

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Hra a vývoj hry u dětí se sluchovým postižením

Bakalářská práce

Klára Dvořáková

Olomouc 2023

Mgr. Petra Hájková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Hra a rozvoj hry u dětí se sluchovým postižením zpracovala samostatně. Veškeré zdroje informací, které jsem použila k sepsání této práce, byly citovány a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci 2023

.....

podpis

Poděkování

Mé poděkování patří Mgr. Petře Hájkové, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a ochotu, kterou mi v průběhu zpracování bakalářské práce věnovala.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena na hru u dětí v předškolním věku se sluchovým postižením. V teoretické části je uvedena klasifikace, která se zabývá problematikou vzniku sluchových vad. Další kapitoly jsou zaměřeny na děti se sluchovým postižením, jejich možnosti komunikace a kompenzace sluchové vady. Dále se bakalářská práce zabývá hrou, která je nejdůležitější pro rozvoj dítěte. Praktická část se věnuje dětským hrám, které byly upraveny tak, aby byly vhodné pro děti se sluchovým postižením.

Klíčová slova

sluchové postižení, komunikace, předškolní věk, sluchová vada, kompenzační pomůcky, vývoj dítěte, dítě se sluchovým postižením, hra, klasifikace hry

ABSTRACT

The bachelor thesis is focused on the play of preschool children with hearing impairment. In the theoretical part there is a classification that deals with the issue of hearing defects. Other chapters are focused on hearing impaired children, their communication options and hearing impairment compensation. Furthermore, the bachelor thesis deals with play, which is the most important for a child's development. The practical part is dedicated to children's games that have been modified to be suitable for hearing impaired children.

Keywords

hearing impairment, communication, preschool age, hearing impairment, compensatory aids, child with hearing impairment, game, game classification

OBSAH

ÚVOD	1
TEORETICKÁ ČÁST	2
1. KLASIFIKACE SLUCHOVÝCH VAD	2
1.1. Z hlediska lokalizace vzniku sluchové vady	2
Periferní nedoslýchavost či hluchota	2
Centrální nedoslýchavost či hluchota	3
1.2. Klasifikace podle sluchové ztráty	3
1.3. Z hlediska období vzniku sluchové vady	3
Vrozené vady sluchu	3
Získané vady sluchu	4
1.4. Z hlediska příčin vzniku sluchové vady	4
Prenatální období	5
Perinatální období	5
Postnatální období	5
2. DĚTI SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	7
2.1. Vady sluchu u dětí	7
Nedoslýchavé dítě	7
Ohluchlé dítě	7
Neslyšící dítě	8
2.2. Komunikace osob se sluchovým postižením	8
Orální metoda	8
Bilingvální přístup	8
Totální komunikace	9
Simultánní komunikace	9
Znakový jazyk	10
Znakovaná čeština	11
Prstová abeceda	11
2.3. Kompenzační pomůcky	12
Sluchadla	12
Kochleární implantát	14
3. DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	15
3.1. Rozdíl vývoje dítěte se sluchovým postižením a intaktního dítěte	15
3.2. Obecné zásady při práci s dítětem se sluchovým postižením	16
Včasnost	17
Názornost.....	17
Náročnost a důslednost.....	17
Systematičnost.....	17
Individuální přístup	17
3.3. Úspěšná komunikace s dítětem se sluchovým postižením.....	18

4. HRA	19
4.1. Historie hry.....	19
4.2. Hra v předškolním období.....	20
4.3. Znakry hry	21
4.4. Klasifikace her	22
Typy her.....	22
Druhy her.....	23
4.5. Hra u dětí se sluchovým postižením	24
 PRAKTICKÁ ČÁST.....	 26
5. HRA U DĚTÍ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM.....	26
5.1. Zdůvodnění významu a smyslu řešit daný problém.....	26
5.2. Cíl šetření	26
5.3. Metodologie šetření.....	26
5.4. Metoda sběru dat.....	27
5.5. Popis výzkumného vzorku	27
5.6. Limity šetření	28
5.7. Realizace šetření.....	29
5.8. Realizované hry.....	29
Hra č. 1: Čáp ztratil čepičku	29
Hra č. 2: Opičí dráha	31
Hra č. 3: Kuba řekl	33
Hra č. 4: Honzo, vstávej!	35
Hra č. 5: Poznat hudební nástroj.....	37
Hra č. 6: Chodí Pešek okolo	39
 6. VÝSLEDKY ŠETŘENÍ	 42
 7. DISKUZE	 45
 ZÁVĚR.....	 48
 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	 49
 SEZNAM TABULEK	 52

ÚVOD

Společnost na hru nahlíží jako na zábavu, odpočinek a odreagování. Hra je u dětí důležitější, než si společnost uvědomuje, a často bývá podceňována. Je důležitým faktorem pro jejich rozvoj, dítě pomocí hry rozvíjí své smysly, představy, přání a pochopení toho, co se kolem něj děje. Hra u dětí se sluchovým postižením je jiná, než u dětí intaktních, proto je důležité na ni nahlížet jiným způsobem. Je zapotřebí jiného přístupu a důkladnější přípravy na hru, rozdíl může být i ve vysvětlování pravidel. Je třeba myslet na to, že tyto děti potřebují při hře vizuální podněty a je potřeba větší názornosti. Děti, které mají vadu sluchu, si hůře pamatují hry založené na písničce či říkance, neboť jejich sluchová paměť je narušena.

Tato bakalářská práce se zaměřuje výhradně na děti v předškolním věku, které mají sluchové postižení. Teoretická část se zabývá klasifikací sluchové vady z hlediska typu, vzniku a příčiny. Práce dále pojednává o možnostech kompenzace sluchové vady, druzích kompenzačních pomůcek a možnostmi komunikace osob se sluchovým postižením. Rovněž se věnuje nezbytným předpokladům pro funkční komunikaci s dítětem se sluchovým postižením. V neposlední řadě se zabývá hrou, na kterou je pohlíženo z hlediska typu, druhu a další klasifikace.

V praktické části se věnuji typickým dětským hrám, aby byly vhodné pro děti se sluchovým postižením a mohly je hrát bez omezení. Cílem bylo upravit tyto hry, vyzkoušet je a pozorovat, jak děti při hře reagují. Na základě pozorovaných výsledků stanovit, zda jsou hry upravené dostatečně či nikoliv. Hry byly upraveny, aby je mohli aplikovat i další speciální pedagogové nebo učitelé v mateřských školách. Motivem pro upravení těchto her bylo, aby děti se sluchovým postižením nebyly vyloučeny z kolektivu z důvodu jejich sluchové vady nebo nesprávně nastaveného kochleárního implantátu v mateřské škole, kde jsou tyto děti součástí smíšené třídy.

TEORETICKÁ ČÁST

1. KLASIFIKACE SLUCHOVÝCH VAD

Klasifikace sluchových vad se může opírat o několik kritérií, zejména podle jejich vzniku, podle doby vzniku a příčiny vzniku sluchové vady (Horáková, 2012).

1.1. Z hlediska lokalizace vzniku sluchové vady

Z hlediska místa vzniku postižení můžeme rozlišovat dvě základní skupiny sluchových vad. Periferní nedoslýchavost či hluchota nebo centrální nedoslýchavost či hluchota (Horáková, 2012).

Periferní nedoslýchavost či hluchota

a) Převodní porucha sluchu

U této poruchy jsou sluchové buňky v pořádku, ale nemohou být stimulovány zvukem, protože k jeho přenosu brání nějaká překážka ve středouší. Může mu bránit např. zvětšení nosní mandle, dále ucpaní zvukovodu nahromaděním ušního mazu nebo opakovanými záněty středního ucha. Jedinec s touto poruchou má narušeno slyšení hlubokých tónů (Horáková, 2012).

b) Percepční porucha sluchu

U této poruchy jde o poškození vnitřního ucha, sluchových buněk či sluchového nervu. Lavička a Šlapák (2002) rozlišují percepční vady na kochleární a retrokochleární. Co se týče poruchy přeměny zvuku v elektrický signál ve vnitřním uchu, nazýváme jej kochleární poruchou. Jedná-li se o retrokochleární poruchu, nastává porucha ve vedení zvukového signálu hlavovým nervem v mozgovém kmeni. Horáková (2012) uvádí, že jedinec s touto poruchou sluchu má obvykle potíže se slyšením vysokých tónů.

c) Smíšená porucha sluchu

Při jejím vzniku se na různém stupni kombinují příčiny, které způsobují poruchu převodní i percepční. S touto kombinací souvisí chronické záněty středouší (Horáková, 2012).

Centrální nedoslýchavost či hluchota

Centrální nedoslýchavost či hluchotu zapříčiňují komplikované defekty, jež jsou způsobeny různými procesy, které postihují korový a podkorový systém sluchových vad. Souvisí to s abnormálním zpracováním zvukového signálu v mozku. Můžeme se setkat s různými hodnotami, jež vymezují jednotlivé stupně sluchových poruch. Stav sluchu lze posuzovat podle jeho ztráty v decibelech, které jsou měřeny pomocí audiometrie (Horáková, 2012).

1.2. Klasifikace podle sluchové ztráty

Krahulcová (2014) uvádí klasifikaci stupňů sluchové ztráty, která je aktuální i z hlediska charakteristik vývoje řeči. Sluchová ztráta se vypočítává jako průměr hodnot na audiogramu. Výsledná průměrná sluchová ztráta se udává v decibelech (dB).

Stupeň	Velikost ztráty sluchu podle WHO	Název sluchové ztráty
1.	0–25 dB	Normální sluch
2.	26–40 dB	Lehká ztráta sluchu
3.	41–55 dB	Střední ztráta sluchu
4.	56–70 dB	Středně těžká ztráta sluchu
5.	71–90 dB	Těžká ztráta sluchu
6.	91 a více	Velmi těžká ztráta sluchu až hluchota

Tabulka 1: Klasifikace sluchových vad podle WHO (Krahulcová, 2014)

1.3. Z hlediska období vzniku sluchové vady

Sluchové vady jsou způsobeny řadou různých příčin. Podle období vzniku rozlišujeme dvě základní skupiny: vrozené a získané (Muknšnáblova, 2014).

Vrozené vady sluchu

a) Geneticky podmíněné sluchové vady

Více než 50 % sluchově postižených jedinců má genetickou příčinu poruchy sluchu. Nejčastějšími dědičnými geneticky podmíněnými vadami jsou autozomálně

recesivně dědičné poruchy (např. Usherův syndrom, Hurlerův syndrom, Alstromův syndrom). Tyto vady se nemusí projevit v každé generaci. Jestliže jsou oba rodiče nositeli sluchové vady, je 25% pravděpodobnost, že jejich dítě bude zdravé, z 25 % bude mít dítě sluchové postižení a z 50 % bude dítě přenašečem, ale vada se u něj neprojeví. Jednou z nejčastějších příčin je porucha genu, který kóduje bílkovinu Connexin 26, jež je potřebná pro zdravý vývoj vnitřního ucha. Autozomálně dominantních sluchových vad je 20 %. Když bude mít jeden z rodičů sluchovou vadu přenášenou dominantně, je 50% pravděpodobnost, že jejich dítě bude mít sluchovou vadu také. Pokud se dítě narodí zdravé, není ani přenašečem, a tak nebude další generace ze strany budoucího rodiče touto vadou ohrožena (Muknšnáblova, 2014).

b) Kongenitálně získané sluchové vady

Tyto vady můžeme z hlediska času dělit na vady vzniklé prenatálně a vady vzniklé perinatálně (Horáková, 2012).

Prenatálně vzniklé jsou sluchové vady, které jsou způsobeny negativními vlivy na plod v průběhu těhotenství, vznikají zejména na počátku těhotenství. Negativní vliv na plod může mít toxoplazmóza, léčba matky antibiotiky, rentgenové záření apod. (Horáková, 2012).

Perinatálně vzniklé jsou sluchové vady, které jsou způsobeny v průběhu porodu či bezprostředně po něm. Negativním vlivem může být asfyxie, protahovaný porod, nízká porodní hmotnost či novorozenecká sepse (Horáková, 2012).

Získané vady sluchu

Příčinami získaných sluchových vad mohou být infekční choroby dítěte, které mají nejčastěji virový charakter, jako je zánět mozkových blan, meningoencefalitida, příušnice apod. Poruchy může podnítit i úraz hlavy, poškození mozku, opakované záněty středního ucha apod. (Horáková, 2012).

1.4. Z hlediska příčin vzniku sluchové vady

Příčiny vzniku sluchových vad se rozdělují na tři základní období: prenatální období, perinatální období a postnatální období (Černý, 2018).

Prenatální období

Prenatální příčiny poškození sluchu vznikají v průběhu raného těhotenství. Nejcitlivějších je zejména prvních 12 týdnů, protože právě toto období je pro vývoj ucha nejdůležitější (Muknšnáblova, 2014). Mezi prenatální příčiny můžeme zařadit také dědičně podmíněné poruchy. Plod pod vlivem špatného genu převzatého od rodičů může mít syndrom, který způsobuje poruchy sluchu. Mezi syndromy zde můžeme řadit Usherův syndrom, Treacher-Collins syndrom, Alportův syndrom apod. (Leonhardt in Horáková, 2012). Vliv na poškození plodu mohou mít také léky, které matka během těhotenství užívala, nebo prodělání virové infekce (Muknšnáblova, 2014). Známý jsou vady sluchu způsobené virem herpetickým nebo virem chřipkovými. Další příčinou mohou být bakterie způsobující syfilis a toxoplazmózu (Černý, 2018). Negativní vliv mají také toxické látky užívané v těhotenství, jako jsou drogy, alkohol nebo nikotin (Leonhardt in Horáková, 2012).

Perinatální období

Perinatální příčiny poškození sluchu vznikají v průběhu porodu a bezprostředně po porodu. Mezi nejčastější příčiny můžeme zařadit předčasný porod, asfyxii (přerušení dodávky kyslíku do organismu), hypoxii (nedostatek kyslíku v organismu) nebo těžký porod spojený s krvácením do vnitřního ucha či mozku (Muknšnáblova, 2014). Nejvýraznějším rizikovým faktorem vzniku vady sluchu je velmi nízká porodní hmotnost pod 1500 g váhy dítěte. Nízká hmotnost bývá spojena s celkovou nezralostí dítěte, a tak nastává vyšší pravděpodobnost vzniku sepse nebo protahované novorozenecké žloutenky (Černý, 2018).

Postnatální období

Postnatální příčiny poškození sluchu vznikají po narození a v průběhu života. K poškození sluchového ústrojí dochází většinou z důvodu zánětlivých onemocnění nebo mechanicky. Mechanicky lze sluch poškodit úrazem, pádem nebo poraněním nějakým předmětem (Muknšnáblova, 2014). Poškodit sluch může také exploze nebo nadměrný dlouhotrvající hluk, který způsobí akustické trauma (Leonhardt in Horáková, 2012). Mezi zánětlivá onemocnění, jež mohou vést k poruše sluchu, řadíme chronické záněty středního ucha, záněty centrálního nervového systému jako meningitida, virové nebo bakteriální onemocnění, dále komplikovaný průběh dětských nemocí jako spála, zarděnky, spalničky, chřipka apod. Sluch může být poškozen i působením chemických

látek, a to v podobě léků, jako jsou např. antibiotika, chemické látky v jiné podobě jako kovy (rtuť a olovo) nebo rozpouštědla. Sluchové postižení mohou způsobit různé typy nádoru ucha, které bývají nezvratné (Mukšnáblová, 2014).

2. DĚTI SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Tato kapitola se věnuje rozdělení vady sluchu u dětí. Určení konkrétní vady sluchu je důležité zejména u dětí v raném věku, aby jim byla přidělena vhodná kompenzační pomůcka a mohly tak co nejdříve rozvíjet mluvenou řeč. Kapitola se rovněž věnuje možnosti komunikace osob se sluchovým postižením a kompenzaci sluchové vady.

2.1. Vady sluchu u dětí

Sluch je základním předpokladem rozvoje řeči a jeho ztráta může mít negativní vliv na vývoj osobnosti dítěte, jeho sociální zrání a uplatnění ve slyšící společnosti. Vady sluchu u dětí rozlišujeme podle stupně sluchové vady a podle doby vzniku sluchové vady (Vymlátilová, 2018).

Vymlátilová (2018) rozděluje vady sluchu u dětí na děti nedoslýchavé, ohluchlé a neslyšící:

Nedoslýchavé dítě

Nedoslýchavé dítě je schopno využívat sluchadla, s jejichž pomocí dochází k zesílení zvuku. Pokud jsou dítěti sluchadla přidělena včas a je zahájena rehabilitace, rozvine se u dítěte poměrně dobře mluvená řeč a vzdělávání může probíhat běžným způsobem.

Diagnostickým problémem může být lehká nedoslýchavost, která nemusí být na první pohled zřejmá. Lehká nedoslýchavost se odhalí až poté, kdy jdou rodiče s dítětem na psychologické vyšetření kvůli opožděnému vývoji řeči. Během tohoto vyšetření se zjistí, že dítě má tuto vadu sluchu.

Ohluchlé dítě

Ohluchlé dítě přišlo o sluch až po dokončení vývoje řeči, tj. v postlingválním období, tudíž má řeč dobře rozvinutou a rehabilitace není tak potřebná. Tyto děti bývají uživateli kochleárního implantátu. Bez kochleárního implantátu by byly odkázány na odezírání a jejich výslovnost by se postupně zhoršovala.

Neslyšící dítě

Neslyšící neboli prelingválně ohluchlé dítě přišlo o sluch před dokončením vývoje řeči, tj. v prelingválním období. Jsou to děti, které se hluché narodily, nebo ohluchly předtím, než došlo k rozvoji řeči. Těmto dětem nepomohou ani nejvýkonnější sluchadla. Děti s touto sluchovou vadou používají převážně kochleární implantát.

2.2. Komunikace osob se sluchovým postižením

Orální metoda

Orální metoda, také nazývaná jako orální, ústní či zvuková řeč nebo mluvená řeč. Orální metoda zahrnuje široké spektrum forem a metod didaktické komunikace. Cílem je osvojení mluvené řeči. Usnadňuje rozvoj počátečního čtení a psaní. Důležitou součástí pro správný rozvoj mluvené řeči je vhodně zvolená sluchová protetika. Mezi individuální sluchovou protetiku můžeme řadit sluchadla a kochleární implantát. Rozvoj komunikace u dětí se sluchovým postižením je důležitý pro socializaci do slyšící společnosti (Krahulcová, 2014).

Důležité je, v jakém období ke ztrátě sluchu došlo, jestli v prelingválním období, tj. před ukončením vývoje řeči, nebo v postlingválním období, tj. až po dokončení vývoje řeči (Vymlátílová, 2018). Je důležité, jestli dítě mluvený hlas slyšelo a zda opakovalo slova. Včasná diagnostika a včasné nastavení vhodné kompenzační pomůcky jako jsou sluchadla či kochleární implantát je jedna z nejdůležitějších podmínek pro rozvoj mluvené řeči, čtení a psaní (Krahulcová, 2014).

Na území Čech a Moravy byla orální metoda použita poprvé v roce 1789, kdy byl založen první Ústav pro hluchoněmé v Praze (Krahulcová, 2014).

Bilingvální přístup

Bilingvální přístup u neslyšících je definován jako znalost znakového jazyka a mluveného jazyka majoritní společnosti země, v níž jedinec žije. Základním a hlavním předpokladem pro zavedení bilingválního přístupu ke vzdělávání neslyšících bylo uznání znakového jazyka, aby byl považován za rovnocenný jazyk. Znakový jazyk nebyl dlouho považován za plnohodnotný. Až v roce 1960 vydává americký lingvista William C. Stokoe svou práci *Sing Language Structure*, ve které podává popis znakového jazyka a

tvrdí, že splňuje všechny podmínky pro to, aby se z něj stal plnohodnotný jazyk. Říká, že znakový jazyk by měl být uznán jako legitimní jazykový systém a měl by mít stejné postavení jako ostatní jazykové systémy (Jabůrek, 1998).

Psycholingvisté připouštějí pozitivní dopad dvojjazyčné výchovy na psychiku dítěte a zdůrazňují potřebu přirozeného osvojování obou jazyků. U neslyšícího dítěte se ovšem nedá hovořit o přirozeném osvojování obou jazyků, protože je u dítěte percepce jazyka přerušena. Neslyšící děti se musí mluvenému jazyku učit. To je důvod, proč je od raného dětství upřednostňován znakový jazyk. Rozvíjet znakový jazyk od raného dětství je pro dítě velice důležité pro jeho komunikaci, než dostane vhodnou kompenzační pomůcku, kterou může být sluchadlo, nebo bude správně nastavený kochleární implantát (Jabůrek, 1998).

Totální komunikace

Totální komunikace spadá do vzdělávacích komunikačních systémů a komunikačních metod. Vychází z toho, že je ke komunikaci se sluchově postiženými potřeba využít všech prostředků. Cílem je zvýšit vzdělanost u sluchově postižené populace při použití této metody. Cílem je rozvíjet řeč, znakový jazyk a další složky komunikace, jako je třeba prstová abeceda apod. Je důležité zvolit způsob komunikace, který je pro daného sluchově postiženého v dané situaci nejpříjemnější (Šedivá, 2006).

Totální komunikaci lze definovat jako komplexní komunikační systém, jenž spojuje všechny použitelné komunikační formy (odezírání, mluvenou řeč, znakový jazyk, prstovou abecedu, čtení a psaní) (Krahulcová, 2014).

Termín totální komunikace se poprvé objevuje v 60. letech 20. století a je spojován se jmény Dorothy Shifflettové a Roye Holcomba. Dorothy Shifflettová byla učitelkou gymnázia pro neslyšící a byla nespokojená s vyučováním pouhé orální metody, a proto ve své práci začala využívat kombinovaný přístup. Totální komunikace ovšem upoutala větší zájem veřejnosti až po zveřejnění práce od Roye Holcomba, který byl ředitelem speciální školy pro sluchově postižené (Krahulcová 2014).

Simultánní komunikace

Simultánní komunikace neboli bimodální model vzdělávání je systém, v němž se používá většinový jazyk (mluvený národní jazyk) v dané oblasti nebo státu, s ním se využívá nejrůznějších doplňujících komunikačních forem. Komunikačními formami

mohou být znakový jazyk, prstová abeceda, pomocné artikulační znaky, gesta, mimika a pantomima. Simultánní komunikace pomáhá dorozumět se ve slyšící nebo neslyšící společnosti. (Krahulcová, 2002)

Systémy simultánní komunikace se ukazují jako vhodné v určitých skupinách dětí: u těžce sluchově postižených dětí v rodinách, kde se nemluví majoritním jazykem. U dětí s dalším přidruženým postižením, jako jsou poruchy chování, učení a mentální postižení, jejichž rodiče se snaží naučit znakový jazyk (Krahulcová, 2002).

Znakový jazyk

Dle Macurové (2018) je znakový jazyk plnohodnotným přirozeným komunikačním systémem neslyšících, ve kterém se využívá pozic a tvarů rukou, mimiky, hlavy, horní části trupu. Dále Okrouhlíková (2015) uvádí, že má znakový jazyk vlastní znakovou zásobu a vlastní gramatiku. Znakový jazyk má své vlastní znaky pro každé slovo.

V České republice se užívá český znakový jazyk, je přirozeným jazykem českých neslyšících a užíváný primárně v komunitě českých neslyšících. Znakový jazyk má vlastní gramatiku (Macurová, 2018).

Počátky vzdělávání neslyšících spadají zhruba do 16. století. Jednalo se o individuální výuku zejména neslyšících ze zámožných rodin, cílem bylo naučit tyto osoby psát, číst a mluvit. Učitelé, kteří vyučovali neslyšící ještě před vznikem prvních škol, tedy v 16. až 18. století, často používali kromě čtení a psaní i jiné metody, pomocí kterých vizualizovali většinový jazyk. Nejčastěji používali prstovou abecedu a následně různá gesta a znaky. Vzhledem k tomu, že většina učitelů v té době své metody tajila, není známo, jak tyto znaky vypadaly nebo jak se používaly (Okrouhlíková, 2015).

První školy a instituce pro neslyšící začaly vznikat až ve druhé polovině 18. století. Začal se tedy používat znakový jazyk, jenž používali žáci mezi sebou nebo i v komunikaci s učiteli. Znakový jazyk se začal nazývat tzv. „manuální metodou“, nebo také „francouzskou metodou“. Tato metoda totiž vznikla ve Francii v druhé polovině 18. století, za jejího zakladatele je považován Charles Michel de l'Épée, který začal jako první ve vzdělávání neslyšících používat znaky (Okrouhlíková, 2015).

Znakový jazyk dlouho nebyl považován za plnohodnotný jazyk. Až v roce 1960 americký lingvista William C. Stokoe vydal svou práci *Sing Language Structure*, ve které

podává popis znakového jazyka a tvrdí, že splňuje všechny podmínky pro to, aby se z něj stal plnohodnotný jazyk. Tvrdí, že znakový jazyk by měl být uznán jako legitimní jazykový systém a měl by mít stejné postavení jako ostatní jazykové systémy (Jabůrek, 1998).

Znakovaná čeština

Dle Horákové (2012) se jedná o komunikační systém, jenž využívá gramatické prostředky češtiny, která je spolu se znaky doprovázena mluveným projevem. Znakovanou češtinu využívají osoby se sluchovým postižením (např. nedoslýchaví nebo ohluchlí lidé), jimž vyhovuje odezírání. Při komunikaci sledují zejména ústa a znaky vnímají jako doplňující element.

Prstová abeceda

Prstová abeceda bývá také nazývána jako daktylní abeceda. Prstová abeceda je komunikační formou, při které se k vyjádření písmen používá různých poloh a postavení prstů. Podle Krahulcové (2002) vyjadřuje prstová abeceda jednotlivá písmena polohami a tvarem prstů k vyjádření písmen, z nichž se postupem tvoří slova, podobně jako se hlásky spojují do slov v mluvené řeči.

Prstová abeceda se rozděluje na jednoruční a dvouruční. Jednoruční prstová abeceda je používána ve většině států a má svůj základ v mezinárodní prstové abecedě. Dvouruční prstová abeceda je rozšířena pouze v České republice, Slovenské republice a Velké Británii (Hudáková, 2008).

a) Jednoruční prstová abeceda

Jednoruční prstová abeceda je prováděna jednou rukou (preferovanou rukou mluvčího). Tvary ruky zobrazují malá tiskací písmena české abecedy. Všechna písmena nemusí být zcela přesně zřetelná (Hudáková, 2008).

b) Dvouruční prstová abeceda

Dvouruční prstová abeceda kopíruje tvary velkých tiskacích písmen české abecedy. Je mnohem jednodušší než jednoruční prstová abeceda, je zřetelnější, a proto je ve společnosti neslyšících více využívána. Dvouruční prstovou abecedu zná i slyšící společnost, protože prstová abeceda bývá součástí na dětských táborech např. v rámci splnění jistého bobříka nebo zkoušky (Hudáková, 2008).

Prstová abeceda je snadno naučitelná. V české prstové abecedě se používá 27 znaků pro hlásky, které jsou doplněny o háčky a čárky. Délku samohlásky lze naznačit pouhým svislým pohybem ruky, jež ukazuje samohlásku. Neslyšící používají prstovou abecedu nejen pro vyznačení nějakého slova, pro které není znak, ale také proto, že je rychlejší než písmo, lze ji použít kdykoli a kdekoli a není k ní potřeba žádná pomůcka, jako jsou papír nebo tužka (Krahulcová, 2002).

Za tvůrce prstové abecedy se považují slyšící mnichové, kteří si jejím prostřednictvím mezi sebou vyměňovali názory tak, aby jim jejich okolí nerozumělo. První pojednání o prstové abecedě, jež původně nebyla určena pro neslyšící a již napsal už v 8. století anglický biskup Béda Venerabilis pod názvem *Loquela per digitos* neboli *Prstomluva*. Tento spis obsahuje prstové znaky pro číslice, nachází se zde také zmínka, že pozice prstů mohou zobrazovat i písmena (Krahulcová, 2002).

2.3. Kompenzační pomůcky

Kompenzační pomůcky můžeme rozdělit na sluchadla a kochleární implantát. Kompenzační pomůcka se přiděluje na základě více kritérií, jako je typ sluchové vady, jestli je porušené kostní nebo vzdušné vedení a jaká je sluchová ztráta (Vymlátílová, 2018). Včasným přidělením sluchadel nebo voperováním kochleárního implantátu se podaří stimulovat specifické oblasti mozku, které ještě nebyly změněny a mají tak zachovanou sluchovou kapacitu (Horáková, 2018).

Sluchadla

Sluchadlo je určeno osobám, které mají potíže s poruchou slyšení či porozumění. Sluchadlo zvuk přijímaný mikrofonem zesílí a zesílený zvuk musí být přiveden do vnitřního ucha. Podle toho, kde je sluchadlo umístěno a jaký je jeho vzhled, jej můžeme rozdělovat do několika typů (Havlík, 2015).

Na výběru sluchadla se podílí lékař-foniatr, který podle požadavků a individuálních nároků jedince navrhne optimální variantu. Zejména u malých dětí vyžaduje tento proces velmi zodpovědný přístup ze strany odborníků. Při samotném nastavování sluchadla je hlavním cílem dosáhnout toho, aby byl sluchadlem zesílený signál pro jeho uživatele přínosem. Sluchadlo musí být dokonale přizpůsobeno tak, aby

bylo schopno zesílit zvukový signál o určitou hodnotu, ale aby jeho zesílení nebylo nepříjemné nebo bolestivé (Horáková, 2018).

a) *Sluchadla kanálová*

Jsou kosmeticky nejméně nápadná, pokud je zvukovod dostatečně prostorný, mohou v něm být zcela skryta. Tento typ sluchadel je umístěn v zevním zvukovodu v chrupavčité části ucha (Havlík, 2015).

b) *Sluchadla zvukovodová*

Zvukovodová sluchadla mají na rozdíl od kanálového sluchadla větší provedení, sluchadlo je proto umístěno nejen ve zvukovodu, ale i v jeho vchodu. Vede lepší zvuk do vnitřního ucha, protože má externí reproduktor a dokáže tak zvuk více zesílit. Z důvodu většího reproduktoru jsou kosmeticky více nápadná (Havlík, 2015).

c) *Sluchadla boltcová*

Jsou uložena v boltci a ve srovnání s ostatními sluchadly mají lepší výkon díky většímu reproduktoru a větší baterii. Kosmeticky jsou více nápadná (Havlík, 2015).

d) *Sluchadla závěsná*

Sluchadla závěsná jsou už podle názvu zavěšena za boltcem. Reproduktor je umístěn buď přímo ve sluchadle, kdy je součástí ušní tvarovky, nebo je umístěn ve zvukovodu, přičemž je usazen do individuální ušní tvarovky. Tento typ sluchadla je díky vyššímu výkonu určen i pro osoby se zbytky sluchu. Kosmeticky už jsou více nápadná. Pro děti se sluchadla vyrábí s různým motivem a v různých barvách (Havlík, 2015).

e) *Sluchadla kapesní*

Tento typ sluchadel se v dnešní době téměř vůbec nevyužívá, řada výrobců tento typ sluchadel už nevyrobí. Využívají se ve výjimečných případech, například u pacientů s velice těžkým postižením hybnosti horních končetin, které znemožňují manipulaci s malými ovládacími prvky na sluchadlu. Součástí kapesního sluchadla je malá krabička, v níž je umístěn mikrofon, zesilovač a baterie. Dále je zde umístěné sluchátko, do kterého je veden zesílený zvuk, tyto dvě části jsou spojené dlouhým kabelem (Havlík, 2015).

f) Sluchadla brýlová

Podobně jako v případě kapesného sluchadla jsou brýlová sluchadla používána také pouze výjimečně. Brýlové sluchadlo je součástí brýlí, na které je napojeno sluchadlo. To je napojeno na ušní tvarovku, která je zavedena do zvukovodu (Havlík, 2015).

Kochleární implantát

U řady těžce sluchově postižených dětí je možné rozvinout řeč pomocí výkonných sluchadel. Některým dětem však ani sluchadla neposkytují dostatek sluchových informací, které jsou nezbytné k osvojení řeči. Právě takovým dětem lze pomoci aplikací kochleárního implantátu. Pokud je dítě voperováno kochleární implantát v kojeneckém či batolecím věku, naučí se dítě nejen mluvené řeči rozumět, ale i srozumitelně mluvit (Vymlátilová, 2018).

U dětí, u nichž ani vysoce výkonná sluchadla neumožňují rozvoj mluvené řeči a jejichž zbytky sluchu jsou nevyužitelné, bývá aplikován kochleární implantát (Horáková, 2018).

Tichý (in Horáková, 2012) popisuje, že činnost kochleárního implantátu je založena na zcela jiném principu než činnost sluchadel:

„...zatímco sluchadla zvuk zesilují, a tím kompenzují ztrátu citlivosti vnitřního ucha, kochleární implantáty zvuk sejmутý mikrofonem analyzují a přetvářejí na sled elektrických impulzů, kterými jsou pak stimulována vlákna sluchového nervu. Díky tomu se v nervových vláknech vytváří vzruchy, které jsou pak ve sluchových centrech vyhodnoceny jako sluchové vjemy.“ (Tichý in Horáková, 2012, s. 100)

Základní funkcí kochleárního implantátu je zachycení zvuků mikrofonem, jenž se nachází ve vnější části. V procesoru danou informaci zakóduje a pomocí vysílací cívky ji přenese do vnitřní části. Zevní vysílací cívka a vnitřní přijímací cívka jsou k sobě fixovány pomocí magnetů. Implantovaná část obsahuje přijímací cívku, přijímač a svazek elektrod, který je zavedený do hlemýždě. Dekódovaný signál je pak vysílán jednotlivým elektrodám (Skřivan, Kabelka a Havlík, 2015).

3. DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Kapitola se zabývá vývojem dítěte se sluchovým postižením od novorozeneckého období po předškolní období. Vývoj je porovnáván s vývojem intaktního dítěte. Dále jsou v kapitole popsány obecné zásady při práci s dítětem se sluchovým postižením. Rovněž se zabývá úspěšnou komunikací s dítětem, trénováním očního kontaktu již od útlého věku, neboť je důležitým faktorem pro úspěšnou komunikaci s dítětem.

3.1. Rozdíl vývoje dítěte se sluchovým postižením a intaktního dítěte

Věkové období	Vývoj dítěte se sluchovým postižením	Vývoj intaktního dítěte
Novorozenecké období	Dítě nereaguje úlekem, pohybem či pláčem na neočekávané hlasité zvuky jako chrastítko nebo klíče. Neprobouzí se, když je v místnosti hluk. Nenapodobuje zvuky v okolí. Neotáčí hlavu ve směru zvuku. Pokud pláče, nelze ho utišit pouhým hlasem (Horáková, 2012).	Dítě se otáčí za zvukem (chrastítko, zvukové hračky). Otáčí se za hlasem, který je mu známý (matka, otec). Reaguje na akustické podněty, podle jejich síly a vlastního stavu reaguje mrknutím nebo záškubem celého těla (úleková reakce) (Cíbochová, 2004).
Kojenecké období	Dítě neukáže na známou osobu či věc. Dítě nežvatlá nebo jeho předchozí žvatlání ustává. V jednom roce nereaguje na výzvy typu „udělej pápá“ nebo „paci paci“ pokud mu daný pohyb nepředvedeme (Horáková, 2012).	Dítě v tomto období vyžaduje pozornost, rozeznává osoby kolem sebe a rozlišuje laskavý a přísný tón řeči. Vyslovuje slabiky, začíná je zdvojovat, napodobuje své rodiče. Kolem jednoho roku reaguje na jednoduché výzvy typu „paci paci“ (Cíbochová, 2004).

<p>Batolecí období</p>	<p>Dítě se neobrací ve směru hlasu a na zavolání. Nevěnuje pozornost zvukům ve svém v okolí. Nezačíná s napodobováním a užíváním jednoduchých slov pro známé věci či osoby. Nemluví jako ostatní děti v jeho věku. Nesleduje televizi, pokud je puštěna na normální hlasitost. Ani s postupem času se nezlepšuje jeho porozumění řeči a nerozvíjí se mu slovní zásoba (Horáková, 2012).</p>	<p>Napodobuje jednoduchá slova. Sleduje televizi, líbí se mu pohádky doprovázené hudbou či zpěvem. Zlepšuje se porozumění v řeči a roste slovní zásoba. Rozumí jednoduchým příkazům. Reaguje na oslovení (Cíbochová, 2004).</p>
<p>Předškolní období</p>	<p>Vývoj řeči a chování u dětí se sluchovým postižením v předškolním věku v důsledku nedostatečné nebo neexistující zpětné sluchové vazby závisí na několika faktorech (Horáková, 2012). Matuška a Antušeková (in Horáková, 2012) zmiňují tyto faktory: stupeň sluchového postižení, přítomnost dalšího postižení, věk, kdy sluchové postižení vzniklo a sociální faktory.</p>	<p>Dítě mluví ve větách, začíná si osvojovat gramatickou stavbu vět. Rozšiřuje slovní zásobu. Dítě chápe děj a umí ho vyprávět, tvoří jednoduchá souvětí. Začíná se tvořit jeho slovní paměť. Dítě v předškolním věku by mělo umět 1000-3000 slov (Píchová, [b.r.]).</p>

Tabulka 2: Rozdíl vývoj dítěte se sluchovým postižením a intaktního dítěte (zdroj vlastní)

3.2. Obecné zásady při práci s dítětem se sluchovým postižením

Dle Puldy (1994) je včasnost speciálně pedagogické péče o sluchově postižené děti velice důležitá pro jejich další vývoj. Vrozená porucha nebo ztráta sluchu vede v raném věku k omezení nebo blokaci v komunikaci dítěte s okolím. To způsobuje opoždění nebo blokaci rozvoje mluvené řeči. Proto je včasná odborná péče a později i pobyt v mateřské škole pro děti se sluchovým postižením základní podmínkou pro prevenci, zmírňování a odstraňování nepříznivých důsledků ztráty sluchu. Při pedagogické práci s dětmi se sluchovým postižením v předškolním věku jsou důležité

obecně didaktické zásady, ze kterých je důležité v práci s těmito dětmi vycházet. Některé zásady jsou uplatňovány mnohem širěji a důsledněji, jako například názornost, přiměřenost, systematickosti, individuální přístup apod.

Včasnost

Včasnost odborné surdopedické péče má rozhodující význam pro její úspěšnost. Je důležité, aby jednotlivé stupně péče navazovaly (Pulda, 1994).

Názornost

Při práci s dětmi se sluchovým postižením je nejdůležitější názornost zaměřit na vizuální podněty. Při učení nových věcí je vhodné používat znakový jazyk, obrázky, fotografie nebo plyšáky, aby si dítě dokázalo představit, co znak znamená, a aby si ho dokázalo spojit s daným objektem (Pulda, 1994).

Náročnost a důslednost

Je důležitá přiměřená náročnost a důslednost, přestože někteří pedagogové mají snahu těmto dětem práci ulehčit. Dítě je poté déle upoutáno na rodiče, tím sociálně pomaleji vyžívá. Proto je potřeba klást přiměřené nároky na rozvoj jeho samostatnosti, sebeobsluhy a dbát na splnění všech zadaných úkolů a pokynů (Pulda, 1994).

Systematickosti

Práce s dětmi předškolního věku probíhá výhradně formou hry. Takováto hra není pouze libovolnou a spontánní aktivitou, jde o promyšlenou výchovnou činnost, s jejíž pomocí lze dětem ukázat základní jevy, základní skutečnosti, které mění a ovlivňují jejich život a chování. Je důležité stanovit cíle, kterých chceme dosáhnout, takovým způsobem, aby na sebe navazovaly a abychom děti přivedli na to, aby pochopily různé souvislosti (Pulda, 1994).

Individuální přístup

Je důležité klást důraz na individuální přístup ke každému dítěti v souvislosti s jeho postižením, individuálním tempem a jeho rozumovými schopnostmi (Pulda, 1994).

3.3. Úspěšná komunikace s dítětem se sluchovým postižením

Základem pro úspěšnou komunikaci s dítětem je včasná diagnóza a přiřazení vhodné kompenzační pomůcky. U dítěte, které má kompenzační pomůcku (sluchadlo nebo kochleární implantát) nově, není jisté, jestli slyší dobře. Mezičas mezi obdobími, kdy dítě dostalo kompenzační pomůcku, a dobou, kdy lze s jistotou tvrdit, že dítě slyší či rozpoznává okolní zvuky, a kdy si zvyká na kompenzační pomůcku, je důležitý proto, aby si rodiče nebo speciální pedagog v mateřské škole vytvořili základy funkční komunikace s dítětem. Navázání funkční komunikace s dítětem je základním úspěšným předpokladem pro zdravý vývoj dítěte (Motejzíkova, 2012).

Dle Doušové (in Motejzíkova, 2012) je funkční komunikace nezbytná zejména pro:

- Vytvoření a navázání vztahů s nejbližšími lidmi, později i se širším okolím
- Zdravý citový vývoj dítěte
- Jazykový rozvoj dítěte
- Rozumový vývoj dítěte
- Získávání informací o světě, příčinách a důsledcích chování
- Získávání informací o mezilidských vztazích
- Vytvoření zdravého sebevědomí a identity

Důležitým faktorem pro úspěšnou komunikaci s dítětem je dodržování očního kontaktu. Protože je narušena sluchová percepce dítěte, je potřeba zaměřit se primárně na další smysl, a tím je zrak. Aby mohli rodiče komunikovat s dítětem prostřednictvím jeho zraku, je důležité, aby se na ně dítě dívalo. U malého dítěte to může být složité, a proto je důležité u dítěte od malička rozvíjet jeho schopnost navázat a udržet oční kontakt (Motejzíkova, 2012).

Motejzíkova (2012) uvádí 5 hlavních bodů, jak trénovat oční kontakt u dětí:

- Komunikace s dítětem na krátkou vzdálenost
- Navazovat oční kontakt co nejčastěji
- Pokud se dítě na nás podívá, tak ho odměnit úsměvem nebo dotykem
- Aktivně upoutávat pozornost dítěte
- Využívat výraznou pozitivní mimiku

4. HRA

První, čím se kapitola zabývá, je historie hry. Hra nese jednotlivé znaky už z historie a vychází z názoru pedagogů, kteří působili v opatrovnách. Každý pedagog sledoval hru ze svého úhlu pohledu, to vedlo k většímu zkoumání hry z jejích různých stránek (Kořátková, 2005). V kapitole je dále obsaženo pojetí hry u dětí v předškolním věku, typické znaky, které by měla každá hra obsahovat a klasifikaci her. Posledním tématem je hra u dětí se sluchovým postižením, jak probíhá a její největší obtíže.

4.1. Historie hry

Hry a hravé prvky můžeme sledovat u mláďat všech živočichů, zejména u savců. To vedlo různé filozofy a přírodovědce ke srovnávání znaků hry u dětí a mláďat živočichů. Výzkumy odborníků z různých vědeckých disciplín ovlivnily veřejnost natolik, že vzrostl zájem o prozkoumání podstaty hry u dětí. Ve druhé polovině 19. století se začaly rozrůstat výchovně-vzdělávací instituce pro děti v předškolním věku, například opatrovny nebo později i mateřské školy. Pedagogové, kteří působili v opatrovnách a mateřských školách, považovali hru za důležitou a nemohli ji opomenout, každý hru využíval s různým záměrem. Například Friedrich Fröbel se v první polovině 19. století zaměřil na zkvalitnění dětské hry, díky didaktickým pomůckám ji usměrňoval se záměrem učení různých dovedností a pochopení vztahových souvislostí. Jan Svoboda v první polovině 19. století využíval ve své opatrovně hry ke vzdělávání dětí v cílených činnostech. Hra byla v této době hlavním zájmem dalších vědních oborů, jež ji sledovaly ze svého úhlu pohledu, což pomohlo k většímu prozkoumání jejích různorodých aspektů. Anglický psycholog a filozof Herbert Spencer ve druhé polovině 19. století ve svém díle popsal, že hra z psychologického hlediska funguje na základě přebytečné energie (Kořátková, 2005).

„V tomto pojetí má hra úzkou souvislost s únavou centrální nervové soustavy. Ta pro své uvolnění hledá možnost, jak reagovat jinými směry ven z této zátěže, ven z jakéhosi nuceného klidu a zátěžové soustředěnosti.“ (Kořátková, 2005, s. 12)

Sigmund Freud u svých dětských pacientů nezáměrně vysledoval, že se u nich hra odvozuje od prostředí, v němž žijí. Také vyslovil názor, že je hra projekcí různých rušivých podnětů, se kterými se má dítě vyrovnat prostřednictvím hraček. Hra tak

umožňuje dítěti odžít takový podnět v bezpečném prostředí rodiny nebo dětské skupiny. Děti si hrají na různé situace, jež viděly v televizi a které nedokáží začlenit do zkušenosti ze situací běžného života. Z tohoto důvodu zahrnují do svých her akční momenty, jež viděly v televizi, ve zprávách, filmech nebo pohádkách. Výběrem jednotlivých motivů může dítě transformovat různé situace na úroveň svého chápání, s využitím fantazie může nepříjemné situace ovlivňovat ve své dobro. Další, kdo se zabýval hrou, byl švýcarský přírodovědec a psycholog Jean Piaget. Vedl dlouhodobý výzkum zaměřený na sledování hry u dětí a přišel s teorií, že hra má úzkou souvislost s rozvojem myšlení a inteligence dítěte. (Kořátková, 2005)

Hra je základní aktivitou dětské seberealizace, vychází z vnitřního motivu a odráží podmínky, v nichž se dítě nachází. Filozof Eugen Fink nemá hru spojenou s dětstvím, ale také se zaměřuje na hru jako na známý jev, který přerušuje spojitost účelných jednání (Kořátková, 2005).

Piaget (in Kořátková, 2005) rozlišuje tři základní období intelektuálního vývoje, která jsou pro hru charakteristická:

- Období senzomotorické hry (6 měsíců – 2 roky)
- Období symbolické hry (2–7 let)
- Období konkrétních logických operací (7–11 let)

4.2. Hra v předškolním období

Předškolní období je označováno jako věk hry. Dítě tráví hrou převážnou část dne a je to jeho nejčastější a nejpřirozenější aktivita. V tomto období souvisí hra zejména s poznáváním. Dítě se v předškolním věku nejrychleji vyvíjí, nejrychleji se učí a seznamuje se s okolním světem. Hra proto představuje jednu z vývojových potřeb předškolního období, při níž se rozvíjí celá osobnost dítěte (Suchánková, 2014). Předškolní věk je charakteristický odlišením vztahu ke světu. Dítěti pomáhá ke zpracovávání informací z okolního světa představivost a fantazie. Pomocí nich si vysvětluje realitu, aby jí rozumělo a byla pro něj přijatelná. Tento způsob uvažování uspokojuje jeho potřebu jistoty a bezpečí (Vágnerová, 2005).

Hra je pro dítě cestou k pochopení lidského vztahu k předmětům a k zacházení s nimi. Hra se stává modelovou situací, skrze niž poznává dítě svět okolo sebe. Kromě jiného rozvíjí také sociální stránku osobnosti dítěte, protože při hře se dítě sdružuje se

svými vrstevníky, učí se komunikovat a navazovat kontakt. Hra přiměje dítě hledat různé verbální i neverbální výrazové prostředky a podněcuje řeč (Sochorová, 2011).

Hra má pro děti v předškolním věku neverbální symbolickou funkci, protože je způsobem vyjádření, vlastního objasnění reality a odrazem určitého postoje k světu i k sobě samému. Symbolická hra slouží u dětí předškolního věku k vyrovnání se s realitou, která je pro něj složitá. Dítě si na symbolické rovině uspokojí přání, která se nedají reálně uskutečnit. Symbolická hra dítěti dovoluje chovat se podle jeho představ a přizpůsobit realitu jeho potřebám. Symbolickou hrou si dítě může zahrát situaci, které předtím nerozumělo a najít správné řešení, poučit se nebo si ji různými představami vysvětlit. Další druhem hry je tematická hra, jež slouží k procvičování budoucích rolí, tato hra je vhodná při řešení určitých pozitivních i negativních situací. Děti si hrají na různé situace, včetně těch negativních, a snaží se najít způsob, jak jim předejít, či jejich řešení (Vágnerová, 2005).

4.3. Znaky hry

Kořátková (2005) ve své knize uvádí základní znaky, které jsou obsahem každé hry. Tyto znaky jsou pro nás základní informací o tom, že si dítě hraje. Mezi základní znaky patří:

Spontánnost

Prvním znakem je spontánnost. Můžeme ji rozpoznat z chování dítěte, z jeho bezprostředního jednání a improvizace. Dítě si hraje samo ze své vůle.

Svoboda

Nikdo dítě do hry nenutí, dítě se samo rozhodne, kdy, jak a s kým si bude hrát, jak dlouho si bude hrát a kdy hra skončí.

Soustředěnost

Pokud se dítě při hře vloží do hlubokého soustředění, nevnímá okolí a nachází se v jakémsi vlastním světě. Podle soustředěnosti dítěte na hru můžeme rozpoznat, zda mu přináší radost či nikoli. Dítě ve hře používá svou tvořivost i fantazii, která se pomocí hry rozvíjí.

Fantazie

Fantazie je jedním z nejdůležitějších znaků hry dítěte v předškolním věku. Díky fantazii si dítě může vysvětlovat různé situace, jež mu nejsou jasné.

Opakování

Dítě si libuje ve hře, kterou dobře zná a ze které mělo radost, a proto se k ní rádo vrací. Je dobré podporovat dítě ve hře, již má rádo, ale je důležité také ukázat dítěti i jiné hry, aby se rozvíjelo všestranně ve všech oblastech.

Přijetí role

Děti si dávají při hrách různé role (např. prodavačka, hasič, učitelka), hrají si na to, co viděly v televizi, různé akční situace apod. Dítě se vžívá do různých rolí, což podporuje rozvoj fantazie, protože se snaží představit si, co daná role obnáší.

Radost a uspokojení

Radost je nejdůležitějším prvkem dětské hry. Radost se u dítěte projevuje na základě různých znaků, jako jsou smích, samomluva, gestikulace, tón hlasu apod.

4.4. Klasifikace her

Typy her

Fontana (in Sochorová, 2011) ve své publikaci uvádí, že existují čtyři hlavní kategorie her. Jsou to hry funkční, fiktivní, receptivní a konstruktivní. Výše zmíněný autor dále uvádí, že děti během svého vývoje procházejí následujícími stádii hry:

- **Senzomotorická hra** (zahrnuje prvních 12 měsíců): Jde o zkoumání a manipulaci s předměty. Senzomotorická hra je u kojenců považována za hraní si s prsty, uchopování předmětů a jednoduché dětské hry, jako bubu, kuk (schovávání obličeje nebo předmětu).
- **První předstírává hra** (od 2 let): Dítě začíná užívat předměty k tomu, k čemu jsou určené, např. míchá vařečkou v hrnci.
- **Předstírává hra** (2–3 roky): Dítě používá předměty k jinému účelu, než pro který jsou určeny, např. užití dřevěné kostky jako auta.

- **Sociodramatická hra** (od 5 let): Děti vstupují do rolí, hrají si např. na prodavače nebo na maminku.
- **Uvědomění si rolí** (od 6 let): Děti ukládají role druhým dětem při plánování hry nebo činnosti.
- **Hry s pravidly** (od 7 let): U dětí se objevují hry s pevně stanovenými pravidly, která dodržují.

Dále také Opravilová (2016) uvádí další dělení typů her:

- **Dle schopností:** Rozdělují se na hry smyslové, pohybové, intelektuální a speciální.
- **Dle typů činnosti:** Zde můžeme zařadit napodobovací, dramatizující nebo konstruktivní hry.
- **Dle místa:** Hry se nazývají podle toho, kde je děti hrají, tedy venkovní neboli exteriérová hra, či hra uvnitř v budově neboli interiérová hra.
- **Dle počtu dětí:** Takové hry rozlišujeme na individuální, párové nebo skupinové.
- **Dle věku:** Rozděluje se na hru batolat, předškoláků, školáků apod.
- **Dle pohlaví:** Rozdělují se na hry dívčí a chlapecké.

Druhy her

Druhy her jsou velice různorodé a nelze je přesně vyjmenovat. Každý autor uvádí jiné druhy her. Bartůšková a Opravilová (in Sochorová, 2011) zmiňují následující třídění:

- **Funkční hry:** Slouží k procvičování a rozvíjení senzomotorických dovedností.
- **Manipulační hry:** Při této hře si dítě hraje a zachází s nějakými předměty (např. uchopuje hračky, mačká je, trhá).
- **Napodobivé hry:** Napodobuje nějaké činnosti, které zná ze svého rodinného prostředí nebo z pohádek.
- **Úlohové hry:** Dítě napodobuje dospělé chování a zkouší různé sociální role.
- **Konstruktivní hry:** Dítě vyrábí nějaký výtvar (např. malování, vystřihování, modelování).

- **Pohybové hry:** Hry založené na pohybu (např. běhání, skákání, podlézání).
- **Hudebně pohybové hry:** Pohybová hra založená na zvukovém podnětu.
- **Receptivní hry:** Dítě přijímá určité podněty, které v něm vyvolávají představy a citovou odezvu (např. prohlížení knížky, poslouchání pohádky, sledování pohádky).
- **Skupinové hry s pravidly:** Jsou řízené stanovenými pravidly, mají svůj řád a určený postup.
- **Didaktické hry:** Jsou vytvořené se záměrem rozvíjet poznávací procesy a vědomosti (rozvoj paměti, myšlení, komunikace a tvořivosti).

Ve své publikaci Hry se slovy a jazykem uvádí Houser (in Sochorová, 2011) další klasifikaci her:

- **Hry individuální** (např. křížovka)
- **Hry kontaktní** – face to face (např. slovní fotbal, slovní hry)
- **Hry dopisové** (např. matematické bingo, hádanky)
- **Hry s nulovým součtem** (výsledky jsou seřazené od lepšího po nejhorší)
- **Hry s nenulovým součtem** (všichni hráči buď vyhrají nebo prohrají)
- **Hry formální** (řešení je někým sestavené)
- **Hry neformální** (řešení není předem dané, např. scrabble)

4.5. Hra u dětí se sluchovým postižením

Cvičení a hry jsou součástí dopoledního i odpoledního programu v mateřské škole. Děti, které mají kochleární implantát či sluchadlo, se mohou účastnit všech pohybových aktivit bez obtíží, mohou skákat, běhat, hrát si s míčem apod. Pokud dítěti pomůcka spadne, pomůcka se mu nasadí zpátky, dítě je na to zvyklé již z domova. Důležité je před hrou vysvětlit dítěti pravidla a průběh hry. Zpravidla u pohybové hry je nutné dítěti vše předem vysvětlit, aby pokyny správně pochopilo. V opačném případě by se mohlo stát, že bude dítě se sluchovým postižením ve hře znevýhodněno z důvodu špatného pochopení hry. Pokud jdou žáci v rámci předmětu do tělocvičny nebo jiné místnosti se špatnou akustikou, je nutné vysvětlit pravidla ještě před vstupem do této

místnosti, aby jim dítě dobře rozumělo a nedocházelo k nepochopení pokynu z důvodu odražení se zvuku (Jungwirthová, 2015).

Výše uvedená autorka (2015) popisuje pravidla při vysvětlování hry u dítěte se sluchovým postižením:

- Při zadávání instrukcí posadit dítě před učitelku.
- Vysvětlit pravidla jednoduše a názorně předem, dokud jsou děti v klidu.
- Při pohybových hrách více vizualizovat pravidla (např. obrázkem, názorným ukázáním), v hluku totiž dítě se sluchovou vadou nemusí postřehnout měnící se instrukce.
- Hru zpětně vyhodnotit, shrnout, kdo vyhrál a jaký byl její průběh.

Největším problémem pro dítě bývá hudba, která bývá při cvičení puštěná, protože pak dochází u dítěte ke zhoršenému porozumění řeči. Pokud je pro pedagoga hudba při cvičení důležitá, musí zajistit, aby dítě stálo co nejbližší k němu a dokázalo porozumět měnícím se instrukcím (Jungwirthová, 2015).

PRAKTICKÁ ČÁST

5. HRA U DĚTÍ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

5.1. Zdůvodnění významu a smyslu řešit daný problém

Důvodem napsání mé práce byla moje negativní zkušenost v mateřské škole, kde děti se sluchovým postižením byly mnohdy v průběhu hry vyloučeny z důvodu nepochopení hry nebo její náročnosti. Proto motivem mé práce bylo upravit hry tak, aby je mohly hrát děti se sluchovým postižením, a nedocházelo tak k jejich vyloučení z kolektivu z důvodu jejich sluchové vady nebo nesprávně nastaveného kochleárního implantátu v mateřské škole, kde jsou tyto děti součástí smíšené třídy.

5.2. Cíl šetření

Hlavním cílem této bakalářské práce je upravit klasické dětské hry, aby byly vhodné i pro děti se sluchovým postižením a aby je tyto děti mohly hrát bez omezení. Cílem bylo po konzultaci s paní učitelkou hry pečlivě upravit, a následně je vyzkoušet, jestli děti upravená pravidla hry pochopí a je možné je s dětmi realizovat.

5.3. Metodologie šetření

Pro šetření jsem zvolila **kvalitativní šetření**. Za kvalitativní výzkum se považuje jakýkoli výzkum, jehož výsledky nejsou zjištěny na základě statistických metod. Před zahájením si výzkumník určí základní výzkumné otázky, které se mohou v průběhu výzkumu upravovat nebo doplňovat. Z tohoto důvodu se kvalitativní výzkum považuje za pružný typ výzkumu. Sběr dat a jejich analýza probíhá v delším čase. Zpráva o kvalitativním výzkumu obsahuje podrobný popis místa, popis zkoumaného vzorku, podrobný popis poznámek, jež si výzkumník při výzkumu zaznamenal. (Hendl, 2005)

Významný metodolog Creswell (in Hendl, 2005, s. 50) popisuje a definuje kvalitativní výzkum následujícími slovy:

„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému.

Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“

5.4. Metoda sběru dat

Jako metodu sběru dat jsem si zvolila **pozorování**. Ferjenčík (in Miovský, 2006) charakterizuje pozorování jako plánovité, výzkumník si dopředu určuje, co a jak bude pozorovat. Předem si stanoví výzkumný vzorek a prostředí, kde bude pozorování realizovat. Hlavním prostředkem je detailní popis poznámek, jež výzkumník získal během pozorování. Podle Hendla (2005) by poznámky měly obsahovat, co výzkumník viděl, slyšel, o čem uvažoval při shromažďování informací.

Pozorování se podle Miovského (2006) rozděluje na zúčastněné pozorování, skryté zúčastněné pozorování, otevřené zúčastněné pozorování a nepřímé pozorování. Pro praktickou část bakalářské práce jsem zvolila **zúčastněné pozorování**. Zúčastněné pozorování je formou pozorování, kdy se pozorovatel pohybuje přímo v prostoru, kde se vyskytují jedinci, jež pozoruje. Pozorovatel se přímo setkává a komunikuje s jedinci, které pozoruje.

Pozorovatel zastává dvě úlohy zároveň – do jisté míry se probíhající aktivity účastní, ale zároveň je jejím pozorovatelem. (Švaříček, 2014)

Jednotlivé hry jsem i s pravidly přepsala do bloku, do něhož jsem si následně psala poznámky z průběhu realizované hry a výsledky svého pozorování. V průběhu realizované hry jsem pozorovala, jak děti na hru reagují, co by bylo potřeba v průběhu hry upravit.

5.5. Popis výzkumného vzorku

V bakalářské práci byly výzkumným vzorkem děti předškolního věku se sluchovým postižením. Šetření se zúčastnilo pět dětí ve věku 4 až 6 let. Děti, které se zúčastnily šetření, byly neslyšící, o sluch přišly v prelingválním období, tj. před dokončením vývoje řeči. Všechny děti měly přiřazenou kompenzační pomůcku – kochleární implantát. Dvě děti měly vývojovou dysfázii a plně nekomunikovaly, ostatní tři děti mluvené řeči rozuměly. Každé dítě komunikovalo na jiné úrovni, děti ale také

komunikovaly znakovým jazykem, protože u nich mluvená řeč nebyla dostatečně rozvinutá z důvodu jejich vady.

Šetření jsem realizovala v zařízení Mateřská škola a speciálně pedagogické centrum v Jihlavě, která funguje od roku 1991. V současné době má mateřská škola osm tříd. Jedna třída je pouze pro intaktní děti a zbylých sedm tříd je určeno pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Mateřská škola je bezbariérová a třídy jsou upravené pro zařazení dětí s různými speciálními vzdělávacími potřebami. Součástí je také speciálně pedagogické centrum, které pečuje o děti se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. děti s mentálním, tělesným, řečovým, sluchovým a zrakovým postižením, nebo také o děti s kombinovaným postižením či o děti s poruchami autistického spektra.

Po předchozí domluvě s paní ředitelkou v mateřské škole mi byl stanoven čas, kdy mohu své šetření provádět, a to z toho důvodu, aby nezasahovalo do denního plánu. Před provedením šetření jsem informovala rodiče prostřednictvím zprávy zavěšené na školní informativní nástěnce o tom, že v mateřské škole budu provádět šetření v rámci své bakalářské práce. Součástí zprávy byla tabulka se jmény dětí, které by se šetření účastnily. Rodiče v tabulce zaškrtnuli ANO/NE jestli souhlasí či popřípadě nesouhlasí s provedením šetření. Všichni rodiče souhlasili.

5.6. Limity šetření

Práce je výsledkem dlouhodobého šetření v rámci praxe, která se konala v mateřské škole ve třídě pro děti se speciálními potřebami. Děti se sluchovým postižením byly předškolního věku a měly stejný typ sluchové vady. Všechny děti měly jako kompenzační pomůcku kochleární implantát.

Cíle šetření bylo dosaženo, přesto byla práce limitována následujícími faktory.

Limitem byl nedostatek zkušeností autorky s dětmi se sluchovým postižením a pouze základní znalost znakového jazyka. Další omezující prvek byl časový limit na realizaci her, kdy měla autorka vyčleněný čas na práci s dětmi. Pokud by byl k dispozici širší časový rámec, mohla autorka realizovat více typů her. Autorka neměla možnost vyzkoušet hry v jiné třídě, šetření bylo prováděno na malém vzorku dětí.

Dalším limitem byla přítomnost stejného typu sluchové vady. Pokud by byly přítomny děti s různým typem sluchové vady, bylo by možné hry rozpracovat jiným způsobem, nebo ve větší šíři.

Ze strany dětí se jako omezující ukázala jejich polevující pozornost a roztržitost. Limitem bylo i omezení na třídu v mateřské škole. Šetření probíhalo v zimním období, proto byly aktivity omezeny na vnitřní prostory mateřské školy.

5.7. Realizace šetření

Hry, které jsem použila v šetření, jsem čerpala ze svých zkušeností, z praxe v mateřských školách a z doporučení speciálních pedagogů. Vybrané hry vychází z klasických dětských her, které jsem následně po konzultaci se speciálními pedagogy upravila tak, aby byly vhodné pro děti se sluchovým postižením.

Upravení her vyžadovalo velice pečlivou domácí přípravu. Každou hru jsem upravovala jednotlivě podle předem odpozorovaných schopností dětí. Hry jsem prováděla v rámci své souvislé praxe, tudíž jsem měla možnost pozorovat děti při různých aktivitách a následně upravit hry dle jejich schopností. Před realizací her jsem se pozorováním ujistila, že je důležitá názornost a vysvětlení jednotlivých kroků hry. Dále bylo zásadní hry doplňovat vizuálními podněty jako jsou obrázky, fotky nebo plyšové hračky. Každou hru jsem na základě pozorování a konzultace upravila. Jednotlivé hry jsem i s pravidly přepsala do bloku, do něhož jsem si následně psala poznámky z průběhu realizované hry a výsledky svého pozorování. V průběhu realizované hry jsem pozorovala, jak děti na hru reagují, co by bylo třeba v průběhu hry upravit.

5.8. Realizované hry

Hra č. 1: Čáp ztratil čepičku

Pravidla klasické hry

Cíl: procvičování barev

Potřeby: běžné předměty v místnosti

Na úvod hry si paní učitelka sedne s dětmi do komunitního kruhu, vysvětlí podrobně pravidla hry a představí říkanku. Říkanek je s dětmi několikrát zopakována. Děti bez sluchového postižení si hry s říkankami dobře pamatují, proto není opakování říkanek nebo pravidel tak zásadní jako u dětí se sluchovým postižením. Na začátku hry je určen hráč (dítě nebo učitelka), který představuje čápa. Všechny děti říkají říkanku a „klapou“ při tom s rukama nataženýma před sebou (představují zobák čápa). Říkanek zní: „Čáp ztratil čepičku, měla barvu barvičku...“. Na vynechané místo doplní paní učitelka (nebo jiný hráč představující čápa) jakoukoli barvu, např. červenou. Po dokončení říkanky mají děti za úkol najít co nejrychleji předmět s vyslovenou barvou a dotknout se ho. Již obsazeného předmětu určité barvy se nemůže dotýkat další hráč. Pokud se dítě barvy nedrží, může ho „čáp“ chytit. První chycený žák se stává „čápem“. Hra se opakuje, dokud se nevystřídají všechny děti, barvy, anebo dokud děti hra baví.

Upravená pravidla pro děti se sluchovým postižením

Cíl: zopakování barev a základních předmětů ve znakovém jazyce

Potřeby: barevné kostky

Úprava hry:

U této hry bylo zásadní doprovázet říkanku jednoduchými znaky, které děti znají, a výslednou barvu také zdůraznit znakovým jazykem. Pro děti, jež by popřípadě nerozuměly znaku barvy, bylo důležité podpořit barvu i vizuálně. Pro vizualizaci jsem zvolila barevné pěnové kostky. Z důvodu náročnosti spojení chůze a znakování bylo odchození upuštěno, děti při říkance stály přede mnou. Navíc jsem s dětmi zopakovala znaky předmětů, které držely. Na rozdíl od klasické hry se v upravené hře nestřídali hráči představující čápa.

Průběh hry:

Před začátkem hry jsem se s dětmi posadila do komunitního kruhu, vysvětlila jsem pravidla hry a zopakovala říkanku s ní spojenou. S dětmi jsem zopakovala také barvy ve znakovém jazyce, jež jsou v této hře podstatné. Děti se sluchovým postižením si hůře vybavují některé hry nebo říkanky, proto je důležité je několikrát opakovat. Při této hře jsem říkanku doprovázela znakovým jazykem, použila jsem jednoduché a dobře pochopitelné znaky. Na začátku hry jsem si stoupla před děti, aby na mě všechny viděly. Společně s dětmi jsme recitovali říkanku, kterou jsme doprovázeli náležitými znaky.

Zvolenou barvu jsem dětem nejprve ukázala znakovým jazykem. Pro děti, jež by znaku pro určenou barvu nerozuměly, jsem zvolila barevné kostky z molitanu k vizualizaci. Dostatečně velikou barevnou kostku jsem zvedla nad hlavu, aby byla pro všechny dobře viditelná. Děti následně hledaly předmět ve zvolené barvě. S dětmi jsme opakovali znaky předmětů, kterých se dotkly, a zopakovali jsme společně znak barvy, jež byla zvolena, aby si děti její znalost upevnily.

Děti pravidla hry rychle pochopily, protože tuto hru hrají s paní učitelkou, ale mají trochu pozměněná pravidla. Říkanku jsem s dětmi zopakovala pouze třikrát, protože ji děti znaly i s doprovodnými znaky. Ze začátku bylo z pozorování jasné, že vizualizace barvy byla potřebná, a to zejména u mladších dětí, které znaky barev ještě tak dobře neovládaly. Stávalo se, že si mladší žáci znak barvy spletli a našli předmět v jiné barvě, než jaká byla zvolena. Po opakování znaků barev bylo následně viditelné, že si děti znaky upevnily, takže k chybnému zvolení předmětu v dané barvě už nedocházelo. Hra probíhala hladce a nebylo k ní potřeba většího počtu pedagogů. Hra se u dětí setkala s úspěchem, proto byla několikrát zopakována.

Shrnutí:

Upravená hra se dětem velice líbila. Z mého pozorování dětí při hře vyšlo jednoznačně najevo, že doprovodné znaky a barevné kostky pro vizualizaci byly velice potřebné. Zejména u dětí nízkého věku, které neznaly barvy ve znakovém jazyce, byla vizualizace potřebná. Většina dětí měla problémy s mluvenou řečí, proto bylo důležité doprovázet říkanku znaky. U dětí s vývojovou dysfázií jsem dbala na přesné opakování znaků, protože jejich mluvená řeč nebyla v daném čase dostatečně vyvinutá.

Hra č. 2: Opičí dráha

Pravidla klasické hry:

Cíl: rozvoj hrubé motoriky, rozvoj pozornosti

Potřeby: pomůcky pro sestavení dráhy (např.: žíněnka, tunel, překážky, most)

Před začátkem hry je potřeba připravit překážky, např. žíněnky, prolézačky, tunel apod., které za sebe různě poskládáme. Na začátku dětem předvedeme, jak budou různé překážky překonávat (např. tunel prolezou, na žíněnce budou válet sudy atd.). Průchod

opičí dráhy předvedeme ještě s jedním dítětem, aby si ostatní dokázali vše lépe představit. Důležitou součástí hry je slovo „stop“. Pokud v průběhu překonávání překážek paní učitelka vykřikne slovo „stop“, musí děti zastavit a nesmí se pohnout. Paní učitelka zkontroluje všechny děti, zda se nehýbají a hra může pokračovat dál. Pokud se někdo pohne, vypadává. Hra končí ve chvíli, kdy v překážkové dráze zůstalo poslední dítě, které se stává vítězem.

Upravená pravidla pro děti se sluchovým postižením:

Cíl: rozvoj hrubé motoriky, rozvoj sluchové diferenciaci, rozvoj pozornosti

Potřeby: bubínek, prolézačka, most

Úprava hry:

Hlavní změnou v této hře byla náhrada slova „stop“ úderem na bubínek, který přebíral jeho funkci. Hru na bubínek jsem zvolila se záměrem rozvíjení sluchové diferenciaci u dětí. Z důvodu zvýšené náročnosti spojení pohybu a poslechu u sluchově postižených dětí jsem zvolila méně obtížné překážky.

Průběh hry:

Před začátkem hry jsem nachystala překážky, jako byly prolézačka a most, poté jsem si s dětmi sedla do komunitního kruhu a vysvětlila jim, jakou hru budeme hrát. Následně jsem dětem ukázala, jak budou překonávat překážky, pro lepší představu jsem vše předvedla také s vybraným dítětem. Namísto slova „stop“, při němž se děti musí zastavit a nesmí se hýbat, jsem zvolila hraní na bubínek, abych u dětí rozvíjela sluchovou diferenciaci a také rozvoj pozornosti. Ve chvíli, kdy děti překonávaly překážky, jsem na bubínek hrála rychle. Výrazné zpomalení hraní na bubínek bylo pro děti znamením, že se nesmí hýbat. Jakmile jsem začala hrát na bubínek rychleji, děti opět překonávaly překážky. Dětem jsem předem ukázala, jakým způsobem budu hrát na bubínek rychle a jakým pomalu, aby to děti dokázaly s jistotou rozeznat. Před samotným začátkem hry jsme si vše s dětmi „nanečisto“ vyzkoušeli i s bubínkem. Pokud se děti pohnuly, tak vypadly. Vyhrává ten, který v opičí dráze zůstane poslední.

Děti pravidla hry rychle pochopily a těšily se na ni. Ze začátku hry překonávaly překážky a rozlišovaly rychlost hry na bubínek, po chvíli se však do hry více vžily, přestaly dávat pozor a nevnímany rychlost úderů na bubínek. V tu chvíli jsem poprosila paní učitelku, aby mi pomohla s usměrňováním dětí, protože jsem sama nebyla schopna

udržet hru na bubínek a současně hlídat děti. Děti, které v průběhu hry vypadly, se necítily „odstrčeně“ a podporovaly svého kamaráda, jenž ve hře ještě zůstal. Proto nebylo potřeba děti zabavit, než hra skončí. Hra je velice bavila, a tak jsme ji zopakovali. Další kolo této hry probíhalo lépe, protože jsem využila pomoc paní učitelky už od jejího začátku a hra probíhala hladce. Ke konci hry jsem děti pochválila za jejich účast a snaživost.

Shrnutí:

Hra měla u dětí veliký úspěch. V průběhu hry jsem však musela požádat o pomoc paní učitelku s usměrňováním dětí v prolézačkách, protože jsem je sama nestíhala všechny koordinovat. Další kolo hry probíhalo lépe s pomocí paní učitelky. Posléze hra probíhala hladce a děti si ji velice užily.

Hra č. 3: Kuba řekl

Pravidla klasické hry

Cíl: rozvoj pozornosti, rozvoj hrubé motoriky

Potřeby: žádné

Na úvod hry si paní učitelka sedne s dětmi do komunitního kruhu a podrobně jim vysvětlí pravidla hry. V průběhu hry paní učitelka dává dětem pokyny uváděné jako např. „Kuba řekl: sedněte si“. Pokud v pokynu zazní jméno „Kuba“, musí děti danou činnost provést. Pokud však dá paní učitelka pouze pokyn „sedněte si“, děti činnost provést nemají. Kdo se splete, vypadává. Hra končí, když zůstává poslední dítě, které vítězí.

Upravená pravidla pro děti se sluchovým postižením

Cíl: rozvoj pozornosti, procvičování znakového jazyka, rozvoj hrubé motoriky

Potřeby: žádné

Úprava hry:

Před zahájením hry bylo potřeba přeložit všechny věty do znakového jazyka a ověřit si, že budou děti pokynům rozumět. Proto jsem s dětmi před zahájením hry kladla důraz na zopakování a vyzkoušení všech pokynů. Pokyny jsem si předem připravila a

zapsala, poté jsem je použila při hře. Tato hra trvala z důvodu důkladného opakování pokynů déle, než by tomu bylo při hře s neupravenými pravidly.

Zde uvádím pokyny, které jsem použila v průběhu hry: „Kuba řekl: sedněte si“, „Kuba řekl: vyskočte“, „Kuba řekl: stoupněte si na židli“, „Kuba řekl: lehněte si na zem“, „Kuba řekl, vyplázněte jazyk“, „Kuba řekl: dotkněte se kamaráda“, „Kuba řekl: dotkněte se červené barvy“, „Kuba řekl: dotkněte se stolu“, „Kuba řekl: dotkněte se knížky“, „Kuba řekl: dotkněte se modré barvy“, „Kuba řekl: stůjte na jedné noze“, „Kuba řekl: dotkněte se dveří“, „Kuba řekl: zamračte se“, „Kuba řekl: usmějte se“. Všechny tyto věty jsem si předem nacvičila, aby byly správně užité ve znakovém jazyce, všechny věty jsem doprovázela mluvenou řečí.

Průběh hry:

Před začátkem hry jsem si s dětmi sedla do komunitního kruhu a vysvětlila jim pravidla hry. Zopakovala jsem s dětmi jméno „Kuba“, které bylo pro tuto hru zásadní, dále jsem s dětmi zopakovala a následně vyzkoušela všechny pokyny ve znakovém jazyce, jež byly doprovázené mluvenou řečí. Důkladným opakováním pokynů před začátkem hry jsem si ověřila, že jim děti rozumí, takže nebude docházet ke špatnému plnění činností. Před začátkem hry jsem se před děti postavila tak, aby na mě všechny viděly a rozuměly znakům, které jsem ukazovala. Dětem jsem dávala výše zmíněné nacvičené pokyny, když ve větě zaznělo jméno „Kuba“, měly děti danou činnost provést, například „Kuba řekl: sedněte si“. Pokud v pokynů zaznělo pouze „sedněte si“, děti tuto činnost provést neměly, protože „to neřekl Kuba“. Když děti provedly požadovanou činnost správně, pokračovaly ve hře. Dítě, jež pokyn provedlo nesprávně, vypadlo. Hra končí, když zůstává poslední dítě, které vítězí.

Z důvodu důkladného opakování pokynů, aby jim děti rozuměly, trvala příprava na hru déle. Jakmile jsem se ujistila, že děti pokynům rozumí, jsme začali hrát. Ze začátku děti dělaly chyby a vypadlo ze hry více dětí najednou, a to z důvodu nepozornosti. V průběhu hry jsem dětem opakovala, že pokyny musí udělat pouze když „je řekne Kuba“, ovšem protože se některé děti snažily, aby byly při plnění pokynů co nejrychlejší, docházelo k tomu, že častěji vypadly ze hry. Neupozornila jsem dostatečně na skutečnost, že nezáleží pouze na rychlosti. Později děti zjistily, že musí dávat více pozor a že nejde o to, kdo z nich je nejrychlejší. Po chvíli bylo znatelné, že se děti více snaží a dávají pozor. Děti, které vypadly ze hry, mi následně pomáhaly ostatní kontrolovat, kdo zareagoval na

daný povel správně a kdo nikoli. Kontrolování ostatních dětí je bavilo a nebylo potřeba je zabavit jinou aktivitou, než hra skončí. Hra dětí velice zaujala a následující dny jsme si ji s dětmi zopakovali. Po ukončení celé hry jsem děti pochválila za účast a snažení při hře.

Shrnutí:

Vysvětlení pravidel hry bylo složitější a bylo potřeba větší názornosti, musela jsem s dětmi zkoušet hru „nanečisto“. Děti se musely naučit nový znak pro jméno „Kuba/Jakub“ a potřebovaly delší dobu na to, aby si uvědomily, co daný znak znamená. Ostatním pokynům porozuměly rychle. Následné pokyny už jim problém nedělaly. Hra probíhala poměrně hladce, u dětí měla veliký úspěch. Ze začátku hry bylo očividné, že děti nesoustředí svou pozornost na to, jestli jméno „Kuba“ v pokynu zaznělo, ale snaží se daný pokyn provést co nejrychleji. U hry nebylo potřeba více pedagogů, protože děti, které vypadly z kola, bavilo kontrolovat ostatní, a tak pro ně nebylo třeba zajišťovat jinou aktivitu.

Hra č. 4: Honzo, vstávej!

Pravidla klasické hry

Cíl: rozvoj hrubé motoriky

Potřeby: žádné

Na úvod hry si paní učitelka sedne s dětmi do komunitního kruhu a podrobně jim vysvětlí pravidla hry. Ze začátku paní učitelka určí, jak budou vypadat jednotlivé zvířecí kroky. Paní učitelka nebo vybrané dítě si stoupne čelem k ostatním dětem, které stojí 10 až 15 metrů od ní. Hra probíhá tak, že paní učitelka nebo vybrané dítě každému hráči postupně říká: „Honzo, vstávej!“. Oslovené dítě odpoví: „Kolik je hodin?“. Paní učitelka nebo vybrané dítě odpoví například: „deset mravenčích“. To znamená, že oslovené dítě se posune o deset malých „mravenčích“ kroků dopředu. Na paní učitelce nebo dítěti záleží, jaké zvíře a kolik kroků pro dané dítě zvolí. Vyhrává ten, kdo se do cíle, tedy k paní učitelce nebo ke zvolenému dítěti, dostane první.

Upravená pravidla pro děti se sluchovým postižením

Cíl: rozvoj hrubé motoriky, opakování zvířat ve znakovém jazyce

Potřeby: obrázky zvířat

Úprava hry:

Ve hře bylo důležité zvířata, která zazněla ve hře, doprovázet znakovým jazykem a doplnit je vizuálně pro představu dětem, které by znaku nerozuměly. Pro vizualizaci jsem zvolila vytištěné obrázky zvířat. Dále bylo důležité před začátkem hry s dětmi zopakovat zvířata, která jsem ve hře použila, aby děti znakům zvířat rozuměly. S dětmi jsem je důkladně zopakovala, abych si ověřila, že znakům budou rozumět, aby nedocházelo k nepochopení. Ukazovala jsem dětem obrázky zvířat, které jsem poté použila při hře.

Zvířata a kroky, které jsem použila při hře: mravenčí krok (půl chodidla), ptačí krok (jeden skok snožmo), sloní krok (co nejdelší krok), žabí krok (dítě si dřepne a skočí), čapí krok (skok na jedné noze). Ke všem zmíněným zvířatům jsem vytiskla přehledné ikonické obrázky pro vizualizaci.

Průběh hry:

Před začátkem hry jsem si s dětmi sedla do komunitního kruhu a vysvětlila jim pravidla hry. Tato hra byla pro děti nová, proto jsem se musela ujistit, jestli pravidlům a průběhu hry děti rozumí. S dětmi jsem zopakovala znaky zvířat, která byla použita při hře. Děti se znakům zvířat rychle naučily, takže nebylo potřeba dlouhého opakování. Dále jsem dětem představila dvě důležité věty: „(jméno dítěte), vstávej!“ a „Kolik je hodin?“, které jsem doprovázela znakovým jazykem. Kladla jsem důraz na znakování a opakování věty, kterou mi děti odpovídaly „Kolik je hodin?“. Dětem jsem ukázala, jak jednotlivá zvířata dělají své kroky. Kroky jsem s dětmi důkladně několikrát zopakovala, aby nedocházelo k plnění nesprávných kroků. Před začátkem hry jsem děti postavila do řady na konec třídy, na zem před děti jsem položila barevný provaz, aby věděly, kde mají stát. Postavila jsem se na druhý konec třídy. Před začátkem hry jsem se ujistila, že mě děti dobře slyší a jestli z té vzdálenosti vidí znak a obrázek zvířete. Na každé jednotlivé dítě jsem postupně volala např.: „Natálko, vstávej!“ a doprovázela jsem to znakovým jazykem. Na to mi zvolené dítě odpovědělo: „Kolik je hodin?“, které rovněž doprovázelo znakovým jazykem. Poté jsem odpověděla, jaké zvíře a kolik kroků musí udělat směrem ke mně, např.: „pět mravenčích kroků“ a ukázala jsem zvíře znakovým jazykem, také jsem zvedla obrázek s daným zvířetem nad hlavu. Dítě následně mělo udělat počet kroků

zvířete, které jsem uvedla. Hra končí, když se některé dítě těmito kroky dostane jako první ke mně.

Protože byla hra pro děti úplně nová, tak vysvětlování pravidel trvalo déle. Dále jsem s dětmi zopakovala znaky zvířat, které jsem použila při hře. Nejvíce času trvalo dětem představit a upevnit jim kroky jednotlivých zvířat. Po důkladném opakování se dětem jednotlivé kroky upevnily a mohli jsme začít hrát hru. Ze začátku hry bylo vidět, že děti potřebují vizuální podporu znaku, protože se jim znak zvířete dostatečně neupevnil. Vybavit si kroky daného zvířete jim nedělal problém. Po opakování se dětem znaky upevnily. Děti byly v průběhu hry klidné a těšily se na to, jaké zvířecí kroky budou dělat. Po ukončení kola jsem vybrala jedno dítě, které mě vystřídalo na mém místě a udávalo pokyny ostatním dětem. Dítěti, které udávalo pokyny, jsem pomáhala s ukazováním znaků a vedením hry. Všechny děti se ve vedení hry vystřídaly. Dětem se dávání pokynů ostatním velice líbilo. Bylo zřejmé, že vždy nechaly vyhrát svého kamaráda. Hra přes složitý začátek byla nakonec úspěšná. Po tom, co se vystřídaly v udávání pokynů všechny děti, tak jsem je pochválila za účast a snaživost.

Shrnutí:

Přes delší přípravu a náročný začátek se nakonec hra u dětí setkala s úspěchem. Při hře nebylo třeba více pedagogů, koordinace dětí byla snadná, děti spolupracovaly a těšily se, jaké kroky budou muset udělat. Ze začátku bylo zřejmé, že znaky zvířat dětem dělají problém, proto doprovodné obrázky zvířat byly potřebné, než se jim znaky zvířat upevnily. Průběh hry byl poté snadný a děti hru hrály bez potíží.

Hra č. 5: Poznat hudební nástroj

Pravidla klasické hry

Cíl: rozvoj sluchové diference

Potřeby: hudební nástroje dle vlastního výběru: bubínek, dřívka apod.

Před začátkem hry si paní učitelka sedne s dětmi do komunitního kruhu a podrobně jim vysvětlí pravidla hry. Paní učitelka si před začátkem hry připraví hudební nástroje, jako bubínek, dřívka, triangel apod. Děti by měl být menší počet, aby nedocházelo k překřikování v průběhu hry. Před začátkem hry by paní učitelka měla dětem

připomenout a zopakovat, jaký zvuk vydávají hudební nástroje, které vybrala. Poté se děti postaví do řady zády k paní učitelce. Paní učitelka zahraje na nějaký hudební nástroj. Dítě, které pozná hudební nástroj, zvedne ruku a řekne nástroj, který si myslí, že zazněl. Paní učitelka vymyslí systém bodování za správnou odpověď a jak odmění vítěze.

Upravená pravidla pro děti se sluchovým postižením

Cíl: rozvoj sluchové diference

Potřeby: ozvučná dřívka, bubínek, triangel, rolničky, rumba koule, drhlo, samolepky, tlačítko

Úprava hry:

Ve hře nebylo nic zásadního, co by bylo potřeba upravit. Důležité bylo pouze důkladně zopakovat jednotlivé hudební nástroje, aby nedocházelo k jejich chybnému určení. V průběhu hry bylo potřeba upravit způsob toho, jak se děti budou hlásit, pokud budou znát správnou odpověď. Zvolila jsem tlačítko, které se po stisknutí rozsvítí, abych zabránila překřikování.

Průběh hry:

Před začátkem hry jsem připravila hudební nástroje. Dále jsem si s dětmi sedla do komunitního kruhu a podrobně vysvětlila pravidla hry. Dětem jsem představila jednotlivé hudební nástroje, které byly součástí hry. Každý hudební nástroj si děti samy vyzkoušely, aby věděly, jak zní. Poté jsem děti postavila do řady zády ke mně, aby neviděly, jaký hudební nástroj jsem zvolila. Následně jsem zahrála např. na rolničky a položila je zpátky na stůl, poté se děti otočily a měly uhádnout, jaký hudební nástroj zazněl. Dítě, které uhodlo hudební nástroj, získalo plusový bod ve formě samolepky, kterou jsem mu nalepila na tričko. Děti si mohly vybrat ze samolepek, které jsem přinesla. Mohly si je ponechat, po hře si je nalepily do sešitu. Dítě, které mělo samolepek nejvíce, mohlo odpoledne vybrat pohádku, na kterou se budou dívat. Pokud neuhodly, jaký hudební nástroj zazněl, tak se děti zase otočily zády a zahrála jsem na něj znovu. Když děti nemohly nástroj uhádnout, vyzkoušela jsem všechny hudební nástroje, a děti měly poznat, který nástroj se původnímu zvuku nejvíce podobal. Dohromady měly děti rozpoznat 15 zvuků. Dítě, které získalo nejvíce bodů, si mohlo odpoledne vybrat ke sledování svou oblíbenou pohádku.

Ze začátku hry nebyly žádné problémy a vše probíhalo podle připraveného plánu hry. Děti bez problému poznaly nástroje, které používají při hudebních činnostech s paní učitelkou. Některé hudební nástroje nedokázaly poznat, jako byly rumba koule, dále pro ně bylo těžké rozlišit ozvučná dřívka a drhlo. Bylo vidět, že někdy děti nástroj pouze tipují a nejsou si jisté. Začátek hry probíhal v klidu a děti se nepřekřikovaly, dítě, které znalo odpověď, na nástroj ukázalo nebo rovnou řeklo odpověď. Následně se u dětí probudila soutěživost o samolepky a každý chtěl vybírat pohádku. Začaly se překřikovat a každý chtěl vyhrát. Proto jsem v průběhu hry musela upravit to, jak se děti přihlásí. Na stůl jsem položila velké tlačítko, které se po stisknutí rozsvítilo. Tudíž dítě, které stisklo tlačítko jako první, mohlo odpovídat. Tlačítko jsem zvolila z důvodu, abych předcházela překřikování dětí, protože nebylo jasné, kdo řekl odpověď jako první. Tlačítko bylo také vhodným řešením pro děti, které měly vývojovou dysfázií a nemohly hudební nástroj vykřiknout. Tyto děti také stiskly tlačítko a ukázaly na hudební nástroj, který si myslely, že zazněl. Na konci hry byl vyhlášen vítěz a s dětmi jsme mu zatleskali. Následně jsem děti pochválila za snaživost při hře.

Shrnutí:

Hra se u dětí setkala s úspěchem. Začátek hry probíhal v poklidu a děti si hru užívaly. Líbilo se jim bodování v podobě samolepek a následná výhra. U dětí bylo největším problémem rozeznat zvukově podobné hudební nástroje jako byly ozvučná dřívka a drhlo. V průběhu hry nastal problém v podobě překřikování dětí, když chtěly odpovídat. Proto jsem v průběhu musela vymyslet systém, jak se děti budou hlásit, aby nedocházelo k překřikování, dále to bylo potřeba udělat kvůli dětem s vývojovou dysfázií, které nemohly správnou odpověď vykřiknout. Z pozorování bylo jasné, že od chvíle, kdy bylo na přihlášení tlačítko, se děti s vývojovou dysfázií více zapojily.

Hra č. 6: Chodí Pešek okolo

Pravidla klasické hry

Cíl: rozvoj hrubé motoriky

Potřeby: žádné

Před začátkem hry si paní učitelka sedne s dětmi do komunitního kruhu a podrobně vysvětlí pravidla hry. Paní učitelka vybere hráče, který bude představovat „Peška“. Ostatní děti si sednou s rozstupem do kruhu. Zavřou oči a přikryjí si je dlaněmi. „Pešek“ začne chodit po vnější straně kruhu a děti, které sedí, začnou zpívat: „Chodí Pešek okolo, nedívej se na něho. Kdo se na něj koukne, toho Pešek bouchne. Ať je to ten nebo ten, praští ho Pešek koštětem.“. Když říkanka skončí, „Pešek“ se zastaví. Koho má nejbližší, toho klepne na rameno nebo záda. Vybraný hráč vstane a pokusí se chytit „Peška“. Ten se snaží utéct a po oběhnutí kruhu si sedne na místo, kde seděl dříve vybraný hráč. Pokud se mu to nepodaří, znovu hraje „Peška“. Pokud ano, zůstává sedět, a nový „Pešek“ chodí okolo. Hra se opakuje.

Upravená pravidla pro děti se sluchovým postižením

Cíl: rozvoj hrubé motoriky, opakování znaků

Potřeby: žádné

Úprava hry:

Hru nebylo potřeba změnit, bylo pouze nutné upravit písničku, přeložit ji do znakového jazyka. Písničku jsem po domácí přípravě a konzultaci s paní učitelkou přeložila tak, aby byly znaky snadno pochopitelné a pro děti známé. Bylo potřeba změnit písničku na říkanku, protože písnička by se dětem špatně znakovala. Při říkance měly děti oči otevřené z důvodu znakování, pokud by měly děti oči zavřené, nezvládly by znakovat a ujistit se, že opakují říkanku správně.

Průběh hry:

Před začátkem hry jsem si s dětmi sedla do komunitního kruhu a vysvětlila jim pravidla hry. Dětem jsem představila říkanku, i s doprovodnými znaky. Říkanka zní stejně jako u klasické hry: „Chodí Pešek okolo, nedívej se na něho. Kdo se na něj koukne, toho Pešek bouchne. Ať je to ten nebo ten, praští ho Pešek koštětem.“. Říkanku jsem s dětmi několikrát zopakovala. Poté jsme si dětmi sedli do kruhu, vybrala jsem jedno dítě, které představovalo „Peška“. S dětmi jsme říkali říkanku a doprovázeli ji znaky. Dítě které představovalo „Peška“, chodilo po vnější straně kruhu. „Pešek“ neznakuje z důvodu složitosti chůze a soustředění se na znaky. Po dokončení říkanky „Pešek“ jemně klepne na rameno nebo záda dítěte, u kterého stojí. Vybraný hráč vstane a pokusí se chytit „Peška“. Ten se snaží utéct a po oběhnutí kruhu si sedne na místo, kde seděl dříve vybraný

hráč. Pokud se mu to nepodaří, znovu hraje „Peška“. Pokud ano, zůstává sedět, a nový „Pešek“ chodí okolo.

Pravidla hry děti rychle pochopily, protože tuto hru s paní učitelkou už dříve hrály. Zopakovat říkanku i s doprovodnými znaky bylo důležité, protože děti se sluchovým postižením si hry s říkankami hůře pamatují, je potřeba důkladné opakování. V průběhu hry děti spolupracovaly a nevyrušovaly. Znaky v říkance se dětem pletly a nedokázaly ji plně znakovat, protože při opakování říkanky polevovala jejich pozornost a docházelo ke ztrátě očního kontaktu. Avšak při postupném opakování se dětem říkanka upevnila, nedocházelo již v takové míře k chybnému opakování znaku. Největším problémem při hře bylo, když „Pešek“ měl někomu poklepat na záda, tak děti spíše klepaly na hlavu a někdy došlo ke stržení kochleárního implantátu. Z důvodu této chyby byla hra přerušována. Dětem jsem musela několikrát připomínat, aby na to dávaly pozor. Na konci hry jsem děti pochválila za jejich snaživost.

Shrnutí:

Z důvodu, že tuto hru už děti dříve hrály, bylo vysvětlování pravidel jednoduché. Důležité bylo s dětmi znovu zopakovat říkanku spojenou se hrou. Jak se následně ukázalo, opakování říkanky nebylo dostačující, dětem se znaky spojené s říkankou nedokázaly dostatečně upevnit. Děti hra velice bavila, a následující den jsme si ji zopakovali. Další dny bylo zřejmé, že se dětem říkanka se znaky více upevnila, protože byla více opakována a děti si ji tak mohly lépe procvičit a zapamatovat.

6. VÝSLEDKY ŠETŘENÍ

Následující kapitola pojednává o výsledcích, které vychází z pozorování během realizovaných her.

Hra č. 1: Čáp ztratil čepičku
<i>Výsledek šetření:</i> V průběhu opakování barev bylo z pozorování patrné, že se děti zlepšily v rychlosti si vybavování jednotlivých barev při hře a následně nebylo potřeba vizuální podpory, protože se dětem znaky barev upevnily. Dále bylo viditelné, že se opakováním hry snižoval počet dětmi chybně zvolených barevných předmětů. Je patrné, že hra byla upravena dostatečně a není potřeba žádných dalších úprav. (viz str. 29)
<i>Rozhodující faktory pro úpravu a realizaci hry:</i> <ul style="list-style-type: none">• příprava pedagoga• hra vhodná k úpravě• různorodé prostředí• vhodné zrakové podmínky• motivace dětí• úroveň znalosti znakového jazyka• vizuální podpora
Hra č. 2: Opičí dráha
<i>Výsledek šetření:</i> Během pozorování jsem došla k závěru, že děti rozptýlené pohybem hůře zvládaly odlišovat rychlost hry na bubínek. Lépe změnu rytmu hry na bubínek vnímaly děti, které měly kochleární implantát delší dobu. Dále bylo patrné, že k zajištění bezproblémového průběhu hry je potřeba minimálně dvou pedagogů, nebo rozdělení dětí do menších skupin. (viz str. 31)
<i>Rozhodující faktory pro úpravu a realizaci hry:</i> <ul style="list-style-type: none">• hra vhodná k úpravě• vhodné prostředí• přítomnost dalšího pedagoga• pozornost dětí• úroveň hrubé motoriky• typ sluchové vady

Hra č. 3: Kuba řekl

Výsledek šetření: Výsledky pozorování ukázaly, že děti byly málo pozorné, jestli jméno „Kuba“ v pokynů zaznělo, ale snažily se daný pokyn provést co nejrychleji a být první. To mělo za následek, že děti rychle vypadávaly ze hry z důvodu jejich nepozornosti a unáhlenosti. Ve chvíli, kdy děti zjistily, že nezáleží na rychlosti splnění pokynů, tak se více soustředily na poslouchání a pozorování pokynů. Děti, které se učí znakový jazyk delší dobu, si snadněji vybavily význam znaku pokynů. Během hry lépe uspěly děti, které si uvědomily, že splnění pokynů nesouvisí s rychlostí, ale spíše s pozorností. (viz str. 33)

Rozhodující faktory pro úpravu a realizaci hry:

- hra vhodná k úpravě
- příprava pedagoga
- míra roztržitosti dětí
- dostatečná pozornost dětí
- motivace dětí
- schopnost zapamatování a vybavení si nového znaku

Hra č. 4: Honzo, vstávej!

Výsledek šetření: Z pozorování bylo očividné, že znaky zvířat ze začátku hry dělaly dětem problém a bylo je potřeba doprovázet vizuálně. Poznání znaků všech zvířat nebylo pokaždé úspěšné z důvodu, že zvířata zvolená při hře nebyla typická domácí zvířata, ale zvířata méně známá. V závěru hry bylo patrné, že opakování zvířat pouze před hrou bylo nedostačující. Děti vybraná zvířata znaly, ale jejich znak jim nebyl dostatečně upevněn. Rychleji pravidla hry pochopily starší děti. Výhradně děti s vývojovou dysfázií si nedokázaly zapamatovat ve znakovém jazyce důležitou odpověď pro průběh hry. (viz s. 35)

Rozhodující faktory pro úpravu a realizaci hry:

- hra vhodná k úpravě
- příprava pedagoga
- doba předchozí přípravy s dětmi
- vizuální podpora
- úroveň zapamatování nových znaků
- úroveň mluvené řeči

<p>Hra č. 5: Poznat hudební nástroj</p> <p><i>Výsledek šetření:</i> Výsledky pozorování ukázaly, že dokud nebylo na přihlášení tlačítko, tak se děti s vývojovou dysfázií méně zapojily. Od chvíle, kdy bylo do hry zařazeno tlačítko, se zapojily více. Dále bylo patrné, že zvukově podobné hudební nástroje dělají dětem problém a nedokáží je rozlišit, u těchto nástrojů děti nejvíce chybovaly. Lépe děti rozlišily výrazně znějící hudební nástroje. Dívky byly v rozpoznání nástrojů úspěšnější než chlapci. (viz str. 37)</p>
<p><i>Rozhodující faktory pro úpravu a realizaci hry:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • hra vhodná k úpravě • příprava pedagoga • výběr výrazně rozdílně znějících nástrojů • motivace dětí • vhodný způsob signalizace správné odpovědi • způsob bodování • úroveň sluchové ztráty dítěte
<p>Hra č. 6: Chodí Pešek okolo</p> <p><i>Výsledek šetření:</i> Během pozorování jsem došla k závěru, že opakování říkanky s doprovodnými znaky pouze před hrou je nedostačující a je potřeba říkanku opakovat více. Větší potíže činila pravidla hry dětem, které navštěvovaly mateřskou školu kratší dobu, a hra pro ně byla zcela nová. Dále bylo potřeba děti opakovaně upozorňovat na to, aby při hře ostatním dětem poklepaly na záda či rameno, ne na hlavu. Děti v roli „Peška“ v rychlosti nedbaly na to, kam děti poklepou, při poklepání na hlavu docházelo k neúmyslnému stržení kochleárního implantátu, hra byla poté pozastavena. Při hře děti pletly směr, kterým měly běžet, běžely proti sobě a došlo ke srážce dětí. (viz str. 39)</p>
<p><i>Rozhodující faktory pro úpravu a realizaci hry:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • hra vhodná k úpravě • příprava pedagoga • vhodné prostředí • pravolevá orientace • úroveň zapamatování si říkanky ve znakovém jazyce • dostatečná předchozí příprava

Tabulka 3: Výsledky šetření (zdroj vlastní)

7. DISKUZE

V rámci absolvovaných praxí jsem se opakovaně setkala se situací, že když byly ve třídě přítomny děti se sluchovým postižením společně s intaktními dětmi, tak při hraní her docházelo k tomu, že dítě se sluchovým postižením buď hrálo hru podle velice zjednodušených pravidel než ostatní děti, nebo přestalo hru hrát z důvodu nemožnosti alespoň částečného zapojení do hry. Paní učitelka mu našla jinou činnost, např. malování nebo skládání puzzle.

Cílem bakalářské práce bylo dokázat, že má smysl upravovat klasické dětské hry takovým způsobem, aby byly vhodné i pro děti se sluchovým postižením. Následně upravené hry vyzkoušet v praxi a přinést poznatky o tom, jestli byly upraveny správně nebo bylo zapotřebí dalších úprav. Motivem bylo předejít vyloučení dítěte se sluchovým postižením z kolektivu v mateřské škole, kde je dítě součástí smíšené třídy.

Po důkladné domácí přípravě a konzultaci se speciálními pedagogy jsem navrhla takové úpravy her, které by děti se sluchovým postižením mohly hrát bez omezení.

Každou hru jsem začala komunitním kruhem, ve kterém jsem měla oční kontakt se všemi dětmi. Všichni na mě při představování hry a opakování pravidel u her, kde to bylo potřebné, dobře viděli. Dle Motejzíkovej (2012), je zásadní dodržovat s dětmi s narušenou sluchovou percepcí oční kontakt, neboť se tím zaměříme na další stěžejní smysl, jímž je zrak. Z výsledků šetření vyplývá, že např. u hry č. 6 byla pozornost dětí, a s tím související oční kontakt při opakování říkanky, důležitým faktorem pro funkčnost hry.

Důsledně jsem dbala na důkladné a názorné vysvětlení pravidel, na určení pravidel výhry a představila jsem systém bodování. U hry č. 3 jsem zapomněla zdůraznit, že ve hře nejde pouze o rychlost, ale také o pozornost. Touto neúplnou informací jsem způsobila, že děti se snažily splnit pokyn co nejrychleji a nedbaly na zaznění klíčového slova. Pravidla při vysvětlování her popisuje Jungwirthová (2015). Na základě zkušenosti s hrou č. 3 souhlasím se závěry výše uvedené autorky (2015).

Potvrdilo se, že je potřeba využití vizuálních podnětů. Při hře č. 1 a č. 4 bylo patrné, že bez vizuální podpory zejména mladší děti s dosud neupevněnými znaky pro barvy byly ve hře znevýhodněny. Pulda (1994) uvádí, že je při práci s dětmi důležité zaměřit názornost na vizuální podněty.

Jako nejsložitější se ukázala realizace hry č. 2 z důvodu vysokých nároků na děti, které se měly soustředit současně na překonávání překážek a zaregistrování změny rytmu. Jungwirthová (2015) zdůrazňuje, že hudba spojená s fyzickou aktivitou přináší výrazné obtíže při plnění úkolů. I v mém případě se potvrdilo, že děti rozptýlené pohybem hůře zjistí, že se změnil rytmus.

Darina Palánková (2009) ve své diplomové práci se zabývá dětmi se sluchovým postižením. Práce nese téma Hra dítěte se sluchovým postižením v předškolním věku. Autorka se zabývá specifiky, které se objevují ve hře u dětí se sluchovým postižením. Uvádí příklad dívky se sluchovým postižením, hrající hru, ve které má pochodovat do rytmu. Dívka hru opustila, nebavila ji. Potvrzuje se výsledek mého šetření, že pohyb spojený s hudbou je pro dítě náročný.

Na moji práci by mohly navazovat práce další, které by mohly být zaměřeny na jeden konkrétní typ hry, jako např. hry s hudebním doprovodem nebo hry založené na pohybu. Práce by mohla rozvinout tyto hry a upravit je podle různých typů sluchového postižení, jako např. pro děti nedoslýchavé, neslyšící a pro děti se zbytky sluchu. Další práce by se mohla zabývat pokračováním úprav her pro děti školního věku.

Z praktické části mé bakalářské práce by mohli vycházet speciální pedagogové či učitelé v mateřských školách, kteří jsou v kontaktu s dětmi se sluchovým postižením. Mou prací se mohou inspirovat pedagogové k úpravám her pro děti se sluchovým postižením. Na základě popsanych výsledků se mohou vyvarovat některých chyb, které se objevily během mnou realizovaných her.

Mé výsledky z šetření přinesly poznatek, že pokud se hra vhodně upraví, tak ji děti mohou hrát bez ohledu na jejich sluchovou vadu. Mé výsledky ukazují, že je zejména potřeba u každé hry dbát na vizualizaci a je potřeba větší názornosti.

Ve třídě, kde jsem realizovala upravené hry, byly děti tzv. prelingválně neslyšící, tj. přišly o sluch před dokončením vývoje řeči. Pokud by ale v mateřské škole byly děti s různou kombinací sluchové vady, tak bych musela při úpravě hry dbát na více možností, jak zapojit děti s různými vadami sluchu do jedné hry. Bylo by potřeba propojit hru tak, aby se děti vzájemně neomezovaly, např. že některé říkanky musí být s doprovodem znaků. Pokud bych měla ve třídě dítě, které je neslyšící a teprve čeká na kochleární implantát, tak bych u každé jednotlivé hry musela mít dalšího speciálního pedagoga nebo

asistenta pedagoga, který by vedl toto dítě „za ručičku“ a musel by mu jednotlivé kroky názorně vysvětlovat.

ZÁVĚR

Teoretická část bakalářské práce se zaměřuje na děti předškolního věku se sluchovým postižením. Zabývá se klasifikací sluchové ztráty a jednotlivých typů sluchových vad z hlediska příčin a období vzniku. Rovněž se věnuje konkrétním vadám sluchu u dětí, možnostem kompenzace a různým druhům kompenzačních pomůcek. Představuje možnosti komunikace osob se sluchovým postižením a porovnání dítěte se sluchovým postižením a intaktního dítěte. Zmiňuje obecné zásady při práci s dítětem se sluchovým postižením, obecnou klasifikaci her a specifika her u dětí se sluchovým postižením.

Praktická část se věnuje hře dětí se sluchovým postižením. Děti se sluchovým postižením mají potíže s hraním klasických her. Tato část se zabývá úpravou her pro děti se sluchovým postižením, aby se mohly plně zapojit do hraní her.

Šetření se zaměřuje na děti předškolního věku se sluchovým postižením, které měly stejný typ vady sluchu. Děti se nacházely ve stejné třídě mateřské školy, jejíž součástí jsou třídy pro děti se speciálními potřebami.

Cílem šetření byla úprava klasických dětských her takovým způsobem, aby byly vhodné pro děti se sluchovým postižením a mohly je hrát bez omezení. Hry byly upraveny a v rámci šetření vyzkoušeny.

Cíle bylo dosaženo. Z výsledku šetření vyplývá, že hry byly upraveny dostatečně. U některých realizovaných her byla třeba jen mírná úprava, dostačovala například pouze vizualizace, některé hry bylo nutné dodatečně upravit, protože v původně upravené formě byly hratelné s určitými obtížemi. Do her byly zapojeny všechny přítomné děti a hry se u dětí setkaly s úspěchem.

Práce může být přínosem a inspirací pro speciální pedagogy a učitele v mateřských školách, kteří jsou v kontaktu s dětmi se sluchovým postižením. Práci by mohli využít i rodiče dětí se sluchovým postižením, nejen v domácím prostředí, ale i v různých komunitách. Je využitelná jednak pro skupiny dětí, ve kterých jsou všechny děti se sluchovým postižením, tak i pro smíšené kolektivy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ČERNÝ, L. Sluch – fyziologie a patologie. In: NEUBAUER, K. a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1

DRŠATA, J., HAVLÍK, R. a kol. *Foniatrie – sluch*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2015. ISBN 978-80-7311-159-5

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2

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

HORÁKOVÁ, R. Péče o dítě s postižením sluchu. In: NEUBAUER, K. a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1

HUDÁKOVÁ, A. *Prstová abeceda pro tlumočnický*. 2. opravené vydání. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka o. s., 2008. ISBN 978-80-87153-96-3

JABŮREK, J. *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-052-4

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

KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3

KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0329-2

KRAHULCOVÁ, B. *Komunikační systémy sluchově postižených*. Praha: Beakra, 2014. ISBN 978-80-903863-2-7

MACUROVÁ, A., ZBOŘILOVÁ R. a kol. *Jazyky v komunikaci neslyšících: český znakový jazyk a čeština*. Praha: Karolinum, 2018. ISBN 978-80-246-3412-8

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4

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

OKROUHLÍKOVÁ, L. *Notace znakových jazyků*. Praha: Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2944-5

OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8

PULDA, M. *Surdopedie se zaměřením na raný a předškolní věk*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0476-2

SUCHÁNKOVÁ, E. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9

ŠEDIVÁ, Z. *Psychologie sluchově postižených v praxi*. Praha: Septima, 2006. ISBN 80-7216-232-2

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8

VYMLÁTILOVÁ, E. Problematika sluchových vad z hlediska klinické psychologie. In: NEUBAUER, K. a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1

INTERNETOVÉ ZDROJE:

CÍBOCHOVÁ, R. *Psychomotorický vývoj dítěte v prvním roce života*. *Pediatrie pro praxi* 6 [online] 2004. 291-297. ISSN 1803-5246. Dostupné z: <https://www.pediatriepropraxi.cz/pdfs/ped/2004/06/07.pdf>

LAVIČKA, L., ŠLAPÁK. I. *Porucha sluchu v dětském věku – poznámky pro pediatra*. *Pediatrie pro praxi* 4 [online] 2002. 275-278. Dostupné z: <https://www.pediatriepropraxi.cz/pdfs/ped/2002/06/04.pdf>

PÍCHOVÁ, R. *Řečový vývoj dítěte v předškolním věku* [online]. MŠ Blatské sídliště
Dostupné z: <https://www.ms-blatske.cz/stranka-recovy-vyvoj-ditete-v-predskolnim-veku-37>

SOCHOROVÁ, L. *Didaktická hra a její význam ve vyučování*. Metodický portál: Články
[online] 2011. ISSN 1802-4785. Dostupné z WWW:
<<https://clanky.rvp.cz/clanek/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html>>.

MOTEJZÍKOVÁ, J. *Úspěšná komunikace s dítětem se sluchovým postižením*. Šance
dětem [online] 2012. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/uspesna-komunikace-s-ditetem-se-sluhovym-postizenim>

PALÁNKOVÁ, Darina. *Hra dítěte se sluchovým postižením v předškolním věku*
[online] Brno, 2009. Dostupné z: <https://theses.cz/id/sg5qjg/>. Diplomová práce.
Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Radka Horáková,
Ph.D.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Klasifikace sluchových vad podle WHO (Krahulcová, 2014)

Tabulka 2: Rozdíl vývoj dítěte se sluchovým postižením a intaktního dítěte (zdroj vlastní)

Tabulka 3: Výsledky šetření (zdroj vlastní)