

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PEDAGOGIKY

**ROLE VOLNOČASOVÝCH AKTIVIT V ROZVOJI A SOCIÁLNÍM
ZAČLENĚNÍ DĚTÍ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kristýna Nosková

Speciální pedagogika

Vedoucí práce: PhDr. Tereza Hradilová, Ph.D.

Plzeň, 2024

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracoval samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne

.....
vlastnoruční podpis

Velice děkuji PhDr. Tereze Hradilové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, trpělivost a čas, který mi věnovala. Dále děkuji všem, kteří mi pomohli při hledání informantů a taktéž samotným informantům. V neposlední řadě děkuji svému partnerovi a přátelům za podporu a trpělivost.

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	2
ÚVOD	3
1 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ	4
1.1 KLASIFIKACE SLUCHOVÝCH VAD A PORUCH	4
1.2 ETIOLOGIE SLUCHOVÝCH VAD A PORUCH	5
2 KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	7
2.1 KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY VYUŽÍVANÉ VE VZDĚLÁVÁNÍ	7
2.2 VIZUÁLNĚ – MOTORICKÉ KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY	8
2.3 AUDITIVNĚ – ORÁLNÍ KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY	9
3 DÍTĚ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	11
3.1 VÝVOJ DÍTĚTE SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	11
3.2 VÝVOJOVÉ ETAPY	11
3.3 SOCIALIZACE	14
4 VOLNOČASOVÉ AKTIVITY	16
4.1 VYMEZENÍ POJMU VOLNÝ ČAS	16
4.2 FUNKCE VOLNÉHO ČASU	16
4.3 KATEGORIE ZÁJMOVÉ ČINNOSTI	18
5 ROLE VOLNOČASOVÝCH AKTIVIT V ROZVOJI A SOCIÁLNÍM ZAČLENĚNÍ DĚTÍ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM	21
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	21
5.2 VÝZKUMNÉ METODY	21
5.3 ETICKÉ ASPEKTY	24
5.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	25
5.5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	27
5.6 SHRNUTÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	34
ZÁVĚR	36
RESUMÉ	37
SEZNAM LITERATURY	38
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	41
PŘÍLOHY	I

SEZNAM ZKRATEK

SP – sluchové postižení

ÚVOD

Volný čas je nedílnou součástí života každého jednotlivce. Během dětství poskytují volnočasové aktivity prostor pro rozvoj různých dovedností a budování sociálních vztahů. Pro děti se sluchovým postižením může být proces sociálního začlenění a celkového rozvoje komplexnější.

Bakalářská práce *Role volnočasových aktivit v rozvoji a sociálním začlenění dětí se sluchovým postižením* se zaměřuje na zkoumání a analyzování vlivu volnočasových aktivit na celkový rozvoj a sociální začlenění dětí z této specifické skupiny. Integrace dětí s jakýmkoli znevýhodněním do vrstevnické skupiny je klíčová pro jejich osobnostní i sociální rozvoj. Volnočasové aktivity jsou důležité také při budování sebedůvěry a sebevědomí. Autorka bakalářské práce se pro dané téma rozhodla z důvodu přesvědčení, že oblast volného času je důležitá v životě každého jedince a je potřeba jí náležitě věnovat pozornost.

První část bakalářské práce shrnuje teoretická východiska, která se zaměřují na důležité aspekty spojené se sluchovým postižením. První kapitola je věnovaná klasifikaci a etiologii sluchových vad. Druhá kapitola se zaměřuje na metody komunikace lidí se sluchovým postižením, které jsou klíčové pro správnou interakci lidí, respektive dětí, se sluchovým postižením, a to nejen během navštěvování volnočasové aktivity. Následující kapitola se věnuje specifikům ve vývoji dítěte se sluchovým postižením. V této kapitole je také věnován prostor pojmu socializace. Poslední kapitola se zabývá pojmem volný čas, vymezuje jeho funkce a kategorizuje zájmové činnosti.

Výzkumná část bakalářské práce popisuje cíle výzkumného šetření, zaměřuje se na jejich analýzu a interpretaci výsledků. Hlavním cílem práce je zjistit, možný vliv volnočasových aktivit na celkový rozvoj a sociální začlenění dětí se sluchovým postižením. Pro uskutečnění výzkumného šetření byl využit polostrukturovaný rozhovor a otevřené kódování.

1 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ

V první kapitole jsou popsány různé přístupy ke klasifikaci sluchových vad a poruch. Druhá část kapitoly se věnuje potencionálním příčinám sluchových vad.

1.1 KLASIFIKACE SLUCHOVÝCH VAD A PORUCH

Sluchové vady a poruchy můžeme rozdělit podle různých kritérií. Nejčastěji se setkáme s klasifikací podle doby vzniku, místa vzniku a velikosti ztráty. Sluchové poruchy jsou odstranitelné a nejedná se o stálý stav, z tohoto důvodu sluchové poruchy nepovažujeme za sluchové postižení. Sluchové vady již považujeme za sluchové postižení, nelze je vyléčit, ale můžeme je úspěšně korigovat technickými pomůckami. V některých případech není ani korekce možná. Nebývá výjimkou, že je vada sluchu pouze jednostranná nebo se velikost ztráty liší na každém uchu (Mukšnáblová, 2014).

Podle doby vzniku dělíme sluchové vady na vrozené a získané. Hádková (2016) uvádí, že s ohledem na výstavbu pojmů, slovní zásobu a následné schopnosti verbálně komunikovat se setkáváme s termíny prelingvální a postlingvální vada sluchu. Za prelingvální vadu sluchu považujeme takovou, která se vyskytla v raném věku dítěte před vytvořením řeči nebo ukončeným řečovým vývojem. Pokud se vada vyskytla po ukončení řečového vývoje, je označována jako postlingvální. Vývoj řeči je dokončen před 7. rokem věku (Slowík, 2022). Krahulcová (2003) uvádí, že v rozmezí sedmého roku věku je již řeč dostatečně zafixovaná, ale i ztráta sluchu po sedmém roce vede k postupnému úbytku akustických charakteristik.

Podle místa vzniku rozdělujeme vady sluchu na centrální a periferní. Centrální vady sluchu jsou spojené s poruchami v korových nebo podkorových oblastech. Zvukové vjemy jsou v takovém případě přenášeny správným způsobem do mozku, ten je ovšem nezpracuje. Jedinec slyší zvuky, ale nedovede jim dát správný význam. Tento druh sluchových vad se u dětí vyskytuje zřídka (Mukšnáblová, 2014).

Periferní vady sluchu dělíme na převodní a percepční. Hádková (2016) zmiňuje také vady smíšené, které jsou kombinací obou typů. Poškození v oblasti od zevního zvukovodu k oválnému okénku středního ucha způsobují převodní vady. Pro osobu, která má narušenou činnost převodního ústrojí, jsou špatně slyšitelné hluboké tóny, z mluvené řeči se vytrácejí nepřízvučná slova a koncové slabiky. Hlasitá řeč je špatně slyšitelná, naopak šepot slyší daná osoba dobře. Jedná se spíše o kvantitativní poruchu (Hádková, 2016). Maximální ztráta slyšitelnosti je do 60 dB, což odpovídá oblasti mluvené řeči. Periferní sluchová postižení jsou dobře kompenzovatelná například sluchadly (Mukšnáblová, 2014).

Většina převodních vad a poruch se dá vyřešit také operativně a nikdy nevede k úplné hluchotě (Hádková, 2016).

Percepční vadou sluchu, známou též jako senzorineurální, jsou označovány vady kochleární nebo subkochleární (Muknšnáblova, 2014). Jedná se o vady sluchu, kdy je postižen blanitý labyrint vnitřního ucha, vláskové buňky nebo dráhy sluchové nervu. V tomto případě se setkáváme se špatnou slyšitelností vysokých tónů. Jedná se o vadu kvalitativního rázu, která má spíše tendenci k zhoršení než naopak (Hádková 2016).

Podle stupně sluchové ztráty, kterou měříme v decibelech, hovoříme o osobách nedoslýchavých (lehce, středně, středně těžce a těžce) nebo neslyšících. Osoby, které ztratili sluch v průběhu života, jsou osoby ohluchlé (Slowík, 2022)

Světová zdravotnická organizace (WHO) vydala v roce 1980 klasifikaci stupňů sluchového postižení (Hádková, 2016). V roce 2008 byla přijata revize na základě doporučení expertní skupiny Global Burden of Disease (Bolajoko, Davis, & Howard, 2019). Tabulka 1 zobrazuje klasifikaci stupňů sluchového postižení dle WHO.

Tabulka 1: *Klasifikace sluchových vad podle stupně postižení*

Stupeň	Odpovídající audiometrická hodnota ISO	Název kategorie
0	0-25 dB	Normální sluch
1	26–40 dB	Lehké postižení sluchu
2	41–60 dB	Středně těžké poškození sluchu
3	61–80 dB	Těžké poškození sluchu
4	81 a více dB	Velmi těžké poškození sluchu, hluchota

Zdroj: WHO in Hádková, 2016

1.2 ETIOLOGIE SLUCHOVÝCH VAD A PORUCH

Příčin sluchových vad je mnoho. Často se setkáme s tím, že původ sluchového postižení se nedá zcela určit. Příčiny sluchového postižení můžeme rozdělit na endogenní, vnitřní a exogenní, vnější. Exogenní příčiny můžeme rozdělit do tří kategorií, kterými jsou příčiny fyzikální, chemické a biologické. Mezi vnitřní příčiny můžeme zařadit genetické odchylky. Mezi vnější patří poté vliv vnějších vlivů (Muknšnáblova, 2014).

Prvních 12 týdnů těhotenství je klíčových pro správný vývoj ucha. Více než polovina dětí má vadu sluchu vrozenou, přičemž většina těchto případů souvisí s genetickými faktory (Muknšnáblova, 2014). Až 90 % dětí s vadou sluchu se narodí do rodiny slyšících rodičů (Vymlátilová, 2007).

Mezi prenatální rizikové faktory patří podání ototoxických léků matce během těhotenství. Riziko také představuje prodělání virových infekcí, mezi které řadíme například zarděnky, spalničky, toxoplazmózu nebo syfilis. Nadměrné užívání alkoholu během těhotenství může vést k fetálnímu alkoholovému syndromu, mezi jehož příznaky patří percepční sluchové vady (Mukšnáblová, 2014).

Nejčastějšími postnatálními příčinami jsou zánětlivá onemocnění nebo mechanická poškození. Mezi mechanické příčiny patří různé úrazy, nejčastěji pády nebo poranění cizím tělesem. Rizikové jsou chronické záněty středního ucha, záněty centrálního nervového systému, ale i komplikovaný průběh dětských onemocnění, mezi které patří například spála, zarděnky, spalničky nebo chřipka (Mukšnáblová, 2014).

Sluch může být poškozen i postnatálně vlivem chemických látek. Jedná se převážně o léky. Cytostatika bývají příčinou nenávratného poškození sluchových buněk (Mukšnáblová, 2014). Hádková (2016) dále uvádí, že percepční vadu sluchu mohou způsobit některá antibiotika, především antibiotika ototoxická.

2 KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY OSOB SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Kapitola shrnuje komunikačními systémy, které mohou využívat jedinci se sluchovým postižením.

Pro rodiče dětí se sluchovým postižením i pro děti samotné je rozhodující výběr komunikační strategie. Tato volba by měla být vysoce individuální a pečlivě zvážena (Hádková, 2016). Nejčastěji se setkáváme s dvěma základními formami komunikačních systémů, kterými jsou systém auditivně – orální a vizuálně – motorický. Auditivně – orální systém je reprezentován jazykem většinové společnosti. Vizuálně – motorické systémy zahrnují například znakový jazyk, znakový jazyk a prstové abecedy (Souralová, 2005).

2.1 KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY VYUŽÍVANÉ VE VZDĚLÁVÁNÍ

Bilingvální komunikace

Bilingvální přístup je využíván ve výchově a vzdělání osob se sluchovým postižením. Využívá dvou jazyků nezávisle na sobě. Jedná se o jazyk menšinový, tedy znakový jazyk a většinový, tedy národní mluvený jazyk. Preferuje se psaná forma mluveného jazyka. Jednoruční nebo dvojruční prstová abeceda slouží jako pomocný komunikační prostředek (Hádková, 2016).

U bilingválního přístupu se můžeme setkat s několika směry, které se od sebe navzájem liší. Ve Švédsku je doporučeno, aby se neslyšící děti naučily znakový jazyk, a až poté se dítě učí jazyk mluvený. V USA jsou děti vedeny ke znakovému jazyku a anglický jazyk se poté učí pouze v písemné podobě (Holmanová, 2007). Znakový jazyk je tedy předpokladem pro přirozený vývoj dítěte. Bilingvální přístup je dobře uplatnitelný u neslyšícího dítěte ve slyšící rodině (Mukšnáblová, 2014).

Totální komunikace

Totální komunikace je komplexní komunikační systém, spojuje v sobě všechny použitelné komunikační prostředky. Jedná se spíše o filozofii komunikace. Dítě se učí všechny složky komunikace, které pak vzájemně spojuje a uplatňuje. Žádná metoda není upřednostňována před ostatními. V raném věku dominují vizuálně motorické systémy. V pozdějším věku se rozvíjejí výslovnost a odezírání (Mukšnáblová, 2014).

2.2 VIZUÁLNĚ – MOTORICKÉ KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY

Znakový jazyk a znakovaná čeština

Přirozeným jazykem pro neslyšící je **znakový jazyk**. V každé zemi je používán národní znakový jazyk, v případě České republiky se jedná o český znakový jazyk (Hádková, 2016). Zákon o komunikačních systémech neslyšících č. 384/2008 Sb. popisuje český znakový jazyk jako základní komunikační prostředek neslyšících osob. Znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný komunikační systém, který je tvořen vizuálně – motorickými prostředky. Má základní atributy jazyka, mezi které patří znakovost, systémovost, dvojí členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr (Česko, 2008).

Jak již bylo zmíněno, znakový jazyk je tvořen vizuálně pohybovými prostředky, zahrnující postavení a pohyby rukou, mimiku, pozici hlavy a horní části trupu. Český znakový jazyk je nezávislý na mluveném českém jazyce. Má svou vlastní gramatiku, která se liší od gramatiky jazyka mluveného (Mukšnáblová, 2014).

Znakový jazyk se skládá ze dvou složek – manuální a nemanuální. Do manuální složky patří vše, co produkujeme rukama, jsou to znaky znakového jazyka. Složka nemanuální zahrnuje vše, co vytváří hlava, obličej, ramena a trup. Nemanuální složka je důležitým prvkem gramatiky znakového jazyka (Mukšnáblová, 2014).

Znakovaná čeština usnadňuje komunikaci mezi slyšícími a neslyšícími. Je stejně jako znakový jazyk definována zákonem č. 384/2008 Sb. (Hádková 2016). Jedná se o uměle vytvořený jazykový systém, který využívá gramatiky českého jazyka. Při znakování je čeština doslovně artikulována. V podstatě jde o mluvenou řeč kódovanou do znaků. Jednotlivá česká slova jsou znakována (Mukšnáblová, 2014).

Prstová abeceda

Využívá formalizovaných postavení prstů a dlaní k zobrazování písmen abecedy (Česko, 2008). Prstové abecedy dělíme na jednoruční a dvouruční. Prstová abeceda je závislá na mluveném jazyce. Můžeme také setkat s názvy jako daktylní abeceda nebo daktylotika (Hádková, 2016).

Prstovou abecedu využíváme ve znakovém jazyce, kde nám umožňuje hláskování cizích slov, jmen nebo odborných termínů. Nevýhodou prstové abecedy je její pomalost (Hádková, 2016).

Stejně jako znakový jazyk se prstová abeceda liší v jednotlivých zemích. Existuje mezinárodní prstová abeceda, která vychází z jednoruční americké prstové abecedy. Slouží

nám jako dopomoc při odezírání a artikulaci. Prstovou abecedu lze využít při počátečním čtení, kdy podporuje zapamatování slov a jejich analýzu a syntézu (Horáková, 2012).

2.3 AUDITIVNĚ – ORÁLNÍ KOMUNIKAČNÍ SYSTÉMY

Auditivně – orální metoda využívá podnětů sluchových i zrakových při rozvoji jazyka. Cílem tohoto přístupu je osvojení mluvené řeči. Úspěšnost této metody se odvíjí od volby kompenzačních pomůcek a od časnosti diagnostikování sluchové vady (Hádková, 2016).

Orální metoda

Souralová (2023) popisuje, že cílem orální metody je rozvíjení mluvené řeči prostřednictvím kombinace hmatového a zrakového vnímání a aktivizace zachovalých zbytků sluchu. Tato metoda je tedy vhodná právě pro děti, které mají využitelné zbytky sluchu.

Sluch nám nejen umožňuje přijímat důležité informace z okolí, ale také nám dává možnost kontrolovat vlastní mluvený projev (Horáková, 2012). Ztráty sluchu překračující 60 až 70 dB vedou často k typickým změnám fonace z důvodu chybějící zpětné vazby. Mimo fonace je také ovlivněna artikulace a dýchání (Krahulcová, 2003).

Dle Hádkové (2016) je velmi důležité podporovat sluchové vnímání a řečový rozvoj dítěte, prostřednictvím individuální rehabilitace. Součástí rehabilitace je mimo jiné i nácvik odezírání. Abychom mohli zahájit rehabilitaci je nezbytné včasné diagnostikování sluchového postižení a správná volba kompenzačních pomůcek.

Výhodou orální metody je možnost komunikace s majoritní společností, avšak často se můžeme setkat s chybami v artikulaci (Mukšnáblová, 2014).

Odezírání

Dle Krahulcové (2003) odezíráním rozumíme přijímání informací zrakem a porozumění jim nejen na základě pohybů úst, ale také mimiky obličeje, gestikulace rukou a celkového postoje těla. Roli v odezírání hrají i situačních faktory a kontext obsahu mluveného.

Odezírání je náročný a složitý proces (Slowík, 2016). Osoba se sluchovým postižením sleduje ústa mluvčího a tím se snaží zjistit obsah mluveného projevu (Mukšnáblová, 2014). Musíme mít na paměti, že je potřeba respektovat určité podmínky, aby bylo odezírání efektivní. Je vhodné mluvit pomalejším tempem, používat jednoduché věty a známá slova. Je potřeba správně artikulovat a udržovat přiměřenou interpersonální vzdálenost, která by neměla být větší než 4 metry. Odezíráním lze zachytit pouze část sdělení

– asi 30 až 40 %, zbytek musí odezírající domýšlet z kontextu, proto je žádoucí předem vědět téma rozhovoru. Odezírání výrazně zatěžuje pozornost a vyžaduje vysokou míru soustředění. U dospělého člověka dochází k poklesu schopnosti souvisle odezírat po přibližně 15 až 20 minutách (Slowík, 2016). Proces odezírání je komplikovanější během komunikace mezi více než dvěma osobami (Muknšnáblova, 2014).

Pouze zhruba třetina hlásek je zrakem postřehnutelná. Dobře odezíratelné jsou samohlásky a, e, i, o, u nebo souhlásky v, f. Naopak hlásky k, g, h patří mezi špatně odezíratelné hlásky. Souhlásky b, p, m se často vzájemně zaměňují. Výslovnost některých hlásek může být také ovlivněna hláskami předcházejícími nebo následujícími (Muknšnáblova, 2014).

3 DÍTĚ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Následující kapitola se věnuje jednotlivým vývojovým obdobím dítěte a specifikům, se kterými se můžeme setkat během vývoje u dítěte s postižením sluchu. Závěr kapitoly se věnuje tématu socializace.

3.1 VÝVOJ DÍTĚTE SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Zvuky mají pro dítě velký význam, jsou podstatné pro orientaci v prostoru, pro uvědomění si reality, ale také dávají dítěti pocit jistoty a bezpečí (Muknšnáblova, 2014). Nejvíce je vývoj ovlivněn vrozenými nebo prelingválními vadami sluchu (Horáková 2012). Dítě s postižením sluchu potřebuje pro zdárný vývoj specifický přístup, který je ovlivněn stupněm a druhem postižení a mentálními dispozicemi. Nemalou roli hraje včasná, a hlavně kvalitní péče (Muknšnáblova, 2014)

Přirozeným prostředím pro výchovu dítěte je rodina. V homogenním rodinném prostředí se rodiče nepotýkají s tolika potížemi a výzvami při výchově dítěte, neboť sami rodiče mají své specifické potřeby a způsob komunikace. V nehomogenním prostředí čelí rodiče náročné situaci a mohou být přetíženi zvýšenými nároky dítěte. Musí se vyrovnat s novými situacemi, je proto nezbytné pracovat s celou rodinou. Adaptaci rodičů na narození dítěte s postižením ovlivňuje řada podnětů. Slyšícím rodičům může pomoci kontakt s rodinou, která si prochází obdobnou situací (Muknšnáblova, 2014).

Pro dítě je prvotní komunikace s matkou nepostradatelná. Dítě získává zkušenosti, začíná se lépe orientovat v prostředí a chápat svoji pozici. Je potřeba dítěti nabídnout přísun kvalitních podnětů abychom docílili počátku příznivého rozvoje (Muknšnáblova, 2014).

Slyšící děti jsou neustále podněcovány nevědomě působením okolního prostředí. Bezděčné učení je u dětí s vadami sluchu omezené. Dítě se sluchovým postižením má oproti slyšícímu dítěti obvykle nižší poznatky i přesto, že inteligenční potenciál není rozdílný. Dítě je potřeba rozvíjet všestranně, a to jak tělesně, psychicky, tak i sociálně (Muknšnáblova, 2014).

3.2 VÝVOJOVÉ ETAPY

V prvním roce života je rozdíl mezi dítětem slyšícím a neslyšícím nepatrný. Dítě se sluchovým postižením může i bez sluchadel zdánlivě reagovat na hlasité podněty. Ve skutečnosti reaguje pouze na vibrace, které pociťuje. Na mluvnou řeč obvykle nereaguje (Horáková, 2012).

První měsíc života dítěte označujeme jako **novorozenecké období** (Vágnerová & Lisá, 2022). Prvním hlasovým projevem dítěte je křik. Jedná se o hlasový reflex, kterým dítě reaguje na různé podněty. Již v novorozeneckém období si můžeme všimnout prvních neverbálních projevů komunikace. Přibližně v období od druhého do třetího týdne můžeme u dítěte zaznamenat vrozený výrazový pohyb, kterým je úsměv. V řečovém vývoji dítěte můžeme rozlišit preverbální období a vlastní vývoj řeči. Předřečové období je typické pro první rok života dítěte, tedy novorozenecké a kojenecké období. Vlastní vývoj řeči u dětí bez postižení sluchu začíná přibližně v jednom roce věku (Bytešníková, 2012).

Po novorozeneckém období následuje **kojenecké období**, které trvá do jednoho roku věku dítěte (Vágnerová & Lisá, 2022). V počátcích kojeneckého období dítě reaguje pohybem hlavy především na sluchové podněty, které přicházejí z vnějšího okolí. Dítě se sluchovým postižením, může být sensoricky deprivované, což poté může vést k pasivitě dítěte (Pugnerová, 2016). Dle Mukšnáblové (2014) je v tomto období potřebné najít odpovídající rozsah podnětů, aby k zmíněné deprivaci nedocházelo.

Nejdříve dítě zaostává v motorickém vývoji, neotáčí hlavu ani oči za zvukem, což vede k opoždění okulomotoriky. V oblasti hrubé motoriky si můžeme všimnout, že se dítě nesnaží zvedat hlavu, aby se podívalo za zdrojem zvuku (Pugnerová, 2016).

Křik dítěte je zprvu doprovázen tvrdým hlasovým začátkem, čímž je vyjadřována nespokojenost. V období mezi druhým a třetím měsícem začíná být křik kladně zabarven a má měkký hlasový začátek, tím dítě může vyjádřit svoji spokojenost (Bytešníková, 2012).

U dětí se sluchovým postižením zaznamenáváme předřečovou aktivitu označovanou jako broukání. Broukání je pudový, vrozený projev. Důkazem je právě fakt, že se objevuje i u neslyšících dětí (Vágnerová & Lisá, 2022). U dítěte s těžkým sluchovým postižením je broukání méně rytmické a výrazné. Vývoj předřečových aktivit stagnuje a vokalizační projevy vymizí z důvodu absence zpětné vazby. U dětí s lehkým až středně těžkým sluchovým postižením je vývoj opožděn. Důležitá je včasnost přidělení kompenzačních pomůcek (Hádková, 2016).

Po období křiku s broukáním následuje stadium pudového žvatlání. Během tohoto stádia dítě vykonává řečovými orgány pohyby jako při krmení a doprovází je hlasovými projevy. Sluchová vazba a kontrola není v tomto období vědomě zapojována, pudové žvatlání tedy není závislé na sluchu (Bytešníková, 2012).

Přibližně mezi šestým a osmým měsícem mluvíme o období napodobujícího žvatlání. Dítě napodobuje zvuky, které samo vydává i zvuky okolí. Současně je již zapojena sluchová a zraková kontrola. Napodobující žvatlání se vyskytuje pouze u dětí slyšících,

zatímco neslyšící děti žvatlat přestávají, proto je významným diagnostickým obdobím z hlediska sluchové vady šestý až devátý měsíc života dítěte (Bytešníková, 2012).

Od jednoho roku do tří let mluvíme o **batolecím období** (Vágnerová & Lisá, 2022). Přibližně kolem prvního roku života přichází na řadu vlastní vývoj řeči. Dítě tvoří jednoslovné věty a později dvouslovné (Bytešníková, 2012).

V sociální interakci se chybějící zvukové podmínky začnou projevovat až ke konci prvního roku života. Slyšící dítě v tomto věku začíná rozumět formální obsahové složce řeči (Hádková, 2016).

Dalším obdobím v rozmezí tří až šesti, popřípadě sedmi lety je **předškolní věk** (Vágnerová & Lisá, 2022). Sluch je podstatný pro možnost úspěšné interakce, která je zapotřebí, pro sociální rozvoj v předškolním období. V tomto stadiu se dítě prosazuje mezi vrstevníky a učí se spolupracovat a soupeřit. Interakce s dospělými je taktéž důležitá pro rozvoj dítěte. Ve věku od 3 do 6 let je významná otázka „proč“, díky níž si dítě rozšiřuje své znalosti a zdokonaluje se v komunikaci (Muknšvábllová, 2014).

Po předškolním věku následuje **školní věk**, který můžeme rozdělit do dvou etap, a to na **mladší školní věk** a na **starší školní věk**. Mladší školní věk je doba od nástupu dítěte do školy, tedy od 6 až 7 let věku do 11 až 12 let (Langmeier & Krejčířová, 2006). Starší školní věk trvá od 11 až 12 let do ukončení povinné školní docházky. Rozlišovat můžeme také střední školní věk, který trvá od 9 do 11 až 12 let věku (Vágnerová & Lisá, 2022). Období mezi 6 až 11 lety se můžeme označovat jako střední dětství (Kollerová, 2017). Nástup do školy je pro dítě klíčovým okamžikem. Děti se stávají žáky a získávají tím nové sociální role – sociální roli žáka a spolužáka. Roli žáka si dítě nevybírání, tuto sociální roli získává automaticky po dosažení určitého věku a požadované vývojové úrovně (Vágnerová & Lisá, 2022).

Pro vývoj dítěte je důležité, aby nástup do 1. třídy nebyl uspěchaný, zároveň by ale nástup na základní školu neměl být zbytečně oddalován. Sluchové vnímání dozrává ve věku 6 až 7 let. Pro zvládnutí čtení a psaní je potřeba, aby dítě umělo rozlišovat fonémy řeči. Žák musí zvládat systematicky vnímat řečový projev a jeho posloupnost (Muknšvábllová, 2014).

Jazykové kompetence a schopnost efektivně je využívat v komunikaci jsou klíčové. Kvalitní znalost vyučujícího jazyka je nezbytná pro absolvování výuky. V případě, že žák nerozumí dostatečně, může se cítit dezorientovaně, protože neví, co přesně se od něj očekává (Vágnerová & Lisá, 2022).

Myšlení v mladším školním věku je vázáno na realitu, je konkrétní a realistické. Dítě dokáže uvažovat o něčem, co zná, i když ona věc není přítomna. Ve školním věku se

dítě stává emočně stabilnější a odolnější vůči zátěži. Rozvíjí se emoční inteligence. Děti již dokáží rozlišovat své pocity, říct co je jim nepříjemné, ale i naopak. Děti začínají chápat, že každý prožívá situace odlišně a lépe rozumí emocím ostatních jedinců. Děti již nedávají svoje emoce tak najevo, jako tomu bylo v předškolním věku. Začínají si uvědomovat, že některé emoce je lepší potlačit. Tato schopnost jim například umožňuje, aby nedali před učitelem najevo svoji nespokojenost (Vágnerová & Lisá, 2022).

Pro starší školní věk jsou typické rozsáhlé proměny osobnosti. Jedinec se více zabývá sám sebou a abnormality se pro něj stávají překážkou, kterou jedinec hůře přijímá. V tomto období jsou tělesné nedostatky vnímány choulostivěji (Mukšnáblová, 2014).

3.3 SOCIALIZACE

Socializací v nejširším smyslu, chápeme proces formování a růstu osobnosti pod vlivem lidských podnětů. Významný vliv na socializaci má výchova, tedy řízené a vědomé působení rodičů, pedagogů a výchovných faktorů (Kot'a, 2015). Helus (2018, s. 250) definuje socializaci jako „proces začleňování jedince do vztahů s lidmi, do sociálních skupin, do společnosti a do sociokulturního systému“.

Základním mechanismem socializace je sociální učení, během procesu sociálního učení má významnou úlohu sociální kognice. Ta zahrnuje proces vnímání, interpretace a předvídání chování a jednání druhých lidí (Kučera, 2013). Socializace spolu se sociálním učením nás doprovází celý život (Helus, 2018).

Socializace je prováděna zejména prostřednictvím nápodoby a identifikace. Při nápodobě dochází k opakování modelu chování, u něhož jsme pozorovali, že je odměňováno. Při identifikaci jde o úplné a často i nevědomé ztotožnění s modelem, skupinou nebo organizací, která u jedince vzbuzuje obdiv (Nakonečný, 2009; Cakirpaloglu, 2012 citováno v Pugnerová, 2019). Sociální interakcí chápeme vzájemné působení jedinců a jejich reagování jeden na druhého. Významným druhem sociální interakce je komunikace (Helus, 2018).

Během procesu socializace je jedinec formován v informovanou bytost a je veden k tomu, aby dosáhl jisté míry kooperace. Kooperace zde odkazuje na sounáležitost a spolupráci s druhými lidmi. V průběhu socializace si jedinec osvojuje hodnoty, normy a dovednosti vytvořené kulturou do které se narodil (Kot'a, 2015).

Pro děti se sluchovým postižením může být obtížné se integrovat do běžné společnosti, protože mohou mít omezenou schopnost ovládat řeč. Naopak se velmi dobře

adaptují ve skupině dětí se stejným postižením, tato skupina vytváří prostředí porozumění (Pugnerová, 2016).

Nejdůležitějším sociálním milníkem dítěte ve školním věku je nástup do školy. Zahájení povinné školní docházky představuje další fázi přípravy na život ve společnosti. Ve školním prostředí se formují vztahy mimo rodinu. Rozvíjí se především vztahy s učiteli, kteří představují autoritu a s vrstevníky, tedy převážně se spolužáky.

Ve vrstevnické skupině děti rozvíjejí vlastnosti, které nejsou založené pouze na soužití s dospělými. Dítě se může srovnávat s ostatními dětmi v rámci vrstevnické skupiny a snažit se dosáhnout stejné úrovně. Zároveň se učí řešit konflikty vzniklé ve skupině. Vztahy mezi vrstevníky nabízejí příležitost k rozvoji sociálních dovedností a sociálního porozumění. Přijetí vrstevnickou skupinou je pro děti klíčové, naopak nepřijetí může neblaze ovlivnit osobnost dítěte (Vágnerová & Lisá, 2022).

Volnočasové aktivity poskytují dětem možnost vyzkoušet různé sociální role a činnosti. Děti se učí různé životní dovednosti. Volnočasové aktivity přispívají k učení řešení konfliktů, toleranci, respektu a sociálních a komunikačních schopností (Opic & Đuranović, 2014).

4 VOLNOČASOVÉ AKTIVITY

Kapitola věnuje vymezení pojmu volný čas a jeho funkcím. V závěru se věnuje pohybovým aktivitám dětí se sluchovým postižením.

4.1 VYMEZENÍ POJMU VOLNÝ ČAS

V současné době existuje nespočet definic volného času. Nejedná se o nový pojem, s prvními zmínkami se setkáváme již v antice, kdy se tomuto tématu věnoval řecký filozof Aristoteles. Velmi významnou osobností, která se zabývala problematikou volného času ve 20. století byl francouzský sociolog Jofre Dumazedier. Většina současných definic vychází právě z poznatků tohoto francouzského sociologa (Dohnal & Hodaň, 2005). V české literatuře se s pojmem setkáváme od přelomu 19. a 20. století (Kaplánek, 2017).

Hofbauer (2004) definuje volný čas jako čas, kdy vykonáváme činnosti, aniž bychom byly pod tlakem závazků, které vycházejí z naší sociální role. Vážanský (2001) popisuje volný čas jako dobu, během níž má jednotlivec možnost se sám rozhodnout, čemu se bude věnovat. Hájek a kolektiv (2011) vymezuje volný čas jako část lidského života mimo čas pracovní a čas vázaný. Čas pracovní zahrnuje navštěvování školy a práce. Čas vázaný poté zahrnuje spánek, potravu a hygienu – uspokojování fyziologických potřeb. Dále zahrnuje chod rodiny a domácnosti, péči o potomky nebo dojíždění a další mimopracovní a mimoškolní povinnosti. Volný čas je tedy dobou, která nám zbude po splnění výše uvedených povinností.

Čas, který nám zbývá po splnění všech povinností – zbytková, reziduální teorie. Tato teorie je rozšířená hlavně v německé literatuře. Přesnější ovšem je chápat volný čas jako činnost, kterou vykonáváme zcela dobrovolně, přináší nám příjemné zážitky a uspokojení (Hofbauer, 2004).

Negativní pojetí volného času znamená, že je volný čas dobou, která nám zbyla po splnění našich povinností ať už studijních nebo pracovních. Pozitivní pojetí času je chápan jako doba, kterou má jedinec k dispozici a může se během ní svobodně realizovat a dělat činnosti, ke kterým není nikterak nucen (Vážanský, 2001).

4.2 FUNKCE VOLNÉHO ČASU

Volný čas v životě dítěte zprvu ovlivňují pečující osoby. Ty rozhodují, kdy a kde si bude dítě hrát, ale například i to jaké knihy bude číst či jaké pořady bude sledovat. V dalším období života dítěte ovlivňují volný čas učitelé, například množstvím domácí přípravy. Později má největší vliv na množství času jedinec sám (Knotková, 2022).

Když se rozhodujeme, jak budeme trávit volný čas, ovlivňuje nás řada faktorů. Faktory vnitřní zahrnují naše vlastnosti a zkušenosti, ale například také věk nebo zdravotní stav a psychické a fyzické schopnosti. Mezi vnější faktory poté náleží vše, co na nás působí z okolí. Jedná se například o rodinu, vrstevnickou skupinu, geografické umístění našeho bydliště nebo politiku státu ve kterém žijeme (Knotková, 2022).

Rozumné využití volného času vede k tělesnému i duševnímu zdraví, podporuje pozitivní mezilidské vztahy. Je dobré, aby se lidé již od mládí učili s volným časem hospodařit. Nedostatek i nadbytek volného času je z výchovného hlediska problematický (Hájek, Hofbauer & Pávková 2010).

Dumazedier (1962, citováno v Hamřík, 2022) rozlišil tři funkce volného času a to relaxaci, zábavu a rozvoj osobnosti. *Relaxace* je chápána jako načerpání síly po psychickém nebo fyzickém vyčerpání a únavě. Toto vyčerpání a únava jsou způsobené každodenními povinnostmi především prací. *Zábava* se zaměřuje na odstranění nudy. Poslední funkce, tedy *rozvoj osobnosti*, zahrnuje například sociální, kulturní nebo rekreační aktivity, které přinášejí svobodu myšlení a činností. Tato funkce nám umožňuje tvořit, vzdělávat se a má klíčový význam pro kulturu.

Horst Opaschowski (1987, citováno v Vážanský, 2001) popisuje 8 potřeb. Mezi volnočasové potřeby zařadil *rekreaci*, která se zaměřuje například zotavení a odpočinek. Další potřebou je *kompence*, která zahrnuje odreagování. Dále *edukace*, která se zabývá učením, je zde touha poznávat. *Komplementace* zahrnuje čas pro sebe. *Komunikace* zahrnuje potřebu kontaktu a sdělení. *Integrace* zahrnuje potřebu společnosti. *Participace* je zaměřena na potřebu angažovanosti. *Enkultura* je potřeba kreativního rozvoje a participace na kulturním životě.

Kratochvílová (2004, citováno v Knotková, 2022) popisuje funkce volného času podrobněji z hlediska pedagogické perspektivy. Definovala pět funkcí volného času, kterými jsou funkce *zdravotně hygienická*, ta zahrnuje odreagování a rekreaci. Funkce *seberealizační*, která se zaměřuje na seberozvoj a rozvoj našich zájmů, vědomostí a dovedností. Následující funkce je *formativně výchovná*, která se zaměřuje na utváření osobnosti, kam zahrnujeme například rozvoj kreativního myšlení, vůli a charakter. Čtvrtou funkcí je funkce *společenská* nebo jinak socializační, která zahrnuje vytváření vztahů, komunikaci a participaci. Poslední je funkce *preventivní*, zabývá se předcházením rizikovému chování a vhodným trávením volného času. K tomuto rozdělení se přikládání autorka bakalářské práce.

4.3 KATEGORIE ZÁJMOVÉ ČINNOSTI

Hájek (2011, s. 166) definuje zájem jako: „...relativně stálou snahu zabývat se předmětem nebo činností, která jedince upoutává po stránce poznávací nebo citové“. Pávková (2002, s. 92) charakterizuje zájmové činnosti jako: „cílevědomé aktivity zaměřené na uspokojování a rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a schopností“. Zájmové činnosti efektivně podněcují, podporují a napomáhají rozvoji samoty a tvořivosti. Podporují rozvoj celé osobnosti, působí jak motivačně, tak socializačně. V neposlední řadě napomáhají k seberealizaci. Zájmové činnosti mohou sloužit k relaxaci, odpočinku, duševní i fyzické rekreaci a regeneraci sil. Dosahování úspěchu v zájmové činnosti může vyrovnat selhávání v jiných oblastech, například neúspěch ve škole (Hájek, 2011).

Zájmové činnosti můžeme rozlišit do tří organizačních forem podle toho, jak často jsou frekventované nebo naplánované. Setkáváme se s činnostmi **spontánními**, které nemají stanoven čas začátku ani ukončení činnosti a jsou přístupné všem. Pedagogický pracovník při těchto činnostech plní roli rádce a zajišťuje bezpečnost. Druhou formou jsou **zájmové činnosti příležitostné**, které zahrnují organizované, příležitostné, ale i opakující se činnosti. Tyto aktivity mají odpočinkový charakter a mohou mít i výchovně – vzdělávací dimenzi. Jsou vázány časovým rámcem a přímo koordinovány pedagogem. Mezi tyto aktivity řadíme například různé turnaje, soutěže, výlety nebo divadelní přestavení. Další formou jsou **zájmové činnosti pravidelné**, ty se uskutečňují v intervalech, například jednou do týdne. Tyto činnosti jsou uskutečňovány pod vedením kvalifikovaného vedoucího (Hájek et al., 2010). Dalším možným dělením volnočasových aktivit je rozdělení na aktivity organizované a neorganizované (Hamřík, 2022).

Pravidelná zájmová činnost probíhá v rámci zájmových útvarů. Hájek (2011) kategorizuje útvary do několika skupin:

Kroužek patří mezi menší zájmové útvary. Činnost kroužku se soustředí především na vnitřní obohacení členů a zaměřuje se na vnitřní život útvaru.

Naopak **soubor** se zaměřuje na veřejnou produkci výsledků činnosti, disponuje závaznější strukturou a zahrnuje větší počet členů než kroužek.

Klub se vyznačuje volnější organizační strukturou, s možnou převážnou tendencí k receptivní aktivitě členů.

Oddíl se využívá zřídka, nacházíme ho především u tělovýchovných nebo turistických útvarů. Útvar je začleněn do většího organizačního celku a má formu kroužku.

Kurz má předem danou délku trvání. Typicky nepřesahuje jeden rok, a zaměřuje se na získání specifického souboru vědomostí či dovedností (Hájek, 2011).

Zájmové činnosti můžeme rozdělit do několika zájmových oblastí dle obsahu. Zájmové činnosti můžeme rozlišit na **rukodělné činnosti**, které podporují rozvoj manuální dovednosti a jemnou motoriku. Tyto činnosti pomáhají osvojit si různé pracovní postupy, včetně manipulace s různými materiály a podněcují kreativitu a představivost. Další možnou zájmovou oblastí jsou **technické činnosti**, které vycházejí z rukodělných činností a zaměřují se na konstrukční dovednosti, technickou představivost a smysl pro přesnost. **Přírodovědná zájmová činnost** se zaměřuje na seznámení s přírodními vědami, rozvíjení vztahu k přírodnímu prostředí a poskytuje základy pro jeho ochranu. **Estetickovými výchovná zájmová činnost** podporuje rozvoj estetických hodnot, podněcuje představivost a kreativitu a přispívají k posílení emocionální složky osobnosti. **Turistika** kombinuje aspekty přírodovědných i společenských činností s prvky tělovýchovy. **Společenskou zájmovou činností** rozvíjí poznání o společnosti, její historii a tradici, přičemž zároveň posiluje jazykové dovednosti. Oblast počítačů (**PC**) je nejrychleji se rozvíjející zájmovou oblastí, která kromě rozvoje počítačových dovedností a logického uvažování nese i riziko vzniku návyku (Hájek, 2011).

Zájmové aktivity v oblasti **tělovýchovy a sportu** nejen rozvíjejí fyzickou zdatnost, ale hrají klíčovou roli v procesu sebepoznávání. Současně zastávají významnou úlohu ve výchově k toleranci a fair play, a podporují kultivaci psychické odolnosti vůči stresu (Hájek, 2011).

Všestranná a pravidelná pohybová aktivita hraje ve vývoji dítěte nezastupitelnou roli. Pohybové aktivity zlepšují fyzickou zdatnost, motorické kompetence, a v neposlední řadě komunikační schopnost dítěte. Během pohybových aktivit není v některých případech možné použít kompenzační pomůcky, a to z důvodu poškození nebo ztráty pomůcky (Kopřiva & Vareková, 2022).

U dětí se sluchovým postižením se mohou vyskytnout fyzická omezení, například porucha rovnováhy nebo porucha funkce hrubé motoriky. Mohou být citlivé na změny polohy hlavy a její překrvení. Je důležité myslet na to, že děti se sluchovým postižením jsou zranitelnější v oblasti hlavy, proto bychom se měli snažit zamezit pádům a nárazům (Kopřiva & Vareková, 2022).

Omezení dítěte může mimo jiné spočívat v komunikaci. Obvykle se během pohybových aktivit ocitáme v prostředí, kde je výrazně zhoršena kvalita zvuku. Ve velkých prostorách jako jsou haly, tělocvičny nebo bazény může být špatná akustika. Zhoršená

kvalita zvuku má negativní vliv na porozumění dítěte, a to i u lehčích vad sluchu. Rovněž se můžeme setkat s tím, že pravidla a pokyny jsou pro dítě špatně pochopitelné z důvodu menší slovní zásoby (Kopřiva & Vareková, 2022).

5 ROLE VOLNOČASOVÝCH AKTIVIT V ROZVOJI A SOCIÁLNÍM ZAČLENĚNÍ DĚTÍ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

Následující část bakalářské práce se zaměřuje na výzkumné šetření. Jsou zde přestaveny hlavní i dílčí výzkumné cíle a z nich odvozené výzkumné otázky. Kapitola se věnuje postupu výzkumného šetření a použitým metodám, které byly aplikovány při sběru dat a analýze informací.

5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY

Hlavním výzkumným cílem bakalářské práce bylo **zjistit, možný vliv volnočasové aktivity na celkový rozvoj¹ a sociální začlenění dětí se sluchovým postižením**. K dosažení hlavního výzkumného cíle si autorka práce vytyčila několik dílčích cílů:

DC1: *Zjistit, jakou roli hraje sluchové postižení při výběru volnočasové aktivity.*

DC2: *Zjistit, jaké jsou případné bariéry při začleňování dětí se sluchovým postižením.*

DC3: *Zjistit, jaké metody využívají lektori pro sociální začlenění dětí se sluchovým postižením.*

Výzkumné otázky:

HVO: *Jaký je možný vliv účasti dětí se sluchovým postižením na volnočasových aktivitách na jejich celkový rozvoj a sociální začlenění?*

DVO1: *Jakou roli hraje sluchové postižení při výběru volnočasových aktivit?*

DVO2: *Jaké jsou bariéry při začleňování dětí se sluchovým postižením do volnočasových aktivit?*

DVO3: *Jaké metody využívají lektori při sociálním začleňování dětí se sluchovým postižením?*

5.2 VÝZKUMNÝ METODY

Pro účely výzkumného šetření byl výzkumný soubor rozdělen do dvou kategorií, a to rodiče dětí se sluchovým postižením a lektori volnočasových aktivit. Informanti byli osloveni prostřednictvím sociálních sítí a prostřednictvím kontaktů výzkumníka. Klíčovým kritériem pro výběr rodičů bylo, zda jejich děti navštěvují organizovanou volnočasovou aktivitu. Při výběru bylo snahou zahrnout rodiče, jejichž děti mají alespoň středně těžké sluchové postižení, avšak toto kritérium nebylo úspěšně naplněno. Příčinou

¹ Výzkumné šetření se zaměřuje především na rozvoj v oblasti komunikace, motoriky, koordinace těla, kreativitu a samostatnost.

nenaplnění kritéria bylo obtížné získávání informantů. Z tohoto důvodu byli do výzkumného šetření zahrnuti i rodiče dětí s lehkým sluchovým postižením. Rodiče byli vybráni z důvodu komplexního pohledu na jednotlivé kategorie, u kterých mohl být zaznamenán vliv volnočasových aktivit. Rodiče mají lepší přehled o změnách, ke kterým mohlo u dítěte dojít po navštěvování volnočasových aktivit.

Lektoři byli následně osloveni prostřednictvím rodičů. Lektoři vedou aktivity, které navštěvují děti, jejichž rodiče se do výzkumného šetření zapojili. Z důvodu nespolupráce několika lektorů, byl ale tento soubor rozšířen i o další lektory, kteří vedou aktivitu, kterou navštěvuje dítě se sluchovým postižením. Lektoři byli do výzkumného vzorku zahrnuti z důvodu přímé interakce s dětmi a schopnosti poskytnout informace, které rodiče nemají k dispozici.

Výzkumného šetření se účastnilo celkem 7 informantů, 4 informanti z řad rodičů a 3 z řad lektorů. Z důvodu zachování anonymity budou v následujícím textu označováni jako R1, R2, R3, R4 a L1, L2, L3.

Pro provedení výzkumného šetření byla využívána kvalitativní metoda. Byl využit polostrukturovaný rozhovor. Polostrukturovaný rozhovor patří mezi nejpoužívanější metody rozhovorů. Mezi výhody rozhovoru patří zejména přímý kontakt s informantem, díky kterému je možné požádat informanta o dovysvětlení. Mezi nevýhody můžeme zařadit časovou náročnost a fakt, že kvalita rozhovoru se odvíjí od zkušeností výzkumníka a úrovně interakce mezi výzkumníkem a informantem (Skutil, 2011).

Pro rozhovor jsou předem připravené okruhy otázek, výzkumník následně reaguje na informantovi odpovědi. Na základě stanovených výzkumných cílů a otázek bylo vytvořeno 8 okruhů pro každou ze skupin informantů (viz příloha č. 1). Samotné rozhovory byly realizovány prezenčně i online na základě preferencí informantů, ale i vzdálenosti mezi informantem a výzkumníkem. Pelikán (1998, citováno v Skutil, 2011) zmiňuje, že je potřeba klást důraz na vytvoření optimální atmosféry a zajištění tichého a klidného prostředí, proto byl vždy kladen důraz na to, aby prostředí vyhovovalo informantovi a rozhovory probíhaly v klidném prostředí bez přítomnosti třetí osoby nebo rušivých podnětů.

Rozhovory byly nahrávány a následně přepsány. Transkripce je převod mluveného projevu do písemné podoby. Pro pozdější vyhodnocení je transkripce nezbytná (Hendl, 2005). V přepisu rozhovorů byl upraven pouze dialekt, úprava nemá žádný vliv na výsledky výzkumného šetření.

Pro získání potřebných dat z rozhovoru byla zvolena metoda otevřeného kódování. Rozhovor byl rozebrán na jednotlivé jednotky, kterým byl přiřazen kód (Švaříček & Šedřová,

2014). Po přepisu rozhovoru byl text znovu analyzován a byly mu přiřazeny kódy, které se vztahují k výzkumným cílům. Jednotlivé kódy zastupují slova a slovní spojení. Po přiřazení kódů jednotlivým segmentům textu byly vytvořeny kategorie. Do kategorií byly přiřazeny kódy podle podobnosti nebo souvislosti (Juklová, 2011).

Na následujících řádcích je krátká ukázka kódovaného textu. Jednotlivé kategorie jsou označeny barevně, v závorce je poté na prvním místě uvedena kategorie a na druhém kód. Další ukázka kódování je k dispozici v přílohách (viz příloha 2).

R2: „*Jí je teďka **osm** (dítě; věk), je teda od narození **nedoslýchavá** (dítě; sluchová vada) a v pěti letech dostala **sluchadla na obě uši** (dítě; kompenzační pomůcka). Na tom horším měla v té době asi **80 dB a na tom lepším asi kolem 30 nebo tak nějak** (dítě; sluchová vada). Na obě teda **dostala sluchadla** (dítě; kompenzační pomůcka) a od letošního srpna má na tom horším čili na **pravým uchu má kochleární implantát** (dítě; kompenzační pomůcka), protože **tam ten sluch ztratila už úplně** (dítě; sluchová vada). **Na levým má pořád sluchadlo** (dítě; kompenzační pomůcka)“ (R2, 2).*

R4: „**No tak určitě. Vždycky se jako snažím to. Jako s těma lektorama asi jako probrat, jestli je to jako pro ně zvladatelné, jestli to není jako na obtíž.** (Role SP při výběru volnočasové aktivity; ohled na lektora)“ (R4, 24).

L1: „**Takže si myslím, že toto jí může docela pomáhat, že tam má prostě kolem sebe ty děcka, který jsou s ní v pohodě a který prostě, kterým nevadí, že třeba na ni musí mluvit víc nahlas nebo takhle nebo jí něco říct dvakrát, takže tam si myslím, že to je docela v pohodě** (sociální začlenění; přijetí)“ (L1, Pos. 24).

Tabulka 2 zobrazuje vybrané kategorie z ukázky. Kód, který je v ukázce použit je zvýrazněn tučným písmem.

Tabulka 2: *Vybrané kategorie*

Kategorie	Kód	Barva
Dítě	Věk, sluchová vada , metoda komunikace, kompensační pomůcka , škola, jiné potíže, vývoj	Žlutá
Role SP při výběru volnočasové aktivity	Zohlednění SP, nezohlednění SP, kompenzační pomůcka, ohled na lektora	Purpurová
Sociální začlenění	Přijetí , nepřijetí, nejistota	Azurová

Zdroj: Vlastní analýza, 2024

5.3 ETICKÉ ASPEKTY

Informanti byli seznámeni s metodologií výzkumného šetření. Informanti byli poučeni, že jejich účast na výzkumném šetření je dobrovolná a mohou od rozhovoru kdykoli odstoupit nebo odmítnout odpovědět na otázku. Před zahájením rozhovoru bylo informantům oznámeno, že rozhovor bude nahráván za účelem zaznamenání informací pro výzkumné šetření. Nahrávky rozhovoru budou uchovány pouze po dobu 2 let a následně budou bezpečně smazány. Veškeré osobní údaje jsou anonymizovány. Souhlas s účastí na výzkumném šetření byl potvrzen podepsáním informovaného souhlasu (viz příloha č. 3). Během rozhovorů byly informanty sděleny intimní či soukromé informace, pro ukázkou kódování budou vybrány části rozhovorů, které tyto soukromé informace neobsahují.

Autorka práce se během výzkumného šetření setkala s určitými limity. Nevýhody kvalitativního výzkumu byly zmíněné v podkapitole 5.2 výzkumné metody. Některé rozhovory bylo potřeba uskutečnit online, což také mohlo ovlivnit kvalitu výzkumného šetření.

Rodiče spolu s lektory se ve výpovědích shodli, že klíčová je povaha dítěte. Povaha dítěte se pak odráží na začlenění do skupiny, je těžké určit, kde hraje roli právě povaha a kde samotná sluchová vada.

Vzorek informantů je nekonzistentní. Aby bylo možné výsledky generalizovat, byl by zapotřebí větší počet informantů a zaměření na konkrétní typ volnočasové aktivity. V neposlední řadě by bylo potřeba, aby děti, na které se výzkumné šetření soustředí, měly přibližně stejnou ztrátu sluchu nebo obdobnou kompenzaci sluchu.

5.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR

R1 má syna ve věku 8 let, který navštěvuje běžnou základní školu. Chlapec má dva sourozence. U syna R1 byla zjištěna pouze nedoslýchavost, která není nikterak kompenzována. Chlapec používá ke komunikaci mluvenou řeč. Chlapec navštěvuje hasičský kroužek a kroužek keramiky, oba zmíněné kroužky navštěvuje druhým rokem.

R2 má dceru ve věku 8 let, navštěvuje menší církevní základní školu. Dívka je od narození nedoslýchavá, v 5 letech začala využívat sluchadla. V té době měla ztrátu na jednom uchu 80 dB a na druhém 30 dB. Z důvodu úplné ztráty sluchu na pravém uchu byla v srpnu minulého roku implantovaná, na druhém uchu stále využívá sluchadlo. Dívka má mírné problémy s rovnováhou. Matka uvádí, že v běžném životě tento problém není nikterak výrazný. Řeč se vyvíjela podle norem a využívá mluvenou řeč jako metodu komunikace. Dívka dochází na volnočasové aktivity již od útlého věku. Od batolete matka s dívkou navštěvovala předškolní programy v hudební škole. Dívka docházela do školního sboru. Momentálně dochází do skautu, na dramatický kroužek, šití, keramiky a do gymnastické přípravy.

R3 má dceru ve věku 5 let. Dívka navštěvuje mateřskou školu pro žáky se sluchovým postižením, souběžně navštěvuje běžnou mateřskou školu v místě bydliště. Dívka slyší od 60 dB a vysoké tóny jsou pro ni lépe slyšitelné. Sluchová ztráta byla zjištěna minulý rok v lednu. Po zjištění sluchové vady začali rodiče s dcerou využívat znakový jazyk, který pomohl rozvíjet komunikaci mezi dívkou a rodiči a její myšlení. Dívka je od června minulého roku kompenzovaná sluchadly. Po nastavení kompenzace využívali rodiče paralelně znakový jazyk a mluvenou řeč, kterou postupně rozvíjeli a trénovali. Matka uvádí, že dcera od znakového jazyka postupně upouští, ale občasně je stále potřeba použít i znakový jazyk pro lepší pochopení. Matka vybrala pro dceru sportovní kroužek, který je zaměřen na všeobecný pohybový rozvoj. Dívka má taktéž problém s rovnováhou, který se postupně zlepšuje. Matka volila zařazení dcery mezi mladší věkovou kategorií.

R4 má dceru ve věku 8 let. Dívka docházela do běžné mateřské školy s podporou neslyšícího asistenta pedagoga, momentálně navštěvuje základní školu pro žáky s vadami sluchu. Dívka má 100% oboustrannou ztrátu sluchu. Sluch nejspíše ztrácela postupně, dle tvrzení matky dívka do 1,5 roku reagovala na zvuky. V necelých dvou letech byla dívka kompenzovaná sluchadly, která nepřinesla žádný výsledek. Ve třech letech jí byly zavedeny kochleární implantáty, které zprvu nechtěla nosit. Dcera R4 měla problémy s rovnováhou, které již nejsou znatelné. Ihned po zjištění sluchové vady začali využívat znakový jazyk,

nyň využívají kombinaci znakového jazyka a orální metody. Dívka docházela na výtvarný kurz, v současné době navštěvuje kurz lezení na doporučení ergoterapeuta.

Tabulka 3 shrnuje důležité informace, které byly informanty poskytnuty.

Tabulka 3: Informanti z řad rodičů

Informant	Věk dítěte	Vzdělání	Vada sluchu dle sdělení rodičů	Kompenzační pomůcka	Volnočasová aktivita	Komunikační systém
R1	8	Běžná základní škola	Lehká nedoslýchavost	Nekompenzováno	Hasičský kroužek, keramika	Orální metoda
R2	8	Běžná základní škola	Levé ucho lehká nedoslýchavost, pravé úplná ztráta sluchu	Levé ucho sluchadlo, pravé kochleární implantát	Skaut, gymnastická příprava, dramatický kroužek, hudební kurzy	Znakový jazyk, orální metoda
R3	5	Kombinace běžné mateřské školy a mateřské školy pro žáky se SP	Středně těžké sluchové postižení	Sluchadla na obou uších	Sportovní kroužek	Znakový jazyk, orální metoda
R4	8	Základní škola pro žáky se SP	Stoprocentní hluchota	Kochleární implantáty na obou uších	Lezecký kurz, výtvarný kroužek	Znakový jazyk, orální metoda

Zdroj: vlastní analýza, 2024

V následující části kapitoly budou představeni informanti z řad lektorů. L1 vede skautský oddíl. Skautingu se věnuje 11 let, oddíl vede 4. rokem. L1 prošel vnitřním kurzem, který vedou zkušenější vedoucí a předávají informace nově začínajícím vedoucím. V budoucnu si plánuje dodělat další kurz, který je již oficiální, ale k vedení oddílu není potřebný. Dále prošel kurzem zdravotníka zotavovacích akcí. Do oddílu L1 dochází dcera R2.

L2 vede skautský oddíl. Sama se této oblasti věnuje přibližně 8 let, oddíl vede 2 rokem. Prošla si pouze kurzem zdravotníka zotavovacích akcí. Její oddíl navštěvuje osmiletá dívka, která je kompenzovaná kochleárním implantátem.

L3 vede horolezecké kurzy. Aktivně se horolezení věnuje 4. rokem, k tomuto sportu se dostala přes svou dceru, která ho v mladším věku provozovala. L3 se dříve věnovala házené, kterou trénovala 6 let. L3 prošla akreditovaným trenérským kurzem zaměřeným na horolezení. Kurz horolezení navštěvuje dcera R4.

Tabulka 4 shrnuje důležité údaje o lektorech volnočasových aktivit.

Tabulka 4: *Informanti z řad lektorů*

Informant	Volnočasová aktivita	Délka vedení volnočasové aktivity	Odborná zkušenost	Zkušenost s dětmi se SP
L1	Skauting	4 roky	Kurz zdravotníka zotavovacích akcí, vnitřní kurz	První zkušenost
L2	Skauting	2 roky	Kurz zdravotníka zotavovacích akcí	První zkušenost
L3	Kurzy horolezení	4 roky	Akreditovaný trenérský kurz	První zkušenost

Zdroj: vlastní analýza, 2024

5.5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Následující kapitola se zabývá interpretací výsledků na základě uskutečněných rozhovorů. Kapitola je zaměřena na samotnou prezentaci výsledků.

Hlavním výzkumným cílem bakalářské práce bylo „**zjistit, možný vliv volnočasové aktivity na rozvoj a sociální začlenění dětí se sluchovým postižením**“. Cílem bylo zjistit, jaké oblasti děti během navštěvování volnočasové aktivity rozvíjejí a jaký mají pro dítě přínos. Dále bylo cílem zjistit, jak se volnočasová aktivita odráží na jejich sociálním začlenění. Tabulka 5 zobrazuje kategorie a kódy, které byly využity při analýze výsledků, které se vztahovaly k hlavnímu výzkumnému cíli. Nejprve jsou popsány zkušenosti se sociálním začleněním a rozvojem dítětem z pohledu rodičů, následně jsou popsány zkušenosti lektorů. Lektorů byli tázáni, jaký vliv má na sociální začlenění a rozvoj konkrétní volnočasová aktivita, které se věnují.

Tabulka 5: *Kategorie sociálního začlenění a oblasti rozvoje*

Kategorie	Kódy
Sociální začlenění	Přijetí, nepřijetí, nejistota
Oblasti rozvoje	Kreativita, motorika, samostatnost, koordinace, další
Komunikace	Komunikace lektora s dítětem, komunikace mezi vrstevníky

Zdroj: vlastní analýza, 2024

R1 vnímá jako největší pozitivum, že syn získal druhý kolektiv, který je odlišný od toho školního. Syn R1 se zprvu setkal s posmíváním, hlavním důvodem měla být vada řeči. R1 popisuje: „*No a oni tudy jinakosti jsou, jsou pro ně jako významný, pro ostatní vrstevníky,*

takže pak záleží hrozně na lektorovi, jak postaví, jak postaví hranice, když s nima jde třeba ven, jo, jestli řekne: „Honzíka si nebudeme všímat, ten potřebuje víc prostoru“. Tak ale na to vlastně upozorní jako tím, že to konstatuje. No, já sama nevím, jak bych to udělala. Nemám vystudovanou pedagogickou školu, takže sama nevím, jak bych to řekla, ale asi takhle asi ne, protože na to upozorní, že jinej“ (R1, Seg. 20).

Ostatní informanti se nesetkali s problémy během začlenění svých dětí. R2 popisuje, že sociální začlenění je pouze obtížnější: *„Jako složitější to určitě je. Nevím, nakolik to souvisí s tím sluchem. Ona je i poměrně složitá povaha“ (R2, Seg. 16).* Zároveň dodává, že začlenění může ovlivňovat i povaha její dcery. Na tom, že povaha hraje velkou roli při začleňování se shodli i informanti R3 a R4. R3 si nemyslí, že její dcera bude mít problém se sociálními vazbami. Dle slov R3 nemá její dcera strach se jít začlenit, zmiňuje, že je to povahou a nemá problém, pokud jí ostatní děti nerozumí: *„...s tím problém nemá, jí to netrápí, je taková nestydlivá, komunikativní...“ (R3, Seg. 24).* R4 popisuje: *„...ty děti nevím jak, ale mají jako rádi, berou jí vždycky jako zapadla, to musím zaklepat, vždycky zapadla do toho kolektivu“ (R4, Seg. 20).* Zmiňuje, že volnočasové aktivity pomohly dceři najít nové kamarády. R4 vybrala záměrně začlenění do skupiny slyšících dětí: *„Tak jsem si říkala, co jí jako najít, že ji nechci vysloveně nechávat jenom v té komunitě neslyšících, jako v té škole. Takže jsem se snažila i nějaký kroužek“ (R4, Seg. 10).*

Dcera R4 navštěvuje kurz horolezení spolu s kamarádem, matka se záměrně domluvila s matkou daného chlapce. Pokud by dcera R4 navštěvovala kurz sama, bylo by sociální začlenění pro dívku obtížnější. Pokud je chlapec například nemocný musí matka zůstat během volnočasové aktivity přítomna. Na výtvarném kroužku matka zůstávala pravidelně, po čase jí dcera sama řekla, že může odejít. Matka zmiňuje, že se snaží dceru učit samostatnosti, k čemuž navštěvování volnočasové aktivity přispívá. L3 zmínila, že neví, jak by sociální začlenění probíhalo, pokud by dívka docházela na volnočasovou aktivitu sama.

Rodiče se nesetkali s většími problémy při začleňování svých dětí během navštěvování volnočasových aktivit. R1 zmiňuje, že je klíčové, jak se k situaci postaví lektor. Pro děti je dobré být v dalším kolektivu, který je odlišný od toho školního.

Volnočasové aktivity mohou rozvíjet různé oblasti v závislosti na náplni. Významný rozdíl je mezi sportovními a uměleckými aktivitami.

Uměleckou volnočasovou aktivitu momentálně navštěvuje syn R1 a dcera R2. Dcera R3 rovněž navštěvovala uměleckou volnočasovou aktivitu, na kterou přestala docházet ze svého rozhodnutí. R1 popisuje přínosy této volnočasové aktivity následovně:

„No, na té keramice určitě jako tam je přínos v tom, že prostě se ty děti stávají jako motoricky šikovnější, a hlavně tam je to taky nutí jako zůstat takový klidný, protože při keramice se nemůže lítat, běhat a křičet” (R1, Seg. 16). Dále zmiňuje, že na této volnočasové aktivitě si musí děti samy vymyslet, co budou vyrábět, což rozvíjí fantazii. Navštěvování volnočasové aktivity má dle matky vliv na psychiku chlapce: „Takže určitě po jakoby té psychický stránce to dítě je lepší” (R1, Seg. 12).

Dcera R2 navštěvovala předškolní hudební kurzy, matka popisuje: „Jo, a to třeba mi přijde, že na to ta hudebka hodně pomohla že vlastně na rozvoj rytmiky a celkové koordinace, koordinace těla, koordinace pohybů a asi i nějaký soustředění na nějakou soustavnou činnost, sledování, sledování průběhu vlastně nějaký ty hodiny a činnosti, to si myslím, že pomohlo hodně, no, že jsme s tím začali vlastně fakt brzo, už někdy v tom roce a půl“ (R2, Seg. 12). Dramatický kroužek, který navštěvuje dívka v rámci školy, jí dopomáhá k lepší práci s emocemi.

Sportovně zaměřenou volnočasovou aktivitu navštěvuje dcera R3 a dcera R4. R3 zmiňuje, že nemůže posoudit, do jaké míry má na rozvoj konkrétní volnočasová aktivita vliv vzhledem k tomu, že její dcera byla kompenzovaná minulý rok a od té doby je u dívky zaznamenán veliký pokrok. S dcerou mimo jiné navštěvuje ergoterapii, fyzioterapii: „Ale nedokážu říct, že je to tou pohybovou aktivitou, nebo jakoby jenom touto aktivitou. Určitě je to i pohybovou aktivitou, ale nejenom touto, protože toho cvičíme opravdu hodně” (R3, Seg. 19). R3 popisuje, proč začala navštěvovat s dcerou volnočasovou aktivitu: „Hlavní přínos je určitě, že jo, nějaký to sociální začlenění mezi další děti. A o co mi šlo, tak prostě posílení středu těla, že ta její hypotonie a celková ta rovnováha není dobrá. A tím pohybem je mi jasné, že je to provázané prostě celkově s tím centrem rovnováhy, řečí atd. Takže šlo mi o to, co nejvíc ji stimulovat pohybově, zpevnit, zlepšit. Jedno s druhým“ (R3, Seg. 30).

R4 popisuje, že volnočasové aktivity mají vliv na celkový vývoj: „Určitě jí to pomáhá jako celkově na tom vývoji a myslím, že se sama líp cítí, že prostě to zvládá taky” (R4, Seg. 18). Kurz lezení by měl mít dle slov matky vliv na koordinaci pohybů a propojení levé a pravé hemisféry. R1 a R4 se shodují, že je pro dítě přínosné, když má oblast, ve které dítě může dosahovat úspěchů.

L2 popisuje, že skauting nabízí širokou škálu aktivit, které podporují rozvoj dítěte: „Tak já si myslím, že jako ten skaut je hodně takovej jako všestrannej, že jako takto to začlenění do toho kolektivu, tak je tam prostě jako hrozně moc dalších aktivit, který prostě jak pohyb, tak i nějaký jako přemýšlení, logické myšlení, a hlavně právě ty výpravy

nebo ty tábory jako hodně na tu samostatnost a práci v tom kolektivu, takže myslím, že to takto na začlenění je to hodně jako dobrý způsob“ (L2, Seg. 31-32).

L1 popisuje, že je skauting dobrým místem na navázání vztahu s vrstevníky, kde si dítě vždy najde nějaké kamarády.

L3 zmiňuje, že kurz, který vede přináší mnoho výhod, důležitý je pozitivní vliv na fyzický rozvoj: „Jako určitě, tak celkově to lezení je pro ten pohyb těla všeobecně dobrý, že jo“ (L3, Seg. 18). Zmiňuje, že k nim často dochází děti na doporučení jiného odborníka, dcera L4 začala aktivitu navštěvovat na doporučení ergoterapeuta: „Často k nám chodí děti na doporučení třeba fyzioterapeuta, že je to jako dobrý na celkovéj rozvoj, srovnání zad“ (L3, Seg. 20).

Dílčím výzkumným cílem výzkumného šetření bylo **zjistit, jakou roli hraje sluchové postižení při výběru volnočasové aktivity**. Cílem bylo zjistit, zda rodiče při výběru volnočasové aktivity zohledňovali sluchové postižení. K dílčímu výzkumnému cíli byly přiřazeny kategorie a kódy, které jsou popsány v tabulce 6.

Tabulka 6: Kategorie role SP při výběru volnočasové aktivity

Kategorie	Kódy
Role SP při výběru volnočasové aktivity	Zohlednění SP, nezohlednění SP, kompenzační pomůcka, ohled na lektora

Zdroj: vlastní analýza, 2024

R1 uvádí, že při výběru volnočasové aktivity nezohledňovali sluchovou vadu, vzhledem k tomu, že její syn má pouze lehké sluchové postižení.

R2 a R3 se shodují, že při výběru volnočasové aktivity zvažovali, zda je daná volnočasová aktivita zvládnutelná s kompenzačními pomůckami. R2 uvádí, že zohlednění sluchové vady nebyla priorita při výběru: „...vždycky se snažím samozřejmě nějak jako z praktickýho hlediska posoudit, jestli to bude zvládnutelný s těma kompenzačníma pomůckama, jestli tam nehrozí třeba nějaký riziko úrazu, rozbití, ztráty nebo tak něco...“ (R2, Seg. 22).

R2 uvádí, že dceru nechává vybírat samotnou, co by chtěla dělat zhruba od předškolního věku a pak následně i ve škole.

R4 se při výběru volnočasové aktivity spíše zaměřuje na to, zda sluchová vada není překážkou pro lektora samotného. R4 uvádí: „No tak určitě. Vždycky se jako snažím to. Jako s těma lektorama asi jako probrat, jestli je to jako pro ně zvladatelné, jestli to není jako na obtíž. Třeba u tý Dany, že když vidím, že tam má fakt jako děti, který prostě lítají, běhají, tak

jestli jako pro ni to není jako práce navíc, kterou by třeba nechtěla, protože bych nechtěla, aby jako Amálka se cejtila někde prostě jako navíc jo, takže radši bych jí prostě tam nenacpala, dala bych někam jinam“ (R4, Seg. 24).

R4 nevidí překážku v kompenzační pomůcce, kochleární implantáty mají pojištěné a na volnočasové aktivitě je jistí členkou.

Pro přesnější vhléd do problematiky je třeba se zaměřit také na pohled lektorů. Lektori volnočasových aktivit mají klíčovou úlohu při rozvoji dovedností a zájmů. Následující dílčí výzkumné cíle byly směřovány na lektory volnočasových aktivit, abychom lépe porozuměli jejich přístupům a vlivu na sociální začlenění dětí se sluchovým postižením.

Jedním z dílčích výzkumných cílů výzkumného šetření bylo „**zjistit, jaké jsou případné bariéry při začleňování dětí se sluchovým postižením**“. Cílem bylo zjistit, zda během začleňování dítěte se sluchovým postižením zaznamenali překážky. Posledním výzkumným cílem bylo „**zjistit, jaké metody využívají lektori pro sociální začlenění dětí se sluchovým postižením**“. Cílem bylo zjistit, zda lektori využívají nějaké konkrétní metody při začleňování dítěte se sluchovým postižením. Následující tabulka 7 popisuje kódy a kategorie, které byly přiřazeny k těmto dílčím cílům.

Tabulka 7: Kategorie integrace dítěte s SP

Kategorie	Kódy
Integrace ² dítěte s SP	Výzvy, klady, zápory, doporučení
Začlenění do skupiny	Vliv na celkovou skupinu, přijetí, nepřijetí, bariéra
Podpora ze strany lektora	Individuální přístup, neindividuální přístup, speciální metoda

Zdroj: vlastní analýza, 2024

L1 a L2 popisuje, že nevidí žádnou bariéru v sociálním začlenění. Pozitivně vnímá, že pro děti může být užitečné být v kolektivu s dítětem se sluchovým postižením, protože se děti učí nevnímat odlišnosti negativně. Dále vnímá pozitivně, že si dítě může najít nový kolektiv. Konkrétně v oddílu, který vede L1, se děti dívce nestraní. Myslí si, že dívce pomáhá, když ostatním dětem nedělá problém mluvit více nahlas nebo cokoli zopakovat: „*Takže si myslím, že toto jí může docela pomáhat, že tam má prostě kolem sebe ty děcka, který jsou s ní v pohodě a který prostě, kterým nevadí, že třeba na ni musí mluvit víc nahlas*

² Pojem integrace byl vybrán autorkou záměrně z důvodu lepší návaznosti na výzkumné cíle. Je zde předpoklad, že se dítě se SP musí přizpůsobit intaktním vrstevníkům.

nebo takhle nebo jí něco říct dvakrát, takže tam si myslím, že to je docela v pohodě“ (L1, Seg. 24)

Dívčino začlenění do skupiny proběhlo úspěšně, občasně se lektor setkává s poznámkami ostatních dětí, se skupinou to ovšem neřeší a vždy se to snaží pouze odvrátit pozornost: *„...když třeba něco neslyší nebo třeba když prostě něco vysvětlujeme a ona pak ani neví, že se něco vysvětlovalo, když na to zapomeneme jí to říct, ať dávat pozor, tak třeba občas si z toho některý holky udělají trochu srandu, ale takovým způsobem, že jako třeba jedna holka má nějakou poznámku, tak to tak jako zklidníme, zahrajeme to do autu a to jako si toho nevšímají a zatím to moc jako neřeší (L1, Seg. 16)...Jako ty děcka tam víceméně berou úplně v pohodě, když ji mají prostě v týmu, tak s tím nemají jako úplně nějak jako problém. Že by někdo vyloženě v týmu nechtěl, to ne. Jako občas nějaký narážky jsou, ale celkově jako žádný problém s nějakým začleněním úplně jako není, zatím“ (L1, Seg. 18).*

Lektor dodává, že všechno probíhá v pořádku a doufá, že v budoucnu nebudou muset problém se sociálním začleněním řešit.

L3 popisuje, že se děti ptaly: *„Určitě se i děti ptaly, proč nosí čelenku, proč nosí to na tý hlavě, protože jsou to malý děti, že jo, nebo malý, toto jsou sice větší, ale furt jsou tam od šesti let, jo, takže ptají se, nosí, jestli, proč nosí ty věci na té hlavě a takto. Pak se ptali, jestli Amálka neslyší, ale nějak jsme to vždycky jako vysvětlili. Naprosto v pohodě“ (L3, Seg. 14).*

S problémem se sociálním začleněním se L3 nesešla, jak bylo zmíněno výše na volnočasovou aktivitu spolu s kamarádem: *„Vůbec jako neměli žádný problém s přijímáním toho dítěte a ono, ona, jak tam má toho Lukáška taky, ono jako by bylo úplně asi trochu jinak, kdyby byl úplně sama“ (L3, Seg. 16).* L2 vidí překážku spíše v kompenzační pomůcce. Popisuje, že dívka si na kompenzační pomůcku dává pozor sama, při začleňování se nesešla s bariérami nebo záporů, stejně jako L1 vnímá pozitivně integraci.

L1 popisuje, že nemusí nad tím, že je ve skupině dítě se sluchovým postižením přemýšlet, jediné, na co dává pozor je, zda dívka vnímá, navazuje oční kontakt. Dále musí občas zvýšit hlasitost projevu nebo přijít k dítěti a třeba se ho dotknout, aby ho upozornil.

V oddílu L2 dávají pozor na to, jaké hry budou hrát. Berou v potaz, že nemohou hrát hry založené na sluchovém vnímání. Dbají na to, aby všechny děti byly seznámeny se sluchovou vadou a kompenzační pomůckou.

L3 popisuje, že během kurzu se nemůže jednomu konkrétnímu dítěti věnovat delší dobu než jinému. Jediná podpora, kterou dívce poskytuje, je občasné zopakování pokynu,

popřípadě dívce naznačí pohybem ruky, co má v danou chvíli udělat. L4 popisuje, že dívka hodně kopíruje od ostatních dětí v kurzu.

Problém nastává při venkovních aktivitách, při aktivitách vevnitř nevidí problém.

Na základě rozhovorů byl vytvořen kód **doporučení** zařazený do kategorie **integrace dítěte s SP**, která se zaměřovala na doporučení samotných lektorů pro jiné lektory. Dále je popsáno, jakou podporu od lektorů nejvíce ocenili samotní rodiče.

L1 zmiňuje, že záleží na velikosti ztráty, ale je potřeba například modifikovat hry, na tom se shoduje spolu s L2.

L1 zmiňuje příklad schovávané, kdy je lepší, aby dítě se sluchovou vadou hledalo, L2 zmiňuje, že je lepší volit hry, které nejsou založené na sluchu. Dále je dle L1 důležité sledovat, zda dítě dává pozor. Zmiňuje mimo jiné, že je dle jeho názoru lepší sluchovou vadu moc nezmiňovat a zbytečně na to neupozorňovat, zakročít, až v případě, pokud vidíme, že se vyskytla obtíž při začlenění. L1 popisuje, že je dle něj lepší co nejméně sluchovou vadu řešit: „*Co nejmíň na to poukazovat, spíš na to dítě dávat pozor, jestli to dítě dávat pozor, ale nějak se mu jako extra speciálně nevěnovat a snažit se, ať se začlení a kdyby byl nějaký problém, tak se tomu jako pověnovat, nějak mu pomoci, ale celkově na to jako nepoukazovat*“ (L1, Seg. 30).

L2 popisuje, že je potřeba být trpělivý a zopakovat, co je potřeba. L2 dále zmiňuje, že je dobré vědět, jak zacházet s kompenzační pomůckou: „*...třeba jako být víc trpělivý, prostě zopakovat to, když neslyší. Ale potom spíš jako přímo k tomu přístroje, jak se k tomu chovat a tak*“ (L2, Seg. 22). Je ovšem důležité si uvědomit, že L1 a L2 jezdí s dětmi na pobytové akce, na běžné volnočasové aktivitě lektori podobné situace obvykle řešit nemusí.

R2 popisuje, že je pro ně nejpřínosnější, že lektori jsou ochotni dohlížet na kompenzační pomůcku během pobytových akcí. Matka zmiňuje, že je potřeba lektorům připomínat sluchovou vadu její dcery: „*A ona dává instrukce a otočí se přitom k těm dětem zády a ukazuje něco v prostoru tý tělocvičny. Tak tohle jí, musím prostě opakovaně připomínat, že jí potom dcera pořádně nerozumí a že potom dělá ty cviky třeba jinak, než, než bylo řečeno a podobně, protože ona teda se to snaží dcera hodně, hodně jako sama kompenzovat. Ona si neřekne prostě, já nerozumím, mluvte prosím čelem ke mně nebo tak. Ona se snaží prostě od ostatních odkoukat, jak to mělo být, nebo si to sama nějak domyslet. Ale občas, většinou se jí to, většinou se jí to nějak povede, ale občas se stane, že se to nepodaří, nebo že to odkouká, domyslí špatně, pak něco udělá špatně a ti lektori nebo ti lidi obecně jsou pak překvapení, co se děje*“ (R2, Seg. 28). Lektor by měl mít na paměti, že ve skupině je přítomné dítě se sluchovou vadou, aby předešel podobným situacím.

Vzhledem k tomu, že dcera R3 navštěvuje volnočasovou aktivitu krátce, byla dotázána, co by nejvíce ocenila v budoucnu: „*No určitě aby, všechno vysvětloval tak, aby to ona pochopila. Vzal si ji bokem, věnoval se jí chvíličku, hlavně vždycky na tom začátku, když je něco nového, aby to vysvětlil jednoduše, jasně, z očí do očí, aby byla schopna to nějak jako víc vstřebat než v tom hluku. A asi, aby byla dobrá i komunikace se mnou jako s rodičem, abychom si řekli, co potřebuje, co nepotřebuje, co pomůže. Takže taková, taková asi bych řekla, co by mělo být i normálně s dětma, ale tady v tomhle, v tomhle, v tomto směru asi jakoby trošičku víc se angažovat v tom, že chtít vědět, jak pomoci tomu dítěti, asi komunikovat jak s dítětem trochu intenzivněji, tak s rodičem“ (R3, Seg. 36).*

L4 nejvíce oceňuje, když lektor dítě začlení do skupiny: „*No asi tak, jako že fakt tam jako zapadla, začlenili ji tam úplně běžně, jako to nedělají, jako že by jí nějak ulevovali nebo vyčnívala by nebo něco takovýho“ (R4, Seg. 30).*

5.6 SHRNUTÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Volnočasové aktivity patří mezi důležité oblasti, které rozvíjí děti. Každá volnočasová aktivita má specifický vliv na různé oblasti. Mezi tyto oblasti můžeme zařadit motoriku jak jemnou, tak hrubou, koordinaci pohybů a sociální interakci. Rodiče zdůrazňují význam povahy při začleňování dítěte se sluchovým postižením. Z rozhovorů vyplývá, že ne vždy je snadné určit do jaké míry je sociální začlenění ovlivněno volnočasovou aktivitou, případně povahou. Vzhledem k tomu, že děti často docházejí na různé terapie, jako například ergoterapie, fyzioterapie nebo logopedie, je stejný problém určit, do jaké míry ovlivňují volnočasové aktivity rozvoj.

Informanti se shodují, že volnočasové aktivity mají pozitivní dopad na sociální začlenění. Z rozhovorů vyplývá, že považují volnočasové aktivity za přínosné v sociálních vztazích dítěte. Dítě si může vytvořit nové sociální vztahy mimo svoji primární vrstevnickou skupinu, za kterou bychom mohli považovat třídní kolektiv. Lektoři se shodují, že je pro děti vhodné navštěvovat volnočasové aktivity, jak z důvodu sociálního začlenění, tak z důvodu rozvíjení jednotlivých dovedností. Celkově lze říci, že volnočasové aktivity hrají roli v rozvoji různých oblastí a v sociálním začlenění, nicméně důležitou roli hrají i zmiňované terapie.

Při výběru volnočasových aktivit rodiče zohledňují kompenzační pomůcky, samotná sluchová vada se nejvíce jeví jako kritérium při výběru. Rodiče přihlížejí k tomu, aby volnočasová aktivita byla zvladatelná s kompenzační pomůckou. Celkově lze říci, že lektoři nevidí bariéru v sociálním začlenění.

Postoj k integraci dětí se sluchovým postižením by měl být pozitivní. Je potřeba, aby byl lektor ochotný modifikovat náplň volnočasové aktivity. Přístup lektora je klíčový pro správné sociální začlenění dítěte. Je žádoucí, aby lektor dostatečně komunikoval s rodiči dítěte. Rodiče by měli brát zřetel na povahu a schopnosti dítěte, při výběru volnočasové aktivity.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala vlivem volnočasových aktivit na celkový rozvoj a sociální začlenění dětí se sluchovým postižením.

První část bakalářské práce se věnovala teoretickým východiskům. Ve 4 kapitolách byly shrnuty důležité informace vztahující se k sluchovému postižení, specifikům ve vývoji dítěte sluchového postižení. Prostor byl věnován pojmu socializace. V poslední části teoretického základu byl vymezen pojem volný čas, popsány jeho funkce a kategorie zájmových činností. Druhá část bakalářské práce se věnovala výzkumnému šetření. V druhé části bakalářské práce byly vymezeny výzkumné cíle a otázky, výzkumný soubor a metody a analýza pro zpracování dat. Pro realizaci výzkumného šetření byl zvolen kvalitativní výzkum, polostrukturovaný rozhovor, následně byla využita metoda otevřeného kódování. Celkem bylo realizováno 7 rozhovorů, z toho 4 s rodiči a 3 s lektory volnočasových aktivit.

Výsledky výzkumného šetření poukazuje na důležitost navštěvování volnočasových aktivit. Volnočasové aktivity se mohou podílet na rozvoji motoriky, koordinace těla, rozvoji představitosti. Dále se podílejí na rozvoji samostatnosti dítěte. Rodiče při výběru volnočasové aktivity zohledňují spíše než samotné sluchové postižení kompenzační pomůcky. V sociálním začlenění se informanti neseťkali s většími obtížemi. Lektory volnočasových aktivit se k integraci dítěte se sluchovým postižením staví pozitivně a během své praxe se neseťkali s bariérami, které by způsobovalo sluchové postižení. Nedá se říct, že by lektory využívali speciální metody nebo přístupy při sociálním začlenění dítěte se sluchovým postižením do volnočasové aktivity.

Získané poznatky mohou být přínosné pro rodiče dětí i lektory volnočasových aktivit. Volnočasové aktivity patří mezi důležité oblasti, které rozvíjí dítě. Každá aktivita má vliv na specifické oblasti rozvoje dle její náplně. Mezi oblastí rozvoje můžeme zařadit motoriku, koordinaci těla, sociální interakci, komunikaci a představitost. Při výběru je důležité zohlednit individuální potřeby dítěte a jeho povahu. Přístup lektora k integraci by měl být pozitivní. Lektor by měl být ochotný modifikovat náplň her, pokud je to potřeba. Klíčová je komunikace s rodiči ze strany lektora.

RESUMÉ

Bakalářská práce se věnovala zkoumání vlivu volnočasových aktivit na celkový rozvoj a sociální začlenění dětí se sluchovým postižením. První část bakalářské práce shrnuje teoretická východiska orientující se na problematiku sluchového postižení, vývojová specifika dětí se sluchovým postižením, socializaci a pojem volný čas. V rámci výzkumného šetření bylo provedeno 7 rozhovorů s rodiči a lektory volnočasových aktivit. Zjištění naznačují, že volnočasové aktivity přispívají k rozvoji motoriky, koordinace, představivosti a samostatnosti. Sociální začlenění nebylo problematické, lektori projevili pozitivní postoj k integraci.

Klíčová slova: sluchové postižení, kompenzační pomůcky, socializace, volný čas, volnočasové aktivity, rozvoj

RESUMÉ

The bachelor thesis was focused on researching the impact of leisure time activities on overall development and social inclusion of children with hearing impairment. The first part of bachelor thesis summarizes theoretical way outs orientated on the problems with hearing impairments, development specifics of children with hearing impairments, the socialization and the concept of leisure time. As part of the research investigation, seven interviews with parents and lecturers of leisure time activities has been done. The findings are suggesting that leisure time activities are contributing to the development of motor skills, coordination, imagination and independence. Social inclusion wasn't problematic, the lecturers were showing positive attitude towards integration.

Key words: hearing impairment, compensatory aids, socialization, leisure time, leisure time activities, development

SEZNAM LITERATURY

- Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Grada.
- Hádková, K. (2016). *Člověk se sluchovým postižením*. Karolinum.
- Hájek, B. (2011). Zájmová činnost. In Hájek, B., Hofbauer, Z., Pávková, J. (2011). *Pedagogické ovlivňování volného času*. (s. 165-184) Portál.
- Hájek, B., Hofbauer, Z., Pávková, J. (2010). *Pedagogika volného času*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Hájek, B., Hofbauer, Z., Pávková, J. (2011). *Pedagogické ovlivňování volného času*. Portál.
- Hamřík, Z. (2022). *Volný čas dětí a mládeže: zábava, odpočinek a příležitost pro rozvoj*. Univerzita Palackého.
- Helus, Z. (2018). *Úvod do psychologie. 2. přepracované a doplněné vydání*. Grada.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Portál.
- Hodaň, B., & Dohnal, T. (2005). *Rekreologie*. Hanex/Univerzita Palackého.
- Hofbauer, B. (2004). *Děti, mládež a volný čas*. Portál.
- Holmanová, J. (2014). Vady a poruchy sluchu z hlediska klinické logopedie: Rehabilitační metody. In Škodová, E., Jedlička, I., Lechta, V., Fukanová, V., Neubauer, K., Čecháčková, M., Salomonová, A., Žlab, Z., Vymlátílová, E., Stryková, E., Kaulfussová, J., & Laudová, L. (2007). *Klinická logopedie*. (s. 493–229). Portál.
- Horáková, R. (2012). *Sluchové postižení – úvod do surdopedie*. Portál.
- Juklová, K. (2011). Kvalitativní analýza a zpracování dat: Kódování. In Skutil, M., Faberová, M., Průcha, J., Žumárová, M., Bartošová, I., Křováčková, B., Havigerová, J. M., Chrástka, M., Maněnová, M., & Zíkl, P., *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. (s. 213-233). Portál.
- Kaplánek, M. (2017). *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Portál.
- Knotková, A. (2022). *Pedagogika volného času*. Univerzita Hradec Králové.
- Kollerová, L. (2017). Střední dětství: Úvod. In Blatný, M., Millová, K., Smolík, F., Janošová, P., Šolcová, I., & Halama, P. (2017). *Psychologie celoživotního vývoje*. (s. 85–98). Karolinum.
- Kopřiva, P., & Vareková, J. (2022). Žák se sluchovým postižením v TV (část 2.). *Tělesná Výchova a sport mládeže*, 88(3), 35-42.
- https://www.researchgate.net/publication/360490594_Zak_se_sluchovym_postizenim_v_telesne_vychove_II

- Kořa, J. (2015). Jak je možné rozumět pojmu socializace?. Jedlička, R., Franclová, M., Komzáková, M., Pilař, J., Počtová, L., Podzimek, M., Slavík, J., & Valenta, J. (2015). *Poruchy socializace dětí a mládeže u dětí a dospívajících, prevence životních selhání a krizová intervence*. (s.12-20). Grada.
- Krahulcová, B. (2003). *Komunikace sluchově postižených*. Karolinum.
- Kučera, D. (2013). *Moderní psychologie*. Grada.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada.
- Mukšnáblová, M. (2014). *Péče o dítě s postižením sluchu*. Grada.
- Olusanya, O., Davis A, & Hoffman H. (2019). Hearing loss grades and the International classification of functioning, disability and health. *Bull World Health Organ*, 97(10):725-728. DOI: 10.2471/BLT.19.230367.
- Opić, S., & Đuranović, M. (2014). Leisure Time of Young Due to Some Socio-demographic Characteristics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159(14), 546-551. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.12.422.
- Pávková, J. (2002). *Pedagogika volného času*. Portál.
- Pugnerová, M., & Kvintová J. (2016). *Přehled poruch psychického vývoje*. Grada.
- Pugnerová, M., Plevová, I., Kvintová, J. Křeménková, L., Dobešová – Cakirpalonglu, S., & Lemrová, S. (2019). *Psychologie pro studenty pedagogických oborů*. Grada.
- Skutil, M., Faberová, M., Průcha, J., Žumárová, M., Bartošová, I., Křováčková, B., Havigerová, J. M., Chrástka, M., Maněnová, M., Juklová, K., & Zikl, P. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Portál.
- Slowík, J. (2016). *Speciální pedagogika, 2., aktualizované vydání*. Grada.
- Slowík, J. (2022). *Inkluzivní speciální pedagogika*. Grada.
- Souralová, E. (2005). *Surdopedie: studijní opora pro kombinované studium*. Univerzita Palackého.
- Souralová, E. (2023, 20. března). *Podpora dětí se sluchovým postižením. Šance dětem*. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/podpora-deti-se-sluchovym-postizenim>.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Vágnerová, M., & Lisá, L. (2022). *Vývojová psychologie, dětství a dospívání*. Karolinum.
- Vážanský, M. (2001). *Základy pedagogiky volného času*. Print-Typia.
- Vymlátílová, E. (2007). Problematika sluchových vad z pohledu psychologie: Vývoj neslyšícího dítěte. In Škodová, E., Jedlička, I., Lechta, V., Fukanová, V., Neubauer, K., Čecháčková, M., Salomonová, A., Žlab, Z., Holmanová, J., Stryková, E., Kaulfussová, J., & Laudová, L. (2007). *Klinická logopedie, 2. aktualizované vydání*. (s.467-492). Portál.

Zákon č. 384/2008 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 155/1998 Sb., o znakové řeči a o změně dalších zákonů a další související zákony. (2008). Dostupné z:–<https://www.e-sbirka.cz/sb/2008/384/2014-01-01?f=Z%C3%A1kon%20%C4%8D.%20384%2F2008%20Sb&zalozka=text>

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

Tabulka 1: <i>Klasifikace sluchových vad podle stupně postižení</i>	5
Tabulka 2: <i>Vybrané kategorie</i>	24
Tabulka 3: <i>Informanti z řad rodičů</i>	26
Tabulka 4: <i>Informanti z řad lektorů</i>	27
Tabulka 5: <i>Kategorie sociální začlenění a oblasti rozvoje</i>	27
Tabulka 6: <i>Kategorie role SP při výběru volnočasové aktivity</i>	30
Tabulka 7: <i>Kategorie integrace dítěte s SP</i>	31

PŘÍLOHY**Příloha č. 1 - okruhy otázek**

Pro rodiče:

1. Jaké volnočasové aktivity navštěvuje vaše dítě?
2. Jak dlouho vaše dítě navštěvuje tyto aktivity?
3. Pozorovali jste nějaké změny v rozvoji (komunikace) vašeho dítěte po navštěvování těchto aktivit?
4. Mají volnočasové aktivity vliv na sociální začlenění dítěte?
5. Jaké jsou podle vás hlavní přínosy navštěvování volnočasové aktivity?
6. Setkali jste se s nějakými obtížemi při začleňování dítěte do volnočasové aktivity?
7. Bylo pro vás důležité při výběru volnočasové aktivity zohledňovat SP?
8. Jaká podpora od lektorů byla pro dítě nejvíce užitečná?

Pro lektory:

1. Jaké volnočasové aktivity organizujete?
2. Jak dlouho jste se těmito aktivitami zabývali a jaká je vaše odborná zkušenost v této oblasti?
3. Jaké konkrétní výzvy jste zaznamenali při práci s dětmi se sluchovým postižením v rámci těchto aktivit?
4. Jaký vliv má účast dětí se sluchovým postižením na skupinovou dynamiku v rámci aktivit?
5. Jaké metody a strategie používáte k podpoře sociálního začlenění dětí se sluchovým postižením v rámci aktivit?
6. Setkali jste se někdy s bariérami v sociálním začlenění dětí se sluchovým postižením?
7. Jak vnímáte význam volnočasových aktivit v rozvoji dětí se sluchovým postižením?
8. Máte nějaké doporučení pro zlepšení zapojení dětí se sluchovým postižením do volnočasových aktivit?

Příloha č. 2 - ukázka kódování

Rodiče

T: „Prvně mě teda zajímá, jaké ty volnočasové aktivity teda navštěvuje?“

R2: No, ona toho má hrozně moc. Ona chodí, chodí teda do toho **skauta** (volnočasová aktivita, druh), jak jsem vám posílala kontakty na ty vedoucí, pak chodí na **gymnastiku nebo do gymnastické přípravy** ((volnočasová aktivita, druh). V rámci školní družiny vlastně chodí na **dramaťák** (volnočasová aktivita, druh), teďka na **šití a na keramiku** (volnočasová aktivita, druh). A dřív ještě chodívala do **školního sboru** (volnočasová aktivita, druh). To teda už letos vzdala, že jí to nebaví, a ještě vlastně, než nastoupila do školy, tak chodila do **předškolních programů v hudebce** (volnočasová aktivita, druh)“ (R2, 5-6).

T: „Jak dlouho, tak nějak navštěvuje ty volnočasové aktivity?“

R2: „No jo, no jo, ještě v mateřský, **vlastně už jako batole, už jako s batoletem jsem s ní chodila na tu hudebku** (volnočasová aktivita, délka navštěvování). Na programy právě pro batolata a předškolní děti hudební škola Yamaha. Nevím, jestli vám to něco říká a tam pak pokračovala i vlastně základy hry na flétnu, na zobcovou flétnu. **No a od první třídy na ty kroužky v té školní družině a do skauta, no. Gymnastiku začala letos** (volnočasová aktivita, délka navštěvování)“ (R2, 7-8).

T: „A během toho, co navštěvujete ty volnočasové aktivity, pozorovali jste, že tam třeba byl nějaký vliv na rozvoj?“

R2: „Já to asi, já nevím, jestli to dokážu takhle posoudit, jako jak velký vliv měly konkrétně ty volnočasové aktivity. Jako určitě podle mě **velkej vliv měla ta hudebka**, na kterou jsme chodili vlastně fakt odmalinka od nějakýho roku a půl. To mělo podle mě velkej vliv na **rytmiku i na koordinaci pohybů** (oblasti rozvoje, koordinace³). Ona má kromě toho teda, že je nedoslýchavá nebo respektive teď už na jedno ucho neslyšící, tak má i lehce **narušenou rovnováhu** (dítě, jiné potíže⁴) v tom neslyšícím uchu, má vlastně nefunkční jeden ten vestibulární kanálek, takže, takže to má lehce, takže má i lehce narušenou rovnováhu. Ono to není nějak výrazný v běžném životě, ale třeba naučit se jezdit na kole pro ni byl obrovské problém“ (R2, 9-10).

³ Vliv měly hubení kurzy, které matka s dcerou navštěvovala již od batolecího věku

⁴ Narušená rovnováha není v běžném životě výrazný problém

Lektoři

T: „*Používáte tedy nějaké metody nebo strategie vlastně k té podpoře, aby tam nevznikl tenhle ten problém s tím začleněním?*“

L1: „...No, já na to převážně jako myslím, že když třeba něco vysvětluju, tak prostě vím, že tomu dítěti musím nějakým způsobem jakoby naznačit, že se něco bude vysvětlovat, nějak jako pořádně zavolat nebo prostě k němu přijít a nějak na něho akorát jako ťuknout (podpora ze strany lektora, individuální přístup), ať jako prostě dává pozor nebo tak něco. Takže myslet na to, aby to dítě jako dávalo pozor (integrace dítěte se SP, doporučení). Mně přijde, že ono tam není úplně problém, že by jako extra neslyšela. Mně přijde, že ona když jako na někoho kouká, jako že vnímá ho, že prostě po poslouchám někoho, kdo na ni mluví, tak slyší docela v pohodě, že když třeba něco vysvětluji v té boudě, to je docela velká, tak i kdyby byla někde prostě dejme tomu na druhé straně boudy, ale vnímala mě, že na ní mluvím, tak by mě asi jako slyšela docela jako v pohodě, asi by mi i jako rozuměla, ale jakmile si třeba prostě je tam něco chytne na stole, začne tam s nějakou kamarádkou o něčem mluvit nebo tak něco, tak v tu chvíli prakticky vůbec neví, že někdo na druhé straně boudy mluvil nebo něco vysvětloval, tak že musím jakoby, prostě musím, jediný co, tak prostě vědět, že to dítě na mě kouká nebo dává pozor, když na něho mluvím a chci mu něco říct. Jinak to podle mě není takový problém, že bychom to museli nějak speciálně na ni, jí to nějak jako podruhé vysvětlovat nebo tato takový problémy jako úplně nemáme⁵ (integrace dítěte se SP, doporučení)“ (L1, 19-20).

T: „*Vnímáte nějaké klady a zápory té přítomnosti vlastně té holčičky s tím sluchovým postižením na té aktivitě?*“

L2: „*To asi ne, ale spíš bych to jako viděla pozitivně, že třeba se naučí pracovat s někým jako, jako že v tom kolektivu, kdo prostě je trošku nějak jako vybočuje z těch jako standardů, nebo jak to říct, že. Že jako se to naučí tak jako se mi vnímat ty ostatní v tom kolektivu (integrace dítěte se SP, klady)*“ (L2, 23-24).

⁵ Lektor zmiňuje, že není třeba využívat speciální metody. Lze využít jako doporučení.

Příloha č. 3 - Informovaný souhlas

Informovaný souhlas k účasti na bakalářském výzkumném šetření zaměřeném na vliv
volnočasových aktivit na rozvoj a sociální začlenění dětí se sluchovým postižením.

Kontaktní údaje:

Kristýna Nosková, [REDACTED]

Západočeská univerzita v Plzni, fakulta pedagogická, katedra pedagogiky

Vaše účast v tomto výzkumném šetření je dobrovolná a veškeré informace budou použity pouze pro účely tohoto výzkumného šetření. Vaše údaje budou zpracovány důvěrně a v souladu s platnými zákony na ochranu osobních údajů.

1. Byl/a jsem seznámena s cílem výzkumného šetření a s jeho metodami.
2. Beru na vědomí, že účast na výzkumném šetření je dobrovolná a že mám právo kdykoliv odstoupit nebo přerušit rozhovor.
3. Beru na vědomí, že rozhovor bude nahráván za účelem zaznamenání informací pro výzkumné šetření.
4. Beru na vědomí, že nahrávky rozhovorů budou přepsány a uloženy po dobu nutnou pro zpracování dat.
5. Souhlasím s tím, že úryvky z rozhovoru mohou být použity v bakalářské práci.
6. Beru na vědomí, že moje identita nebude rozpoznána a veškeré osobní informace budou anonymizovány.

Potvrzuji, že jsem si přečetl/a a porozuměl/a všem výše uvedeným informacím a dobrovolně uděluji svůj souhlas k účasti na výzkumném šetření.

Jméno a podpis účastníka výzkumného šetření

Jméno a podpis studenta

Datum

.....
.....
.....