

MASARYKOVA UNIVERZITA

v Brně

Fakulta sportovních studií

**Vliv speciálního intervenčního programu na rozvoj
pozornosti a výkonové motivace u mládeže se sluchovým
postižením**

DISERTAČNÍ PRÁCE

PhDr. Martin Dlouhý

Brno, 2009

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracoval samostatně a na základě literatury uvedené v seznamu použité literatury.

V Brně dne:2009

.....

Dovoluji si tímto poděkovat všem, kteří mi svými cennými radami přispěli k vypracování této práce.

Děkuji spolupracovníkům: učiteli TV, Mgr. Jiřímu Šaškovi, Bc. Ladislavu Feiglovi a tlumočnici Jaroslavě Novákové.

Dále bych chtěl velmi poděkovat paní ředitelce Střední pedagogické školy pro sluchově postižené v Hradci Králové Mgr. Ivě Rindové, která mi umožnila tuto práci uskutečnit.

Děkuji mé rodině za toleranci, podporu a neuvěřitelnou trpělivost se mnou při výzkumu, zpracování a při psaní disertační práce.

OBSAH:

Úvod		6
1	Východiska zkoumaného problému	8
1.1	Osobnost adolescenta	8
1.1.1	Fyziologické hledisko adolescenta	13
1.1.2	Sociologické hledisko adolescenta	16
1.1.3	Pedagogické hledisko adolescenta	23
1.1.4	Psychologické hledisko adolescenta	29
1.1.4.1	Pozornost	37
1.1.4.2	Výkonová motivace	40
	Souhrn	43
1.2	Psychický vývoj dětí sluchově postižených a specifika výchovné péče	45
1.2.1	Sluchové ústrojí	45
1.2.2	Sluchová protetika	52
1.2.3	Jedinec se sluchovým postižením	60
1.2.4	Psychické zvláštnosti adolescentů se sluchovým postižením	66
1.2.5	Zásady komunikace s adolescenty se sluchovým postižením	69
1.2.6	Edukace adolescentů se sluchovým postižením	74
	Souhrn	75
1.3	Motorické schopnosti	76
1.3.1	Kategorizace motorických schopností	76
1.3.2	Vymezení pojmu koordinační schopnosti a jejich diferenciací	78
1.3.3	Charakteristika jednotlivých koordinačních schopností	80
1.3.4	Motorické učení	83
	Souhrn	84
1.4	Tělesná výchova, sport a pohybová aktivita sluchově postižených	86
	Souhrn	89
1.5	Psychomotorika pro sluchově postižené	90
1.5.1	Vymezení pojmu psychomotorika	90
1.5.2	Historie psychomotoriky	92
1.5.3	Využití psychomotoriky u sluchově postižených	93
	Souhrn	95
1.6	Sebeobrana pro sluchově postižené	96
1.6.1	Vymezení pojmů sebeobrana a bojové umění	96
1.6.2	Historie bojového umění a sebeobrany	98
1.6.3	Využití sebeobrany u sluchově postižených	101
	Souhrn	101

2	Cíle, hypotézy a úkoly výzkumu	102
2.1	Cíle výzkumu	102
2.2	Vědecká otázka	102
2.3	Hypotézy výzkumu	102
2.4	Úkoly výzkumu	103
3	Metodika výzkumu	104
3.1	Problém práce	104
3.2	Charakteristika výzkumných souborů	105
3.3	Výzkumná situace	109
3.4	Organizace práce	109
3.5	Experimentální činitel	110
3.6	Metody získávání údajů	112
3.7	Metody zpracování a vyhodnocování údajů	114
4	Výsledky a jejich interpretace	115
5	Diskuse	140
6	Závěry	147
6.1	Závěry pro teorii	147
6.2	Závěry pro praxi	149
Resume		151
Summary		153
Použitá literatura		155
Přílohy		167

Úvod

„Slepota odděluje lidi od věcí a hluchota od lidí.“

(Helena Kellerová 1880 – 1968)

Sluch je kromě zraku jedním z hlavních smyslů člověka a je současně jedním z těch, které pracují nepřetržitě, aniž bychom si to uvědomovali. Poškození či dokonce ztráta kteréhokoliv smyslu je pro člověka zcela mimořádným handicapem. V důsledku takové ztráty, je pro člověka mnohem obtížnější zařadit se do tzv. normálního běžného života a aktivní účasti v mnohých činnostech včetně následných prožitků z nich, které jsou pro člověka tak potřebné.

Naše společnost se snaží jedince s různým smyslovým (i jiným postižením) systematicky integrovat do společnosti.

Schopnost mluvit je spojena s myšlením, komunikací a inteligencí. Ztráta sluchu patří mezi nejzávažnější problémy, které mohou způsobovat poruchy v mnoha dimenzích osobnosti. Porucha sluchového smyslu nebo dokonce úplná ztráta sluchu tudíž zásadně ovlivňuje člověka v celém životě. Již Aristoteles říkával, že člověk je „zoon politikon“ tzn. tvor společenský, proto ztrátě tohoto smyslu je podobná analogie v podobě přísloví o žíznivém člověku, kterému je místo vody nabízený chléb.

Jednoznačně lze konstatovat, že k prvkům zdraví přispívá pohybová aktivita. Všechny její formy pomáhají člověku při naplňování spokojené životní cesty. Proto jsou tělesná výchova, sport a sportovně pohybové aktivity důležitou součástí života každého z nás a jejich prostřednictvím můžeme odstraňovat životní nejistoty a hledat vlastní cesty ve smyslu naplňování života a zdraví. Sport a pohybová aktivita, jakožto významný fenomén našeho bytí je tedy neopominutelnou součástí integrace jedinců nejen se smyslovým postižením.

Integrace jedinců se sluchovým postižením do společnosti je dlouhodobý a náročný proces. Ve vzdělávacím procesu tomu není jinak. Je to oboustranně velice náročná cesta. Jak pro ty kdo učí, tak pro ty, kteří se vzdělávají.

Předložená práce se zabývá problematikou rozvoje pozornosti a výkonové motivace u mládeže se sluchovým postižením v období adolescence pomocí pedagogického experimentu prostřednictvím speciálního intervenčního pohybového programu.

Tato práce by chtěla přispět k podpoře rozvoje člověka se sluchovým postižením v oblasti některých dimenzí osobnosti, jako jsou pozornost a výkonová motivace na základě

specifických pohybových aktivit a ověřit vztah mezi výše uvedenými faktory lidské osobnosti tzn. mezi pozorností a výkonovou motivací.

Touto prací bychom chtěli také poukázat na možnost zařazení těchto netradičních pohybových aktivit do tělesné výchovy a realizaci takové výuky ve škole. Mohla to být jedna z možností, jak doplnit a obohatit tělesnou výchovu o netradiční i zajímavé pohybové aktivity a otevřít tak studentům další obzory v jejich poznání. V rámci např. "budování" tradic by bylo možné zahrnout třeba tyto pohybové aktivity do tělesné výchovy nebo do standardní nabídky volnočasových aktivit v rámci profilace školy resp. ŠVP.

1 Východiska zkoumaného problému

1.1 Osobnost adolescenta

Osobnost – psychologie osobnosti představuje jedno z nejdůležitějších vědeckých odvětví psychologie. Osobnost je konkrétní člověk formující se v přírodních, historických a společenských podmínkách a procházející svou individuální životní vývojovou cestou (Grob, 1995).

Osobnost se tedy utváří v průběhu společensko – historického vývoje. Toto utváření je závislé na dědičnosti a biologické kvalitě organismu. Z praktického hlediska je důležité zjištění, do jaké míry lze přičíst konkrétní projevy chování (adaptace, akomodace a asimilace) na vrub individuálních vlastností osobnosti a do jaké míry jsou závislé na působení aktuální konstelace prostředí přírodního, ale hlavně společenského (na vlivu různých skupin).

Rozlišují se **primární** a **sekundární** vlastnosti osobnosti. **Primární**, vrozené vlastnosti osobnosti jsou přirozenou, přírodní podstatou člověka. Projevují se v nich rodové zvláštnosti člověka. Patří k nim např. organické potřeby a vrozené vlastnosti temperamentu.

Sekundární, druhotné, získané vlastnosti osobnosti jsou ty, které vznikly v důsledku ontogenetického vývoje člověka. Vznik získaných vlastností je ovšem závislý na vrozených vlastnostech.

Specificky lidskou odlišnost jednotlivých osobností můžeme vnímat jako osobitost. V současné době je v Evropě preferována tzv. **cerebrocentrická teorie osobnosti**, která považuje za základ lidské osobnosti mozek. Méně stoupenců má **psychocentrická hypotéza**, podle níž má člověk duši s možností samostatné existence (Kohoutek, 2000).

Etymologicky pochází pojem osobnost nejpravděpodobněji z latinského **persona**, což původně znamenalo v podstatě divadelní masku, kterou si v antických hrách herci nasazovali a měnily podle různých rolí. (Kroger, 2000) definuje osobnost jako dynamickou organizaci těch psychofyzických systémů v rámci individua, která určuje jeho jedinečný způsob vyrovnávání se s okolím.

Sczepanski chápe osobnost jako celek biogenních, psychogenních a sociálních faktorů. Tyto faktory jsou spojeny s vědomím vlastního já. Pro Pierona je osobnost integrativní jednotka člověka s veškerým souborem jeho trvalých odlišujících charakteristik (inteligence, charakter, temperament, konstituce) a způsoby příznačných pro jeho jednání (In Kohoutek, 2000, s. 60).

Osobnost je neopakovatelná ve své individualitě, v jednotě svých zkušeností, kladů a záporů, zděděných a získaných vlastností (Rozenthal, 1966).

Kováč v souladu s bio-socio-edukativním modelem vyčlenil **tři typy osobnosti**: *rudimentární, adjustovanou a kultivovanou* (In Kohoutek, 2000, s. 61).

Rudimentární osobnost vzniká a funguje převážně ze zdrojů dědičnosti – vrozenosti, z pudových vzorců chování při pouze částečném spolupůsobení prostředí a výchovy. Je více objektem než subjektem historie.

Adjustovaná osobnost je formována převážně vnějším prostředím a výchovou (vnějším působením) při jistém rozvíjení některých individuálních daností a částečném sebedotváření. Předpokládá značné sebeuvědomění. Adjustovaný člověk účelně přispívá k zachování a rozvoji skupin, do nichž patří.

Kultivovaná osobnost je především výsledkem působení duševních funkcí sebeutváření a seberealizace v procesu internalizace sociálně výchovných vlivů a využívání vlastní individuální kapacity za určující role uvědomělých aktivit. Je tvůrcem sebe sama. Nemá pouze za následek minulých událostí, nýbrž hlavně tím, čím touží být v budoucnosti. Kultivovaný člověk touží přesahovat sám sebe. V interakci se svým prostředím dosahuje sebeaktualizace (Rutter, 1979).

Veškeré rysy, vlastnosti osobnosti lze roztrždit do těchto skupin (subsystémů):

- tělesné a výrazové vlastnosti
- rysy temperamentu
- rysy charakteru
- osobní schopnosti
- strukturální vlastnosti (Kohoutek, 2000).

Lidské tělo je nedílnou součástí osobnosti. Je nositelem existence, vypovídá o rase, pohlaví, konstituci, věku, zdravotním stavu, společenském postavení. Je základní hodnotou člověka, měřítkem sebehodnocení, trvalým zdrojem potěšení, ale někdy i frustrací (Orálková, 2006).

Termín **adolescence** vychází z latinského slovesa **adolescere** (dorůstat, dospívat, mohutnět). Z hlediska časového vymezení vyplňuje adolescence především druhé desetiletí života. Konkrétní časové vymezení včetně specifikace tohoto období se ovšem podle mnoha autorů často zřetelně liší.

Pokusů o vnitřní rozčlenění je v literatuře uváděná celá řada. Z různých vývojových periodizací je možno uvést části týkající se dospívání:

Podle Skořepy (1928) zahrnuje třetí stadium (děvčete a chlapce):

- a) období od 7 (8) do 10 (11) let
- b) prepubertu od 10 (11) do 13 (14) let

čtvrté stadium (dívky a hochy)

- a) pubertu
- b) období postpubertální do 16 (17) let

páté stadium:

- a) vlastní adolescenci od 16 (17) do 21 (24) let
- b) ucelování vývoje do 30 (32) let

Švancara (1980) uvádí jako nejčastěji v praxi používanou periodizaci:

školní věk (6 – 11 let)

pubescence (11 – 15 let)

adolescencence (16 – 20 let)

V evropské psychologii se adolescencence tradičně oddělovala od pubescence. Pubescence – 11 až 15 let, adolescencence od 15 do 20 (22) let (Langmeier, 1983).

Dle autorů Kurice (1986) a Kona (1988) je vymezení stejného časového rozpětí vývoje osobnosti ve věku (10 – 11 let a 14 – 15 let) označováno jako období pubescence.

Je nutné však zdůraznit, že časová rozdělení jsou jen přibližná. Sám *charakter vývojového procesu nepřipouští jasné hranice*. Z uvedeného důvodu se někteří autoři periodizačních systémů vyhýbají přesným, dokonce i přibližným časovým vymezením jednotlivých vývojových stadií (Segal, Weisfeld, 1997).

Macek (1999) adolescenci označuje celé období mezi dětstvím a dospělostí. *Toto období má tři fáze: časnou adolescenci 10 (11) – 13 let, střední adolescenci 14 – 16 let a pozdní adolescenci 17 - 20 let*, popřípadě i mnohem déle. Každá z těchto etap má svoje svébytné charakteristiky.

Atkinsonová, et. al., 1995 vysvětluje, že změny biologické, psychické a sociální se souhrnně označují jako změny pubertální. Výše uvedené změny sice probíhají více méně souběžně a závisle na sobě, ale u jednotlivců může docházet ke značné nerovnováze mezi jednotlivými složkami dospívání (Jobánková, 2003). Tělesné dospívání je nejvýznamnější složkou biologického dozrávání, končí pohlavním dozráním a získáním schopnosti plození (In Orálková, 2006, s. 10).

Teoreticko-metodologické principy studia mládí i dalších etap životní dráhy zformuloval v sovětské psychologii L.S.Vygotskij. Základem biologického vývoje jsou biologicky podmíněné procesy zrání a ontogeneze vůbec. Formování člověka jako subjektu činnosti a jeho osobnosti se však uskutečňuje v procesu socializace (Vygotskij, 2004).

V současné psychologii existují tři rozdílné přístupy k pojmu osobnost:

- osobnost jako problém celistvosti člověka, jejích součástí a charakteristik. Jedním z důvodů, proč byl problém osobnosti v moderní psychologii vůbec nastolen, byla snaha překonat úzké zaměření psychologických výzkumů na jednotlivé psychické jevy a procesy (např. vnímání, myšlení, citové vzruchy, reakce). Člověk, respektive jeho psychika, je přece něčím víc než jsou tyto jednotliviny, oddělené od celku jeho života, od podoby jeho individuality.
- osobnost jako ústřední téma vyrovnávání se člověka s jeho okolím a se sebou samým. Někteří autoři zdůrazňují, že osobnostní celistvost člověka není prostě dána skladbou nějakých rysů (vlastností), které tady jednoduše jsou, ale je vždy až výsledkem určitého směřování života člověka. Toto životní směřování jedince pak staví do celé řady situací a problémů, které musí zvládat a řešit. A právě zde je hlavní zdroj vzniku a rozvoje osobnostní celistvosti. Jde pak o to, jaké situace a které problémy dávají osobnosti vznikat a vyvíjet se.
- konečně se v psychologii setkáváme se stanoviskem, že problém osobnosti je především v naší potencialitě (možnosti, šanci, perspektivě, naději) plně se rozvinout, uskutečnit bohatství našich vloh, realizovat svůj jedinečný svéráz, vyjádřit smysl svého života. Vždyť každý z nás v sobě nese od chvíle svého narození široké spektrum možností čemu se naučit, co dokázat, čím nebo kým se stát, kam až dospět. Případ od případu je míra realizace tohoto spektra možností různá. Mnohé z toho, co se v nás mohlo rozvinout, co jsme se mohli naučit, zůstalo nevyužito a jakožto šance v nás zaniklo (Helus, 2003).

Uvažovat o osobnosti jako celku znamená poznat, jak si člověk ve světě stojí, jaká je jeho základní životní situace, jaké pozice zaujímá v rodině, v povolání, ve společnosti a jaké role v těchto oblastech života plní. Znamená to také všimnout si, v kterém bodě své životní dráhy se osobnost nalézá, zda již dosáhla vrcholu, nebo je na vzestupu či snad sestupu ve svých aktivitách (Smékal, 2002).

Osobnost je třeba nadále chápat jako soustavu vlastností, charakterizujících celistvou individualitu konkrétního člověka, zaměřeného na realizaci životních cílů a rozvinutí svých potencialit. Mezi nejčastěji uváděné složky osobnostní struktury patří:

1. vlastnosti osobnosti: Jsou to stálé a velmi obecně působící charakteristiky jedince, kterými se vyznačuje. Na jejich základě můžeme předvídat, jak se asi zachová, co dokáže. Příkladem může být inteligence (neboli intelektová schopnost).

2. rysy osobnosti: Jsou to dílčí charakteristiky, vázané spíše na specifické situace.

3. stavy osobnosti: Jsou to rozpoložení, jimiž převážně citově a postojově reagujeme na různé situace. Mají průvodní fyziologické znaky, ovlivňují naši výkonnost. Mohou nabývat extrémně výrazných podob (zoufalství, panický strach, život riskující odhodlání), ale také charakterizovat průběh všedního dne (pohodové rozpoložení, příjemné napětí).

4. zkušenostní znaky: Zahrnují vědomosti, ale také celou řadu zdatností něco dobře a spolehlivě vykonávat, nejrůznější kompetence či vybavenost pro expertní jednání apod.

5. procesy a činnosti: Jde o děje, které v nás probíhají a skrze které se přizpůsobujeme okolí nebo okolí přizpůsobujeme sobě, skrze které poznáváme okolí a tvořivě do něj zasahujeme (Illies, 1978).

Období adolescence je důležité stádium vývoje rozumových schopností (Orálková, 2002). Schopnostmi se označují ty vlastnosti osobnosti, které jedinci umožňují naučit se a úspěšně vykonávat určité činnosti (Linhartová, 1998).

Vývoj poznávacích funkcí a intelektu v adolescenci i v kterémkoli jiném věku má dvě stránky – **kvalitativní** a **kvantitativní**. Kvalitativní změny jsou změny ve stupni a úrovni vývoje: pubescenti řeší úkoly snadněji a efektivněji než dítě mladšího věku. Kvantitativní změny jsou posuny ve struktuře myšlenkových procesů: zde není důležité to, **jaké** úkoly člověk řeší, ale **způsob**, kterým postupuje (Linhartová, 1998).

Zkoumání strukturních posunů v rozvoji intelektu je v současné psychologii spjata hlavně s pracemi Piageta a jeho stoupenců. Věk od dvanácti do patnácti let je podle Piageta (2000) obdobím vzniku hypoteticko-deduktivního myšlení, schopnosti abstrahovat pojem od skutečnosti, formulovat a vybírat alternativní hypotézy a podrobovat analýze vlastní myšlení.

Vývoj intelektu v adolescenci úzce souvisí s vývojem **tvůrčích schopností**, předpokládajících nikoli pouze osvojení poznatků, ale i projevení intelektuální iniciativy a vytvoření něčeho nového. Existují tři přístupy ke zkoumání vývojových zákonitostí tvořivosti:

První přístup zkoumá vztah maximální produktivity a věku na základě analýz **výsledků činnosti**.

Druhý přístup můžeme nazvat **osobnostním**.

Třetí přístup staví do popředí zkoumání **myšlenkových postupů**, které pravděpodobně odlišují tvůrčí myšlení od netvůrčího.

Nejdůležitější **intelektuální** komponentou tvůrčí činnosti je převaha takzvaného **divergentního myšlení**, které předpokládá, že na jednu a tutéž otázku lze dát množství stejně správných a rovnocenných odpovědí. Na rozdíl od **konvergentního myšlení**, které se orientuje na jednoznačné řešení, a tím eliminuje problém jako takový (Kirton, 1982).

V evropské psychologii se adolescence tradičně oddělovala od pubescence a standardně se používala tohoto rozdělení tzn. pubescence – 11 až 15 let, adolescence od 15 do 20 (22) let (Langmeier, 1983). Tato periodizace bude užívána v rámci výzkumu i v této práci.

„Přijměte osobnost dítěte takovou, jaká je, a vzdejte se naděje, že ji – až na dědičnost – vytváříte, nebo že byste ji mohli zásadně změnit“ (Hayes, 2003, s. 6).

1.1.1 Fyziologické hledisko

V průběhu dospívání se vyvíjí pohlavní znaky, které zařazujeme do *čtyř skupin*:

1. **primární pohlavní znaky** – jsou to pohlavní orgány, které narůstají do normální velikosti
2. **sekundární pohlavní znaky** – vzhledově odlišují dospívajícího od dítěte a ženské tělo od mužského. U dívek jsou to zvláště zvětšené mléčné žlázy, ochlupení v krajině stydké a v podpaží, zaoblování boků a bohatší ukládání tuku pod kůží. U chlapců je to zvláště ochlupení v krajině stydké, ochlupení v podpaží, růst vousů, ochlupení celého těla, značný růst svalové hmoty a mutace hlasu.
3. **terciální pohlavní znaky** – nelze přesně oddělit od sekundárních; týkají se především dýchání, činnosti srdce, složení krve, činnosti některých žláz s vnitřní sekrecí, organizace mozku apod.
4. **kvartérní pohlavní znaky** – přecházejí z oblasti somaticko-fyziologické do oblasti psychické, ale jejich substrát je sexuálně-fyziologický. Jde zde v podstatě o psychosexuální založení člověka (Kuric, 1986).

Součástí motorického vývoje je i zvětšování svalové síly. Její růst se uvádí nejčastěji do vztahu k výšce, která je základním výrazem vývojových změn. S ní jsou proporcionální i ostatní míry, jako je délka končetin aj. všechny plochy v těle se zvětšují se čtvercem výšky a objemy s její třetí mocninou.

Relativní tělesné proporce se mění v průběhu vývoje poměrně málo, zvláště u chlapců. Svalová síla sama závisí na velikosti plochy průřezu svalu kolmo na průběh svalových vláken a roste se čtvercem výšky nezávisle na věku a pohlaví.

Síla u chlapců je v průměru celého vývoje vyšší a tento rozdíl se zvyšuje od nástupu puberty. Příčina je v tom, že v tomto období se u chlapců rychle zmnožuje svalová hmota vlivem vyšší produkce mužských androgenních hormonů.

V každé populaci existují skupiny osob, které se více méně podobají souborem některých charakteristických vlastností, respektive znaků, a to i růstových a vývojových. Tyto skupiny se nazývají typy.

Abnormality při tělesném dospívání

Normální pochody v pubertě bývají někdy narušeny a dochází k různým poruchám jak v samotném růstu, tak v pohlavní diferenciaci, resp. i k jiným abnormalitám.

Poruchy růstu mohou být způsobeny řadou příčin:

- **Genetické faktory** – děti malých rodičů bývají také menší, projevuje se tu však fenomén regrese k průměru, tj. tyto děti jsou obvykle menší než je průměrná hodnota populace, ale větší, než jejich rodiče.
- **Patologické stavy** – přímo ovlivňují růst, např. některé choroby žláz s vnitřní sekrecí, nebo kostní dysplasie, což je heterogenní skupina chorob charakterizována poruchou vývoje kostí, s následnou změnou velikosti a formy těla jako celku nebo jeho některých částí.
- **Chronická onemocnění** – zejména vrozené srdeční vady, chronické infekce (zejména močových cest), onemocnění jater, poruchy centrálního nervového systému aj.
- **Vnější faktory** – zejména výživa (hlavně nedostatek bílkovin a vitamínů), životospráva, tělesná aktivita, některé ekologické faktory (Zahálková, 1998).

Pohyb a zdraví

Pohyb je nutný k udržení života, je symptomem změny, aktivity. V tom spočívá jeho naprostý smysl. Všechny další jevy jsou provázející. Člověk je pohybovými schopnostmi vybaven pro přežití nedostatečně a proto se musí pohybovým dovednostem neustále učit a zdokonalovat jejich stávající úroveň, přizpůsobovat je vnitřním a vnějším podmínkám života.

Vnější podmínky prostředí nutily naše předky k pohybu nutností zajistit základní životní podmínky, přežít. V genetické výbavě člověka byly tak podpořeny ty složky, které přežití umožňovaly. Mezi základní předpoklady patřily dobré pohybové schopnosti nutné ke zvládnutí náročných situací a k boji.

Dnešní podmínky života člověka k pohybu přímo nenutí. Dlouhodobě vytvářený a stabilizovaný genetický potenciál, který byl plně odpovídajícím vybavením člověka pro život ještě před dvěma sty lety, je však nutno respektovat. Již nyní pozorujeme příznaky biodegradace. Je důležité, aby dnešní člověk projevil určitou míru sebezpřinucení nutnou k zachování somatopsychické rovnováhy (Hátlová, 2002). Pohyb našeho těla je výrazem

našeho života, proto souvislosti této úvahy jsou zaměřeny na vnímání a pohyb lidského těla (Hogenová, 2002).

S aktivním pohybem v rozumné míře souvisí zdraví. Zdraví člověka je chápáno jako stav tělesné, duševní a sociální pohody. Je utvářeno a ovlivňováno mnoha aspekty, jako je styl života, kvalita mezilidských vztahů, kvalita životního prostředí a spokojený život a pro optimální pracovní výkonnost. Proto je velmi důležité, aby celý život rodiny a školy byl ve shodě s tím, co děti z pohledu zdraví potřebují. Zdraví dítěte je ovlivněno osobním příkladem rodičů a učitelů. Pod tímto vlivem dítě rozvíjí potřebné kompetence a schopnost rozhodovat se více ve prospěch svého zdraví (Krejčí, 2003).

Na úrovni motorických schopností a dovedností člověka závisí do značné míry jeho sebevědomí a sociální uspokojení. Lidé málo motoricky zdatní mívají také menší fyzickou sílu. Vznikají u nich snadnější pocity méněcennosti a potřeba jejich kompenzace. Cvičení ovlivňuje nejen fyzickou stránku člověka. Má vliv i na zlepšení řady psychických projevů. Příkladem může být pozitivní vliv cvičení na zlepšování depresí zatížené psychiky, na snižování úrovně úzkosti (anxiety), zvyšování kladného sebehodnocení a posilování psychiky v boji se stresem (Křivohlavý, 2001).

Motorika člověka vyjadřuje také vztah člověka k činnosti, kterou vykonává. V motorice se často nápadně projevují citové stavy, např. strach, ale i odvaha. Hodnocením směru, energie, velikosti a dalších parametrů pohybů můžeme zjistit typ vztahů člověka k jiným osobám, k sobě samému, k práci i k věcem (Kohoutek, 2001).

Podle Rubinštejna jsou základními formami pohybu:

- držení těla (pohyby aparatury)
- lokomoce (zejména chůze a držení těla při chůzi)
- mimika a pantomimika
- sémantická gesta jako nositelé významu, smyslu: smeknutí, úklon, stisk ruky, tleskání (v gestech se zračí historie, studujeme např. formy pozdravu u různých národů, různých společenských formací nebo aktuální stav téže společenské formace, pozdrav „chuligána“ – pozdrav kultivovaného člověka - In Kohoutek, 2000, s. 67-68).

U dospívajících často pozorujeme nemotornost a disharmoničnost v pohybech. Příčinou je především rychlý růst, jemuž se pohybové mozkové centrum dospívajícího nestačí přizpůsobit. Pohybové schopnosti se v tomto období nadále vyvíjejí a diferencují. Protože se však nezapojují, neintegrují do celkových úkonů, jednotlivé dílčí pohyby nepůsobí harmonicky.

Uvedené skutečnosti jsou mimořádně důležité i pro tělesnou výchovu dospívající mládeže. Je nutné při ní jednak mít na paměti rychlou unavitelnost organismu, nepřesnost některých úkonů při hrách, sklon pubescenta přeceňovat své síly, a jednak volit rozdílné cviky pro chlapce a dívky. V úvahu je také třeba brát skutečnost, že se mladý organismus nevyvíjí rovnoměrně, některé orgány (srdce, plíce) zaostávají ve vývoji, např. za rychle rostoucí kostrou, a je nebezpečí jejich přetížení. Přechodně je rovněž zvýšeno nebezpečí křivého růstu, je tedy velmi nutné dbát na správné držení těla (Kuric, 1986).

Životospráva

Příjem potravy slouží ke krytí energetických potřeb organismu (kalorická hodnota potravy), ale musí zajistit i látky, které si organismus nedovede sám vytvořit (vitaminy, esenciální aminokyseliny, esenciální mastné kyseliny, stopové prvky apod.). Přítomnost a množství těchto látek představuje biologickou hodnotu potravy (Rokyta, Šťastný, 2002).

1.1.2 Sociologické hledisko

Člověk žije ve společenství ostatních lidí, kteří jej různým způsobem ovlivňují a rozvíjejí, zde získává specificky lidské vlastnosti a dovednosti. Tyto podněty individuálně typicky zpracovává, někdy si vybírá pouze některé z nich, a na ně pak aktivně reaguje. Sociální prostředí je jedním z nejdůležitějších faktorů podmiňujících rozvoj lidské osobnosti. Každý jedinec potřebuje být součástí takového společenství, je na ně ve značné míře odkázán při uspokojování většiny svých potřeb, dokonce i těch základních biologických. Společnost jedinci sice mnohé poskytuje, ale na druhé straně má na ty, kteří k ní patří, určité požadavky. Vzhledem k tomu je nutné, aby se v dané společnosti orientovali, musí tyto požadavky poznat, získat o nich potřebné informace, a to je možné prostřednictvím komunikace. Ale lidé mají i potřebu sociálního kontaktu, lidská společnost je pro ně důležitá nejen jako prostředek, ale sama o sobě, jako cíl. Člověka uspokojuje, vytvářet a rozvíjet blízké vztahy atd. V lidské společnosti získává každý jedinec mnoho různých zkušeností, které jeho osobnost rozvíjejí, a nelze je získat jiným způsobem (Vágnerová, 2004).

Podle sociobiologických poznatků je zřejmé, že v psychice člověka mají vliv vedle vrozených dispozic i vrozené preformované tendence (mnémy), a to zejména v sociálním chování, které bylo dříve považováno za produkt kulturních norem. Tato dvojí aspektace lidské psychiky, vychází z faktu, že člověk je živočich, ale zároveň společenská bytost.

Kulturní formy lidského života jsou pokračováním jeho biologických základů a povaha člověka je spíše produktem interakce biologických a kulturních činitelů než výrazem jejich stálého střetávání, které se může jevit jako boj člověka s vlastními pudovými tendencemi (Severová, 2002).

Výzkumy z oblasti humánní etologie vedou k závěru, že člověk ve svém sociálním chování přichází na svět vyzbrojen předprogramováním, je tedy vybaven určitými vrozenými způsoby chování, respektive sklony, kterým dávají různá kulturní prostředí různé formy.

Sociální interakce odráží způsoby, kterými lidé reagují na sebe navzájem:

- **společenský život** je souborem jevů a procesů realizovaných mezi lidmi
- **lidská přirozenost**, kterou lze vymezit jako soubor základních schopností a motorických sil působících v lidském organismu a zajišťujících uspokojování biologických potřeb, aktivní přizpůsobování se prostředí a udržování života. Lidskou osobnost přitom chápeme jako integrovaný celek biogenních, psychogenních a sociogenních faktorů.
- **společenská osobnost** je souhrnem trvalých vlastností jednotlivce působících na jeho jednání a vyrůstající z biologických a psychologických vlastností a vyvěrající z vlivů kultury a struktury společnosti, ve které byl člověk vychován a jejíž je součástí (Sekot, 2002).

Socializace neznamena pasivní přizpůsobení se, vtěsnání člověka do předem připravených schémat či rolí. Vede k osvojení širokého kulturního bohatství, mimo jiné i jakéhosi repertoáru sociálních dovedností a postojů, jež se uplatňují ve styku s ostatními lidmi. Osobnost si vytváří určitou hodnotovou orientaci, interiorizuje společenské normy. V tom všem se ale stále více uplatňuje výběr, individuální zpracování všech vlivů, kterých je ostatně stále více a jsou rozmanitější. Proto psychologové zdůrazňují, že se socializací probíhá ruku v ruce personalizace, utváření aktivní, vyzrálé a samostatné osobnosti (Buriánek, 2001).

Základy socializace tvoří tzv. **primární socializace** uskutečňující se v rodině v procesu rodinné výchovy, která je současně mediátorem vlivu dané kultury; cílem rodinné výchovy je totiž uvést dítě do příslušného kulturního prostředí, naučit je orientaci v tomto prostředí plném symbolů a společenských standardů. Na tuto primární socializaci pak navazuje další společenská instituce, škola a později pracovní organizace, kde se dospělý musí učit novým, tentokrát pracovním rolím (Nakonečný, 1999).

Rodina, jako základní společenská jednotka, musí čelit zvyšujícímu se procentu rozvodů, rodičovské touze „být stále mladý“, vyhánění nejstarší generace do domovů pro seniory. K erozi rodiny přispívá i sílící rozvolněnost partnerských vztahů, rostoucí potratovost a celkově sílící nechuť vázat se tradičními rodinnými pouty věrnosti, vzájemné úcty, opory a respektu.

Krizе rodiny odráží i skutečnost, že většina dospělých nemá mnohdy jasno ve věci dominantních životních hodnot a osobního životního směřování. To se negativně projevuje i v určité bezradnosti ve věci utváření hodnotové orientace vlastních dětí. Rodiče pak mnohdy plní spíše úlohu garanta vnějškového zajištění výchovy dítěte tím, že jim umožňují podílet se na činnosti různých vzdělávacích a zájmových organizací (Charvát, 2002).

Socializace se pojímá jako celoživotní proces. Zkušenosti v dětství a během dospívání nedostačují k naplnění pozdějších požadavků života. V období dospělosti se musí člověk učit novým způsobům zvládání nových životních situací – zaměstnání, manželství, rodičovství. Uplatňuje se zde vliv masmédií, různých společenských a náboženských skupin, přátel apod.

Musíme rozlišovat **prostředky a způsoby socializace**. **Prostředky** tvoří různé společenské instituce rodinou počínaje, přes školu, zaměstnání atd. **Způsoby** pak různé způsoby učení (Severová, 2002):

- **diferenciální zpevnování:** lidské chování je kontrolováno svými důsledky. Upevňují se způsoby chování, které byly odměňovány, zatímco neúčinné a potrestané způsoby chování jsou opouštěny.
- **zástupné zpevnování:** lidé modifikují své chování také na základě pozorování odměn a trestů, které získávají druzí lidé, tedy pozorováním důsledků cizího chování, resp. souvislostí mezi zpevněními a chováním u druhých lidí. Zástupná zpevnění jsou zpevnění pozorovaná u druhých lidí.
- **verbální vedení:** chování dětí, ale i dospělých může být také usměrňováno instrukcemi, které dostávají; jsou-li spolu kombinovány instruujiící kontrola a zpevňující sankce, pak sílu zvětšuje verbální specifikace a sice tím, že konkretizuje důvody odměn a trestů.
- **učení na základě modelu:** jde o učení se pozorováním, ale týká se to komplexnějších forem chování nejen u živých (konkrétní člověk), ale i symbolických (ideál, vzor, mediální vliv) modelů. Je-li jedinec svědkem negativní afektivní reakce jiné osoby, získává nepříjemné zkušenosti a jde tu vlastně o učení pozorováním, v daném případě se učí vyhnout se tomu, co pozoroval. Avšak úzkostné a obranné chování může být

také odtlumeno (ztráta zábran), neboť útlumy mohou být indukovány tím, že individuum je svědkem potrestání chování druhých (Nakonečný, 1999).

Sociální učení probíhá ve třech formách: **zpevnění, nápodoba a kanalizace**.

- **učení zpevněním** se charakterizuje jako *efekt odměny a trestu*. Odměňované jednání má tendenci upevňovat se, trestané mizet. Pro malé děti je významné tzv. *primární zpevňování*, tj. odměna následuje ihned po kladném jednání a odpovídá jeho významu. Pro dospělejší jedince má význam *sekundární zpevnění*, tj. odměna nemusí bezprostředně vycházet z charakteru pozitivní činnosti, je zprostředkována například poctami, úctou, penězi apod. Za *trest* se považuje *negativní zpevnění*, tj. kladení překážek k realizaci nežádoucího jednání.
- **nápodoba** slouží k osvojení odměňovaných vzorců chování. Napodobují se především osoby starší, společensky proslulé, populární, osoby s převahou intelektuální, technické zkušenosti, fyzickými přednostmi. Napodobují se idoly jak osobní, tak i společenské, přičemž každá generace má idoly vlastní, i když některé mohou přetrvávat i více generací. Také různé společnosti a společenství mají vlastní idoly.
- **kanalizace** je v podstatě návykové uspokojování potřeb. Znamená to, že člověk se učí jíst, pít, oblékat se, prožívat lásku, kulturně žít, pěstovat sport a řadu dalších aktivit ve shodě s normami společnosti, jejíž je členem. Touto formou učení vznikají **zvyky** (Severová, 2002).

V sociální situaci se člověk naučí reagovat na blízké podněty stejným způsobem. Tomuto procesu se říká **generalizace**. Jestliže však naučená reakce neodpovídá situaci, musíme se postupně naučit rozlišovat i takovéto jemné rozdíly a reagovat přiléhavě. Jinak bychom se mohli dopustit hrubé společenské chyby a např. někoho urazit či odradit. Tento proces se nazývá **diferenciace**. Oba procesy jsou v procesu sociálního učení stejně významné (Lang, Berbechiová, 1998).

Socializace je velmi komplikovaný proces, ve kterém se uplatňují i další proměnné, které se stávají součástí jeho struktury (Severová, 2002):

- **proměnné organismu** – genetický aspekt, např. míra inteligence, kapacita paměti (rozumí se jejich vrozené dispozice), biogenní potřeby a další.
- **proměnné prostředí** – ekologické podmínky zahrnující vedle geografických podmínek i sociální instituce a také např. systém norem a sankcí etnických skupin,

zvláštnosti rodinných vztahů a malých skupin, jichž je jedinec členem (stupeň konformity vládnoucí ve skupině).

- **vlastnosti osobnosti** – zvláštnosti postojů, kognitivní styl jedince, jeho zvyky a zájmy, sociogenetické motivy a další individuální charakteristiky.

V procesu socializace jde o **sociální vliv**, ale ten se uskutečňuje na základě sociální závislosti. Interakce jako akce a reakce jsou na sebe vzájemně závislé a jednání, jež mají individuální význam, který získávají v rámci sociální závislosti. Osoby, které jsou nám lhostejné, nás neovlivňují. Jakmile jsou lidé na sobě závislí a reagují na sebe, mohou se odměňovat a trestat, poskytovat si vzájemná uspokojení, ale i nepříjemnosti, a v extrémním případě se mohou stát i předmětem sociální manipulace (Nakonečný, 1999).

Sociální status je společensky definovanou pozicí v rámci širší společnosti. Prakticky vzato jde o postavení, které jedinec nebo skupina zaujímají ve společnosti. Jsou s ním spojena práva a povinnosti, které zpravidla vyplývají z profesní pozice. Může se měnit v kontextu věku, socioekonomického zařazení a míry sociální aktivity. Souběh více statusů v životě jedince je dán jeho postavením jako příslušníka určité společenské třídy nebo vrstvy, jeho profesní zakotveností, úrovní vzdělání, místem bydliště, rodinnou pozicí či příslušností k určité věkové skupině. Statusová příslušnost je výslednicí komplexu podmínek určujících život jedince v kontextu místa a času.

Prostý fakt narození jedince je základem pro **vrozený** či **připsaný** (určený) **status**, jedinec ho získává bez ohledu na své schopnosti, nadání či povahové vlastnosti. Příslušnost k pohlaví, rase, národu, společenské třídě či vrstvě tak předznamenává životní osudy jedince, když se jedná o status základního společenského významu v dané kulturní sféře.

Získaný (dosažený) **status** je zpravidla zaujímán díky individuálnímu úsilí studiem, pracovitostí, rozvíjením dovedností, invencí či konexemi. Jde o osobní mnohdy celoživotní angažovanost, která jedinci umožňuje vymanit se ze svazujících pout předurčenosti připsaného statusu. Může však naopak být i výrazem pádu na žebříčku statusové příslušnosti. V naší sféře jde zejména o kariérní změny související s úrovní vzdělání a kvalifikace (Sekot, 2002).

Vnucený status – jde o faktory měnící podstatně stávající postavení, životní styl, hodnotové směřování i způsob uvažování člověka.

Hlavní (master) status ten jako generalizovaný status svojí důležitostí dominuje ostatním statusovým úrovním, když je výslednicí kulturního vývoje dané společnosti (Sekot, 2002).

Celý život člověk usiluje o udržení vlastní identity a autenticity. To se realizuje přijetím různých rolí, s nimiž se subjekt identifikuje nebo jsou mu vnuceny. Role vyjadřuje očekávání, které na jedince klade jeho sociální okolí z hlediska určité situace a z hlediska jeho základních charakteristik (věk, pohlaví, povolání, sociální status). Role je tedy něco, co může člověk pociťovat jako vynucenost, manipulaci, nátlak nebo jako něco přirozeného (Severová, 2002).

Sociální role představují svým způsobem odzkoušené a funkční vzorce chování v určité pozici či situaci. Odrážejí očekávání ostatních členů společnosti. Člověk může být nositelem mnoha vzájemně se doplňujících se, ale také křížících se rolí. Leckdy nebývá snadné udržet si vlastní identitu. Jednotlivé role však naštěstí nemají stejnou váhu (Buriánek, 2001).

Mladou generaci čekají zvýšené nároky na profesní mobilitu s očekávanou nutností pružného přeškolení na jinou profesi i několikrát během života. To dotváří i důraz na zvýšenou toleranci v programově pluralistické a multikulturní společnosti dneška se silným důrazem i na plnější chápání všeobecné koncepce lidských práv. V neposlední řadě zvyšující se nároky na psychickou výkonnost jedince v tržní společnosti, nezbytně nutně vedoucí k silicímu úsilí o nezbytnou fyzickou kondici, která s duševní pohodou a pracovní výkonností prokazatelně úzce souvisí (Charvát, 2002).

Rozvíjení sociálních dovedností u sluchově postižených by se mělo stát nedílnou součástí speciální péče o tuto populaci. Schopnost chápat vztahy mezi lidmi a účinně je ovlivňovat se nazývá sociální inteligence. Je označována také jako sociální obratnost nebo kompetence, na jejímž základě je jedinec schopen kontrolovat danou sociální interakci. Pojem sociální inteligence se označuje způsobilost řešit účelně různé sociální problémy. Sociální inteligence je specifický jev, relativně nezávislý na obecné inteligenci. Jedinci s vysokou úrovní obecné inteligence nemusejí být také vysoce sociálně inteligentní.

Sociální inteligence patří mezi oblasti, jež jsou negativně ovlivňovány sluchovým postižením. Sociální schopnosti a dovednosti nesouvisejí přímo úměrně s obecnou inteligencí a úrovní vzdělání sluchově postižené populace. Příčin nižší sociální inteligence u sluchově postižených dětí s normální přirozenou inteligencí je několik. Jsou to především komunikační problémy, vyplývající z určité sociální separace a ochranného přístupu rodičů (Šedivá, 1997).

Sluchové postižení patří z hlediska sociálních dovedností obecně k problémovým skupinám. Důsledky sluchové vady – komunikační problémy, snížený vliv mimovolného učení, sociální separace a ochranný přístup rodičů – ovlivňují rozvoj sociální inteligence.

Vzhledem k tomu, že sluchově postižení nemohou obvykle využívat stávajících služeb, fungujících v této oblasti pro slyšící (různé druhy sociálně psychologických výcviků v rámci pedagogických a manželských poraden a klinických pracovišť), je potřebné se zaměřit na trénink sociálních dovedností v rámci speciálních škol, eventuálně speciálně pedagogického centra při speciálních školách.

Mezi důležité sociální dovednosti patří bezproblémové interakce s ostatními jedinci. Existuje řada lidí, kterým styk s ostatními nedělá potíže a kteří své kontakty pociťují jako příjemné a uspokojující. Mají pocit, že jejich přátelé je přijímají a váží si jich. Nemají potíže při navazování nových kontaktů a jsou schopni bez námahy svá přátelství udržovat. Pokud se vyskytnou problémy nebo nedorozumění, dovedou najít vhodné řešení. Osvojili si během života takové dovednosti, které dokážou použít v různých sociálních situacích, často přirozeně a bez přemýšlení. Jsou však i lidé, kteří mají při navazování kontaktů velké problémy, necítí se při styku s ostatními dobře a jistě. Těžko zvládají neznámé situace, při názorovém rozdílu nebo nedorozumění nevědí, jak se zachovat. Často mají nepřiměřené reakce, které situaci zhoršují, a dostávají se tak do bludného kruhu odmítání a kritiky. V praxi existuje u běžné populace nejvíce jedinců, kteří se pohybují mezi těmito dvěma extrémy, interakce s ostatními u nich probíhají na průměrné úrovni, někdy zvládají sociální situace lépe, někdy hůře.

V populaci sluchově postižených se vyskytují velmi sociabilní jedinci, kteří nemají problémy v komunitě nedoslýchavých a neslyšících ani v kontaktech se slyšící populací. Avšak je i celá řada sluchově postižených, kteří se pohybují na škále od sociální neobratnosti po neschopnost navázat a udržet přiměřený sociální kontakt. Jako prevence těchto problémů může fungovat cílený nácvik sociálních dovedností. Tato druhá část nácviku je zaměřena na zvládání jednoduchých interakčních situací formou hraní rolí. Situace může být zcela simulována nebo může být využito minulých či aktuálních zkušeností.

Do nácviku sociálních interakcí je vhodné organicky zahrnout pravidla společenského chování, prosociální jednání a některé asertivní techniky (Šedivá, 1998).

Pravidla správného společenského chování jsou základním vodítkem při vzájemném společenském styku jedinců. Při nácviku sociálního chování by měla být součástí interakčních situací. U sluchově postižených je tato oblast zvláště důležitá, protože jejich zpětná vazba a informování okolní společnosti jsou z již uvedených důvodů omezené.

Prosociální jednání (altruismus) je jednání ve prospěch druhé osoby, často spojené s určitou osobní obětí. Schopnost prosociálně jednat znamená v průběhu socializace jedince překonávat vlastní egoismus, vzdát se něčeho, na co má nárok, ve prospěch druhého. U

sluchově postižených dochází někdy na základě problematického rozvoje sociální inteligence k pozdějšímu nástupu prosociálních forem jednání nebo jeho selektivnímu uplatňování tam, kde jsou tyto formy podporovány, zdůrazňovány, popř. odměňovány (třída, sportovní oddíl - Stawowy – Wojnarowska, 1978).

1.1.3 Pedagogické hledisko

Výchova provází lidstvo od nepaměti. Již na prahu dějin se člověk setkává se snahou usměrnit rozvoj dorůstajícího pokolení, působit na jeho vědomí, přesvědčení a chování ve shodě s potřebami a ideály dané společnosti. Tato činnost se postupně institucionalizovala a profesionalizovala a její problémy se stále více zrcadlily v teoretických úvahách filozofů, pedagogů i dalších odborníků. Tak vznikla pedagogická teorie jako zobecněný odraz výchovných jevů a zákonitostí a současně jako nástroj, který napomáhá racionálně koncipovat, organizovat i zabezpečovat výchovu mládeže i dospělých (Jůva, 1994).

Pro roli žáka je podstatné, že se děti většinou už na školu adaptovaly a zvládly normy chování, které se k ní vztahují. Obsah role žáka se mění pozvolna. V rámci postupné individuální diferenciací dojde ke stanovení nějakého osobního standardu v prospěchu i chování. Standard je typický tím, že je pro dítě dosažitelný a pro dospělé přijatelný. Pokud tomu tak není, vytváří některá ze stran tlak na změnu (Vágnerová, 1997).

Somatické změny v období dospívání jsou provázeny i dalekosáhlými změnami psychickými. Přesto však všechny vývojové přínosy nejsou výsledkem jen fyziologických a biologických změn, mnohé je třeba považovat za specifické přínosy psychické adolescence.

Psychické a sociální změny rozšiřují adolescentovi životní obzor, jeho poznávání postupně získává všechny znaky poznávání dospělého. Jeho citová a sociální oblast se obohacuje o nové dimenze, adolescent začíná uvažovat o problémech, které mu dříve byly cizí; hlouběji proniká do obsahu a podstaty života, uvědomuje si jeho důležitost, přemýšlí o svém budoucím povolání, formuje si odpovědněji svůj názor na svět. A právě tehdy, když začne přemýšlet o těchto a podobných věcech, vychází dospívající z dětství a vstupuje do brány dospělosti.

Celkový intenzivní psychický vývoj v oblasti rozumové, citové a volní, aktivita při hledání odpovědi na různé životní otázky jsou charakteristické znaky každého normálně dospívajícího jedince (Kuric, 1986).

Vývoj kognitivních procesů v adolescenci

Druhá signální soustava nabývá postupně v tomto období rozhodující úlohu. Tím se všechna psychická činnost dostane na vyšší kvalitativní stupeň. Vnímání, jako každé zařízení v technice a každý organismus musí být i lidský psychofyzilogický „schopnostní“ aparát vybaven především prvky, které zajišťují příjem informací z prostředí. Představa je obecně známý duševní jev. Je to psychická konstrukce předmětu, podobně jako vjem. Navíc si ovšem můžeme představovat věci, které jsme nikdy neviděli. Zvláště důležité jsou představy vlastní činnosti, kterou chceme dělat, a představy výsledku, kterého chceme dosáhnout (Říčan, 1983).

Vnímání se postupně vyrovnává vnímání dospělého člověka. Dospívající přesně vnímá plochu, prostor, čas, umí odhadovat hmotnost i velikost předmětů, rozlišuje jemné odstíny sluchových, čichových i zrakových vjemů. Vnímání se spojuje s úmyslnou pozorností, a tím se odstraňuje předcházející nesoustavnost (Taxová, 1985).

Ve vnitřních orgánech, tkáních ve svalech jsou umístěny receptory, které nás informují o stavu a změnách činnosti organismu a o pohybu a poloze těla. Při postiženích, které vedou ke znehybnění některých tělových partií, případně k celému znehybnění těla, má porucha orgánové senzibility a kinestetické svalové senzibility vážné důsledky pro celý duševní život člověka.

Vnitřní receptory, tzv. interoceptory, nám zprostředkovávají čítí orgánové, útrobní, vázané na tělesné děje organismu, na jeho vegetativní funkce. Toto elementární čítí organismu se váže k tělesným potřebám: Např. hlad, který pociťujeme jako „prázdný žaludek“ se může stupňovat až k bolesti, žízeň, kterou cítíme v dolní části faryngu, na patře a jazyku, vyvolává pocit „vyprahlých úst“, dechová nedostatečnost, ať už vyvolaná onemocněním nebo silnými emocemi, nás nutí tzv. „lapat po dechu“ a podobně (Linhartová, 1998).

Mezi **poruchy vnímání** patří *pseudoiluze* a *iluze*, kdy zkresleně vnímáme něco, co skutečně působí na naše smysly (např. pod vlivem strachu), s rozdílnou měrou uvědomění si vlastního zkresleného vnímání.

Nejvážnější poruchou vnímání jsou *halucinace*, při nichž nepůsobí na lidské smysly zvenčí příslušný podnět, nemocný má však přesto zážitek skutečného vjemu, například slyší různé zvuky, nadávky, výzvy k určenému chování, vidí nepřítomné osoby, cítí pachy, doteky na vlastním těle nebo se jeho porušené vnímání týká vlastních útroby (Jobánková, 2003).

Představy dospívajících jsou stejné jako představy dospělých, ztrácejí prvky náhodnosti, ustalují se. V tomto období se podle převahy první anebo druhé signální soustavy

již završuje diferenciaci a příslušnost k uměleckému, střednímu nebo myslitelskému typu (Taxová, 1987).

Představivost a obrazotvornost spočívají ve znovu vybavení obrazů a jevů, které člověk vnímal v minulosti, v jejich přetváření, rozšiřování a kombinování. Představy jsou relativně samostatné duševní obsahy, pokud se více či méně podobají předchozím vjemům, označujeme je jako *paměťové představy*, naproti tomu *představy fantazijní* jsou abstraktnější a obecnější. Pokud bychom naše poznání rozdělili na smyslové a racionální, jsou představy něčím uprostřed mezi těmito dvěma druhy poznávání světa. Jsou obecnější než pocity a vjemy, ale ne natolik obecné a generalizované jako myšlení. (Jobánková, 2003).

Pozornost, paměť a fantazie. Je to soustředění vědomí na určité vjemy. Neurofyzilogicky si soustředění pozornosti představujeme jako setrvávání ohniska excitace v mozkové kůře. U extravertů pozornost kolísá více než u introvertů. Pozornost se soustřeďuje samovolně nebo volním úsilím (Říčan, 1983).

Je-li nepozorný jednatel, pak bývá příčina nepozornosti nejčastěji v něm samém. Nepozornost může být zaviněna relativně krátkodobými faktory, které na žáka negativně působí, např. jeho špatným zdravotním stavem, emoční rozladěností, únavou vzniklou z nejrůznějších příčin, hádkou před vyučováním.

Je-li nepozorná většina žáků ve třídě, bývá obvykle vina na straně učitele – např. nekvalitní výklad učiva, nesrozumitelný, resp. monotónní přednes, používání mnoha nových nebo cizích pojmů, nebo naopak příliš elementární výklad, opakování notoricky známých věcí (Kohoutek, 1996).

Záměrná pozornost se v adolescenci více přerušuje než v dospělosti. Dospělý člověk se dokáže soustředit na vykonávanou práci, ale žák tohoto věku bývá často rozptylován různými zájmy a úvahami. Proto je velmi důležitá motivace žáků při vyučování. Bez motivace není efektivní činnost, učení, rozvíjení osobnosti. I kdybychom důmyslně a pečlivě zajistili všechny ostatní podmínky, ale jedinec by nebyl motivován, sotva bude efektivní naše výchova, poradenská činnost, převýchova. Přitom motivace v činnosti a učení – to nejsou jen odměny a tresty. Jde o širokou škálu motivů: radost z činnosti, radost z toho, že jsem něco nového poznal, že jsem si osvojil novou dovednost, že dokáži více než dříve, že se zvýšila má kompetence; uspokojení z toho, že jsem se vyrovnal druhým nebo že i v něčem předčil; radost z toho, že jsem druhému pomohl, zmenšil jeho těžkosti, způsobil mu radost; uspokojení ze zvládnutí překážky a přiblížení se k cíli; uspokojení z toho, že moje činnost, popřípadě můj život má smysl. Nejen při vyučování, ale v celém životě, ve výchově o poradenské práci je podstatné pracovat s motivací dítěte, mladistvého nebo i dospělého člověka (Čáp, 1996).

Paměť. Paměť se rozumí schopnost organismu aktuálně přijímat, uchovávat a znovuvybavovat si osvojené obsahy duševního dění, zahrnuje každý duševní proces na který je možné se soustředit (od dílčích počitků, vjemů, představ, osvojení pojmů, myšlenek, systémů znalostí i dovedností, přes citové asociace, vztahy, postoje, až po motivy, volní vypětí, hodnoty, adaptační mechanismy aj.), je tedy (stejně jako pozornost) funkcí nespécifickou (Čačka, 2001).

Člověk je vybaven složitými mechanismy paměti, rozlišujeme **krátkodobou paměť** (přijaté podněty se nějakou dobu udržují pohotově k reprodukci na základě cyklického průběhu vzruchů určitými centry) a **dlouhodobou paměť** (informace je zakódována formou trvalejších paměťových stop - Říčan, 1983).

V dlouhodobé paměti byla diferencována jak věcná **deklarativní složka**, zahrnující faktické údaje, obsahující tedy informace sémantického (logicky uspořádané znalosti) a epizodického charakteru (názorné obsahy úzce vázané na emoce), tak **složka procedurální**, obsahující pouze strategie a postupy. Podle nejrozličnějších hledisek jsou rozlišovány i další druhy paměti (názorná, vizuální, auditivní, verbální, motorická, prostorové či časové uspořádání, bezprostřední či zprostředkovaná, bezděčná nebo záměrná, mechanická i logická, citová, pro vědění, pro ideje, pro chování aj. - Čačka, 2001).

V tomto období se paměť vyvíjí především po kvalitativní stránce, definitivní podoby však dosahuje až po dvacátém roce života. Upevňují se především prvky paměti logické. Při dobře organizované učební činnosti je mechanické učení celkem ojedinělé; sklon k němu mají více dívky než chlapci (Kuric, 1986).

Nejzávažnější **poruchou paměti** je *amnézie* – časově ohraničená ztráta paměti, vázaná často na čas poruchy vědomí. Dalšími poruchami paměti je *hypomnézie* (oslabení paměti při onemocnění, únavě, psychickém útlumu) a *dismnézie* (jde o kvalitativní poruchu paměti týkající se přesnosti nejrozličnějšího druhu – nesprávná časová a místní lokalizace vzpomínané události, rozvzpomínání si na něco, co nikdy nenastalo, mezery v paměti jsou vyplněny novým, nesprávným obsahem – Jobánková, 2003).

Myšlení a řeč. Myšlení je způsob zacházení s představami a se symboly, zvláště se symboly řeči. Je to nejsložitější a nejnáročnější funkce schopnostního aparátu, vývojově nejmladší a nejkřehčí: vyvíjí se nejpozději, nejvíce trpí únavou. Myšlení je nutné hlavně tehdy, když se dostaneme do nové, neobvyklé situace, pro kterou nemáme hotovou šablonu, návyk nebo dovednost a musíme najít nové, nám dosud neznámé řešení (Říčan, 1983).

Myšlení a řeč se v tomto období intenzivně rozvíjí a obohacují po stránce kvalitativní. Převládá logické myšlení. Žáci začínají operovat s vědeckými pojmy, jsou schopni analýzy a

syntézy na vyšší úrovni. Dokáží spojovat fakta do řetězců příčin a následků, umí zevšeobecňovat, pozorovat průběh zákonitostí a z předpokladů vyvozovat závěry.

Závislost vývoje myšlení neslyšících dětí na stupni jejich znalosti řeči se projevuje různými způsoby. Bylo zjištěno, že dokonce i žáci 6. – 7. ročníku musí překonávat značné obtíže, mají-li z nového hlediska rozčlenit zobecnění objektů, jež mají zafixovány v určité slovní formě. Potíže související s chápáním stejných předmětů z různých hledisek a s jejich zařazením do jiných souvislostí patří ke zvláštnostem myšlení neslyšících, jsou projevem malé dynamičnosti jejich myšlení, které není spjato s řečí.

V období kolem staršího školního věku se myšlenkové postupy těchto dětí výrazně zdokonalují. Úspěšnější je diferencování získaných znalostí, zvyšuje se schopnost abstrahovat, rozvíjí se schopnost představit si popisované předměty v jejich konkrétní podobě (Solovjev et al., 1977).

Kvalitativní změny jsou patrné i v řeči dospívajícího. Jeho slovník je bohatý, věty jsou gramaticky a stylisticky správné, s řadou abstraktních pojmů. Ovlivnění četbou a mluvou některých dospělých se žáci často snaží svou řeč zkrášlit a používají množství bohatých výrazových prostředků. Písemné výtvořky jsou mnohem obratnější, složitější, projevuje se v nich estetické cítění, vkus. Je patrná větší dynamičnost a barevnost řeči, neboť požívají stále více sloves (Kuric, 1986).

Řeč plní v dospívání i důležitou funkci při formování, vyhraňování a výměně názorů. V pubertě začíná a v adolescenci pokračuje obliba debat, diskusí a polemik na nejrůznější, často velmi náročná témata. Adolescentů je lépe se ptát, co si myslí a proč si to myslí, zajímat se o jejich názory, dalšími otázkami pak je vést k jejich zpřesňování a zdůvodňování. Francouzští autoři (Leif, Delay, 1983) zdůrazňují význam sókratické metody, která vyhovuje myšlení adolescentů, je pro ně zajímavá a mohou se při ní uplatnit (In Kuric, 1986, s. 56).

Sluchová percepce. Sluchové vnímání se vyvíjí již od pátého měsíce nitroděložního života. Po narození reaguje dítě na zvukový podnět nediferencovanou pohybovou reakcí. Později se liší reakce na zvukové podněty příjemné a nepříjemné. Vývoj sluchového vnímání směřuje ke stále větší ostrosti a diferenciaci. Je nezbytný nejprve k vnímání řeči, později k rozlišování jejích elementů, tj. slov, slabik a hlásek.

Současný životní styl není příznivý pro rozvíjení této funkce. Děti jsou obklopeny množstvím zvuků, které dosahují v některých rodinách značné intenzity. Přirozenou obranou organismu dítěte je potom „zavírání uší“. Dítě se odnaučuje slyšet. Tím trpí nejen vývoj rozlišování jemnějších zvuků, ale i schopnost naslouchat podnětům z okolí, především pak lidské řeči (Zelinková, 2000).

V období dospívání se výrazně mění i postoje adolescentů k sobě samému, k vlastnímu internímu světu, k vrstevníkům stejného i druhého pohlaví, k rodičům, k učitelům a jiným dospělým, ale také i k různým společenským, kulturním a uměleckým danostem.

Dospívající touží chápat lidi okolo sebe, poznávat jejich vlastnosti, odhalovat jejich vzájemné vztahy i jejich vztahy k němu. Navenek se to projevuje v častých rozhovorech o pozitivních činech, o vlastnostech lidí, o vzájemných lidských vztazích, ale také o chybách a nedostacích dospělých (Kuric, 1986).

Škola jako výchovně – vzdělávací instituce vykazuje tendenci uchovávat a konzervovat své organizační formy, zprostředkovávané učivo, osvědčené způsoby práce a vlastně všechno, co lze zákonně ustanovit nebo zvykově petrifikovat. Jinak je tomu s používanými metodami, které ze své podstaty jsou úzce svázány s osobností svých nositelů, tj. učitelů a žáků, a tedy víc odrážejí jejich názory, postoje a zkušenosti a mohou se snáze přizpůsobovat aktuálním potřebám. I když i zde je nutno počítat s vlivem tradice i jiných retardačních faktorů. Výuková metoda představuje ve výuce určitý dynamický prvek, který se ve srovnání s obsahem a organizačními formami relativně rychleji mění a přizpůsobuje novým cílům a okolnostem. Výukové metody nejsou ovšem rozhodujícím činitelem výuky, nýbrž jen jedním z prvků výchovně – vzdělávacího systému, a nemohou proto nahradit chybějící obsah nebo kompenzovat nezřetelný cíl. Naopak jsou vázány na celkovou koncepci výuky a jen v jejím rámci jsou plně funkční a efektivní.

Učitel ovlivňuje svým vyučováním různé složky učení žáků, zejména kognitivní a efektivní složky, které souvisí s řízením učebního procesu. Učební aktivity žáků jsou do značné míry iniciovány učitelem, který například vyvolává zájem žáků, vysvětluje učivo, uvádí názorné příklady, opakuje se žáky učivo, prověřuje znalosti žáků, informuje žáky o úrovni jejich znalostí a hodnotí jejich výkon známkou. Proto je role učitele ve výchovně – vzdělávacím procesu velmi důležitá (Maňák, Švec, 2003).

1.1.4 Psychologické hledisko

Zásadní podmínkou kvalitní a efektivní lidské činnosti je tělesná a duševní vybavenost organismu. Lidé při stejných smyslových funkcích rozdílně vnímají a interpretují jednotlivé podněty. Závisí to na dispozicích organismu, ke kterým patří úroveň schopnosti začlenit např. vnímání do celkové organizace psychické činnosti. Jednotlivé aspekty lidské psychické činnosti vyjadřujeme pojmem psychické funkce, psychické procesy anebo vyšší duševní funkce.

Pojem *funkce* objasňuje způsob vzájemného uspořádání elementů zúčastňujících se na konkrétní činnosti. Zastánci pojmu psychická funkce vycházejí z předpokladu, že funkce vyjadřuje činnost organismu v prostředí. Když mluvíme o konkrétní funkci, vnímání, pozornosti, či paměti, zdůrazňuje se při tom určený element daného systému podílející se na efektu této činnosti na jedné straně a na straně druhé se berou v úvahu v konečném efektu i jiné kvality jako poznávání a osobnost (Kondáš, 1992).

Pojem *psychické procesy* v sobě zahrnuje změny v průběhu psychické činnosti, např. vědomí v učení má velký význam, ale v procesu vštěpování význam vědomí je malý a ohraničený. V pojmu psychický proces se klade důraz na a) aspekt příběhu, b) aspekt aktivity, ve smyslu činnosti zaměřené na realizaci určitých úloh.

Pojmy vyšší psychické funkce anebo vyšší psychické procesy se nejčastěji používají v neuropsychologii; mají za cíl odlišit fyziologické procesy mozkové kůry od psychologických funkcí. Jednotlivé duševní funkce, duševní procesy, vyšší psychické funkce jsou v podstatě synonymem vyjádřeným ve zevšeobecněném souhrnném pojmu „psychická činnost“. Izolované duševní funkce pozornost, paměť, myšlení apod. můžeme měřit jen v průběhu činnosti (Savage, 1969).

Po stránce psychické je pro pubertu typická nevyzrálost postojů, potřeba společenského kontaktu s vrstevníky, změna v sebepojetí (vlastní já se stává hodnotou i problémem). Původně zrcadlové já se stává autonomnějším. Místo rodičů mají velký vliv na sebehodnocení vrstevníci. Dochází k odklonu od dosavadních autorit, je zde výrazná tendence osamostatnit se, zvýšená kritičnost a emoční a afektivní labilita, introverze, disharmonie, ale i schopnost abstraktního myšlení a myšlení na úrovni formálních operací.

V pubertě se část sebeobrazu, tvořeného doposud často iracionálními mechanismy, přeměňuje v racionálnější sebepojetí. Dospívající je již schopen o sobě přemýšlet a dovede o sobě formulovat soudy, má stále diferencovanější pojem sebe. Přesto však v sebeobrazu a sebepojetí dospívajícího zůstává dosud mnoho iracionálních prvků.

Nápadná je zejména labilita, kolísavost sebecitu a sebehodnocení a s tím související emoční a adaptační poruchy (Kohoutek, 2000).

Pojetí adolescence jako období plného vášnivých emocí, konfliktů a vzdoru se jeví v našem soudobém kulturním prostředí jako překonané. Problematický a konfliktní průběh je spíše okrajovým jevem. Je determinován především osobnostně a situačně, souvisí často se stejně problematickým a konfliktním dětstvím a ani pozdější život (dospělost) není obvykle v tomto smyslu výraznou kvalitativní změnou (Diamant, McAnulty, 1995).

Emocionalita dospívajícího je charakteristická nápadnými výkyvy nálad v obou směrech, především však směrem k negativním náladám a stavům – rozmrzelost, nepokoj, neklid, subdepresivní ladění. Jednání a reakce pubescenta jsou impulsivní, nestálé, těžko předvídatelné. Poruchy koncentrace pozornosti spojené s emoční labilitou způsobují nezřídka výkyvy ve školním prospěchu. Na nevyrovnaných školních výkonech se mimo jiné podepisuje i zvýšená unavitelnost, střídání fází celkové ochablosti až apatie s fázemi vystupňované aktivity. Často se vyskytují mírné neurovegetativní změny, nechutenství, zhoršení spánku.

Mnozí pubescenti nerozumí těmto změnám a výkyvům, někdy až úzkostlivě pozorují své vnitřní stavy a konflikty, což vede ke zvýšenému sebezpozorování, stažení se do vlastního citového světa, k dennímu snění a introverzi. Z toho pubescent reaguje nečekanými emocionálními výbuchy, výtržnostmi a destruktivním jednáním. V období puberty je také velmi zvýšené riziko suicidálních pokusů. Výbušnost citů v období puberty však nemusí zdaleka znamenat i jejich hloubku. Spíše manifestuje citovou labilitu, nedostatek sebeovládání, nedostatečnou integraci citového života (Jobánková, 2003). V průběhu adolescence se také rozlišuje akční rádius emocionální odezvy na jednotlivé podněty. Citové zážitky se diferencují, přibývá vyšších citů. Adolescence je z hlediska emocionálního vývoje poměrně dlouhé období a v jednotlivých etapách jsou emocionální projevy odlišné (Macek, 2003). Dochází k rozvoji všech poznávacích procesů – prohlubují se, diferencují a specializují. Například vývoj vnímání si sahá ke svému vrcholu a daleko více souvisí s abstraktním, slovně logickým myšlením (Gillerová, Buriánek, 1995).

V prožívání a chování člověka se setkáváme s proměnlivostí. Prožívání a chování se mění podle toho, co se děje v okolí a v jeho těle. Probíhající změny jsou příznačné pro jedince a pro naskytnuvší se okolnosti. Právě pozorovaný projev může být svérázný pro jednoho člověka, ohraničenou skupinu lidí, nebo příznačný pro všechny. Sledujeme-li jeho opakovaný výskyt, můžeme stanovit jeho zákonitý vztah k určitým vnitřním a vnějším podmínkám. Tuto proměnlivost duševního života nazýváme dynamikou. Pohlížíme-li na ni

z hlediska individuálně jednotné a jednotící povahy tohoto dění, hovoříme o dynamice osobnosti (Gale, Edwards, 1983).

Cílem zkoumání dynamiky osobnosti je stanovit pravidla přechodných vztahů – prožitků a činů člověka k okolí, k podnětům a příležitostem v něm. Předmětem tohoto zkoumání je samo duševní dění, vyvolávané setkáním osoby a okolí v určité době. Dění znamená změnu; dynamika osobnosti se tedy zabývá změnami, zatímco trvalé vlastnosti patří do struktury osobnosti. Přitom jde o změny přechodné, které se opakují a vracejí. Trvalé, nezvratné a v životě jedince neopakovatelné změny osobnosti mají též svou dynamiku, jsou však zařazeny pod záhlaví vývoje (Balcar, 1983).

Na časnou adolescenci, tj. na období pohlavního dozrávání, se dá největší měrou vztáhnout starší názor, že se jedná o čas zvýšené emoční lability, posunů nálad k negativním rozladům, období krizí a pocitových zvrátů (Příhoda, 1967). Souvisí to s hormonálními změnami, se zvýšenou mírou sebereflexe a egocentričnosti, s vysokou potřebou sebehodnocení, resp. s horováním a nadšením pro určité osoby a ideály, které vytvářejí pro sebehodnocení referenční rámec. Sebehodnocení je kolísavé, sebecit je labilní (Švancara, 1975). Navíc hraje roli i celková zvýšená únavnost; ochablost a apatičnost se střídá s krátkými fázemi vystupňované aktivity (Langmeier, 1983). Ne vždy je však průběh puberty emocionálně bouřlivý a dramatický. Jednak je nutno vzít v úvahu individuálně typologické rozdíly, které téměř vždy převládají nad věkovými (Kon, 1988).

Svůj nezastupitelný význam mají také kulturní a sociální faktory, rovněž způsob a styl výchovy. Řada nejnovějších výzkumů nepotvrzuje bouřlivost tohoto období. Jak informuje v přehledové studii Petersen (1988), problémy mají zejména ti dospívající, kteří vykazovali emoční labilitu již v dětství. Emoční problémy je pak často provázejí i v pozdějších stadiích vývoje. Z transkulturních srovnání dále vyplývá, že v moderních společnostech je počet adolescentů, kteří procházejí celým obdobím adolescence bez větších emočních problémů a krizí výrazně vyšší než počet těch, kteří problémy zažívají (Macek, 1999). Ukazuje se také, že důležitou diferencující charakteristikou je v tomto případě pohlaví adolescentů. Výše uvedený poznatek, podle kterého si emoční labilitu a problémovost nesou někteří adolescenti již z dětství a pokračují v ní přes adolescenci až do dospělosti, platí ve větší míře pro chlapce než pro dívky. Dívky, ve srovnání s chlapci, častěji poprvé manifestují psychické obtíže až v časně adolescenci v souvislosti s pubertálními změnami. Prožívají je obvykle intenzivněji a dlouhodoběji a okolo sedmnáctého roku života jsou na tom často z hlediska subjektivního pocitu pohody a z hlediska emocionálního ladění hůře než chlapci (Rutter, 1995).

Dochází k navazování nových, hlubokých vztahů k vrstevníkům, které přímo souvisí s emancipačním procesem. Vztahy s vrstevníky dodávají pubescentovi jistotu, kterou ztrácí odpoutáváním se od rodiny. Současně ho připravují na budoucí hluboké emoční vztahy v dospělosti. Objevuje se potřeba hlubokého intimního přátelství, kde je možné sdělovat si navzájem pocity, problémy, osobní zkušenosti. Dochází k blízkým emočním vztahům mezi dvojicemi, protože doposud převládající „skupinová přátelství“ tuto potřebu neuspokojují. Zpočátku jsou tato přátelství navazována mezi dospívajícími téhož pohlaví, teprve později, na přelomu pubescence a adolescence se objevují intimnější vztahy mezi dívkami a chlapci – tzv. „první lásky“. Skupina vrstevníků hraje obecně v životě dospívajícího stále významnější úlohu. Právě pomocí skupiny vrstevníků se dospívající snaží nalézt sám sebe, svou cenu, svoji hodnotu. Jde o mezistupeň ve vývoji od dětství k dospělosti, od rodiny k samotnému životu. Proto je důležité, jakého zaměření bude skupina, se kterou se dospívající ztotožní, jaké hodnoty bude tato skupina preferovat (Jobánková, 2003).

Žádoucím výsledkem výchovy je rozvinutá harmonická osobnost. Tohoto ideálu však dosud ve výchovném procesu nedosahuje poměrně velké množství dětí. U významného procenta dětí a mládeže dochází k problémovému vývoji osobnosti pod vlivem mnoha různých faktorů. Vědy o výchově musí hledat cesty, jak účinněji pracovat s psychickými předpoklady a potenciály osobností dětí, aby dosahovaly dobré adaptace a úspěšnosti v životě (Kohoutek, 1996).

Pojem problémové děti pouze vymezuje určitou skupinu dětí, neříká však nic o podstatě problémovosti. Z psychologického hlediska tvoří problémové děti různorodou skupinu. Společným rysem těchto dětí je jejich obtížné přizpůsobování se společnosti. Vyžadují proto zvláštní výchovný přístup, odlišný od výchovy ostatní populace. Problémové děti a mládež bychom mohli v řadě případů diagnostikovat jako difilní (Janata, 1999).

Za difility považujeme ty výchovné a výukové těžkosti, které jsou ještě v rámci širší normy: nejsou tedy primární, organické, psychopatické, psychotické, ani oligofrenické (Smékal, 1985). Difility (diskózy) jsou částečně nebo zcela reverzibilní (zvratné). Jsou to sice vývojově nepřiměřené (dysontogenetické), avšak nepatologické a nedefektní stavy psychiky, které se projevují společensky (případně i subjektivně) nepříznivě hodnocenými způsoby chování a prožívání. Všechny difility jsou přitom podmíněny multikondicionálně, polyetiologicky, což je důležité jak pro jejich diagnostiku (ta by měla být osobnostní, komplexní), tak pro nápravu. Difility můžeme napravit v podstatě jak psychologickými prostředky, tak speciálně pedagogickým nebo léčebně pedagogickým vedením rodičů, učitelů a vychovatelů (Kohoutek, 1996).

Teorii difíicilit se zabývá patopsychologie jako věda o hraničících duševních procesech, stavech a vlastnostech mezi normou a patologií a jako věda o psychických průvodních jevech, které mají podíl na vzniku, průběhu a důsledcích jakékoliv životní nedostačivosti, nedosahující však stupně a kvality duševní abnormality nebo patologie. Zvláštní skupinu (z hlediska výchovného velmi obtížnou), tvoří kombinované závady, poruchy a vady (např. slepota a hluchota, poruchy hybnosti a řeči, intelektu a chování - Vágnerová, 1999).

Chceme-li určit správný individuální přístup, správný typ výchovných incentív (pobídek), stimulace, motivace a aktivace žáka, musíme si vždy nejprve uvědomit, s jakým typem osobnosti máme co činit. Jiné typy výchovné stimulace budeme užívat u dětí se zakomplexovanou osobností, jiné u žáků se sníženými či disharmonickými mentálními schopnostmi, u dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí, u žáků neurotických, psychopatických atd. U různých typů problémových dětí je nutno utvářet kladné postoje a vlastnosti jejich osobnosti diferencovaně. Bylo by žádoucí zastavit horšící se duševní, tělesnou a kulturní zdatnost našich dětí a mládeže. Neobejde se to bez etizace, estetizace, ekologizace a harmonizace vztahů ve společnosti, bez racionálnějšího využívání přírodních zdrojů a respektování zákonitostí hygieny fyzické i duševní (Šebek, 1990).

Střední adolescence a pozdní adolescence jsou charakteristické jak odezníváním náladovosti a vysoké lability, tak přibýváním a diferenciací silných prožitků, jakož i procesem jejich integrace do nových kvalit. Pro střední a pozdní adolescenci je charakteristická větší extravertovanost, menší impulsivnost, emocionální dráždivost a vyšší stálost. Všechny struktury temperamentu a jeho závislost na vlastnostech nervového systému jsou již v podstatě dotvořeny v pubescenci. V adolescenci se typ temperamentu nemění, zesilují se však integrální vazby jeho elementů a usnadňuje se tak řízení vlastních reakcí (Kon, 1986).

Temperament je chápán jako dynamická charakteristika psychické činnosti individua. Je pro ni příznačná především síla psychických procesů, která se pojí s určitým stupněm napětí. K tomu přistupuje i rychlost psychických procesů (Nakonečný, 1993).

„**Temperare**“ znamená latinsky míchat. Typy temperamentu podle původních představ Hippokrata (460-377 př.n.l.) uvedených v jeho spisu „Se humoris“ (O šťávách), vznikly „namícháním“ základních šťáv lidského těla: krve, slizničních sekretů (hlenů), žluče a černé žluče. Poměry, v nichž jsou tělesné tekutiny údajně smíšeny, byly nejprve Hippokratem označeny řeckým slovem „krisis“, později římskými lékaři latinským slovem „temperamentum“. „Šťávovou teorií“ údajně Hippokrates přejal od Empedokla. Hippokrates se také domníval, že na jaře následkem dešťů a teplých dnů přibývá v člověku

krve, takže pro jaro je typický sangvinický temperament, v létě zase vrcholí v lidském organismu podíl žluči, což je příznačné pro cholerický temperament. Na podzim převládá černá žluč (melancholik) a v zimě hlen (flegmatik). Někdy jsou základní typy temperamentu přirovnávány k živlům: sangvinický ke vzduchu, flegmatický k vodě, melancholický k zemi, cholerický k ohni.

Temperament je vrozená, potenciální a dynamická stránka lidské povahy, hlubinné jádro osobnosti. Je to vlastně globální, obecná dispozice chovat se určitým způsobem. Je to celková somatopsychická dispozice (Kohoutek, 2000).

Temperament zahrnuje vlastnosti, které jsou determinovány převážně vrozeným typem vyšší nervové činnosti. Temperament může za to, jak snadno city vznikají, jak snadno se střídají. Odlišný temperamentový základ se v běžných životních situacích projevuje různě a vysvětluje rozdíly mezi lidmi (Gillerová, Buriánek, 1995).

Temperamentové vlastnosti jsou rozhodujícím způsobem určeny vrozeným biologickým základem. Snaha změnit je nebývá úspěšná, může osobnosti spíše ublížit. Temperamentové vlastnosti je možné kultivovat a zjemňovat (Smékal, 2004).

Do současnosti je hojně citována typologie čtyř temperamentů, spočívající v rozdělení lidí podle jejich sklonu k převládajícím náladám, připisovaná starořeckému lékaři Hippokratovi (asi 460 – 377 před kr.).

Hippokrates rozlišoval:

- **Cholerik:** snadno se silně vzruší, mají sklon k výbušným citovým reakcím, které však nepřetrvávají dlouho.
- **Flegmatik:** nesnadno se citově vzruší, mají sklon k citové vyváženosti, někdy přecházející v lhostejnost.
- **Sangvinik:** jejich citové vzrušení je povrchní a prchavé, bez dlouhodobých následků.
- **Melancholik:** vyznačují se silnými, hlubokými emocemi, laděnými ke smutku a sklíčenosti (Helus, 2003).

Dalším představitelem zabývajícím se temperamentovými vlastnostmi osobnosti byl H. J. Eysenck (1973). Vytvořil model osobnosti, který charakterizuje osobnost a její temperamentové vlastnosti kombinací dvou rysů:

- extraverze – intraverze
- stabilita – labilita

Stručně je vymezuje (obr. 1) a zároveň uvádí vztah ke čtyřem klasickým typům temperamentu (sangvinik, flegmatik, melancholik, cholerik – In Smékal, 2004, s. 113).

Labilní	
Náladový	Nedůtklivý
Úzkostlivý	Neklidný
Střízlivý	Agresivní
Pesimistický	Vznětlivý
Rezervovaný	Nestálý
Nespolečenský	Impulsivní
Tichý	Optimistický
	Aktivní
Introvertní	Extrovertní
Pasivní	Společenský
Pečlivý	Přístupný
Rozvážný	Hovorný
Mírumilovný	Živý
Ovládající se	Nenucený
Spolehlivý	Čilý
Vyrovnaný	Bezstarostný
Klidný	Vůdčí
Stabilní	

Obr. 1: Model osobnosti (podle Eysencka, 1973)

Zvláštní význam ve střední adolescenci získávají emoce a city související s erotickou sférou života, estetické city a mravní citění. Je to často i období prvního vystřízlivění, jež člověk zažívá při konfrontaci reality všedního dne se svými vysněnými představami a ideály (např. v souvislosti s volbou střední školy či profese, ve vztahu k rodičům, dalším autoritám, v přátelství, v erotických a sexuálních vztazích - Macek, 2003).

Vyšetření psychické činnosti

Podmínkou adekvátní lidské činnosti je tělesná a duševní vybavenost organismu. Ze zkušenosti víme, že lidé při stejných smyslových funkcích, rozdílně vnímají a interpretují jednotlivé podněty. Závisí to na dispozici organismu, ke kterým patří úroveň schopnosti začlenit například vnímání do celkové organizace psychické činnosti. Jednotlivé aspekty lidské psychické činnosti označujeme pojmy psychické funkce, psychické procesy nebo vyšší duševní funkce (Anastazi, 1986).

Pojem funkce objasňuje způsob vzájemného uspořádání elementů zúčastňujících se v konkrétní činnosti. Zastánci pojmu psychické funkce vycházejí z předpokladu, že funkce vyjadřuje činnost organismu v prostředí. Když mluvíme o konkrétní funkci, vnímání, pozornosti či paměti, zdůrazňuje se při tom určitý element daného systému podílející se na efektu této činnosti na jedné straně a na straně druhé se bere v úvahu v konečném efektu i jiné kvality jako poznávání a osobnost.

Pojem psychické procesy v sobě zahrnuje změny v průběhu psychické činnosti, například vědomí v učení má velký význam, ale v procesu vstřípení význam vědomí je malý a ohraničený. V pojmu psychický proces se klade důraz na:

a) aspekt příběhu

b) aspekt aktivity, ve smyslu činnosti zaměřené na realizaci určitých úloh (Kondáš, 1992).

Narušené, poškozené či nemocné dítě potřebuje citlivou pomoc rodičů i učitelů, aby se co nejdříve a co nejadekvátněji vypořádalo se svým handicapem i s jeho nevyhnutelnými důsledky a aby se co nejlépe zapojilo do života. Vypořádat se s handicapem neznamena jej ignorovat, ale reálně si uvědomovat jeho důsledky a z něj vyplývající omezení i možnosti jeho kompenzace těmi tělesnými a duševními vlastnostmi, které zůstaly neporušeny, nebo alespoň méně narušeny (Košč, 1982).

1.1.4.1 Pozornost

Pozornost je formální psychickou funkcí, která je vždy spojena s určitým uvědoměným obsahem, nějakou další činností a určitým stavem aktivace a lze ji ovlivňovat mnoha způsoby (Vágnerová, 2001).

P. H. Rohrer pozornost definuje jako aktuální stupeň aktivity psychických funkcí, které jsou aktivovány psychickými silami (Holeček, 2003).

Pozornost je psychický proces, který značí soustředěnost duševní činnosti člověka po určitou dobu na jeden objekt, jev, na jednu činnost. Pozornost je záležitost výběrová (co není v centru pozornosti, vnímáme okrajově nebo nevnímáme), individuální (existují rozdíly mezi jedinci), situační (týž jedinec v různých situacích je různě pozorný), záležitost výchovy a výcviku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Lokšová a Lokša (1999) definují pozornost následujícími charakteristikami:

- a) omezenost rozsahu aktuálního vědomí.
- b) psychická činnost člověka se výběrově zaměřuje a soustřeďuje na vybrané předměty a eliminuje ostatní.
- c) činnost, jevy a předměty, které jsou objektem pozornosti, na něž se člověk soustředí, si uvědomuje výrazně, zřetelně a jasně a vykonává je efektivně.

Pozornost lze chápat jako komplexní schopnost, která se skládá z několika dílčích kompetencí. Ty mohou být ve vzájemném vztahu. V praktické činnosti se uplatňují v různé míře všechny složky pozornosti. Pozornost je velmi citlivým ukazatelem funkčního stavu mozku. Její kvalita je závislá na zralosti a integrovanosti mnoha funkcí CNS, na koordinaci jejich aktivace a inhibice. Rozvoj pozornosti je vývojově podmíněn. Délka soustředění pozornosti i na zajímavou látku se zlepšuje maximálně o 1 – 1,5 minuty za každý rok věku dítěte, To znamená, že v 7 letech je to 7 – 10 minut, v 10 letech 10 – 15 minut atd. (Svoboda, 2001)

Soustředění na úkol závisí i na míře aktivity, která pomáhá eliminovat rušivé vlivy. Pro rozvoj pozornosti má velký význam specifických mozkových struktur, především kůry čelního mozkového laloku. Siegler (1998) uvádí, že pro školní práci je důležitá schopnost potlačovat nepodstatné informace a udržovat aktivitu té oblasti, která je pro danou činnost nezbytná. Tato tzv. zaměřená pozornost slouží jako filtr, který eliminuje působení aktuálně nepotřebných informací. Rozvoj této funkce je lokalizován na počátek školní docházky, tj. do věku 6-7 let.

Pro hodnocení pozornosti resp. funkčního stavu pozornosti existují různé metody, které slouží jednak k posouzení celkové úrovně pozornosti, ale i jejích individuálních typických charakteristik, jako např. sklon k ulpívavosti, vázanosti na podněty, k výkyvům koncentrace apod. (Svoboda, 2001).

Pozornost se rozděluje na dvě části:

I. soustředěnost – jako stupeň aktivity psychické činnosti

II. zaměřenost – jako výběrovost významných podnětů

Druhy pozornosti:

1. bezděčná – neúmyslná, mimovolná, pasivní, která je nezávislá na vůli člověka a je vyvolávána a udržovaná zvláštnostmi působících podmětů. Obvykle se považuje za pasivní formu a jejím základem je orientačně pátrací reflex. Zpracování většiny informací probíhá obvykle nevědomě, automaticky. Člověk si běžně neuvědomuje senzorické vlastnosti podmětů, dokud není požádán, aby je identifikoval. Bezděčná pozornost je tedy úzce spojena s vlastnostmi podmětů vnějšího prostředí. V praxi to tedy znamená, že nás zaujme hlasitý podnět – ostrý zvuk, nevšední a nápadný zjev, kontrast, diametrální změny atp.

2. záměrná - (úmyslná, aktivní) chápeme ji jako pozornost, kde se soustředíme na určitý podnět za cílem vyřešit cílený úkol. Tento typ pozornosti je udržována volným úsilím a je tedy náročnější a více vyčerpávající. Má vždy zprostředkovaný charakter, protože ji sám předmět, na který je zaměřena, neupoutává bezděčně (Baštecká, 2001).

Záměrná pozornost se dá ještě dále dělit na:

a) pozornost pomyslnou – je zpočátku vyvolána volným úsilím, dále je udržována významností či zajímavostí působících podmětů

b) pozornost selektivní – chápeme ve smyslu výběrová, kdy jedinec věnuje pozornost jedinému podnětu umístěnému na pozadí jiných rušivých vlivů

c) pozornost protivolní – (*perseverační*) vnímáme situaci, nebo aktivitu něčeho, ale svoji pozornost i přes nevoli nemůžeme od tohoto odtrhnout (Baštecká, 2001).

Vlastnosti pozornosti:

Rozsah pozornosti: schopnost podržet informace, podněty, které je člověk schopen v krátkém čase postihnout, se nazývá extenzita pozornosti. U dospělého člověka dokážeme stanovit tento rozsah na 4 – 5 podnětů a u dítěte 2 – 3 podněty najednou. Zvláště učitelé při výuce, lékaři při operaci, piloti při letu nebo právníci při stání, u těch a dalších hraje extenzita významnou roli. Jedná se v těchto povolání o vyšší nároky na soustředěnost a tak znamená větší zátěž.

Intenzita pozornosti: rozumí se tím stupeň, jakým se dokáže pozornost udržet. Vyjadřuje také, nakolik jasně a zřetelně člověk zpracovává podněty. Intenzita souvisí s extenzitou. Čím více intenzivně udržujeme pozornost, tím méně jsme schopni udržovat více podnětů najednou a naopak. Z toho můžeme vyvodit, že rozsah a intenzita pozornosti jsou nepřímo úměrné.

Stálost pozornosti: znamená délka soustředění na jednu konkrétní věc, nebo činnost. Stálost pozornosti se dá vytrénovat. Netrénovaná pozornost na jeden předmět se uvádí v literatuře od 0,5 do 15 vteřin. Pozornost je menší, čím je daná činnost jednotvárnější. Vyžaduje tak větší koncentraci a tím je organizmus více namáhán a tím i vyčerpáván.

Pohyblivost pozornosti: přenášení pozornosti z objektu na jiný objekt.

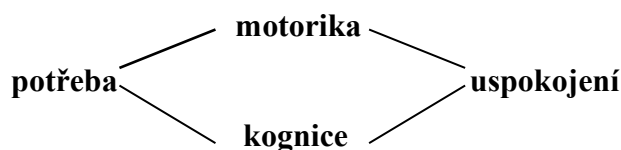
Rozdělení pozornosti: rozdělení míry zpracování informací, mezi více činností. Nejsnadněji se rozděluje, je – li jedna činnost automatizovaná a tedy snadnější, není na ni velký psychický tlak, například poslech rádia, či chůze, pití, jídlo (Baštecká, 2001).

Při vyloučení pozornosti není možné myslet, poznávat, mluvit, ani jednat. Pozornost je funkcí velmi zvláštní už jen proto, že sama nic nezobrazuje, ale přesto je všude přítomna a díky tomuto jevu je také často nazývána jako doprovodný proces. Pozornost člověku umožňuje soustředit psychickou činnost na nejrůznější vnější či vnitřní podněty (Michalová, 2004).

1.1.4.2 Výkonová motivace

Pojem motivace vysvětluje psychologické důvody chování, jeho subjektivní význam a současně vysvětluje pozorovanou variabilitu chování, proč se různí lidé orientují na různé cíle. Motivace má dva základní principy. Je to princip psychického ekvilibria a princip hédonismu (Blahutková 2005).

Slovo motivace je odvozeno z latinského termínu *movere* (hýbat, pohybovat) a je obecným označením všech podmínek, které determinují lidskou aktivitu. Motivace je u člověka procesem "výběru" některé ze situačně možných reakcí. "Výběrem" rozumíme proces, který probíhá na úrovni vědomí, ale může být ovlivňován všemi nižšími funkcemi organismu (Machač, 1985). Motivace vychází z motivu který chápeme ve smyslu určitého vnitřního (ale někdy i vnějšího) činitele, který vzbuzuje, řídí a integruje chování, spojuje se s vědomým snažením k určitému cíli, chápe se jako vnitřní snažení spojené s intencí dosáhnout určitý cíl (Homola, 1969). Označíme-li výchozí motivační stav jako potřebu, vzniká pak podle Nuttina (1984) tato relace:



Motivací rozumíme souhrn činitelů, který jedince podněcuje, podporuje aktivizuje nebo naopak utlumuje a brzdí. Motiv je pohnutkou, příčinnou činností jednání člověka. Motiv má cíl, směr, intenzitu a trvalost. Motiv je definován jako uvědomění si cíle a programu, umožňujícího člověku provedení určité činnosti. Všechny motivy jsou pak nutně vědomé. (In Blahutková, 2005)

Mezi základní motivy řadíme potřeby, zájmy, návyky, cíle, přání, postoje, hodnoty a emoce (Gillernová, 1995).

Výkon je determinován úrovní motivace a úrovní příslušných schopností (Nakonečný, 1996). Platí tedy: výkon = schopnosti x motivace.

Výkonová motivace je tedy chápána jako očekávání určitých afektivních změn ve vztahu k dosažení nebo nedosažení cíle, konkrétně jde o motivační vliv naděje na úspěch a strach z neúspěchu, závislý na zkušenostech jdoucích až k výchově v rodině, na kauzálních atribucích a dalších činitelích (Blahutková, 2005). Motivace k výkonu bývá označována jako

potřeba subjektu dosahovat úspěchy různých druhů činností, hlavně při soutěžení s jinými lidmi. Základem výkonové motivace jsou afektivně podbarvené asociace, které spojují vnitřní prožitky člověka a jeho chování (Abramenková, 1987).

Základ výkonové motivace tvoří dvě na sobě nezávislé potřeby. Je to potřeba úspěšného výkonu a potřeba vyhnout se neúspěchu, které jsou aktualizovány v každé situaci vyžadující výkonové chování (Hrabal, 1989).

Někteří autoři, např. Nicholls (1989) označují výkonovou motivaci za „potřebu“ výkonu a teorii očekávání a hodnoty. Tento přístup byl přijat i v psychologii sportu. V roce 1989 navrhli, že výkonová motivace by se neměla definovat jako nedílný pojem, spíše by to měly být tři typy:

- a) motivace orientovaná na schopnost
- b) motivace orientovaná na úkol
- c) motivace orientovaná na sociální uspokojení

Motivace orientovaná na schopnost má za cíl chování maximalizaci subjektivní pravděpodobnosti připsání vysoké schopnosti sobě. Toto bylo v psychologii sportu upraveno na cílovou orientaci na „ego“ (Duda, 1992) nebo na „soutěživost“ (Roberts, 1989), zatímco úspěch se definuje jako demonstrace převahy nad jinými (In Blahutková, 2005, s. 46).

Heckhausen (1989) chápe výkonový motiv ve smyslu systému, který se sám posiluje.

Výkonová motivace má také svoje vlastnosti. Jsou to směřování chování (direktivní funkce), energetizace chování, tj. určování jeho síly - energizující funkce a udržování chování, dokud není dosaženo cíle (Nakonečný, 1995).

Slabý motiv k výkonu je v podstatě dezaktivující a je spojen s nízkými aspiracemi, ale nevylučuje fantazijní prožívání úspěchu a touhu po něm. Bývá obvykle důsledkem opakujících se neúspěchů. Strach z neúspěchu může být také spojen s očekáváním dalšího neúspěchu a tedy s tzv. devalvací ega. Čím je vyšší úroveň motivace k výkonu, tím větší je i úsilí o dosažení cíle, tedy i výkon (Blahutková, 2005).

Aspekty výkonové motivace podle Nakonečného (1997) dělíme následovně:

- minulá zkušenost (zejména vliv rodinné výchovy),
- výchova k samostatnosti (motiv výkonu souvisí s angažováním ega),
- socializace (odměňování chování zaměřeného na výkon, trestání stejného nedostatku, frustrace a konfliktní učení v oblasti výkonu).

Jednou z důležitých složek výkonové motivace je aspirace. Aspirační úroveň můžeme definovat jako úroveň cílů, které si člověk vytyčuje a jejichž dosažení očekává. Dosažení těchto cílů pak prožívá jako úspěch, nedosažení jako neúspěch (Hrabal, 1989).

Aspirace má vždy určitý obsah a určitá kvalitativní hlediska. Aspirační úroveň je důležitou charakteristikou činnosti jedince. Jedná se o životní cíle a s nimi spojená míra úsilí potřebného k jejich dosažení (Nakonečný, 1995). Aspirace je silným aktivačně motivačním činitelem, motivujícím volní úsilí k dosahování bezprostředních i vzdálenějších cílů (Čačka, 1995). Problematikou zkoumání aspirační úrovně u mládeže ve sportovně pohybových aktivitách se intenzivně zabývali v USA Nicholls (1989) aj., jejich tvrzení, že *„úspěch a selhání nejsou konkrétní události, jsou to psychologické stavy následující po zjištění, že cíle bylo nebo nebylo dosaženo“*, bylo přijato i v psychologii sportu.

Měřením aspirace a problematikou výkonové motivace se u nás také dále zabývali např. Blahutková (1998, 2002, 2004, 2005), Balaščíková a Švancara (1969) Hraše a Mikešová (1967), Řepka a Man (2002, 2003, 2005), Vaněk (1982) aj.

Jak vyplývá z výzkumů posledních let (Blahutková, 1998, 2005) je aspirační úroveň u dětí v České republice nízká a vhodným výcvikovým programům ovlivňujícím úroveň aspirace není pořád ještě v současnosti věnována dostatečná pozornost. V posledním desetiletí došlo ve školství ke značným změnám, této problematice však byla věnována pozornost pouze okrajově. Měnily se zejména přístupy k vyučování a formy vyučování včetně učebních osnov. Velký důraz je kladen na aktivaci žáků. Aktivace organismu je chápána jako připravenost k činnosti, k výkonu. Optimální aktivační úroveň je spojena se středními hodnotami aktivace. Aby se žák mohl aktivně projevit, je nezbytné vytvářet vhodné situace a volit účinné metody a prostředky, které žakovu motivaci vyvolávají a posilují.

Pedagogické zásady motivace podle Maňáka (1998) jsou:

1. Má - li se motivace pozitivně projevit, musí být uspokojeny základní psychologické potřeby žáků (pochvala, nezávislost, důstojnost, přitažlivost zaměstnání, přiměřená náročnost apod.).

2. Každý žák je svébytné individuum, proto je potřeba respektovat jeho specifické předpoklady, podmínky, zájmy apod.

3. Motivaci posiluje, dostává - li žák co nejdříve po výkonu patřičnou odpověď, hodnocení.

4. Žák musí porozumět účelu a smyslu své práce, aby se mohl pro splnění cíle plně angažovat.

5. Na zvýšení motivace působí příznivé prostředí, podnětná atmosféra a nadšení učitele, které se přenáší i na žáky.

6. Silný vliv na motivaci má využívání zajímavých metod, technik a prostředků (metody, které nejsou běžně při práci se třídou využívány).

Souhrn

Prioritou uvedených autorů bylo definovat pojem osobnost a pokusit se o vývojovou periodizaci daného období. V definici osobnosti se většina autorů shoduje na tom, že je tvořena z bio-psycho-sociálních složek, je formována z přírodních, historických a společenských podmínek a prochází individuální cestou jisté transformace. Osobnost člověka má tři základní složky: co člověk chce (pudy, potřeby, zájmy, hodnoty), co člověk může (schopnosti, vlohy, nadání) a co člověk je (temperament, charakter).

Termín adolescence je odvozen z latinského slovesa *adolescere* (dorůstat, dospívat, mohutnět). Časově vyplňuje adolescence především druhé desetiletí života. Konkrétní časové vymezení a specifikace tohoto období se přitom u jednotlivých autorů velmi různí.

Průvodním jevem dospívání je vývoj pohlavních znaků, které jsou zařazovány do čtyř skupin: primární pohlavní znaky, sekundární pohlavní znaky, terciární pohlavní znaky a kvartérní pohlavní znaky. Na tomto dělení se většina autorů shoduje.

Sociální prostředí, ve kterém člověk žije, je jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících rozvoj lidské osobnosti. Chování a jednání člověka závisí na vnějším prostředí, ve kterém se nachází, na jistých normách a stavech, které jsou typické pro danou společnost. Každá komunita je má odlišné. Schopnost začlenit se do dané sociální skupiny se nazývá socializace nebo sociální interakce. Primární socializace se uskutečňuje v rodině. Socializace je celoživotní proces, ke kterému nám pomáhají prostředky a způsoby. Uplatňují se zde i další proměnné jako jsou proměnné organismu, prostředí a vlastnosti osobnosti.

Určitá pozice v rámci širší společnosti je definována jako sociální status. Sekot (2002) jej dělí na: vrozený či připsaný (určený), získaný (dosažený), vnucený a hlavní (master) status. Sociální role je odzkoušený a funkční vzorec chování v určité pozici či situaci. Odráží očekávání ostatních členů skupiny. Sluchové postižení patří z hlediska sociálních dovedností k problémovým skupinám. Jejich sluchová vada velmi často způsobuje komunikační problémy a tím i interakci s ostatními jedinci. Sluchové postižení nemusí mít sociální

problémy v rámci své komunity, ale problémy většinou nastávají při styku se slyšící společností.

Výchova provází lidstvo od pradávna. Škola jako výchovně – vzdělávací instituce pracuje podle metod a zásad, které se mění v závislosti na určitých politických reformách a individuálních zkušenostech, záměrech a názorů pedagogů. Adolescence je specifické období žáka, kdy dochází mimo jiné k rozvoji kognitivních funkcí jako např. vnímání, představ, pozornosti, paměti a fantazie. Dále dochází k rozvoji myšlení a ke kultivovanosti řeči. Všechny složky osobnosti ovlivňuje vnější prostředí a v neposlední řadě mají velký vliv i vzdělávací instituce resp. pedagogové na kvalitní (ale bohužel někdy také nekvalitní) vývoj člověka.

Podmínkou adekvátní lidské činnosti je tělesná a duševní vybavenost organismu. Lidé při stejných smyslových funkcích rozdílně vnímají a interpretují jednotlivé podněty. Pro adolescenci je typická nevyzrálost postojů, potřeba společenského kontaktu s vrstevníky či změna sebepojetí. Velký vliv na sebehodnocení mají vrstevníci. Na přechodné období dochází k odklonu od dosavadních autorit, je zde výrazná tendence osamostatnit se, zvýšená kritičnost a emoční labilita. Důležitou roli hraje temperament, vliv vnějšího prostředí a genetické předpoklady. V tomto období dochází k navazování nových, hlubokých vztahů k vrstevníkům. Objevují se i první intimní vztahy jak platonické tak i sexuální. Proto je velmi důležitá výchova a informovanost jak ze strany rodiny tak ze strany pedagogů.

Pojem motivace vysvětluje psychologické důvody chování, jeho subjektivní význam a současně vysvětluje pozorovanou variabilitu chování, proč se různí lidé orientují na různé cíle. Výkonová motivace je tedy chápána jako očekávání určitých afektivních změn ve vztahu k dosažení nebo nedosažení cíle, konkrétně jde o motivační vliv naděje na úspěch a strach z neúspěchu.

Pozornost je výborným ukazatelem funkčního stavu mozku, protože např. při vyloučení pozornosti není možné myslet, poznávat, mluvit, ani jednat. Pozornost je funkcí velmi zvláštní už jen proto, že sama nic nezobrazuje, ale přesto je všude přítomna a díky tomuto jevu je také často nazývána jako doprovodný proces.

1.2 Psychický vývoj sluchově postižených a specifika výchovné péče

1.2.1 Sluchové ústrojí

Základní funkcí sluchového analyzátoru je vnímání zvukových vln, které vznikají chvěním pružných těles. Zvukové vlny vnímáme jako šumy, hřmoty a tóny. Zvuky lidského hlasu stejně jako většinu zvuků okolní přírody vnímáme většinou jako šumy, méně jako hudební tóny (Hall, Mueller, 1997).

Hudební tóny vznikají periodickým chvěním těles: je-li toto chvění zapsáno, vznikají sinusoidy. Takový čistý tón vznikne např. rozechvěním ladičky. U tónu rozlišujeme intenzitu, jež je závislá na výšce rozkmitu sinusoidy, a výšku tónu, určenou kmitočtem. Vysoké tóny mají velký kmitočet, kmitočet nízkých tónů je malý.

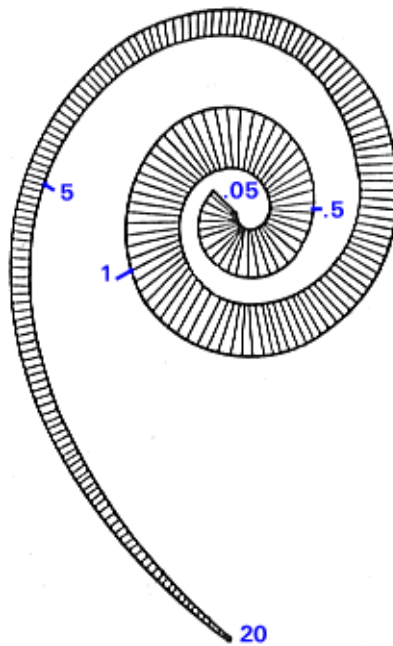
Vlastní sluchový orgán je tak jemný a nesmírně citlivý, že musí být chráněn před vnějšími vlivy před silnými zvuky. První, vstupní ochranu tvoří bubínek, blanka uzavírající vstup do střední části ucha. Zvuk přichází zvukovodem k bubínku a rozechvívá ho. Za bubínkem, tedy už v uzavřeném a chráněném středoušním prostoru, se nachází soustava tří kůstek, které na sebe navzájem přiléhají. Soustava kůstek představuje důmyslnou automatickou regulaci citlivosti sluchu (Atkinsonová et. al., 1995).

V tichém prostředí přenášejí kůstky veškerou akustickou energii z bubínku do oválného okénka, a to tak, že na sebe dokonale přilehnou. Při silném zvuku se napětí kůstek uvolní, do vnitřní části ucha se přenáší jen malá akustická energie a tím je sluchový orgán chráněn před poškozením. Napětí kůstek je řízeno jemnými svaly nezávisle na našem vědomí a vůli. Regulační rozpětí tohoto orgánu je nepředstavitelně velké a proto je lidské ucho schopno vnímat velmi rozsáhlé rozpětí intenzit slyšitelných zvuků. Porovnání intenzity nejslabších zvuků na prahu slyšitelnosti s intenzitou zvuků na prahu bolesti představuje rozdíl dvanácti řádů (www.teorie.audio.komunita.cz).

Slyšitelnost chvění pro lidské ucho se pohybuje v rozmezí od 16 do 20 000 Hz. S věkem se horní hranice slyšitelnosti zmenšuje, takže v 50 letech je jen asi 13 000 Hz. Chvění, které je mimo tento kmitočet, lidské ucho nevnímá. U lidské řeči jsou samohlásky a zpěv tóny, souhlásky jsou zčásti šumy, některé z nich pak jsou přechodnými formami mezi šumem a tónem (Seliger, 1983).

Distribuce frekvencí podél basilární membrány

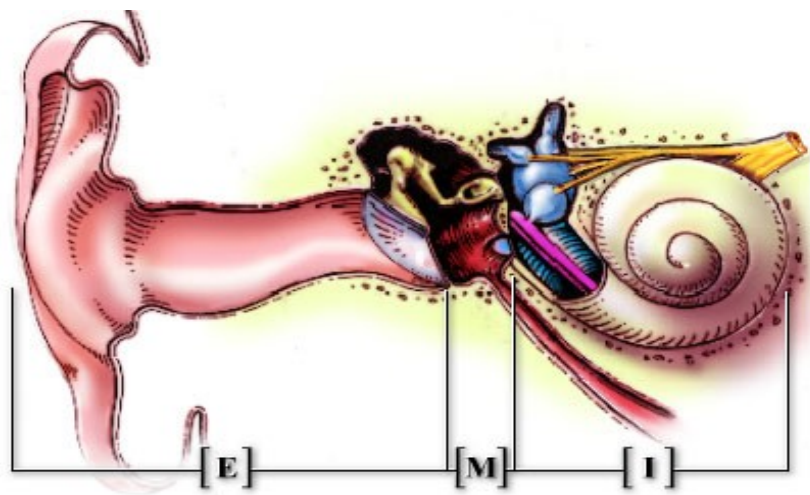
- Modré čárky znázorňují frekvence pro které je daná část membrány nejvíce citlivá.
- Od báze (20 000 Hz) až po vrchol (50 Hz) se basilární membrána (obr. 2) postupně rozšiřuje (www.alfa.bigy.cz).



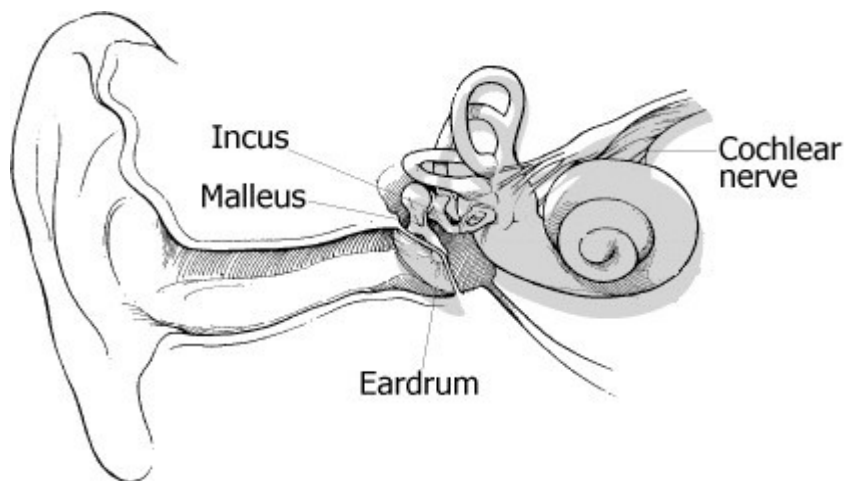
Obr. 2: Basilární membrána

Skladba ucha a přenos zvukových vln k receptčním buňkám

Vlastní receptční buňky, jež jsou drážděny zvukovými podněty, jsou ve vnitřním uchu. Zvuková vlna projde na cestě k receptčním buňkám složitým pomocným zařízením. Funkčně je možno rozdělit ucho (obr. 4) na tři části: **vnější, střední a vnitřní** (obr. 3).



Obr.3: E – vnější ucho, M – střední ucho, I - vnitřní ucho



Obr. 4: Ucho

Vnější ucho

Skládá se z boltce a z vnějšího zvukovodu, který je zakončen bubínkem. K němu se zvuk přenáší zvukovodem a lebečními kostmi. Tento přenos se děje i bez pomoci boltce. Boltce má význam pro orientaci o tom, z kterého směru zvuk přichází (Seliger, 1983).

Střední ucho

Je to dutina mezi bubínkovou blánou a vnitřním uchem. Bubínek se rozechvívá zvukovými vlnami a toto vlnění se přenáší na oválné okénko prostřednictvím tří kůstek – kladívka (malleus), kovádlíky (incus) a třmínku (stapes). Kladívko je vrostlé do bubínku, třmínek dosedá do oválného okénka na rozhraní mezi středním a vnitřním uchem. Kůstky jsou vzájemně skloubeny tak, že vytvářejí systém úhlové páky. Třmínkem se zvuková vlna přenáší na tekutinu vnitřního ucha. Uspořádání kůstek do systému úhlové páky způsobuje zmenšení amplitudy zvukových vln a zvětšení jejich tlakové energie (www.alfa.bigy.cz).

Napětí bubínku se udržuje ve vhodných mezích dvěma svaly (*m. tensor tympani* a *m. stapedius*). Souhrou těchto svalů se dosáhne toho, že se rozkmit bubínku při silných zvucích tlumí, a tím se orgán chrání před poškozením.

Střední ucho je spojeno Eustachovou trubicí s dutinou nosohltanovou. Tato trubice je normálně uzavřená, jinak by nebyl možný přenos zvukové vlny na oválné okénko. Otvírá se při polknutí, přičemž vznikne spojení středního ucha s vnější atmosférou a mohou se popř. vyrovnat tlaky po obou stranách bubínku.

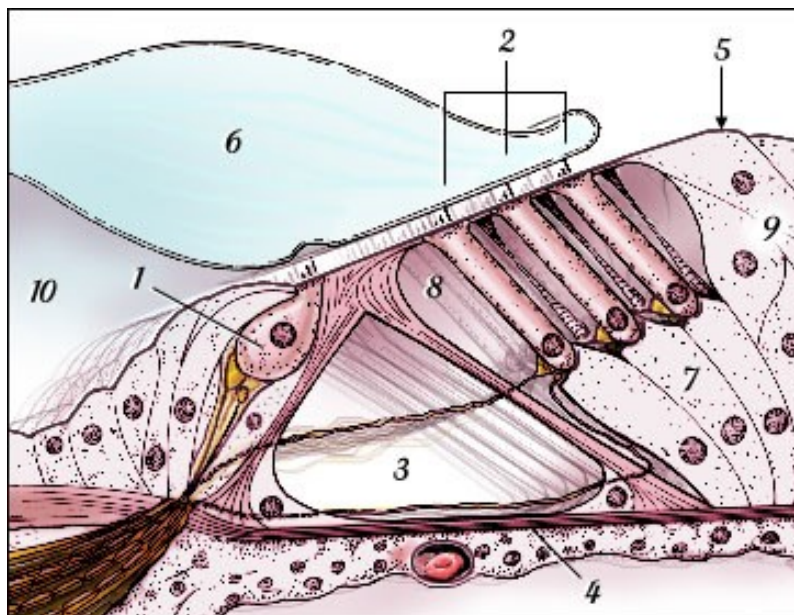
Funkcí středního ucha je zachycovat a přenášet zvukové vlny a přetvářet je. Zničení středního ucha nevede k ohluchnutí, poněvadž vlny se mohou přenášet i lebečními kostmi (Šlapák, Floriánová, 1998).

Vnitřní ucho

Vnitřní ucho je sídlem vlastních sluchových buněk. Je uloženo v dutině kosti skalní jako tzv. kostěný labyrint. K sluchovému orgánu patří hlemýžď (cochlea) – je to trubice asi 3,5 cm dlouhá, zatočená podobně jako ulita hlemýždě. V kostěném labyrintu je labyrint blanitý, prostor mezi oběma labyrinty je vyplněn tekutinou – perilymfou. Perilymfa má vysoký obsah K^+ iontů. Blanitý hlemýžď (*ductus cochlearis*), v němž je uloženo sluchové ústrojí, nevyplňuje kostěný hlemýžď úplně a rozděluje ho po celé části.

Ductus cochlearis má na řezu trojúhelníkový tvar. Základnou tohoto trojúhelníku je základní blána (*lamina basilaris*), jež zcela přepažuje dutinu hlemýždě. Na ní je umístěn Cortiho orgán, který mezi opornými buňkami obsahuje vlastní receptční sluchové buňky tyto buňky jsou vlastními receptory zvuku (Seliger, 1983).

- Tyto smyslové buňky jsou umístěny mezi basilární a taktoriální membránou. Vibrace endolymfy způsobují vibrace basilární membrány. Tyto vibrace způsobí tření vlásků smyslových buněk proti taktoriální membráně. Toto mechanické ohýbání vlásků způsobí otevření draselných kanálů smyslových buněk. Následuje průnik draselných iontů do buňky a její depolarizace.



Obr.5: Depolarizace

Legenda:

- 1 – Vnitřní vláskové buňky
- 2 – Vnější vláskové buňky
- 3 – Trychtýř Cortiho orgánu
- 4 – Basilární membrána
- 5 – Retikulární destička
- 6 – Tektoriální membrána
- 7 – Deiterovy buňky
- 8 – Prostor draselných kanálů
- 9 – Hensenovy buňky
- 10 – Vnitřní spirálovitá rýha

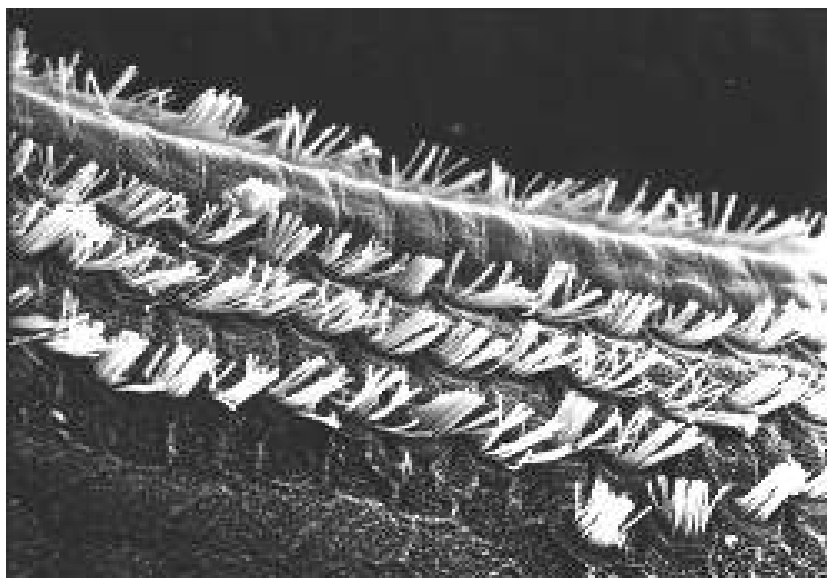
Depolarizace smyslových buněk (obr. 6) způsobí uvolnění neurotransmiteru a vznik akčního potenciálu na postsynaptickém neuronu. Tyto impulsy potom putují sluchovým nervem (= 8. craniální nerv) do mozku.

Způsob přenosu zvukových vln od reproduktoru přes vnější ucho, vnitřní ucho (hlemýžď), Cortiho orgán až do mozku znázorňuje (obr. 6).

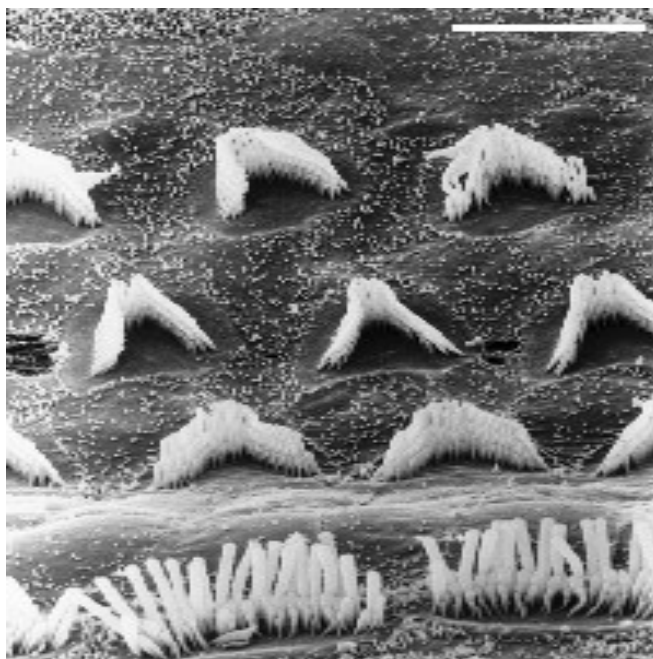


Obr.6: Přenos zvukových vln

V hlemýždi člověka je přibližně 16 000 sluchových buněk s vlásky, což je velmi malé číslo v porovnání s miliony smyslových buněk zraku. „Vláskové“ buňky (obr. 7, 8) podobně jako neurony se v dospělosti nemohou dále dělit. Jejich celkový počet je určen ve velmi raných fázích těhotenství (10. týden) a poškozené buňky potom již nemohou být nahrazeny (www.alfa.bigy.cz).



Obr. 7: Různé uspořádání sluchových buněk s dobře patrnými „vlásky“



Obr.8: Různé uspořádání sluchových buněk s dobře patrnými „vlásky“

Nelinearita sluchového orgánu

Převod sluchového vjemu z bubínku do vnitřního ucha není při větších hlasitostech lineární. To znamená, že ucho samo o sobě je zdrojem zkreslení, které s hlasitostí rychle narůstá. Protože jde o jev fyziologický, jsme mu od malička přizpůsobení, a tak si ani velké zkreslení způsobené vlastním uchem nikterak neuvědomujeme (www.teorie.audio.komunita.cz).

Teorie slyšení

Mnoho vědců se snažilo odpovědět na otázky jak dokáže lidské ucho přenášet složité zvuky, kde dochází ke zvukové analýze a kde k opětné syntéze těchto zvuků. Uvedme tedy alespoň tři základní teorie slyšení:

Helmholtzova rezonanční teorie předpokládá, že příčná vlákna základní membrány vnitřního ucha, na které jsou vlastní smyslové buňky, jsou podle své délky naladěna na určitý tón. Při vlnění určité frekvence se rozkmitá příslušné vlákno na bazální membráně a tím se podráždí určité smyslové buňky, které své vzruchy předají sluchovému nervu. Teorie vycházela ze zkušenosti, že při poruše vláken a buněk v bazální části závitů hlemýžďe dojde k poruše vysokých tónů, naopak při poruše dlouhých vláken a buněk při vrcholu hlemýžďe jsou porušeny hlavně hluboké tóny.

Ewaldova teorie měla předpoklad ve vytváření stojatých vln při rozkmitání bazální membrány jako celku. Přitom se na této membráně vytvářejí uzly a kmitny, podobně jako při vzniku Chladiho obrazců na zvučících deskách. Určité výšce tónu by pak odpovídal zvukový obraz na chvějící se bazální membráně a podle rozložení kmiten a uzlů se rozeznává výška tónu.

Bekesiho teorie uvádí vytvoření vlny, která se postupně posunuje po bazální membráně a dráždí sluchové buňky. Při vrcholu této vlny pak vznikají kapalinové víry endolymfy, které dráždí smyslové buňky. Hluboké tóny pak vedou ke vzniku dlouhých postupných vln a jejich vrchol je až při vrcholu hlemýždě. Vysoké tóny dávají vznik krátkým vlnám s vrcholem při bazálním závitě hlemýždě (Šlapák, Floriánová, 1998).

1.2.2 Sluchová protetiká

Sluchadla jsou nejdůležitější pomůckou pro sluchově postižené, kteří mají zachovány alespoň minimální zbytky sluchu. Díky nim se i lidé velmi těžce nedoslýchaví mohou bez problémů porozumět řeči s normálními slyšícími. Přitom je mimořádně důležité, aby se používala vhodná sluchadla u sluchově postižených dětí, u kterých je s jejich pomocí vytvořena srozumitelná řeč. Tyto děti pak mají možnost lepšího se začlenění do společnosti, která odpovídá jejich intelektuálním schopnostem. Moderní sluchadla jsou přitom již tak výkonná, že nemohou pomoci jen skutečně zcela neslyšícím pacientům (www.helpnet.cz).

Obecně lze říct, že pokud je nedoslýchavost takového stupně, že neumožňuje srozumitelný poslech řeči a tím narušuje mezilidskou komunikaci, je žádoucí ji korigovat sluchadlem.

K dobrému rozumění řeči je nutné slyšet určitou oblast tónů, tzv. řečovou oblast kmitočtů, jejíž minimální frekvenční rozsah je 500 až 4000Hz. V této oblasti není zahrnuta základní frekvence lidského hlasu, která u muže leží okolo 100Hz, u ženy o oktávu výše (200Hz). Přitom každá hláska, je-li správně vyslovena, má svou pevnou zvukovou strukturu. Její zvuk se skládá z mnoha tónů, nejen ze základního tónu hlasu, ale i z tónů mnohem vyšších (některé hlásky, tzv. neznělé, vůbec základní tón hlasu neobsahují). Jejich rozmístění a vzájemná intenzita jsou však u stejné hlásky vždy stejné. Tuto hlásku rozeznáme vždy bez ohledu na to, kdo ji vyslovil nebo v jaké výšce (www.aima.cz).

Sluchadlo je zesilovač, v němž mikrofon přijímá akustické signály a mění je v elektrické vlny. Ty jsou v zesilovači zesíleny a převedeny do sluchátka. Zde se elektrické

kmity mění na zvukové vlny a jsou převáděny do zvukovodu. Každé sluchadlo má vypínač pro nastavení hlasitosti a přepínač pro nařízení hlubokých nebo vysokých tónů (Potměšil, 1999).

Sluchadla dělíme podle použití na *individuální* a *skupinová*. Dále podle konstrukce a podle systému zpracování zvuku.

Individuální sluchadla

Kapesní sluchadlo má mikrofón, elektrické obvody a napájecí zdroj vestavěny v malé krabičce, ve které je miniaturní zásuvka (konektor). Sem se připojuje tenká ohebná šňůrka spojující krabičku se sluchátkem. Na sluchátku je nasazená tvarovka. Děti mladšího školního věku nosí kapesní sluchadlo upevněné na hrudníku v látkovém pásku s kapsičkou. Dítě může provádět i živé pohybové aktivity. Sluchadlo neumožňuje směrové slyšení.

Používají se rovněž pro nejtěžší ztráty sluchu, protože jsou nejen největší, ale i nejvýkonnější (možnost velkého zesílení s malým rizikem zpětné vazby).

Jejich nevýhodou je tedy velikost, značná nápaditost spojovacího drátku a rušivé zesilování zvuků, způsobených třením částí oděvu o krabičku sluchadla, ve které je i mikrofón.

Kapesní sluchadla byla vyráběna v letech 1936 – 1953 jako jediný typ sluchadel. Dnes tvoří jen asi 1% ze všech vyráběných sluchadel (Hrubý, 1998).

Závěsné sluchadlo je zavěšeno na vnitřní straně boltce a zvuk je do zvukovodu veden hadičkou opatřenou na konci tvarovkou. Závěsných sluchadel je velmi pestrý výběr a poslední typy jsou tak malé, že již prakticky nejsou za uchem vidět. Jejich největší výhodou je, že u nich nedochází k rušivým zvukům. Jestliže jsou použita na obou uších, pak zajišťují tzv. stereofonní slyšení, tzn. Umožňují určit alespoň přibližně směr, ze kterého zvuk přichází (obr.9, 10).



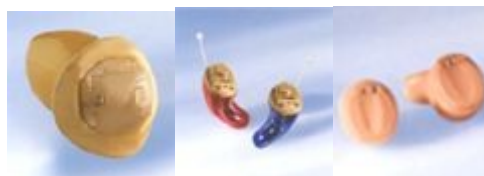
Obr.9, 10: Závěsné sluchadlo



Boltcová sluchadla mají své součásti umístěny do odlitku prohlubně ušního boltce, a vchodu do zevního zvukovodu. Mikrofon je uprostřed ušního boltce, tedy ve stejném místě, kam jsou díky tvaru boltce i u normálně slyšících lidí soustřeďovány zvuky.

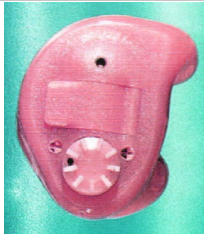
Brýlové sluchadlo je kombinací dvou pomůcek. Je určen těm, kteří nosí brýle a také potřebují sluchadlo. Sluchadlo je zabudováno do postranice brýlí. Brýlové sluchadlo musí být v jednotlivých složkách nahraditelné. V dnešní době je zastoupení brýlových sluchadel kolem 1%. Jedinou výjimku v používání brýlových sluchadel tvoří brýlová sluchadla s kostním vedením. Kdy stranička brýlí dokáže totiž téměř ideálním způsobem přitlačovat na skalní kost za boltcem kostní vibrátor, který v ní může být přímo vestavěn (Hrubý, 1998).

Zvukovodové sluchadlo je miniaturní sluchadlo, jehož všechny součásti jsou umístěny ve zvukovodu. Toto sluchadlo se však nehodí pro sluchové ztráty větší než 70 dB (WHO) kvůli akustické zpětné vazbě (obr.11, 12, 13).



Obr.11, 12, 13: Zvíkuvodová sluchadla

Kanálová sluchadla jsou vestavěna pouze do odlitku části zvukovodu a jsou prakticky neviditelná. Navenek je vidět pouze „pacička“, která slouží k zastavení a odstranění sluchadla ze zvukovodu. Nenápadnost je největší předností, tato nejmenší sluchadla jsou vhodná i pro těžké sluchové ztráty (obr.14, 15, 16).

Kanálové	Zvíkuvodové	Boltcové
		

Obr.14, 15, 16: Druhy sluchadel

○ **Analogová sluchadla**

- mikrofon přemění mechanické kmitání zvuku na elektrický signál. Časový průběh tohoto signálu je obdobný průběhu zvuku ve vstupu do mikrofonu
- elektrický signál je ve sluchadle zesílen a upraven, ale na výstupu je stále obdobou původního příchozího zvuku
- nastavují se manuálně a teoreticky si může nastavit i majitel sám; nastavení se provádí podle mnoha různých pravidel pro výpočet ideálního zisku, základním předpokladem je, aby zvukový signál po zesílení na výstupu nepřekročil práh nepříjemného poslechu (stanoven tónovým audiometrickým vyšetřením), bránící poškození sluchu

○ **Digitální sluchadla**

- analogický elektrický signál je na vstupu převeden na posloupnost čísel, která je poté řídicí jednotkou, osazenou integrovaným obvodem, výkonem odpovídajícím procesorům Intel Pentium v osobních počítačích schopných provádět desítky až stovky milionů operací za vteřinu
- na výstupu ze sluchadla je poté číselná řada převedena opět na zvuk
- toto zpracování zvuku je mnohem čistší než analogové, nevznikají prakticky žádné vedlejší produkty – šумы
- jejich další výhodou je snadná a přesná programovatelnost – mají několik paralelních zvukových kanálů a každý z nich zesiluje pouze určité kmitočty, zesílení je možno přesně nastavit; elektronické potlačení zpětné vazby, automatická regulace výstupního signálu v závislosti na hlasitosti okolního zvukového prostředí
- mohou si sama změřit audiogram a poté přizpůsobit zpracování zvukového podnětu aktuálním potřebám uživatele; mají možnost přepínání ze všesměrového na směrová mikrofon, což je výhodou pro poslech zvuků „přicházejících převážně z jednoho směru
- méně rušena při používání mobilních telefonů GSM než analogová
- jejich nastavení pomocí speciálního programovacího přístroje, eventuálně osobní počítač s příslušným programovým vybavením a hardwarovým příslušenstvím. Dochází pak přesnému doladění (1 dB)

- nejmodernější dokonce tzv. otevřený programovací systém, kdy při nastavování přes PC je možno do sluchadla naprogramovat zcela nový software tak, jak se bude nastavovací programové vybavení postupně vyvíjet a zlepšovat (www.aima.cz).

Kochleární implantát (kochleární neuroprotéza) představuje nitroušní elektronickou smyslovou náhradu, která přenáší sluchové vjemy přímo elektrickou stimulací sluchového nervu uvnitř hlemýžďe vnitřního ucha.

Je to specifický typ sluchadla, které je permanentně voperováno a tudíž nelze sundat jako běžné sluchadlo. Dříve se kochleární implantát používal pouze pro dospělé ohluchlé, později u dětí a nyní se úspěšně aplikuje také u vrozeně neslyšících dětí. Nejde o obnovu slyšení, ale přístroj umožňuje vnímat zvuky prostředí a naučit se je rozlišovat. Kochleární implantát je určen pro osoby, které nemají využitelné zbytky sluchu a splňují další kritéria, nutná pro přidělení tohoto zařízení (Bulová, 1998).

Jedním z nezbytných předpokladů úspěchu při dlouhodobé a náročné reedukaci sluchu a řeči je dle Horákové (2006) aktivní spolupráce s rodinou dítěte s kochleárním implantátem (In Pipeková et al., 2006, s. 143).

Na světě dnes používá kochleární implantáty přes 20 000 pacientů, dětí i dospělých. Česká kochleární neuroprotéza byla vyvinuta v polovině 80.let v Laboratoři elektronických smyslových náhrad Ústavu fyziologických regulací ČSAV. Šlo o implantát jednoduché konstrukce, který byl v rámci preklinických zkoušek použit u 10 neslyšících s celkem dobrými funkčními výsledky. Klíčovým nedostatkem byla jeho omezená životnost. Dnes se již nepoužívá. První implantát u nás byl voperován v roce 1993. V současné době se používá kochleární implantát Nucleus.

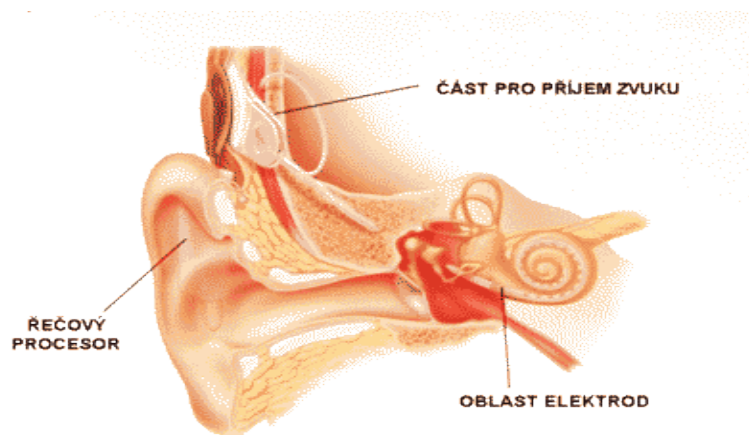
Cena kochleárního implantátu je vysoká. Vyplývá to z aplikovaných technologií a špičkové kvality materiálů použitých v konstrukci vnitřní části, které musí odolávat agresivnímu působení vnitřního prostředí lidského organismu. Užívané materiály nesmí též organismu škodit. Ideálním cílem je jediná operace za život, tedy doživotní spolehlivost zařízení. Spolehlivost u současných implantátů je mezi 98 a 99 % (www.helpnet.cz).

Vzhled kochleárního implantátu

Každý kochleární implantát se obecně skládá ze dvou částí:

Vnitřní část

Vnitřní část kochleárního implantátu se skládá z přijímače – stimulátoru, který je umístěn do jamky skalní kosti, a jemného svazku 22 (24) elektrod, který je zaveden do hlemýžde vnitřního ucha (obr.17).



Obr.17: Vnitřní část kochleárního implantátu

Vnější část

Vnější část (obr.18) je tvořena řečovým procesorem a mikrofonom s vysílací cívkou, které jsou umístěny za boltcem a slouží k přenosu informace a energie do vnitřního přijímače (www.kochlear.unas.cz).

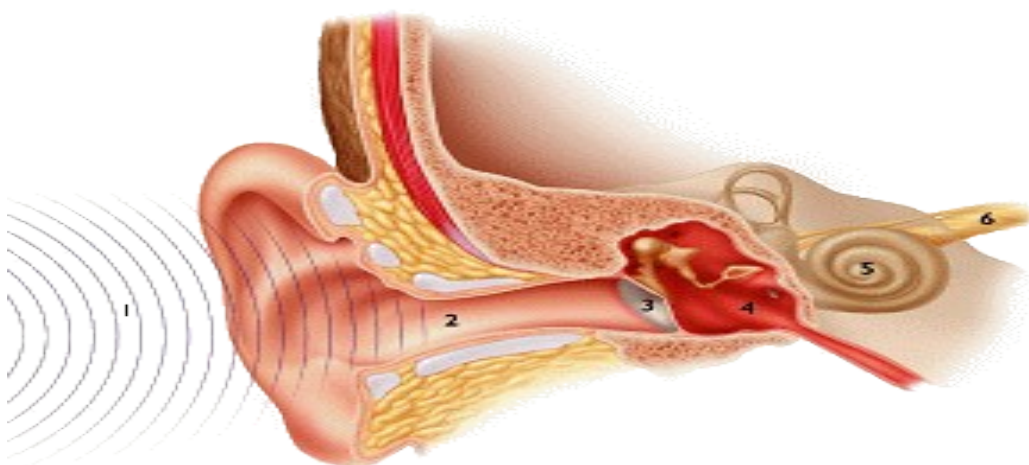


Obr.18: Vnější část kochleárního implantátu

Přijem zvuku sluchem

Přijem zvuku uchem probíhá tak, že boltce zachytí zvukovou vlnu **1** a ta postupuje zvukovodem **2** k bubínku **3**, který se v rytmu dopadajícího zvukového vlnění rozkmitá (obr. 19).

Kmity bubínku se přenášejí přes soustavu středoušních kůstek (kladívko, kovadlinka a třmínek) **4** a další pružnou blanku, oválné okénko, do tekutinou vyplněného vnitřního ucha **5** (hlemýždě, latinsky cochlea).



Obr.19: Příjem zvuku

Legenda:

- 1 – zvuková vlna
- 2 – zvukovod
- 3 – bubínek
- 4 – středoušní kůstky
- 5 – vnitřní ucho
- 6 – sluchový nerv

Zvuková vlna se šíří tekutinou v hlemýždě a způsobuje vychýlení tak zvané bazilární membrány, umístěné jako přepážka po celé délce hlemýždě. Bazilární membrána má unikátní mechanické vlastnosti, díky kterým se vychyluje vždy na určitém místě podle frekvence přicházejícího zvuku, a tím umožňuje rozlišování různé výšky tónu (tonotopický princip).

Na bazilární membráně je uloženo vlastní sluchové ústrojí (Cortiho orgán) s mnoha tisíci vláskových buněk, na které jsou napojena vlákna sluchového nervu.

Zde probíhá přeměna mechanických kmitů vyvolaných zvukem na elektrické impulsy, které vedou informaci o zvuku sluchovým nervem **6** dále do mozku.

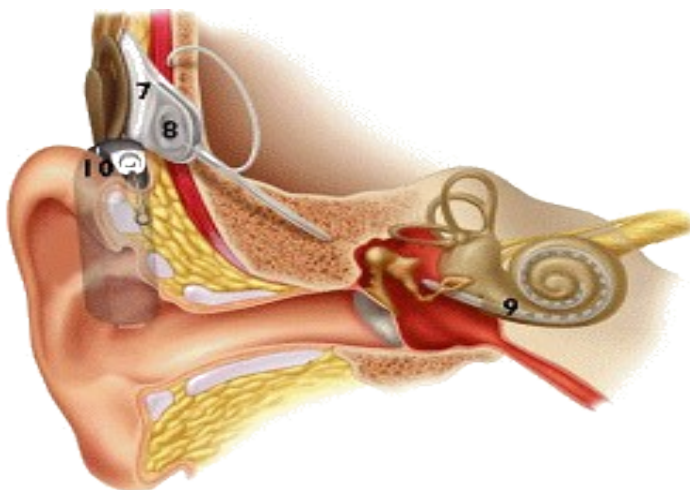
Vláskové buňky jsou klíčovou, ale také nejcitlivější součástí sluchového orgánu. Jsou-li poškozeny, jde o tzv. percepční nedoslýchavost, kterou v současné době nelze vyléčit ani léky, ani operací (www.aima.cz).

Jsou-li vláskové buňky poškozeny jen částečně, můžeme poruchu sluchu kompenzovat sluchadlem.

U velmi těžkého poškození vláskových buněk však pouhé zesílení zvuku sluchadlem nepomáhá. Naštěstí však ve většině případů zůstává do určité míry zachován sluchový nerv a ten, je-li drážděn slabými elektrickými impulsy, může zprostředkovat neslyšícímu sluchové vjemy.

Kochleární implantát

Systém kochleárního implantátu se skládá z vnitřních a vnějších součástí. Vlastní implantát je umístěn pod kůží za uchem, řečový procesor s vysílací cívkou se nosí zevně (obr.20).



Obr.20: Práce kochleárního implantátu

Legenda:

7, 8 – vnitřní implantát

9 – stimulační elektrody

10 – mikrofon

Zvuk je zachycován mikrofonem a signál je veden do řečového procesoru **10**. Zde je zakódován tak, aby informace o časových a spektrálních charakteristikách přenášeného zvuku mohla být co nejvěrněji předána prostřednictvím elektrických stimulů sluchovému nervu. Zpracovaný signál z řečového procesoru je veden do vysílací cívky a odtud je vysílán pomocí elektromagnetických vln do vnitřní části implantátu **7-8**. Tam je informace dekódována a odeslána do stimulačních elektrod umístěných uvnitř hlemýždě **9**. Vlákná sluchového nervu podrážděná elektrickými impulsy vedou informaci do vyšších sluchových drah a dále do mozku, který ji rozeznává jako zvuk (www.aima.cz).

Omezení kochleárního implantátu

Kochleární implantát neléčí hluchotu. Sluchové vjemy s implantátem se liší od normálního sluchu. Některé zvuky, např. i hudba, mohou někomu znít jako šum. Zvuky poskytované implantátem mohou být zpočátku velmi zvláštní, ale postupně, jak si mozek osvojuje nové vjemy, se zvuky stávají přirozenější.

Přínos kochleárního implantátu se může velmi lišit u jednotlivých osob. Závisí to na více faktorech, zejména na stavu sluchových drah a schopnosti mozku zpracovat novou zvukovou informaci. V současné době můžeme přínos implantace do jisté míry předpovídat na základě podrobného předoperačního vyšetření, přesně však výsledek předpovědět nelze.

Kochleární implantát je pouze v jednom uchu a pro uživatele je proto obtížné rozeznat, ze které strany přicházejí okolní zvuky. Stejně jako se sluchadlem, tak i s implantátem je obtížnější rozumět řeči, je-li v okolí rušivý šum. Rozumění řeči v šumu s implantátem lze zlepšit změnou nastavení řečového procesoru. Implantační systém Nucleus má navíc možnost připojení některého z běžně používaných FM systémů.

Kochleární implantát je technické zařízení a závisí na zdroji energie. Jsou-li vybité baterie, přestane pracovat. Uživatel kochleárního implantátu může vést normální život, ale měl by se vyvarovat sportů, při kterých je možné utrpět silný náraz do hlavy. Mohlo by dojít k poškození implantátu. Jinak není omezen v běžných každodenních činnostech a může se věnovat všem méně nebezpečným sportům. Před plaváním je však nutné vnější součásti implantačního systému odložit, protože nejsou vodotěsné.

1.2.3 Jedinec se sluchovým postižením

Člověk začíná vnímat zvuky již několik dnů po narození. Poznávání světa prostřednictvím zvuků má, zejména v raném dětství, svůj zvláštní charakter. Sluchový vjem se ve většině případů nevyskytuje osamoceně, ale bývá téměř vždy doprovázen ještě jiným smyslovým vjemem nebo pocitem. Sluchový vjem rovněž často není primární, ale stojí jaksí v pozadí a v našem podvědomí bývá překryt jiným vjemem, nejčastěji zrakovým. Zvuk pak přijímáme zároveň s událostí spíš podvědomě a právě tato skutečnost způsobuje, že se v našem podvědomí ukrývá nepřeberná škála pocitů a představ, které je schopen probudit pouhý zvuk. Nejušlechtlejší forma zvuku, hudba, pak dovede v člověku probudit tak bohatou škálu pocitů jako málokterý jiný smyslový vjem (www.teorie.audio.komunita.cz).

Abstinence sluchu je považována za jednu z nejtěžších smyslových postižení člověka. Ztráta sluchu v pozdějším věku (nejčastěji v pozdní dospělosti) může vést až k psychickým poruchám.

Neslyšící se od slyšících lidí liší jenom tím, že neslyší. V jejich vlastním světě však je ztráta sluchu kompenzována tím, že mají svůj jazyk, který je stejně dokonalý jako jazyky mluvené – jazyk znakový. Existence společného jazyka dělá z neslyšících jazykovou menšinu. Existence společenských problémů i vnějších nepřátel, vlastní historie i kultura z nich dělá i menšinu kulturní (Vítková et al., 2004).

Sluchově postižené dítě je stejně inteligentní, stejně dychtivé poznávat svět jako každé jiné dítě. Na první pohled na něm také žádnou odlišnost nespatříme. A přece je zde přítomno něco, co způsobí, že toto dítě bude vždycky jiné než ostatní. Jeho odlišnosti zabránit nemůžeme, i kdyby nám to třeba někdo sliboval. Můžeme však docílit, že ač bude jiné, nebude horší než ostatní (Hrubý, 1998).

Současná společnost se vyznačuje určitými rysy. Jedním z nich je požadavek mobility a adaptability, protože se struktura hospodářství stále mění a lidé se potřebují přemisťovat, měnit bydliště, zaměstnání. Dalším rysem je charakter práce, která už většinou není fyzická, ale sémantická. Její součástí je telefonování, psaní, každý musí ovládat standardní řeč, aby si lidé vzájemně porozuměli (Krahulcová, 2002).

Při komunikaci jde o vzájemnou výměnu informací. Člověk potřebuje sdělovat – přijímat a zase vydávat informace svému okolí. Na své sdělení očekává reakce. Toto vzájemné sdělování je důležitou biologickou potřebou člověka. Při normálním (bezporuchovém) vývoji má dítě splněnu potřebu komunikace a další základní psychické potřeby, jako je např. pocit bezpečí, jistoty, citové odezvy.

V řečově komunikačním procesu jsou zapojeny složky:

- **Receptivní** – vnímání, zprostředkované sluchovým a zrakovým analyzátozem
- **Centrální** – zpracovávající informace a zaujetí stanoviska
- **Expresivní** – vysílací neboli produkční část komunikačního systému

Pokud je některá ze složek komunikačního procesu porušena, dochází ke změnám podmínek, kdy se jedinec nemůže bez speciální péče a přiměřených prostředků adekvátně vyvíjet. Při porušení nebo nevyvinutí receptivní složky, v našem případě sluchového analyzátoru, nedochází k transferu informací do centra a nemůže dojít ani k expresivnímu vyjádření běžnými komunikačními prostředky, jako je u člověka řeč. Řeč člověka vzniká na základě zděděné schopnosti naučit se mluvit. Užití mluvy za podpory sluchových vjemů a

jejich nápodoby je nejběžnější. Mluva a sluch jsou při lidské komunikaci nejobvyklejšími nástroji. Mluvením se myšlenky převádějí do artikulované řeči. Jde o specificky lidský projev, nejabstraktnější produkt myšlení, kdy je zapojena druhá signální soustava.

Sluchové prostředí představuje nejtěžší bariéru v komunikaci a následně se odráží do celého vývoje osobnosti. Důsledky sluchových vad jsou pro život člověka nejvážnější. Pojem sluchově postižený v sobě zahrnuje celou škálu sluchových vad, které jsou blíže specifikované podle původu, typu a stupňů (Vítková et al., 1998).

Sluchová vada se může vyskytovat jako **vrozená** dědičně mnohdy v řadě generací. Jindy se narodí dítě hluché, protože jeho matka prodělala v časných měsících těhotenství nějakou nemoc (zarděnky, poruchy výměny látkové). Příčinou vrozené hluchoty může být ozáření rentgenem a v některých případech rozdílný Rh faktor krve matky a dítěte.

Získané poruchy sluchu se vyskytují u dětí, které těžko přicházejí na svět – tzv. protahovaný (dlouhotrvající) porod s následným krvácením do mozku a labyrintu. V pozdějším věku bývá sluch poškozován po infekčních onemocněních, úrazech hlavy, po užívání některých léků (streptomycin), po zánětu mozkových blan. Také není dobré podceňovat opakované a chronické záněty středního ucha (Pipeková et al., 1998).

Dle Horákové (2006) po šedesátém roce života dochází k presbyakuzi (přirozený úbytek sluchových buněk ve vnitřním uchu), tedy nedoslýchavost představuje i závažný sociální problém, který se dotýká všech lidí vyšších věkových skupin. K poškození sluchu může dojít i kdykoliv v průběhu lidského života (díky zánětu nebo špatnému prokrvení vnitřního ucha), není to ovšem časté. (In Pipeková et al., 2006, s. 147)

V zásadě diagnostikujeme dvě základní poruchy sluchu:

A) periferní

B) centrální

✋ ① **Periferní nedoslýchavost (hluchota)** se dělí na:

1. ***převodní nedoslýchavost***
2. ***percepční nedoslýchavost***

V případě **převodní nedoslýchavosti** přicházejí zvukové podněty k vlastním čivým buňkám zeslabené, ale pokud je postižený přece jen zachytí – třeba po zesílení – normálně jim rozumí. Jsou tedy **kvalitativně nezměněné**.

U **percepční nedoslýchavosti** je tomu jinak. Většinou je postiženo vnímání vysokých tónů a nedoslýchavý tak slyší řeč zkresleně, tedy **kvalitativně změněnou**. Typická je věta: slyším, ale nerozumím.



Centrální nedoslýchavost či hluchota

Zahrnuje komplikované defekty způsobené různými procesy, které postihují podkorový a korový systém sluchových drah. Jejich určení je vzhledem k složitému systému centrálního nervového systému i sluchových drah a center jako takových mnohdy velmi obtížné a vyžaduje opakovaná časově náročná vyšetření. Příznaky centrálních sluchových poruch jsou velmi rozmanité a mohou být způsobeny jednak organickou změnou, jednak funkční změnou (Šlapák, Floriánová, 1998).

Dále dělíme sluchové vady na:

- **nedoslýchavost** (lehká, střední, těžká)
- **hluchota úplná** (totální), znamená naprostou ztrátu sluchu. A *praktická*, vyskytují se zde pouze tzv. zbytky sluchu.
- **ohluchlost** je stav, kdy dochází ke ztrátě sluchu v průběhu života.

Jedinec, ztrácející sluch před osvojením řeči, je **prelingválně neslyšící**. Pokud jde o ztrátu sluchu získanou po osvojení řeči jde o **postlingválně neslyšícího** (Vítková et al., 1999).

Stupně sluchových vad

Klasifikace stupňů sluchového postižení vydala Světová zdravotnická organizace (WHO) v Ženevě v roce 1980.

Sluchové ztráty se vypočítají jako průměr hodnot audiogramu na kmitočtech 500, 1000 a 2000 Hz. Výsledná průměrná ztráta sluchu se udává v decibelech (dB):

- 0 až 25 dB – intaktní sluchová funkce
- 26 – 40 dB – lehké sluchové postižení (lehká nedoslýchavost)
- 41 až 55 dB – střední sluchové postižení (střední nedoslýchavost)
- 56 – 70 dB – středně těžké sluchové postižení (středně těžká nedoslýchavost)
- 71 až 90 dB – těžké sluchové postižení (těžká nedoslýchavost)
- nad 91 dB – velmi těžké sluchové postižení, úplná ztráta sluchu (hluchota)

Podle této klasifikace jsou považováni za neslyšící pouze ti, kteří nejsou schopni slyšet žádný zvuk ani při zesílení.

Kromě dělení WHO se využívají i jiné druhy dělení, například dělení Doroszewské (tab. 1).

Tab. 1: Stupně sluchové percepce a reakce na řeč dle Doroszewské (1981)

Stupeň sluchové percepce	Vada sluchu	Reakce na řeč ze vzdálenosti 1,5m
0 – 20 dB	Lehké poškození sluchu	Řeč je relativně dobře slyšitelná
20 – 40 dB	Mírné poškození sluchu	Slabě mluvená řeč není slyšitelná
40 – 60 dB	Nepříliš těžké poškození sluchu	Mírně hlasitá řeč není slyšitelná
60 – 80 dB	Těžké poškození sluchu	Hlasitá řeč není slyšitelná
Víc jak 80 dB	Velmi těžké poškození sluchu	Křik není slyšitelný
Nedostatek percepčního sluchu	Totální hluchota	Velmi velký křik není slyšitelný

Důsledky sluchových vad

Sluch je pro člověka jedním z nejdůležitějších smyslů. Sluchové postižení představuje nejtěžší bariéru v komunikaci a následně se odráží do celého vývoje osobnosti. Důsledky těžkých sluchových vad jsou pro člověka nejzávažnější. Jak uvádí Sovák (1978), vada sluchu se negativně odráží ve třech základních oblastech:

- v oblasti poznávací (zahrnují především různé formy pocitů, zvuků, představ)
- v oblasti vztahů k prostředí (zejména sociálnímu)
- v oblasti osobnosti (zahrnující charakter, emotivní a volní sféru)

Z toho vyplývá, že se špatně vytvářejí a pěstují mezilidské vztahy. Pro omezení komunikačních možností člověk trpí společenskou izolací – tedy po duševní stránce. Protože je narušena percepce řeči, je vývoj řeči omezen nebo blokován a nevyvíjí se řeč vnitřní.

- mluva je při nedostatečné nebo chybějící sluchové kontrole deformována
- myšlení neslyšících dětí vzniká zcela nezávisle na řeči, není řečí formováno a utváří se jen v oblasti konkrétních jevů. Je proto statické a nepohotové.
- orientace v prostoru je omezena, popř. znemožněna. Neschopnost lokalizovat předměty v prostoru a špatná reakce na nenadálé změny v prostředí mohou vést až k nebezpečným situacím. Psychologickými výzkumy bylo prokázáno, že ztráta zvukového pozadí způsobuje narušení pocitu sebejistoty a pocitu vlastního já, je snížen pocit osobní bezpečnosti a zvyšuje se pocit úzkosti. Osoba, která přišla o sluch,

se cítí v prostředí jako nereálná v nereálném prostředí. Největší změny, které s sebou přináší porucha sluchu, se týkají struktury osobnosti (Pipeková et al., 1998).

Skupina neslyšících dětí je velmi rizikovou z pohledu citových poruch a poruch chování.

Nejčastěji se setkáváme s těmito poruchami:

- impulzivní chování, narušené až chaotické chování
- narušená pozornost
- neadekvátní sociální kontakty s vrstevníky nebo dospělými
- nedostatek sebeúcty
- agresivní chování
- emocionální nevyrovnanost
- zvýšená závislost na jiných
- úzkostné chování
- neschopnost popsat momentální psychický stav, vysvětlit pocity, obtíže v morálním vývoji
- zjednodušené až černobílé chápání povahových rysů a vlastností lidí
- narušené sebehodnocení
- obtíže v koncepci interpersonálních vztahů
- zvýšená snaha o upozornění na sebe za každou cenu (Potměšil, 1999).

Vyšetření sluchu

Pro další život sluchově postiženého dítěte je mimořádně důležité, aby jeho sluchová vada byla rozpoznána co nejdříve. Mělo by to být již do jeho prvního roku života, aby přidělením sluchadla byla splněna důležitá podmínka pro rozvoj řeči. Také bývá zahájena speciální výchova vedená logopedem.

Při podezření na sluchovou vadu pediatr zpravidla odešle dítě na speciální vyšetření, kde je dítě vyšetřeno s přihlédnutím k věku různými metodami, které nevyžadují jeho spolupráci (např. elektrofyziologické metody, tzv. audiometrie elektrických odpovědí: Electrical Response Audiometry – ERA a další). Spolupráci dítěte vyžaduje klasická zkouška řeči a šepotem (Šlapák, Floriánová, 1998).

Důležitou zkouškou pro vyšetřování sluchu patří vyšetření zvukovými hračkami, slovní orientační vyšetření sluchu, vyšetření fonemického sluchu a vyšetření porozumění řeči.

Při vyšetření zvukovými hračkami dítě obvykle sedí na klíně matky, případně vedle ní. Po vyšetřovací místnosti jsou v různých místech rozestavení lidé – vyšetřovatelé, kteří manipulují se zvukovými hračkami. Dítě by se mělo otočit za zvukem.

Při slovním orientačním vyšetření sluchu je potřebná místnost, která je alespoň šest metrů dlouhá. Vyšetřovaná osoba stojí bokem od logopeda (druhé ucho si zakryje dlaní). Zakrytím výhledu na logopeda se zabrání odezírání. Vyšetřuje se šeptanou a hlasitou řečí.

Při zjišťování schopnosti diferenciaci správného a chybného znění dané fonémy se postupuje tak, že se střídavě vyslovují obě dvě varianty a vyšetřovaná osoba má signalizovat kdy slyšela chybnou hlásku. Ke zjišťování jednotlivých foném se používají obrázky s protikladnou fonémou: koza – kosa, sedí – cedí, miska – myška. Pozornost se zpravidla zaměřuje na sykavky, protože jejich chybná výslovnost je nejčastější.

Na základě vyšetření porozumění řeči je možné použít předměty denní potřeby, obrázky nebo pokyny, instrukce k určité činnosti. Před vyšetřovaného se položí 5 – 10 předmětů. Úlohou vyšetřovaného je pojmenovaný předmět identifikovat a plnit dané instrukce: „Polož lžičku na klíče.“ U starších dětí můžeme zjišťovat, jestli chápou synonyma, homonyma a vícevýznamová slova (Lechta, 1995).

1.2.4 Psychické zvláštnosti sluchově postižených

Děti sluchově postižené mají poměrně dobrý kontakt s vnějším světem, neboť jim zůstává zrak jako hlavní dodavatel podnětů. Zato vývoj řeči a ostatních funkcí s řečí spojených je vážně narušen. Neslyšící dítě se ani samo nenaučí mluvit, ani není schopno rozumět řeči druhých a přijímat pojmy v procesu výuky. Děti, které ztratí sluch v době, kdy jejich řeč a funkce s ní spojené nebyly docela ustáleny (do sedmi let), jsou v nebezpečí, že ztratí i řeč, nedostane-li se jim včas odborné péče. Děti nedoslýchavé začínají mluvit opožděně a jejich vývoj řeči je nerovnoměrný. Opoždění a defekt řeči jsou tu závislé na hloubce sluchové vady.

Děti neslyšící a těžce nedoslýchavé jsou velmi často v situaci, kdy nerozumějí druhým lidem a okolní svět je pro ně jakýmsi filmem, k němuž neznají komentáře. Ani oni sami nedovedou často vyjádřit svá přání tak, aby jim druzí rozuměli. Jsou tedy nespokojené, v napětí a často se nedovedou s takovou překážkou vyrovnat jinak než afektivním chováním. Proto bývají dráždivé, zlostné, prudké ve svých projevech, citově rozkolísané (Matějček, 1974).

Vnímání je u neslyšících a v menší míře u těžce nedoslýchavých omezeno. Sluchová vada je kompenzována činností nepoškozených analyzátorů, zejména zrakového, taktilního, vibračního a kinestetického.

Sluchově postižené dítě je při vnímání svého okolí mnohem pasivnější, protože zde chybí široká nabídka sluchových podnětů, které aktivizují dítě a přinášejí sebou i určité množství zrakových a jiných informací (www.deaf.com).

Vývoj zrakového vnímání probíhá u sluchově postižených ve stejných fázích jako u slyšících, ale má své zvláštnosti. Rozdíly ve zrakovém vnímání se projevují, když děti začínají mluvit. V závislosti na vývoji řeči se rozvíjí i symbolické myšlenkové operace. Pomocí řeči získává dítě značné množství informací, které uplatňuje při vnímání okolního světa. Pod vlivem těchto skutečností se vývoj zrakového vnímání opoždí v oblasti diferenciací, analýzy i syntézy. Opoždění se vlivem speciálního školství vyrovnává. Sluchově postižení jsou na zrakové vnímání do jisté míry odkázáni. Je důležité při pozorování mimiky, gestikulace a při nácviu aktivní řeči.

Důležitou úlohu u sluchově postižených hraje vibrační citlivost, kterou je třeba rozvíjet, aby se mohla stát prostředkem poznávací činnosti a hlavně při nácviu řeči. Vibrace, vznikající při artikulaci, zachycuje dítě přiložením dlaně k ústům, obličeji nebo krku mluvícího. Pomocí vibrátoru tyto děti zachycují přízvuk, tempo a rytmus řeči. Také jim pomáhá při kontrole vlastní výslovnosti (www.dchbrno.charita.cz).

Pozornost sluchově postižených dětí je v závislosti na nedostatečném rozvoji řeči a myšlení nezralá. Pozornost u mladších dětí je upoutávána pouze podněty nápadnými, novými nebo náhlými. Koncentrace je proto povrchní. Pozornost se zlepšuje jako ostatní psychické procesy až ve škole se speciálně pedagogickým přístupem (Krahulcová, 2002).

Většina psychologů se shoduje v tom, že jednou ze základních složek inteligence je pozornost. Výlučnou pozornost nazývají soustředěním. Pokud člověk věnuje celou svou pozornost nějaké úloze, tedy – soustředí se na ni, splní ji přesněji a rychleji, než když svou pozornost volně těká. Stoprocentní pozornost dokáže člověk vyvinout jen v krátkých časových úsecích. Výsledky výzkumů většiny laboratoří nám říkají, že nejvyšší pozornost se udrží nejdéle 30 vteřin, jiní badatelé tvrdí, že je to až 90 vteřin. Po uplynutí tohoto časového limitu se pozornost začíná snižovat (rozptylovat) a musíme ji znovu přivolat k úloze, kterou právě děláme, procesem zvaným koncentrací. Inteligentní psychika je taková, která se dovede vyhnout rozptýlení a soustředit se na podstatné (Bakalář, Kopský, 1987).

Pozornost dítěte ve školním dětství se vyvíjí do intenzity, do šířky a vytrvalosti po celé této vývojové období. Důležitý je vývoj poměru mezi bezděčnou a záměrnou pozorností. Výchova pozornosti závisí jak na učiteli, tak na dospělých, jak dokáží vnímání a pozornost dětí organizovat. Při výchově pozornosti vycházíme ze zájmů žáka, navozujeme v něm

kladné citové vztahy k podnětům, které vyžadují dobrou pozornost a současně v něm vychováváme nové, žádoucí zájmy.

Pozornost je velmi citlivým ukazatelem funkčního stavu mozku. Její kvalita je závislá na zralosti a integrovanosti funkcí mnoha různých oblastí centrální nervové soustavy, na koordinaci její aktivity a inhibice. Rozvoj pozornosti je vývojově podmíněn.

Někdy je nutné rozdělovat a přenášet pozornost z jedné činnosti na druhou. Soustředění na úkol závisí na míře aktivity, která pomáhá eliminovat rušivé vlivy. Pro rozvoj pozornosti má velký význam zrání určitých mozkových struktur, především kůry čelního mozku. Pro školní práci je důležitá schopnost potlačovat nepodstatné informace a udržovat aktivitu té oblasti, která je pro danou činnost nezbytná. Tato tzv. zaměřená pozornost slouží jako filtr, který eliminuje působení aktuálně nepotřebných informací (Svoboda et al., 2001).

Z hlediska **paměti**, je u sluchově postižených dětí opožděna hlavně slovní paměť, která je v plné míře závislá na opoždění vývoje řeči. Potíže jsou podmíněny nemožností sluchové kontroly. Největší problémy působí rozlišování významu slov, která jsou si hláskově podobná.

Myšlení je zobecněným a zprostředkovaným poznáváním skutečnosti. Ve svém vývoji je těsně spjata s řečí. Proto u sluchově postižených dětí můžeme sledovat nedostatky názorového, praktického myšlení způsobené menším množstvím zkušeností, získaných prostřednictvím řeči. Tyto děti jsou méně aktivní a iniciativní, jejich způsob řešení úkolů je mnohem stereotypnější, méně pružný a přizpůsobivý na konkrétní skutečnosti. Zpomaluje se i vývoj abstrakce. Logické myšlení, které vyžaduje určitou úroveň řeči, je u neslyšících po dlouhou dobu retardováno, určité zvláštnosti a nedostatky v této oblasti přetrvávají ještě v dospělosti (Krahulcová, 2002).

Řeč má významnou úlohu ve vývoji poznávacích schopností a mezilidské komunikace. Opoždění ve vývoji řeči je proto nejzávažnější překážkou normálního vývoje sluchově postiženého dítěte. Sluchově postižené děti by si měly začít osvojovat řeč co nejdříve, protože zlepšení dorozumívání i rozvoj verbálního myšlení pozitivně ovlivní jejich celkový psychický vývoj i socializaci. Děti, které se dorozumí, jsou méně izolovány. Nicméně je třeba vzít v úvahu, že i při nejlepší organizaci výuky je jazykové dorozumívání omezené. Vývoj praktického myšlení u nich předbíhá vývoj řeči, nerozvíjí se paralelně jako v případě slyšících dětí (www.deaf-life.com).

Hmat může být využit při vnímání fonetické struktury řeči. Přiložíme-li ruku k ústům je možné zachytit např. rytmus. Existuje i teorie, že je možné slyšet rukama. Zvuk, což je vlastně chvění vzduchu, vibrace, je přenášen na organismus člověka, který ho zachycuje

především sluchovým ústrojím. Tam, kde je sluch vyřazen z funkce, může docházet k náhradnímu způsobu vnímání zvukových vln. To sice nemá se skutečnými sluchovými vjemy nic společného, avšak lze takto získat informaci, že se v prostředí vyskytuje nějaký zvuk. U slyšících lidí tato schopnost zůstává nerozvinuta.

Motorická zručnost je schopnost vykonávat pohyby části ruky (např. prsty, zápěstím), popř. chodidel tak, aby pohyby byly přesné a účelné z hlediska dosažení cíle. Projevuje se v jemné motorice. Zvláště důležitá je motorická zručnost v pohybech, kde ruce a chodidla vykonávají poslední, rozhodující činnost (kopy do míče, údery do míče apod.).

Jemná motorika je chápána jako motorika ruky a pohyby malých svalových skupin (Pipeková, 1998). Je velmi důležitá pro drobnou manuální činnost a pro přesnost vykonávání pohybu (psaní, ruční práce, kresba apod.).

Zručnost a jemná motorika jsou součástí procesu motorického učení, které probíhá ve čtyřech základních fázích:

1. fáze generalizace (seznámení s motorickým úkolem)
2. fáze diferenciací (opakování a vytváření synoptických spojů)
3. fáze automatizace (schopnost využívání ve větších celcích)
4. fáze kreativity (vlastní zpracování)

Význam rodiny pro vývoj osobnosti dítěte – základním vztahem dítěte je jeho vztah k rodičům – v prvním období obzvláště k matce. Tento vztah vytváří předpoklad vývoje osobnosti dítěte, protože první zkušenosti, které dítě prožívá, ovlivňují budování jeho vlastní identity a základním způsobem determinují interpretaci všech dalších sociálních zkušeností, se kterými se v budoucnosti setká. Rodiče svým chováním, reakcemi a podněty, které směřují k dítěti, pomáhají dítěti strukturovat okolní svět, poznávat ho a orientovat se v něm, organizovat informace a zkušenosti (Hadj-Moussová, Vágnerová, 1997).

1.2.5 Zásady komunikace se sluchově postiženými

Pojem komunikace pochází z latinského communis = společný, communicatio = sdělování a v podstatě znamená příjem, zpracování, popř. vydávání informací. Přičemž informací rozumíme jakoukoli změnu ve složení, v utváření či funkci, vyvolanou u příjemce na základě vyvolaného signálu. Nejvyšším stupněm komunikace je dorozumívání, to je výměna a zpracování myšlenkových informací a jejich obsahu (Lechta, 2002).

Dorozumívání mezi dvěma jedinci je v podstatě vybavováním obdobného myšlení naslouchajícího. Srozumitelnost řeči není dána pouze obsahem slov, ale i změnou síly hlasu, melodií, rytmem řeči, přízvukem, tempem apod. Toto se stává podstatnou složkou významu slov slyšených nikoli odezíraných. Zcela běžně se stane, že modulací hlasu pozměníme smysl slova. A tento rozdíl nelze odezíráním postřehnout (www.ruce.cz).

Mezi dorozumívací prostředky sluchově postižených patří:

- Mluvená řeč
- Čtení a psaní
- Odezírání
- Prstové abecedy
- Znakové jazyky
- Totální komunikace
- Bilingvní komunikace

Mluvenou řeč (orální) se sluchově postižené dítě učí stejně jako zdravé děti – napodobováním. Při rozvíjení mluvené řeči se využívá sluchadel a dalších přístrojů. Cílem je nejen rozvíjení sluchového, ale i zrakového vnímání, motorických dovedností atd. (www.ruce.cz).

Čtení a psaní je věnována velká pozornost. Čtení se začíná učit dítě už v předškolním věku, což mu umožňuje rozeznávat pojmy odezíráním a čtením. Na čtení se klade důraz, protože je důležité pro získávání informací (Kubová, 1996).

Psaná podoba jazyka plní v komunikačním systému sluchově postižených důležitou úlohu. Její funkce odpovídají věkovým obdobím:

- osvojování psané podoby jazyka v předškolním období globálním čtením.
- analyticko-syntetické čtení a psaní ve výukovém procesu sluchově postižených.
- problematika čtení sluchově postižených z hlediska celoživotního vzdělávání a možnost vizuální komunikace (Strnadová, 1998).

Odezírání (vizuální percepce řeči) je schopnost vnímat mluvenou řeč sledováním pohybů mluvidel, výrazu obličeje, gestikulace i pohybů těla. Odezírání nemůže plně nahradit slyšení řeči. Pro dobrou schopnost odezíráni musejí být splněné určité podmínky:

- Navázání dobrého osobního kontaktu – je dobré předem sdělit téma hovoru.
- Osvětlení – pokud to jde upravit zdroj světla tak, aby sluchově postižený nebyl oslněn a dobře viděl na tvář mluvícího.
- Vyrušit všechny ostatní zdroje hluku

- Vzdálenost mluvčí osoby – u nedoslýchavých dodržujeme vzdálenost 1 – 1,5 m. U těžce sluchově postižených je největší hranicí vzdálenost do 4 m.
- Řeč mluvčí osoby – zřetelná výslovnost, ale ne přehnaná, volnější řečové tempo, krátké věty a mezi nimi pomlky, nepoužívat cizí slova.
- Mimoslovní komunikace – mimika a gesta
- Slovní zásoba sluchově postiženého

Všechny tyto formy působí v praxi jako nedílný celek. Vnější podmínky jsou velmi variabilní a v běžném životě lze některé z nich ovlivnit. Usnadní to odezírajícímu orientaci zejména v počátku komunikace (Bulová, 1998).

Prstová abeceda – daktylotika využívá formalizovaných a ustálených postavení prstů a dlaně jedné ruky k zobrazování jednotlivých písmen české abecedy. Prstová abeceda je integrální součástí českého znakového jazyka a znakované češtiny, kde se využívá k odhláskování cizích slov, odborných termínů a pojmů, pro které dosud nejsou ustáleny znaky českého znakového jazyka (www.gong.cz).

Prstová abeceda pro „dvě ruce“ je známá i u slyšících dětí, které ji používají jako „tajnou řeč“. Můžeme se s ní setkat i v televizi při tlumočení složitých názvů a jmen.

Další metodou, se kterou se setkáváme je tzv. „Cued speech“, který užívá pohyby rukou v kombinaci s řečí. Jsou to ukazatele, kteří pomáhají neslyšícímu, když nemůže něco odezřít (Janotová, Řeháková, 1990).

Pomocné artikulační znaky se přímo vážou k mechanismu tvoření hlásek. Na rozdíl od daktylotiky, která má vztah ke grafémům – písmenům, se vztahují k hláskám – fonémům. Pomocné artikulační znaky splňují funkci daktylních znaků při tvoření a rozvíjení řeči sluchově postižených. Jejich výhodou je, že ve srovnání s daktylotikou umožňují také pocítit vibrace, což je při osvojování a fixaci hlásek, zejména pro těžce sluchově postižené, nesmírně důležité (Kubová et al., 1999).

Znakovou řečí se rozumí vlastní znakový jazyk neslyšících a znakovaná čeština.

Vlastní znakový jazyk neslyšících je specifickým jazykem sociální skupiny neslyšících, ve které se ke komunikaci využívá především vizuálně pohybových dorozumívacích signálů. Má vlastní gramatiku, odlišnou od mluveného jazyka. Vlastní znaková zásoba se rozvíjí „cestou zdola“ – nové znaky vznikají v neformálních skupinách neslyšících uživatelů tohoto jazyka na základě komunikačních potřeb.

Znakovaný jazyk je bohatší a složitější. Pro rozvoj znakovaného jazyka je charakteristické vytváření nových znaků „cestou shora“ – na základě dohod formálních skupin. Jde hlavně o zpřesňování vyjadřovacích možností a kultivaci vyjadřování (Janotová, Řeháková, 1990).

Druhy znakových jazyků:

- Přirozené znaky – jednoduchý vizuálně pohybový signál, obecně srozumitelný. Jejich jednoduchá forma existuje u nevzdělaných neslyšících, kteří se pohybovali mezi neslyšícími a žili osamoceně. To se týká už jen historie.
- L/Epéeův znakový jazyk – nejstarší znakový jazyk. Vycházel z přirozených znaků doplněných gramatickými značkami.
- Gestuno – internacionální znakový jazyk. První slovník Gestuna vydala Britská asociace neslyšících (Bulová, 2004).

Totální komunikace je způsob dorozumívání neslyšících, kdy se pro předání informace užívá mluvená řeč, posunky, znaky, prstová abeceda, psaní a mimika. Pro přijetí informace sluchově postižený používá všechny tyto dorozumívací prostředky za pomoci sluchadel (Vítková, 1999).

U **bilingvní komunikace** je znakový jazyk používán jako plnohodnotný jazyk. S dětmi se od útlého věku komunikuje znakovým jazykem a jazyk svého okolí se dítě musí učit pomocí čtení a psaní (Krahulcová, 2001).

Pokyny pro kontakt se sluchově postiženými (Bulová, 1998) :

- Při setkání sluchově postiženého nikdy neoslovujeme zezadu nebo ze strany. Náš obličej musí být dobře viditelný.
- Při hovoru vyrušíme všechny další zdroje hluku (např. rádio).
- Navážeme dobrý osobní kontakt a ujasníme si, jakým způsobem je sluchově postižený schopen s námi komunikovat.
- U nedoslýchavých dodržujeme mezi sebou maximální vzdálenost 1 m, aby byli schopni částečně vnímat i sluchadlem. U těžce sluchově postižených je pro odezírání hranice 4 m. Do této vzdálenosti je viditelnost úst ještě dobrá.
- Při nepochopení nabídneme možnost zopakování.
- Naše výslovnost musí být zřetelná, ale ne přehnaná. Řečové tempo je volnější, ale ne moc pomalé.
- Mezi větami děláme krátké pomlky. Věty volíme kratší, bez cizích slov.
- Nejdůležitější je vcítit se do situace takto postižených.

Právní úprava postavení handicapovaných občanů ve společnosti

Vedle právotvorné činnosti OSN jsou pro oblast ochrany handicapovaných důležité i normativní akty či doporučení také dalších, vládních i nevládních organizací. Jedná se zejména o Mezinárodní organizaci práce (založena v Ženevě 1919), Světovou zdravotnickou organizaci, Organizaci OSN pro výchovu, vědu a kulturu – UNESCO, ale i o některé méně známé organizace, jako je Mezinárodní společnost pro rehabilitaci handicapovaných. Nově musíme k tomuto výčtu přiřadit i některé evropské instituce, do kterých Česká republika vstoupila či hodlá vstoupit. V současnosti se jedná o Radu Evropy.

Deklarace za „osobu se sníženou pracovní schopností“ označuje každou osobu, která není schopna sama zabezpečovat zcela nebo částečně své osobní nebo společenské potřeby v důsledku vrozené či získané snížené tělesné nebo duševní schopnosti.

Za cílové oblasti rovnoprávného zapojení handicapovaných jsou považovány zejména – přístupnost, přístup k informacím a komunikace, vzdělávání, zaměstnávání, udržení příjmu a sociální zabezpečení, rodinný život a integrita osobnosti, kultura, rekreace, sport a náboženství, informace a výzkum, legislativa, hospodářská politika, koordinace práce, organizace osob se zdravotním postižením (Michalík, 1995).

Na 37. valném shromáždění OSN v r. 1982 byla přijata rezoluce, ve které se říká: „*Více než 500 miliónů lidí na celém světě je postiženo v důsledku mentálního, fyzického nebo smyslového poškození. Jsou oprávněni mít stejná práva a stejné příležitosti k rozvoji jako všichni ostatní.*“

V každé společnosti jsou určité tradice, předsudky, ze kterých vycházejí postoje společnosti k postiženým lidem, každá společnost má určitý obecně přijímaný systém hodnot, ve kterém neporušené zdraví a dobrá psychická i fyzická zdatnost zaujímá určitá zpravidla přední místa. To ovlivňuje vztah jednotlivců, celých skupin i institucí k postiženým spoluobčanům. Demokratická společnost usiluje o to, aby co nejvíce zdravotně postižených spoluobčanů mohlo být zařazeno (integrováno) mezi zdravou populaci, aby jim bylo poskytnuto odpovídající vzdělání, příprava na povolání, aby pro ně byla vytvořena pracovní místa, aby mohli být samostatní a nezávislí.

Zařadit postižené do společnosti znamená ale také vychovávat zdravou populaci k tomu, aby uměla s postiženými lidmi žít, porozumět jejich potřebám, jejich zvláštnostem, aby postižení mohli prožít pokud možno plnohodnotný a radostný život (Čechová et al., 2001).

Nové paradigma výchovy dáváme nejčastěji do souvislosti s nově formulovanými právy dítěte. Dítě považujeme za plnohodnotnou lidskou bytost, která se jako taková stává subjektem, nikoli objektem výchovy a vstupuje do rovnoprávného vztahu k vychovateli.

Zvláště akcentovaná je tato problematika v oblasti výchovy a vzdělávání handicapovaných jedinců, kteří jsou znerovnoprávnováni ještě z důvodu svého postižení (Kocurová, 2002).

Postižení mohou být nejrůznějšího druhu, mohou být vrozená nebo získaná.

Vrozené vady ovlivňují vývoj dítěte od samého začátku jeho života, vývoj probíhá za ztížených podmínek. Vrozená vada zpravidla omezuje dítěti přísun podnětů, nezbytných k optimálnímu vývoji, nepříznivě ovlivňuje jeho sociální kontakt s vrstevníky i s dalšími osobami, často nejsou optimální podmínky pro rozvíjení schopností učit se. Děti s vrozenými vadami jsou často vyšetřovány v nemocnicích, dlouhodobě umístěny mimo rodinu, trpí nedostatkem citových vazeb, mohou být ohroženy subdeprivací až deprivací.

Dítě s vrozeným defektem je ohroženo i nevhodným výchovným přístupem okolí, někdy bývá nevhodně chráněno, málo vedeno k soběstačnosti a samostatnosti, je litováno, hýčkáno. Jindy rodiče nedokáží zvládnout náročný úkol, kterým je výchova postiženého dítěte.

Na pomoc rodičům s postiženými dětmi jsou v posledních letech zřizována tzv. speciálně – pedagogická centra (SPC) při speciálních školách (pro děti s vadami zraku, sluchu, řeči, pro tělesně postižené i mentálně postižené), kde jsou odborní pracovníci připraveni pomáhat v oblasti psychologické, sociální i speciálně – pedagogické (Čechová et al., 2001).

1.2.6 Edukace adolescentů se sluchovým postižením

Komplexní péče o sluchově postižené

V ČR zajišťuje výchovně-vzdělávací péči o jedince se sluchovým postižením soustava škol a školských zařízení pro sluchově postižené - a další nestátní zařízení nebo občanská sdružení dle Školského zákona č. 561/2004 Sb., Vyhlášky 72 a 73/2005 Sb. (www.msmt.cz):

- střediska rané péče pro sluchově postižené
- speciálně pedagogická centra pro sluchově postižené
- mateřské školy pro sluchově postižené
- základní školy pro sluchově postižené

- střední školy pro sluchově postižené
- studium sluchově postižených na vysokých školách

Střední školy pro sluchově postižené

V současné době podle Horákové (2006) nabízejí střední odborná učiliště a praktické školy pro sluchově postižené poměrně širokou škálu možností pro profesní zaměření – např. strojní mechanik, malíř-lakýrník, krejčí, truhlář, kuchař, cukrář, elektrikář, zahradník, zámečnick, klempíř, čalouník atd. Nově mají sluchově postižení již možnost také získat středoškolské vzdělání na střední zdravotnické škole – obor zubní technik, střední průmyslové škole oděvní, střední škole pedagogické – obor předškolní a mimoškolní pedagogika, střední škole elektrotechnické – se zaměřením na výpočetní technologii i na gymnáziu (In Pipeková et al., 2006).

Souhrn

Péče o sluchově postižené by měla mít komplexní charakter. Provázanost je mezi resortem školským, zdravotnickým a sociálním.

Uvádíme zde dva druhy kvalifikace stupňů sluchových vad. První podle Světové zdravotnické organizace (WHO) a druhá dle Doroszewské (1981). Obě klasifikace jsou si v podstatě podobné jen s menšími odchylkami. Pro klasifikaci sluchových vad používáme stupně dle WHO.

Právní úprava postavení handicapovaných občanů ve společnosti pojednává o organizacích a institucích zabývajících se touto problematikou. Je zde uvedena potřeba integrace postižených do společnosti a s tím související tolerance a informovanost intaktní společnosti.

Rovněž je zde uvedena problematika psychických zvláštností a zásad komunikace se sluchově postiženými včetně problematiky jejich edukace.

1.3 Motorické schopnosti

1.3.1 Kategorizace motorických schopností

Motorické schopnosti jsou obecnější, základnější, částečně geneticky podmíněné vnitřní předpoklady (úspěšné) pohybové činnosti. Tyto předpoklady určitým způsobem limitují možnosti jednotlivce (Měkota, 1982).

Mnohé projevy, podmínky, specifika rozvoje a možnosti stimulace motorických schopností patří do klíčových úkolů teorie i praxe tělesné výchovy a sportu.

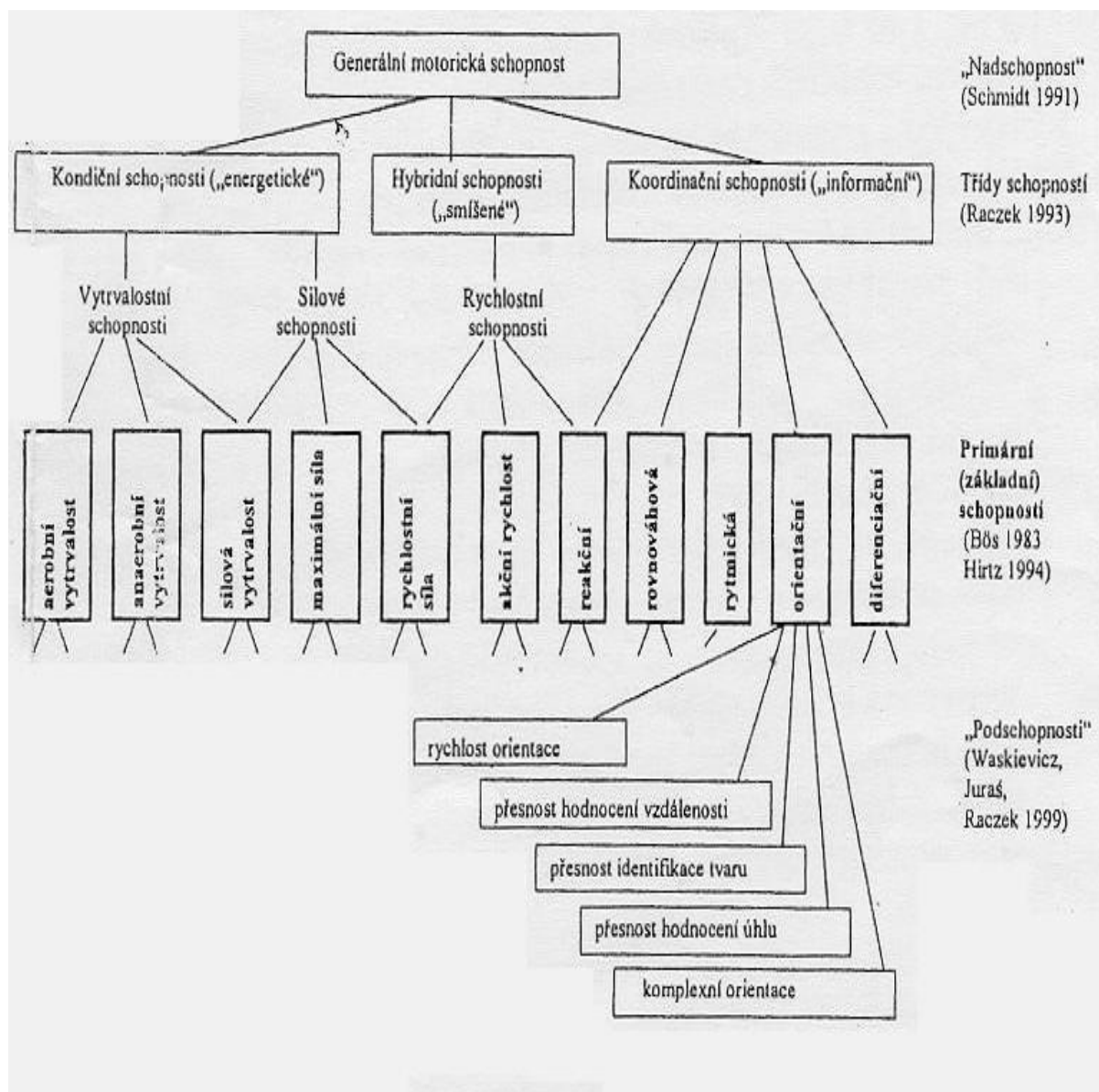
Koncept motorických schopností není v současnosti přijímán tak jednoznačně jako v minulosti.

V posledních letech se ustaluje rozdělení motorických schopností na:

- **kondiční**, které jsou podmíněny energeticky
- **koordinační**, které se podílejí na řízení pohybu
- **hybridní**, které jsou determinovány nejen energeticky, ale jsou spojeny s řízením a regulací pohybové činnosti (Měkota, 2008)

Měkota se v Kinantropologii (2000/4, s. 27) zamýšlí nad existencí „nadschopnosti“ (superability) - „*Problém obecného a specifického (generality a versus specificity) v pohybové činnosti je stále otevřený, nicméně se zdá, že specifická pohybových projevů je větší než se předpokládalo dříve. Dokonce byla znovu otevřena otázka obecné pohybové schopnosti (general motor ability reconsidered) v podobě sice jen slabě, ale ne zanedbatelně působící nadschopnosti (superability)*“. Uvádí, že se jí zabývali vědci již ve dvacátých a třicátých letech (Schmidt, McCloy a jiní). Měkota se domnívá, že je jelikož má značný praktický význam zejména pro diagnostiku (obr. 21).

V současnosti bývají definovány motorické schopnosti jako relativně stálé více či méně geneticky upevněné předpoklady pohybové činnosti. Jedná se tedy o částečně vrozené generalizované předpoklady pro pohybovou činnost, jednání či chování jedince. (Měkota, 2008)



Obr.21: Model hierarchické struktury komplexu motorických schopností. Zvýrazněna je úroveň primárních (základních) schopností

1.3.2 Vymezení pojmu koordinační schopnosti a jejich diferenciaci

Koordinační schopnosti představují významnou třídu motorických schopností člověka. Četné studie zabývající se koordinačními schopnostmi jsou dokladem jejich širokého komplexu. Koordinační schopnosti jsou nezbytnou podmínkou každé podoby pohybové činnosti a v rozhodující míře ovlivňují efektivnost činnosti a zachování motorické jednotky. Jsou tedy předmětem zájmu tělovýchovných pedagogů. Mají široké spektrum působnosti, jak ve sportu a školní tělesné výchově, tak v běžném životě člověka. Nové teoretické přístupy ke studiu koordinačních schopností umožňují přehodnocení dosavadních znalostí ve větší míře než u ostatních motorických schopností. Koordinačním schopnostem připisují někteří autoři dominantní postavení mezi pohybovými schopnostmi (Hirtz, 1982).

Podle Mynarskeho a Razcka (1998) není beze smyslu rovněž fakt, že vysoký stupeň rozvoje motorické koordinace koreluje s vysokou intelektovou obratností. Zájem o problémy týkající se pohybových dovedností vychází z faktu, že s vývojem technické civilizace roste také úloha lidských dovedností v těchto oblastech:

- vlastní orientace v pracovním prostoru
- přesné rozlišení pohybů z hlediska dynamiky, času a prostoru
- okamžitá reakce na různé signály (podněty)
- udržení rovnováhy těla v různých pozicích
- adaptace pohybu ve změněných podmínkách a situacích
- správná rytmizace pohybu

Koordinační schopnosti a psychofyzilogické základní funkce tvoří základ pohybových a sportovních dovedností. Bývají nazývány také jako obratnostní schopnosti, obratnost, koordinace, nervosvalová koordinace. V současnosti se ustaluje i výše uvedené používané označení koordinační schopnosti. V šedesátých a sedmdesátých letech přibývá studií a výzkumů, které se zabývají tímto komplexem problémů a stejně tak roste zájem o tento fenomén i ze strany sportovní vědy a praxe.

Dle Klárové (1999) se podrobně touto problematikou zabývali především Semjonov (1960), Fleishmann (1964), Zaciorski (1970), Fetz (1976), a z našich autorů především Čelíkovský (1974), Blahuš (1976), Měkota (1979). U těchto autorů převládá název obratnostní schopnosti nebo obratnost. U obratnosti zdůrazňují různá hlediska (psychologické, anatomické, kvantitativní, kvalitativní, učenlivosti apod.). Na základě těchto hledisek také obratnostní schopnosti kategorizují. Objevuje se zde ale značná nejednotnost ve výčtu a

charakteristice těchto schopností. V osmdesátých letech se zasloužili o základní, relativně jednotnou kategorizaci a výčet koordinačních schopností němečtí autoři (Schnabel, 1977, Blume, 1978, Hirtz, 1982). Jako první zavádějí pojem koordinační schopnosti. Postupně tedy vzniká jedna z prvních definic koordinačních schopností, na jejímž základě později dotvářejí různí autoři komplexní hledisko této pohybové oblasti. Definují koordinační schopnost jako třídu motorických schopností, které jsou primárně podmíněny koordinačně. Jsou těsně spjaty s procesy regulace a řízení pohybové činnosti uskutečněné centrální nervovou soustavou. Mohou působit pouze v jednotě se schopnostmi kondičními a uplatňují se spíše v celých komplexech než jednotlivě. Z českých autorů zejména Měkota (1982) s touto kategorizací souhlasí. Čelikovský (1982) stále používá pojem obratnostní schopnosti a jeho výčet těchto schopností je podstatně větší. V dalších desetiletích se názory na koordinační schopnosti ustalují a dochází k relativnímu sjednocení. Úvodní definice německých autorů byly dále rozpracovávány a v současné době převládají modely Hirtze, Raczka a Mynarskeho. Z našich autorů s nimi souhlasí zejména Měkota (2000), i když až do devadesátých let u některých autorů stále převládá označení obratnostní schopnosti. V České republice jednu z posledních podrobných analýz pojmu koordinace, respektive koordinačních schopností provedla Klárová (1999), Měkota (2000) a jiní.

Kasa (2001) zdůrazňuje možnost vykonávat pohybovou činnost tak, aby průběh pohybů těla nebo jeho částí měl z hlediska pohybového úkolu nejúčelnější časovou, prostorovou a dynamickou strukturu. Také se zabývá užíváním pojmů obratnost a koordinační schopnosti. Ve svých dřívějších pracích (1982) zařazuje pojem koordinace více pod pojem fyziologie, kybernetiky, v souvislosti s řízením motorické činnosti na biokybernetických principech. Nezařazuje pod koordinaci rovnováhu, ohebnost, rytmus a jiné. Obratnost a koordinace nejsou synonyma a oba mají samostatnou platnost. Je třeba přesně vymezit jejich obsah a rozsah. Hirtz (1982) definuje koordinační schopnosti jako komplexní, relativně samostatné předpoklady výkonové regulace pohybových činností, které se utvářejí a rozvíjejí v pohybových činnostech na základě dominantně zděděných, ale ovlivnitelných, neurofyziologických funkčních mechanismů.

Specifikuje těchto pět základních koordinačních schopností pro sport ve škole:

- prostorová orientační schopnost
- kinestetická diferenciační schopnost
- reakční schopnost
- rytmická schopnost
- rovnováhová schopnost

Hirtz ve svých dalších pracích (1994, s. 142) uvádí definici tzv. psychomotoricko-koordinačních schopností: „*Psychomotoricko-koordinační schopnosti jsou relativně upevněné a generalizované procesuální kvality specifických procesů řízení pohybu a předpokladů výkonu, které slouží ke zvládnutí převážně koordinačních požadavků*“. Psychomotoricko-koordinační schopnosti jako předpoklady motorického výkonu determinované funkcemi a procesy řízení a regulace pohybu jsou hlavním předmětem sportovní motoriky.

1.3.3 Charakteristika jednotlivých koordinačních schopností

Prostorově orientační schopnost

Prostorově orientační schopnost v sobě spojuje percepci a motorickou činnost, typickým příkladem jejího využití je např. hodnocení polohy těla v průběhu mnohonásobných obrátů, např. v gymnastice, skocích do vody a akrobatickém lyžování. (Skotáková, 2004)

Prostorově orientační schopností tedy rozumíme schopnost zhodnotit časové a prostorové vztahy k sobě, k poloze vlastního těla, resp. jeho částí. Jde o schopnost rychle a přesně zachytit všechny důležité informace pohybové činnosti (Chytráčková, 1985).

Ve sportu bývá tato schopnost popisovaná jako: cit pro odstup např. v boxu a šermu nebo cítění prostoru nebo schopnost „vyplnění prostoru“ (správné využití prostoru, který je k dispozici, např. závodní plocha v gymnastice nebo akrobatickém lyžování). V některých disciplínách se může orientace projevit v přenesení do stálých podmínek (např. při skocích na trampolíně stálá vzdálenost od povrchu), v jiných sportovních odvětvích v poměru k pohybujícím se objektům (např. partner, protivník, míč). Rozvoj této schopnosti je možné posuzovat na základě přesného hodnocení prostorových podmínek pohybu a jejich změn nebo rychlosti a správnosti činností v nové situaci (In Skotáková, 2004, s. 13).

Kinestetická diferenciační schopnost

Již v sedmdesátých letech vědci věděli, že specifická schopnost je možnost přesného vnímání, hodnocení a měření a také prostorového rozlišování, časových a silových parametrů pohybu např. Farfel, 1983, Iljin, 1976, 1982 (In Skotáková, 2004, s. 13).

Díky svému fundamentálnímu postavení poutá kinesteticko-diferenciační schopnost stále více pozornost odborníků, zejména vzhledem k možnosti jejího využití při zvyšování efektivity rozvoje kondičních schopností (rychlostních a silových) (Kollárovits, Teplická, 2001). Kinesteticko diferenciační schopnost se podílí na dokonalém vnímání a regulaci

časových, prostorových a dynamických parametrů pohybu (Choutka, Dovalil, 1991). Čelíkovský (1990) uvádí, že kinestetická diferenciační schopnost je schopnost rozlišovat určité parametry vlastního pohybu a to trvání pohybu a svalového úsilí. Hirtz (1982) uvádí, že kinesteticko-diferenciační schopnost umožňuje dosáhnout souladu mezi jednotlivými pohybovými fázemi a mezi pohyby jednotlivých částí těla.

Projevuje se v přesnosti a ekonomičnosti pohybů, což si vyžaduje dokonalou diferenciaci prostorových, časových a dynamických parametrů pohybových činností (Šimonek, Zapletalová, 1985). Sluchově postižený nemůže získávat informace pomocí sluchového analyzátoru, musí se spoléhat na vizuální nebo kinestetický analyzátor a pomocí nich tuto schopnost rozvíjet.

Reakční schopnost

Schopnost organismu adekvátně rychle reagovat na podněty z vnějšího prostředí je v přírodě obecně považována za jednu z podmínek přežití, ať už ve smyslu predace či antipredace.

Rychlost reakce neboli reakční rychlostní schopnost bývá některými autory řazena mezi kondiční schopnosti do oblasti rychlostních schopností, např. Choutka, Dovalil (Šimonek, 1996). U schopností koordinačních se o ní nezmiňují. Reakční doba je definována jako „*doba od náhle prezentovaného neanticipovaného podnětu do zahájení pohybu*“ (Schmidt, 1991, s. 43). Schmidt se opírá o tři stádia procesuálního zpracování informací, zahrnující identifikaci podnětu, volbu a programování odpovědi.

Odpovídá tomu i definice Čelíkovského (1990), který ji udává jako „dobu trvání přenosu signálu od receptoru k efektoru“.

Mynarski a Raczek (1982, s. 74) nabízejí jasnou a pregnantní definici:

„schopnost rychlé reakce dovoluje rychlé zainiciování a vykonání cílené, krátkodobé činnosti na ohraničený signál, ve kterém může být zaangażováno celé tělo, nebo jeho části“.

Reakce při tom musí nastupovat v nejvhodnějším momentě a rychlost musí být adekvátní k činnosti. O jejím stupni svědčí čas, který uplyne od momentu signálu těsně do zakončení ohraničeného pohybu. Je to součet času reakce (senzorický komponent) a rychlostní akce zaangażovaných svalů (komponent motorický). Aktuálně se přijímá, že rychlost a přesnost reagování v podmínkách vyžadujících překonání koordinačních těžkostí jsou kritérii koordinačních schopností např. Hirtz, 1978, Ljach, 1989, Raczek, Mynarski, 1992, Szopa, 1993 (In Skotáková, 2004, s. 13).

Název schopnosti vychází z efektivnosti práce v mnoha pohybových sportovních činnostech (sportovní hry, bojové hry, lehkootletické běhy, plavání, střelba, atd.). Její vysoký

stupeň je také důležitý v habituálních činnostech (např. bezpečnost silničního provozu jak pro řidiče, tak pro chodce, obsluha počítače,...).

Rytmická schopnost

Každý pohyb má ohraničenou (často charakteristickou) časově-dynamickou strukturu zvanou rytmus. Pohybový rytmus charakteristické časové uspořádání pohybového aktu, které se odráží v dynamice silových průběhů a navíc i v prostorově časovém průběhu pohybu. Rytmus je důležitým strukturálním znakem nejen cyklického, ale i každého acyklického pohybu. Rytmická schopnost je většinou autorů označována jako koordinačně motorická schopnost člověka, která umožňuje správnou představu a tím i pochopení rytmů obsažených v pohybové činnosti. Šmolík (1985) vyjadřuje, že rytmus lze chápat jako jev dynamický i statický. Projevuje se nejenom v přizpůsobení do daného rytmu, ale také v iniciování a změně vlastního rytmu pohybu - např. individuální rytmus rozběhu při skocích, vlastní rytmus oblouku a pozvolná změna ve sjezdovém lyžování. Je to pravidelné opakování rytmických celků, v nichž se ve stejném sledu a stejných časových intervalech řadí za sebou doby akcentované a neakcentované (Měkoto, 1982).

Ve sportovní praxi se rozumí cítěním rytmu schopnost přesného vytváření zadaného rytmu pohybu a korigování v závislosti na měnících se podmínkách. Stupeň rozvoje této schopnosti závisí na kvalitě procesů přetváření akustických a vizuálních informací, rozhodujících o motorické efektivnosti. Nejmarkantnější je to v takových sportovních disciplínách jako akrobatické lyžování, sportovní a moderní gymnastika, veslování, kanoistika (Mynarski, Raczek, 1998).

Obecně lze říci, že tato schopnost je důležitá pro rychlé a přesné uskutečnění dovedností ve všech sportovních disciplínách.

Rovnováhová schopnost

Schopnost zachování rovnovážné pozice v různých polohách těla v době vykonávání pohybů má životně důležitý význam a dokonce i poměrně jednoduché pohyby vyžadují zachování statiky těla. Podle fyzikální definice znamená rovnováha takový stav, kdy výslednice na soustavu působících sil je rovna nule. V antropomotorice mluvíme o *motorické rovnováze* a rozumíme jí schopnost udržet stálou polohu těla v podmínkách rozličných pohybů a postojů (Zaciorski, 1970, Měkoto, Blahuš, 1983).

Rozlišujeme *statickou rovnováhu* (tj. rovnováhu ve statických polohách) a *dynamickou rovnováhu* (rovnováhu v průběhu pohybu). Ukazatelé statické a dynamické rovnováhy korelují málo mezi sebou (Klárová, 1993). Mnoho autorů uvádí ještě třetí formu rovnovážové schopnosti – *balancování* (žonglování) na předmětech nebo předměty např. udržení

gymnastické hole na dlani nebo míče na raketě, stání na točící se podložce, stabilometr, jízda na kole, atd.

K udržení, přesněji řečeno obnovování rovnováhy, neboť člověk i ve zdánlivě klidném postoji jakoby rovnováhu neustále ztrácel a obnovoval slouží poměrně složité, převážně reflexní regulační mechanismy. Zpravidla se zdůrazňuje význam vestibulárního aparátu, propriocepce a zrakové kontroly (Měkota, 1979, Mikešová, 1997).

Čím dokonalejší je tedy funkce rovnováhy u člověka, tím rychleji ji obnovuje a tím menší je amplituda výkyvů.

1.3.4 Motorické učení

V důsledku úzké souvislosti koordinačních schopností s pohybovými dovednostmi, je třeba se okrajově také zmínit o motorickém učení.

Motorické učení chápeme jako celistvý proces pohybové přípravy. Je to široký pojem, který zasahuje do všech oblastí života člověka. Motorickým učením v oblasti tělesné výchovy a sportu se u nás zabývá řada autorů, např. Linhart, Brichán, Vaněk, Svoboda, Hošek, Měkota, Čáp, Fröml, Rychtecký a další (Choutka, 1999).

Některými autory bývá schopnost motorického učení řazena do koordinačních schopností (např. Dovalil, 1986, Kasa, 1982, 2001 a další).

Podle Dovalila (1986) se všechny komponenty koordinačních schopností jako celek tréninkem zdokonalují a tento proces se projevuje jako obecná schopnost nové kvality, označovaná jako učenlivost neboli docilita. Tato schopnost se projevuje kvalitou a rychlostí učení pohybovým (sportovním) dovednostem. Je to tedy zvláštní souhrnný projev koordinačních schopností, mající značný praktický význam. Úroveň docility také charakterizuje míru talentu jedince. Podle Rychteckého (1975) jsou výsledkem motorického učení pohybové dovednosti, případně pohybové návyky. V literatuře se setkáváme s různými teoriemi motorického učení. Ponecháme stranou starší behaviorální teorie a všimneme si kognitivně behaviorálních přístupů k analýze a objasňování procesu osvojování motorických dovedností, které přehledně shrnul Sanden (1996):

- přístup založený na popisu pozorovaného motorického výkonu subjektu při řešení odpovídající úlohy
- přístup spočívající ve vytváření seznamu kognitivních operací, které jsou požadovány k úspěšnému řešení určité motorické úlohy

- přístup směřující k nalezení relativně stabilních psychomotorických schopností, které jsou nezbytné k efektivnímu výkonu při řešení určité motorické úlohy
- přístup hledající význačné rysy úlohy a úkolové situace, které jsou podmínkou efektivního motorického výkonu

Souhrn

V současné době je přijímána kategorizace tak, jak ji uvádí Měkota (2008), který rozděluje motorické schopnosti na:

- **kondiční**, které jsou podmíněny energeticky
- **koordinační**, které se podílejí na řízení pohybu
- **hybridní**, které jsou determinovány nejen energeticky, ale jsou spojeny s řízením a regulací pohybové činnosti

Motorické učení a je stěžejním předpokladem pro osvojení si základních pohybových dovedností a jejich rozvoje. V současnosti je již všeobecně akceptována struktura koordinačních schopností a i když její strukturalizace bude pokračovat i nadále, pozornost odborníků se stále více upírá na hledání vzájemných propojení jednotlivých kondičních a koordinačních schopností. Kromě uvedených charakteristik je zřejmé, že hlavní nároky nespočívají na vynaložení energie, ale v řízení pohybové činnosti. Rozhodující úlohu hraje centrální nervová soustava. Koordinační schopnosti jsou důležitým obecným předpokladem osvojování každé pohybové dovednosti.

O to více platí toto tvrzení u sluchově postižených, kteří se musí naučit jak základní pohybové návyky, tak i speciální pohybové dovednosti a techniky (znaková řeč, orientace v prostoru, reakce na nenadálou situaci aj).

V této práci je respektován názor těch autorů, kteří pokládají koordinační schopnosti za složitý jev, který není možné sledovat komplexně, neboť se tím eliminují vypovídací hodnoty jednotlivých dílčích schopností. Při diferenciaci koordinačních schopností je v rámci této práce akceptováno dělení podle Hirtze (1982, 1994), který pro oblast sportovních dovedností vymezil pět základních dílčích schopností.

Motorická obratnost dětí a mládeže – její mnohé projevy, podmínky, specifika rozvoje a možnosti stimulace – patří mezi klíčové úkoly teorie i praxe tělesné výchovy a sportu. Stanoví také předmět neustálých diskusí a neustálé pronikání do vědecko-výzkumné práce.

V koordinačních schopnostech má výraznou úlohu *senzorika*, neboť bez přesného vnímání a diferencování prostorových a časových vztahů nemohou probíhat ani ty nejzákladnější pohyby. (Skotáková, 2004)

Sluchově postiženým chybí sice základní smyslový aparát – auditivní a proto že mají funkční senzorický aparát, mohou tak dále rozvíjet koordinační schopnosti a substituovat absenci sluchového aparátu.

Koordinační schopnosti jsou mimořádně důležité v procesu motorického učení nejen pro jedince se sluchovým postižením, kdy mu umožňují zvládnout pohybovou činnost a zapojit se tak úspěšně do procesu různých pohybových aktivit, ale i pro ostatní populaci.

Prioritou uvedených autorů bylo definovat resp. vymezit jednotlivé koordinační schopnosti ve vztahu k problémům naší práce. Jsou zde uvedeny a charakterizovány schopnosti prostorově orientační, kinesteticko-diferenciační, rovnováhová, rytmická a reakční dle současných autorů a je přijímáno vymezení dle Měkoty (2008).

1.4 Tělesná výchova a sport sluchově postižených

V tělesné výchově dříve docházelo k upřednostňování dětí pohybově nadanějších. Tělesná výchova se postupně stávala záležitostí zdatnějších a směřovala k výkonnosti. Vzhledem k těmto skutečnostem bylo nutné vrátit se zpět k dřívějším formám tělesné výchovy, které nabízely pohybovou aktivitu pro všechny bez rozdílu výkonu. Dnes se projevují snahy zapojit do tělesných aktivit všechny zúčastněné tak, aby vnímaly nutnost tělesné aktivity pro tělesné i duševní zdraví.

Tělesná výchova a sport jako základní element v systému pohybových aktivit není zcela samozřejmým pojmem pro současného člena naší společnosti, tudíž nemůže být adekvátně samozřejmostí ani pro mládež. V současnosti chybí dostatečné dispozice pro vytvoření životní potřeby pohybových aktivit jako nutného doplňku budoucího pracovního zatížení. Pravidelné pohybové aktivity nejrozmanitějších druhů by měly vstoupit do života mladé generace jako prostředek tolik zdůrazňovaného požadavku být tělesně i duševně zdatný a tak obstát ve velmi náročné konkurenci rodičího se kvalitního trhu práce (Charvát, Blahutková, 2001).

Děti předškolního věku potřebují a vyhledávají pohyb. Proces asimilace, přijímání informací do vlastních schémat rozhodování a reagování je vlastní každému jedinci. Umožňuje nám přizpůsobovat se stále se měnícím podmínkám a nárokům, které jsou pro dítě předškolního věku skutečně velmi náročné. Dítě objevuje a upevňuje si nové dovednosti, nejen základní lokomoční pohyby. Napodobuje nejen rodiče a další známé, ale postavy z pohádek nebo oblíbených seriálů. Již tehdy dokáží rozlišit smyšlenky od skutečnosti. Hra je v tomto období velmi důležitou součástí rozvoje osobnosti.

Se vstupem do školy, dochází k závažné změně v životě každého jedince. Končí první období vzestupu tvořivosti. Ve škole se zvyšují požadavky na pozornost, soustředěnost, kázeň a podobně. Dítě začíná rozlišovat rozdíl mezi prací a hrou. Prudce se snížila délka i kvalita pohybového zatížení. Během 4 až 6 hodin sezení ve školních lavicích dochází k podstatnému zhoršení úrovně i kvality držení těla. Na druhé straně dítě kolem šesti let snadno a efektivně vytváří nové pohybové dynamické stereotypy. Zvyšuje se rychlost a koordinace. Dovednosti, herní zkušenosti i znalosti získané a upevňované v pohybových hrách jsou velmi výhodně transformovány do her sportovních. Období snadného motorického učení trvá do nástupu puberty.

V 1. ročníku základní školy je základním úkolem pohybových her pomoci žákům k co nejméně problémovému přechodu mezi režimem na mateřské škole a školními povinnostmi na základní škole. Seznámení se školními povinnostmi je pro některé prvňáčky náročné a pohybovými hrami, které znají z mateřské školy, jim umožníme vrátit se do pohodového prostředí. Obrovský nárůst povinností, zákazů a nových sociálních činností děti zvládnou na různé úrovni. Poznání, že hra a práce jsou trvale různé činnosti v lidském životě, zbrzdí tvořivý rozvoj dítěte, umožní mu však snadnější socializaci.

Ve 2. ročníku pokračujeme pomocí pohybových her v upevňování smyslu podřízenosti, nadřízenosti, významu poznání pravidel, spolupráce a podobně. Děti si zvykají nebo si zvykly na školní prostředí, začínají školu brát jako své pracoviště. Stále převažují pohybové hry s velkým rozsahem pohybu. Děti jsou schopny snášet stále vyšší zatížení vyvolané pohybovou hrou. Mnoho kladných zkušeností je s uplatněním kreativně kooperačních aktivit a her v tomto věku. Děti vymýšlí hry bez zábran a jsou velmi rychle schopny akceptovat odpovědnost za navržené náměty (Mazal, 2000).

Ve 3. a 4. ročníku je realizováno více pohybových her se soutěžením, zdůrazňujeme práva i odpovědnost, častěji zařazujeme náročnější herní dovednosti. V tomto věku jsou děti schopny adekvátně ocenit svůj i spoluhráčův či protivníkův úspěch. Umějí lépe využít pravidla pohybových her. Soustředěnost na prováděnou činnost v pohybové hře je u nich velmi vysoká.

Vývoj člověka se projevuje též rozvojem rozumových schopností, paměti a herním myšlením. Již od 2. ročníku usilují děti o účelné jednání, postupně spojují své zájmy se zájmy skupiny. Percepce je ve 4. a 5. ročníku spjata s pohybovým rozvojem. Vnímání a cítění žáků je zaměřenější, nalézáme konkrétní pokusy dětí odstranit příčiny chyb ve hrách. V tomto a dalším období bychom měli diferencovat zatížení nejen podle fyzické zdatnosti, ale též podle pohlaví žáků. Výhodu v pohybových (i sportovních) hrách mají žáci, kteří mají zkušenosti s nějakým druhem sportu (Mazal, 2000).

Vhodně zvolené pohybové aktivity mohou příznivě ovlivňovat některé negativní jevy, které se u jedinců se sluchovým postižením mohou vyskytnout. Omezení spontánní pohybové aktivity a její nedostatečné podněcování vede k oslabení funkce i jiných systémů. Setkáváme se s celkovou ochablostí svalstva, s chybnými pohybovými stereotypy, zvláště stereotypy posturální a dýchání.

I když prakticky nejde o jiné tělesné odchylky, vyřazujeme z tělovýchovných činností ty cviky, při kterých mají cvičenci subjektivní potíže. Nevhodná cvičení jsou ta, která působí otřesy hlavy, kde se koná prudký pohyb hlavou, cvičení, při kterých vzniká překrvení hlavy

nebo vedou k zadržení dechu. Aby nedocházelo k přetížení organismu, sleduje cvičitel známky únavy a dosahované srdeční frekvence (Vaněk, 1982).

Speciální základní školy vyučují buď podle osnov pro bývalé školy pro neslyšící, které jsou redukovány a upravovány podle momentálních potřeb školy, nebo podle osnov pro základní školy. Pokud se vyskytne případ dítěte, u kterého je nutná určitá úprava osnov, není to problém. Tento žák studuje podle individuálního studijního plánu. Hodiny tělesné výchovy probíhají podobně jako na běžné základní škole, ale s přihlédnutím ke specifikům sluchově postižené mládeže. Hodnotí se stupnicí 1 – 5, ale většinou se preferuje snaha nad výkony.

Sluchově postižení se aktivně věnují všem dostupným sportovním aktivitám jak na rekreační tak na vrcholové úrovni. V roce 1927 měl být založen sportovní klub hluchoněmých, ale pro nedostatek hráčů se založení neuskutečnilo. Oddíl byl založen až v lednu roku 1932 jako SK hluchoněmých při AFK Žižka Brno. Prvním předsedou SK hluchoněmých byl František Kopřiva. Činností SK neslyšících byl převážně fotbal, postupně přibývaly oddíly turistiky, stolního tenisu, ledního hokeje, volejbalu, kuželek, šachů, házené, bowlingu, lyžování a klub mládeže. Po válce se Sportovní klub hluchoněmých změnil na jiný klub – oddíl neslyšících. Po listopadové revoluci v roce 1990 vznikaly nové oddíly s různými sporty. Byly to hlavně oddíly mládeže (www.sweb.cz).

Nejprestižnější záležitostí pro sluchově postižené je dostat se na stupně vítězů na Deaflympiádě.

Deaflympiády (dříve Světové hry neslyšících) se vzhledem ke specifickému způsobu komunikace konají vždy samostatně a neslyšící sportovci již nejsou dále členění jako u ostatních typů postižení. První letní deaflympiáda se uskutečnila již v roce 1924 v Paříži a poslední v roce 2009 v Tchajwanském Tai-Peji. Soutěžními disciplínami letních deaflympiád jsou: atletika, badminton, bowling, cyklistika, fotbal, házená, orientační běh, plavání, stolní tenis, střelba, tenis, vodní pólo, volejbal, zápas.

První zimní deaflympiáda se konala v roce 1949 v Seefeldu a poslední v roce 2005 ve švédském Sundswalu. Na zimních deaflympiádách se soutěží v alpském lyžování, běhu na lyžích, ledním hokeji a snowboardingu (www.paralympic.cz).

Souhrn

Důležitost pohybu předškolní i školní mládeže je notoricky známá a různých sportovních klubů a organizací je celá řada. Záleží jen na volbě rodičů a dětí co pro své zdraví udělají.

Tak jako olympiáda je sen každého vrcholového sportovce, tak i sluchově postižení sportovci mají možnost zúčastnit se své olympiády, která se od r. 1924 nazývá deaflympiáda. Koná se samostatně a neslyšící sportovci již nejsou dále členění.

1.5 Psychomotorika pro sluchově postižené

1.5.1 Pojem psychomotorika

V poslední době přibývá díky zhoršeným životním podmínkám, zejména rychlosti života, stále více dětí s poruchami myšlení, chování, s lehkými mozkovými dysfunkcemi, s motorickými problémy, s problémy socializace a neschopností vnímat sami sebe a okolí. Řadu příčin můžeme hledat v rodině, např. nedostatek času na péči o děti, vnímání jejich problémů apod. v období dospívání se potom tyto děti dostávají do extrémních situací, které vlivem nedostatečné odolnosti nejsou schopny řešit. Při péči o mladou generaci může zejména v období dospívání pomoci řada pohybových aktivit, které přímo ovlivní odolnost jedince a formují některé vlastnosti osobnosti tak, aby byla odolnější (Charvát, Blahutková, 2001).

Životní podmínky společnosti se mění neustále více ve vzrůstajícím tempu. Pokrok v oblasti techniky zvyšuje psychickou zátěž, omezuje podmínky pro lidské vyjádření osobnosti, zrychluje životní tempo, znemožňuje sebevyjádření a rozvoj kreativity každého z nás (Blahutková 2005). Požadavky zatěžují organismus již od raného dětství. Proto se hledají cesty, jak všechny problémy a stresy řešit s co nejmenšími obtížemi. Jednou z možných cest je psychomotorika (Blahutková, 1995). Psychomotorika je forma pohybové aktivity, která je zaměřena na prožitek z pohybu (Blahutková, 2003). Psychomotorika je výchova pohybem, prováděna hravě, zábavně a nápaditě, ale přitom účelně a promyšleně. Jedná se o bezděčné prožívání radosti z pohybu, ze hry, z tělesného cvičení. Rovnoměrně rozvíjí fyzickou, psychickou i společenskou stránku každého jedince. Je formou aktivního odpočinku procesem regenerace a vhodnou ke kompenzaci duševní námahy (Szabová, 1999).

Základní úkol výchovy vidí psychomotorika v dosažení schopnosti jednat a schopnosti pohybu jako výchovného prostředku. Cílem psychomotoriky je přispět k uplatnění ve společnosti. K tomu dojde tehdy, když je člověk schopen vyrovnat se pomocí psychomotoriky s věcmi a lidmi ze svého okolí a dovede tomu přizpůsobit své jednání.

Psychomotorická cvičení pomáhají rozvíjet smyslové vnímání (zrak, sluch, hmat), působí na vývoj pohybového citění (kinestetického vnímání, na rovnováhu a prostorovou orientaci). Má velké uplatnění ve všech věkových kategoriích, zejména pak u cvičenců zdravotně oslabených a méně pohybově nadaných. Psychomotoriku lze vhodně využívat při poruchách psaní, čtení, počítání, barvosleposti apod. Je využitelná v léčebné tělesné výchově k rehabilitaci i duševně postižených (Hermová, 1994).

Podstatou psychomotoriky je získat co nejvíce zkušeností o sobě samém, o svém těle i o světě kolem nás. Proniknout do prostředí věcí, předmětů i do společenského prostředí. Psychomotorika je propracovaná a má svůj systém. Je jednou ze složek tělesné kultury a úzce souvisí s některými vědními disciplínami (Blahutková, 1995).

Psychomotorické hry pomáhají při zvládání obtížných životních situací, při hledání cest k problémovým dětem a jejich kontaktech, při zvládání návykových postojů a k intenzivnímu prožívání a rovnováze (Blahutková, 2003). Pod pojmem psychomotorika vidí Szabová (1999) v širším slova smyslu jakousi střechu, která zahrnuje více oblastí, vzájemně se doplňujících a prolínajících. Jsou to:

Neuromotorika – je to motorická a výkonná složka široce pojímané psychomotoriky. Neuromotorika zahrnuje pohybové aktivity nepodmíněné reflexní i podmíněné reflexní, volní (řízené) i mimovolní (automatismy), bez ohledu na druh podnětu, který je vyvolává. Neuromotorika v sobě zahrnuje různé oblasti:

- jemná motorika (pohyby prstů, tváře, mluvidel)
- hrubá motorika (pohyby nohou a celého těla)
- koordinace pohybů (souhra svalů a svalových skupin)
- tělesné schéma (vnímání vlastního těla a jeho vlastností)
- rovnováha (schopnost svalových skupin udržet stabilitu těla)
- orientace v prostoru (určení polohy a směru při vnímání vlastností prostoru)

Senzomotorika – představuje součinnost vnímání a pohybu. Podněty z vnějšího okolí jsou zachyceny receptory (zrakovými, sluchovými, hmatovými, čichovými, chuťovými, tlakovými, kinestetickými, polohovými atd.) a působí pomocí nervové soustavy na motorický aparát, kde vyvolají výsledný pohyb (Hermová, 1997).

Psychomotorika – představuje souhrn pohybových, motorických aktivit člověka, které jsou projevem jeho psychických funkcí a jeho psychického stavu. Pohyb probíhá jako odpověď na podněty z oblasti psychických procesů (vnímání, paměť, myšlení, pozornost, představivost) nebo psychických stavů (nálada a celkové ladění člověka).

Sociomotorika – jako základ považuje setkání s druhou osobou. Představuje motorické projevy člověka v jednotlivých sociálních skupinách, odpověď jedince na podněty ze sociální sféry. Zdůrazňuje sociální kontakt, kooperaci a emocionální komunikaci (Kiphard, 1980).

Když hovoříme o psychomotorice jako o pojmu jednoty tělesných a duševních procesů, míníme tím psychomotoriku ve smyslu tělesné a duševní jednoty a nedělitelnosti. Psychomotorika jako nadřazený pojem k výzkumu motoriky se používá pro teorie, které se

zabývají problémem motoriky řízené psychikou. Jde o modelovou rekonstrukci souvislosti vnitřních neviditelných procesů, jako např. centrální nervové reakce s vnějšími viditelnými pohyby (Pipeková, Vítková, 2001).

1.5.2 Dějiny psychomotoriky

Psychomotorika vznikla ve dvacátých letech ve Francii jako terapie pro mentálně postižené jedince v rámci léčebné tělesné výchovy a tělesné výchovy zdravotně postižených. O deset let později se z Lucemburska rozšířila do Německa, Švýcarska a odtud do celé Evropy.

Teorie a praxe psychomotoriky jsou úzce spjaté z osobou Dr. Ernsta J. Kipharda. Už od roku 1955 vyvinul koncept „Psychomotorických cvičení“ a použil je na vestfálské psychiatrické klinice pro děti a mládež v Gütersloh. V jeho práci se odrážely poznatky o souvislosti mezi psychickým zážitkem a motorickým chováním. Psychomotorika si nekladla nárok být „od začátku něčím novým“, ale chápala se jako syntéza různých pedagogických a terapeutických směrů. Tak byla psychomotorika ovlivněna např. smyslovým cvičením, tělovýchovou a sportem, rytmikou, gymnastikou a situační hrou (Hünnekens, Kiphard, 1960).

Francouzský lékař Jean Itard se již na počátku 19. století zabýval smyslovou výchovou. Jeho záznamy o zkušenostech s podporou „vlčích dětí“, které si vzal k sobě, měly vliv na pozdější publikace jiných autorů. Marie Montessoriová zdůrazňuje důležitost samostatnosti dítěte, která má v její koncepci výchovy, podobně jako v psychomotorice, výsadní postavení.

Také Lesemann vyvinul metody orientované na tělesný rozvoj dítěte. Poukazoval na to, že děti s motorickým oslabením často postrádají předpoklady nutné pro to, aby se naučily psát. V takových případech doporučil posílit motorické kompetence „duševně – ortopedickým cvičením“ a tím napomoci rozvoji jemné motoriky. V oblasti rytmiky ovlivnily psychomotoriku především Mimi Scheiblaurová a Charlott Pfefferová. Nářadí pro rozvoj rytmiky, které použila Scheiblaurová – na příklad pneumatiky, balóny, kusy látky a lana – můžeme najít také v nabídce pomůcek určených k procvičování psychomotoriky. Tyto předměty mají probouzet fantazii a motivovat k pořádku. Pfefferová používala pojem „výchova psychomotoriky“ se zřetelem na přirozený vývoj pohybu člověka (Pipeková, Vítková, 2001).

Problematikou psychomotoriky a vlivu psychomotorických cvičení na osobnost jedince se dále podrobně zabývala u nás především Blahutková (1996, 1997, 2001) aj.

V České republice podporovala od roku 1990 vývoj psychomotoriky dnešní Unie zdravotní tělesné výchovy při ČASPV tím, že pořádala semináře se zahraničními lektory. Zasluhou místopředsedkyně Asociace pro rozvoj psychomotoriky S. Everlingové bylo vyškoleno pět našich lektorů v Lucembursku. Byly dovezeny psychomotorické pomůcky, učební materiály, videokazety atd. zájem o psychomotoriku se postupně zvyšoval. Byla založena sekce psychomotoriky při Unii zdravotní TV, která navázala na úzké kontakty s Asociací pro rozvoj psychomotoriky SRN. V roce 1994 v Marburgu bylo založeno Evropské fórum psychomotoriky, jejímž členem je i naše republika (Pipeková, Vítková, 2001).

1.5.3 Využití psychomotoriky u sluchově postižených

Sluchově postižení jedinci, již od svého mládí, v důsledku svých potíží v dorozumívání s ostatními, velmi často tvoří izolovanou skupinu, kde prostředkem komunikace je posunková řeč. Právě psychomotorika může být integračním činitelem.

Při volbě pohybového režimu pro sluchově oslabené musíme brát v úvahu jednak oslabení sluchového ústrojí, a také oslabení celkové, které z poruchy sluchu buď přímo vyplývá, nebo s ní souvisí. Setkáváme se s poruchami rovnováhy, pohybové koordinace, poruchou jemné i hrubé motoriky, celkovou ochablostí svalstva, s chybnými pohybovými stereotypy a s celkově nízkou zdatností.

Důležité je využít motivační, zajímavé a netradiční pomůcky jako jsou: míčky, kuličky, padák, vozíky, deky, barevné hadice, jogurtové kelímky, pivní tácky, noviny, šlapadla a další. U sluchově postiženého si tak udržíme pozornost, která je značně oslabená. Uplatňujeme hlavně pantomimu, tvořivé hry a relaxaci. (Orálková, 2006)

Veškeré činnosti jsou vedeny jako pohybové hry, které chápeme jako záměrnou, uvědoměle organizovanou pohybovou aktivitu dvou a více lidí, v prostoru a čase, s předem dobrovolně dohodnutými a bezpodmínečně dodržovanými pravidly. Hra má účelný a souvislý uzavřený děj. Je charakterizována napětím, radostí, veselím, vysokou motivací k činnosti, uplatněním známých dovedností, pohodou a často soutěživostí (Mazal, 2000).

Pohybový aparát vyžaduje vyrovnávací cvičení cíleně zaměřená na zmírnění svalových dysbalancí, cvičení na udržování kloubní pohyblivosti, zejména nosných kloubů. Příznivý vliv vykazuje dynamická tělesná zátěž spíše vytrvalostního charakteru (Kopřivová et al., 2001).

Existují základní formy pohybů, které děti a mládež vyhledávají pro získávání prožitků, k prožívání dobrodružství a rizika. Může to být netradiční využívání klasického nářadí, různé typy překážkových drah, houpaček, prolézaček, náčiní pro jízdu a skluz. Přitom však musí být zařazeny prostory tělocvičen i tělocvičné nářadí do nových souvislostí, podporujících vytváření prožitkově bohatých situací. Uspořádání využívá překážek od jednoduchých po komplexní, od širokých po úzké, od nízkých po vysoké, od stabilních po nestabilní. To vytváří situace s prožitkovým nábojem, vyvolávající pocit dobrodružné činnosti (Neuman, 2001).

Prostřednictvím psychomotoriky umožňujeme dětem objevovat nové životní prostory. Hry v psychomotorice umožňují projevit individualitu a současně poutají jedince ke kolektivu. Tyto hry se odlišují od běžných her tím, že zde není poražených, vítězové jsou všichni, kteří se hry zúčastňují.

Hodiny tělesné výchovy s využitím psychomotoriky musí být vždy dobře promyšleny a připraveny. Hodiny psychomotoriky je vhodné kombinovat tak, aby některé obsahovaly nácvik s novým nářadím a náčiním, jiné kruhový provoz nebo překážkové dráhy a vše prolínají hry a soutěže. Při hodinách psychomotoriky je velmi důležité dodržovat herní zásady. Nejdůležitější je, aby děti měly radost z pohybu a na další hodiny se těšily.

Didaktické zásady v psychomotorice

1. Každou hru si předem promyslete a zvolte tak, aby navazovala na předchozí téma. Před započítím vlastní hry musí být zúčastnění seznámeni s používaným nářadím nebo náčiním, jinak hra ztratí význam.

2. Před započítím každé hry nezapomeňte připravit všechny pomůcky.

3. Hru dobře vysvětlíte, nechte hráče dotazovat se na případné nedostatky a začněte s herní činností tehdy, když hru všichni pochopí.

4. Pokud nehodnotíte hru jako rozhodčí, zapojte se do ní také. Budete blíže k hráčům (otevřenější vztahy, více důvěry a pochopení).

5. Nebojte se uvedené hry obměňovat, publikace, ze které čerpáte např. (Blahutková, 2003) je pouze pomůckou ke tvoření nápadů vašich i zúčastněných hráčů (využívejte kreativity dětí, tvořte nová pravidla i další obměny herních situací a činností).

6. Po ukončení každé herní činnosti vyhodnoťte její průběh, klady i nedostatky a nechte zúčastněné vyjádřit vlastní pocity (libosti i nelibosti), prožitky a názory.

7. Pokud to situace dovoluje, využívejte hudebního doprovodu. Je vhodnou pomůckou pro motivaci cvičení a doprovodem pro řadu činností. Pro každou hru musí být zvoleno

správné tempo hudby (nejrychlejší a běhové hry – rychlejší tempo; pomalé činnosti, relaxace – pomalá, relaxační hudba; psychostimulace – vhodná stimulační hudba).

8. Odstraňte příjmení (tvoří bariéry i v komunikaci) a naučte se oslovovat křestními jmény. Všechny to sblíží a u některých zmizí nepříjemné (často i frustrující) pocity.

9. Při hrách ve dvojicích nebo ve trojicích nezapomeňte vždy vystřídat všechny role.

10. Překážkovou dráhu zpočátku stavějte zúčastněným sami, později je nechejte postavit dráhu samotné, zkontrolujte však bezpečnost a práci koordinujte tak, aby dráha byla překonatelná a aby zbytečně nedocházelo k úrazu.

11. Překážkovou dráhu nechejte zúčastněné několikrát absolvovat, potom jim zavažte oči a tutéž dráhu nechejte absolvovat znovu (dojde k prolomení bariér, mnohdy budete překvapeni spontánností reakcí).

12. Zajistěte u překážkových drah dostatečnou bezpečnost.

13. Nenuťte dělat zúčastněné něco co sami nechtějí (Blahutková, 2003).

Souhrn

Psychomotorika je forma pohybové aktivity zaměřena na prožitek z pohybu a využívá netradičních pomůcek. Je zde uvedeno členění psychomotoriky na neuromotoriku, senzomotoriku, psychomotoriku a sociomotoriku.

Dějiny psychomotoriky popisují vznik a rozvoj psychomotoriky. Uvádíme zde významné osobnosti spjaté s teorií a praxí v psychomotorice – Dr. Ernest J. Kiphard, francouzský lékař Jean Itard, Marie Montessori či Mimi Scheiblaurová a Charlott Pfefferová. V roce 1994 v Marburgu bylo založeno Evropské fórum psychomotoriky, jejímž členem je i naše republika.

Z hlediska využití psychomotoriky u sluchově postižených vycházíme z poznatků Kopřivové (2001), a vlastních zkušeností z naší práce se sluchově postiženou mládeží. Netradiční forma pohybové aktivity umožňuje dětem objevovat nové životní prostory, mohou uplatnit jak svoji individualitu tak spolupráci s kolektivem. Mohou sami volit pomůcky a vymýšlet nové hry. Nejdůležitější je, aby měly děti z pohybu radost.

1.6 Sebeobrana pro sluchově postižené

1.6.1 Vymezení pojmů sebeobrana a bojové umění

Pojmy jako *úpoly*, *bojové umění* nebo *sebeobrana* se používají často nepřesně, v nesprávném kontextu a mnohdy bez porozumění jejich opravdovému významu. Proto je třeba tyto pojmy explicitně vymežit.

Dle Fojtíka (1998) rozumíme termínem **bojová umění** dvě kategorie:

budžucu (doslovně přeloženo jako bojová umění, bojové dovednosti)

Jedná se o bojová umění, jejichž posláním bylo co nejrychleji porazit protivníka na bojišti.

budó (doslovně válečné nebo bojové cesty)

Cílem těchto novodobých výchovných disciplín není naučit techniku pohybu, ale změnit osobnost cvičence.

Cílem budžucu a sportovně zaměřeného buda je dosažení vítězství. Z hlediska časového rozpětí lidského života však sportovní zaměření pokrývá jen malou část, proto je důležitější než zvítězit získat výcvikem schopnost přijatelně se srovnávat s konflikty moderního světa a udržet fyzickou a duševní svěžest. (Fojtík, 1990)

Budó jsou disciplíny odrážející hloubku kultury dálného východu, jsou výsledkem dlouhého vývoje. Je rovněž možné chápat je jako umění bránit se a neprohrát. Ve sportu a soutěžích je třeba vítězit. Pravidla, místo konání, čas – vše se určuje předem, zatímco skutečný boj se na pravidla neohlíží. Předvídat a chránit se jsou v budó dva nejdůležitější body, přičemž se často zdůrazňuje umění vystihnout pravý okamžik. (Dlouhý, 2002)

Definici a podstatu bojového umění výborně vystihuje pregnantní explanace pojmu „Kung Fu“, který v doslovném překladu znamená „dokonalý člověk“. (Dlouhý, 2002)

Kala (1995) podotýká, že Kung Fu znamená mistrovství, dovednost získanou s velkým úsilím v dlouhém čase. Nemusí se vztahovat vždy jen výhradně k bojovému umění, a proto také ten, kdo zasvětil mnoho let učení, praxi a vybrušování dovedností, takových, jako je třeba vaření, malířství, skládání básní nebo komponování hudby, může být adeptem Kung Fu – Mistrem. Dle Kurfürsta (1994) je v západních zemích slovo Kung Fu téměř výhradně spojováno s bojovým uměním a dnes se k tomuto termínu přiklání i většina čínských mistrů zde žijících, aby odlišili skutečné, tradiční bojové Kung Fu od sportovních forem Wu Shu, které vzniklo v době, kdy čínské vedení prohlásilo veškeré školy boje za společensky neprospěšné. Někteří Mistři se odmítli podřídit a bojové umění vyučovali tajně v ilegositě.

Jiní Mistři raději zvolili kompromis. Stvořili Wu Shu, jakési Kung Fu bez boje, sestavy s mnoha akrobatickými prvky a pohyby, které se vykonávaly pouze jako fyzická cvičení. neměly aplikace, ztratily svůj bojový význam ale možné je veřejně předvádět a vyučovat (In Dlouhý, 2002, s. 87).

Sebeobrana

- termín, který označuje systém bojových technik
- má ryze aplikační – praktický charakter, je určena k vlastní obraně
- používá se pro bezpečnostní a ozbrojené složky (Fojtík, 1990)

Úpoly

- měly svůj původ na bojišti (Fojtík, 1990)
- jedná se o tělesná cvičení, ve kterých dochází ke kontaktu s protivníkem a v přímém střetnutí se usiluje o překonání jeho odporu či jeho přemožení – podstatou je řešení situace simulující boj (Reguli, 2004)
- Mají soutěžní charakter, mohou se aplikovat i v pedagogickém procesu (In Dlouhý, 2006, s. 37)

Bojové umění

- Podstatou bojového umění je komplexní zlepšování duchovních a fyzických schopností člověka a překonávání sebe sama, nikoli druhých. Filozofie bojového umění nikdy nespočívala v soutěžní stránce a v komerční demonstraci překonávání jeden druhého soutěžní formou, ani v přizemním využívání bojových dovedností v praktickém životě (Dlouhý, 2007)
- Hlavním cílem je kromě zvládnutí dokonalých bojových dovedností (ty jsou pouze na povrchu) dojít k hlubokému vnitřnímu poznání, vedoucímu ke konečnému Osvícení. Důraz je kladen na duchovní úroveň, etiku lidskosti, hlubokou filozofii a vnitřní mír (Kala, 1995)
- Umožňuje člověku dosáhnout harmonie ducha i těla prostřednictvím speciálních tělesných a duchovních cvičení. Díky tomu nás vede k nepokřivenému vnímání pravdy, hluboké úctě, schopnosti spolehnout se sám na sebe, duchapřítomně reagovat a řešit nejrůznější životní situace (Dlouhý, 2006)
- Přesně taková jsou bojová umění jako např. Shaolin Kung Fu. Pravý ortodoxní základ, ze kterého vyšla mnohá bojová umění je dokladem své vyvážené komplexní preciznosti, která ani po patnácti staletích neztrácí nic ze svého jedinečné kvality (Dlouhý, 2007).

1.6.2 Historie bojového umění a sebeobrany

Vznik a rozvoj bojových umění vychází z Kung Fu resp. ze Shaolin Kung Fu (McCarty, 1997). To byla základní platforma následně pro vznik většiny bojových umění a bojových sportů – včetně např. karate, Taekwondo aj. (Oyama, 1966).

Vznik a rozvoj shaolinské školy Kung Fu je neoddělitelně spojený s Chan buddhismem, který do chrámu Shaolin v provincii Henan uvedl indický duchovní mistr Bodhidharma (Ta Mo) kolem roku 527 (Nakayama, 1966). Měl bezesporu největší vliv na vývoj vnitřní školy a filozofie Shaolinu, jehož základním pilířem zůstávají i dnes principy a meditace Chan. Klášter byl do té doby místem klasického buddhismu, který tam však byl již jen jako mrtvá teorie bez praktického využití. S příchodem mistra Bodhidharmy došlo k radikální změně. Po devítileté přípravě věnované meditaci, rozjímání a teoretickým úvahám vstoupil do kláštera s cílem započít nový, doposud nevídaný směr buddhistické praxe, která velkým způsobem ovlivnila a dosud ovlivňuje životy milionů lidí po celém světě (Hladík, 1992).

Ta Mo zavedl do denní praxe pro zlepšení fyzické i psychické úrovně mnichů v klášteře tři soubory cvičení známé jako Yi Jin Jing (klasická proměna svalů a šlach), Xi Shui Jing (promývání morku kostí a mozku) a Shiba Lohan Shou (Osmnáct rukou Ctihodného). Tato cvičení umožňují plný rozvoj Qi (vnitřní energie) a rozvoj skrytých tělesných i mentálních schopností. V kombinaci s meditací Chan potom tyto metody vedou k dosažení Osvícení, což je nadvědomý stav, spojení s kosmickým vědomým (Kit, K., W., 1996).

Cvičení Shiba Lohan Shou pravděpodobně původně měla jen několik bojových aplikací, postupem času však byla propracována v účinný bojový komplex a stala se základem Shaolin Kung Fu. Shaolinský systém se stal velmi známý v době dynastie Tang (618 - 907), kdy mniši z kláštera pomohli potlačit a zlikvidovat nepřátelská vojska na hranicích Číny. Shaolinští mniši se stali velmi rychle slavnými díky svým vynikajícím bojovým schopnostem. Tradovalo se, že jeden shaolinský mnich vydá za tisíc voják (Kala, 1994).

V systému shaolinského Kung Fu nebyly patrné žádné podstatné změny až do doby dynastie Song (960 - 1279). Tehdy císař Song Tai Zu vyvinul systém dlouhých pěstních technik, nazvaný Tai Zu Chang Quan a techniky trojdílné tyče, obojí radikálně odlišné od dosavadních relativně krátkých technik Kung Fu.

V době dynastie Jižní Song (1127 - 1279) se do historie čínských bojových umění zapsal generál Yueh Fei. Na základě svých vynikajících znalostí shaolinského Kung Fu vytvořil systém boje holýma rukama, ze kterého se později vyvinuly styly Xing Yi Quan

(Hsing I), vnitřní styl Kung Fu, známý jako box mysli a vůle, a Ying Zhao, slavný Orlí spár (Ming, J., Y., 1982).

V období dynastie Ming (1367 - 1644) se modifikací shaolinského systému vytvořilo originální bojové umění s názvem Jou Quan, nebo také Hao Quan (skrytý, tajný box). Věří se, že je vyvinul taoista Chan San Feng, který v Shaolinu údajně studoval 13 let a byl vynikajícím mistrem. Spojil systém Shiba Lohan Shou s jinými metodami boje, s metodou Nei Gong (řízení vnitřního dechu), doplnil jej znalostmi akupunktury a medicíny a celý systém završil metodou aplikace rozvinuté Qi v boji (Dim Mak). Toto umění je postaveno na taoistické filozofii o jednotě dvou vzájemně se doplňujících protikladech Yin-Yang, která je jeho podstatou a zároveň celý systém harmonicky prostupuje. Tato škola je dnes známa jako jeden z vnitřních stylů Kung Fu - Tai ji quan (box nejvyššího vrcholu).

Za vlády dynastie Ming dosáhlo shaolinské Kung Fu svého vrcholu. Někdy na počátku 15. století byl do Číny z Tibetu uveden systém Bai Hoc (bílý jeřáb). Začátkem 16. století byl vytvořen systém pěti shaolinských zvířecích stylů, tzv. Pět pěstí nebo také Pět stylů - Wu Quan. Byl vyvinut úsilím tří výborných mistrů, kteří se zasloužili o znovunabytí bývalé slávy Shaolinu (Kurfürst, 1994).

Od dob mistra Ta Mo nezaznamenal systém shaolinského Kung Fu prakticky jakoukoli radikální změnu. V té době bojové umění Shaolinu pomalu upadalo v zapomnění a nebylo již tak účinné v porovnání s rychle se rozvíjejícími styly mimo klášter. Současně se rozvíjely také "měkké" vnitřní školy Kung Fu, především původní styl Tai ji Quan. Stará shaolinská škola, která sice byla základem mnoha mimoklášterních stylů, však nebyla v té době tak hluboce rozvíjena technicky ani teoreticky (Smith., R., W., 1989).

Mladý mnich Chueh Yuan (Tzu Yuan) se rozhodl přehodnotit a zlepšit dovednosti školy, a v průběhu několika let intenzivního studia propracoval a rozvinul původní systém 18 technik Lohan do tzv. 72 akcí, které se později staly harmonickou součástí mnoha jiných škol Kung Fu. Chueh Yuan však nebyl zcela spokojen ani se svou metodou, proto se rozhodl najít mistry s výjimečnými schopnostmi, aby se od nich mohl učit. Po dlouhém cestování a usilovném hledání se mu to nakonec zdařilo. V severní Číně, v Lan Chow, se seznámil se starým mužem jménem Lee Chang, vynikajícím expertem v použití techniky Dim Mak. Jelikož se však Lee Chang nepovažoval za nejlepšího znalce, rozhodl se seznámit mladého mnicha se svým přítelem, který žil v provincii Henan.

Tímto mužem byl Pai Yu Feng, který vývoj nového shaolinského stylu ovlivnil snad největší měrou. Během svého dosavadního života získal fenomenální teoretické znalosti a pověst neporazitelného odborníka. Byl čistou, upřímnou povahou Chueh Yuana a jeho ryzím

úsilím natolik nadšen, že mu nabídl svoji pomoc a současně se rozhodl vstoupit do shaolinského mnišského řádu. Všichni tři společně kombinovali své dosavadní obsáhlé znalosti, a posléze vyvinuli nový, unikátní shaolinský bojový komplex pěti stylů - tygra, leoparda, draka, hada jeřába, který ve své době patřil k vrcholu čínských bojových umění. Každý z původních pěti stylů byl postupem času dále rozvíjen a od původního systému se oddělil jako samostatná škola. Systém Wu quan (Pět pěstí) je rovněž znám jako 172 technik (akcí shaolinského Quan Fa (ruční bojová technika) a je esencí mnoha shaolinských stylů současnosti.

V polovině 16. století byl propracován samostatný shaolinský styl Long Pai (drak), počátkem 17. století byl v Shaolinu vyvinut styl Tang Lang (Kudlanka nábožná) a později Bai Mei (bílá obočí), známé též jako tzv. zakázaný nebo tajný styl. Někdy v první polovině 18. století byl vyvinut styl Ba Gua Zhang (dlaň osmi trigramů) do té podoby, jak jej známe dnes. Předpokládá se, že za jeho základ sloužil systém Shiba Lohan Shou, který byl v raných dobách vyučován jeho zakladateli jako vstupní úroveň stylu. V druhé polovině 18. století vznikl styl Wing Chun, známý svojí technikou na krátkou vzdálenost, jehož kořeny jsou prokazatelně shaolinské a který je dnes nejrozšířenějším stylem Kung Fu na světě. V první polovině 19. století byl syntézou dvou externích stylů vyvinut systém Choy Li Fut. O něco později vznikl styl Hou Quan (opice), který má dnes mnoho variant a odnoží (Kurfürst, 1994).

Později se základní techniky Kung Fu staly důležitou platformou při vzniku stylu „godžu-rju“ karate na počátku 20. století (McCarty, 1997).

Ve druhé polovině 20. století se Kung Fu začalo dynamicky šířit do celého světa, v nemalé míře prostřednictvím filmů s Bruce Leem v hlavní roli a televizního seriálu Kung Fu s Davidem Carradinem, čímž došlo k rozšíření čínského bojového umění do povědomí široké veřejnosti, ale také k určité komercializaci se všemi negativními důsledky z toho vyplývajících.

Svět je dnes přesycen různými školami Kung Fu, které velmi často preferují pouze bojové techniky, zatímco vnitřní stránku tohoto umění opomíjejí. Často se pak vytrácí to, co bylo a co by mělo být příznačné pro skutečné shaolinské Kung Fu - etika lidskosti, hluboká filozofie a vnitřní mír, v souladu s duchem mistra Bodhidharmy (Kala, 1995).

1.6.3 Využití sebeobrany u sluchově postižených

Využití sebeobrany vycházející z bojového umění pro jedince se sluchovým postižením je velmi vhodné a pozitivní v mnoha aspektech. Počínaje rozvojem motorických schopností resp. osvojení si nových motorických dovedností, přes formování osobnostních i morálních vlastností až po sebehodnocení a sebeochrany resp. schopnosti umět čelit přímému fyzickému útoku. Cvičení sebeobrany pomáhá k posílení osobnosti a k celkové integritě člověka z biopsychosociálního hlediska.

Cvičení sebeobrany pro sluchově postižené nemá kromě komunikačních specifik žádné výraznější odlišnosti a překážky v porovnání s intaktní populací. Je třeba však zohlednit aktuální zdravotní stav, posoudit vliv rizika cvičení na úroveň postižení individuálně u každého cvičence se sluchovým postižením, aby se eliminovalo případné riziko úrazu a následné zhoršení vlastního handicapu jedince. Empirické zkušenosti zkušených odborníků – mistrů v oblasti cvičení sebeobrany se sluchově postiženými jednoznačně potvrzují to, že sebeobrana pozitivně ovlivňuje jedince intaktní populace i jedince se sluchovým postižením z hlediska biopsychosociálního. Proto se tito odborníci (např. Kala, Kurfürst, Chen Chi Hong, Chen Xiao Wang aj.) obecně shodují na tom, že sebeobrana i bojové umění jsou velmi přínosnou pohybovou aktivitou jak pro intaktní tak pro (nejen) sluchově handicapovanou populaci. A to jak v rámci školní tělesné výchovy tak z hlediska mimoškolní činnosti.

Bohužel, v současnosti (resp. v době psaní této práce) zatím neexistuje žádná odborná literatura nebo relevantní výzkumy, které by zkoumaly problematiku pozornosti nebo výkonové motivace ve vztahu k sebeobraně či bojovému umění u jedinců resp. adolescentů se sluchovým postižením. Proto by tato práce chtěla řešením uvedené problematiky přispět k většímu – oprávněnému zájmu odborníků a na základě dalších výzkumů tak prohloubit odborné znalosti v této oblasti.

Shrnutí

Sebeobrana vychází z bojového umění. Tato netradiční pohybová aktivita velmi dobře rozvíjí motorické i morálně volní vlastnosti. Jeví se jako vhodná forma pohybových aktivit ve škole i mimo ní.

Dějiny bojového umění popisují vznik a vývoj bojového umění včetně dějinných souvislostí. Platformou pro většinu bojových umění se stalo Kung Fu, která z něho převzala základní techniky, jež byly následně modifikovány dle konkrétního stylu bojového umění v rámci geo-kulturně-politických specifik.

2 Cíle, hypotézy a úkoly výzkumu

2.1 Cíle výzkumu

Cílem disertační práce je ověřit vztah vybraného intervenčního programu na některé dimenze osobnosti zejména v oblasti pozornosti a výkonové motivace mládeže se sluchovým postižením.

Dílčím cílem práce je prokázat zvýšenou úroveň zájmu o specifické pohybové aktivity daného programu u mládeže se sluchovým postižením.

2.2 Vědecká otázka

Na základě prostudované relevantní literatury o klíčových problémech tématu naší práce byly analyzovány informace o vlivu specifických pohybových aktivit na rozvoj pozornosti a výkonové motivace u mládeže se sluchovým postižením a byla formulována tato vědecká otázka: **ovlivňuje speciální intervenční program pohybových aktivit se zaměřením na psychomotoriku a sebeobranu u mládeže se sluchovým postižením některé změny v pozornosti a výkonové motivaci?**

2.3 Hypotézy

Ke splnění cíle práce byly stanoveny následující hypotézy.

Intervenční program má vliv na některé dimenze osobnosti, zejména v oblasti pozornosti a výkonové motivace, proto byly stanoveny hypotézy takto:

H1 - Předpokládáme, že vlivem pedagogického experimentu se zvýší pozornost u experimentální skupiny mládeže se sluchovým postižením.

H2 - Předpokládáme, že vlivem pedagogického experimentu se zvýší výkonová motivace u experimentální skupiny mládeže se sluchovým postižením.

K rozšíření našeho výzkumného šetření jsme využili posuzování vlivu intervenčního programu v rámci pedagogického experimentu na zájem o tyto specifické pohybové aktivity u adolescentů se sluchovým postižením. Doplnili jsme naši práci následujícími předpoklady:

- Předpokládáme, že po skončení pedagogického experimentu bude vyšší počet zájemců o specifické pohybové aktivity daného programu u experimentální skupiny mládeže se sluchovým postižením, než těch, kdo o tyto aktivity zájem neprojeví.

- Předpokládáme, že pedagogický experiment bude mít pozitivní vliv na subjektivní pocity probandů z intervenčního programu a v jejich hodnocení pohybového programu bude převažovat vyšší počet kladných odpovědí.

2.4 Úkoly práce

1) Prostřednictvím vybraného standardizovaného testu u kontrolní a experimentální skupiny zjistit stav výkonové motivace pomocí vstupního a výstupního šetření u mládeže se sluchovým postižením a ověřit účinnost intervenčního programu u experimentální skupiny.

2) Pomocí vybraného standardizovaného testu u kontrolní a experimentální skupiny zjistit stav pozornosti pre-testem a post-testem u mládeže se sluchovým postižením a ověřit účinnost intervenčního programu u experimentální skupiny.

3) Prostřednictvím vytvořené ankety u experimentální skupiny zjistit stav zájmu o specifické pohybové aktivity intervenčního programu u mládeže se sluchovým postižením pomocí výstupního šetření a pomocí vytvořené druhé ankety zjistit subjektivní pocity z intervenčního programu během pedagogického experimentu.

3 Metodika práce

3.1 Problém práce

Určité nedostatky v úrovni některých dimenzí osobnosti jako např. pozornosti nebo výkonové motivace u jedinců se sluchovým postižením jsou evidentní. Tím více u věkové kategorie adolescence, kde jsou tyto nedostatky (nejen) ve vzdělávacím procesu zřetelné. Tyto oblasti osobnosti u jedinců se sluchovým postižením bývají oproti intaktní populaci často velmi „křehké“ a nestabilní.

Zásadní význam pozornosti spočívá ve schopnosti orientovat se na jakékoli aktuální, důležité, zábavné i obtížné předměty zájmu. Díky své pozornosti se může jedinec soustředit na vše, co má pro něho jakýkoliv význam. Snížená či menší míra pozornosti ovlivňuje veškerou činnost zvláště pak proces učení. Snížená výkonová motivace vede ke menšímu vynaloženému úsilí k výkonu k motivaci, ke sníženému zájmu o dosažení lepších výkonů a to vede i k horším výsledkům v mnoha oblastech. Projeví se i ve volných vlastnostech a nezájmu překonávat sebe sama i ostatní nebo s nimi soutěžit. To vše je velmi důležité a ovlivňuje člověka „od základu“. Sportovní a pohybové aktivity, jakožto významný fenomén našeho bytí, výrazně napomáhají problematice rozvoje pozornosti a výkonové motivaci.

Protože je evidentní, že jak motivace tak pozornost jsou vedle schopností základní determinantou každého výkonu, jak individuálního, tak i kolektivního, je možné prostřednictvím ovlivňování motivace i pozornosti ovlivňovat také výkonnost jednotlivců i skupin (v tomto případě pomocí speciálního intervenčního pohybového programu).

Sportovní a pohybové aktivity by se měli stát nedílnou součástí života (nejen) u lidí se sluchovým postižením, tím více pak právě u věkových kategorií teprve formujících své hodnoty, postoje a návyky. **Sportovní a pohybová aktivita je projevem zodpovědnosti a péče o své tělo a vlastní zdraví.**

Cílem této práce je předložit veřejnosti možnosti ovlivňování výkonové motivace a pozornosti u adolescentů se sluchovým postižením pomocí specifických pohybových aktivit jako je psychomotorika a sebeobrana. Dílčím cílem je zjistit, zda-li budou mít tyto pohybové aktivity vliv na zájem adolescentů o podobné aktivity.

3.2 Charakteristika výzkumných souborů

Výběr zkoumaných souborů

Kontrolní skupinu tvořilo také celkem 14 žáků (8 žen a 6 mužů) Střední školy pro sluchově postižené resp. Střední pedagogické školy pro sluchově postižené v Hradci Králové ve stejné věkové kategorii adolescence v rozmezí 17 – 21 let (viz tabulka 1). stejně jako u experimentální skupiny. Charakter sluchového postižení byl rovněž stejný jako u experimentální skupiny (tab. 2).

Tabulka 2: Charakteristika kontrolní skupiny adolescentů

Testovaná osoba	Věk	Vada sluchu	Pohlaví
TO 1	20	Středně těžká nedoslýchavost	muž
TO 2	17	Těžká vrozená vada sluchu	muž
TO 3	20	Těžká vrozená vada sluchu	muž
TO 4	18	Těžká vada sluchu	muž
TO 5	21	Těžká vada sluchu	muž
TO 6	21	Těžká vada sluchu	muž
TO 7	20	Středně těžká nedoslýchavost	žena
TO 8	17	Těžká vrozená vada sluchu	žena
TO 9	21	Těžká vrozená vada sluchu	žena
TO 10	20	Těžká vada sluchu	žena
TO 11	19	Těžká vrozená vada sluchu	žena
TO 12	21	Těžká vada sluchu	žena
TO 13	19	Těžká vrozená vada sluchu	žena
TO 14	19	Těžká vrozená vada sluchu	žena

Výběr výzkumného souboru byl záměrný (dle níže uvedených kritérií). **Experimentální skupinu** tvořilo celkem 14 žáků (8 žen a 6 mužů) Střední školy pro sluchově postižené resp. Střední pedagogické školy pro sluchově postižené v Hradci Králové ve věkové kategorii adolescence v tomto případě v rozmezí 17 – 21 let (viz tabulka 2). Charakter sluchového postižení: středně těžká – těžká vada sluchu (tab. 3, 4).

Tabulka 3: Charakteristika experimentální skupiny adolescentů

Testovaná osoba	Věk	Vada sluchu	Pohlaví
TO 1	20	Těžká vada sluchu	muž
TO 2	17	Těžká vrozená vada sluchu	muž
TO 3	18	Těžká vrozená vada sluchu	muž
TO 4	18	Středně těžká nedoslýchavost	muž
TO 5	21	Těžká vada sluchu	muž
TO 6	21	Těžká vada sluchu	muž
TO 7	17	Těžká vrozená vada sluchu	žena
TO 8	21	Středně těžká nedoslýchavost	žena
TO 9	21	Těžká vrozená vada sluchu	žena
TO 10	20	Těžká vada sluchu	žena
TO 11	19	Těžká vrozená vada sluchu	žena
TO 12	21	Těžká vada sluchu	žena
TO 13	19	Těžká vrozená vada sluchu	žena
TO 14	19	Těžká vrozená vada sluchu	žena

Tabulka 4: Přehled experimentální skupiny adolescentů

Testovaná osoba – pohlaví (M, F)	Vada sluchu	Řeč	Poznámky	Rodina
TO 1 M	Těžká oboustranná vada sluchu – neslyšící.	Spont.. hlas nevyužívá, řeč vůbec. Komunikace znakovou řečí, daktyl.	Dominantní, pohodlný a někdy negativisticky laděný. Často mívá problém s pozorností	Všichni členové rodiny slyšící.
TO 2 M	Velmi těžká vrozená vada sluchu, oboustranná. Téměř na úrovni zbytků sluchu. Bez akustické odpovědi. Používá sluchadlo.	Veden orálně, se slyšícími komunikuje orálně, řeč je relativně srozumitelná.	Velmi inteligentní, pracovitý, slušný, odpovědný.	Slyšící rodiče i bratr. Rodina nefunkční, ústavní výchova.
TO 3 M	Těžká vrozená vada sluchu – neslyšící.	Řeč skoro nevyužívá, je nesrozumitelná – spíše využívá jen zvuky. Komunikuje ve znakovém jazyce.	Menší úspěšnost ve studiu. Někdy až infantilní chování.	Pěstounská péče.
TO 4 M	Středně těžká nedoslýchavost, užívá sluchadla.	Komunikuje spontánně orálně, bez závažných logopedických chyb.	Velmi komunikativní, ochotný ke spolupráci. Absolvent běžné ZŠ – integrován.	Slyšící rodiče.
TO 5 M	Těžká vada sluchu - neslyšící.	Řeč je velice nesrozumitelná, komunikuje především ve znakovém jazyce.	Vůdčí typ. Málo soustředěný.	Rodiče slyšící

TO 6 M	Těžká vrozená vada sluchu – neslyšící.	Řeč skoro nevyužívá, je nesrozumitelná – spíše využívá jen zvuky. Komunikuje ve znakovém jazyce.	Menší úspěšnost ve studiu. Někdy až infantilní chování.	Rodiče slyšící
TO 7 F	Těžká vrozená vada sluchu, zbytky sluchu, používá sluchadlo.	Se slyšícími se snaží komunikovat orálně, řeč poměrně dobře srozumitelná. Celkově však upřednostňuje komunikaci ve znak. jazyce.	Inteligentní trochu pohodlná.	Všichni členové rodiny neslyšící.
TO 8 F	Středně těžká nedoslýchavost	Komunikuje spontánně orálně, řeč bez větších logopedických vad.	Část docházky byla integrována do běžné ZŠ. Společenská, extrovertní, někdy tvrdohlavá.	Rodiče slyšící
TO 9 F	Těžká vada sluchu - neslyšící	Orální řeč nesrozumitelná, komunikuje pouze ve znakovém jazyce.	Společenská, kamarádká, horší studijní výsledky. Občas problémy poz	Rodiče slyšící
TO 10 F	Těžká sluchová vada kompenzovaná kochleárním implantátem.	Komunikuje spontánně orálně s určitými logopedickými chybami	Integrována v běžné ZŠ, roztěkaná, nepozorná.	Žije s maminkou, která je slyšící.
TO 11 F	Těžká vada sluchu - neslyšící	Orálně komunikuje v případě nutnosti, řeč je těžko srozumitelná, upřednostňuje komunikaci ve znakovém jazyce.	Inteligentní, pohodlná, pomalá, málo soustředěná.	Rodiče slyšící
TO 12 F	Velmi těžká percepční nedoslýchavost oboustranně Používá sluchadla.	Komunikuje orálně, řeč poměrně dobře srozumitelná.	Pracovitá, ochotná, horší studijní úspěšnost, roztěkaná, občas nepozorná.	Žije s maminkou - slyšící
TO 13 F	Těžká vada sluchu - neslyšící	Snaží se orálně komunikovat. Řeč hůře srozumitelná. Upřednostňuje komunikaci ve znakovém jazyce.	Společenská ,komunikativní, slušná, leč někdy velmi tvrdohlavá. Dvojče sestry v experimentální skupině (viz TO14)	Rodiče slyšící; neslyšící sourozenec.
TO 14 F	Velmi těžká percepční nedoslýchavost oboustranně P ucho – zbytky sluchu. Vrozená anomálie kochley. Sluch skoro nevyužívá.	Snaží se orálně komunikovat. Řeč hůře srozumitelná. Upřednostňuje komunikaci ve znakovém jazyce.	Společenská ,komunikativní, slušná, uzavřenější v chování resp. introvert, bezproblémová.	Rodiče slyšící; neslyšící sourozenec

Výzkum byl prováděn dle tříd tak, aby odpovídal intervalu adolescence – tzn. v tomto případě v rozpětí 17 – 21 let. Průměrný věk kontrolní skupiny byl 19,5 roků. Průměrný věk experimentální skupiny byl 19,4 roků. Studenti se znali velmi dobře, protože spolu trávili celý den ve škole i v mimoškolních aktivitách. **Všichni studenti se mohli zúčastnit hodiny TV a neměli žádné pohybové omezení.** Výuka TV probíhá podle učebních osnov pro Střední školy i klasifikace je stejná. Hodnotí se číselnou škálou 1 – 5, ale preferuje se snaha před výkony. Škola též pravidelně pořádá výcvikové kurzy sjezdového lyžování, kterého se účastní všichni studenti školy. Při vhodných podmínkách chodí studenti v zimě v hodinách TV nebo odpoledne po vyučování bruslit.

Součástí školy je i internátní zařízení, které bezprostředně navazuje na práci školy. Začíná v neděli, kdy studenti mohou přijíždět již v odpoledních hodinách do školy a končí rozjezdem domů v pátek odpoledne.

Klima ve skupině bylo přátelské. Adaptace na nového pedagoga však není jednoduchý proces a určitou dobu trvá, než si studenti zvyknou na nového učitele, který je pro ně spíše zpočátku elementem rušivým v mnoha směrech. Studenti měli snahu komunikovat a vzájemně si pomáhat.

Cvičení probíhala vždy 2x týdně ve stejné dny v týdnu tzn. ve stejném intervalu a ve stejnou hodinu. Všechny hodiny probíhaly ve středně velké – spíše menší tělocvičně Střední školy pro sluchově postižené v Hradci Králové formou 1 vyučovací hodiny 2x týdně po dobu ½ roku vždy od 14 hodin. Hodin se zúčastnili učitel TV, překladatel (který spolu s učitelem TV nezasahovali do průběhu hodin) a osoba provádějící výzkum, která intervenční program sestavila, připravila, prováděla všechna stanovená měření, zaznamenávala veškeré údaje a vedla všechny hodiny daného programu.

3.3 Výzkumná situace

Způsob řešení výzkumného problému práce vyplývá z výše stanovených cílů, hypotéz a úkolů práce. Výzkum byl proveden na základě empirického postupu použitím smíšené výzkumné strategie kombinací kvantitativní a kvalitativní metody výzkumu, tj. formou standardizovaných testů a dotazníků.

Výzkumný problém měl charakter deskriptivní a statistický. Byla popisována problematika stavu zkoumaných veličin a jejich změny.

Na základě kvalitativně-quantitativního charakteru práce byl použit pedagogický experiment s kontrolní a experimentální skupinou a byla provedena dvě výzkumná měření tzn. vstupní a výstupní šetření (Gavora, 2000).

3.4 Organizace práce

Na základě prostudování odborné literatury v období 2005 – 2006 byly v roce 2006 vybrány vhodné standardizované testy na měření pozornosti a výkonové motivace pro mládež se sluchovým postižením a ve spolupráci s odborníky byly sestaveny specifické dotazníky pro zjišťování výše uvedených parametrů.

Pilotní studie byla provedena v období květen-červen 2006. V prosinci byly vyhodnoceny výsledky pilotní studie a poté byl připraven předvýzkum, který následoval v období září-listopad 2006. Na základě výsledků předvýzkumu byl sestaven speciální intervenční program pro mládež se sluchovým postižením a po vyhodnocení všech dat a souvislostí došlo také k dílčí korekci otázek dotazníků.

Vlastní výzkum probíhal v období leden - červen 2007. V lednu 2007 proběhlo vstupní šetření kontrolní a experimentální skupiny na základě vybraných a upravených výzkumných metod a následoval pedagogický experiment u experimentální skupiny podle vytvořeného a upraveného speciálního intervenčního programu. V červnu 2007 proběhlo výstupní šetření u obou skupin.

V období léto 2007 - jaro 2009 byly vyhodnoceny výsledky všech šetření včetně pedagogického experimentu a ze získaných závěrů byly stanoveny závěry pro teorii a pro praxi.

3.5 Experimentální činitel

Hlavním experimentálním činitelem byl intervenční program, který byl sestaven z netradičních pohybových aktivit resp. ze základů sebeobrany a psychomotoriky. Intervenční program byl sestaven tak, aby se v rámci hodin zaměřoval na plnění stanovených cílů a to především:

- na zlepšování úrovně pozornosti (adjustované) i aspirační úrovně (výkonové motivace) prostřednictvím vybraných cvičení
- na zvýšení úrovně sebehodnocení a sebeochrany
- na zlepšování koordinačních schopností i dovedností v oblasti sebeobrany a psychomotoriky
- vzájemného porozumění, podpory a pocitu radosti z pohybu a cvičení

Každá vyučovací hodina se skládala z psychomotoriky a ze sebeobrany a to v různém pořadí, množství pomůcek, kvantitě jednotlivých tématických celků a intenzitě cvičení dle konkrétního obsahu a cíle. Programu se zúčastnilo 14 sluchově postižených adolescentů ve věku od 17 – 21 let ze Střední pedagogické školy pro sluchově postižené v Hradci Králové v rámci školního vyučování v hodinách tělesné výchovy. Celkem bylo aplikováno 40 hodin pedagogického experimentu, který byl koncipován tak, že se druhá polovina hodin experimentu, tj. 20 opakovala (tzn. **2 x 20 hodin**) v různém časovém intervalu, který záležel na subjektivním zhodnocení proběhlé konkrétní hodiny i na vlastním obsahu hodiny. Většinou se ale hodiny opakovaly (s minimální obsahovou změnou) následně po sobě, tzn. následující hodinu jen s minimální obsahovou obměnou (další modifikace cvičení), a to většinou z důvodů upevnění učiva, potřeby delšího nácviku i více opakování apod., ale také kvůli zájmu žáků o specifická cvičení. a probíhala 2x týdně od 14 hod. Jedna vyučovací hodina trvala 45 minut. Všechny hodiny probíhaly ve spíše menší tělocvičně formou 1 vyučovací hodiny 2x týdně po dobu ½ roku (celé druhé pololetí) vždy od 14 hodin v tělocvičně ve Střední pedagogické školy pro sluchově postižené v Hradci Králové a to v pondělí a ve čtvrtek. Hodin se zúčastnili učitel TV, překladatel (který nezasahoval do průběhu hodin) a osoba provádějící výzkum.

Studenti se znaly velmi dobře, protože spolu trávily celý den ve škole i v mimoškolních aktivitách. **Všechny děti se mohly zúčastnit hodiny TV a neměly žádné pohybové (ani žádné jiné) omezení.** Výuka TV probíhá podle učebních osnov pro Střední školy i klasifikace je stejná.

Intervenční program obsahující základů psychomotoriky tj. z psychomotorických cvičení a her a sebeobrany aplikovaný na sluchově postižené děti byl sestaven z následujících publikací:

Blahutková, M. (2003). *Psychomotorika*. 1. vyd. Brno: MU, 85 s.

Blahutková, M., Koubová, (1995). J. *Psychomotorika aneb prožitek z pohybu*. 1. vyd., Brno: CDVU MU, 55 s.

Dlouhý, M. (2002). *Morálně volní vlastnosti a jejich vliv na dotváření osobnosti středoškolské mládeže*. Rigorózní práce. Brno: Masarykova Univerzita, Fakulta sportovních studií, s 141.

Dlouhý, M. (2002). *Bojové umění Kung Fu a jeho začlenění v systému úpolových sportů na středních školách*. Diplomová práce. Brno: Masarykova Univerzita, Fakulta sportovních studií, 92 s.

Kit, K., W. (1996). *The art of Shaolin Kung Fu. The Secrets of Kung Fu for Self-Defence, Health and Enlightenment*. Boston: Element Books, Inc., 165 s.

Kurfürst, Z. *Wu shu, Kung Fu*. Adamov: Temple, 1994. 167 s.

Orálková, K. (2006). *Vliv psychomotoriky na rozvoj pozornosti a jemné motoriky sluchově postižené mládeže*. Disertační práce. Brno, FSpS, 192 s.

Mazal, F. (2000). *Pohybové hry a hraní*. 1. vyd., Olomouc: nakl. HANEX, 292 s.

McCarty, A. (1997). *The bible of karate*. Bubishi: Vermont & Tokyo, 248 s.

Ming, J., Y. (1982). *Shaolin long fist Kung Fu*. Vanowen Place: Burbank, Unique publication, 198 s.

Oyama, M. (1966). *This is karate*. Tokyo: Japan publication, 265 s.

Smith, R., W. (1989). *Secrets of Shaolin Temple Boxing*. Vermont & Tokyo: Charles E. Tuttle Company, Inc., 132 s.

Příklady hodin jsou uvedeny v příloze č. 5. (Metodická příručka pro učitele a vychovatele Speciálních škol pro sluchově postižené)

3.6 Metody získávání údajů

V této práci byly použity následující výzkumné metody práce:

1. test pozornosti (Bakalář 1987)
2. test aspirace (Bakalář 1987)
3. Ankety:
 - a) anketa na zjištění zájmu o specifické pohybové aktivity daného programu
 - b) anketa na zjištění subjektivních pocitů z intervenčního programu

Test pozornosti (Bakalář 1987)

Tento standardizovaný test (příloha č. 1) se provádí formou tužka – papír do předem stanoveného formuláře, kde jsou ve 25 řádcích (označených písmeny A – Y) řady celkem 34 číslic. Na každém řádku je určitý počet dvojic vedle sebe stojících čísel, jejichž součet je 10. Úkolem testované osoby je tyto dvojice nalézt a zakroužkovat (Pozn. V uvedeném příkladu jsou tyto dvojice podtrženy). Je nutné pracovat co nejrychleji po dobu 7 minut. Předepsanou dobu je nezbytné dodržet.

Příklad

2 9 6 4 1 1 9 3 5 5 7 3 6 7 8 2 9 4 1 9 5 3 9 8 2 1 5 2 7 3 6 1 5 7

Vyhodnocení testu pozornosti

V testu je celkem 143 dvojic, jejichž součet je deset. Při vyhodnocování se sečtou všechny správné dvojice, které za sedm minut zakroužkovala testovaná osoba. Součet (x) se odečte od celkového počtu 143 a tím získáme výsledek (resp. počet chyb), který se porovná s normou.

Vzorec pro výpočet testu pozornosti:

$$V_p = 143 - x$$

x – součet všech správně zakroužkovaných dvojic, jejichž součet je deset

Výsledek porovnáváný s normou:

- 0 – 26 bodů – vynikající výkon
- 27 – 37 bodů – velmi dobrý výkon
- 38 – 48 bodů – ucházející výkon
- 49 – 143 bodů – slabší výkon

Test aspirace (Bakalář 1987)

Nejdůležitější složkou výkonové motivace je úroveň aspirace, která jakožto zásadní subsystém je také hlavním měřítkem velikosti výkonové motivace (tudíž je předmětem měření výkonové motivace) a proto, pokud je třeba zjistit stav výkonové motivace, používá se k tomu tento základní standardizovaný Test úrovně aspirace (Bakalář 1987).

Tento standardizovaný test (příloha č. 2) se provádí formou tužka – papír do předem stanoveného formuláře. Před probanda se položí záznamový arch a vysvětlí se mu, že jeho úkolem je udělat během 10 vteřin co nejvíce křížků do čtverečků (v obrazci 3x9 tj. 3 řady a 9 sloupců). Po dotazu na jeho odhad se tento zapíše do čtverce vedle tabulky s označením O₁ (odhad 1). Poté je proveden test, který trvá 10 vteřin. Čas i další instrukce je nutné přesně dodržet. Skutečný počet křížků při prvním pokusu se zapíše do čtverečku V₁ (výkon 1) vedle tabulky (pod čtverečkem O₁). Při dalších pokusech jsou analogické instrukce. Celkem jsou 4 pokusy. Při třetím pokusu však bez vědomí probanda se zkrátí časový limit o 2 vteřiny tj. na 8 vteřin. Poslední čtvrtý pokus je již opět v původním časovém limitu 10 vteřin. Výsledky se porovnají s normou a vyhodnotí.

Vzorec pro výpočet testu úrovně aspirace:

$$A = \frac{O_2 - V_1 + O_3 - V_2 + O_4 - V_3}{3}$$

A – aspirace

O₂₋₄ – odhad

V₁₋₃ – výkon

Výsledek porovnávaný s normou:

5,00 - více - velmi vysoká

3,00 - 4,99 - vysoká

1,00 - 2, - normální

-1,5 - 1 - nízká

-1,5 - níže - velmi nízká

3.7 Metody zpracování a vyhodnocování údajů

V této práci byly použity následující metody zpracování údajů:

1. Metoda analýzy (zpracování poznatků = data, analýza těchto dat tzn. jednotlivé části vzhledem ke zkoumanému problému)
2. Metoda syntézy (pochopení zkoumaného problému jeho vyhodnocení)

Tato práce byla vyhodnocena níže uvedenou vyhodnocovací metodou:

Statistické metody (výsledky práce byly zpracovány v systému statistických programů Statistica 6.1, NCSS Microsoft Excel), které byly aplikovány takto:

- ke každému testu (pre-test a post-test) jsme provedli základní popisnou statistiku – průměr, odchylka, medián, kvartily, krabicový graf.
- protože testy normality (Shapiro-Wilcoxonův a Kolmogorov-Smirnovův) zamítly hypotézu o normalitě dat, proto byly používány neparametrické testy
- pro zjištění rozdílu mezi pre a post-testem byl použitý Wilcoxonův neparametrický t-test pro závislá pozorování (Sebera, 1999)
- výpočty byly doplněné tabulkami a grafy resp. krabicovým grafem (znázorňuje, medián, kvartily a rozpětí min-max)

4. Výsledky a jejich interpretace

Hypotéza 1 - Předpokládáme, že vlivem pedagogického experimentu se zvýší pozornost u experimentální skupiny mládeže se sluchovým postižením.

Pro verifikaci hypotézy č.1 byl použit test pozornosti (Bakalář, 1987).

Výsledky měření pozornosti u kontrolní skupiny jsou vyjádřeny v bodech resp. v počtu chyb (tzn. čím menší počet chyb, tím lepší výkon čili výsledek) včetně procentuálních rozdílů výsledků vstupního a výstupního šetření (tab. 5).

Tab. 5: Výsledky měření testu pozornosti u kontrolní skupiny adolescentů

Testovaná osoba – pohlaví (M, F)	Vstupní šetření – pre-test (počet chyb)	Výstupní šetření – post- test (počet chyb)	Rozdíl	Rozdíl (v %)
TO 1 M	47	40	+7	4,9
TO 2 M	13	4	+9	6,3
TO 3 M	33	21	+12	8,4
TO 4 M	35	27	+8	5,6
TO 5 M	60	58	+2	1,4
TO 6 M	35	32	+3	2,1
TO 7 F	92	90	+2	1,3
TO 8 F	62	58	+4	2,8
TO 9 F	37	30	+7	4,9
TO 10 F	37	32	+5	3,5
TO 11 F	14	5	+9	6,3
TO 12 F	64	55	+9	6,3
TO 13 F	97	92	+5	3,5
TO 14 F	66	60	+6	4,2

Rozložení četnosti resp. počtu probandů v jednotlivých pásmech normy je z hlediska porovnání vstupního a výstupního testu kromě jediného probanda v podstatě totožné (tab. 6). Jediná změna je ve výstupních testech, kdy došlo k přesunutí jednoho probanda z druhého pásma normy (tj. 27 – 37 bodů) do prvního pásma (tj. 0 – 26 bodů), který graficky vyjadřuje rozložení počtu probandů v uvedených pásmech normy (obr. 23). Ze zjištěných hodnot je patrné určité zlepšení výsledků výstupních testů u mužů i u žen.

Tab. 6: Výsledky měření testu pozornosti u kontrolní skupiny adolescentů a rozložení četnosti v daných pásmech normy

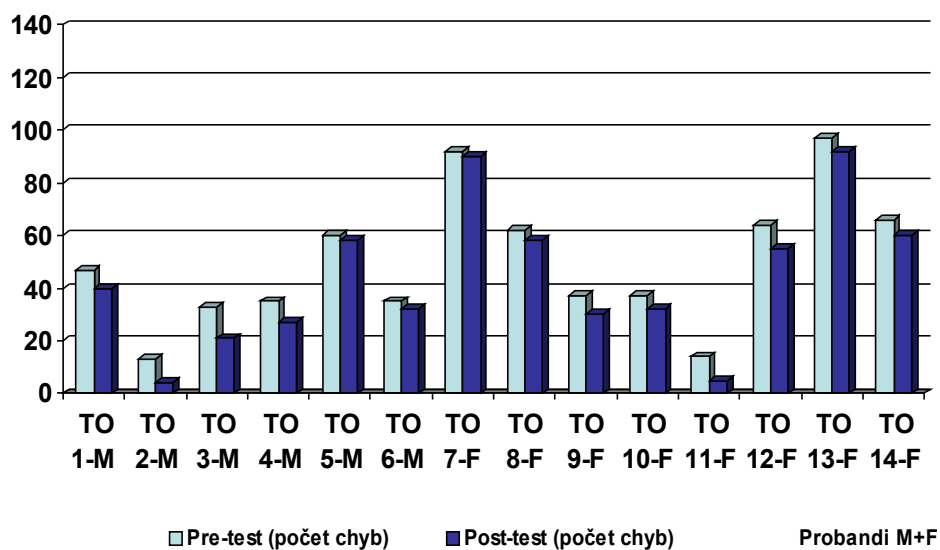
Počet jedinců kontrolní skupiny v daném pásmu normy při vstupním šetření	<u>Norma</u>	Počet jedinců kontrolní skupiny v daném pásmu normy při výstupním šetření
3	0 – 26 bodů (počet chyb)	4
4	27 – 37 bodů	3
1	38 – 48 bodů	1
6	49 – 143 bodů	6

Získané výsledky vstupních a výstupních testů u kontrolní skupiny jsou uvedeny v procentech (tab. 7.)

**Tab. 7: Výsledky měření pozornosti u kontrolní skupiny vyjádřené v %
(dle normy: 0 = 100 %, 143 = 0 %)**

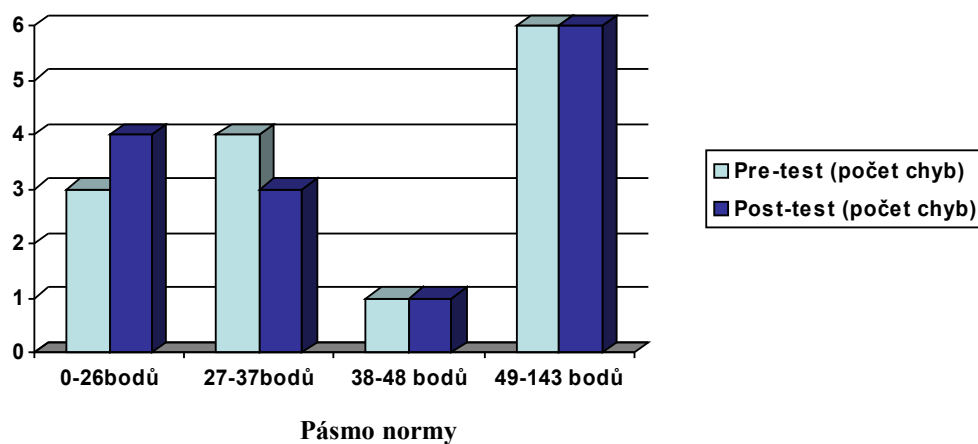
Testovaná osoba – pohlaví (M, F)	Pre-test (% úspěšnost)	Post-test (% úspěšnost)	Rozdíl (v %)
TO 1 M	67,1	72	4,9
TO 2 M	90,9	97,2	6,3
TO 3 M	76,9	85,3	8,4
TO 4 M	75,5	81,1	5,6
TO 5 M	58	59,4	1,4
TO 6 M	75,5	77,6	2,1
TO 7 F	35,7	37	1,3
TO 8 F	56,6	59,4	2,8
TO 9 F	74,1	79	4,9
TO 10 F	74,1	77,6	3,5
TO 11 F	90,2	96,5	6,3
TO 12 F	55,2	61,5	6,3
TO 13 F	32,2	35,7	3,5
TO 14 F	53,8	58	4,2

Získané hodnoty



Obr. 22: Graf výsledků testu pozornosti – kontrolní skupina

Probandi



Obr. 23: Sloupcový graf výsledků měření pozornosti u kontrolní skupiny v daných pásmech normy

Níže uvedené výsledky v tab. 8 jsou graficky vyjádřeny v obr. 24. Rozložení četnosti výsledků testu pozornosti je znázorněno v tab. 9 a výsledky v procentech dokumentuje tab. 10. Zjištěná data ukazují zřetelné zlepšení výstupních hodnot u experimentální skupiny v testu pozornosti.

Ze zjištěných hodnot vyplývá, že u mužů byly výsledky v testu pozornosti u experimentální skupiny na konci experimentu průměrně vyšší o 7,3 % než u kontrolní skupiny.

U žen byly výsledky v testu pozornosti na konci experimentu průměrně vyšší o 14 % než u kontrolní skupiny.

Celkově byly výsledky v testu pozornosti měřené testem pozornosti (Bakalář 1987) u experimentální skupiny na konci experimentu průměrně vyšší o 11 % než u kontrolní skupiny.

Tab. 8: Výsledky měření testu pozornosti u experimentální skupiny adolescentů

Testovaná osoba – pohlaví (M, F)		Vstupní šetření – pre-test (počet chyb)	Výstupní šetření – post- test (počet chyb)	Rozdíl	Rozdíl (v %)
TO 1	M	81	60	+21	14,6
TO 2	M	32	15	+17	11,9
TO 3	M	36	21	+15	10,5
TO 4	M	21	7	+14	9,8
TO 5	M	78	58	+20	13,9
TO 6	M	36	21	+15	10,5
TO 7	F	43	15	+28	19,6
TO 8	F	31	11	+20	14
TO 9	F	46	24	+22	15,5
TO 10	F	105	51	+54	37,8
TO 11	F	60	23	+37	25,9
TO 12	F	98	82	+16	11,2
TO 13	F	34	22	+12	8,4
TO 14	F	43	26	+17	11,9

Z výsledků měření je patrné, že rozložení četnosti resp. počtu probandů v jednotlivých pásmech normy je z hlediska porovnání vstupního a výstupního testu velmi rozdílné. Nejmenší změna je v poslední kategorii nejslabší úrovně výkonu (49 – 143 bodů tzn. Počtu chyb), ve které bylo celkem 5 probandů ve vstupním testu a ve výstupním testu byli jen 4, což je zlepšení (tab. 9).

Ještě výraznější zlepšení je vidět i v předposlední kategorii (38 – 48 bodů), kde nebyl nikdo oproti vstupnímu testu, kde byli 3 probandi.

Největší zlepšení bylo v prvním pásmu normy – tzn. 0 – 26 bodů, kde byl v rozdíl v počtu probandů v této kategorii ve vstupním testu (pouze 1 proband) a výstupním testu (10 probandů) byl celkem 9 probandů. Rozložení těchto četností v jednotlivých pásmech normy ukazuje obr. 25.

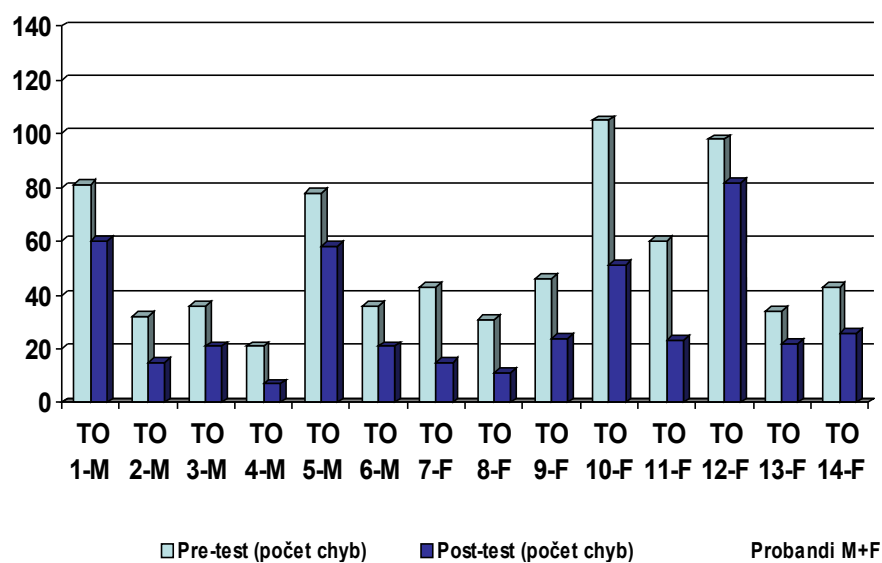
Tab. 9: Výsledky měření testu pozornosti u experimentální skupiny a změny rozložení četnosti v daných pásmech normy

Počet jedinců v daném pásmu normy před začátkem experimentu	<u>Norma</u>	Počet jedinců v daném pásmu normy po skončení experimentu
1	0 – 26 bodů (počet chyb)	10
5	27 – 37 bodů	0
3	38 – 48 bodů	0
5	49 – 143 bodů	4

**Tab. 10: Výsledky měření pozornosti u experimentální skupiny vyjádřené v %
(dle normy: 0 = 100 %, 143 = 0 %)**

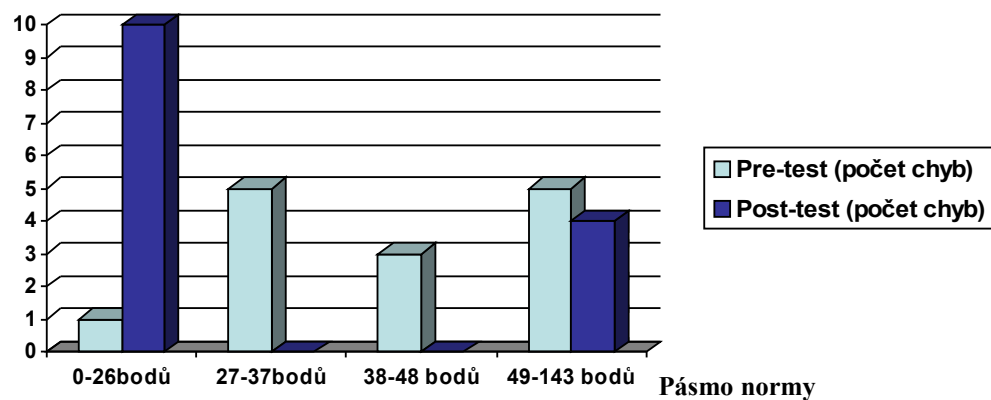
Testovaná osoba – pohlaví (M, F)	Pre-test (% úspěšnost)	Post-test (% úspěšnost)	Rozdíl (v %)
TO 1 M	43,4	58	14,6
TO 2 M	77,6	89,5	11,9
TO 3 M	74,8	85,3	10,5
TO 4 M	85,3	95,1	9,8
TO 5 M	45,5	59,4	13,9
TO 6 M	74,8	85,3	10,5
TO 7 F	69,9	89,5	19,6
TO 8 F	78,3	92,3	14
TO 9 F	67,8	83,3	15,5
TO 10 F	26,5	64,3	37,8
TO 11 F	58	83,9	25,9
TO 12 F	31,4	42,6	11,2
TO 13 F	76,2	84,6	8,4
TO 14 F	69,9	81,8	11,9

Získané hodnoty



Obr. 24: Graf výsledků testu pozornosti – experimentální skupina

Probandi



Obr. 25: Sloupkový graf výsledků měření pozornosti u experimentální skupiny v daných pásmech normy

Hypotéza 2 - Předpokládáme, že vlivem pedagogického experimentu se zvýší výkonová motivace u experimentální skupiny mládeže se sluchovým postižením.

Pro verifikaci hypotézy č.2 byl použit test úrovně aspirace (Bakalář, 1987).

Výsledky měření úrovně aspirace u kontrolní skupiny je vyjádřena v bodech (tab. 11) .

Tab. 11: Výsledky měření testu úrovně aspirace u kontrolní skupiny adolescentů

Testovaná osoba – pohlaví (M, F)	Vstupní šetření (pre- test)	Výstupní šetření (post-test)	Rozdíl
TO 1 M	- 2,33	- 4,66	- 2,33
TO 2 M	+2,33	- 1,33	- 3,6
TO 3 M	+3,66	+4,66	+1
TO 4 M	+0,66	+0,33	- 0,33
TO 5 M	+5,33	+5	- 0,33
TO 6 M	-2	- 2	0
TO 7 F	-0,66	- 1	- 0,34
TO 8 F	+0,66	- 1,33	- 1,99
TO 9 F	0	+0,33	+0,33
TO 10 F	+1	+2,66	+1,66
TO 11 F	- 7	- 5,66	+1,34
TO 12 F	- 0,33	0	+0,33
TO 13 F	- 6,66	- 7	- 0,34
TO 14 F	+2,66	+4,66	+2

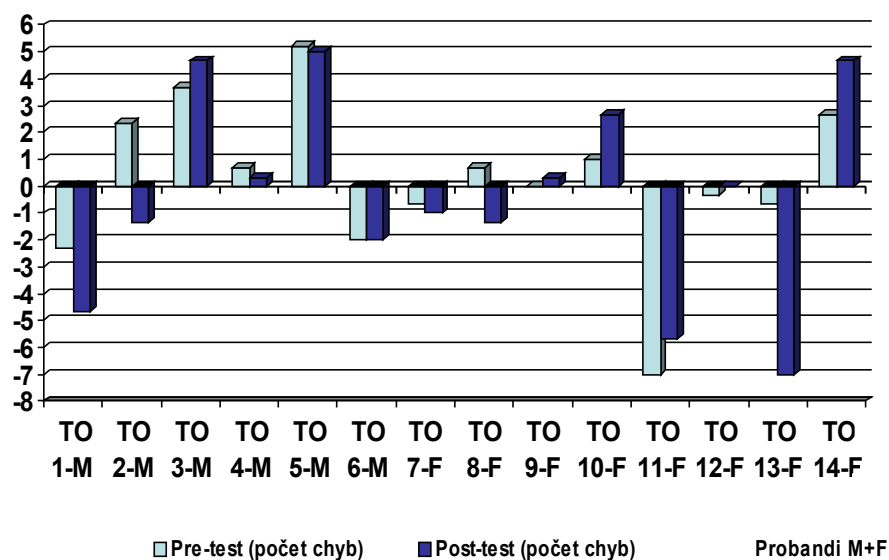
Rozložení četnosti resp. počtu probandů v jednotlivých pásmech normy je z hlediska porovnání vstupního a výstupního testu velmi podobné a málo rozdílné (tab. 12). Nejzřetelnější změna je v předposlední kategorii úrovně aspirace (tzn. -1,5 – 1 bodů), ve které bylo celkem 5 probandů ve vstupním testu a ve výstupním testu celkem 7.

Rozložení četností v jednotlivých pásmech normy graficky vyjadřuje obr. 26 - 27.

Tab. 12: Výsledky měření testu úrovně aspirace u kontrolní skupiny adolescentů a rozložení četnosti v daných pásmech normy

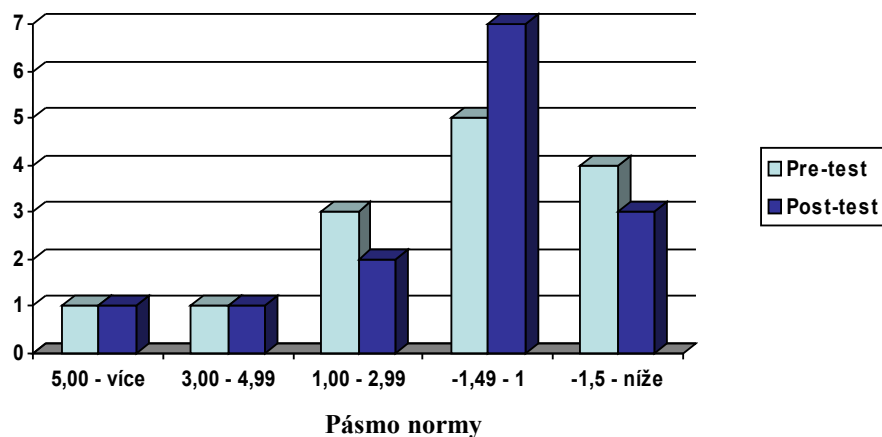
Počet jedinců kontrolní skupiny v daném pásmu normy při vstupním šetření	<u>Norma</u>	Počet jedinců kontrolní skupiny v daném pásmu normy při výstupním šetření
1	5,00 - více bodů	1
1	3,00 - 4,99 bodů	1
3	1,00 - 2,99 bodů	2
5	-1,5 - 1 bodů	7
4	-1,5 - níže bodů	3

Získané hodnoty



Obr. 26: Graf výsledků testu úrovně aspirace – kontrolní skupina

Probandi



Obr. 27: Sloupcový graf výsledků testu úrovně aspirace u kontrolní skupiny v daných pásmech normy

Výsledky měření úrovně aspirace u experimentální skupiny jsou vyjádřeny v bodech (tab. 13).

U mužů byly výsledky v testu úrovně aspirace v průměru o hodnotu 1,81 lepší na konci experimentu než na začátku experimentu. U žen byly výsledky v testu úrovně aspirace v průměru o hodnotu 0,25 lepší na konci experimentu než na začátku experimentu.

Celkově byly výsledky vlivem intervenčního pohybového programu v testu úrovně aspirace, měřené testem úrovně aspirace (Bakalář 1987) na konci experimentu v průměru lepší o hodnotu 0,92 než před jeho zahájením. Ke zlepšení došlo u 9 probandů (z toho 4 chlapci a 5 dívek), nezměněný stav zůstal u 2 probandů (2 chlapci) u 3 došlo k určitému poklesu aspirační úrovně - 3 dívky (tab. 14).

Tab. 13: Výsledky měření testu úrovně aspirace u experimentální skupiny adolescentů

Testovaná osoba – pohlaví (M, F)	Vstupní šetření (pre-test)	Výstupní šetření (post-test)	Rozdíl
TO 1 M	- 5	- 3	+2
TO 2 M	0	0	0
TO 3 M	- 1,45	+1,15	+2,6
TO 4 M	- 1	- 1	0
TO 5 M	- 2	+1,66	+3,66
TO 6 M	- 1,45	+1,15	+2,6
TO 7 F	+3	+4	+1
TO 8 F	- 1,66	0	+1,66
TO 9 F	+0,33	- 5,3	-5,66
TO 10 F	+1,33	- 4,3	-5,66
TO 11 F	+0,66	+3,06	+2,4
TO 12 F	- 2,66	+3,33	+5,99
TO 13 F	- 6,3	- 7,1	- 0,8
TO 14 F	- 2	+1,1	+3,1

Tab. 14: Výsledky měření testu úrovně aspirace u experimentální skupiny adolescentů a rozložení četnosti v daných pásmech normy

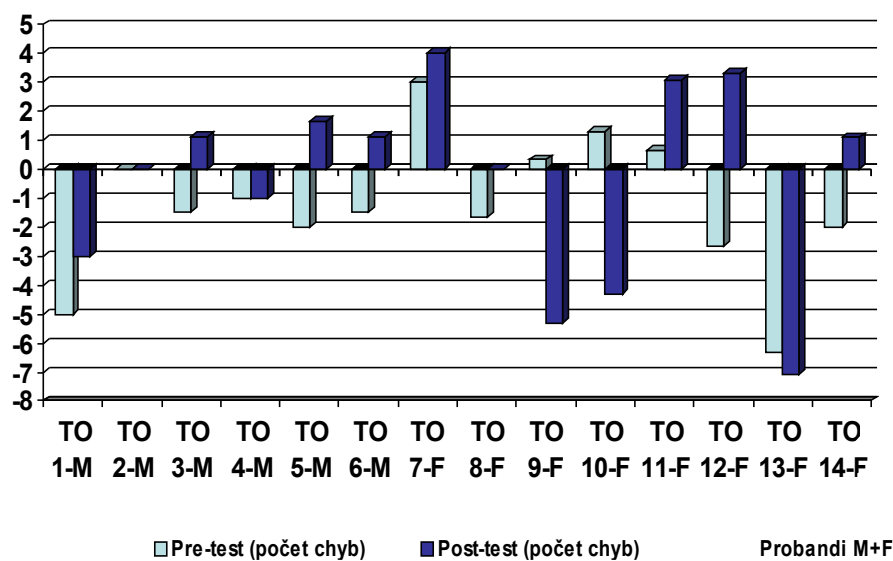
Počet jedinců v daném pásmu normy před začátkem experimentu	<u>Norma</u>	Počet jedinců v daném pásmu normy po skončení experimentu
0	5,00 - více bodů	0
1	3,00 - 4,99 bodů	3
1	1,00 - 2,99 bodů	3
5	-1,5 - 1 bodů	3
7	-1,5 - níže bodů	4

Rozložení četnosti resp. počtu probandů v jednotlivých pásmech normy je z hlediska porovnání vstupního a výstupního testu rozdílné (tab. 14).

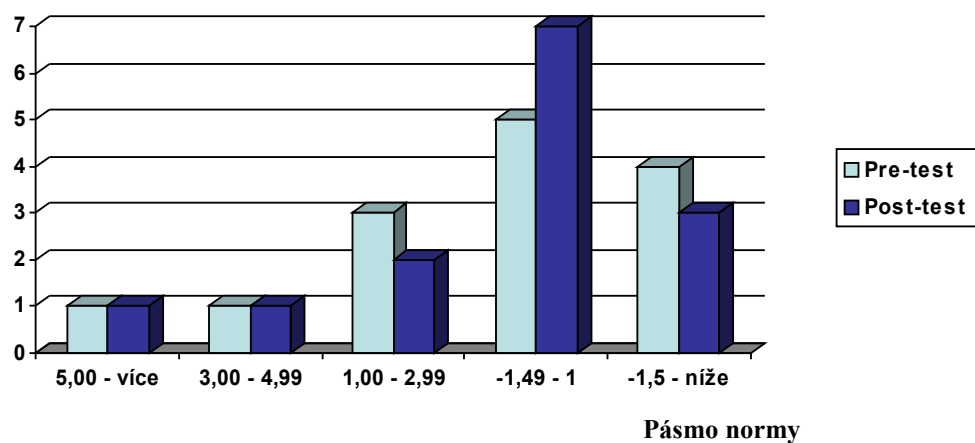
Na základě výsledků měření a porovnání změny rozložení četnosti v daných pásmech normy testu pozornosti bylo zjištěno, že nejvíce probandů při vstupním měření se nacházelo v posledním 5 pásmu tj. v rozmezí hodnot $-1,5$ a níže (7 probandů). Při výstupním měření skončilo nejvíce jedinců ve 3 a 4 pásmu tj. v rozmezí $-1,5$ až $+1$ (4 probandi) resp. v rozmezí $-1,5$ a níže (také 4 probandi). Další změna je rovněž patrná i ve 2 a 3 pásmu tj. v rozmezí $3,00 - 4,99$ (3 probandi) resp. v rozmezí $1,00 - 2,99$ (3 probandi), což je zlepšení. V posledním pásmu normy tj. v rozmezí hodnot $-1,5$ a níže se zmenšil počet z původních 7 na pouze 4 probandy.

Na začátku experimentu bylo v předposlední čtvrté a poslední páté kategorii tzv. nízká a velmi nízká úroveň aspirace 12 probandů z celkových 14. Na konci experimentu se zmenšil tento počet na 8. Ve druhé a ve třetí kategorii tzn. normální a vysoká úroveň aspirace byli začátku experimentu pouze 2 probandi. Na konci tohoto experimentu se ovšem zvýšil počet probandů z výše uvedených 2 na konečných 6 (obr. 28 - 29).

Získané hodnoty



Obr. 28: Graf výsledků testu úrovně aspirace – experimentální skupina



Obr. 29: Sloupcový graf výsledků testu úrovně aspirace u experimentální skupiny v daných pásmech normy

PŘEDPOKLADY:

PŘEDPOKLAD 1

Předpokládáme, že po skončení pedagogického experimentu bude vyšší počet zájemců o specifické pohybové aktivity daného programu u experimentální skupiny mládeže se sluchovým postižením, než těch, kdo o tyto aktivity zájem neprojeví.

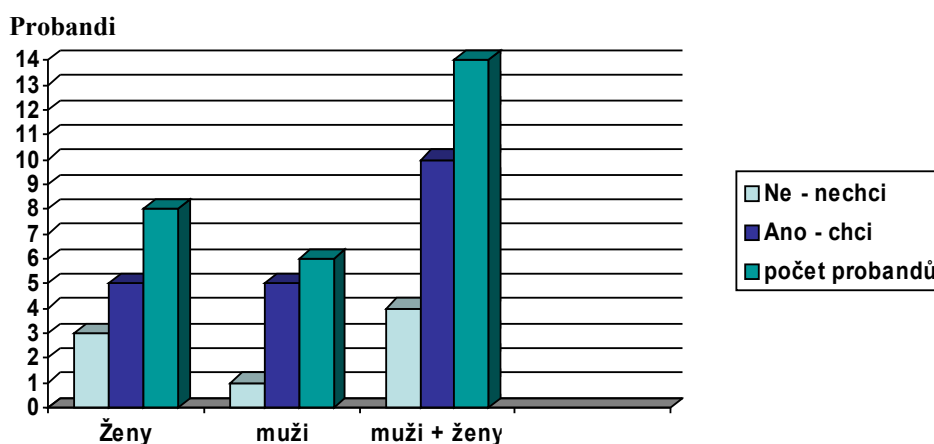
K verifikaci předpokladu 1 byl použita anketa na „Zjištění zájmu o specifické pohybové aktivity“ daného programu u experimentální skupiny.

Otázka: „Měl(a) bys zájem zúčastnit se dalších těchto podobných pohybových aktivit (tzn. psychomotorika a sebeobrana), které jsi absolvoval(a) v rámci tohoto experimentu?“

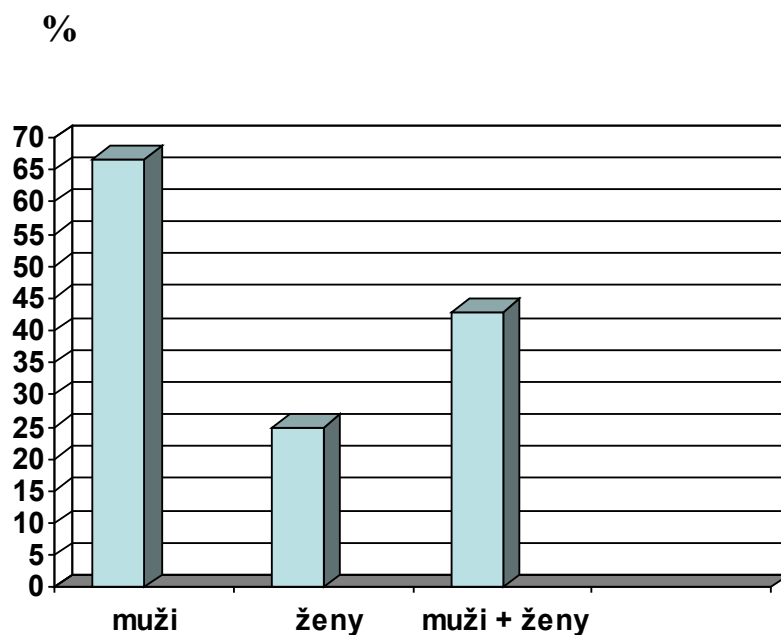
Zjištěné hodnoty potvrdily předpoklad zvýšeného zájmu o tyto specifické pohybové aktivity (tzn. o pedagogický experiment a jeho obsah) u experimentální skupiny adolescentů se sluchovým postižením (tab. 15), neboť zájem o pokračování v těchto pohybových aktivitách mělo 71,4 % čili 10 probandů z experimentální skupiny. Nezájem projevíli pouze 4 jedinci – čili necelá 1/3 tzn. 28,6 % z celkového počtu probandů z této skupiny (obr. 30, 31).

Tab. 15: Výsledky ankety „Zájmu o specifické pohybové aktivity daného programu“ u experimentální skupiny adolescentů

	Ne - nechci	Ano - chci	Celkové vyjádření kladných odpovědí v %	Rozdíl v odpovědích v %
Muži (M) (6)	1	5	83,3	66,6
Ženy (F) (8)	3	5	62,5	25
Celkem (14)	4	10	71,4	42,8



Obr. 30: Sloupcový graf výsledků dotazníkového šetření „Zájmu o specifické pohybové aktivity daného programu“ u experimentální skupiny adolescentů



Obr. 31: Sloupcový graf výsledků dotazníkového šetření „Zájmu o specifické pohybové aktivity daného programu“ vyjádřených v procentech

PŘEPOKLAD 2

Předpokládáme, že pedagogický experiment bude mít pozitivní vliv na subjektivní pocity probandů z intervenčního programu a v jejich hodnocení pohybového programu bude převažovat vyšší počet kladných odpovědí.

K verifikaci předpokladu 2 byla použita anketa na „Zjištění subjektivních pocitů z intervenčního programu“.

Anketa na zjištění subjektivních pocitů z intervenčního programu (Dlouhý, 2007)

Otázka č.1: Co se ti v hodině líbilo ?

Různé hry (žonglování atd..)	139
Sebeobrana	104
Psychomotorika	111
Všechno	204
Nic	2

Otázka č.2: Co se ti v hodině nelíbilo ?

Různé hry (žonglování atd..)	12
Sebeobrana	14
Psychomotorika	2
Všechno	3
Nic	529

Otázka č.3: Zhodnot' tuto hodinu (oklasifikuj známkou 1 - 5)

1	467
2	80
3	8
4	2
5	3

Otázka č.4: Bylo ti v této hodině něco nepříjemné ?

Různé hry (žonglování atd..)	1
Sebeobrana	16
Psychomotorika	14
Všechno	1
Nic	528

Anketa následovala vždy bezprostředně po skončení každé hodiny. Metodika vyhodnocování této ankety byla taková, že součet všech odpovědí v každé otázce byl 560 (počet hodin experimentu – tzn. 40 a celkový počet probandů v experimentální skupině – tj. 14 - tzn. $14 \times 40 = 560$) při každé odpovědi měl proband – vybrat vždy pouze jednu z uvedených možností.

Z výsledků ankety vyplývá, že reakce a hodnocení experimentální skupiny pedagogického experimentu včetně jeho obsahu byla jednoznačně pozitivní a probandy byl celkově velmi dobře přijat a evidentně kladně hodnocen.

STATISTICKÉ HODNOCENÍ PEDAGOGICKÉHO EXPERIMENTU

Do sledování byly vybrány 2 skupiny - kontrolní a experimentální - obě ve stejném věkovém rozpětí a stejném počtu (i z hlediska pohlaví). U všech skupin byl proveden test úrovně aspirace a test pozornosti před experimentem a po experimentu. Výsledky jsou shrnuty v následujících tabulkách (tab.16 - 18).

Základní statistické charakteristiky

Tab. 16: Kontrolní skupina – POZORNOST

Veličina	N	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Pozornost: Pre-test (počet chyb) M+F (pohlaví)	14	49,42857	13,00000	97,0000	25,44289
Pozornost: Post-test (počet chyb) M+F	14	43,14286	4,00000	92,0000	27,19971
průměrné zlepšení		6,28571			
pohlaví=M					
Pozornost: Pre-test (počet chyb)	6	37,16667	13,00000	60,00000	15,67695
Pozornost: Post-test (počet chyb)	6	30,33333	4,00000	58,00000	18,18424
průměrné zlepšení		6,83334			
pohlaví=F					
Pozornost: Pre-test (počet chyb)	8	58,62500	14,00000	97,0000	28,30415
Pozornost: Post-test (počet chyb)	8	52,75000	5,00000	92,0000	29,86039
průměrné zlepšení		5,875			

Tab. 17: Experimentální skupina – POZORNOST

Veličina	N	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Pozornost: Pre-test (počet chyb) M+F	14	53,14286	21,00000	105,0000	26,78075
Pozornost: Post-test (počet chyb) M+F	14	31,14286	7,00000	82,0000	22,32231
průměrné zlepšení		22			
pohlaví=M					
Pozornost: Pre-test (počet chyb)	6	47,33333	21,00000	81,00000	25,53168
Pozornost: Post-test (počet chyb)	6	30,33333	7,00000	60,00000	22,80058
průměrné zlepšení		17			
pohlaví=F					
Pozornost: Pre-test (počet chyb)	8	57,50000	31,00000	105,0000	28,56071
Pozornost: Post-test (počet chyb)	8	31,75000	11,00000	82,0000	23,51747
průměrné zlepšení		25,75			

Na základě Wilcoxonova párového testu (tab. 18) lze konstatovat, že na 5% hladině statistické významnosti zamítáme hypotézu o rovnosti a tvrdíme, že změna vyjádřená v počtu chyb je statisticky významná. Úroveň pozornosti se statisticky významně zlepšila z hlediska zmenšení počtu chyb u obou skupin (tab.19).

Tab. 18: Wilcoxonův párový test – POZORNOST

Kontrolní skupina	N	T	Z	Úroveň p
Pre-test (počet chyb) & Post-test (počet chyb) - všichni	14	0,00	3,3	0,000982
Pre-test (počet chyb) & Post-test (počet chyb) - muži	6	0	2,201398	0,027709
Pre-test (počet chyb) & Post-test (počet chyb) - ženy	8	0,00	2,520504	0,011719
Experimentální skupina				
Pre-test (počet chyb) & Post-test (počet chyb) - všichni	14	0,00	3,295765	0,000982
Pre-test (počet chyb) & Post-test (počet chyb) - muži	6	0,00	2,201398	0,027709
Pre-test (počet chyb) & Post-test (počet chyb) - ženy	8	0,00	2,520504	0,011719

POZORNOST - RESUME

Tab. 19: POZORNOST - pre-test & post-test

skupina	všichni	muži	ženy
kontrolní	zlepšení je st. významné 6,28571	zlepšení je st. významné 6,83334	zlepšení je st. významné 5,875
experimentální	zlepšení je st. významné 22	zlepšení je st. významné 17	zlepšení je st. významné 25,75

Výsledky v tab. 19 prokázaly, že vlivem pedagogického experimentu úroveň pozornosti se statisticky významně změnila – z hlediska zmenšení počtu chyb u obou skupin a lze tedy konstatovat zlepšení, které je však zřetelně významnější u experimentální skupiny - a to u mužů i u žen, u kterých bylo zlepšení větší než mužů. Rozdíly mezi muži a ženami v kontrolní skupině byly z hlediska zlepšení nevýznamné.

U statistického vyhodnocování úrovně aspirace jsme zjistili následující fakta (tab. 20 – 22).

Tab. 20: Kontrolní skupina – ASPIRACE

Veličina	N	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Aspirace: Pre-test všichni	14	-0,19143	-7,00000	5,3300	3,49721
Aspirace: Post-test všichni	14	-0,38143	-7,00000	5,0000	3,77213
průměrné zhoršení		0,19			
pohlaví=M					
Aspirace: Pre-test	6	1,27500	-2,33000	5,33000	3,07715
Aspirace: Post-test	6	0,33333	-4,66000	5,00000	3,83777
průměrné zhoršení		0,94167			
pohlaví=Ž					
Aspirace: Pre-test	8	-1,29125	-7,00000	2,6600	3,56717
Aspirace: Post-test	8	-0,91750	-7,00000	4,6600	3,89083
průměrné zlepšení		-0,37375			

Tab. 21: Experimentální skupina – ASPIRACE

Veličina	N	Průměr	Minimum	Maximum	Sm.odch.
Aspirace: Pre-test všichni	14	-1,30000	-6,30000	3,0000	2,40799
Aspirace: Post-test všichni	14	-0,37500	-7,10000	4,0000	3,37507
průměrné zlepšení		-0,925			
pohlaví=M					
Aspirace: Pre-test	6	-1,81667	-5,00000	0,00000	1,69725
Aspirace: Post-test	6	-0,00667	-3,00000	1,66000	1,75501
průměrné zlepšení		-1,81			
pohlaví=Ž					
Aspirace: Pre-test	8	-0,91250	-6,30000	3,0000	2,88279
Aspirace: Post-test	8	-0,65125	-7,10000	4,0000	4,33028
průměrné zlepšení		-0,26125			

Tab. 22: Wilcoxonův párový test – ASPIRACE

Kontrolní skupina	N	T	Z	Úroveň p
Pre-test & Post-test - všichni	14	39,00000	0,454257	0,649644
Pre-test & Post-test - muži	6	3,000000	1,213560	0,224917
Pre-test & Post-test - ženy	8	14,00000	0,560112	0,575403
Experimentální skupina				
Pre-test & Post-test - všichni	14	22,00000	1,333590	0,182339
Pre-test & Post-test - muži	6	0,00	1,825742	0,067890
Pre-test & Post-test - ženy	8	14,00000	0,560112	0,575403

Na základě Wilcoxonova párového testu lze konstatovat, že na 5% hladině statistické významnosti nezamítáme hypotézu o rovnosti a lze konstatovat, že úroveň aspirace se z hlediska statistické významnosti u kontrolní i experimentální skupiny nezměnila (tab. 20 - 22).

ASPIRACE - RESUME

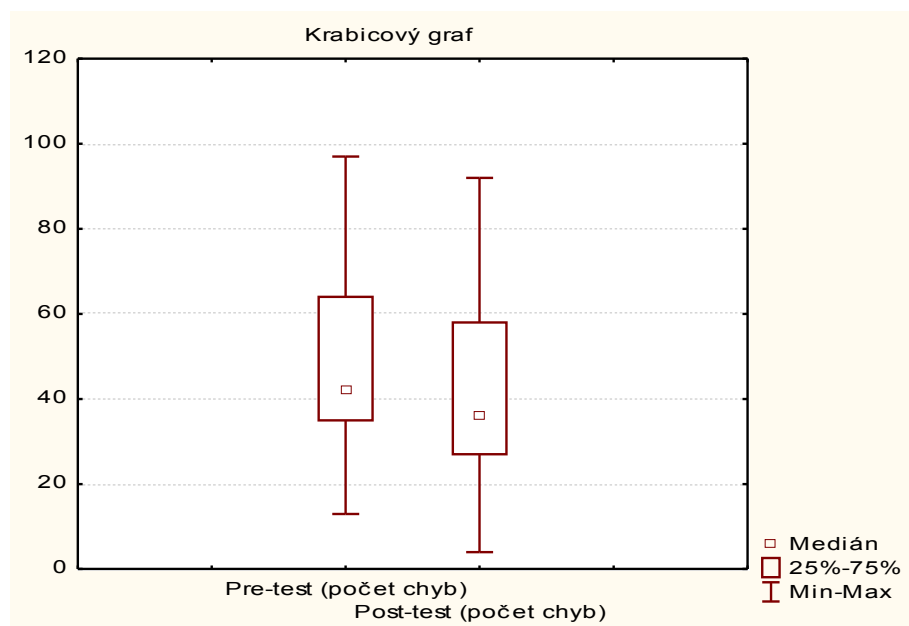
Tab. 23: ASPIRACE - pre-test & post-test

aspirace	všichni	muži	ženy
kontrolní	zhoršení, není st. významné 0,19	zhoršení, není st. významné 0,94167	zlepšení, není st. významné -0,37375
experimentální	zlepšení, není st. významné -0,925	zlepšení, není st. významné -1,81	zlepšení, není st. významné -0,26125

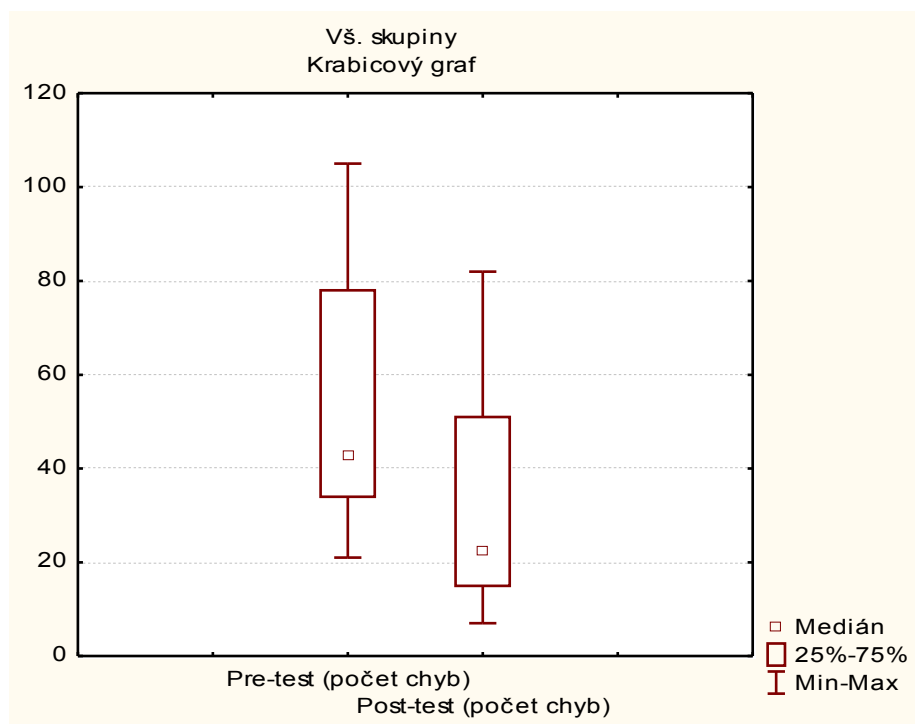
Výsledky ve výše uvedené tabulce ukazují, že vlivem pedagogického experimentu nelze konstatovat statisticky významnou změnu ani u jedné ze skupin. U experimentální skupiny lze konstatovat pouze ke statisticky nevýznamné zlepšení a to u žen i u mužů. U mužů bylo toto zlepšení zřetelnější než u žen a bylo skoro na hranici statistické významnosti. U kontrolní skupiny je možné konstatovat statisticky nevýznamné zlepšení a to pouze u žen. U mužů lze konstatovat zhoršení, které ale není statisticky významné. Celkově tedy u kontrolní skupiny lze konstatovat zhoršení, které ovšem není statisticky významné (tab. 23).

Obr. 32 – 35 vyjadřují porovnání rozdílů mezi vstupními a výstupními testy kontrolní a experimentální skupiny u pozornosti a aspirace.

POZORNOST

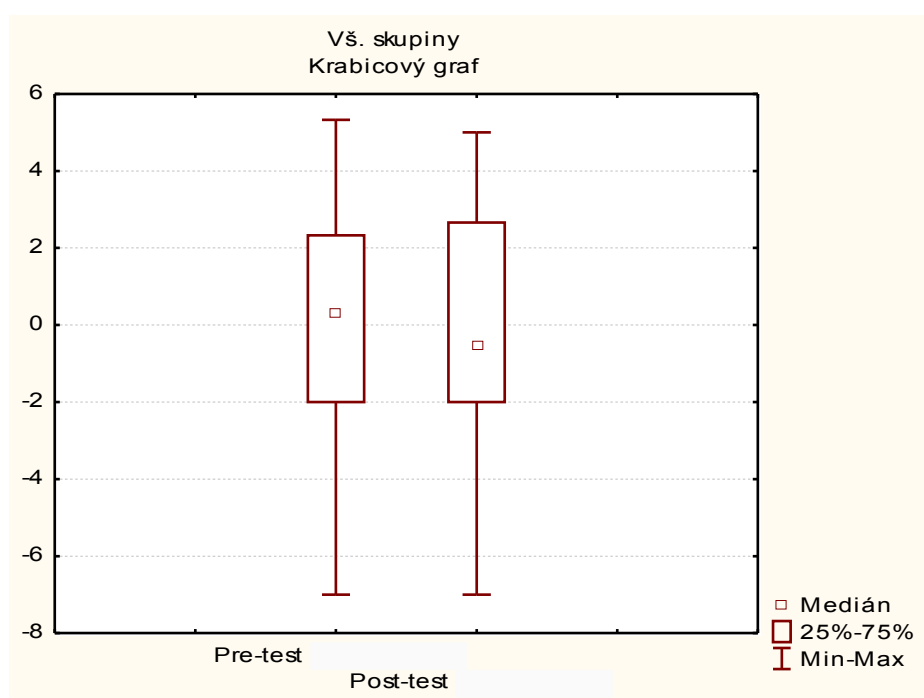


Obr. 32: Grafické zobrazení výsledků testu pozornosti - pre-test a post-test u kontrolní skupiny

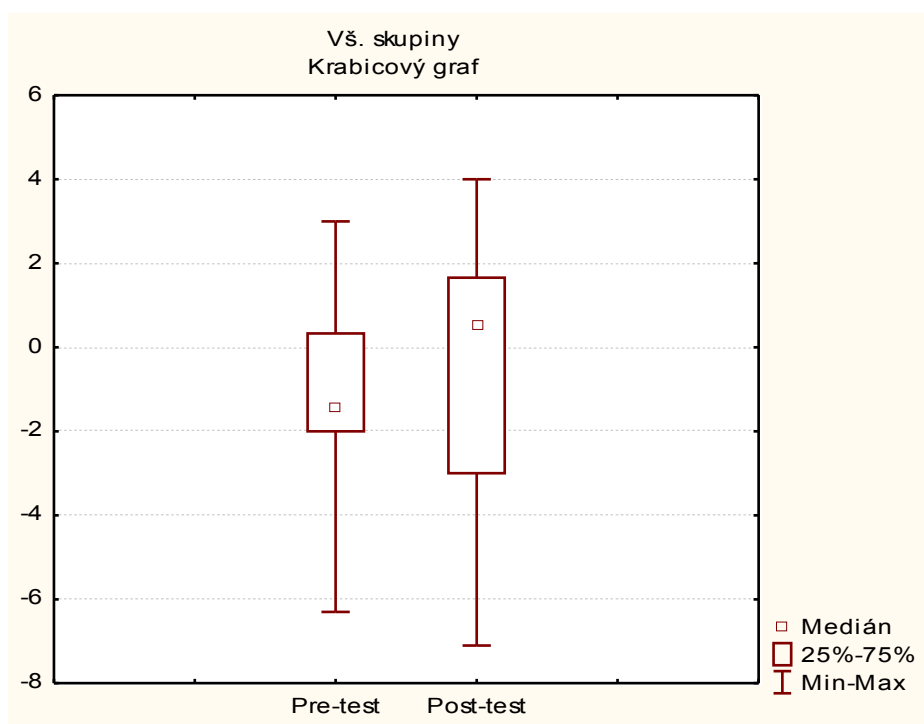


Obr. 33: Grafické zobrazení výsledků testu pozornosti - pre-test a post-test u experimentální skupiny

ASPIRACE



Obr. 34: Grafické zobrazení výsledků testu aspirace - pre-test a post-test u kontrolní skupiny

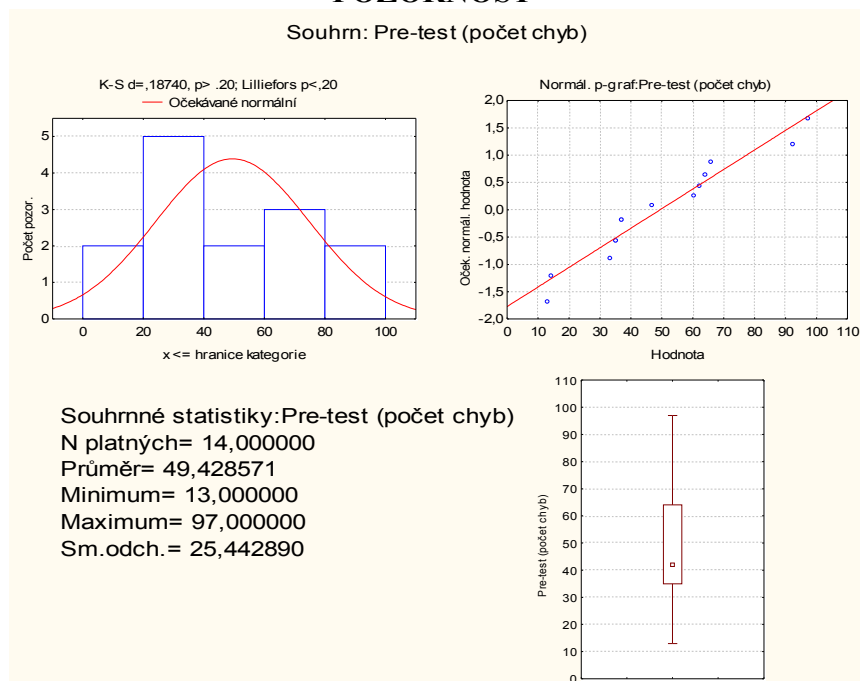


Obr. 35: Grafické zobrazení výsledků testu aspirace - pre-test a post-test u experimentální skupiny

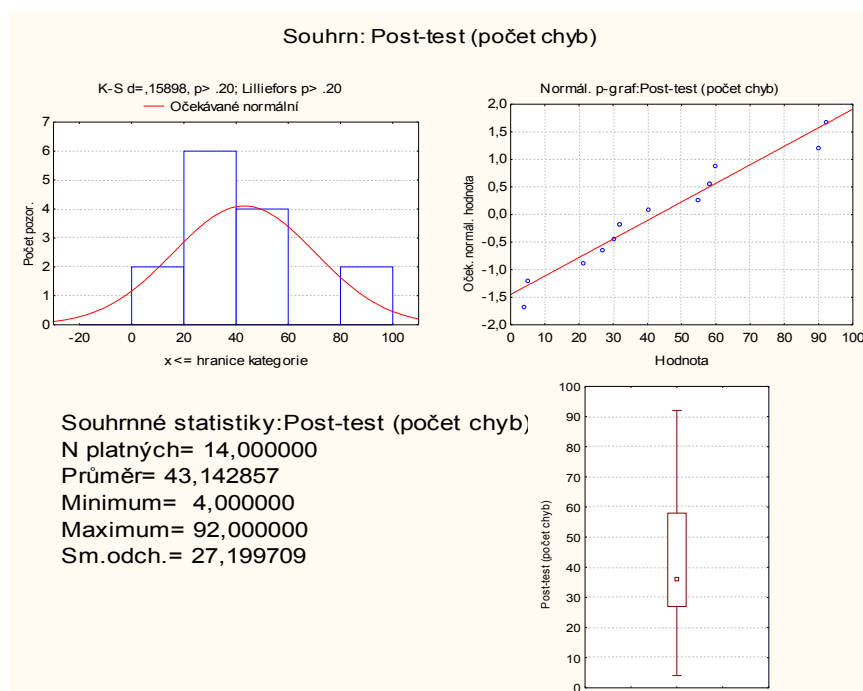
SOUHRNNÉ GRAFICKÉ HODNOCENÍ ROZDÍLŮ MEZI VSTUPNÍMI A VÝSTUPNÍMI TESTY

U statistického vyhodnocování testu pozornosti jsme zjistili následující fakta (obr. 36 – 39).

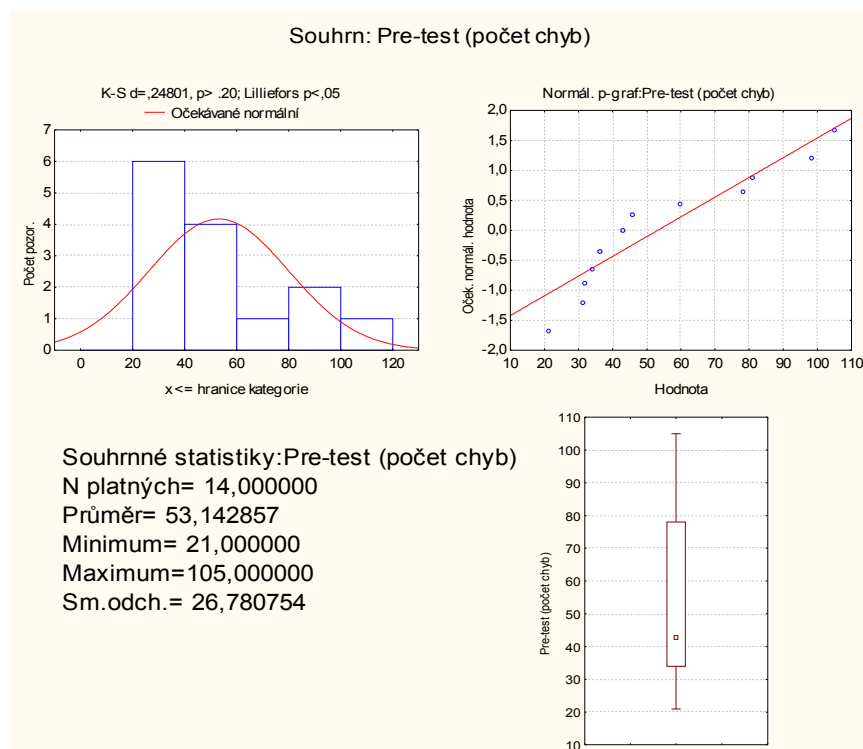
POZORNOST



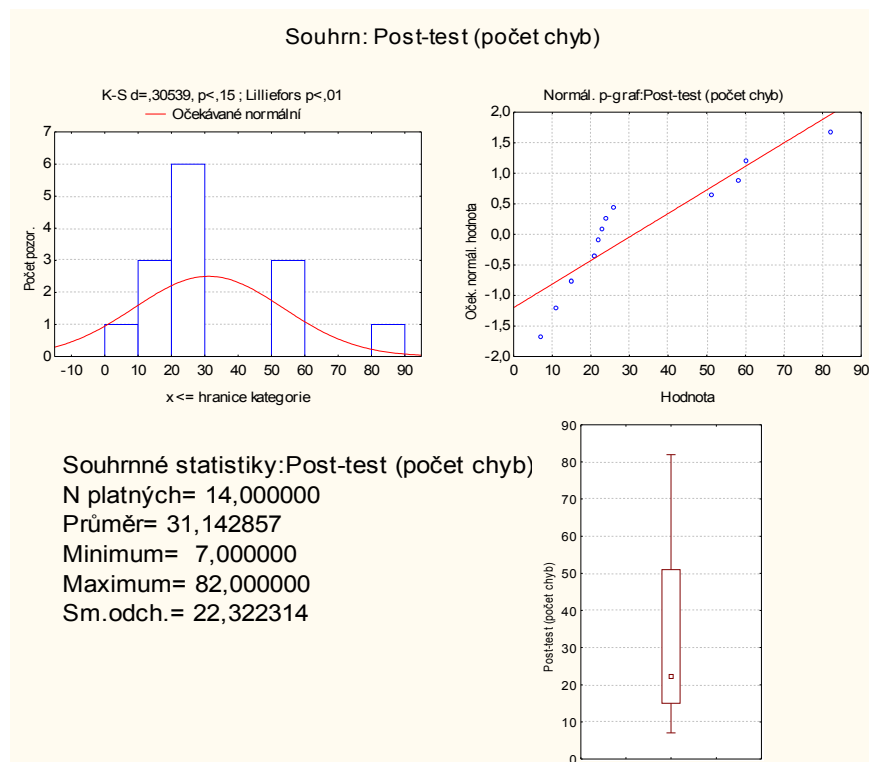
Obr. 36: Souhrnné zobrazení výsledků vstupního testu pozornosti u kontrolní skupiny



Obr. 37: Souhrnné zobrazení výsledků výstupního testu pozornosti u kontrolní skupiny



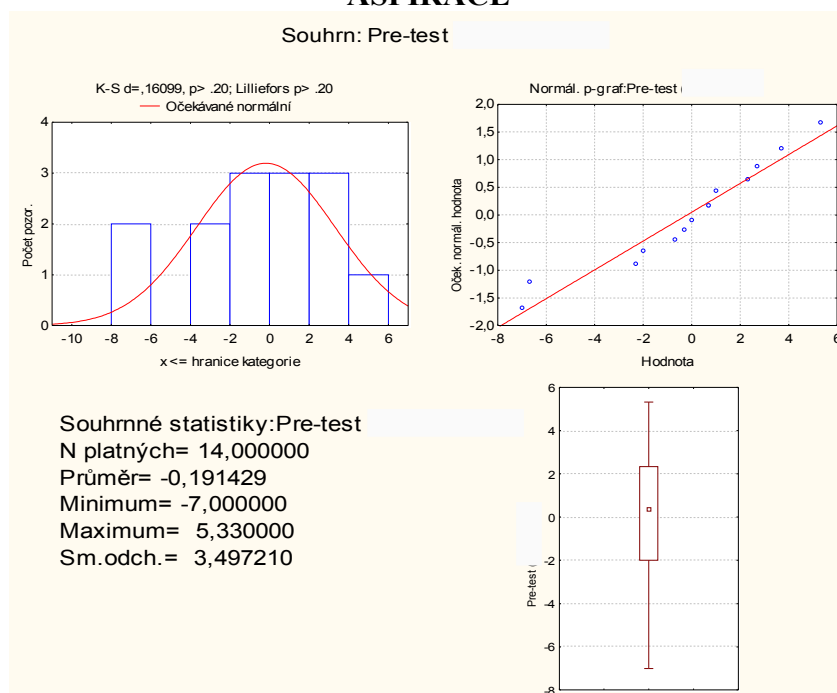
Obr. 38: Souhrnné zobrazení výsledků vstupního testu pozornosti u experimentální skupiny



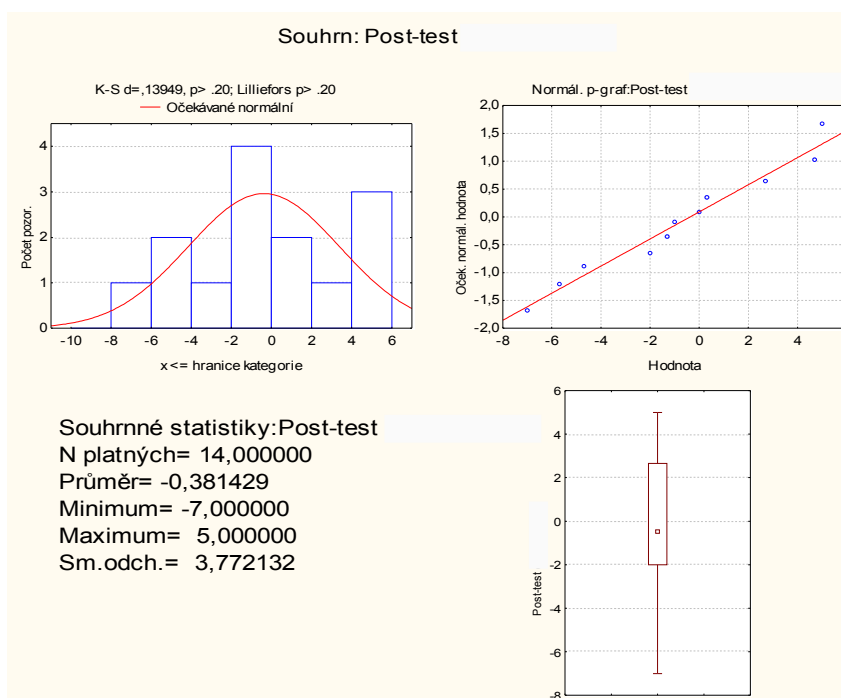
Obr. 39: Souhrnné zobrazení výsledků výstupního testu pozornosti u experimentální skupiny

U statistického vyhodnocování testu aspirace jsme zjistili následující fakta (obr. 40 – 43).

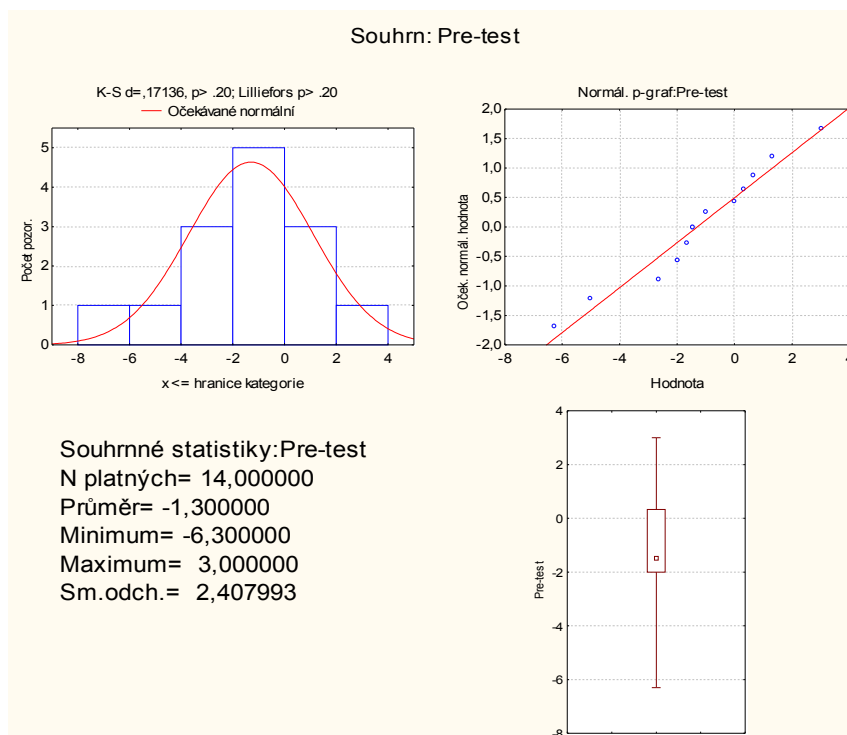
ASPIRACE



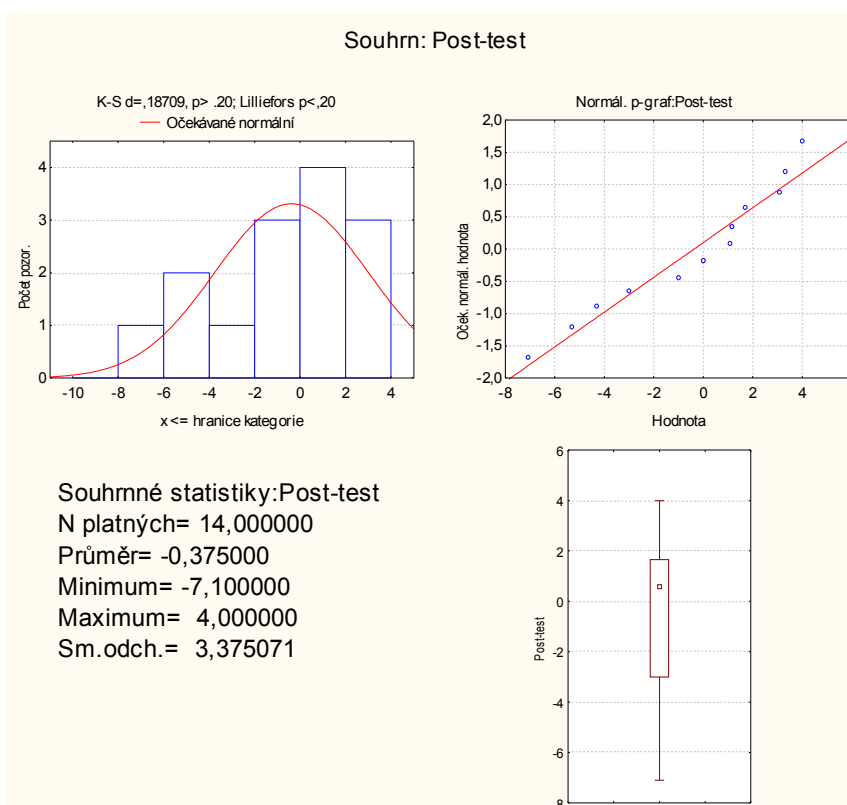
Obr. 40: Souhrnné zobrazení výsledků vstupního testu aspirace u kontrolní skupiny



Obr. 41: Souhrnné zobrazení výsledků výstupního testu aspirace u kontrolní skupiny



Obr.. 42: Souhrnné zobrazení výsledků vstupního testu aspirace u experimentální skupiny



Obr. 43: Souhrnné zobrazení výsledků výstupního testu aspirace u experimentální skupiny

Na základě výše uvedeného souhrnného grafického hodnocení rozdílů mezi vstupními a výstupními testy měření pozornosti, lze konstatovat, že vlivem pedagogického experimentu bylo zlepšení výsledků výstupních testů statisticky významné (na hladině 5 % statistické významnosti) – resp. u experimentální skupiny, kde je patrný statisticky významný posun v oblasti mediánu, kvartil, průměru i rozdílu min. - max. směrem k menšímu počtu chyb a tím k signifikantnímu zlepšení (obr. 36 - 39).

V rámci výše uvedeného souhrnného grafického hodnocení rozdílů mezi vstupními a výstupními testy měření úrovně aspirace (na hladině 5 % statistické významnosti), lze tvrdit, že vlivem pedagogického experimentu došlo ke zlepšení výsledků výstupních testů u experimentální skupiny, které však není statisticky významné - i když jen těsně (obr. 40 - 43).

Z hlediska výše uvedených výsledků zjištění zájmu o specifické pohybové aktivity (viz tab. 11 a obr. 30 - 31), je možné konstatovat, že došlo k rozdílu z hlediska věcné významnosti v kladných odpovědích vzhledem k záporným odpovědím na položenou otázku zájmu o specifické pohybové aktivity. Předpokládaný zvýšený zájem o tyto pohybové aktivity u experimentální skupiny po skončení pedagogického experimentu se potvrdil.

Výsledky ankety zaměřené na zjištění subjektivních pocitů z intervenčního programu (anketa, str. 131) prokázaly zřetelně pozitivní pocity a vztah probandů k obsahu výše uvedeného programu a podpořily tak výsledky předpokladu o zvýšeném zájmu o tyto specifické pohybové aktivity u experimentální skupiny adolescentů se sluchovým postižením.

Na základě těchto výsledků je možné konstatovat, že intervenční program měl vliv v oblasti věcné významnosti na pozitivní subjektivní pocity probandů z intervenčního programu a v jejich hodnocení pohybového programu převažují jednoznačně vyšší počty kladných odpovědí.

5 Diskuse

Většina lidí se ve svém životě už asi setkala se sluchově postiženým člověkem. Reakce na takto postižené jsou různé. Od nevšímavosti, přes upřené pohledy sledující jejich dorozumívání až po nechápavost i jistou zvědavost.

Problematika integrace (nejen) sluchově postižených do společnosti je velmi obtížná. Sluchově postižení tvoří komunitu lidí se stejnou řečí a způsobem myšlení. Svým způsobem jim vyhovuje jejich vyčlenění ze společnosti slyšících, neboť ve své komunitě nepocítují komunikační bariéru. Jsou však neslyšící, kterým komunikace se slyšícími nedělá potíže. Komunikují mluvenou řečí, popřípadě si vypomohou písmem. Zde je velmi důležitá tolerantnost slyšících lidí. Je dobré znát základní pravidla, jak komunikovat s neslyšícími a zvyknout si na jejich specifickou řeč. Každý však může vyjít postiženým vstříc a naučit se alespoň základní slova ve znakové řeči.

Během intervenčního programu jsme se setkali s dětmi, které měly středně těžkou až těžkou vadu sluchu. Při komunikaci s nimi jsme využívali našich znalostí o problematice neslyšících, pravidel při odezírání, daktylotiky a základů znakové řeči. Bohužel někdy vznikly problémy při dorozumívání. Vznikalo to z neznalosti abstraktních pojmů a některých složitých, či málo používaných slov. Většina neslyšících nemá tak velkou slovní zásobu a kvůli absenci sluchu nechápe některé pojmy.

Pedagogický experiment probíhal v období leden – červen 2007 na Střední pedagogické škole pro sluchově postižené v Hradci Králové. Intervenční program se skládal z prvků psychomotoriky a sebeobrany. K získání dat jsme použili výše uvedené metody a samozřejmě i rozhovory s paní učitelkami příslušných tříd, které nám poskytly cenné informace.

Každá vyučovací hodina se skládala z psychomotoriky a ze sebeobrany (které byly v hodinách kvantitativně v rovnováze) s různým množstvím pomůcek, v různém pořadí jednotlivých tématických celků a s rozdílnou intenzitou cvičení dle konkrétního obsahu a cíle. Celkem bylo aplikováno 40 hodin experimentu, který byl koncipován tak, aby se polovina hodin experimentu tj. 20 opakovala v různém časovém intervalu (tzn. **2 x 20 hodin experimentu**), který záležel na subjektivním zhodnocení proběhlé konkrétní hodiny. Většinou se ale hodiny opakovaly (s minimální obsahovou změnou) následně po sobě, tzn. další hodinu jen s minimální obměnou (další modifikace cvičení), a to většinou z důvodů upevnění učiva, potřeby delšího nácviku i více opakování apod., ale také kvůli zájmu žáků o specifická cvičení. Intervenčního programu se zúčastnilo 14 sluchově postižených adolescentů ve věku od 17 –

21 let ze Střední pedagogické školy pro sluchově postižené v Hradci Králové v rámci školního vyučování v hodinách tělesné výchovy. Jedna cvičební lekce trvala 45 minut a probíhala 2x týdně od 14 hod. v tělocvičně ve Střední pedagogické školy pro sluchově postižené v Hradci Králové. Všechny hodiny probíhaly v menší tělocvičně formou 1 vyučovací hodiny 2x týdně po dobu ½ roku (celé druhé pololetí) většinou od 14 hodin, a to v pondělí a ve čtvrtek. Hodin se zúčastnil učitel TV, překladatel (nezasahovali do průběhu hodin) a osoba provádějící výzkum, která pohybový program vytvořila, vedla, řídila i zaznamenávala a vyhodnocovala veškeré údaje v rámci experimentu.

Hodiny byly rozděleny vždy na následující části: úvodní část, rušná a průpravná část, hlavní část, protažení – uvolnění, relaxace a závěrečná část. Na začátku každé hodiny byl vždy sdělen obsah, cíl a organizace hodiny.

Z materiálu jsme použili nafukovací balónky, kelímky od jogurtu, noviny, deky, kolíčky, pivní tácky atd. Některé pomůcky jsme si vyrobili sami. Studenti např. dostali za domácí úkol, který byl velmi triviální a sice to, že si měli vyrobit žonglovací míčky z nafukovacích balónků naplněné čoučkou. Předtím dostali veškeré instrukce, aby tento úkol mohli splnit. Nakonec se to podařilo a úkol byl splněn, na posedmé. Pozitivním zjištěním byla skutečnost, že studenty program zaujal z hlediska sebeobrany a psychomotoriky, a také to, že následně projevovali vlastní aktivitu či iniciativu v rámci různých cvičení a her. K tomu se navíc zřetelně projevila zvýšená míra jejich kreativity, např. tím, že v sebeobraně se později snažili i sami dokonce modelovat a vymýšlet některé reakce techniky resp. obrany a útoku při vlastním nácviku sebeobrany a v psychomotorice některé hry různě modifikovali nebo i vymýšleli hry nové.

Při našem prvních hodinách programu bylo patrné, že jedinci méně šikovní měli větší strach zkoušet nové věci a více se stranili. Naopak šikovnější děti byly dravější a bylo třeba je často klidnit.

Na základě prostudovaných odborných pramenů víme, že snaha o změnu v období adolescence (a nejen v tomto období) v oblasti úrovně aspirace resp. výkonové motivace je velmi obtížná. Výkonová motivace je relativně stálý rys osobnosti v tomto období. Výsledkově se to také potvrdilo, neboť ke zlepšení v úrovni aspirace sice došlo, ale bohužel, zlepšení nebylo statisticky významné – i když jen těsně. Význam experimentu ovlivnit mj. také výkonovou motivaci však spočíval v tom, že u těchto jedinců dojde k "nastartování" v pozdější době a budou tak lépe schopni zvýšit svůj výkon a tím i výkonovou motivaci, to znamená, že mohou být pak mnohem více reflexní směrem k výkonu, čili můžeme s nimi později pracovat v oblasti vyšších výkonů.

Psychomotorika sama o sobě výborně působí na člověka v mnoha směrech (počínaje pozorností – adjustovaná, krátkodobá aj., až po motoriku resp. jemnou motoriku apod.) a tento vliv je jednoznačně vědecky průkazný. Kategorie jako strach, stres, úzkostnost a podobně, pomáhá psychomotorika regulovat a omezuje je do příslušných norem. Výrazně tím přispívá k duševní hygieně člověka, zejména k překonávání negativních emocí. Pomáhá rozvíjet prostorovou orientaci, nervosvalovou koordinaci rovnováhu, obratnost atd. Spoluzařazení psychomotoriky do intervenčního programu je proto odůvodněné a logické.

K sysifovskému úkolu snažit se zlepšit alespoň dílčím způsobem tuto oblast dané skupiny populace jsme se rozhodli použít cvičení základů sebeobrany. Jejich vliv na člověka v této oblasti není zatím vědecky doložen, nicméně opravdu dlouholeté a významné zkušenosti vlivu cvičení bojového umění resp. sebeobrany na osobnost člověka jsou zcela evidentní a nezpochybnitelné. (mj. jsme měli významnou možnost konzultovat tuto problematiku s významnými světovými mistry bojových umění, kteří nám zařazení sebeobrany do pohybového programu doporučili – viz Pavel Kala, Chen Hi Hong aj).

Sebeobrana vychází z bojového umění, pomáhá člověku nacházet v sobě vnitřní sílu potřebnou při řešení různých životních situací a plnění životních cílů, podporuje morálně volní vlastnosti a schopnost spolehnout se sám na sebe, překonávat překážky i sebe samého. Filozofií bojového umění není přemáhat druhé, ale sebe sama a také pomáhat druhým, když je to třeba.

Mimo jiné i proto jsme se rozhodli zařadit sebeobranu do intervenčního programu a ověřit tak, do jaké míry může být zařazení sebeobrany do pohybových činností adolescentů se sluchovým postižením efektivní. Vzhledem k tomu, že pozornost člověka se sluchovým postižením je permanentně exponována - právě v důsledku absence sluchového smyslu, intervenční program obsahoval sebeobranu i psychomotoriku, a to ve stejném poměru. Sebeobrana a podobné aktivity vyžadují značnou míru pozornosti, kázně a dalších atributů nutných k jejímu zvládnutí a obsah programu složený výhradně ze sebeobrany byl pro takovou skupinu velmi náročný a pravděpodobně kontraproduktivní. Psychomotorika měla v tomto programu také určitou roli "uvolňovací", neboť v psychomotorice nejde primárně o výkon, ale jde o přirozenost a radost z pohybu. Prostřednictvím psychomotoriky umožníme studentům objevovat nové životní prostory, projevovat jejich individualitu, a přitom současně poutají jedince ke kolektivu.

Nakonec se symbióza obou druhů těchto pohybových aktivit ukázala v experimentu jako vhodná a studenty akceptovatelná.

Ještě jeden velmi závažný fakt nás přiměl k tomu, abychom sebeobranu zařadili do tohoto programu. V posledních letech se alarmujícím způsobem množí fyzické útoky na lidi s nejrůznějším handicapem – sluchové postižení nevyjímaje, a tyto ataky nabývají na nebývalé agresivitě znepokojujícím způsobem.

Adekvátně reagovat na případné fyzické napadení a účelně se bránit je těžké pro většinu intaktní populace. Pro člověka s jakýmkoli handicapem, ztrátou kteréhokoli smyslu apod. je to ještě náročnější. Možnost obeznámit se se základy sebeobranu a vyzkoušet si některé techniky, pochopit princip a taktiku zákroku pro vlastní sebeochranu, je pro tuto sociální skupinu přínosné. Lidé se sluchovým postižením mají v důsledku svého omezení veliké zábrany, aby se rozhodli k tomu, že sami ve svém volnu se rozhodnou přihlásit se do nějakého oddílu provozující takové aktivity, zvláště pak lidé ve věkovém období adolescence.

Seznámit se tak s touto netradiční pohybovou aktivitou formou intervenčního programu alespoň v rámci školní tělesné výchovy jim může pootevřít brány v jejich poznání i dovednostech mnohem dál.

V rámci cvičení sebeobranu je však nezbytné zdůraznit tzv. etiku vlastního jednání a event. zákroku, a také vysvětlit základní filozofii bojového umění včetně právní problematiky okolností vylučujících protiprávní jednání. Účelem není agresivita, prosazení svých zájmů silou, zneužití těchto dovedností - jakýmkoli společensky nepřijatelným způsobem atd. Tato fakta musí mít cvičenci neustále a bezpodmínečně na paměti.

Při testování pozornosti nastaly problémy již při instrukci k vyplňování číselné matrice. Studenti nepochopili základní informace, proto jsme je museli několikrát opakovat. Teprve druhé testování po krátkém časovém intervalu proběhlo dle instrukcí. Při závěrečném testování byla spolupráce na očekávané úrovni.

Při testování úrovně aspirace se také vyskytly jisté problémy. Studenti i v tomto případě nepochopili zcela přesně základní informace. Obešlo se to ale již bez nutnosti opakování testu. Pro jedince se sluchovým postižením je totiž vlivem tohoto handicapu obtížné vnímat psaný text včetně vyjádření svých myšlenek psaným projevem.

Při práci se sluchově postiženými studenty jsme se setkali s těmito problémy:

- primárním problémem bylo sehnat početnou, stejně sluchově postiženou experimentální a kontrolní skupinu. Obě skupiny musely splňovat stejné podmínky – stejné věkové rozdělení, stejný počet chlapců a dívek, stejnou nebo podobnou formu výuky (zda orální, znaková, totální, kombinovaná), stejný typ školy (internátní nebo

běžná jen s denním provozem) a podobné podmínky odpoledních programů. A v neposlední řadě též **ochota vedení školy** pro uskutečnění pedagogického experimentu na jejich škole. Tyto podmínky splňovala Střední pedagogická škola pro sluchově postižené v Hradci Králové. Nebýt mimořádně vstřícného přístupu vedení školy, tento pedagogický experiment by nemohl v žádném případě vzniknout.

- naprosto zásadní je, aby osobu provádějící výzkum akceptovala daná skupina, jinak není možné pedagogický experiment provést, proto je tak nesmírně důležité, aby byl člověk skupinou přijat. K tomu je třeba být nenucený, přátelský, nezkoumavý, tolerantní, vstřícný, i když do jisté míry autoritativní, a je třeba mít určitou míru intuice i pedagogického citu, bez kterého je velmi těžké být "součástí" skupiny.
- při testu pozornosti někteří studenti úplně nepochopili zadání. Místo, aby kroužkovali pouze dvojice čísel ležících vedle sebe, jejichž součet je 10, kroužkovali několik čísel vedle sebe (trojice, čtveřice) – součet však dával 10. Proto jsme museli po určité době test opakovat i se všemi instrukcemi a znovu prakticky ukázat. Při vysvětlování instrukcí při vyplňování testu úrovně aspirace se vyskytla rovněž určitá nedorozumění a nepochopení instrukcí při vyplňování testového formuláře.
- v hodinách se někdy stalo, že někteří ze studentů v rámci psychomotoriky nepochopili zadaná pravidla hry nebo princip cvičení (i když jsme se vždy ptali, zda rozumí zadání). Museli jsme proto hru nebo cvičení hned zastavit a po praktické ukázce znovu opakovat.
- někdy se stalo, že někdo ve skupině nechtěl provést zadaný cvik, zúčastnit se některého cvičení nebo technik sebeobrany. Nikdy jsme studenty do činnosti, kterou nechtějí dělat, nenutili a počkali jsme, až se po čase sami zapojí. Při technikách sebeobrany někdo raději jen sledoval pasivně procvičovanou dovednost a zapojil se třeba až později, když si byl jistý, že danou problematiku zvládne. V tomto ohledu je třeba akceptovat individuálně vůli studenta. Jakékoliv výrazné nucení studentů do těchto aktivit je může od nich zbytečně odradit.
- při nácviku žonglování se někteří studenti ostýchali a měli obavy z neúspěchu. A tak "metoda – učím se i já společně s vámi" zafungovala velmi dobře a od toho okamžiku již nebyl žádný problém s žádnou pohybovou ostýchavostí. Žonglování bylo vůbec nejoblíbenější aktivitou většiny studentů.
- obtížné bylo vhodně sladit kvantitu mluveného projevu a vlastního cvičení. Pro některé výrazy v sebeobraně neexistuje ani překlad a určité techniky je třeba zvláště těmto studentům dobře vysvětlit. Pokud se však mluví a vysvětluje až příliš, tak

hodina resp. cvičení nemá spád, stihne se toho mnohem méně a studenti jsou zbytečně zatěžováni nadměrným mluvením. Je třeba proto volit vždy taková cvičení, která jsou jasná, jednoduchá, navazující a dobře si připravit vhodné vysvětlení. Mimořádně důležitá je vždy názorná demonstrace zvláště pak pro jedince se sluchovým postižením. Praktické ukázky je potřeba provést opakovaně a z několika zorných úhlů tak, aby to bylo pro studenty dobře viditelné (to platí zejména pro techniky sebeobrany). Výrazně se tím proces nácviku technik usnadní.

- dalším problémem bylo zajistit odbornou literaturu týkající se psychomotoriky pro neslyšící. Většina cvičení uváděných v literaturách o psychomotorice se musela upravit dle specifických potřeb sluchově postižených.
- organizace a vedení jednotlivých hodin byly značně náročné, neboť celkový počet studentů v experimentální skupině byl 14, což je 2-3x větší množství (!) než standardní počty studentů na výuce tělesné výchovy a navíc výuka byla koedukovaná.
- problémem bylo i to, aby při některých cvičeních – zejména ve dvojicích v rámci sebeobrany, byli ve dvojici studenti podobných somatických parametrů (výška, hmotnost).

Velmi pozitivním zjištěním byl fakt, že asi přibližně po 1/3 experimentu bylo zřetelné zlepšení spolupráce mezi chlapci i děvčaty nejen v psychomotorice, ale i v sebeobraně, což jsme v takové míře asi nečekali.

Podobně příjemné zjištění bylo, že studenti sami začali projevovat iniciativu a aktivitu v hodinách, kromě určitých výjimek, a pokud se náhodou stalo, že některá hodina odpadla a byla přesunuta na jiný termín, tak studenti byli zklamáni. Také se stalo, že z nedostatečného počtu přítomných studentů musela být hodina přesunuta na další termín a zbytek přítomných studentů vehementně protestoval, že i přesto by chtěli jít cvičit.

Pro většinu studentů bylo absolvování intervenčního programu zajímavé, příjemné, nevšední a netradiční, něco nového, pro některé možná i inspirující, pro většinu z nich pak pozitivní zážitek.

Velice zajímavé zjištění bylo to, že nejlepší výsledky v testech měli z hlediska anamnézy jedinci s nenáročnějšími životními resp. osobními – rodinnými podmínkami.

Pohybový program se nakonec ukázal pro studenty jako přínosný a zajímavý. Naše očekávání z hlediska vlivu tohoto programu na pozornost a výkonovou motivaci byla víceméně naplněna. V pozornosti se prokázalo významné zlepšení, v aspiraci došlo také ke

zlepšení i když nebylo statisticky významné (byť bylo těsně pod hranicí významnosti) a potvrdil se i předpoklad zvýšeného zájmu resp. vyššího počtu těch, kdo by o podobné aktivity v budoucnu měli zájem, než těch, které program nezaujal včetně pozitivního hodnocení tohoto programu studenty. Proto se domníváme, že metody a obsah programu byly zvoleny správně.

Přesto však mohly být výsledky i lepší. Na některé problémy jsme reagovali možná pomalu a neefektivně. Zřejmě to vyplývá z našeho nedostatku pedagogických a speciálně pedagogických zkušeností a znalostí práce se sluchově postiženými studenty. Naměřené výsledky by možná byly lepší, kdyby se nám podařilo mít v jednotlivých hodinách méně studentů, abychom se každému z nich mohli lépe věnovat. Bohužel se nám nepodařilo vyřešit, jak zajistit větší množství studentů a rozdělit je do více skupin a potřebný počet hodin k tomu, jak zajistit potřebný počet překladatelů, učitelů tv (event. vyškolených asistentů) a také vhodné prostory k výuce.

Nejen z těchto důvodů jsme se proto rozhodli zvolit výše uvedenou metodiku výzkumu. Výzkumné metody práce odrážejí stanovenou metodiku práce. Zvolený test pozornosti (Bakalář, 1987) byl vybrán z důvodu kontinuity výzkumných vědeckých prací na FSpS MU a zkušenostmi s tímto testem. Test úrovně aspirace (Bakalář, 1987) po analýze údajů logicky vyhovoval našemu výzkumnému záměru. Dotazníky na zjištění zájmu o specifické pohybové aktivity daného programu a na zjištění subjektivních pocitů z intervenčního programu rozšířily a podpořily naše výzkumné šetření.

Touto prací jsme chtěli mj. také poukázat na možnost zařazení těchto netradičních pohybových aktivit do tělesné výchovy a realizaci takové výuky ve škole. Mohla to být jedna z možností, jak doplnit tělesnou výchovu o netradiční a zajímavé pohybové aktivity a otevřít tak studentům další obzory v jejich poznání. V rámci např. "budování" tradic by bylo možné zahrnout třeba tyto pohybové aktivity do tělesné výchovy nebo do standardní nabídky volnočasových aktivit v rámci profilace školy resp. ŠVP. Ale to už je otázka na jinou diskusi.

„Dobrý učitel dokáže odstraňovat handicap u dětí postižených, špatný učitel je způsobuje dětem zdravým“ (Hrubý, 1999, s. 165).

6 Závěry

6.1 Závěry pro teorii

V rámci našeho výzkumného úkolu byl stanoven požadavek na ověření vlivu speciálního intervenčního programu pro mládež se sluchovým postižením na některé dimenze osobnosti především v oblasti pozornosti a výkonové motivace.

Naše práce přinesla řadu relevantních zjištění, která jsou z hlediska některých změn osobnosti důležitá. Cíle a úkoly práce byly splněny a předkládáme následující výsledky práce:

HYPOTÉZY

Hypotéza 1

Předpokládáme, že vlivem pedagogického experimentu se zvýší pozornost u experimentální skupiny mládeže se sluchovým postižením.

Vlivem intervenčního programu se změnila pozornost u mládeže se sluchovým postižením k signifikantnímu rozdílu v testech pozornosti a vlivem pedagogického experimentu lze konstatovat statisticky významné zlepšení ($p > 0,05$), ve věkové kategorii adolescence.

Hypotéza 1 se potvrdila.

Hypotéza 2

Předpokládáme, že vlivem pedagogického experimentu se zvýší výkonová motivace u experimentální skupiny mládeže se sluchovým postižením.

Vlivem intervenčního programu se změnila úroveň aspirace u mládeže se sluchovým postižením k rozdílu v testech úrovně aspirace a vlivem pedagogického experimentu lze konstatovat zlepšení ($p > 0,05$), ve věkové kategorii adolescence, které však nebylo statisticky významné.

Hypotéza 2 se nepotvrdila.

PŘEDPOKLADY

K rozšíření našeho výzkumného šetření jsme využili posuzování vlivu intervenčního programu v rámci pedagogického experimentu na zájem o tyto specifické pohybové aktivity u adolescentů se sluchovým postižením. Doplnili jsme naši práci následujícími předpoklady a výsledná zjištění jsou následující:

Předpoklad 1

- *Předpokládáme, že po skončení pedagogického experimentu bude vyšší počet zájemců o specifické pohybové aktivity daného programu u experimentální skupiny mládeže se sluchovým postižením, než těch, kdo o tyto aktivity zájem neprojeví.*

Po skončení pedagogického experimentu byl zjištěn zřetelně vyšší počet zájemců o specifické pohybové aktivity intervenčního programu u experimentální skupiny mládeže se sluchovým postižením ve věkové kategorii adolescence.

Tento předpoklad se potvrdil.

Předpoklad 2

- *Předpokládáme, že pedagogický experiment bude mít pozitivní vliv na subjektivní pocity probandů z intervenčního programu a v jejich hodnocení pohybového programu bude převažovat vyšší počet kladných odpovědí.*

Pedagogický experiment měl vliv na subjektivní pocity probandů z intervenčního programu a v jejich hodnocení zřetelně převážil vyšší počet kladných odpovědí.

Tento předpoklad se potvrdil.

6.2 Závěry pro praxi

Školní tělesná výchova by se měla aktivně podílet na rozvoji všech stanovených základních schopností a dovedností vyplývajících ze své funkce. Měla by také podporovat vztah člověka k pohybovým aktivitám včetně příjemných prožitků z nich jakožto projevu odpovědnosti k sobě samému z hlediska správného životního stylu.

Škola je pro člověka místem, kde získá vědomosti a zkušenosti pro budoucí život. Je také místem, kde dochází k sociálnímu kontaktu, který potřebují obzvláště lidé se sluchovým postižením. Učitel by měl dětem nabídnout zajímavější a propracovanější vyučovací hodiny. Je velmi pravděpodobné, že jim tím pomůže naučit se zvládat jejich problémy a dá jim možnost podávat lepší výkony a výsledky.

Ověřili jsme si, že psychomotorika a sebeobrana jsou skvělou formou, jak vlivem pohybové aktivity rozvíjet osobnost člověka. Tato pohybová aktivita má široké uplatnění, jak pro zdravé děti, tak pro děti s různým postižením.

Psychomotorické hry u studentů rozvíjejí pohybové dovednosti, tělesnou zdatnost a v neposlední řadě i oblast osobnostní. Používáním různého náčiní u nich podporujeme fantazii, tvořivost a podněcujeme je k pohybové aktivitě. Psychomotorika výrazně rozvíjí osobnost dítěte. Umožňuje mu individuálně se projevovat a současně poutá jedince ke kolektivu.

Sebeobrana vychází z bojového umění, které je cestou jedné z nejintenzivnějších forem sebezdokonalování, jakého je člověk vůbec schopen, pomáhá člověku nacházet v sobě vnitřní sílu potřebnou při řešení různých životních situací a plnění životních cílů, podporuje morálně volní vlastnosti včetně schopnosti spolehnout se sám na sebe, překonávat překážky i sebe samého ale také pomáhat druhým.

V průběhu pedagogického experimentu jsme se setkali s několika problémy, které vycházely z nevhodně zvolených her, nedostatečně podrobného vysvětlení, intelektově nestejnorodé skupiny dětí. Při hodinách s výše uvedeným obsahem se sluchově postiženými studenty je velmi důležité následující:

- před každou hodinou je nechat vyběhat, zklidní se a dá se s nimi pracovat.
- každou, zvláště novou hru podrobně vysvětlit, popřípadě si první hru zahrát nanečisto a spojit ji s vysvětlováním.
- být trpělivý.
- snažit se všechny studenty zapojit do činnosti.
- snažit se studenty přirozeně a nenuceně motivovat zvláště ty pasivní.
- v sebeobraně volit jednoduché techniky.
- dobře si připravit to, co a jak vysvětlit tak, aby to nebylo zbytečně zdlouhavé ani příliš stručné a vždy provést názornou ukázkou – ukázky, neboť zde platí "lépe jednou vidět – než třikrát slyšet".
- zvolit optimální přístup k úzkostlivým dětem.
- neustále zdůrazňovat filozofický princip bojového umění a sebeobrany, nenechat volně "růst" případnou agresivitu při sebeobraně (a nejen při ní) a neúnosnou míru tvrdosti při nácviku ve dvojicích.
- vhodnou formou se snažit odstranit agresivitu (pokud se při některé činnosti vyskytne).

Dále je velmi důležité dodržovat herní zásady v psychomotorice uvedené v kapitole 1.4.3 Využití psychomotoriky u sluchově postižených.

Díky všem pozitivním vlivům na osobnost rozvíjejícího se sluchově postiženého člověka a výsledkům naší práce, doporučujeme zařadit výše uvedený intervenční program obsahující psychomotoriku a sebeobranu do tělesné výchovy, nebo do standartní nabídky volnočasových aktivit sluchově postižené mládeže v rámci profilace školy resp. ŠVP.

Resume

Disertační práce se zabývá netradičními pohybovými aktivitami u mládeže se sluchovým postižením. Předkládá podrobný popis psychologických, pedagogických a sociologických vlastností osobnosti adolescentů. Podrobně charakterizuje sluchové vady, sluchovou protetiku, popisuje zásady komunikace se sluchově postiženými, vysvětluje pojem motorické schopnosti a popisuje zkoumané veličiny – pozornost a výkonovou motivaci. Pozornost věnuje i psychomotorickému vývoji dítěte. Definiuje pojem sebeobrana a psychomotorika a jejich význam v pohybové výchově sluchově postižených. Na základě poznatků o sluchově postižených předkládá vypracovanou metodickou základů sebeobranu a psychomotoriky. Měla by sloužit učitelům a vychovatelům speciálních škol a zařízením pro sluchově postižené jedince. Psychomotorika je hravá a zábavná. Je jednou z nejvhodnějších forem ke zkvalitnění pohybové výchovy sluchově postižených. Sebeobrana pomáhá člověku nacházet v sobě vnitřní sílu potřebnou při řešení různých životních situací a plnění životních cílů, podporuje morálně volní vlastnosti a schopnost spolehnout se sám na sebe, překonávat překážky i sebe samého. Cílem naší práce bylo zjistit vliv speciálního intervenčního programu na některé dimenze osobnosti sluchově postižené mládeže zejména v pozornosti a výkonové motivaci. Dílčím cílem práce je prokázat zvýšenou úroveň zájmu o specifické pohybové aktivity daného programu u mládeže se sluchovým postižením. V našem výzkumu bylo sledováno 28 testovaných osob, z toho 14 testovaných osob tvořilo experimentální skupinu a 14 testovaných osob tvořilo kontrolní skupinu. Testovanými osobami byly studenti Střední pedagogické školy pro sluchově postižené v Hradci Králové.

Všechny testované osoby navštěvují výše uvedenou školu internátního typu s přibližně stejnou vyučovací formou a to kombinace orální metody s daktylotikou a znakovým jazykem. Všichni probandi měli stejnou sluchovou ztrátu tzn. středně těžká – těžká vada sluchu a stejnou věkovou kategorii adolescence - věkového rozpětí 17 – 21 let.

Disertační práce je standardně rozdělena na dvě části. V první části jsme provedli analýzu dosavadních poznatků v oblasti koordinačních schopností a dále pohybových aktivit sluchově postižených. Ve druhé části jsme formulovali pracovní hypotézy, úkoly a cíle práce a interpretované výsledky jsme uvedli v závěrech.

Výzkum byl proveden na základě empirického postupu použitím smíšené výzkumné strategie kombinací kvantitativní a kvalitativní metody výzkumu, tj. formou standardizovaných testů a dotazníků. Na základě tohoto charakteru práce byl použit

pedagogický experiment s kontrolní a experimentální skupinou a byla provedena dvě výzkumná měření tzn. vstupní a výstupní šetření.

Používali jsme tyto metody výzkumné práce :

1. test pozornosti (Bakalář 1987)

2. test aspirace (Bakalář 1987)

3. Ankety:

a) anketu na zjištění zájmu o specifické pohybové aktivity daného programu

b) anketu na zjištění subjektivních pocitů z intervenčního programu

Veškeré testování proběhlo vždy na stejné škole ve stejnou denní dobu a stejných podmínek k měření byla provedena stejným examínátorem (autorem disertační práce). Získané výsledky z testů pozornosti a úrovně aspirace u experimentální a kontrolní skupiny jsou uvedeny v tabulkách a zobrazeny v grafech a dále interpretovány.

Cíle a úkoly práce byly splněny. Hypotéza 1 byla potvrzena, hypotéza 2 potvrzena nebyla. Stanovené předpoklady byly potvrzeny.

I přes uvedené statistické výsledky vlivu intervenčního programu na sluchově postiženou mládež praxe prokázala její kladný vliv na celkový rozvoj osobnosti sluchově postižených.

Summary

The doctoral thesis put mind to the unconventional motion activities by the adolescent young people with the hearing disability.

It submits the detailed description of the psychological, pedagogical and the sociological characteristics of the adolescent's personality.

It characterizes the hearing aberration and the auditory prosthesis in detail, it describes the principles of communication with the people with the hearing handicap, it interprets the term of the motor abilities and it describes the surveyed quantity – the attention and the achievement motivation. The thesis pays attention to the psychomotor development of the child. It defines the selfdefence and the psychomotor activities and their's meaning in the motion education of the adolescent's with the hearing handicap. It sets up the high-wroughted methodical handbook of the basic of the selfdefence and the psychomotor activities on account of the findings about the adolescents with the hearing handicap. This handbook ought to be instrumental to the teachers and the tutors, they use to work with the pupils with the hearing disability. The psychomotor activities are playful and amusing. It is one of the most suitable forms, it makes for the enhancement of the motion education of the adolescents with the hearing handicap.

The selfdefence helps to the one to find in them the internal force, it is needed to the resolution of the different life situations and the fulfilment of the aims in life, it maintains the moral volitive properties and the ability whereto to rely upon self, to overrule the obstacles and overrule himself too. The aim of the thesis was to prove the influence of the chosen intervention programme upon some dimensions of the personality especially in the area of the attention and the achievement motivation of the adolescent young people with the hearing disability. The partial aim of the work was to prove the increased level of the concern about the specific motion activities from the given programme by the young people with the hearing disability. In our research was observed 28 tested persons, 14 of them was the experimental group and 14 tested persons was the check group. The tested group was made up by the students from the secondary pedagogical school for the pupils with the hearing handicap in Hradec Králové.

All tested persons attend this boarding-school with approximately same tutorial form – the combination of the oral method with the dactylotic and the hand-language. All pupils had got the same hearing waste, it means the medium-weight up to the serious hearing defect and the same age bracket – the adolescence, the age between 17 - 21 years. The doctoral

thesis is standardly divided into the two parts. In the first part it was accomplished the analyse of the present knowledges in the area of the coordinating abilities and further the motion activities of the pupils with the hearing handicap. In the second part it where formulated the working hypotheses, the tasks and the aims of the work and the interpreted records we ushered in the findings.

The research was accomplished on the basis of the empirical procedure with the using of the miscellaneous experimental strategy by the combination of the quantitative and the qualitative research method, id est the by the folrm of the standardized tests and the questionnaires.

On the basis of this character of the work was used the pedagogical experiment with the check group and with the experimental group and where accomplished two experimental measurings, it means the input and output investigation.

There where used these methods of the researching work:

1. The test of the attention (Bakalář 1987)
2. The test of the achievement motivation (Bakalář 1987)
3. The questionnaire method:
 - a) The questionnaire for the finding of the concern about the specific motion activities of the given programme
 - b) The questionnaire for the finding of the subjective feelings from the intervention programme

All the testing where passed always at the same school in the same time and by the same conditionsto the measuring, the measurings where accomplished by the same examiner – the author of the doctoral thesis.

The gained results from the test of the attention and the level of the achievement motivation by the experimental nad the check group are introduced inthe tables and they are figured in the diagrams and they are further interpreted.

The aims and the tasks of the work where fulfilled. The hypothesis number 1 was proved, the hypothesis number 2 wasn't proved. The given presumptions where proved.

Through the mentioned statistical results of the influence of the intervention pogramme upon the young people withe the hearing defect the workong experience proved its positive influence upon the general personality development of the pupils with the hearing handicap.

Použitá literatura

1. Abramenková, V., V., et al. (1987). *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Bratislava, Pravda, 285 s.
2. Anastazi, A. (1986). *Psychological Testing*. New York, 136 s.
3. Balaštíková, B., Švancara, J. (1969). Aspirační reakce dvojčat mladšího školního věku. *Československá pediatrie*, roč. 24. č. 12., s. 694 – 698.
4. Baštecká, B., Goldman, P. (2001). *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál, 179 s.
5. Blahutková, M. (2005). *Psychomotorické hry pro děti s poruchami pozornosti a pro hyperaktivní děti*. Vyd. 1. Brno : Masarykova univerzita: Paido, 41 s.
6. Blahutková, M. (2003). *Psychomotorika*. Vyd. první. Brno: Pedagogická fakulta MU Brno, 85 s.
7. Blahutková, M. (2002). Výkonová motivace učitelů ve vztahu k duševnímu zdraví. In *Učitelé a zdraví 4*. Vyd. první. Brno : nakl. Pavel Křepela, s. 114 – 117.
8. Blahutková, M. (1999). Problematika motivace k výkonu a možnosti jejího formování. In *Sborník z vědeckého semináře Teorie a praxe v TV a sportu*. Ústí nad Labem: PDF UJEP, S. 27 – 30.
9. Blahutková, M. (1999). Vliv psychomotorických cvičení na některé dimenze osobnosti dítěte mladšího školního věku a možnosti rozvoje poznání ve vztahu učitel – žák. *Sborník prací PDF MU č. 149, řada tělovýchovná č. 12*. Brno: PDF, s 65 – 68.
10. Blahutková, M. (1998). *Rozdíly aspirační úrovně jako faktorů výkonové motivace u sportujících a nesportujících mládeže*. Disertační práce. Brno: PdF MU, 121 s.
11. Blahutková, M. (1997). Prožitek a přirozenost v tělesné výchově. *Sokol*, roč 5., č. 3., s. 12 – 13.
12. Blahutková, M. (1997). Psychomotorika jako prožitek z pohybu aneb pojď si s námi hrát. *Sokol*, roč.3, č. 3. s. 17.
13. Blahutková, M. (1996). Psychomotorika v hodinách tělesné výchovy na ZŠ a její vliv na rozvoj osobnosti dítěte staršího školního věku. In *Tělesná výchova na I. a II: druhém stupni ZŠ – sborník příspěvků z vědeckého semináře*. Ústí nad Labem. s. 99 – 103.
14. Blahutková, M. (1996). Význam zařazení psychomotoriky v hodinách tělesné výchovy na ZŠ a její vliv na rozvoj osobnosti dítěte mladšího školního věku. In *Tělesná výchova a sport na základních a středních školách – sborník z vědeckého konference*. Brno: ÚTK PDF MU. s. 79 – 81.

15. Blahutková, M. (1995). Rozdíly ve výkonové motivaci u dětí školního věku. In *Sborník z I. vědecké konference studentů kinantropologie*. Praha: FTVS UK, s. 7 – 8.
16. Blahutková, M. (1995). Výkonová motivace u sportovní mládeže. In *Nové poznatky v kinantropologickém výzkumu - sborník příspěvků z vědeckého semináře*. Brno: ÚTK PDF MU, s. 16 – 20.
17. Blahutková, M., Řehulka, E., Dvořáková, Š. (2005). *Pohyb a duševní zdraví*. Brno, Paido 78 s.
18. Blahutková, M., Sebera, M., Martyniec-Dłužiewska, W., Nadolska, A. (2004). Rizika a úskalí práce s handicapovanými ve školní tělesné výchově. In *Pohyb a výchova*. Ústí nad Labem : Univerzita J.E.Purkyně, s. 34 – 36.
19. Blahutková, M., Řehulka, E. (2001). Význam pohybové aktivity pro psychické zdraví učitele, trenéra a kouče. In *Učitelé a zdraví 3*. Brno: Pavel Křepela, s. 159 – 162.
20. Blahutková, M., Koubová, J. (1995). *Psychomotorika aneb prožitek z pohybu*. Brno: CDVU MU, 55 s.
21. Bakalář, E., Kopský, V. (1987). *I dospělí si mohou hrát*. 2. vyd. Praha: nakl. Pressfoto, 240 s.
22. Balcar, K. (1983). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: St. ped. nakl., 232 s.
23. Bulová, A. (1998). Komunikace sluchově postižených. In Vítková, M. *Integrativní speciální pedagogika*. 1. Vyd. Brno: Paido, s. 63-67.
24. Bulová, A. (1998). Uvedení do surdopedie. In Pipeková, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1.vyd. s. 81-97.
25. Bulová, A. (2004). Komunikace sluchově postižených. In Vítková, M. et al. *Integrativní speciální pedagogika integrace školní a speciální*. 2. rozšířené vyd. Brno: Paido, s. 141.
26. Buriánek, J. (2001). *Sociologie*. 2. vyd. Praha: nakl. Fortuna, 128 s.
27. Čačka, O. (2001). *Nástin psychologie I*. Brno: nakl. Paido, 90 s.
28. Čačka, O. (1995). *Přehled psychologie obecné, dopsívání a pracovní výkonnosti*. Brno: nakl. Paido, 83 s.
29. Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. vyd. Praha: ISV, 302 s.
30. Čechová, V., Mellanová, A., Rozsypalová, M. (2001). *Speciální psychologie*. 3. vyd. Brno: Vydal Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 173 s.
31. Čelíkovský S. et al. (1990). *Antropomotorika*. 3.vyd. Praha: St.ped.nakl., 286 s.

32. Čelíkovský, S. (1982). K současným otázkám obratnostních schopností. In: *Koordinační schopnosti a pohybové dovednosti*. Praha: ÚV ČSTV, s. 36 – 45.
33. Diamant, L., McAnulty, R., D. (1995). *The Psychology of Sexual orientation, Behavior and Identity: A Handbook*. Greenwood Press. Westpoint, Conecticut, London, 68 s.
34. Dlouhý, M. (2007). Shaolin Kung Fu a jeho postavení v rámci systematizace úpolů. *Sborník z konference Sport a kvalita života*. Brno. FSPS, 41 – 47 s.
35. Dlouhý, M. (2007). Základní struktura tréninku Shaolin Kung Fu a jeho vztah k bojovým sportům. *Sborník z mezinárodní konference Sport a kvalita života*. Brno. FSPS, 48 – 52 s.
36. Dlouhý, M. (2006). Systematizace úpolů. *Sborník z mezinárodní konference Sport and Globalization*. Nitra: Univerzita Konstantína Filozofa, s 32 – 40 s.
37. Dlouhý, M. (2002). *Morálně volní vlastnosti a jejich vliv na dotváření osobnosti středoškolské mládeže*. Rigorózní práce, Masarykova Univerzita, Fakulta sportovních studií, Brno, 141 s.
38. Dlouhý, M. (2002). *Bojové umění Kung Fu a jeho začlenění v systému úpolových sportů na středních školách*. Diplomová práce, Masarykova Univerzita, Fakulta sportovních studií, Brno, 92 s.
39. Doroszewska, J. (1981). *Pedagogika specjalna II*. 1. vyd. Wroclaw, 681 s.
40. Dovalil, J. (1986). *Pohybové schopnosti a jejich rozvoj ve sportovním tréninku*. Praha: Olympia, 280 s.
41. Fojtík, I. (1998). *Džudó, karatedó, aikidó, sebeobrana*. Praha: NS Svoboda, 121 s.
42. Fojtík, I. (1990). *Úpoly pro 5. až 8. ročník základní školy*. Praha: SPN, 87 s.
43. Gale, A., Edwards, J.A. (1983). *Psychological correlates of Human Behaviour*. Academic Press London, 125 s.
44. Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 207 s.
45. Gillerová, I., Buriánek, (1995). J. *Základy psychologie, sociologie*. 2. vyd. Praha: nakl FORTUNA, 160 s.
46. Grob, A. (1995). *Subjective Well-Being and significant life-events across the live-span*. Weiss Journal of Psychology, s. 3-18.
47. Hadj-Mousová, Z., Vágnerová, M. (1997). *Psychologie handicapu*. 1. vyd. Liberec: TU, 111 s.
48. Hall, J., Mueller, H. (1997). *Audiologists' Desk Reference*. San Diego, London: Singular Publishing Group, Inc., 205 s.

49. Hátlová, B. (2002). *Kinezioterapie v léčbě psychiatrických onemocnění*. 1. vyd. Praha: nakl. Karolinum, 120 s.
50. Hayes, N. (2003). *Aplikovaná psychologie*. 1. vyd. Praha: nakl. Portál s.r.o., 220 s.
51. Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer, 557 s.
52. Helus, Z. (2003). *Osobnost a její vývoj*. 1. vyd. Praha: UK – PdF, 77 s.
53. Hermová, S. (1994). *Psychomotorické hry*. 1. vyd. Praha: Portál, 95 s.
54. Hermová, S. (1997). *Psychomotorické hry*. 2. vyd. Praha: nakl. Portál, 97 s.
55. Hirtz, P., Kirchner, G., Pöhlman, R. (1994). *Sportmotorik, Grundlagen, Anwendungen und Grenzgebiete*. 2. Aufl. Kassel. 207 s.
56. Hirtz, P. (1982). K charakteristice a diagnostice koordinačních schopností. In: *Koordinační schopnosti a pohybové dovednosti* Praha: ÚV ČSTV, s. 241 – 268.
57. Hogenová, A. (2002). *Kvalita života a tělesnost*. 1. vyd. Praha: nakl. Karolinum, 304 s.
58. Holeček, V., Miňhová, J., Prunner, P. (2003). *Psychologie pro právníky*. Praha: Dobrá voda, 158 s.
59. Homola, M. (1969). *Otázky motivace v psychologii*. 1. vyd. Praha: SPN, 115 s.
60. Hrabal, V. (1989). *Pedagogicko psychologická diagnostika žáka*. 1. vyd. Praha, SPN, 193 s.
61. Hraše, J., Mikešová, M. (1967). Funkce aspiračních úrovní v celku osobnosti. In *K problémům psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Academia, 193 s.
62. Hrubý, J. (1999). *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu I.díl*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Praha: nakl. Septima, 396 s.
63. Hrubý, J. (1998). *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu II.díl*. 1. vyd. Praha: Septima, 321 s.
64. Hünnekens, H., Kiphard, E. J. (1960). *Bewegung heit*. Gütersloh: Flöttmann, s. 126.
65. Charvát, M., Blahutková, M. (2001). Podíl tělesné výchovy a sportu na formování profilu osobnosti adolescentů In Řehulka, E., Řehulková, O. *Psychologické otázky adolescence*. 1. vyd. Brno: nakl. Albert, s. 129-134.
66. Charvát, M. (2002). *Sociální aspekty sportovních aktivit*. Brno: Paido, 2 s.
67. Choutka, M., Dovalil, J. (1991). *Sportovní trénink*. Praha: Olympia, 218 s.
68. Choutka, M., Brklová, D., Votík, (1999). *J. Motorické učení v tělovýchovné praxi*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská Univerzita, Pedagogická fakulta, 70 s.

69. Chytráčková, J. (1985). Sledování výkonnosti československé mládeže v letech 1980 - 1984. In: *Ontogeneze lidské motoriky*. Praha: Olympia, s. 119 – 123.
70. Illiés, G. Et al. (1978). *Speciální-pedagogická psychológia*. 1. vyd. Bratislava: St. ped. nakl., 196 s.
71. Janata, J. (1999). *Agrese tolerance a intolerance*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 220 s.
72. Janotová, N., Řeháková, L. (1990). *Surdopedie – komunikace sluchově postižených*. 1.vyd. Praha: St. ped. nakl., 232 s.
73. Jobánková, M. et. al. (2003). *Kapitoly z psychologie pro zdravotnické pracovníky*. 3. vyd. Brno: Vydalo Národní centrum ošetřovatelství a nelékařských zdravotnických oborů, 225 s.
74. Jůva, V. (1994). *Úvod do pedagogiky*. 1. vyd. Brno: nakl. Paido, 127 s.
75. Kala, P., Kurfürst, Z. (1994). *Qigong I. díl*. Adamov: Temple, 111 s.
76. Kala, P., Kurfürst, Z. (1995). *Qigong II. díl*. Adamov: Temple, 148 s.
77. Kasa, J. (2001). *Športová kinantropológia*. Bratislava: SVSTVŠ, FTVŠ UK Bratislava, s.112.
78. Kasa, J. (1982). Príspevok k analýze pojmov obratnosť a pohybová koordinácia. In: *Koordináční schopnosti a pohybové dovednosti*. Praha: ÚV ČSTV, s. 123 – 126.
79. Kirton, N. (1982). *Adaptors and Innovators*. Journal of Applied Psychology, roč. 61/1982. č. 5, s. 622-629.
80. Kiphard, E. J. (1980). *Motopädagogik*. Dortmund: Verlag modernes Lernen, z. 104.
81. Kit, K., W. (1996). *The art of Shaolin Kung Fu. The Secrets of Kung Fu for Self-Defence, Health and Enlightenment*. Boston: Element Books, Inc., 165 s.
82. Klárová, R. (1999). *Rozvoj koordinačních schopností dětí mladšího školního věku*. Habilitační práce. Brno: 144 s.
83. Klárová, R. (1993). *Analýza rovnováhových schopností 10-13 letých dívek vybraných sportovních specializací. /Kandidátská disertační práce/*. Brno: MU PdF, 124 s.
84. Kocurová, M. (2002). Individualizace jako těžiště vztahu pedagogiky a speciální pedagogiky In *Pedagogická orientace 3*. Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS. Vydala Česká pedagogická společnost, s. 25-39.
85. Kohoutek, R. (1996). *Základy pedagogické psychologie*. 1. vyd. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 184 s.
86. Kohoutek, R. (2000). *Základy psychologie osobnosti*. 1. vyd. Brno: Akademické nakl. CERM, 263 s.
87. Kohoutek, R. (2001). *Poznávání a utváření osobnosti*. 1.vyd. Brno: Akademické nakladatelství CERM s.r.o., 275 s.

88. Kollárovits, Z., Teplická, S. (2001). *Porovnavanie vývoja kinesteticko-diferenciačných schopností školském populácie. In: Nové poznatky v kinantropologickém výzkumu.* Brno: MU, s. 79 – 83.
89. Kon, I.S. (1988). *Kapitoly z psychologie dospívání.* 1. vyd. Praha: st. ped. nakl., 236 s.
90. Kondáš, O. (1992). *Psychodiagnostika dospělých.* Vyd. Osveta š.p. Martin, 238 s.
91. Kopřivová, J. et al. (2001). *Cvičení pro zlepšení fyzického, ale i psychického stavu seniorů.* Brno: Vydala Městská hygienická stanice, 23 s. Neprodejně.
92. Košč, L. (1982). *Psychologie postiženého dítěte a jeho výchova.* 1. vyd. Praha: St. ped. nakl., 96 s.
93. Krahulcová, B. (2001). *Komunikace sluchově postižených.* 2. vyd. Praha: nakl. Karolinum, 303 s.
94. Krahulcová, B. et.al. (2002). *Postižený v procesu senescence.* 2. vyd. Praha, 108 s.
95. Krejčí, M. (2003). *Setkání s jógou.* 2.vyd. Vyd. EM GRAFIKA s.r.o., 115 s.
96. Kroger, J. (2000). *Identity Development: Adolescence Throught Adulthood.* London: Sage Publications, Inc.,
97. Křivohlavý, J. (2001). *Psychologie zdraví.* 1.vyd. Praha: nakl. Portál, 279 s.
98. Kubová, L. (1996). *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí.* Vyd. TECH-MARKET, 80 s.
99. Kubová, L. et al. (1999). *Znak do řeči.* Vydal TECH-MARKET, 88 s.
100. Kurfürst, Z. (1994). *Wu shu, Kung Fu.* Adamov: Temple, 167 s.
101. Kuric, J. (1986). *Ontogenetická psychologie.* 1. vyd. Praha:St. ped nakl., 264 s.
102. Lang, G., Berbechiová, CH. (1998). *Každé dítě potřebuje speciální přístup.* Praha: nakl. Portál, 146 s.
103. Langmeier, J. (1983). *Vývojová psychologie.* 1. vyd. Praha: Avicenum, 146 s.
104. Lechta, V. (1995). *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti.* 1.vyd. Vyd. Osveta, Martin, 267 s.
105. Lechta, V. (2002). *Symptomatické poruchy řeči u dětí.* 715. publikace. Praha: Portál, 191 s.
106. Linhartová, D. (1998). *Psychologie pro učitele I.* 1. vyd. Brno: Vydala MZLU, 88 s.
107. Ljach, V. I. (1989). *Koordinacionnye sposobnosti školnikov.* Minsk: Polymja, 157 s.

108. Lokšová, I., Lokša, J. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 113 s.
109. Macek, P. (1999). *Adolescence*. 1. vyd. Praha: Portál, 207 s.
110. Macek, P. (2003). *Adolescence*. 2. upravené vydání Praha: Portál, 144 s.
111. Machač, M., et al. (1985). *Emoce a výkonnost*. Praha: SPN. 283 s.
112. Man, F., Řepka, E. (2005). Výkonová motivace a flow prožitek. Kompatibilita nebo kontraverze. In J. Kirchner (Ed.), *Kontexty prožitku a kvalita života*. Ústí n. Labem: Univerzita J. E. Purkyně & Asociace psychologů sportu ČR, s. 75 – 84.
113. Man, F., Řepka, E., Stuchlíková, I. (2003). Does Teachers Reference-Norm Orientation Reduce Anxiety and Fear of Failure in Pupils at Elementary School?. [Abstract]. *Star 2003 Stres and Anxiety Research Society - Book Abstract*, 24, Lisabon: Universidade Lusofónia de Humandades e tecnologias. s. 126.
114. Man, F., Řepka, E., et al. (2003). Foundations of Exercise Psychology. Morgantown, WV: Fitness Information Technology, Inc. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 69.(1), s. 73 – 77.
115. Man, F., Řepka, E., C., R. (2002). Advances in motivation in sport and exercise. Champaign, IL: Human Kinetics. *Česká kinantropologie*, 6 (2), s. 45 – 51.
116. Maňák, J., Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: nakl. Paido, 219 s.
117. Maňák, J. (1998). *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti učitelů*. Brno: MU, s. 134.
118. Matějček, Z. (1974). *Psychologie nemocných a tělesně postižených dětí*. 1. vyd. Brno: Ústav pro další vzdělávání středních zdravotnických pracovníků, 64 s.
119. Mazal, F. (2000). *Pohybové hry a hraní*. 1. vyd. Olomouc: nakl. Hanex, 292 s.
120. McCarty, A. (1997). *The bible of karate*. Bubishi: Vermont & Tokyo, 248 s.
121. Měkota, K., Blahuš, P. (1983). *Motorické testy v tělesné výchově*. 1.vyd. Praha: St.ped.nakl, 335 s.
122. Měkota, K. (2000). Definice a struktura motorických schopností (Novější poznatky a střety názorů). *Česká kinantropologie*, roč. 4, Praha: s. 24 – 35.
123. Měkota, K. (1982). K pojetí a diagnostice koordinačních schopností. In: *Koordinační schopnosti a pohybové dovednosti*. Praha: ÚV ČSTV, s. 17 – 26.
124. Měkota, K. (1979). *Měření a testy v antropomotorice III*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 114 – 164.
125. Měkota, K., Dovalil, J. (2008). *Motorické schopnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého, 214 s.

126. Michalík, J. (1995). *Právní úprava postavení handicapovaných občanů*. 1. vyd. Olomouc: UP, 76 s.
127. Michalová, Z. (2004). *Pozornost : cvičení na posilování koncentrace pozornosti*. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 76 s.
128. Mikešová, A. (1997). *Vliv trémy na úroveň rovnováhových schopností u studentů tělesné výchovy*. Diplomová práce. Brno: PdF MU, 73 s.
129. Ming, J., Y. (1982). *Shaolin long fist Kung Fu*. Vanowen Place: Burbank, Unique publication, 198 s.
130. Mynarski, W., Raczek, J., Ljach, W. (1998). Teoretyczno-empiryczne podstawy kształtowania i diagnozowania koordynacyjnych zdolności motorycznych. In: *Studia nad Motorycznością Ludzką nr. 4*, Katowice: AWF, s. 187.
131. Mynarski, W., Raczek, J. (1992), *Koordinacyjne zdolności motoryczne dzieci i młodzieży, struktura wewnętrzna i zmienność osobnicza*. Katowice: 136 s.
132. Nakayama, M. (1966). *The dynamic karate*. Tokyo, Kodansha International Ltd, 302 s.
133. Nakonečný, M. (1993). *Základy psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Management Press, 232 s.
134. Nakonečný, M. (1995). *Lexikon psychologie*. Praha: Akademia, 397 s.
135. Nakonečný, M. (1997). *Motivace lidského chování*. Praha: Akademia, 270 s.
136. Nakonečný, M. (1999). *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Akademia, 287 s.
137. Neuman, J. (2001). *Dobrodružné hry v tělocvičně*. Praha: nakl. Portál, 243 s.
138. Nicholls, J., G. (1989). The development of the concept of difficulty. *Journal – Merill Palmer Quarterly*. Vol. 26, s. 271 – 281.
139. Nuttin, J. (1984). *Motivation, planing and action. A relational tttheory of behavior dynamics*. Leuven, 121 s.
140. Orálková, K. (2006). *Vliv psychomotoriky na rozvoj pozornosti a jemné motoriky sluchově postižené mládeže*. Disertační práce. Brno: FSpS, 192 s.
141. Orálková, K. (2002). Diplomová práce. *Využití psychomotorických cvičení u sluchově postižené mládeže*. Brno, 73 s.
142. Oyama, M. (1966). *This is karate*. Tokyo., Japan publication, 265 s.
143. Petersen, A. (1988). *Adolescent development*. 1. vyd. Annual Review Psychology, 607 s.
144. Piaget, J. (2000). *Psychologie dítěte*. 3. vyd. Praha: Portál, 143 s.
145. Pipeková, J. et. al. (1998). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: nakl. Paido, 234 s.

146. Pipeková et al. (2006). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 404 s.
147. Pipeková, J., Vítková, M. et al. (2001). *Terapie ve speciálně pedagogické péči*. 2. vyd. Brno: nakl. Paido, 165 s.
148. Potměšil, M. (1999). *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 72 s.
149. Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, 232 s.
150. Příhoda, V. (1967). *Ontogeneze lidské psychiky II. Vývoj člověka od patnácti do třiceti let*. 1. vyd. Praha: St.ped. nakl., 234 s.
151. Reguli, Z. (2004). *Systematika úpolov*. Rigorózní práce. Brno: Masarykova Univerzita, FSpS, 140 s.
152. Rokyta, R., Šťastný, (2002). F. *Struktura a funkce lidského těla*. 1. vyd. Praha: nakl. TIGIS, 175 s.
153. Rozenthal, R. Jacobson, (1966). L. *Teacher's expectancies*. Determinant sof pupils' I. Q. gaints. Psychological Reports, č. 19, s. 34 – 46.
154. Rutter, M. (1979). *Changing Youth in a Changing Society* (Patterns of Adolescent Development and Disorder). Abingdon, Burgess, 89 s.
155. Rutter, M. (1995). *Psychosocial disturbances in young people: Challengers for prevention*. 1. vyd. New York: Cambridge University Press, 52 s.
156. Rychtecký, A., Hošek, (1975). V. *Motorické učení*. Praha: SPN, 148 s.
157. Říčan, P. (1983). *Psychologie osobnosti, psychodiagnostické a didaktické testy*. 4. vyd. Bratislava: n.p., 193 s.
158. Sanden, J.M. (1996). Motorskills: learning and instruktion. In: *Corte, E., Werner, F.E. (eds.). Interantional encyklopedia of developmental and instructional psychology*. Oxford: Pergamon, s. 143 – 151.
159. Savage, D. (1969). *Psychometrie Assesment of the Individua Child*. Penguin Books, 132 s.
160. Sebera, M., Seberová, H. (1999). *Počítačové zpracování dat II*. Vyškov: VVŠ PV, 140 s.
161. Segal, N., L., Weisfeld, G., E., Weisfeld, C., C. et al. (1997). *Uniting Psychology and Biology. Interactive Perspectives on Human Development am Psychology ASS*. Washington, 68 s.
162. Sekot, A. (2002). *Sociologie v kostce*. Brno: Paido, 142 s.

163. Seliger, V. et. al. (1983). *Fyziologie člověka*. 1. vyd. Praha: St. ped. nakl., 429 s.
164. Severová, J. (2002). *Sociální psychologie a psychologie obchodu*. 3. vyd. Brno: LF MU, 52s.
165. Siegler, R., S. (1998). *Children's Thinking*. New Jersey: Prentice Hall, 235 s.
166. Schmidt, R. A. (1991). *Motor learning performance: from learning to practice*. Champaign IL: Human Kinetics, 135 s.
167. Skořepa, M. (1928). *Puberta*. 1. vyd. Praha, 104 s.
168. Skotáková, A. (2004). *Komparativní studie koordinačních schopností zrakově postižených na speciálních základních školách v České republice a Polsku*. Disertační práce. Brno: FSpS, 139 s.
169. Smékal, V. (1985). *Přehled psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: St. ped. nakl., 220 s.
170. Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti*. 1.vyd. Brno: nakl. BARRISTER & PRINCIPAL, 517 s.
171. Smékal, V. (2004). *Pozvání do psychologie osobnosti*. 2.vyd. Brno: nakl. BARRISTER & PRINCIPAL, 523 s.
172. Smith, R., W. (1989). *Secrets of Shaolin Temple Boxing*. Vermont & Tokyo: Charles E. Tuttle Company, Inc., 132 s.
173. Solovjev, I.M. (1977). *Psychologie neslyšících dětí*. 1.vyd. Praha: St. ped. nakl., 307 s.
174. Sovák, M. (1978) . *Logopedie*. 1. vyd. Praha St. ped. nakl., 163 s.
175. Stawowy-Wojnarowska, I. (1978). *Rozwijanie mowy dzieci hluchých w nauczaniu początkowym*. 1. vyd. Warszawa,. 127 s.
176. Svoboda, M. et al. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 791 s.
177. Strnadová, V. (1998). *Současné problémy české komunity neslyšících I., Hluchota a jazyková komunikace*. 1. vyd. Praha: DeskTop Publishing FF UK, 279 s.
178. Szabová, M. (1999). *Cvičení pro rozvoj psychomotoriky*. 1. vyd. Praha: Portál, 147 s.
179. Szopa, J. (1993). Genetyczne uwarunkowania zdolności motorycznych – przegland zagadnienia. In: *Osiński, W Motoryczność człowieka – jej struktura, zmienność i uwarunkowania. Poznań:AWF*, s. 147-160.
180. Šebek, M. (1990). *Neklidné děti a jejich výchova*. 1. vyd. Praha: UK, 124 s.
181. Šedivá, Z. (1997). *Rozvíjení sociálních dovedností sluchově postižených I*. 1. vyd. Praha: nakl. SEPTIMA, 23 s.
182. Šedivá, Z. (1998). *Rozvíjení sociálních dovedností sluchově postižených II*. 1. vyd. Praha: nakl. SEPTIMA, 35 s.

183. Šimonek, J., Zrubák, A. et al. (1996). *Základy kondičnej prípravy v športe*. Bratislava: Univerzita Komenského, 190 s.
184. Šimonek, J., Zapletalová, L. (1985). Koordinačné schopnosti. In: *Koordinačné schopnosti*. Bratislava: ÚV ČSZTV, s. 4 - 14.
185. Šlapák, I., Floriánová, P. (1998). *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie*. 83. publikace. Brno: nakl. Paido, 85 s.
186. Šmolík, P. (1985). *Pohybová výchova*. Praha : Mladá fronta, 256 s.
187. Švancara, J. (1975). *Kompendium vývojové psychologie*. 1. vyd. Praha: St. ped. nakl., 236 s.
188. Švancara, J. et. al. (1980). *Diagnostika psychického vývoje*. 1. vyd. Praha: Avicem, 154 s.
189. Taxová, J. (1985). *Pedagogicko-psychologické problémy dospívání*. 1. vyd. Praha, 239 s.
190. Taxová, J. (1987). *Pedagogicko psychologické zvláštnosti dospívání*. 1. vyd. Praha: St. ped. nakl., 276 s.
191. Vaněk, M., et. al. (1982). *Formování výkonové motivace*. Praha: UK, 218 s.
192. Vágnerová, M. (1997). *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum – UK, 88 s.
193. Vágnerová, M. (1999). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál, 444 s.
194. Vágnerová, M. (2001). *Úvod do psychologie*. 1.vyd. Praha, Karolinum, 164 s.
195. Vítková, M. et. al.. (1998). *Integrativní speciální pedagogika*. 68. publikace. Brno: nakl. Paido, 181 s.
196. Vítková, M. (1999). *Somatopedické aspekty*. 85. publikace. Brno: Paido, 144 s.
197. Vítková, M. et al. (2004). *Integrativní speciální pedagogika integrace školní a speciální*. 2. rozšířené vyd. Brno: nakl. Paido, 461 s.
198. Vygotskij, L.S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. 1.vyd. Praha: Portál, 135 s.
199. Zahálková, M. (1998). *Pediatric pro speciální pedagogy*. 1. vyd. Brno: MU, 62 s.
200. Zaciorski, W.M. (1970). *Kształtowanie cech motorycznych u sportowców*. Warszawa: Sport i Turystyka, 178 s.
201. Zelinková, O. (2000). *Poruchy učení*. 5.vyd. Praha: nakl. Portál, 196 s.

Internetové odkazy:

1. www.alfa.bigy.cz
2. www.deaf.com
3. www.deaflife.com
4. www.dchbrno.charita.cz
5. www.gong.cz
6. www.msmst.cz
7. www.paralympic.cz
8. www.ruce.cz
9. www.helpnet.cz_
10. www.sweb.cz/skn.bрно/
11. www.teorie.audio.komunita.cz
12. www.kochlear.unas.cz

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

Příloha č. 1 – *Test pozornosti (Bakalář, 1987)*

Příloha č. 2 – *Test úrovně aspirace (Bakalář, 1987)*

Příloha č. 3 – *Anketa na zjištění zájmu o specifické pohybové aktivity daného programu*

Příloha č. 4 – *Anketa na zjištění subjektivních pocitů z intervenčního programu*

Příloha č. 5 – *Metodická příručka pro učitele a vychovatele Speciálních škol pro sluchově postižené*

Příloha č. 6 – *DVD fotodokumentace a videozáznam*

PŘÍLOHA Č. 1

Test pozornosti (Bakalář, 1987)

A : 2 9 1 4 8 7 5 6 3 9 4 6 7 8 8 3 1 2 3 4 5 6 7 8 9 8 7 6 5 4 3 7
B : 9 8 7 6 5 4 3 2 1 9 8 7 6 5 4 3 1 4 2 1 5 2 1 6 2 1 7 2 8 1 9 2
C : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 1 2 3 4 5 6 7 1 5 2 1 6 3 1 7 4 6 1 3 5 1 2 4
D : 3 3 4 6 7 3 8 2 9 1 4 5 6 7 3 4 9 1 2 9 1 2 3 1 9 8 7 6 5 1 9 0
E : 5 3 9 8 2 7 7 4 6 7 5 3 7 0 9 8 8 0 2 8 3 8 2 0 8 2 4 6 5 9 3 4
F : 2 0 5 6 3 7 7 0 8 9 5 7 4 9 7 4 5 5 0 5 5 3 3 5 5 4 4 6 5 5 0 5
G : 6 4 3 2 8 9 7 6 3 7 8 2 0 9 3 8 2 4 5 7 8 6 4 0 1 8 2 5 8 6 4 0
H : 7 6 5 5 4 7 4 4 4 6 6 6 8 8 8 3 1 3 4 5 1 7 8 9 1 3 1 4 1 5 6 1
I : 3 2 1 3 2 1 1 2 3 1 2 3 5 4 3 7 8 2 3 9 2 3 7 2 3 6 3 2 4 3 7 6
J : 9 8 7 9 8 7 8 7 6 8 2 6 7 6 5 7 0 1 9 8 6 8 4 7 4 3 2 8 9 6 1 0
K : 1 9 8 7 3 8 2 6 4 5 5 9 1 0 8 8 4 2 3 4 5 6 8 3 4 5 6 7 9 4 6 7
L : 2 4 6 8 2 4 6 8 3 6 9 1 1 8 1 9 4 4 5 5 5 6 6 6 6 7 7 7 7 7 3 8
M : 8 3 6 5 9 1 7 2 3 7 5 9 4 3 7 6 7 7 6 6 5 5 4 4 3 3 2 2 1 1 9 9
N : 9 1 8 2 7 3 6 4 5 5 8 1 8 3 7 2 9 1 0 8 2 0 7 4 5 6 7 8 9 2 3 4
O : 2 7 3 4 8 5 5 6 4 7 2 3 7 8 0 2 6 7 7 5 6 7 5 6 7 5 6 4 5 7 6 6
P : 6 3 8 6 0 9 1 8 7 6 4 3 8 2 9 2 8 7 6 5 4 6 5 4 3 5 4 3 2 3 2 1
Q : 9 7 5 4 3 3 5 4 6 8 2 2 5 4 6 6 8 5 7 4 6 3 5 2 9 6 6 4 5 3 4 2
R : 4 0 4 3 9 3 4 7 3 6 8 2 4 7 4 6 3 6 4 7 5 8 6 9 7 2 8 3 7 2 8 3
S : 9 0 1 6 1 9 8 4 6 3 2 8 7 6 4 2 8 4 8 7 6 5 9 0 7 1 1 5 1 6 8 2
T : 8 3 6 5 4 2 8 9 6 6 1 0 3 6 8 2 6 7 5 4 6 9 8 4 5 7 3 4 2 8 9 1
U : 4 8 6 5 4 8 7 6 9 8 3 4 7 3 8 9 6 4 7 4 6 7 6 4 7 6 4 7 3 4 6 8
V : 8 9 5 7 3 8 6 9 0 1 0 2 8 5 3 7 8 2 3 2 8 1 8 1 7 1 6 1 5 6 4 8
W : 6 4 2 8 6 4 9 7 6 2 8 0 1 8 3 6 5 2 8 3 6 6 7 7 8 8 9 9 1 1 2 2
X : 4 8 2 9 5 1 6 3 8 3 7 8 4 6 7 5 2 2 6 6 3 3 7 7 4 4 8 8 5 5 9 9
Y : 6 2 4 8 2 7 4 6 3 8 9 6 1 9 8 4 8 3 2 8 4 5 5 9 1 8 2 6 4 3 7 9

PŘÍLOHA Č 2

Test úrovně aspirace (Bakalář, 1987)

O_1 ☐

V_1 ☐

O_2 ☐

V_2 ☐

O_3 ☐

V_3 ☐

O_4 ☐

V_4 ☐

PŘÍLOHA Č. 3

Anketa na zjištění zájmu o specifické pohybové aktivity daného programu

Anketa následovala po skončení pedagogického experimentu (probandi byli nejdříve řádně instruováni - jak anketu vyplnit) a měla následující otázku:

„Měl(a) bys zájem zúčastnit se dalších těchto podobných pohybových aktivit (tzn. psychomotorika a sebeobrana), které jsi absolvoval(a) v rámci tohoto experimentu?“

PŘÍLOHA Č. 4

Anketa na zjištění subjektivních pocitů z intervenčního programu

Anketa následovala vždy bezprostředně po skončení každé hodiny. Probandi byli na začátku nejprve řádně instruováni, jak anketu vyplňovat. Metodika vyhodnocování této ankety byla taková, že součet všech odpovědí v každé otázce byl 560 (počet hodin experimentu – tzn. 40 a celkový počet probandů v experimentální skupině – tj. 14 tzn. $14 \times 40 = 560$) při každé odpovědi měl proband – vybrat vždy pouze jednu z uvedených možností.

Otázka č.1: Co se ti v hodině líbilo?

Různé hry (žonglování atd..)	
Sebeobrana	
Psychomotorika	
Všechno	
Nic	

Otázka č.2: Co se ti v hodině nelíbilo ?

Různé hry (žonglování atd..)	
Sebeobrana	
Psychomotorika	
Všechno	
Nic	

Otázka č.3: Zhodnot' tuto hodinu (oklasifikuj známkou 1 - 5)

1	
2	
3	
4	
5	

Otázka č.4: Bylo ti v této hodině něco nepříjemné ?

Různé hry (žonglování atd..)	
Sebeobrana	
Psychomotorika	
Všechno	
Nic	

PŘÍLOHA Č. 5

Metodická příručka pro učitele a vychovatele **Speciálních škol pro sluchově postižené**

1. hodina: - vstupní

V každé hodině se děti nejdříve seznámily s pomůckami, které budou používány. Všechny pomůcky si prohlédly a mohly si je i vyzkoušet. Hodiny byly rozděleny vždy na následující části: úvodní část, rušná část, hlavní část, protažení – uvolnění, relaxace a závěrečná část. Na začátku každé hodiny byl vždy sdělen obsah, cíl a organizace hodiny.

Všechny následující hodiny měli stejnou strukturu a rozdělení dle zásad metodiky a didaktiky tělesné výchovy (tzn. úvodní, rušná, průpravná, hlavní, závěrečná část) a byly důsledně dodržovány základní didaktické principy (postupnosti, soustavnosti, přiměřenosti atd.) s přihlédnutím k problematice edukace mládeže se sluchovým postižením.

Program hodiny:

seznamovací hry

Cíl:

seznámení se s experimentální výukou a s organizací práce v průběhu experimentu včetně vysvětlení důvodů vlastní práce.

Úvodní část:

vysvětlení obsahu, cíle hodiny a její organizace

Zajíčci seznamte se – děti běhají po prostoru, na pokyn se nejbližšímu představí. *Tato experimentální skupina byla aktivní, objímali se, skákali po sobě, většinou však jen ty stejné dvojice. Ani po domluvě se nechtěly střídat s dalšími. Děti by se neměly do ničeho nutit, jinak je další snaha kontraproduktivní . Musí to chtít sami.*

Hra na rozvoj pozornosti.

Rušná část:

Krabí honička – jeden krab honí a koho chytí, stává se krabem a honí spolu. Děti hrají vybíjenou s míčem a koho míč trefí – je vybit, lehne si na zem a stává se krabem. Zachráněn

je tehdy, když je vybit ten, kdo jej vybil. *Tato hra děti příliš nebavila, nebyla pro ně příliš dynamická i když ji pochopily hned.*

Hra na rozvoj pozornosti, rychlosti a senzomotoriky,

Píchnutá pneumatika – Jedno z dětí je honič, který honí děti se zdviženým prstem, který představuje špendlík. Jakmile je „pneumatika“ propíchnutá, s hlasitým vydechnutím si lehá na zem. Do hry ji může vrátit kdokoli ze spoluhráčů 5x názorně naznačeným pumpováním. *Děti už podobnou hru hrály v hodinách tělesné výchovy s učitelem TV, takže ji rychle pochopily. Jako honiče je dobré zvolit někoho tzv. „hyperaktivního“. Tím dojde pak k jeho zklidnění a eliminaci rušení z řad žáků. Hra je bavila a někteří se dobrovolně přihlásili, že budou honit a byli mnohem aktivnější než v minulé hře.*

Hra na rozvoj pozornosti, rychlosti, senzomotoriky, postřehu, herního myšlení i strategie.

Průpravná část:

Roboti – děti jsou ve dvojicích a jedno z nich je robot. Druhé má za úkol robota naprogramovat na jednoduché pohyby (pohyby pažemi, pohyby nohou, klony trupu, chůze, poskoky apod...). Hra zaměřená na rozcvičení těla. *Zajímavý způsob rozcvičení, který skupinu bavil a projevovala se dobře jejich různá míra kreativity.*

- Následuje ještě rozcvičení a protažení ve dvojicích rozcvičení (ve dvojicích formou zábavných gymnastických cvičení) s důrazem na nejvíce exponované části těla v hlavní části hodiny.

Hlavní část:

Úpolové hry:

1) **Obrana svého území** – jeden z dvojice je ve vymezeném prostoru – cca velikosti žíněnky a brání svoje území před druhým z dvojice – útočníkem. Pokud se útočník dostane do vymezeného území v předem určeném časovém limitu, vyhrává. Později se role vymění.

2) **Vytlačování ze svého území** – úpolová hra, která má přesně opačný princip. Soupeři se snaží vytlačit jeden druhého z vymezeného území. Kdo první dostane soupeře z území, vyhrává.

3) **Řecko-římské zápolení** – ve vymezeném prostoru se soupeři snaží zvednout jeden druhého. Komu se to prvnímu podaří a tak, aby soupeře udržel 2-3 sekundy nad zemí tak, že se žádnou částí těla nedotýká země, vyhrává.

Všechny tyto úpolové hry jsou zaměřené na rozvoj základních úpolových dovedností, rozvoj motoriky, koordinace, pozornosti, rychlosti i úpolové strategie.

Tyto hry děti opravdu velice zaujaly a bavily je. Zápasily až do vyčerpání. Je však důležité vybrat podobné typy dětí hlavně z hlediska hmotnosti a je nutné důsledně kontrolovat dodržování pravidel fair-play.

Relaxace:

Tygří tlapy – děti se masírují ve dvojici pomocí rukou. Prostřednictvím „tygřích tlapek“ se prochází po těle a naznačuje chůzi. Pohyb začíná u zápěstí a přechází postupně k prstům. Děti se potom vymění. *První relaxační cvičení bývá problémové. Děti se stydí, předvádí a neuvolní se. Učitel by je měl trochu usměrnit. Postupem času si zvyknou a lépe se uvolní.*

Závěrečná část:

hodnocení reakcí „pneumatiky“, vítězných „krabů“, spolupráce s „roboty“, hodnocení úpolových her, diskuse (upozornění na chybné postupy v motivacích, podpora sebedůvěry, pocity zúčastněných, pocity obavy a úzkosti), dotazy a vyplnění dotazníku subjektivních pocitů ze cvičení.

Poznámka:

vedoucí zasahuje do způsobů jednání a chování dětí, všímá si jejich reakcí. Počáteční hodiny jsou velmi náročné a důležité na získání důvěry i ztráty ostychu dětí tak, aby se chovali spontánně a přirozeně v dalších hodinách. Zpočátku není příliš vhodné nutit děti do činností tzv. za každou cenu. Velmi důležité je - nepoužívat ironii v jakémkoli smyslu – neslyšící ji v důsledku svého postižení nedokážou správně porozumět a taková nepochopení mohou napáchat nenapravitelné pedagogické škody nejen v rámci experimentu. Je třeba mít na zřeteli fakt, že někdy se může výuka o několik minut prodloužit z důvodu vysvětlování v hodině, zvýšený zájem o určitá cvičení, diskuse dotazy atd. Je proto dobré se dětmi a ostatními zainteresovanými spolupracovníky na této situaci domluvit a dohodnout se, aby byla akceptována a z hlediska organizace ve škole zvolit čas hodin tak, aby po této výuce děti měli nějakou časovou rezervu a nespěchali ihned pryč. To je samozřejmě velice obtížné. Je to ale velmi důležité, když je možné to tímto způsobem provést, je to totiž pedagogicky cenné, protože děti nemají pocit, že jsou jen „zboží“ v rámci jakéhosi experimentu, ale že na nich

těm, kdo s nimi tento experiment provádí, opravdu záleží a výrazně to pak posiluje vazbu resp. vztah žák vs. učitel.

2. hodina:

V následujících hodinách uvádíme v rámci lekcí již pouze názvy her a cvičení psychomotoriky a sebeobrany, které byly čerpány z výše uvedených zdrojů (viz str. 133), kde je také možno je najít i s jejich podrobným popisem. Tématické celky – sebeobrana a psychomotorika byly v hodinách kvantitativně v rovnováze. Všechny následující hodiny měly stejnou strukturu a rozdělení dle zásad metodiky a didaktiky tělesné výchovy (tzn. úvodní, rušná, průpravná, hlavní, závěrečná část) a proto již nemusí být v popisech dalších hodin uváděny.

Program hodiny: vstupní úpolové hry a psychomotorické hry

Cíl: vyzkoušení a nácvik některých základních úpolových a psychomotorických her (navázání kontaktu, ztráta ostychu, radost z pohybu, motivace, iniciace zájmu o nové netradiční pohybové aktivity a jejich obsah...)

Psychomotorika: 1) Na čertíka
2) Každý jinak
3) Sochaři

Sebeobrana: 1) Přetlaky nohama v leže proti sobě
2) Přetlaky proti sobě v tureckém sedu obouruč
3) Přetlaky do strany v kleku obouruč

Relaxace: Tygří tlapky

Závěrečná část: hodnocení činnosti jednotlivců v hodině, diskuse (podpora sebedůvěry, pocity zúčastněných, pocity obavy a úzkosti), dotazy a vyplnění dotazníku subjektivních pocitů ze cvičení

Poznámka: vedoucí zasahuje do způsobů jednání a chování dětí, všímá si jejich reakcí a případně vhodně resp. citlivě koriguje

3. hodina:

Program hodiny: základní úpolové hry, psychomotorické hry

Cíl: nácvik základních úpolových her a vyzkoušení některých psychomotorických her

(Nejprve jako vždy je samozřejmě úvodní část, kde se sdělí obsah, cíl a organizace hodiny, pak následuje rušná část s obsahem psychomotorických her na rozběhání a zahřátí jako Na čertíka, Želvičky, Píchnutá pneumatika atd., pak následuje průpravná část resp. rozcvičení, formou psychomotorických her a cvičení, nebo základních gymnastických cvičení apod. Po hlavní části hodiny také vždy automaticky následuje nějaké uvolnění a relaxace jako např. Tygří tlapka, Pivní tácky, Co to je?, apod., proto tyto části již v ostatních hodinách nebudou již znovu uváděny a detailně popisovány)

Psychomotorika:

- 1) Počítáme
- 2) Přejdi řeku
- 3) Želvičky

Sebeobrana:

- 1) Přetlaky v sedě proti sobě
- 2) Přetlaky čelem proti sobě ve stoji
- 3) Přetlaky ve stoji zády proti sobě a do strany

Závěrečná část: hodnocení činnosti jednotlivců v hodině, diskuse (podpora sebedůvěry, pocity zúčastněných, pocity obavy a úzkosti), dotazy a vyplnění dotazníku subjektivních pocitů ze cvičení

Poznámka: vedoucí zasahuje do způsobů jednání a chování dětí, všímá si jejich reakcí a případně vhodně resp. citlivě koriguje

4. hodina:

Program hodiny: průpravné úpolové hry, psychomotorické hry

Cíl: nácvik průpravných úpolových her a psychomotorických her

Psychomotorika: 1) Čertovská honička
2) Novinová bitva
3) Přeskakování

Sebeobrana: 1) Převrácení ležícího na opačnou stranu – řecko římský styl
2) Plácáná do stehů
3) „Lepící se ruce na hlavu“ - Wing Chun

Závěrečná část: hodnocení činnosti jednotlivců v hodině, diskuse (podpora sebedůvěry, pocity zúčastněných, pocity obavy a úzkosti), dotazy a vyplnění dotazníku subjektivních pocitů ze cvičení

Poznámka: vedoucí zasahuje do způsobů jednání a chování dětí, všímá si jejich reakcí a případně vhodně resp. citlivě koriguje. Pokud je třeba (lichý počet – chybí druhý do dvojice) tak se učitel zúčastňuje cvičení také a cvičí se žáky.

5. hodina:

Program hodiny: postoje, přemísťování, psychomotorické hry

Cíl: nácvik postojů, přemísťování, změny těžiště těla jeho reakce na ní, procvičování psychomotorických her, strategie sebeobrany a sebeochrany - základní principy a strategie

Psychomotorika: hry s míčem: 1) Vybíjená s molitanovým míčem všichni proti všem
2) Zasáhni soupeře!
3) Úderná

- Sebeobrana:**
- 1) Technika úhybů
 - 2) Technika postojů a přemísťování ve dvojicích
 - 3) Šaolinské senzomotorické cvičení na rovnováhu a změnu těžiště

Závěrečná část: hodnocení činnosti jednotlivců v hodině, diskuse (podpora sebedůvěry, pocity zúčastněných, pocity obavy a úzkosti), dotazy a vyplnění dotazníku subjektivních pocitů ze cvičení

Poznámka: vedoucí zasahuje do způsobů jednání a chování dětí, všímá si jejich reakcí a případně vhodně resp. citlivě koriguje. Pokud je třeba (lichý počet – chybí druhý do dvojice) tak se učitel zúčastňuje cvičení také a cvičí se žáky.

6. hodina:

Program hodiny: základy judo, psychomotorické hry

Cíl: nácvik základního držení a elementárních technik judo, procvičování psychomotorických her, etika a taktika zákroku a okolnosti vylučující protiprávní jednání

Psychomotorika: hry s míčem: 1) Střelecká
2) Přihrávaná
3) Přejdi řeku

- Sebeobrana:**
- 1) Technika držení
 - 2) Technika uchopení
 - 3) Technika vychýlení těžiště

Závěrečná část: hodnocení činnosti jednotlivců v hodině, diskuse (podpora sebedůvěry, pocity zúčastněných, pocity obavy a úzkosti), dotazy a vyplnění dotazníku subjektivních pocitů ze cvičení

Poznámka: vedoucí zasahuje do způsobů jednání a chování dětí, všímá si jejich reakcí a případně vhodně resp. citlivě koriguje. Pokud je třeba (lichý počet – chybí druhý do dvojice) tak se učitel zúčastňuje cvičení také a cvičí se žáky. Je dobré, aby ve dvojici byli žáci podobných somatických parametrů.

7. hodina:

Program hodiny: základy judo, psychomotorické hry

Cíl: nácvik základních technik judo, procvičování psychomotorických her

Psychomotorika: hry s míčem: 1) Všechny koule ve vzduchu
2) Hod do koše
3) Novinová bitva

Sebeobrana: 1) Technika přehození ogoši
2) Technika podmetu osotogari
3) Technika taiotoši

Závěrečná část: hodnocení činnosti jednotlivců v hodině, diskuse (podpora sebedůvěry, pocity zúčastněných, pocity obavy a úzkosti), dotazy a vyplnění dotazníku subjektivních pocitů ze cvičení

Poznámka: vedoucí zasahuje do způsobů jednání a chování dětí, všímá si jejich reakcí a případně vhodně resp. citlivě koriguje. Pokud je třeba (lichý počet – chybí druhý do dvojice) tak se učitel zúčastňuje cvičení také a cvičí se žáky. Je dobré, aby ve dvojici byli žáci podobných somatických parametrů.

8. hodina:

Program hodiny: judo, psychomotorické hry

Cíl: procvičování základních technik judo, procvičování psychomotorických her

Psychomotorika: hry s míčem: 1) Šikulové
2) Soutěžní
3) Žongléři

Sebeobrana: 1) Technika přehozů
2) Technika podmetů a porazů
3) Řízené randori procvičovaných technik

Závěrečná část: hodnocení činnosti jednotlivců v hodině, diskuse (podpora sebedůvěry, pocity zúčastněných, pocity obavy a úzkosti), dotazy a vyplnění dotazníku subjektivních pocitů ze cvičení

Poznámka: vedoucí zasahuje do způsobů jednání a chování dětí, všímá si jejich reakcí a případně vhodně resp. citlivě koriguje. Pokud je třeba (lichý počet – chybí druhý do dvojice) tak se učitel zúčastňuje cvičení také a cvičí se žáky. Důsledně dodržuje bezpečnost při cvičení a při nácviku bojových technik. Je dobré, aby ve dvojici byli žáci podobných somatických parametrů.

9. hodina:

Program hodiny: techniky karate, psychomotorické hry

Cíl: nácvik základních technik karate, procvičování psychomotorických her

Psychomotorika: hry s míčem: 1) Honba za pašeráky
2) Pašeráci
3) Kouzelný míč

Sebeobrana: 1) Technika rukou bloky - kryty
2) Technika úderů
3) Řízené kumite (bezkontaktní) procvičovaných technik

Závěrečná část: hodnocení činnosti jednotlivců v hodině, diskuse (podpora sebedůvěry, pocity zúčastněných, pocity obavy a úzkosti), dotazy a vyplnění dotazníku subjektivních pocitů ze cvičení

Poznámka: vedoucí zasahuje do způsobů jednání a chování dětí, všímá si jejich reakcí a případně vhodně resp. citlivě koriguje. Pokud je třeba (lichý počet – chybí druhý do dvojice) tak se učitel zúčastňuje cvičení také a cvičí se žáky. Důsledně dodržuje bezpečnost při cvičení a při nácviku bojových technik.

10. hodina:

Program hodiny: techniky karate, psychomotorické hry

Cíl: nácvik základních technik karate, procvičování psychomotorických her

Psychomotorika: hry s míčem: 1) Počítání
2) Vejdeme se všichni
3) Vedení dotykem

- Sebeobrana:**
- 1) Technika nohou
 - 2) Technika kopů
 - 3) Řízené kumite (bezkontaktní) procvičovaných technik

Závěrečná část: hodnocení činnosti jednotlivců v hodině, diskuse (podpora sebedůvěry, pocity zúčastněných, pocity obavy a úzkosti), dotazy a vyplnění dotazníku subjektivních pocitů ze cvičení

Poznámka: vedoucí zasahuje do způsobů jednání a chování dětí, všímá si jejich reakcí a případně vhodně resp. citlivě koriguje. Pokud je třeba (lichý počet – chybí druhý do dvojice) tak se učitel zúčastňuje cvičení také a cvičí se žáky. Důsledně dodržuje bezpečnost při cvičení a při nácviku bojových technik.

11. hodina:

Program hodiny: techniky kung fu, psychomotorické hry

Cíl: nácvik základních technik kung fu, procvičování psychomotorických her

Psychomotorika: hry s míčem:

- 1) Překážková dráha – základní
- 2) Překážková dráha – speciální
- 3) Překážková dráha – s náčiním

- Sebeobrana:**
- 1) Technika rukou bloky - kryty
 - 2) Technika úderů
 - 3) Sparring technik ve dvojicích a s obměnou sparringa

Závěrečná část: hodnocení činnosti jednotlivců v hodině, diskuse (podpora sebedůvěry, pocity zúčastněných, pocity obavy a úzkosti), dotazy a vyplnění dotazníku subjektivních pocitů ze cvičení

Poznámka: vedoucí zasahuje do způsobů jednání a chování dětí, všímá si jejich reakcí a případně vhodně resp. citlivě koriguje. Pokud je třeba (lichý počet – chybí druhý do dvojice) tak se učitel zúčastňuje cvičení také a cvičí se žáky. Důsledně dodržuje bezpečnost při cvičení a při nácviku bojových technik. Je dobré, aby ve dvojici byli žáci podobných somatických parametrů.

12. hodina:

Program hodiny: techniky kung fu, psychomotorické hry

Cíl: nácvik základních technik kung fu, procvičování psychomotorických her

Psychomotorika: hry s míčem: 1) Překážková dráha – základní
2) Překážková dráha – speciální
3) Překážková dráha – s náčiním

Sebeobrana: 1) Technika nohou
2) Technika kopů
3) Sparring technik ve dvojicích a obměnou sparringa

Závěrečná část: hodnocení činnosti jednotlivců v hodině, diskuse (podpora sebedůvěry, pocity zúčastněných, pocity obavy a úzkosti), dotazy a vyplnění dotazníku subjektivních pocitů ze cvičení

Poznámka: vedoucí zasahuje do způsobů jednání a chování dětí, všímá si jejich reakcí a případně vhodně resp. citlivě koriguje. Pokud je třeba (lichý počet – chybí druhý do dvojice) tak se učitel zúčastňuje cvičení také a cvičí se žáky. Důsledně dodržuje bezpečnost při cvičení a při nácviku bojových technik

13. hodina:

Program hodiny: boj zblízka, psychomotorické hry

Cíl: nácvik sebeobrany boje zblízka, procvičování psychomotorických her, nácvik základů žonglování

Psychomotorika:

- 1) Čertovská honička
- 2) Žonglování se 2 míčky
- 3) Žonglování se 3 míčky

Sebeobrana:

- 1) Technika rukou boje zblízka
- 2) Technika nohou boje zblízka
- 3) Kombinace procvičování technik ve dvojicích

Závěrečná část: hodnocení činnosti jednotlivců v hodině, diskuse (podpora sebedůvěry, pocity zúčastněných, pocity obavy a úzkosti), dotazy a vyplnění dotazníku subjektivních pocitů ze cvičení. Je vhodné, aby ve dvojici byli žáci podobných somatických parametrů.

Poznámka: vedoucí zasahuje do způsobů jednání a chování dětí, všímá si jejich reakcí a případně vhodně resp. citlivě koriguje. Důsledně dodržuje bezpečnost při cvičení a při nácviku bojových technik. Tyto děti jsou citlivé na neúspěch, který těžce nesou. Při nácviku žonglování je proto mimořádně důležité zvolit správný přístup k výuce žonglování. Vhodné je se jakoby učit žonglování společně s žáky. Jinak nemají tendenci se žáci stydět, uzavřít se do sebe, bát se neúspěchu, předvést se a není to tak pedagogicky neefektivní.

14. hodina:

Program hodiny: vyprošťování z úchopů, psychomotorické hry

Cíl: nácvik technik vyprošťování z úchopů, procvičování psychomotorických her, nácvik základů žonglování

Psychomotorika: 1) Píchnutá pneumatika

2) Žonglování se 2 míčky

3) Žonglování se 3 míčky

Sebeobrana: 1) Technika vyprošťování z úchopu za ruku a zápěstí

2) Technika vyprošťování z úchopu za rameno

3) Technika vyprošťování z úchopu za oděv

Závěrečná část: hodnocení činnosti jednotlivců v hodině, diskuse (podpora sebedůvěry, pocity zúčastněných, pocity obavy a úzkosti), dotazy a vyplnění dotazníku subjektivních pocitů ze cvičení

Poznámka: vedoucí zasahuje do způsobů jednání a chování dětí, všímá si jejich reakcí a případně vhodně resp. citlivě koriguje. Důsledně dodržuje bezpečnost při cvičení a při nácviku bojových technik

15. hodina:

Program hodiny: vyprošťování z úchopů, psychomotorické hry, žonglování

Cíl: nácvik technik vyprošťování z úchopů, procvičování psychomotorických her, nácvik základů žonglování

Psychomotorika: 1) Vybíjená s molitanovým míčem

2) Žonglování s míčky

3) Žonglování se šátky

- Sebeobrana:**
- 1) Technika vyprošťování z obejmutí těla zepředu
 - 2) Technika vyprošťování z obejmutí těla zezadu
 - 3) Technika vyprošťování z tzv. kravaty

Závěrečná část: hodnocení činnosti jednotlivců v hodině, diskuse (podpora sebedůvěry, pocity zúčastněných, pocity obavy a úzkosti), dotazy a vyplnění dotazníku subjektivních pocitů ze cvičení

Poznámka: vedoucí zasahuje do způsobů jednání a chování dětí, všímá si jejich reakcí a případně vhodně resp. citlivě koriguje. Důsledně dodržuje bezpečnost při cvičení a při nácviku bojových technik. Je dobré, aby ve dvojici byli žáci podobných somatických parametrů.

16. hodina:

Program hodiny: obrana proti škrcení, psychomotorické hry, žonglování

Cíl: nácvik technik obrany proti škrcení a nácvik žonglování

- Psychomotorika:**
- 1) Kombinované modifikované rugby
 - 2) Žonglování s míčky
 - 3) Žonglování se šátky

- Sebeobrana:**
- 1) Technika obrany proti škrcení zepředu
 - 2) Technika obrany proti škrcení zezadu
 - 3) Technika obrany proti škrcení předloktím

Závěrečná část: hodnocení činnosti jednotlivců v hodině, diskuse (podpora sebedůvěry, pocity zúčastněných, pocity obavy a úzkosti), dotazy a vyplnění dotazníku subjektivních pocitů ze cvičení

Poznámka: vedoucí zasahuje do způsobů jednání a chování dětí, všímá si jejich reakcí a případně vhodně resp. citlivě koriguje. Důsledně dodržuje bezpečnost při cvičení a při nácviku bojových technik

17. hodina:

Program hodiny: odváděcí techniky a techniky svedení na zem, žonglování

Cíl: nácvik odváděcích technik, technik svedení protivníka na zem a nácvik žonglování

Psychomotorika:

- 1) Na čertíka a Na jednonožce
- 2) Žonglování s míčky
- 3) Žonglování se šátky

Sebeobrana:

- 1) Technika odvádění protivníka
- 2) Technika svedení protivníka na zem
- 3) Technika zafixování a držení protivníka po svedení na zemi

Závěrečná část: hodnocení činnosti jednotlivců v hodině, diskuse (podpora sebedůvěry, pocity zúčastněných, pocity obavy a úzkosti), dotazy a vyplnění dotazníku subjektivních pocitů ze cvičení

Poznámka: vedoucí zasahuje do způsobů jednání a chování dětí, všímá si jejich reakcí a případně vhodně resp. citlivě koriguje. Důsledně dodržuje bezpečnost při cvičení a při nácviku bojových technik. Zkušenější žáci v žonglování pomáhají těm méně zdatným.

18. hodina:

Program hodiny: pákové techniky, žonglování

Cíl: nácvik pákových technik a žonglování

Psychomotorika:

- 1) Žonglování s míčky
- 2) Žonglování se šátky
- 3) Žonglování s kroužky

Sebeobrana:

- 1) Technika páky na zápěstí
- 2) Technika páky na loket
- 3) Technika páky na rameno

Závěrečná část: hodnocení činnosti jednotlivců v hodině, diskuse (podpora sebedůvěry, pocity zúčastněných, pocity obavy a úzkosti), dotazy a vyplnění dotazníku subjektivních pocitů ze cvičení

Poznámka: vedoucí zasahuje do způsobů jednání a chování dětí, všímá si jejich reakcí a případně vhodně resp. citlivě koriguje. Důsledně dodržuje bezpečnost při cvičení a při nácviku bojových technik

19. hodina:

Program hodiny: Obrana proti různým předmětům, žonglování

Cíl: nácvik obrany proti různým předmětům a žonglování

Psychomotorika:

- 1) Žonglování s míčky
- 2) Žonglování se šátky
- 3) Žonglování s kroužky

- Sebeobrana:**
- 1) Technika obrany proti předmětům pevným - tvaru krátká-dlouhá tyč
 - 2) Technika obrany proti předmětům ohebným řetěz apod.
 - 3) Technika obrany resp. zásady strategie a taktiky proti chladným zbr.

Závěrečná část: hodnocení činnosti jednotlivců v hodině, diskuse (podpora sebedůvěry, pocity zúčastněných, pocity obavy a úzkosti), dotazy a vyplnění dotazníku subjektivních pocitů ze cvičení

Poznámka: vedoucí zasahuje do způsobů jednání a chování dětí, všímá si jejich reakcí a případně vhodně resp. citlivě koriguje. Důsledně dodržuje bezpečnost při cvičení a při nácviku bojových technik

20. hodina:

Program hodiny: sebeobrana žen, žonglování

Cíl: nácvik sebeobrány žen, strategie a taktiky sebeobrány a žonglování

- Psychomotorika:**
- 1) Žonglování s míčky
 - 2) Žonglování se šátky
 - 3) Žonglování s kroužky

- Sebeobrana:**
- 1) Sebeobrana žen prostřednictvím technik rukou
 - 2) Sebeobrana žen prostřednictvím technik nohou
 - 3) Sebeobrana žen při škrcení a napadení zezadu

Závěrečná část: hodnocení činnosti jednotlivců v hodině, diskuse (podpora sebedůvěry, pocity zúčastněných, pocity obavy a úzkosti), dotazy a vyplnění dotazníku subjektivních pocitů ze cvičení

Poznámka: vedoucí zasahuje do způsobů jednání a chování dětí, všímá si jejich reakcí a případně vhodně resp. citlivě koriguje. Důsledně dodržuje bezpečnost při cvičení a při nácviku bojových technik. Je vhodné, aby dvojici tvořili žáci opačného pohlaví.

PŘÍLOHA Č. 6

DVD

Fotodokumentace a videodokumentace programu - na přiloženém DVD