

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

**Vztah ke knize a rozvoj předčtenářských dovedností u dětí
s těžkou sluchovou vadou v raném a předškolním věku**

Bakalářská práce

Autor: Katka Drahotská
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciálně pedagogická péče o osoby s poruchami komunikace
Vedoucí práce: Mgr. Tereza Koliášová, Ph.D.
Oponent práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor: Katka Drahotská

Studium: P131207

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciálně pedagogická péče o osoby s poruchami komunikace

Název bakalářské práce: **Vztah ke knize a rozvoj předčtenářských dovedností u dětí s těžkou sluchovou vadou v raném a předškolním věku**

Název bakalářské práce AJ: Relation to a book and nurturing of pre-reading skills in children with heavy hearing impairment in early childhood and pre-school age

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá problematikou jazykového vývoje a čtení u dětí s těžkým sluchovým postižením, zaměřuje se zejména na vztah ke knize a rozvoj předčtenářských dovedností u dětí v raném a předškolním věku. Cílem praktické části práce je vytvoření metodického materiálu určeného zejména rodičům malých těžce sluchově postižených dětí, jež přibližuje důležitost práce s knihou a uvádí konkrétní tipy pro vhodnou podporu v rodinném prostředí.

BRADÁČOVÁ, Zdenka. (ed.). Četba sluchově postižených: sborník příspěvků ze Semináře o četbě sluchově postižených II, konaného dne 27-11.1999 v areálu FRPSP v Praze 5-Stodůlkách. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 2000. ČERVENKOVÁ, Anna (ed.). Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Koliášová, Ph.D.

Oponent: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 10.2.2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucí bakalářské práce a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 16. 3. 2018

Poděkování

Srdečně děkuji Mgr. Tereze Koliášové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, cenné rady a věnovaný čas. Děkuji rovněž rodičům a pedagogům dětí se sluchovým postižením, kteří svými náměty a připomínkami přispěli k realizaci práce do stávající podoby. V neposlední řadě děkuji své rodině za plnou podporu a zvláště pak mé malé dceři za společné chvíle strávené revizí dětských knih, jež jsou součástí práce.

Anotace

DRAHOTSKÁ, Katka. *Vztah ke knize a rozvoj předčtenářských dovedností u dětí s těžkou sluchovou vadou v raném a předškolním věku*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 118 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá předčtenářským obdobím dítěte s těžkou sluchovou vadou. Zaměřuje se na rozvoj jeho vztahu ke knize a četbě v raném a předškolním věku, a podporu vývoje předčtenářských dovedností v domácím prostředí. Pojednává o dílčích funkcích podmiňujících budoucí osvojování trivie. V souvislosti s předčítáním přibližuje specifika, která jsou dána přítomností sluchového postižení.

Praktickou část bakalářské práce představuje metodický materiál určený rodičům dětí s těžkým sluchovým postižením. Jeho cílem je informovat rodiče o problematice čtenářské gramotnosti osob se sluchovým postižením a poskytnout metodické vedení, praktické rady a zásady pro předčítání a práci s knihou v domácím prostředí. Součástí metodického materiálu je seznam doporučených titulů dětské literatury a soubor námětů ke cvičením zaměřeným na rozvoj dílčích funkcí.

Klíčová slova: dítě s těžkou sluchovou vadou, předčtenářské období, předčtenářské dovednosti, dílčí funkce.

Anotation

DRAHOTSKÁ, Katka. *Relation to a book and nurturing of pre-reading skills in children with heavy hearing impairment in early childhood and pre-school age*. Hradec Králové: Faculty of Education, The University of Hradec Králové, 2018. 118 p. The bachelor thesis.

The bachelor thesis is focused on the pre-reading period of child's with severe hearing impairment life. It deals with developing child's relationship to a book and to reading in early and pre-school age, and deals with supporting the development of pre-reading skills in the home environment aswell. It also deals with the partial functions which will be necessary in process of trivial learning. In connection to reading, it is focused on the special features that are attributed to hearing impairment.

The practical part of the bachelor thesis is represented by a methodical material for parents of children with severe hearing impairment. Its aim is to inform parents about the issue of reading literacy of hearing impaired people, provide methodical guidance, practical advice and principles for reading and working with a book in a home environment. Methodical material contains a list of recommended titles and a set of topics for exercises focusing on the development of partial functions.

Key words: child with severe hearing impairment, pre-reading period, pre-reading skills, partial functions.

Obsah

Úvod.....	8
1. Vývoj komunikačních kompetencí a čtenářství u dítěte v raném a předškolním věku.....	10
1.1. Jazykový vývoj intaktního dítěte	10
1.2. Předčtenářské období	14
1.3. Předčítání.....	17
1.4. Předpoklady pro osvojení dovednosti číst.....	24
2. Vývoj komunikačních kompetencí a čtenářství u dítěte s těžkým sluchovým postižením v raném a předškolním věku	29
2.1. Jazykový vývoj dítěte s těžkým sluchovým postižením	30
2.2. Osoba s těžkou vadou sluchu a grafická forma českého jazyka	32
2.3. Předčítání dítěti s těžkým sluchovým postižením.....	34
3. Rozvoj dílčích funkcí u dítěte s těžkým sluchovým postižením	50
3.1. Smyslové vnímání.....	51
3.2. Paměť a pozornost.....	53
3.3. Motorické funkce	54
3.4. Prostorová orientace.....	58
3.5. Orientace v čase a serialita	59
4. Metodický materiál pro rodiče dětí s těžkým sluchovým postižením	62
4.1. Cíle tvorby metodického materiálu	62
4.2. Východiska tvorby metodického materiálu	62
4.3. Postup zpracování	63
4.4. Vlastní podoba metodického materiálu.....	67
4.5. Zhodnocení a evaluace materiálu.....	116
Závěr	118
Seznam použitých zdrojů.....	120

Úvod

Bakalářská práce se zabývá předčítáním a budováním vztahu ke knize a četbě u dětí s těžkou sluchovou vadou v raném a předškolním věku v domácím prostředí. Pojednává o předčtenářském období života dítěte coby době adekvátní pro započetí seznamování dítěte s knihou, o významu četby a o postupném seznamování dítěte s jednotlivými žánry dětské literatury dítěti. V případě, že se jedná o dítě s těžkým sluchovým postižením, nabývá význam včasného počátku rozvoje čtenářství na intenzitě, neboť prelingvální sluchové postižení se často pojí právě s nedostatky v oblasti čtenářské gramotnosti.

Čtení a psaní představuje způsob recepce i percepce verbálního sdělení v českém jazyce, který je jinak osobě s těžkým sluchovým postižením nedostatečně či zcela nepřístupný. Výzkumy však dokazují, že vysoké procento osob se sluchovým postižením vzniklým před dokončením vývoje řeči nečte s porozuměním. Tento fenomén pak představuje překážku, která zásadně ovlivňuje celý život sluchově postižené osoby. Čtenářská gramotnost totiž představuje cestu ke vzdělání, přístup k informacím a také jeden ze způsobů komunikace sluchově postiženého se slyšící společností.

Přestože četba sehrává roli významného kompenzačního prostředku, často naopak činí značné potíže. Je tomu tak proto, že kompetence osoby s těžkým sluchovým postižením v českém jazyce jsou v důsledku chybějící akustické vazby omezeny, což se promítá do percepce textu i v písemném projevu. Tyto činnosti se stávají neoblíbenými a bývají spojovány s nejistotou a vyhýbavým chováním.

Předložená práce vychází z myšlenky, že včasné započetí budování kladného vztahu dítěte k četbě a rozvinutí předčtenářských dovedností v rámci individuálních možností dítěte minimalizuje překážky spojené s budoucím osvojováním a následným rozvíjením dovedností číst s porozuměním. Pozitivní zkušenosti s četbou by měly dalece převažovat nad negativními, které se v souvislosti s počátky samostatného čtení vyskytnou.

Praktická část této práce si klade za cíl vytvořit metodický materiál pro rodiče dětí s těžkým sluchovým postižením. Smyslem je podpora aktivního postoje rodičů

v otázce vývoje dítěte v raném a předškolním věku a apelování na včasný počátek rozvoje čtenářství dítěte. Metodický materiál by měl vyhlížet jako srozumitelná, přehledná a podnětná brožura, která je navíc doplněna o seznam literatury vhodné pro děti s těžkým sluchovým postižením a o praktické náměty k hrám cíleným na rozvoj dílčích funkcí podmiňujících osvojování čtení jako dovednosti.

1. Vývoj komunikačních kompetencí a čtenářství u dítěte v raném a předškolním věku

Ve vývojové psychologii se rozlišují základní fáze životního cyklu člověka. Po prenatálním období následuje období raného dětství, předškolní věk, školní věk, adolescence, dospělost a stáří (Průcha, Veteška, 2012). *Rané dětství* zahrnuje období novorozenecké, kojenecké a batolecí. *Předškolní věk* pak chápeme v užším pojetí jako období od tří do šesti let (Skorunková, 2013).

Rané a předškolní období života dítěte představuje dobu zásadní pro komplexní vývoj jedince a období klíčové pro vývoj komunikačních kompetencí. S jazykovým vývojem souvisí čtenářství, v raném a předškolním věku rozvoj předčtenářských dovedností. Jazyk dítěti zprostředkovává obsah knihy (informace, příběh, apod.) a zároveň toto působení literatury jazykové schopnosti dále rozvíjí. Vzhledem ke komplexnosti vývoje dítěte jde navíc obojí ruku v ruce s vývojem smyslového vnímání, motoriky, myšlení a socializace (Klenková, 2006).

Postup vývoje dítěte je značně individuální, proto následný souhrn jazykového vývoje intaktního dítěte obsahuje informace, které mají orientační charakter.

1.1. Jazykový vývoj intaktního dítěte

Vývoj řeči u dítěte je složitý proces, který v různé míře ovlivňují vnitřní i vnější faktory. Řečový vývoj postupuje v souladu s celkovým vývojem a značnou měrou je ovlivňován prostředím, ve kterém dítě vyrůstá. Jedná se o dynamický proces, který probíhá zejména do třech až čtyř let dítěte velmi rychle. Charakter vývoje řeči ovlivňuje řada faktorů, mezi nimi např.:

- stav centrální nervové soustavy
- úroveň intelektových schopností
- úroveň motorických schopností
- úroveň sluchové percepce
- úroveň zrakové percepce
- vrozená míra nadání pro řeč a jazyk
- vlivy sociálního prostředí

(Bytešníková, 2012)

V literatuře se setkáváme s ohlédnutím na starší a již vyvrácené pojetí jazykového vývoje, který jeho počátky zasazuje do období, kdy dítě začíná vyslovovat první slova, což bývá kolem jednoho roku, obvykle nejpozději do osmnácti měsíců věku. Dnes už víme, že jazykový a řečový vývoj má své kořeny v ranějším období života dítěte. Prvopočátky můžeme identifikovat již v prenatálním období díky tomu, že plod je už kolem šestého měsíce těhotenství schopen rozeznávat lidský hlas.

Zásadní dobou je však období po narození, kdy se dítě poprvé přímo setkává se zvuky lidské řeči, melodií lidského hlasu a s prvními dotyky doprovázenými akustickými stimuly. Už od postnatálního období dítě se svým okolím komunikuje, zatím však nikoliv slovy, ale preverbálním chováním, které zahrnuje hlasové, mimické a tělesné projevy.

Na dítě působí nejen řeč směřovaná cíleně k němu samému, ale také verbální komunikace vedená v blízkosti dítěte a zvuky okolí. Zvuky a lidská řeč tak tvoří běžnou součást jeho života již od prvních dní. Klíčovou roli pro budoucí rozvoj jazyka a řeči hrají prozodické vlastnosti řeči a škála fonémů mateřského jazyka, které se dítě nejprve učí rozpoznávat a teprve postupně napodobovat. (Průcha, 2011)

Novorozenec je schopen rozlišit lidský hlas od jiných zvuků, dokáže lokalizovat matčin hlas a na verbální podněty dokáže pohybem reagovat. Sám vydává reflexivní zvuky a pláče. Křik má zpočátku tvrdý hlasový začátek a miminko tak vyjadřuje nelibost. Kolem osmého týdne se začíná objevovat také *broukání* (Průcha, 2011). A mezi druhým a třetím měsícem začíná křik mít i měkký hlasový začátek, čímž jsou vyjadřovány libé pocity.

Mezi čtvrtým a osmým měsícem věku dítě postupně začíná reagovat na intonaci vět, komunikuje pomocí hlasu, gest a mimiky. Na broukání navazuje stádium *pudového žvatlání*, které se často označuje jako „hra s mluvidly“, a to zatím není závislé na procesu slyšení.

Teprve následná fáze předřečového vývoje, mezi šestým a devátým měsícem, vyžaduje také zapojení vědomé zrakové a sluchové kontroly. Jedná se o období *napodobujícího žvatlání*, dítě napodobuje slyšené zvuky. Již také spojuje hlásky do slabik. A zvyšuje se jeho zájem o kontakt s okolím. (Bytešnicková, 2012)

Okolo desátého až dvanáctého měsíce věku dítě začíná rozumět rozdílným významům sdělení. Jedná se tedy o posun od pouhé percepce řeči k postupnému porozumění řeči. V tomto období si dítě začíná spojovat slova s předměty (Bytešnicková, 2012). Kolem jednoho roku má již dítě osvojenou malou pasivní slovní zásobu, reaguje i na své jméno. Kolem jednoho roku věku, vyslovuje dítě svá první slova. Jedná se o jednoslabičná a dvouslabičná slova, která označují obvykle předměty či osoby (Průcha, 2011).

První slova mají význam tzv. *holofrází*, což znamená, že jednotlivé slovo zastupuje význam celého sdělení. Dospělý komunikační partner pak vyrozumí záměr dítěte z této holofráze. Před druhým rokem začíná tzv. první věk otázek, který zahrnuje otázky typu „Co to je?“ či „Kdo to je?“. Postupně dochází také ke kumulaci holofrází, kdy dvě izolovaná slova tvoří větu (např. ham – báb) a prvním dvouslovným větám (Vágnerová, 2012).

Obvykle ve druhém roce dítě začíná preferovat verbální formu komunikace. V tomto věku také můžeme při případném neúspěchu v komunikační situaci (např. dospělí mu nerozumí či mu nevěnují pozornost) pozorovat projevy frustrace.

Vývoj aktivní slovní zásoby postupuje individuálně, mezi dětmi se vyskytují značné rozdíly. „*To je způsobeno různou úrovní vyspělosti centrální nervové soustavy jednotlivých dětí a kvalitou i kvantitou stimulace okolí,*“ (Kamiš, 1986 in Bytešnicková, 2012). Ve druhém roce tvoří aktivní slovní zásobu asi 270–300 slov. Většina slovní zásoby dítěte dosud byla zastoupena podstatnými jmény, méně zastoupena byla slovesa. Až mezi druhým a třetím rokem dochází k prudkému rozvoji v užívání slovních druhů, zapojují se postupně přídavná jména, zájmena a příslovce. (Bytešnicková, 2012)

Okolo dvou a půl let dítě začíná slova ohýbat, skloňovat a časovat. Tvoří víceslovné věty a rozvíjí se gramatická stavba. V promluvě dítěte se objevují také novotvary (Vágnerová, 2012). Gramatika se vyvíjí pomocí přenosu mluvního vzorce na mluvu dítěte. Nejprve tak dítě napodobuje gramatiku v projevu dospělého. Mezi druhým a třetím rokem nastává významný mezník ve vývoji řeči, a sice počátky uvědomování si vlastní role komunikačního partnera (Bytešnicková, 2012).

Po třetím roce věku již dítě zná své jméno i jména blízkých osob. Dostavuje se tzv. období otázky „Proč?“. Dítě také začíná tvořit nadřazené pojmy a rozvíjí se gramatická stránka řeči. Slovní zásoba obsahuje až 1000 aktivně užívaných slov. V tomto období dítě chápe význam slov opačných (např. teplý, studený). (Klenková, 2006)

„Ve věku tří až čtyř let již začíná mluvit o minulosti i budoucnosti a prostřednictvím řeči zvládá poskytovat i získávat informace, umí požádat o to, co aktuálně potřebuje.“ (Bytešníková, 2012)

Mezi čtvrtým a pátým rokem je verbální projev dítěte již po gramatické stránce téměř ustálen a obsahuje všechny slovní druhy. Dítě spolehlivě tvoří minulý i budoucí čas (Vágnerová, 2012). Odchylinky mohou přetrvávat v artikulaci. V tomto období dítě užívá aktivně asi 1500–2000 slov. Verbální komunikace dokáže využít pro získávání a udržení pozornosti dospělých, vyžádání informací, udělování pokynů ostatním.

V posledním roce předškolního období dítě používá až 3000 slov a dokáže se obratně vyjadřovat. Zvládá pohotově komunikovat a to v různých komunikačních situacích. Začíná se také dokončovat proces fonemické diferenciacce a fyziologická dyslálie ustupuje.

„Veškeré snahy pedagogů, zainteresovaných odborníků, ale i rodičů, by měly směřovat k tomu, aby děti před zahájením školní docházky byly schopny zvládnout sociální uplatnění komunikace.“ (Bytešníková, 2012)

V průběhu řečového vývoje se mohou vyskytnout potíže a vývoj tak může být negativně ovlivněn. Připomeňme vliv celkového zdravotního stavu a intelektu na vývoj řeči a jazyka. Avšak na vývoj řeči může mít negativní dopad celá řada faktorů, mezi nimi např.:

- zdravotní problémy
- odchylinky ve vývoji
- neadekvátní přístup rodičů a blízkého okolí
- postavení dítěte v rodině
- adaptační problémy

- snížená míra jistoty vazeb
- odloučení od rodiče
- nedostatečná spolupráce rodiny s odborníky

(Bytešníková, 2012)

Jazyk a řeč jsou navíc úzce spjaty s myšlením, dítě záhy začíná pro myšlení užívat slov a vyvíjí se tak verbální inteligence. Ta umožňuje mj. vytváření logických vztahů mezi pojmy a jevy, chápání slovně logických vztahů, uvědomování si slovních významů, práci se slovní pamětí atd. (Šedivá, 2006 in Bytešníková, 2012).

Pro účely této práce je vhodné podotknout, že právě rozvoj jazyka, myšlení a dalších dílčích funkcí je jedinou cestou k pozdějšímu dosažení *čtenářské gramotnosti* (tj. schopnosti dekódovat grafický záznam, porozumět čtenému a informace adekvátním způsobem zpracovávat). Funkce, které významně participují na procesu osvojování schopnosti číst a čtení samotném, se komplexně označují jako *předčtenářské dovednosti*, a řadíme mezi ně především percepční, kognitivní a sociální kompetence.

1.2. Předčtenářské období

Čtení představuje významnou dovednost, která člověka obohacuje mnoha směry. Rovněž klade nároky na určité kompetence k tomu, abychom ji mohli plně využívat. Avšak mezi prvními takovými nároky, jak by se mohlo zdát, nefiguruje samotný proces výuky čtení. Tomu předchází ještě celé *předčtenářské období*. Názory na to, kdy můžeme sledovat počátky tohoto období, se různí.

Někteří považují za počátky již raný věk, dobu, kdy matka dítěti zpívá ukolébavky a hovoří k němu melodickým hlasem, jiní odkazují dokonce již na období prenatalní, kdy matka čte a zpívá.

Červenková (1999), stejně tak i Homolová (2010) vnímají jako mezník pro nástup předčtenářského období tu dobu, kdy se dítě začíná setkávat s uměleckou slovesností. Je to obvykle ještě kojenecké období, kdy matky poprvé přednášejí říkanky, jako „Kovej, kovej kováříčku,“ nebo „Takhle jedou páni.“ Také Tomášková (2015)

shledává, že „vztah ke čtení a knize se utváří již v útlém věku, můžeme říci, že vlastně od narození.“

Matějček (2005) v souvislosti s počátky předčtenářství zmiňuje dobu, kdy dítě poprvé projevuje zájem o dětské knížky, prohlíží si obrázky a otáčí strany, což je ještě před druhým rokem života.

Chceme-li ve vývoji dítěte opravdu nalézt mezník počátku cesty ke čtenářství, nedojdeme k jednoznačnému závěru – přesnému vymezení doby či jednomu konkrétnímu spouštěči, jež započiná rozvoj předčtenářských dovedností. Vstupní předpoklady pro čtenářství jsou tvořeny celou škálou podnětů, jejichž vliv se v průběhu vývoje zeslabuje či zesiluje, tyto podněty se navíc mohou vzájemně posilovat, či si odporovat. (Chaloupka, 1995)

1.2.1. Vliv rodiny na rozvoj čtenářství

Čtení chápeme jako důležitý zdroj informací. K tomuto zdroji se bude dítě s důvěrou vracet, získá-li k četbě kladný vztah. Jak již bylo zmíněno, na rozvoj předčtenářských dovedností, včetně vztahu ke knize a četbě vůbec, má vliv celá řada podnětů. Za nejvýznamnější faktor považujeme působení rodiny (Homolová, 2010).

Rodina zásadně ovlivňuje utváření osobnosti dítěte, působí na kognitivní i morální rozvoj (Homolová, 2010), poskytuje dítěti základní model chování. Členové rodiny jsou pro dítě nejdostupnějším vzorem, jenž přirozeně napodobuje. Právě díky tomu rodina sehrává zásadní roli také při rozvoji dětského čtenářství.

Dítě by mělo vyrůstat ve čtenářsky podnětném prostředí, jehož součástí je množství knih, časopisů, a dalších písemností. Velký důraz je kladen na to, aby se dítě stávalo svědkem čtení rodičů. „*Tím, že vyrůstá v příjemném čtenářském prostředí, je dítě motivováno k učení se číst.*“ (Zelinková, 2012)

Vídá-li dítě členy rodiny číst, může knihu, coby neznámou věc, ztotožnit se známým člověkem a zařadit ji tak mezi věci blízké (Homolová, 2010). Současně získává přístup k poznání, že kniha lidem přináší nové informace a také pobavení. Zásadním způsobem, kterým rodina působí na formování budoucího čtenáře, je předčítání,

vyprávění a podpora rozvoje dílčích funkcí podmiňujících proces prvopočáteční výuky čtení.

Chaloupka (1995) upozorňuje, že rodina sehrává zásadní roli ve formování čtenářství nejen pozitivním, ale i negativním směrem. Vyrůstá-li dítě ve čtenářsky nepodnětném prostředí, i tato absence vztahu rodičů k četbě mu bude vzorem. Za nedostatečně čtenářsky podnětné prostředí považujeme i rodiny, které dítěti knihy pouze fyzicky zprostředkují. Je nutné, aby rodiče knihám aktivně věnovali pozornost.

Optimální podmínky pro vývoj, které může rodina dítěti poskytnout, zahrnují samozřejmě nejen čtenářsky podnětnou, ale celkově přívětivou atmosféru domácnosti. Dítě potřebuje cítit bezpečí, jistotu a lásku ze strany blízkých osob. Stabilní prostředí je v tomto ohledu klíčové.

Ke čtenářství se navíc úzce pojí situace v rodině z hlediska komunikace. To, zda je prostředí, v němž dítě vyrůstá, komunikačně bohaté, zda má dítě dostatek příležitosti k řečovému projevu, zda se účastní rozhovoru, zda je mu věnována dostatečná pozornost, zda rodiče dítěti předčítají se zaujetím a v klidné atmosféře (Homolová, 2010).

1.2.2. Veřejná a osobní knihovna

Jucovičová a Žáčková (2014) vidí přínos pro rozvoj vztahu dítěte k četbě také v navštěvování knihoven. Podle Stoppardové (in Bytešníková, 2012) by se měly děti s prostředím knihovny seznamovat od dvou až třech a půl let, rodiče by pak měli s dětmi společně knihovnu navštěvovat několik prvních let (Homolová, 2010). Dítě tak získá přístup k celé škále žánrů a zároveň mu bude rodičova návštěva knihovny vzorovou situací.

Chaloupka (1995) přikládá důležitost také osobní knihovničce dítěte. Knihy se stanou předměty, které přirozeně patří do jeho prostředí, a jsou mu k dispozici. Chaloupka ale upozorňuje rodiče, že dítě si nevytvoří vztah k četbě, pokud bude pouze vlastnit množství knih bez patřičného zájmu a intervence ze strany rodičů.

1.3. Předčítání

Raný a předškolní věk se vyznačuje zvýšenou citlivostí dítěte na nově přichozí podněty, dítě je nyní vysoce učenlivé. Jedná se o období nanejvýš vhodné pro seznamování dítěte s literaturou. Předčítání přívětivě ovlivňuje celkový vývoj dítěte, rozvíjí dovednosti, které později usnadní osvojování dovednosti číst, i samotný vztah k literatuře. Působí na psycho-sociální vývoj dítěte – rozvíjí kulturní povědomí, usnadňuje orientaci dítěte ve světě a posiluje vztahy mezi dítětem a předčítajícím. Stává se také nástrojem k přirozenému poznávání struktury jazyka a jeho složité gramatické stavby (Zelinková, 2012).

Myšlenku včasného zahájení předčtenářských aktivit podporuje výzkum manželů Molfesových z roku 2003, který se zabývá otázkou vlivu prostředí na dítě v jednotlivých vývojových etapách. Ten prokázal, že nejvýznamnější vliv na formování budoucího čtenáře má rodičovské působení v raném a předškolním věku. (Jošt, 2011)

Každému dítěti by se dle Homolové (2010), mělo číst každý den alespoň 20 minut. Výzkum Gebhartové však ukázal, že každý den předčítá předškolním dětem jen 24% rodičů, jedenkrát týdně pak 30% rodičů (Zelinková, 2012).

Rodič posiluje rozvoj předčtenářských dovedností s ohledem na možnosti dítěte tím, že jej seznamuje s lidovou slovesností, předčítá, vypráví příběhy a pohádky, vysvětluje či komentuje obrázky a děj, odpovídá na dotazy dítěte, neodmyslitelnou součástí je společné prohlížení knih a diskuse (**dále jen předčítání**). Také dítě aktivně podpoří, zajímá-li se o formální stránku textu atd. (Chaloupka, 1995)

Cílem je podporovat rozvoj dítěte tím směrem, aby se postupem času vytvořil návyk číst – pomocí četby získávat informace nebo se bavit (Červenková, 1999).

1.3.1 Přínosy předčítání a předčtenářské dovednosti

Pravidelné předčítání bezesporu obohacuje dítě mnoha směry. U dětí v raném a předškolním věku rozvíjí tzv. *předčtenářské dovednosti*. Jedná se o celou řadu dovedností, jejichž vývoj nelze oddělit od dalších složek vývoje osobnosti dítěte. Mnohé se navzájem významně ovlivňují, dá se říci, že se prolínají. Přínosy,

kteřé předčítání přináší a konkrétní předčtenářské dovednosti, které se rozvíjí právě četbou, můžeme nalézat v následujících oblastech.

Kognitivní funkce

Pravidelné předčítání rozvíjí představivost, fantazii, myšlení, paměť, dále pak pozornost, schopnost koncentrace a jazykové kompetence (Tomášková, 2015). S tím samozřejmě souvisí dovednosti, jakými jsou porozumění čtenému, schopnost udržet pozornost a koncentrovat se na předčítání, pamatovat si předčítané, atd.

Všechny výše zmíněné funkce jsou zcela zásadní pro úspěšnost ve vzdělávacím procesu, a zároveň je podpora jejich zdárného vývoje často opomíjena. Je velmi důležité poskytnout dítěti dostatek prostoru pro vnímání okolních podnětů a to nejen v dostatečné kvantitě, ale zejména v dostatečné kvalitě. Jinými slovy, nechceme dítě přesytit množstvím podnětů, ale umožnit mu opravdové poznání a pochopení jednotlivých podnětů.

Jazykové schopnosti

Připomeňme, že předčítání a práce s knihou významně ovlivňuje rozvoj jazykových schopností. Dítě se skřze knihu seznamuje se složitou gramatickou strukturou jazyka, zvyká si na jeho spisovnou podobu (Hudáková, 1999). Zásadní vliv má na narůstání slovní zásoby. Podporuje fonologické uvědomování, dítě vnímá rýmy, první hlásky slov, začíná si uvědomovat segmenty slov (Zelinková, 2012). Posiluje pohotové a obratné vyjadřování, ale také porozumění předčítanému. Celkově tak podporuje rozvoj komunikačních schopností (Tomášková, 2015).

Senzorické funkce

Mezi předčtenářské dovednosti patří také dostatečně rozvinuté zrakové a sluchové funkce. Tyto se částečně rozvíjí i při předčítání a práci s knihou. Patří mezi ně sluchová a zraková paměť, diferenciacce, rytmizace a další. Blíže se jim budeme věnovat v kapitole 3. Rozvoj dílčích funkcí.

Zdroj znalostí

Již bylo zmíněno, že útlé dětství je obdobím spojeným se zvýšenou citlivostí na přijímání podnětů. Je to období, kdy se naskytá příležitost využít předčítání pro sycení dětské touhy po nových podnětech (Chaloupka, 1995).

Knihy jakožto zdroj informací dítěti zprostředkovávají kontakt se světem. Dítě dosud zná jen malou oblast svého okolí, pravidelně se setkává s malým okruhem osob a má relativně málo vlastních zkušeností. Kniha mu tak zprostředkovává nové informace, zážitky a zkušenosti, seznamuje ho s novými situacemi i s různým prostředím, poskytuje modelové situace ze života společnosti.

Za přínos předčítání považujeme také samotnou znalost struktury jednotlivých žánrů a do jisté míry také formální stránky textu.

Manipulace s knihou

Čtenářsky podnětné prostředí posiluje vztah dítěte ke knize, coby k předmětu (Homolová, 2011). Dítě se v takovém prostředí o knihy a obrázky přirozeně zajímá obvykle ještě v batolecím období. Některé děti věnují pozornost prvním knížkám (např. leporelům z různých materiálů) ještě před dovršením prvního roku života. Jakmile se dítě o knihu začne zajímat, učí se s ní také manipulovat, v čemž se následující roky zdokonaluje.

Zásadní roli zde sehrává nápodoba. Dítě se napodobováním členů rodiny a vlastními pokusy o manipulaci postupně učí přistupovat ke knize s opatrností, aby nepotrhalo listy, otáčet strany, sledovat strany zleva doprava, shora dolů, listovat od začátku do konce knihy. Dítě tedy relativně brzy pomocí knih procvičuje mj. jemnou motoriku či koordinaci očních pohybů.

Porozumění významu čtení jako smysluplné činnosti

Vraťme se na okamžik ke čtenářsky podnětnému prostředí. Díky sledování rodičů při četbě si dítě začíná uvědomovat, že je čtení činnost cílevědomá a smysluplná, neboť čtenáře jistým způsobem obohacuje. A předčítáním také samo získává tuto zkušenost.

Už dítě v raném věku brzy pochopí analogii mezi knihou a realitou. Jak objasňuje Matějček (2005), dítě, které vidí v knize ilustraci kočky je schopno vyrozumět, že tato kočka zastupuje reálné zvíře, každou živou kočku. Předčítání a společná práce s knihou později dítě přivádí ke zjištění, že nejen ilustrace, ale také text nese význam. Konečně je zřejmé, že kniha je zdrojem informací. Dítě se tak učí chápat, co je čtení a k čemu jej využíváme. Jeho následné zkušenosti s četbou jen umocňují toto povědomí.

Psycho-sociální zrání

Předčtenářské období je nejen vhodným obdobím pro tzv. výchovu ke čtení, je to také doba, kdy by dítě mělo dojít poznání, že mu četba přináší zábavu, odpočinek, rozptýlení a v neposlední řadě příležitost ke ztotožnění a představovému prožívání.

Příběhy zaznamenané v knize mají nemalý vliv na psycho-sociální rozvoj člověka. Zde se literatura jeví coby nástroj k získávání morálních hodnot, ujasňování a upevňování postojů, a poslouží také k lepší orientaci v komplikovaných vztazích. Příběhy zaznamenané v knihách pro dítě vyznívají jako modelové situace, jako příklady ze života. Prostřednictvím zkušeností získaných četbou si začíná uvědomovat, co je správné a co špatné, učí se vyhodnocovat situaci a myslet kriticky. (Homolová 2010)

Jaký prospěch dítěti přináší předčítání, shrnuje Tomášková (2015):

- Vede dítě k lásce ke knize, vztahu ke čtení a radosti z něj.
- Seznamuje s významem čtení, dítě zjišťuje, že mu kniha přináší nové poznatky a vědomosti.
- Rozvíjí dětskou představivost, fantazii, paměť, řeč a myšlení.
- Rozšiřuje aktivní i pasivní slovní zásobu, vyjadřovací a komunikační schopnosti.
- Podporuje rozvoj pozornosti a koncentrace.
- Rozvíjí zrakové a sluchové funkce, zejména smyslovou paměť.
- Rozvíjí myšlení a paměť dětí.
- Zprostředkovává dítěti zkušenosti a vědomosti.

Je zřejmé, že pravidelné předčítání rozvíjí komplexně osobnost dítěte. Podporuje jeho budoucí úspěšnost ve vzdělávání a rozvíjí jeho porozumění okolnímu světu. Někteří odborníci jej také považují za prevenci před vznikem závislosti na televizi a počítači i za prevenci vzniku sociálně patologických jevů.

1.3.2 Výběr a práce s knihou

Ještě před nástupem školní docházky by mělo dítě znát celou škálu žánrů a stylů literatury. Zpočátku se obvykle seznamuje s knihami typu leporel, s prvními říkadly a popěvky, následně s obrázkovými knihami (nosným prvkem jsou ilustrace doplněné minimem textu), pohádkami, dětskými příběhy, poezií (básněmi, hádankami, říkadly, atp.), bajkami, dětskými encyklopediemi, případně časopisy či pracovními sešity.

Homolová (2009) člení publikace pro děti v předčtenářském období do pěti skupin:

- publikace s výtvarným projevem bez textu (např. leporelo)
- publikace stimulativní a instruktivní pro estetické či jiné dovednosti (např. omalovánky)
- publikace, v nichž dominuje výtvarná složka, ale slovo se dostává do popředí jako stručný doprovod k obrázkům (např. příběhová leporela)
- publikace, v nichž je výtvarná a textová část vyvážená (např. pohádky)
- publikace naučného charakteru

Volba literatury

Je-li naší snahou prohloubení zájmu dítěte o knihu, je na místě věnovat dostatečnou pozornost volbě literatury. Tenčík (1972 in Lepilová, 2014) podotýká, že hodnota literárního díla závisí na tom, zda respektuje dětské vidění světa. Podstatné proto není množství knih, jež má dítě k dispozici, ani tak docela jejich obsah, ale spíše výběr takových knih, které u dítěte vzbudí zájem a budou pro něj srozumitelné.

Je vhodné dítě seznamovat s příběhy založenými na odhalování příčin a důsledků (tzn. odpovědi na otázky „Proč?“ a „Jak?“). Závěry by měly vždy být jasné a použité jazykové prostředky přiměřené. Zvolíme-li literaturu tak, aby byla v souladu se zájmy dítěte, pak vyvolá požadované zaujetí, potažmo umožní identifikaci s postavou příběhu. (Homolová, 2010)

Zájem dětského čtenáře o knihu ovlivňuje grafické zpracování knihy – obrázky, formát a celkový vzhled (Gebhartová, 2011). Ilustrace v dítěti vzbuzují zájem o knihu, podporují porozumění obsahu a hledání souvislostí, podněcují dítě k samostatnému vyprávění či dialogu. Měly by být poutavé a zároveň přiměřené. Názory odborníků směřují k preferenci knih s přehlednými obrázky na jednotném pozadí.

Ilustrace převádějí literární text do jiné znakové soustavy. „*Listování ilustrovanou knihou v dětském věku sice nenahradí čtenářský zážitek, avšak lze předpokládat, že podněcuje předčtenářskou představivost.*“ (Lepilová, 2014)

Předčítání a související činnosti

Jak bylo nastíněno výše, v některých knihách dominuje text, v jiných ilustrace, případně jsou ve stejném poměru obě složky, podle toho se s knihou také pracuje. Důležité je v průběhu předčítání vysvětlovat nejasnosti, sledovat porozumění dítěte, prohlížení obrázků vhodně komentovat, dodržovat přiměřené tempo – příliš nespěchat, ale ani prodléváním neztrácet pozornost dítěte, zodpovídat dotazy.

Kutálková (2010) doporučuje vyměnit si s dítětem role – rodiče by měli klást otázky dětem, motivovat dítě ke spontánnímu vyjádření pocitů z četby, k interpretaci příběhu, vést s dítětem rozhovory o knihách. Pomocí těchto rozhovorů mohou děti „*eliminovat možné nepříjemné dojmy z určitých knih, jejich příběhů, a posilovat libé pocity ze čtení.*“ (Havlíková, 1987 in Homolová, 2010)

V některých případech dítě četbu odmítá, přestože jsou rodiče opravdu aktivní ve snaze dítě vést k zájmu o literaturu. Je možné, že zájmy dítěte se v současnosti ubírají jiným směrem a dítě zájem o knihu projeví zanedlouho. Chaloupka (1995) v této souvislosti hovoří také o „*přesycenosti na vstupu*“ a důrazně varuje rodiče, aby nevytvářeli na dítě a jeho čtenářský rozvoj přílišný nátlak. Vše, co dospělý dítě učí, měl by mu podávat zábavnou a hravou formou.

Matějček (2005) a Zelinková (2012) se zmiňují o odlišené situaci, a sice že některé děti chtějí mnohokrát opakovat stejný příběh. Opakované čtení stejných příběhů a prohlížení stejných knih také rozvíjí předčtenářské dovednosti, například paměť, soustředění či slovní zásobu, není tedy důvod dítěti nevyhovět. Naopak radost dítěte

z dobré znalosti obsahu působí jako kladná motivace a lze ji využít například k vlastní interpretaci, dramatizaci a dalším hrám.

Způsob předčítání

Rodič by se měl při předčítání zaměřit mj. na způsob, jakým dítěti obsah interpretuje. Předčítání by mělo probíhat v uvolněné atmosféře, bez náznaků spěchu. Je zásadní, aby předčítající příběh podával se zaujetím. Tempo, melodie i střídání promlouvajících postav skrze změnu intonace, to vše se se může stát nástrojem k udržování pozornosti dítěte. Dítě se tak snáze ponoří do prožívání příběhu.

Oproti fakticky sdělenému má emocionální vyprávění u malých dětí efekt šestkrát většího porozumění, což prokázal psycholog Těplov. Cílovou skupinou tohoto výzkumu byly děti ve věku dvou až tří let. (Lepilová, 2014)

Emocionální vnímavost dítěte je v tomto životním období zvýšena. Dítě je nejprve zaplaveno emocionálními dojmy, teprve posléze zpracovává příchozí podněty rozumově. Tato citovost zážitky z předčítání stupňuje, a zajistí-li rodiče pravidelným předčítáním dostatek takových zážitků, podnítl tak u dítěte čtenářský zájem. (Lepilová, 2014)

1.3.3 Význam pohádek

Širokou škálu literárních žánrů pro děti jsme stručně přiblížili a dále se jimi budeme zabývat v podkapitole 2.4.4. Literární žánry a typy knih. Zvláštní pozornost však nyní věnujme pohádkám. Ty představují nejen nejvyhledávanější dětskou literaturu v předškolním věku, ale také nejčasnější námět k vyprávění. S klasickými pohádkami se dítě setkává také v mateřské škole a od jejich námětů se odvíjí řada činností.

„Klasická pohádka poskytuje dítěti systémové poznávání tohoto světa, předvádí modelové situace i mezilidské vztahy“ (Lepilová, 2014). Tyto pohádky tak mají zřejmý význam v tvorbě a upevňování postojů a posilování morálních hodnot dítěte. Podle Matějčka (2005) posilují psychickou odolnost dítěte, a to tím, že dítě prožívá negativní emoce z pohádkových dějů v přítomnosti blízké osoby, čili v bezpečí.

Platí, že pohádka by především měla mít jasný závěr, dobro má být odměněno a zlo potrestáno, chyba se má setkat s nápravou či ponaučením. (Homolová, 2010)

Dítě skrze pohádku získává příležitost identifikovat se s hlavní postavou a promítnout své neovladatelné emoce do negativních postav (Cleese a Skinner in Červenková, 1999). Zcela se vžívá do příběhu, a to zejména díky tomu, že „*dítě vnímá podněty jinak, než je bude vnímat později, daleko celistvěji a zástupně, s pozoruhodnou schopností je nechat ožít...*“ (Chaloupka, 1995).

Červenková (1999) dodává, že „*pohádky dále svou logickou výstavbou, opakováním motivů a určitou stereotypností dávají dítěti nahlédnout do principu výstavby literárního díla a připravují je na vnímání děl složitějších.*“

1.4. Předpoklady pro osvojení dovednosti číst

Dosud byla pozornost věnována utváření kladného vztahu dítěte k četbě a posilování rozvoje předčtenářských dovedností dítěte skrze předčítání v rodinném prostředí. Bylo však také zmíněno uvedeno, že předpoklady pro osvojení dovednosti číst vznikají a jsou formovány v dalších oblastech. Těm se budeme věnovat nyní.

Podle Tymichové (1987) proces **osvojování čtení ovlivňují** činitelé, jakými jsou **prostředí, genetické předpoklady, neurofyzilogická vybavenost, zdravotní stav, dosažená úroveň kognice a celkový dosavadní vývoj.**

Souhrnně rozděluje faktory, které ovlivňují osvojování čtení, také Tomášková (2015):

- Prostředí
- Genetické předpoklady
- Určitá úroveň zralosti [centrálního] nervového systému

„*Nerozvinuté [před]čtenářské dovednosti jsou zdrojem neúspěchů, odmítavého postoje ke čtení, nezájmu o literaturu. Ve svém důsledku vedou ke ztížení přístupu k informacím, vzdělání, uplatnění ve společnosti,*“ uvádí Jucovičová a Žáčková (2014). Naproti tomu dobrá připravenost dítěte urychlí nástup samostatného čtení a zkrátí tak dobu osvojování, která je spojena se zvýšenými nároky na dítě (Tomášková, 2015).

1.4.1. Prostředí

Prostředí, které člověka obklopuje, sehrává v jeho ontogenezi jedinečnou a velmi významnou roli. Vliv působení prostředí na dítě ve věku do šesti let dokládá Tomášková (2015) slovy: „*To, co v tomto období dítě prožije, jak na něj budeme působit, má velký vliv na jeho další rozvoj, na to, jak bude ve školním prostředí úspěšné, jak bude zvládat počátky čtení, psaní, počítání, a jak se bude vyvíjet jeho další život.*“

A nejen pro úspěch v prvopočátečním vzdělávání mají lepší předpoklady ty děti, které vyrůstají v prostředí podnětném, komunikačně bohatém a citově stabilním.

Rodina

Přístup rodičů, prarodičů, stejně tak i sourozenců k literatuře, je pro dítě zásadní. Pokud pravidelně čtou, jsou mu nejen vzorem, z něhož dítě vyrozumí, že četba je činnost smysluplná, která jim něco skýtá (Chaloupka, 1995). Jsou zároveň těmi, kteří skrze pohádky a příběhy zprostředkovávají informace dítěti (Homolová, 2010).

Psychologické výzkumy prokázaly, že děti pocházející z rodin, kde se pravidelně předčítá, mají lepší přípravu pro čtení ve škole. (Matějček, 2013)

Prostředí, které nenásilnou formou rozvíjí čtenářské dovednosti, významně podporuje následné osvojování čtení (Zelinková, 2012). Pozitivní vztah ke knize napomůže překonat počáteční nesnáze spojené s učením se této dovednosti. Dítě pocházející ze čtenářsky podnětného prostředí má menší obtíže s porozuměním čtenému, mj. je zvyklé na spisovný jazyk a dříve u něho dochází k zautomatizování činností potřebných pro čtení (Tomášková, 2015).

Jucovičová a Žáčková (2014) mezi podněty, které mohou příznivě ovlivnit vztah dítěte ke knize, řadí také návštěvy knihoven, nákupy knih, obdarovávání blízkých knihami, půjčování knih mezi přáteli, diskuze o knihách, přítomnost knih nejen doma, ale také na chatě, na dovolené atd.

Čtenářsky podnětné prostředí zajistí dítěti rovněž zvládnutí základních dovedností při manipulaci s knihou. Jen tím, že má dítě možnost sledovat blízké osoby při četbě, může samo napodobit správné držení knihy, otáčení stran atd. Mnohdy se kniha stává

součástí hry, kdy dítě napodobuje rodiče při četbě, sleduje stranu zleva doprava a hovoří, jakoby opravdu četlo.

Pokud se v rodině nepředčítá a členové rodiny ani sami nečtou, dítě nemá pocit, že o něco přichází (Chaloupka, 1995). Z jeho zkušenosti vyplývá, že člověk k životu knihy nepotřebuje. Když se potom s četbou seznamuje v prvním ročníku základní školy, není dostatečně motivováno k učení se číst. Přidají-li se obtíže s osvojováním dovednosti číst, dítě si k četbě snadno vytvoří negativní vztah (Zelinková, 2012).

Mateřská škola

Dalším prostředím, v němž je možno rozvíjet předčtenářské dovednosti dítěte a prohlubovat jeho vztah ke knize, je mateřská škola. Pedagogové zde obvykle kladou na rozvoj předčtenářské gramotnosti značný důraz. Pravidelně věnují prostor četbě a dalším činnostem cíleným na podporu celkového vývoje dítěte, včetně dovedností potřebných k budoucímu osvojování čtení. (Tomášková, 2015)

Tomášková (2015) ve své publikaci uvádí, že mateřská škola by měla zajistit čtenářsky podnětné prostředí, a svou činností podpořit harmonický rozvoj dítěte a jeho přípravu na školní docházku. Autorka v návaznosti uvádí několik námětů, mezi nimi:

- Předčítání dětem každý den. Nejen před spaním, ale také v průběhu dne.
- Zajištění knihovničky s dětskými knihami rozmanitých žánrů.
- Pravidelné navštěvování knihoven, případně knihkupectví.
- Aktivita zaměřená na tvorbu vlastní pohádky či příběhu.
- Divadelní ztvárnění pohádek dětmi.

(Tomášková, 2005)

Mateřská škola se stává prostředím, které může dítěti alespoň částečně nahradit rodinné prostředí z hlediska četby nedostatečně či zcela nepodnětné.

Formální a neformální působení prostředí

Na čtenářství dítěte je podle Senéchalové (1998 in Jošt, 2010) možno působit dvěma způsoby, a to formálním a neformálním.

Typickým druhem neformálního působení je předčítání. Zde je pozornost směřována k obsahu četby, formální stránka textu je nyní vedlejší. Jak už víme, předčítání u dítěte formuje celou škálu předčtenářských dovedností.

Naproti tomu formální působení se zaměřuje na písmo jako takové. Rozvíjí tím další předčtenářské kompetence, vede k rozlišování a pojmenovávání písmen, postupuje směrem k osvojení vlastní dovednosti číst. (Senéchalová, 1998 in Jošt, 2010)

Je ovšem třeba vyvarovat se předčasné výuce čtení a v té souvislosti také vytváření nátlaku na dítě (Roučková, 2011). Formální působení rodičů na čtenářství dítěte je namísto jedině tehdy, projevuje-li dítě samo aktivní zájem o písmo.

Pokud se dítě spontánně dotazuje na názvy písmen, měly by mu být tyto informace poskytnuty. To také potvrzují slova Zelinkové (2012): „*Pokud se děti na písmena a číslice samy ptají, chtějí porozumět nápisům v blízkém okolí, apod., potom není žádný důvod odkazovat je na dobu, kdy začnou chodit do školy.*“ Pochází-li tento aktivní zájem od dítěte, vznikla tak vnitřní potřeba dítěte učit se číst a psát (Červenková, 1999).

I v době, kdy už dítě umí číst, je vhodné **s rodinným předčítáním pokračovat**. Rodiče tak posilují trvalost vztahu dítěte k literatuře a dopřávají mu i obsahově bohatší příběhy, než nesou texty určené začínajícím čtenářům.

1.4.2. Genetické předpoklady

Na čtení se podílí celá řada genů. Z genetického hlediska má každý jedinec dostatečné předpoklady k osvojení dovednosti číst. Geny mají vliv i na některé poruchy čtení, a pokud se přidají další komplikace, může situace vést k závažným problémům se čtením. (Tomášková, 2015)

V mladším školním věku má genetika vliv na čtení ze 30-40 % a stejně tak prostředí, také ze 30-40 %. (Curtis, 1980 in Jošt, 2011)

1.4.3. Zrání centrální nervové soustavy

Pro zvládnutí prvopočáteční výuky, včetně samostatného čtení, je nezbytná jistá úroveň zralosti centrální nervové soustavy. Úspěch v osvojování těchto triviálních

dovedností je podmíněn dosažením jisté úrovně percepčně-kognitivních a motorických funkcí (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Bednářová a Šmardová (2011) mezi předpoklady k osvojování trivia řadí:

- vizuomotoriku, grafomotoriku
- řeč [jazykové schopnosti]
- sluchové vnímání
- zrakové vnímání
- vnímání prostoru
- vnímání času
- základní matematické představy

Centrální nervová soustava dozrává individuálně, to znamená, že ne každé dítě je připraveno na zvládnutí prvopočáteční výuky v šesti letech. Některé děti jsou naopak připraveny již dříve. Aby bylo dostatečně připravené, musí být zralost centrální nervové soustavy na takové úrovni, aby dítě také projevovalo odolnost vůči zátěži, dostatečnou schopnost soustředění a koncentrace pozornosti, emoční stabilitu a adaptabilitu. (Tomášková, 2015)

„Čím vyšší úroveň vývoje dosáhneme, tím lépe a snadněji se pak bude dítě učit číst.“
(Zelinková, 2012)

Dílčí funkce centrální nervové soustavy je možné rozvíjet cíleně. A to nejlépe všechny, v dostatečné míře a rovnoměrně. Do jisté míry se tyto funkce rozvíjejí bezděčně jako součást běžných denních činností a dětských her. Pokud se rodiče i pedagogové podílejí na rozvoji dílčích funkcí aktivně pomocí cílených činností, je záhodno vyvarovat se zejména přeceňování, ale i podceňování možností dítěte. Samozřejmostí je nenásilný způsob podpory rozvoje těchto funkcí formou, která bude pro dítě zábavná. V dnešní době trh oplývá didaktickými hračkami a pomůckami (např. pracovní sešity pro předškolní děti).

2. Vývoj komunikačních kompetencí a čtenářství u dítěte s těžkým sluchovým postižením v raném a předškolním věku

Funkční komunikace je pilířem sociálních vztahů a v dětském věku je zcela zásadní pro možnosti výchovy a vzdělávání dítěte. Komunikační prostředky významně ovlivňují proces péče o dítě a efektivitu edukace. Dítě potřebuje ovládat způsob, jak upozornit na své potřeby a potíže. (Muknšánblová, 2014)

Narodí-li se dítě s těžkou vadou sluchu, jeho vývoj se může ubírat mnoha směry, které se od sebe navzájem výrazně liší. Mezi základní faktory ovlivňující počátky života tohoto dítěte patří mj. doba odhalení sluchové vady a prostředí, ve kterém dítě žije.

Když se neslyšící dítě narodí do neslyšící rodiny, prochází velice podobným jazykovým vývojem jako dítě slyšící. Od narození přijímá podněty jemu dostupnou formou. Situace se od té v intaktní rodině odlišuje jazykem, kterým v tomto případě není český jazyk, ale znakový jazyk.

Nezapomeňme ani na samé počátky života tohoto dítěte. Neslyšící maminka očekává, že se jí může narodit dítě slyšící či neslyšící, je na to připravená. Nevzniká tak ani psychická zátěž, která dopadne na slyšící rodiče po zjištění, že jejich miminko je jiné, než očekávali. Neslyšící maminka nemá nejasnosti ve způsobu, jakým bude o dítě pečovat, včetně toho, jak s ním bude komunikovat.

Zcela jiná situace nastává v rodině, kde se slyšícím rodičům narodí miminko s těžkým sluchovým postižením. Jakmile se sluchová vada odhalí, je třeba co nejdříve nastolit funkční komunikaci. Důležité je, aby tento způsob komunikace byl pro dítě přístupný, aby mu zprostředkoval dostatek informací od svého okolí a umožnil vyjádřit svá sdělení.

Neexistuje jediná vhodná metoda, která je nejefektivnější pro všechny děti se sluchovým postižením a jejich rodiny (Muknšánblová, 2014). Proto je volba komunikačního systému zcela individuální záležitostí.

Řada odborníků však varuje před omezením pouze na orální formu komunikace, neboť právě ta dítěti není smyslově přístupná a tedy není funkční. Těžce sluchově

postižené děti, s nimiž se komunikuje výhradně orálně, se pak často ocitají v tzv. *bezjazyčí* a to jim zároveň „*odebírá možnost v nějakém jazyce myslet a utvářet představy.*“ (Okrouhlíková, 2003 in Ptáčková, 2013).

Roučková (2011) doporučuje zpočátku využívat prostředky auditivně-orální i vizuálně-motorické, tedy slovo i znak. „*V tomto raném období jde především o dorozumění, o navázání fungující komunikace, a vůbec ne o dokonalé uplatnění té či oné metody.*“ (Roučková, 2011).

2.1. Jazykový vývoj dítěte s těžkým sluchovým postižením

Těžce sluchově postižené děti mají odlišnou genezi vývoje mluvené řeči oproti dětem slyšícím (Krahulcová, 2003). Předřečové období se však u slyšícího dítěte a dítěte s těžkým sluchovým postižením částečně podobá. I úplně neslyšící dítě začíná broukat a žvatlat, neboť se jedná o reflexní činnost. Tyto projevy však v období šestého až osmého měsíce ustupují. (Horáková, 2012)

Krahulcová (2003) to vysvětluje tím, že zatímco slyšící dítě svůj projev vnímá také sluchem, u neslyšícího dítěte se vjem omezuje pouze na pohyb provádění při hlasovém projevu. Rovněž mluvu okolí může přijímat pouze zrakem. „*Stádium zrakového napodobování mluvních pohybů je posledním dosahovaným stádiem vývoje řeči těžce sluchově postižených dětí v přirozených neovlivňovaných podmínkách. Hlas bývá méně výrazný, křik nemodulovaný, hlasové projevy řídké.*“ (Krahulcová, 2003)

Vývoj řeči je závislý na řadě faktorů, a to nejen včasnou diagnostikou, typem, stupněm a dobou vzniku sluchové vady, ale také případnou přítomností dalšího postižení, sociálního prostředí, způsobem rehabilitace, účinností technických pomůcek (sluchadel či kochleárního implantátu) a individuálním nadáním pro řeč. (Horáková, 2012)

V závislosti na výše zmíněných faktorech se u těžce sluchově postižených dětí, jež efektivně využívají výkonná sluchadla či kochleární implantát, daří rozvíjet mluvená řeč, kterou také přijímají v různém poměru sluchem a pomocí odezírání. K podpoře komunikace je možné využít také znak do řeči, totální komunikaci apod. Bez příjmu sluchových vjemů se po fázi broukání, žvatlání a napodobování tvarů

mluvidel řeč dále *spontánně* vyvíjet nebude. „*V případě, že mozek nemá možnost zpracovávat určité vjemy, specializovanou oblast mozkové tkáně (zde se jedná zvláště o sluchovou kůru a syntaktické struktury) začíná zabírat jiná činnost. [...] Přibližně do šesti let věku se primární sluchové centrum (pokud není dostatečně stimulováno) začíná uzavírat a zjednodušeně lze říct, že ztrácí výkonnost pro porozumění řeči.*“ (Skákalová, 2011)

U dětí, se kterými se již velmi brzy komunikuje pomocí znakového jazyka popř. jiného vizuálně-motorického komunikačního systému, probíhá jazykový vývoj podobně jako u dětí slyšících. Zatímco slyšící dítě vnímá řeč bezděčně již od počátků života, dítě těžce sluchově postižené je odkázáno na dobu, kdy jeho vývoj dozraje do bodu, kdy je schopno navázat oční kontakt. „*Vnímání jazyka tedy vyžaduje náročnější souhru operací – předpokládá vyzrálost motorického aparátu dítěte a schopnost dělit pozornost mezi matku a předmět komunikace.*“ (Hronová a Motejzlíková, 2002 in Ptáčková, 2013).

V kojeneckém období, okolo šesti měsíců dítěte probíhá fáze manuálního žvatlání. Toto žvatlání již obsahuje fonémy (tvary rukou) charakteristické pro znakový jazyk. Dále používá gesta (stejně tak i slyšící děti v raném dětství ke komunikaci hojně využívají přirozených gest), jejichž pomocí upozorňuje na předmět rozhovoru (Hronová, 2010 in Ptáčková, 2013).

Ve druhém půlroce života začíná užívat tzv. *protoznaky*. Jedná se o první, ještě nedokonalé znaky. Zhruba ve stejné době jako slyšící dítě vyslovuje první slova, a někdy ještě dříve, začíná neslyšící dítě produkovat první samostatné znaky.

Ve druhém roce života dochází k rychlému rozvoji jazyka a nárůstu slovní zásoby, upevňuje se schopnost navazovat znakový kontakt a dělit pozornost. Zhruba doba 18 – 24 měsíců dítěte je obdobím dvou znaků a do dvou a půl let užívá dítě až třech znaků. Ve stejné době dochází k osvojování morfologie a syntaxe znakového jazyka.

V pěti letech se začíná upevňovat základní stavba jazyka a mezi desátým a dvanáctým rokem jazykový vývoj vrcholí. (Gavelčíková, 2002)

Každé dítě se rodí s předpoklady k osvojení jakéhokoliv přirozeného jazyka. Podmínkou jeho rozvoje a rozvoje dalších funkcí je dostatečný přísun adekvátních podnětů v období tzv. *kritické periody*. Zjednodušeně se jedná o dobu, kdy „*dozrává centrální nervová soustava, a organismus je biologicky připraven na vývoj některé nové funkce. V tomto vývojovém období má dojít k intenzivnímu kontaktu s jakýmkoliv jazykem, aby se v mozku vytvořily potřebné spoje.*“ (Horáková, 2012)

Autoři se v názorech na délku kritické periody liší, podle některých toto zvýšeně senzitivní období končí již po druhém roce života, podle jiných trvá až do šesti let. Dlužno dodat, že v období kritické periody by mělo dítě být vystaveno jazykovým vzorům, které jim jsou smyslově dostupné. (Horáková, 2012)

Ze strany slyšících rodičů se často setkáváme s obavou, aby volba vizuálně-manuální komunikace nebyla překážkou pro pozdější osvojování mluveného jazyka. Tento názor je dnes již překonán. Podle Horákové (2012) je prokázáno, že děti, s nimiž bylo ještě před kochleární implantací komunikováno pomocí znaků, měly následně v jazykovém vývoji náskok. Rovněž Jungwirthová (2015) uvádí, že začne-li se u dítěte rozvíjet nejprve komunikace pomocí znaků, např. v době před kochleární implantací, nedojde k žádnému sociálnímu ani rozumovému opoždění a nic nebrání tomu, aby dítě později (za určitých předpokladů) přirozeně preferovalo mluvenou řeč.

Jungwirthová (2015) pak dodává, že ve znalosti znakového jazyka ze strany rodičů „*stačí být aspoň o krok před dítětem, předjímat, jaké znaky a gramatické struktury budou v nejbližší době pro komunikaci s dítětem zapotřebí, a ty se učit dopředu.*“

2.2. Osoba s těžkou vadou sluchu a grafická forma českého jazyka

Laická veřejnost se často domnívá, že těžce sluchově postižená osoba, která nekomunikuje pomocí mluveného jazyka, se se slyšícími bez problémů domluví pomocí čtení a psaní. Tak jednoznačné to ale není.

Mezi osobami s vrozeným sluchovým postižením je vysoké procento těch, kteří nečtou. Četbě se záměrně vyhýbají, nečtou s porozuměním – mají problémy s porozuměním literárním dílům, úředním dopisům, návodům i krátkým textovým

zprávám, atp. Hrubý (1999) uvádí, že čte jen malá část neslyšících. Dokonce ani znepokojivě vysoké procento nedoslýchavých nečte.

A to přesto, že *„četba pro neslyšící znamená často jedinou cestu ke vzdělanosti. Vzdělaný neslyšící člověk se pak může lépe uplatnit na pracovním trhu, nenechá se lehce ošidit od kdekjakých podvodníků, [...]“* (Vodrážková, 2002).

Zásadní komplikaci představují snížené kompetence v českém jazyce. Je to dáno tím, že **český jazyk není dostatečně přístupným jazykem** pro dítě s těžkou sluchovou vadou. Z důvodu neschopnosti přijímat češtinu akustickou cestou dochází k narušení až omezení vývoje všech jazykových rovin. Čeština tak pro dítě není mateřským jazykem, ale spíše jazykem druhým (cizím).

V této souvislosti je třeba si uvědomit, že oproti slyšícímu se tedy těžce sluchově postižený člověk při čtení setkává s druhým (cizím) jazykem. Techniku čtení si sice osvojí téměř každý, ale hrozí zde nepochopení čtenému. Jak podotýká Roučková (2011): *„Slyšící dítě ovládá mateřský jazyk dlouho předtím, než se začne učit číst a psát, a i tak ho to stojí hodně času a námahy, než začne číst s porozuměním. Neslyšící dítě se kromě techniky čtení musí učit nová slova, gramatiku, pravidla skladby slov ve větě a vět do souvětí.“*

Překážky v četbě

Mezi nejčastější překážky, se kterými se tací čtenáři v textu setkávají, patří:

- nedostatečná slovní zásoba
- neznalost mnohoznačných slov (neznalost vícero významů pro jeden pojem)
- záměny graficky podobných slov (např. syrový – sýrový)
- ohýbání slov (např. jde – šel)
- potíže ve větné skladbě a spojování slov (např. Kuře jí. – Jím kuře.)
- obtížná orientace v souvětích
- stejně tak činí potíže přenesené významy, fráze, ironie, ustálená spojení atd.

(srov. Roučková, 2011)

Významnou roli zde sehrává také *vnitřní hlas*, který intaktní čtenář při četbě běžně využívá. Z výzkumů vyplývá, že děti, jejichž primárním komunikačním systémem

je znakový jazyk, přemýšlejí právě ve znacích – tedy ve znakovém jazyce, do něhož je modifikován i jejich myšlenkový proud (Ptáčková, 2013). Problém ovšem vyvstává u dětí, které vyrůstají v tzv. *raném bezjazyčí* (tj. v raném dětství nemají dostatek adekvátních jazykových stimulů a není u nich rozvíjena komunikace, která by byla dostatečně funkční). Proto je také pro osvojení dovednosti číst zásadní včasný rozvoj přirozeného jazyka, nehledě na to, zda to bude jazyk mluvený či znakový.

2.3. Předčítání dítěti s těžkým sluchovým postižením

Kromě toho, že včasné předčítání působí jako prevence vzniku potíží spojených se čtením, jak bylo uvedeno v předchozí části práce, je pro sluchově postižené dítě, stejně tak, jako pro slyšící, předčítání cestou k rozvoji jazykových a dalších kompetencí, k získávání znalostí o světě, k podpoře psychosociálního zrání a podpoře budoucí samostatné četby. Proto je velmi důležité seznamovat dítě s knihami již v raném věku (Hudáková, 1999 in Ptáčková, 2013).

Těžce sluchově postižené dítě navíc nemůže vždy přehledně vnímat, co se okolo něho děje. Soustředí-li se na určitou činnost, nevěnuje pozornost tomu, co a jak dělají ostatní, nepřijímá informace z jejich rozhovorů. Říčan a Krejčířová (1997 in Ptáčková, 2013) se domnívají, že v souvislosti s nedostatkem mimovolně přijímaných podnětů není ani možné získávat souvislé informace o okolním dění, dítě realitu vnímá jen úsečně bez potřebné kontinuity. Může tak docházet až k podnětové deprivaci (Říčan, Krejčířová, 1997 in Ptáčková, 2013). Předčítání i aktivní čtení může představovat částečnou kompenzaci tohoto nedostatku bezděčného učení.

Vlivu rodiny na čtenářství již byl věnován prostor. Zejména ze strany slyšících rodičů však často představuje předčítání těžce sluchově postiženému dítěti náročnou aktivitu opředenou nejistotou. Takoví rodiče mohou mít zábrany s touto aktivitou začít, aby své dítě, v už tak složitém stratu do života ještě více nezatížili. Dítě o knihu spontánně zájem neprojevuje a rodiče tento zájem ani zvláště nepodněcují. Byla by škoda kvůli těmto překážkám nepodchytit včasný počátek rozvoje předčtenářských dovedností. Stačí, aby rodiče měli povědomí o základních poučkách, řídili se instinktem a znalostí specifík svého dítěte.

Mezi obecná doporučení pro předčítání, která již byla nastíněna v předchozích kapitolách této práce, patří respektování individuálního tempa vývoje dítěte, zajištění klidné atmosféry pro předčítání, vyvarování se nátlaku. Důležitá je motivace a přihlídnutí k úrovni pozornosti. Příběhy mají být voleny jen v takové délce, jak dlouho dítě udrží pozornost.

Cílem je zprostředkovat dítěti libé pocity z předčítání a podpořit jeho kladný vztah ke knize tak, aby snáze a s větší chutí překonávalo překážky spojené s pozdějším osvojováním samostatného čtení a v budoucnu knihy bez nejistoty využívalo. K tomu nestačí s cílenými předčtenářskými činnostmi včas začít, ale také vytrvat.

2.4.1. Komunikační systém v kontextu čtenářství

„Dítě vnímá literární text poslechem nebo v případě převyprávění ve znakovém jazyce vizuálně díky další osobě, která mu příběh přečítá či vypravuje.“
(Ptáčková, 2010)

V rodinách, kde rodiče dobře ovládají český znakový jazyk, není důvod k obtížím v komunikaci. Neslyšící rodiče svým neslyšícím dětem vypráví pohádky a příběhy ve znakovém jazyce, v knize při tom mohou ukazovat ilustrace. V rodině byl včas nastaven funkční komunikační systém, děti se setkávají s první literaturou, která jim je srozumitelně zprostředkována, také proto neslyšící děti neslyšících rodičů často čtou velmi dobře a rády. Na druhou stranu ve chvíli, kdy vývoj dozraje až ke složitějším příběhům a náročnějším publikacím, je možné, že se projeví nedostatky čtenářských schopností neslyšících rodičů (Ptáčková, 2013).

Studie, kterou zmiňuje Ptáčková (2010) prokázala, že lepšími čtenáři jsou neslyšící děti neslyšících rodičů oproti neslyšícím dětem pocházejícím ze slyšících rodin. Můžeme předpokládat, že je to dáno tím, že dítě vyrůstá v prostředí bez komunikačních bariér, neboť jeho mateřský jazyk je stejný jako mají jeho rodiče. Právě k tomu se váže další výzkum, který říká, že dobrými čtenáři jsou děti, kterým se dostal včasný přístup k funkčnímu komunikačnímu systému (Ptáčková, 2010). O výzkumu, který potvrdil, že těžce sluchově postižení, kteří od útlého dětství používali ke komunikaci český znakový jazyk a *odděleně* od něj i psanou

a mluvenou češtinu, psali mnohem lépe a srozumitelněji než ti, kteří byli nuceni komunikovat pouze mluvenou a psanou češtinou, informuje Hudáková (2002).

Ptáčková (2010) varuje, že pokud rodiče zvolí ryze orální metodu, můžeme očekávat vznik komunikačních bariér, informace a souvislosti budou dítěti zneprístupněny. Může dojít ke značnému omezení až znemožnění přístupu k předčítání, ale také jakékoliv komunikaci.

*„Klíčovou úlohu v raném rozvoji dítěte plní **každý jazyk, ne nutně ten, který bude dítě někdy později číst. Ať už totiž užíváme jakýkoliv přirozený jazyk, vždycky se přitom učíme prostřednictvím jazyka, zároveň se učíme jazyk a také se něco učíme o jazyce. A to všechno se při pozdějším vstupu do psané formy jazyka zhodnocuje a zúročí.**“* (Macurová, 1999)

Slyšící rodiče, byť se znakový jazyk mohou učit, pravděpodobně jej zatím neovládají na výborné úrovni. Z toho důvodu Červenková (1999) shledává pro začátek jako vhodný prostředek totální komunikaci. Ta stojí na předpokladu, že vývoj komunikačních kompetencí v dětském věku neustrne, proto je možné zpočátku využít jakékoliv funkční podpory, která umožní dorozumívání a není třeba se obávat, že by komunikace již navždy zůstala v současné podobě a nijak se dál nerozvíjela. Znamená to, že rodiče mohou využívat svou znalost znakového jazyka, znakovanou češtinu, mluvu, pantomimu, obrázky, kreslení, atp.

Ať už je dítěti předkládán jakýkoliv text, jakýkoliv příběh, měl by jej předčítající vždy na čtení nejprve „předpřipravit“ – utvořit rámec příběhu, uvést, o čem všem bude vyprávět. (Macurová, 1999)

Pro správné pochopení a orientaci v textu musí předčítající **neustále vysvětlovat všechny nejasnosti a kontrolovat, zda dítě porozumělo**. Tento požadavek je stavěn na předpokladu, že těžce sluchově postižené dítě má omezené základní informace o světě a jen minimum zkušeností. Dospělí jej formou hry, vyprávění a předčítání poučují o společenských pravidlech, zvycích a morálních hodnotách společnosti (Vodrážková, 2002).

2.4.2. Předčítání a věk dítěte

Vhodný čas k prvnímu kontaktu dítěte s knihou shledává Ptáčková (2013) ve chvíli, kdy je schopno navázat zrakový kontakt, což je asi v půl roce věku. Již v této době si dítě hraje s prvními leporely. Dále se vyvíjí schopnost dělit pozornost mezi předmět, v tomto případě knihu, a komunikující osobu. Rodič tak začíná dítěti popisovat jednoduché obrázky (např. jaké zvířátko je na obrázku a co dělá). Rodič by si měl všimnout reakcí dítěte, znalost jeho zálib (oblíbených knih, motivů, atp.) záhy využije k motivaci pro další společnou práci s knihou.

Následně je možné využít knihy a leporela, jako pomůcku pro rozšiřování slovní zásoby dítěte (ať už v podobě slova nebo znaku). K dispozici jsou leporela či obrázkové slovníky. Matka pak s dítětem může prohlížet leporelo, kde je na každé straně jeden obrázek předmětu, a uvádět příslušné znaky – předmět pojmenovat. Tato slova (znaky) se postupně stávají součástí pasivního a záhy i aktivního slovníku dítěte.

Zhruba v roce a půl věku „*by už rodiče měli s dítětem nad knihou strávit delší čas a vyprávět mu krátký příběh, který je v ní nakreslen,*“ uvádí Ptáčková (2013). Dítě již drží knihu samo, učí se obracet stránky, prohlíží si obrázky, ukazuje je rodičům a má zájem o jejich participaci. Kniha se tak stává mimo jiné podnětem pro komunikaci mezi rodičem a dítětem, poskytuje jim téma, které je oběma díky knize dobře známo a tak umožňuje první diskuse. Podle Ptáčkové (2013), někdy dítě napodobuje gesta, pohyby, výrazy postav či izolované znaky.

Kolem třetího roku již dítě může doplňovat rodičovo vyprávění, pokud příběh zná, případně opravovat rodičovy záměrné chyby. Také začíná interpretovat příběh samo. Motivačním prvkem je také společná diskuse o knize, obrázcích a příbězích (Ptáčková, 2013). Při interpretaci příběhu můžeme uvádět pomocné otázky („Kdo přišel?“ či „Co udělal vlk?“). Je vhodné, ověřovat si porozumění ze strany dítěte a vysvětlovat neznámé pojmy, složitější dějové situace převyprávět znovu s využitím jiných jazykových prostředků.

Celé předškolní období se dítě za pomoci rodiny seznamuje s mnoha knihami a žánry, pokud však trvá na svých oblíbených příbězích, není důvod mu je odírat.

Opakováním dochází k postupnému zpracovávání stále více detailů jednoho příběhu (Smetáček, 1973 in Ptáčková, 2013). S narůstajícími zkušenostmi dítěte s knihou i vyprávěním se postupně přechází ke stále náročnější literatuře, ubývá obrázků a přibývá textu. Dochází k rozvoji celé řady předčtenářských dovedností. Rodič by měl vždy dbát, aby dítě nepřehltl množstvím přichozích informací, aby nepřetěžoval tempo a udržoval oční kontakt. Může se stát, že dítě upnulo pozornost na ilustraci, v tu chvíli rodič četbu přeruší (Ptáčková, 2013).

Ptáčková (2013) uvádí, že mnoho autorů se shoduje na tom, že pokud rodiče těžce sluchově postiženým dětem četli, pozitivně to ovlivnilo jejich následný vztah k četbě a knihám. Předčítání ale nekončí spolu s nástupem ke školní docházce. Odborníci doporučují, aby rodiče i nadále dítěti mladšího školního věku předčítali. Napomohou tak překlenout nejisté období, kdy si dítě osvojuje čtení a v případě ztížených podmínek (jakým je třeba právě těžké sluchové postižení) je nyní jeho vztah ke knize ohrožen.

Každé dítě je v mnoha ohledech jedinečné, proto se i při práci s knihou postupuje ruku v ruce s jeho individuálním vývojem a jsou respektována jeho specifika. Vývoj nelze nátlakem uspišit ani přeskočit, je ale možné jej efektivně podpořit.

2.4.3. Výběr knihy pro těžce sluchově postižené dítě

Zvolit pro dítě vhodnou literaturu je náročný úkol. Tím spíš, pokud vybíráme titul pro těžce sluchově postižené dítě. Úspěšnou volbu ovlivňuje řada faktorů, z nichž žádný není zanedbatelný. Radíme mezi ně dosavadní psycho-sociální vývoj dítěte, jeho předčtenářské a jazykové dovednosti, jeho zájmy a záliby, schopnost udržet pozornost, a další.

Jaké atributy by měla splňovat kniha pro dítě v předčtenářském období jsme si již přiblížili v kapitole 1.3.2 Výběr a práce s knihou. Nyní přiblížíme specifika při výběru literatury pro dítě těžce sluchově postižené.

Je důležité brát ohled na zájmy dítěte a to zejména při volbě tématu literatury. Nejvhodnější je začínat s příběhy malých dětí, které se navíc odehrávají ve známém prostředí. Oblíbené jsou také příběhy se zvířátky (Poul, 1992). Některým neslyšícím naopak vadí náměty zvířat s lidskými vlastnostmi. Například pro ně mnohdy není

dobře uchopitelná představa zvířete, které mluví. Podobně je tomu s nadpřirozenými jevy.

Na první pohled dítě zaujme vzhled knihy, velmi významnou roli v zájmu dítěte o publikaci sehrávají ilustrace. U intaktních a tím spíše u těžce sluchově postižených by měly obrázky být názorné, prosté zbytečných detailů a odpovídající realitě (Poul 1992). Ilustrace pro těžce sluchově postižené dítě představují „*motivační prvek, který jim uchopitelných způsobem vizuálně přibližuje obsah pohádek a příběhy, jež jsou pro ně jinak příliš abstraktní,*“ uvádí Ptáčková (2013).

Mezi prostředky, kterých lze využít k přiblížení obsahu příběhu, patří kromě názorných ilustrací a jiných obrazových materiálů, dramatizace, pantomima, maňáskové či loutkové divadlo. Do dramatizace se může zapojit celá rodina. (Rádlová, 2002)

Velká pozornost musí být upírána k jazykovým prostředkům užívaným v publikaci. Děj by měl být podán výstižně. Zejména zpočátku by na jedné stránce měla být jedna, maximálně dvě věty textu (Poul, 1992), obsah nese především výstižná ilustrace. Velmi často je třeba některé neznámé pojmy vysvětlit či zaměnit. Potíže nastávají, vyskytuje-li se v příběhu nadsázka, specifický humor či dokonce ironie. Obecně se postupuje od jednodušších a krátkých příběhů k těm obsáhlejší. Poul (1991 in Ptáčková, 2013) preferuje volbu publikací aktuálních autorů, kteří se vyjadřují aktuálními jazykovými prostředky.

Ve volbě stále náročnější literatury by se nemělo postupovat rychleji, než umožňuje rozvoj schopností a dovedností dítěte. Rovněž je třeba akceptovat jeho literární zájmy a přání.

Věk čtenářský a kalendářní

Výběr vhodné literatury pro těžce sluchově postižené dítě komplikuje předpoklad, že čtenářský věk takto postižených dětí neodpovídá jejich věku kalendářnímu. Bývá o dva až tři roky opožděn. V pozdějším věku se tento rozdíl navíc ještě často prohlubuje. Sociálně osobnostní charakteristika je však srovnatelná s intaktními vrstevníky a tak se stává, že když vývoj z hlediska čtenářství dítěte dospěje

k některým publikacím, jsou již pro dítě nezajímavé a vyznívají příliš dětinsky. (Červenková, 1999)

Volba knihy pro těžce sluchově postižené dítě je tak ještě náročnější. Tento problém pomáhají řešit např. upravené texty. Úprava spočívá především v oblasti použitých jazykových prostředků. Podrobněji se této problematice ještě budeme věnovat.

2.4.4. Literární žánry a typy knih

Pro všechny čtenáře je důležité, aby se v životě setkali s celou škálou žánrů, autorů, titulů a stylů (Ptáčková, 2013). Jedině tak, si mohou vybrat literaturu sobě blízkou, oblíbenou a nezanevřít na četbu všeobecně v případě, že s literaturou získají negativní zkušenost.

S odlišnými žánry a styly by se měly seznamovat už malé děti. Již od prvních let by měly přicházet do styku s různými knihami, ať už se jedná o knihy, které obsahují pohádky, dětské prózy, poezii, či encyklopedie, a další. Tato různorodost napomáhá rozvoji předčtenářských dovedností tím, že neustále obnovují a iniciují zájem dítěte. Jiný slovy, možnost širokého výběru zajistí, že zájem o knihu neustrne. Každá kniha dítě obohatí o nové informace a zkušenosti, a zároveň se tak dítě seznámí s typickými znaky jednotlivých žánrů.

Cílem předkládání celé škály žánrů je dítě seznámit alespoň s kostrou nejznámějších příběhů a pohádek. „*S jejich literární podobou se budou seznamovat až pomocí četby, ale znalost obsahu před samotným čtením jim pochopení velice usnadní.*“ (Červenková, 1999)

Leporela

Knížka, kterou by mělo mít k dispozici každé dítě již v raném věku, je leporelo. Pod pojem leporelo zahrnují stručnou knížku menších rozměrů s tvrdými listy, ať už je skládaná ve tvaru harmoniky či klasicky s otočnými listy. Rovněž materiály mohou být různé, od desek před látku či gumu. Leporelo by mělo být snadno uchopitelné, což klade požadavek na vhodnou velikost i mocnost stran. Největší pozornost při výběru však má být upírána k typu ilustrací.

Vhodné obrázky jsou zřetelné a jednoznačné, vyobrazení jsou blízka realitě, barvy jsou přiměřené, umístění v prostoru je logicky uspořádáno (Janotová a Svobodová, 1998). Aspoň zpočátku je na místě volit taková leporela, v nichž se na jednobarevné straně vyskytuje pouze jeden hlavní motiv - figura. Rozhodně by se nemělo na jedné straně překrývat množství obrázků, navíc obklopených různobarevným pozadím. K dispozici jsou rovněž leporela využívající reliéfního vyobrazení, která stimulují také hmatovou funkci.

Samozřejmě je nutné brát ohled na postup vývoje dítěte a na jeho dosavadní zkušenosti, proto se přechází postupně od těch nejjednodušších leporel, přes obsahově složitější, která obsahují stále více detailů až po leporela, která jako celek zaznamenávají určitou dějovou linii.

Připomeňme, že by dospělý vždy měl nejprve dítěti předvést jak s leporelem zacházet, upozornit jej na obrázky a názorně ukázat jak se obrací strany. Nelze očekávat, že dítě bude leporelům věnovat pozornost pravidelně, pokud rodiče nebudou spolupracovat, komentovat obsah (zpočátku stručně, později přidávat detaily) a projevovat patřičný zájem o činnost.

Pohádky a dětská próza

Pohádky a dětské příběhy jsou významnými činiteli v dětském vývoji. Představují zdroj zábavy a zároveň umožňují dítěti lépe se orientovat ve světě. Pohádky a dětské příběhy (dále jen pohádky) jsou zdrojem zážitků, zkušeností, informací, umožňují dítěti porozumět mezilidským vztahům a etickým zásadám, přibližují kontrast mezi dobrem a zlem, jsou i médiem, skrze něž se dítě může identifikovat či naopak vymezit vůči postavám, prožít celou škálu emocí (a vyrovnat se tak se svými emocemi) atd. V předškolním věku je pohádka tou nejvyhledávanější literární formou (Ptáčková, 2013).

Pohádek je k dispozici nepřeberné množství, v různé náročnosti. Ve chvíli, kdy s dětmi raného věku přechází od těch nejjednodušších stylů k prvním dějovým knížkám, je možné při výběru sáhnout právě po jednoduché pohádce. Obvykle se setkáváme s motivy zvířátek či malých dětí. U těžce sluchově postižených dětí by se mělo tím spíše dbát, aby byly tyto pohádky a příběhy přehledně vyobrazeny

na obrázcích. Vůbec první pohádky jsou jen velmi krátké, a právě obrázky zde hrají tu nejzásadnější roli.

S klasickou pohádkou se může dítě seznamovat již před třetím rokem, neboť některé tyto pohádky jsou velmi názorně a jednoduše zpracovány ve formě leporel či tlustostěnných knížek. Vhodné jsou například pohádky, v nichž se hlavní motiv opakuje, jako např. *O Koblížkovi* či *O veliké řepě*. Naopak potíže mohou přinést pohádky obsahující nadpřirozené jevy, kouzla a zázraky, o motivu zvířat s lidskými vlastnostmi již byla zmínka.

Později se dítě setkává se stále obsáhlejšími pohádkami. U některých z nich již může znát motivy, ale děj se rozšiřuje o další detaily. Tento efekt se dá využít pro pozitivní motivaci k četbě. Dítě se již v ději dobře orientuje a má tedy dostatek potřebné pozornosti pro přijímání nových informací, osvojování nových pojmů apod.

Pohádka obohacuje dětské povědomí o světě, a tím napomáhá při orientaci v něm. Díky tomu, že děj a zápletky jsou srozumitelné, umožňuje dítěti lépe porozumět i situacím v reálném životě. A právě tato funkce pohádky je zásadní pro těžce sluchově postižené děti, které informace ze svého okolí přijímají jen v omezené míře (Ptáčková, 2013).

Zřetelně mají pohádky řadu pozitivních přínosů. Zásadní nevýhodou pro těžce sluchově postižené děti jsou ale užité jazykové prostředky. Klasické pohádky obsahují množství slov, která neznají ani intaktní děti, čímž se významně rozšiřuje řada slov, kterým těžce sluchově postižené dítě oproti průměrnému intaktnímu dítěti nerozumí. Vzpomeneme-li také na množství metafor a složitých souvětí, představují klasické pohádky velmi obtížně přístupnou oblast literatury. Naštěstí jsou dnes na trhu pohádky dostupné v mnoha podobách, z nichž je možné vybrat nejpřístupnější variantu, rovněž je zde možnost úpravy textu či vlastní způsob interpretace (převyprávění, vlastní tvorba knihy).

Moderní pohádky a dětské příběhy (dále jen pohádky) mohou být přístupnější svým aktuálním slovníkem, motivy a postavami z moderního světa, které děti znají z vlastního života. Současně se ale vyskytují např. technické pojmy, neologismy,

slova převzatá apod., které komplikují porozumění těžce sluchově postiženého čtenáře. (Ptáčková, 2013)

Obrázkové slovníky a dětské encyklopedie

Mezi těžce sluchově postiženými se těší oblibě obrázkové slovníky. Ty nabízí jasné vymezení pojmů a názorné ilustrace, ačkoliv takovým knihám v současnosti konkuruje internet (Ptáčková, 2013).

Poul (1992) uvádí možnost, využití obrázkových slovníků kdykoliv se rodič a dítě v běžné četbě setkají s neznámým pojmem, budou-li mít takovou publikaci při předčítání vždy po ruce. Červenková (1992) doporučuje dětské encyklopedie k běžnému předčítání i jako způsob vysvětlení jevů, o které dítě projevilo zájem. Dětské encyklopedie mohou výrazně napomoci v objasňování fungování světa.

Pod těmito encyklopediemi však nejsou myšleny jen abecedně řazené pojmy doplněné ilustrací, ale i tematicky řazené publikace. Existují takové encyklopedie, které např. vysvětlují rozmnožování, proces střídání ročního období, jiné seznamují čtenáře s celou škálou povolání, znázorňují život na vesnici atd. Výhodu těchto encyklopedií můžeme spatřovat v absenci nutnosti textu, ilustrace zde nesou plnovýznamovou funkci.

Komiksy

Nejdominantnějším rysem samého počátku předčtenářského období je ilustrace. Dítě se prvně setkává s obrázkovou knihou (např. leporelem, látkovou či gumovou knížkou, apod.) a záhy se učí číst obrázky. S pomocí rodičů poznává, jakým směrem jdou obrázky za sebou a později, jak na sebe obsah po sobě jdoucích obrázků navazuje. To je základ pro čtení komiksů.

Názory autorů na komiksy se různí, jedni v nich vidí pokleslou formu literatury, která omezuje lidskou představivost, druzí ji naopak vyzdvihují. Mezi neslyšícími se těší oblibě, mezi dětmi obzvláště.

Komiksy jsou velmi dobře využitelné i v předčtenářském období. „*Hudáková (1999) rozlišuje komiksy, které definuje jako obrázkový příběh s bublinami přímé řeči, od ostatních obrázků s popisy; ty označuje jako leporela,*“ uvádí Ptáčková (2013).

Tento žánr je rovněž vhodný k využití v počátcích výuky samostatného čtení (Červenková, 1999).

Komiks obnáší pro děti s těžkým sluchovým postižením značné výhody. Neslyšícím čtenářům „umožňuje vnímat dějovou linii příběhu prostřednictvím verbálního a obrazného sdělení zároveň,“ (Souralová, 2002 in Ptáčková, 2013). Podle Ptáčkové (2013) má komiks charakter dějového vodítka, které umožňuje orientovat se v tom, co už bylo a co bude následovat. Červenková (1999) jako výhodu spatřuje názornost a rychlý dějový spád bez odboček a komplikací.

Komiksy i obrázkové knihy doprovázené jen stručně textem jsou vhodným nástupcem čistě obrázkových leporel jak pro slyšící, tak pro sluchově postižené dítě. Rodiče mohou v tomto stylu sestavit vlastní krátké příběhy, a to s využitím obrázků, vlastní kresby či fotografií, případně do tvorby zapojit dítě. Rovněž lze krátké texty komiksů snadno upravit.

Stále větší oblibě se těší komiks i u široké veřejnosti, a tak jsou v našich knihkupectvích a knihovnách dostupné komiksové knihy i časopisy (z nich např. Puntík, Čtyřlístek).

Mateřský deník

V mnoha rodinách, jejichž členy jsou těžce sluchově postižené osoby, se můžeme setkat s vedením deníku. Ten slouží nejen k zaznamenávání a dokumentování událostí a zážitků, ale zejména jako užitečná pomůcka a prostředek k rozšiřování jazykových dovedností, také k rozvoji paměti a utužování rodinných vazeb.

Podle Červenkové (1999) představuje mateřský deník most pro komunikaci. Záznamy v deníku jsou přehledné pro okolí a při interpretaci zážitku těžce sluchově postiženým dítětem podporují porozumění ze strany komunikačního partnera. Úspěch komunikace pak znamená pozitivní motivaci těžce sluchově postiženého dítěte k překonávání případných obav a nejistoty z vlastního projevu a předchází přísunu negativním emocí spojených s nepochopením a nepochopením.

Další výhodou deníku ze života dítěte je fakt, že dětská pozornost se nejvíce soustřeďuje na dítě samotné, a to tedy lépe udrží pozornost nad těmito záznamy

vlastních zážitků. Deník také pomůže dítěti v orientaci. Získá přehled o tom, co se událo a v jakém pořadí, i o tom, co bude následovat. Není výjimkou, že dítě je nervózní až rozčilené, pokud neví, co jej čeká. Pomocí deníku však je možné dítěti ukázat poslední návštěvu příbuzných a uvést, že právě tyto osoby v daném místě dnes opět navštíví. Dítě tak získá přehled o situaci, dostane možnost získat reálná očekávání.

Není výjimkou, že mateřské deníky se později stávají prvními knihami, které děti čtou samy. (Ptáčková, 2010)

Podoba deníku je zcela individuální záležitostí. Základ však tvoří obrázky, kresba, fotografie, vyobrazení znaku znakového jazyka, jednoduchý text (citoslovce, jednotlivá slova, slovní spojení, věta pod obrázky či v komiksových bublinách). Zda bude deník složen ve formě šanonu s výsuvnými listy, alba nebo bude mít vzhled sešitu či knihy je zcela v rukou rodičů. Obecně výhodnější je zvolit takovou formu, aby bylo vysunutím možné pracovat s jednotlivými listy. Je vhodné využívat atraktivní doplňky vztahující se k tématu jako usušené přírodniny, výstřižky z letáků či vstupenky, třpytky, tematické nálepky atd.

Deník je s dítětem možné začít tvořit již v raném věku, není důvod činnost odkládat. Základem úspěchu je deník tvořit tak, aby byl zcela čitelný a přehledný pro dítě. Je vhodné vybírat takové okamžiky, které jsou v očích dítěte významné a výrazné. Ideální je tvorba deníku společně s dítětem (Roučková, 2011). Pangráčová (in Červenková, 1999) se při tvorbě deníků zaměřuje na tři oblasti:

- zachycení rodiny a blízkých osob, s nimiž se rodina stýká
- významné události během roku – narozeniny, tradiční svátky
- výrazné události dne – např. úraz, obdarování, návštěva knihovny

Roučková (2011) doporučuje zaznamenávat události každého dne, ne jen ty zvláštní a výjimečné, ale i běžné činnosti, které se dospělým mohou zdát nedůležité. Tvorba deníku je časově náročná a namáhavá, rodiče navíc mohou projevit obavy z nedostatečného výtvarného umu. Tyto komplikace je však lépe překonat, neboť deník se v mnoha rodinách stal tou nejzásadnější pomůckou.

Pokud již rodina vlastní deník, může jej využívat mnoha způsoby. V první řadě jej rodiče s dětmi prohlíží, komentují (v závislosti na zvoleném komunikačním systému), čtou texty, dítě se učí číst obrázky. Záznamy z deníku je možné ukázat návštěvě a nechat dítě, aby interpretovalo zážitek (Červenková, 1992). Tím, že stejné zážitky vypráví opakovaně, se prohlubuje kvalita vyjadřování. Dítě se v deníku setkává s krátkými nápisy, učí se tak znát nová slova, a to i v jejich grafické podobě, kterou si opakováním osvojuje na principu globální metody čtení.

Společné chvíle strávené nad tvorbou a prohlížením deníku utužují vztah dítěte s rodičem. Do této činnosti se může zapojit celá rodina, a tak deník zpříjemní komunikační i celkovou atmosféru domácnosti.

Poezie

Velké množství dospělých neslyšících má v oblibě poezii či hudbu, které se jim dostává prostřednictvím znakového jazyka. Pro vyjádření poezie a hudby je využíván nejen čistý znakový jazyk, ale zejména prvky vizualizace a obrazovosti. Větší význam je spatřován ve způsobu vyjádření nežli v obsahu.

Poezii v psané podobě, jak uvádí Ptáčková (2013), se neslyšící spíše vyhýbají. Jejím nosným znakem je rým, v jejím vnímání tak hraje zásadní roli rytmus. Toto rytmické uspořádání textu napomáhá slyšícím dětem už v raném věku, zapamatovat si básně či lidová pořekadla atd. Pokud chceme tento žánr zprostředkovat také těžce sluchově postiženým dětem, jejichž primárním komunikačním systémem je český znakový jazyk, je vhodné obsah převést do znakového jazyka s přihlédnutím k jeho charakteru, to znamená přizpůsobení slovní zásoby, významu i rytmu, podobně, jako při tlumočení hudby či poezie profesionálním tlumočnickem (Ptáčková, 2013). Doslovný převod říkadel a básní do znakového jazyka bez patřičných úprav není smysluplný. „*Každou báseň by mělo dítě za pomoci doprovodných znaků a obrázků především pochopit a poté po svém uchopit,*“ upozorňuje Ptáčková (2013).

Poněkud odlišně se k dětské poezii v kontextu s těžkým sluchovým postižením staví Červenková (1999), která naopak apeluje na rodiče, aby dítě s poezií seznamovali od počátků čtenářství, podpořili jeho paměť i znalost českého jazyka snahou přivést

dítě k zapamatování básní a říkadel. I Červenková ale upozorňuje, že nejprve je nutné, aby dítě porozumělo významu, následně může čerpat výhody poezie, jakými je např. menší gramatická svázanost či přehledné grafické uspořádání.

Obě autorky se shodují v tom, že rodič by měl dítě především dovést k poznání, že poezii může každý vnímat jiným způsobem a vnímat jiné skryté významy (v souvislosti s vlastními zkušenostmi).

Dovoluji se přiklonit spíše k názoru Ptáčkové (2013). Učení básní nazpaměť uživatelů znakového jazyka bez dostatečné možnosti vnímat rým v české poezii nepovažují za zcela smysluplnou činnost, nicméně dítě by se v předškolním věku mělo, a to přístupnou formou, s poezií setkávat. Nezbytností je kromě vymezení pojmů a celkového významu básně (převyprávěním), využití dalších podpůrných prostředků (např. dramatizace a ilustrací), ty jsou ostatně zmíněny výše.

Dnes jsou k dostání publikace, které pomocí obrázků přibližují každý po sobě jdoucí pojem obsažený v básni, říkadle či písničce. Cílem není znalost jednotlivých básní, ale básnického stylu. Později dítě bezpečně rozezná poezii, bude znát její funkci a bude schopno ji po svém uchopit. Těžce sluchově postiženému dítěti se tak opět rozšíří kulturní povědomí a znalost okolního světa.

V knihkupectvích se v současnosti setkáváme rovněž s množstvím logopedicky zaměřených publikací. Odborníci se shodují, že rodiče by s dětmi tyto publikace neměli využívat bez doporučení odborníka. Tato poučka platí s ještě větším důrazem pro rodiče těžce sluchově postižených dětí. Před učením logopedických říkadel, básní či jazykolamů varuje také Červenková (1999).

Upravené texty

Těžce sluchově postižené dítě, stejně tak jako každé dítě, se orientuje na činnostech, které se mu zdají být zábavné. Základním stavebním kamenem k rozvoji čtenářství je tedy volba takových prostředků, jež dětem zprostředkují pobavení. Je nezbytně nutné přistupovat k dítěti individuálně, brát ohled na věkové zvláštnosti, jeho kognitivní vyzrálost a v neposlední řadě i na jeho zájmy. Vždy je snahou dospělých schopnosti dítěte nepodceňovat ani nepřeceňovat, navíc je důležité dbát na to, aby se čtení nestalo činností nucenou.

Aby dítě nalézalo ve čtení zdroj zábavy, je třeba, aby rozumělo obsahu. Nejčastější překážkou v porozumění čtenému je pro dítě s těžkým sluchovým postižením příliš vysoká jazyková náročnost textu. Dopady této bariéry je možné zmírňovat celou řadou prostředků, mezi které patří doplnění textu množstvím přehledných obrázků, fotografií, názorná ukázka (jedná-li se např. o předměty), dramatické ztvárnění či úprava textu.

Tvorba textů upravených pro těžce sluchově postižené čtenáře je realizována mj. na půdě vysokých škol. Pro děti předškolního věku je zřejmě nejvhodnějším upravovatelem textů rodič těžce sluchově postiženého dítěte. Rodič může text upravit tak, aby co nejpřesněji odpovídal specifikům konkrétního dítěte. Využívá k tomu přehled o aktivní i pasivní slovní zásobě dítěte, jeho zkušenostech a znalostech, a o jeho slabých a silných místech vůbec. Stejným způsobem může být úprava textů využívána v mateřských školách, kde jsou vhodnými upravovateli pedagogové.

Podle Červenkové (1999) je právě úprava textů způsobem, jak těžce sluchově postiženému dítěti nabídnout literaturu přiměřenou jeho věku a zájmům. Úprava textů však neznamená pouhé zjednodušování a redukci textu. Tím by příběh mohl být příliš ochuzen o podstatné znaky a děj by pro dítě nebyl přitažlivý ani napínavý. Příliš redukovaný text se zároveň stává abstraktnějším, což těžce sluchově postiženým činí problémy (Červenková, 1999).

Cílem úpravy textu není vznik zcela nového příběhu. Červenková (1999 in Ptáčková, 2013) upozorňuje na autorský rukopis a sděluje, že při úpravě textu je důležité zachovat význam příběhu a vycítit hranice, kdy už by došlo k příliš zásadním změnám textu. Stejně tak je vhodné zachovat prvky, které jsou typické pro určitý žánr. Jen tak se dítě seznámí s každým žánrem a později, až si bude četbu samo osvojovat, již nebude některými zvláštnostmi zaskočeno. Červenková (1999) i Ptáčková (2013) doporučují např. u pohádek zachovat obvyklé fráze jako „Byl jednou jeden“ apod.

Pro úpravu textů obecně platí, že se text nemá v první řadě zkrátit. Je vhodnější jej dělit do menších celků, využít známá slova, kratší věty a přímou řeč. Vždy nejprve pojmenovat postavu, která vykonává činnost či právě hovoří. Neznámá slova

však nemusí být pouze zaměňována či vynechána, mohou být ponechána a patřičně dovysvětlena, případně ukázána na obrázku či fotografii. Tím se podporuje rozvoj slovní zásoby. Naopak složité popisy příliš odbíhající od dějové linie mohou být poměrně výrazně redukovány. Podrobně se specifikům úpravy textů pro neslyšící věnuje Suralová ve své publikaci *Čtení neslyšících* (2002).

Ptáčková (2013) se odvolává na Smetáčka (1973), který upozorňuje, že *„jazykově příliš snadný text nevyvolává u čtenáře dostatečné napětí, které je potřebné k udržení pozornosti. Ve chvíli, kdy text naopak klade na čtenáře přílišné nároky vzhledem k jazykové obtížnosti, vede k rychlé únavě a k nepochopení textu.“*

Vždy je tedy cílem text upravit do takové podoby, aby byl dítěti srozumitelný a současně mu umožnil „vplout do světa fantazie“, čili vžít se do příběhu, sympatizovat či vnitřně bojovat s postavami.

3. Rozvoj dílčích funkcí u dítěte s těžkým sluchovým postižením

V kapitole o předpokladech pro osvojení čtení již bylo zmíněno, že předpoklady ke zvládnutí výuky trivie, včetně předčtenářských dovedností, jsou úzce spjaty s úrovní zralosti centrální nervové soustavy. Funkcemi, které se podílejí na procesu osvojování prvopočátečního čtení, psaní a počítání jsou smyslové vnímání, kognitivní funkce, motorické funkce a koordinace těchto funkcí (intermodalita). V jejich rámci pak nalézáme následující dílčí funkce:

- zrakové a sluchové vnímání,
- paměť a pozornost,
- motorické funkce,
- orientace v čase a prostoru.

Tyto dílčí funkce představují pouze vybrané prvky celého funkčního systému, který je nezbytný pro zvládnutí komplexních procesů vyšších psychických funkcí (Pokorná, 2010). Příkladem vyšších psychických funkcí je řeč [užívání jazyka] a myšlení (Sindelarová, 2007).

Dílčí funkce se rozvíjí přirozeně spolu s celkovým vývojem dítěte, avšak je také vhodné je u jednotlivých dětí ve větší či menší míře rozvíjet cílenou prací. „*Touto prací napomůžeme nejen zdárnému vývoji dítěte, ale předejdeme vzniku problémů při vyučování v 1. třídě.*“ (Žáčková, Jucovičová, 2008)

Funkce, které by měly být v zájmu budoucí zdárné výuky posilovány, by měly být rozvíjeny formou hry. Právě hra je v předškolním věku zásadní činnost, která dítěti zprostředkovává poznávání světa. Mimo to jej také učí spolupráci, respektu k ostatním, akceptaci pravidel, učí dítě nést výhru i prohru. Podle Žáčkové a Jucovičové (2008) podporuje hra dítěte s rodiči vývoj nejen tím, že jsou užívány cílené hry, ale už jen tím, že rodiče věnují dítěti více pozornosti než doposud. Podle nich by taková společná hra měla probíhat pravidelně aspoň 15-30 minut denně.

Při zařazování cílených činností formou hry do režimu dne je důležité dodržování základních principů, jako je postup od snazšího ke složitějšímu a akceptace zájmů a možností dítěte. Žáčková a Jucovičová (2008) doporučují zařazovat cvičení a hry z oblastí, ve kterých jsou výkony dítěte slabší stejně tak jako ty, v nichž se dítě cítí

jistě a snadno dosahuje úspěchu. Samozřejmostí je podpora dítěte a vyvarování se nátlaku na dítě.

„Pro vstup do školy vůbec není důležité, aby dítě znalo číslice, sčítalo a odčítalo nebo znalo jednotlivá písmena, ale je důležité, aby mělo všechny předpoklady.“
(Tomášková, 2015)

3.1. Smyslové vnímání

Je nesporné, že k osvojení triviálních dovedností je nezbytné smyslové vnímání, zejména sluchová a zraková percepce. U osob s vrozenou těžkou vadou sluchu je právě sluchové vnímání významně omezeno až znemožněno. Jedinec tedy nemá možnost plnohodnotně vnímat mluvenou řeč sluchem, což je nejzásadnější omezení, které s sebou toto postižení přináší. Je tak znemožněn přirozený vývoj řeči a tím i plynulá komunikace s většinovou společností, vážně je ohrožen i rozvoj čtenářských dovedností. V tomto případě je třeba obzvlášť dbát na rozvoj kompenzační schopnosti – zrakové percepce.

3.1.1. Zraková percepce

„Zrakové vnímání je schopnost rozeznávat vizuální podněty, rozlišovat a interpretovat je na základě asociací s dřívějšími zkušenostmi. Je to dynamický proces, kde nejde o pouhé vidění, ale o pozorování, sledování a zpracování pozorovaného, o pochopení.“ (Langmeier, Kňourková, 1984 in Janotová, 1996)

Zrakem přijímáme největší množství informací z okolí, zrak hraje také významnou roli v komunikaci (Bednářová, Šmardová, 2011). Tím spíše u osob s těžkým sluchovým postižením.

Skrze rozvíjení vizuálních kompetencí se zdokonaluje zrakové rozlišování, což je schopnost do budoucna velmi důležitá. Zrakové rozlišování znamená schopnost rozlišovat tvary, předměty a znaky, jejich podobnosti i rozdíly. Tato zraková diferenciací je základním předpokladem pro čtení i matematickou představivost. Ve školním věku umožňuje rozpoznávání číslic a písmen. Zrakovou diferenciací rozvíjejí hry jako pexeso, domino, loto, také stavění ze stavebnice podle předlohy. (Bednářová, Šmardová, 2011)

Současně se zrakovým rozlišováním se už od kojeneckého věku rozvíjí zraková paměť (Vaněčková, 1996). Zrakovou paměť rozvíjejí i tak základní činnosti jako rozhovor o tom, co dítě zažilo a co vidělo (Bednářová, Šmardová, 2011). Rodič se může dotazovat, jaké mají ve školce hračky, jakou má které dítě značku v šatně nebo co dnes malovali.

Pro budoucí dovednost číst je vhodné podporovat rozvoj očních pohybů, neboť pro čtení potřebujeme sledovat text odshora dolů, zleva doprava (Bednářová, Šmardová, 2011). Tato schopnost lze rozvíjet již od útlého věku a to například prohlížením obrázků na stránce v příslušném pořadí.

V předškolním věku je vhodné sledovat a podporovat vývoj zrakové percepce v oblastech:

- vnímání barev,
- vnímání figury a pozadí,
- zrakové diferenciaci,
- zrakové analýzy a syntézy,
- očních pohybů,
- a zrakové paměti.

(Bednářová, Šmardová, 2011)

U těžce sluchově postiženého dítěte je rozvoj zrakové percepce také procesem vedoucím ke zdokonalování schopnosti odezírat, což umožňuje zefektivnit komunikaci se slyšícím okolím. Schopnost odezírat je individuální a závisí na vnějších i vnitřních faktorech. Je však známo, že tréninkem lze tuto schopnost do určité míry rozvíjet.

Vývoj zrakové percepce

Zrakové vnímání je úzce spjato s rozvojem motoriky. Už v raném věku dítě pohledem vyhledává blízké osoby, následně i výrazné předměty. Motorika umožňuje důkladné prohlížení předmětů. Je to ale zrak, kterým předmět nejprve vnímáme – zrakem jej můžeme zacílit a až poté uchopit. Zrak spolu s motorikou pak mají zásadní vliv na orientaci v prostoru. Ještě v kojeneckém věku se začíná také rozvíjet rozlišování figury a pozadí. (Bednářová, Šmardová, 2011)

Už ve druhém roce dítě kromě pozorování života kolem začíná také poznávat známé věci na obrázku a umí přiřazovat obrázky k reálným předmětům. V tomto věku pozná předmět přesto, že se předměty jednoho typu liší ve vlastnostech (např. v barvě či velikosti). Ve třetím roce dítě vybírá předmět v dané barvě na základě předlohy a poznává také předměty podle obrysů. Ve čtvrtém a pátém roce rozeznává rozdíly v předmětech na obrázku i složité obrysové a siluetové obrazce (Janotová, 1996). Pro předškolní věk je typické, že dítě vnímá spíše celek než detail. Po pátém roce by však přeci jen mělo více vnímat i jednotlivé části obrazce (Bednářová, Šmardová, 2011).

3.1.2. Hmatová percepce

Tomášková (2015) přičítá význam také rozvoji hmatu, prostřednictvím něhož dítě již od útlého věku získává nové informace o okolním světě, poznává nové předměty a jejich strukturu. Taktilní vjemy ovlivňují kognitivní, emocionální a sociální rozvoj jedince. Velmi úzce souvisí hmat také s pohybem, proto se můžeme setkat rovněž s pojmem taktilně-kinestetická percepce.

Hmatové vnímání má být rozvíjeno se zaměřením na:

- dovednost hmatat prsty,
- hmatovou citlivost,
- smysl pro poznání detailů,
- rozvoj hmatové pozornosti.

(Tomášková, 2015)

Manipulací s předměty a při hře se hmat a motorické schopnosti rozvíjí přirozeně. Je možné je podpořit řadou didaktických her, např. typu vkládaček, provlékaček, obracením kartiček pexesa. Mohou být také využity mističky s různými typy obsahů (např. fazole, čočka, korálky, apod.) pro taktilní stimulaci. Hmat se rozvíjí i při spontánní hře s pískem, těstem či plastelínou.

3.2. Paměť a pozornost

Schopnost zapamatovat si podněty z okolí, které na člověka působí je základním předpokladem pro učení. Úzce souvisí s procesem vnímání a je součástí základní výbavy každého jedince (Pokorná, 2010). Rovněž schopnost soustředit

se a koncentrovat pozornost jsou nezbytnými předpoklady pro budoucí učení (Žáčková, Jucovičová, 2008).

Paměť se rozvíjí od narození po celý život. K výraznému skoku v rozvoji dochází mezi šestým a desátým rokem. Je-li tato funkce oslabená, ovlivňuje negativně výkony dítěte při psaní, čtení i počítání (Pokorná, 2010). K cílenému rozvoji paměti a pozornosti se užívají různé metody a způsoby. Dle možností jedince (v případě těžce sluchově postiženého dítěte v závislosti na velikosti sluchové vady a kompenzaci) lze rozvíjet zrakovou, sluchovou, kinestetickou paměť a taktilní paměti (viz hmatová percepce).

Jak vyplývá z výše uvedeného, slouží paměť k učení, získávání nových vědomostí, dovedností a návyků, hraje roli v kvalitě i kvantitě učení a vykonávání všech činností. Také v souvislosti se čtením představuje významnou funkci, na které je tato činnost závislá. To, jakým způsobem je paměť rozvíjena, jaké úrovně dosahuje, se odráží nejen v počátečním učení, ale i ve vztahu ke čtení a čtenářské gramotnosti. (Tomášková, 2015)

Paměť tedy není důležitá jen při samotném procesu osvojování čtení, ale též ve vybavování čteného, hledání souvislostí a vztahů z textu, který je dítěti předčítán či který později samo čte. Než toto samostatné čtení nastane, *„dítě si musí zapamatovat tvar písmene a ten pak porovnávat a vyhledávat mezi ostatními a poznat, v čem se dva tvary písmene liší a zda tvar, který vidí, je opravdu písmeno,“* uvádí Tomášková (2015).

3.3. Motorické funkce

Již bylo nastíněno, že dílčí funkce jsou pouze komponenty celého funkčního systému, které se za optimálních podmínek rovnoměrně vyvíjí, navíc se ve vývoji navzájem prolínají. Jejich rozvoj je možné také cíleně podporovat, ale v tom případě by se nemělo zapomínat právě na onu komplexnost celého systému a měly by být přiměřeně ovlivňovány všechny dílčí funkce.

Zjednodušeným příkladem toho, jak jde vývoj jednotlivých funkcí ruku v ruce, může být kresba. Ta souvisí s dosavadním vývojem řady motorických funkcí a rozvíjí opět motoriku, ale nejen to, rozvíjí také představivost a myšlení.

Celým vývojem dítěte se tak prolínají také motorické schopnosti, které lze rozdělit na hrubou motoriku, jemnou motoriku, grafomotoriku, oromotoriku (tj. motorika mluvidel) a vizuomotoriku (tj. motorika očních pohybů, koordinace pohybů očí a ruky). Pohyb hraje roli v poznávání okolního světa mimo jiné i v rozvoji sebeobsluhy a samostatnosti. „*Pro rozvoj hrubé motoriky je důležité poskytovat dítěti dostatek příležitostí k přirozenému pohybu. Koordinaci těla a jemných pohybů rukou, zároveň i souhru rukou a očí si dítě rozvíjí také tím, že se učí oblékat, stolovat, [atd.].*“ (Bednářová, Šmardová, 2011).

Cílená motorická cvičení i spontánní hra předškolních dětí rozvíjí pohybové dovednosti, zvyšuje fyzickou zdatnost, samostatnost a sebejistotu, rozvíjí také sociální dovednosti a soustředění pozornosti (Půstová, 1997). V případě oslabení motorických kompetencí dochází k zúžení výběru tělesných aktivit, může být rovněž omezeno zapojení dítěte do kolektivu, negativně ovlivněn rozvoj vnímání atd. (Bednářová, Šmardová, 2011)

Při zařazování motorických aktivit do programu, je u těžce sluchově postižených dětí třeba přizpůsobit podmínky dané situaci. Je nutné zajistit vhodné osvětlení i rozestavení v prostoru tak, aby dítě dobře vidělo na podněty, které se váží ke cvičení. Dítě musí dostat srozumitelné pokyny k činnosti. V neposlední řadě myslíme na bezpečnost.

Půstová (1997) mezi základní motorická cvičení pro předškolní věk řadí následující typy:

- orientace na vlastním těle
- chůze
- běh
- skok
- kopání do míče
- házení a chytání
- rozvoj jemné motoriky a grafomotoriky

Psychomotorický vývoj dítěte v předškolním věku

Počátky psychomotorického vývoje sahají ke schopnosti uchopovat, která se pojí zejména s koordinací pohybů očí a rukou. Vývoj pohybů těla je velmi intenzivní po celé rané období života dítěte. Pohyby se zdokonalují směrem od jednoduchých ke složitým, a také ve své rychlosti a přesnosti. (Pokorná, 2010)

Zajímavý je vývoj **koordinace pohybů těla** v tomto období. „Zpočátku dítě není schopno diferencovat své pohyby. Mává ručičkama i nožičkama současně. Postupně se učí přemisťovat předmět z jedné ruky do druhé, rozlišuje pohyby rukou a nohou. Lezení po rukou a nohou je již pohyb, který je náročný na koordinaci jednotlivých svalových skupin.“ (Pokorná, 2010)

Kolem jednoho roku dítě začíná chodit, což značně rozšiřuje jeho možnosti v poznávání nového, rozvíjí se zvědavost a samostatnost. V batolecím období (první až třetí rok života) se zvyšuje koordinace pohybů v oblasti hrubé i jemné motoriky. V rámci hrubé motoriky začíná také běhat, skákat, prolézat atd. V jemné motorice se zlepšuje obratnost v uchopování a manipulaci s předměty. Kolem druhého roku dítě začíná kreslit první čáranice. Okolo třetího roku některé děti zvládnou kresbu tzv. hlavonožce, rovněž začínají držet psací náčiní špetkovým úchopem. (Bednářová, Šmardová, 2011)

V předškolním věku motorická zdatnost umožňuje hru a zapojení do kolektivu vrstevníků. Nadále se rozvíjí všechny složky motoriky.

3.3.1 Jemná motorika

Při rozvíjení jemné motoriky se postupuje od pohybů vedených celou rukou, postupně k menším a jemnějším pohybům, které vede zápěstí (Půstová, 1997). Tento vývoj podporuje manipulace s rozmanitými předměty od těch větších až po drobné. I jemná motorika úzce souvisí s hmatovým vnímáním a vizuomotorikou.

Na trhu je dostupné množství hraček z různých materiálů, ale i předměty z běžného života se využívají k cílenému rozvoji této schopnosti. Z obvyklých hraček jmenujme stavebnice, vkládačky, korále, modelínu, pexeso, puzzle, výtvarnou činnost a také manipulaci s leporely a knížkami. Činnosti s těmito předměty vyžadují jistou míru přesnosti a obratnosti.

3.3.2 Grafomotorika

Úroveň jemné motoriky, grafomotoriky a vizuomotoriky jsou součástí kritérií, která hrají roli při posuzování školní zralosti. Jejich dostatečné rozvinutí je podmínkou pro psaní a vizuomotorika také pro čtení (viz zrakové vnímání). V případě oslabení grafomotorických schopností se dítě potýká s překážkami v procesu motorické realizace písemného zápisu a nezbývá tak dostatek pozornosti k obsahu textu, zvyšuje se chybovost. (Bednářová, Šmardová, 2011)

Vývoj grafomotoriky u předškoláka je ovlivňován mnoha psychomotorickými funkcemi, jako např. mentální vyspělostí, úrovní zrakového a prostorového vnímání, lateralitou, pamětí, jemnou a hrubou motorikou atd. Grafomotorické prvky se objevují již ve spontánní kresbě dítěte v předškolním věku. Různorodost a náročnost těchto prvků přibývá s věkem. „*Ve spontánní kresbě dítěte se objevují určité tvary, grafomotorické prvky. Zpočátku jsou to pouze čáry a kruhy, navazující na čáranice a motanice, postupně přibývá dovednosti dítěte a přibývají prvky daleko složitější a náročnější.*“ (Bednářová, Šmardová, 2011)

V předškolním věku k rozvoji grafomotoriky a vizuomotoriky slouží spontánní kresba, malování, obkreslování, vybarvování omalovánek a cvičení, která nalezneme v pracovních sešitech určených předškolním dětem či v dětských časopisech, atp.

Ke zdárnému vývoji grafomotorických dovedností napomáhá správný úchop a uvolněná ruka (Půstová, 1997). Obojí jsou předpoklady úspěšnosti dítěte ve školním věku a je důležité věnovat jejich rozvoji pozornost již v předškolním věku. Špetkový úchop psacího náčiní by mělo dítě užívat od doby, kdy začíná více kreslit.

Při nenavození správného úchopu během předškolního věku dochází k obtížím v grafickém projevu dítěte. To platí i pro neadekvátní sklon a značně zvýšený přitlak na psací náčiní. Mírně zvýšený přitlak na psací náčiní je v tomto věku normální a časem předpokládáme uvolnění. (Bednářová, Šmardová, 2011)

3.4. Prostorová orientace

„Vnímání prostoru je důležité pro orientaci v prostředí, pro osvojování pohybových a sebeobslužných dovedností, pro rozvoj herních aktivit, grafomotoriky, školních dovedností.“ (Bednářová, Šmardová, 2011)

Orientace v prostoru je závislá na zrakové percepci, neboť prostor vnímáme nejvíce zrakem. Nicméně představu o prostoru výrazně rozšiřují také sluchové a taktilní vjemy. Sluchové vjemy nás informují o dění v prostoru okolo nás, nikoliv pouze v našem zorném poli. Taktilní vnímání zase umožňuje manipulaci s předměty a získávání zkušeností pomocí pohybu v prostoru, tím se rozvíjí vnímání prostoru. (Pokorná, 2010)

Těžce sluchově postižené dítě má tedy omezené možnosti rozvoje orientace v prostoru. Tuto schopnost je však možné vhodnou podporou rozvinout co nejvíce je to možné, a podpořit kompenzaci v podobě ostatních percepčních funkcí.

Základem posilování této funkce je ukazování a pojmenovávání při různých činnostech běžného dne (Bednářová, Šmardová, 2011). K tomu je možné využít vlastní tělo, popis cesty, umístění předmětů, hraček a obrázků v knize. Dalšími možnostmi jsou kreslení a hry, ať už jsou to cílené činnosti podané zábavnou formou (např. opakování sledu pohybů ukazujících na předměty podle vzoru), nebo klasické hry jako pexeso, puzzle a stavebnice. Současně je rozvíjena zároveň zraková paměť.

Podle Tomáškové (2015) má být dítě v předškolním věku vedeno k orientaci v knize (orientaci na stránce, v textu) a k uvědomění si principů jako je listování zleva doprava, čtení shora dolů a zleva doprava.

Vývoj prostorové orientace a dopady oslabené funkce

Vývoj prostorové orientace začíná ve vertikálním směru. Dítě si v období batolecím osvojuje nejprve pojmy *nahoře – dole*, poté směr předozadní a horizontální. V předškolním věku již rozlišuje a užívá pojmy *nahoře – dole, vpředu – vzadu, nad – pod, vedle, první, poslední, hned za, hned před*. Avšak prostorové vnímání je stále ještě nepřesné, a to zejména v odhadování vzdáleností a velikostí. (Zelinková, 2015)

S rozlišováním pravé a levé strany se dítě setká při prvopočáteční výuce (čte, tvoří příklady zleva doprava). V předškolním věku by dítě mělo zvládnout identifikovat pravou a levou stranu ve vlastním tělesném schématu, uložit předmět či ukázat podle pokynů vpravo či vlevo, a to již ve čtyřech až pěti letech. Značné procento dětí však tyto úkony zvládá až později. (Zelinková, 2015)

Oslabené prostorové vnímání se podle Bednářové a Šmardové (2011) může projevit obtížnějším osvojováním pohybových dovedností, potížemi v oblasti sebeobsluhy a samostatnosti. Navíc omezuje orientaci v prostředí a tím i jistotu dítěte v uspořádávání svého okolí. Má dopad i na kresbu a matematické představy. Ve školním věku se pak mohou projevovat potíže mj. v orientaci v textu při čtení i při psaní, potíže v dodržení pořadí písmen a číslic v textu, potíže v matematice, také ve sportu a manuálních činnostech.

3.5. Orientace v čase a serialita

Vývoj vnímání **časového sledu** a **plynutí času** jsou dva odlišné fenomény, přestože oba souvisí s vnímáním času a vzájemně se ovlivňují. Časový sled neboli serialita je vlastně následnost jevů v čase, naproti tomu plynutí času se váže k rozlišování minulosti, přítomnosti a budoucnosti. (Pokorná, 2010)

3.5.1 Serialita

V procesu učení je významným činitelem skutečnost, že vše se odehrává v čase. „*Série jednotlivých zážitků probíhá v následnosti. Jen tehdy, když se nám podaří tuto následnost správně vnímat a pochopit, můžeme plánovat a koordinovat naše chování.*“ (Sindelárová, 2007)

Vnímání a chápání následnosti jevů je důležitá funkce, která bývá označována jako serialita. Ta se do našeho života promítá neustále. Schopnost adekvátně naplánovat jednotlivé kroky postupu je pro efektivitu našich činností zásadní.

Celé dětství je období plné osvojování si nových dovedností, které se samozřejmě odehrávají v čase a v určitém pořadí. Už od prvních měsíců věku se dítě učí poznávat souvislosti mezi příčinou a následkem (Pokorná, 2010). V předškolním věku se pak setkává například s osvojováním pravidel her, zavazováním tkaniček, postupem oblékání, pletením copu, vyprávěním událostí atd. Nedokáže-li si ale postup správně

rozvrhnout, nemá-li představu o pořadí jednotlivých kroků, je výrazně omezováno v mnoha situacích, na vše potřebuje více času a mívá potíže se zařazením do vrstevnické skupiny. Serialita je zásadní také pro proces učení. Ve školním věku dítě potřebuje při čtení, psaní i počítání zvládnout zachovat správné pořadí písmen a číslic (Sindelárová, 2007).

3.5.2 Orientace v čase

„Schopnost žít s vědomím minulosti, přítomnosti a budoucnosti se vyvíjí relativně pozdě. Předškolní dítě žije v přítomnosti, dnes nyní, teď.“ (Pokorná, 2010)

Ve třetím až čtvrtém roce se dítě začíná orientovat v denním rytmu (dokáže přiřadit činnosti charakteristické pro den, noc, ráno, poledne a večer). Jmenovat dny v týdnu dokáže dříve, ale porozumění jejich následnosti se objevuje až zhruba v pěti až šesti letech. Následuje správné užívání pojmů včera, dnes a zítra (Bednářová, Šmardová, 2011). V sedmi letech se pak orientuje (nikoli pouze vyjmenovává) v ročních obdobích, měsících v roce i hodinách (Pokorná, 2010). Ví například, ve kterých měsících jsou letní prázdniny či Vánoce.

Adekvátní vnímání plynutí času se u předškolního dítěte uplatňuje v orientaci v životě, v chápání a využívání pojmů, které označují časové úseky. Schopnost vnímat čas, orientovat se v časovém horizontu a rozumět časové posloupnosti se promítá do každodenních činností a uplatňuje se samozřejmě i při vyučování. Umožní dítěti rozvrhnout si činnosti na jednotlivé úkony a to na základě odhadu, kolik času bude na splnění potřebovat (Tomášková, 2015). Je předpokladem pro orientaci ve vztazích mezi příčinami a následky, tím dítě dokáže předjímat také následky svého konání. Je prostředkem ke stanovování reálných cílů v čase, umožní efektivně rozdělit cíle dlouhodobé na více krátkodobých. To podle Tomáškové (2015) umožní rychlejší dosahování dílčích cílů, což evokuje pocit úspěchu a posiluje sebedůvěru dítěte.

Při četbě či předčítání dítě díky orientaci v čase vnímá celistvost příběhu, rozumí vztahům a souvislostem v ději. Je také schopno samo smysluplně vyprávět své zážitky a reprodukovat známé pohádky a příběhy.

Bednářová a Šmardová (2011) doporučují u dítěte předškolního věku rozvíjet schopnost vnímání času tím, že rodiče pojmenovávají činnosti a okolní děje, dodržují režim dne a týdne a vedou dítě k orientaci v činnostech obvyklých pro určitou dobu a určité dny. Vedou s dítětem rozhovory o tom, co bylo nebo co bude – kdy a v jakém pořadí.

4. Metodický materiál pro rodiče dětí s těžkým sluchovým postižením

Praktická část bakalářské práce se zabývá tvorbou metodického materiálu pro rodiče dětí s těžkým sluchovým postižením. Konkrétně se tento materiál vztahuje k předčítání a cílené podpoře rozvoje předčtenářských dovedností dítěte v raném a předškolním věku v rodinném prostředí.

4.1. Cíle tvorby metodického materiálu

Metodický materiál se snaží podpořit aktivní postoj rodičů k předčítání a rozvoji předčtenářských dovedností u dětí s těžkým sluchovým postižením v raném a předškolním věku. Klade si za cíl posílit informovanost rodičů o problematice čtenářské gramotnosti žáků a studentů s těžkým sluchovým postižením a poskytnout vedení a praktické rady pro včasné započetí rozvoje čtenářství dítěte. Vytvořený materiál a informace v něm obsažené by měly působit přehledně, výstižně a jasně.

Součástí tohoto materiálu je seznam vhodné literatury k předčítání a práci s knihou v rodinách, kde je alespoň jedno dítě s těžkým sluchovým postižením. Cílem je doporučit rodičům takovou dětskou literaturu (knížky a pomůcky), které nejlépe korespondují se specifiky sluchového postižení, jež klade zvýšené nároky na výběr literatury zejména vzhledem k užitým jazykovým prostředkům.

Dílním cílem metodického materiálu je snaha o podporu komunikace v rodině, ať už formou systému totální komunikace či bilingválního přístupu.

Součástí práce je také evaluace vytvořeného materiálu na základě vyjádření rodičů i odborníků z řad pedagogických a sociálních pracovníků, která by měla odhalit případné nedostatky nebo materiál dále rozšířit o podnětné připomínky.

4.2. Východiska tvorby metodického materiálu

Práce vychází z přesvědčení, že závažná situace v oblasti čtenářské gramotnosti osob se sluchovým postižením je částečně dána zanedbáním včasného rozvoje čtenářství u těchto osob. Stojí na předpokladu, že překážky, se kterými se sluchově postižení jedinci potýkají v procesu vývoje čtenářské gramotnosti, se významně sníží,

budou-li tito jedinci dostatečně vybaveni rozvinutými předčtenářskými dovednostmi a zkušenostmi nabytými ještě v období před započítím samotného osvojování čtení.

Prostudováním teoretických příruček k problematice čtení osob s těžkým sluchovým postižením, dále revizí stávajících materiálů a příruček přístupných v organizacích poskytujících službu rané péče a určených rodičům však lze dojít k závěru, že rodiče nemají k dispozici aktualizovaný, dostatečně srozumitelný a přehledný souhrn základních informací a praktických doporučení pro předčítání dětem s těžkým sluchovým postižením, tím spíše ne v raném a předškolním věku, který by navíc odkazoval na konkrétní literaturu.

Východiskem pro tvorbu metodického materiálu je revize dostupné literatury vztahující se k tématu čtenářství osob se sluchovým postižením a koncept *Celé Česko čte dětem*. Dále jsou zahrnuty rady a zkušenosti rodičů a pedagogů dětí a žáků s těžkým sluchovým postižením, a zkušenosti nabyté mj. při praxích nejprve v mateřské škole a následně i v základní škole pro žáky se sluchovým postižením.

4.3. Postup zpracování

Metodický materiál pro rodiče dětí s těžkým sluchovým postižením je koncipován jako brožura formátu A5.

Významnou součástí shromažďování poznatků byly odpovědi rodičů dětí se sluchovým postižením oslovených skrze stručný dotazník (zprostředkováno za pomoci pedagogů mateřské a základní školy pro žáky se sluchovým postižením, a sociální sítě v rámci uzavřených skupin), stejně tak diskuse s rodiči v rámci tematické besedy ve Speciálně pedagogickém centru pro děti s vadami sluchu a řeči Duháček. Neslyšící rodiče a pedagogové byli osloveni pomocí videozáznamu. Žádost o spolupráci Centra pro dětský sluch Tamtam, o.p.s. zůstala v době zpracovávání materiálu bez odezvy.

Obsah metodického materiálu je dělen do pěti celků:

- Úvodní informace
- Zásady pro předčítání
- Žánry a druhy knih

- Seznam vhodné literatury
- Cvičení pro podporu rozvoje dílčích funkcí

Úvodní informace

V první části brožury se rodič seznámí se základními informacemi z oblasti čtenářské gramotnosti osob se sluchovým postižením. Je zde kladen důraz na význam čtení s porozuměním v dnešním světě, a jsou uvedeny hlavní důvody, proč je tato schopnost důležitá pro žáka a studenta se sluchovým postižením.

Tato úvodní část práce si klade za cíl přesvědčit čtenáře, že je nutné dítě seznamovat s knihou již v raném a předškolním věku. Informuje o předčtenářském období ve vývoji dítěte, a pojednává o výhodách, které předčítání přináší. Dále se snaží vyvrátit některé argumenty rodičů stavějící se do cesty předčítání.

Zásady pro předčítání

Metodický materiál pro rodiče obsahuje praktické rady a doporučení pro předčítání, práci s knihou, podporu rozvoje komunikačních kompetencí a celkové komunikační situace v rodině. Tato část práce je dělena do třech oddílů:

- Rady do začátku
- Zásady pro předčítání
- Čteme pravidelně

V prvním oddíle se čtenář seznamuje s poznatky, které se týkají jeho vlastní aktivity využívané k motivaci dítěte. Zde se pojednává o čtenářsky podnětném prostředí a přirozeného způsobu učení dítěte v raném věku, a sice nápodobou. Dále jsou přiblíženy základní rady, které se týkají volby knihy a přístupu k práci s ní na samém počátku seznamování dítěte s knihou.

Další oddíl se již váže k období, kdy úroveň pozornosti dítěte dovoluje předčítání a vyprávění prvních příběhů a pohádek s jasnou dějovou linií.

V posledním oddíle rady směřují k zavedení pravidelného rituálu předčítání, a navádí rodiče k vhodnému pojetí a zprostředkování náročnější četby. Rovněž jsou obsaženy návrhy, jak dále podpořit vztah dítěte k literatuře.

Žánry a druhy knih

Ta část metodického materiálu, která nese název *Co vše je ke čtení aneb Žánry a druhy knih* postupně seznamuje čtenáře s celou řadou žánrů dětské literatury, i s různými pomůckami, které lze využít k četbě, vyprávění, či prohlížení ilustrací.

Jednotlivé části zabývající se určitým druhem knihy či literárním žánrem zahrnují doporučení pro výběr knihy a způsoby interpretace a jsou doplněny o konkrétní tipy a názorné obrázky. Další zmiňované pomůcky, které podporují rozvoj předčtenářských dovedností a práci s knihou, zahrnují popis těchto pomůcek, popř. návodné poznámky k jejich tvorbě.

Seznam vhodné literatury

Seznam knih vhodných pro děti s těžkým sluchovým postižením v raném a předškolním věku je členěn do volně vytvořených oddílů na základě shodných znaků jednotlivých knih. Knihy jsou řazeny podle věku od těch pro nejmenší děti až po děti v posledním předškolním roce věku, nicméně postup vývoje osobnosti dítěte i jeho zájmů je značně individuální, proto rodiče mohou knihy využít v jiném pořadí.

Mezi zastoupené druhy knih pro děti patří:

- Leporela
- Pohádky a příběhy s ilustracemi
- Pohádky s piktogramy
- Básničky a veršované příběhy s ilustracemi
- Komiksy
- Dětské encyklopedie, naučné knihy a obrázkové slovníky
- Ilustrované knihy bez textu
- Malované čtení

U každého titulu je pro snazší vyhledávání uveden název, autor, název nakladatelství a rok vydání. Většina těchto knih je momentálně v prodeji v knihkupectvích, případně jsou dostupné v dětských odděleních knihoven v Hradci Králové a Pardubicích.

Cvičení pro podporu rozvoje dílčích funkcí

Poslední část metodického materiálu tvoří soubory cvičení podporujících vývoj jednotlivých dílčích funkcí podmiňujících osvojování dovednosti číst a psát.

Cvičení byla převážně vybírána tak, aby je bylo možno realizovat v různých prostorách, při různých příležitostech a bez potřeby speciálních pomůcek. Většina z nich nevyžaduje žádné pomůcky nebo vyžaduje využití věcí běžné potřeby či obvyklých dětských her, které jsou součástí každé domácnosti.

Jednotlivá cvičení jsou rozdělena následovně podle zaměření na danou oblast:

- Zrakové vnímání
- Sluchové vnímání
- Hmatové vnímání, jemná motorika, grafomotorika
- Orientace v prostoru a čase

Rozvoj komunikačních kompetencí se prolíná celým konceptem práce – zdokonalují se předčítáním, vyprávěním, hrou vystavěnou na příbězích a pohádkách, diskotováním a více se rozvíjejí také u některých cvičení zaměřených na dílčí funkce.

4.4. Vlastní podoba metodického materiálu

Vztah ke knize a předčítání dětem s těžkou sluchovou vadou v raném a předškolním věku

Metodický materiál pro rodiče dětí s těžkým sluchovým postižením



Katka Drahotská



Hradec Králové 2018

Obr. 1: Vzhled úvodní strany metodického materiálu ve formě brožury

Proč je čtení důležité?

Čtení představuje nástroj, díky němuž se člověk účastní společenského i kulturního života. Je nezbytným předpokladem pro získání vzdělání, pro komunikaci se společenským prostředím a pro orientaci v životě. Čtení má řadu funkcí, může posloužit k získávání informací ale i k zábavě. Prolíná se celým naším životem, ať už jsme náruživí čtenáři beletrie nebo si potřebujeme přečíst smlouvu, složenku, návod či recept v kuchařce.

Mohlo by se zdát, že v dnešní době plné moderních technologií se čtení dostává do ústraní. Opak je pravdou. V tabletu, mobilu i čtečce se člověk neustále setkává s psanými informacemi. Nákupy, reklamace a dokonce i úřední záležitosti dnes lze řešit on-line. Jenže bez znalosti čtení a psaní to nejde. Kromě toho přibývá nemanuálních profesí, které na duševní práci stojí, a je dost možné, že právě Vaše dítě si bude v budoucnu chtít zvolit jednu z nich. K tomu se neobejde bez dostatečně rozvinuté *čtenářské gramotnosti*.

Čtenářská gramotnost zahrnuje schopnost poznat písmena, přečíst text, interpretovat ho a také mu úplně porozumět, dále s informacemi pracovat a uvažovat o nich.

(srov. Koršňáková, 2006)

Sluchové postižení a četba

Věděli jste, že vysoké procento neslyšících nečte? Proč tomu tak je?

Výzkumy, ale i praxe nevyvratitelně potvrzují, že osoby s těžkým sluchovým postižením mají **závažné potíže ve čtení a psaní**. Je to dáno tím, že nemohou český jazyk vnímat sluchem a není jim tedy plně přístupný. Vývoj jazykových schopností osob s těžkým sluchovým postižením může být značně opožděn. Často je na vině pozdní diagnostika a s tím spojené zavádění vhodné komunikace, popř. započetí rehabilitace.

Pro neslyšící je český jazyk *cizím jazykem*. *Český znakový jazyk* pak zase nemá psanou podobu a má řadu dalších odlišností od jazyka mluveného. Těžce sluchově

postižené děti se tak *učí číst v cizím jazyce*, aniž by se nejprve naučily číst jazyk, kterým komunikují a který výborně ovládají. Ani pro děti, které jsou zvyklé odezírat a mluvit, není český jazyk od počátků dostatečně přístupný a jejich jazykové schopnosti se vyvíjejí pomaleji a jen omezeně (zvukovou podobu hlásek poznat nemohou). Když potom děti s těžkým sluchovým postižením nastoupí do školy, naučí se ovládat techniku čtení, ale *porozumění čtenému* jim činí značnou potíž.

Český znakový jazyk je plnohodnotný jazyk, který splňuje všechny atributy přirozeného jazyka. Má vlastní strukturu a gramatiku, které se liší od jazyků mluvených.

Proč je důležité, aby žák a student se sluchovým postižením dobře četl?

Řada odborníků tvrdí, že v dnešní době je u dětí se sluchovým postižením zvýšená potřeba rozvíjet čtenářskou gramotnost, a to hned z několika důvodů:

- výsledky ve čtení jsou stále alarmující
- ve všech metodách vzdělávání je nutnost využívat čtení
- rozvíjejí se informační technologie založené na psaní a čtení s porozuměním
- je podmínkou vzdělávání v integraci (od základní až po vysokou školu)
- je podmínkou k tomu, aby žák a student mohl vybírat ze široké škály vzdělávacích oborů
- změněné požadavky na trhu práce automaticky počítají s dovedností psát a číst s porozuměním
- čtení s porozuměním je potřebné pro správné naložení se smlouvami, úředními dopisy, oficiálními dokumenty (např. životopisy, lékařské zprávy), výpisy z bankovníctví, složenkami, atd.
- informace se v širokém měřítku šíří psanou formou pomocí Internetu
- pomocí mobilního telefonu se osoba může kdykoliv psanou formou domluvit se slyšícími (pomocí odesílání textových zpráv nebo přímo osobně na místě pomocí zápisu a předložení mobilního telefonu komunikačnímu partnerovi)

(srov. Tarcisová, 2003 in Plačková, 2010)

Kudy ke čtenářství?

Domníváte se, že na knihu přijde řada v první třídě? Až se Vaše dítě ve škole naučí číst, bude vše snazší, protože se písemně domluví s celým okolím? To bohužel není tak docela pravda. Zejména sluchově postižené děti mají cestu ke čtenářství mnohdy trnitou. Také proto, že se na ni vydávají příliš pozdě. Čtenářství je totiž potřeba rozvíjet mnohem dříve než dítě nastoupí do školy. Je zde ještě celé tzv. *předčtenářské období*.

*Předčtenářské období představuje celý čas před tím, než dítě začne samo číst. Můžeme tedy říci, že se jedná o prvních 6 let života. V tomto období se u dítěte rozvíjejí **schopnosti potřebné k pozdějšímu zvládnutí prvopočátečního učiva**, zejména čtení.*

V tomto období vývoj dítěte postupuje velmi rychle a dítě je zvýšeně citlivé na příchozí podněty, což znamená, že se snadno učí. A v předčtenářském období je dítě připraveno naučit se přijímat informace z četby, rozvíjet své jazykové schopnosti a komplexně se připravit na dobu, kdy se bude učit zvládnout techniku čtení a číst s porozuměním. Je to doba, kdy předčítání a hraní si s knihou významně ovlivňuje osobnost dítěte a má značný přesah do budoucnosti.

Předčítání formuje celou osobnost dítěte, jeho psychosociální zrání, vnímání, myšlení, jazykové schopnosti, pozornost, paměť, představivost, fantazii, a další schopnosti, které jsou předpokladem pro úspěch ve vzdělávání a v celém životě.

Říkáte si, že **Vaše dítě ale nejví o knihu zájem**? V tom případě vezte, že dítě nesáhne po knížce samo od sebe, nebude ihned vědět, jak s knihou zacházet a se zaujetím ji prohlížet půl hodiny. Proto jste tu vy – jeho rodina. Je přirozené, že se dítě učí nápodobou. Pokud mu tedy nikdo neukáže, kde kniha je, jak se používá a co v ní najde, nebude dostatečně motivováno. Pro vznik zájmu o knihu a četbu je nutné, aby rodiče dítěti vstúpili, že čtení je součást života, je to něco důležitého ale i zábavného, něco, co obohacuje děti i dospělé. Rodiče by si měli nalézt chvílku,

kdy si s dítětem prohlíží obrázky a čtou dětské knížky, a to už od těch úplně prvních. Teprve potom můžeme říci, že dítě vyrůstá ve *čtenářsky podnětném prostředí*.

Čtenářsky podnětné je takové prostředí, kde je četba součástí života. Rodiče by měli v přítomnosti dítěte číst (beletrii, časopisy, kuchařku, dopisy, atp.). V domácnosti by se měly viditelně vyskytovat knihy a čtivo. Také v dětském pokoji by měly být knížky a leporela, alespoň některé z nich vždy dítěti na dosah. Rodiče by měli dětským knížkám věnovat pozornost, s dítětem knihy prohlížet a číst.

Proč je důležité, aby rodiče dětem předčítali ještě před nástupem do školy?

Už víme, že cesta ke čtenářské gramotnosti zdaleka nevede jen přes první třídu základní školy, kde se dítě naučí poznávat písmenka a rozluštit jednotlivá slova. Na tom, jak úspěšným bude čtenářem, se podílí více faktorů.

Hned na prvním místě stojí **vztah ke čtení**. Potěšení z četby, nalezení zájmu ve čtení, vnitřní potřeba takto získávat informace a něco ještě daleko jednoduššího, a přesto tolik důležitého – pocit, že knihu znám a nemusím se bát; vím, co se s takovou knihou dělá a co z toho budu mít; a konečně, se na to také těším – to vše je vztah ke knize a četbě. A k tomu, bude-li to naší snahou, dítě dovedeme my, rodiče.

Další nezbytnou součástí cesty ke čtenářství je **porozumění** čtenému. Až dítě začne číst samo, nepůjde jen o dekodování textu. Půjde hlavně o to, aby vědělo, co přečetlo. Jenomže zpočátku je samotné rozluštění slov tak náročné, že k porozumění už dítě spotřebuje opravdu mnoho sil. Jak by mu asi pomohlo, kdyby už bylo dávno zvyklé na jazyk, který se objevuje v knihách. Kdyby už mělo návyk vnímat příběh a hned si jej v mysli představovat. Dokonce i paměť už by byla cvikem připravená si celou větu od začátku pamatovat tak, aby na konci dávala smysl, a stejně tak by tomu bylo s celým odstavcem. Zde je na místě zdůraznit, že právě neporozumění čtenému je považováno za zásadní překážku a nejčastější

důvod toho, že lidé se sluchovým postižením neradi čtou a této činnosti se po celý život vyhýbají.

Teď víme, že vztah k četbě a počátky čtenářství se rozvíjí skrze rodiče a rodinu. Nyní je prostor, abychom uvedli, že je důležité také z přečteného vyvodit závěr, utřídit si, co jsme se vlastně dozvěděli a jaké to v nás vyvolalo pocity a názory. Díky tomu, že se dítě od malička setkává s četbou, se tohle vše rozvine a navíc je zde vždy přítomen rodič, který předčítá a který ochotně vysvětlí, co a proč se v příběhu stalo. Rovněž s dítětem hovoří o tom, jaké dojmy dítě z četby má, jak byl asi příběh zamýšlen a co bychom si z něj měli odnést. To vše rozvíjí tzv. **schopnost kriticky myslet a sdílet** své prožitky z četby. I tyto schopnosti se tedy rozvíjejí s pomocí rodiče.

Čtení a orientace ve světě

Dítě s těžkým sluchovým postižením nemůže vždy přehledně a hlavně komplexně vnímat vše, co se kolem něho děje. Pokud si zrovna hraje nebo je zaujatý jinou činností, zrak je plně zaměstnán a dítě tak nevnímá, co se stalo mimo jeho zorné pole. Vyrůstá-li ve slyšící rodině, nemůže ani vnímat, o čem členové rodiny hovoří, o jakých tématech a jakým způsobem komunikují. Slyšící dítě všechny tyto informace z okolí vnímá a tzv. *bezděčně* se učí. Má přehled o tom, jaké jsou rozdíly v komunikaci s dítětem a s dospělým, jaké jsou názory, zážitky a zájmy jeho blízkých, získává tak morální hodnoty, přejímá názory a učí se ze zkušeností druhých.

Jak bylo řečeno, těžce sluchově postižené dítě slyšících rodičů tyto možnosti nemá. Pokud ještě nemáte dostatečně rozvinutý způsob komunikace s dítětem a nepřekládáte mu vše, co se za jeho přítomnosti odehrává v mluveném jazyce, vnímá Vaše dítě jen střípky z reality, má jen své vlastní zkušenosti, kterých je navíc v dětském věku poměrně málo. A každé dítě se setkává jen s malým okruhem lidí, dostává se jen do omezeného počtu různých prostředí.

Vy ale máte způsob, jak dítěti přiblížit, co se stává ostatním lidem, co je dobré a co špatné, jaké pocity, myšlenky a zážitky mají jiní lidé a tvorové, jaké jsou jejich

životy. Všechno je to ukryto v příbězích a pohádkách. Ty jsou nápomocny v procesu *psychosociálního zrání* dítěte.

Psychosociální zrání je proces, který souvisí s tvorbou mezilidských vztahů, s porozuměním svému okolí, navazováním kontaktů s okolím, vývojem způsobů chování dítěte, atd.

Pohádky a příběhy dítěti poskytují nové zkušenosti, znalosti a umožňují také ponaučení, seznamují dítě s různými emocemi, které se v něm při vyprávění nebo čtení odehrávají. Ať už příběh vyprávíte nebo čtete – a vězte, že obojí má velký význam – dítě se rozvíjí v bezpečí Vaší přítomnosti.

Ale jak?

Nevíte, jestli mluvit nebo znakovat? Máte strach, že vaše znalosti jazyka nestačí?

Jak se říká, co člověk, to názor. Jenže Vaše dítě je jen Vaše a Vy mu nejlépe rozumíte. Vy nejlépe cítíte, co je pro něho dobré. Proto, ať už zvolíte jakýkoliv způsob komunikace, bude dobrý, pokud mu budete rozumět Vy i Vaše dítě.

Asi už jste přišli na to, že jenom mluvit k plynulé komunikaci nepostačí. Chcete, aby Vaše dítě netápalo v tom, co vlastně říkáte, ani nebylo frustrováno tím, že neumí vyjádřit své potřeby a přání? Nemějte obavy z toho, že neumíte dostatečně znakovat. Buďte ve znalosti jazyka alespoň o krok napřed před dítětem.

V případě čtení si knížku prolistujete předem, rozmyslíte si, co a jak vysvětlíte. Něco změníte, něco vynecháte, něco naopak ponecháte, aby se dítě naučilo nová slova, výrazně Vám také pomohu ilustrace.

Pokud se ve znakování necítíte zběhlí, je nejlepší využívat jakékoliv podpůrné prostředky. Pro začátek nejspíš u čtení budete využívat systém *totální komunikace*.

Totální komunikace je metoda, která využívá řadu komunikačních systémů, postupů a podpůrných prostředků k dorozumívání.

Můžete tak při čtení **používat slova, znaky, pantomimu, obrázky, kreslení, fotografie, předměty, zahrajete divadélko**, atd.

Nebojte se, že uděláte medvědí službu, když využijete všechny své síly ke komunikaci a přesto se budou objevovat chyby. Nevěřte, že dítě, se kterým znakově v budoucnu určitě nebude mluvit, nebo že bude po celý život kopírovat Vaše chyby ve znakovém jazyce. Více škody naděláte, když neuděláte nic. Když pod vlivem strachu z chyb nebudete svému dítěti předávat informace, nepostavíte žádné základy komunikace. A jak známo, bez základů nepostavíte dům.

Je ideální, pokud se zdokonalujete ve znakovém jazyce, ale určitě dosaženou úroveň znalostí neberte jako limity pro komunikaci.

Jak pravidelné předčítání obohacuje Vaše dítě?

Předčítání jako Váš domácí zvyk se bude vyvíjet. Nebudete zázrakem vědět, co přesně bude Vám i Vašemu dítěti vyhovovat a jak nejlépe postupovat. To zjistíte časem, pokud vytrváte a budete to zkoušet. Ani Vaše dítě se přes noc nestane fanouškem literatury. Jeho zájem, ale i schopnosti, které čtení vyžaduje, se budou vyvíjet postupně.

Až si uvědomíte, že se dětská kniha stala součástí Vašich dní, bude zde pro potěchu Vašeho dítěte i Vás. Pak bude toto pravidelné předčítání přinášet Vašemu dítěti řadu benefitů. Pravidelné předčítání totiž:

- 1) je zdrojem informací, znalostí a zážitků
- 2) je zdrojem zábavy i odpočinku
- 3) poskytuje stabilní základy pro budoucí výuku čtení
- 4) podporuje psychosociální vývoj dítěte
- 5) posiluje porozumění světu a tím i sebevědomí dítěte
- 6) umožňuje dítěti ztotožnit se s postavou, což posílí jeho psychiku
- 7) upevňuje vztahy mezi dítětem a předčítajícím
- 8) učí dítě vnímat a rozumět svým emocím
- 9) učí morálními hodnotám a rozlišování dobra a zla
- 10) uklidňuje
- 11) podporuje schopnosti, které jsou potřebné pro úspěch ve škole

- 12) rozvíjí jazykové schopnosti, slovní zásobu
- 13) rozvíjí vnímání
- 14) rozvíjí myšlení, fantazii, představivost
- 15) posiluje paměť a pozornost
- 16) formuje čtecí návyky
- 17) rozvíjí schopnost manipulace s knihou a orientace v ní
- 18) učí dítě, jaké jsou rozdíly v literárních žánrech
- 19) posiluje sebejistotu dítěte při setkání s četbou ve škole
- 20) rozvíjí také Vaše komunikační dovednosti

(srov. www.celeceskoctedetem.cz)

Už víte proč?

Prvních šest let v životě Vašeho dítěte je nesmírně důležitých pro celý jeho budoucí život. Věnujte mu čas. Předčítání ani jiná činnost s knihou není žádná věda.

- ☛ Nedovolte, aby obavy z komunikace zabránily rozvoji Vašeho dítěte správným směrem.
- ☛ Neříkejte, že nemáte čas. Stačí Vám deset minut strávených se svým dítětem.
- ☛ Nemyslete si, že kniha je pro děti, které umějí číst.
- ☛ Nečekejte, až dítě samo projeví zájem o knihu. Vy sami jste jeho vzorem.
- ☛ Sourozenci se mohou účastnit také, anebo si s každým z dětí vyhradíte chvíli na čtení, zatímco druhé spí nebo si hraje.

Už víte, že **cílem předčítání a práce s knihou v dětství je podpořit dítě v tom, aby mělo z knihy a čtení radost?** Aby se v první třídě nezaleklo, když mu čtení hned nepůjde jako po másle? Aby nebylo zklamané, že vlastně neví, o čem byla jeho první samostatně přečtená knížka? Aby ho čtení celý život neznechucovalo?

Začněte HNED.

Chystáte-li se předčítat, mějte na paměti...

Doufáme, že přehled základních zásad a rad pro předčítání a práci s knihou Vám bude přínosem. Vůbec nejdůležitější však je uvědomit si, že Vy sami svému dítěti nejlépe rozumíte. Víte, co jej zajímá, co má rádo, jak jej motivovat a jakým způsobem s ním efektivně komunikovat. Nechte se vést svou intuicí a vše, co spolu děláte, dělejte hravě.

Rady do začátku

- *Začněte včas*

Můžete dítě seznamovat s knihou od doby, kdy dokáže navázat oční kontakt. To je asi kolem šesti měsíců věku. Postupně se bude rozvíjet také jeho schopnost udržet a dělit pozornost, a kniha se tak může dostat do spektra zájmů Vašeho dítěte.

Zařaďte první knížky mezi hračky. Čím dříve bude mít dítě k dispozici hračky ve stylu knihy, tím lépe. I gumové leporelo do vany či látkové do kočárku mají svůj význam.

Leporela můžete skvěle využít v době, kdy dítě začíná produkovat první znaky či slova. Sedněte si tak blízko, aby na Vás dítě dobře vidělo a knihu umístěte nápodobně. Ukažte na obrázek v leporelu a pojmenujte ho. Dejte dítěti čas, aby si mohlo nejprve nerušeně prohlédnout obrázek, poté Vás. Přizpůsobujte situaci tomu, jak udržuje a střídá pozornost mezi podněty.

- *Jděte příkladem*

Chceme, aby dítě vnímalo knihy a četbu jako něco přirozeného. Něco, co dělají všichni lidé, přináší jim to znalosti, ale i radost a spokojenost. Mějte doma na viditelných místech knihy, časopisy, fotoalba atd. Dítě by Vás mělo vídat, jak čtete kuchařku, návod, dopis, časopis i beletrii. Potřebuje zjistit, že Vám to cosi přináší.

Ve vhodné, aby takto vídalo různé členy rodiny. Zejména v očích chlapců jsou často velkým vzorem otcové. Dítě by nemělo nabýt dojmu, že čtení je jen ženská záležitost. Značný vliv mají také sourozenci, vždyť jsou dítěti nejvíce podobní

a už mají zájem o knihy. Je skvělé, když kromě maminky předčítá babička, tatínek i starší sestra.

- *Bud'te aktivní*

Jistěže si dítě někdy může s knížkou hrát samo, ostatně procvičuje si tak motoriku, ale je opravdu nutné, abyste se často posadili s dítětem ke knížce společně.

Rozmístěte se vždy tak, aby dítě dobře vidělo na Vás i na knížku. Můžete ji postavit či položit na stůl před sebe. U malého dítěte poutejte pozornost mávnutím, dotykem, ukazováním na obrázky. **Udržujte oční kontakt.**

- *Bud'te názorní*

Nejprve dítěti musíte sami ukázat, kde se jeho knížka nachází, jak se drží, jak se otáčí strany, že uvnitř jsou obrázky a ty se sledují zleva doprava a shora dolů. Jestli neuvidí, co a jak s knihou děláte a že to ve Vás vzbuzuje emoce a zájem, nebude si knihy všímat – po Vašem vzoru.

Zájem dítěte můžete snadno podnítit, budete-li jasně vyjadřovat, někdy až přehrávat, silné emoce. Nebojte se na knížku „valit oči“, co že za krásný obrázek to tam vidíte!

- *Bud'te trpěliví*

Nemusíte číst příliš často ani příliš dlouho. Zpočátku je důležité si s dítětem a knížkou spíše krátce pohrát. Vyvarujte se vnucování, raději činnost po krátké době vystřídejte a knížku nabídněte zase později. Záměrem je v dítěti citlivě vzbudit zájem.

Může se stát, že Vaše dítě si oblíbí jednu knížku. Nic se neděje, opakujte tuto knížku, kolikrát jen budete chtít. Posílíte tak vztah ke knize a rozvíjíte paměť.

Zpočátku jde opravdu o chvílky hry s knížkou, nejčastěji leporelem. Později je vhodné předčítat aspoň 10 minut denně. Je důležité, abyste byli uvolnění Vy i dítě, nikým a ničím nerušení.

- *Nespěchejte*

Nečtěte, nevyprávějte příliš rychle. Raději se zaměřte na to, zda dítě rozumí či nikoliv. Nevyhýbejte se opakování, ba naopak, cokoliv zopakujte a dovysvětlete.

Věřte, že Vaše dítě bezpečně pozná, když budete ve stresu a spěchu. Udělejte si čas na předčítání a nespěchejte k televiznímu seriálu nebo právě vypranému prádlu – ani na jedno z toho nebudete po zbytek života vzpomínat tak, jako na chvílky strávené s Vaším dítětem.

Berte ohled na vývoj i zájmy Vašeho dítěte. Nechtějte se za každou cenu rychle dostat ke klasickým pohádkám, je-li stále ještě čas na jednoduché knížky plné ilustrací.

- *Využijte široké škály možností*

Na samém počátku můžete dítěti pořídit leporela a knížečky gumové, látkové či z jiných materiálů. Na trhu je velmi široká škála klasických leporel a knížek s tvrdými stranami, volit ale můžete i takové, které mají pohyblivé části, otevírací okénka, části vyplněné nejrůznějšími materiály atd. Můžete tak podpořit rozvoj zraku, motoriky i hmatu.

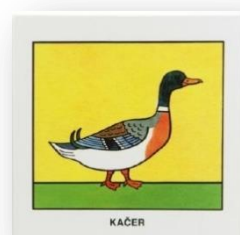
Později přistupte k obrázkovým knížkám, ve kterých ilustrace stále převažují nad textem. K dispozici jsou i knížky magnetické, s omalovánkami, puzzlemi či samolepkami, dětské časopisy s komiksy a tzv. *quiet books*, což jsou obvykle knížky látkové, v nichž jsou nejrůznější hry a cvičení v podobě manipulace s knoflíky, zipy, suchými zipy, zasouvání částí do kapsiček apod.

Děti mnohdy zaujme také prohlížení klasických fotoalb, fotoknih, mateřských deníků a knížek, které pomocí pár listů vytvoří rodiče sami.

- *Volte střídme ilustrace*

Je na místě vybírat knížky s důrazem na ilustrace. Zejména u malých dětí volte takové obrázky, které jsou přehledné. Neměly by se překrývat, působit zmateně a přeplácane. Ideální je samostatná kresba (jeden předmět, jedna postava) na jednotném pozadí.

Je vhodné vybírat takové ilustrace, které odpovídají realitě. Vyhýbejte se proto modrým žirafám, prasátkům oblečeným do svátečních šatů a hrochům na bruslích.



Ukázka vhodných ilustrací

- *Založte mateřský deník*

Mateřský deník je složka nebo sešit, do kterého budete spolu s dítětem zaznamenávat Vaše zážitky z všedních i významných dní. Každá strana je věnována výjevům ze dne nebo popisu nevšedního zážitku. Převažujícím prvkem jsou obrázky, fotografie, kresba, doplněny jsou nápisy v podobě slov, jednoduchých vět nebo zápisu do komiksových bublin.

Společně si pak budete tyto deníky prohlížet, diskutovat o tom, co jste zažili a co Vás brzy čeká. Deníky významně napomáhají dítěti v orientaci a snadno upoutají jeho pozornost, neboť zde vidí sám sebe, své zážitky i blízké osoby.

- *Hrajte si*

Zapojte dítě do činnosti, hledejte obrázky podle zadání, ptejte se „Kde je myška?, Kdo má modré kalhotky?, Co dělá kluk?“. Role si také můžete otočit. Dítě bude kontrolovat, zda správně hledáte a odpovídáte.

- *Nevzdávejte to*

Nespokojte se s tím, že dítě o knihu „nejeví zájem, tak ho nebudu nutit“. Ať se učíme cokoliv, nikdy nám to nepůjde, když to nebudeme zkoušet. V příjemné atmosféře a v klidu to navíc jde lépe. Zkoušejte dítěti nabídnout knihu častěji, krátce a bez nucení, vzbudte jeho zvědavost. Nejdůležitější je **projevit svůj vlastní zájem**, dítě se k Vám časem přidá.

Zásady pro předčítání

- *Vyprávějte*

Téměř tak důležité jako předčítání je i vyprávění. Rozvíjí myšlení, představivost, jazyk, atd. Popisujte, co a proč právě děláte, vyprávějte, co jste zažili, vyprávějte krátké pohádky a příběhy, ať už jsou to ty klasické nebo jste si je vymysleli sami. Udržujte jednoduchou dějovou linii, dejte si pozor na zápletky a dlouhé popisy. Ptejte se dítěte, co se asi stalo dál, kdo do děje vstoupil nebo jakou asi mělo auto v příběhu barvu.

- *Udržujte oční kontakt, zajistěte, aby dítě dobře vidělo*

Zajistěte dostatečné osvětlení a rozmístění tak, aby dítě dobře vidělo na knihu i na Vás. Buďte blízko, aby mohlo také odezírat.

Jestli se, tak jako mnoho rodičů, chcete věnovat knize po koupání, není v tom žádný problém. I v tomto případě ale volte vhodnou pozici. Nepředstavujte si čtení vleže v posteli.

- *Volte knihy, které respektují dětské vidění světa*

Při výběru četby se snažte na svět podívat dětskýma očima. To, co se líbí Vám, nemusí být blízké dítěti. Volte takovou knihu, která vzbudí zájem a bude pro dítě srozumitelná (dítě bude moci pochopit příčiny a následky dějových událostí). Na konci by mělo být zřejmé, jak nás kniha obohatila a jak se můžeme ponaučit. Můžete si položit otázku, o čem tato kniha byla. V tom případě by mělo být možné na ni stručně a věcně odpovědět a zamyslet se nad tím, zda si dítě z četby může odnášet podobné dojmy a závěry.

- *Nezalekněte se jazyka*

Nenechte se zastrašit tím, že nevíte, jak se vyjádřit, neznáte příslušné znaky nebo si myslíte, že Vám dítě neporozumí.

Vybírejte takové příběhy, které budou Vám i dítěti blízké. **Knihu si předem prolistujte**, přečtěte si text, utvořte si představu o tom, co a jak budete interpretovat. Vzpomeňte si na znaky, které znáte, vytvořte si domácí znaky, využijte obrázky,

fotografie, předměty, využijte mimiku, pohyb, gesta a pantomimu, sehrajte scénku jako v divadle, nakreslete, co potřebujete vyjádřit.

Můžete se knihou spíše jen inspirovat a příběh upravit, využít jen ilustrace s vlastním vyprávěním. Chcete-li si text upravit, můžete si ho zapsat a číst z upravené verze.

Ivanka se umazala.
Je celá od prachu.
Má na sobě závěje špíny.
Chodidla má úplně černá.
(K. Janouchová: Ivanka se sama myje)

Možnost úpravy textu:
Ivanka/Holčička je špinavá.
Na těle má špínu.
Je to ošklivé.
Podívej, jak má černé nohy.

Úryvek z knihy a návrh úpravy textu pro předčítání

- *Volte spíše krátké příběhy s jasným dějem*

Vyhňte se příběhům, které jsou dlouhé či mají řadu zápletek, které jsou navíc složité. Dějová linka by měla být výrazná, měla by se příběhem táhnout jako červená nit, aby dítě stále rozumělo souvislostem. Vynechejte dlouhé popisy.

Skvělé jsou knihy, které mají na každé straně velkou ilustraci s minimem textu, takovou knížku zvládnete přečíst bez potíží celou. Případně můžete volit knihy s uzavřenými kapitolami, kde každá kapitola popisuje jeden příběh. Na pohádky a příběhy na pokračování zatím není vhodná chvíle.

- *Podpořte orientaci v ději příběhu*

Vždy nejprve uveďte postavu, která promlouvá, poté teprve obsah promluvy. Dítě si tak nejprve představí postavu a poté může dobře vnímat, co postava sděluje a zasadit toto sdělení do kontextu příběhu. Při předčítání komiksů nebo obrázkových knížek vždy nejprve ukažte prstem a pojmenujte postavu, která se chystá k promluvě.

Zejména u menších dětí se nezdávejte měnit jména postav, názvy vesnic a další potřebné okolnosti tak, aby si je dítě snáze zapamatovalo a lépe se v příběhu orientovalo. Pohádková postava nemusí jezdit k babičce na prázdniny do Kotěhůlek, může se klidně vydat do vesnice, kde náhodou bydlí i Vaše babička.

- *Čtěte to, co baví dítě i Vás a tehdy, kdy máte chuť*

Neznechuťte dítěti četbu tím, že mu ji budete nutit, když se právě ponořilo do hry. Počkejte s tím na později. Je také lepší dítěti nevnucovat knihu, kterou číst nechce, vyberte spolu raději jinou. K četbě byste neměli přistupovat jako k povinnosti. Pokud budete vytvářet příjemnou, láskyplnou atmosféru, bude se na společné čtení nakonec těšit Vaše dítě i Vy.

Dítě prochází různými obdobími, a to i ve čtenářství. Stává se, že v určitém období chce pouze jeden typ knih (např. komiksy nebo jen obrázkové encyklopedie), či dokonce jen jednu oblíbenou knihu. Není důvod se v tomto dítěti nepřizpůsobit.

- *Udržujte pozornost dítěte*

Komentujte obrázky, upozorněte na detaily. Nechte dítě hádat, co bylo dál. Ptejte se na cokoliv, co úzce souvisí s dějem. Tak např. když už víme, že vlk sežral babičku i Karkulku, do děje vstupuje myslivec – v tu chvíli necháme dítě, aby vysvětlilo myslivci, co se v chaloupce stalo. Můžeme dítěti napovídat, ale do této aktivity ho nenutíme, pokud to odmítá.

- *Mějte knihu po ruce*

Berte knížku tam, kde musíte čekat (do čekárny u lékaře, do vlaku či restaurace), na dovolenou i na prázdniny u babičky. Můžete dále volit omalovánky, dětské časopisy, pracovní sešity pro předškoláky nebo blok a pastelky.

- *Založte dítěti vlastní knihovničku*

Připravte doma přihrádku, poličku, stoleček či šuplík, kde bude místo, pro dětské knížky. Nemusí zde být zdaleka všechny knihy, zvláště ne takové, které by se mohly poškodit. Vyberte pár knížek, kterými si dítě rádo listuje samo, a začněte je ukládat na toho místo, kam dítě bezpečně kdykoliv dosáhne.

Kromě toho, že si může dítě s knihou neomezeně hrát, naučíte ho také, že knížka má své místo, stejně jako ostatní věci, a musíme ji uklízet, aby se nám neztratila nebo nezničila. Rozvíjíte tak vztah dítěte ke knize jako k předmětu, se kterým se musí zacházet opatrně.

Čtete pravidelně

S věkem dítěte postupně přecházíte od leporel přes obrázkové knížky s minimem textu až k delším dětským příběhům, klasickým pohádkám a novým druhům literatury. Čtení už je dítěti blízké a má i své oblíbené knížky. Jak se dostanete do fáze pravidelného čtení?

- *Pěstujte rituál*

Psychologové apelují na rodiče, aby dodržovali s dítětem denní režim. Ten se může lišit ve všední dny a víkendy, doma nebo u babičky atd. Základní činnosti se však stále opakují ve stejném pořadí a ve stejnou denní dobu. Dítě je tak snáze přijímá, má možnost se orientovat ve vlastním životě.

Stejně to funguje i se čtením. Vytipujte si denní dobu vhodnou ke společné práci s knihou. Není nutné vždy striktně předčítat, můžete někdy jen vyprávět, povídat si o obrázcích, doplňovat pracovní sešity pro předškoláky nebo společně tvořit příběhy ze samolepek. To už je na Vás. V každém případě ale tuto dobu vyhlédněte příhodně tak, aby dítě nemělo obvykle touto dobou zcela jiné zájmy (např. právě když přichází táta z práce), aby nebylo právě plné energie, kterou si chce vybit při hraní, a ani příliš unavené.

Je-li již dítě připravené, udrží pozornost, jeví zájem o knížku, začněte číst pravidelně každý den ve stejnou dobu. Lépe je číst jen, dokud to dítě baví. Potom knihu odložte, nebo změňte. Časem bude dítě čtení očekávat a bude se na něj těšit.

- *Berte ohled na to, co dítě baví*

Volte knihy, které dítě baví. Není lepší cesty k tomu, jak dítě motivovat, než využít jeho zájmů. Může se stát, že jste vypůjčili nebo dokonce zakoupili novou knihu, která ale dítě neosloví. V tom případě hledejte lepší volbu, abyste dítě neodradili.

Jestliže dítě chce pouze komiksy, můžete nabízet i jiné knihy, ale nestavte se proti jeho zálibě. Cílem je, aby se ve škole nezaleklo knihy, písmenek a vědělo, co znamená číst. A k tomu poslouží i komiksy.

Jeví-li dítě zájem, můžete spolu nahlédnout také do kuchařky, novin nebo letáku z obchodu. Dítě také jistě ocení, když dostane pohlednici či dopis a společně jej přečtete.

- *Udělejte si představu o knize*

Než začnete číst, seznamte se s knihou nejprve sami. Prolistujte ji, upravte text, promyslete si, jak se budete vyjadřovat, připravte si případné pomůcky.

- *Utvořte představu i u dítěte*

Uveďte knížku. Společně si prohlédněte obálku, uveďte název knihy, nastiňte, o čem asi příběh bude. Ptejte se, jaká jsou očekávání Vašeho dítěte.

- *Nečtěte příliš rychle a ujišťujte se, že Vám dítě rozumí*

Text není třeba jen zkracovat, odebírat dlouhé popisy a zápletky nad rámec děje. Je důležité je také rozšiřovat. Doplnit podstatné informace, vysvětlit neznámé, opakovat poznatky zásadní pro pochopení děje. Některá neznámá slova vynechejte, jiná naopak využijte k rozšíření slovní zásoby. Dobře jej ale vysvětlíte a zasadíte do kontextu příběhu. Pasáže, ve kterých si nejste jisti, zda jsou dobře srozumitelné, zrekapitulujte, vyjádřete znovu a využijte k tomu jiná slova, jiné znaky, jiné prostředky.

Ujistěte se, že Vám dítě rozumí. Nejlépe tím, že se ho budete ptát. Otázky jako „Rozumíš?“ ale nejsou směřodonné. Ptejte se, co se právě stalo, kdo vstoupil do děje a co se asi stane dál. Předstírejte, že jste něco zapomněli a ptejte se na to dítěte. Po celém příběhu se pokuste děj shrnout, diskutujte o něm. Ptejte se, co se dítěti líbilo, kdo se jak zachoval a zda to bylo správné. Všechna tato činnost však musí být podána jako hra, s nadhledem, se zájmem o myšlenky dítěte. Nejde o výsledky ani domácí úkol.

- *Diskutujte o knihách*

Výše již bylo vysvětleno, že je na místě, přečtené shrnout, ujasnit si, co se stalo, a jak bychom se mohli poučit. Říci si, co bylo dobré a co špatné. Co se dítěti líbilo a která kniha, postava, pohádka je jeho oblíbená. Podpořte dítě, aby své dojmy z četby sdělilo také ostatním členům rodiny.

- *Zkuste postupně zařazovat klasické pohádky*

Zpočátku bude možná jednodušší si pohádku nejprve přečíst a poté převyprávět vlastními slovy. Klasické pohádky bývají plné textu téměř bez obrázků, často také obsahují množství slov, která se dnes již nepoužívají, a navíc některé motivy jsou již těžko uchopitelné pro dítě dnešní doby. Lze ale nalézt také knihy s klasickými pohádkami, které jsou zpracovány tak, aby dítěti byly daleko lépe srozumitelné. Zde je proto třeba řádně vybírat, případně dostatečně upravovat text.

Úplně se vyhnout klasickým pohádkám ale nelze doporučit. Pohádka je velmi významná ve vývoji dítěte, učí dítě rozeznávat dobro a zlo, poučit se z cizích zkušeností. Navíc se s klasickými pohádkami dítě bude setkávat později při samostatné četbě, ale i při různých aktivitách v mateřské a základní škole, a aby s nimi mohlo pracovat, je potřeba je znát.

Zpočátku jde o to seznámit dítě se základním motivem pohádky. Později by se ale mělo seznámit i s některými charakteristikami pohádek, jako jsou třeba známé fráze „bylo, nebylo“, „a žili spolu šťastně až do smrti.“ I s těmi se bude dítě setkávat, až bude samo číst.

- *Seznamujte dítě také s formální stránkou textu*

Pokud se Vaše dítě bude dotazovat, jak se nazývá které písmenko, sdělte mu to. Zájem o text podporujte. Občas ukažte, kde v textu právě čtete. Uvádějte nadpisy a naučte dítě poznávat je.

- *Zajímejte se, co čtou ve školce*

Můžete pak toto téma využít ke konverzaci. Posílíte tím paměť, myšlení i jazykové schopnosti dítěte.

- *Dávejte knihy darem*

Je přínosné, pokud dítě dostává knihy k narozeninám či Vánocům, a je dobré, pokud vidí, že dáváte knihy také ostatním členům rodiny a známým. V dětských očích tak cena knihy vzroste. Ale nepřehánějte to. Jedna dobrá knížka postačí, zbytek prostoru přenechejte hračkám.

- *Chod'te do knihovny*

Příjemné prostředí plné knih, mnohdy doplněné také o hračky, v dítěti zanechá pozitivní dojem, který bude propojen s knihami. Knihovnice Vám navíc ochotně pomohou vybrat tu správnou četbu.

- *Zeptejte se ostatních rodičů na jejich zkušenosti*

Dozvíte se nejen tipy pro výběr knihy, ale také nové znaky či způsoby podpory četby.

- *Nenahrazujte čtení televizí*

Žádná filmová pohádka, video ani počítačová hra nerozvíjí myšlení, představivost a fantazii tak, jako čtení. Nepřipravuje dítě na vstup do školy tak, jako čtení. Je zde navíc jedna zcela zásadní výhoda – **předčítání posiluje pouto mezi dítětem a předčítajícím.**

Co vše je ke čtení aneb Žánry a druhy knih

Dítě by se mělo seznamovat s nejrůznějšími literárními žánry velmi brzy. Mezi základní znalosti z oblasti kultury patří fakt, že knihy se píšou v různých žánrech a stylech. Pro kulturní přehled by dítě mělo mít alespoň představu, jak se tyto žánry liší. Výhodou je, že čím více žánrů, bude dítě znát, tím spíše si může vybrat ty druhy knih, které jej budou spolehlivě bavit. Mohou také posloužit jako oživení zájmu dítěte, když už jej omrzí knížky, které jsou stále tak moc podobné.

A ještě jedna zásadní výhoda se najde, a sice že tak předejdete situaci, kdy je dítě zaskočeno, když má číst knihu, s jejímž stylem, kterým je psaná, se dosud vůbec nesešlo. Představte si, co si pomyslí malý záček, když začíná samostatně číst a narazí na větu „Zazvonil zvonec a pohádka je konec“. Jak tomu má rozumět? Kde se vzal zvonec, když pohádka byla o drakovi a vůbec ne o zvonech? A co teprve, bude-li poprvé číst básničku. Jak to, že přesný překlad slov vlastně nedává smysl? Co znamená, že černé oči mají *jit* spát? Copak mohou oči chodit?

Záměrem není odrazovat dítě od knih, které jej zajímají a baví, ale pouze jej seznámit s tím, že existují také další druhy knih, a ukázat mu v čem jsou jiné a co nám přináší.

K rozvíjení vztahu dítěte ke knihám můžeme využít různých druhů knih, předmětů a hraček, které knihu připomínají. I ty jsou zahrnuty v následujícím výčtu.

Leporela

Nejlepší volbou do začátku je leporelo – malá knížka s tvrdými stranami. Ještě předtím si může dítě hrát také s gumovými nebo látkovými hračkami ve tvaru knížek. Ať už je poté leporelo složeno jako harmonika nebo se listy otáčí, mělo by být především zvoleno adekvátně pro malé dítě svou velikostí, vahou a je-li nutné strany otáčet, tak také tloušťkou materiálu. Nejvíce by se však měli rodiče při výběru řídit ilustracemi a tematikou. Řiďte se radou „volte střídavé ilustrace“.

Leporelo si s dítětem prohlížejte od doby, kdy umí navázat oční kontakt. Jakmile Vaše dítě zvládne také dělit pozornost, střídavě sledovat obrázek a Vás, začněte obrázky pojmenovávat. Nyní si vystačíte s jedním znakem a slovem pro každou

věk na obrázku. V nabídce knihkupectví najdete také leporela s pohyblivými částmi a leporela s obrázky z reliéfů či různých materiálů. Postupem času můžete začít pracovat také s leporelem, které již má nějaký děj.

Tipy pro Vás:

- *Slůvka* (Svojtka&Co) – obrázkové leporelo vhodné do začátku
- *Krtek a zajíček* (Zdeněk Miler) – leporelo s dějovou linií
- *První leporelo pro nejmenší* (nakl. Librex) – knížka s tvrdými stranami vhodná pro přechod od leporela k obrázkové knížce



Objevujeme svět! Rodina (Svojtka&Co)



První leporelo pro nejmenší (Librex)

Fotoalba

Děti často se zaujetím prohlíží fotografie, na nichž vidí sebe, členy své rodiny, blízké osoby a kamarády. Prohlížejte si spolu s dítětem fotoalba a fotoknihy, uče dítě, že se strany otáčí zleva doprava, že s nimi musí zacházet opatrně, aby je nepotrhalo nebo fotografie nevypadly. Upozorňujte na známé tváře a na to, co tito lidé dělají, ptejte se dítěte, zda poznává osoby na fotografiích. Ukažte mu, jak ono samo vypadalo, co dělalo nebo jaký mělo kočárek, když bylo malé miminko.

Mateřské deníky

Mnoha rodinám se sluchově postiženými dětmi se osvědčila tvorba vlastních mateřských deníků. Do deníků se zaznamenávají události ze života, zakreslují a označují se dny běžné i ty výjimečné. Použit k tomu můžete fotografie, obrázky, vlastní kresby, nápisy, vstupenky, jízdenky, a určitě budete potřebovat lepidlo.

Na jednotlivé listy pak můžete vyobrazovat, co jste postupně dělali celý den, u koho jste byli na návštěvě, co jste zažili na výletě nebo na oslavě ale i to, co máte teprve v plánu. Dítě si tak udělá lepší představu o tom, co ho čeká, koho potká a co asi zažije. Zpětně si pak budete tyto listy sešitu nebo alba společně prohlížet

Deník můžete vést jako sešit, lze také jednotlivé listy vkládat do šanonu či bloku anebo zvolte vlastní formát, který Vám bude nejlépe vyhovovat. Všechny obrázky v deníku můžete doplňovat jednotlivými slovy nebo krátkými větami. Stává se, že tyto deníky jsou později první samostatnou četbou dítěte. Nemějte obavy kreslit, postačí i velmi jednoduché kresby, a zapojte do výroby také Vaše dítě.

Důležité je, abyste deníkům věnovali pozornost společně. Hlavní myšlenkou totiž není uchovat si album vzpomínek, které budete opatrovat jako cennost, ale cílem je vytvořit deník jako nástroj ke komunikaci a sdílení dojmů s dítětem.



Ukázka listu z mateřského deníku

Vlastní knížka

Nikdo nezná Vaše dítě lépe než Vy sami. Využijte toho a sestavte dítěti jednoduché knížky či leporela sami. Vyberte z knížky vhodné ilustrace, ty okopírujte, spojte a doplňte vlastním textem. Využijte internet, fotografie, vlastní kresbu nebo knížku namalujte společně s dítětem. Takové dílo jistě poslouží a navíc získáte cennou památku.

Obrázkové knížky

Nic z knihy nevzbudí u malých dětí takový zájem, jako hezké obrázky. Naštěstí stále přibývá knížek, ve kterých ilustrace převažují nad textem. Taková knížka se pak mnohdy u dítěte velmi dlouho drží na pozici favorita.

Obrázkové knihy jsou velmi vhodné v období, kdy už byste se měli pomalu vzdalovat od leporel pro batolátka a začít se blížit směrem ke knihám plným pohádek a příběhů. Toto období je klíčové, pokud se Vám nyní podaří dítě zaujmout četbou, budete se později daleko méně potýkat s klasickými knížkami, které jsou vystavěné převážně na textu.



Ema naopak (Woldová)

Těžce sluchově postiženým dětem jsou tyto knížky tím bližší, že hlavní dějová linie je přibližována množstvím ilustrací, jazyk tak netvoří zásadní bariéru v porozumění příběhu. Obvykle tyto knihy obsahují jen pár vět, které snadno vyjádříte, a v případě potřeby také bez problémů upravíte tak, aby byly dítěti srozumitelné.

Nejčastěji se v těchto knížkách setkáte s náměty ze života dětí, případně zvířátek. Dítě se setká s tím, co už důvěrně zná ze svého života, ale i s novými zkušenostmi,

a co je důležité, bude vnímat různé emoce postav, které mu jsou blízké, což posílí jeho emocionální a psychický vývoj. Náměty obrázkových knížek také začnou jemně brnkat na struny ponaučení a morálních hodnot.

V podobě knížek plných ilustrací jsou k dostání rovněž klasické pohádky a dokonce i takové, které obsahují piktogramy. V knihkupectví nebo knihovně naleznete také velkoformátové knihy zcela bez textu. Je jisté, že knížky plné ilustrací si Vaše dítě zamiluje.

Tipy pro Vás:

- knižní řada *Ivanka* (Kateřina Janouchová) – vhodné jako jedny z prvních obrázkových knížek s jednoduchým příběhem
- *Na svačinu přišel tygr* (Judith Kerrová) – mnoho obrázků zde již doprovází také více textu



Na svačinu přišel tygr (Kerrová)



O pejskovi a kočičce – Jak si dělali dort (Čapek)

Pohádkové knížky

Ačkoliv se mohou pohádky jevit jen jako zdroj zábavy, ve skutečnosti jsou velmi důležité pro vývoj dítěte. Díky zkušenostem, které dítě čerpá z pohádek, se lépe orientuje ve světě, který ho obklopuje. Učí ho, jak rozeznat dobro a zlo, bezpečí a nebezpečí. Pohádka umožňuje dítěti, aby lépe rozumělo tomu, jaké mezi sebou mají lidé vztahy. Seznamuje ho s nejrůznějšími emocemi, morálními hodnotami a je zdrojem ponaučení.

Pohádkových knih je na trhu nepřeborné množství, je tedy třeba si každou takovou knihu nejprve důkladně prolistovat, aspoň kousek přečíst a udělat si představu o tom, zda je dostatečně uchopitelný text i dějová zápleтка.



Červená Karkulka (Sýkorová-Pekárková)

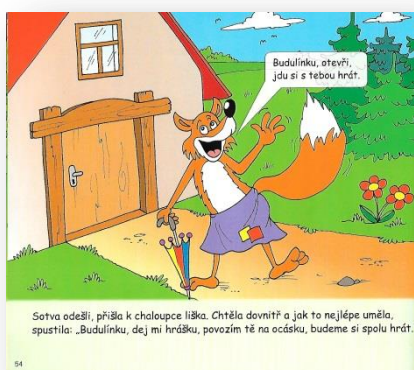
Každá knížka také může posloužit jako předloha námět pro vlastní vyprávění, stane se tak Vaším pomocníkem a zdrojem nápadů. Nebojte se při předčítání využít prvky divadelního představení, obrázky mimo knížku nebo Vaše domácí znaky a nezapomeňte se ujist'ovat, zda dítě rozumí. Snažte se obejít zdlouhavé popisné pasáže a slova, která se v dnešní době již nepoužívají. Mějte snahu, aby dítě pochopilo hlavní dějovou linii a aby se dobře pobavilo.

S Karkulkou, Sněhurkou, princeznami, králi, šašky, čaroději, vlky i draky, se Vaše dítě bude jistě potkávat po celý život. Potřebuje znát tyto klasické příběhy, aby rozumělo hrám vystavěným na těchto motivech, se kterými se bude setkávat

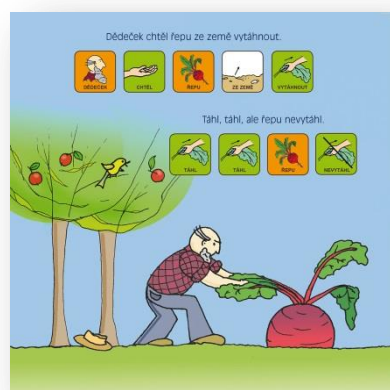
ve školce i škole, a aby je jednou mohlo vyprávět také svým dětem a vnoučatům. Pohádky jsou neodmyslitelnou součástí naší kultury.

Tipy pro Vás:

- *Obrázkové pohádky* (nakl. BLUG) – obrázková knížka klasických pohádek
- *O veliké řepě* (Hana Zobačová) – převážně ilustrovaná verze klasické pohádky navíc doplněná o piktogramy



Obrázkové pohádky (BLUG)



O veliké řepě (Zobačová)

Dětské encyklopedie, naučné knihy a obrázkové slovníky

Dětské encyklopedie, naučné knihy a obrázkové slovníky jsou většinou členěny tematicky a seznamují dítě s fungováním světa, přírodními jevy i rozmanitou lidskou činností. Na dvojstranách se tak dítě dozvídá o tom, co vše se nachází ve městě, jaké jsou druhy ovoce a zeleniny, oděvu i povolání, jak vypadá příroda v různých ročních obdobích nebo ze kterých částí se skládá lidské tělo.

Knihy, které dítěti pomáhají poznat a pochopit fungování světa okolo nás se těší nejen u dětí se sluchovým postižením velké oblibě. Obrázkové slovníky lze využít ve chvíli, kdy se setkáte s neznámým pojmem. Najdete v nich navíc velké množství názorných ilustrací a jsou skvělým pomocníkem pro rozvoj slovní zásoby a později také pro seznamování dítěte s psanou podobou slov.

Ještě před vstupem do školy tak můžete položit základy globálnímu čtení. K tomu budete potřebovat knihu, kde jsou pod obrázky velkými psacími písmeny napsány jejich jednoslovné názvy. S knihou pak budete pracovat opakovaně a bez nátlaku na dítě. Později slova napíšete, obrázky vytisknete a ověříte si, zda dítě dokáže přiřadit správné nápisy k příslušným ilustracím. Není třeba tuto činnost dítěti nutit, spíš naopak, jde především o způsob reakce na jeho vlastní zájem.

Tip pro Vás:

- *Náš svět* (Eva Veberová) – knihou provází rodina Bendových, zasazeno do českého prostředí



Encyklopedie Larousse pro nejmenší (Knižní klub)

Vše o mně (Svojtka&Co)

Komiksy

Komiksy jsou u dětí se sluchovým postižením vůbec nevyhledávanějším žánrem. Mají řadu výhod, z nichž velmi dominantní je přehlednost dějové linie. Dítě může sledovat každou fázi děje nejen v podobě sdělení – předčítání nebo čtení textu, ale zejména v ilustracích. Utvoří si tak přesnou představu o tom, jak příběh probíhá, ví jistě, co už se událo a v jakém pořadí.

Znakem komiksu je tedy velké množství ilustrací s naprostým minimem textu. Komiksové bubliny přesně odkazují k tomu, kdo co říká. To, jak se při tom postavy

tváří navíc jasně vykresluje jejich emoce. Nešetkáte se se složitými popisy ani retrospektivou, děj jde stále kupředu.

Komiksům se nevyhýbejte, děti je mají rády a jsou jednou z mnoha cest ke vztahu k literatuře. Pravdou ale je, že komiksy do jisté míry omezují dětskou fantazii, neboť vše je již předem dáno. Například při vyprávění o Perníkové chaloupce je představa Vašeho dítěte o tom, jak vlastně chaloupka z perníku vypadá, naprosto jedinečná. Komiks oproti tomu nabízí pouze jedinou, pevně danou verzi. Proto je ideální střídat různé žánry literatury pro děti a také vyprávět.

Tipy pro Vás:

- *Pejskova dobrodružství* (Aleš Mrázek) – jednoduchý komiks vhodný do začátku
- *Časopis Puntík* (vyd. Mladá fronta) – dětský časopis plný úkolů a krátkých komiksových příběhů



Pejskova dobrodružství (Mrázek)



Časopis Puntík (Mladá fronta)

Dětské básničky a veršovánky

Víte, že lidé se sluchovým postižením mají velmi často v oblibě umění včetně poezie? Nezáleží jim na tom, zda se slova rýmují nebo vypadají podobně, když se napíšu. Záleží na tom, co básně vyjadřují.

Zvlášť, když dítě nemá dostatečnou zpětnou sluchovou vazbu, není žádný důvod jej nutit, aby se básničky učilo nazpaměť, pokud to není efektivní forma rehabilitace. Chcete-li ale dítě vhodnou cestou seznámit s poezií, pak tím nejzásadnějším je zprostředkovat mu obsah. Vyjádřit, o čem báseň je, a jaké má naladění, jakou vyvolává atmosféru a pocity.

Ani v mluveném ani ve znakovém jazyce není důležité číst verše slovo od slova. Naopak, Vaším úkolem je porozumět pointě a tu se snažit předat Vašemu dítěti. Dovést jej k tomu, aby báseň především pochopilo. Dítě se tak mj. učí hledat skryté významy, které jsou dominantním znakem poezie. Uvidíte, že i dětské knížky s verši a básničkami si oblíbíte.

Tipy pro Vás:

- *Měsíce* (I. Pacovská) – krásné ilustrace doplněné verši, které se dají snadno přeložit či upravit
- *Dřív než půjdeme spát* (Petr Wagner) – něžná obrázková knížka doplněná snadno přeložitelnými verši



Dřív než půjdeme spát (Wagner)

Malované čtení

Na trhu existují knihy, které bývají označovány jako malované či obrázkové čtení. Mohou budít dojem, že jsou určeny výhradně žákům první či druhé třídy pro nácvik samostatného čtení. Tyto knihy se ale velmi osvědčují také u předčítání dětem mnohem mladším. Bývají totiž psány v krátkých jasných větách, mívají přehledný děj a navíc jsou přímo v textu umístěny malé obrázky, které z pohledu dětí výrazně zvyšují jejich atraktivitu.

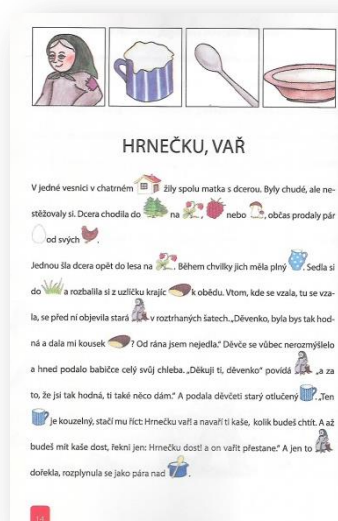
S prvními knížkami tohoto typu je možné začít, jakmile dítě udrží pozornost u delšího příběhu. Může to být kolem čtvrtého roku, u někoho dříve, u někoho déle. Uvidíte, jak rychle se Vaše dítě začne zajímat, kde se při předčítání právě nacházíte. Může Vás také doplňovat, pokud se před obrázkem budete zastavovat. Tak se bude učit orientaci v textu.

Tipy pro Vás:

- *Příběhy zajíčka Matýska* (Milena Baischová) – hodí se jako první volba
- *Hledej skrytá slovíčka*, Fortuna Print – malé obrázky z textu budete následně vyhledávat také ve velké ilustraci



Hledej skrytá slovíčka (Fortuna Print)



Obrázkové čtení (Jechová)

Quiet book

Miminka si s oblibou hrávají s látkovými či gumovými leporely. Ty bývají vyrobeny nápaditě, se zabudovanými zrcátky, šustivými stránkami či suchými zipy – napůl knížka, napůl hračka. Podobně vypadají také tzv. *quiet books*. S těmi si ale vyhraji i děti daleko starší. Jedná se o látkové knížky, které nemají příběh, zato mají spousty doplňků, se kterými si dítě formou hry zdokonaluje své schopnosti jako je jemná motorika, hmat či zrak.

Quiet book zabaví děti různého věku, jednotlivé listy si obvykle můžete sami vybrat tak, aby padly na míru pohlaví, zájmům i věku dítěte. Obsaženy mohou být zipy, suché zipy, provázky, knoflíky, kolíčky, patentky, různé druhy látek atd.



Quiet book (podobné k dostání na www.buuk.cz)

Seznam knížek pro děti s těžkým sluchovým postižením

Pro Vaši lepší orientaci v nabídce knih, jsme pro Vás připravili výběr těch knih, které splňují zásady pro **předčítání dětem v raném a předškolním věku**. Jsou přehledné a jazykově přístupné i dětem se sluchovým postižením, případně jsou vhodné pro úpravu textu či převyprávění vlastními slovy. Po titulech se ptejte v knihkupectvích, knihovnách a nakoukněte také do knížek z Vašeho dětství.

Leporela

- Náš svět – Hračky (Radka Folprechtová) Albatros 2017
- Moje první leporelo (kol. autorů) Fragment 2013
- Slůvka (autor neznámý) Svojtka&Co 2014
- Naše zvířátka (Helen Zmatlíková) Fragment 2012
- Domácí zvířata (Dagmar Košková) Librex 2015
- Mláďata a maminky (autor neznámý) Svojtka&Co 2015
- Barvy (Emily Bolam) Svojtka &Co 2018
- Krtkův den (Josef Brukner, Zdeněk Miler) Knižní klub 2010
- Narozneniny (Zdeněk Miler) Knižní klub 2010
- Rozpustilé hrátky doma se zvířátky (Axel Scheffler) Presco Group 2017
- Jaké je to u nás doma (Jana Knitlová) Albatros 1982
- Barvy (Marie Tetourová) Axióma 2004
- Objevujeme svět! Rodina (autor neznámý) Svojtka&Co 2015
- Objevujeme svět! Jídlo (autor neznámý) Svojtka&Co 2017
- V domě – Podívej se pod obrázek (kol. autorů) Svojtka &Co 2013
- Krtek a zajíček (Zdeněk Miler) Knižní klub 2007
- Moje štěně (Sergej Michalkov, Zdeněk Miler) Knižní klub 2010
- Bobr ve školce (Ladislava Pechová) Fragment 2011
- Ferdinande! (Robin Král) Běžiliška 2014
- Sedm statečných – Požár (Jiří Kubíček) Fragment 2016
- Malá zebra ztratila svoje proužky (Jedda Robaard) Svojtka &Co 2017
- O Koblížkovi (Edita Plicková) Axióma 2013

Pohádky a příběhy s ilustracemi

- Ivanka je nemocná (Kateřina Janouchová) Mladá fronta 2010

- Ivanka se sama myje (Kateřina Janouchová) Mladá fronta 2010
- Kde je ten pravý balon (Katarína Macurová) Albatros 2016
- Nový domek pro myšku (Petr Horáček) Portál 2012
- Matěj objevuje (Alberto Pez) Meander 2014
- Krtek a autíčko (Eduard Petiška) Albatros 2013
- Červená kniha pohádek (Dagmar Ženková) Presco Group 2017
- O červeném autíčku (Jana Ježáčková) Thovt 2009
- Pejsek Tlapka (autor neznámý) Librex 2007
- Můj medvěd Flóra (Daisy Mrázková) Baobab 2004
- Malované pohádky (Vladimír Sutějev) Malýš 1973
- Obrázkové pohádky (Mirek Vostrý) BLUG 2010
- Jak se máš, Eliško? (Lucie Sunková) 65. Pole 2015
- Ema naopak (Gunilla Woldová) Albatros 1986, 2016
- Lily a Momo (Macurová) Albatros 2017
- Hádej, jak moc tě mám rád (Sam McBratney) Svojtka&Co 2014
- O malé Aničce (Lasse Sandberg) Albatros 1988
- Ťapík na výletě (Daniela Řezníčková) Fortuna Libri 2008
- Statečná ovečka (autor neznámý) DeAgostini 2013
- O zvědavém štěňátku (Iva Hercíková) Knižní klub 2012
- Na svačinu přišel tygr (Judith Kerrová) Bilitera 2016
- Kamilka a její kamarádi (Nancy Delvaux) Fortuna Libri 2012
- Kamilka a její rodina (Nancy Delvaux) Fortuna Libri 2012
- Ema ve školce (Gunilla Woldová) Albatros 2017
- Příběhy o prasátku Peppě (Neville Astley) Egmont 2013
- Ptáček a lev (Marianne Dubucová) Labyrint 2015
- Na útěku (Eva Lindström) Baobab 2016
- Kamil neumí létat (Jennifer Bernerová) Albatros 2011
- Slůně Olli (Burny Bos) Kentaur 1991
- Pohádky pro předškoláky (Carlos Busquets) Fortuna Libri 2007
- O pejskovi a kočičce – Jak si dělali dort (Josef Čapek) Baset 2004
- O pejskovi a kočičce – Jak si myli podlahu (Josef Čapek) Baset 2003
- Zuzanka a ježeček (Daniela Krolupperová) Albatros 2006

- Ve školce je prasátko (Johanna Thydellová) Knižní klub 2016
- Červená Karkulka (Eva Sýkorová-Pekárková) Brio 1996
- Sněhurka a sedm trpaslíků (Eva Sýkorová-Pekárková) Brio 1997
- Ti otravní králíci (Ciara Flood) Svojtka&Co 2015
- O prasátku Lojzíkovi (Táňa Rybenská) Čas 2011
- Jakub a Jáchym (Jørgen Clevin) Artur 1999
- O Čertovi (Pavel Čech) Sursum 2001
- Pohádky o Máši a medvědovi (Oleg Kuzovkov) Egmont 2014
- Martinka – Krátké příběhy pro hezké sny (Gilbert Delahaye) Svojtka&Co 2017
- Martinka – Velká kniha příběhů (Gilbert Delahaye) Svojtka&Co 2002
- Můj kocourek je velký popleta (Gilles Bachelet) Paseka 2008
- Já nejsem tvoje maminka (Marianne Dubuc) Labyrint 2017
- Flandil ve školce (Barbora Hamblin) Altenberg 2016
- Gruffalo (Julia Donaldson) Svojtka&Co 2014
- Pošťák myšák doručuje (Marianne Dubucová) Host 2018
- Medvídek Pú – Medová dobrodružství (Walt Disney) Egmont 2012
- Zajíček Ouško jde do školy (Dagmar Steidlová) Fortuna Print 2006
- Ošklivé káčátko (autor neuveden) Fortuna Print 2006
- Johanka a malé prasátko (Zuzana Pospíšilová) Grada 2016
- Co se zdá medvědům (Jiří Kahoun) Knižní klub 2015
- Zajíček se rád učí (Peter Bently) Svojtka&Co 2015
- Dědeček vypravuje 7 zlatých pohádek (Adolf Dudek) Librex 2003
- Povídej pohádku (Adolf Dudek) Librex 1997
- Psí knížka (Tereza Říčanová) Baobab 2014
- Koza Líza a její kamarádi (Alena Peisertová) Knižní klub 2017
- Medvědí příběhy (Claudia Ondracková) Thovt 2010
- První čtení s velkými písmeny (Gabriela Kopcová) Akcent 2013
- Maxipes Fík (Rudolf Čechura) Albatros 1989
- Balík a Brundibára (Arnošt Vít) Sid&Nero 2000
- Den za dnem s Janou a Janem (Martina Drijverová) Edika 2017

- Lindbergh – Dobrodružství létajícího myšáka (Torben Kuhlmann) Dynastie 2014
- Louskáček (An Leysenová) Pikola 2017
- O psovi, který měl chlapce (Klára Jarunková) Albatros 1974
- Pohádky pro děti, pro mámy a pro táty (Hana Doskočilová) Knižní klub 2008
- Anežka se těší na miminko (Lenka Rožnovská) Portál 2012
- Kvak a Žbluňk jsou kamarádi (Arnold Lobel) Albatros 2007
- Eliška a táta Král (Hana Doskočilová) Albatros 1977
- Vánoční hvězda a splněná přání (Zuzana Pospíšilová) Portál 2017

Pohádky s piktogramy

- Pohádka O veliké řepě (Hana Zobačová) Pasparta 2015
- Pohádka O Koblížkovi (Hana Zobačová) Pasparta 2015
- Pohádky s piktogramy – Kočička Jůlinka, Kozlíci rohatí (Vlasta Hurtíková) 2014
- Kocourek Matýsek (Vlasta Hurtíková) 2013
- Pohádka O Smolíčkovi (Hana Zobačová) Pasparta 2016
- Pohádka O Otesánkovi (Hana Zobačová) Pasparta 2017
- Pohádka O dvanácti měsíčkách (Hana Zobačová) Pasparta 2016

Básničky a veršované příběhy s ilustracemi

- Kuřátko a obilí leporelo (František Hrubín, Zdeněk Miler) Knižní klub 2006
- Měsíce (Ilka Pacovská) Albatros 2014
- Šikovné básničky pro kluky a holčičky (Romana Suchá) Portál 2011
- Dřív než půjdeme spát (Petr Wagner) Grada 2016
- Rok na vsi – Veselé říkanky (autor neznámý) Infoa 2016
- Řeklo jaro létu (Hana Zobačová) Pasparta 2017
- Dědovy říkanky – Roční období (Michal Kraus) Fragment 2014

Komiksy

- Pejškova dobrodružství (Aleš Mrázek) 2016
- Koulelo se jablíčko (Ivan Renč) Albatros 1991
- Rok s Lízou a Pupíkem (Eva Bavorová) Mladá fronta 2017
- Cour a Courek (Svatopluk Hrnčíř) Knižní klub 2008

- Kdo bydlí ve starém dubu (Jarmila Marešová) Albatros 2015
- Kocour Vavřinec a jeho přátelé (Slabý, Lhotová) Olympia 2000
- Zlaté české pohádky (Lucie Lomová) Práh 2008
- Velká kniha kocoura Vavřince (Slabý, Lhotová) BB art 2016
- Bílá paní na hlídání (Pavel Brycz) Albatros 2010
- Šťastnou cestu s ježkem Františkem (Dagmar Lhotová) BB art 2005
- Barbánek je můj kamarád (Jiří Havel) BB art 2004

Dětské encyklopedie, naučné knihy a obrázkové slovníky

- Na naší zahradě (Pavla Hanáčková) Albatros 2017
- První leporelo pro nejmenší (Jana Svobodová) Librex 2013
- Moje první slova (Jo Litchfield) Svojtka&Co 2003
- Poznávám svět – Moje první knížka (Antonín Šplíchal) Fragment 2012
- Kuba a počasí (Hana Doskočilová) Albatros 1988
- Co si oblékneš? (Marie Tichá) Albatros 2004
- Obrázkový slovník (kol. autorů) BLUG 2005
- První obrázky pro nejmenší (kol. autorů) Librex 2010
- Jsi velký bráška (kol. autorů) Svojtka&Co 2016
- Velká kniha českých slov (Pavčina Šamalíková) Infoa 2017
- Vše o mně (autor neznámý) Svojtka&Co 2017
- Moje první knížka – Co jíme (Felicity Brooks) Svojtka&Co 2016
- Moje první knížka – Náš svět (Felicity Brooks) Svojtka&Co 2016
- Vše, co potřebuji znát, než půjdu do školy (Felicity Brooks) Svojtka&Co 2017
- Náš svět (Veberová) Albatros 1989
- První objevy – Lidské tělo (Rebecca Jones) Svojtka&Co 2017
- Odkud přichází déšť? (Katie Daynes) Svojtka&Co 2016
- Markétka a Míša se ptají (Ivana Kocmanová) Axióma 2012
- Jak a kde žijí mláďata (Andrea Erne) Albatros 2010
- 12 hodin s Oskarem (Eva Maceková) Baobab 2012
- Co má umět předškolák (Martina Drijverová) Egmont 2003
- Kouzelnými vrátky pojdme za zvířátky (Romana Suchá) Computer Press 2016

- Už vím proč – Les (Angela Weinholdová) Albatros 2017
- Kdo to je, co to je, jakpak se to jmenuje? (Martina Drijverová) Computer Press 2010
- Z vejce slepice, ze semínka slunečnice (Grace Jones) Svojtka&Co 2017
- Malované počasí (Ondřej Sekora) SNDK 1958
- Encyklopedie Larousse pro nejmenší (kol. autorů) Knižní klub 2013
- Poviš mi to? (Ester Stará) Mladá fronta 2015

Ilustrované knihy bez textu

- Hledej Krtka (Zdeněk Miller) Knižní klub 2012
- Povídej, kdo co dělá (Jaromír Zápal) Albatros 1979
- Kudy teče řeka (Eva Obůrková) B4U Publishing 2015
- Jaro – Obrázkové příběhy (Rotraut Susanne Bernerová) Paseka 2015
- Noc – Obrázkové příběhy (Rotraut Susanne Bernerová) Paseka 2015
- Co se děje po celý rok (Anne Suessová) Pikola 2017
- Prohlížeš si – hledej – směj se (Wilfred Gebhard) Grada 2012
- Městečko Mamoko (Mizielínska, Mizielínski) Albatros 2017

Malované čtení

- Příběhy zajíčka Matýska (Milena Baischová) Thovt 2010
- Pohádky pro malé děti (Adolf Dudek) Librex 2014
- Hledej skrytá slovíčka (kol. autorů) Fortuna Print 2005
- Čti a doplňuj – Malované pohádky (Stuart Lynch) Svojtka&Co 2017
- Malované čtení – Z pohádky do pohádky (Marie Tetourová) Fragment 2013
- Kolik barev má Vojtiškův rok (Jaromír Červenka) Librex 2004
- O malém kůzlátku (Amelie Benňová) Albatros 2016
- Obrázkové čtení – Malé hrátky se zvířátky (Stanislava Bumbová) Grada 2011
- Obrázkové čtení (Šárka Jechová) Rubico 2018
- Nepslušná kůzlátka a jiné pohádky (Ivana Kocmanová) Axióma 2012
- Obrázkové čtení – Co radí zvířátka? (Jitka Saniová) Pierot 2014
- Čemu jsme se smáli (Jiří Havel) Librex 2002

Podpora rozvoje dílčích funkcí

Po celou dobu raného a předškolního dětství se dítě dynamicky vyvíjí. V této době se rozvíjí schopnosti a dovednosti, které jsou potřebné k tomu, aby bylo dítě připraveno na nástup do školy a aby zde bylo úspěšné.

To, jak bude dítě zvládat výuku čtení, psaní a počítání, je ovlivněno genetickými předpoklady, zdravotním stavem a vývojem centrální nervové soustavy. Stejně velký vliv má však také prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

Nyní už víme, že prostředí může dítěti poskytnout stabilní základy k dalšímu rozvoji čtenářství. Na čtenářství a prvopočáteční výuce se ale samozřejmě neodráží jen vztah dítěte k četbě, který budujeme pomocí předčítání, ale i úroveň dalších funkcí centrální nervové soustavy. Vývoj všech funkcí, které bude dítě ve škole bezpodmínečně potřebovat, můžeme cílenými cvičeními podpořit. Formou hry tak opět posílíme základy pomyslného domu, kterým máme na mysli úspěšnost ve vzdělávání a předejdeme tak problémům při vyučování.

Mějte na paměti, že všechna cvičení probíhají formou hry, v příjemné atmosféře bez tlaku a netrpělivosti. Nejde zde o drilování, nýbrž o smysluplnou aktivitu, kterou u svého dítěte jemně podněcujete zvědavost a rozvíjíte jeho duševní činnost, čímž utváříte předpoklady pro úspěšné zvládnutí nové životní fáze.

Dříve než se dostaneme k jednotlivým oblastem, jejichž funkci budeme cvičeními posilovat, si prosím zapamatujte pravidla:

- **Hrajte si.** Střídejte si role.
- Postupujte od lehčích cvičení k náročnějším.
- Respektujte možnosti dítěte – nepřeceňujte je ani nepodceňujte.
- Zařazujte rovnoměrně cvičení z oblastí, v nichž má dítě slabší výkony i ty, v nichž je úspěšné.
- Buďte trpěliví, nekritizujte, chvalte, citlivě pomáhejte.

V následující části se setkáte s výběrem cvičení a her, které podpoří zdárný vývoj Vašeho dítěte. Cvičení byla vybrána tak, aby byla snadno dostupná v různém prostředí a nepotřebovala nutně řadu speciálních pomůcek, vystačíte si tak s věcmi z domácnosti a klasickými, snadno dostupnými hrami.

Zrakové vnímání

Zrak je u dětí s těžkým sluchovým postižením nejdůležitějším smyslem. Dítě vnímá své okolí z drtivé většiny právě zrakem, který mu také slouží jako kompenzace chybějící nebo nedostatečné funkce sluchu. Slouží k orientaci v prostoru a ke komunikaci s okolím, je na něm vystavěna také školní výuka. Proto je vhodné rozvoj zrakového vnímání podpořit.

Hádej, co vidím

Kdekoliv se nacházíte, můžete si ukrátit čas jednoduchou hrou, která je založena na pozorování okolí. Principem je sdělit dítěti vlastnost předmětu, který se nachází v prostoru a který máte na mysli. Úkolem dítěte je zrakem vyhledat tento předmět a identifikovat ho. Je na Vás, kolik indicií dítě dostane a zda se spokojíte s vyhledáním kterékoli věci, která splňuje uvedenou vlastnost, nebo necháte dítě jmenovat předměty s danou vlastností, až dokud neodhalí tu konkrétní, kterou jste měli na mysli.

Tak například v místnosti s modrým křeslem uvedete, že myslíte na něco modrého, dítě vyhledává v prostoru, až identifikuje křeslo. Může také identifikovat modrou vázu, v tom případě je na Vás, zda odpověď přijmete, nebo necháte dítě hledat dál.

Když už je dítě ve hře zběhlé, můžete si vyměnit role. Dítě si procvičí komunikační schopnosti a myšlení, bude-li mít za úkol uvést vlastnosti předmětů.

Pexeso

Klasické pexeso rozvíjí zrakovou paměť, prostorovou orientaci i jemnou motoriku. Hráč si musí zapamatovat, který obrázek na jakém místě se nachází a s plochými kartičkami obratně manipulovat.

Zpočátku můžete z balíčku pexesa vybrat jen nižší počet dvojic, které navíc budou obrázkem vzhůru, společně potom hledáte shodné dvojice. U každé nalezené dvojice obrázků pojmenujte. Můžete nalezené dvojice umisťovat do krabičky, kasičky se širším otvorem nebo stavět do komínu, čímž rozvíjíte také jemnou motoriku. Časem můžete přidávat stále více dvojic.

Klasické pexeso, kdy se vyhledávají dvojice v kartičkách položených obrázkem dolů, hrajte opět nejprve s nižším počtem karet. Učte postupně dítě princip hry, kdy může otočit pouze dvě karty, nikoliv víc a ještě musí dát prostor druhému hráči. Osvojováním těchto pravidel se u dítěte rozvíjí myšlení, pozornost a časová posloupnost, neboť všechny kroky musí dodržet v určitém pořadí. Postupem času přidávejte množství dvojic do hry.

Ve volbě druhu pexesa postupujte podle ilustrací od nejjednodušších ke složitějším. Vhodnější jsou obrázky, kde je jeden předmět na jednobarevném pozadí a zpočátku volíme takové dvojice obrázků, které se od sebe nápadně liší (např. zvířátka se rozlišují lépe nežli druhy aut) – později naopak začněte zařazovat i náročnější varianty. Pro malé děti je k dostání pexeso z různých materiálů (např. dřevěné karty se lépe uchopují).

Na trhu je k dostání také *Chytré pexeso* značky Albi, které obsahuje nikoliv dvojice totožných obrázků, ale takové dvojice, které k sobě patří svým významem. Lze pořídit pexeso, v němž vyhledáváte např. protiklady, tvary, nebo zvířata a jejich mláďata.

Puzzle

Puzzle, známá hra, která dítě zabaví a navíc je prospěšná pro jeho rozvoj. Principem je skládání dílů do jednoho celistvého obrazce, k čemuž je využívána zraková syntéza, orientace v prostoru a jemná motorika. Můžete puzzle zakoupit, napřed sáhněte po takovém, které obsahuje jen málo větších dílů. Platí, že pro začátek je důležité volit co nejpřehlednější obrázek, skládání kotůtek po kouscích hnědé srsti nechte na později.

Není nutné puzzle kupovat, můžete sami připravit skládačku na stejném principu. Stačí, když rozstříháte obrázek na několik částí. Je vhodné, když budete mít stejné obrázky dva, abyste jeden z nich mohli využít, jako předlohu pro skládání. Dítě může skládat přímo na předlohu tak, že pokládá vystříženou část obrázku přesně na místo, kde se stejná část nachází v předloze, anebo může skládat obrázek mimo tuto předlohu, kterou bude pouze sledovat.

Domino

Zahrajte si s dítětem domino. Budete zrakem vyhledávat kostky, které mají shodný obrázek nebo ve vyšším věku počet teček. Až postavíte z domina roztodivný obrazec plný zataček, můžete jej využít jako autodráhu pro malá autíčka.

Ukažte dítěti dominový efekt tak, že společně postavíte dominové kostky na hrany do řady a poté do první kostky strčíte. Stavbou kostek procvičíte jemnou motoriku a postupně padající řada kostek Vás pobaví.

Najdi rozdíly

S tímto cvičením se často setkáte v dětských časopisech, ale můžete také dva obrázky, lišící se v několika detailech, nakreslit. Hru můžete uvést tak, že „malíř maloval dva obrázky a v jednom něco zapomněl/popletl,“ dítě pak bude mít za úkol tyto rozdíly vyhledat. Zapojte se do hry tak, že se budete ve vyhledávání rozdílů střídát, nebo budete udílet nápovědy (např. „Prohlédni si oblečení. Je na obou obrázcích stejné?“). Nezapomeňte na pochvalu.

Rozdíly můžete vyhledávat i v řadě stejných obrazců. Nakreslete řadu shodných tvarů a mezi ně jeden jiný, rozstavte řadu knoflíků stejné barvy či tvaru a mezi ně umístěte jeden rozlišný nebo do v řadě vidliček otočte jednu tak, aby hroty směřovaly na opačnou stranu, můžete využít kresbu křídami na chodník nebo kuličky z modelíny, kdy jedna bude mít jiný tvar či velikost. Dítě má za úkol poznat, který předmět se od ostatních liší.

Hon na papírky

Nalepte na různá místa v domě samolepící papírky jedné barvy a uspořádejte hon na papírky. Poslední nenalezené papírky pomozte dohledat komentáři „samá voda (zima), přihořívá (teplo)“, nebo tak, jak jste zvyklí.

Kimova hra

Tato hra má několik variant a je zaměřena na rozvoj zrakové paměti. Na stůl vyskládejte několik předmětů, nechte dítě, aby si je prohlédlo a poté předměty zakryjte utěrkou. Požádejte dítě, aby si vzpomnělo, jaké předměty na stole vidělo.

Hru můžete obměnit tak, že necháte dítě prohlédnout si předměty, požádáte ho, aby se otočilo, a některý předmět přidáte nebo vyměníte stávající za jiný. Dítě má za úkol, tuto změnu odhalit.

Třídíme

Hra je postavená na třídění věcí podle stejné vlastnosti. Lze třídít lego na hromádky podle barvy, kostky podle tvaru, knoflíky, korálky atd. Rozvíjíte tak nejen zrak ale i hmat.

V předškolním věku můžete třídít vystřižené obrázky podle vlastností vyobrazených věcí. Lze rozdělovat zvířátka a hračky, ovoce a zeleninu, teplé jídlo a studené, části těla různých zvířat, a další.

Hra na prodavače / na kuchaře

Zrakové vnímání, orientaci v prostoru a komunikační schopností posílíte hraním na role. Při hře na obchod budete prodavači diktovat svůj nákup, dítě se tak musí orientovat ve věcech okolo a podávat předměty, které jmenujete. Můžete využít hračky i reálné předměty, společně vyrobené peníze z papírů a krabičku jako pokladnu. Podobně probíhá hra na kuchaře, kdy kuchtíkovi radíte, jaké má do polévky postupně přidávat suroviny.

Kam vede cestička?

Nakreslete na papír tři čáry, na každou použijte jinou barvu. Čáry se musí kroutit a občas protnout. Za začátek nakreslete postavu a na konec každé čáry jeden cíl (domeček, jídlo, atp.). Dítě má za úkol prstíkem kopírovat linie a zjistit tak, kam která čára vede. Tak se rozvíjí souhra pohybů očí a ruky a orientace v prostoru.

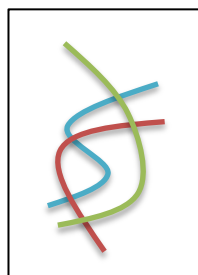


Schéma zadání úkolu

Sluchové vnímání

Pokud má Vaše dítě využitelné zbytky sluchu, má kochleární implantát nebo sluchadla a je na místě rozvíjet sluchovou funkci, můžete nalézt konkrétní cvičení tohoto typu v publikaci Jarmily Roučkové *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením*, kterou vydalo nakladatelství Portál. Zde uvádíme jen ukázkou základních cvičení zaměřených na rozvoj sluchu. Výběr cvičení je značně individuální a závisí na současném stavu reedukace sluchu a věku dítěte.

Rozlišování zvuků z okolí

Pro cvičení je vhodné využít fotografie či obrázky příslušných zdrojů zvuku. Pro větší zaujetí lze využít také maňásky, kteří „budou na nástroje hrát“. Vybrat můžete například bubínek, zvoneček a pokličky. V prvních dnech, kdy cvičení opakujete, dítě sleduje, které předměty právě užíváte a vnímá, jaký zvuk vydávají. Také si maňásky půjčí a samo zkouší hrát. Teprve když zvuky předmětů bezpečně rozeznává, můžete jej požádat, aby se otočilo a poslouchalo, který předmět právě zazněl. Na ten potom může ukázat nebo vybrat obrázek (fotografii) s vyobrazeným předmětem. Pokud pokaždé na předmět zahraje jiný maňásek či plyšák, může jej dítě po každém určení zvuku získat anebo může získávat kartičky s obrázky daných předmětů, obojí poslouží jako motivace.

Toto cvičení má mnoho různých variant. Lze využít výrazných zvuků domácích spotřebičů. Můžete zvolit tu, v níž dítě určuje, zda zazněl zvuk či nikoliv nebo zda (a kolikrát) se opakoval. Dále může dítě rozlišovat, zda zazněl zvuk předmětu či zvuk hlasu nebo jak dlouhé či hlasité zvuky byly. Je také možné, aby dítě opakovalo určitý počet zvuků či aby zopakovalo pořadí, v jakém jste zahráli na různé pomůcky Vy. Vždy nejprve nechejte dítě tuto hru sledovat, teprve v pozdějších fázích můžete hrát bez zrakové opory, je-li to možné.

Vždy je dobré střídat s dítětem role. Nechte jej také, aby uvedlo řadu zvuků a pokuste se je zopakovat. Dítě procvičí paměť i smysly tím, že Vás bude kontrolovat.

Rozlišování jednotlivých slov

Ke cvičení využijte obrázkovou knihu či karty s obrázky. Jednotlivé obrázky pojmenovávejte a přitom dbejte, aby dítě pozorovalo Vaše ústa. Zpočátku volte slova jednoduchá, složená nejvýše ze dvou slabik, tato slova se navíc navzájem od sebe značně liší (např. máma, auto, míč). Vyslovujte slovo a současně uvádějte znak, následně předmět ukažte na obrázku. Cvičení opakujte, až začne dítě samo ukazovat obrázky slov, která právě vyslovujete. Postupně můžete odebrat znak a následně si zakrýt ústa. Pokud není sluchová opora dostačující, nevádí, tímto způsobem lze rozvíjet také odezírání, v tom případě musí být na ústa vždy dobře vidět.

Sluchovou paměť procvičíte, bude-li dítě určovat pořadí vyslovených slov. Tato řada by však měla být krátká.

Rozlišování slov ve větě

Je-li v možnostech dítěte vzhledem ke stavu sluchu, schopnosti odezírat a věku zvládnout i náročnější cvičení, můžete výše popsané obměnit, tak, že na místo slov užíváte celé věty. Dítě poté vybere na obrázku slovo, které jsme ve větě použili.

Hmatové vnímání, jemná motorika, grafomotorika

Hmatové vnímání se vyvíjí zároveň s jemnou motorikou. Grafomotorika se pojí k pohybům při kreslení, psaní a malování. Rozvíjením těchto oblastí se zlepšuje přesnost jemných pohybů ruky a obratnost. Zdokonaluje se tak činnost rukou pro různé aktivity a manipulaci s nejrůznějšími předměty včetně psacího náčiní. Rozvíjením hmatu, jemné motoriky a grafomotoriky můžete předejít vzniku potíží v době, kdy se dítě bude učit psát.

Stavebnice

Kostky, lego duplo i klasické lego jsou dobrými pomocníky v rozvoji jemné motoriky. Stavějte s dítětem věže z nejrůznějších předmětů, využít můžete různé velké misky a kelímky.

Vkládačky

Řadu schopností rozvíjí nejrůznější hračky, jejichž principem je vkládání předmětů. Můžete využít hračku, nejčastěji tvaru kostky či domečku, do které se vkládají různé dílky tvarů odpovídajících výřezům.

Podobně lze využít vkládání penízků do kasičky nebo korálek do lahvičky. Můžete tuto činnost zařadit k jakémoliv hře, kde za každý získaný bod, vloží dítě korálek do lahvičky příslušného hráče.

Pečeme koláč

Budete-li pracovat s těstem, přizvěte si malého pomocníka. Manipulací s těstem si procvičí hmat i motoriku.

Výtvarné techniky – stříhání, trhání, lepení, modelování

Vyrábějte nejrůznější obrázky a využijte proto rozmanitých výtvarných technik. Naučte dítě zacházet s malými nůžkami a lepidlem. Vynikající pomůckou je plastelína.

Můžete z plastelíny společně vykrájet různé tvary pomocí vykrajovátek na cukroví a bez dívání potom hádat tvary. V hádání se můžete střídat nebo zapojit více členů rodiny.

Kreslení

Grafomotoriku rozvíjí čmárání, kreslení, malování, vybarvování omalovánek, obtahování obrázků, kreslení v bludišti.

Jakmile dítě začne více jevit zájem o kreslení, věnujte pozornost správnému úchopu pastelky. Dítě musí správně držet psaní náčiní ještě před vstupem do školy.

Navlékání korálek

Navlékáním korálek se rozvíjí zrak, hmat i jemná motorika. Při výběru korálek hleďte zejména na velikost, ta je třeba přizpůsobit věku dítěte.

Můžete dítě vybídnout, aby korálky navlékalo dle předlohy. Navlečte na provázek opakovaně tři až pět korálek různých barev (zachovejte pořadí) a vybídněte dítě, aby navléklo stejný vzor.

Zrakovou paměť procvičíte, pokud navléknete pár korálek, ukážete je dítěti a tuto předlohu skryjete. Dítě si musí z paměti vybavit pořadí barev a podle toho korálky navléknout. Na tomto principu je založena hra *Navlékej, nečekej* od výrobce Alexander.

Hádej, co je to?

Do pytlíčku či klobouku vložte drobnější předměty a nechejte dítě hádat, který předmět uvnitř drží. Zpočátku dítěti před zahájením hry ukažte předměty, které bude poznávat.

Ještě více stimuluje hmat hra, při níž se drobné předměty vloží do hluboké mísy s rýží. Dítě pak v rýži vyhledává Vámi zvolený předmět. Zadat můžete třeba knoflík, který bude v rýži umístěn s řadou jiných předmětů. Zvolit můžete také hledání hranatého knoflíku v rýži, kde jsou i další kulaté knoflíky. Anebo větší počet jedno druhu předmětů jako např. tři klíče.

Popelka

Ke stimulování hmatu se využívají mističky naplněné fazolemi, pšenicí, rýží, čočkou, knoflíky, korálky, kaštiny atp. Můžete se s dítětem jen tak brouzdat prsty v mističkách, vybrat pár fazolí zatoulaných v čočce nebo hledat drobný předmět schovaný v obsahu každé mističky.

Orientace v prostoru a čase

Proto, aby se Vaše dítě cítilo v bezpečí, mělo představu o tom, co už bylo, co je nyní i co ho čeká, a cítilo se dobře tam, kde se nachází, je důležitá jeho schopnost orientace v prostoru a čase. Jsou to také funkce, které ovlivňují jeho úspěch ve škole.

Dítě se má v předškolním věku orientovat na vlastním těle, vědět, kde má pravou a kde levou ruku, ovládat pojmy nahoře uprostřed – dole, vpředu – vzadu, začátek – konec, první – poslední. Většina těchto pojmů je ve znakovém jazyce velmi názorná, ale přesto je potřeba jejich chápání a užívání procvičovat.

Povídáme si o tom, co děláme

Komentujte, co právě děláte a co bude následovat. Ptejte se dítěte, co si na sebe obleče jako první, co potom a co až nakonec.

Popisujte dítěti, kde je co umístěno a poproste ho, aby tento předmět přineslo. Vzpomínejte spolu, kudy jdete a co míváte, když jdete do školky.

Ptejte se dítěte, co si myslí, že budete dělat ráno (převléknout pyžamo, vyčistit si zuby, snídat, atd.). Opakujte pro různou denní dobu a podobně si povídejte také o typických činnostech pro jednotlivá roční období.

Seřad' podle velikosti

Podle velikosti můžete navlékat kroužky, řadit skleničky, různě vysoké kostky, různě dlouhé hady z modelíny, proužky papíru atd. Procvičujte porovnávání malých a velkých předmětů.

Opička se opičí

Rozmístěte různé kostky do tvaru čtverce a přiměřeným tempem se ukazovákem dotkněte třech z nich. Dítě by Váš postup mělo zopakovat. Zvyšujte počet až na pět kostek.

Stavíme podle předlohy

Stavte ze stavebnic podle předlohy. Cokoliv budete skládat, navlékat a jinak rozmisťovat, přičemž se bude muset opírat o předlohu a plánovat postup, podpoří rozvoj orientace. U menších dětí je na místě pomoc rodičů.

Hledání pokladu

Nakreslete jednoduchou mapku prostoru a zakreslete, kde je umístěn poklad. Dítě může nalézt drobnou hračku či sladkost. Buďte nápomocni při luštění mapy, s malým dítětem hledejte společně.

Najdeš auto?

Až půjdete kolem parkoviště, ptejte se dítěte, jaké auto parkuje vedle žlutého či jaké parkuje mezi dvěma červenými. Pobídněte dítě, aby Vám ukázalo, které auto se mu líbí a popsalo, kde je toto auto zaparkováno. Stejně můžete vyhledávat jiné předměty.

Co se stalo?

Připravte si trojice obrázků, kde jsou rozkresleny fáze různých úkonů. Může to být trojice obrázků, kde se zasévá semínko, zalévá se a roste květina či chlapec jede na kole, padá z kola a má odřená kolena. Diskutujte nad tím, v jakém pořadí se událost stala.

Už hotové obrázkové série lze zakoupit v obchodě s hračkami a deskovými hrami pod názvem *Povím ti, mami* od výrobce Alexander či *Bylo, nebylo* značky Trefl.

Zavazování tkaniček

Zavazování tkaniček, zaplétání copu a další úkony, jejichž kroky následují vždy ve stejném pořadí, rozvíjí tu složku orientace, která se váže k posloupnosti.

4.5. Zhodnocení a evaluace materiálu

Metodický materiál pro rodiče dětí s těžkým sluchovým postižením podává základní informace o problematice čtenářské gramotnosti osob s těžkým sluchovým postižením, apeluje na zajištění čtenářsky podnětného prostředí a včasný počátek rozvoje čtenářství. Vyvrací některé argumenty stojící proti pravidelnému předčítání, a rovněž podporuje rodiče v zapojení všech dostupných podpůrných prostředků pro zajištění funkční komunikace. Uvádí metodické pokyny a zásady pro předčítání a práci s knihou. Poskytuje obsáhlý seznam titulů, jež jsou vhodnou volbou pro předčítání dítěti s těžkým sluchovým postižením, a také soubor snadno dostupných cvičení a her podporujících rozvoj dílčích funkcí podmiňujících osvojování dovednosti číst.

V průběhu zpracovávání praktické části této práce, dne 26. ledna 2018, se uskutečnila tematicky zaměřená beseda s rodiči ve Speciálně pedagogickém centru pro děti s vadami sluchu a řeči Duháček. Byl zde prezentován hlavní záměr závěrečné práce, a sice podpora předčítání a práce s knihou s dětmi v raném a předškolním věku v domácím prostředí. Diskuse se sedmi rodiči těžce sluchově postižených dětí přinesla několik tipů na osvědčené tituly dětské literatury. Odpovědi na dotazy rodičů byly do vznikajícího metodického materiálu záhy zakomponovány. Diskutovalo se nad tématy, jako jsou preferování jednoho žánru či dokonce jednoho titulu dítětem, zapojení četby do režimu vícečlenných rodin a spontánní zájem dítěte o knihy.

Výsledný metodický materiál pak byl představen na besedě, která se konala dne 1. března 2018 v rámci sociálně-aktivizačních služeb, jež poskytuje pardubická pobočka Centra pro ranou péči Tamtam, o. p. s. Zde byly nejprve prezentovány informace na téma předčítání dětem s těžkým sluchovým postižením, byly přiblíženy zásady pro předčítání dětem v raném a předškolním věku, dále rodiče obdrželi metodický materiál v podobě brožury pro vlastní potřebu. Současně s brožurou jim byl předán také kontakt pro případné pozdější dotazy, vyjádření a zhodnocení materiálu. Součástí besedy byla i diskuse, v níž se mezi otevřenými tématy objevila např. otázka volby komunikačního systému pro předčítání, metodika počáteční formální výuky čtení v domácím prostředí, či téma televizních titulků u pořadů

pro děti. Mezi jedenácti účastníky besedy byli nejen rodiče, ale také zástupci rané péče, mateřské školy a základní školy pro děti a žáky se sluchovým postižením.

Metodickým materiálem byly naplněny hlavní zásady, které byly k této práci předsevzaty. Obdobný materiál nebyl nalezen, a proto lze tento považovat za výchozí. Další úpravy a aktualizace je možno provést po případných dalších reakcích ze strany rodičů, jimž je určen.

Závěr

Předložená bakalářská práce se zabývala předčtenářským obdobím ve vývoji dítěte s těžkým sluchovým postižením, argumentovala ve prospěch včasného započetí seznamování dítěte s četbou a aktivního rozvíjení předčtenářských dovedností u dítěte v raném a předškolním věku v domácím prostředí.

Z pojednání o předčtenářském období dítěte v první kapitole je zřejmé, že celá řada poznatků platí obecně, tedy pro dítě intaktní, stejně tak jako pro dítě s těžkým sluchovým postižením. Z těchto obecně poplatných jmenujme jeden zcela zásadní, a sice že nejvýznamnější faktor ovlivňující čtenářství dítěte v raném a předškolním věku představuje působení rodinného prostředí. Další část práce pak přiblížila ta specifika v rozvoji čtenářství u dětí v raném a předškolním věku, která vycházejí právě ze sluchového postižení. Součástí teoretických výstupů je také náhled do jazykového vývoje intaktního dítěte a dítěte s těžkým sluchovým postižením, což čtenáři umožňuje pohledět na vývoj těch kompetencí, které se zásadně pojí ke čtenářské gramotnosti komparativně.

Základní myšlenkou práce byl předpoklad, že alarmující stav čtenářské gramotnosti u vysokého procenta osob s těžkým sluchovým postižením má základ v zanedbání včasného rozvoje jazyka a čtenářství. Nedostatečně rozvinuté předčtenářské dovednosti a související dílčí funkce před nástupem školní docházky pak představují překážky, se kterými se sluchově postižené dítě potýká v procesu osvojování a upevňování dovednosti číst. Proto byl v práci věnován prostor nejen budování vztahu ke knize a četbě, ale také podpoře vývoje dílčích funkcí v domácím prostředí.

Všechny cíle praktické části práce, z nichž hlavním bylo vytvořit metodický materiál pro rodiče dětí s těžkým sluchovým postižením, považuji za splněné. Metodický materiál v podobě brožury podává čtenáři uceleně ty nejzásadnější informace z oblasti problematiky čtenářské gramotnosti žáků a studentů s těžkým sluchovým postižením, poskytuje metodické vedení rodičům, uvádí praktické rady a zásady pro předčítání a práci s knihou s dětmi od raného věku. Součástí je seznam titulů vhodných pro předčítání dětem s těžkým sluchovým postižením a soubor námětů k cvičením a hrám rozvíjejícím dílčí funkce. Výběr titulů byl sestaven na základě zkušeností rodičů sluchově postižených dětí a zkušeností vlastních.

Všechny tyto tituly byly ověřeny v praxi. Soubor cvičení a her pak byl sestaven tak, aby jejich realizace byla možná za využití běžně dostupných pomůcek, jimiž disponuje většina domácností. Metodický materiál byl evaluován v rámci besedy s rodiči a pedagogy dětí se sluchovým postižením organizované Centrem pro dětský sluch Tamtam.

Výsledný metodický materiál zaměřený na předčítání a podporu rozvoje vztahu dítěte s těžkým sluchovým postižením k četbě může být zpřístupněn klientům rané péče pro rodiny s dětmi se sluchovým postižením. Tento materiál by na základě zvýšení počtu zainteresovaných rodin mohl být doplněn o další osvědčené tituly, popřípadě aktualizován.

Seznam použitých zdrojů

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2011. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.

BRADÁČOVÁ, Zdenka, ed. *Četba sluchově postižených: sborník příspěvků ze Semináře o četbě sluchově postižených II, konaného dne 27.11.1999 v areálu FRPSP v Praze 5 – Stodůlkách*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 2000.

BRADÁČOVÁ, Zdena. *Zkušenosti rodičů: setkání s rodiči sluchově postižených dětí*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

Celé Česko čte dětem: Pro rodiče [online]. 2014 [cit. 2018-01-20]. Dostupné z WWW: <http://celeceskoctedetem.cz/pro-rodice>

ČERNÁ, Olga. *Čtení není žádná nuda: náměty k rozvíjení čtenářské gramotnosti a radosti ze čtení*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0720-7.

ČERVENKOVÁ, Anna. *Čtení pro rodiče malých dětí s vadami sluchu*. Praha: Gong-Press, 1992. Knihovna časopisu Gong, sv. 18.

ČERVENKOVÁ, Anna, ed. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999.

GAVELČÍKOVÁ, Simona. *Výchova slyšícího dítěte v neslyšící rodině*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2002. Diplomová práce.

GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-854-8.

HOMOLOVÁ, Kateřina. *Uživatelská propedeutika*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Filozoficko-přírodovědecká fakulta v Opavě, Ústav bohemistiky a knihovnictví, 2010. ISBN 978-80-7248-625-0.

HRUBÝ, Jaroslav. Čtení. In: BRADÁČOVÁ, Zdenka, ed. *Četba sluchově postižených: sborník příspěvků ze Semináře o četbě sluchově postižených II, konaného dne 27.11.1999 v areálu FRPSP v Praze 5 – Stodůlkách*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 2000.

HUDÁKOVÁ, Andrea. Čtení s porozuměním vyžaduje znalost jazyka. In: ČERVENKOVÁ, Anna, ed. *Co a jak číst se sluchově postiženým dítětem*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999.

HUDÁKOVÁ, Andrea. Helena nechce hada. In: *Čeština doma a ve světě: 2 a 3*, ročník 10. Praha: Filozofická fakulta UK v Praze, 2002. ISSN 1210-9339.

HUDÁKOVÁ, Andrea. Moderní trendy ve vzdělávání studentů s vadami sluchu – čtení (praktické náměty). In: ZIKL, Pavel, ed. *Nové trendy v oblasti sekundárního a terciárního vzdělávání sluchově postižených: sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí konané dne 23. 4. 2004*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-462-6.

CHALOUPKA, Otakar. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85865-40-8.

JANOTOVÁ, Naděžda a Karla SVOBODOVÁ. *Integrace sluchově postiženého dítěte v mateřské a základní škole*. 2., upr. vyd. Praha: Septima, 1998. ISBN 8072160508.

JANOTOVÁ, Naděžda. *Rozvíjení zrakového vnímání a odezírání sluchově postižených dětí*. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-84-1.

JOŠT, Jiří. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3030-1.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-2220-9

KORŠŇÁKOVÁ, Paulína a Daniela HELDOVÁ. *Čitateľská gramotnosť slovenských žiakov v štúdiu PISA 2003*. Bratislava: ŠPÚ, 2006. ISBN 80-85756-96-X

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3080-6.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3687-7.

LEPILOVÁ, Květuše. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0112-8.

MACUROVÁ, Alena. Předpoklady čtení. In: BRADÁČOVÁ, Zdenka, ed. *Četba sluchově postižených: sborník příspěvků ze Semináře o četbě sluchově postižených II, konaného dne 27.11.1999 v areálu FRPSP v Praze 5 – Stodůlkách*. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 2000.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa, základní duševní potřeby dítěte, dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0519-7.

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

PLAČKOVÁ, Katarína. Čitateľská gramotnosť u detí so sluchovým postihnutím a rodina ako faktor optimalizácie jej rozvoja. In: *e-pedagogium: nezávislý odborný časopis určený pedagogickým pracovníkům všech typů škol, 2. mimořádné číslo/2010*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISSN 1213-7499.

POUL, Jan. *Dítě s vadou sluchu: jeho včasná výchova v rodině*. 2., dopl. vyd. S. 1.: Gong-Press, 1992. Knihovna časopisu Gong.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

PTÁČKOVÁ, Klára. *Čtenářství u neslyšících dětí a problematika upravovaných textů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-635-2.

- PTÁČKOVÁ, K. Rodinné čtení u malých neslyšících dětí. In: *e-pedagogium: nezávislý odborný časopis určený pedagogickým pracovníkům všech typů škol, 2. mimořádné číslo/2010*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISSN 1213-7499.
- RÁDLOVÁ, Eva. Začínající čtenář se sluchovým postižením a pohádky. In: *Čeština doma a ve světě: 2 a 3, ročník 10*. Praha: Filozofická fakulta UK v Praze, 2002. ISSN 1210-9339.
- ROUČKOVÁ, Jarmila. *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením: praktické návody a důležité informace*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-932-3.
- SKÁKALOVÁ, Tereza. *Uvedení do problematiky sluchového postižení: učební text pro studenty speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-098-6.
- SKORUNKOVÁ, Radka. *Základy vývojové psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-253-9.
- SOURALOVÁ, Eva. *Čtení neslyšících*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0433-8.
- TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.
- TYMICHOVÁ, Hana. *Nauč mě číst a psát*. 2. upr. vyd. Praha: SPN, 1987. Obory speciální pedagogiky.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- VANĚČKOVÁ, Vlasta. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku: metodická příručka pro učitele*. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-82-5.
- VODRÁŽKOVÁ, Dana. Slyší Červená Karkulka? In: *Čeština doma a ve světě: 2 a 3, ročník 10*. Praha: Filozofická fakulta UK v Praze, 2002. ISSN 1210-9339.

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0194-6.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. 5. vyd. Praha: D+H, 2008. ISBN 978-80-903869-3-8.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Smyslové vnímání*. Praha: D+H, 2007. *Metody reedukace specifických poruch učení*. ISBN 978-80-903579-9-0.