

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

Školní připravenost dítěte se sluchovou vadou

Bakalářská práce

Autor: Monika Plačková
Studijní program: B 7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika – intervence
Vedoucí práce: Mgr. Tereza Skákalová, Ph.D.

Zadání bakalářské práce

Autor: Plačková Monika

Studium: P131004

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika – intervence

Název závěrečné práce: Školní připravenost dítěte se sluchovou vadou

Název závěrečné práce AJ: School preparedness of hearing impaired child

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se v teoretické části zabývá tématem školní připravenosti u dětí se sluchovou vadou, a to zejména v kontextu možností předškolní přípravy. Cílem praktické části je zhodnocení rozvoje dítěte a jeho podpory v domácím prostředí se zaměřením na oblast komunikačních a kognitivních dovedností. Použitými metodami kvalitativního výzkumu je případová studie, pozorování a rozhovor.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. Dětská klinická psychologie. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1049-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-2153-1

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky a logopedie, Pedagogická fakulta

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

Oponent: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 27. 1. 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně, pod vedením vedoucí práce Mgr. Terezy Skákalové, Ph.D., a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat Mgr. Tereze Skákalové, Ph.D. za poskytnutí cenných rad, ochotu a vstřícný přístup při vedení této bakalářské práce.

Anotace

Plačková, Monika. *Školní připravenost dítěte se sluchovou vadou*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 93 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zaměřuje na oblast přípravy dítěte se sluchovou vadou na jeho vstup do základní školy. Teoretická část práce se zabývá vymezením problematiky sluchového postižení a s tím i bezprostředně související diagnostikou sluchových vad, především prostřednictvím screeningu sluchu. Další část je věnována dítěti se sluchovou vadou v rodinném prostředí, a to konkrétně samotným vlivem rodinného prostředí na rozvoj dítěte v předškolním věku. V práci jsou vymezeny i specifické problémy neslyšících rodičů při výchově slyšících dětí. Poslední částí této práce je samotné vymezení školní připravenosti a zralosti dítěte na vstup do základní školy a příklad nejčastěji využívaných diagnostických testů u dětí se sluchovou vadou. Praktická část se zaměřuje na zhodnocení rozvoje dítěte a jeho podpory v domácím prostředí se zaměřením na oblast komunikačních a kognitivních dovedností, prostřednictvím zhodnocení vstupní a výstupní diagnostiky dítěte doplněnou o informace z průběhu zápisu do základní školy.

Klíčová slova: Školní připravenost, předškolní vzdělávání, sluchová vada, domácí prostředí

Annotation

PLAČKOVÁ, Monika. *School preparedness of hearing impaired child*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2016. 93 p. Bachelor thesis.

This bachelor thesis is focused on a preparation of a kid with hearing defect to enter elementary school. There is defined issue of hearing impairment including directly related to diagnosis of hearing disorders, primarily due to hearing screening. The project also focuses on a hearing impaired child in a family environment, in particular the actual influence of family environment on the development of preschool age. Included are specific problems in the education of deaf parents of hearing children. They also define terms of school readiness and maturity of the child for elementary school and are mentioned as examples of the most commonly used diagnostic tests in children with hearing impairment. The practical part of the child's development and his support in the home environment with a focus on communication and cognitive skills through evaluate the input and output diagnostics child, supplemented by information from the course enrollment into primary school.

Keywords: School preparedness, preschool education, hearing defect, home environment.

Obsah

Úvod.....	9
I Teoretická část.....	11
1. Vymezení problematiky sluchového postižení	11
1.1. Výskyt a klasifikace sluchových vad	12
1.2. Diagnostika sluchových vad a poruch.....	13
1.2.1. Screeningové vyšetření sluchu	13
1.3. Období vzniku sluchového postižení	15
1.4. Místo vzniku postižení sluchového orgánu.....	17
1.5. Dělení sluchových vad podle stupně.....	19
2. Dítě se sluchovou vadou v rodinném prostředí	22
2.1. Vliv rodinného prostředí na rozvoj dítěte v předškolním věku.....	22
2.2. Specifické problémy neslyšících rodičů při výchově slyšících dětí.....	24
2.3. Kognitivní vývoj dítěte se sluchovým postižením	29
3. Školní připravenost a zralost.....	34
3.1. Školní připravenost	34
3.1.1. Kompetence školní připravenost	35
3.2. Školní zralost.....	37
3.2.1. Předpoklady školní zralosti	39
3.3. Diagnostika školní zralosti u dětí u dětí se sluchovým postižením	43
3.4. Školní nezralost a odklad školní docházky	47
3.5. Zápis do základní školy.....	47
II Praktická část	49
4. Zhodnocení rozvoje dítěte a jeho podpory v domácím prostředí	49
4.1. Vstupní tabulka k posouzení vývoje dítěte v pěti letech.....	53
4.2. Vykonané činnosti doplněné o pozorování dítěte	55

5. Shrnutí výzkumné části.....	80
5.1. Výstupní diagnostika dítěte ze strany vlastního pozorování dítěte při činnosti v oblasti myšlení a vnímání.....	80
5.2. Výstupní diagnostika dítěte ze strany vlastního pozorování dítěte při činnosti v oblasti řeči	83
5.3. Diagnostika dítěte při zápisu do základní školy ze strany pedagogů.....	86
Závěr	88
Seznam použité literatury	90

Úvod

Školní připravenost je jakýmsi mezníkem, který dítě odděluje od jeho doposud bezstarostného života plného her, pomocí nichž se učilo novým dovednostem. Je to zároveň i mezník, který signalizuje, že je dítě připravené začít další etapu svého života.

Nástup dítěte do základní školy představuje důležitou změnu v jeho dosavadním životě. Mění se s ním nejenom prostředí, ale i nový učitel a spolužáci. Dítě získává novou sociální roli, která se postupně projevuje v jeho chování i jednání. V předškolním zařízení si mohlo hrát tak dlouho, jak ho to bavilo. Mohlo měnit hry podle libosti a zanechat té hry, která jej nebavila. Toto bohužel končí spolu s opuštěním mateřské školy. Dítě se ve škole musí věnovat v daný čas konkrétním činnostem. K tomu bude muset soustavně rozvíjet svou vůli a úsilí, aby splnilo požadované úkoly. Při vykonávání různých úkolů se může setkat i s tím, že pro něj budou nelibé a nebude z nich mít takovou radost jako právě ze hry. V předškolním období mohlo dítě měnit svá rozhodnutí, ale po nástupu do základní školy se bude muset věnovat vyučování, udržet pozornost, plnit zadání úkolů a nést za to i vlastní zodpovědnost. Na tyto všechny změny musí být dítě dostatečně zralé a připravené. Pokud dítě v této oblasti není tzv. školsky zralé, může se oddálit jeho nástup odkladem školní docházky o další rok. Pro posouzení, zda je dítě zralé a připravené k zahájení povinné školní docházky, potřebujeme dokonale znát nejen samotnou osobnost dítěte, ale i prostředí, ve kterém vyrůstá. V tomto prostředí se dítě vyvíjí, učí se novým věcem a přijímá zároveň i hodnoty rodičů, které jsou pro něj vzorem správného chování.

Bakalářská práce je členěna do čtyř kapitol. První kapitola se zaměřuje na vymezení problematiky sluchového postižení. Obsahem druhé kapitoly je pozornost směřována na rodinné prostředí a jeho vliv na rozvoj dítěte v předškolním věku. Zároveň jsou zde zmíněny i specifické problémy neslyšících rodičů při výchově svých slyšících dětí. Třetí kapitola se věnuje již samotné diagnostice školní připravenosti a zralosti pro úspěšný vstup dítěte do základní školy.

Druhou částí této práce je výzkum, který byl realizován v domácím prostředí neslyšící rodiny se slyšícím dítětem. Cílem této práce je příprava dítěte v méně podnětném prostředí pro úspěšné zahájení povinné školní docházky formou individuální práce s dítětem.

I Teoretická část

Tato bakalářská práce se zaměřuje na dítě se sluchovou vadou v předškolním věku, proto se teoretická část věnuje nejprve samotnému vymezení problematiky sluchového postižení. Další část této práce se věnuje domácímu prostředí, které má vliv na celkový vývoj dítěte. Vzhledem k tématu jsou zde zmíněny i specifické problémy, se kterými se potýkají neslyšící rodiče při výchově svých slyšících dětí. Poslední hlavní kapitolou je samotné vymezení školní připravenosti, na které je závislý následný vstup dítěte do základní školy.

1. Vymezení problematiky sluchového postižení

Osoby se sluchovou vadou se neustále setkávají s různými překážkami, které jim mohou znesnadňovat život. Tyto překážky však dokáží snadno překonávat svými rozvinutými kompenzačními schopnostmi. Slowík (2007) uvádí, že lidé od narození neslyšící nebo s těžkým sluchovým postižením mají sice více rozvinuté kompenzační schopnosti, ale jejich samotný sluchový handicap ovlivňuje jejich život v různých dopadech podstatně výrazněji, než by se to mohlo zdát. K tomuto tvrzení přikládá:

- **vznik komunikační bariéry**, která se projevuje buď narušeným vývojem vlastní řeči, nebo omezenou schopností porozumění ostatním;
- **snížení orientačních schopností** ve smyslu takovém, že osoba se sluchovým postižením si nemůže sluchem doplňovat informace získané z okolního prostředí a je odkázána pouze na zrakovou orientaci;
- **vznik psychické zátěže**, kterou představuje život ve „vězení ticha“;
- **zúžení sociálních vztahů** a to především vlivem problémů v komunikaci;
- **negativní ovlivnění vývoje myšlení**, které vychází z řeči, protože přemýšlíme vždy v pojmech a pro rozvoj myšlení je důležitá vnitřní řeč, která se u jedinců od narození neslyšících nevyvíjí. (Slowík 2007)

Podle doby svého vzniku, typu, stupně a rozsahu místa poškození má sluchová vada největší vliv na možnosti vnímání akustických podnětů a informací, které jedinci zprostředkovávají informace z okolí. Odvíjí se i na samotném vývoji jedince a jeho kontaktu s okolím, odlišnými společenskými zvyky a i dalšími

specifickými potřebami, kterými ztěžují osobám s vadou či poruchou sluchu orientaci v sociálním prostředí a v jednotlivých životních situacích. (Skákalová 2011)

1.1. Výskyt a klasifikace sluchových vad

V následujícím textu bude proto popsána základní klasifikace sluchových vad včetně možného dopadu jednotlivých typů sluchových vad.

Poruchou se označuje stav přechodného zhoršení sluchu. V tomto případě se jedná o onemocnění nebo změnu sluchového orgánu. Mezi poruchy řadíme např. zánět středního ucha, který trápí nejčastěji malé děti. Toto onemocnění nebo změnu lze léčit či opravit a po odeznění se sluch vrací do normy, ve které byl předtím. (Hrubý 2010)

Vada je poté stav trvalého poškození sluchu. Osobě s vadou sluchu se stav nijak nezlepšuje. Hrubý do kategorie vad zahrnuje nedoslýchavost až úplnou hluchotu. (Hrubý 2010)

Světová zdravotnická organizace (WHO) uvádí, že je na světě přibližně 5 % populace se sluchovou vadou. V přepočtu je to přibližně 360 milionu lidí, z toho 328 milionů dospělých a 32 milionů dětí. (WHO 2010–2016, online)

V České republice je podle statistik přibližně 500 000 občanů se sluchovým postižením. Většinu z tohoto počtu tvoří staří lidé, kterým se jejich sluch zhoršil až v tomto období, ale až 15 000 osob má svou sluchovou vadu od narození nebo získanou během dětského věku. Na našem území se každoročně narodí zhruba 600–1200 dětí s poškozením sluchu a přibližně dalších 100 dětí s těžkou vadou sluchu. Mukšnáblová (2014) uvádí, že na jeden tisíc novorozenců dětí připadá jedno až dvě děti s vážnou poruchou sluchu, a z důvodu nadměrné zvukové zátěže u dětí, mladistvých i dospělých (při poslechu hudby či užívání počítačových aplikací) lze předpokládat další nárůst. (Mukšnáblová 2014)

Sluchové postižení lze rozdělit do několika kategorií a to podle doby vzniku, místa a podle stupně poškození.

1.2. Diagnostika sluchových vad a poruch

Abychom zjistili typ sluchové vady a její stupeň, tak je nutné provést diagnostiku. Je důležité provést diagnostiku sluchu co nejdříve, tedy u vrozených vad do 6. měsíce věku, aby byla včas vada či porucha náležitě řešena a zabránilo se závažnému narušení vývoje dítěte. (Muknšnáblova 2014)

1.2.1. Screeningové vyšetření sluchu

K pozdní diagnostice vad sluchu u dětí dochází nejen u nás. Konference pořádající Národní institut zdraví (NIH) Velká Británie se zaměřují na screening OAE a uvádí, že i přes zavedené screeningové programy dochází nejčastěji k diagnostice dětí kolem 2,5 let věku i přes to, že by včasná diagnostika měla být provedena do 6 měsíců od narození. (Houdková 2005)

V České republice doposud nemáme zaveden celoplošný screening sluchu u novorozenců jako v jiných zemích, ale bylo by to optimálním řešením. Přesto se však některé nemocnice o zavedení celoplošného screeningu pokusili a mají s tím pozitivní zkušenosti. Screening pomocí otoakustických emisí je prováděn na našem území pouze u rizikových jedinců. Přesto však stále platí, že nejčastěji rozpoznají sluchovou vadu rodiče v průměru kolem 10. měsíce věku dítěte. (Křesťanová 2004; Motejzlíková 2008)

V metodickém pokynu k zajištění jednotného provádění screeningu, popř. rescreeningu sluchu u novorozenců se za cíl pokládá *„včasný záchyt vrozené poruchy sluchu u dětí a zajištění případné následné péče tak, aby se zamezilo zejména opoždění vývoje komunikačních schopností těchto dětí.“* Samotným screeninem projdou děti v novorozeneckých odděleních během prvních 2–4 dní po porodu a to z důvodu dosažení zralosti sluchové dráhy. Pokud se dětem neprovede screeningové vyšetření na novorozeneckém oddělení, odesílají se k provedení tohoto vyšetření na pracoviště ORL či foniatrie, které novorozenecký screening provede. Výsledek toho vyšetření může být buď pozitivní (fyziologický), nebo negativní (abnormální). V případě prokázání negativního výsledku provede ošetřující lékař orientační kontrolu volnosti zvukovodů. Toto vyšetření se poté opakuje s minimálním odstupem 24 hodin jako první rescreening sluchu u dětí k případnému vyloučení chyby v měření. *„Děti s potvrzeným negativním výsledkem*

novorozeneckého screeningu sluchu prvním rescreeningovým vyšetřením jsou odeslány do 1 měsíce k provedení druhého rescreeningového vyšetření sluchu na příslušné pracoviště ORL/foniatrie.“ V případě, že se se výsledek potvrdí, jsou na tomto pracovišti děti následně podrobeny klinickému vyšetření sluchu a je jim naplánován další postup. Případná korekce sluchu by měla být provedena nejpozději do 6. měsíce. Při těžkých vadách sluchu se dále ověřuje vhodnost kochleární implantace a navržení způsobu rehabilitace komunikace. Novorozenecký screening a rescreening sluchu je u novorozenců/kojenců prováděn ve spánku nebo ve stavu klidné bdělosti v odhlučněné místnosti. (Věštník MZ ČR 2012, online, s. 18-19)

Pokud se emise vyvolají a dítě je jinak zdravé, lze téměř s jistotou předpokládat, že bude slyšet. U zbytku dětí je rozhodující právě čas, protože čím dřív se sluchová vada zjistí, tím lepších výsledků mohou dosáhnout a to nejen v rozvoji mluvené řeči. Screening sluchu se zaměřuje pouze na vyloučení kochleární sluchové vady. To znamená, že zjistíme, zda vláskové buňky ve vnitřním uchu fungují správně, nebo ne. (Křesťanová 2007; Francová 2011)

Celé vyšetření provádí zdravotní sestra pomocí jednoduchého přístroje, které dítě nijak během vyšetření neobtěžuje. Výsledek screeningového vyšetření musí být zaznamenán v propouštěcí zprávě, kterou rodiče předají pediatrovi. (Křesťanová 2012)

Cílem je poskytnout dítěti sluchadla již během prvních měsíců života a zahájit tak sluchovou výchovu využívající zbytků sluchu. V případě, že sluchadla nezprostředkují dítěti dostatečné rozlišení zvuků a řeči, přichází v úvahu kochleární implantace. (Kunešová 2013)

Cílem každé sluchové diagnostiky je zjištění stavu sluchu – sluchového prahu a sluchového pole. Další důležitou částí je zjištění místa, kde se nachází příčina, která ovlivňuje stupeň postižení, možnosti léčby a způsoby komunikace. Vyšetření stavu sluchu se provádí různými audiometrickými vyšetřeními. Tato vyšetření se dělí na subjektivní a objektivní. Subjektivní audiometrie je specifická tím, že vyžaduje aktivní spolupráci vyšetřovaného, který odpovídá na sluchové podněty. Tyto metody nejsou pro děti vhodné, protože je nutný systematický výcvik

na sluchový podnět. Nelze tedy předpokládat, že dítě odpovídalo správně a že se na vzniklé výsledky můžeme spolehnout. Během diagnostiky prováděné spolu s částečnou spoluprací dítěte se musí respektovat jeho biorytmus. Mukšnáblová (2014) uvádí nejčastější příčiny, proč dítě nespolupracuje. Může být totiž unavené, ospalé, hladové nebo pomočené, nemocné atd. Z tohoto důvodu se u dětí více využívají objektivní metody, protože nevyžadují aktivní účast při vyšetřování. Mezi **subjektivní metody** se řadí tzv. klasická sluchová zkouška, tónová audiometrie, slovní audiometrie a speciální nadprahové testy. Objektivní audiometrie využívá akustických metod, a to tympanometrii a otoakustické emise (OAE), dále elektrofyziologické metody nebo vyšetření pomocí evokovaných potenciálů (BERA). (Mukšnáblová 2014)

Možnou vadu sluchu nejčastěji zpozorují samotní rodiče. Často to bývá až při zjevném opoždění řeči. Při lehčích vadách sluchu jsou možné první signály vidět spolu s problémy, které vznikají při nástupu do školy. Může také dojít k tomu, že je dítě vychováváno v nepodnětném prostředí, rodiče jsou s výchovou dítěte nezkušení a celkově mohou k výchově dítěte přistupovat nezodpovědně. Dítěti následně hrozí přidružené problémy, které mohou být prevencí a včasnou diagnostikou sluchové vady řešeny. (Houdková 2005)

1.3. Období vzniku sluchového postižení

Dobu vzniku sluchového postižení rozdělujeme do dvou kategorií – vrozené a získané vady sluchu.

1. Vrozené vady sluchu dále dělíme na:

a) Geneticky podmíněné vady sluchu

Osoba s vrozeným typem sluchové vady může mít tuto vadu podmíněnou genetickou poruchou. Tato porucha vzniká již před početím v genetickém kódu obou rodičů nebo alespoň u jednoho z nich. V případě, že by se jednalo o genovou mutaci, nemusí jít o dědičné postižení a tato mutace se může poté projevit až u konkrétního jedince. Osob s dědičnými vadami sluchu je mnoho a ve většině případů mají rodiče, kteří sluchovou vadu nemají, ale je tu i malá část dětí, které mají také sluchově postižené rodiče. (Hrubý 1998)

Genetické vady sluchu mohou vzniknout na základě **syndromových a nesyndromových vad**. Pokud se jedná o syndromové vady (u 20–30 % dědičných hluchot) je vada sluchu pouze jedním z několika dalších zdravotních problémů a příznaků. Mezi tři relativně časté syndromové postižení se sluchovou vadou patří CHARGE syndrom. U tohoto syndromu se sluchová ztráta různého stupně objevuje v 85 %. Další je Usherův syndrom, u kterého je současné postižení zraku a sluchu. Penderův syndrom patří taky mezi syndromové postižení spojené s vadou sluchu a poruchou štítné žlázy. Mnohem častější jsou vady nesyndromové, a to u 70–80 % dědičných hluchot. Horáková (2011) ve své publikaci dodává, že jako jeden z nejčastěji se objevujících genů je gen GJB2, bílkoviny connexin 26. Mutace tohoto genu vede nejčastěji k hluchotě, ale existují i případy, kdy tato mutace způsobila lehkou nebo středně těžkou ztrátu sluchu, kterou lze poměrně dobře korigovat kvalitními sluchadly. (Skákalová 2014)

b) Kongenitálně získané vady sluchu

Jedinci mohou získat vady sluchu během nitroděložního vývoje, tedy **prenatálně**, nebo během porodu **perinatálně**. Prenatálně vzniklé jsou ty vady, jejichž původ je zapříčiněn negativními vlivy působící na plod v průběhu těhotenství, a to zejména v období prvního trimestru. V této době je plod ohrožen onemocněním matky toxoplazmózou, působením antibiotik, ototoxickými účinky látek, rentgenovým zářením aj. Perinatálně vzniklé vady jsou způsobené komplikacemi během porodu v důsledku protahování porodu, nízkou porodní hmotností dítěte aj. (Horáková 2011)

2. Získané vady sluchu se dělí na:

a) Získané před fixací řeči (tzn. prelingvální – do 6. roku života dítěte)

V tomto období může být dítě ohroženo infekčními chorobami způsobujícími získanou vadu sluchu. Častým virovým onemocněním je zánět mozkových blan, meningoencefalitida, příušnice a také traumata, úrazy hlavy, poškození mozku mechanickým charakterem, opakované hnisavé záněty středního ucha apod. (Horáková 2011)

b) Získané po fixaci řeči (tzn. postlingválně – po 6. roce nebo v průběhu života jedince)

Období po fixaci řeči může dítě ohrozit poranění v oblasti hlavy a vnitřního ucha, silné a dlouhodobé působení hluku, metabolické poruchy aj. (Horáková 2011)

3. Dědičné vady

Hrubý (1998) k vrozeným a získaným vadám sluchu přidává ještě svoji speciální kategorii a to kategorii **dědičných vad**. „*Dědičnost vady však v žádném případě neznamena, že by se s ní dítě již muselo narodit. Jsou dědičné vady sluchu, které se projeví třeba až v dospělosti.*“ (Hrubý 1998, s. 40)

Děti, které se narodí s dědičnými vadami sluchu, je poměrně mnoho. Někteří autoři tvrdí až 50 % a rodí se většinou slyšícím rodičům. Dědičnost často nelze ani vystopovat, protože se kolikrát projevuje až v několikáté generaci. Vzniká to tak, že se sejdou ve vhodné kombinaci geny vady sluchu otce a matky. (Hrubý 1998)

1.4. Místo vzniku postižení sluchového orgánu

Z hlediska místa vzniku poškození sluchového orgánu dělíme vady na **centrální** a **periferní**. Při vadách centrálních dochází k poškození podkorového a korového systému sluchové dráhy, to znamená, že ucho sice zcela správně přenáší sluchové vjemy, ale ty už nejsou v mozku dále zpracovány. Jedinec tedy slyší různé zvuky, ale nerozpozná jejich význam. Na rozdíl od toho vady periferní vznikají přímo ve sluchovém orgánu a podle místa se dále dělí na vady percepční a převodní. (Mukšnáblová 2014)

Hrubý (1998) podle místa vzniku postižení rozděluje z fyziologického hlediska vady sluchu do dvou kategorií:

1. Vady převodní

Převodní vady nezpůsobí osobě úplnou hluchotu, ale vyskytují se poměrně často. Důsledkem této vady je vždy jenom nedoslýchavost, která nikdy nevede k úplné hluchotě a lze ji velmi dobře kompenzovat moderními elektronickými sluchadly. Převodní vady je možné odstranit i operativně. (Hrubý 1998)

Tyto vady vznikají v mechanické části ucha, tzn. ve vnějším a středním uchu. „Dochází při nich k narušení přenosu zvukových vibrací do hlemýždě, a tedy k zeslabení zvukových vjemů.“ (Skákalová 2014, s. 12)

Hrubý (1998) uvádí následující výčet nejčastějších **příčin vzniku převodních vad:**

- zvětšení nosní mandle;
- ucpání zvukovodu nahromaděným ušním mazem;
- deformity vnějšího či středního ucha;
- záněty vnějšího zvukovodu (otitis externa);
- záněty středního ucha (otitis media);
- přerušení řetězu středoušních kůstek;
- otoskleróza;
- cholesteatom.

2. Vady percepční (senzoneurální)

Percepční vady jsou charakteristické tím, že mohou vzniknout kdekoli v nervové části sluchové dráhy. Vznikající vady jsou závažnější na rozdíl od převodních, protože v nejhorších případech končí úplnou hluchotou. (Hrubý 1998)

Tyto vady vznikají vlivem postižení citlivých buněk Cortiho orgánu ve vnitřním uchu. V tomto důsledku dochází nejenom k celkovému snížení schopnosti vnímat zvuky, ale i ke zkreslení sluchových vjemů, a to hlavně vysokých tónů. Percepční vada sluchu se v řeči projeví různým stupněm narušení rozlišování jednotlivých hlásek. „Percepce řeči je neúplná, chybějí v ní některé zvuky, a proto je obtížnější i její porozumění.“ Jelikož jsou některé zvuky špatně rozlišitelné, má to za následek snížení informační hodnoty některých zvuků. „Zesílení hlasitosti nepomáhá, nemůže změnit kvalitativní poruchu vnímání. Při postižení vláskových buněk Cortiho orgánu je navíc zesílení zvuku pocíťováno jako nepříjemné.“ (Vágnerová 2008, s. 212)

Percepční vady Mukšnáblová (2014) dále dělí na:

- **kochleární** – při ní dochází k postižení vláskových buněk Cortiho orgánu v blanitém hlemýždi;

- **retrokochleární** – bývají poškozeny dráhy sluchového nervu;

Mezi nejčastější příčiny percepčních vad vzniklých v dětském věku lze řadit:

- ototoxické látky;
- přidušení;
- zarděnky;
- toxoplazmóza;
- meningitida;
- úrazy hlavy. (Hrubý 1998)

Osoba s převodní vadou sluchu má potíže se slyšením hlasité řeči, ale slyšení šepotu má poměrně zachováno, to znamená, že s touto vadou slyší sice méně, ale rozumí. Přesným opakem je osoba s percepční vadou sluchu. Tato vada způsobuje problémy v slyšení šepotu, ale slyšení hlasité řeči je zachováno. Osoba s percepční vadou sice slyší, ale nerozumí.

Tab. 1: Vliv převodní a percepční poruchy na slyšení řeči podle Šándorové

Frekvenční rozsah sluchu	Tóny hluboké	Tóny vysoké
Vada typu	Převodní	Percepční
Slyšení řeči	Postiženo slyšení hlasité řeči. Slyšení šepotu poměrně dost zachováno.	Slyšení hlasité řeči poměrně zachováno. Postižení šepotu.
Ráz sluchové vady	Převážně kvantitativní. Slyší méně, dost rozeznává, tj. rozumí. Fonematický sluch zachován	Převážně kvalitativní. Slyší dost, ale špatně, tj. nerozumí. Fonematický sluch postižen.

(Šándorová, Pokorný 2013, s. 19)

1.5. Dělení sluchových vad podle stupně

Dělení sluchových vad podle stupně sluchové ztráty rozděluje BIAP (Bureau International d'AudioPhonologie neboli Mezinárodní úřad pro audiologii) do následujících kategorií:

Tab. 2: Dělení sluchových vad podle BIAP

Normální sluch	0-20 dB
Lehká nedoslýchavost	21-40 dB
Střední nedoslýchavost	
• První stupeň	41-55 dB
• Druhý stupeň	56-70 dB
Těžké postižení sluchu	
• První stupeň	71-80 dB
• Druhý stupeň	81-90 dB
Velmi závažné postižení sluchu hraničící s hluchotou	
• První stupeň	91-100 dB
• Druhý stupeň	101-110 dB
• Třetí stupeň	111-119 dB
Úplná ztráta sluchu – hluchota	Nad 120 dB

(Skákalová 2014)

Jak jednotlivé sluchové ztráty ovlivňují komunikaci je uvedeno v následující tabulce

Tab. 3: Novákovo hodnocení stupně sluchové vady

	Klasifikace obtíží při slyšení řeči	Komunikace hlasitou řečí při odezírání a bez sluchadla na vzdálenost	Průměrná odpovídající sluchová ztráta při audiometrickém vyšetření
Normální sluch nebo lehká porucha sluchu bez nedoslýchavosti	Nemá žádné	10 m a více	Do 20 dB
Nedoslýchavost lehká	Při ztížených poslechových podmínkách (hluk, nepříznivá akustika, větší vzdálenost)	4 m a více	20–40 dB
Nedoslýchavost středně těžká	V místnosti	Dospělí 1–4 m Děti 2–4 m	Dospělí 40–55 dB Děti 40–50 dB

Nedoslýchavost těžká	Při konverzaci z blízka	Dospělí 0,2–1 m Děti 0,5–2 m	Dospělí 55–70 dB Děti 50–60 dB
Praktická hluchota	Není schopen rozumět ani z těsné blízkosti (rozumí jen některým slovům)	Dospělí těsně u ucha některá slova (do 0,2 m). Děti těsně u ucha (do 0,5 m)	Dospělí 70 dB a více Děti 60 dB a více
Úplná hluchota	Neslyší a nerozumí nic	Neslyší a nerozumí nic	Dospělí a děti 90 dB a více

(Novák 1994, s. 57)

V tabulce č. 2 a v tabulce č. 3 můžeme vidět odlišné dělení sluchových vad. V Tab. 2 se střední a těžká nedoslýchavost dělí ještě na další dva stupně a za to praktická hluchota, jak je uvedena v tabulce č. 3, byla nahrazena velmi závažným postižením sluchu hraničícím s hluchotou. Dále stojí za zmínku uvést odlišné dělení decibelů u jednotlivých kategorií, které u tabulky č. 2, konkrétně u úplné ztráty sluchu je nad 120 dB a u tabulky č. 3 nad 90 dB.

Závěrem této kapitoly si je třeba uvědomit, že každý odborník musí k jedinci přistupovat zcela individuálně s ohledem na jeho specifické potřeby.

2. Dítě se sluchovou vadou v rodinném prostředí

Všichni rodiče potřebují přijít na správný způsob, jak svému dítěti pomáhat co nejefektivněji. Následné správné postoje dostatečně informovaných rodičů pomáhají vytvářet neslyšícím dětem příznivé rodinné prostředí, které je základním předpokladem jejich zdravého duševního vývoje. (Strnadová 2002)

2.1. Vliv rodinného prostředí na rozvoj dítěte v předškolním věku

Rodina je primární a zároveň i trvalé sociální prostředí. V rodině dochází nejen k psychickému vývoji dítěte, ale utváří se a formují osobnostní, emocionální a sociální kvality dítěte. (Květoňová-Švecová et al. 2002)

Mukšnáblová (2014) uvádí, že rodina je přirozené prostředí, a ještě více přirozenější je poté tzv. **homogenní rodinné prostředí**, tedy neslyšící dítě spolu s neslyšícími rodiči. V tomto prostředí mají děti i rodiče stejné specifické potřeby i komunikační metody. Neslyšící rodiče přijímají své neslyšící dítě a vychovávají ho bez výhrad a potíží. **Nehomogenní prostředí rodiny**, tedy výchova dítěte od slyšících rodičů, je spojena s neznámem. Adaptace v tomto případě je závislá a ovlivněna zkušenostmi, věkem rodičů, osobnostními rysy, zdravotním stavem, kvalitou partnerského vztahu, počtem dětí v rodině a neméně i druhem postižení dítěte. V případě, že se nezkušení rodiče poprvé setkají se sluchovým postižením u svého prvorozeného potomka, bývá často jejich **výchova dvoupólová**, a to v následujících případech:

- a) **V nadměrně ochranném přístup**, který brání v mnoha případech plnohodnotnému dětskému rozvoji. U starších dětí tento přístup zabraňuje kolektivnímu působení. Dítě poté nemá dostatečný prostor pro seberealizaci, což vede k následné nesamostatnosti. Pevné citové zázemí často zaniká odmítáním a odtaživostí rodičů, což vede ještě horším následkům. Někteří rodiče se mohou za své dítě stydět nebo u nich nadále přetrvává dojem, že je jejich okolí buď potomka nepřijme, nebo na něj budou negativně pohlížet.
- b) **V nadměrných nárocích** kladených na dítě. Tyto nároky se objevují u některých autoritativních rodičů, které nepřijali sluchové postižení u svého dítěte a snaží se poruchu potlačit či bagatelizovat, ne však respektovat. Když rodiče na své dítě kladou nadměrné nároky, tak dochází k jeho přetěžování.

Rodinám s dítětem se sluchovou vadou může od útlého věku, respektive od narození, pomáhat raná péče. V těchto střediscích si mohou rodiče zapůjčit pro své děti hračky i jiný výukový materiál či odbornou literaturu. Pro rodiče i pro děti je důležitá komunikace, proto tato střediska nabízí i výuku znakového jazyka. Raná komunikace matky s dítětem je pro zdárný vývoj dítěte nepostradatelná. Dítě tím získává další zkušenosti, lépe se orientuje v prostředí a začíná chápat své pozice. Pro správný vývoj je nutné dítě obklopotovat různými podněty. Kvalita těchto podnětů ovlivňuje následné formování sebepojetí, vztah k okolí, sociální kompetence i kognitivní vývoj dítěte. (Mukšnáblová 2014)

S dítětem s těžkým sluchovým postižením je nepřímo postižena i celá rodina. Tato rodina se musí přizpůsobit speciálnímu životnímu režimu a potřebám dítěte, což vede k jisté změně životního stylu. Tyto změny bývají pro rodiče velmi významné. Jedná se o speciální denní režim, shánění technických pomůcek a péče o ně (sluchadla, baterie...), ale i zvýšené finanční výdaje. (Strnadová 2002)

Výchovné působení na nedoslýchavé či neslyšící dítě ze strany rodičů, pedagogů i zdravotníků je třeba zaměřit na uplatňování všech obecných **pedagogických zásad**, to znamená, jak celkově působit na dítě i to, jak se zaměřit na jeho sluchovou vadu:

- a) **cílevědomost** v odbourávání komunikační bariéry a v navazování kontaktu;
- b) **systematicky** se zaměřovat na poznávání zákonitostí projevů dítěte se sluchovým postižením;
- c) **uvědomělost a aktivita** v učení spolupráce a komunikace;
- d) vhodnou formou dítě **motivovat** a jeho činnosti **podporovat**;
- e) náročné a unavující činnosti odměnit **pochvalou**;
- f) **zábavnou formou** přizpůsobit učení se jazyku;
- g) veškeré požadavky **přizpůsobit** druhu vady, věku a individuálním schopnostem a to tak, aby nebyly nadměrné či naopak nedostatečné;
- h) **názorně** předvést řadu věcí, které jsou při výchově slyšícího dítěte rodičem jen slovně vysvětleny, a podporovat dětskou vynalézavost a tvořivost;
- i) **podněcovat vědomé učení** častějšími opakování nových návyků či dovedností, ke kterému dochází dřív u dětí neslyšících než u dětí slyšících;

- j) výchovné působení **sjednotit** se všemi osobami, které dítě ovlivňují. (Muknšnáblova 2014)

Každé dítě má své individuální předpoklady, vlastní schopnosti, možnosti, potřeby a zájmy. Sluchově postižené dítě má obvykle užší poznatky než dítě stejně staré a slyšící, a to i přes to, že mají stejný inteligenční potenciál. Každé dítě musí cítit, že je pro rodiče důležité, záleží jim na něm a přijímají ho takového, jaké je. Poté bude spolupracovat a vyvíjet se. Mimo výše zmíněné pedagogické zásady má výchova a vzdělávání dětí se sluchovým postižením navíc ještě **specifické zásady**: „*včasnost, vývojovost, optimální prostředí, všestrannost, speciální pomůcky a metody, respektování komunikační zvláštnosti.*“ Samotná včasnost předchází izolaci dítěte, která by mohla vzniknout při nemožnosti spolupráce. Vývojovost v tom smyslu, že nelze přeskačovat jednotlivé vývojové etapy. Nejprve totiž dítě pasivně přijímá a následně aktivně užívá. (Muknšnáblova 2014, s. 69)

2.2. Specifické problémy neslyšících rodičů při výchově slyšících dětí

Problémy při výchově dětí mohou potkat jakoukoliv rodinu, i rodinu s neslyšícími rodiči. U neslyšících rodičů se mohou objevit problémy s výchovou jejich slyšícího dítěte. V některých případech se mohou jejich slyšící děti stát jejich tlumočníky. Naštěstí těchto případů v poslední době ustupuje. Je to způsobeno nejenom tím, že je k dispozici více tlumočnických služeb, ale i tím, že si jsou rodiče více vědomi toho, jak negativně to ovlivňuje vývoj jejich slyšícího dítěte. (Freeman et al. 1992)

Žádná rodina se nevyhne problémům, které je potřebné řešit. Některé z nich souvisejí s výchovnými styly a přístupy, s osobnostními vlastnostmi dětí a rodičů, s vnitřními vztahy rodiny, s vývojovými obdobími u dětí a celou řadou dalších proměnlivých faktorů. (Strnadová 2002a)

Výchova slyšících i neslyšících dětí je v podstatě stejná, ale v případě slyšících dětí neslyšících rodičů je náročnější. Pro neslyšící rodiče může být těžší, když jejich slyšící potomci využívají toho, že neslyší. Mohou si dávat velmi hlasitě televizi či rádio, což může vést k dalším problémům na příklad se sousedy. To samé se děje i během hádky, že si děti mohou vlézt za roh a tam něco mluvit, což rodiče neslyší. (Pečivová 2011)

Většina neslyšících rodičů si s výchovou svého slyšícího dítěte dokáží velice dobře poradit. Jsou ale i rodiče, kteří svým dětem nenabízí příliš dobré podnětné rodinné prostředí a neúměrně ho zatěžují úkoly, které nejsou pro ně vhodné. (Motejzlíková 2011)

a) Komunikace neslyšících rodičů se slyšícími dětmi

Jeden z problémů vyskytující se u neslyšících rodičů se slyšícím dítětem je právě komunikace. V těchto rodinách dítě brzy postřehne, čím upoutá pozornost svých rodičů a přizpůsobí se tomu, že jejich rodiče reagují na pohyb, dotek, a naučí se tímto způsobem na sebe rodiče upozorňovat. Celá rodina si během svého soužití vytváří dorozumivací prostředek, který jim vyhovuje. Pokud tedy rodiče využívají ke své komunikaci znakový jazyk, dítě si jej pozorováním a nápodobou osvojuje. Takto se komunikaci naučí přirozeným způsobem. Problém nastává tehdy, když dítě žije na příklad jen s jedním rodičem a nemůže znakový jazyk sledovat. Neslyšící rodiče se slyšícími dětmi někdy používají způsob, jakým se obvykle dorozumívají se slyšícími lidmi, kteří nedokonale ovládají znakový jazyk. Někdy ani nepoužívají znaky, které jsou obvyklé v komunitě neslyšících. Rodiče si s dětmi vytvářejí vlastní symboly pro označení nejrůznějších věcí a dějů, tzv. domácí znaky. Nejedná ani o znakový jazyk, ani o správný český jazyk. Tímto způsobem v rodině vzniká různorodá směs komunikačních prostředků, která se stává velmi individuální formou „domácí“ komunikace. Schopnost dorozumívat se znakováním nijak nesnižuje schopnost slyšícího dítěte se naučit odposlechem a nápodobou mluvený jazyk, a to pouze za předpokladu, že má dostatek vzorů širšího slyšícího okolí – od prarodičů, sourozenců, kamarádů a později z předškolního a školního zařízení. Neslyšící rodiče jsou si vědomi toho, že je potřeba na jejich dítě mluvit. Proto se snaží na něj používat mluvenou řeč, i když sami mluví špatně. (Strnadová 2002a)

Rodiče by měli dítěti umožnit, aby se v kritickém období vývoje jazyka (do šesti let věku dítěte) mohlo setkávat pravidelně s oběma způsoby komunikace. Neslyšící rodiče využívající ke své komunikaci znakový jazyk by jej měli upřednostňovat v komunikaci před mluvenou češtinou. To je hlavní předpoklad k tomu, aby si s nimi udrželo v dětství i po zbytek svého života užší vztahy. To, že

někteří neslyšící rodiče odmítají své slyšící dítě učit znakový jazyk, může souviset s jejich mylnou představou o tom, že se tak dítě lépe začlení do společnosti slyšících. Tito rodiče byli nejspíš ovlivněni systémem orálního vzdělávání, kterým sami prošli. Ti samí rodiče si poté mohou přát, aby se jejich dítě v dospělosti znakový jazyk učilo. Neuspokojení základních potřeb, jako je mít okolo sebe blízké osoby, může vést k tomu, že neslyšící rodiče budou mít ke svému vlastnímu dítěti málo empatický přístup, což se odrazí v tom, že nebudou schopni vyjadřovat své emoce k dětem či ve vztahu k ostatním dospělým a že budou v omezené míře schopni navazovat další sociální vztahy. (Redlich 2006)

b) Problémy s hlídáním dítěte

V současné době existuje mnoho technických pomůcek, které upozorní neslyšící rodiče na to, že jejich dítě pláče. Problém nastává až v situaci, když jejich dítě začne chodit. Slyšící matka může při jakémkoliv podezřelém zvuku přiběhnout k dítěti a zkontrolovat, jestli je vše v pořádku. Neslyšící matka je v tomto ohledu velice znevýhodněná, a pokud se jí dítě vzdálí z jejího zorného pole, nemá ho jak zkontrolovat. Potřebovala by pomoc při hlídání i tehdy, když vykonává jakoukoliv práci, která vyžaduje zrakovou kontrolu. Jsou i situace, že se o dítě stará osamělá matka, která se nemá s kým u malého dítěte střídat, bývá poté i společensky izolována. (Strnadová 2002b)

c) Kultura, hodnoty a konvence

Rodiče jsou svým dětem vzorem jak jazykovým, tak i kulturním a poskytují mu citové zázemí, které je pro něj velmi důležité. To, že rodiče neslyší, vytváří specifické podmínky pro společenství s jinou kulturou, s jazykem a jinými normami chování. Slyšící dítě neslyšících rodičů vyrůstá ve společenství neslyšících. Jakmile je dítě dostatečně velké na to, aby ho rodiče mohli brát s sebou, berou jej do klubu, na různé akce neslyšících, navštěvují jiné neslyšící přátele apod. Tímto se dítě rozšiřují okruhy jeho prostředí. Jak se tyto okruhy rozšiřují, poznává dítě prostřednictvím svých vrstevníků i jiné normy chování. Všimá si, že ve většině slyšících rodin jsou modely vztahu mezi členy jiné. Slyšící dítě může mít problém tyto informace pochopit a tyto mikroprostředí skloubit. Musí si tak osvojovat úplně jiné styly chování, než jakým se naučilo ve své rodině. Slyšící dítě se dozvídá

mnoho nových věcí, např. že se má klepat na dveře, že se nemá mlaskat u jídla, šoupat nohama, ukazovat prstem na lidi a mnoho dalšího. Toto se od svých neslyšících rodičů nedozvědělo, protože to není součástí jejich kultury. (Strnadová 2002b)

d) Přílišná pomoc slyšících prarodičů

Jednou z možností, jak si slyšící dítě může osvojovat mluvený jazyk a učit se pravidla chování mezi slyšícími lidmi je i častý kontakt dítěte s jeho slyšícími prarodiči. Zvláště babičky obvykle mívají pocit, že hlavní tíha výchovy slyšícího dítěte bude spočívat na nich. Ony se nacházejí v širší pozici, protože nejen zastávají občasnou pomoc při hlídání, ale i pomáhají tím, že na dítě mluví a předávají mu tak jazykový a kulturní vzor slyšících. V případě, že babička do rodiny pouze dochází, zdá se to být v pořádku. Problém nastává až tehdy, tráví-li dítě v domácnosti babičky převážnou část týdne z důvodu, aby se „naučilo mluvit“ a se svými neslyšícími rodiči se pak setkává jen o víkendech. V těchto případech bývá občas narušená schopnost se s vlastními rodiči dorozumívat, protože mají méně možností si osvojit znakový jazyk. Navíc touto situací mohou oslabovat citové vazby mezi neslyšícími rodiči a jejich slyšícími dětmi. Babička pak v tomto případě může zastávat „náhradní matku“, a stává se tak pro dítě velmi blízkou osobou. Jsou i případy, že prarodiče své neslyšící potomky považují za méně schopné a dělají vše pro to, aby se o své slyšící vnouče mohli starat sami. „*Ale někdy dokonce i formálními právními cestami, např. i skrze osvojení.*“ (Strnadová 2002b; Redlich 2006, s. 6)

e) Výchovné postoje a informovanost rodičů

Informovanost o základních výchovných zásadách chybí i některým neslyšícím rodičům. Je třeba brát v úvahu, že mnohé neslyšící rodiče dříve vyrůstali na internátech, a tudíž nemají dostatečnou představu o tom, jak správně by měla fungovat rodina. Nežili ve své rodině někdy i od svých tří let až do ukončení svého vzdělání. U dětí je běžné, že zkouší, co vše si mohou beztrestně dovolit a kam až rodičovská benevolence sahá. Slyšící děti mnohdy toho, že jejich rodiče neslyší, využívají či zneužívají. Neslyšící rodiče mají totiž sníženou možnost kontroly i verbálních projevů jejich dítěte. „*Rodiče jsou tak ponechány „mimo“ i v situaci,*

kdy by mohli a měli výchovně zasáhnout. “ Neslyšící rodiče často nemohou nijak zabránit různým nevhodným slovním i neslovním projevům svého dítěte na veřejnosti. Hlasitá činnost, která ruší slyšící okolí, kontrola toho, co dělají v jiné místnosti, kam není vidět, a spousta dalších věcí, které nemohou neslyšící rodiče monitorovat a usměrňovat. Mohou zaregistrovat pouze mimořádně hlasitý, hluboký tón, který způsobuje vibrace – až pak se samozřejmě jdou přesvědčit, co děti vyvádějí. Je běžné, že se rodiče svými dětmi rádi chlubí. Neslyšící rodiče mají tendence vidět své slyšící dítě jako mimořádně schopné i tam, kde se dítě projevuje z hlediska slyšící společnosti průměrně, a to konkrétně v oblasti jazykového vývoje – tedy podle jeho schopnosti porozumět sdělení a vyjádřit se v mluveném jazyce. Tento nekritický obdiv neslyšících rodičů může u slyšících potomků přispívat k benevolenci a přílišné povolnosti. (Strnadová 2002c, s. 290)

f) Předčasná odpovědnost dětí

V rodinách s neslyšícími rodiči někdy dochází k přenášení větší odpovědnosti na dítě jenom proto, že slyší. Kvůli sluchovému vnímání bývá dítě v některých věcech mnohem více informováno než jeho neslyšící rodiče. Stává se, že slyšící děti ve školním věku často poučují své rodiče, i když by tomu mělo být přesně naopak. Bývá to způsobené tím, že se jejich slyšící děti rychleji orientují v situacích, které vyžadují průběžné vnímání toku informací. Na slyšící děti neslyšících rodičů bývají často kladeny zvýšené nároky právě ze strany slyšících lidí. Ti totiž dávají přednost tomu, domluvit se rychleji a snadněji s jejich potomky než s neslyšícími rodiči. (Strnadová 2002d)

g) Pasivita rodičů

Pasivita rodičů vede postupně ke ztrátě jejich autority a k následnému narušení vztahu s dítětem. Rodič, který nevěří, že by mohl nějakým způsobem přispět a ovlivnit chování, se stává pasivním. To se postupně vede ke ztrátě vlivu na dítě. Základem je totiž kvalita a povaha našeho vztahu s dítětem. Autorita rodiče se vyvíjí s postupem času. To znamená, že dítě své rodiče respektuje a poslouchá je. Je ovšem velmi důležité, aby rodiče s láskou respektovali své dítě, jeho osobnost, vlastnosti a potřeby a neustále mu dávali najevo jejich lásku. „*Dítě potřebuje cítit převahu dospělého a řídit se jeho pokyny a radami.*“ To je pro dítě vrozená potřeba,

potřebuje cítit hranice a omezení, jistotu a bezpečí. Co má řád, má svá pravidla. Kde žádná pravidla nejsou dodržována s jistou dávkou důslednosti, může vzniknout pocit neurčitosti, a tím i nejistoty a nestability. Když rodič nedokáže žádným způsobem stanovit hranice, pravidla a prosadit jejich důsledné dodržování, má to velký vliv na výchovu dítěte a následně na celkový vývoj osobnosti. Dochází pak k narušení autority rodiče i k narušení vztahu mezi rodičem a dítětem. Následkem pasivity rodičů se děti začnou více spoléhat na sebe a řídit se svými pocity a potřebami. A to i přes to, že dítě není ještě schopné vlastní přiměřené sebereflexe, protože toho spoustu ještě nezná. K tomu, aby se dítě naučilo vše o okolním světě a o sobě, je zapotřebí mít určité hranice, omezení a pravidla. Pokud je nemá, nabývá pocitu „všemocnosti“ a začne se podle toho chovat. Na jednu stranu se chová samostatně, ale zároveň může jednat sobecky a zcela dle svých potřeb. Nesmíme zapomínat na to, že u takového dítěte nejsou naplňovány jeho potřeby jistoty a bezpečí. V této jeho svobodě dítě podvědomě cítí, že mu něco chybí a svým nevhodným chováním může volat o pomoc. Bude o to víc chtít tuto prázdnotu něčím vyplnit, a tak bude hledat náhradní způsoby. Důsledkem toho se může například špatně chovat, zlobit či zanedbávat své povinnosti. Dítě svým jednáním na sebe upoutává pozornost. To, že se rodič o dítě příliš nezajímá, působí na dítě bolestně. Dítě poté nabývá dojmu, že ho rodiče nemají rádi. Děti si tak přestávají připadat důležitě a vše je pro ně velmi bolestivé. Když dítě ve svém dětství nezažívá pocit omezení, dodržování pravidel a respektování rodičů i jiných dospělých a vrstevníků, nemá šanci si vybudovat přirozený respekt vůči ostatním. To, že dítě nemá hranice a omezení, se následně projeví na jeho nelehké pozici v reálném životě. Pro rodiče je velmi složité překonávat složité výchovné situace, ale je to nutné jak v zájmu k dítěti, tak i k nim samotným. Možností k vyřešení této situace může být i nalezení společného zájmu, podpory a nalezení příčiny jeho nevhodného chování. (Procházková 2004)

2.3. Kognitivní vývoj dítěte se sluchovým postižením

U dětí v předškolním období se velmi rychle rozvíjejí poznávací (kognitivní) procesy. V psychologii mezi ně řadíme čítí, vnímání, představivost, paměť, pozornost a myšlení. Pozornost má i u sluchově postižených dětí zvláštní

funkci, protože je podmínkou pro průběh všech poznávacích procesů. Pozornost je zárukou i přesného vnímání a soustředěného myšlení. (Šmelová et al. 2012)

„Kognitivním (poznávacím) rozvojem můžeme nazvat všechny duševní procesy a vlastnosti osobnosti, které umožňují poznávání v nejširším slova smyslu.“ Tato poznávací schopnost je jakýmsi potenciálem, který se snaží jak rodiče, tak i pedagogové v mateřských školách rozvinout. Jedná se pak už o vlastní psychickou činnost, díky které dítě poznávání uskutečňuje. *„Její výsledek (co člověk o sobě či okolním světě zjistí) tedy závisí na objektivním stavu skutečnosti, ale je velmi ovlivněn subjektivní úrovní a schopnostmi toho, kdo vnímá. Proto se vnímání (a hodnocení) stejné reality u různých osob může diametrálně lišit.“* (Nádvorníková 2011, s. 8)

To, že dítě neslyší, může mít špatný vliv na osobnostní, sociální, emoční a kognitivní vývoj. V tomto případě nastává porucha kognice (poznávání), protože neslyšící nedokáže přijmout sluchem abstraktní informace o nezažitých dějích a je odkázán jen na konkrétní, současnou situaci. (Muknšnáblova 2014)

Vnímání

Patří mezi základní kognitivní proces, kvůli kterému můžeme být v kontaktu s okolním světem, jednat a zároveň se i orientovat v životním prostředí. Vnímání je založeno na smyslovém vnímání reality a přináší nám takové informace do vědomí, které jsou přesným obrazem skutečnosti. Je to jakási komunikace člověka s okolním prostředím. Vnímání předškolního dítěte je celostní bez schopnosti analýzy. K rozvoji vnímání je důležitý vývoj mozku a celková zralost centrální nervové soustavy. Ke konci předškolního věku dochází v oblasti zraku a sluchu ke změně z celostního vnímání na diferencované. Na konci tohoto období je zrakové vnímání na takové úrovni, že se stává přijatelným předpokladem pro učení čtení a psaní. Děti před nástupem do základní školy dovedou rozlišit různé detaily na obrázku, například určí počet a tvar. Tato schopnost se využívá i při učení rozlišování písmen. (Šmelová et al. 2012)

Představitost

Představy si můžeme představit jako názorné obrazy předmětů nebo jevů, které v daný okamžik nevnímáme nebo jsme je nikdy ani nevnímali. Vybavování si představ je u dětí důležité hlavně při interpretaci pohádky, popisování různých prožitých dějů apod. Představitost je důležitá i při různých námětových hrách v mateřské škole nebo i mimo ni. Dítě si může své představy tak živě vybavovat, že je pak neodlišuje od vjemů a považuje je za realitu. Této fázi se říká eidetismus, který vrcholí v 6 letech a vytrácí se během mladšího školního věku. (Šmelová et al. 2012)

Paměť a pozornost

V lidském životě má **paměť** obrovský význam. Uchovává nám totiž zkušenosti a informace o okolním světě i o sobě samém. Na začátku předškolního období je pozornosti velmi ovlivněna emocemi, ale s postupem času se dítě lépe a déle soustředí, což je velmi důležité pro následný vstup na základní školu. (Šmelová et al. 2012)

Pozornost je u dětí se sluchovým postižením při učení se znakovat velmi důležitá. Zprvu je nutné je zaujmout tak, aby udržely pozornost, a až následně je začít učit konkrétní znaky. Čím mladší je dítě, tím kratší dobu udrží svou pozornost. Proto, aby se dítě soustředilo na to, co mu chce matka sdělit, tak je nutné odstranit veškeré rušivé věci z okolí dítěte. (Mukšnáblová 2014)

Pozornost výrazně ovlivňuje aktuální stav vnímání dítěte. Je to totiž „*psychický proces, který značí soustředěnost duševní činnosti po určitou dobu na jeden objekt, jev či činnost.*“ (Nádvorníková 2012, s. 9)

Myšlení a řeč

U dětí v předškolním období dochází v oblasti myšlení k výrazným vývojovým změnám. Ke konci tohoto období dítě dokáže vyvozovat závěry. Myšlení je u dětí vázáno na konkrétní předměty a jevy. Dítě následně rozumí tomu, s čím se setkal. V tomto období dítě dokáže chápat různé souvislosti, např. že některé předměty lze nazvat společným názvem – nábytek, hračky, zvířata apod. Typické pro začátek předškolního věku je, že dítě dokáže některé činnosti vykonat,

ale nedokáže je pojmenovat. V druhé polovině předškolního období u dítěte nastává velký rozvoj řeči. Dítě si vymýšlí slova, kterými označuje pro něj neznámé věci a situace. (Šmelová et al. 2012)

U dětí lze zaznamenat i příznaky sluchového postižení při rozvoji dětské psychiky, zvláště u postižení, která vznikla před ustálením řeči. Zde může dojít k závažným poruchám vývoje řeči, protože dítě nepoznává souvislost mezi pohyby mluvidel a vydávanými zvuky a tím následně nezískává kontrolu nad svými zvukovými projevy. (Muknšnáblova 2014)

Na konci předškolního vzdělávání jsou výsledky kognitivního rozvoje dítěte formulované jako **klíčové kompetence**. Tyto kompetence jsou formulovány dle RVP PV (2004) jako „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Jejich pojetí a obsah vychází z hodnot společností přijímaných a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence přispívají ke vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu člověka a k posilování funkcí občanské společnosti.*“ (RVP PV 2004, s. 11) Konkrétně to jsou:

- **Kompetence k učení**
 - Dítě soustředěně pozoruje, objevuje, zkoumá, všímá si různých souvislostí a experimentuje. Během své činnosti využívá různých pojmů, znaků a symbolů.
 - Své nabyté zkušenosti uplatňuje v praktických situacích a v dalším učení.
 - Má přirozené poznatky o okolním světě, o světě lidí, přírody, kultury, a chápe rozmanitost přírody a její změny.
- **Kompetence k řešení problémů**
 - Dítě řeší problémy tzv. pokusem a omylem, zkouší a experimentuje. Využívá u toho dosavadně získané zkušenosti, vlastní fantazii a představivost.
 - K řešení praktických či matematických problémů užívá především postupy logické, matematické a empirické.

- **Komunikativní kompetence**
 - Domlouvá se gesty, slovy či znaky.
 - Dokáže rozlišit některé symboly a rozumí jejich významu. Ovládá svůj jazyk a komunikuje ve větách a umí vyjádřit své myšlenky.
- **Sociální a personální kompetence**
 - Umí si vytvořit vlastní názor a vyjádří ho.
 - Sám si rozhoduje o svých činnostech.
- **Činnostní a občanské kompetence**
 - Zajímá se o to, co se děje kolem něho a o druhé.
 - Jedná s ohledem na své zdraví a bezpečnost svou i druhých.
(Nádvorníková 2012)

Tyto kompetence jsou výsledkem správného vývoje dítěte a jeho připravenosti a zralosti na vstup do základní školy. V tomto období je u dítěte velmi důležité rozvíjet výše zmíněné kompetence jak ze strany rodičů, tak ze strany mateřských škol.

3. Školní připravenost a zralost

Zahájení školní docházky je významnou událostí jak pro dítě, tak i pro rodiče. Pro dítě začíná nová etapa jeho života a s tím spojené určité povinnosti, které musí vykonávat. Nástupem do základní školy pro dítě končí jeho doposud bezstarostný dětský život a začíná pro něj naprosto nová etapa jeho života. K zahájení této nové etapy je důležité, aby dítě bylo dostatečně vyzrálé a připravené. Každé dítě se svou vyzrálostí více méně liší. Na dítě má vliv i jeho rodinné zázemí a dosavadní vzdělávání v předškolním zařízení. *„Nároky na děti jsou přitom obdobné, s nepříliš velkým ohledem na jejich odlišné předpoklady, na různý věk a na rozdílné podmínky, které poskytuje rodina (míra podpory, kvalita domácí přípravy, klima rodiny...)“*. Učitel se následně setkává s dětmi, které jsou značně rozlišné. Mohou nastat i skutečnosti, kdy je ve třídě dítě oproti jiným dětem o rok a více mladší a je srovnáváno s dětmi staršími a vyzrálejšími. Poté záleží na zralosti daného dítěte, schopnosti zvládat nároky školy a dobré podpory rodiny. Jsou ale i případy nezralosti dítěte, které se projevují jeho nepřizpůsobivostí v různých směrech. Tomuto dítěti může dělat problém zvykání si na novou autoritu, nesoustředěnost, hravost a jiné. (Bednářová, Šmardová 2015, s. 1)

Přechod mezi předškolním a mladším školním věkem je často vyjadřován školní zralostí. Z biologického hlediska je to zralost centrální nervové soustavy, která je důležitá pro učení. Kdysi se sledovali i tělesné předpoklady dítěte, tedy jeho růst či se zjišťovala tzv. filipínská míra (zda si dítě dokáže levou rukou přes hlavu sáhnout na pravý ušní lalůček). V současnosti se školní zralost zjišťuje systémem testových metod. (Šulová et al. 2014)

3.1. Školní připravenost

Někteří pedagogové dávají přednost termínu školní připravenost před termínem školní zralost, neboť do něj zahrnují i vlivy vnitřní a vnější. (Říčan, Krejčířová et al. 2006)

To, jak dítě zvládá roli školáka, ovlivňují i postoje a kompetence, které získává sociální zkušeností. Tyto zkušenosti nabývá jak vlastním postojem ke škole, tak i postojem rodiny na hodnotu školního vzdělávání. (Vágnerová 2012)

Školní připravenost charakterizuje Kropáčková (2008, s. 15) jako „*aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech oblastech s přihlédnutím k vnitřním vývojovým předpokladům i vnějším výchovným podmínkám. Konkrétně zahrnuje vyspělost psychickou (tzn. rozumovou, sociální, emoční a pracovní, jazykovou, motorickou), podmíněnou biologickým zráním organismu, a vlivy prostředí.*“

3.1.1. Kompetence školní připravenost

Školní připravenost dítěte je závislá hlavně na sociálním prostředí, tedy na vlivu jeho rodiny a prostředí mateřské školy. Při vstupu dítěte do školy je důležité zhodnotit celkovou úroveň jeho dosavadní úspěšnosti. Monatová (2000) ve své knize konstatuje, že téměř všechny děti, které nastupují do první třídy, se chtějí učit, mají většinou kladný vztah ke škole, a to z počátku určuje i jejich chování. Rozdílné je potom jejich uplatnění ve školní výuce. Na základě této rozdílnosti rozlišuje vnitřní a vnější připravenost, která se projevuje výrazně navenek.

- **Vnější připravenost** se u některých dětí vyznačuje pouze zájmem o zevní podmínky, jako je uspořádání stolků a židlí ve třídě, tabule, obrazy na stěnách, mnoho dětí ve škole apod. U jiných dětí se projevuje stejný vztah k učení jako ke hře, nepovažují totiž úkoly, které jim jsou zadány, jako závazné. V tomto případě je důležité naučit dítě při nástupu odlišovat učení od hry. Jsou však i děti od začátku velmi snaživé, které nemohou plnit požadavky učitele, protože si v předškolním věku nevytvořily návyky rozumové práce. Nedovedou přemýšlet a brání se myšlenkovým činností. Z tohoto důvodu potřebují speciální individuální přístup a systematickou výchovu k aktivnímu myšlení. Důležité je u nich sledovat, jakým způsobem dosahují výsledků. Pro tyto děti je typické, že v předmětech, kde není jejich myšlení v popředí, jsou kladně hodnoceny. Nicméně jsou i děti, které bývají opožděné, ať již vlivem špatného výchovného prostředí, nebo tělesnou nezralostí, či vlivem celkového oslabení po opakovaných chorobách. Problémy s adaptací se mohou projevit u dětí s neurotickými rysy, s lehkými odchylkami od průměru v psychické oblasti či dokonce se sníženým intelektem. V těchto případech je nutné posoudit nedostatky a učinit správné rozhodnutí pro další postupy.

- **Vnitřní připravenost** znamená „*vlastní způsobilost dítěte ke školní docházce, tj. určitou úroveň poznatků a rozumových schopností, citů, ukázněnosti, sociálních vztahů, adaptability, učebních dovedností a návyků i zájem a snahu učit se.*“ Toto vše je podstatný předpoklad úspěšného plnění školních požadavků a přizpůsobení se novým školním podmínkám. (Monatová 2000, s. 67)

Oblasti kompetence školní připravenosti rozdělují Bartoňová a Vítková (2008) následovně:

a) Hodnota a smysl školního vzdělávání

Dítě je nejen ovlivněno socioekonomickým statusem rodiny a jejím vedením, ale i samotnou výchovou. Tím má tedy vytvořené určité kompetence neboli předpoklady pro zvládnutí role školáka. Pokud je dítě ovlivňováno správným přístupem rodičů ke vzdělání, tak ho to velmi motivuje. Může poté chápat vzdělání jako určitou vzdělanostní úroveň, kvůli které chápe vzdělávání jako pozitivní hodnotu. „*Pokud se výchova v rodině liší z hlediska uznávaných a dítěti vštěpovaných hodnot od hodnot a výchovných cílů školy, dítě školním nárokům nestačí a nedovede se přiměřeně adaptovat.*“ (Bartoňová, Vítková 2008, s. 68)

b) Dostatečná úroveň socializace dítěte při nástupu do školy

Dítě se dokáže správně orientovat v sociálních rolích a umí se jim i náležitě přizpůsobovat. Svě chování zvládne přizpůsobit jak ve vztahu k učiteli, tak ve vztahu ke spolužákům. Pokud je dítě sociálně nezralé, tak to poznáme tak, že se chová ke všem stejně, tzn. „*že učiteli tyká, chová se familiárně bez sociálního odstupů, má problémy s adaptací na školní prostředí, což negativně ovlivňuje jeho výkon.*“ Dítě může trpět i tzv. školní fobií, která je projevem nedostatečné připravenosti dítěte na školu. Projevuje se to únavou, bolestmi různého typu, nechutí vstávat, teplotami a střevními potížemi. Tyto potíže vždy ustupují, pokud dítě nemusí do školy. (Bartoňová, Vítková 2008, s. 68)

c) Dostatečně rozvinutá schopnost verbální komunikace

Tento předpoklad je velmi důležitý pro úspěšnou adaptaci na školu. Dítě musí učiteli dobře rozumět, aby chápal smysl jeho požadavku. Při komplikaci s expresivní složkou verbální komunikace, mívá okolí dítěte tendenci se komunikaci vyhnout. Toto narušení se týká i dětí s narušenou komunikační schopností u sluchového postižení. *„Dítě se dostává do sociální izolace, jeho nedostatečná úroveň komunikačních schopností negativně ovlivňuje postoje, hodnocení i jeho identitu a dítě se snaží pokud možno komunikaci vyhnout.“* Pokud dítě úspěšně ovládne jazyk, s úspěchem se setká i ve výuce. V případě, že má v této oblasti nedostatky, způsobí to neschopnost v umění definovat pojmy, zobecnit pravidla, interpretovat probranou látku apod. V současnosti se můžeme setkat s názory pedagogů, kteří upozorňují na nedostatečnou úroveň komunikačních schopností dětí, které nastupují do základních škol. Příčinou uvádějí nedostatečnou komunikaci v rodině, protože dítě dostatečně nevedou k rozhovoru, k povídání si nad obrázky či k opakování pohádek. (Bartoňová, Vítková 2008, s. 69)

d) Orientace v systému hodnot a norem chování

Dítě, které je připravené na vstup do školy, chápe a respektuje základní pravidla chování. Rodina je zodpovědná za předávání hodnot a norem chování dítěti. *„Pokud jsou hodnoty, které rodina uznává, v rozporu s proklamovanými hodnotami školy, znamená to pro dítě značnou zátěž, protože neví, jak se vlastně má správně chovat.“* Pro dítě je v tomto období významná autorita jeho blízkých, protože při potvrzení souhlasu s jeho chováním dojde k potvrzení jeho správnosti. (Bartoňová, Vítková 2008, s. 69)

3.2. Školní zralost

„Školní zralost znamená dosažení takového stupně vývoje, který umožňuje dítěti se zdarem si osvojovat školní znalosti a dovednosti.“ (Říčan, Krejčířová a kol. 2006, s. 302)

Autorky Bednářová a Šmardová (2015) ve své knize uvádějí poněkud rozsáhlejší definici školní zralosti, kterou vymezují jako *„dosažení takového stupně*

vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí.“ (Bednářová, Šmardová 2015, s. 2) Jejich definice je oproti jiným zaměřena i na blaho samotného dítěte a ne jen na oblast školního prostředí.

Kropáčková (2008) charakterizuje školní zralost zase z trochu jiného pohledu než doposud zmíněné definice a to tak, že se jedná o „stav dítěte, který zahrnuje jeho zdravotní, psychickou a sociální způsobilost začít školní docházku a zvládnout požadavky výuky. Jedná se o výsledek biologického zrání nervového systému a celé dosavadní zkušenosti dítěte.“ (Kropáčková 2008, s. 12)

Z hlediska pedagogického pojetí je školní zralost považována za „stav dítěte projevující se v takové úrovni jeho organismu, který mu umožňuje adaptaci na prostředí školy. Toto pojetí vychází z teorií vývojové psychologie, které vysvětlují, jak dítě dozrává ve své centrální nervové soustavě, ve svých mentálních schopnostech, vnímání, pozornosti, řečových a komunikačních dovednostech.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003, s. 243)

Zralost dětského organismu se dále projeví i zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži a zlepšením regulačních kompetencí, do kterých řadíme chování, emoce a pozornost. Aby se dítě úspěšně adaptovalo na školu, je důležitá i celková úroveň motorického vývoje. Pokud má dítě jakoukoliv nápadnější neobratnost, tak to může způsobit znevýhodnění a to buď výkonové, nebo sociální. (Vágnerová 2012)

Pokud je dítě dostatečně zralé na to, aby mohlo nastoupit do základní školy a zahájit povinnou školní docházku, tak tato docházka „začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dovrší šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad.“ Přičemž dítě musí být „přiměřeně tělesně i duševně vyspělé.“ (Školský zákon § 36, online)

3.2.1. Předpoklady školní zralosti

Biologické zrání CNS je hlavním předpokladem školní zralosti. Tato zralost je závislá na věku dítěte i na jeho individuálních vlastnostech. Proto, aby dítě bylo ve škole úspěšné, je důležité, aby mělo předchozí zkušenosti a prošlo předškolním učením. Dostatečná zralost se poté projeví v přiměřené odolnosti vůči zátěžím, dokonalejší pozornosti a přizpůsobením se školnímu režimu. (Bartoňová, Vítková 2008)

Jedním z dalších důležitých předpokladů je emoční zralost. Pokud je dítě emočně zralé, tak se to projevuje v jeho citové stabilitě, motivaci pro školní práci a hlavně vědomosti, že škola s sebou přináší i jisté povinnosti, které je třeba plnit. (Bartoňová, Vítková 2008)

V souvislosti se školní zralostí se uvádějí následující tři její složky:

a) Fyzická zralost

Před nástupem do základní školy dochází u dítěte k rychlému růstu a k celkové změně proporce těla. Děti, které jsou menšího vzrůstu nebo tělesně slabší, mohou ve škole trpět zvýšenou únavou i pocity nedostatečnosti vůči větším a silnějším spolužákům. Nezáleží ale jenom na celkovém vzrůstu dítěte, ale i na jeho hmotnosti. Dítě, které má slabší tělesný stav a nízkou hmotnost, může mít následně velké problémy s každodenním nošením školní tašky, které mohou způsobit nejen bolesti zad, ale i celkové špatné držení těla. Pro každé dítě, i zcela zdravé, představuje zahájení povinné školní docházky zvýšenou zátěž. Pokud má dítě oslabený imunitní systém, bývá často nemocné a musí vynaložit větší úsilí k dohánění zameškaného učiva. V případě častého onemocnění lze využít odkladu školní docházky ze zdravotních důvodů, které umožní rozvoj nejen tělesné vyspělosti, ale i dozrání imunitního systému dítěte. Při posuzování školní zralosti se nezkoumají jenom tyto ukazatele, ale i jemná a hrubá motorika, či grafomotorika. (Šulová et al. 2014)

b) Psychická zralost

Tato zralost je chápána jako „*způsobilost dítěte absolvovat školní vyučování.*“ (Hartl, Hartlová 2000, s. 708) Před úspěšným vstupem dítěte do základní školy je důležité, aby dítě tzv. dozrálo a dosáhlo např. „*určité úrovně řeči, myšlenkových operací, pozornosti, soustředěnosti i sociálních dovedností.*“ Ke ztrátě sebedůvěry, neurotizaci či regresi u dítěte může dojít s předčasným zařazením dítěte do základní školy, na kterou upozorňují nejen pediatři a psychologové, ale i široká učitelská veřejnost. (Kropáčková, Ležalová 2012, s. 5)

Kognitivní a percepční zralost

Tato zralost je podmíněná dostatečnou vyzrálostí centrální nervové soustavy, tedy „*přiměřenou úrovní pozornosti, paměti, smyslového vnímání, představivosti, fantazie, celkovým rozvojem řeči a komunikace, myšlení, schopnosti řešit problémy, schopnosti učit se.*“ (Šulová et al. 2014, s. 90)

- **Zrakové vnímání**

Před nástupem dítěte do základní školy dochází k dozrávání zrakového vnímání na úroveň, která je potřebná pro učení čtení a psaní. „*Pro výuku čtení a psaní je důležité vývojově podmíněné zlepšení vidění na blízko, které umožňuje snadnější rozlišení detailů. Školsky zralé dítě dovede lépe rozlišovat obrázky, písmena i číslice, snáze rozeznává různé detaily, jejich tvar a počet.*“ (Vágnerová 2000, s. 261)

- **Sluchové vnímání**

V této oblasti dokáže dítě rozlišovat zvuky mluvené řeči (fonémy). Některé děti mohou mít velké problémy se sluchovou diferenciací. To však není způsobeno nedoslýchavostí, ale centrální percepční neobratností. V souvislosti s těmito problémy mohou vzniknout artikulační nedostatky, protože dítě nemá dostatečnou úroveň

sebekontroly. Tyto deficity se mnohdy stávají příčinou neúspěchu dítěte při psaní diktátu. (Bartoňová, Vítková 2008)

- **Paměť a pozornost**

Pro to, aby dítě úspěšně zvládalo požadavky, které na něj škola klade, je zapotřebí určitá kapacita paměti, zejména schopnost zapamatování. Ve věku mezi 6. a 12. rokem se intenzivně rozvíjejí paměťové funkce. *„Zvyšuje se kapacita paměti a zrychluje se zpracování informací, dochází k osvojení paměťových strategií a jejich efektivnějšímu a flexibilnějšímu využití.“* (Šulová et al. 2014)

- **Myšlení**

Myšlení je u dětí vázáno na konkrétní situaci, realitu. To znamená, že dítě uvažuje pouze o něčem určitém, co sám zná, i když není objekt jeho úvah v konkrétním čase přítomen. Proto dítěti stačí minulé zkušenost s konkrétní situací, aby si mohlo to, co potřebuje alespoň představit. (Vágnerová 2000)

V době, kdy dítě nastupuje do základní školy, dochází k přechodu prelogického myšlení do stádia konkrétních logických operací. V případě, že k tomuto posunu myšlení nedojde, nebo dojde opožděně, dítě nadále řídí vše na základě svých potřeb a přání tak jako v předškolním věku. Poté se u něho projevuje egocentrismus v myšlení, který mu bude bránit v interpretaci obsahu vyučování. Vlivem tohoto problému vzniká u dítěte neschopnost řadit a třídit objekty podle více kritérií současně (barva, velikost, tvar), neodlišit podstatné znaky a neuvědomí si ani vztahy mezi předměty. (Bartoňová, Vítková 2008)

U všech dětí, tedy i u dětí s vadou sluchu, lze rozvíjet celkový kognitivní a percepční vývoj pomocí různých her. Např. v mateřské škole pro děti s vadami sluchu se děti učí rozeznávat počáteční písmena pomocí globální metody čtení. Při práci je třeba jim zajistit takové pracovní prostředí, aby v i případě jejich nedoslýchavosti nedošlo k neporozumění vlivem rušivého prostředí.

Řečové a komunikační dovednosti

Dítě, které se připravuje na vstup do základní školy, chápe a používá jazyk na úrovni, která odpovídá dosaženému stupni rozvoje poznávacích procesů. Děti v tomto období se často ptají, protože potřebují pochopit různé souvislosti a vztahy, a tudíž jde hlavně o otázky typu proč a jak. Celkově se verbální kompetence předškolního dítěte zdokonalují jak v obsahu, tak ve formě. Děti se rozvíjejí v komunikaci s dospělými, ale ovlivňují je i média a vrstevníci. (Vágnerová 2012)

Po správné kompenzaci sluchu a po té, co dítě začne s kompenzační pomůckou dobře slyšet, bude jeho řečový vývoj probíhat v podstatě identicky jako u dětí slyšících. Je však možnost, že ke zpoždění dojde vlivem pozdní kompenzace sluchové vady u novorozence. Trvá většinou několik měsíců, než se začne rozvíjet sluchové vnímání. Dítě se nejprve učí zvuky detekovat a uvědomovat si, že něco slyší. V této fázi je důležité, aby rodiče i učitelky v mateřských školách dítě upozorňovali na běžné zvuky jak v domácnosti, tak i venku. Pokud dítě prošlo touto fází, tak následuje jeho vlastní detekce zvuků, kdy si dítě poklepe na ucho na znamení, že zvuk slyšelo. Poté dochází k identifikaci zvuků, které následně přiřazuje ke zdroji zvuků. U dětí s vadou sluchu se velmi často prodlužuje objevování prvních aktivních slov, protože se delší dobu rozvíjí pasivní porozumění řeči.

„Řečový vývoj u dětí se sluchovým postižením by měl probíhat o něco rychleji než u slyšících dětí především proto, že v době nástupu do školy by v ideálním případě mělo v pasivní a aktivní řeči dítě být na úrovni svých slyšících vrstevníků.“ Většina dětí se při dobré a včasné kompenzaci sluchu řečově vyvíjejí velice rychle a často své slyšící kamarády i předeženou. (Jungwirthová 2015, s. 38)

Sluchové postižení celkově ovlivňuje či znemožňuje verbální komunikaci. Záleží na tom, kdy k němu došlo, zd v **prelingválním** nebo v **postlingválním** období.

- **Prelingvální období** je před osvojením řeči. Pokud dojde v tomto období k postižení sluchu, projeví se to nedostatečným rozvojem řeči a negativním ovlivněním i dalších psychických funkcí.

- **Postlingvální období** je období, kdy řeč jako prostředek verbální komunikace, byla zafixována a jedinec si dále uchovává alespoň částečnou schopnost verbální komunikace, i když v ní může mít i určité obtíže. (Muknšnáblova 2014)

Narušená komunikační schopnost je ve všech rovinách u neslyšících dětí. Problémy s verbální komunikací mají i děti nedoslýchavé. U nich dochází k potížím v rozlišování zvukově podobných hlásek a slov a v důsledku toho jsou kladeny i vyšší nároky na koncentraci pozornosti. (Bartoňová et al. 2012a)

c) **Sociální a emocionální zralost**

Předpokladem pro úspěšnou adaptaci na školní prostředí je emoční zralost. Tato zralost se projevuje v citové stabilitě dítěte, v jeho motivaci vykonávat školní práci. Dítě poté pracuje s cílem něčemu se naučit a je si vědomo i povinností. Pokud je dítě emočně nezralé, nedovede se podřídit autoritě učitele. S těmito projevy se můžeme setkat u dětí se zdravotním postižením, které bývají na své rodině velmi závislé a jsou celkově nesamostatné. Je to způsobené tím, že rodiče na své postižené dítě pohlížejí jako na vývojově mladší, nezatěžují ho požadavky odpovídající jejich věku a toto vše se následně projevuje ve vývojově nižší autoregulaci jejich chování. U dětí se sluchovým postižením jsou tyto projevy spojeny s jejich vadou, kdy tyto děti mívají problémy s porozuměním požadavků dospělých v řečové komunikaci. (Bartoňová, Bytešníková 2012b)

3.3. Diagnostika školní zralosti u dětí u dětí se sluchovým postižením

Součástí diagnostiky školní zralosti u dětí se sluchovým postižením by měly být součástí všechny dostupné informace o dítěti a jeho dosavadním vývoji. Předpokladem tohoto vyšetření je navázání kontaktu s dítětem a zjištění, jakým způsobem dítě komunikuje (orálně či znakovým jazykem). Dalším důležitým aspektem jsou adaptační možnosti dítěte a jeho chování při diagnostice. Děti se sluchovým postižením se většinou projevují jinak. Mohou se vyznačovat zvýšenou impulzivitou, menšími zábrany, horší spoluprací a menší ovlivnitelností. Všechny tyto poznatky jsou důležitou součástí vyšetření. Děti se sluchovým

postížením mívají většinou nižší motivaci k výkonu. Během práce mohou mít problémy s koncentrací pozornosti. Bývají egocentrické a sociálně nezralé, s přetrvávajícími projevy tělesných a psychických dětských znaků v dospělosti a se sklony k afektivním výbuchům v zátěžové situaci. (Bartoňová, Vítková 2008)

Pro zahájení povinné školní docházky je nutné dítě alespoň orientačně vyšetřit, a to konkrétně jeho úroveň inteligence. „*V případě dětí se sluchovým postižením je nutno odlišit výkon v oblasti nonverbálních rozumových schopností od úrovně verbálních schopností.*“ (Bartoňová et al. 2012a, s. 148)

Posouzení školní zralosti a připravenosti i u dětí se sluchovou vadou nelze provést jediným testem. Na našem území neexistuje žádný standardizovaný testovací materiál, který by byl pro tyto děti vhodný. Neexistují ani žádné orientační normy pro sluchově postižené. Lze však využít testy školní zralosti pro intaktní děti. Příkladem je Orientační test školní zralost, Wechslerův inteligenční testy, Ravenovy progresivní matice, Edfeldtův revezní test a kresba lidské postavy. (Bartoňová et al. 2012a)

K vyšetření školní zralosti lze u dětí se sluchovým postižením využít **Orientační test školní zralosti** v úpravě J. Jiráska. Tento test obsahuje tři základní úkoly:

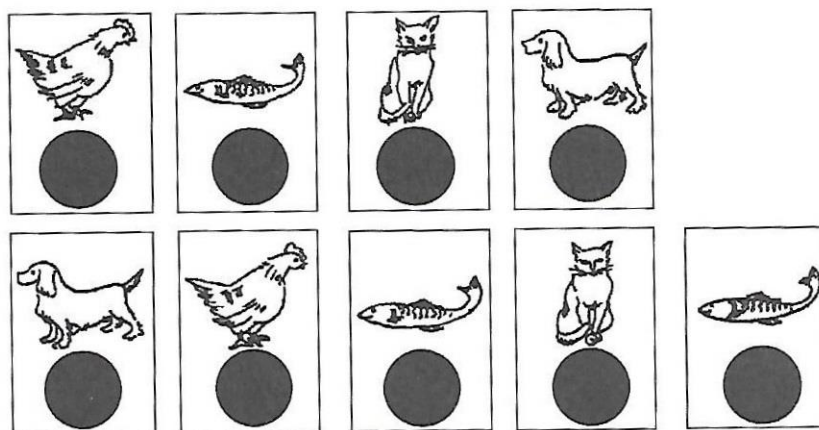
- kresba mužské postavy;
- napodobení psacího písma;
- obkreslení obrazce vytvořeného z deseti teček.

Kresba mužské postavy není pro dítě nic nového, protože se s touto činností již několikrát setkalo. Je to v podstatě úkol, který není moc strukturovaný, tím pádem má dítě možnost nakreslit postavu tak, jak chce a je zvyklé. Opakem toho je napodobení písma a překreslení obrazce z teček. Tyto činnosti bývají pro děti většinou nové. Musí proto hledat různé způsoby, jak takový úkol s dostatečným úsilím zvládnout. (Vágnerová, Klégrová 2008)

Pokud dítě nemá přidružené kombinované postižení či mentální postižení, je možné provést diagnostiku pomocí **Wechslerova inteligenčního testu**. Na našem území se vyšetření provádí standardní formou testu. Z tohoto důvodu je

důležité přizpůsobit instrukce a způsob práce potřebám těchto dětí. (Bartoňová, Vítková 2008). V nové revizi WPPSI (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence) je tento test zaměřen na diagnostiku dětí od 3 do 7 let. Skládá se z verbální a neverbální části a celkem obsahuje 12 subtestů. (Říčan, Krejčířová 2006). Tato revize se skládá z nově přidávaných unikátních subtestů: Zvířecí dům, Geometrické tvary a Věty. Domky se zvířátky (viz obrázek č. 1) vyžadují, aby dítě umístilo barevné kolíčky takové do příslušného místa stejné barvy na obrázku v daném časovém limitu. Geometrické tvary požadují zapojení dětské vnímavosti k následnému kopírování jednoduchého geometrického tvaru. Skládačka je verbální test, který vyžaduje okamžitou odpověď dítěte, tzn., že dítě každou větu od zkoušejícího hned opakuje. (Domino G., Domino M. 2006)

Obr. 1 Ukázka subtestu Domky zvířátek WPPSI



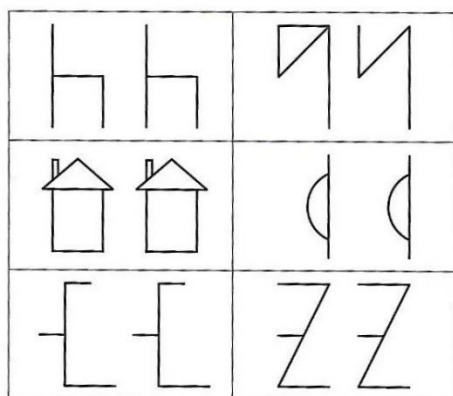
(Zdroj: Říčan, Krejčířová 2006, s. 357)

Pokud rodiče chtějí své dítě integrovat do běžné základní školy, je nutné vyšetřit i úroveň jeho verbálních schopností a komunikačních dovedností. Pokud by se dítě v těchto úrovních projevilo nepřijatelně, není vhodné integraci doporučit, protože by to pro dítě bylo nevhodné. Předpokladem k integraci sluchově postiženého dítěte do základní školy běžného typu je rozumění výkladu a pokynům učitele i dovednost se verbálně vyjádřit. K posouzení verbálních schopností se používá nestandardním způsobem Wechslerův inteligenční test, a to konkrétně jeho verbální část. (Bartoňová, Vítková 2008)

K diagnostice školní zralosti lze využít i nonverbální metody, např. **Ravenovy progresivní matice**. (Bartoňová, Vítková 2008) Tyto Ravenovy progresivní matice jsou v různých úpravách od nejjednodušších barevných progresivních matic po složitější. (Langmeier, Krejčířová 2006) Konkrétně jejich část **Barevné progresivní matice** bývají využívány právě u menších dětí a poskytuje odhad úrovně rozumových schopností u dětí v předškolním i mladším školním věku. (Říčan, Krejčířová 2006)

Mezi další využívané testy patří **Edfeldtův reverzní test**, kterým se hodnotí vizuální percepce. (Vágnerová, Klégrová 2008) V tomto se ukáže (viz obrázek č. 2), zda dítě dokáže rozlišit obrácené a otočené tvary, tj. polohu nahoře/dole a vpravo/vlevo, i drobné rozdílnosti v detailech. Úkolem dítěte je označit ty dvojice, které se liší. (Říčan, Krejčířová 2006)

Obr. 2 Ukázka Edfeldtova testu



(Zdroj: Říčan, Krejčířová 2006, s. 379)

U dětí se sluchovým postižením se může využít k hodnocení školní zralosti v oblasti grafomotorických schopností **kresba lidské postavy**. Samotná kresba mužské postavy je již obsažena i v orientačním testu školní zralosti. Pokud se dítěti nepodaří tato kresba v orientačním testu, zkouší ji znovu nakreslit samotnou. K selhání totiž mohlo dojít vlivem špatných pracovních podmínek, a proto je důležité, ji zopakovat. V době nástupu dítěte do základní školy by kresba měla být realistická a měla by mít všechny části. (Vágnerová, Klégrová 2008)

3.4. Školní nezralost a odklad školní docházky

V případě, že dítě nespĺňuje požadavky k zápisu do základní školy, je na něm znatelná nepřipravenost a nezralost k zahájení povinné školní docházky, může učitelka mateřské školy dát rodičům doporučení na zvážení odkladu školní docházky. (Říčan, Krejčířová 2006)

Pokud dítěti dělají problémy určité testy k vyšetření školní zralosti, z těchto problémů poté vyplývají znaky školní nezralosti. Tyto znaky mohou postihnout jednu či více oblastí, které se týkají dílčích a speciálních aspektů školní připravenosti. Za školsky nezralé děti považujeme děti trpící dílčím oslabením ve vývoji některých psychických funkcí a schopností. Přitom tyto děti ve své celkové rozumové úrovni odpovídají širší normě, tzn., že nemají nižší než lehký podprůměr. Pokud by dítě bylo výrazně podprůměrné, nepůjde o školní nezralost, ale o celkové snížení předpokladů pro zvládnutí požadavků základní školy. (Říčan, Krejčířová 2006)

Při prokázání školní nezralosti mohou rodiče požádat ředitele školy, do níž je dítě zapsáno k 31. 8. běžného roku a dovršilo 6 let, o odklad povinné školní docházky o 1 rok. Prodloužení odkladu školní docházky o 2 roky se provádí tehdy, pokud jsou u dítěte zřejmé závažnější formy zdravotního znevýhodnění. Děti s odkladem školní docházky zahájí povinnou školní docházku v 7 nebo až v 8 letech. (Bartoňová, Vítková 2008) Odklad se týká dětí, které jsou v době zápisu tělesně či duševně nezralé. Rozhodnout o tom musí nejen pediatr, ale i pedagogicko-psychologická poradna či speciálně pedagogické centrum. „*Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok. Počátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.*“ (Školský zákon § 37, online)

3.5. Zápis do základní školy

Děti, které dovršily 6 let nejpozději k datu 1. září, mohou zahájit povinnou školní docházku. Pokud si však rodič přeje, je v současné době možné zařadit do

školy děti, které dosáhnou věku 6 let později, nejpozději však do 31. prosince kalendářního roku. Tuto žádost rodičů by měla na základě vyšetření dítěte doporučit pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum. (Bartoňová, Vítková 2008)

Zápis do školy bývá zpravidla mezi 15. lednem a 15. únorem. Tento termín vyhlašuje město nebo jeho městská část. K samotnému zápisu se mohou dostavit ty děti, kterým bylo šest let od září do prosince minulého roku nebo jim bude šest let do konce srpna. Povinnost absolvovat zápis do školy je i pro děti, které měly loni odklad povinné školní docházky. Během zápisu se u dítěte sleduje:

- zda zná své jméno, bydliště a věk;
- zda má znalost základních a některých doplňkových barev;
- zda rozlišuje a pojmenuje geometrické tvary;
- zda umí některá písmena a zda umí napsat své jméno aj.

Dále je velmi důležité sledovat chování dítěte během zápisu. Jestli je dítě během práce úzkostné či nejisté (trochu úzkostné a nejisté může každé dítě v neznámé situaci s cizí osobou) a jak spolupracuje pod vedením cizí osoby. (Beníšková 2007)

Ve třídě vzniká, po nástupu dítěte s odkladem, věkový rozdíl mezi dětmi. Nejmladší jsou znevýhodněny, protože nedosahují úrovně zralosti svých starších spolužáků, i když v šesti letech splňují podmínky k zahájení povinné školní docházky. Pro rodinu znamená nástup dítěte do školy potvrzení jeho normality. Předškolní děti se na konci roku zpravidla do školy těší, ale neznamená to, že jsou zralé a připravené. Některé rodiče při doporučení odkladu školní docházky zarazí právě fakt, že jejich dítě se do školy těší, a tím jsou sami přesvědčeni, že je na školu připravené a zralé. (Bartoňová, Vítková 2008)

II Praktická část

4. Zhodnocení rozvoje dítěte a jeho podpory v domácím prostředí

Tato část práce je zaměřena na popis důležité oblasti přípravy dítěte se sluchovým postižením v předškolním období a na vstup dítěte do základní školy. V širším kontextu této práce je možný přínos dalších námětů pro práci s dítětem se sluchovým postižením a dále i podněty pro podporu dítěte v méně podnětném prostředí.

Hlavní cíl

Zhodnocení rozvoje dítěte a jeho podpory v domácím prostředí se zaměřením na oblast komunikačních a kognitivních dovedností.

Dílčí cíle

- Zjištění funkčnosti rodinného prostředí ve vztahu k výchově a přípravě na vstup do základní školy.
- Popis intenzivní přípravy a práce vedoucí k rozvoji dítěte se sluchovou vadou v předškolním věku – podpora jedince v oblasti komunikačních a kognitivních dovedností zaměřené na vstup do základní školy.

Výzkumné metody

Při výzkumu byla použita metoda případové studie, pozorování a rozhovoru.

Případová studie je typická sběrem velkého množství dat od jednoho či více jedinců. V této studii jde o „*zachycení složitosti případu a o popis vztahů v jejich celistvosti.*“ Lze přepokládat, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme jiným podobným případům. (Hendl 2008)

Metoda případové studie byla zvolena proto, aby došlo k důkladnému představení dítěte, které budu sama v jeho domácím prostředí rozvíjet, a to jak v oblasti komunikačních tak i kognitivních dovedností.

Pozorování je součástí kvalitativního výzkumu a bývá popisováno spolu s případovou studií. Je naprosto přirozené pozorovat různé projevy lidí.

„Pozorování nám také dopomáhá doplňovat naši zprávu o popis okolního prostředí.“ (Hendl 2008, s. 191) Pedagogické pozorování lze definovat jako: „sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů aj.“ Pozorování mi zprostředkuje cenné informace o průběhu činností dítěte, které budu sledovat. (Průcha; Walterová; Mareš 1991)

Metoda pozorování byla využita nejvíce. Všechny činnosti, které byly pro dítě připraveny, jsou následně vlastním pozorováním dítěte při jeho práci zhodnoceny.

Rozhovor byl zvolen z důvodu, abych zjistila, jaký názor má učitelka v mateřské škole na dítě, které se chystá k zápisu do základní školy. K tomu byla využita forma strukturovaného rozhovoru. Hendl (2008) vymezuje strukturovaný rozhovor jako rozhovor s otevřenými otázkami, který se skládá z řady pečlivě formulovaných otázek, na které má respondent odpovědět.

Případová studie rodiny

Pro svoji výzkumnou část jsem si vybrala neúplnou rodinu, matku samoživitelku s dvěma dcerami. Rodiče se rozvedli v roce 2013, poté matka bydlela nějaký čas u svého otce i s dcerami. V roce 2015 se s nimi přestěhovala do vlastního bytu. Otec si dcery bere jednou za čtrnáct dní na víkend do domu, kde žije se svojí neslyšící matkou.

Matka je neslyšící a starší sestra má kompenzovanou vadu sluchu sluchadly, ale komunikuje pouze znakovým jazykem. Mladší dcera, na kterou jsem zaměřila svůj výzkum, je nedoslýchavá. Má přibližnou ztrátu sluchu okolo 40 dB kompenzovanou sluchadly. Se sestrou i matkou komunikuje pouze ve znakovém jazyce. Dívka využívá mluvený jazyk většinou jen v prostředí mateřské školy.

Seznámení

K rodině jsem šla poprvé společně s tlumočnicí, která byla domluvená s matkou, že v 14:50 hodin přijdeme k nim domů. Na každé setkání jsem si vyhranila více než hodinu času, kdy se budu mladší dceři věnovat. Matka se s dcerami zdržela při cestě ze zájmového kroužku a přišla o 15 minut déle. Vítala mě s úsměvem, neomluvila se za zpoždění. Dcery pozdravily až po upomínce tlumočnice. Při chůzi do schodů obě dcery dupaly, matka na ně neustále volala a přesun byl tím pádem velmi hlučný.

Matka nás zavedla do svého bytu. Dcery hned šly ke stolu a vytáhly si korálky, které jim matka při cestě domů koupila. Mladší dcera nejevila žádný zájem o komunikaci. Na cokoliv, na co jsem se zeptala, mi neodpověděla. Jen se dívala na krabičku s korálky, kterou jí matka koupila. Ptala jsem se: „*Copak to máš?*“ Bez odpovědi. „*To jsou korálky, že ano? Chceš si je navléknout?*“ Kývla na souhlas a začala trhat krabici. Bohužel to rušilo starší sestru při psaní domácích úkolů, která by si raději taky šla navlékat korále, než počítat do deseti. Šly jsme proto do vedlejšího pokoje, kde matka s dcerami spí. Matka hned začala uklízet oblečení ze židlí, abychom si mohly sednout. Dívka si mezi tím rozdělala krabici a vyndala si korálky. V sadě byla gumička k navlékání, která nám nešla rozmotat, a proto hned matka donesla nůžky, aniž bych ji o ně prosila. Mezi tím jsem se snažila rozmluvit dceru. „*Podívej se! Ty máš v té sadě i kočičku a samolepky s ní!*“ Vzala korálek a samolepku s kočkou na něj nalepila. Zeptala jsem se, jestli jsou kočky všechny stejné. „*Nejsou*“, odpověděla. Mezitím si všechny korále vysypala do plastové misky, a tak jsem využila situace a každý korálek (růžový světlý, růžový tmavý, zelený, stříbrný a modrý) jsem ji dala do plastového zásobníku, ve kterém byly, než je dala do misky. Pobídla jsem ji, jestli by je podle barvy správně roztřídila, než ji rozmotám gumičku. Během třídění jsem se ptala na barvy. Poznala jen zelenou. Překvapilo mě, že neznala ani růžovou, typickou dívčí barvu.

Zeptala jsem se, o čem se dnes bavili ve školce. „*Nevím*“, odpověděla a sklopila oči. „*A co tě baví?*“ – „*Ano*“. „*Co ano?*“ Ticho. „*Vyrábíš ráda?*“ „*Ano*“. „*Chci si pro tebe něco připravit, ale potřebuji vědět, co ráda děláš.*“ „*Nevím.*“ „*Umiš nějakou básničku?*“ Kývla, že ano. „*A řekneš mi ji?*“ Ticho.

„Určitě jste ve školce zpívali nějakou písničku s paní učitelkou, že ano?“ „Ano.“
„A zpíváš ráda?“ „Ano.“ „A zazpíváš mi tu písničku, kterou jste zpívali ve školce?“
Bez odpovědi.

Shrnutí

Dívka je odtažitá a nezapojuje se do komunikace. Její odpovědi jsou většinou jednoslovné nebo ve slovním spojení, ale celé věty netvoří. Její řeč je zcela nesrozumitelná. Mluvené řeči rozumí velmi málo. K podpoře komunikace jsem využívala znakový jazyk, ve kterém komunikuje perfektně. Během seznámení jsem dívku pozorovala a zhodnocení vývoje bude probíhat i během dalšího setkání. Celkové hodnocení vývoje dítěte vedoucí ke vstupní diagnostice proběhne při prvním samostatném setkání.

Pozorování při činnostech – seznámení

Dívka má obratné prsty, s jemnou motorikou tedy nemá problém. Malé korále navlékala snadno. Barvy dle požadavku roztřídila správně, ale neumí je pojmenovat. Na zadaný úkol se dokázala soustředit a seděla vzorně na židli a od práce neodcházela. Vyjadřovací schopnosti jsou na nízké úrovni. Žije s neslyšící matkou a nedoslýchavou sestrou, se kterými se dorozumívá jenom znakovým jazykem. Mluvený jazyk je u ní velmi špatný. I jednoslovným odpovědím jsem kolikrát nerozuměla. Nepoužívá víceslovné věty. Mimo školu k logopedovi nedochází, ale je zde vidět, že v této oblasti potřebuju odbornou pomoc.

Činnost matky během setkání

Během návštěvy matka uklízela byt, nosila mi na ukázkou zásobu knih pro rozvoj předškolního dítěte, které jsem si za ten krátký čas nestihla všechny ani prolistovat. Ovšem žádná z doposud prohlédnutých knih a pracovních sešitů nebyla použita.

Rodinné prostředí

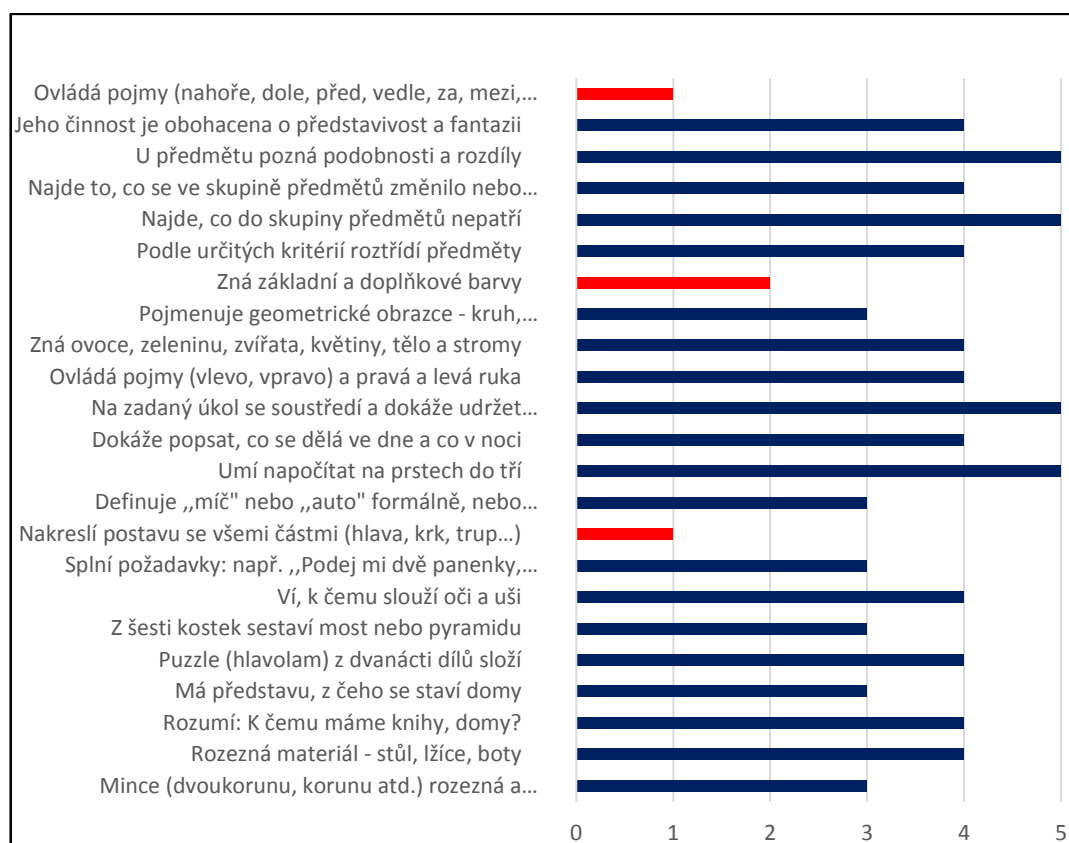
Matka s dcerami se v srpnu 2015 přestěhovaly do vlastního bytu. Při mé první návštěvě v bytě bydlely již dva měsíce a dívky neměly žádný stůl, kde by si mohly něco vyrábět, byly odkázány pouze na jídelní stůl v kuchyni a velké židle,

neúměrné k jejich postavě. Postrádala jsem tam typické dětské hračky, panenky, plyšáky apod., co by mi připomínaly dětský pokoj. Matka mi nanosila ze skříně pár knih pro předškoláky, bohužel bez jediné známky použití. Byt na mne působil velmi hole, jako by zde nežily dvě děti.

4.1. Vstupní tabulka k posouzení vývoje dítěte v pěti letech

K vlastní diagnostice byla vypracována následující tabulka k posouzení vývoje dítěte v pěti letech. Je zde zaznamenán vývoj dítěte, který byl zkoumán během prvních dvou setkání. Tabulka slouží k porovnání s výstupním posouzením vývoje dítěte před nástupem do základní školy.

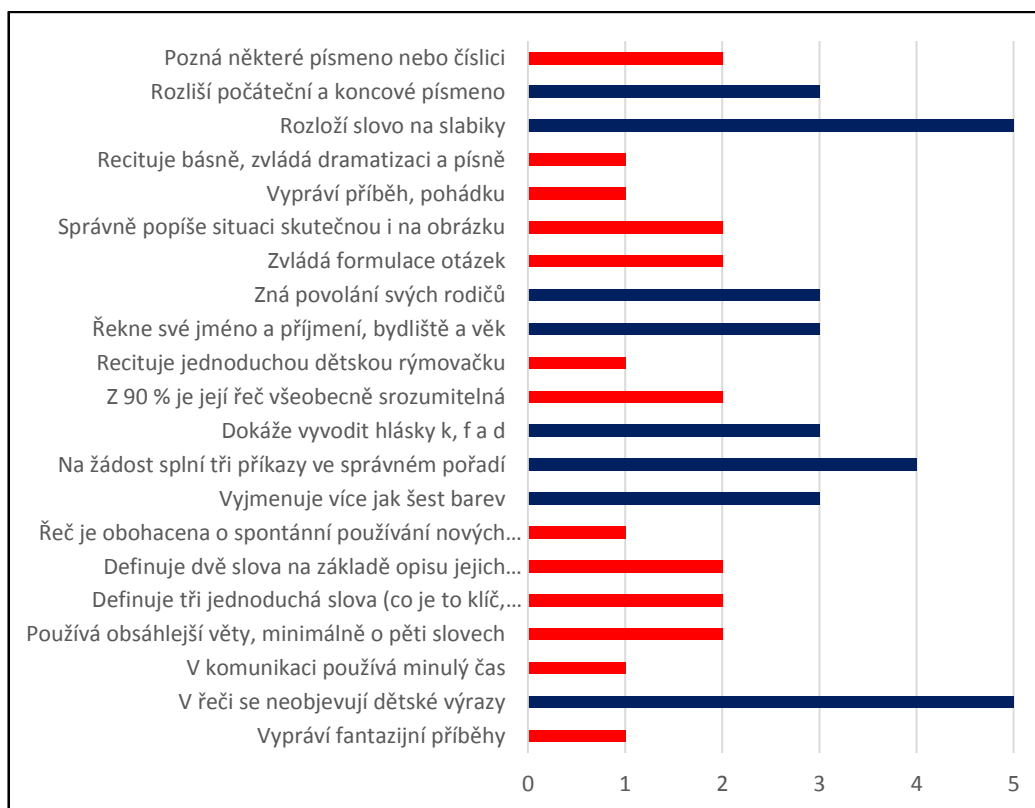
Tab. 4 Myšlení a vnímání



Legenda: 1 – nezvládá, 2 – s pomocí dospělého, 3 – samo s obtížemi, 4 – téměř dobře, 5 – dokonale)

(Zdroj: Strassmeier 2000; Záznam o rozvoji a učebním pokroku dítěte - interní dokument MŠ Lentilka)

Tab. 5 Řeč



(**Legenda:** 1 – nezvládá, 2 – s pomocí dospělého, 3 – samo s obtížemi, 4 – téměř dobře, 5 – dokonale)

(Zdroj: Strassmeier 2000; Záznam o rozvoji a učebním pokroku dítěte - interní dokument MŠ Lentilka)

V první části tabulky (viz tabulka č. 4) je vidět, že dívka zaostává proti normálnímu vývoji v malbě lidské postavy. V její kresbě se objevuje typický hlavonožec. S geometrickými tvary měla velké problémy, a to jak s přiřazováním, tak i s pojmenováním. Při činnostech a volných hrách nevyužívala dětskou bujnou fantazii a celkově se nijak slovně nevyjadřovala.

V druhé části tabulky (viz tabulka č. 5) je již z pohledu patrné, že řeč i mluvený projev je na špatné úrovni a nevyvíjí se tak, jak má. Klasické dětské pohádky, které děti běžně znají, nezná a nevypráví ani žádné vlastní fantazijní příběhy. Její řeč je chvílemi nesrozumitelná.

Tlumočnicí mi bylo sděleno, že se špatně adaptuje na nové lidi v její blízkosti. Asi bude nějaký čas trvat, než si na mne zvykne a začne mluvit. Dále mi bylo oznámeno, že před dalším setkáním půjdou za praktickým lékařem pro doporučení k logopedovi.

4.2. Vykonané činnosti doplněné o pozorování dítěte

1. Činnost - nácvik básně – Koťátka

Cíl: Navázání komunikace s dítětem. Rozvoj slovní zásoby, podpora paměti, rytmizace, modulace hlas – silně/slabě. Báseň byla použita jako motivace k další činnosti.

Motivace: maňásek

Časová dotace: 5 minut

Organizace: u stolu

Pomůcky: text s obrázkem „kočičí rodiny“ (viz příloha A)

Metodický postup: Představení textu básně. Vyjmenování, o kom se v básni hovoří. Nácvik hlasité a tiché řeči. Popsání obrázku – kdo tam je (kočičí rodina), jak se jim říká (kocour, kočka, koťata), kdo je větší a kdo menší, nácvik barev, podobnost. Nácvik rytmizace formou vytleskávání.

Pozorování dítěte při činnosti

Dívka mě přiběhla přivítat mezi dveře. Z dálky hlasitě zdravila a už bylo vidět, že si na mě trochu zvykla. Hned jsme šly do pokoje. Připravila jsem si jako motivaci k navázání komunikace maňáska, kterého jsem vzala po zkušenosti z minulého setkání. Jen co jsem ho vytáhla z tašky, hned se po něm doslova „vrhla“ a se slovem „*medvěd*“ si ho vzala na ruku. Ukázala jsem jí, co si pro ni medvěd všechno připravil za práci. Byla velmi zvědavá a ihned začala s popisem obrázku básničky (kdo tam je a že tam jsou kytky), a tak jsme se popisem dostaly až k samé

básni o „Koťátkách“. Dívka mi na to řekla: „*Kamarád kočka doma, skočit myška.*“ Zaskočilo mě, jak se najednou rozmluvila, když minulé setkání probíhalo spíše v mém monologu. Sama popisovala, co se nachází na obrázku a rozlišovala barvy, všimla si, že tam jsou i květiny a povídala sama, aniž bych ji k tomu vyzvala.

Rodinné prostředí

Po doporučení do bytu přibyl nový stůl pro děti. Matka jídelní stůl neustále přesouvala, nejspíš hledala vhodné místo. Pomohla jsem ji nábytek uspořádat tak, aby byl dostatečně osvětlen.

2. Pracovní list – „Zatoulaná koťátka“

Cíl: Podpora dítěte v kognitivních dovednostech při řešení hlavolamu. Rozvoj myšlení a budování strategie.

Motivace: předchozí básně

Časová dotace: 10 minut

Organizace: u stolu

Pomůcky: pastelky, tužka, pracovní list (viz příloha B)

Metodický postup: Vysvětlení zadaného úkolu – najdi správnou cestu, kterou se dostane kočka ke koťátkům. Kontrola správného sezení a úchopu psacích potřeb.

Obměna: Znáš nějakého kamaráda, který má doma kočku? Co taková kočka jí? Jak se jinak říká mámě (kočka), tátovi (kocour) a jejím dětem (koťata)? Procvičování jednoduchého a množného čísla.

Pozorování dítěte při činnosti

Po nácvičku básně jsem jí vysvětlila další úkol o „Zatoulaných koťátkách“. Nejprve jsem jí poradila, aby si trasu projela prstem a až potom tužkou, protože už bude znát správnou cestu. Bohužel to ignorovala, hned pracovala s tužkou a nakonec nepochopila, že má dojít ke koťátkům a pokračovala dál. Hned mi začala

vyprávět: „*Ráno vstát, pohádka sova, pak školka*“ a při tom vymalovala červeně a zeleně sovu, a když jsem se jí ptala, proč volila právě tyto barvy, tak mi odpověděla, že to nechtěla mít stejné jako kočky. Z jejich vyjadřovacích schopností je zřetelné, že její řeč není skloňována. Dívka měla problém s vytvářením jednotného a množného čísla.

3. Geometrické útvary

Cíl: Rozvoj a podpora dítěte v logickém myšlení a pozornosti při kladení otázek – Co to stejné? Co se změnilo?

Motivace: Geometrické tvary a skládání domu

Časová dotace: 5 minut

Organizace: u stolu

Pomůcky: kartičky s geometrickými tvary (čtverec, obdélník, trojúhelník, kruh) v základních barvách (červená, žlutá, zelená a modrá) (viz příloha C)

Metodický postup: Nalezení stejných dvojic a následné pojmenování geometrického útvaru a procvičování barev.

Obměna: Co se změnilo? Vytvoření řady ze čtyř obrázků – např. čtverec, obdélník, trojúhelník a kruh. Dítě zavře oči a jedna kartička se schová nebo se přesune jinam, úkolem dítěte je zjistit, která kartička se zmizela. Uvědomění si geometrických tvarů kolem nás – např. deska u stolu má tvar obdélníku, hrnek má tvar kruhu apod.

Pozorování dítěte při činnosti

Hned se zajímala, co jsou ty geometrické obrazce, které jsem měla v zásobníku. Vyndala jsem je a ona hned sama začala přiřazovat stejné dvojice k sobě. Správně pojmenovala barvy, ale z obrazců znala pouze čtverec a trojúhelník, obdélník ne a kruh nazývala „*kuličkou*“. Při opakování jsem ji opravovala výslovnost, trojúhelník jí dělal největší problém.

Cvičení pozornosti jí nedělalo vůbec žádný problém. Hned věděla, co se změnilo, ale vyslovení konkrétního geometrického tvaru jí dělalo problémy.

Pozorování dítěte při další činnosti

Jelikož jsem měla vše brzy hotové, a dívka byla stále natěšená na práci, tak jsme pokračovaly úkoly, kterými jsem došla k vyhodnocení vstupní diagnostiky školní připravenosti dítěte. Jako první jsem si chtěla zjistit, jestli rozezná mince, přičemž mi hned hlásila, „že maminka nemá peníze“. Na otázky z jakého materiálu je vyroben stůl mi odpověděla „hnědá“ a když zjistila, že to je dřevo, tak mi začala vyprávět, že mají rozbitý rošt v posteli a že přijde opravář a běžela mi to ukázat.

4. Pohádka „Jdeme do divadla“

Cíl: Podpora komunikace při vyprávění příběhu a rozvoj slovní zásoby, správného vyjadřování a skloňování slov.

Motivace: plyšový medvěd

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: text pohádky (viz příloha D)

Metodický postup: Předčítání pohádky a doplňování slov místo obrázků – židle, jeviště, světlo, zvonec, kašpar, rolničky, drak, princezna, rytíř, Honza, oheň, kouř/dým, svatba, erb, cop a potlesk.

Obměna: Pravidla slušného chování v divadle.

Pozorování dítěte při činnosti

Pohádku „Jdeme do divadla“ jsem skoro celou doplňovala sama, protože znala obrázek zvonu, ohně a kluka. Příště ji budu muset zopakovat, aby se jí rozšiřovala slovní zásoba a fantazie a ověřila jsem si, že si něco zapamatovala. Při opakování nespolupracovala. Je vidět, že někoho poslouchat jí dělá velké problémy, vůbec nevnímá a neporozumí mluvenému slovu, přitom sledování medvěda ji zaujalo. Do povídání o lese se zapojovala více.

5. Pracovní list – „Malá myška v nebezpečí“

Cíl: Podpora přípravy na psané písmo. Návuk oblouku a správného držení psacích potřeb.

Motivace: ochrana a bezpečí myši před kočkami

Časová dotace: 5 minut

Pomůcky: pracovní list, pastelky, psací potřeby (viz příloha E)

Metodický postup: Zadání a vysvětlení úkolu.

Obměna: Povídání o tom, jak se chovat ve městě, v autě či na koupališti.

Pozorování dítěte při činnosti

Při této činnosti jsem si všimla, že jí dělá problém obkreslit kličku. I přes usilovné vysvětlování mě stejně nepochopila. Při tomto úkolu dívka opět nerespektovala zadání, aby nejprve obtáhla vytečkovanou čáru prstem a až poté pastelkou. Neuposlechla ani zadání, že se čára má obtáhnout zelenou barvou. Při povídání mi na otázky odpovídala jednoslovně, občas neporozuměla.

Činnost matky během setkání

Matka byla celou dobu opřená o kuchyňskou linku a dívala se do telefonu. Během setkání měly obě dcery hlad a ona jim hned dala makový závin místo toho, aby počkala, než doděláme rozdělanou práci. Dceři jsem vysvětlila, že za chvíli zase odejdu, tak ať si kousne, pokud má velký hlad, a až dokončíme úkol, tak se bude moc jít najíst. Pochopila to a šla se vrátit ke stolu. Pak si ale odběhla pro pití a já si všimla, že obě holky mají láhev s pitím s jiným jménem, a ne s vlastním - dle mého názoru jim to uškodí při utváření vlastní identity.

Matce jsem zadala úkol na procvičování grafomotoriky. Dostala ode mne velký balící papír, aby dívky mohly kreslit tužkou různě veliké kruhy, kličky, vlnky atd. Úkol jsem matce zadala s tím, že se příště podívám, jak spolu procvičovaly. Když jsem se později připojila na sociální síť (facebook), zjistila jsem, že matka místo toho, aby se zapojila do práce s dětmi, uklízela či starala se o chod

domácnosti, raději se zaregistrovala na sociální síti, nahrála si fotku a přidala si mě do přátel.

Rodinné prostředí

Matka koupila druhý dětský pracovní stůl a nové police, které jim dala do společného pokoje. Na polici neměly doposud nic dané. Doporučila jsem matce, aby tam narovнала dcerám některé z knih, které měla schované a ony se k nim ani vzhledem ke své výšce nemohly dostat. Matka během činnosti s dívkou vystavila knihy na dostupnější a viditelnější místo. Dívka ode mě chtěla nakreslit obrázek, aby si ho mohla vymalovat. Zeptala jsem se matky, jestli by mi mohla přinést nějaký papír a pastelky pro dceru. Matka mi donesla hned krabici plnou pastelek, ale papír nemohla najít. Vytrhla tedy linkovaný papír velikosti A5 ze sešitu. Doporučila jsem jí, aby dcerám pořídila nějaké levné papíry, na které by si mohly kreslit.

Před dalším setkáním jsem si všimla, že si obě dívky nesly plné dlaně sladkostí: kinder vajíčko, čokoládu, a dvě marcipánové figurky, které se dávají na dort. Když jsme přišly do bytu, matka je nechala nejprve všechno sladké sníst a nebrala žádný ohled na to, že nám zbytečně zkracuje setkání. Mezi tím, co dívky jedly, mi předala do rukou, blok ke kreslení a velké balení pastelek. Matka se mi sice snaží vyjít vstříc, ale tyto věci mohla koupit jiný den nebo mi to dát bokem, aby to nijak nerušilo dívku od práce.

6. Pohádka: „Na houbách“

Cíl: Podpora komunikace, rozvoj fantazie a představivosti. Rozvoji slovní zásoby a správného skloňování slov.

Motivace: rekvizity – koš, sušené houby, batoh, kšiltovka, šátek a boty.

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky: text pohádky (viz příloha F)

Metodický postup: Seznámení s rekvizitami a následné předčítání pohádky s doplňováním slov místo obrázků – houby, boty, šátek, čepice, koš, les, děti, silnice, bunda, rukáv, táta, obojek, vodítko, cyklista, bažant, koroptev a batoh.

Obměna: Povědomí o přírodě – např. co se v lese smí a nesmí, jaká zvířata tam můžeme vidět, co tam roste a jaké typy stromů tam můžeme vidět.

Pozorování dítěte při činnosti

Měla jsem pro dívku nachystanou pohádku, o které by mi potom vyprávěla. Matka ale vytáhla nové pastelky a papíry, takže z mé připravené pohádky sešlo, protože si dívka chtěla kreslit. Změnila jsem tedy narychlo plán a využila nových pastelek k tomu, aby nakreslila postavu. Dala jsem jí návrh, že může klidně nakreslit mne. Začala tedy kreslit nejprve kulatou hlavu, dala si i hodně záležet na očích. Když jsem jí řekla, že jestli doopravdy kreslí mě, tak ať se podívá, jakou mám barvu očí, tak na mě koukla s tím, že neví. Tak jsem jí řekla, že hnědé. Ona tedy vzala do ruky hnědou pastelku, nakreslila obrys hnědě, ale modře je vybarvila. Nakreslila mi i hnědé vlasy. Pak se zarazila, že dál to neumí. Zkusila jsem ji navést na to, že hlavu drží krk. Nakreslila tedy krk. Potom jsem jí ukázala, kde mám ramena, že z krku má pokračovat na ramena. Pozorně mne pozorovala a pak mi nakreslila ramena od hlavy. Tak jsem ji opravila, jak to má být správně. Začala se trochu vztekat a běžela pro gumu, abych jí to vygumovala. Po vygumování mi nakreslila obrovské kulaté břicho a nakreslila mi opět ramena z hlavy. Dál jsem ji neopravovala, protože jsem viděla, že v tomto ještě není zcela zralá a už byla i velmi rozrušena z toho, že to neumí. Nakreslila mi tedy ruce s třemi prsty na levé a čtyřmi na pravé ruce. Když jsem ji upozornila, že těch prstů na ruce mám víc a ukázala jsem jí je, tak napočítala správně pět, ale nepochopila, že na obrázku má tři a čtyři prsty. Potom mi dokreslila nohy se třemi prsty. Znovu jsem se jí zeptala, jestli máme na nohách tři prsty a jestli má ona taky tři prsty na nohách. Odpověděla, že neví a vzteky zmuchlala papír a vyhodila ho do koše. Z obrázku tedy nic nemám, ale odkazuji na přílohu U.

Po kreslení postavy jsme se vrátily k připravené pohádce. Dívka vůbec nespolupracovala. Nesnažila se doplnit ani jediné slovo. Celou pohádku jsem

předčítala sama spolu s doplňováním slov. Dívka občas zopakovala alespoň nějaké slovo, které jsem musela nejprve říct sama, protože tvrdila, že neví.

7. Pracovní list - „Počítáme do čtyř“

Cíl: Podpora dítěte v oblasti rozvoje matematických dovedností a pozornosti.

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: pracovní list (viz příloha G)

Metodický postup: Podle čísla v rámečku vybarvit tolik zvířat, kolik jich je napsáno.

Pozorování dítěte při činnosti

S počty nemá žádný problém. Úkol pochopila a správně vypracovala. Pracovní listy ji velmi baví, je na ní vidět zájem o práci.

Rodinné prostředí

Matka dcerám koupila křečka. Bohužel při mém příchodu do bytu neměl vodu. K další návštěvě jsem dívkám vytvořila dětskou nástěnku z polystyrénové stropní desky k tomu, aby si na něj mohly přidělat rozvrh péče o domácího mazlíčka. Matce jsem vysvětlila, že může takto dívkám přidělit i drobné domácí práce, aby si zvykaly na nějaký řád a pomáhaly jí, aby pak měla čas i na společné hry.

Do rodiny jsem donesla prádelní tkanici a kolíčky k tomu, abychom si vytvořily síť na společné výkresy. Celá rodina mi pomáhala a hotovou síť jsme přidělaly do společného pokoje. Na síť si hned pozorovaná dívka přidělala svůj první výkres.

8. Zopakování básně – Koťátka (autor – Anna Sládková)

Cíl: Navázání komunikace a rozvoj slovní zásoby. Podpora paměti, rytmizace, modulace hlasu – silně/slabě.

Motivace: obrázek básně

Časová dotace: 15 minut

Organizace: u stolu

Pomůcky: text s obrázkem „kočičí rodiny“ (viz příloha A), chrastítko

Metodický postup:

- Zopakování textu básně a popisu obrázku – kdo tam je a jak se jim správně říká, kdo je větší a kdo menší, nácvik barev a podobnost.
- Opakování textu pomocí nálad: smutně a vesele.
- Rytmizace textu pomocí vytleskávání
- Vytleskávání slabik: koč-ka, ko-cour, ko-ťa-ťa, kyt-ka, plot, vou-sy, drá-py, chlu-py.

Pozorování dítěte při činnosti

Opakování básně jsem prováděla metodou ozvěny – tzn., že dítě po mě hned opakuje. Dívka to nepochopila a opakovala jen koncové slovo. Při opakování básně říkala vždy jen poslední slovo – vrátka, koťátka. Když opakovala „*buch, buch, buch*“ řekla jsem jí, ať opakuje silným hlasem jako velký kocour a „*ťuk, ťuk, ťuk*“ zase něžně jako kočka. S hlasitým projevem měla problém, možná se i přede mnou styděla.

Vytleskávání slabik jí nedělalo žádný problém.

Pozorování při další činnosti

Dívka si prvně přinesla z mateřské školy sešit logopedie se cvičením, které má od paní logopedky. Procvičovaly jsme tedy sykavky na konci slov např. pes, les, nos, tenis, dopis, ananas, autobus, globus a uvnitř slova: most, kostel, kapesník,

sysel. Dalším úkolem bylo popsat, co je na obrázku? Např.: salám, sůl, pes. Učila se, kdo co dělá, např.: sype, spí, nespí, seká. Potom popisovala obrázek, na němž byl pes, kterého málem v lese srazilo auto. Popis obrázku jí dělal velký problém, řekla, že je na obrázku pes a auto, ale situaci na obrázku nijak nepopsala a musela jsem jí hodně pomáhat. Situaci jsme si popsaly jak ve znakovém jazyce, tak i v mluvené řeči. Nakonec jsme si povídaly, jaké počasí je na obrázku např.: mlha, fouká a prší.

Dívka mě požádala, abych jí nakreslila kočku, jako je u básničky Koťátka. Nakreslila jsem jí obrázek pod podmínkou, že to zase nevyhodí do koše jako první obrázek s postavou.

Činnost matky

Mezi tím, co vybarvovala, šla jsem matce sepsat omluvenku do školy, protože starší sestra naschvál nechává knížky s úkoly ve škole, aby nemusela doma nic dělat. Nebylo to poprvé v tom týdnu. Matce jsem sepsala omluvenku pro učitele a ona ji následně čtvrt hodiny opisovala a nadělala tam spoustu chyb. Během psaní omluvenky jsem si všimla odloženého balicího papíru, který jsem matce dávala, aby s dcerami cvičila grafomotoriku. Zjistila jsem, že se doma neprocvičovalo. Řekla jsem matce, že je to důležité pro obě dcery, ať si tedy vyhraní chvilku času ke společné práci. Následně jsem jim zadala další připravený úkol. Úkolem bylo (viz Příloha H), aby si obkreslené věci vystřihly a poté slepily dle návodu. Návod jsem matce velmi zjednodušila, aby rozuměla zadání, vše jsem vysvětlila a následně jsem se zeptala, jestli tomu rozumí. Sdělila, že ano.

Již po třetí z několika setkání přišla rodina domů opět s plnou náručí zákusků. Obě dcery se na ně natolik těšily, že jsem zase musela čekat, než se posilní sladkostmi. Mezi tím jsem zkoušela na jejich televizi spustit pohádku, bohužel se mi to nepovedlo, a musela jsem tedy rychle vymyslet plán „B“. Jelikož s sebou nosím zásobník s věcmi, tak jsem měla připravenou pohádku k přečtení. Když dívka dojedla, řekla jsem jí, že se na pohádku podívat nemůžeme, protože se mi to

nepovedlo spustit, ale že ji jednu krásnou pohádku mohu přečíst. Moc nadšená tedy nebyla, abych řekla pravdu. Těšila se na pohádku v televizi.

9. Pohádka „Jak Matýsek a Majdalenka zařídili školu pro vodní skřítky

Cíl: Rozvoji slovní zásoby, představivosti a fantazie. Rozvíjení paměti při reprodukci příběhu, procvičování pozornosti a sluchového vnímání.

Motivace: maňásek dívky – Majdalenky a chlapce - Matýska

Časová dotace: 20 minut

Pomůcky: text pohádky (viz příloha I)

Metodický postup: Předčítání pohádky s následným povídáním o jejím obsahu

Obměna: povolání ve škole – školník, učitelka, žáci, ředitel, uklízečka, kuchařka a tvorba mužského a ženského rodu

Pozorování dítěte při činnosti

Když jsem začala číst, pozorně poslouchala a smála se. Bohužel matka nám stále skákala do příběhu. Nejprve s tím, aby si otřela polevu ze zákusku, která jí zůstala na tváři. Skončila jsem tedy se čtením, a když jsem viděla, že už mohu pokračovat, začala jsem číst dál. Netrvalo to ani minutu a dívka dostala žízeň. Požádala matku, že chce napít. Opět jsem musela čekat a na to si ještě vymyslela, že studený čaj pít nebude, že chce teplý. Po uspokojení jejich potřeb jsem pohádku dočetla. Když jsem se ptala, o čem pohádka byla, nevěděla. Nejen, že se v těchto podmínkách nemohla soustředit, ale i když se snažila, tak mi nerozuměla. Přijde mi, že nerozumí vůbec otázkám, a tím pádem ani neví, jak na ně adekvátně odpovědět. Když jsem ji podle obrázků naváděla k tomu, co chci od ní slyšet, nedočkala jsem se odpovědi. Nevěděla ani jména pohádkových postav. Dívka se potom rozhněvala, že už číst nechce, že si chce kreslit.

Rodinné prostředí

Do rodiny jsem přinesla menší krabice, které jsem využila k další rodinné práci. Nejprve si dívky pokreslily balicí papír různými obrázky, poté jsme papír nalepily na krabice. Kde bylo ještě volné místo, tam si dívky dokreslily další obrázky. Do krabice jsme narovnaly výtvarné potřeby, do další krabice jsme daly pastelky a poslední krabice nám posloužila na drobné hračky, které se neustále někde povalovaly.

Pozorování dítěte při další činnosti

Chtěla si kreslit, protože nám matka donesla na stůl ukázat jejich knihy pro předškoláky. Prvně tedy byly jejich úplně nové knihy použity.

Úplnou náhodou si vybrala kontrolní test, který spočíval v tom, aby napodobila psací písmo a překreslila stejně deset teček. Když jsem viděla, s jakým nadšením se do toho pustila, musela jsem ji zpomalit a vysvětlit jí, co je to za úkol. Samozřejmě se na mne podívala, odkývala a místo napodobení psacího písma obkreslila vyšrafované čáry pro sklon písma a deset teček nakreslila jen do jednoho řádku. Potom si prohlédla knížku a chtěla zpívat. Vybrala si přibližně šest písniček. Mé opakování písničky vždy naprosto změnila, je vidět, že slovům nerozumí.

10. Pracovní list – „Procvič ručku“

Cíl: Podpora dítěte v oblasti rozvoje grafomotoriky. Pochopení zadání úkolu při jeho vypracování a následný rozvoj komunikačních dovedností při popisu obrázku.

Motivace: Pan zahradník málo zaléval řepu, ona sice vyrostla, ale nezbarvila se tak, jak by měla.

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky: pracovní list, pastelky (viz příloha J)

Metodický postup: Zahradníkovi vyrostla na poli převeliká řepa, která ale není vybarvená. Dítě má za úkol obrázek domalovat a říct, z jaké pohádky by to mohlo být.

Obměna: Jakou zeleninu by mohl ještě zahradník pěstovat?

Pozorování dítěte při činnosti

Bez problémů úkol pochopila. Obrázek se jí líbil, a proto jsem jí ho nechala. Pohádku o Veliké řepě neznala, a proto jsem ji vyprávěla během vykreslování omalovánky. Odpovídala mi, co by zahradník mohl ještě pěstovat – např. mrkev, okurku, cibuli.

11. Pracovní list – „Dotvoření strašáka“

Cíl: Podpora dítěte v oblasti rozvoje matematických dovedností, poznávání písmen abecedy a psaných číslic. Spojování čísel od 1–10 a písmen od A do J.

Motivace: „*Představ si, že se mi přes noc dostali nějací skřítkci do desek a smazali mi strašáka!*“

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: pracovní list, obyčejná tužka a pastelky (viz příloha K)

Metodický postup: Spoj čísla 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 a písmena A, B, C, D, E, F, G, H, I, J a objeví se ti obrázek. Co to je? Povídání o tom, kde můžeme strašáka

vidět a proč se tam dává.

Pozorování dítěte při činnosti

Dívku tento úkol velmi zaujal. Se spojováním čísel neměla žádný problém, jen při spojování písmen jsem jí pomohla, od F do J. Věděla, že strašák straší ptáky, ale nevěděla, že se dává na pole.

12. Pracovní list – „Skáče s klokanem“

Cíl: Rozvoj grafomotoriky a správného držení psacích potřeb.

Časová dotace: 5 minut

Pomůcky: pracovní list, tužka a pastelky (viz příloha L)

Metodický postup: Obkreslit vytečkovanou skákavou cestu klokana nejprve prstem a až poté pastelkou.

Pozorování při činnosti

S pracovními listy nemá vůbec žádný problém, je vidět, že ji to baví. Vždy pozoruje, jestli mám ještě nějaké připravené. Zadáni tohoto úkolu znělo: nejprve prstem a poté pastelkou. Problém je, že poprvé nikdy neobtahuje prstem, ale rovnou pastelkou.

Rodinné prostředí

Před odchodem mi matka podala zadaný úkol. Sdělila mi, že starší dceři to vůbec nešlo a musela jí hodně pomáhat. Mladší dcera je prý moc šikovná, že to celé zvládla skoro sama. Výsledek mi přijde poněkud zavádějící, protože všechny postavičky jsou naprosto totožné. Dle mého názoru si dcery maximálně udělaly vzorek na oblečení a zbytek dělala matka sama a rovnou třikrát, aby mi ten úkol dala splněný (Příloha H). Tato práce byla následně pověšena na sít' v pokoji.

Během samého setkání se vyskytl problém s matkou, která půjčila sousedovi peníze bez jakéhokoliv papíru. Vše měla snahu řešit její sousedka, která přišla do bytu spolu se svojí dcerou právě v době mé návštěvy. Sousedčina dcera hned lezla po patrové posteli a skákala vedle na pohovku. Když ji viděly obě sestry, tak se za ní vrhly na postel a skákaly taky. Matkám to vůbec nevadilo a dívky jsem musela usměrnit sama.

Matka přestěhovala celý pokoj, kde s dcerami spala. Pomohla jsem jí vytvořit dětský koutek, aby si dcery měly kde hrát. Pokoj je už trochu útulnější. Na parapetu byly vystaveny nové hračky. Matce jsem doporučila, aby dala oba stoly tak, aby si dívky svými zády nezacláněly. Vše jsem pomohla přestěhovat a bylo vidět, že obě dcery mají obrovskou radost, že mají každá svůj vlastní stůl.

13. Pohádka o tom, Jak Křemílek a Vochoomůrka vařili šípkový čaj

Cíl: Rozvoj slovní zásoby, fantazie a představivosti. Reprodukce slyšeného textu, procvičování paměti, pozornosti a vyjadřovacích schopností.

Motivace: „*Představ si, že mi Křemílek s Vochoomůrkou poslali pár šípků, abychom si mohly taky udělat šípkový čaj.*“

Časová dotace: 15 minut (8 minut pohádka + 7 minut povídání)

Pomůcky: pohádka stažená z youtube.com, sušené šípky

Metodický postup: Zhlédnutí pohádky a následné povídání o obsahu.

Odměna: Vaření šípkového čaje

Text pohádky: Jak Křemílek a Vochoomůrka vařili šípkový čaj

Bylo jaro jako zvon, „*hepčík*“, ale Vochoomůrka „*hepčík*“, dostal rýmu. „*Na Vochoomůrčí rýmu je nejlepší šípkový čaj!*“ povídá Křemílek a vypravil se k šípkovému keři. „*Ty už chceš šípky? Jenomže my teprve kveteme,*“ volaly Růženky, co bydlely v květech a uklízely tam. „*Ach jo, než to všechno uzraje, tak to se mi Vochoomůrka ukejchá,*“ stýskal si Křemílek.

„*Huhuhú, huhuhú. To nic Křemítku, já ti pomůžu,*“ povídá sluníčko! A divy a divy.

„He-he-he-he-pčik! He-hepčik!“ kýchl Vochomůrka. „Já jsem, prosím, Růženka a teď nemám kde uklízet, neboť máte z mého květu šípek,“ povídá smutně Růženka. „Jéje, tak uklízej u nás! Hep-čík!“ kýchl si Vochomůrka.

Když vše utichlo, nebyla tam už, ani konvice ani Růženka. A tak že ji půjdou hledat. „Támhle je, tam se kouří z konvice,“ křičí Křemílek. „Račte rychle a rychle o dům dál,“ mračil se na ně jezevec. „Sláva, támhle nám vaří Růženka, ale nikam se nežeň, musíme na to opatrně“. Jó, kdepak Růženka, na plácku tam cvičí brouk prskavec. „Jděte pryč, sem se nesmí!“ „A prásk!“ „Hele, tohle bude určitě Růženka.“ „Já vám dám Růženku“, povídá vodník Kebule, co vařil v hrnečku mlhu a navařil jí tolik, že se Křemílek a Vochomůrka v té mlze utopili jako v moři.

Prásk! Bum! „A teď jsme to vyvedli no, tak dlouho jsme bloudili, až jsme zabloudili domů,“ řekl smutně Vochomůrka. „A bez Růženky,“ špitl Křemílek. Ale jen vešli do světnice, bylo jim veselo, ona je tam na stole Růženka a povídá: „Už jsem měla strach, aby to nevychladlo.“ He-he-hep... „Tak a teď si můžeš kýchnout“. „He-he-pčik,“ kýchl si Vochomůrka, ale tak jemně, pod oknem vyrostl růžový keř a za chvíli se už Růženka otáčela ve svém novém šípkovém hospodářství.

Pozorování dítěte při činnosti

Po bouřlivém setkání se sousedy jsem dívce pustila pohádku. Chvilí poslouchala a popisovala, že tam jsou květiny. Poté si z ničeho nic vytrvala sluchadla z uší a hodila je po matce, že je nechce. Ani já, ani matka jsme nechápaly, co se děje. Dívka si hned sedla a dělala jakoby nic a dál poslouchala pohádku. Zvýšila jsem kvůli její nedoslýchavosti zvuk. Asi za další dvě minuty se obrátila s prosbou na matku, že chce sluchadla zpět. V klidu si je zandala zpět do uší a pokračovala v poslechu pohádky. Po skončení jsem se jí zeptala, o čem ta pohádka byla. Nedokázala mi odpovědět ani na jednu otázku. Celý příběh jsem tedy znovu převyprávěla já spolu s pouštěním krátkých ukázek. Takto ji pohádka více zaujala. Je vidět, že ji pohádka zaujme hned na začátku na chvíli a jakmile se začne vyprávět, ztrácí pozornost.

14. Popis obrázků pexesa

Cíl: Rozvíjení slovní zásoby, paměti a skloňování jednotlivých slov. Tvorba jednotného a množného čísla.

Motivace: kouzelný měšec

Časová dotace: 15 minut

Pomůcky: pexeso, látkový sáček

Metodický postup: Z kouzelného měšce si dítě vybere jednu kartu, správně pojmenuje obrázek a kartu dá na stranu. Pokud nalezne druhou stejnou kartu, opět musí správně pojmenovat obrázek a poté si obrázky může vzít k sobě. Rozlišování výslovnosti u jednotného a množného čísla – strom/les, tužka/tužky apod.

Pozorování dítěte při činnosti

Aktivita se jí moc líbila a prosila, abychom si ji zahrály i příště. Měla problém s obrázkem jednoho stromu, vždy říkala les. Musela jsem víckrát vysvětlovat rozdíly (jeden znamená strom a více znamená les), opravovala jsem výslovnost a skloňování slov. Některá slova doslova zadržela, že jim nebylo vůbec rozumět. Neznala slova jako: glóbus, konvice, koloběžka, umyvadlo, šicí stroj a budík, který měnila za hodiny, a umyvadlo.

15. Skládání puzzle

Cíl: Podpora v oblasti kognitivních dovedností v oblasti analyticko-syntetického myšlení. Rozvíjení pozornost, trpělivosti a soustředění.

Motivace: samotnou činností

Časová dotace: přibližně 20 minut

Pomůcky: pexeso s 54 díly

Metodický postup: Skládání puzzle podle předlohy na krabici.

Pozorování dítěte při činnosti

Nejprve jsem měla obavy, aby to pro ni nebylo moc těžké. Zpočátku jsem jí pomohla jen s kouskem a dál pracovala ona. Mile mě překvapila, že puzzle zvládla složit skoro celé sama. Samou radostí běžela za matkou, aby jí ukázala výsledek své práce.

Rodinné prostředí

Matka koupila dcerám dětský tablet k výuce anglického jazyka. Mladší dcera mi hned ukazovala, jak funguje, a spouštěla na něm jednotlivé výukové lekce.

16. Pohádka o tom, Jak Maxipes Fík začal chodit do školy

Cíl: Rozvoj slovní zásoby, představivosti a fantazie. Rozvoj paměti při reprodukci příběhu. Procvičování pozornosti.

Motivace: plyšový pes

Časová dotace: 15 minut (8 minut pohádka + 7 minut povídání)

Pomůcky: pohádka stažená z youtube.com

Postup: Zhlédnutí pohádky a následné povídání o tom, co se dělo v pohádce.

Text pohádky: Maxipes Fík ve škole

Za lesem je rybník plný vody a zajíc nikde. „*Tak se aspoň trochu smočím,*“ povídá si lovec. „*No tohleto!*“ podivil se lovec, když tahal zajíce, který byl schovaný pod hladinou a dýchal vzduch trubkou z vody. „*To je ale převoz,*“ povídá lovec, když zajíc plave jako o život k břehu. Lovec plaval rychle za zajícem, ale ten byl rychlejší a ještě mu natruc naházal všechno jeho oblečení do vody.

A vedle vody máme domeček. „*Fíku?*“ volá Ája, „*Co tam děláš?*“ „*Spravuju,*“ povídá Fík. „*Ty nevíš, co říkal tatínek?*“ A tahá Fíka za nohu, aby vylezl zpod auta. „*Nevím,*“ odpověděl Fík. „*Říkal, že to auto je pro kočku a ty jsi přeci pes!*“ křičela Ája. „*No na něčem se musím učit, ne?*“ odpověděl Fík „*Nejdřív*

se radši nauč psát a číst!“ „Hm, proč by ne,“ odpověděl Fík. A tak ho Ája vzala s sebou do školy.

„*To je bratr?*“ zeptal se pan školník, který spokojeně kouřil dýmku před školou. „*Prosím, to je pes, ale umí mluvit!*“ řekla Ája. „*Dobrý den,*“ řekl Fík, aby dosvědčil, že Ája nelže. Fík si obul přezůvky jako všechny děti a šel s Ájou do třídy. „*Čí je to pes?*“ ptá se zvědavě pan učitel hned na začátku vyučování. „*Prosím, můj!*“ odpověděla Ája. „*No a proč nemá košík?*“ zeptal se pan učitel. „*No, to by se mi špatně mluvilo!*“ vysvětlil Fík. Když se pan učitel seznámil s novým žákem, začalo vyučování. „*Napišeme si krásnou osmičku,*“ povídá pan učitel a přitom ji píše na tabuli. „*Kdo je levák, napíše ji levou, kdo umí jako já oběma, napíše dvě.*“ „*Hm*“, kontroluje pan učitel své žáky. „*To nedokážu ani já!*“ diví se pan učitel a kouká přitom Fíkovi do sešitu na jeho čtyři osmičky. Pak se učili psát písmeno F. „*F jako Fík,*“ řekl pan učitel. Fík se mezitím snažil napsat velké písmeno F do svého sešitu, ale co se nestalo! Ukápl mu inkoust a zamazalo mu to celou stránku. „*Ale, ale, žáku Fíku! Inkoust nelžeme ale?*“ „*VY*“ „*Vypijeme!*“ odpověděl Fík. „*Vypijákujeme!*“ opravil ho pan učitel.

Začala hodina tělocviku a Fík běhal spolu s Ájou a dalšími spolužáky. „*Čelem vzad!*“ zakřičel pan učitel. „*Vpravo bok! Čelem vzad!*“ „*Vlevo bok!*“ a Fík se stále točil úplně obráceně, než jeho spolužáci. „*Pochodem vchod!*“ Fík šel samozřejmě na opačnou stranu. Pan učitel ho šel na to upozornit a Fík poté pochodoval za ostatními žáky. Fík při cvičení obstál znamenitě, „*Hurá!*“ křičeli spolužáci a moc mu tleskali.

„*Tak pojd', žáku Fíku, pojd' k tabuli.*“ vyvolal Fíka pan učitel při počtech. „*Hm, dvě přední a dvě zadní, dohromady všechny čtyři!*“ počítal pořádně Fík. „*No vida, vida! Píšu Ti jedna!*“ povídá nadšeně pan učitel. „*Sláva!*“ zajásal Fík a propadl do nejvyšší třídy. Tam právě rozdávali vysvědčení a na Fíka také jedno zbylo. A zrovna samé jedničky! Tak Fík úspěšně vyšel ze školy a ze samé radosti, že umí psát, se podepsal na každý patník. No, vždyť je to koneckonců pes, ne?

Pozorování dítěte při činnosti

Při pohádce stále odváděla pozornost na sestru, která se vedle ní připravovala do školy. Během sledování příběhu nijak nereagovala, nezasmála se a ani nic nepopisovala, jako jiné dny. Ptala jsem se jí, o čem pohádka byla. Na všechny mé otázky mi odpověděla, že neví. Celý příběh jsem znovu převyprávěla sama a pouštěla jsem pohádku po částech. To už alespoň trochu reagovala. Odpovídala jen úsekově, vytrženě z kontextu, jako kdyby nerozuměla otázce. Slova neskloňuje, a když už se rozmluví, tak mluví v infinitivech.

Informace od tlumočnice

Paní tlumočnice mi volala, že matka dostala pro svoji dceru od paní logopedky obrázky na rozmluvení, a že je potřeba s ní alespoň půl hodiny denně cvičit. Matky jsem se následně zeptala a obrázky mi podala.

17. Povídání o obrázcích – kdo co dělá?

Cíl: Rozvíjení slovní zásoby, paměti, skloňování slov a správného vyjadřování.

Časová dotace: 20 minut

Pomůcky: pracovní listy (viz příloha M, N a O)

Metodický postup: Postupně jsem dívku seznámila s jednotlivými obrázky, které představovaly nějakou situaci, a povídaly jsme si o nich. Nejprve jsme procvičovaly na polovině obrázků a poté jsme pracovaly s celou A4. Dívka popisovala, co dělá Filip, Nela, máma a táta, a následně ukazovala na to, co jsem řekla já a potom jsme se vystřídaly.

Pozorování dítěte při činnosti

S dcerou jsem začala popisem obrázků. První sada obrázků byla o tom, co dělá Filip, když jsme to měly hotové, musela ukázat na obrázek, který jsem popisovala. Obrázky byly typu: Filip utíká, bouchá kladivem, hraje fotbal, zvedá krabici, plave, skáče, jede na kole, leze po žebříku, maluje, čistí si zuby, točí se na kolotoči, bubnuje na buben. Problém měla s obrázkem, kde si Filip čistí zuby, pořád mi opakovala zkomoleně „kartáček“. Obrázek, na kterém hraje fotbal, pojmenovala „balón“, ale neznala pojem fotbal. Nedokázala správně označit bubnování a zatloukání hřebíků. Druhá sada obrázků byla o tom, co dělá Nela: pláče, bojí se, češ se, hází si, hledá cestu v bludišti, pomáhá mamince, zpívá, houpe se, obléká se, cvičí, sprchuje se, zívá. Nevěděla, co znamená, když někdo zívá. Třetí sada obrázků byla o tom, co dělá maminka: chová dítě, vaří, krájí, žehlí, pere, čte si. Tyto obrázky jí dělaly velké problémy. Nevěděla, co je pračka. Musela jsem s ní jít do koupelny a vysvětlit, jaká je její funkce a to samé i s žehličkou. Žehličku musela matka přinést a vysvětlila jí to sama. Při popisu obrázků jí tyto dvě činnosti dělaly velké problémy. Čtvrtá sada byla o tom, co dělá tatínek: volá, píše na počítači, seká, řídí auto, seká dřevo, zamyká dveře. Tyto obrázky popisovala líp, pouze místo seká dřevo, stále opakovala jen dřevo. Při popisu všech obrázků jsem využívala znakový jazyk k podpoře komunikace, protože dívka většinou věděla, co je na obrázku, jen potřebovala trošku k tomu navést. Ve znakovém jazyce komunikuje úplně perfektně.

Rodinná situace

Po odchodu z bytu rodiny jsem se zastavila ještě u sousedky, která rodinu navštěvuje. Poprosila jsem ji, jestli by si mohla občas dívku vzít a zkusit s ní co nejvíce mluvit, aby měla kolem sebe co nejvíce možností komunikovat mluvenou řečí. Sousedka byla vstřícná a jen mi řekla, jestli bych mohla domluvit, aby v době, kdy s ní bude mluvit, byla s ní sama, protože jinak jsou dcery moc divoké, jak tam jsou všechny pospolu.

18. Logická hra – „Beruškárna“

Cíl: Rozvoj myšlení, pozornosti, trpělivosti a jemné motoriky.

Motivace: samotná činnost

Časová dotace: dle zájmu dítěte

Pomůcky: pomůcka s kartami v různých úrovních

Pravidla: Tato hra se skládá z deseti míčků, které jsou uloženy v krabici. Druhou částí této hry jsou kartičky, které jsou odstupňované podle složitosti od 1-9. Cílem této hry je, aby dítě přesně podle předložené kartičky srovnalo jednotlivé míčky tak, aby byly stejně jako na předloze.

Obr. 3: „Beruškárna“



Pozorování dítěte při činnosti

Tuto činnost jsem zkoušela spolu s dalšími předškolními dětmi v mateřské škole. Dívka byla jediná, která úkol pochopila a všem dětem neustále radila a vysvětlovala jim, jaká jsou pravidla. Zvládla udělat všechny úrovně a bylo vidět, že ji to moc baví. Úplně mě překvapila, protože neudělala jedinou chybu a zvládla všechny úrovně bez problému.

Rodinné prostředí

Matce jsem poradila, aby dívkám koupila nějaké společenské hry, které využijí i v budoucnu. Pexesa i puzzle jsem rodině nechala. Matka při dalším setkání mi ukazovala, že koupila – Člověče, nezlob se a Žížaly.

19. Povolání

Cíl: Rozvíjení slovní zásoby, paměti, tvorba mužského a ženského rodu.

Motivace: rekvizity

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: karty s povoláním – např.: policista, lékař, zahradník... (viz příloha P) a rekvizity – např. čepice + reflexní vesta (policista), kniha + sešit (učitel), peníze + jídlo (prodavač), auto (řidič), stříkačku + obvaz (lékař), květinu + pracovní rukavice (zahradník)

Metodický postup: Dítě si vybere jednu kartu a najde k ní dvojici. Poté řekne, co je to za povolání, např. lékař a žena je lékařka. Potom mi bude vyprávět, kde se s těmito osobami můžeme setkat.

Obměna: Hádanky – např. Je to pán, který přijede k hořícímu domu a uhasí jej. Kdo je to?

Pozorování dítěte při činnosti

Dívka bez problému našla všechny správné dvojice. Nepojmenovala konkrétní povolání. Např. místo policista říkala „*policie*“ a problémy jí dělalo i samotné tvoření ženského rodu. To samé u řidiče mi opakovala „*řídí*“ a ne řidič a nevěděla, jak vytvořit ženský rod. Hádanky ji bavily, aktivně odpovídala a chtěla, abych vymýšlela další.

20. Nadřazená slova

Cíl: Rozvíjení slovní zásoby, paměti, správného vyjadřování a pozornosti.

Motivace: ovoce a zelenina

Časová dotace: 20 minut

Pomůcky: pracovní listy (viz příloha Q)

Metodický postup: Na obrázku jsou nakresleny určité pochutiny – např. jablko, hruška, švestka, banán apod. a dítě má za úkol říci jedno nadřazené slovo.

Pozorování dítěte při činnosti

S touto činností měla velké problémy. Vždy mi říkala pouze jednotlivé věci na obrázku – např. panenka, medvěd..., ale nemohla jsem ji navést na konkrétní slovo, které jsem chtěla slyšet. Co se týče slovní zásoby, tak popsala většinu věcí na obrázku, ale nevěděla, jak se jim souhrnně říká.

21. Co je špatně?

Cíl: Rozvíjení pozornosti a správného vyjadřování.

Motivace: „*Představ si, že jsme v pohádce, kde může čarodějnice přičarovat vše, co chce! Myslíš si, že to takhle správně i ve skutečnosti?*“

Časová dotace: 10 minut

Pomůcky: pracovní listy (viz příloha R)

Metodický postup: Na obrázku byly nakresleny nesmysly. Dítě muselo nalézt, co je na obrázku špatně.

Pozorování dítěte při činnosti

Tato činnost jí nedělala vůbec žádné problémy. Nesmysl ihned našla. Opravovala jsem ji pouze správné skloňování slova a dbala jsem na to, aby se vyjadřovala ve větách.

22. Doplň větu

Cíl: Rozvíjení slovní zásoby, paměti, skloňování slov a správného vyjadřování a tvorba vět.

Motivace: „*Dnes byl silný vítr a rozfoukal mi věty. Poznáš, jak je to správně?*“

Časová dotace: 20 minut

Pomůcky: pracovní listy (viz příloha S)

Metodický postup: Dítě má za úkol doplnit správné slovo do věty. Např. Papoušek je zavřený v... (akváriu/kleci). Je kladen důraz na zopakování celé věty.

Pozorování dítěte při činnosti

Při ukazování správného obrázku, nebyl žádný problém. Jediné, s čím jsem jí musela poradit, byl rozdíl mezi koloběžkou a tříkolkou. Nedovedla po mě zopakovat celé věty.

5. Shrnutí výzkumné části

Shrnutí této části je provedeno dvěma způsoby. Jednak vlastním pozorováním dítěte během jeho činností s následným porovnáním výsledků vstupního a výstupního vývoje dítěte. Tak i samotným zápisem dítěte do základní školy prováděným pedagogy.

5.1. Výstupní diagnostika dítěte ze strany vlastního pozorování dítěte při činnosti v oblasti myšlení a vnímání

V následující tabulce č. 6 je uvedeno porovnání vývoje dítěte při vstupní a výstupní diagnostice školní připravenosti. Z níže uvedených údajů je zřetelné, že dívka byla v této oblasti mnohem zralejší než v dovednostech řečových (viz tabulka č. 7).

Hodnotícím mezníkem školní nepřipravenosti je č. **1** – nezvládá a č. **2** – s pomocí dospělého. Hodnotícím mezníkem školní připravenost je č. **3** – samo s obtížemi, č. **4** – téměř dokonale a č. **5** – dokonale.

Je patrné, že je dívka v těchto dovednostech zcela připravená pro vstup do základní školy. Během vlastního podněcování vývoje dítěte v jeho rodinném prostředí došlo k menším posunům, než v oblasti druhé.

K největšímu posunu došlo ve znalostech základních a doplňkových barev, kdy se dívka z hraničního pásma připravenosti – s pomocí dospělého – posunula až do pásma 5.

K malému posunutí, došlo v následujících oblastech:

- v nalezení toho, co do skupiny předmětů nepatří;
- v roztřídění předmětů podle určitých kritérií;
- v pojmenování geometrických obrazců – kruh, čtverec, trojúhelník, obdélník;
- ovládání pojmů (vlevo, vpravo) a pravá a levá ruka;
- dokáže popsat, co se dělá ve dne a co v noci;
- definování toho, co je „míč“ nebo „auto“ apod.;

- rozumí tomu, k čemu nám slouží oči a uši;
- dokáže sestavit z šesti kostek most nebo pyramidu;
- sestaví puzzle nebo hlavolam z dvanácti dílů.

Vzhledem ke vstupní i výstupní diagnostice, nedošlo k žádnému posunu ve vývoji dítěte v následujících oblastech:

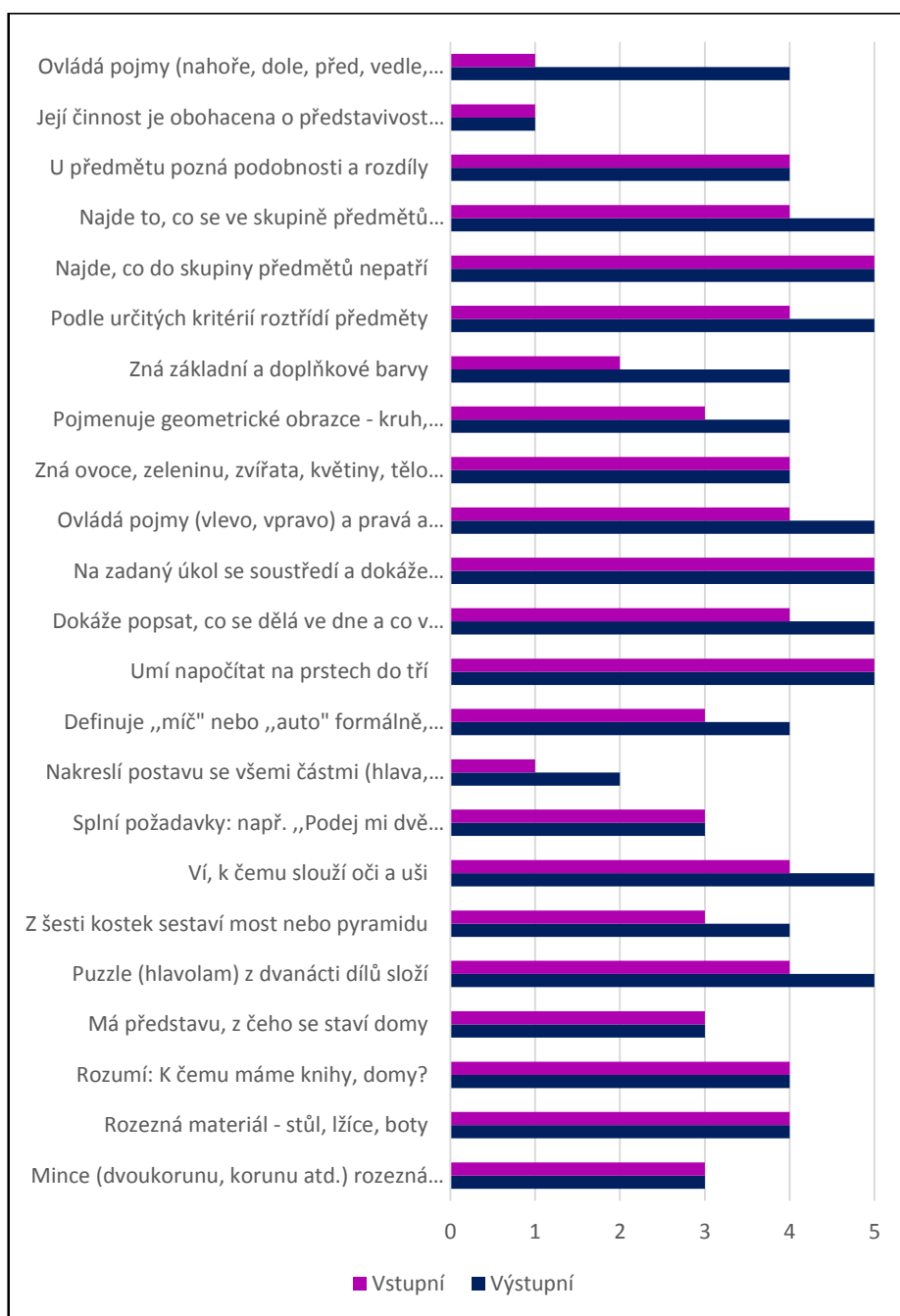
- ovládání pojmů (nahore, dole, před, vedle, za, mezi, nad, pod);
- poznávání podobností a rozdílů;
- nalezení toho, co do skupiny předmětů nepatří;
- na zadaný úkol se soustředí a dokáže udržet pozornost;
- ve znalosti ovoce, zeleniny, zvířat, květin a těla;
- v umění počítání na prstech;
- ve splnění požadavků: např. „*Poděj mi dvě panenky, čtyři talíře a jeden fix.*“
- v představě dítěte o tom, z čeho se staví domy;
- v porozumění tomu, k čemu máme knihy, domy apod.;
- v rozeznávání materiálu – z čeho je stůl, lžíce a boty.
- v rozeznávání druhů mincí – korunu, dvoukorunu rozezná a pojmenuje;

Z hraničního pásma nepřipravenost (2 – s pomocí dospělého) se dítě zdokonalilo a zároveň se dostalo do hranice vhodné školní připravenosti ve znalostech základních a doplňkových barev. V této oblasti, jak jsem již uvedla, došlo zároveň k největšímu posunu jejího vývoje.

Stálá nepřipravenost dítěte k zahájení školní docházky se projevuje v následujících oblastech:

- kresby lidské postavy se všemi částmi (hlava, krk, trup...) (viz příloha U)
- vlastní činnosti nejsou obohaceny o představivost a fantazii.

Tab. 6 Porovnání výsledků vývoje dítěte se zaměřením na myšlení a vnímání



(**Legenda:** 1 – nezvládá, 2 – s pomocí dospělého, 3 – samo s obtížemi, 4 – téměř dobře, 5 – dokonale)

(Zdroj: Strassmeier 2000; Záznam o rozvoji a učebním pokroku dítěte - interní dokument MŠ Lentilka)

5.2. Výstupní diagnostika dítěte ze strany vlastního pozorování dítěte při činnosti v oblasti řeči

V následující tabulce č. 7 je uvedeno porovnání vývoje dítě při vstupní a výstupní diagnostice školní připravenosti. Z níže uvedených údajů je zřetelné, že dívka měla v této oblasti mnohem větší obtíže než v oblasti kognitivní.

Hodnotícím mezníkem školní nepřipravenosti je č. **1** – nezvládá a č. **2** – s pomocí dospělého. Hodnotícím mezníkem školní připravenost je č. **3** – samo s obtížemi, č. **4** – téměř dokonale a č. **5** – dokonale.

K největšímu posunu, kdy se dívka z pásma nepřipravenosti posunula až do pásma téměř dokonale, došlo v následujících oblastech:

- v definování třech jednoduchých slov (co je to klíč, hruška, skříň, křeslo atd.);
- používání obsáhlejších vět, minimálně o pěti slovech;
- využívání minulého času v komunikaci;

K malému posunutí, jež dítě pouze zdokonalilo v jeho dovednostech, došlo v následujících oblastech:

- v rozlišení počátečních a koncových písmen nebo číslic;
- ve splnění třech příkazů ve správném pořadí;
- vyjmenování více jak šesti barev.

Vzhledem ke vstupní i výstupní diagnostice, nedošlo k žádnému posunu ve vývoji dítěte v následujících oblastech:

- v rozložení slova na slabiky;
- ve znalosti povolání vlastních rodičů;
- ve znalosti vlastního jména, příjmení, bydliště a věku;
- ve vyvozování hlásek k, f a d;
- v neobjevování dětských výrazů v řeči.

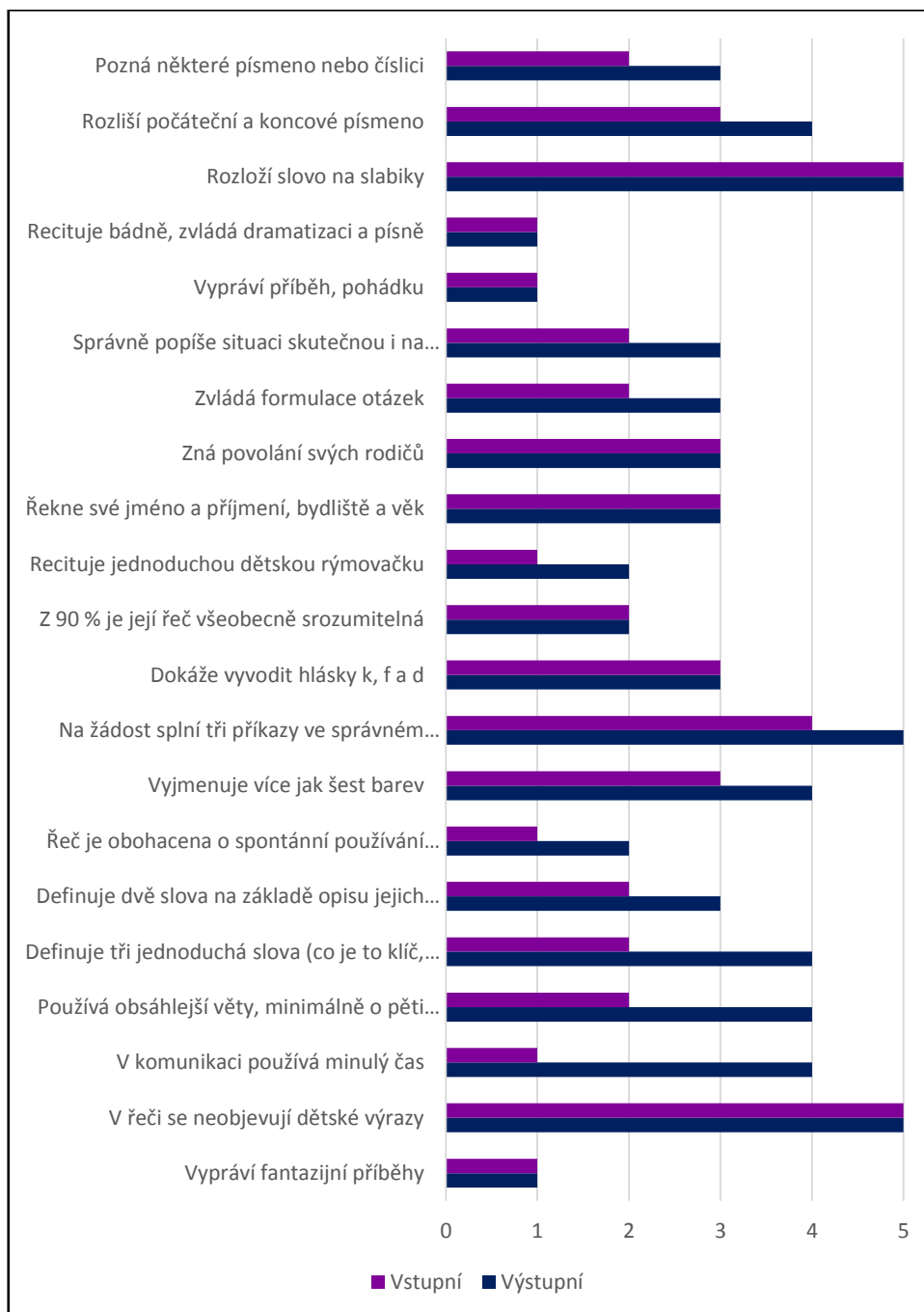
Z hraničního pásma nepřipravenost (2 – s pomocí dospělého) se dítě zdokonalilo a zároveň se dostalo do hranice vhodné školní připravenosti v oblastech:

- znalosti některých písmen nebo číslic;
- popisu situace skutečné i na obrázku;
- ve zvládnání formulace otázek;
- v definování dvou slov na základě popisu jejich významu.

Stálá nepřipravenost dítěte k zahájení školní docházky se projevuje v následujících oblastech:

- v recitaci básní, zvládnání dramatizace a písniček;
- vyprávění příběhu či pohádky;
- v recitaci jednoduché dětské rýmováčky;
- ve všeobecné srozumitelnosti její řeči;
- obohacení řeči o spontánní používání nových slov;
- ve vyprávění fantazijních příběhů.

Tab. 7 Porovnání výsledků vývoje dítěte se zaměřením na řeč



(**Legenda:** 1 – nezvládá, 2 – s pomocí dospělého, 3 – samo s obtížemi, 4 – téměř dobře, 5 – dokonale)

(Zdroj: Strassmeier 2000; Záznam o rozvoji a učebním pokroku dítěte - interní dokument MŠ Lentilka)

5.3. Diagnostika dítěte při zápisu do základní školy ze strany pedagogů

Zápis do základní školy proběhl 15. 1. 2016. (Ukázky práce dívky jsou k nahlédnutí v příloze V a W). Na zápise se dívka chovala velmi ostýchavě, protože ji matka neustále pobízela k činnosti. Z tohoto důvodu jsme byly já i matka požádány o opuštění místnosti, abychom dívku nerušily při diagnostice. Materiály ze zápisu mi byly poskytnuty zpětně a je z nich patrné, že dívka během navazování kontaktu byla i nadále velmi ostýchavá, ale spolupracovala. Ze zápisu dále vyplývá, že s nimi komunikovala mluveným jazykem a mluvenému slovu rozuměla. Vědomosti základních barev byly ověřeny kladně. S matematickými představami a geometrickými tvary neměla žádný problém. Zná jména rodičů, ale nezná své bydliště. Se zájmem plnila jednoduché úkoly a měla z nich i náležitou radost. Z poskytnutých informací vyplývá, že dívka během činností působila klidně, mile a pracovitě. V současné mateřské škole se jí líbí, ale do základní školy se netěší.

Dívka bude pravděpodobně začleněna do třídy pro děti s nedoslýchavostí. V běžné Mateřské škole by měla jistě problémy s mluveným slovem, které jí dělá doposud velké problémy v porozumění. Z vlastní zkušenosti jsem si všimla, že potřebuje často mluvené slovo doplnit znaky. To je nejspíš způsobeno tím, že nejen vyrůstala v prostředí neslyšící rodiny, kde byla odkázána pouze na využívání znakového jazyka při komunikaci, ale i samotným méně podnětným rodinným prostředím, kvůli kterému se mohou vyskytnout problémy s neznalostí některých věcí, které jsou pro dítě lépe pochopitelné přímým vysvětlením ve znakovém jazyce než v mluveném slově.

Z rozhovoru s učitelkou z mateřské školy vyplývá, že je dívka velmi málo adaptabilní. Trvalo téměř dva roky, než začala komunikovat mluvenou řečí a i teď před nástupem do základní školy její vývoj v této oblasti není na dostatečné úrovni, což vyplývá i z výstupního hodnocení (viz tabulka č. 7). Ve svém chování se neprojevuje uzavřeně, je pohodová, vyhledává přítomnost jiných dětí a ráda ostatním pomáhá. V porovnání s loňským rokem se začala mírněji rozmlouvat, protože byla na internátě a měla možnost celodenně komunikovat mluvenou řečí. V letošním roce je opět v péči matky a upřednostňuje komunikaci ve znakovém

jazyce než v mluvené řeči. Komunikace s neslyšící matkou jí činí problémy. Učitelka preferuje při komunikaci s matkou neslyšící asistentku z mateřské školy. Matka má problém vodit dívku do mateřské školy v daný čas, což při nástupu dívky do základní školy může způsobit potíže.

Doporučení pro další rozvoj dítěte

Vzdělávat dítě ve třídě, kde bude mít možnost nejen užívat znakový jazyk, ale i mluvenou řeč. Zajistit pro něj, aby do nového kolektivu nastoupilo s někým, s kým se z mateřské školy již zná. Bylo by vhodné, aby se pro tyto děti otevřela speciální třída, kde bude mít tyto dva jazyky a nebude odkázáno pouze na mluvenou řeč, se kterou má značný problém s porozuměním. Lze předpokládat, že dítě bude v novém kolektivu a v jiném prostředí uzavřené a bude mu nějaký čas trvat, než si na tyto změny zvykne. Lze očekávat i další ústup komunikace vzhledem ke špatné adaptabilitě. Následkem toho by se mohly u dítěte objevit psychosomatické problémy. Z pohledu utváření vlastní osobnosti dítěte je nutné dbát na to, aby dítě nenosilo nadále láhev na pití s jiným jménem. Mohlo by to být příčinou následných problémů v kolektivu dětí, např. posmívání.

Závěr

S koncem předškolního věku končí i dosavadní etapa života dítěte. Dítě si doposud bezstarostně hrálo, a nyní má začít systematicky pracovat ve školním prostředí. Tento konec pro dítě představuje velmi významnou změnu, neboť dítě zahajuje povinnou školní docházku. Nástupu do školy předchází více či méně intenzivní předškolní příprava. Tato příprava by měla být pro dítě nenásilná, ale zároveň systematická a měla by probíhat jak v předškolním zařízení, tak i v rodině. Aby dítě zvládalo veškeré nároky, které na něj budou kladeny ze strany školy, musí být dostatečně školsky zralé a připravené. V případě, že jeho nezralost potvrdí ošetřující dětský lékař, pracovníci ze speciálně pedagogického centra, pedagogové ze základní či mateřské školy, je odklad povinné školní docházky jedním z nejlepších možných řešení. Tento prodloužený rok je nutné využít k tomu, aby bylo dítě dostatečně v dané oblasti rozvíjeno, aby další rok mohlo zahájit povinnou školní docházku bez potíží. Následný správný výběr školy a správné načasování vstupu do školy se promítne v jeho úspěšném startu v první třídě, který je velmi důležitý pro správný rozvoj osobnosti dítěte. Touto celkovou změnou prochází spolu s dítětem i jeho rodiče.

Téma bakalářské práce jsem si zvolila právě Školní připravenost dítěte se sluchovou vadou, kdy cílem výzkumné části předkládané práce bylo zhodnocení rozvoje dítěte a jeho podpory v domácím prostředí se zaměřením na oblast komunikačních a kognitivních dovedností. Při práci s dítětem se sluchovou vadou jsem dávala matce podněty, jak pro dítě přizpůsobit prostředí, které ho bude rozvíjet. Matce jsem doporučila například rozšíření vybavení dětského pokoje, konkrétně psací stůl s židlemi, police na vystavení dětských knih, aby je dívky měly po ruce. Do pokoje jsem spolu s celou rodinou vyráběla nástěnku, na kterou jsem jim vytvořila rozvrh péče o nového domácího mazlíčka, který při mém příchodu neměl vodu. Pro podporu práce matky se svými dcerami jsem vytvořila spolu s dívkami síť, která jim posloužila k vystavení jejich společné tvorby. Následná tvorba dětského koutku a pořízení základního vybavení do dětského pokoje přispěla k zútulnění jejich doposud strohého pokoje. Těmito malými kroky došlo k celkovému zlepšení doposud méně podnětného prostředí, ve kterém dítě vyrůstalo. Dívka se následně činnostmi rozvíjejícími její komunikační i kognitivní

dovednosti dostala na mnohem lepší úroveň, než byla při mém prvním setkání s ní. A pokud bude vzdělávána na základní škole ve třídě pro děti s nedoslýchavostí, můžeme očekávat její přirozený další rozvoj nejen v těchto dovednostech, ale i úspěšné zvládnání školních nároků.

Tato bakalářská práce by neměla být chápána jako přesný postup, jak s dítětem pracovat v méně podnětném rodinném prostředí. Je důležité všechny činnosti přizpůsobit individualitě každého dítěte a zajistit tak jeho rozvoj k tomu, aby bylo následně pro vstup do základní školy připravené a zralé.

Smyslem této práce bylo popsat důležitou oblast přípravy dítěte se sluchovou vadou v předškolním období na jeho vstup do základní školy. V širším kontextu tato práce přináší další náměty pro práci s dítětem se sluchovou vadou a dále i podněty pro podporu dítěte v méně podnětném prostředí.

Seznam použité literatury

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava. VÍTKOVÁ, Marie et al. 2008. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. 1. vydání. Brno: Paido. 369 s. ISBN 978-80-7315-170-6.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. VÍTKOVÁ, Marie et al. 2012a. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole. Texty k distančnímu vzdělávání*. 1. vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-237-6.
3. BARTOŇOVÁ, Miroslava. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. 2012b. *Předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6044-9.
4. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. ŠMARDOVÁ, Vlasta. 2015. *Školní zralost. Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vydání. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0793-9.
5. BENÍŠKOVÁ, Tereza. 2007. *První třídou bez pláče*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1906-1.
6. DOMINO, George. DOMINO, Marla. 2006. *Psychological Testing: An Introducing*. 2. vydání. Cambridge: Cambridge University Press. 654 s. ISBN 978-0-5218-618-16.
7. FREEMAN, D. Roger. GARBIN, F. Clifton. BOESE, J. Robert. 1992. *Tvé dítě neslyší? Průvodce pro všechny, kteří pečují o neslyšící děti*. 1. vydání. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených.
8. HARTL, Pavel. HARTLOVÁ, Helena. 2000. *Psychologický slovník*. 1. vydání. Praha: Portál. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
9. HENDL, Jan. 2008. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. 2. přepracované a aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
10. HORÁKOVÁ, Radka. 2011. *Surdopedie, texty k distančnímu vzdělávání*. 1. vydání. Brno: Paido. 126 s. ISBN 978-80-7315-225-3.
11. HOUDKOVÁ, Zuzana. 2005. *Sluchové postižení u dětí – komplexní péče*. 1. vydání. Praha: Triton. ISBN 80-7254-623-6.

12. HRUBÝ, Jaroslav. 1998. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*, 2. díl. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených. 328 s. ISBN 80-7216-075-3.
13. HRUBÝ, Jaroslav. 2010. *Úvod do výchovy a vzdělávání sluchově postižených*: 1. část. 1. vydání. Praha: Tiché učení. 154 s. ISBN 978-80-904786-1-9.
14. JUNGWIRTHOVÁ, Iva. 2015. *Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ*. 1. vydání. Praha: Portál. 192 s. ISBN 978-80-262-0944-7.
15. KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea (ed.). 2004. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. 1. vydání. Brno: Paido. ISBN 80-7315-063-8.
16. KROPÁČKOVÁ, Jana. 2008. *Budeme mít prvňáčka. Pro rodiče dětí od 5 let*. 1. vydání. Praha: Portál. 160 s. ISBN 978-80-7367-359-8.
17. KROPÁČKOVÁ, Jana. LEŽALOVÁ, Renata. 2012. *Školní zralost. Vstup do školy*. 1. vydání. Praha: Raabe. ISBN 978-80-87553-53-4.
18. LANGMEIER, Josef. KREJČÍŘOVÁ, Dana. 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1284-0.
19. MONATOVÁ, Lili. 2000. *Speciálně pedagogická diagnostika z hlediska vývoje dětí*. 1. vydání. Brno: Paido. ISBN 80-85931-86-9.
20. MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina. 2014. *Péče o dítě s postižením sluchu*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. 128 s. ISBN 978-80-247-5034-7.
21. NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. 2011. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Raabe. ISBN 978-80-86307-87-9.
22. NOVÁK, Alexej. 1994. *Foniatrie a pedaudiologie. Poruchy komunikačního procesu způsobené sluchovými vadami*. Praha: Unitisk. 131 s.
23. PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
24. ŘÍČAN, P. KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Dětská klinická psychologie*. 4. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing. 604 s. ISBN 80-247-1049-8.

25. SKÁKALOVÁ, Tereza. 2011. Uvedení do problematiky sluchového postižením. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-098-6.
26. SKÁKALOVÁ, Tereza. 2014. *Dítě se sluchovým postižením*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-502-8.
27. SLOWÍK, Josef. 2007. *Speciální pedagogika*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
28. STRNADOVÁ, Věra. 2002. *Úvod do surdopedie*. 1. vydání. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7083-564-8.
29. ŠÁNDOROVÁ, Z. POKORNÝ, K. 2013. *Zdravotně sociální služby a speciálně pedagogická edukace osob se sluchovým postižením*. Učební text pro studující zdravotně-sociálních studijních oborů. 1. vydání. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7395-526-7.
30. ŠMELOVÁ, Eva, PETROVÁ, Alena, SOURALOVÁ, Eva a kol. 2012. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3345-5.
31. STRASSMEIER, Walter. 2011. *260 her pro děti raného věku*. 3. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-880-7.
32. ŠULOVÁ, Lenka (ed.). 2014. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. 1. vydání. Praha: Wolters Kluwer. 252 s. ISBN 978-80-7478-542-9.
33. VÁGNEROVÁ, Marie. 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0.
34. VÁGNEROVÁ, Marie. 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-414-4.
35. VÁGNEROVÁ, Marie. KLÉGROVÁ, Jarmila. 2008. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. 1. vydání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1538-7.
36. VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. doplněné a přepracované vydání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

Elektronické zdroje

37. Rámcový vzdělávací program: 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. [cit. 2016-14-02]. Dostupné z WWW: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf
38. Školský zákon: *zákon č. 561/2004 SB., o předškolním, základní, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. [online]. [cit. 2016-02-10]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>.
39. Věstník: 2012. Metodický pokyn k provádění screeningu sluchu u novorozenců. [online]. [cit. 2016-02-25]. Dostupné z WWW: http://www.mzcr.cz/Legislativa/dokumenty/vestnik-c7/2012_6706_11.html
40. WHO: 2010-2016. *Deafness and hearing loss*. [online]. [cit. 2016-01-26]. Dostupné z WWW: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs300/en/>.

Časopisy

41. FRANCOVÁ, Miroslava. Zkušenosti s novorozeneckým screenigem sluchu a vyšetřováním sluchu u dětí na ORL klinice Fakultní nemocnice v Ostravě. *INFO ZPRAVODAJ: Magazín informačního centra o hluchotě FRPSP. 2011. Číslo 3. Ročník 19. s. 10–12.*
42. KŘEŠŤANOVÁ, Lucie. Sympozium o poruchách sluchu v raném věku. *GONG: Časopis pro sluchově postižené. 6/2004. Ročník XXXIII, s. 14–15. Praha: ASNEP. ISSN 0323-0732.*
43. KŘEŠŤANOVÁ, Lucie. České děti si zaslouží screening sluchu. *GONG: Časopis pro sluchově postižené. 5/2007. Ročník XXVII, s. 10. Praha: ASNEP. ISSN 0323-0732.*
44. KŘEŠŤANOVÁ, Lucie. Vyšetříme miminkům sluch už v porodnici?. *GONG: Časopis pro sluchově postižené. 1–3/2012. Ročník XXXXI. Praha: ASNEP. ISSN 0323-0732.*
45. KUNEŠOVÁ, Hana. Sluchobus právě vyjíždí.... *GONG: Časopis pro sluchově postižené. 7–9/2013. Ročník XXXI. Praha: ASNEP. ISSN 0323-0723.*

46. MOTEJZLÍKOVÁ, Jitka. Screeningové vyšetření sluchu: zkušenosti a možnosti. *INFO ZPRAVODAJ: Magazín informačního centra o hluchotě FRPSP*. 2008. Číslo 4. Ročník 16. s. 3–5.
47. MOTEJZLÍKOVÁ, Jitka. Podpora neslyšících rodin se slyšícími dětmi. *INFO ZPRAVODAJ: Magazín informačního centra o hluchotě FRPSP*. 2011. Číslo 3. Ročník 19. s. 13–15.
48. PEČIVOVÁ, Marie. Když se nám narodily slyšící děti, byli jsme rádi. *INFO ZPRAVODAJ: Magazín informačního centra o hluchotě FRPSP*. 2011. Číslo 3. Ročník 19. s. 3–5.
49. PROCHÁZKOVÁ, Věra. Psychologická poradna. Rodiče a děti 3. část. *GONG: Časopis pro sluchově postižené*. 3/2004. Ročník XXXIII, s. 17. Praha: ASNEP. ISSN 0323-0732.
50. REDLICH, Karel. Slyšící děti neslyšících rodičů 1. část. *INFO ZPRAVODAJ: Magazín informačního centra o hluchotě FRPSP*. 2006. Číslo 3. Ročník 14. s. 6–9.
51. STRNADOVÁ, Věra. Některé specifické problémy neslyšících rodičů se slyšícími dětmi 1. část. *GONG: Časopis pro sluchově postižené*. 9/2002a. Ročník XXXI, s. 238. Praha: ASNEP. ISSN 0323-0732.
52. STRNADOVÁ, Věra. Některé specifické problémy neslyšících rodičů se slyšícími dětmi 2. část. *GONG: Časopis pro sluchově postižené*. 10/2002b. Ročník XXXI, s. 262. Praha: ASNEP. ISSN 0323-0732.
53. STRNADOVÁ, Věra. Některé specifické problémy neslyšících rodičů se slyšícími dětmi 3. část. *GONG: Časopis pro sluchově postižené*. 11/2002c. Ročník XXXI, s. 290. Praha: ASNEP. ISSN 0323-0732.
54. STRNADOVÁ, Věra. Některé specifické problémy neslyšících rodičů se slyšícími dětmi 4. část. *GONG: Časopis pro sluchově postižené*. 12/2002d. Ročník XXXI, s. 318. Praha: ASNEP. ISSN 0323-0732.

Interní dokumenty

55. MŠ LENTILKA, 2015. *Záznam o rozvoji a učebním pokroku dítěte*. Interní dokumenty z MŠ Lentilka.

Seznam příloh

Příloha A: Koťátka.....	97
Příloha B: Zatoulaná koťátka.....	98
Příloha C: Geometrické tvary	99
Příloha D: Pohádka: „Jdeme do divadla"	100
Příloha E: Malá myška v nebezpečí.....	102
Příloha F: Pohádka „Na houbách“	103
Příloha G: Počítáme do čtyř.....	105
Příloha H: Domácí práce matky s pozorovaným dítětem	106
Příloha I: Pohádka Jak Matýsek a Majdalenka zařídili školu pro vodní skřítky“	107
Příloha J: Procvič ručku.....	109
Příloha K: Dotvoř strašáka.....	110
Příloha L: Skáče s klokanem.....	111
Příloha M: Řekni, co dělá Nela.....	112
Příloha N: Řekni, co dělá Filip	113
Příloha O: Řekni, co dělají rodiče.....	114
Příloha P: Povolání a tvorba ženského rodu	115
Příloha Q: Nadřazená slova	117
Příloha R: Co je špatně?.....	123
Příloha S: Dokonči větu.....	124
Příloha T: Strukturovaný rozhovor	126
Příloha U: Postava pozorovaného dítěte při zápisu do základní školy.....	127
Příloha V: Informace o dítěti z průběhu zápisu do základní školy.....	128
Příloha W: Pracovní list vyplněný pozorovaným dítětem v průběhu zápisu do základní školy	129

Seznam obrázků

Obr. 1 Ukázka subtestu Domky zvířátek WPPSI	45
Obr. 2 Ukázka Edfeldtova testu	46
Obr. 3 „Beruškárna"	76

Seznam tabulek

Tab. 1: Vliv převodní a percepční poruchy slyšení řeči podle Šándorové	19
Tab. 2: Dělení sluchových vad podle BIAP	20
Tab. 3: Novákovo hodnocení stupně sluchové vady	20
Tab. 4 Myšlení a vnímání	53
Tab. 5 Řeč	54
Tab. 6 Porovnání výsledků vývoje dítěte se zaměřením na myšlení a vnímání	82
Tab. 7 Porovnání výsledků vývoje dítěte se zaměřením na řeč	85

Příloha A: Kotátka

Koťátko
(Anička Sládková)

Kdo to klepe na vrátka?

Kočka, kocour, koťátko.

Kocour těžce buch, buch, buch!

Kočka lehce, žuk, žuk, žuk.



(Zdroj: Budínská 2008, s. 44)

Příloha B: Zatoulaná koťátka

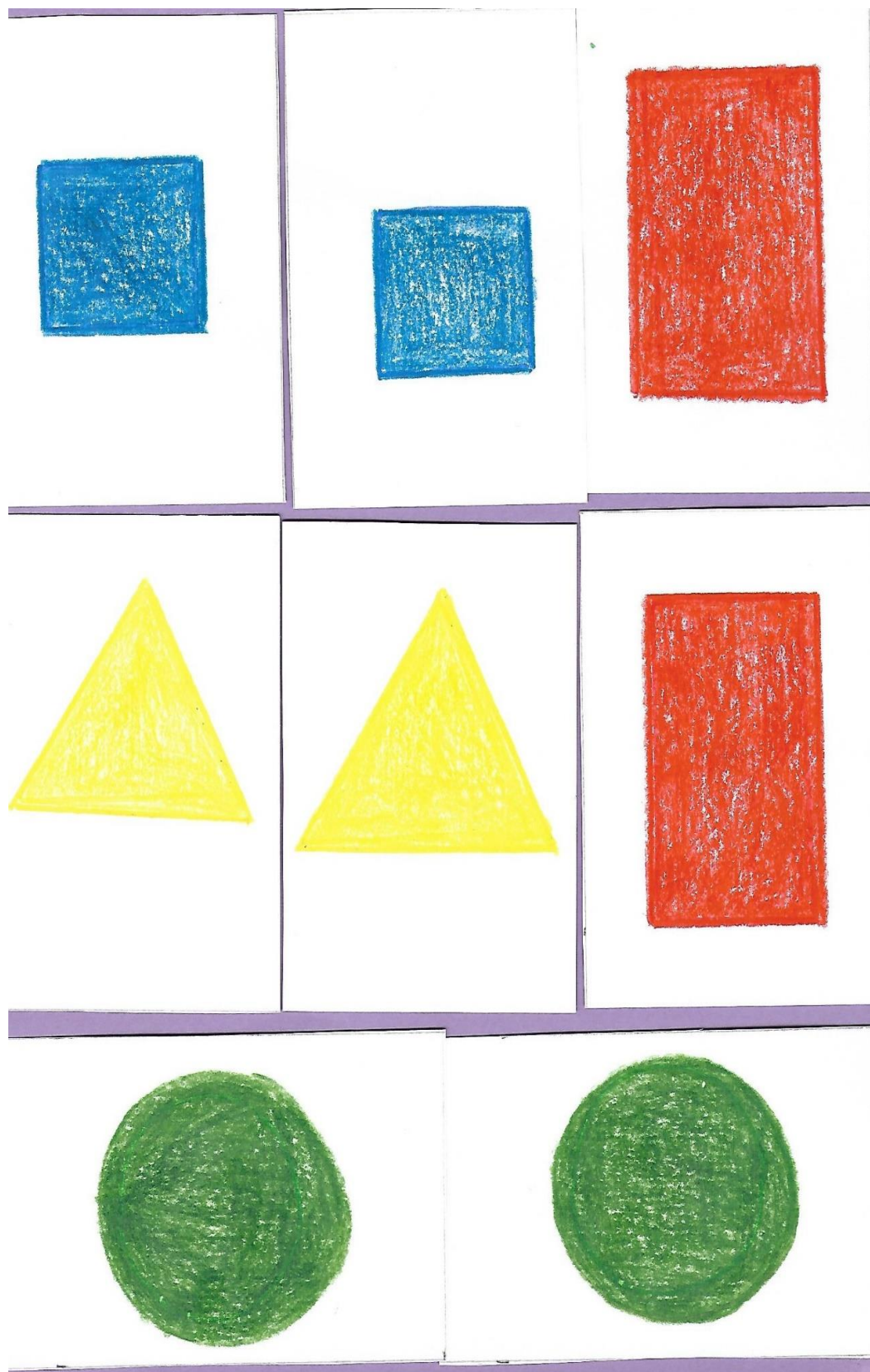
Zatoulaná koťátka

Pomozte najít dvěma zatoulaným koťátkům cestu domů k mamince.



(Zdroj: Šeda 2010)

Příloha C: Geometrické tvary





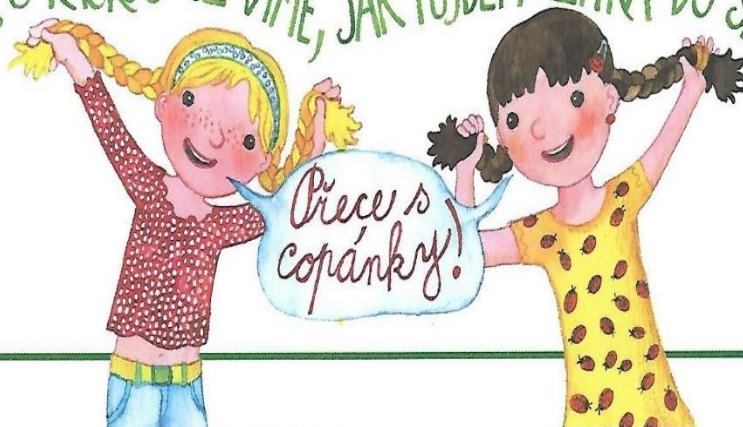
MALOVANÉ ČTENÍ

VŽDYŽ JE JEN JEDNA!" SE ZAČALY HÁDAT,
PAK A TAKHLE TO DOPADLO:



A JAK TO DOPADLO S A ? MĚLI VELIKOU
DO KRALOVSKÉHO SI DALI
A JESTLI NEUMŘELI, COPÁNKOVÉMU KRALOVSTVÍ,
KDE VŠECHNY OD TÉ DOBY NOSÍ KRALUJÍ
DODNES! A TO BYL KONEC POHÁDKY. ZAZVONIL
SE ZATAHLA A VŠICHNI JSME

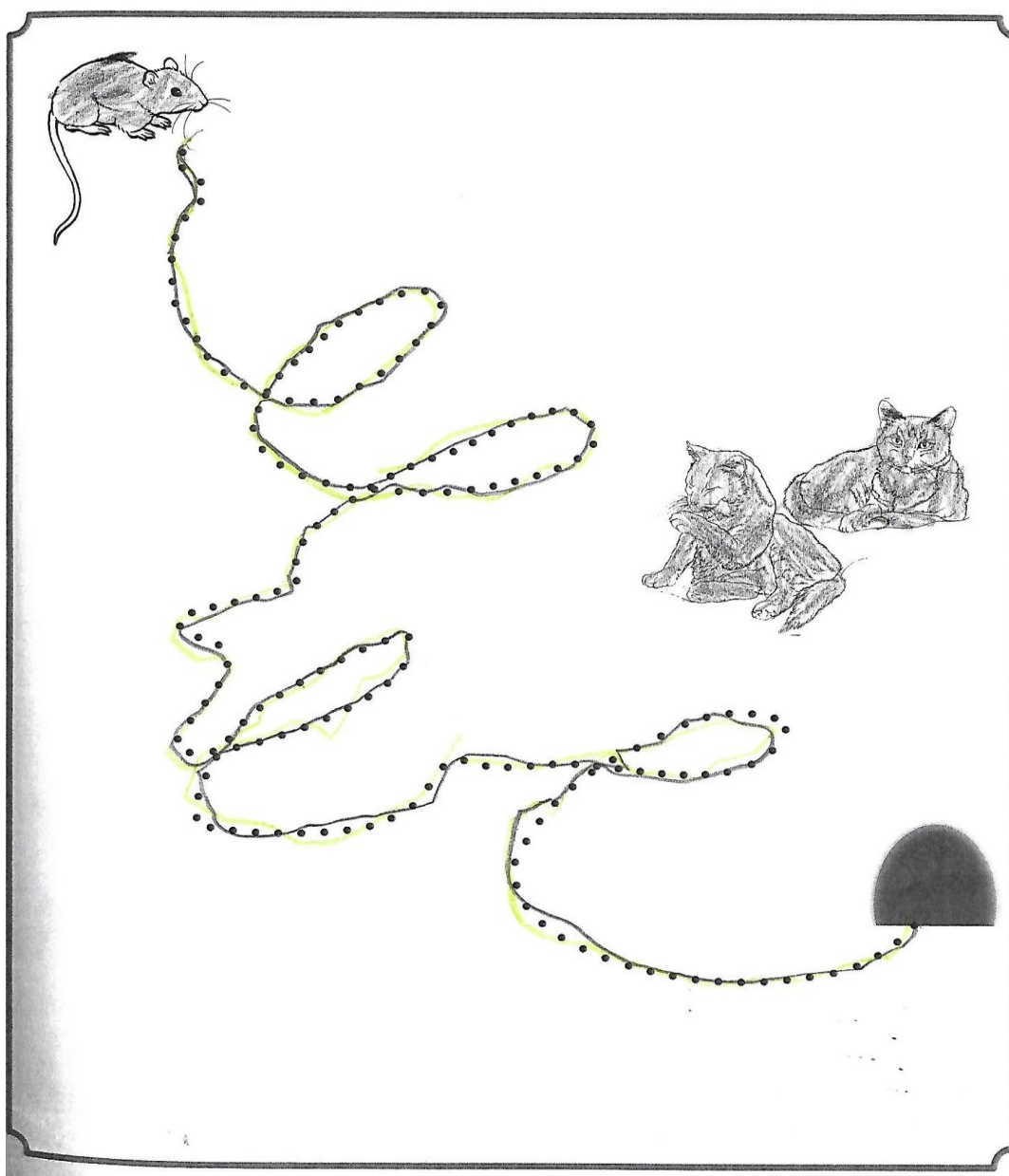
A MY S KAČKOU UŽ VÍME, JAK PŮJDEM ZÍTRA DO ŠKOLY!



Příloha E: Malá myška v nebezpečí

Malá myška v nebezpečí

Vybarvi myšku šedou barvou a vyznač zelenou pastelkou cestu myšky do jejího domečku, okolo číhajících mlsných koček.



(Zdroj: Šeda 2010)











Malované čtení

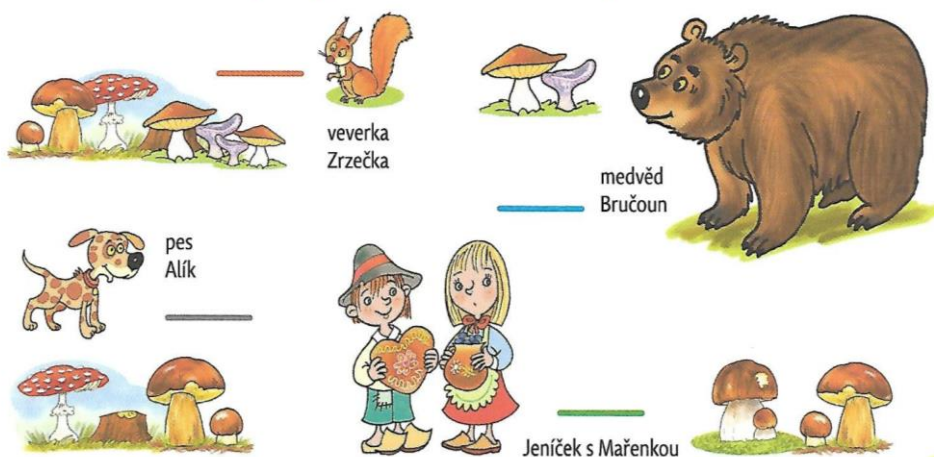
Na houbách

„Zítra jdeme na . Chce to pevné ,
na hlavu  nebo  a !“ zve
táta do  všechny  z okolí. Samy
nemohou, protože kus cesty musí jít po
. „Ráno je mlha, hodí se 
s odrazkami,  se svítící ‚plackou‘
nebo  s nášivkami na zádech a .
Musíte být vidět!“ říká . „Taky chci
světýlko!“ ňafá pes Bobík. Nakonec dostane



svítící  . Za to půjde zítra na 
a nechá na pokoji  i  na poli
a  v  . Druhý den nastoupí
Terezka s  plným jídla, ale nášivky
žádné! Táta jí na batoh dá odrazku z 
a jde se!

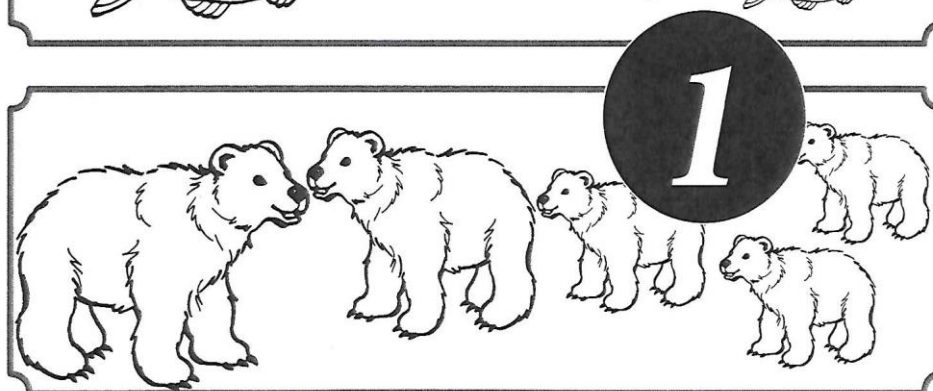
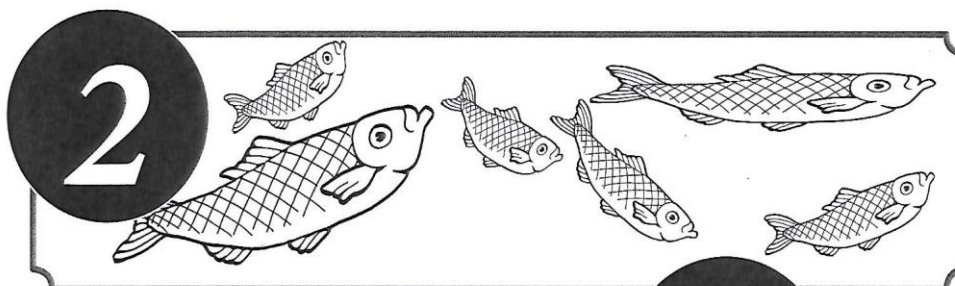
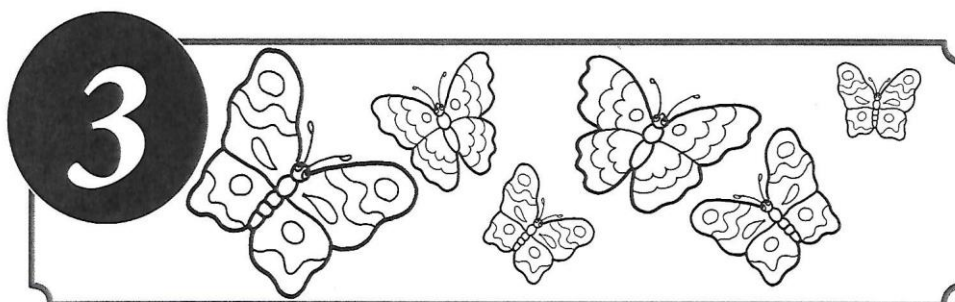
Spočítej, kdo z houbařů našel nejvíc hub:



Příloha G: Počítáme do čtyř

Počítáme do čtyř

V každém rámečku vybarvi tolik zvířátek, kolik je napsáno.



(Zdroj: Šeda 2010)

Příloha H: Domácí práce matky s pozorovaným dítětem



(Zdroj: Utermarck 2003)

Příloha I: Pohádka „Jak Matýsek a Majdalenka zařídili školu pro vodní skřítky“



JAK MATÝSEK A MAJDALENKA zařídili školu pro vodní skřítky

Napsala Inka Rybářová
Ilustroval Antonín Šplíchal

V Písmenkově začal nový školní rok a Matýsek s Majdalenkou měli v knihovně pěkný fofr! Knížky si k nim totiž chodili půjčovat i žáci z různých čarodějných škol v okolí. Aby byla



knihovna hezká, Majdalenka zdobila okna kytičkami v květináčích a Matýsek je zaléval. Ale co to? Když šel Matýsek už po několikáté doplnit vodu do konvičky, zjistil, že se v umyvadle krčí dva malí človičkové!

„Copak tady děláte?“ zeptal se zvědavě Matýsek. „Já jsem Potůček a tohle je můj malý bráška Vlnka. Chtěli bychom si také číst v knížkách,“ odpověděl jeden ze skřítků. „Anebo třeba i nějakou napsat,“ přidal se druhý. „Ale číst ani psát neumíme!“ povzdychli si společně. „Tak začněte chodit do školy!“ radil Matýsek. „To nejde,“ zavrtěl hlavou Potůček. „Pro nás, vodní skřítky, žádná škola není!“ „Cože?“ divila se Majdalenka. „My bez vody nevydržíme!“ vysvětloval Vlnka. „Navíc ji hlídáme, aby správně tekla z pramenů do údolí!“ „Tak vás přestěhujeme do kašny s vodotryskem, která je před naší školou!“ zasmál se Matýsek. „Budete tam poslouchat, co se učí ve třídě, a brzy se to naučíte také.“ „Ale Matýsku,“ vložila se do toho Majdalenka, „kašna je od včerejška zase bez vody.“

„Je to tak,“ přidal se školník Ludvík. „Zrovna si jdu k vám do knihovny půjčit knížku, jak ji opravit. Instalatér Jenda odjel na dovolenou. A ejhle – potkám tu dva malé odborníky na vodu!“ usmál se. „Kluci, když zařídíte, aby voda tekla do kašny jako dřív, tak zase pomůžu já vám!“ „To my rádi!“ přikývl Vlnka. A Potůček dodal: „Jdeme na to!“





Druhý den se Matýsek s Majdalenkou nestačili divit. Z vodotrysku u školy stříkala pramenitá voda a kašna byla plná až po okraj. V ní seděli Vlnka s Potůčkem a smutně se dívali do oken školy. „Tady není nic slyšet,“ stěžovali si. „A navíc, všichni si stále píšou něco do sešitů. My nemáme ani papíry, na které bychom mohli psát

pod vodou!“ povzdychl si Vlnka. „Slíbil jsem, že vám pomůžu,“ přerušil je školník Ludvík. „Mám v akváriu vodní rostliny od čarodějek z Babí hůrky. Dám vám sazenice papírnice bělolisté. Listy má tak pevné, že se na ně dá ve vodě psát brkem jako do sešitu.“ „K tomu se hodí plastové krabičky od svačiny,“ napadlo Majdalenku a rozběhla se do knihovny. Matýsek pádil za ní: „Přinesu konvice na zalévání!“ A tak ve škole v Písmenkově přibyli další žáci. Bráškové Vlnka s Potůčkem seděli po krk ve vodě v konvičkách na okně, a když potřebovali psát, vyklonili se ven a čmárali brkem na bílé listy papírnice ponořené ve vodě v krabičkách od Majdalenky. A nebyli sami. Do týdne k nim přibylo dalších deset vodních skřítků. Místo na židlích seděli v konvičkách s vodou a nadšeně se učili číst a psát s ostatními žáčky. Ze všech se časem stali čtenáři, kteří si začali půjčovat vodní knížky v knihovně u Matýska a Majdalenky. To je přece jasné! Když se o světě chcete dozvědět něco víc, musíte hodně číst. A malý skřítek Vlnka se už dokonce sám pustil do psaní. Pro radost svých kamarádů

vymýšlí vtipné

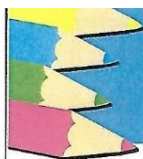
básničky. Zkuste to i vy. Vymyslete něco hezkého pro ostatní. Možná že z toho jednou bude krásná knížka...



KLUCI A HOLKY, OBRÁZKY S MATÝSKEM A MAJDALENKOU SI MŮŽETE SKLÁDAT JAKO PUZZLE NA ADRESE WWW.CASOPIS-BAJECNASKOLKA.CZ

5

(Zdroj: Rybářová 9–10/2015, s. 5)



Procvič ručku

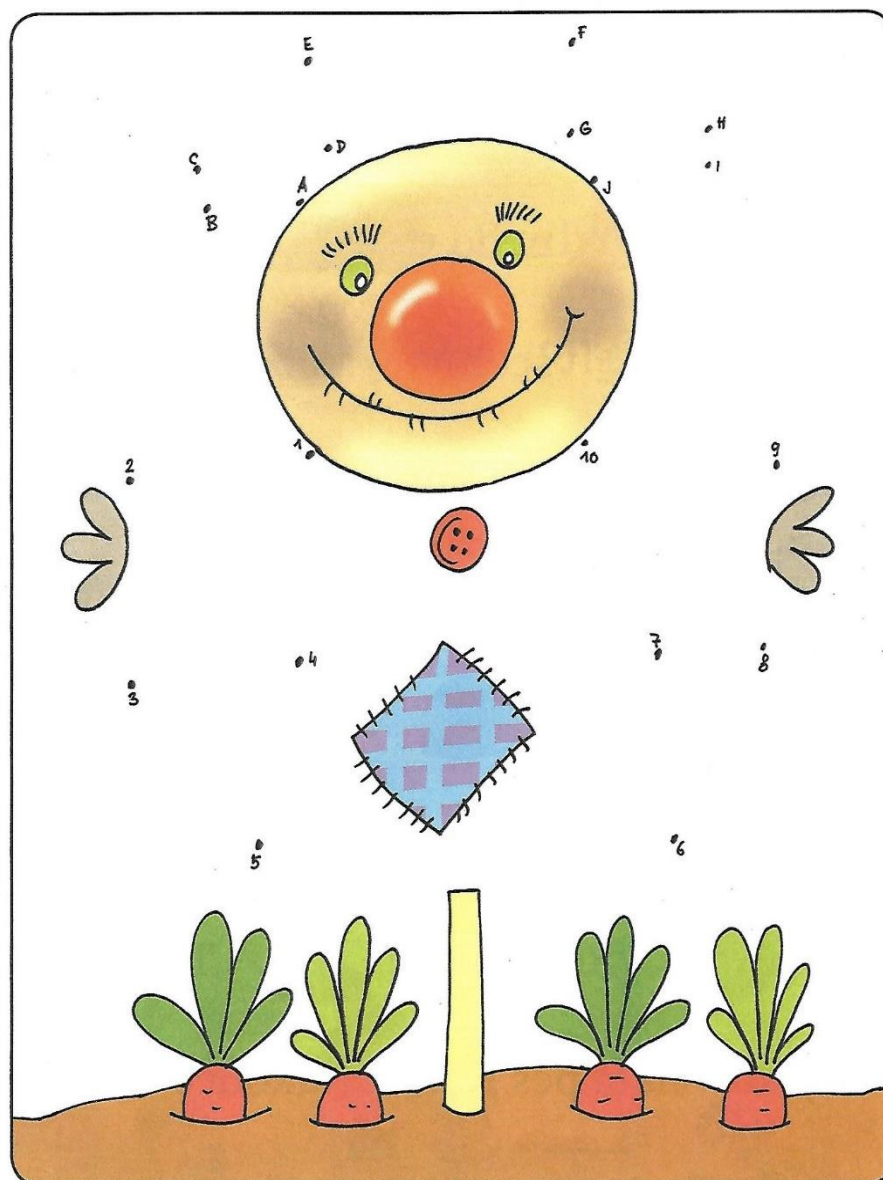
Zahradníkovi vyrostla řepa velká, převeliká, ale není vybarvená.
Obrázek dokonči.



Příloha K: Dotvoř strašáka



Spoj čísla 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 a písmena A, B, C, D, E, F, G, H, I, J a objeví se ti obrázek. Co to je?



ILUSTRACE: ANTONÍN ŠPLÍCHAL

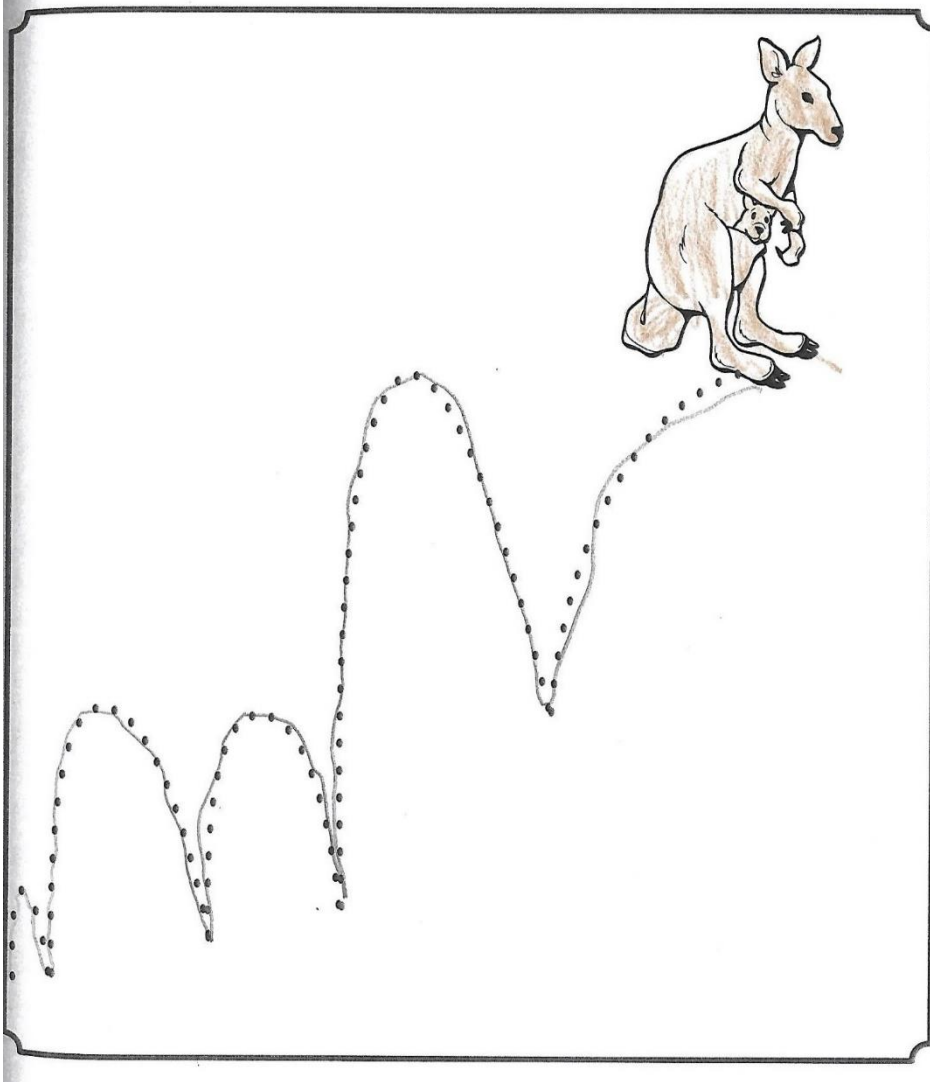
9

(Zdroj: Šplíchal 9–10/2015, s. 9)

Příloha L: Skáče s klokanem

Skáče s klokanem

Objed vytečkovanou skákavou cestu klokana nejdříve prstem a pak ji obtáhni pastelkou. Nakonec vybarvi klokaní mládě ve vaku šedou barvou.



(Zdroj: Šeda 2010)

Příloha M: Řekni, co dělá Nela:

1) ŘÍKEJ, CO DĚLÁ NELA: 2) UKAŽ...



(Zdroj: Materiál z logopedie k domácímu cvičení)

Příloha N: Řekni, co dělá Filip



(Zdroj: Materiál z logopedie k domácímu cvičení)

Příloha O: Řekni, co dělají rodiče

1) ŘÍKEJ, CO DĚLÁ MAMINKA: A) UKAY...



ŘÍKEJ, CO DĚLÁ TÁTA:



(Zdroj: Materiál z logopedie k domácímu cvičení)

Příloha P: Povolání a tvorba ženského rodu



řidič



lékař



zahradník



řidička



lékařka

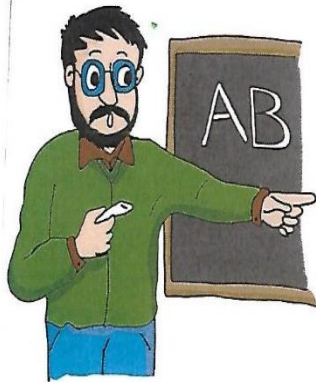


zahradnice

(Zdroj: Bendová 2014)



policista



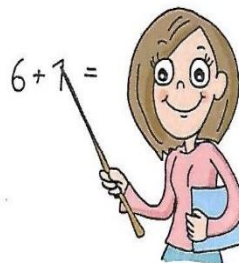
učitel



prodavač



policistka



učitelka



prodavačka

(Zdroj: Bendová 2014)

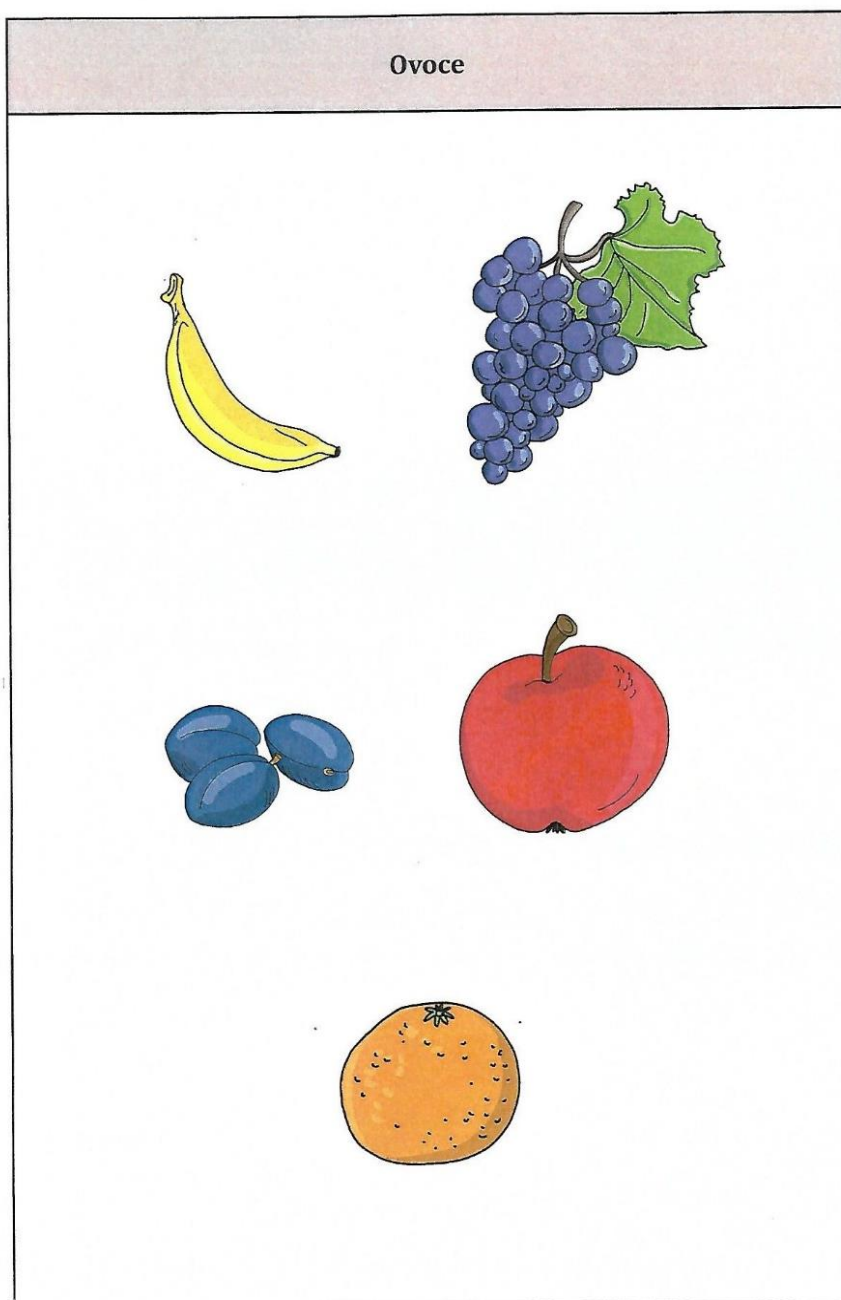
Příloha Q: Nadřazená slova

Rozvoj komunikačních kompetencí

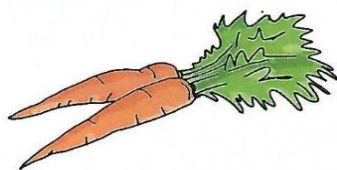
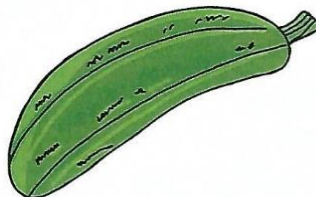
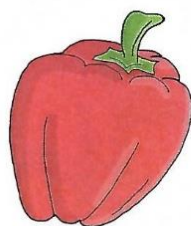
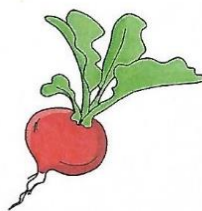


Nábytek





Zelenina



Nadřazené pojmy

Hračky



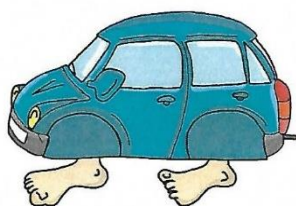
Kuchyňské potřeby



Příloha R: Co je špatně?

Rozvoj komunikačních kompetencí

Pojmenuj nesmysl/chybu na obrázku

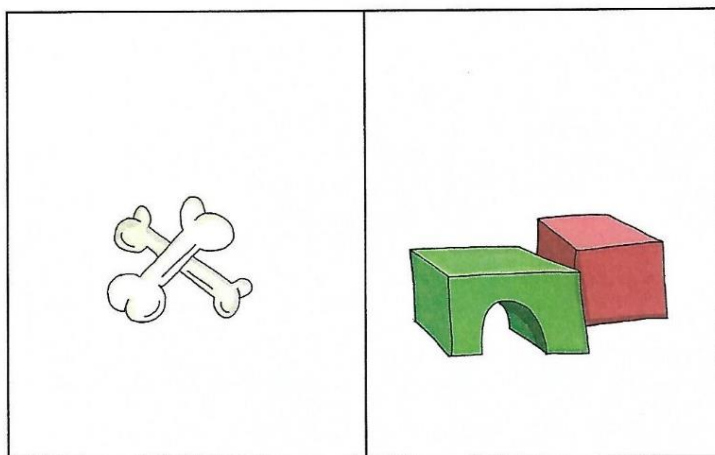


Příloha S: Dokonči větu

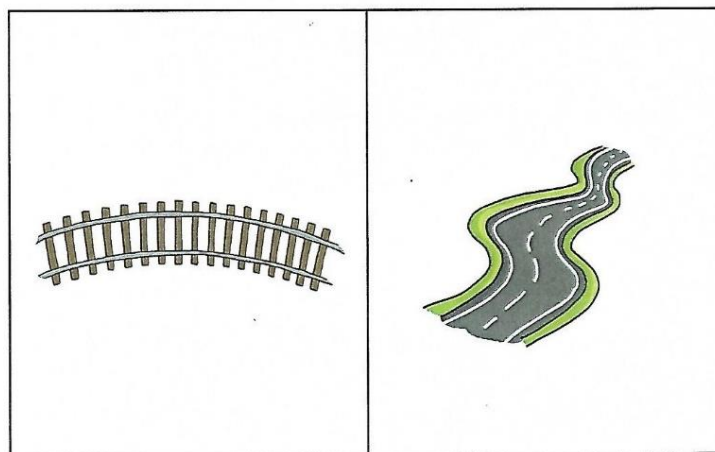
Rozvoj komunikačních kompetencí

Dokonči větu

Petr staví hrad z ...



Vlak jezdí po ...

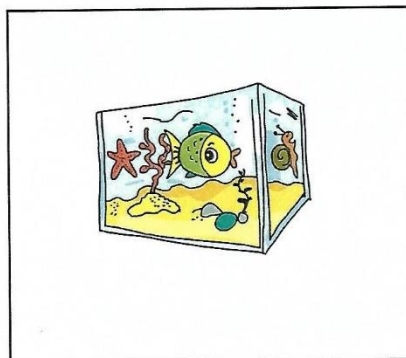


Doplň větu

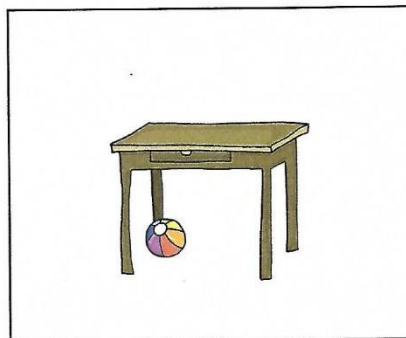
Dej si kapesník (do kapsy)!



Ryba plave (v akváriu).



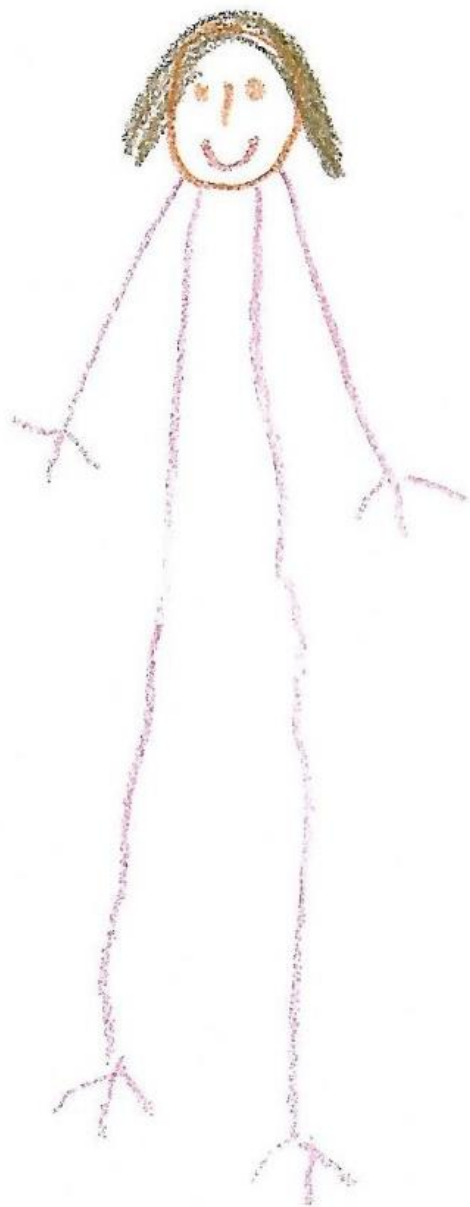
Míč se zakutálel (pod stůl).



Příloha T: Strukturovaný rozhovor

1. Jaký máte názor na vývoj nedoslýchavé dívky pocházející z neslyšící rodiny v oblasti řečové komunikace?
2. Změnil se vývoj dívky vlivem přechodu z internátu do péče matky?
3. Jak se dívka projevuje v kolektivu svých vrstevníků?
4. Shledáváte některé oblasti vývoje jako problematické?
5. Jaký má přístup matka dívky k této škole?
6. Jaká je komunikace s matkou? Spolupracuje s Vámi na zkvalitnění výchovy a vzdělávání dívky?

Příloha U: Postava pozorovaného dítěte při zápisu do základní školy



Příloha V: Informace o dítěti z průběhu zápisu do základní školy

ZÁPIS DO PRVNÍHO ROČNÍKU ZÁKLADNÍ ŠKOLY

(údaje o dítěti)

Jméno a příjmení dítěte: _____

☞ Navázání kontaktu, motivace ke spolupráci:

OSTYCHAVA', SPOLUPRACUJE

☞ Komunikace (úroveň, forma, porozumění, vyjadřování, slovní zásoba, výslovnost, odezírání, schopnost reprodukce,...):

MLUVENÝ JAZYK, ROZUMÍ MLUVENÉHU SLOVU

☞ Motorika (grafomotorika, držení tužky, motivace ke kresbě, ...):

ŘEŠTIOŽOVÝ ÚCHOP, PRAVÁK

☞ Vědomosti:

✓ znalost barev

✓

✓ matematické představy a geometrické tvary

GEOM. TVARY ZNA', ROZLIŠUJE
NAPOČÍTANE NAHODNĚ PŘIŘAZUJE K ČÍSLICÍM

✓ jména rodičů

ANO

✓ ostatní (bydliště, ...)

✓

☞ Schopnost splnit jednoduchý úkol samostatně dle pokynu:

ANO SE ZÁJMEM, MÁ RADOST Z ÚKOLU.

☞ Převažující rys chování, emoční vyladěnost:

KLIDNÁ', MILÁ', PRACOVITÁ'

☞ Líbí se dítěti v MŠ?

ANO

☞ Těší se dítě do ZŠ?

NE TĚŠÍ SE

Příloha W: Pracovní list vyplněný pozorovaným dítětem v průběhu zápisu do základní školy

Tužky se přeci jenom dost vynahoupaly a mohly se jít ke krokodýlům podívat.
Nad krokodýlími zuby nestačily žasnout.

Cvik sleduje zvládnutí a procvičení změny směru, proto dbáme, aby zuby byly špičaté. Zatím nemusíme vést dítě k udržení velikosti zubu, soustředíme se pouze na změnu směru.



Zdroje příloh

- BENDO VÁ, Petra. 2014. *Logopedická prevence: metodicko-didaktický materiál*. První vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-421-2.
- BUDÍNSKÁ, Hana. 2008. *Hry pro šest smyslů: Kartotéka pro loutkaře i neloutkaře, kteří si umějí hrát s dětmi*. 7. upravené vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, s. 44. ISBN 978-80-7068-217-3.
- RYBÁŘOVÁ, Inka. Jak Matýsek a Majdalenka zařídili školu pro vodní skřítky. *Báječná školka. Časopis pro všechny děti od 3 let*. 9–10/2015. Praha: Fragment, s. 4–5. ISSN 1804-0829.
- Sluníčko. *Spejbl a Hurvínek*. 2010. Praha: Mladá fronta. ISSN 0231-7222
- ŠEDA, Bohdan. 2010. *Maminko, ukážu Ti, co umím: doplňovačky, hádanky a další zábavná cvičení pro mladší školáky a předškoláky*. 1. vydání. Pardubice: Mayday Publishing European Marketing and Marketing House. ISBN 80-86986-32-2.
- ŠPLÍCHAL, Antonín. Procvič ručku. *Báječná školka. Časopis pro všechny děti od 3 let*. 9–10/2015. Praha: Fragment, s. 8. ISSN 1804-0829.
- ŠPLÍCHAL, Antonín. Dotvoř strašáka. *Báječná školka. Časopis pro všechny děti od 3 let*. 9–10/2015. Praha: Fragment, s. 9. ISSN 1804-0829.
- TETOUROVÁ, Marie. Malované čtení: Na houbách. *Báječná školka. Časopis pro všechny děti od 3 let*. 9–10/2015. Praha: Fragment, s. 10. ISSN 1804-0829.
- UTERMARCK, Birgit. 2003. *Obrázky do oken na celý rok: kreativní kniha*. 1. vydání. Uherské Hradiště: CFA+H. ISBN 80-86609-05-7.

Zdroje pohádek

- Pohádka: *Maxipes Fík ve škole*. Dostupné z WWW:
https://www.youtube.com/watch?v=lzx_sN3r7Gs
- Pohádka: *Jak Křemílek a Vochoomůrka vařili šípkový čaj*. Dostupné z WWW:
<https://www.youtube.com/watch?v=iU5ABA4ukbs&list=PLvQt11KcLozirHIOHJbt1h87Jl-o6xesH>