

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

**Školní připravenost u dětí se sluchovým postižením
ve speciální mateřské škole**

Diplomová práce

Autor: Bc. Sandra Bošková
Studijní program: N 7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika – logopedie
Vedoucí práce: Mgr. Štěpánka Lauková
Oponent práce: Mgr. Tereza Koliášová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Sandra Bošková
Studium:	P18P0841
Studijní program:	N7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika - logopedie
Název diplomové práce:	Školní připravenost u dětí se sluchovým postižením ve speciální mateřské škole
Název diplomové práce AJ:	The School Readiness of Children with Hearing Impairment in the Special Nursery School

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá, jak již název vypovídá, školní připraveností u dětí se sluchovým postižením v mateřské škole speciální. Práce je rozdělena na dvě části. První část, část teoretická, pracuje se současnými poznatky v oblasti postižení sluchu, dále přibližuje předškolní vzdělávání v České republice a také pojednává o školní připravenosti u dětí se sluchovým postižením. Druhou částí je část praktická. V empirické části je uplatněn kvalitativní výzkum. Součástí daného výzkumu jsou případové studie zabývající se úrovní školní připravenosti vybraných dětí se sluchovým postižením. Hlavním cílem diplomové práce je zhodnocení školní připravenosti vybraných dětí se sluchovým postižením na základě diagnostického testu školní připravenosti.

BEDNÁŘOVÁ, J., V. ŠMARDOVÁ. 2015. Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy. 2. vyd. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0793-9. BUDÍKOVÁ, J. a kol. 2004. Je vaše dítě připraveno do první třídy? 1. vyd. Brno: Computer Press, ISBN 80-722-6637-3. HORÁKOVÁ, R. 2012. Sluchové postižení: úvod do surdopedie. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0084-0. JUCOVIČOVÁ, D., H. ŽÁČKOVÁ. 2014. Je naše dítě zralé na vstup do školy? 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4750-7. JUNGWIRTHOVÁ, I. 2015. Dítě se sluchovým postižením v MŠ a ZŠ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0944-7.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Štěpánka Lauková

Oponent: Mgr. Tereza Koliášová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 5.1.2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce Mgr. Štěpánky Laukové samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala své vedoucí diplomové práce Mgr. Štěpánce Laukové za odborné vedení, připomínky a cenné rady, které mi poskytovala při vedení této práce. Zároveň děkuji mateřské škole pro sluchově postižené, kde bylo realizováno výzkumné šetření diplomové práce. Zejména učitelkám v mateřské škole, které mi poskytovaly cenné informace a rady při realizaci výzkumného šetření.

Anotace

BOŠKOVÁ, Sandra. *Školní připravenost u dětí se sluchovým postižením ve speciální mateřské škole*. Hradec Králové, 2020. Počet s. 139. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá problematikou nabývání školní připravenosti u dětí se sluchovým postižením v mateřské škole speciální. Teoretická část se věnuje vymezení problematiky sluchového postižení. Podstatnou částí je i výchova a vzdělávání dítěte se sluchovým postižením. Stěžejní kapitolou je školní zralost a připravenost. Zde se věnují dané podkapitoly jednotlivým typům školní připravenosti, ale je zde i podkapitola zabývající se zápisem do prvního ročníku či odkladem školní docházky. Druhou část práce představuje praktická část opírající se především o kazuistiky vybraných dětí se sluchovým postižením.

Cílem diplomové práce je pomocí výzkumného šetření zhodnotit školní připravenost u vybraných dětí se sluchovým postižením v mateřské škole speciální. Na základě výsledků je vytvořen edukační materiál ke stimulaci školní připravenosti. Výzkumné šetření je prováděno prostřednictvím zúčastněného pozorování, analýzy dokumentů, vlastní činnosti a popisu jednotlivých oblastí školní připravenosti u vybraných dětí se sluchovým postižením prostřednictvím kazuistik.

Klíčová slova: sluchové postižení, výchova a vzdělávání, školní připravenost.

Annotation

BOŠKOVÁ, Sandra. *The school Readiness Of Children with Hearing Impairment in the Special Nursery School*. The Faculty Of Education of the University Hradec Králové, 2020. Number of pages 139. Diploma thesis.

This thesis deals with the issue of acquiring school readiness of children with hearing impairment in a special kindergarten. The theoretical part deals with the definition of hearing impairment. The main part is education and upbringing of the child with hearing impairment. The crucial chapter is school maturity and readiness. The respective subchapters deal with the different types of school readiness, but there is a subchapter dealing with the enrollment in the first year of school or with the postponing of school attendance as well. The second part of this thesis is the practical part based mainly on case reports of the selected children with hearing impairment.

The aim of the diploma thesis is to evaluate the school readiness of the selected children with hearing impairment in a special kindergarten by means of research. Based on the results, an educational stimulus material for the development of school readiness is created. The research is carried out through participating observation, analysis of documents, own activities description of individual areas of school readiness in selected children with hearing impairment through case reports.

Key words: hearing impairment, education, the school readiness.

Obsah

Úvod	9
1. Vymezení problematiky sluchového postižení	12
1.1 Výskyt a etiologie poruch a vad sluchu	14
1.1.1 Etiologie sluchového postižení	14
1.2 Diagnostika sluchových vad	15
1.3 Klasifikace sluchových vad	17
1.4 Možnosti kompenzace poruch a vad sluchu	19
1.4.1 Sluchadla	20
1.4.2 Kochleární implantát	22
Kmenový implantát	23
1.5 Komunikace osob se sluchovým postižením	23
1.5.1 Auditivně orální komunikační systémy	24
1.5.2 Vizuálně motorický komunikační systém	25
2. Výchova a vzdělávání dítěte se sluchovým postižením	26
2.1 Rodina a raná péče	26
2.2 Vývoj dítěte se sluchovým postižením do 6 let	27
2.2.1 Vliv sluchové vady na poznávací procesy	29
2.3 Systém speciálních škol pro osoby se sluchovým postižením v České republice	29
2.3.1 Mateřské školy pro děti se sluchovým postižením	31
2.4 Předškolní vzdělávání	32
2.4.1 Charakteristika předškolního vzdělávání	34
2.5 Děti se speciálně vzdělávacími potřebami	35
2.6 Podpůrná opatření	35
2.7 Školská poradenská zařízení	37
3. Školní zralost a připravenost a její diagnostika	39
3.1 Školní připravenost a školní zralost	39
3.1.1 Fyzická zralost	40
3.1.2 Psychická zralost	40
3.1.3 Kognitivní (poznávací) funkce	41
3.1.4 Percepční schopnosti	42
3.1.5 Orientace na vlastním těle, prostorová a časová	43
3.1.6 Předčíselné a matematické představy	44

3.1.7 Řečové a komunikační schopnosti	44
3.1.8 Sociální zralost	44
3.1.9 Emocionální a pracovní zralost	45
3.2 Metody přípravy dítěte na vstup do školy	45
3.3 Školní připravenost u dětí se sluchovým postižením.....	47
3.4 Diagnostika školní připravenosti	48
3.5 Zápis do první třídy základní školy	49
3.5.1 Průběh zápisu do první třídy	49
3.6 Odklad školní docházky.....	50
4. Uvedení do praktické části diplomové práce.....	52
4.1 Výzkumné cíle	52
4.2 Výběr metody a techniky	54
4.3 Popis výzkumných nástrojů	55
4.3.1 Metodika dle Bednářové a Šmardové	55
4.3.2 Edukační stimulační materiál k rozvoji školní připravenosti.....	58
4.4 Stanovení kritérií a výběr informantů	59
4.5 Realizace výzkumného šetření a jeho etická dimenze.....	60
4.6 Etika výzkumu	62
5. Vlastní výzkumné šetření	63
5.1 Kazuistika č. 1.....	63
5.2 Kazuistika č. 2.....	72
5.3 Kazuistika č. 3.....	81
5.4 Kazuistika č. 4.....	90
6 Zhodnocení naplnění cílů praktické části diplomové práce a diskuze	98
Závěr.....	102
Seznam použité literatury	105
Seznam zkratk.....	111
Seznam tabulek.....	112
Seznam příloh.....	113

Úvod

Diplomová práce se věnuje školní připravenosti u dětí se sluchovým postižením v mateřské škole speciální. Cílem diplomové práce je přiblížit problematiku školní připravenosti u dětí se sluchovým postižením. V současné době je téma školní připravenost u dětí často diskutovaným tématem. O dané téma se zajímají nejen speciální pedagogové či pedagogové na základních školách, ale zájem o něj jeví rovněž rodiče předškolních dětí.

Zahájení školní docházky představuje pro každé dítě významnou událost a je důležité, aby bylo na tento krok dostatečně připravené. Proto je právě školní připravenost významný předpoklad pro zahájení školní docházky. Děti přibližně stejného věku mohou disponovat odlišnými dovednostmi a vykazovat rozdílné výsledky v mnoha oblastech. Ať už se jedná o fyzickou, psychickou, emoční či sociální vyspělost. Dané rozdíly jsou dány různými faktory. Mezi ně lze řadit například výchovu v rodinném prostředí. Důležitou roli hraje také dosavadní vzdělání dítěte získané v předškolním zařízení a mnoho dalších. Mnohdy může docházet k situacím, kdy dítě není dostatečně připravené pro vstup do školy. Existuje celá řada možných příčin, proč tomu tak je. Jednou z příčin může být zdravotní způsobilost dítěte. Zejména děti se smyslovým postižením mají znesnadněn příjem informací, s čímž se pojí odlišný kognitivní vývoj dítěte.

Toto téma jsem si vybrala z několika důvodů. Při studiu speciální pedagogiky jsem absolvovala mnoho předmětů. Jedním z předmětů, jenž mě při studiu nejvíce oslovil, byl znakový jazyk. Zároveň jsem po dobu studia absolvovala praxe v různých zařízeních. Zejména praxe v surdopedických zařízeních patřily k těm nejzajímavějším. Právě při těchto praxích jsem měla možnost blíže poznat problematiku sluchového postižení, přímo pracovat s dětmi se sluchovým postižením, zúčastnit se individuální logopedické péče a zároveň se v průběhu praxe učit znakový jazyk. Při výběru tématu diplomové práce jsem věděla, že se chci věnovat problematice sluchového postižení. Vzhledem k aktuálnosti tématu školní připravenosti jsem se rozhodla pro výzkumné šetření, které bylo realizováno v mateřské škole pro děti se sluchovým postižením. Lze předpokládat, že dítěte se sluchovým postižením patří mezi nejvíce ovlivněné oblasti zvláště řečový vývoj a sluchové vnímání. Právě tyto oblasti jsou součástí školní připravenosti.

Diplomová práce obsahuje teoretickou a praktickou část. Teoretická část je rozdělena do tří hlavních kapitol. První kapitola je věnována vymezení problematiky sluchového postižení. Daná kapitola představuje popis výskytu a etiologie poruch a vad sluchu, diagnostiku těchto vad či jejich klasifikaci. Velice důležitou podkapitolou je možnost kompenzace poruch a vad sluchu. Neboť právě včasná diagnostika a včasná kompenzace sluchových vad prostřednictvím sluchadel či kochleárního implantátu má podstatný vliv nejen na příjem informací, ale i na kognitivní vývoj jedince se sluchovým postižením. Spolu s kompenzací sluchových vad souvisí vhodně zvolený prostředek komunikace. Prostředky, respektive komunikační systémy, které si může jedinec se sluchovým postižením zvolit, jsou popsány v poslední podkapitole první části. Rodiče dětí se sluchovým postižením si mohou zvolit pro své dítě mateřskou školu vyhovující jejich představám. Na výběr mají z mateřských škol určených pro děti se sluchovým postižením, nebo mohou využít možnosti zařazení do tzv. hlavního proudu vzdělávání prostřednictvím inkluze. Předškolnímu vzdělávání a systému speciálních škol pro osoby se sluchovým postižením v České republice je věnována druhá kapitola. Poslední kapitolu teoretické části představuje stěžejní část, a to školní zralost a připravenost. Součástí této kapitoly jsou podkapitoly zabývající se jednotlivými oblastmi školní připravenosti, ale i metodami příprav dítěte pro vstup do školy, diagnostice školní připravenosti či zápisu do první třídy základní školy.

V praktické části jsou definovány výzkumné cíle, výběr metod a technik a také popis výzkumných nástrojů. Součástí je taktéž podkapitola zabývající se stanovením kritérií a výběrem metod, dále následuje popis realizace výzkumného šetření a s ním související etika výzkumu. Nejpodstatnější částí jsou vypracované kazuistiky čtyř vybraných dětí se sluchovým postižením. Pomocí vypracovaných kazuistik je přiblížena problematika školní připravenosti. Kazuistiky se zabývají anamnézou rodinnou, osobní a školní. Dále pak popisem jednotlivých oblastí školní připravenosti u vybraných dětí se sluchovým postižením. Například grafomotorikou, řečovými dovednostmi, sluchovým a zrakovým vnímáním, základními matematickými dovednostmi, orientací časovou a prostorovou, koncentrací pozornosti, ale i sociálními dovednostmi či sebeobsluhou dítěte. Pro diplomovou práci byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu. Při realizaci výzkumného šetření byla uplatňována metoda zúčastněného pozorování, analýza pedagogické dokumentace a vytvoření kazuistik vybraných dětí.

Pro potřeby diplomové práce bylo čerpáno z nejrůznější literatury. Jednalo se o odborné publikace jako knihy, časopisy, články či elektronické zdroje. Práce zahrnuje poznatky nejen české literatury, ale i od zahraničních autorů.

TEORETICKÁ ČÁST

Diplomová práce se zabývá problematikou při nabývání školní připravenosti dětí se sluchovým postižením v období předškolního věku v mateřské škole speciální. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola spočívá ve vymezení problematiky sluchového postižení. Součástí první kapitoly je komunikace dětí se sluchovým postižením, neboť právě komunikace je stěžejní nejen pro rozvoj řeči, ale i pro další kognitivní a celkový vývoj dítěte. Druhá kapitola se věnuje výchově a vzdělávání dětí se sluchovým postižením. Poslední kapitolou teoretické části je školní připravenost.

1. Vymezení problematiky sluchového postižení

Sluch je jedním z nejvýznamnějších smyslů z hlediska psychického vývoje člověka. Je nezbytný pro fungování ve společnosti, zejména v procesu komunikace. Podílí se na orientaci v prostředí, dorozumívání se a následné socializaci do společnosti. Podstatně ovlivňuje vývoj komunikace jedince. Pokud má jedinec oslabené sluchové vnímání, odráží se to nejen ve zhoršení komunikace ve společnosti, schopnosti slyšet a porozumět intaktním jedincům, ale i v oblasti sociálního začleňování, omezeném výběru školského zařízení, budoucího pracovního uplatnění a osobním životě jedince (Georgescu et al. 2016, s. 53).

Sluchové postižení patří dle Horákové (2012) mezi jedno z nejrozšířenějších somaticko-funkčních postižení.

Fischer et al. (2014) pojednávají o speciálně pedagogické disciplíně tzv. **surdopedii**, což je dílčí disciplína speciální pedagogiky zabývající se rozvojem, výchovou a vzděláváním osob s handicapem v oblasti sluchového vnímání. Horáková (2012) doplňuje, že se jedná o obor spolupracující s mnoha dalšími obory, mluvíme o multidisciplinárním oboru. Zejména se jedná o obory pedagogického, psychologického, biologického, sociologického, medicínského i filozofického zaměření. Nesmíme opomenout ani technické obory, neboť právě ty se zabývají např. sluchovou protetikou, která hraje důležitou roli při korekci sluchových vad s využitím sluchadel či kochleárních implantátů (Horáková 2012).

Pod termín **sluchové postižení** je zahrnována rozsáhlá škála obtíží a lidé se sluchovým postižením tak tvoří velice heterogenní skupinu. Dle Horákové (2012) tento

pojem zahrnuje osoby neslyšící, nedoslýchavé a ohluchlé. Mezi jednotlivými skupinami osob se sluchovým postižením se objevují patřičné rozdíly. Ty jsou způsobené typem a rozsahem sluchového postižení, době vzniku postižení, přítomnosti dalších přidružených postižení, mentálními dispozicemi a také péčí, která byla dítěti se sluchovou vadou v období vývoje věnována (Horáková 2012). Dle Valenty (2014) jsou osobami se sluchovým postižením komplexně označovány všechny osoby s vadou sluchu nehlédě na její stupeň, druh či dobu vzniku.

Langer (2013) klade důraz na nezaměňování termínů **sluchová ztráta, porucha nebo vada** s termínem **sluchové postižení**. Dle autora pojmy ztráta, porucha nebo vada značí oslabení schopnosti slyšet. Kdežto sluchové postižení je považováno za sociální důsledek této ztráty.

Hahn et al. (2018) uvádějí rozdíl mezi termíny **sluchová vada** a **porucha sluchu**. Porucha sluchu je definována jako stav, který je přechodný. Lze jej po úspěšné konzervativní či chirurgické léčbě eliminovat, nebo alespoň zmírnit do takové podoby, že již hovoříme o normálním stavu sluchu. Naopak sluchová vada je trvalého rázu, může mít různé stupně a nezlepšuje se.

Pod termín „sluchově postižení“ Hrubý (2010) zahrnuje několik skupin osob:

- nedoslýchaví;
- ohluchlí – osoby mající vadu sluchu získanou v průběhu života, tj. po rozvoji mluvené řeči;
- prelingválně neslyšící – osoby s prelingvální úplnou hluchotou;
- hluchoslepí – osoby mající vadu zraku a sluchu zároveň;
- šelestáři;
- rodiče sluchově postižených dětí;
- slyšící děti neslyšících rodičů (Hrubý 2010).

Výše uvedené dělení osob se sluchovým postižením rozšířila Skákalová (2011) o skupinu osob užívajících kochleární implantáty. Suralová (2010) dále zmiňuje kategorii **Neslyšících** s velkým „N“. Jedná se o skupinu osob se sluchovým postižením. Tato skupina se vyznačuje několika společnými rysy. Mezi tyto rysy patří vlastní kultura a vlastní jazyk. Další specifickou skupinu tvoří slyšící děti neslyšících rodičů, zde mluvíme

o tzv. **CODA** (Children of deaf adult) **dětech** vyrůstajících v dvojjazyčném – bilingválním prostředí (Souralová 2010).

1.1 Výskyt a etiologie poruch a vad sluchu

Autoři Dršata et al. (2015) ve své publikaci uvádějí, že v České republice se každý rok narodí průměrně 180 dětí s vadou sluchu trvalého rázu, což odpovídá výskytu sluchového postižení 0,1 – 0,4 % u zdravě narozených dětí. Dle Jungwirthové (2015) je u nás udávána četnost výskytu sluchových vad u novorozenců v rozsahu 6 – 12 z 1 000 se středně těžkou sluchovou vadou a 1 novorozené dítě z 1 000 s velmi těžkou sluchovou vadou.

Dle Světové zdravotnické organizace (WHO) více než 5 % světové populace (tj. 466 milionů osob) má poruchu sluchu. Odhaduje, že do roku 2050 budou čísla stoupat až na 900 milionů osob s poruchou sluchu (WHO 2019, online).

1.1.1 Etiologie sluchového postižení

Sluchové vady mohou být způsobeny celou řadou příčin. Etiologie poruch sluchu je nezbytná pro stanovení správné a včasné diagnózy, léčby a následné prognózy (Langer, 2013). Nejčastěji se setkáváme s dělením podle doby vzniku na **vrozené a získané vady** (Horáková, 2012). V případě vrozených vad se jedná o geneticky podmíněné sluchové vady nebo kongenitálně získané vady sluchu.

Vrozené vady sluchu

- ***geneticky podmíněné vady***

Jsou až z 90 % způsobené autozomálně recesivní formou. Jedním z nejčastějších genů způsobující tuto formu sluchové vady je gen nesoucí název **GJB2 pro Connexin 26**. Vzniklá sluchová vada může být izolovaná – tj. nesyndromová, nebo vyskytující se společně s jinými postiženími v syndromech – tj. syndromová. Mezi méně vyskytující se poruchy sluchu řadíme autosomálně dominantní formy postižení (Horáková 2012)

- ***kongenitálně získané sluchové vady***

Lze je dělit následovně: prenatálně vzniklé sluchové vady (zapříčiněny negativně působícími vlivy v těhotenství) a perinatálně vzniklé vady (vzniklé v průběhu porodu) (Horáková 2012).

Získané vady sluchu

- ***prelingvální***

Prelingválně vzniklé sluchové vady jsou získané před zafixováním řeči, tj. do šesti let dítěte. Zde nejčastější příčinu způsobují infekční onemocnění dítěte, opakované hnisavé záněty středního ucha a traumata či úrazy hlavy.

- ***postlingvální***

Postlingválně vzniklé sluchové vady vznikají kdykoliv po ukončení fixace řeči. Mezi nejčastější příčiny vzniku jsou považována poranění v oblasti hlavy a vnitřního ucha, dlouhodobé a silné sluchové zátěže, akustická traumata apod. (Horáková 2012).

1.2 Diagnostika sluchových vad

Dršata et al. (2019) zmiňují nezbytnost včasné diagnostiky sluchové vady, určení typu, stupně, etiologie a prognózy sluchové vady. Diagnostice sluchových vad se věnuje medicínský obor audiologie. Na základě výsledků diagnostiky je indikován optimální léčebný postup a kompenzační strategie (Dršata et al. 2019). Včasné odhalit a diagnostikovat sluchovou vadu je nezbytné u vrozených vad nejpozději do šestého měsíce věku dítěte. Vrozená sluchová vada a prelingválně získaná sluchová vada má vážný a trvalý dopad na celkový vývoj dítěte. Právě včasná diagnostika sluchové vady a její kompenzace hraje důležitou roli pro zachování funkčnosti sluchového centra a syntaxe (Mukšnáblová 2014).

Sluchová diagnostika si klade za cíl zjistit stav sluchu (sluchový práh a sluchové pole) a identifikovat místo příčiny vzniku sluchové vady. Vyšetření sluchu lze provádět pomocí několika možných audiologických vyšetření. Zde se dostáváme k metodám, které je možné dělit na metody subjektivní a objektivní. **Subjektivní audiometrie** je závislá na spolupráci vyšetřovaného jedince, který reaguje na sluchové podněty. Z tohoto důvodu není vhodná pro malé děti, neboť se nelze plně spolehnout na to, že dítě odpovídá pravdivě. V rámci subjektivních metod bývají uplatňovány např. klasická sluchová zkouška a přístrojové metody, zejména slovní a tónová audiometrie. Při *klasické sluchové zkoušce* je posuzováno porozumění slovům. Přičemž vyšetřovaný opakuje slyšená slova. Vyšetřuje se stav sluchu při použití hlasité řeči (tj. z 10 metrů) a šeptané řeči (tj. z 6 metrů). Zároveň musí být zabráněno odezírání. To znamená, že vyšetřovaný jedinec stojí bokem k vyšetřujícímu. Subjektivní *prahová tónová audiometrie* měří sluchový práh o různých frekvencích a různé intenzity. Každé ucho je vyšetřované zvlášť. Vyšetřovaný

sedí ve speciálně přizpůsobené místnosti, na uších má sluchátka, přes které je vysílán zvuk. Jakmile vyšetřovaný zaslechne tón, dává signál vyšetřujícímu (zmáčkne signalizační tlačítko). Stejným způsobem je vyšetřováno i druhé ucho. Jedná se o tzv. vzdušné vedení zvuku. Následně se vyšetřuje obdobným způsobem kostní vedení pomocí kostního vibrátoru. Výsledkem je tzv. audiogram, který vytváří graf ze zaznamenaných hodnot (Mukšnáblova 2014).

Objektivní audiometrie využívá akustické metody, mezi které lze řadit tympanometrii (vyšetření bubínku), otoakustické emise (OAE), nebo vyšetření pomocí evokovaných potenciálů (BERA) (Mukšnáblova 2014).

V České republice se lze setkat se systémem preventivních prohlídek u pediatra. Součástí těchto prohlídek je tzv. **orientační zkouška sluchu**. Zkouška je prováděna pediatrem ve čtvrtém, osmém, dvanáctém a osmnáctém měsíci a následně vždy po dvou letech, kdy je u dítěte testováno, jak slyší. Nicméně v praxi se lze setkat s jedinci se sluchovou vadou, kteří zkoušku absolvovali, ale sluchová vada u nich nebyla odhalena. Orientační sluchová zkouška bývá prováděna tak, že dítě většinou sedí na klíně rodiči, pediatr je za zády dítěte a vydává zvuk, za kterým se dítě otáčí. Často pak děti nedoslýchavé běžné zvuky detekují a reagují na ně. Z tohoto důvodu nelze spoléhat pouze na tuto zkoušku (Jungwirthová 2015).

Aktuálně dle Ministerstva zdravotnictví České republiky je zavedeno odborné vyšetření sluchu ušním lékařem (otorinolaryngologem) u pětiletých dětí. Dítě je na prohlídku posláno pediatrem, případně jej může na bezplatnou prohlídku objednat rodič sám. Dítě tak předchází špatným známkám z českého jazyka či dalších předmětů z důvodu neporozumění výkladu či zadání úkolu pedagogem (Ministerstvo zdravotnictví ČR 2019, online). Nicméně **celoplošný screening sluchových vad** u novorozenců není ani nadále v České republice legislativně ukotven. Sluch je vyšetřován novorozencům s podezřením na sluchovou vadu, tj. rizikovým jedincům. Do plošného screeningu se zapojily pouze jednotlivé nemocnice zejména v Moravskoslezském kraji. Mezi základní vyšetření je využívána metoda **měření otoakustických emisí (OAE)** (Skákalová 2014). Dle Horákové (2012) je měření otoakustických emisí prováděno ve spánku, kdy je zavedena malá sonda do zvukovodu novorozence. Měří se odpověď vláskových buněk na zvukovou stimulaci. Měření je možné provádět několik dnů po porodu. Odpovědi mohou být výbavné či nevýbavné. V případě výbavných emisí je sluch s největší

pravděpodobností nepoškozen. Naopak nevýbavné emise nemusí hned znamenat sluchovou vadu. Nezaznamenání emisí může být způsobeno zbytkem plodové vody ve zvukovodu, přítomností ušního mazu, nebo deformitami zvukovodu. Je nezbytné měření opakovat s odstupem několika dnů (Horáková 2012). V případě opakovaných nevýbavných emisí se přistupuje k dalším metodám – objektivní audiometrické metodě (ERA, SSEP), která určí velikost sluchové ztráty. Zde hovoříme o objektivních metodách, které mohou být prováděny i u malých dětí, protože jsou nezávislé na spolupráci vyšetřovaného jedince (Skákalová 2017).

Při audiometrii z elektrické odezvy mozku (ERA) je měřena změna elektrické aktivity nervové soustavy v průběhu působení zvukového podnětu. Vyšetřovanému dítěti jsou na hlavu položeny elektrody a do sluchátek je vysílán zvuk, vyšetření probíhá ve spánku. Dalším možným vyšetřením je audiometrie z elektrické odezvy mozkového kmene (BERA), která je nejčastěji využívána u dětí. Dalším možným vyšetřením je **měření ustálených evokovaných potenciálů (SSEP)**, kdy jsou měřeny střednědobé evokované potenciály vznikající v mozkovém kmeni – thalamu (Skákalová 2017).

Ideálně by měla být stanovena diagnóza sluchové vady kolem třetího měsíce věku (po screeningu a vyšetření objektivními metodami), dále pak přidělení sluchadel do šestého měsíce věku dítěte. Realita ovšem často bývá jiná, průměrně je věk diagnostiky uváděn až kolem dvou až tří let věku dítěte. Je proto nezbytné brát v potaz, že sluchová vada se u dítěte může objevit až několik měsíců po narození. Zpravidla nedoslýchavost u dětí bývá zjištěna později než úplná hluchota. Nezbytné je dítě sledovat a všimnout si projevů nedoslýchavosti jako např. nereagování na zavolání, neotáčení se za zvukem, opakované dotazy, nebo záměna podobně znějících slov atd. (Skákalová 2014).

1.3 Klasifikace sluchových vad

V současné době je k dispozici obrovské množství různých kritérií pro dělení sluchových vad. Sluchové vady mohou vznikat na základě narušení organiky či funkčnosti jakékoli části sluchového ústrojí. Sluchové postižení bývá zapříčiněno různými typy poruch či vad sluchu, které lze rozdělit do tří hledisek:

- velikost sluchové ztráty;
- místo vzniku sluchové poruchy;
- doba vzniku sluchové poruchy (Langer 2013).

Dělení podle velikosti sluchové ztráty:

Klasifikace dle velikosti sluchové ztráty je vyjadřována v decibelech (dB). Jedná se o hlasitost zvuků z okolního prostředí, které jsou vnímány příjemcem. Hlasitost je vyjádřena stupnicí od 0 dB – 140 dB. Při definování pojmu „sluchová ztráta“ mluvíme o zvucích, které jedinec neslyší a to z důvodu, že intenzita zvuků dosahuje nižší hranice než hodnota sluchového prahu (Langer 2013).

Klasifikace dle Světové zdravotnické organizace (WHO) z roku 1980 (Horáková 2012, s. 15):

0.	Normální sluch	0 – 25 dB
1.	Lehké sluchové poškození sluchu	26 – 40 dB
2.	Střední poškození sluchu	41 – 60 dB
3.	Těžké poškození sluchu	61 – 80 dB
4.	Velmi těžké sluchové poškození sluchu	81 dB a více

Tab. 1: Klasifikace dle WHO

Dělení podle místa vzniku sluchové poruchy:

Mezi základní dva druhy postižení sluchu patří:

- **centrální postižení sluchu** – dochází k tomu, že mozek nezpracovává zvukové vjemy, přičemž se příčina nachází v korových či nekorových oblastech;
- **periferní postižení sluchu** – zde se jedná o sníženou schopnost vnímat sluch neboli nedoslýchavost, dále pak hluchota neboli úplná neschopnost slyšet (Skákalová 2016).

Autoři Slouka et al. (2018) rozdělují poruchy sluchu z fyziologického hlediska na tři základní skupiny:

- **převodní vady**

Vznikají na úrovni vnějšího, nebo středního ucha, přičemž dochází k poruchám mechanického přenosu akustické energie. Skákalová (2016) doplňuje, že v tomto případě se jedná o narušení slyšení hlubokých tónů, naopak jedinec dobře rozumí šeptané řeči. Nejedná se tedy o úplnou ztrátu sluchu, maximální ztráty slyšitelnosti se pohybují v hodnotách do 60 dB (Skákalová 2016).

- ***percepční vady***

Mají svůj původ nejčastěji jako důsledek poškození vnitřního ucha nebo dalších částí sluchového analyzátoru (Slouka et al. 2018). V případě percepčních vad dochází k poškození slyšení vysokých tónů, jedinec je schopný slyšet hlas z poměrně velké vzdálenosti (Skákalová 2016).

- ***smíšené vady***

Zde dochází ke kombinaci vad převodních a vad percepčních. Jedinec slyší nejen špatně, ale také málo (Skákalová 2016).

Dělení podle doby vzniku:

S ohledem na dobu vzniku sluchové vady jsou rozlišovány dvě základní kategorie:

- ***prelingvální***

Jedná se o vady, které jsou vrozené nebo získané před ukončením vývoje řeči (v průměru do šesti let). V případě získané vady dochází k tomu, že doposud nabyté řečové dovednosti začínají postupně zanikat. Pokud nedojde k včasnému zahájení logopedické péče, mohou zcela zaniknout (Langer 2013). Nejčastěji vznikají po infekčních chorobách, traumatech či opakovaných zánětech ucha apod. (Skákalová 2014).

- ***postlingvální***

Jsou vady vzniklé až po ukončení základního vývoje jazyka a řeči. Jazykové a řečové dovednosti bývají dostatečně zafixovány a nedochází k jejich úplnému vymizení. Ovšem z důvodu absence sluchové kontroly může dojít k artikulačním a prozodickým přeměnám v hlasovém projevu (Langer 2013).

1.4 Možnosti kompenzace poruch a vad sluchu

Dítěti se sluchovým postižením, kterému již byla diagnostikována sluchová vada, její typ a stupeň, je nutné včasné korigovat sluchovou vadu s přihlédnutím k individuálním zvláštnostem u konkrétního dítěte. V současné době díky rychlému vývoji techniky je na trhu velké množství kompenzačních pomůcek pro osoby se sluchovým postižením. Skákalová (2011) uvádí, že se jedná převážně o elektroakustické přístroje, které pomáhají jedincům se sluchovým postižením předcházet komunikačním potížím, zlepšují orientaci v prostoru a vnímání rovnováhy. Kompenzační pomůcky jsou nezbytné pro celkový rozvoj dítěte. Za nejčastější kompenzační pomůcky jsou považovány sluchadla a kochleární

implantáty (Skákalová 2011). Sluchadla jsou indikována u osob majících problémy v oblasti slyšení, porozumění, nebo tyto potíže pociťují jejich komunikační partneři (Dršata et al. 2015).

1.4.1 Sluchadla

Jedná se o elektronické pomůcky, jejichž hlavní funkcí je selektivní zesílení zvuku v rámci sluchového pole. Jsou to korekční pomůcky využívané při komunikačních potížích v důsledku poruchy sluchu a rozumění řeči (Školoudík et al. 2018). Osobám se sluchovým postižením umožňuje využít pozůstatky sluchu, protože fungují jako zesilovač (Skákalová 2011). Dítěti by mělo být co nejdříve po zjištění sluchové vady přiděleno sluchadlo. V případě, že má dítě zbytky sluchu, je díky sluchadlu zajištěn rozvoj sluchové kůry v mozku (Hrubý 2010). Sluchadla nemohou obnovit sluch, pouze jej zlepšují zesilováním okolních zvuků (Staff 2019, online).

Je k dispozici mnoho typů sluchadel. Dle typu, rozsahu a etiologie sluchové ztráty je možné vybrat vhodná sluchadla odpovídající vlastním preferencím jedince se sluchovým postižením. Aktuálně je možné výběr sluchadla přizpůsobit životnímu stylu či preferenci barvy a vzhledu (Cox 2017, online). V současné době se lze setkat např. se sluchadly Phonak, která se dokáží samostatně modifikovat podle situacím. Novinkou je sluchadlo Phonak Audeo Marvel, které je pokládáno za nejvyspělejší sluchadlo všech dob. Nejenže dokáže vylepšit poslechové situace, ale pomocí Bluetooth se dokáže připojit k chytrým telefonům, televizím atd. (Phonak 2019, online).

Sluchadla lze dělit třemi způsoby:

- ***dle způsobu zpracování akustického signálu***

Zde se setkáváme se dvěma kategoriemi – analogová a digitální sluchadla. U *analogových sluchadel* dochází ke zpracování zvukového signálu tak, že mikrofon zachytí zvuk a převádí jej do formy elektrického signálu, následně pokračuje do zesilovače. Poté do reproduktoru, kde je zpětně upraven do podoby zvukové (Dršata et al. 2015).

Digitální sluchadla dokáží zvukový signál převést na binární kód (kombinace čísel 0 a 1), který umožňuje jeho následné zpracování. Výhodou je absence vedlejších šumů (Mukšnáblová 2014).

- ***dle charakteru přenosu zvuku***

V této kategorii lze dělit sluchadla na dva možné způsoby přenosu zvuku. První možnost představuje *přenos zvuku vzduchem*, při kterém je zvukový signál z reproduktoru veden zvukovodem v podobě akustické energie. Následně dochází k rozkmitání bubínku a přechodu přes středoušní kůstky do vnitřního ucha.

Druhou možností je *kostní vedení*. Elektrický signál vycházející ze zesilovače je předán vibrátoru, který je přiložen na spánkové kosti. Vznikající vibrace jsou následně kostí vedeny do vnitřního ucha a zde dochází k rozkmitání nitroušních tekutin. Jedním z moderních sluchadel tohoto typu je BAHA sluchadlo. Při přenosu vibrací je zprostředkován pomocí titanového čipu, který je umístěn ve spánkové kosti (Horáková 2012).

- ***dle tvaru***

Mezi nejčastěji používaný typ patří *sluchadla závěsná*. Skládají se z mikrofonu, reproduktoru, zesilovače a baterie. Tyto části jsou zabudované do pouzdra, které nosí osoba se sluchovým postižením za boltcem. Součástí je ušní tvarovka, pomocí které je veden zvuk do zvukovodu. Jsou vyráběny v různých barvách a tvarech (Dršata et al. 2015).

Dále se lze setkat se *sluchadly zvukovodovými*, neboli nitroušními. Tento typ sluchadel patří mezi nejmenší. Dále jsou dělena podle toho, kam jsou umístěována na sluchadla boltcová, zvukovodová a kanálová. Boltcová sluchadla jsou speciálně přizpůsobena boltci a také vnějšímu zvukovodu, zvukovodová se umisťují do zvukovodového vchodu a kanálová se ukládají přímo do zvukovodu (Horáková 2012).

Kapesní sluchadla (krabičková) tvarem připomínají malou krabičku, kde nalezneme mikrofon, zesilovač a napájecí zdroj. Malá krabička je vkládána do kapes, nebo připevněna k oděvu. Krabička je spojená se sluchadlem, které je vkládáno do ucha prostřednictvím šňůrky. Sluchadla kapesní patří v současnosti mezi nejméně používaná sluchadla, kvůli jejich velikosti, zesilování nežádoucích zvuků a časté ničení šňůrky (Muknšnáblová 2014).

Mezi nejméně používané se řadí *sluchadla brýlová*. Jedná se o kostní typ sluchadel, přičemž je vibrátor uložen do stranice od brýlí (Horáková 2012).

Muknšnáblová (2014) uvádí také *BAHA sluchadlo*, které je složeno ze tří základních částí jako je procesor, titanový čip a spojka, která prochází kůží. BAHA sluchadlo funguje na principu kostního vedení, přičemž obchází středouší. Zvuk prochází skrz kůži prostřednictvím vedení a zašroubovaného čipu ke kosti a poté do vnitřního ucha (Muknšnáblová 2014). BAHA sluchadlo bývá využíváno jedinci s převodní, percepční či smíšenou vadou. Pokud u nich nelze využívat konvenční sluchadla. Indikace pro využití BAHA sluchadla jsou např. chronické středoušní záněty, malformace zevního zvukovodu, jednostranná hluchota, otoskleróza atd. (Georgescu et al. 2016, s. 54).

1.4.2 Kochleární implantát

Jedná se o elektronické zařízení nahrazující funkci poškozeného vnitřního ucha. Zvukový procesor, který nosí uživatel za uchem, zachytí zvuk a převede jej na digitální kód. Následně jej zvukový procesor vysílá přes cívku, která je uložena na vnější straně hlavy, do kochleárního implantátu. Ten převede digitálně kódovaný zvuk na elektrické impulzy a vyšle je po svazku elektrod. Svazek elektrod se nachází v hlemýždi (vnitřní ucho). Prostřednictvím elektrod implantátu jsou stimulována sluchová nervová vlákna v hlemýždi. Následně jsou impulzy přenášeny sluchovými nervovými vlákny do mozku, kde jsou identifikovány jako zvuk (Cochlear, online).

Dle Muknšnáblové (2014) je kochleární implantát využíván v případech, kdy jsou zbytky sluchu u jedince se sluchovým postižením prakticky nevyužitelné. Kontraindikací pro kochleární implantaci je porucha sluchového nervu, chronický zánět středouší a anatomické abnormality hlemýždě. Jungwirthová (2015) dělí implantát na dvě části – vnitřní a vnější. Vnitřní část je tvořena přijímací cívkou uloženou v jamce kosti skalní a svazkem elektrod, které jsou zavedené do hlemýždě. Součástí vnější části je zvukový procesor, mikrofon a vysílací cívka. Tato část je nošena za uchem, stejně jako sluchadlo. Cívka je připevněná prostřednictvím magnetu k vnitřní části implantátu a je nošena za ušním boltcem (Jungwirthová 2015). Kochleární implantace může být prováděna jednostranně či oboustranně. Děti s jednostrannou kochleární implantací mohou mít po implantaci opožděný vývoj řeči a rozvoj slovní zásoby. Naopak oboustranná (bilaterální) kochleární implantace může podporovat včasný rozvoj řeči a tím i rozvoj slovní zásoby. Neboť dochází ke zlepšení lokalizace zvuku a zlepšení sluchového vnímání řeči. Nicméně je potřeba zohlednit fakt, že rozvoj slovní zásoby bývá i tak opožděn v porovnání s vývojem řeči u intaktního jedince (Välilima et al. 2017, online). Kochleární

implantace představuje pro dítě významný přínos, jedinci je umožněno slyšet a může dosahovat dobrých výsledků v životě osobním i společenském (Vieira et al. 2018, online).

Kmenový implantát

Kmenový implantát je využíván v případech, kdy dojde k oboustrannému poškození sluchového nervu. Při neurochirurgickém zákroku jsou implantovány elektrody mající tvar terčiku, které jsou uloženy pod strop čtvrté mozkové komory k jádrům nejnižší etáže sluchové dráhy. Po implantaci dochází k obnově sluchových vjemů, které vznikají díky elektrické stimulaci elektrod v blízkosti kochleárních jader uložených v mozkovém kmeni (Horáková 2012). Kmenový implantát je určen osobám starším 18 let (Medicína 2007, online).

Jiné kompenzační pomůcky

Na trhu se lze setkat se spoustou jiných kompenzačních pomůcek majících za úkol zkvalitnit a také zjednodušit každodenní život jedincům se sluchovým postižením. Jedná se např. o *signalizační pomůcky* jako světelné a vibrační budíky, světelné zvonky, hodinky a minutky. Dále pak se lze setkat s *pomůckami pro získávání informací* např. televizní technika, skryté titulky, teletext, počítače, mobilní telefony, tablet či internet (Horáková 2012).

1.5 Komunikace osob se sluchovým postižením

Jazyk je systém, který lze chápat jako základní prostředek lidské komunikace. Langer (2013) ve své publikaci uvádí, že komunikaci lze definovat jako sociální interakci či jazykové jednání. Mezi nástroje komunikace patří řeč. Mukšnáblová (2014) uvádí, že prostřednictvím komunikace člověk dává najevo své city, potřeby, vůli, myšlenky a vědomosti.

Komunikaci můžeme rozdělit na verbální a neverbální. Mezi verbální prostředky komunikace patří všechny komunikační procesy realizované prostřednictvím mluveného slova či psané řeči. Neverbální komunikace bývá označována jako mimoslovní a neslovní komunikace. V této kategorii se setkáváme s mimikou, gestikulací, postojem těla, pohledy očí, ale i komunikací prostřednictvím vzdálenosti v prostoru. Dále pak záleží na prozodických faktorech řeči (tón, melodie, rytmus, pomlky atd.), ale i na celkovém vzhledu a oblečení.

Mezi nejzávažnější důsledky postižení sluchu patří právě komunikační kompetence, které jsou snižené, omezené, nebo jinak odlišné. Vlivem snížené schopnosti vnímat mluvenou řeč dochází ke snížení příjmu podnětů a zejména informací. Právě tyto obtíže týkající se vnímání a rozlišování zvukových podnětů, mají vliv na osvojování si orální řeči. Řeč je nezbytným prostředkem společenského kontaktu. Osoby se sluchovým postižením jsou odkázány na využívání jiných komunikačních systémů či prostředků (Pipeková 2010).

Komunikační systémy pro osoby se sluchovým postižením lze rozdělit na dvě skupiny. První skupinu tvoří systém **auditivně orální**, kde se lze setkat s mluvenou řečí či odezíráním. Dále mluvíme o systému **vizuálně motorickém**, který je zastoupen zejména znakovým jazykem, prstovou abecedou. Komunikační systémy osob se sluchovým postižením jsou legislativně zakotveny v **zákoně č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob**, ve znění pozdějších předpisů. Zákonem jsou definovány následující komunikační systémy: český znakový jazyk a komunikační systémy, které vycházejí z českého jazyka, zahrnující znakovanou češtinu, prstovou abecedu, vizualizaci mluvené češtiny, písemný záznam mluvené řeči. Pro osoby s hluchoslepotou Lormovu abecedu, Braillovo písmo, taktilní odezírání, vibrační metodu Tadoma a daktylografiku (zákon č. 384/2008 Sb., online).

1.5.1 Auditivně orální komunikační systémy

Krahulcová (2014) uvádí, že mezi auditivně orální komunikační systémy patří **mluvená řeč**, která je využívána majoritní slyšící společností ve zvukové a grafické podobě. Vlivem sluchového postižení dochází k deformaci či úplné absenci sluchového vnímání. Řečový projev osob se sluchovým postižením je z mnoha hledisek rozdílný od projevu osob slyšících. K odlišnostem v mluveném jazyce dochází z důvodu absence zpětné sluchové kontroly. Odlišnosti se objevují v oblasti fonace, respirace, artikulace a prozodických faktorů řeči. Aby mohla být mluvená řeč rozvíjena, je nezbytná včasná diagnostika sluchového postižení a kompenzace vhodnými prostředky (Krahulcová 2014). Dle Mukšnáblové (2014) mluvená a psaná forma českého jazyka představuje pro neslyšící jedince velmi těžkou oblast, jak pro porozumění, tak i osvojení. Zejména pro děti prelingválně neslyšící, které nikdy neslyšely mluvenou řeč. Český jazyk má zároveň velice složitou gramatiku (Mukšnáblová 2014).

Odezírání je vnímání orální mluvy prostřednictvím zraku. Pochopení obsahu řeči je umožněno pohybem mluvidel, gestikulací rukou, postojem těla a mimikou obličeje.

Ovšem odezírání nikdy nemůže plnohodnotně zastoupit sluchové vnímání, některé hlásky jsou velmi těžko rozeznatelné, např. „h“, „ch“, a „n“ (Jungwirthová 2014). Dle Muknšnáblové (2014) je úspěšnost odezírání závislé nejen na celkovém jazykovém vývoji, ale i schopnosti předvídat. Holmanová (2002) uvádí, že schopnost odezírání je přirozená, nicméně je třeba ji dále stimulovat. Odezírání je důležité v případech, kdy je v okolí hluk, při komunikaci ve větší vzdálenosti, ale i před kochleární implantací.

1.5.2 Vizually motorický komunikační systém

Dle Muknšnáblové (2014) využívají neslyšící ke znakování český znakový jazyk nebo znakovanou češtinu. V případě *českého znakového jazyka* mluvíme o přirozeném jazyku neslyšících. Podle **zákona č. 155/1998 Sb., o znakové řeči**, ve znění **zákona č. 384/2008 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob**, ve znění pozdějších předpisů, jde o plnohodnotný dorozumívací prostředek. Znakový jazyk je utvářen prostřednictvím postavení a pohybu rukou, pozicemi hlavy, horní částí trupu a mimikou obličeje. Mluvíme o tzv. vizuálně pohybových prostředcích. Kraulcová (2014) uvádí, že český znakový jazyk má vlastní gramatiku, která je nezávislá na mluveném jazyce.

Dále se lze setkat se **znakovanou češtinou**, přičemž se jedná o uměle vytvořený jazykový systém využívající zásady gramatiky mluveného českého jazyka. Ta bývá zároveň a doslovně artikulována při znakování (Muknšnáblová 2014). Znakovaná čeština je preferována zejména osobami ohluchlými či nedoslýchavými. Naopak pro prelingválně neslyšící jedince je to prostředkem nevhodný, neboť by plnohodnotně neporozuměli českému jazyku (Horáková 2012).

Prstová abeceda, daktylní abeceda či daktylotika, je dle **zákona č. 384/2008 Sb., o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob**, ve znění pozdějších předpisů, využívána zejména při hláskování cizích slov, odborných termínů či jiných pojmů. Pro zobrazování písmen české abecedy jsou využívány formalizované a ustálené postavení prstů a dlaně jedné ruky či dlaní obou rukou. Dle Horákové (2012) je používána zejména jako doplněk při odezírání či artikulaci, protože je pomalejší než řeč mluvená. V České republice je více využívána dvouruční prstová abeceda než jednoruční prstová abeceda (Horáková 2012).

2. Výchova a vzdělávání dítěte se sluchovým postižením

Ještě, než se dostaneme k předškolnímu vzdělávání dítěte se sluchovým postižením, bude představena oblast, která vzdělávání předchází. Respektive vzdělávání s ní úzce souvisí, neboť dítě začíná být nějakým způsobem rozvíjeno a vzděláváno už v rodinném prostředí hned po narození. Rodina pro dítě představuje primární skupinu, do které dítě vstupuje jako první a prvotní okruh lidí, se kterými se setkává. Dítě je vyvíjeno po stránce psychické, osobnostní, emocionální či sociální.

2.1 Rodina a raná péče

Narození jedince se sluchovým postižením představuje pro rodiče velice náročnou životní etapu. Rodiče se těší na narození zdravého potomka, poté co je jim sdělena diagnóza přichází počáteční šok. Přítomnost sluchového postižení u jejich narozeného dítěte změní celý jejich dosavadní život. Přichází zátěž spojená se zvládáním psychického stresu. Rodiče mnohdy nevědí, na koho se mají obrátit a potřebují citlivý přístup ze strany odborníků. Začínají se zajímat o problematiku sluchového postižení, vyhledávají kontakty a odbornou pomoc. Jednou z možností je raná péče, dále pak Speciálně pedagogické centrum. Rodiče chtějí se svým dítětem komunikovat, začínají se učit český znakový jazyk. Někdy se dokonce musejí přestěhovat do blízkosti škol pro děti se sluchovým postižením. Dle Komesaroff (2007) to, že se rodiče učí znakový jazyk spolu s dítětem, představuje pozitiva, neboť je tím mezi nimi odstraňována komunikační bariéra.

Mukšnáblová (2014) uvádí dva možné typy rodinného prostředí. První typ představuje přirozené prostředí pro neslyšící dítě a tím je tzv. **homogenní rodinné prostředí**, které je tvořeno neslyšícím dítětem a neslyšícími rodiči. Druhým typem je tzv. **nehomogenní rodinné prostředí**, kde je neslyšící dítě vychováváno slyšícími rodiči.

Pro rodiny s dítětem se sluchovým postižením jsou k dispozici služby **rané péče**. Jedná se o sociální službu, která je legislativně ukotvena v zákoně č. 108/2006 sb., *o sociálních službách*, ve znění pozdějších předpisů. Služba je poskytována rodinám s dětmi se sluchovým postižením do tří let, v případě kombinovaného postižení do sedmi let. Klientem rané péče není jen dítě, ale celá jeho rodina (Horáková 2012).

Raná péče dle zákona č. 108/2006 Sb., *o sociálních službách*, ve znění pozdějších předpisů, definuje následující činnosti:

- výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti;
- zprostředkování kontaktu se společenským prostředím;
- sociálně terapeutické činnosti;
- pomoc při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí (zákon o sociálních službách, č. 108/2006 Sb., §54, odstavec 2, online).

V České republice lze využít instituce poskytující služby rané péče pro rodiny s dětmi se sluchovým postižením. Jedná se o **Centrum pro dětský sluch Tamtam, o. p. s.** V celé České republice jsou služby poskytovány zdarma, přičemž první kontakt se zařízením musí navázat rodina. Pracoviště v Praze poskytuje služby pro rodiny z Čech, zatímco pracoviště v Olomouci realizuje služby pro klienty z Moravy a Slezska. Služby rané péče mohou být realizovány terénní formou či ambulantní formou. Terénní služba představuje péči přímo v rodině, tj. v přirozeném prostředí dítěte. V případě ambulantní péče dojíždí naopak rodina s dítětem se sluchovým postižením do zařízení v Praze či Olomouci (Centrum pro dětský sluch Tamtam, online).

2.2 Vývoj dítěte se sluchovým postižením do 6 let

Po tělesné stránce je u dítěte se sluchovým postižením obdobný vývoj jako u intaktního jedince. Ovšem podmínky pro vývoj jsou znesnadněny dle stupně a typu sluchové vady. Vlivem absence plné funkce sluchového vnímání je ovlivněn další vývoj jedince. Slyšící dítěte se začíná otáčet za zvukem a později za ním začíná lézt. Tím jsou u něj posíleny svaly, rozvíjeno sluchové vnímání a myšlení. Dítě se sluchovým postižením bývá opožděno v oblasti psychomotorického vývoje, proto je důležité rozvíjet u jedince ostatní smysly, které souvisí s psychomotorickým vývojem. Jedinec se zpočátku učí vnímat zvuk, poté jej rozeznávat od zvuků jiných a nakonec zvuky samostatně vyhledávat.

Obecně bývá udáváno, že čím dříve sluchová vada vzniká, tím závažnější je v jejích důsledcích. Nejvíce ohrožení jsou jedinci s vrozenou sluchovou vadou, nebo získanou před nabytím řeči (Horáková 2012). Vývoj řeči je u těchto jedinců taktéž výrazně opožděn. Zejména z nedostatku percepce sluchových vjemů a jejich pochopení. V případě, že není sluchové centrum vhodně stimulováno zvukovými podněty, začíná se uzavírat a ztrácet schopnost pro porozumění řeči (Skákalová 2011).

Prenatální období

Komunikace mezi matkou a dítětem probíhá již během nitroděložního vývoje. Plod dokáže reagovat na sluchové podněty pohybem nebo změnou polohy. V pátém měsíci vnímá zvukové podněty, příkladem je třeba tlukot srdce maminky. Na konci těhotenství dokáže odlišit zvuk hudby a hlasy nejbližších (Muknšnáblova 2014).

Novorozenecké a kojenecké období

Zpočátku se novorozenec vyjadřuje prostřednictvím křiku (pláče), který vypovídá o aktuálním stavu a potřebách jedince. Začíná rozeznávat hlas matky a diferencovat jej od jiných zvuků. Reaguje na hlasité podněty (Muknšnáblova 2014). Prvotní vývoj u dítěte se sluchovým postižením oproti intaktnímu jedinci nebývá tolik odlišný. Motorický vývoj probíhá podobně, ale následně se kojeneček začíná stávat pasivnějším. Reaguje totiž jen na vizuální podněty, nikoliv na sluchové. Dochází k opoždění v motorickém vývoji dítěte. Dítě se sluchovou vadou vyžaduje častěji kontakt s rodiči, potřebuje je vidět a cítit jejich blízkost. Vždy záleží, na tom, do jaké míry je zasaženo sluchové vnímání. I dítě s těžkým sluchovým postižením reaguje křikem a broukáním. Ovšem v kojeneckém období broukání a hra s mluvidly postupně ubývají, důvodem je absence zpětné sluchové vazby (Skákalová 2011).

Batolecí období

V batolecím období dochází k rozvoji řeči. Úroveň řečového projevu je závislá na kvalitě sluchového vnímání a výchově v rodině. V období jednoho roku až tří let dochází k prudkému nárůstu aktivní a pasivní slovní zásoby. Intaktní jedinec v osmnácti měsících používá asi 20 – 30 slov, ve dvou letech už je slovní zásoba na úrovni 200 – 300 slov (Muknšnáblova 2014). Dítě se sluchovým postižením bývá v této oblasti výrazně opožděno, což se může projevat i v oblasti sociální adaptace. Ale také bývá opožděn vývoj poznávacích procesů. Jedním z projevů může být záchvat vzteku, neboť jedinci se sluchovým postižením nedokážou efektivně komunikovat se svým okolím (Skákalová 2011). U dětí kojeneckého a batolecího věku je k dispozici Škála pro posouzení sluchového vnímání u kojenců a batolat (IT – MAIS 2014, online), kterou přeložila Radka Horáková a je modifikací Škály pro posouzení sluchového vnímání (MAIS). Jde o strukturovaný dotazník, který má 10 otázek a je určen rodičům. Dotazník posuzuje spontánní reakce dítěte na běžné zvuky (IT – MAIS 2014, online).

Předškolní období

V tomto období představuje sluch významný faktor pro utváření sociálních vztahů. Dítě vstupuje poprvé do vzdělávacího zařízení, učí se navazovat vztahy, respektovat pravidla, spolupracovat atd. Dochází k dalšímu rozvoji poznávacích procesů. Zásadní je otázka „proč?“, jejímž prostřednictvím dítě získává další informace a tak obohacuje své znalosti (Muknšnáblova 2014).

2.2.1 Vliv sluchové vady na poznávací procesy

Vlivem sluchové vady patří řeč mezi nejvíce poznamenané oblasti. To se dále promítá do vývoje dalších kognitivních procesů. Dítě se sluchovým postižením obtížně chápe význam řeči, ať už obsahový či modulační. Z důvodu opoždění řeči dochází k opoždění v oblasti myšlení, zejména bývá omezena verbální inteligence (tj. pojmové myšlení). Chudá bývá i úroveň představ, s čímž se pojí nepřesnosti v oblasti usuzování a tvorbě obecných pojmů nebo abstrakce. Právě proto je velice důležité těmto obtížím předejít již v raném dětství a rozvíjet komunikaci v jakékoliv podobě (např. využití znakového jazyka). Důležitá je tedy nejen včasnost odhalení, diagnostika a kompenzace sluchové vady, ale i včasné zahájení logopedické péče. Nicméně je nezbytné vždy brát ohled na to, že naučená mluva nemusí znít přirozeně jako u intaktního jedince. Na vině je opět absence zpětné sluchové kontroly (Skákalová 2011).

Pozornost a paměť u dítěte se sluchovým postižením bývá taktéž do určité míry zasažena. Dítě se sluchovým postižením dává přednost vizuálním podnětům, přičemž se zaměřuje zejména na detaily, nikoliv na celek. Je nutné počítat s tím, že dítě vlivem nadměrného soustředění (např. při odezírání, porozumění mluvené řeči či soustředění se na zachycení znakového jazyka) může být rychleji unavitelné. V oblasti paměti převládá mechanický typ (Skákalová 2011).

2.3 Systém speciálních škol pro osoby se sluchovým postižením v České republice

Vzdělávání dětí se sluchovým postižením je ovlivněno stupněm a typem sluchové vady, na základě kterých je volen vhodný vzdělávací systém. V České republice jsou k dispozici speciální školy, které jsou cíleně zaměřeny na vzdělávání žáků se sluchovým postižením. V současné době bývají do těchto škol přidružovány děti a žáci s narušenou komunikační schopností či s kombinovanými vadami.

Dětem, žákům a studentům se sluchovým postižením je umožněno vzdělávacím systémem speciálních škol vzdělání od mateřských škol až po školy vysoké. Legislativně je vzdělávání zakotveno v **zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání** (dále jen „školský zákon“), ve znění pozdějších předpisů. Také je vzdělání legislativně ukotveno ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*, ve znění pozdějších předpisů. V literatuře je uvedeno celkem 13 škol na území České republiky, které nabízí vzdělání dětem, žákům a studentům se sluchovým postižením (Hádková 2016).

V současnosti je i nadále české školství členěno na dva základní systémy. První systém představuje **speciální školství**, které je přizpůsobeno pro vzdělávání osob se sluchovým postižením. Dětem je zde umožněno využívat plnohodnotné komunikace v českém znakovém jazyce, využití speciálních učebnic a také prodloužení povinné školní docházky. V mateřských školách je dětem poskytován individuální přístup, možnost volby komunikačního prostředku, individuální logopedická péče a také jsou zde utvářeny adekvátní vztahy s vrstevníky se sluchovým postižením. Ovšem i v případě škol pro sluchově postižené se lze setkat s určitými nedostatky. Jedná se např. o internátní pobyt dítěte, neboť školy pro sluchově postižené nebývají v místě bydliště dítěte, což pro dítě představuje vyrůstání mimo rodinné prostředí. Dále obsahově chudší vzdělávací program či nedostatečná znalost českého jazyka (Potměšil 2012).

Druhou možnost představuje *vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu*, které probíhá prostřednictvím inkluze. **Inkluzivní vzdělávání** patří nadále i v současné době mezi aktuální téma a trend ve vzdělávání. V minulosti byl upřednostňován termín integrace, v současnosti byl tento termín nahrazen pojmem inkluze. Dle Bartoňové et al. (2016) princip inkluze spočívá v pozitivním přístupu škol při přijímání dětí a žáků bez ohledu na jejich zdravotní postižení či znevýhodnění. Lechta (2016) doplňuje, že se inkluze týká i dětí a žáků nadaných, dětí a žáků ze vzdálených oblastí a ze znevýhodněných skupin. Dále zmiňuje, že základním cílem inkluze je nerozdělovat školství na dva systémy. Na „normální“ a na „speciální“ školství. Cílem je vytvořit pouze jeden jednotný plnohodnotný školský systém (Lechta 2016).

V současné době je stále více dětí se sluchovým postižením zařazováno do hlavního vzdělávacího proudu. Předchází tomu důkladné vyšetření a posouzení poradenským zařízením. Speciálně pedagogické centrum či pedagogicko-psychologická poradna

na základě vyšetření, inkluzivní vzdělání buď doporučí, nebo naopak doporučí vzdělávání v zařízení zřízené pro děti a žáky se sluchovým postižením. Vždy hrají důležitou roli klíčové faktory. Například stupeň a typ sluchové vady, preferovaný komunikační systém, přínos kompenzačních pomůcek, znalost českého jazyka, úroveň mluvené řeči a schopnost porozumění mluvené řeči, ale i kognitivní předpoklady a motivace dítěte. Dále se zde promítají faktory jako osobnost a motivace pedagoga, kolektiv třídy a celkové pozitivní klima ve třídě a škole. V rodinném prostředí se jedná o podporu a pomoc s domácí přípravou (Horáková 2012).

Inkluzivní vzdělávání přináší dítěti určitá pozitiva např. možnost navštěvovat mateřskou školu v místě bydliště, vzdělávání v českém jazyce, vyrůstání ve slyšícím prostředí s vrstevníky. Zároveň lze shledat určitá rizika či nevýhody např. nepřipravenost pedagogů, zvýšená únava pramenící z vysoké koncentrace při vzdělávání (odezírání, snaha o porozumění atd.), absence tlumočnicka, pocit neporozumění slyšícímu okolí, pocit osamocení apod.

Vzhledem k tomu, že je tato práce věnována problematice školní připravenosti u dětí se sluchovým postižením v mateřské škole, bude následně představeno předškolní vzdělávání pro děti se sluchovým postižením.

2.3.1 Mateřské školy pro děti se sluchovým postižením

Mateřské školy (dále MŠ) pro děti se sluchovým postižením bývají nejčastěji zřizovány jako součást základních škol pro sluchově postižené (případně i středních škol). Jejich činnost je řízena dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Mezi hlavní cíle předškolních zařízení patří rozvoj komunikačních dovedností. Důraz je kladen na rozvoj aktivní a pasivní slovní zásoby, ale i sluchového vnímání, hlasových či dechových cvičení. U dětí jsou komunikační dovednosti rozvíjeny kolektivně prostřednictvím každodenních aktivit v MŠ. Dále je dětem poskytována individuální logopedická péče. Členem pedagogického týmu je nejen předškolní pedagog, ale i speciální pedagog, se zaměřením na logopedii a surdopedii, dále logopedi či asistenti pedagoga.

Vhodně zvolený komunikační prostředek patří mezi klíčové prvky při vzdělávání dětí se sluchovým postižením. Výběr adekvátního způsobu komunikace by měl odpovídat komunikačním schopnostem jedince. Také zde hraje roli schopnost porozumění mluvené řeči (Horáková 2012).

Při vzdělávání dětí se sluchovým postižením se lze setkat s komunikačními systémy, např. orálním přístupem, totálním přístupem či bilingválním přístupem.

Hlavním cílem **orálního přístupu** je rozvoj mluvené řeči v podobě orální a grafické. Tento přístup je založen na odezírání, reedukaci sluchu či individuální logopedické péči. Dítě neužívá znakový jazyk a začleňuje se do majority slyšících (Krahulcová 2014).

Totální komunikace (globální či celostní) spočívá ve využívání všech dostupných prostředků, které mohou mít formu vizuální akustickou, slovní či neslovní. Mluvíme tedy o využití znakového jazyka, znakové češtiny, prstové abecedy, mluvené řeči nebo odezírání. Dále se zde uplatňuje neverbální složka komunikace tj. mimika, gestikulace, oční pohledy, pantomima atd. Ale také lze využít psanou řeč, kresbu či jiné názorné ukázky. Mimo jiné je důraz kladen na sluchovou výchovu a reedukaci sluchu (Mukšnáblová 2014, Horáková 2012).

Princip **bilingválního přístupu** spočívá v přenosu informací ve dvou jazykových kódech. Oba jazyky musí probíhat odděleně, nikoliv oba současně. Mluvíme o tzv. bilingvistu, kdy se dítě učí dva jazyky. Jedná se např. o znakový jazyk, který pro dítě se sluchovým postižením představuje mateřský jazyk a český jazyk, který je národně užívaný (Langer 2013).

2.4 Předškolní vzdělávání

Klíčovým dokumentem je **zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání** (dále jen „školský zákon“), ve znění pozdějších předpisů (poslední novela zákona platí od 15. 2. 2019).

Další důležité vyhlášky, které mají funkci provádějících předpisů ke školskému zákonu:

- **vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání**, ve znění pozdějších předpisů;
- **vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky**, ve znění pozdějších předpisů – zde jsou k dispozici informace ohledně zápisu do 1. třídy základní školy;
- **vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných**, ve znění pozdějších předpisů – zde jsou definována podpůrná opatření, individuální vzdělávací plán, asistent pedagoga atd;

- vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů – zde jsou definovány činnosti speciálně pedagogických center a pedagogicko-psychologických poraden (Kendíková 2016).

Dále se lze setkat s významným kurikulárním dokumentem, kde je vymezen závazný rámec pro předškolní vzdělávání a tím je **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV)** (v aktuálním znění od 1. 1. 2018). Z Rámcového vzdělávacího programu vychází **Školní vzdělávací program (dále ŠVP)**, který si stanovuje každá mateřská škola samostatně. Jedná se o pedagogický veřejný dokument, který je přístupný pedagogické i nepedagogické veřejnosti (RVP PV 2018, online).

RVP předškolního vzdělávání definuje **klíčové kompetence**, což jsou „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince*“ (RVP PV, 2018, s. 10). Jsou to kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské. Po celou dobu vzdělávání dítěte (od mateřské školy, základní, střední, i v průběhu života) by mělo docházet k rozvoji uvedených kompetencí (RVP PV 2018, online).

Obsah RVP pro předškolní vzdělávání patří mezi hlavní prostředky pro vzdělávání dítěte v MŠ, který je rozdělen do pěti základních vzdělávacích oblastí. Jedná se o oblast biologickou, psychologickou, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální, které jsou označeny jako *Dítě a jeho tělo*, *Dítě a jeho psychika*, *Dítě a ten druhý*, *Dítě a společnost*, *Dítě a svět* (RVP PV 2018, online).

Prostřednictvím oblasti **Dítě a jeho tělo** je rozvíjena fyzická aktivita a fyzická zdatnost dítěte, s čímž souvisí utváření pozitivních návyků a postojů ke zdravému životnímu stylu. Dále sem lze řadit rozvíjení pohybových dovedností, fyzické a psychické kondice či uvědomění si vlastního těla. Využívány jsou různé lokomoční pohybové aktivity, hudební a hudebně pohybové hry či činnosti zaměřené na poznávání lidského těla. Součástí jsou také relaxační techniky atd. (RVP PV 2018, online).

Dítě a jeho psychika se zabývá rozvojem psychické oblasti, intelektových schopností, řeči a jazyka. Dochází ke stimulaci a motivaci k dalšímu poznávání. U dítěte

je podporována duševní pohoda, rozvoj vlastního sebepojetí, sebevyjádření a rozvoj vzdělávacích dovedností. Součástí je „podoblast“ jazyk a řeč, v rámci které dochází k rozvoji řečových a jazykových dovedností či osvojení si dovedností předcházejících čtení a psaní (RVP PV 2018, online).

V oblasti **Dítě a ten druhý** je primárním záměrem rozvoj mezilidských vztahů a komunikace. Dochází k podpoře při seznamování dítěte s pravidly chování ve vztahu k druhým, osvojení si dovedností pro navazování vztahů s jiným dítětem, ale i rozvoj tolerance či respektu vůči druhým (RVP PV 2018, online).

Záměrem oblasti **Dítě a společnost** je aktivní zařazení do společnosti, ale i znalost kultury, rozvoj vlastních názorů a postojů v sociálním prostředí. Dítě se učí poznávat pravidla společenského soužití a schopnost spolupráce. Vytváří si povědomí o existenci jiných kultur a národností (RVP PV 2018, online).

Oblast **Dítě a svět** se zabývá rozvojem environmentálního povědomí. Dítě si uvědomuje vliv člověka na životní prostředí a učí se pěstování vztahu k životnímu prostředí vůbec. Dítě se seznamuje s místem a prostředím, ve kterém žije, vytváří si k němu kladný vztah, učí se orientaci v okolí (RVP PV 2018, online).

2.4.1 Charakteristika předškolního vzdělávání

V rámci předškolního vzdělávání dochází k rozvoji osobnosti dítěte po stránce citové, rozumové, tělesné, dochází k osvojování základních pravidel chování a základních životních hodnot, dále pak k rozvoji mezilidských vztahů (školský zákon § 33, online).

Dle § 34 ods. 1 zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona, ve znění pozdějších předpisů, je předškolní vzdělávání určeno pro děti zpravidla od tří do šesti let věku. Nejdříve však pro děti od dvou let. Pro děti, které již dosáhly pěti let, je předškolní vzdělávání povinné. Zápis do MŠ je povinný pro děti, které do konce srpna dovrší hranice pěti let. Zápis do MŠ následujícího školního roku se koná od 2. května do 16. května. Každá MŠ si samostatně zvolí přesný termín a místo konání. V některých případech je možné přijetí dítěte i v průběhu školního roku, o přijetí rozhoduje ředitel/ka MŠ (školský zákon § 34a, online).

Povinností zákonného zástupce je přihlášení dítěte k předškolnímu vzdělávání v kalendářním roce, ve kterém má dítě povinnost zahájit předškolní vzdělávání.

Pokud zákonný zástupně nezvolí jinak, je dítě vzděláváno v místě trvalého bydliště. Předškolní vzdělávání probíhá formou pravidelné denní docházky v pracovních dnech (školský zákon § 34, online).

Jsou k dispozici i jiné možnosti plnění povinného předškolního vzdělávání. Existuje možnost **individuálního vzdělávání** dítěte bez pravidelné denní docházky do MŠ. Dále pak lze vzdělávat dítě v přípravné třídě základní školy či v přípravném stupni základní školy speciální. Další možností je plnění předškolního vzdělávání v zahraniční škole na území České republiky, která byla povolena ministerstvem pro plnění povinné školní docházky (školský zákon § 34a, online).

2.5 Děti se speciálně vzdělávacími potřebami

Děti, kterým je v plnění povinné školní docházky bráněno překážkami spočívajícími v jejich zdravotním stavu či životních podmínkách, definuje školský zákon jako děti se speciálně vzdělávacími potřebami. Dle školského zákona (č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů) se dítětem, žákem a studentem se speciálně vzdělávacími potřebami rozumí osoba, která má zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění či sociální znevýhodnění (školský zákon § 16, online). Jedná se o děti s tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním postižením, poruchami řeči, poruchami autistického spektra, poruchami chování, ADHD, kombinovanými vadami či dlouhodobými závažnými onemocněními (Kendíková 2016).

Dětem se speciálně vzdělávacími potřebami jsou bezplatně poskytována podpůrná opatření, která jim umožňují překonat překážky ve vzdělávání.

2.6 Podpůrná opatření

Dle školského zákona č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání §16 se *„dítětem žákem a studentem rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“*

Podpůrná opatření jsou členěna podle rozsahu a obsahu do I. – V. stupně:

- I. stupeň podpůrných opatření je vždy poskytován školským zařízením;

- II. – V. stupeň podpůrných opatření je navrhován a metodicky provázen v jeho plnění školským poradenským zařízením.

Dle § 16 školského zákona (č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů) jsou definována podpůrná opatření využívaná při vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálně vzdělávacími potřebami. Zde jsou uvedena pouze některá využívaná v rámci předškolního vzdělávání dětí:

- organizační opatření;
- snížení počtu dětí ve třídě;
- využití kompenzačních pomůcek, speciálně pedagogických pomůcek;
- využití komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob;
- zařazení předmětů speciálně pedagogické péče;
- plán pedagogické podpory;
- individuální vzdělávací plán;
- podpora asistenta pedagoga (školský zákon § 16, online).

Barvíková et al. (2015) dále určuje výše uvedené stupně podpůrných opatření pro děti a žáky, kteří vyžadují podporu z důvodu sluchového postižení či oslabeného sluchového vnímání. **První stupeň** je určen dětem a žákům, kteří mají sluchové vnímání oslabené vlivem častých středoušních zánětů, abnormálně zvětšených nosních mandlí či jiných onemocnění, u kterých je předpokládáno brzké uzdravení. Oslabeným sluchovým vnímáním není narušena komunikace. **Druhý stupeň** je určen pro děti a žáky s lehkou nedoslýchavostí bez nutnosti kompenzačních pomůcek nebo onemocněním trvajícím déle než půl roku (např. ušní šelest – tinnitus). Lze sem řadit i děti se středně těžkou až těžkou nedoslýchavostí, avšak se vhodnou kompenzací. Děti a žáci v druhém stupni jsou vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu. **Třetí stupeň** zahrnuje děti a žáky se středně těžkou nedoslýchavostí, s vadami sluchu těžšího typu či kombinovanými vadami. Dále děti a žáky s kochleárním implantátem, který kompenzuje sluchovou vadu. U těchto jedinců je již sluchové vnímání výrazně narušeno, objevují se problémy v oblasti porozumění, nedostačující slovní zásobě a výslovnosti. Dítě může být vzděláváno dle individuálního vzdělávacího plánu a v určitých předmětech vzděláváno s podporou asistenta pedagoga. **Čtvrtý stupeň** náleží dětem a žákům s těžkým sluchovým postižením či kombinovaným postižením. Děti nerozumí mluvené řeči a komunikují českým znakovým jazykem. V tomto stupni se již objevuje mimo asistenta pedagoga i možnost

využití tlumočnicka českého znakového jazyka, případně přepisovatele mluvené řeči. **Pátý stupeň** je určen dětem a žákům s oboustrannou hluchotou či těžkým kombinovaným postižením. Primárně je těmito jedinci upřednostňován český znakový jazyk. Zde se uplatňuje využití individuálního vzdělávacího plánu, asistenta pedagoga a dalšího pedagogického pracovníka či tlumočnicka českého znakového jazyka (Barvíková et al. 2015).

2.7 Školská poradenská zařízení

Školská poradenská zařízení se podílejí na vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Jedná se o zařízení dvojího typu. Jsou to speciálně pedagogická centra (dále SPC) a pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP). Služby těchto poradenských zařízení jsou poskytovány bezplatně, poskytují podporu nejen dětem, žákům, studentům, ale i rodičům a pedagogům. Spolupracují s orgány sociálně právní ochrany dětí, střediskem výchovné péče a dalšími odborníky. Jsou definovány § 116 školského zákona (č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů) a vyhláškou č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, ve znění pozdějších předpisů (Knotová et al. 2014).

Speciálně pedagogická centra poskytují poradenské služby dětem se zdravotním postižením. SPC jsou zaměřena dle typu zdravotního postižení dětí (tělesné, mentální, zrakové, sluchové, vady řeči, poruchy autistického spektra, souběžné postižení více vadami – např. hluchoslepoty). Vždy je jedno centrum zaměřeno pouze na jeden druh zdravotního postižení. Činnost je uskutečňována ambulantně, ale i terénní formou ve školách či rodinách dětí. SPC je tým, který tvoří speciální pedagog, psycholog, sociální pracovník či další odborníci dle zaměření pracoviště (logoped, neurolog, fyzioterapeut atd.). Mezi standardní činnosti SPC lze řadit: depistáž dětí, žáků, studentů se zdravotním postižením, diagnostiku, poradenskou, konzultační, terapeutickou či metodickou činnost, vyšetření školní připravenosti dětí na povinnou docházku, prevenci sociálně patologických jevů, spolupráci a poradenství při integraci dítěte, nabídku speciálních pomůcek či tvorbu individuálního vzdělávacího plánu atd. (Knotová et al. 2014).

Pedagogicko-psychologické poradny se zabývají diagnostikou, nápravou či vytvořením doporučení. Týmová spolupráce mezi psychologem, speciálním pedagogem a sociálním pracovníkem, kteří tvoří tým PPP, se zaměřuje na žáky, jejich rodiče, pedagogy, vychovatele, asistenty či pracovníky školského poradenského zařízení (Knotová

et al. 2014, Kucharská et al. 2013). Činnosti jsou vymezeny vyhláškou č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, ve znění pozdějších předpisů, jedná se o psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku, poradenskou činnost, zpracování posudků, konzultaci, vzdělávací činnost a spolupráci s dalšími odborníky a institucemi. Služby jsou určeny pro děti od tří let, žákům, studentům středního či vyššího odborného vzdělání (Knotová et al. 2014).

3. Školní zralost a připravenost a její diagnostika

Jak již bylo zmíněno v Úvodu, zahájení školní docházky představuje pro dítě a jeho rodiče mimořádnou událost. Dochází k završení dosavadního vývoje a vstupu do nové životní etapy. Pro vstup do této neznámé etapy je nezbytné, aby bylo dítě dostatečně vyzrálé a připravené. Věkově stejně staré děti se mohou lišit v mnoha oblastech, např. v oblasti fyzické vyspělosti, v oblasti kognitivních předpokladů či obecně připravenosti na zahájení školní docházky. Odlišnosti mohou být dány rodinným zázemím a dosavadním vzděláním v předškolním zařízení (Bednářová, Šmardová 2015).

3.1 Školní připravenost a školní zralost

V současné době se lze setkat s pojmy školní připravenost a školní zralost a velkým množstvím definic s nimi spojených. Oba pojmy se často překrývají, ale pod každým je ukryto něco jiného. Společně však mají za cíl zjistit, zda je dítě připraveno na školní docházku a nároky s ní spojené po všech stránkách (Otevřelová 2016).

Školní zralost představuje vnitřní vývojové předpoklady. Z biologického hlediska lze hovořit o dozrání centrální nervové soustavy. U dítěte dochází ke zlepšení odolnosti při zátěži, snížení emoční lability, rozvoji soustředění. Dále je vlivem dozrávání ovlivněna laterální motorická a senzomotorická koordinace (Bednářová, Šmardová 2015). Dříve byla sledována i tzv. filipínská míra (zda dokáže dítě sáhnout levou rukou přes hlavu na pravé ucho) s ohledem na tělesné předpoklady dítěte (Šulová et al. 2014). Školně zralé dítě se dokáže vyrovnat se změnou situace či prostředí, umí navázat kontakt s novými lidmi. Dokáže se soustředit na soustavnou organizovanou činnost, začíná mít smysl pro spravedlnost, řád a pořádek (Kendíková 2016).

Termín *školní připravenost* bývá využíván častěji pedagogy, proto ho lze vnímat jako pojem pedagogický. Zmiňuje vliv prostředí a sociálních činitelů ovlivňujících proces učení. Na školní připravenosti se podílí nejen prostředí MŠ, ale i rodina (Berčíková, Šmelová, Stolinská 2014). Otevřelová (2016) uvádí, že lze o školní připravenosti mluvit ve spojitosti s výchovou a zejména vlivem vnějšího prostředí. Zahrnuje také sociální zkušenosti. Říčan et al. (2016) uvádějí, že do školní připravenosti lze řadit vlivy vnější i vnitřní. Dle Bednářové, Šmardové (2015) lze hovořit o oblastech týkajících se předškolní přípravy dítěte zejména v oblastech kognitivních (vědomosti, dovednosti), emocionálně sociálních, pracovních a tělesných. Školní připravenost bývá hodnocena učitelkami v MŠ, pracovníky pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra

a učiteli základní školy v průběhu zápisu k zahájení školní docházky (Berčíková, Šmelová, Stolinská 2014).

3.1.1 Fyzická zralost

Fyzická zralost a zdravotní stav bývají posuzovány dětským lékařem, který dítě zná od narození a dokáže zhodnotit celkový tělesný vývoj dítěte. Dále se hodnocení tělesné zralosti mohou věnovat další odborníci, kteří se podílí na péči o dítě (např. dětský neurolog, fyzioterapeut aj.), pro získání kompletního pohledu na školní zralost se zde vyjadřuje speciální pedagog či psycholog. Dítě před zahájením školní docházky dosahuje průměrně výšky 120 cm a hmotnosti cca 20 kg. Tyto parametry je nutné brát s rezervou, vždy na ně mají vliv rodové dispozice a také stravovací návyky rodiny dítěte. Pokud je dítě dostatečně fyzicky vyvinuté bývá fyzicky zdatnější, což napomáhá k přizpůsobení se na nové prostředí a zvládání školních povinností (Jucovičová, Žáčková 2014). Děti malého, drobného růstu mohou trpět vyšší unavitelností na nároky školních aktivit. Dále se zde promítají i faktory celkového vzrůstu a nízké hmotnosti, např. každodenní nošení tašky, které drobnému dítěti mohou způsobit bolesti zad, ale i špatné držení těla. Vliv zde má i oslabená obranyschopnost a s ní spojené opakované onemocnění dítěte a následné dohánění zameškaného učiva (Leželová 2012).

Do této kategorie bývá přiřazována i oblast jemné a hrubé motoriky, grafomotoriky, laterality a motoriky očních pohybů. Hrubá motorika představuje koordinaci pohybů a schopnost zvládat náročnější pohyby, např. udržení rovnováhy, skákání po jedné noze, jízda na kole, bruslení, plavání atd. Jemná motorika vypovídá o manipulačních schopnostech dítěte např. navlékání korálků, stavění stavebnice, modelování z plastelíny aj. Oblast grafomotoriky zahrnuje dětskou kresbu (např. kresba postavy) a také návyky při kreslení, např. správné držení tužky, správný sklon, tlak na tužku aj. Nedílnou součástí je i vyšetření laterality, tj. dominance jedné z párových orgánů (končetin) (Bednářová, Šmardová 2015).

3.1.2 Psychická zralost

Psychická zralost se skládá z několika podskupin. Zahrnuje rozumovou (mentální) vyspělost, která se týká zejména myšlení, pozornosti a paměti. Dále se zde promítá oblast smyslového vnímání (percepční schopnost). Následující nedílnou součástí je řeč a verbální schopnosti. Do poslední kategorie řadíme emocionalitu a odolnost dítěte na zátěžové situace (Jucovičová, Žáčková 2014).

3.1.3 Kognitivní (poznávací) funkce

Jedná se o funkci, která je závislá na dostatečné vyzrálosti centrální nervové soustavy. Mluvíme tedy o „*přiměřené úrovni pozornosti, paměti, smyslového vnímání, představivosti fantazie, celkovém rozvoji řeči a komunikace, myšlení, schopnosti řešit problémy, schopnosti učit se.*“ (Šulová et al. 2014, s. 90).

Myšlení

Myšlení patří mezi poznávací procesy. Lze se setkat s jednotlivými druhy myšlení, které jsou charakteristické pro určité vývojové stádium. Dítě předškolního věku je zpočátku na úrovni konkrétního, názorného a intuitivního myšlení, které postupem času přechází k myšlení obecnějšímu, pojmovému. Zde již mluvíme o myšlení na úrovni konkrétních logických operací (Šmelová et al. 2015). Předškolní dítě chápe nadřazené a podřazené pojmy. Je schopné všimnout si více detailů, podobností či rozdílů. Určí, které předměty se liší. Orientuje se v pojmech větší x menší, začátek x konec, první x poslední atd., jmenuje číselnou řadu do deseti. Zároveň je schopno určit roční období, dny v týdnu. Dítě chápe pojmy bylo x bude. Je také schopno třídit předměty dle jednoho kritéria (např. modré předměty), dokáže předměty srovnávat (Jucovičová, Žáčková 2014).

Paměť

Kapacita paměti a schopnost zapamatování spolu úzce souvisí. Neboť právě tyto schopnosti jsou nezbytné, pro zvládnutí požadavků, které budou na dítě kladeny v rámci výuky. Paměťové funkce jsou intenzivně rozvíjeny ve věku mezi šesti a dvanácti lety (Šulová et al. 2014). Dítě předškolního věku dominuje mechanickou pamětí, která je postupně vystřídána pamětí logickou. V tomto období by mělo být dítě schopno zapamatovat si krátkou smysluplnou větu, recitovat krátké básně či písně. Zároveň by mělo parafrázovat příběh vlastními slovy (Jucovičová, Žáčková 2014). Události, které jsou často opakovány, dokáže dítě vyjadřovat vlivem logického sledu a logických událostí (Šmelová et al. 2015).

Pozornost

Pro dítě předškolního věku je typická dominantní bezděčná pozornost, jež se postupně mění v pozornost záměrnou. Už v MŠ je dítě vedeno k soustředění se např. při vyprávění, čtení pohádky či příběhu. Následně by mělo být dítě schopno převyprávět

zjednodušenou formou obsah slyšené pohádky. Dítě by se mělo v MŠ soustředit intenzivním způsobem na jednu činnost v řádu alespoň deseti minut (Jucovičová, Žáčková 2014). Pozornost patří mezi psychické funkce, při bdělém stavu neustále na něco zaměřujeme naši pozornost. V některých případech tak mluvíme o bezděčné či neúmyslné pozornosti. Pozornost dětí může být v tomto případě upoutána, aniž by to samy vyžadovaly. Druhou možností je úmyslná či záměrná pozornost. Ta nastává, pokud víme, čemu chceme věnovat naši pozornost. Pozornost u dětí může být ovlivněna vlivem jejich emocí. Často je nestálá, přelétavá, ovšem vlivem přibývajících věku se dítě začíná lépe a déle soustředit (Šmelová et al. 2015).

3.1.4 Percepční schopnosti

V následující podkapitole je pozornost věnována zejména zrakovému a sluchovému vnímání. Také je rozvíjeno taktilní vnímání, neboť hmatem jsou dítěti zprostředkovávány informace o světě už od narození. Smyslové vnímání má později důležitý význam pro rozvoj schopnosti číst, psát a počítat (Ležalová 2012).

Zrakové vnímání

Zrakové vnímání je nezbytné pro poznávání světa, neboť právě prostřednictvím zraku přijímáme nejvíce informací. Zároveň se podílí na rozvoji řeči, prostorového vnímání či vizuomotorické koordinace. Před zahájením školní docházky dítě nabývá schopnost zrakového vnímání na dostatečnou a potřebnou úroveň pro schopnost čtení a psaní. Dítě s dostatečnou školní zralostí je schopné pojmenovat barvy, rozlišit písmena, číslice a geometrické tvary (Bednářová, Šmardová, 2015). V rámci zrakového rozlišování by mělo dítě zrakově rozlišovat detaily (např. najít rozdíly na obrázcích atd.), odlišit figuru od pozadí (tj. vhodně zaměřit zrak na vybraný objekt a upozadit další viděné objekty), najít stejné či rozdílné tvary a předměty. Dále je schopno rozlišovat i z hlediska horizontálního a vertikálního postavení např. písmen (b x p x d). V průběhu zdokonalování zrakového vnímání si dítě začne uvědomovat, že se celek skládá z částí. Následně je schopno jednotlivé díly vnímat odděleně. V rámci zrakové analýzy je schopno najít z celku nějakou část. Naopak při zrakové syntéze dokáže spojit jednotlivé části do celku. Vlivem zrakové paměti si dítě dokáže zapamatovat viděné předměty, obrázky a s narůstajícím věkem i čísla a písmena. Mělo by se orientovat v pojmech nahoře x dole, nad x pod, před x za x uprostřed atd. (Otevřelová 2016).

Sluchové vnímání

Dítě po narození začíná prostřednictvím sluchu vnímat zvuky z okolí. Poznává hlas maminky a postupně začíná diferencovat zvuky příjemné od nepříjemných. Učí se naslouchat, opakovat slova a věty, krátké básničky či říkanky. Sluchové vnímání hraje také velmi důležitou roli při osvojování řeči. V důsledku oslabeného či jinak narušeného sluchového vnímání dochází k problémům v oblasti artikulačních schopností, neboť dítě nemá dostatečnou zpětnou sluchovou kontrolu. Předškolní dítě by mělo umět dostatečně naslouchat, určit lokalizaci zvuku a rozeznat, čím je daný zvuk vytvářen. Při sluchovém vnímání figury a pozadí dítě vlivem rozvoje sluchového vnímání dokáže vnímat zvuky podstatné a ty méně podstatné upozadit. Další neméně podstatnou funkcí je sluchové rozlišování. Aby bylo dítě schopno sluchově rozeznávat fonémy, hlasy, zvuky, které jsou podobné, ale nejsou stejné, je zapotřebí, aby byly dostatečně zvládnuté předchozí kroky (sluchové naslouchání a vnímání figury a pozadí). Dítě dokáže rozlišovat slova lišící se hláskou (pes x les), slova lišící se délkou (ma x má), slova lišící se v měkčení (tiká x tyká). V předškolním věku je dítě schopno rozložit slovo na jednotlivé slabiky a hlásky (sluchová analýza), naopak složit slovo z hlásek (sluchová syntéza). Zároveň by mělo identifikovat první a poslední hlásku ve slově. Sluchová paměť je nezbytná pro zapamatování informací. Dítě na úrovni předškolního věku by mělo zvládnout zopakovat větu o pěti slovech ve správném pořadí a také čtyři nesouvisející slova (Otevřelová 2016).

3.1.5 Orientace na vlastním těle, prostorová a časová

Rozvoj vnímání, ať už tělesného, prostorového či časového je postupný proces. Dítě si začíná uvědomovat, že prostor kolem něj má nějaké uspořádání. V rámci tělesného vnímání by si dítě mělo uvědomovat jednotlivé části těla a proporce. Dokáže určit párové orgány. Aby dítě bylo schopno pochopit prostorovou orientaci, je zapotřebí, aby bylo dostatečně rozvinuté zrakové a tělesné vnímání. Vnímání a orientace v prostoru je zprostředkována díky vlastnímu tělu, souvisí to s tím, jakým směrem se díváme. Na základě toho by dítě mělo určit levou a pravou stranu. Dále by mělo umět rozlišit pojmy nahoře x dole, vzadu x vpředu, první x poslední, před x za. Vnímání času představuje pro dítě náročnou oblast, neboť dítě žije okamžikem právě teď. Nicméně dítě v předškolním věku by mělo být schopno rozlišit minulost (bylo) a budoucnost (bude). Dále se orientovat v pojmech týkajících se dne (ráno, poledne, večer), odlišit den x noc. Také by mělo znát jednotlivé dny v týdnu a roční období (Otevřelová 2016).

3.1.6 Předčíselné a matematické představy

Na to, aby se u dítěte dostatečně rozvíjely matematické představy, se podílejí schopnosti a dovednosti jako motorika, sluchové, zrakové, hmatové, časové i prostorové vnímání a řeč. Nejdříve lze mluvit o předčíselných představách, ze kterých se postupem času vyvíjejí číselné představy (určení počtu prvků, pochopení čísel, číselné řady, číselné operace). Jedná se o dlouhodobý proces, který je započat porovnáváním (malý x velký, málo x hodně, stejně x více x méně atd.), třídění dle druhu (ovoce, zelenina, hračky atd.), dle barvy, dle tvaru a následně dle více kritérií (velký modrý čtverec atd.), řazení dle velikosti (od nejmenší po největší) (Bednářová, Šmardová 2015).

3.1.7 Řečové a komunikační schopnosti

Na dostatečně rozvinuté řečové dovednosti jsou ve školním prostředí kladeny relativně vysoké nároky. A to z mnoha podstatných důvodů. Jedním z nich je oblast porozumění, zejména porozumění projevu pedagoga – výkladu učiva, porozumění při zadávání úkolu či pracovní činnosti. Další neméně podstatnou oblastí je vlastní řečový projev, neboť právě prostřednictvím řeči jsou vyjadřovány myšlenky, přání či sdělení dítěte. Komunikace hraje důležitou roli při osvojování dovednosti čtení a psaní, ale také při vytváření nových kontaktů a fungování ve skupině vrstevníků (Bednářová, Šmardová 2015). Řeč by již měla být gramaticky správně tvořena, slovní zásoba by měla být bohatá a přiměřená předškolnímu věku (Jucovičová, Žáčková 2014).

3.1.8 Sociální zralost

Vedle výše uvedených složek školní zralosti se lze setkat s oblastí sociální zralosti, která hraje podstatnou roli při nástupu do základní školy. Ovšem v praxi to bývá často složka opomíjená. Mnohdy bývá zlehčováno, že je dítě u zápisu stydlivé nebo dokonce bojácné. Bývá udáváno, že se dítě ve školním prostředí „otrká“. Sociálně zralé dítě je schopno pobývat delší časový úsek mimo rodinné prostředí (výuka ve škole), adaptovat se a zvládnout pobyt kratšího rázu mimo rodinu (školní výlet atd.). Taktéž by mělo být schopno zapojit se do skupiny dětí, navazovat vztahy s vrstevníky a spolupracovat. V rámci společenského chování by dítě mělo umět pozdravit, poděkovat a poprosit. Také zvládat sebeobslužné činnosti (oblékání, obouvání, správné používání příboru, dodržování pořádku), dodržování základních hygienických návyků (mytí rukou před jídlem a po toaletě atd.) (Bednářová, Šmardová 2015).

3.1.9 Emocionální a pracovní zralost

Aby se dítě dokázalo vyrovnat s případným neúspěchem, je důležité, aby bylo dostatečně emočně zralé. Dítě by mělo být schopno ovládat své pocity, neprojevat záchvaty vzteku, křiku či hysterického pláče. Také lze zařadit do této oblasti překonání strachu, ostychu či úzkosti, např. z nového prostředí, spolužáků či učitelů. Dále schopnost respektovat autoritu a většinu (Leželová 2012). V případě pracovní zralosti lze mluvit o dovednostech dítěte jako vypracování zadaného úkolu, i když se dítěti zrovna nechce. Také odložení aktuální činnosti a plné soustředění se přiměřený časový úsek na vykonání požadovaného úkolu, tendence úkoly dokončovat a vypracovat samostatně (Otevřelová 2016).

3.2 Metody přípravy dítěte na vstup do školy

Autorky Jucovičová (2014), Otevřelová (2016), Kropáčková (2012) ve svých publikacích představují několik možných metod či programů, které lze využít v rámci předškolní přípravy na povinnou školní docházku. Tyto metody mohou být aplikovány pedagogy v MŠ, ale i rodiči dětí.

Metoda dobrého startu

Jedná se o stimulační a rehabilitační program, který je uplatňován při skupinové práci (cca osm dětí). Představitelkou této metody je Thea Burnetová, která jej vypracovala v průběhu druhé světové války. U nás se lze setkat s přepracovanou polskou verzí od autorky PhDr. Jany Swierkoszové. Cílem metody je rozvoj jazykových dovedností, pravolevé orientace, prostorové orientace, prohloubení pozornosti a koncentrace. Také je kladen důraz na grafomotorické prvky, zejména správný úchop psacího náčiní a uvolnění ruky. Program využívá kombinaci hudby s pohybem či vyprávění s rozvojem koncentrace. Je využívána lidová píseň, která je pro každou lekci jiná (Jucovičová, Žáčková 2014).

Metoda rozvoje grafomotoriky a počátečního psaní

Cílem této metodiky je rozvoj jemné motoriky ruky, grafomotoriky a také sem patří analýza grafomotorické činnosti. Důraz je také kladen na vnímání rytmu. Představitelkou je Jana Svobodová, která při zpracování této metodiky vycházela ze speciálně pedagogické diagnostiky (Otevřelová 2016).

Grafomotorický program

Cílem programu je zmírnění či odstranění problémů v oblasti grafomotoriky u dětí předškolního či školního věku. V mateřské či základní škole se dítě vyhýbá aktivitám jako kreslení, stříhání či psaní. Cvičení probíhá pod dohledem vyškoleného pedagogického pracovníka s osvědčením v rámci Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Program je určen pro děti s vývojovými odchylkami v oblasti jemné motoriky či lateralizace končetin. Tréninkové lekce je nezbytné opakovat několikrát denně. V domácím prostředí vše probíhá pod dohledem rodičů (Jucovičová, Žáčková 2014).

Nebojte se psaní

Program, který vytvořila PaedDr. Yveta Heyrovská, je využíván pro nápravu grafomotorických obtíží a rozvoj grafomotoriky. Také poskytuje podporu a preventivní program poruch psaní dětem, které mají percepční motorické oslabení. Lze jej aplikovat u leváků či u dětí se zkříženou lateralitou (Otevřelová 2016).

Maxík

Autorka Mgr. Pavla Bubeníčková představila stimulační program, který je možné využít pro předškolní děti, děti s odkladem školní docházky či pro žáky, kteří mají potíže při učení již na počátku školní docházky. Program je koncipován tak, aby byla rovnoměrně posilována oblast motorická, percepční a grafomotorická. Programem neprochází jen samotné dítě, ale i jeho rodiče a pedagogové. „Maxík“ pracuje na principu změny podmínek, aby dítě mohlo podávat lepší výkony, nikoliv na odstranění projevů. V rámci celého programu je posilována motorická, percepční a grafomotorická oblast. Dítě se učí vytvořit správné pohybové stereotypy, rozvíjí se v komunikačních dovednostech a zároveň je posilována zraková, sluchová složka, grafomotorika, prostorová orientace, pozornost, koncentrace a oblast intermodality a seriality (Jucovičová, Žáčková 2014).

HYPO – prevence specifických poruch učení v předškolním a raném školním věku

Program, který je určen pro děti od pěti do osmi let, je zaměřen na stimulaci percepčně kognitivních funkcí a rozvoj pozornosti. Lze jej využít individuálně či skupinově. Do programu je zainteresováno nejen dítě, ale i pedagog a rodiče. Důraz je kladen na rozvoj myšlení, pozornosti, paměti, zrakového a sluchového vnímání, ale i vizuomotorické koordinace a utváření pracovních návyků. Představitelkou je PhDr. et Mgr. Zdeňka Michalová Ph.D (Jucovičová, Žáčková 2014).

Trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina

Program může být využíván dětmi předškolního věku či mladšího školního věku. Také je vhodný pro děti s odkladem školní docházky a pro děti s vadami řeči. Cílem je rozvoj fonemického uvědomování (zejména oblasti jako sluchová analýza, syntéza či uvědomění si struktury slov) (Otevřelová 2016).

Metoda instrumentálního obohacování profesora R. Feuersteina

Představitelem je izraelský psycholog R. Feuerstein. Všímal si dětí, které nepodávaly dostatečné výkony nebo selhávaly ve škole. Při hře však nikoliv. Dle představitele trpí děti deficitem v kognitivní oblasti. Tyto děti se nenaučily myslet v souvislostech. Na základě jeho teorie vytvořil program instrumentálního obohacování (FIE), který spočívá v kognitivním a metakognitivním tréninku. Zahrnuje 14 nástrojů ze série „tužka – papír“, celkem cca 330 lekcí. Nástroje pokrývají oblasti jako organizace, analytické vnímání, srovnání, orientace v prostoru a čase, logická myšlení či řešení problémů (Leeber 2016, online).

3.3 Školní připravenost u dětí se sluchovým postižením

Obecně lze říci, že u dětí se speciálně vzdělávacími potřebami se mohou vyskytovat obtíže v mnoha oblastech, např. v oblasti pozornosti, emocionální zralosti, komunikaci, pestrosti slovní zásoby, výslovnosti, sociální zralosti a orientaci v prostoru a čase. V těchto oblastech mohou být výše uvedené obtíže v různém rozsahu (Kendíková 2016).

V případě diagnostiky školní připravenosti u dítěte se sluchovým postižením je nezbytná dostatečná informovanost o jeho dosavadním vývoji, typu a rozsahu sluchové vady, kompenzačních pomůckách, které dítě využívá. Také o tom, jakým způsobem dítě komunikuje (orální či znakový jazyk). Je třeba počítat s tím, že děti se sluchovým postižením mohou mít specifické chování v průběhu diagnostiky. Nejčastěji se jedná o zvýšenou impulsivitu, menší zábrany, horší spolupráci či nízkou motivaci. Tyto specifické projevy je třeba zohlednit při vyšetřování školní připravenosti. Dále se mohou vyskytovat potíže s koncentrací (Bartoňová, Vítková 2008).

Aby dítě se sluchovým postižením mohlo zahájit povinnou školní docházku, je nezbytné alespoň orientačně vyšetřit úroveň inteligence. „*V případě dětí se sluchovým postižením je nutno odlišit výkon v oblasti nonverbálních rozumových schopností od úrovně verbálních schopností.*“ (Bartoňová et al. 2012, s. 148).

Školní připravenost dětí se sluchovým postižením by neměla být posuzována pouze jediným testem, v současné době není k dispozici žádný standardizovaný testovací materiál určený výhradně pro děti se sluchovým postižením. Nelze se setkat ani s orientačními normami pro sluchově postižené. Je však možné použít testy školní připravenosti a zralosti pro děti intaktní. K dispozici jsou např. Orientační test školní zralosti, Edfeldtův reverzní test, kresba lidské postavy, Wechslerův inteligenční test či Ravenovy progresivní matice a mnoho dalších (Bartoňová et al. 2012).

3.4 Diagnostika školní připravenosti

Školní připravenost je ovlivňována mnoho faktory, které se vzájemně prolínají a ovlivňují. Důležitým faktorem je kalendářní věk jedince. U nás je věková hranice stanovena na šest let věku dítěte. Problematickou oblast představují individuální odchylky či zvláštnosti ve vývoji a zrání centrální nervové soustavy. Při porovnání šestiletého dítěte s pětiletým je možné předpokládat, že bude vytrvalejší, odolnější, soustředěnější a klidnější (Matějček 2017).

Při hodnocení školní připravenosti a školní zralosti je velmi často využívána česká verze Kernova testu, kterou vypracoval Jirásek. Jedná se o **Orientační test školní zralosti**. Test vyhodnocuje základní tři oblasti: *kresba mužské postavy*, při které lze zjistit laterality, grafomotoriku a rozumovou úroveň dítěte. Dále *napodobení napsané věty*, kdy je sledováno soustředění dítěte. Poslední úkol představuje *obkreslení teček (deseti bodů)*, na jejichž základě je hodnocena přesnost, zrakové vnímání a pohybová koordinace (Otevřelová 2016). Vhodným doplňkem k výše uvedenému testu slouží **Zkouška znalostí předškolních dětí** dle Matějčka a Vágnerové. Jedná se o test, který se využívá k posouzení rozumových schopností, ale zároveň to není inteligenční test. Posuzuje obecné znalosti dítěte v oblastech jako např. početní znalosti, znalosti pohádek, rostlin, zvířat atd. (Přinosilová 2007). Slovní zásobu lze zhodnotit pomocí **Obrázkově-slovníkové zkoušky O. Konáše**. Děti pozorují předložené obrázky a jejich úkolem popsat, co na obrázcích vidí. Další možnost zjišťování úrovně školní připravenosti je **Prediktivní baterie připravenosti k učení čtení**, která je složena ze dvou částí. První část představuje řečová zkouška, při které je hodnoceno vyjadřování, porozumění řeči, artikulace a fonologická diskriminace. Druhou částí je časově prostorová zkouška, která vyhodnocuje zrakovou diskriminaci, zrakovou paměť atd. (Zelinková 2012). **Edfeldtův reverzní test** vyhodnocuje percepční znalost na základě schopností dítěte rozlišit zrcadlové tvary. Figury, které test obsahuje, dítě odlišuje dle osy v rovině horizontální či vertikální. Cílem

je zhodnotit připravenost ke čtení a sklon k rozlišování či nerozlišování zrcadlově odlišných tvarů. Pro posouzení úrovně sociálních dovedností slouží **Vinelandská škála sociální zralosti** (Svoboda et al. 2015). Mimo výše uvedené testy je vhodné provést komplexní diagnostiku školní připravenosti pomocí inteligenčních testů. Příkladem může být **Wechslerův inteligenční test** či **Stanford – Binetova zkouška inteligence** (Říčan, Krejčířová 2008).

3.5 Zápis do první třídy základní školy

Dítě, které již dosáhlo věku šesti let, je povinno plnit povinnou školní docházku. Zápis do 1. třídy základní školy je konán v rozmezí od 1. dubna do 30. dubna v kalendářním roce, ve kterém má dítě zahajovat povinnou školní docházku. Termín a místo konání si stanovuje každá základní škola samostatně. Zákonný zástupce má povinnost přihlásit své dítě k zápisu do 1. třídy základní školy na vybrané škole dle vlastního uvážení. Zákonný zástupce může přihlásit dítě k více zápisům. Poté záleží na rodiči, jakou školu pro své dítě vybere. Na výběr má rodič ze spádových škol, tj. základních škol, které sídlí ve školském obvodu trvalého bydliště dítěte. Další možností jsou školy, které nepatří mezi spádové, tj. mimo spádové školy. Ovšem jistotu přijetí na základní školu mají rodiče na tzv. spádové škole v místě trvalého bydliště (Otevřelová 2016). V případě, že dítě nebylo přijato v mimo spádové škole, musí jej přijmout spádová škola. Povinností spádové školy je přijmout ke školní docházce všechny děti ze spádového obvodu. Pokud se přihlásí dítě se speciálně vzdělávacími potřebami, musí spádová škola přijmout i jej (školský zákon § 36, online).

3.5.1 Průběh zápisu do první třídy

K zápisu přichází dítě s rodiči. Rodiče se prokáží občanským průkazem a předloží rodný list dítěte. Pokud s dítětem není u zápisu rodič, ale např. pěstoun či prarodič, je žádoucí předložit soudní rozhodnutí o svěřeni dítěte do péče. V případě zápisu dítěte se speciálně vzdělávacími potřebami je vhodné mít s sebou zprávy ze školského poradenského zařízení, případně zprávy od dalších odborníků (Otevřelová 2016, Kendíková 2016).

Zápisu předchází formální část. Rodič nebo zákonný zástupce vyplní požadované dotazníky. Poté se přechází k rozhovoru a dalším činnostem. Dítě plní úkoly, které jsou mu zadány pedagogem u zápisu. Cílem daných úkolů je orientačně prověřit úroveň školní připravenosti a motivaci dítěte na školní docházku (Otevřelová 2016). Průběh zápisu není

stanoven žádným zákonem či vyhláškou. Proto může probíhat různě, na některých školách probíhá zápis tradičně. Dítě recituje básničku, kreslí obrázek či krátce pohovoří s pedagogy, kteří jsou přítomni u zápisu. Mezi sledované oblasti patří znalost svého jména, věku, bydliště, barev, číselné řady, tvarů, písmen apod. Rozhovor trvá maximálně 20 minut. U zápisu často bývá učitel pro budoucí první třídu, speciální pedagog či školní psycholog a v některých případech i poradenský psycholog. Další možností zápisu jsou např. různá „stanoviště“. Dítě mezi nimi prochází a plní jednotlivé úkoly, které mohou probíhat formou her (Jucovičová, Žáčková 2014). Obecně lze říci, že většina škol ověřuje úroveň dovedností a schopností dítěte ke zvládnutí trivia (čtení, psaní, počítání). Posuzovány jsou i kategorie sociální a emocionální zralosti dítěte. Na některých školách bývá kladen větší důraz na posouzení vědomostí dítěte (Bednářová, Šmardová 2015).

V rámci povinného roku předškolní docházky jsou děti připravovány na zápis do školy prostřednictvím aktivit v MŠ. Není proto třeba, aby si rodiče dělali starosti a své dítě na zápis speciálně připravovali. Je důležité připravit dítě na to, že pravděpodobně bude kreslit obrázek, recitovat básničku či zpívat písničku. Důležitá je příprava po psychické stránce, tj. aby se dítě nebálo k zápisu jít. Proto bývá rodičům doporučováno, aby danou školu navštívili s dítětem v rámci dne otevřených dveří (Jucovičová, Žáčková 2014).

3.6 Odklad školní docházky

Jestliže dítě není dostatečně fyzicky, psychicky či jinak zralé, může požádat zákonný zástupce písemnou formou o odklad povinné školní docházky o jeden rok. Musí tak učinit v období zápisu povinné školní docházky. Součástí dané žádosti musí být *doporučení školského poradenského zařízení* (SPC či PPP), pokud je dítě z nějakého důvodu v jejich péči. Dále pak *posouzení odborného lékaře* (pediatra či jiného odborníka, který má dítě v péči – alergolog, kardiolog, neurolog, imunolog atd.), nebo *klinického psychologa*. Ředitel posoudí žádost o odložení povinné školní docházky a vyhoví dané žádosti v případě, že obě doporučení vyjadřují souhlas s odkladem. Realizován bývá odklad školní docházky u dětí, které jsou výrazně nevyzrálé ve více než jedné rovině nebo pokud je dítě nevyzrálé jen v jedné rovině, ovšem závažného charakteru. O nezralost může jít v oblasti fyzické, kognitivní, pracovní, sociální, percepční či z důvodu nerovnoměrného vývoje dítěte (Jucovičová, Žáčková 2014).

Podmínky pro odklad povinné školní docházky jsou upravovány školským zákonem (č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Odložení školní docházky je možné nejpozději do zahájení školního roku, kdy dítě dovrší osmi let. Pokud dojde k tomu, že se u žáka v 1. ročníku projeví nepřiměřená tělesná či duševní vyspělost ve vztahu k plnění školní docházky, může mu být ředitelem školy udělen dodatečný odklad školní docházky. To je možné se souhlasem zákonného zástupce a pouze v průběhu 1. pololetí školního roku (školský zákon § 37, online).

Dle statistik Českého statistického úřadu lze zjistit, že v minulém školním roce, tj. 2018/2019, nastoupilo do školy přes 23 % žáků starších sedmi let, což znamená, že byli po odkladu povinné školní docházky. Z porovnání se statistikami ze školního roku 2014/2015, kdy podíl dětí s odkladem školní docházky dosahoval 19,3 %. Z toho lze usoudit, že se odklady školní docházky nadále plynule zvyšují (Český statistický úřad 2019, online). Otázkou zůstává, jaká je příčina nárůstu počtu dětí s odkladem školní docházky. Česká školní inspekce hodnotí udělované odklady jako oprávněné, přičemž dvě třetiny odkladů připadají na chlapce a zbývající jedna třetina na dívky. Nejčastějšími příčinami jsou logopedické vady a poruchy řeči (31,9 %) a také poruchy pozornosti a soustředění (31,3 %) (Žena 2015, online). Uvedená čísla ukazují na fakt, že velké množství odkladů povinné školní docházky vzniká v souvislosti s nedostatečnou školní zralostí a připraveností dětí. Tento negativní fakt představuje zásadní problém českého školství (Berčíková, Šmelová, Stolinská 2014).

PRAKTICKÁ ČÁST

4. Uvedení do praktické části diplomové práce

Následující část diplomové práce je zaměřena na kvalitativní výzkumné šetření zabývající se problematikou školní připravenosti u dětí se sluchovým postižením v MŠ speciální. Výzkumné šetření bylo realizováno v základní a mateřské škole pro děti se sluchovým postižením a probíhalo v období od října 2019 do února 2020. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit úroveň školní připravenosti dětí se sluchovým postižením v MŠ speciální. Prostředkem stanovení úrovně školní připravenosti byla metodika dle Bednářové a Šmardové, vycházející z publikace *Školní zralost. Co by dítě mělo umět před vstupem do školy* (příloha A – příloha F), která posloužila při vstupním vyšetření jako diagnostický nástroj k hodnocení školní připravenosti. Na základě vstupního vyšetření byl vytvořen edukační materiál ke stimulaci školní připravenosti, který byl využíván po dobu čtyř měsíců u vybraných dětí. V únoru 2020 byla opětovně využita daná metodika k tzv. výstupnímu hodnocení pro stanovení aktuální úrovně školní připravenosti u vybraných dětí. Součástí této kapitoly je popis vybraných metod a technik, popis hlavního cíle a s ním pojících se dílčích cílů. Poslední část se věnuje realizaci výzkumného šetření.

4.1 Výzkumné cíle

Hlavním cílem mého výzkumného šetření je zjistit úroveň školní připravenosti u dětí se sluchovým postižením v prostředí mateřské školy speciální u vybraných dětí.

Výsledek mého výzkumného šetření přinesl pohled na problematiku nabývání školní připravenosti u dětí se sluchovým postižením. Výstupem byl popis jednotlivých oblastí školní připravenosti u vybraných dětí se sluchovým postižením. Jednotlivé oblasti školní připravenosti byly vypracovány na základě metodiky dle Bednářové a Šmardové. Jedná se o oblasti: grafomotorika, řečové dovednosti, sluchové vnímání a paměť, zrakové vnímání a paměť, vnímání času a prostoru, základní matematické dovednosti, sociální dovednosti, práceschopnost a pozornost, sebeobsluha a samostatnost.

Pro kompletnost a zhodnocení byly využity kazuistiky vybraných dětí se sluchovým postižením, jejichž součástí bude rodinná, osobní a školní anamnéza.

Hlavní cíl byl naplňován prostřednictvím dílčích cílů:

- **DC1:** Zjistit, jaké oblasti školní připravenosti u vybraných dětí se sluchovým postižením jsou nejvíce ovlivněny sluchovým postižením;
- **DC2:** Vytvoření edukačního materiálu ke stimulaci školní připravenosti u dětí se sluchovým postižením v mateřské škole speciální;
- **DC3:** Využití a aplikace edukačního materiálu pro stimulaci školní připravenosti u dětí se sluchovým postižením v mateřské škole speciální;
- **DC4:** Stanovení aktuální úrovně školní připravenosti po ukončení edukačního procesu a zhodnocení efektivnosti stimulačního programu.

DC1: Zjistit, jaké oblasti školní připravenosti u vybraných dětí se sluchovým postižením jsou nejvíce ovlivněny sluchovým postižením.

Cílem dílčího cíle č. 1 není poukázat na to, že sluchové postižení má vliv na školní připravenost, ale na to, jak se sluchové postižení projevuje u konkrétních dětí a jaké oblasti jsou vlivem sluchové vady ovlivněny nejvíce vzhledem ke školní připravenosti. Předpokladem je, že právě sluchové vnímání a řečové dovednosti budou zasaženy nejvíce. Nicméně je nutné brát v potaz typ, rozsah a dobu vzniku sluchového postižení. Dále se zde promítají faktory jako kompenzace sluchové vady, ale i intelekt dítěte, motivace dítěte a celková spolupráce dítěte při vyšetřování školní připravenosti. Tohoto dílčího cíle č. 1 bylo dosaženo využitím již zmíněné metodiky k hodnocení jednotlivých oblastí školní připravenosti.

DC2: Vytvoření edukačního materiálu ke stimulaci školní připravenosti u dětí se sluchovým postižením v mateřské škole speciální.

Na základě výsledků ze vstupního vyšetření (dle metodiky autorek Bednářové a Šmardové), byl připraven edukační materiál ke stimulaci školní připravenosti u dětí se sluchovým postižením. Tento materiál vycházel právě z oblastí školní připravenosti, které byly u jednotlivých dětí spíše podprůměrné nebo jim jinak činily potíže.

DC3: Využití a aplikace edukačního materiálu ke stimulaci školní připravenosti u dětí se sluchovým postižením v mateřské škole speciální.

Cílem tohoto dílčího cíle č. 3 bylo rozvíjet vybrané děti se sluchovým postižením s využitím edukačního materiálu ke stimulaci školní připravenosti. Tento materiál byl

předán učitelkám v MŠ. Učitelky MŠ jej využívaly při individuální logopedické péči u vybraných dětí se sluchovým postižením.

DC4: Stanovení aktuální úrovně školní připravenosti po ukončení edukačního procesu a zhodnocení efektivnosti stimulačního programu.

Cílem posledního dílčího cíle č. 4 bylo opětovné použití původní metodiky autorek Bednářové a Šmardové a následné porovnání se vstupním hodnocením. Zaměřila jsem se právě na oblasti, které v prvním šetření vycházely u vybraných dětí podprůměrně nebo jim způsobovaly potíže. Následně byly porovnány výsledky ze vstupního a výstupního šetření a byla posouzena efektivnost edukačního materiálu ke stimulaci školní připravenosti.

4.2 Výběr metody a techniky

V praktické části této práce byl zvolen **kvalitativní výzkum**. Hendl (2016) uvádí, že rozdíl mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem spočívá v tom, že kvalitativní výzkum si nestanovuje žádné hypotézy. Zároveň zjišťuje údaje, které nejdou měřit kvantitativně. Kajanová et al. (2017) uvádějí, že při kvalitativním výzkumu je uplatňován graduální výběr, z čehož vyplývá, že výzkumný soubor nemusí být podrobně specifikován předem, ale může být flexibilně upravován v průběhu šetření. Lze jej utvářet dle aktuálních podmínek (Kajanová et al. 2017). Mezi hlavní prostředky pro stanovení úrovně školní připravenosti vybraných dětí se sluchovým postižením bylo uplatněno zúčastněné pozorování, analýza pedagogické dokumentace, metodika autorek Bednářové a Šmardové (dle publikace *Školní zralost. Co by mělo dítě umět před vstupem do školy*) (příloha A – příloha F.). Následně byl aplikován vytvořený edukační materiál sloužící k rozvoji školní připravenosti u vybraných dětí (příloha G 1 – G 19). Získané informace byly popsány prostřednictvím kazuistiky.

Zúčastněné pozorování

Dle Švaříčka a Šed'ové (2014) se jedná o aktivitu, která je realizována přímo v terénu mezi zkoumanými. Kajanová et al (2017) uvádějí, že pozorovatel je aktivně zapojován do skupiny a přímo se pohybuje v terénu. Švaříček a Šed'ová (2014) zmiňují, že by pozorovatel měl být spíše pasivní. Uvádějí k tomu pádné důvody, např. aby se nepřipravil o podstatné informace sloužící k jeho výzkumnému šetření.

Analýza pedagogické dokumentace

V rámci praxe v MŠ mi bylo umožněno seznámit se s pedagogickou dokumentací vybraných dětí. Z daných pedagogických dokumentací byly vybrány potřebné informace, které sloužily jako podklad pro vypracování jednotlivých kazuistik vybraných dětí. Tento výzkumný nástroj byl zvolen z důvodu kompletnosti kazuistik.

Kazuistika

Dle Kajanové et al. (2017) mezi cíle kazuistiky patří detailní popis jednoho či několika málo případů. Kazuistika se věnuje konkrétnímu případu, který je zkoumán do hloubky (Kajanová et al. 2017). Dílčími indikátory kazuistiky této diplomové práce byly: *rodinná anamnéza, osobní anamnéza, školní anamnéza*. Následoval popis konkrétních oblastí školní připravenosti, které jsou popsány v podkapitole 4.3 Popis výzkumných nástrojů.

4.3 Popis výzkumných nástrojů

V této části práce budou představeny hlavní výzkumné nástroje – ***diagnostický nástroj k hodnocení školní zralosti vycházející z metodiky autorek Bednářové a Šmardové***, který bude využit při hodnocení vybraných dětí se sluchovým postižením. Následně bude vytvořen ***edukační program ke stimulaci školní připravenosti***.

4.3.1 Metodika dle Bednářové a Šmardové

Nejdříve bude popsán diagnostický nástroj vycházející z metodiky autorek Bednářové a Šmardové ***Školní zralost. Co by dítě mělo umět před vstupem do školy***. Obsahuje několik podstatných oblastí k posouzení úrovně školní připravenosti, např. grafomotorika, řeč a řečové dovednosti, sluchové vnímání a paměť, zrakové vnímání a paměť, vnímání prostoru, vnímání času, základní matematické představy, sociální dovednosti, práce schopnost a pozornost, sebeobsluha a samostatnost.

První hodnocenou oblastí je **grafomotorika**. Právě kresba má v předškolním období velký význam pro rozvoj dítěte, neboť hraje velkou roli při osvojování dovednosti psaní. Hodnotíme grafomotorické prvky (příloha A) – zuby na pile a horní smyčku. Dále hodnotíme, zda dítě kreslí se zájmem, obsah jeho kresby, bohatost či námětovou různorodost kresby. Také si všímáme vedení čáry, plynulosti, přesnosti, tlaku na podložku či kreslení dle předlohy. Další důležité parametry jsou: držení psacího náčiní (navození špetkového úchopu), postavení ruky při kreslení a celková uvolněnost ruky. Všímáme

si i laterality, tj. který z párových orgánů je u vyšetřovaného dítěte dominantní. Neméně podstatným ukazatelem je vizuomotorika – schopnost souhry (koordinace) nejčastěji mezi okem a rukou (příloha A 1).

Následující zkoumanou oblastí jsou **řečové dovednosti**. Řeč má obrovský význam pro vývoj dítěte, umožňuje rozvoj myšlení, podílí se na kvalitě poznávání a učení. Také slouží jako prostředek k dorozumívání a vytváření sociálních vztahů. Mluvíme o komplexní schopnosti, která je tvořena z několika jazykových rovin: *foneticko-fonologické* (výslovnost, artikulační obratnost), *lexikálně-sémantické* (porozumění řeči, slovní zásoba), *morfologicko-syntaktické* (užívání slovních druhů, časování, skloňování, tvorba vět), *pragmatické* (užití řeči v praxi, v sociálním kontextu). Vzhledem k tomu, že se tato diplomová práce věnuje problematice dětí se sluchovým postižením, jednotlivé kategorie řeči nemusí být zcela přesně posouzeny, protože rovina řeči u vybraných dětí je ovlivněna právě sluchovým postižením. Jedná se o děti tzv. prelingválně postižené, což znamená, že sluchové postižení předcházelo vývoji řeči a komunikačních dovedností. Výzkumný soubor tvoří děti se sluchovým postižením, které při komunikaci využívají znakový jazyk. V jednotlivých kazuistikách budou popsány výše uvedené kategorie, znalost a užívání znakového jazyka u vybraných dětí.

Další oblastí je **sluchové vnímání a paměť**. Předpokladem je, že právě oblast sluchového vnímání a sluchové paměti budou nejvíce zasaženy vlivem sluchového postižení. Do jaké míry bude ovlivněno právě sluchové vnímání, je dáno typem, rozsahem a dobou vzniku sluchové vady. Dalším klíčovým faktorem, který zde hraje podstatnou roli, je kompenzace sluchové vady. Mezi další nezanedbatelné a stěžejní prvky patří intelekt, motivace dítěte a individuální schopnosti a dovednosti dítěte. V této části lze hodnotit následující oblasti: *naslouchání* (schopnost naslouchat příběhu, vyprávění atd.), *rozlišení figury a pozadí* (vytěsnění nepodstatných zvuků od zvuků podstatných a následné zaměření pozornosti na podstatné zvuky), *sluchová diferenciac*e (schopnost odlišit jednotlivé hlásky, např. sykavky, měkké a tvrdé souhlásky, znělé a neznělé souhlásky a také krátké a dlouhé souhlásky). Zároveň je hodnocena i *sluchová analýza a syntéza* (uvědomění si jednotlivých slabik a následné rozdělení slova na hlásky, ze kterých je slovo složeno = analýza, naopak ze slabik složit slovo = syntéza), *sluchová paměť* (schopnost zachytit informaci, zpracovat ji a uchovat, pro toto cvičení byla zvolena čtyři nesouvisející slova (*vana, les, auto, boty*)). Jedná se o jednoduchá slova, která děti znají a využívají je při individuální logopedické

péči. Dále je hodnoceno *vnímání rytmu* (rozlišování krátkých a dlouhých tónů). Jednotlivé hodnocené oblasti týkající se sluchového vnímání jsou uvedené v příloze B.

Následující oblastí je **zrakové vnímání a paměť**. Hodnotíme: *znalost barev, figuru a pozadí* (vyhledání předmětu na pozadí, příloha C 1), *zrakovou diferenciaci* (rozlišení shodných a neshodných dvojic lišící se detailem (příloha C 2), horizontální polohou (příloha C 3), vertikální polohou (příloha C 4), *zraková analýza a syntéza* (skládání obrázku z částí do celku a naopak, příloha D 1), *zraková paměť* (zapamatování obrázků a jejich polohy, příloha D 2), doplnění chybějící části (příloha D 3).

Dítě se učí orientovat se v prostoru, což slouží k usnadnění každodenního života. **Vnímání prostoru** má blízkou spojitost s vnímáním vlastního těla. V oblasti vnímání prostoru sledujeme znalost a pochopení následujících pojmů: nahoře, dole, vpředu, vzadu, vlevo, vpravo (příloha E 1). Dále hodnotíme pochopení pokynu skládajícího se ze dvou kritérií – vpravo nahoře atd. (taktéž příloha E 1). Následně je hodnocena orientace v řadě: první, poslední, uprostřed, prostřední, předposlední (příloha E 2). S vnímáním prostoru úzce souvisí **vnímání času**. V této oblasti sledujeme následující položky: posloupnost děje (příloha E 3). Také hodnotíme orientaci ve dnech v týdnu, přiřazení obvyklých činností typických pro roční období.

Dalším předpokladem školní zralosti jsou **základní matematické dovednosti**. V této kategorii jsou hodnoceny následující parametry hodnotící škálou: *nezvládá x zvládá s dopomocí x zvládá samostatně*, týká se to oblastí: *porovnávání* (stejně x méně x více, příloha F 1), *řazení* (řazení dle velikosti, pojmenování nejmenší, největší, prostřední, příloha F 2), *třídění* (co do skupiny nepatří, třídění podle tří kritérií, příloha F 3), hledání, co do řady nepatří (příloha F 4). Také je hodnocena znalost *množství* (početní řady) a *tvarů* (pojmenování tvarů).

Dále je zapotřebí zmínit oblast **sociálních dovedností** vybraných dětí. Hodnotíme, jak dítě zvládá odloučení od rodičů, adaptaci na nové školní prostředí, na změny a nové situace s ní související. Dále pak, jak komunikuje s ostatními dětmi, učitelkami, zda dodržuje pravidla. Zda má smysl pro pořádek apod.

Předposlední hodnocenou kategorií je **práceschopnost a pozornost**. Hodnocené jsou následující položky: zájem dítěte o činnost úkolového typu, soustředěnost, samostatnost, vytrvalost a také zda dokáže pracovat v klidu.

Posledním kritériem určující školní zralost je **sebeobsluha a samostatnost**. Tyto oblasti lze rozdělit na tři následující kategorie: *hygienu* (návyky související s používáním WC, samostatnost při mytí rukou atd.), *oblékání* (poznání svého oblečení, vázání tkaniček, zapínání knoflíku, samostatnost při oblékání), *stolování* (správnost užívání příboru).

4.3.2 Edukační stimulační materiál k rozvoji školní připravenosti

V přechozí části byl popsán diagnostický materiál, který byl podkladem pro vstupní vyšetření školní připravenosti u vybraných dětí se sluchovým postižením (výsledky jsou popsány v jednotlivých kazuistikách dětí v kapitole 5. Výsledky). Na základě daných výsledků byl vytvořen edukační materiál ke stimulaci školní připravenosti. Při sestavování materiálu jsem vycházela z oblastí, které dětem činily potíže při vstupním vyšetření. Daný materiál byl sestaven ve spolupráci s učitelkami MŠ. Inspirací mi byl např. didaktický materiál od nakladatelství RAABE, pracovní sešit Kuliferda, který připravuje pracovní listy na různé oblasti (sluchové vnímání, zrakové vnímání, orientace atd.). Dále různé pracovní listy, které jsou volně dostupné na internetových stránkách a vlastní nápady. Edukační materiál se zaměřuje na oblasti: barvy, tvary, pravolevá orientace, prostorová orientace, počty, sluchové vnímání, zrakové vnímání a grafomotorika.

První pracovní list se zabývá procvičováním barev a tvarů (příloha G 1, příloha G 2). Následují počty, kdy dítě nejen počítá, ale i jmenuje barvu a geometrický tvar (příloha G 3). Dále se dostáváme k rozvoji pravolevé orientace (příloha G 4). Dítě si připraví červenou a modrou pastelku. Červeně kroužkuje pejska, který běží doleva. Modrou pejska, který běží doprava. Pracovní list se také zabývá prostorovou orientací. Před dítětem je znázorněna otevřená skříň, která má tři police. Úkolem dítěte je procvičovat orientaci ve směrech: nahoře, uprostřed a dole. Dítě si připraví pastelky a dle pokynů zakroužkuje oblečení ve skříni (žlutou pastelkou oblečení nahoře, červenou pastelkou oblečení uprostřed, zelenou pastelkou oblečení dole).

Následně bude představena oblast **sluchového vnímání**, která představuje stěžejní oblast pro děti se sluchovým postižením (příloha G 5 – příloha G 10). Předpokladem je, že dítě slova, se kterými se v materiálu pracuje, zná. Proto je důležitý prvotní nácvik – zřetelné předřikání užitých slov a současné ukázání příslušného obrázku. Totéž v případě vět či větných spojení. První částí je *lokalizace a poznání zvuku* (příloha G 5). Dítěti jsou nejdříve představeny zdroje zvuku (zvoneček, buben, klíče, „muchlání“ papíru).

Poté jsou dítěti zavázány oči šátkem a následně se ozve daný zdroj zvuku (vždy jednotlivě s pauzou). Úkolem dítěte je určit zdroj zvuku. Následně dítě určuje lokalizaci zvuku, ukáže směr zdroje zvuku. Následuje *sluchová paměť*. Dítěti jsou předříkána čtyři nesouvisející slova (pes, máma, ven, boty) a úkolem dítěte je slova zopakovat. Totéž v případě věty a postupně rozšiřované věty. V rámci *fonologického uvědomování* je úkolem dítěte vytleskat a určit počet slabik u vybraných slov. Následuje oblast *naslouchání* (příloha G 6). Úkolem dítěte je pozorně poslouchat a poté zakroužkovat obrázek slyšených slov. Dalším úkolem naslouchání a určení obrázku, který odpovídá slyšené větě (příloha G 7). Následuje poznání počáteční hlásky ve slově (příloha G 8). Vybrány jsou slova: slon, kočka, kalhoty, pes. Pokud dítě nezvládne určit první hlásku pouze prostřednictvím sluchového rozlišování, jsou dítěti ukázány obrázky daných slov. Dalším úkolem je určení poslední hlásky ve slově, vybrána byla slova: myš, les, dům a sůl. Úkolem dítěte při *sluchové syntéze* je složit z jednotlivých hlásek slovo (např. č – a – j = čaj). Naopak při *sluchové analýze* rozložit slovo na jednotlivé hlásky (např. hůl = h – ů – l). Dalším úkolem dítěte je zakroužkovat obrázky začínající na hlásku „S“, „K“ a „R“ (příloha G 9). Poslední částí sluchového vnímání je *fonemické rozlišování slov*. Úkolem dítěte je určit, zda jsou slova stejná (např. liška x myška) (příloha G 10).

Následující částí je **zrakové vnímání** (příloha G 11 – příloha G 15). V první části jsou úkoly na zrakové rozlišování (diferenciaci). Úkolem dítěte je najít obrázek, který do řady obrázků nepatří (příloha G 11). Dále následuje zrakové rozlišování. Úkolem dítěte je posouzení, zda jsou dvojice obrázků stejné nebo se liší (příloha G 12, příloha G 13). Další část představuje vyhledání schovaného obrázku (tj. figura a pozadí, příloha G 14). Posledním úkolem dítěte je procvičování zrakové paměti. Dítě si nejdříve obrázky prohlédne. Poté jsou obrázky schovány a dítě jmenuje, co na obrázcích vidělo (příloha G 15).

Poslední částí jsou pracovní listy určené k rozvoji **grafomotoriky**. Dítě zde procvičuje vedení plynulé rovné čáry (příloha G 16), vedení vlnky (příloha G 17), procvičuje se ve vedení zubů různých velikostí (příloha G 18) a také horní smyčky, která všem vybraným dětem činila potíže (příloha G 19).

4.4 Stanovení kritérií a výběr informantů

Při výběru informantů do mého výzkumného šetření jsem na základě rozhovoru a důkladného prodiskutování s učitelkami v MŠ pro sluchově postižené vybrala čtyři děti

se sluchovým postižením. Jedná se o děti v předškolním období, tj. jeden rok před zahájením školní docházky. Záměrně byly vybrány děti ze slyšících rodin (děti slyšících rodičů). Jedná se o dva chlapce a dvě dívky se sluchovým postižením v různém stupni, přibližně stejného věku. Všechny děti mají sluchové postižení kompenzované sluchovými pomůckami, přičemž jedna dívka a jeden chlapec mají kochleární implantát.

Informanti		Věk	Sluchové postižení	Kompenzace
<i>Chlapec č. 1</i>	CH1	5 let, 6 měsíců	Oboustranná těžká percepční vada	Kochleární implantát
<i>Dívka č. 1</i>	D1	5 let, 4 měsíce	Oboustranná těžká percepční vada	Kochleární implantát

Tab. 3: Vybraní informanti s kochleárním implantátem

Informanti		Věk	Sluchové postižení	Kompenzace
<i>Chlapec č. 2</i>	CH2	5 let, 4 měsíce	Oboustranná středně těžká percepční vada	Sluchadla
<i>Dívka č. 2</i>	D2	5 let, 8 měsíců	Středně těžká percepční vada	Sluchadla

Tab. 3: Vybraní informanti se sluchadly

4.5 Realizace výzkumného šetření a jeho etická dimenze

Realizace výzkumného šetření probíhala v MŠ pro děti se sluchovým postižením v krajském městě České republiky. Z důvodu ochrany osobních údajů vybraných dětí není uvedeno město, ve kterém MŠ sídlí, ani jména dětí se sluchovým postižením. Jedná se o předškolní zařízení, které je určeno pro děti od tří let s různým stupněm sluchového postižení a kombinovanými vadami. Od školního roku 2018/2019 byla působnost rozšířena i pro děti s vadami řeči. Třídní výchovně vzdělávací program vychází ze Školního vzdělávacího programu. Každému z dětí je poskytována individuální péče dle stupně postižení. Děti jsou vzdělávány podle vzdělávacího programu: „Neslyším, ale rozumím“, který je zpracován dle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Mateřská škola se nachází v klidné části města, je snadno dostupná hromadnou městskou dopravou, zároveň je spádovou MŠ pro děti se sluchovým postižením a děti s vadami řeči. Na podzim 2018 jsem byla v tomto zařízení poprvé na praxi. Po konzultaci s učitelkami MŠ proběhla předběžná domluva ohledně realizace výzkumného šetření této práce. Na jaře 2019 byla podána oficiální žádost o realizaci výzkumného šetření panu řediteli. V září 2019 proběhla konzultace s učitelkami a výběr vhodných informantů pro výzkumné šetření. Následně byly předány učitelkám podklady pro ochranu osobních údajů vybraných dětí se sluchovým postižením. V říjnu 2019 bylo zahájeno první výzkumné šetření, tj. posouzení školní připravenosti u vybraných dětí se sluchovým postižením prostřednictvím metodiky autorek Bednářové a Šmardové (již výše popsané).

V současné době do MŠ dochází 15 dětí s různými stupni sluchového postižení a taktéž s různými stupni vad řeči. Mateřská škola je rozdělena na dvě třídy, obě jsou menšího počtu. Ve třídě A je sedm dětí (jedná se o děti s těžkým sluchovým postižením), zatímco do třídy B dochází osm dětí (dětí s vadami řeči a děti s lehkým až středně těžkým postižením). Při některých činnostech bývají uvedené třídy spojeny na základě aktuálního tématu týdne a aktuálního počtu dětí v jednotlivých třídách. V MŠ pracují dvě učitelky a neslyšící asistentka pedagoga. Mateřská škola funguje každý všední den od 6:15 do 16:00. Paní učitelky a asistentka pedagoga dětem poskytují individuální péči s ohledem na jejich potřeby. V rámci aktivit probíhá v dopoledních hodinách individuální logopedická péče, pohybové aktivity, výtvarné činnosti včetně rozvoje grafomotoriky apod.

Velké pozitivum vidím v tom, že díky malému počtu dětí v obou třídách mohou paní učitelky věnovat dostatek času individuální péči a také individuální logopedické péči. Tato péče je u dětí se sluchovým postižením nezbytná, neboť sluchové postižení negativně ovlivňuje vývoj řeči. Díky včasné logopedické péči je možné eliminovat vznik narušené komunikační schopnosti. Další pozitivum vidím v tom, že ve třídě je neslyšící asistentka pedagoga. A to především z důvodu, že děti samy mohou s neslyšící asistentkou komunikovat prostřednictvím znakového jazyka a dále pak mohou být svědky každodenní komunikace obou učitelek s neslyšící asistentkou. To může v budoucnu dětem pomoci k odbourání ostychu v komunikaci se slyšícími.

Mateřská škola se skládá ze dvou pater. Vybavení se neliší od běžných mateřských škol, třídy jsou vybaveny vhodným zařízením. K dispozici jsou stolečky a malé židličky,

hračky různého typu, dostatečné množství didaktických a speciálně pedagogických pomůcek, knih a časopisů. Mateřská škola je součástí základní školy pro sluchově postižené. Dále je k MŠ přidruženo speciálně pedagogické centrum (SPC) a internát pro děti a žáky se sluchovým postižením. Výhodou SPC při škole je úzká spolupráce a komunikace mezi pracovníky SPC a učiteli MŠ, ale i ZŠ.

4.6 Etika výzkumu

Před zahájením výzkumného šetření byl vypracován informovaný souhlas, který byl s předstihem předán rodičům vybraných dětí se sluchovým postižením. Vzhledem k získávání důvěrných osobních informací byli rodiče ujisti o zachování anonymity jejich dětí. Informovaný souhlas je uveden v příloze H.

5. Vlastní výzkumné šetření

Pro vypracování příslušných kazuistik vybraných dětí bylo čerpáno z vlastního výzkumného šetření (využití metodiky dle Bednářové a Šmardové), dále analýzy pedagogické dokumentace, zúčastněného pozorování daných dětí a ze získaných informací od učitelek MŠ. Z důvodu nenarušení zákona o ochraně osobních údajů, byl vypracován informovaný souhlas pro rodiče vybraných dětí. S ohledem na ochranu osobních údajů nejsou uvedena jména dětí ani konkrétní MŠ, kterou děti se sluchovým postižením navštěvují.

5.1 Kazuistika č. 1

Chlapec č. 1 – CH1

Věk: 5 let, 6 měsíců

Diagnóza: Vrozená těžká percepční nedoslýchavost – oboustranná hluchota

Kochleární implantace oboustranně – v 1 roce a 4 měsících

Rodinná anamnéza:

Chlapec pochází z úplné rodiny, má staršího sourozence (bratra). Otec, matka ani chlapcův bratr neuvádějí žádné onemocnění či vadu. Rodinné prostředí je harmonické, vztahy jsou pozitivní. Rodiče i děti se často navštěvují s prarodiči, se kterými mají rovněž pozitivní vztah.

Osobní anamnéza:

Chlapec narozen ve 40. týdnu těhotenství. Těhotenství bez komplikací, porod taktéž. Zpočátku se chlapec vyvíjel v normě, poté si rodiče začali všimnout, že nereaguje na okolní zvuky. Navštívili dětskou lékařku, která jim doporučila foniatrické vyšetření. Na základě foniatrického vyšetření byla zjištěna vrozená oboustranná hluchota. Rodičům byla nabídnuta možnost kochleární implantace, pro kterou se rozhodli. Chlapci byl kochleární implantát operován v roce 2015 (tj. v 1 roce a 4 měsících).

Školní anamnéza:

Chlapec od roku 2017 navštěvuje MŠ pro sluchově postižené. Do MŠ se adaptoval bezproblémově, kontakt s dětmi navazoval bez jakýchkoliv potíží. Nicméně problémy nastaly při pobytu na internátu, stýskalo se mu po rodičích, byl plačtivý a nechtěl mezi děti do MŠ. Po nějaké době si na pobyt zvykl. Problémy se objevují také v současné době

(např., pokud je chlapec nemocný a není týden na internátu). Po návratu zpět na internát a do MŠ přetrvávají první dny v týdnu adaptační potíže – stýská se mu po rodičích.

Vstupní vyšetření 2. 10. 2019

Grafomotorika:

Spontánní kresba:

Chlapec má o kreslení zájem. V MŠ požádá paní učitelku o papír. Prosba je doprovázena znakem. Někdy požádá paní učitelku o nakreslení např. auta, psa atd. Následně obrázek vymaluje pastelkami. V rámci aktivit v MŠ kreslí vodovými a prstovými barvami. Chlapec pozná napsané své jméno, umí se podepsat a složit své jméno z jednotlivých písmen.

Kresba postavy a domu:

Kresba postavy spíše jednodušší, bez detailů. Bylo třeba chlapce upozornit na chybějící vlasy a prsty. Poté chlapec dokreslil špatný počet prstů – na jedné ruce pouze čtyři prsty. Chybí dvojité vedení čáry při kresbě prstů. Dále pak chybí krk a je zde špatné umístění nosu (mezi oči). Kresba postavy je uvedena v příloze CH 1.

Grafomotorické prvky:

Při kresbě zubů na pile nedodrhuje chlapec návaznost jednotlivých zubů, nedaří se mu ani stejná velikost ani stejný tvar zubů. Při vedení horní smyčky se chlapec snažil, vedení linie se mu celkem podařilo. Grafomotorické prvky jsou v příloze I 1.

Návyky při kreslení:

Špetkový úchop je navozen, správně drží psací náčiní. Kreslí přiměřeným tlakem, linie čáry je vedena plynule.

Vizuomotorika:

Cílem vizuomotorického cvičení bylo obkreslit daný obrázek jedním tahem. Chlapec tento úkol zvládl jedním tahem a bezproblémově.

Lateralita:

Lateralita týkající se ruky a oka je vyhraněná. Chlapec je píše pravou rukou.

Řečové dovednosti:

Při posuzování *foneticko-fonologické roviny* jsou zřejmé důsledky sluchové vady, kterými je ovlivněna výslovnost a artikulační obratnost. Plynulost řeči je dobrá, bez zadrhávání. Úroveň *lexikálně-sémantické roviny* je také zasažena danou sluchovou vadou. Chlapec většinou rozumí pokynům, někdy je třeba doplnění instrukcí a pokynů ve znakovém jazyce, aby si chlapec byl vědom, co se po něm vyžaduje. Musí jít o pokyny, které zná. Slova často komolí, slovní zásoba je malá, ale je zřejmé, že chlapec má o orální komunikaci zájem. Předložené obrázky popisuje mluvenou řečí nebo užívá znakový jazyk. Některé obrázky jmenuje pouze znakem (pokud ho zná). I přes velké pokroky za poslední školní rok je rozvoj řeči výrazně opožděný. Ani komunikace ve znakovém jazyce neodpovídá vývojovému věku. A jinak tomu není ani u *morfologicko-syntaktické roviny*. Pojmy mluvené řeči se snaží sám aktivně používat, ale věty jsou nesrozumitelné, dysgramatické. Nadále se rozvíjí komunikace ve znakovém jazyce, znaková zásoba se také rozšiřuje, chlapec vypráví v jednoduchých větách. Úroveň *pragmatické roviny* je bezproblémová, chlapec navazuje přirozeně oční kontakt. Je vidět, že má o komunikaci zájem, verbálně komunikuje spontánně, umí vést dialog.

Sluchové vnímání:

Chlapec zvládá opakovat slova ze vzdálenosti 5 metrů v případě, že se jedná o slova, která zná. Reaguje na oslovení, rozumí některým pokynům v mluvené řeči, dokáže na ně reagovat. Pro posouzení sluchového vnímání byla využita přílohy B.

Sluchová diferenciac:

Chlapec má při rozlišování slov problémy zejména při měkčení „díl – dýl, parní – parný, hodní – hodný“. U těchto slov uvádí, že znějí stejně. Další dvojice slov určil správně.

Sluchová analýza a syntéza:

Při práci s dvojicí slov, které se rýmují, měl chlapec značné problémy (zejména z důvodu, že slova neznal a nedokázal je ani znakovat). Za pomoci vytleskávání dokáže zopakovat a určit počet slabik ve slově. U jednoduchých slov jako „máma, táta, auto“ atd. dokáže určit počáteční hlásku, u těžších slov určuje počáteční hlásku pomocí kartiček s napsanými hláskami, při čemž vybíral ze tří možností. Ve slově „les“ dokáže určit poslední hlásku samostatně.

Sluchová paměť:

Zvládá zopakovat jednoduché věty z více slov, např. „Zítra přijede maminka“. U těžších vět zaměňuje slovosled či je tvoří gramaticky nesprávně. S dopomocí zvládá zopakovat čtyři nesouvisející slova.

Zrakové vnímání:

Zrakové vnímání bylo posuzováno prostřednictvím přílohy C, přílohy D.

Barvy:

Chlapec rozlišuje jednotlivé barvy, dokáže je samostatně pojmenovat a ukázat pomocí znakového jazyka, přiřazuje stejné barvy. Aktivně vyhledává předměty stejných barev (např. pokud má na sobě modré tričko, hledá předmět stejné barvy).

Figura a pozadí:

Chlapec samostatně vyhledává a ukazuje obrázky na pozadí za použití černobílé šablony (příloha C 1).

Zraková diferenciac:

Samostatně zvládá vyhledat dvojice, které jsou shodné či neshodné. Chlapec postupuje systematicky zleva doprava, odshora dolů. Nejdříve rozlišuje dvojice lišící se detailem (příloha C 2), následně dokáže rozlišit dvojice lišící se horizontální polohou (příloha C 3) a v posledním případě dvojice obrázků lišící se vertikální polohou (příloha C 4). Vše bez potíží.

Zraková analýza a syntéza:

Chlapec dokáže samostatně poskládat obrázek pejska bez předlohy (příloha D 1). Bez potíží doplnil chybějící část (příloha D 3). V rámci volné aktivity v MŠ si rád hraje se stavebnicí a rád skládá puzzle.

Zraková paměť:

Chlapec si po dobu jedné minuty prohlížel obrázky (auto, motýl, kuřátko, dárek a květina) na předloze (příloha D 2). Následně byla předloha schována. Před chlapce byly vyskládány jednotlivé samostatné kartičky s obrázky, které si předtím prohlížel + byly přidány další obrázky (jablko, drak a klíč). Úkolem chlapce bylo poznat, které z obrázků předtím viděl. Chlapec samostatně a správně vybral všech pět obrázků. Následně si chlapec ještě znovu prohlédl obrázky na předloze a musel si zapamatovat, kde byly umístěné. Poté

byly obrázky seřazeny do jedné řady a chlapec s dopomocí umístil obrázky na správné místo, tak jak byly obrázky řazeny na předloze.

Vnímání prostoru a času:

Chlapec nezvládá orientaci v pojmech: nahoře, dole, vpravo, vlevo (příloha E 1). Pravolevá orientace mu činí problémy i na úrovni vlastního těla. Po prvotním nácviku dokáže na obrázku určit pořadí prvků v řadě – určí první, poslední (příloha E 2). S dopomocí dokáže seřadit obrázky dle posloupnosti děje (příloha E 3). Nejdříve byly chlapci jednotlivé obrázky zkráceně popsány (zasazení stromečku, růst stromečku, jablíčka, sklízení ovoce apod.). Poté byly kartičky zamíchány a chlapec samostatně seřadil obrázky podle toho, co se stalo nejdříve a co naposledy. Co se týká vnímání času obecně, chlapec se začíná postupně orientovat ve dnech v týdnu. Ví, že první den v týdnu je pondělí, protože je to den, kdy ho rodiče odvázejí na internát. Také ví, že v pátek si pro něj jezdí maminka a jede domů na víkend, kterému říká „volno“. Začíná se také orientovat v ročním období. Ví, jaké oblečení si má obléci a jaké je typické počasí pro jednotlivá období.

Základní matematické dovednosti:

Tato oblast byla posuzována s využitím přílohy F.

Porovnávání pojmů:

Chlapec se bez potíží orientuje se v pojmech „málo x hodně“. Tyto pojmy dokáže rozeznat i při odlišné velikosti jednotlivých obrázků, za pomoci počítání na prstech (příloha F 1).

Řazení prvků:

Samostatně řadí prvky podle velikosti (příloha F 2). Popisuje nejmenší a největší prvek. Prostřední dokáže určit pouze za pomoci.

Třídění:

Dokáže třídít dle kritérií (příloha F 3), např. tři zelené kruhy apod. Jmenuje číselnou řadu do 10 samostatně. Nad 10 už začíná čísla přehazovat a vynechávat. Problémy má při rozlišování a pojmenovávání tvarů. Zaměňuje obdélník a čtverec, trojúhelník nedokáže popsat ani ukázat při výběru z několika možností.

Sociální dovednosti:

Chlapec je od pondělí do pátku na internátu, který je součástí dané školy. Nyní zvládá odloučení od rodiny bez problémů, v průběhu týdne se ujišťuje, že v pátek přijede maminka. Dokáže se dobře adaptovat na změny, nové situace a prostředí. S ostatními dětmi ve třídě převažují dobré vztahy, je velmi kamarádský. Dokáže s dětmi spolupracovat při společné činnosti. Obě paní učitelky a asistentku pedagoga má rád.

Práceschopnost, koncentrace pozornosti při záměrných činnostech:

Projevuje se samostatně při práci, dokáže se soustředit, ovšem musí být dostatečně motivován. Poté zvládá pracovat samostatně a v klidu.

Sebeobsluha:

Hygienické návyky má dobře ukotvené již z domácího prostředí a z pobytu na internátu. Při oblékání zvládá téměř vše samostatně. Vyžaduje pouze dopomoc se zapínáním knoflíků, zipu nebo zavázáním tkaniček u bot. Při stolování se taktéž projevuje samostatně. Pouze mu činí problémy rozlišit levou a pravou ruku, proto často zaměňuje správné držení příboru.

Hodnocení vstupního vyšetření:

Na základě výše uvedených výsledků vstupního hodnocení lze usoudit, že výsledky chlapce jsou víceméně průměrné. Jedná se o chlapce, který je vstřícný, ochotný spolupracovat, komunikativní. Jeho reakce jsou přiměřené věku. Pracuje v rychlém pracovním tempu, ale dopouští se chyb z nepozornosti. Chlapec se vydržel soustředit cca 20 minut, poté už odbíhal od tématu (např. u obrázku pejska se ptal, jestli mám doma pejska, pak jmenoval další zvířata, které zná atd.). Poté, co jsem mu odpověděla na všechny jeho dotazy, potřeboval krátkou pauzu. V průběhu plnění úkolů byl chlapec chválen, což ho motivovalo k dalšímu plnění úkolů. Několikrát došlo k tomu, že chlapec nepochopil, co po něm vyžadují. Snažila jsem se mu dané úkoly zjednodušeně vysvětlit, ideálně uvést příklad toho, co po něm chci. V některých případech byla třeba vizualizace pomocí obrázků, což přispělo k pochopení.

Jsou oblasti, které chlapci nečiní žádné problémy a zvládá je hravě a samostatně – např. počítání do 10, pojmenování barev, zrakové vnímání (všechny hodnocené kategorie), sociální dovednosti, koncentrace pozornosti či sebeobsluha. V některých oblastech se vyskytují problémy, ale v případě dopomoci si chlapec vede dobře. Jedná se např. o oblast grafomotoriky (např. chlapec byl upozorněn na chybějící

vlasý a krk, poté je dokreslil apod.). Chlapec se začíná orientovat ve dnech v týdnu, v ročním období. Oblasti, ve kterých jsou již značné problémy, představuje např. oblast vnímání prostoru a pravolevé orientace. Chlapec si není jistý při určování stran pravá x levá, nezvládá ani určit nahoře x dole. Stěžejní oblasti představují řečové dovednosti a sluchové vnímání, které jsou ovlivněny sluchovou vadou. I přesto, že se chlapec snaží o vlastní mluvený projev a porozumění mluvenému projevu, překážkou nadále zůstává omezená slovní zásoba a je nutné doplnění ve znakovém jazyce. Chlapec dochází s maminkou ke klinické logopedce a individuální logopedické péči se věnují i paní učitelky v MŠ. Chlapec při tvorbě vět neuzivá slovesa, špatně skloňuje a časuje. Někdy o sobě mluví jako o dívce „Já byla...“.

Velký prostor pro zlepšení vidím např. v pravolevé orientaci a orientaci v prostoru. Chlapec je snaživý a sám má snahu ke zlepšení se. Při stolování se ptá, zda drží příbor správně a ujišťuje se o správnosti. Řečové dovednosti se s největší pravděpodobností také budou rozvíjet vzhledem k tomu, že chlapec je šikovný, má zájem o komunikaci.

Výstupní hodnocení 24. 2. 2020

Grafomotorika:

V oblasti grafomotorických prvků vidím zlepšení zejména u pracovního listu – zuby na pile (příloha I 2). Nyní se chlapec snažil dokreslit zuby stejné velikosti. Horní smyčka se chlapci dařila již při prvním šetření. Zároveň došlo ke zlepšení v oblasti kresby postavy (příloha CH 2). Chlapec nakreslil svou maminku, již nezapomněl na vlasý ani na krk. Proporce jednotlivých částí těla jsou nyní přiměřené, je zachován správný počet párových končetin a správný počet prstů. Správné umístění jednotlivých orgánů v obličeji.

Řečové dovednosti:

Řeč se nadále rozvíjí, nyní je podstatně lépe srozumitelná než v předchozím šetření. Zlepšení vidím v oblasti výslovnosti a artikulační obratnosti. Plynulost řeči na dobré úrovni. Některá slova nadále komolí, ale již si začíná uvědomovat, že něco vyslovil nesprávně. Má tendenci se opravit. Aktivně tvoří souvětí. Krátké věty nyní tvoří většinou gramaticky správně, problém nastává u delších souvětí, ty nadále zůstávají dysgramatické. Velký pokrok je znatelný ve slovní zásobě. Chlapec nyní již začíná preferovat komunikaci v mluveném jazyce. V případě, že slova nemá ještě natolik zautomatizovaná, užívá podporu gest a znaků. Dobře navazuje oční kontakt, aktivně a spontánně komunikuje s okolím.

Sluchové vnímání:

Ve sluchové percepci je znatelný posun. Chlapec zvládá z uzavřeného souboru slov s obrázkou opakovat slova i ze vzdálenosti 5 metrů. Musí se jednat o pojmy a slova, které zná a dokáže je sám pojmenovat. Nyní dobře rozumí pokynům v mluvené řeči, dokáže na ně reagovat. Taktéž nyní dokáže určit první hlásku i poslední hlásku ve slově. S pomocí artikulačního znaku čte jednotlivé hlásky a slabiky. V rámci fonemické diferenciaci velmi dobře rozlišuje slova podobně znějící. Sluchová paměť je taktéž na dobré úrovni.

Zrakové vnímání:

Oblast zrakového vnímání byla na výborné úrovni již v prvním šetření ve všech hodnocených oblastech.

Vnímání prostoru a času:

Velké zlepšení je patné při pravolevé orientaci, a to nejen na úrovni vlastního těla, ale i v prostoru. Chlapec je si vědom pravolevé orientace. Nyní se již orientuje i v pojmech nahoře x dole. Je schopen se orientovat v řadě, určuje první prvek, prostřední i poslední.

Základní matematické dovednosti:

Chlapec dobrých výsledků dosahoval již při prvním šetření. Nyní aktivně počítá do 20. Orientuje se v pojmech hodně x málo, méně x více. Řadí prvky od nejmenšího po největší, určuje první, prostřední a poslední prvek. Již se orientuje i v geometrických tvarech, ukazuje je znakem, zároveň je pojmenuje. Nyní již nezaměňuje čtverec a obdélník. Třídí dle více zadaných kritérií (např. tři malé zelené kruhy).

Sociální dovednosti:

Chlapec zvládá odloučení od rodičů zcela bez problémů, adaptuje se na změny či na nové situace. Přirozeně komunikuje s ostatními dětmi a učitelkami, udržuje oční kontakt. O komunikaci má zájem. Rozumí a respektuje režim MŠ, udržuje pořádek ve třídě, adekvátně reaguje na pokyny učitelek.

Práceschopnost, koncentrace pozornosti při záměrných činnostech:

Aktivně se podílí na společné činnosti v MŠ, zvládá pracovat i samostatně. Vydrží pracovat soustředěně, klidně. Je vytrvalý a snaživý.

Sebeobsluha:

Zvládá v prostředí MŠ fungovat zcela samostatně, dodržuje základní hygienu, sám se obléká a svléká, poznává své oblečení, je si vědom kam jej uložit. Správně používá příbor. Stolování taktéž naprosto v pořádku.

Závěrečné hodnocení školní připravenosti:

Chlapec s těžkou percepční oboustrannou sluchovou vadou po úspěšné kochleární implantaci oboustranně. Do MŠ pro sluchově postižené začal pravidelně docházet od počátku školního roku 2017/2018. Chlapec je na internátu. Je zřejmé, že včasná kochleární implantace a včasné zařazení chlapce do MŠ pro sluchově postižené, která chlapci poskytuje mimo jiné intenzivní a individuální logopedickou péči, měly pozitivní vliv na jeho vývoj. Osobně mohu porovnat vývoj chlapce v posledním roce a půl. Neboť poprvé jsem do dané MŠ přišla na podzim roku 2018 na praxi. Chlapce jsem viděla poprvé na individuální logopedické péči v rámci praxe. Nyní jsem jej pozorovala po dobu realizace výzkumného šetření, tj. od října 2019 do konce února 2020. Velký pokrok chlapec udělal v oblasti řeči, velké zlepšení a rozvoj lze spatřit u slovní, ale i znakové zásoby. Chlapec se snaží mluvit ve větách, užívá dlouhá souvětí. Ačkoliv věty nejsou tvořeny zcela gramaticky správně, je důležité, že chlapec má o verbální komunikaci zájem a začíná ji upřednostňovat před znakovým jazykem. Taktéž mohu potvrdit další znatelná zlepšení ve všech hodnocených oblastech. Zejména v oblasti sluchového vnímání nyní dosahuje velice dobrých výsledků. Je schopen určit počáteční i poslední hlásku slov. Nyní i fonemické rozlišování slov taktéž na dobré úrovni. Také došlo ke zlepšení orientace v prostoru, čase i řadě prvků.

Osobně se domnívám, že chlapec je v současné době dobře připraven na vstup do prvního ročníku základní školy. Chlapec je snaživý, trpělivý, učenlivý. Je schopen se soustředit na úkol a samostatně jej vypracovat. Jeho rozumové schopnosti odpovídají věku. Preferuje orální komunikaci, již mluví ve větách a došlo k velkému pokroku v oblasti slovní zásoby. Z těchto důvodů předpokládám další rozvoj slovní zásoby a řečových dovedností.

5.2 Kazuistika č. 2

Dívka č. 1 – D1

Věk: 5 let, 4 měsíce

Diagnóza: Vrozená oboustranná percepční vada sluchu geneticky podmíněná

Kochleární implantát vpravo – ve čtyřech letech

Rodinná anamnéza:

Dívka pochází z úplné rodiny. Má staršího bratra, se kterým dobře vychází. V rodině převládají pozitivní vztahy. Dívka často jezdí na víkendy či na prázdniny k prarodičům. V rámci blízké rodiny nikdo z jejích členů nemá sluchové postižení.

Osobní anamnéza:

Těhotenství bez komplikací, porod v termínu, psychomotorický vývoj v normě. Jedná se o dívku, které byla ve třech letech diagnostikována oboustranná hluchota po úrazu a následné komoci mozku. Byla jí přidělena sluchadla, které ji nevyhovovala a odmítala je nosit. Rodičům byla nabídnuta možnost operace kochleárního implantátu. Rodiče dlouho nad kochleárním implantátem uvažovali. Nakonec se pro kochleární implantaci rozhodli a dívka podstoupila operaci v roce 2018 (tj. ve čtyřech letech).

Školní anamnéza:

Do MŠ pro sluchově postižené dochází od roku 2016, kdy dle učitelek docházela velice nepravidelně. Po kochleární implantaci začala docházet pravidelně, tj. od školního roku 2018/2019. Prvotní adaptace na nové prostředí proběhla bez jakýchkoli potíží, dívka se dobře začlenila, s ostatními dětmi navázala bezproblémově komunikaci, našla si kamarádky. Docházkou do MŠ jsou znatelné pokroky ve všech oblastech vývoje, ale v oblasti komunikace přetrvává výrazné opoždění. V současné době se jeví spokojená v kolektivu, sblížila se se dvěma dívkami. Má ráda obě paní učitelky a paní asistentku. Je společenská, přizpůsobivá, umí se prosadit. Dívka je bez výchovných problémů.

Vstupní vyšetření 2. 10. 2019

Grafomotorika:

Spontánní kresba:

Dívka je výtvarně nadaná, ráda kreslí samostatně nebo vymalovává omalovánky, jeví o kreslení zájem, sama požádá o papír. Její kresby jsou propracované. Dokáže se taktéž podepsat, z písmen umí poskládat své jméno. Písmena jsou stejně velká (píše tiskacím písmem).

Kresba postavy:

Dívka spontánně kreslila postavu - svou maminku. Postava odpovídá vývojové úrovni dívky. Proporce postavy jsou téměř v pořádku, pouze krk je prodloužený. Paže jsou zakončeny prsty, na jedné končetině dívka nakreslila šest prstů a na druhé sedm. Zároveň znázornila dámské oblečení – sukni (příloha J 1).

Návyky při kreslení:

Dívka správně drží psací náčiní, má správné postavení prstů a dostatečný sklon tužky. Tlak na podložku je přiměřený, jednotlivé tahy jsou plynulé.

Grafomotorické prvky:

Při práci s dokreslováním zubů na pile dívka pracovala přesně v jednotlivých tazích, snažila se dodržet stejné rozestupy jednotlivých zubů a návaznost čar. V druhém případě, při kresbě horní smyčky, se dívce nedařilo vést smyčku správně, udržovat rozestupy ani velikost jednotlivých *smyček* (příloha K 1).

Vizuomotorika:

Jednotážné linie byly vedeny dívkou naprosto bez potíží.

Lateralita:

Dívka používá při výkonech pravou ruku, lateralita ruky i oka je vyhraněná, píše pravou rukou.

Řečové dovednosti:

Dívka mluvené řeči nerozumí, pro komunikaci využívá znakový jazyk a přirozená gesta. Oční kontakt navazuje, po delším čase ho přestává udržovat. Je třeba ji upozorňovat, že na ni někdo mluví nebo znakuje. Je vidět, že chce komunikovat, při hře se snaží opakovat daná slova či citoslovce. Aktivně užívá cca 15 slov/citoslovčí. Začíná spojovat

znaky do vět, umí cca 400 znaků. Snaží se napodobovat zvuky řeči, ale bez porozumění. Komunikace je ovlivněna pozdní kochleární implantací. Z domácího prostředí pravděpodobně nebyla zvyklá na jakýkoliv způsob komunikace, MŠ se snaží o rozvoj znakové zásoby, která se již nadále rozšiřuje. Znak opakuje, sama již tvoří jednoduché věty ve znakovém jazyce. Zatím není schopná plnohodnotně porozumět ani ve znakovém jazyce, dále pak ani plnohodnotně komunikovat. Znaková zásoba je vzhledem k věku nízká a nedostačující.

Foneticko-fonologická rovina je velice narušená, i přes to, že je dívka v MŠ poskytována pravidelná individuální logopedická péče. Dívka nemá zafixovanu většinu hlásek. **Lexikálně-sémantická rovina** představuje velmi podprůměrnou oblast. Dívka má velmi malou slovní zásobu spíše na úrovni citoslovcí. **Morfologicko-syntaktická rovina** narušena, dívka nemluví ani v krátkých větách. **Pragmatická rovina** se začíná rozvíjet. Dívka vyjadřuje své potřeby a pocity, s ostatními dětmi navazuje kontakty spontánně. Neužívá dialog v mluvené řeči, preferuje komunikaci ve znakovém jazyce.

Sluchové vnímání:

Z minimální vzdálenosti 0,5 metru dívka reaguje a ukazuje obrázky, které zná a v MŠ pravidelně procvičuje. Z větší vzdálenosti reaguje na hlasité zvuky, ale nerozlišuje je. Dívka nosí kochleární implantát celý den, bez problémů, dokáže ho sama zapnout, baterie vyměňují v MŠ paní učitelky. Detekuje okolní obecné zvuky, zvládá identifikaci zvukových hraček, určuje hlasitost zvuku, reaguje na oslovení (hlasité). Sluchové vnímání je na úrovni detekce a identifikace obecných známých zvuků a bylo hodnoceno prostřednictvím přílohy B.

Sluchová diferenciac:

U dívky se vyskytovaly velké potíže při rozlišování slov podobně znějících. Nejsme si jistá, jestli úkol skutečně pochopila nebo jestli nezkoušela jen „uhodnout“, co je stejné a co jinak znějící. Chybovala v mnoha oblastech. Nelze zcela posoudit.

Sluchová analýza a syntéza:

Při určování dvojic, které se rýmují, dívka nepochopila, co se po ní vyžaduje. Problém byl nejspíš v tom, že daná slova neznala ve znakovém jazyce, proto nebylo možné dané cvičení provést a hodnotit. Následujícím úkolem bylo vytleskávání a určení počet slabik. Nejdříve bylo dívce předvedeno vytleskávání slova „máma“ a společné počítání slabik, tj. kolikrát sama tleskne. Poté dokázala vytleskat a určit počet slabik

i u složitějších slov jako např. „televize“. Co se týká určení počáteční hlásky ve slově, dokáže dívka identifikovat pouze hlásku, kterou začíná její jméno. Ostatní hlásky velmi těžko rozeznává.

Sluchová paměť:

Opakování čtyř nesouvisejících slov dívka samostatně nezvládá. Je schopna zopakovat pouze jedno slovo, ale musí jej znát (např. její jméno nebo máma, táta atd.). V případě více slov vyžaduje dívka vizuální oporu, tj. užití znakového jazyka. Poté, co si dívka manuálně vyzkouší znak je schopna zopakovat slova (kočka, les, auto, dárek). Ovšem už se nejedná pouze o rozlišování slov sluchem, ale i využití zraku, nelze tedy vyhodnotit pouze sluchové vnímání, respektive sluchovou paměť. Dívka nedokáže zopakovat jednoduchou větu.

Zrakové vnímání:

Pro posouzení zrakového vnímání byla využita příloha C a příloha D.

Barvy:

Barvy poznává, přiřazuje stejné, pojmenuje znakem. Snaží se název barev i opakovat, ale zatím neúspěšně.

Figura a pozadí:

Při práci s pracovním listem (příloha C 1) bez obtíží vyhledává tvar na pozadí, pracuje samostatně, úkol ihned pochopila. Otáčí se pro ujistění, zda našla správné obrázky.

Zraková diferenciac:

Rychle a bezproblémově odlišuje shodné a neshodné dvojice lišící se detailem (příloha C 2), ale i horizontální (příloha C 3) a polohou vertikální (příloha C 4). Nicméně je těžké vysvětlit princip činnosti, nejprve obrázky jen pojmenovávala znakem, ukazovala, jakou mají barvu, nebo počítala počet jednotlivých prvků. Po názorném vysvětlení pochopila princip.

Zraková analýza a syntéza:

Při práci s pracovním listem (příloha D 1) týkající se rozkladu obrázku z částí na celek neměla dívka žádné potíže. Sama poskládala obrázek pejska z několika částí.

Zraková paměť:

Taktéž zraková paměť (příloha D 2) byla u hodnocené dívky zcela v normě, pracovala samostatně, poznala předchozí spatřené obrázky a umístila je na původní místo.

Vnímání prostoru:

U dívky se objevují potíže při orientaci v prostoru ve všech směrech (příloha E 1). Není si jistá ani v pravolevé orientaci na vlastním těle. Orientace v řadě či zástupu se také jeví jako problematická. Dívka dokázala určit první obrázek, při určování posledního a prostředního vyžadovala dopomoc a vysvětlení (příloha E 2).

Vnímání času:

Při práci s obrázkou podle posloupnosti děje (příloha E 3) neměla dívka žádné potíže, téměř hned bez vysvětlování pochopila, co má dělat a obrázky sama seřadila. Orientuje se ve dnech v týdnu, dokáže určit činnosti typické pro jednotlivé roční období.

Základní matematické dovednosti:*Porovnávání pojmů:*

Dívka má velmi dobré výsledky při porovnávání pojmů určujících množství, chápe pojmy jako stejně, méně atd. (příloha F 1). Úkol ji nedělal žádné potíže.

Řazení prvků:

Při řazení pěti prvků dle velikosti (příloha F 2) pracuje samostatně, dokáže určit největší a nejmenší prvek. Nezná pojem uprostřed. Ale po názorném vysvětlení pojem uprostřed chápe a dokáže jej určit.

Třídění:

Dokáže třídit a rozeznat, co do skupiny prvků nepatří (příloha F 3). Zároveň je schopná třídit dle tří kritérií – např. velké modré čtverce. Poznává základní geometrické tvary (čtverec, obdélník, kruh, trojúhelník), nicméně bylo nutné dívce ukázat ve znakovém jazyce daný znak pro geometrický tvar. Bez potíží jmenuje (respektive ukazuje) číselnou řadu do 20.

Sociální dovednosti:

Dívka nejeví potíže při odloučení od rodičů, na změny týkající se prostředí či situace se adaptuje bezproblémově. V MŠ s učitelkami a ostatními dětmi komunikuje prostřednictvím znakového jazyka. S dětmi převládají ve třídě dobré vztahy, vzájemně se mají rády, spolupracují, pomáhají si. Bez potíží dokáže reagovat na pokyny učitelky (žádost, zákaz atd.). Dívka dodržuje pravidla režimu MŠ. Je si vědoma, že je třeba udržovat pořádek ve sdílených prostorách a ve vlastních věcech.

Práceschopnost, koncentrace pozornosti při záměrných činnostech:

Dívka nemá potíže se soustředěním se, dokáže pracovat samostatně a v klidu. Je vytrvalá a projevuje zájem o jednotlivé úkoly, které jsou dětem zadávány učitelkami.

Sebeobsluha:

Dívka v MŠ funguje naprosto samostatně, má dobře zakotvené hygienické návyky. Při oblékání nevyžaduje žádnou dopomoc. V rámci stolování má taktéž přiměřené a správné chování. Vždy se ujistí, jestli správně drží příbor.

Hodnocení vstupního vyšetření:

Dívka se v průběhu vstupního vyšetření projevovala klidně, soustředěně, byla šikovná a snaživá. Vydržela se soustředit na úkoly téměř celou dobu. Nesoustředěná a unavená začala být až v závěru vyšetření. Proto jsem dívce dala několika minutovou pauzu, aby si odpočinula. Dívka si došla na toaletu a po návratu opět spolupracovala bez potíží. Vždy mezi jednotlivými úkoly byla pochválena, aby byla motivována do dalších úkolů, které plnila s radostí. Nezaznamenala jsem žádné potíže s tím, že by dívka nechtěla spolupracovat. V oblasti grafomotoriky vykazovala dívka průměrné výsledky, o kresbu má zájem. Dobrých výsledků taktéž dosahovala v oblasti zrakového vnímání a to ve všech hodnocených oblastech. Matematické dovednosti jsou také průměrné, jen při řazení prvků neznala pojem uprostřed. Sociální dovednosti, práceschopnost a sebeobsluha jsou bez potíží, dívka je samostatná, klidná, dobře navazuje vztahy.

Opět se dostáváme k oblastem, které jsou ovlivněny sluchovou vadou. Zejména v oblasti řečových dovedností výrazně působí sluchová vada. Ze strany učitelky byla snaha o rozvoj orální komunikace, vyvození samohlásek a některých základních hlásek, ale bohužel neúspěšně. Učitelky se domnívají, že na vině je pozdní diagnostika sluchové vady (až ve třech letech), do té doby byla dívka bez veškerých sluchových podnětů. Kochleární implantaci podstoupila až ve čtyřech letech. Dívka téměř nemluví, preferuje komunikaci ve znakovém jazyce. Nicméně znaková zásoba je podprůměrná vzhledem k jejímu věku. Spojuje znaky do vět. Na oznamovací větu ve znakovém jazyce reaguje dobře, je vidět, že ji pochopila (předpokladem je, že zná užité znaky). Pokud je dívce položena otázka ve znakovém jazyce, většinou jí neporozumí. Otázka následovně musí být dívce více přiblížena, tak aby ji pochopila.

Oblast sluchového vnímání představuje, s přihlédnutím k faktu, že byl dívce implantován kochleární implantát, velice podprůměrnou oblast. Lze předpokládat, že dívka nějaké zvuky slyší (reaguje na hlasité zvuky atd.), ale není schopna blíže diskriminovat či identifikovat daný zvuk. Je nutné veškeré pokyny či vysvětlení úkolu doplnit a vysvětlit dívce ve znakovém jazyce. Dívka se velmi snaží odezírat, čehož využila při vytleskávání slov a určování počtu slabik.

Výstupní hodnocení 24. 2. 2020

Grafomotorika:

Provedení grafomotorických prvků bylo téměř v pořádku již při vstupním šetření (dívce se nedařila správně vést horní smyčka). Nyní zlepšení smyčka vedena správně, dostatečné rozestupy atd. (příloha K 2). Kresba postavy odpovídající věku dívky (příloha J 2).

Řečové dovednosti:

Dívka aktivně komunikuje s okolím ve znakovém jazyce, úroveň mluveného projevu zůstává na stejné úrovni jako v předchozím šetření i přesto, že má dívka kochleární implantát. Spontánní projev je nesrozumitelný, spíše na úrovni citoslovcí. V oblasti řečových dovedností nejsou znatelné téměř žádné změny. K pokrokům došlo v oblasti znakového jazyka a komunikaci ve znakovém jazyce. Dívka již spojuje znaky do vět, rozvíjí se znaková zásoba.

Sluchové vnímání:

Dívka reaguje ze vzdálenosti 0,5 metru na zvuky, které zná. Většinou se jedná o zvuky na úrovni citoslovcí či zvuků hudebních nástrojů (např. bubínek, zvoneček atd.), zvuků zvířat (bů, mňau, haf atd.), v případě slov (např. máma, táta, ty atd.). Z větší vzdálenosti tj. nad 2 metry reaguje pouze na své jméno. Dívka nadále neurčí první ani poslední hlásku ve slově. Vytleskávání a určení počet slabik zpočátku s dopomocí, po pochopení principu již samostatně. Sluchová paměť na totožné úrovni jako v prvotním hodnocení.

Zrakové vnímání:

Oblast zrakového vnímání byla na dobré úrovni již v předchozím šetření ve všech hodnocených oblastech. Dívka pracuje systematicky, v rychlém tempu. Zrakové vnímání

odpovídající věku, dívka ráda skládá puzzle, přiřazuje stejné a podobné obrázky a barvy atd.

Vnímání prostoru a času:

Dívka se zlepšila v pravolevé orientaci, dokáže určit levou a pravou stranu. Dále došlo ke zlepšení orientace v pojmech nahoře, dole. Samostatně dokáže určit první a poslední prvek v řadě, neurčí prostřední.

Základní matematické dovednosti:

Při hodnocení základních matematických dovedností dosahovala dívka přiměřených výsledků již v prvním šetření. Samostatně porovnává pojmy (více, méně, stejně), aktivně řadí prvky od nejmenšího po největší, třídí dle více kritérií, rozeznává geometrické tvary, rozezná, co do skupiny prvků nepatří.

Sociální dovednosti:

Dívka zvládá odloučení od rodičů, adaptuje se na změny. Přirozeně komunikuje s učitelkami a vrstevníky, udržuje oční kontakt. Rozumí režimu MŠ, udržuje pořádek ve třídě, reaguje na pokyny učitelek.

Práceschopnost, koncentrace pozornosti při záměrných činnostech:

Dívka se nadále aktivně podílí na společné činnosti v MŠ, zvládá pracovat i samostatně. Vydrží soustředěná, vytrvalá, pracuje systematicky.

Sebeobsluha:

Již v předchozím vstupním hodnocení dívka zvládala v MŠ fungovat zcela samostatně. Dodržuje základní hygienu, sama se obléká a svléká, ukládá oblečení na příslušné místo, poznává své oblečení. Správně používá přibor.

Závěrečné hodnocení školní připravenosti:

Jedná se o dívku, které byla ve třech letech diagnostikována oboustranná hluchota po úrazu a následné komoci mozku. Následně ji byl v roce 2018, tj. ve čtyřech letech, implantován kochleární implantát. Téhož roku začala dívka pravidelně docházet do MŠ pro sluchově postižené. Rozumové schopnosti jsou odpovídající věku, dívka je snaživá, samostatná, klidná. Má snahu úkoly dokončovat, vydrží pracovat soustředěně. Z výsledků dvou výše uvedených šetření vyplývá, že v některých oblastech dívka podává velmi dobré výkony. V průběhu šetření došlo k zlepšení v několika oblastech. Příkladem může

být oblast grafomotoriky, pokrok v orientaci v prostoru (nahore, dole), v oblasti pravolevé orientace (vlevo, vpravo), v orientaci v řadě (první, poslední) či orientaci ve dnech v týdnu. Výjimkou je oblast řeči a sluchového vnímání. Největším problémem je i nadále porozumění mluvené řeči. Mluvenou řeč sama neužívá, nerozumí ji. Ovšem znatelný je rozvoj znakové zásoby. V současné době dívka tvoří věty ve znakovém jazyce. Nadále na oznamovací věty ve znakovém jazyce reaguje a rozumí jim. Problémem jsou tázací věty ve znakovém jazyce, dívka jim ani nyní nerozumí. Sluchové vnímání zůstává po opakovaném vyšetření na stejné úrovni jako v prvotním vstupním hodnocení.

Na základě získaných výsledků lze usoudit, že se jedná o snaživou dívku, která v některých oblastech dosahuje velmi dobrých výsledků, ale naopak v oblasti řeči a sluchového vnímání velmi podprůměrných výsledků. Myslím si, že odklad školní docházky o jeden rok by jí pravděpodobně prospěl. Otázkou zůstává, do jaké míry lze ještě kompenzovat sluchové postižení a rozvíjet sluchové vnímání a s nimi pojící se řečové dovednosti. Jak již bylo zmíněno, učitelky MŠ usuzují, že opožděný vývoj řeči je pravděpodobně způsoben pozdní diagnostikou sluchové vady (tj. ve třech letech) a taktéž pozdní kochleární implantací (tj. ve čtyřech letech). Také zde hraje roli fakt, že rodina dívky neužívá znakový jazyk. Pravděpodobně s dívkou rodina komunikuje pouze prostřednictvím přirozených gest či posunků. V rodinném prostředí není pravděpodobně plnohodnotně rozvíjena komunikace, což se mohlo negativně projevit na výsledcích školní připravenosti.

5.3 Kazuistika č. 3

Chlapec č. 2 – CH2

Věk: 5 let a 6 měsíců

Diagnóza: Středně těžké až těžké sluchové postižení oboustranně

Opožděný vývoj řeči

Problémové chování

Rodinná anamnéza:

Chlapec pochází z neúplné rodiny. Otec s rodinou nežije. Maminka chlapce žije s přítelem, se kterým má též holčičku s lehkou sluchovou vadou. Matka, otec i nevlastní sestra zdraví. V rodině převažují pozitivní vztahy. Chlapce do MŠ vozí jeho prarodiče, se kterými má chlapec hezký vztah.

Osobní anamnéza:

Rizikové těhotenství, předčasný porod ve 31. týdnu. V průběhu porodu komplikace, došlo k přidušení, plodová voda se dostala chlapci do plic. Test na otoakustické emise jednostranně negativní, kontrola až po šesti měsících. Dále vyšetření BERA, CERA, VRA a to až 09/2017. Na základě vyšetření diagnostikována vlevo těžká vada sluchu, vpravo středně těžká. Sluchadla přidělena v 11/2017, tj. ve třech letech a sedmi měsících. Dle maminky byla sluchová vada jednostranná zjištěná hned po porodu, ale dále nebyla řešena. Do dvou let a šesti měsíců chlapec prospíval, začal mluvit, tvořil věty. Následně prodělal opakované záněty průdušek až zápal plic a byl dlouhodobě hospitalizován v nemocnici. Poté došlo dle maminky ke zhoršení celkového stavu. Chlapec po dlouhodobé nemoci přestal mluvit.

V současné době trpí chlapec nadále opakovanými záněty horních cest dýchacích. Užívá léky na alergie. Maminka uvádí poruchy spánku, v noci se často budí, přes den je pak unavený, odmítá spolupracovat. Aktuálně dochází ke klinické logopedce na logopedii, ale doma odmítá s maminkou procvičovat úkoly od klinické logopedky.

Školní anamnéza:

Chlapec začal od 11/2017 docházet do logopedické třídy běžné MŠ v místě bydliště. Poté, co byla matka upozorněna na nespokojenost chlapce ve školce a dle učitelk na nevhodnost zvolené MŠ, obrátila se na SPC pro děti s vadami sluchu. Matce bylo

doporučeno, aby chlapec docházel do MŠ pro sluchově postižené. Danou MŠ začal chlapec navštěvovat od 05/2018. Do aktivit v MŠ se zapojoval velmi výjimečně, do kolektivu dětí vůbec. Projevovaly se závažné poruchy chování, agresivita a negativismus k dospělým i dětem. Dělal mu velké obtíže podřídit se režimu MŠ.

Aktuálně u chlapce velké zlepšení ve spolupráci, již neodmítá aktivity v MŠ, je snaživý, u jednotlivých činností vydrží podstatně déle. S ostatními dětmi navázal relativně dobré vztahy. Občas má tendence děti provokovat a vyvolávat konflikty. Chlapec je v průběhu týdne na internátu, který je součástí MŠ pro děti se sluchovým postižením.

Vstupní vyšetření 2. 10. 2019

Grafomotorika:

Spontánní kresba:

Chlapec sám nevyhledává kresbu ani jiné výtvarné činnosti. V případě, že v rámci aktivit v MŠ děti společně vyrábějí nebo malují, chlapec často nespolupracuje, odmítá kreslit a raději se věnuje jiným činnostem. Pokud kreslí, jde o „čmáranice“, různé čáry přes sebe atd.

Kresba postavy:

Chlapec nakreslil postavu, kde chybí většina detailů, jedná se o tzv. „hlavonožce“, což vzhledem k věku chlapce je velmi podprůměrné. Chybí tělo, z hlavy vedou jednou čarou dolní končetiny, ruce jdou taktéž z hlavy. V obličeji chybí nos. Kresba postavy je uvedena v příloze L 1.

Návyky při kreslení:

Chlapec velmi tlačí na tužku, chybí špetkový úchop, kreslí rychle a nepřesně. Neví, jak má držet tužku, u stolu se různě „krouť“. Nevydrží u stolu sedět a pracovat klidně.

Grafomotorické prvky:

Dokreslování zubů na pile dělalo chlapci taktéž potíže. Rozestupy mezi jednotlivými zuby jsou relativně správné, ale nedaří se mu zachovat stejnou velikost a tvar jednotlivých zubů. Ani jinak tomu nebylo při dokreslení horní smyčky. Chlapci se nedařilo vést smyčku stejné velikosti. Nejdřív měl tendenci smyčku zmenšovat. Poté byl upozorněn, aby dbal na stejnou velikost. Nicméně smyčku zvětšoval do stran a přetočil ji. Z horní smyčky vznikla dolní smyčka (příloha M 1).

Vizuomotorika:

Vizuomotorické cvičení se chlapci moc nedařilo.

Lateralita:

Chlapec má nevyhraněnou lateralitu.

Řečové dovednosti:

Chlapec přesto, že má sluch kompenzovaný pomocí sluchadel, nekomunikuje. Komunikace zaostává jak v mluveném projevu, tak i ve znakovém jazyce. Chlapec má tendenci viděné znaky opakovat. V mluvené řeči užívá slova jako „jo“, „ne“, „tady“. Narušeny jsou všechny roviny řeči. Slova nechce opakovat, nová slova se učí pravděpodobně spíše spontánně, podle toho, jak jej zaujmou. Rozumí pouze s podporou gest a neverbálního vyjadřování. Reaguje pouze na slovní pokyny, které zná. Jednoduchý pokyn ve znaku nebo gestem poslechne. Ukazuje několik málo znaků ve znakovém jazyce. Je zvědavý a nové znaky opakuje pouze, pokud jej zaujmou. Při komunikaci příliš nenavazuje oční kontakt. Aktivně se začíná snažit o komunikaci, žvatlá, tvoří slova, ovšem nesrozumitelně. Snaží se i komentovat vlastní činnost, opět nesrozumitelně. Neverbálně dokáže dobře vyjádřit, co chce nebo nechce.

Foneticko-fonologická rovina narušená, i přes to, že je chlapci v MŠ poskytována pravidelná individuální logopedická péče. Chlapec má v řeči zafixováno několik málo hlásek a nedaří se ani vyvození hlásek nových. Slova, která jsou tvořena, jsou většinou velmi nesrozumitelná. **Lexikálně-sémantická rovina** taktéž podprůměrná, chlapec má velmi malou slovní zásobu. **Morfologicko-syntaktická rovina** narušena, chlapec nemluví ani v krátkých větách. **Pragmatická rovina** se začíná rozvíjet. Vyjadřuje své potřeby a pocity.

Sluchové vnímání:

Je zřejmé, že má chlapec částečně zachované sluchové vnímání, neboť reaguje na zavolání a hlasité zvuky. K posouzení sluchového vnímání byla využita příloha B.

Sluchová diferenciac:

Při zkoušení sluchového rozlišování slov nelze úplně posoudit, zda chlapec pochopil, jaký je jeho úkol. Nejdříve měl tendence slyšená slova opakovat. Bylo mu několikrát vysvětleno, že má určit, která slova jsou stejná a která jiná. Pro příklad

a pochopení např. dvojice slov „máma x kočka“, kdy řekl, že jsou jiná. Nadále pak pravděpodobně tipoval, co je stejné a co jiné.

Sluchová analýza a syntéza:

Určování dvojic, které se rýmují, nebylo s chlapcem možné provést. Při určování počet slabik ve slově pracoval chlapec s dopomocí, společně jsme vytleskávali jednotlivá slova. Určení počáteční hlásky ve slově nedokáže určit pouze dle sluchového rozlišení. Poté, co mu byly ukázány kartičky s hláskami, našel hlásku, kterou začíná jeho jméno. Také ukázal na kartičku s hláskou „m“ ve slově „máma“.

Sluchová paměť:

Předem byly určená slova, které chlapec umí znakovat. Nejdříve jsme to zkoušeli pouze sluchovou cestou, nicméně chlapec dokázal zopakovat jedno slovo ze čtyř. S využitím znakového jazyka, pak ukázal a snažil se zopakovat všechny slova. Totéž i v případě jednoduché věty, s dopomocí znakového jazyka dokázal ve znakovém jazyce větu zopakovat. Pouze za podpory sluchu to nebylo možné.

Zrakové vnímání:

Při posuzování zrakového vnímání byly využity pracovní listy v příloze C, příloze D.

Barvy:

Barvy chlapec zná, znakuje je, dokáže přiřadit předměty stejného odstínu. Rád si dělá legraci a přiřazuje špatné barvy, ukazuje a říká „nene“, potom přiřadí správně.

Figura a pozadí:

Relativně bezproblémově našel obrázky na pozadí (příloha C 1).

Zraková diferenciaci:

Při určování shodných a neshodných dvojic (příloha C 2, příloha C 3, příloha C 4) bylo nutné vysvětlit princip. Nejdříve začal jednotlivé obrázky počítat. Poté s dopomocí dokázal určit, který z dvojice obrázků se liší.

Zraková analýza a syntéza:

Samostatně poskládal obrázek pejska (příloha D 1). Zraková analýza a syntéza v pořádku.

Zraková paměť:

Chlapec pozoroval po dobu asi jedné minuty obrázky (příloha D 2), poté byly obrázky schovány a následně ukázány stejné obrázky s doložením dalších, které tam předtím nebyly. Chlapec našel obrázky, které předtím pozoroval. Nedokázal je ovšem umístit na původní místo.

Vnímání prostoru:

U chlapce se vyskytují problémy v orientaci v prostoru ve všech směrech (příloha E 1). Nedokáže určit levou a pravou stranu. Dále pak ani neurčí směr nahoře x dole. Nelze ani zhodnotit orientaci v řadě (příloha E 2) a určení první, prostřední a poslední.

Vnímání času:

Chlapec relativně dobře pochopil princip dějových obrázků (příloha E 3) a s malou dopomocí dokázal jednotlivé obrázky seřadit postupně, jak jdou po sobě. Ovšem ve dnech v týdnu se neorientuje. Dokáže ale určit, jaké oblečení je typické pro jednotlivá zimní období, což je procvičováno každý den v rámci ranního kruhu v MŠ.

Základní matematické dovednosti:

Porovnávání pojmů:

Při určování pojmů méně x více x stejně (příloha F 1) bylo nutné chlapci názorně vysvětlit, jaký je jeho úkol. Bylo mi doporučeno pracovat se třemi kartičkami, na kterých byly samostatně znaky „, >, <, =“, neboť s těmito kartičkami jsou děti v MŠ zvyklé pracovat při určování množství. Po dostatečném vysvětlení bylo vidět, že s tím chlapec má již předchozí zkušenost a dokázal za pomoci kartiček určit množství.

Řazení prvků:

Chlapec měl seřadit pět prvků dle velikosti, od nejmenšího po největší (příloha F 2), což se u chlapce jevílo jako problematické. Od nejmenšího seřadil správně první tři prvky, poté ale vždy prohodil poslední dva. Zkoušeli jsme seřadit prvky naopak od největšího po nejmenší a taktéž poslední dva prvky přehodil.

Třídění:

Je schopný s dopomocí třídit podle tří kritérií (příloha F 3). Dokáže najít, co do skupiny prvků nepatří (příloha F 4).

Sociální dovednosti:

Přes týden pobývá na internátu, aktuálně nejeví obtíže při odloučení od rodiny. Zpočátku bylo jeho chování velmi problematické, v poslední době velké zlepšení. Od několika afektů a téměř úplné nespolupráce, nyní chápe a zvládá režim MŠ. Dříve se ho děti bály pro jeho agresivní chování, nyní kamarádské vztahy, zejména s chlapci. S jedním chlapečkem si rád hraje a na procházce spolu chodí za ruku. Chlapec začíná respektovat paní učitelky a víceméně pozitivně reaguje na jejich pokyny.

Práceschopnost, koncentrace pozornosti při záměrných činnostech:

Chlapec občas odmítá spolupracovat, raději pasivně pozoruje okolní činnost, aby se zapojil do nějaké činnosti, musí ho zaujmout. Je třeba ho k dané aktivitě motivovat. Pozornost udrží maximálně 15 – 20 minut.

Sebeobsluha:

Aktuálně začíná být chlapec v rámci hygienických návyků samostatný. Sám se obléká, vyžaduje pomoc pouze se zavázáním tkaniček, někdy se zapnutím bundy. Umí říct o potřebě na toaletu, dodržuje hygienu. Při stolování taktéž samostatný. Někdy nesprávně používá příbor.

Hodnocení vstupního vyšetření:

Chlapec se zpočátku snažil spolupracovat, ale neudržel dlouho pozornost. Odbíhal od tématu nebo se rozhlížel po místnosti a zajímaly jej jiné podněty. Proto muselo být vstupní vyšetření rozloženo na dvě sezení. V průběhu jsem musela chlapci několikrát vysvětlovat zadání úkolu. Požádala jsem paní učitelku, zda by mi pomohla s vysvětlením některých úkolů, protože chlapec někdy v některých případech vůbec nepochopil ani opakované zadání úkolu. Nejsem si jistá, jestli naše snažení o dostatečné vysvětlení pochopil při všech vyžadovaných úkolech. V porovnání s předchozími dvěma dětmi je zřejmé, že chlapec má potíže ve více oblastech, jeho výkony jsou spíše podprůměrné. Při plnění jednotlivých úkolů postupoval pomalu, ale nedá se říci, že soustředěně. Oblast grafomotoriky je podprůměrná ve všech vyšetřovaných kategoriích. Chlapec má nevyhraněnou laterální, nesprávně drží psací náčiní, kreslí rychle, nepřesně, nemá o kresbu zájem. Kresba neodpovídá vývojovému věku dítěte.

Přestože má chlapec sluchadly kompenzovanou sluchovou vadu, nekomunikuje. Opožděná je nejen orální komunikace, ale i komunikace ve znakovém jazyce. Chlapec nemá většinou potřebu komunikovat s okolím. Komunikuje pouze tehdy, pokud chce

vyjádřit nesouhlas nebo své potřeby. Při individuální logopedické péči se snaží opakovat slyšená slova, některá říká i sám, bez toho aniž by mu museli být předem předříkávány. Ve spontánní řeči je však neužívá. V rámci sluchového vnímání chlapec reaguje na zavolání, reaguje na hlasité podněty, nicméně posoudit některé kategorie sluchového vnímání pouze sluchovou cestou nebylo možné.

Výkony týkající se zrakového vnímání jsou víceméně průměrné, ale v porovnání s předchozími dětmi, muselo být chlapci více vysvětleno zadání úkolů, aby pochopil princip. Vnímání prostoru a času lze nazvat také problémovou oblastí, neorientuje se ve dnech v týdnu, ani v umístění v prostoru či pravolevé orientaci. Matematické schopnosti v oblasti porovnávání pojmů jsou průměrné po důkladném vysvětlení. Oblast řazení prvků je velice problémová, chlapec ani na několikátý pokus nedokázal seřadit prvky podle velikosti.

Sociální dovednosti jsou víceméně na dobré úrovni. Vztahy ve třídě se nadále zlepšují a chlapec již není tak konfliktní. Pozornost udrží jen krátkodobě a činnost ho musí zaujmout. Sebeobsluhu zvládá v podstatě sám.

Výstupní hodnocení 24. 2. 2020

Grafomotorika:

Zejména v oblasti grafomotorických prvků vidím po aplikaci edukačního materiálu u chlapce zlepšení. Došlo nejen ke zlepšení správného držení psacího náčiní, ale byl již navozen špetkový úchop. Chlapec déle vydrží soustředěný. Dařila se mu lépe vést horní smyčka, nyní už ji neotočil (příloha M 2). Naopak kresba postavy zůstává nadále velmi podprůměrná, je téměř totožná s kresbou postavy při vstupním hodnocení (příloha L 2). Nevyhraněná lateralita přetrvává.

Řečové dovednosti:

Oblast řečových dovedností zůstává na stejné úrovni jako v předchozím šetření. Nicméně zlepšení vidím v oblasti rozvoje slovní zásoby, respektive znakové zásoby. Vzhledem k tomu, že je již chlapec soustředěnější při aktivitách v rámci MŠ, naučil se spoustu nových znaků. Má tendence navazovat komunikaci s ostatními dětmi a komentovat okolní dění, bohužel jsou jeho projevy řeči nesrozumitelné.

Sluchové vnímání:

Sluchové vnímání je také na podobné úrovni jako při vstupním šetření. Z vyšetření je zřejmé, že chlapec na zvuky reaguje. Taktéž reaguje i na pokyny, které zná. Sluchovou diferenciaci nebylo možné zhodnotit. Cvičení bylo provedeno opakovaně a bylo zřejmé, že chlapec nechápal princip úkolu. Ani po opakovaném vysvětlování jej nepochopil. Není schopen určit počáteční hlásku, ani zopakovat slyšená slova při hodnocení sluchové paměti.

Zrakové vnímání:

Znalost barev byla na relativně dobré úrovni již při vstupním šetření. Nyní zlepšení v rozlišování shodných a neshodných prvků (dříve s dopomocí, nyní sám). Zraková paměť také nyní lepší, našel pět prvků z pěti, ale nedokázal je umístit na původní místo.

Vnímání prostoru a času:

Znalost pojmů týkajících se prostorové orientace nahoře x dole, vlevo x vpravo není ani nadále vyhovující. Pouze slovní pokyn či pojmenování chlapec nechápe. Dokáže na pojmy reagovat až po ukázání znaku. Nyní už je schopný orientace v řadě, určuje první a poslední prvek. Prostřední neurčí. Časová orientace se také částečně zlepšila, dokáže určit jaký je den, ale neurčí, jaký den bude zítra či jaký den byl včera.

Základní matematické dovednosti:

Chlapec dokáže za pomoci karet se značkami pro porovnání „ $>$, $<$, $=$ “ určit po prvotním nácviku množství prvků. Rád počítá jednotlivé prvky, které má porovnávat. Ke zlepšení došlo v oblasti řazení prvků. V přechodím šetření chlapec nedokázal seřadit pět prvků dle velikosti, vždy poslední dva prvky přehodil. Nyní ihned pochopil zadání a prvky sám seřadil správně dle velikosti. Dokáže třídit prvky dle tří kritérií (např. tři zelené kruhy atd.).

Sociální dovednosti:

Sociální dovednosti byly už při vstupním hodnocení přiměřené věku chlapce. Chlapec respektuje režim MŠ, dobře vychází s vrstevníky, reaguje na pokyny učitele. Má adekvátní reakce na změny.

Práceschopnost, koncentrace pozornosti při záměrných činnostech:

Chlapcova pozornost se velice zlepšila v posledních měsících, nyní už nevzdoruje a sám se aktivně zapojuje do činností. Dle učitelek MŠ došlo k velkému pokroku. Pozornost udrží cca 20 minut.

Sebeobsluha:

Oblast sebeobsluhy byla už při vstupním hodnocení na dobré úrovni. Zvládá vše téměř sám (oblékání, stolování, hygienické návyky). Naučil se správně držet příbor při stolování.

Závěrečné hodnocení školní připravenosti:

Chlapec se středně těžkou percepční oboustrannou vadou sluchu navštěvuje MŠ pro sluchově postižené od jara 2018. V týdnu je na internátu. Chlapec je malého věku, na první pohled bych jej zařadila spíše mezi čtyřleté děti. Rád je dominantní a má tendence o všem rozhodovat. Problémové chování nyní na ústupu. V průběhu šetření došlo k několika pozitivním změnám. Zlepšilo se nejen chování, ale i spolupráce ve skupině dětí či celková spolupráce při plnění úkolů. I přesto, že u chlapce došlo ke zlepšení v oblasti zrakového vnímání (zdokonalení v oblasti zrakové diferenciaci a zrakové paměti) či grafomotoriky (zdokonalení špetkového úchopu, držení tužky, pokrok při vedení horní smyčky), nadále zůstávají oblasti, ve kterých jsou jeho výkony podprůměrné. Zejména kresba postavy vypovídá o tom, že chlapec není na školní docházku zcela připraven. Kresba je velice podprůměrná, stále na úrovni „hlavonožce“. Sluchové vnímání je také na podobné úrovni jako v prvotním šetření, i přes to, že chlapec na zvuky reaguje a reaguje i na pokyny, které zná. Spolu se sluchovým vnímáním velmi souvisí rovina řeči. Jak již bylo řečeno, chlapec reaguje na pojmy, ale sám spontánně nemluví.

Můj osobní názor je takový, že chlapci by prospěl odklad školní docházky. Jeden rok navíc v MŠ by mu mohl pomoci k rozvoji nejen řeči a spontánní komunikace, ale i dalšímu rozvoji sluchového vnímání, grafomotoriky a dalších hodnocených oblastí.

5.4 Kazuistika č. 4

Dívka č. 2 – D2

Věk: 5 let a 7 měsíců

Diagnóza: Opoždění psychomotorického vývoje

Růstová retardace

Těžká percepční oboustranná sluchová vada

Rodinná anamnéza:

Dívka pochází z úplné rodiny, má dva starší sourozence. Sluchové postižení se nevyskytuje v rodinné anamnéze. Rodiče dívky jsou cizí národnosti, ale do České republiky se přestěhovali již před narozením dívky.

Osobní anamnéza:

Průběh těhotenství bez komplikací, porod v termínu bez potíží. V roce se objevily u dívky problémy s funkcí ledvin (porušená funkce renálních tubulů). Došlo ke zpomalení psychomotorického vývoje (těžká růstová porucha a dystrofizace). V cca šesti měsících začala dívka žvatlat, poté řečový vývoj ustal. Sluchové postižení bylo diagnostikováno téměř ve čtyřech letech, ihned po stanovení diagnózy byla přidělena sluchadla.

Školní anamnéza:

V roce 2017 byla dívka zařazena do běžné MŠ v místě bydliště. Od počátku školního roku 2018 / 2019 dochází do MŠ pro sluchově postižené. V týdnu je na internátě, pobyt snáší dobře. Velmi dobře a rychle se adaptovala v MŠ, začala se rozvíjet v mnoha oblastech, došlo k rozvoji znakového jazyka a celkovému rozvoji ve schopnosti komunikace. Nicméně v této oblasti probíhá rozvoj velmi pomalu.

Vstupní vyšetření 2. 10. 2019

Grafomotorika:

Spontánní kresba:

Kreslí ráda, při výtvarných činnostech je zručná, šikovná. Jeví zájem o kreslení, vydrží u něj relativně dlouho. V kresbách lze vidět různorodost námětů. Umí se podepsat, dokáže z rozložených písmen složit své jméno.

Kresba postavy:

Kresba postavy odpovídá věku dívky. Proporce těla relativně správné. Dívka znázornila nesprávný počet prstů. Horní končetiny v pořádku. Dvojité vedení čar. Odlišná velikost nohou. Postavě chybí uši a nos (příloha N 1).

Návyky při kreslení:

Správné držení těla i psacího náčiní při kresbě. Sklon tužky a tlak tužky na podložku přiměřený. Tahy jsou plynulé.

Grafomotorické prvky:

Dokreslování zubů na pile šlo dívce snadno. Pracovala přesně, dodržovala rozestupy mezi jednotlivými zuby. Pouze nedodržela stejnou velikost u všech zubů. Problémy ji dělala horní smyčka, kterou přetočila, takže z ní vznikla dolní smyčka (příloha O 1).

Vizuomotorika:

Tato oblast je naprosto v pořádku. Dívka obkreslila zajíce jedním tahem.

Lateralita:

Lateralita dívky je vyhraněná, upřednostňuje pravou ruku.

Řečové dovednosti:

Aktivně komunikuje v jednoduchém znakovém jazyce, dobře navazuje vztahy s ostatními dětmi, udržuje oční kontakt. Sama již používá několik slov a o něco více znaků. Lépe rozumí mluveným pokynům, které se často opakují a jsou pro ni známé. Běžné řeči spíše nerozumí, obtíže přetrvávají i na úrovni komunikace ve znakovém jazyce. Obtížně chápe otázky ve znakovém jazyce. Spontánně mluví velice málo, bývá upozorněna učitelkami, že nemluví nebo mluví velice potichu. Zlepšil se komunikační apetit, ale přesto přetrvává stále velmi malá snaha o mluvení a komunikaci vůbec. Nemá snahu ani o napodobování mluveného projevu. Pomalu začíná spojovat znaky do vět. Učitelkám není známá komunikace dívky s rodiči v domácím prostředí. Ani jeden z rodičů totiž neuvádí, že používá znakový jazyk a rovněž nejeví zájem o kurz znakového jazyka, který je pořádán školou pro rodiče každý týden v pátek. Rodiče nepocházejí z České republiky a mezi sebou nekomunikují česky. Dívce je v rámci MŠ poskytována individuální logopedická péče.

Foneticko-fonologická rovina je při individuální logopedické péči na relativně dobré úrovni. Objevují se drobné nedostatky ve výslovnosti hlásek. **Lexikálně-sémantická rovina** je velmi podprůměrná, vzhledem k věku. Má malou slovní zásobu, spontánně nepopisuje obrázky. **Morfologicko-syntaktická rovina** je taktéž narušena. Dívka nemá tendenci komunikovat orálně. Ve větách v mluveném jazyce nekomunikuje téměř vůbec. Co se týče **pragmatické roviny**, dívka navazuje bez problémů oční kontakt, ale nevede dialog v mluvené řeči.

Sluchové vnímání:

Reaguje na zavolání, ale reakce někdy bývá nespolehlivá. Dobře opakuje a používá některá jednoduchá mluvená slova, při komunikaci navazuje a udržuje oční kontakt. Sluchové vnímání bylo posuzováno prostřednictvím přílohy B.

Sluchová diferenciacce:

Dívka se při sluchovém rozlišování podobně znějících slov velmi snažila. Slova měnící se v měkčení (např. díl x dýl atd.) dobře rozlišovala a správně určovala, že zvuk je jiný. Problémy ji dělalo rozlišovat slova, kde se objevovaly sykavky ostré a tupé (např. kos x koš atd.). V tomto případě většinou určila, že slova jsou stejná.

Sluchová analýza a syntéza:

Rýmující se dvojice nebylo možné hodnotit, protože dívka vybraná slova z pracovního listu neznala. Určování počtu slabik ve slově zvládá s dopomocí, nejdříve společné vytleskávání jednoslabičných slov (např. pes, les atd.), poté dvouslabičných (např. máma, kolo atd.), na závěr víceslabičných (např. mikina atd.). Dívka sama a správně jednotlivá slova vytleskala, ale s určením slabik jsem jí musela pomoci. Počáteční hlásku ani poslední hlásku ve slově nedokáže určit ani s dopomocí.

Sluchová paměť:

Předem byly určená slova, které dívka zná. Dívka s dopomocí zvládala opakovat čtyři nesouvisející slova. Totéž i v případě jednoduché věty. Dívka samostatně vytleská a určí počet slabik u dvouslabičných i víceslabičných slov.

Zrakové vnímání:

Zrakové vnímání bylo hodnoceno prostřednictvím pracovních listů uvedených v příloze C a příloze D.

Barvy:

Znalost barev je na dobré úrovni. Barvy pojmenuje znakem, aktivně přiřadí stejné či barvy podobného odstínu.

Figura a pozadí:

Samostatně bez vysvětlování vyhledala obrázky na pozadí (příloha C 1). Obrázky, které dívka znala, pojmenovala znakem. Po ukázání posledního obrázku ukázala znak „hotovo“.

Zraková diference:

Samostatně vyhledává dvojice, které nejsou stejné. Ukazuje znak „jiný“. Při práci s pracovním listem nepracovala dívka systematicky (tj. zleva doprava, odshora dolů), ale vybírala dvojice, které se lišily. Zraková diference v pořádku (příloha C 2, příloha C 3, příloha C 4).

Zraková analýza a syntéza:

Poskládala obrázek z několika částí bez problémů (příloha D 1).

Zraková paměť:

Nejdříve si dívka prohlédla obrázky (příloha D 2). Poté jí byly ukázány kartičky s obrázky, které si předtím prohlédla + další kartičky s obrázky navíc. Dívka si obrázky prohlížela a následně vybrala ty, které tam předtím nebyly a zároveň ukázala znak „ne“. Při umístění obrázků na místo, kde je předtím viděla, umístila správně tři obrázky z pěti.

Vnímání prostoru:

Dívka nezvládá orientaci v prostoru ve všech směrech. Nerozlišuje levou a pravou stranu, nechápe pojmy nahoře, dole (příloha E 1). Orientace v řadě taktéž podprůměrná, dívka dokáže určit první prvek, ale neurčila prostřední ani poslední (příloha E 2).

Vnímání času:

Hodnocené oblasti dívka zvládá s dopomocí. Nejistě řadila obrázky podle posloupnosti, předposlední dva přehodila (příloha E 3). Poté, co jsem se ji zeptala, zda si myslí, že je to takhle skutečně správně, obrázky správně vyměnila. Orientace ve dnech v týdnu je na úrovni podprůměrné, je si vědoma jen toho, že v pátek pro ni jezdí maminka a odjíždí domů. Ostatní dny nerozlišuje, i přesto, že každý den ráno probíhá společný ranní kruh, kde si děti povídají o tom, jaký je den, jaké je počasí a jaké se nosí oblečení ven atd.

Základní matematické dovednosti:

Porovnávání pojmů:

Dívka samostatně určuje pojmy vyjadřující množství stejně x více x méně (příloha F 1).

Řazení prvků:

Bez potíží seřadí pět prvků dle velikosti (příloha F 2), ukáže na nejmenší a na největší. Nezná pojem prostřední.

Třídění:

Sama aktivně třídí dle tří a více kritérií (příloha F 3). Poznává základní geometrické tvary. Identifikuje prvek, který do řady nepatří (příloha F 4). Jmenuje číselnou řadu (slovně jmenuje čísla do 10, poté nesrozumitelný mluvený projev). Ve znakovém jazyce počítá do 19.

Sociální dovednosti:

Dívka přes týden pobývá na internátu, odloučení od rodičů zvládá dobře. Dokáže se dobře adaptovat na nové prostředí a na změny. Přirozeně navazuje vztahy s vrstevníky, dokáže dobře fungovat v kolektivu, spolupracuje a pomáhá ostatním dětem. Chápe a respektuje pravidla MŠ, dodržuje pořádek ve třídě MŠ.

Práceschopnost, koncentrace pozornosti při záměrných činnostech:

Na základě pozorování lze říct, že dívka dává najevo zájem o činnosti pracovního či úkolového typu. Je schopna se soustředit, je vytrvalá, samostatná a vydrží pracovat v klidu.

Sebeobsluha:

V oblasti hygieny má dívka všechny žádoucí návyky k tomu, aby v MŠ mohla fungovat samostatně. Při oblékání nevyžaduje žádnou pomoc, zaváže si tkaničky a zapne sama bundu či knoflík. V rámci stolování se chová správně. Příbor drží nesprávně a nedotazuje se, jestli jej drží správně. Vždy bývá upozorněna paní učitelkou, poté jej drží správně. Někdy po upozornění v průběhu jídla přehazuje příbor opět nesprávně.

Hodnocení vstupního vyšetření:

Dívka je velmi šikovná, snaživá a ve většině úkolů samostatná. Ve většině hodnocených oblastí podává relativně dobré výkony. Oblast grafomotoriky je na dobré úrovni, kresba postavy odpovídá věku dívky. Dále dívce nečiní problémy ani oblast

zrakového vnímání. Základní matematické dovednosti jsou taktéž přiměřené věku. Orientuje se v pojmech vyjadřujících množství, dokáže třídit dle kritérií či řadit prvky dle velikosti či jiných parametrů. Sociální dovednosti jsou přiměřené, ve třídě převažují dobré vztahy. Dokáže se adaptovat na změny, odloučení od rodičů zvládá bez problémů. Koncentrace pozornosti je přiměřená věku dívky, je schopna pracovat samostatně, v klidu. Pokud ji úkol zaujme, vydrží u něj. Sebeobsluha dívce nečiní žádné potíže. Zvládá se sama obléci, uloží své oblečení na příslušné místo, v rámci stolování je samostatná. Hygienické návyky jsou v pořádku.

Jako u přechozích tří vyšetřovaných dětí, i zde se potvrzuje předpoklad, že řečové dovednosti a sluchové vnímání jsou na slabší úrovni. Co se týká řečových dovedností dívky, komunikaci s vrstevníky dívka dobře navazuje, ale pouze ve znakovém jazyce. V případě mluvené řeči většinou nerozumí slovním pokynům, nezná ani běžně užívaná slova. Znakový jazyk dívka aktivně a spontánně užívá, ale taktéž je na nižší úrovni, znaková zásoba je malá. Při hodnocení sluchového vnímání má naopak dívka ze všech hodnocených dětí nejlepší výsledky. Pokud je pobídnu, opakuje slyšená slova.

Výstupní hodnocení 24. 2. 2020

Grafomotorika:

Grafomotorické prvky a kresba postavy byly na dobré úrovni už při prvním šetření. Zlepšení je patrné u horní smyčky (příloha O 2).

Řečové dovednosti:

Řečové dovednosti na úrovni mluveného projevu zůstávají i nadále beze změn. Dívka nemá potřebu užívat mluvený jazyk, sama spontánně nemluví. Pouze pokud je vyzvána učitelkou. Naopak při individuální logopedické péči podává tato dívka ze všech vyšetřovaných dětí nejlepší výkony. Hlášky má vyvozené, zafixované do slov, ale nikoliv do spontánní řeči. Od prvního šetření došlo k patřičnému rozvoji znakové zásoby. Dívka skládá znaky do vět a zvládá takto komunikaci s ostatními dětmi a učitelkami.

Sluchové vnímání:

K velkým pokrokům došlo zejména v oblasti sluchového vnímání. Dívka samostatně určuje lokalizaci (směr odkud je zvuk tvořen) a poznává zdroje zvuku od nejjednodušších po nejtěžší (nejdříve buben, zvonek, poté zvuk startování auta, štěkot psa atd.). Zdokonalila se i ve sluchové paměti, zopakuje čtyři nesouvisející slova a krátkou

větu. Samostatně vytleská a určí počet slabik u dvouslabičných i víceslabičných slov. Určí počáteční hlásku ve slově, ale pouze za předpokladu, že jsou jí slova předříkávána. V rámci fonematického uvědomování rozliší slova, která podobně znějí, ale nerozlišuje slova znělá a neznělá (např. kosa x koza).

Zrakové vnímání:

Pojmenování základních barev, určení figury a pozadí, zrková diferenciacie, zrková analýza a syntéza byly v pořádku již při prvním šetření. Zlepšení vidím v oblasti zrkové paměti. Dívka opět správně vybrala obrázky a umístila je na původní místo.

Vnímání prostoru a času:

Dívka se zlepšila v orientaci v prostoru, ale ještě ne ve všech směrech. Dokáže určit levou a pravou stranu. Při určování pojmů nahoře, dole si stále není jistá a vždy se zpětně ujišťuje, jestli odpověděla správně. Orientace v řadě je také na lepší úrovni, označí první a poslední prvek. Prostřední chápe, pouze v případě, že jsou prvky pouze tři. Pokud je řada pěti prvků, určí první, poslední, ale prostřední nikoliv. Nyní již správně a zcela samostatně seřadí obrázky podle posloupnosti. Došlo ke zlepšení orientace dnů v týdnu, dokáže dny vyjmenovat (znakem) od pondělí do pátku. Sobotu a neděli označuje znakem „volno“.

Základní matematické dovednosti:

Při porovnávání pojmů, řazení a třídění prvků nebyl žádný problém zaznamenan ani při prvním šetření, nyní zvládá všechny úkoly zcela správně.

Sociální dovednosti:

Oblast sociálních dovedností byla perfektně zvládnuta již při prvním šetření.

Práceschopnost, koncentrace pozornosti při záměrných činnostech:

Nadále přetrvává dobrá koncentrace při úkolech, samostatnost a soustředěnost.

Sebeobsluha:

Hygienické návyky dívka zvládala již při prvním šetření. Oblékání taktéž zvládá samostatně, pozná své oblečení a ví, kam jej uložit. V rámci stolování došlo ke zlepšení, dívka již drží příbor správně, díky tomu, že se již orientuje v pojmech levá a pravá. A zapamatovala si, že vidlička se drží v levé ruce.

Závěrečné hodnocení školní připravenosti:

Jedná se o dívku, která má těžkou percepční oboustrannou sluchovou vadu kompenzovanou sluchadly. Do MŠ pro sluchově postižené dochází od počátku školního roku 2018/2019 po ne příliš úspěšné integraci do MŠ běžného typu. Přes týden pobývá na internátu. Dívka je spíše introvertního typu, nerada bývá středem pozornosti, je spíše tichá. Její rozumové schopnosti odpovídají věku, je velmi snaživá, vydrží samostatně pracovat a na úkol se dostatečně soustředit. Z výsledků dvou výše uvedených šetření vyplývá, že u dívky došlo k výraznému zlepšení. Zejména oblast sluchového vnímání se zdokonalila, je zřejmé, že dívka je schopna svůj sluch využívat a nadále jej zdokonalovat. I v ostatních hodnocených oblastech podává dobré výkony, které vypovídají, že připravenost na školní docházku je dobrá a přiměřená věku. Co ovšem zůstává beze změn, jsou řečové dovednosti. Přestože je zjevné, že dívka dokáže sluch využívat a při individuální logopedické péči tvoří samostatně slova a krátké věty, nadále spontánně nemluví.

Osobně si myslím, že by dívce odklad školní docházky mohl pomoci k budoucímu rozvoji řečových dovedností. Z výsledků je zřejmé, že dívka má tendence se v jednotlivých oblastech postupně zlepšovat. Otázka je, do jaké míry odklad školní docházky může pomoci v rozvoji komunikace. A to s přihlédnutím k faktu, že dívka je introvertní a preferuje znakový jazyk, možná i kvůli jistému komfortu spontánně mluvenou řeč nevyužívá.

6 Zhodnocení naplnění cílů praktické části diplomové práce a diskuze

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na kvalitativní výzkum v MŠ pro sluchově postižené. Výzkumné šetření mělo jako hlavní cíl stanovené zjistit úroveň školní připravenosti u dětí se sluchovým postižením v MŠ pro sluchově postižené u vybraných dětí. Výzkumné šetření bylo realizováno po dobu pěti měsíců. Na základě výsledků vstupního a výstupního vyšetření byla zjištěna stávající úroveň školní připravenosti u vybraných dětí. Byly vytvořeny čtyři kazuistiky, v rámci kterých byly popsány jednotlivé oblasti školní připravenosti u vybraných dětí se sluchovým postižením. Lze konstatovat, že hlavní cíl diplomové práce byl naplněn (**viz Kapitola č. 5 – Vlastní výzkumné šetření**).

Hlavní cíl byl realizován prostřednictvím dílčích cílů. Mezi tyto cíle patřilo vyhodnocení úrovně školní připravenosti u vybraných dětí. Na základě výsledků došlo k vytvoření edukačního materiálu k rozvoji školní připravenosti. Následovalo stanovení aktuální úrovně školní připravenosti po ukončení edukačního procesu.

DC1: Zjistit jaké oblasti školní připravenosti u vybraných dětí se sluchovým postižením jsou nejvíce ovlivněny sluchovým postižením.

Proto, aby mohla být vyhodnocena školní připravenost u dětí se sluchovým postižením v mateřské škole speciální, byly provedeny následující kroky. Prvním z nich bylo seznámení se s kolektivem dětí v MŠ, následoval výběr vhodných respondentů k realizaci výzkumného šetření, tedy výběr konkrétních dětí se sluchovým postižením. Záměrně byly vybrány děti ze slyšících rodin, jednalo se o dva chlapce a o dvě dívky. Sluchovou vadu kompenzovanou sluchadly měly dvě děti a dvě děti měly sluchovou vadu kompenzovanou kochleárním implantátem. Následovalo využití diagnostického nástroje dle autorek Bednářové a Šmardové k hodnocení školní připravenosti. Toto prvotní vyšetření a následné hodnocení bylo realizováno na počátku října 2019. Mezi hodnocené oblasti patřily: grafomotorika, řečové dovednosti, sluchové vnímání a paměť, zrakové vnímání a paměť, vnímání prostoru a času, základní matematické představy, sociální dovednosti, práceschopnost a pozornost a také sebeobsluha a samostatnost. Pro komplexnost byly vytvořeny kazuistiky vybraných dětí, jejichž součástí je rodinná, osobní a školní anamnéza.

Z výsledků výzkumného šetření plyne, že u všech čtyř vybraných dětí je školní připravenost ovlivněna vlivem sluchové vady. U vybraných dětí sejevily jako nejvíce

problematické oblasti sluchového vnímání a řečových dovedností. To byl jeden z předpokladů, že právě tyto oblasti budou dětem se sluchovým postižením způsobovat největší potíže. Dále mezi problematické oblasti u všech hodnocených dětí patřila grafomotorika, ale i orientace prostorová a časová. Dětem chyběla znalost pojmů nahoře, dole, ale i orientace pravolevá, opět nedostatečná znalost pojmů vlevo, vpravo. Dále chybná orientace v řadě, děti nedokázaly určit prvek, který je první, prostřední a poslední. U některých vyhodnocovaných úkolů bylo velice těžké vybraným dětem vysvětlit, jaký je jejich úkol. Tyto děti vyžadují vizuální oporu. Vizualizací není myšlen pouze znakový jazyk, ten se může jevit jako nedostatečný při vysvětlování úkolu. Je zapotřebí úkoly a požadavky těmto dětem zprostředkovat zjednodušeně, ideálně s různými obrázky či piktogramy. Názorně předvést dané cvičení a dbát na to, aby byl úkol dostatečně a zcela správně pochopen. V průběhu se ujišťovat, zda všemu rozumí a případně opět úkol vysvětlit či vizualizovat. Za pomoci kazuistik vybraných dětí se sluchovým postižením byly popsány a přiblíženy problematické oblasti školní připravenosti, lze tedy usuzovat, že tento **dílčí cíl byl naplněn.**

DC2: Vytvoření edukačního materiálu ke stimulaci školní připravenosti u dětí se sluchovým postižením v mateřské škole speciální.

V praktické části byl představen edukační materiál ke stimulaci školní připravenosti u dětí se sluchovým postižením v mateřské škole speciální. Na základě výsledků ze vstupního vyšetření u vybraných dětí byl vytvořen daný edukační materiál ke stimulaci školní připravenosti. Byly zanalyzovány oblasti, které ve většině případů dělaly vybraným dětem potíže. Jednalo se zejména o oblast grafomotoriky, kde se dětem nedařilo správné vedení horní smyčky a vedení zubů na pile. Další podstatnou částí, u které byl předpoklad, že bude u dětí se sluchovým postižením problematická, bylo sluchové vnímání. Vybraným dětem činilo potíže sluchové rozlišování podobně znějících slov, sluchová analýza a syntéza, sluchová paměť i vnímání rytmu a určování počtu slabik. Následující problematickou oblastí byla pravolevá orientace a orientace v prostoru a řadě. Právě na tyto oblasti se zaměřil edukační materiál ke stimulaci školní připravenosti (příloha G 1 – G 18), na základě toho lze říci, že i tento **dílčí cíl byl naplněn.**

DC3: Využití a aplikace edukačního materiálu ke stimulaci školní připravenosti u dětí se sluchovým postižením v mateřské škole speciální.

Vytvořený edukační materiál ke stimulaci školní připravenosti byl předán učitelkám v MŠ pro sluchově postižené. Obsah tohoto materiálu byl při jeho tvorbě průběžně konzultován s učitelkami v MŠ v průběhu října 2019. Následně byla provedena edukace, jak jej u vybraných dětí aplikovat. Učitelky v MŠ jej pravidelně využívaly u dětí v rámci individuální logopedické péče, která je v MŠ dětem poskytována každý den od 8:00 do 10:00. Z toho plyne, že každému dítěti v MŠ je poskytována individuální logopedická péče 1 – 2 x týdně. Vždy záleží na aktuálním počtu dětí, spolupráci konkrétního dítěte a na dalších okolnostech. Obecně lze říci, že byl edukační materiál využíván u vybraných dětí v pravidelných intervalech každý týden od počátku listopadu 2019 do konce února 2020, tj. po dobu čtyř měsíců. Na základě tohoto faktu je možné konstatovat, že **cíl DC3 byl naplněn.**

DC4: Stanovení aktuální úrovně školní připravenosti po ukončení edukačního procesu a zhodnocení efektivnosti stimulačního programu.

Výstupní hodnocení, které bylo provedeno na konci února 2020, popisuje současnou úroveň školní připravenosti vybraných dětí. Z výsledků šetření plyne, že každé dítě udělalo pokrok v průběhu realizace výzkumného šetření. Jednotlivá zlepšení jsou popsána v kapitole č. 5 Kazuistiky. U všech dětí došlo ke zlepšení v oblasti grafomotoriky, prostorové a pravolevé orientace či orientaci v řadě. U dvou dětí došlo k významným pokrokům v oblasti sluchového vnímání (viz Kazuistika č. 1, Kazuistika č. 4). Naopak u zbylých dvou dětí jsem očekávala lepší výsledky a zlepšení právě v oblasti sluchového vnímání a řečových dovedností, ke kterým došlo jen částečně.

Nicméně, otázkou zůstává, do jaké míry došlo ke zlepšení na základě stimulace pomocí edukačního materiálu k rozvoji školní připravenosti. Nelze kvantifikovat či změřit do jaké míry měl vliv daný edukační materiál na progres vybraných dětí. Děti byly rozvíjeny i pomocí jiných materiálů a metod učitelek dané MŠ. Přesto lze tvrdit, že daný edukační materiál měl pozitivní vliv, protože byl vytvořen na základě výsledků vstupního vyšetření, které odhalilo slabé a silné stránky daných dětí. Vytvořený edukační materiál tak tedy cílil na rozvoj a stimulaci oblastí, které činí dětem největší obtíže. Na základě těchto podkladů lze konstatovat, že byl **cíl DC4 naplněn.**

Autorky Bartoňová, Vítková (2008) uvádějí, že před diagnostikou školní připravenosti je nutná dostatečná informovanost o dosavadním vývoji dítěte, typu a rozsahu sluchové vady, kompenzačních pomůckách a zejména komunikačním prostředku komunikace, z čehož jsem vycházela při výběru respondentů a realizaci výzkumného šetření. Výše potřebné informace mi byly poskytnuty učitelkami v MŠ a na základě daných zjištění byli vybráni vhodní respondenti. Záměrně byly vybrány děti ze slyšících rodin se středně těžkou až těžkou vadou sluchu, kterou měly kompenzovanou sluchadly či kochleárním implantátem.

Jak zmiňuje Kendíková (2016), v oblastech jako jsou pozornost, komunikace, slovní zásoba, výslovnost, sociální zralost a orientace v prostoru a čase může docházet vlivem sluchové vady k obtížím v různém rozsahu. Toto tvrzení se potvrdilo u všech vybraných dětí. Největší obtíže vybraným dětem činila orientace v prostoru a čase, výslovnost, porozumění mluvenému jazyku a slovní zásoba. Naopak sociální zralost byla u vybraných dětí na podobné úrovni.

Problém vidím v tom, že není k dispozici žádný standardizovaný materiál či test k posouzení školní připravenosti určený dětem se sluchovým postižením (jak uvádějí Bartoňová, et al., 2012). Využívání testů školní připravenosti a zralosti pro děti intaktní se mi osobně jeví jako ne zcela vhodné měřítko. Vzhledem k absenci norem pro sluchově postižené jsou děti se sluchovým postižením hodnoceny podle orientačních norem pro děti intaktní. Tato skutečnost může vést k tomu, že výsledky dětí se sluchovým postižením se zdají být podprůměrné. Dle mého názoru je vhodnější posuzovat dítě se sluchovým postižením individuálně a ne jen na základě výsledku testu školní připravenosti, kdy je dítě často testováno v neznámém prostředí a někdy i neznámými osobami.

Jednoznačná výhoda nastává tehdy, když existuje možnost spolupráce mezi SPC a MŠ, kdy pracovníci SPC hodnotící školní připravenost, mohou navštívit MŠ a pozorovat dítě v jeho přirozeném kolektivu, při činnostech v MŠ či při hře a tak dále. Výhoda spočívá i v tom, že se pracovníci SPC mohou informovat od učitelek MŠ na další relevantní okolnosti a informace týkající se dítěte v MŠ a to rovněž zohlednit v celkovém hodnocení školní připravenosti. Osobně se mi v praxi potvrdilo, že tato úzká spolupráce mezi SPC a MŠ skutečně funguje a může přinést komplexnější hodnocení školní připravenosti.

Závěr

Diplomová práce se věnovala problematice školní připravenosti u dětí se sluchovým postižením. Jak již bylo zmíněno, toto téma je v současné době velmi aktuální a zajímají se o něj kromě pedagogů i rodiče předškolních dětí. Pro zvládnutí nároků školní docházky je nutné, aby dítě bylo dostatečně vyzrálé a připravené. Proto před zahájením školní docházky probíhá intenzivní předškolní příprava. Ta by měla být přiměřená věku dítěte, nenásilná a systematická. Neměla by probíhat jen v předškolním zařízení, ale i v rodinném prostředí.

Práce byla rozdělena na dvě hlavní části, teoretickou a praktickou část. Teoretická část práce byla rozdělena na tři kapitoly. První kapitola se zabývala vymezením problematiky sluchového postižení. Součástí dané kapitoly byl výskyt, příčiny a klasifikace sluchových vad. Dále pak diagnostika a možnost kompenzace sluchových vad, neboť právě tyto dvě oblasti jsou velice důležité. Včasná diagnostika sluchové vady má zásadní vliv na další vývoj dítěte. Jak ukázalo výzkumné šetření, pozdní diagnostika dítěte má obrovské dopady nejen na vývoj, ale i na vzdělávání dítěte. Mohou se vyskytnout problémy jako opožděný vývoj řeči, potíže s porozuměním mluvené řeči a vyjadřováním mluvené řeči či nízká slovní zásoba.

Následující kapitolou byla výchova a vzdělávání dítěte se sluchovým postižením. Byl popsán vliv rodinného prostředí, vývoj dítěte se sluchovým postižením do šesti let a bylo představeno předškolní vzdělávání, systém speciálních škol pro sluchově postižené v České republice a také podpůrná opatření a školské poradenské zařízení.

Poslední kapitolou teoretické části byla školní zralost a připravenost. Byly v ní popsány jednotlivé oblasti školní připravenosti. Nebyla opomenuta ani diagnostika školní připravenosti, se kterou dále souvisí zápis do první třídy základní školy. Lze se setkat s dětmi, které jsou ve stejném věku a mohou disponovat zcela odlišnými dovednostmi a schopnostmi. Některé děti podávají velice dobré či nadprůměrné výkony, jiné mohou v některých oblastech zaostávat a jejich výkony jsou podprůměrné. Právě proto, je školní připravenost nezbytná, pro stanovení aktuální úrovně dítěte. Některým dětem může být doporučen odklad školní docházky, který jim může pomoci k tomu, aby dosáhly patřičné úrovně pro započetí školní docházky. Právě odkladu školní docházky je věnována poslední podkapitola školní připravenosti.

V praktické části bylo představeno kvalitativní výzkumné šetření, byly definovány výzkumné cíle, výběr metod a technik a popis výzkumných nástrojů. Výzkumné šetření probíhalo v období od října 2019 do konce února 2020. Pro naplnění cíle byly vypracovány kazuistiky čtyř vybraných dětí se sluchovým postižením. Prostřednictvím kazuistik byly popsány jednotlivé oblasti školní připravenosti. Součástí každé kazuistiky je rodinná, osobní a školní anamnéza, dále proběhlo hodnocení školní připravenosti dle metodiky Bednářové a Šmardové. Každá kazuistika obsahuje vstupní a výstupní vyšetření a celkové hodnocení školní připravenosti, kde je vložen i můj osobní názor. Na základě oblastí, které dětem činily největší potíže, byl vytvořen edukační materiál k rozvoji školní připravenosti. Z výzkumného šetření plyne, že po aplikaci vytvořeného materiálu došlo u všech dětí k pokroku.

Přínos diplomové práce spočívá v poukázání na to, že hodnocení školní připravenosti má zásadní vliv na budoucí školní docházku. Pokud dítě není dostatečně zralé a připravené, může se při vzdělávání setkat s velkými potížemi. Příkladem může být nepochopení pokynů učitele a nesprávné plnění úkolů, které se může promítat do jeho školního prospěchu. Neměla by být opomíjena ani emoční připravenost. Jedná se například o situaci, kdy dítě není schopné setrvat ve školním prostředí bez přítomnosti rodičů.

Dalším přínosem je tvorba edukačního materiálu k rozvoji školní připravenosti. Tento materiál může být užitečnou pomůckou pro rodiče předškolních dětí. A to nejen pro děti se sluchovým postižením, ale i pro děti intaktní. Dále může posloužit zájemcům o problematiku školní připravenosti či jej mohou využít učitelky v mateřských školách jako pracovní listy v přípravě dětí na školní docházku.

Přínosem pro mě bylo prohloubení znalostí o dané problematice, ale i seznámení se s odbornou literaturou či detailnějšími informacemi ohledně školní připravenosti a jejími jednotlivými oblastmi. Díky realizaci výzkumného šetření jsem měla možnost podílet se na výchovně vzdělávacím procesu u dětí se sluchovým postižením v mateřské škole pro děti se sluchovým postižením. Osobně mě činnost a práce s vybranými dětmi bavila a problematice bych se chtěla věnovat i v budoucnu. Zároveň bylo zajímavé nahlédnout do „chodu“ mateřské školy, sledovat specifika práce s dětmi se sluchovým postižením a také pozorovat jaké pokroky udělaly vybrané děti v průběhu realizace výzkumného šetření. Osobně mi tato diplomová práce byla přínosem a dala mi mnoho zkušeností při výchově vzdělávání dětí se sluchovým postižením. Mimo jiné jsem byla

nucena učit se znakový jazyk, abych se mohla s dětmi určitým způsobem dorozumívat při vyšetřování školní připravenosti, což pro mě osobně byla velká výzva, ale zároveň jeden z největších přínosů.

Seznam použité literatury

BARTOŇOVÁ, Miroslava. VÍTKOVÁ, Marie, et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. 1. vydání. Brno: Paido. 2008. ISBN 978-80-7315-170-6.

BARTOŇOVÁ, et al. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole. Texty k distančnímu vzdělávání. 1. vydání. Brno: Paido. 2012. ISBN 978-80-7315-237-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. 2012. ISBN 978-80-210-6044-9.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by mělo dítě umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. Vydání. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0658-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. ISBN 978-80-266-0793-9.

BERČÍKOVÁ, A., E. ŠMELOVÁ a D. STOLINSKÁ. *Učitel – aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 2014. ISBN 978-80-244-4033-0.

DRŠATA et al. *Foniatrie – sluch*. Tobiáš. 2015. ISBN 978-80-7311-159-5.

FISCHER et al. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. 2. vydání. Praha: Triton. 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.

HÁDKOVÁ, Kateřina. *Člověk se sluchovým postižením*. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta. 2016. ISBN 978-80-7290-619-2.

HAHN, Aleš. *Otorinolaryngologie a foniatrie v současné praxi*. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2019. ISBN 978-80-271-0572-4.

HOLMANOVÁ, Jitka. *Raná péče o dítě se sluchovým postižením*. Praha: Septima, 2002. ISBN 80-7216-162-8.

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

HRUBÝ, Jaroslav. *Úvod do výchovy a vzdělávání sluchově postižených*: 1. část. 1. vydání. Praha: Tiché učení. 2010. ISBN 978-80- 904786-1-9

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. ŽÁČKOVÁ, Hana. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* 1. vyd. Praha: Grada. 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.

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

KAJANOVÁ, Alena. et al. *Metodologie výzkumu v oblasti sociálních věd*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Zdravotně sociální fakulta. 2017. ISBN 978-80-7394-639-5.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Předškolák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Raabe. 2016. ISBN 978-80-7496-271-4.

KNOTOVÁ, et al. *Školní poradenství*. Praha: Grada. 2014. ISBN 978-80 -247-4502-2.

KOMESAROFF, L., R., 2007. *Surgical consent: bioethics and cochlear implantation*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press. ISBN 978-1- 56368-349-7.

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

KROPÁČKOVÁ, Jana. 2012. *Má mateřská škola za úkol děti připravovat na školu, nebo ne?* In: *Vstup do školy: školní zralost*. Praha: Raabe, 2012. ISBN 978-80-87553-53-4.

KUCHARSKÁ, A., et al., 2013. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál. 223 s. ISBN 978-80-262-0497-8.

LANGER, Jiří. *Základy surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3702-6.

LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

LEŽALOVÁ, R. *Pedagogická diagnostika dětí před vstupem do školy*. In: *Diagnostika školní zralosti: školní zralost*. Praha: Raabe. 2012. ISBN 978-80-87553-52-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Vyšehrad. 2017. ISBN 978-80-7429-797-7.

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

OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost*. Praha: Portál. 2016. ISBN 978-80-262-1092-4.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice*. 2. vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-142-3.

ŘÍČAN, Pavel. KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Dětská klinická psychologie*. 4. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing. 2006. ISBN 80-247-1049-8.

POTMĚŠIL, Miloň. *Sluchové postižení a sebereflexe*. V Praze: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1300-0.

POTMĚŠIL, Miloň. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Univerzita Palackého v Olomouci. 2012. ISBN 978-80-244-3310-3.

SKÁKALOVÁ, Tereza. *Dítě se sluchovým postižením*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. 2014. ISBN 978-80-7435-502-8

SKÁKALOVÁ, Tereza. *Sluchová vada a její dopady v dospělém věku*. Hradec Králové: Gaudeamus. Recenzované monografie. 2016. ISBN 978-80-7435-628-5.

SKÁKALOVÁ, Tereza. *Uvedení do problematiky sluchového postižením. Učební text pro studenty speciální pedagogiky*. 2. vydání. 2017. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435- 675-9.

SLOUKA, David. Et al., *Otorinolaryngologie*. Praha: Galén, 2018. ISBN 978-80-7492-391-3.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

SOURALOVÁ, Eva. *Základy surdopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2619-8.

SVOBODA et al. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál. 2015. ISBN 978-80-262-0363-6.

ŠKOLOUDÍK et al. *Sluchová trubice*. TOBIÁŠ. 2019. ISBN 978-80-7311-189-2.

ŠULOVÁ, Lenka et al. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer. 2014. ISBN 978-80-7478-542-9.

ŠVARŤÍČEK, Roman. ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál. 2014. ISBN 978-80-262-0937-9.

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

Elektronické zdroje:

BARVÍKOVÁ, Jana et al. *Katalog podpůrných opatření: Dílčí část. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. [cit. 2019-02-15]. ISBN 978-80-244-4690-5. Dostupné z www: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-sp/katalogsp.pdf>

Centrum pro dětský sluch Tamtam, o.p.s. [online]. [cit. 2019-02-12]. Dostupné z WWW: <http://www.detskysluch.cz/>

Cochlear. *Kochleární implantáty*. [online] [cit. 2019-12-05]. Dostupné z WWW: <https://www.cochlear.com/cz/home/understand/hearing-and-hl/hl-treatments/cochlear-implant>

Český statistický úřad. 2019. [online]. [cit. 2020-01-11] Dostupné z WWW: <https://www.czso.cz/csu/czso/zaku-zakladnich-skol-stale-pribyva>

IT – MAIS. 2014. *Škála pro posouzení sluchového vnímání u kojenců a batolat*. [online] [cit. 2019-12-05]. Dostupné z WWW: <http://www.sluchadlaprozivot.cz/files/028-m354-45-it-mais-resource-brochure-czech-preview.pdf>

Leeber. 2016. *Significance of the Feuerstein approach in neurocognitive rehabilitation* [online]. [cit. 2019-01-12]. Dostupné z WWW:

https://www.researchgate.net/publication/304399369_Significance_of_the_Feuerstein_approach_in_neurocognitive_rehabilitation

MEDICINA, Kochleární implantáty. 2007. [online] [cit. 2019-12-05] Dostupné z WWW: <http://medicina.cz/clanky/7224/34/Kochlearni-implantaty/>

MINISTERSTVO ZDRAVOTNICTVÍ ČESKÉ REPUBLIKY. 2019. *U pětiletých dětí je nově hrazena v pěti letech prohlídka sluchu na ORL*. [online] [cit. 2019-12-05]. Dostupné z WWW: http://www.mzcr.cz/dokumenty/u-petiletých-deti-je-nove-hrazena-v-peti-letech-prohlídka-sluchu-na-orl_16878_3970_1.html

Nezralé děti? Odklad školní docházky, česká specialita. 2015. *Žena* [online]. Praha: Economia. [cit. 2019-01-11]. Dostupné z WWW: <https://www.zena.cz/rodina/nezrale-deti-odklad-skolni-dochazky-ceska-specialita/r~i:article:807707/?redirected=1512394887>

PHONAK. 2019. Phonak Audéo M [online]. [cit. 2020-01-26]. Dostupné z WWW: <https://www.phonak.com/com/en/hearing-aids/phonak-audeo-marvel.html>

STAFF, Mayo Clinic. 2019. *Hearing aids: How to choose the right one*. [online] [cit. 2019-12-05]. Dostupné z WWW: <https://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/hearing-loss/in-depth/hearing-aids/art-20044116>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 2018. [online]. [cit. 2019-01-12]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>

Välimä et al. 2017 Early vocabulary development in children with bilateral cochlear implants. [online]. [cit. 2019-02-12]. Dostupné z WWW: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1460-6984.12322>

VIEIRA et al., 2018. *Cochlear implant: the family's perspective* [databáze]. PubMed. [cit. 2019-12-05]. Dostupné z WWW: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14670100.2018.1426406>

WHO: 2019. Deafness and hearing loss. [online]. [cit. 2020-01-26]. Dostupné z WWW: <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>

Zákon č. 108/2006 Sb., *o sociálních službách*, ve znění pozdějších předpisů. [online]. [cit. 2020-01-11]. Dostupné z WWW: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

Zákon č. 384/2008 Sb., *o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob*, ve znění pozdějších předpisů. [online]. [Citace 2020-01-22.] Dostupné na WWW: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-384>

Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základní, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. [online]. [cit. 2020-01-11]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

Seznam článků:

COX, Robyn et al. *Impact of Hearing Aid Technology on Outcomes in Daily Life I: the Patient' Perspective*. Ear Hear. 2017. Ear Hear. 2016 Jul-Aug; 37(4): e224–e237. doi: 10.1097/AUD.0000000000000277. Dostupné z WWW: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4925253/>

GEORGESCU, Madalina, et al. *Implantable bone – conduction hearing aid Baha system*. Journal of Electrical Engineering, Electronics, Control and Computer Science JEECCS, Volume 2, Issue 3, pagest 53-60. 2016. Dostupné z WWW: https://pdfs.semanticscholar.org/2b24/e3b39b266f4409695013c67bc7b21d289c19.pdf?_g=2.69159761.1328084130.15809996641149889841.1580999664&fbclid=IwAR2C9Zt_HZfS0oza5kvkxVE46vHss4Wxa5aRYL4-UUyGSOmqrAJdmDwoE

Seznam zkratek

DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků

MŠ – mateřská škola

OAE – otoakustické emise

RVP – rámcový vzdělávací program

PPP – pedagogicko-psychologické poradny

SPC – speciálně pedagogické centrum

ŠVP – školský vzdělávací program

WHO – World Health Organization, Světová zdravotnická organizace

Seznam tabulek

Tab. 1 – Klasifikace dle WHO

Tab. 2 – Vybraní informanti s kochleárním implantátem

Tab. 3 – Vybraní informanti se sluchadly

Seznam příloh

Příloha A – *Grafomotorické prvky – zuby na pile a horní smyčka, vizuomotorika*

Příloha B – *Sluchové vnímání*

Příloha C – *Zrakové vnímání*

Příloha D – *Zrakové vnímání*

Příloha E – *Vnímání prostoru a času*

Příloha F – *Základní matematické představy*

Příloha G – *Edukační materiál ke stimulaci školní připravenosti*

Příloha H – *Informovaný souhlas s výzkumným šetřením*

Příloha CH – *Grafomotorika – kresba postavy chlapec č. 1*

Příloha I – *Grafomotorické prvky – chlapec č. 1*

Příloha J – *Grafomotorika – kresba postavy dívka č. 1*

Příloha K – *Grafomotorické prvky – dívka č. 1*

Příloha L – *Grafomotorika – kresba postavy chlapec č. 2*

Příloha M – *Grafomotorické prvky – chlapec č. 2*

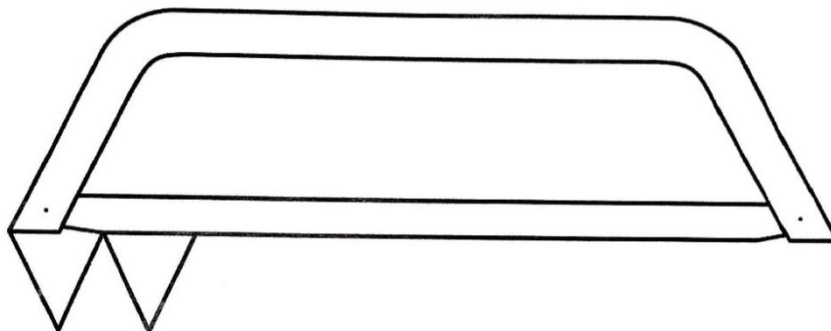
Příloha N – *Grafomotorika – kresba postavy dívka č. 2*

Příloha O – *Grafomotorické prvky – dívka č. 2*

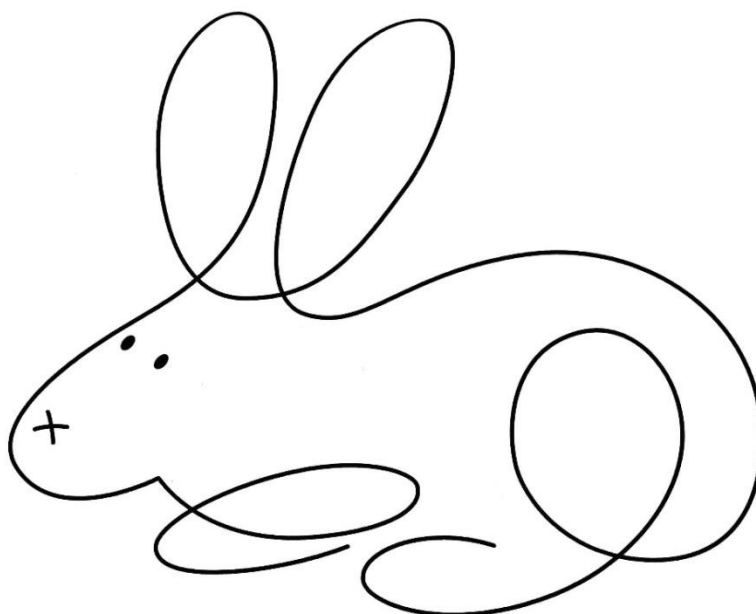
Příloha A

Grafomotorické prvky

A 1: Zuby na pile a horní smyčka




A 2: Vizuomotorika – zajíc



 G11: Jedna linie (rozvíčovací cvičky)

Příloha B

Sluchové vnímání

Sluchové vnímání – položky 

Naslouchání		nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
1	Naslouchá příběhu, pohádce			

Sluchové rozlišování (sluchová diference)		nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
2	Rozliší slova			
	kos – koš hezký – hezky			
	ples – ples mladí – mladý			
	koza – kosa hodný – hodný			
	vozy – vosy díky – díky			
	bluma – bluma parný – parní			
	pupen – buben sudy – sudy			
	váha – váhá čistí – čistý			
živá – zívá plný – plný				
3	Rozliší bezvýznamové slabiky			
	tam – dam dyn – din			
	dlo – plo zní – zny			
	tam – tam tyl – tyl			
	čil – žil kni – kny			
	don – don díl – dyl			
	fal – val pny – pny			
	hal – chal del – děl			
bro – bro těk – tek				

Sluchová analýza a syntéza		nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
4	Vyhledá rýmující se dvojice			
5	Určí počet slabik ve slově			
6	Určí počáteční hlásku slova			
7	Určí poslední souhlásku ve slově (les)			

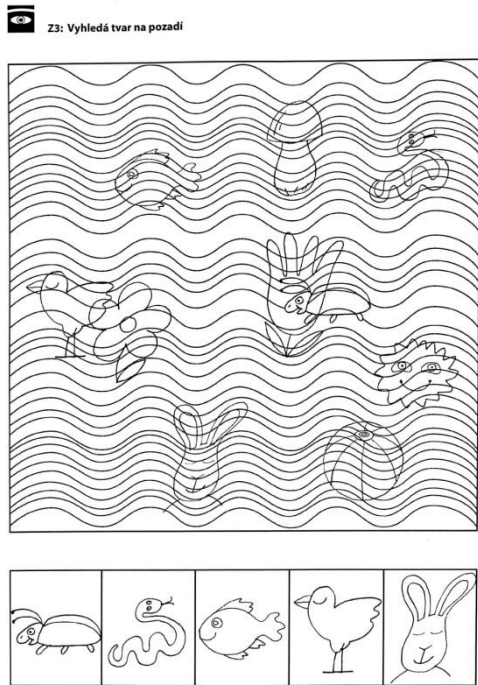
Sluchová paměť		nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
8	Zopakuje větu z více slov			
9	Zopakuje čtyři nesouvisející slova			

Vnímání rytmu		nevládá	vládá s dopomocí	vládá samostatně
10	Napodobí rytmus (2–4 tóny, více)			
11	Zvládá záznam rytmické struktury			

Příloha C

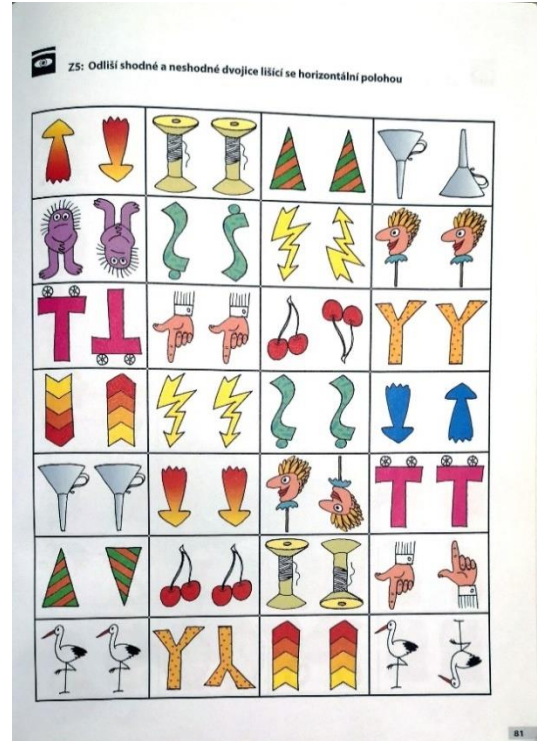
Zrakové vnímání

C 1: Figura a pozadí



79

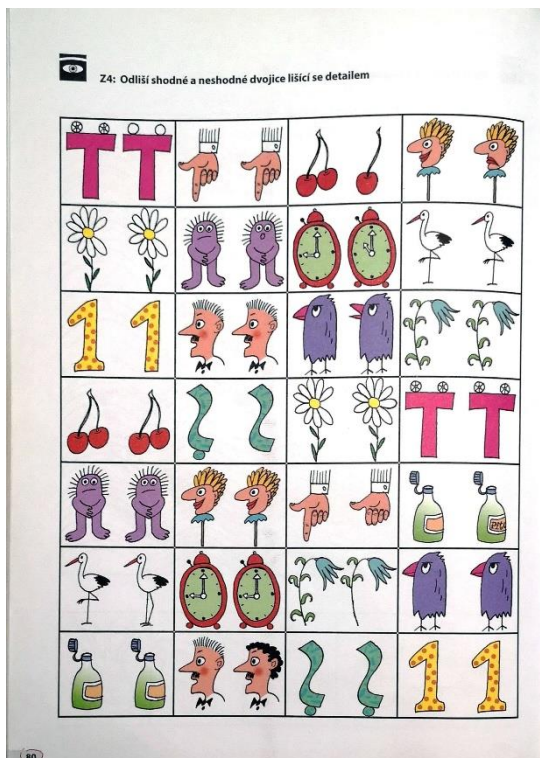
C 2: Zraková diferenciacie – detail



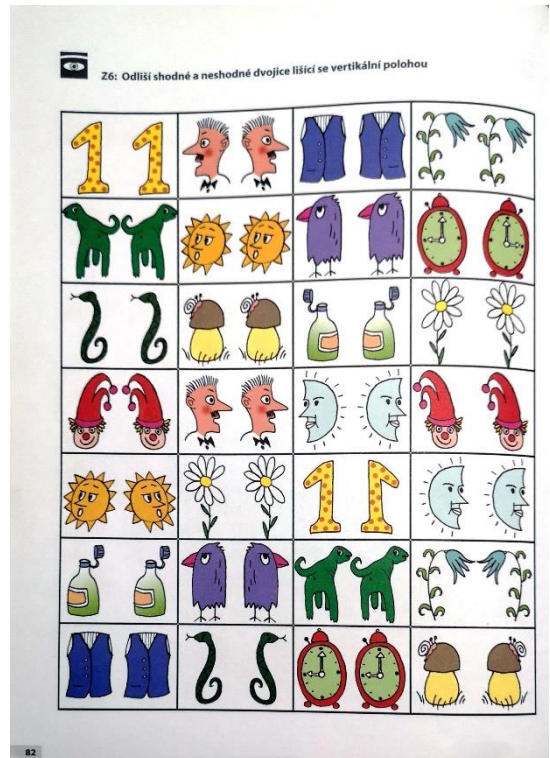
81

C 3: Zraková diferenciacie – horizontální poloha

C 4: Zraková diferenciacie – vertikální p.



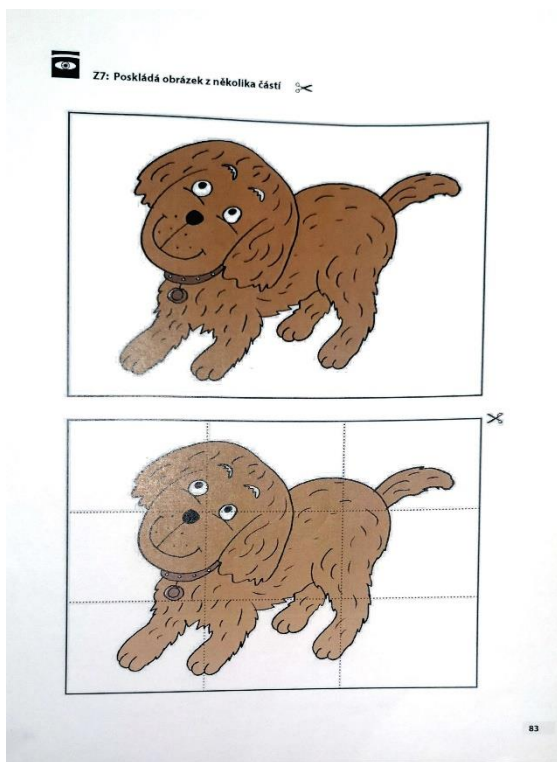
80



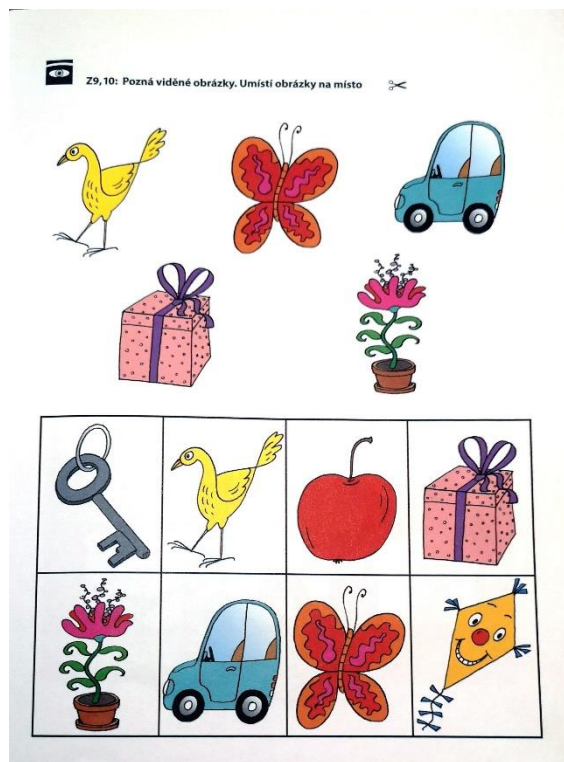
82

Příloha D

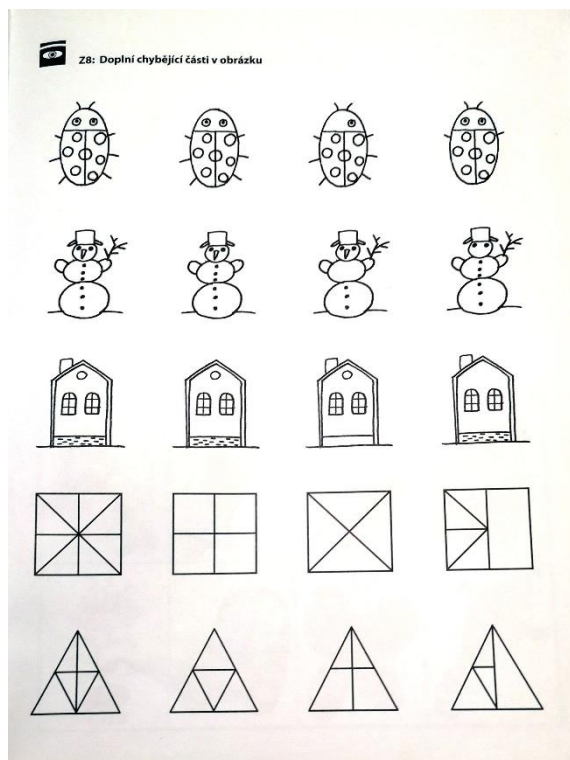
D 1: Zraková analýza a syntéza



D 2: Zraková paměť



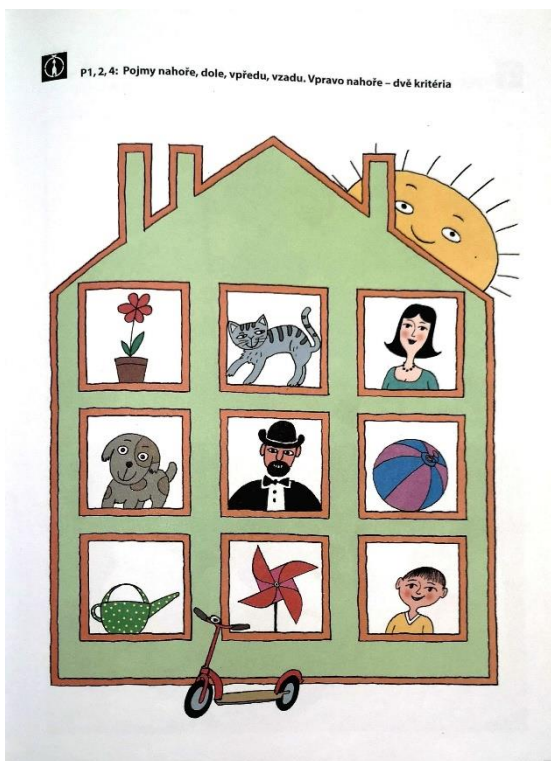
D 3: Chybějící část



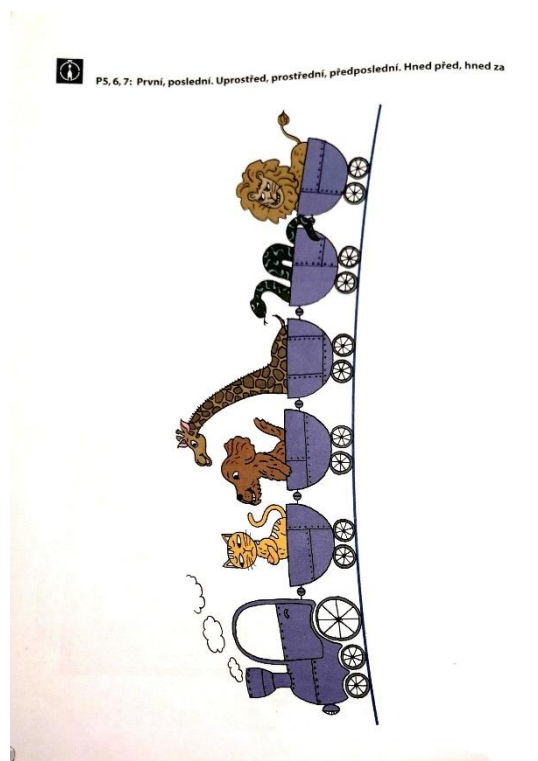
Příloha E

Vnímání prostoru

E 1: Orientace – nahore, dole, vpravo, vlevo

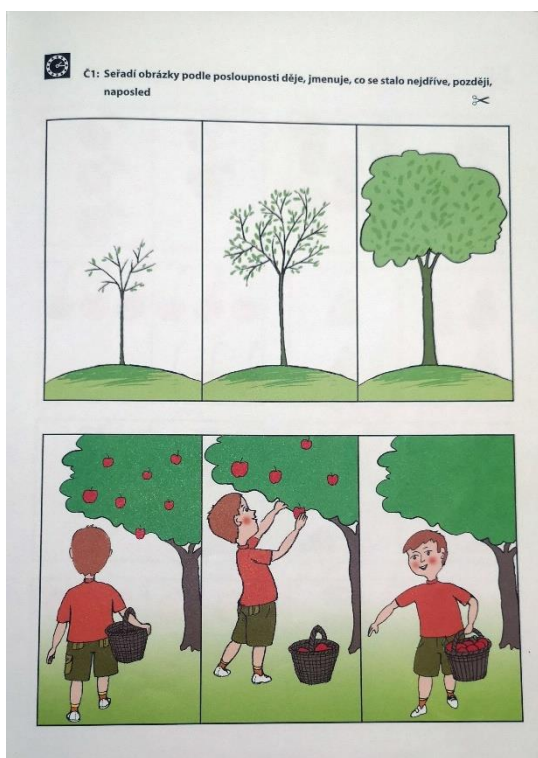


E 2: Orientace v řadě



Vnímání času

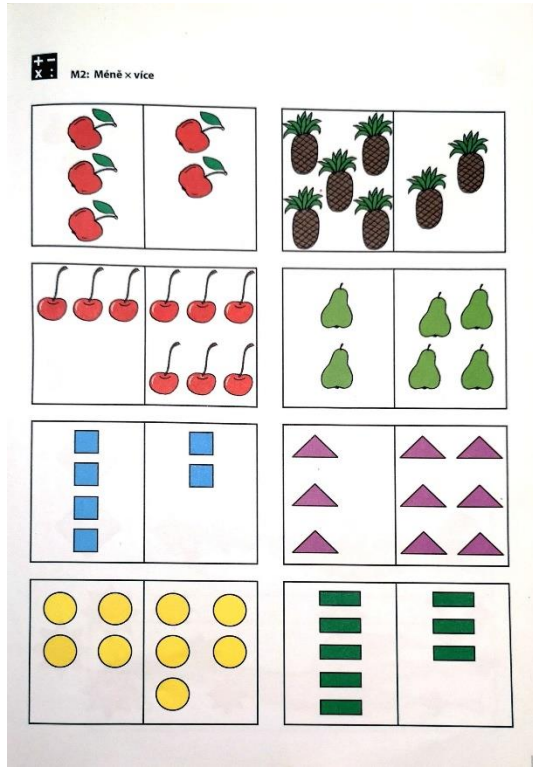
E 3: Posloupnost děje



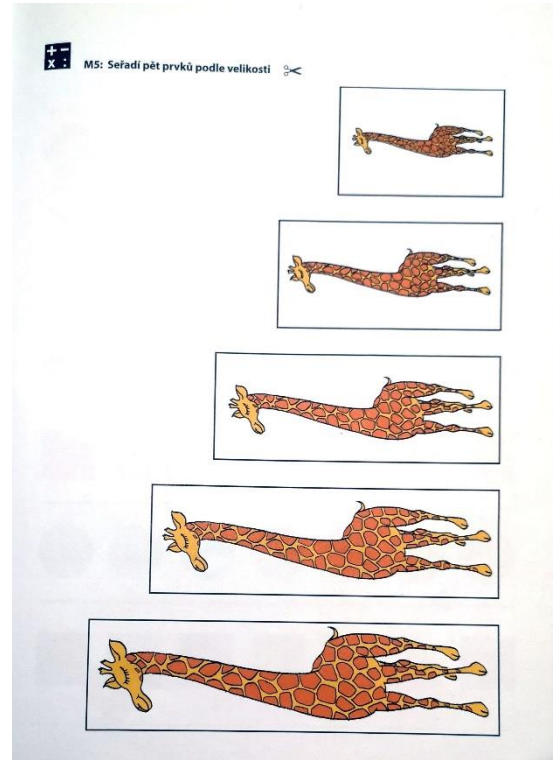
Příloha F

Základní matematické představy

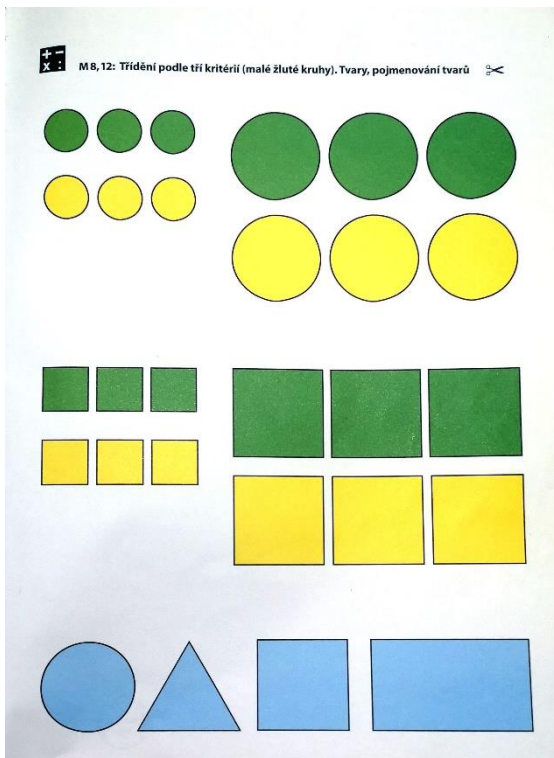
F 1: Porovnávání (méně, více, stejně)



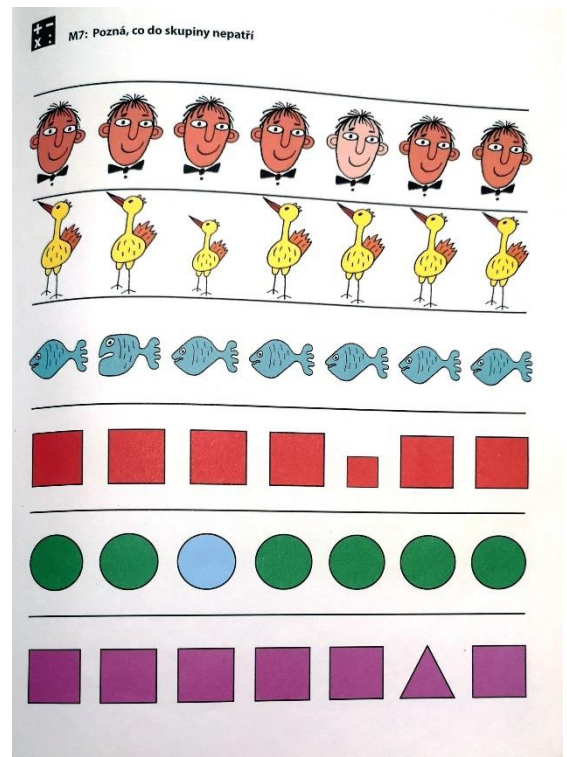
F 2: Řazení dle velikosti



F 3: Třídění



F 4: Co do řady nepatří

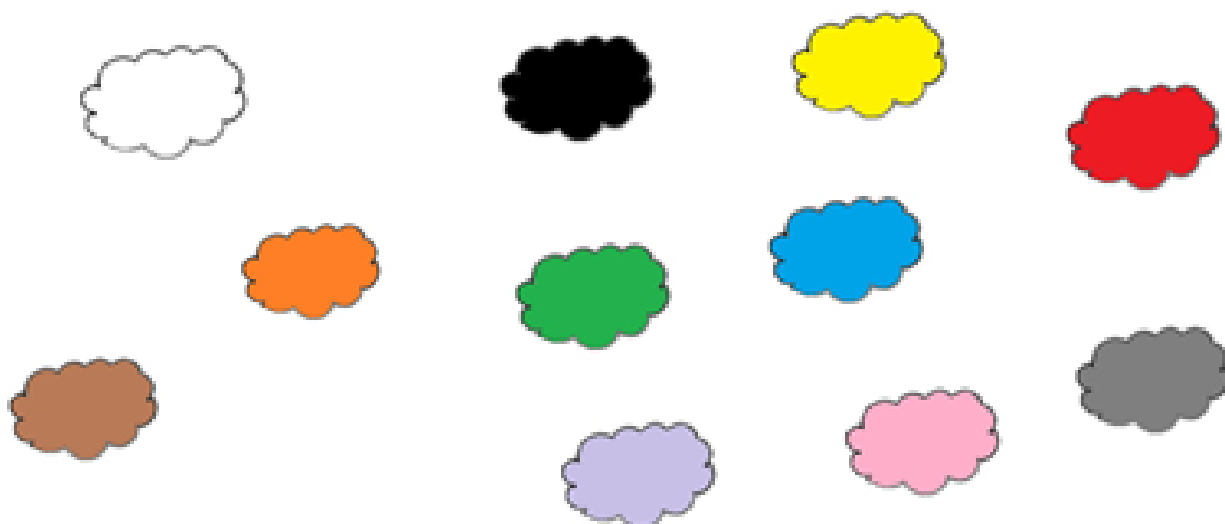


Příloha G: Edukační materiál k rozvoji školní připravenosti

G 1: Barvy a tvary

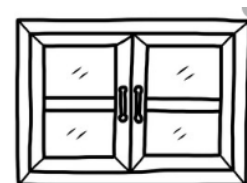
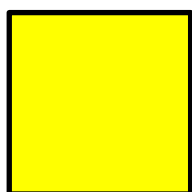
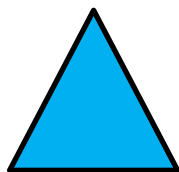
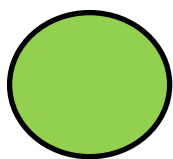
Barvy

Pojmenuj jednotlivé barvy.



Tvary

Spoj stejné tvary a pojmenuj je.



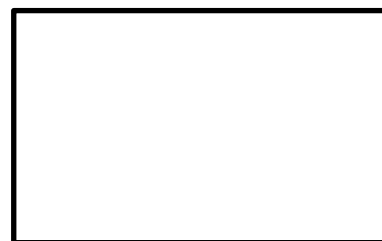
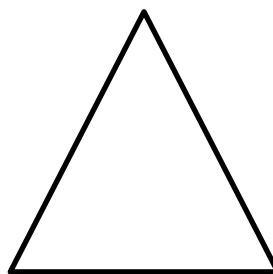
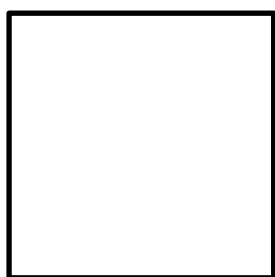
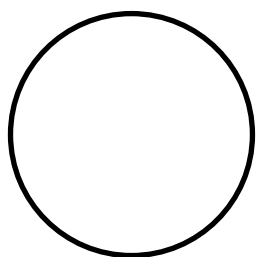
G 2:Tvary

Vybarvi tvary

Připrav si červenou, zelenou, modrou a žlutou pastelku. Prohlédni si obrázky.

Vybarvi červenou pastelkou čtverec. Zelenou pastelkou vybarvi obdélník.

Modrou pastelku vybarvi kolo. A nakonec žlutou pastelkou vybarvi trojúhelník.

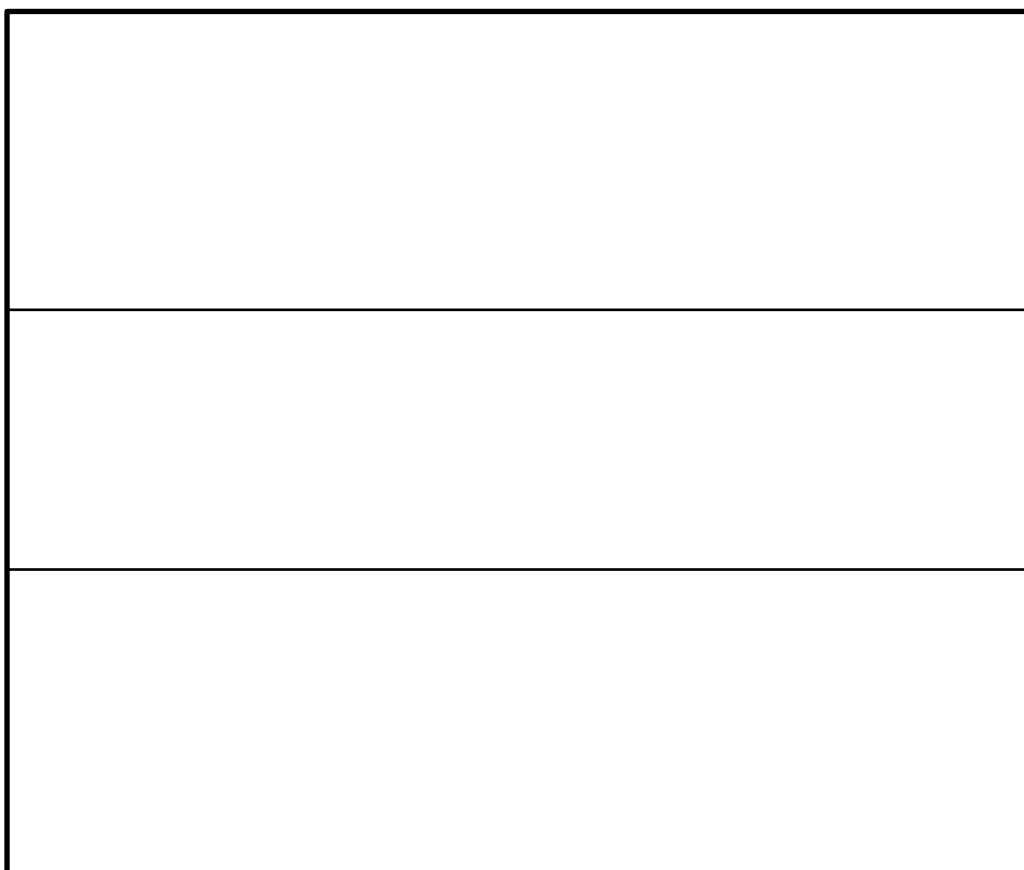


Prostorová orientace - tvary

Prohlédni si polici. Do police úplně nahoře nakresli kolečko.

Do prostřední police nakresli obdélník.

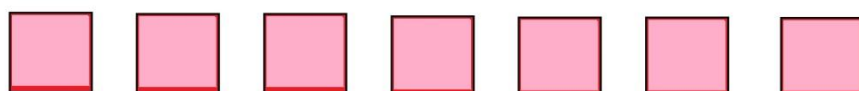
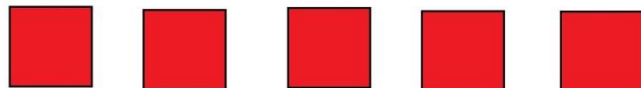
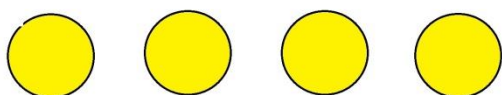
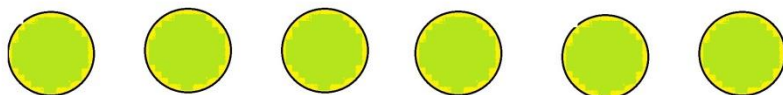
Nakonec do police dole nakresli trojúhelník.



G 3: Počty

Počty

Počítej a přiřaď správné číslo.

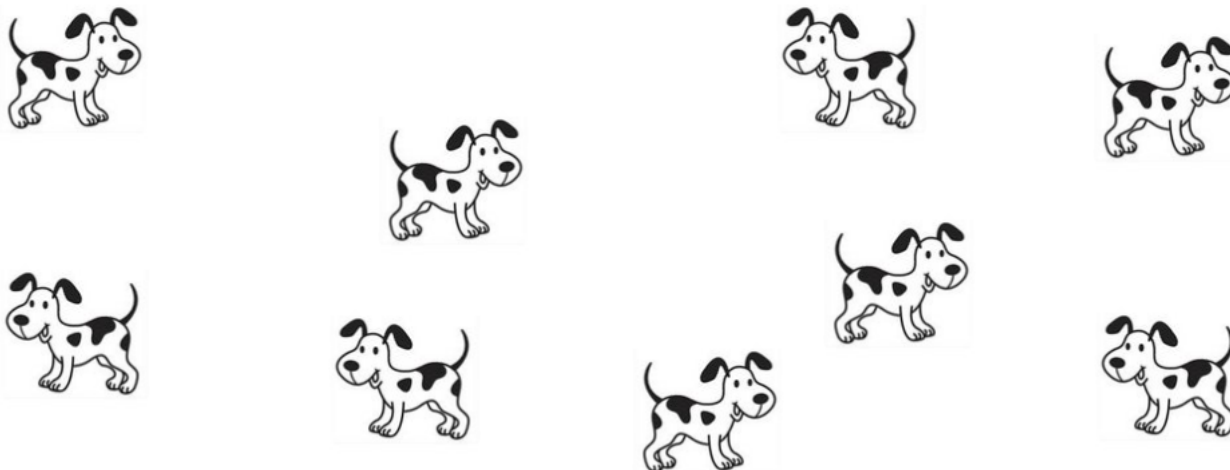


1 2 3 4 5 6 7 8 9

G 4: Pravolevá a prostorová orientace

Pravolevá orientace

Prohlédni si obrázek a připrav si červenou a modrou pastelku. Pejška, který běží doleva, zakroužkuj červenou pastelkou. Pejška, který běží doprava, zakroužkuj modrou pastelkou.



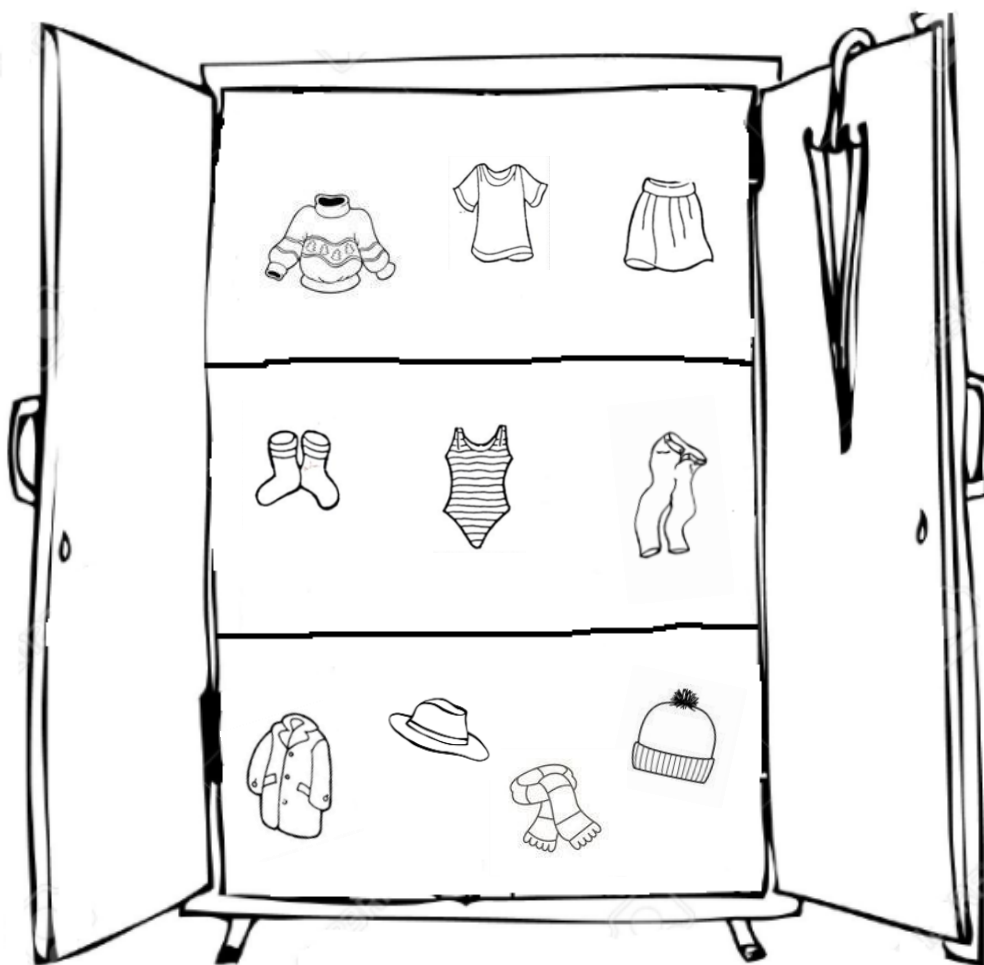
Prostorová orientace

Prohlédni si
obrázek.

Žlutou pastelkou
zakroužkuj oblečení,
které je v horní
polici nahoře.

Červenou pastelkou
zakroužkuj oblečen
v prostředí polici
uprostřed.

Zelenou pastelkou
zakroužkuj oblečení,
které je dolní polici
dole.



G 5: Sluchové vnímání

Sluchové vnímání

Lokalizace a poznání zvuku

Ted' ti zavážu oči šátkem, až uslyšíš nějaký zvuk, ukaž odkud.

- zvoneček
- buben
- zmuchlání papíru
- klíče
- ťukání na stůl
- lusknutí prstů

Ted' ti zavážu oči šátkem, až uslyšíš nějaký zvuk, řekni, čím je zvuk způsoben.

- zvoneček
- buben
- zmuchlání papíru
- klíče
- ťukání na stůl
- lusknutí prstů

Sluchová paměť

Zopakuj po mně slova.

Varianta A:

- pes
- máma
- auto
- boty

Varianta B:

- les
- moto
- svačina
- mikina

Zopakuj po mně krátkou větu.

- Jdeme ven.
- Kolik je dětí?
- V pátek jedu domů.
- Na zahradě je pes.
- Na zahradě je pes a kočka.
- Na zahradě je pes, kočka a králík.
- Na zahradě je pes, kočka, králík a slepice.

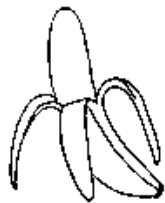
Fonologické uvědomování

Vytleskej následující slova a urči počet slabik.

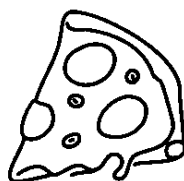
- pes
- zub
- kolo
- boty
- hodiny
- kalhoty

G 6: Naslouchání č. 1

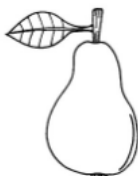
Poslouchej a poté zakroužkuj, co jsem si koupila v obchodě.



Poslouchej a poté zakroužkuj, co jsem si koupila v obchodě.



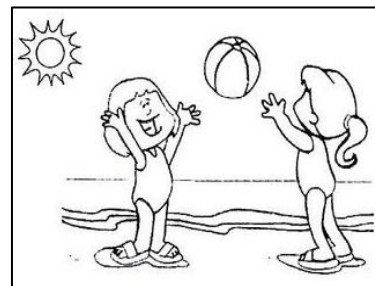
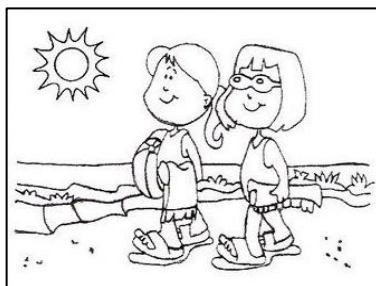
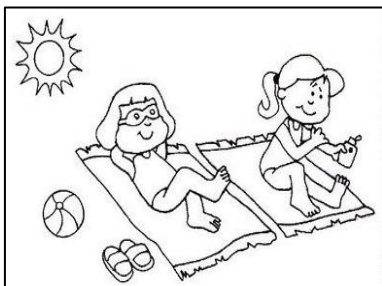
Poslouchej a poté zakroužkuj, co jsem si koupila v obchodě.



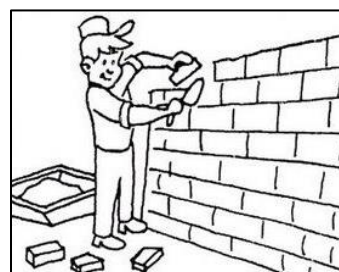
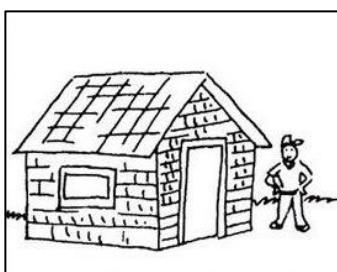
G 7: Naslouchání č. 2

Najdi obrázek, který souvisí s větou

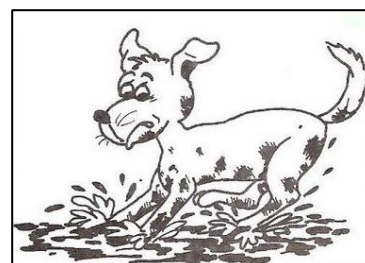
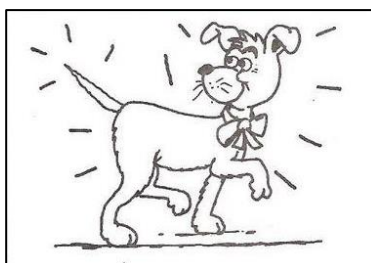
Dívky si hází míč.



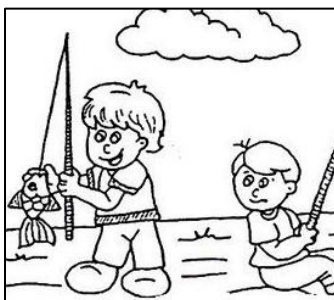
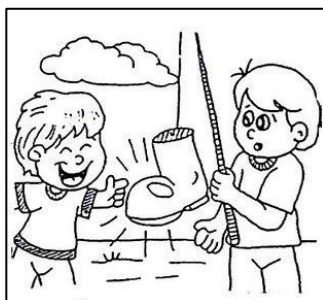
Pán staví z cihel.



Holčička koupe psa.



Kluk chytá ryby.



G 8: Sluchové rozlišování

Sluchová syntéza

Slož z písmenek slovo.

- č – a – j
- p – e – s
- l – e – s
- k – o – l – o
- b – o – t – y
- m – á – m a
- a – u – t – o
- h – o – d – i – n – y

Sluchová analýza

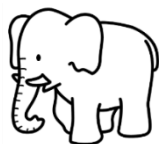
Rozlož slovo na písmenka.

- hůl
- dům
- sůl
- kolo
- vana
- čepice

Urči první hlásku ve slově

(Obrázky na pravé straně lze zakrýt např. papírem. Pokud dítě nezvládne určit první hlásku pouze prostřednictvím sluchového rozlišování, lze papír odkrýt a ukázat obrázky daných slov).

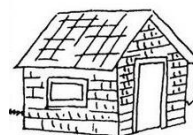
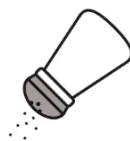
- slon
- máma
- pes
- kalhoty



Urči poslední hlásku ve slově

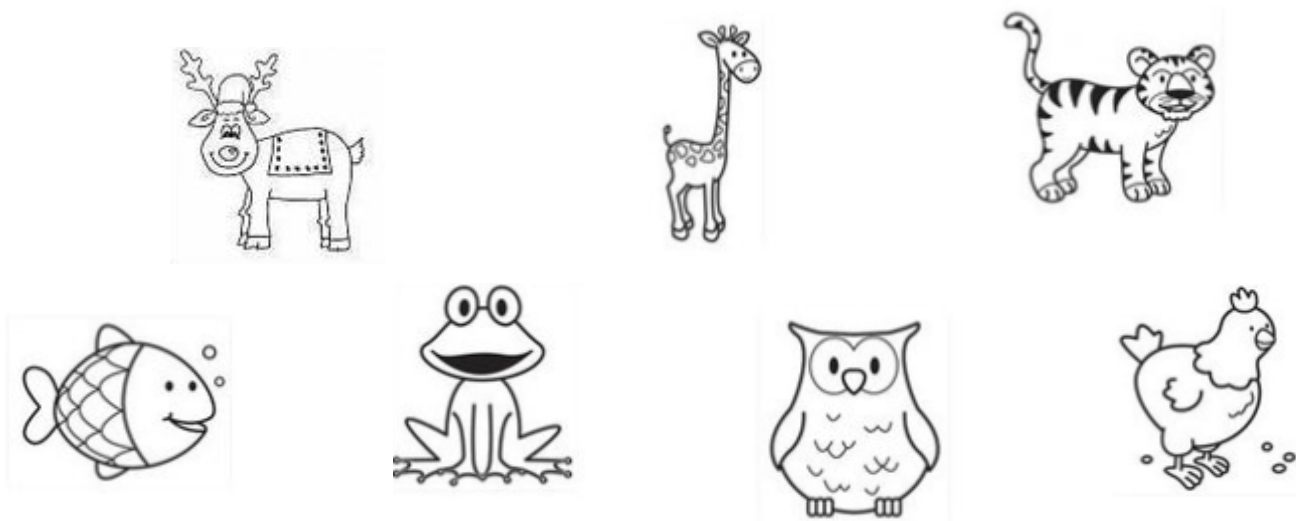
(Obrázky na pravé straně lze zakrýt např. papírem. Pokud dítě nezvládne určit poslední hlásku pouze prostřednictvím sluchového rozlišování, lze papír odkrýt a ukázat obrázky daných slov).

- les
- sůl
- dům
- myš

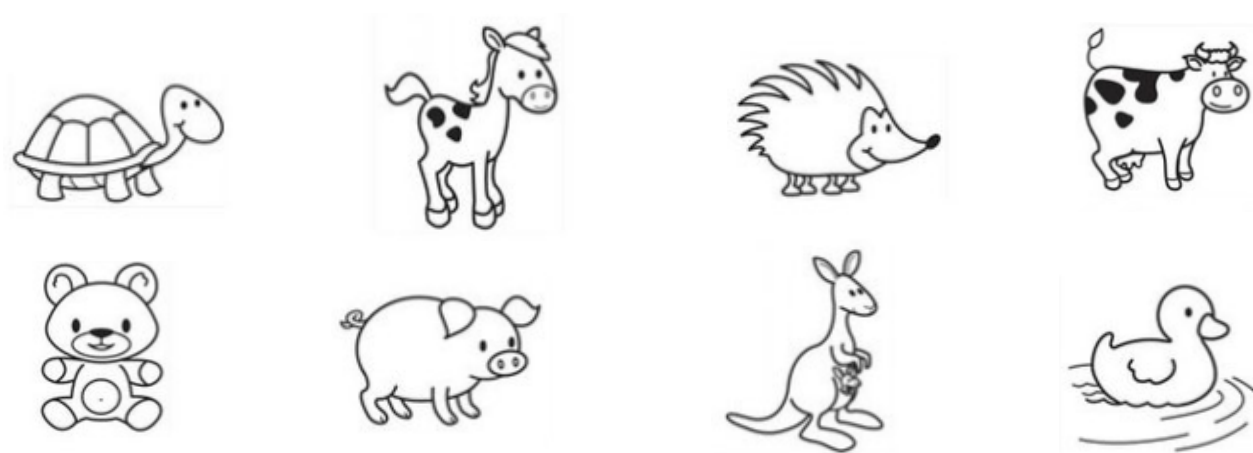


G 9: Sluchové rozlišování

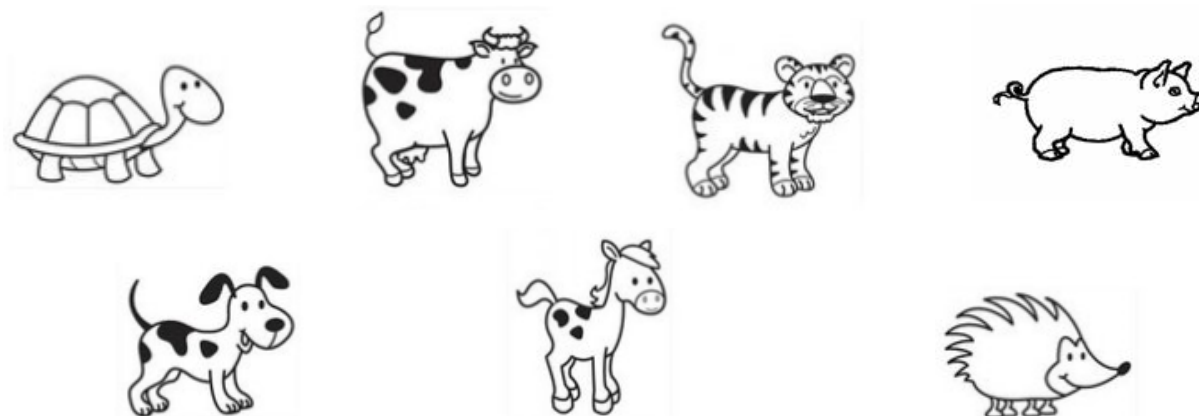
Zakroužkuj obrázky, které začínají na písmenko „S“.



Zakroužkuj obrázky, které začínají na písmenko „K“.

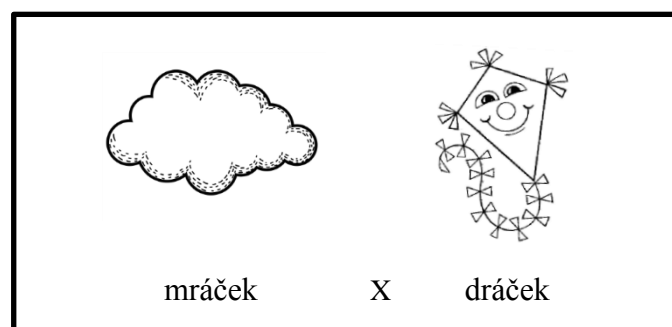
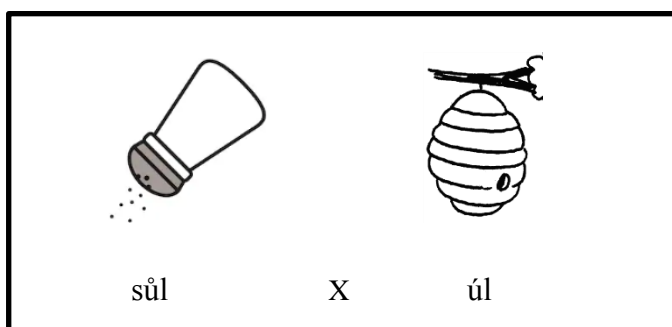
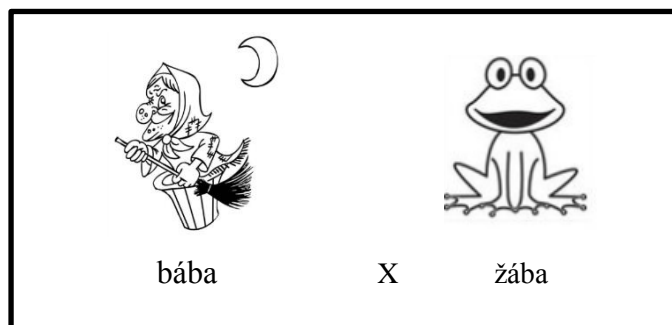
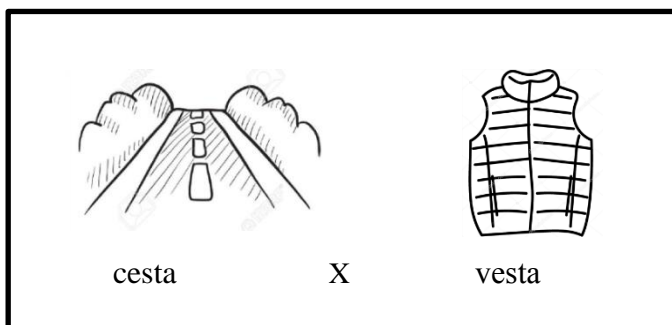
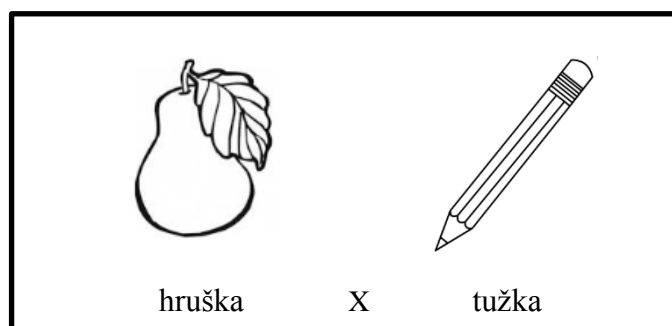
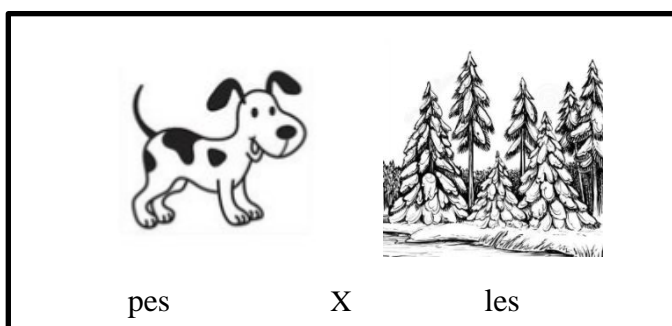
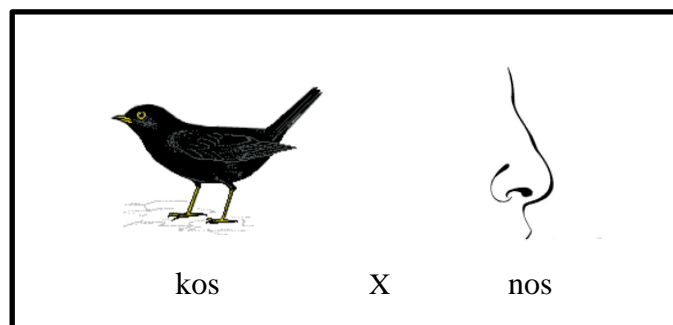
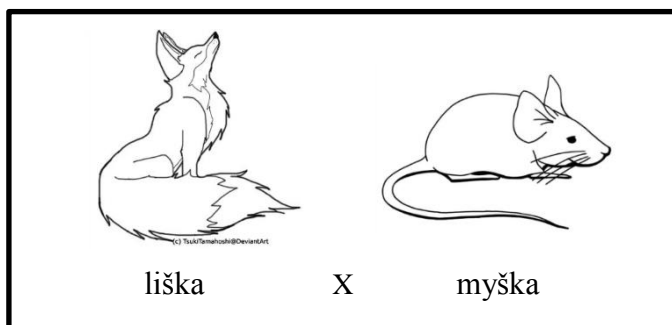


Zakroužkuj obrázky zvířátek, ve kterých je písmenko „R“.



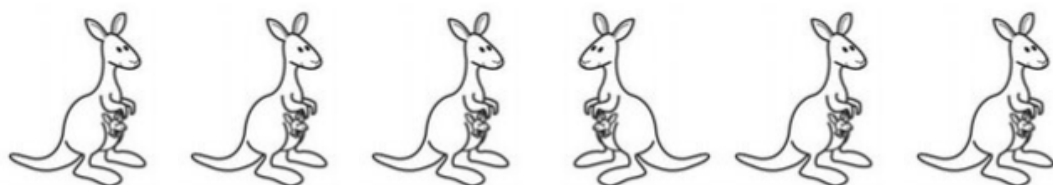
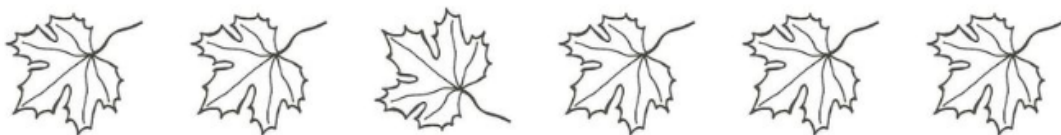
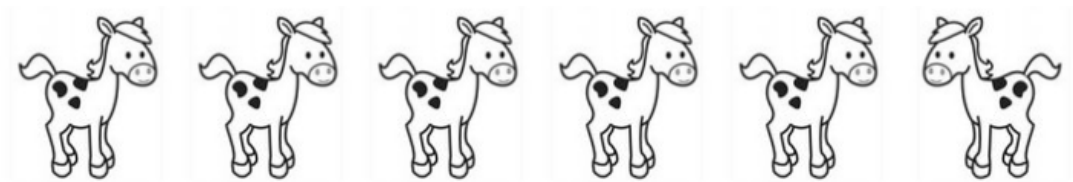
G 10: Fonemický sluch – fonemické rozlišování slov

Rozpoznej, zda jsou slova stejná. (s vizuální oporou)



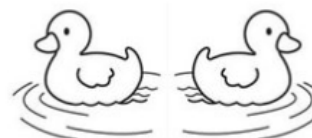
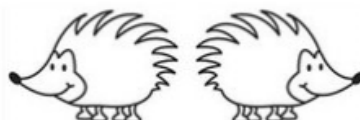
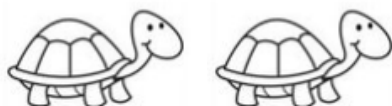
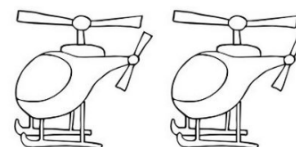
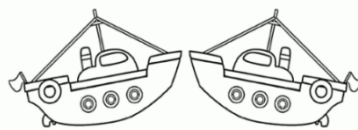
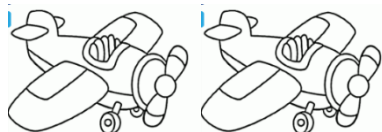
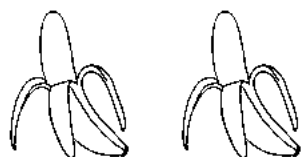
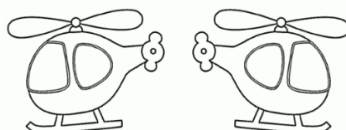
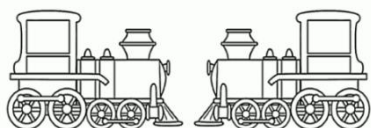
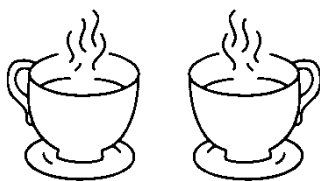
G 11: Zrakové vnímání

Najdi obrázek, který nepatří do řady.



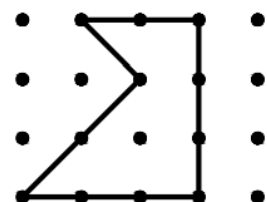
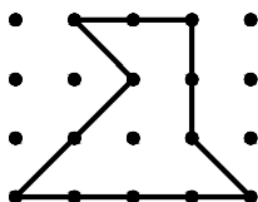
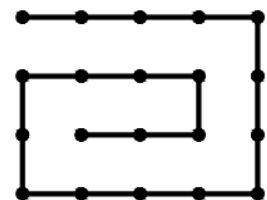
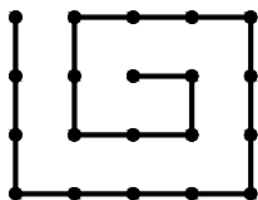
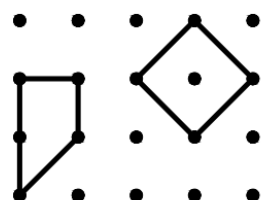
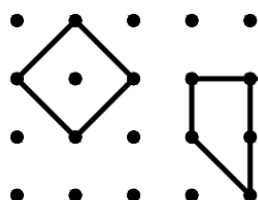
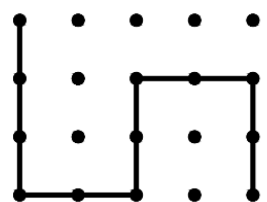
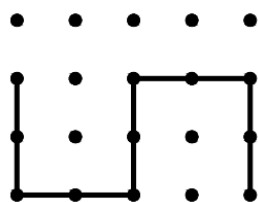
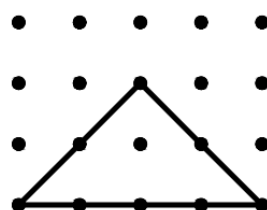
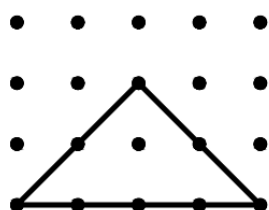
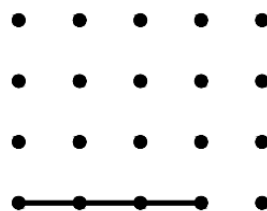
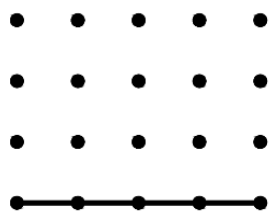
G 12: Zrakové rozlišování č. 1

Jsou dvojice obrázků stejné? Pokud ne, zakroužkuj, který ze dvou obrázků se liší.



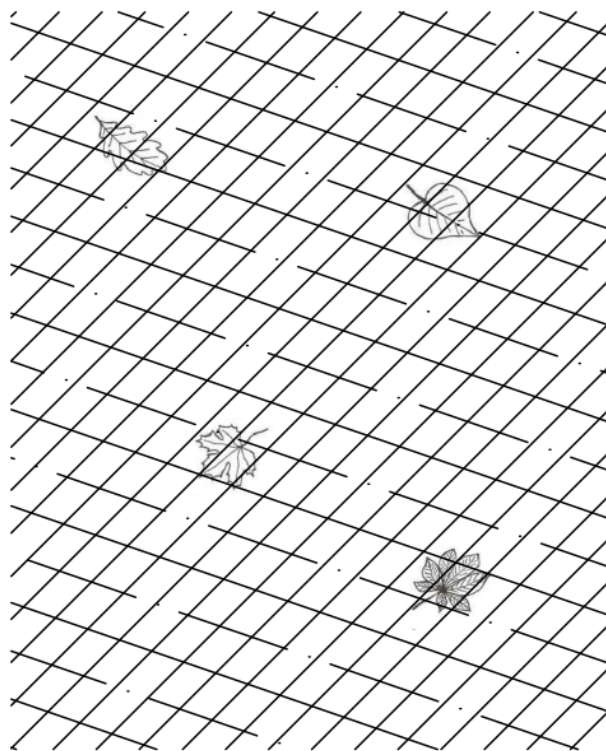
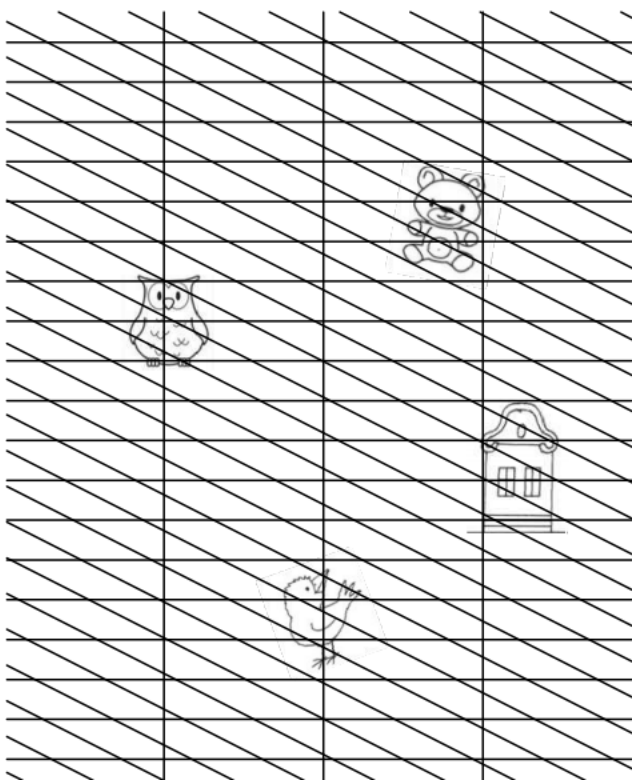
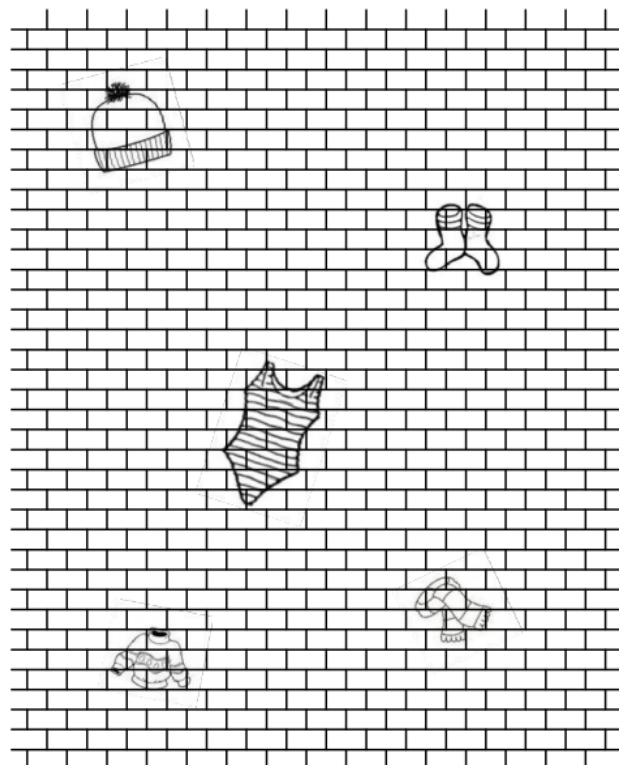
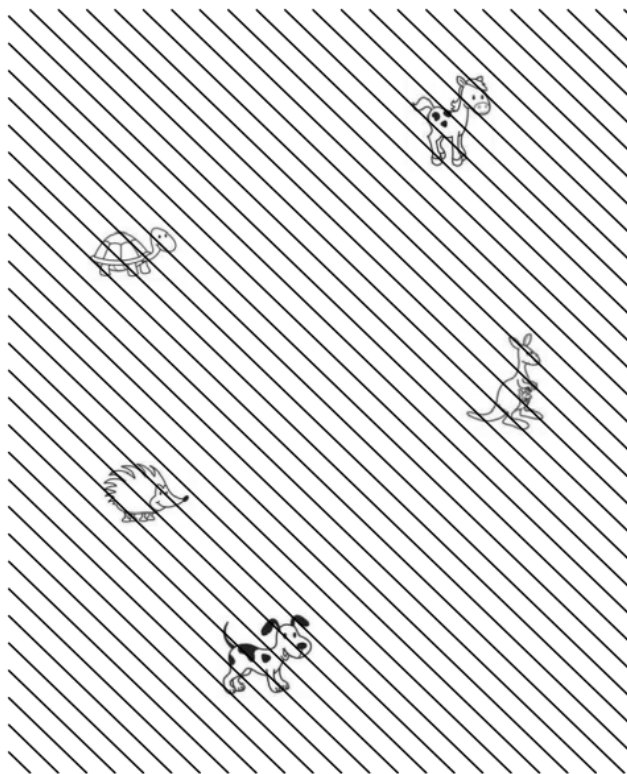
G 13: Zrakové rozlišování č. 2

Prohlédni si obrázek v levém sloupečku a porovnej je s obrázkem v pravém sloupečku.
Jsou oba stejné?



G 14: Figura a pozadí

Najdi schované obrázky.

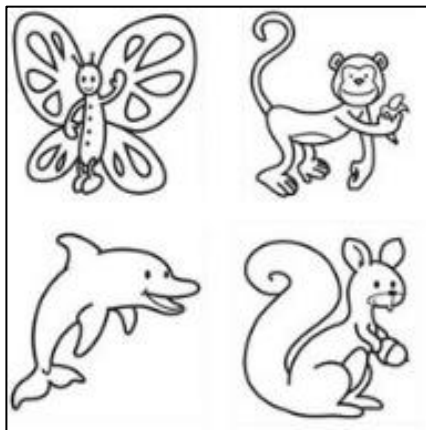


G 15: Zraková paměť

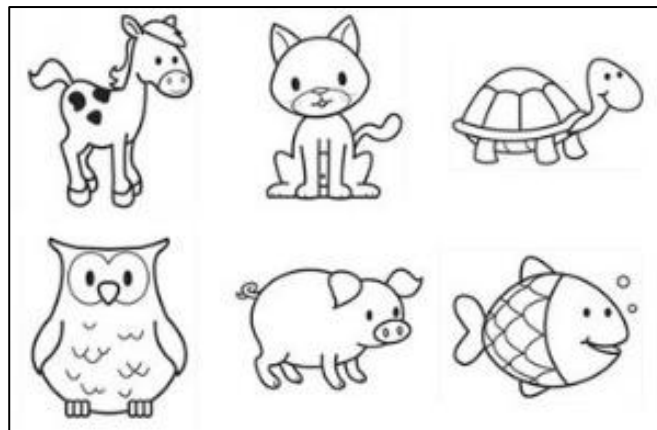
Prohlédni si tyto obrázky a zkus si je zapamatovat, pak je schovám a ty si zkus si vzpomenout, co jsi viděl za obrázky. (Nejdříve varianta A, varianta B zůstává skrytá papírem a naopak).

1. Zvířátka

A:

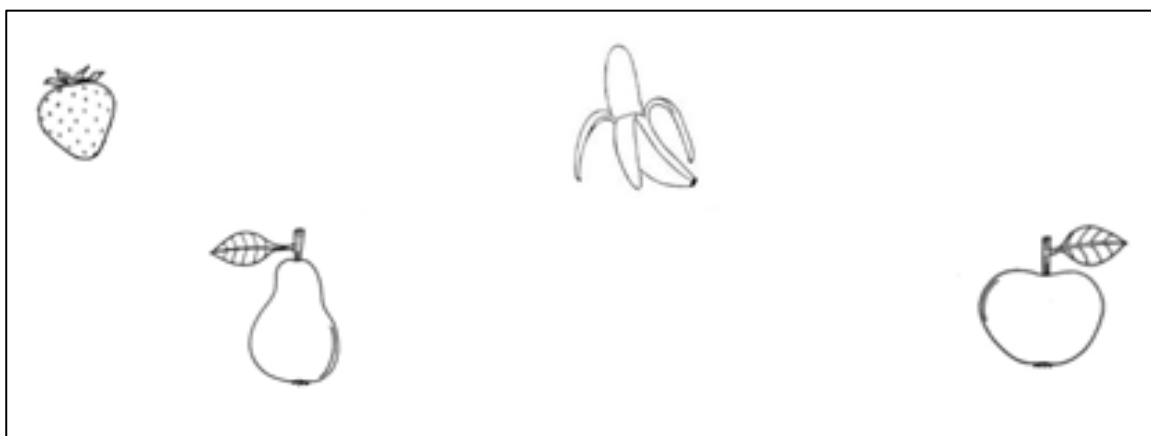


B:



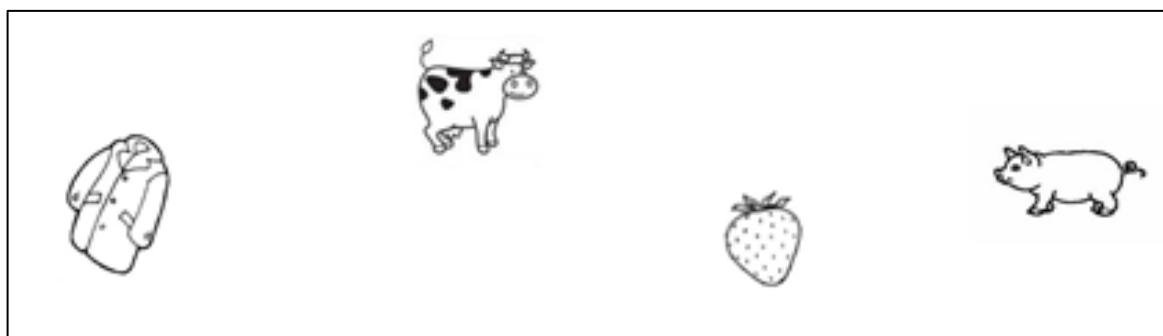
2. Ovoce

Zapamatuj si obrázky ovoce, ale také jejich umístění.



C. Zvířata, ovoce a oblečení:

Zapamatuj si jednotlivé obrázky, ale také jejich umístění.



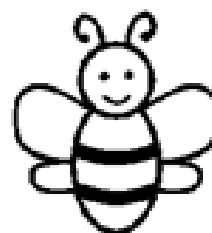
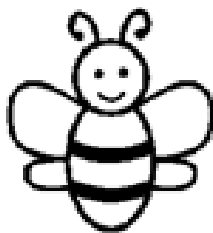
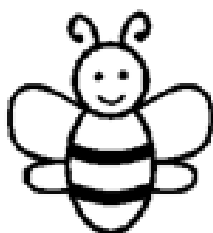
G 16: Grafomotorická cvičení

Grafomotorika

Nejdříve poletíme jako včelka, roztáhneme ruce a máváme pažemi.

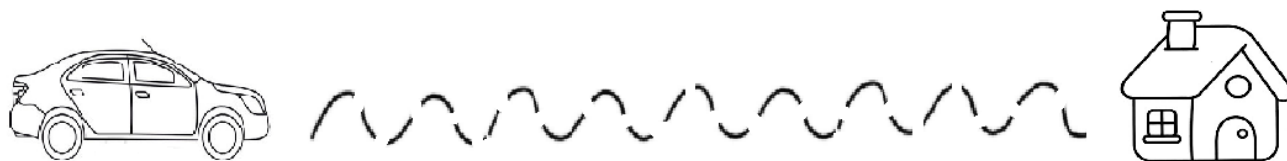
Poletíme jako včelka, dlaně položíme na ramena a máváme malými křídélky.

Prstem ukážeme, jak letí včelka dolů na kytičku.



G 17: Vlnka

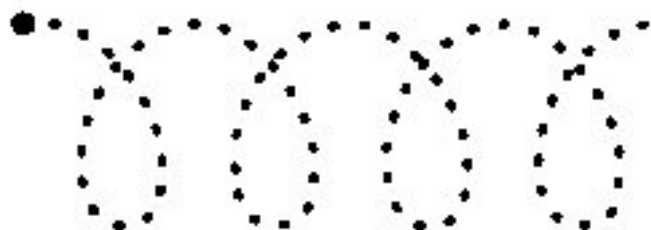
Odvez autíčko po cestičce do domečku.



G 18: *Zuby*



G 19: Horní a dolní smyčka



Příloha H

Informovaný souhlas

Vážení rodiče, zákonní zástupci,

Jmenuji se Sandra Bošková a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, studijního oboru Speciální pedagogika – logopedie.

Píši diplomovou práci na téma Školní připravenost u dětí se sluchovým postižením v mateřské škole speciální. Cílem výzkumu mé práce je zhodnocení úrovně školní připravenosti u dětí se sluchovým postižením. Žádám Vás o souhlas k výzkumnému šetření, které bude sloužit pouze pro účely diplomové práce. Veškeré informace budou použity pro potřebu diplomové práce a nebudou nikde zveřejněny, výzkum mé práce je zcela anonymní.

Souhlasím, aby se syn/dcerazapojil/a do výzkumného šetření pro účely diplomové práce s názvem Školní připravenost u dětí se sluchovým postižením v mateřské škole speciální.

V.....dne

Jméno rodiče/zákonného zástupce:

Podpis rodiče/ zákonného zástupce:

Studentka:

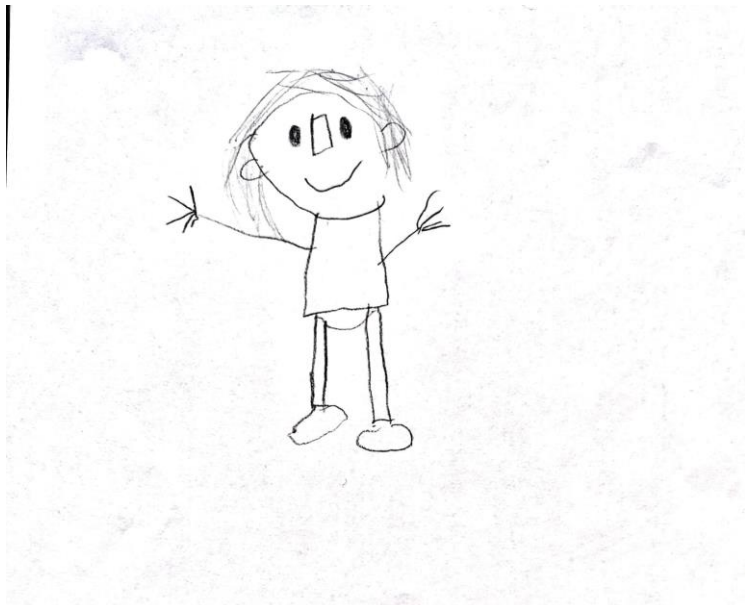
Sandra Bošková

Podpis studentky:

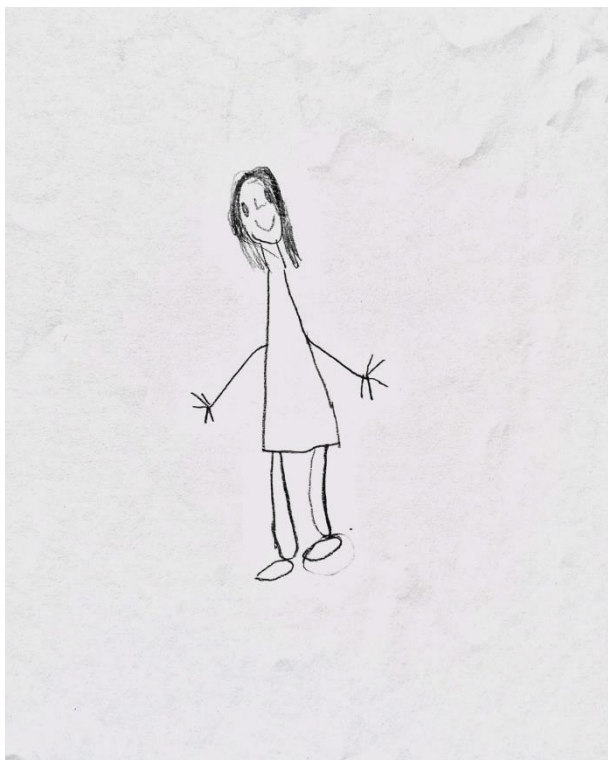
Příloha CH

Grafomotorika – kresba postavy chlapec č. 1

CH 1: *Kresba postavy 10/2019*



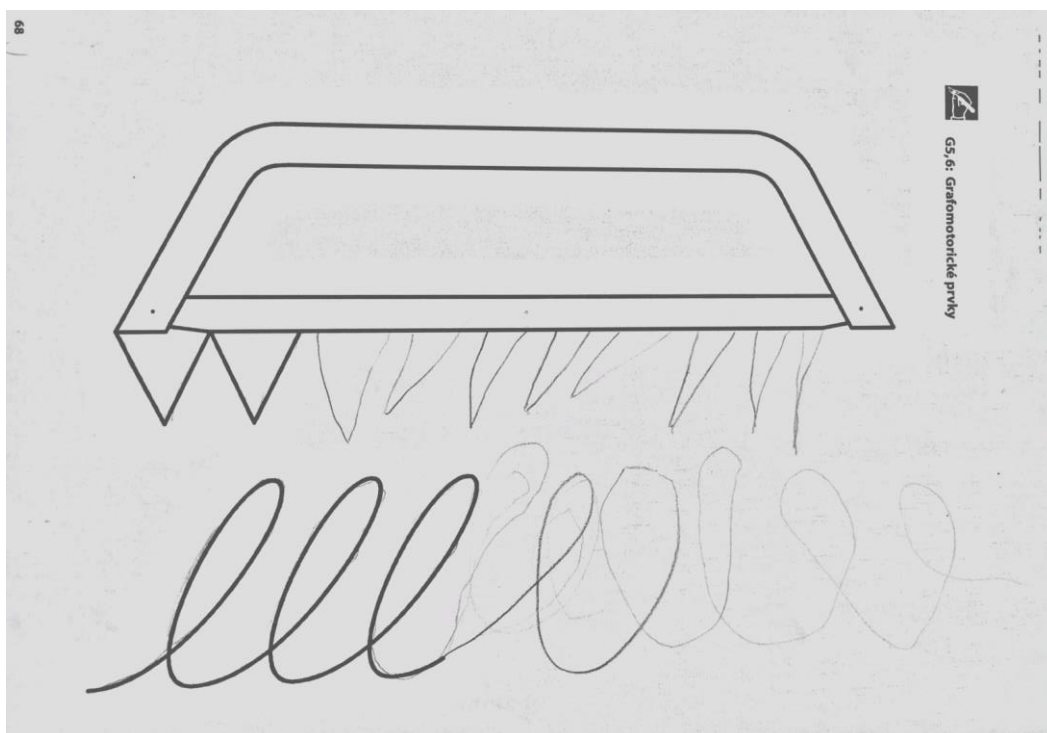
CH 2: *Kresba postavy 02/2020*



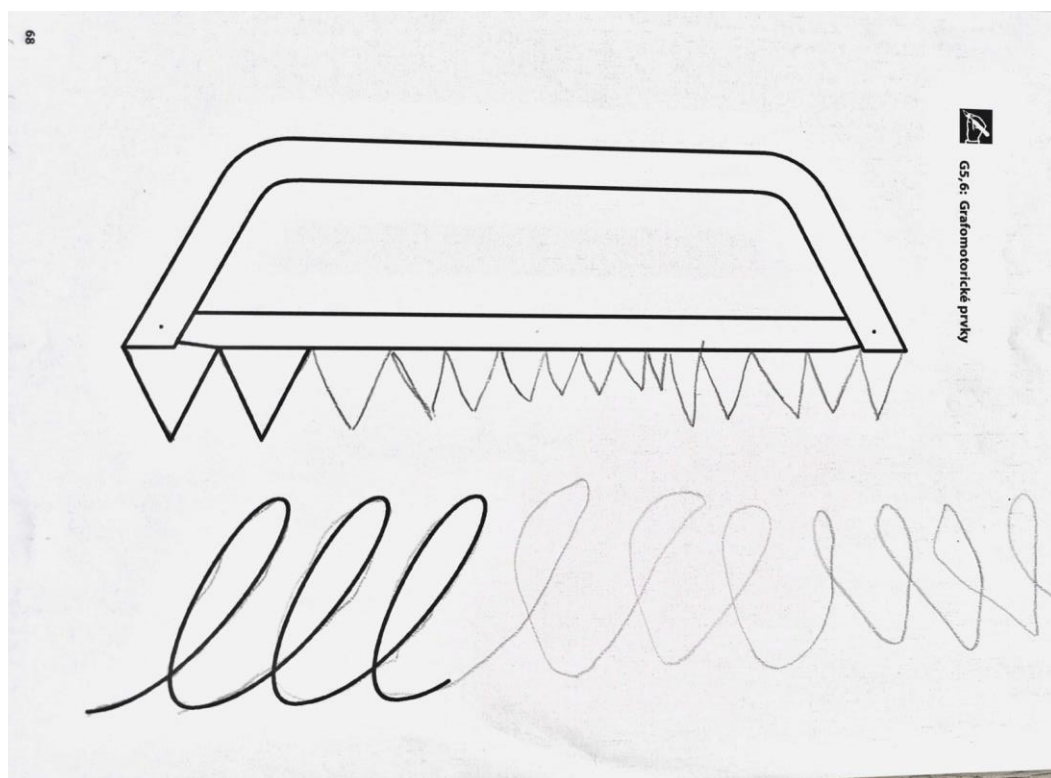
Příloha I:

Grafomotorické prvky chlapec č. 1

I 1: *Zuby na pile a horní smyčka 02/2020*



I 2: *Zuby na pile a horní smyčka 02/2020*



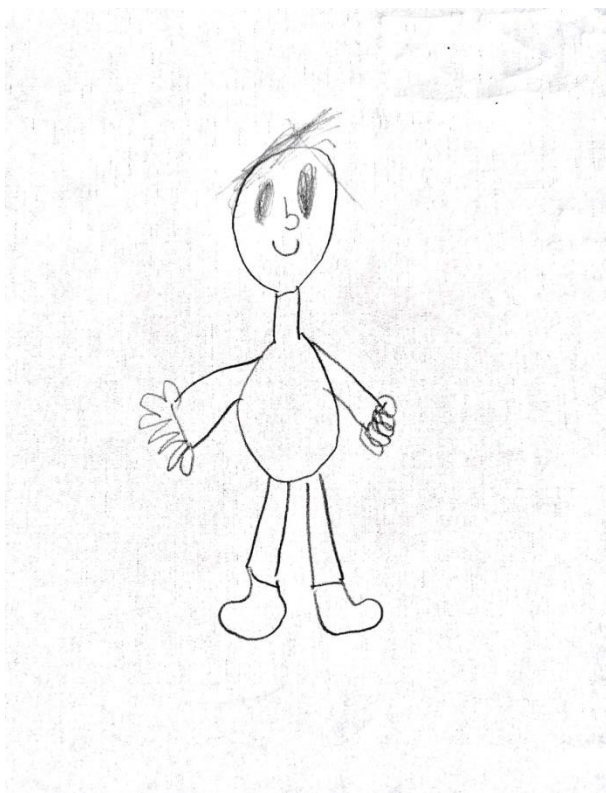
Příloha J

Grafomotorika – kresba postavy dívka č. 1

J 1: *Kresba postavy 10/2019*



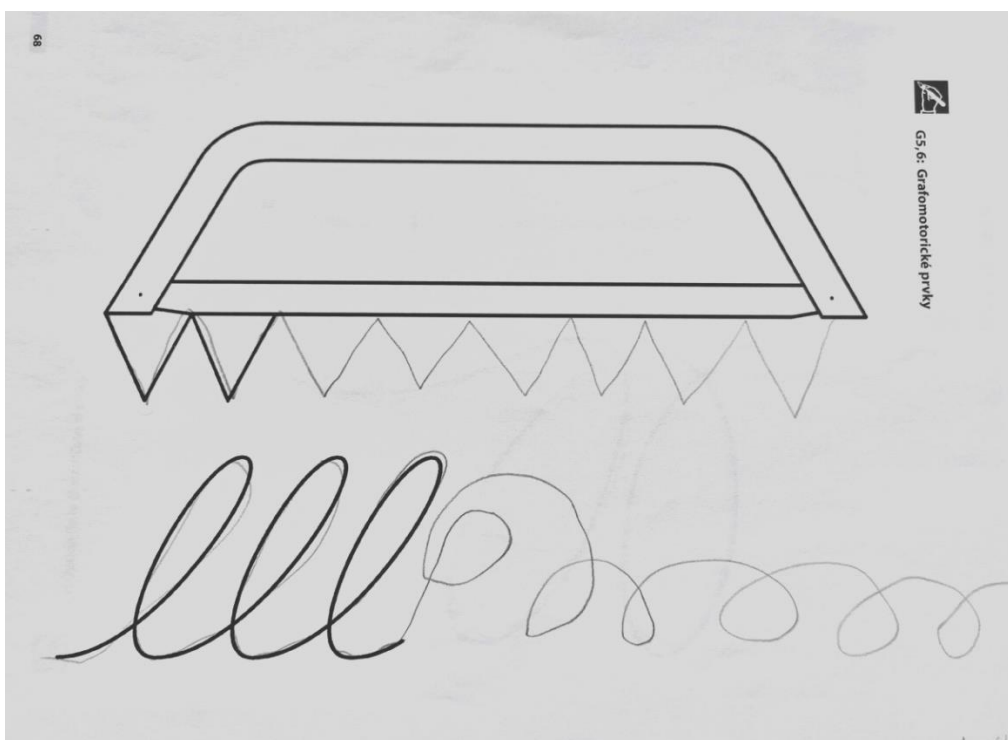
J 2: *Kresba postavy 02/2020*



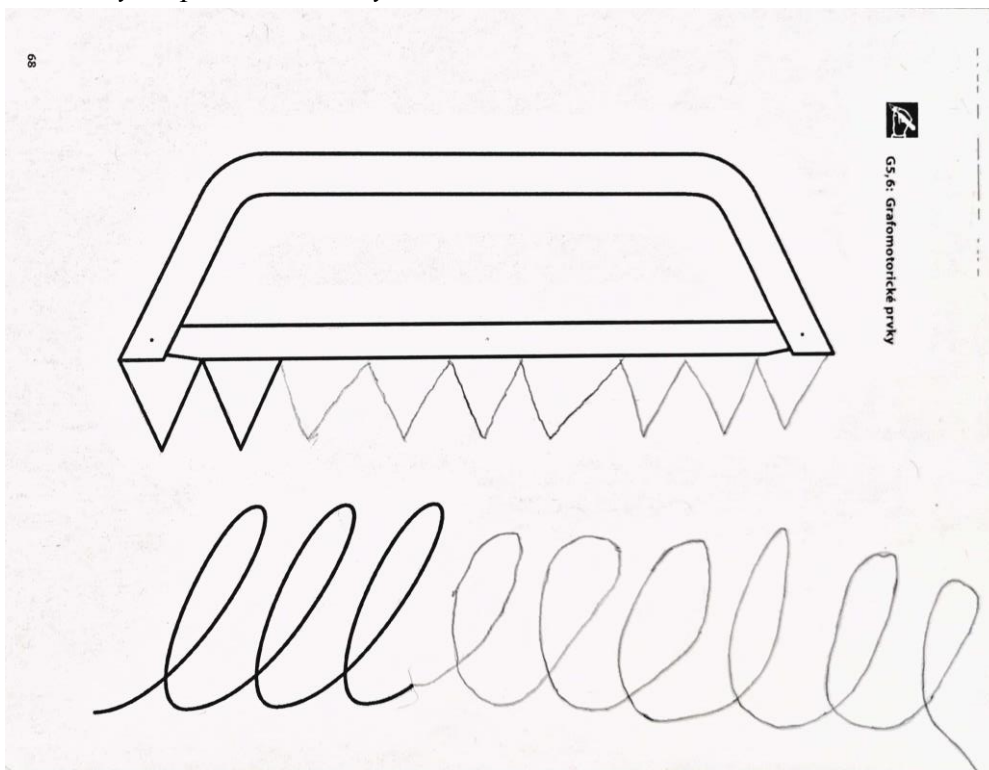
Příloha K:

Grafomotorické prvky dívka č. 1

K 1: *Zuby na pile a horní smyčka 10/2019*



K 2: *Zuby na pile a horní smyčka 02/2020*



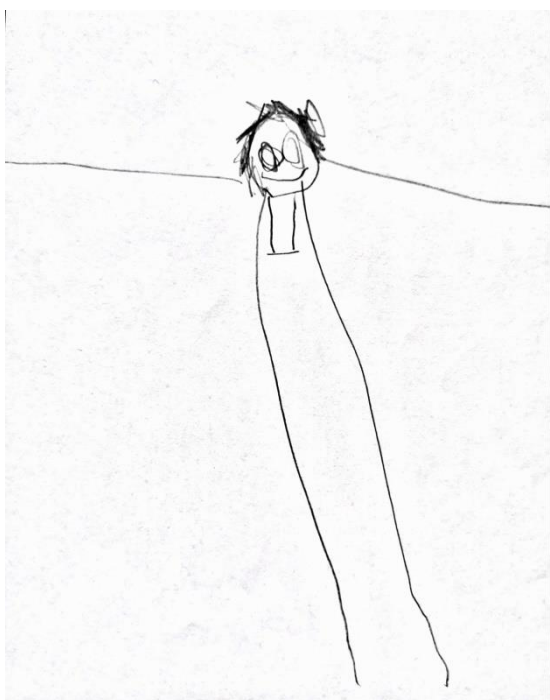
Příloha L

Grafomotorika – kresba postavy chlapec č. 2

L 1: *Kresba postavy 10/2019*



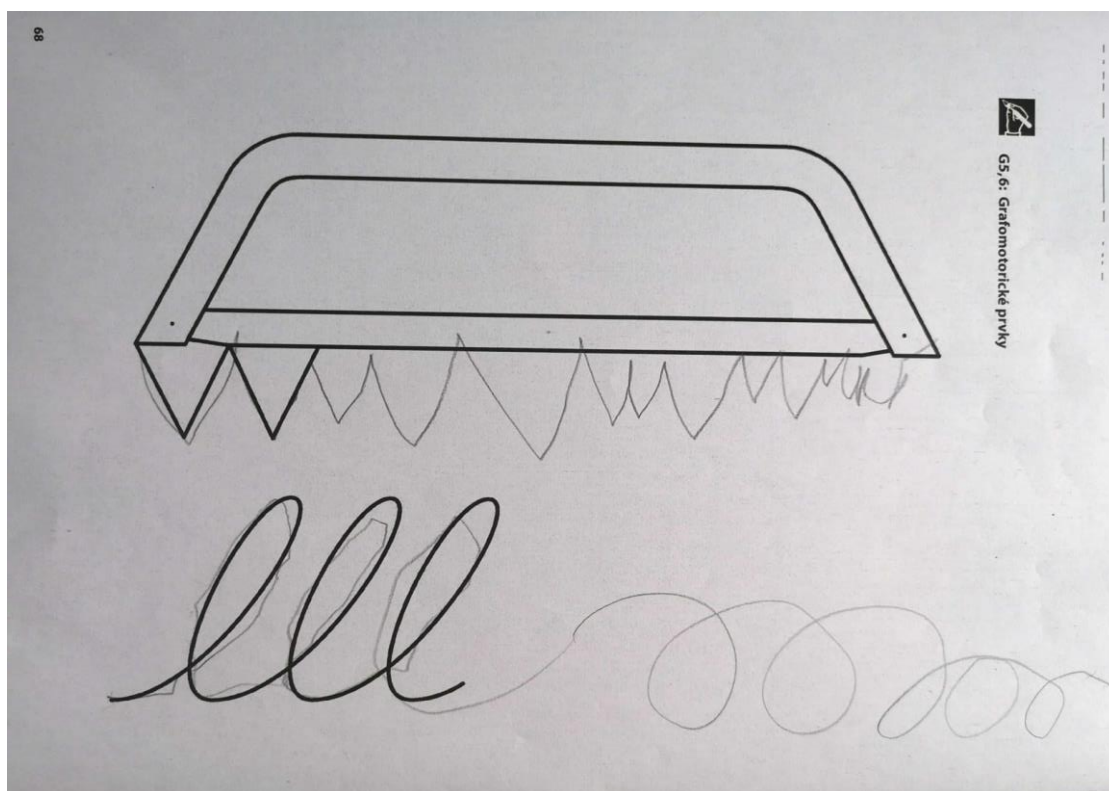
L 2: *Kresba postavy 02/2020*



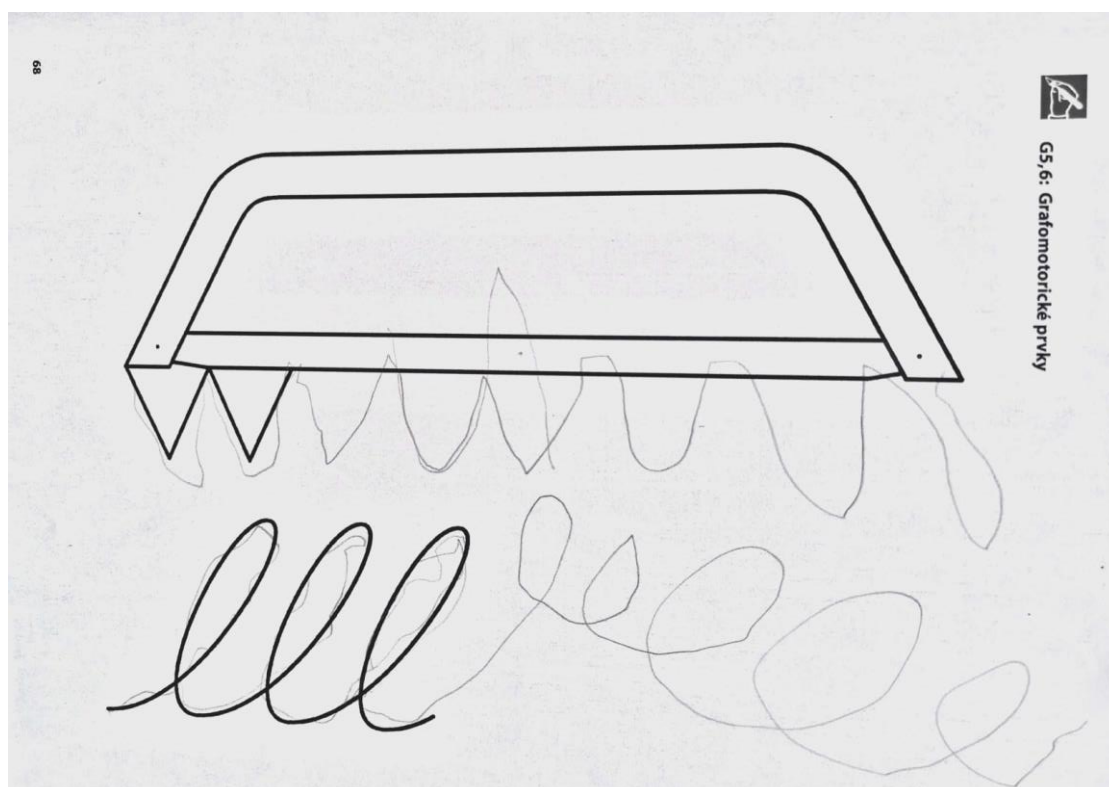
Příloha M:

Grafomotorické prvky chlapec č. 2

M 1: *Zuby na pile a horní smyčka 10/2019*



M 2: *Zuby na pile a horní smyčka 02/2020*



Příloha N

Grafomotorika – kresba postavy dívka č. 2

N 1: *Kresba postavy 10/2019*



N 2: *Kresba postavy 02/2020*

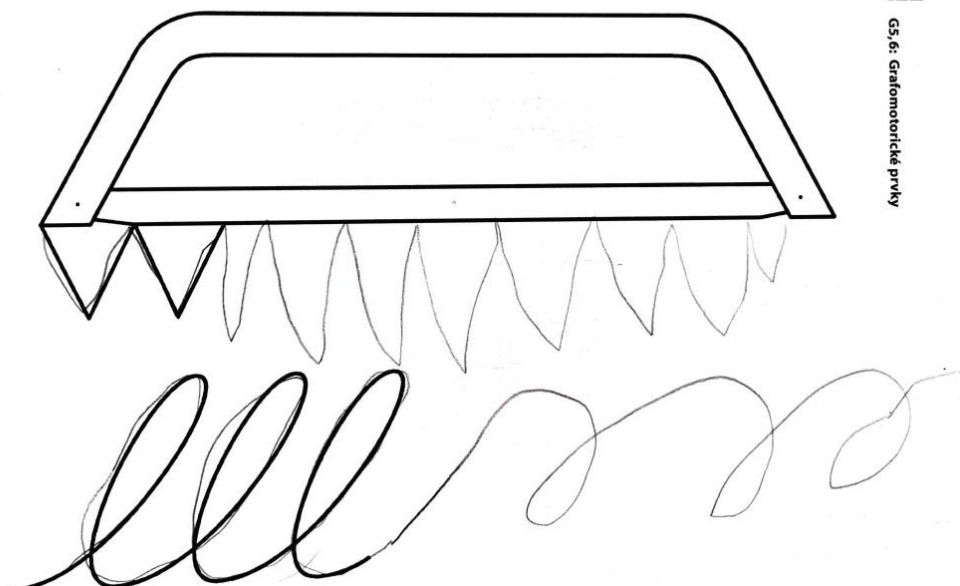


Příloha O

Grafomotorické prvky dívka č. 2

O 1: Zuby na pile a horní smyčka 10/2019

89



O 2: Zuby na pile a horní smyčka 02/2020

89

