



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Zmapování prvků prosociálního chování u dětí předškolního věku se sluchovým postižením

Vypracovala: Michaela Kudrnová
Vedoucí práce: PhDr. Olga Shivairová, Ph.D.

České Budějovice
2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to ve nezkrácené podobě Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 26.4.2019

.....

Michaela Kudrnová

Poděkování

Mé upřímné poděkování náleží především vedoucí mé bakalářské práce paní PhDr. Olze Shivairové, Ph.D. za odborné vedení, ochotu a vstřícnost při předávání cenných rad potřebných k vypracování práce. Dále bych ráda poděkovala paní učitelce ze speciální mateřské školy pro sluchově postižené za ochotu a pomoc při realizaci praktické části bakalářské práce a samozřejmě také rodičům a dětem za umožnění pozorování. Závěrem bych ráda poděkovala také svým blízkým, kteří mi byli během psaní práce oporou a umožnili mi plně se věnovat studiu.

ABSTRAKT

Název práce: Zmapování prvků prosociálního chování u dětí předškolního věku se sluchovým postižením

Autor práce: Michaela Kudrnová

Vedoucí práce: Ph.Dr. Olga Shivairová, Ph.D.

Počet stran: 66

Počet zdrojů: 40

Bakalářská práce se věnuje prosociálnímu chování dětí předškolního věku se sluchovým postižením. Cílem práce je zmapovat předem určené prvky prosociálního chování u dětí předškolního věku se sluchovým postižením při volné hře. Teoretická část práce se věnuje popisu vývojového období předškolního věku, vymezení pojmu prosociálního chování a problematice sluchového postižení. Praktickou část práce tvoří uvedení do metodologie výzkumu, popis výzkumného souboru a výzkumného prostředí. Výsledkem jsou tři případové studie dětí předškolního věku se sluchovým postižením, které jsou vypracovány na základě analýzy dokumentů a strukturovaného pozorování jednotlivých prvků prosociálního chování dětí, doplněných prvky negativními vůči prosociálnímu chování, které byly sledovány za účelem komplexního popisu prosociálního chování dětí při volné hře.

Klíčová slova: předškolní věk, prosociální chování, sluchové postižení

Title: Mapping of prosocial behavior in pre-school children with hearing disabilities

Author: Michaela Kudrnová

Supervisor: Ph.Dr. Olga Shivairová, Ph.D.

Number of pages: 66

Number of references: 40

The bachelor thesis deals with prosocial behavior in pre-school children with hearing disabilities. The aim of the thesis is to map the elements (selected in advance) of prosocial behavior during free play in pre-school children with hearing disabilities. The theoretical part of the thesis describes development period of the pre-school age, defines the term of prosocial behavior and deals with hearing disability issue. The practical part of the thesis contains the introduction to the methodology of its research, description of the research group and research environment. The results of the study are presented in three case studies. that are based on analysis of documents and structured observation of the particular selected elements of the prosocial behavior in the research group of children. There were also added the elements of behavior that are basically considered as inappropriate, in order to describe prosocial behavior of the children in the most comprehensive way.

Keywords: pre-school age, prosocial behavior, hearing disability

Obsah

Úvod.....	8
I. Teoretická část.....	9
1 Předškolní věk.....	9
1.1 Sociální vývoj.....	10
1.1.1 Rodina.....	11
1.1.2 Vrstevníci.....	12
1.2 Vývoj hry.....	13
1.3 Kognitivní vývoj.....	15
1.4 Vývoj řeči.....	18
1.5 Morální vývoj.....	19
1.6 Emoční vývoj.....	21
2 Prosociální chování.....	23
2.1 Vymezení pojmu.....	23
2.2 Teorie prosociálního chování.....	24
2.3 Klasifikace prosociálního chování.....	24
2.4 Vývoj prosociálního chování v ontogenezi.....	25
2.5 Základy prosociálního chování.....	27
2.6 Vliv vnějšího prostředí na prosociální chování dítěte.....	28
2.6.1 Vliv rodiny.....	28
2.6.2 Vliv sourozenců.....	29
2.6.3 Vliv vrstevníků.....	29
3 Uvedení do problematiky sluchového postižení.....	30
3.1 Klasifikace sluchového postižení.....	31
3.2 Příčiny sluchového postižení.....	32
3.3 Sluchová protetika.....	34
3.3.1 Sluchadla.....	34
3.3.2 Kochleární implantát.....	35
3.3.3 Další kompenzační pomůcky.....	35
3.4 Možnosti komunikace jedinců se sluchovým postižením.....	36
II. Praktická část.....	38
4 Cíl výzkumu.....	38
4.1 Výzkumné otázky.....	38
4.2 Design výzkumu.....	38

4.3	Použité metody sběru dat	38
4.4	Výzkumné prostředí	39
4.5	Výzkumný soubor a jeho výběr.....	39
5	Případové studie.....	41
5.1	Amálie	41
5.2	Vilém	45
5.3	Matěj.....	49
5.4	Výsledky případových studií.....	53
6	Výsledky	56
7	Diskuze	57
	Závěr	59
	Seznam použitých zdrojů a literatury.....	60
	Seznam tabulek	64
	Seznam příloh.....	64
	Přílohy	65

Úvod

Problematika prosociálního chování mne zaujala hned v prvním ročníku studia na vysoké škole, kde na ni byl kladen velký důraz v jedné ze tříd běžné mateřské školy, ve které probíhala má průběžná praxe v rámci bakalářského studia. Šlo především o důraz na zakomponování pohybových prosociálních her, díky nimž se děti nenásilným způsobem učily vzájemně si pomáhat a nesnažit se za každou cenu s ostatními soupeřit, jak se u mnoha jiných her, objevujících se v mateřských školách, děje. Již po krátké době přítomnosti v této třídě jsem se mohla přesvědčit o velmi přátelských vzájemných vztazích mezi všemi dětmi.

Téma prosociálního chování mne ale po splnění prvního roku praxe neopustilo. V průběhu studia se problematika prosociálního chování prolínala mnoha dalšími předměty a často se stala také součástí diskuze. Prosociální chování mne zaujalo, stalo se součástí mých myšlenek, v rámci nichž jsem se zamýšlela také nad svým vlastním chováním.

Spojení tématu prosociálního chování a problematiky dětí se sluchovým postižením předškolního věku vzniklo v rámci další zkušenosti z praxe ve speciální mateřské škole pro sluchově postižené. U těchto dětí je totiž velkým problémem jejich omezení v komunikaci, která je však při interakci s okolím velmi důležitá. Jejich způsob komunikace je natolik odlišný, že se často stává důvodem nepochopení ze strany slyšících jedinců, což může vést k jejich segregaci. Sluchové postižení, respektive hluchota, má také podle slavného citátu Helen Kellerové, ženy zasažené hluchoslepotou, oddělovat tyto jedince od ostatních lidí. Proto mne zajímalo, zda a v jaké míře se bude prosociální chování vyskytovat u dětí se sluchovým postižením, jejichž celkový vývoj, a především zmíněný způsob komunikace, jsou zcela odlišné od vývoje a komunikace jedinců, kteří nejsou sluchovým postižením zasaženi, což může mít za následek zmíněné nepochopení ze strany osob, které si touto zkušeností se sluchovým postižením, neprošly.

Cílem této bakalářské práce proto bude zmapovat výskyt předem zvolených prvků prosociálního chování doplněných o prvky negativní vůči prosociálnímu chování u dětí předškolního věku se sluchovým postižením. Výsledkem práce budou tři případové studie dětí v předškolním věku se sluchovým postižením, ve kterých bude výskyt těchto prvků shrnut na základě čtyřměsíčního pozorování dětí při volné hře ve třídě speciální mateřské školy pro sluchově postižené.

I. Teoretická část

1 Předškolní věk

Předškolní věk nebo také „*stadium předškolního dětství*“ (Kuric, 2001, s. 61) je jedním z období vývoje člověka. Vágnerová (2012) tento věk charakterizuje jako dobu, která se u dítěte vyznačuje ustálením jeho pozice ve světě a zároveň změnou vztahu dítěte ke svému okolí. Dle Matějčka (2005) je předškolní věk popisován jako doba, která začíná tím, že dítě získává společenskou nezávislost a končí vstupem do základní školy. Období předškolního věku může být chápáno také jako věk mateřské školy (Matějček, 2005). Takové označení ovšem není zcela přesné, jelikož mnoho dětí mateřskou školu nenavštěvuje (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Časové vymezení období z hlediska věku dítěte se v literatuře nejčastěji pohybuje mezi 3. a 6. rokem života. Kuric (2001) uvádí, že v době okolo 6. roku je u převážné většiny dětí znatelný takový duševní a osobnostní rozvoj, který umožňuje vstup dítěte do základní školy. U Vágnerové (2012) můžeme sledovat posunutí horní hranice předškolního věku, a to konkrétně o jeden rok. Vágnerová (2012) toto rozhraní vysvětluje tím, že závěr předškolního období neurčuje pouze fyzický věk dítěte, ale i sociální aspekt, kterým je nástup do školy. K němu však nedochází u všech dětí ve stejném věku, ale může se posunout o jeden rok, případně více let.

Někteří autoři uvádějí rozmezí předškolního věku od narození po vstup do základní školy (Šulová, 2010). Kupříkladu Langmeier a Krejčířová (2006) na zmíněné vymezení poukazují a vidí v něm možné problémy. Ty se týkají nerozlišování dílčích vývojových potřeb dítěte, které jsou však zcela odlišné v průběhu prvních šesti let života a dále pak přehlížení podstatných rozdílů, které jsou u batolat a dětí ve věku 3 až 6 let znatelné. V této studii budeme pojednávat o předškolním věku jako o období mezi 3. a 6.-7. rokem života.

Pro tuto práci považujeme za důležité zmínit se také o předškolním období dítěte se sluchovým postižením. Předškolní věk je dle Potměšila (2007) obdobím, ve kterém se u těchto dětí objevují první známky uvědomění si své odlišnosti od ostatních. Dle autora by v tomto vývojovém období dítěte mělo docházet k prvním kontaktům, jejichž existence by měla vést k rozvoji socializace a nabytí sociálních dovedností dítěte se sluchovým postižením. K získání takových systematických kontaktů nejčastěji dochází

ve speciálních mateřských školách, do kterých jsou děti se sluchovým postižením v tomto věku běžně přijímány (Potměšil, 2007).

Po celý život člověka dochází ke změnám, které se vyskytují na úrovni biologické, psychické a sociální. Tyto změny se v průběhu života objevují postupně a mají v něm svůj význam. Pokládáme proto za důležité na některé z nich nahlédnout v dalších kapitolách studie a díky nim se pokusit pochopit svět předškolního dítěte. Podíváme se také na to, jaké odlišnosti ve vývoji můžeme sledovat u dětí se sluchovým postižením.

1.1 Sociální vývoj

Člověk, jak je známo od nepaměti, je bytostí společenskou. Tato vlastnost k němu neodmyslitelně patří a určuje fakt, že potřebuje být v kontaktu s druhými. Z tohoto důvodu kolem sebe vytváří okruh lidí, mezi kterými si buduje vztahy. Celý proces, ve kterém se jedinec postupně stává součástí společnosti, je označován jako socializace. Ta dle některých autorů zahrnuje změny, které jsou uváděny ve třech rovinách.

V první rovině dochází ke zdokonalování sociální reaktivity dítěte, tedy jeho schopnosti reagovat v různých situacích. Ačkoliv vývoj sociální reaktivity probíhá již od narození, v předškolním věku nabere zcela jiných obrátek díky zkušenostem z nových vztahů, ve kterých zmiňovanou sociální reaktivitu může intenzivněji procvičovat. Především jde o vztahy s vrstevníky, sourozenci, rodiči nebo také cizími lidmi (Šulová, 2010).

Další je vývoj sociálních kontrol, díky kterému dítě dokáže snáze přijmout normy chování, které jsou společností označovány za žádoucí. Začátek zvnitřňování sociálních norem je individuální záležitostí, ale lze o něm hovořit v souvislosti s 3. rokem věku dítěte (Šulová, 2010).

Poslední rovina, kterou Šulová (2010) zmiňuje, se týká osvojování sociálních rolí, které dítě získává jak v rodině, tak nově i mimo ni. Vágnerová (2012, s. 224) sociální role charakterizuje jako „*soubor postojů a chování*“. V předškolním věku dítě zastává již několik sociálních rolí, které je už schopno také pojmenovat, což je velmi důležité pro formování jeho identity (Šulová, 2010).

U dětí se sluchovým postižením můžeme v sociálním vývoji sledovat patrné odlišnosti. Ty jsou důsledkem jejich postižení, které je určitou bariérou v komunikaci s ostatními. Vágnerová (2004) například zmiňuje problém v sociální orientaci, která se týká také orientace v mezilidských vztazích a dále problém v pochopení významu

různých situací. Jedinci se sluchovým postižením se dle Vágnerové (2004) také potýkají s potížemi v porozumění, které jim brání v pochopení vymezení sociálních rolí.

Vágnerová (2004) zdůrazňuje v rovině sociálního vývoje jedinců se sluchovým postižením ztrátu nebo nerozvinutí komunikačních schopností, která vede k jejich sociální izolaci. V případě, kdy ovládají například znakovou řeč, se dovedou snadno dorozumět s jedinci, kteří znakový jazyk také ovládají (Vágnerová, 2004). Jejich komunikace je ale i přesto omezena a okolí, se kterým mohou komunikovat je tak výrazně menší, a právě tento fakt může vést k sociální izolaci.

Z hlediska prosociálního chování mohou mít tyto výše zmíněné odlišnosti v sociálním vývoji jedince se sluchovým postižením významnou roli. Mohla by to být právě výše popsaná neschopnost těchto jedinců pochopit význam situací. Může se totiž stát, že se jiná osoba dostane do situace, ve které bude potřebovat pomoc druhého. Jedinec se sluchovým postižením však může tuto situaci přehlédnout, protože nepochopí její pravý význam a neposkytne tak svoji pomoc.

Součástí sociální oblasti je navíc také empatie, která s prosociálním chováním velmi úzce souvisí, a která podle Potměšila (1999) vykazuje u dětí se sluchovým postižením určité nedostatky. S ohledem na tuto informaci se tedy lze domnívat, že zmíněné nedostatky empatie mohou vést k nižšímu výskytu prosociálního chování.

Výsledky studie zabývající se citovou vazbou a separační úzkostí dětí se sluchovým postižením k matce prokázaly, že se sluchové postižení do citové vazby a separační úzkosti významně nepromítá a projevuje se tak v porovnání se skupinou dětí bez sluchového postižení standardně (Lederberg a Mobley, 1990).

1.1.1 Rodina

Aby byl člověk schopen vytvářet kvalitní vztahy, zastávat sociální role a celkově se pohybovat ve společnosti, je zapotřebí pevného základu, kterým by měla být jeho rodina. Rodina je považována za základ společnosti, který by měl fungovat a být tu pro dítě, které by ho mělo chápat jako opěrný bod. Dítěti by rodina měla poskytovat pocit bezpečí a jistoty a zároveň vytvářet prostředí, ve kterém se dítě učí pochopení vnějšího světa.

Vágnerová (2012) označuje předškolní věk jako fázi přesahu rodiny a období přechodu od rodiny k ostatním sociálním skupinám. Dítě v tomto období prochází přípravou na život ve společnosti, tento proces mu usnadňuje jeho vědomí rodinné

identity. To znamená, že se dítě cítí být příslušné k určitému rodinnému kruhu, a to mu dodává bazální jistoty, o kterou se může opřít v prozkoumávání pro něj dosud cizího světa.

Osamostatňování dítěte bez postižení je však zcela odlišné od toho, jakým způsobem se s touto situací vypořádává dítě se sluchovým postižením. Dle Vágnerové (2004) totiž k separaci dítěte se sluchovým postižením od rodiny dochází daleko později, a to z důvodu větší potřeby kontaktu s matkou, která vyplývá z povahy jeho postižení. To mu totiž brání v kontrole blízkosti své matky jiným způsobem než pomocí zraku (Vágnerová, 2004).

Nejen rodina může předat dítěti potřebnou péči k tomu, aby se vyvíjelo po stránce sociální. Nedílnou součástí této etapy života je v tomto ohledu také mateřská škola, která by měla rodičovskou péči doplňovat. Matějček (2005) k tomu dodává, že je zapotřebí, aby mateřská škola, respektive učitelé mateřské školy, tento úkol plnili v souladu s postoji rodičů dítěte. Mateřská škola je také místem, které zprostředkovává dítěti kontakt s jeho vrstevníky, kteří mají v tomto období velmi významnou roli, o které se zmíníme v následující podkapitole.

1.1.2 Vrstevníci

To, že je rodina stavebním kamenem v sociálním vývoji dítěte, je podle nás nezpochybnitelné. Jak již bylo ale naznačeno, postupem času přestává dítěti tento okruh osob stačit a začíná objevovat potřebu nových kontaktů. Ty nachází v kolektivu dětí, mezi nimiž vznikají velmi často spíše krátkodobá přátelství, která, i přes jejich krátké trvání, mají podobu významné zkušenosti (Říčan, 2006). Je to totiž první životní zkušenost s navazováním přátelství jako takového. Zájem o druhé děti a potřeba jejich přítomnosti při různých činnostech se dle Kurice (2001) u dětí objevuje kolem 4. až 5. roku.

Šulová (2010) potřebu vrstevníků popisuje v souvislosti s hrou, ke které dítě postupem času začne vyhledávat spoluhráče, a zároveň i s formami chování a rolemi, které si v interakci s nimi zkouší a zjišťuje jejich reakce na ně. Hra je podstatným bodem ve vývoji dítěte, o kterém se zmíníme v následující kapitole. A právě vrstevníci v ní hrají od určité doby velmi podstatnou roli. Díky interakci s nimi dochází k sociálním hrám, které se dle Matějčka (2005) výrazně podílejí na rozvoji prosociálních vlastností dítěte.

O významu vrstevníků se zmiňuje také Matějček (2003), který tuto skupinu označuje za cílovou, jelikož v dalších letech bude právě ona dítě doprovázet v mnoha

životních situacích a mezi vrstevníky si pak dítě bude hledat své spolupracovníky, přátele, ale i partnery.

Vztahy, které se mezi dítětem a jeho vrstevníky vytvářejí, Vágnerová (2012) označuje za symetrické. To znamená, že ani jedno z dětí není zvýhodněno z hlediska svých kompetencí a sociálního statusu, jelikož ty podle autorky bývají u dětí stejného věku zpravidla podobné. Nejen vztahy s dětmi stejného věku jsou pro jedince důležité. Šulová (2010) poukazuje na význam vztahů s dětmi staršími, ale i mladšími. S nimi se dítě učí měnit role a vhodně volit způsoby chování a komunikace podle jejich věku.

Výjimkou v potřebě vrstevníků nejsou ani děti se sluchovým postižením. Vágnerová (2004) zdůrazňuje především kontakt těchto dětí s jedinci se stejným postižením, se kterými se takové dítě dokáže snadněji vzájemně dorozumět. Nejde však jen o komunikaci a dorozumění. Dítě se sluchovým postižením s těmito jedinci sdílí podobnou zkušenost, specifické způsoby uvažování a totožné životní situace (Vágnerová, 2004). Tento kontakt může být pak velice cenný ve chvíli, kdy se dítě dostane na hranici sociální izolace, o které jsme se zmiňovali v předešlé kapitole sociálního vývoje.

1.2 Vývoj hry

Hra je jednou z mnoha lidských činností, které nás spojují. Hrát si nás nikdy nikdo neučil, a přesto to umíme. Hra je pro nás přirozená a objevuje se v životě každého z nás. Nejvíce a nejintenzivněji k ní však dochází právě v předškolním období. Hra dítě provází a společně s ním i ona prochází určitým vývojem, který si v následujících řádcích popíšeme.

Hra je dle Suchánkové (2014) vnímána jako specifická lidská činnost, kterou lze označit za formu učení a prostředek k utváření vlastní osobnosti. Stejně jako Suchánková (2014) označují Bednářová a Šmardová (2015) hru jako činnost, díky které dochází k poznání okolního světa, ale také, což je podstatné, k poznání vlastní osobnosti. Během hry dítě poznává své možnosti a umožňuje mu rozvíjet své vlohy. Bednářová a Šmardová (2015) mimo jiné uvádí, že se ve hře zrcadlí osobnost dítěte, která je díky ní v celém svém obsahu rozvíjena. Zároveň autorky tvrdí, že prostřednictvím ní dítě získává pocit seberealizace, cítí radost a smysluplnost.

Aby byla hra skutečně hrou, musí se dle Suchánkové (2014) vyznačovat konkrétními znaky. Měla by být svobodná, spontánní, smysluplná, nápaditá, zároveň by v rámci ní mělo docházet k přijetí nových rolí atd.

Tyto podmínky splňuje volná hra, kterou Svobodová (c2007) charakterizuje jako prostředek k navazování nových sociálních kontaktů s ostatními dětmi, jejichž pocitům se dítě díky ní učí porozumět. Zároveň se při volné hře seznamuje s novými pravidly a normami a buduje si své postoje. Pozitiva volné hry tkví také v získávání nových zkušeností, dovedností a návyků, a především v jejím prosociálním významu (Svobodová, c2007). Ten autorka nachází v možnosti dítěte svobodně si vybírat svého partnera ve hře, vymezovat si společně pravidla a spolupracovat, přijímat role, ale také je odmítat nebo v možnosti rozhodovat se o tom, zda bude dítě organizátorem hry, nebo se naopak podřídí organizaci ostatních. Především ale dítě zdokonaluje své schopnosti empatie a morálního úsudku (Svobodová, c2007).

Jak již bylo naznačeno, stejně jako se rozvíjí osobnost člověka, rozvíjí se také hra a proměňuje se její charakter. Suchánková (2014) uvádí, že hru lze u dítěte pozorovat již chvíli po jeho narození, kdy se začíná dle Bednářové (2015) objevovat hra sociální, která se vyznačuje vzájemnými pohledy z očí dítěte do očí druhého člověka, úsměvy a povídáním.

Postupem času dítě získává stále větší obratnost rukou a posléze i celého těla. Nejprve si hraje s rukama, které však zanedlouho vymění za hračku, po které se začne natahovat (Bednářová a Šmardová 2015). Díky rozvoji motoriky a zájmu o manipulaci s věcmi se v kojeneckém období rozvíjí hra manipulační (Suchánková, 2014). Ta je dle autorky charakteristická tím, že dítě manipuluje s předměty, které ho zajímají, především jde o předměty barevné nebo vydávající zvuky. Pro tento věk je zároveň typická samostatná hra, tedy hra, ke které dítě nevyhledává spoluhráče (Suchánková, 2014).

Časem ale dítěti přestane samostatná hra stačit a začne se rozvíjet a převažovat hra paralelní, jejíž počátky lze dle Kořátkové (2005) sledovat od 3. roku věku dítěte. Při paralelní hře dítě sleduje hru ostatních a pomalými krůčky se k nim začíná připojovat (Bednářová a Šmardová, 2015).

Na hranici mezi 1. a 2. rokem také ještě stále sledujeme oblibu manipulační hry, kterou doplňuje hra symbolická, při které je vše jen jako a dále hra napodobivá, ve které dítě něco nebo někoho napodobuje. Tu děti realizují skrze své rodiče a jejich činnosti, které napodobují (Bednářová a Šmardová, 2015; Suchánková, 2014).

Kolem 2. roku se začne místo hry napodobivé objevovat hra námětová, která je charakteristická tím, že si k ní dítě vybírá různé role nebo náměty ze života, které následně ztvárňuje (Suchánková, 2014). Může si tak na základě ní zkoušet role, které zná, které

jsou mu něčím sympatické, ale i naopak. Na základě toho tak rozšiřuje své pojetí sociálních rolí, jejichž pochopení mu bude v budoucích letech užitečné.

Těsně před začátkem předškolního věku, tedy kolem 2 a půl let, se začne objevovat hra společná neboli asociativní, ve které již sledujeme spoluúčast dětí při hře (Vágnerová, 2012). Ta pak v předškolním věku přechází v hru kooperativní, tedy jednu z vrcholných dětských her, ve které je zřejmá organizovaná spolupráce, role, které si děti mezi sebou rozdělují, pravidla, která vytvářejí a snaží se o jejich dodržování, sdílená pomoc, tolerance a snaha o vyřešení nejrůznějších situací (Suchánková, 2014).

1.3 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj zahrnuje řadu změn, které se týkají oblasti poznávání. Především jde o změny na úrovni vnímání, paměti, myšlení, imaginace, učení a pozornosti. Všechny tyto složky mají svůj význam a jsou neopakovatelné. Jejich vzájemným působením vzniká unikátní, magický svět předškolního dítěte, do kterého v této kapitole alespoň částečně nahlédneme.

Vnímání předškolního dítěte ještě není zcela dokonalé. Je to dáno nedostatečnou přesností a hloubkou vnímání, která je u dětí v tomto věku přirozená (Kuric, 2001). Nedokonalost se projevuje také v zachycení skutečnosti, kterou dítě dokáže ve vjemech zachytit jen částečně (Kuric, 2001).

Dítě v předškolním období vnímá celek jako výsledek souhrnu jednotlivostí, můžeme tak jeho vnímání nazvat jako globální. Do jeho vnímání se také promítají jeho zájmy a potřeby. To se projevuje tím, že ho snáze zaujmou detaily, které mají s jeho zájmy a potřebami nějakou spojitost. Také u vnímání prostoru a času sledujeme nedokonalosti (Šulová, 2010).

Paměť je zatím bezděčná, ale postupně se začíná vyvíjet paměť záměrná, kterou u dětí sledujeme kolem 5. roku. K přijímání nových informací a zapamatování slouží mechanická paměť, která v tomto období převažuje. Samotné zapamatování si je ovlivněné pamětí konkrétní, díky které je pro dítě snazší zapamatovat si nějakou konkrétní událost namísto slovního popisu. Než kolem 5. a 6. roku nastoupí dlouhodobá paměť, převládá ještě paměť krátkodobá, která však dítěti nezabraňuje zapamatovat si třeba i na celý život situace, které jsou citově zbarvené (Mertin a Gillernová, 2010).

Myšlení v období mezi 3. až 6. rokem, které je nazýváno jako předpojmové nebo také jako symbolické, jehož základem je osvojování mateřštiny, se v tomto věkovém

rozmezí uzavírá a postupně se začíná rozvíjet názorné intuitivní myšlení, které je součástí předoperačního stádia (Šulová, 2010). V tomto období jsou myšlenky dítěte vázány na jeho aktuální nazírání a také na vše, co vnímá a co si představuje (Šulová, 2010). Především se z hlediska myšlení zaměřuje na všechno, co vidí nebo v minulosti vidělo. Myšlení předškolního dítěte je potom dále označováno jako prelogické, což znamená, že se neopírá o logické operace. Součástí myšlení dítěte v předškolním období je například také sklon k polidšťování předmětů, působení fantazie nebo chápání ve vztahu k přítomnosti (Šulová, 2010).

Díky rozvoji vnímání je obohacována také představivost dítěte, na základě které si dítě vytváří představy, jejichž vybavování je plynulejší, než bylo dříve. Do představ v této fázi vývoje velmi zasahuje fantazie a rozvíjí se tak intenzivně fantazijní představy, pomocí nichž si dítě vysvětluje realitu. Velmi často se proto stává, že dítě nedokáže odlišit své představy od reality (Plevová, 2005). Jako barvitě a bohatě popisují představy předškolního dítěte autoři Mertin a Gillernová (2010), kteří je chápou jako nutnost, která napomáhá dítěti přizpůsobit si realitu tak, aby pro něj byla pochopitelná. Zmiňují v rámci představ také tzv. dětskou konfabulaci, což jsou smyšlenky, kterými děti vyplňují mezery mezi vnímanými jevy, a o kterých jsou pevně přesvědčeny.

Jak bylo již nastíněno, fantazie má ve světě předškoláka významné postavení. Matějček (2005) její význam podtrhuje tvrzením, ve kterém označuje předškolní věk jako dobu vrcholu fantazie. Zároveň naznačuje, že takovou živou podobu fantazie, jakou můžeme sledovat u dětí předškolního věku, s velkou pravděpodobností nebude mít u dospělého člověka již nikdy.

Již na začátku této kapitoly jsme vymezili, že kognitivní vývoj souvisí s oblastí poznávání. A právě v oblasti vývoje poznávacích procesů se u dětí se sluchovým postižením vyskytují nápadnosti. Ty jsou důsledkem kognitivní deprivace, ke které dochází z důvodu bariéry v přísunu informací a omezení v získávání poznatků pouze díky přímému zrakovému nebo hmatovému kontaktu (Vágnerová, 2004).

Jako první popíšeme vnímání dětí se sluchovým postižením, které je omezené pouze na oblast, ve které mohou vnímat pouze vše co vidí, případně čeho se dotýkají (Vágnerová, 2004). Tím se výrazně snižuje množství informací, které mohou ze svého okolí získat. Takový způsob poznávání se navíc promítá do sféry porozumění vztahů složek reality, časové kontinuity a kontinuity dění, které je opožděné (Vymlátílová, 1997 cit. dle Vágnerová, 2004).

Myšlení dětí se sluchovým postižením je mnohem více vázáno na konkrétní realitu, z toho důvodu je pro ně velmi složitá abstrakce a hypotetické uvažování. Takový způsob myšlení se navíc projevuje v uvažování o budoucnosti nebo ve zobecňování a hodnocení minulých zkušeností, se kterým mají tyto děti problémy a objevuje se u nich v této oblasti až nechuť (Vágnerová, 2004).

Mimo zmíněné změny, ke kterým v rámci kognitivního vývoje dochází, je důležité podotknout, že kognitivní vývoj společně se sociálním také podmiňují prosociální chování. Pokud totiž jedinec dosáhne dostatečné úrovně v sociálně kognitivním vývoji, je schopen lépe si všimnout a vyhodnocovat situace, ve kterých je za potřebí jeho pomoci (Zášková a Mlčák, 2009). Skutečnost, že kognitivní vývoj souvisí s prosociálním chováním, zmiňuje také Vágnerová (2012), která uvádí, že u dětí s rozvinutější teorií mysli¹ se prosociální chování objevuje mnohem častěji než u dětí, u kterých je tento rozvoj v počátcích.

Úroveň kognitivního vývoje u dětí se sluchovým postižením může být různá. Tato různorodost tkví ve stupni ztráty, a především v době vzniku sluchového postižení. Podle Vágnerové (2004) mají dříve vzniklé sluchové ztráty obecně mnohem závažnější důsledky. Rozdíl mezi prelingválně a postlingválně vzniklým sluchovým postižením je dle autorky patrný především v komunikaci. U prelingválního sluchového postižení, tedy sluchového postižení vzniklého před samotným osvojením řeči, dochází ke vzniku komunikační bariéry, což je důsledek omezené schopnosti osvojení si orální řeči. Toto omezení se pak odráží ve vývoji dalších kognitivních schopností, který je v důsledku toho nestejněměrný (Vágnerová, 2004).

Z výše uvedeného tedy lze shrnout, že úroveň kognitivního vývoje dítěte se sluchovým postižením může být klíčovou rolí v projevech prosociálního chování. Pokud, jak bylo uvedeno, se kognitivní vývoj jedinců se sluchovým postižením vymezuje určitými odlišnostmi od běžného vývoje, je pravděpodobné, že se u těchto jedinců můžeme setkat také s rozdílností v oblasti jejich prosociálního chování.

¹ „Teorie mysli (duševních stavů) je specifická kognitivní schopnost, která umožňuje vytvářet systém úsudků a názorů o duševních stavech, které nelze přímo pozorovat (na co člověk myslí, co cítí, po čem touží, o čem je přesvědčen, čemu věří, co zamýšlí)“ (Hrdlička, Komárek, 2004, s. 26).

1.4 Vývoj řeči

Řeč je neodmyslitelnou součástí našeho působení ve společnosti, protože nám umožňuje komunikovat s okolním světem. Vývoj řeči je proto dalším zásadním bodem v celkovém rozvoji člověka a považujeme za důležité se o něm zmínit.

Díky řeči dochází k poznávání. Proto se řeč řadí mezi kognitivní procesy. Tuto skutečnost lze pozorovat na častých otázkách, které u dětí tohoto věku můžeme zaznamenat. Nejčastějšími z nich jsou otázky typu proč a jak, jejichž prostřednictvím se děti snaží pochopit různé souvislosti a vztahy, které pro ně ještě nejsou zcela zřejmé. Na základě informací, které na tyto otázky zpětně dostávají, se prohlubuje jejich slovní zásoba a zlepšuje jejich vyjadřování. Může se však stát, že informace získané od dospělého nemusí být dítětem pochopeny tak, jak bylo jeho záměrem. Dítě předškolního věku je totiž v ohledu použití a chápání jazyka omezeno z hlediska dosažené úrovně jeho poznávacích procesů. Zpracování informací v rámci verbální komunikace proto podléhá jeho způsobu myšlení (Chouinard, 2007; Frazier et al., 2009 cit. dle Vágnerová, 2012).

Předškolní věk je období, ve kterém u dětí dochází k výraznému zdokonalení řeči v mnoha ohledech. Jedním z nich je výslovnost, která je u dětí ve věku tří let velmi nedokonalá, ale během 4. a 5. roku se zlepší natolik, že zcela nebo alespoň téměř vymizí patlavost již před začátkem školní docházky (Langmeier a Krejčířová, 2006). Patlavost Kejklíčková (2001) definuje jako poruchu výslovnosti, která se v rámci poruch dětské řeči objevuje nejčastěji, a to až v šedesáti procentech u dětí předškolního věku.

Dítě se postupně zlepšuje ve větné stavbě, která je v tomto období rozsáhlejší a složitější, než tomu bylo dříve. Dále pozorujeme rostoucí zájem o mluvenou řeč. Ten se projevuje nejen schopností delší dobu naslouchat projevu druhých, ale také i radostí z povídání. Lze vyzdvihnout také pokrok v užití řeči, jakožto prostředku k regulaci svého chování. (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Komunikace s dospělými dětem umožňuje objevovat nové způsoby vyjádření, které mohou následně napodobovat. Slouží jim také k osvojení a pochopení gramatických pravidel, která se postupně učí v konverzaci používat. To se samozřejmě neobejde bez počátečních chyb, ke kterým dochází kvůli pomalému rozvoji jazykového citu (Maratsos, 1998; Siegler a kol., 2003 cit. dle Vágnerová, 2012).

Také množství slov, které dítě v tomto věku zná a dokáže je použít, je postupně stále větší. Kuric (2001) uvádí, že na konci 4. roku dítě zná přes 1500 slov a o dva roky později pak dokáže ovládat více jak 3000 slov.

Všechny tyto verbální kompetence se zlepšují v jejich obsahu i formě. Děti je rozvíjejí právě díky komunikaci s dospělými nebo s jejich vrstevníky (Siegler a kol., 2003 cit. dle Vágnerová, 2012).

Tvorbu řeči podmiňuje mimo výkonné nervové soustavy nebo dostatečné podnětnosti prostředí také dobrý stav a správná funkce smyslových orgánů (Houdková, 2005). A právě proto, že je funkce sluchu u jedinců se sluchovým postižením narušena, sledujeme v jejich vývoji řeči značné odlišnosti. Ty Vágnerová (2004) charakterizuje neschopností těchto jedinců osvojit si a následně využít orální řeč, která vyplývá z jejich omezené možnosti vnímat a rozlišovat zvukové podněty.

Než se však odlišnosti ve vývoji řeči u dítěte se sluchovým postižením objeví, je rozdíl mezi dítětem se sluchovým postižením a dítětem slyšícím v prvních měsících života zanedbatelný (Horáková, 2012). Stejně jako u slyšícího dítěte se také u dítěte se sluchovým postižením objevuje broukání a pudové žvatláni, které je dle autorky reflexního charakteru.

Patrné odlišnosti, projevující se menší četností hlasového projevu, můžeme sledovat již v období kolem 6.-8. měsíce, které Horáková (2012) označuje jako období napodobivého žvatláni, které je podle Roučkové (2006) oproti pudovému žvatláni už spojené se sluchovým vnímáním. Dítě se sluchovým postižením dle Horákové (2012) buďto ani nezačne žvatlat nebo jeho žvatláni ustává. V pozdějších letech se odlišnosti stupňují a projevují se například absencí v napodobování a užívání pojmenování pro dítě známé osoby a věci nebo také tím, že nedochází k progresu v porozumění řeči a k rozvíjení jeho slovní zásoby (Horáková, 2012).

Vágnerová (2004) uvádí, že odlišnosti v rozvoji řeči u jedinců se sluchovým postižením se navíc odráží ve vývoji ostatních psychických funkcí a negativně je ovlivňují. To znamená, že i nestandardní vývoj řeči se prostřednictvím jeho ovlivnění dalších psychických funkcí promítá do rozvoje prosociálního chování, které, jak si jsme zmínili a později ještě zmíníme, je dle Záškodné (2009) závislé na kvalitě sociokognitivních procesů.

1.5 Morální vývoj

Morální vývoj lidské bytosti je spjat s jeho svědomím, které Říčan (2006) charakterizuje jako vnitřní činitel, který má za úkol kontrolovat a regulovat jednání člověka i ve chvíli, kdy je zcela soukromé a nikdo jiný, než samotná osoba o něm neví.

Tento zmíněný vnitřní činitel se objevuje také již u dětí v předškolním věku, které dokáží velmi dobře vnímat, z jakého důvodu je jejich svědomí čisté a naopak, proč se cítí provinile (Říčan, 2006). Svědomí v tomto období je označováno jako heteronomní, což znamená, že je vázáno na působení vnějších autorit, kterými se myslí zejména rodiče, kteří vytvářejí pravidla toho, co se smí a co ne (Říčan, 2006). Stejně označení svědomí zmiňuje také Šulová (2010), která dodává, že důvodem jednání v souladu s morálkou je pro jedince potřeba přízně a náklonnosti autority, kterou je zpravidla otec. Tím navazuje na myšlenky Sigmunda Freuda, který vnímá strach z odvržení a ze ztráty otcovské lásky jako „*motor morálního jednání*“ (Freud, 1991 cit. dle Šulová, 2010, s. 99).

V oblasti morálního vývoje předškolního dítěte považuje Šulová (2010) za naprostý základ ranou interakci dítěte s jeho rodiči. Ta má dle autorky nezastupitelnou roli při vývoji jeho svědomí a z hlediska morálně etických principů napomáhá dítěti při pochopení, přijetí a konečné integraci principů do vlastních životních postojů dítěte. Rodina je pro své dítě klíčem k formování vztahů ke společnosti, ale i k vlastní osobě. Zcela nezáměrně svému dítěti zprostředkovává obraz rodinného klima a atmosféry, umožňuje mu sledovat interakce ostatních a nechává mu prostor pro identifikaci s normami svých nejbližších (Šulová, 2010). A právě v tomto ohledu je důležité, aby rodiče vnímali, jakým způsobem do morální výchovy svých dětí promítají svoji vlastní osobnost, která v tomto případě hraje mnohem větší roli než to, co do ní chtějí vnášet záměrně (Matějček, 2005).

Stejným způsobem ovšem může do morálního vývoje dítěte zasahovat také osobnost učitele mateřské školy, která je po rodičích dítěte jednou z dalších zásadních v jeho životě. Díky většímu počtu dětí v mateřské škole se každý den vytváří větší šance pro výskyt různých morálních problémů, při kterých musí učitel pohotově reagovat a vzniklý problém vyřešit. Způsob, jakým se učitel k problému postaví, dítě vnímá a může ho ovlivnit do budoucna.

Nicméně i morální vývoj dítěte se sluchovým postižením je zcela rozdílný v porovnání s morálním vývojem dítěte intaktního, tedy dítěte bez postižení či jiného omezení. Vágnerová (2004) odlišnosti popisuje v souvislosti s pocity viny a studu a jejich absencí u osob se sluchovým postižením, jejíž důvodem je to, že u těchto jedinců je proces zvnitřnění norem daleko složitější. Tyto děti si proto ani neuvědomují svoji odpovědnost za své chování (Vágnerová, 2004).

Také tato skutečnost se může projevit v rámci prosociálního chování tohoto dítěte. Pokud totiž není schopno cítit vlastní vinu, je možné, že pro něj bude o to obtížnější pomoci při svém zavinění. Navíc, jak si popíšeme v kapitole o prosociálním chování, je uváděno, že spouštěčem pomáhání bývají mimo jiné i morální normy pomáhající osoby, jejichž zvnitřnění bývá dle Vágnerové (2004) u jedinců se sluchovým postižením složitější.

1.6 Emoční vývoj

Veškeré dění v životě člověka se znatelně promítá do jeho emočního prožívání. Pro dospělého člověka může být někdy velmi obtížné pracovat s vlastními emocemi, ať už jde o jejich regulaci nebo porozumění vlastním emocím či emocím druhých. Přestože se předpokládá, že má člověk v dospělosti za sebou již více životních zkušeností, neví si často v tomto ohledu rady. O to náročnější to podle nás musí být pro dítě v předškolním věku, kterému tyto životní zkušenosti zatím chybí. V této kapitole se proto podíváme na to, jak je to s emocemi u dětí předškolního věku.

To, jaký charakter emočního prožívání u člověka převládá, je z větší části dáno osobnostním rysem konkrétní osoby, nicméně i tak lze říci, že se v průběhu psychického vývoje emoční prožívání významně mění (Vágnerová, 2012). Dle autorky je to způsobeno především zráním centrální nervové soustavy dítěte, tedy mozku a míchy, a pokroky v jeho uvažování. Lze říci, že emoční prožívání v období předškolního věku je již více ukotveno a bývá tak vyrovnanější než dříve, například mnohem méně se u dětí objevuje vztek a zlost (Vágnerová, 2012).

Strach, který s emocemi úzce souvisí, je typickým prvkem, který u dítěte můžeme sledovat. Plevová (2005) ho zmiňuje především v souvislosti s neznámým prostředím nebo cizími lidmi, kteří ho mohou u dítěte kolem 4. roku stále ještě vyvolávat. Také poukazuje na strach z nereálných postav, který se objevuje u starších předškoláků a je vyvolán velmi bujnou fantazií dítěte.

Emoční vývoj předškoláka není spjat pouze s negativními emocemi, mezi které se řadí zmiňovaný strach. Naladění dětí v tomto období je naopak z velké části pozitivní. To se odráží v jejich humoru, jehož vzájemným sdílením mezi vrstevníky si děti projevují vzájemnou důvěrnost (Vágnerová, 2012).

V rámci emočního vývoje Vágnerová (2012) zmiňuje emoční inteligenci, která je u dítěte předškolního věku ve svém rozvoji na samém počátku. Lze říci, že děti, u kterých je emoční inteligence již rozvinuta, se orientují lépe nejen ve svých pocitech, ale také

v pocitech druhých, což jim usnadňuje přiměřeně odpovídat na různé, často těžce odhadnutelné situace (Denham, Blair, DeMulder a kol., 2003).

Na děti v předškolním věku se začíná klást stále více požadavků, jejichž přítomnost lze z části chápat jako zcela přirozenou. Dítě je postupně připravováno na vstup do společnosti, který se mu jeho okolí snaží co nejvíce usnadnit. Někdy se ale snahy okolí mohou neúmyslně dostat do bodu, který nebyl původním záměrem.

Řeč je o emoční regulaci, která je dalším bodem emočního vývoje, respektive emoční inteligence. Dle Vágnerové (2012) se v předškolním věku začíná postupně nově rozvíjet a dítě je díky ní schopno kontroly svých vlastních prožitků, které vedou k určitému chování, které se dítě učí také řídit. Regulovány jsou nejčastěji negativní emoce. Chyba však dle Langmeiera a Krejčířové (2006) nastává v té chvíli, jsou-li tyto negativní emoce potlačovány pokaždé, kdykoliv se objeví. Systematickým potlačováním totiž může u dítěte dojít k problému ve vývoji jeho osobnosti.

V neposlední řadě bývá v souvislosti s emočním vývojem zmiňován také rozvoj sociálních emocí. Ty jsou pro dítě důležité nejen při navazování nových vztahů, ale také mu pomáhají v sebehodnocení. U dítěte v období předškolního věku lze sledovat hrdost, ale také pocit viny, který je pro dítě zcela nový (Siegler a kol., 2003 cit. dle Vágnerová, 2012).

Také se postupně formují vztahové emoce. Ty se rozvíjejí a diferencují díky přítomnosti dítěte ve společnosti. Patří mezi ně láska, soucit nebo pocit sounáležitosti. Dítě je mimo to také již schopno označit, co mu je a není sympatické (Steele a kol., 1999; deLéonardis a Laterrasse, 2003 cit. dle Vágnerová 2012).

U dětí se sluchovým postižením lze objevit různá specifika v emočním vývoji, která jsou důsledkem jejich postižení, jehož povaha jim nedovolí komunikovat běžným způsobem. To se pak odráží například v tom, že tyto děti dle Vágnerové (2004) často neadekvátně reagují a vztekají se, čímž projevují svoji nelibost. Důvodem, dle autorky, je frustrace a stres, jež jsou vyvolány obtížemi v porozumění. Tento fakt se tak může negativně odrážet v celkovém obraze prosociálního chování dětí se sluchovým postižením.

2 Prosociální chování

2.1 Vymezení pojmu

Termín prosociálního chování, který byl poprvé použit v roce 1967, je vymezován jako „*jakýkoli akt chování vykonaný ve prospěch druhého člověka nebo skupiny osob, jako pomáhající chování, jehož cílem je přinést užitek jiným*“ (Výrost a Slaměník, 2008, s. 285).

Mlčák (2010) prosociální chování popisuje jako interpersonální akt, jehož základem je investice nákladů pomáhající osoby do pomoci druhému, tedy příjemci pomoci, jehož zisk je zpravidla větší, než jsou náklady pomáhající osoby. Prosociální chování je zároveň označováno jako chování, které je společností pozitivně přijímáno, protože respektuje společenské hodnoty a normy, které daná společnost požaduje (Výrost a Slaměník, 2008).

Pod termín prosociálního chování lze zařadit řadu aktivit, mezi nimiž se objevuje například pomáhání, sdílení, obětování se nebo poskytování útěchy (Zášková a Mlčák, 2009). L. G. Wispe, jedna z prvních teoretiček prosociálního chování, uvádí následující formy prosociálního chování: sympatie a porozumění, darování finančních částech nebo darů především k dobročinným účelům, pomoc k dosažení určitého cíle druhé osoby, nabídka ke spolupráci a podpora poskytovaná například při zabránění ztráty. Přičemž všechny tyto akty prosociálního chování jsou většinou vykonávány bez vyzvání (Zášková a Mlčák, 2009).

Objektem, ke kterému jsou akty prosociálního chování směřovány, mohou být jak osoby známé, tak i cizí. A právě fakt známosti může výrazně ovlivnit rychlost, objem a míru pomoci člověku, který ji potřebuje (Výrost a Slaměník, 2008).

V literatuře se objevují vedle termínu prosociálního chování také pojmy jako pomáhání a altruismus, které jsou mnohdy zaměňovány. Německý psycholog H. W. Bierhoff (2002) je rozlišuje následovně. Pomáhání charakterizuje jako pojem nadřazený pojmu prosociálního chování a označuje tím veškeré formy mezilidské pomoci. Oproti tomu prosociální chování chápe jako užší pojem, který vysvětluje jako chování směřující ke zlepšení situace osoby přijímající pomoc. Jedině poskytujícího pomoc přitom nemotivuje profesní povinnost a příjemce pomoci je osoba, ne však organizace. Motiv pomoci může být egocentrický, kdy jde pomáhajícímu především o dosažení vlastního cíle, nebo altruistický, tedy takový motiv, ve kterém je hlavním cílem pomáhajícího zlepšit situaci druhé osoby.

2.2 Teorie prosociálního chování

Fenomén prosociálního chování vysvětluje několik teorií, z nichž většina byla empiricky zkoumána. Přestože každá z nich může přispět k vysvětlení tohoto fenoménu, limitem je jejich platnost, která se nevztahuje na všechny situační okolnosti (Zášková a Mlčák, 2009). Ty nejznámější z teorií prosociálního chování jsou následující:

- „*Pomáhání jako důsledek internalizace norem a hodnot;*
- *pomáhání jako výsledek analýzy nákladů-zisku;*
- *pomáhání jako projev empaticko-altruistického motivu;*
- *pomáhání jako proces řešení problému“* (Zášková a Mlčák, 2009, s. 55).

2.3 Klasifikace prosociálního chování

Existuje několik klasifikací, které rozlišují různé formy prosociálního chování. První klasifikaci, kterou Mlčák (2010) označuje za jednu z propracovanějších, vytvořili P. L. Pearce a P. R. Amato pod názvem tridimenzionální klasifikace prosociálního chování. Tato klasifikace vymezuje tři bipolární a vzájemně nezávislé dimenze, podle kterých lze pomáhání charakterizovat následovně:

1. *„Plánované, formální pomáhání – spontánní, neformální pomáhání;*
2. *pomáhání v závažných situacích – pomáhání v běžných situacích;*
3. *přímé pomáhání – nepřímé pomáhání“* (Pearce a Amato, 1980, cit. dle Mlčák, 2010, s. 14).

Pro příklad plánovaného formálního pomáhání autoři uvádějí dobrovolnickou aktivitu a jako spontánní neformální pomáhání naopak uvádějí přátelskou pomoc. Za závažnou situaci označují situaci, ve které je ohrožen život člověka, naopak pomáhání v běžné situaci může být dle autorů pomoc při ukázání cesty neznámé osobě. Přímou pomoc pak popisují jako pomoc uskutečněnou tváří v tvář a pro příklad nepřímé pomoci uvádějí dárce krve (Mlčák, 2010).

Další rozdělení druhů pomoci, které je součástí typologie prosociálního chování autorů C. Zahn-Waxlera, M. Radke-Yarrowa a R. Kinga (1979 cit. dle Mlčák, 2010), vzniklo na základě přímého pozorování adolescentů a jejich reakcí na distres druhých osob. Pozorování probíhalo v přirozených životních situacích adolescentů a na jeho základě vzniklo následující rozdělení:

1. *„Fyzická pomoc – nonverbální pomáhající chování, které umožňuje jiné osobě vykonat určitý tělesný výkon*
2. *Fyzická služba – nonverbální jednání, které přináší prospěch jiné osobě, která na dané činnosti neparticipuje*
3. *Sdílení – poskytování materiálních hodnot*
4. *Verbální pomoc – poskytnutí slovní informace, která umožňuje druhému dosáhnout cíle*
5. *Verbální podpora – slovní vyjádření zájmu vůči jiné osobě“* (Zahn-Waxler, Radke-Yarrow a King 1979 cit. dle Mlčák, 2010, s. 15).

Poslední z klasifikací prosociálního chování, kterou uvádí Vašutová (2010) a kterou v práci také zmíníme, je typologie G. Carla a B. A. Randallové, která vymezuje 6 typů prosociálního chování dle motivace následovně:

1. Altruistické chování – jde o dobrovolné pomáhání, jehož motivem je především zájem pomáhajícího o potřeby a prospěch osoby v nouzi. Jeho spouštěčem bývá soucit a morální normy pomáhající osoby.
2. Vyžádané chování – pomáhání motivované přijetím verbální nebo nonverbální žádosti potřebné osoby.
3. Emocionální chování – chování zaměřené na pomáhání v podmínkách s emocionálním nábojem, což může být například bolestivé zranění.
4. Veřejné chování – jednání, jehož součástí je přítomnost publika motivovaného ziskem akceptace a respektu konkrétní osoby.
5. Anonymní chování – zahrnuje pomáhání poskytované pomáhající osobou bez vědomí identity osoby, které pomáhá.
6. Krizové chování – jde o pomáhání lidem v krizových a jiných závažných situacích, které mohou představovat například stres nebo frustraci.

2.4 Vývoj prosociálního chování v ontogenezi

Vývoj je přirozený proces zdokonalování celistvé osobnosti, který zahrnuje také vývoj prosociálního chování jedince. V následujících řádcích shrneme, jakými proměnami v průběhu prvních několika let života jedince prosociální chování prochází.

Mlčák (2010) popisuje v rámci vývoje prosociálního chování zákonitost, že motivace k prosociálnímu se zvyšuje s přibývajícím věkem dítěte. Výzkumy, zabývající se tímto fenoménem, jeho vzrůst v průběhu vývoje potvrzují a dokládají, že jeho počátky

lze sledovat již u dětí ve věku 1 až 2 let (Zahn-Waxler a kol., 1992 cit. dle Zášková a Mlčák, 2009). Podobné rozmezí prvních náznaků prosociálního chování, tedy období kolem 18. měsíce, zmiňuje také Vašutová (2010), která uvádí, že dítě v této době dokáže sympatizovat se smutnými nebo dokonce nešťastnými lidmi.

Existují studie, zabývající se zkoumáním vývoje prosociálního chování v různých obdobích vývoje jedince, kterým se více věnovala i Nancy Eisenberg se svými spolupracovníky, se kterými zjistili shody studií v prokázání přirozeného nárůstu prosociálního chování v souvislosti s věkem dítěte (Eisenberg, Fabes a Spinrad, 2006 cit. dle Mlčák, 2010).

Například v novorozeneckém a kojeneckém období výzkumy zjistily existenci globální empatie, která zapříčiňuje to, že dítě, které slyší pláč jiného dítěte, reaguje také pláčem. Již v kojeneckém období dokáže dítě různorodě reagovat na emoční signály druhých – negativně na matčiny projevy smutku a pozitivně na projevy radosti. V období kolem 12. až 18. měsíce lze u dětí postřehnout prosociální projevy, mající podobu pozitivního kontaktu, nebo verbálního uklidnění, jako reakci na negativní emoce druhých (Mlčák, 2010).

Studie uvádějí, že v batolecím období jsou projevy prosociálního chování mnohem častější a zmiňují jeho nárůst od 16. do 22. měsíce, který je zapříčiněn zejména tím, když dítě sleduje projevy distresu matky (Mlčák, 2010). Ve věku 18 měsíců se děti často pokouší utiшит ostatní a ve věku 1 roku děti již vyvíjejí různé strategie jako nošení hraček, rozveselování nebo jednoduché rady (Radke-Yarrow, Zahn-Waxler a Chapman, 1983, cit. dle Eisenberg a Mussen, 1989).

Dle Vašutové (2010) se lze až kolem 4. roku dítěte bavit o vývoji skutečného prosociálního chování. Toto období zmiňují také Zášková a Mlčák (2009), kteří uvádí, že právě ve věku od 4 let je dítě schopno vnímat a rozlišit, zda nouzová situace druhého člověka byla zaviněna jeho vinou nebo nikoliv. Pokud totiž v takové situaci cítí vlastní vinu, jeho následná pomoc je pravděpodobnější.

Vývoj prosociálního chování pak v předškolním, mladším školním věku a následujících obdobích dále pokračuje, lze ho tedy označit za celoživotní proces. V pozdějších letech, tedy v období dospívání, jsou sklony k prosociálnímu chování navíc stále vyšší, což se, oproti období mladšího školního věku, projevuje například ve schopnosti sdílení užívání věcí a schopnosti tyto věci darovat (Mlčák, 2010).

Ač má prosociální chování tendenci i v období dospívání narůstat, bohužel často u dospívajících nedochází k jeho realizaci z důvodu strachu ze zahanbení nebo nízkého sebevědomí (Midlarski a Hannah, 1985, cit. dle Eisenberg a Mussen, 1989).

Aby skutečně docházelo k vývoji prosociálního chování, je za potřebí určitých základů, kterými by měl jedinec disponovat. Podle Záškodné (2009) je takový základem a předpokladem prosociálního chování kvalita sociokognitivních procesů, čímž se označuje interpersonální vnímání a porozumění druhým osobám, vzájemným vztahům, jednáním a vnitřním procesům. Zároveň sem patří také morální usuzování a empatie, které označuje za zásadní pro vývoj prosociálního chování. Pokud je dle autorky tato kvalita sociokognitivních procesů dostačující, jedinec je pak schopen vyzorovat nouzovou situaci a označit ji jako situaci, která vyžaduje pomoc.

Záškodná a Mlčák (2009) dále popisují závislost vývoje prosociálního chování na schopnosti jedince vytvářet závěry o jednání, porozumění daným pravidlům a normám, na schopnosti morálního usuzování a soucítění s emocemi ostatních nebo na tom, zda jedinec dokáže pochopit odlišný úhel pohledu druhé osoby.

Na míru rozvoje prosociálního chování lze nahlížet také v souvislosti s pohlavím jedince. Pokud bychom měli odpovědět na otázku, jaké pohlaví k prosociálnímu chování inklinuje více, je pravděpodobné, že bychom označili spíše dívky. Tento postoj dle Janošové (2008) umocňují tradiční představy o ženské roli, podle kterých ženy disponují vrozenou potřebou pečovat o druhé, která je mnohem silnější než u mužského pohlaví. Nicméně v praxi se tyto tradiční představy neukazují být podstatné, což dokazují výzkumy, které na základě sledování přímého jednání dětí nevyzorovaly v této oblasti příliš velké rozdíly mezi chlapci a dívkami (Crowley, 1987, cit. dle Janošová, 2008).

Ve výsledku tedy neexistuje jasná evidence toho, že jedno nebo druhé pohlaví inklinuje více k prosociálnímu chování než druhé. Eisenberg a Musser (1989) dodávají, že mnohé výzkumy jsou nevyvážené ve sledování prvků prosociálního chování, to znamená, že se často dívky uvádějí jako „prosociálnější“, jelikož se neberou v potaz prvky prosociálního chování typické pro mužské pohlaví, které jsou instrumentálního založení a jsou více zaměřeny na praktičnost než emocionalitu.

2.5 Základy prosociálního chování

Nad otázkou, co je základem toho, že se dokážeme chovat prosociálním způsobem, přemýšleli autoři Hewstone a Stroebe (2006). Tito autoři ve své publikaci uvádějí několik přístupů, jejichž popisem se snaží odpovědět na otázku, proč si lidé

vlastně pomáhají. Na jednotlivé přístupy a způsoby vysvětlení se proto v následujících řádcích zaměříme.

Prvním přístupem, kterým lze prosociální chování vysvětlit, je přístup biologický, který pracuje s myšlenkou vrozených tendencí a genetických predispozic. Dle autorů má prosociální chování základ v procesu přirozeného výběru. Při něm hrálo prosociální chování důležitou roli ve chvíli, kdy zvyšovalo naději jedince a jeho příbuzných na možnou reprodukci (Hewstone a Stroebe, 2006).

Další, individualistický přístup, popisuje, že tendence jedince k prosociálnímu chování vznikla díky procesu sociálního učení. Tento přístup rozlišuje dva směry, v prvním dává prosociální chování do kontextu s náladami jedince, druhý směr zase s rysy a vlastnostmi osobnosti, které toto chování podmiňují (Hewstone a Stroebe, 2006).

Vzájemná závislost jedinců na druhých osobách je základem interpersonálního přístupu, který touto skutečností prosociální chování vysvětluje (Hewstone a Stroebe, 2006).

Přístup zaměřený na sociální systémy zmiňuje faktory ovlivňující, a především formující chování jedinců ve společnosti. Těmito faktory jsou myšleny společné kulturní normy, hodnoty a rituály určité společnosti, vzájemné očekávání naplňování sociálních rolí a respektování práv a zároveň také povinností všech osob, které vychází ze zvyků dané společnosti a etických pravidel (Hewstone a Stroebe, 2006).

2.6 Vliv vnějšího prostředí na prosociální chování dítěte

2.6.1 Vliv rodiny

Rodina a její prostředí je Zášková (2009) vnímána jako opěrný bod v rozvoji prosociální orientace dítěte. Nejen, že rodina dítěti poskytuje řadu velmi podstatných věcí do budoucího života, mezi nimiž jsou například společenské normy a pravidla, které si dítě vlivem rodiny osvojuje nebo modely chování, které v rodině sleduje a v budoucnu je pak na základě zkušenosti bude moci aplikovat, ale i samotná struktura rodiny, její hodnoty, vzájemné vztahy, výchovné postupy a z nich vyplývající rodinné klima je určujícím faktorem vlivu na prosociální chování dítěte (Zášková a Mlčák, 2009).

Rodinu do souvislosti s prosociálním chováním dává také Vašutová (2010), která podle ní sehrává dominantní roli. Podle autorky je totiž pro rozvoj prosociálního chování důležité uspokojení potřeby bezpečí a jistoty, kterou dítěti poskytuje především rodina.

Prosociální chování je zároveň výsledkem sociálního učení (Vašutová, 2010). To znamená, že pokud se rodiče dítěte chovají prosociálně a od dítěte toto chování také očekávají, je mnohem větší pravděpodobnost, že se u dítěte bude prosociální chování také objevovat.

2.6.2 Vliv sourozenců

V rámci většiny rodin figurují sourozenci, kteří se mohou také podílet svým vlivem na prosociálním chování svých sourozenců. Mlčák (2010) tuto myšlenku potvrzuje a dokládá studie, které podávají zprávy o prosociálním chování dětí předškolního věku vůči jejich mladším sourozencům prožívajícím distres. Tímto způsobem chování jim dle Mlčáka (2010) navíc poskytují určité sociální modely potřebné k prosociálnímu chování. Autor mimo jiné zmiňuje také povinnost starších sourozenců v péči o jejich mladší sourozence, kterou lze vnímat jako velmi cennou příležitost v učení se prosociálnímu chování.

2.6.3 Vliv vrstevníků

Přestože jsou studie zabývající se vlivem vrstevníků na rozvoj prosociálního chování na svém počátku, i tak lze vrstevníkům přičíst v tomto směru značný vliv. Podle tohoto autora totiž vrstevnické vztahy poskytují ideální prostor pro učení prosociálnímu chování. Děje se to prostřednictvím sociálních rolí, které jednotlivci zastávají a prostřednictvím modelového chování, které pak děti imitují a zároveň dochází k identifikaci (Mlčák, 2010).

3 Uvedení do problematiky sluchového postižení

Sluchové postižení je výsledkem snížené funkce sluchového analyzátoru, ke které dochází při poškození některé z jeho částí (Valenta, 2014; Růžičková a Vítová, 2014). Konkrétně se sluchový orgán skládá ze tří částí, tedy z vnějšího, středního a vnitřního ucha. Vnější ucho tvoří boltec a vnější zvukovod, jehož úkolem je vedení zvuku směrem k dalším částem ucha. Na vnější zvukovod navazuje bubínek, který je společně s kladívkem, kovádkou a třmínkem částí středního ucha, do kterého ústí Eustachova trubice, jejíž úkolem je vyrovnávání tlaku vzduchu. Vnitřní ucho je tvořeno hlemýžďem neboli kochleou a labyrintem, což je souhrnný název pro místo uložení rovnovážného ústrojí (Horáková, 2012).

Poškození sluchového analyzátoru je velmi zásadní, jelikož se uvádí, že až 60 % informací z okolí přijímáme právě díky sluchu (Slowík, 2007). Funkce sluchu je pro plnohodnotný život člověka velmi podstatná a pokud je narušena, dochází k problémům, mezi nimiž Slowík (2007) uvádí narušený vývoj řeči a omezenou schopnost porozumění, která vytváří komunikační bariéru, na což navazuje omezení sociálních vztahů, dále absenci orientační schopnosti, psychickou zátěž, která se odráží od života v tichu, a nakonec také narušený vývoj myšlení, který s vývojem řeči velmi úzce souvisí a je jím ovlivněn.

Termín sluchové postižení se v literatuře objevuje společně s termíny vada sluchu, sluchová porucha, sluchová ztráta apod. Tyto termíny nelze zaměňovat, proto někteří autoři zdůrazňují nutnost jejich rozlišení. Jedním z nich je Valenta (2014), který uvádí, že termíny jako vada sluchu, sluchová porucha, sluchová ztráta apod. se označuje sluchová nedostatečnost konkrétního jedince a sluchovým postižením se pak rozumí sociální důsledek konkrétní sluchové nedostatečnosti. Stejně chápe sluchové postižení také Potměšil (2007), dle kterého má tento termín širší pojetí a bere v potaz zmíněné sociální důsledky, které se k němu vztahují (Růžičková a Vítová, 2014).

Výchovou a vzděláváním jedinců se sluchovým postižením se zabývá surdopedie, která je jednou ze speciálněpedagogických disciplín, a která se poměrně nedávno vyčlenila z další speciálně pedagogické disciplíny logopedie, jejíž součástí byla do roku 1983 také problematika edukace osob se sluchovým postižením (Valenta, 2014). Jejím cílem je zprostředkovat jedinci se sluchovým postižením celkové vzdělání, umožnit mu rozvíjet svoji osobnost a budovat komunikační kompetence, které mu napomohou v začlenění se do společnosti (Bendová, 2015).

Tato skupina osob se vyznačuje svojí různorodostí, která spočívá v rozdílné struktuře a hloubce sluchové vady, věkem, ve kterém k postižení došlo nebo například v tom, jaké úrovni v rozvoji osobnosti jedinec se sluchovým postižením dosahuje (Renotírová, Ludíková a kol., 2006). Zároveň jsou odlišnosti patrné také v mentálním uvažování nebo v tom, zda je přítomno další, tzv. přidružené postižení (Růžicková, Vítová, 2014).

Z tohoto důvodu můžeme označit skupinu osob se sluchovým postižením za výrazně heterogenní. Tato vlastnost se tedy přirozeně odráží také v příčinách vzniku a klasifikaci sluchového postižení, na což se zaměříme v následující části práce.

3.1 Klasifikace sluchového postižení

Z dříve uvedeného vyplývá, že i klasifikace sluchového postižení není zcela jednotná a lze v ní vycházet z více hledisek. Sluchové postižení můžeme klasifikovat z hlediska lokalizace jeho vzniku, dle stupně ztráty sluchu uváděnou v dB, dle doby vzniku a zároveň také z hlediska doby vzniku sluchového postižení ve vztahu k rozvoji řeči jedince.

První dělení, které vychází z lokalizace vzniku postižení, rozlišuje sluchové postižení na centrální, periferní a smíšené. Při centrálním postižení sluchu není funkce sluchového orgánu nijak narušena a zvukové vjemy jsou všemi částmi sluchového orgánu přenášeny bez problémů. Problémy však nastávají v mozku, ve kterém nedochází ke správnému zpracování zvukových vjemů, což má za následek ztrátu schopnosti rozpoznání významu slyšených slov (Mukšnáblová, 2014).

Oproti tomu má periferní postižení sluchu charakter organického poškození sluchového analyzátoru. Tím dochází buďto ke snížení schopnosti vnímání zvuku, tedy k tzv. nedoslýchavosti, nebo k úplně ztrátě schopnosti slyšet, což označujeme jako hluchotu. Mimo tyto dva pojmy můžeme rozlišovat také tzv. praktickou hluchotu, která je pro běžný život jedince velmi limitující, jelikož jedinci disponují pouze zbytky sluchu, které se ovšem nenachází v tónové oblasti pro řeč (Mukšnáblová, 2014).

Periferní sluchové postižení lze dále rozdělit dle místa, ve kterém došlo k poškození, na převodní a percepční (Mukšnáblová, 2014). U převodního typu je přenos zvuku znemožněn překážkou nacházející se ve středouší. Ta může mít například podobu zvětšené nosní mandle (Horáková, 2012). U percepčního typu naopak dochází k poškození konkrétních částí sluchového analyzátoru, jedná se o poškození vnitřního

ucha, sluchových neboli vláskových buněk Cortiho orgánu nebo sluchového nervu a jeho drah (Mukšnáblová, 2014; Horáková, 2012).

Další klasifikace rozlišuje několik stupňů sluchového postižení dle ztráty sluchu, která je uváděna v decibelech, tu lze zjistit pomocí vyšetřovací metody nazývané audiometrie (Horáková, 2012). Jednou z nejpoužívanějších klasifikací je klasifikace autora Lejsky (2003, s. 36), která rozlišuje tyto stupně:

Tabulka 1 Posouzení výsledků audiometrie dle ztráty v decibelech pro vzdušné vedení v oblasti řečových frekvencí (Lejska, 2003, s. 36)

Normální stav sluchu	0 dB – 20 dB
Lehká nedoslýchavost	20 dB – 40 dB
Středně těžká nedoslýchavost	40 dB – 60 dB
Těžká nedoslýchavost	60 dB – 80 dB
Velmi těžká nedoslýchavost	80 dB – 90 dB
Hluchota komunikační (praktická)	90 dB a více
Hluchota úplná (totální)	bez audiometrické odpovědi

Podle doby, ve které ke vzniku sluchové vady došlo, se rozlišují dva základní typy, vrozené a získané. Vrozené se dále dělí na geneticky podmíněné a kongenitálně získané. Kongenitálně získané pak mohou být vzniklé buďto prenatalně, což znamená, že vznikají v době těhotenství nebo perinatálně, tedy vzniklé v průběhu porodu nebo bezprostředně po něm (Horáková, 2012).

Poslední klasifikace, kterou v práci zmíníme, rozlišuje sluchové postižení na prelingvální, ke kterému došlo před samotným zahájením vývoje řeči, a na postlingvální, které vzniklo až po úplném dokončení vývoje řeči, k němuž dochází mezi 4. a 6. rokem života dítěte (Slowík, 2007). Doba, ve které ke sluchovému postižení došlo, je velmi důležitým faktorem ovlivňujícím následky postižení. Pokud totiž sluchové postižení vznikne před osvojením řeči, tedy do 3.-4. roku života, velmi nepříznivě to naruší ostatní oblasti vývoje dítěte, včetně rozvoje řeči. Naopak u dítěte s postlingválním sluchovým postižením můžeme sledovat jeho zachovalou schopnost užívat orální řeč (Vágnerová, 2004).

3.2 Příčiny sluchového postižení

Příčin vzniku sluchového postižení u dětí je známo mnoho. I přesto ale dochází ve velkém množství případů k jejich neobjasnění, což se může významně promítat do

následné léčby a péče o jedince se sluchovým postižením. Objasnění příčiny vzniku sluchového postižení totiž napomáhá například ke zjištění přidružených problémů, které se k tomuto typu postižení pojí a jejichž odhalení je z hlediska další péče o tyto jedince potřebná (Muknšnáblova, 2014).

Základní rozdělení rozlišuje příčiny sluchového postižení jako endogenní (vnitřní) a exogenní (vnější). Endogenní příčiny sluchového postižení mohou být zapsány již v genetickém kódu jedince (Muknšnáblova, 2014). *„Genetická informace může být narušena genovou aberací (odchylka, mutace), která nemusí být dědičná. Genetický materiál může ale také dítě dostat již s informací vedoucí ke sluchovému postižení, minimálně od jednoho z rodičů, jedná se o tzv. hereditární (dědičné) příčiny.“* (Muknšnáblova, 2014, s. 20-21).

Exogenní příčiny sluchového postižení jsou způsobeny vlivy vnějšího okolí a mohou být fyzikálního, chemického nebo biologického původu. Podle toho, v jakém období působí na sluchové ústrojí jedince, rozlišujeme příčiny prenatální, perinatální a postnatální (Muknšnáblova, 2014).

Mezi prenatální příčiny, tedy příčiny působící v době před narozením dítěte, patří pro příklad užívání některých léků, konzumace alkoholu, dále zarděnky, spalničky, toxoplazmóza, syfilis a další virové infekce. Všechny tyto příčiny ovlivňují plod skrze tělo matky a vzhledem k vývoji sluchového ústrojí plodu je prvních 12 týdnů těhotenství na jejich působení nejcitlivějším obdobím (Muknšnáblova, 2014).

Příčiny, které působí v době porodu a nazýváme je jako perinatální, způsobují percepční i centrální vady sluchu. Mohou mít např. podobu hypoxie, tedy nedostatku kyslíku v těle, dále těžkého porodu a s ním spojené krvácení do vnitřního ucha nebo mozku dítěte, poporodní žloutenky anebo Rh inkompatibility (Muknšnáblova, 2014).

Postnatální příčiny, které působí po narození dítěte a v průběhu jeho života, mohou poškodit sluchové ústrojí mechanicky, zánětlivě nebo chemicky. K mechanickému poškození dochází především úrazem, ale i nadměrným hlukem, jehož působením může vzniknout tzv. akustické trauma. Mezi zánětlivé procesy pak patří například chronické záněty středního ucha, záněty centrálního nervového systému nebo dětské nemoci, jako jsou například spalničky, zarděnky, chřipka, a jejich komplikovaný průběh. Sluch mohou poškodit také chemické látky, tedy různé léky, kovy, rozpouštědla nebo nikotin (Muknšnáblova, 2014).

3.3 Sluchová protetika

V současnosti existuje celá řada kompenzačních pomůcek pro osoby se sluchovým postižením, které pomáhají těmto lidem v co největší možné míře překonat komunikační bariéru, kterou jejich sluchová vada vytváří. Využití těchto kompenzačních pomůcek je dle Slowíka (2007) závislé na individuálním případě každého jedince. Ne všechny potřebné osoby tyto pomůcky využívají, je uváděno, že asi jedna třetina osob z celkového počtu těch, kterým by mohly pomůcky pomoci, je skutečně užívá (Hroboň, Jedlička a Hořejší, 1998 cit. dle Horáková, 2012). Důvodem negativního postoje vůči kompenzačním pomůckám je dle těchto autorů například zviditelnění sluchové vady a následná změna postoje okolí k tomuto jedinci.

Přidělení vhodné kompenzační pomůcky, správná rehabilitace a péče o takového jedince může sehrát velmi důležitou roli v následném začlenění se do intaktní společnosti. V případě pozitivních výsledků tohoto procesu totiž může dojít k pokrokům jak v oblasti kognitivního a sociálního vývoje, ale i dalších oblastí, což se může projevit v četnosti projevů prosociálního chování, které je těmito oblastmi vývoje podmíněno.

V následujících podkapitolách se podíváme, jaké kompenzační pomůcky mohou lidé se sluchovým postižením používat a jaká je jejich funkce.

3.3.1 Sluchadla

Za nejrozšířenější kompenzační pomůcku pro osoby se sluchovým postižením považuje Valenta (2014) sluchadla neboli tzv. individuální zesilovače zvuku. Jejich nejvyšší četnost potvrzuje i Horáková (2012), která uvádí, že jsou vhodná především pro jedince s lehkou, středně těžkou a těžkou nedoslýchavostí. Ale protože není ztráta sluchu většinou úplná, má jeho užití význam také u osob s velmi těžkými sluchovými vadami.

Hlavním principem sluchadel je individuální zesílení zvuku, což má za úkol zesilovač uvnitř sluchadla (Bendová, 2015). Díky sluchadlu tedy dochází k účinnějšímu přenosu zvuku do vnitřního ucha a tím pak k usnadnění komunikace především prostřednictvím mluvené řeči (Valenta, 2015). Ne pro všechny osoby se sluchovým postižením je sluchadlo vhodnou pomůckou. Valenta (2015) uvádí podmínku používání sluchadla, kterou jsou dostatečně zachované zbytky sluchu.

Aby bylo užívání sluchadla pro jedince se sluchovým postižením co nejkomfortnější, objevuje se na trhu hned několik různých druhů sluchadel. Podle tvaru lze rozlišit např. sluchadla kapesní, brýlová, závěsná, boltcová, zvukovodná nebo

kanálová (Valenta, 2014). Dle rozdílnosti ve zpracování akustického signálu se sluchadla dělí na analogová a digitální a dle způsobu přenosu zvuku jsou rozděleny na ty, které umožňují přenos zvuku do vnitřního ucha vzduchem a ty, díky kterým je zvuk veden kostí (Horáková, 2012).

3.3.2 Kochleární implantát

„Kochleární implantát je elektronická smyslová náhrada voperovaná do vnitřního ucha (hlemýžďe), která na rozdíl od sluchadel nezesiluje zvuk, ale umožňuje sluchově postiženému, aby se naučil vnímat zvuk.“ (Šedivá, 2006, s. 9) Princip funkce kochleárního implantátu spočívá v elektrické stimulaci sluchového nervu a následného vyvolání sluchového vjemu (Slowík, 2007). Přidělení kochleárního implantátu má své kritérium, které se řídí závažností sluchové vady, a je tedy vhodné pro jedince se žádnými nebo jen malými zbytky sluchu na obou stranách, které nelze využít pro porozumění řeči ani s pomocí sluchadel (Houdková, 2005).

Na voperování implantátu, pro které je nejvhodnější doba mezi 2. a 4. rokem dítěte, pak navazuje odborná rehabilitační péče, která je pro dosažení úspěšných výsledků nezbytná (Houdková, 2005; Horáková, 2012). Na úspěchu kochleární implantace se podílí navíc například také inteligence, nadání pro řeč, přítomnost dalšího, přidruženého postižení i spolupráce rodičů a podnětnost prostředí (Houdková, 2005).

3.3.3 Další kompenzační pomůcky

Vedle sluchadel a kochleárních implantátů, které tvoří základ kompenzace sluchového postižení, mohou jedinci se sluchovým postižením využívat také další kompenzační pomůcky, které v současné době zahrnují velké množství technických pomůcek usnadňujících život osob se sluchovým postižením.

Jednou z kategorií těchto kompenzačních pomůcek jsou tzv. signalizační pomůcky, mezi něž patří například světelné zvonky, světelné a vibrační budíky nebo speciálně vyrobené hodinky či minutky pro neslyšící. Jejich principem je transformace zvuku na vibrace nebo světelné signály, které je jedinec se sluchovým postižením schopen zaregistrovat (Barešová a Hrubý, 1999 cit. dle Horáková, 2012).

Další skupinu pomůcek tvoří televizní technika, teletext, skryté titulky, speciální počítače, mobilní telefony apod. Ty slouží k usnadnění předávání informací těmto jedincům především v jejich domácnostech. K usnadnění získávání informací ve školách

a na veřejnosti slouží například tzv. bezdrátové indukční smyčky, bezdrátové zařízení pro poslech zvuku či psací telefon (Horáková, 2012).

3.4 Možnosti komunikace jedinců se sluchovým postižením

Komunikace je proces, díky kterému dochází k dorozumívání se s ostatními lidmi a vzájemné dorozumívání je dle Mukšnáblové (2014) základem všech mezilidských vztahů. Ke komunikaci potřebujeme základní nástroj komunikace, jímž je označována řeč. Ta je však, jak jsme již zmínili, u dětí se sluchovým postižením buďto narušena, nebo se nerozvíjí tak, jak by měla. K tomu, abychom u těchto dětí dosáhli největší možné míry dorozumívání se, je dle Souralové (2005, cit. dle Horáková 2012) za potřebí vytvoření funkčního dorozumivacího prostředku, což je cílem edukace osob se sluchovým postižením. Součástí péče o jedince se sluchovým postižením je tedy nalezení adekvátního komunikačního systému, který můžeme chápat jako soubor dorozumivacích technik (Souralová, 2005, cit. dle Horáková, 2012).

Komunikační systémy lze dělit různým způsobem. Horáková (2012) zmiňuje dva typy komunikačních systémů, a to auditivně-orální a vizuálně-motorické. Auditivně-orální komunikační systém zahrnuje mluvenou řeč a s tím spojené odezírání mluvené řeči, které Krahulcová (2003, s. 193) definuje jako *„přijímání informací zrakem a chápání jejich obsahu na základě pohybů mluvidel, mimiky obličeje, gestikulace rukou a celkových postojů těla, situačních faktorů a kontextu obsahu mluveného.“* Mezi vizuálně-motorické komunikační systémy pak Horáková (2012) řadí znakový jazyk, znakovanou češtinu a prstovou abecedu.

Znakový jazyk je přirozeným jazykem neslyšících osob a jeho základem jsou vizuálně-pohybové prostředky jako je postavení a pohyby rukou, mimika, pozice hlavy a trupu těla. Znakovaná čeština je uměle vytvořený jazykový systém, v rámci něhož dochází ke znakování jednotlivých českých slov, která jsou současně vyslovována. Prstová abeceda spočívá ve zobrazování písmen české abecedy pomocí určeného postavení jedné nebo obou rukou, tedy doslovně jejich prstů a dlaní (Mukšnáblová, 2014).

Krahulcová (2003) a Mukšnáblová (2014) ve svých publikacích rozlišují celkem čtyři komunikační systémy, tedy systém orální komunikace, simultánní komunikace, totální komunikace a bilingvální komunikace.

System orální komunikace usiluje o vytvoření mluvené řeči. Tento systém využívá zraku a hmatu neslyšícího jedince, který díky sledování a hmatání úst a krku mluvčího dokáže rozlišovat jednotlivé hlásky (Muknšnáblova, 2014). V souvislosti s tímto systémem komunikace je zmiňována problematika skupiny jedinců s kochleárním implantátem, která má k vytvoření orálního jazyka velký potenciál (Krahulcová, 2003).

System simultánní komunikace představuje užití většinového národního jazyka v jeho mluvené podobě doplněného vizuálně-motorickými doplňky. Využití tohoto systému komunikace, můžeme sledovat především při překladu mluveného jazyka do znakového jazyka a naopak (Muknšnáblova, 2014). Mezi formy simultánní komunikace, jejichž úkolem je vizualizace jazyka, patří například znakový jazyk, prstová abeceda, pomocné artikulační znaky, psaná podoba jazyka, gesta, mimika nebo pantomima (Krahulcová, 2003).

System totální komunikace Muknšnáblova (2014, s. 58) definuje jako „*komplexní komunikační systém, který v sobě spojuje všechny použitelné komunikační formy akustické, vizuální, slovní i neslovní (gesta, mimika, pantomima, prstová abeceda, odezírání, znakový jazyk, znakovaná čeština, čtení, psaní, kresby, názorné ukázky atd.)*.“ Jeho cílem je dosažení účinného dorozumívání osob se sluchovým postižením, a to jak s jedinci se sluchovým postižením, tak i s intaktní společností (Krahulcová, 2003).

System bilingvální komunikace, který je považován za nejprogresivnější metodu komunikace, využívá dvou jazyků – znakového jazyka, který je v tomto případě prvním a mateřským jazykem jedince se sluchovým postižením, a národního, v našem případě českého jazyka, který zahrnuje také jeho psanou podobu (Muknšnáblova, 2014).

Jak jsme již na začátku této kapitoly naznačili, komunikace je určující v otázce mezilidských vztahů, a právě u jedinců se sluchovým postižením je tato oblast významně narušena. Podle Muknšnáblové (2014) můžeme u těchto dětí sledovat pesimistický postoj k interakci s ostatními až vyhýbání se kontaktu s nimi. To je dle autorky dáno častými komunikačními neúspěchy, které mohou vést k nejistotě, která se může stát spouštěčem agresivního chování vůči druhým.

Lze tedy předpokládat, že v případě, kdy si dítě se sluchovým postižením, podle svých individuálních potřeb, jeden z komunikačních systémů osvojí, by mohlo s velkou pravděpodobností dojít ke zlepšení těchto problémů, a tedy i v oblasti prosociálního chování.

II. Praktická část

4 Cíl výzkumu

Cílem bakalářské práce je zmapování výskytu vybraných prvků prosociálního chování u dětí předškolního věku se sluchovým postižením při volné hře.

4.1 Výzkumné otázky

1. Jaké prvky prosociálního chování se u pozorovaných dětí objevovaly?
2. Objevily se u všech pozorovaných dětí prvky prosociálního chování?
3. Objevily se u všech pozorovaných dětí prvky negativní vůči prosociálnímu chování?
4. Převažovaly u jednotlivých dětí prvky prosociálního chování nad negativními prvky?

4.2 Design výzkumu

K realizaci výzkumu a naplnění stanoveného cíle byla zvolena mapující studie, která má formu kazuistiky. Jde o výzkumný design založený na velmi podrobném studiu jednoho či jen několika málo případů (Hendl, 2005). Jeho cílem je detailní porozumění případu (Švaříček a Šed'ová, 2007).

4.3 Použité metody sběru dat

K naplnění cíle bakalářské práce byly zvoleny dvě výzkumné metody. Hlavní výzkumnou metodou bylo zúčastněné pozorování, které dle Hendl (2005) umožňuje pozorovateli účastnit se dění v sociálních situacích, v rámci kterého se pozorovatel dostává do osobního vztahu s pozorovanými, což mu umožňuje těsné přiblížení se předmětu pozorování.

Konkrétně se jednalo o pozorování tří dětí předškolního věku (3, 3 a 6 let) s vrozeným sluchovým postižením při volné hře v prostoru třídy speciální mateřské školy pro sluchově postižené. Pozorování bylo strukturované, šlo tedy o pozorování předem určených prvků prosociálního chování doplněných o prvky, které jsou vůči prosociálnímu chování negativní. Mezi prvky prosociálního chování byl zařazen úsměv, pomoc, prosba, pohlazení, zájem o druhé, zapojení do hry, spolupráce, schopnost podělit se a projev

soucit. Do prvků negativních vůči prosociálnímu chování bylo zařazeno vztekání se, žalování, vymáhání hračky, mračení se a praní se. Všechny tyto prvky byly vsazeny do předem vytvořeného schématu pozorování (viz příloha 1), do kterého byl výskyt prvků zaznamenáván pomocí čárek a krátkého popisu situace, ve které se prvek objevil. Všechny tři děti byly během volné hry pozorovány současně a stejný čas.

Pozorování probíhalo od listopadu roku 2018 do února roku 2019 v celkovém rozsahu 10 hodin. Pozorování probíhalo záměrně během volné hry dětí, která je dle autorky práce spontánnější, a tedy bohatší na projevy prosociálního chování než řízená činnost.

Další metodou doplňující pozorování byla analýza dokumentů, konkrétně zpráv a doporučení školského poradenského zařízení, zpráv z foniatrické a logopedické ambulance, dětské neurologie a deníku učitelky, které sloužily jako opěrný bod pro vypracování anamnéz jednotlivých dětí.

4.4 Výzkumné prostředí

Výzkum probíhal ve třídě pro děti se sluchovým postižením při speciální mateřské škole pro sluchově postižené, která se nachází v blízkosti centra hlavního města jednoho z krajů České republiky. Třidu pro děti se sluchovým postižením, jejíž kapacita je osm dětí, navštěvuje celkem šest dětí, z nichž jedno dítě má těžkou kombinovanou vadu. Třidu mohou navštěvovat děti s různým stupněm sluchového postižení nebo s kombinovanými vadami od věku dvou let. Ve třídě jsou přítomni dva pedagogičtí pracovníci, konkrétně učitelka a asistent pedagoga.

V mateřské škole jsou mimo třídu pro děti se sluchovým postižením další dvě třídy pro děti s narušenou komunikační schopností. V mateřské škole probíhá pravidelná skupinová a individuální logopedická péče, přičemž individuální logopedickou péči zajišťuje školní logoped, který je v mateřské škole přítomen každý den. Program činností, který mateřská škola nabízí, odpovídá programům běžných mateřských škol. Zároveň je kladen důraz na péči především v oblasti rozvoje komunikace.

4.5 Výzkumný soubor a jeho výběr

Výzkumný soubor tvořily tři děti se sluchovým postižením ve věku od 3 do 6 let, konkrétně se jednalo o jednu dívku (3 roky) a dva chlapce (3 a 6 let). Dvě z dětí jsou sourozenci pocházející z neslyšící rodiny. Třetí z dětí je z rodiny, ve které se sluchové

vady nevyskytují. Výběr výzkumného souboru byl příležitostný na základě dostupnosti. Jména všech dětí jsou v práci záměrně zaměněna z důvodu zachování anonymity dětí a jejich rodin.

5 Případové studie

5.1 Amálie

Osobní anamnéza

Amálie se narodila v lednu roku 2016 jako druhé dítě neslyšících rodičů. Těhotenství a porod probíhal bez komplikací. Dívka se narodila s omotanou pupeční šňůrou okolo krku a porodní hmotností 2900 g. Amálii byla krátce po porodu (březen 2016) diagnostikována těžká sluchová vada – oboustranná ztráta sluchu, percepční nedoslýchavost a následně v prosinci roku 2016 přidělena sluchadla, která dívka ze začátku spíše odmítala. Mimo sluchové vady a alergie se u Amálie nevyskytují žádné další závažnější zdravotní problémy. Vývoj dívky je opožděný v oblasti řeči v důsledku sluchového postižení. Amálie komunikuje s okolím převážně posunky, gesty, částečně i znaky Českého znakového jazyka, zvuky a křikem. V oblasti motoriky je dívka na velmi dobré úrovni. Amálie je velmi živé a dobře naladěné dítě, které se rádo prosazuje.

Rodinná anamnéza

Amálie pochází z úplné rodiny. Žije společně s oběma rodiči a dvěma sourozenci v panelovém domě nedaleko centra města, ve kterém společně se svým starším bratrem narozeným v březnu roku 2015 navštěvuje speciální mateřskou školu pro sluchově postižené. Amálie má dále také mladšího bratra narozeného v srpnu 2017, s nímž je matka v současné době na rodičovské dovolené. Matka (25 let) má základní vzdělání a otec (27 let) se vyučil na středním odborném učilišti kuchařem. V současné době však pracuje jako dělník. Kompletně celá Amáliina nukleární rodina je zasažena sluchovým postižením. Staršímu bratrovi byla diagnostikována těžká sluchová vada – oboustranná hluchota, mladšímu bratrovi oboustranná nedoslýchavost. Další zdravotní obtíže se v rodině nevyskytují. V rodině panují harmonické vztahy. Děti jsou téměř každý den v kontaktu s orálně komunikující babičkou. Také i otec komunikuje mimo Českého znakového jazyka také pomocí orální řeči.

Školní anamnéza

Do speciální mateřské školy pro sluchově postižené Amálie nastoupila v září roku 2018 ve věku dvou a půl let. Její adaptace na nové prostředí mateřské školy proběhla bez problémů. Zásahu na tom dle slov učitelky měla přítomnost staršího bratra, který do této

mateřské školy již rok docházel, a tak prostředí školy znal. Pro mladší sestru se tak stal ochráncem a průvodcem v pro ni zcela novém prostředí.

Amáliiny začátky v mateřské škole zpočátku doprovázelo vztekání. To nastávalo dle postřehů její učitelky ve chvílích, kdy jí nebylo vyhověno nebo nechtěla dělat věc, která se po ní vyžadovala. Amálie však brzy pochopila stanovená pravidla a režim mateřské školy. Postupně se naučila řešit problémy adekvátním způsobem.

Již po několika týdnech docházky do mateřské školy se u Amálie projeví pokroky, a to především v oblékání. Amálie je velmi rychlé a pohotové dítě, je kamarádká a mezi dětmi oblíbená. S chutí se zapojuje do všech činností, při kterých se objevují problémy s pozorností, které jsou však adekvátní věku. Výkyvy pozornosti lze u Amálie sledovat především po dlouhé nepřítomnosti v mateřské škole. Při pracovních činnostech je trpělivá a práci vždy dokončí. Největším problémem je ovšem velmi nepravidelná docházka a složitá komunikace. Přestože Amálie pochází z neslyšící rodiny, nepoužívá ke komunikaci Český znakový jazyk tak často, jak by se mohlo očekávat. V současnosti Amálie komunikuje pomocí přirozených znaků a postupně si v mateřské škole osvojuje některé znaky Českého znakového jazyka, z nichž některým již dobře rozumí.

Prosociální chování

První prvek prosociálního chování, kterým byl **úsměv**, se u Amálie objevoval každý den pozorování, a to vždy hned několikrát. V porovnání se všemi pozorovanými dětmi se u Amálie objevoval nejčastěji, a Amálie se tak jevila jako nejvíce usměvavé dítě. Nejčastěji se úsměv objevoval v situacích, kdy si Amálie někdo začal všimnout a hrát si s ní, a také ve chvílích, kdy se Amálii nebo někomu jinému něco podařilo. Mnohokrát její úsměv směřoval také k mé osobě, a to i přes to, že mne znala velmi krátkou chvíli. Nejčastěji pak při navázání očního kontaktu během společné hry.

Také **pomoc** byla u Amálie mnohem častější než u ostatních dětí. Ta směřovala především k ostatním dětem a vždy se jednalo o pomoc nezištnou, tedy nebylo o ni požádáno. Amálie pomohla například tím, že podala chlapci jeho přezůvky. Také mně Amálie pomohla, a to tím, že mi hned několikrát přinesla mé desky se zápisky, které viděla na stole, čímž přerušila svoji hru. Pomoc poskytla také ve chvíli, kdy mi na zem spadl papír a Amálie ho ihned zvedla a podala mi ho. V jednom případě dívka dokonce

odsunula židli další holčičce, která si chtěla jít sednout s hračkou ke stolečku, což bylo velmi milé gesto.

Dalším pozorovaným prvkem byla **prosb**a. Ta se u dívky během pozorování objevila ve stejném množství případů jako u jejího bratra Viléma, což bylo ve výsledku mnohem častěji než u posledního pozorovaného chlapce. Prosb

a byla směřována ale pouze k paní učitelce nebo ke mně, a to vždy, když si chtěla Amálie půjčit hračku, na kterou nedosáhla nebo při otevření hračky, kterou si sama nezvládla otevřít. Při hře Amálie s ostatními dětmi jsem prosbu o půjčení hračky, se kterou si hrálo jiné dítě, nezaregistrovala. Přestože bylo v pozorování dívky zjevné, že poprosit dokáže, častokrát se vyskytla při hře situace, při které si Amálie chtěla půjčit hračku, se kterou si hrál někdo jiný. Dívka však o hračku dané dítě neprosila, ale začala mu ji brát.

Stejně jako předchozí prvky prosociálního chování se i **pohlazení** u Amálie vyskytlo nejčastěji ze všech dětí. Několikrát Amálie pohladila ostatní děti po jejich příchodu do třídy, kdy přerušila hru a běžela za nimi. Také já dostala pohlazení společně s objetím, které proběhlo po mém příchodu do třídy, kdy Amálie opět odběhla od volné hry. V jednom případě proběhlo pohlazení také přímo v rámci hry na doktora, kdy mne Amálie v roli doktorky ošetřovala a při té příležitosti mě pohladila.

Amálie je velmi kontaktní dítě, tudíž i její **zájem o druhé**, který jsem sledovala, byl u dívky nejčastější ze všech pozorovaných dětí. Její zájem byl směřován z části k dětem, ale velmi často spíše ke mně nebo další studentce. Amálie mnohokrát zanechala hry, aby uvítala příchozí děti, nebo aby si mně nebo druhé studentce sedla na klín. Mnohokrát pro mě Amálie přišla ke stolečku, vzala mě za ruku a vedla na koberec ke své hře nebo mi jednoduše hračku ke stolečku přinesla a začala vyžadovat, abych si společně s ní s hračkou hrála. Amálie se během volné hry zajímala také o hru druhých, její zájem však mnohdy nepatřil dětem, ale spíše konkrétní hračce, se kterou si děti hrály.

Na rozdíl od předchozích prvků prosociálního chování se však dívky **zapojování do hry** objevovalo oproti ostatním dětem nejméně často. Pokud se však Amálie do některé z her dětí zapojila, byla to z větší části hra jejího bratra Viléma. Několikrát během pozorování si jiná dívka postavila z kostek stánek, ve kterém prodávala zmrzlinu, kterou si některé děti, mezi nimiž byla několikrát také Amálie, chodily kupovat. Další zapojování do hry mělo u Amálie spíše formu nápodoby. Jednalo se například o situaci, kdy si děti společně postavily z kostek dráhu, po které následně jedno po druhém začaly běhat, což se zalíbilo také Amálii, která se ihned k dětem přidala. Nebo také hra

s mikrofony ze stavebnice Amálii zaujala u jiného dítěte, a tak si stejným způsobem mikrofón také vyrobila a společně s ním do něj začala zpívat.

Také **spolupráce** byla u Amálie nejméně častá a vyskytla se pouze v jednom případě, kdy si společně se svým bratrem postavili dráhu, po které následně posílali kuličku. Situací, ve kterých bylo potřeba vzájemné spolupráce dětí, se při volné hře během pozorování vyskytlo více, nicméně Amálie se v těchto případech neúčastnila, přestože si posléze s hračkou hrála.

Amáliina **schopnost podělit se** s druhými, která byla dalším prvkem pozorování, se ukázala celkem v osmi případech, což bylo méně než u jejího bratra Viléma, ale více než u Matěje. Amálie neměla problém podělit se o hračku, o kterou ji jiné dítě poprosilo, a to jak o hračku půjčenou ze třídy mateřské školy, tak i hračku vlastní, kterou si do třídy přinesla. Amáliina schopnost podělit se se ukázala také v případech, kdy o půjčení hračky nebyla žádána. Taková situace, kdy ostatním svoji hračku po příchodu do třídy začala ukazovat a půjčovat, nastala hned několikrát.

Projev soucitu, který byl posledním sledovaným prvkem prosociálního chování, se u Amálie během pozorování neobjevil a v porovnání se zbylými dětmi, u kterých se projev soucitu vyskytl v jednom případě, dopadla nejhůře.

Prvky negativní vůči prosociálnímu chování

Během pozorování se **vztekaní** u Amálie vyskytlo pouze v jedné situaci, která vznikla na základě toho, že Amálie rozbila část hračky, se kterou si během volné hry hrála. Paní učitelka po Amálii chtěla, aby se dětem za poškození hračky omluvila, což ani po delším naléhání dívka neudělala, a tak se paní učitelka začala zlobit. V tu chvíli se Amálie začala vztekat a zároveň vzlykat.

Žalování, které se u chlapců během pozorování objevilo vždy v jednom případě, se u Amálie za celou dobu nevyskytlo ani jednou.

Oproti žalování však Amáliino **vymáhání hraček** bylo častější a bylo možné ho sledovat celkem ve čtyřech případech, což bylo stejně často jako u Viléma, ale více než u Matěje. Ve všech situacích navíc došlo k tomu, že Amálie druhému dítěti hračku vzala, a v jednom případě s ní dokonce utíkala pryč.

Amálie je poměrně veselá a usměvavá dítě. Proto ani **mračení** se u Amálie nevyskytovalo často. Pouze v jednom případě, kdy si společně s další dívkou hrála na

zmrzlinářství z postavených kostek, které jim jiný chlapec zbořil, se na něj Amálie začala zlobit, což vyjádřila svým rozzlobeným výrazem tváře.

Praní se s některým z dalších dětí se u Amálie během pozorování neobjevilo.

Tabulka 2 Prvky prosociálního chování – Amálie

úsměv	pomoc	prosba	pohlazení	zájem o druhé	zapojení do hry	spolupráce	schopnost podělit se	projev soucitu
23	8	6	5	25	8	2	6	0

Tabulka 3 Prvky negativní vůči prosociálnímu chování – Amálie

vztekaní se	žalování	vymáhání hračky	mračení se	praní se
1	0	4	1	0

5.2 Vilém

Osobní anamnéza

Vilém se narodil v březnu roku 2015 jako prvorozené dítě neslyšících rodičů. Těhotenství probíhalo bez komplikací. Chlapec se narodil ve 36. týdnu s porodní váhou 2120 g. Vilémovi byla krátce po porodu diagnostikována oboustranná hluchota, která je u něj od prosince roku 2015 kompenzována sluchadly, která dříve hůře snášel. Vzhledem ke stavu sluchu foniatr rodině nabídl možnost kochleární implantace, kterou však rodina odmítla. Mimo sluchové vady byl Vilémovi v únoru roku 2019 diagnostikován také syndrom ADHD. Vývoj chlapce je opožděný v oblasti řeči v důsledku těžké sluchové vady. Chlapec komunikuje prostřednictvím Českého znakového jazyka a přirozených znaků. V oblasti motoriky se objevuje neobratnost, časté úrazy. Vilém je milé dítě, které je ovšem často negativně naladěné a plačtivé.

Rodinná anamnéza

Chlapec žije v úplné, pětičlenné rodině v panelovém domě nedaleko centra města, ve kterém navštěvuje také speciální mateřskou školu pro sluchově postižené. Vilém má dva mladší sourozence – sestru narozenou v únoru roku 2016 a bratra narozeného v srpnu roku 2017, se kterým je matka v současné době na rodičovské dovolené. Matka (25 let) má ukončené základní vzdělání a otec (27 let) se na středním odborném učilišti vyučil kuchařem. V současnosti ale pracuje jako dělník. Oba Vilémovi rodiče i sourozenci mají sluchovou vadu. Sestře byla měsíc po porodu diagnostikována oboustranná sluchová vada

– těžká nedoslýchavost a malému bratrovi oboustranná nedoslýchavost. Vilémova nukleární rodina je tedy kompletně neslyšící. Rodina není zasažena dalšími zdravotními obtížemi. Vilém je velmi často v kontaktu s orálně komunikující babičkou, která rodině pomáhá. Také otec komunikuje mimo znakového jazyka pomocí orální řeči. V rodině panují harmonické vztahy.

Školní anamnéza

Vilémův nástup do speciální mateřské školy pro sluchově postižené proběhl v září roku 2017 ve věku dvou a půl let. S adaptací na nové prostředí neměl kromě občasného poplakávání před matkou žádný problém a do mateřské školy se těšil. Během prvních měsíců v mateřské škole však nastaly problémy s režimem mateřské školy a se střídáním činností, při kterém se Vilém často vztekal. Tyto problémy ovšem po nějaké době vymizely, k čemuž dle učitelky velmi přispěly obrázky s režimovou posloupností, díky kterým Vilém věděl, jaké činnosti budou následovat.

Vilém byl během prvního roku v mateřské škole často nepřítomen z důvodu nemoci. Podle učitelky se chlapec v období prvního roku docházky jevil jako svéhlavý a negativistický. Často se vztekal, odmítal spolupracovat a dodržovat pokyny a pravidla. Při snaze učitelky o chlapcovu spolupráci často dělal, že nerozumí.

V nedávné době, tedy druhým rokem Vilémovy docházky do speciální mateřské školy, začala do stejné třídy chodit také jeho mladší sestra, o kterou Vilém začal pečovat a dohlížet jako opravdový starší bratr. U Viléma však v současnosti stále přetrvává neposlušnost a neklidnost. Také komunikace s chlapcem je stále komplikovaná, jelikož v Českém znakovém jazyce komunikuje jen omezeně a v mnoha případech nerozumí, používá spíše přirozené znaky.

Prosociální chování

Vilémův **úsměv** se během pozorování volné hry objevil hned několikrát, a byl tak jedním ze dvou nejčastějších prvků prosociálního chování, který se u chlapce objevil. Ve výsledku byla ale jeho četnost menší než u ostatních dětí. Nejčastěji se u Viléma úsměv objevoval ve chvíli, kdy měl radost z výsledku nějaké činnosti jako bylo například stavění komína z kostek nebo společné malování obrázku.

V rámci volné hry došlo také k poskytnutí Vilémovy **pomoci**. Vilém druhým dětem za dobu pozorování pomohl v méně případech než Amálie, ale více než Matěj.

V jednom z případů Vilém podal druhému chlapci autíčko, na které chlapec sám nedosáhl. Vilém mu auto podal, přestože chlapec o pomoc nepožádal gestem rukou, ale pouze na auto ukázal prstem ruky. Dále pak pomohl své sestře Amálii, a to podáním paličky ke xylofonu ze skříně, na kterou dívka nedosáhla. Ani při této situaci dívka o pomoc nepožádala gestem rukou, avšak Vilém její potřebu pomoci pochopil podle xylofonu, který držela v rukou.

Na rozdíl od předchozích byla **prosba** u Viléma v porovnání s ostatními dětmi nejčastější. Prosba více směřovala k dospělým, od kterých chlapec několikrát potřeboval pomoc s otevřením nebo podáním hračky. V menší míře pak prosba směřovala k dětem, a to tehdy, když si Vilém chtěl půjčit jejich hračku. Přestože chlapec několikrát druhé děti dokázal poprosit, nastaly případy, kdy jim hračku i vzal.

Pohlazení bylo jediným prvkem prosociálního chování, které se u chlapce za celou dobu pozorování neobjevilo.

Zájem o druhé Vilém také projevoval, a to více než Matěj, ale méně než Amálie. Velmi často svůj zájem projevoval tím, že k některému z dětí přistoupil, poklepal mu na rameno, aby získal jeho pozornost, a začal mu ukazovat hračku, se kterou si hrál, případně pobídl kamaráda, aby si s ním začal hrát. Velmi často nám Vilém také chodil ukazovat jeho výtvar nebo hračku, se kterou si právě hrál. Jeho zájem o druhé projevoval i méně aktivním způsobem, když hned několikrát přistoupil ke skupince dětí, která měla rozehranou hru, a začal je při této aktivitě sledovat.

Chlapcovo **zapojování do hry** druhých dětí bylo při volné hře také možné sledovat. Vilém se do hry zapojoval častěji než jeho sestra Amálie, ale ne více než Matěj. Vilém si do mateřské školy velmi často nosil vlastní hračky, s nimiž si hrál. Pokud ho však zaujala již probíhající hra ostatních dětí ve třídě, dokázal se k nim ihned po příchodu do třídy zapojit. Se zapojením Vilém neměl problém a vždy, když chtěl, svoji přítomnost si prosadil. Jediným problémem bylo zapominání na úklid hračky, se kterou si předtím hrál.

Ani **spolupráce** nebyla u Viléma v porovnání s ostatními nejčastější. Přesto se ale v jeho hře objevovala a velmi často šlo o spolupráci s některým z chlapců při stavění různých komínů nebo domečků z molitanových kostek. Ve dvou případech šlo dokonce o spolupráci, která byla potřebná k tomu, aby se samotná hra s konkrétní hračkou vůbec mohla uskutečnit. Šlo o postavení dráhy, po které děti následně posílaly kuličku, a stavbu zmrzlinového stánku, do kterého si pak děti chodily kupovat zmrzlinu.

Vilém během pozorování prokázal také svoji **schopnost podělit se** s druhými, a to nejvíce ze všech tří dětí. Pokud se k chlapci a jeho hře některé z dětí připojilo, chlapec jeho přítomnosti nebránil a byl schopen hračku s druhým dítětem sdílet. Tato schopnost se projevila také ve chvílích, kdy za chlapcem některé z dětí přišlo a požádalo jej o půjčení jeho hračky, o kterou se také v několika případech následně podělil. V jednom případě dokonce půjčil i vlastní hračku, kterou si přinesl z domova.

Projev soucitu se u Viléma vyskytl v rámci společné hry se mnou a Matějem, kdy jsme společně s oběma chlapci stavěli z kostek komín, který spadl. Využila jsem proto vzniklé situace k tomu, abych před chlapci začala kvůli zbořenému komínu vzlykat. Jejich reakcí na mé chování bylo znovupostavení komína, na který mě ihned po dokončení s nadšeným výrazem ve tváři upozornili.

Prvky negativní vůči prosociálnímu chování

Prvním sledovaným prvkem bylo **vztekání**, které bylo u Viléma velmi časté a ze všech prvků negativních vůči prosociálnímu chování také nejčastější. Zároveň se u Viléma vyskytlo ze všech tří dětí nejvíce. Ke vztekání docházelo zpravidla v situacích, kdy chlapci nebylo ve hře vyhověno a nemohl si hrát s hračkou, se kterou chtěl. Ke stejnému způsobu chování docházelo kvůli úklidu hraček, se kterými už si Vilém nehrál a byl k jejich úklidu napomenut. Vztekání několikrát doprovázelo také chlapcovo dupání a pláč.

Žalování se během celého pozorování vyskytlo jednou stejně jako u Matěje, a oproti Amálii tak z hlediska tohoto prvku dopadli oba chlapci hůře. Ve Vilémově případě šlo o žalování na druhého chlapce, který mu sebral hračku, kterou si odložil, protože si začal hrát s jinou. Vilém na tuto situaci reagoval tak, že na chlapce a hračku v jeho ruce začal ukazovat prstem ruky a naléhat na mne.

Také **vymáhání hračky** se ve volné hře Viléma objevilo, a to ve stejném množství jako u Amálie, což bylo více než u posledního chlapce. V rámci vymáhání hračky v několika případech dokonce došlo k tomu, že Vilém druhému dítěti hračku z jeho rukou sebral a utekl s ní pryč. Také při společném stavění z kostek s Matějem se Vilém pokoušel vzít chlapci z rukou kostky, protože na něj už žádná nezbyla.

Mračení doprovázelo především vymáhání hračky. Zároveň se také objevilo při hře, do které chlapci zasahovalo jiné dítě. V porovnání s výskytem tohoto prvku u ostatních dětí dopadl Vilém nejhůře.

Stejně jako u Vilémovy sestry Amálie a Matěje se ani u chlapce **praní se** s jinými dětmi nevyskytlo.

Tabulka 4 Prvky prosociálního chování – Vilém

úsměv	pomoc	prosba	pohlazení	zájem o druhé	zapojení do hry	spolupráce	schopnost podělit se	projev soucitu
15	3	6	0	15	10	7	12	1

Tabulka 5 Prvky negativní vůči prosociálnímu chování – Vilém

vztekaní se	žalování	vymáhání hračky	mračení se	praní se
5	1	4	2	0

5.3 Matěj

Osobní anamnéza

Matěj se narodil v listopadu roku 2012 jako prvorozené dítě. Těhotenství a porod probíhal bez komplikací. Matěj se narodil v plánovaném termínu porodu s omotanou pupeční šňůrou kolem krku. Po novorozeneckém screeningu mu byla zjištěna vada sluchu, oboustranná percepční nedoslýchavost. Sluchová vada je u chlapce kompenzována zevními sluchovými pomůckami – sluchadly, která mu byla přidělena v deseti měsících věku. Chlapec doposud nemá vybudovaný komunikační kanál a v současnosti začíná s komunikací v Českém znakovém jazyce. Orální řeč chlapce není rozvinuta a jen stěží napodobuje slabiky a hlásky. Matějovi byla při zrakovém screeningu na jaře roku 2018 zjištěna také větší oční vada – astigmatismus, která je korigována brýlemi. Mimo výše uvedených nemá chlapec žádné další zdravotní problémy. Matěj je velmi milé a klidné dítě.

Rodinná anamnéza

Matěj žije v úplné rodině společně s mladším bratrem narozeným v březnu roku 2017. Oba Matějovi rodiče mají dosažené základní vzdělání. Otec pracuje na úřadu práce a matka je na rodičovské dovolené. Rodina dříve žila v zahraničí, kde Matěj docházel jen několik málo měsíců do tamější mateřské školy. V současnosti bydlí nedaleko centra města, ve kterém se nachází také mateřská škola, do které Matěj dochází od svých čtyř let. V rodině dítěte se další sluchové vady nevyskytují. Kromě oční vady otce (tupozrakost a dalekozrakost) není rodina zasažena žádnými dalšími zdravotními

obtížemi. Rodině byla v mateřské škole doporučena výuka znakového jazyka, na kterou v současnosti stále nepřistoupila.

Školní anamnéza

Do mateřské školy chlapec nastoupil ve svých třech letech. V té době docházel do mateřské školy v zahraničí, kde společně s rodinou žil pouze pár měsíců. Od září roku 2017 navštěvuje speciální mateřskou školu pro sluchově postižené v hlavním městě jednoho z krajů České republiky.

Matějova adaptace na nové prostřední mateřské školy se podle slov učitelky zpočátku neobešla bez pláče a odmítání činností řízených učitelkou. Chlapec dle učitelky nebyl zvyklý pracovat dle pokynů. Průběh začátku Matějovy docházky do speciální mateřské školy pro sluchově postižené narušovala jeho velmi častá nepřítomnost, která byla omlouvána nemocí. Po rozhovoru s rodiči Matějova učitelka zjistila, že chlapec odmítá do mateřské školy chodit a po cestě do ní dělá problémy. Podle učitelky ovšem po příchodu do třídy přestane, začíná spolupracovat a hrát si s ostatními.

Nový školní rok 2018/2019 zaznamenal u Matěje zlepšení především v jeho komunikaci. Stále však přetrvávají výkyvy způsobené nepřítomností v mateřské škole. Ty se projevují zapomínáním a nedostatky ve slovní zásobě. Podle slov učitelky je Matěj po delší nepřítomnosti v činnostech velmi pomalý, nepoužívá hlas a nehraje si.

Prosociální chování

Úsměv se u Matěje objevoval téměř každý den pozorování a hned po Amálii byl u chlapce nejčastější. Zároveň byl také u chlapce z celkového výčtu prvků prosociálního chování nejvíce zastoupen. Matějův úsměv například směřoval k hrajícím si dětem, jejichž volnou hru velmi často zpovzdálí s úsměvem na tváři sledoval. Mnohokrát byl úsměv věnován dítěti nebo dospělému, který si Matěje všiml a začal si s ním hrát. Tak to bylo hned v několika situacích, kdy ho některý z kamarádů vtáhl do své hry nebo mu půjčil svoji hračku. Také vzájemná spolupráce na postavení věže z kostek Matěje těšila, což během aktivity projevil svým úsměvem.

Dalším prvkem prosociálního chování byla **pomoc**. Tu bylo možné u Matěje sledovat během pozorování dvakrát. Vždy se, stejně jako u Amálie, jednalo o pomoc nezištnou, tedy nebyl o ni chlapec druhými požádán. V prvním případě Matěj pomohl druhému chlapci s hledáním jeho hračky hned potom, kdy zaregistroval, že chlapec něco

hledá. Další pomoc Matěj poskytl dívce, která začala sbírat rozkutálená víčka, která s dalšími dětmi omylem rozsypala. Pouze Matěj však víčka společně s dívkou začal sbírat. Celkem se však u Matěje pomoc objevila méně často než u zbylých dětí.

Situace, ve které se objevila Matějova **prosba**, nastala během pozorování pouze jedna, a to ta, kdy mne chlapec poprosil o podání kartičky s obrázkem, která mu spadla za poličku, kam nedosáhl. Ze všech tří pozorovaných dětí byl u Matěje také tento prvek zastoupen nejméně.

Také **pohlazení** se nevyskytovalo ve velké míře a objevilo se v situaci, kdy k Matějovi přistoupil jiný chlapec, který ho objal. Matěj na toto chlapcovo chování zareagoval pozitivně a na oplátku chlapce pohládl po zádech.

Matějův **zájem o druhé** byl ze všech tří dětí nejmenší, ale přesto se během pozorování několikrát objevil. Z pozorování bylo patrné, že Matěj o ostatní děti zájem má, nicméně neprojevuje ho v tak velké míře a většinou až ve chvíli, kdy si chlapce všimne někdo druhý. Chlapcův zájem o druhé byl patrný například při stavění stavebnice, během kterého Matěj několikrát poklepal druhému chlapci na nohu, aby zaujal jeho pozornost a mohl mu ukázat obrázek s návodem stavebnice. Také v situaci, ve které k Matějovi během hry přistoupil jiný chlapec, se objevil Matějův zájem o něj a jeho přítomnost, jelikož mu ihned začal na návod ukazovat, co staví. Při jiné hře se také stalo, že jiný chlapec od Matěje odběhl za paní učitelkou, což Matěj po chvíli zaregistroval a začal chlapce ve třídě hledat. Matějův zájem o druhé však nebyl pouze pasivního charakteru, a tak se několikrát stalo, že chlapec například vyzval druhé dítě ke společné hře nebo přišel ukázat svůj výtvar.

Oproti předchozím prvkům prosociálního chování bylo Matějovo **zapojení se do hry** častější než u dalších dvou dětí, přičemž ve většině případů šlo spíše o jeho zapojení na základě vybídnutí druhého dítěte k jeho hře než o zapojení z vlastní iniciativy. V několika případech tedy k zapojení Matěje do hry došlo po tom, co pro něj jiné dítě přišlo a odvedlo ho k rozehrané hře, ke které se Matěj vždy a bez námitek připojil. Objevily se také situace, kdy se Matěj do rozehrané hry jiných dětí přidal sám. Takových bylo ale méně a Matěj velmi často seděl na koberci sám, což vydržel velmi dlouho, a často dokonce i bez hračky.

Spolupráce se ve volné hře Matěje také objevila a nejčastěji šlo o stavění domečku nebo komínu z molitanových kostek. Ze všech dětí byl také tento prvek prosociálního chování u Matěje zastoupen nejvíce.

Matějova **schopnost podělit se** s dalšími dětmi o hračku se během pozorování také projevila, její četnost byla nicméně na rozdíl od ostatních dětí menší. Z pozorování bylo zjevné, že Matěj nemá problém podělit se o hračku, se kterou si zrovna hraje, protože kdykoliv k Matějovi nějaké dítě přišlo a začalo si hrát s jeho hračkou, neprotestoval. Jeho schopnost podělit se s ostatními se projevila také v situaci, kdy společně s dalšími dětmi dostavěl domeček, do kterého v tu chvíli vstoupila holčička, která se na stavbě domečku nepodílela. Ani v tomhle případě Matěj neprotestoval a pokračoval ve hře dál bez jakékoliv známky hněvu.

Stejně jako u Viléma se i **projev soucitu** vyskytl v jednom případě, a to ve stejné situaci jako u něj, tedy při stavění komína z kostek, se kterým jsem jim pomáhala, a který následně spadl. Zkusila jsem proto využít situace a začala před chlapci vzlykat. Jejich reakcí na to bylo znovupostavení komína, na který mě ihned upozornili.

Prvky negativní vůči prosociálnímu chování

Po dobu pozorování se u Matěje **vztekání** nevyskytlo a ze všech tří pozorovaných dětí v rámci tohoto prvku dopadl nejlépe.

K **žalování** došlo v případě Matěje jednou, a to ve chvíli, kdy jsme si s ostatními dětmi hráli s plyšovým sluníčkem, které nám jiné dítě odneslo. Matěj na to zareagoval tím, že navázal oční kontakt a prstem ruky začal ukazovat na dítě, které nám sluníčko vzalo.

Také **vymáhání hraček** se u Matěje příliš často nevyskytlo. Konkrétně tedy ve dvou případech, což bylo opět ze všech dětí nejméně. Šlo o vymáhání kostek, se kterými si společně s jiným chlapcem hráli. Oba chlapci se na stavění chtěli podílet, přičemž druhý chlapec si bral více kostek najednou, a na Matěje tak žádná kostka nezbyla. Začal se jich proto domáhat.

Mračení se u Matěje objevilo také ve dvou případech. V první situaci došlo k tomu, že Matěj společně s ostatními dětmi postavil z kostek bunkr, do kterého se děti hned schovaly. Na Matěje však už nezbylo v bunkru místo, a proto se začal na ostatní mračit. V dalším případě se mračení u Matěje objevilo po tom, co mu jiné dítě zbořilo jeho výtvar z kostek.

Poslední prvek, který sledoval **praní se** dětí, se ani u Matěje po celou dobu pozorování neobjevil.

Tabulka 6 Prvky prosociálního chování – Matěj

úsměv	pomoc	prosba	pohlazení	zájem o druhé	zapojení do hry	spolupráce	schopnost podělit se	projev soucitu
21	2	1	2	8	14	8	5	1

Tabulka 7 Prvky negativní vůči prosociálnímu chování – Matěj

vztekaní se	žalování	vymáhání hračky	mračení se	praní se
0	1	2	2	0

5.4 Výsledky případových studií

Tabulka 8 Výsledná tabulka shrnující výskyt všech prvků

	Amálie	Vilém	Matěj
úsměv	23	15	21
pomoc	8	3	2
prosba	6	6	1
pohlazení	5	0	2
zájem o druhé	25	15	8
zapojení do hry	8	10	14
spolupráce	2	7	8
schopnost podělit se	6	12	5
projev soucitu	0	1	1
výsledný počet prvků	83	69	62
vztekaní se	1	5	0
žalování	0	1	1
vymáhání hračky	4	4	2
mračení se	1	2	2
praní se	0	0	0
výsledný počet prvků	6	12	5

Podle výše uvedené tabulky, která shrnuje výskyt všech pozorovaných prvků, tedy prvků prosociálního chování a prvků negativních vzhledem k prosociálnímu chování, můžeme konstatovat, že nejvíce prvků prosociálního chování bylo během celého procesu pozorování sledováno u Amálie, a to celkem v 83 případech. Nejméně prvků prosociálního chování se při volné hře vyskytovalo u Matěje s výsledkem 62 případů.

Prvky negativní vzhledem k prosociálnímu chování se ve volné hře nejvíce vyskytovaly u Viléma s výsledným počtem 12 případů. Nejméně těchto prvků bylo vypořizováno u Matěje celkem v 5 případech.

Z hlediska výskytu jednotlivých prvků prosociálního chování se úsměv nejvíce vyskytoval u Amálie ve 23 případech a stejně tak i pomoc v 8 případech. V rámci prosby došlo u Amálie a Viléma ke stejnému počtu 6 případů, což bylo ve výsledku nejvíce. Pohlázení bylo více sledováno u Amálie v 5 případech a stejně tomu bylo se zájmem o druhé, který Amálie projevila ve 25 případech. Zapojení do hry bylo nejvíce sledováno s výsledkem 14 případů u Matěje, u kterého byl zároveň také největší výskyt spolupráce s výsledným počtem 8 případů. Schopnost podělit se v rámci volné hry projevil nejčastěji Vilém ve 12 případech. Projev soucitu byl nejvíce zastoupený u obou chlapců vždy v 1 případě.

Vzhledem k prvkům negativním vůči prosociálnímu chování bylo vztekání se nejvíce sledováno u Viléma v celkovém počtu 5 případů. Žalování se vyskytlo nejvíce u obou chlapců, a to vždy v 1 případě. Vymáhání hračky bylo sledováno ve 4 případech jak u Amálie, tak Viléma. Mračení se vyskytlo nejvíce ve hře Viléma a Matěje, a to vždy ve 2 případech. Poslední prvek, který sledoval praní se dětí, se během celé doby pozorování neobjevil.

Pozorované intervence ovlivňující u dětí výskyt prvků prosociálního chování a prvků negativních

V rámci pozorování dětí se sluchovým postižením v prostředí třídy mateřské školy pro sluchově postižené bylo možné během dne sledovat několik intervencí, které určitým způsobem ovlivňovaly prosociální chování dětí, tedy zvyšovaly jeho četnost či eliminovaly negativní prvky a tím jej podporovaly.

Režim dne v mateřské škole začínal vždy volnou hrou dětí, při které si mohlo každé dítě půjčit hračku, se kterou si chtělo hrát. Paní učitelky dbaly především na to, aby byly děti schopné se o hračku podělit. Pokud tedy nastala situace, ve které došlo ke sporu o hračku, snažily se dětem vždy vysvětlit, že je potřeba se o hračku s druhým vždy podělit, protože není hezké být na druhého zlý a o hračku se hádat. Možná právě díky této intervenci bylo u dětí možné několikrát sledovat jejich schopnost podělit se. Také, pokud při volné hře došlo k vzájemnému braní hraček mezi dětmi, dbaly paní učitelky na navrácení hračky, a především požadovaly omluvu za toto chování. Omluvu paní učitelky vyžadovaly také od dítěte, které rozbilo společnou hračku. Konkrétnímu dítěti pak vysvětlily, proč od něj omluvu požadují.

Po volné hře vždy následoval společný pozdrav dětí s paní učitelkou, který probíhal v kruhu. Tento pozdrav ve formě básničky s pohybem můžeme také považovat za velmi dobrý nástroj rozvoje prosociálního chování a eliminování chování negativního. Děti se při něm společně s paní učitelkou držely za ruce, byly v kruhu, tedy v rovnocenném postavení, spolupracovaly a vzájemně se na sebe usmívaly. Ani jednou za dobu mé přítomnosti ve třídě se nestalo, že by se některé z dětí nechtělo do kruhu připojit. Díky pravidelnému opakování byly děti na aktivitu zvyklé a těšily se z ní.

V mateřské škole byly děti vedeny také k vzájemné pomoci, a to formou služeb, které obnášely pomoc při stolování. Děti se na moment losování služby vždy velmi těšily, a pokud byly vylosovány, měly z toho radost. Samozřejmostí bylo také poděkování za pomoc, na kterém paní učitelky trvaly a připomínaly ho vždy, když některé z dětí na poděkování zapomnělo.

Během pozorování prvků prosociálního chování bylo možné sledovat také několik reakcí dětí na intervence, jejichž cílem bylo rozvíjet prosociální chování dětí v mateřské škole. Jednalo se o mnou zařazené prosociální hry během řízené činnosti, kterou jsem v rámci povinné praxe vedla. Šlo o hry pohybové, jejichž cílem bylo mimo rozvíjení prosociálního chování také zahřátí organismu před rozvíčkou a procvičení reakcí dětí na předem domluvený signál. Hry měly vždy odlišnou motivaci dle tématu dne, ale stejný princip, který spočíval v poskytnutí pomoci druhému kamarádovi formou podělení se o své místo či určitý předmět. Pro lepší představu o myšlence hry uvedeme příklad, kdy děti měly v rámci hry na zuby a kaz za úkol běhat po třídě do chvíle, než se objeví kaz, který měl podobu předem domluveného signálu, jenž měl děti vést k pohotovému reakci. Touto reakcí mělo být vyhledání a získání vlastního kartáčku z papíru, díky kterému kaz symbolicky odstraní. Záměrně však nebyl zvolen stejný počet kartáčků jako dětí, tudíž se vždy na jedno z nich nedostalo. Cílem tedy bylo to, aby se děti o získaný kartáček podělily s tím dítětem, na které kartáček nezbyl.

Všechny děti během několika kol hry projevily svoji schopnost podělit se s druhými a hra je dle výrazů obličeje velmi bavila. Ani v jednom z kol nenastala situace, ve které by se některé z dětí nechtělo o předmět podělit. Naopak měly z pomoci druhému radost, kterou vyjadřovaly svým úsměvem. Děti si tak formou hry procvičily sdílení a vyžádané chování, které jsou jedněmi z forem prosociálního chování.

6 Výsledky

Výzkumná otázka č. 1: Jaké prvky prosociálního chování se u pozorovaných dětí objevovaly?

Kromě pohlazení a projevu soucitu, které se vyskytly jen u dvou ze tří dětí, se ostatní prvky prosociálního chování objevily ve volné hře u všech dětí všechny, a to vždy minimálně v jednom případě.

Výzkumná otázka č. 2: Objevily se u všech pozorovaných dětí prvky prosociálního chování?

Volná hra dětí byla velmi bohatá na projevy prosociálního chování a každý den bylo možné u všech tří pozorovaných dětí zaznamenat hned několik prvků prosociálního chování. Prvky prosociálního chování se tedy objevily u všech pozorovaných dětí, nicméně u každého dítěte v jiném výsledném počtu.

Výzkumná otázka č. 3: Objevily se u všech pozorovaných dětí prvky negativní vůči prosociálnímu chování?

Přestože bylo při volné hře dětí možné pozorovat velké množství případů, ve kterých se vyskytovaly prvky prosociálního chování, objevily se u všech pozorovaných dětí během této činnosti také prvky negativní vůči prosociálnímu chování. Z hlediska těchto negativních prvků byly dva, které se neobjevily u všech tří dětí, ale pouze u dvou z nich. Konkrétně se jednalo o vztekání se a žalování. Prvek, v rámci něhož bylo sledováno praní se, se jako jediný nevyskytl ani u jednoho ze všech pozorovaných dětí. Z celkového souboru prvků byl zároveň jediným prvkem, který se za celou dobu pozorování nevyskytl vůbec.

Výzkumná otázka č. 4: Převažovaly u jednotlivých dětí prvky prosociálního chování nad negativními prvky?

V rámci volné hry sledovaných dětí bylo u všech jednotlivých dětí zaznamenáno větší celkové zastoupení prvků prosociálního chování a v porovnání s výsledným výskytem prvků negativních vůči prosociálnímu chování bylo těchto prvků mnohonásobně více. Je nutné poznamenat, že prvků prosociálního chování bylo vybráno celkem 9 a prvků negativních 5. Nicméně průměr, který vznikl vydělením jednotlivého počtu prvků od jednotlivých výsledků obou typů prvků, vypovídá o tom, že prvků prosociálního chování bylo více než negativních.

7 Diskuze

Sluchové postižení se promítá do všech oblastí vývoje jedince, ve kterých se objevují odlišnosti od běžného vývoje, což jsme popsali v teoretické části práce. Zmínili jsme především problémy v sociální orientaci, potíže s porozuměním a následným vymezením sociálních rolí, sociální izolaci jedinců se sluchovým postižením, která je způsobená ztrátou komunikační schopnosti, nebo jejím nerozvinutím z důvodu nestandardního rozvoje řeči. Dále jsme upozornili na nedostatky v oblasti empatie, absenci pocitu viny a studu u dětí se sluchovým postižením, díky níž si neuvědomují svoji odpovědnost za své chování nebo na neadekvátní reakce a projevy vzteku způsobené obtížemi v porozumění (Potměšil, 1999; Vágnerová, 2004).

Všechny tyto výše uvedené problémy provázající sluchové postižení nás vedly k přesvědčení, že se významně podílejí na prosociálním chování těchto jedinců, a to v negativním slova smyslu.

Z výsledků praktické části je však zřejmé, že se prosociální chování u dětí se sluchovým postižením vyskytuje a není patrně výrazné narušení. Uvědomujeme si však, že výzkumný soubor není natolik velký, abychom mohli tyto závěry zobecňovat. Zároveň bereme v potaz možné ovlivnění prosociálního chování konkrétních dětí působením rodiny dítěte a její výchovou, případně působením učitelky mateřské školy. Mimo to na tom mohla mít vliv také osobnost těchto tří konkrétních dětí.

K lepšímu uchopení a porozumění problematice prosociálního chování u dětí se sluchovým postižením by dle našeho názoru přispělo další prozkoumání tohoto fenoménu, a tedy konkrétně výzkumem, který by se zaměřil na sledování a následné srovnání prosociálního chování většího počtu dětí se sluchovým postižením a dětí intaktních. Výzkum by se dále mohl zaměřit na popis případných rozdílů v projevech prosociálního chování těchto dvou skupin dětí se snahou tyto rozdíly vysvětlit.

Další možností výzkumu prosociálního chování dětí se sluchovým postižením by mohlo být pozorování vybraných prvků současně u dětí s kochleárním implantátem a následné porovnání výsledků pozorování.

V neposlední řadě by se výzkum mohl zabývat pouze sledováním prosociálního chování dětí s kochleárním implantátem během jejich rehabilitace, a to s více odstupy času, díky čemuž by se mohl sledovat případný vývoj prosociálního chování, a tedy to, zda se implantací kochleárního implantátu a následnou rehabilitací bude prosociální chování vyvíjet či nikoliv.

Z hlediska potenciaálních zdrojů nepřesností výzkumu musíme uvést především aktuální zdravotní stav dětí v době pozorování a možné problémy v prostředí rodiny, které se mohly promítnout v psychickém stavu dítěte, a částečně se tak podílet na rozpoložení dítěte a jeho chování, které mohlo ovlivnit četnost výskytu prvků prosociálního chování, které byly sledovány.

Zároveň s tímto případným zdrojem nepřesností souvisí také časový harmonogram výzkumu, který mohl také určitou mírou negativně ovlivnit četnost výskytu prvků prosociálního chování, které byly sledovány v poměrně krátké době a v ročním období zvýšeného výskytu nemocí, která se rovněž mohla podepsat na psychickém stavu dítěte, a tím na projevech prosociálního chování.

V odborné literatuře zaměřené na problematiku jedinců se sluchovým postižením se autoři zabývají sociální oblastí vývoje osob se sluchovým postižením. Není však věnováno příliš pozornosti prosociálnímu chování těchto jedinců, které do této oblasti patří. Výsledky práce proto mohou být přínosné k doplnění teorie této problematiky, což může přispět k celkovému pochopení problematiky sluchového postižení, které je velmi důležité v přístupu k těmto jedincům, a to především dětem předškolního věku, na které je tento výzkum zaměřen. V praxi by šlo o přínos zejména pro začínající učitelky speciálních mateřských škol pro sluchově postižené, ale i pro učitelky běžných mateřských škol s integrovanými dětmi se sluchovým postižením, které by měly disponovat znalostmi o sluchovém postižení v co nejrozsáhlejší kontextu, aby byla jejich práce s těmito dětmi co nejefektivnější.

Závěr

Prosociální chování dětí předškolního věku se sluchovým postižením se během volné hry v prostředí třídy speciální mateřské školy projevovalo, a bylo tak možné zaznamenat velké množství situací, ve kterých se prvky prosociálního chování vyskytovaly. Jejich výskyt navíc dokonce mnohonásobně převyšoval výskyt prvků negativních vůči prosociálnímu chování, které byly zvoleny záměrně s cílem nahlédnout do prosociálního chování vybrané skupiny dětí v co nejširším kontextu, tedy i z jeho druhého pohledu. Z výsledků práce proto vyplývá, že ač tomu tak teoretická část práce nenaznačovala, sluchové postižení výrazně nezasahuje do prosociálního chování dětí, nebo alespoň ne natolik, aby se to projevilo ve volné hře dětí. Zároveň je nutné podotknout, že sledované děti byly v době pozorování mezi dětmi se sluchovým postižením. Otázkou tedy je, zda by se prosociální chování projevilo také v případě, kdy by byly sledované děti integrovány mezi děti intaktní.

Cíl práce, kterým bylo zmapování výskytu prvků prosociálního chování, byl naplněn formou odpovědí na čtyři výzkumné otázky, které ze stanoveného cíle vyplynuly. Jednotlivé sledované prvky byly zodpovědně zaznamenány v co nejdelším časovém úseku a následně popsány se snahou o co nejdetailnější přiblížení situací, ve kterých byl prvek sledován. Pro objasnění příčin výskytu prvků prosociálního chování byly také popsány některé intervence učitelek mateřské školy a mé vlastní, které měly na jejich výskyt pozitivní vliv.

Troufáme si říci, že práce přinesla především další, i když velmi malý, ale přesto nezanedbatelný a užitečný poznatek do teorie problematiky sluchového postižení, a to konkrétně z hlediska dětí předškolního věku. Na druhé straně si také uvědomujeme určitého omezení práce vyplývajícího z malého výzkumného souboru, který tvořily tři děti. Skupina dětí se sluchovým postižením není tak velká a je obtížnější se k těmto dětem blíže dostat. Právě z tohoto důvodu byla zvolena kazuistická práce, která má hlouběji pronikat jen do několika málo případů.

I přes to může práce sloužit jako doplňující materiál pro začínající učitelky speciálních nebo běžných mateřských škol, které se budou věnovat dětem se sluchovým postižením, zajímá je problematika prosociálního chování a chtějí u dětí toto chování rozvíjet.

Seznam použitých zdrojů a literatury

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.
- BENDO VÁ, Petra, Miroslava JAVORSKÁ, Martin KALIBA, Anna KUČEROVÁ, Kamila RŮŽIČKOVÁ a Jitka VÍTOVÁ, 2015. *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-422-9.
- BIERHOFF, Hans-Werner, 2002. *Prosocial Behaviour* [online]. New York: Psychology Press [cit. 2018-10-22]. ISBN 1135471118. 0863777740. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=1_ZvLyC8_gsC.
- DENHAM, Susanne A., Kimberly A., BLAIR a Elizabeth DEMULER a kol., 2003. *Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence?* [Online]. Child Development, 74(1), 238-256. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3696354>
- EISENBERG, Nancy a Paul Henry MUSSEN, 1989. *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge University Press. ISBN 0521337712.
- HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE, (ed.), 2006. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-736-7092-5.
- HORÁKOVÁ, Radka, 2012. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0084-0.
- HOUDKOVÁ, Zuzana, 2005. *Sluchové postižení u dětí – komplexní péče*. Praha: Triton. ISBN 80-725-4623-6.
- JANOŠOVÁ, Pavlína, 2008. *Dívčí a chlapecká identita*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2284-9.
- KEJKLÍČKOVÁ, Ilona, 2001. *Vady řeči*. Pediatr. pro Praxi [online]. 2(5), 217-219 [cit. 2018-09-01]. ISSN 1803-5264. Dostupné z: <https://www.pediatriepropraxi.cz/pdfs/ped/2001/05/04.pdf>

- KOŤÁTKOVÁ, Soňa, 2005. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0852-3.
- KRAHULCOVÁ, Beáta, 2003. *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0329-2.
- KURIC, Jozef, 2001. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM. ISBN 80-214-1844-3.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- LEDERBERG, Amy R. a Caryl E. MOBLEY, 1990. *The Effect of Hearing Impairment on the Quality of Attachment and Mother-Toddler Interaction*. Child Development [online]. 61(5), 1596-1604 [cit. 2019-04-09]. DOI: 10.2307/1130767. ISSN 00093920. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/1130767?origin=crossref>
- LEJSKA, Mojmír, 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5038-7.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-0870-6.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, (ed.), 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.
- MLČÁK, Zdeněk, 2010. *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-7368-857-8.
- MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina, 2014. *Péče o dítě s postižením sluchu*. Praha: Grada. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-5034-7.
- POTMĚŠIL, Miloň, 1999. *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených*. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-744-8.
- POTMĚŠIL, Miloň, 2007. *Sluchové postižení a sebereflexe*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1300-0.
- RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ a kol., 2006. *Speciální pedagogika*. 4. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1475-9.

ROUČKOVÁ, Jarmila, 2006. *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-158-1.

RŮŽIČKOVÁ, Kamila a Jitka VÍTOVÁ, 2014. *Vybrané kapitoly z tyflopédie a surdopedie nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-424-3.

ŘÍČAN, Pavel, 2006. *Cesta životem: vývojová psychologie*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Portál. ISBN 80-736-7124-7.

SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

SUCHÁNKOVÁ, Eliška, 2014. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0698-9.

SVOBODOVÁ, Eva, c2007. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe. Nahlížet – nacházet. ISBN 80-863-0739-5.

ŠEDIVÁ, Zoja, 2006. *Psychologie sluchově postižených ve školní praxi*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-232-2.

ŠULOVÁ, Lenka, 2010. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1820-3.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál. ISBN 80-717-8802-3.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALENTA, Milan, 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0937-9.

VALENTA, Milan, Miluše HURYTOVÁ, Jiří LANGER, et al., 2014. *Přehled speciální pedagogiky: Rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0602-6.

VAŠUTOVÁ, Maria a kol., 2010. *Základy biodromální psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-7368-934-6.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, (ed.), 2008. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

ZÁŠKODNÁ, Helena a Zdeněk MLČÁK, 2009. *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-306-6.

Seznam tabulek

Tabulka 1 Posouzení výsledků audiometrie dle ztráty v decibelech pro vzdušné vedení v oblasti řečových frekvencí (Lejska, 2003, s. 36)	32
Tabulka 2 Prvky prosociálního chování – Amálie	45
Tabulka 3 Prvky negativní vůči prosociálnímu chování – Amálie	45
Tabulka 4 Prvky prosociálního chování – Vilém.....	49
Tabulka 5 Prvky negativní vůči prosociálnímu chování – Vilém.....	49
Tabulka 6 Prvky prosociálního chování – Matěj	53
Tabulka 7 Prvky negativní vůči prosociálnímu chování – Matěj	53
Tabulka 8 Výsledná tabulka shrnující výskyt všech prvků.....	53

Seznam příloh

Příloha č. 1 Schéma pozorování

Příloha č. 2 Informovaný souhlas pro rodiče dětí zúčastněných ve výzkumu

Přílohy

Příloha č. 1 Schéma pozorování

Schéma pro praktickou část bakalářské práce

Datum pozorování:

Čas pozorování:

	úsměv	pomoc	prosba	pohlazení	zájem o druhé	zapojení do hry	spolupráce	schopnost podělit se	projev soucitu
Martin									
Vojta									
Anička									

	vztečení se	žalování	vymáhání hračky	mračení se	praní se
Martin					
Vojta					
Anička					

Záznamy:

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

Příloha č. 2

Informovaný souhlas pro rodiče dětí zúčastněných ve výzkumu k bakalářské práci

Já, níže podepsaný, svým podpisem stvrzuji svůj souhlas s poskytnutím a následným použitím informací týkajících se osobní a rodinné anamnézy dítěte ve výzkumu Zmapování prvků prosociálního chování u dětí předškolního věku se sluchovým postižením, realizovaného jako součást bakalářské práce Michaely Kudrnové na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích pod vedením PhDr. Olgy Shivairové, PhD.

Výzkum bakalářské práce je zaměřen na sledování prosociálního chování u dětí předškolního věku se sluchovým postižením. Součástí výzkumu je následné vypracování případových studií jednotlivých dětí.

Výzkum není spojen s rizikovou činností z hlediska ochrany života, zdraví a majetku. Veškeré poskytnuté materiály jsou považovány za osobní a je s nimi takto nakládáno. Výstupy studie budou publikovány pouze v anonymizované podobě, která neumožňuje zpětnou identifikaci účastníků.

Prohlašuji, že jsem byl tímto poučen o specifikách výzkumu a nemám k nim výhrad.

Rodič (*případně pečující osoba, např. babička, otčím*)

Vztah k dítěti (*např. otec/matka*):

Jméno a podpis:

Rodič (*případně pečující osoba, např. babička, otčím*)

Vztah k dítěti (*např. otec/matka*):

Jméno a podpis:

Děkujeme za vaši účast!