

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Michaela Šindlerová

Rozvoj kompenzačních činitelů u dětí s těžkým zrakovým postižením

Olomouc 2014

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Růžičková Ph.D

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Rozvoj kompenzačních činitelů u dětí se zrakovým postižením“ zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce.

V Olomouci dne:

Podpis:

Poděkování:

Děkuji vedoucí bakalářské práce, paní Mgr. Veronice Růžičkové Ph.D., za odborné vedení, rady, připomínky a pomoc při zpracování bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala MŠ prof. V. Vejdovského za spolupráci při zpracování bakalářské práce.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Michaela Šindlerová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Veronika Růžicková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Rozvoj kompenzačních činitelů u dětí s těžkým zrakovým postižením
Název v angličtině:	Development of compensatory factors by children with severe visual impairment
Anotace práce:	<p>Práce se zabývá rozvojem kompenzačních činitelů u dětí předškolního věku s těžkým zrakovým postižením. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část, přičemž v teorii se zabýváme tématem zrakového postižení, jeho klasifikací, etiologií a důsledky, dále popíšeme vývoj dítěte předškolního věku, jak intaktního, tak dítěte se zrakovým postižením, budeme se zabývat především rozvojem kompenzačních činitelů a dodržováním zrakové hygieny u tohoto rozvoje.</p> <p>V praktické části se budeme věnovat kazuistice dítěte se zrakovým postižením, kterou doplníme osobním pozorováním z praxe, rozhovorem s pracovníky MŠ, kterou tato dívka navštěvuje a také možnostmi rozvoje této dívky.</p>
Klíčová slova:	Dítě předškolního věku, zrakové postižení, rozvoj, vývoj, kompenzační činitelé
Anotace v angličtině:	<p>The work deals with a development of compensatory factors for preschool aged children with severe visual impairment. It is separand into theoretical and practical part. In theory deal with the topic of visual impairment, it is classification, ethology and consequences. Weal so describe the evolution of intact and visually impaired preschool aged</p>

	<p>children. Primary, we are going to deal with development of compensatory factors and it's observance of visional hygiene.</p> <p>In practical part we will focus on the case report of children with visual impairment, specified by the experiences from personal observing and by interview with numery school's empoyees, where the girl attends. We will describe also her possibilities of advancementst here.</p> <p>In annexes we will state part of the interview and photographs of tools for development of compensatory factors.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Preschool aged child, visualimpairment, evolution of child, compensatory factors
Přílohy vázané v práci:	Př. č 1 – ilustrace Př. č. 2 – souhlas rodičů
Rozsah práce:	68 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

OBSAH:

ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ	9
1.1 Osoba se zrakovým postižením	9
1.2 Klasifikace osob se zrakovým postižením.....	10
1.3 Etiologie zrakového postižení	13
1.4 Důsledky zrakového postižení.....	15
1.4.1 Psychické důsledky	15
1.4.2 Společenské důsledky	16
1.4.3 Rodinné důsledky.....	16
1.4.4 Důsledky v prostorové orientaci a samostatném pohybu.....	17
2 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	19
2.1 Vývoj u dítěte předškolního věku	19
2.1.1 Vývoj intaktního dítěte.....	19
2.1.2 Dítě předškolního věku se zrakovým postižením	22
3 KOMPENZAČNÍ ČINITELÉ A JEJICH ROZVOJ	26
3.1 Rozvoj hmatu	26
3.1.1 Definice a vymezení hmatu.....	27
3.1.2 Výcvik hmatu u dětí se zrakovým postižením	28
3.1.3 Cvičení a hry pro rozvoj hmatového vnímání.....	29
3.2 Rozvoj sluchu.....	33
3.2.1 Definice a vymezení sluchu	33
3.2.2 Výcvik pro rozvoj sluchového vnímání	34
3.3 Rozvoj čichu a chuti.....	36

3.3.1	Definice a vymezení čichu a chuti	36
3.3.2	Výcvik chuti a čichu u dětí se zrakovým postižením.....	37
3.4	Zraková reedukace	39
4	ZÁSADY ZRAKOVÉ HYGIENY	41
4.1	Osvětlení.....	41
4.2	Pracovní místo.....	42
4.3	Úprava interiéru.....	43
4.4	Další zásady zrakové hygieny	44
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	46
5	DÍTĚ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM V PŘEDŠKOLNÍM ZAŘÍZENÍ	46
5.1	Zpracování průzkumného šetření	46
5.2	Místo průzkumu	46
5.2.1	Charakteristika místa.....	47
5.2.2	Průzkumný vzorek.....	47
6	POPIS PRŮZKUMNÝCH TECHNIK.....	48
6.1	Případová studie – kazuistika.....	48
6.2	Pozorování.....	49
6.3	Rozhovor (interview)	49
7	PRŮZKUMNÉ TECHNIKY V PRAXI	52
7.1	Případová studie dívky se slabozrakostí.....	52
7.2	Pozorování.....	55
7.3	Rozvoj kompenzačních činitelů u dívky P.	57
7.4	Pomůcky a hračky pro rozvoj kompenzačních činitelů	60
7.5	Rozhovor s pracovníky MŠ.....	61
	ZÁVĚR.....	64
	SEZNAM LITERATURY	65
	SEZNAM PŘÍLOH	

ÚVOD

Smysly hrají v životě člověka nepostradatelnou roli. Zrak patří k jednomu z nejdůležitějších smyslů, neboť jeho prostřednictvím získáváme nejvíce informací z okolního světa, proto zrakové postižení omezuje člověka v jeho smysluplném životě. Pokud se zrakové postižení objeví již v dětství, je důležité hned od začátku rozvíjet ostatní smysly i jiné kompenzační činitele dětí, což umožní lepší integraci osoby do společnosti. Cílem této práce je zaměřit se právě na rozvoj nižších a vyšších kompenzačních činitelů a popsat rozvoj u dětí předškolního věku. Zvolené téma jsem si vybrala proto, že mi přijde důležité, aby jak rodiče dětí, tak i ostatní osoby, které pracují s dítětem se zrakovým postižením věděly, jakou cestou se dát při jejich rozvoji. Zaměříme se proto především na konkrétní příklady, právě pro stanovení určitého vodítka pro osoby, které neví, jaké možnosti rozvoje dětí se zrakovým postižením mohou být.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část, přičemž v teoretické části bakalářské práce se zabýváme tématem osob se zrakovým postižením, zaměřujeme se také na etiologii a důsledky zrakového postižení. Další kapitoly pojednávají o kompenzačních činitelích, již zmiňovaných konkrétních příkladech rozvoje dětí a o vývoji dětí se zrakovým postižením v předškolním věku. Cílem teoretické části je poukázat na zrakové postižení z hlediska informovanosti o postižení jako takovém a zároveň popsat možnosti kompenzace u dítěte se zrakovým postižením. V praktické části práce poukážeme na kazuistiku dívky se zrakovým postižením a na práci při rozvoji kompenzačních činitelů u této dívky. Příkládáme také rozhovor pracovníků MŠ prof. V. Vejdovského pro zrakově postižené, ve kterém se zaměřujeme na otázky týkající se možností rozvoje kompenzačních činitelů u této dívky. Cílem je poukázat jak je možné rozvíjet smysly na konkrétním případě postižení.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ

Každé dítě s postižením je v určité míře omezeno v běžném životě. Dítě se zrakovým postižením je omezeno ve svém vývoji, formování osobnosti, v rozvíjení představ, v chování apod. Následující kapitola bude pojednávat o odborné terminologii zrakového postižení, o etiologii, tedy příčinách zrakového postižení i o jeho důsledcích, které se právě do zmiňovaných omezení dítěte projevují.

Zrak je nejvíce frekventovaným analyzátozem při rozvíjení každé osobnosti. Získáváme pomocí něj až 90% informací z okolního světa. Je důležitý pro rozvoj paměti, pozornosti, myšlení, řeči, představ a důležitý pro utváření estetických vjemů. Poškození, nebo ztráta zraku takové získávání informací znemožňují. (Keblová, 1996)

Podle Balunové, Heřmánkové a Ludíkové (2001) můžeme zrakové postižení definovat jako absenci, nebo nedostatečnost kvality zrakového vnímání. Musíme si uvědomit, že postižení zraku se projevuje ve všech sférách a to ne pouze v oblasti vizuální percepce, ale ovlivňuje celkovou osobnost člověka. Zrakové postižení poznamenává motoriku člověka, rozvoj prostorové orientace a samostatného pohybu, ale také psychický vývoj člověka, jeho společenské i pracovní uplatnění.

1.1 Osoba se zrakovým postižením

- Definice podle WHO (in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2010)–„Osoba se zrakovým postižením je ta, která má postižení zrakových funkcí trvajících i po medicínské léčbě anebo po korigování standardní refrakční vady a má zrakovou ostrost horší než 0,3 (6/18) až po světlocit, nebo je zorné pole omezeno pod 10 stupňů při centrální fixaci, přitom tato osoba užívá nebo je potenciálně schopna používat zrak na plánování a vlastní provádění činnosti.“
- Definice podle Ludíkové (in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2010) - „Za osobu se zrakovým postižením je považován jedinec, který i po optimální korekci – medikamentózní, chirurgické, brýlové apod. – má problémy v běžném životě se získáváním a zpracováváním informací zrakovou cestou.“

1.2 Klasifikace osob se zrakovým postižením

Podle Ludíkové a Stoklasové (2006) jednotná klasifikace osob se zrakovým postižením neexistuje. Na zrakové postižení nelze pohlížet pouze z jednoho hlediska, ale jde o kombinaci mnoha příčin, kdy každá z nich má své důsledky, které se mohou kombinovat a vytvářet tak specifická zraková postižení, která ovlivňují dané jedince.

Pohyb a lokomoce u osob s postižením zrakového ústrojí závisí především na hloubce postižení. Posudek provádí oční lékař (oftalmolog), který zjišťuje, do které skupiny dysfunkcí zrakového orgánu je možné osoby se zrakovým postižením zařadit. (Górny, 2013)

- Klasifikace dle stupně postižení

Finková, Ludíková, Růžičková (2007) uvádí, že soudobá speciální pedagogika osob se zrakovým postižením užívá čtyřstupňovou klasifikaci, což znamená, že třídí jedince se zrakovým postižením do čtyř kategorií, kterými jsou osoby nevidomé, osoby se zbytky zraku, osoby slabozraké a osoby s poruchami binokulárního vidění.

- 1) Osoby nevidomé: Do skupiny těchto osob patří osoby s nejtěžším stupněm postižení zraku a řadíme sem děti, mládež i dospělé, kteří mají zrakové vnímání narušeno až na stupni nevidomosti, tedy slepoty. Nevidomost dělíme do tří kategorií. První je nevidomost praktická, při které dochází k poklesu zrakové ostrosti¹ pod 3/60 do 1/60 včetně. Druhou kategorií je nevidomost skutečná, kdy centrální zraková ostrost poklesne pod 1/60 až světlocit². Poslední skupinu tvoří osoby s nevidomostí plnou, neboli tzv. amaurózou, kdy světlocit se pohybuje od chybné světelné projekce, až do jeho ztráty. (Ludíková in Ludíková, Renotiérová a kol., 2004) Dle Keblové (1996) společně se slabozrakostí a zbytky zraku je nevidomost řazena mezi zrakové vady orgánové.

Osoby nevidomé jsou ochuzeny o získávání informací z okolí pomocí zrakové cesty, proto jsou odkázány na využívání náhradních smyslů. Z pohledu speciální pedagogiky se hlavní stává kompenzace. Při práci s nevidomou osobou je třeba dbát na to, aby využívala co nejvíce smyslů a vytvářela si tak co nejadekvátnější představy. (Ludíková in Ludíková, Renotiérová a kol., 2004)

¹Centrální zraková ostrost - je to, co vidíme okem přímo před sebou při fixaci na konkrétní bod, je hlavní při práci do blízka (při čtení, psaní atd.) (Krhutová in kolektiv autorů, 2010)

² Světlocit – schopnost oka rozlišovat světlo od tmy (www.klinikazdravi.cz)

Dle Hamadové, Květoňové a Novákové (2007) nevidomost ztěžuje poznávací procesy, je omezen grafický výkon, nastávají také problémy v socializaci a v prostorové orientaci a samostatném pohybu. Především u dětí je důležitá smyslová kompenzace, jelikož při nesprávných postupech například v rehabilitaci, nebo při edukaci může jedinec s nevidomostí kompenzovat nedostatek smyslových zkušeností verbálně (může docházet k verbalismům, kdy děti používají slova, u kterých nechápou jejich význam).

- 1) Osoby slabozraké: Dle Keblové (in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2010) je vymezení slabozrakosti následující: „Slabozrakost je souhrnné označení pro snížení zrakové ostrosti různého původu“.

Slabozrakost dělíme z praktického hlediska na lehkou, kdy pokles zrakové ostrosti na lepším oku je do 6/60 včetně, a na těžkou, kdy zraková ostrost poklesne pod 6/60 do 3/60 včetně. Slabozrakost je považována za orgánové postižení obou očí, kdy i po optimální brýlové korekci má jedinec problémy v běžném životě. Slabozraké osoby můžeme rozdělit na lehce, středně a těžce slabozraké (dle stupně postižení). U řady osob se slabozrakostí se objevují problémy spojené s narušením zorného pole³, kdy se slabozraká osoba může potýkat se zúžením zorného pole až s trubicovitým viděním, časté jsou také výpadky zorného pole, nebo skotomy⁴ v zorném poli. (Ludíková in Ludíková, Renotiérová a kol., 2004)

Osoby slabozraké vidí pouze předměty v nejbližším okolí a navíc se jim mohou jevit jinak, jelikož nedokáží rozlišit detaily. U dětí se úroveň zrakových funkcí projeví dle toho, jak se například dítě vnímá v zrcadle a má-li dítě vůbec nějakou vizuální představu. (Bučková in Baslerová a kol., 2012)

Děti hůře diferencují předměty, pokud se tvarově podobají jiným objektům, které jsou pro ně známé. (Vágnerová, 1995)

Práce s osobami se slabozrakostí je založena na využívání oslabeného zraku, za dodržování zásad zrakové hygieny. Vizuální nedostatky lze kompenzovat zbylými smysly nebo schopnostmi vyšších nervových funkcí. Ve společnosti se v některých případech u slabozrakých osob objevují problémy, které jsou způsobeny často pocitem méněcennosti. (Ludíková in Ludíková, Renotiérová a kol., 2004)

- 2) Osoby se zbytky zraku: Jedná se o osoby, které se nachází na hranici mezi osobami slabozrakými a nevidomými. Zbytky zraku mohou být v některých případech ustálené,

³ Zorné pole- je to část prostoru, kterou dokáže oko zachytit a ze kterého do něj přichází světelné paprsky (Hana Červenáková in Pavlína Baslerová a kol., 2012)

⁴ Skotomy – tzv. výpadky zorného pole, jsou velikostí např. „jen“ jako špendlíkové hlavičky, ale mohou být i rozsáhlejší (Krhutová in Kolektiv autorů, 2010)

ale u některých může dojít ke zlepšení, nebo naopak k progresi této vady. Důsledkem tohoto postižení je omezení zrakové schopnosti, což může vést k narušení představ dané osoby, ke snížení grafických schopností i pracovních možností. Při práci s těmito osobami musí být přísně dodržovány zásady zrakové hygieny. Žáci se učí číst zvětšený černotisk, ale vzhledem k možné progresi tohoto postižení i Braillovo písmo.

- 3) Osoby s poruchami binokulárního vidění: Při poruchách binokulárního vidění se na sítnicích obou očí nevytváří na stejném místě dva rovnocenné obrazy, které by po jejich splnutí vytvořily prostorový vjem a zabezpečily by tak hloubkové vidění. Tyto poruchy jsou buď vrozené, nebo vznikají v raném dětství.

Mezi poruchy binokulárního vidění řadíme pojmy strabismus a amblyopie. (Ludíková in Ludíková, Renotiérová a kol., 2004)

- a) Strabismus (šilhavost) je poruchou rovnovážného postavení očí. Osy očí nejsou rovnoběžné, proto obrázky na sítnicích obou očí nevznikají na stejných místech a v tomto důsledku nemůže při spolupráci obou očí dojít k jejich úplnému překrytí, ale objevuje se tzv. diplopie, což znamená dvojitě vidění. (Ludíková in Ludíková, Renotiérová a kol., 2004)

U dětí se nejčastěji setkáváme se strabismem při pohledu na blízko a se šilháním jednoho, nebo obou očí směrem nasálním, tedy k nosu. U dětí s neurologickou anamnézou (DMO, epilepsie apod.) se setkáváme s temporálním směrem šilhání - směr vně obličeje k uchu. (Moravcová in Baslerová a kol., 2012)

- b) Amblyopie – jedná se o snížení zrakové ostrosti bez viditelných známek anomálie, bez orgánových příčin. (Ludíková in Ludíková, Renotiérová a kol., 2004) Dle Květoňové-Švecové (2000) jde o funkční poruchu, kdy je snížena zraková ostrost různého stupně při normálním anatomickém nálezu na oku.

Někteří autoři jako například Krhutová (in Kolektiv autorů, 2010) uvádí i třetí poruchu binokulárního vidění, kterou je nystagmus, což znamená nadměrné chvění oka a rychlé pohyby očí, které jsou mimovolní.

- Klasifikace dle doby vzniku zrakového postižení

1) Osoby s vrozeným zrakovým postižením

2) Osoby se získaným zrakovým postižením (Finková, Růžičková, Stejskalová, 2010)

- Klasifikace z pohledu délky trvání zrakového postižení

1) Akutní – krátkodobé (například zánět spojivek)

2) Chronické – dlouhodobé (trvalé-například slepota)

3) Recidivující – opakující se (například zelený zákal) (Renotiérová, Ludíková a kol., 2005)

- Klasifikace dle etiologického hlediska

Vymezení dle Květoňové-Švecové (1998) a dle Finkové, Růžičkové, Stejskalové (2010)

1) Jedinci s poruchou orgánovou

2) Jedinci s poruchou funkční

1.3 Etiologie zrakového postižení

Pro vznik zrakového postižení je nejdůležitějším kritériem doba, kdy dané postižení vzniklo. Můžeme tedy hovořit o příčinách vrozených a příčinách získaných. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

Příčiny vrozené jsou způsobeny různými patologiemi, které zapříčiňují dané vývojové anomálie oka. Projev anomálií závisí na druhu škodlivin, na gestačním věku, tzn. počtu týdnů, které dítě stráví v děloze od početí do narození a na zdravotním stavu matky. Čím dříve je oko plodu v embryonálním stádiu patologicky zasaženo, tím je porucha závažnější. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

Vrozené příčiny jsou způsobeny například virovým onemocněním matky (rubeola⁵), pohlavními chorobami matky (HIV), toxickými vlivy na dítě prostřednictvím matky (nadměrné užívání drog, alkoholu, léků), vnějšími faktory (rentgenové záření, radioaktivita), mechanickým poškozením plodu (pád matky, autonehody). (Finková, Růžičková, Stejskalová, 2010)

Část vrozených postižení (kolem 20%) je spojeno s dědičností. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

Příčiny získané jsou ovlivněny faktory perinatálními i postnatálními. K nejčastějším příčinám získaného zrakového postižení řadíme progresi refrakčních vad, zákaly (glaukom⁶ a katarakta⁷), důsledek jiného onemocnění (např. roztroušená skleróza), úrazy hlavy a očí (u automobilových nehod apod.), fyzikální a chemické reakce na oko (poleptání, popálení), stárnutí organismu (katarakta), nádorová onemocnění oka i jeho okolí. (Finková, Růžičková, Stejskalová, 2010)

Světová zdravotnická organizace WHO v rámci Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů uplatňuje následující třídění zrakového postižení, které uvedla v platnost 1.1.1993, s aktualizací k 1.1.2013.

„H00-H06 Nemoci očního víčka, slzného ústrojí a očnice

H10–H13 Onemocnění spojivky

H15–H22 Nemoci skléry, rohovky, duhovky a řasnatého tělesa

H25–H28 Onemocnění čočky

H30–H36 Nemoci cévnatky – chorioidey a sítnice – retiny

H40–H42 Glaukom

H43–H45 Nemoci sklivce a očního bulbu

H46–H48 Nemoci zrakového nervu a zrakových drah

H49–H52 Poruchy očních svalů, binokulárního pohybu, akomodace a refrakce

⁵ Rubeola - zarděnky

⁶ Glaukom – zelený zákal

⁷ Katarakta – šedý zákal

H53–H54 Poruchy vidění a slepota

H55–H59 Jiné nemoci oka a očních adnex.“ (www.uzis.cz)

1.4 Důsledky zrakového postižení

Zrakové postižení má jak pro děti, tak i pro dospělé jedince mnoho důsledků v osobním životě.

Pro každý typ a stupeň postižení existují určité důsledky, které ovlivňují jak běžný život jedince se zrakovým postižením tak i například u dětí jejich školní připravenost, nebo zařazení do společnosti. Některé důsledky jsou typické pro všechny zrakové postižení, hovoříme tedy o všeobecných důsledcích zrakového postižení, některé důsledky jsou typické pro určitý typ, nebo stupeň zrakové vady. (Finková, Růžičková, Stejskalová, 2010)

V následujícím oddílu se budeme zabývat hlavními důsledky, které bývají typické pro většinu zrakových postižení.

1.4.1 Psychické důsledky

Zrakové postižení, podobně jako postižení jiná, ovlivňuje celou osobnost dítěte a také její celkový psychický vývoj. (Keblová, 1996)

Ve vztahu k osobě nevidomé se vyskytuje mnoho činitelů, které mohou negativně formovat její psychický rozvoj. Zásadním činitelem je nedostatek činnosti zrakového analyzátoru, který je u zdravých osob prvořadým smyslem pro získávání informací z okolního světa. Nedostatek tohoto smyslu vede jedince k disharmonickému rozvoji, kdy nejvíce dominantní jsou projevy v poznávací sféře, především omezení v rozsahu vnímání perspektivy, hloubky a barev. Vzhledem k omezenému, nebo zcela chybějícímu zraku vzniká problém předávání informací o okolním světě. Můžeme se setkat s depresemi, s únikem do samoty, uzavíráním se do sebe, nebo s úzkostmi, které mohou mít negativní vliv na život člověka. Osoba se zrakovým postižením se tímto brání před něčím, co nemá ověřeno, před situací, kterou není schopna identifikovat, před nedostatkem kontroly nad tím, co se kolem dané osoby děje a vyjadřuje tak pocity bezradnosti a bezmocnosti. Proto v kontaktech se zrakově postiženou osobou je důležité vytvářet emočně pozitivní prostředí. (Górny, 2013)

1.4.2 Společenské důsledky

Socializace je „interaktivní proces, v němž jsou zahrnuti ostatní jedinci“ (Požár, 2000, str. 142)

V důsledku postižení zraku často dochází ke změnám společenských vztahů a následně i ke změně již zmiňované socializace. Tyto aspekty jsou dány především stupněm závislosti osob se zrakovým postižením na péči jiných osob. Samostatná existence je v mnoha aspektech osoby se zrakovým postižením značně omezená a vyžaduje mnohostrannou péči, důsledkem čeho se vytváří horší vztahy s prostředím, které jedince se zrakovou vadou obklopuje. (Górny, 2013)

Osoba se zrakovým postižením může mít potíže především při sociálních situacích, jako jsou vstup do místnosti, hledání kamarádů v kolektivu dětí, připojení se k rozhovoru apod. Tyto situace mohou působit pro zrakově postiženého zátěžově, proto se do popředí speciálněpedagogické péče o zrakově postiženého dostává i nácvik sociálních dovedností. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

1.4.3 Rodinné důsledky

Dítě se zrakovým postižením má v rodině takovou situaci, že svým postižením celkově mění prostředí rodiny. Rodinné prostředí je velmi důležité pro základní rozvoj dítěte a pro to, jak se dále bude vyvíjet osobnost dítěte, jeho psychika i zdatnost. (Górny, 2013)

Hlavním činitelem, který má vliv na rozvoj výchovných výsledků a budoucího chování dítěte je především péče rodičů, kteří vytvářejí s dítětem již od narození velmi silné pouto. (Kepínský in Górny, 2013)

Nejčastějšími rodinnými důsledky jsou chyby rodičů ve výchově dítěte se zrakovým postižením, které mohou vést k vážným komplikacím ve výchově dítěte a promítají se tak do jeho budoucího života. (Górny, 2013)

Rodiče dělají chyby ve výchově především v tom, že se bojí o osud a zdraví dítěte a tím tíhnou k větší opatrnosti o dítě. Tento aspekt může vést až k omezování dítěte v jeho přirozených sociálních kontaktech, kdy rodiče zabraňují vytváření dostatečně podnětného prostředí pro rozvoj dítěte. Další chybou může být i opak tohoto případu, kdy rodiče mohou tíhnout k přílišné náročné až perfekcionistačké výchově, což může omezovat dítě v jeho samostatnosti, jelikož při každém kroku v běžném životě tak dítě bude potřebovat rodinu.

Rodina dítěte se zdravotním postižením je také nucena neustále komunikovat s řadou institucí jak sociálního, tak zdravotnického charakteru, což může vést rodinu k větší závislosti na těchto zařízeních. Zejména u dětí s těžkým zdravotním postižením je nutno brát v úvahu časté psychické i fyzické vypětí, kterému je rodina dítěte vystavena. (Michalík in Baslerová a kol., 2012). Podle Górného (2013) častým problémem ve výchově zrakově postižených dětí bývá i stud rodičů za postižení svého dítěte, což může mít za důsledek izolaci rodiny i dítěte před vnějším světem, stud za dítě, neochota o něj pečovat a v tom důsledku špatné a nepodnětné prostředí pro rozvoj dítěte.

Vliv výchovy dítěte a její důsledky se projeví v pozdějším věku dítěte, proto je důležité vytvářet vědomé normy pro dítě již v předškolním věku. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

1.4.4 Důsledky v prostorové orientaci a samostatném pohybu

Samostatný pohyb a prostorová orientace mají značný vliv na celkovou kvalitu života zrakově postižené osoby. Tato kvalita závisí především na tom, jak je člověk schopen osvojit si samostatnou orientaci v prostoru. (Ludíková, 2001)

Ztráta zraku, nebo jeho postižení má negativní vliv na možnost provádět zamýšlené prostorové pohyby. (Bláha in Górný, 2013)

Dítě je při samostatném pohybu nuceno být neustále v kontaktu s nejbližším okolím, aby nenarazilo na nějakou překážku a tudíž se často může bát pohybovat se. Rychlejší lokomoce je ještě obtížnější a v prostředí, které je pro dítě neznámé je těžko realizovatelná. Dítěti chybí možnost zrakové kontroly pohybové koordinace, což se ve zpětné vazbě projevuje i v netypickém držení těla dětí se zrakovým postižením. Výsledek může mít i negativní důsledky v sociální oblasti, jelikož pohyb zrakově postižených dětí může působit neobvykle a tudíž pro okolí nápadně. (Keblová, 1996)

U všech skupin osob se zrakovým postižením je nutno potíže s prostorovou orientací kompenzovat a to ve všech výchovně-vzdělávacích oblastech v mateřské i základní škole. (Růžičková, 2007)

- Finková, Růžičková, Stejskalová (2010) uvádí i další důsledky zrakového postižení, patří sem: nutnost využívat kompenzační pomůcky, pomalejší pracovní tempo a rychlejší unavitelnost, specifika při výběru školní docházky u dětí se zrakovým

postižením, u dospělých osob potom obtíže v pracovním uplatnění a při hledání a navazování partnerských vztahů.

Důsledky zrakového postižení je důležité znát především z hlediska toho, abychom pochopili, jak se dítě se zrakovým postižením může cítit, co může negativně ovlivnit jeho vývoj a především proto, abychom se mohli vyvarovat chyb a problémům ve výchově a na základě tohoto pochopení důsledků postižení mohli dítě vést správným směrem.

Pokud známe teorii zrakového postižení a jeho definice, poté snáze určíme, o jaký typ zrakového postižení se může u dítěte jednat. Důležité je znát také vývoj dítěte jak intaktního, tak se zrakovým postižením, abychom mohli určit, zda nastala ve vývoji nějaká odchylka.

2 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Pro dítě předškolního věku se zrakovým postižením je velmi důležitý jeho rozvoj a příprava pro další vzdělávací stupeň. Aby se dítě mohlo rozvíjet správným směrem je pro dítě důležitá jak podpora jeho rodiny tak také podnětné prostředí, ve kterém jeho rozvoj bude probíhat.

Předškolní období je vymezováno různě. Někteří autoři jako Šimíčková-Čížková a kol. (2010) a Langmaier, Krejčířová (1998) vymezují toto období jako období mezi třetím a čtvrtým rokem, kdy dítě nastupuje do mateřské školy až po dovršení šestého roku, kdy dítě vychází z MŠ a nastupuje na první stupeň ZŠ. Průcha a Kořátková (2013) dělí předškolní věk na mladší školní věk, kam patří období kojence a batolete a starší školní věk, který je od tří do šesti let. V literatuře se můžeme setkat také s pojmy předškolní dětství (Kuric in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) nebo druhé dětství (Příhoda in Šimíčková-Čížková a kol., 2010).

2.1 Vývoj u dítěte předškolního věku

Abychom se mohli věnovat rozvoji dítěte se zrakovým postižením v předškolním věku, je třeba také nastínit vývoj dítěte intaktního. Možné odlišnosti ve vývoji pak mohou přimět rodiče, nebo ostatní osoby, které vychovávají dítě se zrakovým postižením, že někde ve vývoji nastala chyba a něco tedy není v pořádku. V následujících podkapitolách si probereme vývoj v jednotlivých úrovních dle věku dítěte.

2.1.1 Vývoj intaktního dítěte

Ve věku předškolního dítěte je velmi významná změna tělesné konstituce, kdy dítě přechází od typické baculatosti k tzv. „období vytáhlosti“. Proměna dítěte se děje po fyzické, ale také po duševní stránce, je vhodné, aby byla tedy dokončena před nástupem do školy. (Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010)

Když se zaměříme na motoriku dítěte, v předškolním věku dítěte se zdokonaluje jeho hrubá motorika, kdy pro dítě je typické, že pohyby jeho rukou i nohou jsou z počátku málo koordinované, ale v průběhu tohoto období se chůze automatizuje a na konci období dítě přechází k tomu, že zvládne i těžší koordinační pohyby jako je například jízda na kole, bruslení, lyžování, či plavání. Naopak při rozvoji jemné motoriky se rozvíjí manuální zručnost, což dítěti umožní manipulaci s tužkou, najíst se příborem, házet si s míčem a podobně. (Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010)

Velmi důležitý je také vývoj poznávacích procesů u dítěte předškolního věku. Hmotnost mozku tříletého dítěte dosahuje až trojnásobné hmotnosti, než při narození (Langmaier, Krejčířová, 1998) Dítě v tomto období vnímá předměty, které jsou pro něj zajímavé, něčím ho zaujaly a mají vztah k určité činnosti. Zaměříme se také na smysly, kdy v předškolním věku je dítě schopno sluchově rozlišovat zvuky, například zpěv ptáků, zvuky různých druhů aut a podobně. Pokud se zaměříme na zrak, dítě začíná rozlišovat i doplňkové druhy barev, jako je fialová, růžová a oranžová. Dítě si také dokáže zpřesnit chuťové a čichové vnímání, kdy umí rozlišit sladké, slané, kyselé a hořké. Významný je pro dítě také hmat, který je zdrojem zážitků a díky kterému dítě dokáže rozlišit vlastnosti předmětu a tyto předměty na základě hmatu i pojmenovat. Rozvoj vnímání je u dítěte založen na stavu analyzátorů (zrakový, sluchový, atd.), ale také na myšlení dítěte a na jeho vlastních zkušenostech. Pokud se zaměříme na paměť dítěte, ta je založená především na konkrétnosti, je mechanická, ale rozvíjí se také paměť slovně-logická. V průběhu předškolního věku se rozvíjí také úmyslná pozornost, kdy se dítě dokáže déle a lépe soustředit. (Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) Velmi bohaté jsou také dětské představy, které se rozvíjí zvláště v těch oblastech, se kterými přicházejí děti nejvíce do styku. Konkrétní, citlivá a svérázná je dětská fantazie, která se uplatňuje především v oblasti prožitkové orientace a zasahuje také do myšlení dítěte. Dítě v předškolním věku, zhruba kolem 4 let opouští fázi „předpojmového myšlení“ a dostává se do fáze „názorného myšlení“, kdy ale nejdůležitější je opět vjem, který je spojen s vlastním zážitkem. (Čačka, 1994) Také zdrojem emocí a citových zážitků dítěte je konkrétní činnost. U dítěte se rozvíjí smysl pro humor a při neúspěchu se objevuje vztek a zlost. U dítěte se rozvíjejí city sociální, které se vyvíjí ve vztahu k dospělým i k vrstevníkům, dále city intelektuální, které se projevují především radostí dítěte z poznávání, velmi významné jsou také estetické city, které umožňují vnímat krásno a etické city, kdy s dětmi učí rozeznávat co je dobré a špatné a začínají si tak vytvářet určitou morálku. Důležitá je pro dítě v tomto věku také hra, prostřednictvím které se seznamuje s okolím i s konkrétními předměty a je tak pro dítě základní psychickou potřebou. Hra je důležitým ukazatelem vývojové úrovně dítěte. Hry u předškoláků jsou velmi rozmanité, kdy děti mají rády nejvíce hry tematické, pokud si hrají „na něco“. Oblíbené jsou také konstrukční hry (práce s plastelínou, hlinou, lepidlem, stavebnicí apod.) a také hry pohybové, kdy rozvíjí schopnost dítěte orientovat se v prostoru. Zdokonaluje se také dětská kresba, která vypovídá o psychice dítěte. (Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010)

Dle Langmaiera a Krejčířové (1998) si můžeme rozdělit schopnosti a dovednosti dítěte předškolního věku dle jednotlivých let v tomto období:

Dítě ve třech letech: V tomto věku je pro dítě významný nástup do MŠ a přizpůsobení se tak jinému prostředí, což také vede k určité samostatnosti. Dítě již střídá nohy při chůzi ze schodů, učí se jezdit na tříkolce. Z hlediska jemné motoriky dokáže postavit most z kostek a také navléci korálky na šňůrku. Kresbu umí napodobit dle předloh, na obrázcích pojmenovává osoby i věci a některé děti dokážou popsat také jednoduché činnosti, které na obrázku vidí. Děti se při hře učí spolupracovat s vrstevníky, kdy nejčastěji hrají již zmiňované tematické hry, kdy si hrají „na někoho“. Dítě si samo umývá ruce, obleče se s malou dopomocí. Co se týče slovní zásoby, ta roste velmi rychle a rozvíjí se také větné celky, které jsou delší. Dítě si již pamatuje krátké říkanky a rádo naslouchá krátkým pohádkám.

Ve čtyřech letech dítě dokáže jít po úzké kladině, která je nízko nad zemí, seskočí z lavičky a umí také skákat po jedné noze. Dítě v tomto období kreslí „hlavonožce“. Umí označit správně všechny základní barvy. Typická pro tento věk je otázka „Proč?“. V hygieně pokračuje dále tak, že si již dokáže samostatně vyčistit zuby kartáčkem. Pojem počtu dítě dosud nemá, ale ví, co je „jedna“ a „dvě“ a občas také jmenuje nahodile některá čísla.

Pětileté dítě obvykle jezdí na koloběžce, nebo na dětském kole. Z kostek už staví složitější objekty, jako třeba bránu. Umí poskládat jednodušší puzzle a také napodobit dle předlohy čtverec. Lidská postava má na kresbě už více částí, i když samotné provedení ještě nemusí být dokonalé. Dítě počítá do tří až pěti, občas se ještě může splést. Dítě již zná základní časové pojmy, jako je ráno, večer, včera, zítra. Hygienické návyky se také prohlubují, dítě chodí samostatně na WC (občas s dopomocí při sebeobsluze).

V šesti letech, tedy na konci předškolního věku dítě umí podat základní vysvětlení rozdílu mezi určitými pojmy, jako je například pes-pták, bota-papuče, dřevo-sklo. Dítě kreslí pročleněně lidskou postavu a umí nakreslit i věci běžné jako je dům, květina, auto apod. Umí počítat do deseti a napsat základní písmena a číslice. V tomto období si některé děti již zavazují samostatně tkaničky u bot na smyčku. Dítě, které dosáhlo šesti let věku, by mělo být zralé pro nástup do školy a to se projevuje také tím, že kromě hry, by se měla objevovat také potřeba práce, kdy se dítě samo hlásí o jednoduché úkoly, při kterých se začíná soustředit. Důležité je uvědomit si, že ne všechny šestileté děti dosahují stejné úrovně a nejsou stejně zralé ve všech oblastech vývoje.

2.1.2 Dítě předškolního věku se zrakovým postižením

V následující podkapitole se zaměříme na vývoj dítěte se zrakovým postižením, kde si ukážeme základní rozdíly ve vývoji oproti intaktnímu dítěti. Důležité je zaměřit se také na psychický vývoj tohoto dítěte, jelikož zrakové postižení může dítě ovlivnit i v jeho psychice, což je základ pro vyrovnání se s postižením a smysluplný život dítěte se zrakovým postižením.

Vliv na psychiku dítěte se zrakovým postižením je často komplexní, kdy jednotlivé složky, které psychiku dítěte ovlivňují nelze jednoduše oddělit. Hlavní příčinou smyslového strádání je nedostatek zrakových podnětů, což je pro dítě předškolního věku velmi závažný problém, neboť zrakově získává poměrně velkou část informací z okolního prostředí. Zrakové postižení ovlivňuje vývoj dítěte se zrakovým postižením v závislosti na charakteru zrakové vady, její závažnosti, ale také na době, kdy daná vada vznikla a na její etiologii. Právě doba, ve které zrakové postižení vzniklo, má velký význam pro rozvoj sekundárních odchylek, neboť vrozené a získané zrakové postižení se velmi liší. Dítě má tím méně zrakových představ, čím dřív zrakové postižení vznikne. Pokud má dítě alespoň částečně zachováno vidění, paměťové stopy tak zůstávají mnohem delší dobu. Tato zraková zkušenost je pro další vývoj dítěte velmi přínosná, ať už je krátkodobá, nebo delší. Velmi významné pro vývoj je také období, ve kterém dané zrakové postižení vzniklo. Získané postižení je mnohem náročnější, než postižení vrozené, jelikož na vrozené postižení je jedinec již od počátečního vývoje adaptován. Obecně ale platí, že získaná vada je pro vývoj „výhodnější“ jelikož u dítěte zůstává zachováno více paměťových představ a zkušeností, o které jsou děti s vrozeným postižením ochuzeny. (Vágnerová in Keblová, 1996)

Důležité je u dítěte předškolního věku, například se slabozrakostí poskytovat také speciální optické pomůcky a naučit dítě tyto pomůcky používat. Může se stát, že některé děti budou tyto pomůcky odmítat i přes motivaci zajímavými hračkami, knihami, nebo činnostmi po dobu zrakové práce. Některé děti mohou odmítat jakoukoli pokrývku hlavy, tedy i brýle, nebo okluzory. Důležité je zachovat k dítěti citlivý a laskavý přístup a za použití pomůcek ho chválit, neboť se zrakovou stimulací se musí v tomto období začít co nejdříve. (Moravcová in Baslerová a kol., 2012)

Co se týče vnímání dítěte se zrakovým postižením, to je značně omezeno, neboť dítě vnímá své okolí nepřesně, nebo zcela neúplně. Tohle omezení může vést dítě až ke snížení jeho celkové aktivační úrovně a také v samostatném pohybu. Představu o prostoru získává

dítě především pomocí hmatu a sluchu. Při orientaci v prostoru musí dítě především myslet a fixovat jednotlivé informace v paměti. Paměť je právě pro dítě se zrakovým postižením velmi důležitá, neboť takové poznatky získává dítě se zrakovým postižením pomaleji a obtížněji, než dítě intaktní. Na konci předškolního věku je verbální paměť dětí se zrakovým postižením lepší, než právě u dětí intaktních. U dětí, které mají zachovány zbytky zraku, je tento zachovaný zrak velmi důležitým přínosem pro nové podněty i pro lepší orientaci v prostoru. Zrakové vjemy mohou být však velmi nepřesné, neúplné, nebo útržkovité. Pro děti se zrakovým postižením má také mnohem větší význam, než pro děti intaktní, řeč, jelikož může také plnit kompenzační význam ve smyslu náhrady zrakových funkcí. Dítě se zrakovým postižením získává většinu informací na základě slovního vysvětlení, které je doplňováno již zmíněnými paměťovými zkušenostmi. (Vágnerová in Keblová, 1996)

Sociální výchova, bývá, dle Smýkala (1986) opomíjenou oblastí výchovy u dítěte předškolního věku se zrakovým postižením. Na dítě může působit negativně samota, kdy se nedokáže vzhledem k okolí dostatečně projevit. Velmi důležitá je pro dítě v tomto věku rodina, která ho má za úkol především podporovat, dávat mu dostatečnou péči, ale také podněty pro jeho smysl života. Rodiče musí být opatrní také při seznámení dítěte s novými podněty a s novým prostředím. Vhodné je s dítětem navštěvovat i prarodiče, nebo ostatní členy rodiny, aby se dítě nestalo závislé na jednom z rodičů. Později rodina dítě seznamuje i s jinými lidmi jako různí známí rodiny a podobně, kdy seznámení můžeme spojit i s dotykem, nebo jinými představami (například strýc má vousy, teta pěkně voní apod.). Důležitá je také pochvala rodičů, ovšem adekvátně k věku dítěte a jeho vývoji. Pokud dítě bude umět říkat báseň ve věku, kdy ji umí říci i intaktní děti, přehnaná pochvala nebude v tomto případě nutná. Pokud ovšem dítě dokáže v předškolním věku jít například něco vyřídit sousedovi, je pochvala vzhledem k jeho zrakovým omezením vhodná. V předškolním věku je typické také tzv. „ptací období“, které se objevuje i u intaktních dětí. Odpovědi na tyto otázky by měly být vždy zodpovězeny. Základním předpokladem je učit děti i společenským konvencím, jako je slušné chování, pozdravy, děkování a podobně.

Pro dítě je důležitá také sebeobsluha, kdy jde především o oblékání, stravování a osobní hygienu. Také dítě se zrakovým postižením chce být samostatné a bez závislosti druhých osob. Vývoj v této oblasti je poněkud opožděný, důležitý je ovšem opět trénink a podpora rodičů. (Smýkal, 1986)

V následujících odstavcích si, dle Smýkala (1986), popíšeme vývoj jednotlivých oblastí u dítěte se zrakovým postižením, stejně jako jsme popsali tento vývoj u dítěte intaktního.

Dítě ve třech až čtyřech letech se může pohybovat po různém terénu jako je chodník, lesní pěšina, cesta v parku a podobně, kdy se dítě snažíme přidržováním za ruku přimět k rychlejšímu pohybu. Pohyb můžeme spojit také se zvukovým signálem, který je typický pro určité prostředí. Samostatně dokáže dítě ujít vzdálenost 1m za určitou osobou. Dítě dovede poskakovat na místě, skočit dopředu, sklonit se a také se pokouší o jízdu na tříkolce. Pokud se zaměříme na jemnou motoriku, dokáže tvarovat z plastelíny a třídit věci dle jednotlivých tvarů. Dokáže si samostatně svléci některé části oděvu, zajímá se také o zapínání knoflíků a pokouší se about boty. Na zvukový cíl hází lehké předměty. Nají se samostatně, ovšem pouze jídel kašovitého typu. Co se týče osobní hygieny, má upevněny základní hygienické návyky, čistí si zuby, vyprazdňuje se samostatně, občas se může ještě pomočit a využívá WC s dlouhou šňůrou pro lepší manipulaci. Dítě se začíná učit jednoduché říkanky, stejně jako intaktní děti v tomto období a mluví ve větách, které jsou složeny ze tří až čtyř slov.

Ve čtyřech až pěti letech dítě umí překonávat jednoduché překážky. Začíná tancovat na hudbu a učíme ho také couvat a pomalé běhání s přidržováním za ruku. Poznává další druhy cest (povrchů) a v určitém prostředí se začíná pohybovat samostatně. Vždy zastaví na okraji vozovky, nikdy do ní samostatně nevstoupí. Dítě umí rozeznat také jízdu malých a velkých motorových vozidel. Začíná hrát také tematické hry „na něco“. V tomto období se velmi rozvíjí jemná motorika, kdy dítě navléká korálky na šňůrku, vytváří placky z plastelíny. Dítě se zbytky zraku třídí předměty dle jejich barev. Děti s těžkým zrakovým postižením dokáží číst reliéfní obrázkové knížky a procvičují si hmat. Dítě se dokáže samostatně svléci, obléci si dokáže pouze některé části oděvu (ale pozná už většinu), obuje si samostatně boty (bez zavázání). Dítě dokáže udržovat v rámci možností čistotu, nově se umí učesat. Dítě má již základní zkušenost s kolektivem, umí několik jednoduchých básniček a mluví ve větách. V tomto období již můžeme dítěti přidělovat určité jednoduché úkoly.

Dítě ve věku pěti až šesti let dokáže již chodit s koordinovanými pohyby těla a končetin, za zvukovým signálem chodí samostatně. Dokáže také kotoul vpřed i vzad a zároveň se dokáže věnovat i velmi pomalým pohybům. Zcela samostatně se pohybuje v bytě, má představu o pojmech vpředu, vzadu, vedle, uprostřed atd. Dokáže samo popsat určitou cestu, kterou dobře zná, například na zahradu. Zná základní geometrické tvary, dokáže třídit a

párovat určité předměty, dle pokynů ostatních. Dítě se samostatně nají, ovšem s nutným návodem rozložení jídla na talíři, dle hodinových ručiček. Má upevněny všechny hygienické návyky, dokáže se téměř samostatně obléci s občasnou dopomocí. Na činnosti, které ho zajímají, se dokáže soustředit zhruba patnáct minut. Dítě dokáže již navázat rozhovor, některé básně i písničky zopakuje na požádání a dokáže i krátce vyprávět.

Pro rozvoj dítěte se zrakovým postižením je velmi důležité tyto rozdíly ve vývoji mezi intaktním dítětem a dítětem se zrakovým postižením znát. Srovnání, které jsme uvedli, může pomoci rodině, nebo ostatním osobám, které dítě se zrakovým postižením vychovává, odhalit různé nesrovnalosti ve vývoji a začít tak co nejdříve s nápravou a rozvojem dítěte.

3 KOMPENZAČNÍ ČINITELE A JEJICH ROZVOJ

Dítě získává informace z okolí především pomocí zraku. Pokud je o tuto skutečnost dítě ochuzeno, v rámci zrakového postižení, nebo oslabené zrakové funkce, musí informace získávat zbylými smysly – tedy kompenzačními činiteli, kterými jsou hmat, sluch, čich a chuť. Již od nejtětlejšího věku je nutno tyto náhradní smysly dítěte rozvíjet, aby bylo možno co nejlépe nahradit ztracené zrakové funkce dítěte.

Smyslová výchova se prolíná vším, co obklopuje dítě se zrakovým postižením. Chceme docílit toho, aby si dítě se zrakovým postižením pomocí smyslů vytvořilo konkrétní představy o dané věci, o prostředí, o souvislostech a také aby se dokázalo dobře zorientovat v prostoru. Zpočátku je pro dítě nejvíce podnětné rodinné prostředí, později je to nové prostředí, např. mateřská škola. (Kulštrunková in Baslerová a kol., 2012)

Dle Keblové (1996) je předškolní věk pro rozvoj výchovy dítěte nejvhodnější, neboť se v tomto období nejvíce formují charakterové vlastnosti. Jsou ovlivňovány každou aktivitou a situací, do které dítě vstupuje. Mateřská škola může neobyčejnou měrou přispět k rozvoji dítěte.

Ve spojení se slovem kompenzace, můžeme hovořit i o reedukaci, což je postup, při kterém všestranně využíváme uchované části poškozených funkcí. Zpravidla je účelné usilovat o vzájemné doplňování kompenzace a reedukace. (Jesenský, 1988)

Smyslová výchova přináší řadu úkolů a cvičení, je ovšem velmi důležité, aby pro dítě se zrakovým postižením byly vhodně vytvořeny podmínky a aby je dítě dobře znalo. Nároky by měly odpovídat stupni zrakového postižení, případně kombinaci s jiným postižením, věku dítěte, rozumovým schopnostem, návykům a dovednostem, osobním vlastnostem, povahovým rysům, schopnostem komunikace i jednotlivé úrovni chování dítěte se zrakovým postižením. (Kulštrunková in Baslerová a kol., 2012)

3.1 Rozvoj hmatu

Nejdůležitějším smyslem pro děti s těžkým zrakovým postižením, převážně nevidomostí, je hmat, neboť jeho prostřednictvím vnímá nejlépe vnější svět. Dítě s těžkým zrakovým postižením poznává předměty především hmatovou cestou, proto se pro tento

způsob vnímání používá běžně a přirozeně slovníku vidoucích, tedy používáme slova jako vidět, podívat se, prohlédnout si apod. (Keblová, 1996)

V této podkapitole se zaměříme na definici hmatu a především na rozvíjení a nácvik hmatového vnímání.

3.1.1 Definice a vymezení hmatu

Hmat je výsledkem spolupráce pohybového a kožního analyzátoru při současné činnosti receptorů, které jsou uloženy v kůži, ve svalech i ve šlachách. Tyto informace přicházejí do mozku formou tlakových, dotykových a teplotních vjemů. Varovné signály bolesti pak vznikají poškozením povrchu těla, nebo poškozením vnitřních orgánů. Hmatáním osoba s předmětem jak manipuluje, tak poznává jeho kvalitu povrchu, ve výsledku pak tedy může definovat různé kvality předmětů. Kožní cití není na každé části těla stejné, nejvyšší hustota kožních receptorů je například na břiškové straně na posledních člancích prstů. (Dufková, Míková in Baslerová a kol., 2012) Dalším nejcitlivějším místem hmatu je špička jazyka, naopak nejmenší počet kožních receptorů je na zádech. (www.lidske-smysly.wbs.cz)

Dále Dufková, Míková in Baslerová a kol., 2012 uvádí tři druhy hmatového vnímání:

- Pasivní hmatové vnímání – při tomto vnímání se zkoumají vlastnosti předmětu (tvar, velikost, teplota, hmotnost), ale nevznikne celkový obraz předmětu. Pasivní hmatové vnímání vzniká podrážděním receptorů kožního analyzátoru, při položení různých částí těla (například ruky) na objekt, který daná osoba zkoumá.
- Aktivní hmatové vnímání – tzv. haptika je základ pro smyslové poznání u nevidomých. Je výsledkem pohybu ruky po určitém předmětu, při současné práci kožně-mechanického a pohybového analyzátoru.
- Zprostředkované hmatové vnímání – můžeme ho nazvat také instrumentální hmatové vnímání, kdy jde o zkoumání předmětu pomocí nástrojů, jako je například bílá hůl, nebo sondy, nebo také pomocí jednotlivých částí těla, kterými může být jazyk, nebo rty, popřípadě osoba se zrakovým postižením může ohmatávat podrážkou boty reliéf.

Při hmatovém vnímání je důležité využívat všechny druhy toho vnímání, pasivní, aktivní i instrumentální. (Keblová, 1996)

Dle Keblové (1999) rozdělujeme hmat na dvě základní skupiny a to za prvé na faktory fyzikální a chemické a druhou skupinou jsou faktory biologické. Mezi fyzikální a chemické

faktory patří tlak, chlad, popáleniny, poleptání, úrazy elektrickým proudem, cizí tělesa v kůži na dlaních, prstech, nebo v chodidlech, kam patří například trny, třísky a sací nebo bodací ústrojí hmyzu. Mezi biologické faktory řadíme únavu, různé ekzémy, mykózy a svrab.

3.1.2 Výcvik hmatu u dětí se zrakovým postižením

Hmatové a zrakové vnímání není možno ztotožnit, jelikož při vnímání zrakem i hmatem používáme rozdílné reflexy. „Zrak není hmatem na dálku a hmat není zrakem na blízko.“ (Smýkal, 1986)

Při výcviku hmatu u dětí se zrakovým postižením je nutné pamatovat, že každá část těla je jinak citlivá, při silném tlaku na kůži může vzniknout nepřesný hmatový vjem, vnímání se stává přesnější, pokud po kůži provádíme pomalé pohyby a také je velmi důležitý slovní popis, který přispívá k vytvoření správné představy o předmětech v prostoru. (Keblová, 1996) Čím je dítě mladší, tím jednodušší musí být předměty i situace, které se dítě má za úkol naučit vnímat hmatem. (Dufková, Míková in Baslerová a kol., 2012)

K vytváření správných představ dítěte je nutný pohyb jeho ruky po zkoumaném předmětu. (Keblová, 1996) Vychází se od znaků, které jsou pro daný předmět jedinečné, při poznávání předmětu se tedy postupuje od pro předmět jedinečného znaku ke zvláštním znakům předmětu. Teprve při spojení jedinečného znaku a znaku zvláštního se vytváří celkový obraz daného předmětu, můžeme tedy hovořit o syntéze znaků (Smýkal, 1986) Také dle Keblové (1996) dítě zkoumá předmět od prvotního dojmu (tedy jedinečnost předmětu) k detailům předmětu.

Výcvik hmatu je založen především na získání dovednosti hmatání prsty, hmatové citlivosti, smyslu pro poznávání detailů a na rozvoj hmatové pozornosti. Dítě motivujeme tím, že ho nabádáme k tomu, aby se „dívalo“ jen pomocí prstů. Aby si tuto skutečnost dítě lépe uvědomilo, můžeme mu například lehce pohlazit břicho prstů, nebo mu na ně lehce zafoukat. Hmatové vnímání ztěžuje tíha ruky, proto se doporučuje podložit dítěti ruku, nebo ho za ní vzít a nacvičit s ním tak přejíždění po povrchu předmětu. Společně si poté „prohlížíme“ taktilní informace. (Kulštrunková in Baslerová a kol., 2012) Při hmatovém vnímání může být využito jedné, nebo i obou rukou dítěte. (Keblová, 1996)

Přesnost hmatového vnímání může být snížena, je tedy důležité abychom ruce, které jsou důležitým nástrojem pro děti se zrakovým postižením, ošetřovali, dbali jsme na správnou

úpravu nehtů a udržovali je suché a ve vhodné teplotě, neboť nízkou teplotou, nebo vlhkostí může být hmat dítěte nepřesný. (Keblová, 1996)

Výcvik hmatového vnímání je zaměřen především na poznávání tvarů a velikostí předmětů, jejich vlastností (měkký, tvrdý, hladký, drsný), poznávání teploty, vlhkosti, hmotnosti a také na vytváření představ v mikroprostoru a makroprostoru. (Keblová, 1996) Cílem je, aby se dítě naučilo vědomě používat prsty vyhledáváním a doteky, které mají různé intenzity a stupně. (Kulštrunková in Baslerová a kol., 2012) Počáteční cvičení zaměřené na výcvik hmatu se zaměřuje na rozeznávání různých nerovností povrchu a to od ploch drsných k plochám hladším. (Keblová, 1996) Jde o tzv. taktilní vjemy, což souvisí s přejížděním prstů po povrchu, s hlazením, mačkáním, převrácením, potěžkáváním, s různou intenzitou tlaku, napětím, vnímáním tepla, chladem a vibracemi. (Kulštrunková in Baslerová a kol., 2012)

Dle Keblové (1996) by si dítě předškolního věku s těžkým zrakovým postižením, nebo s nevidomostí, mělo před nástupem na základní školu osvojit dovednosti, jako je uchopování a držení předmětů, jelikož velmi často dítě drží malé předměty pouze prsty, nikoli celou rukou. Dále dítě musí umět přendávat předměty z jedné ruky do druhé, bez toho, aby dané předměty upadly na zem. Dalším předpokladem je poznávat předměty jako celek, nikoli pouze části toho předmětu, a v neposlední řadě dítě musí umět pohybovat prsty, aby později nedocházelo k nedostatkům při činnostech, při kterých dítě musí využívat všech pět prstů.

3.1.3 Cvičení a hry pro rozvoj hmatového vnímání

Každému dítěti nejpřirozenější vlastní činností v předškolním období je právě hra. (Kouba, 1995). Hra je základní psychickou potřebou dítěte a je především hlavním motivačním a socializačním činitelem. Dítě si hraje i za okolností, pokud je nemocné, nebo unavené. Prostřednictvím hry dítě zkoumá věci, se kterými experimentuje a seznamuje se tak s okolím (Plevová in Šimíčková-Čížková a kol., 2010) Proto pro děti předškolního věku vybíráme na rozvoj hmatového vnímání různá cvičení a hry. (Kulštrunková in Baslerová a kol., 2012)

Jednou z těchto her může být například tzv. „kouzelný pytel“, kdy dítě poznává prostřednictvím hmatových hádanek, co je v pytlíku. Dobré jsou také hry, při kterých se něco podává nebo při kterých dítě rozlišuje povrchy podle struktury, konzistence, nebo teploty (tedy např. drsné, jemné, kulaté, hranaté, tvrdé, měkké, suché, mokré), nebo rozlišování dle

materiálu (např. dřevo, plast, látka, kov, apod.).(Kulštrunková in Baslerová a kol., 2012) U dětí se zrakovým postižením by se měly upřednostňovat spíše větší předměty, jelikož malé hračky může dítě hůře vnímat a snáze tak dochází k problémům s jejich manipulací. (Newman, 2004)Dle Kulštrunkové in Baslerová a kol. (2012) patří mezi oblíbená cvičení vyhledávání různých uzávěrů podle velikostí a tvaru a poté také vyhledávání krabiček a PET lahví, na které tyto uzávěry patří. Neopomíjíme také získávání zkušeností při hře s pískem. Písek je možno nabírat, naplňovat jím kyblíček apod. Pro děti jsou vhodné taky hry s vodou, kdy některé předměty mohou na vodě pouze plavat a některé se naopak potápět. (Smýkal, 1986). Vhodná je vlažná voda v misce, ve které si dítě může hrát pomocí prstů. (Kulštrunková in Baslerová a kol., 2012) Na posílení rukou a prstů se také hodí práce s různými měkkými hmotami, jako je například hlína, jelikož dítě musí vynaložit větší sílu při práci s prsty. Dítě se tak má možnost seznámit s různými povrchy a druhy hmot. (Kirbyová, 2000) Pokud necháme dítě volně manipulovat s různými věcmi a hmotami, vzniká u něj velká radost a dítě je tak o krok blíže k poznávání okolí. (Smýkal, 1986). Vhodnou technikou pro rozvoj hmatového vnímání je i modelování. Univerzální pomůckou pro všechny děti je pískový stůl, na němž si děti pomocí navlhčeného písku také procvičují prsty. (Keblová, 1996)Dítě učíme rozeznávat také vlastnosti hmoty, učíme ho co je například sypké, co husté, co řídké, co teče, co je elastické, tvrdé, co je možno rozbít, co pomačkat, co můžeme roztrhat. (Smýkal, 1986) V této souvislosti jsou dalšími vhodnými cvičeními pro rozvoj hmatového vnímání a jemné motoriky trhání a mačkání papíru, kdy dítě procvičuje zápěstí a posiluje koordinaci obou rukou. (Kirbyová, 2000)Dítě mačká papír do větších koulí, kuliček a válečků, později může i jednou rukou. Při hře „Na výtvarníky“ dítě tvoří různé druhy koláží, ozdob, plastik a také se seznamuje s věcmi, které jsou pro ohmatání příliš drobné, nebo příliš velké. (Růžičková, Bučková in Baslerová a kol., 2012)

Pro děti se zrakovým postižením existují také různé druhy taktilních her, jako je upravená forma hry Člověče, nezlob se, hmatové domino apod. (příloha č.1, obr. 1). S taktilními vjemy úzce souvisí i sebeobsluha a činnosti s ní spojené. Zahrnujeme sem především zapínání, šněrování, šroubování, provlékání, zasouvání atd. (Kulštrunková in Baslerová a kol., 2012) Do sedmého roku by dítě se zrakovým postižením mělo být seznámeno s několika druhy uzávěrů na svém oblečení – tedy mašle, zip a knoflík. K nácvičku zapínání knoflíků existuje jednoduchá pomůcka a to látka s velkým knoflíkem a velkou dírkou, kterou položíme na stůl a dítě si tak pomocí této pomůcky, kterou snáze vyrobíme doma, může zapínání knoflíků trénovat doma. Z počátku děti poznávají po hmatu jednotlivé

kusy oblečení špatně. Je tedy důležité, aby rodiče zpočátku svým dětem chystaly oblečení vždy ve stejné poloze, aby je při oblékání nemusely obracet. (Smýkal, 1986)

Mezi další cvičení můžeme řadit třídění předmětů, navlékání na tyč, tkaničku, či provázek, vkládání tvarů do příslušných otvorů, nebo hra se stavebnicí. Co se týče třídění, dítě může třídít předměty podle tvaru, velikosti, hmotnosti, teploty, materiálu, pevnosti a množství. U dětí se zrakovým postižením začínáme se tříděním dichotomickým, tedy na dvě skupiny předmětů, jejichž vlastnosti jsou odlišné a dále postupujeme na třídění trichotomické, tzn. do tří skupin předmětů, jejichž vlastnosti jsou si více podobné. (Keblová, 1999) Pro děti jsou u třídění příjemné přírodní materiály jako je čočka, rýže, různé druhy koření, hrách, kaštiny, žaludy a skořápky ořechů, kdy u některých materiálů jako je například koření mohou děti využívat i čichu. Při přebírání těchto materiálů dochází k rozvoji tzv. nehtového úchopu⁸. Děti rádi třídí také dle látkových materiálů, kdy nejpříjemnější pro ně jsou samet, flanel, flauš a manšestr. Tyto látky můžeme také podlepit kartonem, pro lepší pevnost a delší životnost pomůcky (mohou sloužit k např. k výrobě geometrických tvarů, které poté dítě rozlišuje dle jednotlivých materiálů). Při třídění se u dětí s těžkým zrakovým postižením osvědčují také pytlíky, které jsou naplněny fazolemi, čočkou, rýží, mokou, vločkami. Novým kořením, nebo bobkovým listem, kdy děti mohou třídít pytlíky od hrubého k nejjemnějšímu. U třídění dítě ohmatává předměty a určuje je, což nazýváme tzv. „Kimovy hry“. Dítě může ve hře „Čím se liší“ také srovnávat dva předměty, které mají určité rozdíly. Při hře „Třídění“ dítě třídí jednotlivé předměty do dvou misek na malé a velké, kulaté a hranaté. Ve hře „Na Popelku“ dítě třídí dva předměty na hromádky (např. jeřabiny a kukuřice), kdy náročnost úkolu se zvyšuje a postupně přidáváme více misek i předmětů ke třídění. (Růžičková, Bučková in Baslerová a kol., 2012)

Dítě předškolního věku s těžkým zrakovým postižením, nebo nevidomé dítě připravujeme v rámci hmatové výchovy na nácvik čtení Braillovské abecedy, což je hmatová verze písma pro nevidomé. Jedno písmeno je složeno z tzv. „šestibodu“, což je šest reliéfních bodů ve dvou sloupcích, vždy tři nad sebou. Dítě nejprve potřebuje nácvik poznávání pozic „šestibodu“, který vyžaduje pravidelný trénink citlivosti prstů a je velmi náročný. (Kulštrunková in Baslerová a kol., 2012) Než přejdeme k samotnému nácviku, začneme například vhažováním předmětů do skleničky, kdy dítě trénuje úchop palce-ukazovák a palec-prostředník. Dítě vhažuje nejprve do zavařovací sklenice velké korále, poté do skleněné lahve

⁸ Nehtový úchop – nejjemnější úchop mezi špičkou ukazováku a palcem (Růžičková, Bučková in Baslerová a kol., 2012)

od kečupu střední korále, dále do PET lahve malé korále a na konec do PET lahve čočku, rýži, nebo hrách. Dalším úkolem může být například navlékání, kdy základním materiálem jsou korálky, přírodniny, knoflíky, kolíčky na prádlo, těstoviny, tkaničky, bužírky provázky apod. Děti navlékají nejprve na pevný hrot, poté na bužírku. Zpočátku je důležité zaměřit se na úchop, později na samotné navlékání kuliček. Dítě rozeznává rozdíly mezi malými a velkými kuličkami. V poslední fázi dáváme dítěti úkoly, co přesně má navlékat (např. 3 tvary ze 3-10 kusů). Při hře „Navlékání“ soutěží děti, kdo nejrychleji korálky navlékne, při hře „Kouzelný šperk“ střídáme materiály pro navlékání. Do předbraillské přípravy můžeme zařadit také kolíčkování, kdy používáme dřevěné pomůcky a stavebnice, kdy děti například u ježka zasouvají rovné dřevěné bodliny do otvorů, kdy každý ježek má jinak silné bodliny, proto dítě musí najít i příslušné otvory pro danou bodlinu. Další vhodnou pomůckou je také deska s otvory, do které děti zasouvají kolíčky, tato hra je vhodná pro znalost sloupce a řádku. Také šroubování patří mezi další možnost hmatového výcviku dítěte. Dítě má za úkol šroubovat různě velké šrouby do daných závitů, kdy děti motivujeme hrou „Na opraváře“. U dětí využíváme také výtvarných činností, kdy děti uvolňují ruku a cvičí krouživé pohyby. Děti velmi rády využívají kreslení prsty do písku v pískovničce. (Růžičková, Bučková in Baslerová a kol., 2012) Dítě by dále mělo poznávat reliéfní body a obrázky na ploše a v řádku. Postupujeme tak, že dítě vypichuje nebo zapichuje do podložky, nebo váčku z modelíny drobné přírodní předměty, knoflíky, nebo korálky. Z počátku se učí vkládat větší předměty, pokud si informace zapamatuje, velikost zmenšuje a vkládá do otvorů, nebo rastrů jak s taktilní předlohou, tak bez ní. Pokračujeme vkládáním předmětů do určitých řádků, aby se dítě naučilo upevnit si pozici šesti bodů. Jako rastr můžeme použít plato od 6 vajec, kdy jejich důlky můžeme pro motivaci dítěte nazvat postýlkami. Do zvolených důlků poté dítě vkládá ozvučené předměty (například kindervajíčko, kostičku, nebo větší korálek), jako předmět do příslušné postýlky (první, druhé, ale i šesté). Dále můžeme začít vkládat i malé předměty, jako kovové hřebíčky, nebo cvočky a to do rastrů, které jsou již menší „šestibody“ na jednom, nebo více řádcích. (Kulštrunková in Baslerová a kol., 2012) Existují různé druhy „šestibodů“, na kterých se dítě může učit. Je to například šestiboj figurkový, kdy používáme kolíčkové šestibody, kdy každá figurka může mít jiné znázornění (např. stromeček, hřib, panáček atd.), dále používáme B-kostku, kdy otáčením jednotlivých částí dospějeme ke kombinaci různých bodů a poté dítě se zrakovým postižením přechází ke kolíčkovému šestibodu, kdy po jeho zvládnutí přistupuje ke kolíčkové písance, kde již může jednotlivá slova číst a psát. (www.petrahele.webnode.cz).

Při orientaci v prostoru a samostatném pohybu dítěte se zrakovým postižením je důležitý také výcvik hmatu na nohou. Doporučuje se dítě nechávat chodit bosé, aby mohlo kolem sebe hmatat pomocí nohou a cítit tak různé materiály a povrchy. K výcviku se používají různé druhy povrchů, jako jsou například různé druhy koberců, PVC, parkety, venku potom můžeme využít trávník, chodník, písek a podobně. (Keblová, 1996) Hmat na nohou bude dítěti se zrakovým postižením sloužit jak při orientaci v bytě, tak na ulici. Naučí se tak rozeznávat různosti povrchu (např. podlahy, cesty a chodníku). Na procházce je důležité utvářet dítěti hmatový návyk, kdy může pozorovat nejen povrch chodníku, ale také zda klesá, stoupá, nebo se stáčí. V tomto období předškolního věku je také vhodné využívat reliéfní plánky prostředí. Dítě si tak vytváří trvalé návyky, aby mohlo analyzovat prostor při pozdějším samostatném pohybu. (Smýkal, 1986)

3.2 Rozvoj sluchu

Sluch je významným kompenzačním prostředkem pro děti se zrakovým postižením, neboť všechny zvuky tyto děti analyzují mnohem hlouběji. Děti s těžkým zrakovým postižením bývají již od narození vnímavější ke všem zvukům více, než děti bez zrakového postižení, jelikož, zvláště pokud jsou nevidomé, chtějí vědět, co se děje v okolí. Zvýšená citlivost se pak dále rozvíjí v průběhu vývoje dítěte, během činností, her a cvičení pro rozvoj sluchového vnímání. (Dufková, Míková in Baslerová a kol., 2012) Co se týče zvýšené citlivosti ke zvukům, musíme zde dbát na opatrnost. Nikdy na dítě nepromluvíme náhle silným hlasem, musíme mít na paměti, že rytmus i intonaci vnímá citlivěji. (Smýkal, 1986)

3.2.1 Definice a vymezení sluchu

Sluchem získáváme základní informace, nutné pro vznik představ a tvorbu pojmů, je to smysl, kterým poznáváme svět na dálku. Sluch nám poskytuje až 15% informací z okolního prostředí. Je to dálkový analyzátor a osobě s těžkým zrakovým postižením umožňuje orientovat se v prostoru. Sluch je důležitý jako stálý pramen informací o tom, co se děje v okolí, slouží také pro získání a udržení tělesných dovedností, zabezpečuje nám fyzickou jistotu pomocí varovných signálů a je důležitý i pro citovou vazbu na okolní svět. (Dufková, Míková in Baslerová a kol., 2012)

Rozlišujeme tři faktory, které ovlivňují sluch:

- Poruchy sluchu – patří sem poruchy převodní, smyslově-nervové a smíšené, dle sluchového postižení rozlišujeme nedoslýchavost, zbytky sluchu a hluchotu
- Rizikové anatomicko-fyziologické faktory – řadíme sem děti, jejichž matky prodělaly během těhotenství zarděnky, toxoplazmózu apod. Důsledkem pro dítě mohou být záněty středního ucha, ušní šelesty, hučení a zvonění v uších, nebo těžké poškození sluchového nervu
- Faktory sluchové orientace – je to souhrn všech zvuků, tedy hluk a šum, akustika, neboli zvukové pozadí. (Dufková, Míková in Baslerová a kol., 2012)

Dítěti předškolního věku se zrakovým postižením pomáhá sluch sledovat dění ve třídě MŠ, také povídání učitelky a spolužáků. Umožňuje dítěti poznávat osoby, kdy si dítě na základě sluchových vjemů vytváří o lidech určité představy a vy tváří si k nim tak svůj vztah. Sluch je také nezbytný pro rozvoj orientace a mobility dítěte. (Keblová, 1996)

3.2.2 Výcvik pro rozvoj sluchového vnímání

Již v mateřské škole je nutno naučit dítě se zrakovým postižením sluchovým dovednostem, rozvíjet jeho sluchovou paměť a vést ho ke sluchové pozornosti. Dítě se musí naučit slyšet a sledovat hovor, ale především také rozeznávat, co se říká, odkud dané zvuky přicházejí, musí se naučit poznat osoby podle hlasu, rozeznat řeč hlasitou a tichou, také pomalé a rychlé kroky, charakterizovat předměty dle jejich typických zvuků (např. hudební nástroje) a také eliminovat šum ve zvuku. (Smýkal, 1986)

Dle Keblové (1999, str.5) je důležité se při rozvoji sluchového vnímání zaměřit na:

- „osvojení sluchových dovedností,
- rozvoj sluchové paměti,
- výchovu k uvědomělé sluchové pozornosti,
- osvojení specifických kritérií pro hodnocení projevů okolního světa, která se odlišují od kritérií dětí vidoucích“

Činnosti je třeba neustále s dítětem opakovat a to tak, že postupujeme po malých krocích a volíme různá zvuková prostředí pro učení dítěte. V první fázi cvičení by učitelka měla zvolit tiché prostředí, v dalších fázích potom prostředí hlučnější. (Keblová, 1996)

Cvičení může probíhat například pomocí rozlišování různých kvalit zvuku. Rozlišujeme zvuk rychlý a pomalý, kdy rychle nebo pomalu bubnujeme na bubínek, nebo plechovku a dítě na základě toho určuje, co je rychlé a co pomalá. Dále dítě rozlišuje dlouhé a krátké zvuky, kdy dítě poslouchá rozdíly mezi krátkým a dlouhým zahráním na určitý druh hudebního nástroje (např. flétna, harmonika apod.). Dítě se také učí rozeznávat mezi hlasitým a tichým zvukem a to tak, že zaboucháme silně nebo slabě na bubínek a dítě má za úkol po nás tento zvuk zopakovat. Učí se rozeznávat také šepot od hlasitého mluvení druhé osoby. V neposlední řadě dítě rozlišuje zvuk vysoký a nízký například pomocí zvuků zvířat (brum X píp), nebo zahráním tónu určité výšky na klavír. Dalším krokem ve sluchovém rozlišování je také přiřazování zvuků k činnostem, kdy dítě reaguje na zvuk určitým pohybem a to např. na zvuk bubínku má za úkol zvednout ruku. Stejně reaguje také na změny zvuků, to znamená, že při jiném zvuku než při zvuku bubínku (například zvuk zvonku) může tlesknout. Dalším úkolem může být také to, že dítě musí mezi několika zvuky poznat jeden určený a na ten reagovat určitým úkonem (na bubínek a zvonek nemá reagovat, na trubku povyskočí). Co se týče poznávání zvuků jiným způsobem, než sluchem, může dítě vnímat zvuk také vibracemi, kdy dítě např. po přiložení dlaně, nebo ucha na uzavřenou plechovku s kuličkami cítí právě pohyb těchto kuliček uvnitř. Dítě musíme učit také poznávat určité zvuky, například nahráním na kazetu, kterou mu přehráváme. Můžeme ho tak učit zvuky, se kterými se může setkat třeba běžně v domácnosti a to zvonění, bouchnutí dveří, pračka apod. (Dufková, Míková in Baslerová a kol., 2012)

Nejvíce používanými pomůckami pro výcvik sluchu u dětí se zrakovým postižením jsou různé druhy ozvučených hraček (míče, plechovky, různé nádoby), dále misky, rolničky, zvukové terčíky, rádio, ladička, ale také Orffovy hudební nástroje. Můžeme používat také skupinové hry, do kterých jsou zapojeny všechny děti a tím může být určování intenzity zvuky, směru zvuku, nebo i napodobování zvuků. (Keblová, 1996)

Dítě vedeme k rozlišování různých zvuků pomocí hry. Upoutáváme pozornost dítěte ke všem zvukům tak, jako bychom určité věci ukazovali dětem bez zrakového postižení a přibližovali mu tak reálný svět. Popisujeme, že maminka je v kuchyni vaří a také přidáme vysvětlení jednotlivých zvuků vaření, třeba že míchá polévku, zalévá maso, dívá se, zda jsou buchty již upečené. Vysvětlujeme, že otec si hraje s dítětem, že teče voda z kohoutku, že hodiny dělají tik-tak a podobné situace, které se nacházejí v běžném životě každého z nás. (Smýkal, 1986). Cvičení sluchu se doporučuje provádět i v prostředí jako jsou parky, nebo veřejná doprava, kdy dítě může pomocí zvuku sledovat zvuky jednotlivých dopravních

prostředků, šum vody, chvění kovového zábradlí i dřevěné lávky. Pro děti se zrakovým postižením je orientace v hlučném prostředí zpočátku velmi obtížná, kdy při opakovaném pobytu v rušném prostředí se u některých dětí mohou projevit i neurózy. Učitelka by proto měla být připravena i na možné komplikace ve sluchovém výcviku. (Keblová, 1996)

„Svět je bohatý na zvuky, ale je třeba si jich všimnout a upozornit na ně dítě, vysvětlit mu jejich původ. Jsou zde zvuky přátelské, ale i ty, kterých se bojíme. Jsou zvuky milé, ale i takové, které se nám nelíbí. Jedny zvuky naznačují radost, jiné nebezpečí.“ (Smykal, 1986 str.70)

3.3 Rozvoj čichu a chuti

U dětí se zrakovým postižením je nutný systematický výcvik čichových i chuťových smyslů, které jsou na sebe těsně vázány a s jejichž výcvikem se začíná u dětí se zrakovým postižením již od narození, avšak k nejvýznamnějšímu rozvoji těchto smyslů dochází právě v předškolním věku. (Dufková, Míková in Baslerová a kol., 2012)

Čich je u dítěte se zrakovým postižením jeho stálým průvodcem a v některých situacích podává významné informace o okolí, kde se dítě nachází. (Keblová, 1996)

3.3.1 Definice a vymezení čichu a chuti

Člověk má chuť i čich slabě vyvinuty, ovšem u osob, u kterých došlo k omezení nebo vyloučení zraku, vnímání těmito smysly vzrůstá. Čich a chuť řadíme mezi tzv. „chemické smysly“, kdy rozvoj těchto smyslů u dětí předškolního věku se zrakovým postižením je nesmírně důležitý. Pomocí těchto dvou smyslů si dítě dokresluje představy a hmatové i sluchové počítky i vjemy. (Dufková, Míková in Baslerová a kol., 2012)

Čichem člověk rozeznává čtyři základní vůně-pachy: sladká, kyselá, spálená a pižmová (štiplavě živočišná) a čtyři základní chuťové počítky a to sladko, slano, kyselo a hořko. (Dufková, Míková in Baslerová a kol., 2012)

Rozlišujeme dvě skupiny faktorů, které ovlivňují kvalitu vnímání čichem a chutí:

- Rizikové anatomicko-fyziologické faktory-patří mezi ně opaření jazyka a dutiny ústní horkou kapalinou, poleptání nebo popálení jazyka žhavým předmětem, dále chuťové zážitky, které jsou spojeny s určitou nepříjemnou zkušeností (bolest, žaludeční nevolnost, onemocnění). Čichové vnímání může být na určitou dobu sníženo, pokud člověk trpí onemocněním horních cest dýchacích jako je rýma, zánět nosohltanu,

angína nebo chřipka, nebo v důsledku chronicky chorobně zvětšených nosních mandlí. Mezi časté faktory patří i to, že si dítě v rámci hry může strčit do nosu určitý předmět (fazole, korálky atd.). Citlivost čichových receptorů snižuje také krvácení z nosu, nebo možné epileptické záchvaty.

- Vnější faktory-mezi tyto faktory řadíme teplotu v místnosti, které má být pro děti nejlépe kolem 20⁰C, dále vlhkost, která je při této teplotě vhodná 40-60% také chemické složení vzduchu a prašnost.

Chuťové vnímání ovlivňuje také chemické složení látky a její rozpustnost ve vodě a slinách, dále koncentrace látky, s jejímž stoupáním mohou být libé chutě vnímány jako nelibé, chuťové vnímání ovlivňuje také to, co a před jakou dobou bylo naposledy chutí vnímáno a funkčnost a citlivost chuťového analyzátoru mohou ovlivňovat také léky. (Dufková, Míková in Baslerová a kol., 2012)

Čich i chuť jsou na sebe těsně vázány, proto je důležitý jejich společný výcvik u dětí předškolního věku. (Keblová, 1999)

3.3.2 Výcvik chuti a čichu u dětí se zrakovým postižením

Čich má pro děti se zrakovým postižením větší význam než pro děti zdravé, jelikož jim umožňuje získávat z vnějšího prostředí specifické informace, ovlivňuje jejich citovou stránku a prožívání, pomáhá jim orientovat se v čase a v některých situacích je jediným zdrojem důležitých informací při nebezpečí, jako například zápach dýmu při požáru. (Keblová, 1999)

„Cílem výcviku vnímání čichem je naučit dítě s těžkým zrakovým postižením:

- rozlišit čichové vjemy libé a nelibé; co je bez vůně, co voní, co páchne,
- zachytit čichové podněty, lokalizovat je a stanovit jejich původ; dítě musí mnohdy pro správnou lokalizaci vůně změnit své stanoviště tak, aby zjistilo, kde je vjem nejsilnější; těkavé látky nejsou vhodné pro výcvik, protože se příliš rychle odpařují,
- stanovit intenzitu čichových vjemů podle různého stupně ředění roztoků; při prvním cvičení se doporučuje seřadit tři stejné lahvičky podle stoupající koncentrace obsahu,
- určovat typické vůně (v pořadí: ocet, sýr, káva, mýdlo, ovoce, benzín),
- rozeznat všechny běžné potraviny užívané v domácnosti (např. brambory, hrách, čočka, fazole, buchta, chléb, rohlíky), druhy zeleniny (např. cibule, česnek, celer, pažitka, petržel) a ovoce (např. jablka, pomeranče, citróny),

- rozlišit druhy koření (např. skořice, hřebíček, zázvor),
- poznávat rostliny – bylinky, keře, stromy. Zvláštní pozornost je obvykle věnována rozeznávání květin (fialka, konvalinka, růže, šeřík aj.),
- rozlišovat houby,
- identifikovat látky, které jsou nebezpečné nebo zdraví škodlivé, s nimiž se mohou dostat do styku a které mohou poznat pouze čichem (např. plyn, kouř, čpavek, benzín),
- využívat čichu při hodnocení čistoty prádla, oděvů i těla (včetně dutiny ústní),
- získávat doplňující údaje o některých vlastnostech svého okolí (např. vůně vozovky po dešti),
- doplnit vjemy z jiných smyslových orgánů při orientaci v prostoru (např. při hledání vchodu do budovy, rozeznávání různých obchodů),
- poznávat známého člověka bez těsného fyzického přiblížení k poznávané osobě (vynikají v tom zejména děti nevidomé).“ (Keblová, 1999 str. 12-13)

„Dítě s těžkým zrakovým postižením se během výcviku chuťového vnímání naučí rozeznávat a určovat:

- chuť libou a nelibou,
- druhy chuti: sladký (cukr), slaný (sůl), hořký (mandle), kyselý (okurka), trpký (trnka),
- intenzitu chuti (bez chuti, nasládlý, přesolený, sladkokyselý),
- typické chuti podle jejich zdroje – doporučené pořadí nácvičku: ocet, minerální voda, mléko, voda, citrónová šťáva, sýr, chléb, maso, káva, brambor,
- původ chuti (např. sůl, cukr, voda, pepř, ocet),
- jednotlivá jídla, poznávat jejich vlastnosti, popsat a určit jejich chuť,
- suroviny, ze kterých se připravují pokrmy (např. mouka, droždí, prášek do pečiva),
- správně ochucenou stravu; stálým zkoušením a porovnáváním ochucovaných vzorků se děti naučí ochutit pokrmy správně.“ (Keblová, 1999, str. 21-22)

Čichové i chuťové vjemy souvisí s každodenními činnostmi dítěte. Je možno vytvořit mnoho hádanek a námětů, kdy děti hádají a poznávají různé druhy chutí a vůní. Dítě určuje, co je sladké, slané, učí se vnímat konzistenci potravy a také různé druhy jídel. Dle vůní a zápachů rozlišuje, o jakou charakteristickou věc se jedná a zda je mu tato vůně příjemná, či

nepříjemná. Informace poté spojuje s praktickými činnostmi, jako například, že vůně mýdla představuje hygienu, vůně pečiva to, že je čas jídla a zápach benzínu může pro dítě symbolizovat dopravní prostředek. Čichové vjemy posilují také dětské zážitky, kam patří například vůně cukroví jako symbol Vánoc, nebo vůně jarního vánku jako symbol přicházejícího jara, děti se učí poznávat také druhy počasí za pomoci vůně letního vzduchu, deště, silného větru apod.). Děti se zrakovým postižením mohou dle vůní a pachů poznávat také určitá místa a prostory jako je nemocnice, jídelna a podobně. (Kulštrunková in Baslerová a kol., 2012) Čich může dítě využívat také při hodnocení čistoty (vyprané prádlo, oděvy, čistota těla). Proto bychom měli ve výchově dávat dítěti co možná nejvíce příležitostí pro to, aby si mohlo čichnout například k různým kuchyňským prostředkům, k vůním v přírodě apod. (Smýkal, 1986)

3.4 Zraková reedukace

U dětí s těžkým zrakovým postižením, které mají zachovány určité zbytky zraku se zaměřujeme také na posilování zrakových funkcí.

Je velmi důležité připravovat pro dítě výrazné, zvětšené a srozumitelné obrázky a pracovní listy, které musí mít dobrý kontrast a silnou linii (záleží, jakou sílu linie je dítě schopno rozeznat). Nejčastěji používáme témata, která souvisí se zrakovou pozorností, s postřehem a pamětí. Používáme obrázky ve formě, co se změnilo, hledej rozdíly, přiřazuj, slož z několika částí, slož dle předlohy apod. Zařazujeme i různá vizuomotorická cvičení, jako jsou například zraková nápodoba, kresba, vykreslování, dokreslování, srovnávání, přiřazování, vyřazování nehodícího se obrázku, ukazování toto, co je na předloze. Tato cvičení mohou být zaměřená také na rozlišování figury a pozadí, pomocí práce s linií, která velmi kvalitně posiluje aktivní dívání. Obtahovat kontury dítě může pouze prstem, nebo silnou čarou pastelky, nebo fixu, které zanechávají silnější a výraznější stopu. Velmi osvědčenou metodou je práce na polystyrenové destičce, která je silná 3-5 cm a velká asi 30x30cm, na kterou přišpendlíme obrázek se širokou linií. Dítě dostane za úkol propichovat tuto linii obrázku například ořezanou tužkou a poté, co destičku otočíme, vidíme pouze jeho hmatovou linii. Dítě může také spojovat jednotlivé tečky, aby vznikla linie obrázku. Zařazujeme také cvičení na zrakovou analýzu a syntézu, kam patří především skládání puzzlí, spojování několika rozstříhaných částí obrázku, můžeme použít také domina a pexesa. U dítěte předškolního věku se zrakovým postižením se před nástupem do 1. třídy ZŠ

zaměřujeme především na grafomotoriku a na zrakovou práci, která má za úkol podporovat psaní dítěte. Důležité jsou zde i školní pomůcky, jako pracovní listy s výraznými a silnými barevnými linkami ale také psací potřeby, které zanechávají silnou stopu, tedy fixy, pastelky a zvýrazňovače. Mezi významné smyslové činnosti patří také zraková (optická) stimulace, která se odvíjí od vnímání různých světelných podnětů, které mají různé intenzity. Můžeme zde využít například starých CD a DVD, které jsou lesklé a výborně odrážejí světlo. Mohou sloužit jako různé značky, například při cvičení dětí, ale také pro označení nábytku, nebo různých vzdáleností. (Kulštrunková in Baslerová a kol., 2012) Mezi další pomůcky, které slouží pro zrakovou stimulaci při práci se světelnými zdroji, patří různé baterky, barevné krabičky, míčky, světelné panely, noční spořivá svítýlka, světelné hadice, vánoční řetězy a ozdoby, svítící kuličky, lampičky, luminiscenční světlo, třásně, UV světlo, lesklé předměty, zrcadla, fosforeskující předměty, tapety odrážející světlo a mnoho jiných. S těmito pomůckami pracujeme nejlépe v místnosti, kde je běžné denní osvětlení a máme zde možnost i zatemnit, což volíme dle zrakových schopností dítěte. (Matoušková in Baslerová a kol., 2012) Dítě předškolního věku používá při práci se světelnými zdroji optické pomůcky, které má předepsány od očního lékaře a patří mezi ně zpravidla brýle, kontaktní čočky, okluze a lupy. (Kulštrunková in Baslerová a kol., 2012)

Kapitola rozvoj kompenzačních činitelů je nejvíce důležitá pro práci s dítětem se zrakovým postižením. Je to určitý „návod“, nebo cesta, jakým směrem se můžeme dát při rozvoji dítěte. Je nezbytné rozvíjet všechny nepostižené smysly dítěte, jelikož tak můžeme nejlépe zajistit další rozvoj dítěte.

4 ZÁSADY ZRAKOVÉ HYGIENY

Při práci s dítětem s těžkým zrakovým postižením je velice důležité vědět, jak a za jakých podmínek pracovat s tímto dítětem, aby se jeho zbylé zrakové funkce i ostatní smysly rozvíjely správným směrem. V této kapitole se budeme zabývat právě možnostmi zrakové hygieny a jak při jednotlivých zásadách postupovat.

Dodržování zrakové hygieny je důležité pro práci s oslabeným zrakovým u osob slabozrakých, ale také u osob se zbytky zraku. (Renotiérová, Ludíková, 2006) Jde o posilování zrakových funkcí a také o to, aby nedocházelo ke zhoršování zrakového vnímání při práci s dětmi se zrakovým postižením. (Finková, Růžičková, Stejskalová, 2010) Dle webu www.sancedetem.cz jde jinými slovy „o dodržování takových opatření, která nám umožní využít zrakový potenciál člověka bez toho, abychom jeho zrak přetěžovali a docházelo tak k jeho zhoršování“. Zásady zrakové hygieny je důležité dodržovat jak ve škole, tak také v prostředí domova. (Finková, Růžičková, Stejskalová, 2010) V rámci výchovy dítěte se zrakovým postižením, například v MŠ je třeba upravit podmínky, ve kterých žáci získávají trvalé návyky, poznatky a dovednosti a ve kterých tráví část svého dne. (Finková, Ludíková in Finková a kol., 2012)

4.1 Osvětlení

V podkapitole osvětlení si probereme zejména způsoby, jak osvětlovat místnosti a pracovní plochy dětí, zaměříme se také na vhodnost výběru barev a na možnost tlumení světla.

Každému žákovi je třeba přizpůsobit hladinu osvětlení dle stupně jeho postižení a také na uvážení oftalmologa. Učitelka tedy nemůže zvýšit kompletní hladinu osvětlení ve třídě, jelikož některým žákům by nemusela vyhovovat. (Finková, Ludíková in Finková a kol., 2012) Osvětlení, které může některým jedincům vyhovovat, může u druhých způsobit například bolest očí. (Krhutová in Kolektiv autorů, 2010)

Intenzita osvětlení se přizpůsobuje individuálně, dle možností žáka, tak, že přidáme lokální osvětlení na jeho lavici. (Finková, Ludíková in Finková a kol., 2012) Světlo má správně na lavici dopadat zleva shora šikmo, kdy zdroj světla nesmí být v zorném poli dítěte a také nesmí dítě oslňovat. (Keblová, 1996) U umělého světla je důležitý vhodný výběr světleného zdroje (lampa, zářivka). (Krhutová in Kolektiv autorů, 2010) Osvětlená musí být

celá pracovní plocha, kdy světlo musí být rozptýlené a ne bodové. (Janková in Baslerová a kol., 2012)

Může docházet také k přesvětlení a přeslunění učeben, nebo také k oslnění prostřednictvím dopadu přirozeného světla na pracovní desku. (Keblová, 1996) Venkovní světlo by tak mělo být po třídě rozptýleno pomocí závěsů, nebo žaluzií. (Janková in Baslerová a kol., 2012) V této souvislosti by se nemělo zapomínat ani na čistotu oken ve třídě, jelikož jejich znečištění může snižovat kvalitu osvětlení až o 55%. Měla by se zvážit také výzdoba okenních skel a jejich případné matování. (Keblová, 1996)

Pro děti se slabozrakostí nebo zbytky zraku jsou velmi důležité také barvy učeben a jejího vybavení. Nejčastěji se doporučuje barva bílá, světle žlutá, nebo béžová (bílá doráží 80-90% světla, světle žlutá 60% a krémová 70% světla). Mohou se používat samozřejmě i jiné barvy stěn jako světle zelená, nebo modrá, ovšem za každých okolností musíme vždy volit bílý strop. Co se týče podlahy, ta by měla být ve světlých odstínech, s ohledem na velkou odrazivost plochy. Nábytek ve třídě musí být se stěnami a podlahou vždy v kontrastní barvě. Při barevném řešení interiérů se doporučují vybírat barvy, které mají určité psychické účinky na dítě a to například barvy vzrušující, vyvolávající pocit tepla, barvy uklidňující či podněcující). Děti se slabozrakostí preferují jasné a syté barvy, děti se zbytky zraku pak barvy ostré až křiklavé. (Keblová, 1996)

Osvětlení ostatních prostor v zařízení, kde se dítě předškolního věku se zrakovým postižením vzdělává, musí být přizpůsobeno, co nejvíce nárokům které vyplývají z jeho zrakové vady. Především u vad, které doprovází šeroslepotu je důležitý dostatek osvětlení na chodbě, v jídelně, v šatně, nebo v tělocvičně. (Janková in Baslerová a kol., 2012)

Mezi dětmi se zrakovým postižením jsou i takové děti, které vyžadují snížení světelné intenzity. (Finková, Ludíková in Finková a kol., 2012) Patří sem zejména děti světloplaché, které jsou přecitlivělé na světelné podněty. Při jejich zrakové vadě se vyžaduje tlumené světlo, kterého učitel může dosáhnout například závěsy na oknech, nebo vhodně barevně upraveným interiérem. (Keblová, 1996)

4.2 Pracovní místo

Každému člověku se pracuje lépe, pokud je tato práce na vhodně upraveném pracovním místě, ať je to stůl, nebo jiná pracovní plocha. Pracovní místo je důležité i pro intaktní jedince a proto u dětí se zrakovým postižením klademe zvláště důraz na úpravu

tohoto místa, aby se mohlo správně rozvíjet a omezení na pracovní ploše mu v tomto rozvoji nebránilo.

Pracovní místo musí být co nejvíce vepředu místnosti tak, aby byla žákova lavice pod dohledem učitele a aby žák seděl co nejbližší k tabuli a měl na ni tak dobrý výhled. Pro žáka je nejlepší lavice se sklopenou deskou, aby si ji žák mohl dle potřeby naklonit a zase sklopit dolů. (Finková, Ludíková in Finková a kol., 2012) Janková in Baslerová a kol. (2012) uvádí, že úhel sklopné desky by měl být nastaven minimálně do úhlu 60 stupňů, Keblová (1996) uvádí, že tento úhel je nejčastěji 40-60 stupňů. Ovšem u dětí, které pracují s materiálem ve vzdálenosti 10 cm a méně, by měl být až 90 stupňů. Tento úhel musí vždy vyhovovat potřebám žáka.

Sklon různé předlohy, obrázků a fotografií je důležitý také zejména ke vztahu k předozadní rovině těla dítěte, je důležitý kvůli optimálnímu využití periferního vidění a také ve spojitosti se správným držením těla. Předcházíme tak důsledkům bolesti krční páteře apod. (Krhutová in Kolektiv autorů, 2010)

Tištěný materiál musí být vzdálen přiměřeně výšce žáka. Lavice by měla obsahovat také část pevnou, kterou dítě využívá k odkládání pomůcek, jako učební materiál, nebo lupy. (Keblová, 1996) Tato nepohyblivá část by měla mít svůj prostor orámovaný, aby se zabránilo pádu pomůcek na zem. Je možné využít také stolek se šuplíky, kam si dítě může také odkládat své pomůcky. (Janková in Baslerová a kol., 2012)

Při sklopení pracovního místa je důležité také jeho osvětlení, kdy světlo jak umělé, tak přirozené musí u dítěte, které píše pravou rukou dopadat zleva, aby si dítě nestínilo a naopak. (Keblová, 1996) Při práci s dítětem u stolu by měl učitel vidět „přes rameno“ žáka, aby mohl sledovat jeho práci, kterou je nutno průběžně sledovat. (Janková in Baslerová a kol., 2012)

4.3 Úprava interiéru

U každého dítěte se zrakovým postižením, jak u dítěte nevidomého, tak u dítěte se slabozrakostí, nebo se zbytky zraku je důležité také prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. Jelikož se věnujeme vzdělávání předškolních dětí, uvedeme si příklady toho, jak může být interiér upraven v prostorách MŠ.

Každé dítě se zrakovým postižením se pohybuje dle svých možností ve vztahu ke své zrakové vadě. Je tedy důležité vytvořit specifické podmínky, které umožní dítěti lepší orientaci a bezpečný pohyb. (Keblová, 1996)

V prostorách jak samotných místností, tak například i chodeb, šaten, jídelny, WC, nebo tělocvičny je dle možnosti školy dobré tyto prostory upravit. Chodby a schodiště je dobré opatřit vodíciemi liniemi, které se mohou nacházet na podlaze, nebo na stěnách. (Janková in Baslerová a kol., 2012) Zábradlí by mělo být nejlépe na obou stranách schodiště, a co se týče schodů, je vhodné označit začátek i konec schodiště, tedy první a poslední schod barevnou páskou. (Keblová, 1996)

Co se dále týče barevného vyznačení, lze také zvýraznit dveřní zárubně a na WC i okolí umyvadel, klozetových mís, pisoárů apod. (Janková in Balerová a kol., 2012) Keblová (1996) dále uvádí barevné rozlišení různých druhů místností, které se mohou dělit na menší prostory (například v herně). Lze toho dosáhnout tak, že použijeme například různé druhy barevných podlahových krytin, nebo nábytku.

V šatně umístíme dítěti skříňku (pokud je to možno) nejlépe na kraji řady, nebo v rohu šatny, na co nejjednodušší orientační místo. Skříňku je vhodné označit obrázkem, nebo zvýrazněným nápisem, který musí být umístěn v úrovni očí dítěte. S žákem, který je v MŠ nový, je třeba projít všechny prostory, kdy ho učitelka upozorní na orientační body i linie a seznámí ho tak se všemi prostory dané školy. Zbavíme tak žáka pocitu strachu z neznámého prostředí a prostoru. (Janková in Baslerová a kol., 2012)

U nevidomých dětí je také nutno v mladším věku používat například hmatové značky, nebo reliéfní obrázky, u dětí starších potom také popisky v Braillově písmu. (Balunová, Vašťáková in Baslerová a kol., 2012)

4.4 Další zásady zrakové hygieny

Existuje další řada podmínek, které je nutno při práci s dítětem se zrakovým postižením dodržovat. Krátce si popíšeme dvě z nich, které jsou také pro rozvoj dítěte v MŠ velmi důležité.

Orientaci v prostoru usnadňují dětem se zrakovým postižením také vhodné akustické podmínky. Zvýšený hluk obecně snižuje schopnost soustředit se, proto je pro dítě se zrakovým postižením důležité klidné prostředí, jelikož právě orientace sluchem je pro něj důležitá a hlučné prostředí ho může vést až k dezorientaci. Problémům s akustikou zabráníme například pokrytím větších podlahových ploch dlaždicemi, nebo kobercem stejného druhu. Dítěti může vadit i tzv. dozvuk, proto se doporučuje opatřit zadní stěny učebny, nebo herny vhodnou zvukovou absorpční plochou. (Keblová, 1996)

Důležitou součástí práce s dítětem jsou také grafické informace, kdy u slabozrakých dětí jsou nutné optické pomůcky, tedy lupy pro zvětšení textu, nebo obrázku. Obrázek by měl být zpracován tak, aby obsahoval co nejméně detailů a byl nakreslen co nejjednodušeji. Co se týče kontrastu, musí být výrazné linie, neboť dítě se slabozrakostí například různé druhy stínů nerozpozná. Pro písmo i linie obrázků je vhodné použít silnější grafickou stopu, například tmavý fix. U dětí se zbytky zraku jsou využívány jak prostředky slabozrakých, tak nevidomých, kdy tyto děti využívají zrakové, hmatové i auditivní způsoby čtení. (Krhutová in Kolektiv autorů, 2010)

Pokud budeme výše popsané zásady zrakové hygieny dodržovat, pak dítě bude také lépe rozvíjet své kompenzační smysly. Je důležité dbát na přesné předpisy a neopomínat každý detail v přípravě dítěte, který je důležitý v MŠ, doma při práci rodičů s dítětem, ale také při různých volnočasových aktivitách a v kroužcích, které dítě může navštěvovat.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 DÍTĚ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM V PŘEDŠKOLNÍM ZAŘÍZENÍ

Cílem této bakalářské práce je prozkoumat možnosti rozvoje kompenzačních smyslů u dětí s těžkým zrakovým postižením v mateřské škole.

Dalším z cílů je využití pomůcek, které při rozvoji kompenzačních činitelů mohou děti jak v mateřské škole, tak také doma používat.

Ke stanovení cílů nás přiměla právě ta skutečnost, že daným výzkumem se mohou inspirovat jak učitelky v mateřských školách, tak také rodiče, nebo ostatní osoby, které dítě se zrakovým postižením vychovávají a nemají povědomí o možnosti rozvoje dítěte s těmito problémy.

5.1 Zpracování průzkumného šetření

Ke zpracování průzkumného šetření jsme použili tyto techniky:

- Kazuistika dítěte se zrakovým postižením.
- Rozhovor s pracovníky MŠ prof. V. Vejdovského pro zrakově postižené.
- Přímé pozorování.

Při průzkumu se zaměříme na dívku se slabozrakostí, která navštěvuje MŠ prof. V. Vejdovského v Olomouci a na základě její anamnézy, našeho pozorování, rozhovoru s pracovníky MŠ a využití pomůcek se zaměříme na rozvoj kompenzačních činitelů právě u této dívky.

Průzkumné šetření provedeme metodou kvalitativního výzkumu, který zdůrazňuje subjektivní aspekty při jednání lidí, a tudíž připouští i více realit. (Chráška, 2007)

5.2 Místo průzkumu

V této podkapitole se zaměříme na místo, kde se konala naše praxe a odkud tedy pochází i náš výzkumný vzorek, o kterém se také zmíníme.

5.2.1 Charakteristika místa

Svou praxi jsem vykonávala v ZŠ prof. V. Vejvodského pro zrakově postižené v Olomouci, konkrétně tedy v MŠ, která stojí při zařízení. Při MŠ a ZŠ je zde zřízeno také speciálně pedagogické centrum pro žáky se zrakovým postižením, které se věnuje poradenské činnosti zrakově postiženým žákům Olomouckého kraje integrovaným v mateřských, základních nebo středních školách. Pracovníci SPC se zaměřují na výcvik prostorové orientace a samostatného pohybu, mobility a sebeobsluhy žáků se zrakovým postižením a pravidelně se s nimi účastní soutěží právě prostorové orientace a sebeobsluhy. SPC poskytuje také výjezdy do škol a rodin a poskytuje informace o kompenzačních pomůckách a o nácviku práce s nimi. Ve škole je také místnost pro výrobu těchto kompenzačních pomůcek.

Pokud se zaměříme na dostupnost ZŠ a MŠ, nachází se poměrně daleko od centra města, žáci musí tedy využívat prostředků MHD, nebo vlastní dopravy. Samotné prostory MŠ a ZŠ jsou řešeny vodíci liniemi, které se nachází na podlaze zařízení a na stěnách zařízení. Co se týče barevného označení schodů, nechybí zde ani reflexní pásky žluté barvy, kterými je označen první a poslední schod. Z bezpečnostních důvodů jsou v MŠ připevněny na nábytku a jiných ostrých hranách silikonové rohy. Jediná věc, která mi na prostoru školy přišla za nevhodnou, jsou velmi těžké dveře, které se špatně otvírají a žáci se zrakovým postižením s nimi musí mít velký problém, jelikož já sama jsem otvírala poměrně těžce.

Co se týče mateřské školy, ta stojí při základní škole téhož zařízení a je umístěna při budově ZŠ se samostatným vchodem. MŠ má kapacitu 15 dětí, které jsou jedním samostatným oddělením. Vybavení MŠ je dle mého názoru dostačující, ve třídě se nachází spousta hraček a pestrých pomůcek, které jsou vhodné pro děti se zrakovým postižením.

5.2.2 Průzkumný vzorek

Děti v MŠ měly častěji zrakové vady lehčího stupně, dítě s nevidomostí se zde nenacházelo. Při naší práci se zaměříme na dívku se slabozrakostí, která mi přišla jako zcela vhodná pro naši práci, jelikož u ní můžeme rozvíjet řadu kompenzačních smyslů a to včetně zrakové reedukace, což jsem mohla pozorovat také při mé asistenci této dívce.

6 POPIS PRŮZKUMNÝCH TECHNIK

V této kapitole si popíšeme, kterými druhy technik se v našem průzkumu budeme zabývat. Popis byl zvolen právě pro základní vhléd do problematiky a nastínění praktické práce.

6.1 Případová studie – kazuistika

Kazuistiku jsme si vybrali především z toho důvodu, že je základem pro další části praktické části, kdy nejdříve musíme popsat jedince, na kterém budeme rozvoj kompenzačních činitelů ukazovat. Kazuistika nám nejlépe poukáže na osobnost dítěte, na jeho rodinu, volný čas a především na jeho diagnostiku.

Je to nejrozšířenější typ průzkumu v rámci kvalitativního přístupu, kdy v centru pozornosti této studie stojí případ, kterým můžeme rozumět skupinu, organizaci, nebo i jednotlivce. Určení případu je závislé na charakteristice problému, kdy jednotlivé případy nám umožní sledování a popisování případu, který je komplexní a díky tomu můžeme dospět k přesnějším výsledkům, které jdou do hloubky. Máme tak možnost lépe porozumět vztahům a celkovým souvislostem. (Miovský, 2006)

Typem případové studie je kazuistika jedince, tedy jednopřípadová studie. Primární účel není výzkumný, ale především diagnostický, výukový, nebo i terapeutický. (Baštecká in Miovský, 2006) Jedná se tedy o odbornou studii jedné osoby, kdy se zaměříme na jednotlivé oblasti jejího života a na základě této skutečnosti se snažíme sestavit celkový obraz v co nejširších souvislostech. (Hendl in Miovský, 2006) Používáme ji především, pokud chceme popsat určitou jasně vymezenou skupinu osob. (Miovský, 2006)

Mezi zdroje dat a materiály pro případovou studii řadíme různé dokumentace, ať už lékařské, zápisy z terapie, nebo anamnézy, dále různé deníky, nebo pomůcky klienta, také historické rekonstrukce rodiny, rozhovory, pozorování a další metody. (Miovský, 2006)

Miovský (2006) dále dodává, že není případ, který by byl zajímavý sám o sobě, ale že je důležité, aby bylo vyjádřeno, co je případovou studií zamýšleno a k čemu má sloužit, což v naší práci je zřejmé, jelikož kazuistiku dívky používáme jako podklad pro další pozorování a závěry.

6.2 Pozorování

Metodu pozorování jsme zařadili do našeho průzkumu především proto, že na praxi jsem měla možnost pozorování této dívky u rozvoje právě kompenzačních činitelů. Dívku jsem mohla pozorovat každý den při různých činnostech a vidět tak, jak reaguje na různé podněty.

Vybrala jsem si pozorování extrospektivní, tedy pozorování jiných osob a dle dělení také pozorování krátkodobé, které slouží k praktickým účelům v každodenní praxi. Pozorování můžeme řadit také do vlastního pozorování, kdy jsme se v praxi setkala přímo s předmětem pozorování. (Chráska, 2007)

Chráska (2007, str. 152) uvádí vlastnosti dobrého pozorování, kterými jsme se nechali v naší bakalářské práci inspirovat.

- „Specifikace objektu pozorování (odpovídající na otázku „Co se má pozorovat?“)
- Zaměřenost pozorování na cíl (odpovídající na otázku „Co je třeba zjistit?“)
- Organizovanost pozorování (odpovídající na otázku „jak toho dosáhnout?“)
- Přesný záznam pozorování (odpovídající na otázku „Jak to zachytit?“).

Pozorování musí mít také dobrou validitu, tzn., že se pozoruje skutečně to, co se pozorovat má a dobrou reliabilitu, což znamená, že pozorování není zatíženo chybami pozorování. Mezi zmiňované chyby pozorování mohou patřit například předsudky, logické chyby, kdy pozorovatel může mít sklon hodnotit povahové vlastnosti lidí, dále tradice, aktuální psychický stav pozorovatele, tendence k průměru, kdy pozorovatel je nejistý a opatrný a můžeme sem řadit i Haló efekt, kdy pozorovatel vnímá jedince pod vlivem prvního dojmu a jeho určité (často nápadné) vlastnosti. (Chráska, 2007)

Pozorování v naší práci bude doplněno i rozhovorem pracovníků MŠ, jelikož nevíme, co se dělo při nástupu dívky do MŠ, nebo jak se postupně vyvíjela. Naše pozorování bude zaměřeno především na rozvoj dívky během mé praxe.

6.3 Rozhovor (interview)

Rozhovor (interview) jsme do práce použili zejména z toho důvodu, aby byla objasněna skutečnost, jak se dívka vyvíjela v průběhu celé školní docházky, zaměříme se také na chování dívky ve vztahu k její sestře, která MŠ navštěvuje společně s ní a na další otázky,

kteří se váží ke zjištěnému pozorování a to prostřednictvím rozhovoru s učitelkami, které dívku vyučují v MŠ.

Rozhovor jsme si vybrali zejména i proto, že patří k současně nejvýhodnějším metodám sběru kvalitativních dat. U této metody je také důležité umět ji provázat s pozorováním, obě tyto metody tedy mezi sebou propojit a vytěžit tak z nich pro průzkum maximum, což je samozřejmě cílem naší práce. (Miovský, 2006)

Pokud se zaměříme na terminologii, dle Miovského (2006), nazveme tento rozhovor interview, jelikož ho provádíme s určitým záměrem, cílem a účelem průzkumu. Interview je prováděno s jednou, maximálně třemi osobami, kdy pro svůj průzkum použijí dvě učitelky MŠ. Pokud bychom použili více osob, jednalo by se o skupinové interview, které v našem případě není žádoucí.

Pro svou práci jsme zvolili interview polostrukturované, kdy respondentům se k jednotlivým otázkám nabízí vždy několik možností odpovědí a může se od nich považovat také vysvětlení, nebo zdůvodnění. (Chráska, 2007). U polostrukturovaného rozhovoru nás zaujalo především to, že jak uvádí Miovský (2006), je velmi důležitá přesná příprava, ovšem jednotlivá schémata se zaměřují na okruhy otázek, na které se budeme respondentů tázat a tyto okruhy můžeme během rozhovoru zaměňovat dle toho, jak to vyhovuje oběma stranám. Můžeme klást také různé doplňující otázky, a přesto dodržíme přesnost struktury okruhů, zaměříme se tedy na všechny oblasti tématu a zároveň tak vytížíme z rozhovoru největší množství informací.

Při interview musíme dodržovat určitá pravidla pro jeho správnost a to, že by mělo probíhat vždy za vhodné situace ve vhodném časovém prostoru a přirozeném prostředí. Měli bychom začínat obecnějšími otázkami, které uvedou danou problematiku. Otázky musí být pro respondenta jasné a srozumitelné a neměli by být sugestivní, tedy takové, které respondentovi podsouvají odpověď. Důležité je také dobré navázání kontaktů s respondentem, kdy musíme projevit dostatečný zájem o jeho výpověď a zároveň musíme udržet taktost. Co se dále týče tazatelů, musí být vhodně upraveni a vhodně se chovat během rozhovoru. Velmi důležitý je přesný záznam interview, který provádíme buď během rozhovoru, nebo bezprostředně po jeho ukončení. Doporučuje se zápis přímo během probíhajícího interview, nebo nahrávkou respondentovi odpovědi, abychom snížili riziko zapomínání tazatele. (Chráska, 2007)

Při rozhovoru se tedy budeme věnovat doporučením z následující literatury, aby byl rozhovor co nejvíce produktivní a přinesl nám co nejvíce platných informací.

7 PRŮZKUMNÉ TECHNIKY V PRAXI

Nyní se zaměříme na výše popsané techniky z praktické části, kdy poukážeme na případovou studii, která je základem pro naši práci, dále se budeme věnovat pozorování, které je důležité z hlediska práce s dívkou a poukazuje na rozvoj kompenzačních činitelů u dívky se zrakovým postižením. Jako poslední část přiložíme rozhovor s učitelkami MŠ, které se dané žákyni věnují a znají tak její rozvoj od nástupu do zařízení až po nyníšek. Cílem průzkumných technik v praxi je především již zmíněný rozvoj kompenzačních činitelů, který může být inspirativní pro mnoho osob, kteří pečují o dítě s podobnými problémy.

7.1 Případová studie dívky se slabozrakostí

V kazuistice, tedy případové studii se budu věnovat dívce P. (6let), kterou jsem měla možnost pozorovat na praxi v ZŠ prof. V. Vejdovského v Olomouci, konkrétně v MŠ, kterou dívka navštěvuje od roku 2013.

Při anamnézách budeme vycházet z dokumentace MŠ, což je psychologické vyšetření z Fakultní nemocnice Olomouc z roku 2012, dále ze záznamů IVP, který sepsala MŠ Valašské Meziříčí, kterou dívka P. navštěvovala dříve, také z roku 2012, dále ze zprávy od Střediska rané péče Olomouc, pod jejichž dohledem je dívka P., dalším materiálem je zpráva z Dětské kliniky ambulance a neurologie Valašské Meziříčí z roku 2012 a jako poslední dokumentaci čerpáme z vyšetření psychologa SPC z roku 2013.

Se všemi údaji, pozorováními, poskytnutím dokumentace i se zveřejněním práce s dívkou rodiče dívky i MŠ, podepsala za účelem studijního materiálu, souhlas.

1) OSOBNÍ ANAMNÉZA

- Porod – gravidita matky byla riziková kvůli těhotenství dvojčat. Dívka P. byla první z dvojčat, narodila se předčasně ve 29 týdnu, pro odtok plodové vody. Po porodu diagnostikován jako důsledek předčasného porodu posthemoragický hydrocefalus, kdy byl dívce voperován VP shunt
- Diagnóza –VpShunt zavedený pro posthemoragický hydrocefalus
 - Středně těžká zraková vada, binokulární
 - Atrofie zrakového nervu
 - Hypermetropie
 - Konvergentní konkominantní strabismus
 - Psychomotorický vývoj nerovnoměrný

Dívka P. prodělala během roku 2001-2009, 7 operací mozku, kdy bývala částečně hospitalizována.

2) RODINNÁ ANAMNÉZA

- Matka – Mgr. K., 1978, zdráva, povolání neznámé
- Otec – Mgr. P., 1974, zdráv, povolání neznámé
- Sestra- A., 2007, druhé z dvojčat, navštěvuje s dívkou P. společnou třídu MŠ, je zcela zdráva

Co se týče rodinného prostředí, dívka P. má ze strany rodičů i sestry obrovskou podporu. V MŠ je dívce P. oporou její setra A., která ji ve všem hlídá a kontroluje, v některých situacích bývá jejich vztah problémový a to například, že dívka P. svou sestru potřebuje ke všemu, v některých případech je „závislá“ na její pomoci a na jejích radách (viz. pozorování). Co se týče rodinného zázemí, to má dle slov učitelek dívka P. velmi nadprůměrné, kdy rodina plní nejen základní funkce, ale snaží se dívka P. zajistit velmi dobrou péči, která je spojena s jejím zrakovým postižením. Věnují dívce svůj volný čas a proto má P. lepší možnosti k rozvoji nepostižených funkcí.

3) HRUBÁ A JEMNÁ MOTORIKA:

Vzhledem ke zrakové vadě dívky je opožděnější hrubá motorika, kdy dívka občas zakopává při chůzi, vidí špatně například obrubníky, často padá, má špatný odhad hloubky. Pohybuje se opatrněji a rozvážněji, nahmatává si prostor před sebou a okolo sebe a je jistější, pokud se může něčeho držet (okraj stolu, židle apod.). Běh zvládá s mírnou neobratností, při zátěži více flektuje končetinu. Při chůzi ze schodů se přidržuje za ruku, nebo sama. Při jízdě na kole umí sešlápnout, ale ne plynule, jezdí tedy spíše na odrážedle a na koloběžce ve známém prostředí.

Pokud se zaměříme na jemnou motoriku, dívka P. preferuje levou ruku, při úchopu má palec v opozici. Ovládá navlékání i listování. Míč zkouší házet vrchním obloukem. Využívá také nůžky pro leváky, kdy pod zrakovou kontrolou se jí daří cílené stříhání, zatím má méně obratný a nejistý úchop. Psychomotorické tempo je pomalejší, ale dívka je při činnostech spojených s jemnou motorikou trpělivá a pečlivá a vždy chce dokončit započaté činnosti. Co se týče kreslení, dívka ráda kreslí, snaží se kreslit postavu, což je na infantilní úrovni, jelikož stále přetrvává kresba „hlavonožce“ a chybí významné detaily. Občas má také problém s přesností umístění postavy na papíře. Potíže se objevují také v oblasti úchopu tužky. Hmat

využívá dívka spontánně pro lepší orientaci v prostoru, případně při práci s vkládačkami a skládačkami.

4) VÝVOJ ŘEČI

Dívka P. komunikuje zdatně, hovoří aktivně v rozvitých větách, má bohatou slovní zásobu a správně užívá i všechny časy. Má dobrou verbální paměť – umí říkanky, písničky, popíše i své zážitky. Receptivní složka je přiměřená věku. Dívka navštěvuje mimo MŠ logopedii, kde se učí především správnou výslovnost písmena R a Ř.

5) ZRAKOVÉ FUNKCE

Fixace, tedy cílené zaměření pozornosti se dívce P. daří na všechny předkládané hračky, pomůcky i obrázky. Pracuje pod zrakovou kontrolou, většinou mapuje pomůcky hmatem, kdy pravá ruka skenuje plochu a levá manipuluje (bere, podává apod.). Vzhledem ke zrakové vadě se objevují i potíže s vnímáním a rozlišováním barev, které jsou odstínově podobné.

Při práci s brýlemi bez okluze dívka P. natáčí hlavu k pravému rameni a pravé oko zajíždí do vnitřního koutku. S přibližujícím se předmětem dívka P. postupně posouvá obě oči do vnitřních koutků, což je patrné například u osvětlení bodovou svítílnou. Dokáže zaměřit zrak i na detaily, kdy na černobílém obličejí velikosti 5 cm ukáže oči. Předmět sleduje všemi směry a svit bodové svítilny ve vzdálenosti od obličejí 25 cm. Co se týče zjišťování zorného pole, je omezeno z pravé strany a zespoda, což dívka kompenzuje natočením hlavy daným směrem. Pokud se zaměříme na zrakové pole, ve vzdálenosti 2 m sleduje černobílý obličej velikosti 5 cm. Pravé oko je při prodlužující se vzdálenosti častěji ve vnitřním koutku a levé oko sleduje pohyb předmětu do všech stran.

Pokud přiložíme okluzi na levé oko, sleduje dívka černobílý obličej velikosti 12 cm ve vzdálenosti 3 m. Při práci používá více hmat. Co se týče barevného rozlišování, často přehlíží bílou.

U dívky P. je zajištěna pravidelná ortoptická péče.

6) SOCIÁLNÍ VÝVOJ

Chování bez známek separace, nemá žádné adaptační potíže, zvládá dobře odchod rodičů. Ve hrách a činnostech je vytrvalá, dokončuje úkoly. Dostatečná schopnost koncentrace pozornosti je patrná počátečních 20 minut, po té koncentrace pozornosti mírně klesá, zvyšuje

se motorický neklid a je potřeba zvýšené motivace k dokončení úkolu. Úroveň pozornosti zatím neodpovídá věkové rovině.

Příbor drží nedokonale, ale nají se sama. Sebeobsahu zvládá i co se týče wc, umytí rukou a oblékání.

Dívce byl doporučen na základě psychologického vyšetření a po domluvě s rodiči dívky, odklad školní docházky v roce 2013/2014 z důvodu školní nezralosti. Na základě stejného vyšetření a také na doporučení Střediska rané péče Olomouc byl dívce doporučen asistent pedagoga do třídy MŠ.

Kazuistika dívky nám poukázala na jednotlivé oblasti vývoje dívky a především na její diagnózu, která je pro nás z hlediska zrakové percepce důležitá. Můžeme se tedy dále věnovat osobnímu pozorování, které nám utvrdí dívčinu anamnézu.

7.2 Pozorování

Při osobním pozorování dívky jsme se zaměřila na jednotlivé úkony a to na pohyby dívky, na hru dívky, na její chování ve skupině a také na samostatnou řízenou činnost. Dívku jsem pozorovala po dobu 14-ti dní v průběhu docházky do MŠ, která byla u dívky P. pravidelná. S dívkou P. jsem měla možnost pracovat a dělat jí asistenci při různých úkonech, které v MŠ sama nezvládala a potřebovala tedy pomoc učitele speciální třídy.

Nejdříve jsem se zaměřila na pohyb dívky, který souhlasil s anamnézou. Dívka používala při pohybu hodně hmat, v prostorách MŠ, který jí byl známý, se orientovala dobře, občas se ovšem přidržela stolu, nebo jiného záchytného bodu, který jí učinil jistější v orientaci. Největší problém jsme měli při tělesné výchově, kdy jsem dívku musela vést při všech činnostech. První z nich byla „opičí dráha“, kdy děti měly za úkol přeběhnout lavičku, nejdříve po její širší části a poté po otočení po její slabé části. Dívku jsem při přeběhnutí přes širší část přidržovala za ruku, kdy ale samozřejmě šla pomalu a její pohyby byly velmi nepřesné, bylo vidět, že z této aktivity má strach. Po užší části lavičky jít sama ani nechtěla, jelikož tento úkol byl velmi zrakově náročný a bylo k němu třeba mnoho soustředění zraku. Dalším úkolem bylo podlézat švihadlo, které držely dvě učitelky natažené před sebou a točily s ním. V případě dívky P. se švihadlo muselo samozřejmě zastavit, ale dívka tento úkol chtěla vyzkoušet, proto jsem ji s pomocí přidržování za ruku převedla na druhou stranu pod švihadlem, kde jsem ji krátce pustila, aby mohla mít pocit samostatnosti. Dívka byla ze

splněných úkolů nadšená, projevovala se u ní obrovská radost z toho, že úkol zvládla jako ostatní spolužáci. Dalším úkolem, který se týkal jak pohybu, tak také zaměřenosti vnímání byl úkol s kuželkami a míčem. Děti měly za úkol na hřišti ZŠ „popohánět“ míč bouchnutím kuželky. Dívka byla velmi opatrná, pokud jsem míč postavila těsně před ní, sice neobratně, ale i přes to do něj bouchla a míč se odkutálel. Pokud se pohnul jen krátce, dívka k němu sama přišla a bouchla do něj znovu, pokud se odkutálel dále, dívka o něm ztratila pojem a zmateně se dívala kolem sebe. Poté jsem ji musela nasměrovat a odvést tam, kde míč ležel, nebo jsem ho opět postavila před ní. Co se týče soustředění, u této činnosti se dívka dokázala soustředit jen zhruba 10 minut, jelikož jí úkol velmi nezaujal. Při dalších pohybových činnostech, jako například různé skupinové kroužky uprostřed třídy, nebo hledání něčeho ve třídě, dívka vždy potřebovala asistenci a především přísný dohled, jelikož především díky voperovanému VP Shuntu dívka nesměla utrpět žádný úraz, především úraz hlavy.

Další oblastí, na kterou jsem se zaměřila je hra a chování dívky v kolektivu vrstevníků. Jak již bylo zmíněno, dívka má velmi dobré vztahy s její sestrou, s dvojčetem A. Pokud tráví čas se svojí sestrou ve třídě, je velmi klidná a rozvázná. Ráda si s ní hraje, jsou zvyklé na různé hry z domu. Do MŠ si často nosí své hračky, kam patří různé panenky, nebo jiné dívčí hračky. Sestra si s ní také ráda hraje a ve všech činnostech je jí velkou oporou, při kresbě jí podává pastelky různých barev, uklízí za ni hračky a podobně. Dívka P. si na společnost její sestry velmi zvykla, proto je více lenivá a spoléhá na její pomoc. Pokud sestra A. není v MŠ, dívka P. je více aktivní, není vázána na ničí pomoc a musí se tedy i více snažit. Co se týče hry, dívka si hraje nejraději, jak už jsem zmínila se svou sestrou, nebo spíše sama. Hrám s ostatními dětmi se vyhýbá především proto, že jim kvůli své zrakové vadě vždy nestačí a nestihne zřejmě věnovat všemu pozornost. Dívku P. baví z manuálních her především vkládačky a různé puzzle většího formátu. Ráda také navlékala korálky na šňůrku, nebo modelovala s plastelíny. U kresby jsme ji někdy museli vést ruku, nebo jí předem ohraničit papír černou linií, aby lépe viděla kontrast papíru a stolu a nemalovala tak mimo papír. Při každé dokončené činnosti měla velkou radost. Při posilování jemné motoriky, při kresbě a osobních činnostech, které dívka ve škole dělala, rozvíjela zároveň kompenzační smysly a především posilovala zbylý zrak, který má možnou progresi.

Další oblastí, kterou jsem mohla pozorovat, byla sebeobsluha dívky. Při jídle dívka zvládala úkony dobře, ovšem velmi často jsme ji museli opravovat úchop příboru. Pokud jsem se zaměřila na oblékání, dívka zvládala dobře jednotlivé druhy oblečení, občas jsem jí musela pomoci s otočením správným směrem, ale co bylo největší zátěží, byla časová prodleva od

ostatních dětí. Dívce P. trvalo oblékání velmi dlouho, proto jsme na ni vždy čekali. Doporučila bych, aby se dívka chodila oblékat například dříve, než ostatní spolužáci, aby se zamezilo případnému studu dívky P. WC zvládala dívka bez potíží, bylo vidět, že návyky má osvojeny z domu i co se týče mytí rukou a čištění zubů. Dívky odcházely po obědě z MŠ domů, proto jsem nemohla pozorovat případné odpočívání a relax v MŠ.

Při hrách a celkově i všech ostatních aktivitách, které dívka měla možnost v MŠ provádět, rozvíjela kompenzační smysly. Hmat byl rozvíjen především pomocí aktivit na jemnou motoriku, které jsem popsala výše, kdy si dívka vše ohmatávala a kontrolovala tak správnost předmětu ale také u hrubé motoriky, kdy se často přidržovala tzv. „záchytných“ bodů. Co se týče sluchu, ten rozvíjela velmi při otáčení hlavy za různými zvuky, nebo pokud neviděla určitou věc, šla za ní po sluchu. Také kamarády a paní učitelky dívka rozeznávala především dle hlasu, především ve vzdálenosti, kdy na ně nedohlédla. Pokud se zaměříme na čich a chuť, dle čichu rozlišovala také věci dříve, než byly v jejím zorném poli a dohledu. Co se týče chuťových vjemů, ty měla vytvořeny dobře a v MŠ měla možnost poznávat stále nové. Zraková reedukace probíhala velmi vhodně, jelikož dívka měla v MŠ spoustu možností cvičení a her na posílení zraku. Ať už to byla kresba, modelování, vkládačky, různé přiřazování, tak také speciální optická cvičení, která dívka plnila při samostatné práci. Dle mého názoru rozvoj dívky probíhal v MŠ na kvalitní úrovni vzhledem k jejím zrakovému postižení.

7.3 Rozvoj kompenzačních činitelů u dívky P.

Na základě vyšetření Střediska rané péče SPRP Olomouc a doporučení psychologa, bylo stanoveno několik možností, jak s dívkou P. pracovat, aby se rozvíjely její kompenzační smysly.

- Jemná motorika a grafomotorika

Při kreslení by dívka P. měla používat tužku, nebo fix se silnou stopou. Důležité je podporovat zrakovou kontrolu při práci a dbát na spolupráci obou rukou se záměrem trénovat cílený pohyb (vkládání kostek do barevně vyznačeného čtverce apod.). Dále sem řadíme manipulaci s různými předměty a materiály, také špetkový úchop různých předmětů, jako jsou korálky, nebo luštěniny, které může dívka třídit, nebo vhazovat do plastové láhve s úzkým hrdlem. Doporučují se také hry s kostkami, navlékání kroužků a jiných dřevěných částí na

pevnou osu dle předlohy, navlékání korálků se širším průměrem, manipulace s plastelínou, trhání a mačkání papíru, práce s pískovničkou, malba prstovými barvami, nebo vykreslování. Raná péče doporučila dívce také práci s iPadem, který si rodina dívky může zapůjčit a dívka zde může vyzkoušet velkou škálu her a zjistit tak, které ji vyhovují a zajímají ji. Při psaní se doporučují také nástavce na tužku pro nácvik vhodného držení.

- Hrubá motorika

Zde je také velmi důležité neustále upozorňovat na zrakovou kontrolu. S dívkou nacvičujeme chůzi ze shodů, kdy střídá nohy a snažíme se o to, aby šla samostatně, dále sem řadíme hry s míčem (kutálení, kopnutí, hod na cíl, chytání), snažíme se také o motorickou nápodobu pohybů, kdy si dívka P. může u říkanek pomáhat pohybovým doprovodem, dívku rozvíjíme dále i po stránce nácviku samostatného překračování nízké překážky a při nácviku jednoduchých lokomočních pohybů.

- Řeč a komunikace

U dívky rozvíjíme nadále aktivní i pasivní slovní zásobu, popisem obrázků i situacemi, které se týkají každodenního života. Pojmenováváme okolní předměty a komentujeme provázené činnosti. U dívky P. podporujeme gramaticky správné vyjadřování myšlenek, zkušeností i zážitků. Podporujeme také samostatný mluvní projev, vypravujeme děj dle obrázků a také zařazujeme logopedická cvičení v návaznosti na logopedku, která s dívkou pracuje.

- Zrakové vnímání

Dívce nabízíme více podnětů naráz, případně je postupně přidáváme na barevné pozadí. Vzhledem k neschopnosti odpoutat pozornost od jednoho objektu je vhodné dopomoci upozorněním na druhý objekt nasvícením, poklepáním apod. Počet objektů je vhodný postupně rozšiřovat. Umožníme dívce předmět přiblížit k očím, případně oči k předmětu. Předměty a obrázky je vhodné umísťovat dále od sebe a výrazně je do sebe odlišovat. Dívku je doporučeno učit systematické prohlížení objektů, tedy písmena a jiné objekty prohlížet s ukazováním. Je vhodné také používat záložky, nebo čtecí okénka, což dívce P. usnadní orientaci v řadě písmen, či obrázků a může sloužit i k prodloužení její pozornosti, používáme je pouze tehdy, pokud dívka P. nevyužívá lupy. U dívky je důležitá také podpora orientace na celé ploše, kdy může pracovat s různými mozaikami, drobnými předměty na barevných plochách apod. Zrak trénujeme také orientací v prostoru a to vyhledáváním konkrétního

předmětu na různých místech a v různých výškách. Podporujeme koordinaci oko-ruka a zde především dbáme na kontrolu prováděné činnosti. Rozvíjíme také schopnost orientace ve skupině objektů, kdy dívka vybírá ze dvou, později z více předmětů na ohraničené ploše. Velmi důležité je dívku P. učit vědomě mapovat pravostranný výpadek zorného pole otáčením hlavy a slovně ji podporovat v tom, aby si otáčela hlavu a dívala se co se děje po stranách. Dívku učíme také přiřkládat předmět ke stejnému předmětu, poté předmět k obrázku a nakonec stejný obrázek ke stejnému obrázku. Podporujeme rozvoj ve vyhledávání detailu na předmětu, skládání 6 dílného puzzle, kdy ji učíme hledat okraj, učíme ji také pracovat zleva doprava a zhora dolů.

- Sluchové vnímání

Dívce nabízíme různé sluchové podněty, které spojujeme se zrakovými vjemy. U dívky P. podporujeme otáčení se ve směru přicházejícího zvuku (kdo tleskne, kde hraje klavír apod.), učíme ji také vytvářet zvuk – rytmičtější na rytmické nástroje, také hledat skrytý zvuk v místnosti i mimo ni, dívka by měla umět také přiřazovat zvukům dané zvukové vjemy, rozlišovat slova vizuálním podnětem, roztleskat slova na slabiky a také se umět pohybovat na hudbu.

- Rozumové schopnosti

Dívku učíme tvořit dvojice předmětů, které spolu souvisejí (nůž a vidlička, čepice a rukavice apod.), dále ji učíme záměrně se soustředit na činnost a udržet pozornost, při čemž využíváme i názorné učení. Aby dívka vhodně vnímala pojmy na, pod, vedle, nad apod. je důležité, aby uměla vnímat prostor a také čas, s kterým souvisí i denní režim a to, jak následují jednotlivé činnosti během dne, dívka by měla umět tyto činnosti vyjmenovat. U dívky zdokonalujeme také matematické dovednosti, kdy ji učíme poznávat jednotlivé geometrické tvary, seznamujeme ji s pojmy malý X velký, málo X hodně, krátký X dlouhý apod. Dívku rozvíjíme i v oblasti třídění, vytváření protikladů, tvoření skupin dle druhu, barvy, tvaru, velikosti a upevňujeme u ní i množství 1-3 a následně 1-5.

- Sebeobsluha

Podporujeme samostatnost při oblékání i svlékání, při jídle, dodržování pitného režimu. Důležité je také dívku učit uvědomovat si pocit hladu, žízně, chladu apod.

- Socializace

Dívku učíme pomáhat při úklidu hraček ostatním dětem. Rozvíjíme u ní také námětové hry ve skupině vrstevníků. Vedeme dívku a podporujeme ji v oblasti dodržování pravidel slušného chování, učíme ji také respektovat druhého. Dívka musí umět také vést samostatný dialog s učitelkami třídy, postupně i s celým personálem MŠ a s dětmi.

- Rodina

Důležitá je také spolupráce rodiny s MŠ, kdy učitelka předává různé písemné dokumentace z vyšetření pro případné doplnění metod práce, rodiče MŠ mohou navštěvovat u příležitosti různých společenských akcí, nebo při možnostech individuálních rozhovorů dle potřeby. Tato spolupráce je velmi důležitá i proto, aby rodina věděla, jak dítě spolupracuje ve škole a naopak, aby škola věděla, jak se dítě projevuje doma a zaručili tak dítěti vhodné prostředí a individuální podmínky pro rozvoj.

Ve výše uvedené kapitole jsme se zabývali možnostmi nápravy, reedukace a rozvojem činitelů, které jsou ve vývoji dívky prvořadé. Na základě dodržování těchto doporučení a při spolupráci školy a rodiny, tak můžeme zajistit optimální rozvoj této dívky do budoucna.

7.4 Pomůcky a hračky pro rozvoj kompenzačních činitelů

Pokud se zaměříme na využívání hraček i pomůcek, které slouží pro děti se zrakovým postižením, které rozvíjí své kompenzační činitele, je vhodné sem zařazovat jak pomůcky pro nácvik hmatu, sluchu, ale také pro zrakovou stimulaci, na kterou se zaměříme především u dívky z našeho průzkumu.

Důležité je, aby pomůcky byly barevné, příjemných materiálů a přizpůsobené tak, aby pro děti nebyly nebezpečné. Pro děti předškolního věku jsou dobré také hračky pro jejich stimulaci, neboť hra je u dětí tohoto věku velmi oblíbená, jak jsme již zmiňovali v části teoretické.

Pro děti mohou být vhodnou hračkou například maňásci, u kterých se zaměřují jak na tematické hry, ale mohou poznávat i jednotlivé části těla, nebo trénovat sebeobsluhu, v případě zavazování, nebo provlékání. (Příloha č. 1. obr.2)

Sebeobsluhu mohou děti trénovat i na kostce, kterou jsem uvedla v příloze č. 1. Obr.3, kde si mohou trénovat jak zapínání knoflíků, tak také zipu, cvoků, nebo zavazování tkaniček. Pomůcky pro nácvik sebeobsluhy je možno vyrobit doma z různě dostupných materiálů.

Pro sluchovou stimulaci může sloužit například bubínek, který obsahuje uvnitř kuličky, nebo jinou náplň, kdy se po zatřesení jinou osobou dítě může otáčet směrem za zvukem. (Příloha č. 1. Obr. 4)

Rozvoj hmatu můžeme zajistit reliéfními obrázky, kdy používáme jak rozličné materiály, tak také výrazné barvy. Dítě rozeznává různé druhy ovoce, zvířat, ale také tvary, nebo věci běžné denní potřeby. (Příloha č. 1. Obr. 5) Můžeme používat například bavlnky, vatu, knoflíky, vroubkované papíry a podobně, záleží na fantazii každého, výhodou opět je, že tyto pomůcky jsou snadno vyrobitelné v domácích podmínkách. Vhodné jsou také tzv. hmatové pytlíčky, kdy do každého umístíme jiný materiál, například čočku, fazole, rýži, nebo i vatu nebo jiné měkké výplně. (Příloha č. 1. Obr. 6) Další pomůckou pro rozvoj hmatového vnímání jsou také tzv. vkládačky, kdy se dítě učí zasouvat geometrické tvary (nebo i jiné) do podkladové desky. K lepšímu úchopu u této pomůcky mohou sloužit vystouplé středy na každém tvaru (Příloha č. 1. Obr. 7). Možné je vkládat tvary také do předem připraveného kruhu, který nám udělá celek tvarů (Příloha č. 1. Obr. 8).

Pokud se zaměříme na reedukaci a posílení zraku, vhodné jsou kontrastní pomůcky, ať už barevné (Příloha č. 1. Obr. 9), nebo kontrast černá, bílá (Příloha č. 1. Obr. 10), které dítě může využívat ke stimulaci zraku při hře.

Pomůcky i hračky jsou pro děti velmi důležité, neboť jejich prostřednictvím dítě rozvíjí kompenzační činitele přirozeně, jelikož hra je baví a nemusí ani vědět, že jde o výuku, nebo záměr. Tyto pomůcky a hračky by se měly využívat v každé MŠ, v zařízení jiného typu a samozřejmě i v domácnosti pro rozvoj dítěte předškolního věku.

7.5 Rozhovor s pracovníky MŠ

Rozhovor, který jsem prováděla v MŠ prof. V.Vejdovského pro zrakově postižené, trval zhruba 20 minut a prováděla jsem ho se dvěma učitelkami, které působily v MŠ i po dobu mé praxe.

Ptala jsem se na základní údaje, jako je popis osobnosti dívky, jak se dívka adaptovala na prostředí MŠ po jejím příchodu, na vztah se spolužáky a také na využití ostatních smyslů.

Z interview jsem se dozvěděla, že dívka se na prostředí mateřské školy adaptovala poměrně dobře, ovšem největší problém jí činilo přizpůsobení se novému prostoru, které pro ni bylo neznámé, a bála se v něm. Spolužáci ji přijali dobře, bez problémů se začlenila do kolektivu a dle slov učitelek jí spolužáci hned ze začátku pomáhali ve věcech, v kterých se neorientovala. Mnohé věci poznala až v této MŠ, jelikož předtím navštěvovala MŠ jinou, která byla pro děti s primární mentální retardací. Měla tedy slabou stimulaci a určité chování měla „okoukané“ pouze z domu. V MŠ prof. V. Vejdovského pro zrakově postižené se dívka naučila například házet míčem, dělat bábovky z písku, nebo naučit se vnímat prostorové útvary, s čímž se v předešlé MŠ nesetkala. Problém, který u dívky nastává je, že jde ve stínu její sestry, kterou cítí jako svou modlu, kdy ke všem úkonům, které se dívka P. snaží udělat, potřebuje sestřin souhlas. Učitelky mi vysvětlily, že je to ovšem pouze model rodiny, který pochází z rodinných stereotypů. Dívka je v MŠ přizpůsobivá, klidná, soběstačná, má ale pomalejší psychomotorické tempo, je snadno unavitelná a často odklání svou pozornost. Dívka prodělala po mé praxi epileptický záchvat, v současné době má předepsány antiepileptika. Učitelky mi vysvětlily, že po tomto záchvatu je dívka unavená ještě více, kolem 10 hodiny dopoledne u ní nastává útlum, kdy nedokáže soustředit svou pozornost a věci dělá jen na půl. Co se týče zraku, dívka dle popisu učitelek vidí spodní linii, proto má problémy především s prostorovou orientací, ale co se týče například práce u stolu, ta jí vyhovuje. Má ráda kontrastní barvy a velké předměty. Při reedukaci zraku učitelky postupují tak, že dívce střídají okluzor na obou očích, dívka dělá různá zraková cvičení, pleoptická cvičení, zapojují jí do pohybových her. Na nástup do ZŠ se dívka připravuje dobře, zvládá všechnu předškolní přípravu, má výbornou paměť, ovšem učitelky se zvládnutí prvního ročníku ZŠ bojí, kvůli již zmiňované unavitelnosti a koncentraci pozornosti. Doporučili by dívce do budoucna asistenta pedagoga, jelikož dívka bude mít v ZŠ jistě pomalejší tempo. Do budoucna by měl u dívky podle učitelek pokračovat rozvoj kompenzačních činitelů, především tedy hmatu, který dívka využívá nejvíce a kvůli špatné prognóze postižení by měla nastoupit i výuka Braillova písma.

Rozhovor potvrdil výše uvedenou kazuistiku i osobní pozorování.

Pokud bych shrnula praktickou část své práce, cíle, které jsme měli stanoveny byly splněny. Kazuistika dítěte nám poukázala na diagnózu dítěte, postoj dítěte v MŠ i jeho

chování v určitých oblastech, což jsme potvrdili pozorováním, které vycházelo z praxe a z přímé práce s dítětem. Zařadili jsme také určitá doporučení při práci s dívkou jak momentálně, tak do budoucna. Rozhovor s pracovníky MŠ pro nás byl také vhodný, jelikož nám ukázal pozorování z jiné stránky a potvrdil nám naše domněnky o dívce. Otázka pomůcek a hraček byla také zařazena, kdy jsme do práce umístily fotografie a popis různých hraček a pomůcek pro rozvoj kompenzačních činitelů u dívky. Práce může sloužit i jako doporučení pro pracovníky jiných MŠ, nebo pro rodiče a jiné osoby, které pečují o dítě se stejným, nebo podobným typem zrakového postižení, což bylo především cílem celé bakalářské práce.

ZÁVĚR

V dnešní době se v naší společnosti nachází mnoho dětí se zrakovým postižením. Cílem naší práce bylo poukázat na možný rozvoj jejich kompenzačních činitelů.

V teoretické části naší práce jsme se zabývali klasifikací zrakového postižení, jeho etiologií, důsledky, ale také popisem dětí předškolního věku, jejich vývojem v určitých oblastech jak u dětí intaktních, tak u dětí se zrakovým postižením. Zaměřili jsme se na možnosti rozvoje kompenzačních činitelů, v oblasti hmatu, sluchu, čichu a chutě, ale také na reedukaci zraku, která je důležitá u dětí slabozrakých a u dětí se zbytky zraku. Teoretickou část jsme uzavřeli kapitolou o zrakové hygieně, která se musí při práci s dítětem a jeho rozvojem dodržovat.

V praktické části práce jsme se zaměřili na dívku, která byla předmětem mé praxe, kdy jsme z dokumentů, které mi MŠ poskytla, sepsali kazuistiku dívky, její diagnózu, anamnézu, ale také možný postup při rozvoji jejich kompenzačních činitelů. Zaměřili jsme se také na možné pomůcky a hračky, které by byly vhodné u této dívky, nebo u ostatních dětí, které mají podobné postižení, využívat. Uvedli jsme také osobní pozorování dívky z praxe a rozhovor pracovníků MŠ, který nám podložil naše domněnky.

Dle našeho názoru, cíle práce byly splněny a věříme, že tato bakalářská práce může sloužit ostatním lidem jako vodítko pro práci s dětmi předškolního věku s těžkým zrakovým postižením.

SEZNAM LITERATURY

BALUNOVÁ, Kristína, HEŘMÁNKOVÁ, Dita, LUDÍKOVÁ, Libuše, 2001. *Kapitoly z rané výchovy dítěte se zrakovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: UP. ISBN 80-244-0381-1

BASLEROVÁ, Pavlína a kol., 2012. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3307-3

BASLEROVÁ, Pavlína a kol., 2012. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb: Část II*. 1. vyd. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3051-5

ČAČKA, Otto, 1994. *Psychologie dítěte*. 1. vyd. Tišnov: Sursum. ISBN 8085799030

FINKOVÁ, Dita a kol., 2012. *Edukace jedinců se zrakovým postižením v kontextu kvality vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3262-5

FINKOVÁ, Dita, LUDÍKOVÁ, Libuše, RŮŽIČKOVÁ, Veronika, 2007. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-1857-5

GÓRNY, Miroslaw, 2013. *Estetika pohybu dětí se zrakovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-3645-6

HAMADOVÁ, Petra, KVĚTOŇOVÁ, Lea, NOVÁKOVÁ, Zita, 2007. *Oftalmopedie*. Brno: Paido, ISBN 978-80-7315-159-1

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4

JESENSKÝ, Ján, 1988. *Hmatové vnímání informací s pomocí tyflografiky*. Praha: SPN. ISBN neuvedeno

KEBLOVÁ, Alena, 1999. *Čich a chuť u zrakově postižených*. 1. vyd. Praha: Septima. ISBN 8072160818

KEBLOVÁ, Alena, 1996. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha: Septima.. ISBN 80-7216-051-6.

KEBLOVÁ, Alena, 1999. *Hmat u zrakově postižených*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-085-0

- KEBLOVÁ, Alena, 1999. *Sluchové vnímání u zrakově postižených*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-080-X
- KIRBYOVÁ, Amanda, 2000. *Nešikovné dítě: Dyspraxie a další poruchy motoriky*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-424-9
- KOLEKTIV AUTORŮ, 2010. *Osoby se zdravotním postižením: speciálně pedagogické aspekty komunikace*. 1. vyd. Olomouc: VCIZP-sekce vzdělávání. ISBN 978-80-86417-09-7
- KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea. *Oftalmopedie*. In PIPEKOVÁ, Jarmila a kol., 1998. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido. s. 163 - 169. ISBN 80-85931-65-6
- KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea, 2000. *Oftalmopedie*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-84-2
- LANGMEIER, Josef, 1983. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 1. vyd. Praha: Avicenum. ISBN 08-081-83
- LANGMAIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana, 1998. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-71691-95-X
- LUDÍKOVÁ, Libuše, 2001. *Edukace hluchoslepého dítěte raného věku*. 1. vyd. Olomouc: UP. ISBN 8024402505
- LUDÍKOVÁ, Libuše, STOKLASOVÁ, Veronika, 2006. *Tyflopédie pro výchovné pracovníky*. Olomouc: UP. ISBN 80-244-1189-X
- MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada.. ISBN 80-247-1362-4
- NEWMAN, Sarah, 2004. *Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 8071788724
- POŽÁR, Ladislav, 2000. *Psychologiadeti a mládeže s poruchami zraku*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity. ISBN 80-88774-74-8
- PRŮCHA, Jan, KOŽÁTKOVÁ, Soňa, 2013. *Předškolní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0495-4

RENOTIÉROVÁ, Marie, LUDÍKOVÁ, Libuše a kol., 2004. *Speciální pedagogika*. 2. vyd. Olomouc: UP. ISBN 80-244-0873-2

RENOTIÉROVÁ, Marie, LUDÍKOVÁ, Libuše a kol., 2005. *Speciální pedagogika*. 3. vyd. Olomouc: UP. ISBN 80-244-1073-7

RENOTIÉROVÁ, Marie a LUDÍKOVÁ, Libuše a kol., 2006. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: UP. ISBN 8024414759

RŮŽIČKOVÁ, Veronika, 2007. *Školní připravenost a její specifika u nevidomých dětí*. Olomouc: UP Pdf. Disertační práce. Školitel prof. Ludíková

SMÝKAL, Josef, 1986. *Výchova nevidomého dítěte předškolního věku*. Praha: ÚV Svazu invalidů, 1986. ISBN nevedeno

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol., 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3. vyd. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-2433-0

VÁGNEROVÁ, Marie, 1995. *Oftalmopsychologie dětského věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 807184053X

Elektronické zdroje

FINKOVÁ, Dita, RŮŽIČKOVÁ, Veronika, STEJSKALOVÁ, Kateřina, 2010. *Úvod do speciální pedagogiky osob se zrakovým postižením*[cd]. Studyjniopora – LMS UNIFOR.Olomouc,UP.

Internetové zdroje

HELEBRANTOVÁ, Petra. *Jak se člověk naučí číst a psát bodové písmo?*[online]. Tyflopédie atyflopsychologie[cit. 16. 4. 2014]. Dostupné z: <http://petrahele.webnode.cz/news/jak-se-clovek-nauci-cist-a-psat-bodove-pismo/>

LISKÉ SMYSLY. *Hmat, sluch, čich, chuť, zrak* [online]. [cit. 16. 4. 2014]. Dostupné z: <http://www.lidske-smysly.wbs.cz/Hmat.html>

STEJSKALOVÁ, Kateřina. *Zásady zrakové hygieny u dětí se zrakovým postižením*[online]. Hledámpomoc[cit. 16. 4. 2014]. Dostupné z: <http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/vzdelavani-deti-se-zrakovym-postizenim/zasady-zrakove-hygieny-u-deti-se-zrakovym-postizenim.shtml>

ÚZIS ČR 2010-2014. *Aktualizace MKN-10 s platností od 1.ledna.2013*[online]. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR[cit. 16. 4. 2014].Dostupné z: <http://www.uzis.cz/zpravy/aktualizace-mkn-10-platnosti-od-1-ledna-2013>

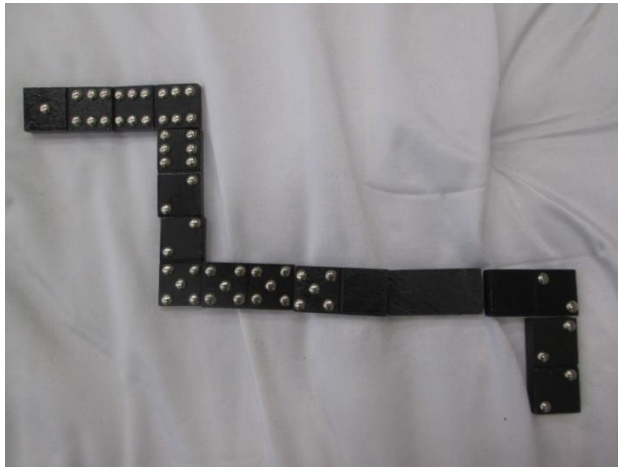
SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1. – ilustrace obrázků – kompenzační pomůcky a hračky

Příloha č. 2 – souhlas rodičů dívky P.

Příloha č. 1

Obrázek č. 1



Obrázek č. 2



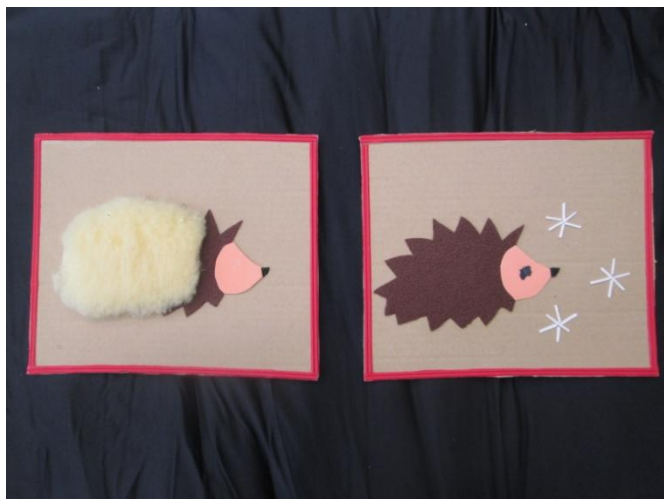
Obrázek č. 3



Obrázek č. 4



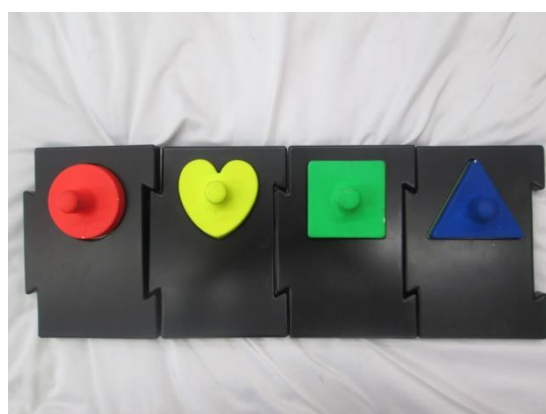
Obrázek č. 5



Obrázek č. 6



Obrázek č. 7



Obrázek č. 8



Obrázek č. 9



Obrázek č. 10



