



Zdravotně  
sociální fakulta  
Faculty of Health  
and Social Studies

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Zdravotně sociální fakulta

Katedra psychologie a speciální pedagogiky

Bakalářská práce

# **Rozvoj prosociálních dovedností u dětí se zrakovým postižením v předškolním věku**

Vypracovala: Veronika Schönbergerová

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Míková

České Budějovice 2014

## Abstrakt

Předložená bakalářská práce se zabývá rozvojem prosociálních dovedností u dětí se zrakovým postižením v předškolním věku. Prosociální dovednosti jsou v životě člověka velmi důležité, a proto bychom měli u dětí tyto dovednosti hravou a zábavnou formou rozvíjet.

Teoretická část je tvořena čtyřmi kapitolami. V první kapitole se věnuji jedinci se zrakovým postižením, klasifikaci osob se zrakovým postižením, rozdělení zrakových vad a nejčastějším diagnózám očních vad v dětském věku. Vzhledem k tématu bakalářské práce věnuji pozornost dítěti s narušeným binokulárním viděním, dítěti s albinismem a dítěti s astigmatismem. Tyto zrakové vady jsou součástí třetí kapitoly. Ve druhé kapitole nastiňuji vývoj dítěte v předškolním věku. Třetí kapitola je zaměřena na specifika výchovy dítěte se zrakovým postižením v předškolním věku, Čtvrtá kapitola pojednává o možnostech vzdělávání dítěte se zrakovým postižením v předškolním věku.

Hlavním cílem mé bakalářské práce bylo vytvoření návrhu pracovního postupu skupinového nácviku a posilování prosociálních dovedností u dětí se zrakovým postižením v předškolním věku s rozpracovaným tématem o komunikaci a sociálních vztazích v rámci školního vzdělávacího programu Mateřské školy pro zrakově postižené v Českých Budějovicích. Abych dosáhla splnění hlavního cíle, vytvořila jsem pět originálních pracovních listů se zaměřením na rozvoj prosociálních dovedností. Ke splnění dílčích cílů a výzkumných otázek jsem vedla rozhovory s pedagožkami, které byly uskutečněny po čas předvýzkumu. V těchto rozhovorech jsem zjistila, které dítě se zrakovým postižením by potřebovalo posílit své sociální dovednosti a upevnit své sociální postavení ve skupině, v jakých sociálních dovednostech by chlapec se zrakovým postižením potřeboval podpořit, zda tento chlapec respektuje autoritu dospělého a pravidla, která určí. Z rozhovorů jsem dále získala doporučení témat, na která se měly pracovní listy zaměřit. V rámci předvýzkumu jsem docházela do Mateřské školy pro zrakově postižené v Českých Budějovicích, kde jsem kromě výše zmíněných rozhovorů dále realizovala pozorování dětí při volné hře a dopoledních řízených

činnostech. Během předvýzkumu jsem rovněž vytvářela pracovní listy, jejichž vzdělávací cíle se odvíjely od doporučení pedagožek.

Při vytváření pracovních listů jsem se řídila fázemi pedagogického procesu a základními pedagogickými principy. Ověřování pracovních listů bylo realizováno ve výše zmíněné mateřské škole. Cílem těchto listů byl nácvik rozlišování hlasů chlapec / dívka, nácvik pozdravu a oslovení dětí, rozvoj sebedůvěry a důvěry ve druhého, posilování vztahu mezi dětmi, spolupráce mezi dětmi a rozvoj umění si pomáhat.

Výzkumný soubor tvořily dvě pedagožky mateřské školy, jeden chlapec se zrakovým postižením a skupina vrstevníků v jeho třídě, kteří docházejí do Mateřské školy pro zrakově postižené v Českých Budějovicích.

Pro bakalářskou práci jsem zvolila metodu kvalitativního výzkumu. Pro získání dat jsem použila metodu polostandardizovaného rozhovoru, který jsem vedla s pedagožkami mateřské školy. Druhou metodou byla metoda zúčastněného pozorování dětí se zrakovým postižením a přímá práce s nimi. Zúčastněné pozorování dětí se konalo v rámci předvýzkumu. Přímá práce s dětmi byla realizována při ověřování pracovních listů, při kterém rovněž probíhalo i pozorování. Třetí metodou byla sekundární analýza dat pozorovaného jedince.

Výsledkem mé bakalářské práce je originální pracovní materiál. Díky evaluaci pracovních listů a reflexe od pedagoga bylo zjištěno, že pracovní listy byly přínosem pro rozvoj prosociálních dovedností u dětí se zrakovým postižením v předškolním věku. Na základě pozorování a ověřování pracovních listů usuzuji, že průběh aktivit je velmi ovlivněn časovou dotací. Pokud byla časová dotace dodržena, dokázaly se děti na hru plně soustředit. Je ověřeno, že při překročení třiceti minut již byly děti unavené a jejich pozornost klesala. Při aktivitách se potvrdilo i jedno z možných rizik, kterým bylo nesnášenlivost šátku na očích. Toto riziko se objevilo pouze u jedné dívky, která odmítla i jiné nabídnuté alternativy zakrytí očí (zavření očí, zakrytí si očí rukama). Tato dívka se tedy neúčastnila role, ve které musela mít zavázané oči, ale do jiných rolí ve hrách se ráda zapojila. Po proběhlých aktivitách jsem dostávala zpětnou vazbu od dětí. Děti se vždy ptaly, kdy budeme hrát další hru, z čehož soudím, že se jim hry líbily a měly o ně zájem. Hry vzbudily zájem i u pedagožek. Jedné z aktivit se jedna z paní

učitelek i přímo účastnila, jelikož si chtěla tuto hru sama vyzkoušet. Po každé hře jsem dostala od pedagožek reflexi. Při těchto reflexích jsem se dozvěděla, že tyto hry jsou pro děti ojedinělé a proto je tak rády hrají. Paní učitelky uvedly, že považují pracovní listy za velmi dobře zpracované, jelikož bylo vidět, že děti hry baví, zdůraznily, že takto vytvořené pracovní listy na rozvoj prosociálních dovedností ve třídě ještě nemají.

Vytvořené pracovní listy zůstávají k dispozici pedagogům v Mateřské škole pro zrakově postižené v Českých Budějovicích, ale také by mohly být k dispozici pedagogům integrující předškolní děti se zrakovým postižením v hlavním vzdělávacím proudu. Rovněž je mohou využít i pedagogové, kteří pracují v běžných mateřských školách s intaktními dětmi.

## **Abstract**

The bachelor thesis deals with the development of prosocial skills in preschool-aged children with visual impairment. Prosocial skills are very important in human life; therefore we should develop these skills in children in a playful and entertaining form.

The theoretical part of the thesis consists of four chapters. The first chapter is devoted to the individual person with visual handicap, the classification of people with visual handicap, the distribution of visual defects and diagnoses of the most common eye diseases in childhood. With regard to the theme of the bachelor thesis I pay attention to children with disturbance of binocular vision, children with albinism and children with astigmatism. These vision disorders are included in the third chapter. In the second chapter, I outline the development of preschool aged children. The third chapter is focussed on the specifics of education of preschool aged children with vision disorders. The fourth chapter concerns possibilities of education of pre-school aged children with vision disorders.

The main goal of my bachelor thesis was to design a work procedure for group practice and reinforcement of prosocial skills in preschool aged children with vision disorders and to develop a theme of communication and social relations within the school educational programme of the Kindergarten for Children with Vision Disorders in České Budějovice. To achieve the main objective I have created five original worksheets focussed on the development of prosocial skills. To complete partial objectives and research questions, I held interviews with schoolteachers that were carried out during the pre-research phase. During these interviews, I found out which child with vision disorder would need to strengthen his or her social skills and to enforce their social position in the group, which social skills a boy with a vision disorder would need to support and whether this boy respects authority of adults and rules determined by the adults. From these discussions I have further obtained the recommended themes the worksheets should concentrate on. At the pre research phase, I attended the Kindergarten for Children with Vision Disorders in České Budějovice where, apart from the above mentioned discussions, I also carried out observation of

children while they were playing freely as well as during their morning regulated activities. During the pre-research phase I was also creating the worksheets the educational objectives of which were derived from recommendations by the teachers.

When creating the worksheets, I followed the phases of the educational process and basic pedagogical principles. Verification of the worksheets was conducted in the above mentioned kindergarten. The objective of these worksheets was a training to distinguish the voice of a boy/girl, training of greetings and addressing of children, development of self-confidence and trust in others, strengthening of relations among children, collaboration among children and development of the art of helping each other.

The research population was formed by two teachers of the kindergarten, one boy with a vision disorder and a group of his peers in the class who attend the Kindergarten for Children with Vision Disorders in České Budějovice.

For my Bachelor thesis I chose the method of qualitative research. For obtaining data I used the method of semi standardized interview I held with the teachers of the Kindergarten. The second method was the method of participant observation of children with vision disorders and direct working with them. The participant observation was conducted during the pre-research phase. I worked directly with children while I was verifying worksheets and during this time I also performed observations. The third method was the secondary data analysis of the observed individual.

The outcome of my bachelor thesis is an original working material. Based on the evaluation of the worksheets and feedback from the teacher, it was established that the worksheets were a contribution to the development of prosocial skills of preschool aged children with vision disorders. On the basis of the observations and verification of the worksheets I conclude that the course of activities is very much influenced by the amount of time devoted to them. If the prescribed time was adhered to, children were able fully to concentrate on the game. It has been verified that when the time of thirty minutes was exceeded, children were tired and their attention was reduced. It has been confirmed during the activities that one of the possible risks is intolerance to the scarf on the eyes. This risk occurred only in one girl who also refused other offered alternatives to cover her eyes (closing her eyes, covering the eyes with her own hands).

Thus this girl did not participate in the role, in which she would have to be blindfolded, however, she happily took part in other games. After the individual activities finished, I received feedback from the children. The children kept asking about when we would play another game, from which I conclude that they liked the games and they were interested in them. The games also rose interest in the teachers. One of the teachers directly participated in one of the activities since she wanted to try this game herself. After each game, I received feedback from the teachers. From these feedbacks I learned that the games were unique for the children and that was why they liked so much playing them. The teachers stated that they considered the worksheets very well prepared since it could be seen that children enjoyed the games and the teachers stressed that do not have available in their classroom worksheets specified in the development of prosocial skills.

The worksheets I have developed remain available to the teachers in the Kindergarten for Children with Vision Disorders in České Budějovice. However, they could also be made available to teachers who integrate preschool aged children with vision disorders in mainstream education. Also, they may be used by teachers who work in mainstream kindergartens with intact children.

## **Prohlášení**

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

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

V Českých Budějovicích dne (datum)

.....

(jméno a příjmení)



## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Veronice Míkové za trpělivost, pomoc, cenné rady a připomínky v průběhu mé bakalářské práce. Také děkuji pracovnícům Mateřské školy pro zrakově postižené v Českých Budějovicích za vstřícnost, informace a cenné osobní zkušenosti, které mi během výzkumu mé práce poskytly. A v neposlední řadě děkuji mé rodině a blízkým za podporu po dobu studia.

## Obsah

Úvod .....	13
1. Jedinec se zrakovým postižením .....	15
1.1 Klasifikace osob se zrakovým postižením .....	15
1.1.1 Medicínská klasifikace zrakového postižení .....	15
1.1.2 Funkční klasifikace zrakového postižení.....	17
1.1.2.1 Funkční vyšetření zraku .....	18
1.2 Rozdělení zrakových vad podle stupně .....	18
1.3 Rozdělení zrakových vad dle doby vzniku .....	19
1.3.1 Zrakové vady vrozené .....	20
1.3.2 Zrakové vady získané.....	21
1.4 Nejčastější diagnózy očních vad v dětském věku .....	21
2. Vývoj dítěte v předškolním věku.....	27
2.1 Zraková oblast.....	27
2.2 Sluchová a řečová oblast.....	27
2.3 Hmatová oblast.....	28
2.4 Oblast čichu a chuti.....	28
2.5 Oblast myšlení a paměti .....	28
2.6 Pohybová oblast.....	29
2.7 Sociální dovednosti u předškolních dětí.....	29
2.7.1 Prosociální dovednosti.....	31
2.7.2 Komunikační dovednosti.....	31
3. Specifika výchovy dítěte se zrakovým postižením v předškolním věku.....	33
3.1 Zraková oblast.....	33
3.2 Sluchová oblast.....	33
3.3 Hmatová oblast.....	34
3.4 Oblast čichu a chuti.....	34
3.5 Oblast myšlení, paměti a řeči.....	34
3.6 Pohybová oblast.....	35

3.7	Sociální dovednosti u předškolních dětí se zrakovým postižením.....	35
3.7.1	Prosociální dovednosti .....	37
3.7.2	Komunikační dovednosti.....	37
3.8	Dítě s narušeným binokulárním viděním.....	37
3.9	Dítě s albinismem .....	39
3.10	Dítě s astigmatismem .....	40
4.	Možnosti vzdělávání dítěte se zrakovým postižením v předškolním věku .....	42
4.1	Školní vzdělávací program.....	42
4.1.1	Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání .....	43
4.1.2	Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání pro zrakově postižené.....	44
5.	Výzkumné šetření.....	45
5.1	Cíle a výzkumné otázky.....	45
5.2	Technika sběru dat.....	46
5.3	Metody výzkumu.....	46
5.4	Popis výzkumného terénu .....	47
5.5	Charakteristika výzkumného souboru .....	48
5.6	Realizace výzkumného šetření.....	48
5.6.1	Analýza rozhovoru s pedagožkami mateřské školy .....	49
5.6.2	Analýza Školního vzdělávacího programu Mateřské školy pro zrakově postižené v Českých Budějovicích.....	51
5.7	Kazuistika.....	52
5.8	Popis objektivního stavu .....	55
6.	Pracovní materiál.....	59
6.1	Tvorba pracovních listů .....	59
6.2	Způsob ověření pracovních listů .....	60
6.3	Praktické ověření pracovních listů .....	62
7.	Shrnutí výsledku pozorování .....	63
7.1	Přínos pracovních listů.....	65
8.	Diskuze .....	66

Závěr.....	68
Seznam použitých zdrojů.....	70
Klíčová slova.....	76
Seznam příloh.....	77

## Úvod

V mé bakalářské práci se zabývám tématem, které se týká dětí se zrakovým postižením. Jelikož i já mám určitý typ zrakového postižení, bylo mi toto téma ze všech nabízených možností nejbližší, a proto jsem se rozhodla zaměřit svou bakalářskou práci na děti se zrakovým postižením, vývoj jejich prosociálních dovedností a plnohodnotnější začlenění do skupiny jejich vrstevníků. Během mé praxe v mateřské škole (dále jen MŠ) jsem se seznámila s dětmi se zrakovým postižením a zajímalo mě, jaké jsou jejich aktuální sociální a komunikační dovednosti. Integrované děti se zrakovým postižením mají velmi často potíže v komunikaci, a proto bývá jejich postavení ve skupině mnohem složitější. Z tohoto důvodu je důležité, aby byly u dětí se zrakovým postižením komunikační a sociální dovednosti rozvíjeny a následně v různých situacích upevňovány.

V praktické části mé práce se zabývám vytvořením návrhu pracovního postupu skupinového nácviku a posilování prosociálních dovedností u dětí v předškolním věku s rozpracovaným tématem o komunikaci a sociálních vztazích v rámci školního vzdělávacího programu MŠ pro zrakově postižené v Českých Budějovicích.

Na základě studia a analýzy odborné literatury a následné práce s dětmi v MŠ pro zrakově postižené v Českých Budějovicích budou vypracovány pracovní listy se zaměřením na rozvoj sociálních dovedností, které budou následně ověřeny prostřednictvím pozorování dětí a vyhodnoceny. Tuto MŠ jsem si vybrala proto, že jsem si mohla do výzkumného souboru vybrat dítě se zrakovým postižením a poté ho pozorovat ve skupině vrstevníků. Druhým důvodem byla skutečnost, že jsem do této MŠ velmi často chodila na praxi v průběhu studia a s většinou dětí ze třídy jsem se již znala.

Bakalářskou práci tvoří část teoretická a část praktická. Teoretická část bakalářské práce obsahuje pět kapitol. První kapitola pojednává o vymezení pojmu zrakového postižení, typech zrakových vad, rozdělení zrakových vad a nejčastějších diagnózách očních vad a nemocí v dětském věku. Ve druhé kapitole nastiňuji vývoj dítěte v předškolním věku. Třetí kapitola je zaměřena na vývoj dítěte se zrakovým postižením

v předškolním věku. Čtvrtá kapitola je věnována možnostem vzdělávání dítěte se zrakovým postižením v předškolním věku.

Výsledkem mé práce bude pět originálních pracovních listů, které budou ověřeny u chlapce se zrakovým postižením a vrstevníků v jeho třídě, kteří dochází do výše uvedené MŠ.

Vytvořené pracovní listy zůstanou k dispozici pedagožkám ve třídě již zmíněné MŠ. Dále budou moci být nabídnuty pedagogům integrující předškolní děti se zrakovým postižením do hlavního vzdělávacího proudu, rovněž mohou být nabídnuty i pedagogům, kteří pracují v běžných MŠ s intaktními dětmi nebo rodičům dětí se zrakovým postižením i rodičům intaktních dětí v předškolním věku, případně dalším zájemcům.

# 1. Jedinec se zrakovým postižením

## 1.1 Klasifikace osob se zrakovým postižením

Zrakové postižení lze dělit do více kategorií dle různých kritérií. Při posuzování zrakového postižení je důležité, aby se kromě hlediska oftalmologického, které představuje nejčastější členění, přihlíželo i k dalším kritériím a faktorům. Důležitým faktorem je etiologie zrakového postižení, doba vzniku zrakového postižení atd. Kromě oftalmologie by se tedy mělo vycházet i z hledisek speciální pedagogiky a psychologie. (Renotierová, 2005, s. 197) Ze speciálně pedagogického hlediska je důležitá identifikace dle jednotlivých stupňů postižení zraku, při kterém je rovněž důležitá míra zachovaných zrakových schopností s nejlepší možnou korekcí. (Slowík, 2007, s. 61 – 62) Z důvodu nedostatečných charakteristik všech projevů a okolností zrakového postižení v jednotlivých klasifikacích se klasifikační přístupy doplňují či kombinují (Ludíková, in Slowík, 2007, s. 61)

### 1.1.1 Medicínská klasifikace zrakového postižení

Medicínská klasifikace zrakového postižení je uvedena v desáté revizi Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN – 10). (Slowík, 2007, s. 61 – 62)

### **Rozdělení zrakového postižení dle Světové zdravotnické organizace: (Zdroj: Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých ČR, 2002 – 2014, online)**

Toto rozdělení je uváděno nejčastěji. Světová zdravotnická organizace (World Health Organization – WHO), dělí zrakové postižení dle zrakové ostrosti. Keblová (1998, s. 10) uvádí, že „Zraková ostrost znamená přesnost vizuální diferenciacce a měří se z hlediska schopností vidět na blízko a na dálku.“

**Střední slabozrakost** - Zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/18 (0, 30) - minimum rovné nebo lepší než 6/60 (0, 10); 3/10 – 1/10, kategorie zrakového postižení 1

**Silná slabozrakost** - Zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/60 (0, 10) - minimum rovné nebo lepší než 3/60 (0, 05); 1/10 – 10/20, kategorie zrakového postižení 2

### **Těžce slabý zrak**

a) Zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: a) maximum menší než 3/60 (0, 05) - minimum rovné nebo lepší než 1/60 (0, 02); 1/20 – 1/50, kategorie zrakového postižení 3

b) koncentrické zúžení zorného pole obou očí pod 20 stupňů, nebo jediného funkčně zdatného oka pod 45 stupňů.

**Praktická slepota** - Zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 1/60 (0, 02), 1/50 až světlocit nebo omezení zorného pole do 5 stupňů kolem centrální fixace, i když centrální ostrost není postižena, kategorie zrakového postižení 4

**Úplná slepota** - Ztráta zraku zahrnující stavy od naprosté ztráty světlocitu až po zachování světlocitu s chybnou světelnou projekcí, kategorie zrakového postižení 5

Klasifikace zrakových vad a poruch dle různých kritérií. (*Zdroj: Slowik, 2007, s. 61*) V tomto dělení je zahrnuta:

- 1. Klasifikace podle postižených zrakových funkcí** – snížení zrakové ostrosti, omezení zorného pole, poruchy barvocitu, poruchy akomodace (refrakční vady), poruchy zrakové adaptace, poruchy okohybné aktivity, poruchy hloubkového (3D) vidění
- 2. Klasifikace podle stupně zrakového postižení** – slabozrakost, zbytky zraku, nevidomost



**3. Klasifikace podle doby vzniku** – vrozené, získané (během života)

**4. Klasifikace podle etiologie** – orgánové (*např. vady čočky nebo sítnice*), funkční (*poruchy binokulárního vidění, např. tupozrakost, strabismus*)

### **1.1.2 Funkční klasifikace zrakového postižení**

Funkční klasifikace zrakového postižení je uvedena v Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability a zdraví (dále jen MKF). V jednotlivých kapitolách MKF jsou uvedeny funkční schopnosti u jednotlivých poruch. Na oblast zrakového vnímání se zaměřuje kapitola 2, která nese název Smyslové funkce a bolest. Oblastí zrakového vnímání se blíže zabývá podkapitola s názvem Zrak a přidružené funkce (b 210 - b 229), která obsahuje komplexní zpracování funkční klasifikace zrakového postižení (MKF, 2008, s. 74).

MKF (2008, s. 74) popisuje funkce zraku jako: *„Smyslové funkce, vztahující se k vnímání přítomnosti světa a vnímání tvaru, rozměru, obrysu a barev prostřednictvím zrakových stimulů.“* Do této podkapitoly je zařazena funkce zrakové ostrosti, která je označována jako *„Funkce vidění ke vnímání velikosti, tvaru a kontury, jak monokulární, tak binokulární, vidění do dálky a do blízka.“* Dále popisuje funkci zorného pole jako *„Funkce vidění, která se vztahuje k celé ploše, může být viděna při fixaci přímého pohledu“*, také kvalitu vidění definovanou jako *„Funkce vidění, obsahující citlivost na světlo, vidění barev, citlivost na kontrasty a celkovou kvalitu obrazu“* a funkci struktur souvisejících s okem popsanou jako *„Funkce struktur v oku a jeho okolí, které usnadňují funkce vidění.“* Do každé skupiny funkcí spadají určité oblasti zrakového vnímání. (MKF, 2008, s. 74 – 76)

Prázdna (2009, s. 14) uvádí funkční klasifikaci zrakového postižení dle Ley Hyvärinen a Anne L. Corne. Autorka se snaží zahrnout všechny faktory, které by mohly ovlivnit zrakové postižení i osobnost jedince. Anne L. Corne popisuje tzv. *„trojdimenzionální model faktorů funkčního vidění.“* V tomto modelu jsou popsány tři dimenze. První dimenze uvádí vizuální dovednosti, do které lze zahrnout např. zrakovou ostrost nebo šíři zrakového pole. Druhá dimenze, která zahrnuje vizuální

vnější podněty, se zabývá např. vlastnostmi sledovaných objektů, kterými jsou např. barva a kontrast. Třetí dimenze, ve které jsou uvedeny individuální předpoklady, popisuje např. kognitivní funkce daného jedince. Model dle Ley Hyvärinen, nazýván jako funkční klasifikace zrakového postižení, se zabývá aktivitami jedince se zrakovým postižením. Diagnostika a hodnocení probíhají při běžných denních aktivitách v různých oblastech, jako je například orientace, pohyb a komunikace. (Běžná aktivita k hodnocení – např. čtení) Rozlišujeme různé základní typy technik, podle toho, jak je zapojen zrak při vykonávaných činnostech. Jedná se o techniky, při kterých je zraková kontrola nulová, případně částečná, nebo techniky, při kterých je zraková percepce plně využívána. (Prázdna, 2009, s. 14)

### **1.1.2.1 Funkční vyšetření zraku**

Funkční vyšetření zraku je vyšetření jednotlivých zrakových funkcí. Toto vyšetření slouží ke zjištění, za jakých podmínek dítě nejlépe vidí a komunikuje se svým okolím. Dále se zjišťuje, jaká dítěti vyhovuje vzdálenost, velikost a barevnost hraček nebo pomůcek. Funkční vyšetření provádí oftalmolog (nejedná se však o oftalmologické vyšetření), zrakový terapeut nebo instruktor stimulace zraku na základě akreditovaného kurzu MŠMT. Při vyšetření se zjišťuje míra využití zachovalých zrakových funkcí pro běžný život. (Např. pro hru, komunikaci, orientaci a samostatný pohyb po prostoru) Vyšetřující nevychází jen ze své diagnózy a pozorování, ale i ze zkušeností rodičů, jejich pozorování a názorů, které jsou velmi důležité k tomu, aby mohla být komplexně posouzena úroveň zrakového vnímání. Poté je určena terapie jako je vhodná úprava prostředí, zraková stimulace a zrakový trénink. (Společnost pro ranou péči, ©2009, online)

## **1.2 Rozdělení zrakových vad podle stupně**

Zrakové vady zjišťujeme pomocí Snellenových optotypů, které zkoumají kvalitu zraku. U dětí se kvalita zraku zjišťuje pomocí Pflügerových háků (písmeno E, které je různě otočeno), Landoltových kruhů (tvar písmene C, které je přerušeno v různých

polohách) či pomocí obrázkových optotypů. (Hamadová, 2007, s. 15) Toto vyšetření poskytuje orientační výsledek. Snellenovy optotypy jsou tabulky, na nichž jsou znaky, které se postupně zmenšují. Toto oční vyšetření zjišťuje zrakovou ostrost a vyjadřuje se pomocí vizu, který se udává ve zlomku. První číslo značí vzdálenost v metrech, ze které dotyčný řádek přečte, druhé číslo udává, z jaké vzdálenosti přečte ten samý řádek člověk bez poruchy zraku. Příklad vizu zdravého oka je například 6/6. Dále se zjišťuje velikost zorného pole, které může být díky zrakové vadě zúženo, omezeno, či může docházet k lokálním výpadkům (skotomům). U dětí i dospělých se zrakových postiženích je tedy důležité, o jaký stupeň zrakové vady se jedná. (Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých ČR, 2012 – 2014, online)

### 1.3 Rozdělení zrakových vad dle doby vzniku

U zrakových vad je velmi důležitým faktorem doba vzniku. Zrakové vady dle doby získání rozdělujeme na vrozené a získané. Vágnerová (1995, s. 11) vyzdvihuje zrakové vady a jejich důsledky, jež mají na člověka vliv z psychologického hlediska „*Zraková vada, podobně jako jiné postižení, ovlivňuje celou osobnost dítěte a jeho psychický vývoj. Jeho vliv je komplexní, často nelze jednotlivé složky dobře oddělit. Jsou rozlišovány změny primárního postižení, tj. zrakový handicap, a změny sekundárního charakteru, které z něho vyplývají... Zraková vada ovlivňuje vývoj takto postiženého dítěte v závislosti na diagnóze, jeho závažnosti, ale často i na době, kdy vznikl, a na jeho původu... Pro určení závažnosti defektu je podstatná míra zrakové ostrosti...*“

Kebllová (1998, s. 11) uvádí, že „*Období, ve kterém došlo ke vzniku (nebo diagnostikování) zrakové vady, je podstatné i pro subjektivní zpracování handicapu jako součásti osobní identity, a má tudíž význam pro další vývoj osobnosti.*“

Požár (2000, s. 15) říká, že „*doba, ve které došlo ke zrakovému postižení, je velmi důležitá z hlediska adekvátního odrazu okolního světa*“. Při úplné ztrátě zraku je velmi důležitý věk 5 – 7 let. Tento věk je důležitý pro uchování určitých zrakových představ. Pokud dítě ztratí zrak před 5. – 7. rokem života, postupně zrakové představy ztrácí. Při ztrátě zraku u dítěte mezi 5. – 7. až 15. rokem dochází k určitému uchování zrakových

představ. Tyto zrakové představy, jež zůstanou uchovány, mohou dítěti pomoci při orientaci v prostoru či při hmatovém ohledání, kdy si může na základě minulých zkušeností vytvořit zrakovou představu. Rovněž je doba vzniku zrakového postižení velice důležitá z hlediska komunikace. (Slowík, 2010, s. 64)

### **1.3.1 Zrakové vady vrozené**

Pro psychický vývoj dítěte představuje vrozená vada velkou zátěž. Aby se dítě správně vyvíjelo, je velmi důležité, jak se k tomu postaví rodiče a také jaká očekávání budou na dítě mít, hlavně matka. Postoje rodičů dítě ovlivňují už od nejútlejšího věku. (Hamadová, 2007, s. 60)

Kromě dítěte má jeho postižení vliv také na jeho rodinu, nejvíce však na rodiče. Reakce rodičů jsou dle Vágnerové (2001, s. 78) velmi obdobné s reakcemi na závažné onemocnění, dle Elizabeth Kübler – Rossové. Dle Elizabeth Kübler – Rossové, se jedná o tyto fáze: iniciační šok, popření, smlouvání, agrese, deprese a vyrovnání se. Ještě bychom mohli zmínit tzv. nulitní fázi, která se objevuje v úplném počátku před výše zmíněnými fázemi. V nulitní fázi sice rodiče vědí o možnosti narození dítěte s postižením, tuto možnost si uvědomují, ale nepřipouštějí. Nevěří, že by se to mohlo týkat i jejich rodiny. (Jankovský, 2006, s. 59 – 63)

Vrozené vady zapříčiňují patologické poruchy organismu, které mají za následek různé vývojové odchylky oka. Jak se budou odchylky projevovat, záleží na druhu škodlivin v gestačním věku a zdravotním stavu matky. Vážnost poruchy je dána dobou, kdy je vývoj oka v embryonálním stádiu patologicky zasáhnut, čím dříve je vývoj oka zasáhnut, tím je porucha vážnější. Vrozené vady znamenají pro dítě velkou zátěž obzvláště v jeho psychickém vývoji. Hlavní skupina příčin jsou endogenní (vnitřní) a exogenní (vnější) vlivy. (Hamadová, 2007, s. 24)

#### **Endogenní (vnitřní) příčiny:**

Vrozené vady jsou z endogenní příčiny tvořeny asi z 20%. Mezi vady z těchto příčin můžeme zařadit například těžkou krátkozrakost, astigmatismus, vrozený glaukom (zelený zákal), vrozený šedý zákal (katarakta), retinoblastom, albinismus.

### **Exogenní (vnější) příčiny:**

Z vnějších příčin to mohou být poruchy výživy a metabolismu matky, či mechanické a fyzikální poruchy organismu. Pokud dojde k působení vnějších vlivů v době gravidity či při a po porodu, může dojít u rizikových nedonošenců k retinopatii nedonošených. Mezi vady z vnějších příčin můžeme zařadit například mikroftalmus, anoftalmus či vrozený šedý zákal. (Hamadová, 2007, s. 25)

### **1.3.2 Zrakové vady získané**

Zrakové vady získané vznikají velmi často při dlouhodobém onemocnění, jako je například diabetes (v tomto případě pak mluvíme o diabetické retinopatii), roztroušená skleróza, angína, tuberkulóza či revmatická onemocnění. V období pozdní dospělosti dochází k poklesu zrakové ostrosti, což většinou zapříčiňuje skleróza oční čočky (presbyopie). Po celý život je člověk také vystaven nebezpečí úrazu, jehož příčinou může přijít o zrak. Vady získané představují pro člověka většinou velké trauma. (Hamadová, 2007, s. 25)

Votava (2003, s. 149) uvádí, že každý jedinec reaguje na vznik postižení individuálně. Dále autor vyzdvihuje, že i přes tyto rozdíly v reakci při náhle vzniklém postižení, např. náhlém oslepnutí, dochází u jedinců k reakcím, které by se daly přirovnat k chování, pokud např. ztratíme blízkého člověka. Tyto reakce ovšem mohou probíhat postupně či se různě střídat, mohou probíhat v různé délce a různé intenzitě, některé nemusí být přítomny vůbec. Autor uvádí šest těchto reakcí. Jsou to: počáteční šok, deprese, popření reality, regrese „smlouvání“ a přijetí reality.

## **1.4 Nejčastější diagnózy očních vad v dětském věku**

### **Poruchy binokulárního vidění**

Poruchy binokulárního vidění jsou funkční vadou. Následkem je špatné prostorové vnímání, objevují se obtíže v koordinaci oko – ruka. Pokud je včas zahájena léčba, může dojít k výraznému zlepšení či úplnému vykorigování. (Hamadová, 2007, s. 26)

### **Šilhavost (strabismus)**

Šilhavost vzniká u 4 % dětí. (Tyflokabinet České Budějovice, o.p.s.: Lions Eye, online) Jedná se o poruchu rovnovážného postavení očí. Oči nehledí stejně, jedno oko se stáčí. Oko, na němž je odchylka, má sníženou zrakovou ostrost, což může být jedním z důvodů šilhavosti. Šilhavost lze napravit pomocí brýlí. (Hamadová, 2007, s. 26) Hycl (2000, s. 5) uvádí, že se jedná o zrakovou vadu, kdy spolu obě oči správně nespolupracují a jedno oko se dívá odlišným směrem než druhé. Také dodává, že pokud se „*jedno oko dívá přímo vpřed, je druhé oko odchýleno dovnitř, ven, nahoru nebo dolů.*“ Šilhavost může být přítomna stále, ale také nemusí. Může se objevit jen na chvíli a poté zase zmizet. (Hycl, 2000, s. 5)

### **Tupozrakost (amblyopie)**

Tupozrakost vzniká u 3 % narozených dětí. (Tyflokabinet České Budějovice, o.p.s.: Lions Eye, online) U oka, které je postiženo tupozrakostí, dochází k útlumu a následnému vyřazení vjemu ve zrakovém centru, které je uloženo v mozkové kůře. Jedná se o výrazné snížení zrakové ostrosti jednoho oka, jež nelze napravit brýlovou korekcí. Na rozdíl od šilhavosti zde nedochází k žádným viditelným organickým změnám oka. (Hamadová, 2007, s. 26) Při amblyopii je u jednoho oka snížena zraková ostrost. Vzhled oka je normální. Obvykle bývá jednostranná. Amblyopie bývá přidružena ke strabismu asi u poloviny dětí. U dospělých již nelze tupozrakost léčit, jelikož po desátém roce života dochází k ukončení vývoje nervových a mozkových center, které zpracovávají obraz, proto v dospělosti již bohužel nelze zlepšit funkci zrakových center. (Hycl 2000, s. 10 - 13)

### **Refrakční vady**

Refrakční vada postihuje každé čtvrté dítě. (Tyflokabinet České Budějovice, o.p.s.: Lions Eye, online) Jedná se o vady, které se projevují samostatně, případně se objevují jako přidružené u jiných očních chorob. Mezi tyto vady patří krátkozrakost, dalekozrakost a astigmatismus. (Hamadová, 2007, s. 26)

### **Těžká krátkozrakost (myopia gravis)**

Těžká krátkozrakost se projevuje již v předškolním věku. Jedná se o krátkozrakost nad -8,0 dioptrií. Její příčiny mohou být vrozené, ale také dědičné. V oku jsou přítomny další změny. Při těžkých formách krátkozrakosti může dojít k výraznému zhoršení zrakové ostrosti a změně zorného pole. Při pokročilém stádiu může dojít k degeneraci sítnice a následně k jejímu odchlípení. Lidé s touto poruchou by se měli vyhnout riziku, kdy by mohlo dojít k odchlípení sítnice, hlavně při fyzické námaze či při sportu. (Hamadová, 2007, s. 26 – 27)

### **Retinopatie nedonošených**

Retinopatie nedonošených je jednou z hlavních příčin dětské nevidomosti. (Tyflopédické distanční texty, 2009, online) Jedná se o patologické změny na sítnici. Podíl na vzniku retinopatie nedonošených má prodloužená aplikace kyslíku, počet dní plicní ventilace, sepe, výše anomálie kyslíku a oxidu uhličitého, počet krevních transfuzí a také celkový zdravotní stav. Retinopatie je častější a závažnější, čím je nižší porodní váha či gestační věk. (Tyflokabinet České Budějovice o.p.s. 2008) Zrakové funkce se u těchto dětí objevují na rozmezí slabozrakosti až nevidomosti a také se u nich častěji vyskytují pozdní oční komplikace, jako je strabismus, glaukom, amblyopie, odchlípení sítnice či glaukom. (Tyflopédické distanční texty, 2009, online)

### **Sítnicové degenerace**

Jedná se o nezánettivá vrozená onemocnění sítnice. K těmto onemocněním dochází v dětství nebo v dospívání. **Pigmentová degenerace sítnice** je nejznámější. U dětí je počátkem šeroslepost, která následně přechází k zužování zorného pole až do trubického vidění, kdy konečným důsledkem je pokles centrálního vidění. Dítě rozpoznává jednotlivé tvary a barvy, ale již nerozpozná celý obraz. Nejdříve dochází ke slabozrakosti, později k praktické slepotě. V dospělosti již dochází k úplné slepotě. Jedná se o dědičné onemocnění, které nelze léčit. Další typ sítnicové degenerace se nazývá **Juvenilní makulární degenerace**. Problémy se začínají projevovat při vstupu do školní docházky. Jde o poškození centrálního vidění, při kterém dochází k centrálnímu výpadku (skotomu). Rovněž dochází k poruchám barvocitu. Periferní

vidění zůstává většinou zachováno. Jedná se o dědičnou chorobu. (Hamadová, 2007, s. 27 – 28; Vítková, Řehůřek, Květoňová – Švecová, Madlener, 1999, s. 68)

### **Atrofie zrakového nervu**

Výrazně snížená zraková ostrost se u dětí projevuje již při narození. Atrofie zrakového nervu, bývá nejčastějším onemocněním zrakového nervu a zrakových drah. Je to vážná funkční porucha, při které odumírá nervová tkáň druhého neuronu zrakové dráhy. Toto onemocnění bývá mnohdy součástí kombinovaného postižení. U tohoto onemocnění může být hodně příčin, například úrazy, zánětlivá onemocnění, tumory či intoxikace a dědičnost. Změna barvy terče zrakového nervu do bělavého zabarvení je hlavním příznakem tohoto onemocnění. Může dojít k slabozrakosti až k nevidomosti. (Hamadová, 2007, s. 28) *„Při inkompletní atrofii je zrakové chování dítěte velmi instabilní a souvisí s aktuální citlivostí. Často je také třeba počítat s progresí nemoci a zhoršováním vizuálních výkonů. Ty je proto třeba přesně sledovat a zaznamenávat.* (Vítková, Řehůřek, Květoňová – Švecová, Madlener, 1999, s. 68)

### **Vrozený šedý zákal (kongenitální katarakta)**

Pokud je oční čočka, která je fyziologicky čirá, zakalená, nazýváme tento stav jako šedý zákal. (Hycl, 2000, s. 3) Vrozený zákal oční čočky v dětském věku se nazývá **kongenitální katarakta**. Kongenitální kataraktu dále rozdělujeme na celkovou a částečnou. Ke zjištění kongenitální katarakty je prováděn screening. Příčinu dětské nevidomosti tvoří z 10 – 15 %. (Tyflopédické distanční texty, 2009, online) Diagnostikování katarakty většinou probíhá již v kojeneckém věku. Jedná se o vrozené onemocnění, které může vzniknout v důsledku genetiky, nebo může také vzniknout v průběhu embryonálního vývoje při nitroočních infekcích, dále při intoxikaci nebo také v průběhu infekčních onemocnění matky během těhotenství (rubeola, toxoplazmóza, CMV). Při kataraktě bývá postiženo buď jedno oko, nebo obě oči a většinou bývá v kombinaci s dalšími vadami, jako je například retinopatie či hluchota. Na postižených očích bývají také další změny, jako je šilhání, atrofie zrakového nervu či nystagmus. (Hamadová, 2007, s. 28; Tyflokabinet České Budějovice o.p.s., online; Tyflopédické distanční texty, 2009, online)



### **Vrozený zelený zákal (glaukom)**

Onemocnění, jehož příčinou je zvýšený nitrooční tlak, se nazývá zelený zákal neboli glaukom. Pokud se jedná o zelený zákal vrozený, pak toto onemocnění nazýváme jako **glaukom kongenitální**. (Tyflopédické distanční texty, 2009, online) Toto onemocnění většinou postihuje obě oči, které se začínají patologicky zvětšovat. Nitrooční tlak zhoršuje cévní výživu zřetivého nervu, což vede ke zhoršení zrakové ostrosti a následně ke ztrátě periferního vidění zorného pole. Dalšímu rozvoji onemocnění může zabránit včasný chirurgický zákrok. (Hamadová, 2007, s. 29) Z medikamentů se využívá skupina tzv. miotik, které pomáhají snižovat nitrooční tlak. (Oční laserové centrum, 2014, online)

### **Anoftalmus a mikroftalmus**

Jedná se o vrozená onemocnění, při kterých dochází k postižení na jedné či na obou stranách. Příčinou je dědičnost, ale může se jednat i o příčinu infekčního onemocnění matky v průběhu těhotenství. U **Anoftalmu** může dojít pouze k vytvoření některé části bulbu, ale také může úplně chybět. U **Mikroftalmu** je bulbus příliš malé velikosti. (Hamadová, 2007, s. 29)

### **Retinoblastom**

K diagnostice dochází často kolem druhého roku věku dítěte. Toto onemocnění probíhá v počátku skrytě. Ze sítnice dětského oka roste nádor. Pokud je nádor příliš rozsáhlý, je nutné vyjmutí oka (enukleace). Pokud se podaří zachytit toto onemocnění včas, má dítě šanci na částečnou záchranu zraku. V dětském věku se jedná o nejvážnější oční onkologické onemocnění. (Hamadová, 2007, s. 29 – 30)

### **Albinismus**

Albinismus je vrozená dědičná vada, jehož příčinou je nedostatek melaninu v očích. Zraková ostrost se projevuje v oblasti slabozrakosti následkem hypoplazie žluté skvrny sítnice. Také se objevuje nystagmus, kdy se oči mimovolně pohybují. Dále se objevuje také strabismus a světloplachost. Zorné pole a barevné vidění je v normě. (Hamadová, 2007, s. 30)

### **Kortikální postižení zraku (korová slepota)**

Jedná se o poruchu mozku a zrakových drah. U tohoto onemocnění se objevuje proměnlivé užívání zraku, což bývá častým projevem. Stavba oka i sítnice může být fyziologicky v pořádku. Toto onemocnění se projevuje hlavně u lidí s kombinovaným postižením. Velmi často se toto onemocnění objevuje při kombinaci s neurologickými poruchami jako je DMO či epilepsie. (Hamadová, 2007, s. 30)

## 2. Vývoj dítěte v předškolním věku

V předškolním období se dítě rozvíjí ve všech směrech. Vyspívá po stránce tělesné, pohybové, intelektové, citové i společenské. (Matějček, 2005, s. 139)

### 2.1 Zraková oblast

Nejvíce informací z našeho okolí přijímáme zrakem. Již v předškolním věku dítě vnímá a uvědomuje si polohu předmětu v prostoru. Nejdříve rozlišuje postavení nahoře x dole a poté vpravo x vlevo. V předškolním období je u zrakového vnímání charakteristický konkrétní obsah. U dítěte v předškolním věku se velmi rychle rozvíjí kresba a přesněji vnímá tvary. (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 14; Davido, 2001, s. 112) Při čtení by dítě mělo sledovat text odshora dolů a zleva doprava. Důležité je sledovat a stimulovat pravidelnost očních pohybů těmito směry. Velmi důležitá je také zraková paměť, která má velký význam pro myšlení dítěte, zvláště pak ve školním věku, kdy si zapamatuje a následně vybaví např. písmena nebo číslice. (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 14) Opatřilová (2012, s. 171) udává, že mezi čtvrtým až pátým rokem *„dítě rozpoznává barvy, rozlišuje jejich odstíny, osvojuje si abstraktní symboly, rozpoznává a slučuje písmena a slova. Ve výtvarném projevu dokáže zachytit na obrázku pohyby těla. Je u něj již plně rozvinuto prostorové vidění.*

### 2.2 Sluchová a řečová oblast

Sluch je jedním z komunikačních prostředků a velmi výrazně ovlivňuje rozvoj řeči a také abstraktní myšlení. (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 40) Pro předškolní věk je typický rozvoj řeči. Rozvíjí se v něm hlavně slovní zásoba. (Lechta, 2002, s. 134) V předškolním věku dochází k větší diferenciaci zvuků, elementů řeči. Je zdokonalováno vnímání figury a pozadí – dítě zaměří pozornost a vyčlení některé zvuky z pozadí. Dítě zvládne naslouchat a postupně rozlišuje zvuky ze svého okolí., což velmi úzce souvisí s diferenciací. Po čtvrtém roce je většinou dítě schopno rozlišit jednotlivá slova a začíná členit slova na slabiky. Než dítě nastoupí do školy, mělo by zvládnout

vyslechnout pohádku či příběh. Sluchová diferenciacie je veľmi dôležitá u výslovnosti a také pro čtení a psaní. Pro předškolní věk je velmi důležitá sluchová paměť, která je potřebná pro učení a pro zachycení, zpracování a uchování informací, které získáváme sluchem. (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 40)

### **2.3 Hmatová oblast**

V našem okolí nás obklopuje spousta věcí, kterých se můžeme dotknout. Pokud má dítě nedostatek hmatových informací, může u něj dojít k malé slovní zásobě či omezené představivosti. (Národní ústav pro vzdělávání, 2013, online) Kutálková (in Národní ústav pro vzdělávání, online) uvádí, že *hmat úzce souvisí s rozvojem jemné motoriky i s pohybovou koordinací.* “ Z tohoto důvodu bychom měli do výchovy dítěte zařazovat různorodé pracovní aktivity, aby mělo možnost získat co nejvíce zážitků a zkušeností. (Národní ústav pro vzdělávání, 2013, online)

### **2.4 Oblast chuti a čichu**

Čich a chuť jsou spolu velmi úzce spjaty. Již od narození dovedou chuťové buňky dítěte rozeznat sladkou, kyselou, hořkou a slanou chuť. Chuťové buňky se s věkem dále rozvíjejí. (Mackonochieová, 2001, s. 69) Při rozvoji chuti, můžeme zařadit aktivity na poznávání potravin. Čich můžeme procvičovat stejně jako chuť. Při nácviu rozvoje čichu můžeme použít potraviny, koření nebo květiny. Jak u aktivit na poznávání chuti, tak i u čichu musíme dávat pozor na alergie. (Národní ústav pro vzdělávání, 2013, online)

### **2.5 Oblast myšlení a paměti**

Fixace na vizuální podobu předmětů, je hlavním specifikem v předškolním období. Dle Piageta je myšlení dětí názorné a intuitivní. (Hamadová, 2007, s. 90) Ve vývoji můžeme rozlišit tzv. ranější, prelogické myšlení, které se objevuje v předškolním věku, logické myšlení se objevuje až později. (Vágnerová 2003, s. 150 – 151)

Newman (2004, s. 73) udává, že „spolu s vývojem řeči se děti učí rozšiřovat rozsah pozornosti. (...) Záhy dospějí do období, kdy se soustředí na jednu věc a současně jsou schopny vnímat, co jim někdo druhý říká, doporučuje nebo radí. Dokážou tedy pracovat na tom, co potřebují či chtějí udělat a zároveň vnímat jednoduché instrukce. O kousek dál ve vývoji se naučí přepínat pozornost mezi vykonávanou činností a složitějšími instrukcemi.“

Paměť je schopnost zapamatovat si nové vjemy, uchovávat je a následně si je vybavovat. Děti si fixují obzvláště konkrétní, názorné jevy. Dítě v předškolním věku používá nejvíce tzv. mechanickou paměť (např. si zapamatuje básničku, která má hodně veršů). (Klenková, 2003, s. 4)

## 2.6 Pohybová oblast

V období předškolního věku, má dítě velkou potřebu pohybu, který využívá nejčastěji při hrách. (Hamadová, 2007, s. 89) Do pohybových schopností zařazujeme motoriku a motorické schopnosti dítěte. U hrubé motoriky pozorujeme pohyblivost celého těla a sledujeme koordinaci jednotlivých pohybů. Ke zdokonalování hrubé motoriky dochází při chůzi, běhu, poskocích a při hrách s míčem. (Klenková, 2003, s. 18) Neméně důležitý je i rozvoj a procvičování jemné motoriky ruky a prstů. Důležité je procvičování obratnosti mluvních orgánů (Klenková, 2003, s. 18)

## 2.7 Sociální dovednosti u předškolních dětí

Při nábviku sociálních dovedností má velký význam sociální učení, při němž si dítě tyto dovednosti osvojuje. Sociální učení vyjadřuje, že se dítě v kontaktu s lidmi učí orientovat ve vztazích, situacích, osvojovat si způsoby chování a komunikace. V sociálním učení je nejefektivnější nápodoba, poté by mělo následovat upevnění určitého způsobu chování. Sociální učení má čtyři formy. Jedná se o zpevnování, odezírání, očekávání, nápodobu a ztotožnění. Do formy **zpevnování** můžeme zařadit např. odměny – pochvala, povzbuzení, ale také tresty, jako je např. odepření projevu sympatie, pohružka apod. Druhá forma, forma **odezírání**, vyjadřuje u dítěte osvojování

způsobu chování, za které je odměňován např. jeho kamarád či sourozenec. Forma **očekávání** pojmenovává očekávání, jimiž u dítěte ovlivňujeme způsoby chování, při povzbuzení dítěte, např. slovy „dokážeš to“, dodáme dítěti odvalu, naproti tomu při negativním očekávání např. slovy „nikdy nic nedokážeš“ dítěti odvalu odebereme. Čtvrtá forma, forma **nápodoby a ztotožnění** se uskutečňuje na základě identifikace, při které dítě napodobuje toho, komu důvěřuje, ke komu má citovou vazbu. (Bednářová, Šmardová, 2007, s 54 - 55)

Dle Bednářové a Šmardové (2007, s. 55) do sociálních dovedností patří: komunikace (verbální i neverbální), přiměřené reagování na nové situace, adaptování se na nové prostředí, porozumění vlastním pocitům a sebeovládání, porozumění emocím a chování druhých lidí, objektivní sebepojetí, sebehodnocení.

Bednářová a Šmardová (2007, s. 55) o sociálních dovednostech říkají, že „*sociální dovednosti velmi ovlivňují to, jak ostatní dítě přijímají, jak se k němu chovají, jak ho respektují; umožňují mu naplnění potřeby vztahu – dítě s dobrými sociálními dovednostmi je oblíbenější, vyhledávanější, dostává od svého okolí více pozitivních zpětných vazeb; podporují jeho sebevědomí; přinášejí pocity spokojenosti, uvolnění a zakotvenosti; přispívají k autonomii a kompetenci (osamostatňování, sebedůvěře, nezávislosti); fungují jako prevence pozdějších problémů (např. agresivity, šikany, asociálního chování, záškoláctví, ale také pocitů izolovanosti, depresí).*“

Aby byly uspokojeny sociální a emocionální potřeby dítěte v procesu rozvoje sociálních dovedností a sociálního učení, je důležité, jak jsme naladěni (projevy podpory, empatie dítěti...), zda dítěti věnujeme pozornost (např. jak nasloucháme tomu, co říká, zda si s ním hrajeme, apod.), akceptace a respektování dítěte takového jaké je, jaké máme pochopení pro jeho potřeby. Je také důležité ponechat dítěti prostor a vymezit hranice (neomezovat dítě, ale současně trvat na dodržení domluvených pravidel, umožnit dítěti říci svůj názor, prosadit se, ale rovněž ho učit naslouchat názoru druhého apod.). (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 55) Autorky vyzdvihují, že tyto základní principy nejsou složité, ale jejich realizace může být velmi obtížná a dále říkají že „*dospělý jako výchovná autorita i dítě jako subjekt jeho působení se stále pohybují na hranici a hledají míru věci např. mezi přizpůsobit si – přizpůsobit se; přijmout –*

*odmítnout; dovolit – zakázat; prosadit svůj názor – ustoupit; ponechat dítě jeho zápasu o zvládnutí něčeho – přispěchat mu hned na pomoc; vystavit dítě překážkám – chránit ho před frustrací, strachem, neúspěchem...).*“ (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 55)

Osvojování si základních sociálních dovedností je ovlivněno velkým množstvím faktorů. V přístupu k dítěti a v požadavcích, které na něj budeme mít, bychom měli brát tyto faktory v potaz a přistupovat ke každému dítěti citlivě. Měli bychom si uvědomit, že každé dítě je jiné a nelze tedy přistupovat ke všem dětem stejně, protože každé dítě má jiné potřeby, tempo vývoje, možnosti a jiné předpoklady. Bednářová a Šmardová (2007, s. 56) Děti jsou velmi citlivé a umí vycítit emoce u druhého člověka, např. jestli je rozzlobený, smutný nebo se raduje. (Newman, 2004, s. 128)

### **2.7.1 Prosociální dovednosti**

Prosociální dovednosti jsou v životě člověka velice důležité, a proto bychom měli dbát na to, aby byly u dětí tyto dovednosti zábavnou formou neustále rozvíjeny a upevňovány. Nejlepším možným způsobem jak u dětí tyto dovednosti rozvíjet je hra.

Ve vývoji člověka zaujímá hra jeden z nejdůležitějších formativních prostředků, který může být využit k výchově, ale také k diagnostice, či terapii. (Müller in Renotiérová, 2005, s. 63)

V prosociálních dovednostech je velmi důležité tzv. prosociální chování, které dělíme do dvou kategorií. První kategorie se nazývá prosociální chování a představuje široké spektrum projevů, kterými jsou např. pomoc druhému, udělat někomu radost. Druhá kategorie se nazývá antisociální chování. (Studium psychologie, © 2012, online) Jedná se o „*protispolečenské a protiprávní, nezákonné chování mající ráz vážných přestupků a trestné činnosti.*“ (ABZ Slovník cizích slov, © 2005-2014, online)

### **2.7.2 Komunikační dovednosti**

V předškolním věku, mezi pátým a šestým rokem, by měla být řeč již dobře vybudovaná a to ve všech rovinách (již se podobá projevu dospělých). Dítě mluví gramaticky správně, používá všechny slovní druhy a jeho slovní zásoba mu umožňuje

smysluplně, srozumitelně a souvisle vyjádřit, co prožívá, vnímá a myslí. Také výslovnost by již měla být správná. (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 84) Rovněž se učí tvořit více a více zvuků. Snaží se rozlišit zvuky, které vnímá a učí se správné výslovnosti souhlásek. V období mladšího školního věku, ještě může u některých dětí přetrvávat chybná výslovnost hlásky „r“ a „ř“. (Newman, 2004, s. 72 – 73) Dle Bednářové a Šmardové (2007, s. 81) by šestileté dítě již mělo zvládnout pojmenovat odstíny barev, má zkušenosti se symboly v podobě obrázků, zvládne se orientovat i ve složitějších obrázcích, ve kterých odliší figuru a pozadí. Začíná získávat více zkušeností s tvary a liniemi tvarů. Dítě v šesti letech věku zvládne najít méně známé tvary na členitém pozadí.

V tomto věku by dítě mělo aktivně a spontánně navazovat verbální kontakt s dětmi i dospělými a při komunikaci dodržovat základní pravidla konverzace. Mělo by umět říci své jméno, příjmení, adresu, kolik je mu let, dále jména rodičů, sourozenců a kamarádů (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 84)

Dítě v předškolním věku by již mělo umět říci několik rozpočítadel, básniček i zazpívat několik písniček. Při četbě by dítě mělo pozorně naslouchat čtenému textu, mít v oblíbené pohádce i si je samo v knize vyhledat, např. podle obrázků. Přečtený text, např. pohádku, by mělo zvládnout svými slovy převyprávět. U dítěte tak rozvíjíme slovní zásobu a vyjadřování. (Bednářová, Šmardová, 2007, s. 85)



### **3. Specifika výchovy dítěte se zrakovým postižením v předškolním věku**

Děti se zrakovým postižením mají často nižší úroveň v sociálním chování a komunikaci, často se nedokážou prosadit, nerozvíjejí se potřebné kompetence. U dětí s postižením či chronickým onemocněním dochází k problémům ve výchově. Mnohdy dochází k ochranné (hyperprotektivní) výchově, kdy se rodiče o dítě přehnaně bojí a nedovolí mu dělat skoro žádné činnosti samostatně, aby si neublížilo. Na druhé straně může docházet k autoritativní výchově, kdy mají rodiče a okolí na dítě přehnané nároky, chtějí, aby zvládalo výkony a činnosti jako intaktní děti. Oba tyto druhy výchovy mají důsledky v pozdějším věku. Je potřeba vytvářet vědomí norem již v raném a předškolním věku dítěte. (Hamadová, 2007, s. 89 – 90)

#### **3.1 Zraková oblast**

Mnoho faktorů může ovlivňovat zrakové vnímání (např. stav osvětlení či únava dítěte) Cíleným tréninkem by se mělo podporovat správné využití zbytku zraku již v raném dětství. Má velký význam pro zrakové vnímání. (Hamadová, 2007, s. 62) Děti se zrakovým postižením mají problémy s kresbou díky deficitu zrakového vnímání. Děti slabozraké mají problémy s linií, nenavazují na sebe, také nevěnují pozornost detailům. Příčinou špatného zakreslení části těla či oděvu může být chybné zrakové vnímání. Rovněž může dojít k úplnému nepochopení schématu postavy, prostředí a různých předmětů. Kresba nemá velký význam u dětí s vrozeným těžkým zrakovým postižením. (Davidová, 2001, s. 112)

#### **3.2 Sluchová oblast**

Při prostorové a sociální orientaci je velmi důležité sluchové vnímání. Dítě s postižením zraku využívá sluch daleko více než jeho intaktní vrstevníci, a proto je velmi důležité sluchové vnímání rozvíjet a naučit dítě, jak ho správně využívat.

Lokalizace zvuku v prostoru je velmi důležitá pro děti s těžkým poškozením zraku. Pomáhá jim při správné orientaci v prostoru. Dále je lokalizace zvuku také důležitá pro celkovou úroveň sluchové paměti. (Hamadová, 2007, s. 62)

### **3.3 Hmatová oblast**

Pro děti částečně vidící či pro děti nevidomé je velmi důležité hmatové (taktilní) vnímání, které jim pomáhá kompenzovat zrakový deficit. Taktilní vnímání je pro děti velmi náročné, jelikož trvá delší čas a děti jsou po něm unavené, neboť musí ve zvýšené míře využívat pozornost, myšlení či paměť. Dítě se nejprve učí poznávat části předmětu a až později předmět samotný jako celek. (Hamadová, 2007, s. 62)

### **3.4 Oblast čichu a chuti**

Čich a chuť jsou pro dítě se zrakovým postižením neméně důležitými smysly, proto je velmi důležité jejich procvičování. Při rozvoji čichu je důležité, aby se dítě naučilo rozeznat podněty, říci, odkud vůně či pach pochází, mnohdy může čich dítěti podat významné informace o předmětech či prostředí. Při rozvoji chuti musí dítě se zrakovým postižením rozeznat její druhy. (Keblová, 1998, s. 32)

### **3.5 Oblast myšlení, paměti a řeči**

Zrakově postižené děti mají stejné myšlení jako jejich intaktní vrstevníci, ale i přesto se u dětí objevuje omezení smyslových zkušeností, což má za následek zpomalení intelektového vývoje. (Hamadová, 2007, s. 62 – 63) Děti se zrakovým postižením jsou zatíženy subjektivním vnímáním, proto je pro ně velmi obtížné správné vnímání předmětů. Tvarům, obsahům či jiným vlastnostem rozumí děti se zrakovým postižením později než děti intaktní. (Hamadová, 2007, s. 90) U dětí se zrakovým postižením je myšlení velmi úzce spjata s rozvojem řeči, jelikož poznávání probíhá častěji pomocí verbalizace. (Keblová, 1998, s. 14)

Pro děti se zrakovým postižením má paměť větší význam než pro děti intaktní. Nejvíce dochází k rozvoji sluchové paměti, která je díky absenci zrakových vjemů důležitým kompenzačním činitelem. Ve školním věku je mechanická verbální paměť dětí se zrakovým postižením lepší než u dětí intaktních. Paměť je také důležitá při orientaci dítěte se zrakovým postižením v prostředí. (Keblová, 1998, s. 14)

U dětí s těžkým zrakovým postižením je řeč velmi výrazně omezena. Dochází u nich k verbalismu, používají prázdné pojmy, kterým nerozumí. (Lechta, 2002, s. 134)

### **3.6 Pohybová oblast**

U zrakově postižených dětí bývá omezen pohybový vývoj. Pro vývoj motoriky je nejvíce důležitý zrak, proto jsou děti více závislé na „vedení“ a podpoře dospělých. (Říčan, 1997, s. 104) Již v batolecím věku se u dítěte s těžkým zrakovým postižením rozvíjí náhradní pohybové mechanismy, jako je kývání, poskoky či třepání rukama. Velmi pasivní bývají nevidomé děti. V psychomotorickém vývoji může být u některých nevidomých dětí stále přítomno zjevné opoždění. Aby mohlo být dítě samostatné, je pro něj důležitý nácvik prostorové orientace a pohybu v prostoru. Při nácviku u dětí v raném a předškolním věku by na tomto nácviku měli spolupracovat rodiče, speciální pedagogové ze speciálně pedagogického centra a v neposlední řadě také poradci rané péče. Na nácviku prostorové orientace a samostatného pohybu za pomoci bílé hole se podílejí již zkušení školení instruktoři. (Hamadová, 2007, s. 64, s. 89)

### **3.7 Sociální dovednosti u dětí se zrakovým postižením v předškolním věku**

Opatřilová (2012, s. 165 - 166) vyzdvihuje, že *„dítě bývá z důvodu své zrakové vady, a tím i závislosti, déle připoutáno ke své matce. Musí si nejprve vytvořit pevnou vnitřní reprezentaci své matky. Potom teprve může dojít k emoční separaci, která dítěti umožní odpoutat se od matky na delší dobu. K tomu u nevidomých dochází většinou až mezi čtvrtým a pátým rokem. Musí si také postupně osvojit a respektovat obecně*

*uznávané normy a další socializační úkoly, aby se dokázalo co nejlépe uplatnit a prosadit ve skupině vrstevníků a jejich hrách.*“ Při hrách, které nazýváme úlohové nebo také fiktivní, dochází u nevidomého dítěte k přejímání různých rolí. V těchto hrách využívá svých znalostí, které do té doby získalo nebo si je samo vytvořilo ve své fantazii. Také velice záleží na jeho dosavadních vytvořených a osvojených představách a schopnostech. Při nemožnosti zrakové nápodoby je vše pro děti velice obtížné, proto je pro děti stále velice důležitá pomoc dospělého. Nevidomým dětem také velice pomáhají tzv. konstruktivní hry, které se u nich i nadále rozvíjejí. Při těchto hrách je velice důležité, aby měly nevidomé děti již představu o předmětech, materiálech, o hračkách, se kterými si hraje, jak s nimi mohou manipulovat apod. Hraje si např. s kostkami, s plastelínou, s listím, staví jednodušší stavebnice apod. Pro nevidomé děti je také velice důležité, aby se zvládaly samostatně pohybovat ve známém prostoru, učí se houpat na houpačce, překonávat překážky, proto je nutné tyto schopnosti neustále rozvíjet a zdokonalovat. Děti také mají velice rády čtení či vyprávění pohádek, příběhů, zpívání písniček či říkadel, které jim také pomáhají při rozvoji řeči. (Opatřilová, 2012, s. 166)

I u těžce zrakově postižených dětí je důležité, aby mu rodiče nastavili hranice, potřebují je pociťovat stejně jako děti intaktní. Díky zodpovědnosti za to, co provedou a jasně vytyčeným pravidlům, nabývají děti jistoty. Také je velice důležité, aby dítě cítilo, že je přijato. (Hamadová, 2007, s. 79)

### **3.7.1 Prosociální dovednosti**

Pro děti se zrakovým postižením je velice důležitá společnost vrstevníků. Nevidomé děti zvládají odlišení sebe sama od druhých lidí či předmětů později, jelikož je to pro ně z důvodu absence zraku těžší než pro děti intaktní. Toto odlišení většinou nevidomé děti zvládnou mezi pátým a šestým rokem, ale může se také stát, že obtíže přetrvávají i později, kdy již dítě navštěvuje základní školu. (Opatřilová, 2012, s. 165)

### **3.7.2 Komunikační dovednosti**

Slowík (2010, s. 66) uvádí, že *u dětí se zrakovým postižením „je omezená schopnost učení a zpětné kontroly artikulace pomocí zrakového odezírání.“* Proto je velice důležité včas započít individuální logopedickou péči, při které se logoped s dítětem snaží procvičovat správné vyslovování hlásek, které dítě vyslovuje chybně. Také se snaží dítěti pomoci s modulací hlasu. (Stoklasová, in Ludíková, 2005, s. 75)

## **3.8 Dítě s narušeným binokulárním viděním**

Binokulární vidění se vyvíjí do 7 let věku dítěte. Jedná se o funkční vadu, která se dále dělí na šilhavost (strabismus) a tupozrakost (amblyopie). Tyto vady jsou nejpočetnější skupinou u dětí se zrakovým postižením. U obou těchto poruch je omezena zraková funkce jednoho oka. Důsledkem těchto vad je špatné prostorové vnímání, dochází k obtížím v koordinaci oko – ruka. Dále mají tyto děti obtíže při utváření prostorových stavů, při vytváření představ. (Hamadová, 2007, s. 26) U lidí, kteří trpí strabismem a amblyopií, je důsledkem poruch binokulárního vidění porucha plastického a hloubkového vidění. Proto u těchto jedinců dochází ke špatnému odhadu rozmístění a vzdálenosti předmětů v prostoru, také mnohdy nedokážou odhadnout rychlost pohybujících se předmětů. Jedním z nejdůležitějších faktorů je včasná diagnostika, zejména v předškolním věku. Dítě s binokulárními poruchami si může stěžovat např. na slzení, pálení očí či bolesti hlavy. Také při činnostech, kdy je nutná intenzivnější zraková pozornost, dochází u těchto dětí k velmi rychlé únavě, kterou může velmi často doprovázet špatná nálada, neochota spolupracovat nebo apatie.

(Müller, 2001, s. 136 - 137) Vhodnou léčbou jsou ortopticko – pleoptická cvičení. Ortoptika se používá k léčbě strabismu a pleoptika k léčbě amblyopie. (Hamadová, 2007, s. 26)

### **Šilhavost (strabismus)**

Při strabismu dochází k nerovnovážnému postavení očí. Jednou z příčin může být snížení zrakové ostrosti na oku, na němž je anomálie. Tuto poruchu lze vykorigovat brýlemi. Příznakem šilhání je odchýlení jednoho oka. Dítě také může naklánět hlavu na stranu, či přivírat jedno oko, což může být další známkou strabismu. Do půl roku věku dítěte můžeme občasné přechodné odchýlení jednoho oka mimo pohledový směr považovat za normální. Pokud se odchýlení oka, mimo pohledový směr objevuje i po půl roce věku dítěte, je již nutné vyhledat očního lékaře. Při včasném zachycení strabismu a následném včasném léčení má dítě větší naději na obnovu zrakových funkcí. (Hycl, s. 6 – 7) U dětí bývá léčba většinou konzervativní. Při léčbě je cílem zachování zrakové ostrosti, srovnání postavení obou očí a obnovení hloubkového binokulárního (prostorového) vidění, aby došlo ke spolupráci obou očí. Léčbu je nutné posuzovat individuálně. Vždy podle stavu a příčiny zrakové vady. Nejčastěji se v konzervativní léčbě využívá brýlové korekce, při které dítě dostane speciální dioptrické brýle. Může je nosit i celoživotně, vše závisí na stupni refrakční vady. Dítě chodí na kontrolu každý půl rok či dle doporučení lékaře i častěji. Dále se nejčastěji využívají ortoptická cvičení. Je velice důležité, aby byla tato cvičení prováděna dlouhodobě a intenzivně, pod vedením odborně školených ortoptistů. (Dětské oční centrum s.r.o., 2013, online) Ortoptika je rehabilitační metoda, při níž je dítěti poskytována péče preventivní, léčebná a diagnostická. Jejím cílem je dosáhnout co nejlepší zrakové ostrosti a navodit jednoduché binokulární vidění a to jak u očních vad vrozených, tak i získaných. (Ortoptika, 2008 – 2013, online) Obnovení spolupráce mezi oběma očima je však možné pouze tehdy, pokud bylo jednoduché binokulární vidění vyvinuto již před poruchou. (Mezinárodní sdružení optiků a optometristů, online)

### **Tupozrakost (amblyopie)**

Dítě lépe rozeznává jednotlivá písmena, ale rozeznávání celých slov mu činí problém. Příčinou může být kromě strabismu i šedý zákal, dioptrická vada oka a jiné choroby oka, při kterých dochází v období vývoje zrakového systému k výpadku správného ostrého obrazu pozorovaného předmětu na sítnici. Pokud u amblyopie nezapočne včasná léčba, hrozí, že u dítěte dojde k zafixování těžké, trvalé a neodstranitelné zrakové vadě postiženého oka, dále k trvalé ztrátě binokulárního vidění či pokud by v budoucnu došlo k úrazu či onemocnění jediného zdravého oka, mohlo by to mít pro člověka velice vážné důsledky na kvalitu života. Léčba tupozrakosti je velmi dlouhodobá a pro její úspěch je velice důležitá důsledná a zodpovědná spolupráce rodičů s lékaři. Velice důležitým cílem je dosáhnout u dítěte používání postiženého oka. Pokud bude dítě používat postižené oko, dojde k zajištění stimulace zrakových center obrazem z postiženého oka. Abychom mohli procvičovat postižené oko, musíme dítěti zakrýt oko zdravé, jelikož mozek dává přednost obrazu ze zdravého oka. (Hycl, 2000, s. 10 – 14) Na několik hodin denně je dítěti zakryto zdravé oko pomocí okluzoru tak, aby postižené oko muselo pracovat, čímž dochází k procvičování. Dále je možné dítěti předepsat dioptrické brýle, aby došlo k správné a přesné korekci a to v případě pokud se jedná o dioptrickou vadu. Při léčbě tupozrakosti se také využívají tzv. pleoptická cvičení, při kterých dochází k pravidelnému procvičování postiženého oka. Při tomto cvičení dochází k co největšímu zatížení prací nablízko. (Dětské oční centrum s.r.o., 2013, online)

### **3.9 Dítě s albinismem**

Můžeme říci, že albinismus je poměrně vzácná, geneticky zděděná skupina genů, v jejímž důsledku dochází ke snížení nebo úplnému nedostatku pigmentu na kůži, ve vlasech a očích. Důsledkem může být silná slabozrakost, světloplachost, téměř bílé vlasy a bledá pokožka, která se velmi snadno spálí na slunci. Produkování pigmentu melaninu je velmi složitý chemický proces, který obsahuje chemické látky enzymu tyrosinázy. Existují dva hlavní typy albinismu. Prvním typem je oculo – kožní a druhým oční albinismus. Při oculo – kožním albinismu tělo vytváří jen malé množství enzymu,

který se nazývá jako tyrosinázy pozitivní nebo také OCA1B. U tohoto typu ale také tělo nemusí produkovat žádný enzym tyrosinázy, pak bývá nazýván jako tyrosinázy negativní nebo OCA1A. Lidé, u kterých je tyrosináza negativní mají bílou pleť a bílé vlasy, naproti tomu lidé s tyrosinázou pozitivní již mohou být o něco tmavší a vlasy mohou mít slámové zbarvení. Jejich oční vada může být mírnější. U očního albinismu je pigmentace kůže v normě. Dále také existuje několik odlišných typů albinismu, které se spojují s různými geny. (Albinismus, 2009, online)

Květoňová – Švecová (2000, s. 27) uvádí, že albinismus můžeme dělit na tři skupiny – celkový albinismus, nekompletní albinismus a oční albinismus. Dále dodává, že při **celkovém albinismu** je typický nedostatek melaninu v těle a v očích, není zřetelně vybarvena duhovka, visus je kolem 6/60, někdy může být snížený, občas u tohoto typu můžeme pozorovat i nystagmus. Při **nekompletním albinismu** se objevují podobné projevy, jako při celkovém albinismu. Typický je rovněž nedostatek melaninu. U tohoto typu albinismu bývá zorné pole a barevné vidění v normě. U **očního albinismu** je barva vlasů i kůže normální. Dítěti chybí pigment v oku. Objevuje se světloplachost. „*Visus 6/12 a 6/30, duhovka propouští světlo a objevuje se nystagmus, zorné pole a barevné vidění je normální, přidružuje se strabismus.*“ (Květoňová – Švecová, 2000, s. 27)

### 3.10 Dítě s astigmatismem

Můžeme říci, že astigmatismus je vrozenou vadou, která se během života prakticky nemění. Astigmatismus bývá často spojen s krátkozrakostí nebo s dalekozrakostí. Z tohoto důvodu může vzniknout spousta kombinací kladných i záporných dioptrií. (Brožek, 1998, s. 32) Korekce této vady spočívá v cylindrických čočkách, které doplňují chybějící zakřivení oka v odpovídající rovině. U této vady je oko zdeformované. „*Při vysokém stupni astigmatismu se může vyskytovat dvojité vidění jedním okem, někdy mohou vznikat obrazy jeden na druhém.*“ (Grellová, 2000, s. 17)

Astigmatismus zařazujeme do refrakčních neboli dioptrických vad. U dítěte s astigmatismem vzniká na sítnici nepřesný a málo ostrý obraz toho, co vidí, ať už při pohledu do dálky nebo při pohledu do blízka. U astigmatismu lze říci, že dítě vidí jak



v zrcadle se zvlněným povrchem. Dítě s astigmatismem nezná normální tvary. Jsou pro něj protažené, neostré a znetvořené. Při astigmatismu dochází ke zkreslení obrysových linií. Po několika měsíčním nošení brýlí se dítě naučí využívat jemnosti sítnice a poté si osvojí dovednost rozeznávat skutečné tvary. Postupem času se dítěti zvýší zraková ostrost na normu. Pokud dítě s astigmatismem nevyužívá brýlové korekce, mohou se u něj objevit různé potíže jako je slzení a pálení očí, časté záněty spojivek a víček. V chování má dítě projevy akomodačního charakteru, zaostřuje, přivírá oči, dělá grimasy, je unavené a neklidné a často trpí bolestmi hlavy. (PROZRAK, ©2011, online; Vítková, 1999, s. 49; Pitrová, 1993, s. 84)

## **4. Možnosti vzdělávání u dětí se zrakovým postižením v předškolním věku**

V dnešní době se v ČR mohou děti se zrakovým postižením vzdělávat v běžných MŠ nebo speciálních MŠ, které se zaměřují na vzdělávání dětí se zrakovým postižením. (Slowík, 2007, s. 64) Dle vyhlášky č. 147/2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných je uvedeno v § 3, že forma speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením je zajišťována „a) formou individuální integrace, b) formou skupinové integrace, c) ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (...) nebo d) kombinací forem uvedených pod písmeny a) až c).“ V § 5 je uvedeno, že jedním z typů speciálních škol je „a) mateřská škola pro zrakově postižené (...)“ (Úplné znění, ©2014, online)

### **4.1 Školní vzdělávací program**

Školní vzdělávací program vychází z rámcového vzdělávacího programu. Každá škola si ho tvoří sama. Zákon č. 472/2011 sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), uvádí v § 5, odst. 1 - 3 Školní vzdělávací programy, (MŠMT, 2013 – 2014, online) „Školní vzdělávací program pro vzdělávání, pro nějž je podle § 3 odst. 2 vydán rámcový vzdělávací program, musí být v souladu s tímto rámcovým vzdělávacím programem; obsah vzdělávání může být ve školním vzdělávacím programu uspořádán do předmětů nebo jiných ucelených částí učiva (například modulů)... Školní vzdělávací program vydává ředitel školy nebo školského zařízení. Školní vzdělávací program ředitel školy nebo školského zařízení zveřejní na přístupném místě ve škole nebo školském zařízení; do školního vzdělávacího programu může každý nahlížet a pořizovat si z něj opisy a výpisy, anebo za cenu v místě obvyklou může obdržet jeho kopii. Poskytování informací podle zákona o svobodném přístupu k informacím tím není dotčeno.“

Zákon č. 472/2011, kterým se mění zákon č. 561/2004 sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) uvádí v paragrafu 33, cíle předškolního vzdělávání: „*Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.*“ (Zákon č. 472/2011 sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 sb. v platném znění)

#### **4.1.1 Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**

Školní vzdělávací program pro MŠ vychází z rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Z rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání vychází tyto vzdělávací oblasti: „*Dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět.*“ (MŠMT, 2013 – 2014, online) Jak uvádí rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání: „*Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou zpracovány tak, aby byly pro pedagoga srozumitelné a aby s jejich obsahem mohl dále pracovat. Každá oblast zahrnuje tyto vzájemně propojené kategorie: dílčí cíle (záměry), vzdělávací nabídku a očekávané výstupy (předpokládané výsledky).*“ (MŠMT, 2013 – 2014, online)

V oblasti **dítě a jeho tělo** se děti učí poznávat své tělo, pojmenovávat části těla, podporujeme je při zdokonalování pohybu, správném růstu a zdravé výživě, apod. V oblasti **dítě a jeho psychika** podporujeme u dětí psychickou pohodu, rozvoj řeči, rozvoj kognitivních procesů, intelektu, myšlení, učení apod. Při nácviu z oblasti **dítě a ten druhý** se zaměřujeme na vztahy mezi dítětem a ostatními lidmi, komunikaci, kooperativní dovednosti, vytváření a rozvoj prosociálních postojů. Oblast **dítě a společnost** má za úkol dětem přiblížit jaké jsou kultury ve světě, jaká jsou umění a také hodnoty společenské, morální a estetické. Poslední oblast **dítě a svět** je zaměřena na

vliv člověka na životní prostředí, co se děje ve světě apod. (MŠMT, 2013 – 2014, online)

#### **4.1.2 Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání pro zrakově postižené**

Jak uvádí zákon č. 472/2011 sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), § 16 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami odstavec 2: *„Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.“* a odstavec 7 § 16 téhož zákona: *„Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím znakové řeči. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou číst běžné písmo zrakem, se zajišťuje právo na vzdělávání s použitím Braillova hmatového písma. Dětem, žákům a studentům, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání.“*

Pro děti se zrakovým postižením platí tytéž vzdělávací oblasti, jak je již zmíněno v kapitole 4.1.1, ale z důvodu maximálního bezpečí by u nich měl být zajištěn bezbariérový přístup, zajištění rozvoje a následného osvojování dovedností, které by měly být specifické pro děti se zrakovým postižením a jsou zaměřeny na sebeobsluhu a samostatnost. Ve třídě je nižší počet dětí než v běžných mateřských školách a také se dbá na dodržování předepsané zrakové hygieny. Dítěti jsou vytvořeny a nabídnuty alternativní aktivity, které vzhledem ke svému postižení zvládne. Dítě také může využívat různé kompenzační pomůcky. (MŠMT, 2013 – 2014, online)

## 5. Výzkumné šetření

Veškerá data, která jsem získala, byla použita s ohledem na zachování anonymity a ochranu osobních údajů chlapce, proto v příloze č. 1 uvádím nevyplněný informovaný souhlas v jeho plném znění. Skutečné jméno pozorovaného chlapce se zřetelným postižením jsem pozměnila na jméno Michal. O rodiči se zmiňuji jako o zákonném zástupci chlapce. V rozhovorech s pedagožkami neuvádím jejich jména, ale označuji je jako Pedagožka A a Pedagožka B.

### 5.1 Cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem mé bakalářské práce je vytvořit návrh pracovního postupu skupinového nácviku a posilování prosociálních dovedností u dětí se zřetelným postižením v předškolním věku s rozpracovaným tématem o komunikaci a sociálních vztazích v rámci školního vzdělávacího programu Mateřské školy pro zřetelně postižené v Českých Budějovicích.

**Dílčí cíl 1:** Prostřednictvím rozhovoru s pedagožkami se dozvědět více informací o chlapci a dle jejich doporučení zjistit témata, která budou následně rozpracována do pracovních listů.

**Dílčí cíl 2:** Pod vedením pedagožek zábavnou formou a prostřednictvím her vést činnosti, které by pomohly dětem se zřetelným postižením k rozvoji prosociálních dovedností a jejich následnému procvičování.

**Dílčí cíl 3:** Vytvořit pracovní listy, které budou přínosem pro děti se zřetelným postižením k rozvoji jejich prosociálních dovedností.

**Dílčí cíl 4:** Prostřednictvím pozorování dětí v MŠ pro zřetelně postižené v Českých Budějovicích ověřit během dvou týdnů návrh pracovního postupu nácviku prosociálních dovedností v praxi.

**Výzkumná otázka 1:** Jakým způsobem lze získat informace o chlapci se zrakovým postižením a jaká témata bych mohla rozpracovat do pracovních listů?

**Výzkumná otázka 2:** Jaké hry a činnosti lze využít pro děti se zrakovým postižením pro rozvoj prosociálních dovedností?

**Výzkumná otázka 3:** Jakým způsobem lze zapojit děti se zrakovým postižením do her a činností?

**Výzkumná otázka 4:** Jakým způsobem lze ověřit pracovní listy?

## 5.2 Technika sběru dat

Pro bakalářskou práci jsem použila metodu kvalitativního výzkumu. „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.*“ (Švaříček, Šed'ová a kol. 2007, s. 17) Hendl (2012 s. 48) dodává, že „*V typickém případě kvalitativní výzkumník vybírá na začátku výzkumu téma a určí základní výzkumné otázky. Otázky může modifikovat nebo doplňovat v průběhu výzkumu, během sběru a analýzy dat.*“

## 5.3 Metody výzkumu

Pro získání dat jsem použila metodu polostandardizovaného rozhovoru. „*Cílem hloubkového a polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu (...)*“ (Švaříček, Šed'ová a kol. 2007, s. 13) Autoři dále dodávají, že „*(...) polostrukturovaný rozhovor vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek (...)*“ (Švaříček, Šed'ová a kol. 2007, s. 160)

Jelikož jsem neměla k dispozici diktafon, nahrávala jsem rozhovory s pedagožkami na digitální kameru. Rozhovory byly pořízeny vždy se souhlasem pedagožek. Tyto rozhovory byly po nahrání zpracovány do elektronické písemné podoby. Z důvodu nesouhlasu pedagožek a také sdělení některých citlivých osobních údajů, není obrazová

a zvuková stopa součástí mé bakalářské práce. V příloze č. 2 uvádím přepisy rozhovorů. Tyto přepisy zveřejňuji se souhlasem obou respondentek.

Další metodou, kterou jsem v mé bakalářské práci použila, byla metoda zúčastněného pozorování dětí se zrakovým postižením a přímá práce s nimi. Součástí pozorování byly i pozorovací kategorie, které jsem vytvořila a následně zaznamenala do záznamového archu pro pozorování (Záznamový arch viz příloha č. 3) „*Zúčastněné pozorování můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu (...)*“ (Švaříček, Šed'ová a kol. 2007, s. 143) Hendl (2012, s. 193) dodává, že „*Zúčastněným pozorováním je možné popsat, co se děje, kdo nebo co se účastní dění, kdy a kde se věci dějí, jak se objevují a proč (...)* Pozorovatel nefunguje jako pasivní registrátor dat, který stojí mimo předmětovou oblast, nýbrž se sám účastní dění v sociální situaci, v níž se předmět výzkumu projevuje.“

Jako další jsem uplatnila metodu sekundární analýzy osobních dat pozorovaného jedince. Informace, které jsem získala z dokumentace, byly následně použity v kazuistice.

## **5.4 Popis výzkumného terénu**

Výzkum, pro mou bakalářskou práci, se uskutečnil v Mateřské škole pro zrakově postižené v Českých Budějovicích. Zřizovatelem této mateřské školy je Jihočeský kraj. Mateřskou školu tvoří jedna hlavní budova, ve které jsou čtyři třídy, Speciálně pedagogické centrum pro zrakově postižené, logopedické, rehabilitační a ortoptické pracoviště. K mateřské škole patří ještě jedna budova, která se nachází naproti hlavní budově. V této budově se nachází jedna třída. U mateřské školy se nachází i dětské hřiště a zahrada, které jsou součástí hlavní budovy. Po dobu mého výzkumu docházelo do mateřské školy 60 dětí, které byly rozděleny do čtyř tříd. Z důvodu probíhající rekonstrukce protější budovy byly děti z páté třídy rozděleny do ostatních čtyř tříd v hlavní budově, proto každou třídu navštěvovalo 15 dětí. Do mateřské školy jsou děti přijímány na písemnou žádost rodičů, na doporučení očního lékaře, případně výsledků

jiných odborných vyšetření, nedílnou součástí je i doporučení od Speciálně pedagogického centra pro zrakově postižené. O konečném zařazení dítěte, rozhoduje ředitel mateřské školy.

## **5.5 Charakteristika výzkumného souboru**

S paní ředitelkou jsme se domluvily, že budu docházet do třídy předškolních dětí ve věku 5 – 6 (7) let. Výzkumný soubor v mé bakalářské práci tvořily dvě pedagožky mateřské školy, jeden chlapec se zrakovým postižením a skupina vrstevníků v jeho třídě. Zákonného zástupce chlapce jsem o mém výzkumu informovala pomocí informovaného souhlasu, který byl mnou i zákonným zástupcem podepsán.

## **5.6 Realizace výzkumného šetření**

### **Předvýzkumné období**

Předvýzkumné období probíhalo v mateřské škole pro zrakově postižené v Českých Budějovicích od poloviny května do konce května 2014. Do třídy předškolních dětí ve věku 5 – 6 (7) let jsem docházela každý týden od pondělí do pátku. V předvýzkumném období jsem měla možnost pozorovat děti při volné hře i při dopolední řízené činnosti. Také jsem sledovala jak paní učitelky pracují s dětmi při řízených činnostech, abych mohla při ověřování pracovních listů pracovat s dětmi tak, jak jsou zvyklé, a zůstal zachován jejich denní program. Dále jsem si během pozorování vyhlédla jednoho šestiletého chlapce se zrakovým postižením, který by dle mého názoru potřeboval posílit prosociální dovednosti a upevnit své postavení ve skupině. Svůj názor jsem konzultovala i s pedagožkami, které s chlapcem pracují a obě mi potvrdily, že tento chlapec by potřeboval posílit sociální dovednosti i upevnit své postavení ve skupině.



**Předvýzkumné období:**

Rok	Měsíc											
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.
2014												

*Tabulka č. 1, Zdroj: Vlastní***Výzkumné období:**

Rok	Měsíc											
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.
2014												

*Tabulka č. 2, Zdroj: Vlastní***5.6.1 Analýza rozhovorů s pedagožkami mateřské školy**

**Pro vyhodnocení rozhovorů s pedagožkami jsem si stanovila následující kategorie:**

- Rozpracování oblasti rozvoje prosociálních dovedností ze školního vzdělávacího programu
- Socializace chlapce se zrakovým postižením do skupiny vrstevníků
- Charakteristika dítěte ve skupině dětí očima pedagoga
- Charakteristika skupiny dětí očima pedagoga

Nejdříve jsem vytvořila 11 otázek, které jsem následně dala pedagožkám k nahlédnutí, aby věděly, na co se jich budu ptát. Při rozhovoru jsem otázky pokládala dle předem sestaveného pořadí, které jsem vytvořila. (Rozhovorové otázky, které jsem pokládala pedagožkám, jsou uvedeny v příloze č. 4)

Na mou první otázku obě pedagožky shodně odpověděly, že prosociální dovednosti mají v mateřské škole dobře rozpracované. Pedagožka A ještě dodala, že pokud by něco rozvíjela, tak by to byla spolupráce, vzájemná kooperace a umění si pomáhat, ale tyto dovednosti by si spíše rozpracovala ve třídním vzdělávacím plánu nikoliv ve školním vzdělávacím programu. Při otázce „*Na jaké aktivity by bylo vhodné zaměřit pracovní listy?*“ jsem se od pedagožky A dozvěděla, že by bylo nejlépe zaměřit pracovní listy na vzájemnou spolupráci, na umění si pomáhat, naproti tomu pedagožka B uvedla, že by pracovní listy zaměřila na rozvoj jemné motoriky v oblasti oko – ruka. Paní učitelky se v odpovědi na otázku „*Jakým způsobem spolupracuje Vaše třída jako sociální skupina?*“ shodly, že jejich třída až na „*nějaké výkyvy*“ spolupracuje celkem dobře. Dále mi pedagožky doporučily téhož chlapce, kterého jsem si vytipovala při pozorování, a který by dle mého názoru potřeboval posílit své prosociální dovednosti a postavení ve skupině. Také jsem se dozvěděla, že by tento chlapec potřeboval posílit hlavně oblast sebedůvěry a spolupráce s ostatními. Na otázku, která se zaměřovala na respektování autorit dospělého a dodržování pravidel, obě pedagožky odpověděly, že chlapec autoritu dospělého respektuje. Pedagožka A dále dodala, že chlapec takzvaně zkouší, ale pokud ví, že má pevné mantinely, tak přes ně nejde. Pedagožka B zdůraznila, že se někdy hůře domlouvá s vrstevníky, například se dohadují o hračku a někdy musí i pedagog zasáhnout. Na úvod otázek, které se týkaly způsobu komunikace chlapce s pedagogy a dětmi a způsobu komunikace pedagogů a dětí s chlapcem, se obě pedagožky shodly, že nyní si myslí, že již komunikuje s dětmi a pedagogy dobře a pedagogové a děti s chlapcem komunikují dle jejich názoru bez problémů. Pedagožka A dále zdůraznila, že z důvodu řečové bariéry dříve chlapci rozuměla pouze ona s kolegyní. Na otázku spolupráce s ostatními dětmi odpověděla, že se hodně snaží a pokud ho to baví, tak u činnosti vydrží. Zdůraznila, že chlapec je někdy zbrklý a někdy někomu vezme hračku a uteče s ní, z čehož bývá paní učitelka velmi překvapena, ale

myslí si, že to chlapec nemyslí nijak zle. Pedagožka B dodala, že z důvodu vady řeči byla dříve komunikace u chlapce téměř nesrozumitelná. Chlapec dříve vydával pouze zvuky a opakoval slova, neuměl mluvit ve větách. Zdůraznila, že nyní došlo ke zlepšení v rozvoji řeči, chlapec již mluví ve větách a dokáže se s kamarády domluvit, někdy ovšem používá k dorozumívání ještě posunky. Dále jsem se dozvěděla, že chlapec má velmi rád pohybové, hudební a hudebně pohybové hry. Také má velmi rád písničky a tanec, což paní učitelky určily i jako aktivity, které chlapce zklidní. Na závěrečnou otázku „*Co dokáže chlapce nejlépe motivovat ke hře nebo dané činnosti ve skupině?*“ pedagožka A odpověděla, že určitě odměna, například, že si bude moci půjčit na zahradě koloběžku, dále uvedla, že ho dokáže motivovat sladká odměna. Zdůraznila, že někdy stačí i pochvala. Pedagožka B uvedla, že ho nejvíce motivuje hudba, zpěv a „*vhodná motivace všeobecně.*“

### **5.6.2 Analýza Školního vzdělávacího programu Mateřské školy pro zrakově postižené v Českých Budějovicích**

Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) výše zmíněné mateřské školy (dále jen MŠ), nabyl účinnosti 1. 9. 2012 s platností po dobu tří let. Dle výsledků evaluační činnosti je možné tento vzdělávací dokument pravidelně aktualizovat. Tento ŠVP byl zpracován dle norem, které stanovuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Na jeho tvorbě se podíleli všichni pedagogové MŠ. Při vytváření brali pedagogové v potaz i připomínky od rodičů, které do tohoto vzdělávacího dokumentu také zahrnuli. Tento ŠVP obsahuje identifikační údaje školy, obecnou charakteristiku školy, charakteristiku vzdělávacího programu, podmínky vzdělávání, vzdělávací obsah, doplňující programy a nabídku školy, evaluační činnost školy. Ve ŠVP jsem se blíže věnovala charakteristice vzdělávacího programu, kde je uvedena podkapitola „*Cesta k našim cílům*“, ve které jsem se vzhledem k zaměření mé bakalářské práce, podrobněji zaměřila na oblast rozvoje sociálních dovedností. V MŠ se kolektiv pedagogů dětem maximálně věnuje. Učí je sociálním dovednostem a empatii. Lidé spolu nezvládají správně komunikovat, a proto mnohdy dochází k nedorozuměním. Z tohoto důvodu učí pedagožky děti v MŠ vést správně dialog, nebát se sdělovat své pocity ať už pedagogům

či svým vrstevníkům, vyjadřovat a sdílet radost či smutek, říci nahlas své přání. V neposlední řadě je také důležité děti naučit, že se nemusí bát či stydět říci si o pomoc, protože každý z nás občas potřebuje s něčím pomoci. Při trápení či starostech je někdy těžké najít slova útěchy, ale je důležité umět dát druhému najevo, že na své trápení není sám. Nemusíme používat vždy slovní projevy, někdy stačí i pohlazení či objetí, abychom věděli, že se svými starostmi nejsme sami. Těmto situacím bychom se neměli vyhýbat, ale měli bychom děti učit, jak tyto situace zvládat a správně v nich komunikovat. (Zdroj: Školní vzdělávací program Mateřské školy pro zrakově postižené v Českých Budějovicích, 2012, online)

## **5.7 Kazuistika**

### **Chlapec Michal**

#### *Rodinná anamnéza*

V rodině jsou přítomny oční vady, strabismus a amblyopie. U dvou členů rodiny byl strabismus léčen operativně. Chlapec žije v neúplné rodině pouze s jedním zákonným zástupcem.

#### *Osobní anamnéza*

Chlapec je narozen v roce 2007. Šlo o třetí těhotenství matky. Toto těhotenství bylo rizikové. Chlapec byl o 2 týdny přenášen, narodil se ve 40. týdnu těhotenství. Po porodu byl z důvodu poruchy adaptace umístěn do inkubátoru, kde mu byl podáván kyslík. Následně byl chlapci zjištěn albinismus – okulokutánní forma, později byl chlapci geneticky potvrzen albinismus totální. Chlapec má vrozené oční vady. Jedná se o horizontální nystagmus, který chlapci stáčí oči doleva, astigmatismus, ke kterému se následně přidružila dalekozrakost, dále tupozrakost a střídavé šilhání. Michal má na obou očích + 4, 5 D. Astigmatismus je u chlapce léčen brýlovou korekcí. U chlapce se dále objevuje kompenzační postavení hlavy a světloplachost. Michalovou další diagnózou je ADHD, proto užívá pravidelnou medikaci Nootropil v kapkách. Chlapec dále trpí stomatologickým onemocněním (pevný retní uzávěr) a alergií na krémy.

Chlapec je v péči pediatra a je dále dispenzarizován u dětského neurologa, foniatra, logopeda, dětského psychiatra, stomatologa a dermatologa. Zákonnému zástupci chlapce bylo doporučeno zařazení Michala do vhodné oční mateřské školy, kde s ním bude moci být prováděn pleoptický a ortoptický výcvik. Chlapec má výrazně opožděné tempo v psychomotorice a psychosociálním vyžívání. Vývoj je opožděn, motorický vývoj je v normě. Michal začal sedět v 6. měsíci věku a chodit v 10. měsíci věku. První slova začal chlapec tvořit až po druhém roce života, poté se vyjadřoval v agramatických větách, která měla 3 – 4 slova. Jednoduché věty začal tvořit po čtvrtém roce života (chlapec je od tří let v péči logopeda).

Michal byl přijat do mateřské školy pro zrakově postižené v roce 2012. V září 2012 do této mateřské školy nastoupil. V mateřské škole dochází na logopedická cvičení a ortopticko – pleoptický výcvik. Při docházení na ortopticko – pleoptická cvičení byl chlapec občas lítostivý. Dle paní učitelky, spolupracuje se sestřičkou dobře, pokud je vhodně motivován.

Chlapec má nejraději hudebně pohybové hry, zpěv, tanec, dále hry, při kterých se závodí např. závody v běhu nebo na koloběžkách, jízdu na kole, velmi rád si zahraje fotbal.

#### *Speciální vzdělávací potřeby:*

U Michala je velmi důležité, aby měl při práci dostatečně osvětlený prostor, kde pracuje a také používání sklopné desky, kterou využívá jako podložku při činnostech, např. při kreslení. Dále je nutné používat jasné, jednoduché barvy a nevýrazný kontrast s pozadím. Obrázky a knihy by měly být přiměřeně velké a bez zbytečných detailů.

#### *Hrubá motorika:*

Michal se pohybuje koordinovaně (koordinace pohybů je rozvinutá), zvládá chůzi, běh, při chůzi do schodů a ze schodů střídá obě nohy, seskakuje ze schodu, přeskakuje překážku, jezdí na koloběžce. S dopomocí zvládne chůzi po zvýšené rovině, kop a hod, chytání míče, převaly z boku na bok, rytmus.

#### *Jemná motorika a senzomotorika:*

Chlapec zvládne postavit věž z kostek, otáčí stránky v knize, navlékne korálky na drátek, nit či šňůrku, nakreslí kruh, zvládne rozdělit předměty podle barev. S dopomocí zvládá zacházet s běžnými předměty, a koordinaci očních pohybů, v úchopu psacího náčiní a příboru se zlepšil (baví ho kreslit), ale vše je nutné s chlapcem opakovat. Michal nezvládá grafomotorická napodobení tvarů, jako je kříž a kosodélník, má potíže s motorikou artikulačních orgánů. Lateralita je u chlapce stále nevyhraněná – často střídá ruce (například při kolíčkové vkládance)

#### *Verbální schopnosti, řeč, komunikace a reakce na zvuk:*

Řeč je u chlapce, z důvodu vylomených zubů i celkově opožděného vývoje občas nesrozumitelná. Když Michal nastoupil do mateřské školy, používal pouze jednoslovné pokyny. Nyní již spojuje slova do jednotlivých vět. Pokud mu někdo nerozumí, snaží se větu znovu zopakovat či neverbálně ukázat. Zvládne doplnit slovo do verše, dokončit známé říkadlo (známá říkadla ho baví). Reakce na zvuk je dobrá a přesná.

#### *Průzkum okolí:*

Michal velmi rád zkoumá neznámé a nové věci, ale s doprovodem. S velkou chutí zkouší nové hry a prolézačky. Líbí se mu v každé třídě. Venku na hřišti se klidně zapojí i k úplně jiné školce, ale svůj doprovod si hlídá.

#### *Sociální adaptace:*

Chlapec má občas potíže zapojit se do kolektivu. Někdy někomu vezme hračku, či zboží stavbu z kostek nebo písku. Z tohoto důvodu ho někdy děti mezi sebe nechtějí přijmout. Je kamarádký, vyhledává spíše dívky. Rád pomáhá, ke svému okolí je všímavý. V navazování kamarádkých vztahů mu brání řečová bariéra, děti mu občas nerozumí. Tato bariéra komplikuje rozvoj kognitivních schopností i širší sociální začlenění dítěte. U Michala je důležité posilovat kamarádké vztahy.

#### *Chování:*

Michal je velmi srdečný, rád si hraje s dětmi. Nosí si z domova hračky, které však nechce půjčovat, až úzkostně si je střeží. Je spontánní a veselý. Pokud je vhodné

motivován, tak dobře spolupracuje a u práce vydrží. Občas si plačtivým tónem vynucuje, co chce. Zná ale dobře své hranice, přes které nejde a respektuje je.

*Samostatnost, sebeobsluha:*

Chlapec se při oblékání vždy dotazuje, zda je to správně (zapnuté knoflíky na bundě, boty na správné noze apod.). Sám si ale bundu nezapne, i když by to zvládl. Je zvyklý, že vše za něj dělá maminka. Na WC je samostatný, má vžity hygienické návyky.

*Potíže při vstupu do mateřské školy:*

Když Michal nastoupil do mateřské školy, největší problém představovala řečová bariéra. Chlapec nemluvil ve větách, používal pouze jednoslovné pokyny. Děti ani pedagožky mu z počátku nerozuměly. Rovněž nerespektoval autoritu dospělé osoby, vše se mu muselo několikrát zopakovat, než poslechl.

*Blízká budoucnost:*

Po prázdninách začne chlapec navštěvovat ZŠ praktickou v místě bydliště, do které byl po ročním odkladu, přijat. Základní školu praktickou bude chlapec navštěvovat na základě doporučení psychologa.

## **5.8 Popis objektivního stavu**

Michal je v mateřské škole vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu.

Individuální vzdělávací plán je popsán ve vyhlášce č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Je uveden ve druhé části s názvem Speciální vzdělávání v § 6, odstavec 1 – 4. Ve čtvrtém odstavci je uveden obsah individuálního vzdělávacího plánu pod písmeny a - g. (Úplné znění, ©2014, online)

### *Individuální vzdělávací plán*

U chlapce je nejdůležitější posilovat kamarádké vztahy, a aby byl vhodnou motivací zapojován do kolektivu dětí. Rovněž je u Michala velice důležité podporovat jeho sebevědomí při činnostech. Ačkoliv jsou Michalovy smysly rozvinuty, je důležité u chlapce smyslové vnímání dále rozvíjet. U sluchu je třeba zaměřit se na sluchové hry a rozvíjet fonemický sluch, dále zařazovat rytmizaci a melodizaci slov. Při rozvoji hmatového vnímání je důležité dbát na správné držení psacího náčiní, poznávat předměty hmatem. Bylo by dobré zařadit například vkládky či mozaiky. U chlapce je stále nevyhraněná laterální. Při sebeobsluze, hlavně při oblékání, je velice důležité, aby si vše chlapec dělal sám a naučil se tak větší samostatnosti. Pro rozvoj pracovních dovedností je u Michala velice důležité procvičovat grafomotoriku. Při grafomotorických cvičeních zařazovat uvolňovací cviky, zaměřovat se na rozvoj figurální kresby. I když má chlapec vžity hygienické návyky je potřeba u něj tyto návyky posilovat, dále je důležité rozvíjet návyky při stolování a sebeobsluhu. Pro rozvoj zrakového vnímání je třeba zařazovat třídění předmětů podle barev, tvaru a velikosti, skládání puzzlí, navlékání korálků, skládky dle vzoru, hrát hry pro rozvoj orientace na ploše a v prostoru, rozvíjet koordinaci oko – ruka, střídat náročnější a odpočinkové činnosti. U rozumových schopností je u Michala nejdůležitější rozvoj řeči a motoriky artikulačních orgánů, dále rytmizace slov (básně, písně, říkadla), rozvoj slovní zásoby (například pomocí obrázkových knížek), umět poslouchat a vnímat text, znát své jméno a bydliště, rozvoj předmatematických představ – více x méně, pravá x levá, poznávání geometrických tvarů.

### *Michalův denní program v MŠ:*

Michal přichází do školky v 7:30 v doprovodu maminky. Do 8:30 probíhá ve třídě volná hra, kdy si děti hrají například v dětské kuchyňce, se stavebnicí, prohlíží si knihy či časopisy, hrají si s hračkami apod.

V 8:40 děti začínají uklízet hračky. Po úklidu každé dítě provede osobní hygienu a připraví se na dopolední svačinu. Před svačinou vždy paní učitelka, která má ranní směnu, určí dvojici dětí, která bude mít službu. Služba nalévá dětem kávu, mléko či kakao ze džbánu a při vycházce chodí vždy první. Při svačině se Michal učí připravit si



svačinu (dát si pečivo a ovoce či zeleninu na tácek a odnést si ho ke stolu, dojít si pro hrneček, natočit si z várnice čaj a plný hrneček si opatrně odnést ke stolu). U stolu se dále učí namazat si sám chléb či rohlík, držet správně nůž a správné návyky při stolování (popřát dobrou chuť, nemluvit s plnými ústy, vstát od stolu, až je svačina dojedená a ústa jsou prázdná apod.).

Po svačině následuje pedagogicky řízená činnost, která probíhá do 10:15. Pedagog určí, jaké aktivity budou probíhat. Například může vybrat pracovní či výtvarnou činnost nebo se může rozhodnout, že se budou hrát pohybové, hudební či hudebně pohybové hry. Michal se těchto činností zúčastňuje velmi rád, obzvláště pohybových a hudebních her. Při pedagogicky řízených činnostech jsou děti připravovány na povinnou školní docházku. V některé dny během těchto řízených činností odchází Michal na ortopticko – pleoptická a logopedická cvičení. Při ortoptické léčbě či diagnostice jsou užívány speciální přístroje jako je Cheioskop, Synoptofor, Rémyho separátor, zrcadlový stereoskop či mřížka na čtení. **Cheioskop** se využívá k ortoptickým cvičením. Jedná se o obkreslování obrázků na vodorovné podložce. **Synoptofor** má dva tubusy, které jsou odděleny. Do těchto tubusů jsou vkládány obrázky, které musí dítě spojit. Tento přístroj se využívá k ortoptickému cvičení, ale také k diagnostice. **Rémyho separátor** je přístroj, který je tvořený neprůhlednou přepážkou. Tato přepážka slouží k oddělení zorného pole obou očí. Jeden konec přístroje je přiložen k nosu, druhý konec je vzdálen 30 cm. Na druhém konci jsou dva otvory, ve kterých jsou dva průhledné, ale odlišné obrázky, např. na jednom obrázku je kolo a na druhém kříž. Dítě hledí do dálky a má za úkol oba obrázky spojit, tak, aby byl kříž v kole. **Zrcadlový stereoskop** je velmi podobný práci cheioskopu. Zrcadlový stereoskop je podložka s dvěma díly. Přepážka je umístěna mezi oběma očima. Na jedné straně přepážky se nachází zrcadlo, díky kterému může dítě spojit obrázky z obou polovin podložky. **Mřížku na čtení** lze využít, pokud budeme chtít u dítěte upevnit jednoduché binokulární vidění. Tato mřížka se nachází mezi čteným textem a očima. Dítě, které má jednoduché binokulární vidění v pořádku, přečte text bez problémů, ale dítě s narušeným jednoduchým binokulárním viděním má problémy s částmi písmen, které se mu v textu ztrácí. (Mezinárodní sdružení optiků a optometristů, online)

V 10:15 se děti ve třídě napijí, provedou osobní hygienu a jdou se do šatny oblékat, protože je čas na vycházku či dovádění na hřišti a na zahradě. Při oblékání je u Michala důležité dát mu více prostoru, aby se naučil větší samostatnosti (obléknout si sám bundu, zapnout si zip či knoflíky apod.). Na hřišti si chlapec vždy nejraději půjčuje velkou koloběžku s oranžovými řídítky. Pokud je tato koloběžka zarovnána jinými, trvá stále na tom, že chce tuto koloběžku a jinou ne. Na zahradě se vyskytují různé situace, které se chlapec musí snažit vyřešit sám. Například, přiběhne za ním jiný chlapec a začne se s ním tahat o koloběžku, na které zrovna Michal jezdí. V 11:15 začínají děti uklízet hračky a poté odchází zpět do školky.

Po příchodu do školky se děti v šatně svléknou, provedou osobní hygienu a jdou si sednout ke stolečku k obědu. Při obědě se Michal rovněž učí správné návyky při stolování a správné držení příboru. Po obědě přichází pro Michala maminka a odchází domů.

## **6. Pracovní materiál**

V této kapitole se zabývám vytvářením pracovních listů, které se zaměřují na rozvoj prosociálních dovedností u dětí se zrakovým postižením v předškolním věku.

### **6.1 Tvorba pracovních listů**

Tvorba pracovních listů začala ve druhé polovině předvýzkumného období. Po dobu tří týdnů jsem každý den docházela do mateřské školy pro zrakově postižené, abych se seznámila s dětmi ve třídě a zjistila, pro které dítě v předškolním věku budu vypracovávat pracovní listy na rozvoj prosociálních dovedností. Témata pro pracovní listy jsem volila i na základě rozhovorů s pedagožkami. Při konzultaci jsme se s pedagožkami shodly, u kterého dítěte by bylo potřeba rozvíjet prosociální dovednosti a upevňovat postavení ve skupině. Paní učitelky mi v rozhovorech navrhly oblasti z prosociálních dovedností, které by byly u chlapce potřeba rozvíjet. Na základě jejich doporučení jsem zpracovala 5 pracovních listů, ve kterých jsem se postupně zaměřila na nácvik pozdravu a oslovení, rozvoj sebedůvěry a důvěry v druhého, posilování vztahu mezi dětmi, vzájemnou spolupráci a rozvoj umění si pomáhat.

Při vytváření pracovních listů jsem dbala na fáze pedagogického procesu, které jsou uvedeny na webových stránkách Ucelené rehabilitace (online). Jedná se o fáze: motivační, expoziční, fixační a diagnostické.

Pracovní listy byly také vytvořeny podle těchto základních pedagogických principů: princip cílevědomosti, princip soustavnosti, princip aktivity, názornosti, uvědomělosti, trvalosti, přiměřenosti, emocionálnosti a princip všestrannosti. (Ucelená rehabilitace, online)

#### **Struktura pracovních listů**

Všechny pracovní listy mají totožnou strukturu. V každém pracovním listu se nacházejí tyto části:

- Název aktivity
- Cílová skupina
- Vzdělávací cíl
- Personální zabezpečení
- Motivace
- Možná rizika
- Pomůcky
- Časová dotace
- Místo
- Postup při aktivitě
- Procvičování
- Obměna hry
- Evaluace pracovního listu (Reflexe od pedagoga)

## **6.2 Způsob ověření pracovních listů**

Pracovní listy jsem ověřovala v Mateřské škole pro zrakově postižené v Českých Budějovicích, ve třídě předškolních dětí ve věku 5 – 6 (7) let. Den před každou aktivitou jsem paní učitelce, která měla mít ranní směnu, ukázala pracovní list a vysvětlila jsem, jak by měla hra probíhat. Do aktivity jsem vždy zapojila všechny děti, které byly ten den přítomny ve třídě. Pracovní listy jsem ověřovala postupně po dobu několika týdnů. Při ověřování pracovních listů jsem nejdříve zvolila vhodnou motivaci pro děti dle aktivity, kterou jsem právě ověřovala. Poté jsem dětem vysvětlila pravidla hry a po zopakování pravidel hry dětmi jsme se přesunuli ke hře. Při hře jsem děti pozorovala. Součástí pozorování byly i pozorovací kategorie, které jsem vytvořila a následně zaznamenala do záznamového archu pro pozorování (Záznamový arch viz příloha č. 3)

*Způsob ověřování pracovních listů probíhal následovně:*

Aktivita v **Pracovním listu č. 1** (příloha č. 5), kterou jsem nazvala „Na jména“ byla zaměřena na nácvik rozlišení hlasů chlapec / dívka, pozdravení, oslovení dětí jmény a na rozvoj sluchového vnímání. Úkolem hádajícího dítěte bylo, aby pouze podle sluchu uhádlo jméno kamaráda, který mluví. Před hádáním jsem dětem zavázala oči šátkem, takže se děti musely opravdu spolehnout pouze na sluch. Při obměně hry, kdy mluvilo více dětí najednou, vždy děti hádajícího kamaráda jednohlasně pozdravily a oslovily jménem. Úkol hádajícího dítěte byl totožný.

**Pracovní list č. 2** (příloha č. 6), který jsem pojmenovala „Hádej, kdo mluví“ se stejně jako pracovní list č. 1 zaměřoval na nácvik rozlišení hlasů chlapec / dívka, pozdravení, oslovení dětí jmény a rozvoj sluchového vnímání. Při této aktivitě bylo úkolem dítěte zazpívat před hádajícím dítětem kousek písničky, či říci kousek říkanky. Úkolem hádajícího dítěte, které mělo zavázané oči šátkem, bylo uhádnout, který kamarád mu zpívá a říci jeho jméno. Při obměně této hry zpívalo více dětí najednou, úkol hádajícího dítěte zůstával stále stejný.

**Pracovní list č. 3** (příloha č. 7) nesl pracovní název „Dobrodružná cesta do tajemného lesa“ a byl zaměřen na rozvoj sebedůvěry a důvěry v druhého, posilování vztahu mezi dětmi a na rozvoj vnímání vlastního těla. Po lese děti chodily ve dvojici. Jeden z dvojice měl vždy zavázané oči, druhý dělal svému kamarádovi průvodce. Dvojice dětí měla za úkol projít úspěšně a hlavně bezpečně překážkovou dráhou až do cíle. Při cestě lesem dvojice dobrodruhů potkávala různá lesní zvířátka, lesní strašidla a stromy, které předváděly ostatní děti.

**Pracovní list č. 4** (příloha č. 8) s pracovním názvem „Poznáš zvíře po zvuku?“ posiloval u dětí vzájemnou kooperaci, sluchové vnímání a nácvik koncentrace. Úkolem dětí bylo, až uslyší zvuk zvířete, zvednout se potichu ze země a přijít mi zvířátko, kterému zvuk náleží, pošeptat, aby mohly hádat i ostatní děti. Po správném určení zvuku, jsme si ukázali obrázek zvířátka a řekli jsme si, jak se říká „mamince“ (samici), „tatínkovi“ (samci) a mládětku.

**Pracovní list č. 5** (příloha č. 9) s pracovním názvem „Poznáš mě?“ upevňoval spolupráci mezi dětmi, rozvíjel umění si pomáhat a také rozvíjel taktilní vnímání. V této hře vždy hádala trojice dětí různé předměty po hmatu. V hádání jim vždy pomáhal jeden kamarád, který jim předmět popsal. Úkolem hádajících dětí bylo uhádnout, o jaký předmět jde.

### **6.3 Praktické ověření pracovních listů**

Pracovní listy jsem ověřovala v rámci dopolední řízené činnosti s dětmi ve věku 5 – 6 (7) let. Ověřování pracovních listů probíhalo tři týdny. Někdy se stalo, že jsem měla připravenou aktivitu, ale většina dětí byla na očních či jiných cvičeních a ve třídě zůstaly například pouze čtyři děti, tak jsem ověřování pracovního listu, po dohodě s paní učitelkou, přesunula na jiný den. Celkem jsem ověřovala 5 pracovních listů. (Průběh praktického ověřování pracovních listů, viz příloha č. 10)

Když jsem pracovala s dětmi, paní učitelka, která měla zrovna ranní směnu, byla u jednotlivých aktivit vždy přítomna. Někdy se stalo, že děti byly neposedné, tak paní učitelka děti usměrnila. Do aktivity jsem zapojila vždy všechny děti, které byly ve třídě. Pomůcky, které jsem ke hře potřebovala, jsem si vždy vzala k sobě, abych pro ně nemusela nikam odbíhat během hry. Nejdříve jsem děti motivovala společným povídáním, při kterém jsem děti navedla na téma pracovního listu. Po motivaci následovalo vysvětlení pravidel hry, po vysvětlení pravidel jsem děti vždy požádala, aby mi pravidla hry zopakovaly, abych měla jistotu, že pravidlům hry rozumí. Při ověřování pracovních listů, jsem se s dětmi pohybovala v herní části na koberci.

## 7. Shrnutí výsledků pozorování

Do mateřské školy pro zrakově postižené v Českých Budějovicích jsem docházela od půlky května do konce června 2014.

Abych mohla vyhodnotit pozorování, stanovila jsem si následující kategorie:

- Porozumění
- Pozornost
- Zájem o hru z hlediska jedince; zájem o hru z hlediska skupiny
- Nezájem o hru z hlediska jedince; nezájem o hru z hlediska skupiny
- Verbální komunikace
- Neverbální komunikace

### **Porozumění**

Žádné z dětí nemělo potíže s porozuměním pravidel hry. Nejdříve jsem dětem pravidla řekla já a zeptala jsem se dětí, zda pravidlům rozumí. Když děti odpověděly, že ano, požádala jsem je, aby mi pravidla znovu zopakovaly, tak jsem nabyla jistotu, že děti pravidlům opravdu rozumí. V jedné aktivitě se stalo, že dvě děti pravidla porušily, proto jsem těmto dětem v průběhu hry položila kontrolní otázku, abych zjistila, proč pravidla porušily. Po odpovědi těchto dětí jsem zjistila, že pravidlům porozuměly a porušily je pravděpodobně proto, že chtěly říci odpověď jako první, nikoliv, že by tím chtěly pokazit hru ostatním. Poté probíhalo vše v pořádku, ale po chvíli totéž udělaly další dvě děti, postupovala jsem stejně, jako v předchozím případě a po správných odpovědích dětí na kontrolní otázku, jsem všechny děti znovu upozornila, jaká jsme si spolu stanovili pravidla a že by bylo dobré je po celou dobu hry dodržovat. Po upozornění již všechny děti pravidla dodržovaly.

### **Pozornost**

Děti se na hru soustředily a při vysvětlení pravidel mě pozorně poslouchaly, aby zjistily, jakou hru budou hrát a co bude jejím cílem. Vypozorovala jsem, že děti jsou schopné plně se soustředit po dobu třiceti minut, poté již jejich pozornost klesala.

Bývaly unavené, rozjívěné a nedávaly pozor. Unavenost dávaly děti najevo většinou neverbálně. Verbálně se to projevovalo tak, že děti byly rozjívěné a bavily se nahlas s kamarádem.

### **Zájem**

Chlapec měl zájem o všechny aktivity. Všech se zúčastnil. Zájem chlapce o aktivity byl patrný, vždy pozorně poslouchal, aby věděl, jakou hru budeme hrát. U ostatních dětí jsem rovněž spatřovala zájem o hry. Kromě jedné aktivity, kdy dvě děti nechtěly spolupracovat již při vysvětlování pravidel a raději se bavily mezi sebou. Ale myslím si, že se dětem spíše nechtělo zrovna poslouchat, než že by neměly zájem o hru, protože do dění se poté obě děti zapojily. Zájem dětí o hry byl vyjádřen i tím, že po aktivitách se děti ptaly, kdy budeme hrát další hry.

### **Nezájem**

Jak u Michala, tak u ostatních dětí hrála velkou roli únava. Při dvou hrách jsme přesáhli časovou dotaci třiceti minut. Po uplynutí této doby již u dětí začala klesat pozornost a neměly takový zájem o hru jako na počátku.

### **Verbální komunikace**

Během vysvětlování pravidel se u jedné aktivity stalo, že si jedno dítě začalo nahlas povídat se svým kamarádem, ale ostatní děti je začaly okřikovat, ať jsou potichu, že chtějí vědět, jakou hru budou hrát a co budou dělat. Na mou otázku děti odpovídaly, zda rozumí či nerozumí pravidlům hry. Vždy odpověděly, že rozumí, proto poté, na mou výzvu, vlastními slovy pravidla zopakovaly. Při hrách spolu děti komunikovaly bez potíží.

### **Neverbální komunikace**

Neverbálním projevem, který dokazoval, že děti poslouchají, byl například klidný sed dětí (nepoposedávaly, nebavily se s kamarádem) a všechny děti měly natočené hlavy směrem ke mně. Když děti okřikovaly kamarády během vysvětlování pravidel, kromě slovních projevů dávaly rozhořčení najevo i neverbálně. Rozzlobení vyjadřovaly mimikou a gesty. Ve hře děti Michalovi vyjádřily podporu tak, že mu vždy zatleskaly,



na což Michal vždy reagoval radostně a s úsměvem. Chlapec ostatním dětem také tleskal.

## **7.1 Přínos pracovních listů**

Vypracované pracovní listy zůstanou k dispozici pedagogům z mateřské školy pro zrakově postižené v Českých Budějovicích, ale také by mohly být k dispozici pedagogům integrujícím předškolní děti se zrakovým postižením v hlavním vzdělávacím proudu. Pracovní listy mohou využít i pedagogové pracující v běžných mateřských školách při práci s intaktními dětmi.

Z rozhovorů s pedagožkami vyplynulo, že originální a nově vytvořené pracovní listy, které byly zaměřeny na zlepšení prosociálních dovedností - nácvik pozdravu a oslovení, rozvoj sebedůvěry a důvěry v druhého, posilování vztahu mezi dětmi, vzájemnou spoluprací a rozvoj umění si pomáhat by pro ně byly velmi prospěšné, protože pracovních listů na prosociální dovednosti je nedostatek.

Myslím si, že nejvíce přínosný byl pracovní list č. 3, ve kterém si děti musely hodně pomoci a spolupracovat. I když to ze začátku nešlo moc dobře, v průběhu hry došlo k velkému zlepšení. Děti pochopily, že pokud nebudou spolupracovat a nebudou si pomáhat, nemohou nikdy dojít k cíli. Nejlepší zpětnou vazbou pro mě bylo vidět, že se děti naučily vzájemně si pomáhat, což mi udělalo velkou radost.

## 8. Diskuze

Dle mého názoru je u dětí v předškolním věku velmi důležitá hra, obzvláště hra kooperativní a imaginativní, a proto bychom je měly u dětí podporovat. Jak uvádí Newman (2004, s. 129) při kooperativní hře se „*děti dohodnou na tom, co budou dělat a jak to budou dělat. Spory a neshody bývají schopny řešit samy. Už umějí čekat, střídají se, umějí se dělit o své věci.*“ Dále také uvádí, že při imaginativní hře si děti zkouší sociální situace a o tomto typu hry dále říká: „*Děti při ní ztvárňují jak situace, které již prožily, tak i situace dosud neznámé. Pro děti je proto velmi důležité stýkat se s vrstevníky a společnou hrou si přehrávat různé situace.*“ (Newman, 2004, s. 129) Při ověřování pracovních listů jsem si ověřila, že je velmi důležitá koncentrace dítěte, jelikož při dvou aktivitách, které trvaly o něco déle, než jsem původně plánovala, byla na dětech vidět únava a již opadal zájem o hru. „*Vlivem nedostatku stimulace a zkušeností bývá pozornost v předškolním věku nedozrálá, slabě koncentrovaná, povrchní a často se hůře upoutává.*“ (Keblová, 1998, s. 13 – 14) Myslím si, že je velmi důležité, aby děti měly nastaveny hranice tak, aby věděly, kam ještě mohou zajít a kam už ne, což je ve shodě s Newman (2004 s. 127 – 128), která uvádí, že „*(...) děti potřebují vědět, kde přesně jsou hranice správného a přijatelného chování. A samozřejmě zkouší, zda lze hranice posunout o kousek dál. Když zjistí, že jsou hranice pevné, uklidní je pocit bezpečí, přestanou zkoušet hranice posunovat a ochotně se jim podřídí. (...) Stane – li se, že rodiče přesně nevymezí pravidla a nejsou při jejich interpretaci důslední, děti je musejí složitě zjišťovat a proces přizpůsobování se pravidlům zpravidla trvá déle. Děti tedy poznávají svět nejen pozorováním a experimentováním, ale i testováním hranic a ověřováním si pravidel.*“

Dle mého názoru je velmi důležité přistupovat ke každému dítěti individuálně a nesrovnávat děti mezi sebou, což ne vždy rodiče či pedagogové dělají. Děti jsou velmi citlivé, a pokud je někdo bude srovnávat s dětmi, které jsou v určitých oblastech šikovnější, mohou se u nich později dostavit pocity méněcennosti. Jak uvádí Bednářová a Šmardová (2007, s. 55 – 56) „*Citový a sociální vývoj ovlivňuje celá řada faktorů, proto jsou v této oblasti mezi dětmi poměrně velké rozdíly. (...) V přístupu k dítěti,*

*v požadavcích na něj je třeba uvědomovat si tyto souvislosti a postupovat citlivě. (...) ...platí, že každé dítě má jiné předpoklady, možnosti, tempo vývoje a jiné potřeby. “*

Dle Bednářové a Šmardové (2007, s. 58) by dítě v pěti až šesti letech mělo umět pozdravit, rozloučit se, odpovídat na otázky apod. V průběhu mého pozorování jsem zjistila, že toto tvrzení nesouhlasí, protože tyto dovednosti nebyly u všech dětí samozřejmostí, proto jsem první dva pracovní listy zaměřila právě na nácvik pozdravu a oslovení. Tyto dva pracovní listy dětem pomohly, aby si uvědomily, že je důležité umět pozdravit a také se oslovit. Podle mého názoru je velmi důležité, jaký mají rodiče vztah se svým dítětem, kolik času mu věnují, jak mu naslouchají. Nedostatečná vazba mezi rodiči a dítětem se může negativně podepsat v jeho vývoji, obzvláště v oblasti citové a sociální., jak také uvádí Bednářová a Šmardová (2007, s. 55).

Bednářová a Šmardová (2007, s. 58) uvádějí, že se u dítěte mezi pátým až šestým rokem, rozvíjí smysl pro dokončení započaté práce, pomoc druhým apod. Dle mého názoru je pro dokončení započaté práce důležitá motivace na počátku činnosti, pokud je dítě vhodně motivováno, vydrží u činnosti až dokonce. Důležitá je vhodně nastavená doba, jak bude činnost trvat. U her, které můžeme také využít k výchově, nebo terapii si myslím, že je motivace nejdůležitějším činitelem, jak uvádí Bednářová a Šmardová (2007, s. 60) „*Záměrně motivované hry lze také využít k výchovným a terapeutickým účelům (...projevování empatie, navozování kontaktu, spolupráce...)*

## Závěr

Předložená bakalářská práce se zabývala tématem rozvoje prosociálních dovedností u dětí se zrakovým postižením v předškolním věku.

Hlavním cílem mé bakalářské práce bylo vytvořit návrh pracovního postupu skupinového nácviku a posilování prosociálních dovedností u dětí se zrakovým postižením v předškolním věku s rozpracovaným tématem o komunikaci a sociálních vztazích v rámci školního vzdělávacího programu Mateřské školy pro zrakově postižené v Českých Budějovicích. Ke zjištění informací k vytváření pracovních listů jsem uskutečnila rozhovory s pedagožkami, které s chlapcem pracují. Dále jsem provedla analýzu osobních dat pozorovaného chlapce, ze kterých jsem získala důležité a potřebné informace ke zpracování kazuistiky. Následně jsem ověřovala pracovní listy dle kategorií, které jsem si pro pozorování na začátku stanovila.

Jelikož jsem se v mé práci zabývala prosociálními dovednostmi, zaměřila jsem se v pracovních listech na následující oblasti: nácvik pozdravu a oslovení, rozvoj sebedůvěry a důvěry v druhého, posilování vztahu mezi dětmi, vzájemnou spolupráci a rozvoj umění si pomáhat.

Výzkumné šetření bylo realizováno v Mateřské škole pro zrakově postižené v Českých Budějovicích. Výzkum probíhal také ve spolupráci s pedagožkami výše zmíněné mateřské školy. V této mateřské škole jsem realizovala i ověřování pracovních listů. Původně jsem plánovala ověřit pracovní listy během dvou týdnů, ale z důvodu přesunu některých aktivit na jiné dny, trvalo ověření nakonec tři týdny. Aktivity jsem musela přesouvat z důvodu nízkého počtu dětí ve třídě, když po skupinkách odcházely na různá cvičení.

Výsledky výzkumu ukázaly, že všechny pracovní listy lze použít pro posílení prosociálních dovedností a upevnění zrakově postiženého jedince ve skupině. Děti se naučily pomocí pracovních listů č. 1 a 2 zdravít a oslovovat se jmény. Ostatní pracovní listy by mohly dětem pomoci v rozvoji sebedůvěry a důvěry v druhého, v posilování vztahu mezi nimi, v rozvoji vzájemné spolupráce a v neposlední řadě také v umění si pomáhat.

V mateřské škole pro zrakově postižené, kde jsem výzkum realizovala, se často stalo, že byl program třídy narušen příchodem pracovníc a odchodem dětí, které si pracovníce braly na různá cvičení (ortopticko – pleoptická cvičení, rehabilitaci apod.) Stejný zmatek nastával, když se děti z těchto cvičení vracely. Jelikož si pracovníce braly děti po skupinkách, odehrávalo se toto přesouvání během řízených činností několikrát. Toto přesouvání mělo negativní dopad při ověřování pracovních listů, jelikož potom zůstalo ve třídě málo dětí, a proto jsem nemohla zrealizovat aktivitu, kterou jsem měla připravenou. Paní učitelky se i přesto velmi snaží, aby řízené činnosti probíhaly smysluplně a aby děti neodcházely v průběhu právě probíhající aktivity, což se bohužel ne vždy podaří.

Výsledkem mé bakalářské práce je originální pracovní materiál, který zůstává k dispozici pedagogům mateřské školy pro zrakově postižené v Českých Budějovicích, ale také by mohl být k dispozici pedagogům integrujícím předškolní děti se zrakovým postižením v hlavním vzdělávacím proudu. Rovněž je mohou využít i pedagogové, kteří pracují v běžných mateřských školách s intaktními dětmi.

Uvědomuji si, že vytvořené pracovní listy jsou z mého pohledu prvním ověřeným materiálem pro rozvoj prosociálních dovedností u dětí se zrakovým postižením, který by mohl být dále rozpracován. Z mého pozorování při činnostech a ověření pracovních listů vyplývá, že by bylo prospěšné a užitečné pro děti se zrakovým postižením předškolního věku uskutečňovat v rámci speciálně pedagogické podpory pravidelný a systematický nácvik sociálních a komunikačních dovedností.

## Seznam použitých zdrojů:

1. ABZ Slovník cizích slov. *ABZ Slovník cizích slov* [online]. © 2005-2014 [cit. 2014-08-11]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/antisocialni-chovani>
2. Albinismus.cz. *Albinismus.cz* [online]. 2009 [cit. 2014-08-05]. Dostupné z: <http://albinismus.cz/index.php?clanek=2>
3. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Ilustrace Richard Šmarda. Brno: Computer Press, 2007, iv, 212 s. Dětská naučná edice. ISBN 978-802-5118-290.
4. BROŽEK, Břetislav. *Domácí oční lékař*. Vyd. 1. Praha: Ivo Železný, 1998, 116 s. Knížky dostupné každému. ISBN 80-237-1945-9.
5. DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: Dětská kresba z pohledu psychologie*. 1. vydání. Jaroslav Šturma. Alena Lhotová, Hana Prousková. Praha: Portál, 2001, 206 s. ISBN 80-7178-449-4
6. GRELLOVÁ, Nina Sergěj LITVINOV a [přel. Monika MULKOVÁ]. *Vidím bez brýlí: (přirozené metody zlepšení zraku)*. Krakov: Akasha, 2000. ISBN 83-904-4528-X
7. HAMADOVÁ, Petra, Lea KVĚTOŇOVÁ a Zita NOVÁKOVÁ. *Oftalmopedie: Texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vydání. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-159-1.
8. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012, 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6.
9. HYCL, Josef. *Šedý zákal: informace pro pacienty*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2000, 15 s. ISBN 80-725-4071-8.
10. HYCL, Josef. *Šilhání a tupozrakost: informace pro pacienty*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2000, 15 s. ISBN 80-725-4088-2.
11. JANKOVSKÝ, Jiří. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. 2. dopl. vyd. Praha: TRITON, 2006. ISBN 80-7254-730-5.

12. KEBLOVÁ, Alena. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. 2. upr. vyd. Praha: Septima, 1998, 91 s. ISBN 80-7216-051-6.
13. KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003, 125 s. ISBN 80-239-0082-X.
14. KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea. *Oftalmopedie*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 2000, 70 s. ISBN 80-85931-84-2.
15. LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.
16. LUDÍKOVÁ, Libuše. *Kombinované vady*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, 140 s. ISBN 80-244-1154-7.
17. MACKONCHIEOVÁ, Alison. *První rok vašeho dítěte měsíc po měsíci: Praktická příručka*. Praha: Svojtka & Co., 2001. ISBN 80-7237-354-4.
18. Mateřská škola pro zrakově postižené. *Školní vzdělávací program* [online]. České Budějovice, 2012 [cit. 2014-08-11]. Dostupné z: <http://www.ocnims.cz/upload/vladkaReslova/svp.pdf>
19. MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa, základní duševní potřeby dítěte, dítě a lidský svět*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 182 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.
20. *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: MKF*. 1. české vyd. Překlad Jan Pfeiffer, Olga Švestková. Praha: Grada, 2008, 280 s. ISBN 978-80-247-1587-2.
21. Mezinárodní sdružení optiků a optometristů. *Mezinárodní sdružení optiků a optometristů* [online]. 2012 [cit. 2014-04-22]. Dostupné z: <http://www.sdruzenioptiku.cz/sdruzenioptiku/fr.asp?tab=sdruzenioptiku&id=81&burl=&pt=AK>
22. MODLINGEROVÁ, Eva. Ortoptika - Eva Modlingerová: Co je to ortoptika. MODLINGEROVÁ, Eva. *Ortoptika - Eva Modlingerová: Co je to ortoptika* [online]. © 2008-2013 [cit. 2014-04-22]. Dostupné z: <http://www.ortoptika.eu/node/20>

23. MŠMT. *MŠMT* [online]. © 2013 – 2014 [cit. 2014-04-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>
24. MŠMT. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). In: *Zákon č. 472/20011, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb.* 2005. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>
25. MÜLLER, Oldřich et al. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0231-9.
26. Národní ústav pro vzdělávání: Metodický portál. *Národní ústav pro vzdělávání: Metodický portál* [online]. 2013 [cit. 2014-08-05]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/17965/DRZIME-SE-URCITYCH-MEZI.html/>
27. NEWMAN, Sarah. *Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením: rozvoj kognitivních, pohybových, smyslových, emočních a sociálních dovedností*. Vyd. 1. Překlad Dagmar Brejlová. Praha: Portál, 2004, 167 s. ISBN 80-717-8872-4.
28. Oční laserové centrum: Centrum mikrochirurgie oka. *Oční laserové centrum: Centrum mikrochirurgie oka* [online]. © 2014 OFTA s.r.o. [cit. 2014-04-16]. Dostupné z: <http://www.ofta.cz/cz/encyklopedie-oka/seznam-ocnich-vad-a-chorob/zeleny-zakal-glaukom.html>
29. OPATŘILOVÁ, Dagmar a Zita NOVÁKOVÁ. *Raná podpora a intervence u dětí se zdravotním postižením: Early support and intervention for children with disabilities*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012, 321 s. ISBN 978-80-210-5880-4.
30. PILKOVÁ, Gabriela. Dětské oční centrum s.r.o.: Dětské oční centrum Kukátko. *Dětské oční centrum s.r.o.: Dětské oční centrum Kukátko* [online]. Copyright © 2013 [cit. 2014-04-22]. Dostupné z: <http://www.detskeoci.cz/lecba-silhani/>
31. PILKOVÁ, Gabriela. Dětské oční centrum s.r.o.: Dětské oční centrum Kukátko. *Dětské oční centrum s.r.o.: Dětské oční centrum Kukátko* [online]. Copyright © 2013 [cit. 2014-04-22]. Dostupné z: <http://www.detskeoci.cz/lecba-tupozrakosti/>



32. PITROVÁ, Šárka. *Chraňte svůj zrak*. Praha: Grada-Avicenum, 1993, 115 s. Pro vaše zdraví. ISBN 80-7169-037-6.
33. POŽÁR, Ladislav. *Psychológia detí a mládeže s poruchami zraku*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2000. ISBN 80-88774-74-8.
34. PRÁZDNÁ, Radka. *Význam výpočetní techniky v procesu edukace žáků a studentů se zrakovým postižením*. České Budějovice, 2009. Disertační práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Fakulta zdravotně sociální. Vedoucí práce Jiří Jankovský
35. PROZRAK o.p.s. *PROZRAK o.p.s.* [online]. © 2011 [cit. 2014-08-05]. Dostupné z: <http://www.prozrak.cz/zrakove-vady/>
36. Společnost pro ranou péči. *Společnost pro ranou péči* [online]. © 2009 [cit. 2014-08-04]. Dostupné z: <http://www.ranapece.cz/index.php/cs/stimulace-zraku/2-nabidka-slueb-stedisek-rane-pee-sprp-v-oblasti-podpory-rozvoje-zraku.html>
37. RENOTIÉROVÁ, Marie et al. *Speciální pedagogika*. 3. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1073-7.
38. ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl., v Grada Publishing vyd. 2. Praha: Grada, 1997, 450 s. ISBN 80-7169-512-2.
39. Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých ČR. *Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých ČR* [online]. Copyright © 2002 - 2014 [cit. 2014-07-16]. Dostupné z: <http://www.sons.cz/kdojezp.php>
40. Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých ČR: Mezinárodní klasifikace zrakového postižení dle WHO. MEZINÁRODNÍ STATISTICKÁ KLASIFIKACE NEMOCÍ A PŘIDRUŽENÝCH ZDRAVOTNÍCH PROBLÉMŮ - DESÁTÁ REVIZE (MKN - 10). *Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých ČR: Klasifikace zrakového postižení dle WHO* [online]. Copyright © 2002 - 2014 SONS ČR [cit. 2013-02-17]. Dostupné z: <http://www.sons.cz/klasifikace.php>

41. SLOWÍK, Josef. *Komunikace s lidmi s postižením*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 155 s. ISBN 978-807-3676-919.
42. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 160 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.
43. Studium Psychologie: „Web o psychologii, přehledně a v souvislostech“. *Studium Psychologie: „Web o psychologii, přehledně a v souvislostech“* [online]. © 2012 [cit. 2014-08-11]. Dostupné z: <http://www.studium-psychologie.cz/socialni-psychologie/8-prosocialni-chovani.html>
44. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0
45. Tyflokabinet České Budějovice, o.p.s.: Lions Eye. *Tyflokabinet České Budějovice o.p.s.: Lions Eye* [online]. [cit. 2013-02-17]. Dostupné z: <http://tyflokabinet-cb.cz/lionseye.htm>
46. Tyflokabinet České Budějovice, o.p.s.: O zrakových vadách. *Tyflokabinet České Budějovice, o.p.s.* [online]. [cit. 2013-02-17]. Dostupné z: <http://tyflokabinet-cb.cz/zrak.htm>
47. Tyflopédické distanční texty: Úvod do speciální pedagogiky osob se zrakovým postižením. *Tyflopédické distanční texty* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav speciálně pedagogických studií, 2009 [cit. 2014-04-16]. Dostupné z: [http://tdt.upol.cz/soubory/uvod\\_do\\_specialni\\_pedagogiky\\_osob\\_se\\_zrakovym\\_postizenim\\_publicace.pdf](http://tdt.upol.cz/soubory/uvod_do_specialni_pedagogiky_osob_se_zrakovym_postizenim_publicace.pdf)
48. Ucelená rehabilitace: Pedagogické metody. *Ucelená rehabilitace: Pedagogické metody* [online]. 2012 [cit. 2014-07-07]. Dostupné z: <http://ucelenarehabilitace.blog.cz/1201/pedagogicke-metody>
49. ÚplnéZnění.cz: právní předpisy v úplném a platném znění. *ÚplnéZnění.cz: právní předpisy v úplném a platném znění* [online]. © 2014 [cit. 2014-08-03]. Dostupné z: <http://www.uplnezneni.cz/vyhlaska/73-2005-sb-o-vzdelavani-deti->

zaku-a-studentu-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-a-deti-zaku-a-studentu-mimoradne-nadanych/

50. VÁGNEROVÁ, Marie. *Oftalmopsychologie dětského věku*. 1. vyd. Univerzita Karlova Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-053-X.
51. VÁGNEROVÁ, Marie, Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ a Stanislav ŠTECH. *Psychologie handicapu*. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2001. ISBN 80-7184-929-4.
52. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004, 870 s. ISBN 80-717-8802-3.
53. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: Variabilita a patologie lidské psychiky*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-678-0.
54. VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2003, 210 s. ISBN 80-246-0015-3.
55. VÍTKOVÁ Marie, Lea KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Jaroslav ŘEHŮŘEK a Ingrid MADLENER. *Možnosti reedukace zraku při kombinovaném postižení*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1999, 94 s. ISBN 80-859-3175-3.
56. VOTAVA, Jiří. *Ucelená rehabilitace osob se zdravotním postižením*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003, 207 s. ISBN 80-246-0708-5.

## **Klíčová slova**

Dítě se zrakovým postižením

Předškolní věk

Prosociální dovednosti

Pracovní listy

## **Seznam příloh**

### **Příloha č. 1**

Nevyplněný informovaný souhlas

### **Příloha č. 2**

Přepisy rozhovorů

### **Příloha č. 3**

Záznamový arch pro pozorování

### **Příloha č. 4**

Otázky pro řízení rozhovorů s pedagožkami

### **Příloha č. 5**

Pracovní list č. 1

### **Příloha č. 6**

Pracovní list č. 2

### **Příloha č. 7**

Pracovní list č. 3

### **Příloha č. 8**

Pracovní list č. 4

### **Příloha č. 9**

Pracovní list č. 5

### **Příloha č. 10**

Průběh praktického ověřování pracovních listů

## **Příloha č. 1**

### **Informovaný souhlas – Zdroj: Vlastní**

Jmenuji se Veronika Schönbergerová a jsem studentkou Zdravotně sociální fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích oboru Speciální pedagogika – vychovatelství. Píši bakalářskou práci na téma Rozvoj prosociálních dovedností u dětí se zrakovým postižením v předškolním věku.

Hlavním cílem mé práce je vytvořit návrh metodického postupu skupinového nácviku a posilování prosociálních dovedností u dětí v předškolním věku s rozpracovaným tématem o komunikaci a sociálních vztazích v rámci školního vzdělávacího programu Mateřské školy pro zrakově postižené v Českých Budějovicích.

Vypracované pracovní listy budou k dispozici pedagogům z Mateřské školy pro zrakově postižené v Českých Budějovicích či základním školám, které integrují děti se zrakovým postižením do hlavního vzdělávacího proudu.

Obracím se na Vás s prosbou o Váš souhlas, abych mohla docházet a pozorovat Vašeho syna a použít potřebné informace z dokumentace Vašeho syna (jako je věk, diagnóza, speciálně pedagogická diagnostika apod.).

Zavazuji se, že z důvodu zachování ochrany osobních údajů a soukromí nebudou nikde v práci použity informace, které by vedly k identifikaci jedince. Dále se zavazuji, že data nepoužiji k jiným účelům než ke zpracování své bakalářské práce.

Veronika Schönbergerová

.....  
(datum, místo a podpis výzkumníka)

Souhlasím s tím, že studentka Veronika Schönbergerová bude pozorovat mého syna a nahlédne do jeho dokumentace v MŠ pro zrakově postižené v Českých Budějovicích a bude z ní moci použít potřebné informace (věk, diagnózu, speciálně pedagogickou diagnostiku apod.). Vše poslouží jen pro účely bakalářské práce.

.....  
(datum, místo a podpis rodiče)

## **Příloha č. 2**

### **Přepisy rozhovorů – Zdroj: Vlastní**

**1) Jakou část ze školního vzdělávacího programu, z oblasti rozvoje sociálních dovedností, by bylo vhodné dle Vašeho názoru rozpracovat?**

#### **Pedagožka A:**

*„Takže, když se dostaneme k té první otázce Jakou část ze školního vzdělávacího programu, z oblasti rozvoje sociálních dovedností by bylo dle Vašeho názoru vhodné rozpracovat?, tak si myslím, že opravdu máme ty sociální dovednosti rozpracovaný pěkně. Možná jediná opravdu, ale to se nedá úplně dát, to si spíš právě rozpracováváme v těch třídních vzdělávacích plánech a to je ta spolupráce, vzájemná kooperace, umění si pomáhat, což je strašně, strašně těžký. Opravdu máme tu třídu tak rozdělenou, máme jenom pět holčiček, na ty „maminy“, a na kluky. A ty „maminy“ se opravdu staraj a ty opravdu hodně pomáhaj, ale ti kluci zase některý opravdu tu empatii nemají, takže to bych hodně rozvíjela, to asi jediný, ale to bych si rozpracovala ne ve školním, ale ve třídním.“*

#### **Pedagožka B:**

*„Sociální dovednosti v naší mateřské škole jsou rozpracovány přiměřeně, víc se na to nebudeme soustřeďovat, protože jsme mateřská škola pro zřetelně postižené, takže rozpracováváme hlavně oblasti rozvoje grafomotoriky, jemné motoriky, oko – ruka, tečkované čáry a ve spolupráci s očními sestrami a s paní doktorkou prostě pracujeme v této oblasti, takže spíš možná v jiných mateřských školách.“*

**2) Na jaké aktivity by bylo vhodné zaměřit pracovní listy?**

#### **Pedagožka A:**

*„Tak ty pracovní listy bych zaměřila na tu sebeobsluhu taky určitě, a na tu spolupráci ve třídě, jako v kolektivu určitě. Na nějakou vzájemnou spolupráci a na tu sebeobsluhu, protože to taky moc to tady nám nejde.“*

**Pedagožka B:**

*„To už jsem říkala. Na rozvoj jemné motoriky v oblasti oko – ruka.“*

**3) Jakým způsobem spolupracuje Vaše třída jako sociální skupina?**

**Pedagožka A:**

*„Naše třída spolupracuje myslím dobře, ale jak říká kolegyně až na ty fakt výjimky, na ty tři chlapce, který to nemají bohužel ještě osvojený, a pak to tady dělá takovýhle docela neplechty.“*

**Pedagožka B:**

*„Já bych řekla, že celkem pracuje dobře až na nějaké výkyvy, některý den prostě to nelze tohle, protože máme tu chlapce, který je hodně hyperaktivní a těžko se ovládá čili je narušena prostě výchova a tím pádem vlastně celý den, děti jsou podrážděné a s matkou moc dobrá spolupráce není, takže spíš spoléháme na sebe a na svou zdatnost, jak bych to tak řekla, takže jinak pracuje celkem dobře.“*

**4) Které dítě se zrakovým postižením by potřebovalo posílit své sociální dovednosti a upevnit své postavení ve skupině?**

**Pedagožka A:**

*„To by byl ten Michal, to jsme se domlouvali. Má největší vlastně jako by vadu. Ten albinismus a sociální dovednosti, přesně no, není to úplně paráda.“*

**Pedagožka B:**

*„Právě tento chlapec jeden, ten by potřeboval posílit sociální dovednosti, ale říkám spolupráce s rodinou není. Pak je tady ještě druhý chlapec, který je trochu mladší, ale ten taky nemá dobré rodinné zázemí, takže ten jde do přípravky na školu a třetí chlapec, který měl odklad, jde už do školy, tak tam je spolupráce s rodinou částečná, teda s matkou, matka je samoživitelka. Takže tito tři chlapci. Takže takhle řekla bych, že naše třída je převážně chlapecká, je tady deset chlapců, pět holek, takže to podle toho vypadá. Hodně, hodně dětí, hyperaktivních a s poruchou ADHD.“*



## **5) Jaké sociální dovednosti by dítě potřebovalo upevnit?**

### **Pedagožka A:**

*„No určitě ty sebeobslužný dovednosti, protože to je bída, to nám nejde. Pak bych myslím si, že by i mohl, neumí si řešit problémy sám, když má problém, tak si ho prostě neumí vyřešit sám, hned jde žalovat, chce od nás, abychom to řešili, anebo začne plakat, tak tohle určitě by se mělo zlepšit, prostě taková ta vzájemná komunikace mezi dětma. Mezi ním a dětma. A když má svůj problém, aby si ho fakt řešil sám.“*

### **Pedagožka B:**

*„Tak já si myslím, že by to byla hlavně oblast sebeobsluhy, sebedůvěry, spolupráce s ostatními, správné navazování kontaktu s učitelkou, s kamarády, prostě tato oblast.“*

## **6) Respektuje tento chlapec autoritu dospělého a pravidla, která pedagog ve třídě určí?**

### **Pedagožka A:**

*„Respektuje určitě Michal autoritu dospělého. Určitě respektuje, ale zkouší. Zkusí to, jestli prostě opravdu a ještě se jde zeptat, ale je milej, není to, že by byl protivnej nebo, že by to byla nějaká zákeřnost. Prostě tak zkouší, se usmívá a prosí, ale když ví, že má pevný mantinely, tak přes ně prostě nejde. Jde jenom o tohle.“*

### **Pedagožka B:**

*„Chlapec respektuje autoritu dospělého i pravidla, která určí, ale někdy se hůř domlouvá s vrstevníky, třeba se dohadují o hračku anebo prostě si někdy prosazuje svou, takže musí pedagog zasáhnout.“*

## **7) Jakým způsobem chlapec komunikuje a spolupracuje s dospělými a ostatními dětmi?**

### **Pedagožka A:**

*„Míša komunikuje s dětma dobře, myslím si, že nemá problém. Ze začátku, když přišel, tak jsme mu rozuměly jenom my s kolegyní, děti moc ne, teď už je to úplně bez problémů. Občas teda, Míša má vadu řeči, jak prostě ještě neumí správně vyslovovat,*

*tak se mu občas jako tomu smějou, ale není to nic škodolibýho, protože to je fakt někdy srandovní, ale to je jinak, jako myslím si, že dobře. Spolupracuje s ostatními dětmi? Strašně se snaží, když ho to baví, tak se snaží, dokonce už vydrží u té činnosti, akorát občas je takovej zbrklej jo, že někomu něco zboří, občas udělá takovou kulišárnu, až jsem z toho překvapená, že někomu něco vezme, uteče s tím a chce, aby ho honili a já myslím, že to nemyslí úplně špatně, ale nicméně tohle tam jako máme no.“*

**Pedagožka B:**

*„Tak on má ještě patlavost a ještě vadu řeči, z počátku byla řeč téměř nesrozumitelná, vydával jenom různé zvuky, opakoval slova, ani neudělal celou větu, teď už teda mluví ve větách. Řeč se, bych řekla, rozvinula za ty dva roky, co tady chodí, takže už se dokáže i domluvit dobře s kamarády někdy posunky, někdy prostě řečí a já myslím, že už je to celkem na dobré cestě.“*

**8) Jakým způsobem komunikují pedagogové a ostatní děti s chlapcem?**

**Pedagožka A:**

*„Tak pedagogové myslím, že úplně bez problémů, v pohodě, on má rád všechny učitele, všechny hezky vítá, všechny nás tady už zná, takže myslím, že v pohodě. A ostatní děti? Berou ho v pohodě. Už ví, že to je Míša, jako ostatní třídy, ty malinký děti ty ho neznají, ale jinak takhle ho znají a myslím si, že není nic tady nějaký problém. On je takovej milej, takže myslím si, že nic.“*

**Pedagožka B:**

*„Tak my jsme to odposlouchali, někdy teda musíme zopakovat, co požaduje, opakovaná věta, takže pak mi to popíše, ale ostatní děti celkem bez problému, takhle bych to řekla.“*

## 9) Jsou nějaké společné hry, do kterých se chlapec zapojuje rád?

### **Pedagožka A:**

*„Jsou, určitě jsou. On rád, on s nadšením, hlavně, aby byly pohybové ty hry jo, to má hrozně moc rád, aby byly i do tanců, má rád tanec, takže pohybově nějaké pohybové aktivity, taneční. Písničky taky, ty má fakt rád.“*

### **Pedagožka B:**

*„Zapojuje se Michal hlavně rád do hudebně pohybových her, do her, kde se závodí, závody v běhu, na koloběžkách, kopaná venku, jezdí na kole rád a jsou to prostě hudebně pohybové hry nebo i zpěv, řekla bych prostě no pěvecké hry.“*

## 10) Jsou některé aktivity, které chlapce zklidní?

### **Pedagožka A:**

*„Zase ty písničky, určitě ta hudba, ta ho hodně zklidňuje. Asi tak, to bych asi řekla k tomu.“*

### **Pedagožka B:**

*„No hlavně zpěv, poslech zpěvu, když jsme nacvičovali besídku, tak to se mu strašně líbilo, pak si popletli datum besídky... takže ho zklidní hlavně hudba, individuální povídání a na tu besídku byl dobře připraven, maminka slíbila, že přijde, ale spletli si datum a přišli jako by, mysleli, že je ve čtvrtek a ona byla ve středu, takže jim to prostě uteklo, byli z toho nešťastní, ale takovej je prostě život. Besídka jim takzvaně utekla.“*

## 11) Co dokáže chlapce nejlépe motivovat ke hře nebo dané činnosti ve skupině?

### **Pedagožka A:**

*„Odměna. Odměna určitě jo, že třeba bude koloběžka na zahradě anebo i sladká odměna, určitě, ale taky je pravda, že třeba stačí jenom, že ho pochválíme, že to je jednička. A docela nám to i jako jde a že je fakt šikovnej kluk. On každě chlap je rád chválenej a Michal je taky chlap, takže taky je rád chválenej, takže tohle určitě. A jinak v tý skupině si myslím, že to celkem jde. Ta spolupráce je fakt docela dobrá, akorát*

*občas je takovej, že jako, že začne povídat, co vidí támhle za oknem, na zahradě, ale tak to už je jasný, protože má ADHD, ale jinak jako myslím, že to je takhle dobrý.“*

**Pedagožka B:**

*„Nejlépe ho dokáže motivovat, řekla bych, teda ano, hudba, zpěv, vhodná motivace pro hru, pro danou činnost. Michal vydrží pracovat i opakovaně, jako třeba dneska udělal jeden obrázek a pak ještě si řekne a pracuje dál, takže řekla bych vhodná motivace.“*

## **Příloha č. 3**

### **Záznamový arch pro pozorování - Zdroj: Vlastní**

1. Porozumění
  - Pravidlům hry
2. Pozornost
  - Soustředěnost dítěte na hru
3. Zájem
  - Zájem o hru z hlediska jedince
  - Zájem o hru z hlediska skupiny
4. Nezájem
  - Nezájem o hru z hlediska jedince
  - Nezájem o hru z hlediska skupiny
  - Nezájem o komunikaci z hlediska jedince
  - Nezájem o komunikaci z hlediska skupiny
5. Verbální komunikace
  - Komunikace během vysvětlování pravidel
  - Komunikace při hře
  - Reakce dětí na svého vrstevníka ve hře
6. Neverbální komunikace
  - Komunikace během vysvětlování pravidel
  - Komunikace při hře

#### **Příloha č. 4**

##### **Otázky pro řízení rozhovorů s pedagožkami – Zdroj: Vlastní**

- 1) Jakou část ze školního vzdělávacího programu, z oblasti rozvoje sociálních dovedností, by bylo dle Vašeho názoru vhodné rozpracovat?
- 2) Na jaké aktivity by bylo vhodné zaměřit pracovní listy?
- 3) Jakým způsobem spolupracuje Vaše třída jako sociální skupina?
- 4) Které dítě se zrakovým postižením by potřebovalo posílit své sociální dovednosti a upevnit své postavení ve skupině?
- 5) Jaké sociální dovednosti by dítě potřebovalo upevnit?
- 6) Respektuje tento chlapec autoritu dospělého a pravidla, která pedagog ve třídě určí?
- 7) Jakým způsobem chlapec komunikuje a spolupracuje s dospělými a ostatními dětmi?
- 8) Jakým způsobem komunikují pedagogové a ostatní děti s chlapcem?
- 9) Jsou nějaké společné hry, do kterých se chlapec zapojuje rád?
- 10) Jsou některé aktivity, které chlapce zklidní?
- 11) Co dokáže chlapce nejlépe motivovat ke hře nebo k dané činnosti ve skupině?

## **Příloha č. 5**

### **Pracovní list č. 1 – Zdroj: Vlastní**

**Název aktivity:** Na jména

**Cílová skupina:** Dítě se zrakovým postižením, v předškolním věku, ve skupině vrstevníků

**Vzdělávací cíl:** Nácvik rozlišení hlasů – chlapec / dívka, pozdravení, oslovení, rozvíjení sluchového

**Personální zabezpečení:** Pedagog MŠ

**Motivace:** Děti si zopakují jména svých kamarádů ve třídě a zjistí, zda se poznají jen po hlase, vnímání pochvala, sladká odměna

**Možná rizika:** Nesnášenlivost šátku na očích, nezájem o hru, o komunikaci

**Pomůcky:** Šátek

**Časová dotace:** 30 minut

**Místo:** Třída Mateřské školy pro zrakově postižené v Českých Budějovicích

#### **Postup při aktivitě:**

1. Vysvětlení pravidel hry – S dětmi si sedneme do kroužku. Jedno z dětí bude mít zavázané oči, pedagog si vybere jedno dítě a zeptá se ho např. „Jaká je tvoje oblíbená hračka?“ nebo „Kam pojedíš na prázdniny?“, „Jaká je tvoje oblíbená barva?“ apod. Dítě, které má zavázané oči, má za úkol říci, který kamarád odpovídal, pokud nevysloví správně jméno kamaráda, optáme se, zda si myslí, že se jedná o dívku či chlapce. Po správné odpovědi se děti vymění. Hádat mohou všechny děti, případně jen ty, které chtějí.
2. Ujistění se, že všechny děti pravidlům rozumí – děti zopakují, jak bude hra probíhat.

3. Zhodnocení (reflexe) aktivity, ukončení – sedneme si do kroužku a popovídáme si společně o aktivitě, zeptáme se dětí, co bylo pro ně při této hře nejtěžší, na závěr všechny děti pochválíme a odměníme slíbenou sladkou odměnou (želé bonbóny s postavičkami šmoulů).

Návodné otázky pro reflexi: Líbila se ti hra? Kdy pro tebe bylo hádání nejtěžší?

**Procvičování:** Aktivitu by bylo dobré několikrát týdně opakovat, obzvláště pokud je ve třídě dítě s těžkým zrakovým postižením, které je nové a děti ještě nezná.

### **Obměna:**

#### **1. Obměna:**

Vyšší obtížnost hry – Mluví více dětí najednou, např. tři děti. V případě této varianty dětem nepokládáme otázky, ale vybereme děti, které kamaráda jednohlasně pozdraví a osloví např. „Ahoj Michale.“ Úkolem dítěte, které má zavázané oči, je rozeznat jména kamarádů, kteří mluví. Poté se děti vymění. V roli hádajícího se vystřídají všechny děti nebo jenom ty, které chtějí.

#### **2. Obměna:**

Pokud přijde do třídy dítě s těžším zrakovým postižením a děti nezná, je u této hry možná tato obměna. Děti se rozdělí na dvě skupinky (chlapci /dívky), dítě postupně položí otázku každému z dětí „Jak se jmenuješ?“ (dívky a chlapci se střídají), tázané dítě odpoví např. „Ahoj, já jsem Martin a jsem kluk.“ Dítě odpoví: „Ahoj Martine“ (dvakrát zkusíme tento postup a poté již vyzkoušíme variantu, kdy dítě řekne pouze jméno a dítě se již samo pokusí povědět, zda se jedná o dívku, či chlapce a pokusí se říci jméno dítěte, které mluví).



**Příloha č. 6 – Zdroj: Vlastní**

## **Pracovní list č. 2**

**Název aktivity:** „Hádej, kdo mluví“

**Cílová skupina:** Dítě se zrakovým postižením, v předškolním věku, ve skupině vrstevníků

**Vzdělávací cíl:** Nácvik rozlišování hlasů chlapec / dívka, nácvik oslovování dětí jmény, rozvíjení sluchového vnímání

**Personální zabezpečení:** Pedagog MŠ

**Motivace:** Zopakovat si jména dětí, popovídat si s dětmi, jaké znají písničky, pochvala, sladká odměna

**Možná rizika:** Nesnášenlivost šátku na očích, nezájem o hru, komunikaci, strach zpívat písničku

**Pomůcky:** Šátek

**Časová dotace:** 30 minut

**Místo:** třída MŠ pro zrakově postižené v Českých Budějovicích

### **Postup při aktivitě:**

1. Vysvětlení pravidel hry - Každé dítě před chlapcem zazpívá kousek písničky nebo řekne kousek říkanky, kterou si vybere samo (pokud dítě neví jakou písničku či říkanku, můžeme mu pomoci s výběrem, písničky a říkanky se mohou opakovat). Hádající dítě se postaví doprostřed místnosti a poté k němu přistoupí jedno dítě, které vybereme z ostatních dětí. Chlapec se poté pomocí sluchu pokouší zjistit, o jaké dítě se jedná a pokouší se ho správně oslovit jeho jménem. (Pokud neví jméno dítěte, zkusí říci, zda se jedná o chlapce nebo o dívku). Postupně se vystřídají všechny děti nebo jen ty, které chtějí.

2. Ujistění se, že všechny děti pravidla pochopily – děti zopakují, jak se bude hra hrát.

3. Zhodnocení (reflexe) aktivity, ukončení – aktivitu zakončíme v kroužku, kde si společně popovídáme o aktivitě a zeptáme se dětí, kdy se jim nejhůře hádalo jméno kamaráda, na závěr všechny děti pochválíme a odměníme sladkou odměnou.

Návodné otázky pro reflexi: „*Líbila se ti hra?*“ „*Co pro tebe bylo při hádání nejtěžší?*“

**Obměna:** Možnou obměnou této hry je vyšší obtížnost. Jedno dítě má zavázané oči a pedagog vybere dvě a více dětí, které budou zpívat či říkat říkanku. Děti se musí mezi sebou tiše domluvit, zda budou zpívat písničku či říkanku a jaká to bude.

## **Příloha č. 7**

### **Pracovní list č. 3 – Zdroj: Vlastní**

**Název aktivity:** Dobrodružná cesta do tajemného lesa

**Cílová skupina:** Dítě se zrakovým postižením, v předškolním věku, ve skupině vrstevníků

**Vzdělávací cíl:** Rozvoj sebedůvěry i důvěry v druhého, posilování vztahu mezi dětmi, rozvoj vnímání vlastního těla

**Personální zabezpečení:** Pedagog MŠ

**Motivace:** S dětmi si povyprávíme o lese, co v něm můžeme vidět, jaká zvířata v lese žijí, ale také že je důležité vědět o možných nástrahách v lese, a proto je důležité chodit do lesa pouze v doprovodu dospělého. Jelikož půjde o cestu ve dvojici, kde bude mít jedno z dětí zavázané oči, je důležité si s dětmi popovídat o správných zásadách vedení nevidomého (Jak dát najevo kamarádovi, že se blíží schody nahoru, kdy naopak dolů, jak dát vědět, že se blíží zúžený prostor), pochvala, sladká odměna.

**Možná rizika:** Nezájem o hru, komunikaci, strach doprovázet kamaráda při „cestě lesem“, strach být doprovázen kamarádem při „cestě lesem“.

**Pomůcky:** Šátek, lavička (představuje překážku nahoru, zúžený prostor – děti musí jít za sebou, překážku dolů), židle (židle dány v mírném rozestupu naproti sobě značí překážku zúženého prostoru)

**Časová dotace:** 35 minut

**Místo:** Třída MŠ pro zrakově postižené v Českých Budějovicích

#### **Postup při aktivitě:**

1. Vysvětlení pravidel hry - Děti, které zrovna nejsou na cestě za dobrodružstvím (nejsou na cestě přes překážkovou dráhu), se rozmístí „po lese.“ Mohou si vybrat, zda

budou představovat nějaké lesní zvíře, lesní strašidlo či strom. Rozmístíme na zem překážky v různé vzdálenosti např. židle, lavičku apod. (Tyto překážky představují např. zúžený prostor, překážku, která znázorňuje schod nahoru apod.). Jedno z dětí bude „nevidomému“ kamarádovi průvodcem po cestě za dobrodružstvím. Úkolem dvojice dobrodruhů bude dojít úspěšně do cíle jejich putování.

2. Ujistění se, že všechny děti pravidlům rozumí – děti zopakují vlastními slovy pravidla hry. Pro bezpečnost vyzkoušíme děti, zda porozuměly pokynům, jak správně kamaráda vést. Každé dítě vyzkoušíme ve dvojici s kamarádem, aby předvedlo, jak kamaráda povede (Řekneme např. „Ukaž, jak budeš kamarádovi dávat znamení, že bude překážka nahoru?“ apod.).

3. Zhodnocení (reflexe) aktivity, zeptáme se dětí, co pro ně bylo nejtěžší, když vedly kamaráda a co bylo nejtěžší, když byly vedeny kamarádem, na závěr všechny děti pochválíme.

**Obměna:** Na zem můžeme také rozmístit části oděvu, tašky apod. (Tyto překážky mohou představovat např. kámen, pařez či větve v lese, ostatní děti pak mohou být lesní zvířátka, stromy či lesní strašidla, která si vymyslí).

## **Příloha č. 8**

### **Pracovní list č. 4 – Zdroj: Vlastní**

**Název aktivity:** Poznáš zvíře po zvuku?

**Cílová skupina:** Dítě se zrakovým postižením, v předškolním věku, ve skupině vrstevníků

**Vzdělávací cíl:** Spolupráce mezi dětmi, rozvoj sluchového vnímání, nácvik koncentrace

**Personální zabezpečení:** Pedagog MŠ

**Motivace:** Popovídáme si s dětmi o různých zvířatech, jak vypadají a jaké vydávají zvuky, pochvala, sladká odměna

**Možná rizika:** Nezájem o hru, komunikaci, neznalost zvuků některých zvířat

**Pomůcky:** CD se zvuky zvířat, přehrávač, obrázky zvířat

**Časová dotace:** 35 minut

**Místo:** třída MŠ pro zrakově postižené v Českých Budějovicích

#### **Postup při aktivitě:**

1. Vysvětlení pravidel hry - Děti si sednou na zem, mohou si i lehnout a zavřou oči. Vyučující pustí první zvuk, děti, které budou vědět, otevřou oči a půjdou pedagogovi pošeptat odpověď. Po každém zvuku si ukážeme obrázek zvířátka, kterému zvuk náleží a povíme si, kdo je „maminka“ (samice), „tatínek“ (samec) a mládě. Při této hře je velice důležitá spolupráce dětí, aby nevykřikovaly a vždy přišly odpověď pošeptat, aby mohly hádat všechny děti.
2. Ujištění se, že všechny děti zadání rozumí – děti zopakují pravidla hry.
3. Zhodnocení (reflexe) aktivity, ukončení – v kroužku si s dětmi popovídáme o hře, zeptáme se, jaké zvíře se jim nejhůře poznávalo.

**Obměna:** Místo zvuků zvířat můžeme použít zvuky dopravních prostředků apod.

## **Příloha č. 9**

### **Pracovní list č. 5 – Zdroj: Vlastní**

**Název aktivity:** Poznáš mě?

**Cílová skupina:** Dítě se zrakovým postižením, v předškolním věku, ve skupině vrstevníků

**Vzdělávací cíl:** Spolupráce mezi dětmi, rozvoj umění si pomáhat, rozvoj taktilního vnímání

**Personální zabezpečení:** Pedagog MŠ

**Motivace:** Ukázat dětem, jakým způsobem „vidí“ nevidomí lidé, že zrak jim nahrazují ostatní smysly, hlavně hmat a sluch, pochvala, sladká odměna

**Možná rizika:** Nezáměr o hru, komunikaci, nesnášenlivost šátku na očích, těžké předměty pro hádání

**Pomůcky:** Šátky, různé věci, které vybereme pro hádání (např. židle, kniha, klíč...)

**Časová dotace:** 30 minut

**Místo:** Třída MŠ pro zrakově postižené v Českých Budějovicích

#### **Postup při aktivitě:**

1. Vysvětlení pravidel hry - Děti, které hádají, mají zavázané oči. Vybereme nějaký předmět (např. knihu) a dáme ho každému dítěti ohmatat. Jedno dítě tento předmět poté popíše kamarádům a děti se snaží uhádnout, jaký předmět popisuje. Děti se pomocí hmatu a pomocí popisu předmětu od kamaráda snaží uhádnout, jaký předmět kamarád popisuje. Dítěti, které popisuje předmět, můžeme pomoci návodnými otázkami. Např. „*Myslíš, že je tento předmět tvrdý nebo měkký?*“ Nebo „*Co myslíš, z jakého materiálu je tento předmět? Je dřevěný nebo kovový...?*“ Poté, co děti uslyší popis předmětu od kamaráda, se každého hádajícího dítěte postupně zeptám, zda ví, o jaký předmět si

myslí, že jde. Po uhádnutí předmětu se děti vymění – pro každé dítě, které popisuje, máme jiný předmět.

2. Ujištění se, že všechny děti pravidlům rozumí – děti vlastními slovy převypráví pravidla hry.

3. Zhodnocení (reflexe) aktivity, zakončení – v kroužku si s dětmi popovídáme o tom, jak se jim hra hrála, zda pro ně bylo poznání předmětu obtížné.



## **Příloha č. 10**

### **Průběh praktického ověřování pracovních listů – Zdroj: *Vlastní***

#### **Ověřování pracovního listu č. 1**

Úkol pracovního listu č. 1 : Poznej kamaráda po hlase pouze za pomoci sluchu.

Jako první jsem zvolila hru s názvem „Na jména“. Děti pomocí sluchu určovaly, který kamarád mluví. Hru se účastnilo třináct dětí, čtyři dívky a devět chlapců. Po vysvětlení pravidel hry jsem děti požádala, aby mi pravidla zopakovaly, abych měla jistotu, že jim porozuměly. Děti správně zopakovaly pravidla hry, takže jsme se mohli přesunout k samotné hře. Dítě hádalo se zavázanýma očima, proto jsem před každým hádáním hádajícímu dítěti zavázala oči šátkem. Hádající dítě se tedy muselo spolehnout pouze na sluch. Hádat chtěly všechny děti, až na jednu dívku, která odmítla mít šátek na očích. Také odmítla oči zavřít, či si je přikrýt rukou. Dívka se ovšem s chutí zapojovala do hry a reagovala na mnou položené otázky, pomocí kterých dítě hádalo, kdo mluví. Děti pokaždé určily jméno kamaráda správně. Děti hra velmi bavila, nadšeně se jí účastnily, tak jsme zkusili i první obměnu této hry, kdy mluvilo více dětí najednou. S paní učitelkou jsme vybraly např. tři děti, které hádající dítě vždy jednohlasně pozdravily a oslovily, např. „Ahoj Martine“. Při této obměně se našlo pár chyb, kdy děti nesprávně určily jméno kamaráda. Až na jednu chybu vždy správně určily, zda se jedná o dívku či chlapce. V roli hádajícího se děti vystřídaly vícekrát. Michal se velmi snažil, do hry se zapojil s chutí, stejně jako ostatní děti. Michal dvakrát chybně označil jméno kamaráda, ale poté se vždy zamyslel a odpověděl správně. Vždy správně rozlišil, zda se jedná o dívku či chlapce. Na nesprávnou odpověď chlapce ostatní děti reagovaly smíchem, chlapec se také smál. Na správnou odpověď si chlapec spontánně zatleskal a smál se. Děti mu zatleskaly také.

Vyhodnocení pozorování, přínos pracovního listu

Hru bych ohodnotila jako velmi úspěšnou, jelikož děti byly nadšené a všechny se bez výjimky zapojily. Ať už při hádání kamarádů, kdy se zúčastnili všichni, kromě jedné dívky, nebo v odpovídání na mnou položenou otázku, kde se zapojili úplně

všichni. Do hry se zapojila i paní učitelka, jelikož si chtěla hádání také zkusit. Po aktivitě jsme si sedli do kroužku.

Návodné otázky pro reflexi dětí:

*„Co pro tebe bylo při této hře nejtěžší?“* Všechny děti se shodly, že nejtěžší bylo rozeznat hlasy všech kamarádů, když jich mluvilo více najednou.

Na závěr jsem děti pochválila a rozdala jim slíbenou odměnu. Po skončení aktivity proběhla i reflexe ze strany paní učitelky. Zhodnotila hru jako velmi povedenou. Když jsem jí řekla, že jsem nadšená, jak děti hru přijaly a jak se jí účastnily, řekla, že se vůbec nediví, jelikož tyto hry jsou dětem ve třídě vzácné, a proto je hrají tak rády.

## Ověřování pracovního listu č. 2

Úkol pracovního listu č. 2 byl totožný jako u pracovního listu č. 1 Poznej svého kamaráda po hlase, pouze pomocí sluchu.

Druhou hru jsem nazvala Hádej, kdo mluví. Děti pomocí sluchu určovaly, který kamarád mluví. Této hry se zúčastnilo dvanáct dětí, čtyři dívky a osm chlapců. Po vysvětlení pravidel hry jsem děti požádala, aby mi pravidla zopakovaly, abych měla jistotu, že děti pravidlům rozumí. Když děti zopakovaly pravidla, přistoupili jsme ke hře. Jednomu dítěti se zavázaly oči šátkem a z ostatních dětí jsem vybrala jedno dítě, které přišlo k hádajícímu dítěti a zazpívalo před ním kousek písničky, či řeklo kousek říkanky. Úkolem hádajícího dítěte bylo pomocí sluchu uhádnout, které dítě zpívá. Do hádání se nezapojily dvě děti, jedna dívka a jeden chlapec. Dívka odmítla mít šátek na očích i ostatní možnosti zakrytí očí (zavření očí, zakrytí očí rukou), také odmítla zpívat či říkat říkanku, ovšem po chvíli se do zpívání a říkanek také zapojila. Chlapec se odmítl zúčastnit hádání i zpívání, ale ostatní děti při hře pozoroval. Tento chlapec byl z dětí ve třídě nejmladší. Myslím si, že se nechtěl zúčastnit, protože měl strach zpívat i hádat před ostatními. Děti udělaly pár chyb, když jsme udělali obměnu hry a zpívalo více dětí najednou, např. zpívaly čtyři děti, hádající dítě správně uhádlo jména tří kamarádů. Rozlišení hlasu, zda se jedná o chlapce či dívku, zvládly všechny děti perfektně bez jediné chyby.

Vyhodnocení pozorování, přínos pracovního listu:

Velice mile mě překvapilo, jak se děti spolu dokázaly domluvit na písničce či říkance. Vždy si stouply kousek dál od hádajícího dítěte, stouply si do kroužku, chytly se kolem ramen a tiše se domlouvaly na písničce či říkance. Při této obměně děti volily básničky a písničky, které nacvičovaly na besídku, takže je znaly všechny děti. Michal se do hry zapojil s radostí. Napoprvé určil správně jméno kamaráda, podruhé již chyboval a dvakrát odpověď opravoval. Neustále se hlásil a volal „*Já chci hádat.*“ „*Já chci zpívat.*“ Když byl vybrán, reagoval úsměvem, pokud nebyl vybrán, reagoval pláčem a odmítal pokračovat ve hře, po chvíli se ale zase zapojil. Na odpovědi ostatních

děti reagoval potleskem, ostatní děti mu při správné odpovědi také zatleskaly. Děti hlavně stále chtěly mít zavázané oči a hádat. Vypozorovala jsem, že děti se na hru více soustředily, když měly hádat nebo zpívat kamarádovi písničku, než když měly pozorovat, zda ostatní kamarádi říkají jména dětí správně. Když se v hádání a zpívání vystřídaly všechny děti a zahráli jsme si obměnu této hry, některé děti si chtěly pár kol ještě zahrát, proto se maximální časová dotace, kterou jsem původně plánovala, protáhla. Časová dotace pro tuto hru byla 30 minut, poté byla na některých dětech znát únava a již se na hru tolik nesoustředily a raději se pošťuchovaly s kamarády vedle sebe, proto paní učitelka musela děti uklidnit, abychom mohli dokončit „poslední kolo“. Pro příště bych více dbala na dodržení časové dotace, aby hra proběhla v klidu až do konce a děti nebyly unavené a rozjívené.

Hru bych i přes drobné nedostatky ohodnotila jako zdařilou. Po aktivitě jsme si sedli do kroužku, abychom zhodnotili průběh hry. Zeptala jsem se dětí, kdy se jim nejhůře hádalo jméno kamaráda. Děti odpověděly, že nejhůře se jim hádalo, když mluvilo více dětí.

Na závěr jsem všechny děti pochválila a odměnila je slíbenou sladkou odměnou. Po skončení proběhla i reflexe od paní učitelky. Ta řekla, že se jí hra líbila, ale že by bylo dobré aktivitu ukončit o něco dříve a také že si myslí, že by bylo dobré děti rozdělit na dvě skupinky, kdy by jedna skupinka dětí hrála hru a druhá skupinka např. malovala u stolečků a poté se skupinky vyměnily.

Nápravné změny v pracovních listech na základě reflexe dětí, pedagogů a vyhodnocení:

Pro příště bych více dbala na dodržení časové dotace, aby hra proběhla v klidu až do konce a děti nebyly unavené a rozjívené.

### Ověřování pracovního listu č. 3

Úkol pracovního listu č. 3: Dvojice dětí měla za úkol projít úspěšně a hlavně bezpečně překážkovou dráhou až do cíle.

Třetí hrou byla Dobrodružná cesta do tajemného lesa. S dětmi jsem si nejprve povídala o lese, jaká zvířata v něm žijí. Poté jsme si s dětmi povídali o tom, jak lze doprovázet nevidomého a o správných zásadách doprovodu. Děti správně řekly, že „*nevidomé doprovází pejsek*“, také věděly, že nevidomí používají různé kompenzační pomůcky – např. řekly, že *nevidomí používají telefon, který na ně mluví a oni si tak mohou přečíst informace, které nevidí.*“ Dětem jsem dále řekla, že nevidomí se pohybují pomocí bílé hole a děti hned doplnily, že *„nevidomí se pomocí této hole orientují např. před přechodem pro chodce, kde jsou hrbolky a ty jim pomáhají poznat, že jsou před přechodem.“* Jako poslední způsob jsem uvedla chůzi s průvodcem a jelikož se tímto způsobem vodily děti při hře, věnovala jsem tomu nejvíce času. Řekli jsme si, z jakého důvodu musí jít průvodce o kousek vpřed, jak se správně chytit průvodce, jak dát kamarádovi najevo, že se blíží překážka, stoupání, chůze dolů, chůze zúženým prostorem. Nejdříve jsem dětem vše ukázala na jednom z dětí. Abych měla jistotu, že všechny děti pochopily jak se správně vést a jakým způsobem dávat najevo překážky, tak každé dítě ve dvojici předvedlo jakým způsobem bude dávat označení překážky najevo. Dvě děti chybovaly při označení chůze nahoru a chůze dolů. Po upozornění již provedly průvodcování správně, tak jsem to s nimi ještě jednou zopakovala, poté již vše předvedly správně. Třem dětem dělalo potíže označit zúžený prostor, ale po procvičení již vše zvládly. Když jsem měla jistotu, že všechny děti ví jak správně kamaráda vést, přistoupili jsme ke hře. Této hry se zúčastnilo jedenáct dětí, čtyři dívky a sedm chlapců. Do vedení kamaráda se zapojily všechny děti, kromě jedné dívky a jednoho chlapce, taktéž tomu bylo i v opačné roli. Dívka se role nevidomého nechtěla zúčastnit. Stejně jako v předchozích hrách jí vadil šátek na očích. Roli průvodce také dělat nechtěla, ale při procvičování se zapojila. Chlapec byl z dětí ve třídě nejmladší a dle mého názoru se nezapojil ze strachu, stále opakoval „*Já nechci.*“ Po dobu, kdy byla na cestě dvojice dětí, ostatní děti byly v lese, po kterém se volně

pohybovaly. Na překážky nesměly a dělaly různá lesní zvířata, která si vymyslely (užovku, jelena, srnku...). Také předváděly stromy i různá lesní strašidla. Do předvádění lesních zvířátek, stromů a lesních strašidel se zapojily všechny děti, včetně dívky i chlapce, kteří se nechtěli zapojit do cesty lesem. V rámci bezpečnosti jsem se společně se dvojicí dětí pohybovala u překážek, abych mohla dětem v případě potřeby pomoci. Děti byly jedenkrát v roli průvodce a jedenkrát v roli nevidomého. Michal se aktivně hlásil. Když přišel podruhé, že chce být nevidomý, že průvodce už byl, ale již bylo vybráno jiné dítě, reagoval plačtivě. Ale vrátil se zpět „do lesa“ a předváděl zvířátko. Poté byl vybrán, na což reagoval radostně. Po úspěšném dokončení obou cest (jedenkrát v roli průvodce, jedenkrát v roli nevidomého), mu všichni zatleskali, reagoval úsměvem. Ostatním dětem netleskal, jelikož stále předváděl zvířátko, které si vybral a nevnímal si, že dvojice již cestu dokončila. Na závěr jsme si s dětmi sedli na koberec a společně jsme zhodnotili hru.

Návodné otázky pro reflexi dětí:

„*Co pro tebe bylo nejtěžší, když jsi vedl kamaráda?*“ Téměř všichni odpověděli, že „*lavička*“ (chůze nahoru a dolů). Pár dětí odpovědělo, že „*zúžený prostor*“ (jeden chlapec a jedna dívka).

Na otázku „*Co pro tebe bylo nejtěžší, když tě vedl kamarád?*“, odpověděly opět „*lavička*“, jeden chlapec a jedna dívka odpověděli, že „*zúžený prostor*.“

Na poslední otázku „*Co se ti na hře nejvíce líbilo?*“, čtyři děti odpověděly, že „*lavička*“ a pět dětí řeklo, že „*zúžený prostor*.“

Všechny děti řekly, že se jim líbilo dělat zvířátka, stromy a lesní strašidla. Na závěr jsem všechny děti pochválila a odměnila slíbenou odměnou.

Vyhodnocení pozorování a přínos pracovního listu:

Tuto hru bych ohodnotila jako velmi zdařilou, protože hra měla u dětí úspěch a byla na nich znát radost ze hry. V průběhu hry došlo u dětí k velkému zlepšení, naučily se vzájemně si pomáhat, což pro mě bylo nejlepší zpětnou vazbou. Paní učitelka také zhodnotila hru jako úspěšnou. Druhá paní učitelka vyjádřila lítost, že tuto hru nemohla vidět a řekla, že je přesvědčena, že tato hra musela děti bavit a také, že cíl této hry je přesně o tom, co je potřeba u dětí posílit, tedy rozvoj sebedůvěry, důvěry ve druhého a

spolupráce. Tuto aktivitu by bylo vhodné procvičovat, aby se u dětí rozvíjela sebedůvěra i důvěra v druhého, posilování vztahu mezi dětmi a také, aby si děti lépe uvědomovaly vnímání svého těla.

#### Ověřování pracovního listu č. 4

Úkol pracovního listu č. 4: Úkolem dětí bylo, až uslyší zvuk zvířete, zvednout se potichu ze země a přijít mi zvířátko, kterému zvuk náleží pošeptat, aby mohly hádat i ostatní děti.

Čtvrtou hrou byla hra, kterou jsem nazvala *Poznáš zvíře po zvuku?*. Této hry se zúčastnilo dvanáct dětí, čtyři dívky a osm chlapců. S dětmi jsem si povídala o zvířatech, jaká zvířata znají a jaké dělají zvuky. Poté jsem dětem vysvětlila pravidla hry. Děti si sedly na koberec, mohly si i lehnout a pokud chtěly, mohly si i zavřít oči. Vždy uslyšely zvuk jednoho zvířete a jejich úkolem bylo uhádnout, jakému zvířeti zvuk patří. Kdo zvuk poznal, zvedl se a přišel mi ho pošeptat, aby správnou odpověď mohly přijít říci všechny děti. Poté mi děti zopakovaly pravidla hry, abych se ujistila, že pravidlům rozumí. Znovu jsem se zeptala, jak budou říkat správnou odpověď. Všechny děti správně odpověděly, že mi to přijdou pošeptat a nebudou vykřikovat. Po správné odpovědi si děti sedly na koberec, některé si i lehly. Když jsem viděla, že všechny děti sedí či leží a jsou připravené poslouchat, pustila jsem první zvuk. Po každém zvuku jsem CD zastavila. Téměř při každém zvuku vykřiklo některé dítě jméno zvířete nahlas, ale ostatní děti ho přišly pošeptat. Po výkřiku odpovědí jsem se dětí znovu zeptala, jaké jsme si určili pravidlo odpovídání. Znovu správně odpověděly, že se odpovídá šeptem. Dvě kola vydržely správně a poté se opět ozvalo pár odpovědí nahlas. S každým zvukem se děti posunovaly čím dál blíže k přehrávači. Po každé správné odpovědi jsem dětem ukázala obrázek zvířátka, jemuž daný zvuk patřil a zeptala jsem se dětí na „tatínka“ (samce), „maminku“ (samici) a mládětko. Většinou děti odpovídaly správně, ale dělalo jim velké problémy pojmenovat mládě kozy. Všechny děti stále odpovídaly „jehňátko“. Na CD jsem měla připravených patnáct zvuků zvířat. Do hry jsem zařadila třináct zvuků a to z důvodu, že bylo dvanáct dětí a při hře jsem si všimla, že dětem dělал problém poznat zvuk jelena, proto jsem dodatečně zařadila ještě třináctý zvuk. Po hře jsme se všichni posadili na koberec, abychom mohli ukončit hru.



Návodné otázky pro reflexi dětí:

„*Jaké zvíře bylo pro tebe nejtěžší uhodnout?*“ Všechny děti odpověděly, že jim největší problém dělal zvuk jelena.

Nápravné změny ve hře na základě reflexe dětí a pedagogů a vyhodnocení pozorování:

Nakonec jsem všechny děti pochválila, že byly šikovné a odměnila jsem je jejich oblíbenými šmoulími bombóny. Aktivitu by bylo vhodné hrát, abychom rozvíjeli a posilovali spolupráci mezi dětmi. Hru je také vhodné zařadit při učení zvířat a jejich mláďat. Hru bych i přes drobné nedostatky, kterými byl občasný výkřik dětí, ohodnotila jako úspěšnou.

Jako možnou nápravu eliminace výkřiků odpovědí bych navrhovala, aby dítě, které ví odpověď, zvedlo ruku a po vyzvání přišlo správnou odpověď pošeptat, nebo aby pedagog přišel za ním.

## Ověřování pracovního listu č. 5

Úkol pracovního listu č. 5: Trojice dětí hádala různé předměty po hmatu. V hádání jim vždy pomáhal jeden kamarád, který jim předmět popsal. Úkolem hádajících dětí bylo uhádnout o jaký předmět jde.

Poslední aktivitou byla hra s názvem Poznáš mě? Této hry se zúčastnilo třináct dětí, pět dívek a osm chlapců. Všechny děti se do hry zapojily. Při vysvětlování pravidel hry jsem dětem řekla, že budou hádajícím kamarádům popisovat určitý předmět, který jim ukážu. Nesmí ale říci, o jaký předmět jde, musí ho popsat tak, aby tento předmět svým hádajícím kamarádům, co nejvíce přiblížily. Jak se bude hra hrát, jsem dětem ukázala na příkladu. Jako příklad jsem použila klíč. Řekla jsem: „*Když budeme hádat například klíč, můžeme říct, je to tvrdé, kovové a zamyká se s tím a děti, které budou hádat, odpoví, že je to klíč.*“ Vždy hádaly tři děti (k dispozici jsem měla tři šátky – červený, růžový a černobílý) a jedno dítě popisovalo předmět. Předměty k hádání jsem měla uložené v krabici, ze které jsem v každém kole vytáhla jeden předmět. Vybrala jsem předměty, které mají děti ve třídě a o kterých jsem si myslela, že by je mohly dobře znát. Vybrala jsem např. knížku, lepidlo, pastelku, autíčko apod. Nejdříve jsem vybrala dítě, které bude popisovat a poté tři děti, které budou hádat. Dětem, které hádaly, jsem nejdříve zavázala oči šátky. Některé děti mi se zavazováním očí hádajících kamarádů pomáhaly. Poté jsem z krabice vyndala předmět k hádání, ukázala jsem ho popisujícímu dítěti a poté jsem ho postupně dávala hádajícím dětem, aby si mohly předmět ohmatat, každému dítěti jsem dala čas, který na ohmatání potřebovalo. Když mělo hádající dítě pocit, že si předmět již dostatečně ohmatalo, tak mi předmět zase vrátilo a poté jsem ho předala druhému dítěti a nakonec třetímu. Když si všechny tři hádající děti předmět ohmataly, předala jsem předmět do rukou dítěti, které popisovalo. Některé děti potřebovaly při popisu předmětu trošku pomoci, proto jsem pro ně měla připravené různé návodné otázky např. „*Myslíš, že je tento předmět tvrdý nebo měkký? Co myslíš, z jakého materiálu je tento předmět, je dřevěný, kovový...?*“ apod. Po těchto návodných otázkách zvládly předmět popsat všechny děti.

Nápravné změny v pracovním listu na základě reflexe dětí a pedagogů a vyhodnocení pozorování:

Vyozorovala jsem, že dětem dělala největší problém pojmenovat pastelku. Nejdříve říkaly, že se jedná o tužku, či propisku. Tak jsem popisujícímu dítěti šeptem poradila, že může také říci, že tento předmět může psát i různými barvami. Až na třetí pokus se všem třem dětem podařilo správně říci, že se jedná o pastelku. V jednom případě se stalo, že dítě, které dostalo předmět do rukou a mělo tento předmět popisovat, rovnou tento předmět pojmenovalo. Na dětech bylo znát zklamání, že jejich kamarád předmět prozradil. Zklamání vyjadřovaly slovně např. „*To jsi ale neměl říkat, co to je.*“ nebo „*Proč jsi to prozradil, teď to nemůžeme hádat.*“ apod. Zklamání vyjadřovaly taktéž neverbálně, hlavně pomocí mimiky a gest. Tak jsem dítěti znovu vysvětlila, že nesmí říci, o jaký předmět se jedná, že ho musí kamarádům pouze popsat a oni ho musí uhádnout. Tak jsem vyndala z krabice jiný předmět a s popisem jsem dítěti pomáhala návodnými otázkami, poté již zvládlo předmět popsat správně. V roli hádajícího se děti vystřídaly několikrát. Dvě děti si stále určovaly, jakou chtějí barvu šátku. Nejvíce se jim líbil ten černobílý. Ostatní děti jim neustále říkaly: „*Ale ty šátky jsou úplně stejné, je jedno jaký budeš mít.*“ Jiným dětem se zase více líbil růžový či červený šátek, ale pouze vyjádřily, že se jim ten či onen šátek líbí a již se k tomu nevracely. Chlapec Michal se do této hry zapojil rád, stejně jako do všech předchozích her. Při prvním hádání vše proběhlo naprosto v pořádku, ovšem když hádal podruhé, již šátek na očích nesl. Když správně uhádl předmět, všechny děti mu zatleskaly, reagoval úsměvem a také si zatleskal. Když ostatní děti uhádly, usmíval se a tleskal jim také.

Po skončení hry jsme si všichni sedli na koberec, abychom zhodnotili a ukončili hru. Děti jsem se zeptala návodnými otázkami:

„*Jaký předmět byl pro tebe na hádání nejtěžší?*“ Děti odpověděly, že pastelka (dítě, které hádaly pastelku).

Na otázku „*Jaký předmět se ti nejhůře popisoval?*“, dítě uvedlo, že pastelka (dítě, které popisovalo pastelku). Ostatní děti řekly, že jiné předměty pro ně těžké nebyly, což jsem během hry pozorovala. Na závěr jsem všechny děti pochválila a odměnila je sladkou odměnou (želé bonbóny ve tvaru srdíčka). Vzhledem k tomu, že děti nevěděly,

jakou odměnu dnes dostanou, byly příjemně překvapené, když jsem vytáhla sáček se srdíčky. Radost vyjadřovaly neverbálně, úsměvem i slovně „*Jéé srdíčka.*“ „*Jéé ty jsou krásný.*“ nebo „*Jéé, to krásně voní.*“

Na tuto hru byla časová dotace 30 minut, ale ve výsledku nám tato hra trvala 40 minut a po půl hodině již byly děti unavené a neposedné.

Tuto hru bych ohodnotila jako vydařenou, jen bych pro příště změnila délku trvání hry, aby trvala opravdu 30 minut a děti si hru naplno užily. Paní učitelka hru zhodnotila jako povedenou, ale také řekla, že by hra měla trvat maximálně 30 minut, protože poté jsou již děti unavené a neposedné. Také řekla, že by bylo dobré hru rozdělit třeba do dvou dnů.