

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Miroslava Fišerová, DiS.

Hry a hračky jako nástroje komplexního rozvoje dítěte  
se zrakovým postižením

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a vyznačila jsem veškeré použité prameny a literaturu.

---

podpis autorky

Děkuji paní doc. Mgr. Ditě Finkové, Ph.D. za vedení mé bakalářské práce a paní Květoslavě Korčákové za metodické vedení při kompletaci velké interaktivní deky.

# Obsah

ÚVOD.....	6
1 ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ.....	8
1.1 Definice osoby se zrakovým postižením .....	8
1.2 Klasifikace osob se zrakovým postižením.....	8
1.3 Nejčastější zrakové vady a onemocnění u nejmenších dětí.....	11
1.4 Vývoj zrakových funkcí.....	16
1.5 Čeho si všimnout – je něco v nepořádku?.....	17
1.6 Rozvoj kompenzačních smyslů.....	19
1.6.1 Reedukace zraku a zraková stimulace.....	20
1.6.2 Rozvoj sluchu.....	22
1.6.3 Rozvoj hmatu.....	26
1.6.4 Rozvoj čichu a chuti.....	29
2 HRY A HRAČKY.....	34
2.1 Definice .....	34
2.2 Historie .....	35
2.3 Význam a funkce .....	39
2.3.1 Důsledky zrakového postižení ovlivňující hru .....	50
2.4 Hračka podle vývojového stupně .....	52
2.4.1 Novorozenec .....	53
2.4.2 Kojenec.....	56
2.4.3 Batole .....	62
2.5 Shrnutí výběru hry a hračky dítěte se zrakovým postižením a nemocného .....	68
2.6 Parametry a požadavky na hračku .....	73
2.6.1 Čistota (hygiena) a bezpečnost .....	74
2.6.2 Trvanlivost .....	74
2.6.3 Estetičnost.....	75
2.6.4 Výchova .....	77
2.7 Materiálně-technické podmínky a nároky pro rodiče či učitele .....	78
2.7.1 Byt a koutek pro dítě .....	78
2.7.2 Čas .....	80
2.7.3 Rozptylování pozornosti a hluk .....	80
2.7.4 Zasahování do hry .....	81
2.7.5 Pozice hraní s dospělým a způsoby sezení .....	81

2.7.6	Osvětlení.....	82
2.7.7	Nároky na pečující osobu .....	82
3	INSPIROMAT .....	90
3.1	Závěs nad postýlku .....	91
3.2	Hrazdička, textilní vařečky a činky pro kojence.....	92
3.3	Náramek na ruku se zajíčkem .....	94
3.4	Hrací kapesníček.....	95
3.5	Textilní hmatová knížka.....	96
3.6	Velká interaktivní deka.....	98
	ZÁVĚR .....	103
	SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ .....	104
	ANOTACE .....	108

# ÚVOD

Narozením dítěte s postižením je pro jeho okolí vždy zatěžkávací období. Projektují do něj své sny a přání a tato situace je zastihne nepřipravené. Zvláště, když se jedná o zrak. Vždyť zrak je náš nejdůležitější smysl. Poskytuje nám nejvíce informací ze všech smyslů. A my „zdravě“ vidoucí si sami nedokážeme mnohdy představit vnímat svět jinak. Uvědomit si, že naše dítě bude kráčet světem jinak, než jak jsme zvyklí. A když se k tomu přidá styl výchovy, který podceňuje tu nejdůležitější součást dětského života, oblast, skrze kterou se ten malý človíček zmocňuje poznání, tedy hry, je na problém zaděláno.

Když se v okolí začali objevovat rodiče, kteří nevěděli, jak mají své dítě podpořit, upravit podmínky, připravit půdu pro plnohodnotné naplnění toho tajemného a kouzelného dětského světa, natož pak zaskočení zprávou o „jinakosti“, začala jsem hledat cestičky, jak by šly různé věci či situace udělat či vyrobit jinak, avšak plnohodnotně, prostě „šít je na míru“. A jelikož pořád ráda něco vyrábím a mé ruce jsou neposedné, skloubila jsem tyto činnosti k napsání této práce.

V první části této práce se tedy dozvíme, co to zrakové postižení znamená, jak se dělí, tj. jaké problémy může dítě mít a uvedeme si, jaké jsou nejčastější onemocnění dětí. Proto také nemůžeme vynechat podkapitolu věnovanou tomu, čeho si máme všimnout, co podává informace o tom, že je něco v nepořádku a je čas jít se poradit k lékaři. Podíváme se na vývoj zrakového vnímání a zaměříme se na kompenzační smysly, kterými dítě bude vnímat a doplňovat informace a které je tudíž nutno rozvíjet, zvláště když jsou pro dítě v nejtětlejším věku základními kameny poznávání a které přistavují schůdky pro rozvoj dalších funkcí, jako jsou např. myšlení, paměť, řeč a další. Schůdky pomocí nichž můžeme dítě posunovat dále.

Druhý oddíl se zaměří na samotnou hru a hračku. Dozvíme se, že opravdu není radno je podceňovat. A že v důsledku zrakového postižení budeme muset přihlídnout k určitým odlišnostem, které budou řídit hru trochu jinak. Nahlédneme do vývoje novorozence, kojence a batolete, uvedeme si typy her a hraček vhodné pro toto období a uvedeme si poznatky o zrakovém postižení v těchto obdobích. Nahlédneme i k nejzávažnějším poruchám a vrhneme se na parametry a požadavky na hračky. Dozvíme se, že není každá hračka vhodná a co má tedy splňovat a jak máme vybírat,

aby podpořila naši výchovu. V poslední části vezmeme do úvahy spoustu dalších okolností, které se potřebují s potřebou plnohodnotné hry skloubit (např. místo ke hraní, čas, rozptylování, osvětlení, nároky na pečující osobu apod.). Celou práci provázejí občasné postřehy, které nás budou čekat v budoucnosti a které není špatné si uvědomit. Také je tu uvedeno pár tipů pro výrobu hračky.

Třetí část je už částí praktickou. Cílem je vytvořit inspiromat, který může být odrazovým můstkem v nejranějším období. Hračky, které mohou dítěti otvírat dveře k dalšímu a dalšímu rozvoji a krůčkům do budoucnosti. Hračky, které si každý může vyrobit v domácích podmínkách a přitom respektovat přítomnost zrakového postižení.

# 1 ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ

Zrakem přijímáme 70-90 % informací z okolního světa, což z něj činí náš nejdůležitější smysl. Jak tedy vidíme? Co když je něco u děťátka v nepořádku? Co je zrakové postižení? Čím při výchově pomáháme doplňovat a tím i kompenzovat informační deficit? Jaké jsou nejčastější dětská onemocnění? Cílem této kapitoly je odpovědět na tyto otázky a poskytnout vhled do této problematiky.

## 1.1 Definice osoby se zrakovým postižením

„Pro potřeby speciální pedagogiky je za jedince se zrakovým postižením chápána osoba, která trpí oční vadou či chorobou, kdy po optimální korekci má stále zrakové vnímání narušeno natolik, že jí činí problémy v běžném životě“. (Ludíková, 2007, s. 37) Optimální korekcí je zde myšlena korekce medikamentózní, chirurgická, brýlová.

„Definovat zrakové postižení je možno jako absenci nebo nedostatečnost kvality zrakového vnímání, přičemž si je třeba uvědomit, že zrakové postižení ovlivňuje celkově osobnost, tedy projevuje se ve všech sférách a nejen v oblasti vizuální percepce“. (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001, s. 7)

„Termínem zrakové vady označujeme nedostatky zrakové percepce různé etiologie i rozsahu“. (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001, s. 7)

## 1.2 Klasifikace osob se zrakovým postižením

„Kategorie osob se zrakovým postižením je heterogenní skupinou, kterou lze dělit podle celé řady kritérií“ (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001, s. 7) :

**Podle stupně postižení** (se kterými pracuje soudobá speciální pedagogika):

Toto rozdělení vychází z vyšetření zrakové ostrosti, tedy tzv. vizu, uvádí se ve zlomcích a udává informace o tom, na jakou vzdálenost osoba vidí určitý předmět (to je první číslo), druhé číslo je vzdálenost kterou vidí zdravé oko na stejnou vzdálenost předmětu. Jelikož je tato práce zaměřená na nejmenší děti, u kterých je měření velmi



obtížné, tyto číselné informace nebudu uvádět. Z pedagogického hlediska však budeme využívat pro rozvoj dítěte sebemenší zbytky zraku.

1. osoby nevidomé – osoba je neschopná „vnímat zrakem, i když je zachováno určité čítí (světlocit). Slepota lze rozdělit na praktickou (světlocit je zachován, příp. je zachována projekce) a totální (úplná absence vidění)“. (Květoňová, Šumníková, 2010, s. 14) Balunová, Heřmánková, Ludíková (2001, s. 8) dodávají, že se jedná „tedy o kategorii s nejtěžším zrakovým postižením“. Nevidomost může být vrozená i získaná (Ludíková, 2007)
2. osoby se zbytky zraku – „osoby se zbytky zraku mají dolní hraniční míru vnímat zrakem. Pro ilustraci lze uvést, že osoba s takovýmto handicapem může číst písmo o velikosti plakátového písma. Orientace v prostoru za použití zraku není zpravidla možná“. (Květoňová, Šumníková, 2010, s. 14) Jedná se o stav vrozený nebo získaný (Ludíková, 2001)
3. osoby slabozraké – osoby, „jejichž snížení zrakové ostrosti obou očí i s optimální brýlovou korekcí je tak velké, že postiženým činí potíže v běžném životě. Vedle snížené zrakové ostrosti se velmi často u slabozrakých osob objevují poruchy v zorném poli, zejména jde o zúžení či výpadky zorného pole“. (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001, s. 8) Jedná se o orgánové postižení, z hlediska doby vzniku je vrozené i získané. (Ludíková, 2007)
4. osoby s poruchami binokulárního vidění – „tato skupina je nejpočetnější skupinou zrakově postižených v předškolním a mladším školním věku. Poruchy binokulárního vidění mohou být buď funkčního, nebo orgánového charakteru a na tomto etiologickém základě jsou zároveň také velmi dobře léčitelné. Při poruchách binokulárního vidění je možno rozpoznat dvě základní skupiny postižení – šilhavost (strabismus) a tupozrakost (amblyopii)“. (Růžičková a kol., 2007, s. 10-11) Šilhavost je porucha „rovnovážného postavení os očí“ a u tupozrakosti jde o „snížení zrakové ostrosti jednoho oka obvykle bez orgánové příčiny“. (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001, s. 8)

### **Podle hlediska vzniku zrakového postižení:**

1. vrozené
2. získané

### **Podle délky trvání zrakového postižení:**

1. krátkodobé (akutní)
2. dlouhodobé (chronické)
3. opakující se (recidivující)

### **Podle skupin poruch zraku:**

1. ztráta zrakové ostrosti
  - vidí nezřetelně, problémy s rozlišováním detailů, ale nemusí být problémy s velkými předměty. Obtížné měření u kojenců a dětí s kombinovaným postižením. Abychom zjistili, co dítě vidí, pomáháme si pozorováním a experimentováním. (Kudelová, Květoňová, 1996)
2. postižení zorného pole
  - dítě má omezený prostor, kterým vidí. Mohou se projevit problémy se zrakovou ostroší, ztráta pole je u nejmenších dětí obtížně změřitelná. Dítě má výpadky v zorném poli – př. výpadek v pohledu před sebe – bude se dívat stranou, aby vidělo zřetelněji. Výpadky se mohou nacházet po celém zorném poli (horní, dolní, postranní části). Důsledkem toho naráží do předmětů, které jsou v poli výpadku. Může být problém s rozlišováním barev, zhoršené vidění za šera či přizpůsobení se změně osvětlení. (Kudelová, Květoňová, 1996) Květoňová, Šumníková (2010) uvádějí, že dítě je schopno při vyšetřování spolupracovat asi od 5. roku věku.
3. okulomotorické problémy
  - problémy s koordinací pohybu očí. Dítě nepoužívá obě oči současně (používá nejprve jedno oko, pak druhé), může se jedno oko stáčet dovnitř a druhé na stranu, obě se otáčet do strany nebo obě dovnitř. Nazýváme to šilhání (strabismus). Důsledkem toho má problémy

s uchopováním předmětů, s činnostmi vyžadující přesnost. Díky problémům s okulomotorikou se může objevit nystagmus – „rytmické, trhavé, mimovolní pohyby očí. Nystagmus však nepatří mezi poruchy koordinace očních svalů“. (Kudelová, Květoňová, 1996, s. 5) Okulomotorické obtíže se objevují i při sledování pohybujících se předmětů. (Květoňová, Šumníková, 2010)

#### 4. obtíže se zpracováním zrakových informací

- mohou nastat, i když není poškozen ani zrakový nerv ani oko, ale je poškozeno zrakové centrum v mozku. (Kudelová, Květoňová, 1996) U dítěte s korovou slepotou se objevují „problémy s interpretací zrakové informace a jejím spojením s ostatními smyslovými vjemy při vytváření zrakového obrazu“. (Květoňová, Šumníková, 2010, s. 13)

#### 5. poruchy barvocitu

- jedná se o narušení barevného vnímání, kdy je narušené vnímání nebo úplná nemožnost vnímat nějakou barvu. Speciálního pedagoga na tuto poruchu upozorní výtvarné aktivity či pojmenovávání barev dítětem. (Květoňová, Šumníková, 2010)

#### **Podle etiologického hlediska:**

1. vady orgánové
2. vady funkční

### **1.3 Nejčastější zrakové vady a onemocnění u nejmenších dětí**

Největší podíl na vzniku diagnózy vrozených vad tvoří prenatální vlivy (55%) z nichž velkou roli hraje dědičnost (=endogenní příčiny, z celkových 55% zaujímá 37%), dále exogenní vlivy (=teratogenní) jako jsou fyzikální (úrazy matky, RTG...), chemické (léky, alkohol, drogy...) a biologické vlivy (viry a mikrobiologické vlivy). (Kimplová, 2010)

Na získaném postižení se podílejí faktory: perinatální (od 28. týdne těhotenství do 4. týdne po porodu – např. léze CNS, Ophthalmia neonatorum, ROP) a postnatální – ROP, progresivní vady, nádory, úrazy... (Stejskalová, 2009)

Jak jsme již uvedli, skupina zrakových postižení je heterogenní skupinou, tj. obsahuje velmi různorodé onemocnění a poruchy (proto si nemůžeme uvést všechny možné druhy onemocnění a vad), které mají samozřejmě svá specifika, která musíme brát v úvahu pro práci s dítětem.

Mezi nejčastější zrakové vady a onemocnění u nejmenších dětí patří (seřazeno abecedně):

**ACHROMATOPSIE** – je vrozená, geneticky podmíněná; přesná příčina není známa, nebývá doprovázena dalšími komplikacemi. „Dítě má sníženou zrakovou ostrost, nystagmus, poruchu barvocitu a je světloplaché. To znamená, že je oslňuje i běžné denní světlo, lépe vidí v šeru. Vzhledem k fotofobii se tyto děti již od narození odvracejí od světla, které je dráždí“. (Vágnerová, 1995, s. 13) To je velmi nápadný projev, který nás ihned upozorňuje na problém se zrakem. Diskomfort plynoucí ze subjektivních pocitů z oslnění způsobeného běžným denním osvětlením jej odhání od sociální interakce, od navazování očního kontaktu, motivaci vnímat matčin úsměv a reagovat a odpovídat obdobně. Dítě se brání, otáčí hlavičku pryč od světla, ztrácí tím motivaci k interakci s okolím a tím i stimulaci a učení, kterou by mu poskytlo. Běžné světlo mu brání využívat i tu zrakovou ostrost, kterou má. Okolí může být zmatené jeho „nezájmem“ o něj a dítě může být špatně pochopeno. Je nutné tedy co nejdříve upravit osvětlení pro potřeby dítěte; tam, kde to nejde, využít tmavě zabarvené brýle. Variabilita tohoto postižení je malá, proto lze dobře dopředu říci, jak bude asi dítě vidět a to bude v pásmu těžké slabozrakosti. (Vágnerová, 1995)

**ALBINISMUS** – vrozená vada, má řadu typů, netvoří se pigmentové barvivo a tudíž je dítě světloplaché, protože do oka přichází mnoho světla, snižuje se centrální vidění. Zraková ostrost v pásmu těžké slabozrakosti. Důležité – upravit světelné podmínky, zabarvené brýle, nepobývat na přímém slunci. IQ v pořádku. (Vágnerová, 1995) Moravcová (2004) dodává, že oslnění může způsobit i sníh, vodní plocha, lesklá tabule či přesvětlená místnost.

**ANIRIDIE** – vrozená, geneticky podmíněná, nápadná vada oka, která upoutává pozornost, protože úplně chybí duhovka – rodiče se tedy o ní dozví ještě v porodnici,

výhodou je tedy možnost rané stimulace. Vada obvykle oboustranná, je doprovázena řadou komplikací (glaukom, katarakta) a proto je třeba dítě později naučit Braillovo písmo, protože velmi snížené vidění může vést až k oslepnutí. IQ v pořádku. (Vágnerová, 1995)

**ATROFIE TERČŮ ZRAKOVÉHO NERVU** – vrozená, dědičná, ale i výsledkem patologických procesů (prenatálních, perinatálních i postnatálních – onemocnění, mozkový nádor, hydrocefalus, dlouhotrvající glaukom, úrazy mozku). Od narození značně snížená zraková ostrost, variabilita postižení obrovská, obvykle postihuje obě oči, zvenku není vůbec nápadná, degenerovaná vlákna nervů nemohou být nahrazené novými. Velká pravděpodobnost kombinovaného postižení (DMO, epilepsie, MR...). Atrofie totiž dokáže poškodit až CNS. „Ačkoliv jde v naprosté většině o vrozený handicap, nebývá diagnostikován ihned po narození, protože oči nemusí být nijak nápadné. Rodiče zpravidla po určitou dobu o zrakové vadě dítěte nevědí a tak se k němu chovají jako k normálně vidícímu. Teprve později, vlivem nápadností v jeho projevu, začnou mít podezření, že dítě není v pořádku. Určitým problémem je nejasnost míry postižení, kterou odhaduje oftalmolog z nálezu očního pozadí. Velmi často se zde vyskytuje i nystagmus“ (Vágnerová, 1995, s. 19-20)

**KERATITIDA** – zánět postihující rohovku. Příznaky: viditelné – otoky víček, slzení; subjektivní – řezavé bolesti, snížené vidění, světloplachost. Záněty jsou krátkodobé až po dlouhodobé vedoucí ke ztrátě zraku. (Květoňová-Švecová, 2000)

**KOLOBOMÝ KOMPLEX** – vrozená porucha, která vznikne na základě toho, že se v těhotenství nedostatečně uzavře oční štěrbinu a vznikají různé rozštěpy. Rozštěpu duhovky si rodiče všimnou ihned po narození, protože je velice nápadný, zornička má jiný tvar – připomínající zvířecí oči (kočičí či kozí, oči mají tvar klíčové dírky). Může se vyskytovat na jednom nebo obou očích, variabilita poruchy je značná, nelze tedy předvídat u novorozence, jaké bude mít zachovalé zrakové schopnosti. Vada má další komplikace (katarakta, sekundární glaukom...). Vzniká vlivem dědičnosti i vlivem teratogenů. (Vágnerová, 1995)

**KONGENITÁLNÍ GLAUKOM** – vzniká na základě abnormálně zvýšenému nitroočnímu tlaku. Je potřeba chirurgického zákroku, oko se nadměrně zvětšuje. (Květoňová-Švecová, 2000) Tlak utlačuje výživu oka a zhoršuje zrakovou ostrost a změny zorného pole. Sekundárně může vést ke kataraktě. Onemocnění se vyznačuje

značnou poruchou vidění, variabilitou, velmi nepříznivou prognózou, vede k oslepnutí, nebývá diagnostikováno hned po narození, ale až nápadností či reagováním jinak; nutná pravidelnost léků a kontroly tlaku, časté hospitalizace, snaha udržet stav, možnost náhlého zhoršení zraku. Toto onemocnění je dědičné. (Vágnerová, 1995) Řehůřek dodává (1999), že se objevuje do 1. roku života dítěte, někdy už v prvních týdnech.

**KONGENITÁLNÍ KATARAKTA** = zákal (částečný nebo úplná ztráta průhlednosti) oční čočky. Jedná se o vizuální onemocnění a velmi různorodé. Bývá diagnostikována hned po narození nebo v kojeneckém věku. Zákal působí jako clona a proto se musí co nejdříve operovat, jinak by hrozila tupozrakost (amblyopie). Operace se provádí postupně, každé oko zvlášť, někdy i vícekrát a tak kojeneček tráví spoustu času v nemocnici a může tak být deprimován. Nezbytná je potom brýlová korekce. Komplikací může být sekundární glaukom. Obvykle je zraková ostrost v pásmu těžké slabozrakosti. Toto onemocnění je vrozené, příčinou je dědičnost či jiné teratogeny a může poškodit i další části CNS. (Vágnerová, 1995) Řehůřek (1999, s. 22) dodává, že „je nutno rychle začít s výcvikem operovaného oka, kterému lze z počátku, pokud je v růstu, nabídnout kontaktní čočku, která nahradí dioptrie vlastní vyjmuté čočky. Později je možný výcvik operovaného oka s použitím potřebných brýlí (nejdříve ve 2. roce, jen zcela výjimečně jsou použitelné u mladších jedinců)“.

**KORTIKÁLNÍ SLEPOTA** – „není poruchou stavby oka, ale poruchou funkce mozku a zrakových drah. Příkladem poruchy je situace, kdy pacient v jednom okamžiku sahá po předmětu, o chvíli později si nevšimne předmětu mnohdy barevnějšího, nápadnějšího. Nebo vnímá, že v úrovni pohledu nějaký předmět je, ale nedovede jej určit. Vidí, ale nepoznává“. (Moravcová, 2004, s. 64) U kojenců a dětí v preverbálním období se pro diagnostikování používá light boxu, světelného panelu pro vnímání kontrastů, prosvěcování barevných ploch, koordinace... Tato porucha si vyžaduje využívání kompenzačních smyslů, zvýrazněním kontrastů apod. (Moravcová, 2004)

**MIKROFTALMUS A ANOFTALMUS** – jednostranné nebo postihující obě oči, vliv dědičnosti či teratogenů. Oko buď úplně chybí, či se vyvinula jen některá část. U mikroftalmu se velikost oka různí. Jedná se o viditelné vady. (Květoňová-Švecová, 2000)

**NYSTAGMUS** – bezděčné kmitání očí, průvodní jev nevidomosti, těžké amblyopii, albinismu, šedého zákalu (katarakty – zraková deprivace), neurologických obtíží. (Novohradská, 2009)

**OPHTHALMIA NEONATORUM** – je hnisotok novorozenců, ke kterému přijdou při průchodu infikovanými porodními cestami. Jedná se o nejzávažnější akutní zánět spojivek, a pokud není ihned léčen, může způsobovat nevidomost. Jako prevence se provádí aplikace 1% roztoku dusičnanu stříbrného nebo derivátů kyseliny borité do spojivkového vaku, ještě na porodním sále (této prevenci se říká kredézace. (Stejskalová, 2009)

**RETINOPATIE NEDONOŠENÝCH (ROP)** – onemocnění, které postihuje předčasně narozené děti (velké riziko u dětí pod 1250g a pod 28. týdnem těhotenství), u kterých není při narození dokončena vaskularizace sítnice, tj. cévy nedorostly ještě na její periferii. Pro záchranu života jsou děti umístěny do inkubátorů se zvýšeným přísunem kyslíku. „Po jeho vysazení začínají v periferii sítnic bujet cévy, objevují se krvácení, krev ze sítnice proniká až do sklivce a celý stav se hojí tvorbou vaziva. To přivodí svráštěním odchlípení sítnice s následkem ztrátou vidění“. (Řehůrek, 1999, s. 23) Zraková ostrost se pohybuje od slabozrakosti až ke zbytkům zraku (praktická slepota). Je zde velký prostor pro kombinovaná postižení. (Vágnerová, 1995)

**RETINOBLASTOM** – „jde o zhoubný nádor sítnice postihující jedno nebo obě oči“. (Květoňová-Švecová, 2000, s. 23) Jestliže se včas nezačíná léčba, prognóza je nepříznivá a dítě umírá v průběhu 1-2 let. Dochází k vyjmutí oka.

**TUMOR** – může vyústit v atrofii, dvojitému vidění, nystagmu, nepříznivě působí na zrakových drahách. (Květoňová-Švecová, 2000)

**UVEITIDA** = zánět živnatky, vzniká kdykoliv v životě dítěte. Projevy: světloplachost, porucha vidění, slzení. (Vágnerová, 1995)

Stává se, že postižení zraku má nejasnou příčinu.

Někdy bývá problematické dítě naučit nosit brýle, které se předepisují už od stáří jednoho roku. (Květoňová-Švecová, 2000) Dítě, které odmítá, můžeme motivovat např. tak, že postavíme hračku do jeho zorného pole a on ji buď nevidí, nebo velmi špatně a potom to opakujeme s brýlemi. Dítě bude motivováno, že s brýlemi toho uvidí více a že ho čeká mnoho k objevování.

Pozor si musíme dát také na úrazy.

## 1.4 Vývoj zrakových funkcí

Zde si uvedeme vývojové zákonitosti zdravého oka, které by nám poskytly informace k odhalení možné poruchy, odchylky, které by potřebovaly odbornou péči. Nezapomínáme na to, že každé dítě je individualita, která se nevyvíjí přesně podle šablon.

„Jednoduché binokulární vidění, tj. vidění oběma očima současně, je schopnost vidět oběma očima pozorovaný předmět nez dvojený, jednoduchý. Jednoduché binokulární vidění není vrozené, ale vyvíjí se společně se sítnicí oka do jednoho roku věku dítěte a asi do šesti let se upevňuje. Spolupráce obou očí se rozvíjí postupně a uplatňuje se při ní konvergence (souhyb očí, při němž se při pohledu do blízka zorné osy obou očí sbíhají) a akomodace (schopnost změny zakřivení oční čočky, která umožňuje ostré vidění na různou vzdálenost).“ (Keblová, 2000, s. 6)

Etapy vývoje:

1. od fixačního reflexu každého oka zvlášť (0-2 měsíce), dítě díky tomu může fyziologicky zašilhat,
2. přes binokulární fixační reflex (2. měsíc), dítě začíná používat obě oči současně,
3. reflexy konvergence a divergence (3. měsíc), sleduje předměty blízké i vzdálenější,
4. akomodace (4. měsíc), blízké i vzdálenější předměty zaostřuje,
5. k reflexu fúze (6. měsíc) – v CNS se spojují obrazy v jeden vjem,
6. upevňování reflexů, dítě začíná vidět oblouk o 180 stupňů, nastává vývoj prostorového vidění, také hloubkového (od 9. měsíce),
7. rozvoj prostorového vidění (od 1 roku), zdokonalování konvergence a akomodace,
8. do 6. roku stabilizace binokulárních reflexů. (Květoňová-Švecová, 2000; Keblová, 2000)



„Zasáhne-li do vývoje jednoduchého binokulárního vidění nějaká porucha – je-li normální vývoj přerušen a pak pokračuje nenormálně, patologicky – vzniká šilhání a tupozrakost. Léčba může obnovit jen ten stupeň jednoduchého binokulárního vidění, který se vytvořil, než porucha nastala.“ (Keblová, 2000, s. 6)

## 1.5 Čeho si všímat – je něco v nepořádku?

Co patří mezi nápadné projevy, které nás mohou upozornit na problém? Patří mezi ně: nenavazování očního kontaktu, nadměrné mrkání, mnutí či tlačení očí, mhouření očí na vzdálenější předměty, dávání si hraček moc blízko k tváři, velmi krátké udržení pozornosti, špatná koordinace očí a rukou při manipulaci, vrážení do překážek či přílišná opatrnost, nejistá chůze, časté klopýtání. (Kudelová, Květoňová, 1996) Také vzhled očí a jejich patologie (nesouměrné postavené, různá velikost, barva, tvar, vodnatost očí, nadměrné slzení, výtok), zvýšená únavnost... (Květoňová-Švecová, 2000)

Čeho si všímat a co zjistit?

V 1,5 měsíci – schopnost alespoň krátkodobé fixace (2-3 sekundy) – zaměří pohled na osobu či předmět?

Období 2. - 3. měsíce – vnímá i méně kontrastní předměty či pouze výrazně zbarvené? Zvedá hlavičku, aby něco vidělo? Jak široké má zorné pole - vidí hračku i po stranách nebo jen když se umístí před něj?

Ve 3. – 6. měsíci – hraje si se svými rukami? Zde si můžeme pomoci pestrobarevnými rukavicemi, náramky, ozvučenými štěrchátky, hračkami s rolničkami apod.

V 6. – 7. měsíci – objevilo své nožky? Strká si je do úst?

V 7. – 10. měsíci – je obdobím nácviku koordinace očí a rukou (dítě dostává menší předměty). 9. – 10. měsíc – leze po místnosti – usnadňujeme vizuální orientaci v prostoru – myslíme na bezpečnost a lepší orientaci – osvětlené rohy pokojů, zvýrazněné hrany nábytku (reflexně)...

2. – 3,5 roku období chápání rozdílů, rozvoj jemné motoriky (př. modelování), konstruktivní hra. „Dítě se učí vybarvovat, pojmenovávat, čímž lze vyšetřit zrakovou ostrost obou očí, citlivost na kontrast a barevné vidění“. (Kudelová, Květoňová, 1996,

s. 8) Barvocit můžeme sledovat při výběru kostky určité barvy ze skupiny jiných, vybírání bavlnek jedné barvy v různých odstínech apod. (Moravcová, 2004)

Zjistíme-li podezření na poškození zraku, zjišťujeme nejprve, jak je zrak zachován. To se provádí nejlépe pozorováním dítěte:

- reakce na světlo - je prvním ukazatelem. Můžeme vyzkoušet i v temné místnosti (když si nejsme jisti) a to tím, že po chvilce rozsvítíme malý světelný zdroj (menší proto, abychom se neoslnili, protože by nám to ztížilo pozorování). „Při rozsvícení světla pozorujeme nejen zúžení zorniček, mrkání, případně šilhání, ale i chování dítěte. Celkový neklid, změna napětí těla, úleková reakce nebo zpozornění signalizují, že dítě zaznamenalo změnu“. (Kudelová, Květoňová, 1996, s. 17) Nemusí být relevantní, pokud je dítě nemocné, unavené; nezapomínáme na to, že se dítě teprve učí umět dívat se.
- Obrací se ke světelnému zdroji (slunce, okno)? Znamená to, že ho nejen registruje, ale pozná i směr. Rády před světlem poté třepetají prsty či hračkou a sledují změny.
- Poté sledujeme, co a na jakou vzdálenost vidí – pozorujeme při hře – jakou ještě velikost hračky zaměří, na jakou vzdálenost vidí lžici či láhev při kojení. Zkoušku nedoprovázíme zvukovými podněty, zkreslovalo by to výsledek.
- Pak sledujeme podmínky, za jakých nejlépe vidí – oblíbenou hračku umísťujeme přímo před něj, vlevo, vpravo, nad hlavu atd. a sledujeme, jestli si ji uvědomilo. Sbírá hračky umístěné kolem něj?
- Když se začíná pohybovat po místnosti, nenaráží do věcí? (je porušena nějaká část jeho zorného pole)
- Vnímá barvy? A jaké? Jeho preferované pak využíváme k upoutávání, zvýraznění plochy ke hraní apod. Většinou to bývá červená a žlutá.

(Kudelová, Květoňová, 1996)

Takovéto poznatky pak můžeme využívat při zrakové stimulaci. Nesmíme však zapomínat na rozpoložení dítěte (únava, nemoc, emoce, denní doba...), které má vliv

na ochotu spolupracovat a k vyústění relevantního výsledku. (Kudelová, Květoňová, 1996) Vliv má i negativní zkušenost nebo žádná, poloha a držení těla, sekundární vady (např. pohybová – nemůže otáčet hlavu ani oči)... (Květoňová-Švecová, 2000)

Shrňeme si, co všechno se dá u kojence diagnostikovat:

- „Fixaci (centrální i periferní).
- Sledování ve směru vodorovném, svislém i kruhovém.
- Zrakovou ostrost, při jejíž zkoušce užíváme karet na měření mřížkové ostrosti.
- Citlivost na kontrast.
- Celkové vizuální chování.
- Komunikace za použití zraku na různou vzdálenost.
- Koordinace oko-ruka.
- Zorné pole (zodpovědně lze měření provádět od pěti let věku).“  
(Květoňová-Švecová, 2000, s. 22)

U malých dětí v preverbálním období či s kortikálním postižením zraku (CVI) používáme test preferenčního vidění (preferential looking PL) – mřížky s bílými a černými pruhy. Dále testy Teller Acuity Card nebo Lea Gratings pro vizus u kojenců. (Moravcová, 2004) Novohradská (2009) zmiňuje zkoušku „nonprel“, kdy se na bílý podklad vysypou barevné cukrové kuličky, které má dítě sbírat. Testuje se každé oko zvlášť a využívá se pro vizus mezi 9. měsícem – 2. rokem.

## **1.6 Rozvoj kompenzačních smyslů**

V této podkapitole se zaměříme na kompenzační smysly, které zastupují, nahrazují poškozený smysl (zrak) a funkce a proto se je snažíme zdokonalit. Jsou to sluch, hmat, čich a chuť a také využívání zbytků zraku. Jejich rozvoj je pro děti v nejujtější věku zásadní a podmiňují rozvoj vyšších funkcí.

### 1.6.1 Reedukace zraku a zraková stimulace

Zraková stimulace je „soubor technik, metod a postupů, kterými se snažíme naučit dítě využívat každý i sebemenší zbytek zraku – nejen vidět, ale i dívat se“. (Kudelová, Květoňová, 1996, s. 18)

Reedukace zraku se zaměřuje na „způsoby a postupy zaměřené na nápravu nebo rozvoj poškozeného orgánu nebo funkce“. (Keblová, 2001, s. 47)

Stimulaci provádíme formou hry a začínáme s ní v co možno nejútlejším věku. Řídíme se podle jednotlivých kroků:

1. vyvolání reakce na jakýkoliv podnět (pohybový, dotekový, sluchový, chuťový či zrakový) – poté ten, co vyvolal největší pozitivní reakci, spojíme s nějakou činností (např. má rádo písničku, poté spojíme s pohybem ve dlani – např. při Vařila myšička kašičku). Oblíbený podnět spojíme se světelným, tj. zpíváme a u toho rozsvítíme světlo, před koncem zhasneme. Se světelným podnětem spojujeme i jeho další oblíbené podněty.
2. vyvolání reakce na světlo bez přidání oblíbeného podnětu – musíme vyzkoušet vhodnou velikost světla či zabarvení a použijeme to světlo, které mělo největší odezvu. Měníme polohu světla a snažíme se o udržení pozornosti.
3. uvědomění si umístění zdroje světla- dítěti zajistíme bezpečný zdroj světla, který mu umožní dotekový kontakt. Poté ho vedeme, aby ho samo lokalizovalo a snažilo se na něj dosáhnout.
4. v tomto kroku dítě dokáže samo lokalizovat zdroj světla a pohybovat se za ním.
5. dítě dokáže sledovat světlo (i v pohybu)

Cíle si stanovujeme podle individuálních možností dítěte.

Ke stimulaci si vybíráme i ostatní předměty, které jsou však vysoce kontrastní – výborná je černá s bílou, dále fluorescenční barvy, lesklé stříbrné či zlaté samolepící tapety... Vyvarovat se musíme blikajícím světlům a to zvláště, pokud se jedná o děti s epilepsií. (Kudelová, Květoňová, 1996)

Moravcová (2007) zdůrazňuje, že vyšší kontrasty podporují orientaci a bezpečnost a doporučuje kontrasty jako: žlutá-švestkově modrá, žlutá-černá, zelená-černá, bílá-černá, pak také růžová-černá, červená-bílá, modrá-bílá apod.

Barevně lze odlišit nábytek, koberec, vypínače, úchyty, zárubně, kliky, podlahové krytiny, schody, tak, aby byla zajištěna bezpečná orientace.

Se zrakovou stimulací se musí začít co nejdříve, ihned po zjištění, že je dítě zrakově postižené. Díky zrakové stimulaci se dítě „učí dívat se“, vyhledávat a dožadovat se informací, které lze uchopit zrakem. Upravíme barvy, velikosti a tvary zrakových podnětů, nezapomínáme na kontrasty a dostupnou vzdálenost. Zvláště citlivý přístup je nutný pro vysvětlení potřeby nosit brýle či čočky – může mu to být nepříjemné. (Moravcová, 2004)

„Vizuální podpůrná práce má smysl pouze tehdy, když

- vidění představuje příjemnou a důvěrnou situaci,
- vidění je zažíváno jako subjektivně významné,
- se do všedního dne dítěte zapojují nabídky pro podporu zraku,
- zraková podpora je zažívána jako komunikativní situace,
- s dítětem začíná tam, kde se nachází podle svého výkonu,
- se nabízejí stále nové nejrůznější zrakové zkušenosti“. (Madlener, 1999, s. 55)

„Zvídavé chování a zájem podporují výkony ve vizuálním vnímání, strach a úzkostnost před něčím novým jim naopak ve výkonu brání. V podpůrné situaci by měly proto vždy být vyvážené známé faktory a nové podněty. Míra vyváženosti se řídí individualitou dítěte“. (Madlener, 1999, s. 56)

„Cílem zrakové stimulace je dosažení maximálního rozvoje zbylých funkcí a jejich možné využití v běžném životě dítěte“. (Květoňová-Švecová, 2000, s. 41)

Ke stimulaci můžeme využívat poznatků, které jsme si uvedli v kapitole 1.5, nezapomínáme dodržovat zrakovou hygienu a dítě nepřetěžovat.

## 1.6.2 Rozvoj sluchu

Sluch patří mezi významné smysly, z toho důvodu, že poskytuje člověku až 15% informací z okolního světa. Pomáhá tak jedinci se zrakovým postižením snižovat informační deficit.

Dítě ve 2. týdnu života mění své chování při zintenzivnění zvuku. Zpomalí své spontánní pohyby, případně u něho můžeme pozorovat úlek. Kolem 2. až 3. měsíce reaguje na tišší zvuky. Ve 3. měsíci se dítě začíná otáčet na stranu, odkud zvuk přichází. Pak začíná reagovat na známý hlas úsměvem. Sluchové vnímání je dále spjato s řečí. Od 3. měsíce začíná broukat a dokáže samo po sobě opakovat. V 6. až 7. měsíci dokáže broukání opakovat po dospělém. V 8. měsíci začíná reagovat otočením (např. zavoláním jeho jména) a také provádět na naši výzvu jednoduchý pohyb (pá-pá). V období 9. a 10. měsíce je schopno spojit název předmětu s daným předmětem (když vyslovíme název, je schopno se na něj podívat či ukázat). (Kudelová, Květoňová, 1996)

Na dítě hovoříme od prvních dnů jeho života. Dítě v novorozeneckém období sice zatím nerozumí obsahu sdělení, ale učí se sluchově soustředit, zpozorní, když se nad něj skláníme a promlouváme na něj. (Kudelová, Květoňová, 1996)

Postýlku umístíme nejlépe doprostřed místnosti, aby dítě mělo možnost vnímat zvuky ze širokého okolí. Pokud není tato možnost, tak postýlku umístíme tak, aby dítě mělo hlavičku ke stěně, neboť směrem za hlavičku se otáčet nebude. Nad postýlku můžeme umístit hrací zvukový kolotoč. Po stranách můžeme natáhnout gumu a navěsit různé cinkavé předměty, které vyvolávají po dotyku zvuk (rolničky, zvonečky...) Rozhodí ručičky a může se trefit.

Dítě vezmeme do náruče, mluvíme na něj a spolu procházíme byt či dům. Může tak naslouchat různým zvukům z různých místností – v kuchyni teče voda z kohoutku, bublá v hrnci na kamnech, cinkají pokličky; jsou tam spotřebiče – lednička, mikrovlnná trouba, varná konvice... V koupelně je taktéž vodovodní baterie, sprcha, můžeme poslouchat spláchnutí záchodu, praní prádla v pračce... Venku posloucháme různou intenzitu deště (okusíme i na vlastní kůži, abychom mohli získávat co nejvíce informací), bouřku, hromy, kroupy, foukání větru (kombinace větru a deště), meluzíny, spadané listí. Popisujeme, co se v okolí nachází, kam směřujeme – dítě informujeme např. o tom, že zaštěkal pes a že tak štěká velký pes... Také se učíme rozeznávat

zvuky z ulice – např. právě projelo osobní auto, nákladní auto, vlak, tramvaj, auto na benzín, naftu, ozvučení křižovatek, kroky lidí (člověk, který spěchá, má zdravotní potíže, „šoupe“ nohami...). Jak jsem již zmínila, zpočátku nebude rozumět obsahu, ale potom už ano a bude mu to velmi pomáhat při orientaci a zmírňovat strach z neznáma, protože bude jistější.

„Nebylo prokázáno, že děti s těžkým zrakovým postižením mají vrozenou lepší schopnost sluchového vnímání, přestože už od nejútlejšího věku bývají velmi pozorné ke zvukům. Je to proto, že chtějí vědět, co se děje v jejich okolí, zejména pokud jsou nevidomé. Zvýšená citlivost tohoto smyslu se rozvíjí teprve v průběhu vývoje dítěte, během činností, her i speciálních sluchových cvičení.“ (Keblová, 1999a, s. 5)

Svět je bohatý na zvuky. Řeč umožňuje dorozumívání mezi lidmi, předávání informací a vědomostí, z melodie, rytmu a intonace lze odvodit vlastnosti osob, které hovoří, jejich vztah k obsahu sdělení... Vnímání zvuků poskytuje prožitky, upozorňuje na nebezpečí (např. zvuková výstražná znamení)... (Keblová, 1999a)

Dítě by se mělo: „naučit slyšet a sledovat hovor, rozeznávat, co se říká, odkud hlas přichází, eliminovat šumy, poznat osoby podle hlasu, rozeznat hlasitou a tichou řeč, pomalé a rychlé kroky, předměty či činnosti podle charakteristických zvuků (včetně hudebních nástrojů)“. (Keblová, 1999a, s. 6)

Dítěti poskytneme i hmatový kontakt se zdrojem zvuku. Necháme jej pociťovat vibrace, které doprovází zvuk kytary či náš hlas (necháme ho ohmatat naše hrdlo, když na něj mluvíme). (Kudelová, Květoňová, 1996)

Keblová (1999a, s. 5) upozorňuje, že se u dítěte se zrakovým postižením máme zaměřit na:

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

Na začátku výcviku mu pomáháme zorientovat se ve směsici zvuků, které slyší, trpělivě vysvětlujeme jejich původ. Musí se naučit vybrat si významný zvuk (myšlenku v hovoru) a odvracet se od okolního hluku, najít si v šumu to, co potřebuje. To, že to

zvládne, mu pomáhá pro rozvoj dobré orientace v prostoru a jeho mobility v prostoru. Naučí se (pokud pořád opakujeme), že intenzita zvuku je dána vzdáleností. Začne slyšet jemné zvuky a šelesty, šramot z hýbajících se předmětů, začne rozlišovat jednotlivé materiály podle zvuku při poklepu, zvuky z přírody, dupot. Získá informace o velikosti prostoru, o vzdálenosti předmětů, o překážkách, kterým se může včas vyhnout... Pokud potřebuje, zvuk si vyrobí uměle – např. lusknutím prstů, tleskáním, boucháním hole o zem... Sluchové představy jsou méně přesné než hmatové, ale přesto je člověk získává pro orientaci v prostoru rychleji a z větší vzdálenosti. Některé děti se také nechtějí odlišovat od intaktních, a proto preferují orientaci pomocí sluchu než hmatem. (Keblová, 1999a)

Kvalitu vnímání sluchem ohrožuje každá vada sluchu a pro člověka se zrakovým postižením je další překážkou v možnosti získávat informace z vnějšího prostředí. Pro to, aby také člověk dobře slyšel a mohl se orientovat, potřebuje slyšet sám sebe, rozlišovat svůj pohyb od ostatních zvuků. Proto velmi rušivě působí tzv. dozvuk. To se stane tak, že zvuk splývá se svým odrazem od stěny, zesiluje jej a prodlužuje. Jedince se zrakovým postižením tak velice mate a v prostoru dezorientuje (př. několikanásobný dozvuk vlastních kroků). Velmi vhodné je tedy stropy a stěny místností opatřit vhodnou zvukovou absorpční plochou. Na druhou stranu není vhodné, aby byla všude kobercová krytina, která pohltí či ztlumí veškeré zvuky a vyvolává opět dezorientaci. Nebezpečný je také hluk. Narušuje soustředění, snižuje pozornost, výkonnost, ovlivňuje náladu, psychiku, zvyšuje únavu celého organismu, pohybový neklid, vede k pasivitě a dlouhodobější působení může způsobit až poruchu sluchu. (Keblová, 1999a)

Keblová (1999a, s. 12 – 13) vytyčuje následné cíle a zásady vnímání sluchem:

„Cíle:

- uvědomit si zvuky – „Slyším něco?“
- rozpoznat různé zvuky – „Jaký je to zvuk?“,
- vybrat zvuk z mnoha různých zvuků – „Který je to zvuk?“,
- lokalizace zdroje zvuku – „Odkud zvuk přichází?“,
- určit vzdálenost zdroje zvuku – „Jak daleko je zvuk?“,
- určit dráhu zvuku – „Kam míří tento zvuk?“,



- určit výšku a barvu tónů,
- určit sílu zvuku,
- poznávat a napodobovat rytmus a tempo zvuků (i přírodních),
- poznávat a napodobovat artikulaci jednotlivých hlásek,
- poznat známé osoby podle hlasu,
- určit činnosti podle charakteristického zvuku,
- vyhledávat zvuky potřebné k orientaci,
- poznávat zvukové charakteristiky jednotlivých typů prostředí (např. volný otevřený prostor, ulice se zástavbou na jedné straně či po obou stranách, průchody, podloubí),
- orientace ve známém i neznámém prostředí apod.

#### Zásady:

- začít se cvičením sluchu co nejdříve po narození dítěte,
- podřídít věku dítěte druh aktivity, stupeň náročnosti i metodu sluchového výcviku,
- provádět činnosti s jednotlivými dětmi i ve skupině,
- volit formu hry, která je nejpřirozenějším zaměstnáním dětí,
- vyloučit soutěživost,
- rozvíjet pozornost, představivost, paměť, city, vůli a myšlení,
- opakovat činnosti často a postupovat metodou malých kroků (je nutná nekonečná trpělivost),
- začít s výcvikem samotného sluchu, později zapojit další smysly,
- postupovat od rozeznávání zdroje zvuku stacionárního k pohybujícímu se,
- začít v nehlukném prostředí, postupně zvyšovat hladinu hluku,
- zaměřit se na nácvik aktivního poslechu hudby, při poslechu pasivním vytváří hudba pouhou zvukovou (hudební) kulisu.“

K rozvíjení sluchového vnímání nám poslouží řada her a hraček.

### 1.6.3 Rozvoj hmatu

Informace o tom, že se setkal povrch těla s vnějším prostředím, se zprostředkovávají pomocí kůže. Vznikají dotykové, tlakové, teplotní vjemy, popř. varovné signály bolesti. Hmat vzniká součinností kožního a pohybového analyzátoru. Díky tomu současně vnímáme kvalitu předmětu a zároveň s ním manipulujeme. Nejvíce citlivé jsou bříška posledních článků prstů.

Mezi zrakovým a hmatovým vnímáním existují rozdíly. Zrakem vidíme celek a analyzujeme je (postupujeme od celku k detailu). Hmatem začínáme postupovat od detailu k celku.

Existují 3 formy hmatového vnímání:

- pasivní hmatové vnímání – vzniká, když položíme ruku (či jinou část těla) na předmět bez dalšího pohybu. Můžeme poznat velikost, hmotnost, tvar či teplotu zkoumaného předmětu, ale nevznikne celkový obraz.
- aktivní hmatové vnímání – vlastní pohyb a manipulace. Jsme si schopni vytvořit komplexní představu o předmětu.
- zprostředkované hmatové vnímání – používá při zkoumání různé nástroje.

Haptika je zvláště pramenem smyslového poznávání nevidomých, pracovních návyků a prostorové orientace. Z prostoru se dozví o velikosti, tvaru a objemu i vzdálenosti vnímaných předmětů. Informace získávají pomocí vzdálenosti prstů rukou, pohybem nohou po prostoru a zprostředkovaném hmatovém vnímání. Tím, jak se pohybují lidé okolo, se mění tlak vzduchu, který se nám opírá např. o čelo, popř. změnou teploty ve stínu, to vše nás informuje o orientaci a tím cítění dálky. Doprovází nás k tomu sluch (např. zvuk kroků ve volném prostranství a v budově znějí jinak). Hmatem můžeme poznat i to, co sledujeme většinou pouze zrakem – sálající žárovka = rozsvíceno...

Na hmat negativně působí: déletrvající tlak, chlad (z necitlivuje), popáleniny, poleptání, úrazy, cizí tělesa (trny, třísky a sekundární rozvoj infekce), dále únava, ekzémy atd.

(Keblová, 1999b)

„Při výcviku je nutné si pamatovat, že:

- různé části pokožky se liší v citlivosti,
- při příliš silném tlaku na kůži vzniká nepřesný hmatový dojem,
- při pomalém pohybu po kůži se vnímání zpřesňuje,
- hmatové počítky vznikající v relativním tělesném klidu je nutné spojit s těmi, které vznikají během pohybu těla nebo jeho částí,
- k vytvoření správné představy o předmětech a prostoru je nezbytný přesný slovní popis,
- čím je dítě mladší, tím jednodušší mají být objekty a situace, které se má naučit vnímat hmatem“ (Keblová, 1999b, s. 9)

S výcvikem začínáme od nejranějšího věku a poskytujeme mu hojnost podnětů. Nezapomínáme na trpělivost. Záleží na stupni zrakové vady a individuálních dispozicích. Už od narození si dítě cvičí pohyblivost svalů ruky a jejich koordinovanost. Začne uchopovat a manipulovat. Vedeme ho ke hraní si s rukama, vkládáme hračky, aby nemělo ruce trvale sevřené v pěst. Doplňujeme ozvučenými pro kombinaci smyslů. Po prvním roce seznámíme dítě s kostkami, textilními figurkami, krabičkami, které se dají zasouvat do sebe. Manipulujeme s klíči, klikami, kuchyňským náčiním. Ve 2. letech přichází třídění velkých i malých předmětů, práce s jednoduchou stavebnicí, vylévání vody, přemísťování sypkého materiálu... Dítěti všechno komentujeme a ukážeme mu, jak má po povrchu přejíždět. V prvních měsících života se učí zastavit pohyb ruky, uchopit předmět, který nahmatalo a osahat jej.

Musíme brát v úvahu, že se jedná o velmi náročnou techniku na čas a nelze ji uspěchat.

Když dítě odmítá ohmatávat nějaký předmět, posadíme si ho na klín, zprostředkujeme mu hmatem náš obličej, pak oblíbený předmět a krátce ten odmítaný. Intervaly prodlužujeme.

Dítěti neustále upřesňujeme jeho představy, aby nedocházelo ke zkreslování. „Hračky“ mu předkládáme opakovaně, aby mohlo získat celkový vjem a nezkoumalo pouze povrchně, proto musí být neustále k dispozici.

(Keblová, 1999b)

A co můžeme dělat? Manipulovat s předměty, používání různých struktur materiálu, plnění nádobek materiálem, nalévání, přesypávání, navlékání, mačkání a trhání papíru, vkládání předmětů do rukou, plácání dlaní do předmětů, hry s ozvučeným míčem, rozbalování dárků, otvírání a zavírání krabiček, hry se stavebnicí, poznávání kůže (kde jsou vlasy...), hraní s pískem...(Keblová, 1999b) Hrajeme si s chodidly, popisujeme při procházce, po čem dítě právě jde (asfaltová cesta, lesní pěšina...), hrajeme hry jako Vařila myšička kašičku apod. (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001)

Začínáme hlazením, masáží, doplníme příjemnou atmosférou. Tím se nám podaří otevřít křečovitě zavřené ruky a můžeme pokračovat k jiným činnostem. Nejprve vkládáme své vlastní ruce, posléze různé hračky (při negativní reakci mu předmět nevnucujeme, ale zkusíme to o pár dní později znovu. Umožňujeme dotyky rukou a úst, oblast kolem úst můžeme jemně dráždit (např. pírkem). Dětem dáváme různá štěrchátka, hrkátka či chrastítka, provádíme drobné hry s říkankami, doprovázené pohybem. I koupání se dá využít – teplá voda a barevné žínky k masáži a drobným hrám... Nenecháváme v postýlce dítě v izolaci. Vyrobíme můžeme molitanovou desku (rozměr minimálně 150 cm na 100cm), která má povlak, doplníme kloboukovou gumou s hračkami, použijeme hrazdičku. Vyrobíme široký látkový pás se suchými zipy, na který se dají upevnit různé hračky (vhodné pro ty děti, které se ještě nepřetáčejí). Díky gumě mu hračky „neutíkají“, jen si musíme dát pozor na to, aby nebyla moc dlouhá, aby si ji dítě nemohlo omotat kolem krku. „Dalším nápadem je little room (pokojíček) podle Lilly Nielsen. „Je to vlastně krabice ve tvaru krychle o takové velikosti hrany, aby dítě ležící uvnitř dosáhlo na stěny. Horní část – „strop“ – je průhledná (nejlépe plexisklo). Chybí jedna boční stěna a podstava. Vnitřní plochy stěn jsou pokryty materiály s různými strukturami, je zde možné využít i zlatou či stříbrnou samolepící tapetu, která může plnit funkci zrcadla. Ze „stropu“ je symetricky zavěšeno asi 7 dvojic stejných předmětů. Vhodné jsou různé předměty denní potřeby – kartáčky na zuby, síťka, hřebínky, drátěnky na nádobí, plastové hrníčky a talířky, klíče, lžičky,... a předměty vydávající zvuk – rolničky, zvonečky atd. Dítě se zpravidla v ohraničeném prostoru cítí bezpečně. Předměty zavěšené na gumě tak, aby na ně dosáhlo, jej podněcují k aktivnímu pohybu. Jejich symetrické umístění napomáhá k počátkům orientace v prostoru – uvědomování si pozice jednotlivých předmětů. Stěny „pokojíčku“ tlumí rušivé vnější zvuky a dávají naopak vyniknout zvukům, které

dítě samo vytváří“ (Kudelová, Květoňová, 1996, s. 37) Tyto autorky se také zmiňují o výrobě hmatové desky, vyrobené z lepenky, na které jsou nalepeny různé materiály (denní předměty, přírodniny apod.). Dítě si můžeme vzít na klín a prohlížet si ji rukama (poznáváme co je měkké, studené, drsné...). Vhodné jsou i velké dřevěné korálky na šňůře či dřevěné počítadlo či počítadlo, které má dráty do oblouků, vlnovek či spirál.

Sama Lilli Nielsenová (1998) se zmiňuje také např. o manipulační knížce, která je založena na filosofii, že si dítě může samo vybrat, jak chce knížku „číst“.

Důležitý je i výcvik nohy, díky kterému dítě dostává informace o povrchu (kvalitě i struktuře) a jeho změny informují o orientaci v prostoru, překážkách. Dítě necháváme chodit bosé či v botách se slabší podrážkou. (Keblová, 1999b) „Správné vyhodnocení poskytovaných informací napomáhá k úspěšnosti v samostatném pohybu a orientaci v prostoru“. (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001)

Dáváme pozor, aby nedošlo k poranění, dítě by nechtělo dále spolupracovat a rozvíjet hmat. (Ludíková, 2004)

Nezapomínáme i na to, že dítě raného věku získává informace o předmětech také ústy, jak jsme si již popsali výše.

## **1.6.4 Rozvoj čichu a chuti**

Čich společně s chutí jsou po zraku (využívání jeho zbytků), hmatu a sluchu dalšími kompenzačními smysly a jejich využíváním pomáhají člověku se zrakovým postižením dotvářet vnímané informace z okolního prostředí, se kterými budou konfrontováni po celý život.

**Čichový** orgán není u člověka tak vyvinutý jako u zvířat, avšak jeho citlivost je vysoká. Existují také látky, které nejsme schopni rozlišit, jako např. oxid uhelnatý. Vnímání čichových podnětů je závislé např. na věku, na dlouhodobém působení silnými pachy, při kterém se citlivost snižuje, při nachlazení... (Novotný, Hruška, 1999)

Kopecký (2010, s. 297) uvádí, že „pro člověka, zvláště pokud jde o orientaci v zevním prostředí, je význam čichu poměrně malý.“ Avšak já souhlasím s výrokem Květoňové, Šumníkové (2010, s. 18), že smysly „hrají významnou roli zejména při prostorové orientaci a samostatném pohybu a sebeobsluze člověka se zrakovým

postižením“. Poukázaly také na výzkum Garlingera a Perkinse, jehož závěrem bylo, že význam čichu je sice malý, ale že může zvyšovat porozumění podnětům ostatními smysly. Pokud např. nevidomý ví díky echolokaci o řadě stromů, ale nemůže si dále pomoci, vůně lesní krajiny mu může pomoci vnímanou informací rozšifrovat. Smysly se tak překrývají, navzájem doplňují a dohromady působí.

Děti jsou citlivější vůči čichovým podnětům než dospělí lidé. Čichové podněty vnímáme subjektivně a to jako příjemné – libé a nepříjemné – nelibé. Věkem se obliba vůní mění. Nejmenší děti preferují vůni, kterou si mohou spojit s matkou. Většina dětí má nejraději vůně sladké a ovocné (např. jahod) a těžké vůně jim mohou být nepříjemné. (Keblová, 1999c)

Význam čichu pro dítě se zrakovým postižením:

- kontrolní funkce (signalizace přítomnosti blízké osoby - maminčin parfém, tatínkova voda po holení; vůně připravovaného pokrmu; zápach (špinavé prádlo, plíseň, zkažené jídlo...) (Kudelová, Květoňová, 1996)
- v některých případech zaujímá klíčovou pozici pro získávání poznatků (Ludíková, 2004)
- ovlivňuje citovou stránku prožívání dítěte (Ludíková, 2004)
- varovná funkce před nebezpečím, protože někdy je čich jediným zdrojem důležitých informací z okolí – např. pach kouře signalizující požár (Keblová, 1999c)
- někdy může vůně dítě povzbudit k pohybům, které nikdy předtím nevykonávalo a může je povzbudit k aktivitě (Nielsenová, 1998)
- pomocí aromaterapie lze dítě zklidnit, popřípadě odstranit nežádoucí chování (Květoňová, Šumníková, 2010)
- „schopnost čichové identifikace osoba se zrakovým postižením uplatní například při vaření (sklovitá cibule voní jinak než dozlatova osmažená, případně spálená)“. (Květoňová, Šumníková, 2010, s. 20)
- pomáhá utvářet si dobrou či špatnou osobní zkušenost (Keblová, 1999c)

„Je-li čich cíleně, dlouhodobě cvičen již od nejútlejšího věku, může se zjemnit a stát se dalším zdrojem smyslového vnímání dětí s těžkým zrakovým postižením.

Proto je rozvoji čichového vnímání věnována pozornost především v předškolním věku.“ (Keblová, 1999c, s. 7-8)

V rámci výcviku a rozvoje čichového vnímání můžeme používat jednak přirozených situací (např. uvědomění si, jak voní ruce po návratu z pískoviště a jak voní po umytí mýdlem nebo jak voní špinavé prádlo a jak čisté) (Kudelová, Květoňová, 1996); tak využívat sady skleniček s různými výtažky vůní a zápachů; ale také „čichacích vycházek“ na kterých dětem zprostředkováváme vůně rostlin, ale i obchodů (pekárna, drogerie, lékárna, cukrárna, hospoda...) (Keblová, 1999c). „Dítě si tak spojuje čichový vjem s ostatními vjemy a informacemi a následně je může využívat k poznávání místa, činnosti apod.“ (Ludíková, 2004, s. 42)

Při všech činnostech je důležitý adekvátní slovní komentář pedagoga a praktická ukázka, protože děti se nejprve musí naučit správně čichat jednotlivé předměty. Nemají totiž možnost učit se nápodobou na základě pozorování. (Keblová, 1999c)

Cíle výcviku vnímání čichem je naučit dítě:

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

- rozlišovat houby,
- identifikovat látky, které jsou nebezpečné nebo zdraví škodlivé, s nimiž se mohou dostat do styku a které mohou poznat pouze čichem (např. plyn, kouř, čpavek, benzín),
- využívat čichu při hodnocení čistoty prádla, oděvů i těla (včetně dutiny ústní),
- získávat doplňující údaje o některých vlastnostech svého okolí (např. vůně vozovky po dešti),
- doplnit vjemy z jiných smyslových orgánů při orientaci v prostoru (např. při hledání vchodu do budovy, rozeznávání různých obchodů),
- poznávat známého člověka bez těsného fyzického přiblížení k poznávané osobě (vynikají v tom zejména děti nevidomé).“ (Keblová, 1999c, s. 12-13)

**Chuťové** pohárky reagují na čtyři základní chutě: sladkost, kyselost, hořkost a slanost. Kombinací těchto čtyř základních chutí vznikají ostatní, jemnější chuťové nuance<sup>1</sup>. (Kopecký, 2010)

Děti od narození preferují sladkou chuť (mateřské mléko má také sladkou chuť). S dalšími chutěmi se musí tedy seznámit postupně. Je však žádoucí, aby se dítě seznámilo s co nejpestřejší škálou chutí. (Newman, 2004)

Při práci s rozvojem vnímání chutí si musíme dávat pozor na určitá pravidla či situace: je nutné si předem zjistit, zda na předkládanou surovinu není dítě alergické; děti opakovaně upozorňujeme, aby nikdy nepily či nejedly neznámou látku, kterou si předem spolehlivě neověřily pomocí jiných indicií; je nutné dodržovat také základní hygienická pravidla. Měli bychom si také uvědomit, že chuť určitých látek v ústech přetrvává dlouho a proto může další ochutnávání zkreslovat (např. mentol). (Keblová, 1999c)

---

<sup>1</sup> nuance = jemný rozdíl, odstín (Slovník cizích slov, 1996)



Cíle rozvoje chuťového vnímání:

- rozlišovat chuť libou a nelibou
- určování druhů chutí: sladký (cukr), slaný (sůl), kyselý (okurky), hořký (mandle), trpký (trnka); a jejich intenzitu (nasládlý, sladkokyselý, přesolený, bez chuti)
- určování typických chutí (ocet, mléko, voda, citrónová šťáva, sýr, chléb, káva...)
- rozeznávání a určování jednotlivých jídel, jejich vlastnosti, popsání a určení jejich chutí; poznání surovin, ze kterých je jídlo sestaveno
- zkoušením ochucování pokrmů a porovnáváním ochucených vzorků se naučit správně ochucovat stravu (Keblová, 1999c)

Čich a chuť mají spolu velmi těsný vztah, a tak jejich výcvik probíhá současně. Vnímání chuti úzce souvisí s vnímáním vůně. Proto v důsledku onemocnění horních cest dýchacích (rýma, zánět nosní sliznice...), kdy je čich oslaben, se může stát, že známé jídlo získá zcela „jinou“ chuť. (Keblová, 1999c; Květoňová, Šumníková, 2010)

Jelikož se děti se zrakovým postižením přibližují na minimální vzdálenost k osobám z důvodu jejich identifikace, jsou vystavené zvýšené možnosti kapénkové nákazy těmito chorobami. (Keblová, 1999c)

„Schopnost jemného čichového a chuťového vnímání hraje významnou úlohu při vytváření návyku pravidelného příjmu potravy a chuti k jídlu, protože zrakově postižené děti posuzují předkládanou potravu právě podle chuti, čichu (a vzhledu).“ (Keblová, 1999c, s. 6)

Registrace vůní a chutí a jejich zapamatování je běh na dlouhou trať. Dítě může mít averzi, protože si v paměti uchovalo negativní zkušenost s chutí (např. bolest, nevolnost), může u něj převládat návyk dýchat ústy, který snižuje kvalitu vnímání těchto smyslů; také si musíme dávat pozor na onemocnění nebo úraz dítěte, na opaření či poleptání..., které značně způsobují přechodné či trvalé oslabení či ztrátu vnímání čichem a chutí. (Keblová, 1999c)

## 2 HRY A HRAČKY

V této kapitole se ponoříme do kouzelného světa dětí – her a hraček. Uvedeme si definice, historii hraček, význam a funkce her, přihlídneme na důsledky zrakového postižení, které ovlivňují funkce a významy her, podíváme se na vývoj dítěte podle vývojových stupňů a to i z hlediska zrakového postižení, dále na parametry a požadavky na hračky a neopomeneme také materiálně-technické podmínky a nároky pro rodiče či učitele.

### 2.1 Definice

Ludíková (1988, s. 209) definuje hru jako „specifickou formu aktivity, která má svou motivaci, průběh, podmínky a případně i cíl, jejíž charakteristickým znakem je spontánnost a samoučelnost“.

„Nejspecifičtější projevem dětského chování je hra. Z tohoto důvodu byla dětská herní aktivita (ale i její projevy u dospělých) v zájmu pozornosti myslitelů již ve starověku. Její definice a kauzální zdroje byly formulovány různě a tato skutečnost trvá fakticky až do současné doby“. (Duplinský, 1993, s. 2)

„Ve hře dítě používá hračky a jeho hravá aktivita je dána nabídkou herních předmětů a podněty k jejich užívání. Hračka je materiálem, který hru ovlivňuje a rozvíjí“. (Duplinský, 1993, s. 3)

„Herní předměty jsou chápány jako artefakty vytvářené společensko-kulturními strukturami s možností přenosu zkušeností a informací a mohou být tedy využity ke vzdělávání a výchově“. (Duplinský, 1993, s. 3)

„Hru považujeme za nejpřirozenější projev dětské aktivity“. (Klindová, 1961, s. 35)

„Ve hře se nejen odráží stadium vývojové úrovně, nýbrž dítě v ní současně i procvičuje a v maximální míře uplatňuje všechny rodící se a vyvíjející se tělesné i duševní funkce“. (Klindová, 1961, s. 35)

„Hra vyvěrá z biologické a psychologické podstaty dítěte a je jeho základní životní potřebou. Její uspokojování je nezbytné pro celkový zdravý vývoj jedince“. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980, s. 33)

## 2.2 Historie

Hračky a hry doprovází lidskou společnost od počátku. Nevíme přesně, kdy vznikla, ale byla všude tam, kde žil člověk s dětmi. Důkazem jsou archeologické výzkumy a literatura. Ze starého Egypta můžeme nalézt míč z papyru, hliněné figurky, dřevěného krokodýla s pohyblivou čelistí či dřevěného koníka. Ze starého Řecka známe vozíky, trojského koníka (s možností ukrýt olovené figurky bojovníků), koníky, vojáčky, panenky z mnoha materiálů (textil, dřevo, hlína, pro vyšší vrstvy i dražší materiály jako slonovina, jantar, mramor, stříbro či zlato). Panenky měly už také i pohyblivé klouby. Dětské výjevy her můžeme nalézt i na vázách z této doby. Děti znaly míč, řehtačky a dokonce i loutkové divadlo. Ze starověku také známe figurky zvířat, chrastítka, kožené míče, hliněné nádobičko... (Elmanová, 1964; Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980; Holéciová-Klindová, 1961, Přibíková, 1976)

Z her antického starověku, které byly spojeny s náboženstvím a kultem bohů, známe hry olympijské a scénické hry, které probíhaly v obrovských přírodních amfiteátrech. V Římě se rozvinuly také ještě hry zábavné (hry jezdecké a zápasy gladiátorů). Školy se nazývaly „ludi“ – hry. Hry měly tedy významné postavení v celé společnosti. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)

Lidé v této době věřili v posmrtný život, a proto do hrobu společně se zesnulým vkládali jídlo a různé další předměty, vše, co by mohli na druhé straně potřebovat. Díky tomu můžeme dnes obdivovat nejen šperky, náradí či zbraně, ale i hračky. (Elmanová, 1964) Z této doby je znám zápis o zvyku, věnovat při obřadu dospělosti své hračky bohům. Hra nebyla dětem upírána a pěstovala se i kolektivně. (Přibíková, 1976)

Postupem času se výroba hraček zdokonalovala, nebyla však určena pro všechny děti. Děti panovníků měly mnohdy velmi nákladné hračky (např. celou armádu pravých stříbrných figurek vojáčků), ale všechny děti si chtějí hrát a tak např. panenku nahradil klacík omotaný hadříky. (Elmanová, 1964)

„Pedagogika však po celá staletí hru podceňovala, pokládala ji za cosi zbytečného, za pouhou zábavu a rozptýlení nebo za odpočinek po práci. Z obavy, že by snad hra mohla odvádět mládež od plnění povinností, od chápání důležitosti životních úkolů, byla často potlačována v rodině i ve škole.“ (Holéciová, 1961, s. 9)

Všechny hračky jsou ovlivněny dobou svého vzniku a to názory na výchovu dítěte. Existují hračky, které jsou obecného charakteru a najdeme je v každé době – figurky lidí, zvířat, panenky, vozidla, míče. Jsou každou dobou jen trochu pozměňované. Existují však hračky typické pro danou dobu – např. Trojský kůň s úkrytem pro vojáčky, figurky vojáků pro křižácké výpravy... Každá doba je pro nás dokladem životního stylu a vkusu doby. Informuje nás o vývoji společnosti, protože hračka je nejen realitou, nástrojem a prostředkem hry, ale také sociálním výtvořem. (Přibíková, 1976)

Zdárný vývoj hraček byl zbrzděn nástupem středověku, kdy se měnily názory a ideály. Raný středověk čerpá ještě z antické tradice, později nemáme mnoho pramenných dokladů. Středověkem hýbaly křižácké výpravy a místní potyčky o území a moc. Populární hračkou je i nadále figurka bojovníka (ideál rytíře). Dívčím i nadále zůstávají panenky. Z písemných dokladů známe hry, které jsou oblíbené po staletí: míčové, s mlýnkem, s káčou, jízda na koni na tyči, pouštění draka. Koncem středověku začíná hračka opět nabývat na důležitosti a začíná se specializovat. Souběžně se specializací hračky začala růst i tradiční oblasti výroby. Výrobou se nezabývali jen jednotlivci, ale i cechy, ve kterých se každý specializoval (řezbář vyřezával, malíř maloval...). Zboží přebral obchodník a hračky mohly putovat územím. Období renesance (přinesla fantazii a vynalézavost) je i rozvojem hraček pro dospělé, na které se dítě mohlo jen podívat, ale nesmělo se dotýkat (jednalo se zvláště o hračky mechanické – ptáček v kleci, figurka píšící dopis, hudební scény). Dále se rozšiřovaly i domy pro panenky s veškerým vybavením, často i mechanickým. Pro nás jsou jedinečnými doklady o tehdejší životě, protože jsou často propracovány do nejmenších detailů. Dívky měly své kuchyňky, kde se hrou připravovaly na svou budoucí roli. (Přibíková, 1976)

Období renesance se také znovu vrátilo k antickému ideálu – vytvoření všestranně rozvinutého člověka (a tedy harmonického) a tak se uplatňovaly hry pohybové (sporty), hry intelektuální (hádanky), hry s obrázky (důraz na názornost výchovy – grafické zobrazování). (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)

V našich dějinách nesmíme opomenout Jana Ámose Komenského. Popsal mnohostranné možnosti her a hraček při výchově a popsal jejich dobovou charakteristiku. Pokládal hru nejmenších dětí za stejně důležitou, jako je jídlo a spánek. Je pro ně přirozená a přináší radost a potěšení, pobavení, rozvoj znalostí,

smyslů a myšlení, tělesné zdraví a duševní čilost. Hravým způsobem mají být děti postupně převáděny k činnosti záměrné. Učení má být příjemné, zábavné a přinášet radost. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)

Po staletí jsou hračky miniaturním světem dospělých, protože výchova se ubírala směrem rychle vpravit dítě do světa dospělého – být jako maminka či tatínek. (Přibíková, 1976) „Požadavek, aby vyučování bylo zajímavé a přinášelo potěšení, se uskutečňoval pouze ve výchově dětí vládnoucích tříd.“ (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980, s. 10)

Další obohacení a změna nastala v době vrcholného baroka a rokoka. Na rodinných portrétech je každé dítě zobrazeno se svou oblíbenou hračkou. Mezi oblíbené hračky pořád patří kůň (houpací, na tyči, s kolečky, s vozíkem). Charakteristickou hračkou je cínový vojáček, který se vyráběl na zakázku a stal se sběratelským kouskem (velikost pro průběžné doplňování armády se proto ujednotila na 3 cm). (Přibíková, 1976) V 18. století nastala změna v chápání dětství. Do té doby bylo dětství uznáváno jako období do 6-7 let věku dítěte. Nyní se začalo poukazovat na odlišnosti dítěte od dospělého, a tudíž i odlišnosti jeho potřeb s ohledem na věk. Došlo tak k obohacení i na poli her a hraček. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)

Pananky v této době také představovaly módní panny, od kterých se panovnice mohly informovat o nejnovější módě. Sloužily místo módních žurnálů. S koncem 18. století se začaly objevovat nejen módní žurnály, ale i vystřihovací pananky z papíru s celou garderobou. (Přibíková, 1976)

Hračky se postupně začnou více užívat při výchově vědomě a to nejen při výchově dětí „normálních“, ale i postižených. Důraz se dává na využití při učení, neboť u dítěte rozvíjí soustředěnost a usnadňuje rozvoji jeho schopností. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)

Náhlý a rychlý rozvoj techniky v 19. století přinesl zlatou éru hračky. Mění se názory, nastává uvolnění a úleva, otřásají se vžitě představy a hračka je nejen spojením se světem dospělých, ale i vychovává a ponouká. Objevují se a rozvíjí se dětské knihy, které mohou rozvíjet dětskou fantazii. Díky řadě vynálezců se hračky stávají složitější, objevuje se mluvicí panenka, vláček, parní stroje... Mezi panenkami se objevuje i hračka nová – miminko (pro rozvoj mateřských pudů). Panenek bylo velmi mnoho druhů a z různých materiálů. Mohly se skládat podle libosti, protože se dala koupit

hlavička i tělíčko zvlášť. Zvláštní oblibou byly panenky podle idolů (královen, zpěvaček...) Hračka se kolem roku 1900 stala masovou záležitostí. Trh zaplavily panenky s domečky a plechové mechanické hračky. (Příbíková, 1976)

Demokratizace vzdělání postupovala do širších vrstev a vznikaly hry sloužící k vyučování, např. skládací abeceda, početní domino, abecední loto, hra s květinami... Oblíbený set hraček se jmenoval Fröblovy dárky. Byl určen pro děti v předškolním věku a v té době ovládl mateřské školy. Obsahoval míč, kouli, krychli, válec a stavebnice a děti s nimi pracovaly podle pokynů učitelů. Rozšiřoval dětem obzor a zručnost. Hračka má mít v této době didaktickou funkci, má poučovat a také především poskytovat zábavu. Škála hraček se postupně rozrůstala o to, jak se rozrůstal průmysl. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)

20. století je stoletím dítěte. Mění se životní prostředí a nároky na člověka, civilizace postupuje kupředu a zájem o hru a hračku se zintenzivňuje. Hračka nejen všestranně podporuje dětskou aktivitu, ale také nahrazuje omezení s přírodou, protože svět se stává stále více uměle vytvářeným. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)

Po světových válkách se opět volalo po jednoduchosti a rozvoji fantazie, brojilo se proti komerci a přiklánělo se k návratu ke společným znakům hračky lidové, která prochází nezměněna staletími s prostým půvabem a přirozeností. (Příbíková, 1976)

Hra je předmětem zkoumání mnoha oborů (pedagogiky, psychologie, kulturní antropologie, sociologie...), protože skrze ni můžeme usměrňovat duševní vývoj dítěte. Hledají její podstatu a následně usilují jejich poznatky uvést do praxe. „Stoupající nároky na člověka v současném světě vedou k hledání prostředků, jak zvyšovat jeho vzdělání i zdatnost. Prostřednictvím her a hraček ovlivňuje naše společnost výchovu mladé generace.“ (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980, s. 12)

Hra přináší nejen duševní a tělesné zdraví, ale také radost a obohacení našeho života a proto jak v minulosti, tak i nyní se neomezuje jen na dětství, ale i na dospělost (společenské hry, sportovní, divadelní...) (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)

Z historie vývoje hry a hračky je zřejmé, že „přestože se podstatně měnil svět, v němž lidstvo žije, a že se v něm vystřídaly nesčetné generace, hra a hračka, i když v sobě vždy nesly obraz své doby, byly a jsou výchovným prostředkem ověřeným zkušeností věků a nerozlučným přívlastkem dětství a lidské kultury.“ (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980, s. 13)

## 2.3 Význam a funkce

„Hra má velký význam v životě dítěte. Čím lépe si bude dítě hrát, tím lépe se bude rozvíjet. Usilujeme-li dnes o výchovu všestranně rozvinutého člověka, pak bychom měli výchovně působit už tehdy, kdy si naše dítě začíná hrát.“ (Elmanová, 1964, s. 8)

„Hra je spjata s biologickými, psychickými a sociálními potřebami člověka. Dítě jejich prostřednictvím realizuje svá přání účastnit se života lidí, kteří je obklopují. Hra formuje a aktivně rozvíjí vnímání, paměť, myšlení i vůli jedince. Je zdrojem sebeuplatnění a radosti z vlastní činnosti. Pomáhá rozvíjet ty formy chování, které jsou důležité pro vývoj vztahu k učení a sociální komunikaci. V rámci herních aktivit dochází k všestrannému rozvoji osobnosti. Dítě se učí trpělivosti a vytrvalosti, respektování určitých pravidel, toleranci vůči dalším účastníkům hry, přizpůsobování se situaci, usměrňování vlastní činnosti.“ (Kudelová, Květoňová, 1996, s. 26)

„Možno v podstatě říci, že hry podmiňují celkový vývoj jednotlivce. Hra napomáhá rozvíjet všechny stránky osobnosti, neboť při ní dochází k rozumovému vývoji, také ale k zvyšování fyzické kondice dítěte, což celkově přispívá k utužení zdraví, dále hra poskytuje dětem celou řadu možností k estetickým zážitkům, ale současně je též jedním u prostředků pracovní výchovy, vždyť pracovní činnost je často náplní hry. Není možno též neupozornit na skutečnost, že hra je důležitým prostředkem mravní výchovy. Při nejrůznějších činnostech, které dítě při hrách vykonává, se z jedince nestálého postupně stává vytrvalejší, hra ho učí překonávat řadu překážek a přitom také usměrňovat svou činnost ve hře a tuto přizpůsobovat – koordinovat s činností jiných dětí. Hry jsou tedy velmi důležité pro výchovu vůle a charakteru.“ (Ludíková, 1988, s. 209)

„V individuální hře dítě uspokojuje své specifické osobnostní potřeby a zájmy, výsostně svobodným a kreativním způsobem formuje svou osobnost a zároveň mu hra v celé řadě případů svým nezávazným charakterem pomáhá v experimentující orientaci v pro něho významných sociálních kontaktech a komunikaci.“ (Duplinský, 1993, s. 2)

Jaké další významy a funkce má hra?

- vzdělávací – hra je přípravným cvičením pro život a na budoucí povolání
- má tedy edukativní funkci, ale též není samospasitelným prostředkem

- kompenzační – činnosti, kterých se dítě zatím nemůže doopravdy zmocnit, si kompenzuje ve hře
- sociální – rozvoj mezilidských vztahů, kde hra může např. velmi pomoci matce navázat s dítětem bohatší komunikaci
- socializační – např. formuje vztahy v dětském kolektivu
- úspěšně lze hračky vyplnit prostor, kdy matka potřebuje, aby se dítě na chvíli samo zabavilo, a ona u něj nemůže být z praktických důvodů
- jeden z neopomenutelného, hlavního a výsostného poslání hračky je její volná herní, fantazijní a abreaktivní (tedy odreagovací) funkce; poskytuje tedy i oddech a mentální hygienu
- snižuje následky hospitalizace a má pozitivní vliv na úspěšnost a délku léčby, zlepšuje komunikaci mezi pacientem a lékařem. Má tedy psychoterapeutický účinek
- rozvoj psychických dispozic, osobnostních vlastností a charakteru (př. pozornost, vytrvalost, zodpovědnost...), které slouží pro vykonávání různých důležitých činností v dospělosti

(Duplinský, 1993)

- pomocí opakujících se námětů si dítě zjednodušuje situaci, kterou chce zvládnout, to mu umožňuje první kroky v nové situaci. Když dítě zvládne úkoly jednoduché, pokouší se o složitější (napřed jeden schůdek, pak dva...) (Kubička, 1954)
- pro dítě je důležitá činnost, ne užitek (Kubička, 1954); hraje si na základě toho, co ho zajímá nebo chce prozkoumat a až následně toho získává zkušenosti (nehraje si proto kvůli nim). (Kořátková, 2005)
- diagnostická funkce – o dítěti se můžeme dozvědět mnoho cenných informací – city, povaha, chování vypovídající o chování mladšího dítěte, hra je nápadně chudší, těká od jedné hračky ke druhé, stereotypní hra, nápadně často ničí hračky, bohatá představivost... (Kubička, 1954)  
Zacházení s hračkou – vztah k lidem; jestli má plán, jestli tvoří či jen napodobuje, jak se staví k překážkám, jestli je soustředěné, trpělivé, jestli



vyhledává hračky další doplňky, vyjadřování, slovní zásoba, čas strávený u hry... (Elmanová, 1964)

- ochraňující význam – hračka je velmi důležitým pomocníkem pro tlumení a zvládnání stresu. Přijímá se hypotéza, „že zejména kumulace mikro stresů v kritických vývojových obdobích může citelně zasáhnout do vývojového genetického programu dítěte, do jeho reaktivity, adaptability i do jeho „zdravotního profilu“.“ (Stěpanov, 1976, s. 25)
- léčebná funkce – korekce nežádoucích projevů vyplývajících z nezralosti dítěte; emocionální poruchy, vztahy k okolnímu světu (Fišer, 1976)
- hra přináší radost, spontánnost, zaujetí, uspokojení, opakování, tvořivost (ať už pohybová, vytváření nových příběhů, originálních rekvizit, hledání novotvarů či slovních spojení, konstrukční tvořivost aj. (Košátková, 2005)
- jednou ze zajímavých funkcí, kterou hračka také vykonává, je „vyslanec“ mezi národy, jako ukázka vzdálené země a pro navázání lidských vztahů (jsme jiní, ale přece žijeme na stejném světě). (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)

Je patrné, že hry a hračky mají v životě dítěte neodmyslitelné místo a proto si některé funkce více přiblížíme:

### **Tělesný a duševní vývoj**

Proč má hra a hračka takový význam pro tuto oblast?

„Význam pohybu pro vývoj jedince tkví především v tom, že podporuje celkovou aktivitu člověka: pracující svaly nabíjejí totiž mozkové buňky energií a ty pak působí jako jakýsi akumulátor“. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980, s. 34)

„Přirozené pohyby, jako jsou chůze, běh, skákání, házení, působí kladně na zdokonalování jednotlivých funkcí, zejména na pohyby rukou, nohou, trupu a zrakové koordinace, procvičují svalstvo, cvičí hlasové orgány a vydatně zintenzivňují krevní oběh, dýchání a látkovou výměnu. Napomáhají k ovládnutí pohybu svalstva rukou, což vyžaduje koordinaci mnohých drobných svalů“. (Holéciová, 1961, s. 29)

Pohyb podporuje zdraví, odolnost, zdatnost, růst a rozvoj dítěte, dále ho učí novým pohybům, postupně zvyšuje obratnost, sílu, vytrvalost a rychlost. Také pozvedává morálku, poskytuje estetické zážitky a napomáhá rozumovému vývoji.

Proto dítě potřebuje ke svému životu a zdravému rozvoji dostatek pohybu. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)

Od prvních měsíců života používáme hříčky (př. hříček- Kovářiček, Vařila myšička kašičku, Paci, paci – pozn. autora). Od předškolního a školního věku následují pohybové hry – buď samotné či mohou být spojené s hudbou či říkadly. Ve vyšším věku přicházejí sportovní hry a sporty. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)

U miminka si musíme dávat pozor a nenechat ho, aby v postýlce stáčelo hlavičku stále jedním směrem, hračky střídáme u obou horních končetin. (Šedivá, 1954)

Když dítě začne poznávat různé dětské dopravní prostředky (jako jsou různé vozíčky, trakářky, trojkolky, vozítka, koloběžky, kola), učí se spoustu novým dovednostem. Učí se techniku samotné jízdy, učí se i zvládání různým sociálním situacím, které s ní úzce souvisí. Aby bylo ohleduplné a opatrné, aby nepoškodilo a nezranilo sebe, ostatní, své „vozítko“, ale i okolí. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)

Dítě miluje manipulaci a tedy i pohyb s různými krabičkami, kuličkami, knoflíky, starší děti rády přinášejí z vycházky různé větvičky, kaštany, šišky. K věcem, které pozitivně působí na jeho tělesný rozvoj, patří také míč. „Dostane-li dítě míč, nebude ho jen držet, bude jej brát do ruky, pouštět, znovu uchopovat, bude s ním házet, poleze za ním a později bude za ním i běhat“. (Elmanová, 1964, s. 26)

Hra však může nést i určité nebezpečí pro tělesný stav. A to druhem, frekvencí a intenzitou hry. Př. srdeční vada a míčové hry, koloběžka. V takovém případě musíme najít přiměřenou náhradu, aby dítě mohlo prožívat radost a vzrušení z pohybové hry (Šedivá, 1954) Zde je důležitá týmová spolupráce – lékař rozhodne, co dítě smí a co ne (to samé – dítě se zrakovým postižením a problémy s odchlípením sítnice, nitroočním tlakem apod.)

Pohyb má příznivý vliv na tělesný stav (má tedy i preventivní význam – zvyšuje odolnost). (Šedivá, 1954) Pohyb však musíme usměrnit, zejména jestliže je hra příliš živelná. Takto může i škodit, protože dítě je příliš namáhané a vyčerpané. (Holéciová, 1961) A jízda na dětských dopravních prostředcích a hra s míčem patří mezi tělesně namáhavé hry.

Formou hry lze zábavně a účinně trénovat cviky od lékaře, které by dítě jinak dělalo nerado – např. snížená nožní klenba – možnost bosy si hrát v písku, s kuličkami,

přenášet kapesník..., při vadném držení těla – místo domluv a vyhrožování – použít určité hry s míčem apod. Využívání pohybových her zábavnou formou má značný preventivní a zdravotní význam. Dobrá nálada poskytuje zároveň pozitivní průběh dalším rozmanitým funkcím. (Šedivá, 1964)

„Významným prostředkem mentální a fyzické hygieny je pohybová aktivita a hrová činnost dítěte. Hra v klidu a v pohodě, při níž necháme dítě, aby si svá předsevzetí bohatě naplnilo, vhodné hračky, které podnítl jeho mysl i ruce k tvůrčí aktivitě, to jsou významní činitelé v péči o duševní zdraví“. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980, s. 34-35)

### **Smyslový vývoj**

Skrze smysly dítě poznává různé tvary předmětů (kostka, válec, kolečko aj.), učí se poznávat barvy. Pro rozvoj sluchu jsou výborné zvukové hračky. Příkladem velmi snadné a levné hračky je naplnit např. krabičku od zápalek různými předměty (mák, knoflíky, mince apod.) a dítě po zatřepání hádá podle zvuku, co slyšelo, o jaký předmět se jedná. Na hmat můžeme využít plátěného pytlíku, kdy právě podle hmatu má dítě poznat, co je v něm ukryto. Jindy podle váhy určuje, která krabice je plná a která prázdná. Čich a chuť můžeme hravou formou rozvíjet tak, že nakrájíme např. ovoce nebo podle vůně poznávat, co se právě vaří v kuchyni atd. (Elmanová, 1964)

### **Rozumový vývoj – pozornost**

Pro práci ve škole potřebuje mít dítě „vycvičenou“ pozornost. Už od nejtělejšího věku se učí pozorovat. Pozoruje svět kolem sebe, matku při práci. Vše, co vidělo, odpozorovalo a zaujalo ho, pak promítá do svých her. Je důležité, aby je rodiče od sebe neodháněli a vše mu ukázali a předvedli (i ono může dostat svůj kousek těsta na zpracování). Jednoduše popisovali, co právě provádí, když je dítě pozoruje. Dítě, které nesmí nic pozorovat a cítí, že spíše překáží, pak nemá pevnou vůli, nic nedokončí, odbíhá od jedné hračky k druhé či nechce nic dělat. Je jasné, že i tak bude zřejmě postupovat při učení do školy. Už ve hře má vidět, že vytčený cíl se má splnit. Dotahujeme proto vše do konce, když dítěti něco ukazujeme. Pozornost se výborně cvičí i při naslouchání pohádce nebo při prohlížení obrázkové knihy. Dobrým návykem pro život je naučení se systematickému pozorování. (Elmanová, 1964)

Jestli má být hra přípravou na zacházení s opravdovými předměty, musíme myslet na to, aby nezkreslovaly skutečnost (když nejde jinak, tak co nejméně), kterou

potřebujeme dítě naučit. Měli bychom používat „tvary ustálené v běžné praxi: hrající si dítě tím získá charakteristické hmatové a zrakové zážitky a nemusí se ve styku se skutečnými předměty znovu orientovat.“ (Kubička, 1954, s. 55)

Vnímáním, pozorováním a poznáváním smysly se se vším seznamuje důkladněji. Začíná získávat představy o skutečném světě. Skrze vlastnosti, barvu, tvar a součástky předmětů a hraček začíná analyzovat a porovnávat se skutečnými předměty, které představují. Začíná je konfrontovat se skutečností (př. babiččin pes je větší, než jeho pejsek; zástěrka panenky je stejná jako mamčinina apod.) Hračka představuje první konkrétní představy o skutečnosti. „Když se má dítě úspěšně rozumově vyvíjet, musí se seznamovat se světem zejména tak, že bude vnímat a pozorovat skutečné, živé podněty ze života, který je obklopuje“. (Holéciová, Klindová, 1961, s. 271) Tím vším si dítě cvičí pozornost, vnímání, schopnost porovnávat. Přesně to vše jsou předpoklady a základními prvky rozumového vývoje a budování intelektuálního vývoje. Tím jak rostou pozorovací schopnosti, rostou i rozumové síly. (Holéciová, 1961)

Z hlediska rozumového vývoje má hračka nezastupitelný význam také pro **rozvoj myšlení a řeči.**

„Hračka je prostředníkem mezi skutečným světem a dítětem a znamená pro něho řadu konkrétních podnětů, na kterých dítě staví svou zásobu představ, slov a slovních pojmenování. Ve svých každodenních hrách s hračkami se učí pojmenovávat nejen samotné předměty, kterými se zabývá, ale i jejich vlastnosti, velikost, tvar, barvy apod. Začleňuje je podle svých představ do hry a určuje jejich vztahy k ostatním předmětům, osobám, které se zúčastňují ve hře. Celé své počínání při hře provází dítě řečí. >> Panenka půjde na procházku, dáme ji do kočárku a přikryjeme peřinkou, aby se nenachladila.<<“ (Holéciová, Klindová, 1961, s. 272)

Už od nejútlejšího věku slyší od rodičů názvy hraček, samo pak začne hračku volat jménem, později s ní mluví obdobně, jako když dospělý mluví s dítětem. Hračky a hry pomáhají s rozvojem řeči také tím, že existují hry (námětové – hra na obchod, na pana doktora aj.), u kterých dítě musí hodně mluvit. Dítě, které je v běžné situaci nemluvné, se najednou stává sdílnějším (protože jako pan doktor musí přece poradit „nemocnému“). Dokáže se více ptát a lépe se vyjadřovat. (Elmanová, 1964) Hračkou se tedy dá dítě vtáhnout do hry či kolektivu, které přitom řečí nenavazuje kontakt

v neznámém prostředí a je ostýchavé či málomluvné. (Holéciová, Klindová, 1961) Elmanová (1964) poznamenává, že si však musíme uvědomit, že žádná hračka nemůže plně nahradit rozhovory rodičů s dítětem. Musíme však být opravdoví, dítě musí cítit náš zájem. Co je, však důležité pro správný vývoj řeči je, že „při hovoru s dětmi od samého začátku užíváme správné mluvy bez šišlání, kroucení slov a bez přílišného zdrobňování“. (Elmanová, 1964, s. 31)

Děti, které se nedovedou dobře vyjadřovat, obvykle odpovídají jedním slovem („ano“, „ne“) a mají svůj slovník velmi chudý, pak mají potíže ve škole, a to zejména když mají samostatně a souvisle mluvit, i když je jejich rozumový vývoj vyspělý. (Elmanová, 1964)

Při správném podněcování her začíná dítě používat slova, které mělo do té doby zařazené v pasivním slovníku. Současně si osvojuje slova nová. (Holéciová, 1961)

Řeč se vytváří na základě spojení vnímaného předmětu se současným slovním pojmenováním rodičů. Toto spojení se dítěti vytváří o předmětu určitá představa. Ještě, než můžeme mluvit o řeči v pravém smyslu slova, si dítě vybuduje množství představ. Na základě zásoby těchto představ a svých zkušeností dokáže už před svými 1. narozeninami reagovat na jednoduché pokyny, dokáže přiřazovat slovům reakce (na slovo „dej“ hračku podá, reaguje na dětské říkanky). Po prvním roce, kdy se zvýší jeho pohybová samostatnost, se zvýší jeho zážitky, smyslové vjemy, na které se vážou první slovní reakce. To znamená, že když dítě postřehne svou hračku, dokáže ji označit (př. natáhne prst a řekne „žiži“. Začíná vyslovovat první slova, která zná z jeho zkušeností. Sbíráním zkušeností upevňuje řečový styk s dospělými. A následně už dokáže reagovat slovním způsobem, avšak jednoduchou formou. Kolem 2. roku začíná k sobě přiřazovat slova, které spojuje do krátkých vět. Kolem 3. roku je jeho řeč už celkem vyvinutá. Umí vytvářet řečové a jednoduché myšlenkové celky. Stačí si udržet běžné, ne moc složité vztahy se svým okolím. Hry jsou jedním z nejdůležitějších prostředků pro řečový vývoj (rozvíjí dětský slovník, myšlení, souvislé vyjadřování a gramatickou stavbu řeči). „Ze hry tedy čerpá hodně bezprostředních předmětů – vjemových zážitků, proto je hra současně tou nejpřirozenější cestou, v které se uskutečňuje složitý proces vývoje od smyslové zkušenosti k pojmu“ (což jsou složitější řečové útvary). (Klindová, 1961, s. 89)

Spolu s vývojem řeči se rozvíjí i myšlení. Už samotná hra je k tomu nabádá – dítě si hru organizuje, vybírá k tomu hračky, plní si svůj námět, musí samo hledat východisko, poradit si s řešením. Hra aktivizuje v dítěti jeho rozumovou činnost, cvičí myšlení. Je tedy potřeba pomáhat dítěti třídit představy, uspořádat vzájemné souvislosti, aby se dobře rozvíjelo myšlení i řeč. (Klindová, 1961)

### **Fantazie, představivost**

Fantazie se objevuje před 3. rokem (nejprve v různých částech hry či při volbě hraček). Největší rozvoj nastává mezi 3. - 6. rokem. Fantazie „pomáhá dětem překlenout omezení jejich dětských možností, dovoluje zapojení a obohacení jejich představ a zkušeností, integruje jednotlivé poznatky, tvoří „mosty“ mezi jednotlivými a ještě vágními<sup>2</sup> poznatky“. (Kořátková, 2005, s. 19)

Aby jeho hra nebyla chudá, potřebuje ji mít rozvinutou. Dítě s chudou fantazií, bude mít problém si hrát, bude se často ptát, co má dělat či si bude hrát primitivně (příklad – hra s traktorem – bude pouze jezdit sem a tam). Zatímco když ji bude mít rozmanitější, tak by např. připojil vlečku, naložil kostky, měl by i traktoristu a ještě by za jízdy „frkal“. Je dobré poskytovat dítěti vhodné podněty, které by je obohatilo. Dítě se nemusí ptát, na co si má hrát, hra bude rozmanitější, a co mu bude ke hře chybět, to si domyslí (např. kuchyňský stůl se promění na garáž či hangár, přesně na to, na co si hraje). Když bude mít dítě představivost chudou, může mít později potíže v matematice, kde je představivost důležitá. (Elmanová, 1964)

Obsah hry je důležitý pro rozvoj fantazie a vynalézavosti dítěte. Někdy je hračka tak vábivá, že upoutané dítě se snaží vyvinout takovou činnost, do které by vhodně zapadla. Pomocí známých představ a zážitků ve spojení s fantazií je seskupuje do celků, které následně reprodukuje ve hře. (Holécyová, Klindová, 1961)

### **Mravní vývoj (s rozvojem sociálního vývoje)**

Nápodobou si osvojuje způsoby chování, samo se učí hodnotit, získává povahové rysy, ke společnosti si vytváří vztah, uvádí ho do společenského života, kde ho začleňuje do svého dění. Hra ho učí regulovat svou činnost, získávat kontrolu jak nad sebou, tak i skupinkou dětí, ve kterém se utužují svazky. Dítě se učí žít v kolektivu. Dítě se taktéž učí tlumit své projevy při hře, když to vyžaduje společný cíl hry. Vyvíjí se vůle, charakter a disciplína. (Holécyová, 1961)

---

<sup>2</sup> vágní = nejasný, nejednoznačným neurčitý, nepřesný (Slovník cizích slov, 1996)

Díky hrám se učí navzájem si pomáhat, dělit se s ostatními, poznávat rozmanitost chování, různé situace, poznává konflikty, poznává společenské prostředí, sociální postoje a vztahy mezi lidmi, co je dobré a správné. Patří sem hry s pravidly, pro sociální postoje a vztahy – hry s panenkou, loutkou (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980) a hry úlohové – hra na maminku, pana průvodčího... (Kubička, 1954)

### **Povahové vlastnosti**

Hračky mají význam pro rozvoj kladných povahových vlastností. Elmanová (1964) zmiňuje např.:

- skromnost – aby s nimi zacházelo šetrně a nemělo jich příliš
- píli – je-li chváleno za snahu
- odvalu – ve hře mnohdy přemáhá strach
- obratnost – např. pohybové hry, obratnost posiluje smělost
- sebekázeň – např. hry s pravidly
- vůli – ve hře musí překonávat překážky
- vytrvalost, trpělivost, iniciativu
- vedení k pořádku a k samostatnosti (prostor pro hračky)

Zápory her:

- méněcennost, která může vzniknout u výchovy velmi přísných a náročných rodičů, kteří si musí uvědomit, že „budeme-li požadovat na dítěti, aby při hře plnilo to, co je nad jeho síly, přestane si věřit a postupně v něm vznikne pocit méněcennosti“. (Elmanová, 1964, s. 33)
- neskromnost, umíněnost, podléhání rozmarům – vzniká tehdy, když se dítěti opatřuje jedna hračka za druhou. „I hračka může přispívat k tomu, aby naše dítě nebylo sobecké“. (Elmanová, 1964, s. 33)

### **Estetické zážitky a citový vývoj**

City ztrácejí nejasnost, ustalují se. City usměrňují rozum, měli bychom na to pamatovat při usměrňování. Dítě zatím více činí a cítí, než myslí. Potřebujeme-li dítě usměrnit, nesmíme zapomínat dělat předměty či činnosti, na které se má obrátit, přitažlivé. Jen tak vzbudí v dítěti pozornost a touhu se na ně dívat či chuť si s nimi

pohrát. Z vyprávění pohádky, prohlížení obrázků apod. se v dítěti formuje vkus. To, co dítě zaujme, jsme schopni snadno pozorovat – dítě si brouká oblíbenou melodii, rytmus, v jeho hře ožívají oblíbení hrdinové... Děti velmi rády prožívají znovu a znovu příjemné pocity. (Holécycová, 1961)

Hra umí „poskytnout člověku silný prožitek, který jej zbavuje vnitřního napětí a tíhy a přináší mu duševní vyrovnání.“ (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980, s. 41) Pomocí hračky, se dokáže přenést přes nepříjemnou situaci, vyrovnávat se s problémy, které jej tíží, vyrovnávat se strachem, hněvem... Může pomocí hry znovu prožít situace a znovu si tak projít spory a vyrovnávat se s nimi, může se projevit, aniž by se bál potrestání či posměchu. Hračka přináší mnohá uspokojení, naváže s ní vztah, může ji pošeptat nejtajnější starosti, poradit se s ní o nejskrytějších přáních. (Kubička, 1954)

„Citový vztah k jevům, jež jsou ve hře zobrazeny, navozuje u dětí pocit lásky k přírodě, k lidem i k ostatním dětem a radostný optimistický vztah k životu“.  
(Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980, s. 42)

Hra dětem umožňuje vžít se do určité role, vyjadřují své zážitky, přání i úzkosti. Své city děti projevují velmi bouřlivě a ihned jednají (např. spadne věž z kostek – dokáže se rozplakat na celé kolo, rozzlobí se na dítě a bude ho tlouci...) Své hračky dokáže napomínat. (Kubička, 1954)

Estetické kvality můžeme spatřovat v:

- bezprostřednosti, upřímnosti vyjadřující se ho dítěte ve svých zážitcích a osobnosti
- citu pro krásu – v průběhu i výsledku hry
- tom, že samo dítě hodnotí esteticky své výkony
- tom, že hra poskytuje humor, veselost a smích i když je hra pro dítě současně vážnou záležitostí. Děti se smějí rády a hodně.
- tom, že dítě skrze hračky vnímá esteticky tvar, barvu, materiál, zvuk a také funkční bohatosti
- tom, že hračky poskytují estetické zážitky – např. příjemný hmatový vjem, některé hračky poskytují zvukové zážitky – a tím jsou přitažlivější
- tom, že poskytují dětem možnost nápodoby, kombinace, nápady a fantazii



(Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)

Esteticky působí i dokonalé provedení hraček, nedostatky záporné. Pro tuto oblast jsou také vhodné hračky, které podněcují např. vlastní hudební či výtvarný projev. Ve výchově si musíme dávat pozor na to, aby si své soudy mohlo dítě tvořit samo, abychom mu je nepodsouvali a to hned na začátku (př. věty typu: „Podívej se, jakou krásnou panenku ti přinesla...“). (Šimková, 1976)

„Dítě od prvních měsíců života rádo zvuk nejen poslouchá, ale i vydává“. Výborné jsou tedy zvukové hračky (chrastítka, bubínky, rolničky, píšťalky), které „otvírají dětem bránu do světa hudby a jsou mocným podnětem pro rozvoj jeho tvořivých schopností“ (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980, s. 42)

### **Vztah k ostatnímu světu**

Hračka „vyvolává city, které jsou důležitým podnětem činnosti člověka. Dítě přisuzuje panence podobné vlastnosti, jako má samo. Panenka „pláče“, protože ji bolí nožička. Dítě ošetřuje nemocnou panenku a přitom se učí něžnosti a soucitu. Dobrá hračka vyvolává v dítěti lásku, něžnost a sympatii. To jsou kladné city. Hračka může vhodně rozvíjet správný vztah dítěte k jiným dětem.“ (Elmanová, 1964, s. 31) – panenka černoušek, Eskymák probouzí v dítěti lásku k jiným zemím a národům...

Děti zacházením s hračkami odrážejí skutečné lidské činnosti, u kterých si uvědomují lépe, co obnáší a postupně si tak budují úctu k těmto činnostem. (Holéciová, Klindová, 1961)

Děti předškolního věku chtějí pomáhat a přináší jim to radost. Když jim je to umožněno (v té době ještě nerozlišují mezi hrou a prací), přispívá to velmi rodinným vztahům, rozvoji povahových vlastností, rozvoji aktivního člověka s vlastní iniciativou, rozvoji samostatné práce, návyky pro život, odpovědnost, plánovitost a pracovitost... (Elmanová, 1964)

A co říci na závěr?

„Hračka je odedávna nejlepší přítel dítěte a neodmyslitelná součást jeho her. Proto je třeba i její význam hodnotit v nerozlučné spojitosti se samotnou dětskou hrou, kterou organicky doplňuje a obohacuje.“ (Holéciová, Klindová, 1961, s. 270)

Význam hraček bychom přecenili, kdybychom se dívali na samostatný projev a nevěšili si vývoje rozmanitých funkcí, potřeb a vývoje dítěte. (Šedivá-Jíchová, 1954)

Hry všech druhů učí dítě rozmanitému úsilí, pomáhají v jeho vývoji, formují povahu, poznávací procesy (fantazie, paměť, pozornost, řeč a myšlení), dítě přichází na závislosti věcí a jevů, rozvíjí rozum, city, estetické zážitky. Uplatňuje se v pohybu, intelektuální sféře a vůle a pomalu dítě připravuje na školní věk. (Holéciová, 1961)

Hry tedy nejen všestranně podporují dítě ve vývoji, ale také jej uspokojují. A to více než cokoli jiného. (Holéciová, 1961)

### **2.3.1 Důsledky zrakového postižení ovlivňující hru**

#### **Tělesný vývoj**

- obtížné vnímání prostoru
- omezený pohyb a pohybové aktivity – pomáháme si také hračkou – zvuk, který vydává a dítěti se líbí, předvedeme, umožníme dotyk a docílujeme toho, aby dítě začalo se za ní otáčet a vztahovat ruce (Kudelová, Květoňová, 1996)
- strach z pohybu může vést k opoždění pohybového vývoje,
- obtíže v koordinaci. (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001) Narušení prostorového a hloubkového vidění, lokalizace... (Růžičková a kol., 2007)
- Moravcová (2004, s. 32) upozorňuje na to, že „jestliže dítě nevnímá zrakové podněty (osoby a předměty ve svém okolí), nezačne se jich dožadovat a vyhledávat je“.

#### **Duševní vývoj**

- sensorická deprivace – vzniká z nedostatku zrakových podnětů a v důsledku toho jsou omezeny poznávací procesy. Čím méně podnětů, tím méně zkušeností a tím i aktivita.
- narušení citové vazby rodičů – nastane, když se nedaří navázat zrakový kontakt (Kudelová, Květoňová, 1996) I dítě může mít problémy

v emocionální oblasti – pocit izolace, osamění, ztrátu kontaktu. (Moravcová, 2004)

- kompenzační smysly – v průběhu prvního roku je velmi důležité využívání zejména taktilních a haptických informací a s nimi současně případné zrakové informace, doplněné jednoduchým slovním doprovodem. Vzájemné doplňování informací navzájem podporuje v mozku zpracování vjemů, zkušeností. Je třeba upozornit, že dítě nemá od narození výhodu více rozvinutého sluchu či hmatu. Vše je potřeba nacvičit. S nácvikem kompenzace je potřeba začít už v tomto raném období. Souvisí s citovým vývojem. (Kudelová, Květoňová, 1996)
- **pozornost** – pozornost udržuje zrak a z důsledku zrakové deprivace, je úroveň bdělosti pozornosti nízká či chybí a tím pádem je utlumena i mozková činnost. Dítě je ospalé a má nízký svalový tonus. Abychom snížili riziko výrazného opožďování vývoje, je potřeba dítě aktivizovat. Na druhou stranu, když chybí zrakové podněty, chybí i takové, které by na dítě měly rušivý vliv, je to tedy fakt, který pomáhá při aktivaci dítěte. (Kudelová, Květoňová, 1996) Pozornost je tedy kolísavá, dítě ji udržuje pomocí sluchu, proto je udržení pozornosti poměrně namáhavá činnost. Dítěti chybí mimika – „maska“ – udržuje totiž postavení, aby co nejlépe slyšelo. (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001)
- **paměť** – je pro zrakově postižené dítě velmi důležitá. Uchovává si díky ní množství důležitých informací. „Tam, kde si vidící člověk ve zlomku sekundy zkontroluje například rozmístění nábytku v místnosti, je zrakově postižené dítě odkázáno na svoji paměť“. (Kudelová, Květoňová, 1996, s. 13) Dítě tedy potřebuje delší čas k zapamatování. (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001)
- **myšlení** – nižší aktivace CNS. (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001) Narušeno rozlišování představ plynoucích z nedostatku zkušeností ze smyslů. Abychom dítěti upevňovali pojmy, musíme využít všech rozličných možností s přihlédnutím charakteru zrakové vady. Př. slabozrakost – veliké jednoduché obrázky s výraznou konturou na kontrastním podkladu; když nemůžeme využít zrak – využívat předmětů zpočátku sebe samých, pak

speciálních grafických materiálů (např. hmatové knihy). Může se vyskytnout jev, nazývaný **verbalismus** = používání výrazů v nesprávných souvislostech. Jsou též ztíženy základní **představy** o čase, množství a prostoru. Představy o čase vytváříme – pravidelnými přestávkami u kojení, pravidelným režimem a komunikací (co už bylo, co se teď děje a blízkou budoucnost, vzdálenější je neurčitá). Představy o množství (kvantitě) můžeme u dítěte vytvářet např. hrou se svazkem pěti klíčů na kroužku připevněnými na ruce, aby se nemohly ztratit. Díky tomu, jak s nimi dítě manipuluje, mění se jejich počet v ruce. (Kudelová, Květoňová, 1996) Představivost je u těžších postižení zlomkovitá. Děti mají problém se zevšeobecňováním. (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001)

- **řeč** – obrovský význam, jeden z kompenzačních faktorů, díky němu se dítě dorozumívá a poznává svět kolem něj. Potřeba volit výrazy, aby porozumělo, a takové, které mu přiblíží skutečnost. Všechny aktivity s dítětem komentujeme (od kojení, přebalování, hraní, po ukládání ke spánku). Tím dítě podporujeme ve zvědavosti a zabraňujeme rozvoji senzorické a citové deprivaci. Necháme dítě dotýkat se našich úst a tváří, můžeme výrazně artikulovat (vhodné pro nevidomé). (Kudelová, Květoňová, 1996)
- **socializace** – snížená možnost či nemožnost učení nápodobou, rušivě působí nedostatek udržování očního kontaktu, nápadné rozdíly v chování a vnějším projevu. Vždy se snažíme co nejvěrněji přiblížit dítěti to, co vidíme. (Kudelová, Květoňová, 1996)
- **zohlednit musíme také:** pomalejší pracovní tempo, rychlejší unavitelnost a v neposlední řadě individualitu každého jedince nejen z pohledu jednotlivé skupiny zrakového postižení, ale také osobnosti dítěte.

## 2.4 Hračka podle vývojového stupně

„Hra nás provází po celý život. V jednotlivých etapách vývoje má své specifické rysy a význam; jinak si hrají děti dvouleté nebo pětileté, jinak školáci nebo dospělí. Odlišnosti ve hrách nejsou však vázány jen na věková období, rozdíly nacházíme též u dětí stejného věku. To, čím se jedno dítě liší od druhého, se odráží

v jeho hře. Dětská hra se vyvíjí v závislosti na tom, jak dítě vyspívá a jak je vychovááno. Proto při výběru her a hraček budou rodiče brát vždy v úvahu stupeň vývoje svých dětí, jejich osobité vlastnosti a specifické potřeby.“ (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980, s. 47)

„Všechny hračky však nejsou vhodným výchovným prostředkem. Jsou dobré a špatné hračky. Ke hře dáme dítěti takové, které budou nejen zajímavé, ale které budou podporovat jeho tělesný a duševní vývoj. Dobrá hračka může hodně pomoci. Musíme však vědět, kdy ji dítě má dostat, zda odpovídá vývojovému stupni dítěte.“ (Elmanová, 1964, s. 8)

Proto se na následujících stránkách zaměříme na jednotlivá věková období a hru v nich, popíšeme její charakteristiku a uvedeme si orientační přehled hraček. Orientační z toho důvodu, jak jsme si již uvedli výše, že každé dítě se vyvíjí jinak a různě rychle a proto mohou být mezi dětmi značné rozdíly.

### **2.4.1 Novorozenec**

Jedná se o období po porodu a trvá 6 týdnů. Je to období adaptace – to je přizpůsobení se novému prostředí. Dítě spí 20-22 hodin a během krátkých dob, kdy bdí, uspokojuje své biologické potřeby nebo jsou vyplněny vnější stimulací. Dítě je vybaveno řadou vrozených reflexů (např. hledací, uchopovací, sací, polykací, plazivý, reflexy vyměšování, obranné reflexy). (Pugnerová, 2008)

#### **Motorika**

První pohyby se vyznačují pomalostí, nezaměřeností, nahodilostí. Rozvíjí pohyby úst a očí. Motorika je dána reflexy, protože dítě má nezralou centrální nervovou soustavu. Př. reflexů – tónicko-šíjový reflex (poloha šermíře) – dítě leží na zádech, otočí hlavu na jednu stranu a současně na té samé straně natáhne horní končetinu, tu druhou přitáhne. Uchopovací reflex – tento reflex vyvoláme, když do dlaně novorozence vložíme prst, to samé i u dolní končetiny, když vložíme prst pod jeho prsty. Reflex chůze, takzvaný chůzový automatismus vyvoláme tehdy, když s podpěrou v podpaží, postavíme dítě na chodidlo. (Pugnerová, 2008)

#### **Zrak**

Schopnost dítěte zaostřovat je omezená a proto vidí nejlépe na vzdálenost 25-30 cm, oči má takto přirozeně nastavené, aby se nemuselo zbytečně unavovat akomodací.

„Novorozence přitahují oblasti s vysokým světelným, barevným kontrastem, jako např. okraje předmětů. Podněty v podobě hraček jsou proto v současné době navrhovány tak, aby na nich bylo co nejvíce barevných kontrastů, s použitím černé, bílé a čistých základních barev“. (Pugnerová, 2008, s. 45)

Dítě preferuje lidský obličej. Zdá se, že má vlastnosti, které mají děti rády – zakřivené linie, plno kontrastů, okraje, pohyb... Při komunikaci s dítětem je velice důležitý oční kontakt (jako součást přirozené stimulace) a zvýrazněná mimika. (Pugnerová, 2008)

### **Sluch**

Dítě má sluch dobře vyvinutý. Dokáže rozpoznat hlas matky od jiného. Je naladěn na charakteristiku lidské řeči. Celým svým tělem reaguje (úlekem, trhnutím) na silné zvuky. Komunikace matky probíhá pomocí vyššího hlasu, rytmizací, melodizací a opakováním slov. (Pugnerová, 2008)

### **Chuť a čich**

Preferovaná chuť je sladká (odpovědí novorozence je uvolněný výraz v obličejí), ostatní je nepříjemné.

Ke sladké vůni otáčí hlavičku (dítě se zklidní, srdeční činnost a dech se též zpomalí, je upoutané pozorností), od nepříjemných se odvrací (vše se zrychlí, dítě pociťuje úzkost). Po pár dnech kojení dítě pozná vůni matčina mléka.

Čich a chuť pomáhají dítěti vyhnout se škodlivým látkám a zvyšuje možnost přežití. (Pugnerová, 2008)

### **Emoce**

Dítě reaguje na libé a nelibé prožitky a to pomocí motorických reakcí (libé – uvolněnost, hrdelní zvuky; nelibé – křečovitost, zavírání pěstí, očí, prudké pohyby, zrudnutím, křikem). (Pugnerová, 2008)

### **Socializace**

Novorozenecké období je obdobím, ve kterém se budují základy pro další harmonický vývoj. Prim hraje sociální kontakt – pečující osoba a dítě. Dítě je po narození dobře připraveno pro sociální interakci. (Pugnerová, 2008)

## **Učení a paměť**

„Novorozenec se učí rozlišovat informace a učí se svému okolí porozumět“. (Pugnerová, 2008, s. 47) V tomto období se tak děje na základě taktilní stimulace. To znamená např., že zvednutím do určité polohy je informace polohy pro krmení. Hračky, kterou již má okoukanou nebo ji již slyšelo, může přestat věnovat pozornost (může ho začít nudit). Počátky raného učení má dítě již z doby prenatalní. Je schopno rozlišit matčin hlas od jiného a preferuje ho před cizí ženou. Dítě vyhledává příjemné podněty a vyhýbá se těm nepříjemným. (Pugnerová, 2008)

Každé dítě se liší, každé má jiný temperament (např. intenzitou kopání, projevy křiku apod.). Je důležité, aby dítě vyrůstalo ve vřelém a stálém a netraumatickém prostředí. Dodržováním pravidelného režimu se pomáhá dítěti v lepší orientaci a v pocitu jistoty. (Pugnerová, 2008)

### **Zrakově postižený novorozenec potřebuje:**

- přísun stimulace, která bude vzbuzovat potřebu rozvoje orientace (smysluplného učení), aby nestagnoval vývoj a nenastala deprivace
- adekvátní zrakovou stimulaci, aby zrak mohl být využíván i pro budoucnost a nenastal blok a zdržení v učení (př. rané operace očí). I ono samo se musí naučit zrakový aparát používat (akomodace, sledovat obraz, na který se dívá) – používat hračky jasně diferencované, ne malé, kontrastní, dobře osvětlené (pozor na onemocnění viz kapitola 1.3 – pozn. autora)
- kožní kontakt – důležité informace o poloze, pohybu (aktivního i pasivního)
- aktivizaci – jinak je spavější, apatičtější, omezuje další stimulaci
- vzdálenost k interakci 20-30 cm by měla stačit i většině těžce zrakově postižených dětí; když ne, můžeme zkusit si zvýraznit obličej namalováním, aby mohlo dítě využívat i zbytky zraku
- vřelé city, které ho aktivizují a stimulují, učí a brání před sekundárním opožděním
- aby se rodiče naučili rozumět jeho signálům, možná jsou méně nápadné či obvyklé, ale existují. (Vágnerová, 1995)
- povzbuzovat hlasem a mazlivými doteky

- kontakt z očí do očí – když nejde využít, nahradíme jej dechem s laskavou řečí a kontaktem obličejů (Kudelová, Květoňová, 1996)
- už od počátku dítěti podáváme informace o prostoru. K postýlce přistoupíme z různých stran, mluvíme na něj z různých stran, nad postýlku zavěsíme ozvučené hračky, které bude i později ohmatávat. S dítětem manipulujeme, dotýkáme se, pohybujeme s ním. (Ludíková, 2004)

## 2.4.2 Kojenec

Kojenecké období trvá od konce 6 týdnů do 1 roku. „V prvním roce života dítě postupně ovládá své tělo tak, že je schopno specificky lidské lokomoce ve vzpřímeném postoji, dovede uchopit a pouštět záměrně věci, rozvine svou praktickou inteligenci, je připraveno pro zahájení řečové komunikace a naváže specifické vztahy k lidem, kteří o ně pečují“. (Pugnerová, 2008, s. 49)

Toto období se vyznačuje prudkým rozvojem tělesné i duševní stránky dítěte. Aktualizuje se činnost všech smyslových orgánů, které pomáhají pro stále lepší prozkoumávání prostředí a které připravují půdu pro rozvoj nejvyšších funkcí nervové soustavy (2. signální soustavy) a to je myšlení a řeč, které budou potřeba v dalším období. Hra je tedy pořád na úrovni první signální soustavy, tj. senzomotorické hry, hra je jednoduchá a obsahem nenáročná. (Klindová, 1961)

### Hrubá motorika

- 3. měsíc – na bříšku s oporou o předloktí „pase koníčky“, leží již symetricky
- 6. měsíc – přitáhne se do sedu, sedí v předklonu („žabí pozice“), aktivně se převrací
- 9. měsíc – leze po čtyřech (do této doby se připravovalo stavěním na dlaně a kolena či plosky nohou), samo se posadí a udrží bez opory, vstává u opory (za ruku či u nábytku)
- 12. měsíc – chodí s oporou nebo kolem nábytku, samostatná chůze až na rozhraní kojeneckého a batolecího období (Pugnerová, 2008)

Pro první pokusy o lezení je vhodnější kostka, než míč (dá se snadněji uchopit a „neutíká“ – pozn. autora), míč je vhodný až dítě umí lézt. (Elmanová, 1964)



## **Jemná motorika**

Rozvoj ruky postupuje směrem od ramene, přes zápěstí až na prsty. Souvisí s rozvojem hry, poznáváním, zkušenostmi a myšlením.

3. měsíc – uchopovací reflex vyhasnul, dítě má už dlaně otevřené, při spatření předmětu nekoordinovaně pohybuje rukou, zatím spíše „uchopuje“ zrakem

4. měsíc – z náhodně uchopovacích činností, kdy jedna ruka chytila druhou, se nyní stává záměrná činnost a dítě si dlouho a často „hraje s rukama“. Dítě se učí ovládat pohyb přibližováním ruky k hračce. Začíná se snažit ji pochopit (velikost, tvar, vzdálenost). Znamka zpomalení pohybu znamená, že začíná svůj pohyb kontrolovat.

6. měsíc – hrabavý, dlaňový úchop (bez palce), uchopuje oběma rukama zároveň a začíná rozvíjet překládání z jedné ruky do druhé (důležité pro rozvoj manipulace)

9. měsíc – klešťový úchop (palec + ukazovák) → začíná uchopovat i malé předměty (najde drobek, korálek, provázek) a velmi ho to baví, problémy má s aktivním pouštěním předmětů.

12. měsíc – vybavené pro postupné zmocňování prostředí – manipulace, hra (kostky). (Pugnerová, 2008)

V tomto období rádo trhá papír, má rádo hračky různých velikostí, tvarů i barev. Učí se listovat. (Elmanová, 1964)

## **Senzomotorika (poznávání smysly)**

Toto období je obdobím fixace předmětu, konvergence (oční osy se protnou a v tom místě je nejostřejší vidění) a akomodace (čočka v oku mění tvar při zaostřování na blízko či na dálku, mezi 3. - 4. měsícem je tato schopnost na několik metrů a zvětšuje se). Postupně dítě nepozoruje jen očima, ale také otáčí hlavičku, později i trup (jakmile se dovede přetáčet). Až si sedne, tak je schopno pozorovat i horizontálně (jeho obzor není už jen nad ním, když leželo). Jakmile dovede sedět a později lézt po čtyřech, otevře se pro jeho psychiku velký krok, protože se samo může k věcem přibližovat a zkoumat. A to nejen zrakem, ale i hmatem.

Rozvoj sluchu – dítě nejprve hýbe očima, pak za zdrojem zvuku otáčí i hlavu (až ovládne svaly na krční páteři), až v 7. měsíci zvládá najít i vzdálenější zdroje hluku.

Jsou preferovány taktilní a kinestetické počítky. Dítě vše, co drží v rukou, vkládá do úst. (Pugnerová, 2008) Strkáním předmětů do úst získává poznatky o tvaru a povrchu, pružnosti a pevnosti. „Žvýkáním a kousáním předmětů se zdokonaluje pohybová koordinace příslušných svalových skupin (důležitá pro pozdější vývoj řeči)“. (Kubička, 1954, s. 66)

Kojenec také dokáže projevit znovupoznání předmětu, se kterým je spojen emocemi.

Jednorázové dojmy si nezapamatovává. Až si je schopno vybavit něco minulého, je schopné si něco vybavovat. A k tomu v prvním roce nedochází.

(Pugnerová, 2008)

### **Řeč**

Akustickým podnětům začíná dítě „naslouchat“. Křik se stává rozpoznatelnějším (matka je dokáže rozpoznat – vlhko, osamění, hlad, bolest)

3. měsíc – broukání (dlouhé samohlásky – např. a-o-a-o), brouká, když je klidné a spokojené. Broukání se objevuje u každého kojence (je dáno reflexem). Když se jim obdobným způsobem odpovídá, brouká více.

Koncem 6. měsíce – žvatlání – dítě spojuje souhlásky (nejčastěji b, p, m, d, t, v) se samohláskami – vznikají slabiky (ma-ma, da-da, ba-ba). Záměrně vyvolává účinky v jeho okolí. Je to pro něj prostředek, kterým dokáže navázat sociální kontakt.

6. - 9. měsíc – velmi důležité jsou zvýšené osobní kontakty, oslovování, opakování projevů žvatlání, jistoty a laskavé prostředí. Nedostatek se projevuje v upadání žvatlání a v pozdějším nástupu prvních slov a později vět.

Konec 9. měsíce – rozumí jednoduchým výzvám (udělej „pá-pá“, „jak jsi veliká“). Projevy okolí ho utvrzují ve zpevnění jeho výkonu. Dítě rozvíjí pasivní řeč.

První rok – aktivně používá 2-3 slova, rozumí však většině slov. (Pugnerová, 2008)

### **Emoce**

Od 3. měsíce projevuje libé pocity výskáním a broukáním. „Postupně přibývá projevů příjemné pohody, životní radosti, jejichž zdrojem bývá uspokojení jídlem, zájem o experimentaci, hudební nebo jiné smyslové vjemy“. (Pugnerová, 2008, s. 57)

Kojenec dokáže projevit údiv a strach. Když ho něco zaujme, tak se to odrazí na jeho podivu – upřený zrak, pootevřená ústa, uklidněním pohybu a strnulá mimika.

### **Socializace**

Váže se na konkrétní osobu, věc a krátký konkrétní čas. Projevy radosti se projevují pohyby končetin, hlasovou odezvou, úsměvem. 7. měsíc je měsícem, ve kterém se nejintenzivněji buduje vztah k jedné osobě. Poznává známou tvář a začíná pociťovat úzkost, když je od ní odloučeno. Od této doby pokud se odloučí i na krátkou dobu (např. že matka odejde do vedlejší místnosti), se může projevit tzv. separační úzkost – dítě křičí a pláče. Do této doby nebyly změny v chování při odloučení. Tím, že dokáže rozlišit mezi známou a neznámou tvář, se může projevit strach z cizích lidí. Začne se k nim chovat zdrženlivěji. Je tedy potřeba dodržovat intimní zónu, kterou často dospělí porušují. Ve vztahu k ostatním dětem – ve 2 měsících jsou si děti k sobě lhostejné, v 6. měsíci občasný zrakový pohled, od 6.- 10. měsíce se na něj dokáže usmát, pokud je blízko, sahá na něj. Děti si hrají každé zvlášť, vedle sebe, hračky si dítě přitahuje k sobě, dochází k rivalitě. (Pugnerová, 2008)

### **Typy hraček**

První hračky – závěs nad postýlku. Aby se nepodporoval vznik šilhání, zavěšujeme závěs s většími hračkami 70 cm nad hrudník, menší 40-50 cm. Jakmile začne po něj sahat, věšíme tak, aby dosáhl. (Elmanová, 1964) Hračky k uchopování (vše dává do úst, požadavek omyvatelnosti, bezpečnosti, velikosti do dětské ruky – i váha, výrazná vnější úprava – pojednává o tom i kapitola 2.6 Parametry a požadavky na hračku). Dále chrastítka, kroužky, kostky (hrana 3 cm) – plné i duté, později bubínek. Má rádo: říkanky a hříčky – „paci, paci“, Kovářiček, Vařila myšička kašičku..., lidský obličej – rádo osahává obličej, vlasy, hodinky..., má rádo hru na schovávanou – rouškou se dítěti zakryje obličej a zase odstraní za současné mluvy dospělého – „není Evička – kuk“, hru s prstíky, je rádo, když se s ním houpá, tleská se mu, zpívá a povídá. Další hračky - míč – od 7. měsíce (velký i menší), zvířátka z gumy. Od 9. měsíce – vozítko, nejjednodušší vláček, plochá textilní panenka nebo zvířátko (+ jednoduchá výbavička – lžička, miska, polštářek). Pokud chodí – hračku, kterou může tlačit před sebou. Využít se dají i předměty z domácnosti – lžička, krabičky, cívky, zvonek... Můžeme vyrobit desku 100 cm x 60 cm – a na ni připevnit různé předměty, s nimiž lze manipulovat – točit, vytahovat, zastrkávat, tahat apod.

Přitažlivé jsou pro kojence i hry s vodou – v létě nafukovací bazének. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980) Má rádo kostky – v první polovině jen překládá, 2. pol. 1. roku – tluče s ní o něco tvrdého, zajímá se totiž o zvuk, který předmět vydá, až později dokáže vzít do každé ruky jednu hračku, později bude s nimi tlouct o sebe. (Kubička, 1954)

Každou hračku ukážeme, předvedeme, co se s ní dá dělat a povzbuzováním podporujeme kojence v činnosti a k opakování. Kojenci rádi vyhazují hračky na zem – nekáráme, dítě získává zkušenosti, objevuje svět. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)

### **Zrakově postižený kojeneček mimo jiné potřebuje:**

- interakce s matkou a nejbližším okolím, budování vztahu – toto období je o přijímání, proto je kladen velký důraz na stimulaci potřebnou k učení a děti se zrakovým postižením jsou závislé na aktivitě druhých
- stimulace, aby nedocházelo k nepříznivému rozvoji motoriky a inteligence a omezenému učení (některé dovednosti, které by se za normálních okolností vyvíjely spontánně, potřebují péči od druhých), je opožděno i sezení (protože těžce zrakově postiženému dítěti se ani tak nerozšíří zrakový rádius) a lezení (neadekvátní orientace v prostoru a chybění stimulace proč lézt)
- možnost časového a prostorového dosahu hračky, jinak se fixuje pocit obtížné dosažitelnosti okolního světa. A tím i pocit, že vlastní aktivita má malý význam a to ho vede k fixaci pasivity
- zrakovou stimulaci, která vede ke zvedání hlavičky a zbytečně nezpomalovat vývoj motoriky. Svému okolí se může jevit, že ještě o hračky nestojí a vytváří se začarovaný kruh
- nabádat ke hraní s rukami, hračky kontrastní a jasných barev či třpytící se (důležité pro koordinaci a manipulaci)
- podněcovat k pohybu, omezení zraku vede k opožďování, protože dítěti schází impuls dosáhnout na nějaký předmět, zmocnit se ho. Pro nezkraslenou představu místnosti, použijeme do rohů lampičky, jinak ji dítě vnímá kulatou, protože nevidí ostře

- pro rozvoj pinzetového úchopu natřít předměty blýštivě, avšak je problém, že předměty, které by se daly uchopit, jsou často pro řadu dětí velmi malé a tudíž neviditelné.
- zabránit sensorické deprivaci, která vyvolává vlastní autostimulaci v podobě automatismů jako je mačkání očí a kývání
- pochopit pojem trvalosti objektu (s tím se rozvíjí i chápání prostoru, času a příčinnosti) – problémy s chápáním kam a jak mizí předměty + nedostatečným kontaktem je rozpoznávání problematičtější. Proto zůstává déle závislejší. Pochopením stálosti se rozvíjí pocit jistoty a bezpečnosti. Jinak může odmítat svět, snižuje se jeho zvědavost a tím i učení. Dobré jsou ozvučené hračky – pro delší udržení zájmu a na větší vzdálenost
- čas, aby vše usledovalo a získalo informace
- dostatečně diferencovat hranice svého vlastního těla, aby dokázalo odlišit sebe sama – dítěti nechat prožít vlastní tělo, pomáháme si manipulací s ním, slovním doprovodem, jeho jménem, oblečením...
- zrakově postižené dítě potřebuje v tomto období zažít „počátky vlastní lokomoce, řeči, vědomí existence vlastní bazální identity, vědomí trvalosti matky i jiných objektů, pocity jistoty ve vztahu k vlastní existenci i ke světu“ (Vágnerová, 1995, s. 79)
- používáme rituálů, aby vědělo, co bude následovat. „Pojmem „rituál“ označujeme soustavu určitých úkonů, které vždy následují za sebou v pevně stanoveném pořadí. Pravidelně vykonávané činnosti pomáhají dítěti, kterému chybí možnost zrakové kontroly, k získávání jistoty, k vědomí určitého řádu“ (dítě např. nemůže vědět, jestli je venku tma nebo světlo a že se blíží doba spánku). (Kudelová, Květoňová, 1996, s. 28)
- mezi zajímavé hračky patří: pro manipulaci – klika u dveří, klíč v zámku, kuchyňské potřeby, mačkání a trhání papíru (zvukový efekt a tvárnost materiálu), krabičky, kelímky apod. Seznamujeme je se lžičkou, necháváme si s ní hrát (vhodné pro samostatný nácvik jezení)...

- vytvoříme bezpečný prostor, protože negativní zkušenosti (např. když se bolestivě udeří do hlavičky) mají negativní a dlouhotrvající dopad (strach, nechť k pohybu). (Kudelová, Květoňová, 1996)
- dítě necháváme se seznámit odhadováním vzdáleností – hračky dáváme těsně vedle něj, dále a dítě je vyhledává, učí se, že věci mohou být různě vzdáleny. Můžeme na dítě mluvit blízko i vzdáleně, popisujeme co kde je apod. (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001)

### **2.4.3 Batole**

Batolecí období dělíme do 2 částí:

- od 1. – 2. roku věku dítěte je nazýváno obdobím mladšího batolete
- od 2. – 3. roku věku dítěte hovoříme o období staršího batolete.

V tomto období roste výkonnost nervové soustavy a tím se snižuje i potřeba spánku. 1,5 roční dítě bdí 3 – 3,5 hodiny, 2. roční 5 – 6 hodin (při 2 denních spáncích), 3. leté dítě spí 12 – 13 hodin denně. Spánek pouze přes noc je možný až koncem předškolního věku. Spánek dítě potřebuje k regeneraci a k ochraně před přetěžováním. (Plevová, 2008)

#### **Osobní hygiena a sebeobsluha**

Ke konci 2. roku si dítě dokáže říct o potřebě s vyprazdňováním, učí se uvědoměle (vůlí) ovládat tento akt. Koncem batolecího období je tato potřeba pod psychickou kontrolou, ale samozřejmě může nový návyk selhat. Může se tak stát např. když je dítě oslabeno nemocí, spotřebovalo mnoho tekutin, cítilo strach nebo bylo ve stresu, či bylo velmi zaujato nějakou činností atd. V tomto období se osamostatňuje a to i na poli sebeobsluhy. Učí se samostatně oblékat a svlékat, umývat, samostatně jíst lžičkou či pít z hrníčku. Je důležitý přístup dospělých. (Plevová, 2008)

#### **Hrubá motorika**

Mladší batolata se zabývají ovládnutím těla a udržením rovnováhy (učí se chodit, chodit nahoru a dolů, nosit). Otevírá se mu prostor pro zkoumání všeho nového. V počátcích učení je chůze nejistá, v 1,5 roce začíná utíkat (strnule a o široké bázi). 2. rok – zvládá nerovnosti terénu (překročí práh, zvládá schody – přisouvá

nohu). 3. rok – jízda na tříkolce. Napodobuje pohyby dospělých. Učí se chytat míč (po zemi, pak hozený). (Plevová, 2008)

### **Jemná motorika**

2. rok – rozvoj zrakově pohybové souhry je patrná ve stavění kostek (15. měsíční dítě – 2 kostky na sebe, 2. leté - věž z několika kostek, 3. leté – i most), navléká na provázek korálky. Vhazuje drobné předměty do otvorů, listuje v knize, začíná čmárat. (Plevová, 2008)

### **Poznávání**

Důležitý je bezprostřední smyslový kontakt. Nejdůležitější kontakt je dotekový, ve 2. roce důraz na zrak a sluch. Prohlubuje se rozlišování informací ze smyslů (tvar, barva, zvuk, pach...). Starší batole je schopno rozlišit geometrické tvary (koule, kostka, válec...). Dítě se poznává v zrcadle. Zlepšuje se ve sluchové percepci (v intenzitě a výšce tónu), sluchové aktivity prokládá pohybem (říkanky, pohybové hry). Batole má velký smysl pro rytmus. „Zapamatování převládá mechanické, uchování v paměti je řízeno především subjektivně, vybavování se uskutečňuje jak reprodukcí, tak znovupoznáním“. (Plevová, 2008, s. 63) Ve 2. letech pozná známou tvář i po delší odmlce (např. po 2 měsících), do té doby zapomnělo po 5-6 dnech, i když je s ní denně. U starších batolat se objevují první vzpomínky (paměť není tedy jen krátkodobá) uchované pomocí emotivních prožitků. Pozornost je nejprve mimovolná, později (u staršího batolete) se prodlužuje (zajímavá činnost i na 19 minut). Představy má podle svých prožitků, kolem 2. roku i fantazijní. Rozvoj myšlení a řeči – dítě začíná používat věci účelně, ještě před osvojení řeči. Ukončení vývoje inteligence, která čerpala ze smyslů, se děje v 2. roku, potom začíná předpojmové myšlení (vytváření symbolů) – dítě začíná chápat vztah mezi předmětem a jeho slovním označením a slova se stávají symboly věcí. To je důležité pro třídění a pochopení souvislostí a rozdílů. Mladší batole zná 20-30 slov, mluví jedním slovem. Do konce 2. roku zná už 300 slov a používá jednoduchých vět (př. jdeme pá, pejsek dělá haf). Do 3. roku se slovní zásoba zvětší o dalších 1000 slov a vede jednoduchý rozhovor (s dospělým i dítětem). Začíná chápat smysl obsahu jednoduchých říkanek, pohádek. Od 18. – 24. měsíce se objevují první otázky: „Co je to?“, „Kde je to?“. Druhé ptací období (konec 3. roku – začátek 4. roku) – otázky „Proč“, „Jak“ – dítě pátrá po příčině. (Plevová, 2008)

## **City a sociální vývoj**

Důležitý je kontakt s dospělým. Nedostatek kontaktů způsobuje psychickou deprivaci. 2. rok věku dítěte – city krátkodobé, silné, vznětlivé, afektivní, lítostivý či vzteklý pláč, vzdor (mladší batole).

Pocity strachu – mladší batole z intenzivního podnětu (zvuk, pohyb, zrak), starší batole má i „naučený strach“ (např. nepříjemný zážitek u lékaře způsobí strach z jakéhokoli bílého pláště). Na jednu stranu díky rozvoji představivosti může projevat strach z neskutečných nebezpečí, na druhé straně si neuvědomuje ty reálná (vyklání se z okna apod.). Když je omezováno, projeví zlost, ale dokáže projevit i soucit k jiným dětem. Prohlubuje se radost, je veselé i něžné, má pocity studu, ostychu i žárlivosti.

Vztahy k vrstevníkům jsou konfliktní, hrají si vedle sebe než spolu. Společenštější je až na konci tohoto období. Dítě má rádo hry pohybové a manipulační, starší batolata mají ráda nápodobivé hry – panenku vozí v kočárku, krmí ji, vařečkou míchá – přesně tak, jak odpozorovalo od dospělých. Dítě má radost ze samotné činnosti, ne z toho, co z toho plyne. Hrou si uvědomuje své „já“, do té doby o sobě mluvilo ve 3. osobě. Dítě nedokáže odhadnout své možnosti. (Plevová, 2008)

„Ve hře batolete je velká proměnlivost, ale i silná zaujatost, radost a neochota se svojí hrou přestat, také touha se k ní vracet a určité fragmenty z ní donekonečna opakovat. Ve hře se bezprostředně objevuje konkrétní realizace získaných zkušeností a snaha upravit si skutečnost podle svého přání“. (Kořátková, 2005, s. 28-29)

## **Typy hraček**

Manipulační a konstruktivní předměty – dítě rádo zkoumá, rozebírá na prvočinitele, neúnavně zkouší zvuky, prozkoumává složení a vlastnosti materiálu. (Kořátková, 2005) Dítě začíná mít potřebu rozebírat – potřebu podívat se věcem na kloub, vyzkoumat z čeho je, z čeho se bere zvuk (vzájemné vztahy), doplnit si poznatky a získat nové zkušenosti – nejprve se učí rozebírat, rekonstrukce je obtížná. Jak se dítě dostalo ke konstruktivním hrám? „Dítě se dlouho napřed cvičilo v zrakové fixaci (pozorování) kostky, do půl roku se ji naučilo dobře uchopit a v druhé polovině prvního roku začne přibližovat jednu kostku k druhé, bude jimi ťukat o sebe. V první polovině 2. roku se dítěti podaří postavit několik kostek na sebe, věž; ve dvou letech



bude dělat dlouhé, vodorovné řady kostek - umí tedy stavět jak ve směru vertikálním (svislém), tak horizontálním. Bude však potřebovat další rok či dva, než dokáže vytvořit kombinovanou vertikálně-horizontální stavbu“. (Kubička, 1954, s. 49)

Rádo manipuluje s věcmi – otevírá krabice, dveře, má rádo vkládací hračky (mističky, vkládací kostky...). Mezi další hračky můžeme zařadit: textilní hračky, obrázkové loto, vozíček (ve kterém se může vézt), papíry a kreslicí náčiní, hračky do vody a na písek (auto na nabírání a vysypávání písku – od 1,5 roku, lopatku, kbelík, různá tvořítka na bábovky), míč, kuželky, kroužky (tyto hračky jsou vynikající pro koordinaci svalů ruky a odstraňují prostorovou nejistotu), panenka – miminko + vybavení (postýlka, vanička, nádobíčko), zvukové hračky (dítě má rádo zvuky už od prvních dnů) – bubínek, piáno, plastelína, hračky na navlékání – od 1,5 roku navléká velké dřevěné korále na bužírku (až děti čtyřleté zvládnou na nit), menší korále můžeme zařadit, až budeme mít jistotu, že neskončí v nose nebo uchu. Mezi oblíbené patří též říkadla, hříčky, písničky. Tyto hry jsou velmi hodnotným pomocníkem, protože nejintenzivnější vývoj řeči probíhá právě mezi 1. – 3. rokem. Dítě v nich získává výslovnost, intonaci a rytmus řeči, vyjadřování a chuť mluvit.

Děti si hrají na osoby, zvířátka (ze svého okolí), napodobují – dítě tedy chová panenku, „čte“ noviny, jezdí na koni, krmí psa – má tedy rádo předměty ze svého okolí ve zmenšeném měřítku – panenku, zvířátko, dopravní prostředek. Důležité je mít i doplňky – oblečení, zboží do obchodu... Pro rozvoj je proto velmi vhodné, aby se doma všeho účastnilo. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980) Dítě napodobuje činnosti dospělých (jak troubí auto, jak se kolíbá dítě) podle okruhu jeho zkušeností. Zabývá se samotným procesem, tak jak odpozorovalo, ale samo hru dále samo nerozvíjí, nezajímá se proč tomu tak je, co je smyslem a cílem, myšlení je ještě konkrétní a názorné. Až ke konci 3. roku, kdy se objeví otázky „proč“, „nač“ – ale to je už začátek předškolního období, začíná sledovat příčinnost a z napodobivých her se stávají námětové (úlohové, už se nespokojí s jednoduchým napodobováním, až zde se začíná vžívat do své úlohy, do situace dospělého. (Klindová, 1961)

Kolem 2. roku je schopno sestavit a rozebírat jednoduché tvary. Když „ztichne“, tak s největší pravděpodobností a také soustředěností vyprazdňuje skříně, vyklízí zásuvky apod. Vhodné hračky jsou tedy – šroubovací panenky, skládací pyramidy, stojánek se špalíčky, větvenovité tvary. Dále jednoduchou stavebnicí – kostky. (Kořátková, 2005)

Hračky, které vydrží nešetrné zacházení. (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)

Hraje si individuálně, ale má radost i ze vzájemné blízkosti spoluhráče – dospělého, ale musíme počítat s tím, že spíše pozoruje, herní plán dospělého nedokáže vzít za svůj. (Koťátková, 2005)

Název svého výtvaru sdělí až po dokončení (záměr často mění, protože se nedokáže vyrovnat s překážkami a rozvíjí se i jeho představy). (Koťátková, 2005)

Miluje vkládací hračky, protože v 1. roce se naučilo novou schopnost – dokáže předměty pustit. V 15. měsících má velmi oblíbenou hru a to pouštění předmětů z postýlky a kočárku (je to velmi důležitá hra, protože se dítě učí odhadovat vzdálenost – je to velmi důležité pro prostorovou orientaci. V 1,5 roce rádo tahá za sebou hračky na provázku, nosí různé věci a rádo před sebou něco tlačí. V 18. měsících si buduje intenzivní vztah ke své oblíbené hračce (předtím ji tahalo nanejvýš za nohu). Ve 2. letech hračky krmí, vozí v kočárku, ale neumí půjčovat. Má rádo společnost dalších dětí, ale hra je paralelní. Zde je nutný neustálý dozor, protože nedokáže řešit svoje spory. Miluje auta, sbírá drobné předměty (kamínky a knoflíky). (Kubička, 1954) Ve dvou letech má také rádo hru, při kterém dává předměty druhému a chce je nazpátek. (Elmanová, 1964)

Nesmíme však zapomínat, že každé dítě se liší (i když jsou stejně staré) a přihlížíme proto nejen k věku dítěte, ale také k jeho vyspělosti na poli duševní i fyzické. (Elmanová, 1964)

Pozor! – při hře s pískem nesmíme zapomenout na skutečnost, že děti do 1,5 roku písek jedí.

### **Zrakově postižené batole potřebuje:**

- potřebu expanze do okolí – uvědomit si obtíže v orientaci na větší vzdálenost, mohou mít pocity strachu, nevidomým chybí stimulace k provádění akce. Nutné je stabilní upořádání věcí, eliminování hran, podpora pohybu jinou osobou
- podporovat dále v manipulaci – kontrasty, přizpůsobená velikost, ukázat dítěti, co se s hračkou dá dělat
- hra s kostkami – buď dítě neláká, nebo se mu stavba bortí – zde pomohou magnety

- míč jedinečně ozvučený – jinak ztrácí smysl nebo dítě spíše dráždí svou nedostupností
- dítě rozvíjí stereotypy a to pro obranu, ale na druhou stranu to blokuje získávání zkušeností
- batolecí období je o dynamice světa, ne jen už o stacionárním (preferovaný v kojeneckém období) – děti se zrakovým postižením preferují delší dobu stacionární svět, který poskytuje jistoty
- nácvik obrázků jako symboly předmětů (aby nemuselo být vázáno na konkrétní objekty a konkrétní čas)
- rozvoj orientace v čase a prostoru
- „největším omezením špatně vidícího batolete není opoždění v oblasti dovedností, ale udržování pasivně receptivní strategie, očekávání, že všechno závisí jen na chování lidí v okolí a ne na vlastní aktivitě“ (Vágnerová, 1995, s. 91)
- nácvik chůze – zábavnou formou putování za různými zvukovými signály (později obtížněji – dáváme zdroj zvuku dále). Můžeme hmatem nohou sledovat vyznačenou trasu.
- i nácvik sebeobsluhy provádíme pomocí hry – hříčky pro uvědomování si jednotlivých částí svého těla (Kudelová, Květoňová, 1996)
- další hry: vykládání hraček z košíku a dávání zpět, hračky, které se dají rozkládat a spojovat a takové, které stimulují, co nejvíce smyslů, vhodná je také trojkolka, vše co dítěti pomáhá také v uvědomování si pojmů blízko daleko apod. (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001)

## **2.5 Shrnutí výběru hry a hračky dítěte se zrakovým postižením a nemocného**

„U handicapovaných dětí především zvláště platí při výběru herního prostředku požadavek respektování osobnostních a psychických zvláštností konkrétního postiženého dítěte a především úroveň jeho schopností a dosažený konkrétní stupeň rozvoje jeho dovedností, ovlivněný typem a hloubkou psychického, smyslového či tělesného handicapu. Pro úspěšné pozitivní uplatnění hračky u handicapovaného dítěte je důležité při výběru hračky dodržení následujících předpokladů:

- dítě musí být schopné pochopit účel hračky,
- dítě musí být schopné vykonávat ty herní činnosti, které smysl hračky vyžaduje. V případě, že tomu tak není, je hračka používána náhradním způsobem, případně je odložena.

Špatně volená hračka, respektive hračka, která nerespektuje omezené herní možnosti handicapovaného dítěte, může být dalším traumatizujícím prvkem v jeho psychice a může tak prohlubovat pocit vlastní nedostačivosti a věčného neúspěchu.“ (Duplinský, 1993, s. 7)

Specifika nejzávažnějších poruch

### **Nevidomé dítě**

Hra pro nevidomé dítě má stejný význam jako pro dítě bez postižení. Avšak je pro něj velmi důležitá role rodiče či vychovatele, neboť nemá možnost hry pozorovat a nemůže se tak samostatně učit se hrát si. Musíme jej vést individuálně, do hry ho uvést, podněcovat jej k činnostem, předvést mu možnosti hračky, dávat nové nápady, vytvářet nové situace, vysvětlit a ukázat jednotlivé pohyby v krocích, které nemůže vidět a naučit ho tedy, jak se jednotlivá hra hraje. Dospělí dávají možnost dítěti překonávat nedostatky (jež jsou způsobené slepotou), aktivně jsou do hry zapojeni, učí ho hrát si, aktivizují jej. Musí však kontrolovat průběh hry a zejména to, jestli nevidomé dítě hračky správně používá. (Ludíková, 1988)

Na rozdíl od dětí vidících, které získávají řadu zkušeností pouhým otevřením očí a otáčením hlavou, musí formování hry u nevidomých dětí probíhat jinak. Některé děti se tak zajímají o hru později, neboť její rozvíjení je spojeno s rozvojem psychiky,

vytváření schopností manipulace s představami a pojmy, a tyto předpoklady se v raném věku mohou formovat nedostatečně. Musíme počítat s tím, že hra nevidomého dítěte (mladšího školního věku) bude na různé úrovni, protože záleží na celé řadě faktorů. Děti se mohou opírat o menší a ohraničené zkušenosti, problémy s motorikou, chudší slovní zásobu, avšak když dítě zapojíme do hry a vzbudíme zájem o okolní svět, uděláme první krok k rozvíjení všech stránek osobnosti a k vedoucí činnosti, která zaplňuje celé období předškolního věku. (Ludíková, 1988)

U nevidomého dítěte je hra založena především na sluchově hmatovém základě. V předškolním období se hra postupně mění z hry individuální, přes hru s partnerem až na kolektivní hry. Nevidomé děti mají však kolektivní hru ztíženou tím, že potřebují hmatovou kontrolu, a i když mají stejnou touhu hrát si s ostatními dětmi stejně jako děti vidící a kolektivní hra podněcuje rozvoj řeči (protože je nutná domluva mezi nimi), se hra nevidomého dítěte omezí většinou na hru s jedním partnerem. (Ludíková, 1988)

„Nejzajímavějšími hračkami jsou pro něj ty, které nějak reagují na jeho počínání. Pro zcela nevidomé dítě jsou zpočátku nezbytné hračky, které při pohybu vydávají zvuk. Později i takové, které mají různé pohyblivé části – lze s nimi manipulovat.“ (Kudelová, Květoňová, 1996, s. 26)

A jak nevidomému dítěti představit novou hračku? Musíme dítě naučit si s ní hrát a tak ho „s hračkou seznámíme, ukážeme mu ji, pohovoříme o ní, o tom co představuje, seznámíme dítě se všemi jejími hlavními částmi, jestliže je to možné, porovnáme ji s reálným předmětem, který představuje, naučíme dítě, jak se s hračkou manipuluje a důležité také je, aby si dítě také zapamatovalo její název. Ruku v ruce vychovatel ukazuje dítěti hračku, seznamuje ho, jak má hmatat, aby získalo celostný obraz o vnímané hračce. Přitom je třeba děti systematicky vést k plánovitému ohmatávání hraček. Má-li sám dospělý z hračky radost, přenáší se ta i na dítě.“ (Ludíková, 1988, s. 211)

A jak má taková hračka vypadat?

Má být barevná, aby u dítěte se zrakovým postižením podněcovala zbytky zraku. Zpočátku nemá mít velké množství detailů (dítě potřebuje poznávat základní charakteristické znaky daného předmětu, což velké množství detailů znemožňuje),

nejprve tedy hračky s menším počtem detailů, později zařazujeme i drobnější hračky s více detaily. (Ludíková, 1988)

V prvních šesti měsících dítě potřebuje hračky, které může dobře uchopit a které jsou ozvučené. Takové hračky mají vydávat čisté tóny. Vhodné jsou gumové pískací figurky, kousací kroužky, všelijaká chrastítka i plyšové hračky. Postupně zařazujeme do hry i kostky, z nichž se dítě učí stavět komín. Velmi důležité je zařazení seznamování s běžnými předměty, které jsou v okolí dítěte. Během prvního roku života by se nevidomé dítě mělo seznámit také s ozvučeným míčem. Ve dvou letech používá dítě již větší množství hraček (různé velikosti kostek, klíče, navlékání kroužků na tyč, vozík s dřevěnými kostkami...). Od dvou let dokáže nevidomé dítě třídít předměty na malé a velké, rádo leze na velké hračky, hraje si s jednoduchými stavebnicemi i magnetickou tabulí, rádo vykládá a nakládá na korbu písek či vodu. Mělo by si tedy hrát jak uvnitř, tak i venku na zahradě, písku... V přibližně třech letech může dítě dostat mechanické hračky, kočárky, autíčka, můžeme zkusit jízdu na trojkolce. (Ludíková, 1988) „Jízda na trojkolce je výborná pro nácvik rovnováhy, koordinace pohybu nohou i orientace ve větším prostoru.“ (Kudelová, Květoňová, 1996, s. 27) Ve věku čtyř a pěti let jsou velmi vhodné nejrůznější stavebnice, obrázkové knížky pro nevidomé, sánky, navlékání, dětský nábytek. Pro předškolní děti jsou velmi vhodné didaktické hry, které pomáhají s nedostatkem představ o okolním světě, o předmětech, o všem, co dítě obklopuje. Dětem pomáhají nejen s upřesňováním, ale také s vytvářením nových zkušeností. Rozvíjí vnímání, chápavost, vynalézavost, představivost. Mohou začít s jednoduchým zevšeobecněním, procvičují a zdokonalují zručnost ruky (hračky se dítě musí dotknout, ohmatat ji, upustit, zvednout...) Manipulace s hračkou napomáhá k poznávání tvaru, vlastností, významu. Musí zapojit všechny smysly, rozšiřuje si znalosti a představy. Nevidomé děti ovládají pomocí hry také prostor a schopnost orientovat se. Je tedy nutné upravit jim prostor tak, aby bylo vždy vše na svém místě, aby mělo svůj kout se svými hračkami, které také budou mít své stálé místo a musí být lehce dostupné. Správná orientace pomáhá k překonávání řadě překážek. Nutí děti ležet, sedět, stát či chodit. Hry slouží u nevidomých dětí také k samostatnosti. Když pomáhá v domácnosti, může si zahrát na určitou roli, formuje si pracovní návyky (hlavně návyky sebeobsluhy), může se stát pomocníkem v řadě činností, u kterých si rodiče dříve mysleli, že nepůjdou. Je důležité kráčet cestou laskavého a trpělivého přístupu plného porozumění, nebát se toho, že napoprvé dítě

hru nepochopí nebo špatně provede. Velmi důležité je také poskytnout nevidomému dítěti hru se sourozenci či jinými dětmi, nenechat ho hrát si jen s dospělými či samo. Pomoci mu najít vidící kamarády, vytvořit si k dětem kladný vztah a překonat sociální izolaci. (Ludíková, 1988)

„Dalším faktem, který je třeba mít na zřeteli, je, že skutečné předměty jsou nositeli důležitých informací. Proto nenabízíme dítěti ke hře pouze hračky, ale i předměty denní potřeby. Je důležité, aby si dítě osahalo kuchyňské nádobí, otvíralo dvířka kuchyňské linky, mohlo asistovat například při vymačkávání šťávy z pomeranče, aby se dozvědělo, odkud se šťáva bere. V podstatě jde o neustálé uvědomování si skutečnosti, že to, co se vidící dítě učí zpravidla pozorováním a napodobováním, se nevidomé dítě učí bezprostřední účastí na činnosti.“ (Kudelová, Květoňová, 1996, s. 27)

### **Hluchoslepé dítě**

„Pro hluchoslepé dítě je důležité, aby základem každé hračky byl jednoduchý, snadno pochopitelný tvar bez zbytečných detailů, které by se mohly stát pro dítě zavádějící.“ (Ludíková, 2001, s. 76)

Nepostradatelnou součástí jeho her jsou lidé, kteří musí dítě všechno naučit, ukázat a rozvinout, aby dítě mělo ze hry potěšení. Děti potřebují přímou pomoc. (Ludíková, 2001)

Své pocity a potřeby vyjadřují pomocí neverbální komunikace (tedy pohyb těla, gesta, výraz obličeje, mimiku...) a také hlasovými projevy. Je tedy důležité, aby dospělý tyto informace uměl dekodovat a dal dítěti zpětnou vazbu a pomohl mu v pokračování hry.

Děti se musí naučit jednoduchá pravidla a je velmi dobré a vhodné, aby mělo kontakt s jinými dětmi a mělo možnost naučit se hrát i s nimi. Dětem zdravým však musíme vysvětlit, jak mají hračku ukazovat, aby si hluchoslepé dítě s nimi mohlo hrát. Dospělý musí naučit postupně i dítě, jak si má samo říct ostatním dětem o hru, jak se v ní vystřídat, jak vyjádřit náklonnost atd. Je potřeba poskytnout čas, než se všichni naučí, jak mají k sobě přistupovat, jak na sebe působit, jak sdílet. I když se nemůže hluchoslepé dítě např. zapojit stejným způsobem jako ostatní, necháme jej zapojit se částečně. Zajistíme zábavnost a přínosnost, děti si mohou hrát u něj apod. Tyto

kontakty musí nejdříve probíhat v malých skupinkách a dítě musí vědět, že dospělý je nablízku, kdyby se mu to nelíbilo.

(Ludíková, 2001)

Požadavky na hračku:

- jasnost a pestrost pro rozvoj zrakového vnímání, vizuomotoriky
- barvy musí být nezávadné, protože jak zdravé, tak i hluchoslepé dítě bude hračku vkládat nejdříve do úst (skrze ně získává největší množství hmatových počítků)
- pro rozvoj hmatového vnímání jsou vhodné přírodní materiály – dřevo, textil, které navozují příjemné pocity už při prvním kontaktu s hračkou
- první kontakt je s hračkami teplými a oblémi, které nemohou dítě zranit a u kterých by nemělo docházet k nelibým pocitům
- dostatečná velikost – s hračkami se musí při tvořivé hře snadno manipulovat, vhodná velikost je kolem 8cm, při které nehrozí spolknutí a dítě ji může uchopit oběma rukama. Když už dítě dokáže hračku držet již jednou rukou, musí mít hračka tenkou část, která se dá uchopit do dlaně
- když je dítě schopné sedět, tak zařadíme hračky, které mu zavěsíme na jeho dosah – tvarově je výrazně odlišíme. V té době mu také můžeme ohradit malou plochu, která bude uzavřená, aby mu hračky nemizely
- zajímavé jsou pro něj prázdné nádoby, do kterých se dají házet předměty, polštářky naplněné perličkami, navlečené knoflíky či korálky, klíče na kroužku, papír, který se dá trhat či mačkat
- světelné či zvukové hračky jsou pro děti se zbytky sluchu a zraku velmi zajímavé a podnětné; musí být však jednoduché na používání, aby je dítě dokázalo ovládat a manipulovat s nimi
- velmi zajímavou hračkou pro rozvoj hmatu na nohou a vibračních počítků je panel s oblémi dřevěnými výstupky, které kojenci můžeme umístit do postýlky. Naučení využívání hmatu nohou mu může pomoci s informacemi, které mu později poskytne chůze po ulici či orientaci v bytě
- u hraček používáme kontrastních barev a vhodné nasvícení



Nevhodné jsou:

- jemné barevné odstíny, které splývají v jednolitý celek
- nadměrné velikosti hraček – které neodpovídají fyzické vyspělosti dítěte
- miniaturní hračky, které dítě není schopno rozpoznat

(Ludíková, 2001)

### **Nemocné dítě**

„Nemocné dítě není tolik aktivní jako zdravé. Rádo však pozoruje hru dospělého. Začne-li se dítě uzdravovat, stoupá i jeho aktivita v hrách. Nestačí mu již jen hru pozorovat, ale hraje si s dospělým. Od společné hry s dospělým přechází k samostatné hře. Nezapomeňme však na to, že nemocné dítě se brzy unaví. Hračky musí být udržovány v naprosté čistotě“ (umyjeme horkou vodou a mýdlem, co potřebujeme, vyvaříme, dřevěné omyjeme lyzolem, látky vypereme a vyžehlíme).(Elmanová, 1964, s. 61-62)

„Nemoc, třeba nepatrná, jako je nachlazení, zdrží dítě ve vývoji, zvláště v prvních měsících života.“ (Elmanová, 1964, s. 64)

Hračka může velmi prospět k snižování následků hospitalizace a s tím i spojená deprivace z pobytu. „Hračky napomáhají i lepšímu kontaktu ošetřujícího personálu s dítětem při vyšetření a léčbě a podporují větší sociální a věkovou propojenost dětských pacientů na bázi kolektivních aktivit.“ Hračka má „pozitivní vliv na úspěch léčby. Dítě je hravou formou poučeno o povaze své nemoci a za pomoci loutek je také poučeno o svém chování v následné rekonvalescenci.“ (Duplinský, 1993, s. 7)

## **2.6 Parametry a požadavky na hračku**

V této podkapitole zmíníme parametry a požadavky na hračku, kterými se budeme zabývat, ať už kupujeme pro dítě novou hračku, či ji vybíráme pro hru z repertoáru v různých zařízeních či ji sami zhotovujeme.

„Dobrá hračka má být hygienická, trvanlivá, vkusná a má odpovídat pedagogickým požadavkům.“ (Elmanová, 1964, s. 35)

Rozbité hračky nepoužíváme nebo je opravíme.

## 2.6.1 Čistota (hygiena) a bezpečnost

Děti budou hračky často dávat do úst, olizovat, ohmatávat. Upustí je, spadnou s nimi, budou je otloukat a rozebírat, budou s nimi dělat pokusy. (Šedivá-Jíchová, 1954) Nejmenší děti budou dávat hračky do pusy permanentně. Je tedy důležité, abychom hračku mohli dobře omývat. Děti oblíbené plyšové hračky jim dávat můžeme, ale přenášejí se jimi nemoci a proto se moc nedoporučují v kolektivních zařízeních. Avšak když umíme zajistit čistotu, není problém. Největší důraz na čistotu dáváme u nejmenších dětí a při nemoci. (Elmanová, 1964) Pamatovat musíme i na vycpávkový materiál, který má být suchý, čistý a mikrobiologicky nezávadný. (Šedivá-Jíchová, 1954) Barvy používat takové, které se nestírají a nejsou jedovaté. Hračky vždy musí mít možnost snadného čištění – prát, omývat, dezinfikovat... U dětí tyto hygienické požadavky vzbuzují smysl pro čistotu a pořádek. (Holéciová – Klindová, 1961)

Ne!

- ostré hrany, hroty, hřebíky
- kojenci a batolata – ne příliš malé hračky (knoflíky, korálky aj.) – hrozí vdechnutí či spolknutí. Možnost hrát si za dozoru dospělých – navléknout na pevnou šňůru.

(Elmanová, 1964)

- málo stabilní a příliš těžké
- drsný povrch
- materiál dřeva, který vytváří třísky
- málo upevněné – součástky připevnit tak, že kdyby došlo k uvolnění, aby nedošlo k nebezpečí

(Šedivá-Jíchová, 1954)

## 2.6.2 Trvanlivost

„Hračka má být tak pevná, aby ji dítě nemohlo snadno rozbít.“ (Elmanová, 1964, s. 36) Pro starší děti můžeme volit hračky s jemným mechanismem (chodící panenky, traktor s rychlostmi...). Ty už s nimi umí zacházet. Ale i malým dětem

můžeme koupit nějakou levnější rozbitnou hračku. Skrze ni se může naučit, jak s hračkami lépe zacházet, vážit si jí (získá tedy řadu cenných zkušeností). Obecně lze tedy říci, že čím starší dítě, tím jemnější hračka. (Elmanová, 1964)

Ne!

- ne hračky ze skla, z křehkého materiálu (Šedivá-Jichová, 1954)

### 2.6.3 Estetičnost

Dítě se učí esteticky skrze hračku vnímat tvar a symetrii, barvu, výraz, povrch a zvuk. (Šimková, 1976; Holécyová – Klindová, 1961) Seznamuje jej s okolním světem a musí jej svým poutavým tvarem a barvou zaujmout. V hračce zachytíme to, co je podstatné a charakteristické, použijeme živé barvy a ostatní odhodíme. Vše ostatní dodá dítě ve své tvořivé hře. (Holécyová – Klindová, 1961). Při užití barev volíme tedy jasné, syté a veselé barvy, nejraději červenou, modrou, žlutou a zelenou. Barva má též odpovídat skutečnosti. Je důležitá harmonie jak v barvách, tak i ve tvarech. (Elmanová, 1964) Pokud se tak neděje, dochází k otupění smyslu pro jemnější nuance. Spíše tedy střídáme barevné části s jemnějšími odstíny (např. přírodním dřevem). Nevyhýbáme se celé barevné škále a jejími nekonečnými harmoniemi. Někdy děti zaujmou barvy, které neodpovídají skutečnosti (např. červený koníček, který je už spíše z říše pohádek), ale s pestrostí a křiklavostí to nepřeháníme. (Šimková, 1976)

Vtipné a humorné hračky vzbuzují dobrou náladu, humor a smích a svým veselým rázem jsou dětem blízké. (Holécyová – Klindová, 1961)

Další estetickou kvalitou je povrch a struktura hračky. Můžeme je vnímat opticky a hmatově. Vizuálně můžeme vnímat přírodní strukturu dřeva, hmatově hladkost povrchu docílenou bezchybnou vrstvou barvy, dále zaoblené hrany, měkkost i hebkost textilních hraček. Vždy je důležité dokonalé provedení. (Šimková, 1976)

Zvuk můžeme vnímat jako neurčitý (chrastítka, zvoneček – zvětšují emotivní požitek), dále vydávající jemné tóny, které už vzbuzují estetické city nebo esteticko-výchovné hračky (bubínky, xylofon, píšťala...), na kterých mohou děti trénovat rytmus, rozpoznávat tóny, souzvučky... Ty už umožňují aktivní hudební činnosti. (Šimková, 1976)

Esteticky jsou také velmi vhodné hračky, které vedou k vlastní aktivní tvořivé činnosti. Můžeme jmenovat stavebnice, vyšívání, skládání, vystřihovánky, různé materiály k výtvarnému projevu... (Šimková, 1976)

Estetika hračky vychovává vkus, smysl pro krásu, city a tvořivost. (Holécyová – Klindová, 1961)

„Důležitým kritériem oblíbenosti hračky je barva a tvar. I když odmítáme vystupňovanou reálnost tvarů u herních předmětů – přehnané tvarové zjednodušení děti také zcela neakceptují. Dítě také vyžaduje určitou barevnou korespondenci s originálem – zde je zvlášť důležitý stupeň znalostí dítěte – i když nám se může zdát zelená barva dřevěného koníka velmi poetická, dítě namítá, že kůň přeci zelený není.“ (Duplinský, 1993, s. 4)

„Existovaly-li v historii estetiky teorie, které zdůrazňovaly „čistou krásu“ před funkčností, u dětí to zřejmě nikdy neplatilo. Funkční rozsah hračky je zřejmě nejdůležitějším kritériem hodnocení hraček dítětem. Ta rozhoduje o věrnosti dítěte hračce, ale i intenzitě a zaujetí při hře. Tato skutečnost se promítá i do požadavků na hračku – vedle požadavků hygienických a bezpečnostních je to i požadavek nejméně dvou funkcí u určitých hraček. Funkční detail, reálný prvek, výrazně zvyšují oblíbenost hračky – často tato skutečnost může jít proti reálné pravdě.“ (Duplinský, 1993, s. 4)

Ne!

- panenky, které se nedají svlékat (mají přišité šaty, dítě nemůže používat zvědavost a fantazii)
- hračky v nepřírozené poloze nebo nedovedou stát a pořád padají

(Holécyová – Klindová, 1961)

- barvy, které neodpovídají skutečnosti (Elmanová, 1964)
- karikatura – neodráží skutečnost, je zobrazena nesprávně, není přiměřená pro malé děti (Holécyová – Klindová, 1961). Hrubé a nevkusně deformované tvary znetvořují představy (př. klaun s velkýma neforemnými rukama). (Elmanová, 1964)
- hračka rozbitá a špinavá – dítě o ní ztrácí zájem (Duplinský, 1993)

## 2.6.4 Výchova

Jak již bylo napsáno výše, dobrá hračka je nenahraditelným pomocníkem ve výchově dítěte a její funkce (tělesný a duševní rozvoj, rozvoj smyslů, rozumu a citů...) je pedagogicky cenná. Proto opatřujeme-li dítěti hračku, zamysleme se nad následujícími body:

- Odpovídá hračka našim cílům výchovy?
- Co dítě získá, bude-li se novou hračkou zabývat?
- Je velikost a váha hračky odpovídající vzrůstu a věku dítěte? – Kojenec nemá ještě pořádně rozvinutý hmat a pohyby rukou plně neovládá. Potřebuje proto lehké hračky. Lehké, které také může vzít do ruky, když se učí lézt. Naopak potřebuje velké kostky stavebnice, protože malé kostky vyžadují větší obratnost prstů. Dítě však všeobecně potřebuje ke hře různé velikosti hraček.
- Odpovídá hračka zdravotnímu stavu? Nedáváme např. koloběžku dítěti, které nemá v pořádku srdce, či ještě neumí pořádně běhat.
- Je hračka zajímavá? Podněcuje k tvoření? Nevede k pasivnosti? Zajímavá musí být činnost, která se s hračkou dá vymýšlet. Podporuje poznávání světa, podporuje dětskou zvědavost a fantazii?
- Je hračka realistická? Pro nejmenší děti musí mít typické rysy, u větších dětí propracovanější, protože mají na ni vyšší požadavky. Už by nestačila.

(Elmanová, 1964)

- Má dítě možnost hračku různě používat? A po svém? Mají možnost s ní aktivně zacházet? Takové hračky ženou dítě do další interakci s hračkou (touha objevit něco nového). Dítě se učí pohotově se orientovat v nastalé situaci, musí kombinovat. Tyto hračky značně zvyšují zájem a pomáhají při výchově trvalých zájmů.
- Má hračka veselý ráz?
- Seznamuje dítě svým obsahem s okolním prostředím? Pomáhá budovat charakter?

(Holécyová – Klindová, 1961)

- Je materiál příjemný?
- Dokáže dítě obohatit?
- Je pro dítě srozumitelná?
- Nemá hraček příliš? „Dítě nepotřebuje mnoho hraček, ale takové a tolik, aby si mohlo zorganizovat hru obsažnou, různorodou a nápaditou a aby se při ní naučilo vytvářet si hračky samo. Bývají-li hračky děleny do tří skupin na hračky hotové (automatické a obyčejné), polohotové (stavebnice) a hračky – hmoty, pak každé dítě má mít několik hraček z prvních dvou skupin a dostatek hmot na hraní.“ (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980, s. 135)

## **2.7 Materiálně-technické podmínky a nároky pro rodiče či učitele**

Pro dobrou hru nestačí pouze dobrá hračka. Je zapotřebí vzít do úvahy spoustu dalších okolností.

### **2.7.1 Byt a koutek pro dítě**

Kde je vlastně to místo, kde se většinou uskutečňují společné hrátky mezi rodiči a dětmi? Doma. Je pro ně „učebnou“ která pomáhá rozvoji prostorového myšlení. Dítě, které má nedostatečné prostorové zkušenosti, se často bojí obsáhnout celý prostor (může se krčit, schovávat, sedí jen na okraji židle, na papír kreslí jen v jednom rohu...). V souvislosti s nuceným omezením životního prostoru se objevuje psychomotorický neklid. V období 2-4. roku dítěte začínají vznikat první kolize mezi narůstajícími schopnosti dítěte a pravidly a nároky dospělých. Dítě tyto konfliktní situace řeší tím, že se pomocí hry (nápodobivé, úkolové) pozvolna s rodiči identifikuje a přeměňuje je na vlastní pobídky. Když dítě k tomuto nemá prostor, stává se z něj jedinec s celoživotním jednostranně strnulým chováním, projevující se vynuceným lpěním na neměnných principech pořádku a disciplíny. Bytové podmínky ovlivňují dětskou aktivitu. Prostor neznamena jen metrickou vzdálenost, ale blízkost i vzdálenost je i druhem kontaktu mezi rodiči a dítětem (blízkost – pomazlení, přitulení, ale také dozor, kontrola; vzdálenost – samostatnost, soukromí, svoboda, ale

také opuštěnost, nedostatek podnětů). Jsou to tedy vzájemně se doplňující pojmy, které se při každé akci mění, a proto by měla být možná změna. (Vančurová, 1990)

O prostoru v bytě mluví Vančurová (1990, s. 39) následovně: „Byt má umožnit dětské interakce různého druhu s ostatními osobami, aniž by byly prostorové poměry pociťovány jako omezující, aniž by se vzájemná interakce zvrhala ve vzájemné rušení a aniž by vyvolávala agresivní reakce kohokoli ze zúčastněných.“ Proto má mít dítě možnost změnit prostor – např. uchýlit se od vztahové osoby do dalšího pokoje, ale zároveň být na doslech. Dítě je jen výjimečně rádo samo a tudíž se rádo stahuje s hrou k vztahovým osobám. Vždyť pro dítě je byt po mnoho let tím nejdůležitějším prostředím, a aby se tu cítilo, že se s ním počítá a že tu má svá práva je potřeba následující:

- prostor umožňující volnou pohybovou aktivitu
- prostor umožňující odkládání svých výtvorů, na něž je hrdo (ne tedy, aby je muselo pořád rozestavěné odklízet)
- pevný a robustní nábytek (víceúčelový)
- dobré osvětlení
- zakryté elektrické zásuvky
- různé polštářky, nízký stolek a aspoň 2 sedačky (jedna pro partnera) – dítě sice na nich nevydrží dlouho, není to tedy kvůli dětskému pohodlí, ale často je bude zařazovat a manipulovat s nimi ve svých hrách
- s narůstajícími a měnícími se potřebami dítěte je důležité byt upravit
- úložné prostory pro udržení pořádku

(Vančurová, 1990)

- nejdříve mu zařídíme krabici či poličku; s hračkami, se kterými si nemůže samo volně hrát, uložíme zvlášť. Nepotřebuje svůj vlastní pokoj, ale vždy potřebuje svůj koutek (Elmanová, 1964)
- odolná, tepelně izolující a snadno udržovatelná podlaha (častá hra na podlaze – bude klečat, ležet na břiše, sedět (Vančurová, 1990; Elmanová, 1964)

## 2.7.2 Čas

Dítěti určíme čas ke hře. Každé dítě potřebuje mít svůj čas, při kterém si může nerušeně hrát. Dítě, které ho nemá a je každou chvíli rozptylováno, je pak rozmrzelé, těkavé a nedokáže se soustředit. Jestliže má své povinnosti či potřebujeme pomoci v domácnosti, je nejvhodnější na ně včas upozornit a splnit, aby dítě nebylo později rušeno. Když už musíme dítě ve hře přerušit, upozorníme ho dříve, aby se na tu situaci mohlo připravit. I nám by se nelíbilo, kdyby nám někdo vzal knihu v tu nejnapínavější chvíli či nečekaně vypnul film v polovině příběhu... Když už tedy potřebujeme dítě přerušit, používáme pedagogického taktu – např. když si dítě hraje s panenkou, aby se podívalo, jak je panenka ospalá a že ji spolu uložíme ke spánku. Dítě většinou souhlasí a hra může být nenásilně ukončena. Takového postupu volíme u nejmenších dětí. U těch větších dětí použijeme upozornění o ukončení hry a při dalším pokynu vyžadujeme okamžité skončení hry. (Elmanová, 1964)

Zrakově postižené dítě potřebuje k rozpoznání a manipulaci s hračkou dostatek času. (Keblová, 2001)

Nezapomínáme také na to, aby dítě bylo odpočínuté, klidné a nemělo hlad. To samé platí pro dospělého. Čas si vyhradíme tak, abychom společně nebyli rušeni. Jen tak je hra dobře načasovaná. (Newman, 2004)

## 2.7.3 Rozptylování pozornosti a hluk

Všechny děti se nechají snadno rozptýlit a to vším kolem nich. Pokud je aktivita nebaví nebo jim pozornost omezuje zdravotní stav, je rozptýlení ještě snazší. Abychom tomu předešli, je nutné vše z dosahu dítěte uklidit. Venku nechat jen tu hračku, se kterou si dítě bude hrát. Když si s jednou hračkou dohraje, dáme mu druhou a první ihned uklidíme. Dítě tak nemá možnost mezi nimi těkat a zvyšuje se jeho soustředěnost. Tu také zvýšíme tím, že z dosahu odstraníme také zdroje hluku (puštěná televize, rádio). Tyto zbytečné zvuky soustředění značně komplikují. Pokud má dítě navíc poruchu sluchu či řeči, je toto opatření zvláště důležité. Dítě se musí plně soustředit na to, co mu dospělý říká. Dětem s velmi kolísavou pozorností zařídíme koutek velmi stroze. Další možností je hrát si u stolu, který je přiražen ke zdi a dítě sedí čelem k ní či je stůl se židličkou ze tří stran obklopen závěsy. Nejen, že dítě



nevidí na jiné věci či lidi, ale navíc ze židle se hůře utíká. Některé děti to velmi uklidňuje. (Newman, 2004)

#### **2.7.4 Zasahování do hry**

Je potřeba, aby se rodiče o hru zajímali a dítěti pomáhali, neboť ono samo ještě nedokáže správně využít všech podnětů. Je však důležité se do hry stále nevměšovat. Pomoci můžeme tehdy, když dítě neví, jak má dále pokračovat nebo je potřeba hru usměrnit, když neprobíhá správně. Hru můžeme také ozvlášťňovat např. otázkami (kde bydlí panenka, co bude jíst...), někdy přidáme nějakou pomůcku ke hře (lžičku, náplast pro nemocnou hračku...). Dítěti tak pomáháme s rozvíjením námětu hry, práci s pamětí, ožívování vzpomínek. Dítě na takové podněty reaguje a jeho hra je tak znovu obohacena o nové prvky. (Elmanová, 1964)

Někdy musíme zasáhnout přímo. To je tehdy, když dítě potřebuje poradit, jak dále. S dítětem si zahrajeme a můžeme ho ponoukat k novým činnostem (např. aby ono jako doktor poradilo v překérní situaci, kdy panenku bolí hlava a potřebuje změřit teplotu). (Elmanová, 1964)

#### **2.7.5 Pozice hraní s dospělým a způsoby sezení**

Jen dítě, které si nemusí dělat starosti s pohodlím, si bude spokojeně hrát. Poposedávání či podpírání, aby nespadlo, na pocitu bezpečí a soustředěnosti nepřidá. Samozřejmě můžeme pozice měnit (na zemi, u stolu – sedět, klečat...)

Když si s dítětem hrajeme, vždy sedíme proti dítěti. Jen tak může udržovat oční kontakt, sledovat celý náš obličej se všemi výrazy a vést plnohodnotnou komunikaci. Jen tak může pozorovat a napodobovat. Tuto pozici používáme vždy, nejen pro hraní (např. také při krmení). (Newman, 2004)

Dítě, které potřebuje fyzickou pomoc či podporu spočívající v ovládnání jeho držení těla, podpoře jeho pohybů, si posadíme na klín, kde zároveň můžeme cítit jeho svalové napětí. Když potřebujeme s dítětem dělat souhlasné pohyby, je lepší zaujat pozici za jeho zády. (Kudelová, Květoňová, 1996)

## 2.7.6 Osvětlení

Nikdy při komunikaci či hře nestojíme před oknem. Dítě náš obličej špatně vidí, neboť je ve stínu. Dětem se zrakovým postižením zajistíme silné a ostré osvětlení. (Newman, 2004)

Musíme však dávat pozor na oslnění, které je omezující, oslepující, znepríjemňuje zrakovou pohodu, působí rušivě, zvyšuje únavu, ztěžuje rozeznávání detailů a může trvat déle než trvání jeho příčiny. Doporučuje se jeden hlavní zdroj světla a přídavný na rovnoměrné osvětlení pracovní plochy. Osvětlení volíme vždy vzhledem k potřebě rozlišování detailů a barev. Musíme si uvědomit, že zvýšená intenzita sice pomáhá k lepší zrakové práci, ale také dříve unavuje. (Moravcová, 2004)

Pozor si musíme dávat také na to, že některé druhy postižení jsou citlivé na světlo a trpí světloplachostí a těm je potřeba naopak dopřát zastínění (achromatopsie, albinismus, katarakta apod.) a dávat pozor na jakékoliv odrazy intenzivního světla (sníh, osvětlené vodní plochy apod.). Viz kapitola 1.3 Nejčastější zrakové vady a onemocnění u nejmenších dětí.

Keblová (2001) zdůrazňuje, že v žádném případě nesmí přímé světlo mířit přímo do tváře.

## 2.7.7 Nároky na pečující osobu

- vytvořit podmínky ke hře
- zajistit bezpečný prostor

(Kořátková, 2005)

- zajistit možnost pobytu venku a přístup k přírodninám, zajistit orientaci v prostředí a tudíž i zlepšování lokomočních pohybů
- zajistit možnost hrát si s dětmi stejného i rozdílného věku, s dospělými
- poučit děti, že některé hry mohou souviset s nebezpečím (např. úrazy – z jízdy na dětských dopravních prostředcích)

(Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)

- zvolit oblečení pro děti takové, ve kterém mají při hře volnost a ve kterém se nemusí bát se ušpinit → poskytnout „pracovní“ oblečení (Elmanová, 1964; Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)
- osobnostní předpoklady – klid, přijetí druhého i s jeho odlišnostmi, bez předsudků a kritiky (přijímám-li tvoji hru, uznávám tvoje schopnosti a dovednosti, přijímám tě; akceptace je také prostředkem, jak dát dítěti najevo, jak má změnit své chování; odmítáním dítěte se jeho problematické chování může ještě prohlubovat, problémem je většinou něco, co i dítě zneklidňuje a znemožňuje mu mít klidné dětství); empatie, schopnost reagovat na potřeby dětí, být dětem dospělou oporou, dostatek trpělivosti pro dětské projevy
- mít smysl pro humor
- mít představivost a předvídavost
- schopnost improvizovat
- pokládat účastné otázky (podporují vztah a komunikaci), opakovat slovní spojení, které dítě užilo (značí u dítěte, že bylo přijato to, co řeklo)

(Kořátková, 2005)

- „Malé dítě potřebuje totiž stálého komentátora a také partnera pro své dialogy i pro své hry. K úspěšným předpokladům zdárného začátku výchovy patří citlivost, takt, přemýšlivost, vnitřní kázeň i celkově vyrovnaná osobnost vychovatelů.“ (Hájková, 1976, s. 66)
- aktivně naslouchat
- transparentnost jednání, čitelné emoce, adekvátní srozumitelná komunikace → buduje důvěru, nechat se poznat, být jim blízká, působit přirozeně (autenticky),
- nestrádat v sobě konflikty, řešit je ihned, aby byly pro dítě jasné (např. „Tohle mě rozzlobilo“...)
- umět sdělit důvody, když s dítětem nemůže okamžitě mluvit
- umět zformulovat základní pravidla při volné hře (např. po hře uklidit hračky, nebít souseda při hraní...)

- nabízet hračky a pomůcky inspirující hru, nemít úporný didaktický záměr (Kořátková, 2005). Práce nespočívá v tom, že dítě uzpůsobujeme podle svých „osvědčených“ metod, ale přesně naopak, my pracujeme podle toho, jaké má dítě edukační potřeby. To vyžaduje „mnoho podnětných impulzů a nekonvenčních nápadů“, dále „pružné myšlení, nešablonovitost a nekonformnost“. Jestliže „nacházíme nové a neobvyklé formy činnosti s dětmi“, neupadá hra do stereotypu. (Mlejnek, 1997, s. 36-37) Elmanová (1964, s. 58) ještě dodává, že „hračka, která splnila svou funkci, má být doplněna nebo vystřídána novou, dokonalejší“.
  - být schopen zaujat určitou roli ve hře, když je dítětem vyzván
  - být schopen ustoupit do pozadí, avšak být nablízku a nejen neverbálně komunikovat, ale i jednoduše a pozitivně slovně zformulovat dítěti, co se před ní děje a čeho je svědkem, jednoduše popsat jaké emoce u dítěte probíhají či o co se snaží (dítě cítí, že je mu ze strany pečující osoby rozuměno a že je s ním a ví, co se v něm děje a snadněji a hlouběji hru prožívá, pomáháme mu tím ventilovat jeho nevyslovené napětí) – např. „Vidím, že tě ty kostky zlobí a padají, nedařilo se ti, ale ty jsi toho nenechal, až jsi na to přišel“ – neradíme, nehodnotíme, za dítě nic neřešíme, mluvíme bez kritiky – místo toho, abychom byli rozčileni z toho, že se mu nedaří a že si vzal kostky určené pro vyšší věk...
  - umožnit dětem experimentovat, svobodu jednání, hledat a nalézat, ale také dítě nechat prožít odpovědnost za řešení situace...
  - nechat se dítětem vést
  - umět nechat hru v dítěti doznít – dítě jede na vlně hrové aktivity, má spoustu emocí, nově nabyté zkušenosti atd. a potřebuje se tak např. uklidnit (po pohybu) či si o tom popovídat (neukončujeme násilně při pohledu na hodinky)
- (Kořátková, 2005)
- hru nezesměšňovat, brát ji jako vážnou činnost a nepodceňovat ji, bezdůvodně ji nepřerušovat
  - nenechat dítě si novou hračku vynutit křikem

- vést dítě k tomu, aby se o hračku staralo a z každodenního uklízení hraček nedělat tragédii  
(Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)
- a jaká je pomoc při uklízení hraček? Batolata dokáží jen pomáhat, od 3. let uklízí za pomoci dospělého a kolem 4. roku může uklízet hračky samostatně (Kubička, 1954)
- dávat si také pozor na subjektivní vybírání hraček (sentimentalita, vzpomínky), které pak jsou dítěti vnucovány i když mu nevyhovují. Tím pádem je také velmi nevhodné se rozhořčovat a projevovat zklamání nad tím, že si s hračkou hraje jinak, než dospělý očekával či se dostavily jiné výsledky. Takové dítě předstírá to, co je od něj očekáváno, protože se snaží uspokojit dospělého, zavděčit se mu a je tak vedeno k pokrytectví. Velmi špatný přístup je i ten, který dovolí dětem hrát si jako odměnu za to, že je hodné... Lze takto očekávat příznivý vývoj povahových vlastností? Je hodné, protože jsou za to dárky? (Šedivá-Jíchová, 1954)
- porozumět, chápat a nezazlívat dítěti, že si přestává hračky všimnout a že ho omrzela, když jsou přeci ještě v upotřebitelném stavu - pochopit, že dítě už potřebuje více, chce se posunout dále (Šedivá-Jíchová, 1954)
- jestliže se nám zdá chování dítěte nepochopitelné, zkusme se zamyslet nad tím, že nastalá situace může mít co dočinění s jeho dřívějšími zážitky či jeho celkovou situací (Šedivá-Jíchová, 1954)
- musíme mít na paměti, že „i když dítě je již schopné rozumově chápat oč jde, neznamená to ještě, že je schopné chápat události nebo podívanou v celé jejich složitosti a zaujmout k nim přiměřený postoj. Při tom ještě novost zážitku může vyvolávat samotné reakce, jež působí rušivě“. (Šedivá-Jíchová, 1954, s. 25)
- někdy můžeme řešit závažnou situaci a to odcizování hraček či nešetrnost k vypůjčeným hračkám. Stává se to u dítěte, které „nikdy nemělo dostatečnou příležitost mít své vlastní hračky, které se nenaucilo opatrovat nějaký svůj předmět“. (Kubička, 1954, s. 75)

Aby bylo dítě úspěšné, nezapomínáme i na: (zformulujeme si základní zásady)

- cokoliv, co dítěti ukazujeme poprvé a chceme, aby si osvojilo, musíme rozfázovat na jednotlivé kroky. Až dítě zvládne jeden, můžeme přistoupit k dalšímu.
- pro zvládnutí složitější manipulace, je potřeba postupovat od jednoduchého ke složitějšímu. Teprve pak můžeme mezi sebou kombinovat (př. naučit dítě navlékat kostky – nejprve použijeme kostky větší a silný provázek, pak teprve menší kostky s menšími otvory a slabším provázkem... Další příklad – samostatné jezení – nejprve na lžičku něco, co z ní hned nesklouzne (tvaroh), pak teprve složitější na nabrání – těstoviny, řídká polévka)
- když dítěti ukazujeme souslednost jednotlivých krůčků k naučení nové dovednosti (ať je to např. stavění věže z kostek, či samoobslužných činností jako je mytí...), můžeme začít tím, že dítě vyzveme, aby samo položilo jednu kostku, a my stavbu dokončíme (postupně zvyšujeme nároky – dítě položí na sebe dvě, potom tři atd. Dítě nás pozoruje a časem to již celé zvládne samo) nebo dítě dokončí, co my jsme začali. Tato činnost se také hodí při skládání dětských puzzlí, kdy dítě dokončí poslední dílek, pak více a více. Dítě má možnost prožít úspěch a je motivováno.

(Newman, 2004)

- musíme umět „naznačit způsoby, jak hru rozvinout, aby nebyla jednotvárná a neztroskotala o překážky, které samo neumí překonat.“ (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980, s. 137) Aby dítě vědělo, jak si s hračkou hrát, u každé nové mu to nezapomeneme předvést. (Elmanová, 1964)
- vždy mít přehled o tom, v jakém vývojovém stupni se nachází, jak se dítě vyvíjí a co by se mělo v brzké době naučit. Když se v daném období mineme, dítě nemá v dané činnosti šanci uspět a ztrácíme ho pro další zájem. (Newman, 2004) V každém stupni (ať duševním nebo tělesným) musíme volit odpovídající hračky. Naše podněty nesmí být předčasné. (Elmanová, 1964)
- „Vše, co dítě kolem sebe poznává a prožívá, reprodukuje ve hře. Zážitky promyslí způsobem, který odpovídá jeho vývojovému stupni a jeho zkušenostem. Jestliže tedy upozorujeme, že si nehraje správně, že obsah jeho

hry neodpovídá skutečnosti, nestačí-li malý pokyn, raději nezasahujeme do hry a necháme dítě volně si hrát. Využijeme však každé příležitosti k tomu, abychom rozhovorem, na procházce apod. opravili jeho zkušenosti správným směrem“. (Elmanová, 1964, s. 57)

- motivaci. Povědomí o zájmech, oblíbených činnostech a o tom, co u něj vyvolá radost, nám s tím pomůže. Na něm můžeme stavět, neboť zvláště děti s postižením neprojevují obvykle velké nadšení o samostatném prozkoumávání okolí a zájem o aktivní hru s nějakou hračkou. Tyto děti potřebují velmi, velmi chválit a podporovat. Klíčové je najít ten správný způsob, jak dítě s novou činností seznámit. Jeho nadšení z oblíbené činnosti můžeme využívat při procvičování méně oblíbených.
- děti chválíme vždy ve spojení se slovním popisem, tak aby vědělo za co je chváleno a co je žádoucí a mohlo to příště zopakovat. Když pochvala a motivace nezaberou a dítěti nestačí, můžeme odměňovat a to tím, co má rádo. Taková to odměna by však měla být malá a měla by být dávana dítěti někdy jen tak, někdy vůbec. Dítě se na ni tak může těšit, nebude se učit jen kvůli ní a nám se nevymknou kontrole a nebudeme v začarovaném kruhu. Některé děti udělají pro odměnu cokoliv. Samozřejmě musí přijít ihned, v prvních letech života dítě neví, co znamená slib do budoucna.
- poskytujeme dítěti velké bohatství zážitků, jen tak si dítě může dobře hrát (ale dítě zase nepřesytit, dítě sice slyší, ale neposlouchá...) K přesycení dochází tehdy, když dítěti předkládáme stále jednu a tu samou hračku nebo jich má mnoho. „Bude-li viset nad kojencem stále stejná hračka, dítě po čase ztratí o ní zájem, bude pasivní, mrzuté. Proto u malých dětí máme střídat hračky, jejich barvu, velikost i materiál.“ (Elmanová, 1964, s. 60-61) Aby dítě hračka neomrzela, čas od času ji schováme a obměníme. Jakmile je má dítě pořád na očích, nemůže si v nich najít tu, s kterou by si hrálo a přehrabuje dokola. Takto bude mít „staronové“ hračky pokaždé jako nové a vybere si. (Newman, 2004)
- trpělivost. Každé dítě potřebuje čas na reakci. Dětem se speciálními potřebami musíme poskytnout ještě více času, než si myslíme. Tento delší

časový interval potřebují využít ke „zpracování“ informace či zorganizování reakce.

- než docílíme pochopení či očekávaného zareagování, je nutné několikero opakování za sebou. Je potřeba vydržet, efekt se může dostavit až za velmi dlouho. Mějme na paměti, že dítě s postižením se projevuje nedostatečnými reakcemi, kterými se nesmíme nechat odradit. Musíme se odprostit od pocitu, že to někdy může vypadat, že házíme hrách o zeď.
- pro hru i učení je tedy zapotřebí zapojit více smyslů. Děti se smyslovým postižením z nich těžší nejvíce. Dítě se tak účastní aktivně a poznává z více úhlů. O všem novém si tedy povídat, ukázat, ohmatat, ochutnat, přivonět či poslouchat vylouděné zvuky. Skvěle se tím rozvíjí i komunikační schopnosti.
- předvídatelnost. Děti, které se mohou spolehnout na prostředí, řád, stereotypy či svoje zvyky, se cítí bezpečně, protože dokáží předvídat situace. Milují je a ulpívají na nich, protože mají pocit, že se orientují v prostředí a že světu kolem nich rozumějí. Je proto třeba vytvořit dítěti řád a zvláště zrakově postiženému dítěti například neměnit často nábytek, neboť každodenní pohyb by byl značně komplikovaný a nesrozumitelný. Každé dítě by mělo mít řád i u doby jídla či spaní, řád se týká i dospělých a to tak, že by měli mít stejné chování na stejné situace. Řád však musí obsahovat možnost změny či jeho úpravu, jinak by např. z každé nedodržené minuty, vyplývající z neočekávané změny, bylo totálně vyvedené z míry (proto např. chodit spát mezi sedmou a osmou hodinou, ne na minuty přesně).
- schopnost manipulace s předměty musí dítě prokázat se známými, ale i s neznámými (jak předměty, tak lidmi). Teprve pak můžeme říci, že se určitou dovednost naučilo. K procvičování se proto nejlépe využívá her.
- když se dítě naučí novou dovednost, je potřebné ji procvičovat, ale nesmíme na ni ulpívat (opakovat ji stále dokola). Naučená dovednost otvírá dítěti dvířka pro rozvoj nových dovedností a my bychom ho brzdili (pro příklad vkládání předmětů do krabičky – obsahuje dovednost předmět vzít a upustit a rozpoznat velikost, zda se do krabičky vejde). Je tedy potřeba dovednost podporovat, protože jedna souvisí s druhou.



- aby dítě spolupracovalo i v budoucnosti a vědělo, že záleží na tom, co dělá, je nutné každou činnost dokončit (př. nechce nebo nejde mu vložit poslední kostku – s okomentováním ji tam dokončíme).
- schopnost naladit se na jeho „vlnu“. Schopnost zahrnuje napodobování toho, co dítě dělá, vstoupení do jeho světa, podívat se z jeho úhlu pohledu, vcítění se do něj, prozkoumat, jak vypadá jeho svět, ne ho přizpůsobovat „svému“ světu. Když si spolu hrajeme, zkusit se podřídít a sledovat, kam hraní povede.
- nemít hned velká očekávání, pracovat krůček po krůčku. Aby dítě pokračovalo v rozvoji, potřebuje cítit, že mu okolí fandí a věří mu. (Věta – „To on nedokáže“, může v budoucnosti být reálná, protože proč by se dítě snažilo, když mu nevěří už od počátku). Důležité je nevzdávat se, protože dítěti se zpočátku daná činnost nelíbí a potřebuje se s ní seznámit o něco déle.

(Newman, 2004)

Co říci na závěr? „Hračkou dáváme dítěti radost pro dny přítomné a přípravu pro dny budoucí“ a nenechat dítě „projít dětstvím ve spěchu“. (Kubička, 1954, s. 78-79)

### 3 INSPIROMAT

Cílem praktické části práce je vytvoření hraček pro dítě raného věku ve vztahu ke zrakovému postižení.

Kroky vedoucí k naplnění tohoto cíle jsou:

1. propojení poznatků z teoretické části do realizační podoby (cíl: dítě raného věku a se zrakovým postižením)
2. sestavení požadavků na hračky
  - hračka odpovídá zvolenému věkovému období, to znamená možnost jednoduché a obsahem nenáročné hry
  - výrobu hračky lze provést v domácích podmínkách
  - design hračky:
    - o hygieničnost a bezpečnost – omyvatelnost, pratelnost, použití mikrobiologicky nezávadného vycpávkového materiálu, barvy s atestem zdravotní nezávadnosti pro děti do 3 let, u bezpečnosti ještě – volba správné velikosti a váhy hračky (vhodné do ruky kojence)
    - o trvanlivost – kvalitní materiál, dokonalé provedení, použití tvrdého dřeva, které netvoří třísky
    - o estetičnost – poutavé tvary a barvy, příjemnost materiálu, struktura materiálu pro různé hmatové vjemy, poskytnutí zvukových zážitků, použití ustálených tvarů a funkční estetičnosti pro stimulaci zraku, tj. použití vysoce kontrastních barev, popřípadě fluorescenčních, lesklých stříbrných či zlatých samolepících tapet, aby byla hračka pro dítě se zrakovým postižením „viditelná“
    - o možnost multifunkčnosti hračky
    - o podpora tělesného a duševního vývoje – pro aktivitu a vyvolání reakce dítěte; hračka umožňující pohyb, aby se zrakově postižené dítě naučilo vnímat podněty z okolí a mohlo

se jich začít dožadovat a vyhledávat je, vztahovat ruce apod.; dále, aby hračka poskytovala zážitky, plnila podstatu významu a funkce hry

- zapojit potenciál vzájemného působení – podporuje hračka aktivní účast dítěte?
- více smyslová přitažlivost – podporuje hračka poznávání smysly, které je v pro dítě tomto období zásadní? Dokáže zapojit více smyslů současně?

3. vymýšlení typu hračky

4. akumulace nápadů + rozpracování variant

5. návrh a výroba zkušebních vzorků

6. samotná realizace

Pozn.: u každého tvaru z látky si přidáme 0,5 cm na švy.

### 3.1 Závěs nad postýlku

Ozvučená závěsná hračka pohybující se prouděním vzduchu s vysokými barevnými kontrasty, doplněná lesklými tvary odrážející světlo.

**Účel hračky:** upoutat pozornost novorozence, stimulovat zrakové vnímání, stimulovat vývoj sluchu (zvuky z rolničky), postupem času z náhodných a nekoordinovaných pohybů rukou postupovat k aktivnímu hmatání, vztahování rukou směrem k hračce, uvědomění si vzdálenosti a směru zvuku a zrakového podnětu

**Materiál:** dřevěná buková kostka o velikosti 30 x 30 x 30 mm, 4 dřevěné bukové tyčky o délce 150 mm a průměru 8 mm, vrták o stejném průměru tyček, vrták o průměru 4 mm na navrtání konců tyček pro průvlak závěsu, vrták o průměru 2 mm pro navrtání středové kostky, 2 šrouby s háčkem, papírová lepicí páska, barvy a lak s atestem pro dětský nábytek (červená, bílá, černá), lepidlo na dřevo, nůžky, štětec, pevná šňůrka (stužka), třpytící se fólie na hvězdičky, stříbrná zrcadlová tapeta – měsíc, 5 rolniček, papír, tužka, jehla, špendlíky, nitě, textilní černá barva, duté vlákno na výplň sovičky, 5 textilních soviček velikosti 8 cm (různé látky, filc), bavlnky, tekuté perle na zvýraznění očí

**Postup:** Do dřevěné barevné kostky vyvrtáme vrtačkou 4 dírky široké dle průměru tyček. Tyčky natřeme na černobílé proužky (s rozstupem nám pomůže lepicí páska). Na koncích tyček vyvrtáme z jedné strany malé otvory na protažení šňůrek od závěsu. Do každé díry v kostce dáme trochu lepidla na dřevo a vsuneme tyčky. Necháme zaschnout. Shora a zespodu středové kostky navrtáme tenkým vrtákem dírky a zašroubujeme do nich z každé strany šrouby s háčkem.

Zhotovení soviček: jednotlivé díly soviček si překreslíme na papír, poté překreslíme na látku, ze které jednotlivé díly vystříháme a ručně sešijeme. Hotové sovy vycpeme dutým vláknem a pro zapravení obšijeme uháčkovaným řetízkem z bavlnky. K sovičkám přišijeme šňůrky, na které jsme připevnili i rolničky a hvězdičky s měsíčkem. Takto hotové závěsy přivážeme ke dřevěné konstrukci.



**Tip:** dřevěnou konstrukci lze nahradit větvičkami, které též nabarvíme. Závěsy na konstrukci můžeme jednoduše vyměňovat, aby se neokoukaly. Velmi jednoduché jsou např. kolečka s obličejí majzlíků namalovanými textilními barvami.

### 3.2 Hrazdička, textilní vařečky a činky pro kojence

**Účel hračky:** upoutat pozornost dítěte od 0+ měsíců, stimulovat zrakové vnímání, stimulovat vývoj sluchu (zvuky z rolničky), postupem času z náhodných a nekoordinovaných pohybů rukou podněcovat k aktivnímu pohybu a hmatání, vztahování rukou směrem k hračce, uvědomění si vzdálenosti a směru zvuku a zrakového podnětu, aktivní manipulace, činka rozvíjí i otevírání pěstičky

**Materiál:** různé černobílé látky, rolničky, kojenecké poutko, černá textilní barva, štětec, výplň- duté vlákno, jehla a nitě, nůžky, papír, tužka

### **Postup:**

#### **Hrazdička**

Na papír si nakreslíme čtverec o velikosti 7x7 cm, model přeneseme na různé druhy černobílých látek a vystříháme. Poté každý čtverec sešijeme a vyplníme dutým vláknem. Na hotový čtverec našijeme kojenecké poutko na zavěšení. Celkem vyrobíme 5 různých čtverců. Z látky si ustříháme obdélník o velikosti 50 x 10 cm a sešijeme do válce. Vyplníme a na koncích našijeme kojenecká poutka pro zavěšení do kočárku či postýlky. Na válec přišijeme hotové čtverce s rolničkami. Z jednoho takového čtverce si můžeme vyrobit i štěrchatko do ruky.



#### **Textilní vařečky**

Papírový model ve tvaru vařečky o velikosti hlavy 10 cm a ručky délky 22cm a šířky 4cm přeneseme na bílou látku, textilní barvou si na ni namalujeme obličej a zafixujeme. Poté si ušijeme požadovaný tvar, vyplníme dutým vláknem a zašijeme. Ve spodní části ručky si našijeme rolničku.

#### **Kojenecké činky**

Papírový model o velikosti 16 x 8 cm si přeneseme látku a vystříháme. Přeložíme po delší straně a sešijeme. Obrátíme a vyplníme v následujícím pořadí: rolnička, duté vlákno, rolnička. Konec zašijeme.



**Tip:** Čtverce na hrazdičku si nemusíme přišívat na pevně, ale můžeme si jich našít do zásoby a podle potřeby vyměňovat.

### 3.3 Náramek na ruku se zajíčkem

Poutavý obličej zajíčka v černobílé kombinaci s chrastivými oušky a rolničkou, doplněné řemínkem na suchý zip pro bezpečné připevnění na malé zápěstí. Doporučovaný věk 3+ měsíce.

**Účel hračky:** poutání pozornosti, procvičování používání svalů ruky, jemná motorika, sledování své ruky (uvědomění si její existence), odměnou jsou chrastivé a zvonivé zvuky → stimulace zraku, sluchu a hmatu

**Materiál:** černá a bíločerná látka, bílý a černý filc, černá tenká stužka, jehla, nitě, černá vyšivací bavlnka, tekuté perly pro 3D efekt zorničky oka, rolnička, chrastivý materiál, duté vlákno, nůžky, suchý zip, papír, tužka, širší stužka na poutko

**Postup:** z černé látky si vystříháme obličej zajíčka, na který přišijeme oči z filcu, obličejovou část doplníme bílým filcem, na který přišijeme filcový čumáček, stužkové vousky a bavlnkou vyšijeme tlamičku. Z černobílé látky si vystříháme uši, které sešijeme a vyplníme chrastivým materiálem. Na zadní část hlavičky z černé látky přišijeme poutko. K obličejí zajíčka složíme uši, přiklopíme zadní částí a jako sendvič přišijeme k sobě. Nesmíme zapomenout dobře dovnitř složit i vousky. Necháme si v dolní části poměrně velký otvor, kterým zajíčka obrátíme. Do takto vytvořené kapsičky zajíčka vložíme rolničku a vyplníme dutým vláknem. Řemínek vyrobíme z černobílé látky o velikosti 15 x 2 cm, na který přišijeme suchý zip. Řemínek poté protáhneme poutkem. Zapínání regulujeme podle velikosti zápěstí dítěte.



**Tip:** Takto je možné vyrobit různé varianty zvířátek (např. panda, tučňák, motýl atd.).

### 3.4 Hrací kapesníček

**Účel hračky:** poutat pozornost, stimulovat zrakové vnímání, rozvíjet aktivní manipulaci, hmatání oběma rukama a přendávání mezi sebou

**Materiál:** 2 druhy černobílé látky, různé sytě barevné a široké stužky, nůžky, zapalovač, duté vlákno na výplň, jehla a nit, špendlíky

**Postup:** z každé látky si vystříháme čtverec o velikosti 10 x 10 cm. Nastříháme si stužky, které přeložíme v polovině a jejich konce zatavíme zapalovačem. Stužky si poklademe na lícovou stranu čtverce směrem do středu a pečlivě přišijeme. Poté přiklopíme lícovou stranou druhého čtverce a čtvercem dutého vlákna. Vše sešijeme dohromady. Necháme si otvor pro převrácení, který následně zašijeme.



**Tip našich babiček:** místo dutého vlákna můžeme naplnit dobře vysušenými peckami plané třešně (ptáčky), které nejen podněcují hmatové vnímání, ale také po nahřátí celého kapesníčku akumulují dlouho teplo, které po přiložení na břicho miminka pomáhá zmírňovat jeho bolest.

### 3.5 Textilní hmatová knížka

**Účel hračky:** rozvoj hmatového vnímání, zraková stimulace

**Materiál:** jednobarevné látky (bílá, žlutá, černá, zelená, červená), různobarevný silný filc na obrázky, perličky, kojenecké poutko, velký knoflík, duté vlákno, nitě jehla

**Postup:** Knižní list vyrobíme tak, že si vystříhneme látku o rozměru 25 x 34 cm. Látku si položíme na výšku a na každou půlku si ze silného filcu zrcadlově přišijeme obrázek. Na rubovou stranu přiložíme duté vlákno a přeložíme obrázky k sobě. Sešijeme levou a spodní stranu, pravou si necháme na přetáčení. Poté přetočíme a takto si nachystáme všechny ostatní listy. Hotové si je naskládáme na sebe a levé volné strany sešijeme k sobě. Začistíme enolem. Obal knihy si vystříhneme z červené látky o rozměru 90 x 45 cm, položíme na ni duté vlákno, přeložíme na polovinu látkou k sobě, na kratší straně vložíme kojenecké poutko takové délky, aby obsáhla knihu (musí směřovat dovnitř). Vše sešijeme v jeden kompaktní celek, otočíme a zapravíme. Přišijeme knoflík.







**Tip:** látková kniha je velmi variabilní – možno udělat jen v kontrastních nebo z třpytivých látek, různých struktur materiálu na hmatání, variabilnost obrázků pro přesné zacílení na dítě.

### 3.6 Velká interaktivní deka

Velká interaktivní deka, která poroste s dítětem. Lze skládat tak, jak je potřeba ve vývoji:

1. podložka s hrazdičkou pro miminko (0-6 měsíců)
2. hrací deka (od 6 měsíců)
3. pyramida na hraní či stimulaci (od 9 měsíců)

Deku lze skládat tak, aby si dítě mohlo hrát na zádech, na bříšku (velmi výhodné postraníce, díky kterým dítěti se zrakovým postižením nemizí hračky z dosahu), i v sedě.

Díky poutkům a hrazdičce lze zavěšovat různé hračky. Spodní strana je jednobarevná, která dítě nebude rušit při hře či stimulaci, když bude složená do tvaru pyramidy. V této pozici lze umístit spoustu podnětných hraček či si můžeme připevnit ještě další stimulační materiál, např. aluminiovou fólii proti slunci do auta a hrát si s baterkou a hledat světýlka...

**Účel hračky:** celkový rozvoj dítěte, stimulace zraku, sluchu (šustivé látky a možnost připevnění zvukových hraček), hmatu (různé druhy síly a struktury látek, 3D tvary – motýl má šňůrkové tykadla a volná křídla vyplněná kuličkami, ryba má volné šupiny a druhá ryba vycpané břicho, lvíček má hřívku z nopků, sluníčko má stužkové paprsky, klaun má k manipulaci čepici se střípcem)

**Materiál:** podkladová černá látka KEPR, různé druhy látek na obrázky a látkové boky (sněhulák: tlustý filc, froté, Carrara modrá; muchomůrka: tlustý filc, bavlněný světle zelený flanel; motýl: džínovina, Lamé pletenina lesklá modrá, rongó; lvíček: bavlněná látka, látka s nopky, fleece, filcová prachovka; rybičky: filc, bílý manšestr, třpytivé látky připomínající vodní svět; smajlík: neonová a černá látka; sluníčko: bavlněná látka, Lamé tkanina zlatá; žába: zelený dyftýn, žlutý fleece v úpravě antipilling, filc; ovečka: samet velur, zelený, bílý a černý filc, umělá kožešina připomínající srst ovečky; pozitiv a negativ: neonová látka, černý flauš; srdce: červený satén; klaun: úplet sametový zelený, svetrovina, střípec, len, filc; noční obloha: černý taft, černo stříbrná hrubá látka, stříbrná koženka; autíčko: černý samet, modrý filc, mikroplyš s vlasem; geometrické obrazce: černobílá látka, filc, fleece; listí: černobílá látka, filc; balón: bílá látka, zatemňovací pastelově oranžová látka, fialový satén, žlutý

tužený satén, umělá kožešina s polodlouhým vlasem, černo stříbrná hrubá látka, oranžový filc; zelenina: černobílá látka, svítivě oranžový, červený, žlutý, zelený a hnědý filc), různé černobílé variace látek, hliníková tyčka pro zpevnění konstrukce pyramidy, molitan o tloušťce 3 cm, suché zipy, nůžky, jehla, nitě, stužky, červený entl, omyvatelné PVC (vyřežeme rovnostranné trojúhelníky o straně 50 cm a výškou 44cm), barevné neonové textilní gumy, pěnová tyč o délce 160 cm, pevná šňůrka (pro tykadla motýla), polystyrenové kuličky (pro 3D efekt motýlích křídel), vyšivací bavlnky, duté vlákno pro vyplnění břicha ryby

**Postup:** vystříháme si podkladové látky pro obrázky o velikosti 25 x 25 cm, na které si přišíjeme jednotlivé komponenty obrázků. Vystříhneme si z KEPRU horní a spodní část deky (nezapomeneme přidat na švy a tloušťku molitanu). Na vrchní část si přišíjeme hotové obrázky (na rozměr deky o velikosti 150 x 100 cm nám přesně vyjdou 4 obrázky na šířku deky a 6 obrázků na délku deky), obrázky střídáme s černobílými čtverci. Přišité obrázky začistíme kontrastním červeným entlem. Boky budou mít tvar půlkruhu, kterého docílíme přesně tak, že ze středu boku deky vztyčíme výšku rovnostranného trojúhelníku (tj. 44cm, který má základnu přesně po celé délce prostředních 2 čtverců). S tímto trojúhelníkem počítáme pro výplň deky pomocí PVC, který nám bude držet konstrukci pro hrazdičku a polopyramidy). Na spodní stranu boků přišíjeme kapsičky pro hrazdičku. Poté k sobě přiložíme lícovou stranou horní a spodní díl deky a sešijeme, spodní část nebudeme sešívát, necháme ji volně založenou pro vkládání molitanu a možnost snadné manipulace pro praní. Otočíme a přišíjeme boky. Vrchní část doplníme stužkovými poutky a zašijeme hliníkovou tyčku pro vyztužení. Celou deku doplníme suchými zipy, které nám pomohou udržet pyramidovou pozici deky. Na hrazdičku si ušijeme válec (dlouhý pás látky doplníme na lícové straně poutky z gumy a lícem přiložíme na půl a ušijeme válec), po obrácení nasoukáme pěnovou tyč a buď zašijeme, nebo pro snadné čištění svážeme konce kojeneckým poutkem. Poté můžeme tuto tyč zasunout do kapsiček. Přišíjeme ucho pro snadné přenášení.

Možnosti použití deky:







## ZÁVĚR

Práce se soustředila na poukázání důležitosti hry v dětském období, doplněná o kontext zrakového postižení. Dozvěděli jsme se, že hraje významnou úlohu ve vývoji člověka. Že probouzí zájem o okolí, dokáže ukázat dítěti, co jsou schopny vykonat jeho ruce a mozek; a že dokáže rozvíjet učení. Dále, že hra je pro dítě základní činností, která by se neměla podceňovat či zlehčovat. A když budeme vědět, jak na to, otevřeme dítěti dveře k rozvoji své osobnosti v celé pestrosti a rozmanitosti. Proto jsme se věnovali i kompenzaci smyslů, které jsou hlavní složkou jejich poznávání. Uvedli jsme si informace, které provází zrakové postižení. Prohloubili orientaci v parametrech a požadavcích na hračku a také v podmínkách a nárocích na rodiče, tak, aby dítě vědělo, že se s ním počítá a mohlo i z vyplývajícího postižení saturovat své potřeby. Pokud by mu to nebylo umožněno, sebelepší hračka by ho neudělala šťastným.

Zmínili jsme, že ke hře slouží mnohdy i takové předměty (např. vařečky, lžičky, stůl), které původně jako hračka nebyly míněny a přesto jsou výborné a pro zrakově postižené dítě i skvělé, někdy i lepší než ostatní hračky. Dozvěděli jsme se, že se stimulací dítěte nesmíme otálet a musíme začít, co nejdříve po zjištění problémů se zrakem. Dočetli jsme se, že je potřeba, aby si dítě co možná nejvíce uvědomovalo svět kolem sebe, aby se chtělo aktivně zapojovat, a aby se v něm orientovalo a nebálo se být zvědavé. Učilo se s chutí a vervou se pouštělo do nových činností. K tomu sloužíme my dospělí, na kterých je dítěti otvírat dvířka a tvořit bezpečné zázemí, aby mohlo stoupat ve svých cílech. Na to se také zaměřila praktická část, která pomocí stanovených jednotlivých požadavků, vedla k cíli vytvořit hračky pro dítě v nejtěplejším věku. Jednotlivé kroky dodržela a cíl splnila.

Uvedli jsme, co všechno hračka poskytuje, jak a čím doprovází jeho život, co všechno dokáže a jak skvělým partnerem pro dítě je. A to nevyjímaje dítě se zrakovým postižením. Jen je potřeba občas něco přizpůsobit, něco předělat, udělat jinak. Dítě je sice v mnohém jiné, ale to neznamená, že horší.

## SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

BALUNOVÁ, K., HEŘMÁNKOVÁ, D., LUDÍKOVÁ, L. *Kapitoly z rané výchovy dítěte se zrakovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0381-1

DUPLINSKÝ, J. *Hra a hračka z pohledu psychologa*. Praha: Polygrafia, 1993, 8s., Příl. Čas.: Pedagogika; Ročník 43, 1993, Příl.: Na pomoc pedagogické praxi, Čís. 6.

ELMANOVÁ, D. *Dítě a hračka*. 1. vyd. Praha. SPN, 1964

FIŠER, J. Člověk si hraje. In *Hračka svět dítěte: V. celostátní sympóziium průmyslového návrhu, konané ve dnech 13. a 14. Května 1976 v Gottwaldově. Gottwaldov*

HÁJKOVÁ, J. Funkce hračky v jeslích. In *Hračka svět dítěte: V. celostátní sympóziium průmyslového návrhu, konané ve dnech 13. a 14. Května 1976 v Gottwaldově. Gottwaldov*

HOLÉCYOVÁ, O. Pedagogické názory na dětskou hru a Druhy her a jejich pedagogický význam. In HOLÉCYOVÁ, O., KLINDOVÁ, L., BERDYCHOVÁ, J. *Hry v mateřské škole*. Praha: SPN, 1961

HOLÉCYOVÁ, O., KLINDOVÁ, L. Hračky a didaktický materiál. In HOLÉCYOVÁ, O., KLINDOVÁ, L., BERDYCHOVÁ, J. *Hry v mateřské škole*. Praha: SPN, 1961

KEBLOVÁ, A. *Sluchové vnímání u zrakově postižených*. 1. vyd. Praha: Septima, 1999a. ISBN 80-7216-080-X

KEBLOVÁ, A. *Hmat u zrakově postižených*. 1. vyd. Praha: Septima, 1999b. ISBN 80-7216-085-0

KEBLOVÁ, A. *Čich a chuť u zrakově postižených*. 1. vyd. Praha: Septima, 1999c. ISBN 80-7216-081-8

KEBLOVÁ, A. *Náprava poruch binokulárního vidění*. 1. vyd. Praha: Septima, 2000. ISBN 80-7216-121-0



KEBLOVÁ, A. *Zrakově postižené dítě*. 1. vyd. Praha: Septima, 2001. ISBN 80-7216-191-1

KIMPLOVÁ, T. *Ztráta zraku-úvod do psychologické problematiky*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-917-9

KLINDOVÁ, L. Jazyková výchova v tvořivých hrách. In HOLÉCYOVÁ, O., KLINDOVÁ, L., BERDYCHOVÁ, J. *Hry v mateřské škole*. Praha: SPN, 1961

KLINDOVÁ, L. Vývoj tvořivé hry v životě dítěte. In HOLÉCYOVÁ, O., KLINDOVÁ, L., BERDYCHOVÁ, J. *Hry v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: SPN, 1961

KOPECKÝ, M. *Somatologie*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2271-8

KOŤÁTKOVÁ, S. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0852-3

KUBIČKA, L. Zvláštní část. In ŠEDIVÁ-JÍCHOVÁ, L., KUBIČKA, L. *Hry a hračky ve výchově a zdraví dítěte*. 1. vyd. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1954

KUDELOVÁ, I., KVĚTOŇOVÁ, L. *Malé dítě s těžkým poškozením zraku: Raná péče o dítě se zrakovým a kombinovaným postižením*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-24-9

KVĚTOŇOVÁ, L., ŠUMNÍKOVÁ, P. *Speciálněpedagogická podpora osob se zrakovým postižením se zvláštním zřetelem na rozvoj čichového vnímání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-484-6

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. *Oftalmopedie*. 2. doplněné vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-84-2

LUDÍKOVÁ, L. *Význam her pro vývoj nevidomého dítěte*. Praha, 1988

LUDÍKOVÁ, L. *Edukace hluchoslepeho dítěte raného věku*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0250-5

LUDÍKOVÁ, L. *Tyflopedie předškolního věku*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0955-0

LUDÍKOVÁ, L. Kategorie osob se zrakovým postižením. In FINKOVÁ, D., LUDÍKOVÁ, L., RŮŽIČKOVÁ, V. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1857-5

MADLENER, I. Rehabilitace a podpůrná opatření u multihandicapovaných dětí. In VÍTKOVÁ, M. (ed.). *Možnosti reedukace zraku při kombinovaném postižení*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-75-3

MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte*. 1. vyd. Praha: SPN, 1980

MLEJNEK, J. *Dětská tvořivá hra*. Praha: IPOS, 1997. ISBN 80-7068-104-7

MORAVCOVÁ, D. *Zraková terapie slabozrakých a pacientů s nízkým vizem*. 1. vyd. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-476-4

MORAVCOVÁ, D. *Zraková terapie slabozrakých: jak efektivně využít slabý zrak*. 1. vyd. Praha: Triton, 2007. ISBN 978-80-7254-949-8

NEWMAN, S. *Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením: rozvoj kognitivních, pohybových, smyslových, emočních a sociálních dovedností*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-872-4

NIELSENOVÁ, L. *Učení zrakově postižených dětí v raném věku*. 1. vyd. Praha: ISV, 1998. ISBN 80-85866-26-9

NOVOHRADSKÁ, H. *Vybrané kapitoly z oftalmopedie*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě – Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7368-731-1

NOVOTNÝ, I., HRUŠKA, M. *Biologie člověka*. 2. upravené vyd. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-462-7

PLEVOVÁ, I. Období batolete. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ et al. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4

PŘIBÍKOVÁ, H. Hračka jako kulturní činitel v minulosti a současnosti. In *Hračka svět dítěte: V. celostátní sympóziu průmyslového návrhu, konané ve dnech 13. a 14. Května 1976 v Gottwaldově*. Gottwaldov

PUGNEROVÁ, M. Období prenatalní, perinatální, postnatální a Kojenecké období. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ et al. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4

RŮŽIČKOVÁ, V. et al. *Integrace zrakově a kombinovaně postižených žáků*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1738-7

ŘEHŮŘEK, J. Zrak a jeho funkční vady. In VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Možnosti reedukace zraku při kombinovaném postižení*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-75-3

*Slovník cizích slov*. Praha: Encyklopedický dům, 1998. ISBN 80-90-1647-8-1

STEJSKALOVÁ, K. Etiologie těžkého zrakového postižení v dětské populaci. In FINKOVÁ, D., RŮŽIČKOVÁ, V., STEJSKALOVÁ, K. *Dítě se zrakovým postižením v raném a předškolním věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009.

STĚPANOV, V. Hračka očima lékaře. In *Hračka svět dítěte: V. celostátní sympóziu průmyslového návrhu, konané ve dnech 13. a 14. Května 1976 v Gottwaldově*. Gottwaldov

ŠEDIVÁ-JÍCHOVÁ, L. Všeobecná část. In ŠEDIVÁ-JÍCHOVÁ, L., KUBIČKA, L. *Hry a hračky ve výchově a zdraví dítěte*. 1. vyd. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1954

ŠIMKOVÁ, J. Estetická výchova a hračka. In *Hračka svět dítěte: V. celostátní sympóziu průmyslového návrhu, konané ve dnech 13. a 14. Května 1976 v Gottwaldově*. Gottwaldov

VÁGNEROVÁ, M. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha: Univerzita Karlova, 1995. ISBN 80-7184-053-X

VANČUROVÁ, E. Byt-kotviště i cvičiště. In JIRÁSEK, J., VANČUROVÁ, E., HAVLÍNOVÁ, m. *Hrajeme si doopravdy*. 2. vyd. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1990. ISBN 80-201-0018-0

# ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Miroslava Fišerová, DiS.
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. Mgr. Dita Finková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2014

<b>Název práce:</b>	Hry a hračky jako nástroje komplexního rozvoje dítěte se zrakovým postižením
<b>Název v angličtině:</b>	Games and Toys as Tools of Comprehensive Development of a Child with a Visual Handicap
<b>Anotace práce:</b>	<p>Tato práce pojednává o problematice zrakového postižení. Dále o tom, kdy je čas se jít poradit k lékaři. Naše pozornost se zaměří na rozvoj kompenzačních smyslů, které jsou základními stavebními kameny poznávání dítěte raného věku. Další část ukáže důležitost hry a také problémy, se kterými se zrakově postižené děti potýkají. Nahlédneme do jednotlivých vývojových částí dětství a zaměříme se na požadavky na hračky a na pedagogického pracovníka nebo rodiče.</p> <p>Práce vrcholí nabídkou nápadů hraček pro nejmenší děti, které si můžeme vytvořit doma.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	zrakové postižení, kompenzační smysly, hry a hračky, dítě raného věku, požadavky na hračku a na pedagogického pracovníka nebo rodiče, rozvoj
<b>Anotace v angličtině:</b>	<p>This thesis deals with the issue of visual impairment. In addition, about when it is time to go to the doctor to consult. Our attention will focus on the development of compensatory senses, which are the basic building blocks of cognition baby early age.</p> <p>The next part shows the importance of the game and also the problems visually handicaped children face. We will look into the various parts of childhood development and focus on requirements for toys and for tutor and parents.</p> <p>The work culminates range of ideas of toys for small children which we can create at home.</p>
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	visual handicap, compensatory senses, games and toys, child of early age, requirements for toys and for tutor or parents, development
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	
<b>Rozsah práce:</b>	108 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk