

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
ÚSTAV SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÝCH STUDIÍ

Bakalářská práce

Věra Vavřinová

Rozvíjení smyslů u dětí se zrakovým postižením v místnosti snoezelen

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím informačních zdrojů, jež jsou uvedeny v seznamu literatury.

V Olomouci dne

.....

Podpis

Poděkování

Mé velké poděkování patří paní Mgr. Bc. Veronice Růžičkové, Ph.D. Moc děkuji za Váš čas, rady a pomoc při zpracování mé bakalářské práce.

Děkuji také mateřské škole při SŠ, ZŠ a MŠ pro zdravotně znevýhodněné v Brně za možnost navštívení multismyslové místnosti snoezelen a za cenné informace, které jsem při zpracování bakalářské práce mohla využít.

Tati, děkuji za Tvou podporu a za to, že jsi stál až do této chvíle při mně.

Stani, děkuji Ti za všechno.

OBSAH

ÚVOD	6
I. Teoretická část	7
1 Vývoj dítěte v postnatálním období	7
1.1 Novorozenec	7
1.2 Kojenec.....	9
1.3 Batole	10
1.4 Dítě předškolního věku	11
2 Zvláštnosti vývoje u dětí se zrakovým postižením	14
2.1 Zrakové postižení	14
2.2 Odchytky ve vývoji dítěte	14
2.2.1 Novorozenec se zrakovým postižením	16
2.2.2 Kojenec se zrakovým postižením.....	16
2.2.3 Batole se zrakovým postižením	17
2.2.4 Dítě předškolního věku se zrakovým postižením	18
3 Smysly a jejich podpora u dítěte se zrakovým postižením	20
3.1 Zrak.....	20
3.1.1 Rozvoj zrakového vnímání.....	20
3.2 Sluch	22
3.2.1 Rozvoj sluchového vnímání	22
3.3 Čich	23
3.3.1 Rozvoj čichového vnímání	24
3.4 Chuť	24
3.4.1 Rozvoj chuťového vnímání	25
3.5 Hmat.....	25
3.5.1 Rozvoj hmatového vnímání	25
4 Snoezelen	27
4.1 Vymezení	27
4.2 Historie	29
4.3 Cíle a principy konceptu snoezelen.....	29
4.4 Pomůcky využívané ve snoezelenu	31

II.	Praktická část	33
5	Rozvíjení smyslů u dětí se zrakovým postižením v místnosti snoezelen	33
5.1	Cíl praktické části.....	33
5.2	Výzkumné šetření.....	33
5.3	Charakteristika výzkumného vzorku	35
5.4	Místo realizace	36
6	Vlastní realizace šetření	36
7	Diskuze	45
8	Doporučení pro praxi	49
	ZÁVĚR	50
	Seznam literatury	51

ÚVOD

Již od narození se malé dítě seznamuje se svým okolním světem. Prvním prostředníkem mezi dítětem a okolím je matka, která představuje pro dítě bezpečí a jistotu. Postupně je dítě více aktivní a snaží se zapojovat zrak, sluch, čich, chuť i hmat. Právě těchto pět smyslů budou čtenáře provázet po celou dobu v naší bakalářské práci. Pokud se narodí dítě se zrakovým postižením, má své možnosti poznání značně omezené, jelikož právě zrak je v životě člověka nejdůležitějším zdrojem všech informací.

Vlivem zrakového postižení dochází u dítěte ke značnému opoždění ve vývoji. Zrakový handicap se odráží v motorice, myšlení, řeči, ale i v emocích, proto se již od útlého věku snažíme u dítěte podporovat kompenzační vnímání prostřednictvím výše zmíněných smyslů. Pokud se malé dítě se zrakovým postižením naučí brzy své smysly používat, můžeme tím vývojovému opoždění předejít.

Jednou z mnoha možností, kterou lze využít k rozvoji smyslů, je multismyslová místnost snoezelen, nabízející široké spektrum možností, kterými lze všechny smysly stimulovat a rozvíjet. Jak napovídá název bakalářské práce, zaměříme se na „rozvíjení smyslů u dětí se zrakovým postižením v místnosti snoezelen“.

V první části si vysvětlíme vývoj dítěte od narození po předškolní období u intaktního dítěte, následně navážeme kapitolou zabývající se zvláštnostmi vývoje u dětí se zrakovým postižením. Dále se zaměříme na pět lidských smyslů a uvedeme si, jak je rozvíjet u dítěte se zrakovou vadou. Samozřejmě nebude chybět kapitola zabývající se teorií snoezelenu, ve které si vysvětlíme samotný pojem s ohlédnutím do historie, zaměříme se na cíl této multismyslové místnosti a popíšeme si pomůcky, které se dají využít.

Praktická část bude věnována samotnému rozvoji smyslů ve snoezelenu. Naším cílem bude na základě pozorování a využitých pomůcek zmapovat přínos konceptu snoezelen v rozvoji smyslů u dětí se zrakovým postižením. Případové studie dětí budou sloužit k lepšímu pochopení této stimulace.

I. Teoretická část

1 Vývoj dítěte v postnatálním období

V této kapitole se zaměříme na jednotlivé etapy vývoje jedince, avšak pro účely této práce popíšeme vývoj od narození po období předškolního věku. Zaměříme se na základní znaky jednotlivých etap a důraz bude kladen především na smyslové vnímání, zejména zrakové. Tato kapitola se zaměřuje na děti intaktní a má sloužit k pochopení problematiky osob se zrakovým postižením, která bude čtenáře provázet po zbytek bakalářské práce.

1.1 Novorozenec

Toto jedinečné období začíná v našem životě již po narození a trvá jeden měsíc. (Pro srovnání uvádí Říčan (2014), Thorová (2006) a Šimíčková – Čížková a kol. (2010) období až šest týdnů po porodu.) Novorozenec se adaptuje na mimoděložní podmínky, které jsou úplně odlišné od prostředí v matčině lůně. Ihned po narození je tělíčko dítěte připraveno na dýchání, příjem potravy, vylučování a dokáže si samo regulovat teplotu těla (Allen, Marotz, 2008).

Tělo miminka je dlouhé 48 až 52 cm a hmotnost se pohybuje přibližně kolem 4000 gramů. Centrální nervová soustava je výrazně nezralá a z toho důvodu dítě není schopno spojit motorické pohyby se svými smysly.

Aby se právě narozené dítě optimálně vyvíjelo, potřebuje neustálou ochranu a péči svých rodičů, popř. opatrovníků (Thorová, 2015).

Ve vývoji motoriky jsou pro novorozence velmi důležité vrozené, neboli nepodmíněné reflexy, které usnadňují adaptaci na nové prostředí (Šimíčková-Čížková, 2010). Pro uspokojení základních biologických potřeb dítě dýchá, polyká, mrká, kašle, kýchá, zvrací, vylučuje, zívá. Abychom měli jistotu, že se dítě vyvíjí zcela v normě, pomáhají nám k tomu tzv. přechodné reflexy. Ty se objeví jen v určitém období a postupně s vývojem dítěte mizí (Thorová, 2015).

V literatuře se můžeme seznámit s velkou řadou reflexů, my si však uvedeme jen ty nejznámější.

Šimíčková-Čížková (2010) uvádí tyto druhy reflexů:

- Potravový reflex – umožňují novorozenci najít potravu a přiblížit se k ní. Jedná se o reflex plazivý, hledací, uchopovací, sací a polykací.
- Orgánové reflexy – řadíme zde vypouštění moči a vytlačování stolice.
- Obranný reflex (Pavlovův reflex) – jinými slovy i „reflex svobody“. Jedná se o reakce na nepříjemné pocity, tedy o obranu proti těsnému svazování do peřinky.
- Objímací reflex (Morouův reflex) - když se pod dítětem podtrhne podložka, vyvolá se rozhození končetin, rozevřou se pěsti a na dolních končetinách se objeví flexe.
- Tonicko – šíjový reflex – pokud dítě leží na zádech, paži a nohu natáhne na stranu, na kterou má otočenou hlavu. Druhou paži a nohu dítě přitahuje k tělu. Touto polohou napodobuje dítě šermíře.
- Uchopovací reflex (Robinsonův reflex) – Vyvolá se vložím prstu do dlaně novorozence, podobná reakce nastane i v případě dolní končetiny.
- Reflex chůze – lze vyvolat, pokud s podpěrou paží dítě postavíme na chodidla. Jedná se o tzv. chůzový automatismus.

Pokud jsou reflexy přítomny nebo se naopak u novorozence neobjeví vůbec, informuje nás to o normálním vývoji nebo naopak o vývojové patologii.

Jak uvádí Allen, Marotz (2008), smysly novorozence jsou relativně dobře vyvinuty a dítě je připraveno poznávat svět, který jej obklopuje. Již v prvních dnech je dítě schopno vnímat informace ze svého okolí a svět poznává pomocí zraku, sluchu, hmatu, chuti a čichu.

Šimíčková-Čížková (2010) ovšem upřesňuje, že se zrakové vnímání projevuje horší zrakovou ostrotí a novorozenec nedokáže dobře zaostřit. Allen a Marotz (2008) dále uvádí, že je novorozené dítě schopno zaostřit předměty tehdy, pokud jsou v jeho blízkosti, a dokáže sledovat i předměty, které se pomalu pohybují. V počátcích převažuje u dítěte skotopické (periferní) vidění, které se projevuje tím, že dítěti k pozorování slouží stejnosměrné pohyby. Centrální vidění se začíná objevovat až od druhého týdne. Thorová (2015) doplňuje, že dítě svou pozornost zaměřuje na podněty, které mají světelné a barevné kontrasty. Optimální vzdálenost pro vnímání různých předmětů je 25 – 30cm, protože oči novorozence nemusí v této vzdálenosti zbytečně akomodovat.

Co však dítě ve zrakovém vnímání upřednostňuje, je lidský obličej. Právě lidská tvář má mnoho pro dítě zajímavých vlastností, např. zakřivené linie, kontrasty, pohyb. Výrazná mimika a zrakový kontakt jsou i proto důležitými faktory při komunikaci s dítětem (Šimíčková-Čížková, 2010).

Nejlépe vyvinutý je v tomto období sluch. Kochová, Schaeferová (2015) uvádí, že zvuk je dítě schopno vnímat již před narozením. Brzy začne vnímat hlas své matky, který pro něj představuje bezpečí, blízkost a jistotu. Po narození by měla matka na dítě často klidně a tiše mluvit. Zvuky slouží dítěti k tomu, aby poznávalo po hlase osoby, které zná. Dítě se zklidní, pokud na něj mluvíme klidným hlasem, mrkne na výraznější zvuk a při silném zvuku se lekne (Thorová, 2015).

Pomocí čichu dokáže novorozenec poznat matku, objevit matčinu bradavku nebo poznat vůni mateřského mléka. Odvrácením dokáže reagovat na nepříjemné pachy. Co se týká chutí, reaguje na chuť sladkou, kyselou, hořkou a umami (Thorová, 2015).

Na místech, kde mají novorozenci citlivou kůži, zvláště v oblasti kolem úst a na ruce, se objevuje reakce na dotek. Mimikou, křikem nebo pohybem celého těla reagují na bolest. Cítí chlad i teplo (Allen, Marotz, 2008, Thorová, 2015).

Tato podkapitola seznamuje s vývojem dítěte v novorozeneckém období. Uvádíme potřebnou adaptaci dítěte na mimoděložní podmínky, při které je velmi důležitá role rodičů či osob pečujících o dítě. Jako nejdůležitějšího ukazatele správného vývoje uvádíme vrozené reflexy, které se po narození objevují a postupně s vývojem mizí. Novorozenec nemá ještě zcela dobře vyvinuté zrakové vnímání, ovšem zvuky je schopno slyšet již v prenatalním období. Chuť i čich má dítě spojeno s matkou, i kvůli sání mateřského mléka. Kůže novorozence je velmi citlivá, dokáže reagovat na bolest, chlad i teplo.

1.2 Kojenec

Kojenecké období plynule navazuje na období novorozence. Uvádí se, že tato etapa končí v 1. roce, tedy v době, kdy dítě začíná chodit. Velmi výrazná je změna nejen v tělesném, ale také v psychickém vývoji. Dítě roste, zlepšuje se hrubá motorika, objevuje se zvědavost. Kojenec chce objevovat svět, uchopuje hračky a zvyšuje se zájem o nové předměty (Blatný, 2016).

Typické pro kojenecké období je dle Šimíčkové-Čížkové (2010) ve vývoji hrubé motoriky tzv. pasení koníčků. Postupně dítě sedí s oporou, poté bez opory a začíná se připravovat na lezení.

Zrakové vnímání se zpřesňuje, mění se oční pohyby. Mezi 2-4 měsícem se vyvíjí binokulární vidění. Se zlepšující se zrakovou ostrostí začíná kojenec vnímat barvy a později rozlišit i barevnou sytost. Podobně jako dospělý jedinec dítě při zafixování předmětu rozezná kontrasty (Thorová, 2015). Čížková (2010) doplňuje, že kolem 4. měsíce je dítě schopno pozorovat předmět i s pomocí pohybů hlavy.

Ze sluchových podnětů je pro dítě stále nejvíce přitažlivý lidský hlas. Dítě preferuje zvuky příjemné, naopak na zvuky nepříjemné může reagovat i pláčem. Za zdrojem zvuku dítě zvědavě otáčí hlavičku a postupně začíná rozumět lidské řeči.

Jelikož mateřské mléko obsahuje aromatické látky, má kojenec možnost zdokonalovat své chuťové, ale i čichové schopnosti právě při krmení. Velmi často dává přednost sladké chuti.

Hmatové vnímání se zdokonaluje prostřednictvím manipulace s předměty. Aby se dítě seznámilo se svým prostředím, uchopování a ohmatávání hraje významnou roli (Thorová 2015, Potměšil a kol. 2015).

U kojence se již setkáváme s tělesnými i psychickými změnami. Projevuje se větší zájem o okolí, dítě začíná manipulovat s hračkami, přičemž se rozvíjí i hmat. Zrakové vnímání se zpřesňuje, za zvukem otáčí kojenec zvědavě hlavičku. Ve vývoji hrubé motoriky je důležitým mezníkem pasení koníčků. Při krmení si dítě zdokonaluje čich i chuť, přednost dává sladkým chutím.

1.3 Batole

Batolecí období začíná dle Thorové (2015), Šimíčkové-Čížkové (2010) a dalších autorů ve věku jednoho roku a končí ve třech letech věku dítěte. Jedná se o výrazné období, které je typické pro osamostatňování. Šimíčková-Čížková (2010) uvádí, že si batole postupně začíná osvojovat základy sebeobsluhy a osobní hygieny. S tímto názorem souhlasí i Thorová (2015) či Langmeier M., Krejčíková, Langmeier J. (2002). Se získáváním autonomie se začíná objevovat období prvního vzdoru, které se projevuje tím, že dítě všechno odmítá.

Významnou roli hraje imitace. Díky napodobování se batole učí sociálním dovednostem, rozvíjí své řečové schopnosti a objevují se první krůčky (Thorová, 2015, Langmeier M., Krejčířová, Langmeier J., 2002). S vývojem chůze souvisí rozvoj hrubé motoriky. Batole postupně překonává překážky, skáče, s oporou zvládá chůzi po schodech. Vágnerová (2012) uvádí, že batole prostřednictvím motorického vývoje uspokojuje svou potřebu stimulace. Jemnou motoriku dítě zdokonaluje především ve hře. Batole staví kostky na sebe, tužkou začíná čárat na papír (Langmeier M., Krejčířová, Langmeier J., 2002).

Přirozená dětská zvědavost pomáhá dítěti získávat zkušenosti. K poznávání okolí slouží batoleti hlavně smyslové vnímání. Šimíčková-Čížková (2010) konstatuje, že velký význam pro dítě má zrak a sluch. Batole rozlišuje tvar, barvu, velikost, tvrdost, zvuk, pach. Zrakové vnímání se zdokonaluje i pozorováním se v zrcadle. Pro sluchové vnímání jsou typické říkanky s pohybovou aktivitou. Dle názoru Kochové, Schaeferové (2015) si dítě pomocí pohybových říkanek uvědomuje vlastní tělo a dokáže ho tak více ovládat. Při taktilním vnímání upřednostňuje batole stále dotek. V oblasti chuti se dítě nachází v senzitivní fázi, proto je dítěti vhodné nabízet pestrou škálu jídel a chutí (Šimíčková-Čížková, 2010, Thorová, 2015, Potměšil a kol., 2015).

Tato podkapitola se zaměřuje na batolecí období, které se vyznačuje postupným osamostatňováním se batolete, se kterým se pojí i období prvního vzdoru. Dítě se učí novým dovednostem nejen svou zvědavostí, ale i prostřednictvím pozorování ostatních. Důležitou činností je pro batole hra, ve které se postupně seznamuje se světem kolem sebe. Velmi přínosné pro dětský rozvoj jsou i říkanky s pohybem.

1.4 Dítě předškolního věku

Předškolní věk se vymezuje obdobím od 3 do 6 let. Šimíčková-Čížková (2010) považuje nástup do mateřské školy začátkem tohoto období. Spolu s Vágnerovou (2012) i Thorovou (2015) se shodují na tom, že konec tohoto období je vymezen především sociálně, tzn. nástupem do školy.

Typickým znakem je přechod z baculatosti, která se mění ve štíhlost. V této souvislosti mluvíme dle Šimíčkové-Čížkové (2010) o období vytáhlosti nebo také o první strukturální přeměně, která se vyznačuje disharmonií v tělesné i duševní oblasti. Zdokonaluje se chůze,

sebeobslužné činnosti i jemná motorika. Právě s jemnou motorikou souvisí i lateralita, kdy začíná být zřejmá dominance jedné ruky.

V oblasti myšlení dělá dítě pokroky. Rozděluje předměty dle barvy, velikosti, počtu, tvaru. Ovšem vjemy jsou subjektivně zabarvené, ovlivněné vlastní zkušeností, objevuje se nepřesné vnímání času i prostoru. Specifický je egocentrismus, kdy dítě vnímá skutečnost z vlastního pohledu a obtížně přijímá názory druhé osoby (Thorová, 2015, in Šimíčková-Čížková, 2010)

Emoční vývoj se dle Vágnerové (2012) vyznačuje větší stabilitou, než tomu bylo u batolete. Rozvíjí se smysl pro humor a chápání budoucnosti. V této souvislosti mívá dítě silná očekávání a těší se na budoucí události. Mladší předškolák mívá strach z neznámého, později se dítě bojí nereálných situací.

Velmi důležitou činnost představuje pro dítě hra. Langmeier M., Krejčířová, Langmeier J. (2002) uvádí, že různé definice popisují hru jako činnost, která přináší radost a uspokojení. Hra slouží k získávání zkušeností a dítě má možnost zdokonalit se v činnostech, se kterými se setká v budoucím životě. Šimíčková-Čížková (2010) doplňuje socializační a motivační význam hry a konstatuje, že hra je významnou psychickou potřebou pro dítě. Velmi oblíbené jsou hry tematické, tedy hra „na něco“, dále hry konstrukční a pohybové.

Vnímání předškolního dítěte je především celistvé, předmět vnímá jako celek a nevyčleňuje podstatné části. Dítě rozpozná doplňkové barvy, je schopno zrakové analýzy a syntézy. Tato schopnost se uplatňuje při pexesu či stříhání obrázků. Postupně se naučí rozpoznat předmět vzhůru nohama, rozlišovat reverzní figuru ve směru horizontálním (např. 6 a 9) i vertikálním (např. b/d).

Sluchová schopnost spočívá v analyzování různých zvuků, dítě rozpozná zvuky zvířat, různé zvuky aut a podobně. Zdokonalení se odráží i v řeči, předškolák pozná první a poslední hlásku ve slově, později rozliší krátkou a dlouhou samohlásku či tvrdou a měkkou souhlásku.

Chuťové a čichové vnímání se zpřesňuje. Na čichové vjemy je dítě citlivé, v chuti rozpozná sladkost, kyselost, hořkost a slanost.

Pomocí hmatu dítě rozlišuje nejen vlastnosti předmětu, ale je schopné předmět i pojmenovat. (Šimíčková-Čížková, 2010, Thorová, 2015).

Podkapitola pojednává o dítěti předškolního věku. Jedná se o období první strukturální přeměny, kdy se objevuje nerovnost mezi tělesnou a emoční stránkou. Pro dítě je stále nejdůležitější hra. Předškolák se vyznačuje specifiky ve vnímání a myšlení, typickým příkladem je egocentrismus. Dítě dokáže třídit předměty dle určených vlastností, zdokonaluje se i řeč. Smysly dítěte se stávají dokonalejšími.

V první kapitole se čtenář seznamuje s ontogenetickým vývojem od novorozence po předškolní věk. Jsou shrnuty hlavní rysy těchto vývojových etap, kapitola uceluje čtenáři pohled na postupný vývoj intaktního dítěte.

2 Zvláštnosti vývoje u dětí se zrakovým postižením

Zrakové postižení znemožňuje dětem poznávat svět v takové kvalitě, jakou potřebují pro svůj optimální a zdravý vývoj. V literatuře se můžeme dočíst, že zrakovou cestou poznáváme svět asi z 80 %. Abychom dítěti tuto ztrátu nahradili, snažíme se rozvíjet jeho ostatní smysly. Ovšem často jsme se setkali s názorem, že mají lidé se zrakovým postižením především hmat, ale i sluch nebo čich lépe vyvinuty. Proto si uveďme tvrzení Kudelové (1999), která poukazuje, že ostatní smyslové orgány nejsou lépe vyvinuty, ale správným cvičením a rozvíjením můžeme dosáhnout lepší citlivosti. Bohužel vlivem zrakového postižení jsou u dítěte ovlivněny i další důležité složky, jako je představivost, vnímání, myšlení, či dokonce paměť. V následujících kapitolách přiblížíme odlišnost ve vývoji dětí se zrakovým handicapem a zaměříme se i na zrakové postižení v jednotlivých vývojových etapách.

2.1 Zrakové postižení

Jelikož se pohybujeme v oblasti speciální pedagogiky, popíšeme si problematiku zrakového postižení z pohledu tyflopédie. Ludíková (2004, s. 7) popisuje jedince se zrakovým postižením jako „osobu, která trpí oční vadou či chorobou, kdy po optimální korekci má stále zrakové vnímání narušeno natolik, že mu činí problémy v běžném životě.“

Souhlasíme s tvrzením Vágnerové (1995), že vývoj dítěte se zrakovým postižením závisí na více faktorech, a sice na závažnosti postižení, době vzniku a etiologii. Zrakové postižení výrazně ovlivňuje osobnost dítěte. V důsledku nedostatečného množství podnětů vzniká sensorická deprivace, která se odráží i v psychice jedince. Jak dále Vágnerová (1995) konstatuje, důležitá je míra zrakové ostrosti, dle které se určuje závažnost postižení, dále stav zorného pole a emocionální význam nese vnímání barev.

Každé dítě se zrakovým postižením je jedinečnou osobností a proto je i nutné zvolit přístup, který dítěti bude vyhovovat. Velmi závisí na době, kdy zrakové postižení vzniklo, jelikož tento faktor do jisté míry ovlivňuje i budoucí vývoj dítěte.

2.2 Odchytky ve vývoji dítěte

Vlivem omezení zrakových funkcí nebo dokonce neschopností vnímat svět zrakem, dochází u těchto dětí k různým odchylkám ve vývoji. Charakterizovat děti se zrakovým postižením jako celek je poměrně složité, jelikož příčiny handicapu jsou různorodé. Přesto se

objevují některé společné rysy, které mají všechny děti společné (Balunová, Heřmánková, Ludíková 2001).

Pro vnímání okolí slouží několik smyslů. Balunová, Heřmánková, Ludíková (2001) upozorňují na fylogenetický vývoj a s tím související dominanci zraku. Jedinci s lehčím stupněm zrakové vady, a dokonce i někteří jedinci s těžkou zrakovou vadou, využívají dle autorek právě zrakovou cestu jako nejdůležitější zdroj informací. Pokud není možné využít zrak, soustředí se jedinec se zrakovým postižením na vnímání hmatové nebo sluchové.

Zrakové postižení má dopad na vnímání i představy dítěte. V této souvislosti můžeme dle Kochové, Schaeferové (2015) konstatovat, že je ovlivněno i myšlení. Zrakové postižení má vliv na myšlení i z toho důvodu, že zrak nám pomáhá při udržení pozornosti. Proto může být kvůli zrakovému postižení činnost mozku více utlumena. Autorky Balunová, Heřmánková, Ludíková (2001) doporučují pro dítě co nejvíce podnětné prostředí, aby se zrakové vnímání co nejvíce nahradilo. Jelikož se děti se zrakovým postižením soustředí hlavně pomocí sluchu, může být udržení pozornosti namáhavé. S pozorností velmi souvisí i mimika, která se vytrácí při soustředění na sluchové vjemy.

V oblasti paměti jsou na tom děti se zrakovým postižením podobně jako děti vidící. Odlišnost se však může jevit v rychlosti zapamatování či v množství zapamatovaných vjemů. Díky představám dokáže dítě myslet. Míra a kvalita představ závisí na individualitě dítěte, stupni postižení, zkušenostech, konkrétních činnostech nebo na výchově. Kvůli absenci zrakového vnímání nemá dítě představy o okolním světě, ani o svém těle. To vše se odráží i v mobilitě. Objevuje se opoždění pohybového vývoje a špatná pohybová koordinace. Častý je i strach z pohybu. Ovlivněna je oblast tělesná, psychická, ale i sociální. (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001)

Podkapitola pojednává o odchylkách, které se oproti intaktním dětem objevují u dětí se zrakovým postižením. Jedná se o odchylky ve vnímání, myšlení, pozornosti, paměti i motorice, které ovlivňují integraci dítěte do většinové společnosti. Je proto důležité se na tyto oblasti zaměřit co nejdříve a podporovat jejich rozvoj.

2.2.1 Novorozenec se zrakovým postižením

Vágnerová (1995) klade velký důraz na vztah matky k dítěti s postižením. Jelikož má dítě omezené možnosti vnímat svět kolem sebe zrakovou cestou, jeho aktivizace není tak velká i kvůli sensorické deprivaci. Vágnerová však poukazuje na fakt, že opoždění ve vývoji může být způsobeno i chováním rodičů.

Ve vývoji jedince nastávají fáze, které označujeme jako senzitivní. Jestliže v tomto citlivém období nebude dostatečně stimulován zrak, může být zrakové vnímání omezeno i v dalších fázích vývoje. Jak Vágnerová (1995) dále popisuje, i dítě se zrakovým handicapem by se mělo naučit pracovat se svým zrakem. Aby se dítě mohlo dále učit, zrak bezpochyby potřebuje. Obtíže však nastávají v případě zrakového postižení. Dítě má informace omezeny jak v množství, tak v kvalitě. Pro aktivizaci dítěte má nezastupitelnou roli i matka. Pokud dítě nereaguje na aktivitu matky vůči dítěti, matka přestává dítěti rozumět, jelikož dítě nereaguje dle matčina očekávání. Proto je nutné, aby se matka naučila číst signály, které dítě vysílá (Vágnerová, 1995).

U novorozence je tedy významný vztah matky a dítěte. Matka by měla svému dítěti dobře rozumět, podporovat jeho vývoj a stimulovat především zrak, který hraje nezastupitelnou roli v pozdějších vývojových fázích.

2.2.2 Kojenec se zrakovým postižením

Kojenecké období je spojeno s významem stimulace a orientace ve světě. Dítě se zrakovou vadou je však při poznávání odkázáno na nejbližší podněty (Vágnerová 1995). Jak konstatuje Kochová, Schaeferová (2015), prvním smyslovým zdrojem je pro dítě náruč rodiče.

Dítě ke svému vývoji potřebuje dostatečnou stimulaci. V případě intaktního dítěte je tato potřeba uspokojena spontánně, avšak u dítěte se zrakovým postižením je nutné tuto potřebu kompenzovat vhodnými postupy.

Vágnerová (1995) upozorňuje na omezenou zrakovou orientaci, která se projevuje nedostatkem ve vývoji motoriky či senzomotorické inteligenci. Dle Kochové, Schaeferové (2015) lze podporovat prostorové zkušenosti např. při houpání, nošení, zvedání či jemných

masáží. Kojenec se zrakovým postižením je více závislý na svém okolí, především na matce, která dává dítěti pocit bezpečí a jistoty (Vágnerová, 1995).

Zrak je jedním z nejdůležitějších poznávacích zdrojů, který hraje významnou roli i při učení. Vlivem postižení má dítě ale méně zkušeností, proto je důležitá speciálněpedagogická péče, která pomáhá rozvíjet ty oblasti, které se nemohou rozvíjet spontánně. Jelikož se dítě neotáčí hlavičkou za předmětem hlavně z důvodu, že předmět nevidí, můžeme tento okamžik považovat za počátek zpomalení motorického vývoje. Pro kojenecké období je významné i to, že dítě začíná sedět a dostává se mu tak nový pohled na své okolí. Dítě se zrakovým postižením nemá velkou motivaci k sezení, proto je nutné, aby rodiče předměty k dítěti přiblížili (Vágnerová 1995). Jelikož je ovlivněna i motorika krku a ramene, je u dítěte opožděno i lezení. Kochová, Schaeferová (2015) doporučují vytvářet orientační body, např. v podobě kontrastů či dobrého osvětlení, abychom dítě v lezení podpořili.

Další odchylky se objevují ve smyslové koordinaci. K získání kvalitní informace je zapotřebí zrak. Jelikož zvukový vjem nedá dítěti dostatečné informace, pomáhá si hmatem. O odchylkách mluvíme i v případě jemné motoriky či v motorických aktivitách. Velmi typické jsou tzv. automatismy - znamená to, že si dítě mačká oči k vyvolání nespecifických podnětů nebo je typické kývání, které nahrazuje pohybovou stimulaci. Kývání dle Vágnerové (1995) začíná u hlavy a postupně postihuje celé tělo.

Bendová (2015) ve své publikaci uvádí nezbytné faktory, které je třeba zabezpečit pro podporu vývoje dítěte. Jedná se především o stimulaci zraku, pomocí sluchu a hmatu kompenzovat chybějící oční kontakt, a neméně důležité je navázání vztahu matky s dítětem.

Podkapitola seznamuje čtenáře s dítětem se zrakovým postižením v kojeneckém období. Velký význam nese dostatečná stimulace dítěte, ale také speciálněpedagogická péče, která doporučí nejen rodičům vhodné postupy a metody, aby se dítě vyvíjelo v pořádku. Jelikož se objevují odchylky v motorickém vývoji kvůli nedostatečné zrakové motivaci dítěte, snažíme se vytvářet pomocné orientační body, abychom dítě podpořili nejen v lezení.

2.2.3 Batole se zrakovým postižením

V důsledku omezené prostorové orientace si dítě obtížněji osvojuje lokomoci. Jak jsme již zmiňovali, lokomoce je důležitá především pro stimulaci a poznávání okolí. Dle Vágnerové

(1995) má lokomoce význam i v sociální oblasti, jelikož zvyšuje sociální status dítěte. Kvůli tomuto deficitu cítí batole se zrakovou vadou nejistotu, může omezovat svou aktivitu a stále udržuje svou závislost na rodičích. Získávání zkušeností závisí na proměnlivosti prostředí, avšak dle názoru Vágnerové (1995) preferují děti se zrakovým postižením spíše stacionární podobu svého okolí, jelikož proměnlivost vyvolává u batolete úzkost a již zmíněnou nejistotu.

Kvůli obtížím v koordinaci oka a ruky batole málo manipuluje s předměty, jelikož nemá zrakovou kontrolu nad svými pohyby. To se projevuje jak například ve hře s kostkami, tak při čarání. V důsledku zrakového deficitu nemá dítě možnost poznat okolí, chybí zrakové představy a hmatová percepce neumožňuje poznat vztah mezi skutečným objektem a jeho zobrazením.

Za nutné považujeme zmínit i řeč dítěte. Typické jsou tzv. verbalismy. Jedná se o užití pojmu, pod kterým si dítě nevytvoří žádnou představu. Je to hlavně z důvodu absence zrakových zkušeností (Vágnerová, 1995).

Bendová (2015) doporučuje rozvíjet kompenzační činitele, paměť, pozornost i celkovou aktivitu batolete, s důrazem na socializaci a získání vlastní identity.

Podkapitola upozorňuje, že zrakové postižení přináší do života dítěte potíže při navazování kontaktů s vrstevníky, tudíž se odráží v sociálních vztazích. Zrakové postižení přináší pro batole mnohá omezení, nemají tolik zkušeností jako intaktní vrstevníci, a proto hledají jistotu ve svých rodičích. Batolecí věk je typickým obdobím vývoje řeči, bohužel i tato oblast bývá zasažena. Aby se batole se zrakovým handicapem dokázalo osamostatnit, považujeme za nutné podporovat jeho aktivitu.

2.2.4 Dítě předškolního věku se zrakovým postižením

Vágnerová (1995) poukazuje na skutečnost, že dítě předškolního věku dává přednost stereotypu a rodiče někdy mohou pasivitu dítěte v poznávacích procesech podporovat. Zrakovou nedostatečnost se dítě snaží kompenzovat především verbální aktivitou a je ve velké míře odkázáno na druhou osobu, jejíž zkušenosti dítě přebírá. Pokud upřesníme dítěti pravidla, lépe se orientuje v okolí a rozvíjí si svou identitu. Ovšem dítěti se zrakovým postižením pravidla často nikdo nevysvětlí, vážne socializace a obohacování zkušeností. Tento fakt ovlivňuje i postavení dítěte ve skupině vrstevníků, jelikož si postavení ve skupině

musí předškolák se zrakovou vadou vybudovat. Jak Vágnerová (1995) dále upřesňuje, dítě se zrakovým postižením se ve skupině prosazuje mnohem hůře, než je tomu u intaktních vrstevníků a je mnohem obtížnější vydobýt si atraktivnější roli.

V oblasti poznávání je vhodné využít širokou škálu pomůcek, abychom dítě více stimulovali. Samozřejmostí je respektování individuality dítěte. Kochová, Schaeferová (2015) kladou důraz na schopnost orientace. Dle autorek si dítě musí vytvořit představu o prostoru samo, rodiče by se tedy měli vyvarovat nošení dítěte či jízdě v kočárku. Zrakovou absenci je tedy nutné nahradit hmatem. Vhodné je, pokud si dítě na skutečné předměty sáhne, aby se předešlo k vytvoření již zmíněných verbalismů.

Předškolní období představuje pro dítě mnoho změn v podobě nástupu do mateřské školy. Aby se dítě ve svém okolí orientovalo, musí znát jistá pravidla společnosti, díky kterým získá větší pocit bezpečí a nebude mít strach ani v dětském kolektivu. I v tomto období stále platí nutnost podporovat předškoláka se zrakovým postižením, nabízet mu širokou škálu pomůcek, které usnadní jeho orientaci. Vhodné je i zaměření se na kompenzační smysly, aby dítě získalo více zkušeností ze svého okolí.

Druhá kapitola postupně navazuje na první kapitolu bakalářské práce a seznamuje čtenáře se zrakovým postižením. Jelikož se naše práce zabývá především dětmi, větší pozornost je věnována vývojovým stádiím od novorozence po předškolní věk. V každém období je patrná větší závislost dítěte se zrakovým postižením na své rodině, než je tomu u dětí intaktních. Velmi zasažena je motorika, schopnost socializace ve skupině vrstevníků i oblast komunikace. Proto doporučujeme dítě podporovat v jeho samostatnosti a zvědavosti, a zároveň mu tak dali vhodné předpoklady pro další rozvoj.

3 Smysly a jejich podpora u dítěte se zrakovým postižením

Pokud nemáme zrakové postižení, domníváme se, že si výhodu „dívat se“ na svět ani neuvědomujeme. Je pro nás přirozené vnímat barvy či tvary, které nás obklopují a cítit se tak bezpečně. Bohužel ne všichni mají to štěstí. Osoby se zrakovým postižením si musí najít alternativní způsoby, aby se dokázali alespoň ve svém nejbližším okolí s jistotou orientovat. Již na předchozích řádcích jsme si popsali, jaká omezení či odchylky se objevují u dětí s absencí zrakových funkcí. Proto je důležité naučit se již od útlého věku využít veškeré možnosti, které se nabízí. Jak napovídá i název kapitoly, jednou z možností, a snad i tou nejpřirozenější, je zaměření se na ostatní smysly, jako je sluch, hmat, čich a chuť. Samozřejmě přítomnost zrakového postižení neznamená, že jedinec nemůže vnímat světlo, proto hraje velkou roli i rozvíjení zbylých zrakových schopností, protože, jak jsme již uváděli výše, i osoby s tímto postižením využívají přirozeně zrakovou cestu k získávání informací.

3.1 Zrak

Zrak představuje v životě člověka velmi významnou roli. Díky tomuto smyslu vnímáme tvar, velikost, barvu, prostorové vztahy, vzdálenost. Aby náš zrak ovšem správně fungoval, je zapotřebí spolupráce obou očí. Tuto spolupráci nazýváme tzv. binokulárním viděním, které se postupně vyvíjí ve třech fázích. Jedná se o fázi simultánního vidění, kdy vnímáme obraz na obou sítnicích. Druhou fází představuje fúze, kdy se obraz obou očí spojí v jeden vjem. Poslední fází nazýváme stereopse, což je schopnost prostorového vidění (Štréblová, 2002, Finková, Ludíková, Růžičková, 2007).

Štréblová (2002) konstatuje, že vnímat zrakem můžeme tehdy, pokud máme obě oči a jejich funkce v pořádku, jinak hovoříme o zrakovém postižení.

3.1.1 Rozvoj zrakového vnímání

Abychom mohli u dítěte se zrakovým postižením využít byť jen malý zrakový potenciál, je žádoucí se zaměřit na zrakovou stimulaci. Růžičková (in Růžičková, Kroupová, Kramosilová, 2016) vymezuje zrakovou stimulaci jako speciální postup zaměřující se na maximální využití zachovalých zrakových funkcí, a to prostřednictvím speciálních technik a pomůcek. Zrakovou stimulaci můžeme provádět s dítětem pasivně, ale i aktivně. Pasivní typ se zaměřuje především na úpravy prostředí, aktivní představuje individuální práci s dítětem. Ludíková (2004) upozorňuje na nutnost aktivní účasti dítěte, proto by se dítě mělo vhodně motivovat.

Při zrakové stimulaci lze použít různých předmětů, ať už se jedná o předměty denní potřeby nebo o speciální pomůcky. Ludíková (2004) klade důraz na barevný kontrast pomůcek a dostatečnou sytost barev, lze využít i různé světelné zdroje, lightboxy či tzv. černé světlo (jedná se o ultrafialové záření, díky kterému lze dosáhnout silných optických podnětů).

Kudelová, Květoňová (1996) doporučuje začít s rozvojem zraku u dítěte co nejdříve. Například už malému miminku můžeme nad postýlku zavěsit kontrastní předměty jednoduchých tvarů. Již jsme se zmiňovali, že zrakové postižení vede u dítěte k jistému opoždění ve vývoji. Ludíková (2004) ovšem uvádí důležitou skutečnost, a tím souhlasí i s autorkami Kudelovou, Květoňovou, že pokud se dítě naučí co nejdříve svůj zrakový potenciál využívat, může se předejít vývojovému opoždění.

Kochová, Schaeferová (2015) uvádí možnosti, jak se zaměřit na rozvoj zraku u dítěte. Již po narození je dítě schopno vnímat rozdíl mezi světlem a tmou. Zajímavé jsou i plochy lesklé, jako např. lžíce či kovové předměty. Vhodné jsou i výše zmiňované závěsné hračky. Později se dítě zajímá o kontrast mezi barvami černou a bílou, uvést si můžeme např. černobílé pruhy, šachovnice, spirály. Postupně s vývojem dítěte využijeme i dětskou hru s tělem, jako možnost doporučují autorky obléknout dítěti kontrastně pruhované ponožky, lze využít i rolničků na podporu sluchu. Zajímavé je využití zrcadla, barev, bublifuku. Pokud je dítě starší, využijeme obrázky, knížky, fotografie. Samozřejmě při každé aktivitě se snažíme rozvíjet i ostatní smysly, které si popíšeme v následujících podkapitolách.

Jelikož úroveň zrakové vady ovlivňuje i zrakové zkušenosti, můžeme dítěti poskytnout optické pomůcky, mezi které řadíme dioptrické brýle, kontaktní čočky, popřípadě okluzory (Kochová, Schaeferová, 2015).

Již mnohokrát jsme zmiňovali důležitost zrakového vnímání, jelikož s pomocí zraku jsme schopni vnímat nejvíce informací najednou. Podkapitola popisující zrak uvádí možnosti, jak se u dětí se zrakovým postižením zaměřit na zbylé zrakové funkce a zároveň je i rozvíjet. Čtenář se dozví o zrakové stimulaci, ve které jsou velmi důležité lesklé, výrazně barevné či kontrastní předměty.

3.2 Sluch

Sluchové vnímání je společně se zrakem jedním z nejdůležitějších smyslů, který, jak jsme zmiňovali v první kapitole naší práce, se vyvíjí ještě před porodem dítěte. Jak uvádí ve své knize Keblová (1999), sluchem získáváme až 15 % informací z okolí. Souhlasíme s názorem Ludíkové (2004), že se právě pomocí sluchu dítě snaží kompenzovat svůj zrakový deficit, s čímž se potvrzuje sluchová důležitost nejen při orientaci v prostoru, ale i při signalizaci nebezpečí. Dle našeho názoru je sluch obzvláště důležitý i v oblasti řeči a komunikace. To potvrzuje i Keblová (1999) se svým tvrzením, že řeč slouží mimo jiné i k předávání vědomostí a informací. Zaujalo nás konstatování Plhákové (2004), že bez schopnosti slyšet by nevznikla komunikace a s ní úzce související kultura. Dále Plháková (2004) uvádí, že zvuky jsou čistě subjektivní záležitosti. Zajímavé je i to, že zvuky vznikají jen na základě fyzikálního podnětu, který my vnímáme díky nervovým impulsům jako zvukový vjem. Zjednodušeně můžeme říct, že ve vnějším prostředí zvuky vlastně vůbec neexistují (Plháková, 2004).

3.2.1 Rozvoj sluchového vnímání

Jak jsme již zmiňovali, dítě se zrakovým postižením nemá sluch přirozeně lépe vyvinutý, ale je potřeba se na něj zaměřit v průběhu vývoje. Již po narození by se mělo dle Kochové, Schaeferové (2015) na dítě mluvit. Obzvláště významný je hlas matky, který má pro dítě hodnotu bezpečí. Jelikož je velmi důležité se na rozvoj sluchu zaměřit u dítěte se zrakovou vadou co nejdříve, uvádí Keblová (1999) oblasti, kterým je třeba věnovat pozornost. Jedná se o osvojení sluchových schopností, rozvíjení sluchové paměti, zaměření na uvědomělou sluchovou pozornost a získání povědomí o specifických kritériích, které slouží k hodnocení projevů okolní, jež jsou samozřejmě odlišné od dětí intaktních. Kochová, Schaeferová (2015) doplňují, že již od útlého věku je třeba dbát na seznámení dítěte s možnostmi využití sluchu a učit jej zvuky rozlišovat.

Aby bylo prostředí pro dítě příznivé, je dle Ludíkové (2004) důležité přiměřené množství zvukových podnětů. Je třeba dbát na to, aby prostředí nebylo příliš rušné, neboť by se u dítěte mohla vyvinout sluchová vada. Dítě se zrakovým handicapem by se mělo naučit slyšet to, co je pro něj důležité, a dokázat svou pozornost odvrátit od rušivých podnětů a šumů. Z toho důvodu jsou v počátcích nevhodné zvukové kulisy, jako např. televize,

protože dítě ruší a přináší dle zkušenosti Kochové, Schaeferové (2015) negativní emocionální zážitky.

Pokud svou pozornost zaměříme na rozvoj sluchového vnímání, je třeba na dítě mluvit pomalu a tiše. Faktem je, že děti potřebují volná ouška, tzn., že například odmítají nosit čepice. Vhodné je pomoci dětem spojit zvuk se svým zdrojem. Důležitou roli hraje i propojení sluchu a hmatu, popřípadě ostatních smyslů. Snažíme se dítěti zvuky popisovat a tím upoutat jejich pozornost. Nejprve dítěti nabízíme zvuky příjemné, později i zvuky nepříjemné. Začínáme u samostatných zvuků, postupně nabízíme zvukových podnětů více. Dítě by se mělo naučit zdroj zvuku lokalizovat a následně analyzovat (Kochová, Schaeferová, 2015, Ludíková, 2004).

Abychom podpořili sluchové vnímání, snažíme se na dítě mluvit především klidně. Pro dítě je příznivé, abychom mu pomohli zvuky identifikovat a tím získat více zkušeností a informací o svém okolí. V podkapitole se dozvídáme, že je potřebné zaměřit dětskou pozornost na informace, které jsou pro něj v danou chvíli nejpodstatnější. Aby dítě svůj sluch rádo využívalo, předkládáme mu nejprve zvuky příjemné. Samozřejmě bychom měli dítě se zrakovým postižením naučit zvuky rozlišovat, aby se v budoucnu mohlo vyhnout případnému ohrožení.

3.3 Čich

Pokud se na čich podíváme z pohledu evoluce, zjistíme, že jej řadíme mezi nejstarší smyslové orgány. Dle Plhákové (2004) má člověk čich dobře vyvinutý. Můžeme k porovnání uvést i tvrzení Keblové (2015), která řadí člověka mezi mikrosmatické organismy, tudíž uvádí, že má člověk čich spolu s chutí vyvinutý málo. Skutečnost dává ovšem do souvislosti s ostatními smysly a tak poukazuje na menší význam čichu u dětí se zrakovým postižením, než je tomu např. u sluchu či hmatu.

Uvedme si základní vůně (či pachy), mezi které řadíme sladkou, kyselou, spálenou a pižmovou. Je plně individuální záležitostí, zda jedinec vnímá čichový vjem libě či nelibě. Typickým znakem je i snižující se čichová citlivost, která souvisí s dobou trvání čichového podnětu.

Pomocí čichu se můžeme orientovat v prostředí, vybavují se nám citové zážitky a obecně můžeme uvést, že čich obohacuje naše prožívání (Plháková, 2004). Keblová (1999) dále upřesňuje, že právě čich pomáhá dětem se zrakovou vadou při větší představě vnímaného.

Jak tomu je i u ostatních smyslů, s rozvojem čichu je vhodné začít u dítěte co nejdříve. Je tomu i proto, že děti mají čich citlivější než dospělí jedinci (Keblová, 1999).

3.3.1 Rozvoj čichového vnímání

Keblová (1999) připisuje pro dítě důležitost vůni matky. Uvádí, že děti upřednostňují vůně příjemné, např. sladké, ovocné a nelibostí reagují na pachy pižmové. Pro dítě se zrakovým postižením je čich významný z hlediska získávání informací z okolí, orientace v čase či z pohledu bezpečí (např. pach nebezpečných látek).

Již v předškolním období se začíná s trénováním čichu. Keblová (1999) konstatuje, že pokud se čich vycvičí co nejdříve, mohou se čichové vjemy stát pro dítě dalším zdrojem poznání. Dítě tak není ochuzeno o vůni květin, koření, ovoce, zeleniny a dalších příjemných, ale i méně příjemných vůní. Při nácvičku se využívají přirozené situace, ale i např. speciální skleničky s výtažky různých vůní a pachů. I na procházce můžeme dítě seznámit s vůní přírody, obchodů (např. pekařství), stromů a dalších (Ludíková, 2004).

Rozvoj čichového vnímání má taky svá opodstatnění. Vůně i pachy patří ke každodennímu životu a stejně jako sluch mohou dítě upozornit na blížící se nebezpečí. Čichové vjemy úzce souvisí i s chutí, které budeme věnovat pozornost v následující podkapitole.

3.4 Chuť

Pokud se stimulují receptory v chuťových pohárcích, vznikají chuťové vjemy. Zajímavostí, kterou uvádí Plháková (2004) je skutečnost, že tyto receptory každý den odumírají a nahrazují se novými. Lidé dokážou určit chuť za 1/10 sekundy od okamžiku, kdy se daná chuť dotkne jazyka. Dle Plhákové (2004) rozlišujeme čtyři základní chutě, tedy chuť sladkou, slanou, kyselou a hořkou. Keblová (1999) doplňuje, že kombinací těchto chutí vznikají chuťové mezistupně. I u chuti se setkáváme s určitou adaptací, jak tomu bylo u čichu. Podobná je i větší chuťová citlivost u dětí než u dospělých (Plháková, 2004, Keblová, 1999).

3.4.1 Rozvoj chuťového vnímání

Jelikož je čich s chutí velmi provázán, rozvíjí se u dětí se zrakovým postižením souběžně. Velmi důležité je dle Ludíkové (2004) i slovně komentovat, co dítě právě chutná. V předškolním věku je nejvhodnější doba na propojení chutě s vůní, jelikož chuť rozvíjíme při každém jídle. Dítě by mělo umět poznat a pojmenovat různá označení chutí, jako je sladký, kyselý, trpký, hořký, bez chuti apod.

Dozvídáme se, že čich a chuť jsou velmi úzce provázány. Snažíme se, aby dítě se zrakovým postižením rozpoznalo základní chutě (ale i vůně), čímž docílíme popisování chutí i vůní při každodenním stravování.

3.5 Hmat

Plháková (2004) považuje kůži za nejrozsáhlejší smyslový orgán lidského těla. Pomocí senzorických informací působící na kůži vnímáme dotek, tlak, teplo či bolest. Kochová, Schaeferová (2015) připodobňuje hmat k zrakovému vnímání. Uvádí, že hmatem i zrakem vnímáme tvar, velikost, směr, vzdálenost, trojrozměrnost, klid nebo pohyb. Pohyb ruky při ohmatávání je velmi podobný pohybům očí. Barvu lze rozeznat ovšem jen zrakem, hmat využijeme při zjišťování tvrdosti, váhy, tepla a chladu. Jako další rozdíl autorky uvádí, že hmatem vnímáme pouze předměty, které jsou na dosah ruky (Kochová, Schaeferová, 2015).

V publikaci Ludíkové (2004) najdeme členění hmatového vnímání na tři základní formy:

- Pasivní hmatové vnímání - probíhá, pokud je ruka i předmět v klidu. Jedná se o prvotní seznámení s předmětem, ale nevznikne ucelený obraz.
- Aktivní hmat (haptika) – ruka zkoumá předmět místo vedle místa, vzniká komplexní obraz předmětu.
- Instrumentální hmat – jedná se o zprostředkovaný hmat, předměty se poznávají pomocí nástrojů či nářadí.

3.5.1 Rozvoj hmatového vnímání

Hmatové vnímání je pro osoby se zrakovým postižením nejdůležitějším kompenzačním činitelem. Je třeba podotknout, že vnímání hmatem se rozvíjí celoživotně. U dítěte je důležité rozvinout hmatovou citlivost a nadšení do hmatání, proto se začíná již v raném věku. Souhlasíme s autorkami Kochovou, Schaeferovou (2015), že nejlepší příležitosti k hmatání se

vyskytují v každodenním životě dítěte a jeho rodiny. Rodič by měl hledat různé příležitosti, aby u dítěte hmat podporoval. Mnoho předmětů není zajímavých jen tvarem, ale také svým povrchem a dalšími vlastnostmi.

Při začínání s hmatáním bychom měli dávat dítěti předměty příjemné, hebké, měkké, naopak bychom se měli vyvarovat ostrých či drsných předmětů. Ludíková (2004) doporučuje spojit hmat se sluchovou cestou, aby docházelo u dítěte se zrakovým postižením k propojení hmatového a sluchového vjemu.

Při rozvoji hmatu můžeme s dítětem třídit dle tvaru, velikosti, teploty a dalších vlastností, žádoucí je ale i navlékání korálků či vkládání tvarů. Postupně předkládáme dítěti menší předměty, díky kterým se připravuje na čtení Braillova písma (Ludíková, 2004).

V podkapitole zaměřující se na hmatové vnímání připodobňujeme hmat ke zraku. Tímto chceme čtenáře upozornit na nezastupitelnou roli hmatu v přijímání informací nejen u dětí se zrakovým postižením. Je pravdou, že hmat zaujímá velmi významné místo u jedinců s postižením zraku nejen při čtení a psaní Braillova písma. Trvá velmi dlouho, než se hmatové cítění stane citlivějším, proto by se mělo s taktilní stimulací začít u dítěte již v brzkém věku.

Smysly a smyslové vnímání provází celou bakalářskou práci. Tato kapitola shrnuje nejznámější a nejvýraznější rysy těchto smyslů a zaměřuje se na jejich rozvoj u dětí se zrakovým postižením. Popisujeme možnosti, kterými se můžeme řídit při rozvoji smyslů u malého dítěte. Velmi příznivý pro smyslový rozvoj je koncept snoezelen, kterému bude věnována celá následující kapitola.

4 Snoezelen

Dle naší zkušenosti se mnoho lidí z intaktní společnosti s pojmem „snoezelen“ ještě nesešlo. Musíme ovšem konstatovat, že i my jsme před naším studiem na vysoké škole o tomto, dle našeho názoru výjimečném, konceptu nevěděli. Při první návštěvě v této alternativní místnosti pro osoby se speciálními potřebami (ale nejen pro ně) jsme byli příjemně překvapeni, jaké možnosti dnešní doba nabízí.

V následujících podkapitolách si koncept snoezelen více přiblížíme a pozornost budeme věnovat především smyslům. Po přečtení následujících stran bude ovšem zřejmé, že primárně se tato místnost zaměřuje na stimulaci světelnými, zvukovými, čichovými, chuťovými a taktilními podněty.

Chtěli bychom konstatovat, že existuje mnoho typů místností snoezelen, jako je např. bílá pokoj, šedý pokoj, tmavý pokoj, dále zvuková místnost, interaktivní místnost či vodní prostředí. Jelikož v bakalářské práci není tolik prostoru na vymezení všech typů, odkazujeme čtenáře na publikaci *Snoezelen* od autorek Filatova, Janků (2010).

4.1 Vymezení

Jelikož pojem „snoezelen“ je pro mnoho čtenářů nový, vymezíme si termín v této podkapitole. Přiblížíme, co snoezelen je, kterým osobám pomáhá a kde v České republice můžeme snoezelen najít.

O snoezelenu můžeme hovořit jako o multismyslové místnosti, která podporuje smyslové vnímání. Samotný koncept se vyvinul v 70. letech minulého století a název vznikl spojením dvou holandských slov „snuffelen“ a „doezelen“. Právě tato slova, která můžeme do českého jazyka volně přeložit jako cítit (myšleno čichem) a dřímat, spojili nizozemští odborníci Ad Verheul a Jan Hulsege (Filatova, Janků, 2010).

Snoezelen slouží ke vzdělávání, stimulaci a relaxaci prostřednictvím osvětlení, zvuků či různých textur, které se využívají dle klientovy aktuální potřeby. Jedná se o flexibilní prostředí s širokou škálou možností k dosažení pozitivních výsledků. Vlivem motivujícího prostředí mohou klienti využít smysluplné činnosti sloužící k podpoře smyslového vnímání (volně přeloženo z: <https://www.snoezelen.info/the-senses/>).

Francouzský internetový zdroj popisuje snoezelen jako speciálně vybavený prostor s tlumeným světlem, ve kterém hraje klidná, sladká hudba. Jedná se o prostor, jehož cílem je za příjemné atmosféry působit na všech pět smyslů (volně přeloženo z: <http://snoezelen-france.fr/snoezelen/presentation-du-concept-snoezelen>).

Pro zajímavost uvádíme i německé pojetí, které se dívá na snoezelen jako na cestu k objevení světa smyslů. Umožňuje jedinci vnímat své smysly prostřednictvím světla, zvuků, hudby, vůní a dotyku. Díky uvolnění a stimulaci dochází k příjemné a uvolněné atmosféře. Snoezelen rozšiřuje lidské vnímání, aktivuje smysl pro pohyb, probouzí vzpomínky na vlastní schopnosti a podporuje paměť (volně přeloženo z: <http://www.gfs-bielefeld.de/menschen-mit-behinderung/individueller-service-isb/snoezelen-raum/>).

Tento koncept sloužil původně osobám s mentálním nebo smyslovým postižením, dnes je jeho využití ovšem širší. Dle Filatové, Janků (2010) mohou tuhle metodu využít jedinci s tělesným, mentálním, smyslovým či kombinovaným postižením, pozitivní vliv má ale i pro osoby s duševními poruchami, neurologickými poruchami, u dětí s poruchou chování, či s problémem přizpůsobení se, přičemž na věku klienta vůbec nezáleží.

Vitásková (2004) poukazuje na vliv času, díky kterému se původní myšlenka konceptu snoezelen dodnes trochu pozměnila. V současnosti tuto multisenzorickou místnost považujeme nejen za relaxační techniku, ale pozornost je zaměřena i na oblast terapie – tudíž poukazuje na novou léčebnou hodnotu.

Hlavní myšlenkou je zprostředkovat jedinci se speciálními potřebami příjemný zážitek plný uvolnění, který bude spojen s pocitem důvěry. Velmi důležitý je však nedirektivní přístup průvodce.

Od doby svého vzniku se snoezelen rozšířil téměř po celém světě a stal se oblíbenou metodou, zaměřenou na multismyslovou stimulaci. V České republice se se snoezelenem můžeme setkat v mateřských školách, školách, domovech, ústavních zařízeních, nemocnicích, ale i v centrech zaměřených na volný čas (Filatova, Janků, 2010, <http://3lobit.sk/snoezelen/snoezelen-prostredie/co-je-snoezelen-otazky-a-odpovede/>)

Podkapitola přibližuje čtenáři pojem snoezelen. I když srovnáme české vymezení snoezelenu s cizojazyčnými zdroji, zjistíme, že původní záměr konceptu se v definicích neliší.

Dále se dozvídáme, že multismyslová místnost pomáhá při různých onemocněních a klientem může být osoba v každém věku.

4.2 Historie

Nyní se zaměříme na vývoj konceptu snoezelen. Popíšeme si, co předcházelo smyslovým místnostem, pro jaké klienty byly zpočátku určeny a zmíníme i zemi, která je „kolébkou“ snoezelenu.

V roce 1966, dva američtí psychologové Cleland a Clark, založili tzv. „Sensory cafeteria“ („Smyslovou samoobsahu“), která měla prostřednictvím smyslových podnětů podporovat změnu v chování a schopnost komunikace u jedinců s vývojovými vadami, hyperaktivitou, autismem a mentální retardací. Právě na tuto teorii navázali již zmínění pánové Verheul a Hulsegge, kteří se zaměřili na smyslovou činnost a začali ji rozvíjet v rámci volnočasových aktivit u osob s těžkým mentálním a kombinovaným postižením. V publikaci Filatové, Janků (2010) se můžeme dočíst, že oba odborníci začali postavením „senzorického stanu“, který vybavili pomůckami k rozvoji smyslového vnímání. Jejich nápad se setkal s velmi pozitivní odezvou, hlavně z řad rodičů, proto se začali o tuhle metodu více zajímat. Po mnoha pokusech a přestavbách tak v Nizozemí vzniklo „Centrum Snoezelenu“. Tato prvotní koncepce se zaměřovala primárně na aktuální pocity, důležitost se kladla libosti či nelibosti daného jedince. Učení tedy hrálo až vedlejší roli.

V dnešní době je koncepce snoezelenu více promyšlená, nabízí kromě příjemně stráveného volného času i „podpůrnou edukační metodu s primárním důrazem na vzdělání formou zkušeností a v neposlední řadě je pojímána jako právoplatná terapeutická metoda, která má svůj řád, systém i pravidla“ (Filatova, Janků, 2010, s. 18)

Historie snoezelenu má kořeny až v Americe. Tato prvotní myšlenka inspirovala Nizozemce, díky kterým koncept snoezelen vznikl a dodnes pomáhá dětem i dospělým téměř po celém světě.

4.3 Cíle a principy konceptu snoezelen

V této podkapitole ucelujeme pohled na cíle, které snoezelen naplňuje. Je však důležité podotknout, že každý jedinec je individualitou a záleží na konkrétní potřebě dítěte (klienta).

Někteří autoři se zaměřují i na principy snoezelenu, které taky zmíníme. Domníváme se ovšem, že cíle i principy snoezelenu se hodně překrývají a doplňují navzájem.

I přes mnoho smyslových podnětů, které život nabízí, jsou mezi námi jedinci, kteří nemají možnost tyto podněty vnímat ať už z důvodu onemocnění nebo nehody či nemají rovnováhu ve svém smyslovém životě. Pro tyto jedince se může svět zdát děsivým místem buď nadměrné, nebo nedostatečné stimulace. Z toho důvodu se mohou poté chovat nevhodně nebo způsobem, kterým ostatní nerozumí. (volně přeloženo z: <https://www.snoezelen.info/the-senses/>).

Pokud použijeme místnost snoezelen nepromyšleně, může se u klienta objevit pocit chaosu, desorientace, či dokonce přehlčení vjemy, což v žádném případě není žádoucí. Aby měl koncept snoezelen smysl, je nutné mít práci promyšlenou s úzkým vztahem naplnit cíl, který je individuální s ohledem na potřeby klienta. Filatová, Janků (2010) konstatují, že se klient nemusí přizpůsobovat prostředí snoezelenu, ale již zmíněná multifunkčnost tohoto konceptu umožňuje jistou pružnost a možnost zaměřit se na klientovy individuální potřeby.

Švarcová (2006) považuje za cíl celkové uvolnění klienta, přičemž si klient volí činnosti sám, na základě své vnitřní potřeby.

Orain (2008) se zaměřuje na cíle u klientů gerontologie, dle našeho názoru lze však některé označit i za cíl v dětském věku. Jedná se o schopnost probudit cit, smysly, rozvoj nonverbální komunikace založené na dotyku a vztahu, či zlepšení znalostí a schopností klienta na základě pozorování a chování klienta během práce.

Filatova, Janků (2010) pohlíží na snoezelen jako na terapii nebo jako na podpůrnou edukační metodu. O terapii budeme hovořit tehdy, pokud naplňujeme terapeutické cíle a v průběhu terapie dochází u klienta ke změnám v prožívání a chování. Pokud se na cíl podíváme z pohledu podpůrné edukační metody, budeme navazovat na vzdělávací proces a zaměříme se na relaxaci, zklidnění dětí či zmírnění senzorické deprivace.

Principem je dle Truschkové (2007) vytvoření takového prostředí, ve kterém by bylo možné nabízet co nejlepší senzomotorickou stimulaci. Jedná se tedy o zprostředkování smyslových podnětů, které by měl klient hluboce procítit. Jak jsme zmiňovali výše, podnětů by nemělo být mnoho, aby nedošlo k přehlčení. Truschková (2007) dále upozorňuje na tři

kategorie možného rozčlenění místnosti. První, relaxační část, působí na klienta pomocí hudby, hry, světla či vodní matrace. Druhá část je poznávací, ve které se jedinec volně pohybuje dle svých přání. Ve třetí, interakční části, nalezneme především předměty určené k manipulaci, jako je např. světelná stěna, zvonkohry apod. (Truschková, 2007).

Při práci s dítětem se zrakovým postižením ve snoezelenu dbáme na to, aby se dítě cítilo příjemně a uvolněně. Stále platí, že musíme myslet na individuální potřeby dítěte, abychom předešli smyslovému přehlcení. Cílem je tedy nabídnout dítěti širokou škálu možností v relaxačním prostředí s možností rozvinout svůj smyslový potenciál. Principem je tedy vytvoření daného prostředí, aby dítě mohlo své smysly rozvíjet.

4.4 Pomůcky využívané ve snoezelenu

V této podkapitole se zaměříme na pomůcky, které můžeme využít u dětí se zrakovým postižením v místnosti snoezelen. Protože se zaměřujeme především na smyslovou oblast, zmíníme si pomůcky, které stimulují pět lidských smyslů. Je ovšem důležité, aby průvodce (může být speciálním pedagogem, psychologem, fyzioterapeutem) dítěte dbal na jeho individuální potřeby. Níže zmíněné pomůcky popisujeme ve vztahu k tzv. Bílé místnosti, která je považována za základní místností snoezelenu. Jelikož ve snoezelenu můžeme využít i různých metod, jako např. bazální stimulaci, masáže, míčkování, lze tyto pomůcky využít jako prostředek těchto metod.

Pokud navštívíme místnost snoezelen, bezpochyby si všimneme množství pomůcek, které průvodce využívá při různých technikách. Využití těchto pomůcek slouží dle Filatové, Janků (2010) k naplnění cílů a k aktivizaci klienta. Při volbě pomůcek musíme zvážit individuální potřeby příjemce a již zmíněný cíl, který chceme naplnit. Autorky Filatova, Janků (2010) ovšem upozorňují na uvážené a přiměřené užití pomůcek, aby nedošlo k přehlcení klienta podněty. Pokud chceme podpořit u dítěte se zrakovým postižením **vizuální percepci**, využívají se světelné tubusy plněné vodou či voskem, dále rotující reflektory způsobující světelné efekty, různé druhy osvětlení pokoje pomocí barevných efektů, optická vlákna, maxi bublifuky, hvězdné nebe s baldachýnem, vodní válce či zrcadlové koule. Pro rozvoj **sluchové percepce** lze využít i samostatný pokoj zaměřující se jen na sluchové vjemy. Pokud takový pokoj ovšem nemáme, využijeme sluchové pomůcky, jako jsou hudební nástroje, zvukové hračky, přivolávače deště, zvonkohry nebo relaxační hudba. Pomůcky pro **taktilní stimulaci**

jsou v podobě vodní postele, zavěšených či statických pomůcek, dále se používají bazény plněné balónky, podlahové rohože, sedáky. My jsme se osobně setkali s kožešinami, vibrující podložkou, polštáři, dají se využít i jakékoliv hračky a předměty různých povrchů, např. míčky. Při podpoře **čichu** můžeme dítěti nabídnout vůně příjemné, vyvolávající zážitky, můžeme taky pomocí čichových podnětů aktivovat i dětskou paměť. Využívají se difuzéry, aromalampy i vonné svíčky. Pokud chceme u dítěte stimulovat **chuť**, můžeme mu nabídnout kousek čokolády. Při všech činnostech nesmíme ale zapomínat především na bezpečnost klienta (Filatova, Janků, 2010, Filatova, 2014).

Podkapitola čtenáři shrnuje nejčastěji používané pomůcky stimulující smyslové vnímání dítěte se zrakovým (ale i jiným) postižením. Je nutné mít na paměti, že každé dítě je jiné a každému jsou příjemné jiné podněty, proto bychom měli práci ve snoezelenu individuálně přizpůsobit osobnosti jedince a jeho preferencím.

II. Praktická část

5 Rozvíjení smyslů u dětí se zrakovým postižením v místnosti snoezelen

Následující řádky představují jádro naší bakalářské práce. Praktická část plynule navazuje na teoretický rámec, který jsme si popsali v předchozích kapitolách. Naší myšlenkou bylo na základě pozorování zmapovat přínos snoezelenu s použitím pomůcek, které se využívají při rozvoji smyslů u dětí se zrakovým postižením. Toto pozorování jsme uskutečnili v multismyslové místnosti snoezelen, která se nachází v mateřské škole pro zrakově postižené v Brně, v ulici Kamenomlýnské.

Na toto téma jsme se zaměřili z důvodu, že nám přijde důležité podporovat již u malých dětí se zrakovým postižením rozvoj sluchu, čichu, chuti a hmatu, jakožto kompenzačních činitelů usnadňujících dětskou integraci do většinové společnosti. Samozřejmostí je však i zaměření se na zbylé zrakové funkce. Jako velmi zajímavou a, dle naší zkušenosti, laické veřejnosti neznámou metodu považujeme koncept snoezelen, poskytující mnoho smyslových podnětů. Proto jsme se rozhodli spojit k sobě rozvoj smyslů s metodu snoezelen a tím tuto problematiku přiblížit čtenáři.

V dalších odstavcích seznámíme čtenáře s cílem praktické části a vymezíme metody, které jsme použili pro získání informací. Pozornost budeme věnovat i charakteristice výzkumného vzorku a popíšeme místo realizace našeho šetření.

5.1 Cíl praktické části

Hlavním cílem bakalářské práce je posoudit přínos snoezelenu u dětí se zrakovým postižením na základě pozorování a využití pomůcek, které slouží k rozvoji smyslů.

5.2 Výzkumné šetření

Naše výzkumné šetření má kvalitativní charakter. Gavora (2008) jej vymezuje jako intenzivní proces, při kterém si zkoumající zaznamenává písemně, obrazově či audiofonně vše, co se v daném prostředí odehrává. Švaříček, Šedřová (207) doplňují, že smyslem kvalitativního výzkumu je široký sběr dat, kdy podstatou je prozkoumat daný jev a podat

o něm co největší počet informací. Výzkumník tedy až na konci svého zkoumání zjišťuje, jaký význam nesou zjištěné informace a jak se doplňují. K získání potřebných informací k realizaci praktické části bakalářské práce jsme jako hlavní metodu využili **pozorování**, jelikož jsme měli možnost navštívit místnost snoezelen v mateřské škole pro zrakově postižené v Brně a pozorovat rozvoj kompenzačních smyslů u dětí mající zrakové postižení. Dle Svobody (2012) je pozorování nejčastěji používanou metodou pedagogického výzkumu. Svoboda (2012) dělí pozorování dle Křováčkové (2001) na:

- **Přímé** (subjektivní pozorování výzkumníka) X **nepřímé** (výzkumník použije pozorování, které provedl někdo jiný)
- **Zúčastněné** (výzkumník se přímo účastní určité aktivity a přitom pozorování zaznamenává) X **nezúčastněné** (výzkumník pozoruje, ale sám se nijak dění neúčastní)
- **Skryté** (osoby neví, že jsou pozorovány) X **zjevné** (osoby o svém sledování vědí)
- **Krátkodobé** (výzkumník sleduje proces v řádu několik minut až po hodinu) X **dlouhodobé** (výzkumník sleduje jev déle než jednu hodinu)
- **Standardizované** (využívají se přesná kritéria opírající se o normy) X **nestandardizované** (výzkumník se při pozorování neopírá o žádné standardy)

Aby byla metoda pozorování kvalitní, musí mít dobrou validitu a reliabilitu. Validita znamená, že pozorujeme to, co pozorovat máme, reliabilita předpokládá, že se při pozorování vyhneme chybám, jako jsou např. haló efekt, který může nastat při prvním dojmu, dále předsudky, tradice či aktuální psychický stav pozorovatele (Chráška, 2007).

Při realizaci našeho pozorování jsme využili formu přímou, kdy jsme byli přítomni v multismyslové místnosti spolu s dítětem a paní učitelkou, tedy se zároveň jednalo o pozorování zúčastněné. Naše metoda měla krátkodobou formu a byla nestandardizovaná, tudíž jsme se neopírali o žádné hodnotící škály.

Pozornost jsme zaměřili na chování dětí, výběr hraček a pomůcek a na metody práce paní učitelky, která dětem dělala doprovod.

Metodu pozorování jsme doplnili o **případové studie** dětí se zrakovým postižením, které mají sloužit k lepšímu porozumění dané problematice. Dle Švaříčka, Šedové (2007)

představuje smysl případové studie podat podrobné informace a porozumět konkrétním případům v jejich přirozeném prostředí. Základ tvoří skutečná data vztahující se k objektu výzkumu.

Abychom mohli popsat případové studie dětí, důležitou roli představovala i **anamnéza**, která se zaměřuje na individuální dovednosti a schopnosti dítěte. Dle Svobody (2001) je tato metoda významná, jelikož slouží k poznání osobnosti jedince na základě údajů z minulosti. Cílem je tedy získání dat, které pomáhají vysvětlit současný stav. My jsme se zaměřili na **anamnézu rodinnou**, která se zaměřuje dle Svobody (2001, s. 44) „na údaje o předcích vyšetřované osoby, abychom zachytili i případné hereditární faktory“ a **anamnézu pedagogickou**, která se vztahuje k vyšetřované osobě. Informace potřebné k pedagogické anamnéze můžeme získat subjektivním popisem dítěte nebo lze využít i anamnézu objektivní, kdy nám informace o dítěti podávají většinou rodiče dítěte (Svoboda, 2001). Veškeré informace, které se týkají osobní i pedagogické anamnézy, jsme získali ze složek dětí obsahujících archy, do kterých pedagogové zaznamenávají důležité údaje o dítěti a jeho úrovni komunikace, jemné a hrubé motoriky, sebeobsluhy, hry, grafomotoriky či socializace. Jelikož námi pozorované děti měly kombinovaná postižení, obsahovaly jejich složky i potřebné lékařské zprávy.

5.3 Charakteristika výzkumného vzorku

V rámci naší praktické části jsme pozorovali čtyři děti předškolního věku, které navštěvují již zmíněnou mateřskou školu. Musíme ovšem podotknout, že v současné době nenavštěvuje mateřskou školu žádné dítě trpící nevidomostí. Námi pozorované děti mají diagnostikovanou těžkou zrakovou vadu v kombinaci s jiným postižením. Jednalo se o tři chlapce a jednu dívku. Na základě informovaného souhlasu, jehož vyplněním souhlasili rodiče všech čtyř dětí s tím, že je budeme moci pozorovat v místnosti snoezelen, jsme doplnili a sepsali podrobnější informace do případových studií dětí, které tvoří neméně důležitou součást praktické části této bakalářské práce.

5.4 Místo realizace

Mateřská škola pro zrakově postižené

Mateřská škola, kterou jsme měli možnost navštívit, je součástí Střední školy, základní školy a mateřské školy pro zrakově postižené v Brně. Mateřská škola byla zřízena pro děti nevidomé, se zbytky zraku a děti slabozraké. V současné době mateřskou školu nenavštěvuje žádné dítě trpící nevidomostí. Hlavním záměrem mateřské školy je cílevědomá podpora, výchova a vzdělávání dětí se zrakovým postižením a poskytnout dětem dobré základy do života a dalšího vzdělávání. U dětí se provádí zraková stimulace, podporuje se vizuomotorická koordinace, grafomotorické dovednosti, samostatný pohyb, probíhá příprava dětí na čtení bodového písma a především se s dětmi provádí záměrná smyslová cvičení. Tato smyslová cvičení vycházejí z individuálních potřeb dětí a slouží k rozvoji zachovalých smyslů, na jejichž základě si dítě utváří představu o svém okolí. U dětí s těžším zrakovým postižením se pozornost zaměřuje především na hmat a sluch. Dále se u dítěte podporuje i vnímání chuti a čichu.

K účelům multismyslové terapie slouží místnost snoezelen vybavená vodním lůžkem, audiotechnikou, zrakově stimulačními pomůckami a pomůckami ke zprostředkování somatických, vibračních a vestibulárních podnětů.

6 Vlastní realizace šetření

Následující řádky popisují případové studie čtyř dětí, které navštěvují mateřskou školu pro zrakově postižené v Brně. Jelikož jsme děti sledovali v multismyslové místnosti, popíšeme i chování dětí ve snoezelenu a zaměříme se na pomůcky, které byly využity při smyslové stimulaci.

Případová studie č. 1

Pohlaví: Chlapec 1

Rok narození: 2013

Osobní anamnéza:

Chlapec pochází z úplné rodiny, bydlí s rodiči v bytě. Matka se léčí s depresemi, otec má potíže se srdcem. Mladší sestra chlapce je zdravá. V těhotenství matka prodělala infekci, chlapec se narodil předčasně ve 27. týdnu gravidity. Po porodu byl umístěn do inkubátoru. Od dvou měsíců byla doporučena rehabilitace dle Vojtovy metody, která se s chlapcem cvičila po dobu dvou let. Psychomotorický vývoj je opožděný. Sed se objevil od 1,5 roku, chůze od dvou let. První slova chlapec řekl ve věku 2,5 let. Na základě lékařského vyšetření byl diagnostikován nystagmus. Nystagmoidní záškuby jsou záchvatovité, vertikální, objevují se většinou po probuzení a při výrazné změně polohy. Délka trvání záškubů je i 20 minut. Dle psychologického vyšetření byla zjištěna středně těžká mentální retardace, chlapec má i podezření na poruchu autistického spektra.

Pedagogická anamnéza:

Řečový vývoj je u chlapce opožděn. Slovní zásoba je malá, mluví většinou šeptem. Receptivní složka je oslabená, avšak s jistotou rozumí některým pojmům, např. z domácnosti.

Jemná i hrubá motorika je neobratná, těžko koordinovaná. V radostném afektu zvedá a třepe ručkama. Chodí po špičkách, objevují se motorické stereotypie, točení dokola. Chlapce lze na krátkou dobu zaujmout pastelkami. Čmárá, kruhový pohyb nenapodobí. Úchop je dlaňový. O grafomotoriku moc zájem nemá.

V oblasti **sebeobsluhy** je nutné pomoci s oblékáním. Při jídle zvládne jíst párkrát lžičkou, pije z hrníčku, doma ovšem z lahvičky.

Hra převládá manipulační, občas i interakční (posílá autíčko). Hračky opakovaně rovná do řad, odmítá stavět z kostek. Chlapec jeví zájem spíše o předměty než o hračky, opakovaně otvírá a zavírá skříň. Velmi se zaměřuje na detaily, jako je např. třpytící se zip, kohoutek topení. Preferuje hračky zvukové a světelné, rád přesypá. Má rád zrcadlo a taktilní vjemy. Dle rodičů rád kouká zblízka do očí nebo uší.

V oblasti **emocionality** trvá na užití své cesty, jinak se dostane do afektu. Náznak rigidity se objevuje nejen ve hře, ale i při organizaci denních aktivit. Chlapec chce mít vše uspořádané podle sebe, opakovaně doma zavírá dveře, kontroluje žaluzie či zhasíná světla.

Chlapec je hodně náladový, vždy musí být po jeho. V případě nervozity se kousal do rukou, dnes tento projev vymizel. Méně reaguje na bolest.

V oblasti **sociálního chování** nenaváže zrakový kontakt ani spontánní interakci. Sociální úsměv napodobí až po opakované stimulaci. Na dotyk reaguje pasivně. Pozornost u chlapce je výrazně výběrová, k dosažení předmětu využívá ruku druhé osoby. Reakce na oslovení je snižená. Na základě cílené stimulace napodobí zvuk zvířat nebo dopravních prostředků, imitace pohybu se však nedaří. V mateřské škole neprojevuje zájem o vrstevníky, spíše tráví čas s učitelkami než s dětmi. Doma je chlapec mazlivý, ve hře se sestrou se objevuje spíše rivalita, brání hraček.

Chlapec 1 ve snoezelenu

Při příchodu do snoezelenu byl chlapec poněkud nejistý, nejspíš proto, že jsem byla přítomná i já. Chlapec mě pozdravil šeptem a poté si mě nevšímal. Dle paní učitelky se chlapci ve snoezelenu líbí a je šikovný. Na procvičení nejen zraku, ale i prostorové orientace nachystala paní učitelka zrakovou dráhu. Využila malá žlutě fosforová nádobíčka ve tvaru zvířat, dlouhou žlutě fosforovou gumu s černými pruhy a zvukový míč. Jelikož místnost snoezelen umožňuje navodit úplnou tmou, paní učitelka toho využila. Fosforové předměty krásně svítily a chlapec je dokázal rozeznat. Mezi zvířátky prošel slalomem a následně přešel po žlutě fosforové gumě. Na konci dráhy čekal míč, na který chlapec zachrastil. Když chlapec dráhu uklidil, hledal po tmavé místnosti svítící předměty a dokázal najít všechny. S pomocí tří svítících gymnastických kruhů chlapec poznával velikosti a následně skákal z jednoho kruhu do druhého. Na konci aktivity sestavil s pomocí paní učitelky kruhy dle velikosti tak, aby připomínaly tvar sněhuláka. Je nutné poznamenat, že při hledání předmětů i při práci s gymnastickými kruhy chlapec vůbec nemluvil, jen pokud bylo potřeba, ukazoval prstem. Na základě chlapcova zájmu využila paní učitelka mikrofon. K mikrofonu je připojena interaktivní deska, která reaguje nejen na hlas, ale taky na dech. Na podporu komunikace je práce s mikrofonem přínosná. Chlapec foukal, na požádání napodoboval zvuky aut či říkal slova jako máma, táta. Tato aktivita taktéž podporuje zrakové vnímání, jelikož na základě výšky hlasu se na interaktivní desce objevují různě barevné kroužky. Nad vodní postelí visí optická vlákna. Na chvíli se pozornost chlapce přesunula právě k těmto vláknům. Chlapec u nich seděl a koukal se na světlo. Aby paní učitelka využila hmatovou perцепci, podala chlapci

plyšovou kostku s obrázky dopravních prostředků. Chlapec na požádání hledal konkrétní obrázek (např. loď, auto, letadlo, vlak), ale při zopakování zvuku daného dopravního prostředku jen šeptal. Při práci s plyšovou kostkou využila paní učitelka vodní postel, na které seděli, a naznačila chlapci, jak se houpá voda, když pluje loď. Když začal chlapec projevovat mírný neklid, pustila se relaxační hudba a pomocí malého hebkého míče začala paní učitelka chlapce masírovat. Nejprve na kolenou, poté na rukou, bříšku a zádech. Chlapci se to líbilo.

Případová studie č. 2

Pohlaví: Chlapec 2

Rok narození: 2014

Osobní anamnéza:

Těhotenství bylo v pořádku, u matky proběhla těhotenská cukrovka. Chlapec se narodil ve 34. gestačním týdnu. Poporodní adaptace neproběhla úspěšně, chlapec neměl vyvinuté plíce, objevila se tachykardie. Byla zjištěna atypická retinopatie nedonošených, vše se ale spravilo. Dále byly zjištěny kolobomy papil a astigmatismus. Byl přítomný i rozštěp měkkého patra, který byl ve druhém měsíci operován. Kojen nebyl. Dále byl u chlapce diagnostikován Rubinstein-Taybi syndrom, který způsobuje psychomotorickou retardaci. Intelektová výkonnost se pohybuje mezi lehkou mentální retardací a podprůměrem. Chlapec má alergii na laktózu, sóju a vaječný bílek. Oba rodiče jsou zdraví, starší bratr i sestra jsou taky zdraví. Od roku a půl nosí chlapec dioptrické brýle (-2,5D a -1,5D). Chlapec je schopen navázat zrakový kontakt, je mírně světloplachý. Z vyšetření zraku se nezjistily potíže při fixaci, přenosu pozornosti, sledování podnětu v pohybu ani při orientaci na ploše.

Pedagogická anamnéza:

Komunikace u chlapce převládá neverbální, rozumí jednoduchým slovům a pokynům. Umí udělat činnosti, jako zamávej, zatleskej, ukaž, dej do krabice. Daří se výběr z několika obrázků. Bez slovního doprovodu předvede dětské hříčky (Paci, paci, Jak jsi veliký, Vařila myšička...). V produkci řeči spíše žvatlá, dále komunikuje pomocí asi padesáti znaků. Probíhá logopedická péče.

V oblasti **hrubé motoriky** zvládá chůzi s vodítkem a ortézou, jinak se vozí v kočáru. Pohybuje se po čtyřech, dokáže se postavit s oporou. Sám stojí v prostoru, ale na samostatnou chůzi ještě není připraven, i kvůli nestabilnímu levému kolenu. **Jemná motorika** je málo koordinovaná, má rád jednoduché vkládačky, sám postaví komín ze tří kostek. Kresba je na úrovni bezobsažných čaranic, úchop tužky je pěstový s palcem dole.

Ze **sebeobsluhy** si chlapec dokáže na požádání sundat ponožky a boty, snaží se o svlékání kalhot. Začíná jíst lžičkou, preferuje kašovitou stravu. Pije z hrnku nebo z dětské lahve se savičkou. Hygienu neudrží, nosí celodenně pleny.

Při **hře** si rád prohlíží knížky, má rád balónky, kostky, navlékací kroužky, auta. Velmi se zajímá i o hračky zvukové. Často vkládá předměty do krabic a pak je vytahuje. Zájem jeví i o světelné předměty, má rád vše nové.

V **oblasti emocionality a sociálního chování** je chlapec velmi přátelský, pozitivně naladěný, má rád lidi i děti. Ovšem má strach z dětí, které křičí, plácnou ho nebo kopnou. V takovém případě se snaží někam schovat a tomu dítěti se vyhýbá. Má rád nové hračky, podněty, je však velmi tvrdohlavý. Není agresivní. U činnosti má spíše krátkodobou koncentraci. Dlouhodobě u jedné hračky nevydrží.

Chlapec 2 ve snoezelenu

Chlapce přivezla paní učitelka v kočáru. Kvůli snížené schopnosti chůze navštěvuje rehabilitační třídu. Ve snoezelenu se chůzí po čtyřech přesunul k vodní posteli, kde jej jako první zaujala barevná rotující koule. Chlapec sledoval barvy a snažil se verbálně upozornit paní učitelku, aby se na rotující kouli taky podívala. Jak vyplývá i z osobní anamnézy, chlapec verbálně nekomunikuje, snažil se na sebe upozornit pomocí neurčitěho zvuku. Aby paní učitelka podpořila chlapcovu komunikaci, ukázala mu mikrofon spojený s interaktivní deskou, jež jsme popsali u chlapce 1. Chlapec 2 do mikrofonu jen dýchal, na požádání řekl slova „máma“ a „táta“. Musíme podotknout, že chlapec u žádné aktivity dlouho nevydržel. Poté svou pozornost zaměřil na vodní sloup se světelným efektem. Seděl u něj na kožešině, která mu byla příjemná. Objímal vodní sloup a cítil, jak vibruje. Zároveň pozoroval barevné bubliny, a když je paní učitelka vypnula, hněval se a hledal je. Vodní sloup jej zaujal na delší dobu, rád si přepínal na ovladači barvy bublin, nebo bubliny jen vypínal a zapínal. Chlapce

zaujalo i velké zrcadlo, ve kterém poznal svůj obraz. Chtěl také zapnout optická vlákna, s kterými si chvílku hrál. Další věcí, která chlapce bavila, byla magma koule. U magma koule vydržel asi nejdéle. Nejprve si hrál s velkou koulí, poté mu paní učitelka dala i malou magma kouli. Zajímavostí bylo, že koule po zapnutí hrály i písničku. Chlapci se znělka moc líbila, po vypnutí se jí dožadoval. Když zjistil, na kterém místě může znělku pustit, opakovaně ji zapínal a vypínal. Měl velkou radost, kterou projevoval smíchem. Dále chlapce zaujaly voňavé pytlíky. Seděl na vodní posteli a číchal. Nejvíce se mu líbila levandulová vůně. Aby se u chlapce podpořilo i hmatové vnímání, posadila se paní učitelka s chlapcem k nádobě s pískem. Pod pískem byla podsvícená plocha. Chlapec písek hladil, sypal nebo jen držel v pěstích. S pomocí paní učitelky kreslili sluníčko nebo auto, kde se chlapec i verbálně projevil, na obrázek auta říkal brmm.

Případová studie č. 3

Pohlaví: Chlapec 3

Rok narození: 2012

Osobní anamnéza

Chlapec se narodil se závažným souběžným postižením více vadami. V těhotenství neměla matka potíže. Po dvou hodinách života chlapce po narůstající dušnosti musel být intubován a byl podán surfaktant. Od narození byly pozorovány patologické změny na mozkou. Matka chlapce je občas anemická, jinak zdravá, otec i bratr chlapce jsou oba zdraví. Chlapci byl diagnostikován Westův syndrom, spastická kvadruplegická mozková obrna, hydrocefalus a epilepsie, to vše v kombinaci se souběžnou zrakovou vadou (konvergentní strabismus). Chlapec je spíše pasivní, psychomotorický vývoj je opožděn. Matka cvičí s chlapcem Bobathovu metodu. Na zvuky chlapec reaguje, brouká si, dává najevo svou libost či nelibost. Zrakem reaguje na světlo, za předměty hlavu většinou neotáčí. Fixuje nedokonale, s předměty nemanipuluje. SPC doporučilo u chlapce stimulovat všechny smysly nejlépe v multismyslové místnosti a podporovat jeho psychomotorický vývoj např. prostřednictvím muzikoterapie či canisterapie.

Pedagogická anamnéza

V oblasti **komunikace** dává chlapec najevo pocit pohody smíchem, pocit nepohody vyjadřuje pláčem. Dřív se vyžadoval větší pozornosti, dnes však méně. Chlapec brouká, vrní, snaží se i vyvozovat první hlásky „á“, „é“.

V **jemné motorice** pozorujeme stále rozevřené dlaně. Ruce má chlapec otočené vně, tedy od těla. Předmět neuchopí, s asistencí rád sahá na různé povrchy (písek, knoflíky, třásně). Pokud se zaměříme na **hrubou motoriku**, objevuje se snaha kopat do zavěšeného předmětu. Při poloze na zádech otáčí hlavu, při poloze na boku se přetočí na záda. Líbí se mu houpání v síti. S asistencí rád poznává různé povrchy na chodidlech.

V **sebeobsluze** je chlapec zcela závislý na asistenci. Chlapec přijímá mixovanou stravu pomocí PEG sondy, pije ze stříkačky, nosí pleny. Závislost na asistenci se projevuje i v hygieně a oblékání.

V **grafomotorice** chlapci nevádí práce s prstovými barvami, s asistencí zvládá i roztírání barev nohama.

V oblasti **socializace a poznávacích procesů** můžeme u chlapce pozorovat jistou aktivitu. Chlapec má rád společnost, reaguje na známý hlas. Má rád kontakt s druhou osobou při čtení knížek či při zpívání písniček. Oblíbil si muzikoterapii i canisterapii. Rozliší přátelský a hněvivý hlas. Ve snoezelenu dobře reaguje na nasvícené předměty.

Chlapec 3 ve snoezelenu

Jelikož je chlapec plně závislý na asistenci, přenesla paní učitelka chlapce v náručí na vodní postel. Měla jsem možnost pozorovat metodu míčkování, která snižuje psychické napětí a podporuje u dítěte sebedůvěru. Mimo to pomáhá dítěti na základě taktilních podnětů uvědomit si své tělo. Míčkování se skládá z 20 prvků týkajících se šesti oblastí těla. Paní učitelka zapálila svíčku. Aby byla uvolněná atmosféra, hrála příjemná hudba a voněla aromalampa. Chlapec byl opřený zády o paní učitelku. Metoda míčkování začíná v oblasti hlavy. Paní učitelka kroužila míčkem po temeni hlavy chlapce, poté přešla plynule k čelu. Uprostřed čela se míček zastaví a zatlačí. Přes obočí se pokračuje k uším. Postupně se paní učitelka zaměřila na oblast krku, hrudi, ramen, paží, dlaní, břicha, nohou a zad. Podle části těla, které je věnována pozornost, se povídají různé básničky a říkanky. Po ukončení

míčkování jedné části těla „oklepe“ paní učitelka míček směrem ke světýlku, které vyzařuje plamen svíčky. Chlapec byl uvolněný, klidný, cítil se příjemně. Po skončení metody chlapec jen ležel, vnímal hudbu a příjemnou vůni. Zrakovou stimulaci podporovalo hvězdné nebe.

Případová studie č. 4

Pohlaví: Dívka

Rok narození: 2013

Osobní anamnéza:

Dívka bydlí s rodiči v bytě. K informacím o těhotenství jsme v případě holčičky neměli přístup. Matka dívky vyhledala v r. 2016 Středisko rané péče a na základě poskytnutých rad umístila dívku do mateřské školy pro zrakově postižené. V rámci odborného vyšetření byla diagnostikována vrozená oční vada, horizontální nystagmus s občasou krouživou složkou a konvergentní oboustranný strabismus. Dle maminky se dnes nystagmus trochu zlepšuje. Na standardní vzdálenost dívka nefixuje, s přiblížením na 25 cm fixuje pouze levým okem a to na úrovni odpovídající dolní hranici normy pro předškolní věk. Dívka pravidelně dochází do speciálně pedagogického centra (dále jen SPC), kde průběžně vyhodnocují její vzdělávací potřeby a nutnost podpůrných opatření. SPC doporučila dodržovat zásady zrakové hygieny (správné osvětlení, posazení, zamezit možnosti oslnění, střídání činností), pokračovat v cíleném rozvoji zrakových funkcí, stimulovat zrakové činnosti, cvičit zrakovou paměť, zařazovat cvičení oko-ruka, vykreslovat jednoduché omalovánky, třídit tvary, hry s korálky, vyhledávat ukrytý předmět v prostoru, dále kladou důraz na podněcování dívky k výtvarnému projevu, pracovní listy by měly být zvětšené, jednoduché, výrazné. V oblasti komunikace přetrvává fyziologická dyslálie. V mateřské škole má dívka vypracovaný plán rozvoje. Dle názoru paní učitelky je dívka velice šikovná, hodně povídá, rychle se učí. Vývojová úroveň je ve většině oblastí přiměřená věku.

Pedagogická anamnéza:

V oblasti **řeči a sluchu** dívka pojmenuje běžné věci na obrázku, ukáže na obrázku činnost. Chápe pojmy „já“ a „moje“, v rozhovoru správně používá „ano“, „ne“. Dokáže se zeptat na „co?“ a „proč?“. Dívka zvládá reprodukovat jednoduché básničky, chápe protiklady, vysvětlí používání různých věcí. Mluví ve větách, skloňuje, užívá minulý, přítomný

i budoucí čas. Mluví gramaticky správně, sděluje zážitky, pocity a přání. Upřednostňuje verbální formu komunikace. Dříve o sobě někdy mluvila v mužském rodě, dnes vymizelo.

Pokud se zaměříme na **hrubou motoriku**, dívka zvládá skok snožmo, přeskočí přes nízké překážky, chodí po schodech nahoru i dolů, přičemž střídá nohy. Přeskočí čáru a dokáže po ní i přejít. S pomocí skáče po jedné noze či přejde přes kladinu. V oblasti jemné motoriky manipuluje s drobnými předměty, otevírá dlaně postupně po jednom prstu, dotkne se bříškem každého prstu na ruce bříška palce. S pomocí stříhá.

Hmatem dívka pozná výrazně odlišné hračky, rozliší různé povrchy a materiály předmětů, rozezná různé tvary.

Při **zrakovém vnímání** odliší jiný obrázek v řadě či obrázek lišící se detailem, poskládá obrázek z několika částí, ze šesti obrázků si pamatuje tři. Nedokáže pojmenovat objekty z leva doprava.

Při **časovém vnímání** přiřadí činnosti obvyklé pro ráno, odpoledne a večer, nerozliší ale pojmy dříve či později. S dopomocí přiřadí obrázky dle posloupnosti děje, postupně se začíná orientovat ve dnech v týdnu.

Z **grafomotorických** prvků zvládá dívka svislou a vodorovnou čáru, namaluje kruh, vlnovku, šikmou čáru. Zvládá čáru mezi dvěma liniemi, kreslí obrázek dle předlohy. Tužku drží správně, postavení ruky je v pořádku. Tlak na podložku byl zpočátku slabší, nyní je silnější, pohyby jsou již více plynulé. Ve spontánní kresbě je na úrovni, která odpovídá věku dívky.

V **sociální oblasti** se dokáže odloučit od rodičů, projevuje zájem o ostatní děti, kamarádí se s nimi. Aktivně navozuje komunikaci, s pomocí zvládá dodržovat komunikační pravidla či formulovat otázku. Lokalizuje zvuk, vytleská slovo po slabikách a určí počet slabik.

V oblasti **sebeobsluhy** má dívka osvojené základní hygienické návyky, s pomocí si opláchne ruce a utře. Pije z hrníčku, správně drží lžiči. Sama se obléká, vyzuje. Dívka si uloží věci na své místo.

Ve **hře** se objevují hry pohybové, konstrukční, námětové, didaktické. S pomocí akceptuje hru s pravidly, a prohrou se nevyrovná.

Dívka ve snoezelenu

Dívka se do snoezelenu těšila, chtěla mně ukázat, co všechno umí. Paní učitelka využila lightbox a dívka pracovala na této podsvícené desce. Nejprve dostala obrázky černých kontur. Dívka obrázky pojmenovala a následně k nim přiřazovala obrázky stejné, jen se nejednalo o kontury, ale o plné černé tvary. Na požádání všechny obrázky ráda spočítala. Po celou dobu dívka všechno komentovala a s paní učitelkou pohotově komunikovala, avšak fyziologická dyslálie byla patrná. Jako další dostala dvě série karet, z nichž jedna série se skládala z velkých obrázků, a druhá série byly obrázky malé. Jejím úkolem bylo najít dva stejné obrázky. I tato aktivita dívku bavila a zvládla ji. Všimla jsem si, že si některé malé obrázky musela dát dívka blíž k očím, aby se ujistila, zda bere správný znak. Aby paní učitelka procvičila s dívkou mimické výrazy, podala obrázky s obličejí. Obličejí vyjadřovaly smích, pláč a neutrální výraz. Dívka hledala k sobě stejné mimické výrazy. Když měla povědět, jak se tváří obličej s neutrálním výrazem, nevěděla, jak jej pojmenovat. Věděla, že se nesměje ani nepláče, povídala, že obličej je „nijaký“. U aktivit dívka různě poposedávala nebo ležela. V jednu chvíli se připojil chlapec, který plakal a potřeboval se ve snoezelenu uklidnit. Houpal se v houpačce, ale dívka byla naprosto klidná a plnila dál své úkoly. Chlapec zanedlouho odešel. Všechny aktivity, které paní učitelka připravila pro dívku, trvaly jen chvíli. Předposlední aktivitou byla práce s barevnými sklíčky různých barev. Paní učitelka vytvořila nějaký obraz a dívka stavila dle této předlohy. Když si dívka vytvořila svůj obraz, paní učitelka měla uhodnout, co to je. Zajímavostí bylo, že dívka vytvořila diamant. Nevěděla sice, co diamant je, ale věděla, jak vypadá. Všechny úkoly dívka plnila moc pěkně. Když měla napodobit složitější obraz, nejprve dívka říkala, že to nezvládne, ale nakonec se jí to krásně podařilo. Jako poslední aktivitu vybrala paní učitelka domino. Jednalo se o černé kartičky s různými fosforovými tvary. I při této hře byla dívka šikovná. Po řízených aktivitách si dívka přála zapnout relaxační hudbu a přitom ležet na vibrační podložce. Po celou dobu si s paní učitelkou povídala.

7 Diskuze

Následující řádky shrnují výsledky pozorování dětí ve snoezelenu. S dětmi se pracuje individuálně vždy jednou týdně. Při každé návštěvě místnosti snoezelen se paní učitelky snaží u dítěte zaměřit na oblast, kterou je potřeba na základě individuálních potřeb dítěte rozvíjet.

U všech čtyř dětí bylo doporučeno Střediskem rané péče nebo speciálněpedagogickým centrem pro zrakově postižené navštěvovat multimyslovou místnost a podporovat rozvoj všech smyslových funkcí.

V rámci pozorování jsme se zaměřili na čtyři děti – tři chlapce a jednu dívku. Všichni chlapci měli kromě těžké zrakové vady přidružená i jiná postižení. Typ a stupeň postižení ovlivňuje celou práci s dítětem ve snoezelenu. Velmi záleží na tom, zda má dítě jen jedno dominující postižení, či se jedná o postižení kombinované. Na základě našeho pozorování jsme zjistili, že čím více vad se u dítěte objevuje, tím je práce s dítětem více řízená učitelem nebo průvodcem. Dle naší zkušenosti je dítě s lehčím postižením (např. námi pozorovaná dívka) více aktivnější, tudíž se s různými podněty seznámí samo díky své spontánní aktivitě. Samozřejmě je velmi důležitá úroveň mentálních schopností.

U **chlapce 1** využila paní učitelka řízenou aktivitu, aby podpořila schopnost zrakového vnímání. Metodou bylo vytvoření zrakové dráhy, při které se stimuluje i hrubá motorika dítěte. Jelikož má chlapec podezření na syndrom autistického spektra, jako vhodné se jevílo využít mikrofon s interaktivní deskou, která nejen podpoří komunikaci chlapce, ale rozvíjí i zrakové vnímání. Velmi důležité je, aby se dítě cítilo uvolněně, tudíž je věnována pozornost i individuálním potřebám a přáním dětí. Chlapce nejvíce zaujaly podněty světelné, ale i hmatové. Při pobytu ve snoezelenu byl chlapec klidný, pěkně plnil zadané úkoly.

- *Pomůcky pro zrakovou stimulaci:* fosforující předměty (guma, formičky ve tvaru zvířat, zvukový míč, gymnastické kruhy), mikrofon s interaktivní deskou, optická vlákna)
- *Pomůcky pro sluchovou stimulaci:* zvukový míč, relaxační hudba
- *Pomůcky pro hmatovou stimulaci:* plyšové kostky, masážní míček, vodní lůžko

Chlapec 2 trpí kromě zrakové vady i somatickým postižením. Činnosti v případě chlapce 2 nebyly řízené paní učitelkou, nýbrž si chlapec vybíral hračky sám dle svého zájmu. Z našeho pozorování je patrné, že chlapce zaujaly hračky podporující více smyslových vjemů. Nejzajímavější se však jevíly opět předměty světelné. Chlapec se ve smyslové místnosti projevoval spíše roztržitě, nevydržel delší dobu věnovat pozornost jedné aktivitě.

- *Pomůcky pro zrakovou stimulaci:* magma koule, optická vlákna, rotující barevná koule, mikrofon s interaktivní deskou, vodní válce, zrcadlo
- *Pomůcky pro sluchovou stimulaci:* magma koule se zvukovým výstupem
- *Pomůcky pro hmatovou stimulaci:* kožešina, vodní válce, písek
- *Pomůcky pro čichovou stimulaci:* voňavé pytlíčky

U **chlapce 3** jsme opět mohli pozorovat řízenou činnost ze strany paní učitelky, protože přidružená postižení neumožňovala chlapci spontánní pohyb po místnosti. Aby paní učitelka podpořila hmatovou percepci, využila metody míčkování, která umožňuje dítěti vnímat své vlastní tělo. Tato metoda se tedy zaměřuje na taktilní stimulaci.

- *Pomůcky pro zrakovou stimulaci:* hvězdné nebe, svíčka
- *Pomůcky pro sluchovou stimulaci:* audiopřehrávač – relaxační hudba
- *Pomůcky pro hmatovou stimulaci:* hladký míček
- *Pomůcky pro čichovou stimulaci:* aromalampa

Řízenou aktivitu využila paní učitelka i u **dívky**. V důsledku diagnózy nystagmus a strabismus se paní učitelka zaměřila na zrakovou stimulaci. Použitou metodou byla práce s lightboxem. Na konci řízené práce měla dívka prostor na vlastní přání a využití pomůcek dle svého výběru.

- *Pomůcky pro zrakovou stimulaci:* lightbox, barevná sklíčka, zrkové domino
- *Pomůcky pro sluchovou stimulaci:* audiopřehrávač
- *Pomůcky pro hmatovou stimulaci:* vibrační deska

Dle názoru paní učitelky je snoezelen velice dobrou metodou, která podporuje nejen smyslovou percepci, ale dětský vývoj jako celek. U námi pozorovaných dětí působí snoezelen velmi příznivě, děti dělají velké pokroky, dokáží lépe využít svůj zrak a orientovat se v prostoru. Díky podpoře všech smyslů mají děti kolem dostatek podnětů a nedochází tudíž k vývojovému opoždění, zvláště u dětí s vícečetným postižením.

Shrnutí

V multismyslové místnosti je vhodné využít nejen řízené aktivity, ale taky aktivity spontánní, které vychází z přání dětí. Díky řízeným aktivitám máme možnost stimulovat dítě žádoucím směrem, podpořit u něj schopnosti a dovednosti, ve kterých si dítě ještě není zcela

jisté a připravit tak dítě nejen na povinnou školní docházku, ale hlavně na situace, které mu připraví sám život. Pokud snoezelen využijeme k spontánnímu projevu dítěte, podpoříme jeho duševní pohodu, zvědavost, fantazii či schopnost experimentace. Při pozorování jsme si všimli, že většina aktivit se zaměřuje na zrakové vnímání. Po rozhovoru s paní učitelkou jsme si potvrdili informace z teoretické části bakalářské práce, že je nutné rozvíjet zrakovou percepci u dětí s postižením zraku, aby se podpořila samostatnost dítěte a tudíž vyloučila závislost na svém okolí.

Cílem práce bylo zaměřit se na přínos snoezelenu při rozvoji smyslů u dětí se zrakovým postižením. Při našem pozorování nebyly využity žádné aktivity podporující chuťovou percepci u dítěte. Paní učitelka nám vysvětlila, že chuťové vnímání podporují u dětí spíše ve třídě, především při obědě nebo v rámci řízených aktivit (u témat týkajících se ovoce, zeleniny či jídla obecně). Při jedné návštěvě dítěte ve snoezelenu nelze využít všechny možnosti, které tato smyslová místnost nabízí. V následujícím textu shrneme i pomůcky, které jsme měli možnost vidět ve snoezelenu, nemusely se však při stimulaci dítěte využít. Již jsme zmiňovali, že je nutné dítě nepřehltit podněty, ale je nutné mít práci s dítětem dobře promyšlenou a zaměřenou na dětskou individualitu.

Nejvíce využívané pomůcky, jak již bylo zmíněno, byly **pomůcky světelné**. Jedná se o vodní válce, optická vlákna, barevné rotující koule, magma koule, hvězdné nebe, ale taky dataprojektory, lightboxy, fosforové předměty a hračky, svíčky, disko koule, zrcadla. Světelné podněty se objevovaly u všech čtyř dětí jak v aktivitách řízených, tak i spontánních. Nejčastější **sluchovou pomůcku** představuje audiopřehrávač. Při vnímání relaxační hudby se děti uvolní a zklidní. Hudba byla použita u chlapce 1, chlapce 3 a u dívky. Lze ale využít i různé hračky se zvukovým výstupem, dále zvonkohry, hrkačky, chrastítka, hudební nástroje, dřívka. Lze využít i mikrofon s interakční tabulí, která stimuluje i zrakové funkce. U pomůcek podporujících **čich** lze využít aromalampu či vonnou svíčku k vytvoření příjemné atmosféry. Využívají se však také vonné pytlíčky, které nabízí širokou škálu vůní. **Hmatovou stimulaci** podporují kožešiny, předměty s hladkým i drsným povrchem, pískovnice, vibrační desky, plyšové hračky, polštáře, hmatová pexesa.

8 Doporučení pro praxi

Jak potvrzuje praxe samotná, metoda snoezelen působí na rozvoj smyslů velmi příznivě. Doporučujeme samozřejmě i nadále, aby děti snoezelen navštěvovaly. Jedinou nevýhodu spatřujeme v tom, že v důsledku velké využitelnosti multismyslové místnosti mají děti možnost návštěvy jen jednou za týden. Domníváme se, že při častějších návštěvách by se našel větší prostor k spontánním aktivitám dětí.

Líbí se nám využívání řízených aktivit, jelikož můžeme dítě cíleně stimulovat, podporovat jeho zdravý vývoj a v kombinaci s příjemným a podnětným prostředím působit i na motivaci dítěte. Jako příznivé se nám jeví podporovat i aktivity dle preference dítěte. Dítě má tak možnost obohacovat své zkušenosti, experimentovat a vyvíjet se v souladu se svými individuálními potřebami. Pokud má dítě diagnostikováno kombinované postižení, jedná se o mnohem těžší případ, než je tomu u samotného postižení zraku. V této situaci doporučujeme provádět s dítětem řízené činnosti a aktivity, abychom dítě patřičně stimulovali. Příznivě působí masáže, míčkování, stimulace oromotoriky, canisterapie, muzikoterapie či bazální stimulace. Musíme však znovu zdůraznit důležitost individuálního přístupu k dítěti.

Jelikož není ve snoezelenu věnováno dostatek prostoru pro stimulaci chuťového vnímání, doporučujeme najít možnosti, jak tento smyslový podnět dítěti zpřístupnit. Dle našeho mínění není tento smysl dostatečně stimulován z již zmíněného důvodu, a tedy, že je snoezelen vytížen návštěvami mnoha dětí a tudíž se pozornost zaměřuje na podporu důležitějších smyslů, jako jsou zrak, sluch, čich a hmat. Doporučili bychom nabídnout dítěti malou sladkou odměnu za splněný úkol či ji využít u chvílky relaxace.

Příjemná atmosféra a příjemné pocity ovšem nesouvisí jen se samotnou multismyslovou místností. Podstatnou roli hraje i průvodce dítěte (učitel), jelikož zprostředkovává stimulační podněty. Průvodce musí dítě dobře znát a volit takové podněty, které budou na dítě působit pozitivně, jelikož snoezelen by měl představovat místo, kde se dítě cítí klidně a uvolněně a mělo by se na návštěvu multismyslové místnosti těšit.

ZÁVĚR

Život se zrakovým postižením s sebou nese mnohá omezení v životě jedince. Rozvoj smyslového vnímání je jednou z možností, jak dítěti přiblížit okolní svět a motivovat jej k samostatnosti. Téma rozvoje smyslů u dětí se zrakovým postižením v místnosti snoezelen jsme si vybrali, jelikož nám tento jedinečný koncept přijde velmi zajímavý a mnoho lidí jej doposud nepoznalo či o něm neslyšelo. Podotýkáme, že ve světě je metoda snoezelen velmi oblíbená a rozšířená, její účinky slouží nejen lidem s postižením, ale může ji využít i intaktní společnost. Naším záměrem bylo čtenáři přiblížit zrakové postižení a možnosti, které snoezelen nabízí. Je ovšem nutné myslet na individuální zvláštnosti a potřeby každého dítěte.

Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola popisuje ontogenetický vývoj u novorozence, kojence, batolete a dítěte předškolního věku. Vývoj je popsán u intaktních dětí, proto se druhá kapitola bakalářské práce zaměřuje na děti se zrakovým postižením. Jelikož důležitým tématem provázející naši práci jsou lidské smysly, věnuje se jim třetí kapitola. Významnou součástí představují podkapitoly popisující rozvoj zraku, sluchu, čichu, chuti a hmatu. Čtvrtá kapitola seznamuje s konceptem snoezelen. Po definování samotného pojmu vymezujeme vývoj snoezelenu, popisujeme základní cíle a principy a klíčová podkapitola pojednává o pomůckách, které se využívají při rozvoji smyslové percepce.

Hlavním cílem je zaměřit se na užitečnost snoezelenu a na pomůcky, které slouží k rozvíjení smyslů u dětí se zrakovým postižením. Pomůcky jsou popsány jak v teoretické části z pohledu odborné literatury, tak v praktické části na základě naší návštěvy ve snoezelenu v mateřské škole v Brně.

Samotný přínos tohoto konceptu hodnotíme velmi pozitivně. Stimulace, která se dětem ve snoezelenu dostává, se jeví jako přínosná. Děti dělají výrazné pokroky ve vývoji svých schopností a dovedností, zvláště v oblasti smyslového vnímání.

Doufáme, že se snoezelen dostane do povědomí co nejvíce lidí z laické veřejnosti.

Seznam literatury

- ALLEN K. E., MAROTZ L. R. 2008. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-421-2
- BALUNOVÁ, K., HEŘMÁNKOVÁ, D., LUDÍKOVÁ, L. 2001. *Kapitoly z rané výchovy dítěte se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0381-1
- BENDOVÁ, P. (ed.). 2015. *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-422-9
- BLATNÝ, M. (ed.). 2016. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3462-3
- FILATOVA R., JANKŮ, K. 2010. *Snoezelen*. Frýdek – Místek: Kleinwächter. ISBN 978-80-260-0115-7
- FILATOVA, R. 2014. *Snoezelen – MSE*. 1. vyd. Frýdek – Místek: Kleinwächter. ISBN 978-80-905419-3-1
- FINKOVÁ, D., LUDÍKOVÁ L. a RŮŽIČKOVÁ V. 2007. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-1857-5
- GAVORA, P. 2008. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Vyd. 4. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2391-8
- CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4
- KEBLOVÁ, A. 1999. *Čich a chuť u zrakově postižených*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-081-8
- KEBLOVÁ, A. 1999. *Sluchové vnímání u zrakově postižených*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-080-X
- KOCHOVÁ K., SCHAEFEROVÁ, M. 2015. *Dítě s postižením zraku: Rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0782-5
- KUDELOVÁ, I., KVĚTOŇOVÁ, L. 1996. *Malé dítě s těžkým poškozením zraku*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-24-9

- KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. 2000. *Oftalmopedie*. 2. doplněné vydání. Brno: Paido, edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-84-2
- LANGMEIER, M., KREJČÍŘOVÁ D. a LANGMEIER, 2002. J. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*. 2. vyd. Praha: H&H. ISBN 80-7319-016-8
- LUDÍKOVÁ, L. 2004. *Tyflopedie předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0955-0
- PLHÁKOVÁ, A. 2004. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1499-3
- POTMĚŠIL, M. (ed.). 2015. *Speciálněpedagogická intervence u dětí v raném věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4432-1
- RŮŽIČKOVÁ, V., KROUPOVÁ, K., KRAMOSILOVÁ, Z. 2016. *Zrakový trénink a jeho podmínky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-50-96-4
- SVOBODA, M. (ed). KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. 2001. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-545-8
- SVOBODA, P. 2012. *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3067-6
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. 2010. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2433-0
- ŠTRÉBLOVÁ, M. 2002. *Poznáváme svět se zrakovým postižením: úvod do tyflopedie*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně. Pedagogická fakulta. ISBN 8070444487
- ŠVARCOVÁ, I. 2006. *Mentální retardace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-060-7
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0
- THOROVÁ, K. 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6

TRUSCHKOVÁ, P. 2007. *Snoezelen jako terapie nových možností*. In: Speciální pedagogika, roč. 17, č. 1-2, s. 88-93. ISSN 1211-2720

VÁGNEROVÁ, M. 1995. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha: Karolinum. ISBN 807184053X

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

VITÁSKOVÁ, K. 2004. *Snoezelen včera, dnes a zítra*. In: Speciální pedagogika, roč. 14, č. 1, s. 68-70. ISSN 1211-2720

Internetové zdroje

ORAIN, S. *Le snoezelen*. In: *Gérontologie et société*, 2008/3 (vol. 31/n° 126), s. 157-164. ISSN 2101-0218 [online]. [cit. 25.3.2018] Dostupné z: <https://www.cairn.info/revue-gerontologie-et-societe1-2008-3-page-157.htm>

Čo je snoezelen? – Otázky a odpovede. [online]. [cit. 15.3.2018] Dostupné z: <http://3lobit.sk/snoezelen/snoezelen-prostredie/co-je-snoezelen-otazky-a-odpovede/>

Představení konceptu snoezelen [online]. [cit. 25.3.2018] Dostupné z: <http://snoezelen-france.fr/snoezelen/presentation-du-concept-snoezelen>

Smysly [online]. [cit. 26.3.2018] Dostupné z: <https://www.snoezelen.info/the-senses/>

Místnost snoezelen [online]. [cit. 26.3.2018] Dostupné z: <http://www.gfs-bielefeld.de/menschen-mit-behinderung/individueller-service-isb/snoezelen-raum/>

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Věra Vavřinová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Bc. Veronika Růžičková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Rozvíjení smyslů u dětí se zrakovým postižením v místnosti snoezelen
Název v angličtině:	Developing senses of children with visually impairment in the room snoezelen
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá rozvíjením smyslů u dětí se zrakovým postižením v místnosti snoezelen. Je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část popisuje vývoj dítěte po předškolní věk, vývoj dítěte se zrakovým postižením, rozvoj smyslů a metodu snoezelen. V praktické části je popsáno realizované šetření. Jeho cílem je zmapovat pomůcky, které se při práci s dítětem se zrakovým postižením využívají v místnosti snoezelen.
Klíčová slova:	Dítě, zrakové postižení, smysly, zrak, sluch, čich, chuť, hmat, snoezelen
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis analyses developing senses of children with visual impairment in the room snoezelen. Bachelor thesis is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part describes the development of the child after pre-school age, the development of the child with visual impairment, the development of the senses and the snoezelen method. The realized survey is a content of the practical part. Its target was to create an overview of possible aids used in the room snoezelen.
Klíčová slova v angličtině:	Child, visual impairment, senses, vision, hearing, smell, taste, touch, snoezelen room
Přílohy vázané v práci:	
Rozsah práce:	54 stran
Jazyk práce:	český