

**UNIVERZITA  
JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

magisterské kombinované studium  
2010 – 2012

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Pavla Krumovová

Speciální vzdělávací potřeby dětí se zrakovým  
postížením v mateřské škole

**Praha 2012**

**Vedoucí diplomové práce:**

Doc. PhDr. Lea Květoňová, PhD.

**COMENIUS UNIVERSITY PRAGUE**

Master Combined Studies  
2010 - 2012

**DIPLOMA THESIS**

Pavla Krumovová

Speciál Educational Needs Puppy Fat Visual Infliction  
Of in Mothers School

**Prague 2012**

**The Diploma Thesis Work Supervisor:**  
Doc. PhDr. Lea Květoňová, PhD.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 15.3. 2012

Pavla Krumovová

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat vedoucí práce Doc. PhDr. Lee Květoňové, PhD. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

## **Anotace**

Jednotlivé kapitoly této práce jsou věnovány integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné mateřské školy. Teoretická část pojednává o zrakových vadách obecně a o základní terminologii, poukazuje na zvláštnosti ve vývoji zrakově postiženého dítěte. Závěr teoretické části je zaměřen na rodinu dětí s postižením, na její spolupráci s různými institucemi a na jejich pomoc této rodině. Praktická část popisuje zajištění speciálních potřeb a vytvoření podmínek pro integraci dětí se zrakovým postižením do mateřské školy. Jsou zde uvedeny formy, zásady práce, speciální pomůcky a postup při výchově a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, s konkrétní kazuistikou dítěte.

## **Klíčové pojmy**

Činnost

Dítě se zrakovým postižením

Integrace

Mateřská škola

Podmínky

Rodina

Smyslové vnímání

Speciální vzdělávací potřeby

Výchova

Zraková vada

## **Annotation**

Each part of this work is dedicated to children with special education needs and their engaging into ordinary nursery school. The theoretical part is about visual handicaps in general and about basic terminology. It points at varieties in development of child with visual handicap. Resume of theoretical part is set on family with child with visual handicap and their collaboration with different institutions who are helping this family. Practical part describe how to provide special education things and create good surrounding for children with visual handicap and their integration into nursery school. There are stated forms, policy work, special gear and method for enlightenment of children with special education needs and with their particular casuistry.

## **Key words**

Activity

Child with visual handicap

Nursery school

Terms

Family

Sense perception

Special education things

Enlightenment

Visual handicap

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	8
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	9
1. Vývoj dítěte .....	10
1. 1 Vývoj vidění .....	11
1. 2 Vývoj zraku .....	14
1. 3 Zraková vada a vymezení pojmů .....	16
1. 4 Stimulace zraku .....	21
2. Výchova dítěte se zrakovým postižením .....	27
2. 1 Rodina .....	28
2. 2 Speciálně pedagogická podpora .....	30
2. 3 Hry a hračky .....	31
3. Výchova a vzdělávání v mateřské škole .....	36
3. 1 Podmínky integrovaného vzdělávání .....	34
3. 2 Výchovně vzdělávací program .....	40
3. 3 Speciálně pedagogické centrum .....	42
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	45
4. Integrace dítěte se zrak.postižením do běžné mateřské školy .....	46
4. 1 Rozvoj smyslového vnímání .....	49
4. 2 Pohybové činnosti u dítěte s postižením zraku .....	60
4. 3 Nácvik sebeobsluhy .....	62
4. 4 Speciální pomůcky .....	69
4. 5 Kazuistika .....	71
4. 6. Individuálně vzdělávací program .....	76
<b>ZÁVĚR</b> .....	80
<b>SEZNAM POUŽITÉ ČESKÉ LITERATURY A PRAMENŮ</b> .....	82
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	85





# ÚVOD

V našem světě neustále převládají jakési předsudky proti skupinám lidí, kteří se nějakým způsobem liší od většinové společnosti a zřejmě bude ještě nějaký čas trvat, než převažující část společnosti pochopí, že je běžné nejen u nás, ale po celém světě, že určitá část populace bývá odlišná od tzv. hlavního proudu, ať např. mimořádným nadáním nebo různými formami postižení. I s odlišnými jedinci se společnost musí naučit žít a komunikovat. Tento trend se v dnešní době označuje pod pojmem integrace. Integrace nejen jako soubor konkrétních opatření, ale také jako postoj společnosti k handicapovaným občanům, která je neodmítá, nesegreguje, ale naopak, vytváří optimální podmínky pro jejich začlenění do hlavního proudu společenského života.

Tato diplomová práce se zabývá integrací dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně s postižením zraku, do mateřské školy běžného typu a jeho výchovou a vzděláváním mezi ostatními vrstevníky. Je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Cílem práce je vytvoření metodiky pro toto integrované dítě. V prvních kapitolách teoretické části se čtenáři ve zkratce seznámí s vývojem dítěte a přečtou si o odlišnostech ve vývoji dítěte se zrakovým postižením. Dále bude obecně uveden přehled vad zraku a zrakového postižení. V závěru první kapitoly se objasní pojem zrková stimulace a poukáže se na její zásady. Ve druhé kapitole se zaměříme na výchovu dítěte se zrakovým postižením v rodině, na speciální pedagogickou podporu a poradenství, které pomáhají rodinám dítěte s postižením. Důležitou věcí pro děti s postižením zraku jsou hry a hračky, které budou přílohou a posledním bodem druhé kapitoly. Na konci teoretické části přejdeme k výchově v mateřské škole, kde se budeme zabývat podmínkami integrovaného vzdělávání, výchovně vzdělávacím

programem a poukážeme, jakou úlohu plní při integraci dítěte do běžné mateřské školy speciálně pedagogické centrum.

Praktická část je zaměřena na samotnou integraci, kde jsem při zpracování metodiky a kazuistiky vycházela z vlastních zkušeností z práce s dítětem se zrakovým postižením a jeho rodinou. Jak s ním pracovat, na co se zaměřit, jaké speciální metody a pomůcky využívat při jeho vzdělávání v běžné mateřské škole. Co všechno je zapotřebí udělat, aby se dítě mohlo účastnit vzdělávání s ostatními dětmi. V závěru práce předkládám kazuistiku dítěte s postižením zraku. Ukázky zpracovaného individuálního vzdělávacího plánu s úkoly zaměřenými na rozvíjení ostatních smyslů a následné hodnocení tohoto dítěte jsou v přílohách práce. Jsou zde také zobrazeny konkrétní speciální pomůcky.

# 1. VÝVOJ DÍTĚTE

Každé dítě je jiné a vývoj každého dítěte je jedinečný. Rychlost, s jakou se jedinec vyvíjí v prvním roce života, nenapovídá téměř nic o jeho budoucích schopnostech či inteligenci. Všechny dovednosti dítěte mají svá určitá pravidla, která souvisí s uzráváním centrálního nervového systému dítěte. Dovednosti se dostavují u zdravého dítěte v přesných časových obdobích, ale určitá variabilita je běžná v závislosti na podnětech z vnějšího prostředí (matka, rodina, atd.) Děti se učí nové dovednosti většinou v podobném pořadí, více se liší doba, kdy si novou dovednost osvojí.

Opoždění ve vývoji může být pouze dočasné (zvláště pokud se jedná pouze o jednu z dovedností a v ostatních oblastech se dítě vyvíjí normálně) a dítě vše v následujících měsících dožene. V některých případech je však nutné dítěti pomoci. Platí, že čím dříve se problém ve vývoji identifikuje, tím větší je naděje na jeho úplné odstranění. Nejvíce informací z okolí získává dítě pomocí zraku. Zejména díky zrání příslušných biologických struktur se vidění kojence stále zdokonaluje (v půl roce již zaostří na předměty vzdálené jeden metr). Postupně se zlepšuje úchop a dítě se učí brát věci mezi palec a ukazovák (tzv. klešťový úchop).

Významnými mezníky v poznávání jsou momenty, kdy dítě začíná sedět, lézt a časem i chodit. Dokud jenom leželo, mohlo pozorovat okolní svět jen velmi omezeně; jakmile ovšem dokáže sedět, nabídka podnětů se dítěti výrazně rozšíří. Stále je však v dopravování podnětů do své blízkosti odkázáno na druhé lidi. Tento druh závislosti končí, když se dítě začne samo pohybovat a může se tedy k tomu, co ho zajímá, přiblížit (pokud mu v tom někdo zpravidla z bezpečnostních důvodů, ovšem k velké nevoli dítěte, nezabrání). Rozvoj motoriky tak velmi úzce souvisí s rozvojem poznávání a s osamostatňováním.

## **Odlišnosti vývoje dítěte se zrakovým postižením**

Většina dětí se zrakovým postižením je v péči specialistů již od narození, popřípadě ihned po zjištění zrakové vady. Preventivní prohlídky se provádějí u každého dítěte ve čtyřech letech, tedy před vstupem do školy. Zrakový screening patří do zdravotní péče o děti. Rodiče většinou přijmou skutečnost, že jejich dítě dosáhne jen průměrných výsledků, a to i v případě mnohonásobné a časově náročné péči rodiny. Velký francouzský filosof J. J. Rousseau řekl: „Výchova dětí je činnost, při níž musíme obětovat čas, abychom ho získali.“ V případě výchovy dětí s postižením to platí několikanásobně.

Dítě s postižením zraku je sice limitováno v mnoha dovednostech, avšak mělo by se učit dovednosti ve stejném věku, jako zdravé děti, například učit se chodit, mluvit, samostatně jíst, a to průměrně mezi jedním a dvěma lety. S přiměřenou pomocí by dítě se zrakovým postižením mělo zvládnout samostatně toaletu ve stejném věku, jako dítě zdravé. Ve čtyřech až pěti letech obvykle demonstruje zvyšující se zájem o ostatní osoby, předměty a místa a snaží se nedostatek zrakových zkušeností kompenzovat zbývajícími smysly, zejména hmatem a sluchem (Keblová, 2001).

### **1.1 Vývoj vidění**

**V období od narození do jednoho měsíce** dítě sleduje okna a světlé stíny, mrká při prudkém osvětlení. Posvítíme-li dítěti do očí baterkou, zornice se zúží, když baterku zhasneme, zornice se rozšíří (zornicový reflex). Dítě se krátce dívá do tváře, na předměty v jeho zorném poli. Oči otáčí na opačnou stranu, než se stáčí nebo naklání hlava. Tento reflex vymizí po několika týdnech s tím, jak dítě začíná fixovat předměty 20 – 25 cm vzdálené (reflex mrkající panenky), předměty uchopuje, ruce má většinou sevřené v pěst.

**V jednom až třech měsících** sleduje dítě předměty v zorném poli, postupně stále více sleduje tváře lidí. Pohyby očí jsou špatně koordinované, oči nemusí vždy hledět přímo nebo se pohybovat souměrně. Usmívá se při pohledu do tváře dospělého, který se směje, mluví a pohybuje hlavou. Dítě sleduje kontrastní obrazce, jako jsou šachovnice, pruhy, geometrické vzory, trojrozměrné předměty jasných barev nebo s geometrickým vzorem. Sleduje pomalu se vodorovně pohybující předmět v rozsahu 90 stupňů. Sleduje pohyb blízko stojící osoby a zaostřuje na blízko předměty 12 až 8 cm vzdálené (konvergence). Dívá se na ruku na straně, na kterou se mu otáčí hlava tonickým reflexem krčních svalů, může natáhnout ruku po předmětech na této straně. Prohlíží si okolí, může pohybovat hlavou, očima, celým tělem směrem k podnětu. Dává přednost (déle se dívá) některým obrázkům, osobám nebo hračkám, zpozorní, když je mu ukázán oblíbený předmět. Očima hledá zdroj zvuku umístěný na boku, později se za ním otočí. Zachytí zrakem předměty ukazované na stranách, nahoře a dole, sleduje jejich pohyb. Střídavě si prohlíží předměty na stole. Hledá předměty nebo osoby v prostoru.

**Ve třetím až pátém měsíci** dítě hledí přímo dopředu, asymetrický tonický reflex je velmi slabý nebo již téměř vymizel. Ruce jsou většinou otevřené. Dítě se na ruce dívá a hraje si s nimi ve střední čáře. Přenáší pohled z ruky na předmět a zpátky. Většinu předmětů v dosahu rukou si prohlíží, natahuje se pro ně a dává je do úst. Zaostřuje na předměty ve vzdálenosti 12 – 50 cm. Sleduje očima (nebo očima a rukou) rychle se pohybující předmět v oblouku o rozsahu 180 stupňů. Snadno mění směr pohledu. V sedě nebo vleže na břiše otáčí hlavu za zdrojem zvuku. Vyhledá určitou hračku ve skupině hraček a natahuje se pro ní, sleduje hračky, které mu mizí z dohledu, a pak je hledá. Dítě sleduje padající předměty, často se dívá na malé předměty a detaily, fixuje předměty jeden metr vzdálené.

**V pěti až sedmi měsících** má dítě dobře vyvinutou koordinaci pohybů očí – obě oči se pohybují společně a souměrně. Jakékoli

odchyly, při kterých se jedno oko stáčí dovnitř, ven, nahoru nebo dolů, by měly být vyšetřeny očním lékařem, pokud přetrvávají v šesti měsících života. Dítě dává přednost prohlížení realistických obrázků. Když upustí hračku, dívá se po ní a snaží se jí najít. Dívá se do zrcadla, někdy se na obraz v zrcadle směje nebo do něj plácá. Samo začne žvatlat, když vidí obličej známé osoby. Poznává cizí lidi, reaguje na ně upřeným pohledem, šklebením, stažením se do sebe, pláčem.

**V sedmi měsících až v roce** zvedá dítě hlavu při pohledu vzhůru. Pohybující se předměty sleduje pouze očima, nemusí pohybovat už současně hlavou. Sleduje výrazy obličeje a napodobuje je. Hledá malé předměty, jako jsou kousky potravy, natahuje se po nich a zvedá je. V tomto období jsou dobře vyvinuté zrakové funkce jako jsou fixace, sledování, přenesení pohledu, konvergence a divergence (při pohledu na blízký i vzdálenější předmět), jsou dobře využívány při složitějším chování při uchopení předmětu a manipulaci s nimi. Hledá předměty uložené pod jinými předměty nebo uvnitř jiných předmětů. Poznává některé obrázky. Rozvíjí se prostorové vidění. Při lezení zaujímá polohu těla podle toho, co vidí, začíná si uvědomovat nebezpečí.

**V intervalu roku až roku a půl** rozpoznává dítě podobnosti a rozdíly. Kreslí čáry tužkou na papíře, ukazuje na pojmenované obrázky na papíře. Na požádání ukazuje známé osoby, zvířata, hračky a na pokyn se začne dívat na pojmenované předměty nebo do určitého místa. Dítě v tomto období ukazuje a říká si o předmět, který chce. Prohlíží si obrázkové knížky a obrací listy.

**V období roku a půl až dvou (tří) let** má dítě dobře vyvinutou konvergenci, i když hodnocení umístění vzdálených předmětů je hrubší a dítě může vrážet do předmětů, které vidí. Dívá se do zrcadla, když v něm vidí svůj obraz. Poznává obrázky známých zvířat. Na požádání napodobuje jednoduchou činnost. Najde jednoduché předměty ve svém okolí a manipuluje s nimi. Kreslí podle vzoru svislé čáry a kruhy. Rozpoznává a pojmenuje známé předměty, jako jsou hračky, potrava a části oblečení. Přiřadí obrázek k předmětu a obrázek k obrázku. Ve

stáří tří let začíná zvolna pojmenovávat barvy, a to nejprve červenou, popř. žlutou. Umí přiřadit k sobě předměty stejné barvy bez ohledu na tvar, přiřadí k sobě předměty tvary kruhu, čtverce, trojúhelníku. Na požádání ukáže na část těla panenky nebo postavy na obrázku. Prohlíží si pohlavní znaky nebo na ně ukazuje. Kreslí podle vzoru vodorovnou čáru. Předvádí se nebo ukáže na sebe na fotografii.

**Ve věku tří až čtyř let** dítě obkresluje geometrické vzory. Třídí, uspořádává do skupin předměty podle barvy. Seřazuje podle velikosti, délky, použití nebo průběhu dějů. Přiřazuje barevný obrazec k obrazu, k barevnému obrysu na papíře. Vybere z několika předmětů ten, který se od ostatních liší barvou, tvarem, velikostí. Napodobuje polohu těla.

**Ve čtyřech až pěti letech** poznává dítě barvy, rozlišuje odstíny. V tomto období je plně vyvinuté prostorové vidění. Dítě rozpoznává abstraktní symboly – přiřazuje písmena slučuje slova. Dokáže zachytit pohyby těla na obrázku. Přiřazuje slova k obrázkům (Keblová, 2001).

## 1.2 Vývoj zraku

Vývoj zrakového aparátu začíná v časně embryonální době jako výběžek nediferencovaného předního mozkového váčku. Tento výběžek se vychlipuje jako oční váček proti ektodermu -zárodečnému listu. Po kontaktu těchto tkání se tkáň vchlípí a vznikne oční pohárek. Ektoderm bujením zbytní a vytvoří základ pro budoucí čočku. Z očního pohárku pak vzniká sítnice. Ostatní vrstvy oční koule, tunica fibrosa a tunica vasculosa, se diferencují z okolní tkáně-mezenchymu.

Rozvoj zrakových funkcí a jejich kvalita úzce souvisí s anatomickým a funkčním vyzráváním jednotlivých tkání a pak jejich vzájemné a bezchybné spolupráce. Zralý novorozenec má nedokončený vývoj oka jako takového a nejsou patřičně vyvinuta korová centra. Na sítnici není dokončen vývoj místa nejostřejšího vidění, tj. centrální krajiny, periferní vidění převažuje nad centrálním viděním. Novorozenec neumí sledovat

ani fixovat předměty. Zraková ostrost v prvních dvou týdnech po porodu není lepší než 0,02 normálního vidění (normální vidění 1,0). Dítě reaguje na černobílý kontrast a na červenou barvu. V 1. měsíci života dítě nepravidelně každým okem zvláště fixuje předměty. Od 2. měsíce dítě již fixuje aktivně a objevuje se krátkodobá fixace oběma očima. Ve 3. měsíci života je vidění 0,166 normálního, dítě začíná nastavovat osy pohledu k podnětu. Ve 4. měsíci centrální vidění definitivně převažuje nad periferním a dítě je schopno plně akomodovat. Je to důležité období pro vznik binokulárního vidění a má vliv na vývoj refrakce. V 6. měsíci je definitivně ukončen vývoj fovey (místa neostřejšího vidění) a mozek spojuje obrázky obou očí v jeden prostorový vjem, pokračuje upevňování již vytvořených reflexů. Ve 12. měsících je vidění 0,3 normálního vidění. Vývoj všech reflexů je ukončen ve 3 letech a vidění je 0,6-0,8 normálního vidění, do 6 let se stabilizuje a je 0,8-1,0 (<http://www.zrak.cz>).

Je zřejmé, že nejkritičtější období pro vývoj vidění je první rok života dítěte, zejména jeho první polovina. V tomto období je dítě zcela v péči neonatologů a pak pediatriů. Záleží na nich, zda případnou poruchu zrakových funkcí zjistí a okamžitě případ konzultují s příslušným dětským očním specialistou.

#### **První vyšetření dětského zraku**

- V porodnici novorozeně podstupuje základní oční vyšetření, a to z důvodu včasného zachytu vrozených očních vad.
- Ve věku čtvrtého až pátého měsíce věku, provádí dětský lékař tzv. orientační vyšetření zraku u dítěte.
- Ve věku tří a pěti letech dítěte, je opětovně prováděna zkouška zraku u dítěte

Zpozoruje-li se však u dítěte jakákoliv forma šilhání, bloudivé nebo trhavé pohyby očí, porucha orientaci dítěte v prostoru, nečekáme na další prohlídku u praktického lékaře a navštívíme očního specialistu,



který provede odborné vyšetření zraku u dítěte (<http://www.optika-richter.cz>).

### **1.3 Zraková vada a vymezení pojmů**

„Termínem zrakové vady označujeme nedostatky zrakové percepce různé etiologie i rozsahu. Spadají sem onemocnění oka s následným oslabením zrakového vnímání, stavy po úrazech, vrozené či získané anatomicko fyziologické poruchy“ (Květoňová-Švecová, 1998, str. 18).

Flenerová ve svých Kapitolách z tyflopédie (1985, str. 8) definuje vadu zraku následovně: „Vada zraku je ve smyslu speciální pedagogiky defekt, který se projevuje nevyvinutím, snížením nebo ztrátou výkonnosti zrakového analyzátoru, a tím poruchou zrakového vnímání, orientace v prostoru, pracovních činností závislých na výkonnosti zraku a narušením vytváření sociálních vztahů.“

Jesenský (1988, str. 21), vymezuje zrakovou vadu (defekt) jako: „ztrátu nebo poškození anatomické stavby zrakového analyzátoru a poruchy v jeho funkcích. Příмым důsledkem defektu (vady) zraku a poruch vidění jsou různé stupně snížení výkonnosti a s nimi spjaté znevýhodnění (handicap) zrakově postižených.“

Zrakové postižení lze definovat jako absenci nebo nedostatečnost kvality zrakového vnímání. Zraková vada ovlivňuje celou osobnost jedince. Promítá se do psychického vývoje. Nedostatek zrakových podnětů nebo dokonce jejich chybění se může stát příčinou sensorické deprivace, která značně omezuje rozvoj poznávacího procesu. Zraková vada ovlivňuje vývoj postiženého v závislosti na řadě faktorů. Mezi nimi hlavní roli sehrávají etiologie, doba vzniku, závažnost vady, včasnost diagnostiky atd. Rovněž specifické znaky, kterými se vyznačuje každá

zraková vada, mají vliv na vývoj postiženého. Chceme-li alespoň do určité míry snížit dopad zrakového postižení na osobnost dítěte, je nutné využít kompenzačních možností mozku v raném dětství a hned po narození či zjištění vady věnovat zvýšenou pozornost rozvoji zbylých zrakových kvalit nebo alespoň kompenzačních činitelů (Ludíková, 2001).

Takto, do pěti skupin, podle typů, dělí zrakové vady Květoňová-Švecová (2000).

- ztráta zrakové ostrosti (refrakční vady – myopie, hypermetropie)
- postižení šíře zorného pole (centrální a periferní skotom, trubicové vidění)
- okulomotorické poruchy (strabismus, amblyopie)
- obtíže se zpracováním zrakových informací (kortikální slepota)
- poruchy barvocitu

„Není neobvyklé, když má dítě se zrakovým postižením problémy současně v několika z těchto oblastí.“ (Květoňová-Švecová, 2000, str.18)

### **Ztráta zrakové ostrosti (vizus)**

Dítě či dospělý se ztrátou zrakové ostrosti nevidí zřetelně. Bude mít obtíže s rozlišováním detailů, ale nemusí mít potíže s identifikací velkých předmětů. Stupeň poškození je velmi rozdílný a nenajdou se dvě děti se stejným zrakem. Zraková ostrost se vyšetřuje pomocí optotypů na vidění do dálky a do blízka. Mezi metody vyšetřování zrakové ostrosti do dálky patří Pflügerovy háky, Černá ruka, Pflügerovy háky s postavičkami, Landoltovy kruhy, optotypy s písmeny, číslicemi a obrázky. Normalizované optotypy. Zraková ostrost do blízka se zjišťuje čtením optotypů, Jägerových tabulek.

### **Postižení šíře zorného pole**

Postižení zorného pole znamená omezení prostoru, který postižený vidí (v horním, dolním nebo postranním poli). Může, ale nemusí se projevit omezení zrakové ostrosti. Postižený se snaží dívat stranou, aby viděl zřetelněji. Dítě může mít obtíže s diskriminací barev, případně se zhoršuje vidění za šera a při adaptaci na změnu osvětlení. Poruchy zorného pole se projevují výpadky v jeho periferní nebo centrální části (skotomy) a zúžením zorného pole na průsvit 1 mm (trubicové vidění). Vyšetřuje se perimetrem.

### **Okulomotorické poruchy**

Tyto poruchy nastávají při vadné koordinaci pohybu očí. Potíže se projevují při používání obou očí, při sledování pohybujícího se předmětu nebo při prohlížení předmětu. Postižený sleduje předmět nejprve jedním, pak druhým okem. Při pohledu na blízký předmět se může jedno oko stáčet dovnitř, druhé zevně, nebo se obě asymetricky stáčejí dovnitř, nazýváme to strabismem (šilhání). Další okulomotorickou poruchou je amblyopie (tupožrakost). Vzniká již v raném dětství, kdy se však zároveň dá nejlépe léčit.

### **Obtíže se zpracováním zrakových informací**

Problémy se zpracováním zrakových podnětů vznikají poškozením zrakových center mozkové kůry. Říkáme tomu kortikální poškození zraku, tzv. korová slepota. Není však poškozena sítnice ani zrakový nerv. Problémy se projevují s interpretací zrakové informace a spojením s ostatními smysly při vytváření zrakového obrazu. Zjištění je velmi obtížné.

### **Poruchy barvocitu**

Barvocit se u malých dětí, které neznají písmena a číslice vyšetřuje např. za pomoci barevných kousků vln, barevných kartiček. U větších dětí vyšetřujeme pomocí pseudoizochromatických tabulek (z různobarevných bodů identifikují obrazce nebo číslice). Zjišťuje se rozeznání barev a jejich odstínů.

„Rozlišujeme tři poruchy barvocitu:

- a) porucha vnímání určité barvy za určitých podmínek
- červené (protanomálie)
  - zelené (deuteranomálie)
  - modré (tritanomálie)
- b) postižený určitou barvu vůbec nevnímá
- červenou (protanopsie, červenoslepota, neschopnost rozeznávat červenou barvu)
  - zelenou (deuteranopsie, zelenoslepota)
  - modrou (tritanopsie, modroslepota)
- c) postižený vůbec barvy nevnímá
- úplná barvoslepota (monochromatopsie) (Keblová, 2001, str.17).

Kromě zrakových vad vymezujeme stupně zrakového postižení, které vycházejí z úrovně zrakové ostrosti. Rozděluje je do následujících skupin:

- slabozrakost – snížení zrakové ostrosti očí, a to i s brýlovou korekcí. Dělíme ji na lehkou, střední a těžkou. Slabozrakost je orgánové postižení, které může být stacionární i progresivní.
- zbytky zraku – osoby se zbytky zraku mohou číst písmo o velikosti plakátového písma. Orientace v prostoru je problematická nebo není možná.
- slepota – se dělí na praktickou (zachován světlocit a projekce) a totální (úplná absence vidění).

Podle Světové zdravotnické organizace (WHO) byly pro školní účely děti se zrakovým postižením rozděleny do těchto skupin:

- Děti slabozraké - od 30/60 na lepším oku s optimální korekcí
- Děti se zbytky zraku - méně než 3/60 na lepším oku
- Děti prakticky nevidomé - méně než 1/60 nebo těžké zúžení zorného pole (postižený není schopen se orientovat v neznámém prostředí)
- Děti naprosto nevidomé - úplná ztráta světlocitu (amauróza)

## **Osoby slabozraké**

Ludíková (1998, str. 20) definuje slabozrakost jako: „snížení zrakové ostrosti obou očí, a to i s optimální brýlovou korekcí, které je tak velké, že postiženému činí potíže v běžném životě“. Řehůřek (1999) uvádí u slabozrakosti pokles zrakové ostrosti od 5/15 až po 3/50. Podle stupně postižení se rozlišuje slabozrakost lehká, střední a těžká. Slabozrakost je vada orgánová, poškozeno může být zevní i vnitřní oko, zrakové dráhy nebo zrakové centrum. Vada může být stacionární i progresivní.

## **Osoby se zbytky zraku**

Kategorie osob se zbytky zraku je obecně chápána jako mezistupeň mezi těžkou slabozrakostí a praktickou slepotou. Osoby se zbytky zraku mají dolní hraniční míru vnímat zrakem. Pro ilustraci lze uvést, že osoba s takovým handicapem může číst písmo o velikosti plakátového písma. Orientace v prostoru za použití zraku není možná.

## **Osoby nevidomé**

Nejtěžší stupeň zrakového postižení se označuje jako nevidomost, slepota nebo amauróza. Květoňová-Švecová in Pipeková a kol. (1998, str. 165) definuje slepotu: „jako neschopnost jedince vnímat zrakem, i když je zachováno určité zrakové čítí (světlocit). Slepota lze rozdělit na praktickou, kdy je světlocit zachován, případně je zachována projekce a totální, kdy je úplná absence vidění“.

## **Osoby s poruchami binokulárního vidění**

„Binokulární vidění je koordinovaná senzomotorická činnost obou očí, která zajišťuje vytvoření jednoduchého a prostorového obrazu pozorovaného předmětu“ (Květoňová-Švecová in Vítková, 1998, str. 31). Poruchy binokulárního vidění jsou zrakové vady funkční. Mezi poruchy binokulárního vidění patří amblyopie (tupoizrakost) a strabismus (šilhání). Květoňová-Švecová (1998, str. 49) definuje amblyopii: „jako funkční poruchu, kterou představuje snížení zrakové ostrosti různého stupně při normálním anatomickém nálezu na oku“. „Strabismus je stav, kdy při fixaci určitého předmětu na blízko nebo do dálky se osy vidění neprotínají v témže bodě“ (Květoňová-Švecová,

1998, str. 50). To znamená, že obrazy v pravém a levém oku nevznikají na stejném místě na sítnici a nemohou tedy splynout, ale vznikne tak dvojitý obraz. Toto dvojité vidění působí rušivě, proto je jeden z obrazů potlačen. Oko se tak může stát tupozraké.

Je důležité nejen zachytit všechny závažné anomálie oka, ale také vědět, že lze stanovit již i u takto malých, ještě nespolupracujících dětí velikost refrakční vady a také úroveň zrakové ostrosti. Tím by byl dán předpoklad včasného zahájení léčby např. tupozrakosti anebo šilhání a bylo by také možné se pokusit o včasnou, kvalitní a tím úspěšnou zrakovou stimulaci (zrakovou rehabilitaci).

## **1.4 Stimulace zraku**

Skalická (1997) definuje pojem zraková stimulace jako: „metodiku rozvoje těžce postiženého zraku v raném věku a využívání zbylého vidění.“

Se stimulací zraku dítěte se má začít okamžitě po zjištění zrakového postižení oftalmologem u všech dětí, které mají zrakové postižení nebo k němu došlo brzy po narození. U většiny z nich lékaři mohou jen těžko stanovit stupeň postižení zrakových funkcí, proto je vhodné, aby zraková stimulace byla poskytnuta všem dětem, u kterých nelze prokázat úplnou nevidomost. Stimulace je nejúčinnější pro děti raného (0 – 3) a předškolního věku (3 – 6), u centrálních postižení zraku a u dětí s kombinovaným postižením je často vhodná i později.

Dosáhnout maximálního rozvoje zbylých funkcí a využít je v běžném životě dítěte, např.: využívání schopnosti rozlišovat světlo a tmou, směr, odkud světlo přichází, kde se objevuje stín, poznávání některých barev, tvarů atd.

Zrakovou stimulaci provádějí rodiče, vychovatelé pod odborným vedením instruktorů zrakové stimulace. Speciálně vyškolení speciální pedagogové, kteří jsou instruktory zrakové stimulace a pracují ve střediscích rané péče. Ve střediscích rané péče nejprve vyšetří zrakové možnosti dítěte a na základě vyšetření se postupuje individuálně ve cvičení s dítětem. Současně provádí instruktáž pro rodiče a doporučují úpravy v domácím prostředí, které jsou vhodné pro konkrétní dítě. Tyto služby poskytují i pracovníkům mateřských škol a stacionářů pro zrakově postižené děti, kam dítě dochází nebo pracovníkům mateřských škol běžného typu, kde zrakově postižené dítě integrováno. Vyhledání poradenské pomoci při integraci předškolního dítěte do mateřské školy běžného typu je pro práci se zrakově postiženým dítětem nezbytné. Odborná pomoc při výchově dítěte a vedení výchovných pracovníků (i rodičů) musí být stále metodicky řízeno a konzultováno. Podcenění práce se zrakově postiženým dítětem v tomto období má někdy nenapravitelné následky. Integrace zrakově postiženého dítěte do mateřské školy mezi vidomé vrstevníky je i základním předpokladem integrace v dospělém věku.

Metoda zrakové stimulace je doporučována lékaři a patří do kompletní péče zrakově postiženého dítěte v raném věku. K pochopení metody mohou pracovníci středisek rané péče poskytnout i odborné materiály (příručky z překladů zahraniční literatury, videoprogramy), aby metodu přiblížili a mohla být využita v rehabilitační péči zrakově postiženého dítěte. „Rozvíjení zrakových schopností v raném věku dítěte umožní maximální využití zachovaných funkcí, omezení negativních dopadů na senzomotorický vývoj dítěte a významné posílení rozvoje jeho zrakových představ“ (Štréblová, 2002)

Dle Skalické (1992) má vlastní stimulace zraku dva základní prostředky: úpravu prostředí a nácvik využívání zraku.

### **Úprava prostředí, aby bylo pro zrakové vnímání stimulační:**

Volba dostatečného kontrastu v prostředí, např. u povlečení, oblečení, hraček, předmětů denní potřeby, která je docílena použitím:

- kontrastních barev (černá - bílá, modrá - bílá, červená - bílá, modrá - žlutá atd.)
- vhodného nasvícení prostoru, důležitých předmětů, využití lesklých materiálů proti světlu
- volbou zářivých, luminiscenčních barev
- volbou velkých a přitom jednoduchých kontrastních vzorů ve větší ploše: šachovnice, pruhy, soustředné kruhy, velké puntíky atd.
- volbou dostatečné velikosti předmětů a stimulačních ploch

Vytváření speciálních stimulačních „koutků“, které soustřeďují doporučené úpravy prostředí a tím umožní intenzivní působení zrakových podnětů.

### **Systematický nácvik dovedností využívat zbytek zraku, který zahrnuje:**

- zraková cvičení podporující dovednosti využívání zbytkových funkcí  
(metodika je zpracována do 10 fází, ve kterých cíleným, motivovaným nácvikem dalších dovedností směřujeme k uplatnění zbytku zraku ve všech životních situacích)
- aktivizaci zrakového vnímání během každodenních činností dítěte (např. jídlo, orientace v prostředí, komunikace, seznamování se s novými věcmi),
- využívání zraku v kombinaci s náhradními smysly - hmatem, sluchem, čichem (Skalická, 1992)

Nácvik dovedností využití zraku je pro dítě náročný a dlouhý proces a má svůj zákonitý postup promítnutý do fází nácviku:



### **1. fáze – motivační**

Dítě je třeba pro spolupráci zaujmout, získat. To se provádí upoutáním pozornosti dítěte na podnět, který již zná (zvuk, vůně, dotek, silný zrakový podnět), ten se spojuje s podnětem zrakovým a postupně se odbourává.

### **2. fáze – uvědomění**

Dítě může zrakový podnět vnímat, ale nemusí si být vědomo, že je určen jemu, že mu tzv. k něčemu je. Je proto třeba podněty předkládat dítěti pravidelně v určitou dobu, aby si je začalo spojovat s určitým denním rituálem a začalo je očekávat.

### **3. fáze – lokalizace**

Dítě už o zrakových podnětech ví, ale neumí je samo najít, v této fázi se učí tyto podněty hledat.

### **4. fáze – fixace**

Dítě se učí zaměřit svůj zrak na podnět, učí se ovládnout pohyby očí tak, aby mohlo být i krátce zaměřit zrak na podnět.

### **5. fáze – přenášení pozornosti**

Dítě, které fixuje jeden podnět, se učí přenést pohled na jiný podnět, který se objevil v jeho zorném poli.

### **6. fáze – sledování objektů v pohybu**

Jde o dovednost udržet pohled na objektu, který se pohybuje – přibližuje se a vzdaluje různými směry.

### **7. fáze – orientace v prostoru, tzv. skenování**

Dítě se učí využívat všech dovedností naučených dosud, aby si v rámci svých zrakových možností aktivně zrakem zkoumalo své prostředí. Jde o schopnost:

- orientovat se na větším prostoru (v místnosti, na zahradě, na ulici)

- orientovat se na ohraničené ploše zblízka a systematicky vyhledávat drobnější podněty uvnitř (přístroje na prostírání, kostky na podložce atd.)

### **8. fáze – senzomotorická koordinace**

Dítě se učí předměty, které umí fixovat a sledovat zrakem, také uchopovat s doprovodnou kontrolou zraku.

### **9. fáze – symbolická**

Přechod od vnímání trojrozměrných podnětů k dvojrozměrným. Jde o učení grafických symbolů a zobrazení reálných předmětů v ploše, poznávání známých předmětů zobrazených v ploše, rozlišování geometrických tvarů .

### **10. fáze – zobecnění**

Jde o rozšíření zkušeností se symbolickým zobrazováním reálných předmětů, a to pomocí rozpoznávání podstatných znaků typických pro ten který předmět a obvyklé způsoby jeho zobrazování v ploše. Počátky poznávání symbolů a tvarů zobrazených konturou a předcházejících poznávání písmen.

### **Zásady pro zrakovou stimulaci**

- zrakovou stimulaci provádíme u všech dětí, které jsou alespoň schopny vnímat světlo
- zraková stimulace musí být doprovázena posilující reakcí pečující osoby na výkon dítěte, je třeba dítě povzbuzovat a jeho výkony odměňovat pochvalou
- stimulaci provádíme s dítětem v době, kdy je bdělé, co nejlépe soustředěné a spokojené, při činnostech, které má rádo (koupání, krmení)
- volíme pro stimulaci takové prostředí a takovou polohu, ve kterých se dítě cítí bezpečně a spokojeně (nejčastěji poloha vsedě v sedačce či na klíně, ale i vleže, nebo i ve vodě ve vaně)

- je třeba vycházet ze stavu dítěte a stimulaci přiměřeně dávkovat, nedostatečná i přílišná stimulace mohou být stejně škodlivé, doporučuje se lépe častěji a krátce, než dlouho a méně často
- dítě může na zrakové podněty reagovat velmi pomalu, proto mu dopřejeme dostatek času
- reakce dítěte na zrakový podnět může být málo zřetelná, může se projevit např. zvýšením napětí v těle, zvýšenou aktivitou těla nebo naopak jejím snížením, změnou rytmu dýchání, změnou tepové frekvence, mrknutím či rozevřením očí, úsměvem
- stimulující podněty by měly být obměňovány, aby dítě neztratilo zájem o ně
- při zrakové stimulaci je třeba vyloučit blikající světla, záblesky, odrazy lesklých ploch u dětí s epilepsií, u mnohých z nich mohou tyto podněty vyvolat záchvat (Skalická 1992).

## 2. VÝCHOVA DÍTĚTE SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Narozením dítěte s postižením se z rodiny stává jakási "rodina jiného druhu" (Bonami, 1992). Rodiče cítí, že jejich dítě je odlišné a ani jejich rodina už nespĺňuje běžná očekávání, ale je určitým způsobem jiná. Musí se vyrovnávat s řadou neočekávaných úkolů. Prvním z nich je samo přijetí faktu, že jejich dítě je postižené a překonání krize, kterou to rodině nevyhnutelně přináší.

Potřeby rodičů a jejich dítěte se mohou často jevit téměř protichůdné: rodiče jsou zodpovědni za vytvoření atmosféry bezpečí a zázemí pro dítě, ale přitom se sami cítí nejistí a ohrožení ve své rodičovské roli. Měli by dítěti dát možnost vyjadřovat své pocity ve chvíli, kdy sami prochází hlubokou emoční krizí. Aby mohli snáze zvládnout obtíže, spojené s péčí o postižené dítě, potřebují pevnou oporu v partnerovi, ale právě život s postiženým dítětem vystavuje partnerské vztahy extrémním „zatěžkavacím zkouškám“, které ne každý vztah vydrží. Jejich snaha po udržení "normálního" způsobu života neustále naráží na omezení, která jsou spojena s péčí o postižené dítě. Kvůli péči o dítě zůstává jeden z rodičů většinou déle doma, ale finanční potřeby rodiny jsou přitom oproti rodinám zdravých dětí zvýšené. V rodinách s více dětmi přibývá ještě problém rozdělování pozornosti mezi všechny sourozence (Bonami, 1992). Pro harmonický chod rodiny je tedy nutno hledat kompromisy, znovu budovat narušenou rovnováhu rodiny.

Rodina potřebuje pomoc při vyrovnávání se s narozením postiženého dítěte. Protože těžce zrakově postižené dítě se projevuje do jisté míry odlišně a vyvolává tím také odlišné, často nežádoucí reakce ze strany rodičů, potřebují rodiče odbornou pomoc i v oblasti prvotní komunikace s dítětem, aby dokázali správně "dešifrovat" signály, které k nim dítě vysílá. Potřebné je také včasné odborné vedení

rodiny ve výchovné stimulaci, specifické pro těžce zrakově postižené děti. Poskytování podpory a pomoci v uvedených oblastech (ale i v dalších, jako je řešení vztahů v okolí, hledání perspektiv pro dítě s postižením zraku a možností jeho začlenění do prostředí atd.) je úkolem odborníků, zaměřených na ranou péči a poradenství, čemuž se budu věnovat v následujících kapitolách.

## 2.1 Rodina

Pro některé rodiče je mimořádně obtížné smířit se představou, že jejich dítě bude jiné. Někteří zaujmou k dítěti chladný přístup, jehož důsledkem může být i vyhoštění dítěte do zvláštního restriktivního světa, které ho vede k hledání náhradního uspokojení. Taková situace je pro dítě se zrakovým postižením nebezpečná, protože mu neumožňuje zrakovou stimulaci. Případná nevhodná výchova v rodině tak může zpomalit nebo dokonce zastavit další vývoj dítěte na nízkém stupni (Keblová, 2001).

Péče o dítě se zrakovou vadou v rodině, má pro budoucnost dítěte největší a rozhodující význam. Jestliže se v tomto období dítětem nikdo nezabývá a dítě je ponecháno samo sobě, může to způsobit nenapravitelnou škodu. Velmi často rodiče těchto dětí nevědí, jak je vychovávat, nedovedou k nim zaujmout správný postoj. Někteří zaujmou k dítěti chladný přístup nebo naopak ho začnou rozmazlovat. Ať tak, nebo naopak, obojí je špatně. Dítě s postižením by se nemělo stát středem rodiny, ale její součástí ( Fišer, 1968).

Ten ve své knize Postižené dítě v rodině i společnosti poukazuje na některé výchovné styly, ke kterým se rodina může uchýlit. Jedním z nich je výchova příliš úzkostná, kdy rodiče na dítěti až nezdravě lpí, ze strachu, aby si neublížilo, příliš je ochraňují, brání mu činnostech, které se jim zdají být „nebezpečné“ a nepřiměřené jeho stavu. Omezují

dítě v jeho iniciativě a konec konců i v jeho sociálním vyspívání. Předchozímu stylu je podobná výchova rozmazlující. Rodiče rovněž na dítěti až nezdravě citově lpí, zbožňují je, oceňují každý jeho přirozený projev a každý vývojový pokrok. Brání mu ve společenském osamostatnění. Podřizují se jeho přáním a náladám, posluhují mu. Je přirozené, že brzy ztrácejí u dítěte autoritu, nedodají mu dost jistoty sebedůvěry, kterou by pak mohlo uplatnit v práci na nápravě u svého defektu. Někdy je tak dítě vedeno na cestu asociálního chování charakterových závad. Opakem obou, je výchova s přepjatou snahou po dokonalosti, výchova perfekcionalistická. Rodiče se snaží, aby dítěte bylo ve všem první, aby mělo úspěch, bez ohledu na jeho reálné možnosti. Dítě je neurotizováno a doháněno k různým obranným postojům, které jsou pak velmi vážnou překážkou veškeré nápravné snahy. Nevhodnou je i výchova protekční. Dítěti ve všem pomáhají, pracují za ně, všechno mu sami zařizují a vyřizují, připravují mu cesty a cestičky, jak se dostat kupředu a vyhnout se nepříjemnostem. Je pochopitelné, že takovýmto postojem je dítě opět zaháněno buď do pasivity a rezignace, anebo naopak do vzdorů a protestních projevů. Asi nejhorší je výchova zavrhuující. Dochází k ní nejspíše tam, kde dítě svým postižením vzbuzuje neustále u svých rodičů představu neštěstí, zklamání, ztrátu ideálu apod. V takových případech je pak dítě často trestáno, omezováno, utlačováno, jako by bylo svými obtížemi samo vinno (Fišer, 1968).

Většina rodičů je však schopna vzniklou situaci posoudit realisticky a adekvátně ji řešit. Vytvoří podmínky pro příznivý vývoj dítěte, vedou je k samostatnosti a neprodleně se informují o možnostech poskytování speciální péče a dalšího vzdělávání dítěte.

Rodiče dítěte s postižením by měli co nejdříve vyhledat odborníky, kteří jim pomohou vychovat dítě tak, aby se stalo šťastným a plnohodnotným člověkem. Rodiče, kteří vyhledají pomoc při výchově později, dostávají své dítě do obtížné situace. Naučit je specifickým

dovednostem, v mnoha případech dohánět „opožďení“ ve vývoji, bude vyžadovat více úsilí od obou stran (Keblová, 2001).

## **2.2 Speciálně pedagogická podpora**

Úkolem podpory rodiny je podpořit vlastní síly a zdroje rodiny, podpořit sebevědomí rodičů a pomoci rodině rozšířit okruh možností, znalostí a dovedností. V nejširším slova smyslu zahrnuje materiální pomoc, vzdělávací a zdravotnické služby i poradenství, tedy takové služby, které rodině umožní, aby se o dítě mohla důstojně starat a akceptovat jej.

Potřebné je také včasné odborné vedení rodiny ve výchovné stimulaci, specifické pro děti s těžkým zrakovým postižením. Poskytování podpory a pomoci v uvedených oblastech (ale i v dalších, jako je řešení vztahů v okolí, hledání perspektiv pro dítě s postižením zraku a možností jeho začlenění do prostředí atd.) je úkolem odborníků, zaměřených na ranou péči a poradenství.

Kromě školního poradenství, představovaného speciálně-pedagogickými centry a pedagogicko-psychologickými poradnami, se rodina setkává ještě s poradenskými službami poskytovanými centry rané péče a službami provozovanými organizacemi zdravotně postižených. Bezprostřední význam pro školskou integraci mají pochopitelně zejména zařízení resortu školství. Ostatní poradenská zařízení zejména ovlivňují postoje rodičů a jejich představy o budoucím životě a vzdělání dítěte. Mohou tak ovlivnit i představy rodičů o formě vzdělávání dítěte s postižením (Müller, 2004).

Pomoc rodičům dětí se zrakovým postižením v raném věku poskytují v současné době odborníci z občanského sdružení Střediska rané péče. Raná péče je sociální služba zaměřená na pomoc rodinám dětí s postižením od narození, do věku tří až šesti let (záleží na druhu

postižení), která je poskytována převážně v přirozeném prostředí, tj. přímo v rodině. Cílem této služby je sociální integrace rodiny a minimalizace důsledků postižení na vývoj dítěte. Ve střediscích rané péče se nejprve vyšetří zrakové možnosti dítěte a na základě vyšetření se postupuje individuálně ve cvičení s dítětem.

Pracovníci současně provádí instruktáž pro rodiče a doporučují úpravy v domácím prostředí, které jsou vhodné pro konkrétní dítě. Tyto služby poskytují i pracovníkům mateřských škol a stacionářů pro zrakově postižené děti, kam dítě dochází nebo pracovníkům mateřských škol běžného typu, kde je (nebo bude) zrakově postižené dítě integrováno. Vyhledání poradenské pomoci při integraci předškolního dítěte do mateřské školy běžného typu, je pro práci se zrakově postiženým dítětem nezbytné. Odborná pomoc při výchově dítěte a vedení výchovných pracovníků (i rodičů) musí být stále metodicky řízeno a konzultováno. Podcenění práce se zrakově postiženým dítětem v tomto období má někdy nenapravitelné následky. Integrace zrakově postiženého dítěte do mateřské školy mezi vidomé vrstevníky je i základním předpokladem integrace v dospělém věku (Štréblová, 2002).

Přechod z rané péče do speciálně pedagogického centra (dále jen SPC) je pro rodinu často velkou změnou, neboť způsob práce obou institucí se do značné míry liší. Středisko rané péče je především službou pro rodinu, kdežto SPC jsou zamýšlena hlavně jako konzultační služba pro zařízení, která navštěvují děti s postižením (dále v kapitole 3.3).

## **2.3 Hry a hračky**

Hračka je prostředkem a hra je aktivním způsobem objevování světa. Z tohoto hlediska bychom měli posuzovat obsah, ale především



formy výchovy. Hra pro nás, pedagogické pracovníky, představuje vhodnou příležitost pro pozorování vývoje. Umožňuje dítěti, aby se věnovalo činnostem, které vykonává tempem, jaké si samo zvolí. Tyto doprovodné charakteristiky jsou zvláště použitelné při nevtíravém, nenápadném pozorování a testování.

Při výběru hraček a pomůcek dbáme na jejich přiměřenost věku a postižení, hodnotu (zda je hračka univerzální, aby se hodila pro různé typy hry), zda je stimulující a bezpečná. Nevhodné jsou předměty s ostrými hranami, dále věci, které se mohou rozbít na ostré střepy, např. porcelánové nádoby, toxické látky jako barvy a jiné barvicí materiály s přísadami olova, jedy, prázdné obaly od toxických materiálů, předměty s hroty (např. nože).

Hračky mohou být běžné, upravené nebo speciální. Záleží na druhu postižení, zda se jedná o dítě slabozraké, se zbytky zraku nebo nevidomé. Dále je důležité, zda není postižení zraku v kombinaci s jiným (mentální retardace, sluchové nebo tělesné postižení, epilepsie aj.). U dětí s kombinovaným postižením je důležitý individuální přístup při výběru hraček a herních pomůcek. Je nutné vycházet ze samotné kombinace postižení (např. dítě se zrakovým i tělesným postižením a epilepsií, kde je spouštěcím mechanismem nepřírozený zvuk) (Gregorová in Hradílková et al., 1998).

Běžné hračky: jsou k dostání v obchodech a můžeme je dát dítěti bez jakékoliv úpravy. Jedná se o chrastítka, plyšové hračky, míče, knížky, autíčka, panenky atd. Tady bychom se měli pečlivě zaměřit na výběr hraček. Ty by měly být odpovídající věku, bezpečné, stimulující, hodnotné pro hraní a hlavně, měla by s nimi být zábava.

Upravené hračky: vznikají z běžných tak, že je na nich některá část přizpůsobena hmatovému nebo sluchovému vnímání, tj. hračka hmatově zajímavá se ozvučí např. rolničkou nebo ozvučená hračka s malým kontrastem barev, se zvýrazní reflexními tapetami.

Speciální hračky a pomůcky: jsou v současné době vyráběny spíše u několika výrobců, kteří mají v nabídce výrobky určené pro různé druhy postižení. Firma, která by se zajímala o výrobu hraček určených pro zrakově postižené, neexistuje. U drobných výrobců se jedná o několik pomůcek, např. o soubory reliéfních obrázků a omalovánek od Jiřího Mojžíška, dále o hračky a rehabilitační pomůcky od Jiřího Trnky nebo o tyflografické pomůcky od Františka Ficiána z Brna. To jsou hračky, které jsou využitelné především u dětí se zrakovým postižením. Pokud se jedná o děti s kombinovaným postižením, je výběr ještě menší.

Informace, které je nutné znát k výrobě pomůcek. Slabozraké děti – snížení vidění obou očí i při korekci, tj. nemožnost čtení běžné velikosti písma, nerozeznávají detaily, nevidí vzdálené předměty, popř. obtížně rozeznávají barvy. Vizus méně než 1/15 a zúžený rozsah zorného pole. Děti se zbytky zraku – částečné vidění, mohou sledovat osvětlené předměty, je nutný vysoký kontrast, speciální barevnost, spojení zrakového vjemu s jiným stimulem, např. hmatovým, sluchovým. Je důležitý výcvik zrakových funkcí, cvičení zrakové pozornosti a zrakové paměti. Využívají se kompenzační učební pomůcky, využití černotisku i Braillova písma. Vizus 4/50 nebo 3/50. Děti nevidomé – neschopnost zrakového vnímání, orientace pomocí ostatních smyslů, především hmatu a sluchu. Respektování specifík hmatového vnímání, zobrazení jednoduchých předmětů, zpřístupnění světa prostřednictvím obrázků.

Zraková vada, podobně jako jiné postižení, ovlivňuje celou osobnost a její psychický vývoj. Chybění nebo nedostatek zrakových podnětů je příčinou smyslového strádání (senzorické deprivace). Jde o závažný jev, protože zrakové vnímání je jedním z nejvýznamnějších zdrojů informací o okolním světě. Významnost zrakových podnětů je důležitá pro správný rozvoj celé osobnosti. Pro určení závažnosti defektů je podstatná míra zrakové ostroty (vizus). Orientace v prostředí a snadnost získávání informací tohoto typu závisí i na rozsahu zrakové percepce, to znamená na funkčním zorném poli. Pro vývoj poznávacích

procesů u zrakově i jinak smyslově postižených dětí je důležitý smysluplný vzdělávací cíl. Ten lze u dětí realizovat jako hru, která je v podstatě programem raného působení na děti. Tyto programy se zpravidla soustřeďují na konkrétní poznávací, řečové, sebeobslužné, pohybové a sociální dovednosti. Na hru se pohlíží jako na přirozený nástroj učení. Hra a učení nejsou protiklady, děti těžší z „naučených“ situací, které jsou zábavné. Většina lidí bude souhlasit s tím, že malé dítě tráví dlouhá časová období hrou. Ta může nabývat různé podoby:

- a) je motivovaná vnitřně, tzn. je prováděna kvůli sobě samé, nikoli jako prostředek k dosažení nějakého cíle
- b) je spontánní a dobrovolná – tzn., že si dítě hraje, protože chce, nikoli proto, že by bylo ke hře nuceno
- c) hra má zdroj vzniku a pokračování v sobě samé a vyžaduje aktivní zapojení toho, kdo si hraje
- d) součástí hry je pocit potěšení ze hry

Hru můžeme rozdělit na čtyři kategorie, a to na hru fyzickou, manipulativní, symbolickou a hru podle pravidel. V jednotlivých vývojových obdobích dochází k významným změnám, které ovlivňují způsob hry. Smyslově – pohybová hra zahrnuje záměrné opakování pohybového vzorce vázaného na určitý předmět (např. dítě třepe znovu a znovu chrastítkem). Nakonec v období konkrétních typů počínání nahradí hry podle pravidel individuální symbolické „předstírání“ (symboly „jako že“). Předsymbolická hra vzniká v období během prvního roku života, kdy dochází k přechodu od zrakového prohlížení předmětů k jejich prozkoumávání a od herních stereotypů ke hře funkční. U nevidomých dětí často dochází k opoždění zkoumání okolí a předmětů. S napodobováním druhých a střídáním rolí začínají děti s postižením zraku později než ostatní děti, u některých nevidomých dětí se tyto dovednosti nerozvinou nikdy. Je méně pravděpodobné, že dítě se bude pouštět do komplikovaných herních postupů. Vzhledem k tomu, že se mu dostává méně vizuálních informací o tom, jak si ostatní děti hrají a jak se hře učí, bude si dítě s těžkým poškozením zraku

mnohem pravděpodobněji hrát samo a vypěstuje si herní návyky zahrnující fyzickou manipulaci a sluchovou stimulaci. Učební plány i raně-poradenské programy zaměřené na rozvíjení herních chování malých dětí s postižením, se začaly vytvářet teprve nedávno. Sociální část raně-vzdělávacího působení zahrnuje sebeobslužné, vadu kompenzující i některé komunikativní dovednosti (Gregorová in Hradílková et al., 1998).

### **3. VÝCHOVA A VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÉ ŠKOLE**

Na začátku svého vývoje se dítě fixuje na jednoho člověka – maminku. Později se tato fixace rozšiřuje na okruh nejbližších lidí. Ve třech, čtyřech letech jsou zpravidla děti natolik vyspělé, že samy vyhledávají další sociální kontakty. Chtějí si hrát s dalšími dětmi na hřišti, povídají si s nimi.

Začátek docházky do školy je pro dítě v každém případě velkou změnou a ta sebou přináší spoustu pocitů a zážitků, se kterými se musí vyrovnat. Vstup do neznámé budovy a do třídy s jejím vybavením a hračkami, než jaké zná z domova, mezi cizí děti a dospělé. Musí se přizpůsobit dosud nezvyklému režimu a požadavkům a naučit se komunikovat s "novou autoritou" - paní učitelkou. Každé dítě reaguje na takovou situaci trochu jinak.

Vzdělávání a výchova dětí v mateřské škole se řídí hlavně Vyhláškou č. 43/2006 Sb., o předškolním vzdělávání, kde jsou dány podmínky provozu. Ty jsou dále rozepsány v interních směrnících každé mateřské školy a to ve školním řádu, kde jsou dána kritéria pro přijímání dětí, organizace provozu, je zde obsah předškolního vzdělávání, práva a povinnosti rodičů apod. Důležitou a nedílnou součástí každé školy je školní vzdělávací program, kde jsou například základní údaje o zařízení, podmínky a organizace vzdělávání, je zde charakteristika vzdělávacího programu a konkrétní výchovně vzdělávací program, tj. jakou formou probíhá výchova a vzdělávání dětí.

#### **3.1 Podmínky integrovaného vzdělávání**

O vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole rozhoduje ředitel, který se kromě školského zákona č. 561/2004

Sb., řídí vyhláškou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (dále jen MŠMT ČR) č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a Informací MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistence č.j. 14 453 / 2005 – 24. Ten, v případě souhlasu s integrací, musí pro žáka zajistit řadu speciálních podpůrných opatření, kterými jsou:

- speciální metody, formy a postupy
- speciální učebnice
- didaktické materiály
- kompenzační pomůcky
- rehabilitační pomůcky
- zařazení předmětů speciálně pedagogické péče
- snížené počty žáků ve třídě, v oddělení, ve studijní skupině
- služby asistenta pedagoga
- další možné úpravy podle individuálního vzdělávacího plánu
- poskytování pedagogicko-psychologických služeb

Materiální a technické podmínky jsou jednou z důležitých věcí, které musí škola vytvořit, pro začlenění žáka se zrakovým postižením. Úpravy interiéru školy by měly sloužit k umožnění bezpečného samostatného pohybu dítěte. To se dá zařídit přemístěním nábytku, úpravou hracích ploch nebo dalším vybavením. Z bezpečnostních a orientačních důvodů je mimo jiné pro žáky s postižením zraku žádoucí např. označení zasklených ploch barevnými páskami, ke zvýraznění začátku a konce schodiště užíjeme kontrastní pruhy na hrany schodů (Müller 2001). Znaky nebo symboly užívané pro označení místností a tras umístíme v úrovni očí dítěte. Velikost a barva by měly být vysoce kontrastní k pozadí, aby byly snáze lokalizovatelné i z větší vzdálenosti. Vypínače upravíme vzhledem k barvě stěn nebo pruhem kontrastní

pásky lemující plochu vypínače. Zvýrazníme dveře nebo průchody jejich olemováním barevnou páskou nebo nátěrem.

Pro dítě vybereme zrakovou nebo hmatovou značku (např. kousek chlupaté látky nebo barevné pásky) a umístíme ji na opěradlo každé židle, kterou dítě užívá při různých aktivitách. Označíme místa pro jednotlivé materiály a hračky. Každý žák se zrakovým postižením potřebuje mít i jisté úpravy pracovní plochy tak, aby měl jednak dostatek prostoru, ale současně, aby se na desce stolu dobře orientoval. Kvalitní výběr výškově odpovídajících stolů, lavic a židlí může významně snížit nebezpečí únavy a ulehčit krční a bederní páteři. Pracovní plochu – tabuli, stůl, lavici, udržujeme přehlednou, vyhýbáme se složitým chaotickým schématům. Udržujeme pracovní plochu dítěte uklizenou. Učíme dítě, aby si organizovalo své prostředí, aby vracelo věci na svá určená místa. Jsme důslední. V jídelně používáme jednobarevné ubrusy a prostírání, aby se minimalizoval „zrakový zmatek“ v době jídla. Vybereme takový materiál pro pozadí, který kontrastuje s nádobím.

Při pořizování hraček, uvážíme vhodnost barvy, kontrast, vzory a množství malých detailů. Vybíráme jasné barvy pro předměty denní potřeby, např. červená miska, žlutý kartáček na zuby a odlišně barevné oblečení. Využíváme různosti stop psacích materiálů (značkovače, fixy, pera, měkké tužky, aj.) k výrobě vyučovacích materiálů a experimentujeme s nimi při psaní a kreslení s dítětem. Podložky, barevný papír, ubrusy a plst' jsou příklady materiálů, které lze snadno měnit a které tak mohou poskytnout potřebný kontrast k tomu, aby dítě úspěšně splnilo úkol.

Dobré osvětlení patří mezi základní předpoklady pro žáky, kteří mohou alespoň částečně využívat zrak. Dostatečná intenzita světla je nezbytná při všech činnostech. Pokud je to možné, udržujeme dominantní zdroj světla, jako je sluneční světlo během dne nebo

pouliční světla v noci za zády dítěte. Snižuje se tím nebezpečí oslnění a zdroj za zády dítěte může více osvětlit místo, na kterém se dítě pohybuje nebo ke kterému směřuje a pokud na dítě mluvíte, zvýší se viditelnost vašeho obličeje. Užijeme žaluzie, závěsy nebo jiné stínidla na okna, aby jsme mohli ovládat stupeň osvětlení v různou denní doby a vyhnuli se oslnění. Ke změně pokojového osvětlení lze použít reostat. Používáme matné povrchy, aby jsme vyloučili odraz stropního osvětlení. Využíváme individuálního osvětlení, jako jsou lampy s ohybným ramenem, které lze dobře namířit na určitý úkol. Učíme dítě, aby si dokázalo samo nastavit světlo tak, jak mu to vyhovuje. Experimentujeme s různými stupni osvětlení. Vyhneme se namíření zdroje světla přímo do očí dítěte. Posadíme dítě zády ke zdroji světla. Vyhneme se užívání fluorescentního světla s modrým spektrem, nebo užijeme filtry. Vyměníme zářivky, které blikají. Zasvěcováním předmětů lze přilákat pozornost dítěte. Pro slabozraké dítě může být velmi atraktivní používání světelných panelů (light box) (Müller, 2001).

Neméně důležité jsou i venkovní úpravy. Dítě nemusí mít žádné problémy, pokud se pohybuje ve známém prostředí. Mnoho dětí se zrakovým postižením má však problémy s orientací mimo budovu, některé děti mohou potřebovat průvodce jen pro pohyb venku. Problém je v tom, že venkovní prostředí lze jen těžko ovládat. Pro některé děti je užitečné, když mohou prozkoumat dvůr nebo okolí společně s rodiči nebo učiteli a mluvit s nimi o tom, co viděly. Jestliže se dítě obtížně přizpůsobuje náhlé změně světla, uvážíme užití slunečních brýlí, čepic nebo kšiltů. Necháme si alespoň týden na pozorování, abychom zjistili, zda dítě využívá sluneční brýle efektivně. Zkusíme různé druhy brýlí (např. odklápěcí nebo nasouvací, či s různě barevnými skly). Nedovolíme dítěti dívat se přímo do slunce, může to způsobit stálé poškození sítnice. Potencionální nebezpečné venkovní plochy by měly být dostatečně osvětleny, aby se zajistila jejich viditelnost. Venkovní schody nebo změny ve výšce je dobré osvětlit reflektorem. Stíny mohou



skrýt překážky nebo díry v terénu nebo vytvářet matoucí tvary. Učíme dítě, aby se zastavilo, popřípadě zpomalilo a prozkoumalo zastíněné místo nebo ho obešlo. Poskytneme dítěti dostatek času na to, aby si jeho oči zvykly na změnu světla, pokud přecházíte do světlejšího nebo tmavšího prostředí. Kontrastní jednobarevné pásy na obrubnicích, schodech nebo křižovatkách, mohou dítěti pomoci při rozlišování jednotlivých míst. Vyvarujeme se však užití přílišného množství barev, může to znamenat příliš mnoho zrakových stimulů pro dítě a způsobit znepřehlednění prostoru.

Snížený počet žáků (dětí) ve třídě je dán legislativou a to konkrétně zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), Vyhláškou MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a Informací MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistence č.j. 14 453/2005 – 24 (<http://www.msmt.cz>).

Zřizování funkce asistenta pedagoga představuje v současnosti novou pedagogickou profesi ve školství. Jedná se o podpůrnou personální službu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami při vzdělávání. Asistent pedagoga vždy pracuje pod metodickým vedením pedagoga – třídního učitele nebo učitele odborných předmětů, který zodpovídá za průběh i výsledky vzdělávání. Podporu asistentovi pedagoga poskytují i odborní pracovníci školských poradenských zařízení. Speciálně pedagogické centrum nebo pedagogicko-psychologická poradna stanoví do podkladů, týkajících se zajištění asistenta pedagoga, nezbytný časový rozsah jeho podpory, včetně doporučené pracovní náplně.

Náplň práce asistenta pedagoga stanoví ředitel školy. Ten též jednoznačně určí příslušné kompetence všem pedagogickým

pracovníkům, kteří souběžně zabezpečují výchovně vzdělávací činnost ve třídě. Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou:

- individuální pomoc žákům při začleňování se a přizpůsobení se školnímu prostředí
- individuální pomoc žákům při zprostředkování učební látky
- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti
- pomoc při vzájemné komunikaci pedagogů se žáky a žáků mezi sebou
- pomoc při spolupráci se zákonnými zástupci žáka (<http://www.zasklem.com>).

### **3.2 Výchovně vzdělávací program**

V souvislosti s vydáním zákona č. 561 / 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, dochází k významné změně v postavení mateřských škol. Nejsou již zařazeny do kategorie školských zařízení, ale jsou nově uznávány jako samostatný druh školy, tzn. instituce, která poskytuje vzdělávání podle vzdělávacích dokumentů, jejichž obsah, kvalitu i výstup garantuje stát. Jednou z povinností, tímto jí vzniklou, je vypracování školního vzdělávacího programu.

Výchovně vzdělávací program je součástí školního vzdělávacího programu, což je dokument, podle něhož by se mělo uskutečňovat vzdělávání dětí v konkrétní mateřské škole. Mateřská škola jej zpracovává v souladu s Rámcově vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále jen RVPPV) a v souladu s obecně platnými právními předpisy.

Odpovědnost za vytvoření Školního vzdělávacího programu předškolního vzdělávání (dále jen ŠVP PV) má ředitelka mateřské školy. Na jeho tvorbě by se měl spolupodílet pedagogický sbor. Se

školním vzdělávacím programem by měli být seznamováni rodiče dětí, popř. by tento program (nebo některé jeho části) měl být s rodiči projednáván. Ředitelka je povinna projednat ŠVPPV se zřizovatelem.

Tvorba ŠVPPV spočívá plně v kompetenci pedagogů mateřské školy, ať už jde o konkretizovaný výchovně vzdělávací obsah, způsob jeho strukturování a plánování, o volbu metod a prostředků výchovy a vzdělávání či o vnitřní organizační stránku realizace programu. Při vytváření vlastního programu může škola využívat nejrůznějších programových a metodických zdrojů.

Charakteristika vzdělávacího programu se týká především představení programu; popisuje a objasňuje, jaké vzdělávací cíle a záměry si škola stanovuje, jaké přístupy, formy a metody práce uplatňuje, z jakých hlavních myšlenek program vychází a jakým způsobem je naplňuje, popř. ke kterému zveřejněnému modelu či programu se hlásí, jaká je profilace školy apod. (Příloha - A).

### **3.3 Speciálně pedagogické centrum**

Je to poradenské zařízení, poskytující poradenskou pomoc výchovně vzdělávacím institucím, které navštěvují děti a žáci s postižením. Po dovršení věku tří let, je dítě předáno ze střediska rané péče do speciálně pedagogického centra (dále jen SPC), kde je dále vedeno pod odborným dohledem speciálního pracovníka, který ve spolupráci s ostatními pracovníky SPC připravuje podle stupně a druhu postižení a míry intelektových schopností individuální výchovný a vzdělávací plán pro rodiče, učitele a pro výchovné pracovníky dalších institucí (mateřské školy, ústavy sociální péče apod.) (Kubová, 1995).

Speciálně pedagogické centrum plní několik úkolů. Prostřednictvím hry se zde dítě učí správně zacházet s optickými pomůckami. Speciální pedagog s dítětem provádí smyslová cvičení zaměřená na výcvik zraku,

sluchu, hmatu, čichu, chuti. Dítě se učí speciálním dovednostem – při výcviku, v prostorové orientaci, při přípravě na bodové písmo. Speciálně pedagogické centrum zprostředkovává kontakty s lékaři, rehabilitačními pracovníky, prostřednictvím speciálního pedagoga, sociální pracovnice, psychologů. Společně s ostatními speciálně pedagogickými centry vyhledává pro dítě se zrakovým postižením tu neoptimálnější mateřskou a základní školu (speciální nebo s možností integrace). Nabízí poradenské činnosti pedagogickým pracovníkům, kteří mají v péči dítě se zrakovým postižením, pomáhá metodicky, zapůjčí pomůcky, literaturu, nabízí přednášky, besedy, dny otevřených dveří. Umožňuje praktikování studentům středních a vysokých škol. Připravuje mimoškolní akce ve spolupráci s pracovníky mateřské školy (Keblová, 1996).

Pracovní náplň speciálního pedagoga ve speciálně pedagogickém centru je následující. Dle Kubové (1995) speciální pedagog odpovídá za poskytování komplexní odborné péče dětem, které má v péči. Předává informace rodičům formou názorných ukázek o práci s dítětem (výcviková metoda) u jednotlivých složek výchovy. Názorně předvádí rodičům, jak mohou hravou formou pracovat se svým dítětem tak, aby získalo potřebnou škálu vědomostí, dovedností a návyků potřebných pro vstup do jakéhokoli typu základní nebo speciální základní školy. Prostřednictvím hry dítě učí správně zacházet s optickými pomůckami. Speciální pedagog s dítětem provádí smyslová cvičení zaměřená na výcvik zraku, sluchu, hmatu, čichu, chuti. Dítě se učí speciálním dovednostem – při výcviku, v prostorové orientaci, při přípravě na bodové písmo. Účastní se návštěv jiných mateřských škol a speciálně pedagogických center v jiných regionech, vede záznamy z průběhu návštěv. Rozhoduje ve spolupráci s dalšími odborníky o zařazení dítěte do mateřské školy a základní školy, spolupracuje s ostatními speciálně pedagogickými centry (Kubová, 1995).

Tuto činnost provádí buď ambulantně v SPC, nebo přímo v rodině dítěte. Úzce spolupracuje s ostatními spolupracovníky centra a s lékaři a na základě stanovené diagnózy doporučuje rodičům volbu správného typu a druhu školy. Poskytuje odborné konzultace a metodickou pomoc učitelům dětí integrovaných v běžném typu mateřské školy. Sleduje děti integrované v běžném typu mateřské školy a poskytuje jim podpůrné služby. O své přímé práci s dětmi vede potřebnou pedagogickou dokumentaci. Zajišťuje a doplňuje didaktický materiál pro speciálně pedagogickou činnost (pomůcky, hračky, literaturu). Pracovníci speciálně pedagogického centra by měli pedagogům nejen doporučit pomůcky, ale také předvést, jak a kdy je u daného žáka využívat. Pokud je to možné, měli by umožnit škole zapůjčení ze svých zdrojů nebo seznámit pedagogy s tím, kde jinde si je mohou obstarat. K získání nových poznatků mohou přispět i odborné semináře či přednášky (Keblová, 1996).

## PRAKTICKÁ ČÁST

V roce 2005 jsem jako ředitelka jednotřídní mateřské školy přijala holčičku se zrakovým postižením. Maminka již dříve projevila zájem dávat dceru k nám do mateřské školy, neboť holčička důvěrně znala prostředí a některé děti. Dalším z důvodů bylo, že rodiče chtěli, aby jejich dítě mělo možnost navštěvovat běžnou mateřskou školu a tím nám dali důvěru k výchově a vzdělávání jejich „odlišného“ dítěte.

Po tomto rozhodnutí a dohodě s ostatními zaměstnanci, jsem se na budoucí nástup holčičky začala pomalu připravovat. Jezdila jsem s rodiči na návštěvy a vyšetření do Střediska rané péče v Praze, byla ve spojení s jejich externí pracovnící, která dojížděla na návštěvy do rodiny, později i k nám, do mateřské školy, kam rodiče plánovali děvčátko umístit. Nebylo proto náhodou, že jsem si pro psaní mé diplomové práce zvolila právě toto téma a na jeho základě vznikla i následující metodika, jejímž cílem bylo ukázat a popsat činnosti zaměřené na rozvoj náhradních smyslů a uvést příklady jednotlivých cvičení, společně se zásadami důležitými pro práci s dítětem se zrakovým postižením v běžné mateřské škole. .

## **4. INTEGRACE DÍTĚTE SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM DO BĚŽNÉ TŘÍDY MATEŘSKÉ ŠKOLY**

Jednou z věcí, kterou si rodiče dítěte s postižením přejí nejvíce, je, aby jejich děti navázaly přátelství s vrstevníky. To lze těžko uskutečnit, pokud jejich děti nemají příležitost být pohromadě. Proto přibývá rodičů, kteří i přes určité obavy mají zájem své dítě umístit do běžných mateřských škol (Gardošová, 2003).

Takovému umístění se říká integrace. Pojem integrace je chápán z různých hledisek, např. z oblasti psychologie, sociální práce a pedagogiky. Nás bude zajímat integrace z pedagogického hlediska, například podle Jesenského, který ji definuje jako: „jev, který představuje proces, ve kterém se realizuje soužití zdravotně postižených s intaktní společností. Toto soužití představuje rovnocenný partnerský vztah zúčastněných stran. Je reálné a možné pouze v atmosféře vzájemného pochopení, tolerance a respektování. Předpokládá nepředpojatý dialog a dobrou vůli na obou stranách. Ideálem integrovaného vztahu zdravotně postižený – intaktní je „žít jeden pro druhého“ (Jesenský, 2000, str.101).

Hovoříme-li o školské integraci dětí s postižením, je nutno zmínit i změny, jimiž v uplynulých letech prošla předškolní výchova. Právě vyhláška MŠMT č.35/1992 Sb. o mateřských školách a následně pak vyhláška č. 73/2005 Sb. O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami ..., upravila i náležitosti společného pobytu dětí s postižením a zdravých v mateřských školách. Dětem s postižením zajišťuje mateřská škola odbornou a individuální péči, rozvíjí jejich soběstačnost, společenskou integraci a podporuje osobnostní rozvoj (Müller, 2004).

Jak jsem se zmínila v kapitole týkající se legislativy vztahující se k mateřským školám, přijetí dítěte se zrakovým postižením do běžné školy závisí sice na rozhodnutí řediteli školy, ale ten by měl dát všem pedagogům možnost připravit se na jeho příchod. Pracovníci by se měli seznámit s problematikou daného zrakového postižení, se specifickými jevy, jež budou prolínat výchovně vzdělávacím procesem, s potřebnými optickými či kompenzačními pomůckami, které bude dítě se zrakovým postižením pro svůj rozvoj či osobní potřebu využívat.

Ve třídách běžných mateřských škol zpravidla vyučují učitelé bez pedagogické specializace pro výuku a vzdělávání žáků se zrakovým postižením. Tito žáci plní výchovné, popř. i vzdělávací cíle běžných mateřských škol, ale navíc by jim měla být poskytována i speciálně pedagogická péče, vyplývající z jejich zrakové vady. V mateřské škole to je speciální výcvik nepostižených smyslů a rozvíjení zbytků postiženého smyslu, prvky sebeobsluhy, orientace a samostatného pohybu. Děti se zrakovými vadami mohou navštěvovat také speciální třídy běžných mateřských nebo základních škol (zpravidla ve větších městech). V těchto třídách jsou žákům zajištěny stejné podmínky jako ve speciálních školách a přitom tato forma umožňuje kombinovat speciální výuku s výukou integrovanou. Další výhodou je, že děti nemusí být přes týden odloučeny od svých rodičů (dopravu do škol zajišťují rodiče). Tento způsob výchovy a vzdělávání je všeobecně označován za částečnou integraci.

K prokazatelným výhodám integrovaného způsobu výchovy a vzdělávání patří především možnost, aby dítě žilo i nadále v rodinném prostředí, z hlediska sebejistoty není zanedbatelná ani skutečnost, že běžná škola, kterou navštěvuje, je obvykle v blízkosti jeho bydliště, v důvěrně známém prostředí. Dítě si neodvyká žít ve společnosti zdravých a v podmínkách běžného života. Současně má přítomnost



dítěte s postižením v domácím prostředí význam nejen pro ně samotné, ale i pro jeho sourozence i pro rodiče a ve škole pro spolužáky.

Společná výchova a vzdělávání dětí zdravých i zdravotně postižených rozšiřuje kompetence rodičů i učitelů, mění i postavení speciálních pedagogů. Všichni zúčastnění se novým rolím musí učit.

Učitelé mateřských a základních škol běžného typu však s výchovou a vzděláváním dětí se zrakovým postižením dosud nezískali potřebné zkušenosti a nejsou ani teoreticky dostatečně připravení na plnění náročných specifických úkolů souvisejících s inkluzivním způsobem výchovy a vzděláváním těchto dětí a žáků.

Předškolní věk je pro integrovaný způsob výchovy nejvhodnější, neboť se v tomto období teprve formují charakterové vlastnosti. Mateřská škola může neobyčejnou měrou přispět k rozvoji poznávacího horizontu předškolního dítěte. Hlavním úkolem speciálně pedagogického působení v mateřské škole je rozvíjet kompenzační systém (zbylé smysly, řeč, myšlení) a děti se zachovanými zbytky zraku naučit co nejefektivněji využívat poškozený zrak. Druhým úkolem je příprava dětí na přechod z předškolního období do etapy školního věku. U zrakově postižených to spočívá i v osvojení specifických dovedností, které je třeba považovat z hlediska školní připravenosti za prvořadé. Proto musí být jejich nácvik v běžné mateřské škole nedílnou součástí výchovné práce (Keblová, 1996).

S tímto nácvikem souvisí i jednotlivá metodická doporučení týkající se rozvoje zrakových funkcí (reedukace zraku), sluchového, hmatového vnímání, rozvoje řeči, čichu a chuti, nácviku orientace samostatného pohybu a v neposlední řadě nácviku sebeobsluhy. Uplatňování speciálně pedagogických metod u zrakově postižených je nutno podpořit využíváním speciálních pomůcek. Známe je především jako prostředky kompenzující poškozené zrakové vnímání a prostředky určené ke zvýšení kvality vnímání zrakem, a to korekcí nebo reedukací zraku.

V této souvislosti bych uvedla některé činnosti a metodické postupy, poukázala na využití určitých prostředků či pomůcek, s jejichž pomocí byly tyto činnosti a hry prováděny s dítětem se zrakovým postižením v rámci integrace do naší mateřské školy běžného typu (Příloha – B).

#### **4.1 Rozvoj smyslového vnímání**

Čistě specifickou a v denním harmonogramu nezastupitelnou součástí by ve výchovném programu mateřské školy s integračním programem měla být smyslová výchova. Setkáváme se s ní i na běžných typech mateřských škol, ale v poněkud jiné formě. Mezi speciální vzdělávací potřeby dítěte se zrakovým postižením mimo jiné i smyslová výchova patří. V mateřské škole, kde je k docházce zařazeno i dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně se zrakovým postižením, nemá smyslová výchova za úkol být jedním ze zaměstnání, ale jejím cílem je maximální využití zachovalých funkcí zraku, nácvik správné zrakové hygieny a nácvik správného zacházení s optickými přístroji a pomůckami. Smyslová výchova se týká též procvičení náhradních smyslů a výcviku svalové paměti. Je vhodné zařazovat ji po ranních hrách. Jednak je tu klidnější a přirozenější přechod od neřízených hrových aktivit ke krátkodobé řízené (částečné) činnosti, kdy je lepší koncentrace pozornosti, než po rušných pohybových aktivitách ranního cvičení a v neposlední řadě nehrozí přetěžování dítěte po psychické stránce, což by bylo před i po zaměstnání velmi pravděpodobné. Zvolená denní doba rovněž dobře koreluje s denním biorytmem dítěte, podle zásad duševní hygieny. Doba trvání smyslových cvičení je zhruba 10 minut každý den. Záleží na věku, zrakových a individuálních možnostech dítěte. Jednotlivé druhy smyslových cvičení se pravidelně střídají v týdenních cyklech každého měsíce. Při provádění smyslových cvičení je důležité vidět celou osobnost dítěte, nejen postižený analyzátor. Smyslová cvičení

napomáhají k lepší orientaci a adaptaci dítěte na sociální prostředí a obvyklé sociální situace. Měla by se kombinovat v daném dni tak, aby jejich obsah nebyl obdobný s obsahem výchovného zaměstnání (např. aby po náročnější zrakové práci smyslového cvičení nenásledovalo zaměstnání z výtvarné výchovy, kde by opět docházelo ke zvýšené zrakové práci se zapojením jemné motoriky při grafickém projevu).

Z hlediska praktického využití jsou smyslová cvičení rozdělena na několik oblastí podle určitého smyslu, který má být rozvíjen. Při smyslové výchově jde o plnění tří základních úkolů:

- 1) úkol reedukační
- 2) úkol kompenzační
- 3) úkol zaměřený na rozvoj základních návyků zrakové hygieny

Forma, jakou smyslová cvičení probíhají, se podřizuje rozvržení denní výchovné práci, schopnostem dětí, věkové skupině, ale především zrakovým postižením a individualitám dětí. Smyslová cvičení mohou být prováděna individuálně nebo kolektivně (pokud máme více dětí). Při individuální práci vykonává každé dítě něco jiného, přičemž je nutné, zadat všem stejně náročný úkol. Nesmí se stát, že jedno dítě bude hned se zadanou prací hotové, jiné pro velmi náročný úkol není schopné zadání zvládnout. Smyslová práce je dětem postupně zadána, ale začínají pracovat všichni najednou. Důležité je mít přehled o všech dětech. Těm, kteří mají při zvládnání úkolu potíže, je třeba pomoci a zároveň provádět kontrolu správnosti pochopení úkolu dětmi. Ve smyslové výchově jde především o to, aby sluch, hmat, čich, chuť i postižený zrak, byly dokonale rozvíjeny a využívány. Mnohdy takový výcvik může ve výsledné podobě budit dojem, že děti se zrakovým postižením mají „šestý“ smysl. Samozřejmě, že tomu tak není. Jde jen o výborně vycvičené paměťové a orientační schopnosti, převážně sluch, smysl pro překážky a svalovou paměť (Košumberská, 1995).

Smyslová výchova se uskutečňuje pomocí cvičení zaměřených na rozvoj konkrétního smyslu. Zde uvádím příklady některých cvičení, která se provádějí s dětmi v mateřské škole.

### **Rozvoj zrakového vnímání**

Při poruše nebo nerozvinutém zrakovém vnímání dítě vnímá zkresleně. Hůře rozlišuje podobné tvary a drobné rozdíly, nevnímá jemné rozdíly mezi obrázky, neumí doplnit chybějící prvek na obrázku, nedokáže určit, čím jsou si obrázky podobné. U dětí se zrakovým postižením je nácvik zrakového rozlišování tvaru, velikosti a barvy. Zpočátku používáme trojrozměrné předměty (hračky), se kterými může dítě manipulovat, může si je „osahat.“ Tím se zapojí i další smysl – hmat. Obdobně postupujeme i při rozlišování a třídění podle velikosti. Opět ze začátku pracujeme s názorným materiálem (velké kostky, stavebnice DUPLO, můžeme použít i velké knoflíky, magnety či přírodní materiál), který třídíme do skupin podle velikosti, řadíme ho od největšího do nejmenšího a naopak, porovnáváme celky velký – malý. Cvičíme i pojmy dlouhý – krátký, delší – kratší (opět s předměty běžně používáme). K tomu nám slouží pomůcky a hračky, do kterých se zasunují tvary odpovídající výřezům (jsou to různé plastové krychle nebo dřevěná podložka s výřezy, pěnové hmoty např. puzzle). Náročnější variantou je vyhledávání shodných tvarů podle stínových obrázků, kdy dítě poznává předmět podle stínu. K tomu nám slouží třeba jednoduché pracovní listy. Na nácvik zrakové analýzy a syntézy jsou nejvhodnější půlené obrázky, které dítě skládá k sobě. Můžeme použít také jednoduché rozstříhané obrázky či geometrické tvary, které se skládají v celek. Zpočátku dělené na pravidelné části, později na nepravidelné (puzzle). Při skládání skládaček typu puzzle nezapomínáme, že je nutné vždy začínat na té úrovni, kterou dítě ještě zvládá nebo na úrovni ještě snazší. Principem nácviku zrakové paměti je krátká expozice předmětu či obrázku, po které dítě vyjmenovává, kreslí nebo doplňuje předměty či obrázky, které vidělo. Jindy mohou děti podle předlohy modelovat jednoduché předměty. Vhodné jsou tzv.

Kimovy hry nebo hry: „Co se změnilo?“ U dětí slabozrakých můžeme provádět i nácvik barev. Pro lepší zapamatování můžeme dítěti pomoci přiřovnávání barvy k určitému předmětu (travička – zelená, sluníčko – žluté, ...). Začínáme s přiřazováním předmětů jedné stejné barvy. Po manipulaci s předměty, přecházíme k obrázkům. Nejprve pracujeme s dvojicí obrázků lišících se pouze barvou, obrázky stejné barvy děti spojují čarou. Velmi rády pracují s omalovánkami, kdy dvojice obrázků (dostatečně velkých a zpočátku jednoduchých) - jeden vybarvený, druhý ne, dítě vybarví. U těchto cvičení není důležitá přesnost vybarvení, ale použití správné barvy. U dětí nevidomých se zaměříme na nácvik rozlišování tvarů a velikosti hmatem (viz kapitola rozvoj hmatového vnímání), neboť nemají představu o barvách.

Cvičení na rozvoj zrakového vnímání

- skládání půlených obrázků, skládanek, kubusů, rozstříhaných obrázků
- obkreslování podle vzoru (jednoduché tvary s nepřekrývající se linií)
- omalovánky – foliové obrázky vybarvujeme lihovým fixem
- dokreslování obrázku
- doplňování tvarů do řady
- spojování teček do obrázku
- vypichování (nebo proštípnutí kleštěmi) obrázku na polystyrénové podložce
- navlékání korálků na šňůrku (barevné algoritmy)
- stříhání po vyznačené čáře
- příkládání daných tvarů na šablonu
- vkládání tvarů do příslušných otvorů, krabiček do sebe podle velikosti
- mikling – přístroj, kde se střídají světelné signály (nastavitelná rychlost) a dítě pohotově reaguje zmáčknutím klávesy stejné barvy

- „Čáp ztratil čepičku“ – děti vyhledávají ve třídě barvu , kterou určí učitelka
- ornamentální vyplnění plochy – vzor na šatech, šále, čepici, talíři, hrnku, apod.
- přiřazování stejných obrázků, hledání dvojic (berušek, koláčů, vloček, apod.)
- vyhledávání odlišného obrázku v řadě (odlišnost např. v umístění detailu předmětu nebo ve směru pohybu, vhodné pro nácvik pravolevé orientace, pro předškoláky)
- vkládání kolíčků, hříbečků, plastů do otvorů příslušné barvy
- doplňování řady podle posloupnosti – „Jak se stavěl domek?“

U zrakových cvičení jsou nejdůležitější tyto zásady:

- dětem slabozrakým předkládáme dostatečně velké obrázky s výraznou konturou obrysů, kontrastních barev (např. kombinace žlutá – černá)
- děti s poruchou binokulárního vidění mají konturu slabou, protože musí zrak především namáhat

Důležité je správné zacházení a údržba optických pomůcek (brýle, okluzle, prizmatická folie – upozornit učitelku na jejich nečistotu, čočky – nesahat do očí), hygiena při zrakové práci (správná vzdálenost, úměrná zraková zátěž).

### **Rozvoj sluchového vnímání**

Dítě se zrakovým postižením má velmi často dobře vyvinuté sluchové vnímání. V mateřské škole je nutné dítě naučit sluchovým dovednostem, rozvíjet jeho sluchovou paměť a vést k uvědomělé sluchové pozornosti cvičením. Dítě se musí naučit nejen slyšet a sledovat hovor, ale také rozeznávat, co se říká, odkud hlas přichází, eliminovat šumy, poznat osoby podle hlasu, poznat hlasitou a tichou řeč, pomalé a rychlé kroky, popřípadě i předměty a činnosti podle charakteristických zvuků (včetně hudebních nástrojů). Dítě by si mělo umět zvuky uvědomit, rozeznat, lokalizovat a určit směr jejich pohybu.

Při výcviku sluchového vnímání je vhodné použít nejdříve nepohybujícího se zdroje, teprve později zdroje pohybujícího se.

Zásady při nácviku sluchového vnímání

- cvičení provádíme zpočátku pokud možno ve výhodných akustických podmínkách (tichá místnost), později můžeme podmínky ztěžovat (tichá hudba)
- nejdříve se zaměřujeme na vnímání zvuků neřečových (přirozených, poté umělých, reprodukováných – nahraných na magnetofon), po zvládnutí přecházíme na zvuky řečové, ty by měly být zpočátku výrazné, jasně zřetelné, postupně je nahrazujeme zvuky méně zřetelnými, kde je již potřeba větší vnímavosti a jemnějšího rozlišení

Cvičení sluchová

- rozlišujeme hlasy lidí a zvířat
- určujeme směr zvuku
- určujeme barvu nástrojů
- rozlišujeme činnosti
- rozlišujeme ozvučené a neozvučené předměty
- sledujeme ozvučenou cestu
- hudební hádanky
- rozlišení zvuku před a za překážkou a zvuku šířícího se přes překážku nebo volně

**Rozvoj hmatového vnímání**

Velmi důležitým smyslem je pro dítě se zrakovým postižením hmat. Jeho výcvik je zaměřen především na poznávání tvaru a velikostí předmětů, jejich vlastností (hladkost, drsnost, měkkost, tvrdost)), cvičení na poznávání teploty a vlhkosti, hmotnosti, vytváření představ a orientací v mikroprostoru i makroprostoru. Počáteční cvičení se zaměřuje na rozeznávání různých stupňů nerovností povrchu, a to od ploch drsnějších k hladším. Hmatové vnímání ztěžuje tíha ruky, proto je dobré, aby zpočátku učitelka vzala dítě za ruku a nacvičila s ním lehké přejíždění po povrchu předmětu. Vhodnou technikou je modelování.

Při výcviku hmatového vnímání je nutné pamatovat, že

- různé části pokožky nejsou stejně citlivé (nejpřesnější hmatové vnímání je na špičce jazyka, potom následuje poslední článek prstu a rty, na čele a na lících jsou nejostřeji vnímány tepelné podněty)
- při příliš silném tlaku na kůži vzniká nepřesný hmatový dojem
- při pomalém pohybu po kůži se vnímání stává přesnějším
- hmatové počítky na povrchu kůže v klidu je nutné spojit s pohybem
- k vytvoření správné představy o předmětech a prostoru je nezbytný přesný slovní popis

Cvičení hmatová

- třídění plodů, materiálů – sypkých, tuhých, ze dřeva, textilu, kovu, papíru, skla, gumy, umělé hmoty
- zasouvání předmětů do příslušných otvorů (hříbečková, kolíčková stavebnice, skládačky, krabičky podle velikosti)
- zapínání knoflíků, zipu, patentů, provlékání tkaniček destičkou ze dřeva nebo tvrdého papíru (vyšívání)
- navlékání korálků podle velikosti, tvaru
- psychomotorická cvičení zaměřená na práci chodidla – po čem chodí bosá noha (koberec, linoleum, dlaždice, tráva, asfalt, obruče, stuhy, tyčky, drátěnky, masážní rohožky, apod.)
- poznávání osob hmatem s vyloučením zraku
- modelování – uštipování, hnětení, válení, koulení, vtlačování
- práce s papírem – trhání, mačkání, skládání
- tvoření z písku – bábovičky, jamky, přesypání, třídění kamínků
- výcvik vnímání hmotnosti dvou předmětů (lehčí – těžší), tepelných rozdílů (studený – teplý), povrchu (hladký – drsný)
- „kouzelný sáček“ – poznat hmatem předměty v sáčku
- grafomotorická cvičení na uvolnění ruky – vinutí, mletí, lomená linie, obloučky, spirály, vlnovky, vertikální a horizontální linie, apod.



## **Rozvoj čichu a chuti**

Při rozvíjení čichu se dítě učí podněty rozpoznat, stanovit jejich původ, intenzitu a lokalizovat ji. Při rozvíjení chuti musí znát dítě druhy chutí, její intenzitu a původ.

Cvičení čichová a chuťová

- rozlišujeme vůně - stromů, květin, koření, jídel, nápojů, parfémů, chemických látek – líh, benzín
- utváření představy o věcech – cigareta, vyprané prádlo,...
- utváření představy o lidech – kuřák, lékař, kuchař, ...
- utváření představy o prostředí – les, rybník, louka, kuchyň, ulice, čekárna u lékaře, pekárna, ..
- rozlišování vůně a zápachu
- rozlišujeme, co je sladké, slané, hořké, teplé, studené, ...
- rozlišujeme druhy jídel a nápojů
- rozlišujeme, co je teplé – studené, tvrdé – měkké, sypké – tuhé, atd.

## **Nácvik orientace v prostoru**

Pro samotný pobyt dítěte se zrakovým postižením v mateřské škole (ale nejen tam), je důležité aby se cítilo bezpečně. Aby se nebálo samostatně se pohybovat, hrát si s ostatními, aby se umělo orientovat jak v místnostech, tak venku. Výcvik prostorové orientace tvoří řada lekcí, obsahujících tyto prvky: orientace na těle, pravolevá orientace, sluchová orientace, rozvoj představ pozic, orientace podle povrchů, udržování rovnováhy, překonávání překážek, orientace podle odrazu zvuku, přímá chůze, odhad úhlů, odhad vzdálenosti a výšky, vnímání sklonu, chůze s vidícím průvodcem, trailing, bezpečnostní držení, orientační bod a orientační znak, zapamatování si trasy podle popisu. K tomuto výcviku používají děti speciální pomůcky – např. nárazníkové hračky (kočárek, obruč, ...), ozvučené míčky, panenky a jiné hračky. Vnímání sklonu se děti učí pomocí šikmo nataženého provazu, upevněného na dvou místech a pomocí lavičky, později i na šikmé cestě venku.

Začínáme s nácvikem orientace v makroprostoru (místnost, budova, okolí). Jde v ní o představy vzájemných pozic těla s předmětem a předmětů mezi sebou. Řadíme mezi ně představy pojmů před, za, vedle, nad, po, do, vpravo, vlevo atd. Výcvik těchto představ má význam např. pro usnadnění hledání předmětu spadeného na zem, pro snadnější zorientování se v neznámé místnosti, pro pohyb na ulici,.. Vytváření představ pozic je vcelku obtížné, proto se s jejich nácvikem začíná asi kolem pátého, šestého roku dítěte. Nácvik u nevidomých probíhá hmatovou cestou. Dítě zakouší určitou pozici vlastního těla vůči předmětu pomocí pohybu (např. dává ruce nad hlavu), případně i prožitím nezvyklé poziční situace: dítě si např. sedá na pokyn na stůl, leze pod stůl. Větší obtíže mívá dítě s určováním vzájemné pozice dvou předmětů. Vytváření představ pozic předpokládá určitou schopnost orientace na těle, prolíná se s výcvikem pravolevé orientace, pomáhá při výcviku odhadu úhlů. Děti jsou motivovány především hrou, která je pro ně přirozenou činností. Při začátku nácviku mívají představy prostoru nepřesné, co do množství neomezené. Rozvíjejí se na základě kompenzace ostatními smysly, především sluchu a hmatu. Jako první začínáme s dítětem cvičit pojmy: nad – pod, s pomocí nábytku (co je na stole, pod stolem), ale také hned před, hned za, uprostřed, vedle, mezi, proti. Na procvičení můžeme použít hru „Přihořívá, hoří,“ kdy dítě vyhledává určitý předmět a my je navádíme slovy: „Jdi dopředu, podívej se nahoru,..“ Pojmy první, poslední atd. můžeme procvičovat opět pomocí manipulace s lehčím nábytkem nebo předměty, které kladem do řady. Podobně hrajeme oblíbenou hru „Kdo je první, poslední, kdo stojí před Petrem, ..“ Ke cvičení orientace v makroprostoru slouží i různé pohybové hry. Ty mohou u dítěte se zrakovým postižením nejen napravovat nesprávné pohybové návyky a špatně zafixované pohybové stereotypy, ale mohou i pomocí prolomit úzkost a zábrany dítěte při samostatném pohybu způsobenou absencí zrakové opory. Dítě se stává tělesně zdatnějším a v pohybu a orientaci v prostoru sebevědomějším.

Další, neméně důležitá, je orientace v mikroprostoru, to znamená v dosahu ruky. Vhodné je, pokud se obě orientace vzájemně prolínají. K tomu nám slouží třeba dopravní koberec, na ten umístíme různé orientační body (kostky), podle nich dítě jezdí a dle našich pokynů nebo samo hledá cestu k námi zadanému cíli. Např: „Zavez náklad na vlakové nádraží a řekni mi, kudy a okolo čeho jedeš.“ Tak cvičíme manipulaci s předměty na malé ploše. Později přejdeme k nácvičku orientace na malé ploše, např. obrázku. To mohou být různé varianty bludiště.

Metodika nácvičku pravolevé orientace je nejtěžší, proto jí provádíme až kolem pátého až šestého roku dítěte. Nejlepší je začít nácvičkou na vlastním těle, kdy si dítě uvědomuje pravou a levou ruku (není vhodné říkat, že pravá ruka je ta, kterou píše, máme i leváky). Levou ruku si označíme třeba barevně, rukavičkou, náramkem, prstýnkem (pozor – ruce pak nesmíme střídat). Děti si rády ruce obkreslují, můžeme toho také využít a levou si vybarvit, pravá zůstane nevybarvená. K usnadnění orientace můžeme použít i rolničku, uvázanou na jedné botě, kterou se dotýkáme dítěte na pravé či levé straně těla. Po zvládnutí vedeme dále k vnímání dalších částí těla (párových orgánů – uší, očí, nohou). Dítěti dáváme pokyny: „Ukaž, kde máš ..., sáhni si ....“ Tím prakticky zakončíme i nácvičku vnímání tělesného schématu, kdy dítě zvládne pojmenovat jednotlivé části těla. Napřed na sobě, na obrázku, potom i u druhých. Vhodná hra je „Kuba řekl“, „Honzo, vstávej“, „Všechno lítá, co peří má..“ Můžeme použít i pantomimické hry nebo třeba hry „Na zrcadlo“, kdy dítě opakuje pohyb po učitelce.

### **Rozvoj řeči**

Prostřednictvím řeči si dítě osvojuje vědomosti a stává se soběstačným. Některé dítě se však ve vývoji řeči opožďuje, což ještě nemusí znamenat, že by mělo vadu řeči. Je to způsobeno omezenými podněty k mluvení, neboť nemá zkušenosti, které by mu zprostředkovaly zrak. Proto je nutné využívat každé příležitosti ke komunikaci a rozšiřování slovní zásoby a vytváření představ. Při výchově zrakově postiženého

dítěte musíme dbát, aby slovo bylo podloženo konkrétní představou předmětu a činností. Opomenutí této zásady může vést k verbalismu. Některé pojmy si dítě osvojí vlastní pohyby, např. vpřed – vzad, pojmy jako skákat, lézt si osvojují vlastní činností. Pojmy, které není možno zpodobnit, musí být osvojeny podrobným popisem. Součástí rozvoje řeči je naučit dítě, jakou polohu má mít jeho tělo, hlava, když s někým mluví a jaký postoj musí zaujmout k osobě, která naslouchá. V mateřské škole jsou k rozvoji řeči využívány logopedické chvílky. Nejde o diagnostiku, ani o nápravu řeči, pouze respektují přirozený řečový vývoj dítěte. Obsahem jsou dechová, artikulační a sluchová cvičení, zpěv lidových písní a hudebně pohybové činnosti, které se od malička váží ke světu dětí. Je třeba naučit děti ovládat své mimické svaly, mluvidla, procvičit si paměť a kde jinde jim to jde lépe, než při těchto chvílkách. Základem je maximální srozumitelnost, konkrétnost všeho, co děti dělají a říkají v přímé souvislosti s jejich viděním a chápáním světa.

#### Cvičení na rozvoj řeči

- dechová cvičení (na nácvik určitého písmenka)
- gymnastika mluvidel (jazyk, dolní čelist, rty, artikulační cvičení)
- rytmické a sluchové hry (rozpočítadla, vytleskávání, hry se zpěvem)
- jazykolamy (procvičování artikulace)
- hádanky („Co je ....., Kdo je to? Co by se stalo kdyby ...“)
- pletenky („Je to pravda?“)
- rozšiřování slovní zásoby (synonyma, homonyma, antonyma, jednotlivé slovní druhy)
- rytmizace říkadla s hrou na tělo (vymýšlení pohybu podle obsahu textu říkadla)
- rýmování slov („Najdi, co se rýmuje“)
- rozvoj fonematického sluchu (rozklad slov na slabiky, rozlišování délky slov)

## 4.2 Pohybové činnosti u dítěte s postižením zraku

I zdravé dítě vždy nejprve vykonává pohyby bezcílně, a teprve když za svůj pohyb dostane nějakou zrakovou, sluchovou nebo dotykovou odpověď, spojí si pohyb s určitým výsledkem a začíná jej cíleně opakovat. Například z množství pohybů, jež miminko dělá, zjišťuje, že při pohybech k ústům nebo částem svého tělíčka se vždy něčeho dotkne. Nevidící miminko nezískává za své pohyby dostatek zrakových odměn, a tak je přestává dělat. Je důležité zprostředkovat dítěti spojení pohybu s jinými smysly. Teprve zážitky ostatních smyslů s pohybem spojené učiní pohyb smysluplným.

Dítě v předškolním věku se již bezpečně orientuje v bytě a dalších známých prostorách, mělo by být schopné jít venku samo za hlasem rodiče nebo jiným zdrojem zvuku. Je pravděpodobné, že známý prostor se pro dítě skládá z jednotlivých tras, které dítě při běžném pohybu používá – např. po výzvě, aby si našlo botičky, zamíří do předsíně k botníku. Neznamená to však, že má celkovou představu o tvaru a rozmístění místností. Ještě pro děti školního věku je to obtížný úkol a je třeba postupně tyto představy budovat, učit děti uvědomovat si vztahy mezi skutečností a jejím znázorněním, modelem, plánkem. V raném věku začínáme obcházením místností (počet rohů dítě porovnává s počtem v nich umístěných hraček), příp. používáme modely pokojů s nábytkem. Již u čtyřletých dětí lze začít s jednoduchými plánky nalepenými na pevném kartónu, jednotlivé nalepené objekty musí být dítěti známé a musí vycházet z jeho vlastního zážitku.

Výchova k prostorové orientaci je jednou z důležitých složek výchova dětí se zrakovým postižením. Je nutné, aby cílevědomě, účelně a nenápadně prolínala všemi činnostmi dítěte se zrakovým postižením. Ideálním prostředkem je hra. Musí být zvolena tak, aby dítěti poskytla radost z pohybu a aby subjektivně prožilo pocit úspěšnosti. V začátcích lze dítě motivovat vším, k čemu má kladný vztah – oblíbenou hračkou,

činností, osobou. Prolínání prostorové orientace všemi činnostmi zároveň znamená důsledné vedení dítěte k samostatnosti.

Cvičení na rozvoj prostorové orientace se provádějí v kombinaci zbytků zraku, hmatu, sluchu a čichu a probíhají ve dvou oblastech. První oblastí prostorové orientace je orientace v mikroprostoru, tzn. na papíře, obrázku, knize, podložce, tabulce, na stole, apod. Druhá oblast zahrnuje orientaci v makroprostoru, tedy v prostředí třídy, prostorách mateřské školy, školní zahrady, v okolí mateřské školy apod. Dítě se zrakovým postižením se učí orientovat v mikro i makro prostoru paralelně (Vachulová in Hradílková et al., 1998).

U dětí postižením zraku musíme brát v úvahu častá omezení v tělesné výchově nařízená lékařem, např. u dětí s retinopatií. U těchto dětí se musíme vyvarovat pohybů hlavy, skoků, otřesů, předklonů a rychlých změn poloh. Hrozí totiž zvýšení nitroočního tlaku a s tím související odchlípení sítnice. Jednotlivé hry je třeba volit zodpovědně, s ohledem na zrakovou vadu. Pokud jsou zařazeny soutěživé hry, cílem nesmí být rychlost provedení, ale bezpečnost, plynulost a jistota. Všeobecně platí, že je nutné vyloučit otřesy hlavy způsobené buď přímo úderem do hlavy (např. hlavou spoluhráče, tvrdým míčem, pádem na hlavu, apod.) nebo nepřímo (skokem, pádem apod.), přímé údery do oka nebo jeho okolí (rukou, pěstí, kolenem, loktem, míčkem) ale také překrvení hlavy (hlubokým předklonem, kotouly). V úvodu, před samotnou realizací hry, je zapotřebí podat dětem slovní popis hry a vysvětlit jim pravidla. Pro dítě se zrakovým postižením uvedeme ještě rozmístění ostatních dětí v prostoru a seznámíme jej rovněž s umístěním a charakterem povrchu, popř. s materiálem, tvarem pomůcek, které při hře použijeme. Pro dítě se pak tyto pomůcky stávají orientačními body, tj. jevy dobře a rychle rozeznatelnými, neměnicími své místo, ani svůj tvar v prostoru.

Jako vhodné pohybové činnosti jsou např. cviky správného držení těla, samostatná a správná chůze, běh, lezení, házení (při dodržení již

zmíněných opatření), cvičení rovnováhy apod. Pro rozvoj pohybových schopností je vhodná většina míčových her, procvičující rychlé poznávání předmětů.

### **4.3 Nácvik sebeobsluhy**

V odborné literatuře (Smýkal, 1988) se uvádí, že předškolní věk je období, v němž by zrakově postižené dítě mělo pomalu zvládnout základy sebeobsluhy, jako je samostatné svlékání a z větší části i oblékání, používání lžice a vidličky při jídle, zvyšování samostatnosti při denní hygieně. V metodice Střediska rané péče (Hradílková et al., 1998) popisuje Mgr. Tereza Kochová tyto hlavní zásady nácviku sebeobslužných dovedností:

- nevidomé dítě (tím spíše dítě s kombinovaným postižením) potřebuje ke zvládnutí každé dovednosti mnohem více času, mnohonásobné opakování
- nepořádek a špinavé dítě jsou samozřejmou součástí každé samostatné činnosti, zvláště nové
- je třeba klást na dítě přiměřené nároky – vyvarovat se extrémně vysokých i nízkých nároků
- vysledovat optimální dobu pro danou dovednost
- dbát na pořádek ve věcech mnohem více než u dětí, které mají možnost zrakového vnímání; zavést systém, věci nepokládat volně, ale na poličky, do zásuvek, košíků, přihrádek, kapsářů; přidělit dítěti stálé místo u stolu apod.
- osvojování základní sebeobsluhy je dobré začlenit do každodenního života, zapojit do hry, aby to nebyl holý nácvik a bezduchý drill
- rodiče by měli stát nebo sedět za dítětem zezadu, aby jejich pokyny nebyly zrcadlové; při nové neznámé činnosti mohou

položít ruku dítěte na svou ruku a předvést mu tak pohyby; později, pokud je dítě svolné, mu ruku vést

- pozor na nadbytečný slovní doprovod – vysvětlit situaci je možné i neverbálním způsobem (signálem pro porozumění situace, položit hlasitě talíř, otevřít skříň, odtáhnout židli od stolu atd.)
- univerzální šablony nebo vzorové postupy pro učení té které dovednosti neexistují; s ohledem na individualitu každého dítěte není ani dobré je zavádět
- je účelné každou dovednost rozdělit na množství malých kroků, snažit se spíše o zcela samostatné zvládnutí jedné maličkosti než o aktivní účast dítěte v celé činnosti
- výsledek každé činnosti, kterou s dítětem děláme, závisí na míře a kvalitě vytvořených představ; důležitá je znalost souvislostí (vaříme z toho, co jsme nakoupili...), představa o tom, jak vypadá celá činnost (nákup: vzít tašku a peníze na nákup – vybrat zboží do košíku – vyndat zboží na pás – zaplatit – uklidit do tašky – přinést – vybalit do spíže, lednice – uklidit tašku, peněženku, apod.) nebo vědomí ukončení činností (úklid potravin po jídle, prádla do špíny apod.)
- pro dítě do tří let je nejpřirozenějším způsobem učení nápodoba; pro dítě se zrakovým postižením to znamená, že mu všechny činnosti musíme nejdříve předvést (ruku na ruku, tělo na tělo) a zvýrazňovat je všemi možnými prostředky (zvuky, čichem...)

## **Jídlo**

### **Pití z láhve**

- rituál celé situace (signály): dítě sleduje maminku, jak připravuje mléko natočí vodu, otevře a nabere sunar, zamíchá, položí láhev na stůl; maminka vezme dítě do náruče a umožní dítěti sledovat pohyb láhve (ťuká na ni, šplouchá mlékem...), jak se blíží k pusince (pošimrá dítě dudlíkem od lahvičky na tváři, zamlaská...)
- důležitý je tělesný kontakt – dítě držet v náručí



- ručičky dítěte může maminka občas pokládat na lahvičku a své ruce

#### Jedení rukama

- je to velmi důležitá fáze pro pozdější samostatné jedení lžící a příborem
- umožňuje dítěti prozkoumat povrch, strukturu, teplotu, množství a rozmístění jídla v misce, na talíři
- dává první zkušenost s novým pohybem (z talíře do pusinky)
- nejdříve zkusíme ukusování z rohlíku, sušenky; je dobré to dítěti předvést – ulomit, aby to slyšelo, dát do pusy, kousat, chroupat, vyjádřit, že nám to chutná, položit ruku dítěte na naši tvář
- dále učíme dítě brát kousky jídla z misky, na vycházce ze sáčku (ovoce, piškoty), chleba „na ovečky“ – zpočátku úchop celou dlaní, později pinzetový úchop
- nevidomé děti mívají problémy s hlavou skloněnou k talíři – proto ať si raději drží talíř nahoře, nejdříve je možné vyklopit jídlo z misky přímo do pusinky, pak si hrát na jeřáb, výtah, auto jede do tunelu, a motivovat tak cestu jídla rukou od talíře nahoru do úst
- servírovat na vhodném nádobí, barevně odlišené misky, eventuálně reflexní, reflexní lemování prostírání, nádobí, misky s přísavkou, na stůl i pod zadeček dát protiskluzové prostírání, jídelní stolečky se stálým umístěním misky nebo talíře, zprvu spíše misku, pak hluboký talíř, na lžičku můžeme dát gumičku, kterou navlékneme dítěti přes klouby, vyzkoušíme různé tvary příborů i držátek

#### Kousání

- kousací reflex přetrvává do sedmého měsíce, pak přechází v uvědomělé žvýkání – do té doby by dítě mělo mít vlastní zkušenosti s jídlem (jiné než z láhve s dudlíkem – např. plena namočená do ovocné šťávy, medu apod.) a měli bychom dávat dost signálů tak, aby dítě porozumělo, že ostatní jedí jinak (a

jak); dítě by se mělo zúčastňovat společných jídel u stolu od doby, kdy samo sedí, i když ještě jí z láhve

- dítě sedí u maminky na klíně, sahá jí na tvář a do úst
- maminka vezme sušenku nebo dlouhou křížalu do zubů, legrace, že ji nedá, dítě ji musí dostat ven ručičkou nebo ukousnutím
- otvírání a zavírání pusinky – hry na rybičku, jestlipak se vrátka otevřou pro ovečku, zavři rychle, honí ji vlk, je nám zima, až zuby cvakají
- drobné předměty do úst (kroužky na šňůrce apod.)

### Lžice

- dítě seznámíme se lžicí při hře (na písku, krmení panenek), při krmení od maminky (zezadu) – vysledování pohybu lžice, momentu, kdy se blíží do pusinky
- pro první samostatné pokusy je vhodné takové jídlo, které ulpí na lžici i bez správného nabírání (kaše, tvaroh, zahuštěná čočka apod.)
- dítě sedí blízko u stolu, aby jídlo mohlo padat zpět do talíře (misky), aby nebyla zbytečně dlouhá trasa do pusinky
- vyzkoušíme různé druhy lžice (hmatově odlišná svrchní a spodní strana držátka, ne špičatá, ale kulatá...), zahnuté lžice používáme spíše jen u dětí s kombinovaným postižením, pro které není možný rotační pohyb zápěstí
- když dítě odmítá lžici:
- není vhodné dítě nutit; děti se kvůli jídlu nemají trestat
- počkat – možná ještě není vhodná doba
- ostatní členy rodiny navést, aby se dožadovali lžice jako výsady
- používat lžici při hře na písku
- zkusit změnit materiál (např. umělohmotné lžičky jsou lehčí, nerezové stabilnější), dát dítěti vybrat druh
- uvědomit si, zda má dítě skutečně hlad

- zeptat se sám sebe, zda nechceme po dítěti zvládnout velké množství úkonů naráz? – stačí, když si dítě zpočátku jen drží misku a maminka nabírá
- nechat dítě u stolu samotné s jídlem, dát mu čas

#### Příbor

- některé děti začínají dříve napichovat vidličkou než jíst lžící
- ze začátku zvlášť ruka + vidlička, ruka + nůž, pak teprve nůž i vidlička
- nejprve nabírání, přihrnování, pak krájení a napichování
- krájení ne jedním dlouhým tahem, ale několika krátkými pohyby
- pokud příbor, tak velký mělký talíř, pokud lžice, tak miska nebo hluboký talíř

#### Pití z hrnečku

- zkoušet dříve než dítě přestane pít z láhve
- hrnečky s víčkem, s dírkami, zatíženým dnem, velkým uchem, dvěma uchy
- zpočátku malé množství tekutiny v hrnečku

#### Úklid kuchyně a vaření

- dítě má mít představu o činnostech, které nemůže odkoukat – má je slyšet, osahat, pomáhat při nich, „být při tom“
- jednotlivé drobné pomoci jsou ze začátku pro maminku někdy spíš přítěží, ale pro správné osvojení činností jsou pro dítě nezbytné

#### Hygienické návyky

- začínají dříve než se dítě začne mýt u umyvadla; souvisejí s dalšími schopnostmi, jako je orientace po bytě (poznat, eventuálně najít koupelnu), motorická úroveň (šroubování uzávěrů, otvírání krabiček), pořádek – je třeba pevné uchycení mýdla, kartáčků, ručníků – nenechat volně na umyvadle, rozlišení kohoutku s teplou a studenou vodou atd.

- je třeba dbát na úplné představy dítěte – umožnit důkladné prozkoumání (účinek zazátkování – kam voda odtéká, zkoumání záchodové mísy, splachovací bedýnky atd.)
- je dobré uzpůsobit koupelnu tak, aby dítě samo dosáhlo jak na záchod, tak na umyvadlo, ručník, kartáček, kelímek atd.

#### Nočník

- věk posazování na nočník bývá v Čechách často předčasný; je dobré vysledovat vhodný okamžik, vhodné vývojové období dítěte
- nenechat dítě na nočníku dlouho sedět
- důležitá je pochvala
- dítě nemusí nejdříve na nočník, pak na záchod
- nepodceňovat přípravné fáze (dítě reaguje, když se počurá, pak když právě čurá, pak na poslední chvíli, nakonec i s předstihem)
- nechat k sezení na nočníku:
- možná ještě nenastalo správné vývojové období dítěte
- citlivost k teplotě nočníku (pozor na příliš studený)
- důležitá je stabilita (používat jen stabilní nočníky, příp. je vložit do stabilní opory)
- dítěte může být ve volném prostoru nejisté (usadit dítě v koutku, maminka stojí za dítětem, dítě sedí na klíně u maminky apod.)
- kontrola: nechat dítě sáhnout na dno nočníku zespod (je teplé), zatřepat (zvuk), hrací nočníky nefungují spolehlivě

#### Mytí

- ruce: dlaně o sebe, mezi prsty, hřbety rukou, zápěstí (totéž při utírání)
- posilovat představu, která situace se váže k mytí rukou (návrat z vycházky, před jídlem, po použití WC atd.)
- obličej: nejdříve namočenou rukou, pak mistička z dlaní
- celé tělo: obtížné je uvědomit si celé tělo a všude si dosáhnout (hry s celým tělíčkem, mazlení, masáže atd.)

## Čištění zubů

- kelímek s vodou (plný kelímek je stabilní na umyvadle), zvolit vhodný úchyt, poličku
- pasta a kartáček, např.:
- pasta na prst, prstem na kartáček
- pasta rovnou mezi stisknuté zuby
- jedna ruka přidržuje štětinky kartáčku, druhá mačká pastu kolmo do štětin
- proti polykání dětských past – používat pasty pro dospělé nebo jen mokry kartáček

## Oblékání

- oblékání, svlékání, skládání, úklid, výběr oblečení (vhodná kombinace, počasí)
- malé krůčky pro začátek
- jednodušší než oblékání je svlékání, než zapínání je rozpínání
- prvním samostatným krokem dítěte je jeho spolupráce alespoň náznakem pohybu při oblékání nebo svlékání
- vybírat oblečení hezké, příjemné, hmatově výrazné (ozdoby, označení vpředu – vzadu)
- oblečení pro první samostatné začátky má být jednoduché: bačkory bez zapínání, boty na suchý zip, elastické materiály – tepláky, trika, mikiny přes hlavu, silnější materiály – velké knoflíky, silné zipy, silné tkaničky, na tkaničky „koník“ (jako na bačkůrkách)

## Horní polovina těla

- nejdříve mikinu dobře rozložit na tvrdou podložku, nepodávat „ve vzduchu“
- obleče-li dítě triko obráceně, nemusí je celé svlékat – zůstane na krku, vymění jen rukávy
- rozpínací oblečení (košile) – více možností oblékání:
- maminka drží za dítětem, dítě nasune ruce do rukávů
- najít límec, přehodit přes hlavu, pak rukávy

- rozložit na pevnou podložku, nasunout ruce do rukávů, pak přehodit přes hlavu
- zapínání odspodu nebo odshora, podle toho, který konec je hmatově výraznější a jednodušší pro orientaci

Dolní polovina těla

- rozložit tepláky, punčocháče nebo spodní prádlo před dítě na zem (na pevnou podložku)
- oblékání – kalhoty nejdříve na gumu, knoflík, pak na zip
- dítě nasune ruce do nohavic, nohy navleče dovnitř, pak vyndá ruce
- dítě najde pas (gumu), nohy rovnou do nohavic

#### 4.4 Speciální pomůcky

Při výběru pomůcek si musíme dobře všimnout, jakým předmětům dítě dává přednost a jaké naopak nemá rádo. Pomůcky by měly být snadno dostupné, běžné v každé domácnosti, aby se úkol mohl nacvičovat i doma. Měly by být bezpečné, jednoduché, příjemné na dotek, vhodné tj. odpovídající věku dítěte, jeho zájmům a preferencím. Pomůcky a hračky pro slabozraké pomáhají vyrovnávat nedostatečně rozvinuté, případně porušené funkce zraku využíváním funkcí zachovalých nebo přestavbou jen částečně narušených funkcí. Umožňují potřebnou samostatnost při vykonávání různých činností. Nezbytným vybavením slabozrakých dětí a dětí se zbytky zraku jsou : fixy se silnou stopou, měkké pastelky se silnou stopou, barevná záložka, zvýrazňovací průsvitná fólie, použijeme černou zvýrazňující tužku nebo látková ohraničení k vymezení papíru, používáme knihy s jasnými obrázky a velkými písmeny, kazety nebo nahrávky knih. Využíváme sluchových, čichových nebo hmatových záchytných bodů, abychom dítěti umožnili orientovat se v různých částech místnosti. Materiál používaný při výuce by měl být na jednoduchém podkladu.

Uplatňování speciálně pedagogických metod u zrakově postižených je nutno podpořit využíváním speciálních pomůcek. Známe je především jako prostředky kompenzující poškozené zrakové vnímání a prostředky určené ke zvýšení kvality vnímání zrakem, a to korekcí nebo reedukací zraku. Jsou jimi např.: vkládačky, puzzle jednoduché, dřevěné, stavebnice molitanové a dřevěné, kuličkové počítadlo, velké dřevěné korále, aromatické fixy, pastelky se zesílenou stopou. Pro starší pak: kreslenky pro nevidomé, čtecí přístroje (přímým převodem snímají obraz a poskytují jeho akustický nebo hmatový výstup), ozvučený míč, hmatové značky na podlaze na cvičení, společenské hry (konstruované tak, aby se nevidomí mohli orientovat hmatem: šach, dáma, domino, halma, mlýn, člověče, nezlob se, boj na mostě apod.) (Příloha – C).

K optickým pomůckám řadíme různé druhy osobních pomůcek: brýle, turmony, lupové brýle, kontaktní čočky, dále lupy s pevným podstavcem, držadlem, sklápěcí, osvětlovací, kulaté, obdélníkové, jednoduché, kombinované (jednočočkové, dvojčočkové), sférické, brýlové, posuvné na rameni. Každá z optických pomůcek má své omezení. Vhodný typ optické pomůcky každému dítěti doporučí oční lékař při specializovaném vyšetření.

Při posuzování možnosti využívat složité elektronické pomůcky je třeba si uvědomit, že nejsou vhodné pro každého nevidomého či slabozrakého. Jejich efektivní využívání předpokládá určitou úroveň vědomostí a schopností. To je třeba vzít v úvahu při vybavování žáka vhodnými pomůckami (Keblová, 2001).

## 4.5 Kazuistika

Alexandra

### Diagnóza

Afakia artefakia oc.utrq., nystagmus horizont, synechiae indis post.oc.sin., ambliopia oc.utrq., st.p.ECCE, capsulotomiam post.et vitectomiam ant.oc.utrq., iridektiomiam bas.oc.dx., propter cataract. cong.

VOPLm- 4,0 cy/cm – zraková ostrost v pásmu slabozrakosti

### Rodinná anamnéza

Matka vystudovala gymnázium, nyní má péči o osobu blízkou, otec je zámečník. Starší bratr J. navštěvuje základní školu. Trvalé bydliště mají na vesnici, nedaleko Litoměřic. Holčička žije v podnětném prostředí, kdy chod domácnosti je přizpůsoben potřebám obou dětí. Maminka se může spolehnout jak na oporu v tatínkovi, tak na širší rodinu. Rodina udržuje kontakty s ostatním příbuzenstvem, které žije většinou v blízkém okolí. Díky dobrým vztahům se rodině podařilo navázat velice brzy kontakt s mateřskou školou, kam docházel i starší sourozenec. Výskyt závažnějších onemocnění, postižení a pod. v rodině nebyl zjištěn.

### Osobní anamnéza

Holčička je z druhého těhotenství. Její diagnóza je vrozená katarakta bilat. (šedý zákal), nystagmus (bezděčné rytmické záškuby obou očí). Ve třech měsících věku prodělala operaci katarakty na obou očích. Nosí kontaktní čočky, okluzi, do blízka má předepsány ještě brýle, ale vydrží je mít na chvíli, např. při prohlížení knížky. Nemá ráda ani okluzi L-oka ta je nyní řešena okluzní čočkou. Levé oko je stále dominantní, holčička natáčí hlavu doprava. Plánovaná je implantace obou čoček v nejbližší době, pak dostane definitivní brýle na dálku, zřejmě bifokální. Maminka s holčičkou rehabilitovala zpočátku Vojtovu metodu v Litoměřicích,



později už šlo spíše o všeobecnou pohybovou stimulaci, nyní již kontakt s rehabilitací nemají. Lékařsky je sledována jak běžným pediatrem v místě bydliště, tak v Motole a na Barrandově na očních odděleních. Rodina holčičky se kontaktovala se službami Střediska rané péče v Praze, když bylo holčičce devět měsíců, na základě informací z Centra zrakových vad Motol a z rehabilitace v Litoměřicích. V průběhu péče proběhlo v rodině 12 konzultací. Rodina využila možnosti zapůjčování stimulačních hraček a literatury, byly jí zprostředkovány informace týkající se např. okluzní čočky, možnosti nákupu stimulačních hraček a počítačových programů. Odebírají časopis Středisek rané péče Rolnička. Rodina byla přihlášena na týdenní pobyt se Střediskem rané péče, ale děti dostaly neštovice a z účasti sešlo.

Od samého začátku, co jsem věděla, že holčička nastoupí k nám do mateřské školy, jsem byla přítomna při některých setkáních s pracovníci ze Střediska rané péče v Praze, jezdila s rodiči na vyšetření zraku do Prahy a účastnila se seminářů pořádaných pro rodiče a děti se zrakovým postižením. V té době jsem se připravovala na studium na pedagogické fakultě v Ústí nad Labem – obor speciální pedagogika.

Po ukončení spolupráce se Střediskem rané péče, proběhlo ještě před nástupem Sašenky první setkání s pracovníci pedagogického centra pro smyslově postižené Démosthenes z Ústí nad Labem, v naší mateřské škole. V září, byla Sašenka přijata zkušebně na dobu tří měsíců. Po této době a úspěšné adaptaci nastalo. Podařilo se nám zajistit asistentku předškolní výchovy, z řad absolventů z Úřadu práce, která ihned po nástupu do mateřské školy absolvovala kurz asistentů pro handicapované osoby v Praze a holčičce se věnovala.

### **Vývoj dítěte – Pohyb** (podle zprávy z psychologického vyšetření - 3,5 roku)

Vývoj je mírně opožděn. Co se týče pohybového vývoje, začala se stavět kolem jednoho roku, samostatně chodit začala v 17 měsících. V neznámém prostředí a venku se cítila spíše nejistě, odmítala chodit

sama, nejraději se držela s někým za ruku. Ve 2,6 letech začala chodit samostatně po schodech s přidržováním se zábradlí, ve 3 letech při chůzi do i ze schodů ještě nestřídala nohy. Ve třech a půl letech však dokázala venku udržet směr při jízdě na tříkolce po úzkém betonovém chodníčku. Při pobytu venku se pohybovala sama, ale velmi opatrně a pomalu.

### **Sociabilita a komunikace**

Sašenka je poměrně společenská, seznamuje se bez obav s novými lidmi. Mluvit začala později. Používala pouze jednotlivá významová slova (máma, táta, děda,..). Gesty a manipulací s druhou osobou uměla vyjádřit svá přání. Má závažnější opoždění řeči, je na úrovni dvou let vývojového věku. Její slovní zásoba je slabá. Používá asi kolem 50-ti slůvek, tvoří jednoduché věty. Umí pojmenovat předměty denní potřeby, základní části těla. Orientuje se na svém těle, dokáže to ukázat i na panence. Špatně navazuje hovor s dospělými, spíše se zapojuje do konverzace se svými vrstevníky. Snaží se klást otázky. Zatím nedokonale rozlišuje hlásky. Po poslední návštěvě pracovnice SPC, byl Sašence doporučen návrh na logopedické vyšetření. Co se týče zpěvu, velmi dobře si zapamatuje melodii písničky, vyťuká správně rytmus, potíže má však se slovy.

### **Sebeobslužné návyky**

Holčička je poměrně samostatná. Sama chodí na WC doma i v mateřské škole, umí se umýt, čistit si zuby, sama si pouští vodu, potom se sama utře. Na nočník byla vysazována roku a půl, ve dvou letech se ještě občas pomočovala, ale uvědomovala si to vždy to řekla. Plenky na noc přestala potřebovat před třetím rokem, kdy také začala samostatně chodit na WC místo nočníku.

Pokud jde o oblékání, ve dvou letech si Sašenka uměla svléknout i obléknout kalhoty, pomáhala při svlékání ostatních součástí oděvu, sundala si čepici. Ve třech letech se naučila svlékat svetr přes hlavu.

Rodiče s ní začali nacvičovat i složitější prvky oblékání, jako knoflíky a zipy. Obuje a zuje se sama, problémy má s určením pravé a levé boty. Zhruba ve čtyřech letech zvládla víceméně samostatné oblékání, přesto jí rodiče většinou pomáhali, hlavně proto, že je to rychlejší.

V jídle je holčička samostatná, i když zatím nepoužívá příbor. Ve dvou letech začala samostatně pít z hrnku, do té doby měla hrnek se „sosáčkem“, o něco později zvládla také jídlo lžičkou.

### **Smyslové vnímání**

Nedostatek zraku Sašenka kompenzuje souhrou ostatních smyslů. S pomocí sluchu se orientuje v místnosti, má přehled o pohybu osob ve svém okolí, přestože je k nim třeba otočena zády, pozná dítě po hlase. Určuje směr zdroje zvuku. Dobrá sluchová orientací jí pomáhá také při pohybu venku.

Dobře rozvinutý je také hmat, i když některé materiály (modelína a srst) vzbuzují u Sašenky nepříjemné pocity, až odpor. Holčička má velice ráda jemné manipulační činnosti. Mezi její oblíbené činnosti v mateřské škole patří třídění a vkládání barevných špalíčků a navlékání korálků. Ráda se zapojuje i do takových činností, jako je malování, zvláště prstovými barvami. Velice ráda skládá pùlené obrázky a jednoduché dřevěné puzzle. Zná souvislosti každodenních činností. Ráda pomáhá mamince v kuchyni, kde ví, co je zapotřebí k přípravě určitého jídla, např. toastů.

### **Stav při integraci v mateřské škole**

Sašenka navštěvuje druhým rokem běžnou mateřskou školu ve svém bydlišti. Ve třídě, do které chodí, je 19 dětí. I přes zrakový handicap se velmi dobře zadaptovala na školní prostředí, začlenila se do kolektivu a intenzivně se zapojuje do práce jak individuálně, tak společně s dětmi. Při práci Sašenka využívá pomůcky usnadňující zrakové vnímání, jako jsou: trojhranné pastelky a aromatické fixy se silnou stopou, při malování silný štětec či prstové barvy. Upřednostňuje

tmavé barvy, jako je černá, hnědá, modrá. V současné době začínáme s nácvičkem základních barev, kterými jsou zelená, červená a žlutá. Zatím používáme přirovnání (zelená barva jako travička...). Při zrakové práci si výrazně přibližuje hlavu k podložce či předmětu na cca 10 - 15 cm od očí a výrazně naklání hlavu k jedné straně. Při práci používá brýle a okluzor na levé oko. Při pohybových aktivitách hraje takové hry, aby Sašenka nebyla vyčleňována z kolektivu, v nutném případě hru dle možností upravíme. Provádíme rehabilitační a relaxační cvičení. Využíváme relaxační bazén s míčky. Během práce a při některých činnostech je Sašenka méně trpělivá, jindy je snaživá a pracuje se zájmem a radostí. Problémy má v jazykové oblasti, kde má závažnější opoždění v řeči. Má nižší slovní zásobu, ale tvoří alespoň jednoduché věty. Je poměrně samostatná ve všech oblastech. Ve třídě pracuje společně s kolektivem a účastní se všech akcí, vyplývajících z plánu školy. V mateřské škole se jí líbí, do kolektivu se dobře začlenila, s dětmi spolupracuje a i děti ji mezi sebe přijaly velmi dobře. Je vzdělávána dle vzdělávacího programu běžné mateřské školy a individuálního vzdělávacího plánu (viz příloha D).

Integrace Sašenky ve třídě probíhala dobře. Podle speciálního pedagoga je u ní dobře viditelný výrazný rozvoj ve všech složkách. V mateřské škole je prováděna okluzní terapie. Doma jsou s používáním okluzoru potíže, proto i v tomto směru zastupuje škola velice důležitou úlohu. Rodičům byla při poslední návštěvě speciálního pedagoga doporučena konzultace v logopedické poradně, aby se mohlo začít se systematickým rozvojem řeči.

Toto hodnocení bych chtěla uzavřít se slovy, že poznatky, dovednosti a návyky, které dítě získá v mateřské škole, jsou předpokladem jeho připravenosti na přechod z předškolního období do etapy školního věku. Proto musí být v běžné mateřské škole jejich výcvik pro integrované dítě nedílnou součástí výchovné práce.

## 4.6 Individuálně vzdělávací program

Pokyny MŠMT z posledních let i další materiály užívají nejednotnou terminologii: individuální výukový plán, individuální studijní plán, individuální učební plán. Všechny termíny označují stále stejnou skutečnost a postihují oblast vzdělávání dítěte v nejširším slova smyslu, tedy jak výuku, tak výchovu (ve smyslu angl. education). Přestože samotný termín nehraje v poskytování školské péče postižených dětí dominantní roli, doporučují abychom v uvedených souvislostech používali termín individuální vzdělávací program (Mertin, 1995).

Individuálně vzdělávací program (dále jen IVP) se stanovuje v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka. Je to závazný dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb a je součástí dokumentace žáka. Jeho obsah je dán vyhláškou č. 73/2005 Sb., která uvádí, že IVP se stanoví zejména v případě

- individuálně integrovaného žáka,
- žáka s hlubokým mentálním postižením,
- žáka skupinově integrovaného,
- žáka speciální školy.

Dále vyhláška konkretizuje:

- obsah individuálního vzdělávacího plánu,
- termín vypracování individuálního vzdělávacího plánu,
- zodpovědnost za vypracování individuálního vzdělávacího plánu,
- seznámení s individuálním vzdělávacím plánem,
- spolupráci se školským poradenským zařízením.

Individuálně vzdělávací plán je vypracován zpravidla před nástupem žáka do školy, nejpozději však 1 měsíc po jeho nástupu nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Může být upravován a doplňován v průběhu celého školního roku. Za zpracování IVP odpovídá ředitel školy. Vypracovává se ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem dítěte. Ředitel školy seznámí s individuálním plánem zákonného zástupce žáka nebo

zletilého žáka, který tuto skutečnost potvrdí svým podpisem (Příloha – D).

Friedel (2005) doporučuje, aby školské poradenské centrum sledovalo a dvakrát ročně vyhodnocovalo dodržování postupů a opatření stanovených v individuálním plánu, který vychází ze:

- školního vzdělávacího programu
- závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka
- vyjádření zákonného zástupce žáka

Abychom mohli dobře naplánovat činnosti pro děti a lépe je pochopit, tvoříme během celého pobytu dítěte v mateřské škole individuální plán s cíli, předpoklady a záměry. Od prvního setkání s dítětem a s jeho rodiči shromažďujeme o dítěti a o úrovni jeho vývoje informace:

- od rodičů, od zdravotníků;
- z epizodických záznamů pozorování chování a hry dítěte;
- z fotodokumentace, videodokumentace, ze zvukových nahrávek;
- z výsledků práce dětí (portfolio);
- z průběžných a bezděčných pozorování dítěte

Zvolíme:

- činnosti – ve kterých hrách a činnostech budeme dítě učit;
- postup pro plnění cíle – jak to budeme dělat, postupné kroky;
- čas – kdy to budeme dělat a jak dlouho;
- pomůcky a materiály – co budeme potřebovat;
- styly učení dítěte – individuální styl učení, který budeme využívat.

Vybereme cíl pro individuální práci s dítětem, tzn. vybereme to, co chceme dítě naučit, v čem je chceme zdokonalit a rozvíjet. Cíle jsou

dané v Rámcovém programu pro předškolní vzdělávání a jsou v souladu s cíli programu Začít spolu.

Výběr můžeme provést:

- podle přání rodičů,
- podle našich pozorování a závěrů,
- podle přání dítěte.

Rodičům dáme potřebná doporučení, aby s dítětem postupovali stejně jako v mateřské škole. Kontrolujeme pokroky dítěte, sledujeme, jak mu vyhovují zvolené postupy, zda se mu daří úkol zvládat. Po splnění cíle zvolíme další potřebný cíl a postup se opakuje. Při nezvládnutí cíle hledáme nové způsoby a postupy učení výhodnější pro daného jedince k naučení toho, co jsme si stanovili. Obvykle je vhodné volit činnosti a hry, o které se dítě samo zajímá, a jejich pomocí ho učít zvolenou dovednost nebo znalost. Někdy je zvolený cíl pro dítě příliš náročný, v takovém případě zvolíme metodu postupných kroků. Původní cíl rozložíme na několik postupných cílů a začneme s dítětem plnit nejprve první cíl a teprve po jeho splnění ty další. Postupnými kroky se nám podaří dítě naučit vše, co jsme si původně stanovili, a přitom jedinec zažívá úspěch a je jimi motivován k učení. Při práci na plnění individuálního plánu průběžně pozorujeme chování dítěte. Své postupy pružně měníme podle toho, jak se dítě chová.

Hodnocení (Příloha - E) provedeme do záznamového archu „Individuální plán dítěte“, kam vyplníme potřebné informace o zjištěné úrovni hry, sebeobsluhy, sebedůvěry, sociálních dovedností, o úrovni zvládnutí jazyka, motoriky, matematických představ, o způsobu řešení problémů, o úrovni uměleckých projevů, hudebních, výtvarných, o předpokladech dítěte k učení, čili o jeho silných stránkách. Zjistíme i slabé stránky dítěte (co mu nejde, co neumí, v čem se opožděje). Označíme, jaké styly učení dítě využívá a kterému dává přednost.

Individuální plány je možné vypracovat i jinak, např. jen na základě konzultace a doporučení speciálního pedagoga nebo psychologa,

lékaře, rehabilitační sestry – především u dětí s postižením (Gardošová, 2003).



## ZÁVĚR

Jak ukazuje současný vývoj, budou se učitelé běžných škol stále častěji setkávat se společnou výukou dětí zdravých a dětí se zrakovým postižením. Tento nový způsob výchovy a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je umožněn legislativně a rodiče stále ve větší míře využívají svého práva rozhodovat o způsobu výchovy svého dítěte a požadují jeho zařazení do škol běžného typu a to již od předškolního věku.

Stále však ještě existují debaty o tom, zda je integrace vhodná či nikoliv. Aby byla integrace úspěšná, musí být do celého procesu zapojeny všechny zúčastněné strany, a to tedy jak samotné dítě, tak i rodiče, škola, spolužáci a také je nutné připravit prostředí. Všichni jmenovaní hrají v celém procesu nezastupitelnou roli. Děti se zrakovým postižením mají v současné době možnost navštěvovat buď speciální školy nebo běžné školy. Každý ze způsobů výchovy a vzdělávání má své přednosti i nedostatky. Společná výchova a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se zdravými dětmi vychází z předpokladu, že dítě s postižením, pokud žije již od dětského věku společně se svými zdravými vrstevníky, nebude mít tak velké problémy při začleňování do pracovního kolektivu a společnosti v dospělosti.

Tato diplomová práce je shrnutím teoretických i praktických poznatků, získaných během mého studia na pedagogické fakultě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem a na Univerzitě Jana Amose Komenského. Neméně důležitá byla samotná práce a každodenní styk s handicapovaným dítětem a jeho rodinou. Přínosem k získání dalších zkušeností byla i má účast na některých vyšetřeních dítěte, díky kterým jsem získala i jiný pohled na tento handicap.

Cílem této diplomové práce bylo podat základní informace potřebné při integrované výchově a vzdělávání předškolních dětí se zrakovým

postižením. Snažila jsem se vytvořit přehled o podmínkách potřebných k přijetí dětí se zrakovým postižením do mateřské školy běžného typu, jak s takovými dětmi pracovat. V dnešní době se velice často mluví o individuálním přístupu k dětem, o integraci dítěte či osoby s postižením do společnosti zdravých jedinců. Ráda bych, aby poznatky o zařazování dětí se zrakovým postižením do mateřských škol, o podmínkách, které jsou k tomu nezbytné a především o způsobech práce s integrovanými dětmi, byly přínosem pro učitelky mateřských škol, které se rozhodnou pro tento způsob výchovy dětí a projeví snahu být v něm úspěšnými. To je reálné za souhry mnoha příznivých okolností, ale především při spolupráci rodiny se školou a za podpory několika dalších institucí.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

BONAMIE, E. A. *Diferent Family*. MPI, Bruge: 1992.

FIŠER, J. a kol. *Postižené dítě v rodině i společnosti*. 1. vyd. Praha: SPN, 1968. ISBN 14-031-68.

FLENEROVÁ, H. *Kapitoly z tyflopédie I*. Praha: SPN, 1985.

FRIEDL, A. *Školské zákony*. Praha: EUROUNION Praha,s.r.o., 2005, ISBN 80-7317-043-4

GARDOŠOVÁ,J. et al. *Začít spolu*. Praha, PORTÁL,s.r.o., 2003. ISBN 80-7178-815-5.

HRADÍLKOVÁ, T. et al. *Raná péče pro rodiny s dětmi se zrakovým a kombinovaným postižením*. Praha: Středisko rané péče Praha, 1998. ISBN 80-238-3267-0.

JESENSKÝ, J.: *Základy komprehenzivní speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000.

JESENSKÝ, J. *Tyflopedické minimum a základy komplexního zabezpečení zrakově postižených ZP*. Praha, 1988.

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

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

KUBOVÁ, L. *Speciálně pedagogická centra*. Praha: Septima, 1995. ISBN 80-85801-42-6.

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

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. *Speciálně pedagogické působení na zrakově postižené dítě ve smyslu reedukace a kompenzace zraku*. In: VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998.

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. *Oftalmopedie*. Brno: Paido, 1998.

LUDÍKOVÁ, L. *Vzdělávání hluchoslepých III*. Praha: Scientia, 2001. ISBN 80-7183-226-1.

LUDÍKOVÁ, L. *Tyflopédie I. a II*. Olomouc: UP, 1998.

MERTIN, V. *Individuální vzdělávací program*, Portál: Praha 1995. ISBN 80-7178-033-4.

MÜLLER, O. et al. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0231-9.

MÜLLER, O. et al. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: VUP, 2001. ISBN 80-244-0231-9.

PIPEKOVÁ, J. (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.

ŘEHŮŘEK, J. (ed.). *Výchova a vzdělávání dětí se zrakovými vadami*. Brno: Paido, 1999. ISBN–80–85931-75-3.

SKALICKÁ, M. *Náměty na zrakovou stimulaci I.*, interní materiál SRP, Praha, 1992.

SMÝKAL, J. *Hovory s rodiči o výchově nevidomého dítěte*. ÚV svaz invalidů, Praha, 1988.

ŠTRÉBLOVÁ, M. *Poznáváme svět se zrakovým postižením úvod do tyflopédie*. Univerzita J.E.Purkyně v Ústí n. L, 2002. ISBN 80-7044-448-7.

#### **Diplomová práce:**

KOŠUMBERSKÁ, J. *Integrace dětí předškolního věku se zrakovým postižením v mateřské škole*. Diplomová práce, PedFUK, 1995.

#### **On line zdroje:**

*O vašem zraku* [online]. [cit. 2012-02-18]. Dostupný z WWW: <http://www.zrak.cz/o-vasem-zraku.html>

*První vyšetření dětského zraku* [online]. [cit. 2012-02-18]. Dostupný z WWW: <http://www.optika-richter.cz/dioptricke-bryle/detske-bryle/>

*Dokumenty* [online]. [cit. 2012-02-21]. Dostupný z WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>

*Asistent pedagoga* [online]. [cit. 2012-02-21]. Dostupný z WWW: <http://www.zasklem.com/asistent-pedagoga>

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Projekt „Všichni jsme tu kamarádi“ .....	I
Příloha B – Smyslové hry .....	VI
Příloha C – Hračky a pomůcky .....	IX
Příloha D – IVP pro dítě se zrakovým postižením .....	XIV
Příloha E - Hodnocení dítěte .....	XVIII

# PŘÍLOHY

## Příloha - A Projekt „VŠICHNI JSME TU KAMARÁDI“

### **Charakteristika projektu:**

Přiměřeným a přitažlivým způsobem vytvořit základní pravidla vzájemných vztahů, chování a komunikace, která budou platit společně pro děti, zaměstnance MŠ i rodiče dětí, respektovat je a uplatňovat v každodenním vzájemném styku.

### **Hlavní cíle:**

1. zlepšit vzájemné vztahy v kolektivu zaměstnanců (příklad pro děti),
2. nenásilně usměrnit chování dětí, vzájemné ovlivňování vrstevníků příkladem i slovem,
3. působit na rodiče, na jejich výchovné postoje a metody

### **Očekávané výstupy:**

Dobrá sociální orientace a jistota dětí v kolektivu MŠ, důvěra v učitelku i v ostatní zaměstnance, spolupodílení na vytváření pohodové atmosféry prostředí.

### **Časový rozsah:**

Podle potřeby s přechodem v průběžné naplňování zvolených cílů.

### **Věková skupina:**

Děti od 2 do 6 let.

### **Čemu se dítě v rámci projektu učí:**

- Rozpoznat, co je dobré a co je špatné pro mě i pro druhé.
- Vnímat prožitky a pocity druhých a chovat se podle toho.
- Uvědomovat si svá práva i práva druhých.

- Respektovat dospělého, podřídit se společně stanoveným pravidlům chování.
- Uplatňovat základní společenské návyky.
- Odpovídat za své jednání ve běžných situacích MŠ.
- Zaujímat vlastní názory a postoje a vyjadřovat je.
- Svým příkladem či slovem ovlivňovat chování vrstevníků i mladších dětí.
- Přijímat ocenění, zvládnout neúspěch, učit se sebehodnotit.
- Prožívat radost z úspěchu svého i ostatních.
- Být citlivý, chovat se adekvátně k mladším, pomáhat jim.
- Být citlivý k seniorům - dělat jim radost.
- Uvědomovat si hodnotu člověka i přes výrazné odlišnosti.
- Dohodnout se (rozdělit se o hračky, řešit problém nebo konflikt).
- Domluvit na společném řešení jednoduchých záležitostí.
- Vyjádřit své pocity slovně, výtvarně, pomocí zpěvu, pohybu, dramaticky.
- Uvědomovat si sílu kamarádství, báječný pocit společného prožitku.
- Bránit se projevům násilí, ubližování, ponižování.

## **PRINCIPY PROGRAMU A JEJICH NAPLŇOVÁNÍ**

- 1. Centra aktivit** – uspořádání nábytku a pomůcek tak, aby byl zabezpečen individuální rozvoj dětí
- 2. Cílené plánování** – zabezpečuje prolínání námětů, metod a forem vzdělávání
- 3. Popis a formy vzdělávání** – jakým způsobem jsou děti vzdělávány
- 4. Spolupráce s rodinou** – společně vychováváme spokojené a zdravé dítě
- 5. Individuální přístup** - každý jsme jiný



## **1. Centra aktivit**

Třída je uspořádána do center aktivit. Jsou ohraničena nábytkem do menších prostorů, které dodávají dítěti pocit bezpečí. Skříňky jsou většinou policové ve výšce dětských očí a nemají dvířka, aby dítě vidělo hračky, pomůcky, materiál i pracovní náradí. Tím je podporována jeho fantazie a tvořivost. Dítě si volí činnosti, které jim připraví učitelky na základě projektu školy, měsíčních a týdenních plánů.

## **2. Cílené plánování**

Školní vzdělávací program byl zpracován s přihlédnutím k věkovým zvláštěnostem dětí, podle Rámcového programu pro předškolní vzdělávání. Třídní vzdělávací program je natolik flexibilní, aby mohl reagovat na aktuální změny a potřeby dětí. Měsíční plány jsou napsány podle tématu na určitou dobu a jsou vyvěšeny na nástěnkách v šatně, kde jsou i básničky, písničky a činnosti, co se právě učíme. Týdenní plány jsou podrobněji rozpracovány a zapisují se do tabulek, kde jsou rozepsány centra aktivit. Rodiče mají právo spolupracovat na vytváření dílčích projektů. K dílčím projektům jsou stanoveny specifické vzdělávací cíle, které se plní. Učitelky zpracovávají týdenní plány, které zahrnují obsah výchovně-vzdělávací práce a konkretizují náplň (názvy her, písní, básní...). O činnosti se vedou denní záznamy do „Přehledu výchovné práce“.

## **3. Popis a formy vzdělávání**

Vzdělávání je uskutečňováno ve všech činnostech a situacích, které se v průběhu dne vyskytnou s vyváženým poměrem spontánních a řízených aktivit. Specifickou formu představuje didakticky zacílená činnost, ve které pedagog s dítětem naplňuje konkrétní vzdělávací cíle formou záměrného i spontánního učení. Toto učení zakládáme na aktivní účasti dítěte, založené na smyslovém vnímání, prožitkovém učení, zpravidla ve skupinách a individuálně. Omezujeme učení předáváním hotových poznatků a slovního poučování. Všechny činnosti obsahují prvky hry a tvořivosti. Dětem s odkladem školní docházky je věnována zvýšená individuální péče. Děti s vadami výslovnosti jsou

zařazeny se souhlasem rodičů do logopedického programu v poradenském zařízení v Litoměřicích.

#### **4. Spolupráce s rodinou**

Rodiče jsou seznámeni se školním řádem, školním vzdělávacím programem školy, podepíší dohodu mezi rodinou a školou.

Ve spolupráci s rodinou vytváříme individuální plány.

Aktuální informace pro rodiče o pořádaných akcích ve škole i mimo školních, jsou vždy vyvěšeny na nástěnce v šatně a následně potom založeny – společně se zápisy ze schůzek, průběhu akcí, poděkováním – do složky na konkrétní školní rok.

#### **5. Individuální přístup**

**POZOROVÁNÍ** – o každém dítěti 1x měsíčně, při výchovných zvláštěnostech podle potřeby. Znalosti, dovednosti a návyky dítěte jsou zaznamenávány do hodnocení CO UŽ UMÍM. Tam každý měsíc učitelka doplní (zaškrtně), co nového dítě zvládlo. Pro děti s odkladem školní docházky a pro dítě se zrakovým postižením, jsou vypracovány konkrétní individuální plány.

**PORTFOLIA** – každé dítě má svou složku, která obsahuje výkresy, pracovní listy, volné práce. Podílí se dítě a učitelka. Všechny záznamy o dítěti jsou důvěrné.

#### **„VŠICHNI JSME TU KAMARÁDI“**

Jedná se o celoroční projekt, který je rozdělen do jednotlivých měsíčních témat. Ta jsou rozdělena na týdenní podtémata, podle nichž se vypracují týdenní výchovně vzdělávací plány. I zde je vodítkem RVP PV, ze kterého se vychází při stanovování dílčích cílů a očekávaných kompetencí. V rozpracování konkrétních tematických bloků se odráží individuální potřeby, úroveň a podmínky dětí, třídy, učitelky i celého zařízení.

## **Dílčí témata celoročního vzdělávacího bloku**

1. Prázdniny jsou za námi
2. Rozmarný podzim
3. Chci být zdravý
4. Od adventu k Vánocům
5. Zimu máme rádi
6. Svět kolem nás
7. Co přináší jaro
8. Moje nejmilejší zvířátko
9. Já a moje rodina
10. Děti a naše Země

## **Příloha – B Smyslové hry**

### **1) cvičení zraková**

*Čáp ztratil čepičku*

Cíl: určování a vyhledávání barev, které určí učitelka

Pomůcky: předměty ve třídě

Co dělat: Děti chodí po třídě jako „čápi“ a říkají básničku: „Čáp ztratil čepičku, jakou měla barvičku?“ Učitelka odpovídá: „Měla barvu, barvičku – červenou.“ Děti se rozeběhnou po třídě a hledají předmět v dané barvě.

Metodicko-didaktické pokyny: Volíme barvy – červenou, zelenou, žlutou.

### **2) cvičení sluchová**

*Co je to a odkud to vychází*

Cíl: lokalizace a identifikace zdroje zvuku

Pomůcky: nerozbitný předmět (který je při spadnutí dobře slyšet), dřívka

Co dělat: Učitel vytváří na různých místech rozmanité známé zvuky (např. zavřením dveří, shozením předmětu na zem, hvízdnutím, dřívky ap.). Děti ukazují směrem ke zdroji zvuku a určují, o jaký zvuk jde.

Varianty: Zvuky může vytvářet dítě nebo vycházejí z magnetofonu nebo děti poznávají hlasy učitelek.

### **3) cvičení hmatová**

*Co je pod nohama*

Cíl: citlivost hmatu chodidel a schopnost rozlišovat různé povrchy pomocí chodidel

Pomůcky: čtverce různých materiálů (dřevo, papír, igelit, celofán, látka, umělá hmota, linoleum, lýko), které jsou o trochu větší než chodidlo dítěte

Co dělat: Bosé dítě se projde po cestičce z různých materiálů. Při druhé "procházce" zjišťuje, co má pod nohama. Na každém čtverci se zastaví

a určuje, co to je. Pokud materiál nepozná, ptáme se na vlastnosti materiálu (měkký - tvrdý, příjemný - nepříjemný atd.). Nakonec si dítě čtverec ohmatá rukama.

Metodicko - didaktické pokyny: Zpočátku vybíráme spíše základnější typy materiálů (dřevo, papír, látka atd.). Pokud dítě materiál nezná, ohmatá si ho rukama a my mu o něm řekneme

#### **4) cvičení čichová**

*Co to voní?*

Cíl: rozlišování vůní a zápachu

Pomůcky: květina, parfém, koření, ocet, chemické látky – líh, benzín ....

Co dělat: Zavážeme dítěti oči a dáváme mu postupně přivonět k jednotlivým předmětům. Můžeme soutěžit, kdo z dětí správně uhádne nejvíce vůní.

Metodicko-didaktické pokyny: Pokud možno, necháme dítě sáhnout a po té si předmět očichat (podle tvaru určí oč jde) , případně mu věc napřed popíšeme. Venku můžeme hádat a utvářet si představy o prostředí, ve kterém se pohybujeme.

#### **5) cvičení chuťová**

*Co mi chutná?*

Cíl: určujeme co je sladké, slané, kyselé, hořké

Pomůcky: potraviny, nápoje, ovoce, zelenina

Co dělat: Děti ochutnávají jednotlivé nápoje a pokrmy a určují co ochutnaly a jakou to má chuť.

Metodicko-didaktické pokyny: Dítě si k předmětu přivoní a potom ho ochutná. Nakonec řekne, co jedlo, jakou mělo jídlo chuť a zda mu chutnalo.

#### **6) cvičení zaměřená k výcviku prostorové orientace**

*„Na korálky“*

Cíl: chůze v zástupu, vyhýbání se překážkám

Pomůcky: žádné

Co dělat: děti sedí ve dřepu v prostoru třídy. Učitelka chodí mezi nimi a odříkává v doprovodnou báseň. Koho pohladí, uchopí ji za ruku a pokračuje s ní v zástupu. Když se přiřadí všechny děti (korálky jsou navlečené na šňůrce), spojí se v kruh. Dále chodí po kruhu a odříkávají upravenou básničku. Na slova „kde je najdu, už je mám“ provedou otočku, spojí opět ruce a sednou si na paty (bobek).

Doprovodná báseň:

Korálky se roztrhaly, do všech koutů rozsypaly.

Kde je najdu, kde je mám, všechny si je posbírám.

Doprovodná báseň při chůzi v kruhu:

Korálky se roztrhaly, do všech koutů rozsypaly.

Kde je najdu. Už je mám, na šňůrku je navlékám.

Varianty: Hru není potřeba upravovat. Dítě se zrakovým postižením reaguje na směr chůze dítěte před sebou (průvodce). Při otočce se snaží vrátit do výchozí polohy a rychle opět spojit ruce.










## Příloha – C Hračky a pomůcky

Fotografie	Název	Způsob využití	Poznámka
	Box se čtyřmi odděleními	Třídění věcí dle barvy (dle tvaru, dle velikosti)	Velmi vhodné pro strukturovaný úkol.
	Box se třemi odděleními.	Třídění věcí dle barvy (dle tvaru, dle velikosti)	Velmi vhodné pro strukturovaný úkol.
	Puzzle - jednoduché	Rozvoj zrakové diference.	Velice oblíbená a jednoduchá pomůcka.
	Obrázky z geometrických tvarů	Rozeznávání a pojmenování geometrických tvarů a barev.	
	Puzzle - hodiny	Orientace na ciferníku.	Číslice se dají použít také v jiných činnostech.
	Krabice s otvory různých tvarů.	Koordinace oko-ruka.	Velmi oblíbená pomůcka.
	Velké molitanové kostky	Nácvik počtu 1-6, sčítání, násobení.	Kostky jsou vyrobené z molitanu, jsou velice lehké, tudíž nehrozí nebezpečí úrazu.
	Domino	Tvarová diference.	
	Dřevěné korále – tkanička.	Rozvoj jemné motoriky. Poznávání barev, tvarů	Korále se navlékají na tkaničku. navléknout širší korál je příliš náročné.

	Dřevěné korále – drátek.	Rozvoj jemné motoriky. Poznávání barev a tvarů	Souprava obsahuje také obrázky korálků a lištu, to umožňuje samostatnou práci žáka podle vzoru.
	Dřevěné korále – tyč	Rozvoj jemné motoriky. Poznávání barev, tvarů	Tato pomůcka je z uvedených tří nejjednodušší na manipulaci.
	Puzzle - zvířata	Skládání obrázků. Poznávání zvířat.	Velice oblíbená pomůcka.
	Komunikační obrázky	Rozhovor o obrázku. Hledání detailů.	Pomůcka se dá používat i u dítěte, které nemluví, ale rozumí nebo se učí rozumět mluvené řeči.
	Obrázky ovoce	Poznávání a pojmenování různých druhů ovoce. Pojmenování barev.	Pomůcka se dá používat i u dítěte, které nemluví, ale rozumí nebo se učí rozumět mluvené řeči.
	Pomůcky s tlačítky	Manipulace s tlačítky. Rozvoj jemné motoriky.	Po splnění úkolu je přehrána melodie nebo vyskočí panáček – silný motivační prvek, okamžitá odměna za splněný úkol.
	Rybičky	Rozvoj koordinace oko-ruka.	U žáků velice oblíbená pomůcka. Vzhledem k tvaru a umístění ryb je však prakticky nemožné složit je zpátky do desky.
	Kostky s obrázky	Hledání stejných obrázků. Manipulace s kostkou (otáčení).	



	Rytmičké hudební nástroje	Hraní rytmu.	Děti se zrakovým postižením většinou mají velmi rádi hudbu.
	Stavebnice – tvary, barvy	Skládání podle tvaru, podle barvy.	Obdélník a čtverec jsou si velmi podobné a dělají dítěti největší potíže. Úkol lze zjednodušit omezeným počtem kostek.
	Stavebnice	Skládání podle tvaru, podle barvy.	Tato pomůcka patří mezi náročnější. Žák musí nejprve projít nácvikem diferenciací tvaru, barev.
	Stavebnice	Navlékání dílů na tyč.	Vhodná pomůcka pro žáky s těžším postižením. Díly jsou dostatečně velké a snadné pro manipulaci.
	Stojan s kolíky	Zasouvání kolíků do stojanu.	
	Psací tabulka	Psaní textu, číslic, kreslení obrázku, ...	Výhodou je snadnost smazání napsaného.
	Tabulka – molitanová písmenka	Skládání slov.	Velmi vhodné pro vizualizaci slov.
	Rozstříhané obrázky	Skládání a pojmenování obrázků.	Pomůcku si vyrobí sám učitel z pohledů, obrázků.
	Obrázky zvířat	Poznávání a pojmenování zvířat.	Pomůcka se dá používat i u dítěte, které nemluví, ale rozumí nebo se učí rozumět mluvené řeči.

	Karty a písmeny.	Poznávání tvaru písmene. Diferenciace hlásky na začátku slova.	Pomůcku si vyrobí sám učitel. Obsahuje tvary písmene a obrázky, které začínají daným písmenem.
	Pískovnice	Rozvoj motoriky, nácvik tvarů písmen. Uvolnění ruky.	
	Karty s písmeny	Fixace tvarů písmen.	Vhodná pomůcka, pokud si dítě nemůže vzpomenou na tvar písmene, může si ho sám najít.
	Makety zeleniny	Poznávání různých druhů zeleniny.	Vhodné pro děti, které neumějí číst obrázky, jsou na úrovni předmětů.
	Kartón na vajíčka	Vkládání korálků do oddělení. Rozvoj jemné motoriky.	Kartón na vajíčka je snadno dostupný a dá se výborně využít jako pracovní plocha pro strukturovaný úkol.
	Molitanová písmena	Fixace tvarů písmen. Diferenciace tvaru.	Jednotlivé tabulky se dají skládat do různých obrazců.
	Masážní míčky a válečky.	Relaxace, uvědomování si částí svého těla.	Dětem je masáž velmi příjemná.
	Kostka pro nácvik oblékání	Zapínání zipů, knoflíků, opasků, patentů...	Při nácviku je nutno kombinovat pomůcky s reálným oblečením, aby byl zrakově postiženým jasně zřetelný důvod nácviku.
	Panáček a panenka – nácvik oblékání	Zapínání zipů, knoflíků, opasků, patentů...	Při nácviku je dobré kombinovat pomůcky s reálným oblečením.

	Kostky	Stavění komínu. Přerovnávání z krabice do krabice.	Velmi oblíbená činnost.
	Pexeso	Hledej stejný obrázek. Klasická hra pexeso.	Obrázky se dají využívat k mnoha úkolům. Materiál – dřevo umožňuje snadnou manipulaci i pro žáky se zhoršenou jemnou motorikou.
	Puzzle – geometrické tvary	Vkládání tvarů.	Vhodná pomůcka pro žáky s těžším zrakovým postižením.
	Puzzle - zvířata	Skládání obrázků. Poznávání zvířat.	Velice oblíbená pomůcka
	Pexeso - zvířata	Hledej stejný obrázek. Klasická hra pexeso.	Žák musí mít velmi dobrou jemnou motoriku, aby mohl manipulovat s kartami.
	Počítadlo	Vizualizace počtu. Poznávání barev. Manipulace s předměty.	Rozměry pomůcky, hlavně její výška zhoršuje manipulaci s ní.
	Stavebnice	Manipulace s předměty. Poznávání barev.	Vhodná pro žáky s těžším zrakovým postižením.
	Pracovní list – domeček.	Skládání celku z částí, poznávání barev, určení geometrických tvarů.	Pomůcka vyrobena učitelkou, všechny díly jsou zataveny ve fólii – odolné vůči mačkání, olizování.
	Pracovní list – panenka.	Poznávání částí těla, barev, skládání celku z částí.	Pomůcka vyrobena učitelkou, všechny díly zataveny ve fólii – odolné vůči mačkání, olizování

## Příloha - D **IVP pro dítě s postižením zraku**

**Jméno dítěte:** Sašenka

**Narozena:** 2002

**Škola:** Mateřská škola Velké Žernoseky 159

**Třída:** Běžná MŠ, heterogenní

**Platnost IVP:** Školní rok 2005 – 2006

**Vyjádření SPC ze dne 11.11. 2005**

**Pracovník, se kterým může učitelka spolupracovat a konzultovat IVP je Mgr. Lenka Jónová.**

**Další odborník:** Mgr. Jana Vachulová, PhDr. Krejčířová

**Prognóza:** příznivá

**IVP zpracovala:** Bc. Pavla Krumovová, tř. učitelka

**Ředitelka školy:** Bc. Pavla Krumovová

**Spolupráce s rodinnou:** Učitelka/ředitelka je v denním kontaktu s matkou dítěte, kdy se průběžně informují o úkolech a cvičeních jak ve školce, tak doma. Co Sašenka zvládá, v čem je třeba pomoci, na co se konkrétně zaměřit. Učební pomůcky či hračky je možné zapůjčovat domů, na procvičování zadaného úkolu.

**Forma spolupráce:** individuální

**Kontrolní vyšetření:** Rodiče si zajišťují sami (podávají informace jak ústní, tak i písemně, formou lékařské zprávy). V lednu je Sašenka objednaná do Prahy, na psychologické vyšetření, k PhDr.Krejčířové.

### **INDIVIDUÁLNĚ VZDĚLÁVACÍ PLÁN**

Vycházíme ze školního vzdělávacího programu „Začít spolu“, který jsme nastartovali v naší MŠ v roce 2002, potažmo ze třídního vzdělávacího programu Barevné kamínky.

## 1. SEBEOBSLUHA

- ukládání oblečení na svou značku
- vedeme k větší samostatnosti při oblékání
- samostatné obouvání, jak boty nasadit a doobout je
- samostatné mytí rukou, zachovávat správný sled /pouštění vody, použití mýdla, uzavření vody a otírání do ručníku/
- ukládání pomůcek a hraček na vyhrazená místa
- setrvání u stolečku v době jídla, jíst lžící a pít z hrnečku /vše samostatně/
- dbáme o uposlechnutí příkazu, důslednost – pochvala /odměna/za splněný úkol

## 2. HRUBÁ MOTORIKA

- zdokonalujeme chůzi v prostoru /pohyb po třídě, v šatně, umývárně/
- zdokonalování chůze po schodech střídáním nohou
- chůze s vyhýbáním se překážkám,
- na daný signál se zastavit
- při pohybových hrách procvičujeme rychlejší chůzi /běh/ v daném směru
- chůze za vedoucím dítětem
- relaxační cvičení v bazénku s míčky
- spontánní vyjádření hudby, rytmu tleskáním

## 3. JEMNÁ MOTORIKA

- vkládání předmětů do příslušných otvorů v hračce
- vkládání barevných špalíčků do stejně barevného otvoru
- otáčení jednotlivých stránek u leporel /tvrdé stránky/
- navlékání korálků s většími otvory na bužírku
- přendávání korálků do kalíšků /oko-ruka/
- otevírání a zavírání krabiček, nasazování víčka, šroubování uzávěru
- koulení a chytání míče

- mačkáme hněteme modelínu jednou rukou
- stavíme do sebe kostky Duplo
- učíme správné držení tužky, fixy, štětce, malujeme prstovými barvami

#### 4. MYŠLENÍ

- rozlišujeme části lidského těla a obličeje /ukaz na mně, kde máš ty, kde panenka/
- poznávání předmětů kolem nás, k čemu se používají /lžíce – hami/
- správně přiřazovat 2 základní barvy /barevné špalíčky/
- vyhledávat předměty kolem sebe /ukaz kde je .../
- přiřazujeme stejné obrázky k sobě /malý x velký obrázek/
- sestavování půlených obrázků k sobě, velkých dřevěných puzzlí /jeden obrázek/
- pojmenováváme zvířata, jak dělají

#### 5. ŘEČ

- rozšiřování pasivní slovní zásoby
- pojmenování hraček, předmětů denní potřeby
- Co, kdo je na obrázku? jednoduché popisování obrázku
- nácvik krátkých a jednoduchých říkadel spojených s obrázkem, pohybem
- zpěv známých dětských písniček
- dbáme na pomalou a zřetelnou artikulaci

**Individuální plán zpracovala:** Bc.Pavla Krumovová /třídní učitelka

**Ředitelka mateřské školy:** Bc.Pavla Krumovová

S individuálním vzdělávacím plánem byly seznámeni i ostatní členové pedagogického sboru. – učitelka, asistentka

Podpis:

Prohlášení rodičů, že se seznámili s individuálním programem svého dítěte a souhlasí s tím, že učitelka bude podle IVP pracovat. Rodiče dále souhlasí se spoluprací s mateřskou školou.

Podpis:

## Příloha - E Hodnocení dítěte

<b>Pozorování současné situace:</b>	<b>Následný plán:</b>
<p><b>Grafomotorika:</b></p> <p>Učí se držet správně tužku.</p>	<p>Omalovánky s velkými obrázky.</p>
<p><b>Pomůcky, které dítě momentálně používá – chce používat:</b></p> <p>Dřevěné puzzle, vkládačky, různá šněrovadla.</p>	<p><b>Pomůcky, se kterými potřebuji, aby pracoval vzhledem k postižení:</b></p> <p>Korále různých velikostí, vše názorné a velké.</p>
<p><b>Adaptace:</b></p> <p>Velmi dobrá.</p>	<p>Neustále prohlubovat pocit sebevědomí.</p>
<p><b>Sociální vztahy:</b></p> <p>Ze začátku zakřiknutá, ale ve svém známém prostředí je spokojená.</p>	<p>Klidné a láskyplné chování ze strany učitele.</p>



<p><b>Komunikační dovednosti - řeč:</b> Opožděný vývoj řeči</p>	<p>Logopedie denně.</p>
<p><b>Rozvíjení poznání – kognitivní dovednosti:</b> Zapojení všech smyslů, pojmenovává předměty na předložených obrázcích</p>	<p>Cvičení slov podle obrázků, všestranný rozvoj.</p>

<p><b>Hrubá motorika:</b> Horší orientace v prostoru.</p>	<p>Velmi konkrétní pokyny, jednoduché úkony- různé pohybové hry.</p>
---	--

<p><b>Jemná motorika:</b> Špatný úchop tužky. Rychlé nepřesné pohyby.</p>	<p>Neustále pracovat s motorikou, kreslení, sestavování.</p>
---	--

<p><b>Sebeobsluha:</b> Jednoduché úkony zvládá velmi dobře.</p>	<p>Vysvětlování a předvedení náročnějších úkonů.</p>
---	--

<p><b>Hra:</b> Hraje si sama i v kolektivu</p>	<p>Zvládnout i vedoucí úlohu ve hře, prosadit se.</p>
--	---

<p><b>Co rodiče očekávají od naší speciálně pedagogické péče, jaké cíle vidí jako dosažitelné ve výchově a vzdělávání svého dítěte ?</b></p> <p>Zapojení do kolektivu, rozvíjet sociální vztahy, zdokonalování se v sebeobsluze</p>
---

<p><b>Navýšení pracovníků - asistentů:</b> ano</p>	<p><b>Rozpočet:</b> Mzdu hradí KÚ Ústí n/L</p>
<p><b>Pomůcky:</b>  Potřebné, na rozvoj motoriky a grafomotoriky</p>	<p><b>Rozpočet:</b>  Při nástupu 20 000,- Kč od krajského školského úřadu v Ústí nad Labem</p>

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Bc. Pavla Krumovová

**Obor:** Speciální pedagogika - učitelství

**Forma studia:** Kombinovaná

**Název práce:** Speciální vzdělávací potřeby dětí se zrakovým postižením  
v mateřské škole

**Rok:** 2012

**Počet stran textu bez příloh:** 85

**Celkový počet stran příloh:** 20

**Počet titulů české literatury a pramenů:** 25

**Počet titulů zahraniční literatury a pramenů:** 0

**Počet internetových zdrojů:** 4

**Vedoucí práce:** Doc. PhDr. Lea Květoňová, PhD.