



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

# Děti předškolního věku se zrakovým postižením

Vypracovala: Radka Ambrožová

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá

České Budějovice 2017

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

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

V Českých Budějovicích, 27. dubna 2017

---

Radka Ambrožová

## **PODĚKOVÁNÍ**

Touto cestou bych chtěla poděkovat Mgr. Veronice Plaché, za odborné vedení, ochotu, cenné rady a za čas, který mi věnovala v průběhu zpracování mé bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat za spolupráci paním učitelkám ze třídy, ve které jsem prováděla výzkumnou část této práce. Za podporu při psaní bakalářské práce a v průběhu celého studia na vysoké škole chci poděkovat svému partnerovi. V neposlední řadě náleží veliké díky mojí milované rodině, která mi umožnila studium a díky nim můžu žít život, který si přeju.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se věnuje dětem se zrakovým postižením v předškolním věku. V teoretické části jsou představeny především ty nejčastější typy zrakových vad v dětském věku. Bakalářská práce se dále zabývá dopadem zrakového postižení na vývoj dítěte a podpůrným činnostem, které jsou specifické pro předškolní výchovu těchto dětí. Praktická část je tvořena zásobníkem činností vhodných pro celkový rozvoj dítěte se zrakovým postižením, který je doplněn o vlastní doporučení. Dále je v praktické části vyhotovena reflexe některých z činností, které byly prováděny s pěti konkrétními dětmi ve speciální mateřské škole.

### **Klíčová slova:**

zrakové postižení, předškolní vzdělávání, zraková ostrost, hra, reedukace zraku

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis focuses on preschool children suffering from visual impairment. The most common types of childhood sight disorders are described in the first theoretical part. Further on this thesis focuses on the impact of visual impairment on a child's development as well as supporting activities specific to preschool education of these children. The second practical part contains an activity file suitable to overall development of a child suffering from visual impairment that is followed with recommendations. This part also includes a feedback on some activities which were performed with five particular children attending a kindergarten for children with special needs.

## **Keywords:**

visual impairment, preschool education, visual acuity, play, reeducation of sight

## Obsah

Úvod .....	8
1 Dítě se zrakovým postižením .....	9
1.1 Zrakové postižení.....	9
1.2 Zrakové funkce .....	9
Zraková ostrost.....	9
Zorné pole .....	10
Barvocit.....	10
Adaptace.....	10
Akomodace a konvergence .....	10
Citlivost na kontrast .....	11
Binokulární vidění.....	11
1.3 Klasifikace zrakového postižení.....	11
1.4 Časté zrakové vady v dětském věku.....	14
Šilhavost .....	15
Tupoizrakost.....	15
Refrakční vady .....	15
Albinismus .....	17
2 Vliv zrakového postižení na osobnost dítěte.....	18
2.1 Smyslové vnímání.....	18
2.2 Řeč .....	19
2.3 Pohybový vývoj.....	19
2.4 Socializace.....	19
2.5 Potřeby dítěte.....	20
3 Předškolní výchova dětí se zrakovým postižením .....	21
3.1 Metody uplatňované u dětí s poruchami binokulárního vidění.....	21

Reedukace a kompenzace .....	21
Pleoptická a ortoptická cvičení.....	21
3.2 Specifika předškolní výchovy zrakově postiženého dítěte.....	22
Vhodné prostředí pro dítě se zrakovým postižením .....	22
Materiální vybavení.....	22
3.3 Činnosti vhodné k reedukaci zraku v mateřské škole .....	23
Znaky hry .....	23
Podpora hry dětí s postižením zraku.....	24
Hry vhodné k reedukaci zraku .....	24
PRAKTICKÁ ČÁST.....	26
4 Výzkum.....	26
4.1 Cíl výzkumu.....	26
4.2 Metodika .....	26
4.3 Prostor prostředí výzkumu .....	26
4.4 Výzkumný soubor .....	27
4.5 Zásobník her .....	32
4.6 Reflexe tří realizovaných činností ve třídě .....	40
Shrnutí výsledků .....	48
Závěr .....	49
Seznam použité literatury .....	50

## ÚVOD

Problematiku dětí se zrakovým postižením jsem si vybrala, protože jsem v průběhu studia speciální pedagogiky zjistila, že mám zájem v budoucnosti pracovat s touto skupinou dětí. V rámci mé školní praxe jsem se dostala do speciální mateřské školy pro děti se zrakovým postižením. Ve třídě jsem se setkala hlavně s dětmi s poruchami binokulárního vidění a poruchami refrakce. Zaujalo mě, že i jednoduchými činnostmi lze pomoci při reedukaci zraku. Rozhodla jsem se tedy, že formou zpracování bakalářské práce více proniknu do tajů tvoření her a jiných činností vhodných pro celkový rozvoj těchto dětí.

V teoretické části této bakalářské práce se zaměřuji na definování zrakového postižení a zrakových funkcí, které je nutné znát pro pochopení klasifikace zrakového postižení. Dále uvádím dětské zrakové vady, které mají diagnostikované děti zahrnuté ve výzkumu. Jde o šilhavost, tupozrakost, refrakční vady a oční albinismus. V další kapitole se zabývám vlivem zrakového postižení na osobnost dítěte v předškolním věku a na potřeby předškolního dítěte. Poslední kapitola v teoretické části je zaměřená na předškolní výchovu dětí se zrakovým postižením. Konkrétně zde rozvádím používanou metodu reedukace a kompenzace, specifika předškolní výchovy dětí s postižením zraku a teorii činností vhodných k reedukaci zraku.

Praktickou část tvoří kvalitativní výzkum, jehož hlavním cílem bylo vytvoření konkrétních činností vhodných pro děti se zrakovým postižením a rozbor některých z nich. Činnosti jsem rozdělila do pěti tematických bloků, z nichž každý odpovídá jedné dopolední činnosti v mateřské škole. Výzkumný soubor tvoří pět dětí, u kterých jsem pozorovala, jak se při činnostech chovají a jaké jsou jejich reakce. Výsledky pozorování jsem shrnula do reflexe tří realizovaných činností, kde je možné porovnat, jak jednotlivé děti reagují na stejnou činnost. Ke sběru dat jsem využila metodu záměrného pozorování a doplňkovou metodou se stal rozhovor s dětmi po každé řízené činnosti, popřípadě rozhovor s kmenovou učitelkou.



# 1 DÍTĚ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

## 1.1 Zrakové postižení

Každý člověk se může nějakým způsobem dívat, ale dívání se nerovná vidění. K tomu, aby mohl jedinec kvalitně využívat svůj zrak, musí být propojeny jednotlivé části zrakové dráhy, do kterých patří oko, oční nerv a zrakové centrum v mozku. Jakmile nějaká z částí funguje špatně, nemusí se jedinci podařit získat správnou zrakovou informaci. (Kochová, Schaeferová, 2015)

V první řadě si musíme definovat pojem postižení zraku. Zrakové postižení můžeme definovat jako *„absenci nebo nedostatečnost kvality zrakového vnímání, přičemž si je potřeba uvědomit, že zrakové postižení ovlivňuje celkově osobnost, tedy projevuje se ve všech sférách a nejen v oblasti vizuální percepce.“* (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001, s. 7)

## 1.2 Zrakové funkce

Fyziologie procesu vidění začíná okem, do kterého se dostává paprsek světla. Světlo, které vstupuje do oka, prochází optickými prostředími oka, což je soustava průhledných tkání (rohovka, oční komorová voda, čočka a sklivce), která světlo různě propouští a láme. Na sítnici pak dopadá paprsek světla, který místo dopadu podráždí a následně je převeden zrakovým nervem do zrakového centra v mozku. Díky tomu vzniká obraz sledovaného objektu. (Nováková in Pipeková, 2006)

Zrakové vnímání je založeno na komplexnosti funkcí zrakového analyzátoru. Funkce, které určují kvalitu vidění, jsou zraková ostrost, zorné pole, barvocit, adaptace, akomodace, binokulární vidění a citlivost na kontrast. (Keblová, 2001)

### **Zraková ostrost**

Zraková ostrost neboli vizus je rozlišovací schopnost lidského oka. V místě žluté skvrny na sítnici oka je nejdokonalejší. Vizus nám v podstatě udává stupeň zrakového postižení. Odborné vyšetření provádí oftalmolog pomocí optotypů, což jsou nástěnné tabule, ze kterých jedinec jedním okem čte písmena, čísla nebo popisuje obrázky, které vidí. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

Vizus v normě je vyjádřen zlomkem 5/5 nebo 6/6 (vzdálenost od optotypu/vzdálenost, ze které má řádek přečíst oko bez zrakové vady). (Nováková in

Pipeková, 2006) Zraková ostrost do blízka se vyšetřuje ze vzdálenosti cca 30 cm pomocí Jägerových (popř. Půrových) tabulek, což jsou souvislé texty s různou velikostí písmen, nebo řady obrázků. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

### **Zorné pole**

Při zaostření na určité místo před sebou vnímáme periferně i prostor kolem něj, který není zaostřený. Tento prostor nazýváme zorné pole, které slouží k prostorové orientaci. Vyšetření zorného pole vyšetřujeme na perimetru. (Nováková in Pipeková, 2006)

### **Barvocit**

Díky barvocitu, jak už název napovídá, je naše oko schopno rozeznávat barvy neboli světlo o různé vlnové délce. Barvy rozlišujeme díky čípkům, kterých máme nejvíce seskupeno v místě žluté skvrny. Od žluté skvrny do stran sítnice se počet čípků zmenšuje, takže se zmenšuje i schopnost rozeznávat barvy. (Nováková in Pipeková, 2006)

Keblová (2001, s 17) rozlišuje poruchy barvocitu na:

- Poruchu vnímání určité barvy za určitých podmínek (červená, zelená, modrá)
- Poruchu vnímání určité barvy kdykoliv (červená, zelená, modrá)
- Poruchu vnímání všech barev – úplná barvoslepota (monochromatopsie)

### **Adaptace**

Adaptaci označujeme jako schopnost oka přizpůsobit se různým intenzitám světla. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

### **Akomodace a konvergence**

Akomodace je schopnost oka, která nám umožňuje vidět předměty ostře z různé vzdálenosti. Akomodaci nám zajišťuje pružnost čočky, která se dokáže přizpůsobit zeslabením nebo zesílením. Konvergence nám v souvislosti s akomodací pomáhá vidět ostře díky natočení obou očí tak, aby paprsek dopadal v obou očích na místo nejostřejšího vidění. Konvergenci zajišťují okohybné svaly. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

### **Citlivost na kontrast**

Jde o schopnost očí rozlišovat rozdílný jas (kontrast) dvou ploch nebo nestejných podnětů, které současně působí na náš zrak. (Pešatová, 1999)

### **Binokulární vidění**

Je to zraková funkce, která nám zajišťuje vidět pozorovaný předmět oběma očima jednoduše. Jednoduché binokulární vidění není vrozené, ale začíná se vyvíjet po narození člověka společně s vývojem sítnice a žluté skvrny, a to hlavně do prvního roku věku, do šesti let věku se potom upevňuje. Jeho vývoj se obecně uvádí ve třech etapách:

- I. etapa – monokulární vidění, kdy jedno oko pozoruje předmět a druhé se dívá do nekonečna, protože se v mozku vytváří dva obrazy, které mozek nedokáže sloučit.
- II. etapa – binokulární vidění, u této etapy oči už sledují stejný předmět a mozek vytváří jeden obraz sledovaného.
- III. etapa – stereoskopické vidění (prostorové vidění), trojrozměrný obraz, díky kterému dokážeme vidět do hloubky se vytváří v mozkové kůře.  
(Květoňová-Švecová, 2000)

## **1.3 Klasifikace zrakového postižení**

Při snaze rozčlenit jednotlivá zraková postižení do nějaké klasifikace, musíme přihlížet k době kdy postižení vzniklo a také k příčině vzniku. Za předpokladu, že se soustředíme na dobu vzniku, dělíme vady na vrozené (a dědičné) a získané. Pro tuto práci jsou důležité hlavně vady vrozené, protože získaných zrakových vad je v předškolním věku minimální množství. Z hlediska etiologie v oftalmopedii rozlišujeme vady na orgánové a funkční. (Nováková in Pipeková, 2006)

Jako nejčastěji používané kritérium pro rozčlenění osob se zrakovým postižením užíváme stupeň zrakového postižení. Pro určení tohoto stupně vycházíme ze stavu zrakové ostrosti a rozsahu zrakového pole, který je zachován. Osoby zrakově postižené, dělíme tedy podle Květoňové (2000) na:

- osoby slabozraké,
- osoby se zbytky zraku,
- osoby nevidomé.

Světová zdravotnická organizace v Mezinárodní klasifikaci nemocí a přidružených zdravotních problémech (10.revize) uvádí jednotlivé kategorie a dělí je podle míry postižení zrakové ostrosti a omezení zorného pole:

Tabulka 1: Kategorie zrakového postižení, MKN-10

Kategorie zrakového postižení	Zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí horší než	Zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí stejná nebo lepší než	Omezení zorného pole
1. střední slabozrakost	6/18	6/60	
2. těžká slabozrakost	6/60	3/60	
3. těžce slabý zrak	3/60	1/60	Obou očí pod 20stupňů, nebo jediného funkčně schopného oka pod 45 stupňů
4. praktická nevidomost	1/60	Světlocit se správnou světelnou projekcí	Do 5 stupňů kolem centrální fixace
5. úplná nevidomost	Světlocit s chybnou světelnou projekcí	Úplná ztráta světlocitu	

<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

Pro nás pedagogické pracovníky je klasifikace dětí se zrakovým postižením důležitá, hlavně pro dosažení co nejefektivnějšího vzdělání. Většina autorů (Keblová 2001; Nováková 2006; Květoňová-Švecová 2000) pro tyto účely rozlišuje skupiny na:

- děti slabozraké,
- děti se zbytky zraku,
- děti nevidomé,
  - prakticky nevidomé
  - naprosto nevidomé

- děti s poruchami binokulárního vidění,
- děti zrakově postižené s kombinovaným postižením.

Slabozrakost dělíme na lehkou, střední a těžkou. Konkrétní hodnoty zrakového vizu, podle kterých se zraková postižení dělí do konkrétních skupin uvádím v tabulce níže. Při snížení zrakové ostrosti se mohou vyskytovat poruchy nebo výpady zorného pole. Děti slabozraké mají deformované zrakové představy a snižuje se u nich rychlost a přesnost zrakových schopností. V případě slabozrakých dětí využíváme v rámci speciálněpedagogických metod hlavně reedukaci zraku. Soustředíme se tedy na omezení doby, kdy děti pracují, omezujeme tělesnou námahu, pracujeme se zvětšenou velikostí písma, zvyšujeme dítěti osvětlení a samozřejmě využíváme kompenzačních pomůcek. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

Skupina dětí se zbytky zraku, tvoří skupinu mezi dětmi slabozrakými a nevidomými. U této skupiny jsou někteří jejichž vada je ustálená, ale u části dochází ke zlepšení nebo zhoršení. S nejlepší možnou korekcí dokáží rozpoznat prsty těsně před očima a s pomocí optických pomůcek dokáží přečíst velké písmo. Pro naše potřeby můžeme rozdělit jedince se zbytky zraku na dvě skupiny. První skupina, která využívá spíše kompenzačních smyslů a má tedy blíže k nevidomým osobám. Druhá skupina využívá zrak a přibližuje se více ke slabozrakosti. Co se týká speciálně pedagogických metod, tak využíváme kompenzační a reedukační postupy. Snažíme se, aby se děti naučily černotisk (při využívání optických pomůcek) i Braillovo písmo. Při prostorové orientaci dochází k obtížím, využívají tedy bílou hůl. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

Nejtěžším stupněm postižením zraku je nevidomost, kterou rozdělujeme na praktickou nevidomost a totální nevidomost. Z etiologického hlediska musíme rozlišovat nevidomost na vrozenou a získanou, protože u osob se získanou nevidomostí, můžeme využívat jejich zachovaných zrakových představ při dalším formování osobnosti, a hlavně při prostorové orientaci. U prakticky nevidomých se snažíme rozvíjet zrak, hlavně pro rozvoj prostorové orientace a samostatného pohybu. Ve většině případů, ale nevidomí využívají hmatu a sluchu. V případě, že v edukačním procesu nebudeme využívat u nevidomého dítěte správných postupů, může dojít k verbalismu (jedinec používá množství slov, ale nechápe, jaký mají význam). Při výuce se zaměřujeme na rozvoj

kompenzačních smyslů, výcvik prostorové orientace a samostatného pohybu, čtení a psaní pomocí Braillova písma a schopnost používat kompenzační pomůcky. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

Mezi funkční vady je řazena další skupina, a to skupina dětí s poruchami binokulárního vidění. Do této skupiny řadíme děti s tupozrakostí a šilhavostí, takže děti, které mají funkční omezení jednoho oka. Děti s poruchami binokulárního vidění jsou nejpočetnější skupinou dětí se zrakovým postižením a je u nich velmi důležitá včasná diagnostika. Díky včasné diagnostice můžeme vadu zmírnit a v některých případech můžeme vadu zcela odstranit. Využíváme ortopticko-pleoptických cvičení, reedukačních pomůcek a lékařských zákroků. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

Další a velice různorodou skupinou je skupina dětí se zrakovým a kombinovaným postižením. Děti spadající do této skupiny mají postižení různého druhu i stupně, jediné, co je spojuje je zraková vada, která je vadou dominantní. Tato skupina má na pedagogy velmi rozdílné nároky. Patří sem zrakově postižené děti s přidruženou mentální retardací, somatickým postižením, řečovými problémy a sluchovou vadou. Jedni z edukačně nejnáročnějších klientů jsou jedinci hluchoslepí, kteří mají kombinaci sluchového a zrakového postižení. U hluchoslepoty se kombinují různé stupně sluchového i zrakového postižení, takže už k této skupině jsou rozdílné speciálně pedagogické přístupy. U skupiny dětí se zrakovým a kombinovaným postižením, tedy není vymezený ideální přístup, ale přístup individuální. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

#### **1.4 Časté zrakové vady v dětském věku**

Mezi časté vady, které se vyskytují u dětí v předškolním a mladším školním věku se podle Keblové (2001) a Květoňové (2000) řadí šilhavost, tupozrakost, krátkozrakost, dalekozrakost, astigmatismus, retinopatie nedonošených, sítnicové degenerace, atrofie zrakového nervu, vrozený šedý zákal, vrozený zelený zákal, anoftalmus a mikroftalmus, retinoblastom, albinismus a kortikální postižení zraku. Pro tuto práci, zejména s ohledem na praktickou část, jsou stěžejní hlavně ty nejpočetnější skupiny a těmi jsou poruchy binokulárního vidění a refrakční vady. Mezi poruchy binokulárního vidění zahrnujeme šilhavost a tupozrakost, což jsou funkční vady.

### **Šilhavost**

Strabismus (šilhavost) je nerovnovážné postavení očí. Pohled obou očí nesměruje rovnoběžně, ale jedno oko se stáčí. Obraz, který se vytváří na sítnici, se tvoří v každém oku na jiném místě, takže nemůže dojít ke sloučení v jeden vjem, ale vzniká obraz dvojitý. Takový vjem je rušivý, proto zrakové centrum v mozku jeden obraz potlačí a díky tomu může docházet k tupozrakosti. Strabismus může být konvergentní (esotropie), kdy se jedno oko stáčí směrem dovnitř, nebo divergentní (exotropie), kdy mají oči tendenci rozbíhat se. (Keblová, 2001)

### **Tupozrakost**

U amblyopie pozorujeme výrazné snížení zrakové ostrosti jednoho oka. Mozek potlačí obraz, který dostává z hůře vidícího oka a vybere si lépe srozumitelný signál z oka s lepším vizem. Díky tomu postižené oko slábne a vypíná se, tím se může stát tupozrakým. U tupozrakosti nemusí docházet k žádným viditelným změnám na oku jako u strabismu. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

Při amblyopii i strabismu dochází u dětí ke špatnému prostorovému vnímání a mají problémy při koordinaci oko-ruka. Při včasné diagnostice a následné péči dochází ke zlepšení, občas porucha vymizí úplně. U strabismu využíváme brýlovou korekci, a při porušení funkce očních svalů se využívá i operativní zákrok. Při nápravě tupozrakosti využíváme okluze, která zakryje vedoucí oko a tím se postižené oko musí trénovat a nezakrní. (Nováková in Pipeková, 2006)

### **Refrakční vady**

Refrakční vady se diagnostikují jako součásti některých očních chorob a syndromů, ale objevují se i jako samostatné poruchy. Mezi vady refrakce řadíme (Keblová, 2001):

- krátkozrakost (myopie),
- dalekozrakost (hypermetropie),
- astigmatismus.

*„Refrakce oka je určována poměrem mezi lomivostí optických prostředí a předozadní délkou oka. Je-li tento poměr porušen, vznikají refrakční vady tzv. ametropie.“ (Fidlerová, 2015, s 10)*

Myopie (krátkozrakost) je vada, při které dítě vidí na blízko ostře, ale vzdálené předměty mu činí potíže rozpoznat. Krátkozrakost vzniká v oku díky paprskům, které se místo na sítnici, spojují před sítnicí, tudíž se na sítnici tvoří neostrý obraz. Krátkozrakost se koriguje rozptylkou. Krátkozrakost dělíme na lehkou (do 3 dioptrií), střední (do 6 dioptrií) a těžkou (nad 6 dioptrií). Brýlová korekce oko nemůže vyléčit, ale napraví zrakovou ostrost. Dítě se díky brýlím může naučit vidět správným způsobem, ale když nebude brýle dlouhodobě nosit, mohou mu oči tupět a potom se normální zrakové ostrosti docílí velice špatně i s odpovídající korekcí. (Keblová, 2001)

U dalekozrakého oka se paprsky spojují až za sítnicí, takže je obraz na sítnici znovu neostrý. Ale v případě hypermetropie dítě vidí neostře do blízka a předměty vzdálené vidí ostře. Lehčí dalekozrakost se u dítěte těžko rozeznává, protože díky veliké schopnosti akomodace oční čočky dokáže dítě pracovat na blízko celkem bez problémů. Děti mohou mít po delší zrakové práci do blízka bolesti očí a hlavy. Dalekozrakost se musí co nejdříve korigovat brýlemi (se spojnými skly), aby se předcházelo šilhavosti a tupozrakosti. Dalekozraké děti musí nosit brýle neustále. (Fidlerová, 2015)

Další vadou lomivosti oka je astigmatismus. Astigmatismus způsobuje nepravidelnost rohovky nebo čočky, protože díky tomu je paprsek už při vstupu do oka mírně rozptýlený a na sítnici nedopadá jako bod, ale jako čárka. Obraz, který na sítnici vzniká je rozmazaný a deformovaný. Pro korekci používáme cylindrická skla. Bez brýlí mají děti pravidelné problémy jako pálení a slzení očí, záněty očí a spojivek, trpí bolestmi hlavy a jsou unavené. (Fidlerová, 2015)

Mezi refrakční vady někteří autoři řadí i anizometrii, což je rozdílnost refrakční vady na očích. Jednoduše řečeno, anisotropie je zraková vada, při které má každé oko různý stupeň vady. U dětí, které jsou postižené touto refrakční vadou se můžeme setkat s anizometrií hypermetropickou, kdy mají obě oči problém vidět na blízko předměty ostře, ale jedno oko má zrakovou ostrost horší. Dále se můžeme setkat s myopickou anizometrií, kdy je dítě krátkozraké a oči mají zhoršenou refrakci na dálku a refrakce každého oka je jiná. Při anizometrii astigmatické má každé oko jinou míru astigmatismu. Tyto typy anisotropie jsou velice časté, málokteré dítě má stejný počet dioptrií na každém oku. Někteří autoři anizometrii neuvádějí, protože tuto vadu vnímají jako přirozenou součást ostatních refrakčních vad. Rozdílnost refrakce očí může



způsobovat problémy při akomodaci čočky, protože při větším rozdílu akomodují oči střídavě a ne současně, jak je žádoucí. Problém u dětí může vzniknout při rozdílu refrakce více než 3 dioptrie, v tom případě zrakové centrum v mozku nedokáže spojit obrazy a vzniká tak tupozrakost na horším oku. (Květoňová – Švecová, 2000)

### **Albinismus**

Oční albinismus nepatří do skupiny nejčastějších zrakových vad, ale uvedu ho zde, kvůli výskytu v mém výzkumném vzorku. Albinismus je dědičná vrozená vada. Albinismus se projevuje nedostatečností pigmentu melaninu. Oční albinismus se tedy projevuje nedostatkem melaninu v očích, což má za následek neúplný vývoj žluté skvrny na sítnici. Vizus je tím pádem snížen na úroveň slabozrakosti, dalším projevem je strabismus, nystagmus (= mimovolní pohyby očí, třekání) a světloplachost. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

## **2 VLIV ZRAKOVÉHO POSTIŽENÍ NA OSOBNOST DÍTĚTE**

Zrakové postižení má dopad na celou osobnost a vývoj jedince takto postiženého. Ovlivňuje dítě komplexně, takže nemůžeme přesně rozdělit na které složky osobnosti působí více a na které složky méně. V tom případě, když dítě nemá dostatek zrakových vjemů, dochází ke vzniku sensorické deprivace. Ostatní vlivy zrakového postižení na vývoj dítěte souvisí se závažností postižení, na době, kdy bylo diagnostikováno, na době kdy vzniklo a na původu vzniku. Všeobecně můžeme rozčlenit rozdílnosti v psychickém vývoji jedince se zrakovým postižením do tří skupin, a to na smyslové vnímání, pohybový vývoj a socializaci zrakově postižených. (Nováková in Pipeková, 2006)

### **2.1 Smyslové vnímání**

Zrak není jediným smyslem, ale při poznávacích procesech hraje významnou roli u každého člověka, protože poskytuje mnoho autentických vjemů z prostředí v krátkém čase. V případě, že jsou zrakové funkce omezené, je pro vnímání stěžejní hmat a sluch. U zrakově postiženého dítěte klademe důraz hlavně na rozvíjení zachovaných zrakových schopností. Úplnost, přesnost a rychlost zraku je u dětí se zrakovým postižením odlišná od běžně vidících dětí. O tom jak přesné a rychlé bude zrakové vnímání rozhoduje stupeň zrakové ostrosti, stav zorného pole a barvocit. Záleží také na tom, jak sledovaný objekt vypadá, jak je velký a složitý a z jakého je materiálu. Děti částečně vidící a slabozraké špatně rozlišují předměty, které znají a vůbec nebo nedobře rozlišují dva různé předměty. (Nováková in Pipeková, 2006)

Sluchové vnímání hraje důležitou roli při zprostředkovaném poznávání, prostorové orientaci a při socializaci. Dítě se špatným zrakem využívá sluchu více než běžné dítě, aby vykompenzovalo ztrátu velkého množství zrakových informací. Hmatové vnímání dětem pomáhá prozkoumávat svět, který je v bezprostřední blízkosti. Poznávání hmatem probíhá od částí k celku, velké subjekty nemůže dítě vnímat najednou. Vnímání hmatem je oproti zraku časově náročné, únavnější a je při něm nutno využívat koncentrace pozornosti, paměti a myšlení. Aktivní hmat, kterému říkáme haptika, se používá při aktivním poznávání předmětů rukama. Instrumentální (popř. zprostředkovaný) hmat je také hmat ruky, ale ruka se zkoumaného předmětu dotýká pomocí nástroje, který drží v dlani (bílá hůl). (Nováková in Pipeková, 2006)

## 2.2 Řeč

Řeč je v předškolním věku velice rozvíjeným prvkem dětského vývoje. U dětí s lehkým zrakovým postižením je většinou vývoj řeči v normě. Děti, které trpí těžkým postižením zraku, mají vývoj řeči v předškolním období opožděný. Verbalismus nevidomých je fenomén, při kterém dítě používá velké množství slov, u nichž nerozumí jejich významu. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

## 2.3 Pohybový vývoj

Dítě se zrakovým postižením není motivováno k pohybu, tak jako běžné dítě. Předměty vidí špatně popřípadě je nevidí vůbec, takže nemá zájem dojít si pro předmět, nebo se snažit předmět získat. Pohyb za zvukem je oproti pohybu na vizuální podnět daleko složitější a můžeme ho pozorovat až na vyšším vývojovém stupni. Děti se zrakovým postižením jsou tedy v pohybovém vývoji opožděny. Děti s těžkým zrakovým postižením, které neměly příležitost k získání motorických dovedností, bývají opožděny ve vývoji celkovém. Bývají hypotonické, mají špatnou koordinaci, chodí nejistě a nedrží hlavu vzpřímeně. Pro vysokou potřebu pohybu, kterou ale nemají kde uspokojit, mají rozvinuté náhradní pohybové automatismy (např. kývání, třepání rukama, tlačení očí, skákání). Děti s oslabenou zrakovou ostrostí mají obtíže s prostorovou orientací a samostatným pohybem, těžko odhadují prostředí a překonávají překážky, problém jim dělá i samostatné určení své polohy v prostoru. (Nováková in Pipeková, 2006)

Při kresbě dítěte se zrakovým postižením, kterou mají předškolní děti velice rádi, se můžou projevat deficity ve zrakovém vnímání. Dítě nevěnuje příliš času detailům, linie kresby spolu nenasazují a občas je patrné chybné zakreslení části předmětu či části těla. Může docházet i k nepochopení schématu prostředí, postavy či okolního světa. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

## 2.4 Socializace

Socializace probíhá formou komunikace s ostatními. U dítěte se zrakovým postižením nastává problém už po narození, kdy pro nedostatek vizuálního kontaktu nemůže navázat oční kontakt s matkou. Běžná komunikace je z velké části založená na neverbálních signálech, to dělá jedincům s vadou zraku problém, protože si můžou dostávanou informaci špatně vyložit. Situace, které by se měly trénovat jsou: připojení

se do rozhovoru, hledání přátel ve skupině vrstevníků, nákupy apod. V socializaci dítěte s postižením hraje významnou roli výchova a postoj rodičů k dítěti. (Nováková in Pipeková, 2006)

## 2.5 Potřeby dítěte

Při výčtu těchto potřeb předpokládáme, že biologické potřeby dětí jsou naplněné a zajímají nás ty psychické potřeby, které jsou specifické pro dítě se zrakovým postižením a při jejich neuspokojení může být dítě psychicky deprivované Fidlerová (2015) uvádí pět potřeb, které jsou základní:

- Potřeba podnětného prostředí – potřeba dítěte dělat optimální činnosti, které nejsou nudné, ale ani náročné na zpracování, naplňování této potřeby je u dětí se zrakovým postižením ohroženo díky nedostatku zrakových podnětů, může tedy vzniknout senzorická deprivace.
- Potřeba smysluplného poznávání světa – děti potřebují stálost, řád a smysl v podnětech, které poznávají, aby si mohly utvořit nějaký systém v tom co poznávají. Bez řádu by v jejich poznávání panoval chaos. Při nenaplnění potřeby dochází ke kognitivní deprivaci.
- Potřeba lásky a bezpečí – bez lásky a bezpečí by dítě postrádalo životní jistotu a těžko by se mu budovala vlastní osobnost. Tato potřeba je ohrožena při nedostatečném přijetí dítěte rodinou, v tomto případě vzniká citová deprivace.
- Potřeba společenského uplatnění a hodnoty – dítě si potřebuje utvořit vlastní identitu, uvědomit si svoje vlastní já a díky tomu si osvojit společenské role a vytvořit své vlastní cíle.
- Potřeba životní perspektivy – vědomí o tom, že budoucnost je otevřená a že je na jedinci jaká bude. (Fidlerová, 2015)

### **3 PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA DĚTÍ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM**

Předškolní vzdělávání dětí se zrakovým postižením je možné v běžné mateřské škole, ve třídě pro zrakově postižené děti při běžné mateřské škole a v mateřské škole pro zrakově postižené. (Hamadová in Pipeková, 2006) Děti s poruchami binokulárního vidění, které jsou v mateřské škole pro zrakově postižené, tvoří výzkumný vzorek v praktické části této bakalářské práce, proto dále uvádím jistá specifika vzdělávání dětí ve speciální mateřské škole. V takových školách využíváme speciálně pedagogických postupů a metod, které jsou součástí této kapitoly.

#### **3.1 Metody uplatňované u dětí s poruchami binokulárního vidění**

##### **Reedukace a kompenzace**

Cílem reedukace je maximální využití zraku v edukačním procesu. Metoda reedukace je zaměřena na oko a zrakové vnímání, které se snažíme co nejvíce rozvíjet. V případě šilhavosti a tupozrakosti je tato metoda pro speciálního pedagoga stěžejní. Díky reedukačním postupům můžeme v některých případech poruchu binokulárního vidění zcela odstranit. Metoda kompenzace se hlavně využívá u dětí nevidomých, ale při vzdělávání poruch binokulárního vidění se také uplatňuje. Při kompenzaci se snažíme zdokonalit ostatní neporušené smysly dítěte. Zrak kompenzujeme hlavně sluchem, hmatem, ale i čichem a chutí. (Fidlerová, 2015)

##### **Pleoptická a ortoptická cvičení**

Medicínská péče o šilhavé a tupozraké děti zahrnuje aktivní ortopticko-pleoptická cvičení, která provádí specializovaná sestra nebo doktor za použití přístrojů (např. lokalizátor a korektor, CAM stimulátor, Troposkop, Cheiroskop). (Kochová, 2015)

V rámci léčby tupozrakosti využíváme pleoptických cvičení, jejichž náplň je aktivní využívání tupozrakého oka. Vedoucí oko zakryjeme okluzí a u tupozrakého oka budujeme monokulární vidění. Oko tupozraké namáháme různorodými činnostmi na blízko a tím se zlepšuje vizus. Ortoptická cvičení využíváme u dětí šilhavých, které jsou k tomu vhodné. Procvičujeme v nich obě oči a nacvičujeme s dítětem jednoduché binokulární vidění při přímém postavení očí. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

### **3.2 Specifika předškolní výchovy zrakově postiženého dítěte**

V kapitole o smyslovém vnímání píš, jak je důležité u dětí se zrakovým postižením rozvíjet zrak, sluch a hmat. Děti procházejí nácvikem těchto dovedností, který se zaměřuje na reedukaci zraku (rozlišování barev, tvarů, koordinace oko-ruka), rozvíjení sluchového vnímání (rozpoznávání a vybírání zvuku, artikulace), rozvíjení čichu a chuti, vývoj řeči (artikulace, názornost), rozvíjení estetického vnímání (vnímání hudby, příroda, výtvarný projev), nácvik orientace v prostoru a samostatného pohybu a nácvik sebeobsluhy (základy hygieny, úklid). (Hamadová in Pipeková, 2006) Tento nácvik jim jako speciální pedagogové máme zprostředkovat, ale aby byl nácvik efektivní musíme ve speciální třídě vytvořit vhodné podmínky a předcházet vlivu sensorické deprivace, při které následně vzniká emoční deprivace a deprivace identity dítěte. Další důležitou činností speciálního pedagoga je připravit dítě na vstup do základní školy, protože si z hlediska školní připravenosti musí zrakově postižené dítě osvojit další skupinu specifických dovedností. (Fidlerová, 2015)

#### **Vhodné prostředí pro dítě se zrakovým postižením**

Dítěti se zrakovým postižením musíme v první řadě zajistit vhodné osvětlení. Pozor si musíme dát na oslnění dítěte, takže hlídáme, aby mu světlo (i odlesky) nemířilo do očí. U některých dětí potřebujeme pracovní místo přisvětlit lampičkou a musíme dát pozor, aby si dítě nestínilo, takže by světlo mělo přicházet shora zleva u pravorukého dítěte a zprava u levorukého. Celkově pro orientaci v prostředí doporučujeme používat kontrastní barvy na podlahy a stěny, zasklené plochy a případná další nebezpečná místa (např. schody) barevně označit, stěny prostor vybavit zvukově absorpčním materiálem a nepoužívat lesklé materiály a nátěry. Specifické návrhy prostředí jsou navrženy v individuálním vzdělávacím plánu každého dítěte. (Keblová, 2001)

Pro zachování optimální citlivosti rukou a zároveň výkonnosti dítěte je nejlepší dodržovat teplotu ve třídě kolem dvaceti stupňů Celsia. Pro činnosti na koberci může být teplota vyšší. Hluk může dítě rušit při využívání sluchu, ale to je individuální a v mateřské škole by se projev dětí neměl omezovat na ticho. (Fidlerová, 2015)

#### **Materiální vybavení**

Vybavení třídy je přizpůsobeno stupni zrakového postižení dětí. V případě dětí s amblyopií či strabismem jsou to reedukační pomůcky. Mezi ně patří okluze, psací

potřeby se silnější stopou, speciální pracovní listy, speciální stavebnice a skládačky, šablony, přístroje na podsvícení papíru, interaktivní tabule a přístroje do pleopticko – ortoptických místností. (Fidlerová, 2015)

### **3.3 Činnosti vhodné k reedukaci zraku v mateřské škole**

V této podkapitole se soustředím na činnosti, kterými můžeme reedukovat zrak v mateřské škole. Pro děti v předškolním období je hlavní a přirozenou činností hra. Dítě si díky hře cvičí dovednosti, které už má a učí se novým. Pomocí hry podporujeme kognitivní, emoční, funkční a sociální vývoj.

#### **Znaky hry**

Hra nemá přesnou definici, ale má určité znaky, podle kterých můžeme zhodnotit, jestli činnost, kterou děti dělají, popřípadě činnost, kterou jsme jim navodili my, je doopravdy hrou. Kořátková (2005) uvádí znaky, které se objevují ve hře:

- spontánnost,
- zaujetí hrou,
- radost a uspokojení,
- tvořivost,
- fantazie,
- opakování,
- přijetí role.

Spontánnost se projevuje tím, že dítě vkládá do hry podněty, dokáže si stanovit své cíle a záměry, sděluje svojí motivaci. Jakmile se dítě hluboce soustředí na činnost a nevnímá okolní podněty, je zaujaté hrou. Radost pozorujeme u dítěte, když se usmívá a vyzařuje z něj spokojenost. Tvořivost a fantazie je při hře velmi důležitá, vytváří přemostění mezi jednotlivými poznatky, které dítě ještě nemá ucelené. Opakování je zřejmé z častého vracení se ke hře, kterou si dítě oblíbilo. Dítě prozkoumává a vrací se do příběhu, tím si osvojuje nové dovednosti a lépe se orientuje v situaci. A konečně přijetí role, kterým dítě posouvá hru na další dimenzi, protože začíná prozkoumávat jednání druhých, naplňuje roli podle toho co odpozorovalo, projektuje do hry svoje představy a zkušenosti o roli a ověřuje jejich pravdivost ve vztahu k ostatním rolím. (Kořátková, 2005)

### **Podpora hry dětí s postižením zraku**

U dětí s postižením zraku musíme mít na paměti, že hračky a jiné předměty pro ně musejí být atraktivní, takže u hraček se vyplatí nesázet na vkusnost, ale na funkčnost. Zajímavé hračky jsou tedy barevné, svítící, vydávající zvuk a tvarově zajímavé. Dítě s postižením zraku potřebuje v rámci hry názornost, aby vědělo, co může dělat s určitou hračkou nebo při určité činnosti. Je tedy vhodné mu předvádět různé alternativy. Hračky by měly mít své místo, když o nich dítě bude mít přehled, tak bude iniciativní. Při hře musíme mít na paměti, že děti vnímají určité detaily špatně a nerozpoznají hloubku. To přerušuje hru a občas je pro ně neschopnost, něco připnout, postavit, zapnout nebo spojit, tak frustrující, že je hra zkažená. Potřebují tedy častěji než děti zdravé pomoci nebo povzbudit. V případě činností se zvláštním materiálem (studené předměty, sypké látky apod.) se můžeme setkat s averzí vůči předmětu, ale je také možná fascinace činností a potřeba delšího času u ní stráveného. (Moleman, Broek, Eijden, 2014)

U kolektivních her se děti učí dodržování pravidel, spolupráci, získávají dovednosti důležité pro navazování přátelství a pro fungování v kolektivu. Řeší konflikty, ovládají emoce a experimentují se sociálními rolemi. Společné hry jsou pro ně náročnější než pro děti v běžné škole, musejí důkladně pochopit pravidla a jejich dodržování vyžaduje větší míru soustředění, často mají zájem hrát hru individuální, protože se v ní cítí bezpečněji. Naším úkolem je tvořit společné hry, tak aby byly pro děti srozumitelné a tím pádem záživné a nefrustrující. Děti musejí chápat kontext hry, vysvětlení musí být jasné. (Moleman, Broek, Eijden, 2014)

### **Hry vhodné k reedukaci zraku**

Hry a činnosti by měly být zábavné a zajímavé, jinak nám hra v reedukaci nepomůže. Při výběru hry musíme dbát na to co chceme, aby hra procvičovala. Fidlerová (2015) dělí hry do oblastí:

- Vnímání prostoru a prostorových vztahů,
- vizuálně motorická koordinace,
- zrakově analyticko-syntetické činnosti i schopnosti rozlišovací,
- zraková ostrost
- a vnímání barev.



Vnímání prostoru je pro děti s poruchami binokulárního vidění problematické, nedokážou se rychle orientovat v místnosti, trojrozměrnost a hloubku nevnímají a mají tedy problém odhadnout vzdálenost. Dítě, které má zakryté lepší oko má zrakový vjem nejasný a posunutý. Ideální jsou hry s míčem, obyčejná chůze, využití nerovností terénu, pohybové hry v prostoru a určování předmětů „před a za“. Šilhavé a tupozraké děti trápí špatná koordinace oko-ruka, oko-noha. Nedokážou odhadnout vzdálenost, umístění a směr pohybu předmětů. Vizuálně motorickou koordinaci zlepšíme rytmickými cvičeními, opět hrou s míčem, kdy dítě pozoruje jeho pohyb a různými grafomotorickými cvičeními. Děti s tupozrakostí mají omezené zorné pole, takže mají nepřesné zrakové představy a s tím spojený problém při popisu, obkreslování nebo kresbě. Doporučuje se zařadit motorickou činnost, která je propojená se zrakovým vnímáním a postupně se dostávat k pohybu v prostoru s koordinací celého těla. U dětí s poruchami binokulárního vidění je třeba procvičovat zrakovou ostrost, protože mají problém s nalezením rozdílů u podobných předmětů a nalezením stejných tvarů. Učíme je všimnout si jemných rozdílů, procvičování probíhá formou ruční práce u stolečků, pracovní listy k upevnění fixace apod. U těchto dětí je občas porušen barvocit, většinou vnímání červené a zelené, snažíme se procvičovat rozlišování barev. (Fidlerová, 2015)

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **4 VÝZKUM**

#### **4.1 Cíl výzkumu**

Cílem výzkumné části této bakalářské práce je vytvoření metodických podkladů pro činnosti, které jsou vhodné pro reedukaci zraku, kompenzačních smyslů případně celé osobnosti dítěte se zrakovým postižením. Poté vyhotovený metodický materiál ověřit ve třídě mateřské školy a zdokumentovat jeho průběh na pěti konkrétních dětech.

Dílčí cíl: vytvoření zásobníku her a hravých činností pro danou skupinu dětí.

Výzkumná otázka: Jak konkrétní děti reagovaly na realizované činnosti?

#### **4.2 Metodika**

Pro výzkum jsem použila kvalitativní šetření, při kterém jsem využívala metodu záměrného pozorování. Pozorovala jsem děti při uskutečňování činností ve třídě mateřské školy, přičemž jsem proces ve třídě dokumentovala písemně, abych zachovala anonymitu dětí.

Jako další metodu jsem zvolila experimentální realizaci činností a jako poslední z metod jsem zvolila (doplňkovou metodu) rozhovor v komunitním kruhu na konci každé činnosti. Rozhovor byl doplňkem pozorování, kdy děti obohacovaly mé pozorování svými dojmy z činností.

#### **4.3 Prostředí výzkumu**

Výzkumné šetření jsem prováděla ve speciální mateřské škole pro zrakově postižené v Jihočeském kraji. Kvůli přání některých rodičů o nezveřejňování informací o jejich dětech, jsem podepsala prohlášení o mlčenlivosti, tudíž ve své práci nebudu uvádět konkrétní informace o mateřské škole a jména dětí.

Aktivity s dětmi jsem prováděla od února do června roku 2016. V té době jsem průběžně navštěvovala třídu s dětmi se zrakovým postižením. Ve třídě je zapsáno dvanáct dětí, což je v této mateřské škole maximum. Z dvanácti dětí ve věku 3-6 let jsou zde čtyři chlapci a osm děvčat. Děti mě dobře přijaly a navázaly se mnou pozitivní vztahy. Při většině činností panovala ve třídě pohoda.

#### 4.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor je tvořen pěti dětmi, které byly přítomny u všech prováděných činností, takže můžu hodnotit jejich reakce na každou činnost, kterou budu v další části práce reflektovat. Všechna jména ve výzkumu jsou změněná, pro zachování anonymity.

V následujícím textu stručně popisuji charakteristiky vybraných dětí, které jsem čerpala z poznámek třídních učitelek, zpráv SPC a z ambulantních zpráv dětí, které jsem měla ve školce k dispozici. U každého dítěte jsem měla rozdílnou míru dokumentace o jeho diagnóze a vývoji, takže charakteristiky dětí nebudou stejně obsáhlé. Na skutečnosti, které jsem neměla k dispozici ve složkách dětí, jsem se doptávala učitelek, ale stávalo se, že na otázku neznaly odpověď. U každého dítěte udávám hodnoty jeho zrakové ostrosti, pro lepší orientaci v textu používám zkratku LO pro levé oko a zkratku PO pro oko pravé.

##### **Albert**

Albert se narodil v září roku 2012, v době výzkumu mu bylo 3,5 roku. Byla mu diagnostikována vrozená vada – **oční albinismus** s přidruženým **nystagmem**, **amblyopií**, **hypermetropií** a **astigmatismem**.

LO: +4.0 dioptrie, astigmatismus -4.5 v ose 165°

PO: +5.0 s astigmatismem -4.0 v ose 15°

Na sítnici levého oka je podle vyšetření patrné odchlípnutí. Okluzi nosí a střídá na obě oči, přičemž okluze nystagmus nehorší. Je možné, že má zorné pole zúžené, ale kvůli pohybu očí je vyšetření nemožné. Chlapcův porod proběhl bez komplikací a v termínu, porodní hmotnost byla 4180 gramů, porodní délka 51 centimetrů. Z hlediska rodinné anamnézy má matka chirurgicky odstraněnou myopii a otec těžší astigmatismus. Albert žije v úplné rodině. Matka si patologických pohybů očí (těkavých pohybů) všimla ve druhém měsíci. Pro **centrální hypotonický syndrom** je chlapec pravidelně sledován na neurologickém oddělení – s chlapcem do jeho tří let cvičili Vojtovu metodu. Vzrůstem je Albert určitě nad normou, myslela jsem si, že je starší. V hrubé motorice nejsou pozorovány problémy, rodiče ale říkají, že samostatná chůze začala až ve třech letech.

Výrazné opoždění je patrné hlavně ve vývoji řečových funkcí. Řeč je velmi obtížně srozumitelná, ale chlapec všechny své úkony doprovází nesrozumitelným komentováním. Řeči rozumí bez obtíží. Na logopedii začal docházet až po nástupu do školky, takže v září 2015.

Albert je spontánní a občas nereaguje na podněty ze strany pedagoga. Činnosti, které jsou po něm žádané plní jenom někdy, ale podle slov učitelky je jeho neochota od nástupu do školky výrazně menší. Nenavazuje oční kontakt, ale to je pochopitelné vzhledem k neklidu očí. Při individuální hře se dokáže koncentrovat tak, že nevnímá okolní svět. Kresbu zatím odmítá, ale jemná motorika a koordinace oko - ruka se rozvíjejí.

Sebeobslužné činnosti zvládá úměrně svému věku. Celkový vývoj je ve srovnání s vrstevníky pomalejší, ale mnoho dovedností (chůze, hygienické návyky) nastupují u chlapce podle maminky náhle („skokově“), je zde určitý vývojový trend a je pravděpodobné, že se takto bude vyvíjet i nadále.

## **Beáta**

Narozena v červenci 2012, v době výzkumu jí bylo 3,5 roku. Hlavní diagnóza, kvůli které je ve speciální školce je **ezotropní strabismus** (čili šilhavost směrem dovnitř), **hypermetropie** (dalekozrakost) a **astigmatismus**:

PO: + 1.0 dioptrie

LO: +1.0 cylindr v ose 50°

Beáta nosí brýlovou korekci a zatím nemá předepsanou okluzi, takže reedukace šilhání probíhá u ortopticko-pleoptických strojů. Mimo zrakové postižení má diagnostikovanou poruchu aktivity a pozornosti.

Beáta je z jednovaječných dvojčat, přičemž její sestra dochází do stejné třídy, ale nemá žádnou diagnózu, která by potvrzovala její docházku do speciální mateřské školy pro zrakově postižené. Děvčata jsou na sebe velice fixované díky rozvodu jejich rodičů v nedávné době. Beátka je kamarádká a sdílná, co se týká rodinných vztahů. Sama mě informovala o tom, že jsou rodiče po rozvodu a o novém „tatínkovi“, se kterým si obě děvčata velice rozumí.

Porod dvojčat proběhl před plánovaným termínem. Byla narozena v 29. týdnu těhotenství a porodní váha Beáty byla 1260 gramů. Její mentální vývoj je nadprůměrně rychlý. Vývoj motorický je v normě. Při kontaktu s jinými dětmi a dospělými je zcela spontánní. Sociální vývoj je tedy také zcela v pořádku. Při nástupu do školky nebyly pozorovány známky úzkosti při separaci od matky. Vývoj chování je normální se známkami hyperaktivity.

Řeč je u děvčete nadprůměrně rozvinuta, tvoří věty, dokáže košatě vysvětlovat různé situace. Už od ranního příchodu do školky začínají se sestrou povídat a mají problém nemluvit i u jídla, což souvisí s poruchou aktivity a pozornosti.

Zvládá základní pojmenování barev, umí napočítat do deseti a rozumí sociální situaci na obrázku.

### **Ctibor**

Ctiborovo datum narození je v prosinci 2010, v době výzkumu mu bylo 5 let. Porod chlapce proběhl v předpokládaném termínu a bez komplikací. Porodní váha byla 3500 gramů. V této mateřské škole je zařazen zejména kvůli diagnostikovanému **strabismu (esotropia)**, tedy sbíhavá šilhavost) a **hypermetropii**:

PO: +3.0 dioptrie

LO: +3.0 dioptrie – s brýlemi do dálky je postavení očí normální, ale při práci do blízka se oko stáčí do vnitřního koutku. Na pravém oku má okluzi.

Dále má Ctibor diagnostikovanou dědičnou **Recklinghausenovu chorobu**, která má rozsáhlý seznam symptomů, ale hlavně se projevuje zejména v oblasti řeči a v oblasti percepčně motorické. Chlapec je částečně hypotonický a působí méně obratně než jeho vrstevníci, v pohybové koordinaci je patrné vývojové opoždění. Souhra rukou a koordinace oko-ruka není příliš rozvinutá. Rukám dominuje spíše levá ruka. Při kreslení čmárá.

Matka udává, že chlapec od devátého měsíce začal žvatlat, v prvním roce říkal první slova a nyní se vyjadřuje v krátkých slovních spojeních, která jsou ale těžko srozumitelná (matka jim rozumí). Ve školce chlapec skoro nemluví, komunikuje formou náznaků slabik a vydává chrčivé hrdelní zvuky, artikulace je nedostačující. Opakuje

citoslovce a slabiky, které slyší. Psychický a sociální vývoj je značně opožděn, nedokáže udržet oční kontakt a ani ho nevyhledává. Co se týká zrakových funkcí, tak se je zatím kvůli nedostatku komunikačních prostředků nepodařilo dostatečně vyšetřit. Rozlišování barev zatím zvládá jen někdy, tvarově dokáže předměty rozlišit a roztrždit (popř. seskládat). Při pohybu v prostoru jsem si nevšimla žádných obtíží.

Ve spojitosti s vrozenou chorobou má přidruženou **vývojovou poruchu řeči, poruchu soustředění** a nelze vyloučit ani smíšenou dysfázii, pro chlapcovu nespolupráci nelze vyšetřit sluch, ale chování chlapce působí jako by sluchové vnímání nebylo plně funkční. Rodiče prý při práci s chlapcem nepozorují žádné větší obtíže.

## **Diana**

Diana je narozena v lednu 2011, v době výzkumu jí tedy bylo 5 roků. Dívka je ve školce zařazená kvůli těžké **pravostranné ezotropii a myopii**, která je vykorigovaná brýlemi:

LO, PO: -1.0 dioptrie

Diana má doporučeno nosit okluzi na levém oku dvě až tři hodiny denně, ale nemusí v kuse. Oko je velice viditelně a trvale stočeno do vnitřního koutku. Okluzi má dovoleno zkoušet po chvilkách, protože při práci na blízko pravé oko nefixuje předmět a dívka pomáhá oku natáčením hlavy, takže okluze není účelná. Dle ortoptické sestry se vada v této míře bude muset upravit operativně.

Informace ve složce nejsou dostatečné, takže charakteristika dítěte nebude kompletní. Diana je z rozvedené rodiny, bydlí s matkou a k otci jezdí po čtrnácti dnech na víkend. Dívka fyzicky převyšuje svoje vrstevníky, na velikosti jí přidává postřehnutelná obezita, která je zapříčiněná přejídáním. Všimla jsem si, že ve školce dívka konzumuje velké porce svačin a obědů, když je jí jídlo odepřeno, tak je lítostivá. Učitelka se vyjádřila, že matka dívku motivuje jídlem a sladkostmi.

Dianě tedy dělá problém práce nablízko a pohyb v prostoru. Hrubá motorika je v normě. S ohledem na postižení vážně vizuálně motorická koordinace. Holčička je milá a má prosociální tendence, ráda se stará o ostatní děti a se všemi činnostmi jim (někdy ke škodě) pomáhá. Řečový vývoj je v normě. Ráda povídá o různých věcech a ráda

všechno vysvětluje, po zrakově náročných činnostech je v jejím projevu znatelná šišlavost.

U dívky se aktuálně trénují především zlenivělé okohybné svaly. Musí projevít, že je dokáže ovládat, což je předpoklad pro operaci.

## **Emanuel**

Emanuel je narozen v lednu 2013, v době výzkumu mu jsou 3 roky. Jeho diagnóza je **myopie, astigmatismus, anisometropie, amblyopie**, v obou očích je patrné **prořídnutí pigmentového listu**.

Míra refrakce:

PO: -4.0 dioptrie, -0.5cylindr v ose 180.01°

LO: -6.0 dioptrií, -0.5 cylindr v ose 121°

U chlapce zatím není ve složce žádná další informace než doporučení od oční lékařky a rozpis nošení brýlové korekce. Emanuel nastoupil do školky asi dva měsíce před mým příchodem do třídy. Rodiče zatím nedodali potřebnou dokumentaci a učitelka zatím bližší informace také nemá. Dítě pochází z úplné rodiny. Chlapec má tupozraké levé oko. Okluzi nosí na celé dopoledne, po procházce sundává. Má dvoje brýle s rozdílnou korekcí – jedny na cílenou zrakovou činnost do blízka a druhé na ven, aby mohl dát očím odpočinek. Matka podala učitelkám informace, že podle oční doktorky, by měla být vada u chlapce progresivní a zraková ostrost by se měla postupně snižovat až do pásma praktické nevidomosti.

Chlapec se mimo zrakové funkce vyvíjí zcela normálně. Momentálně je ve třídě ve fázi adaptace, která podle učitelek probíhá velice dobře z jeho strany. U matky sledují úzkostlivost a ochranářský postoj. Emanuel u většiny činností projevuje strach z neznámého, ale zároveň je patrná jeho zvědavost a radost ze zkoušení nových věcí. Učitelky jsou přesvědčené, že jeho nedůvěra vůči neznámému pramení z maminky ochranářského postoje. Vývoj řeči je zcela v normálu, krásně tvoří věty, ale nemá příliš rozšířenou slovní zásobu. Další informace k dítěti bohužel nemám k dispozici.

## 4.5 Zásobník her

Obsahem této kapitoly jsou mé návrhy na konkrétní hry a hravé činnosti, které jsou vhodné pro děti trpící šilhavostí a tupozrakostí. Ne všechny zde uvedené činnosti jsou určeny pro reedukaci zraku. Snažila jsem se do programu dětí začlenit i činnosti, které jim pomohou podpořit kompenzační smysly, jsou určeny k relaxaci nebo k rozvoji jiných oblastí dětského vývoje. Všechny tyto hry jsem i s obměnami vyzkoušela hrát s dětmi. U přípravy všech činností jsem čerpala z již publikovaných zásobníků her a metodických učebnic (seřazeny podle četnosti nejvíce – nejméně používané):

- Rosteme hrou – Vývoj a podpora hry dětí se zrakovým postižením (Moleman, 2014)
- Hra jako prostředek reedukace zraku v mateřské škole (Fidlerová, 2015)
- Hry v mateřské škole v teorii a praxi (Kořátková, 2005)
- Výtvarná dramatika v pedagogické praxi (Bečvářová, 2015)
- Hry pro všestranný rozvoj dítěte (Doyon, 2003)

Činnosti jsem po výběru měnila podle potřeb skupiny, ve které jsem výzkum prováděla, tak aby zapadaly do třídního vzdělávacího programu a splňovaly požadavky dětí se zrakovým postižením. Hry jsou rozděleny do skupin, tak jak byly prováděny, v návaznosti na tematické bloky třídy. Skupiny činností jsem pojmenovala podle témat řízené činnosti.

### 1. Divadlo

- **Na sochy**

Procvičujeme: uvědomění si všech částí těla (celkové uvolnění těla), vnímání prostoru, vnímání vlastního pohybu v prostoru, vzájemnou ohleduplnost, orientaci v prostoru, koloběh vody.

Děti a sebe proměním ve sněhové vločky, které pomalu poletují vzduchem a snaží se naplnit celou třídu. Představíme si, že nám ve třídě fouká slabý vítr a nadnáší vločky. Vločky pomalu poletují po třídě a dávají pozor, aby se nesrazily s jinou vločkou nebo předmětem v místnosti. Každá vločka si najde místo na koberci, tak velké, aby mohla přistát na zemi a nepadla na vločku jinou. Když všechny děti leží na zemi proměním je v sních a ze sněhu můžeme něco postavit – každé dítě ze sebe udělá něco zmrzlého, tady



nechám prostor pro fantazii dětí (sněhulák, ledová socha, rampouch, sněhový hrad apod.). Jakmile jsou z nás sochy, představíme si, že na nás svítí sluníčko a začíná nás rozpouštět a velice pomalu roztáváme. S dětmi komunikuji celou dobu a komentuji jaká část těla taje a jaká je ještě zmrzlá. Roztájeme na kaluž (ležíme na zemi), která se snaží roztéct na co největší plochu, a nakonec se vsákne do země.

**Doporučení:** Myslím, že při této činnosti je stěžejním bodem aktivita pedagoga, děti nemají představu o tom, co přesně mají dělat, protože zadání je příliš abstraktní, ale když vidí, že učitelka je sněhulák a „taje“ tak se moc snaží dodržet co se po nich chce a je překvapující, jak jsou v provedení precizní.

- **Karkulka – čtení**

Procvičujeme: sluchové vnímání, sluchovou paměť, představivost, trpělivost dětí.

K činnosti potřebujeme knihu Špalíček pohádek od Františka Hrubína, nebo jinou knihu obsahující pohádku o Červené Karkulce. Na koberci děti zaujmou pohodlné pozice, můžou si i lehnout a klidně poslouchají pohádku, kterou prokládám otázkami. Na konci pohádky se doptám na kontrolní otázky, konkrétních dětí. Otázky jsou typu: Proč se holčičce říká Červená Karkulka? Proč Karkulka nešla rovnou k babičce? Koho potkala v lese? Co udělal vlk babičce? Kdo Karkulku s babičkou zachránil? Kam spadl vlk?

**Doporučení:** Červená Karkulka v Hrubínově Špalíčku je poměrně dlouhá, v průběhu čtení pohádky jsem musela trochu krátit děj, aby dětem vydržela soustředěnost až do konce. Doporučovala bych, aby si děti při poslechu lehly a možná zavřely oči, protože je velice rozptylovalo okolí.

- **Karkulka – divadlo**

Procvičujeme: orientaci v prostoru, paměť s pozorností, řečový projev, hru v roli.

Potřebujeme symbolické kostýmy: zástěru pro roli maminky, košíček s červeným čepečkem pro Karkulku, šátek pro babičku, ocas pro vlka a něco zeleného pro myslivce. Dětem řeknu, že si zahrajeme celou pohádku společně. Společně s dětmi určím prostor, který bude znázorňovat chaloupku, prostor, který bude znázorňovat les a místo, které bude studna. Pohádka se odehrává v herní části třídy školky. Děti převlečeme do kostýmů postav, které chtějí hrát. Ostatní děti vytvoří publikum, zeptám se jich, jestli

někdo z publika nechce být vypravěčem. Pokud ano bude vyprávět pohádku a děti v kostýmech budou pohádku hrát. Po odehrání pohádky se děti mohou vystřídat.

**Doporučení:** Rozhodně doporučuji děti nenutit do rolí, které nechtějí hrát, pokud nechtějí hrát vůbec, tak bych je nechala být jen divákem a třeba se přihlásí o roli později samy. V mém případě Emanuel nechtěl hrát vůbec nic, ale příští týden přišel sám s tím, že by si chtěl zahrát vlka.

## 2. Doprava

- **Přes přechod jediné na zelenou!**

Procvičujeme: rozlišení a znalost barev, vnímání zelené a červené barvy, pravidla dopravy, rozlišovací schopnosti, reakci na signál, předmatematické představy, orientaci v prostoru, zrakovou pozornost.

Ke hře potřebujeme přechod (já ho vytvořila z velkého bílého papíru, na který jsem černou lepící páskou vytvořila pruhy) a papírová kolečka různých barev (musí mezi nimi být zelená a červená).

Začneme komunitním kruhem, ve kterém si s dětmi povídám o dopravních předpisech a chození přes přechod. Potom rozložím barevná kolečka doprostřed kruhu. Při zadávání úkolů souvisejících s předmatematickými představami zapojíme fantazii (např. „Vezmi si dvě červená kolečka. Vyber tři jakákoliv kolečka. Kolik koleček musíš mít, aby...?“). Všechny barvy pojmenujeme. Nakonec nechám děti, aby si vybraly od každé barvy jedno kolečko. Z koleček před sebou mají vybrat barvy, které patří na semafor.

Zahrajeme si na semafor. Jedno dítě bude semafor na přechodu pro chodce, takže bude ukazovat červenou a zelenou barvu. Další dítě bude policista, který bude kontrolovat, jestli všichni dodržují dopravní předpisy. Ostatní děti budou chodci, kteří chodí po místnosti, ale prostředkem místnosti vede silnice a tu můžou přejít jenom přes přechod, který položíme na zem.

**Doporučení:** Činnosti se účastnilo jen pět dětí, takže celá situace proběhla v časovém limitu, ale při větším počtu dětí, bych doporučovala přechody umístit do prostoru dva. Děti vyžadují prostřídání a každý chce být alespoň jednou semafor a policista. V rámci této hry bych zařadila ještě trénink zastavení na zvukový signál od učitelky „Stop!“, protože by se ke hře velice hodil a byl by další nadstavbou pro hru.

- **Přechod**

Procvičujeme: pravidla dopravy, jemnou motoriku, koordinaci oko-ruka, zrakové vnímání – pozornost.

V činnosti využijeme papírový přechod ze hry „Přes přechod jedině na zelenou!“ Dále potřebujeme nůžky, tužky, papíry a lepidlo.

„My jsme správní chodci, takže víme, že se chodí na zelenou a na červenou se stojí. A protože chceme, aby to věděli všichni, vyrobíme velkou koláž přechodu pro chodce.“ Děti se postaví na papíry a obkreslí si chodidla, která vystříhnou a nalepí na přechod pro chodce. Nakonec na přechod nalepíme zelené kolečko, aby bylo jasné, že „šlápoty“ co jsme tam nalepili jdou na zelenou.

**Doporučení:** Děti mají tendenci obkreslovat obě nohy zároveň, je potřeba jim vysvětlit, že můžou každou nohu obkreslit zvlášť. Obkreslování nohy dětem předvedeme ať si umějí představit, jak to jde udělat. Napadlo mě, že by situace mohla být pro děti snazší, kdyby si chodidla obkreslovaly navzájem.

- **Montéři dopravních prostředků**

Procvičujeme: koordinaci oko-ruka, zrakovou analýzu-syntézu, upevnění fixace, jemnou motoriku, pečlivost, zrakovou pozornost.

Potřebujeme obrázky (typu omalovánky velikosti A5) dopravních prostředků (od každého dopravního prostředku jeden vcelku a zbytek rozštíhaný na poloviny), lepidlo, bílé papíry A4, pastelky. S dětmi u stolečku se podíváme na druhy dopravních prostředků a pojmenujeme si je. Každé dítě si vylosuje půlku obrázku a na stolečku uprostřed musí najít druhou půlku obrázku. Celý dopravní prostředek nalepí na papír vybarví ho a okolo něj dokreslí okolí, do kterého dopravní prostředek patří.

**Doporučení:** Dopravní prostředek je lepší vybarvit před nalepením, protože se po zvlhčení lepidlem papír trhá. Dále doporučuji dětem nechat před očima obrázky jako nápovědu, dětem dělá problém domyslet zbytek obrázku a podle to hledat, měli tendenci hledat stejnou půlku, a ne druhou půlku. Při dokreslování okolí dopravního prostředku doporučuji dětem dát na stoleček jako inspiraci obrázkové knížky s dopravními prostředky. Děti nevěděly, co nakreslit zejména u traktoru.

### 3. Supermarket (potravin)

- **Supermarket**

Procvičujeme: koordinaci oko-ruka, orientaci v prostoru, prostorové vnímání, rozlišovací schopnosti, zrakovou ostrost a zrakovou paměť.

K činnosti potřebujeme sadu obrázků s druhy potravin (obiloviny, mléčné výrobky, maso, ovoce, zeleninu a nezdravé jídlo) a kartičky s jednotlivými potravinami (mouka, chléb, mléko, jogurt, sýr, dort, jablko, rybu atd.). V komunitním kruhu si s dětmi popovídám o druzích potravin, o oblíbených jídlech o zdravém a nezdravém jídle apod. Pro hru musí děti chápat rozdíly mezi potravinovými druhy. Obrázky s jednotlivými druhy rozmístíme po třídě a kouzlem třídu proměníme v supermarket. Prodavačkám a prodavačům se rozsypaly potraviny (rozmístíme na stolek kartičky s jednotlivými potravinami „jako pexeso“ obrázkem dospod) a šikovné děti jim jdou na pomoc. Úkol je takový: Dítě vybere kartičku, pojmenuje potravinu na obrázku, najde ve třídě příslušný druh a potravinu tam položí.

**Doporučení:** Aktivitu bych prováděla postupně, aby děti mohly sledovat zařazení každé potraviny a pro kontrolu pochopení hry. Děti mají tendenci skládat potraviny všude po třídě.

- **Potravinový superleták**

Procvičujeme: koordinaci oko-ruka, rozlišovací schopnosti, jemnou motoriku, pečlivost, fixaci, zrakovou ostrost, zásady zdravého jídelníčku.

K činnosti potřebujeme akční letáky ze supermarketů, čtvrtku velikosti A3 a lepidlo. Tato činnost je propojená s předchozí, při které děti probíraly potraviny a rozdělávaly je do jednotlivých kategorií (maso, obiloviny, mléčné výrobky, ovoce, zelenina, nezdravé jídlo). Děti mají za úkol najít v letáku potraviny (z každé skupiny alespoň jednu), vytrhat ty co se jim líbí a potom z nich vytvořit koláž a nalepit je na čtvrtku. Při nepolepení celé plochy můžou na zbytek čtvrtky dokreslit potraviny, které jim chutnají a nenašly je v letácích.

**Doporučení:** Původní plán byl vytrhávat potraviny z letáků, ale to je naprosto nehodící se technika. Obrázky jsou tam často drobné a děti si je přetrhávaly, takže jsem nakonec zvolila metodu vystřihávání obrázků.

- **Letákový pochod**

Procvičujeme: koordinaci oko-ruka, oko-noha, prostorové vnímání, prostorovou orientaci, zrakovou percepci – přesnost.

Poprosím děti, aby si každé vzalo leták, který nám zbyl z tvoření potravinových koláží a všechny dohromady postavily cestu pomocí našich letákových kamenů, ale tak, aby mezi kameny byly mezery. Letáky proměníme v suchá místa bažiny jsou to kameny, po kterých můžeme přejít bažinu na druhou stranu. Děti po jednom přecházejí. Můžeme zařadit různé činnosti např. procházení mezi letáky, skákání přes letáky.

**Doporučení:** V průběhu přecházení dítěte je vhodné nějak zabavit děti. Podle mě činnost nejjednodušší a zároveň nejpřínosnější je v tuto chvíli kontrola přecházejícího „dalekohledem“. Děti srolují letáky do trubek, kterými pak budou sledovat kamaráda.

#### **4. Potravinový**

- **Na Hmatánka**

Procvičujeme: hmatové vnímání, představivost, koncentraci, zrakové představy, rozlišovací schopnosti, zrakovou paměť.

K této činnosti potřebujeme ubrus nebo velký kus látky a předměty, které jsou tvarově specifické. Činnost situuji do komunitního kruhu, ve kterém mám připravený ubrus a deset předmětů. Předměty dětem po jednom ukážu a pošleme si je po kruhu. Předměty si pojmenujeme (je vhodné využít předměty, které zapadají do tématu řízené činnosti) a poté seznámím děti s příběhem kluka Hmatánka, který dokázal všechno poznat po hmatu. Následně budu každému dítěti schovávat vždy jeden předmět pod ubrus a úkolem dítěte je hmatem ten předmět rozpoznat. Pokud dítě neví, jaký předmět ohmatává, může to zkusit někdo jiný.

**Doporučení:** Pro hru jsem používala reálné ovoce a zeleninu v rámci tématu o stravě. Reálné plody měly u dětí daleko větší úspěšnost než plastová zvířátka s daleko větším rozdílem ve struktuře a tvaru.

- **Jaká je tvá barva?**

Procvičujeme: rozlišování barev, prostorovou orientaci, sluchové vnímání, zrakovou pozornost, reakci na signál.

Jako pomůcky potřebujeme barevná papírová kolečka. Tato hra je typu „kompot“. Děti mají v ruce kolečko s nějakou barvou a jakmile se vyhlásí barva, tak běhají všichni, kdo mají kolečko té barvy a ostatní odpočívají. Může běhat jen jedna barva a můžou běhat všechny barvy.

**Doporučení:** Tuto hru bych zvolila spíše na jiné pohyby než zrovna na běh. Ve třídě se mi běh moc neosvědčil, zkusila bych chůzi po špičkách, chůzi po patách, lézt jako raci, chodit jako medvědi apod.

- **Chrastím, chrastíš, chrastíme**

Procvičujeme: koordinaci oko-ruka, sluchovou paměť, jemnou motoriku, soustředění, fixaci předmětu, zrakovou ostrost, hmat.

Potřebujeme skleničky od jogurtů nebo přesnídávek (dopředu poprosit rodiče o donesení), víčka na sklenice, rýži a různé druhy luštěnin, lepidlo na dekupáž, barevné ubrousky, štětce.

Hlavní činností je výroba chrastítek ze skleničky a suchých potravin (skleničky můžeme naplnit v podstatě jakýmkoliv sypkým materiálem, ale já činnost zařazovala v rámci tématu zdraví, takže jsem použila luštěniny a rýži). Nejprve si u stolečku všechny luštěniny s dětmi pojmenuji, prohmatáme si jejich strukturu (rýže je jemná, čočka je hrubší a fazole jsou nejhrubší), zařadím předmatematické představy (málo – hodně, menší – větší) a porovnáme rozdíly mezi potravinami. Následně budou děti plnit skleničky podle svého uvážení, jenom ne až po okraj, aby plnily funkci chrastítek. Po uzavření sklenic s dětmi vyzkouším, jestli chrastí. V poslední části chrastítka nazdobíme, děti si vyberou ubrousek s obrázkem, který se jim líbí a obrázek vystřihnou. Děti na skleničku nanesou štětcem lepidlo a přiloží obrázek (bude potřeba pomoci jim), po pár minutách aplikaci ještě jednou přetřou krycí vrstvou lepidla.

**Doporučení:** Víčka skleniček bude lepší přilepit, aby se potraviny nerozsypaly při používání chrastítka. Činnost je pro děti poměrně náročná, takže doporučuji chrastítka vyrábět po skupinkách. Pracovala jsem vždy s třemi dětmi a byl to optimální počet.

## 5. V prostoru jsme si jistí!

- **Co vidím?**

Procvičujeme: rozeznávání barev, zrakovou pozornost a postřeh, slovní vyjadřování, periferní vidění.

Tato činnost probíhá v komunitním kruhu. Nikdo nikam neběhá, děti můžou koukat kolem sebe a mluvit. Já vyberu nějaký předmět z místnosti, který je dobře viditelný a zeptám se: „Já vidím něco, víte vy co? Je to... (doplním barvu)“ Děti musejí slovně popsat předmět, který má danou barvu a já si ho myslím. Kdo předmět uhodne může vymýšlet další. Tato hra nemusí zůstat jen u barev, může se hrát i s různými materiály, např. „Já vidím něco, víte vy co? Je to látkové (z papíru, ze dřeva...)“.

**Doporučení:** Když ve hře vymýšlí děti, tak většinou fixují předmět hádanky očima. Upozornila bych je ať na něj nekoukají a neupozorňují ostatní hráče. Děti mají tendence ukazovat na předměty a ptát se „Je to tohle? A tamto?“, doporučuji trvat na slovním popisu i když hádanku uhodnou.

- **Vykutálená hra**

Procvičujeme: odhad vzdálenosti, spolupráci okohybných svalů, koordinaci oko – ruka, orientaci v prostoru, odhad směru a rychlosti, postřeh, zrakovou pozornost.

Potřebná pomůcka je větší měkký míč a hru hrajeme v prostoru koberce. Hra spočívá v kutálení si míče po zemi. Motivace je o dětech, které si jednou v parku posílaly míč, vůbec na sebe nemluvily, a přesto věděly kam mají míč poslat. Nakonec si vykutálely rekordní čas. My se to s dětmi taky naučíme a potom zkusíme ten jejich čas překonat. Nejdříve si sedneme tak, abychom vytvořili kruh a potom ho budeme rozšiřovat (kruh by měl mít v průměru 3 metry). Pro začátek budeme posílat míč někomu v kruhu, ale než ho pošleme, tak řekneme jméno, aby dotyčný věděl, že má být připraven sledovat míč a chytat ho. Pokud děti zvládnou tuto fázi, ztížíme hru. Děti už nebudou cílové dítě

vyvolávat, ale zkontaktují se očima, mrknou na sebe a můžou poslat míč. Pokud zvládnou i tuto fázi hry, tak už nezbyvá nic jiného než začít měřit čas.

**Doporučení:** Tato hra je pro děti s poruchami jednoduchého binokulárního vidění velice obtížná, protože musejí fixovat pohyblivý předmět a snažit se ho chytnout, popřípadě poslat ve správném směru. Doporučuji tedy tuto hru zařazovat pravidelně v krátkých intervalech, aby míra zrakového vyčerpání nebyla příliš velká.

- **Na medové bludičky**

Procvičujeme: vnímání prostoru, pohyb v prostoru, sluchové vnímání, vzájemnou ohleduplnost, reakci na sluchový vjem, sluchovou pozornost, názvy lidského těla.

Pro tuto pohybovou hru potřebujeme přehrávač, CD s vážnou hudbou a prostor třídy. Nejdřív dětem řeknu tajemný příběh o bludičkách, které tancují v lese za svitu měsíce už od pradávna, ale ještě se jim nestalo to, co teď. Včelám se rozlil med po celém lese a bludičky jsou celé ulepené, takže se jim teď stává, že tancují a najednou se slepí různými částmi těla. S dětmi si na bludičky zahrajeme, pustím dětem hudbu „na kterou tančí bludičky“, ale jakmile hudbu vypnu musejí se bludičky slepit. Jakmile děti zvládnou tuhle variantu, zařadím konkrétní místa slepení např. „Bludičky se slepily koleny.“

**Doporučení:** Pokud děti znají zcela bezpečně pravidla hry, je vhodné zařazovat ne tak jednoznačné úkoly, aby děti musely chvíli přemýšlet. Velmi se mi osvědčily úkoly typu „Bludičky se slepí za ruce, tak aby se všichni dotýkali.“ „Bludičky se slepí tak, že se každý dotýká každého.“

#### **4.6 Reflexe tří realizovaných činností ve třídě**

Záměrem této části je zhodnocení činností dle toho, jak na ně reagovaly konkrétní děti. Zhodnotím tři bloky činností podle reakcí dětí z výzkumného souboru.

##### **Řízená činnost: Doprava**

Hned po přivítání s dětmi v komunitním kruhu jsem zařadila činnost „**Přes přechod jedině na zelenou!**“. Jako motivace mi posloužila diskuze s dětmi o tom, jestli umějí chodit přes přechod a jestli mi dokážou říct jaká pravidla se při tom musejí dodržovat. Beáta s Dianou se aktivně zapojily do diskuze a vysvětlily mi, jak mám správně přecházet. Emanuel říkal, že přechod se může přecházet jenom s maminkou (myslel



přechod bez semaforu). Ctibor se do diskuze nezapojuje a působí nezájmem o všechno co říkají spolužáci i co se odehrává v komunitním kruhu.

Albert na mě působí, že barvy nerozpoznává, ale přitom je vidět, že se snaží. Naklání hlavu a pomáhá očím. Nakonec mu pomohla Diana, která to nemohla vydržet a vybrala barvy za něj. Předmatematických představ se moc neúčastnil, tak nevím, jestli se mu nechtělo nic dělat nebo mi nerozuměl. V prostoru se málem přerazil, aby mohl být policista. Velký problém nastal, když se měl vyměnit s dalším dítětem a být zase chodec. Odešel k hmatové hře a urazil se do konce programu.

Beáta je neustále upovídána, u předmatematických představ byla poměrně v klidu a spolupracovala, přijde mi, že má logické nadání. Všechno odvozuje a vymýšlí, přemýšlí i nad úkoly ostatních, když neví oni, tak se ptá jestli „to“ může zkusit a v řešení je úspěšná. Při hře na semafor chodí se sestrou po místnosti a povídají si o tom, že jdou „na kafe“. Velice jí baví být policistka, ale v takové roli je nepozorná a nechá si proklouznout chodce, kteří jdou na červenou.

Ctibor se celou předmatematickou chvíli díval do země, ale když jsem se zeptala, jaké barvy jsou na semaforu, tak mi s nimi začal mávat před obličejem. Při hře na semafor v prostoru chodil sem tam přes přechod, když semafor ukázal červenou, tak se navztekal a jakmile padla zelená, tak začal běhat přes přechod a radovat se, to se opakovalo až dokonce. Hra ho rozhodně pohltila.

Diana byla v rámci činnosti vzorná a až příliš pomáhala ostatním dětem. Předmatematické představy zvládala dobře, ale bylo vidět, že se při této činnosti necítí komfortně. Nicméně snažila se předvést, že je šikovná. Připadá mi, že ji motivuje výkon Beáty. V prostoru se pohybovala dobře, ale při své kontrole, jestli jí pozoruji (nejspíš touha po mé pozornosti) několikrát přešla přes přechod „na červenou“.

Emanuel má problém rozpoznat červenou a zelenou barvu. Učitelka říká, že to dělá naschvál a že barvy umí, ale působí na mě, že tyto dvě barvy těžko rozpozná, když přišel na přechod, vždy pohledem kouknul na mě, nastavil nohu na nášlap a podle mojí reakce buďto šel dál nebo couvl. Snažila jsem se tvářit neutrálně a v ten moment začal chodit přes přechod náhodně.

Celkově si myslím, že činnost byla povedená. Děti ohromně bavila, zůstali jsme u této činnosti daleko déle, než jsem předpokládala.

**Přechod:** Obkreslování chodidel děti zaujalo, ale bylo třeba jim předvést, jak by to měly udělat. Původně jsem jim totiž jenom slovně popsala, co mají dělat a nevěděly jak na to.

Alberta jsem pobídla, jestli by chtěl přidat na přechod svoje chodidla. Přišel a zapojil se, ale rozhodně nepůsobil pohodově. Nicméně zvládl obkreslit jedno chodidlo, nepřesně ho vystříhl a nalepil na přechod.

Beáta se sestrou si pomohly navzájem a každá obkreslila chodidla té druhé. Je vidět, že jsou hodě zvyklé spolupracovat mezi sebou. Dívka chodidla vystříhla téměř bezchybně. A když lepila šlápoty na přechod upozornila ostatní, že chodidla nemají být vedle sebe, ale za sebou. „*Vedle sebe by znamenalo, že člověk stojí, a to na přechodu nejde.*“ Ostatní děti na ní koukaly a zřejmě nechápaly co to Beáta povídá.

Ctibor měl u této činnosti velké potíže, nezvládá úchop tužky ani nůžek. Poprosila jsem Dianu, jestli by mohla pomoci Ctiborovi s obkreslením a jemu jsem zkusila dát papír, aby se pokusil chodidlo vytrhat. Zjistila jsem, že trhání je možná ještě na horší úrovni než stříhání. Když zjistil, že mu tato činnost nepůjde odložil papír a odešel k hmatovým hračkám.

Diana byla na podobné úrovni jako Beáta, ale musíme si uvědomit, že je Beáta o dost mladší. Diana si zvládla obě chodidla obkreslit sama (jako jediná z dětí), když je vystříhla a nalepila na přechod, vzala si další papír a obkreslování opakovala. Myslím, že toužila znásobit pochvalu. Diana asi potřebuje slyšet pochvalu častěji, přijde mi, že je po ní lačná.

Emanuel nezvládal obkreslování chodidel, tak si sednul a čekal co se bude dít. Nechtěla jsem mu nic podstrkovat, tak jsem nic neříkala a věnovala jsem se spíš Albertovi se Ctiborem. Chvilí tam seděl, když zjistil, že ostatní děti už dokončují přišel sám za Dianou a poprosil jí o pomoc. Myslím, že v jeho případě je důležité nechat mu prostor k vlastním činům, aby neustále nečekal na něčí spásu.

Myslím si, že tento blok byl velice povedený. Činnosti pro děti byly zábavné, dokonce po poobědovém spaní chtěly hrát „na semafor a policajta“. Děti byly

motivované k činnostem, až na výjimky se zapojovaly po celou dobu a všechno dopadlo nad očekávání.

### **Řízená činnost: Supermarket (potraviny)**

Činnost „**Supermarket**“ zapojuji ráno po pozdravu. Začínáme v komunitním kruhu. Tuto činnost zařazuji až po několikadenním osvětlování problematiky rozdělení potravin, zdravého – nezdravého atd.

Albert po úvodním povídání začíná umisťovat hlavní druhy po místnosti, působí to na mě jako potřeba kontroly nad situací. Jako kdyby se bál, že obrázky nenajde, kdyby je rozmístil někdo jiný. V rozlišování potravin v druhé části hry nebyl přesný, unikaly mu detaily (např. obrázek s moukou označil jako mléko), ale vždycky věděl, do jaké skupiny potravina patří. Překvapil mě u těstovin, u kterých jsem nečekala, že bude někdo vědět kam je zařadit.

Beáta v této hře excelovala, ale je to pochopitelné, protože má rozlišovací schopnosti omezené nejméně ze všech dětí ve výzkumném souboru.

Ctibora tato hra bavila, protože nemusel nic vysvětlovat (řeč ho podle mého názoru limituje nejvíce), u něj mi stačilo, když ukázal, kam potravina patří a zkusil vyslovit název. Při výslovnosti jsem mu pomáhala vytleskáváním slov po slabikách, protože jsem měla pocit, že je výslovnost lepší. Ctibor neměl žádné velké problémy se zařazováním. Bála jsem se, že hra právě jeho nebude bavit, ale vždy našel správný „regál“ a utíkal si sednout zpátky k nám.

Diana dobře rozpoznala co je na obrázku, ale měla problém s určením kategorie. Když jí děti poradily, tak sama už dokázala najít určené místo.

Podobně na tom byl Emanuel, ten dokázal rozpoznat jen některé potraviny na obrázku. Podle mě ostatní potraviny spíše neznal, než že by za to mohla špatná rozlišovací schopnost (problém nastal u obrázků typu tvrdý sýr v celku, vepřová kýta, lilek, konzerva).

**Potravinový super leták:** Tuto kreativní činnost jsme prováděli u stolečků. Albert si začal zuřivě vystříhovat kusy letáků, snažil se mi vysvětlit, že to tak chce, ale měl v podstatě přestříhané letáky bez celých potravin. Poté začal lepit a v lepení výstřížků mě překvapil svojí pečlivostí. Kousky se nepřekrývaly a zároveň nenechával volná místa,

vytvořil si takové vlastní puzzle. Lepil poměrně dlouho, takže na dokreslování mu nezbyl čas, ale vytvořil abstraktní dílo, které bylo esteticky opravdu zajímavé.

Beáta se soustředila na letáky, které v sobě měly hodně růžových barev a na její ploše převládaly sladkosti. Ale nelze jí nic vytknout, protože úkol byl „od každého druhu alespoň jednu potravinu“ a v rohu se opravdu krčil chleba, sýr, ryba, jablko a okurka. Ve vystřihování byla pečlivá, celá koláž působila velice upraveně. Beátu tvorba koláže pohltila na té úrovni, že při výrobě nemluvila s nikým a soustředila se jen na úkol.

Ctibor za pomoci učitelky vystříhl potraviny, potom je sám nalepil na sebe, takže se celé překrývaly. Nakonec vzal černou pastelku a celou koláž i s okolím počmáral. Od rozdělané koláže utekl pryč na koberec a nechtěl už jít zpátky.

Diana obrázky nejprve pečlivě vyhledala, poté vystříhla, potom si obrázky rozmístila po ploše papíru a až následně nalepila. Při práci byla velmi pečlivá a znovu kontrolovala, jestli se „někdo dívá“. Dívka je velice snaživá a touží po pochvale.

Emanuel rozstříhal první dvě stránky, které našel a ty pak nalepil na papír, když jsem mu říkala, že klidně mohl dát obrázky různě jak chtěl a že to nemusí být jako v letáku, tak mi řekl, že v novinách se mu to líbí nejvíc.

**Letákový pochod:** Děti vzaly letáky a začaly stavět cestu poněkud rozpačitě, tak jsem zakročila a postavili jsme cestu společně. Jako motivaci jsem proměnila koberec v herní částí třídy na bažinu a letáky na kameny po kterých se dá bažina přejít. Děti automaticky postavily frontu z čehož jsem usoudila, že podobnou činnost už několikrát musely zkoušet ve třídě.

Albert opatrně našlapoval, ale celou cestu bez potíží zvládl, občas se nohou dotkl koberce, protože koordinace oko-noha není plně rozvinutá.

Beáta celou cestu hopkala, aby všem ukázala, jak to zvládá perfektně (pozor hrozí uklouznutí díky více vrstvám lesklého papíru na sobě).

Ctibor měl při přecházení značné potíže trefit se nohou na další leták (působil dojmem opilecké chůze), koordinace oko-noha je oproti Albertovi o něco horší, ale myslím, že to není primárně zrakovou vadou, ale že to má souvislost s jeho dalšími postiženími.

Diana po vzoru Beáty letáky přesákala, ale bylo patrné že si není tak jistá jako Beáta. Jednou nebo dvakrát zavravorala, tak jsem je potom nechala jít všechny nazpátek, ale tak pomalu jak jen to umí. Při druhém zadání Diana zvládla koordinaci nohou perfektně. Emanuel byl i docela rychlý při přesunu, je vidět, že ho tato činnost baví, přecházel po letácích, dokud jsem je neuklidila.

Děti jsem se na procházce ptala, co je dnes bavilo nejvíc. Alberta bavilo nejvíc přiřazování, Beátu lepení, Ctibora asi nic (jenom na mě vrtěl hlavou, že nebude odpovídat), Dianu prý lepení a Emanuela chůze po letácích. Celkově mi řízená činnost připadá velmi vydařená a dopadla nad moje očekávání. Hry se moc líbily i kmenové učitelce.

### **Řízená činnost: V prostoru jsme si jistí!**

Aktivita byla zapojena v rámci mezery mezi integrovanými bloky potravin a lidské tělo, takže konkrétní části řízené činnosti nebyly propojené jedním motivem. Myslím, že to vůbec nevadilo, protože v dnešním dnu děti různě odcházely na terapie, které jim mateřská škola poskytuje.

První činnost „**Co vidím?**“ jsem zařadila po pozdravu a určení data v komunitním kruhu. Všechny děti hru pochopily, ale Ctibor měl problém s popisem předmětu. Chtěla jsem mu vyjít vstříc a doptávat se, ale jak se chtěl vyjádřit rychle, tak se vždy zvedl a běžel předmět ukázat, když jsem se ho potom ptala jak se „to“ jmenuje, tak neodpovídal, ani neměl snahu odpovídat. Bylo zajímavé, jak děti různě přicházely z terapií, tak se předměty opakovaly, to trochu zvedlo obtížnost hry, nikdo totiž nečekal, že ostatní budou volit ty samé předměty. Emanuel přišel z ortoptické ordinace, měl vymýšlet a jeho tázaný předmět byl klavír, který si myslela Diana v době jeho terapie, takže děti hádaly něco černého, ale nemohly přijít na to co Emanuel vidí. Nakonec se nám začal smát, ale Diana se naštvála, protože: „*Nesmí dávat to samé co já! To už bylo!*“ S dětmi jsme hromadně zhodnotily, že se nic hrozného nestalo a že na sebe nechceme být nepřijemní.

Beáta při hře vykřikovala a ukazovala na všechny věci, které jí napadaly a ke konci na všechno kolem sebe i když předmět neodpovídal barvou. Alberta hra velice zaujala, těžko se mu vysvětluje, co chce říct, ale snaží se.

Děti při obědě říkaly, jak se jim líbilo, že mohly taky vymýšlet a nejenom hádat věci. Takže hru hodnotím jako povedenou.

**Vykutálená hra:** Albert se do hry zapojil, ale nedokáže určit směr koulení míče. Do míče jen strčí a kam s míč dokutálí, tak tam se dokutálí. Nedokáže míč chytit a je vidět, že těžko odhaduje vzdálenost míče. Vizuálně motorická koordinace je hodně slabá. Beáta se snažila vymyslet jakým způsobem má míč poslat, pokaždé to zkoušela jinak a bohužel se jí příliš nedařilo. U holčičky je znatelný problém v koordinaci oko-ruka. Ctibor se hry skoro neúčastnil, seděl mezi námi v kruhu, ale když mu někdo chtěl poslat míč, tak před ním utíkal. Diana posílala i chytala míč nejlépe z dětí. Problém jí dělala míra síly, kterou míč poslat, jednou ho poslala přec celou třídu. Emanuel se do hry zapojil velmi aktivně, míč spíše nadhazoval, než posílal, ale působil na mě, že s míčem si hrát umí.

Vcelku působila hra nepovedeně, ale od učitelky jsem zjistila, že podobnou hru nikdy s dětmi nehrála. Je tedy jasné, že některé děti hru hrát nechtěly a jiné nevěděly, jak kutálet s míčem. Myslím si, že tato činnost by měla být pravidelnou součástí programu mateřských škol se zaměřením na děti s poruchami jednoduchého binokulárního vidění.

Hru „**Na medové bludičky**“, kterou děti znají jako „Slepovanou“, jsem zařadila kvůli odpočinku po náročném kutálení míčem. Pohybová hra navazuje na znalost názvů lidského těla.

Albert byl nadšený, když měl tančit po třídě, ale připadalo mi, že buďto nechce nebo nerozumí zadání, takže když jsem zastavila hudbu a měl se s někým spojit, neudělal to. Je docela možné, že mu vadí dotyk s vrstevníky.

Beáta tancovala jako baletka (dvojčata začala chodit na balet) a držela se svojí sestry. Párují se vždy k sobě po dvojicích. V jeden moment jsem si všimla, že přímo dala najevo jiné holčičce, že se s ní nechce slepovat. Na to jsem se snažila reagovat zadáním, že se mají spojit všichni, nebo že slepených bludiček musí být víc než dvě apod. S tím problém vůbec neměla a spojovala se s různými dětmi.

Ctibor se do hry k mému překvapení zapojil, dokonce se i slepoval s ostatními. Celou hru máchal rukama a smál se. Těmito projevy radosti nechtěně ohrožuje ostatní děti.

Diana se zapojila a tančila s velkým zápalem, říkala mi, že tak krásně tančí, protože mají vílu na chalupě a ta jí tančit naučila.

Emanuel se taky zapojil bez problémů, tahal mě za ruku a ukazoval mi, jak tančí. Pokaždé se přišel slepit se mnou, tak jsem ho trochu popostrčila mezi ostatní, jestli nenajde někoho z dětí, kdo ještě není slepený.

Myslím, že se v této hře dobře orientují a dobře ji znají, takže tato hra měla oproti předchozí veliký úspěch, děti byly napojené na hudbu a snažily se krásně tancovat. Celá řízená činnost působila kladně. Hru s kutálením hodnotím jako hru s nejhorším přijetím od dětí a s nejhoršími výsledky.

## SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ

Výzkumná otázka: Jak konkrétní děti reagovaly na realizované činnosti?

Děti z mého výzkumného souboru reagovaly na realizované činnosti v celku pozitivně. V podstatě všechny mnou realizované činnosti přijaly a všechny děti se při činnostech snažily podat co nejlepší výkon, respektive dělat činnost, tak jak nejlépe dovedou. Děvčata zahrnutá ve výzkumu této práce, byla ve všem velice snaživá a celkově jim činnosti nedělaly větší potíže. Chlapci z výzkumného souboru reagovali už o něco negativněji. Občas se nechtěli účastnit her nebo činnost nedokončili. Při tomto hodnocení, ale musíme brát v úvahu jedinečnost dětí a zároveň vliv postižení. Zraková vada je u všech chlapců těžší a rozsáhlejší než u obou dívek.

Všechny realizované činnosti jsem v průběhu realizace musela pozměnit a přizpůsobit je dětem. Hry, které děti typově znaly měly úspěch. Zatímco hry, které jsem děti učila a byly pro ně nové, měly úspěšnost menší. Jedna z her se nepovedla vůbec, děti si nevěděly rady a hra pro ně nebyla zábavná. Po reflektování hry s kmenovou učitelkou, jsem zjistila, že hra i činnost v ní prováděná (kutálení míče) je pro děti neznámá. Podle mého názoru by hra, po zařazení do běžných činností ve třídním kolektivu, mohla být v budoucnu dětmi oblíbená a vyžadovaná.



## ZÁVĚR

Tato práce se věnuje činnostem pro práci s dětmi se zrakovým postižením, konkrétně s poruchami binokulárního vidění. Cílem práce bylo vypracovat návrhy takových činností a následně je praktikovat ve třídě speciální mateřské školy.

V teoretické části jsem se stručně pokusila nastínit problematiku zrakového postižení. Seznámení se zrakovými funkcemi čtenářům umožní představit si jednotlivá zraková postižení a vady, o kterých se dočtou v další podkapitole. První kapitola tedy seznamuje s různými variantami zrakového postižení, které musíme pro orientaci v problematice znát. V další kapitole jsem se zabývala vlivem zrakového postižení na osobnost dítěte. Patří tam různá specifika vývoje smyslového vnímání, řeči a motoriky, dále specifika socializace dětí se zrakovou vadou a jejich specifické potřeby. Poslední kapitolu teoretické části jsem věnovala problematice předškolní výchovy dětí se zrakovým postižením. Do této kapitoly jsem začlenila metody uplatňované u těchto dětí, popsala jsem specifika předškolní výchovy zrakově postižených a teoretickou základnu pro činnosti vhodné k reedukaci zraku v mateřské škole.

Výzkumná část obsahuje zásobník her, charakteristiky pěti dětí a reflexi tří řízených činností. U každé hry či hravé činnosti jsem uvedla svá doporučení. Uvedený zásobník her jsem rozdělila na pět tematických oddílů a tři z těchto oddílů jsou v poslední části výzkumu reflektovány. V reflexích jsou uvedeny reakce dětí a jejich schopnosti při hře.

Při činnostech se stávalo, že jsem je musela přizpůsobit situaci a takto jsou v zásobníku uvedeny. Nelze je tedy aplikovat v jakémkoliv kolektivu bez úprav. Činnosti v této práci mohou být použity v jiném kolektivu, ale doporučuji je individuálně upravit a přizpůsobit konkrétní skupině dětí.

Při shrnutí reflexí je patrné, že některé činnosti děti zvládaly dobře a některé nikoli. Otázkou je proč dítě činnost nezvládá. Došla jsem k závěru, že odpovědí může být vícero např. děti hrají hru poprvé, mají malou motivaci, zvolila jsem vysokou obtížnost hry nebo může být dítě unavené.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- 1) BALUNOVÁ, Kristína, Libuše LUDÍKOVÁ a Dita HEŘMÁNKOVÁ. *Kapitoly z rané výchovy dítěte se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0381-1.
- 2) DOYON-RICHARD, Louise. *Hry pro všestranný rozvoj dítěte*. Přeložila Miloslava LÁZŇOVSKÁ. Praha: Portál, 2003. Nápady - hry - tvořivost. ISBN 80-7178-754-X.
- 3) FIDLEROVÁ, Dagmar. *Hra jako prostředek reedukace zraku v mateřské škole*. Pardubice: [nakladatel není známý], 2015. ISBN 978-80-260-9209-4.
- 4) HAMADOVÁ, Petra, Lea KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ a Zita NOVÁKOVÁ. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-145-4.
- 5) HROMÁDKOVÁ, Lada. *Šilhání*. Vyd. 2., dopl. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 1995. ISBN 80-7013-207-8.
- 6) KEBLOVÁ, Alena, Ivan NOVÁK a Lydie LINDÁKOVÁ. *Náprava poruch binokulárního vidění*. Praha: Septima, 2000. ISBN 80-7216-121-0.
- 7) KEBLOVÁ, Alena. *Zrakově postižené dítě*. Praha: Septima, 2001. ISBN 80-7216-191-1.
- 8) KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFEROVÁ. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0782-5.
- 9) KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.
- 10) KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea. *Oftalmopedie*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-84-2.
- 11) MOLEMAN, Yolanda, Ellen van den BROEK a Ans van EIJDEN. *Rosteme hrou: vývoj a podpora hry dětí se zrakovým postižením*. Přeložil Alžběta HAVLÍNOVÁ, přeložil Jindřich JÍLEK. Praha: Raná péče EDA, 2014. ISBN 978-80-260-5862-5.
- 12) OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika I*. Vyd. 2. opr. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. Studijní texty pro distanční studium. ISBN 80-7083-656-3.
- 13) OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika II*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. ISBN 80-7083-786-1.

- 14) PAUSEWANG, Elfriede. *130 didaktických her: pro skupiny dětí od 3 do 8 let*. Vyd. 2. Přeložil Zdena LOMOVÁ. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-85282-49-6.
- 15) PEŠATOVÁ, Ilona. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky se zaměřením na tyflopédii 1.díl*. Liberec: Technická univerzita, 1999. ISBN 80-7083-351-3.
- 16) PIPEKOVÁ, Jarmila, ed. *Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2., rozš. a přeprac. vyd.* Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- 17) SEVEROVÁ, Marie. *Hry v raném dětství: studie o jejich vývoji a motivaci*. Praha: Academia, 1982.
- 18) ŠVINGALOVÁ, Dana. *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol*. Liberec: Technická univerzita, 2003. Studijní texty pro distanční studium.
- 19) VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie handicapu*. Vyd. 2. opr. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2003. ISBN 80-7083-772-1.
- 20) VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0015-3.
- 21) VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

### **Další zdroj:**

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR.: MKN-10 [online]. 2014 [cit. 2017-04-09]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>