

# **Hapticko-taktilní schopnosti u dětí předškolního věku se zrakovým postižením**

Veronika Hnilová

---

Bakalářská práce  
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2011/2012

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Veronika HNILOVÁ**  
Osobní číslo: **H09776**  
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**

Téma práce: **Hapticko-taktilní schopnosti u dětí předškolního věku se zrakovým postižením**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti zrakového postižení a dětí předškolního věku.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvalitativního výzkumu v mateřských školách ve Zlíně a okolí.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

**FINKOVÁ, D. Rozvoj hapticko-taktilního vnímání osob se zrakovým postižením.**

Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2742-3.

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

**KEBLOVÁ, A. Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením.** Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-051-6.

**MIOVSKÝ, M. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.** Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

**SLOWÍK, J. Speciální pedagogika.** Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

Vedoucí bakalářské práce:

**PhDr. Mgr. Ivana Marášková**

Ústav pedagogických věd

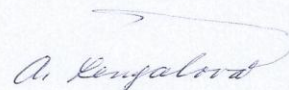
Datum zadání bakalářské práce:

**22. listopadu 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce:

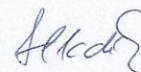
**4. května 2012**

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.  
děkanka





Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

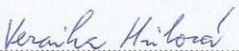
Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 27.4.2012

  
.....

<sup>1)</sup> zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevytýká zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být teprve nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá hmatovými schopnostmi u dětí se zrakovým postižením a bez zrakového postižení v předškolním období. V teoretické části je popsána problematika zrakového postižení, dítě se zrakovým postižením v předškolním období, jeho vývoj a výchova, dále význam a podstata hmatu, způsoby jeho rozvoje a pomůcky na rozvoj hmatového vnímání. Praktická část se zabývá analýzou hmatových schopností u dětí se zrakovým postižením a bez zrakového postižení.

**Klíčová slova:** Zrakové postižení, poruchy binokulárního vidění, nevidomost, slabozrakost, dítě předškolního věku, hmat, hmatové vnímání.

## **ABSTRACT**

This Bachelor thesis deals with tactile abilities of children with and without visual disabilities in preschool age. There are described the problematics of a visual disability in my theoretical part, then a preschool child with a visual disability, its education and upbringing, the meaning and significance of touch, means of its development and the aids for tactile abilities development and the aids for tactile abilities development. The practical part focuses on analysing tactile abilities of children with visual disabilities and children without visual disabilities.

**Keywords:** Visual impairment, disorders of binocular vision, blindness, purblindness, preschool child, touch, tactile perception.

## **Poděkování**

Děkuji PhDr. Mgr. Ivaně Maráškové za odborné vedení, připomínky a velkou ochotu při zpracování bakalářské práce.

Také bych chtěla poděkovat ředitelkám a učitelkám mateřských škol, které mi umožnily realizaci výzkumu.

V neposlední řadě patří také velké poděkování rodičům dětí, které se zúčastnily mého výzkumu.

## OBSAH

<b>ÚVOD .....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 PROBLEMATIKA ZRAKOVÉHO POSTIŽENÍ .....</b>	<b>12</b>
1.1 KLASIFIKACE OSOB SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM .....	12
1.1.1 Osoby slabozraké .....	12
1.1.2 Osoby se zbytky zraku .....	13
1.1.3 Nevidomé osoby .....	14
1.1.4 Osoby s poruchou binokulárního vidění .....	14
1.2 ETIOLOGIE .....	15
1.3 KOMPENZAČNÍ SMYSLY .....	16
1.3.1 Hmat .....	16
1.3.2 Sluch .....	16
1.3.3 Čich a chuť .....	17
<b>2 DÍTĚ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....</b>	<b>18</b>
2.1 SPECIFIKA DÍTĚTE PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	18
2.2 VÝVOJ DÍTĚTE SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM .....	19
2.3 VÝCHOVA DÍTĚTE SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM .....	21
2.4 DÍTĚ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM V MATEŘSKÉ ŠKOLE .....	22
<b>3 HMAT U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....</b>	<b>25</b>
3.1 VÝZNAM HMATU A DOTYKU .....	25
3.2 PODSTATA HMATOVÉHO VNÍMÁNÍ .....	26
3.3 ZPŮSOBY ROZVOJE HMATOVÉHO VNÍMÁNÍ .....	27
3.3.1 Hmatový výcvik ruky .....	28
3.3.2 Hmatový výcvik nohy .....	29
3.4 POMŮCKY A HRAČKY PRO ROZVOJ HMATU .....	29
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>35</b>
<b>4 VÝZKUMNÁ ČÁST .....</b>	<b>36</b>
4.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	36
4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEJICH CHARAKTERISTIKA .....	36
4.3 VÝZKUMNÉ METODY .....	37
4.3.1 Zúčastněné pozorování .....	37
4.3.2 Rozhovor (interview) .....	38
4.4 REALIZACE VÝZKUMU .....	38
4.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT .....	39
4.5.1 Zúčastněné pozorování .....	39
4.5.2 Rozhovor (interview) .....	39
4.6 ANALÝZA DAT .....	40
4.6.1 Zúčastněné pozorování .....	40
4.6.1.1 Analýza dat dětí se zrakovým postižením .....	40
4.6.1.2 Analýza dat dětí bez zrakového postižení .....	49
4.6.2 Rozhovor (interview) .....	55
<b>5 ZÁVĚRY VÝZKUMU .....</b>	<b>61</b>



<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>62</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>63</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>66</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ.....</b>	<b>67</b>
<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>68</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>69</b>

## ÚVOD

Zabýváním se touto problematikou ve mně vzbudilo zájem díky tomu, že se v mateřských školách často setkávám s dětmi se zrakovým postižením a někdy úplně nevím, jakými technikami u nich rozvíjet různé schopnosti. Děti se zrakovým postižením mohou navštěvovat speciální mateřské školy pro zrakově postižené děti anebo mohou být zařazeny do běžných mateřských škol. Některé běžné mateřské školy mají zřízeny speciální třídy pro zrakově postižené děti. V dnešní době rodiče velmi často volí zařazení svých dětí se zrakovým postižením do běžné mateřské školy. Proto si myslím, že je velmi důležité, aby pedagogové byli teoreticky, ale také hlavně prakticky vybaveni poznatky, jak vzdělávat děti se zrakovým postižením.

V současnosti je dětem se zrakovým postižením poskytována velká péče ze strany středisek rané péče. Pracovníci těchto středisek dětem poskytují odpovídající péči už od raného věku dítěte. V neposlední řadě pomáhají také rodičům těchto dětí. Poskytují jim rady, jak podporovat u dítěte zbytky vidění nebo jak rozvíjet kompenzační smysly u těžce zrakově postižených dětí.

Cílem teoretické části je seznámit s problematikou zrakového postižení, kde definuji klasifikaci osob se zrakovým postižením, příčiny vzniku zrakového postižení a velmi významné kompenzační smysly jako sluch, hmat, čich a chuť. Dále jsem popsala všeobecný vývoj dítěte v předškolním období a také vývoj dítěte se zrakovým postižením. Zaměřila jsem se také na specifika výchovy dítěte se zrakovým postižením a také jak probíhá výchova takového dítěte v mateřské škole. V poslední kapitole teoretické části popisuji samotný kompenzační smysl a to hmat. Uvádím zde význam a podstatu vnímání hmatem u zrakově postižených dětí. Dále jakým způsobem lze u dětí rozvíjet hmat ruky a nohy. Na úplný závěr jsem představila různé hračky a pomůcky, doplněné také o obrázky, kterými lze u dětí rozvíjet hmat.

Cílem praktické části je zjistit, jaké mají děti se zrakovým postižením a děti bez zrakového postižení hmatové schopnosti a jakou volí strategii při plnění úkolů. Pomocí rozhovoru dále zjistit, zda a jak učitelky mateřských škol přistupují k rozvoji hmatu u dětí se zrakovým postižením. Nakonec je mým cílem vyvodit přínos této práce.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 PROBLEMATIKA ZRAKOVÉHO POSTIŽENÍ

## 1.1 Klasifikace osob se zrakovým postižením

Ludíková (2007, In Finková, 2011, s. 13) říká, že „jedinec se zrakovým postižením je osoba, která trpí oční vadou či chorobou, kdy i po optimální korekci je zrakové vnímání narušeno do té míry, že ji činí potíže v běžném životě“.

Vitásková, Ludíková, Souralová (2003, In Slowík, 2007, s. 59) uvádějí, že „za osobu se zrakovým postižením (z pohledu tyflopédie) považujeme toho jedince, který i po optimální korekci (medikamentózní, chirurgické, brýlové apod.) má v běžném životě problémy se získáváním a zpracováním informací zrakovou cestou (např. čtení černotisku, zraková orientace v prostoru atd.)“.

Pro diferenciaci zrakově postižených jsou určující oftalmologické hlediska, především kritérium zrakové ostrosti. Diferenciací se rozumí rozdělení zrakově postižených do jednotlivých skupin podle základních společných znaků (Čajka, 2007).

Zrakové postižení se dělí na zrakové *vady orgánové* - osoby slabozraké, se zbytky zraku a osoby nevidomé a na zrakové *vady převážně funkční* - osoby tupozraké a šilhavé (Keblová, 1998). Ludíková (In Finková, 2011) rozlišuje čtyři kategorie osob se zrakovým postižením:

- osoby slabozraké,
- osoby se zbytky zraku,
- osoby nevidomé,
- osoby s poruchami binokulárního vidění.

### 1.1.1 Osoby slabozraké

Slabozrakost je taková porucha zraku, kdy je vidění oběma očima sníženo natolik, že jim neumožňuje číst písmo běžné velikosti, a to i v případě, že je korekce upravena brýlemi. Tyto osoby nerozeznávají detaily, nevidí vzdálené předměty a v mnoha případech i obtížně rozeznávají barvy. Některé osoby používají bifokální brýle, což jsou brýle, které umožňují hledění do dálky i do blízka (Keblová, 1998).

Slabozrakost je dělena na lehkou, střední a těžkou. Projevuje se omezením zrakových schopností a deformací zrakových představ. Slabozraké osoby mají těžkosti

i v samostatném pohybu a prostorové orientaci. Důležitá je reedukace zraku (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007).

U slabozrakých osob se často projevuje větší unavitelnost, protože musí neustále koncentrovat svoji pozornost na dění kolem sebe. To se může odrazit na pomalejším tempu práce či studia. Je důležité dodržovat zrakovou hygienu, a to střídání zrakové práce do blízka a do dálky, lokální osvětlení plochy při zrakové práci na blízko a doporučuje se i vhodný sklon desky stolu při zrakové práci na blízko (Finková, 2011).

V dnešní době se nošení brýlí považuje za zcela běžnou věc a nemusí se za ně nikdo stydět. Můžeme se setkat i s tím, že mladí lidé nosí brýle, i když je nepotřebují. Brýle se staly v poslední době módním doplňkem, takže místo dioptrického skla mají zdraví lidé v obroučkách pouze obyčejné sklo.

### 1.1.2 Osoby se zbytky zraku

Je to skupina na hranici mezi osobami těžce slabozrakými a prakticky nevidomými. Zrakové schopnosti těchto osob jsou sníženy, omezeny nebo deformovány, což vede k narušení představ o světě (Finková, 2011).

Osoby se zbytky zraku jsou částečně vidící. Někdy je zraková vada ustálená, někdy dochází ke zhoršení stavu, ale někdy také k určitému zlepšení. Osoby se zbytky zraku, které používají jako korekci vady brýle, rozpoznávají prsty přímo před očima a za pomoci optických pomůcek dokážou přečíst plakátové písmo (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007).

Zbytky zraku jsou využívány především k rozšiřování obzoru a k orientaci v prostoru. Je důležité, aby si osoby se zbytky zraku osvojily dvě techniky čtení a psaní – černotisk a Braillovo písmo (Keblová, 1998).

Samostatný pohyb bývá pro tyto osoby velmi stresující, protože se musí neustále koncentrovat pozornost, a proto často vyhledávají pomoc a asistenci jiné osoby. V prostorové orientaci většinou tyto osoby využívají bílou hůl. Osoby se zbytky zraku by měly nutně dodržovat zásady zrakové hygieny, tak jako osoby slabozraké, ale pravidla jsou ještě přísnější (Finková, 2011).

### 1.1.3 Nevidomé osoby

Nevidomé osoby, jsou osoby s nejtěžším zrakovým postižením. Můžeme vymezit tři typy nevidomosti, a to **praktickou** nevidomost, **skutečnou** nevidomost a **plnou** nevidomost. Liší se od sebe možnostmi využití zorného pole a zrakovou ostrostí (Finková, 2011). Při úplné slepotě osoby nevnímají světlo, osoby s praktickou nevidomostí mají světlocit zachován, to znamená, že reagují na světlo (Keblová, 1998).

Vidící osoby nejdříve vidí předmět jako celek a teprve potom se zaměří na detaily. Nevidomé osoby nejdříve vnímají detaily, jednotlivé části předmětu, které poté skládá do celku a vytváří si představu o předmětu (Finková, 2001). U osob, které osleply, jsou velmi důležité zachované zrakové představy v paměti, protože jim to umožňuje lepší formování obrazového myšlení a prostorové orientace. Nevidomé osoby pro svoji orientaci v prostoru využívají převážně kompenzační smysly jako sluch a hmat. Ve vyučovacím procesu se rozvíjejí zbylé smysly. Nevidomé osoby ke čtení a psaní používají Braillovo písmo (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007). Velmi důležité pro nevidomé osoby jsou kompenzační pomůcky, které jsou vyrobeny přímo pro tyto osoby. Jsou to například pomůcky pro prostorovou orientaci, pro výuku, pro domácnost a volný čas, sportovní aktivity atd. (Finková, 2011).

### 1.1.4 Osoby s poruchou binokulárního vidění

Poruchy binokulárního vidění jsou funkční poruchy. Dělí se na **tupozrakost** (amblyopii) a **šilhavost** (strabismus). Charakteristickým znakem těchto poruch je, že je omezena zraková funkce jednoho oka (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007). „Strabismus je potom vymezen jako porucha vzájemné spolupráce očí. Osy očí nejsou při strabismu rovnoběžné, obrázky na sítnicích obou očí nemohou vznikat na totožných místech, nemůže tedy dojít ke kvalitnímu překrytí obrázku“ (Finková, 2011, s. 22). „Tupozrací lidé mají výrazně sníženou zrakovou ostrost různého stupně při normálním vzhledu oka“ (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 40).

S těmito poruchami se nejčastěji setkáváme u dětí předškolního věku. Ovšem ani u dospělých osob tyto poruchy nejsou výjimkou. Včasným odhalením a péčí lze tyto poruchy zmírnit nebo i odstranit. To však pouze do věku zhruba 7-8 let. Poté je menší šance na odstranění poruch. Tyto poruchy lze zmírnit především **pleoptickými a ortoptickými**

**cvičeními**, brýlemi a okluzí. Nasazením okluzoru, kdy je lepší oko na nějakou dobu vyřazeno z činnosti, se dá léčit amblyopie (Finková, 2011). Pleoptické cvičení je například skládání obrazců, barevných komponentů, obkreslování apod. (Keblová, 1998). „Ortoptická cvičení směřují k vybudování nebo obnovení binokulárního vidění při současném přímém postavení očí“ (Keblová, 1998, s. 7).

Těmto dětem dělá největší problém koordinace ruky a oka, s vnímáním prostoru a utváření prostorových vztahů, při tvorbě představ (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007).

## 1.2 Etiologie

„Příčinou zrakového postižení může být vada nebo porucha v kterékoliv části zrakového ústrojí – tedy v oblasti receptoru (zevní oko), nervových drah spojujících oko s mozkovým centrem (oční nerv) nebo přímo zrakového centra v mozku“ (Slowík, 2007, s. 60).

Zrakové vady lze dělit podle doby, kdy vznikly na příčiny **prenatální, perinatální, postnatální a získané**. Pro lepší pochopení lze zrakové vady dělit na vady **vrozené a dědičné** a vady získané v průběhu života (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007). Dle Vágnerové (1995, In Pipeková, 1998), se vliv dědičnosti projevuje např. u šedého a zeleného zákalu, těžké krátkozrakosti, zákalu rohovky atd.

Působením různých vnějších vlivů v průběhu těhotenství, během porodu nebo v časném období po něm, může u předčasně narozených dětí dojít ke vzniku reniopatie nedonošených. To znamená, že vlivem tlaku kyslíku v inkubátoru může dojít k patologickému vývoji sítnice (Pipeková, 1998). Některé vady jsou progresivní, což znamená, že může dojít k postupnému zhoršování stavu nebo dokonce může dojít k úplné ztrátě zraku (Slowík, 2007).

Často získané vady vznikají působením různých chorob, jako například diabetes, revmatická onemocnění, anginy, tuberkulóza, roztroušená skleróza. Po 45. roce věku se zhoršuje zraková ostrost, jejíž příčinou bývá skleróza oční čočky (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007). V průběhu celého života jsme vystaveni nebezpečí úrazu, které může způsobit ztrátu zraku (Pipeková, 1998).

### 1.3 Kompenzační smysly

Pokud je omezení zrakové funkce natolik závažné, vzniká potřeba rozvoje a využívání ostatních smyslů, aby bylo možné zrakový deficit kompenzovat (Růžičková, 2011).

„Těžce zrakově postižení jsou nuceni používat více ostatní smyslové orgány. Ty sice nejsou u osob se zrakovým postižením vrozeně lépe vyvinuty, ale systematickým a metodicky správným cvičením je možné dosáhnout zdokonalení jejich citlivosti a funkčnosti“ (Keblová, 1999a, s. 5).

Je velmi důležité začít nacvičovat vnímat ostatními smysly co nejdříve po narození dítěte, protože nejvýraznější rozvoj smyslového vnímání se odehrává v předškolním období (Keblová, 1999a).

#### 1.3.1 Hmat

Pomocí hmatu poznávají okolní svět lidé s těžkým poškozením zraku. V porovnání s funkčním zrakovým vnímáním poskytuje hmat méně informací o okolí lidského těla, je ale přesnější než informace získané sluchem. Schopnost vnímání hmatem lze vylepšit systematickým výcvikem jeho techniky, rozvoje obratnosti prstů a celé ruky, schopnosti zapamatovat si hmatové vjemy a účinně je využívat (Keblová, 1999b).

Je velmi důležité, aby se s výcvikem vnímání hmatem u dětí začalo co nejdříve, protože zanedbání může vést k velkým problémům při vývoji zrakově postiženého dítěte (Keblová, 1999b). Pro hmatové vnímání není důležité pouze hmatání rukou, ale pro dítě je to například i hmatání ústy, dále také ploskou nohy. Prvořadé je ale hmatání rukou (Finková, 2011).

#### 1.3.2 Sluch

Sluch umožňuje těžce zrakově postiženému dítěti orientovat se v prostoru. Děti od nejútlejšího věku bývají pozorné ke zvukům, i když nebylo prokázáno, že děti se zrakovým postižením mají lépe vyvinutý sluch než děti bez zrakového postižení. Je to proto, že chtějí vědět co se kolem nich děje, zejména jsou-li nevidomé (Keblová, 1999c).



„K tomu, aby dítě se zrakovým postižením získalo maximum informací posloucháním (během dialogu, z hovoru jiných osob, z výkladu učitele apod.) nestačí, aby pouze slyšelo a sledovalo, co se říká. Mělo by být schopno vybrat a pochopit hlavní myšlenku, odvrátit pozornost od okolního hluku, rozpoznat významné aktivity v šumu apod.“ (Keblová, 1999c, s. 6).

U nevidomého dítěte se snažíme o co největší rozvoj sluchu. Je potřebné komentovat každý nový zvuk a je-li to možné, poskytovat dítěti i hmatový kontakt se zdrojem zvuku (Kudelová, Květoňová, 1996).

Sluchové představy u zrakově postižených osob jsou spojeny s hmatovými představami, stejně jako u vidících osob s představami zrakovými (Keblová, 1999c).

### 1.3.3 Čich a chuť

Čich a chuť jsou „chemické smysly“. Význam těchto smyslů je v porovnání se zrakem poměrně malý. Ovšem vzrůstá u osob, které mají omezené zrakové vnímání nebo jsou nevidomí. Prostřednictvím čichu a chuti si osoby se zrakovým postižením dokreslují počítky a vjemy sluchové i hmatové, lépe si díky tomu představují (Keblová, 1999a).

„Čich a chuť jsou u dětí citlivější než u dospělých. Zkušeností se vytvářejí spoje mezi podněty čichovými, chuťovými a jinými. Pro nevidomého má kromě běžných funkcí především funkci kontrolní (Kudelová, Květoňová, 1996).

Je důležité začít s jejich výcvikem již v předškolním věku (Keblová, 1999a). „Schopnost jemného čichového a chuťového vnímání hraje významnou úlohu při vytváření návyku pravidelného příjmu potravy a chuti k jídlu, protože zrakově postižené děti posuzují předkládanou potravu právě podle chuti, čichu a vzhledu“ (Keblová, 1999a, s. 6).

## 2 DÍTĚ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

### 2.1 Specifika dítěte předškolního věku

Předškolní období se vymezuje od 3 do 6-7 let. Konec tohoto období je určen především nástupem do školy. Je charakteristický upevněním vlastní pozice ve světě. Dítě si v tomto věku utváří vztahy se svými vrstevníky, a proto se toto období chápe jako fáze přípravy na život ve společnosti. Vývojové změny se odrážejí ve hře dítěte, kdy se projevuje sdílená aktivita, sebeprosazení a prosociální chování (Vágnerová, 2005). Ve věku kolem dva a půl roku začíná převažovat **společenská hra**, kdy si děti hrají společně na sdílených projektech a poskytují si k tomu materiál. Později nastupuje **hra kooperativní**, ve které jsou rozděleny role a každý přispívá ke společnému projektu (Langmeier, Krejčířová, 2006).

**Motorický vývoj** dítěte se stále zdokonaluje. Čtyř až pětileté dítě nejenže dobře utíká, seběhne ze schodů, ale i skáče, hopsá, leze po žebříku, seskočí z nízké lavičky, stojí déle na jedné noze, umí házet míč. Dítě projevuje svoji **soběstačnost** tím, že samo jí, samo se svléká a obléká, obouvá si boty a zkouší zavazovat tkaničky (Langmeier, Krejčířová, 2006). V **pohyblivosti** se dítě zlepšuje jen zvolna. Můžeme pozorovat větší rychlost, pohotovost a obratnost pohybů. Růst obratnosti přispívá k sebeobsluze dítěte (Říčan, 2006).

Piaget (1970, In Vágnerová, 2005) označil tuto fázi kognitivního vývoje jako **období názorného, intuitivního myšlení**. Myšlení dítěte nerespektuje zákony logiky a tudíž je nepřesné. Pro dítě má dominantní význam aktuální podoba světa, nechápe trvalost podstaty a její nezávislost na změně vnější podoby. V tomto období je dítě **egocentrické**, tzn., že má svůj názor a opomíjí názory jiných.

**Kresbou** dítě vyjadřuje svůj názor na svět. Nejčastěji děti ve své kresbě zachycují lidi. Vývoj kresby lidské postavy prochází těmito stádii:

- **Stadium hlavonožce** – v dětské kresbě se objevuje přibližně ve 3 letech. Pojetí lidského těla vychází ze zkušeností s vlastním tělem, největší význam má pro dítě obličej, proto ho děti kreslí nejdříve a věnují mu největší pozornost.
- **Stadium subjektivně fantazijního zpracování** – takto zobrazují postavu děti ve věku 4-5 let. Typickým příkladem jsou průhledné kresby, kdy dítě postavu dodatečně obléká a přikresluje mu další části oděvu.

- **Stadium realistického zobrazení** – Ke konci předškolního období už děti kreslí postavy, které se podobají skutečnosti (Vágnerová, 2005).

V předškolním období se značně zdokonalí **řeč**. Dítě ve věku 3 let nahrazuje mnohé hlásky jinými nebo je vyslovuje nepřesně. Dětská „patlavost“ většinou vymizí do začátku školní docházky anebo se s logopedickou pomocí upraví během prvního roku školní docházky. Zvětšuje se rozsah a složitost vět, a to především koncem třetího roku, kdy děti kromě souřadného souvětí používají i souvětí podřadné. S vývojem řeči se i rozšiřují poznatky o sobě samém a okolním světě. Tříleté dítě zná celé své jméno a pozná hlavní barvy. Kolem pěti let dokáže říct definici známých věcí. Děti si v tomto období také osvojují základy počítání, kdy dovedou vyjmenovat řadu čísel do deseti (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V **emočním prožívání** se předškolní dítě projevuje stabilněji a vyrovnaněji. Projevované emoce jsou spojeny s momentálním uspokojením či neuspokojením. Typickými způsoby emočního prožívání předškolních dětí jsou vztek a zlost, projevy strachu, veselost a dokážou se na něco těšit (Vágnerová, 2005).

## 2.2 Vývoj dítěte se zrakovým postižením

Většina dětí se zrakovým postižením je v péči specialistů už od narození nebo hned po zjištění zrakové vady. Zrakově postižené dítě je sice limitováno v mnoha dovednostech, ale mělo by se učit dovednostem ve stejném věku jako zdravé děti (Keblová, 2001).

Významnou úlohu ve výchově a vzdělávání hraje celková pohyblivost dítěte, tj. **motorika**. Zrakově postižené děti mají odchylky v hybnosti, zejména děti s vrozenou slepotou. Díky absenci zrakových vjemů je vývoj opožděn zejména v oblasti **hrubé motoriky**: to jsou pohyby celého těla. To, jak se bude zrakově postižené dítě v pohyblivosti opožďovat, záleží na rodičích, popřípadě na učitelkách v mateřské škole. Včasný dostatek podnětů totiž vytváří základ pro správný vývoj dítěte (Keblová, 2001).

**Jemná motorika** u zrakově postiženého dítěte umožňuje dítěti provádět přiměřený prostorový odhad a dobře koordinovat pohyby rukou v závislosti na vizuálním vyhodnocení situace. Jemná motorika jako prostředek kompenzace (vnímání hmatem) nebývá u zrakově postižených poškozena, je však třeba ji rozvíjet (Keblová, 2001).

Každé dítě se při zařazení do kolektivu dětí v mateřské škole snaží **prosadit** a uvědomuje si svou pozici mezi ostatními (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007). Potřeba

prosadit se, se často realizuje v dětské skupině, v roli soupeře. Zrakově postižené děti se ve skupině prosazují hůře. Mají co dělat, aby je skupina přijala, protože jejich kompetence jsou menší ve srovnání se zdravými vrstevníky. U těžce zrakově postižených dětí potřeba sebeprosazení nemusí vzniknout (Vágnerová, 1995).

Ve věku 4-5 let si dítě buduje silnější pocity **vlastní identity** a jejich postavení v širším světě. Je důležité rozšiřovat jejich sociální, nezávislé a komunikační dovednosti (Jennings, 2009). Identita je modifikována charakterem vztahů rodičů, jejich citovou vřelostí, názory, ale i jinými faktory sociálního charakteru. Postižené dítě je vždycky víc vázáno na rodinu a ta nemusí poskytovat dostatečné zkušenosti (Vágnerová, 1995).

Při **komunikaci** se objevují odlišné rysy neverbální komunikace a to v držení těla a mimice. Komunikace je ztížena tím, že nevidomé dítě nemůže vnímat neverbální zrakové signály (Květoňová, 2007). Těžce zrakově postižené děti používají řeč k navázání a udržení kontaktu s okolím. Nevidomé dítě experimentuje s melodií hlasu a rytmem (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001).

Do 5 let se **symbolická hra** objevuje při hře s dospělými nebo samostatně, ale ne s ostatními dětmi (Jennings, 2009).

„Těžce zrakově postižené dítě je častěji v **roli pozorovatele či spíše posluchače**, jehož pronikání do světa je zprostředkované, realizuje je jiná osoba a dítě její zkušenost přijímá“ (Vágnerová, 1995, s. 109).

**Kresba** je pojímána jako důkaz, že se dítě ve světě určitým způsobem orientuje. Vývoj kresby těžce zrakově postižených dětí prochází stejnými fázemi jako u zdravých – opoždění bývá závislé na mnoha faktorech. A to o aktuální míru snížení zrakové ostrosti a rozsah funkčního zorného pole. Dítě s malým zbytkem zraku kreslí méně přesně, čáry nepřesně napojuje a kresba má malý počet detailů (Vágnerová, 1995).

**Pro vnímání okolního světa** se uplatňuje několik analyzátorů, kdy se v závislosti na situaci stává jeden dominantním. U lehčích stupňů vad převažuje zraková dominance. Tam, kde je zrakové vnímání nemožné se stává dominantní analyzátor kožní a pohybový. Vzniká tedy hmatové vnímání. Důležité je také sluchové vnímání (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001).

„**Vývoj poznávacích procesů** má svoje charakteristické rysy, podmíněné dispozicemi a zráním i vnějšími podněty. Předškolní období je dle Piageta charakteristické

tzv. názorným, intuitivním myšlením“ (Vágnerová, 1995, s. 103). Aktuálně vnímaná podoba světa má pro dítě důležitý význam a nedokáže ho překonat. Pro zrakově postižené dítě je chápání závislostí a vztahů mezi jednotlivými formami existence objektů ztíženo méně přesným a subjektivně zkresleným obrazem takto vnímaného světa (Vágnerová, 1995).

### 2.3 Výchova dítěte se zrakovým postižením

Pro výchovu dítěte má rozhodující význam rodina. Celkový vývoj a výsledky dítěte závisí ve velké míře na tom, jak se k němu chovají jeho rodiče (Ludíková, 1990). Výchova dítěte je systematický proces rozvoje a pro výchovu dítěte s postižením lze vymezit obecné zásady, které tento proces zefektivňují:

- Každé dítě má být přijímáno a milováno jako **jedinečné**.
- Každé dítě přichází na svět s určitými **potencialitami**, které lze rozvíjet. Např. i u těžce zrakově postiženého dítěte můžeme pomocí specifických zásad a postupů posilovat schopnosti a dovednosti. Můžeme např. podporovat zájem o vidění i u dětí s těžkým zrakovým postižením, rozvíjením kompenzačních smyslů, pomoci pochopit a vnímat vlastní tělo, pomoci chápat souvislosti a okolní svět nebo zprostředkovat svět vidících.
- Každý má právo na **samostatný život podle svých možností**. To znamená, že přílišná ochrana dítěte může zcela bránit dítěti v rozvoji k samostatnosti a soběstačnosti.
- Je důležité, aby dítě s postižením ve výchově vnímalo **hranice chování** stejně jako dítě bez postižení. Tyto hranice určují rodiče. Je však důležité, aby bylo dítě bezpodmínečně přijímáno (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007).

Pro úspěšnou výchovu nestačí zabezpečit pro zrakově postižené dítě dobré zázemí a materiální podmínky, ale rodiče musí být obeznámeni se speciálními reedukačními a kompenzačními metodami. Rodičům by měl pomáhat odborník, nejlépe speciální pedagog – tyflopéd (Ludíková, 1990). Speciální pedagog vychází ze zdravotního stavu dítěte, diagnózy postižení a jeho prognózy, ze situace rodiny, kdy zhodnocuje sílu a přednosti rodičů, všímá si potřeb rodiny a potřeb dítěte. Na základě těchto informací si stanoví cíl práce s rodiči i s dítětem, případně s učitelkou mateřské školy. Pracuje s dítětem s použitím speciálních metod reedukace a kompenzace zraku nebo instruuje rodiče a další výchovné pracovníky (Vítková, Řehůřek, Květoňová-Švecová, Madlener, 1999).

Interakce mezi nevidomým dítětem a jeho rodiči představuje řadu specifických zvláštností a klade na ně zcela mimořádné nároky. Pro úspěšný rozvoj dítěte je důležité vytvoření vřelého citového vztahu mezi rodiči a dítětem. (Vítková, 1993). V tomto by rodinám a dětem měly pomáhat střediska rané péče. Dle Hradilkové (1995, In Květoňová, 2007, s. 26) je „raná péče soustava služeb programů poskytovaných ohrožovaným dětem, dětem se zdravotním postižením a jejich rodinám, s cílem eliminovat nebo zmírnit důsledky postižení a poskytnout rodině, dítěti i společnosti předpoklady pro sociální integraci. Tyto služby mají být poskytovány od diagnostikování postižení do nastoupení dítěte do školní či výchovné instituce tak, aby zvyšovaly vývojovou úroveň dítěte v oblastech, v které jsou postižením ohroženy“. Nabízené služby mají vyhovovat potřebám ohroženého vývinu dítěte a potřebám jeho rodiny (Květoňová, 2007).

#### 2.4 Dítě se zrakovým postižením v mateřské škole

„Mateřské školy neplní pouze funkci pedagogickou, ale též speciálně pedagogickou, diagnostickou a sociální. Cílem je všestranný harmonický rozvoj dítěte s ohledem na jeho zrakovou vadu a z toho vyplývající specifika edukace“ (Nováková, In Vítková, 2004, s. 252).

Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných stanovuje, že dítě se zrakovým postižením může docházet do mateřské školy pro zrakově postižené, do speciálních tříd zřízených při běžné mateřské škole anebo do běžné mateřské školy. Dále tato vyhláška mimo jiné stanovuje zásady a cíle speciálního vzdělávání, formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením, organizaci speciálního vzdělávání, zařazování žáků do speciálního vzdělávání, počty žáků a péči o bezpečnost a zdraví žáků (Česko, 2005).

Speciální mateřské školy a mateřské školy běžného typu mají své přednosti i nedostatky. Od **integrace** se očekává, že děti se zrakovým postižením, které vyrůstají mezi zdravými vrstevníky, nebudou mít v budoucnosti problémy se začleňováním do společnosti. Zdravé děti se naučí jednat s postiženými spontánně a bez předsudků. Je ovšem důležité naplnit řadu předpokladů a to nejen vhodně upravené prostředí, dostatek speciálních hraček a pomůcek, ale mít i kvalifikované personální vedení, poradenské zázemí, zainteresovanost rodiny atd. (Ludíková, 2004).

V **běžných mateřských školách** většinou vyučují učitelé bez speciálně pedagogické specializace. Děti se zrakovým postižením sice plní stejné edukační cíle jako jejich zdraví vrstevníci, ale v oblasti specifik vyplývajících z jejich zrakové vady je nutná speciálně pedagogická péče. Dětem by měla být poskytována speciálně pedagogická podpora ze strany speciálně pedagogických center pro zrakově postižené (Vítková, 2004). Jak uvádí Keblová (1998, In Vítková, 2004, s. 253) „hlavním úkolem speciálně pedagogického působení u zrakově postižených dětí je rozvíjet kompenzační systém a děti se zachovanými zbytky zraku naučit co nejefektivněji využívat poškozený zrak.“ Druhým úkolem je připravit děti na přechod do školy, což spočívá v osvojení si specifických dovedností. Nácvik těchto specifických dovedností v mateřské škole je zaměřen především na:

- rozvoj zrakových funkcí,
- rozvoj sluchového vnímání,
- rozvoj hmatového vnímání,
- rozvoj čichu a chuti,
- rozvoj řeči,
- rozvoj estetického vnímání,
- nácvik orientace a samostatného pohybu,
- nácvik sebeobsluhy (Vítková, 2004).

Cílem **zrakových cvičení** je rozvíjet postižené funkce zraku a nácvik zrakové hygieny. Cílem **sluchového tréninku** u dětí je uvědomění si zvuků, jejich rozpoznání, lokalizování zdroje zvuku, určování výšky a barvy tónů, poznávání a napodobování artikulace jednotlivých hlásek atd. Rozvoj **hmatového vnímání** zahrnuje výcvik jemné motoriky, výcvik hmatu na nohou, práce s reliéfními obrázky a u nevidomých dětí by mělo dojít k průpravě pro nácvik čtení a psaní Braillova písma (Vítková, 2004). Pro čtení a psaní bodovým písmem by nevidomé dítě nastupující do školy mělo chápat pojmy vpravo, vlevo, nahoře, uprostřed, dole a orientovat se v šestibodu (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007). Rozvoj **čichu a chuti** spočívá v tom, že by si děti měly osvojit charakteristické vůně a pachy. Rozvoj **řeči** je zaměřen na rozšiřování slovní zásoby a vytváření představ zrakově postižených dětí. Je důležité zprostředkovat dítěti souvislost mezi slovem a jemu odpovídající činností. Rozvoj **estetického vnímání** lze rozvíjet hudební výchovou, kdy se rozvíjí sluch, a také výtvarnou výchovou, kdy se zaměřuje na tvořivé kreslení. V rámci estetické

výchovy je důležité vnímání plastických obrázků a práce s modelovacím materiálem. Jednou z nejdůležitějších náplní předškolního **vzdělávání je pohybová výchova**. Pedagogové by měli po konzultaci s oftalmologem vyloučit či omezit určité cviky. Je důležité přistupovat k dětem individuálně a zaměřovat cviky na správné držení těla, samostatnou a správnou chůzi, běh, lezení, házení a odvahy k samostatnému pohybu. Při **nácviku sebeobsluhy** si dítě osvojuje zásady správného stolování, chování u stolu, hygieny, pití ze šálku, držení chleba v jedné ruce, uklízení vlastního oblečení, oblékání a svlékání se, uklízení a vyhledávání hraček (Vítková, 2004).



### 3 HMAT U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

#### 3.1 Význam hmatu a dotyku

„Oblast hmatu je souborem pocitových kvalit, kam patří hmatové pocity jednak vnější (dotykové, chladové, tepelné či bolestivé), jednak vnitřní (polohové či pohybové). Dále sem mohou patřit i pocity orgánové“ (Růžička, 2002, s. 61).

**Hmat** má pro zrakově postižené důležitou funkci. Hmat je smysl kontaktní. Hmatem nemůžeme větší předměty a prostor vnímat najednou, ale postupně, od části k celku. Toto je časově náročné a vyžaduje to účast dalších psychických procesů, jako je paměť a myšlení (Vítková, 1993).

Při ztrátě zraku hmat nahrazuje jeho poznávací a kontrolní funkce. Úplná náhrada však není možná, protože kožní a svalově kloubní počítky neodrážejí všechny vlastnosti předmětů vnímané zrakem. Proces vnímání hmatem je delší než zrakový (Finková, 2011).

Hmat se spontánně nerozvíjí. U malých dětí slouží k bezprostřednímu kontaktu s citově významnými lidmi, k manipulaci s hračkami, k orientaci v blízkém okolí. Nevidomé děti někdy mohou projevovat nechuť k hmatové aktivitě. Odmítání hmatání se vztahuje jen k určitým objektům jako je např. drsnější nebo studený povrch (Vágnerová, 2008).

Litvak (1979, In Vítková, 2004) rozlišuje hmat na pasivní, aktivní a instrumentální, kterému se také říká zprostředkovaný.

**Pasivní hmat** vzniká kombinací různých druhů kožní citlivosti. Základem je činnost kožně mechanického analyzátoru. Realizuje se za relativního klidu povrchu receptoru a předmětu, který je s ním ve styku (Vítková, 2004). Vzniká podrážděním receptorů kožního analyzátoru při položení ruky na předmět bez dalších pohybů (Keblová, 1999b). Při pasivním hmatu však nevzniká celkový obraz o předmětu, protože pasivní hmat nemůže odrazit ani tvar, ani obrysy předmětu (Vítková, 2004).

**Aktivní hmat – haptika**, je výsledek aktivního ohmatávání předmětů. Základem je společná činnost kožně mechanického a pohybového analyzátoru. Aktivní hmat je hlavním způsobem odrazu prostorových znaků a fyzikálních vlastností hmotného světa. Díky aktivním ohmatávacím pohybům si můžeme vytvořit celostní vjemový obraz (Vítková, 2004). Poskytuje informace o jednotlivých vlastnostech, obrysu a tvaru předmětu (Keblová,

1999b). Aktivní hmat má významnou roli zvláště pro nevidomé osoby při prostorové orientaci (Vítková, 2004).

**Zprostředkovaný neboli instrumentální hmat**, je způsob hmatu, při kterém se využívá k ohmatávání objektů nějaký nástroj nebo náčiní. Může to být např. oťukávání cesty holí při orientování se nevidomých v terénu nebo ohmatávání reliéfů země přes podrážku obuvi (Vítková, 2004).

Všechny tyto formy hmatání se mohou uplatňovat ve všech druzích činnosti nevidomých a těžce slabozrakých osob (Finková, 2011).

### 3.2 Podstata hmatového vnímání

Kůže zprostředkovává informace o kontaktech povrchu těla s vnějším prostředím. Získané informace jdou do mozku formou vjemů dotykových, tlakových a teplotních. V případě poškození povrchu těla nebo vnitřních orgánů jdou do mozku varovné signály bolesti (Keblová, 1999b). Orgánem hmatového vnímání je ruka a hmat je schopnost kožního a pohybového analyzátoru odrážet prostorové a fyzikální vlastnosti objektů, přičemž je vlastní pouze člověku (Finková, 2011). Celé tělo je různě pokryto receptory čítí a největší hustota receptorů je na bříškové straně posledních článků prstů. Předměty jsou zkoumány dotykem, ale i manipulací s předmětem, jako je přitlačování, potěžkávání, objímání apod. (Keblová, 1999b). Funkce rukou je rozdělena a každý prst má svoji úlohu. To lze ukázat na příkladu při čtení a psaní bodového písma. Při čtení začíná číst pravý ukazováček, přičemž levý následuje směr pravého ukazováčku a provádí kontrolu (Finková, 2011).

Přímým kontaktem s předmětem pomocí pasivního i aktivního hmatového vnímání si osoby se zrakovým postižením vytvářejí představu o předmětu a prostoru. Při zjišťování vzdálenosti předmětu se řídí pomocí haptiky nebo zprostředkovaným hmatovým vnímáním (Keblová, 1999b). Hmatání může probíhat dvěma způsoby, a to buď **jednoručně** (monomanuálně) anebo **obouručně** (bimanuálně). Rychlejší a přesnější je však obouruční hmatání (Finková, 2011).

„Prostor, ve kterém lze hmatově vnímat, je ohraničen rozpaženými rukama dítěte a nazývá se **haptický prostor**. Informace o větší vzdálenosti nebo větším prostoru získává nevidomé dítě postupně“ (Keblová, 1998, s. 12)

### 3.3 Způsoby rozvoje hmatového vnímání

Při smyslové výchově je důležité mít na paměti, že zastoupení zrakového vnímání hmatovým závisí na tzv. **umění hmatat**. To znamená, že dítě dokáže spojit hmatové vjemy s myšlením (Finková, 2011). Umožňujeme dítěti hmatat rukama, povrchem celého těla, ale důležitou roli hrají i chodidla, protože podávají zprávu o tom, po jakém povrchu se pohybujeme (Kudelová, Květoňová, 1996).

„Při výcviku hmatového vnímání je nutné pamatovat, že:

- různé části pokožky nejsou stejně citlivé (nejpřesnější místní 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“ (Keblová, 1998, s. 31).

V rámci předškolní výchovy by dítě mělo cvičit hmat na předmětech denní potřeby a na speciálních pomůckách (Ludíková, 2004). Při výchově zrakově postiženého dítěte musíme být trpěliví. Musíme postupovat po krocích a nezdařené pokusy opakovat až do kladného výsledku. Dítě předškolního věku se prostřednictvím hmatu seznamuje s pojmy: tvrdý – měkký, hladký – drsný, teplý – studený, pevný – tekutý, suchý – mokrý, lehký – těžký, ostrý – tupý, kulatý – hranatý a velký – malý. Je důležité dávat dítěti dostatek podnětů. Před nástupem dítěte do školy by mělo uchopovat a držet předměty, přendávat je z ruky do ruky, poznávat je hmatem a používat všechny prsty. Pro hmatání předmětů se využívají konečky prstů, vnitřní strana ostatních článků prstů a dlaň (Keblová, 1999b).

Rozvoj hmatu by měl být prováděn na činnostech zaměřených na třídění podle velikosti, tvaru, hmotnosti, struktury a teploty, dále např. navlékání na provázek, vkládání tvarů do příslušných matic, práce se stavebnicemi, práce s mozaikou, modelování, práce s papírem anebo také aktivity s pískem a vodou (Ludíková, 2004).

Děti by se v předškolním období měly seznamovat i s hmatáním prostřednictvím rtů a jazyka, ovšem za dodržování přísných hygienických pravidel (Ludíková, 2004).

„Přestože těžce zrakově postižené dítě poznává předměty převážně hmatem, používá se pro tento způsob vnímání zcela běžně a přirozeně slovníku vidoucích – vidět, podívat se, prohlédnout si...“ (Keblová, 1998, s. 32). Toto může být pro vidícího člověka těžké, říct nevidomému, aby si „prohlédl“ nějaký předmět. Spíše by asi řekli, ať si ohmatá předmět.

### 3.3.1 Hmatový výcvik ruky

Ruka, je uzavřený koordinační systém. Postavení palce proti ostatním prstům umožňuje uchopovat předměty a dutý prostor, který vzniká nestejnou délkou prstů, umožňuje uchopování objemnějších předmětů. Prsty a nehty se používají k hmatání menších detailů. Ruku je nutné cvičit od narození a to v pohyblivosti svalů ruky a koordinované součinnosti. Děti bez těžšího zrakového postižení procvičují ruku zcela běžně při hrách a při práci tím, že stále něco uchopují. Nevidomé dítě se musí k činnosti rukou stimulovat (Keblová, 1999b).

Výcvik jemné motoriky v předškolním věku dítěte probíhá formou cvičení a her, při kterých se nacvičuje uchopování, posilování svalů určených k sevření prstů. Dítěti umožňujeme ohmatávat předměty v domácnosti, zapínat a rozepínat knoflíky, držet lžici. Některé činnosti je nutné dítěti ukázat se slovním doprovodem a dítě si pohyby cizích rukou osahá (Keblová, 1999b). Při hmatání je vhodné držet dítě za ruku a nacvičovat s ním lehké přejíždění po povrchu, protože hmatové vnímání ztěžuje tíha ruky (Keblová, 1998).

Při hmatovém poznávání předmětů se doporučuje vycházet z vlastností předmětu i z anatomicko-fyziologických charakteristik dítěte. Obvyklé je:

- menší předměty ohmatávat shora dolů, větší zdola nahoru,
- plyšáky ohmatávat od hlavy,
- předměty, které se pohybují si přidržet a ohmatávat je od nápadné části,
- při hmatání používat obě ruce, aby se co nejrychleji vytvořila představa o rozměrech předmětu,
- malé věci ohmatávat nadvakrát – nejdříve získat celkový dojem a poté zjišťovat detaily,
- u velmi malých předmětů např. stavby květů lze ke zjišťování použít jazyk, ale je důležité dbát na bezpečnost (Keblová, 1999b).

### 3.3.2 Hmatový výcvik nohy

Při výcviku hmatání nesmíme zapomínat na nohy. Při orientaci v prostoru se získávají informace prostřednictvím nohou o kvalitě a struktuře povrchu, po kterém se pohybujeme (Keblová, 1999b). Dítě se přes plošku nohy učí rozeznávat povrch, po kterém se pohybuje, jako jsou kostky, asfalt, tráva apod. (Ludíková, 2004).

Pro lepší hmatové vnímání nohou je dobré mít obuv se slabší podrážkou. Je vhodné nechat dítě bosé, pro lepší vnímání různých druhů povrchu podlahy a využívat k tomu jednoduchých pomůcek (Keblová, 1999b).

## 3.4 Pomůcky a hračky pro rozvoj hmatu

Pro výcvik hmatu u dětí můžeme využívat běžné hračky, které slouží dětem zdravým i zrakově postiženým, ale také speciální hračky, které jsou vyrobené se specifickým cílem (Keblová, 1999b).

Některé hračky a pomůcky jsou vyráběny sériově a slouží širokému okruhu postižených dětí. Některé hračky se také dají vyrobit doma, protože jejich výroba je snadná (Nielsenová, 1998).

Pro rozvoj hmatu můžeme využívat následující pomůcky a hračky:

1. **Little Room (pokojíček)** podle Lilly Nielsenové – Je to krabice ve tvaru krychle. Horní část krabice je průhledná, chybí jedna boční stěna a podstava. Na vnitřních plochách stěn jsou materiály s různými strukturami. Ze stropu krabice je zavěšeno několik dvojic stejných předmětů, např. kartáčky na zuby, hřebínky, drátěnky na nádobí, plastové hrníčky, klíče, lžičky a předměty vydávající zvuk jako rolničky a zvonečky. Dítě si osahává předměty visící na gumě, které ho podněcují k pohybu (Kudelová, Květoňová, 1996).



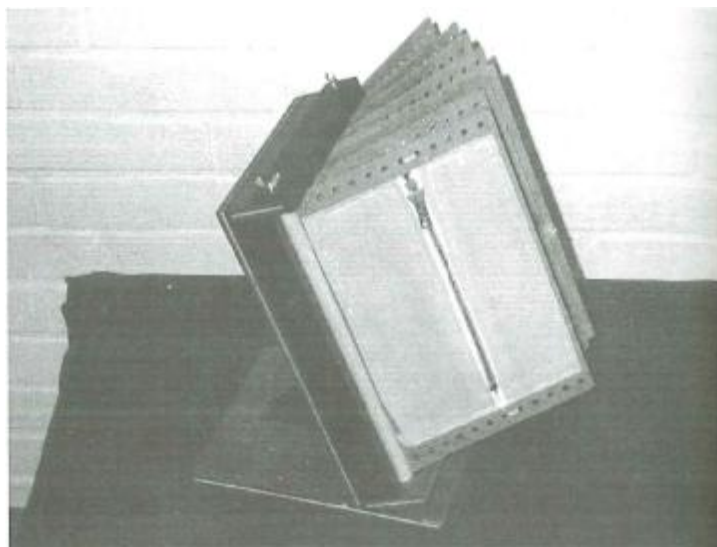
Obr. 1. Little Room (Kudelová, Květoňová, 1996, s. 43)

2. **Hmatová deska** podle Lilly Nielsenové – Hmatovou desku si lze vyrobit i doma. Stačí kus lepenky, na který se připevní různé předměty jako přírodniny, kousky různých materiálů, předměty denní potřeby. Dítě ohmatává předměty a říká, zda jsou tvrdé, měkké, drsné, jemné atd. (Kudelová, Květoňová, 1996).



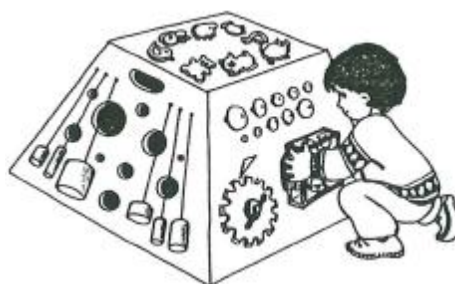
Obr. 2. Hmatová deska (Kudelová, Květoňová, 1996, s. 41)

3. **Activity book** (manipulační knížka) – Jedná se o knížku, která stojí před dítětem. Stránky knížky se lehce obracejí a dítě má na každé stránce nějaký úkol, jako např. něco odstranit, přemístit, zapnout, zmáčknout (Nielsenová, 1998).



Obr. 3. Activity book (Nielsenová, 1998, s. 72)

4. **Pyramida zážitků** – Jedná se o komolý jehlan, ve kterém jsou na jedné straně otvory tvaru kruhů různých velikostí a ze stejné strany visí na provázcích kotoučky různé tloušťky a velikosti, které se vkládají do otvorů. Na druhé straně je točící se dřevěná klíčka se zvonečky, gumová destička s hrboly, rýhy, otočná kolečka ze dřeva. Na třetí straně jsou různá barevná kolečka na otáčení, sáček k poznávání předmětů, přilepené materiály na procvičování hmatu. Na čtvrté straně je otočná klíčka se zvonečky, zvonkohra, ozubená kolečka, která při otáčení chřestí. Na horní straně jsou připevněna dřevěná zvířátka a figurky (Keblová, 1999b).



Obr. 4. Pyramida zážitků (Keblová, 1999b, s. 32)

5. **Pískovnička** – Dřevěná deska s okrajem. Na dně je bezpečnostní sklo, na kterém je vysypaný písek. Pod písek se může vložit barevný papír. Dítě kreslí prstem do písku a vytváří se tak barevná kresba (Keblová, 1999b).



*Obr. 5. Pískovnička (Keblová, 1999b, s. 33).*

6. **Hmatový pytlík** – Tuto pomůcku si můžeme vyrobit i sami doma. Stačí pouze tmavý pytlík, do kterého vložíme různé předměty. Dítě pohmatem poznává předměty uvnitř pytlíku (Keblová, 1999b).
7. **Bednička na poznávání předmětů** – Dřevěná bednička, kdy na jedné straně jsou otvory pro ruce a na straně druhé je jeden větší otvor, kterým rodič nebo učitel podává dítěti předměty k hmatání (Keblová, 1999b).



*Obr. 6. Bednička na poznávání předmětů (Keblová, 1999b, s. 33)*

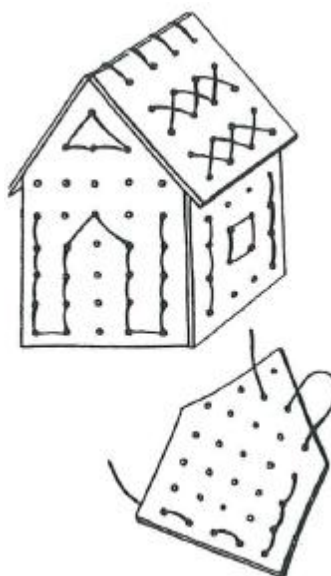
8. **Chodníček** – Skládá se z několika dřevěných dílů, kdy v každém je nalepen různý povrch – umělý trávník, smirkové plátno, nerezová deska, koberec, gumová deska (Keblová, 1999b).





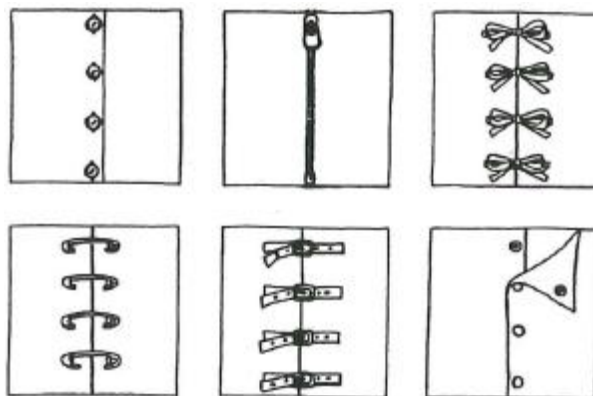
Obr. 7. Chodníček  
(Keblová, 1999b, s. 34)

9. **Provlékač domeček** – Sada obsahuje čtvercové a trojúhelníkové díly, které když se spojí, vznikne domeček. Díly mají v sobě dírkky, kterými se provléká provázek (Keblová, 1999b)



Obr. 8. Provlékač domeček (Keblová, 1999b, s. 36)

10. **Rámy s uzávěry** – Dřevěné rámy, které jsou potaženy látkou a rozděleny na poloviny. Na každé z nich je nějaký uzávěr a dítě má za úkol rozepínat a zapínat tyto uzávěry (Keblová, 1999b).



*Obr. 9. Rámy s uzávěry (Keblová, 1999b, s. 37)*

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VÝZKUMNÁ ČÁST

Pro svoji výzkumnou část jsem zvolila kvalitativní výzkum. Výhodou kvalitativního výzkumu je především to, že výzkumník může být v přímém kontaktu se zkoumanou osobou a hlouběji ji poznat. Hlavním rysem je také dlouhodobost, intenzivnost a podrobný zápis, což znamená, že výzkumník po určitou dobu zaznamenává všechno, co se v dané situaci a prostředí odehraje (Gavora, 2000). Proto jsem považovala za vhodné využít kvalitativní výzkum, protože můžu být součástí činností dětí a tím pádem hlouběji poznat jejich schopností.

### 4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cíl mého výzkumu je zjistit, jaké mají hmatové schopnosti děti se zrakovým postižením a děti bez zrakového postižení. Dále je cílem mého výzkumu zjistit, jak učitelky mateřských škol přistupují k rozvoji hmatu u dětí se zrakovým postižením.

K tomu jsem si stanovila následující výzkumné otázky:

1. Jaké jsou hapticko-taktilní schopnosti dětí se zrakovým postižením a bez zrakového postižení?
2. Jaká jsou specifika využívání hapticko-taktilních schopností u dětí se zrakovým postižením a bez zrakového postižení při činnostech?
3. Jakou děti využívají strategii při plnění činností?
4. Jak podporují učitelky rozvoj hapticko-taktilních schopností u dětí se zrakovým postižením a bez postižení?

### 4.2 Výzkumný soubor a jejich charakteristika

Výzkum tvoří celkem tři výzkumné soubory. První a druhý výzkumný soubor je tvořen vždy po třech dětech z 2 mateřských škol ze Zlína a okolí. Způsob výběru dětí je **záměrný (účelový)** – cílené vyhledávání účastníků podle jejich určitých vlastností (Mioviský, 2006). Pro první výzkumný soubor jsem vybrala 3 děti předškolního věku se zrakovým postižením, kdy bylo primární, aby děti nosily brýle. Děti jsem vybírala z běžných mateřských škol. Pro druhý soubor jsem vybrala 3 děti předškolního věku bez zrakového postižení tak, aby každé dítě bylo věkově co nejbližší dítěti se zrakovým postižením.

Třetí výzkumný soubor tvoří 2 učitelky mateřských škol. Způsob výběru učitelek byl opět **záměrný (účelový)**, kdy to musely být učitelky dětí, které jsem vybrala pro svůj výzkum, a to z každé mateřské školy jednu. Vybrala jsem vždy tu učitelku, která je starší, kvůli její delší praxi a zkušenostem.

Výzkumný soubor dětí se zrakovým postižením tvoří tři děti ve věku:

- Dítě A - 6, 4 let, chlapec, nosí okluzor, pravé oko 1, 5 dioptrie, levé oko 1 dioptrie
- Dítě B - 5, 8 let, chlapec, nosí okluzor, pravé oko čtvrt dioptrie, levé oko tři čtvrtě dioptrie
- Dítě C - 5, 3 let, dívka, pravé oko tři čtvrtě dioptrie, levé oko 1, 5 dioptrie

Výzkumný soubor dětí bez zrakového postižení tvoří tři děti ve věku:

- Dítě D - 6, 5 let, chlapec
- Dítě E - 5, 7 let, chlapec
- Dítě F - 5, 3 let, chlapec

Výzkumný soubor učitelek mateřských škol tvoří dvě učitelky:

- Učitelka 1 – délka její praxe je 15 let, dosažené vzdělání střední
- Učitelka 2 – délka její praxe je 33 let, dosažené vzdělání střední

## 4.3 Výzkumné metody

### 4.3.1 Zúčastněné pozorování

Jako hlavní metodu sběru dat jsem zvolila **pozorování zúčastněné**, které „... je formou pozorování, kdy se pozorovatel přímo pohybuje v prostoru, kde se vyskytují jevy, které pozoruje“ (Mioviský, 2006, s. 152). Tuto metodu jsem zvolila zejména kvůli tomu, že pozorovatel má možnost zapojit se do interakcí mezi účastníky a díky tomu lépe a popsat co, jak a proč dělají (Mioviský, 2006). Při pozorování jsem sledovala, jak se děti orientují, jak k zadaným úkolům přistupují, čím začínají, jaká je jejich celková strategie při plnění úkolů a jak využívají své hmatové schopnosti (PŘÍLOHA PI).

### 4.3.2 Rozhovor (interview)

Pro svůj výzkum jsem zvolila **rozhovor (interview)**. Termín interview označuje takový rozhovor, který je moderovaný a prováděný s určitým cílem a účelem výzkumné studie. Konkrétně jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, u kterého je závazné určité schéma otázek. Pořadí otázek je možné zaměňovat (Miovský, 2006). Realizován byl s učitelkami dětí v daných mateřských školách. Vytvořila jsem otázky otevřené. Rozhovor jsem zvolila zejména proto, abych zjistila doplňující informace, které nejdou zjistit pozorováním. Rozhovorem jsem chtěla zjistit především to, zda se učitelky nějak individuálně věnují dětem v rozvoji hmatových schopností (PŘÍLOHA PII).

## 4.4 Realizace výzkumu

Před samotným výzkumem jsem navštívila náhodně vybrané mateřské školy s prosbou o vykonání výzkumu. Po souhlasu paní ředitelky o možnosti vykonání výzkumu jsem oslovila rodiče dětí, které jsem vybrala, představila se jim a seznámila je s mým výzkumem. Všichni rodiče podepsali informovaný souhlas zákonného zástupce (PŘÍLOHA P III). Pozorování dětí při plnění činností probíhalo tak, že jsem každé dítě navštívila v mateřské škole vždy dvakrát během ranních spontánních činností. Při každém setkání jsem s dětmi provedla pět činností z celkových deseti. Dvě děti měly při pozorování nalepený okluzor.

Činností do pozorování jsem vymyslela a vytvořila celkem deset. Při jejich vytváření jsem se inspirovala příklady činnostmi uvedenými Keblovou (1999b) a obrázky jsem použila z knihy od Bednářové, Šmardové (2007). Děti plnily tyto činnosti:

1. Látka s uzávěry – zip, knoflík, suchý zip, cvoček, háček, tkanička (PŘÍLOHA P IV).
2. Porovnání množství pohmatem – pytlík s kamínky, pytlík s Lego kostkami (PŘÍLOHA P V).
3. Navlékání velkých korálek na provázek (PŘÍLOHA P VI).
4. Navlékání menších korálek na provázek (PŘÍLOHA P VII).
5. Trhání papíru na proužky podle přeložené rýhy (PŘÍLOHA P VIII).
6. Hmatová krabice – poznávání předmětů hmatem – Rubikova kostka, gumový míček, ořech, kámen, plyšový medvídek (PŘÍLOHA P IX).

7. Oblékání papírové holčičky, chlapečka (PŘÍLOHA P X).
8. Skládání obrázku z několika částí (PŘÍLOHA P XI).
9. Připínání kolíků na obrázky - z řady obrázků vybere ten, který je jiný, má jinou velikost nebo najde dva shodné a na ně připne kolík (PŘÍLOHA P XII).
10. Práce s plastelínou – udělat placku, udělat kuličku (PŘÍLOHA P XIII).

Rozhovor s učitelkami proběhl v mateřské škole během spánku dětí, kdy se mi učitelky mohly více věnovat.

## 4.5 Způsob zpracování dat

### 4.5.1 Zúčastněné pozorování

Během pozorování dětí jsem zapisovala sled událostí, jak postupovaly při plnění činností. Vše jsem zapisovala do pozorovacího archu vždy k názvu dané činnosti (PŘÍLOHA P XIV), kdy nakonec vznikl souvislý text. Pro analýzu dat jsem využila metodu **vytváření trsů**. Slouží k seskupení a konceptualizaci určitých výroků do skupin, dle rozlišení určitých jevů. Tyto skupiny (trsy) vznikají na základě vzájemného překryvu (podobnosti) mezi identifikovanými jednotkami (Miovský, 2006).

V textu jsem si zvolila trsy, které jsem od sebe odlišila různě barevným podtržením (PŘÍLOHA P XV). Dále jsem vytvořila zastřešující kategorie, do nichž jsem zařadila příslušné trsy. Tyto kategorie jsem uspořádala do bublin se slovním komentářem.

### 4.5.2 Rozhovor (interview)

Rozhovor tvořil celkem čtrnáct otevřených otázek. Odpovědi respondentů jsem zaznamenávala s jejich souhlasem na diktafon. Nejdříve jsem provedla transkripci dat, tzn., že zaznamenaný rozhovor jsem převedla do textové podoby (PŘÍLOHA P XVI). Pro analýzu dat jsem využila opět metodu vytváření trsů. Kdy jsem si zvolila zastřešující kategorie a v textu vyhledávala trsy (PŘÍLOHA P XVII). Tyto kategorie a trsy jsem uspořádala do tabulek se slovním komentářem.

## 4.6 Analýza dat

### 4.6.1 Zúčastněné pozorování

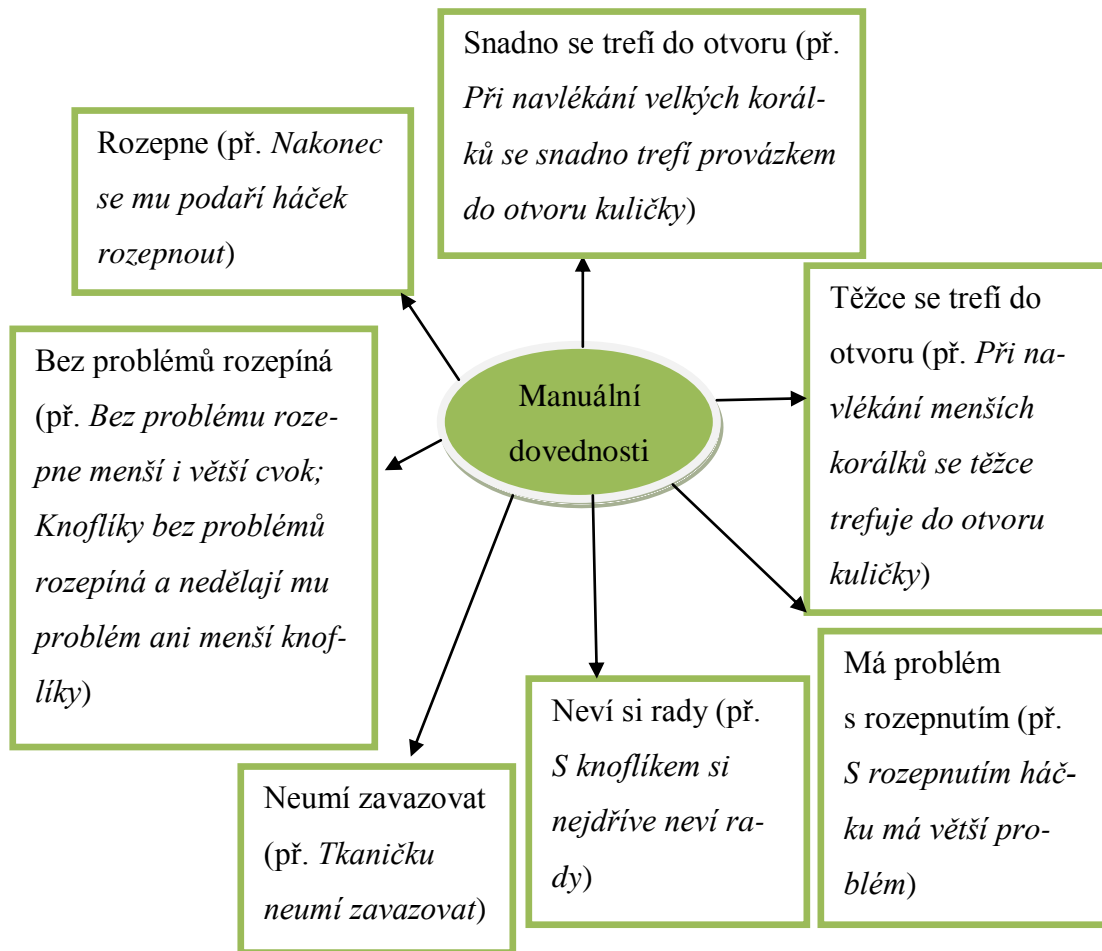
#### Vytvořené kategorie:

- Manuální dovednosti
- Zvolená strategie
- Úchop
- Využívání prostoru
- Přizpůsobování se práci
- Způsob hmatání
- Preferování výběru rukou
- Tlak na předmět
- Způsob práce rukama
- Pečlivost při práci

#### *4.6.1.1 Analýza dat dětí se zrakovým postižením*

##### **Kategorie č. 1:**

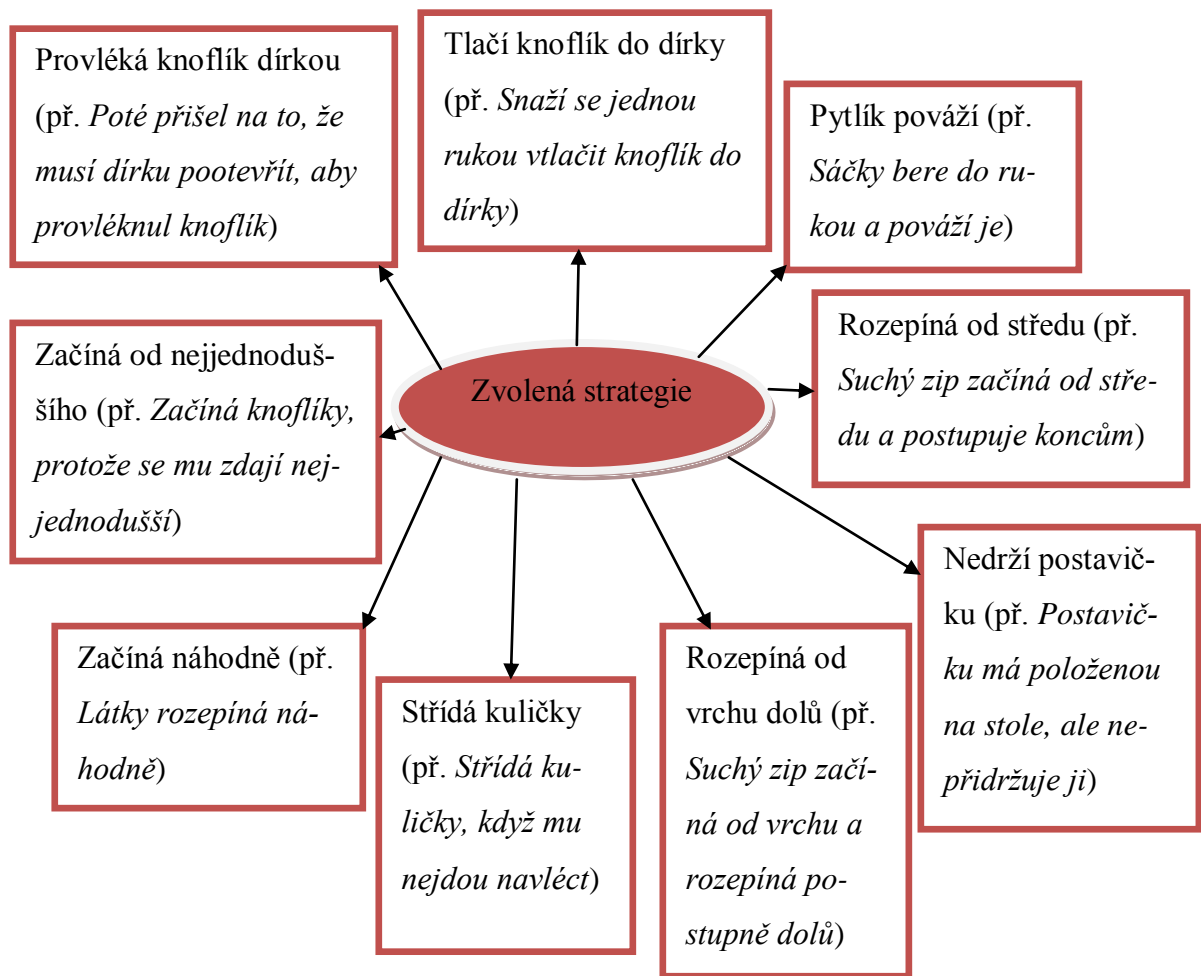




Obr. 10. Manuální dovednosti dětí se zrakovým postižením

**Komentář:** Rozepínání látek většinou dětem nedělalo žádný problém, kromě háčku. S ním měly děti trochu problém, protože se s ním na oblečení běžně nesetkávají. Pouze v jednom případě chlapeček nevěděl, jak rozepnout knoflík. Zavazovat tkaničky neumělo žádné dítě. Navlékání velkých korálek nedělalo problém nikomu, všichni se bez problémů trefili provázkem do otvoru kuličky. Navlékání menších korálek už dětem dělalo větší problém. Pouze v jednom případě se dítě třefovalo bez problémů provázkem do otvoru kuličky.

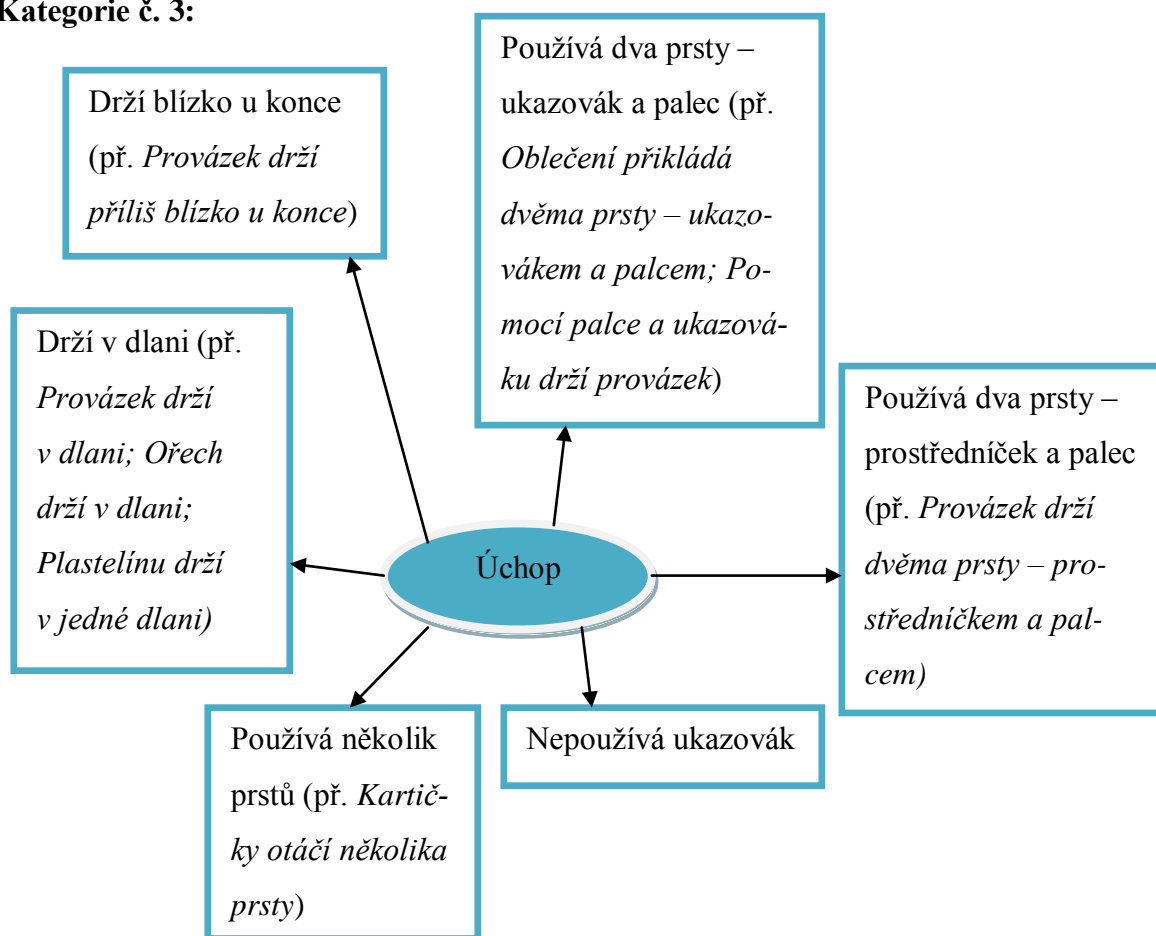
## Kategorie č. 2:



Obr. 11. Zvolená strategie dětí se zrakovým postižením

**Komentář:** Děti obvykle rozepínaly látky podle toho, co se jim zdálo nejjednodušší. Z řady látek si cíleně většinou vybíraly knoflíky. Suchá zip děti rozepínaly nejjednodušším způsobem od vrchu dolů, pouze jedno dítě začalo složitě od středu a pokračovalo ke koncům. Rozepínání knoflíků dětem nedělalo problém, pouze jedno dítě se nejdříve snažilo vtlačit knoflík do otvoru, ale poté přišlo na to, že musí díрку pootevřít. Porovnávání pytlíků s kamínky a legem probíhalo vždy tím způsobem, že dítě zvalo pytlík do rukou a povážilo ho. Při oblékání papírové postavičky se pouze v jednom případě stalo, že dítě postavičku nepřidržovalo a mělo ji položenou na stole a rukama pouze přikládalo oblečení. Jedno dítě střídalo kuličky při navlékání, protože se mu nedařily navlékat.

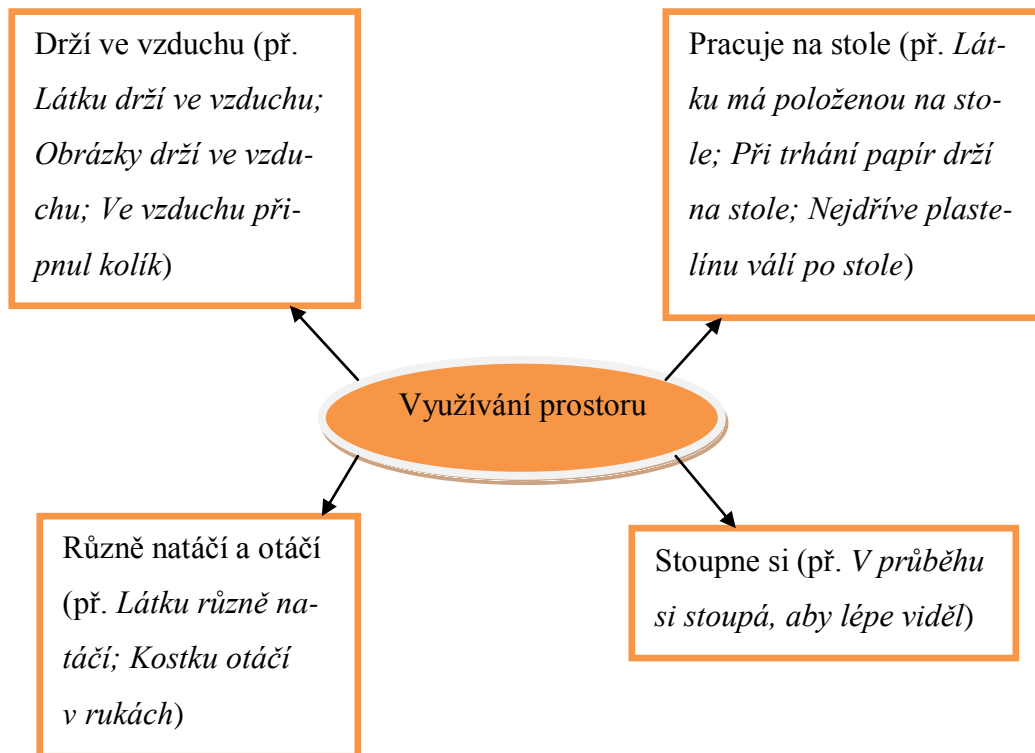
## Kategorie č. 3:



Obr. 12. Úchop dětí se zrakovým postižením

**Komentář:** Při navlékání korálků dvě děti držely provázek až příliš blízko u konce, ale přesto se jim snadno trefovalo do otvoru kuličky. Pouze jedno dítě se díky tomu těžce trefovalo do otvoru menších kuliček. K držení kolíku a provázku děti používaly vždy dva prsty, a to ukazovák a palec. Pouze v jednom případě dítě k uchopování předmětů používalo prostředníček a palec. Tedy nepoužívalo ukazovák. Dále také jedno dítě v jednom případě použilo k otáčení kartiček několik prstů. Děti tedy k úchopu vůbec nepoužívají tzv. špetkový úchop. Všimla jsem si, že děti zapomínaly používat ukazovák tehdy, když se hodně soustředily na strefení se provázkem do otvoru kuličky. Při hmatání předmětů v krabici, držení provázku a při práci s plastelínou děti většinou hodně využívaly dlaň. Držely v ní předměty.

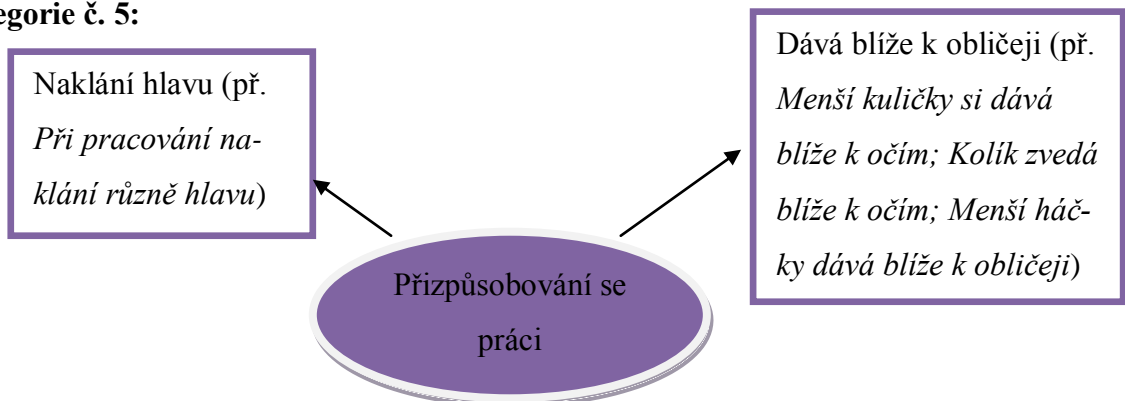
## Kategorie č. 4:



Obr. 13. Využívání prostoru dětí se zrakovým postižením

**Komentář:** Při práci děti držely předměty buď ve vzduchu anebo je měly položené na stole, podle toho, co jim lépe vyhovovalo. Když se jim například pracovalo špatně na stole, tak si předmět vždy zvedly do vzduchu. Jedno dítě si také během navlékání menších korálků a přikládání oblečení na postavičku muselo stoupnout, aby lépe vidělo. Dvě děti při rozepínání látek a při hmatání předmětů v krabici předměty různě otáčely v rukách.

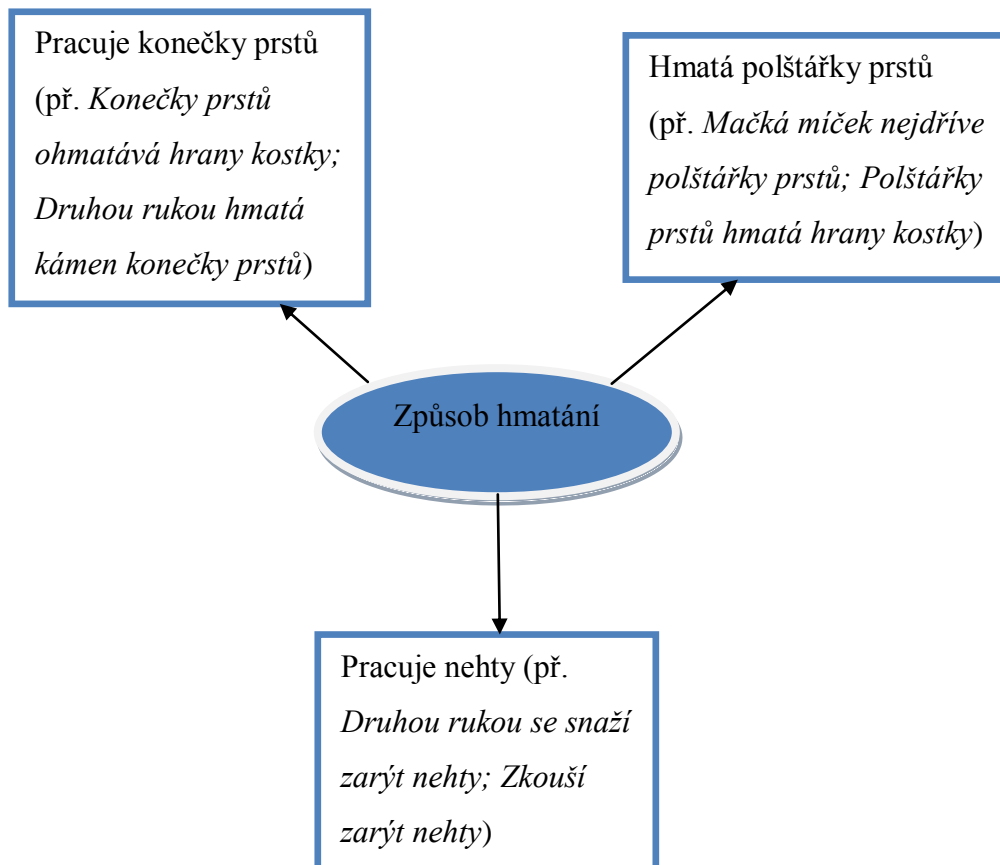
## Kategorie č. 5:



Obr. 14. Přizpůsobování se práci dětí se zrakovým postižením

**Komentář:** Při práci s menšími věcmi jako menšími kuličkami a menšími háčky a také když se více soustředily na práci, jako například při připínání kolíčků, zvedaly předměty blíže k obličejí, aby se jim lépe střefovalo. Jedno dítě také při rozepínání látek různě naklánělo hlavu.

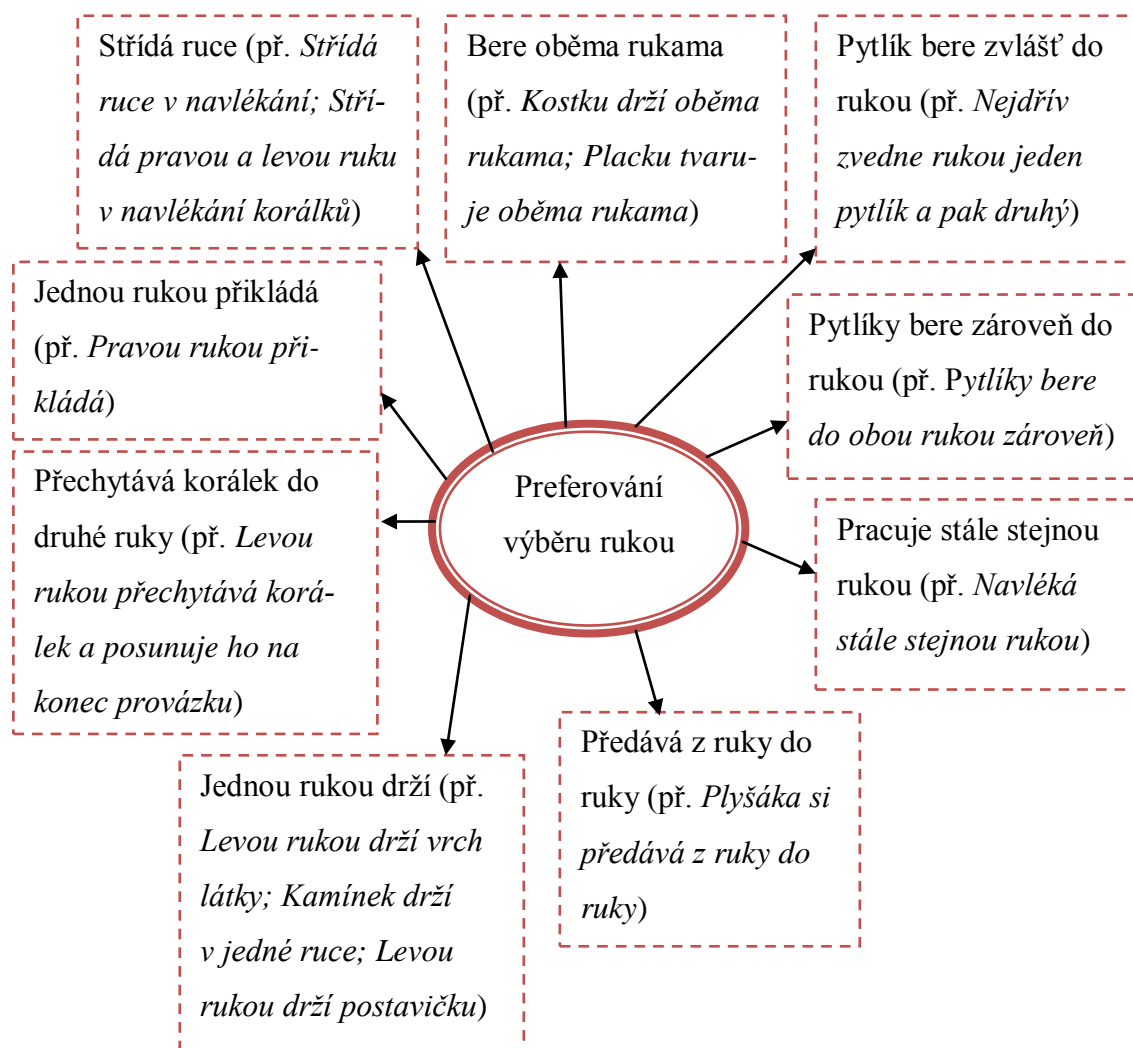
**Kategorie č. 6:**



Obr. 15. Způsob hmatání dětí se zrakovým postižením

**Komentář:** Děti nejčastěji hmataly předměty v hmatové krabici pomocí konečků prstů. Využívaly také polštářky prstů, ale méně. Dvě děti také do předmětů zkoušely zarývat nehty, aby zjistily tvrdost předmětu.

## Kategorie č. 7:

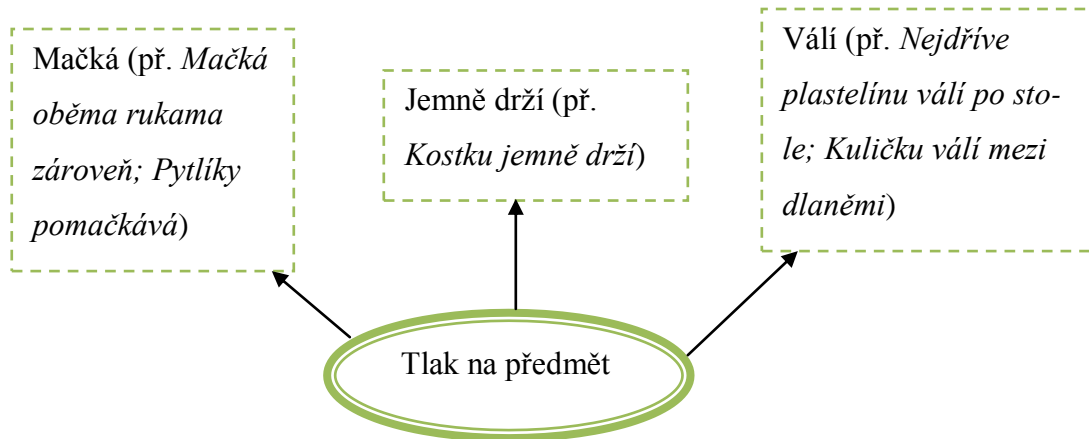


Obr. 16. Preferování výběru rukou dětí se zrakovým postižením

**Komentář:** Dvě děti při navlékání menších korálků často střídaly ruce, protože se jim nedařilo navlékat korálky. Jedno dítě také střídalo ruce při práci s plastelínou. Děti zejména při hmatání předmětů v hmatové krabici používaly obě ruce. Předměty držely v obou rukách a ohmatávaly je. Ve dvou případech děti braly pytlíky zvlášť do rukou a každý povážily a poté teprve řekly, který z nich je těžší a lehčí. Během práce děti nějak nerozlišovaly preferování jen určité ruky. Zcela běžně si předměty předávaly z ruky do ruky. Ruce používaly, jak se jim zrovna hodilo, tak, jak se jim pracovalo nejlépe. Při skládání obrázku a oblékání papírové postavičky obvykle jednou rukou přidržovaly kartičky a oblečení a druhou rukou přikládaly. Jedno dítě bylo při navlékání korálků tak pečlivé, že korálek vždy

přechytnul do druhé ruky a posunul ho až na konec provázku. Jiné děti totiž kuličky vždy nechaly sjet samotný na konec provázku.

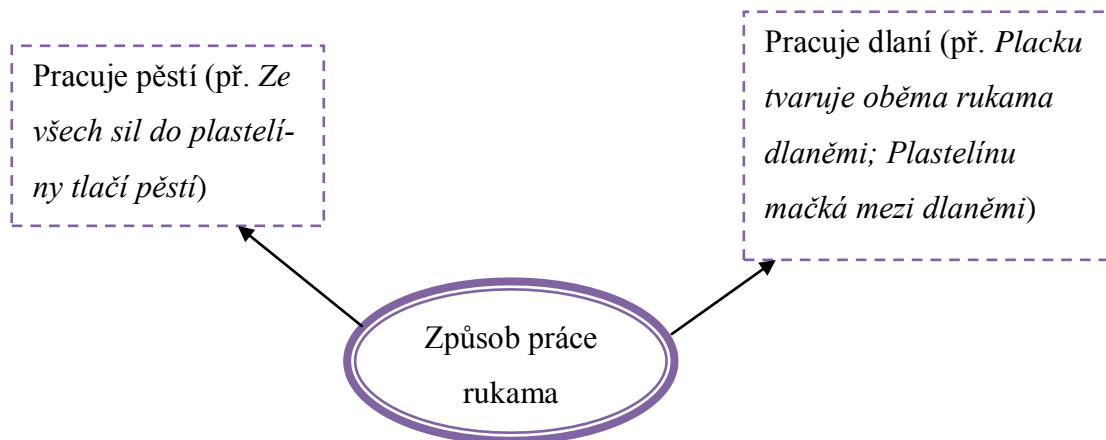
### Kategorie č. 8:



Obr. 17. Tlak na předmět dětí se zrakovým postižením

**Komentář:** Tlak na předmět děti ve většině případů využívaly u hmatání předmětů v hmatové krabici. Mačkání a válení hodně využívaly při práci s plastelínou. Děti někdy až přehnaně lehce držely předměty, které neviděly, jako by se bály co to drží.

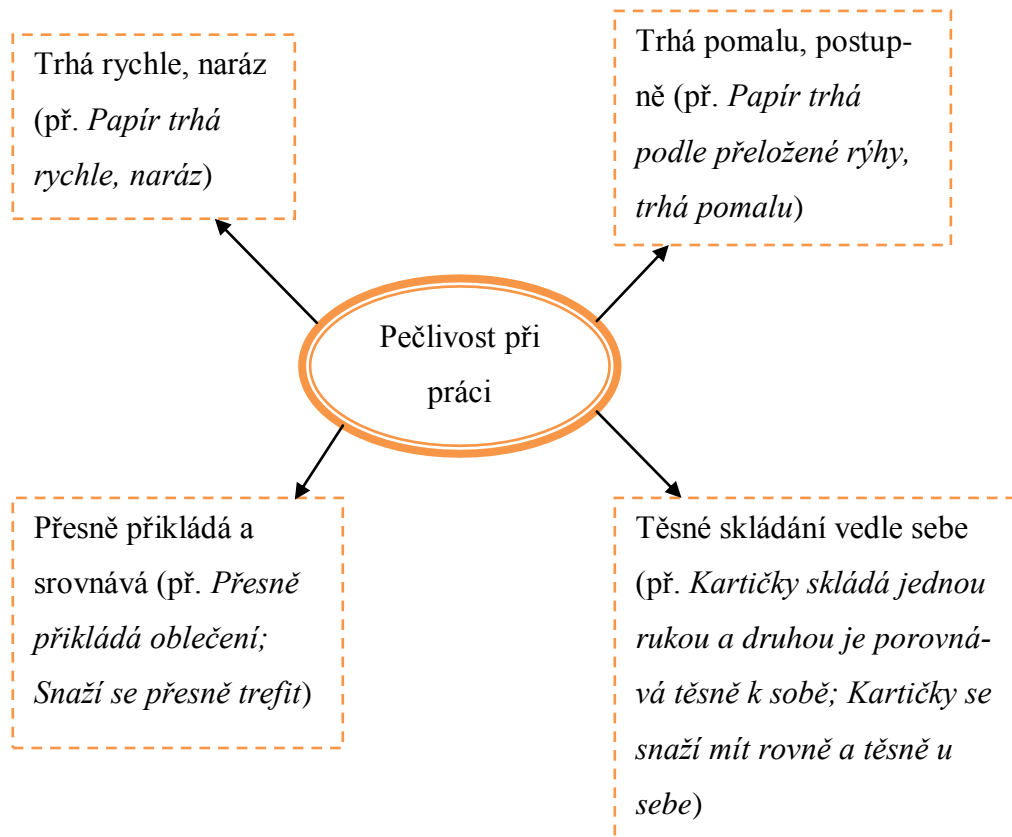
### Kategorie č. 9:



Obr. 18. Způsob práce rukama dětí se zrakovým postižením

**Komentář:** Dvě děti při tvarování plastelíny používaly dlaň. Pouze jedno dítě do plastelíny tlačilo pěstí, tedy i větší silou.

**Kategorie č. 10:**



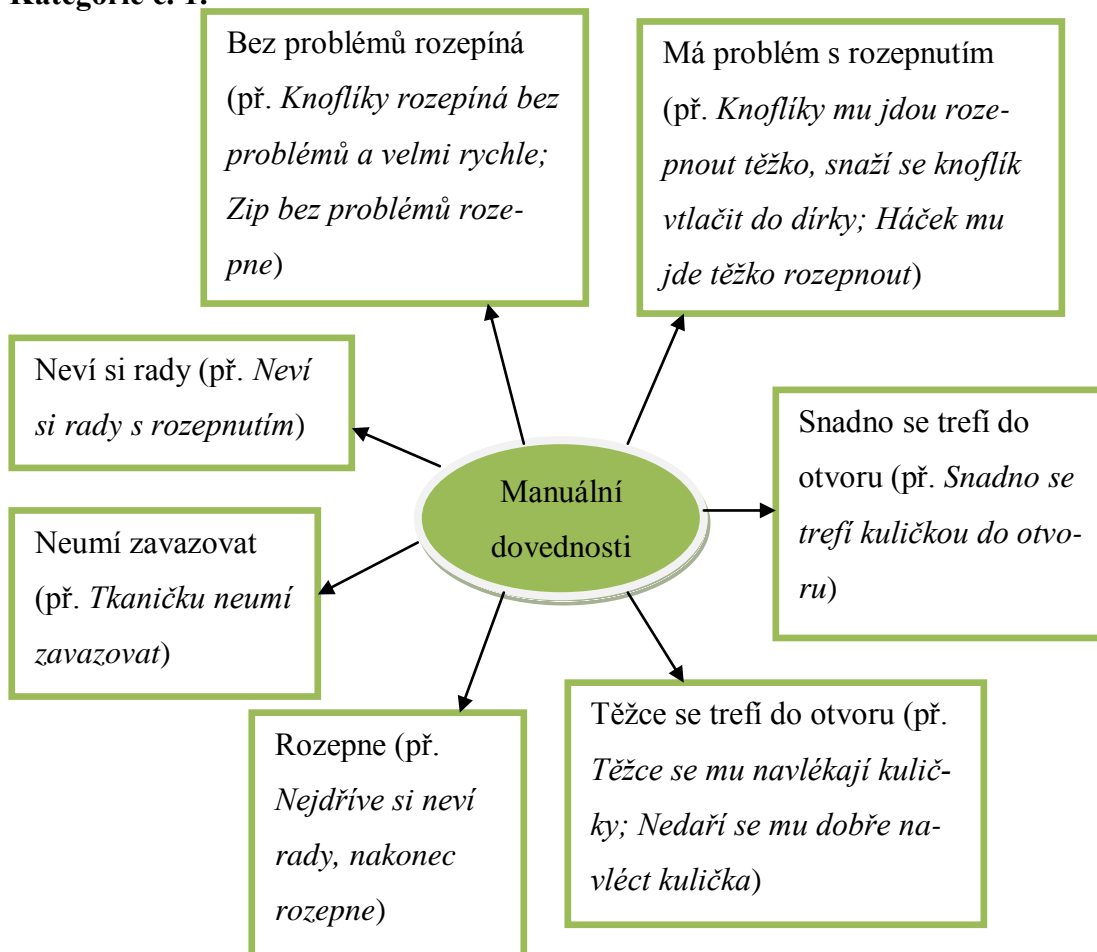
Obr. 19. Pečlivost při práci dětí se zrakovým postižením

**Komentář:** Děti trhání papíru chtěly mít spíše rychle za sebou. Takže papír trhaly rychle a tudíž to ani nebylo podle přeložené rýhy. Pouze jedno dítě se velmi snažilo a trhalo pomalu podle rýhy. Při skládání obrázku se děti snažily mít kartičky poskládané těsně u sebe. Takéž při oblékání papírové postavičky se snažily mít oblečení přesně položené na postavičce.



## 4.6.1.2 Analýza dat dětí bez zrakového postižení

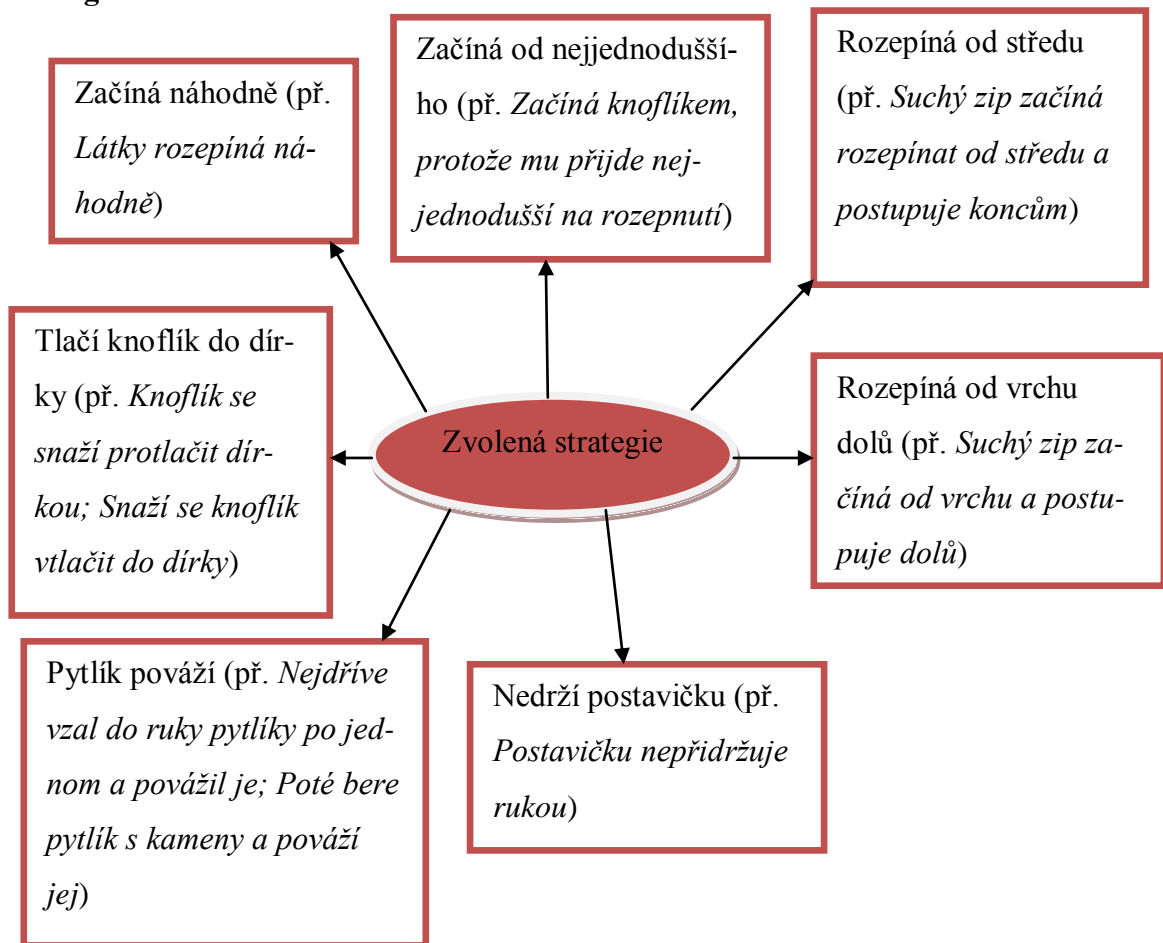
## Kategorie č. 1:



Obr. 20. Manuální dovednosti dětí bez zrakového postižení

**Komentář:** Při rozeplínání látek jedno dítě bez problémů rozeplulo všechny knoflíky, cvoky i zipy. Dvě děti měly problém s rozeplínáním háčků, cvoků a knoflíků. Jedno si vůbec nevědělo rady s rozeplnutím knoflíků. Když jsem mu vysvětlila, jak na to musí jít, tak to pochopil a rozeplnul knoflíky. Při navlékání velkých a menších korálek měly dvě děti problém. Nedařilo se jim trefit provázkem do otvoru kuličky, protože provázek špatně držely v ruce. Provázek držely příliš blízko u konce. Pouze jedno dítě navlékalo velké i menší korálky bez problémů. Tkaničku neumělo zavazovat žádné dítě.

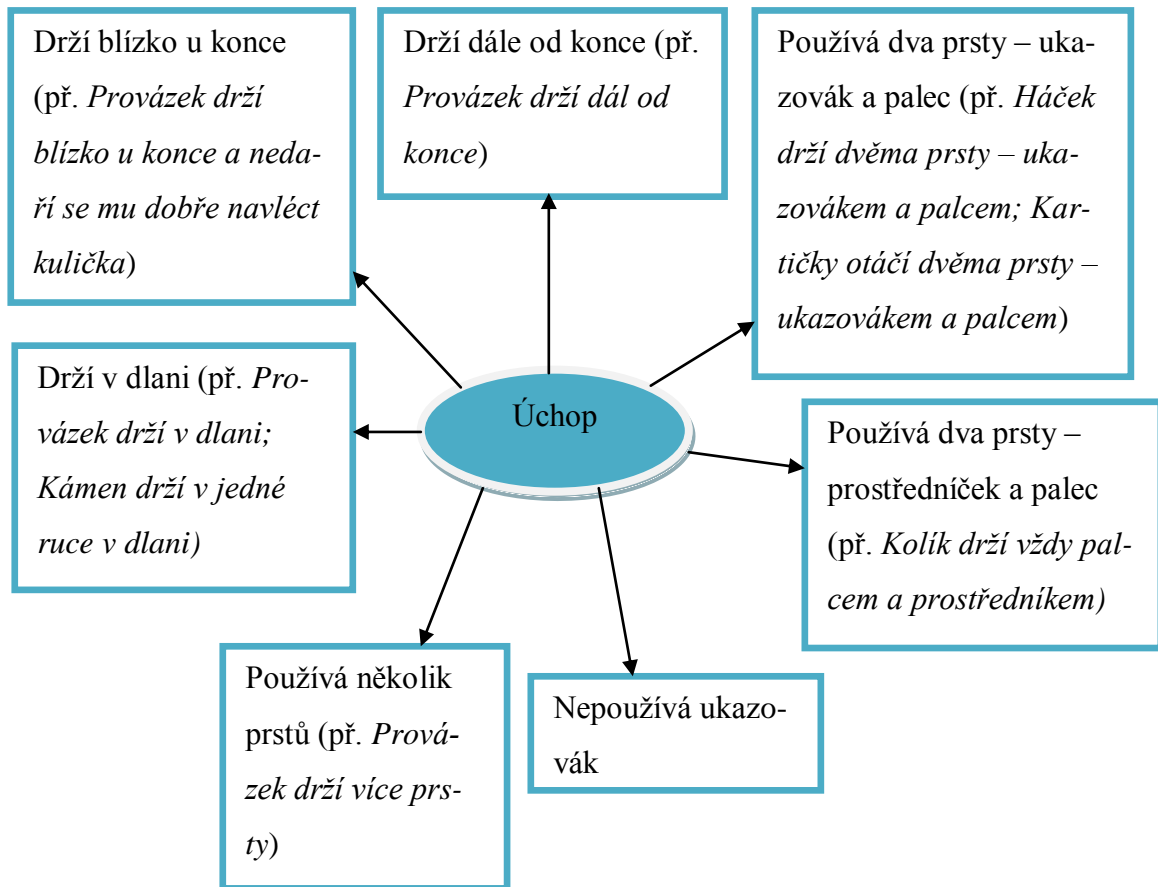
## Kategorie č. 2:



Obr. 21. Zvolená strategie dětí bez zrakového postižení

**Komentář:** Látky ve většině případů děti rozepínaly náhodně, tak jak byly položeny v řadě vedle sebe, tak začaly vždy od začátku. Při rozepínání suchého zipu jedno dítě začínalo složitěji od středu, jedno dítě začalo také od středu a zkoušelo to ze všech stran. Jedno dítě rozepínalo suchý zip nejjednodušeji od vrchu dolů. Dvě děti měly problém s rozepnutím knoflíků, snažily se je vtlačit do otvorů. Musela jsem ukázat, jak knoflík rozepnout. Pytlíky s kameny a legem děti braly do rukou po jednom a povážily je. Jedno dítě se nejdříve snažilo určit váhu pohledem, ale nakonec pytlíky taky povážilo v rukou. Při oblékání papírové postavičky ji děti měly většinou položenou na stole a nepřidržovaly ji, jen na ni přikládaly oblečení.

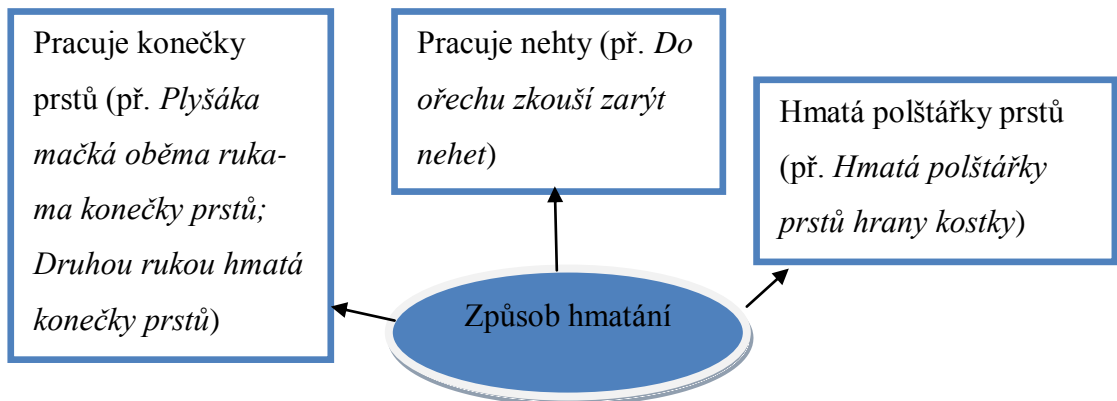
## Kategorie č. 3:



Obr. 22. Úchop dětí bez zrakového postižení

**Komentář:** Při navlékání korálek dvě děti držely provázek příliš blízko u konce a tím pádem se jim korálky špatně navlékaly. Třetí dítě drželo korálek dále od konce a navlékalo se mu lépe. Při úchopu děti ve většině případů používaly dva prsty. Pouze jedno dítě neustále nepoužívalo ukazováček anebo předměty uchopovalo více prsty, tedy použil tzv. špetkový úchop. Všechny děti velmi často držely předměty v dlani, nejčastěji při hmatání předmětů a při práci s plastelínou.

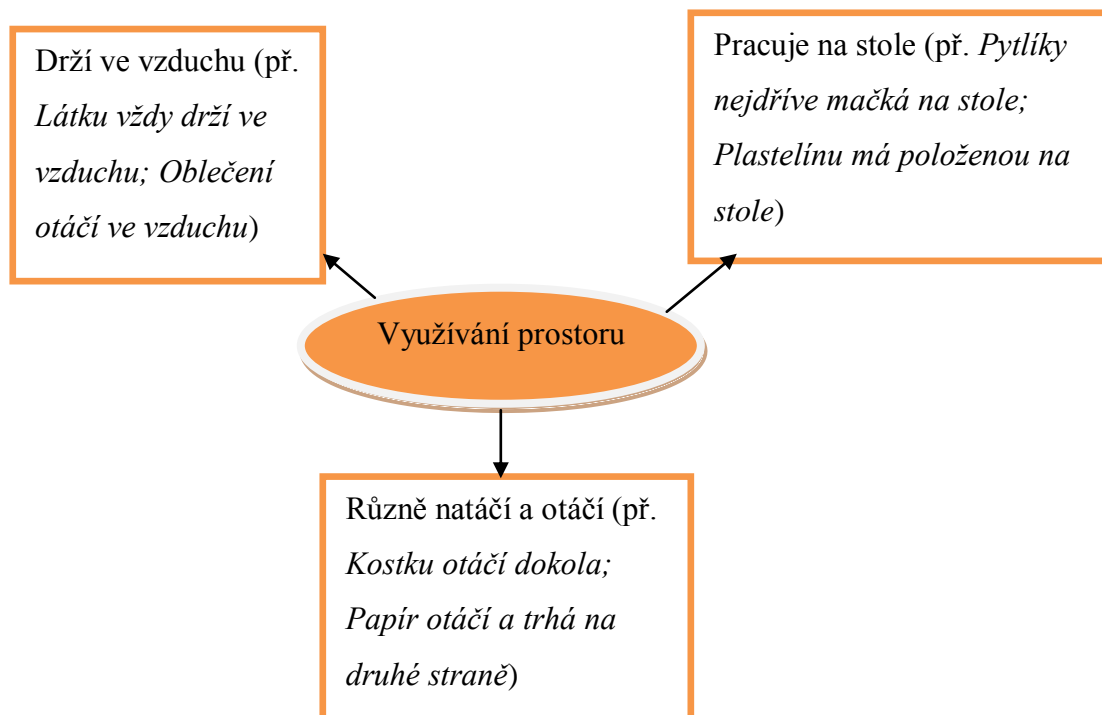
## Kategorie č. 4:



Obr. 23. Způsob hmatání dětí bez zrakového postižení

**Komentář:** Při hmatání předmětů v hmatové krabici děti nejčastěji k hmatání používaly konečky prstů anebo zkoušely zarávat nehty do míčku a do ořechu. Pouze v jednom případě dítě při hmatání hran Rubikovy kostky použilo i polštářky prstů.

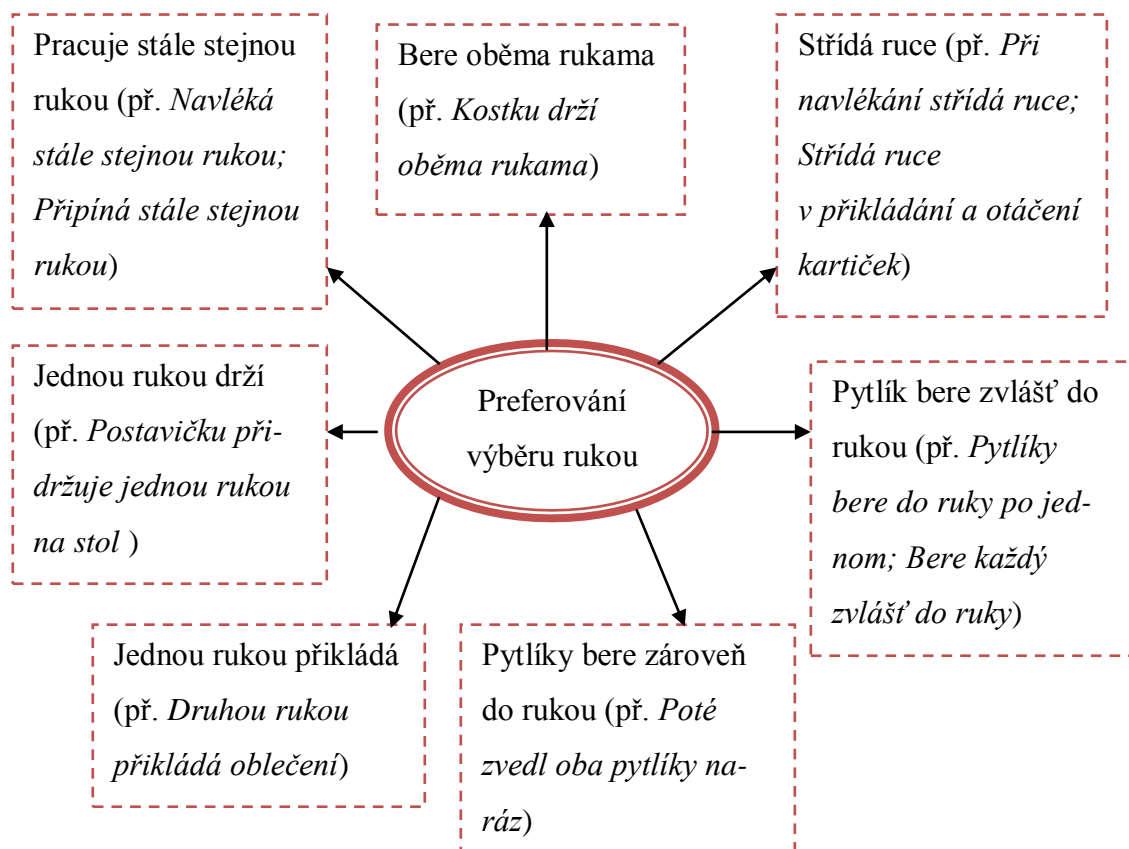
## Kategorie č. 5:



Obr. 24. Využívání prostoru dětí bez zrakového postižení

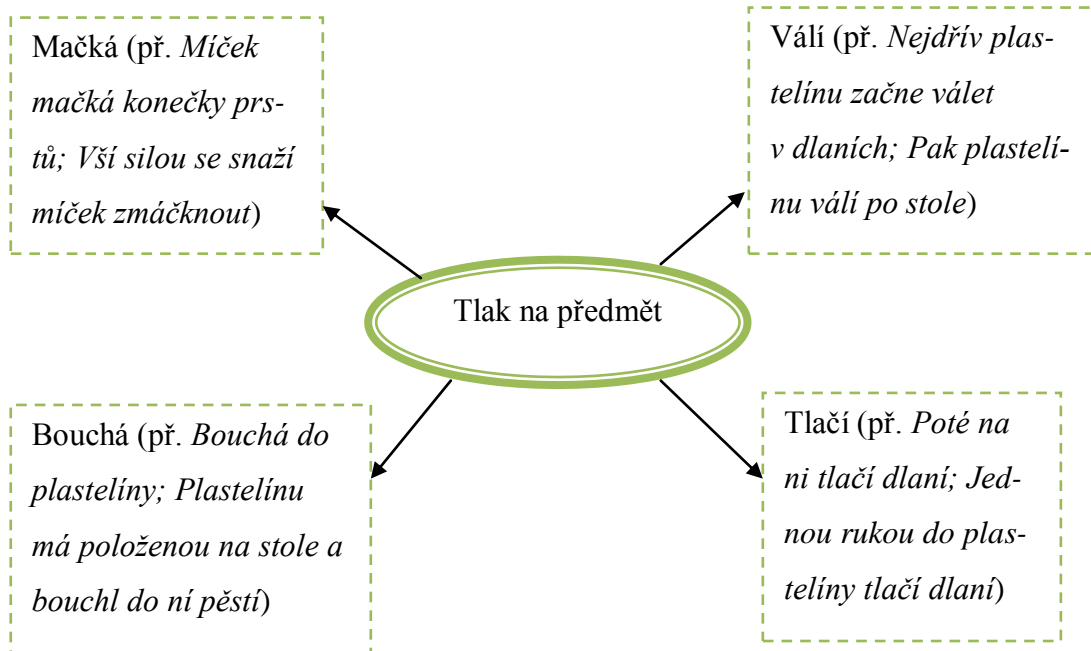
**Komentář:** Jedno dítě při práci preferovalo spíše, když měl předměty položeny na stole, druhé dítě spíše předměty drželo ve vzduchu. Třetí dítě střídalo práci s předměty na stole a ve vzduchu. Děti velmi často předměty různě natáčely, aby se jim lépe pracovalo.

### Kategorie č. 6:



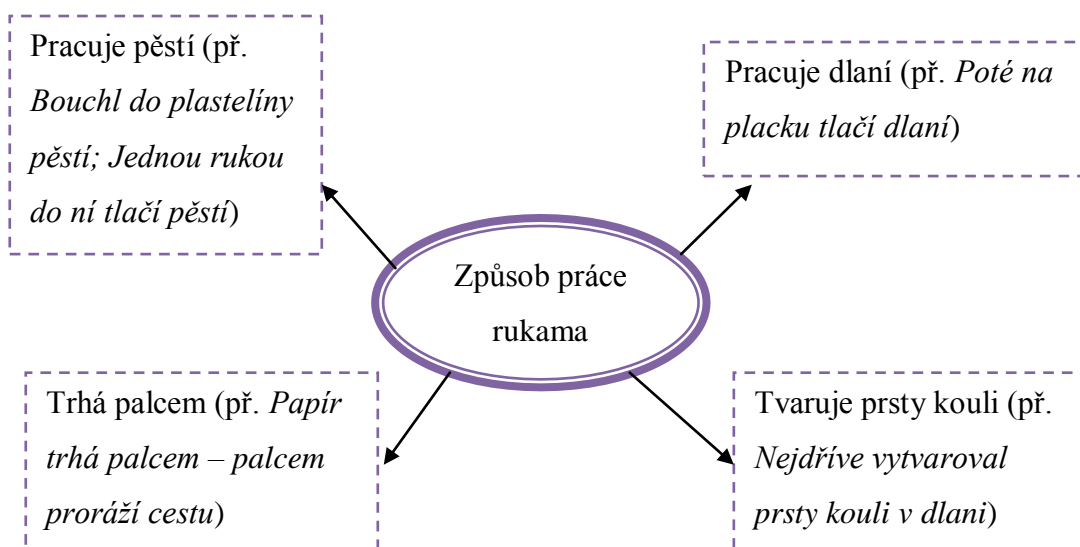
Obr. 25. Preferování výběru rukou dětí bez zrakového postižení

**Komentář:** Děti při práci používaly ruce různě, někdy braly předměty do obou rukou například v hmatové krabici. Někdy zase používaly stále stejnou ruku a to při navlékání korálků, připínání kolíků anebo skládání obrázku. Pouze jedno dítě při práci velmi často střídalo ruce. Při určování váhy pytlíků je děti braly vždy po jednom do rukou, povážily je a řekly, který je lehčí a těžší. Jedno dítě vzalo pytlíky zvlášť do rukou a poté je vzal zároveň do obou rukou, povážil je a řekl, který je lehčí a těžší. Jedno dítě při oblékání postavičky vždy jednou rukou drželo postavičku a druhou rukou přiřkládalo oblečení. Jinak děti obvykle používaly obě ruce k přiřkládání.

**Kategorie č. 7:**

Obr. 26. Tlak na předmět dětí bez zrakového postižení

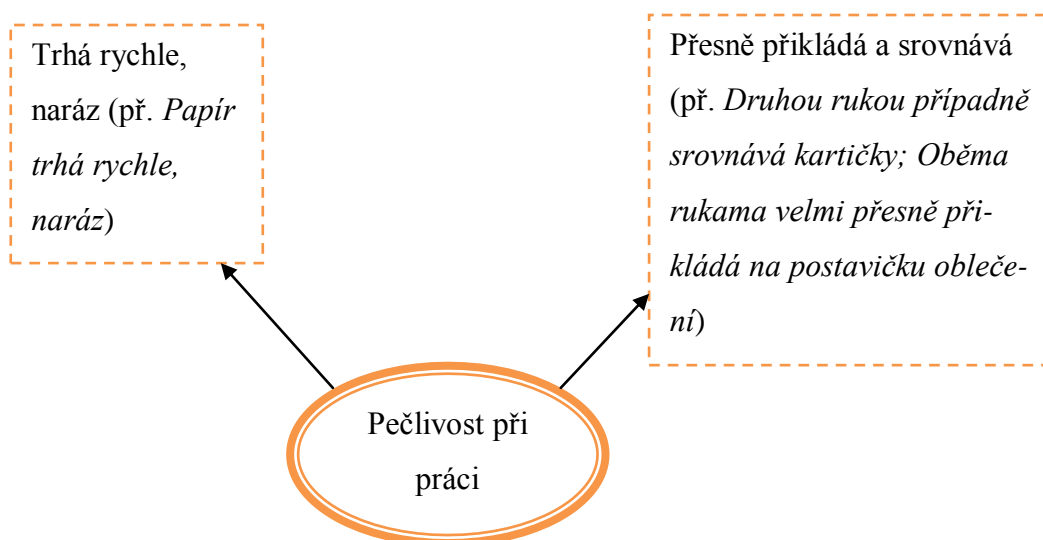
**Komentář:** Děti nejčastěji v hmatání předměty mačkaly. Při tvarování plastelíny děti většinou postupovaly tak, že napřed tlačily na plastelínu, aby udělali placku. Dvě děti do plastelíny také bouchaly. Když tvarovaly kuličku, tak nejčastěji plastelínu váleli v dlaních.

**Kategorie č. 8:**

Obr. 27. Způsob práce rukama dětí bez zrakového postižení

**Komentář:** Způsob práce rukama děti volily různě podle toho, jak se jim pracovalo nejlépe. Většinou tvarovaly plastelínu pěstí. Při trhání papíru jedno dítě použilo palec, kterým si prorážel cestu v papíru. V jednom případě dítě tvarovalo kouli prsty v dlani.

### Kategorie č. 9:



Obr. 28. Pečlivost při práci dětí bez zrakového postižení

**Komentář:** Pouze jedno dítě bylo velmi pečlivé při skládání obrázku a oblékání papírové postavičky. Vždy se velmi soustředil, aby měl kartičky hezky srovnané. Při trhání papíru dvě děti postupovaly velmi rychle. Jedno sice začalo postupně, zkoušelo to z obou stran, ale nakonec papír utrl rychle, takže to ani nebylo podle přeložené rýhy.

#### 4.6.2 Rozhovor (interview)

##### *Analýza dat respondentů R 1 a R 2*

**Otázka č. 1:** Měla jste někdy v MŠ dítě s vážnějším zrakovým postižením, např. nevidomé?

Tab. 1. Vážněji zrakově postižené dítě

Respondent	Vážněji zrakově postižené dítě
R 1	„Ne.“
R 2	„Měla jsem.“

**Komentář:** Respondentka R 1 neměla během své praxe vážněji zrakově postižené dítě, v mateřské škole bylo nevidomé dítě, ale odešlo, ještě než nastoupila. Respondentka R 2 dříve pracovala v mateřské škole pro zrakově postižené děti, takže měla děti i s vážnějším zrakovým postižením.

**Otázka č. 2: Máte nějak vizuálně přizpůsobené třídy pro zrakově postižené děti, např. barevně označené dveře, větší značky skříněk v šatně...?**

*Tab. 2. Vizuálně přizpůsobené třídy*

Respondent	Vizuálně přizpůsobené třídy
R 1	<i>„Ano, podle barev.“</i>
R 2	<i>„Ne, nijak speciálně nemáme.“</i>

**Komentář:** Respondentka R 1 uvedla, že mají barevně označené třídy i dveře. Právě proto, že v mateřské škole dříve bylo nevidomé dítě.

**Otázka č. 3: Máte ve třídě pomůcky na rozvíjení schopností dětí se zrakovým postižením? Jaké?**

*Tab. 3. Pomůcky pro rozvoj zrakově postižených dětí*

Respondent	Pomůcky pro rozvoj zrakově postižených dětí
R 1	<i>„Ano, máme tady hmatové pytlíky a takovou dřevěnou hru, ve které se vkládají kostky do otvorů.“</i>
R 2	<i>„Ano. Třeba barevné tyčinky na vkládání a barevné hříbky.“</i>

**Komentář:** V mateřské škole respondentky R 1 mají různé speciální pomůcky, které tam zůstaly i po odchodu nevidomého dítěte. V mateřské škole respondentky R 2 nemají speciální pomůcky, ale využívají klasické hry jako vkládací tyčinky, které jsou barevné, takže je lze využít při rozvoji schopností zrakově postižených dětí.



**Otázka č. 4: Věnujete se individuálně dětem se zrakovým postižením? Jakým způsobem?**

*Tab. 4. Individuální péče*

Respondent	<b>Individuální péče</b>
R 1	<i>„Dětem s brýlemi se nějak speciálně nevěnujeme.“</i>
R 2	<i>„Ne, nevěnujeme.“</i>

**Komentář:** Ani v jedné mateřské škole se nijak individuálně nevěnují dětem se zrakovým postižením. Jejich schopnosti rozvíjí běžnými činnostmi během řízených činností tak, jako ostatní děti.

**Otázka č. 5: Máte o těchto dětech nějaký záznamový arch s jejich pokroky v různých oblastech?**

*Tab. 5. Záznamové arch o pokrocích*

Respondent	<b>Záznamové archy o pokrocích</b>
R 1	<i>„Ne.“</i>
R 2	<i>„Ne.“</i>

**Komentář:** Obě respondentky uvedly, že o dětech se zrakovým postižením nevedou žádné speciální záznamové archy.

**Otázka č. 6: Informujete rodiče o jejich pokrocích?**

*Tab. 6. Informace poskytované rodičům o dětech*

Respondent	<b>Informace poskytované rodičům o dětech</b>
R 1	<i>„Ne.“</i>
R 2	<i>„Ne. Jedině prostřednictvím jejich pracovních listů a výkresů.“</i>

**Komentář:** Obě respondentky uvedly, že neinformují rodiče o pokrocích dětí se zrakovým postižením. Pouze formou ukázky pracovních listů a výkresům vystavených na nástěnce.

**Otázka č. 7: Doporučujete rodičům různé činnosti, kterými by mohli u dítěte zlepšovat různé schopnosti, například hmatové, motorické?**

*Tab. 7. Doporučení rodičům*

Respondent	Doporučení rodičům
R 1	„Ano, doporučujeme jim různé činnosti.“
R 2	„Ano.“

**Komentář:** Respondentka R 1 uvedla, že rodičům doporučují různé činnosti, ale i takové, které se vztahují na rozvoj jiných oblastí než jen zrakových.

**Otázka č. 8: Dbáte u dětí na pravidelné nošení brýlí, případně okluzoru?**

*Tab. 8. Kontrola dodržování nošení brýlí (okluzoru)*

Respondent	Kontrola dodržování nošení brýlí (okluzoru)
R 1	„Ano, dodržujeme to.“
R 2	„Ano dbáme.“

**Komentář:** Respondentky uváděly, že když děti nosí okluzor, mají ho vždy u sebe na stole, a když si ho děti náhodou zapomenou doma anebo se vzbudí po obědě, tak jim ho vždy nasadí. Dodržují pravidelné nošení brýlí, i když podle respondentky R 2 si děti na nošení brýlí myslí většinou sami.

**Otázka č. 9: Vylučujete děti se zrakovým postižením z nějakých činností nebo her kvůli jejich brýlím? Omezujete je v něčem?**

*Tab. 9. Vylučování dětí z činností*

Respondent	Vylučování dětí z činností
R 1	„Ne, v žádném případě.“
R 2	„Ne.“

**Komentář:** Za žádných okolností respondentky nevylučují děti z činností a her.

**Otázka č. 10: Jaká bývá obvykle spolupráce s rodinou?***Tab. 10. Spolupráce rodiny*

Respondent	<b>Spolupráce rodiny</b>
R 1	<i>„Výborná.“</i>
R 2	<i>„Dobrá, rodiče nás informují, když třeba byli na oční kontrole.“</i>

**Komentář:** Spolupráce podle respondentek bývá dobrá. Rodiče je sami informují o různých změnách.

**Otázka č. 11: Myslíte si, že mají děti se zrakovým postižením pocit, že jsou oproti ostatním dětem znevýhodněni kvůli své vadě? Nebo to neřeší?***Tab. 11. Pocit znevýhodnění*

Respondent	<b>Pocit znevýhodnění</b>
R 1	<i>„Ne, neřeší to.“</i>
R 2	<i>„Ne.“</i>

**Komentář:** Respondetka R 1 uvedla, že se děti dokonce sama ptala, jestli se cítí jiní než ostatní, ale děti neřeší, že by byly znevýhodněny. Respondetka R 2 uvedla, že některé děti dokonce dětem se zrakovým postižením závidí jejich brýle a chtěly by je taky.

**Otázka č. 12: Účastníte se nějakých seminářů pořádaných na téma zrakově postižených? Jak často?***Tab. 12. Účast na seminářích*

Respondent	<b>Účast na seminářích</b>
R 1	<i>„Ne.“</i>
R 2	<i>„Ne.“</i>

**Komentář:** Ani jedna respondentka se zatím nezúčastnila žádných seminářů na téma zrakově postižených.

**Otázka č. 13: Pokud ne, měla byste zájem?***Tab. 13. Zájem o semináře*

Respondent	Zájem o semináře
R 1	„Ano.“
R 2	„Ano, měla.“

**Komentář:** Respondentka R 1 uvedla, že by o tento seminář měla zájem, pouze pokud by měla ve třídě dítě s vážnějším zrakovým postižením. Respondentka R 2 by měla zájem o tento seminář.

**Otázka č. 14: Čerpáte informace nebo činnosti z odborné literatury, týkající se zrakového postižení?***Tab. 14. Četba odborné literatury*

Respondent	Četba odborné literatury
R 1	„Ano.“
R 2	„Ano.“

**Komentář:** Respondentka R 1 čerpá z odborné literatury, pouze když je nějaký problém. Respondentka R 2 uvedla, že z odborné literatury čerpá například pracovní listy.

## 5 ZÁVĚRY VÝZKUMU

Děti k zadaným úkolům přistupovaly kladně, bavilo je činnosti plnit. Ve stručnosti lze shrnout, že děti se zrakovým postižením při plnění úkolů postupovaly velice klidně, nespěchaly a byly soustředěné. Činnosti se vždy snažily dokončit. I když se jim něco nedařilo, tak své úsilí nevzdávaly. Strategie, kterou děti volily při rozepínání látek, byla taková, že obvykle si vybraly mezi látkami tu, která se jim zdála nejlehčí na rozepnutí. Např. háček, se kterým se na oblečení moc neseškávají, si obvykle nechaly až nakonec. Při uchopování předmětů děti nevyužívaly tzv. špetkový úchop, vždy držely předměty pouze dvěma prsty. Dvě děti nosily na oku nalepený okluzor a možná z tohoto důvodu často předměty dávaly blíže k obličeji, aby se jim lépe pracovalo a dobře se např. trefovaly při navlékání korálek. Při hmatání předmětů využívaly různé techniky. Pracovaly především dlaní, že předměty mačkaly a nejvíce využívaly k hmatání konečky prstů. Zkoušely ale také např. zarývat nehty. Všechny děti k práci využívaly obě ruce. Především při hmatání předměty držely v obou rukách.

Naopak děti bez zrakového postižení se snažily mít vše rychle hotové, a když se jim něco nedařilo, jako například navlékat korálky, tak navlékly asi jen tři korálky a řekly, že jim to nejde. K dokončení činností jsem je vždy musela nějakým způsobem motivovat a potom se snažily, aby činnost ještě alespoň zkusily dokončit. Nad volbou strategie při rozepínání látek moc nepřemýšlely. Obvykle začaly tou látkou, která ležela jako první v řadě na stole. Navlékání korálek jim celkově moc nešlo, protože špatně držely provázek. Dětem také dělalo problém rozepínání knoflíků, nevěděly jak na to. Při uchopování předmětů děti používaly tzv. špetkový úchop, předměty braly více prsty. Při hmatání děti taktéž nejvíce používaly konečky prstů a zkoušely zarýt nehty. Při práci děti často střídaly práci oběma rukama a jednou rukou. Při hmatání předmětů je ve většině případů mačkaly v dlaních. U dětí bez zrakového postižení se vůbec nevyskytla kategorie *Přizpůsobování se práci*, protože děti během práce neměly potřebu naklánět hlavu ani předměty dávat blíže k obličeji.

Učitelky u dětí nijak speciálně nerozvíjí jejich hmatové schopnosti. Poskytují jim standardní péči, jako dětem bez postižení. Taktéž vybavení pomůckami je standardní, třídy nemají vybaveny speciálními pomůckami na rozvíjení schopností dětí se zrakovým postižením. Učitelky spolupracují s rodiči dětí, kdy jim doporučují různé průpravné cvičení a rodiče je zase informují o různých změnách a doporučeních, které jim doporučí oční lékař dítěte.

## ZÁVĚR

Cílem teoretické části bylo charakterizovat problematiku zrakového postižení, dále popsat vývoj a výchovu dítěte se zrakovým postižením. Také jsem se zaměřila na to, jaké úkoly má plnit mateřská škola, kterou navštěvují děti se zrakovým postižením a jaké typy mateřských škol mohou tyto děti navštěvovat. Popsala jsem také, jaký význam má hmat pro zrakově postižené a jakým způsobem lze u dětí se zrakovým postižením hmat rozvíjet. Nakonec jsem uvedla pomůcky, které slouží pro rozvoj hmatu. Některé hračky se vyrábí sériově, ale je možné si spoustu pomůcek vyrobit sami. Výroba není složitá a materiál, který je na výrobu potřeba, lze běžně zakoupit nebo i využít z domácnosti. U některých pomůcek je přímo popsáno, jaký materiál je potřebný na výrobu.

Hlavním cílem mého výzkumu bylo zjistit, zda je nějaký rozdíl v hmatových schopnostech dětí se zrakovým postižením a dětí bez zrakového postižení. Pozorováním jsem zjistila, že děti se zrakovým postižením mají lepší hmatové schopnosti. Při hmatání předmětů využívají své ruce lépe, více předměty ohmatávají, používají obě ruce a celkově jsou při práci pečlivější.

Bylo důležité, aby pomůcky, které jsem využila v činnostech pro pozorování, byly jednoduché na zvládnutí a pochopení dětmi a také, aby je lákaly svojí barevností. To se mi podařilo, protože děti činnosti bavily a dokonce i ostatní děti si chtěly tyto činnosti také zkusit.

Výsledky rozhovorů s učitelkami dětí mě moc nepotěšily. Zjistila jsem, že se dětem se zrakovým postižením v podstatě nijak individuálně navíc nevěnují. Jediná individuální péče, která je jim věnována, je kontrola dodržování nošení brýlí a případné nalepování okluzoru.

Práce pro mě byla přínosná především z hlediska toho, že jsem si prohloubila znalosti o zrakově postižených. Tyto znalosti budu moct využít v mateřské škole, abych správně rozvíjela potřebné schopnosti u dětí se zrakovým postižením. A to především hmatové schopnosti, protože hmat je pro zrakově postižené důležitým kompenzačním smyslem. Proto je důležité ho systematicky rozvíjet.

Tato práce může být přínosná rodičům, ale i mateřským školám, protože se z této práce lze dozvědět, jak rozvíjet hmatové schopnosti u dětí se zrakovým postižením. Doufám, že práce bude přínosná zejména pro mateřské školy, protože uvedené pomůcky pro rozvoj hmatu je mohou inspirovat přímo k jejich nákupu a vybavit tak třídy těmito speciálními pomůckami.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BALUNOVÁ, K., D. HEŘMÁNKOVÁ a L. LUDÍKOVÁ. *Kapitoly z rané výchovy dítěte se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0381-1.
- [2] BEDNÁŘOVÁ Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1829-0.
- [3] ČAJKA, Kornel. *Úvod do pedagogiky zrakovo postihnutých*. Ružomberok: Katoľická univerzita, 2007. ISBN 978-80-8084-245-1.
- [4] ČESKO. Vyhláška č. 73 ze dne 17. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 20, s. 503-508. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>.
- [5] FINKOVÁ, Dita. *Rozvoj hapticko-taktilního vnímání osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. ISBN 978-80-244-2742-3.
- [6] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- [7] HAMADOVÁ, P., L. KVĚTOŇOVÁ a Z. NOVÁKOVÁ. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-159-1.
- [8] JENNINGS, Julie. *Including Children with Visual Difficulties in the Foundation Stage*. London: A & C Black, 2009. ISBN 978-14081-1449-0.
- [9] KEBLOVÁ, Alena. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-051-6.
- [10] KEBLOVÁ, Alena, 1999a. *Čich a chuť u zrakově postižených*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-081-8.
- [11] KEBLOVÁ, Alena, 1999b. *Hmat u zrakově postižených*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-085-0.
- [12] KEBLOVÁ, Alena, 1999c. *Sluchové vnímání u zrakově postižených*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-080-X.
- [13] KEBLOVÁ, Alena. *Zrakově postižené dítě*. Praha: Septima, 2001. ISBN 80-7216-191-1.

- [14] KUDELOVÁ, Ivana a Lea KVĚTOŇOVÁ. *Malé dítě s těžkým poškozením zraku: raná péče o dítě se zrakovým a kombinovaným postižením*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-24-9.
- [15] KVĚTOŇOVÁ, Lea. Zabezpečování potřeb dětí se zrakovým postižením v raném a předškolním věku. *Předškolní výchova*. 2007, roč. 61, č. 3, s. 18-29. ISSN 0032-7220.
- [16] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie: 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- [17] LUDÍKOVÁ, Libuše. *Předškolní výchova zrakově postižených dětí*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1990.
- [18] LUDÍKOVÁ, Libuše. *Tyflopédie předškolního věku: texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0955-0.
- [19] MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- [20] NIELSENOVÁ, Lilli. *Učení zrakově postižených dětí v raném věku*. Praha: ISV, 1998. ISBN 80-85866-26-9.
- [21] NOVÁKOVÁ, Zita. Systém edukace zrakově postižených. In: VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- [22] PIPEKOVÁ, Jarmila et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.
- [23] RŮŽIČKA, Radomír. *Cvičení k posílení smyslů*. Hradec Králové: Svítání, 2002. ISBN 80-86601-01-3.
- [24] RŮŽIČKOVÁ, Kamila. *Vybrané texty ze speciální pedagogiky I: východiska pro speciální pedagogiku a rehabilitaci osob se zrakovým postižením*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. ISBN 978-80-7435-099-3.
- [25] ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-124-7.
- [26] VÁGNEROVÁ, Marie. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-053-X.



- [27] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- [28] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.
- [29] VÍTKOVÁ, Marie. *Speciální pedagogika v raném a předškolním věku se zřetelem na rozvoj výtvarných aktivit*. Brno: Masarykova Univerzita, 1993.
- [30] VÍTKOVÁ, Marie, ed.. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- [31] VÍTKOVÁ, M., ed., J. ŘEHŮŘEK, L. KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ a I. MADLENER. *Možnosti reedukace zraku při kombinovaném postižení*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-859311-75-3.
- [32] SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod. A podobně.

Atd. A tak dále.

Např. Například.

Popř. Popřípadě.

Tj. To je.

Tzn. To znamená.

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

<i>Obr. 1. Little Room (Kudelová, Květoňová, 1996, s. 43) .....</i>	30
<i>Obr. 2. Hmatová deska (Kudelová, Květoňová, 1996, s. 41) .....</i>	30
<i>Obr. 3. Activity book (Nielsenová, 1998, s. 72) .....</i>	31
<i>Obr. 4. Pyramida zážitků (Keblová, 1999b, s. 32) .....</i>	31
<i>Obr. 5. Pískovnička (Keblová, 1999b, s. 33) .....</i>	32
<i>Obr. 6. Bednička na poznávání předmětů (Keblová, 1999b, s. 33) .....</i>	32
<i>Obr. 7. Chodníček (Keblová, 1999b, s. 34) .....</i>	33
<i>Obr. 8. Provlékač domeček (Keblová, 1999b, s. 36).....</i>	33
<i>Obr. 9. Rámy s uzávěry (Keblová, 1999b, s. 37).....</i>	34
<i>Obr. 10. Manuální dovednosti dětí se zrakovým postižením .....</i>	41
<i>Obr. 11. Zvolená strategie dětí se zrakovým postižením .....</i>	42
<i>Obr. 12. Úchop dětí se zrakovým postižením.....</i>	43
<i>Obr. 13. Využívání prostoru dětí se zrakovým postižením .....</i>	44
<i>Obr. 14. Přizpůsobování se práci dětí se zrakovým postižením .....</i>	44
<i>Obr. 15. Způsob hmatání dětí se zrakovým postižením .....</i>	45
<i>Obr. 16. Preferování výběru rukou dětí se zrakovým postižením .....</i>	46
<i>Obr. 17. Tlak na předmět dětí se zrakovým postižením.....</i>	47
<i>Obr. 18. Způsob práce rukama dětí se zrakovým postižením .....</i>	47
<i>Obr. 19. Pečlivost při práci dětí se zrakovým postižením .....</i>	48
<i>Obr. 20. Manuální dovednosti dětí bez zrakového postižení .....</i>	49
<i>Obr. 21. Zvolená strategie dětí bez zrakového postižení .....</i>	50
<i>Obr. 22. Úchop dětí bez zrakového postižení .....</i>	51
<i>Obr. 23. Způsob hmatání dětí bez zrakového postižení.....</i>	52
<i>Obr. 24. Využívání prostoru dětí bez zrakového postižení .....</i>	52
<i>Obr. 25. Preferování výběru rukou dětí bez zrakového postižení .....</i>	53
<i>Obr. 26. Tlak na předmět dětí bez zrakového postižení .....</i>	54
<i>Obr. 27. Způsob práce rukama dětí bez zrakového postižení .....</i>	54
<i>Obr. 28. Pečlivost při práci dětí bez zrakového postižení .....</i>	55

**SEZNAM TABULEK**

<i>Tab. 1. Vážněji zrakově postižené dítě .....</i>	55
<i>Tab. 2. Vizually přizpůsobené třídy .....</i>	56
<i>Tab. 3. Pomůcky pro rozvoj zrakově postižených dětí .....</i>	56
<i>Tab. 4. Individuální péče .....</i>	57
<i>Tab. 5. Záznamové arch o pokrocích .....</i>	57
<i>Tab. 6. Informace poskytované rodičům o dětech.....</i>	57
<i>Tab. 7. Doporučení rodičům.....</i>	58
<i>Tab. 8. Kontrola dodržování nošení brýlí (okluzoru).....</i>	58
<i>Tab. 9. Vylučování dětí z činností .....</i>	58
<i>Tab. 10. Spolupráce rodiny.....</i>	59
<i>Tab. 11. Pocit znevýhodnění .....</i>	59
<i>Tab. 12. Účast na seminářích .....</i>	59
<i>Tab. 13. Zájem o semináře .....</i>	60
<i>Tab. 14. Četba odborné literatury.....</i>	60

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Vzor pozorovacího archu

Příloha P II: Otázky do rozhovoru

Příloha P III: Informovaný souhlas zákonného zástupce

Příloha P IV: Látka s uzávěry

Příloha P V: Pytlíky s kamínky a lego kostkami

Příloha P VI: Velké korálky

Příloha P VII: Malé korálky

Příloha P VIII: Papír s přeloženými rýhami

Příloha P IX: Hmatová krabice s předměty

Příloha P X: Papírové postavičky

Příloha P XI: Obrázek z několika částí

Příloha P XII: Obrázky s kuličky na připínání

Příloha P XIII: Výroba kuličky a placky z plastelíny

Příloha P XIV: Zaznamenané pozorování dítěte A

Příloha P XV: Zaznamenané pozorování dítěte A s trsy

Příloha P XVI: Zaznamenaný rozhovor respondenta R 1

Příloha P XVII: Rozhovor respondenta R 1 s trsy a kategoriemi

## **PŘÍLOHA P I: VZOR POZOROVACÍHO ARCHU**

<b>1. Látka s uzávěry:</b>  Knoflík  Cvoček  Háček  Suchý zip  Zip  Tkanička
<b>2. Porovnání množství pohmatem: pytlík s kamínky, pytlík s lego kostkami</b>
<b>3. Navlékání velkých korálek na provázek</b>
<b>4. Navlékání menších korálek na provázek</b>
<b>5. Trhání papíru na proužky podle přeložené rýhy</b>
<b>6. Hmatová krabice – poznávání předmětů hmatem:</b>  Rubikova kostka  Gumový míček  Ořech  Kámen  Plyšový medvídek
<b>7. Oblékání papírové holčičky, chlapečka</b>
<b>8. Skládání obrázku z několika částí</b>
<b>9. Připínání kolíků na obrázky (z řady obrázků vybere ten, který je jiný, má jinou velikost nebo najde dva shodné a na ně připne kolík)</b>
<b>10. Práce s plastelínou:</b>  Udělat placku  Udělat kuličku

## **PŘÍLOHA P II: OTÁZKY DO ROZHOVORU**

1. Měla jste někdy v MŠ dítě s vážnějším zrakovým postižením, např. nevidomé?
2. Máte nějak vizuálně přizpůsobené třídy pro zrakově postižené děti, např. barevně označené dveře, větší značky skříněk v šatně...?
3. Máte ve třídě pomůcky na rozvíjení schopností dětí se zrakovým postižením? Jaké?
4. Věnujete se individuálně dětem se zrakovým postižením? Jakým způsobem?
5. Máte o těchto dětech nějaký záznamový arch s jejich pokroky v různých oblastech?
6. Informujete rodiče o jejich pokrocích?
7. Doporučujete rodičům různé činnosti, kterými by mohli u dítěte zlepšovat různé schopnosti, například hmatové, motorické?
8. Dbáte u dětí na pravidelné nošení brýlí, případně okluzoru?
9. Vylučujete děti se zrakovým postižením z nějakých činností nebo her kvůli jejich brýlím? Omezujete je v něčem?
10. Jaká bývá obvykle spolupráce s rodinou?
11. Myslíte si, že mají děti se zrakovým postižením pocit, že jsou oproti ostatním dětem znevýhodněni kvůli své vadě? Nebo to neřeší?
12. Účastníte se nějakých seminářů pořádaných na téma zrakově postižených? Jak často?
13. Pokud ne, měla byste zájem?
14. Čerpáte informace nebo činnosti z odborné literatury, týkající se zrakového postižení?

# PŘÍLOHA P III: INFORMOVANÝ SOUHLAS ZÁKONNÉHO ZÁSTUPCE

## Informovaný souhlas zákonného zástupce

Dobrý den, vážení rodiče,

jsem studentka 3. ročníku Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a studuji obor učitelství pro mateřské školy. Tento rok dělám bakalářskou práci na téma „*Hapticko-taktilní schopnosti u dětí předškolního věku se zrakovým postižením*“. V praktické části své práce bych se chtěla zaměřit na děti se zrakovou vadou a porovnat jejich hmatové a dotykové schopnosti s dětmi bez zrakové vady. Toto bych zjišťovala pomocí různých úkolů, které by děti plnily a to například úkoly typu navlékání korálků na provázek, modelování z plastelíny atd., pro děti by to samozřejmě byla hra. Děti by plnily mnou zadané úkoly a já bych je pouze sledovala a zapisovala si poznámky, jak při plnění úkolů postupují, jaká je jejich strategie, zda potřebují moji pomoc. Vše by probíhalo v mateřské škole v době spontánních (ranních) her dětí. S Vaším dítětem bych pozorování provedla dohromady 4x, a to 2x v měsíci prosinci 2011 a potom 2x na přelomu února a března 2012. Při každém setkání bych s dítětem udělala 5 úkolů. Tímto bych Vás chtěla požádat, zda bych mohla pracovat s Vaším dítětem? Vaše dítě bude v naprosté anonymitě. Ve své práci nebudu uvádět žádné osobní údaje dítěte, včetně jména a mateřské školy. Uvedu pouze pohlaví a věk dítěte. Výsledky pozorování budou zveřejněny v mé bakalářské práci.

Děkuji za Váš čas, který jste mi věnovali

Veronika Hnilová

Jméno dítěte: .....

Věk dítěte: .....

V ..... dne .....

.....

Podpis zákonného zástupce



## PŘÍLOHA P IV: LÁTKA S UZÁVĚRY



**PŘÍLOHA P V: PYTLÍKY S KAMÍNKY A LEGO KOSTKAMI**



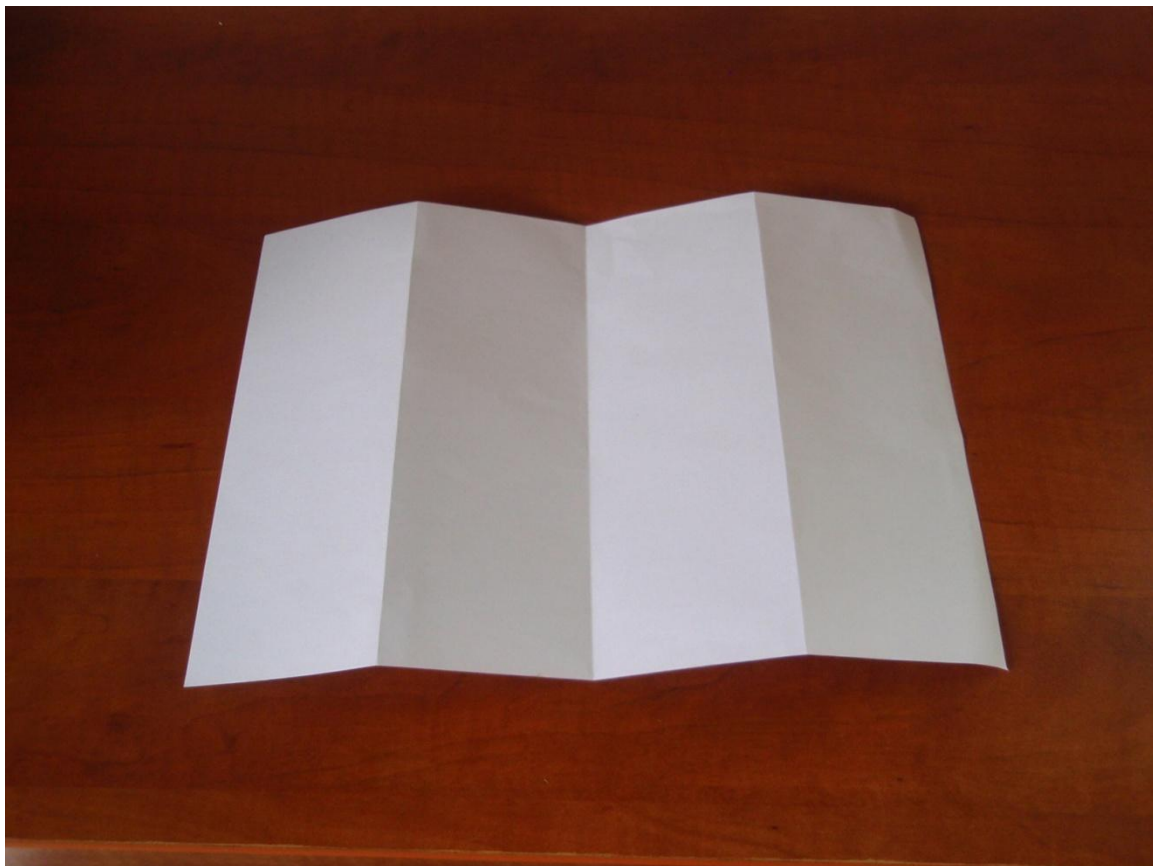
## PŘÍLOHA P VI: VELKÉ KORÁLKY



## PŘÍLOHA P VII: MALÉ KORÁLKY



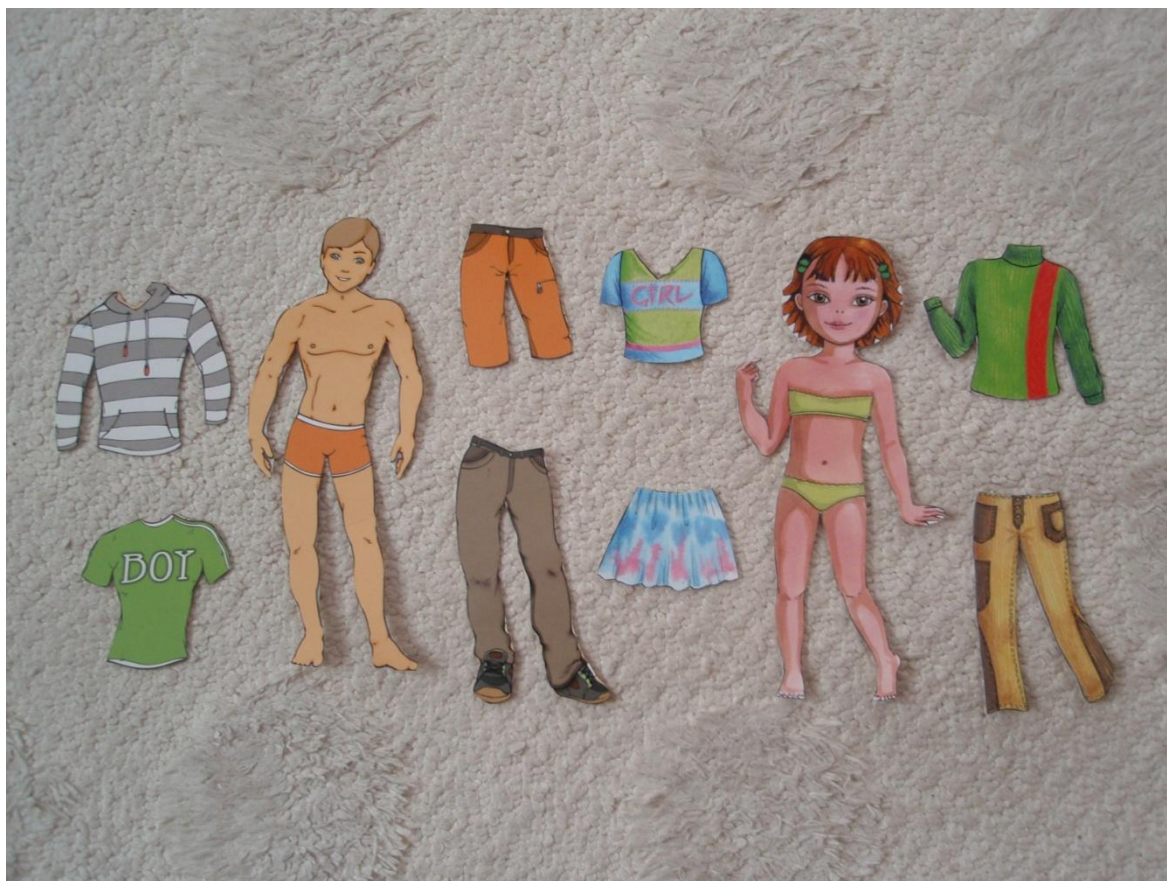
## **PŘÍLOHA P VIII: PAPÍR S PŘELOŽENÝMI RÝHAMI**



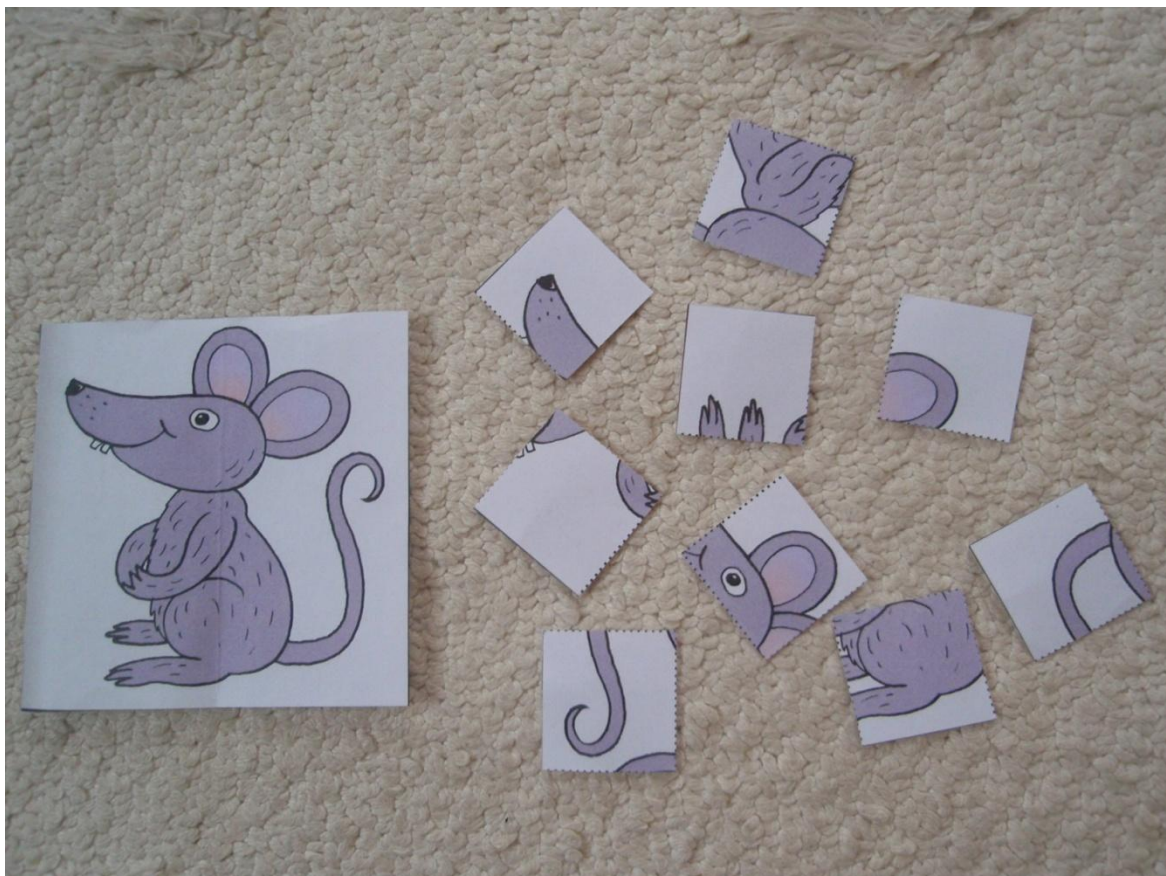
## PŘÍLOHA P IX: HMATOVÁ KRABICE S PŘEDMĚTY



## PŘÍLOHA P X: PAPIROVÉ POSTAVIČKY



**PŘÍLOHA P XI: OBRÁZEK Z NĚKOLIKA ČÁSTÍ**

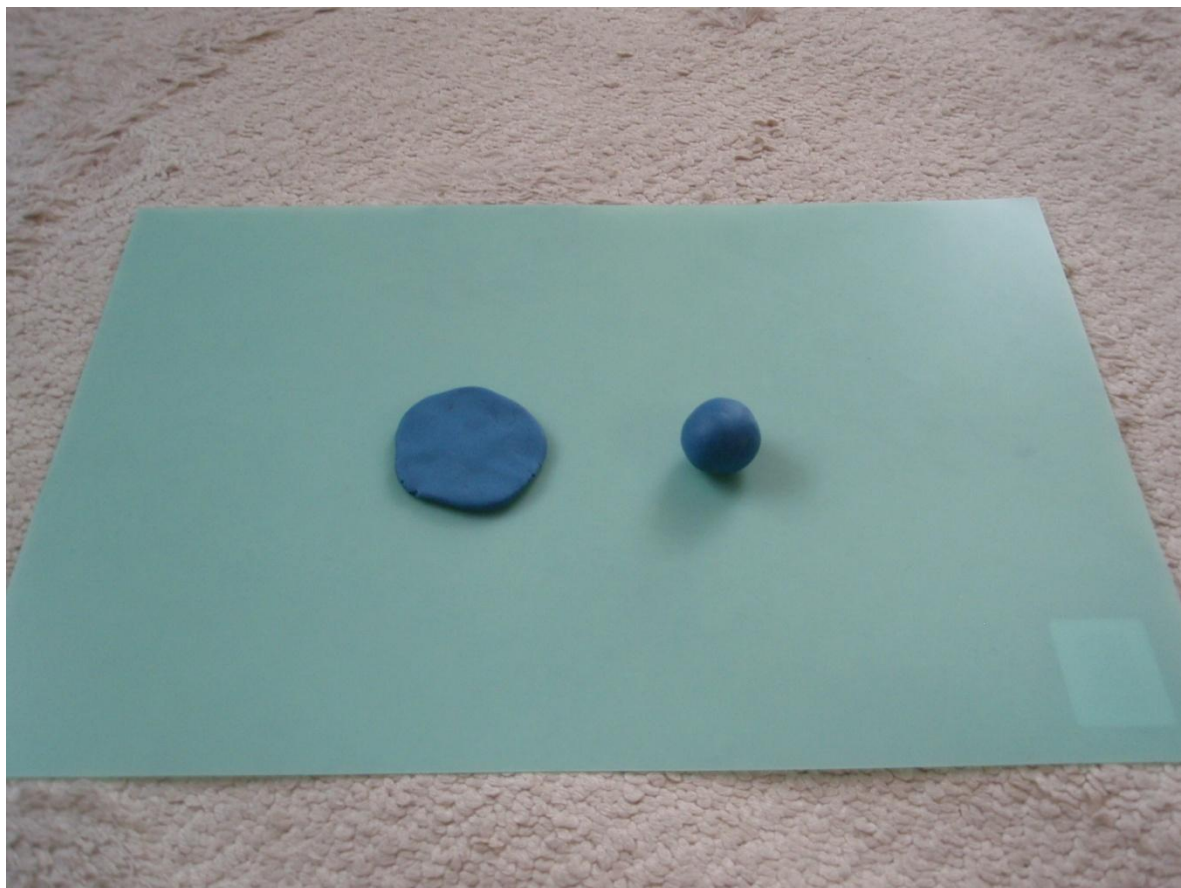




## PŘÍLOHA P XII: OBRÁZKY S KOLÍČKY NA PŘIPÍNÁNÍ



## PŘÍLOHA P XIII: VÝROBA KULIČKY A PLACKY Z PLASTELÍNY



## PŘÍLOHA PXIV: ZAZNAMENANÉ POZOROVÁNÍ DÍTĚTE A

### 1. Látka s uzávěry:

**Knoflík** – Začíná knoflíky, protože se mu zdají nejjednodušší, bez problémů je rozeplíná a zapíná, nedělají mu problém ani menší knoflíky. Levou rukou otevírá otvor a pravou prostrkuje knoflík do otvoru

**Cvoček** – Látku dává blíže k obličeji, ale větší i menší cvok rozepne bez problémů

**Háček** – Opět dává blíže k obličeji, ale rozeplíná bez problému

**Suchý zip** – Začíná od středu a postupuje ke koncům

**Zip** – Bez obtíží rozepne, levou rukou drží horní okraj a pravou rukou rozepne zip

**Tkanička** – neumí zavazovat

Látku drží ve vzduchu. Při pracování naklání různě hlavu.

### 2. Porovnání množství pohmatem: pytlík s kamínky, pytlík s lego kostkami

Pytlíky bere do obou rukou zároveň, pytlíky pomačkává, pováží je a poté řekne, že pytlík s kameny je těžší a pytlík s legem lehčí.

### 3. Navlékání velkých korálek na provázek

Provázek drží v dlani, soustředí se, navléká stále stejnou rukou - pravou. Snadno se trefí provázkem do otvoru kuličky.

### 4. Navlékání menších korálek na provázek

Menší kuličky si dává blíže k očím, střídá pravou a levou ruku v navlékání koráleků. Provázek drží konečky prstů, občas i nehty. Těžce se mu trefuje provázkem do otvoru korálku.

### 5. Trhání papíru na proužky podle přeložené rýhy

Papír drží ve vzduchu a trhá ho rychle, naráz.

### 6. Hmatová krabice – poznávání předmětů hmatem:

**Rubikova kostka** – Kostku drží oběma rukama, drží ji v dlaních, konečky prstů ohmatává hrany kostky a poté poznává tvar

**Gumový míček** – Míček drží oběma rukama, mačká ho konečky prstů a zkouší za-

rýt nehty

**Ořech** – Ořech jemně drží v pravé ruce, polštářky prstů přejíždí po ořechu a zkouší jeho strukturu, také „škrabká“ nehty

**Kámen** – Kámen drží oběma rukama, přejíždí po něm polštářky prstů

**Plyšový medvídek** – Plyšáka si předává z ruky do ruky a silně ho mačká v dlaních

#### **7. Oblékání papírové holčičky, chlapečka**

Levou rukou drží postavičku na stole, pravou rukou přikládá oblečení na postavu, snaží se přesně trefit. Oblečení přikládá 2. prsty – ukazovákem a palcem

#### **8. Skládání obrázku z několika částí**

Kartičky otáčí několika prsty na stole. Nejdříve obrázek skládal naopak, tzn. hlavou vzhůru, když ale obrázek poskládal, tak zjistil, že je naopak a celý ho otočil. Kartičky se snažil mít rovně a těsně u sebe.

#### **9. Připínání kolíků na obrázky (z řady obrázků vybere ten, který je jiný, má jinou velikost nebo najde dva shodné a na ně připne kolík)**

Správně a pohotově vyhledal chybný nebo dva stejné obrázky. Papírek s obrázky si vždy zvedl před obličej a vybral obrázek. Poté ve vzduchu připnul kolík k obrázku. Kolík drží ukazovákem a palcem.

#### **10. Práce s plastelínou:**

**Udělat placku** – Plastelínu položí na stůl a ze všech sil do ní tlačí pěstí, přitom střídá obě ruce

**Udělat kuličku** – První plastelínu mačká v dlani. Poté si to rozmyslí a začne válet na stole dlouhého hada, kterého pak zatočil a udělal kouli, nakonec kouli ještě poválí po stole, aby byla hezká kulička.

## PŘÍLOHA P XV: ZAZNAMENANÉ POZOROVÁNÍ DÍTĚTE A S TRSY

<p><b>1. Látka s uzávěry:</b></p> <p><b>Knoflík</b> – <u>Začíná knoflíky, protože se mu zdají nejjednodušší, bez problémů je rozepíná a zapíná,</u> nedělají mu problém ani menší knoflíky. Levou rukou otevírá otvor a pravou prostrkuje knoflík do otvoru</p> <p><b>Cvoček</b> – Látku <u>dává blíže k obličejí,</u> ale větší i menší cvok <u>rozepne bez problémů</u></p> <p><b>Háček</b> – Opět <u>dává blíže k obličejí,</u> ale <u>rozepíná bez problému</u></p> <p><b>Suchý zip</b> – <u>Začíná od středu</u> a postupuje ke koncům</p> <p><b>Zip</b> – <u>Bez obtíží rozepne,</u> levou rukou drží horní okraj a pravou rukou rozepne zip</p> <p><b>Tkanička</b> – <u>neumí zavazovat</u></p> <p><u>Látku drží ve vzduchu.</u> Při pracování <u>naklání různě hlavu.</u></p>	<p><u>Začíná od nejjednoduššího</u></p> <p><u>Bez problémů rozepíná</u></p> <p><u>Rozepíná od středu</u></p> <p><u>Dává blíže k obličejí</u></p> <p><u>Neumí zavazovat</u></p> <p><u>Drží ve vzduchu</u></p> <p><u>Naklání hlavu</u></p>
<p><b>2. Porovnání množství pohmatem: pytlík s kamínky, pytlík s lego kostkami</b></p> <p>Pytlíky <u>bere do obou rukou zároveň,</u> <u>pytlíky po-mačkává,</u> <u>pováží...je</u> a poté řekne, že pytlík s kameny je těžší a pytlík s legem lehčí.</p>	<p><u>Bere oběma rukama</u></p> <p><u>Mačká</u></p> <p><u>Pytlík pováží</u></p>
<p><b>3. Navlékání velkých korálek na provázek</b></p> <p><u>Provázek drží v dlani,</u> soustředí se, <u>navléká stále stejnou rukou</u> - pravou. <u>Snadno se trefí provázkem do otvoru</u> kuličky.</p>	<p><u>Drží v dlani</u></p> <p><u>Pracuje stále stejnou rukou</u></p> <p><u>Snadno se trefí do otvoru</u></p>
<p><b>4. Navlékání menších korálek na provázek</b></p> <p><u>Menší kuličky si dává blíže k očím,</u> <u>střídá pravou</u></p>	<p><u>Dává blíže k obličejí</u></p> <p><u>Střídá ruce</u></p>

<p><u>a levou ruku v navlékání korálků. Provázek drží konečky prstů, občas i nehty. Těžce se mu trefuje provázkem do otvoru korálku.</u></p>	<p>Pracuje konečky prstů Pracuje nehty Těžce se trefí do otvoru</p>
<p><b>5. Trhání papíru na proužky podle přeložené rýhy</b> <u>Papír drží ve vzduchu a trhá ho rychle, naráz.</u></p>	<p><u>Drží ve vzduchu</u> <u>Trhá rychle, naráz</u></p>
<p><b>6. Hmatová krabice – poznávání předmětů hmatem:</b></p> <p><b>Rubikova kostka</b> – <u>Kostku drží oběma rukama, drží ji v dlaních, konečky prstů ohmatává hrany kostky a poté poznává tvar.</u></p> <p><b>Gumový míček</b> – <u>Míček drží oběma rukama, mačká ho konečky prstů a zkouší zarýt nehty.</u></p> <p><b>Ořech</b> – <u>Ořech jemně drží v pravé ruce, polštářky prstů přejíždí po ořechu a zkouší jeho strukturu, také „škrabká“ nehty.</u></p> <p><b>Kámen</b> – <u>Kámen drží oběma rukama, přejíždí po něm polštářky prstů.</u></p> <p><b>Plyšový medvídek</b> – <u>Plyšáka si předává z ruky do ruky a silně ho mačká v dlaních.</u></p>	<p><u>Bere oběma rukama</u> <u>Drží v dlaní</u> <u>Pracuje konečky prstů</u> <u>Mačká</u> <u>Pracuje nehty</u> <u>Jemně drží</u> <u>Hmatá polštářky prstů</u> <u>Předává z ruky do ruky</u></p>
<p><b>7. Oblékání papírové holčičky, chlapečka</b></p> <p><u>Levou rukou drží postavičku na stole, pravou rukou přikládá oblečení na postavu, snaží se přesně trefit. Oblečení přikládá 2. prsty – ukazovákem a palcem.</u></p>	<p><u>Jednou rukou drží</u> <u>Jednou rukou přikládá</u> <u>Používá 2 prsty – ukazovák a palec</u> <u>Pracuje na stole</u> <u>Přesně přikládá a srovnává</u></p>
<p><b>8. Skládání obrázku z několika částí</b></p> <p><u>Kartičky otáčí několika prsty na stole. Nejdříve obrázek skládal naopak, tzn. hlavou vzhůru, když</u></p>	<p><u>Používá několik prstů</u> <u>Pracuje na stole</u></p>

<p>ale obrázek poskládal, tak zjistil, že je naopak a celý ho otočil. <b>Kartičky</b> se snažil mít <b>rovně a těsně u sebe</b>.</p>	<p><b>Těsné skládání vedle sebe</b></p>
<p><b>9. Připínání kolíků na obrázky (z řady obrázků vybere ten, který je jiný, má jinou velikost nebo najde dva shodné a na ně připne kolík)</b></p> <p>Správně a pohotově vyhledal chybný nebo dva stejné obrázky. Papírek s <u>obrázky si vždy zvedl před obličej</u> a vybral obrázek. Poté <u>ve vzduchu připnul kolík</u> k obrázku. <b>Kolík drží ukazovákem a palcem.</b></p>	<p><u>Dává blíže k obličej</u></p> <p><u>Drží ve vzduchu</u></p> <p><b>Používá 2 prsty – ukazovák a palec</b></p>
<p><b>10. Práce s plastelínou:</b></p> <p><b>Udělat placku</b> – Plastelínu <b>položil na stůl</b> a ze všech sil <u>do ní tlačí pěstí</u>, přitom <u>střídá obě ruce</u></p> <p><b>Udělat kuličku</b> – První plastelínu <u>mačká v dlani</u>. Poté si to rozmyslí a začne <u>válet na stole</u> dlouhého hada, kterého pak zatočil a udělal kouli, nakonec kouli ještě <u>poválí po stole</u>, aby byla hezká kulička.</p>	<p><b>Pracuje na stole</b></p> <p><u>Tlačí</u></p> <p><u>Pracuje pěstí</u></p> <p><u>Střídá ruce</u></p> <p><u>Mačká</u></p> <p><u>Drží v dlani</u></p> <p><u>Válí</u></p>

## PŘÍLOHA P XVI: ZAZNAMENANÝ ROZHOVOR RESPONDENTA

### R 1

1. Měla jste někdy v MŠ dítě s vážnějším zrakovým postižením, např. nevidomé?
Respondent: <i>„Ne. V této školce sice bylo nevidomé dítě, ale já jsem ho neměla. Odešlo, když jsem nastoupila.“</i>
2. Máte nějak vizuálně přizpůsobené třídy pro zrakově postižené děti, např. barevně označené dveře, větší značky skříněk v šatně...?
Respondent: <i>„Ano, podle barev. Každá třída má jinou. Při vstupu do každé třídy jsou furt dveře jinak natřeny. A v každé třídě byly pomůcky. Ale protože tady to dítě už není, tak tady nejsou už ani ty speciální pomůcky.“</i>
3. Máte ve třídě pomůcky na rozvíjení schopností dětí se zrakovým postižením? Jaké?
Respondent: <i>„Ano, máme tady hmatové pytlíky a takovou dřevěnou hru, ve které se vkládají kostky do otvorů. Každá kostka má jinou barvu a tvar.“</i>
4. Věnujete se individuálně dětem se zrakovým postižením? Jakým způsobem?
Respondent: <i>„Protože tady není nikdo vážně zrakově postižený, tak se dětem s brýlemi nějak speciálně nevěnujeme. Jen dětem s odkladem.“</i>
5. Máte o těchto dětech nějaký záznamový arch s jejich pokroky v různých oblastech?
Respondent: <i>„Ne, to nemáme.“</i>
6. Informujete rodiče o jejich pokrocích?
Respondent: <i>„Také ne.“</i>
7. Doporučujete rodičům různé činnosti, kterými by mohli u dítěte zlepšovat různé schopnosti, například hmatové, motorické?
Respondent: <i>„Ano, doporučujeme jim různé činnosti, které čerpáme z knihy Předškolní zralost. Ta je myslím od Bednářové? Máme ji tady ve třídě. Doporučujeme činnosti pro rozvíjení různých oblastí, ne jen zrakových“.</i>
8. Dbáte u dětí na pravidelné nošení brýlí, případně okluzoru?
Respondent: <i>„Ano dodržujeme to. A když si třeba dítě doma zapomene okluzor, tak ho máme vždy nachystaný na stole a dítěti ho nalepíme.“</i>
9. Vylučujete děti se zrakovým postižením z nějakých činností nebo her kvůli jejich brýlím? Omezujete je v něčem?



Respondent: <i>„Ne, v žádném případě.“</i>
10. Jaká bývá obvykle spolupráce s rodinou?
Respondent: <i>„Výborná. Rodiče nás informují třeba o tom, co se dozvěděli u očního lékaře a tak.“</i>
11. Myslíte si, že mají děti se zrakovým postižením pocit, že jsou oproti ostatním dětem znevýhodněni kvůli své vadě? Nebo to neřeší?
Respondent: <i>„Ne, neřeší to, nemají pocit, že by je to omezovalo. Já jsem se jich i hned na začátku roku ptala, jestli si myslí, že jsou jiní než ostatní nebo je brýlečky omezují, ale opravdu to tak neberou.“</i>
12. Účastníte se nějakých seminářů pořádaných na téma zrakově postižených? Jak často?
Respondent: <i>„Ne, protože nemáme vážně postižené dítě. Kromě okluzorů.“</i>
13. Pokud ne, měla byste zájem?
Respondent: <i>„Pokud bych ve třídě měla dítě s vážnějším postižením, tak ano.“</i>
14. Čerpáte informace nebo činnosti z odborné literatury, týkající se zrakového postižení?
Respondent: <i>„Pokud je nějaký problém, tak ano. Naše mateřská škola je vybavena odbornou literaturou.“</i>

**PŘÍLOHA P XVII: ZAZNAMENANÝ ROZHOVOR RESPONDENTA  
R 1 S TRSY A KATEGORIEMI**

<b>Trsy</b>	<b>Zastřešující kategorie</b>
1. Měla jste někdy v MŠ dítě s vážnějším zrakovým postižením, např. nevidomé?	<b>Vážněji zrakově postižené dítě</b>
Respondent: „ <i>Ne. V této školce sice bylo nevidomé dítě, ale já jsem ho neměla. Odešlo, když jsem nastoupila.</i> “	
2. Máte nějak vizuálně přizpůsobené třídy pro zrakově postižené děti, např. barevně označené dveře, větší značky skříněk v šatně...?	<b>Vizuálně přizpůsobené třídy</b>
Respondent: „ <i>Ano, podle barev. Každá třída má jinou. Při vstupu do každé třídy jsou futra dveří jinak natřeny. A v každé třídě byly pomůcky. Ale protože tady to dítě už není, tak tady nejsou už ani ty speciální pomůcky.</i> “	
3. Máte ve třídě pomůcky na rozvíjení schopností dětí se zrakovým postižením? Jaké?	<b>Pomůcky pro rozvoj zrakově postižených dětí</b>
Respondent: „ <i>Ano, máme tady hmatové pytlíky a takovou dřevěnou hru, ve které se vkládají kostky do otvorů. Každá kostka má jinou barvu a tvar.</i> “	
4. Věnujete se individuálně dětem se zrakovým postižením? Jakým způsobem?	<b>Individuální péče</b>
Respondent: „ <i>Protože tady není nikdo vážně zrakově postižený, tak se dětem s brýlemi nějak speciálně nevěnujeme. Jen dětem s odkladem.</i> “	
5. Máte o těchto dětech nějaký záznamový arch s jejich pokroky v různých oblastech?	<b>Záznamové archy o pokrocích</b>
Respondent: „ <i>Ne, to nemáme.</i> “	
6. Informujete rodiče o jejich pokrocích?	<b>Informace poskytované rodičům o dětech</b>
Respondent: „ <i>Také ne.</i> “	
7. Doporučujete rodičům různé činnosti, kterými by mohli u dítěte zlepšovat různé schopnosti, například hmatové, motorické?	<b>Doporučení rodičům</b>
Respondent: „ <i>Ano, doporučujeme jim různé činnosti, které čerpáme z knihy Předškolní zralost. Ta je myslím od Bednářové? Máme ji tady ve třídě. Doporučujeme činnosti pro rozvíjení různých oblastí, ne jen zrakových.</i> “	
8. Dbáte u dětí na pravidelné nošení brýlí, případně okluzoru?	<b>Kontrola dodržování nošení brýlí (okluzoru)</b>

Respondent: „ <i>Ano dodržujeme to. A když si třeba dítě doma zapomene okluzor, tak ho máme vždy nachystaný na stole a dítěti ho nalepíme.</i> “	
9. Vylučujete děti se zrakovým postižením z nějakých činností nebo her kvůli jejich brýlím? Omezujete je v něčem?	<b>Vylučování dětí z činností</b>
Respondent: „ <i>Ne, v žádném případě.</i> “	
10. Jaká bývá obvykle spolupráce s rodinou?	<b>Spolupráce rodiny</b>
Respondent: „ <i>Výborná. Rodiče nás informují třeba o tom, co se dozvěděli u očního lékaře a tak.</i> “	
11. Myslíte si, že mají děti se zrakovým postižením pocit, že jsou oproti ostatním dětem znevýhodněni kvůli své vadě? Nebo to neřeší?	<b>Pocit znevýhodnění</b>
Respondent: „ <i>Ne, neřeší to, nemají pocit, že by je to omezovalo. Já jsem se jich i hned na začátku roku ptala, jestli si myslí, že jsou jiní než ostatní nebo je brýlečky omezují, ale opravdu to tak neberou.</i> “	
12. Účastníte se nějakých seminářů pořádaných na téma zrakově postižených? Jak často?	<b>Účast na seminářích</b>
Respondent: „ <i>Ne, protože nemáme vážně postižené dítě. Kromě okluzorů.</i> “	
13. Pokud ne, měla byste zájem?	<b>Zájem o semináře</b>
Respondent: „ <i>Pokud bych ve třídě měla dítě s vážnějším postižením, tak ano.</i> “	
14. Čerpáte informace nebo činnosti z odborné literatury, týkající se zrakového postižení?	<b>Četba odborné literatury</b>
Respondent: „ <i>Pokud je nějaký problém, tak ano. Naše mateřská škola je vybavena odbornou literaturou.</i> “	