Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Prostorová orientace a samostatný pohyb dětí se zrakovým postižením v raném věku

Orientation and mobility of children with visual impairment in early childhood

Kristýna Kudláčová

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Pavlína Šumníková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika (B7506)

Studijní obor: B SPPG (7506R002)

2021

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Prostorová orientace a samostatný pohyb dětí se zrakovým postižením v raném věku potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12. 7. 2021

Ráda bych poděkovala PhDr. Mgr. Pavlíně Šumníkové, Ph.D., za její rady a odborné vedení mé bakalářské práce. Dále děkuji poradkyni Rané péče Eda, která mi pomohla získat respondenta pro výzkumné šetření, a samozřejmě také všem respondentům, kteří se výzkumného šetření zúčastnili.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zaměřuje na oblast rozvoje prostorové orientace a samostatného pohybu (PO SP) u dětí se zrakovým postižením v raném věku. Cílem práce je zjistit zkušenosti dotazovaných osob s rozvojem prostorové orientace a samostatného pohybu u dětí se zrakovým postižením v raném věku. Výzkumné šetření bylo provedeno kvalitativní metodou, konkrétně prostřednictvím rozhovorů pomocí návodu, které byly následně přepsány. Otázky rozhovoru se soustředily na oblasti rodiny, rozvoje smyslového vnímání, rozvoje prostorové orientace a samostatného pohybu a pomůcek určených k PO SP. Výsledky výzkumného šetření ohledně rozvoje prostorové orientace a samostatného pohybu a rozvoje smyslového vnímání byly v souladu s prostudovanou odbornou literaturou. Respondenti představili některé pomůcky pro rozvoj smyslů. Respondenti sdíleli osobní zkušenosti s podporou ze strany rané péče a rodiny. Při přístupu k dětem se zrakovým postižením první respondent vyzdvihuje vedení k samostatnosti, druhý si nejvíce cení trpělivosti a individuálního přístupu. Zdá se, že zatímco v minulosti nebylo využívání speciálních pomůcek pro PO SP běžné, nyní tomu tak je. Blíže zmiňujeme dostupnost hmatových knih a sportovních aktivit pro rozvoj fyzické zdatnosti u dětí se zrakovým postižením v raném až předškolním věku.

KLÍČOVÁ SLOVA

zrakové postižení, prostorová orientace a samostatný pohyb, raný věk, rozvoj smyslového vnímání

ABSTRACT

This bachelor thesis focuses on the development of orientation and mobility (O&M) of children with visual impairment in early childhood. The aim of this thesis is to learn the experiences of interviewed persons with orientation and mobility development of children with visual impairment in early childhood. The research was carried out using a qualitative method, specifically through semistructured interviews, which were subsequently rewritten. Interview questions focus on the areas of the family, the development of sensory perception and spatial orientation and independent movement. The results of the research survey concerning the development of orientation and mobility and the development of sensory perception were in accordance with the theoretical framework. Respondents presented multiple aids for sensory development. Respondents shared personal experiences with early intervention and family support. Concerning the approach to visually impaired children, the first respondent emphasizes encouraging independence, the second respondent values patience and individual approach the most. It seems while in the past the use of special devices for O&M was not common, that is not the case anymore. We also mention in more detail the availability of tactile books and sports activities for the physical fitness development in visually impaired children in early childhood.

KEYWORDS

visual impairment, orientation and mobility, early childhood, development of sensory perception

Obsah

Úvod 7

1 Prostorová orientace a samostatný pohyb 8

2 Dítě se zrakovým postižením v raném věku 9

2.1 Zrakové postižení 9

2.2 Raný věk 10

3 Smyslové vnímání 11

3.1 Zrakové vnímání a jeho význam 11

3.2 Sluchové vnímání a jeho význam 12

3.3 Hmatové vnímání a jeho význam 12

3.4 Čichové vnímání a jeho význam 13

4 Strategie na podporu raného učení 15

4.1 Možnost volby 15

4.2 Rituály 15

4.3 Hra 16

4.4 Jednotná terminologie 18

5 Příprava k samostatnému pohybu 19

5.1 Rozvoj smyslového vnímání a pohybu 19

5.2 Pomůcky pro PO SP 24

6 Rodina 28

6.1 Podpora rodiny 29

6.1.1 Raná péče 31

7 Praktická část 33

7.1 Cíl výzkumu 33

7.2 Výběr metod 33

7.3 Průběh výzkumu 33
7.4 Respondenti 34
7.5 Výsledky 34
7.5.1 Respondent 1 (R1) 35
7.5.2 Respondent 2 (R2) 41
7.5.3 Shrnutí 44
Závěr 47
Seznam použitých informačních zdrojů 49
Literární zdroje 49
Seznam příloh 54

Úvod

Ze všech smyslů vnímají lidé zrakem nejvíce informací. Děti se zrakovým postižením tak mají možnost poznávání světa kolem nás komplikovanější než ostatní. Jak se přistupuje k dětem se zrakovým postižením, které nemají stejné podmínky k učení? Jak se tyto děti naučí pohybovat? A jak se naučí orientovat ve světě kolem? Prostorová orientace a samostatný pohyb je důležitá schopnost, která zvyšuje nezávislost lidí se zrakovým postižením na jejich okolí.

V prvních dvou kapitolách teoretické části této práce se čtenář seznámí se základními informacemi o prostorové orientaci a samostatném pohybu (PO SP), nalezneme zde kategorizaci zrakového postižení a charakteristiku raného věku. V dalších kapitolách se budeme blíže věnovat smyslům a jejich významu pro děti se zrakovým postižením, dále pak rozvoji smyslového vnímání a pohybu, což jsou oblasti důležité pro pozdější prostorovou orientaci a samostatný pohyb. Součástí této kapitoly je podkapitola informující o pomůckách pro PO SP určených pro děti raného věku. V následující kapitole představíme strategie, které je vhodné využít při učení dětí v raném věku k jejich motivaci a zjednodušení procesu. A v šesté kapitole se zabýváme významem rodiny pro dítě se zrakovým postižením a také významem podpory rodiny.

Na teoretickou část navazuje část praktická, jejímž cílem je zjistit zkušenosti respondentů s rozvojem prostorové orientace a samostatného pohybu u dětí se zrakovým postižením v raném věku. Dále pak jestli se setkali s pomůckami speciálně určenými pro prostorovou orientaci a samostatný pohyb dětí se zrakovým postižením v raném věku. Pro zjištění kontextu se šetření zabývá rovněž dalšími faktory, které ovlivňují rozvoj PO SP, týkající se rozvoje smyslového vnímání, rodiny a její výchovné funkce a podpory.

1 Prostorová orientace a samostatný pohyb

Schopnost prostorové orientace a samostatného pohybu (PO SP) osob se zrakovým postižením zahrnuje nezbytné dovednosti a techniky potřebné k nezávislému pohybu osob se zrakovým postižením.[1]

Orientace je schopnost určování polohy v prostoru, ať již své vlastní či jiných předmětů.[2] Samostatný pohyb pak chápeme jako schopnost se bezpečně a efektivně pohybovat prostorem.[3] Jelikož hlavním smyslem využívaným u lidí bez zrakového postižení při orientaci v prostoru je zrak[4], lidé se zrakovým postižením mají následkem svého postižení rozvoj těchto schopností značně ztížen, a proto je třeba se této oblasti systematicky věnovat tak, aby se jejich přirozené schopnosti rozvinuly v dostatečné míře.[5] Nezbytnou součástí je pak využívání ostatních smyslů.[6]

PO SP je důležitým prvkem života lidí se zrakovým postižením, který se podílí na utváření osobnosti jedince, socializaci a ovlivňuje sebepojetí a psychický stav stejně jako vztahy. Podporuje začlenění do pracovního procesu a života společnosti, čímž vede k samostatnosti a nezávislosti v životě.[7]

---

[1] LAGROW, Steven J. *Improving Perception for Orientation and Mobility.* In: WIENER, W. R. a R. L. WELSH. *Foundations of Orientation and Mobility: Volume 2: Instructional Strategies and Practical Aplications*. 3rd edition. New York: AFB Press, 2010. s. 3-26. ISBN 978-0-89128-461-1.

[2] WIENER, Pavel. *Prostorová orientace zrakově postižených*. 3. upravené vydání. Praha: Institut rehabilitace zrakově postižených UK FHS, 2006. ISBN 80-239-6775-4.

[3] LAGROW, Steven J. *Improving Perception for Orientation and Mobility.* In: WIENER, W. R. a R. L. WELSH. *Foundations of Orientation and Mobility: Volume 2: Instructional Strategies and Practical Aplications*. 3rd edition. New York: AFB Press, 2010. s. 3-26. ISBN 978-0-89128-461-1.

[4] FINKOVÁ, Dita, Libuše LUDÍKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1857-5.

[5] WIENER, Pavel. *Prostorová orientace zrakově postižených*. 3. upravené vydání. Praha: Institut rehabilitace zrakově postižených UK FHS, 2006. ISBN 80-239-6775-4.

[6] FINKOVÁ, Dita, Libuše LUDÍKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1857-5.

[7] WIENER, Pavel. *Prostorová orientace zrakově postižených*. 3. upravené vydání. Praha: Institut rehabilitace zrakově postižených UK FHS, 2006. ISBN 80-239-6775-4.

2 Dítě se zrakovým postižením v raném věku

2.1 Zrakové postižení

Dle Světové zdravotnické organizace WHO označujeme člověka, resp. Dítě jako jedince se zrakovým postižením, pokud je jeho vizus s nejlepší možnou korekci horší než 6/18 tj. ze vzdálenosti 6 metrů vidí tak, jako člověk s normální zrakovou ostrostí z 18 metrů a jeho zorné pole na lepším oku není větší než 10º kolem centrální fixace.[8] [9]

Zrakové postižení můžeme klasifikovat podle různých kritérií. Ze speciálně pedagogického hlediska bývá zrakové postižení členěno na 4 kategorie: slabozrakost, zbytky zraku, nevidomost a poruchy binokulárního vidění (amblyopie, strabismus).[10]

Slabozrakost dále dělíme na lehkou (vizus na lepším oku pod 6/18 až 6/60 včetně) a těžkou (vizus na lepším oku pod 6/60 až 3/60 včetně). V úvahu se také bere šířka zorného pole, a tak jedince považujeme za slabozrakého, pokud je jeho zorné pole zúženo na 20º bilaterálně.

Zbytky zraku charakterizujeme jako zrakové postižení na pomezí těžké slabozrakosti a praktické nevidomosti, kdy je zraková ostrost v rozmezí 3/60 až 1/60 nebo je zorné pole v rozmezí 5-10º kolem centrální fixace.

Nevidomost rozlišujeme na praktickou při zrakové ostrosti 1/60 až po zachovaný světlocit se správnou projekcí. Totální nevidomost pak chápeme jako nevidomost se světlocitem s chybnou projekcí až po úplnou absenci světlocitu.

Důležitým kritériem je období vzniku postižení. Děti, které ztratily zrak ve věku pěti až sedmi let či později, mohou mít zachovalé zrakové představy, které poté mají význam při

---

[8] RÖDEROVÁ, Petra, Lea KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ a Zita NOVÁKOVÁ. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-159-1.

[9] *MKN-10: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* [online]. Desátá revize. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, obsahová aktualizace k 15.5.2020 [cit. 2020-12-08]. ISBN 978-80-7472-168-7. Dostupné z: https://www.uzis.cz/res/f/008312/mkn-10-tabelarni-cast-20200515.pdf

[10] NOVOHRADSKÁ, Hana. *Vybrané kapitoly z oftalmopedie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7368-731-1.

prostorové orientaci. Podle doby vzniku rozdělujeme zrakové postižení na vrozené a získané. [11]

2.2 Raný věk

Jako raný věk dítěte označujeme v České republice období od narození až po konec období batolecího.[12] V zahraničí termínem early childhood nazývají období od narození dítěte až do věku osmi let[13] nebo se dá také chápat jako období před započetím základní školní docházky.[14] V České republice je pak služba rané péče poskytována rodinám s dětmi do věku 7 let.[15] Rozmezí tohoto období se tedy může podle úhlu našeho pohledu odlišovat.

[11] RÖDEROVÁ, Petra, Lea KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ a Zita NOVÁKOVÁ. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-159-1.

[12] KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea. *Oftalmopedie*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-84-2.

[13] Maternal, newborn, child and adolescent health: Early child development. *World Health Organization* [online]. WHO, c2021 [cit. 2021-04-22]. Dostupné z: https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/child/development/en/

[14] SKELLENGER, A. C., SAPP, W. K. *Teaching Orientation and Mobility for the Early Childhood Years*. In: WIENER, W. R. a R. L. WELSH. *Foundations of Orientation and Mobility: Volume 2: Instructional Strategies and Practical Aplications*. 3rd edition. New York: AFB Press, 2010. s. 163-207. ISBN 978-0-89128-461-1.

[15] ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 108/2006 Sb., Zákon o sociálních službách. [online]. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006, 37/2006. [cit. 2021-05-25]. Dostupné také z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108

3 Smyslové vnímání

Člověk vnímá svět prostřednictvím pěti smyslů: zraku, sluchu, hmatu, čichu a chuti. Pomocí těchto smyslů prozkoumává dítě v prvních letech svého života svět kolem sebe. V raném věku většinou bývá toto zkoumání a experimentování náhodné, nepředvídatelné, vnitřně motivované a velká část se odehrává formou hry. Avšak u dětí se zrakovým postižením by mělo být smyslové vnímání rozvíjeno cíleně, také proto, aby mohly ostatní smysly podnítit motivaci dítěte k průzkumu okolí, kterou má v důsledku svého postižení sníženou.[16]

3.1 Zrakové vnímání a jeho význam

Zrakové vnímání je soubor funkcí zrakového analyzátoru.[17] Těmito funkcemi jsou zraková ostrost, zorné pole, barvocit, citlivost na kontrast, adaptace na intenzitu světla, akomodace a binokulární vidění. Zrakové vnímání je vlivem zrakového postižení poškozené a může tak být nepřesné, neúplné nebo deformované. Jakékoli zbytky zraku je však klíčové systematicky rozvíjet, aby je dítě mohlo co nejvíce využívat. [18] Nejdůležitějším obdobím pro rozvoj zrakového vnímání je první rok života.[19]

Zrak hraje v životě člověka velkou roli, především proto, že skrze něj získáváme většinu informací z našeho okolí. V porovnání s ostatními smysly jsou zrakem tyto informace vnímány nejvěrněji a nejkomplexněji.[20] Potvrzuje, zda informace získané ostatními smysly,

[16] SKELLENGER, A. C., SAPP, W. K. *Teaching Orientation and Mobility for the Early Childhood Years*. In: WIENER, W. R. a R. L. WELSH. *Foundations of Orientation and Mobility: Volume 2: Instructional Strategies and Practical Aplications*. 3rd edition. New York: AFB Press, 2010. s. 163-207. ISBN 978-0-89128-461-1.

[17] NOVOHRADSKÁ, Hana. *Vybrané kapitoly z oftalmopedie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7368-731-1.

[18] RÖDEROVÁ, Petra, Lea KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ a Zita NOVÁKOVÁ. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-159-1.

[19] ŠUMNÍKOVÁ, Pavlína. *Možnosti prostorové orientace a samostatného pohybu osob se zrakovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-005-3.

[20] NOVOHRADSKÁ, Hana. *Vybrané kapitoly z oftalmopedie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7368-731-1.

patří k jednomu předmětu či nikoli, a tím plní roli sjednocujícího smyslu.[21] Dítě bez zrakového postižení má možnost si uvědomit, že informace získané prostřednictvím několika smyslů patří k sobě. Dítě se zrakovým postižením může naopak smyslové vjemy vnímat odděleně jako jednotlivé informace, které spolu nesouvisí. Jindy zase může, spojit smyslové informace, které k sobě nepatří, ale jemu se to tak mylně jeví. Navíc pokud nejsou jednotlivé smyslové vjemy dostatečně podpořeny ostatními smysly, odděleně dítěti neposkytují informace, které by pro něj měly žádoucí význam, protože dítě si je není schopno spojit a utvořit si ucelený obraz. Je-li tedy dítěti řečeno, že zvuk, který slyší, vydává lednice, nemusí dítě porozumět, co si má pod pojmem lednice představit, jestliže neví, jak je předmět cítit na dotek a k čemu slouží.[22]

3.2 Sluchové vnímání a jeho význam

Sluch je důležitý pro lidi se zrakovým postižením jako kompenzační smysl vyvažující postižení zraku. Pomocí sluchu získáváme mnoho informací z našeho okolí, a i proto je klíčovým smyslem při prostorové orientaci. Dítě se zrakovým postižením musí na sluch spoléhat a využívat ho více než dítě bez postižení, proto by mělo být od narození vedeno k jeho systematickému rozvoji. [23]

3.3 Hmatové vnímání a jeho význam

Hmat je další významný kompenzační smysl pro lidi se zrakovým postižením. Oproti zraku vnímání skrze hmat postupuje od zkoumání jednotlivých detailů k utvoření uceleného obrazu.[24] Tento proces trvá déle a je kognitivně náročnější než vnímání zrakem.[25] Hmatem

---

[21] ŠUMNÍKOVÁ, Pavlína. *Možnosti prostorové orientace a samostatného pohybu osob se zrakovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-005-3.

[22] SKELLENGER, A. C., SAPP, W. K. *Teaching Orientation and Mobility for the Early Childhood Years*. In: WIENER, W. R. a R. L. WELSH. *Foundations of Orientation and Mobility: Volume 2: Instructional Strategies and Practical Aplications*. 3rd edition. New York: AFB Press, 2010. s. 163-207. ISBN 978-0-89128-461-1.

[23] LUDÍKOVÁ, Libuše. *Tyflopedologie předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0955-0.

[24] Tamtéž

[25] RÖDEROVÁ, Petra, Lea KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ a Zita NOVÁKOVÁ. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-159-1.

můžeme zjistit mnoho vlastností předmětu jako tvar, velikost, strukturu, teplotu, včetně vlastností, které zrakem nelze vnímat, jako je váha.[26] [27] Avšak rozsah informací je limitován omezeným prostorem, ve kterém může hmatání probíhat, který je závislý na vzdálenosti ruky, resp. délce paží (případně jiných využívaných částí těla).[28] Rozlišujeme tři druhy hmatového vnímání: pasivní, aktivní a instrumentální. Během pasivního hmatání se ruka nehýbe, získává tak jen omezenou část informací, což nevede k vytvoření celkového obrazu předmětu. U aktivního hmatání se ruka pohybuje po povrchu předmětu a lze si tedy získat ucelenou představu o objektu. Při instrumentálním hmatání využívá člověk nástroj, pomocí kterého vnímá okolí nebo objekt např. bílou hůl. Tento způsob zvětšuje hmatový prostor, ale zároveň se také snižuje množství informací, které by člověk mohl případně zjistit skrze aktivní hmatání např. teplotu. Pokud se k hmatovému vnímání využívá jen jedna ruka, mluvíme o hmatání monomanuálním. Při využití obou rukou se jedná o hmatání bimanuální, které je oproti monomanuálnímu rychlejší a přesnější. Kromě již zmíněných rukou, které jsou hlavním orgánem využívaným ke hmatání, lze užívat i jiné části těla jako např. ústa, rty nebo chodidlo. Právě pomocí chodidel se člověk může naučit rozlišovat různé materiály a povrchy, po kterých se pohybuje, což je důležité zejména při prostorové orientaci.[29]

3.4 Čichové vnímání a jeho význam

Přestože čich je u lidí relativně málo vyvinutý smysl, dá se s jeho pomocí zjistit mnoho informací. Pro lidi se zrakovým postižením je v určitých situacích nenahraditelný, významnou roli hraje i v prostorové orientaci a samostatném pohybu nebo poznávání osob.[30] Rozdílnost vůní různých obchodů, stánků, pach autobusového nádraží, rozkvetlý strom či

[26] ŠUMNÍKOVÁ, Pavlína. *Možnosti prostorové orientace a samostatného pohybu osob se zrakovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-005-3.

[27] KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFEROVÁ. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0782-5.

[28] Tamtéž

[29] LUDÍKOVÁ, Libuše. *Tyflopedologie předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0955-0.

[30] Tamtéž

záhon, to všechno mohou být důležité orientační body.[31] Jedinec s těžkým zrakovým postižením dále může jeho prostřednictví lépe určit překážku, se kterou se na své cestě setkal. Čichem též může odhalit zkažené potraviny nebo životu nebezpečný kouř při požáru.[32]

[31] ŠUMNÍKOVÁ, Pavlína. *Možnosti prostorové orientace a samostatného pohybu osob se zrakovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-005-3.

[32] KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea a Pavlína ŠUMNÍKOVÁ. *Speciálněpedagogická podpora osob se zrakovým postižením se zvláštním zřetelem na rozvoj čichového vnímání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-484-6.

4 Strategie na podporu raného učení

4.1 Možnost volby

Mezi základní úkoly v oblasti výchovy PO SP patří podle Wienera (2006) systematická a cílevědomá výchova k samostatnosti.[33] Jedním ze způsobů, jak tento záměr podpořit, je poskytnout dítěti dostatek příležitostí k samostatné volbě, a tím ho zapojit do utváření jeho vlastního procesu učení. Možnost volby by měla být určitým způsobem zakomponována do většiny činností. Aktivity se mohou naplánovat podle zájmu dítěte, což ho více baví a motivuje a zároveň díky tomu dítě získává pocit kontroly. Tím je i samotný proces účinnější a zároveň se lze systematicky zaměřit na rozvoj potřebných oblastí, protože dítě si vybere z činností, které nabízí dospělý. Pro většinu dětí by měl tento proces zahrnovat sled možností, jak volit nejen na základě toho co dítě chce, ale i s ohledem na další okolnosti, jako je např. důsledek volby. Dítě tak povzbuzujeme a vedeme k nezávislosti. Možnost volby lze zařadit těmito způsoby: např. určíme několik aktivit a dítě si zvolí pořadí, ve kterém je chce plnit, při konání činnosti si může zpívat písničku, dle svého výběru nebo si vybrat hračku, kterou má během provádění aktivity v kapse a za odměnu si s ní po splnění pohrát. Potencionální problémové chování lze omezit tak, že dítě necháte si vybrat mezi činností, kterou chcete, aby dělalo a činností, u které víte, že se do ní dítě nebude chtít zapojit. Pokud dítě nemá možnost říct ne, neptejte se ho, zda chce danou činnost provést. Jakmile dítě zvolí určitou možnost, vždy následujte jeho volbu.[34]

4.2 Rituály

Vytváření rituálů je od nepaměti přirozenou součástí lidského života. Rituály probíhají podle jistých pravidel nebo schématu.[35] Označujeme tak aktivitu, která má daný začátek, průběh a

[33] WIENER, Pavel. *Prostorová orientace zrakově postižených*. 3. upravené vydání. Praha: Institut rehabilitace zrakově postižených UK FHS, 2006. ISBN 80-239-6775-4.

[34] SKELLENGER, A. C., SAPP, W. K. *Teaching Orientation and Mobility for the Early Childhood Years*. In: WIENER, W. R. a R. L. WELSH. *Foundations of Orientation and Mobility: Volume 2: Instructional Strategies and Practical Aplications*. 3rd edition. New York: AFB Press, 2010. s. 163-207. ISBN 978-0-89128-461-1.

[35] KAUFMANN-HUBER, Gertrud. *Děti potřebují rituály*. Praha: Portál, 1998. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-203-3.

konec.[36] Pro děti je vytváření rituálů přirozené,[37] rády dělávají věci opakovaně a stejným způsobem. Rituály jim dodávají pocit bezpečí, protože ví, co bude následovat.[38] Toho můžeme využít při rozvoji PO SP např. opakovaným používáním stejných frází a slov na začátku, v průběhu i při ukončení aktivity.[39] Dítě se cítí pohodlněji, má přesnější představu, co po něm bude požadováno a může se tak lépe zapojit do činnosti. Celkově tím můžeme pozitivně ovlivnit jeho motivaci,[40] sebedůvěru a zvládání strachu a nejistoty.[41] Skrze přirozeně nebo uměle vytvořené opakující se situace se může dítě naučit specifické dovednosti a také pochopit, jak jednotlivé části zapadají do celku.[42]

4.3 Hra

Jedním z přirozených způsobů, jak se děti učí, je hra.[43] Můžeme toho využít i při rozvoji prostorové orientace a samostatného pohybu využitím hry, herních aktivit a písniček či říkanek. Pozitivně tím ovlivňujeme učení dítěte a zároveň zabraňujeme případnému

[36] SKELLENGER, A. C., SAPP, W. K. *Teaching Orientation and Mobility for the Early Childhood Years*. In: WIENER, W. R. a R. L. WELSH. *Foundations of Orientation and Mobility: Volume 2: Instructional Strategies and Practical Aplications*. 3rd edition. New York: AFB Press, 2010. s. 163-207. ISBN 978-0-89128-461-1.

[37] KAUFMANN-HUBER, Gertrud. *Děti potřebují rituály*. Praha: Portál, 1998. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-203-3.

[38] ANTHONY, Tanni L. et al. *First Steps: A Handbook for Teaching Young Children Who Are Visually Impaired* [online]. Los Angeles: Blind Childrens Center, 1993 [cit. 2021-04-24]. Dostupné z: https://eric.ed.gov/?id=ED404838

[39] SKELLENGER, A. C., SAPP, W. K. *Teaching Orientation and Mobility for the Early Childhood Years*. In: WIENER, W. R. a R. L. WELSH. *Foundations of Orientation and Mobility: Volume 2: Instructional Strategies and Practical Aplications*. 3rd edition. New York: AFB Press, 2010. s. 163-207. ISBN 978-0-89128-461-1.

[40] ANTHONY, Tanni L. et al. *First Steps: A Handbook for Teaching Young Children Who Are Visually Impaired* [online]. Los Angeles: Blind Childrens Center, 1993 [cit. 2021-04-24]. Dostupné z: https://eric.ed.gov/?id=ED404838

[41] KAUFMANN-HUBER, Gertrud. *Děti potřebují rituály*. Praha: Portál, 1998. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-203-3.

[42] ANTHONY, Tanni L. et al. *First Steps: A Handbook for Teaching Young Children Who Are Visually Impaired* [online]. Los Angeles: Blind Childrens Center, 1993 [cit. 2021-04-24]. Dostupné z: https://eric.ed.gov/?id=ED404838

[43] KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFEROVÁ. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0782-5.

problémovému chování. S postupujícím věkem dítěte je třeba přizpůsobit využití hry potřebám systematičtějšího rozvoje prostorové orientace a samostatného pohybu a lze tak hru využívat spíše jen jako pozitivní motivaci.[44]

Bezpečný hrací prostor je důležitý pro to, aby se dítě necítilo ohrožené. Vhodné je tento prostor ohraničit a hračky roztřídit a uspořádat tak, aby měly své stálé místo a byly kontrastně hmatově označené.[45] Podle Lilli Nielsen (1998) by hračky měly dítěti se zrakovým postižením poskytovat hmatové, sluchové, zrakové a čichové podněty.

„V souladu se stupněm vývoje dítěte by měly hračky stimulovat dítě k tomu, aby je bralo do ruky, cucalo, experimentovalo s nimi, otáčelo je, přendávalo z ruky do ruky, rozebíralo je, skládalo je dohromady, dávalo je do sebe, stavělo je na sebe…" (Lilli Nielsen, 1998, s. 79).[46]

Pro děti se zrakovým postižením se vyrábí speciální hračky ozvučené, kontrastní, svítící a hmatově zajímavé. Ke hře je ale vhodné využívat i běžné předměty z domácnosti jako je např. kartáček na zuby, lžička, skutečné hrnce. Děti si dokonce mohou hrát s reálnými předměty raději, jelikož zvuky, které tyto předměty vydávají a jejich materiál, jsou jim známé. Hrou s běžnými předměty se učí používat a rozvíjet dovednosti, které budou v životě potřebovat. Využíváme i říkanky jako je např. vařila myšička kašičku nebo hru, kdy se dítěte ptáme, kde má různé části těla a tím podporujeme orientaci dítěte na vlastním těle. Některé děti se zrakovým postižením si také rády hrají s různými materiály např. se rády dotýkají písku nebo deky z příjemného materiálu. Tato hra se označuje jako senzopatická.[47]

Jednou ze speciálních hraček je např. Little room. Jedná se o ohraničený prostor ve tvaru krychle (nebo kvádru) se třemi stěnami. Dítě ležící uvnitř by mělo mít možnost dosáhnout

---

[44] SKELLENGER, A. C., SAPP, W. K. *Teaching Orientation and Mobility for the Early Childhood Years*. In: WIENER, W. R. a R. L. WELSH. *Foundations of Orientation and Mobility: Volume 2: Instructional Strategies and Practical Aplications*. 3rd edition. New York: AFB Press, 2010. s. 163-207. ISBN 978-0-89128-461-1.

[45] KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFEROVÁ. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0782-5.

[46] NIELSEN, Lilli. *Učení zrakově postižených dětí v raném věku*. Praha: ISV, 1998. Speciální pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-26-9.

[47] KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFEROVÁ. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0782-5.

na stěny. V „pokojíčku“ jsou na stěnách či ze stropu zavěšené různé hmatově zajímavé hračky a předměty nebo též běžné předměty. Tento „pokojíček“ tlumí zvuky z okolí a dítě se cítí chráněné a může se soustředit na zvuky, které strkáním a manipulací s předměty způsobuje. Motivuje tím dítě k aktivitě a pohybu.[48]

4.4 Jednotná terminologie

Děti se zrakovým postižením mají omezené možnosti přístupu k informacím označujícím předměty a jevy ve světě kolem nich. Proto je třeba, aby lidé kolem dítěte věnovali zvýšenou pozornost pojmenováním, kterými popisují věci a činnosti tak, aby nedocházelo k nedorozumění. Dítě například nemusí rozpoznat otevřené dveře jako dveře, jelikož si termín dveře spojuje pouze se zavřenými dveřmi. Otevřené a zavřené dveře dítě se zrakovým postižením vnímá svými smysly značně rozdílně. Můžeme pak nabýt dojmu, že dítě neporozumělo instrukci nebo neposlouchá, ačkoli je to způsobeno nepřesným a nedůsledným používáním terminologie.[49] [50]

[48] [48] NIELSEN, Lilli. *Učení zrakově postižených dětí v raném věku*. Praha: ISV, 1998. Speciální pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-26-9.

[49] SKELLENGER, A. C., SAPP, W. K. *Teaching Orientation and Mobility for the Early Childhood Years*. In: WIENER, W. R. a R. L. WELSH. *Foundations of Orientation and Mobility: Volume 2: Instructional Strategies and Practical Aplications*. 3rd edition. New York: AFB Press, 2010. s. 163-207. ISBN 978-0-89128-461-1.

[50] ŠUMNÍKOVÁ, Pavlína. *Možnosti prostorové orientace a samostatného pohybu osob se zrakovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-005-3.

5 Příprava k samostatnému pohybu

Wiener (2006) jako základní úkoly v oblasti prostorové orientace a samostatného pohybu u dětí od narození do tří let uvádí rozvoj vnímání jednotlivými smysly, motivaci k pohybu, vytvoření vhodného prostředí, seznamování dítěte s různými typy prostředí a terénu, systematickou výchovu k samostatnosti. Jako základní cíle můžeme u dětí do tří let zařadit následující dovednosti:

- *„dítě se samostatně pohybuje po bytě, zná rozmístění jednotlivých místností a nábytku v nich;*
- *dítě samo vybírá a uklízí své hračky a předměty denní potřeby;*
- *za pomoci dospělého se bez přílišné bázně dokáže pohybovat v otevřeném prostoru, na veřejnosti;*
- *dítě zvládá chůzi po nakloněné rovině (i samostatně);*
- *dítě zvládá chůzi po schodech – obousměrně (většinou s dopomocí);*
- *na kratší vzdálenosti chodí a běhá samo;*
- *je schopno zvládnout i členitější terén;*
- *jeho pohyb je přirozený, netrpí přílišnou bázní, strachem z prostoru, hloubky a překážek.“* (Wiener, 2006, s. 35)[51]

5.1 Rozvoj smyslového vnímání a pohybu

Předtím než se dítě naučí využít smyslové informace k prostorové orientaci a samostatnému pohybu, je nutné, aby si uvědomilo, že tu tyto vjemy jsou, nějak se od sebe liší, dokázalo je snášet a zařadit k určitému objektu. Dětem se zrakovým postižením je vhodné tyto smyslové zkušenosti zprostředkovat a systematicky je rozvíjet.[52] S tímto rozvojem začínáme již od

[51] WIENER, Pavel. *Prostorová orientace zrakově postižených*. 3. upravené vydání. Praha: Institut rehabilitace zrakově postižených UK FHS, 2006. ISBN 80-239-6775-4.

[52] SKELLENGER, A. C., SAPP, W. K. *Teaching Orientation and Mobility for the Early Childhood Years*. In: WIENER, W. R. a R. L. WELSH. *Foundations of Orientation and Mobility: Volume 2: Instructional Strategies and Practical Aplications*. 3rd edition. New York: AFB Press, 2010. s. 163-207. ISBN 978-0-89128-461-1.

útlého věku. Ideální je prostředí, ve kterém má dítě se zrakovým postižením dostatek zrakových, zvukových, hmatových, chuťových i čichových podnětů.[53]

Skrze různé smyslové zkušenosti motivujeme dítě také k pohybu. Po narození je pro děti se zrakovým postižením pohyb přirozený, stejně jako pro děti bez zrakového postižení. Děti se zrakovým postižením však dále nemají stejnou motivaci k pohybu jako vidící děti. Je pro ně těžké získat různorodé reakce na své pohyby, protože jim chybí dostatečná zraková zpětná vazba. Dítě po čase přestane mít zájem o pohyby, které vyvolávají stále stejnou nebo nedostatečnou odezvu, a to může vést k jeho pasivitě. Proto je třeba přizpůsobit prostředí dítěte, aby mohlo získávat zpětnou vazbu v reakci na své pohyby prostřednictvím dalších smyslů, a tím ho motivovat k pohybu.[54]

Předměty rozličných smyslových vlastností umístíme na místo, kde dítě tráví čas.[55] Trvalým upevněním několika hraček na boky dětské postýlky poskytujeme dítěti příležitost zjistit jejich rozmístění a možnost je dále zkoumat hmatem nebo objevovat zvuky, které vydávají. Dítěte se dotýkáme hračkami, které při dotyku vydávají nějaký zvuk např. chrastí, pískají či šustí nebo jimi chrastíme v jeho blízkosti. Tím dítě motivujeme, aby po nich sahalo. Když dítě pokládáme, dbáme na to, abychom měnili jeho polohu a dávali ho také na bříško.[56] Dítě lze pokládat na různé povrchy jako tráva, koberec nebo mu vytvořit podložku sešitou z látkových čtverců různých textur, ve kterých mohou být všity pískací hračky. Samotná podložka pak může i vonět. Během procházek mimo domov dítě seznamujeme s různými místy, aby mělo pestré smyslové zážitky.[57]

---

[53] KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFEROVÁ. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0782-5.

[54] NIELSEN, Lilli. *Učení zrakově postižených dětí v raném věku*. Praha: ISV, 1998. Speciální pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-26-9.

[55] KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFEROVÁ. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0782-5.

[56] SIMMONS, Susan S. a Sharon O'MARA MAIDA. *Dosahování, lezení, chůze... dejme se na cestu!: Prostorová orientace a samostatný pohyb předškolních dětí*. Společnost pro ranou péči, 2009.

[57] KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFEROVÁ. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0782-5.

Dítě bychom měli předtím než se ho dotkneme oslovit a mluvit na něj pomalu a klidně. Pro rozvoj hmatového vnímání můžeme nechat dítě hrát si s předměty nebo hračkami rozmanitých materiálů a povrchů,[58] využít se dají také hmatové zajímavé věci běžné v každé domácnosti jako je např. houbička na nádobí, kartáček na zuby. Dítě necháváme ohmatat si i jiné předměty denní potřeby, třeba lžičku nebo i jogurt, aby se seznamovalo s okolním prostředím.[59]

Důležité je i myslet na to, aby dítě nebylo přehlcováno.[60] Nevhodné je prostředí plné šumů, které mohou dítě rušit, unavovat a bránit mu ve vnímání méně výrazných zvuků. Pokud dítě začne plakat nebo naopak neobvykle ztichne, může tím dávat najevo, že prostředí kolem něj je příliš hlučné.[61] Hlasité zvuky mohou mít negativní dopad na dítě, které se může leknout a při trvalém vystavení sebou nesou nebezpečí poškození sluchu.[62]

Jestliže chceme u dítěte podpořit dosahování, nejdříve pokládáme hračky před něj, později je můžeme umisťovat i vedle něj a za něj. Hledáním a natahováním pro hračku si dítě procvičuje rovnováhu. Může se začít pohybovat ze strany na stranu, což později vede k tomu, že se pokusí otočit. Časem se dítě může začít pohupovat také dopředu a dozadu, načež se postupně začne zvedat na kolena a pak případně lézt. Některé děti mohou začít lézt pozpátku místo dopředu. Když je dítě v poloze na kolenou nebo na břiše je vhodné na něj mluvit, aby zvedalo hlavičku a posilovalo si tak svaly krku a ramen.[63] Když se dítě naučí

[58] ŠUMNÍKOVÁ, Pavlína. *Možnosti prostorové orientace a samostatného pohybu osob se zrakovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-005-3.

[59] KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFEROVÁ. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0782-5.

[60] Tamtéž

[61] SIMMONS, Susan S. a Sharon O'MARA MAIDA. *Dosahování, lezení, chůze... dejme se na cestu!: Prostorová orientace a samostatný pohyb předškolních dětí*. Společnost pro ranou péči, 2009.

[62] LUDÍKOVÁ, Libuše. *Tyflopedologie předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0955-0.

[63] SIMMONS, Susan S. a Sharon O'MARA MAIDA. *Dosahování, lezení, chůze... dejme se na cestu!: Prostorová orientace a samostatný pohyb předškolních dětí*. Společnost pro ranou péči, 2009.

lézt, můžeme do jeho okolí rozmístit smyslově stimulující hračky, které by měly mít své trvalé místo, aby o nich dítě vědělo a mělo k nim samostatně přístup.[64]

Některé děti přeskočí fázi lezení a rovnou se začnou stavět na nohy vedle nábytku. Je důležité, aby byl nábytek stabilní, protože dítě se za něj může do stoje vytahovat, a hrozí tak jeho zranění. Dítě motivujeme ke zvedání na nohy pomocí hraček, které můžeme např. držet nebo dát na pohovku, aby se pro ně zvedlo. Chození do stran podpoříme umístěním hračky tak, aby se dítě muselo natáhnout či popojít do strany. Postupem času začne dítě chodit. Někdy je nutné upravit rozmístění nábytku tak, aby se dítě nezranilo, nebo opatřit rohy nábytku chrániči. V prostoru by měly být umístěné některé kusy nábytku nebo předměty, se kterými se nebude hýbat a budou sloužit jako orientační body. Pokud chceme, aby se dítě vydalo do prostoru bez opory, můžeme ho povzbuzovat, aby si došlo pro hračku, která vydává nějaký zvuk, nebo ho za námi lákat hlasem. Zpočátku je důležité, zůstat na místě a necouvat, aby se v dítěti rozvíjela důvěra v orientaci podle sluchu.[65] Časem můžeme s dítětem hrát hry, při kterých se má pohybovat za zdrojem zvuku, který se hýbe.[66] Samostatně chodící dítě vedeme k tomu, aby se před nárazy chránilo rukama (tzv. užívání bezpečnostních technik). Nezbytnou součástí je také chůze s průvodcem, malé děti se většinou drží průvodce za dva prsty nebo zápěstí. Držení za ruku snižuje stabilitu dítěte. Nošením prstenu nebo náramku můžeme dítěti pomoci k pochopení, kde se má průvodce držet.[67]

Je vhodné dítě seznamovat s označením vlastností předmětů jako je tvrdost, měkkost apod. Rovněž je žádoucí obeznámit dítě s předměty, které by mu později mohly pomoci při samostatném pohybu. Při procvičování rozlišování rozdílných povrchů, může dítě hrát hru,

---

[64] ŠUMNÍKOVÁ, Pavlína. *Možnosti prostorové orientace a samostatného pohybu osob se zrakovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-005-3.

[65] SIMMONS, Susan S. a Sharon O'MARA MAIDA. *Dosahování, lezení, chůze... dejme se na cestu!: Prostorová orientace a samostatný pohyb předškolních dětí*. Společnost pro ranou péči, 2009.

[66] ŠUMNÍKOVÁ, Pavlína. *Možnosti prostorové orientace a samostatného pohybu osob se zrakovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-005-3.

[67] SIMMONS, Susan S. a Sharon O'MARA MAIDA. *Dosahování, lezení, chůze... dejme se na cestu!: Prostorová orientace a samostatný pohyb předškolních dětí*. Společnost pro ranou péči, 2009.

kdy jde, dokud neobjeví jistý typ povrchu.[68] Během této hry, ale i mimo ni, je přínosné nechat dítě občas chodit bosé, aby se mohlo lépe učit vnímání rozdílných povrchů.[69]

Dítě cíleně upozorňujeme na běžné zvuky kolem, pomáháme mu je propojit s ostatními smyslovými podněty a doplňujeme slovním komentářem např. *„Takto zní fén, protože z něj fouká horký vzduch. Tady se fén drží a tímto tlačítkem se zapíná.“* (Kochová, Schaeferová, 2015, s. 53)[70] Doma si můžeme vyrobit hmatové pexeso s použitím dvojice různých materiálů jako je plyš, látka, vlnitý karton apod. nebo s předměty, se kterými se dítě denně setkává jako již zmíněný kartáček na zuby.[71] Během každodenních situací dítě také upozorňujeme na typické pachy, se kterými se setkává jako např. vyprané prádlo nebo rozdílné vůně jídla, a doprovázíme je popisnými pojmy jako pěkný, smrdí, spálený apod.[72] Ke koupi jsou též dostupné různé voňavé hračky a pomůcky jako plyšáci, voňavá plastelína nebo sady lahviček či tub s výtažky vůní.[73]

Při procházkách mimo domov bychom měli dítě seznamovat s různými místy, povídat si o zvucích a vůních, které může vnímat, a pokud je to možné, nechat ho si prostředí ohmatat.[74]

---

[68] ŠUMNÍKOVÁ, Pavlína. *Možnosti prostorové orientace a samostatného pohybu osob se zrakovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-005-3.

[69] KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFEROVÁ. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0782-5.

[70] Tamtéž

[71] Tamtéž

[72] LUDÍKOVÁ, Libuše. *Tyflopedologie předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0955-0.

[73] PAŘÍZKOVÁ, Linda. *Metodika rozvoje čichového vnímání u dětí se zrakovým a kombinovaným postižením* [online]. Praha, 2011 [cit. 2021-05-24]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/38830/BPTX_2010_1__0_261683_0_98488.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce Šumníková, Pavlína.

[74] KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFEROVÁ. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0782-5.

Rovněž je důležité povídat si s dítětem o zvucích dopravy jako jsou rozdíly ve zvuku přibližujícího se a oddalujícího se auta.[75]

Pokud má dítě alespoň nějaký zachovalý funkční zrak, nemělo by se na jeho rozvoj zapomenout, aby ho dítě mohlo využívat co nejefektivněji.[76] První rok života je pro vývoj vidění rozhodujícím obdobím. I malá informace získaná zrakem může být velkou pomocí, a to nejen při orientaci v prostoru.[77] Zrak se stimuluje pomocí např. světelných podnětů, barev, kontrastu, tvarů, pohybu, stínů a odrazů světla.[78] Využívají se k tomu hračky a obrázky s těmito vlastnostmi. Podobně lze upravit i domácí prostředí tak, aby dítě bylo stimulováno.[79] Pozornost dětí se zbytky zraku můžeme upoutat rozmístěním obrázků do jeho zorného pole[80] nebo zavěšením předmětů nad postýlku.[81]

5.2 Pomůcky pro prostorovou orientaci a samostatný pohyb

Samostatný pohyb můžeme u dětí raného a předškolního věku podpořit používáním pomůcek pro prostorovou orientaci a samostatný pohyb. Prostřednictvím těchto pomůcek

---

[75] ŠUMNÍKOVÁ, Pavlína. *Možnosti prostorové orientace a samostatného pohybu osob se zrakovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-005-3.

[76] BISHOP, Virginia E. *Teaching Visually Impaired Children* [online]. 3rd ed. Springfield, Illinois: Charles C Thomas Publisher, 2004 [cit. 2021-06-11]. ISBN 9780398074760. Dostupné z: https://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=2&sid=3d11a392-f944-4be6-bd00-9421d1e2a441%40sessionmgr4008&bdata=JkF1dGhUeXBlPWlwLHNoaWImbGFuZz1jcyZzaXRlPWVkcy1saXZlJnNjb3BlPXNpdGU%3d#AN=457577&db=nlebk

[77] ŠUMNÍKOVÁ, Pavlína. *Možnosti prostorové orientace a samostatného pohybu osob se zrakovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-005-3.

[78] BISHOP, Virginia E. *Teaching Visually Impaired Children* [online]. 3rd ed. Springfield, Illinois: Charles C Thomas Publisher, 2004 [cit. 2021-06-11]. ISBN 9780398074760. Dostupné z: https://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=2&sid=3d11a392-f944-4be6-bd00-9421d1e2a441%40sessionmgr4008&bdata=JkF1dGhUeXBlPWlwLHNoaWImbGFuZz1jcyZzaXRlPWVkcy1saXZlJnNjb3BlPXNpdGU%3d#AN=457577&db=nlebk

[79] KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFEROVÁ. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0782-5.

[80] ŠUMNÍKOVÁ, Pavlína. *Možnosti prostorové orientace a samostatného pohybu osob se zrakovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-005-3.

[81] KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFEROVÁ. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0782-5.

mohou získávat více informací z okolí a zároveň slouží pro jejich větší bezpečí při pohybu a větší nezávislost. Můžeme je rozdělit na pomůcky „formální“ neboli speciálně určené pro PO SP, kam řadíme dětské dlouhé bílé hole a předhole, a pomůcky, které jsou hračkou s určitými vhodnými vlastnostmi. Podle vlastností můžeme pomůcky rozdělit na několik typů. Pomůcky, které dítě drží a pokud je pustí, spadnou na zem nebo pomůcky samonosné, které v případě, že je dítě pustí, zůstanou stát. Dále pak pomůcky, které dítě drží či tlačí jednou rukou nebo pomůcky, které dítě používá oběma rukama.[82]

Obrázek č.1: Příklad předhole, zdroj: https://www.perkins.org/stories/blog/in-a-mothers-words

Dle vlastností mají pomůcky své výhody a nevýhody týkající se konstrukce, stability, váhy, a objemu. Pomůcky, které mohou děti tlačit oběma rukama podporují symetrické držení těla. Pomůcky, které se drží jen jednou rukou se tím zase více přibližují k držení dlouhé bílé hole, kterou se budou děti učit využívat až budou starší. Samonosné pomůcky mají většinou kolečka pro tlačení a tu výhodu, že nespadnou na zem, když je dítě pustí. Mohou pomoci

[82] ŠUMNÍKOVÁ, Pavlína. *Možnosti prostorové orientace a samostatného pohybu osob se zrakovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-005-3.

dítěti se stabilitou a rovnováhou, ale může být složitější s nimi zatáčet, a někdy bývají kolečka příliš blízko k nohám dítěte tak, že ho nutí chodit krátkými kroky. Některé mívají větší hmotnost, aby byly stabilnější a nepřevrátily se a mohou být nepraktické pro skladování a přenášení. Pomůcky, které jsou hračkami mají tu výhodu, že jsou dostupné a běžně je používají také děti bez postižení. Těmito hračkami můžou být např. dětské nákupní vozíky, kočárky, vozíky apod. Děti většinou začínají používat obouruční samonosné pomůcky a časem přecházejí na jednoruční pomůcky a dál k pomůckám formálním. Je vhodné, aby se dítě seznámilo s dětskou bílou holí a dalšími pomůckami již ve věku, kdy leze, a ještě je nebude používat k pohybu. Místo toho se můžeme dítěti pokusit ukázat, jak s pomůckou najít zeď nebo nějaký předmět. Děti, které začaly chodit, můžeme pomalu učit, jak hůl využívat k pohybu např. jak ji držet, kde má mít špičku hole.[83] Aby se dítě učilo dotýkat špičkou hole země, můžou mít hole např. zatíženou nebo ozvučenou špičku.[84]

Obrázek č. 1: Příklad předhole, zdroj: http://www.specialed.com/orientationmobility.html

[83] ŠUMNÍKOVÁ, Pavlína. *Možnosti prostorové orientace a samostatného pohybu osob se zrakovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-005-3.

[84] SIMMONS, Susan S. a Sharon O'MARA MAIDA. *Dosahování, lezení, chůze... dejme se na cestu!: Prostorová orientace a samostatný pohyb předškolních dětí*. Společnost pro ranou péči, 2009.

Někteří rodiče se cítí nepříjemně, když má jejich dítěte používat pomůcky k PO SP, a nemusí s jejich užitím souhlasit. Může se tak dít z několika důvodů. Rodiče mohou pociťovat, že pomůcka přitahuje nechtěnou pozornost, je nepraktická při přenášení a cestování nebo je příliš složitá, aby se ji jejich dítě naučilo používat. Jiní rodiče mohou naopak přivítat používání pomůcky, protože věří, že to pomůže veřejnosti porozumět, že jejich dítě má zrakové postižení a zvyšuje to jeho nezávislost.[85] Rodiče mohou také upřednostňovat právě ty pomůcky, které jsou podobné dlouhé bílé holi proto, že si je okolí dokáže zařadit, zatímco netypicky tvarované formální pomůcky přitahují více pozornosti a otázek.[86]

[85] Mobility Devices for Young Children. *Family Connect: For parents of children with visual impairments* [online]. Louisville, Kentucky: American Printing House for the Blind, c2021 [cit. 2021-07-10]. Dostupné z: https://familyconnect.org/multiple-disabilities/independent-living-skills/amds-precanes-and-long-canes/

[86] SCOTT, Brownen Susan. *Opening up the world: early childhood orientation and mobility intervention as percieved by young children who are blind, their parents, and specialist teachers* [online]. Sydney, 2015 [cit. 2021-7-12]. Dostupné z: ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/12862. Doctoral thesis. The University of Sydney.

6 Rodina

Rodina je významnou součástí života člověka, tedy i dítěte se zrakovým postižením. Podle Valenty (2015) je definována jako *„původní a nejdůležitější skupina sociální a instituce, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou a jejímiž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova“*.[87] Rodinu lze také chápat jako skupinu lidí, kteří jsou nějakým způsobem biologicky, emocionálně nebo legálně propojeni.[88]

Jakékoli postižení dítěte do jisté míry ovlivňuje způsob života rodiny a její priority, protože je nutné se přizpůsobit potřebám a možnostem dítěte. Působí na atmosféru v rodině a vztahy v ní, může přispět k jejich posílení nebo je naopak narušit. Narození dítěte s postižením je nečekaná situace, se kterou se rodiče musí potýkat.[89] Pro vývoj dítěte je žádoucí, aby se s ní rodiče co nejrychleji smířili.[90] Jakým způsobem se rodiče s nastalými okolnostmi vyrovnají záleží mimo jiné i na tom, jaký přístup zaujímá okolí, a to jak rodina, přátelé, sousedi a komunita, ve které rodina žije, tak celá společnost.[91]

Pro vývoj je dále klíčový přístup rodiny a styl výchovy, jelikož nesprávné výchovné styly mohou způsobit opoždění vývoje dítěte.[92] Je nevhodné dítě zahrnovat přílišnou péčí, což mu brání v rozvíjení jeho schopností a dovedností. Stejně tak velmi vysoké nároky, které dítě nadměrně zatěžují a nerespektují omezení, pojící se s jeho postižením, nejsou vhodnou

[87] VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.

[88] MCDANIEL, Susan H., Thomas L. CAMPBELL, Jeri HEPWORTH a Alan LORENZ. *Family-Oriented Primary Care* [online]. 2nd ed. New York: Springer-Verlag New York, 2005 [cit. 2021-05-20]. ISBN 978-0-387-26310-6. Dostupné z: https://books.google.com.sl/books?id=aT5adwpQ7nYC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false

[89] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0225-7.

[90] ŠTRÉBLOVÁ, Miroslava. *Poznáváme svět se zrakovým postižením: úvod do tyflopedie*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2002. ISBN 80-7044-448-7.

[91] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0225-7.

[92] KEBLOVÁ, Alena. *Zrakově postižené dítě*. Praha: Septima, 2001. ISBN 80-7216-191-1.

cestou. Dítě by mělo být vedeno tak, aby mohlo dosáhnout nejlepšího možného rozvoje svých schopností, ale současně by se měl brát ohled na omezení způsobené jeho postižením.[93] Informováním rodičů můžeme výběru nevhodného výchovného stylu zabránit.[94]

6.1 Podpora rodiny

Funkční rodina je pro dítě se zrakovým postižením velmi důležitá,[95] významnou úlohu tak skýtá podpora těchto rodin, aby docházelo k optimálnímu vývoji dítěte s postižením a funkci rodiny.[96]

Podpora by měla být poskytována s cílem vybavit rodinu takovými znalostmi a dovednostmi, aby ji v budoucnu potřebovala jen málo či na ní byla nezávislá. Rodina by i tak měla mít možnost v případě potřeby odbornou pomoc využít.[97]

Podporu rodin dělíme na tři základní typy: emocionální, informační a materiální.[98]

Emocionální podporou může být samotný pracovník podpůrných služeb či jiný odborník, který by rovněž měl rodinu podporovat v upevňování vazeb s širší rodinou a komunitou.[99] Podpora okolí by měla odpovídat potřebám a přáním rodiny a zároveň rodinu a její rozhodnutí respektovat. Vnucování pomoci a rad bývá v tomto případě spíše

[93] SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

[94] LUDÍKOVÁ, Libuše. *Tyflopedologie předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0955-0.

[95] SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

[96] Tamtéž

[97] ŠUMNÍKOVÁ, Pavlína. *Možnosti prostorové orientace a samostatného pohybu osob se zrakovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-005-3.

[98] SKELLENGER, A. C., SAPP, W. K. *Teaching Orientation and Mobility for the Early Childhood Years*. In: WIENER, W. R. a R. L. WELSH. *Foundations of Orientation and Mobility: Volume 2: Instructional Strategies and Practical Aplications*. 3rd edition. New York: AFB Press, 2010. s. 163-207. ISBN 978-0-89128-461-1.

[99] Tamtéž

kontraproduktivní.[100] Další formou podpory může být kontakt s dalšími rodiči dětí se zrakovým postižením, případně i s dospělými lidmi se zrakovým postižením.[101]

Informační podpora zahrnuje poskytnutí informací a zdrojů k informacím ohledně jak samotného zrakového postižení dítěte, tak možností vývoje dítěte a riziky s tím spojenými. Součástí této podpory by měly být i informace vztahující se k rozvoji prostorové orientace a samostatného pohybu.[102]

Materiální podporou rozumíme zajištění potřeb rodiny. Ať už je to doporučení, vyzkoušení či zapůjčení speciálních pomůcek nebo hraček, tak pomoc se základními materiálními potřebami jako bydlení, jídlo apod. u rodin v složité sociální situaci.[103]

Protože každá rodina má svůj jedinečný charakter a způsob interakce, otevřený, chápající, přátelský, pozitivní a citlivý přístup odborníků k rodině napomáhá optimálnímu využití podpůrných služeb, a tím i rozvoji dítěte. Čtyři hlavní principy podpory rodin se zaměřují na vzájemně respektující spolupráci mezi rodinou a odborníky, holistický náhled na rodinu, podporu jejích silných stránek a dělání vlastních rozhodnutí ohledně přístupu k prostředkům.[104] Právě rodina hraje klíčovou roli v rozvoji prostorové orientace, jelikož dítě

[100] KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFEROVÁ. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0782-5.

[101] SKELLENGER, A. C., SAPP, W. K. *Teaching Orientation and Mobility for the Early Childhood Years*. In: WIENER, W. R. a R. L. WELSH. *Foundations of Orientation and Mobility: Volume 2: Instructional Strategies and Practical Aplications*. 3rd edition. New York: AFB Press, 2010. s. 163-207. ISBN 978-0-89128-461-1.

[102] Tamtéž

[103] ŠUMNÍKOVÁ, Pavlína. *Možnosti prostorové orientace a samostatného pohybu osob se zrakovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-005-3.

[104] SKELLENGER, A. C., SAPP, W. K. *Teaching Orientation and Mobility for the Early Childhood Years*. In: WIENER, W. R. a R. L. WELSH. *Foundations of Orientation and Mobility: Volume 2: Instructional Strategies and Practical Aplications*. 3rd edition. New York: AFB Press, 2010. s. 163-207. ISBN 978-0-89128-461-1.

s ní tráví nejvíce času a rovněž se nejlépe učí denní interakcí ve známém prostředí, tedy doma.[105] Při práci s rodinou je také dobré pochválit čeho dítě a rodiče dosáhli.[106]

6.1.1 Raná péče

Služba rané péče se řadí mezi služby sociální prevence, které mají pomáhat dítěti a rodině překonat jejich nepříznivou sociální situaci. Je uzákoněna v § 54 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Ten ji definuje takto:

„*Raná péče je terénní služba, popřípadě doplněná ambulantní formou služby, poskytovaná dítěti a rodičům dítěte ve věku do 7 let, které je zdravotně postižené, nebo jehož vývoj je ohrožen v důsledku nepříznivého zdravotního stavu. Služba je zaměřena na podporu rodiny a podporu vývoje dítěte s ohledem na jeho specifické potřeby.*“ (Zákon č. 108/2006 Sb., Zákon o sociálních službách)[107]

Cílem rané péče je podpora vývoje dítěte, podpora rodiny a vytvoření společenských podmínek pro sociální integraci dítěte a rodiny do společnosti.[108] Raná péče poskytuje rodině informace o metodách a postupech práce s dítětem, vhodných pomůckách, které bývá často možné si také od služby zapůjčit. Dále může zprostředkovat kontakty na další odborníky, informovat rodinu o jejích právech a nárocích a dalších dostupných službách, které může využít.[109] Jejím základem je terénní forma péče, při které pracovníci dojíždějí za klienty a poskytují služby v přirozeném prostředí dítěte, v jeho rodině.[110] Ambulantní forma bývá

[105] ŠUMNÍKOVÁ, Pavlína. *Možnosti prostorové orientace a samostatného pohybu osob se zrakovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-005-3.

[106] KVĚTOŇOVÁ, Lea, ed. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-063-8.

[107] ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 108/2006 Sb., Zákon o sociálních službách. [online]. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006, 37/2006. [cit. 2021-05-25]. Dostupné také z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108

[108] BENDOVÁ, Petra, ed. *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-422-9.

[109] Raná péče. *EDA* [online]. Benešov: EDA cz, z. ú., c2016-2021 [cit. 2021-05-22]. Dostupné z: https://www.eda.cz/cz/co-delame/rana-pece/

[110] KUDELOVÁ, Mgr. Ivana. Průběh služby rané péče. *Šance Dětem* [online]. 26. 09. 2013, Aktualizováno: 06. 04. 2021 [cit. 2021-05-22]. Dostupné z: https://www.sancedetem.cz/prubeh-sluzby-rane-pece

doplňková, její součástí bývají např. různé terapie.[111] Dalšími příklady služby může být např. poskytování seminářů, setkávání rodičů nebo týdenní pobyty.[112]

Služby rané péče jsou v současnosti zajišťovány bezplatně především neziskovými organizacemi, které jsou zřízené občanskými sdruženími nebo církevními organizacemi. Financovány jsou prostřednictvím dotací ze státního rozpočtu, nadacemi či sponzorskými dary. Jednotlivé společnosti bývají zacílené na skupinu dětí s jedním druhem postižení, případně se souvisejícím kombinovaným postižením, a jsou dostupné pro určitý kraj nebo oblast.[113] [114]

Seznam poskytovatelů služby lze dohledat v registru sociálních služeb Ministerstva práce a sociálních věci na internetové adrese: https://www.mpsv.cz/registr-poskytovatelu-sluzeb.[115] [116]

[111] BENDOVÁ, Petra, ed. *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-422-9.

[112] Raná péče. *EDA* [online]. Benešov: EDA cz, z. ú., c2016-2021 [cit. 2021-05-22]. Dostupné z: https://www.eda.cz/cz/co-delame/rana-pece/

[113] BENDOVÁ, Petra, ed. *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-422-9.

[114] KUDELOVÁ, Mgr. Ivana. Průběh služby rané péče. *Šance Dětem* [online]. 26. 09. 2013, Aktualizováno: 06. 04. 2021 [cit. 2021-05-22]. Dostupné z: https://www.sancedetem.cz/prubeh-sluzby-rane-pece

[115] Tamtéž

[116] Registr poskytovatelů služeb. *Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online]. [cit. 2021-07-03]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/registr-poskytovatelu-sluzeb

7 Praktická část

7.1 Cíl výzkumu

Cílem praktické části je zjistit zkušenosti ohledně rozvoje prostorové orientace a samostatného pohybu u dětí se zrakovým postižením v raném věku. Dále pak jestli se setkali s pomůckami pro prostorovou orientaci a samostatný pohyb pro děti se zrakovým postižením v raném věku, a to především těmi pro to speciálně určenými. Pro zjištění souvislostí se šetření zaměřuje také na další okolnosti ovlivňující rozvoj PO SP vztahující se k rozvoji smyslového vnímání a rodině, její výchovné funkci a podpoře.

7.2 Výběr metod

Pro praktickou část byla zvolena výzkumná metoda kvalitativní z důvodu snahy o vhled a porozumění zkušenostem a názorům účastníků výzkumu. Data byla získávána metodou kvalitativního rozhovoru, a to konkrétně formou rozhovoru pomocí návodu. Tazatel si tak vytvoří návod, který obsahuje seznam témat nebo otázek, které ho zajímají. To dodává rozhovoru jistou strukturu a zjednodušuje srovnávání. Tazatel může měnit pořadí v jakém témata probírá a přizpůsobovat se aktuální situaci a také respondent má jistou volnost ve sdílení svých zkušeností.[117]

7.3 Průběh výzkumu

Za použití odborné literatury byla vypracována teoretická část této práce, jež posloužila jako základ pro vytvoření čtyř okruhů k samotnému rozhovoru. Těmito okruhy jsou:

1. Prostorová orientace a samostatný pohyb
2. Pomůcky pro prostorovou orientaci a samostatný pohyb
3. Rozvoj smyslového vnímání
4. Rodina a podpora

Rozhovory byly nahrávány na diktafon v místě a čase vhodném pro respondenta. Před zahájením rozhovoru byl od respondentů získán souhlas se zvukovým záznamem a zároveň byli ujištěni o anonymizování identifikujících dat jako je např. jméno. To bylo učiněno

[117] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

podepsáním dokumentu informovaného souhlasu o účasti na výzkumu a užití výstupů v bakalářské práci v případě jednoho respondenta a ústním souhlasem po přečtení stejného dokumentu v případě respondenta druhého, a to z důvodu jeho zrakového postižení. Po ukončení rozhovoru byl poskytnut prostor pro případné otázky respondentů.

Rozhovory byly po jejich uskutečnění přepsány. Zvolena byla metoda tzv. doslovné transkripce, kdy je rozhovor přenesen do písemné podoby. Přepsaný text byl stylisticky upraven, což je možné, pokud se zabýváme především obsahově-tematickou rovinou.[118]

Poté byly texty několikrát přečteny a zanalyzovány.

Z rozhovorů byly vybrány hlavní odpovědi respondentů s doplňujícími komentáři autora.

7.4 Respondenti

Rozhovory se uskutečnily se dvěma respondenty. Jeden respondent byl zkontaktován s pomocí poradkyně Rané péče. Komunikace s poradkyní a posléze i s respondentem probíhala emailem. Druhý respondent byl zajištěn prostřednictvím vedoucí práce.

Respondent 1 (R1)

Prvním respondentem je matka, která má dceru předškolního věku s těžkým zrakovým postižením. Dítě se narodilo bez zrakového postižení, ale v raném věku zrak postupně ztrácelo. Rodina se stala klientem Rané péče v roce a třičtvrtě věku dítěte. Pro účely práce budeme hovořit o dívce jako o Elišce, což z etických důvodů není její skutečné jméno.

Respondent 2 (R2)

Druhým respondentem je dospělý muž ve věkové kategorii 20-24 let s vrozeným těžkým zrakovým postižením. Pro účely práce o něm budeme hovořit jako o Jiřím, což z etických důvodů není respondentovo skutečné jméno.

7.5 Výsledky

V této části nalezneme úryvky rozhovorů respondentů doplněné komentářem. Jejich odpovědi jsou pro přehlednost členěny do tří kategorií: Rodina a podpora s podkategorií týkající se výchovného přístupu, dále pak kategorie nazvaná Rozvoj smyslového vnímání a

[118] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

třetí kategorií je Prostorová orientace s podkategorií o pomůckách určených pro prostorovou orientaci a samostatný pohyb. U prvního respondenta je zařazená také podkategorie Jiné, která zahrnuje odpovědi vztahující se k dalším postřehům.

7.5.1 Respondent 1 (R1)

RODINA A PODPORA

Eliška žije v úplné rodině a má starší sestru. Rodina se stala klientem služby Rané péče EDA, když bylo Elišce rok a třičtvrtě. Podle matky je Eliška extrovertní, velmi srdnatá a bojovná.

„Ona je velmi jako srdečná, takže samozřejmě na první pohled nebo na první návštěvu, když přijdou třeba známí, kamarádi, neviděli Elišku nebo jí dlouho neviděli, tak mají ostych. Ale ona, jak není jakoby, jak jsem slyšela, tak není úplně to klasický nevidomý dítě, který je trošku introvertnější. Ona je velký extrovert a vlastně to zastoupí jako nás všechny, protože ona je velmi upovídaná a velmi hlasitá a prosazuje se, velmi extrémně se prosazuje. A ta podpora je veliká. Nezaznamenali jsme, že by někdo třeba, právě protože máme dítě s handicapem, tak by prostě měl problém, tak to vůbec ne.“

Podporu z okolí i rodiny hodnotí matka Elišky pozitivně. S negativními reakcemi se nesetkali, a pokud tak spíše jen s určitou počáteční nesmělostí při kontaktu s Eliškou.

Na otázku, co jí nejvíce pomohlo, jako Eliščině matce, odpovídá:

„…myslím, že především soudržnost s manželem. Ono to paradoxně ten náš vztah jako strašně posílilo. Ono to totiž někdy ten vztah rozboural a nám to strašně ten vztah posílilo.“

Eliščina matka vidí jako skutečnost, které jí samotné nejvíce pomohla, pevný vztah s manželem. A to také proto, že si je vědoma, že narození dítěte s postižením vztah může oslabit.

Výchovný přístup

Při přístupu k Elišce matka zastává postoj, že pokud zvládá samostatně, není důvod jí věci příliš usnadňovat. Podotýká, že samozřejmě jistou podporu potřebuje.

„Úplně jako jí to ulehčovat nechci. Protože to bude mít už tak složitý v životě a já tady taky nemusím být. A ona se prostě musí o sebe postarat sama.“

„A tím, že ona jako ještě sama nikde moc jako není, tak asi to nastane ten strach, ale ten strach nastane až pojede třeba poprvé na tábor. Tak třeba to nastane. Nebo nastane strach až se vydá poprvé s holí do školy. Tak to nastane určitě.“

Prozatím se o Elišku ve spojení s PO SP příliš neobává, protože Eliška je malá a samotná prozatím nikde nebývá. Očekává, že jistý strach přijde s tím, jak se Eliška bude osamostatňovat.

ROZVOJ SMYSLOVÉHO VNÍMÁNÍ

O Rané péči se rodina dozvěděla od lékaře ve Fakultní nemocnici v Motole a také od Eliščina pediatra. Zprvu se s Ranou péčí soustředili především na rozvoj zrakových funkcí.

„Černý body, černý obrázky něco na tabletu. Tam jako jsme bojovali strašně moc a dlouho a rok asi to trvalo, kdy jako pak nám bylo oznámeno, že už teda nic. Ale tak jakoby to první, co bylo, tak bylo... udržení zraku no.“

Kromě konzultací s Ranou péčí se matka v rozvoji smyslového vnímání Elišce pravidelně věnuje alespoň dvakrát až třikrát do týdne. Rozvíjet se snaží všechny čtyři kompenzační smysly.

„A že se to rozvíjí velmi dobře. Že slyší, to, co my neslyšíme, už teďka, musím říct. A ten hmat má taky, jako cit v prstech má úplně jinej než my.“

Eliščina matka je s rozvojem, především sluchu a hmatu, spokojená. Sluch a hmat rozvíjí také zvukovými a hmatovými hračkami.

„My potom pak máme spoustu hraček, který jsou na zvuk, samozřejmě hmatových máme strašně moc. Pexesa, buď hmatový nebo sluchový. Pak tam má různé jako vkládačky. No a pak má třeba to nás taky docela vlastně všechny baví, takový ten molitanový míč s rolničkou. To je taky jako hrozně fajn. Tak to máme taky doporučený od EDY. A jako má hrozně ráda ty hmatový knížky. Těch je bohužel teda na trhu strašně málo. A dostat se k nim...

„A pak teď jí strašně baví, tak jsou takový vkládací geometrický tvary. Že jeden je napevno upevněný, druhý je na suchý zip a ona ve dvaceti různých geometrických tvarech hledá ten správný tak, aby to poskládala jako pexeso.“

Především hmatové hračky Elišku velmi baví. Matka by ráda dceři pořídila nějaké vlastní hmatové knížky, ale zmiňuje jejich nedostatek na trhu. Hmatové knížky mají zapůjčené od Rané péče EDA, jejíž zdroje velmi oceňuje, a také z mateřské školy pro děti se zrakovým postižením, kterou Eliška nyní navštěvuje. Poznamenává, že ví i o knihovně hmatových knížek Tactus, ale prozatím jejich služby nevyužili vzhledem k dostatku knížek k zapůjčení od Rané péče EDA. Nově pak pořídili dceři hmatové Člověče, nezlob se!, které dostane k narozeninám. Eliška dále dochází do základní umělecké školy, kde stimulují sluch.

Hmatání chodidly rozvíjí pomocí hmatových čtverců a chození bosky např. po trávě.

„Takový plastový nebo gumový čtverce a ty mají deset různých povrchů i jako takhle mírně vyvýšený, nebo to jsou kamínky nebo to jsou šišky nebo to jsou jako různý povrchy, po kterých ona chodí bosá. Na chalupě ona chodí bosá normálně po trávě a tam kde to dá, víme že tam není žádný nebo nemůže být žádný střep nebo něco, tak jí jako nechávám, to jo.“

Ve vhodném prostředí, kde není příliš nerovný terén, zkouší s Eliškou chození za zvukovými podněty např. louskáním prstů, za hlasem.

„Někde tam, kde je relativně rovina, to znamená, žádný nerovný terén, tak vlastně jsme chodili podle zvuku. To znamená, že louskáme a ona jde za námi, protože jí baví chodit nezávisle na nás. Takže louskáme nebo povídáme a teď už vlastně se dostáváme, jako někde na trávě, tak vlastně ona jde po zvuku našich kroků.

PROSTOROVÁ ORIENTACE A SAMOSTATNÝ POHYB

Matka Elišky popisuje, s čím měla Eliška problémy v době přibližně kolem zjištění jejího zrakového postižení:

„Když byla maličká a už jsme to jako tušili, že se něco děje, ale určitě ještě měla zrak, jako byla slabozraká, ale něco tam bylo. Tak ohromný problém byl nerovný terén… Šli jsme třeba po louce a ona nebyla schopná jít po louce, a že v tu chvíli jsem si říkala jako tam je nějaký problém. Teď už je to lepší, jak vyrostla a vlastně víc váží a víc si je jistá v tom terénu, tak je schopná, pokud není překážka vyloženě nějaká mechanická, tak je schopná už jako po tom nerovným terénu sama jít.“

Rodina bydlí několik měsíců v novém bytě, ve kterém se Eliška pohybuje bez problémů. Zpočátku matka zvažovala případné úpravy prostředí jako např. vodící madla, ale protože

Eliška nemá v orientaci doma problémy nebylo toho potřeba. Stejně tak rozmístění nábytku Elišce speciálně nijak nepřizpůsobovali.

„Když vidím, že to funguje a že jako nemá žádný problémy a nenaráží a nebouchá se nemá nějaký jako z toho následky, tak nevidím jediný důvod.“

Podle matky má Eliška velmi dobrou paměť, včetně paměti prostorové. Rychle se přizpůsobuje i novému prostředí např. při cestování.

„ …když třeba přijedeme někam do hotelu nebo do apartmánu, tak ona během dne už ví, kde je křeslo, kde je stůl, kde je skříň a dokáže se si to zapamatovat, takovým způsobem, že už ví, jakým způsobem má v té místnosti fungovat, aby neupadla, aby nenarazila.“

Rodiče Elišku běžně seznamují s různými prostředími a zapojují do rodinných aktivit např. s nimi chodí běžně na nákup nebo jezdí na dovolenou. V neznámém otevřeném prostoru Eliška chodí s průvodcem za ruku, případně využívala také již zmíněný kočárek.

„Na chůzi se nesoustředí skoro vůbec. Ona chce vědět, co se kolem ní děje. Takže neustále mluvíme a chce vědět, co je tady, co je támhle, co je tady, kde jsme, co se děje, kolik tady je lidí, kdo šel kolem nás, kdo tady promluvil.“

Na chůzi se zdánlivě soustředí minimálně. Zajímá jí spíše, co se děje kolem ní.

Pomůcky pro prostorovou orientaci a samostatný pohyb

Skrze ranou péči byla Eliška také s seznámena s předholí, ale její používání se neuchytilo. Eliščina matka si myslí, že je u ní na systematické využívání pravděpodobně zatím ještě brzy.

„Když jsme třeba v lese tak jí dáme větvičku. Nebo na chalupě, protože tam je opravdu velmi nerovný terén... aby si hlídala, protože tam máme spoustu schodů. Tak aby si alespoň trošku zjišťovala, aby nemusela jít po čtyřech… nebo vlastně rukou se snažit zjistit ten terén. Tak snažíme se. Ona jako tuší, že by jí to mohlo pomoct, ale myslím si, že je to brzo ještě. Že dává přednost, tomu že když narazí, tak sedne na čtyři a jde po čtyřech.“

Eliška prý také dává raději přednost běžným hračkám.

„Že jakmile jí dáme něco do ruky a řekneme tohle to teď můžeš používat, protože něco, tak ona okamžitě to odkládá, takže ona používá běžné věci, které jako si najde sama.“

K samostatnému pohybu využívá např. dětský kočárek. Ten je jedním z běžných hraček, které jsou dětmi se zrakovým postižením využívány k samostatnému pohybu.

„Protože máme dlouhý balkon, tak na tom ona je schopná na té koloběžce fungovat a jezdit a pak vlastně jí hrozně baví tu koloběžku obrátit a vlastně s tou koloběžkou chodí tím, že naráží ta koloběžka.“

Netypickou hračkou, kterou Eliška využívá tímto způsobem je pak koloběžka, kterou si otočí nášlapnou plochou dopředu, kterou případně naráží do překážek. Doma také k pohybu využívá dětské plastové autíčko, ve kterém však nechodí, ale jezdí.

Jiné

„Ono je na to asi ještě brzo. Ale my jsme opravdu marně nebo já teda, neúspěšně jsem hledala sportovní aktivitu... Protože jsem strašně chtěla, aby sportovala. Chtěla jsem pro ni nějaký koníček. A tohle bych viděla, že je velký problém, že tady prostě nic není... Já jsem třeba chtěla plavání. Chtěla jsem s ní chodit plavat. A jediný, co mě bylo nabídnuto, tak je plavání s dětma s kombinovaným postižením, ale tam ona jako není. A ne, že bych se tomu chtěla vyhnout. Ale já bych naopak chtěla... jako s normálníma dětma. Nebo jak bych to řekla. Se zdravýma dětma. Ale to nejde jo, protože... Já bych byla ochotná klidně i jako zaplatit... A nepřijmou nás, protože je pravda, že ona samozřejmě by potřebovala spe... jako svýho trenéra, přeci jenom. Nejde to jako ukázat. Tady vám ukážu děti, jak se dělá tempo a... Je potřeba individuální přístup. Ale já jsem nenašla nikoho, i jako přes Edu, ani přes školku... Kdo by byl ochotný jednou týdně s ní jít někam do bazénu a tam se jí věnovat. Tohle jako... A cokoli jo. Já vím, že potom pro starší děti tak pak už zase jo, pak už asi najdeme, třeba až jí bude osm, devět.

Ale chybí mi tam strašně moc ta fyzická aktivita, aby jako měla i fyzickou zdatnost, kterou ona podle mě nemá. Nebo má, ale má ji samozřejmě omezenou s ohledem na to, že není schopna odkoukat, jak ten pohyb vypadá.“

Matka Elišky by ráda, aby se její dcera věnovala nějaké sportovní či pohybové aktivitě kvůli rozvoji fyzické zdatnosti, ideálně vedené odborníkem. Nepodařilo se jí však takovou aktivitu najít. Nabídnuto jí bylo plavání s dětmi s kombinovaným postižením, raději by však byla, kdyby se dcera mohla této aktivitě věnovat mezi dětmi bez postižení.

„To je přesně všechno souvisí s tou fyzickou aktivitou, že třeba bych taky byla ráda, ale taky ono to jakoby na to přijde. Ale, že jsme jí třeba koupili tříkolku, která je vodící a chtěla jsem jí naučit šlapat. No, ona, jak to nevidí, tak ona vlastně neví, co má dělat, aby to...“

„A tam se bojím, že tím, že ona neví, co se s ní děje, i když jí to vysvětlíme stokrát. Tak já nemám jistotu, že mi z toho kola prostě najednou nevystoupí nebo nespadne. Takže, na to je ještě brzo no. Což bych chtěla jako.“

Chtěla by také dceru naučila šlapat na dětské tříkolce (s vodící tyčí) a časem s ní případně jet na kole s vodící či tažnou tyčí.

7.5.2 Respondent 2 (R2)

RODINA A JEJÍ PODPORA

Jiří je z neúplné rodiny, žije pouze s matkou, s otcem nežijí ve společné domácnosti. Podporu okolí a dalších rodinných příslušníků hodnotí kladně, především pak vzpomíná na babičku.

„No, tak babička si se mnou hodně hrála. Dědečka už jsem bohužel teda nezažil, ale s babičkou jsem hodně prožil… A taky třeba tety, strýcové, bratranec, sestřenice i třeba z maminčiny strany, maminčina teta. Ta mě hodně… A třeba i od sousedů.“

„Jakože třeba mě podporovali hodně v tom, že jsme si třeba hráli se zvuky právě. Já si vzpomenu třeba příklad. My jsme si dělali vždycky s babičkou, právě já jsem tam měl ty různá zvuková plyšová zvířata. A vždycky jsme si dělali legraci, že všechno to babička vytáhla. Jsme to měli pověšený na takových háčcích a všechno to po jednom pouštěla, a jakmile přestalo jedno, pustila druhý a já jsem z toho měl opravdu velkou legraci. To je jeden z mých fakt jako dobrých zážitků.“

„My jsme využívali právě Středisko rané péče… Ty k nám vlastně chodili na konzultace… No a pak jsme začali využívat SPC, což je vlastně Speciálně pedagogické centrum, což vlastně bylo na té Ježkově škole, takže k nám taky začali jezdit, asi tak kolem těch šesti let.“

V jeho raném dětství rodina využívala služeb střediska rané péče. Později začali využívat speciálně pedagogické centrum pro zrakově postižené na Škole Jaroslava Ježka, dále pak služeb Tyfloservisu.

Výchovný přístup

Jiří popisuje přístup jeho matky jako podporující, hlavně v tom, co ho baví. Občas by ocenil, kdyby byla trochu trpělivější např. při vysvětlování.

„Jak mi to moje maminka neumí vysvětlit, není tak trpělivá. Ocenil bych kdyby byla třeba trpělivější, ale zase chápu, že to se mnou myslí dobře.“

„No tak samozřejmě, že jako má strach, aby se mi třeba něco nestalo.“

Poznamenává, že matka o něj jistý strach má, což je však vzhledem k jeho postižení přirozené.

Na otázku, jaký by byl podle něj ideální přístup k dítěti se zrakovým postižením, odpovídá:

„No já si myslím, že když dokud to dítě nechápe a je to samozřejmě individuální, že třeba i někteří zrakově postižení jsou natolik šikovní, že toho zvládnou za jednu chvíli, jako kdyby na to viděli. Což teda opravdu obdivuji, ale myslím, že by nejenom rodiče ale i celé okolí by to mělo vlastně tomu dítěti vysvětlovat, co nejlépe, a i kdyby to třeba samozřejmě to dítě nepochopilo, tak prostě být a snažit se, pokud možno být na něj hodný, být trpělivý, protože, když je ten dospělý netrpělivý tak to na to dítě může zapůsobit a může být třeba vystresované.“

Jiří považuje za důležité být na dítě hodný a trpělivý, aby nebylo ve stresu, který na něj může mít negativní vliv.

ROZVOJ SMYSLOVÉHO VNÍMÁNÍ

Jiří zmiňuje různé hračky, na které si vzpomíná, a to jak speciální pro děti se zrakovým postižením, tak hračky běžné.

„No, tak já jsem měl hračky, třeba to byly hodně hrací strojky. To jsem míval s různými melodiemi. Nebo jsem měl plyšové hračky, které měli vlastně zvuk toho zvířete. Třeba kráva, zmáčkla se a ona začala bučet a tak dále. To mě taky hodně bavilo a taky hodně jsem poslouchal a odmalička poslouchám hudbu. A kromě jiného, taky samozřejmě i třeba příběhy, i pohádky jsem poslouchal. I mluvené slovo.“

„Mám takový pocit, že jsme používali třeba hmatové pexeso. Vím, že jsme používali i zvukové právě, takže jsme měli rozpoznat, jako najít, dvě věci se stejným zvukem, nebo dvě věci se stejným povrchem, na pohmat stejný, takže třeba každá věc musela být na pohmat stejná, třeba stejně hladká nebo hrubá nebo látková.“

Se speciálními hračkami si Jiří hrál v mateřské škole, případně je měl doma půjčené.

„Já mám pocit, že i doma. Už je to samozřejmě dlouho, ale mám pocit, že i doma jsem míval občas půjčené, takže jsme zkoušely taky různé.“

Dále Jiří poznamenává, že se orientuje nejvíce podle sluchu. Sluch má velmi citlivý na některé zvuky, především hlasité, které mu velmi vadí.

PROSTOROVÁ ORIENTACE A SAMOSTATNÝ POHYB

„Když jsme třeba někde venku, tak mi právě maminka vypráví třeba, co třeba kolem nás je. Já se občas takhle i zeptám, a když třeba něco sám poznám, já vlastně tím, jak nevidím, nemám ten zrak, tak vlastně většinou vnímám ostatními smysly a nejvíce vlastně sluchem. Takže třeba poznám, co konkrétně zpívá za ptáka, jako druh ptáka… A třeba i vůně, co se týče čichu, tak poznám, že třeba voní posekaná tráva nebo teď v květnu byl hodně cítit šeřík.“

Jiří popisuje, jak mu matka vypráví o okolí, když jdou ven. Na otázku, zda k němu, tak přistupuje odmalička odpovídá kladně. Doma se orientuje podle zdí a nábytku. Jiří si dále vybavuje, jak chodil ven s babičkou a např. na nákup, když ho hlídala.

„Takže taky jsme třeba chodili ven, občas jsme šli dokonce pěšky, když potřebovala nakoupit, takže jsme se sebrali a šli jsme pěšky na nákupy.“

Jako věc, která mu činila problém uvádí:

„Já se vždycky bojím, když jsem třeba takhle v té neznámé… Když jsme teda u toho, teď jsem si vlastně vzpomněl, že já to mám ale dodneška, že já prostě mám problém, když mám novou trasu, tak hlavně, jít volným prostorem. I když mám tu hůl, tak jít volný prostorem. Rovně, protože já, když jdu rovně tak třeba se mi stane, že prostě jenom malinko zabočím a už je to špatně.“

Odpověď naznačuje, že se Jiří bojí neznámého, a toho, že se ztratí. Strach z neznámého a strach z obtíží při transportu jsou dva z nejběžnějších také u dětí se zrakovým postižením.[119]

Pomůcky pro prostorovou orientaci a samostatný pohyb

„Předhole, to se přiznám, že slyším poprvé, s tím jsem se nesetkal.“

Termín předhole Jiří nezná. Po vysvětlení na otázku, jaký má názor na tuto pomůcku, odpovídá, že si myslí, že by ji ocenil.

[119] AL-ZBOON, Eman. Childhood fears among children who are blind: the perspective of teachers who are blind. *Early Years* [online]. 2017, **37**(2), 158-172 [cit. 2021-07-11]. ISSN 14724421. Dostupné z: doi:10.1080/09575146.2016.1168789

7.5.3 Shrnutí

Rozhovory nastiňují, jak u dětí v raném věku probíhá rozvoj prostorové orientace a samostatného pohybu. Tyto poznatky jsou víceméně v souladu s prostudovanou literaturou, ze které bylo čerpáno při psaní teoretické části této bakalářské práce. Jedná se např. o chození za zvukem, chození po různých površích buď s využitím pomůcek jako jsou hmatové čtverce, nebo běžných povrchů jako je např. tráva, kamínky, šišky. V případě, že je zajištěno bezpečí dítěte, aby se o něco nezranilo, tak i chození bosky. Oba respondenti zmiňují také popisování okolí dítěti se zrakovým postižením při pohybu v neznámém prostředí. Vhodné je začleňovat dítě do běžných aktivit, aby se setkalo s různorodými situacemi a prostředími jako je např. nakupování, cestování apod. Protože se Eliška pohybuje doma bez problémů, její rodiče nijak neřešili úpravu domácího prostředí. To, že dětem se zrakovým postižením nemusí činit problémy se orientovat v komplikovaně uspořádaném známém prostředí, vyplývá z výzkumného šetření Šandové (2017). V tom se uvádí, že děti se zrakovým postižením neměly žádný problém se samostatným pohybem i přes poměrně složité rozmístění nábytku v jedné ze zkoumaných mateřských škol.[120] Svou roli při PO SP jistě hraje také povaha dítěte. Eliščina matka popisuje dceru jako nebojácnou, společenskou a komunikativní. Jiří na mě naopak během rozhovoru působil spíše introvertnějším dojmem.

U otázky týkající se pomůcek pro prostorovou orientaci se Jiří s termínem předhole nesetkal. Podobně většinou odpovídali dospělí respondenti ve věku 19-42 let, kteří se zúčastnili výzkumného šetření z roku 2016. To ukazuje, že užívání předholí nebylo v minulosti v podpůrných službách běžné.[121] Naopak u Elišky se s touto pomůckou setkali, avšak prozatím jim její používání nevyhovovalo. Místo toho Eliška využívala jiné pomůcky z oblasti běžných hraček jako např. dětský kočárek. Ten se ve výzkumném šetření z roku

[120] ŠANDOVÁ, Veronika. *Proces kompenzace u dětí předškolního věku se zrakovým postižením s akcentem na využitelnost kompenzačních pomůcek* [online]. Olomouc, 2017 [cit. 2021-07-08]. Dostupné z: https://theses.cz/id/cxktbd/Bakal_sk_prce_-__andov_TISK.pdf. Bakalářská práce. UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Kroupová, Kateřina.

[121] LANGEROVÁ, Tereza. *Samostatný pohyb jako nástroj pro zkvalitnění života lidí s těžkým zrakovým postižením* [online]. Praha, 2016 [cit. 2021-07-08]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/75546/DPTX_2015_2_11410_0_448129_0_176375.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce Šumníková, Pavlína.

2013 ukázal jako jedna z nejčastějších pomůcek používaných dětmi se zrakovým postižením v raném věku.[122] Netradičně také podobným způsobem využívala koloběžku, kterou si otočila nášlapnou částí dopředu.

Rodina a rodinné prostředí je pro dítě se zrakovým postižením velmi důležité a má tedy velký vliv na rozvoj prostorové orientace a samostatného pohybu. Důležitý je přístup rodiny k dítěti. Oba respondenti zmiňují ze strany rodičů určitou míru strachu ve vztahu k PO SP. Vzhledem k věku dcery však Eliščina matka očekává, že strachovat se o ní bude více spíše v budoucnosti, až se Eliška začne osamostatňovat. Matka Elišky zastává názor, že pokud dítě situace zvládá, nechce mu je příliš ulehčovat. Chce tak u dítěte rozvíjet samostatnost, protože by chtěla, aby byla dcera v budoucnu co nejvíce nezávislá. S tímto výchovným přístupem souhlasí rovněž mnoho dospělých se zrakovým postižením.[123] [124]Jiří pak považuje za důležité mít s dítětem trpělivost a brát v úvahu jeho individuální možnosti. Netrpělivost může u dítěte vyvolat stres a ovlivnit tak eventuálně jeho schopnost učení či motivaci.[125]

Oba respondenti mají zkušenosti s podpůrnými službami rané péče. U Elišky se nejdříve soustředili nejvíce na udržování zbývajících zrakových funkcí zrakovou stimulací. Dále u rozvoje smyslového vnímání oba respondenti uvedli především rozvoj sluchu a hmatu. Oba se setkali např. s hmatovým a sluchovým pexesem. Jiří pak zmiňuje např. plyšová zvířata

[122] PAŘÍZKOVÁ, Linda. *Prostorová orientace a samostatný pohyb dětí se zrakovým a kombinovaným postižením v raném věku* [online]. Praha, 2013 [cit. 2021-07-08]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/60813/DPTX_2012_1_11410_0_352902_0_118780.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce Šumníková, Pavlína.

[123] LANGEROVÁ, Tereza. *Samostatný pohyb jako nástroj pro zkvalitnění života lidí s těžkým zrakovým postižením* [online]. Praha, 2016 [cit. 2021-07-08]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/75546/DPTX_2015_2_11410_0_448129_0_176375.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce Šumníková, Pavlína.

[124] SPOLEČNOST PRO RANOU PÉČI, Z. S. Šarlota. *YouTube* [online]. 19. 10. 2020 [cit. 2021-07-08]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=5_pMig1kp70

[125] NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychologie učení: 1. část* [online]. Praha: Vysoká škola chemicko-technologická v Praze, Katedra učitelství a humanitních věd, 2015 [cit. 2021-07-08]. Dostupné z: https://kuhv.vscht.cz/files/uzel/0017037/Psychologie%20u%C4%8Den%C3%AD-1.%C4%8D%C3%A1st%20s%20logy.pdf?redirected

vydávající zvuky. Matka Elišky dále uvádí vkládací hry, zvukový míč s rolničkou a především, u její dcery velmi oblíbené, hmatové knihy. U nich upozorňuje na jejich nedostatek k osobnímu zakoupení, který souvisí s jejich finančně a časově náročnou výrobou.[126] Vyjadřuje však spokojenost s možnostmi vypůjčení knih ze zdrojů Rané péče EDA. Poznamenává jak již nyní má dcera hmat a sluch citlivější než zbytek rodiny.

[126] O projektu Tactus.cz. *Tactus.cz: Projekt podpory hmatově ilustrovaných knížek pro nevidomé děti* [online]. 2021 [cit. 2021-7-8]. Dostupné z: http://www.tactus.wz.cz/o_projektu_tactus_2021.htm

Závěr

Tato bakalářská práce přiblížila, jak probíhá rozvoj prostorové orientace a samostatného pohybu u dětí se zrakovým postižením v raném věku. První dvě kapitoly práce vymezily základní pojmy jako je prostorová orientace a samostatný pohyb, zrakové postižení a raný věk. Následující kapitoly nás seznámily s teoretickými východisky týkajícími se smyslů a jejich významu, strategiemi podpory raného učení, rozvoje smyslového vnímání a pohybu, pomůcek prostorové orientace určených pro děti se zrakovým postižením v raném věku a významu rodiny a její podpory.

Cílem praktické části bylo zjistit zkušenosti respondentů s rozvojem prostorové orientace a samostatného pohybu u dětí se zrakovým postižením v raném věku, čehož bylo docíleno prostřednictvím rozhovorů, ve kterých respondenti své zkušenosti sdíleli. Odpovědi byli získány pomocí kvalitativních rozhovorů, konkrétně se jednalo o rozhovory pomocí návodu. Zajímalo nás také, zda se respondenti setkali s pomůckami pro prostorovou orientaci a samostatný pohyb pro děti se zrakovým postižením v raném věku, jejich zkušenosti s rozvojem smyslového vnímání, podpora rodiny a názory respondentů na přístup k dětem se zrakovým postižením.

Výpovědi ohledně rozvoje prostorové orientace a samostatného pohybu byli ve shodě s prostudovanou literaturou, stejně tak informace o rozvoji smyslového vnímání. Oba respondenti mají zkušenost se službami rané péče. První respondent vyjádřil spokojenost se současnou podporou v oblasti doporučování a poskytování hraček, pomůcek a rozvoje smyslů. Podporu ze strany širší rodiny nebo přátel hodnotí klienti kladně. U otázky týkající se přístupu k dětem se zrakovým postižením vychází první respondent ze zásady podporovat u dětí samostatnost, druhý pak si nejvíce cení individuálního přístupu a trpělivosti. Výpovědi nasvědčují, že zatímco v minulosti nebylo užívání speciálních pomůcek určených pro PO SP u dětí se zrakovým postižením raného věku příliš běžné, lze usuzovat, že nyní, alespoň v případě zmíněné Rané péče EDA, tomu tak již je. Respondenti uvedli různé pomůcky k rozvoji smyslového vnímání, zejména ty na rozvoj sluchu a hmatu. Za zmínku stojí nedostatek hmatových knih k zakoupení a také jejich finanční náročnost. Tuto skutečnost se snaží řešit projekt Tactus.cz, který usiluje o výrobu hmatových knížek v malých sériích,

dotovaných sponzory tak, aby finanční zátěž pro rodiče dítěte nebyla tak velká.[127] Možným způsobem financování by mohl být např. v dnešní době populární crowdfunding. Další zajímavou informací je připomínka respondenta o nedostatku vhodných sportovních aktivit k rozvoji fyzické zdatnosti vedených odborníkem pro děti se zrakovým postižením v raném až předškolním věku, a to především ve skupině spolu s dětmi bez postižení. To by se do jisté míry dalo chápat jako sociální diskriminace. Tuto oblast by mohlo být přínosné hlouběji probádat.

Vzhledem k malému počtu respondentů jde spíše pouze o osobní zkušenosti, na základě kterých nelze dělat objektivní závěry, avšak mohly by být impulsem pro zamyšlení a další výzkum a rozvoj.

[127] O projektu Tactus.cz. *Tactus.cz: Projekt podpory hmatově ilustrovaných knížek pro nevidomé děti* [online]. 2021 [cit. 2021-7-8]. Dostupné z: http://www.tactus.wz.cz/o_projektu_tactus_2021.htm

Seznam použitých informačních zdrojů

Literární zdroje

BENDOVÁ, Petra, ed. *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-422-9.

FINKOVÁ, Dita, Libuše LUDÍKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1857-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

KAUFMANN-HUBER, Gertrud. *Děti potřebují rituály*. Praha: Portál, 1998. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-203-3.

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

KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFEROVÁ. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0782-5.

KVĚTOŇOVÁ, Lea, ed. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-063-8.

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

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

LAGROW, Steven J. *Improving Perception for Orientation and Mobility.* In: WIENER, W. R. a R. L. WELSH. *Foundations of Orientation and Mobility: Volume 2: Instructional Strategies and Practical Aplications*. 3rd edition. New York: AFB Press, 2010. s. 3-26. ISBN 978-0-89128-461-1.

LUDÍKOVÁ, Libuše. *Tyflopedologie předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0955-0.

NIELSEN, Lilli. *Učení zrakově postižených dětí v raném věku*. Praha: ISV, 1998. Speciální pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-26-9.

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

RÖDEROVÁ, Petra, Lea KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ a Zita NOVÁKOVÁ. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-159-1.

SIMMONS, Susan S. a Sharon O'MARA MAIDA. *Dosahování, lezení, chůze... dejme se na cestu!: Prostorová orientace a samostatný pohyb předškolních dětí*. Společnost pro ranou péči, 2009.

SKELLENGER, A. C., SAPP, W. K. *Teaching Orientation and Mobility for the Early Childhood Years*. In: WIENER, W. R. a R. L. WELSH. *Foundations of Orientation and Mobility: Volume 2: Instructional Strategies and Practical Aplications*. 3rd edition. New York: AFB Press, 2010. s. 163-207. ISBN 978-0-89128-461-1.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠTRÉBLOVÁ, Miroslava. *Poznáváme svět se zrakovým postižením: úvod do tyflopedie*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2002. ISBN 80-7044-448-7.

ŠUMNÍKOVÁ, Pavlína. *Možnosti prostorové orientace a samostatného pohybu osob se zrakovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7603-005-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0225-7.

VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.

WIENER, Pavel. *Prostorová orientace zrakově postižených*. 3. upravené vydání. Praha: Institut rehabilitace zrakově postižených UK FHS, 2006. ISBN 80-239-6775-4.

Elektronické zdroje

AL-ZBOON, Eman. Childhood fears among children who are blind: the perspective of teachers who are blind. *Early Years* [online]. 2017, **37**(2), 158-172 [cit. 2021-07-11]. ISSN 14724421. Dostupné z: doi:10.1080/09575146.2016.1168789

ANTHONY, Tanni L. et al. *First Steps: A Handbook for Teaching Young Children Who Are Visually Impaired* [online]. Los Angeles: Blind Childrens Center, 1993 [cit. 2021-04-24]. Dostupné z: https://eric.ed.gov/?id=ED404838

BISHOP, Virginia E. *Teaching Visually Impaired Children* [online]. 3rd ed. Springfield, Illinois: Charles C Thomas Publisher, 2004 [cit. 2021-06-11]. ISBN 9780398074760. Dostupné z: https://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=2&sid=3d11a392-f944-4be6-bd00-9421d1e2a441%40sessionmgr4008&bdata=JkF1dGhUeXBlPWlwLHNoaWImbGFuZz1jcyZzaXRlPWVkcy1saXZlJnNjb3BlPXNpdGU%3d#AN=457577&db=nlebk

ČESKÁ REPUBLIKA. Zákon č. 108/2006 Sb., Zákon o sociálních službách. [online]. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2006, 37/2006. [cit. 2021-05-25]. Dostupné také z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108

KUDELOVÁ, Mgr. Ivana. Průběh služby rané péče. *Šance Dětem* [online]. 26. 09. 2013, Aktualizováno: 06. 04. 2021 [cit. 2021-05-22]. Dostupné z: https://www.sancedetem.cz/prubeh-sluzby-rane-pece

LANGEROVÁ, Tereza. *Samostatný pohyb jako nástroj pro zkvalitnění života lidí s těžkým zrakovým postižením* [online]. Praha, 2016 [cit. 2021-07-08]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/75546/DPTX_2015_2_11410_0_448129_0_176375.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce Šumníková, Pavlína.

Maternal, newborn, child and adolescent health: Early child development. *World Health Organization* [online]. WHO, c2021 [cit. 2021-04-22]. Dostupné z: https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/child/development/en/

MCDANIEL, Susan H., Thomas L. CAMPBELL, Jeri HEPWORTH a Alan LORENZ. *Family-Oriented Primary Care* [online]. 2nd ed. New York: Springer-Verlag

New York, 2005 [cit. 2021-05-20]. ISBN 978-0-387-26310-6. Dostupné z: https://books.google.com.sl/books?id=aT5adwpQ7nYC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false

MILLER, ANNA. In a mother's words. *Perkins School for the Blind* [online]. Watertown, Massachusetts: Perkins School for the Blind, 8 July 2016 [cit. 2021-07-12]. Dostupné z: https://www.perkins.org/stories/blog/in-a-mothers-words

MKN-10: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů [online]. Desátá revize. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, obsahová aktualizace k 15.5.2020 [cit. 2020-12-08]. ISBN 978-80-7472-168-7. Dostupné z: https://www.uzis.cz/res/f/008312/mkn-10-tabelarni-cast-20200515.pdf

Mobility Devices for Young Children. *Family Connect: For parents of children with visual impairments* [online]. Louisville, Kentucky: American Printing House for the Blind, c2021 [cit. 2021-07-10]. Dostupné z: https://familyconnect.org/multiple-disabilities/independent-living-skills/amds-precanes-and-long-canes/

NÝVLTOVÁ, Václava. *Psychologie učení: 1. část* [online]. Praha: Vysoká škola chemicko-technologická v Praze, Katedra učitelství a humanitních věd, 2015 [cit. 2021-07-08]. Dostupné z: https://kuhv.vscht.cz/files/uzel/0017037/Psychologie%20u%C4%8Den%C3%AD-1.%C4%8D%C3%A1st%20s%20logy.pdf?redirected

O projektu Tactus.cz. *Tactus.cz: Projekt podpory hmatově ilustrovaných knížek pro nevidomé děti* [online]. 2021 [cit. 2021-07-08]. Dostupné z: http://www.tactus.wz.cz/o_projektu_tactus_2021.htm

PAŘÍZKOVÁ, Linda. *Metodika rozvoje čichového vnímání u dětí se zrakovým a kombinovaným postižením* [online]. Praha, 2011 [cit. 2021-05-24]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/38830/BPTX_2010_1__0_261683_0_98488.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce Šumníková, Pavlína.

PAŘÍZKOVÁ, Linda. *Prostorová orientace a samostatný pohyb dětí se zrakovým a kombinovaným postižením v raném věku* [online]. Praha, 2013 [cit. 2021-07-08].

Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/60813/DPTX_2012_1_11410_0_352902_0_118780.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky. Vedoucí práce Šumníková, Pavlína.

Raná péče. *EDA* [online]. Benešov: EDA cz, z. ú., c2016-2021 [cit. 2021-05-22]. Dostupné z: https://www.eda.cz/cz/co-delame/rana-pece/

Registr poskytovatelů služeb. *Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online]. [cit. 2021-07-03]. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/registr-poskytovatelu-sluzeb¨

SCOTT, Brownen Susan. *Opening up the world: early childhood orientation and mobility intervention as percieved by young children who are blind, their parents, and specialist teachers* [online]. Sydney, 2015 [cit. 2021-07-10]. Dostupné z: ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/12862. Doctoral thesis. The University of Sydney.

SPOLEČNOST PRO RANOU PÉČI, Z. S. Šarlota. *YouTube* [online]. 19. 10. 2020 [cit. 2021-07-08]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=5_pMig1kp70

ŠANDOVÁ, Veronika. *Proces kompenzace u dětí předškolního věku se zrakovým postižením s akcentem na využitelnost kompenzačních pomůcek* [online]. Olomouc, 2017 [cit. 2021-07-08]. Dostupné z: https://theses.cz/id/cxktbd/Bakal_sk_prce_-__andov_TISK.pdf. Bakalářská práce. UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Kroupová, Kateřina.

The T-Wheeler. *SpecialEd Solutions, Inc.* [online]. San Antonio, Texas [cit. 2021-7-12]. Dostupné z: http://www.specialed.com/orientationmobility.html

Seznam příloh

Příloha 1 – Rozhovory