

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Duchoňová Lucie

ÚPRAVA PROSTŘEDÍ BĚŽNÉ MATEŘSKÉ ŠKOLY PRO DÍTĚ SE
ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Olomouc 2022

Vedoucí práce: PhDr. Kateřina Kroupová, Ph. D.

Prohlašuji, že jsem tuto práci na téma Úprava prostředí běžné mateřské školy pro dítě se zrakovým postižením zpracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, ze kterých jsem při zpracování čerpala jsou uvedeny v seznamu použité literatury a jsou řádně citovány.

V Olomouci dne:

.....

Lucie Duchoňová

Poděkování

Velké díky patří mé skvělé vedoucí bakalářské práce PhDr. Kateřině Kroupové, Ph. D., která mi v průběhu práce přinášela cenné rady. Následně bych jí chtěla poděkovat za podporu, která mě po čas celého psaní doprovázela.

OBSAH

ÚVOD.....	- 6 -
I. TEORETICKÁ ČÁST	- 7 -
1 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ POJMŮ	- 7 -
1.2 ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ.....	- 8 -
1.3 OSOBA SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	- 8 -
1.3.1 Charakteristika dítěte se zrakovým postižením	- 8 -
1.4 KLASIFIKACE OSOB SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	- 9 -
1.4.1 Klasifikace osob se zrakovým postižením z medicínského pohledu	- 9 -
1.4.2 Klasifikace osob se ZP ze speciálněpedagogického pohledu	- 12 -
1.5 NEJČASTĚJŠÍ ZRAKOVÉ VADY V DĚTSKÉM VĚKU	- 14 -
1.5.1 Poruchy binokulárního vidění	- 14 -
1.5.2 Refrakční vady	- 15 -
1.5.3 Retinopatie nedonošených dětí-ROP	- 16 -
1.6 PROJEVY A DŮSLEDKY ZRAKOVÉHO POSTIŽENÍ	- 18 -
Projevy zrakového postižení	- 18 -
Důsledky zrakového postižení.....	- 18 -
2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	- 20 -
2.1 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....	- 20 -
2.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A JEHO POJETÍ ..	- 21 -
2.3 SPECIFICKÉ OBLASTI PŘEDŠKOLNÍ PŘÍPRAVY U DĚTÍ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM ..	- 23 -
2.3.1 Reeducace zraku	- 23 -
2.3.2 Stimulace zraku	- 23 -
2.3.3 Sebeobsluha a prostorová orientace	- 25 -
2.3.4 Rozvoj kompenzačních činitelů.....	- 27 -
2.3.5 Školní zralost a připravenost dítěte se zrakovým postižením.....	- 31 -
3 ÚPRAVA PROSTŘEDÍ.....	- 32 -
3.1 ÚPRAVA PROSTŘEDÍ Z HLEDISKA ZRAKOVÉ HYGIENY	- 32 -
3.1.1 Návrhy na úpravu prostředí	- 33 -
3.2 ÚPRAVA PROSTŘEDÍ Z HLEDISKA PROSTOROVÉ ORIENTACE.....	- 34 -
3.2.1 Návrhy na úpravu prostředí	- 35 -
3.3 ÚPRAVA PROSTŘEDÍ Z HLEDISKA STIMULACE ZRAKU.....	- 36 -
3.3.1 Návrhy na úpravu prostředí	- 36 -
3.4 ÚPRAVA PROSTŘEDÍ Z HLEDISKA SEBEOBSLUHY	- 37 -

3.4.1	<i>Návrhy na úpravu prostředí</i>	- 37 -
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	- 39 -
4	METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	- 39 -
4.1	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	- 39 -
4.2	CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	- 39 -
4.3	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	- 40 -
4.4	METODOLOGIE VÝZKUMU	- 40 -
4.5	METODY SBĚRU DAT	- 41 -
4.6	ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	- 42 -
5	DISKUSE	- 48 -
6	DOPORUČENÍ PRO PRAXI	- 50 -
7	ZÁVĚR	- 51 -
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:	- 52 -
	INTERNETOVÉ ZDROJE:	- 55 -
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	- 57 -
	SEZNAM PŘÍLOH:	- 58 -

ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá a zpracovává téma úpravy prostředí běžné mateřské školy pro dítě se zrakovým postižením. Zvolené téma vzniklo z mého vlastního zájmu, a to na základě studovaného oboru učitelství pro mateřské školy a speciální pedagogika. K tyflopédii jako takové jsem měla blízko a chtěla jsem ji propojit i s předškolním věkem a mateřskou školou, odtud tedy vychází mé zvolené téma pro bakalářskou práci.

Hlavním cílem bakalářské práce je analyzovat a popsat možnosti úprav prostředí pro dítě se zrakovým postižením, a to zejména v oblastech zrakové hygieny, prostorové orientace a samostatného pohybu, stimulace zraku a sebeobsluhy jedince, vše vzhledem k běžné mateřské škole.

Pro přehlednost je práce rozdělena na dvě stěžejní kapitoly, a to na teoretickou a praktickou část. V teoretické části bakalářské práce se objevují tři primární kapitoly, které zahrnují i navazující podkapitoly. Jedná se o základní terminologické vymezení, kde se zabýváme zejména zrakovým postižením a jeho sounáležitostmi. Ve druhé kapitole se zabýváme předškolním vzděláváním, jeho ukotvením v platné legislativě a v rámcovém vzdělávacím programu. Také zde zmiňujeme oblasti, které jsou pro dítě se zrakovým postižením specifické právě v předškolním období. Poslední zmínka ve druhé kapitole patří školní zralosti a připravenosti jedince se zrakovým postižením, která hraje důležitou roli pro následný nástup do základní školy. Poslední kapitola se zaměřuje na samotnou úpravu prostředí mateřské školy, kterou jsme si vymezili do 4 základních oblastí vzhledem k úpravě prostředí, na které následovně navazujeme v praktické části této bakalářské práce. Jedná se o oblasti z pohledu zrakové hygieny, prostorové orientace a samostatného pohybu, stimulace zraku a sebeobsluhy jedince.

Pro praktickou část jsem zvolila kvalitativní výzkum, který mi pro tuto práci přišel vhodnější z důvodu toho, že jsem do práce chtěla zapracovat i vlastní zkušenost, a to prostřednictvím pozorování. Praktická část je taktéž rozdělena do několika kapitol, které jsou dále rozpracovány do podkapitol. Jako první uvádím metodologii výzkumného šetření, kam spadají tyto podkapitoly – charakteristika výzkumného problému, cíle výzkumného šetření, charakteristika výzkumného souboru, metodologie výzkumu, metoda sběru dat a analýza společně s interpretací výzkumného šetření. Další kapitola je věnována diskusi a poslední kapitolou je shrnut závěr bakalářské práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Základní vymezení pojmů

V první kapitole práce se věnujeme terminologii a vymezení jednotlivých pojmů. Jedná se zejména o základní kategorie jako je zrak, či zrakové postižení, na které je zde nahlíženo z různých úhlů pohledu. Dále se zaměříme na klasifikaci osob se zrakovým postižením na základě různých kritérií. Poukazujeme rovněž na projevy a důsledky zrakového postižení. Právě tyto projevy a důsledky mohou být předpokladem pro úpravu a modifikaci prostředí běžné mateřské školy, tak abychom respektovali potřeby dětí se zrakovým postižením. Vzhledem k zaměření práce dále zmiňujeme nejčastější zrakové vady ve spojitosti s předškolním obdobím, zejména poruchy binokulárního vidění, refrakční vady, retinopatii nedonošených dětí, Kataraktu, Glaukom a Aniridii.

1.1 Zrak

Zrak se řadí mezi jeden z pěti nejdůležitějších lidských smyslů, jde o takzvaný dálkový analyzátor, to znamená, že nám za krátký čas poskytne velké množství informací. Na základě zraku jsme schopni dostávat informace z okolního prostředí a světa. Přestože zrak není jediným smyslem člověka, je pro lidstvo velice důležitý, umožňuje nám totiž přijímat až 80-90 % informací. Aby docházelo ke správnému fungování zrakovému orgánu, tedy oka, musí být zajištěna funkčnost, jak ze strany anatomie, fyziologie, tak také ze strany jeho fungování. To znamená, aby bylo bez jakýchkoliv projevů patologie (Beneš, 2019).

Když o člověku, nebo dítěti řekneme, že vidí, znamená to, že jsou u něj aktivně zapojeny tři pomyslné složky zrakové dráhy. Jedná se o oko, oční nerv a v neposlední řadě o mozkové centrum. Definujeme-li vidění je to zkrátka dovednost rozlišit světlo, barvy, tvary, rozměry, polohu, pohyb, trojrozměrnost a hloubku rozměru. Jestliže dojde u člověka k omezení vidění, nebo dokonce ke ztrátě zraku, znamená to pro každého daného jedince náhlou změnu, která mu omezí možnost přijímat informace z jeho prostředí a také z okolního světa, protože jak už bylo řečeno pomocí zraku přijímáme opravdu velké procento informací. V tomto případě se do popředí dostávají vyšší a nižší kompenzační činitele, které je nutné rozvíjet. O nižších kompenzačních činitelích se zmiňují v dalších kapitolách (Beneš 2019, Kochová, Schaeferová 2015, Kroupová a kol. 2016, Růžičková 2015).

1.2 Zrakové postižení

Zrakové postižení je termínem, který je v souladu se Světovou zdravotnickou organizací (World Health Organization) dále jen jako WHO. Organizace tento termín využívá k označení veškerých jedinců se zrakovou vadou, nebo poruchou, kteří i po terapii či korekci mají zrakovou ostrost nižší než 0,3 (6/18), nebo je jejich rozsah zorného pole omezen při centrální fixaci pod 10 stupňů (Růžičková, Vítová, 2014).

Dále můžeme zrakové postižení charakterizovat jako neúčast, nebo ne příliš adekvátní kvalitu zrakového vnímání, přičemž je důležité pochopit a brát ohled na to, že zrakové postižení nám ovlivní celkovou osobnost člověka jako takového. Zrakové postižení se nám promítne do všech odvětví, není tedy ovlivněna pouze samotná vizuální percepce. Zrakové postižení se projeví nejen do psychického vývoje, ale například i do rozvoje samostatného pohybu, prostorové orientace a rozvoje motoriky (Balunová, Heřmánková, Ludíková 2001).

1.3 Osoba se zrakovým postižením

Vymezení osob se zrakovým postižením se liší na základě různých resortů. Pro potřeby této práce postačí klasifikace z pohledu speciálněpedagogického. Zde je osoba se zrakovým postižením chápána jako: „*Jedinec, který trpí oční vadou, nebo chorobou, kdy i po optimální korekci má zrakové vnímání narušeno natolik, že mu činí problémy v běžném životě.*“ (Finková, Ludíková, Růžičková 2007, s. 37)

1.3.1 Charakteristika dítěte se zrakovým postižením

Přesná a úplná charakteristika dítěte se zrakovým postižením je velmi náročná a složitá, jelikož zde hraje roli spousta vnějších a vnitřních faktorů a jejich vzájemná interakce. I přes jakékoliv charakteristiky, ale musíme dbát na individuální specifika každého jedince. Zaměříme-li se na popsání společně platných znaků na základě toho, že dítě má sníženou schopnost vnímat okolní svět zrakem, můžeme mluvit především o zvláštностech a odlišnostech v několika oblastech. Jedná se zejména o vnímání, myšlení, pozornost dítěte a paměť. Ta je zejména pro dítě v předškolním věku velice důležitá vzhledem k budoucímu životu. Klademe si za cíl ji dostatečně rozvíjet a stimulovat, ale musíme dbát také na to, že objem a rychlost ve smyslu zapamatování si je u každého dítě odlišná, jelikož každé dítě je individuální. Dále uvádíme odchylky v představivosti ve smyslu jakéhosi snížení možnosti si něco představovat. V neposlední řadě se jedná o odchylky v mobilitě či celkovém strachu

z pohybování se. Na základě toho může docházet ke značným problémům v pohybové koordinaci (Balunová, Heřmánková, Ludíková 2001).

Jedná-li se o těžší zrakové postižení může nám omezovat možnosti v získávání zkušeností ze strany socializace, která nás v podstatě učí reagovat na věci požadovanými způsoby. Zejména u dětí tato zkušenost nebude tak vysoká jako u starších jedinců, a proto se mohou jevit a chovat odlišně. K ovlivnění dochází zejména u neverbální komunikace, s ohledem na oční kontakt a jeho navazování. U těchto dětí vnímáme méně nápadné mimické projevy. Z tohoto pohledu je jedinec o tyto složky neverbální komunikace ve značné míře ochuzen. Těžká zraková postižení také ovlivňují učení se nápodobou a orientování se v neznámém prostředí. Při socializaci považujeme za důležité dostatečnou motivaci ze strany rodičů, která směřuje k dítěti. Právě rodiče dítěti vysvětlují určité normy, učí ho k respektu, navazování komunikace a podobně. U výkonu těchto aktivit mluvíme o rozvíjení sociálních dovedností dítěte (Vágnerová, 2012).

1.4 Klasifikace osob se zrakovým postižením

V odborné literatuře se můžeme setkat s řadou kritérií, podle kterých rozdělujeme osoby se zrakovým postižením. Takovým pomyslným základem z pohledu oftalmologie je uváděn vizus neboli zraková ostrost, která se stala hlavním kritériem posuzování. V některých dalších odborných knihách se může jednat i o zhodnocení stavu zorného pole. Z hodnotícího hlediska by se v úvahu neměla brát pouze zraková ostrost a stav zorného pole, ale mnoho dalších faktorů. Podstatně velkou roli zde má i etiologie zrakového postižení, doba vzniku, stupeň postižení, doba trvání a další přidružená postižení. Právě tyto aspekty nám zdůrazňují speciálněpedagogické klasifikace. V každé odborné literatuře najdeme několik různých vymezení a klasifikací ale rámcově většina z nich vychází z výčtu výše uvedených a následně jsou rozpracovány do hlouběji definovaných bodů (Finková, Ludíková, Růžičková 2007, Ludíková, Souralová 2006).

1.4.1 Klasifikace osob se zrakovým postižením z medicínského pohledu

Z medicínského pohledu terminologie vychází z různých klasifikací. V praxi se můžeme setkat s vymezením dle posudkového lékařství, odborných lékařských knih a dále dle světové zdravotnické organizace WHO v souladu s desátou revizí Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. WHO definuje vymezení na základě zrakových vad podle oblasti kde je zrakový analyzátor postižen. Pro označení zrakových postižení je známo

označení písmenem H, a to v rozmezí od H00-H59. Uvádím zde i klasifikaci z medicínského hlediska, jelikož pro práci speciálního pedagoga je důležité a potřebné vycházet právě z oftalmologie. Jelikož právě s těmito klasifikacemi se speciální pedagog setkává v praxi. Pro jeho budoucí práci se musí speciální pedagog orientovat v diagnóze (Růžičková, Vítová 2014, Slowík 2007, Finková, Ludíková, Růžičková 2007).

Rozdělení podle postižení zrakového analyzátoru:

„H00-H06 nemoci očního víčka, slzného ústrojí a očnice

H10-H13 onemocnění spojivek

H15-H22 nemoci skléry, rohovky, duhovky a řasnatého tělesa

H25-H28 onemocnění čočky

H30-H36 onemocnění cévnatky a sítnice

H40-H42 glaukom

H43-H45 onemocnění sklivce a očního bulbu

H46-H48 nemoci zrakového nervu a zrakových drah

H49-H52 poruchy očních svalů, binokulárního pohybu, akomodace a refrakce

H53-H54 poruchy vidění a slepota

H55-H59 jiné nemoci a oční adnex.“ (Finková, Růžičková, Kroupová, 2010, s.71)

Klasifikace zrakového postižení podle WHO:

Seřazení podle Kategorie a druhu zrakového postižení	Uvádění nejlepší možné korekce zrakové ostrosti v maximálním a minimálním rozmezí
Kategorie 1 Střední slabozrakost	<ul style="list-style-type: none"> - maximum menší než 6/18 (0,30) - minimum rovné nebo lepší než 6/60 (0,10); - 3/10–1/10
Kategorie 2 Silná slabozrakost	<ul style="list-style-type: none"> - Maximum menší než 6/60 (0,10) - Minimum lepší nebo rovné, než je 3/60 (0,05); - 1/10–10/20

<p>Kategorie 3</p> <p>Těžce slabý zrak</p>	<p>Dvě možnosti:</p> <p>a) Maximum menší než 3/60 (0, 05), minimum rovné nebo lepší než 1/60 (0, 02); 1/20–1/50</p> <p>b) Koncentrické zúžení zorného pole obou očí pod 20 stupňů, nebo jednoho funkčně zdravého oka pod 45 stupňů</p>
<p>Kategorie 4</p> <p>Praktická slepota</p>	<p>- Nejlepší možná korekce 1/60 (0, 02), 1/50 až po světlocit nebo omezení zorného pole do 5 stupňů kolem centrální fixace, i v případě kdy centrální ostrost není postižena</p>
<p>Kategorie 5</p> <p>Úplná slepota</p>	<p>- Ztráty zraku od naprosté ztráty světlocitu po zachování světlocitu s chybnou světelnou projekcí</p>

(Dostupné z: <http://archiv.sons.cz/klasifikace.php>)

Definiční vymezení podle Krause:

Ten hovoří o ztrátě zraku, pokud dojde na lepším oku i po veškeré korekci ke snížení zrakové ostrosti pod 6/18. Následně na základě snížení zrakové ostrosti a zúžení zorného pole hovoří o rozdělení do kategorií – slabozrakost a nevidomost. Slabozrakost definujeme jako nezvratný pokles zrakové ostrosti u lepšího oka pod 6/18–3/60 včetně této hranice.

- Slabozrakost lehká – do 6/60
- Slabozrakost těžká – pod 6/60 do 3/60

Nevidomost popisuje jako nezvratné snížení centrální zrakové ostrosti pod 3/60 až po světlocit. Vidíme tedy přesnou hranici mezi těžkou slabozrakostí a nevidomostí, kterou následně dělí do třech kategorií – praktická nevidomost, skutečná nevidomost, kterou rozděluje podle dvou hledisek – snížení centrální zrakové ostrosti a úhlů binokulárního zorného pole. Poslední kategorie je plná slepota.

- Praktická nevidomost – zraková ostrost pod 3/60 do 1/60 včetně; binokulární zorné pole menší jak 10 stupňů a větší jak 5 stupňů u centrální fixace
- Skutečná nevidomost – pod 1/60 po světlocit; 5 stupňů a méně i bez narušení centrální fixace.
- Plná slepota – světlocit se špatnou projekcí světla až do úplné amaurozy to znamená ztráta světlocitu (Kraus a kol., 1997).

1.4.2 Klasifikace osob se ZP ze speciálněpedagogického pohledu

Pro nás jako pro speciální pedagogy je důležitá schopnost orientace a znalost oftalmologických diagnóz, jak jsem již výše uvedla. Lékařská diagnóza je pro nás důležitá v následném vzdělávacím procesu. Ve speciální pedagogice se nejčastěji objevuje rozdělení podle stupně zrakového postižení, a to do čtyř základních skupin. Osoby nevidomé, osoby se zbytky zraku, osoby slabozraké a osoby s poruchami binokulárního vidění, které níže vymezujeme.

Mezi další klasifikace řadíme také kategorie na základě porušení zraku. O tomto vymezení můžeme říci, že se jedná o pomyslný základ, který vychází z oftalmologické diagnostiky přesahující až do speciálněpedagogického hlediska. Kategorie, které v tomto vymezení rozlišujeme jsou: ztráty zrakové ostrosti, postižení zorného pole, okulomotorické obtíže, poruchy barvocitu a problémy se zpracováním zrakových informací.

Další uváděné klasifikace jsou například rozpracovány z hlediska doby vzniku zrakového postižení na zrakové postižení vrozené a získané, z hlediska etiologie, kdy etiologie umožňuje kategorizovat osoby se zrakovým postižením podle příčin zrakového postižení, a to na vady orgánové a funkční a v neposlední řadě se bavíme o kategorizaci osob se zrakovým postižením z hlediska délky trvání, kdy mluvíme o postižením akutním, chronickém a recidivujícím (Finková, Ludíková, Růžičková, Stejskalová, 2010, Růžičková, Vítová, 2014).

Osoby nevidomé

Do této kategorie jsou řazeni osoby, které mají nejtěžší stupeň zrakového postižení. Mohou sem spadat osoby od dětství až po stáří, které mají zrakové vnímání narušeno na prahu nevidomosti. Podle Hycla a Trybučkové (2008, s. 232) je nevidomost vymezena jako: „*Pokles vizu pod 3/60 až po světlocit.*“

Můžeme také říct, že se jedná o nevratný pokles centrální zrakové ostrosti pod 3/60 až po světlocit. Dále nevidomost můžeme seřadit do třech kategorií. Praktická nevidomost, skutečná slepota a plná slepota, která je označována jako amauroza (Finková, Ludíková, Růžičková 2007).

Osoby se zbytky zraku

Jedinci, kteří jsou označováni za osoby se zbytky zraku se nachází takzvaně v pomyslném rozhraní mezi osobami klasifikovanými jako osoby slabozraké a nevidomé. U této skupiny osob může postupně docházet ke zlepšování či naopak ke zhoršení jejich stavu.

Jedná se o stav, kdy dochází ke snížené, omezené, nebo také deformované zrakové schopnosti (Ludíková, Suralová 2006).

Oftalmology jsou zbytky zraku definované v rozmezí zrakové ostrosti 3/60-0,5/60. Jelikož se bavíme o osobách, které jsou na pomezí mezi dvěma uvedenými kategoriemi, v praxi se můžeme setkat s kombinací metod a postupů využívaných jak u osob slabozrakých, tak u osob nevidomých (Finková, Ludíková, Růžičková 2007).

Osoby slabozraké

Slabozrakost jako taková je charakterizována jako ireverzibilní pokles zrakové ostrosti na lepším oku jedince s hranicí 6/18 až po 3/60 včetně. Slabozrakost podle jejího stupně, který se určuje vizem, rozdělujeme dále na slabozrakost lehkou a střední 6/18 až po 6/60 a na slabozrakost těžkou 6/60 až 3/60. Mezi projevy spadající pod slabozrakost se připisují snížená či zkreslená činnost zrakového analyzátoru na obou očích. V dalších případech může docházet k deformaci zrakových představ. U těchto jedinců se značně projevuje problém v prostorové orientaci či sebeobslužných činnostech v důsledku rozmazaného či zkresleného obrazu (Pipeková 2010).

Osoby s poruchami binokulárního vidění

Poruchami binokulárního vidění trpí nejčastěji dětská populace, jedná se o tupozrakost a šilhavost. Tupozrakost nazýváme termínem amblyopie a u šilhavosti se můžeme setkat s pojmem strabismus. V další kapitole se podrobněji věnujeme nejčastějším vadám v dětském věku, a proto zde uvádíme jen stručný náhled do problematiky (Keblová 2001).

Binokulární vidění může popsat jako „*Koordinovanou senzomotorickou činnost obou očí, která zajišťuje vytvoření jednoduchého obrazu pozorovaného předmětu.*“ (Květoňová, Švecová 2000, s. 49)

Poruchy binokulárního vidění, které jsou řazeny mezi poruchy funkčního charakteru, které na základě včasné diagnostiky a následné terapie můžeme docílit z velké části k odstranění oční vady a jedinec nadále nemusí mít žádné obtíže (Dostupné z:

https://unifor.upol.cz/pedagogicka/index.php?pageid=5200&chapter=1786&id_dbound=4464

1

1.5 Nejčastější zrakové vady v dětském věku

V dětské populaci jsou vzhledem ke zrakovému postižení nejčastěji uváděny tyto zrakové diagnózy – poruchy binokulárního vidění, tedy strabismus (šilhání) a amblyopie (tupozrakost), dále jsou zmiňovány také děti trpící refrakční vadou, to znamená děti, u kterých je diagnostikována myopie (krátkozrakost), hypermetropie (dalekozrakost) a astigmatismus. V neposlední řadě je uváděna i retinopatie nedonošených dětí pod zkratkou ROP, Glaukom, vrozená Katarakta a Aniridie (Keblová 2001, Květoňová, Švecová 2000, Pipeková 2010, Finková 2011).

1.5.1 Poruchy binokulárního vidění

Podíváme-li se do odborné literatury, nalezneme mnoho definic od mnoha autorů, ale v základu jsou stejné, například Růžičková popisuje binokulární vidění jako: „*Vidění oběma očima současně za jejich vzájemné spolupráce.*“ (Růžičková, 2006, s. 19)

Podle Nemétha (Neméth in Růžičková, Kroupová, Kramosilová, 2016, s.56) je binokulární vidění: „*Stav, při kterém se na sítnici obou očí nevytvářejí rovnocenné obrazy, které by po splynutí vytvořily prostorový vjem – zabezpečily stereoskopické hloubkové vidění.*“

Mluvíme-li o vývoji zraku, tak binokulární vidění prochází třemi postupnými fázemi, které se nazývají simultánní vidění, fúze a stereopse. První uváděnou fází můžeme popsat jako takzvané současné vidění, kdy daný objekt jsme schopni vnímat každým okem zvlášť. U druhé fáze mluvíme o stavu, kdy obě oči vnímají objekt jako celek, nazývané také jako překrytí a poslední fáze je uváděna jako úplné prostorové vnímání. Ta bývá u zdravých jedinců dokončena přibližně kolem třetího věku (Růžičková, 2006).

Strabismus-šilhavost

Jedná se o poruchu rovnovážného postavení očí, osy u obou očí nejsou postaveny v rovnoběžné poloze, protože jedno oko se stáčí. Znamená to, že obraz vzniká v každém oku na odlišném místě a nedochází ke střetu jednoho předmětu, to zapříčiňuje dvojité vidění obrazu. U šilhavosti můžeme zajistit brýlovou korekci, protože v důsledku šilhání může dojít ke snížení zrakové ostrosti na slabším oku. Co se týče rozdělení strabismu v odborné literatuře, můžeme dohledat několik různých členění, nejzákladnější dělení je uváděno jako divergentní strabismus, popisován jako rozbíhající se do stran a konvergentní takzvaně sbíhající se. Za klíčové však považujeme dělení na konkomitantní neboli dynamický a inkomitantní neboli paralytický.

Toto dělení nám reprezentuje možnosti nápravy z hlediska příčiny strabismu (Květoňová, Švecová 2000, Keblová 2001, Pipeková 2010, Růžičková 2006).

Amblyopie-tupožrakost

Jestliže chceme charakterizovat amblyopii stručná klasifikace zní: „*Amblyopie je brána jako komplexní porucha, která postihuje především centrální vidění.*“ (Finková, 2011, s.22)

U jedinců s tupožrakostí dochází k zásadnímu snížení zrakové ostrosti na jednom oku, zrakové snížení nelze vykompenzovat brýlemi. Při této vadě se zdravé oko zakrývá okluzorem, aby oko oslabené mohlo být dostatečně stimulováno a nedocházelo tak k jeho útlumu. Při dostatečně včasném zásahu a reedukaci může docházet k postupnému zlepšování, či dokonce k úplnému vymizení (Keblová 2001, Pipeková 2010).

1.5.2 Refrakční vady

Mezi refrakční vady řadíme krátkozrakost, dalekozrakost a astigmatismus. Tyto vady se mohou objevovat jako vady samostatné, na druhé straně mohou být součástí i dalších chorob a na základě toho může dojít k narušení zrakového vnímání. Charakteristika refrakčních vad bývá obdobná jak u dětí, tak u dospělých. Jedná se o poruchy refrakce to je poměr mezi délkou oka a optickou mohutností lomových prostředí oka. Tyto vady se dají korigovat pomocí brýlí nebo kontaktních čoček, popřípadě i chirurgicky. Vždy však záleží na konkrétních diagnózách, poměrech v oku, přání pacientů a doporučení lékaře (Keblová 2001, Pipeková 2010).

Krátkozrakost-myopie

Je to jedna z nejrozšířenějších refrakčních vad. Jedinci, kteří trpí krátkozrakostí mají při vidění do dálky rozostřený obraz, přičemž vidění na blízko je u většiny ostré. Krátkozrakost můžeme rozdělit na tři stupně podle dioptrií, na krátkozrakost lehkou do 3D, v druhém stupni mluvíme o střední krátkozrakosti to znamená do 6D a poslední nejtěžší stupeň je krátkozrakost vysoká nad 6D. Jestliže se u jedince vyskytne nad 10D znamená to, že je u něj diagnostikována takzvaná těžká progresivní krátkozrakost (Keblová 2001, Kroupová a kol. 2016).

Dalekozrakost-hypermetropie

Jedná se o refrakční vadu, při které se vjem utváří až za úrovní sítnice. Příčina špatného vizu většinou spočívá v délce oční bulvy, kdy u osob dalekozrakých je celková vzdálenost rohovky a čočky k sítnici menší jak u osob intaktních. I u dalekozrakosti je možné korigovat

pomocí brýlí či kontaktních čoček v dětském věku to bývají spíše brýle. V případě dětí se také může jednat o fyziologii, které může trvat přibližně do pěti let (Baslerová a kol., 2012) (Dostupné z: <https://www.nzip.cz/clanek/385-dalekozrakost-hypermetropie?amp=1>).

Astigmatismus

Je to poškození lomovitosti oka na základě nepravidelného zakřivení rohovky nebo čočky. Z tohoto důvodu nevzniká ostrý obraz, naopak obraz nepřesný, či neostrý u vidění do blízka i do dálky. Korekce může být v podobě cylindrických čoček. Astigmatismus je vadou, která se projevuje v dětském věku a často je doprovázena či kombinována s výše uvedenými vadami (Keblová 2001, Kroupová a kol. 2016).

1.5.3 Retinopatie nedonošených dětí-ROP

Retinopatie nedonošených dětí, v anglickém jazyce uváděno jako Retinopathy of Prematurity odtud pochází zkratka ROP je onemocnění, které se vyskytuje u předčasně narozených a nevyzrálých novorozenců s porodní váhou pod 1500 gramů a při narození se pod 32. týden těhotenství. U předčasně narozeného dítěte je růst retinálních cév ukončen a sítnice nemá dostatečné množství kyslíku a potřebných živin. Nově vytvořené cévy jsou slabé a může docházet ke krvácení a vytvoření nebezpečných trhlin, kdy může dojít až k odchlípení sítnice. Rozlišujeme pět stupňů retinopatie nedonošených dětí, u nejtěžšího pátého stupně dochází právě k úplnému odchlípení sítnice, což znamená ztrátu zraku. Vyšetření u těchto dětí bývá většinou okolo pátého až sedmého týdne po narození. Následná péče a vyšetření oftalmologem by měli probíhat alespoň jednou za rok. Je také důležitá spolupráce odborníka a rodiny, aby rodina byla s veškerými informacemi obeznámena (Vágnerová, 1995, Květoňová, Švecová 2000, Pipeková 2010, Kroupová a kol. 2016).

1.5.4 Glaukom

Glaukom, známý také jako zelený zákal, můžeme zařadit jako jeden z nejčastějších důvodů ztráty zraku neboli nevidomosti v poměru celé populace (Ludíková, Finková, Stejskalová, 2013).

Podle Štrofové (2018, s. 245) je Glaukom: „*Chronická, progresivní a ireverzibilní neuropatie optiku, spojená se zvýšením nitroočního tlaku, při níž dochází k úbytku gangliových buněk sítnice a jejich axonů, které tvoří zrakový nerv.*“

Definice podle Hycla a Trybučkové (2008) je glaukom označován jako soubor patologických stavů, u kterých dochází ke zvýšenému tlaku uvnitř oka a v důsledku toho dochází k poškozování nervových vláken ve zrakovém nervu.

Ve většině případu je hlavním důvodem zvýšený nitrooční tlak, který způsobuje uvnitř oka nepříznivé změny zorného pole, není to ovšem jediná možná příčina i v tomto případě záleží na mnoha faktorech, které stav oka ovlivňují (Kraus a kol., 1997).

1.5.5 Vrozená Katarakta

Katarakta je jakékoliv zkalení v čočce, které způsobí poruchu průhlednosti a rozptyl procházejícího světla (Kuchynka a kol., 2016, s. 478).

Vrozená Katarakta neboli vrozený šedý zákal, lékaři nazýván jako kongenitální katarakta, narušuje průhlednost oční čočky, která může potlačit vizuální vjem v zasaženém oku v období, kdy se zrakové funkce vyvíjejí. Včasná léčba by nám měla zajistit důležité momenty v následné terapii. Katarakta je buďto oboustranná nebo jednostranná. Mezi příčiny jejího vzniku můžeme řadit infekce v průběhu prenatálního období a možný genetický faktor (Dostupné z: <https://sancedetem.cz/vrozene-ocni-vady>).

1.5.6 Aniridie

Aniridii řadíme mezi vrozené vady oka, které jsou na první pohled viditelné. Vznik tohoto zrakového postižení je většinou založen na dědičnosti podmíněné odchylky ektodermálního původu (Vágnerová, 1995).

Podle Ludíkové, Finkové, Stejskalové (2013, s.32) je Aniridie: „*Vrozená dědičná, zpravidla oboustranná vada oka spočívající. Nedostatečně vyvinuté duhovce.*“

Duhovka buďto chybí úplně nebo je zachován pouze rudiment duhovky u jejího kořene. U tohoto postižení se můžeme setkat se sekundárními komplikacemi. Jedná se o sekundární Glaukom, popřípadě Katarakta. Tito jedinci se pohybují v rozmezí od slabozrakosti až po praktickou nevidomost (Vágnerová, 2015, Ludíková, Finková, Stejskalová, 2013).

1.6 Projevy a důsledky zrakového postižení

Projevy zrakového postižení

Při každodenních činnostech doma, v mateřské škole, později i ve škole se můžeme setkávat s různými náznaky a projevy, které nám mohou napovědět, že je něco v nepořádku. Jak rodiče, tak i pedagogové by tyto projevy neměli brát na lehkou váhu, neboť právě tyto příznaky nám mohou sdělit, že jedinec trpí zrakovou vadou. Mezi nejčastější projevy zrakového postižení se uvádí například vzhled očí. Podle Pipekové (2010, s. 254): „*Zdravé oči jsou jasné, rovnovážně postavené, zároveň se spolu pohybují a plymule a stabilně fixují.*“

Mezi další projevy můžeme zařadit také nechutenství, či nezáměr při aktivitách mimo známe prostředí, určitá nejistota v pohybování se, přibližování se k obrázkům, malování pouze černou pastelkou. Dále také rychlá unavitelnost dítěte při práci. Doprovázející projevy mohou být bolesti hlavy, časté slzení očí, protírání očí (Janková a kol. 2015).

Zaměříme-li se na chování jedince můžeme u dětí vyzorovat nadměrné mrkání, neschopnost udržet pozornost při činnostech, neschopnost navázání očního kontaktu, zavírání oka nebo obou očí na světle a mnohé další projevy (Finková, Ludíková, Růžičková, Stejskalová, 2010).

Důsledky zrakového postižení

Jakékoliv zrakové postižení přináší osobám se zrakovým postižením určitá specifika a důsledky, která se odrážejí na běžném životě. Jedním ze základních důsledků zrakového postižení je právě samotné postižení zrakové funkce. V souvislosti se zrakovými funkcemi můžeme zmínit narušení, omezení či absenci analýzy a syntézy, prostorové orientace, lokalizace a vizuomotorické koordinace. Podíváme-li se hlouběji na problémy v oblasti prostorové orientace a samostatného pohybu uvádíme fakt, že se nejedná o obtíže pouze u osob nevidomých, tento problém se objevuje u všech osob se zrakovým postižením, ale je pravdou, že stupeň postižení nám tu hraje velkou roli. Problémy v oblasti prostorové orientace a samostatného pohybu bychom měli kompenzovat ve všech formách edukačního procesu.

Postižení zrakových funkcí nám upírá přijímat informace pomocí zraku, a proto se zaměřujeme na rozvíjení kompenzačních činitelů, které jsou pro jedince se zrakovým postižením velice důležitým činitelem jak při pohybu, tak v různém prostředí, ve kterém jedinec pobývá, jelikož právě na základě kompenzačních činitelů jedinec pobírá informace z okolního prostředí. Samotné rozvíjení kompenzačních činitelů rozebíráme v následující kapitole (Finková, Ludíková, Růžičková, Stejskalová, 2010).

V práci uvádíme i nejčastější zrakové vady v dětském věku, a proto nesmíme zapomenout na důsledky ve spojitosti s poruchami binokulárního vidění, které se při delším trvání mohou projevit v obtížích spojených s vnímáním prostoru, analýze a syntéze, rozlišování a vnímání barev, zrakovou představou a také ve zrakové ostrosti. Při včasném zjištění a nasazení korekce můžeme za aktivní spolupráce dosáhnout znovuobnovení zrakové ostrosti u zasaženého oka (Keblová, Lindáková, Novák, 2000).

Další zasažené místo v důsledku zrakového postižení jsou kognitivní funkce, sociální interakce a začleňování se do kolektivu a v neposlední řadě můžeme mluvit o pracovním tempu a unavitelnosti jedince, které budou určitě o něco horší jak u jedince intaktního (Finková a kol. 2012).

Zmiňujeme-li důsledky zrakového postižení je nutné zmínit i dodržování zrakových zásad a zrakové hygieny, která je pro tyto jedince důležitá z důvodu úpravy pracovního prostředí dítěte, možnosti modifikace prostředí mateřské školy a celkové úpravy prostředí, aby bylo dítě vhodně stimulováno. Samostatnou úpravu prostředí z tohoto pohledu budeme modifikovat ve třetí kapitole, která se na toto téma přímo zaměřuje.

2 Předškolní vzdělávání

Zařazení kapitoly předškolního vzdělávání do naší práce nám nastíní, jaké zákony a vyhlášky vymezují vzdělávání dětí se zrakovým postižením, dále nám poukáží, jak na dítě se zrakovým postižením nahlíží rámcový vzdělávací program, podle kterého se řídí každá mateřská škola a nahlédneme jaké úpravy nabízí pro děti s postižením zraku.

Poslední velmi důležitou složkou jsou specifika při vzdělávání dítěte předškolního věku se zrakovým postižením s ohledem na následné respektování těchto specifíků při samotné úpravě prostředí běžné mateřské školy, kam naše práce směřuje.

2.1 Legislativní ukotvení vzdělávání dětí se zrakovým postižením

Vymezení předškolního vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kam spadají i děti se zrakovým postižením nalezneme v České republice ve školském zákoně 561/2004 ve znění pozdějších předpisů pod § 16. Další legislativní ukotvení máme ve vyhlášce 27/2016 Sb., která nese název Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zde jsou ukotvena veškerá podpůrná opatření, práce s nimi a podmínky, které se k opatřením vztahují, také jsou ve vyhlášce přílohy, které nám názorně ilustrují práci s těmito opatřeními. Další legislativní ukotvení se objevuje v zákonu 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. V neposlední řadě se jedná o vyhlášku č. 72/2005 Sb. O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů.

Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami je jedinec, který: *„K naplnění svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“* (zákon 561/2004, § 16, ods.1)

Charakterizujeme-li podpůrná opatření jedná se o nutné úpravy ve vzdělávání, které odpovídají zdravotnímu stavu jedince, jeho prostředí a životním podmínkám. Tato podpůrná opatření jsou dělena do pěti stupňů a každé dítě se speciálními vzdělávacími potřebami má právo na poskytování těchto podpůrných opatření v rámci mateřské školy bezplatně (zákon 561/2004, §16, ods.1).

Podpůrná opatření nám napomáhají při úpravách organizace vzdělávání, hodnocení dítěte, využívaných metod ve vzdělávání, upravují nám očekávané výstupy, umožňují vzdělávání dítěte na základě individuálního vzdělávacího plánu a v neposlední řadě nám umožňují využít asistenta pedagoga či tlumočnicka (zákon 561/2004, § 16 ods.2).

Bavíme-li se o vyhlášce 27/2016 Sb., jedná se o vyhlášku, která se zabývá vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. V prvním paragrafu nám vyhláška reguluje pravidla pro vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, dále vymezuje vzdělávání žáků podle § 16 odstavce 9 školského zákona a také vzdělávání žáků nadaných (vyhláška 27/2016 § 1, ods.1).

Dále se bavíme o vyhlášce 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů. Paragraf 1a pojednává o poradenských službách, které jsou směřovány a zjišťují speciální vzdělávací potřeby, společně také zjišťují mimořádné nadání žáků. Za výsledek těchto poradenských služeb prostřednictvím ŠPZ je považována především zpráva či doporučení. Zprávu vydáváme vždy, když se jedná o poradenské služby zaštiťující psychologickou a speciálněpedagogickou diagnostiku, nebo v případech rozhodnutí orgánu veřejné moci (vyhláška 72/2005, § 1a).

V paragrafu 2 této vyhlášky hovoříme o poradenských službách a jejich účelech, která můžeme charakterizovat jako přispívání a napomáhání zejména v oblasti vytváření podmínek, které jsou vhodné pro vývoj dítěte jak z hlediska tělesného, tak psychického. Dále nám poradenské služby napomáhají k uplatňování vzdělávacích potřeb, podpůrných opatření, velmi důležitý je také rozvoj znalostí pedagogů na školách v oblasti speciální pedagogiky. Napomáhají nám v podporování žáku se speciálními vzdělávacími potřebami, poskytují podporu v metodice pedagogů, kteří se na vzdělávání dětí s SVP a žáků mimořádně nadaných podílejí (vyhláška 72/2005, § 2).

2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a jeho pojetí

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, dále jen jako RVP PV, je koncipován tak, aby akceptoval veškeré individuální potřeby a možnosti dětí a vycházel tak z jeho základní koncepce. Na základě těchto kritérií jsou i děti se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávány podle těchto vytvořených programů, neboť je zde plně respektována individualita každého jednoho dítěte (RVP PV, 2021).

V RVP PV jsou vymezeny tři základní rámcové cíle, mezi které řadíme:

- *„Rozvoj dítěte, jeho učení a poznání*
- *Osvojení si základních hodnot, na nichž je založena naše společnost*
- *Získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.“* (RVP PV, 2021, s. 10)

Další součástí RVP PV jsou kromě jiného také klíčové kompetence. Zmiňované kompetence jsou kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální a kompetence činnostní a občanské. Uváděné klíčové kompetence jsou takzvaným ideálem, kterého většina dětí nedosáhne, spíše nám udávají jakousi představu, kam chceme s dítětem směřovat.

Rámcový vzdělávací program funguje na základních podmínkách předškolního vzdělávání, které je potřeba při vzdělávání dětí dodržovat. Zmiňujeme je v naší práci z důvodu možné modifikace těchto podmínek, abychom docílili úspěšné inkluze dítěte se zrakovým postižením. Mezi tyto podmínky patří věcné podmínky, pod které spadá takzvané materiální vybavení mateřské školy. Dostatečné množství hraček, přizpůsobení vybavenosti mateřské školy, dobrá přístupnost k toaletě, hračkám a podobně tak, aby splňovaly zajištění bezpečnosti při pohybu dítěte v mateřské škole. Mezi další podmínky spadá životospráva, psychosociální podmínky, které jsou vyhovující, když se v prostředí mateřské školy dítě cítí spokojeně a bezpečně a jsou mu poskytovány rovnocenné nabídky jako ostatním dětem. Dítě by se v tomto mělo cítit jako přijímané a atmosféra by měla být přátelská. Podmínky s ohledem na organizaci by měly vyhovovat všem zúčastněným a individuálním potřebám a zájmům každého dítěte. V neposlední řadě se jedná o podmínky, které se týkají řízení mateřské školy, personálního zajištění a spoluúčasti rodičů, které je důležitou součástí pro všechny děti a tím důležitější je pro dítě se zrakovým postižením.

Samotné vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami je ukotveno ve výše zmiňovaných zákonech a vyhláškách. Mateřská škola si vytváří školní vzdělávací program, dále jen jako ŠVP, který vychází z RVP PV. Podle ŠVP se vzdělávají veškeré děti dané mateřské školy. Pro dítě, které má přiznané podpůrné opatření v rozsahu prvního stupně je mateřskou školou zpracován plán pedagogické podpory. Jestliže se jedná o podpůrná opatření druhého až pátého stupně, zasahuje zde doporučení od ŠPZ a na základě tohoto doporučení mateřská škola vypracuje pro dítě individuální vzdělávací plán. Úkolem mateřské školy je stanovit v ŠVP pravidla pro průběh tvorby, zrealizování a následné zhodnocení jak PLPP, tak IVP. Při samotném vzdělávání dětí se SVP musíme zajistit a umožnit individuální přístup k dítěti, brát ohled na pomalejší pracovní tempo, aktivně spolupracovat s rodiči a dalšími odborníky. Mateřská škola může zajistit i snížení počtu dětí ve třídě, popřípadě přijmout pomoc asistenta pedagoga (RVP PV, 2021).

2.3 Specifické oblasti předškolní přípravy u dětí se zrakovým postižením

2.3.1 Reedukace zraku

Reedukace zraku v oblasti speciální pedagogiky představuje souhrn metod, které nám napomáhají dosáhnout posílení postižených funkcí. Metody nám působí přímo tam, kde je místo zasažené z důvodu postižení a snaží se o jeho rozvoj a posílení. Reedukace se také soustředí na zdokonalování funkcí, které jsou omezené. U každého dítěte se individuálně snažíme dosáhnout co největšího možného rozvoje v rámci možností každého jednotlivce tak, aby jeho zraková výkonnost byla co nejvíce kvalitní (Vítková, Řehůřek, Květoňová Švecová, Madlener 1999, Ružičková 2015, Kroupová a kol. 2016).

V průběhu dne nejen v prostředí domova, ale také v mateřské škole se můžeme zaměřit na jednotlivé aktivity, které posilují zrakové funkce dětí. Jednou ze základních aktivit pro rozvoj zraku může být cvičení, kdy slovně vedeme dítě k různým pokynům v podobě přemísťování předmětu, házení a chytání míčků. Další možností je třídění různě velikých tvarů do správných otvorů. V případě cíleného dívání dítěte mu můžeme připravit sklápěcí desku a přizpůsobit ji jeho možnostem, to znamená připravit správnou vzdálenost na dívání tak, aby daný předmět byl dítěti co nejbliže. Na tuto desku pokládáme všelijaké pracovní listy či obrázky, které můžeme přizpůsobit probíraným tématům v mateřské škole. Pracovní listy mohou být připraveny na rozvoj pozornosti, hledání rozdílů, dvojic a podobně. Jako další cvičení můžeme v práci s dítětem využít i vizuomotoriku, kam spadá různé dokreslování obrázků, tvarů nebo také přeškrťování nepatřících předmětů. Jakákoliv práce s obrázkovým materiálem má základní pravidlo, a to, aby bylo v dostatečném kontrastu a nesplývalo. Co se týká bodové techniky, využíváme ji například tak, aby dítě pomocí vyznačených bodů spojilo tečky a vznikly z nich tvary a podobně. V posledním roce před nastoupením do základní školy se v nácviu velmi často vyskytuje trénink grafomotoriky, který dítě připraví na budoucí psaní. Dítě pracuje s psacím náčiním, které nechává výraznou stopu, má dostatečný prostor a výrazně vyznačené linky, pomocí kterých se řídí (Baslerová a kol., 2012).

2.3.2 Stimulace zraku

Matušková (in Baslerová a kol., s.78) popisuje zrakovou stimulaci jako: „*Soubor všech zrakově stimulačních technik, metod a postupů prostřednictvím kompenzačních pomůcek, jejichž intenzivním a cíleným prováděním lze zlepšit schopnost vizuálního vnímání oslabené zrakové funkce oka.*“

Při začátku zrakové stimulace doporučujeme, aby bylo dítě v psychické i fyzické pohodě, aby se nám nejevilo jako přetažené, nebo unavené. Dítě by mělo být naladěné na ochotnou spolupráci. Toho bychom měli docílit na základě předešlého seznámení prostřednictvím rodičů, abychom na dítě nepůsobili jako cizí osoba a mohla být spolupráce co nejvíce kvalitní (Ludíková, 2005).

Jak jsme již zmínili, zraková stimulace využívá mnoho metod a způsobů, jak zrakové funkce zlepšit, ale mezi další velmi důležité ukazatele také patří zásady, které by se v průběhu nácviku měly uplatňovat a respektovat. Tyto zásady a postupy nám pomáhají v posloupnosti vykonávaných kroků při práci s daným jedincem. Zraková stimulace se dle odborné literatury dělí na zrakovou stimulaci pasivní a aktivní (Růžičková, Kroupová, Kramosilová 2016).

Termínem pasivní zraková stimulace máme na mysli připravit zrakově podnětné a stimulující prostředí zejména úpravou prostředí a prostoru, ve kterém se dítě pohybuje a tráví v něm čas. Pro praxi to znamená připravit do prostředí pro dítě zajímavé hračky a pomůcky, které nám zrak budou stimulovat. Jak a čím upravit prostředí pro dítě v mateřské škole se budeme věnovat v následující kapitole Úprava prostředí (Baslerová a kol., 2012).

Vymezení termínu aktivní zrakové stimulace můžeme vyjádřit jako práci, která je aktivně zaměřená na zrak a zrakové funkce tak, abychom u každého dítěte individuálně dosahovali cílů, a to u všech dětí, které mají zachovalý alespoň světlocit (Růžičková, Kroupová, Kramosilová 2016).

Co se týká zrakové stimulace je důležité následovat a respektovat posloupnost etap, které jsou rozděleny na:

- Etapa motivační
- Etapa uvědomovací
- Etapa lokalizace předmětu
- Fixace
- Etapa přenášení pozornosti

Od etapy přenášení pozornosti dále pokračujeme sledováním objektů v pohybu, dále orientací v prostoru a orientací na ploše, poté se dostaneme až k senzomotorické koordinaci a v posledním kroku se dostáváme k fázi zobecnění. Je důležité také podotknout, že každé dítě je individuální, a ne všechny děti v průběhu stimulace dosáhnou poslední fáze, protože u každého dítěte záleží na jeho vlastnostech a samozřejmě i na stupni postižení (Ludíková 2005).

2.3.3 Sebeobsluha a prostorová orientace

U jedinců se zrakovým postižením začínáme s nácvikem sebeobslužných činností co nejdříve, zejména v dětském věku. Dítě se zrakovým postižením se s prvními návyky setkává prostřednictvím jeho rodiny, která by měla být ve spolupráci s ranou péčí, ta rodinám napomáhá a předesílá jim metody a postupy, jak správně s celým nácvikem postupovat. Jedním z prvních úkolů rodiny je přizpůsobení režimu dne dítěti tak, aby se dítě mohlo v průběhu dne co nejvíce orientovat (Ludíková, Stoklasová 2006).

V rámci předškolního věku se budeme věnovat oblastem vztahujícím se k sebeobslužným činnostem v oblékání, ve vykonávání osobní hygieny a sebeobsluze při stravování. Zaměříme-li se na sebeobsluhu oblékání je zde důležitá spolupráce dítě-rodič. Rodič zpočátku dítě vede, aby si nové poznatky a návyky postupně dokázalo zautomatizovat. Při postupu, kdy dítě učíme, jak se má oblékat pojmenováváme jednotlivé části oblečení. Dítě, které si obleče požadovanou část oděvu, by mělo pokračovat v jeho pojmenování a takto se postupně učit části oděvů a dosahovat zautomatizování. Co se týká rozvoje těchto činností dbáme na to, aby veškeré činnosti byly zapojovány formou takzvané hry a byly pro dítě zajímavé a hravé, ať už s jedná o nácvik a rozvoj jakékoliv oblasti. Rodiče by měli být dopředu informováni, že při tréninku oblékání i vysvlékání je důležité, aby byl v šatníku dítěte nastolený určitý řád, který bude neměnný, tak aby se dítě co nejlépe orientovalo (Ludíková, Stoklasová 2006).

Problém může nastat při rozeznávání druhů oděvů, zda se jedná o rub či líc, je vhodné dítě učit při oblékání rozlišovat hmatem o jaký materiál se jedná, také můžeme na přední stranu oblečení dítěti přišít knoflík, popřípadě nášivky, aby dítě vědělo, že má část oděvu správně oblečenou. Při nácviku se zaměřujeme maximálně na dvě části oblečení, aby dítě nebylo zmatené. Na začátku nácviku dítě učíme, jak se má svlékat a až později nacvičujeme oblékání. Celý proces by měl mít předem stanovený řád a posloupnost, kterou budeme po celou dobu dodržovat. Při nácviku uplatňujeme postup od jednodušších částí až po ty složitější (Baslerová a kol. 2012).

Celková hygiena jako taková a její zvládnutí je považováno za pomyslný mezník, ve kterém by mělo dojít ke zautomatizování v podobném čase jak u dětí intaktních, je ale důležité, aby její nácvik u dětí se zrakovým postižením nebyl podceňovaný a byl jí věnován dostatek času, jelikož její zautomatizování bude důležité, jak pro působení v mateřské škole, tak později pro budoucí fungování.

V oblasti osobní hygieny je hlavním vzorem pro dítě matka, která dítě při nácviku provádí a ukazujeme mu, jak má samostatně postupovat. V případě péče o ruce dítěte ho učí

postupovat krok za krokem a na začátku jde s dítětem ruku v ruce. Dítě se také musí seznámit s druhem vodního kohoutku, aby vědělo, jak se ovládá a neopařilo se, proto je důležité, aby se neorientovalo pouze doma, ale i v jeho mateřské škole, aby nedocházelo k úrazům. Na začátku ho vede pedagog a postupně se dítě učí osamostatňovat alespoň částečně. Dítě by v MŠ mělo mít vyhrazené místo pro svůj ručník a hřeben například kontrastní barvou. Stejně se s nácvikem postupuje i u čištění zubů. Dítě nejprve seznamujeme s kartáčkem, povídáme si, k čemu nám slouží a až později dítě učíme, jak se kartáček drží, jak se nanáší zubní pasta a podobně. Na dítě nenaléháme, každé dítě je individuální a postupně zvládá každodenní činnosti v různých časových liniích. Nezapomínáme na to, že jsme pro děti oporou a na začátku i jejich cenným vzorem (Ludíková, Stoklasová 2006, Kadlicová in Baslerová a kol., 2012).

Dále zmiňovaná oblast s ohledem nejen na domácí prostředí, ale i na využití v mateřské škole je sebeobsluha při stravování. Při nácviku těchto činností by měla být dodržovaná opět některá pravidla, tak aby to bylo pro dítě se zrakovým postižením co nejvíce přehledné, například pokládání různých druhů potravin na jedno místo na talíři. Vždy bychom měli dítě seznámit co na talíři má a na jaké straně. Dalším pravidlem je dodržování rozmístěných předmětů v blízkosti jeho talíře, aby dítě vědělo, kde se nachází například jeho sklenice, nebo příbor. Používání lžice by dítě mělo znát už z domova, kdy se její držení trénuje s matkou, která napřed dítěti vede ruku, později nechá dítě držet lžici samotnou a pouze dopomáhá tak, že ho přidržuje u loktu.

Co se týká příboru začínáme s nácvikem okolo čtvrtého až pátého roku, opět záleží na individuálních schopnostech každého dítěte. Používání příboru a nácvik této činnosti je většinou organizován ve fázích, kdy zpočátku dítě s předmětem seznamujeme a až poté začínáme s užíváním. Dítěti vysvětlíme, v čem se vidlička liší, necháme ho vidličku vyzkoušet pomocí hmatu, řekneme mu, v jaké ruce se drží a na jaké straně je vidlička položená. V nižším věku dítěti stravu krájí rodič, v mateřské škole pedagog, nebo můžeme s dítětem krájet společně, aby si postupně činnost osvojovalo. Ke zautomatizování by u dítěte se zrakovým postižením mělo docházet v průběhu základní školy, uvádí se okolo druhé či třetí třídy. Významnou roli zde hraje i funkce talíře, která nám předesílá, že to, co na talíři máme můžeme jíst (Ludíková, Stoklasová 2006, Kadlicová in Baslerová a kol., 2012).

Z pohledu prostorové orientace a samostatného pohybu dítěte se zrakovým postižením si jako první pojem vymežíme samostatnou orientaci, která je označovaná jako postup, při kterém nabýváme a zpracováváme podněty z okolního světa. Na základě toho chceme docílit manipulace předmětů s účelem plánovat a dosáhnout přemístění objektu v prostoru.

Podmínkou pro úspěšný rozvoj prostorové orientace je mít jakousi dostatečnou představu o prostoru o rozmístěných předmětech v okolí, znát rozmístění orientačních bodů v prostoru. Dále Hill a Ponder (1976) uvádějí, že prostorová orientace je postup kdy na základě využití smyslů určíme vlastní postavení a vztah k daným objektům.

Orientaci můžeme dělit na makroorientaci a mikroorientaci. Ve spojitosti prostorové orientace a samostatného pohybu jedince většinou mluvíme o makroorientaci.

Pohyb můžeme klasifikovat jako změnu poloh či přesouvání předmětů či objektů z bodu A do bodu B. Pohyb máme cílený a náhodný, kdy u cíleného pohybu máme vytyčené cíle. U jedinců se zrakovým postižením označujeme pohyb většinou za cílevědomý, a právě prostorová orientace je určitým předpokladem pro cílevědomé pohybování se (Wiener, 1986).

Rozvíjení prostorové orientace a samostatného pohybu je rozsáhlý a dlouhodobý proces, který s sebou nese systematičnost a vytrvalou práci. Opět by k rozvíjení mělo docházet co nejdříve od zjištění jakéhokoliv zrakového postižení (Ludíková, 2004).

Předškolní období a nástup dítěte do mateřské školy je důležitým zlomem pro každé dítě. Jak z ohledu socializace, tak v podobě zvládnání požadavků směřujících k dítěti ze strany pedagoga, samostatnosti a také prostorové orientaci. Dítě se zrakovým postižením je v prostředí mateřské školy vrstevníky motivováno ke zvládnání úkonů.

Mezi prvky prostorové orientace a samostatného pohybu, které by dítě v předškolním věku mělo být schopno si osvojit a zautomatizovat řadíme: přímou chůzi, odhad vzdáleností, chůzi s předholí, vnímání sklonu dráhy, stabilitu, směrovost, rozvoj hmatu, trailing, sluchovou diferenciaci a chůzi s průvodcem. Dítě by mělo být schopno zvládat i jednoduché pohybové hry a samostatnou chůzi po schodišti.

Výše zmiňované prvky by u dětí měly být zautomatizovány před nástupem do základní školy, tak abychom na nich mohli dále stavět a rozšiřovat je v pozdějším věku (Finková, Ludíková, Růžičková 2007, Růžičková, Kroupová 2017).

2.3.4 Rozvoj kompenzačních činitelů

Rozvíjení kompenzačních činitelů u osob se zrakovým postižením, by mělo začít ihned po zjištění zrakové vady, či jakéhokoliv zrakového postižení. Rozvoj se především zaměřuje na zdravé zbylé smysly, aby si byl jedinec schopný utvořit co nejpřesnější vjem okolního světa. Kompenzační činitele dělíme do dvou kategorií – kompenzační činitele vyšší a nižší. Do skupiny nižších činitelů spadá sluch, hmat, čich a chuť. Do kategorie vyšších

kompenzačních činitelů spadá paměť, řeč, pozornost, myšlení a představivost (Růžičková, 2006, Kroupová a kol, 2016)

Pojem kompenzace z pohledu speciálněpedagogického popisuje Ludíková jako: „*Souhrn speciálněpedagogických postupů, jimiž se zlepšuje a zdokonaluje výkonnost jiných funkcí než funkce postižené.*“ (Ludíková in Kroupová a kol. 2016, s. 65)

Rozvoj vyšších kompenzačních činitelů

Pozornost je získaná vlastnost organismu, která by měla být u dětí, později i u dospělých jedinců přítomna při jakékoliv každodenní činnosti, kterou právě vykonáváme. Pozornost je podstatným prostředkem pro budoucí práci ve škole, ale i pro samostatné pohybování se (Růžičková, 2006, Kendíková, 2017).

Kendíková ve své příručce Školák se speciálními vzdělávacími potřebami uvádí řadu cvičení a pracovních listů, které můžeme vzhledem ke každému postižení přizpůsobit podle individuálních možností každého dítěte. Jedná se zejména o aktivity zaměřená na poznávání chybějícího předmětu, předmětových řad a podobně (Kendíková, 2017).

Zaměříme-li se na představy a myšlení nazýváme je spolu s ostatními oblastmi jako kognitivní procesy. V naší práci se zaměříme na to, jak dítě v těchto oblastech podporovat, jelikož i u dětí se zrakovým postižením hraje paměť obrovskou roli. Při rozvoji představ u dětí se zrakovým postižením musíme jako první dítěti poskytnout zkušenosti z vnímání, bez nich se neobejdeme a snažíme se o propojení všech ostatních smyslů, tak aby byla představa co nejreálnější. S dítětem dostatečně komunikujeme, popisujeme předměty, necháváme ho, aby si věci ohmatal. Rozvíjení představ můžeme zapojit do každodenních činností, popisu věcí, vyzkoušení předmětů a v průběhu rozvoje se také snažíme o propojení souvislostí, aby představy byly pro dítě co nejkvalitnější.

Charakteristikou myšlení máme na mysli skladbu myšlenkových operací. Myšlení probíhá dvěma způsoby, vědomě a nevědomě (Kochová, Schaeferová, 2015).

Balunová, Heřmánková, Ludíková (in Růžičková, 2006 s.29) uvádějí, že: „*Následkem zrakové vady dochází k nižší aktivaci CNS.*“

V důsledku postižení bychom měli zajistit dostatek vhodných podmětů, kterými se snažíme z části vykompenzovat nedostatky ve zrakovém vnímání (Růžičková 2006).

Při aktivitách zaměřených na rozvoj myšlení necháváme dítěti dostatek času a měli bychom být trpěliví. Od toho se odvíjí i rozvíjející činnosti, mezi které můžeme zařadit i obyčejné činnosti každodenního života, ale necháváme dítě, aby si na postupy přicházelo samo (Kochová, Schaeferová, 2015).

Koncentrace je dovednost dítěte se po určitý čas a na určitý jev dokázat soustředit. Vymezení pojmu paměť můžeme popsat jako: „*Schopnost centrální nervové soustavy uchovávat a používat informace o předchozích zkušenostech.*“ (Kendíková, 2017, s. 108).

Paměť je pro jedince s postižením zraku důležitý činitel a během celého života je na ni odkazován. Při rozvíjení paměti bereme v potaz individualitu jedinců. Měli bychom vědět jaké věci dítě zajímají a co má rádo, protože si tyto věci zapamatuje snáz než věci, které pro něj nemají žádný význam. Mezi činnosti pro rozvoj paměti zařazujeme aktivity směřující k zapamatování si předmětů, aktivity, které nám odhalí přidaný, popřípadě odebraný předmět a mnohé další (Růžičková, 2006, Kendíková, 2017).

Vývoj řeči a následná komunikace je jedním z velmi důležitých mezníků v rámci celého vývoje jedince. Řeč se v průběhu vývoje stává hlavním nástrojem komunikace.

Vývoj řeči je ovlivněn několika faktory, které se na vývoji podílejí. Jedná se o motoriku, vnímání a sociální prostředí. Aktivity na rozvoj řeči zapojujeme opět během celého dne při různých aktivitách, které vykonáváme, probíhat by měly ve větší míře, jak u jedinců intaktních. Dítě zapojujeme do vaření, pečení, péči o domácí zvíře a podobně, kdy si dítě vše zkouší hmatem a následně o věci komunikuje. Při tradičních rituálech v rodině i v MŠ každé postupy dítěti popisujeme a motivujeme k jeho následné komunikaci. Hry zaměřené na řeč mohou být například různě modifikované slovní fotbaly, hádanky a podobně. V celém procesu si musíme ověřovat, zda dítě slovům skutečně rozumí (Bednářová, Šmardová, 2008, Kochová, Schaeferová, 2015).

Rozvoj nižších kompenzačních činitelů

Sluch a sluchové vnímání je pro každou osobu velmi důležitou funkcí. Stejně jako zrak je sluch takzvaný telereceptor, to znamená smysl, kterým jsme schopni přijímat informace na dálku. Sluch nám podává informace o okolním světě a co se v něm děje. Pomocí hlasu si dokážeme spojit zvuk s určitou osobou či věcí. Je nutné podotknout, že dítě, které má zrakové postižení se nenarodilo s více rozvinutým sluchem, ale došlo k tomu až v průběhu cíleného rozvíjení sluchového vnímání. Při rozvoji sluchového vnímání je důležité pravidlo spojování zvuku s určitým objektem a předmětem, není možná pouze ukázka zvuku, jelikož to si jedinec s ničím nespojí. Při rozvoji zapojujeme formou hry nacvičování lokalizaci zvuku voláním

na dítě z různých stran a vzdáleností. Dále je dobré mít na hračkách a pomůckách malou rolničku. Při běžných činnostech s dítětem komunikovat. Sluch nejprve rozvíjíme odděleně a až v další etapě s kombinací ostatních nižších kompenzačních činitelů (Kudelová, Květoňová, 1996, Ludíková 2004, Růžičková 2006, Kochová, Schaeferová 2015).

Dalším z nižší kompenzačních činitelů, který napomáhá v příjmu informací osobám se zrakovým postižením je hmatové vnímání. Hmatové vnímání může jedinec přijímat celým svým tělem, ale dalo by se říct, že primární je hmat ve spojitosti s rukou. Upozorňujeme dítě na jinakost materiálů, velikost a na různorodost tvaru. Vnímání hmatem odborníci rozdělují do tří kategorií. Pasivní hmatové vnímání, aktivní hmat a instrumentální hmat. Pasivním hmatovým vnímáním získává jedinec základní informace o předmětu, ale nedochází k ucelenému obrazu. Aktivním hmat můžeme nazývat také jako haptiku, která je prováděna pohybem ruky po předmětech, které do hloubky zkoumáme. Provádění aktivního hmatu docílíme co nejpřesnějšího obrazu vnímaných předmětů. Poslední kategorií je instrumentální hmat, který funguje na principu rozpoznávání předmětů prostřednictvím nástrojů či náradí. Instrumentální hmat je následně důležitý pro pohybování se s holí, se kterou nácvik začíná již v předškolním období. U všech smyslů můžeme využívat každodenní a běžné činnosti k rozvoji, u hmatu tomu není jinak. Necháváme dítě na předměty sahat, zkoušet, rozpoznávat. Přichystáváme aktivity na poznávání už zautomatizovaných předmětů postupně přidáváme nové. Může se jednat opravdu o veškeré předměty denní potřeby (Balunová, Heřmánková, Ludíková 2001, Ludíková, 2004, Růžičková 2006, Finková 2011).

Pro osoby, které trpí zrakovým postižením jsou důležité i další nižší kompenzační činitele, kterými jsou čich a chuť. Jsou to další smysly, které přináší určité procento informací z okolního světa.

Keblová (1999, str. 5) mluví o tom, že: „*Jejich prostřednictvím si dokresluji počítky a vjemy sluchové i hmatové, vytvářejí si přesnější představu vnímaného.*“

Rozvoj čichu a chuti se ve většině odborné literatuře uvádí souběžně. Čichové i chuťové vnímání opět rozvíjíme při každodenních činnostech, poukazujeme na různé vůně, sladkost, kyselost, hořkost a podobně. Předkládáme dítěti kousky ovoce různých nápojů a pokrmů tak, aby mělo možnost podle čichu i chuti rozpoznávat o jaké věci se jedná, tyto činnosti jsou u dětí velmi oblíbené (Keblová 1999, Ludíková 2004, Růžičková 2006).

2.3.5 Školní zralost a připravenost dítěte se zrakovým postižením

Na začátek, než začneme s vymezením školní zralosti a připravenosti u dítěte se zrakovým postižením, definujeme si tyto dva termíny z obecně platného hlediska.

Zaměříme-li se na školní zralost můžeme ji klasifikovat jako dopracování se k určité úrovni, kdy je dítě způsobilé ke školní práci.

Vágnerová (in Finková, Růžičková, Kroupová, 2011) zdůrazňuje také fakt, že školní zralost se úzce váže na vyspělost organismu.

S pojmem školní připravenost se v dnešní době setkáváme stále častěji od spousty autorů, nyní se opřeme o definici Zelinkové (in Finková, Růžičková, Kroupová, 2011), která popisuje, že školní připravenost je spíše obrazem dovedností, vlivu prostředí a také rodinou výchovou.

Nyní se zaměříme přímo na školní zralost vzhledem k dětem se zrakovým postižením, kterou hodnotí jak dětský doktor, tak pedagog mateřské školy a samozřejmě jeho rodiče. Jestliže se u dítěte objeví nějaké nedostatky, můžeme zde mluvit o odkladu školní docházky a tento rok by měl být věnován zejména těm oblastem, ve kterých je jedince oslabený, aby mohlo dojít k úspěšnému přechodu do základní školy. Rozvíjet můžeme jedincovy znalosti, schopnosti, ale také ho můžeme rozvíjet v procesu socializace. Při posuzování školní zralosti se stejně jako u dětí intaktních, tak u jedinců se zrakovým postižením zaměřujeme na tři základní oblasti – rozumová, citová, sociální a někteří autoři k tomu přidávají ještě oblast tělesnou. Posuzování zralosti u dětí se zrakovým postižením je velmi složitý proces, a proto posuzování probíhá v PPP prostřednictvím psychologů či speciálních pedagogů. (Finková, Růžičková, Kroupová, 2011).

V případě školní připravenosti dítěte se zrakovým postižením se uvádí, že je za potřebí zvládnou kompetence, které podporují a rozvinou učení tak, aby byla role žáka zvládnuta. Vágnerová (in Finková, Růžičková, Kroupová, 2011) uvádí školní připravenost jako pomyslný soubor dispozic, které zajistí zvládnutí školních povinností.

Při posuzování školní připravenosti vycházíme z toho, co by měli zvládnout děti intaktní s ohledem a možnou úpravou právě pro dítě se zrakovou vadou (Finková, Růžičková, Kroupová, 2011).

3 Úprava prostředí

S ohledem na vznik institucionálního vzdělávání se do popředí dostávají otázky vztahující se k úpravě prostředí škol mateřských, základních a středních pro děti, které mají speciální vzdělávací potřeby. Úprava prostředí ve školách zřízených podle § 16 odstavce 9 školského zákona je přizpůsobeno a modifikováno tak, aby vyhovovalo veškerým potřebám dětí se zdravotním postižením, ale jelikož se nyní zaměřujeme na inkluzivní vzdělávání, tyto úpravy bychom neměli opomíjet ve všech vzdělávacích institucích. Veškeré instituce by měly být řádně připraveny a vybaveny na vzdělávání jedinců se zdravotním postižením, aby docházelo k jejich nejlepšímu možnému vzdělávání. Každý druh zdravotního postižení vyžaduje určité specifické modifikace a úpravy, které se druhem postižení liší. My se v práci zaměříme na úpravy prostředí běžné mateřské školy u dětí zrakově postižených. Obecně se dá říci, že úprava samotného školního prostředí má vliv na dítě při každodenní práci, a také v jeho výsledcích, které během vzdělávání plní (Kroupová, Hanáková a kol., 2020).

3.1 Úprava prostředí z hlediska zrakové hygieny

U jedinců se zrakovým postižením mluvíme o zrakové hygieně, která by měla být dodržována, jelikož na základě dodržování zrakové hygieny a jejích zásad můžeme u jedinců vidět posun vzhledem k jejich výsledkům práce, a také na jejich psychické pohodě (Kroupová, Hanáková a kol., 2020).

Samostatnou zrakovou hygienu vymezuje Růžičková (Růžičková in Růžičková, Kroupová, Kramosilová, 2016, s.86) jako: „*Soubor metod, zásad, předpisů a postupů, které je potřeba dodržovat, aby nedocházelo k poškození zachovalého zrakového vnímání.*“

Můžeme tedy říci, že se jedná o soubor metod a principů, které osobám se zrakovým postižením napomáhají a umožňují využití zbylých zrakových funkcí, tak aby nedocházelo k přetěžování.

Vyjmenujeme si základní pravidla a opatření vztahující se ke zrakové hygieně a následně zmíníme možné úpravy prostředí. V odborné literatuře se jedná zejména o tyto oblasti, o kterých hovoříme jako o základních pravidlech, které by se měly v rámci zrakové hygieny dodržovat – vhodné osvětlení, vhodné umístění pracovního místa, vybavenost prostředí, vhodné používání kompenzačních pomůcek, sestavení aktivit a činností v kratším časovém rozmezí (práce a odpočinek), uzpůsobení práce s textovým materiálem či obrazovým materiálem (Kroupová, Hanáková a kol., 2020, Růžičková, Kroupová, Kramosilová, 2016).

3.1.1 Návrhy na úpravu prostředí

Přesuneme-li se k samotnému zorganizování prostoru pro dítě se zrakovým postižením v prostorách mateřské školy, může se jednat o úpravy, které si následně rozdělíme do několika kategorií.

Mezi prvními zmíníme světelné podmínky, které můžeme pokládat za vhodné, jestliže jsou na pracovní plochu rozmístěny rovnoměrně. U vytváření optimálního světelného klimatu bude záležet individuálně na každém dítěti a zrakovém postižením. Při úpravě světelného klimatu můžeme v praxi využít lokální osvětlení, kdy dítěti k práci přiřadíme svítidlo či stolní lampičku, ale světlo by nemělo být pouze bodové, ale rovnoměrně rozptýlené. Za žádných okolností by světlo nemělo dítěti svítit do očí, to by měl následně korigovat pedagog. Pokud se budeme snažit o opačný účinek, tedy o snížení světla v prostorách mateřské školy tento problém můžeme vyřešit pomocí různých žaluzií či různých tmavých závěsů. Obecně totiž platí, že by děti se zrakovým postižením ani děti intaktní neměly být v průběhu dne vystavovány paprsků z oken třídy tak, aby jim slunce svítalo přímo do očí, na pracovní stolečky a podobně (Baslerová a kol., 2012, Kroupová, Hanáková a kol., 2020).

Co se týká umístění pracovního místa pro dítě se zrakovým postižením, musíme brát ohled zejména na typ a stupeň tohoto postižení. Z tohoto vyplývá, že by měl učitel v mateřské škole znát diagnózu dítěte, aby mohl prostředí vhodně modifikovat a upravit tak, aby vyhovovalo pracovní místo potřebám dítěte. Úpravy se v praxi budou týkat například změny zasedacího pořádku, kdy by dítě se zrakovým postižením mělo vidět přímo na učitele, vzhledem k pracovním stolečkům v mateřské škole můžeme mluvit také o speciálně upraveném stolku pro dítě se zrakovým postižením, které bude mít možnost naklonění (takzvaný Hartmanův stůl) a v neposlední řadě bychom měli dítěti zajistit dostatečný prostor při práci. To můžeme upravit velikostí pracovního stolečku s možností vysouvacího šuplíku, kde budou umístěny speciální pomůcky pro dítě (Baslerová a kol., 2012, Růžičková, Kroupová, Kramosilová, 2016).

Další úpravy, které zmíníme směřují nejen k úpravě třídy, ale i k úpravě celé budovy. Jedná se zejména o označení míst kontrastními barvami, popřípadě i odlišným typem materiálu. Nejčastěji se označují například schody, vypínače, různé překážky. V mateřské škole můžeme využít kontrastního označení například umývárny a toalety, můžeme označit i pracovní plochu jedince tak, aby si své místo poznal.

V praxi se nejčastěji setkáváme s ohraničením schodů pomocí žluté barvy, toalety a umývárna může být sestavena v kontrastu černá – bílá, popřípadě černá – žlutá a podobně (Kroupová, Hanáková a kol., 2020).

Úpravy v mateřské škole budeme navrhovat i při práci s obrázkovým materiálem, který se v mateřské škole používá na denním pořádku, avšak u dětí se zrakovým postižením budeme muset zajistit podmínky, které jejich zrakové vadě budou vyhovovat. Jednou z hlavních zásad je dodržování vzdálenosti při práci u stolečku, ta se v odborné literatuře uvádí od 25-30 centimetrů jedná-li se o práci na blízko. Obrázkový materiál je přizpůsoben velikostí a kontrastním rozlišením, zaleží také na správném nasvícení a posazení žáka, to uvádíme ve výše zmiňovaných odstavcích (Růžičková, Kroupová, Kramosilová, 2016).

Poslední zásadu, kterou si vzhledem k naší práci zmíníme je časová limitace. Ta by měla být vyhovující a měla by zamezit přetěžování zbylých zrakových funkcí, jedná se tedy o střídání práce a relaxace vzhledem k práci do blízka. Pedagog by si tedy měl upravit jak prostředí, tak přípravu, aby vyhovovala i potřebám dítěte se zrakovým postižením (Valenta a kol., 2003).

3.2 Úprava prostředí z hlediska prostorové orientace

Zaměříme-li se na úpravu prostředí z pohledu prostorové orientace ve spojení se samostatným pohybem, navrhujeme opět několik úprav, které transformujeme do vhodné podoby, které budou navazovat na prostředí běžné mateřské školy tak, aby byly vhodné pro dítě se zrakovým postižením. Úpravy z hlediska prostorové orientace jsou velice důležité, jelikož právě dítě se zrakovým postižením se musí naučit orientovat a pohybovat nejen v prostředí domova kde vyrůstá, ale také v mateřské škole, která je z velké části jeho součástí.

Prostorovou orientaci a samostatný pohyb jsme si definovali v předchozí kapitole, ve které jsem se zaměřili na určitá specifika dítěte se zrakovým postižením v předškolním období, do kterého spadá i prostorová orientace a samostatný pohyb.

Nyní se zaměříme na samotné úpravy, které by dítěti se zrakovým postižením měly být nápomocny při orientaci v tomto prostředí.

3.2.1 Návrhy na úpravu prostředí

Jednou z nejvýznamnějších úprav vzhledem k dítěti a dobré orientaci v prostoru zmíníme bezbariérovost. Tou máme na mysli, připravit pro dítě bezpečné prostředí, ne však zcela bez jakýchkoliv překážek, dítě by se totiž mělo naučit samostatnosti v běžném životě či prostředí a zvykat si na něj.

S důležitým prvkem se setkáváme již v první pomyslné fázi, která nastává již při příchodu a vstupu do budovy, který by měl být přizpůsoben všem osobám, které mají nějaké postižení, pokud tomu tak není, snažíme se různými modifikacemi prostor uzpůsobit tak, aby byl co nejvíce vyhovující.

Jestliže se při vstupu do mateřské školy setkáme se schodištěm, následná úprava by mohla vypadat tak, že bychom vedle schodů připravili i lehce vyvýšenou plošinu, popřípadě by se schody zvýraznily pomocí kontrastních barev, zejména se mluví o sytě žluté barvě, která bývá i v praxi nejvíce využívána. Další možnou úpravou je změna povrchu, který může být umístěn právě před pomyslnou překážku, máme na mysli slepeckou dlažbu, kterou běžně vidáme například i na chodníku (Kroupová, Hanáková a kol., 2020, dostupné z: <http://www.brailnet.cz/sons/docs/bariery/upravy/index.html>).

Přesuneme-li se přímo do prostředí třídy, ve které se jedinec nachází po většinu času během dne, jedná se o úpravy vztahující se k překážkám, které mohou být ve třídě komplikací, jelikož dítě může mít špatný odhad na vzdálenost, velikost předmětu a podobně. Zde bychom mohli pomyslné překážky vyznačit pomocí barevné pásy, popřípadě přechodem na jiný druh povrchu – zejména u ohraničení dětských pracovních stolků, stolu pedagoga, úložných prostorů a podobně. Snažíme se dítěti pohyb ulehčit v co nejvyšší míře tak, aby dítě mohlo být co nejvíce samostatné.

V budově mateřské školy, ale i ve třídě, kde je dítě umístěno, bychom měli rozmístit orientační body, které budou pro dítě záchytnými při samostatném pohybu. V tomto smyslu navrhujeme úpravu pomocí různých vodících linií, které mohou být v podobě hmatové lišty či opětovné změny povrchu.

3.3 Úprava prostředí z hlediska stimulace zraku

Stimulaci zraku rozumíme veškeré formy a metody, které podporují rozvíjení zraku. Dítě, které je zrakově postižené učíme jak těmito postupy a metodami zbylé funkce kladně rozvíjet (Kroupová a kol., 2016).

Samotné stimulaci zraku se více do hloubky věnujeme v předchozí kapitole, nyní se zaměříme na modifikaci prostředí, která jí bude přizpůsobena. Co se rozdělení týče, mluvíme tedy o pasivní zrakové stimulaci, která se zaměřuje právě na vhodnou úpravu.

3.3.1 Návrhy na úpravu prostředí

Stejně tak jako dětem intaktním vytváříme stimulující a podnětné prostředí při pobytu v mateřské škole, mělo by tomu tak být i u dítěte se zrakovým postižením. Opět si uvedeme možné změny či úpravy vzhledem k vybavení třídy, ve které je dítě umístěno tak, abychom veškerý zbylý zrak v co nejvyšší míře rozvíjeli.

Mezi samotné úpravy ve třídě je vhodné zařadit vytvoření hravého koutku pro dítě se zrakovým postižením, kam si bude chodit rádo hrát a bude vytvořeno individuálně k jeho potřebám. Takových hracích koutků a pomůcek by mělo být dostatečné množství v celé budově tak, aby v každé třídě bylo alespoň malé množství stimulujících hraček právě pro dítě trpící zrakovou vadou. Nejvhodnější situace, které se snažíme dosáhnout je, aby dítě se zrakovým postižením nevnímalo, že jej chceme každý den zrakově stimulovat, ale aby byla stimulace pro dítě co nejpříjemnější, a aby k ní docházelo spontánně a každodenně (Ludíková, 2004).

Jednou z alternativ mohou být aktivní stimulující tabule, popřípadě desky, které budou rozmístěny po prostoru třídy. U těchto pomůcek a úprav můžeme také využít kreativity a mateřská škola si je může samostatně vytvořit například z oblíbených věcí jedince. Inspirací pro naši práci a umístění rozvíjejících aktivních tabulí pro nás byla tato zahraniční webová stránka, která nabízí několik možností na úpravu (dostupné z: <https://activelearningspace.org/equipment/things-you-can-make/activity-wall/>).

Mezi další možné úpravy můžeme zařadit využití kontrastních a sytých barev ve spojitosti například s doplňky a vybavením mateřské školy tak, aby nábytek nesplýval s prostředím třídy. Neměli bychom volit barvy, které budou lehce splývat, v odborné literatuře se uvádí, že barvy by měli být kontrastní, ale nemělo by jich být mnoho, aby to dítě při stimulaci nerušilo.

Jedná se zejména o využití barev černá, tmavě zelená, tmavě modrá v kontrastu se sytě žlutou, růžovou bílou a podobně (Ludíková, 2004, Růžičková, Kroupová, Kramosilová, 2016).

3.4 Úprava prostředí z hlediska sebeobsluhy

Úpravy vztahující se k sebeobsluze jedince s postižením zraku vytyčíme do třech základních oblastí, se kterými se dítě se zrakovým postižením v mateřské škole setkává při každodenních činnostech.

Jedná se o sebeobslužné činnosti, které jsme zmínili již v předchozí kapitole – osobní hygiena a stravování, ale nyní se na ně zaměříme z jiného úhlu pohledu, a to z pohledu úpravy prostředí a modifikaci, která bude pro dítě užitečnou a svým způsobem i ulehčující vzhledem ke zrakovému postižení.

Veškeré výše zmiňované úpravy se mohou prolínat do všech popisovaných oblastí, a to v souladu dodržování zásad zrakové hygieny, které nás provázejí celou kapitolou.

3.4.1 Návrhy na úpravu prostředí

Schindlerová (in Schindlerová a kol., 2007) uvádí několik doporučení, jak přizpůsobit prostředí s ohledem na sebeobsluhu v kontextu s osobní hygienou. My si v naší práci přeformulujeme některé poznatky tak, aby vyhovovaly prostředí mateřské školy. Jedná se zejména o využití dávkovače na mýdlo namísto uložení mýdla do mýdelníku, zařazení kontrastní barvy například u záchodového prkénka a dětských ručníků.

V každé mateřské škole jsou součástí také umývárny, kam děti velmi často chodí, a proto se zaměříme na jejich úpravu, aby mohlo dítě se zrakovým postižením být co nejvíce samostatné. Co se týká dávkovače mýdla, pro dítě tento způsob bude jistě jednodušší, jelikož nehrozí pád samotného mýdla. Zaměříme-li se na dětské ručníky, které má každé dítě umístěno na své značce, zde můžeme úpravu formulovat tak, aby byl ručník barevně odlišen a značka dítěte byla například v bílo – černém kontrastu, aby dítě vždy vědělo, kde je jeho místo.

S ohledem na samotné toalety a případné splachovací spínače, navrhujeme opětovné barevné odlišení. Většinou bývá umývárna ve světlých barvách a toalety jsou bílé, proto bychom prkénko a splachovací spínače odlišily například černou, modrou, nebo zelenou barvou, aby to pro dítě bylo kompatibilnější. U zmiňovaných toalet nesmíme zapomenout na umístění toaletního papíru, který by měl být umístěn vždy na stejném místě.

Přesuneme-li se k úpravám týkajících se stravování dítěte v mateřské škole, opět nám v úpravách budou hrát roly kontrastní barvy, které můžeme využít u nádobí – talíř a hrnek, aby si dítě své věci poznalo. Další možnou úpravou může být prostírání, které bude mít drsnější povrch, aby bylo dítě schopné rozeznat kde jeho prostor u stolu končí a také, aby mu hrníček

s nápojem po stole neklouzal. Příbor dítěte se zrakovým postižením by se mohl odlišit například zdobením, aby dítě vědělo, za jakou část má lžici uchopit (Schindlerová a kol., 2007, Baslerová a kol., 2012).

Při veškerých prováděných úpravách vždy dbáme na individuální potřeby dítěte, na zrakovou vadu a stupeň postižení a v neposlední řadě bychom se vždy měli poradit s odborníky, kteří nám při úpravě prostředí poradí, jak postupovat.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této části se zaměříme na základní vymezení a charakterizování výzkumného problému, dále si vytyčíme cíle výzkumného šetření, charakterizujeme zde i výzkumný soubor, který byl zkoumán a dále se zaměřujeme na metodiku výzkumu, následně na využití výzkumné metody a v neposlední řadě tato část obsahuje také analýzu dat a její interpretaci vzhledem k šetření. To vše je rozděleno do patřičných kapitol, aby byla práce co nejvíce přehledná a zřetelná.

4.1 Charakteristika výzkumného problému

Za výzkumný problém jsme si v této bakalářské práci zvolili téma úpravy prostředí běžné mateřské školy pro děti se zrakovým postižením, jelikož se stále více dostává do popředí nynější téma inkluze k ní se vážou i určitá opatření, která se vzhledem k těmto dětem musí přizpůsobit.

My se primárně zaměřujeme na možnosti úprav prostředí, které by v mateřské škole mohly být přínosné a lépe vyhovující pro dítě se zrakovou vadou.

Touto prací bychom chtěli mateřským školám předat informace týkající se zrakového postižení jako takového a uvést je do souvislosti s dítětem, které potřebuje jisté modifikace v prostředí, ve kterém probíhá edukace.

Praktická část nám umožní přispět nápady pro běžné mateřské školy s ohledem na zrakovou vadu, tak abychom dítěti připravili podnětné a vyhovující prostředí k jeho rozvoji.

Práce tedy může v konečném důsledku pomoci při realizování samotných úprav v běžných mateřských školách za předpokladu, integrování jedince se zrakovým postižením.

4.2 Cíle výzkumného šetření

Praktická část této bakalářské práce si klade za cíl porovnat možnosti a názory dvou mateřských škol, které jsme si zvolili na základě blízkého vztahu k oběma mateřským školám, a to z pohledu upravitelnosti prostředí pro dítě se zrakovým postižením. Práce také obsahuje dílčí cíl, který zní následovně:

- Jak se k úpravám prostředí staví zvolené mateřské školy a jaké návrhy je napadají.

V průběhu jsme si také pokládali výzkumné otázky, které zní následovně:

- Jak jsou mateřské školy připraveny na edukaci dítěte se zrakovým postižením?
- Mají pedagogové představu o možnostech úpravy prostředí?

- Jaké úpravy je nutné v běžné mateřské škole provést z hlediska zrakové hygieny, prostorové orientace a samostatného pohybu, stimulace zraku a sebeobsluhy?

4.3 Charakteristika výzkumného souboru

Ke zrealizování praktické části došlo na základě záměrného výběru dvou mateřských škol, ke kterým máme velice blízko a máme s nimi i vlastní zkušenost. Z toho tedy pochází výběr výzkumného souboru. Účelem bylo zanalyzovat výroky obou mateřských škol na základě předem určených oblastí – zraková hygiena, prostorová orientace a samostatný pohyb, stimulace zraku a sebeobsluha jedince.

Veškerá tato kritéria byla rozpracována do následných otázek, které byly v rozhovorech zmíněny. Samotné rozhovory jsou v celém znění přepsány v příloze společně s pozorovacím archem, který byl také součástí sběru dat, a to z důvodu přiblížení možností daných mateřských škol z pohledu výzkumníka, který tento prostor dobře zná a mohl zhodnotit situaci v obou mateřských školách. Pozorovací arch zaznamenává, co se v mateřské škole již vyskytuje, co by se mohlo či nedalo upravit.

4.4 Metodologie výzkumu

Výzkumná část této bakalářské práce byla realizována pomocí kvalitativního výzkumu, který můžeme vymezit jako proces zkoumání a vyhledávání, který je složen z několika různých metodologických druhů zkoumání sociálních či lidských otázek.

Badatel vytváří holistický obraz dané věci, analyzuje, informuje a provádí výzkum v přirozených podmínkách (Creswell in Hendl, 2005).

Otázky můžeme upravovat a doplňovat v průběhu výzkumného šetření či analyzování získaných dat.

Ten, kdo výzkum provádí, hledá a analyzuje veškeré možné informace, které by mohly napomoci ke zodpovězení stanovených výzkumných otázek a také provádí deduktivní a induktivní závěry. Výzkumník zpravidla svou práci vykonává přímo v terénu a výzkumný proces má dlouhodobý charakter (Hendl, 2005).

4.5 Metody sběru dat

Pro účely bakalářské práce jsme zvolili dvě kvalitativní metody, kterými jsme potřebná data získali a následně analyzovali. Jedná se o metodu formou pozorování a rozhovoru, který byl prováděn v každé z uváděných mateřských škol.

Pozorování bylo zvoleno na základě mé vlastní zkušenosti z oběma mateřskými školami, to znamená, že jsme výzkum mohli zrealizovat podrobně a do detailu, jelikož víme, jak prostředí mateřských škol vypadá a celý výzkum mohl být zanalyzován s přesností.

Po předchozím pozorování byl následně zpracován pozorovací arch, ve kterém zmiňujeme přesné úpravy, které lze, či nelze aplikovat v mateřské škole i bez nutných úprav pro dítě se zrakovým postižením.

Rozhovor byl zvolen na základě doplnění zkoumaných dat, a to z pohledu osob, které v mateřské škole každodenně působí.

Metody sběru dat tedy byly zvoleny dvě, a to z důvodu co nejpřesnějšího výzkumného obrazu.

Pozorování

Pozorování řadíme mezi jednu z nejstarších metod získávání dat společně také s rozhovorem. Pozorování dělíme na dvě základní kategorie, a to na introspektivní a extrospektivní metody, které je možné dělit podle několika dalších kritérií (Miovský, 2006).

Gavora (Gavora, 2000) také ve spojitosti s pozorováním uvádí, že při zvoleném kvalitativním výzkumu se využívá pozorování nestrukturované, to znamená, že se nevyužívají předem určené pozorovací systémy, ale vymezí se pouze konkrétní situace a jevy, které máme v úmyslu pozorovat.

Rozhovor

Švaříček (in Švaříček, Šed'ová a kol., 2007) hovoří o rozhovoru jako o nejčastěji využívané metodě shromažďování dat vzhledem ke kvalitativnímu výzkumu. Dále pro tuto metodu využívá označení hloubkový rozhovor, které můžeme vymezit jako nestandardizované tázání se jednoho aktéra výzkumu nejčastěji jedním výzkumníkem, za pomoci otevřených otázek.

Za pomoci otevřených otázek může výzkumník lépe pochopit a rozumět názorům jiných lidí a neomezuje jejich odpověď pouze na předem připravené odpovědi v dotazníku (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

4.6 Analýza a interpretace výzkumného šetření

Při zpracovávání bakalářské práce jsme se v části úpravy prostředí zaměřily na úpravu ze čtyř různých úhlů pohledu. Jednalo se o úpravu prostředí z pohledu zrakové hygieny, prostorové orientace a samostatného pohybu, stimulace zraku a sebeobsluhy jedince. Tyto čtyři zvolené oblasti jsme rozpracovali do následujících otázek, které jsme pokládali dvou mateřským školám, které jsme si zvolili. Před čtyřmi zvolenými oblastmi jsme do rozhovoru zařadili také dvě vstupní otázky, které jsou v analýze také rozpracovány. V přílohách je rozpracován i pozorovací arch, který vznikl na základě pozorování prostorů v mateřských školách. Samotný arch je také rozpracován do čtyř zmiňovaných oblastí, které jsou stejné jako v rozhovoru.

Při analýze a interpretaci jsme se zaměřili na dvě vstupní otázky a následně na každou uváděnou oblast a zhodnotili výpovědi obou mateřských škol.

Vstupní otázka č. 1 - Je potřeba změnit prostředí při nástupu dítěte se zrakovým postižením? Jestli ano tak jak

Obě mateřské školy se shodly, že při vstupu dítěte do běžné mateřské školy jsou za potřebí udělat nějaká vstupní opatření pro individuální dítě. Každá z dotazovaných mateřských škol podotkla různé návrhy na úpravy.

Mateřská škola 1	Mateřská škola 2
<p>Považuje za velmi důležité nastudování této oblasti, aby bylo dítě lépe pochopeno a hovoří o setkání se s odborníky.</p> <p>Co se týká úprav uvádí: „<i>Snažila bych se začlenit barevné kontrastní prvky, také bych udělala jisté kroky, které se týkají bezpečnosti a pohybu dítěte.</i>“</p> <p>Dále také hovoří o důležitosti informovat ostatní vrstevníky.</p>	<p>Pohlíží na otázku z jiného úhlu pohledu. V případě přijetí dítěte se zrakovým postižením dodává: „<i>Úpravy bych musela nějaké udělat, zvláště teda k tomu, jaké to postižení bude.</i>“</p> <p>Dále také zmiňuje úpravu v případě schodu, které by měli být vhodně označené. Ve třídách uvádí zdravé a vyhovující osvětlení, které nebude narušovat práci jedince. Mateřská škola dodává: „<i>Samozřejmě kdyby se jednalo o nějaké těžší zrakové postižení, tak bych určitě řešila pomoc asistenta pedagoga.</i>“</p>

Vstupní otázka č. 2 – setkala jste se někdy po dobu vašeho působení s dítětem se zrakovým postižením? Pokud ano, co bylo podle Vás pro dítě největší překážkou?

Zde si můžeme všimnout pěkného rozdílu, protože první mateřská škola nemá přímou zkušenost s dítětem se zrakovým postižením, oproti tomu druhá mateřská škola se s dítětem se zrakovým postižením již setkala.

To celé se následně promítá do celého rozhovoru, protože oproti první mateřské škole má druhá MŠ kromě teoretických návrhů a nápadu také zkušenost v praktickém využití.

Mateřská škola 1	Mateřská škola 2
Zaměříme-li se na položenou otázku zde dotazovaný uvádí: „Právě že jsem se nikdy s dítětem se zrakovým postižením nesešla.“ Z toho nám tedy vyplývá, že se budeme zabývat pouze teoretickou stránkou této uváděné problematiky.	Oproti tomu zde se mateřská škola s dítětem se zrakovým postižením setkala, tudíž nám z toho vychází i rozsáhlost rozhovoru jako takového. Dotazovaný nám uvedl, že měl integrovanou dívku, která měla diagnostikovanou světloplachost. Dále se respondent zmínil také o zařazení asistenta pedagoga pro dívku a v souvislosti s ním uvádí: „Musím ale říct, že jsme měli asistenta pedagoga, který nám s ní strašně moc pomohl a ona tím pádem mohla vykonávat všechny aktivity.“

Tyto dvě tabulky nám shrnuly první dvě vstupní otázky, které se vztahovaly na celkovou úpravu prostředí a také zkušeností s dětmi se zrakovým postižením.

Nyní se zaměříme na samostatné oblasti, které budeme analyzovat. Odpovědi si vždy rozdělíme do dvou odstavců, ve kterých také budeme přímo interpretovat některé ze zodpovězených otázek, abychom docílily uceleného obrazu. Odstavce nám slouží k přesnějšímu rozdělení výpovědí obou mateřských škol.

Oblast zrakové hygieny

V oblasti zrakové hygieny jsme v rozhovorech položili dvě otázky, které nyní zanalyzujeme z pohledu obou mateřských škol. Zaměříme-li se na zrakovou hygienu jako takovou, tak obě mateřské školy dokázaly vlastními slovy popsat co do zásad spadá a uvedly různé případy čeho se zraková hygiena týká.

Mateřská škola 1

Přiblížíme-li výpovědi, které směřovaly k zásadám zrakové hygieny tak první uváděná MŠ hned na počátku zmínila potřebu mít dostatek světla ve třídách a v celých prostorách mateřské školy dále také uvedla: „*Napadají mě i úpravy v šatně, kdy bych zvýraznila například jeho skříňku, kde má osobní věci.*“

V případě tohoto rozhovoru padla i zmínka o upravení pracovního stolku jedince se zrakovým postižením.

Dále jsme se věnovaly otázce, zda si respondent myslí, že prostředí vyhovuje podmínkám zrakové hygieny. Respondent uvedl: „*Ano myslím si, že ano, protože jak už jsem řekla, spoustu věcí naše školka využívá na denní bázi.*“

Následně MŠ také uvedla, že pokud některé věci nevyhovují nemají problém z modifikací ušitou na míru přímo individuálnímu dítěti se zrakovým postižením.

Mateřská škola 2

Výpověď druhého respondenta byla obdobná, jelikož v úvodu konverzace byla taktéž zmíněna zásada vhodného a dostatečného osvětlení v místnosti kde se dítě právě nachází. Zde bylo uvedeno i využití audiovizuální techniky kde MŠ uvádí: „*Tam je samozřejmě zase takový ten hygienický aspekt, kdy ty děti by měly být určitou dálkou od televize, tabule a podobně tak, aby se ty oči neničily a nenamáhaly.*“

Odpovědi mateřských škol se shodují i v případě posazení žáka u pracovního stolečku kde se setkávají v bodě, že by posazení mělo být přizpůsobeno tak, aby byl ve vhodné vzdálenosti.

Co se týká otázky, zda MŠ odpovídá podmínkám a zásadám zrakové hygieny můžeme u druhé mateřské školy zaznamenat zajímavou odpověď už jen z toho důvodu, že se s dítětem se zrakovým postižením MŠ již setkala, a to: „*Myslím si, že naše školka je teď na děti se zrakovým postižením připravená a je schopná ho přijmout a myslím si, že je to tady udělané tak, aby to dítě tady mohlo fungovat a samozřejmě se zase vrátím k tomu, že záleží na závažnosti a stupni postižení.*“

Oblast prostorové orientace a samostatného pohybu

V této oblasti jsme se zaměřili na zodpovězení tří otázek, které s prostorovou orientací a samostatným pohybem souvisejí. Oběma mateřským školám byly položeny stejné otázky, které se týkaly rizikových prvků v prostředí třídy, úpravy okolo pracovních stolků a opatření vhodných pro chůzi po schodišti.

Mateřská škola 1

Z pohledu rizikových prvků, které se v MŠ mohou vyskytovat respondent zmínil několik různých předmětů. Zejména uvádí židličky, které mohou mít různé typy noh a některé z nich jsou vychýlené do stran. Dále hovoří o předmětech, o které může jedince se zrakovým postižením zakopnout.

V případě úpravy pracovních stolečků byla zodpovězena jednoznačná odpověď: „*Určitě, určitě ano!*“ Dále respondent uvedl, že nevidí v úpravě problém, pokud by to bylo pro jedince přínosné.

Tuto mateřskou školu napadly tři návrhy, jak by se mohlo schodiště přizpůsobit pro dítě se zrakovým postižením. Respondent se zaměřil na úpravu zejména prostřednictvím barevného vymezení: „*Momentálně mě napadají nástříky na schody, nebo i lepicí pásy, které jsou z povrchu drsné a mají funkci i protiskluzovou.*“ MŠ klade důraz i na důležitost přidržování se zábradlí, které se může opět přizpůsobit.

Mateřská škola 2

S ohledem na prostorovou orientaci a samostatný pohyb se druhá mateřská škola rozsáhle rozpovídala o možnostech, které by zvolily v případě, že by dítě se zrakovým postižením integrovaly. MŠ jako první uvedla problém týkající se schodů, které musí mít vždy zábradlí. Jelikož už se v této MŠ dítě se zrakovým postižením vzdělávalo a pohybovalo je škola velice dobře přizpůsobena. Při vstupu do suterénu, kde může být tmavší prostředí mají na podlaze přilepené samolepky ve tvaru chodidel, aby se dítě nebálo vkročit. Následně se dotazovaný přesunul k podmínkám v prostředí samotné třídy, zde uvádí: „*Samozřejmě nebudeme si zde nic nalhávat, děti ve třídách je docela hodně a ty prostory až tak velké nejsou, takže určitě jeden z problémů budou židličky a stolečky.*“ Dotazovaný také mezi rizikové prvky uvádí náčini a nářadí, které MŠ využívá. V neposlední řadě vzhledem k rizikovým prvků řadí i pobyt venku ovšem zde uvádí, že při řádném dohledu, bezpečnosti či využití asistenta pedagoga nevidí žádný důvod, který by měl dítě omezit při hraní nebo používání hraček.

Přizpůsobení pracovních stolečků a jejich ohraničení stejně tak jako první mateřské škole ani zde nedělá žádný problém, pokud by to dítě potřebovalo: „*Přizpůsobily bychom to tak abychom co nejvíce pomohli dítěti, jak jen by to šlo, aby se cítilo bezpečně a mohlo vykonávat všechny činnosti co ostatní děti.*“

Dotazovaný důležitost označení schodů již zmínil, ale nyní uvedl zajímavé nápady jako například: „*Také bych asi postupovala tak, že bych vyzkoušela barvu a vyčkala, zda na ni dobře reaguje. Samozřejmě když bych viděla, že žlutá pro něho není tou barvou, kterou je dítě*

schopno nějakým způsobem reagovat, tak bychom měnili barvy, tak aby vyhovovala, i kdyby to měli být třeba nějaké kytičky.“

Oblast stimulace zraku

Při stimulaci zraku jedince jsme v rozhovoru zohlednily možnost vytvoření stimulačního koutku pro dítě se zrakovým postižením a zjišťovali jsme, jak se k tomu zvolené mateřské školy stavějí a popřípadě jaké návrhy je napadají. Obě mateřské školy se k vymezení koutku postavily kladně, avšak každá zmiňuje jinakost při realizaci. Dále jsme se ptali, zda je možnost, že by MŠ některé prvky vytvořila samostatně z vlastní iniciativy. Zde se opět odpovědi shodují v jádru, a to, že jsou ochotné vytvořit některé z pomůcek samostatně

Mateřská škola 1

V souvislosti se stimulačním koutkem dotazovaný uvádí jeho pohled na věc a to: *„Koutky se vidívají v těch školkách docela často, takže pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami bych řekla, že koutek by měl být rozhodně součástí.“* Dále se tato mateřská škola přiklání spíše k tomu, že by koutek byl pouze pro jedince se zrakovým postižením.

Navážeme-li iniciativu mateřské školy ta s výrobou některých prvků či pomůcek naprosto souhlasí. Podotýká také, že: *„Rodič mnohdy sám přináší různé nápady a možnosti, jak rozvíjet co nejlépe své dítě, takže bez pochyby by se školka taky zapojila současně za spolupráce rodiny dítěte.“*

Mateřská škola 2

Při této otázce bychom velice rádi podotkli, že druhá mateřská škola je opravdu velice kreativní a je zde vidět, že jedince se zrakovým postižením již v předešlém čase byl zapojen.

S ohledem na využitelnost stimulačního koutku se oproti první mateřské škole, která se přikláněla spíše k vytvoření individuálního koutku, druhá MŠ naopak přiklání z možnosti, že by koutek měl být zařízen tak, aby mohl být využitelný pro veškeré děti. Dotazovaný to zdůvodňuje následovně: *„Aby tam to dítě nezůstalo jakoby jen ono samotné. Nechci úplně takovou tu integraci formou vyřazení toho dítěte, protože se něčím odlišuje. Je to dítě, které je součástí celé třídy a pracuje se všemi dětmi.“*

V případě, že by mateřská škola měla vytvořit nějaké pomůcky se nám dostalo odpovědi, že samozřejmě. V každém případě, ale záleží na každém učiteli, jak si svou práci

zvolí a kam ji bude směřovat, ale respondent také uvedl, že: *„My mateřinky, co se tedy považují i já, máme tu kreativitu pod kůží a dokážeme si s ní nějakým způsobem pohrát a předat ji dál.“*

Oblast sebeobsluhy jedince

V poslední oblasti, na kterou jsme se v bakalářské práci zaměřili je sebeobsluha jedince se zrakovým postižením. Vše je zohledněno vůči prostředí mateřské školy, a proto jsme i následné otázky rozložily na návrhy úprav v dětských umývárkách a také na návrhy týkající se stravování. Mateřské školy se opět ve značné části výpovědí shodují, avšak každá z uváděných MŠ podala různé možnosti při této modifikaci.

Mateřská škola 1

S ohledem na veškeré zmiňované návrhy se mateřská škola nebrání ani jednomu návrhu, ale nejraději by zvolili barevné odlišení ručniku a následně jako dodatečný nápad respondent uvedl označení jednorázových papírových utěrek, které jsou uloženy v bílém zásobníku. Mateřská škola podotýká: *„Takže si myslím, že tyto úpravy by se dali postupně provádět a nepřijde mi to nereálné.“*

Při stravování jedince se zrakovým postižením mateřská škola navrhuje kontrastně odlišené prostírání a také reliéfní či barevný kelímek na pití. Respondent podotýká: *„Myslím, že je opravdu mnoho jednoduchých možností, jak stolování přizpůsobit.“*

Mateřská škola 2

Druhá mateřská škola má v umývárce zařazeny dávkovače na mýdlo, a dokonce i využívá velice kontrastních barev. Respondent podotýká, že: *„Záchodky jsou udělané v takových boxech a kolem boxu je udělaná lišta, takže to je dobře viditelné, a proto bych to tam asi úplně neměnila.“* V této mateřské škole se dokonce můžeme setkat i s využíváním zubních kartáčků, které jsou umístěny v sytě barevných skleničkách.

Při stravování je využíváno barevných talířků ve tvaru kytičky, takže zde by se dalo jedince namotivovat i na tvar talíře. Zde dotazovaný navrhuje pouze upravení nádobí při obědu, a to: *„Barevný talíř a skleničky bych nedávala dítěti průhledné, ale dostávalo by zase nějak označenou – napadají mě různé barevné proužky, nalepit zvířátka a tak podobně.“* Dále se dotazovaný opět vrátil ke kreativě každého učitele.

5 Diskuse

Praktická část byla zaměřena na šetření prostřednictvím kvalitativního výzkumu, a to zejména pomocí rozhovorů s mateřskými školami a také pozorováním, které nám mělo možnosti obou mateřských škol přiblížit. Rozhovory byly zrealizovány se dvěma mateřskými školami, a to z důvodu, že jsme chtěli porovnat a analyzovat názory a možnosti škol z pohledu, že máme k oběma školám velmi blízko.

K výsledkům jsme dospěli prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru, který byl rozdělen do čtyř zkoumaných oblastí, ve kterých jsme se chtěli dopracovat výsledku, a to z důvodu, že se jimi zabývá teoretická část této bakalářské práce.

V průběhu práce jsme si položili několik výzkumných otázek. První výzkumnou otázkou bylo, jak jsou mateřské školy připraveny na edukaci dítěte se zrakovým postižením. Při výzkumném šetření jsme dospěli k závěru, že druhá mateřská škola je na zařazení a edukaci dítěte se zrakovým postižením připravena více než mateřská škola první. To, ale neznamená, že MŠ první by dítě nemohla přijmout. Spíše by se jednalo o podmínku, že tato mateřská škola bude muset prostředí více přizpůsobit jedinci se zrakovým postižením, oproti tomu se druhá mateřská škola odlišuje tím, že dítě se zrakovým postižením již dříve zařazené bylo a jisté úpravy již mateřská škola má a funguje s nimi (kontrastní ručníky, barevné nádoby a podobně).

Na druhou výzkumnou otázku, která se zaměřila přímo na pedagogy, respektive na to, zda mají představu o možnostech úpravy prostředí, jsme získali hned několik odpovědí. V průběhu celého rozhovoru se respondenti několikrát zaměřili na vlastní návrhy, které bychom mohli k uváděným ještě dodat. Ať už se jednalo o možnosti vylepšení samotné úpravy nebo o zcela nový návrh respondenta.

Poslední výzkumná otázka se zaměřila na nutné úpravy prostředí z hlediska zrakové hygieny, prostorové orientace a samostatného pohybu, stimulace zraku a sebeobsluhy jedince. Na tyto následující otázky nám respondenti v průběhu rozhovoru odpovídali a my došli k závěru, že vzhledem k úpravám z pohledu zrakové hygieny je pro dítě velmi důležité osvětlení přírodní, které je doplňováno světlem umělým. Dále bylo respondenty zmíněno vhodně zvolené posazení dítěte tak, aby co nejvíce vyhovovalo jeho možnostem. Přejdeme-li ke zodpovězení otázky nutných úprav z pohledu prostorové orientace a samostatného pohybu, respondenti podotkli, že se jedná zejména o úpravu a uzpůsobení schodů pro dítě se zrakovým postižením, následně odstranění předmětů, které mohou být pro dítě překážkou, ale dále také vždy záleží na samotném druhu a stupni zrakového postižení každého individuálního jedince. S ohledem na nutnou úpravu z pohledu stimulace zraku jsme se v průběhu rozhovoru několikrát

dostali k tématu kontrastních a sytých barev, které dotazovaní uváděli velmi často. Právě proto jsme dospěli k závěru, že právě s ohledem na stimulaci zraku považují za nutnou úpravu právě přizpůsobení barevnosti různých předmětů tak, aby byly pro dítě stimulující. I u poslední oblasti jsme se zaměřili na nutnost úprav prostředí. Tam jsme se dostali k závěru, že se bude jednat o úpravu dávkovačů na mýdlo. Vzhledem ke stravování nejčastěji padlo rozlišení barvy nádobí a přizpůsobení dětského hrníčku, nebo skleničky dítěti se zrakovým postižením.

Při analýze rozhovorů a dopracování se zdárného výsledku jsme byli velmi rádi za obě mateřské školy, jelikož se uváděné MŠ k samotným úpravám stavěly opravdu velice kladně. Každá z mateřských škol uvedla několik možných modifikací a tvořivých návrhů.

Cílem bylo porovnat názory mateřských škol. Závěrečným zanalyzováním jsme se dopracovaly závěru, že mateřské školy se samozřejmě v některých názorech rozcházejí, ale nemyslíme si, že by to mělo negativní dopad na samotnou úpravu prostředí. Jak již bylo několikrát zmíněno každá mateřská škola a v ní i jednotlivé učitelky provádí úpravu prostředí na základě vlastní kreativity a vynalézavosti.

Dílčím cílem bylo, jak se k úpravám staví každá z výše uvedených mateřských škol a jaké návrhy je vzhledem k probírané tématice napadají. Zde musíme podotknout, že druhá mateřská škola je z našeho pohledu více připravena a uvádí praktičtější návrhy, jelikož již v MŠ měli integrované dítě se zrakovým postižením. Oproti tomu by první uváděná MŠ musela provést vícero úprav.

Stojíme si za tím, že jsme dosáhli hlavního cíle, jelikož jsme v analýze porovnali možnosti i názory mateřských škol a také jsme zahrnuli a uvedli, že obě mateřské školy se staví k úpravám kladně. Zaznělo i spousta návrhů ze strany dotazovaných, a to nám činí velikou radost. Celkově jsme byli velice spokojeni s rozpoložením obou mateřských škol, jelikož podotkly, že se samotným úpravám ani přijetí dítěte se zrakovým postižením nebrání a vše by dítěti co nejvíce přizpůsobily.

6 Doporučení pro praxi

Zaměříme-li se na závěrečné doporučení pro praxi, rádi bychom zde zmínili pár bodů, u kterých si myslíme, že by mohly být do budoucna přínosné. Na začátku zmíníme, že ne vždy se dá řídit obecně platnými pravidly. V praxi vždy záleží na každém dítěti, mateřské škole a na spoustě dalších sounáležitostech, které nás budou ovlivňovat.

Při výzkumu jsme se také dozvěděli, že opravdu záleží na kreativitě každého pedagoga, jak svůj potenciál předá dál, a proto bychom chtěli všem pedagogům, kteří již v běžné mateřské škole dítě se zrakovým postižením mají nebo do budoucna budou mít, aby si vždy danou problematiku nastudovali.

Po nastudování bude pedagog dítěti o něco blíže a dokáže mu hlouběji porozumět. Od toho se následně odvíjí veškerá práce s dětmi, která by měla být realizována v prostředí kde se budou všechny děti cítit dobře a bezpečně. Do toho nám již spadají úpravy a změny v prostředí, na které jsme se v této práci zaměřovali.

Dalším bodem, který zmíníme je určitě také dobrá komunikace s rodiči dítěte, které má zrakovou vadu, protože rodiče dítě znají ze všech nejlépe a vždy nám mohou přispět svými cennými radami.

V neposlední řadě bychom rádi podotkli, že ne všechny úpravy v prostředí mateřské školy musí být finančně náročné, jelikož nespočet věcí se dá vytvořit opravdu jednoduše a stačí se podívat na nějakou inspiraci. V dnešní době máme na výběr opravdu nepřeberné množství inspirace, které můžeme využívat.

V závěru zmíníme, že i dítě se zrakovým postižením si zaslouží mít možnost na vykonávání veškerých věcí stejně tak jako intaktní dítě. Na nás už pak zůstává, jaké podmínky mu vytvoříme tak, aby to pro něj bylo co nejjednodušší.

7 Závěr

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou část, ve které jsme přiblížili a popsali základní vymezení a definování pojmů, které se vztahují ke zrakovému postižení. Druhá kapitola nám hlouběji přiblížila předškolní vzdělávání a oblasti, které jsou pro dítě se zrakovým postižením specifické a v poslední kapitole jsme se věnovali samotným úpravám prostředí, které již navazovaly na prostředí mateřské školy, tak aby téma bylo co nejvíce přínosné.

Samotná teoretická část plynule přechází do části praktické, kde jsme si stanovili hlavní i dílčí cíl, který jsme výzkumným šetřením chtěli dosáhnout. Cílem hlavním bylo porovnat možnosti a názory obou mateřských škol, a to z pohledu upravitelnosti prostředí pro dítě se zrakovým postižením. Dílčím cílem bylo zjistit, jak se k úpravám staví zvolené mateřské školy a zjistit jaké návrhy je ohledně úprav prostředí napadají.

Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí rozhovoru s oběma mateřskými školami a následně i pozorováním mateřských škol tak, abychom mohli podat ucelený obraz.

Výzkumné rozhovory jsme následně zanalyzovali abychom mohly dosáhnout všech zmiňovaných cílů.

Dosáhly jsme velice pozitivních výsledků, a to zejména s ohledem na to, že se obě mateřské školy nebrání žádným uváděným změnám a celkově také respondenti uvedli velice zajímavé a kreativní myšlenky, které se také týkaly možností úprav prostředí.

V závěru bychom byli velice rádi, kdyby tato bakalářská práce mohla být vzorem i kreativní příručkou pro běžné mateřské školy, které se na úpravy pro dítě se zrakovým postižením chystají, a aby se na ně dalo v praxi následně i navázat, protože jak jsme již několikrát zmiňovali vždy také závisí na určité kreativitě každé mateřské školy.

Seznam použité literatury:

- Balunová, Kristýna, Heřmánková, Dita a Ludíková, Libuše. 2001.** *Kapitoly z rané výchovy dítěte se zrakovým postižením.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. 8024403811.
- Bednářová, Jiřina a Šmardová, Vlasta. 2007.** *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let.* Brno : Computer Press, 2007. 978-80-251-1829-0.
- Beneš, Pavel. 2019.** *Zraková postižení: behaviorální přístupy při edukaci s pomůckami.* Praha : Grada, 2019. 978-80-271-2110-6.
- Finková, Dita. 2012.** *Edukace jedinců se zrakovým postižením v kontextu kvality vzdělávání .* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci , 2012. 978-80-244-3262-5.
- Finková, Dita. 2011.** *Rozvoj hapticko-taktilního vnímání osob se zrakovým postižením.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci , 2011. 978-80-244-2742-3.
- Finková, Dita, Ludíková, Libuše a Růžičková, Veronika. 2007.** *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 978-80-244-1857-5.
- Finková, Dita, Růžičková, Veronika a Kroupová, Kateřina. 2011.** *Dítě s postižením v raném a předškolním věku.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. 978-80-244-2743-0.
- Finková, Dita, Růžičková, Veronika a Kroupová, Kateřina. 2010.** *Úvod do speciální pedagogiky osob se zrakovým postižením.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. 978-80-244-2517-7.
- Gavora, Peter. 2000.** *Úvod do pedagogického výzkumu .* Brno : Paido, 2000. 8085931796.
- Hendl, Jan. 2005.** *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace .* Praha : Portál, 2005. 8073670402.
- Hill, Everett a Ponder, Purvis. 1976.** *Orientation and mobility techniques.* New York : American Foundation for the blind, 1976. 0-89128-001-4.
- Hycl, Josef a Trybučková, Lucie. 2008.** *Atlas oftalmologie.* Praha : Triton, 2008. 978-80-7387-160-4.
- Janková, Jana. 2015.** *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání: dílčí část .* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 978-80-244-4649-3.
- Keblová, Alena. 1999.** *Čich a chuť u zrakově postižených .* Praha : Septima, 1999. 8072160818.
- Keblová, Alena. 2001.** *Zrakově postižené dítě.* Praha : Septima, 2001. 8072161911.

- kendíková, Jitka. 2017.** *Školák se speciálními vzdělávacími potřebami.* Praha : Raabe, 2017. 978-80-7496-305-6.
- Kochová, Klára a Schaeferová, Markéta. 2015.** *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk.* Praha : Portál, 2015. 978-80-262-0782-5.
- Kraus, Hanuš. 1997.** *Kompendium očního lékařství.* Praha : Grada Publishing, 1997. 80-7169-079-1.
- Kroupová, Kateřina. 2016.** *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy.* Praha : Grada, 2016. 978-80-247-5264-8.
- Kuchynka, Pavel. 2016.** *Oční lékařství.* Praha : Grada Publishing, 2016. 978-80-247-5079-8.
- Kudelová, Ivana a Květoňová, Lea. 1996.** *Malé dítě s těžkým poškozením zraku: raná péče o dítě se zrakovým a kombinovaným postižením.* Brno : Paido, 1996. 8085931249.
- Květoňová, Lea. 2000.** *Oftalmopedie.* Brno : Paido, 2000. 80-85931-84-2.
- Ludíková, Libuše a Finková, Dita. 2013.** *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením v raném a předškolním .* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 978-80-244-3697-5.
- Ludíková, Libuše a Růžičková, Veronika. 2006.** *Tyflopedie pro výchovné pracovníky.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 80-244-1189-X.
- Ludíková, Libuše a Suralová, Eva. 2006.** *Speiální padagogika 5.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 80-244-1213-6.
- Ludíková, Libuše. 2005.** *Kombinované vady .* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 8024411547.
- Ludíková, Libuše. 2004.** *Tyflopedie předškolního věku.* Olomouc : Univerita Palackého v Olomouci, 2004. 80-244-0955-0.
- Miovský, Michal. 2006.** *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha : Grada Publishing, 2006. 80-247-1362-4.
- Pipeková, Jarmila. 2010.** *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Brno : Paido, 2010. 978-80-7315-198-0.
- Renotíerová, Marie a Ludíková, Libuše. 2006.** *Speciální pedagogika.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 8024414759.
- Růžičková, Kamila a Vítová, Jitka. 2014.** *Vybrané kapitoly z tyflopedie a surdopedie nejen pro speciální pedagogy.* Hradec Králové : Gaudeamus, 2014. 978-80-7435-424-3.
- Růžičková, Kamila. 2015.** *Rehabilitace zraku slabozrakých s rozvíjením čtenářské výkonnosti.* Hradec králové : Gaudeamus, 2015. 978-80-7435-383-3.

- Růžičková, Veronika a Kroupová, Kateřina. 2017.** *Pohled na samostatný pohyb a prostorovou orientaci osob se zrakovým postižením.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. 978-80-244-5273-9.
- Růžičková, Veronika. 2006.** *Integrace zrakově postiženého žáka do základní školy.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 8024415402.
- Schindlerová, Olga. 2007.** *Kapitoly ze sebeobsluhy nevidomých a slabozrakých.* Praha : Tyfloservis, 2007. 978-80-239-8822-2.
- Slowík, Josef. 2007.** *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika: terapie a poradenství: vzdělávání osob s různým postižením: člověk s handicapem a společnost.* Praha : Grada, 2007. 978-80-247-1733-3.
- Štrofová, Helena. 2018.** *Praktická oftalmologie.* Praha : Mladá fronta, 2018. 978-80-204-4888-0.
- Švaříček, Roman a Šed'ová, Klára. 2007.** *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách .* Praha : Portál, 2007. 978-80-7367-313-0.
- Valenta, Milan. 2003.** *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci , 2003. 80-244-0698-5.
- Vágnerová, Marie. 1995.** *Oftalmopsychologie dětského věku.* Praha : Karolinum, 1995. 807184053X.
- Vágnerová, Marie. 2012.** *Psychopatologie pro pomáhající profese.* Praha : Portál, 2012. 978-80-262-0225-7.
- Weiner, Pavel. 1986.** *Prostorová orientace a samostatný pohyb zrakově postižených.* Praha : Avicenum, 1986. 08-055-86.
- Wiener, Pavel. 2006.** *Prostorová orientace zrakově postižených .* Praha : Institut rehabilitace zrakově postižených UK FHS, 2006. 8023967754.

Internetové zdroje:

Activity Wall. *Active learning space: A collaborative project of Penrickton Center for Blind Children, Perkins School for the Blind, and Texas School for the Blind & Visually Impaired*[online]. [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: <https://activelearningspace.org/equipment/things-you-can-make/activity-wall/>

ČESKO. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 11. 4. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 11. 4. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Dalekozrakost (hypermetropie). *Nzip.cz: Ministerstvo zdravotnictví České Republiky*[online]. Česká Republika [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: <https://www.nzip.cz/clanek/385-dalekozrakost-hypermetropie?amp=1>

FINKOVÁ, Dita, Růžičková VERONIKA a Kroupová KATEŘINA. Specifika v edukačním procesu žáků s poruchami binokulárního vidění. *Unifor* [online]. Česká Republika [cit. 2022-04-18]. Dostupné z: https://unifor.upol.cz/pedagogicka/index.php?pageid=5200&chapter=1786&id_dbound=44641

Hmatové úpravy na komunikacích. *Brailnet* [online]. Copyright © 2001 - SONS, c2001 [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: <http://www.brailnet.cz/sons/docs/bariery/upravy/index.html>

Klasifikace zrakového postižení podle WHO. *Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých ČR Czech blind United* [online]. Česká Republika: Copyright © 2002 - 2015 SONS ČR, c2002-2015 [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: <http://archiv.sons.cz/klasifikace.php>

ODEHNAL, Milan. Vrozené oční vady. In: *Šance dětem* [online]. Česká Republika: © Obecně prospěšná společnost Sirius, o.p.s. 2011–2022, 2014 [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/vrozene-ocni-vady>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Česká Republika: © 2013 – 2022 MŠMT, 2021, 2021 [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>

VYHLÁŠKA Č. 27/2016 SB., O VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A ŽÁKŮ NADANÝCH, VE ZNĚNÍ ÚČINNÉM OD 1. 1. 2018: Vyhláška č. 27/2016 Sb. ve znění účinném od 1. 1. 2018. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Česká Republika: © 2013 – 2022 MŠMT, 2016, 2016 [cit. 2022-04-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zakuse-specialnimi-2>

Zákon o pedagogických pracovnících. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online].
Česká Republika: © 2013 – 2022 MŠMT, 2004, 2004 [cit. 2022-04-11]. Dostupné z:
<https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>

Seznam použitých zkratk:

IVP – Individuální vzdělávací plán

MŠ – Mateřská škola

PLPP – Plán pedagogické podpory

ROP – Retinopathy of Prematurity

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

ŠPZ – Školské poradenské zařízení

ŠVP – Školní vzdělávací program

WHO – World Health Organization

ZP – Zrakové postižení

Seznam příloh:

Příloha č. 1 – Otázky k výzkumnému rozhovoru

Příloha č. 2 – Výzkumný rozhovor MŠ 1

Příloha č. 3 – Výzkumný rozhovor MŠ 2

Příloha č. 4 – Pozorovací arch pro MŠ 1

Příloha č. 5 – Pozorovací arch pro MŠ 2

Otázky k výzkumnému rozhovoru

- 1) **Myslíte si, že je potřeba změnit prostředí při nástupu dítěte se zrakovým postižením? Pokud ano, tak jak?**
- 2) **Setkala jste se v průběhu vašeho působení v mateřské škole s dítětem se zrakovým postižením?**
 - Pokud ano, co podle vás bylo pro dítě nejhorší překážkou

Rozdělení do oblastí a uvedení otázek:

Oblast zrakové hygieny:

- 3) Zmíníme-li zásady zrakové hygieny, co se vám pod tímto pojmem vybaví, popřípadě dokážete nějaké uvést?
- 4) Navážeme-li na předchozí otázku myslíte si, že prostředí třídy vyhovuje pravidlům zrakové hygieny? Popřípadě alespoň částečně?

Oblast prostorová orientace a samostatný pohyb:

- 5) Co považujete za rizikové prvky v prostředí třídy pro dítě se zrakovým postižením?
- 6) Stavíte se kladně k možnosti, že byste ohraničila pracovní stolečky dětí, kontrastní páskou na podlahy, aby to pro dítě se ZP bylo o něco přehlednější?
- 7) Jaké opatření navrhuje při chůzi po schodišti, tak aby dítě bylo schopné se samostatně pohybovat?

Oblast stimulace zraku:

- 8) Jste v případě potřeby dítěte ochotná vymezit stimulující koutek pro dítě se ZP?
 - a. Jaké možné návrhy vás napadají?
- 9) Myslíte si, že by byla mateřská škola ochotná vytvořit některé ze stimulujících prvků?

Oblast sebeobsluhy:

- 10) Jaká z úprav v dětských umývárkách vám přijde nejrelevantnější a proč? (kontrastní deska, změna barevnosti ručníku, změna dávkovače)
- 11) Jaké vás napadají návrhy k úpravě při stravování jedince?

Výzkumný rozhovor MŠ 1

Otázka č. 1

Myslíte si, že je potřeba změnit prostředí při nástupu dítěte se zrakovým postižením? Pokud ano, tak jak

Odpověď č. 1

„Tak každopádně, ve standardní mateřské školce, kde nejsou začleněny tyto děti je potřeba dopředu nastudovat tuto problematiku a setkat se také s odborníky. Z odborného pracoviště PPP a SPC.

Ve smyslu, kdybych tohle měla hodnotit jako laik, jako nezúčastněný člověk, zatím bez zkušenosti s touto problematikou, tak bych se samozřejmě opřela o to, co je pro to dané dítě přirozené a určitě bych nějaké změny udělala.

Snázila bych se začlenit barevné kontrastní prvky, také bych udělala jisté kroky, které se týkají bezpečnosti a pohybu dítěte, tak aby opět mohlo mít barevně rozlišené mantinely. Udělala bych jisté změny i v zasedacím pořádku, posadila bych si ho bliž k učitelskému stolu.

Určitě bych také ostatní děti o této problematice nějak informovala, jak s tímto dítětem navazovat kontakt, třeba i ve snaze pomoci mu.“

Otázka č. 2

Setkala jste se v průběhu vašeho působení v mateřské škole s dítětem se zrakovým postižením?

- Pokud ano, co podle vás bylo pro dítě nejhorší překážkou?

Odpověď č. 2

„Právě že jsem se s dítětem se zrakovým postižením ještě nesečkala. Jen když jsme byli v průběhu mého studia na vysoké škole například na praxi, tak jsme absolvovali jednodenní praxi v tyfloservisu na ulici I.P. Pavlova v Olomouci, kde nám ukazovali nějaké pomůcky a jaké jsou oční vady a tak dále, ale nic konkrétního, jak pracovat s takovým dítětem to nevím.“

Otázka č. 3

Zmíníme-li zásady zrakové hygieny, co se vám pod tímto pojmem vybaví, popřípadě dokážete nějaké uvést?

Odpověď č. 3

„Tak určitě si jako laik myslím, že by mělo být v místnosti dostatek světla, nevyužívat žaluzie tam, kde to není potřeba, aby to dítě nějakým způsobem neomezovalo a nenarušovalo

jeho přirozenou pohodu, po dobu, co je v mateřské škole. Potom mě napadá rozlišit i jeho pracovní místo trochu jinak, než mají jeho vrstevníci a kamarádi, použít zvýrazňující pásky. Napadají mě i úpravy v šatně, kdy bych zvýraznila například jeho skříňku, kde má osobní věci.“

Otázka č. 4

Navážeme-li na předchozí otázku myslíte si, že prostředí třídy vyhovuje pravidlům zrakové hygieny? Popřípadě alespoň částečně?

Odpověď č. 4

„Tak určitě ano, pokud člověk detailně nastuduje tuto problematiku, tak může to prostředí nepatrně upravit, ale já si myslím, že v běžných mateřských školách snad ani není velkou překážkou, aby dítě se zrakovým postižením nemohlo být do MŠ zařazeno.“

Dotázání se k výše uvedené otázce

Myslíte si tedy, že prostředí například vaší třídy těmto podmínkám vyhovuje?

Odpověď

„Ano, myslím si, že ano, protože jak už jsem řekla, spoustu věcí naše školka využívá na denní bázi a pokud něco nevyhovuje, myslím si, že by nebyl problém to pro dítě se zrakovým postižením nějak zohlednit, popřípadě upravit.“

Otázka č. 5

Co považujete za rizikové prvky v prostředí třídy pro dítě se zrakovým postižením?

Odpověď č.5

„Jako první mě napadne to, že jsem za svoji praxi setkala s několika typy židliček. Úplně obyčejné dřevěné židličky, které mají v podstatě od sedátka nožky do pravého úhlu, ty jsou za mě úplně nejideálnější. Potom jsem se setkala se židličkami, které mají vychýlené nožičky a děti o to mnohdy zakopávají a v podstatě i dospělý člověk, takže si myslím, že tohle může být určitě překážka. Samozřejmě by se mohla židlička upravit individuálně konkrétnímu dítěti, popřípadě i jeho vyhrazený prostor pro práci či stolování, tak aby to bylo bezpečné.

Také by se mělo zamezit věcem, kde by mohlo dítě zakopnout, přivřít si prsty do skříňky či do dveří.

Co se týká hraček ty jsou bezpečné, takže tam by se problém neměl vyskytnout.

Ještě mě napadá zvýraznění herní plochy, kde děti cvičí a pohybují se. Zrovna v naší třídě máme skvěle kontrastní koberec, jelikož má tmavě červené puntíky a než se na koberec vstoupí je cítit změna povrchu.“

Otázka č. 6

Stavíte se kladně k možnosti, že byste ohraničila pracovní stolečky dětí, kontrastní páskou na podlahy, aby to pro dítě se ZP bylo o něco přehlednější?

Odpověď č. 6

„Určitě, určitě ano!

Záleží také na určitém estetickém dojmu, aby to zapadalo do prostředí, jelikož si myslím, že architekti se snaží v dnešní době vycházet co nejvíce ze vkusu, a aby to co nejvíce splynulo, ale pokud by se jednalo o nutnou úpravu pro konkrétní dítě, které by takovou úpravu potřebovalo, tak by se taková úprava rozhodně brala v úvahu a neviděla bych v tom problém, ať už by se jednalo o vymezení například pouze stolečku, u kterého sedí dítě s postižením zraku, nebo vymezení všech stolečků ve třídě.“

Otázka č. 7

Jaké opatření navrhuje při chůzi po schodišti, tak aby dítě bylo schopné se samostatně pohybovat, jak schody přizpůsobit a co Vás napadá?

Odpověď č. 7

„Momentálně mě napadají nástříky na schody, nebo i lepicí pásky, které jsou z povrchu drsné a mají funkci i protiskluzovou, dále se může jednat o fosforově zvolené pásky, takže určitě něco v tomto smyslu. Určitě je důležité se přidržovat i zábradlí při chůzi po schodech a můžeme je opět vyznačit.“

Otázka č. 8

Jste v případě potřeby dítěte ochotná vymežit stimulační koutek pro dítě se ZP a jaké možné návrhy vás napadají?

Odpověď č. 8

„Samozřejmě ano, dítě potřebuje mít pohromadě svoje stimulační předměty, nebo svoje hračky. Nemyslím si, že by to mělo být rozmístěné všelijak po třídě před řádným promyšlením, ale to je můj osobní názor, protože nemám svoji osobní zkušenost z praxe, ale určitě by herní koutek nebyl špatný vzhledem k tomu, že se dělají i herní koutky zaměřené na polytechnickou výchovu, environmentální výchovu a podobně, takže ty koutky se vidávají v těch školkách docela

často, takže pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami bych řekla, že koutek by měl být rozhodně součástí. Dá se samozřejmě zakoupit paraván, skládací papírové nebo látkové zázemí, aby tam dítě mělo soukromí, nebo aby si tam mohl přizvat i svého kamaráda.“

Doptání se na otázku

Kdybyste dělala koutek pro jedince se zrakovým postižením, zařadila byste pouze hračky a předměty, které jsou blízké konkrétně tomu jedinci, pro kterého byste koutek vytvářela, nebo byste se snažila udělat koutek například tak, aby tam mohly chodit i ostatní děti?

Odpověď

„Toť otázka, asi bych to spíše zaměřila konkrétně na to dítě a na pomůcky přímo pro něj.“

Otázka č. 9

Myslíte si, že by byla mateřská škola ochotná vytvořit některé ze stimulujících prvků z vlastní iniciativy?

Odpověď č. 9

„Samozřejmě, určitě ano.“

Věřím tomu, že i rodiče daného dítěte se budou zapojovat, budou chtít pro své dítě to nejlepší. Mám zkušenost takovou, že když má dítě nějaké speciální vzdělávací potřeby a má k sobě asistenta, tak je ve většině případů opravdu velice dobrá spolupráce rodičů s asistentem a s celou mateřskou školou. Rodič mnohdy sám přináší různé nápady a možnosti, jak rozvíjet co nejlépe své dítě, takže bez pochyby by se školka taky zapojila současně za spolupráce rodiny dítěte.“

Otázka č. 10

Jaká z úprav v dětských umývárkách vám přijde nejrelevantnější a proč? (kontrastní deska, změna barevnosti ručníku, změna dávkovače, popřípadě i vaše návrhy, které vás napadnou)

Odpověď č. 10

„Za mě osobně by nástěnné dávkovače na mýdlo byly úplně nejlepší i pro děti, které nemají speciální vzdělávací potřeby. Vím i ze zkušenosti, že je několik druhů umyvadel, člověk by se tomu i divil, že jsou i plynková umyvadla, do kterých když nateče malé množství vody,

tak se může stát, že v ten moment vznikne v umývárně takzvaně potopa, takže by mělo být cílem zvolit i vyhovující dětská umyvadla, aby bylo dostatečně hluboké.

Ručníky se samozřejmě dají pořídit různobarevné a s výraznými barvami, bylo by dobré taky nasměřovat k tomu ručníku jednorázové papírové ubrousky, takže zásobník můžeme opět nějak ohraničit či zvýraznit. U záchodové desky si myslím, že by také neměl být problém. Takže si myslím, že tyto úpravy by se daly postupně provádět a nepříjde mi to nereálné.“

Otázka č. 11

Jaké vás napadají návrhy k úpravě při stravování jedince?

Odpověď č. 11

„Podložka, které se dává dětem pod talíř by opět mohla být barevně kontrastní. Myslím si, že existují i podložky, které plní funkci protiskluzovou, tu jsme dokonce mívaly i u nás doma. U příboru si nejsem jistá, jestli by byly vhodné využít barevné plastové příbory, jelikož s těmi se moc dobře nezachází, ale alespoň ta podložka a rozlišení kde je umístěn příbor a hrníček, aby se dítě současně učilo základům správného stolování a kam se co pokládá.

Děti mají v mateřské škole i pitný režim, který se pravidelně dodržuje, takže určité poskytnout v co nejkratší blízkosti dítěte možnost, aby si nalilo pití, a aby to samostatně zvládlo. Můžeme i jeho kelímek rozlišit buďto reliéfním povrchem, nebo odlišnou barvou. Zde si myslím, že je opravdu mnoho jednouchých možností, jak stolování přizpůsobit.“

Poděkování

Z mojí strany je to tedy vše, velice Vám děkuji a teď bych Vám ještě nechala prostor, pokud byste chtěla cokoliv dodat k tomuto tématu.

„Já Vám také děkuji, myslím, že i z mé strany je to vše a jsem ráda, že jsme se mohly o této problematice pobavit a myslím, že by veškeré návrhy mohly do budoucna mateřské škole pomoci při realizaci úprav pro dítě s postižením zraku.“

Výzkumný rozhovor MŠ 2

Otázka č. 1

Myslíte si, že je potřeba změnit prostředí při nástupu dítěte se zrakovým postižením? Pokud ano, tak jak

Odpověď č. 1

„Tak pokud bych do mateřské školy přijímala dítě se zrakovým postižením, tak asi když se zamyslím, tak bych úpravy musela nějaké udělat zvláště teda k tomu jaké to postižení bude. Zrakových postižení je více, takže určitě co se týče schodů, tak aby to dítě, pokud bude našlapovat na schody, aby bylo dobře viditelný, aby tam byly pásy a samozřejmě ve třídách, tak aby bylo osvětlení takové, aby to dítěti individuálně vyhovovalo a nebránilo v jeho práci. Samozřejmě kdyby se jednalo o nějaké těžší zrakové postižení, tak bych určitě řešila pomoc asistenta pedagoga.“

Otázka č. 2

Setkala jste se v průběhu vašeho působení v mateřské škole s dítětem se zrakovým postižením?

- **Pokud ano, co podle vás bylo pro dítě nejhorší překážkou**

Odpověď č. 2

„Takže měla jsem tady děvčátko se zrakovým postižením, teď úplně přesně nevím, jestli dobře pojmemuju dané zrakové postižení, ale byla to taková ta světloplachost, kdy přestup ze tmy a na světlo té holčičce dělaly velké problémy tam, než se to očičko zase prostě nastartovalo tak jak by mělo. Na to dítě byla zřízena funkce asistenta pedagoga, oni dojížděli dokonce i na nějaké cvičení, takže holčička byla třeba měsíc tady a pak byla 14 dní v oční školce, kde zase měla nějaké cvičení a potom se za námi vracela zpátky. Musím ale říct, že jsme měli asistenta pedagoga, který nám s ní strašně moc pomohl a ona tím pádem mohla vykonávat všechny aktivity. Chodila s námi jak na brusle, tak na plavání, chodila i lyžovat, dokonce jsme byli s dětma i po historických památkách a vzpomínám si, že jsme šli po točitých schodech na katedrále sv. Václava a ona po těch schodečkách šla s asistentkou, ale prostě šla sama. Musím také říct, že děti k ní měly hrozně hezký vztah a oni jí pomáhaly, což bylo taky fajn, protože byla začleněna mezi všechny děti v klasické třídě i přesto, že potom do první třídy nastoupila do Litovle, kde je základní škola pro děti se zrakovým postižením.“

Otázka č. 3

Zmíníme-li zásady zrakové hygieny, co se vám pod tímto pojmem vybaví, popřípadě dokážete nějaké uvést?

Odpověď č. 3

„Tak zraková hygiena...“

V první řadě to je vlastně dostatečné osvětlení v místnosti, když jsou děti venku je dostatek světla, pokud je to světlo jakoby vevnitř, tak samozřejmě to je umělé osvětlení a tam budeme dotýkat už nějakých norem. Uvnitř v místnosti děti vykonávají spoustu činností. Samozřejmě se jedná vyloženě o to kreslení, nebo třeba práce s obrázky, nebo celkově v řízené činnosti, kdy děti pracují ve třídě i přesto, že ta třída musí být co se týká oken a tak, to je už daný jakoby projektem a když ten projekt školky, nebo třídy se dělal, tak už vlastně do toho má co mluvit hygiena, která má přesné instrukce, kolik světla by mělo do třídy přijít a pak se to postupně doplňuje samozřejmě umělým osvětlením, takže samozřejmě zdravé osvětlení, dostatek osvětlení a potom využíváme audiovizuální techniku co se týká interaktivní tabule, počítačů, televize a podobně, tak tam je samozřejmě zase takový ten hygienický aspekt, kdy ty děti by měly být určitou vzdáleností od televize, tabule a podobně, tak aby se ty oči neničily a nenamáhaly. Pokud to dítě potom nosí brýle, tak se potom samozřejmě dbá na to, aby ty brýle byly čisté, a aby je dítě nosilo. V případě nošení okluzoru, tak je vše na domluvě s rodiči, ohledně odlepení a nalepení.

Umístění dítěte u pracovního stolu by mělo být tak, aby mělo dostatek osvětlení, ale zase na druhou stranu tak, aby mu nesvítilo sluníčko přímo do očí.“

Otázka č. 4

Navážeme-li na předchozí otázku myslíte si, že prostředí třídy vyhovuje pravidlům zrakové hygieny? Popřípadě alespoň částečně?

Odpověď č. 4

„Vzhledem k tomu, že jsme tady měli tu holčičku, která měla zrakové postižení a taky se nám dost často objevuje, že spousta dětí v poslední době nosí brýle a mývají ty okluzory. Tím, že se horní třída budovala jakoby nově, tak tam je to už na projektu a hygiena na to důkladně dohlížela. Co se týče spodních prostorů tak tam je to udělané, tak aby nebyly plně tmavé, nebo zase úplně světlé, takže tam už se to prostě řešilo.“

Myslím si, že naše školka je teď na děti se zrakovým postižením připravená a je schopná ho přijmout a myslím si, že je to tady udělané tak, aby to dítě tady mohlo fungovat a samozřejmě se zase vrátím k tomu, že záleží na závažnosti a stupni postižení. Potom by se zase zřizovala

funkce asistenta pedagoga, což pedagogovi hodně pomůže zvláště při různých pohybových činnostech a přechodových činnostech.“

Otázka č. 5

Co považujete za rizikové prvky v prostředí třídy pro dítě se zrakovým postižením?

Odpověď č.5

„Tady bych ráda začala budovou. Samozřejmě pokud je ta budova členitá a musí se chodit do poschodí tak to jsou v první řadě schody. Pro to dítě, které třeba nevnímá dostatečně dobře ten prostor, tak samozřejmě schody, u kterých musí být vždy zábradlí, to je podmínkou. Když máme víc jak dva schody vždy musí být zábradlí. Je to přizpůsobené jak pro menší, tak pro větší děti. Když máme třeba vnitřní schodiště tak tam jsou madla dvě – jedno nižší a jedno vyšší. I když jdeme do keramické dílny dolů po schodech do suterénu, tak tam opět jsou madla, a dokonce jsme tam udělali i takové nášlapy ve žluté barvě, které jsou hodně viditelné jakoby tlapy, aby dítě nemělo strach, že jde úplně do prázdna. To je v podstatě, co se týká těch schodů vše.

Potom je to určitě členění ve třídách, samozřejmě nebudeme si zde nic nalhávat, děti ve třídách je docela hodně a ty prostory až tak velké nejsou, takže určitě jeden z problémů budou židličky a stolečky. V dnešní době už je, ale všechno přizpůsobené tak, aby nebyly nikde ostré hrany, pokud se nám někde ostrá hrana objeví tak nejen pro dítě s postižením zraku, ale i pro dítě bez postižení platí to, že musí dávat pozor, aby se nenarazily, takže máme takové gumové tlapy, které na hrany nalepíme, aby nedošlo k úrazu. Ale jak říkám většinou už ten nábytek, co se vyrábí je zakulacený a přizpůsobený dětem.

Potom to může být i nějaké nářadí a náčiní co máme a co využíváme. Opět by to mělo splňovat takové ty bezpečnostní normy. Všechno TV nářadí a náčiní máme kontrolováno autorizovanou firmou, která kontroluje, jestli to je v pořádku, jestli to není rozbité, tak aby to neublížilo dětem.

Potom co se týká třeba pobytu venku na školní zahradě tak samozřejmě pokud děti jezdí na koloběžce, nebo na odrážecím kole, které také máme, tak nevidím důvod, proč by dítě i se zrakovým postižením nemělo využít, nebo nemohlo využít tyto hračky, protože i dítě s postižením zraku by mělo mít možnost vyzkoušet vše co chce, ale tam je opravdu důležitý ten zmiňovaný dohled na bezpečnost a také je tam na místě ta funkce asistenta pedagoga.“

Otázka č. 6

Stavíte se kladně k možnosti, že byste ohraničila pracovní stolečky dětí, kontrastní páskou na podlahy, aby to pro dítě se ZP bylo o něco přehlednější?

Odpověď č. 6

„Podívejte se, pokud by tato změna byla nutná a pomohlo by to tomu dítěti, které je začleněno do kolektivu intaktních dětí, a to dítě kvůli tomu, že má zrakovou vadu nemůže dělat ostatní věci tak samozřejmě. Přizpůsobili bychom to tak abychom co nejvíce pomohli dítěti, jak jen by to šlo, aby se cítilo bezpečně a mohlo vykonávat všechny činnosti co ostatní děti.“

Otázka č. 7

Jaké opatření navrhuje při chůzi po schodišti, tak aby dítě bylo schopné se samostatně pohybovat, jak schody přizpůsobit a co Vás napadá?

Odpověď č. 7

„Vím, že to už nemuselo být a barvy se měnily, ale když máme schody, tak většinou hrany schodů jsou natřeny třeba barvou tak, aby to bylo dobře viditelné, takže buď zelenou nebo sytě žlutou barvou tak, aby to dítě dobře vidělo.“

Pokud bych to dítě tady vyložene měla, které by to potřebovalo, tak by se to zdůraznilo tak, aby dítě ty barvy vnímalo. Také bych asi postupovala tak, že bych vyzkoušela barvu a vyčkala, zda na ni dobře reaguje. Samozřejmě když bych viděla, že žlutá pro něho není tou barvou, kterou je dítě schopno nějakým způsobem reagovat, tak bychom měnili barvy, tak aby vyhovovala, i kdyby to měly být třeba nějaké kytičky, na které se to dítě podívá a ví, že tam na tu kytičku má stoupnout, jako myslím si, že tam je vhodná i nějaká dobrá motivace.“

Otázka č. 8

Jste v případě potřeby dítěte ochotná vymezit stimulující koutek pro dítě se ZP a jaké možné návrhy vás napadají?

Odpověď č. 8

„Pokud by to dítě tady bylo, tak bychom tady určitě udělali koutek, který my třeba máme, protože mě to teďka úplně napadlo, protože jak tady byl covid, tak děti se ho hodně bály o své zdraví a často jsme si o tom povídali, co všechno se může stát a na co musíme dávat pozor. Hráli jsme si námětové hry na lékaře, na ordinace a podobně. Vyrobita jsem dětem tabuli, když se dětem zkouší zrak, takže jsem jim udělala do dřevěné tabulky písmenka a oni si zkoušely, jestli to přečtou, nebo nepřečtou, mě to teď napadlo, že samozřejmě ten koutek motivačně by byl“

využíván nejen dítětem, které má zrakovou vadu, ale i pro ostatní děti, protože děti by měly vědět, že si zrak musí chránit a jakým způsobem. Zrak je jeden z těch nejcennějších věcí, co máme, protože člověk, když nevidí, tak prostě ten svět je opravdu zcela jiný.“

Doptání se na otázku:

Zařadila byste tedy stimulační koutky, a nejen pro dítě se zrakovým postižením?

Odpověď

„Určitě ano, snažila bych se, aby to mohly běžně využívat i všechny ostatní děti a zase, aby tam to dítě nezůstalo jakoby jen ono samotné. Nechci úplně takovou tu integraci formou vyřazení toho dítěte, protože se něčím odlišuje. Je to dítě, které je součástí celé třídy, pracuje ze všemi dětmi. Jen když je potřeba opravdu, aby učitelka pracovala více s tímto dítětem, tak aby tam byla možná ta funkce asistenta pedagoga, zařazena tak, že nahradí učitele, bude s ostatními dětmi a vždy při ruce paní učitelce.“

Otázka č. 9

Myslíte si, že by byla mateřská škola ochotná vytvořit některé ze stimulačních prvků z vlastní iniciativy?

Odpověď č. 9

„V každém případě si myslím, že ano.“

Dnes se nám nabízí taková široká škála pro pedagogy, co se týče nápadů, spousta stránek (předškolák.cz, pinterest a nevím co ještě), vždy stačí jen zadat do internetu, nebo do Googlu a vyjede obrovské množství nápadů. Pak už samozřejmě záleží na kreativitě jednotlivých učitelek, jak si to převzou a co z toho vytvoří. Samozřejmě, když je ta učitelka nebo ten pedagog kreativní tak ho napadne tisíce věcí a může s tím pracovat do aleluja. Myslím si, že i ostatní dvě mateřské školy, které pod nás spadají mají velice kreativní učitelky. My mateřinky, co se tedy považují i já, máme tu kreativitu pod kůží a dokážeme si s ní nějakým způsobem pohrát a předat ji dál. Nemluvně o tom, že v současné době je spousta didaktických pomůcek, které třeba člověk využívá na jednu věc, ale zase ta kreativita a myšlení ji umožní přehodit a využívat jiným způsobem. Na zrakovou percepci a na zrakové vnímání, na koordinaci ruky a oka je toho opravdu spousta, takže se to určitě všechno dá využít – od barev, po tvary, prostorovou orientaci, no prostě opravdu tady zejména záleží na každé paní učitelce, jak se s tím popere. Já si myslím, že my bychom s tím problémem určitě neměli.“

Otázka č. 10

Jaká z úprav v dětských umývárkách vám přijde nejrelevantnější a proč? (kontrastní deska, změna barevnosti ručníku, změna dávkovače, popřípadě i vaše návrhy, které vás napadnou)

Odpověď č. 10

„V případě naší školky máme umývárny rozděleny tak, že každá třída má svou umývárnu. V umývárkách mají děti ručník pod svou barevnou značkou. My vlastně kupujeme vždycky takové hodně barevné ručníky a máme to dělané podle tříd, takže když máme berušky tak máme rudě červené ručníky, sluníčka mají zase sytě žluté a čtyřlístky zase zelené, takže jsou to takové barvy, které jsou i pro ty děti co mají třeba nějakou zrakovou vadu.

Záchodky jsou udělané v takových boxech a kolem boxu je udělaná lišta, takže to je dobře viditelné, a proto bych to tam asi úplně neměnila. Pro kluky máme udělané i pisoáry.

Mýdla máme už také nějakou dobu v dávkovači, jelikož původní mýdla nebyly úplně vhodná, jelikož děti si s nimi velmi často hrály. Dávkovače tedy máme a v dnešní době je spoustu barevných tekutých mýdel, takže by se daly určitě odlišit i takto.

Kartáčky na zuby mají děti v kelímcích, které jsou zase hodně barevné a každý kelímek je opět pod výraznou značkou, takže pokud to dítě nemá vyloženě problém s poznáváním barev, tak to má zase dostatečně označené, popřípadě se zvýrazní obrys značky. Myslím si, že v těch umývárkách to je zajištěné docela dobře. Přemýšlím, co by tam tak mohlo být změněno, ale i umyvadla máme dokulata a není nic takového co by bylo pro dítě zranitelné.

Myslím, že už mě nic jiného nenapadá, asi to bude vše. Možná jedině co tak mám v hlavě je ještě to, že všechny umývárny jsou přizpůsobené i věku dětí, takže se tam dbá i na rozmístění veškerých věcí tak, aby děti na vše dosáhly a bylo vše přehledné.“

Otázka č. 11

Jaké vás napadají návrhy k úpravě při stravování jedince?

Odpověď č. 11

„Stravování, co by mě tu tak napadlo.

Tak dívejte se, ohledně svačiny se zaměřím na to, když u nás svačina probíhá. Děti mývají tácky, a ty jsou barevné a ve tvaru kytiček, takže tam je fajn, že se jedná opět o nějaké upoutání. Samozřejmě děti už jsou vedeny, ale opět na základě věku, takže pokud by se jednalo o malé začínající dítě tam by byla zapotřebí dopomoc paní učitelky. Děti vedeme k samostatnosti tak, aby se před nástupem do školy dokázaly postarat o základní věci i v případě stravování.

Když bychom se bavili o dítěti se zrakovým postižením, tak mu to opět můžeme nějak usnadnit. Teď mám na mysli třeba barevný talíř, aby ho dokázal dobře uchopit, protože bílé nádobí mu může splývat. My to naštěstí máme tak jakoby v takových viditelných barvách, takže se bavíme jen o tom nádobí, které bychom mohli pro dítě se zrakovou vadou udělat kontrastní.

Misky máme opět barevné, takže tam žádný problém není. Hodně využíváme věci z Ikei, které jsou pro ty děti takové poutavé. Je to určitě fajn a u stolování i ty hrníčky a skleničky bych přizpůsobila a nedávala dítěti průhlednou skleničku, ale dostávalo by zase nějak označenou – napadají mě různé barevné proužky, nalepit zvířátka a tak podobně. Dětem to tady nedělá problém, protože se dost často setkáváme s různými druhy diet a alergií, takže ty děti, které mají odlišné jídlo mají svou zvolenou poznávací značku a vždy vědí, které jídlo, nebo pití patří jim. Děti tedy vědí, že třeba růžového ptáčka má Anička a ona sama si jde po svém růžovém ptáčku. Takže tak si myslím, že třeba i tak by mohlo mít dítě přizpůsobený hrníček. Já si zase myslím, že tohle všechno se zase trošičku vrací zpátky a, že je to na té kreativité dané paní učitelky.“

Poděkování

Z mojí strany je to tedy vše, velice Vám děkuji a teď bych Vám ještě nechala prostor, pokud byste chtěla cokoliv dodat k tomuto tématu.

Odpověď

„Já Vám samozřejmě taky velice děkuji a pro mě to není jakoby rozhovor takový jenom, že si o něčem povídáme, ale je to pro mě inspirace pro další práci, protože si myslím, že nevíme, kdy se nám ve školce objeví dítě s nějakým postižením a já si myslím, že ty děti, které to postižení mají tak dostaly do života takovou věc a na rozdíl od ostatních dětí by měly dostat ještě větší šanci, aby se zapojily. Když už mají nějaké postižení, tak abychom jim to co nejvíce ulehčili a prostě se jim o to víc věnovali, aby byly zařazeny a nepřipadaly si, že jsou jakoby odlišní od ostatních. Prostě jsme všichni stejní a patříme všichni dohromady a ty děti si to zaslouží a jestli je to dítě se zrakovým postižením, nebo sluchovým, pohybovým, nikdy jsem se tomu nebránila takové děti přijmout, a proto jsme měli podívám-li se zpětně několik dětí s různým postižením (děti s poruchy autistického spektra, Aspergerovy syndromy, zrakové postižení, dvě děti s pohybovým postižením a vždycky jsme se s tím poprali nějakým způsobem jako v dobrém poprali a děti nastoupily do školy a jsou prostě šťastné. Netvrdím, že všichni šly bez asistenta, ale někteří opravdu i bez asistenta nastoupily do první třídy a zvládají to dobře. Jsme s nimi

v kontaktu což mě velmi těší, že se ty děti ke mně vrací a s radostí se vždycky setkáme, a to je pro nás prostě taková výhra, že se zařadily a začlenily do kolektivu do běžného života.“

Pozorovací arch pro mateřskou školu 1

	Předmět úpravy	Umístění ve třídě
Zraková hygiena	Osvětlení ve třídě	Mateřská škola 1 má velice dobré přírodní osvětlení, jelikož se mateřská škola nachází ve staré velké budově, která má spoustu velkých oken, takže umělé osvětlení se využívá jen v případech, že je to opravdu potřeba
	Žaluzie	MŠ má na oknech přidělané žaluzie, takže má možnost je využít v případech kdy by slunce nepříjemně oslňovalo při práci či pobytu v mateřské škole
	Přidání bodové lampy	V případě první mateřské školy jsou pracovní stolečky rozmístěny tak, že kdyby se dítě přemístilo k nejbližšímu stolečku u paní učitelky měli by možnost přidělat pro dítě se zrakovým postižením bodové světlo či lampu. Nejbližší stoleček k paní učitelce je opravdu velmi blízko, takže by ani šňůra od lampy nezavazela ostatním dětem
	Posazení žáka	Zde se opět vrátíme k nejbližšímu stolečku od paní učitelky. Na dítě paní učitelka velmi dobře vidí a dítěti přímo na stůl svítí přirozené světlo z oken
Prostorová orientace a samostatný pohyb	Barevné ohraničení schodů	Mateřská škola nemá barevně označené schody, ale v rozhovoru bylo uvedeno, že se těmto úpravám nebrání. MŠ má tři oddělení první oddělení se nachází v přízemí kde se nachází pouze šest schodů. Podlaha je bílá a schody jsou černé. Následné dvě oddělení jsou v prvním a druhém patře. Schody do prvního podlaží jsou klasické kamenné tam přichází v úvahu barevné označení schodu, zde bych zvolila bílou nebo sytě žluté ohraničení. V případě vstupu do posledního oddělení, které se nachází ve druhém patře v suterénu, tam jsou schody dřevěné a myslím že by bylo vhodné nalepit barevně odlišné nášlapy, které budou mít i protiskluzovou funkci

	Ohraničení dětských pracovních stolečků	První uváděná mateřská škola je opravdu velmi prostorná a zejména první dvě oddělení, které se nachází v přízemí a prvním patře jsou v prostorech kde se nachází pracovní stolečky děti velmi rozsáhlé a mají mezi sebou dostatečně velké mezery. Na základě toho si myslím, že ohraničení stolečků nebude mít opačný matoucí efekt, jelikož je třída prostorná nemyslím si, že by došlo ke splývání a zmatení dítěte
Stimulace zraku	Stimulační hrací koutek pro dítě	Umístění stimulačního koutku v případě první mateřské školy bychom mohly navrhnout umístění přímo ve třídě kde děti tráví nejvíce času, jelikož je to rozsáhlá a velká plocha, která je rozdělená na dvě části, a to na to pracovní část kde jsou umístěny stolečky a následuje druhá část, která začíná komodami s hračky a v různých částech se nachází všelijaké koutky (kuchyň, obchod, auto dráha a podobně) zde bych zařadila určitě i koutek pro dítě na jedné straně je i velké okno, takže bych umístila co nejvíce k oknu, aby bylo dítě opět na přirozeném světle
	Aktivní stimulační tabule	Tuto stimulační tabuli bych zařadila jako hračku pro všechny děti, která by byla umístěna nahoře na komodě, která ve třídách rozděluje hrací část od pracovní, tak aby byla viditelně umístěna v dohledu veškerých dětí
Sebeobsluha	Dávkovače na mýdlo	Zaměříme-li se na dávkovače mýdla tak mateřská škola má dostatečně široké okraje umyvadel, takže umístění dávkovačů by mohlo být přímo na umyvadle
	Kontrastní ručníky	Umývárna je přepůlena velkou komodou a z jedné strany této komody jsou zavěšené ručníky podle značek dětí, v tomto případě by mohl i ručník pro dítě se zrakovým postižením umístěn zde. Možná jen zvolit první místí v pořadí, aby to pro dítě bylo přehledné
	Vyznačení toalety a umyvadel	Jak již jsem zmínila, umývárna je laděna do červeno bílé barvy a myslím si, že přehlednost je zde vhodná i pro dítě se zrakovým postižením. Možná zmíním jen úpravu

		u vyznačení splachovacího vypínače, kdy by mohl být o něco lépe vyznačen například klidně červenou páskou, aby se to s designem umývárny nijak nebilo
	Barevné nádobí	V této mateřské škole se využívají bílé tácky, talíře a také průhledné skleničky. Určitě bych navrhovala zaměnit tácek za barevný společně i s talířem, zde mě napadá kromě barevného talíře nějaký s obrázkem, aby to pro dítě bylo poutavé a průhlednou skleničku zaměnit za kontrastní, popřípadě reliéfní

Pozorovací arch pro mateřskou školu 2

	Předmět úpravy	Umístění ve třídě
Zraková hygienu	Osvětlení ve třídě	Oproti první MŠ druhá MŠ využívá více umělé osvětlení. Budova jako taková je sice velká, ale nemá tolik velkých oken, aby přirozené světlo bylo dostatečné. Ve třídách se na denní bázi využívá umělé osvětlení tak, aby ve třídách nebylo temno
	Žaluzie	I v tomto případě se ve třídách vyskytují na oknech žaluzie, které slouží k usměrňování denního světla tak, aby dětem nesvítilo do očí
	Přidání bodové lampy	V případě umístění bodového osvětlení pro dítě se zrakovým postižením by se musely udělat jisté úpravy, jelikož v této mateřské škole nejsou prostory tříd až tak rozsáhlé, aby mohla být lampička umístěna tak, aby nezavazela v prostoru, jelikož stolečky jsou rozmístěny tak, že jsou o něco dál od stolku paní učitelky. Zde by mohly být přidány lampičky, které jsou bezdrátové abychom předešli například zakopávání dětí o šňůru a podobně
	Posazení žáka	Posazení žáka by zde mohlo být zvoleno u hranatého stolečku, který je ve třídách vždy oproti oknům, jelikož jsou ve třídách i stolečky kulaté, ale ty jsou už ve větší vzdálenosti od paní učitelky.
Prostorová orientace a samostatný pohyb	Barevné ohraničení schodů	Druhá zvolená mateřská škola má při vstupu do budovy označený první schod barevným ohraničením. Následně když se do budovy vkročí nachází se tam dvě oddělení, které jsou bez schodů. Poslední oddělení vede po schodech do prvního patra. Jelikož se mateřská škola dříve setkala s dívkou, která byla zrakově postižená, mají schody od té doby přizpůsobené. Zde tedy není nutná žádná úprava. Líbil se mi nápad, který respondent zodpověděl v rozhovoru, a to, že by na schody zvolil pro dítě

		zajímavý motiv. Myslím, že taková úprava by mohla být velice pěkná i kreativní pro děti
	Samolepící lišty na schody	Zde opět není co vylepšovat z ohledu k samolepicím lištám. Mateřská škola má na světlých schodech tmavé protiskluzové lišty, které vedou po okrajích každého schodu
	Ohraničení dětských pracovních stolečků	Při ohraničení pracovních stolečků v této mateřské škole bych se snažila úpravu provést co nejvhodněji, jelikož prostory tříd této MŠ nejsou tak rozsáhlé jako v MŠ první, uvažovala bych, že stoleček, u kterého bude sedět dítě se zrakovým postižením bych označila kontrastní páskou na podlahy. V případě, že bychom chtěli označit veškeré stolečky mohlo by dojít k mírnému chaosu, jelikož stolečky jsou poměrně blízko sobě. Samozřejmě by se to dalo vyřešit například přesunutím nějakých hraček do herny a tím by se prostor ve třídě o něco zvětšil, zde by opět záviselo, co by konkrétnímu dítěti vyhovovalo
Stimulace zraku	Stimulační hrací koutek pro dítě	Co se týká zařazení situačního koutku do tříd této mateřské školy prostory by se musely určitě nějak přizpůsobit, aby na koutek bylo dostatek místa a mohl být využíván na denní bázi. Zaměřím-li se na třídu, se kterou mám vlastní zkušenost, zde by bylo možné přesunout jednu malou komodu s hračkami a místo ní zařadit stimulační koutek. Zároveň je to blízko i k oknu, takže by to bylo doprovázeno i částečně přirozeným světlem.
	Aktivní stimulační tabule	Aktivní stimulační tabuli nebo pomůcky bych umístila opět na viditelná místa, kam děti mají běžně přístup. V případě této MŠ by se jednalo o poličky a komody, které rámují třídu a jsou tam položeny různé hry a podobně.
Sebeobsluha	Dávkovače na mýdlo	Úpravy týkající se dávkovačů na mýdlo, které navrhujeme se v mateřské škole, již nachází. Velice zajímavým nápadem bylo, když dotazovaný odpověděl, že by zařadil i různě barevná tekutá mýdla. Umístění mýdel může být opět na okrajích umyvadel, jelikož jsou v okraji dostatečně široká, popřípadě by se dalo využít postranní poličky

	Kontrastní ručníky	Mateřská škola využívá kontrastní ručníky a má je umístěné naproti dětských umyvadel, zde mě napadá jedna z dalších úprav, a to že ručníky jsou poměrně daleko od umyvadel, takže by pro jedince se zrakovou vadou mohl být umístěn ihned vedle umyvadla
	Vyznačení toalety a umyvadel	Jak respondent podotkl, že toalety jsou vyznačeny dostatečně viditelně a kontrastně, zmíním pouze jedinou úpravu, která mě ještě v průběhu pozorování napadla, a to vyznačení například prvního umyvadla nebo klidně veškerých umyvadel, aby se dítě necítilo ostrčeně. Z důvodu, aby náhodou nedošlo k nějakému nárazu kvůli špatnému odhadu vzdálenosti
	Barevné nádobí	Co se týká návrhu na změnu nádobí pro děti, tak mateřská škola opravdu využívá barevné tácky, hrníčky i misky, takže zde by se mohl upravit pouze talíř při obědu, aby dítěti bílá příliš nesplývala, ale opět záleží na individuálním dítěti a jeho zrakové vadě

ANOTACE

Jméno a příjmení	Lucie Duchoňová
Katedra	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce	PhDr. Kateřina Kroupová, Ph. D.
Rok obhajoby	2022
Název práce	Úprava prostředí běžné mateřské školy pro dítě se zrakovým postižením
Název v angličtině	The modification of the environment of a regular kindergarten for a visually impaired child
Anotace práce	<p>Bakalářská práce se zabývá tématem úpravy prostředí běžné mateřské školy pro dítě se zrakovým postižením. Práce je rozdělena na dvě základní části, a to na teoretickou část a část praktickou. V teoretické části se zabýváme základní terminologií s ohledem na zrakové postižení, předškolním vzděláváním a jeho ukotvením v platné legislativě, a také zmínkou specifických oblastí dítěte se zrakovým postižením společně se školní zralostí a připraveností. Poslední kapitola je věnována úpravám prostředí z pohledu čtyř vytyčených oblastí – zraková hygiena, prostorová orientace a samostatný pohyb, stimulace zraku a sebeobsluha. Praktická část analyzuje a interpretuje možnosti a návrhy dvou zvolených mateřských škol, pomocí kvalitativního výzkumu. V závěru bakalářské práce jsou shrnuty veškeré zjištěné informace.</p>
Klíčová slova	Zrakové postižení, dítě se zrakovým postižením, úprava prostředí, mateřská škola.
Anotace v angličtině	The bachelor's thesis deals with the topic of adjusting the environment of a regular kindergarten for a visually impaired child. The work is divided into two basic parts, namely the theoretical part and the practical part. In the theoretical part we deal with basic terminology with regard to visual impairment, preschool education and its anchoring in current legislation, as

	<p>well as the mention of specific areas of the visually impaired child together with school maturity and readiness. The last chapter is devoted to the adjustment of the environment from the point of view of four demarcated areas – visual hygiene, spatial orientation and independent movement, visual stimulation and self-service. The practical part analyzes and interprets the possibilities and proposals of two selected kindergartens, using qualitative research. At the end of the bachelor's thesis, all the information obtained is summarized.</p>
Klíčová slova v angličtině	Visual impairment, visually impaired child, adjustment of the environment, kindergarten
Přílohy vázané v práci	<p>Příloha č. 1 – otázky k výzkumnému rozhovoru Příloha č. 2 – výzkumný rozhovor MŠ 1 Příloha č. 3 – výzkumný rozhovor MŠ 2 Příloha č. 4 – pozorovací arch pro MŠ 1 Příloha č. 5 – pozorovací arch pro MŠ 2</p>
Rozsah práce	80 stran
Jazyk práce	Český jazyk