



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Práce s třídním klimatem mateřské školy
hlavního vzdělávacího proudu při inkluzi
dítěte s postižením zraku

Vypracovala: Lenka Jiskrová
Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Radka Prázdna, Ph.D.

České Budějovice 2020

Abstrakt

Bakalářská práce se zaměřuje na přípravu třídního klimatu v mateřské škole hlavního vzdělávacího proudu pro zařazení dítěte se zrakovým postižením. Cílem práce je analyzovat teoretické poznatky ke zvolenému tématu a na základě teoretické báze vypracovat soubor metodických návrhů pro pedagogy mateřských škol hlavního vzdělávacího proudu, kteří mají zařadit do své třídy dítě se zrakovým postižením. Pro naplnění cílů je zvolena kvalitativní strategie.

Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá vymezením pojmu zrakové postižení, specifiky vzdělávání a vývoje předškolního dítěte se zrakovým postižením. Dále se věnuje základní charakteristice předškolního vzdělávání, kdy nejsou opomíjeny ani legislativní východiska a kurikulární dokumenty. Poslední kapitola teoretické části se zaměřuje na samotné klima třídy v předškolním vzdělávání.

Praktická část obsahuje návrh metodického materiálu, který může pedagogům mateřských škol hlavního vzdělávacího proudu sloužit jako inspirace při přípravě třídního klimatu na příchod dítěte se zrakovým postižením do mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu.

Metodický materiál je rozdělen na dva edukační celky. První edukační jednotka se věnuje přípravě intaktních dětí na příchod dítěte se zrakovým postižením. Druhá edukační jednotka se zaměřuje na seznámení zákonných zástupců intaktních dětí s problematikou zrakového postižení.

Klíčová slova

zrakové postižení, předškolní vzdělávání, mateřská škola hlavního vzdělávacího proudu, klima třídy, kolektiv vrstevníků, příprava vrstevníků, příchod dítěte se zrakovým postižením do mateřské školy

Abstract

The bachelor thesis focuses on preparation of class environment at a mainstream educational kindergarten for integrating a visual impaired child. The aim of this thesis is to analyse theoretical findings of the selected topic and to work up a package of methodical suggestions on theoretical bases for teachers at the mainstream educational kindergartens who are supposed to integrate a visual impaired child to their class. A qualitative strategy was chosen to reach this aim.

The thesis is divided in two parts – theoretical and practical. The theoretical part deals with the definition of term visual impaired, the specifics of education and development of a preschool visual impaired child. The thesis also deals with the basic characteristic of preschool education where legislative solution and curriculum documents are not neglected. The last chapter of the theoretical part deals with the class environment itself in the area of preschool education.

The practical part includes a suggestion of methodical material which can serve the teachers of the mainstream educational kindergartens as an inspiration for the preparation of the class environment for the arrival of the visual impaired child to the mainstream educational kindergarten.

The methodical material is divided into two educational units. The first educational unit deals with the preparation of intact children for the arrival of a visual impaired child. The second unit deals with the familiarization of the legal representatives of the intact children with issues of visual disorder.

Key words

visual disorder, preschool education, mainstream education kindergarten, class environment, same-age group, same-age group preparation, arrival of a visual impaired child to a kindergarten

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci na téma Práce s třídním klimatem mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu při inkluzi dítěte s postižením zraku jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích,

.....

Podpis studentky

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala Mgr. et Mgr. Radce Prázdné, Ph.D. za vstřícný přístup, cenné rady, připomínky a za čas, který mi věnovala.

Dále bych chtěla poděkovat mé rodině za její toleranci, trpělivost a podporu při studiu.

OBSAH

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1. VYMEZENÍ POJMU ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ A ETIOLOGIE	8
1.1. KLASIFIKACE ZRAKOVÉHO POSTIŽENÍ	9
1.2. OSOBY DLE ZÁVAŽNOSTI ZRAKOVÉHO POSTIŽENÍ	10
1.2.1. OSOBY SLABOZRAKÉ.....	10
1.2.2. OSOBY SE ZBYTKY ZRAKU	12
1.2.3. OSOBY NEVIDOMÉ.....	13
1.2.4. OSOBY S PORUCHAMI BINOKULÁRNÍHO VIDĚNÍ	14
2. SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ A VÝVOJE PŘEDŠKOLNÍHO DÍTĚTE SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	16
2.1. SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ METODY POUŽÍVANÉ U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM 16	
2.1.1. REEDUKACE ZRAKU A ZRAKOVÁ STIMULACE	16
2.1.2. KOMPENZACE ZRAKOVÉHO VNÍMÁNÍ	18
2.2. PSYCHICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....	22
2.2.1. VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ	22
2.2.2. MOTORICKÝ VÝVOJ	23
2.2.3. SOCIALIZACE DĚTÍ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....	24
3. PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	26
3.1. LEGISLATIVNÍ VÝCHODISKA	26
3.2. KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY	27
3.2.1. RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	27
3.3. FORMY VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	29
4. KLIMA TŘÍDY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	32
4.1. PROSTŘEDÍ	32

4.2.	KLIMA TŘÍDY.....	33
4.3.	ATMOSFÉRA	35
4.4.	VÝZNAM KOLEKTIVU PRO DĚTI V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	35
4.4.1.	PŘÍPRAVA VRSTEVNÍKŮ NA PŘÍCHOD DÍTĚTE SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	37
	PRAKTICKÁ ČÁST	41
5.	EDUKAČNÍ JEDNOTKA: METODICKÉ NÁVRHY PRO TŘÍDNÍ KOLEKTIV DĚTÍ.....	44
5.1.	METODICKÝ MATERIÁL ČÍSLO 1 – VYTVÁŘÍME PRAVIDLA, ABY NÁM BYLO SPOLU HEZKY	44
5.2.	METODICKÝ MATERIÁL ČÍSLO 2 – NEBOJÍM SE BÝT JINÝ, VŠICHNI JSME JEDINEČNÉ A NEOPAKOVATELNÉ BYTOSTI.....	53
5.3.	METODICKÝ MATERIÁL ČÍSLO 3 – I KDYŽ JSI JINÝ, MÁM TĚ RÁD	57
5.4.	METODICKÝ MATERIÁL ČÍSLO 4 – NEVIDOMOST NEJEN BERE, ALE I DÁVÁ	62
5.5.	METODICKÝ MATERIÁL ČÍSLO 5 – S PATŘIČNÝMI POMŮCKAMI SE ÚKOLŮ NEBOJÍM	68
5.6.	METODICKÝ MATERIÁL ČÍSLO 6 – HRY PRO ROZVOJ KOMPENZAČNÍCH SMYSLŮ KAMARÁDA	74
5.7.	METODICKÝ MATERIÁL ČÍSLO 7 – UČÍME SE KOMUNIKACI A SPRÁVNÉMU PŘÍSTUPU KE KAMARÁDOVI SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....	79
5.8.	METODICKÝ MATERIÁL ČÍSLO 8 – UČÍME SE AKTIVNĚ POUŽÍVAT PROSTOROVÉ POJMY	84
5.9.	METODICKÝ MATERIÁL ČÍSLO 9 – POZNÁVÁME HMATOVOU KNIHU A BRAILLOVO PÍSMO	88
6.	EDUKAČNÍ JEDNOTKA: METODICKÝ NÁVRH PRO PRÁCI PEDAGOGA SE ZÁKONNÝMI ZÁSTUPCI INTAKTNÍCH SPOLUŽÁKŮ DÍTĚTE SE ZP	94
6.1.	METODICKÝ MATERIÁL ČÍSLO 1 – SEZNÁMENÍ RODIČŮ S PROBLEMATIKOU ZRAKOVÉHO POSTIŽENÍ94	
	ZÁVĚR	97
	POUŽITÉ ZDROJE	99
	ELEKTRONICKÉ ZDROJE	103
	SEZNAM POUŽITÝCH OBRÁZKŮ.....	106
	SEZNAM POUŽITÝCH TABULEK	107
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	108
	PŘÍLOHY	109

Úvod

V dnešní době mají děti se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i děti se zrakovým postižením, možnost vzdělávat se společně s intaktními dětmi v mateřské škole hlavního vzdělávacího proudu, jedná se o tzv. školskou inkluzi. Zařazení dítěte se zrakovým postižením do mateřské školy představuje značnou změnu nejen pro samotné dítě, ale i pro pedagogy působící v mateřské škole a pro kolektiv dětí v dané třídě.

Příprava kolektivu na příchod dítěte se zrakovým postižením je jedním z hlavních předpokladů pro úspěšné přijetí dítěte vrstevníky a pro vytvoření pozitivního klimatu v dané třídě. Jestliže ve třídě neproběhne dostatečná příprava, hrozí, že dítě se zrakovým postižením bude ostatními dětmi diskriminováno z důvodu odlišnosti.

Většina pedagogů působících v hlavním vzdělávacím proudu nemá speciálně pedagogické vzdělání, tudíž nejsou dostatečně seznámeni s problematikou zrakového postižení a musí se v tomto oboru nejen sebevzdělávat, ale také poskytnout základní informace intaktním dětem ve své třídě, aby se v nové situaci lépe orientovaly.

Příprava třídního klimatu na příchod dítěte se zrakovým postižením může být pro samotné pedagogy časově náročná, jestliže nebudou nalézat odpovídající zdroje zabývající se tímto tématem. Proto je tato práce určena především pedagogům mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu. Téma bakalářské práce jsem si vybrala, neboť v rámci inkluzivního vzdělávání mě samotnou zajímalo, jakým vhodným způsobem připravit kolektiv dětí na příchod dítěte se zrakovým postižením a nalézt cestu, jak pedagogům usnadnit přípravu třídního klimatu na příchod dítěte se zrakovým postižením do mateřské školy.

Cílem bakalářské práce je vytvoření adekvátní teoretické báze ke zvolenému tématu a na jejím podkladě zpracovat návrh metodického materiálu pro práci s třídním klimatem zaměřeným na inkluzi dítěte se zrakovým postižením do mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu. Pro naplnění cílů je zvolena kvalitativní strategie.

Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část obsahuje čtyři základní kapitoly. První kapitola se věnuje samotnému vymezení pojmu zrakové postižení, etiologii zrakového postižení v dětském věku a klasifikaci zrakového postižení. Druhá kapitola vymezuje specifika vzdělávání, do nichž se zařazují speciálně pedagogické metody. Dále je zde poukázáno na specifika vývoje předškolního dítěte se zrakovým postižením,

konkrétně se jedná o specifika v oblasti poznávacího vývoje, motorického vývoje a socializace. Třetí kapitola se zabývá předškolní edukací, příslušnou legislativou a kurikulárními dokumenty vymezující inkluzivní vzdělávání.

V posledním bloku se práce zaměřuje na samotný pojem třídní klima, kdy je termín odlišen od pojmu prostředí a atmosféra, neboť dochází často k jejich zaměňování. Dále práce čtenáře seznamuje s významností kolektivu pro děti předškolního věku, a jak má probíhat příprava vrstevníků na příchod dítěte se zrakovým postižením do mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu.

V praktické části nalezneme metodické návrhy, určené pro pedagogy působící v mateřské škole hlavního vzdělávacího proudu, kteří potřebují seznámit intaktní děti a jejich zákonné zástupce s problematikou zrakového postižení. Metodický materiál může pedagogům posloužit jako příručka či inspirace.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Vymezení pojmu zrakové postižení a etiologie

Zrak přináší nejvíce informací ze všech smyslů, je tedy považován za jeden z nejdůležitějších. Nicméně odborné zdroje se neshodují na přesném vyjádření v procentech. Odborné zdroje uvádí rozpětí 70 – 90 % přísunu všech informací zrakovou cestou. (Kochová a Schaeferová, 2015). Například Slowík (2007) uvádí, že pomocí zraku získáváme informace až v devadesáti procentech a zrak využíváme jako primární smysl. Novohradská se drží níže a uvádí, že informace jsou pomocí zraku získávány v rozmezí 70 - 80 procentech. (Novohradská, 2009) Nováková in Vítková (2004) uvádí hodnotu 80 – 90 procent pro získávání informací pomocí zraku. V tomto případě je možné souhlasit s tvrzením Kochové, že díky zraku získáváme sedmdesát až devadesát procent informací. Zrak je tedy nedílnou součástí lidského života a je považován za velmi významný smysl. (Kochová a Schaeferová, 2015)

Speciální pedagogika charakterizuje jedince se zrakovým postižením jako osobu, která trpí oční vadou či chorobou, kdy i po optimální korekci (medikamentózní, chirurgické, optické apod.) má stále narušené zrakové vnímání v takové míře, že jí dělá problémy v každodenním životě. (Finková et al., 2007).

„Dle WHO (1992) je osoba se zrakovým postižením ta, která má postižení zrakových funkcí trvající i po medicínské léčbě anebo po korigování standardní refrakční vady a má zrakovou ostrost horší než 0,3 (6/18) až po světlocit, nebo je zorné pole omezeno pod 10 stupňů při centrální fixaci.“ (Nováková in Vítková, 2004, s. 215) Podle Novohradské (2009) jsou jedinci se zrakovým postižením v užším pojetí chápáni tak, že jim běžná optická korekce nestačí a jejich zrakové poškození jistým způsobem determinuje aktivity v jejich každodenním životě.

Röderová et al. (2007) vymezuje dítě se zrakovým postižením z edukačního hlediska jako dítě, jehož postižení má nepříznivý vliv na jeho výkonnost ve škole, přestože došlo k maximálně možné nápravě daného postižení.

Dále Röderová et al. (2007) z psychologického hlediska chápe zrakové postižení jako postižení, které má vliv na celkovou osobnost člověka (na jeho fyzický i psychický vývoj),

neboť jedinec se zrakovým postižením má sníženou schopnost získávat informace z okolí zrakem.

Autoři Ludíková in Valenta (2014) a Finková et al. (2007) poukazují na odlišnost etiologie zrakového postižení u dětí a dospělých osob. Vzájemně se shodují ve výčtu příčin zrakového postižení, které nejčastěji shledáváme u dětí dle oftalmologů, kteří člení příčiny na základě období, kdy k postižení došlo:

1. geneticky podmíněná onemocnění – nemoc s autosomálně recesivní dědičností (AR) a dystrofií sítnice
2. onemocnění v prenatálním období – radioaktivní a rentgenové záření, infekce, různá onemocnění (např. zarděnky) a další
3. faktory v perinatálním období – nedostatečně vyvinutá sítnice (retinopatie nedonošených), postižení CNS
4. postnatální období a dětství – nedostatek vitamínu A a spalničky v rozvojových zemích
5. neznámé příčiny - nelze jednoznačně určit příčinu postižení

1.1. Klasifikace zrakového postižení

Existuje velké množství dělení zrakových postižení. Nejčastěji se využívá rozdělení dle oftalmologického hlediska, kde se posuzuje nejen vizus, neboli zraková ostrost, ale také stav zorného pole. Musíme však brát ohled i na další faktory, kdy je důležitá etiologie, doba vzniku postižení a další. (Ludíková et al., 2004)

Ludíková et al. uplatňuje následující členění:

1. Dle doby vzniku:
 - a. zrakové postižení vrozené
 - b. zrakové postižení získané
2. Dle etiologie:
 - a. zraková vada orgánová
 - b. zraková vada funkční
3. Dle délky trvání zrakového postižení
 - a. krátkodobé (akutní)
 - b. dlouhodobé (chronické)
 - c. opakující se (recidivující)
4. Dle závažnosti (stupně) zrakového postižení
 - a. nevidomost

- b. zbytky zraku
- c. slabozrakost
- d. poruchy binokulárního vidění

(Ludíková et al., 2004, s. 198)

Květoňová – Švecová ke klasifikaci doplňuje následující rozdělení:

- a) ztrátu zrakové ostrosti,
- b) postižení šíře zorného pole,
- c) okulomotorické problémy,
- d) obtíže se zpracováním zrakových informací a
- e) poruchy barvocitu

(Květoňová – Švecová, 2000, s. 18)

Světová zdravotnická organizace (World Health Organization – WHO) dle desáté revize Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů uplatňuje třídění, které je dále popsáno v příloze číslo 1. (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 2018)

1.2. Osoby dle závažnosti zrakového postižení

1.2.1. Osoby slabozraké

V oblasti speciální pedagogiky řadíme děti, dospívající a dospělé, kteří mají zrakové vnímání na úrovni slabozrakosti, do kategorie osob slabozrakých. Slabozraké osoby lze rozdělit na tři základní skupiny – lehce, středně a těžce slabozraké. Slabozrakost může vzniknout v různém období, proto se pro lepší přehlednost člení na vrozenou a získanou. (Finková et al., 2007)

„Slabozrakost je charakterizována jako nevratný pokles zrakové ostrosti na lepším oku pod 6/18 až 3/60 včetně. Nebo je zorné pole zúženo na 20 stupňů bilaterálně bez ohledu na centrální zrakovou ostrost.“ (Nováková in Pipeková, 2006, s. 233). Slabozrakost lze dělit na lehkou (pod 6/18 do 6/60 včetně) a těžkou (pod 6/60 do 3/60 včetně). (Nováková in Pipeková, 2006) Zatímco Nováková in Vítková (2004) ve své odborné publikaci rozlišuje slabozrakost ve třech stupních: lehká (6/18 až 6/24), střední (6/36 – 6/60) a těžká (6/60 a méně). Naopak Röderová et al. (2007) se přiklání k rozdělení dle Pipekové, ale spojuje lehkou slabozrakost se střední slabozrakostí, kdy uvádí i stejné hodnoty vizu.

Dále můžeme slabozrakost definovat jako orgánovou poruchu zraku, která postihuje obě oči, a přestože má dítě umožněnou optimální brýlovou korekci, stále mu zraková vada dělá

problémy v každodenním životě. (Ludíková et al., 2004) V jejím důsledku dochází ke snížení či zkrácení činnosti zraku a vzniká porucha zrakového vnímání. (Keblová, 2001)

Kromě zhoršené zrakové ostrosti se často u slabozrakých jedinců vyskytuje i narušení zorného pole, kdy může jít v horším případě o tubicovitě vidění, výpadky zorného pole či skotomy zorného pole. (Ludíková et al., 2004)

Keblová (2001) uvádí, že častými příčinami slabozrakosti jsou například: Oční zákaly, těžší formy astigmatismu, refrakční vady vyššího stupně, atrofie očního nervu atd.

U slabozrakých osob je možné pozorovat, že jejich psychomotorické tempo je pomalejší, hůře udržují pozornost a koncentraci, jsou zvýšeně unavené. (Novohradská, 2009) Finková et al. (2007) doplňuje nedostatky ve vnímání předmětů či detailů, které je méně přesné. Také bývá omezená diferenciací počítků a vjemů – například barev, čísel a písmen.

V oblasti prostorové orientace a samostatného pohybu nejsou tak patrné nedostatky, přesto se mohou objevit (například při vyhledávání místa, při odhadu vzdálenosti, při schopnostech rozlišit výškové rozdíly). (Ludíková in Valenta, 2014) Finková et al. (2007) dodává, že slabozraké děti jsou v chůzi nejisté a poměrně pomalé. Ve výchově a vzdělávání musíme tyto limity respektovat a je také potřeba, abychom se při práci s těmito jedinci zaměřili nejen na reedukaci oslabeného zraku, ale i na kompenzaci ostatních smyslů.

Při práci se slabozrakými jedinci je třeba klást důraz na zrakovou hygienu, kdy je v místnosti zabezpečeno dostatečné množství světla, pro konkrétního jedince připravená dostatečná velikost písma a barevný kontrast předmětů. Práce se zrakem by měla probíhat v kratších úsecích a je třeba zachovávat střídání zrakové práce do blízka a do dálky. (Novohradská, 2009) Dle Ludíkové in Valenta (2014) by zraková činnost zaměřená na blízkou vzdálenost neměla trvat déle než patnáct minut. Po uplynutí patnácti minut by mělo dojít alespoň ke krátké změně zrakové práce. Ludíková et al. (2004) také doporučuje nevyužívat přebytečné množství detailů, které by mohly pro slabozraké dítě působit rušivě. Často tyto děti potřebují k zrakové práci také optické pomůcky (například různé lupy). (Röderová et al., 2007) Dále je vhodné, aby slabozraké děti měly možnost využívat další speciální pomůcky – například fixy se silnou stopou, sešity s širší linkou či zvětšené obrázky. (Novohradská, 2009)

1.2.2. Osoby se zbytky zraku

Osoby se zbytky zraku můžeme charakterizovat jako jedince, jejichž zraková ostrost tvoří hranici mezi slabozrakostí a nevidomostí. (Ludíková a Stoklasová, 2005) „Vizus je v tomto případě snížený v rozsahu $3/60$ – $1/60$ nebo je zorné pole omezeno na 5 až 10 stupňů kolem centrální fixace.“ (Švarcová, 2012, s. 130)

Je potřeba zmínit skutečnost, že existují případy, kdy dojde k určitému zlepšení, či naopak k zhoršení stavu zraku. (Nová et al., 2014) Další možností je, že diagnóza zrakového postižení zůstane trvale stejná. (Ludíková et al., 2004)

Děti se zbytky zraku mají snížené či deformované zrakové funkce, stejně jako předchozí skupina. Limity se zároveň objevují v oblasti prostorové orientace a samostatného pohybu. (Röderová et al., 2007) Obvykle jsou u těchto dětí takové zkušenosti, že při funkci obou očí rozeznávají prsty, které jsou umístěné v těsné blízkosti před jejich očima, a to za pomoci brýlí. Starší děti většinou přečtou text ve velikosti plakátového písma, při použití optických pomůcek. (Keblová, 2001) V prostorové orientaci a v samostatném pohybu jim obvykle nepostačuje zachovalý zrak, a proto využívají bílou hůl. (Keblová, 2001)

Stejně jako u skupiny slabozrakých, i u dětí se zbytky zraku je potřeba zajistit vhodné podmínky pro zrakovou hygienu, jestliže se snaží využívat zbytky zrakových funkcí pro získání potřebných informací. Správná zraková hygiena může zabránit dalšímu zhoršování zraku. (Nová et al., 2014) Tyto děti potřebují mít k dispozici optické pomůcky, přizpůsobenou velikost písma, upravený kontrast či barvu pozadí, kdy k tomuto účelu mohou dobře posloužit televizní lupy. (Ludíková in Valenta, 2014)

Nácvik čtení a psaní při vzdělávání těchto dětí na základní škole probíhá tzv. dvojmetodou. (Ludíková in Valenta, 2014) Dvojmetoda spočívá v kombinaci postupů a metod, které se praktikují u dětí slabozrakých i nevidomých. Děti se zbytky zraku si osvojují gramotnost prostřednictvím zvětšeného černotisku, avšak pomoc jim poskytují optické pomůcky a zároveň se učí číst a psát bodové písmo neboli Braillovo písmo. (Finková et al., 2007). Jedná se o propojení zrakově – sluchových a hmatových prostředků při výukových činnostech, kdy dítě zapojuje zachovalé zrakové funkce a zároveň kompenzační smysly – hmat a sluch. (Keblová, 2001)

1.2.3. Osoby nevidomé

Osoby nevidomé všech věkových kategorií zařazujeme do skupiny osob, které mají zrakové postižení nejtěžšího stupně (nevidomost – slepota). (Ludíková et al., 2004) Podle Ludíkové definujeme nevidomost jako: „Ireverzibilní pokles centrální zrakové ostrosti pod 3/60 - světlocit.“ (Ludíková a Stoklasová, 2005, s. 7). Nevidomost můžeme dále rozdělit na:

- praktickou nevidomost,
- skutečnou nevidomost či plnou slepotu.

Konkrétně si je můžeme vymežit následovně:

Praktická nevidomost:

- a) pokles centrální zrakové ostrosti pod 3/60 do 1/60 včetně,
- b) binokulární zorné pole menší než 10 stupňů, ale větší než 5 stupňů kolem centrální fixace

Skutečná nevidomost:

- a) pokles centrální zrakové ostrosti pod 1/60 – světlocit
- b) binokulární zorné pole pod 5° a méně i bez porušení centrální fixace
- c) plná slepota: světlocit s chybnou světelnou projekcí až do ztráty světlocitu (amauróza).

(Ludíková et al., 2004, s. 198)

Nevidomé osoby nemohou získávat informace ze svého okolí prostřednictvím zraku, a proto se spoléhají na své kompenzační (náhradní) smysly – především na hmat a sluch, na jejichž rozvoj se zaměřuje i výchova a vzdělávání těchto jedinců. (Nováková in Pipeková, 2006)

Tito jedinci používají ke čtení a psaní bodové písmo Braillovy abecedy, ke kterému často potřebují speciální výbavu – nejčastěji Pichtův psací stroj či Pražskou tabulku. (Květoňová - Švecová, 2000) „Braillovo písmo je systém šesti bodů, kdy jednotlivá písmena jsou tvořena vytlačěním kombinací jednoho až pěti bodů.“ (Ludíková et al., 2004, s. 199)

Takto těžká zraková vada samozřejmě opět negativně ovlivňuje oblast prostorové orientace a samostatného pohybu. Nevidomé osoby často můžeme poznat tak, že je při chůzi v exteriéru doprovázejí průvodci či vodící psi, kteří jsou speciálně vycvičeni za účelem pomoci nevidomému člověku v orientaci v prostoru. Ovšem některé nevidomé osoby upřednostňují pouze bílou hůl. (Finková et al., 2007)

1.2.4. Osoby s poruchami binokulárního vidění

Než se budeme věnovat samotné problematice zabývající se poruchami binokulárního vidění, je potřeba si nejprve charakterizovat pojem binokulární vidění.

„Jednoduchým binokulárním viděním nazýváme koordinovanou senzomotorickou činnost obou očí, tedy schopnost vidět oběma očima pozorovaný předmět jednoduše.“ (Vláčil, 2009 s. 251) Vývoj binokulárního vidění probíhá od narození dítěte do přibližně 7 let věku. (Bartoňová et al., 2012)

„Při poruchách binokulárního vidění dochází k situaci, kdy na sítnicích obou očí se nevytváří na stejných místech dva rovnocenné obrazy, které by po splnutí vytvořily prostorový vjem a zabezpečily tak stereoskopické, hloubkové vidění.“ (Ludíková et al., 2004, s. 201) Specifikem těchto poruch je snížení funkce zraku jednoho oka. (Švarcová, 2012) Tato kategorie zahrnuje největší množství osob a nejčastější výskyt těchto poruch je u dětí předškolního věku. Při poruchách binokulárního vidění se jedná o funkční poruchy, což znamená, že jestliže bude diagnostikována tato porucha včas a zahájí se okamžitá léčba, může dojít ke zmírnění poruchy, v lepším případě k jejímu úplnému odstranění. (Ludíková in Valenta, 2014) Na základě zkušeností odborníků můžeme tvrdit, že úspěšná léčba těchto poruch souvisí s věkem dítěte (do 7. až 8. roku), kdy se do této doby rozvíjí binokulární reflexy. (Bartoňová et al., 2012)

Poruchy binokulárního vidění negativně ovlivňují děti, které těmito poruchami trpí, zejména v oblastech: Analyticko – syntetické činnosti, lokalizaci a hloubkovém vidění. (Finková et al., 2007) V případě prostorové orientace a samostatného pohybu si můžeme konkrétně všimnout, že tyto děti nesprávně odhadují vzdálenosti předmětů v prostředí a špatně se orientují (například na desce stolu či na papíru), což musíme brát v úvahu ve výchovně – vzdělávací činnosti. (Ludíková in Valenta, 2014)

Mezi poruchy binokulárního vidění patří především strabismus a amblyopie. (Nová et al., 2014) Novohradská uvádí, že se strabismus projevuje asymetrickým postižením postavení obou očí. (Novohradská, 2009). „Šilhání neboli strabismus je oční vada, kdy oči nesledují pozorovaný předmět rovnoběžně, ale jedno nebo střídavě obě oči se stáčí jiným směrem. Obvykle, pokud jsou oči zdravé, mozek slučuje obrazy z obou očí do jednoho jediného obrazu. Při šilhání však musí mozek zpracovávat dva různé obrazy a vzniká dvojité vidění.“ (Dětské oční centrum Kukátko, 2013). Ludíková et al. a Finková et al. se ve svých odborných publikacích shodují, že: „V důsledku nedokonalého překrytí obrazů na sítnici nemůže vzniknout prostorový vjem.“ (Ludíková et al., 2004, s. 201; Finková et al., 2007, s. 48)

Za normálních okolností je obraz mozkiem vnímán oběma očima tak, že se z viditelného objektu vytvoří jeden trojrozměrný prostorový obraz. V případě tupozrakosti dochází k tomu, že je obraz z jednoho oka méně kvalitní (méně ostrý), proto mozek tento obraz potlačuje. Mozek se tímto způsobem brání, aby nedocházelo k dvojitému vidění. Obraz je tak zpracován pouze ze zdravého oka. (NeoVize Oční klinika, 2008 – 2019) Nováková in Vítková doplňuje, že tupozraké oko není možné vykompenzovat pomocí brýlí a při tupozrakosti se nikterak neprojevuje organická změna oka. (Nováková in Vítková, 2004)

Uvedené binokulární poruchy léčíme pomocí léků, chirurgických zákroků, okluzemi, ortoptickým a pleoptickým cvičením. (Nováková in Pipeková, 2006) Röderová et al. (2007) dodává, že ortoptická cvičení slouží k nápravě šilhavosti a pleoptická cvičení k nápravě tupozrakosti. Ortoptické cvičení má za cíl rozvíjet binokulární vidění, a to za takových podmínek, že se využívají a procvičují obě oči najednou, bez přítomnosti okluzoru. Ortoptická sestra vykonává tento nácvik na speciálních přístrojích. Pleoptické cvičení slouží pro rozvoj zrakových funkcí tupozrakého oka. Jestliže zakryjeme zdravé oko okluzorem či náplastí, tím zajistíme, že tupozraké oko se bude namáhat a snažit se vidět. (Hamplová, 2015)

2. Specifika vzdělávání a vývoje předškolního dítěte se zrakovým postižením

2.1. Speciálně pedagogické metody používané u předškolních dětí se zrakovým postižením

Edukační proces si klade za cíl maximálně rozvíjet celkovou osobnost jedince se zrakovým postižením a jeho začlenění do společnosti. Aby došlo k naplnění tohoto cíle, zavedla speciální pedagogika tyto metody: reedukační, kompenzační a rehabilitační. Rehabilitační metody slouží k rozvoji celé osobnosti jedince se zrakovým postižením. (Keblová, 2001) Jedná se tedy o souhrn speciálně pedagogických postupů. (Janková in Baslerová, 2012a)

2.1.1. Reedukace zraku a zraková stimulace

Ať už je zrakové postižení na jakémkoliv stupni, do jisté míry ovlivňuje a mění možnosti zrakových podnětů. Jestliže zrakových podnětů je nedostatečné množství, v horším případě úplně chybí, může vzniknout sensorická deprivace. Ovšem tento stav lze ovlivnit, zlepšit, pokud zahájíme včasné speciální cvičení - reedukaci zraku a kompenzaci zraku. (Valenta et al., 2003)

„Metody reedukační jsou způsoby a postupy zaměřené na nápravu nebo rozvoj poškozeného orgánu nebo jeho funkce.“ (Keblová, 2001, s. 47) Reedukační metodu je potřeba uplatňovat u všech dětí, které mají alespoň částečně zachované zrakové vnímání a mohou tak zrakové funkce rozvíjet. Jestliže zrakové funkce u dítěte neprocvičujeme, za krátkou dobu vymizí. (Janková in Baslerová, 2012a)

U dětí se zrakovým postižením má reedukační charakter především zraková stimulace. (Janková et al., 2015) Zrakové stimulaci se budeme nyní podrobněji věnovat.

„Zraková stimulace představuje soubor technik, metod a postupů, kterými se snažíme využít sebemenší zbytek zraku, ale i nácvik užití zraku, tedy vidět a dívat se.“ (Nováková in Vítková, 2004, s. 225) Z definice vyplývá, že zraková stimulace by měla být využita u všech dětí, u kterých nebyla diagnostikována a potvrzena úplná nevidomost. Zraková stimulace se nejlépe realizuje již u dětí raného a předškolního věku (od 0 – do 6 let). (Skalická, 1997)

(Bartoňová et al., 2012) Květoňová – Švecová (2000) doporučuje audiovizuální panel, který se rozsvěcuje a zhasíná na základě zvuku a tím dítě podněcuje ke zpěvu či řeči.

Zrakovou stimulaci provádíme v deseti fázích, které jsou dále popsány v příloze číslo 2. (Kroupová et al., 2016, s. 92) Zrakovou stimulaci můžeme posilovat u dítěte se zrakovým postižením u mnoha aktivit a her, aniž bychom si uvědomovali, že jimi budeme realizovat právě zrakovou stimulaci. U stolečku to mohou být různé pracovní listy či obrázky, které jsou vytvořené v dostatečné velikosti a výrazně, kdy děti mají například za úkol najít rozdíly na obrázcích, najít předměty dle charakteristického znaku a případně je roztržít. Také sem zařazujeme činnosti jako obtahování kontur, ať už prstem či pastelkou, dokreslování obrázků či hledání cesty v bludišti. Jiné aktivity mohou být v podobě třídění předmětů dle různých specifik (například dle barev, velikosti, tvarů). (Kulštrunková in Baslerová, 2012b)

2.1.2. Kompenzace zrakového vnímání

Kompenzační metody se definují jako postupy, které slouží k rozvoji nepostižených smyslů, funkcí a fungují jako náhrada. Konkrétně se jedná hlavně o akustické, taktilní a čichové vnímání. Avšak zařazujeme zde i chuťové vnímání. (Keblová, 2001) Edukace nevidomých se zabývá hlavně rozvojem těchto náhradních smyslů, které řadíme do nižších kompenzačních činitelů. Informace, které získáme tímto způsobem, jsou doplňovány aktivitou vyšších kompenzačních činitelů, do nichž patří myšlení, paměť, představy, obrazotvornost, řeč atd. (Ludíková et al., 2004)

a) Hmatové vnímání

Existují tři způsoby hmatového vnímání: pasivní hmatové vnímání, aktivní hmatové vnímání (haptika) a instrumentální hmatové vnímání (zprostředkované). „Pasivní hmatové vnímání vzniká podrážděním receptorů kožního analyzátoru při položení ruky nebo jiné části těla na zkoumaný předmět bez dalšího pohybu.“ Na rozdíl od pasivního hmatového vnímání spočívá aktivní hmatové vnímání v pohybování se ruky po předmětech, kdy dochází ke spolupráci kožně - mechanického a pohybového analyzátoru. (Novohradská, 2009, s. 48) Nováková in Pipeková použila tuto definici pro aktivní hmatové vnímání: „Aktivní hmat - haptika vzniká jako výsledek aktivního ohmatávání objektů.“ (Nováková in Pipeková, 2006, s. 239) Instrumentální hmatové vnímání probíhá na základě zkoumání předmětu určitým

nástrojem (instrumentem). Konkrétní nástroj může být například bílá hůl sloužící k prostorové orientaci nevidomých. (Kroupová et al., 2016)

Díky hmatu dokážeme určit tvrdost, váhu a teplotu předmětu, což zrakem nedokážeme. Avšak hmat má své limity, například jím nemůžeme určit barvu předmětu a nedokážeme hmatem vnímat předměty vzdálenější než je naše ruka (tzv. haptický prostor). Dále se hmatové vnímání liší od zrakového vnímání tím, že nejprve zjišťujeme detaily předmětu, z nichž si potom utváříme celek. U zrakového vnímání je postup opačný, kdy jako první získáváme celek, který vede k detailům. (Kochová a Schaeferová, 2015) Další nevýhodou samozřejmě je, že zkoumání předmětu hmatem je časově náročnější, u jedince se zrakovým postižením se objevuje zvýšená unavitelnost a musí při hmatovém vnímání zapojit více psychických procesů – pozornost, paměť a myšlení. (Nováková in Pipeková, 2006)

Hmat pomáhá jedinci se zrakovým postižením vytvořit si přesnější představu o předmětu a delší dobu si udržet informace v paměti. Do kompenzace zařazujeme i tyflografiku, která se zabývá zobrazováním v grafické podobě pro nevidomé. Nevidomým je tak umožněno představit si předměty a prostředí, které nelze získat v běžných podmínkách. Důvodem může být například nadměrná velikost či mnoho detailů. (Růžičková a Vítová, 2014) Nová et al. charakterizuje tyflografiku tímto způsobem: „Jedná se o zobrazení dvojrozměrných kreseb pomocí vystouplých bodů, čar a ploch. Využíváme k zobrazení například plánů, map, obrázků, kalendářů, učebnic a mnoho dalšího.“ (Nová et al., 2014, s. 55)

U dětí předškolního věku, které jsou nevidomé, bychom se měli v činnostech soustředit na rozvoj orientace v šestibodí a vnímání reliéfních obrázků, abychom je připravili na čtení a psaní Braillova písma. „Reliéf je pouze symbolickým zobrazením určitého předmětu a musí být doplněn verbální interpretací a vysvětlením.“ (Novohradská, 2009, s. 49)

Také bychom se měli u nevidomého dítěte zaměřit na procvičování hmatu dolních končetin, což je významné pro orientaci v prostoru a samostatný pohyb. Měli bychom umožňovat dítěti chodit bosé a pohybovat se tak po různém povrchu, kdy může dobře posloužit například hmatový chodníček. (Novohradská, 2009) Přínosná může být i tzv. hmatová deska. (Květoňová – Švecová, 2000)

V oblasti jemné motoriky existuje tzv. taktilní defenzivita, která se může vyskytovat u dětí nevidomých. Pojem taktilní defenzivita znamená nechtěnost ohmatávat určité objekty či různé materiály, což omezuje rozvoj hmatového vnímání. (Bartoňová et al., 2012)

Rozvoj hmatového vnímání by měl probíhat formou hry, aby dítě bylo motivované a rádo zkoumalo předměty (například jeho tvar, povrch) a prostředí. (Kochová a Schaeferová, 2015) Existuje mnoho her určených pro rozvoj hmatového vnímání, které děti baví. Zde si uvedeme některé z nich. Dobrým příkladem může být hmatové pexeso, které nemusíme nutně kupovat, ale můžeme ho sami vyrobit. Existuje několik variant hmatového pexesa (hmatové pexeso z reálných předmětů, z různých materiálů, s reliéfními obrázky atd.). (Kochová a Schaeferová, 2015) Další zajímavou hrou pro dítě se zrakovým postižením pro rozvoj hmatového vnímání může být tzv. kouzelný pytel, pomocí kterého dítě hádá a poznává předměty v pytli prostřednictvím hmatu, avšak nesmí při hádání používat zrak. Podobná je hra se šátkem, pod který umístíme různé předměty, a dítě hmatem zjišťuje, co se pod šátkem ukrývá, případně jaké předměty přibyly, či naopak zmizely. Zábavná činnost může být i různé třídění předmětů, například dle velikosti, tvaru, struktury, dobře nám mohou posloužit přírodní materiály. (Kulštrunková in Baslerová, 2012b)

b) Sluchové vnímání

Informace o dětech s těžším stupněm zrakového postižení, které se rodí s lépe rozvinutým sluchovým vnímáním, je spíše domněnka, jež nebyla potvrzena. Citlivost sluchu ve větší míře než u vidících dětí se postupně vyvíjí na základě her, aktivit a cvičení sluchu. S rozvojem sluchového vnímání by se mělo začít u dítěte se zrakovým postižením co nejdříve, kdy bychom měli hlavně procvičovat jeho sluchové dovednosti, paměť sluchu a uvědomělou sluchovou pozornost. Již v raném dětství je důležitým sluchovým podnětem lidská řeč. Při rozvoji sluchového vnímání u dítěte však nejde pouze o naslouchání, co ostatní osoby sdělují, ale mělo by se naučit i rozumět obsahu sdělení či dokázat vytěsnit hluk z okolí. (Novohradská, 2009) Sluchové vnímání je významné hlavně v poznávání okolního světa, v prostorové a sociální orientaci. (Röderová et al., 2007) Díky dostatečnému množství informací získaných prostřednictvím sluchu se u dítěte se zrakovým postižením mohou utvářet i kvalitnější představy. (Růžičková a Vítová, 2014)

V předškolním vzdělávání bychom se měli zaměřit na následující činnosti pro podporu sluchového vnímání: „Na sluchovou diferenciaci jednotlivých zvuků, lokalizaci směru zvuku, rozeznávání intenzity zvuku a typu zdroje, rozeznávání známých i neznámých osob dle hlasu, sociálních situací.“ (Bartoňová et al., 2012, s. 189) Pro funkční prostorovou orientaci je pro děti s těžkým zrakovým postižením také nezbytná nejen schopnost lokalizace zvuku

v prostoru, ale též sluchová paměť. (Röderová et al., 2007) Pro samostatný pohyb a orientaci v prostoru mohou jedinci se zrakovým postižením posloužit kompenzační pomůcky jako například zvukové / hlasové navigační majáky. (Růžičková a Vítová, 2014)

Dle Keblové by měl nácvik sluchu zahrnovat tyto oblasti:

- rozeznávání původu zvuku,
- naslouchání zvukům při pohybu (tahání, strkání, válení, házení předmětu),
- rozlišování zdrojů zvuku (tleskání rukama, šustění papírem, rachocení klíčem),
- určování pořadí zvuků a opakování ve stejném pořadí.

(Keblová, 1998, s. 30)

Keblová doplňuje, že tyto aktivity, podporující rozvoj sluchu, se mají často opakovat, má se při nich postupovat pomalu a paní učitelka má vybírat prostředí v různé zvukové intenzitě, kdy na počátku nácviku má zvolit spíše klidnější a tišší prostředí a postupně vyhledávat hlučnější prostředí. Keblová také nezapomíná na ostatní děti v mateřské škole, které lze do nácviku bez problému zapojit formou hry. Nejvíce využívanými pomůckami pro rozvoj sluchového vnímání jsou například ozvučené míče, Orffovy hudební nástroje a rolničky. Zajímavou pomůckou pro děti by mohly být také mořské mušle či fonendoskop. (Keblová, 1998) Oblíbené hry pro rozvoj sluchového vnímání pro děti jsou například na bázi hádání, jaké dítě promluví či vydalo zvuk, jaký hudební nástroj či zvíře dítě zaslechlo atd. (Kulštrunková in Baslerová, 2012b)

Kochová a Schaeferová (2015) dále uvádějí několik rad při práci s dítětem se zrakovým postižením pro rozvíjení jeho sluchového vnímání – například bychom měli k dítěti hovořit klidným a pomalejším hlasem a utvářet podmínky pro jeho volné naslouchání (nemluvit na dítě, když má na hlavě kapuci, čepici či cyklistickou helmu). Také je velmi přínosné propojovat při činnostech více smyslů najednou (hmat, sluch, případně i čich a chuť).

c) Čichové a chuťové vnímání

Nesmíme opomenout ani čich a chuť. Tyto smysly jsou pro dítě se zrakovým postižením také významným kompenzačním činitelem. Čichové a chuťové vnímání je u malých dětí zpočátku málo vyvinuté, postupem času se zdokonaluje. (Květoňová – Švecová et al., 2004) Musíme však tyto smysly dlouhodobě a záměrně procvičovat. (Novohradská, 2009) V rámci

zkušeností dochází k propojení čichových, chuťových a dalších podnětů. (Květoňová – Švecová et al., 2004)

Čich poskytuje dítěti se zrakovým postižením informaci o prostředí a předmětech, což si často neuvědomujeme. Aby dítě zdokonalovalo své čichové vnímání, mělo by se učit podněty čichem identifikovat, určit jejich původ, intenzitu a umístění. Na stejném principu funguje rozvoj chuti. Za pomoci obou smyslů si osvojují schopnost diferencovat a určovat daná jídla a zjišťovat jejich vlastnosti (hořký – slaný, voňavé – páchnoucí atd.) (Keblová, 1998) Jestliže děti se zrakovým postižením budou schopny rozpoznávat typické vůně a pachy, pomůže jim to v prostorové orientaci. Čich je pro děti se zrakovou vadou důležitější než pro děti vidící, neboť čich upozorňuje děti na případné nebezpečí v jejich okolí – například na dým a únik těkavých látek. (Novohradská, 2009) Rozvinutý čich je zásadní i v konkrétních praktických činnostech dítěte se zrakovým postižením, kdy například zápach benzínu je upozorňuje na hrozící nebezpečí. Dále koupelnu, kde udržujeme osobní hygienu, poznají pomocí vůně mýdla. Dítě si také díky čichovým vjemům utváří zážitky, které souvisejí například s ročním obdobím (vůně cukroví symbolizuje Vánoce, vůně květin je symbolem jara atd.). (Kulštrunková in Baslerová, 2012b)

2.2. Psychický vývoj dítěte se zrakovým postižením

Je nezbytné si uvědomit, že každé postižení zasahuje nejen do určitého orgánového systému, ale má vliv i na celkový vývoj osobnosti dítěte. Psychický vývoj dítěte se zrakovým postižením se může od vývoje zdravých dětí lišit. (Vágnerová, 1995) S těmito specifickými znaky se blíže seznámíme.

2.2.1. Vývoj poznávacích procesů

O významnosti zrakového, sluchového a hmatového vnímání jsme se již zmínili v předchozí kapitole, ovšem děti se zrakovým postižením mají specifický vývoj i v dalších poznávacích procesech, které si nyní ve stručnosti představíme.

Řeč je hlavně pro děti s těžkou zrakovou vadou velmi zásadní, má nejen komunikační, ale dokonce i kompenzační funkci. Díky komunikaci si tyto děti mohou udělat představu o prostředí. Také mohou pomocí řeči navázat a udržet sociální kontakt s jinými lidmi. (Bartoňová et al., 2012) U nevidomých dětí se můžeme často setkat s tzv. verbalismem

nevidomých, kdy děti v komunikaci užívají některá slova a pojmy bez chápání jejich smyslu nebo si o nich nedokáží vytvořit přesnou představu (například barvy). (Švarcová, 2012) Řečový vývoj u těchto dětí bývá opožděný. Problémy můžeme hlavně pozorovat ve foneticko – fonologické rovině jazyka, neboť dítě není schopné z důvodu zrakového postižení odezírat bezchybné postavení mluvidel. V komunikaci je typické, že děti opakují věty a slova, které slyší od jiných osob. (Bendová, 2014) U těchto dětí se nejčastěji objevuje řečová vada patlavost. (Bartoňová et al., 2012)

Záměrnou pozornost musí využívat ve větší míře v různých situacích a aktivitách při porovnání s intaktním dítětem. Z tohoto důvodu dítě se zrakovým postižením častěji podléhá psychické únavě a pozornost mu kolísá. Na tento fakt bychom měli stále myslet, aby nedocházelo k přetěžování jeho organismu. (Růžičková a Vítová, 2014)

V oblasti myšlení se objevuje problém zejména v procesu srovnávání, přirovnávání a zevšeobecnování, za který může nedostatečná smyslová zkušenost a neurčité představy. (Novohradská, 2009)

Děti s těžším postižením zraku se nemohou plně spoléhat na svůj zrak, a proto musí více a záměrně používat paměť než děti plně vidící. (Růžičková a Vítová, 2014) Paměť se postupně rozvíjí a má významnou roli pro dítě se zrakovým postižením při uchovávání informací, které by si dítě mohlo za běžných okolností ověřit zrakem. (Bartoňová et al., 2012)

2.2.2. Motorický vývoj

Kingsleyová in Röderová et al. (2007) uvádí, že u dětí s těžkým zrakovým postižením se můžeme setkat již v brzkém věku s opožděním pohybového vývoje a vynecháním některých jeho fází. K této situaci dochází, neboť dítě ztrácí motivaci, za kterou může fakt, že dítě nevidí podněty, které by ho přiměly a motivovaly vydat se směrem k nim. Děti se zrakovým postižením mají často snížený svalový tonus (hipotonii), jejich chůze bývá nejistá a jejich chodidla mají viditelnou rotaci. U některých dětí se zrakovým postižením mohou vzniknout mimovolní pohyby, jež mají negativní dopad na jejich komunikaci, při které se mimovolní pohyby projevují (například různé grimasy, pohyby rukama či kývavé pohyby celého těla). (Bendová, 2014)

Jedinci se zrakovým postižením činí velké problémy prostorová orientace a samostatný pohyb. Při pohybu v prostoru musí stále vědomě kontrolovat, zda mu cestu neblokuje

případná překážka, což vyžaduje jeho zvýšenou pozornost. A protože si je člověk se zrakovým postižením při chůzi v neznámém prostředí často nejistý, důsledkem může být snížené sebevědomí při poznávání okolí. (Nováková in Pipeková, 2006) Dle Švarcové mu pohyb ztěžuje fakt, že si nedokáže zcela vytvořit představu o jeho okolí, proto bez pomoci jiné osoby se nemusí orientovat ve směru či nemusí mít přehled o překážkách na dané cestě k cíli. Aby bylo dítě se zrakovým postižením v oblasti pohybu v rámci možností samostatné, má významnou roli nácvik zmiňované prostorové orientace a samostatného pohybu (dále jen POSP). Za účelem nácviku POSP rodiče dítěte raného a předškolního věku navštěvují a spolupracují s pracovníky SPC a s poradci rané péče. Ovšem naučit dítě pohybovat se pomocí bílé hole umožňují školení instruktoři prostorové orientace a samostatného pohybu. (Švarcová, 2012)

2.2.3. Socializace dětí se zrakovým postižením

V socializačním vývoji u dětí se zrakovým postižením můžeme najít různá specifika, která jsou zmiňována v odborných publikacích autorů (Pipeková J., Švarcová I. Röderová P.). Jedná se o následující odlišnosti:

- a) omezení či ztráta možnosti učení nápodobou mohou vést k opoždění v rozvoji různých sociálních aktivit,
- b) nedostatek vizuálního kontaktu v komunikaci u osob s těžkým zrakovým postižením (zvláště nevidomých) ovlivňuje již postoj matky po narození dítěte, která nemůže s dítětem navázat oční kontakt,
- c) neschopnost vnímat nonverbální komunikační signály typické pro komunikaci vidících může způsobit špatný výklad sdílené informace,
- d) na druhou stranu nonverbální signály ze strany osob s těžkým zrakovým postižením, jako je odlišné držení těla, chudá mimika, automatismy (kývání těla), mohou negativně působit na komunikačního partnera,
- e) potíže v sociálních situacích, jako je vstup do místnosti, připojení se k rozhovoru, hledání kamaráda v kolektivu dětí nebo nakupování, mohou na zrakově postiženého člověka působit zátěžově,
- f) omezené schopnosti orientace v neznámém prostředí mohou posílit u osoby s těžkým zrakovým postižením větší závislost na ostatních lidech.

(Švarcová, 2012, s. 136; Nováková in Pipeková, 2006; Röderová et al., 2007)

Můžeme se také setkat s rozdílnou rodičovskou výchovou. Buď rodiče zvolí ochrannou výchovu, dítě neustále omlouvají a akceptují jeho nevhodné chování, kdy poukazují na fakt, že jejich dítě má zrakové postižení. Proto mají k dítěti výše uvedený přístup. Ovšem existuje i opačný extrém, kdy mají rodiče na dítě stejné nároky z hlediska výkonu jako na dítě intaktní. Zmíněné přístupy mají negativní vliv na prožívání a chování dítěte. (Bendová, 2014)

Sebepojetí dítěte se zrakovým postižením se utváří nejen na základě jeho osobnostních vlastností, ale také na tom, jak je přijímáno druhými lidmi v jeho okolí. Dítě si dělá názor i na své postižení, kdy největší vliv mají jeho rodiče a jejich postoj k postižení. (Novohradská, 2009)

3. Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je realizováno v mateřských školách (patří sem i mateřské školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona). Je určeno zpravidla dětem ve věku od tří do šesti let, nejdříve však ve dvou letech dítěte. Při odkladu povinné školní docházky může dítě mateřskou školu navštěvovat do sedmi let. Od 1.1.2017 je předškolní vzdělávání pro děti, od pátého roku věku do nástupu povinné školní docházky, zakotveno v zákoně. Mateřská škola má za úkol doplňovat rodinnou výchovu, zajišťovat odbornou péči a poskytovat dostatečné množství podnětů směřujících k rozvoji dítěte a jeho učení. Dále má mateřská škola dítě připravit na následující povinnou školní docházku a všestranně rozvíjet osobnost dítěte. Mateřská škola má i úkol diagnostický, který se týká zejména dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) a dětí nadaných. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018)

3.1. Legislativní východiska

O inkluzivní vzdělávání usilovala již zveřejněná Deklarace ze španělské Salamanky. Toto prohlášení podepsala i česká vláda již v roce 1994. (Nadace OSF, 2016) Představitelé shromáždění jsou přesvědčeni o vzdělávání všech, kdy i děti se SVP se mají vzdělávat ve školách hlavního vzdělávacího proudu. (Nadace OSF, 2016)

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, se zabývá vzděláváním dětí, žáků a studentů se SVP, konkrétně v § 16. Aktuálně je zákon novelizován zákonem č. 46/2019 Sb. Tento zákon považuje za zásadní rovný přístup ve vzdělávání pro všechny bez přítomnosti veškeré diskriminace a také respektování potřeb ve vzdělávání každého jedince. Dále zákon chápe děti, žáky a studenty se SVP jako osoby, které ke vzdělávání a uplatňování svých práv ve shodě s ostatními vyžadují podpůrná opatření. Podpůrná opatření zahrnují např. možnost využití kompenzačních pomůcek, přítomnost asistenta pedagoga ve třídě, vzdělávat se na základě přizpůsobeného IVP, umožnit vzdělávání ve stavebně či technicky přizpůsobených místech atd. Podpůrná opatření jsou těmto osobám umožňována zdarma.

Dalším zásadním právním předpisem je vyhláška č. 270/2017 Sb. (aktuálně vyhláška č. 248/2019 Sb.), o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných,

ve znění pozdějších předpisů, která nahradila vyhlášku č. 27/2016 Sb. Tato vyhláška nás blíže seznamuje s podpůrnými opatřeními. K novelizaci vyhlášky došlo z toho důvodu, že byly v původní vyhlášce zjištěny nedostatky. Například změna spočívá ve velikosti skupiny, ve které může být umožněno podpůrné opatření v rámci pedagogického procesu – zvyšuje se ze čtyř na šest žáků. Dále došlo k úpravě některých technických nedostatků v přílohové části.

Další dokument vymezující vzdělávání žáků se SVP je vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, kterou novelizuje vyhláška č. 197/2016 Sb.

Dokument, vztahující se i k podpoře vzdělávání dětí se SVP, je Strategie pro vzdělávací politiku ČR do roku 2020. Tento dokument nahradil dřívější tzv. Bílou knihu (neboli Národní program rozvoje vzdělávání) v roce 2014, neboť nesplňovala stanovené cíle. Strategie pro vzdělávací politiku ČR 2020 usiluje o poskytování vzdělávání všem bez rozdílu (například pohlaví, socioekonomický status, národnost). Dalším úsilím Strategie pro vzdělávací politiku ČR je podpora učitelů a výuky. Třetí prioritou je zlepšení kvality vzdělávacího systému. (Strategie vzdělávací politiky 2020, 2014)

3.2. Kurikulární dokumenty

Kurikulární dokumenty jsou určeny pro vzdělávání dětí, žáků i studentů od 2 – 19 let. Tento soubor dokumentů je rozdělen na dvě úrovně – státní a školní. Do státní úrovně se řadí Národní program vzdělávání (nahrazen Strategií pro vzdělávací politiku ČR) a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP), které vycházejí ze Strategie pro vzdělávací politiku ČR 2020. Každý druh vzdělávání má svůj závazný RVP. Konkrétně v předškolním vzdělávání se vychází z rámcově vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Do školní úrovně patří školní vzdělávací programy (zkratka ŠVP), podle kterých se realizuje vzdělávání na daných školách. Školní vzdělávací programy vycházejí z RVP. (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018)

3.2.1. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP pro PV) pojednává o dětech se SVP a jejich vzdělávání v kapitole číslo 8. Důležitým aspektem RVP pro PV je například respektování individuálních potřeb každého dítěte, kdy se vychází z jeho reálných

možností. Další prioritou je uplatňovat ve vzdělávání individuální přístup dle individuality jednotlivého dítěte. Také je důležité, aby si děti osvojily klíčové kompetence, které by se měly rozvíjet právě v tomto období. Klíčové kompetence (k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské) vycházejí z rámcových cílů, na které se pedagogové při své práci zaměřují, a kterými konkrétně jsou: Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání, osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost, získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí. Tyto rámcové cíle směřují k tomu, aby docházelo k celkovému rozvoji osobnosti dítěte (po stránce fyzické, psychické i sociální). (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018)

Dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, na RVP pro PV navazuje školní vzdělávací program. Školní vzdělávací program je vydáván ředitelem školy. Tento dokument ředitel školy zveřejní na přístupném místě uvnitř školy, které bude k dispozici všem, kdo by si jej chtěl přečíst, či vytvářet opisy.

Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy uvádí, že třídní vzdělávací program (dále jen TVP) je tvořen, upravován a naplňován na základě konkrétní třídy dětí. TVP sice vychází ze školního vzdělávacího programu, ale zásadně se liší. TVP není konečně daný jako v případě školního vzdělávacího programu. TVP je vytvářen a případně postupně upravován pedagogem. Smyslem TVP je, že každá třída může mít odlišné podmínky a zároveň se musí respektovat individualita a rozvoj všech dětí v dané třídě. (Smolíková, 2005)

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, ze školního vzdělávacího programu také vychází tzv. individuální vzdělávací plán (IVP). IVP vytváří škola v rámci doporučeného návrhu od školského poradenského zařízení. IVP je zpracován pro konkrétního jedince, který má speciální vzdělávací potřeby. Jedná se o závazný dokument přizpůsobený speciálním vzdělávacím potřebám konkrétního jedince.

3.3. Formy vzdělávání dětí se zrakovým postižením předškolního věku

Při výběru nejvhodnější mateřské školy pro dítě se zrakovým postižením by měla být rodičům poskytnuta pomoc, a to hlavně ze strany poradců rané péče. Tito pracovníci již znají konkrétní dítě, neboť jsou s ním v osobním kontaktu, ale také mohou pomoci další odborníci jako jsou pedagogové z mateřských škol, speciální pedagog či psycholog. (Kochová a Schaeferová, 2015) Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, pro zařazení dítěte se zrakovým postižením do mateřské školy je nutné tzv. „Doporučení ke vzdělávání“ od pracovníků školského poradenského zařízení, konkrétně speciálně pedagogického centra (dále jen SPC). Uvedené doporučení souvisí s přiznáním podpůrných opatření konkrétnímu dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami. SPC navrhuje podpůrná opatření a dohlíží na jejich plnění v dané škole, kterou dítě navštěvuje. Všichni výše uvedení odborníci by měli mít stejný cíl jako rodiče dítěte, kterým je nalezení takového zařízení, v němž bude mít dítě pocit bezpečí, bude šťastné a bude mít možnost maximálního rozvoje. (Kochová a Schaeferová, 2015) Mazánková doplňuje, že při volbě vhodné instituce, do které bude dítě předškolního věku docházet, by měli rodiče, kteří o zařazení dítěte rozhodují, brát v úvahu schopnosti a potřeby jejich dítěte s postižením. Schopnosti a potřeby dítěte se dají zjistit na základě psychologického a speciálně pedagogického vyšetření, které má na starosti psycholog či speciální pedagog v pedagogicko – psychologické poradně či ve speciálně pedagogickém centru. (Mazánková, 2018) Názor Zacharové se od výroku Mazánkové liší. Dle Zacharové je při výběru rozhodující prognóza zrakového postižení a mentální úroveň konkrétního dítěte. (Zacharová, 2013)

Rodiče dítěte se zdravotním postižením, neboli dítěte se SVP mají hned několik možností při výběru vhodné formy mateřské školy pro svého potomka. První možností je dle Mazánkové zařadit dítě do mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu, kdy proběhne proces školní inkluze. Armstrong definuje inkluzivní školu jako školu, která nemusí být nutně považována za dokonalou, ale je ochotna se změnit. (Armstrong et al., 2009) Druhou možností je, že dítě se zdravotním postižením bude navštěvovat mateřskou školu pro děti se SVP, neboli mateřskou školu zřízenou podle §16 odst. 9 školského zákona. (Mazánková, 2018) Existuje hned několik typů těchto mateřských škol, kdy rozhodující je konkrétní

postižení daného dítěte (MŠ pro tělesně, sluchově či zrakově postižené, MŠ logopedická atd.). (Bartoňová et al., 2012)

Michalová (2012) a Keblová (2001) uvádí kromě předchozích dvou forem další, kdy edukace dítěte se zrakovým postižením probíhá sice v mateřské škole hlavního vzdělávacího proudu, ale ve speciální třídě, která je určena pro děti s jakýmkoliv druhem postižení. Müller et al. (2001) a Valenta et al. (2003) se shodují v názoru, že pro zřizování těchto speciálních tříd jsou přístupnější větší města než mateřské školy ve vesnicích, protože si mohou dovolit snížit počet dětí ve třídě. Výhodou těchto tříd je fakt, že umožňují dětem se zrakovým postižením působit v přirozeném prostředí ve větší míře než v případě mateřské školy zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona.

Valenta et al. (2003) a Kochová a Schaeferová (2015) uvádějí i takovou možnost, že dítě zůstane doma v péči rodiny. Valenta et al. (2003) dodává, že v takovém případě může být rodině poskytnuta pomoc ze strany poradenských služeb, kde pracují proškolení odborníci.

Mateřské školy zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona	
Výhody	<ul style="list-style-type: none">• speciálně pedagogické vzdělání pedagogů• spolupráce s dalšími specializovanými odborníky (zrakový terapeut, logoped atd.)• uplatňování speciálně terapeutických přístupů (muzikoterapie, hipoterapie, apod.)• vybavenost tříd speciálními a kompenzačními pomůckami• úprava prostředí• individuální přístup• méně dětí ve třídě

<p>Nevýhody</p>	<ul style="list-style-type: none"> • nižší kontakt s intaktní společností (možné negativní dopady na další socializaci dítěte) • podstatně nižší počet těchto MŠ • časová náročnost dopravy kvůli delší vzdálenosti od bydliště rodiny
<p>Mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu</p>	
<p>Výhody</p>	<ul style="list-style-type: none"> • dítě zůstává v rodinném prostředí • socializace v přirozeném prostředí společně s intaktními dětmi • vysoká dostupnost MŠ (v dosahu bydliště) • intaktní děti se učí tolerovat a respektovat odlišnosti, osvojují si schopnost empatie a spolupráce • intaktní děti si uvědomují hodnotu zdraví
<p>Nevýhody</p>	<ul style="list-style-type: none"> • chybí speciálně pedagogické vzdělání pedagogů (možné obavy až odmítání školní integrace) • nižší míra poskytování potřebné terapie • nedostatečné vybavení tříd speciálními a kompenzačními pomůckami • nedostatečné finanční prostředky na úpravu prostředí • větší počet dětí ve třídě

Tabulka 1: Výhody a nevýhody MŠ hlavního vzdělávacího proudu a MŠ zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona
Zdroj: vlastní

4. Klima třídy v předškolním vzdělávání

Při obecném definování klimatu třídy bychom si měli dávat pozor, aby nedocházelo k zaměňování pojmu klima třídy s termínem prostředí a atmosféra, neboť se tyto termíny zásadně liší.

4.1. Prostředí

Prostředí chápeme jako nejširší pojem: „Zahrnuje jak prostředí školy z hlediska jejího umístění v regionu (venkov, sídliště, město) tak architektonického; patří sem i ergonomická hlediska (vhodnost školního nábytku, vhodnost sdělovačů a ovladačů všech technických zařízení pro výuku), hlediska hygienická (osvětlení, vytápění, větrání), i stupeň a typ školy (základní, střední, vysoká, učiliště).“ (Lašek, 2001, s. 40) Ježek a Mareš uvádějí další dva aspekty, které mají vliv na práci paní učitelky a dětí. Je to akustická stránka, do níž se zařazuje například intenzita šumu a hlukových prvků, míra ozvučení prostoru, odražení zvuku ve třídě. Další je stránka estetická, do které patří např. barvy stěn, výzdoba třídy atd. (Ježek a Mareš, 2012)

„Havlíková in Kašpárková rozlišuje tři základní formy školního prostředí – věcné (pracovní, odpočinkové, hygienické), sociální (klima školy, klima učitelského sboru, klima třídy), organizační (režim dne, zdravá výživa, aktivní pohyb).“ (Kašpárková, 2007, s. 21)

Grecmanová chápe pojem prostředí jako objektivní skutečnost, která obsahuje několik faktorů, do kterých se zařazují bytosti, jevy, podmínky, procesy a činnosti. Uvedené faktory jedince během života doprovází, jsou pro něho významné a hodnotné. Dále jsou tyto faktory s člověkem v interakci, vzájemně se ovlivňují a utváří. „Člověk si vlivy uvědomuje, prožívá je a zpracovává, hodnotí. Je nejen významným tvůrcem prostředí, ale rovněž aktérem při jeho posuzování.“ (Grecmanová, 2008, s. 9)

„Ve školním prostředí vznikají významné psychosociální jevy, jako je klima a atmosféra. Učitelé i žáci tyto jevy nejen zažívají, prožívají, ale také o nich přemýšlejí.“ (Kašpárková, 2007, s. 23)

4.2. Klima třídy

Pojem „klima“ má svůj původ v řeckém slovu „klino“, což můžeme přeložit jako sklon, klonit se. (Kašpárková, 2007) „Klima třídy je pro nás pojmem užším a představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.“ (Lašek, 2001, s. 40) Holeček dodává, že sociální klima třídy je dlouhodobý jev, který se příliš často nemění a je daný pro konkrétní skupinu či třídu. (Holeček, 2014) Nicméně Čapek uvádí, že třídní klima je charakteristické malou zjistitelností a měřitelností, přestože ovlivňuje každého na dané škole a všichni ho prožívají. (Čapek, 2010)

Heřmanová a Langová charakterizují klima následovně: „Pojem klima zahrnuje ustálené postupy vnímání, reagování na to, co se ve škole odehrává.“ (Heřmanová a Langová, 2007, s. 5) Dle Grecmanové je klima: „Psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů. Klima nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří. Jde o dlouhodobý jev.“ (Grecmanová, 2008, s. 9) „Klima výuky a klima třídy považujeme za výsledek vnímání a prožívání sociální a kulturní reality (ve výuce a třídě) u žáků.“ (Grecmanová, 2008, s. 50)

Pozitivní klima nevzniká ve třídě okamžitě. Naopak se vytváří dlouho a komplexně. Na klima třídy má vliv mnoho jevů, činitelů, ale také samotné klima školy či vnější podoba třídy. Všechny děti i pedagogové jsou jedineční, proto je také klima v jednotlivých třídách originální a neopakovatelné. (Míková a Dufková in Baslerová, 2012b) Jevy mohou trvat měsíce i několik let. (Ježek a Mareš, 1998) Klima třídy vzniká v konkrétní třídě mezi vrstevníky a vyučujícími nejen během dne stráveném v mateřské škole, ale také například na zorganizovaných výletech. (Kašpárková, 2007)

Doležalová in Grecmanová vysvětluje, co písmena z názvu KLIMA znamenají:

K – kooperace, komunikace

L – ladění (pozitivní)

I – inovace

M – moderní metody (a jejich aplikace)

A – aktivita

(Grecmanová, 2008)

Holeček uvádí tři hlavní aktéry, kteří se podílejí na utváření klimatu třídy:

- 1) hlavně učitel, jelikož konkrétní třída bude reagovat na každého učitele jinak
- 2) hlavně děti, neboť třída jako celek má něco typického, osobitého, neměnného (například vztahy mezi vrstevníky, běžné chování dětí ve třídě)
- 3) učitel i děti

Holeček se domnívá, že třetí varianta je nejpravděpodobnější, neboť obě strany (učitel i děti) utvářejí společně dané klima třídy, protože jednotlivě většinou nedokáží klima třídy pozměnit. (Holeček, 2014)

Ježek a Mareš se blíže zaměřují na děti jako na tvůrce klimatu třídy a zařazuje sem: Všechny děti v určité třídě, skupiny dětí v určité třídě, ale i děti jako samostatné bytosti (extroverty i introverty, dominantní i submisivní děti). Samozřejmě zmiňují i učitele jako spolutvůrce klimatu třídy. (Ježek a Mareš, 2012) Janková in Bittmannová (2019) naopak poukazuje na důležitost třídní paní učitelky na utváření pozitivního klimatu v dané třídě, kdy mají zásadní vliv její osobnostní a profesní kvality, způsoby výuky, komunikační schopnosti, evaluace a přístup k dětem. Učitelé jsou velmi významnou osobou v životě dětí, protože se snaží jednotlivé děti motivovat a stávají se pro děti sociálním vzorem. Pedagogové mají za úkol podporovat a rozvíjet pozitivní klima ve třídě, ale také ho kontrolovat, například metodou pozorování. Také musí respektovat individualitu každého dítěte. Čapek považuje za spolutvůrce třídního klimatu i rodiče, přestože se nepodílí na utváření klimatu ve třídě přímo. Přesto dění v dané škole často ovlivňují – svými názory, poznatky a poznámkami. Pro utváření pozitivního klimatu je potřeba kooperace všech jeho zmiňovaných spolutvůrců. (Čapek, 2010)

Lašek poukazuje na významnost sociálního klimatu, projevující se v několika rovinách, například motivační, výkonové, emocionální, mravní, sociální atd. Klima dokáže ovlivnit také výkon dítěte a mimo jiné také rozvoj třídy jako celku i jednotlivců. (Lašek, 2001)

Jestliže ve třídě panuje negativní klima, může to mít za následek sníženou motivaci u dětí, které třídu navštěvují, ale také jim může způsobit neurozy či další zdravotní problémy. (Grecmanová, 2008) Je důležité si uvědomit, že při inkluzi dítěte do mateřské školy může dojít ke změně klimatu dané třídy. Klima třídy ovlivňuje rozvoj osobnosti dítěte i vztahy v kolektivu, proto musíme usilovat o vytváření pozitivního klimatu ve třídě. Paní učitelka má

možnost požádat o pomoc výchovného poradce, školního psychologa či speciálního pedagoga, jestliže pracuje s kolektivem ve třídě. (Míková in Janková, 2015)

Janková in Bittmannová (2019) shrnuje problematiku klimatu třídy myšlenkou, že pozitivní klima může vzniknout jen v takové třídě, kde se každý ztotožní s názorem, že společné vzdělávání není nesmyslné.

4.3. Atmosféra

„Termín atmosféra užíváme v nejužším smyslu jako krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě.“ (Lašek, 2001, s. 40) Atmosféra je proměnlivá, avšak její působení jedinci silně prožívají. (Lašek, 2001) Obdobnou definici na stejném principu uvádí Kašpárková: „Atmosféra školy je jevem krátkodobým, proměnlivým, podmíněným určitou situací a emočním naladěním žáků i učitelů.“ Jevy mohou trvat desítky minut, hodiny až dny. Jako příklad atmosféry ve třídě si můžeme uvést situaci, kdy paní učitelka přijde do dané třídy rozzlobená, když třídu dočasně supluje jiná paní učitelka, probíhá inspekce školy atd. (Kašpárková, 2007, s. 24) Z předchozí charakteristiky pojmu atmosféra tedy vyplývá, že v průběhu dne může daná třída zažít mnoho odlišných atmosfér. (Holeček, 2014)

4.4. Význam kolektivu pro děti v předškolním vzdělávání

Předškolní vzdělávání je pro mnoho dětí s postižením významné. Mateřská škola umožňuje první odpoutávání se od rodiny, především od matky. Dítě s postižením má stejné potřeby jako ostatní děti, proto nastává období, kdy se začínají zajímat o své vrstevníky, vyhledávají kamarády a již jim nestačí zůstat každý den doma s maminkou. (Mazánková, 2018) Mateřská škola je prvním krokem k začlenění dětí s postižením mezi vrstevníky, samozřejmě se zřetelem na jejich specifické podmínky. (Mertin et al., 2015)

Když dítě s postižením nastoupí do mateřské školy, učí se žít mezi ostatními dětmi a vytvářet si přátelství. Dítě s postižením si v předškolním zařízení nejen osvojuje nové role, zvyká si na nové autority a nové prostředí s daným režimem, ale také při kontaktu s ostatními dětmi získává nové zážitky, zkušenosti a také se učí ve skupině vrstevníků prosadit. (Mazánková, 2018) Pro děti v předškolním věku je velmi důležité uspokojovat potřebu sociálního kontaktu. Dítě si v mateřské škole osvojuje různé sociální aktivity a různé role, v rámci kterých přizpůsobuje své chování. Naučí se, že je v některých situacích předpokládán jiné chování

k dospělým než k vrstevníkům a naopak. Tyto dovednosti nezískávají ty děti, které zůstanou v sociální izolaci v rodinném prostředí. (Vágnerová, 1993)

Dle Gillernové mají vrstevnické vztahy ve třídě následující významy:

- prohlubují a strukturují sociální zkušenost, s jejich pomocí se rozvíjejí mezilidské interakce a vztahy;
- formují a rozvíjejí dovednosti, návyky, postoje, hodnoty, které se projevují v reálném životě jedince, vrstevnické vztahy ve škole představují cvičné pole pro způsoby chování žáka;
- mají „moc“ působit výchovně, záleží však na učiteli, jak dovede využít působení celé vrstevnické skupiny pro edukační cíle (např. skupinové vyučování);
- rozvíjejí sociální stránky osobnosti (empatii, komunikaci, kooperaci atd.).

(Gillernová et al., 2012, s. 24)

U dítěte předškolního věku má probíhat naplňování potřeby sebeprosazení. Dítě se zrakovým postižením v rámci socializace nemusí zvládnout prosazení mezi vrstevníky, může se izolovat od okolí a těžce navazovat vztahy s lidmi. (Bendová, 2014) Vágnerová k této problematice dodává, že se uvedené děti potýkají s problémy prosazení, protože mají menší předpoklady než jejich vidící vrstevníci, proto jsou mnohdy v aktivitách pomalejší a musí se ve větší míře snažit, aby ho vrstevníci přijali. (Vágnerová, 1995) Časté neúspěchy mohou směřovat ke sníženému sebevědomí a vytvářet u dítěte pocit méněcennosti. (Heřmanová a Langová, 2007)

Výhodou integrace předškolního dítěte se zrakovým postižením do mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu z hlediska socializace je i fakt, že u dětí předškolního věku se ještě nevytvářejí předsudky, které získávají od starší generace, jejich postoje se začínají teprve tvořit. Na druhou stranu dětem předškolního věku často chybí empatie a také nejsou schopné ovládat své impulsy, proto je nutné vedení a doprovázení dětí dospělými. (Mertin et al., 2015) Předškolní věk se může vymezit jako čas, kdy se dítě připravuje na život ve společnosti. Pro dítě předškolního věku je důležité uspokojovat potřebu bezpečí, jistoty a stabilního zázemí. Do základních potřeb dítěte tohoto věku patří: „Potřeba citového vztahu, sociálního kontaktu, společenského uznání, emancipace, identity a seberealizace.“ (Bendová, 2014, s. 12) Jestliže by však docházelo k dlouhodobému neuspokojování těchto potřeb, může dojít k negativním následkům provázející dítě již celý jeho život. (Bendová, 2014)

Postupně se děti předškolního věku začleňují do skupiny vrstevníků, v níž si osvojují schopnost spolupráce a porozumění druhým. „Učí se pomáhat slabším, vést druhé, řešit konflikt kompromisem, ale i soupeřit. Navazují první kamarádské vztahy, které jsou však v tomto věku ještě povrchní a proměnlivé.“ (Bendová, 2014, s. 12) Aby docházelo u všech dětí k přirozenému a neporušenému vývoji, vyžaduje se uspokojování a naplňování všech jejich základních potřeb, které jsou nezbytné pro jejich život. Jedná se o potřeby tělesné, psychické a sociální. (Mertin et al., 2015)

Pokud bude dítě navštěvovat mateřskou školu ještě před oficiálním nástupem, může se dítě snáze adaptovat na nové prostředí, na paní učitelku a na budoucí kamarády. (Haefele a Wolf-Filsinger, 1993) Dítě s postižením je považováno ostatními lidmi za samostatnou bytost, když nastoupí do mateřské školy. Pro dítě s postižením tento fakt znamená náročnou situaci, kdy mu paní učitelka a rodina musí poskytnout dostatek času a emoční podporu, aby se s touto zátěží vyrovnalo. (Vágnerová, 1995) Příklad dítěte se zrakovým postižením do mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu představuje pro toto samotné dítě se zrakovým postižením určitou psychickou zátěž. Tyto děti se musí adaptovat na nové požadavky a nároky, a to hlavně z hlediska sociálně – emocionálního, což spočívá ve schopnosti dítěte asimilovat se ve skupině zdravých vrstevníků. V důsledku zrakového postižení se dítě méně orientuje v prostoru, proto by mělo mít možnost poznat prostředí mateřské školy a svou budoucí třídu ještě před začátkem září, kdy začíná nový školní rok. Pokud dítě bude mateřskou školu navštěvovat často, bude mít možnost se blíže seznámit s paní učitelkou a s budoucími kamarády. (Keblová, 1998)

Důležité je si uvědomit skutečnost, že obecně mateřská škola, ale i paní učitelka a vrstevníci mohou ovlivnit chování a postoje dítěte k mateřské škole. V lepším případě se dítě do mateřské školy těší a rádo tráví čas s paní učitelkou a s vrstevníky ve třídě. Ovšem jsou známé i takové případy, kdy dítě nechce docházet do mateřské školy. Důvodem mohou být negativní vztahy mezi vrstevníky. Dalším důvodem nespokojenosti ve třídě může být paní učitelka, která praktikuje zastaralé metody, nejasná pravidla a nerespektuje individuální potřeby všech dětí. (Lašek, 2001)

4.4.1. Příprava vrstevníků na příchod dítěte se zrakovým postižením

Školní integrace spočívá v socializaci dítěte se zrakovým postižením do kolektivu intaktních dětí, proto je důležité se zaměřit nejen na práci se samotnými dětmi se zrakovým postižením,

ale i na jejich vrstevníky. U intaktních dětí by měla probíhat dostatečná příprava na příchod jejich budoucího kamaráda se zrakovým postižením do třídy. (Müller et al., 2001) Příprava má dle Keblové (1998) probíhat nenásilně, kdy je potřeba brát v úvahu i věkovou skupinu dětí. Míková a Dufková in Baslerová (2012b) doporučují, aby veškerá příprava na dítě se zrakovým postižením probíhala minimálně dva měsíce před jeho nástupem. Informovanost a příprava intaktních dětí na příchod jedince se zrakovým postižením je velmi důležitá, neboť tuto situaci děti vnímají jako něco nového, netypického. Paní učitelce může být při přípravě kolektivu oporou pracovník speciálně pedagogického centra, který může třídu navštěvovat, dokáže odpovědět dětem na případné otázky k tématu zrakového postižení a předvede správný přístup k těmto dětem. (Paříková a Čechová in Baslerová, 2012b)

Míková a Dufková in Baslerová upozorňují na skutečnost, že jakákoliv odlišnost může vyvolávat u jedinců obavy, které mohou vést k agresi a segregaci jako obranný prostředek. (Míková a Dufková in Baslerová, 2012b) Paní učitelky by proto měly vést děti tak, aby pochopily a přijímaly odlišnosti svých vrstevníků. Je důležité dětem vysvětlit, že všichni se od druhých v něčem liší, ať už ve vzhledu, v chování či schopnostech. Paní učitelky by měly zdůraznit, že každý člověk je jedinečný a neopakovatelný. Jednotlivé děti si tak začnou uvědomovat, v čem se od druhých liší, v čem jsou originální a co mají naopak s ostatními společné. Napomáhá to nejen k tomu, že se děti lépe vzájemně poznávají, ale také si osvojují schopnost tolerance. (Tesařová et al., 2016)

Od počátku nástupu dítěte se zrakovým postižením je potřeba vést děti k tomu, aby také dokázaly kamarádovi se zrakovým postižením pomoci v situacích, kdy opravdu potřebuje oporu od druhých. Ovšem paní učitelka i děti by se měly vyhnout předčasnému pomáhání dítěti v činnostech, které je schopné zvládat samo. (Paříková a Čechová in Baslerová, 2012b)

Keblová upozorňuje na fakt, že většina dětí nemá ponětí, jak se k dítěti se zrakovým postižením chovat, jak s ním má vést rozhovor, jaké jsou jeho možnosti a schopnosti. Paní učitelka by se měla v přípravě zaměřit na osvětu specifik konkrétního integrovaného dítěte (například grimasy, nejistý pohyb, mimovolní pohyby). Dále by měla paní učitelka dětem vysvětlit, jak se k dítěti s postižením správně chovat a jak s ním komunikovat. Například zpočátku by se měly děti představovat dítěti se zrakovým postižením jmény, pokud se nachází v jeho blízkosti a to do té doby, než si dítě osvojí rozeznávat kamarády dle jejich hlasu. Z hlediska bezpečnosti dítěte se zrakovým postižením by se měly intaktní děti ve třídě naučit

zavírat dveře skříní, aby nedošlo ke zranění dítěte, a varovat ho před eventuálními překážkami v jeho cestě. Také je podstatné informovat dítě o případných změnách v prostoru třídy. (Keblová, 1998) Dále by měly intaktní děti vědět, že při prostorových pojmech je účinné používat slova vlevo, vzadu, dole atd. Není přínosné u dětí se zrakovým postižením využívat pojmy tady, támhle atd. (Nová et al., 2014) Jestliže dítě se zrakovým postižením bude potřebovat v mateřské škole přítomnost dalšího pedagoga či asistenta pedagoga, musí být ostatní děti obeznámeny, proč do třídy bude docházet. (Keblová, 1998)

Aby si intaktní děti dokázaly lépe představit pojem zrakové postižení, nejen z teoretického hlediska, ale i v praxi, může jim paní učitelka poskytnout na vyzkoušení simulační brýle, které může i ona sama vytvořit. Simulační brýle lze vymezit jako brýle napodobující zrakové postižení. (Janková in Bittmannová, 2019)

Jestliže paní učitelka očekává příchod nevidomého dítěte do dané třídy, mohou jí účinně posloužit takové hry, při kterých intaktní děti na dočasnou dobu omezí vnímání prostřednictvím zraku. Tímto způsobem si intaktní děti mohou přiblížit problematiku zrakového postižení. Dále se doporučuje, aby každá aktivita, která má za cíl přiblížit ostatním dětem tematiku zrakové postižení, probíhala na základě přirozené zvědavosti dětí. (Müller et al., 2001) Tesařová et al. (2016) také doporučuje, aby si zdravé děti zkusily zažít den „naslepo“, učily si hrát společně a rozdělovat si zodpovědnost při různých činnostech. Jestliže u dětí budeme praktikovat tento přístup, budou si lépe osvojovat a rozvíjet nejen schopnost zodpovědnosti, empatie, ale i komunikace. Míková in Janková kromě vyzkoušení simulačních brýlí intaktním dětem nabízí paní učitelce v mateřské škole zařadit do činností během dne: „Čtení integračních pohádek, příběhů, v nichž je dětem předložena jinakost v různých modifikacích, s následnou diskusí a hraní rolí.“ (Míková in Janková, 2015, s. 215) Další podporou pro osvětu na téma děti se zrakovým postižením mohou účelně posloužit besedy s osobami se zrakovým postižením, hry a prožitkové semináře, návštěvy akcí a výstav s touto tematikou, uskutečňování projektů s názvem Nevidomí a slabozrací mezi námi, seznamovací a zážitkové pobyty atd. (Míková in Janková, 2015)

Zkušenosti z praxe jsou takové, že děti předškolního věku přijímají dítě s postižením bez potíží, jestliže ovšem neměly možnost převzít negativní názor a postoj k této problematice od dospělých osob ve své blízkosti. (Vágnerová, 1995) Paní učitelka by se měla přesto preventivně snažit při nástupu dítěte se zrakovým postižením o to, aby dítě v dané třídě

nezískalo pozici outsidera a předcházelo se jeho izolaci ve skupině. Tuto nežádoucí situaci může posilovat zdrženlivé či neobvyklé chování dítěte. (Griebel a Niesel, 2005) Paní učitelka má připravit opatření na příchod dítěte se zrakovým postižením z toho důvodu, aby se předcházelo takovým situacím, že dítě nebude kvůli odlišnosti přijímáno kolektivem třídy, bude vyčleněno, stane se objektem šikany, bude mít problémy při navazování kontaktu s vrstevníky či vznikne ve třídě nežádoucí klima z důvodu malé informovanosti o problematice zrakového postižení. (Míková in Janková, 2015) Přestože mohou intaktní děti zpočátku přijmout dítě se zrakovým postižením bez problému, musí paní učitelky myslet na to, že vztahy mezi vrstevníky se mohou postupem času měnit, proto je potřeba pozici dítěte se zrakovým postižením v kolektivu průběžně kontrolovat. (Paříková a Čechová in Baslerová, 2012b)

Nesmíme při integraci opomenout ani rodiče intaktních dětí, kteří by měli být včas obeznámeni, že třídu, do které chodí jejich potomci, bude navštěvovat i dítě se zrakovým postižením. (Mikšová et al., 2013)

Venclová uvádí, že pokud budeme správně pracovat s kolektivem dětí, pak se naučí být ve větší míře tolerantnější, empatictější a soudržnější. Děti si poté postižení kamaráda nutně nemusí uvědomovat, přirozeně mu budou schopni poradit a pomáhat při hře, budou jej brát jako rovnocenného partnera. Pokud by však intaktní děti měly pocit, že jsou nuceny vrstevníkovi pomáhat, budou ho stále vnímat jako jiného, odlišného, jenž potřebuje stálou pomoc od druhých. (Venclová, 2002) Důsledkem takových postojů může v budoucnu nastat taková okolnost, kdy dítě se zrakovým postižením může začít pociťovat, že nebylo kolektivem přijato a bude osamělé. Kontakt s intaktními vrstevníky může považovat za zátěžovou situaci a v horším případě může dojít k jeho úplné sociální izolaci. Jestliže je dítě se zrakovým postižením kolektivem vrstevníků přijato, ověřuje si tím svojí „normálnost“. Má pocit, že není na světě zbytečný a je atraktivní. (Konvičková, 2000)

Praktická část

Cílem praktické části je vypracovat soubor metodických návrhů pro pedagogy mateřských škol hlavního vzdělávacího proudu, kteří mají zařadit do své třídy dítě se zrakovým postižením (dále jen ZP). Metodický materiál má sloužit jako inspirace či příručka, která může pedagogům usnadnit práci při přípravě kolektivu intaktních dětí na příchod dítěte se ZP do určité třídy. Realizace uvedeného metodického materiálu by měla probíhat minimálně dva měsíce před zařazením dítěte se ZP a je určena především pro děti předškolního věku. Metodický materiál je rozdělen na dva edukační celky (pro třídní kolektiv dětí a pro rodiče intaktních dětí) a je doplněn fotodokumentací, která má podpořit přehlednost a využitelnost materiálu. Celková časová dotace pro adekvátní přípravu třídního klimatu je jedna vyučovací jednotka po dobu dvou měsíců.

Při tvorbě metodických návrhů se vycházelo zejména ze zkušeností pedagogické praxe, z vlastní tvorby, ze zjištěných poznatků, uvedených v teoretické části, a inspirací byly také publikace Rok s krtkem (Sloupová, 2014) a Jaro, léto, podzim, zima, ve školce je pořad prima (Konvalinová, 2014).

Metodické návrhy jsou uspořádané chronologicky od témat obecných ke konkretizaci vzdělávacích obsahů. Seznamují intaktní děti s problematikou zrakového postižení formou hry, přizpůsobené věku dětí. Jednotlivé metodické návrhy se věnují následujícím cílům:

- vytváření a seznámení dětí s třídními pravidly
- přijímání a chápání odlišnosti, jedinečnosti každého člověka
- seznámení a přiblížení problematiky zrakového postižení (nevidomosti), vysvětlení pojmu zrakové postižení
- pochopení limitů plynoucích ze ztráty zraku
- seznámení se s didaktickými pomůckami určenými pro dítě se zrakovým postižením
- osvojování si her rozvíjející kompenzační smysly (sluch, hmat, čich a chuť)
- pravidla přístupu a komunikace s dítětem se zrakovým postižením
- aktivní používání prostorových pojmů
- seznámení s kompenzačními systémy dětí se ZP

Časová dotace jednotlivých metodických návrhů je pouze orientační. Jestliže paní učitelky nestihnou uvedené návrhy v doporučené časové dotaci, mohou se činností věnovat i následující den. Vzhledem k početnějšímu výčtu třídních pravidel je vhodné rozdělit jednotlivá pravidla do více dní (1 pravidlo/ den) a průběžně pravidla opakovat.

Metodika obsahuje přehled edukačních jednotek:

- Edukační jednotka: Metodické návrhy pro třídní kolektiv dětí
- Metodický materiál číslo 1 – vytváříme pravidla, aby nám bylo spolu hezky
- Metodický materiál číslo 2 – nebojím se být jiný, všichni jsme jedinečné a neopakovatelné bytosti
- Metodický materiál číslo 3 – i když jsi jiný, mám tě rád
- Metodický materiál číslo 4 – nevidomost nejen bere, ale i dává
- Metodický materiál číslo 5 – s patřičnými pomůckami se úkolů nebojím
- Metodický materiál číslo 6 – hry pro rozvoj kompenzačních smyslů kamaráda
- Metodický materiál číslo 7 – učíme se komunikaci a správnému přístupu ke kamarádovi se zrakovým postižením
- Metodický materiál číslo 8 – učíme se aktivně používat prostorové pojmy
- Metodický materiál číslo 9 – poznáváme hmatovou knihu a Braillovo písmo
- Edukační jednotka: Metodický návrh pro práci pedagoga se zákonnými zástupci intaktních spolužáků dítěte se ZP
- Metodický materiál číslo 1 – seznámení rodičů s problematikou zrakového postižení

5. Edukační jednotka: Metodické návrhy pro třídní kolektiv dětí

5.1. Metodický materiál číslo 1 – vytváříme pravidla, aby nám bylo spolu hezky

Cíle: seznámit se s pravidly chování ve vztahu k sobě a k druhému, pochopit pravidla dané třídy, osvojit si správné a nesprávné chování, naučit se regulovat své chování, vytvářet ve třídě určitý řád, zajistit pocit bezpečí, jistoty, rozvíjet prosociální chování ve vztahu k druhým, rozvíjet schopnost kooperace, tolerance, respektu, empatie, přizpůsobivosti

Pomůcky: nakreslené piktogramy pro jednotlivá pravidla na čtvrtce s jednoduchým znakem a s textem básničky, maňásci (holčička a chlapeček), stavebnice s kostkami, dvojice nakreslených smajlíků na dvou čtvrtkách - usmívající se smajlík a zamračený smajlík (dle počtu dětí), krabice od figurek zvířátek, libovolné hračky, první soubor obrázků (chlapec běží, chlapec uklouzne na louži, zraněný chlapec pláče), další soubor obrázků (holčička se dotýká květiny, květina spadla, holčička uklidila polámanou květinu do krabice od stavebnice), třetí soubor obrázků (jedno dítě spí a druhé dítě zpívá v postýlce, spící dítě se probudí a pláče)

Materiální prostředí: V interiéru – na kobereci

Časová dotace: cca 40 minut

Postup:

Motivace: **Básnička – Kamarád, kamarád**

Děti stojí v kruhu. Alespoň 1x básničku paní učitelka s dětmi zopakuje.

„Kamarád, kamarád,

to je ten, (ukážeme ukazováčkem na ostatní děti)

kdo mě má rád. (ukážeme prsty srdíčko)

Pomůže mi,

poradí, (dáme si dlaň k uchu – posloucháme)

po vláskách mě pohladí. (pohladíme po vlasech dva sousedy)

Kamarád, kamarád,

to je ten, (ukážeme ukazováčkem na ostatní děti)

koho mám rád. (ukážeme prsty srdíčko)

Pomůžu mu,

poradím, (dáme si dlaně k ústům)

po zádech ho pohladím. (pohladíme po zádech dva sousedy)

Všichni jsme tu kamarádi, (chytíme se za ruce)

protože se máme rádi. (tuto větu společně zakřičíme)“

Zdroj: Sloupová, Rok s krtkem

Otázky k básničce a diskuze:

- O čem básnička vypráví?
- O kom můžeme říci, že je náš kamarád?
- Kamarád nám pomáhá a radí, ale musíme mu i my sami pomáhat a radit, nebo nemusíme?
- Abychom byli ve třídě kamarádi a měli se rádi, je potřeba si stanovit nějaká pravidla. Víte, co jsou to pravidla a k čemu slouží?

Divadlo s maňásky

Paní učitelka si připraví kostky ze stavebnice, maňaska holčičky a chlapečka, se kterými bude hrát divadlo.

Jednoho dne přišel Honzík do školy. Honzík začal přemýšlet: „S čím si jen budu hrát?“ Najednou uviděl holčičku Alenku, jak staví z kostek věž. „Můžu si s tebou hrát?“ Zeptal se Honzík. „Jasně, že můžeš,“ souhlasila Alenka. A tak si hráli spolu. Honzík stavěl vedle Alenky druhou věž. No jo, jenže najednou už nezbyla žádná kostička a Alenka měla věž vyšší než Honzík. To se Honzíkovi nelíbilo, a tak z Alenčiny věže dvě kostky sebral. Alenka se samozřejmě na Honzíka rozzlobila, zakřičela: „Nee!“ A vzteky po něm hodila kostku. Naštěstí se kostka Honzíkovi vyhnula, jinak to mohlo špatně dopadnout. Naštvaný Honzík do Alenky strčil a šel na ní žalovat paní učitelce.

Otázky k příběhu a diskuze:

- Bylo něco v příběhu v pořádku?
- Chovaly se děti v celém příběhu správně? Proč ne? Co se stalo?
- Co by se mohlo stát, kdybychom se k sobě takto chovali? (úraz, v MŠ by se nám nelíbilo, děti by se do MŠ netěšily, nikdo by si s námi nechtěl hrát...)
- Jak byste tuto situaci vyřešily vy? Co je správné udělat? (slušně se zeptat o půjčení kostky, říci to se mi nelíbí / to mi nedělej, oplátka se nepeče, zkusit si vyřešit konflikt sám, po nevydařené domluvě přijít za paní učitelku, aby konflikt vyřešila)

Chovám se dobře nebo ne?

Každé dítě dostane dva smajlíky nakreslené na papíru (jeden se usmívá, druhý se mračí). Paní učitelka říká příklady konkrétních situací (př. je dobré pomáhat dětem při oblékání? Je dobré trhat obrázek kamarádovi?). Jestliže děti s výrokem souhlasí, zvednou nad hlavu usmívajícího smajlíka. Naopak jestli s větou nesouhlasí, zvednou nad hlavu zamračeného smajlíka. Paní učitelka se děti průběžně ptá, proč zvolily daného smajlíka.

To mi dělej, to mi nedělej

Tuto hru nejdříve předvádí jen dvě paní učitelky. Později se do hry může zařadit jedno dítě a na závěr dvojice dětí. Děti se touto hrou učí, co se jim líbí / nelíbí a umět své pocity vyjádřit. Paní učitelky či děti vymýšlí různé situace (např. Hanko, já tě zatahám za vlasy. Já tě kopnu do nohy. Pohladím tě po zádech...). Druhá paní učitelka / dítě odpoví: „To mi nedělej.“ Anebo: „To můžeš.“

Najdi správný obrázek / piktogram

Paní učitelka řekne dětem básničku pro srdíčkové pravidlo.

Srdíčkové pravidlo (obrázek srdíčka) - neubližujeme si, jsme kamarádi

*„Vzájemně si neubližujeme,
přátelskou třídu si dopřejeme.*

*Máme se velice rádi,
jsme tu skvělí kamarádi.“*

Společně si udělají rozbor básničky. Paní učitelka umístí doprostřed kruhu obrázky /piktogramy pro jednotlivá pravidla. Následně vybere jedno dítě, které bude mít za úkol najít uprostřed kruhu obrázek, který se nejvíce hodí k odříkané básničce. Společně si zopakují smysl piktogramu. Tato činnost se opakuje vždy se seznámením s novým pravidlem, kdy se použije pouze jiná básnička a děti hledají příslušný obrázek k jednotlivým básničkám.

Divadlo s maňásky

Děti si ve školce hrály. Za chvíli paní učitelka zazvonila zvonečkem, že je již čas hračky uklízet. Honzík si běžel sednout ke stolečku. Alenka chtěla mít kostky rychle uklizené, a tak je hodila do nejbližší krabice, do které patřily figurky zvířat z farmy.

Otázky k příběhu a diskuze:

- Chovaly se děti v celém příběhu správně? Proč ne?
- Jak by tedy podle vás mělo uklízení správně probíhat?
- Co by se mohlo stát, kdybychom neuklízeli hračky na své místo?

Uklízení

Každé dítě si vybere jednu hračku z herny a položí jí kamkoliv na koberec. Děti chodí po herně a vyhýbají se překážkám – hračkám. Paní učitelka říká básničku: „*Uklidíme si své hračky, ale ne do pračky. Pěkně na své místo, abychom tu měli hezky čisto.*“ Po skončení básničky děti rychle najdou svou vybranou hračku a půjdou k ní. Poté budou mít děti za úkol hračku uklidit na své místo.

Najdi správný obrázek / piktogram

Paní učitelka řekne dětem básničku pro hračkové pravidlo.

Hračkové pravidlo (obrázek plyšového medvídka) - udržujeme ve třídě pořádek, uklízíme si po sobě hračky na své místo

*„Uklidíme si své hračky,
ale ne do pračky.
Pěkně na své místo,
abychom tu měli hezky čisto.“*

Divadlo s maňásky

Děti si uklidily hračky a došly si na záchod. Po záchodě Honzík a Alenka rychle spěchali rovnou ke stolečku, co kdyby náhodou paní kuchařka už přinesla svačinu a někdo by jim chtěl jídlo sníst. Když dorazili ke stolečku, tak zklamaně zjistili, že paní kuchařka ještě nepřišla. Ach jo, vždyť už mají takový hlad! Paní učitelka chtěla dětem zkrátit čas čekáním a zeptala se jich, jaké mají nyní roční období. Ale děti neposlouchaly a dále si mezi sebou povídaly, musely si přeci říci, kdo je dnes vyzvedne ze školky. Paní učitelka počkala, až se třída utiší a zeptala se ještě jednou. Alenka zvedla ruku, a tak jí paní učitelka vyvolala. Alenka už už odpovídala: „Je podz...“, ale než stačila odpověď doříct, překřičel jí Honzík: „Já vím, já vím! Je podzim!“ Najednou dorazila paní kuchařka, to bylo radosti! Děti paní kuchařku pozdravily: „Dobrý den.“ A šly si vzít svojí svačinu. Honzík byl naštvaný, protože k svačině

byla Rybičková pomazánka a tu on nerad. Paní učitelka Honzíkovi řekla, ať si do rohlíku alespoň jednou kousne a pak může jídlo odnést. Ale Honzík křičel: „Ne! To já nebudu!“

Otázky k příběhu:

- Na co děti zapomněly, když si došly na záchod?
- Bylo správné, že si děti povídaly, když na ně paní učitelka mluvila?
- Bylo správné, že Alenka zvedla ruku, když chtěla něco říci?
- Zachoval se Honzík dobře, když skočil Alence do řeči a snažil se jí překřičet?
- Bylo správné pozdravit paní kuchařku?
- Měl se Honzík vztekat, když mu paní učitelka řekla, že si má jednou kousnout do rohlíku a pak jídlo odnést? Co myslíte?

Najdi správný obrázek / piktogram

Paní učitelka řekne dětem básničky pro jednotlivá pravidla.

Pusinkové pravidlo (obrázek pusinky) - umíme pozdravit, poprosit, poděkovat, omluvit se

*„Když do školky dorazím,
všechny slušně pozdravím.
O pomoc slušně poprosím,
o omluvu se při hádce pokusím.“*

Ouškové pravidlo (obrázek ucha) – neskáčeme druhému do řeči, nasloucháme druhým, pravidlo zvednuté ruky

*„Zavřeme svou pusinku,
posloucháme ouškem chvílinku.
Druhému do řeči neskáču,
to já přeci dokážu.
Když zvedneš svoji ruku,
vyvolám tě, ty můj kluku.“*

Zvonečkové pravidlo (obrázek zvonečku) – teď mluví paní učitelka, děti naslouchají

*„Až zvoneček uslyšíme,
tak se všichni utišíme.
Paní učitelka by chtěla něco říci,
vy moji malí čertíci.“*

Ručičkové, kapičkové, hygienické pravidlo (obrázek ruky a kapky)- udržování hygieny a čistoty, mytí rukou před a po jídle

„Ruce si před a po jídle umyjeme,

do ručníku je ukryjeme.

Nezapomeneme ani na pusku,

nemáme ji od džusu?“

Talířové pravidlo (obrázek talíře a příboru) - nechtěné jídlo alespoň ochutnáme

„Jídlo aspoň ochutnáme,

za to nic nedáme.

Za stůl v klidu sedáme,

ňam! A pak si dobrotu přidáme.“

Práce s obrázky

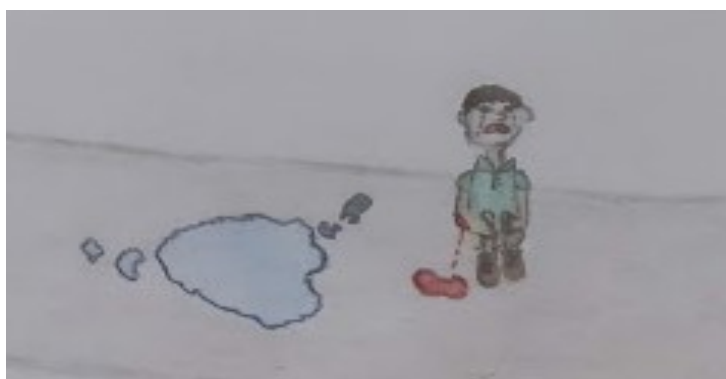
Paní učitelka dětem ukáže soubor obrázků (chlapec běží, chlapec uklouzne na louži, zraněný chlapec pláče). Paní učitelka se dětí zeptá, jak by měly být obrázky správně seřazeny, aby příběh dával smysl a co na jednotlivých obrázkách vidí. Následné otázky k obrázkům: Bylo správné, že chlapec běžel? Proč ne? Co se mu stalo?



Obrázek 3: Běžící chlapec (Zdroj: vlastní)



Obrázek 2: Chlapec uklouzl na louži (Zdroj: vlastní)



Obrázek 1: Zraněný chlapec pláče (Zdroj: vlastní)

Najdi správný obrázek / piktogram

Paní učitelka dětem řekne a naučí je básničku k šnečkovému pravidlu.

Šnečkové pravidlo (obrázek šneka) - po třídě neběháme bez svolení, aby nešlo k úrazu

„Ve třídě rychle neběháme,
radši dlouhé kroky uděláme.
Aby se nám nestal žádný úraz,
klademe na to velký důraz.“

Práce s obrázky

Paní učitelka dětem ukáže další soubor obrázků (holčička se dotýká květiny na parapetu, květina spadla, holčička uklidila polámanou květinu do krabice od stavebnice). Děti mají určit pořadí obrázků a postupně popsat, co na jednotlivých obrázkách vidí. Následné otázky k obrázkům: Co udělala holčička špatně? Proč? Kam uklízíme jakékoliv odpadky? Následně dětem ukáže další soubor obrázků (jedno dítě spí a druhé dítě zpívá v postýlce, spící dítě se probudí a pláče), při kterém se bude postupovat stejným způsobem.



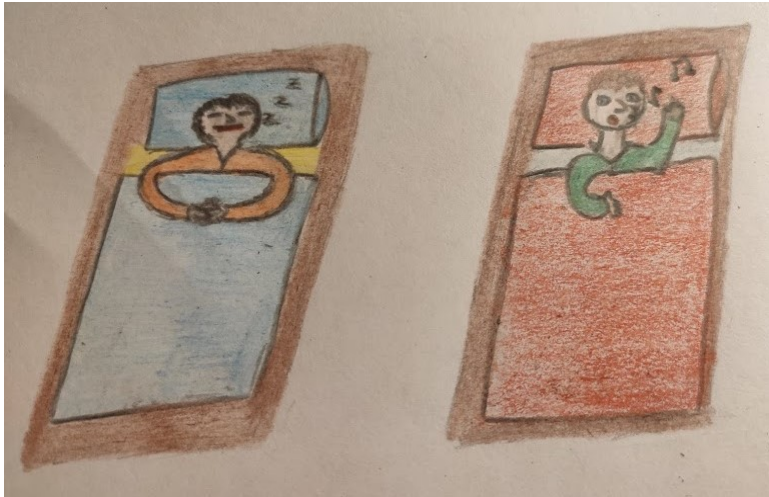
Obrázek 6: Holčička se dotýká květin (Zdroj: vlastní)



Obrázek 5: Květina padá na zem (Zdroj: vlastní)



Obrázek 4: Holčička uklízí květinu do krabice (Zdroj: vlastní)



Obrázek 7: Spící a zpívající dítě v posteli (Zdroj: vlastní)



Obrázek 8: Spící dítě se probudilo a pláče (Zdroj: vlastní)

Najdi správný obrázek / piktogram

Paní učitelka dětem řekne a naučí je básničku ke kytičkovému, ekologickému pravidlu a postýlkovému pravidlu.

Kytíčkové, ekologické pravidlo (obrázek kytičky a koše) - kytiček se nedotýkáme, dáváme pozor na květináče, odpadky vyhazujeme do koše

*„O kytičky se staráme,
zbytečně na ně nesaháme.
Odpadky my uklízíme,
kam patří, dobře víme. Do koše!“*

Postýlkové pravidlo (obrázek postele) – při odpočívání nerušíme své kamarády

*„V postýlkách odpočíváme či spíme,
naše kamarády nerušíme.“*

Poznámka: Jednotlivé piktogramy paní učitelka umístí na viditelné místo ve třídě (nástenku). Pravidla může také pověsit na příslušná místa (hygienické pravidlo – do umývárny, talířkové pravidlo – ke stolečkům atd.). Paní učitelka si s dětmi průběžně pravidla opakuje. Také může nechat vybarvit pastelkami jednotlivé piktogramy s pravidly samotné děti v odpoledních hodinách či následující den jako ranní činnost.

Závěr (shrnutí)

Děti sedí v kruhu na koberci.

Závěrečné otázky:

- Jaká pravidla jsme se dnes naučili?
- Proč se pravidla učíme?
- Jaké hry jsme si dnes zahráli?
- Jaká hra vás bavila nejvíce?
- Bylo něco, co se vám při hrách nelíbilo? Nebo vám bylo dokonce nepříjemného?
- Potřeboval by někdo nějaké informace dovysvětlit či zopakovat?

5.2. Metodický materiál číslo 2 – nebojím se být jiný, všichni jsme jedinečné a neopakovatelné bytosti

Cíle: učit se chápat a přijímat rozdíly mezi lidmi, pochopit jedinečnost a neopakovatelnost každého člověka, rozvíjet prosociální chování, osvojit si schopnost tolerance, empatie a kooperace

Pomůcky: obruč, rádio, pomalá píseň, libovolná plyšová hračka, obrázky s dětskými obličejí (s různou délkou vlasů, barvou vlasů, barvou očí a pleti, s doplňky – čepice, náušnice) - vždy dvě shodné dvojice, zrcadlo, čtvrtky, igelitový ubrus, vodovky, štětce, kelímky s vodou (či pastelky)

Materiální prostředí: v interiéru – na koberci a u stolečků

Časová dotace: cca 40 minut

Postup:

Motivace: **Každý z nás je krásný – básnička s pohybem**

„Každý z nás je krásný, (pohladíme si jednu tvář)

každý z nás je vzácný, (pohladíme si druhou tvář)

od hlavy až po paty, (rukama se dotkneme hlavy, poté se dotkneme kotníků)

svět je se mnou bohatý. Jo! (ukážeme palcem jedničku – palec nahoru)“

Zdroj: Svobodová, teoretická výuka

Básničku si s dětmi může paní učitelka několikrát zopakovat (minimálně jednou), pro její lepší zapamatování.

Otázka k básničce a diskuze:

- Co znamená, že je každý z nás vzácný a je s námi všemi svět bohatý? Co myslíte? (povídání si o jedinečnosti, neopakovatelnosti každého člověka)
- Máme všichni rovné vlasy?
- Mají všichni lidé stejnou výšku?
- Mají všichni lidé stejnou barvu kůže?
- Chodíme všichni stejně oblečení?
- Je každý člověk dobrý na běhání, malování i zpívání...?

- V čem se dále od sebe lidé mohou lišit? Paní učitelka nechá samotné děti vymýšlet příklady (př. barva vlasů, barva očí, tvar nosu, velikost chodidla, dlaně, chování – někdo je tichý, stydlivý x někdo je naopak hlučný, komunikativní atd.).

Jak jsme velcí

Děti při větším počtu rozdělíme na skupiny po čtyřech – šesti (záleží na věku dětí). Jednotlivé skupiny se seřadí dle výšky (od největšího k nejmenšímu či naopak). Následuje společná kontrola.

Jak jsme oblečení

Paní učitelka položí do prostoru herny (na kraj) jednu obruč a zapne na rádiu písničku. Děti běhají. Jakmile paní učitelka písničku pozastaví, děti zůstanou stát na místě (udělají štronzo). Pouze děti s určitým oblečením si půjdou stoupnout do obruče dle pokynu paní učitelky (např. do obruče půjdou děti, které mají tričko s krátkým rukávem, mikinu, tepláky, punčocháče, šaty atd.).

Jak vypadáme

Děti stojí v kruhu. Paní učitelka vybere jedno dítě. Vybrané dítě bude obcházet děti a bude se snažit bez mluvení najít všechny kamarády ve třídě, kteří mají např. hnědé vlasy. Kamarády s danou barvou pohladí po ruce. Pohlazené děti se postaví doprostřed kruhu. Následuje společná kontrola, zda mají opravdu všechny pohlazené děti určenou barvu vlasů. Dále společně spočítáme, kolik celkem dětí ve třídě má hnědé vlasy. Další vybrané dítě může hledat například kamarády ve třídě, kteří mají černé vlasy, dlouhé vlasy, vlasy v culíku, modré oči, hnědé oči atd.

Co umíme

Děti si sednou do kruhu. Postupně bude mít každé dítě za úkol říci, jak se jmenuje a co dobře umí (např. Já jsem Janička a umím dobře malovat, běhat, zpívat, plavat). Mluví ten, kdo má v ruce plyšovou hračku. Jestliže některé dítě nebude vědět, na co je šikovné, tak sama paní učitelka dovednost vymyslí.

Kdo to je

Děti sedí v kruhu. Paní učitelka bude popisovat vzhled vybraného dítěte (od nejobecnějších informací po konkrétní – př. pohlaví, délka vlasů, barva vlasů a očí, nošené oblečení atd.).

Děti budou mít za úkol popisované dítě najít dle jeho charakteristických znaků. Starší děti (předškoláci) si mohou zkusit, místo paní učitelky, charakterizovat kamaráda ve třídě.

Třídění a porovnávání obrázků

Paní učitelka položí doprostřed kruhu obrázky s dětskými obličejí (obrázkem dolů). Dvojice obrázků je vždy stejná. Ostatní obrázky se od sebe liší pohlavím, barvou vlasů, barvou očí a kůže, stříhem vlasů a doplňky (čepice, náušnice). Každé dítě si vybere jeden obrázek a prohlédne si ho. Paní učitelka pustí pomalou hudbu. Děti chodí po třídě a snaží se najít kamaráda se shodným obrázkem bez mluvení. Spolu utvoří dvojici a sednou si vedle sebe na koberec a čekají, až budou mít dvojici všechny děti. Paní učitelka vypne hudbu a společně s dětmi zkontroluje správné dvojice. Dále si paní učitelka k sobě zavolá dvě děti z jiné dvojice. Děti ukáží ostatním jejich rozdílné obrázky a společně je budou porovnávat, hledat rozdíly a společně znaky. Poté paní učitelka vybere další dvě děti s odlišnými obrázky.



Obrázek 9: Dětské obličejí (Zdroj: vlastní)

Kresba portrétu

Děti se přesunou ke stolečkům, kde budou již připravené igelitové ubrusy, kelímky s vodou, štětce a vodovky (nebo jen pastelky). Paní učitelka dětem rozdá čtvrtky. Děti na čtvrtku nakreslí svůj portrét vodovkami (či pastelkami). Nejdříve se však půjdou podívat do zrcadla na svou tvář. Paní učitelka dětem poradí, aby se při prohlížení zaměřily především na svou délku vlasů, barvu vlasů a očí. Dokončené kresby vystaví paní učitelka ve třídě či v šatně.

Shrnutí (závěr):

Paní učitelka s dětmi sedí v kruhu na koberci.

Závěrečné otázky:

- Na co jsme dnes tedy společně přišli? Paní učitelka si s dětmi shrne zjištěné informace z diskuze a činností - nejsme všichni stejní, nikdy nepotkáme člověka, který by stejně vypadal či se choval. Každý má různou barvu očí, vlasů, kůže, někdo má vlasy kudrnaté, někdo zase rovné atd. Někdo je dobrý na běhání, někdo na malování či zpívání a někdo na úplně něco jiného. Ale je to tak správné, protože kdybychom byli na světě všichni stejní, tak by to byla hrozná nuda.
- Jaká hra vás dnes nejvíce bavila?
- Bylo něco, co se vám při hrách nelíbilo? Nebo vám bylo dokonce nepříjemného?
- Potřeboval by někdo nějaké informace dovysvětlit či zopakovat?

5.3. Metodický materiál číslo 3 – i když jsi jiný, mám tě rád

Cíle: učit se chápat a přijímat rozdíly mezi lidmi, pochopit jedinečnost a neopakovatelnost každého člověka, rozvíjet prosociální chování, osvojit si schopnost tolerance, empatie a kooperace, udržovat přátelské vztahy, rozvíjet pocit bezpečí a jistoty

Pomůcky: plyšová zvířátka (myška s pokrčenou nohou pomocí gumičky, medvídek, ovečka, zajíček), klubíčko, provázky, obrázek s pavoukem (případně plyšový či gumový pavouk), obrázek s pavučinou (případně reálná pavučina v průhledné skleničce), modelína, ohnuté větvičky

Materiální prostředí: V interiéru – na koberci a u stolečků

Časová dotace: cca 40 minut

Postup:

Motivace: **Vyprávění pohádky O myšce, která kulhala**

Paní učitelka si připraví plyšová zvířátka (myšku s pokrčenou nohou pomocí gumičky, medvídka, ovečku, zajíčka), se kterými bude hrát divadlo. Jestliže nemá plyšová zvířátka k dispozici, může daná zvířátka vyrobit na špejli či zvířátka obměnit.



Obrázek 10: Plyšová myš s kratší nohou (Zdroj: vlastní)



Obrázek 11: Plyšová zvířátka z pohádky (Zdroj: vlastní)

Byla jednou jedna myška Hrabalka, která žila v domečku společně s maminkou a tatínkem. Jednoho dne myška Hrabalka lenošila ve své postýlce a nudila se. Najednou za myškou přišla maminka a povídá jí: „Hrabalko, jdi chvíli ven na čerstvý vzduch, vždyť je dnes krásné počasí. Alespoň si najdeš kamarády.“ Ale Hrabalka z domečku nechtěla odejít, protože se bála, že se jí budou ostatní zvířátka posmívat a nebude si s ní nikdo chtít hrát. Proč? Protože

měla jednu nožičku delší a druhou nožičku kratší. Delší nohu měla po vysokém tatínkovi a kratší nohu po malé mamince. A jak byla každá nožička jinak dlouhá, tak Hrabalka kulhala. Maminka o obavách malé myšky nevěděla. Hrabalka mamince nechtěla odporovat, a tak vyšla ven se projít.

Cestou potkala malé medvídky. Medvídci se smáli, protože po sobě házeli šišky a byla to pro ně moc velká legrace. Jeden z medvídků volal: „Že mě netrefíš!“ A starší medvěd mu odpověděl: „Ale trefím, jen počkej!“ Myška se odhodlala a medvídků se zdvořile optala: „Ahoj, medvídci. Já jsem myška Hrabalka, můžu si s vámi hrát, prosím?“ Ale medvídci ošklivě řekli: „Nechceme si s tebou hrát, ty nebudeš naše kamarádka. Podívej, vždyť máš jednu nohu kratší. Na házení šišek potřebuješ umět rychle běhat.“ A tak šla smutná Hrabalka hledat jiné kamarády.

Na poli pouštěly ovečky létajícího draka. Tu se ozvala myška: „Ahoj, ovečky. Já jsem myška Hrabalka, můžu si s vámi hrát, prosím?“ Ale ovečky byly nafoukané a myšce odvětily: „Nechceme si s tebou hrát, ty nebudeš naše kamarádka. Haha, vždyť máš jednu nohu kratší a na pouštění draka musíš umět běhat!“

Myška odešla do lesa a začala hlasitě plakat. Už byla rozhodnutá, že se vrátí domů a už nikdy nevyleze ze své postýlky. Najednou za ní přišel zajíček: „Proč pláčeš, myško?“ Myška mu vyprávěla, jak jí zvířátka odmítla jen kvůli tomu, že kulhá. Zajíček jí začal uklidňovat: „Nic si z toho nedělej. Nikdo nejsme stejný, každý se v něčem lišíme, alespoň není na světě taková nuda. Tak si pojď hrát se mnou, mně nevadí, že máš každou nohu jinak dlouhou. Co kdybychom skákali panáka? Ty bys měla výhodu, že nemusíš jednu nožku pokrčovat.“ Hrabalka se zaradovala: „To je prima!“ Hrabalka utřela poslední slzu a šla skákat panáka se zajíčkem. To bylo smíchu! Smích přivolal i ostatní zvířátka z lesa, která myšku odmítla. Zvířátka se divila, jak kulhavé Hrabalce hra jde. Už se jí neposmívala a chtěla se k myšce a zajíčkovi přidat. Společně se Hrabalky a zajíce zeptala: „Můžeme si s vámi hrát?“ Zajíček nechal, ať sama Hrabalka rozhodne, zda se mohou ke hře přidat či ne. Hrabalka zvířátkům odpustila: „Můžete si s námi hrát, alespoň nás bude více a užijeme si hodně zábavy. Ale musíte mi slíbit, že už nebudete na mě zlá.“ Zvířátka slíbila a Hrabalce se omluvila, jak se k ní zachovala. Od té doby měla myška Hrabalka kamarády, se kterými se scházela každý den. Už se nikdy nestalo, že by se jí zvířátka posmívala.

Otázky k příběhu:

- Proč myška Hrabalka nechtěla jít ven?
- Jaká zvířátka si s myškou nechtěla hrát? Proč?
- Zachovala se zvířátka správně? Byla zvířátka hodná nebo zlá?
- Jak se myška cítila, když byla zvířátka odmítnuta?
- Kdo myšku přišel uklidnit? Co jí řekl?
- Jaká hra šla myšce dobře? Proč?
- Rozhodla se myška dobře, když dovolila zvířátkům, která jí původně odmítla, hrát si s ní a zajíčkem? Proč ano / ne?
- Smála se zvířátka myšce stále? Co zvířátka myšce slíbila?

Může být náš kamarád?

Děti si stoupnou do prostoru herny, kde budou mít dostatek místa. Paní učitelka se dětí ptá: „Může být náš kamarád, ten kdo...? (např. nám lže, ubližuje nám, posmívá se nám, má černé vlasy, má modré oči, nechodí a je na vozíku, nevidí...). Jestliže děti s výrokem souhlasí, vyskočí. Naopak jestli s výrokem nesouhlasí, sedne si na zem. Paní učitelka se dětí průběžně ptá, proč zvolily danou odpověď. Názor dětem nevyvrací.

Sít' přátelství

Ukázka obrázku pavouka (případně plyšové hračky pavouka nebo gumového pavouka). Otázka určená dětem: „Víte, co je to za zvíře? Co dokáže tvořit např. na stromech, stěnách atd.“ Po odpovědi ukázka obrázku pavučiny či reálné pavučiny v průhledné skleničce. „A co kdybychom si teď společně zkusili vytvořit také takovou síť? Nebude to pavoučí síť, ale síť přátelství.“

Děti si sednou do kruhu. Hru zahájí sama paní učitelka, kdy bude držet v ruce klubíčko a řekne: „Já jsem...(např. Eva) a posílám klubíčko... (pojmenuje jedno vybrané dítě, např. Tomášovi), protože se mi na něm líbí... (např. jeho úsměv, ostříhané vlasy, nové tričko, že se dnes nevzteká atd.). Následně paní učitelka vybranému dítěti klubko pošle. Dítě si chytne nit a pošle klubko dál, svému kamarádovi. Předtím však také vysloví své jméno, jméno kamaráda, kterému klubko posílá a řekne, co se mu na daném kamarádovi líbí. Tímto způsobem se vystřídají všechny děti a na zemi vznikne „sít' přátelství“. Dále dětem vysvětlí význam vytvořené sítě.

Sít' ukazuje, že:

- 1) jsme ve třídě kamarádi a máme se vzájemně rádi
- 2) každý v této třídě má svého kamaráda
- 3) na každém z nás je něco krásného, co se ostatním líbí (vzhled, vlastnosti)
- 4) všichni tvoříme ve třídě sít', do které každý z nás patří (všichni do třídy patříme)
- 5) dokážeme spolu spolupracovat

Sít' přátelství se může vystavit ve třídě či v šatně. Vlnu je potřeba na určitých místech svázat, aby se sít' zachovala.

Výroba pavouka

Děti se posadí ke stolečku, kde budou mít připravenou modelínu a ohnuté větvičky. Z modelíny děti vyrobí pavouka dle své fantazie. Jestliže děti budou s výrobou pavouka potřebovat pomoci, paní učitelka jim postup názorně předvede. Nejprve děti vyrobí tělo pavouka – vytvoří velkou kouli, kterou mohou ozdobit křížkem. Následně vymodelují pavoukovi hlavu – menší kouli, kterou spojí s tělem. Hlavě doplní oči – malé kuličky. Na závěr se do těla pavouka připíchne osm ohnutých větviček, které budou sloužit jako nohy. Pavouci se zavěsí do sítě.



Obrázek 12: Vyrobený pavouk (Zdroj: vlastní)

Poznámka: Jestliže některé děti při této činnosti chyběly, je žádoucí, aby si také při příchodu do třídy vyrobily alespoň pavouka, který se následně zavěsí do vytvořené pavučiny. Pavouk

symbolizuje, že chybějící dítě do třídy také patří a je pro ostatní děti kamarád. Nezapomeňme ani na dítě se zrakovým postižením při nástupu do třídy.

Shrnutí (závěr)

Paní učitelka s dětmi sedí v kruhu.

Závěrečné otázky k činnostem:

- Jaké hry jsme dnes dělali?
- Co jsme se při hrách dozvěděli?
- Jaká hra vás dnes nejvíce bavila?
- Bylo něco, co se vám při hrách nelíbilo, nebo vám bylo dokonce nepříjemného?
- Potřeboval by někdo nějaké informace dovysvětlit či zopakovat?

5.4. Metodický materiál číslo 4 – nevidomost nejen bere, ale i dává

Cíle: zopakovat a procvičit si lidské smysly, pochopit význam lidských smyslů, chápat a přijímat odlišnosti, uvědomit si jedinečnost každého člověka, seznámit se s pojmem nevidomost (slepota), uvědomit si limity plynoucí ze ztráty zraku, přiblížit si problematiku zrakového postižení (nevidomosti), seznámit se a pochopit význam průvodce, vodícího psa a bílé hole, rozvíjet prosociální chování, osvojit si schopnost zodpovědnosti, tolerance, empatie, komunikace, kooperace

Pomůcky: plyšový krtek se zavázanýma očima šátkem či čelenkou, obrázky s bílou holí, průvodcem, vodícím psem a černými brýlemi, libovolné předměty (např. molitanové kostky, židle, kužele, deky, polštářky...), baterka, baterka s projektorem

Materiální prostředí: v interiéru – na koberci

Časová dotace: cca 40 min.

Postup:

Motivace: Básnička s pohybem – Mám dvě uši k poslouchání

„Mám dvě uši k poslouchání (dotkneme se uší)

a dvě oči na koukání, (uděláme z prstů kukátko a přiložíme ho k očím)

dvě ručičky na tleskání (zatleskáme rukama)

a dvě nožky na dupání. (dupeme nohama)

Mám dvě uši k naslouchání (dotkneme se uší)

a dvě oči na koukání, (uděláme z prstů kukátko a přiložíme ho k očím)

dvě nožičky na chození (chodíme na místě)

a dvě ruce na mazlení. (pohladíme dva sousedy po zádech)“

Zdroj: Sloupová, Rok s krtkem

Diskuze:

- K čemu potřebujeme oči?
- Proč potřebujeme uši, nos, prsty a jazyk?
- Jaké lidské smysly znáte? (zrak, sluch, hmat, čich, chuť)
- Kde jednotlivé smysly máme?

Kde máš smysly?

Děti stojí v kruhu či v řadě čelem k paní učitelce. Paní učitelka bude vyjmenovávat jednotlivé smysly. Děti budou na svém těle ukazovat, kde smysly sídlí. Paní učitelka může ukazovat společně s dětmi, kdy se občas záměrně splete (př. řekne zrak, ukáže na ucho). Děti mají za úkol nenechat se od paní učitelky zmást.

Hlava, ramena, kolena, palce

Děti se postaví do kruhu. Paní učitelka s dětmi zpívá písničku a dotýká se jednotlivých částí těla. Tempo písničky se postupně zrychluje.

*„Hlava, ramena, kolena, palce,
kolena, palce, kolena, palce,
hlava, ramena, kolena, palce,
oči, uši, pusa, nos.“*

Vyprávění příběhu O Slepém krtkovi

Paní učitelka dětem ukáže plyšového krtka se zavázanýma očima šátkem či čelenkou. „Jaké zvířátko jsem vám dnes přinesla ukázat? Má na sobě něco zvláštního? Proč si myslíte, že má na očích šátek/čelenku?“ Správnou odpověď se děti dozvědí ve vyprávěném příběhu.



Obrázek 13: Slepý krtk se zavázanýma očima (Zdroj: vlastní)

Byla jednou jedna rodina krtků. Tatínkovi a mamince se zrovna narodil malý krtček Hrabal, který vypadal úplně stejně jako ostatní krtci – měl černou srst, ruce, nohy, uši, čumáček,

pusinku i oči. Tatínkovi a mamince dělal synek ohromnou radost. Jednoho dne měly za krtečkem přijít sudičky, které tatínek pozval. Každá sudička měla dát malému krtečkovi Hrabalovi dar – sluch pro slyšení, čich pro čichání, hmat pro cítění a chuť na ochutnávání. „Nezapomněl jsem na žádnou sudičku?“ Přemýšlel tatínek, protože měl takový divný pocit, že přeci jen na nějakou sudičku zapomněl. Maminka ho uklidňovala: „Určitě jsi pozval všechny.“ Tatínek tedy nad divným pocitem mávnul rukou a už se nestaral. Na jakou sudičku, děti, tatínek zapomněl?

„Ťuk, ťuk.“ Zaťukala na dveře první sudička a šla ke kolébce: „Já ti dávám dar, abys slyšel maminku, tatínka a kamarády, zpívání ptáčků i šumění potůčku.“ Jaký lidský smysl od sudičky krteček dostal, děti? Byl to sluch. Za chvíli dorazila druhá sudička. „Ťuk, ťuk.“ Zaťukala na dveře a spěchala ke kolébce: „Ode mě dostáváš dar, abys cítil vůni květin, trávy a stromů, ale i zápach kouře, který tě ochrání před nebezpečím.“ Jaký lidský smysl dostal krteček od druhé sudičky, děti? Byl to čich. Zanedlouho navštívila Hrabala třetí sudička: „Ťuk, ťuk.“ Zaklepala na dveře a zastavila se u kolébky: „Můj dar spočívá v tom, že ucítíš teplo, ale i zimu, rukama i nohama poznáš, jestli jsou věci hrubé či hladké.“ Jaký dostal krteček dar od třetí sudičky, děti? Ano, byl to hmat. Poslední pozvaná sudička dorazila vzápětí: „Já ti dávám dar, aby ti jídlo chutnalo a poznal jsi, co je sladké, slané, hořké i kyselé.“ O jaký lidský smysl se jednalo, děti? Byla to chuť.

Jakmile to poslední sudička dopověděla, vtrhla do dveří nepozvaná sudička, kterou tatínek zapomněl pozvat. Nepozvaná sudička šla ke kolébce a řekla: „Protože jste mě nepozvali, tak krteček nikdy neuvidí krásné stromy, rybníčky, barvy květin, dokonce ani maminku, tatínka a ostatní zvířátka. Ale jestliže bude procvičovat sluch, čich, hmat a chuť, tak se naučí žít i bez zraku a bude to šťastný krteček.“ A jak poslední sudička řekla, tak se i stalo - krteček Hrabal nikdy nic očičkama neviděl. Ale krtečkovi to nevadilo, protože neviděl od malička. Ostatní zvířátka začala o něm říkat, že je slepý, když mu očička nefungují. Krteček byl ale šťastný a žil spokojeně v krtinci s maminkou a tatínkem. Jeho pokojíček byl zvláštní, protože v něm byla neustále tma. Nikdy se v něm nerozsvěcovalo – ani žárovkou, dokonce ani svíčkami. A proč ne? Protože světlo bylo pro krtka Hrabala zbytečné. I kdyby si rozsvítil, tak by stále nic neviděl. Nepozvaná sudička po několika letech krtka Hrabala viděla, jak i bez zraku má spoustu kamarádů a je šťastný. Rozhodla se, že už žádným krtkům nebude

dávat dar vidět, protože ho nebudou potřebovat, stejně jako krtek Hrabal. Od té doby se rodili krtci bez zraku. Byli to takzvaní slepí, neboli nevidomí krtci.

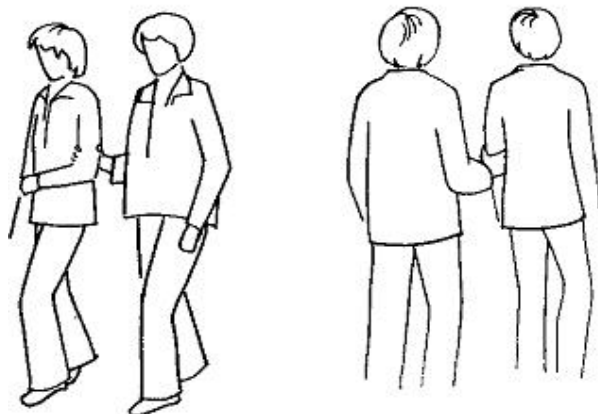
Paní učitelka bude do třídy nosit plyšového krtečka se zavázanýma očima šátkem vždy v následujících metodických návrzích.

Otázky k příběhu a diskuze:

- Jaký lidský smysl krtečkovi Hrabalovi chyběl?
- Jak krtkovi Hrabalovi začala ostatní zvířátka říkat, když nic neviděl?
- Vysvětlování pojmu slepost (nevidomost) – Krtek nevidí vůbec nic, jenom tmu. Nepomohou mu ani brýle, které dobře známe. Ukázka: Děti si zakryjí oči dlaněmi. Paní učitelka se dětí zeptá: „Vidíte něco? Dokážete si představit, že nevidíte celé dny nic, pouze tmu, jako právě teď“?
- Byl slepý Hrabal i bez zraku šťastný?
- Čím byl pokoj Hrabala zvláštní?
- Proč se v jeho pokoji nikdy nesvítilo světlem ani svíčkami?
- Proč se nepozvaná sudička rozhodla, že už žádným krtkům nebude dávat dar zraku?
- Jak se krtkům bez zraku začalo říkat?
- Co všechno krtci nemohou vidět očima jako my? Porozhlédněte se.
- Myslíte si, že mohou být i lidé slepí (nevidomí) stejně jako krtci?
- Jak slepé (nevidomé) lidi poznáme? (ukázka obrázků - bílá hůl, průvodce, vodící pes, černé brýle)
- Už jste někdy potkaly nevidomého člověka?



Obrázek 14: Bílá hůl (Zdroj: bariery.centrumpronevidome.cz)



Obrázek 15: Průvodce nevidomého (Zdroj: praha.tyflocentrum.cz)



Obrázek 16: Vodící pes (Zdroj: vycvikvodícíchpsu.cz)

Stavění krtkova domečku – bunkr z dek

„Jak vypadal pokoj krtečka? (Byla v něm úplná tma). A co kdybychom si teď také zkusili společně postavit takový pokoj? Víte, jak vypadá bunkr z dek?“

Děti vytvoří společný bunkr z předmětů, které mají ve třídě k dispozici (molitanové kostky, židle, kužele, deky, polštářky...) dle své fantazie. Avšak musí splňovat tři požadavky (být v něm bezpečno, dostatečná velikost, aby se do bunkru vešly všechny děti a byla v bunkru dostatečná tma). Paní učitelka na stavění bunkru dohlíží, případně může dětem poradit, jestliže si neví se stavěním rady. Po dokončení se všechny děti (i paní učitelka) schovají do domečku.

Promítání obrázků

Děti a paní učitelka zůstanou v postaveném bunkru. Paní učitelka dětem vysvětlí, že nevidomost (slepota) nemusí nutně u lidí znamenat, že nevidí vůbec nic (pouze tmu), i když se to stává. Nevidomost se může také vyznačovat tím, že lidé mohou vidět, ale jen světlo (světýlka). Paní učitelka dětem ukáže, jak taková nevidomost se zachovaným světlocitem vypadá.

Paní učitelka zapíná a vypíná baterku. Děti hledají v prostoru bunkru, kde se světlo nachází. Dále si paní učitelka může připravit dětskou baterku, která v sobě zároveň ukrývá projektor. Baterku s projektorem paní učitelka zapíná a vypíná. Děti hledají obrázky a postupně popisují, co na obrázku všechno vidí.



Obrázek 17: Baterka s projektorem (Zdroj: spravnahracka.cz)

Shrnutí (závěr)

Paní učitelka a děti sedí v kruhu.

Závěrečné otázky k činnostem:

- Co jsme se dnes dozvěděli nového? Shrnutí.
- Jaké hry jsme si zkusili?
- Jaká hra vás bavila nejvíce?
- Byla nějaká hra, která vás nebavila či vám byla dokonce nepříjemná?
- Potřeboval by někdo něco zopakovat či dovysvětlit?

5.5. Metodický materiál číslo 5 – s patřičnými pomůckami se úkolů nebojím

Cíle: pochopit limity plynoucí ze ztráty zraku, vyzkoušet si orientaci v prostoru bez zraku pomocí průvodce, osvojit si schopnost kooperace, zodpovědnosti, empatie, seznámit se s problematikou vidění osob se zrakovým postižením, pochopit rozdílnost mezi zrakovým postižením a refrakčními vadami, připravit se na příchod dítěte se zrakovým postižením, seznámit se s didaktickými pomůckami určené pro děti se zrakovým postižením

Pomůcky: plyšový krtek se zavázanýma očima, židle, zelené ubrusy či zelené šátky, krepové papíry, kužele, molitanové kostky, šátky, libovolný obrázek, obrázky upravené dle vidění osob se zrakovým postižením (např. šedý zákal, zelený zákal, odchlípení sítnice atd.), kamínky v různé velikosti či obrázky, papírová a různě barevná vajíčka, libovolné kontrastní obrázky, papíry s jednoduchým obrázkem (nevýrazné, šedé linie) či papír s tečkovanými body vyobrazující jednoduchý obrázek, černé pastelky, fixy, folie, bílé papíry, černé papíry, čtvrtky s předkreslenou svítící baterií, případně nůžky

Materiální prostředí: v interiéru – na koberci a u stolečků

Časová dotace: cca 60 minut

Postup:

Motivace: **básnička – Krtek v lese**

*„Do lesa chodil krtek Hrabal,
moc rád si tam hrával.
Hrabalovi chyběl zrak,
ovšem byl šťastný i tak.“*

Ukázka plyšového krtka se zavázanýma očima šátkem. Zopakování si příběhu O slepém krtkovi.

Slepý krtek chodí lesem

„A co kdybychom si teď na takové slepé krtky zkusili zahrát? Co můžeme najít v lese kromě zvířátek?“(stromy, houby, mech, pařez, šišky atd .)

Paní učitelka s dětmi promění hernu na les. Společně rozmístí po třídě stromy (židle se zeleným ubrusem či šátky), mech (krepové papíry či šátky), houby (kužele), pařezy

(molitanové kostky). Třídu začarujeme na les zaříkávadlem: „*Čaruji, čaruji. Ještě dnes, ať je tady černý les.*“ Následně děti udělají dvojice. Děti na levé straně budou průvodci. Průvodci mají důležitý úkol - dávat pozor, aby se nikomu nic nestalo. Na pravé straně budou nevidomí krtci, kterým paní učitelka zaváže oči šátkem. Průvodci chytanou děti – krtky za ruku a půjdou se s nimi postupně projít po lese, kdy se budou vyhýbat překážkám číhající v lese. Poté se děti vystřídají - z nevidomých krtků se stanou průvodci a naopak. Jestliže se některé dítě nebude chtít proměnit v nevidomého krtka, tak ho v žádném případě nenutíme. Může se místo krtka proměnit na les - např. na houbu, strom, spadlou šišku, která se nebude hýbat ani mluvit.

Otázky ke hře:

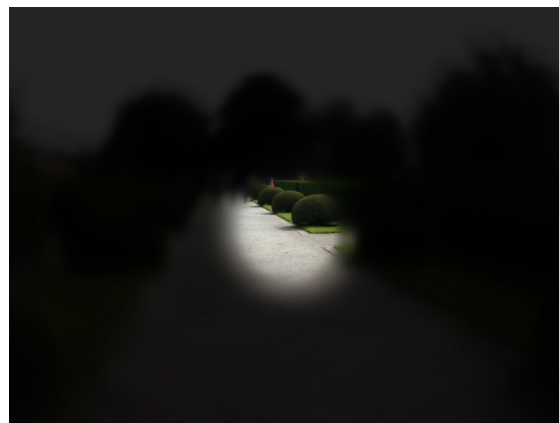
- Jak jste se cítili v roli krtka, který šel poslepu lesem?
- Jak jste se cítili v roli průvodce, který krtka lesem vedl?
- Byla vám příjemnější role krtka či role průvodce?

Vidí nebo nevidí osoby se zrakovým postižením? (ukázka obrázků)

Paní učitelka dětem ukáže obrázek (např. přírody). Zeptá se, co na obrázku vidí. Poté bude postupně ukazovat stejné obrázky, ale upravené tak, jak by mohly vidět daný obrázek jednotlivé osoby se zrakovým postižením (např. odchlípení sítnice, zelený zákal, šedý zákal).



Obrázek 18: Vidění osob s odchlíplou sítnicí (Zdroj: idnes.cz)



Obrázek 19: Vidění osob se zeleným zákalem (Zdroj: idnes.cz)



Obrázek 20: Vidění osob s šedým zákalem (Zdroj: idnes.cz)

Otázky k obrázkům a diskuze:

- Čím jsou obrázky jiné?
- Co nosí děti či dospělí, když nevidí do dálky či do blízka? Proč?
- Pomohli by nevidomému (slepému) krtekovi či člověku také brýle? Proč ne?
- Vysvětlení, že lidem, kteří vidí obrázky stejně rozmazaně, brýle také nepomohou.
- Oznámení, že do třídy přijde nový kamarád (se zrakovým postižením), kterému také oči nefungují a brýle mu nepomáhají (názorné ukázání obrázku, v jaké míře dítě vidí, případně vysvětlení, že dítě nevidí vůbec stejně jako krteček Hrabal).
- Vysvětlení, že nový kamarád bude občas potřebovat jiné obrázky, pracovní listy, osvětlení (pomůcky) než ostatní děti z důvodu nefungujícího zraku.

Uspořádání předmětů podle velikosti

Děti budou mít za úkol uspořádat kamínky dle velikosti od největšího k nejmenšímu do jedné řady. Obměna: Děti seřadí obrázky dle velikosti (např. obrázky vajíček). Paní učitelka dětem vysvětlí, že ony samy vidí i nejmenší předmět či obrázek, ale dítě se zrakovým postižením by například vidělo jen ten největší předmět či obrázek, proto se budou pro nového kamaráda připravovat větší obrázky.

Barevná vajíčka

Děti sedí v kruhu. Paní učitelka je rozdělí na barevná vajíčka (žluté, modré, červené...) či samy děti si určí svou barvu. Děti pro rozlišení drží v ruce papírové vajíčko s danou barvou. Paní učitelka vyvolává jednotlivé barvy vajíček. Všechny děti s vyvolanou barvou vajíčka si vymění mezi sebou místo (např. žluté vajíčko - vymění si mezi sebou místa děti, která jsou žlutá vajíčka). Když paní učitelka zavolá jen: „Vajíčka!“, vymění si místa všechny děti. Paní učitelka dětem vysvětlí, že dítě se zrakovým postižením nemusí vidět všechny barvy jako

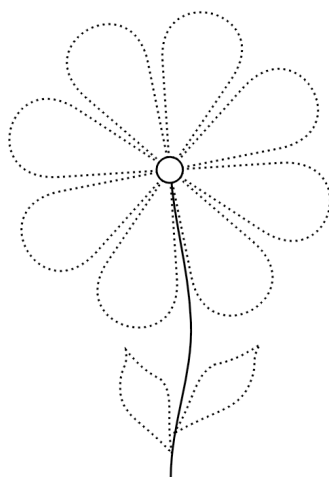
ostatní, ale pouze některé, proto může pracovat s jinak barevnými obrázky, někdy dokonce jen s černobílými. Ukázka kontrastních obrázků.



Obrázek 21: Kontrastní obrázky (Zdroj: sapito.cz)

Obtahování kontur

Děti se posadí ke stolečku. Paní učitelka jim rozdá papíry s jednoduchým obrázkem, který ovšem nebude mít tak výrazné linie (linie budou mít šedou barvu). Děti budou mít za úkol obrázek obtáhnout černou pastelkou, aby byl obrázek viditelnější. Obměna: Děti obdrží obrázek, který bude mít tečkované body. Děti spojí jednotlivé tečky černou pastelkou, a tak se jim zvýrazní daný obrázek. Paní učitelka dětem položí otázku: „Myslíte si, že nový kamarád by viděl obrázky nakreslené šedou barvou či tečky?“ Paní učitelka dětem vysvětlí, že nový kamarád nemusí málo viditelné obrázky či tečky vidět, proto potřebuje výraznější obrázky nakreslené černou pastelkou či fixem jako si to právě zkusily.



Obrázek 22: Obtahování kontur (Zdroj: printactivities.com)

Svítime baterkou

Paní učitelka si s dětmi řekne, že nový kamarád bude možná potřebovat silnější osvětlení, než vyžadují ostatní děti, protože při běžném osvětlení nemusí daný obrázek vidět jako ostatní, z důvodu omezeného zraku. Děti si vyzkouší světlo a tmavý obrázek vyrobit, aby si přiblížily limity plynoucí ze ztráty zraku. Děti se posadí ke stolečku. Paní učitelka všem dětem rozdá fixy a folie, ve kterých bude bílý papír. Děti budou moci nakreslit fixami libovolný obrázek na folii či obrázek na určité téma (např. podmořský svět, ZOO, zahrada atd.). Až budou mít děti obrázek dokončený, místo bílého papíru umístí do folie černý papír. Dále paní učitelka dětem rozdá čtvrtku s předkreslenou svítilnicí, kterou si děti fixami vybarví a starší děti si jí vystříhnou (mladší děti budou mít již baterku vystřiženou). Vyrobenou svítilnicí děti umístí do folie a budou moci pozorovat, jak se jejich nakreslený obrázek pomocí baterky rozjasní.



Obrázek 23: Výroba svícení baterkou (Zdroj: vlastní)

Shrnutí (závěr):

Závěrečné otázky:

- Co jsme se dnes dozvěděli nového?
- Jaké hry jsme si dnes vyzkoušeli? Proč?

- Jaká hra vás zaujala nejvíce?
- Byla nějaká hra, která vás nebavila či vám byla dokonce nepříjemná?
- Potřeboval by někdo něco zopakovat či dovysvětlit?

5.6. Metodický materiál číslo 6 – hry pro rozvoj kompenzačních smyslů kamaráda

Cíle: pochopit význam značky, procvičit a zopakovat si značky jednotlivých dětí, připravit se na příchod dítěte se zrakovým postižením (připravit značku), pochopit limity plynoucí ze ztráty zraku, zopakovat si lidské smysly, uvědomit si významnost her rozvíjející kompenzační smysly pro dítě se zrakovým postižením, rozvíjet sluchové, hmatové, čichové a chuťové vnímání, osvojit si schopnost tolerance, kooperace, empatie

Pomůcky: plyšový krtek se zavázanýma očima šátkem či čelenkou, na papíře nakreslený domeček s nalepenými a otevíracími okny (dle počtu dětí ve třídě + jedno okénko pro nového kamaráda se zrakovým postižením) – uvnitř oken nalepené značky jednotlivých dětí, nízké plastové krabice s různými přírodninami (např. kamínky, písek, drcená kůra, šišky, seno, suché listí, voda atd.), neprůhledná taška, různé a bezpečné předměty (např. jablko, plastová miska, lžička, mušle, kostky atd.), shodné přírodniny či předměty v různé velikosti (např. velké a malé šišky či velké a malé kostky), šátek, hudební nástroje (dřívka a bubínky), lžičky (dle počtu dětí), ovoce a zelenina, pět malých kalíšků s různým kořením (např. hřebíček, skořice, máta, kmín a bobkový list)

Materiální prostředí: v interiéru – na koberci a u stolečků

Časová dotace: cca 60 minut

Postup:

Motivace: **Básnička – Poprvé ve školce**

„Chlapeček jde poprvé do školky,

už si v šatně nazouvá bačkůrky.

Nechce si s nikým hrát,

chce jen plakat, ne se smát.

Po mamince se mu stýská,

ve třídě hlasitě vríská.

Nemusíš se nás bát,

budeš náš kamarád.

Půjčíme ti krásnou hračku,

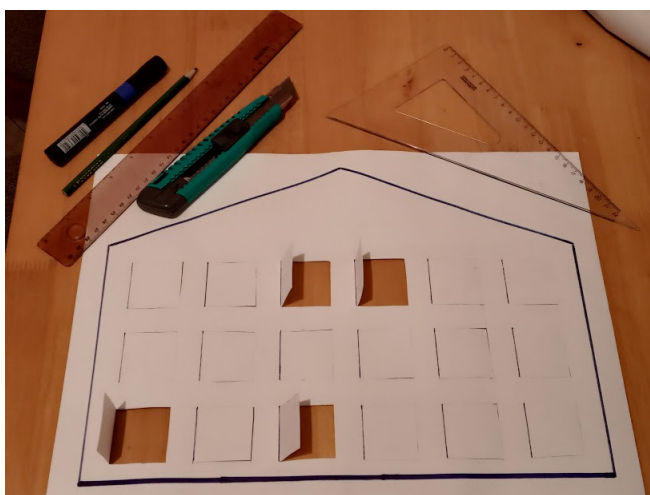
a ukážem ti tvoji značku.“

Otázky k básničce a diskuze:

- Proč se chlapečkovi nechtělo do školky?
- Také se vám už někdy stalo, že se vám do školky nechtělo?
- Připomenutí, že přijde brzy do třídy nový kamarád (se zrakovým postižením).
- Pamatujete si děti, jakou máte značku?
- Proč značku máme?
- Kde všude značku ve třídě máme? (Třidu společně procházíme a hledáme značky dětí. Upozorníme děti na bílé nálepky, připravené pro značku dítěte se zrakovým postižením).
- Jakou značku bychom mohli dát novému kamarádovi, který brzy přijde do naší třídy?
- Proč bude mít nový kamarád značku umístěnou vždy na kraji a značka bude zvětšená či jinak barevná?

Zapamatování si své značky

Paní učitelka nakreslí na čtvertku domeček, který má vyřezaná nebo vystřižená okna (dle počtu dětí ve třídě + jedno okénko pro dítě se zrakovým postižením). Okna se dají otevírat. V každém okénku je nalepená či nakreslená značka jednoho dítěte. Paní učitelka řekne říkanku: „*Ve školce děti máme, jaké značky mají, brzy se podíváme.*“ Paní učitelka vždy otevře jedno okénko se značkou. Dítě, kterému daná značka patří, se přihlásí. Na závěr hry paní učitelka dětem ukáže prázdné okénko, které je připravené pro značku nového kamaráda.



Obrázek 24: Domeček se značkami dětí (Zdroj: vlastní)

Diskuze:

Ukázka plyšového krtka se zavázanýma očima šátkem a připomenutí příběhu O slepém krtkovi.

- Vzpomínáte si děti, které lidské smysly měl krtek v příběhu procvičovat, když mu chyběl zrak?
- Vysvětlení, že ani nový kamarád (se zrakový postižením), se nenarodil s dokonale vyvinutými ostatními smysly, ale musí je procvičovat.
- Některé hry si paní učitelka s dětmi vyzkouší, aby věděly, jaké hry jsou pro nového kamaráda významné. Paní učitelka se dětí průběžně ptá, jaký lidský smysl jednotlivou hrou procvičovaly.

Hmatový chodníček

Jestliže mateřská škola nemá hmatový chodníček, může si ho paní učitelka připravit sama. Do nízkých plastových krabic umístí paní učitelka různé přírodniny (např. kamínky, písek, drcenou kůru, šišky, seno, suché listí, vodu atd.). Hmatový chodníček může paní učitelka nejlépe využít v exteriéru, případně v interiéru na podlaze, nikoliv na koberci. Vhodné je, aby paní učitelka umístila přírodniny k zábradlí, anebo blízko zdi budovy mateřské školy či třídy, aby děti měly oporu v rovnováze a nedošlo k zbytečnému úrazu. Děti si sundají boty a postaví se do zástupu. Všechny děti si zkusí pomalu projít hmatový chodníček na boso. Obměna: Místo přírodnin může paní učitelka použít i jiné materiály k vytvoření hmatového chodníčku (např. vlnu, knoflíky, mycí houbičky, polystyrenová fixační tělíska).

Kouzelný pytel

Paní učitelka bude držet v ruce kouzelný pytel (neprůhlednou tašku), do kterého dá bezpečné předměty (např. jablko, plastovou misku, lžičku, mušli, kostku). Všechny děti postupně přistoupí k paní učitelce a zavřou si oči. Následně děti umístí ruku do kouzelného pytlíku a nahmatají jeden předmět. Jen pomocí hmatu se budou snažit určit, o jaký předmět se jedná. Po pojmenování předmětu společně zkontrolujeme, zda dítě předmět určilo správně. Obměna: Předměty budou zakryté dekou.

Malé nebo velké?

Každé dítě bude mít na koberci či u stolečku připravenou hromádku shodných předmětů či přírodnin, které se budou lišit jen ve velikosti (např. velké a malé šišky, velké a malé kamínky, velké a malé kostky). Paní učitelka dětem zaváže oči šátkem. Děti budou mít za úkol roztrždit dané předměty či přírodniny na dvě hromádky dle velikosti (na malé a velké), ale pouze hmatem. Obměna: Třídění kulatých (př. míčky, jablka, mince) a hranatých předmětů (sešít, pravítko, propiska).

Páníček hledá psa

Paní učitelka vybere dva dobrovolníky. Jedno dítě představuje páníčka a má zavázané oči šátkem. Druhé vybrané dítě je ztracený pes. Ostatní děti udělají kruh a chytí se za ruce. Páníček a pes jsou uvnitř kruhu. Pes se zastaví někde v prostoru kruhu a zaštěká. Úkolem páníčka je najít svého psa podle směru štěkání. Jakmile se psa dotkne, hra končí a dvojice dětí se vymění.

Kdo běhá?

Paní učitelka určí rytmus hudebním nástrojem (bubínkem či dřívkem) pro kocoura (nejhlasitější a nejpomalejší), kočku (tišší a rychlejší) a koťátko (nejtišší a nejrychlejší). Paní učitelka postupně vyťukává různý rytmus a děti určují, kdo právě běhá. Mohou také tento rytmus po paní učitelce opakovat, kdy si také vezmou hudební nástroj. Mohou také vymýšlet nový rytmus či jiná zvířátka.

Sluchové pexeso

Dva dobrovolníci půjdou do vedlejší místnosti. Ostatní děti udělají dvojice a určí si libovolný zvuk (např. mlaskání, zvuk konkrétního zvířete). Paní učitelka dětem pomůže s vymýšlením, jestliže samy nic nevymyslí. Před zavoláním dvou dobrovolníků, paní učitelka vyzkouší jednotlivé dvojice, zda si zvuk pamatují a že nemá žádná dvojice zvuk shodný. Poté se dobrovolníci vrátí zpět do herny a střídavě vyvolávají jména dětí. Vyvolané děti vydávají svůj zvuk. Jakmile dobrovolník dvojici uhodne, hraje ještě jednou a uhodnutá dvojice si stoupne k němu. Hra je vhodná při menším počtu dětí.

Co to cítím?

Paní učitelka položí do pěti malých kalíšků různé koření (př. hřebíček, skořice, máta, kmín a bobkový list). Paní učitelka posílá dětem jednotlivé kalíšky s kořením. Děti se snaží rozeznat koření a vnímat jeho vůni. Paní učitelka se dětí ptá, zda jim dané koření voní či ne. Také si s nimi povídá o tom, kde se s kořením mohou setkat (např. skořice – štrůdl, hřebíček – čaj atd.). Obměna: Paní učitelka dětem pošle různé předměty (voňavá svíčka, mýdlo, jablko, seno atd.) a povídá si s dětmi, zda jim daný předmět voní či ne. Nevyužíváme více jak pět koření, neboť čich člověka je velmi citlivý.

Ochutnávka

Děti si sednou ke stolečku a zavřou si oči. Paní učitelka dává dětem přičichnout a lžičkou ochutnat např. ovoce a zeleninu. Děti se snaží jídlo pojmenovat a určit, zda je konkrétní jídlo sladké, slané, kyselé či hořké a zda voní či nikoliv. Dáváme si pozor na alergie dětí.

Shrnutí (závěr):

Závěrečné otázky:

- Co jsme se dnes dozvěděli nového?
- Jaké hry jsme si dnes vyzkoušeli? Proč?
- Jaká hra vás zaujala nejvíce?
- Byla nějaká hra, která vás nebavila či vám byla dokonce nepříjemná?
- Potřeboval by někdo něco zopakovat či dovysvětlit?

5.7. Metodický materiál číslo 7 – učíme se komunikaci a správnému přístupu ke kamarádovi se zrakovým postižením

Cíle: osvojit si pravidla přístupu a zásady komunikace s jedincem se zrakovým postižením, uvědomit si limity plynoucí ze ztráty zraku, před zahájením rozhovoru se umět představit jménem a oslovit danou osobu, zopakovat si jména svých kamarádů, navazovat a zachovávat oční kontakt při komunikaci, nemanipulovat s předměty druhého člověka bez jeho vědomí, dbát na rozmístění předmětů v prostoru (naučit se dveře zavírat, nenechat je polootevřené), dokázat verbálně upozornit či odstranit eventuální překážky v prostoru

Pomůcky: plyšový krtek se zavázanýma očima šátkem či čelenkou, židličky (dle počtu dětí), šátek, rádio s písničkami, relaxační hudba, obrázky značek dětí, pomůcky pro překážkovou dráhu (např. kužele, obruč, žíněnka, švihadla, lavička, mycí houbičky), malé předměty (např. víčka, kamínky, větší korálky), neprůhledná taška či pytlík s různými a bezpečnými předměty (např. lžice, hřeben, kámen, šiška, krabička, knoflík atd.)

Materiální prostředí: v interiéru – na koberci

Časová dotace: cca 60 minut

Postup:

Motivace: **básnička – Co dovedu s pusinkou**

Ukázka plyšového medvídky se zavázanýma očima šátkem.

*„S pusinkou my mluvíme,
ráno se s ní zdravíme.
Za ošklivá slova se omluvíme,
poprosit a poděkovat umíme.“*

Diskuze:

- Až si budete chtít s novým kamarádem hrát, jak pozná, že si hraje právě s vámi, když vás špatně uvidí? Co myslíte?
- Myslíte si, že vás pozná podle hlasu? Není to příliš náročné? Zkusíme si to.

Ptáčku, zazpívej

Děti se posadí do kruhu na židličky. Paní učitelka vybere jedno dítě, kterému zaváže oči šátkem. Vybrané dítě dojde poslepu k nějaké židličce. Dítě, které na dané židli sedí, si vezme

nevidomého kamaráda na klín a zazpívá mu libovolnou písničku. Nevidomé dítě má poznat zpívajícího kamaráda podle hlasu. Když jméno uhodne, tak se prohodí a zpívající kamarád se stane nevidomým. Ostatní děti se na židličkách vymění, aby neseděly na stejném místě.

Diskuze:

- Bylo náročné poznat kamaráda podle hlasu?
- Nebude pro nového kamaráda těžké vás poznat podle hlasu, když vás ještě nebude příliš znát?
- Jak jinak může nový kamarád zjistit, s kým si hraje?
- Myslíte si, že kamarádovi pomůže, když se mu představíte jménem?
- Ale jak pozná, že mluvíte právě na něho a ne na jiného kamaráda?
- Pomůže mu, když ho pozdravíte a oslovíte ho jeho jménem? Zkusíme si to a domluvíme se, že budeme kamaráda tímto způsobem oslovovat.

Telefonování

Děti se posadí do kruhu. Všechny děti si připraví telefony (zvednutý palec a malíček). Hru začíná paní učitelka: „Ahoj, (jméno vybraného dítěte), já jsem ... (své jméno)“. Pokračuje vybrané dítě, které pozdraví dalšího kamaráda (př. ahoj Lukášku) a představí se jménem (př. já jsem Eva). Tímto způsobem hra pokračuje. Hra končí v momentě, kdy zatelefonovaly již všechny děti. Se staršími dětmi může paní učitelka zkusit telefonování pozpátku, kdy se řetězec telefonátů obrátí a začíná volat poslední vybrané dítě kamarádovi, od kterého původně měl telefonát (řetězec pozpátku).

Můžu si s tebou hrát?

Každé dítě dostane obrázek se svou značkou. Paní učitelka zapne na rádiu písničku a děti běhají po třídě. Jakmile se písnička vypne, děti se zastaví. Paní učitelka zavolá určitý obrázek. Dítě s daným obrázkem přijde k paní učitelce a řekne: „Ahoj,(jméno paní učitelky), já jsem... (své jméno), můžu si s tebou hrát?“ Paní učitelka odpoví: „Můžeš.“ Dítě se postaví před paní učitelku, udělají společně vláček (paní učitelka dá ruce na ramena dítěte) a chodí po prostoru herny. Písnička se opět zapne. Po vypnutí zavolá paní učitelka další obrázek. Dítě s obrázkem přijde za nejnovějším členem vláčku (za první dítětem v zástupu) a řekne: „Ahoj,(jméno prvního dítěte v zástupu), já jsem... (své jméno), můžu si s tebou hrát?“ Oslovené dítě odpoví: „Můžeš.“ Vláček se prodlužuje, až nezbyde žádné volně pobíhající dítě.

Diskuze:

- Myslíte si, že je důležité se dívat na kamaráda, když s ním mluvíte?
- Uslyší vás kamarád dobře, když s ním budete mluvit a otáčet se na něj zády? Asi moc ne. Proto se teď domluvíme, že se budeme kamarádovi dívat do očí, když s ním budeme mluvit a zkusíme si to.

Jaké máme oči

Paní učitelka zapne na rádiu relaxační hudbu a děti se procházejí po třídě. Jakmile paní učitelka hudbu pozastaví, děti se rychle postaví k nejbližšímu kamarádovi (udělají dvojice), vzájemně se budou dívat do očí a pozdraví se: „Ahoj!“ Když hudba začne znovu hrát, děti pokračují v chůzi. Při dalším vypnutí hudby děti utvoří nové dvojice.

Překážková dráha

Paní učitelka dětem připraví libovolnou překážkovou dráhu (např. kužele – slalom, obruč – lezení, žíněnka – válení sudů, švihadla – přeskok, lavička – přitahování, mycí houbičky – chůze na boso). Děti postupně chodí po jednotlivých stanovištích a zdolávají překážky.

Diskuze:

- Bylo těžké projít překážkovou dráhu?
- Myslíte si, že by bylo snadné projít překážkovou dráhu, kdyby vám očička fungovala méně, anebo byste byly úplně slepé?
- Mohlo by se stát, že byste mohly překážky lehce přehlédnout? Zkusíme si projít překážku bez zraku, ale pomůže nám kamarád, který bude představovat průvodce.

Slalom s průvodcem

Děti udělají dvojice. Dvojice se chytí za ruku a postaví se do zástupu ke kuželům. Děti na levé straně budou mít oči zavázané šátkem. Děti na pravé straně budou představovat průvodce, kteří budou mít na starosti bezpečnost nevidomého kamaráda. Průvodci budou mít za úkol jít s nevidomým kamarádem kolem kuželů uspořádaných do slalomu, aniž by se on sám či jeho nevidomý kamarád kuželů dotkl. Po zvládnutí slalomu se vrátí zpátky do zástupu a vymění si role – průvodce bude nevidomým a naopak. K zavázaným očím děti nenutíme.

Diskuze:

- Bylo snadné procházet kolem kuželů a mít přitom zavázané oči šátkem?
- Dokážete si představit jít kolem kuželů se zavřenýma očima a nemít vedle sebe průvodce? Nebály byste se?

- Myslíte si, že kdyby vám očička nefungovala, tak byste mohly lehce přehlédnout židli, která by nebyla na svém místě u stolečku, ale například u dveří?
- Mohly byste také přehlédnout pootevřené dveře? Domluvíme se na tom, že budeme ve třídě veškeré dveře zavírat a budeme kamaráda se zrakovým postižením informovat o změnách v prostoru třídy, aby nedošlo k jeho zranění.

Schovávaná

Děti se schoulí do klubíčka a přikryjí si oči dlaněmi. Paní učitelka schová po třídě malé předměty (např. víčka, kamínky, větší korálky). Na pokyn děti otevrou oči a snaží se hledané předměty najít pomocí zraku. Jakmile dítě jeden předmět najde, vezme si ho s sebou na koberec a čeká na ostatní. Jakmile najdou předmět všechny děti, hra končí. Hru můžeme připravit složitější, kdy každé dítě bude muset najít jiný specifický předmět (např. víčko či korálek s určitou barvou).

Diskuze:

- Je správné, vzít kamarádovi věc, která je jeho a umístit jí jinam, aniž by o tom kamarád věděl? Proč ne?
- Líbilo by se vám, kdyby si někdo vzal vaši věc a nemohly byste jí najít?
- Bylo pro vás těžké najít hledané věci?
- Bylo by pro nového kamaráda, kterému očička tolik nefungují, těžké hledat určitou věc? Proč ano?
- Použil by spíše pro hledání ztracené věci sluch, čich, chuť nebo hmat?
- Myslíte si, že hledání věci pomocí hmatu je náročnější než hledání pomocí zraku? Vyzkoušíme si to. Domluvíme se, že děti nebudou svým kamarádům přemísťovat věci bez jejich vědomí.

Co je v pytlíku (v tašce)?

Paní učitelka si připraví tašku (pytlík) s různými a bezpečnými předměty (např. lžíce, hřeben, kámen, šiška, krabička, knoflík) a jednotlivé děti volá postupně k sobě. Každé vyvolané dítě sáhne do pytlíku a snaží se najít hmatem určitý předmět, který mu zadá paní učitelka. Ostatní děti kamaráda kontrolují, zda z pytlíku vytáhl správný předmět.

Shrnutí (závěr)

Závěrečné otázky:

- Jaké hry jsme si dnes zahráli?
- Co jsme dnes při hrách procvičovali? Proč?
- Jaká hra vás nejvíce bavila?
- Bylo něco, co se vám dnes nelíbilo, či vám bylo dokonce nepříjemného?
- Potřeboval by někdo něco zopakovat či dovysvětlit?

5.8. Metodický materiál číslo 8 – učíme se aktivně používat prostorové pojmy

Cíle: osvojit si pravidla přístupu a zásady komunikace s jedincem se zrakovým postižením, osvojit si prostorové pojmy (vlevo, vpravo, nahoře, dole, uprostřed, před, za, nad, pod, vedle) a nahradit jimi ukazovací zájmena (tady, támhle, tudy atd.)

Pomůcky: plyšový krteček se zavázanýma očima šátkem či čelenkou, nakreslená a vystřižená lokomotiva s jednotlivými vagónky (max. počet šest), obrázky se zvířaty či plyšová zvířata (max. počet šest), nakreslený a vystřižený obrázek s obličejem kočky, obrázky s jehličnatým stromem (dle počtu dětí), papíry (dle počtu dětí) s nakresleným domečkem a s prázdnými okénky (5), vystřižené obrázky s obličejem zvířátek (5)

Materiální prostředí: v interiéru – na koberci a u stolečků

Časová dotace: cca 45 minut

Postup:

Motivace: **Básnička Jede, jede, vláček:**

Ukázka plyšového krtečka se zavázanými očima šátkem. Děti sedí v kruhu. Paní učitelka položí na koberec nakreslenou a vystřiženou lokomotivu s jednotlivými vagónky (max. počet šest), na kterých jsou obrázky se zvířátky či plyšová zvířata.

„Jede, jede, vláček,

má to ale jeden háček.

Veze samá zvířátka,

to je ale posádka.

Kampak asi jedou, kdo to ví?

Kdo nám na otázku odpoví? “

Děti přemýšlí, kampak zvířátka nejspíš jedou.

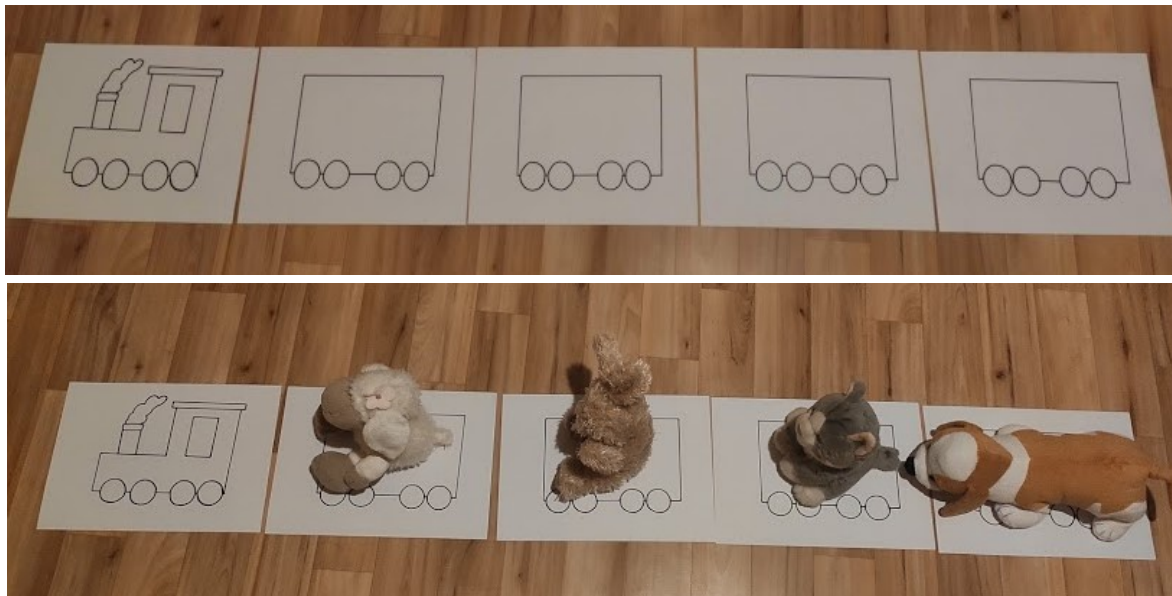
Diskuze:

- Jak byste novému kamarádovi se zrakovým postižením řekly, kde má například ručník?
- Pomohlo by mu, kdybyste na ručník ukázaly a řekly byste támhle, tady, tam atd.? Asi moc ne.

- Jak jinak bychom mohli kamarádovi říci, kde se věc nachází? Procvičíme si prostorové pojmy (před, za, vedle, nad, pod atd.). Domluvíme se, že tyto prostorové pojmy se budeme snažit používat při komunikaci s kamarádem se zrakovým postižením.

Kde jsou zvířátka?

Paní učitelka se dětí postupně ptá na umístění jednotlivých zvířátek ve vagónech (např. jaké zvířátko je před prasátkem, jaké zvířátko je za kozou, jaké zvířátko je první, poslední atd.) Obměna: Paní učitelka připraví šest židliček, které představují vagóny a umístí je za sebe. Velká (učitelská) židle představuje lokomotivu. Paní učitelka vybere šest dětí, kterým dá do rukou plyšové zvířátko. Děti se s plyšovými zvířátky posadí na židle. Ostatní děti odpovídají na otázky paní učitelky týkající se umístění jednotlivých zvířat ve vagónech (první, poslední, před, za, případně vedle).



Obrázek 25: Vláček se zvířátky (Zdroj: vlastní)

Setkání zvířátek

Hra je určena pro starší děti. Paní učitelka vypráví příběh a děti se pohybují dle jejích pokynů. Zvířátka vystoupila z vlaku, zamávala si **pravou rukou** a slušně se pozdravila: „Dobrý den.“ Prasátko se dokonce uklonilo a nadzvedlo svůj klobouk **levou rukou**. Najednou se koza chytila za hlavu **levou rukou**: „Vždyť já jsem zapomněla v obchodě koupit sýr.“ A jak se na sebe zlobila, tak si ještě dupla **levou nohou**, pak **pravou nohou** a nakonec **oběma**. „Co já budu dělat, vždyť budu mít obrovský hlad.“ A při těchto slovech si pohladila břicho svou **pravou rukou**. Ovečka kozu pohladila svou **pravou rukou** a konejšila jí: „Neboj se, u mě

doma se určitě nějaký sýr najde, ráda ti ho dám.“ Koza radostí zvedla **obě ruce** nad hlavu a zavolala: „Hurá!“ Paní učitelka průběžně děti kontroluje, zda pravolevou orientaci zvládají.

Pejsek hledá kočičku

*„Zvířátka se domů vracela,
po vystoupení z vláčku cestou kráčela.
Najednou zvířátka strnule mlčela,
protože kočička hlasitě zaječela.“*
Proč kočička zaječela, co myslíte?

Paní učitelka si připraví nakreslený a vystřižený obrázek s obličejem kočičky. Kočička se bude ve třídě schovávat pejskovi. Děti sedí v kruhu. Paní učitelka společně s dětmi říká básničku: „Jano, Dano, Evičko, u koho si kočička?“ Při básničce tleskáme dlaněmi do rytmu. Po básničce všechny děti zavolají jméno svého kamaráda, který má kočičku u sebe. Následně se básnička opakuje, jen se pozmění slovo „u koho“ na slovo „kde“ („Jano, Dano, Evičko, kde si kočička?“). Mezitím dítě, které má obrázek kočičky, jde kočičku schovat. Následně vybere jednoho kamaráda, který má celou větou říci, kde je kočička schovaná (př. kočička je schovaná před krabicí, za kostkou, vedle kuchyňky, na bačkoře, pod židlí). Vybrané dítě schová kočičku na jiné místo. Hra se tímto způsobem opakuje.

Vrána na stromě

*„Vrána se zvířátkům venku směje,
vesele si poletuje.“*

Paní učitelka rozdá každému dítěti obrázek se stromem. Strom si děti položí na koberec tak, aby měly vedle sebe dostatek místa. Paní učitelka dětem zapne písničku na rádiu a děti běhají po třídě. Jakmile se hudba ztiší, paní učitelka zavolá, kde je vrána (vrána je na stromě, vedle stromu, před / za stromem). Děti běží k nejbližšímu stromu a stojí dle pokynu paní učitelky.

Domeček zvířátek

*„Zvířátka žila v jednom domě,
to není nic pro mě.
Jak se tam všechna zvířátka vešla?
Své okýnko si našla.“*

Děti se posadí na koberec či ke stolečkům. Každé dítě dostane papír s nakresleným domečkem, který má prázdná okna, a vystřižené obrázky s obličejem zvířátek. Všechny děti umisťují jednotlivé obrázky zvířátek do prázdných okének dle pokynů paní učitelky (př. ovečka bydlí vlevo nahoře, prasátko bydlí vpravo dole atd.). Paní učitelka děti průběžně kontroluje.



Obrázek 26: Domeček se zvířátky (Zdroj: vlastní)

Shrnutí (závěr)

Závěrečné otázky

- Jaké hry jsme si dnes zahráli?
- Co jsme při hrách procvičovali? Proč?
- Proč nebudeme kamarádovi se zrakovým postižením říkat „tam, támhle, tady“ a na předměty ukazovat?
- Jaká hra vás nejvíce bavila?
- Bylo něco, co se vám dnes nelíbilo, či vám bylo dokonce nepříjemného?
- Potřeboval by někdo něco zopakovat či dovysvětlit?

5.9. Metodický materiál číslo 9 – poznáváme hmatovou knihu a Braillovo písmo

Cíle: pochopit limity plynoucí ze ztráty zraku, seznámit se a pochopit význam Braillova písma, rozlišit Braillovo písmo a běžné písmo, seznámit se s hmatovou knihou, pochopit účel hmatové knihy, rozvíjet hmatové vnímání a tvořivost

Pomůcky: dětská kniha s běžným i Braillovým písmem, hmatová kniha s pohádkou O ovečce Emě, bílé čtvrtky s předkresleným kruhem (či šablony s kruhem, dle počtu dětí), vystřížené obličejové ovečky, ocásky a nohy oveček z černého papíru (dle počtu dětí), vata, barevné korálky, lepidla, nůžky, tužky, vteřinové lepidlo a bílé čtvrtky

Materiální prostředí: v interiéru – na koberci a u stolečků

Časová dotace: cca 40 minut

Postup:

Motivace: **Básnička s pohybem - Brzy půjdeme do školy:**

Děti si stoupnou do kruhu.

„Brzy půjdeme do školy, (chůze na místě)

začneme psát domácí úkoly. (předvádíme vlnovky pravou rukou)

Naučíme se o hodině písmenka číst, (z rukou uděláme brýle)

a o přestávce budeme svačtinu jíst. (pohladíme si břicho)

Budeme umět také písmenka psát, (předvádíme vlnovky levou rukou)

Hurá! Už se umím podepsat. (skáčeme)“

Otázky k básničce a diskuze:

- Co se naučíme ve škole?
- Povídání si o tom, že existují i jiná písmena než jaká se učíme běžně ve škole. Seznámení se s Braillovým písmem a vysvětlení, že slouží dětem a lidem, kterým zrak funguje málo či vůbec.
- Ukázka dětské knihy s běžným a Braillovým písmem. Knihu si děti posílají v kruhu, písmena pozorují a dotýkají se jich. Poznámka: Knihu si lze zapůjčit ve speciálně pedagogickém centru či na webových stránkách „Asociace rodičů a přátel dětí nevidomých a slabozrakých v ČR“.
- V čem se písmenka liší?
- Jaká písmenka cítíme, když se jich dotkneme rukou?

- Vysvětlení, že Braillovo písmo se čte hmatem a že i děti se zrakovým postižením se dokáží naučit číst a psát jako ostatní děti.



Obrázek 27: Ukázka běžného a Braillova písma (Zdroj: asociacerodicu.rajce.idnes.cz)

Převyprávění pohádky O ovečce Emě a ukázka hmatové knihy

Paní učitelka vyrobí hmatovou knihu na pohádku O ovečce Emě. Na výrobu hmatové knihy bude potřebovat:

- prázdný sešit či čtvrtky, nůžky, lepidlo, vteřinové lepidlo, tužku
- ovečku – černou čtvrtku či plyš, vatu, černé korálky
- rybník s kaprem – vystřižený ovál z vlnitého modrého papíru, zelenou čtvrtku, černý korálek
- trávu ze zeleného krepového papíru a slunce – kruh ze žluté čtvrtky s nalepenými žlutými provázky (bavlna)
- náramek či náhrdelník z korálek, nepíchavé (jedlové) jehličí, kamínky, gumového hada (či vymodelovaného hada z modelíny/moduritu), pěnové brouky či brouky z modelíny/moduritu, barevné kuličky, šneka z modelíny/moduritu a šišky.

Byla jednou jedna ovečka a jmenovala se Ema. Ema se ráda chodila pást na louku nedaleko Černého lesa. A proč zrovna tam? Inu, protože u lesa stál rybníček a v něm žil kapr Jakub.

Kapr Jakub byl ovečky nejlepší kamarád. Jednoho dne si Ema zrovna vychutnávala čerstvou trávu, užívala si hřejivého sluníčka, když tu najednou volal kapr Jakub: „Emo! Emo! Pojď rychle za mnou, něco jsem našel na dně rybníčku, bylo to schované pod kamenem.“
Co myslíte, děti, co kapr Jakub v rybníku našel?

Ema rychle běžela k rybníčku a byla zvědavá, co to jen Jakub objevil. Kapr Jakub otevřel ústa a položil na trávu nějaká barevná kolečka. Co to jen může být? Ema po chvíli předmět poznala a klidně řekla: „To jsou přeci korálky, ale kdopak je mohl ztratit? Lidé sem přeci nechodí, že by byly nějakého zvířátka v lese?“ Ema se rozhodla, že půjde za zvířátky do lesa a zkusí zjistit, komu ztracené korálky patří.

Když dorazila do hlubokého lesa, začala se trochu bát, vždyť ty vysoké stromy vypadají tak strašidelně. Najednou uviděla, jak se něco pod kamínky plazí. To je přeci had Pepík. Ema ho pozdravila: „Ahoj, Pepíku, neztratil jsi korálky?“ Pepík vykouknul z kamínků a odpověděl: „Neztratil, sss, na co bych potřeboval korálky? Sss. Zkusss se zeptat broučků, jsou támhle u pařezu. Sss“ A tak se šla ovečka Ema zeptat broučků, kteří si zrovna hráli s barevnými kuličkami, které našli nedaleko jedné chaty, kde si dříve hrály malé děti a kuličky tam zanechaly: „Ahoj, broučci, neztratili jste korálky?“ Broučci odvětili: „Neztratili. Na co bychom potřebovali korálky, když máme krásně barevné kuličky? Podívej, jak umíme kuličky trefit do díry! Zkus se zeptat šneka Fandy, je támhle u spadlých šišek.“

Ema šla k spadlým šiškám, kde našla šneka, který vypadal velmi smutně. „Ahoj, šneku Fando, neztratil jsi korálky?“ Fanda smutně řekl: „Ztratil! Korálky jsem měl už jako malý šneček. Tak rád jsem si s nimi hrál. Jenže když jsem na ně jednou nedal pozor, tak mi je straka ukradla a já je od té doby neviděl.“ Ovečka Ema Fandovi korálky podala. To bylo radosti! Fanda Emě moc děkoval, a když se dozvěděl, že korálky našel kapr Jakub v rybníce, tak šel poděkovat i jemu. Ema se vrátila zpátky na louku, a jak byla unavená z tak dlouhé cesty, tak okamžitě usnula.

Knihu pošleme po vyprávění dětem, aby jí mohly prozkoumat zrakem a hmatem.



Obrázek 28: Hmatová kniha – pohádka O ovečce Emě (Zdroj: vlastní)

Diskuze:

- Čím se tato kniha liší od ostatních knih, které známe? Čím jsou obrázky jiné?
- Když se obrázků dotknete rukou, cítíte něco?

- Cítíte obrázky, i když si zavřete oči a budete se obrázků dotýkat pouze rukou? Vyzkoušení si. Povídání si o účelném (vhodném) využití hmatové knihy u nového kamaráda (se zrakovým postižením).
- Myslíte si, že byste i vy samy dokázaly vytvořit podobný obrázek, například na písničku?
- Kdo hledal zvířátka v lese?
- Jakou písničku o ovečce znáte?

Zpívání písničky „Pásla ovečky“ s pohybem

Děti udělají kroužek, chytí se za ruce a společně s paní učitelkou zpívají.

„Pásla ovečky v zeleném háječku. (krok vpřed a krok vzad dle rytmu)

Pásla ovečky v černém lese. (krok vpřed a krok vzad dle rytmu)

Já na ní dupy dupy dup. (kroky vpřed – dovnitř kruhu a dupeme)

Ona zas cupi cupi cup. (kroky vzad – vně kruhu a chůze po špičkách)

Houfem ovečky seberte se všechny. (krok vpřed a krok vzad dle rytmu)

Houfem ovečky seberte se (krok vpřed a krok vzad dle rytmu)“

Ovečka z vaty - výroba hmatového obrázku

Každé dítě bude mít u stolečku přichystanou bílou čtvrtku s předkresleným kruhem (či šablonu s kruhem – dle času), vystřižený obličej ovečky, ocas a nohy z černého papíru (předškoláci si mohou vystříhnout sami), vatu na tělo, barevné korálky na oči a čumák, lepidlo, tužku a nůžky. Děti obkreslí na bílou čtvrtku kruh dle šablony a kruh vystříhnou. Poté nalepí lepidlem na tělo ovečky vatu, následně po pravé straně kruhu obličej ovečky. Dále ovečce nalepí lepidlem ocas na levé straně a nohy. Nakonec paní učitelka nalepí vteřinovým lepidlem jednotlivým ovečkám oči a čumák z korálků. Děti si vyrobené ovečky nalepí na čtvrtku.



Obrázek 29: Pomůcky k vyrobení ovce a vyrobená ovce (Zdroj: vlastní)

Shrnutí (závěr):**Závěrečné otázky:**

- Jaké hry jsme si dnes zkusili?
- Co jsme se nového dozvěděli?
- Jaká hra vás bavila nejvíce?
- Bylo něco, co se vám dnes nelíbilo, či vám bylo dokonce nepříjemného?
- Potřeboval by někdo něco zopakovat či dovysvětlit?

6. Edukační jednotka: Metodický návrh pro práci pedagoga se zákonnými zástupci intaktních spolužáků dítěte se ZP

6.1. Metodický materiál číslo 1 – seznámení rodičů s problematikou zrakového postižení

Cíle: seznámit rodiče intaktních dětí s problematikou zrakového postižení, připravit je na příchod dítěte se zrakovým postižením do dané třídy, poskytnout jim základní informace o konkrétním dítěti se zrakovým postižením, informovat je o organizačních, prostorových a materiálních změnách třídy, seznámit rodiče s výhodami pro jejich děti při zařazení dítěte se zrakovým postižením do mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu, seznámit je s didaktickými pomůckami pro dítě se zrakovým postižením

Pomůcky: židle či lavičky, televize s DVD přehrávačem či počítač s interaktivní tabulí, DVD s dokumentem o problematice zrakového postižení u dětí předškolního věku (případně dokument o zrakové stimulaci), tři stoly, simulační brýle přibližující vidění osob s různými zrakovými vadami, upravené obrázky přibližující vidění osob se zrakovým postižením (zelený zákal, šedý zákal, odchlípení sítnice, degenerace sítnice atd.), pomůcky určené pro dítě se zrakovým postižením (např. zvětšené a kontrastní obrázky, zvětšené a zvýrazněné pracovní listy, fixy se silnou stopou, hmatové knihy)

Materiální prostředí: v interiéru – u stolů

Časová dotace: cca 30 minut

Postup:

Úvod: Rodiče se posadí na připravené židle či lavičky. Paní učitelka se s rodiči přivítá a poděkuje jim za jejich ochotu do mateřské školy přijít. Dále rodičům vysvětlí důvod, smysl, cíle a průběh celého setkání.

Přednáška: Rodiče sedí na židlích, případně na lavičkách. Paní učitelka poskytne rodičům základní informace o konkrétním dítěti se zrakovým postižením, které má nastoupit do dané třídy. Dále také informuje o změnách, které po nástupu dítěte ve třídě nastanou:

- do jaké kategorie osob se zrakovým postižením spadá konkrétní nastupující dítě (porucha binokulárního vidění, slabozrakost, zbytky zraku či nevidomost) a jaké jsou jeho skutečné limity plynoucí ze zrakového postižení (např. v oblasti prostorové orientace, úroveň zrakového vnímání - při jakých podmínkách vidí lépe, do jaké vzdálenosti vidí, zda má při nevidomosti alespoň zachovalý světlocit či nikoliv)
- co je schopno samostatně vykonávat - úroveň sebeobsluhy (zda se dovede samostatně obléknout, najíst, udržovat hygienu)
- jaké jsou zapotřebí prostorové a materiální podmínky - drobné úpravy prostředí (vodící linie, zavřené dveře, kontrastní značka dítěte umístěná vždy na první či poslední pozici = na krajní části) a některé pomůcky (např. zvětšené obrázky, zvýrazněné či kontrastní obrázky, lampy pro intenzivnější osvětlení, fixy se silnou stopou)
- případně oznámit, že do třídy nastoupí i asistent pedagoga
- výhody pro intaktní děti při zařazení dítěte se zrakovým postižením do stejné třídy (rozvíjí se jejich schopnost přijímat a chápat rozdíly mezi lidmi, osvojují si schopnost tolerance, respektu, empatie, kooperace, učí se pochopit hodnotu zdraví)
- vysvětlení rodičům fakt, že předškolní vzdělávání je nejvhodnějším obdobím pro integraci dítěte se zrakovým postižením, neboť se u dětí předškolního věku ještě nevytvářejí předsudky
- jakým způsobem bude probíhat příprava intaktních dětí na příchod dítěte se zrakovým postižením (kdy, jak často, jak dlouho, hlavní cíle příprav)

Paní učitelka se zeptá rodičů intaktních dětí na případné dotazy, na které se bude snažit nalézt odpověď. Rodičům může také ukázat již připravenou kontrastní značku pro dítě a připravené vodící linie.

Dokument o problematice zrakového postižení

Paní učitelka zapne na DVD přehrávači krátký dokument (cca 15 minut) o problematice zrakového postižení, případně najde dokument z internetového zdroje a promítne ho na interaktivní tabuli, jestliže je interaktivní tabule k dispozici. Dokument na DVD si paní učitelka může zapůjčit ve speciálně pedagogickém centru či ve středisku rané péče. Dokument by se měl ideálně týkat předškolního vzdělávání dítěte se zrakovým postižením v mateřské škole hlavního vzdělávacího proudu. Případně je vhodné promítnout dokument o zrakové stimulaci, při kterém rodiče mohou vidět nejrůznější pomůcky pro rozvoj zrakového vnímání, které se mohou využívat i v mateřské škole (např. kontrastní obrázky, nasvícené předměty), ale i činnosti, které se zrakovou stimulací souvisí (obtahování kontur, dokreslování obrázků, bludiště atd.).

Simulační brýle, upravené obrázky a připravené pomůcky pro dítě se zrakovým postižením

Paní učitelka si vypůjčí od speciálně pedagogického centra simulační brýle, přibližující vidění osob s různými zrakovými vadami, a umístí je na první stůl ještě před příchodem rodičům. Na druhý stůl si připraví obrázek (např. přírody, domu) a další shodné obrázky, ale upravené tak, jak by mohly vidět daný obrázek jednotlivé osoby se zrakovým postižením (zelený zákal, šedý zákal, odchlípení sítnice, degenerace sítnice atd.). Na třetí stůl položí již připravené pomůcky určené pro dítě se zrakovým postižením (např. zvětšené a kontrastní obrázky, zvětšené a zvýrazněné pracovní listy, fixy se silnou stopou, hmatové knihy). Paní učitelka rodičům intaktních dětí nabídne, že mohou před jejich odchodem přejít ke stolům. U stolů si budou moci vyzkoušet simulační brýle, prohlédnout si upravené obrázky přibližující vidění osob se zrakovým postižením a podívat se na pomůcky připravené pro dítě se zrakovým postižením. Činnosti jsou dobrovolné, dle zájmu rodičů.



Obrázek 30: Simulační brýle (Zdroj: tyflocentrumjihlava.cz)

Závěr: Paní učitelka se zeptá rodičů na případné dotazy. Poděkuje jim za jejich čas a ochotu na schůzku přijít. Následně se s rodiči rozloučí.

Závěr

Předškolní věk je nejvhodnějším obdobím pro realizaci školské inkluze, neboť se u dětí předškolního věku ještě nevytvářejí předsudky, které později přijímají od svého okolí. Avšak je nutné intaktní děti včas připravit na příchod dítěte se zrakovým postižením, aby se dokázaly orientovat v nové situaci a nedocházelo k segregaci dítěte se zrakovým postižením z důvodu odlišnosti.

Cílem bakalářské práce bylo na základě teoretických poznatků vytvořit návrh metodického materiálu zaměřující se na přípravu třídního klimatu na příchod dítěte se zrakovým postižením do mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu. Cíl práce byl naplněn na základě kvalitativní strategie.

Teoretická část práce nás seznámila s pojmem zrakové postižení, s etiologií zrakového postižení v dětském věku a s klasifikací zrakového postižení. Dále vymezila specifika vzdělávání a vývoje dítěte se zrakovým postižením, předškolní vzdělávání, legislativu a kurikulární dokumenty zahrnující inkluzivní vzdělávání. Následně nám práce přiblížila pojem třídní klima, významnost kolektivu pro dítě předškolního věku a samotnou přípravu vrstevníků na příchod dítěte se zrakovým postižením do mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu.

Praktická část obsahuje metodický materiál, který je rozdělen na dva edukační celky.

První edukační celek připravuje intaktní děti na příchod dítěte se zrakovým postižením do mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu formou hry a obsahuje celkem devět edukačních jednotek. Metodické návrhy byly zpracovány v logické posloupnosti. Nejdříve se zabývaly vytvářením a seznamováním se s třídními pravidly. Nastavení pravidel je pro vznik pozitivních vztahů ve třídě nezbytné, neboť pravidla stanoví jasné hranice, jak se chovat můžeme a jak už ne. Zároveň nám určitý řád ve třídě zajišťuje, aby u všech dětí docházelo k uspokojování potřeby bezpečí a jistoty. Dále se návrhy věnovaly přijímání a chápání odlišnosti a jedinečnosti každého člověka. Děti by si měly uvědomovat, že všichni lidé jsou originální, neopakovatelné bytosti, které se od sebe vzájemně liší a je to tak v pořádku, protože homogenita by způsobovala na našem světě nudu. Následně má být dětem přiblížena problematika zrakového postižení formou hry. Díky tomu se děti naučí správně komunikovat a chovat se k novému kamarádovi se zrakovým postižením. Taktéž zjistí a pochopí, jaké jsou

jeho limity plynoucí ze ztráty zraku. Metodický materiál byl zpracován s ohledem na věk dětí, formou hry.

Práce nezapomněla ani na zákonné zástupce intaktních spolužáků dítěte se zrakovým postižením. Jejich přípravou na příchod dítěte se zrakovým postižením do mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu se zabýval druhý edukační celek. Edukační jednotka zahrnuje jeden metodický návrh pro práci pedagoga se zákonnými zástupci intaktních spolužáků dítěte se zrakovým postižením. Kladla důraz na poskytnutí základních informací o problematice zrakového postižení. Zákonné zástupce je také důležité připravit na příchod dítěte se zrakovým postižením do mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu, neboť mají významnou roli v životě svých dětí a rozhodují o tom, zda budou jejich děti nadále navštěvovat danou třídu.

Praktická část byla doplněna fotodokumentací, která měla zvýšit přehlednost v určitých činnostech. Vyučující si mohou metodický materiál upravit a přizpůsobit dle individuálních potřeb intaktních dětí a s ohledem na konkrétní zrakové postižení nastupujícího dítěte.

Práce je využitelná v teorii jako studijní materiál, ale také v praxi. Pedagogům mateřských škol hlavního vzdělávacího proudu může posloužit jako příručka či inspirace při realizaci příprav intaktních dětí na příchod dítěte se zrakovým postižením do mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu.

Zajímavým námětem pro rozšíření práce by mohla být realizace metodického materiálu v konkrétní třídě, kam má dítě se zrakovým postižením nastoupit. Dalším námětem by mohlo být vytvoření metodického materiálu zaměřující se na práci s třídním klimatem po nástupu dítěte se zrakovým postižením do mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu a dlouhodobé pozorování, zda bylo začlenění dítěte se zrakovým postižením úspěšné.

Použité zdroje

1. ARMSTRONG, Ann Cheryl, Derrick ARMSTRONG a Ilektra SPANDAGOU. *Inclusive Education: International Policy and Practice*. Los Angeles: SAGE, 2010. ISBN 978-1-84787-940-0.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Ilona BYTEŠNÍKOVÁ a Marie VÍTKOVÁ. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-237-6.
3. BASLEROVÁ, Pavlína a kolektiv. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012a. ISBN 978-80-244-3376-9.
4. BASLEROVÁ, Pavlína a kolektiv. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012b. ISBN 978-80-244-3307-3.
5. BENDOVÁ, Petra. *Inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami předškolního věku*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-492-2.
6. BITTMANNOVÁ, Lenka a kolektiv. *Speciálněpedagogické minimum pro učitele: co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Pasparta, [2019]. ISBN 978-80-88290-14-8.
7. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
8. FINKOVÁ, Dita, Libuše LUDÍKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1857-5.
9. GILLERNOVÁ, Ilona, Lenka KREJČOVÁ a kolektiv. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.
10. GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.

11. GRIEBEL, Wilfried a Renate NIESEL. *Poprvé v mateřské škole*. Praha: Portál, 2005. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-989-5.
12. HAEFELE, Bettina a Maria WOLF-FILSINGER. *Každý začátek v mateřské škole je těžký: Pomoc pro rodiče a vychovatele*. Praha: Portál, 1993. ISBN 80-85282-57-7.
13. HEŘMANOVÁ, Vladislava a Marta LANGOVÁ. *Vybrané problémy utváření sociálního klimatu školy a třídy*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2007. ISBN 978-80-7044-934-9.
14. HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.
15. JANKOVÁ, Jana, et al. *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. ISBN 978-80-244-4649-3.
16. JEŽEK, Stanislav a Jiří MAREŠ. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.
17. KAŠPÁRKOVÁ, Jana. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu: konstrukce a aplikace v praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1852-0.
18. KEBLOVÁ, Alena. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. 2., upr. vyd. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-051-6.
19. KEBLOVÁ, Alena. *Zrakově postižené dítě*. Praha: Septima, 2001. ISBN 80-7216-191-1.
20. KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFEROVÁ. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0782-5.
21. KROUPOVÁ, Kateřina a kolektiv. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.

22. KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea. *Oftalmopedie*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-84-2.
23. KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea, et al. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-063-8.
24. LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.
25. LUDÍKOVÁ, Libuše, Marie RENOTIÉROVÁ, et al. *Speciální pedagogika*. 2. vyd., dopl. a aktualiz. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0873-2.
26. MAZÁNKOVÁ, Martina. *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1365-9.
27. MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, et al. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.
28. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Integrativní speciální pedagogika: (především zaměřena na aktuální legislativu v ČR)*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2012. ISBN 978-80-7372-879-3.
29. MÜLLER, Oldřich a kolektiv. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.
30. NOVÁ, Michaela a kolektiv. *Můj spolužák... se specifickými potřebami*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-479-3.
31. NOVOHRADSKÁ, Hana. *Vybrané kapitoly z oftalmopedie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7368-731-1.
32. PIPEKOVÁ, Jarmila, et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

33. RÖDEROVÁ, Petra, Lea KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ a Zita NOVÁKOVÁ. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-159-1.
34. RŮŽIČKOVÁ, Kamila a Jitka VÍTOVÁ. *Vybrané kapitoly z tyflopédie a surdopedie nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-424-3.
35. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.
36. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Základy speciální pedagogiky*. Praha: Parta, 2012. ISBN 978-80-7320-176-0.
37. TESAŘOVÁ, Martina a kolektiv. *Jak na žáky: zvládnání náročných situací ve třídě*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1047-4.
38. VÁGNEROVÁ, Marie. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-053-x.
39. VALENTA, Milan a kolektiv. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0698-5.
40. VALENTA, Milan, et al. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.
41. VÍTKOVÁ, Marie, et al. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.
42. ZACHAROVÁ, Eva. *Kapitoly ze speciální pedagogiky 1*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-274-6.

Elektronické zdroje

1. *Dětské oční centrum Kukátko: Šilhání u dětí*, 2013 [online]. Dětské oční centrum s.r.o. [cit. 2019-11-23]. Dostupné z: <https://www.detskeoci.cz/detske-ocni-vady/silhani-u-deti/>
2. HAMPLOVÁ, Martina. *Ortoptika Dr.Očka: Ortoptické a pleoptické cvičení*, 2015 [online]. Ortoptika [cit. 2019-11-23]. Dostupné z: <http://www.ortoptika.com/cs/ortopticke-a-pleopticke-cviceni/>
3. KONVIČKOVÁ, Klára. *Některé postoje těžce zrakově postižených studentů a jejich vliv na pozici ve skupině vrstevníků*, 2000 [online]. Speciální pedagogika [cit. 2019-11-23]. ISSN 1211-2720. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/547>
4. LUDÍKOVÁ, Libuše a Veronika STOKLASOVÁ. *Tyflopedie pro výchovné pracovníky*, 2005 [online]. Olomouc [cit. 2019-11-23]. Dostupné z: <https://uss.upol.cz/wp-content/uploads/2015/01/Tyflopedie-pro-v%C3%BDchovn%C3%A9-pracovn%C3%ADky.pdf>
5. MAREŠ, Jiří. *Sociální klima školní třídy*, 1998 [online]. Přehledová studie. Lékařská fakulta UK v Hradci Králové. [cit. 2019-11-23]. Dostupné z: http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf.
6. Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: *VII. kapitola NEMOCI OKA A OČNÍCH ADNEX (H00–H59)*, 2018 [online]. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [cit. 2019-09-06]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>
7. MIKŠOVÁ, Radana, Jana FILIPOVÁ, Karolína HUMLOVÁ a Klára NEBESKÁ. *Metodika integrace dítěte v mateřské škole*, 2013 [online]. městská část Praha 12: Tisk Chapiteau [cit. 2019-11-23]. Dostupné z: https://www.praha12.cz/assets/File.ashx?id_org=80112&id_dokumenty=28077

8. Nadace Open Society Fund Praha. *Nadace OSF: Prohlášení ze Salamanky*, 2016 [online]. [cit. 2019-11-23]. Dostupné z: <https://osf.cz/2016/10/17/prohlaseni-ze-salamanky/>
9. NeoVize Oční klinika: *Co je to tupozrakost*, 2019 [online]. NeoVize s.r.o. [cit. 2019-11-23]. Dostupné z: <https://www.neovize.cz/jake-jsou-ocni-vady-a-onemocneni/tupozrakost/>
10. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2018 [online]. MŠMT [cit. 2019-11-23]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-od-1-1>
11. SKALICKÁ, Markéta. *Zraková stimulace v rané péči o děti s těžkým zrakovým postižením*, 1997 [online]. Speciální pedagogika [cit. 2019-11-23]. ISSN 0862-1632. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/1008>
12. SMOLÍKOVÁ, Kateřina a kolektiv. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*, 2005 [online]. Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2019-10-26]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/131>
13. Strategie vzdělávací politiky 2020, 2014 [online]. MŠMT [cit. 2019-11-26]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>
14. VÁGNEROVÁ, Magda. *Vývoj zrakově postiženého dítěte jako modelová situace - II: Batolecí a předškolní věk*, 1993 [online]. Speciální pedagogika [cit. 2020-01-11]. ISSN 0862-1632. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/1286>
15. VENCLOVÁ, Iva. SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA. *Rizika integrace dítěte s těžkým zrakovým postižením*, 2002 [online]. Univerzita Karlova v Praze [cit. 2019-9-25]. ISSN 1211-2720. Dostupné z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/713>
16. VLÁČIL, Ondřej a Kateřina ŠPAČKOVÁ. *Diagnostika a léčba konkomitantního strabizmu*, 2009 [online] *Pediatric pro praxi* [cit. 2019-11-23]. Dostupné z: www.pediatricpropraxi.cz

17. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2016. [online]. MŠMT [cit. 2019-12-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>
18. Vyhláška č. 197/2016 Sb., 2016 [online]. ZÁKONY PRO LIDI [cit. 2019-12-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>
19. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2004. [online]. MVCR [cit. 2019-12-03]. In *Sbírka zákonů České republiky*, částka 190, s. 10262 – 10324. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/start.aspx>

Seznam použitých obrázků

Obrázek 1: Běžící chlapec (Zdroj: vlastní)	49
Obrázek 2: Chlapec uklouzl na louži (Zdroj: vlastní)	49
Obrázek 3: Zraněný chlapec pláče (Zdroj: vlastní)	49
Obrázek 4: Květina padá na zem (Zdroj: vlastní)	50
Obrázek 5: Holčička se dotýká květin (Zdroj: vlastní)	50
Obrázek 6: Spící dítě se probudilo a pláče (Zdroj: vlastní)	51
Obrázek 7: Spící a zpívající dítě v posteli (Zdroj: vlastní)	51
Obrázek 8: Holčička uklízí květinu do krabice (Zdroj: vlastní)	50
Obrázek 9: Dětské obličej (Zdroj: vlastní)	55
Obrázek 10: Plyšová myš s kratší nohou (Zdroj: vlastní)	57
Obrázek 11: Plyšová zvířátka z pohádky (Zdroj: vlastní)	57
Obrázek 12: Vyrobený pavouk (Zdroj: vlastní)	60
Obrázek 13: Slepý krtek se zavázanýma očima (Zdroj: vlastní)	63
Obrázek 14: Průvodce nevidomého (Zdroj: praha.tyflocentrum.cz)	65
Obrázek 15: Bílá hůl (Zdroj: bariery.centrumpronevidome.cz)	65
Obrázek 16: Vodící pes (Zdroj: vycvikvodichpsu.cz)	66
Obrázek 17: Baterka s projektorem (Zdroj: spravnahracka.cz)	67
Obrázek 18: Vidění osob se zeleným zákalem (Zdroj: idnes.cz)	69
Obrázek 19: Vidění osob s odchlíplou sítnicí (Zdroj: idnes.cz)	69
Obrázek 20: Vidění osob s šedým zákalem (Zdroj: idnes.cz)	70
Obrázek 21: Kontrastní obrázky (Zdroj: sapito.cz)	71
Obrázek 22: Obtahování kontur (Zdroj: printactivities.com)	71
Obrázek 23: Výroba svícení baterkou (Zdroj: vlastní)	72
Obrázek 24: Domeček se značkami dětí (Zdroj: vlastní)	75
Obrázek 25: Vláček se zvířátky (Zdroj: vlastní)	85
Obrázek 26: Domeček se zvířátky (Zdroj: vlastní)	87
Obrázek 27: Ukázka běžného a Braillova písma (Zdroj: asociacerodicu.rajce.idnes.cz)	89
Obrázek 28: Hmatová kniha – pohádka O ovečce Emě (Zdroj: vlastní)	91
Obrázek 29: Pomůcky k vyrobení ovce a vyrobená ovce (Zdroj: vlastní)	92
Obrázek 30: Simulační brýle (Zdroj: tyflocentrumjihlava.cz)	96

Seznam použitých tabulek

1. Tabulka 1: Výhody a nevýhody MŠ hlavního vzdělávacího proudu a MŠ zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona.....31

Seznam použitých zkratk

IVP – individuální vzdělávací plán

POSP – prostorová orientace a samostatný pohyb

RVP – rámcový vzdělávací program

RVP pro PV – rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SPC – speciálně pedagogické centrum

SVP – speciální vzdělávací potřeby

TVP – třídní vzdělávací program

WHO – World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)

ZP – zrakové postižení

Přílohy

1. Příloha číslo 1: Nemoci oka a očních adnex dle WHO

H00–H06	Nemoci očního víčka, slzného ústrojí a očnice
H10–H13	Onemocnění spojivky
H15–H22	Nemoci skléry, rohovky, duhovky a řasnatého tělesa
H25–H28	Onemocnění čočky
H30–H36	Nemoci cévnatky (chorioidey) a sítnice (retiny)
H40–H42	Glaukom
H43–H45	Nemoci 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 oka a očních adnex

(Zdroj: uzis.cz/cz/mkn/index.html)

2. Příloha číslo 2: Fáze zrakové stimulace

- fáze motivační (motivace dítěte, spojení zrakového stimulu s dalším, dítětem preferovaným, stimulem),
- uvědomění (dítě se učí zrakový podnět očekávat a uvědomit si, že je určen jemu),
- lokalizace (rozvoj schopnosti vyhledat zrakové stimuly),
- fixace (dovednost zaměření zraku na objekt),
- přenášení pozornosti (dovednost přenesení pohledu z jednoho podnětu na druhý),
- sledování objektů v pohybu,
- orientace v prostoru - tzv. skenování (využívání naučených dovedností ke zkoumání prostředí),
- senzomotorická koordinace (využití koordinace oko – ruka, práce pod zrakovou kontrolou),
- symbolická (návlek přechodu vnímání od trojrozměrných objektů k dvojrozměrným, zobrazeným na ploše),
- zobecnění (rozšíření zkušeností se symbolickým zobrazením objektů, rozpoznávání jejich typických znaků)

(Kroupová et al., 2016, s. 92)

3. Příloha číslo 3: Cd s kompletní bakalářskou prací