

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Veronika Šandová

**PROCES KOMPENZACE U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU
SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM S AKCENTEM NA
VYUŽITELNOST KOMPENZAČNÍCH POMŮCEK**

Olomouc, 2017

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

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně pod odborným vedením PhDr. Kateřiny Kroupové, Ph.D. a použila jen prameny uvedené v seznamu bibliografických citací.

V Olomouci dne:

Veronika Šandová

Poděkování

Děkuji PhDr. Kateřině Kroupové, Ph.D. za odborné vedení mé práce, za cenné rady a připomínky, které mi poskytla, a také za čas, který mi věnovala. Dále děkuji mateřským školám, ve kterých se uskutečnil výzkum, za ochotu při spolupráci. V neposlední řadě děkuji své rodině za podporu při studiu.

OBSAH

ÚVOD	6
I TEORETICKÁ ČÁST	7
1 ZRAK A SCHOPNOST VIDĚNÍ.....	7
1.1 ZRAKOVÁ VADA A ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ.....	8
1.2 KLASIFIKACE OSOB SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....	10
1.2.1 OSOBY NEVIDOMÉ	11
1.2.2 OSOBY SE ZBYTKY ZRAKU.....	11
1.2.3 OSOBY SLABOZRAKÉ.....	12
1.2.4 OSOBY S PORUCHAMI BINOKULÁRNÍHO VIDĚNÍ.....	13
2 DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....	14
2.1 RODINA S DÍTĚTEM SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	16
2.2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	17
3 PROCES KOMPENZACE ZRAKOVÉHO POSTIŽENÍ.....	19
3.1 NIŽŠÍ KOMPENZAČNÍ ČINITELÉ	19
3.1.1 HMAT	19
3.1.2 SLUCH.....	21
3.1.3 ČICH A CHUŤ.....	22
3.2 VYŠŠÍ KOMPENZAČNÍ ČINITELÉ	23
3.2.1 MYŠLENÍ	23
3.2.2 ŘEČ.....	23
3.2.3 PAMĚŤ	24
3.2.4 PŘEDSTAVIVOST	24
3.2.5 POZORNOST	25

3.2.6	KONCENTRACE	25
3.3	POMŮCKY PRO OSOBY SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	25
3.3.1	KOMPENZAČNÍ POMŮCKY VYUŽITELNÉ V DĚTSKÉM VĚKU	27
3.3.2	PŘÍKLADY POMŮCEK - HRAČEK	28
II	PRAKTICKÁ ČÁST	29
4	VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	29
4.1	UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY	29
4.2	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	29
4.3	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	30
4.4	CÍL PRÁCE A STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	30
4.5	METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT	31
4.6	REALIZACE VÝZKUMU	31
4.7	ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	32
4.7.1	PŘEDŠKOLNÍ ZAŘÍZENÍ A SPECIÁLNÍ PEDAGOG	33
4.7.2	SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ CENTRUM	35
4.7.3	RODINA	38
4.7.4	DÍTĚ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	41
4.7.5	NÍŽŠÍ A VYŠŠÍ KOMPENZAČNÍ ČINITELÉ	44
4.7.6	KOMPENZAČNÍ POMŮCKY (HRAČKY)	46
	DISKUZE	50
	DOPORUČENÍ PRO PRAXI	57
	ZÁVĚR	58
	SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	60
	SEZNAM PŘÍLOH	63

ÚVOD

Nejvíce podnětů ze světa vnímáme pomocí zraku. Ztráta nebo poškození zraku je proto vážné postižení a brání více či méně člověku v poznávání okolního světa. Rozvíjení nižších i vyšších kompenzačních činitelů od raného věku je velice důležité pro samostatný život lidí se zrakovým postižením. Kompenzační pomůcky pomáhají lidem být soběstačnými a samostatně se orientovat v prostředí, což je pro tyto osoby velice důležité.

Bakalářská práce má za cíl zjistit, zda jsou plněny nároky na rozvoj kompenzačních činitelů a využívání kompenzačních pomůcek u dětí v předškolním věku se zrakovým postižením pro jejich maximální rozvoj ve vybraných mateřských školách pro děti se zrakovým postižením v České republice.

Teoretická část se skládá ze tří hlavních kapitol. První kapitola se zabývá jedním z nejdůležitějších lidských smyslů – zrakem a s ním spojenou schopností vidění. Popisuje zrakové vnímání a vysvětluje termín zraková vada a její dopady na život lidí se zrakovým postižením. Následující podkapitola uvádí výčet způsobů dělení osob se zrakovým postižením do různých kategorií dle rozličných měřítek. Hlavní rozdělení, podle kterého je práce směřována, je na osoby nevidomé, osoby se zbytky zraku, slabozraké a na osoby s poruchami binokulárního vidění. Druhá kapitola se zaměřuje na dítě se zrakovým postižením. Přibližuje situaci v rodině a uvádí možnosti předškolního vzdělávání. Poslední kapitola teoretické části práce je věnována procesu kompenzace zrakové vady, kompenzačním činitelům a kompenzačním pomůckám pro děti v předškolním věku.

Na teoretickou část plynule navazuje část praktická, jejímž účelem je analýza současné situace ve speciálněpedagogické praxi se zaměřením na kompenzační pomůcky využitelné v předškolních zařízeních a na otázky rozvoje kompenzačních činitelů u dětí se zrakovým postižením v předškolním věku. Hlavní metodou získávání informací a podkladů je zvolen polostrukturovaný rozhovor s učitelkami mateřských škol a pozorování ve vybraných předškolních zařízeních. Práce je na základě výzkumu doplněna o vlastnoručně vyrobené kompenzační pomůcky, které jsou využitelné v předškolním věku. Výzkum bakalářské práce je zaměřen kvalitativně.

„Co je důležité, je očím neviditelné. Správně vidíme jen srdcem.“

(Antoine de Saint – Exupéry)

I TEORETICKÁ ČÁST

1 ZRAK A SCHOPNOST VIDĚNÍ

Zrak je významným smyslovým orgánem, díky kterému získáváme informace z okolního světa. Lidské oko na základě zrakových podnětů přijme dle Štrébllové (2002) kolem 75 – 80% informací z našeho okolí. Dle Kochové a Schaeferové (2015) získáváme zrakem dokonce 70 – 90 % informací. Tím můžeme považovat zrak za jeden z nejdůležitějších smyslů pro člověka.

Rozvíjení zrakového vnímání od narození má podle Štrébllové (2002) nezastupitelnou roli ve všestranném rozvoji osobnosti. Dítě se nerodí s plně vyvinutým zrakem, vývoj vidění probíhá až do šesti let věku. Pokud došlo k postižení zraku, tak se některé fáze vývoje zastaví nebo postupují pomaleji. Po porodu se nejprve začíná objevovat světlocit,¹ dítě velmi brzy obrací hlavu za zdrojem světla (okno, lampa, apod.). Do druhého týdne se dívá převážně periferně, poté nastupuje i centrální vidění. V tomto období dokáže krátce fixovat lidský obličej. Kolem jednoho měsíce střídavě fixuje vždy jedním okem nějaký předmět, okolo dvou měsíců začíná předmět fixovat oběma očima. Sleduje směr pohybujícího se předmětu. Začíná navazovat zrakový kontakt a pozoruje rty člověka, který na něho mluví. Ve třech měsících již intenzivně sleduje pohyb a pozoruje vlastní ruce. Zrakově soustředit se dokáže 7 – 10 min. Vzdálenost, na kterou vidí, se prodlužuje, střídá pohled na dva objekty a ostrost vidění se neustále zlepšuje. Okolo šestého měsíce dítě dokáže spojit vjemy z obou očí v jeden obraz. Zorné pole² již využívá v plném rozsahu. Rozlišuje a identifikuje objekty podle tvaru, barvy i jiných vlastností. Do desátého měsíce vidí a uchopuje i velmi malé předměty (např. korálky), prohlíží si obrázky a pozoruje dospělé. Neustále se zdokonaluje vidění oběma očima a zaměřenost pohybu očí, zlepšuje se také ostrost vidění. Do jednoho roku se dítě naučí zrakově se orientovat ve známém prostředí a poznávat blízké osoby. Kolem tří let se upevňuje schopnost vidění oběma očima a vývoj ostrosti vidění je téměř u konce. Vývoj zraku je plně ukončen v pěti až šesti letech. (Štrébllová, 2002; Kochová, Schaeferová, 2015)

„Dívat se a vidět jsou dvě rozdílné skutečnosti. Člověk, který se dívá, nezískává stejné vjemy jako člověk, který doopravdy vidí.“ (Kochová, Schaeferová, 2015, s. 26)

¹ **Světlocit** – schopnost vnímat zrakem rozdíl mezi světlem a tmou.

² **Zorné pole** – prostor, který dokážeme vnímat při vidění oběma očima najednou.

Pro správně fungující zrak je dle Kochové a Schaeferové (2015) zapotřebí součinnosti tří částí zrakové dráhy: oko, oční nerv a mozkové centrum. Štréblová (2002) tyto části označuje jako, oko, zrakové dráhy a zrakové centrum. Oko přijímá informace z okolí a pomocí zrakového nervu je přeneseno do mozku, který je zpracuje. Pokud jedna z těchto částí nefunguje správně, člověk může získat informaci nejasnou, neúplnou nebo dokonce žádnou.

„Lidské oko je vybaveno k vnímání světelných podnětů různé vlnové délky, což je podstatou vidění. Světlo, které se do oka dostává, prochází soustavou průhledných tkání, které označujeme jako optická prostředí oka. Jde o rohovku, oční komorovou vodu, čočku a sklivce, které paprsky nejen propouštějí, ale i lámou přes pravidelně zakřivené plochy rohovky a čočky. Na sítnici pak vzniká obraz pozorovaného předmětu, v místě dopadu světla dojde k podráždění a vzniklý vzruch je převeden zrakovou dráhou do zrakového centra v mozku.“
(Vítková, 1999, s. 18)

Mezi základní funkce zraku Růžičková a Vítová (2014) řadí ostrost, šíři zorného pole, rozlišování barev, kontrastní citlivost, prostorové vidění, rozlišovací schopnost a adaptaci na světlo a tmu.

Pro správné zrakové vnímání bez patologie musejí být všechny uvedené funkce v pořádku. Při poškození některé z nich vznikají různě velká poškození zraku v závislosti na rozsahu. Poškození se také mohou kombinovat a to vede ke zhoršujícímu se stavu. Poškozením zrakových funkcí vznikají tedy zrakové vady. (Janková a kol., 2015)

1.1 ZRAKOVÁ VADA A ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ

Na základě komplexního vyšetření oftalmologem je diagnostikována vada zraku. Ve smyslu speciální pedagogiky je zraková vada podle Balunové, Ludíkové a Heřmánkové (2001) narušení jednotlivých oblastí zrakového vnímání. Nejvíce se projevuje ve snížení zrakové ostrosti a narušením zorného pole. Mezi další faktory patří porušení koordinace pohybů očí. V případě porušení zrakových center mohou nastat potíže ve zpracování zrakových informací.

Zrakové vady tedy můžeme dělit dle různých kritérií, např.:

- 1. podle postižených zrakových funkcí - snížení zrakové ostrosti, omezení zorného pole, poruchy barvocitu, poruchy akomodace (refrakční vady), poruchy zrakové adaptace, poruchy okoohybné aktivity, poruchy hloubkového (3D) vidění*
- 2. podle stupně zrakového postižení – slabozrakost, zbytky zraku, nevidomost*
- 3. podle doby vzniku - vrozené, získané*
- 4. podle etiologie – orgánové (např. vady čočky nebo sítnice), funkční (poruchy binokulárního vidění, např. tupozrakost, strabismus) (Słowik, 2007, s. 61)*

Rozdíl mezi zrakovou vadou a zrakovým postižením Růžičková (2006) spatřuje v dopadech na život člověka se zrakovým postižením. Pokud člověk trpí zrakovou vadou, může vhodnou korekcí dané vady žít bez omezení ve společnosti. Zrakové postižení se projevuje v běžném životě člověka i s korekcí (operativní, brýlové, medikamentózní).

„V širokém tyflopédickém pojetí lze za zrakově postiženého jedince chápat osobu, která má i po optimální korekci své zrakové vady či choroby problémy v běžném životě. Korekci se rozumí všechny její možné formy, tedy nejen brýlová.“ (Balunová, Ludíková, Heřmánková, 2001, s. 7)

„Jedinec v situaci zrakového postižení není terminus technicus, je to člověk, který se vyznačuje určitým stavem svého zrakového analyzátoru a způsobu zpracování informací.“ (Majerová, 2016, s. 14)

Dle Balunové, Ludíkové a Heřmánkové (2001) se zrakové postižení nepromítá pouze do vizuální percepce, ale zasahuje celou osobnost. Ovlivňuje například rozvoj motoriky, prostorové orientace a samostatného pohybu, možnosti pracovního i společenského uplatnění.

Z hlediska potřeb v edukaci můžeme tyto osoby rozdělit na dvě skupiny. První skupinou jsou osoby, které prostřednictvím reedukace zraku mohou využívat funkční zrakový potenciál (slabozrakost, poruchy binokulárního vidění). Do druhé řadíme osoby, které jsou odkázáni na využívání kompenzačních schopností (těžké stupně zrakového postižení). (Renotierová, Ludíková a kol., 2006)

1.2 KLASIFIKACE OSOB SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Klasifikace osob se zrakovým postižením není jednotná ani jednoduchá. V současné době není možné přesně určit počet osob se zrakovým postižením žijících v České republice z důvodu neexistujících relevantních statistických údajů. Jiné třídění může být ve zdravotnictví, ve školství, ve speciálněpedagogické praxi, apod. Napříč jednotlivými oblastmi a resorty se klasifikace liší i terminologicky. (Ludíková, 2004; Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

Existuje mnoho kritérií, podle kterých lze tyto osoby řadit do jednotlivých kategorií. Základním dělením je například klasifikace z medicínského pohledu, které obsahuje klasifikaci dle Světové zdravotnické organizace (WHO) a lékařské literatury. Dalším možným rozdělením je z pohledu speciálněpedagogické praxe, které se řídí stupněm zrakového postižení. Mezi další rozdělení patří i dělení podle skupin poruch zraku nebo pro sportovní či edukační účely, atd. (Růžičková, 2006; Majerová, 2016)

Mezi další možná členění řadíme hloubku zrakového postižení (nevidomost, zbytky zraku, slabozrakost, poruchy binokulárního vidění), dobu vzniku (vrozené či získané), délku trvání zrakového postižení (krátkodobé, dlouhodobé a opakující se) nebo věk klientů. (Balunová, Ludíková, Heřmánková, 2001)

Existují určitá měřítka, podle kterých dělíme osoby se zrakovým postižením do základních kategorií. Jedním z nich je podle Finkové, Ludíkové a Růžičkové (2007) zraková ostrost = vizus, toto kritérium se stalo hlavním, které se u nás využívá. Někteří oftalmologové k němu připojují i stav zorného pole.

Hycl a Valešová (2003) vycházejí z předpokladu, že vizus pod hranicí 6/18 určuje ztrátu zraku. Dále uvádějí následující členění: Slabozrakost (6/18 po 3/60), nevidomost (pod 3/60 po světlocit), praktická nevidomost (pod 3/60 do 1/60 včetně), skutečná nevidomost (pod 1/60 až světlocit) a plná slepota (světlocit s chybnou projekcí po ztrátu světlocitu).

Pro účely práce není nutné blíže popisovat všechny výše uvedené klasifikace. Ve speciální pedagogice se obvykle dle Majerové (2016) pracuje se čtyřmi základními kategoriemi – osoby nevidomé, osoby se zbytky zraku, osoby slabozraké a osoby s poruchami binokulárního vidění. Práce se touto kategorizací bude dále řídit.

1.2.1 OSOBY NEVIDOMÉ

Finková a kol. (2012) popisují osoby nevidomé jako kategorii s nejtěžším stupněm zrakového postižení. „*Nevidomost jako jedno z nejtěžších smyslových postižení je pro společnost jedním z nejobávanějších. Každý z nás si dokáže představit, jaké důsledky má ztráta zraku na běžný osobní i pracovní život.*“ (Růžičková, 2006, s. 15)

Jednotliví autoři ji definují různě. Dle Krause (1997) je nevidomost chápána jako nezvratitelný pokles centrální zrakové ostrosti pod 3/60 do světlocitu. Dále nevidomost dělí na praktickou nevidomost, skutečnou a plnou slepotu. Stejným způsobem rozdělují typy nevidomosti i Ludíková, Finková a Kroupová (2013). Finková (2012) zase rozděluje nevidomost na totální slepotu a praktickou slepotu.

„*Dále je pro nás důležitá i doba vzniku postižení, tedy to, zda pracujeme s jedincem, který má postižení vrozené, nebo zda postižení vzniklo v průběhu života. Jinak budeme přistupovat k dítěti, jinak k dospělému jedinci či seniorovi.*“ (Ludíková, Finková, Kroupová, 2013, s. 65 – 66)

Velmi častou příčinou vzniku nevidomosti je porušení plodu v prenatálním období, vlivem například rubeoly, toxoplazmózy, drogové závislosti matky či úrazem matky apod. (Finková, 2011)

Skutečnost, že osoby nevidomé nemohou získávat z okolního světa informace zrakovou cestou, nasvědčuje tomu, že je potřeba rozvoje smyslů náhradních. Nezastupitelnou se stává kompenzace. Pro plnohodnotný život je třeba dle Finkové, Ludíkové a Růžičkové (2007) rozvíjet nejen nižší kompenzační činitele, ale i vyšší. Nevidomost výrazně zasahuje sféru mobility, ovlivňuje možnosti prostorové orientace a samostatného pohybu. Mezi další důsledky nevidomosti Finková (2012) dále řadí nemožnost odezírat děj kolem sebe, absenci zrakové kontroly při nácviku nejrůznějších aktivit, ztížený nácvik sebeobsluhy, informační deficit a obtíže v navazování kontaktů.

1.2.2 OSOBY SE ZBYTKY ZRAKU

Tato oblast se nazývá hraniční a oftalmology bývá vymežována v mezích zrakové ostrosti 3/60 – 0,5/60. Speciální pedagogika tuto kategorii však chápe jako zrakovou vadu na rozmezí praktické slepoty a těžké slabozrakosti. Tato kategorie se vyznačuje v některých případech ustáleností po celý život, v jiných může dojít k progresi či naopak k částečnému zlepšení. (Finková a kol., 2012; Majerová, 2016)

Z etiologického hlediska se jedná o stav vrozený či získaný. Finková (2011) uvádí, že v důsledku tohoto postižení jsou sniženy, omezené či deformované zrakové schopnosti jedince. Výrazné omezení možnosti využití zraku vyžaduje pracovat pomocí tzv. dvojmetody. Jedná se o kombinaci postupů a metod využívaných u osob nevidomých i slabozrakých. Při práci je nutné adekvátní využívání a rozvíjení zrakových schopností, při dodržování zásad zrakové hygieny. Hlavní zásady se týkají hlavně výše světelné intenzity, využití doplňkové optiky (lupy, turmony, atd.), zajištění pravidelného střídání zrakové práce do dálky a do blízka, odstranění přemíry detailů, atd.

Specifické nároky omezují tyto osoby v podstatě ve všech oblastech života (vzdělávání, sebeobsluha, prostorová orientace, atd.) a tím je činí částečně závislé na jiných lidech. (Ludíková, Finková, Kroupová, 2013)

1.2.3 OSOBY SLABOZRAKÉ

V obecném pojetí je slabozrakost považována za orgánové postižení obou očí, které i při optimální korekci pomocí brýlí činí jedinci problémy v běžném životě. Z oftalmologického hlediska podle Krause (1997) charakterizujeme tuto kategorii jako ireverzibilní pokles zrakové ostrosti na lepším oku pod 6/18 až 3/60 včetně. Z praktického hlediska se slabozrakost dělí na lehkou a těžkou.³

U slabozrakosti se vyskytují další faktory, které ovlivňují hodnocení stavu zrakového analyzátoru. Mezi tyto faktory patří narušení zorného pole (např. zúžení zorného pole až po tubicovitě vidění, skotomy v zorném poli apod.), poruchy barvocitu, nystagmus a další. Slabozrakost lze dělit na vrozenou a získanou. Příčiny vzniku jsou podobné jako u nevidomosti a lze je vymežit jako vrozené či získané v průběhu života. (Finková, 2011)

Využitelnost zraku a kvalita zrakového vnímání je u těchto osob zatíženo nedostatky například v oblasti vytváření představ, koncentrace, pozornosti, pracovního tempa, prostorové orientace, apod. Slabozrakost ovlivňuje i výchovně vzdělávací proces, dítě nepřesně vnímá předměty či jejich detaily, objevuje se nedokonalá diferenciací barev, písmen, číslic a dalších symbolických zobrazení. Cílem speciálně pedagogického působení je zajistit možnost jejich maximálního rozvoje. Důležité je využívání oslabeného zraku, ale při dodržování přísných zásad zrakové hygieny. Vedle přiměřené reedukace zraku je důležité využití i ostatních smyslů – kompenzace. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

³ **Lehká slabozrakost** – do 6/60 včetně; **Těžká slabozrakost** – pod 6/60 do 3/60 včetně.

Specifické důsledky vztahující se k slabozrakosti jsou zvýšená unavitelnost při zrakové práci (nutná zraková relaxace), dodržování zásad zrakové hygieny, optimální korekce vady, možná progresse vady. (Finková a kol., 2012)

1.2.4 OSOBY S PORUCHAMI BINOKULÁRNÍHO VIDĚNÍ

Binokulární vidění je získaná schopnost, která se začíná vyvíjet od narození a souvisí s dozráváním sítnice a její žluté skvrny. Vývoj správného binokulárního vidění je podmíněn anatomickými poměry a funkčními předpoklady, při jejich narušení vzniká tato porucha. V průběhu od narození do šesti let dochází k postupnému zdokonalování, upevňování a stabilizaci jednoduchého binokulárního vidění. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007; Finková, 2011)

Binokulární vidění má dle Finkové (2011) tři vývojové stupně – simultánní vidění (schopnost vnímat obraz na sítnici obou očí), fúzi (dokonalejší spojení obrazu pravého a levého oka v jeden vjem) a stereopsi (schopnost prostorového vnímání).

Při poruše binokulárního vidění dochází k situaci, kdy se na sítnicích obou očí nevytváří na stejných místech dva rovnocenné obrazy, které by po splynutí měly vytvořit prostorový vjem a zabezpečit tak stereoskopické, hloubkové vidění. Důsledkem toho může dojít ke vzniku strabismu nebo amblyopii⁴. Při strabismu se objevuje tzv diplopie, tedy dvojitě vidění. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

Důsledky poruch binokulárního vidění jsou narušená lokalizace, oslabená analýza a syntéza, nemožnost hloubkového vidění, narušená senzomotorická koordinace – orientace v prostoru, oslabená zraková paměť, poruchy barvocitu, špatný odhad vzdálenosti a nepřesné vytváření zrakových představ. (Finková a kol., 2012)

⁴ **Amblyopie** – funkční porucha, snížení zrakové ostrosti jednoho oka; **Strabismus** – porucha rovnovážného postavení obou očí

2 DÍTĚ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Předškolní věk je označován za relativně klidné období ve vývoji dítěte se zrakovým postižením. Toto období je charakteristické potřebou aktivity a sebeprosazování, ale dle Vágnerové (1995) se tato potřeba u dětí s těžkým stupněm zrakovým postižením nemusí projevit. Tyto děti často upřednostňují stereotypní činnosti. Dle Růžičkové a Vítové (2014) se ale jedná o období iniciativy. Základním úkolem je socializace dítěte do širšího sociálního prostředí. Mezi nejčastější problémy tohoto období patří nepřesnost nebo chybnost dětských představ (nemožnost učení nápodobou), problémy v mezilidské interakci (chybí vizuální kontrola sociální situace, absence vnímání nonverbální komunikace), nedokonalá koordinace pohybů, stereotypní pohyby (automatismy) a problémy v orientaci. V počátcích života potřebujeme uspokojovat své základní fyzické a psychické potřeby, které nám pomáhá od počátku plnit rodina. Časem je však nutné, abychom tyto úkony samostatně zvládli. Děti bez zrakového postižení se jednotlivé úkony učí od dospělých napodobováním, u dětí se zrakovým postižením je nutné zvolit jiné metody, které nejsou založené na zrakovém vnímání.

Při rozvoji základů sebeobsluhy (osobní hygiena, stravování a oblékání) je důležité se zaměřit na manuální a rozumové schopnosti dítěte. Výborným pomocníkem pro rozvoj těchto schopností je hra, při které dojde k nenásilnému zautomatizování pohybů a nácviku různých zásad. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

Kamenická, Halášová a Múdra (2005) rozdělují hry do základních skupin na hry s reálnými předměty (otáčení klíčem v zámku, zastavování a pouštění vody apod.), hry s hračkami připomínající reálné předměty (dětská kuchyňka), hry s jinými hračkami – hračky, které u dítěte rozvíjejí oblasti jemné a hrubé motoriky, paměť a fantazii (stavebnice, modelína) a hry slovní – dítě si při nich rozvíjí slovní zásobu, myšlení, sociální zralost komunikaci. „*Při výběru her u zrakově postiženého dítěte je třeba volit takové, které budou nejen odpovídat ztrátě jeho zrakového vnímání, ale budou také přímo zaměřeny na rozvoj důležitých oblastí a ostatních smyslů, či dokonce budou rozvíjet zachovalé rakové funkce. Z tohoto hlediska pak můžeme hry (cvičení) dělit na zrakové, sluchové, čichové, chuťové, řečové, hmatové, rozvíjející prostorovou orientaci a samostatný pohyb, rozvíjející sociální kompetence atp.*“ (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 96 – 97)

Při nácvičku her a cvičení je nutné dbát na to, aby na konci dítě se zrakovým postižením dosáhlo stejných znalostí, dovedností a návyků jako jeho intaktní vrstevníci. Při nácvičku sebeobslužných činností je nutné dbát na přiměřenost vzhledem k věku a schopnostem dítěte a při každé činnosti zapojit více smyslů. (Kamenická, Halášová, Múdra, 2005)

Mezi další nejvýraznější důsledky ztráty zrakového vnímání jsou podle Finkové, Ludíkové a Růžičkové (2007) obtíže s prostorovou orientací a samostatným pohybem a to nejenom u osob nevidomých, ale i osob se zbytky zraku a osob slabozrakých. Vzhledem k tomu, že k získávání informací z okolí potřebujeme převážně zrak, je nutné hledat jiné náhradní systémy, pomocí nichž se mohou bezpečně pohybovat. *„Rozvoj prostorové orientace v předškolním věku souvisí s celkovým rozvojem dítěte a uplatňuje se v každé činnosti. Výchova prostorové orientace v tomto věku představuje především výcvik všech smyslů, které se při ní uplatňují.“* (Balunová, Heřmáňková, Ludíková, 2001)

Halasová, Kamenická a Múdra (2005) vymezily hry, které tuto oblast podporují:

- Manipulační hry- při kterých se učí přesouvat předměty v prostory (přenášení, navlékání, posouvání, atd.).
- Pohybové hry – při kterých se učí rozeznávat kvalitu různých povrchů a jejich specifika, rozložení nábytku a ostatních předmětů v prostoru (skákání, běhání chytání balonu, atd.)
- Tvořivé hry – děti se učí o vztazích mezi předměty o jejich funkcích (stavění hradů z písku, hraní s kostkami, stavebnice, atd.)
- Kolektivní hry – patří mezi nejdůležitější vzhledem k dětskému vývoji a socializaci dítěte (učí se spolupracovat s ostatními, chápat sám sebe, říci si o pomoc, atd.)
- Průpravné hry na zacházení s bílou holí – zbavuje se strachu z prostoru a překážek v něm, využívá při tom hračky (kočárek, velké auto, apod.)

Wiener (2006) uvádí, že v tomto věku je potřeba využít doby maximální adaptability dítěte. Důležitá je kombinace výchovy v rodině a v mateřské škole, které by navzájem měly spolupracovat a doplňovat se. Dítě by před nástupem do základní školy mělo mít rozvinuty různé základní pohybové schopnosti jako například plavání, poskoky na jedné noze, samostatnou chůzi po schodišti (se střídáním nohou), chůzi přímým směrem pomocí například zábradlí, apod.

„Na konci předškolního období je pro jednodušší začlenění dítěte do výchovně – vzdělávacího procesu důležité, aby zvládlo nejen orientaci ve známém prostoru, ale aby také vědělo jak se pohybovat v prostoru neznámém, beze strachu po různých terénech a různým tempem.“ (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 125)

Při vzdělávání dětí se zrakovým postižením můžeme využít reedukaci či kompenzaci zraku. Reedukací zraku je myšleno rozvíjení potenciálů funkčního vidění, které přispívají k optimálnímu využívání zraku. A při kompenzaci zraku je rozvíjena výkonnost ostatních smyslů a cílevědomé rozvíjení tzv. vyšších kompenzačních činitelů (myšlení, paměť, představivost a řeč). (Růžičková, Vítová, 2014)

2.1 RODINA S DÍTĚTEM SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Rodina má podle Ludíkové (1990) pro vývoj člověka rozhodující význam. Jedná se o první společenství, ve kterém dítě vyrůstá. Rodiče si přejí, aby se jim narodilo zdravé dítě a s tím, že se jim narodí dítě s těžkým zrakovým postižením ani nepočítají. Reakce rodičů na zprávu, že jejich dítě má zrakové postižení, se díky tomu různí. Podle Vágnerové (1995) se jedná o tři fáze. V první fázi se jedná o šok a popření, tato fáze se projevuje jako projev obrany proti neúnosné zátěži. Druhá fáze se vyznačuje postupnou akceptací reality a vyrovnáváním se s problémem. Poslední třetí fáze je charakteristická dosažením určitého realistického postoje, kdy rodiče akceptují dítě takové, jaké je, a začínají být ochotní ho rozvíjet. Pro některé páry je dle Ludíkové (2004) vhodné využít služeb psychologa, který pomůže situaci řešit a napomáhá lepšímu fungování rodiny.

Pokud má být výchova dítěte se zrakovým postižením úspěšná, nestačí pouze zajistit dobré zázemí a materiální podmínky, ale rodiče musí být seznámeni s možností rozvoje kompenzačních činitelů a správného využití reedukačních a kompenzačních metod a pomůcek. (Ludíková, 1990)

Ludíková (2004) označuje funkční rodinu jako jeden z nejvýznamnějších zdrojů opory dítěti se zrakovým postižením a to nejen v předškolním věku, ale i v dalším životě. Pro vývoj dítěte se zrakovým postižením jsou podstatné postoje a chování rodičů. *“Projevy těžce zrakově postiženého dítěte neodpovídají chování, které by stimulovalo rodičovskou aktivitu. Často se liší od očekávání rodičů, bývají omezenější, mají menší intenzitu. Projevují se například apatií, spavostí, opožděním v pohybovém vývoji, absencí reakce na úsměv mohou u rodičů navodit pocit, že o ně dítě nejeví zájem.“* (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001, s. 13 – 14)

Při výchově dítěte se zrakovým postižením se objevují různé výchovné styly. Růžičková a Vítová (2014) rozdělují nevhodné výchovné styly na výchovu úzkostnou, rozmazlující, perfekcionistickou, protekční, zavrhuující a nedostatečnou (bez pravidel).

Podle Ludíkové (2004) tomu lze částečně předejít tím, že budou rodiče dostatečně informováni, co jejich dítě potřebuje, jaký bude další vývoj (co mohou očekávat), kam se obrátit o pomoc apod. Je také nutné, aby v rodině vznikla atmosféra důvěry, vzájemné pomoci a otevřené komunikace. Důležitý je pevný denní režim s dostatečným prostorem na všechny aktivity a dosáhnutí, co možná největší míry akustického a taktilního kontaktu rodiny s dítětem.

2.2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Finková, Ludíková a Růžičková (2007) uvádějí jako významný mezník v životě dítěte vstup do mateřské školy a přijetí role žáka mateřské školy. Dítě se postupně učí odpoutávat se od rodiny a prosazovat se ve skupině vrstevníků. Mezi vrstevníky se učí komunikovat, začínat a udržovat kontakt, adaptovat se na jiné názory a požadavky, které jsou na něho kladeny. *„Před nástupem do mateřské školy by těžce zrakově postižené dítě mělo zvládat základní hygienické návyky (samostatné používání WC, čištění zubů, česání, návyk umývání obličeje a rukou), rozeznávání jednotlivých částí oděvů a prádla (samostatné oblékání jednodušších z nich), nazouvání bot, samostatné jezení namazaného chleba. Dítě by mělo být schopno samostatné chůze ve známém prostoru (po rovině, do kopce, z kopce, ze schodů, chůzi po trávě), nastupování do dopravních prostředků za pomoci dospělého.“* (Ludíková, 1990, s. 12)

Rodiče se musí rozhodnout, do jaké mateřské školy své dítě umístí, podle Finkové, Ludíkové a Růžičkové (2007) si mohou vybrat ze dvou možností, první z nich je tzv. tradiční tedy v zařízeních pro děti se zrakovým postižením anebo mohou využít druhou možnost, vzdělávání formou integrace či inkluze v tzv. hlavním proudu vzdělávání. Dle Kochové a Schaeferové (2015) si mohou rodiče vybírat z několika možností:

- běžná MŠ v místě bydliště
- speciální MŠ či speciální internátní MŠ
- jiný typ předškolního zařízení (mateřská centra, kluby rodičů, alternativní MŠ, apod.)
- do 5. roku zůstane doma s rodiči.

Mateřská škola má hlavní roli v rozvoji kompenzačních činitelů nižších, ale i vyšších a připravuje dítě po všech stránkách na vstup do základní školy. Před nástupem do základního vzdělání by mělo mít dítě povědomí o základních matematických představách (orientace v šestibodu), mělo by být schopné rozlišovat různé tvary a materiály, mít základy v prostorové orientaci ve známém prostředí, mít zafixované základy sebeobsluhy, vytvořené komunikační stereotypy a mít znalost práce s knihou a grafickými obrázky. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

Při vzdělávání dětí se zrakovým postižením je také důležité osvojení specifických dovedností, dodržování předepsané zrakové hygieny a zajištění a využívání vhodných kompenzačních pomůcek a hraček. Učitelé při práci s dítětem se zrakovým postižením by se tedy měli převážně zaměřit na rozvoj zachovalých zrakových funkcí, hmatové a sluchové vnímání a na rozvoj čichu, chuti a prostorové orientace. (Ludíková, 2004)

Speciálních mateřských škol pro zrakově postižené najdeme v České Republice několik (například v Brně, Praze, Českých Budějovicích, Ostravě, Hradci Králové, Olomouci, atd.). Mateřské školy a jejich okolí je upravené, disponují speciálními hračkami a pomůckami. Třídy těchto mateřských škol jsou malé a počet dětí je snížen. Učitelé mají speciálněpedagogické vzdělání a pracují podle rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, který je mírně upraven a navíc v něm najdeme speciální oblasti výuky (prostorová orientace, větší důraz na rozvoj hmatového a sluchového vnímání, apod.). Tyto školy spolupracují s dalšími specialisty (logoped, oční lékař, Speciálně pedagogická centra, Střediska rané péče, atd.). (Kochová, Schaeferová, 2015)

Každá z uvedených forem vzdělávání má své výhody i nevýhody, záleží na rodině a hlavně na individuálních potřebách dítěte. Podporou by měli být odborníci – poradci rané péče, učitelé MŠ, speciální pedagogové či psychologové. (Kochová, Schaeferová, 2015)

3 PROCES KOMPENZACE ZRAKOVÉHO POSTIŽENÍ

Pokud je zrakové postižení natolik závažné, vzniká potřeba rozvoje a využívání ostatních smyslů. Částečně vidící využívají kompenzační funkci ostatních smyslů pouze výběrově, nevidomí jsou na ni plně závislí. Pro zajištění maximální podpory rozvoje těchto osob je zapotřebí jak nižších (hmat, sluch, čich a chuť), tak vyšších (myšlení, řeč, paměť, představivost) kompenzačních činitelů. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

Mezi nejvýznamnější oblasti, kde se kompenzace uplatňuje je práce s informacemi, orientace a samostatný pohyb, efektivní využívání kompenzačních pomůcek a systémů, komunikace a inkluze ve všech společenských rolích. (Růžičková, Vítová, 2014)

3.1 NIŽŠÍ KOMPENZAČNÍ ČINITELE

3.1.1 HMAT

Hmat je důležitý nejen pro orientaci v prostředí, ale také pro každodenní činnosti. Dbáme na to, aby si dítě každou činnost uvědomovalo a učilo se vnímat různorodost materiálů, jejich vlastností podle tvarů, povrchů a hmotností. Učíme děti pečovat o své ruce. (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001; Majerová, 2016)

Při vnímání hmatem se zaměřujeme na jednotlivosti, detaily a následně jejich syntézou vzniká celek. Hmatem tedy vnímáme parciálně na rozdíl od zraku, kdy vnímáme celistvě. Hmat je smyslem kontaktním. Existují různé formy hmatového vnímání dle možností využití. Jednotlivé formy využijeme v různých situacích při zjišťování informací. Jinak se bude vyhmatávat vodící linie a jinak tyflografický obrázek v knize. V odborné literatuře se uvádí tyto formy hmatového vnímání:

- Pasivní hmat - probíhá za relativního klidu ruky i vnímaného předmětu. Jedinec získává základní informace (hmotnost, tvar, váha nebo teplota, ale nevzniká celkový obraz objektu),
- aktivní hmat / haptika - forma aktivního vyhmatávání, předmět je detailně prozkoumán včetně prostorových a fyzikálních vlastností (vytváří se komplexní vjemový obraz),
- instrumentální / zprostředkovaný hmat - forma hmatu prostřednictvím předmětu nebo nástroje (například bílá hůl, tužka, podrážka boty), nedochází ke komplexní detailní představě. (Keblová, 1999a; Ludíková, 2007; Finková, 2011)

Hmatové vnímání může probíhat monomanuálně (jednou rukou) nebo bimanuálně (oběma rukama současně), přičemž bimanuální ohmatávání je rychlejší, podrobnější a přesnější. Ludíková (2007) uvádí, že k vyhmatání malého jednoduchého předmětu (zobrazení) se využívá jedna ruka (dominantní), druhá ruka má funkci přidržovací.

S hmatovým výcvikem u dětí se zrakovým postižením je nezbytné začít již od útlého věku (novorozenecké období). Je důležité zaměřit se na stimulaci celé dlaně, abychom podporovali uchopovací reflex. První předměty, se kterými dítě přijde do kontaktu, by měly být měkké a hladké na dotek. Vhodné jsou ozvučené hračky a hračky z různých materiálů. Dítě by aktivity rozvíjející hmat mělo vnímat jako zajímavou hru, která mu přináší příjemné zážitky a učí ho něčemu novému. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007; Finková, 2011)

Dítě předškolního věku by mělo zvládnout uchopovat a držet předměty, předávat si předměty z jedné ruky do druhé, dále poznávat předměty hmatem a při hmatání využívat všech prstů. Rozvíjení citlivost bříšek prstů je stěžejní pro přípravu na čtení bodového písma. Dítě se také v tomto věku učí číst tyflografické obrázky. (Keblová, 1999a; Ludíková, 2004).

Citlivost rukou a dovednosti potřebné k hmatovému vnímání je možné rozvíjet dle Růžičkové (2006) pomocí jednoduchých her a činností na předmětech denní potřeby i na speciálních pomůckách – hmatová deska, pískovnička, hmatové pexeso, domino, puzzle, poznávání jednoduchých geometrických předmětů, předmětů denní potřeby, manipulace se vkládačkami, navlékání korálek, modelování z hlíny, plastelíny, apod. Wiener (2006a) vymezuje cvičení na třídění podle tvaru, velikosti, teploty, hmotnosti nebo struktury povrchu. Rozeznávání materiálu (kov, dřevo, plast, papír, látka, atd.), tvarů, trénink rozeznávání různých pomůcek a předmětů. Keblová (1999a) uvádí i další způsoby hmatání prostřednictvím jiné části těla – ústní hmatání pomocí jazyka, rtů nebo využitím nohou k vnímání struktury terénu.

Součástí rozvoje hmatu je dle Růžičkové a Vítové (2014) tyflografika, která umožňuje vnímání představ i o předmětech a prostředích, které jsou složité či prostorově obsáhlé. „*Představuje grafická znázornění zhotovená nevidomými nebo pro potřeby nevidomých technikou reliéfních čar nebo velmi nízkých reliéfních ploch.*“ (Jesenský, 1988, s. 34)

Významným úkolem je pěstovat u dítěte citlivost hmatu a motivovat ho, aby hmatalo rádo a aktivně. „*Rozvoj hmatového vnímání by měl probíhat celoživotně. Tak jako se jiné dítě postupně učí dívat a poznávat svět očima, dítě se zrakovým postižením tak činí skrze doteky.*“ (Kochová, Schaeferová, 2015, s. 46)

3.1.2 SLUCH

„Pomocí hmatu a sluchu je možné získat informace potřebné pro vznik pojmů a představ. V kompenzačním procesu se oba smysly vzájemně doplňují.“ (Růžičková, 2006, s. 26)

Sluch je dle Ludíkové (2004) důležitým smyslem nejen pro vnímání řeči, ale i pro účel prostorové orientace. Podle Růžičkové a Vítové (2014) je nejvíce využívaným kompenzačním prostředkem. *„U dítěte se zrakovým postižením je nutno systematicky rozvíjet schopnost sluchového vnímání co nejdříve a zaměřit se přitom na:*

- *osvojení sluchových dovedností,*
- *rozvoj sluchové paměti,*
- *výchovu k uvědomělé sluchové pozornosti,*
- *osvojení specifických kritérií pro hodnocení projevů okolního světa, které se odlišují od kritérií dětí vidoucích.“ (Keblová, 1999b, s. 5)*

Dítě by mělo mít dle Ludíkové (2004) dostatečný přísun zvukových podnětů, ale nemělo by být vystavováno přísunu nadměrnému. Škodlivé je, když je dítě obklopeno prostředím plným šumů a hluků. Kvalita sluchového vnímání je ovlivněna akustickými podmínkami, ve kterých dítě žije. Prostředí, kde dítě bývá, by mělo být tedy klidné, ale nesmí být zcela bez zvuků. Kochová a Schaeferová (2015) doporučují, že na dítě bychom měli mluvit pomalu a klidně, nezahlcujeme ho. Již odmala si dítě se zrakovým postižením buduje zvýšenou citlivost na zvuky, protože pro něho mají důležitou roli. Musí se učit vnímat zvuky a rozlišovat je.

U dítěte se zrakovým postižením rozvíjíme sluch nejprve izolovaně, až poté v kombinaci s ostatními kompenzačními činiteli. Dítěti nejprve zprostředkováváme zvuky libé, postupně i zvuky nelibé. Vhodné je, když má k dispozici ozvučené hračky. Nejprve se pomocí aktivit seznamuje se zvuky izolovaně – aktivita a k ní charakteristický zvuk (luxování), poté se snaží lokalizovat zvuk (kde se nachází), následně analyzovat (jak je daleko a kam směřuje) a postupně se má naučit i intenzitu zvuku (silný či slabý zvuk). (Ludíková, 2004)

Pro rozvoj sluchu jsou dle Růžičkové (2006) důležité mimo jiné běžně užívané hry – kukačko zakukej, hledání budíku, tichá pošta, atd. Důležitý je, jak také uvádí Wiener (2006a), nácvik sluchové orientace a rozeznávání jednotlivých zvuků. Zafixování tzv. normálních zvuků (spotřebiče a běžné zvuky – vaření, troubení aut, zvonění zvonku, atd.). Určit, co ten zvuk znamená a odkud přichází.

„V předškolním věku se u dítěte soustředíme zvláště na to, aby dokázalo rozeznávat blízké osoby podle jejich hlasu, aby znalo základní a charakteristické zvuky jednotlivých činností v domácnosti a dějů v okolí.“ (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001, s. 45)

3.1.3 ČICH A CHUŤ

Čichové a chuťové podněty rozvíjíme u dětí záměrně již od útlého věku pomocí her a různých hraček. Smysly rozvíjíme jak záměrně, tak nezáměrně při jakékoliv činnosti – vycházka do města, oběd, v lese, apod. (Růžičková, 2006)

Člověk má, jak uvádí Ludíková (2004), poměrně málo vyvinutý čich a chuť, ale i přesto díky těmto smyslům získáváme řadu důležitých informací ze svého okolí. Lidé se zrakovým postižením mohou tyto smysly využít při prostorové orientaci nebo při zjišťování trvanlivosti potravin. Stejně jako u hmatu a sluchu, které nejsou u lidí se zrakovým postižením lépe vrozeně vyvinuty, je nutný soustavný výcvik. S rozvojem je ale nutné začít co nejdříve, aby mohly plnit funkci kompenzačních činitelů. Děti jsou citlivější vůči pachům než dospělí a každý jedinec vnímá čichové podněty subjektivně. I s věkem dochází ke změnám. Keblová (1999c) upozorňuje i na ovlivňování citové stránky pomocí pachů, dítě například spojuje matku s nějakou vůní. Čich také může sloužit jako varovný signál (kouř – oheň).

Při cvičení těchto smyslů využíváme přirozených situací, kdy upozorňujeme na pachy kolem nás, ale také můžeme využít speciální sady skleniček s různými výtažky. Důležitá jsou i cvičení probíhající venku. Při nich upozorňujeme na typické vůně obchodů (pekárna, drogerie, atd.). Dítě si spojí čichový vjem s určitým místem či činností. Čich a chuť spolu těsně souvisí. Chuťové vnímání rozvíjíme při každém jídle, zkusíme různé ochutnávky na poznání druhů jídla či chutí. (Ludíková, 2004)

3.2 VYŠŠÍ KOMPENZAČNÍ ČINITELÉ

3.2.1 MYŠLENÍ

Kochová a Schaeferová (2015) rozlišují myšlenkové operace: porovnávání, zobecňování, usuzování, atd. Zrakové postižení tyto operace ovlivňuje a klade větší nároky na běžné činnosti. „*Následkem zrakové vady dochází k nižší aktivaci CNS. Proto by se dítě mělo setkávat s co největším množstvím různých druhů podnětů, které by mu alespoň částečně nahradily nedostatky ve zrakovém vnímání.*“ (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001, s. 9)

Z hlediska rozvoje myšlení má omezené zrakové vnímání za následek nedostatečnou smyslovou zkušenost a tím je narušována diferenciací představ. Dítěti se snažíme přiblížit obsah jednotlivých pojmů s využitím prostředků, které odpovídají charakteru zrakového postižení. U dětí se slabozrakostí využíváme jednoduché obrázky (zvětšené, bez přílišných detailů, s výrazným obrysem – konturou na kontrastním podkladu). U dětí, které nemají využitelné zbytky zraku, volíme předměty, které si prohlíží hmatem či dalšími smysly. Všechny aktivity doprovázíme jednoduchým komentářem. Dítěti pomáháme k vytvoření souvislostí mezi předměty. (Kudelová, Květoňová, 1996)

Růžičková (2006) uvádí, že rozvoj myšlení nastává v úzké spolupráci s rozvojem řeči.

3.2.2 ŘEČ

Řeč má pro osoby s těžkým zrakovým postižením velký význam, obsahuje funkci kompenzační. Řeč musí nahradit informace, které tyto osoby nemohou získat skrze ostatní smysly, protože jsou dostupné pouze slovním popisem (např. nemůže vnímat hmatem příliš velké nebo vzdálené předměty). (Kochová, Schaeferová, 2015)

Řeč je nezbytným dorozumívacím prostředkem, do jisté míry zastupuje zrakové vjemy. Při každé činnosti na dítě mluvíme a prováděné aktivity komentujeme. Vždy je třeba se přizpůsobit vývojové úrovni dítěte, volit výrazy, kterým je dítě schopno porozumět. Rozvoj řeči je závislý na schopnosti rodičů, učitelů a dalších odborníků, se kterými je dítě v kontaktu. (Kudelová, Květoňová, 1996)

Rozvoj řeči od broukání, žvatlání až po srozumitelnou řeč závisí na podnětnosti prostředí a vnitřní výbavě dítěte. Vývoj řeči je u každého dítěte odlišný. „*Díky řeči osoby nevidomé nejen komunikují s okolím, ale také udržují se svým okolím kontakt, získávají z něj informace a naopak ho informují o svých pocitech a stavech.*“ (Růžičková, 2006, s. 30)

Děti s těžkým poškozením zraku používají řeč převážně k navázání a udržení komunikace s okolím. Děti nevidomé také více experimentují s hlasem s jeho melodií a rytmem. (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001)

3.2.3 PAMĚŤ

Zraková informace je nejčastěji využívaným nástrojem edukace v případně záměrného i bezděčného učení. Paměť u zrakově postižených musí být využívána ve větší míře a s vyšší mírou záměrnosti. (Růžičková, Vítová, 2014)

Paměť tedy sehrává v praktickém životě dítěte se zrakovým postižením důležitou roli. Jejím prostřednictvím si uchovává řadu různých důležitých informací. (Kudelová, Květoňová, 1996)

Nevidomí se musí na svou paměť spoléhat při většině činností, proto je důležité ji trénovat a neustále ji něčím zatěžovat. Rozvoj paměti probíhá stejně jako u intaktních vrstevníků, pouze se může objevit zmenšení množství zapamatovaných vjemů a menší rychlost zapamatování. Nejlépe si zapamatují věci pro ně důležité a zajímavé. Paměť je důležitá při všech činnostech a všech oblastech života. (Růžičková, 2006)

3.2.4 PŘEDSTAVIVOST

Představivost má, jak uvádí Růžičková (2006) významnou roli. Utváření představ je velmi důležité, ale i relativně složité. Tvorba představ a jejich kvalita u nevidomých se liší od představ intaktních jedinců. U nevidomých se vyskytuje nižší počet představ a zároveň jsou obrazně chudší. Představy jsou zlomkovité, schématické s prvky verbalismu a nízkým stupněm zevšeobecnění. Růžičková a Vítová (2014) popisují různorodost kvality zrakových představ u jedinců se zrakovým postižením. Děti slabozraké disponují zrakovými představami, jejich kvalita i kvantita je do jisté míry snížena. „*Jistou míru odlišnosti v představách i celkovém chápání světa lze předpokládat u všech nevidomých od raného věku. Děti s vrozeným těžším stupněm zrakové vady mohou jen obtížně vnímat svět v jeho celistvosti, členitosti a složitosti.*“ (Růžičková, Vítová, 2014, s. 29)

Pro vytváření co nejpřesnějších představ je třeba zapojení všech smyslů, názorných pomůcek, hodně komunikovat, utvářet získané informace do souvislostí, poukazovat na vlastnosti vnímaného předmětu, a tím dítěti zprostředkovat vlastní zkušenost. Představy o světě se vytvářejí během každodenních činností dítěte. (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001; Kochová, Schaeferová, 2015)

3.2.5 POZORNOST

Pozornost je získaná vlastnost organismu, která by měla být zastoupena v každé činnosti dítěte. Důležitým předpokladem k samostatnému pohybu, pro běžné denní fungování. Tuto vlastnost organismu je nutné cíleně rozvíjet. (Růžičková, 2006)

Stálost pozornosti je u malých dětí se zrakovým postižením kolísavá. Jedná se o poměrně namáhavou činnost, jelikož ji dítě udržuje převážně na základě sluchových vjemů. (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001)

3.2.6 KONCENTRACE

Koncentrace je schopnost nevidomého jedince soustředit se požadovanou dobu na daný jev. Pomáhá mu při většině činností během dne, je tedy velmi důležitá. (Růžičková, 2006)

„Z hlediska prostorové orientace je důležité, aby se dítě dokázalo soustředit na vlastní pohyby a na polohu svého těla v prostoru, aby si v daném okamžiku uvědomovalo svou pozici při pohybu ve známém prostoru a po známé trase. V předškolním věku by tato představa měla být alespoň přibližná, s ohledem na již osvojené vědomosti a dovednosti dítěte. Na poutavou činnost by se mělo před nástupem do školy soustředit asi 15 minut.“ (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001, s. 41)

3.3 POMŮCKY PRO OSOBY SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

„Kompenzační pomůckou pro těžce zrakově postižené se rozumí nástroj, přístroj nebo zařízení, speciálně vyrobené nebo speciálně upravené tak, aby svými vlastnostmi a možnostmi použití alespoň částečně kompenzovalo nedostatečnost způsobenou těžkým zrakovým postižením.“ (Bubeníčková, Karásek, Pavlíček, 2012, s. 9)

Každá skupina osob se zrakovým postižením je jiná a každá má své specifické potřeby, které se týkají pomůcek či pomoci z okolí. Pomůckami a zařízeními pro osoby se zrakovým postižením se zabývá jedna z oblastí tyflopédie - tyflotechnika. (Bendová, Jeřábková, Růžičková, 2006)

Dle defektologického slovníku (2000) je tyflotechnika definována jako soubor přístrojů, zařízení a pomůcek umožňující kompenzovat chybějící zrak. Kompenzačními pomůckami v širším slova smyslu jsou i některé zařízení sloužící i lidem bez zrakového postižení.

Růžičková a Vítová (2014) uvádí, že v současnosti je pojem tyflotechnika nedostačující. V mnoha případech se jedná o celé informační či navigační systémy nebo architektonické úpravy. Upřednostňují označení podpůrné prostředky pro osoby se zrakovým postižením.

Pomůcky pro osoby se zrakovým postižením lze dělit pomocí různých kritérií. „*Stejně jako není možno členit zrakově postižené jen podle jednoho kritéria, není takto možno členit ani pomůcky z oblasti tyflotechniky.*“ (Bendová, Jeřábková, Růžičková, 2006, s. 71)

- Dle hloubky postižení - pomůcky pro osoby nevidomé, slabozraké a s poruchami binokulárního vidění
- Dle účelu – pomůcky pro kompenzaci a reedukaci zraku
- Podle délky používání – klasické a moderní (elektronické)
- Dle využitelnosti ve vyučovacím procesu – dělení pomocí jednotlivých školních předmětů
- Dle využitelnosti jednotlivými smysly – pomůcky akustické, optické a haptické
- Specifická skupina pomůcek – pomůcky pro prostorovou orientaci a samostatný pohyb
- Pomůcky pro sebeobslužné činnosti a domácnost, pomůcky pro volný čas

(Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

Bendová, Jeřábková a Růžičková (2006) dále uvádějí následující členění:

- Pomůcky dle dělení pomocí oboru fyzika – optické, elektronické a akustické
- Podle způsobu financování – hrazené částečně nebo plně zdravotní pojišťovnou, sociálním odborem a nehrazené
- Podle místa využívání pomůcek – všeobecné, pracovní, pro domácnost, „hobby“, atd.
- Orientace v prostředí, diagnostické, reedukační a mnoho dalších.

Dle Růžičkové, Vítové (2014) členíme pomůcky:

- pro orientaci (bílá hůl, vodící pes, majáky, aj.),
- pro osobní samostatnost (indikátory hladiny tekutin, podpisové šablony, aj.),
- pro získávání informací (Pichtův psací stroj, PC s výbavou, optické pomůcky, aj.)

Je možné najít i další hlediska, podle kterých lze pomůcky rozdělit v různých publikacích jiných autorů, cílem práce však není vymezení všech existujících dělení. Účelem této práce je zaměřením se na pomůcky, které jsou využitelné při práci s dětmi v předškolních zařízeních.

„Pomůcky pro zrakově postižené jsou tedy jedny z nejrozmanitějších a nejpočetnějších na trhu pro handicapované (Výrobou, produkcí a prodejem pomůcek, zařízení a prostředků pro zrakově postižené se v České republice zabývá pouze několik firem...).“ (Bendová, Jeřábková, Růžičková, 2006, s. 96)

Bendová, Jeřábková a Růžičková (2006) mezi nejznámější firmy, které se zabývají distribucí didaktických pomůcek, uvádějí Elvos, Spektra, Svárovský, Galop, Merit, Dioptra, Čihař, Donát a další. Mezi firmy, které se zabývají distribucí didaktických pomůcek, patří dle Jankové (2015) například Aurednik, Baribal, Stiefel – Eurocart, Eurohračky, Lendid, atd.

3.3.1 KOMPENZAČNÍ POMŮCKY VYUŽITELNÉ V DĚTSKÉM VĚKU

Mezi pomůcky využitelné u dětí předškolního věku Finková, Ludíková a Růžičková (2007) řadí modely, pískovničky podsvícené či nepodsvícené, ozvučené míče, výukové programy na počítači či tabletu, apod. Dle Keblové (1998) se dále využívají pomůcky pro vyvození šestibodu (figurkový šestibod), kolíčkové kreslenky, reliéfní kreslenky, reliéfní obrázky, audiomateriály. Bendová, Jeřábková a Růžičková (2006) také uvádějí akustický majáček, stolní hry rozeznatelné hmatem (člověče nezlob se, domino, atd.), cvičné panáky na oblékání a zavazování tkaniček rozvíjející sebeobsluhu, audio a hmatové knihy, apod.

Pro děti slabozraké či se zbytky zraku jsou vhodné fixy se silnou stopou, měkké pastelky se silnou stopou, barevné záložky, zvýrazňovací průsvitné fólie, zvětšené obrázky, zvětšovací lupy, lavice se sklopnou pracovní deskou, apod. (Keblová, 1998)

Kompenzační pomůcky pro děti můžeme třídit dle rozvíjeného náhradního smyslu. Chut' rozvíjíme spíše běžnými aktivitami (oběd, svačina) a různými ochutnávkami pochutin například dle ročního období. Pro rozvoj čichu využíváme například čichová pexesa s vůněmi a pachy, která mohou být zhotovena ze skleniček či z látkových pytlíků, apod. Sluch rozvíjíme pomůckami, jako jsou například sluchová pexesa, ozvučené hračky, ozvučené míče, akustické majáčky, výukové programy dostupné na počítač či tablet. Hmat je nejdůležitějším kompenzačním smyslem pro osoby se zrakovým postižením, pomůcek je tedy nepřeberné množství. Existují hmatová pexesa, kdy má dítě za úkol poznat předkládaný povrch, hmatové

podložky na rozpoznání povrchu ploskou nohy, látkové pytlíky s materiálem na přebírání, cviční panáči na nácvik sebeobsluhy, kdy si dítě upevňuje návyky spojené s oblékáním – zavazování tkaniček, zapínání knoflíku, manipulace se zipem, atd. Mezi hmatové hračky můžeme dále řadit pomůcky na nácvik šestibodu, hmatové knihy, reliéfní obrázky, pomůcky na rozeznávání geometrických tvarů, atd.

Dostupných pomůcek je velké množství a není těžké některé i vlastnoručně zhotovit. V rámci bakalářské práce bylo vytvořeno osm pomůcek pro rozvoj sluchu, hmatu a čichu, které jsou dále popsány v praktické části.

3.3.2 PŘÍKLADY POMŮCEK - HRAČEK

Příklady některých pomůcek jsou vloženy do příloh s obrázky a popisem. Užití fotografie a informace jsou čerpány z webových stránek Sjedené organizace nevidomých a slabozrakých (SONS) s jejich souhlasem. (*PŘÍLOHA 2*)

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Praktická část je pro přehlednost dělena do následujících kapitol. Pro získání základních informací o realizovaném výzkumu nastiňujeme uvedení do problematiky a charakteristiku výzkumu. Dále se zaměřujeme na charakteristiku výzkumného souboru, uvádíme výzkumné otázky a metody získávání dat. Následně popisujeme realizaci výzkumu, analýzu a interpretaci výsledků. Na závěr přidáváme diskuzi, doporučení pro praxi a celou práci zakončujeme závěrečným zhodnocením celé bakalářské práce.

4.1 UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY

Na základě poznatků z odborné literatury je důležité rozvíjet nižší i vyšší kompenzační činitele u dětí od nejtělejšího věku. Klíčovým z hlediska tohoto rozvoje je předškolní období a s tím související předškolní zařízení. Mateřská škola by měla být vybavena vhodnými kompenzačními pomůckami (hračkami) pro rozvoj kompenzačních činitelů (vyšších i nižších), pro nácvik sebeobsluhy, prostorové orientace a samostatného pohybu a Braillové předpřípravy. Dále by v mateřských školách měli působit kompetentní, speciálněpedagogicky vzdělaní učitelé. Splnění podmínek kompenzace zrakového postižení podporuje všestranný rozvoj dětí. V návaznosti na tyto poznatky byl koncipován výzkum orientovaný právě na možnosti rozvoje kompenzačních činitelů v předškolním zařízení s akcentem na využitelnost kompenzačních pomůcek.

4.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

V rámci výzkumu jsme měli za cíl zjistit, jak probíhá kompenzace zrakového postižení ve speciálněpedagogické praxi, tedy přímo v mateřských školách pro děti se zrakovým postižením. Potřebovali jsme tuto problematiku pozorovat více do hloubky a zjistit, jak v běžných podmínkách předškolního zařízení funguje kompenzace zrakového postižení. V tomto kontextu byl jako optimální zvolen, na základě skutečnosti že vychází zejména z fenomenologie, kvalitativně zaměřený přístup, který zdůrazňuje subjektivní aspekty jednání lidí a díky tomu, na rozdíl od výzkumu kvantitativního, připouští existenci více realit. (Švaříček, Šedřová, 2014) Výsledky jsme průběžně komparovali se získanými poznatky z odborné literatury.

4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Na základě záměrného výběru se výzkumného šetření zúčastnilo šest participantů. Jednalo se o učitelky mateřských škol pro děti se zrakovým postižením. Výzkum byl realizován v šesti předškolních zařízeních v České republice:

- Střední škola, Základní škola a Mateřská škola prof. V. Vejdovského, Olomouc
- Střední škola, Základní škola a Mateřská škola Prostějov
- Škola Jaroslava Ježka v Praze
- Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro zdravotně znevýhodněné, Brno
- Dětský domov, Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola Zlín
- Mateřská škola Ignáta Herrmanna v Ostravě

4.4 CÍL PRÁCE A STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Cílem práce je zjistit a zhodnotit jaká je vzdělávací realita z hlediska rozvoje nižších a vyšších kompenzačních činitelů směrem k dětem předškolního věku. Dále práce zkoumá možnosti využití kompenzačních pomůcek ve vybraných mateřských školách. V neposlední řadě nás zajímá úroveň spolupráce učitelů s rodiči a speciálně pedagogickými centry.

Výzkumnými otázkami, kterými se zabýváme, jsou:

- Koresponduje současná situace ve vybraných mateřských školách v rámci kompenzace zrakového postižení s poznatky z odborné literatury? (vzdělání pedagogů, metodiky práce s nevidomými, metody a přístupy v práci s dětmi se zrakovým postižením)
- Jaká je úroveň spolupráce mezi učiteli a rodiči / speciálně pedagogickým centrem v rámci problematiky kompenzace?
- Upřednostňují učitelé při kompenzaci zrakového postižení hmat před ostatními nižšími kompenzačními činiteli?
- Jsou vybraná předškolní zařízení dostatečně vybavena kompenzačními pomůckami (hračkami)?
- Vyrábějí si učitelé vlastní kompenzační pomůcky?

4.5 METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT

Vzhledem k povaze bakalářské práce byly zvoleny tyto dvě metody získávání dat. Stěžejní metodou je polostrukturovaný rozhovor, který je uskutečňován s učitelkami mateřských škol. Druhou velmi přínosnou metodou se stalo pozorování běžných denních aktivit v daných zařízeních (pozorování prostředí mateřské školy, třídy a zahrady, práce učitelky a činnosti dětí). Metodu rozhovoru (interview) Chráska (2016) popisuje jako metodu shromažďování dat o pedagogické realitě spočívající na verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. Tuto metodu jsme zvolili pro její nesporné výhody, jako například navázání osobního kontaktu a umožnění hlubšího proniknutí do dané problematiky. Zvolen je rozhovor polostrukturovaný, který má za cíl dle Švaříčka a Šed'ové (2014) získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu.

Druhou metodou je pozorování, zvolili jsme přímé, nestandardizované pozorování. Přímé jelikož probíhá přímo v mateřských školách a nestandardizované z důvodu větší či menší míry subjektivity vzhledem ke krátkým časovým úsekům strávených v jednotlivých zařízeních. Naše pozorování plní funkci doplňkovou - doplňuje informace získané rozhovory. (Chráska, 2016)

4.6 REALIZACE VÝZKUMU

Výzkum započal, po nastudování odborné literatury, sestavením výzkumných otázek a zaměřením jednotlivých oblastí rozhovoru. Následně proběhl výběr participantů. Oslovili jsme patnáct zařízení pro předškolní děti se zrakovým postižením v České republice, z toho šest s výzkumem souhlasilo.

Po domluvení termínů proběhly samotné návštěvy jednotlivých zařízení. První výzkum jsme uskutečnili v Olomouci. Další následoval v mateřské škole v Ostravě a ve Zlíně. Dále jsme navštívili mateřskou školu v Praze a následně v Brně. Posledním zařízením byla mateřská škola v Prostějově. V jednotlivých zařízeních jsme se účastnili vzdělávacího procesu během jednoho dne. Měli jsme možnost pozorovat činnosti dětí a práci učitelek jak při spontánních aktivitách, tak i řízených. Též jsme se zúčastnili sebeobslužných činností. V některých zařízeních jsme měli možnost zapojit se přímo do vzdělávacího procesu s použitím různých kompenzačních pomůcek, kterými daná mateřská škola disponovala. (elektronický míč, čichové a sluchové pexeso, výukový program EDA na tabletu, atd.).

Po návštěvě jednotlivých zařízení proběhla analýza a písemný rozbor výsledků z rozhovorů a poznatků z pozorování, které uvádíme v následující kapitole. Na konci praktické části práce jsou uvedeny závěry z celého výzkumného šetření a doporučení pro praxi.

4.7 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Seznam zkratk používaných při analýze dat:

Mateřská škola prof. V. Vejvodského, Olomouc:	MŠ Olomouc (Učitelka OL)
Mateřská škola Prostějov:	MŠ Prostějov (Učitelka PO)
Škola Jaroslava Ježka v Praze:	MŠ Praha (Učitelka PA)
Mateřská škola, Brno:	MŠ Brno (Učitelka BR)
Mateřská škola, Zlín:	MŠ Zlín (Učitelka ZL)
Mateřská škola Ignáta Herrmanna v Ostravě:	MŠ Ostrava (Učitelka OS)

Pro přehlednost při analýze a interpretaci výsledků jsme výzkum rozdělili do šesti hlavních oblastí, přičemž každá z oblastí je členěna do tří podoblastí. Jedná se o:

1. Předškolní zařízení a speciální pedagog
2. Speciálně pedagogické centrum
3. Rodina
4. Dítě se zrakovým postižením
5. Nižší a vyšší kompenzační činitelé
6. Kompenzační pomůcky (hračky)

4.7.1 PŘEDŠKOLNÍ ZAŘÍZENÍ A SPECIÁLNÍ PEDAGOG

O předškolní zařízení jsme se zajímali z pohledu úpravy prostředí a s tím spojenou úrovní spokojenosti učitelek s aktuální situací. Učitelky měly i možnost vyjádřit vlastní ideální představu mateřské školy a s tím související přání na možné změny v oblasti velikosti tříd, rozmístění nábytku či samotného situování mateřské školy v rámci města.

1. Spokojenost s aktuální situací v úpravě prostředí, bezpečnosti a samostatném pohybu dětí:

Dotazované učitelky mateřských škol jsou vesměs spokojené s aktuální situací v mateřské škole, kde působí. Pouze by změnily některé skutečnosti, ačkoliv některých změn nelze docílit. Z hlediska například velikosti a osvětlení třídy, kdy architektonické prvky budovy **MŠ Zlín** neumožňují zvětšení prostoru. Učitelka ZL poznamenala: „*Já bych ještě předělala ten prostor a rozsvěcovala po zónách, ale to je takový můj praktický postřeh.*“ Líbila by se jí možnost takového osvětlení, které by umožňovalo osvětlení pouze stolků, kde děti pracují, zatímco jiné si potřebují odpočnout na lehátku. Tento postřeh se nám zdál velice opodstatněný v rámci plnění individuálních potřeb dětí.

Učitelka OS upozornila na nedostatky v umístění mateřské školy, která je situována blízko rušné křižovatky. „*Křižovatka je velká a hodně využívána, což vadí samozřejmě hlukem, jezdí tady sanitky a tak. Školka má tady v přízemí i v prvním patře hezkou terasu, která by se dala využít. Kdysi jsem to zkoušela na cvičení s dětma, hry s dětma, ale ten hluk tam je velice nepřiměřený.*“

MŠ Olomouc byla postavena před pěti lety avšak dle názoru hlavní učitelky, která zde učí od počátku, nejsou splněna všechna bezpečnostní kritéria. Teprve minulý rok byly například na požádání vyměněny stoly s ostrými hranami za oblé. Všechna zbylá zařízení mají ve svých třídách od počátku zaoblené stoly pro zajištění bezpečnosti dětí. V **MŠ Olomouc** mají také nebezpečné skříně z hlediska materiálu, jedná se o prosklené skříně, které jsou z našeho pohledu nevhodným vybavením pro mateřské školy obecně. Na školní zahradě mají vybudovány různé hmatové stezky, které, ale moc často nevyužívají. Takto vybavenou zahradu má už pouze **MŠ Brno**, která ale venkovní prostory využívá pravidelně.

Jiný pohled na kladenou otázku jsme získali v **MŠ Ostrava** – „*No, a když jsem to vymyslela, tak to prostě musí být dobré. Na nic jiného se v tomto prostoru přijít nedá.*“ Snažili jsme se získat více informací o provedených úpravách v zařízení, ale učitelka OS nám sdělila, že úpravy nebyly provedeny nikdy žádné a dodala: „*Ale jinak tady je to od toho února 1983 jak je to postavené, ono se vlastně přemýšlelo i že by tady byly ty děti, tak se hned ten prostor udělal pro ty zrakáče.*“ Přístup učitelky se nám nezdál příliš efektivní.

Z počátku jsme byli nejvíce překvapeni rozvržením nábytku v **MŠ Praha**. V prostoru je velké množství překážek (stoly, gauče, křesla, apod.). Přesto jsme díky pozorování zjistili, že i děti tříleté se perfektně orientovaly v prostoru a neměly žádný problém ani s pohybem v koupelně nebo jídelně, kterou mateřská škola sdílí společně se základní a i praktickou školou. Rozvoj samostatnosti dětí zde probíhal bez větších problémů a výsledky jejich působení byly znatelné již po jednom dni stráveném v tomto zařízení.

2. Pedagogické vzdělání, speciálněpedagogická kvalifikace:

Nejčastějším pedagogickým vzděláním bylo vysokoškolské, ačkoliv ne vždy zaměřené na speciální pedagogiku. Například **učitelka OL** vystudovala psychologii a nyní si dokončuje speciálněpedagogické vzdělání formou celoživotního vzdělávání. V mateřské škole působí pátým rokem, tedy od jejího založení.

Učitelka BR působí v mateřské škole od roku 1987. „*No tak já jsem teda přišla pracovat jako středoškolačka, ale potom jsem si dodělala jenom Bc. a je to v oboru speciální pedagogika pro učitelky mateřských škol. Takže jsem speciální pedagog.*“

V **MŠ Ostrava** pracuje učitelka od roku 1983. Přímo ve třídě pro děti se zrakovým postižením je třetím rokem. Vystudovala střední pedagogickou školu a následně absolvovala bakalářské studium speciální pedagogiky pro učitelky mateřských škol a výchovné pracovníky v roce 1998.

Učitelka PO působí v zařízení velmi krátce, nastoupila v září minulého roku po dokončení studia na Univerzitě v Hradci Králové.

Učitelka ZL uvedla vzdělání jako podmínku nutnou pro získání práce. „*Tady je to podmínkou, vysokoškolské vzdělání. Stačí teda bakalář, ale tady na toto pracoviště musí být vysoká škola. Tady se střední školou nemůžete být přijatý.*“ Sama absolvovala magisterské studium na Univerzitě Palackého v Olomouci. V této mateřské škole působí třetím rokem.

3. Metodika rozvoje kompenzačních činitelů (nižších/vyšších) u dětí se zrakovým postižením:

V této oblasti jsme se setkali s nečekanými zjištěními. Většina respondentek na otázku odpovědělo otázkou – „Co jsou to kompenzační činitelé?“ V **MŠ Olomouc** v průběhu rozhovoru dokonce respondentka zodpovídala na otázky týkající se rozvoje kompenzačních činitelů pomocí odborné literatury. Tato skutečnost nás velice překvapila, jelikož, jak jsme již uvedli, pracuje v zařízení od jeho vzniku (pět let).

Podobně na otázku reagovaly ale i v dalších zařízeních jako například v **MŠ Prostějov** či v **MŠ Ostrava**, avšak v těchto zařízeních po připomenutí a vymezení nižších a vyšších kompenzačních činitelů uvedly, že se s metodikou setkaly v rámci svého studia.

Při rozhovoru v **MŠ Brno** a **MŠ Praha** jsme se s tímto problémem nesečkali a získali jsme rozsáhlejší informace k tématu. Učitelky uváděly, že se s metodikou seznamovaly a dále seznamují jak při studiu, tak i pomocí různých kurzů, konzultacemi s odborníky a samostudiem. **Učitelka BR** poznamenala: „*Určitě v rámci studia i v rámci samozřejmě praxi. To pak člověk získává hodně informací. Mám i různé kurzy s nevidomými dětmi za sebou.*“

Ačkoliv mnohé z mateřských škol nyní nenavštěvují děti s těžším postižením zraku, měly by být připraveny i na tuto možnost a průběžně se vzdělávat. Dle našeho názoru, je nepřípustné nevědět, co jsou to kompenzační činitelé a působit v mateřské škole pro děti se zrakovým postižením. Tato skutečnost se musí projevit i na metodách, přístupech a konečných výsledcích jejich pedagogického působení.

4.7.2 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ CENTRUM

V současné době musí každá mateřská škola pro zrakově postižené spolupracovat se speciálně pedagogickým centrem (dále SPC). Většina SPC sdílí prostory přímo se školami, což považujeme v rámci podmínek pro utváření spolupráce jako velice přínosné.

1. Úroveň spolupráce se Speciálně pedagogickým centrem:

Jelikož je tedy spolupráce se SPC povinná, zajímalo nás, na jaké úrovni tato spolupráce probíhá. S nejpozitivnějším a tudíž i neefektivnějším fungování jsme se setkali v **MŠ Brno**. Ptali jsme se učitelky, zda je spokojena se službami, které SPC nabízí. *„Jo, dobrý lidi, dobré kolegyně, já když jsem třeba taky potřebovala poradit, tak jsem jim zavolala, jsou ochotní v SPC, odpovídají na otázky, takže jsou tam dobrý lidi, neměla jsem s nimi nikdy problém.“* Dále uvedla, že se jim velice osvědčily společné akce.

Další skvělý příklad spolupráce byl v **MŠ Zlín**. Na otázku, zda je respondentka spokojená s aktuální úrovní spolupráce, reagovala: *„Perfektní. Máme možnost v rámci naší organizace ke kolegyním se zajít podívat, takže já jsem si zažádala, že chci být při vstupním vyšetření zrakově postiženého dítěte, které by mělo zájem sem, měla jsem možnost se jít podívat na to vyšetření, takže máme přehled a ta spolupráce je výborná.“* MŠ Zlín nespolupracuje pouze s vlastním SPC, které je umístěno přímo v budově s mateřskou školou, ale díky rozličné klientele spolupracují s dalšími dvěma centry.

S naprosto odlišným pohledem jsme se setkali v **MŠ Ostrava**. *„Musíme, to ani neřeknu, spolupracujeme, ale musíme. Ve speciální třídě nemůžeme mít dítě, které si vybereme nebo najdeme v okolí.“* Největším problémem, který učitelka uváděla, bylo umístění SPC v jiném městě. *„SPC v Opavě je pro celý Moravský kraj, tudíž je velký problém, že všichni rodiče, když chtějí do naší školky, tak musejí do Opavy.“* Zjistili jsme, že respondentka není se současnou situací spokojená, ale odmítá přistoupit k řešení. *„My všichni potřebujeme to speciálně pedagogické centrum, ale nebojujeme s nimi. Ono ještě by nám pak neschválili děti a jsme zavření. Je to takový začarovaný kruh, ale určitě si myslím, že by mohli více jezdit. Dřív jsme měli doporučení od lékařů a dobré, teď to musí přes SPC, ale nemyslím si, že když doktorka řekne, že dítě má chodit do oční školky a cvičit, tak že by to mohlo SPC zvrátit. Tam jsou jenom speciální pedagogové. Každý si prostě hraje na ty nejdůležitější, takhle to chodí všude. Já nejdu hlavou proti zdi, mohla bych zůstat doma, ale to každý.“* Tento přístup přináší učitelce pouze stres a demotivuje jí, což se může negativně odrazit na jejím pedagogickém působení.

MŠ Olomouc sídlí ve stejné budově jako SPC. Respondentka uvedla, že spolupracují nejen se svým SPC, ale i se SPC logopedickým. Tato spolupráce probíhá hlavně na úrovni návštěv a občasných konzultací.

2. Metodická podpora od Speciálně pedagogického centra:

V **MŠ Zlín** je metodická podpora ze strany SPC plně vyvíjena. *„Dostáváme od nich materiály, dostáváme rady a vesměs jako praktické. Dokonce nás zvou na taková sezení, workshopy pro rodiče nebo pro učitele, to hlavně dělalo SPC Středová. Můžeme zkonzultovat, jak děti vést, je to takové neoficiální, tam jsme byly třeba s kolegyní. Takže toto já považuju za pozitivní. Můžeme se o těch dětech pobavit, vyměnit si třeba postřehy, co nám funguje, co nám nefunguje nebo mně se líbilo něco, tak mně to dovolili vyfotit a já jsem si tu pomůcku hned zpracovala a uvedla tady.“* Možnosti, které pro toto zařízení vytváří SPC, se nám zdají naprosto dostatečné. Z reakcí na otázky související se SPC bylo znatelné, že je učitelka spokojená a úroveň spolupráce mají z pohledu obou stran optimální.

Na téma metodické podpory a zapůjčování pomůcek jsme vedli rozhovor také v **MŠ Brno**: *„Co se týká pomůcek, tak vím, že jsem si od nich vloni něco půjčovala, ale takové základní pomůcky a hračky my tady máme, takže si to nemusíme půjčovat.“* Učitelka je se situací nadmíru spokojená, cokoliv potřebuje, tak si na ni pracovníci SPC udělají čas a poskytnout rady.

Jak jsme již výše nastínili, **učitelka OS** nemá, tak pozitivní názor v rámci této oblasti. *„My nic nežádáme, nám by stačilo v podstatě tyhle zprávy, kdyby třeba byly na dvě strany s tím, že by tam bylo, co máme s dětmi dělat, ale když se podíváte, co máme s nimi dělat, tak jakoby sama vidíte, že člověk jakoby pochopí, že to až taková pomoc není, že jo. Takže jestli chcete můj názor, tak Vám ho ani moc neřeknu. Určitě to není nějaká sláva, ale všichni chceme tu práci, že. Tak jak oni si to nastaví, tak my to přijmem a může se nám to nelíbit, jak chce.“* Měli jsme během rozhovoru možnost nahlédnout do zmiňovaných zpráv od SPC. Pravdou je, že tyto zprávy byly poněkud strohé a nic neříkají o přístupu k tomu konkrétnímu dítěti. To však nechceme a ani nemůžeme posuzovat či hodnotit na základě tří zpráv z vyšetření, které jsme měli k nahlédnutí.

V **MŠ Olomouc** vyjádřila spíše nespokojenost, ale více se k tématu nechtěla vyjadřovat. Naznačila pouze, že jejich SPC se zaměřuje více na základní školu, než na mateřskou. Když však vzejde požadavek ze strany mateřské školy, tak metodickou podporu SPC poskytnou.

3. Návrhy zlepšení v oblasti spolupráce:

Ze strany **MŠ Brno** a **MŠ Zlín** nebyly uvedeny žádné návrhy pro zlepšení. S aktuální situací jsou naprosto spokojeni. Na základě rozhovorů a pozorování s tímto názorem souhlasíme. Obě zařízení mají kvalitně nastavenou úroveň spolupráce vyhovující oběma stranám.

Učitelka OS sice, jak vyplývá ze závěrů z rozhovoru, spokojená není, ale nechce se tím zabývat. Podobná situace je i v **MŠ Olomouc**, kdy učitelka nevyhledává možnosti zlepšení vzájemného fungování.

V **MŠ Praha** a **MŠ Prostějov** jsme se během rozhovoru speciálně pedagogickým centrem nezabývali. Avšak v **MŠ Praha** jsme v rámci prohlídky celé budovy navštívili i SPC a pozorovali jsme velmi pozitivní vztah mezi zaměstnanci mateřské školy a pracovníky SPC, který je pro nekomplikované fungování nezbytný.

4.7.3 RODINA

Během rozhovoru zaměřující se na oblast rodiny a s ní spojené spolupráce jsme se setkali s obdobnou situací v jednotlivých zařízeních. Rodiče většinou nevyvíjejí úsilí o aktivní zapojení do dění v mateřské škole nebo zájem o problematiku rozvoje kompenzačních činitelů či zapůjčování pomůcek. Bohužel ani z druhé strany (strany učitelek) jsme se nesetkali s větším zapojením a snahami o zlepšení situace.

1. Role rodiny a úroveň spolupráce s rodinou v oblasti rozvoje kompenzačních činitelů:

Role rodiny v mateřských školách je spíše pasivního charakteru. Převážná část rodičů se nezajímá o postupy či metody práce využívaných při práci s dětmi. Učitelky si to vysvětlují hlavně tím, že rodiče berou mateřskou školu jako místo, kam beze strachu svěří své děti, ale následně je příliš nezajímá, co se během dne v mateřské škole odehrávalo.

V **MŠ Olomouc** je spolupráce s rodiči na nižší úrovni, učitelka uvádí, že v nejvíce případech to zapříčiňuje nezájem rodičů a v některých případech i nepřipouštění si, že mají dítě se zrakovým postižením. Respondentka nabízí rodičům možnost konzultací, ale nevyužívají je.

V **MŠ Brno** je situace obdobná. „*No, když to vezmu například podle nevidomé holčičky, co tu máme, jedná se o holčičku, která má nevidomost na základě onkologického onemocnění. Narodila se zdravá, a pak se bohužel objevil nádor v hlavě a má více zdravotních problémů. Tak to je takový příklad rodičů, kteří se zajímají. Půjčovaly si od nás, holčička dělá předbraillovskou přípravu, teď půjde teda do školy. Zajímali se, jak se to dělá.*“ Tuto rodinu uvedla bohužel jako jedinou, která má o více informací zájem. Na druhou stranu ale nemá s žádným z rodičů vážnější problém: „*Takže nemáme rodiče, který dělali problém. Když jsou třeba apatičtí, tak do nich trochu ťukneme, ale jinak je to dobrý.*“

Učitelka OS reagovala následovně: „*Na konci školního roku dáváme dotazníky, kde se vyjádří. Zase rodiče jsou laici.*“ Z uvedeného výroku vyznívá potřeba vytvoření partnerského vztahu mezi mateřskou školou a rodiči.

Se spíše kladnou reakcí na tuto oblast jsme se setkali v **MŠ Zlín**: „*Já jsem tedy přísná a náročná, takže já bych jako trošku přidala těm rodičům na záda. Berou to tak, že je to pořád mateřská školka, že si děti hrají a tak, a když třeba nedej bože zadám domácí úkol nebo něco, nějakou informaci, tak opravdu jako je musíme upozorňovat, nečtou nástěnku nebo nějaká informace jim unikne, ale tak to zvládneme.*“ Učitelka poukázala na velice důležitou skutečnost a tou je nutnost vzájemné komunikace jak ze strany rodičů, tak ze strany předškolního zařízení, bez které nelze vytvářet funkční spolupráci.

V **MŠ Praha** jsme mohli pozorovat výbornou úroveň spolupráce mezi mateřskou školou a rodiči. Drtivá většina rodičů při příchodu do zařízení strávilo nějaký čas s dítětem při hře, než odešli domů či do práce. Zároveň proběhl i rozhovor s učitelkou o provedených aktivitách a možnostech většího zapojení do dění. Na jakýkoliv dotaz reagovala učitelka okamžitě a snažila se poskytnout radu, materiál či pomoc a to samé fungovalo i ve zpětné vazbě od rodičů.

2. Zapůjčování pomůcek:

Na základě nezájmu rodičů v oblasti kompenzace zrakového postižení v **MŠ Olomouc**, jsme nebyli překvapeni skutečností, že si žádný z rodičů kompenzační pomůcky domů nezapůjčuje. Obdobně to probíhá i v **MŠ Brno** až na výjimku v případě rodičů zmíněných výše, kteří si domů zapůjčují hračky pro nácvik šestibodu.

V **MŠ Ostrava** jsme se setkali s poněkud negativně zabarveným názorem směřovaným na rodiče: „*Ale že by si něco půjčovali, to je spíš výjimečné. Máme tady takové rodiče, no jsou to takové profese, obyčejní lidi, dělníci, takže oni tomu ani nerozumí.*“ Pociťujeme nezáměr o spolupráci ze strany učitelky a podceňování rodičů.

Učitelka ZL také nemá dobré zkušenosti s iniciativou rodičů: „*Možná bych spočítala na prstech jedné ruky, že si třeba někdo sám zažádal o něco domů.*“ Avšak když si prý dítě doma snaží vzpomenout na básničku či písničku, kterou se učilo v mateřské škole, rodiče vždy přijdou pro radu učitelky.

V **MŠ Praha** se problém se spoluprací nevyskytuje. Rodiče sami vyžadují, aby byli aktivně zapojováni, a často využívají možností zapůjčení pomůcek. To samé opět funguje i na principu zpětné vazby z jejich strany. Při naší návštěvě měla mateřská škola zapůjčenou hmatovou knihu, kterou jsme měli možnost zdokumentovat a je vložena v seznamu příloh. Knihu vytvořila matka jednoho z dětí a jedná se o jednu z nejpropracovanějších hmatových knih, do které jsme během výzkumu mohli nahlédnout.

3. Návrhy zlepšení v oblasti spolupráce:

Učitelka OL by ocenila větší zájem ze strany rodičů a ráda by, kdyby rodiče více komunikovali na stránkách, kterou založila přes známou sociální síť – Facebook. Rodiče však tuto formu komunikace využívat nechtějí. Stránky využívají pouze k prohlížení fotografií z mateřské školy, které tam učitelka.

Učitelka BR reagovala takto: „*Asi nenavrhla. My se s rodiči pochopitelně každý den bavíme. Takže když je nějaký problém, tak to rodičům sdělíme, rodiče nám na to nějak reagují. Myslím, že dobrý.*“

V **MŠ Ostrava** má respondentka tento názor: „*Kdo se zajímá, tak může. Mohou přijít, podívat se. Jako takhle nemám ráda, když tu rodiče moc jsou, protože se s nimi bavím a ta práce s dětma mi utíká a nic nestihnu. Proto mám konzultační hodiny a v odpoledních činnostech se můžou zapojit. Více aktivit s rodiči, žádný nápad nemám, ale ani bych to nechtěla, narušili by mi to.*“ Zajímalo nás, zda rodiče využívají konzultačních hodin: „*Ne nevyužívají, jen pouze jednou za rok, když si chce někdo postěžovat. Ta odbornost tady není, oni si ten plán nepřečtou. Ale my to berem, že každý má tu svou práci. Nepotřebujeme, aby nám nějaká prodavačka říkala, co máme s tím dítětem dělat a prodavačka je ještě dobrá.*“

Rodiče většinou přijdou, když si chtějí stěžovat nebo říct, že jejich dítě to dělat nebude.“ Na základě rozhovoru se obáváme, že s tímto pohledem na spolupráci s rodiči nebude nikdy vytvořena atmosféra důvěry a vzájemná spolupráce.

Naopak s velice objektivním názorem jsme se setkali v **MŠ Zlín**. Respondentka navíc uvedla i rady pro další učitele i rodiče, jak spolupráci zlepšit: *„No nám se ta spolupráce celkem daří, protože nám funguje při mateřské škole Klub rodičů. Pro ty rodiče se dělají akce, třeba lampionový průvod, vánoční tvoření, jarní tvoření, sportovní den nebo v září neoficiální schůze, abychom se poznali. Nám se na těchto akcích daří navázat nějakou spolupráci, nebo že to jako není přímo tady v té školce, pak bych řekla, že ty vztahy jsou lepší. Ale jinak, co bych doporučila kolegům, tak si najít těch pár minut na předávání dětí buď ráno, nebo spíš odpoledne a promluvit s nima chvíli, ale ono někdy ten prostor není, když se při tom předávání sejdou dvě tři maminky, tak nemáte prostor moc si říct, ale asi bych tohle doporučila. Pokud je tam komunikace, tak ta spolupráce je vždycky lepší. Důležité je najít si ten prostor a čas, ale ne vždycky to jde. Jako jsem spokojená se spoluprací s rodinami, ale je to s rezervou.*“ Možnost navštěvovat Klub rodičů, otevřeně komunikovat a využívat neformálních schůzek prohlubuje dobré fungování v oblasti spolupráce.

4.7.4 DÍTĚ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

V této oblasti nás zajímal počet dětí v mateřské škole, případně ve třídě mateřské školy a stupně zrakového postižení. Pokud v současné době nebylo v předškolním zařízení zapsáno dítě s těžším postižením zraku, u kterého je důležitá kompenzace zrakové vady, tak nás zajímaly dosavadní zkušenosti. Všechny respondentky kromě jedné z **MŠ Prostějov** pracují s dětmi se zrakovým postižením více jak tři roky. Některé působí v této oblasti i přes deset let. Ačkoliv délka praxe vždy neodpovídala kvalitě jejich pedagogického působení.

1. Děti se zrakovým postižením docházející do mateřské školy/třídy mateřské školy:

Z výzkumného vzorku šesti předškolních zařízení navštěvují děti s těžším stupněm zrakové vady pouze tři v Brně, Praze a Olomouci. Ve zbylých zařízeních jsou zapsány děti nejčastěji s poruchou binokulárního vidění anebo s jiným postižením. I přesto však mají všechny uvedené mateřské školy zkušenosti se vzděláváním a výchovou dětí nevidomých a dětí se zbytky zraku.

MŠ Olomouc navštěvuje třináct dětí a z toho je sedm dětí s postižením zraku. Jedná se o čtyři děti s poruchou binokulárního vidění a tři děti nevidomé. U dvou dětí je diagnostikována kombinovaná vada s mentálním a tělesným postižením.

V **MŠ Praha** je přijato osm dětí, z čehož čtyři mají zrakové postižení. Jedno dítě má poruchu binokulárního vidění, zbylé tři jsou nevidomé, přičemž jedna dívka má kombinovanou vadu.

K počtu dětí docházející do **MŠ Brno**, se učitelka vyjádřila následovně: *„No to jsem si přesně nepočítala, když já mám tu třídu vedle, kde je zapsáno sedm dětí. A když řeknu svou třídu, tak tam mám jednu holčičku nevidomou a potom další holčička má aniridii ta má brýle, chlapeček tam je a druhý chlapeček. Takže čtyři děti mají zrakové postižení.“* Dále nás zajímalo, kolik celkem dětí s těžším stupněm zrakového postižení chodí do mateřské školy. *„V uvozovkách čistých nevidomých dětí je strašně málo, protože se prostě uplatňuje ta integrace. Když je na tom dítě mentálně dobře, tak se snaží, aby chodilo se zdravými děcký.“*

V **MŠ Ostrava** je situace následující: *„Musí jich být jenom čtrnáct a potřebujeme těch čtrnáct, abychom měli finance, asi kdyby jich bylo šest nebo osm tak by to bylo dobré, ale nebyly by finance dostatečné.“* Při otázce, jaké stupně zrakového postižení se zde vyskytují, odpověděla: *„Máme tu nejlehčí vady, jedna holčička vidí hodně nablízko, ale děcka tady mají prostě to vidění zachované. No, většinou to jsou děti, které mohou jít cvičit na přístroje, takže astigmatismus a podobně.“*

Do **MŠ Prostějov** dochází dětí čtrnáct. *„V současné době tu není žádné těžké postižení zraku. Minulý rok tu byl chlapec nevidomý. Ted' tu máme spíše děti s poruchami binokulárního vidění, děti s logopedickými vadami, Autismem či Downovým syndromem.“*

Ve třídě **MŠ Zlín** je maximální kapacita čtrnáct dětí. Nyní je zapsáno dětí dvanáct. Zajímalo nás, jaká zraková postižení se ve třídě vyskytují: *„Tady jsou vesměs binokulární, ty jsou tedy ještě s kombinací, třeba zdravotní znevýhodnění popřípadě logopedie. Takže čistě zraku tady jako moc nemáme. Binokulární postižení tady máme středně těžký až těžký, takže děti budou i po mateřské škole dále v péči tyflopodů. Ted' v současné době nemáme ani těžce slabozrakého ani nevidomého nemáme, ale pokud proběhne dobře přijímací řízení, tak od září třeba slabozraký bude.“*

2. Věkové rozmezí:

Do **MŠ Olomouc** dochází děti ve věku od dvou a půl do osmi let. V současné době jsou ve třídě dvě děti s odkladem povinné školní docházky. Děti nevidomé jsou ve věku od čtyř do pěti let.

V **MŠ Praha** jsou přijímány děti ve věku od dvou let do osmi. Nyní navštěvují předškolní zařízení děti ve věku od dvou a půl do osmi. Stejně jako v MŠ Olomouc.

Třidu v **MŠ Brno** navštěvují děti ve věku pěti a šesti let. Dívce nevidomé je sedm let, ta letos odchází do základní školy.

MŠ Ostrava má věkové rozmezí u dětí stanoveno takto: *„Máme tu i děti mladší tří let a odklady. Raději chceme ty velké, s těmi malými není taková spolupráce, ale když nejsou velké, tak bereme v pohodě i malé. Ale minimálně dva a půl roku.“*

Ve třídě **MŠ Zlín** jsou děti ve věku od tří do sedmi let. Mohou být přijímány i mladší, ale zatím žádné nemají. Ve třídě jsou tři děti s odkladem školní docházky.

3. Integrace a inkluze:

Učitelka PA se k integraci vyjadřuje diplomaticky. Sama má špatné zkušenosti s integrací, často se stává, že se jí vrací dítě zpět do třídy, jelikož nezvládlo tlak nových povinností v běžné mateřské škole. Rodiče často v dobrém úmyslu chtějí, aby jejich dítě chodilo mezi své intaktní vrstevníky. Nedomýšlí však možné důsledky případného neúspěchu dítěte. K integraci je nutné přistupovat vysoce individuálně.

V **MŠ Brno** jsem se také ptala na názor na integraci dětí se zrakovým postižením: *„No spíš, co se mi staly případy, tak samozřejmě to má dobrou myšlenku, ale zase na druhou stranu se nám často stává, že se ty děti vrací. Že zrovna byl chlapeček v běžné mateřské škole s asistentkou, neměla z toho jeho maminka dobrý pocit, tak přešel k nám. Jo, to je jeden z příkladů, ale zase jsou ti, kteří v uvozovkách vydrží tam v té škole s asistentem, třeba. Takže se to musí brát podle individuálního případu.“* Líbí se nám zapojení individuálního hlediska při diskuzi o integraci a v obou předškolních zařízeních.

Vyjádření **učitelky PO**: „Dříve tu bylo sedm tříd teď je tu dohromady pět. Díky inkluzi, o které jistě víte. Rodiče neberou ohled na dítě, chtějí, aby bylo „normální“.“ S tímto problémem se setkáváme často, rodiče chtějí mnohdy prokázat tzv. normalitu, tím, že zařadí své dítě do běžného zařízení, aniž by promysleli možné dopady na další vývoj dítěte.

Za další velice zajímavý a přínosný směrem k integraci považujeme názor **učitelky ZL**: „Já jsem promovala v devadesátém devátém, takže jsem zažila to krásné speciální školství, jako fungující speciální školy a musím říct, že byly kvalitní, a že mně se to tedy líbilo. Ale pokud ty děti budou mít podmínky, pokud se s nimi bude pracovat kvalitně, pokud tam budou všechny ty podmínky nastavené – personální, materiální. Věřme tomu, že to bude fungovat. Zatím si nemyslím, že ty podmínky jsou, že ty učitelé mají, splněné nároky na prostor, na výuku nebo asistenty pedagogiky nebo celkové složení. Zatím si nemyslím, že ty podmínky jsou ideální. To co by ty děti potřebovaly a naopak. Pořád se mluví děti, děti, ale zapomíná se, že i ten pedagog něco potřebuje.“ Na závěr dodala: „Ale teď jsem se bavila s kolegyněmi ze SPC, tak ti zrakově postižení se celkem dobře integrují, pokud tam tedy není větší problém, takže už i v těch mateřských školách je tendence integrovat tyhle ty děti.“

4.7.5 NIŽŠÍ A VYŠŠÍ KOMPENZAČNÍ ČINITELÉ

Jak jsme již zmínili dříve, překvapila nás neznalost termínu kompenzační činitel. Tato oblast byla tedy v rámci většiny rozhovorů ztížena nutností vymezením tohoto pojmu. Poté až na **MŠ Olomouc**, kde bylo nutné k odpovědím používat odborné literatury, probíhaly zbylé rozhovory bez větších problémů. Avšak učitelky z mateřských škol, které nyní nenavštěvují děti se zrakovým postižením, chtěly neustále na otázky týkající se kompenzace zrakového postižení odpovídat z pohledu reedukace zraku. Informace týkající se hlavně dětí s poruchou binokulárního vidění a s nimi spojenými pleopticko – ortoptickými cvičeními ve výzkumu neuvádíme, ale pro zajímavost jsme je uvedli v seznamu literatury.

1. Nejdůležitější podmínky pro rozvoj kompenzačních činitelů:

Mezi nejdůležitější podmínky při rozvoji kompenzačních činitelů zařazuje **učitelka OL** čas a dostatek financí. S časem jako důležitou podmínkou souhlasí i **učitelka OS**: „Řekla bych, že čas na tu práci. Jak jsem vedoucí, tak je můj problém, že mám málo času. Když mi někdo třeba volá kvůli financím, tak mu nemůžu položit ten telefon.“

V **MŠ Praha** jsou nejdůležitějšími aspekty čas na individuální práci s dítětem, spolupráce s rodiči dítěte a v neposlední řadě kvalitní metodický materiál. Nejen že toto učitelka popisuje, ale během návštěvy jsme se mohli přesvědčit o pravdivosti jejích slov.

2. Největší úskalí při rozvoji kompenzačních činitelů:

Největšími úskalími podle **učitelky OL** je nedostatek pomůcek, „mentální kapacita“ dětí a schopnosti učitele motivovat, vytvořit zájem a mít odborné znalosti.

Učitelka OS považuje za úskalí výše zmiňovanou spolupráci se SPC: „*Já jsem si zvykla na všechno a nic moc mi ani nevadí, tak nechci úplně říct ta spolupráce s SPC, ale kdyby jich bylo více nebo aspoň v Ostravě. Ono před deseti lety bylo v Ostravě. Vadí mi, že ten rodič musí dojíždět do Opavy. Vadí mi, že to zařízení není v místě školky. Ta určitá byrokracie, kdyby nebyla, tak není tolik papírů.*“

Učitelka ZL se označila v tomto směru za optimistu. Připouští, že je vždy co vylepšovat, ale nevidí žádný významný problém, který by musela řešit.

3. Aktivity využívané pro rozvoj kompenzačních činitelů:

MŠ Olomouc využívá k rozvoji hmatu třídění podle různých hledisek (druh, barva, tvar, velikost, apod.), navlékání korálků, knoflíků, masážní balonky, ohmatávání reálných předmětů, modelování, hmatové domino, atd. V rozvoji hmatu postrádáme ve vzdělávání zařazení předbraillského výcviku. V oblasti rozvoje sluchu využívají činnosti jako například lokalizace zvuku, diferenciací zvuku, nacvičování rytmu. Poslední dva kompenzační smysly – čich a chuť rozvíjejí společně v rámci ochutnávek, běžných činností při jídle, na vycházce. Neocenili jsme přístup učitelky v zařízení při obědě, kdy se dítě s těžkým postižením zraku při obědě zeptalo, jaká je polévka a byla mu schválně řečena jiná. Omlouvaly to tím, že by to třeba nechtěl jíst. Může to ale mít negativní důsledky v praktickém životě a zároveň může být poškozena důvěra k učitelce. Vyšší kompenzační činitele rozvíjejí hlavně pomocí pohádek, paměťových úkolů (co zmizelo), relaxací nebo logopedickými cvičeními.

S přístupem k rozvoji kompenzačních činitelů jsme byli nejvíce spokojeni v **MŠ Brno** a **MŠ Praha**. **Učitelka BR** se v rámci každého dne věnuje intenzivně rozvoji jak nižších, tak i vyšších kompenzačních činitelů. „*Když to nejde zrakem, tak vnímáme jinak. To ve školce*

velice rozvíjíme. Vždycky se do nás tloukla takzvaná smyslová výchova. Děláme ne-li denně, tak čtyřikrát do týdne různé hry na všechny náhradní smysly.“ Sluch rozvíjejí například pomocí různých nástrojů, chůzí za zvukem, rytmizací, apod. Hmatové vnímání je rozvíjeno pomocí různých her spojených s tříděním nebo poznáváním předmětů denní potřeby. „Čich rozvíjíme pomocí vonných olejů do koupele, máme různé skleničky s kořením, vonné čaje. Děláme například, že hledají dvojce například kmín – kmín. Taky máme látkové pytlíčky s kořením, kde hledají i čichem i hmatem. Chut' například si hrajeme na mlsný jazýček. Dám jim na talíř kousek hroznu, kousek salámu, piškot, sušenky a poznáváme chutě. Takže tohle si myslím, že děláme hodně hodně, hodně.“ Z vyšších procvičují paměť (básně, písně), představivost na základě vyprávění a řeč pomocí obrázků. „V pondělí máme takovou chvíli, kdy si sedneme do kroužku a povídáme si. Například se ptám, co nejhezčího zažily o víkendu.“

V **MŠ Praha** je přístup v rozvoji kompenzačních činitelů velmi podobný tomu v MŠ Brno. Učitelka PA se více zaměřuje na rozvoj samostatného pohybu a sebeobsluhy. Společně s těmito činnostmi rozvíjí kompenzační činitele. Pro rozvoj využívá co nejvíce přirozených situací. Děti mají skvělý základ do samostatného života. Důraz se také klade na seznámení s šestibodem nejdříve formou her. Hmat a sluch jsou nevíce rozvíjené kompenzační orgány.

Učitelka OS byla z této otázky překvapena. „*Jo vy to chcete takhle odborně jo. V podstatě hmat, to je všechno, co ty děcka dělají, takže od stavebnice, u nás je otázka jestli zavážeme oči nebo nezavážeme oči.*“

Jako aktivity pro rozvoj vyšších kompenzačních činitelů uvádí **učitelka ZL** činnosti, které vycházejí ze školního vzdělávacího programu, kdy ráno zařazuje ranní cvičení, pracovní činnosti, rozumová cvičení, apod. Více se rozvoji kompenzačním činitelům nevěnuje.

4.7.6 KOMPENZAČNÍ POMŮCKY (HRAČKY)

Vybavenost kompenzačními pomůckami se v jednotlivých zařízeních liší, ačkoliv jsou pomůcky (hračky), které se velice často téměř ve všech předškolních zařízeních objevují. Jsou to například různě zpracovaná hmatová, sluchová či čichová pexesa, ozvučené míče, hmatové knihy, apod. Fotografie pomůcek z jednotlivých zařízení jsou pro zajímavost vloženy do seznamu příloh. Pro přehlednost jsme postupovali dle jednotného členění a to na: pomůcky pro soběstačnost, optické a optoelektronické, pro orientaci a úpravu prostředí, pro práci s PC (dětské programy), pro vzdělávání a pro volný čas.

1. Vybavenost mateřské školy/třídy mateřské školy kompenzačními pomůckami (hračkami)

Díky našemu výzkumu některá zařízení zjistila – znovuobjevila, jakými kompenzačními pomůckami disponují. U některých pomůcek jsme dokonce vysvětlili učitelkám funkci dané pomůcky a popsali, k čemu slouží. (Např. v MŠ Prostějov - Braillský řádek nebo v MŠ Olomouc – zakřivená plošina na zahradě pro rozvoj prostorové orientace)

Učitelka OL je s vybaveností zařízení spokojená. Ačkoliv nám se zdá být nedostatečná. Zařízení, kam nyní nedochází žádné dítě s těžkým postižením zraku, mají více pomůcek, než MŠ Olomouc. Z pomůcek pro vzdělávání a volný čas bylo uvedeno sluchové pexeso, zvukové knihy, hmatová kniha „O Červené Karkulce“, puzzle, stavebnice, hudební nástroje, kinetický písek, zvětšené společenské hry a různé vkládačky. V tomto roce navštěvují mateřskou školu tři děti nevidomé, nemyslíme si, že by zařízení disponovalo dostatečným množstvím pomůcek.

MŠ Brno každý rok dostává peníze na nákup kompenzačních pomůcek. *„Je dobré, že si to můžeme vybírat my učitelky z katalogů nebo internetu. Obecně kdybych to brala, tak že si myslím, že si nemůžeme stěžovat.“* Učitelka BR je spokojená s vybaveností, z pomůcek pro rozvoj soběstačnosti vlastní nácvičné panáky pro rozvoj oblékání a několik cvičných dřevěných bot. Z optických pomůcek nevyužívají v současné době žádnou, minulý rok měli zapůjčenu digitální televizní lupu od základní školy. V rámci orientace v prostoru využívají kontrastní barvy, vodící linie a venku různé stezky na rozeznání povrchu. V oblasti vzdělávání se zaměřují na pomůcky pro nácvik šestibodu, hmatové knihy, hmatová pexesa, společenské hry převedené do hmatové verze, ozvučené míče, čichová pexesa, apod. Vybavenost MŠ Brno je podle našeho názoru více než uspokojivá.

V **MŠ Ostrava** je z pomůcek pro soběstačnost oblékací panák, dřevěná bota na zavazování tkaniček. Potom je zde počítačová sestava (Kid – smart) a interaktivní tabule. Dále jsou tady různé motorické stavebnice, po nichž lze chodit a vytvářet hmatové stezky pro plosky nohou. Pro orientaci v prostředí nemají žádné reliéfní značení nebo vodící linie. *„S tím jak tu ty děti nemáme, tak to nevyhledáváme. Není nad tužku a papír než pomůcky. Něco vyrobím, natrhám, ale základ je těma rukama.“*

MŠ Prostějov využívá jako kompenzační pomůcky například hmatová pexesa, různé velké provlékací tvary, skládačky, hmatové desky na rozeznání povrchu, modelínu, kinestetický písek. Pro rozvoj sluchového vnímání jsou k dispozici různé nástroje, sluchová pexesa, zvukové míče. Nejvíce pomůcek, které se zde vyskytují, jsou pro reedukaci zraku.

MŠ Zlín je velice dobře vybavené zařízení. *„Jakože po materiální stránce bych řekla, jak to tu dlouho bylo, že není problém skoro nic. Takže když nakoupíme hračky a vybavení s ohledem na zrakovou vadu, tak preferujeme přírodní materiály, preferujeme různorodost.“* Zařízení vlastní různé taktilně haptické pomůcky (oblékač panák, látková kostka, relaxační slunečnice, dřevěné boty na zavazování tkaniček). *„Pro nás je i důležité otáčení a pouštění kohoutku, otevírání pomocí kliky nebo klíčů, takové praktické činnosti.“* Pro orientaci v prostředí mají na zahradě chodník, kde se střídají různé druhy materiálů. Z elektronických pomůcek se zde nachází počítač s programy „Altíkova komunikace, Altíkovy úkoly“ a podobně.

2. Způsob získávání kompenzačních pomůcek:

Finance na pomůcky získává **MŠ Olomouc** od vedení školy. Dále jsme se dotazovali, zda si půjčují kompenzační pomůcky od SPC, respondentka uvedla, že občas si některou zapůjčí. Také jsme se zajímali, zda učitelky věnují čas výrobě vlastních kompenzačních činitelů. Dozvěděli jsme se, že na to nemá učitelka OL dostatek času.

K získávání financí na nákup pomůcek se **učitelka BR** vyjádřila následovně: *„Některé věci jsou koupené od sponzorů, někdy z grantů, ale hlavně od vedení školy.“* Od SPC spíše pomůcky nezapůjčují, mají velice podobné.

Kompenzační pomůcky pořizuje **MŠ Ostrava** z finančního rozpočtu školy, neúčastní se žádného projektu. Při dotazu, zda si učitelka myslí, že je dostatek financí na nákup kompenzačních pomůcek, jsme získali tuto odpověď: *„Ano, vždycky na ty děti na ty specky, je více peněz, je toho možná až moc, ani to nevyužijem. Není nad tužku a papír než pomůcky. Něco vyrobím, natrhám, ale základ je téma rukama.“*

V **MŠ Zlín** je respondentka spokojená s aktuální vybaveností zařízení. *„Po materiální stránce klobouk dolů, máme i dost sponzorů. Škola nám když si zažádáme koupí, co potřebujeme.“* Pomůcky si v případě potřeby zapůjčují i od SPC.

3. Nejčastěji využívané kompenzační pomůcky a chybějící pomůcka:

Mezi nejčastější využívané pomůcky v **MŠ Olomouc** patří puzzle, vkládačky, hudební nástroje a stavebnice. Učitelka by ráda měla k dispozici kolíčkovou kreslenku, audio materiály a pomůcky na rozvíjení šestibodu, kterými zařízení v současné době nedisponuje.

V **MŠ Brno** jsou nejvyužívanějšími pomůckami braillové skládačky – mozaiky, hříbečky, dřevěné tabulky na vsunování kolíčků. Učitelka měla velmi zajímavou myšlenku v souvislosti s přáním na pomůcku, kterou by chtěla. *„Chtěla bych najít pomůcku, která by děti seznamovala s časem – ráno, poledne, večer, rok, den. Obrázková záležitost a něco i hmatového pro právě zrakově postižené. Takže něco takového, co znázorňuje denní rytmus – ráno si čistíme zuby, v poledne obědváme. To mi chybí.“*

Mezi nejoblíbenější kompenzační pomůcky v **MŠ Ostrava** patří Lego, ale i puzzle je oblíbené. *„Oni si s tím můžou stavět a myslím, že se s tím rozvíjí.“*

Oblíbenou pomůckou v **MŠ Prostějov** je pískovnička s light boxem a často na ní pracují (obtahování obrysů, malování různých tvarů).

V **MŠ Zlín** převažují pomůcky pro volný čas, kdy nejoblíbenějším je lego a dřevěné hračky (domek, farma).

DISKUZE

Cílem bakalářské práce bylo zjistit jaká je aktuální situace v rozvoji kompenzačních činitelů a úroveň vybavenosti kompenzačními pomůckami v mateřských školách pro děti se zrakovým postižením. Pro přehlednost během výzkumu jsme stanovily pět výzkumných otázek, abychom získali dostatek informací na dané téma. Při rozhovorech s učitelkami mateřských škol jsme postupovali pomocí šesti oblastí vycházejících z výzkumných otázek – Předškolní zařízení a speciální pedagog, speciálně pedagogické centrum, rodina, dítě se zrakovým postižením, nižší a vyšší kompenzační činitelé a kompenzační pomůcky.

První výzkumnou otázkou, kterou jsme se zabírali, byla: Koresponduje současná situace ve vybraných mateřských školách v rámci kompenzace zrakového postižení s poznatky z odborné literatury? (Vzdělání pedagogů, metodiky práce s nevidomými, metody a přístupy v práci s dětmi se zrakovým postižením.). Přestože nemůžeme výsledky kvalitativní povahy zobecnit, je analýza této významové kategorie spíše neuspokojivá. Mezi nejvyšším dosaženým vzděláním se objevovalo vzdělání středoškolské, vysokoškolské či vzdělání formou celoživotního vzdělávání, převažovalo ale vysokoškolské. Co se týče metodiky práce, tak nás překvapila skutečnost, že většina respondentek neznala základní pojmy týkající se kompenzace zrakového postižení, například pojem kompenzační činitelé. Setkávali jsme se také s názorem, že metodika práce není v mateřské škole potřebná. Pouze v mateřské škole v Brně a v Praze jsme mohli nahlédnout do zásobníků, které obsahovaly metody a postupy práce s dětmi nevidomými a také činnosti vztahující se k rozvoji kompenzačních smyslů.

Druhá otázka zněla: Jaká je úroveň spolupráce mezi učiteli a rodiči/speciálně pedagogickým centrem v rámci problematiky kompenzace? Mezi rodiči a učitelkami probíhá spolupráce na pasivnější úrovni, jak ze strany rodičů, tak někdy i strany učitelů. Učitelky pro navázání kvalitnější spolupráce používají různé metody, jako například konzultace, stránky na sociální síti Facebook, akce mateřské školy, Klub rodičů, apod. Nejčastější formou je každodenní kontakt a krátký rozhovor při předávání a vyzvedávání dětí. Respondentky, ale neberou v potaz spolupráci ve smyslu problematiky kompenzace zrakového postižení. Často vyskytujícím se názorem bylo, že rodiče o tyto informace nestojí, jelikož se v této oblasti neorientují a tudíž jí nemohou porozumět. Dle našeho názoru tyto informace lze předat například v zjednodušené podobě. Závisí to však na ochotě učitelek poskytnout rodičům

informace ve formě, které porozumí, věnovat tomu více času a vybudovat vzájemný vztah založený na oboustranné důvěře.

Z pohledu spolupráce učitelek a speciálně pedagogických center byly zkušenosti různorodé. Ovšem převažoval pozitivní náhled na vzájemnou spolupráci, většina učitelek uváděla pozitivní aspekty jako například vzájemné konzultace, návštěvy, poskytování rad, možnost setkání a předávání informací mezi učitelkami navzájem. Myslíme si, že spolupráce mateřských škol se speciálně pedagogickými centry je nejen povinností, ale i pozitivem pro práci učitelek. Mezi nejvýznamnější přednosti uvádíme poskytování odborné pomoci od více odborníků, získávání materiálů a pomůcek pro zefektivnění pedagogického působení a také získávání informací z různých pohledů. Pokud je spolupráce nastavena na dobré úrovni, prospívá to nejen učitelům, ale i dětem.

Třetí výzkumnou otázkou bylo: Upřednostňují učitelé při kompenzaci zrakového postižení hmat před ostatními nižšími kompenzačními činiteli? V mnohých zařízeních, kde probíhalo výzkumné šetření, k záměrnému rozvíjení kompenzační činitelů nedocházelo, když ano tak nejpoužívanějším byl právě hmat. Vysvětlujeme si tuto skutečnost tím, že právě tento kompenzační smysl je společně se sluchem nejdůležitější při kompenzaci zrakového postižení a je pro jeho rozvoj vytvářeno nejvíce pomůcek. Nejčastějšími aktivitami, se kterými jsme se setkali v rámci rozvoje hmatového vnímání, bylo poznávání předmětů denní potřeby, třídění podle nejrůznějších hledisek (velikost, povrch, tvar, apod.), nácvik práce se šestibodem, hry s vládačkami, navlékání korálek a praktické činnosti (pouštění kohoutku, otevírání dveří pomocí kliky, točení klíčem, apod.).

Předposlední otázkou, na kterou jsme se zaměřovali, byla: Jsou vybraná předškolní zařízení dostatečně vybavena kompenzačními pomůckami (hračkami)? Všechny zařízení byla kvalitně vybavena až na mateřskou školu v Olomouci, kde se vyskytují pouze některé pomůcky, naprosto chybí pomůcky pro předbraillovský výcvik a přestože vlastní hmatové trasy na zahradě, nevyužívají je. V ostatních zařízeních jsme byli s vybavením spokojeni. Často se opakujícími pomůckami byly se zaměřením na vzdělávání a volný čas a to hlavně různorodě zpracovaná hmatová, sluchová a čichová pexesa.

Poslední otázkou, kterou se náš výzkum řídil, byla: Vyrábějí si učitelé vlastní kompenzační pomůcky? Respondentky většinou uváděly, že si je při nedostatku spíše kupují či objednávají, ale v případě zájmu si někdy některou i vyrobí. Bohužel jsme se setkali i s odpovědí, že na vyrábění nemají dostatek času. Chtěli jsme tedy zjistit, jak dlouho trvá

vyrobení některé z pomůcek pro rozvoj nižších kompenzačních činitelů, abychom mohli na tuto odpověď patřičně zareagovat. Pro práci bylo vyrobeno osm pomůcek. Nejdélším úsekem bylo vymyšlení a příprava na výrobu dané pomůcky. Samotná výroba pomůcek (netýká se užitých pomůcek) již dlouho netrvala. Důvod, že na to není čas, je tedy dle našeho názoru a zkušenosti neopodstatněný.

Výsledky výzkumu považujeme za přínosné z hlediska vzdělávání dětí s těžším zrakovým postižením jak pro učitele, tak pro rodiče a i pro zájemce o tuto problematiku. Ačkoliv nejsou výsledky obecně platné, uvádějí poznatky ze speciálněpedagogické reality šesti mateřských škol pro zrakově postižené v České republice. Cíl práce, zjištění a zhodnocení vzdělávací reality v oblasti rozvoje nižších a vyšších kompenzačních činitelů, využití kompenzačních pomůcek u dětí předškolního věku a spolupráce předškolního zařízení se speciálně pedagogickým centrem a rodiči, byl dle našeho názoru splněn. Práce přináší z každé sledované oblasti důležité informace a odkrývá silné i slabé stránky způsobu kompenzace zrakového postižení v daných zařízeních. Jako překvapivé pro nás bylo zjištění, že z šesti zařízení jsou pouze ve dvou zapsány děti s těžším postižením zraku. Tento fakt si vysvětlujeme působením moderního trendu integrace a inkluze, v jehož duchu jsou tyto děti zařazovány do hlavního vzdělávacího proudu. V oblasti spolupráce jak se speciálně pedagogickým centrem, tak s rodiči pocítujeme nutnost změny v aktivní a více vstřícný přístup mezi účastníky spolupráce navzájem. Zajímavým zjištěním byla vysoká úroveň vybavenosti mateřských škol kompenzačními pomůckami, která je ve srovnání s přípravou učitelek značně nerovnoměrná. Z výzkumu tedy vyplývá nutnost obsáhlejší přípravy učitelů v oblasti rozvoje dětí s těžším zrakovým postižením a tím snížením jejich nejistoty při pedagogickém působení a zaměření se na zefektivnění vzájemné spolupráce pro dosažení nejlepších výsledků a vytvoření příznivé atmosféry pro všechny zúčastněné.

Dále uvádíme vyrobené pomůcky jako reakci na výsledky rozhovoru týkající se nedostatku času na výrobu vlastních pomůcek:

Pomůcka pro rozvoj čichu:



Čichové pexeso je vyrobeno z 12 nádob z broušeného skla naplněných kořením a pochutinami, které nalezneme v kuchyni (pepř, kmín, majoránka, máta, skořice a káva). Hra dále rozvíjí jemnou motoriku, pozornost a paměť. Je vhodnou pomůckou do dalšího života dítěte, orientace ve vůních, které můžeme nalézt v kuchyni.

Pomůcka pro rozvoj sluchu:



Sluchové pexeso je vyrobeno z 30 různě barevných obalů od kinder vajíček, která jsou naplněná po dvojicích různými předměty vydávající zvuky. Vajíčka jsou posazena do nosiče na slepičí vajíčka, aby nedošlo ke ztrátě některé z dvojic. Hru můžeme modifikovat (zmenšit počet dvojic, zjednodušit hledané dvojice – některé dvojic mají velmi podobné zvuky). Dále také můžeme jedno z vajíček vzít a podle zvuku, může dítě hledat správné do dvojice například pouze z pěti vybraných. Hra dále rozvíjí jemnou motoriku, paměť a pozornost.

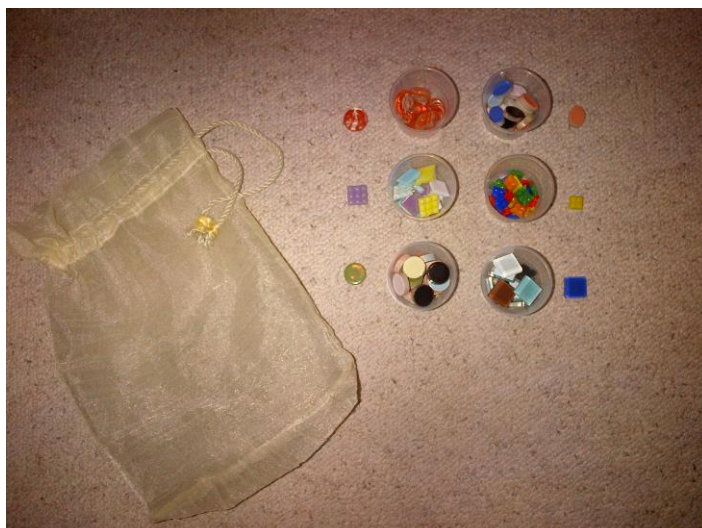
Pomůcky pro rozvoj hmatu:



Hmatové pexeso je zhotoveno z 36 víček od PET lahví, které mají na povrchu zhotoveny barvami na sklo ve dvojicích různé tvary (geometrické tvary, soustavy teček znázorňující čísla, symboly, atd.) Hru můžeme měnit v závislosti na obtížnosti (méně dvojic, jednodušší tvary, atd.). Pomůcka dále rozvíjí jemnou motoriku, paměť, soustředění a představivost.



Další pomůckou pro rozvoj hmatového vnímání je **hmatové pexeso na rozlišení tvarů**. Hra obsahuje 8 dvojic víček od přesnídávek. Použitými materiály jsou kávová zrna, plyš, igelitový pytlík, umělé seno, korálky, dva druhy tvrdého papíru s různým reliéfem – vlnky a rovné čáry. Pomůcka mimo jiné rozvíjí paměť, představivost, pozornost a jemnou motoriku.



Poslední pomůckou pro rozvoj hmatu je „**Kouzelný pytlík**“, který v sobě skrývá různé tvary a velikosti a povrchy (kostky, kolečka, ovály, oblázky; sklo, keramika, sádra; hladký, hrubý, atd.). Pomůcka je vhodná na třídění podle stanovených hledisek. K předmětům je přiděleno 6 kalíšků, do kterých je možné třídit. Pomůcka rozvíjí jemnou motoriku, paměť, soustředění a představivost.

Interaktivní haptická pomůcka:



Haptická pomůcka „**Medvěd**“ je zhotovená z plyše, látky, filcu, suchých zipů a knoflíků. Pomůcku můžeme umístit na zeď, či ji využívat na zemi. Pomůcka má mnoho využití a možností rozšiřování. (zvířata, počasí, číslice, základní geometrické tvary). S dítětem lze vyprávět příběhy, orientovat se v geometrických tvarech a počítání. Rozvíjí jemnou motoriku, myšlení, představivost, paměť a pozornost. Pomůcka může mít motivační charakter.

Pomůcka pro předbraillovskou přípravu:



Pomůcka sloužící k orientaci v šestibodu, zhotovená z nosiče na vajíčka. Pro hru jsme zvolili knoflíky ve tvaru hvězd, se kterými můžeme hrát různé hry. (lze použít různé předměty) dítě se učí rozložení čísel v šestibodu (např.: Dej 2 hvězdy do třetí jamky, jednu hvězdu do první, atd.) Hra rozvíjí také jemnou motoriku a základní matematické dovednosti.

Pomůcka pro rozvoj sebeobsluhy:



Pomůcka je určena pro nácvik sebeobsluhy v oblasti oblékání. **Panenka** je vyplněna hypoalergenní vycpávkou, oblečení je vytvořeno z látek, džínoviny, vlny, tkaniček a knoflíků. Současné možnosti panenky umožňují nácvik zapínání knoflíků, zavazování tkaniček a česání vlasů. Dítě se také učí názvy jednotlivých částí oblečení a lidského těla. Nácvik lze rozšířit o oblečení se zipem, suchým zipem či patentem.

DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Z výsledků výzkumu bychom pedagogům doporučili celoživotní vzdělávání v oblasti rozvoje kompenzačních činitelů u dětí se zrakovým postižením pro zvýšení jejich kvalifikace, případně účast na kurzech a seminářích zaměřených na téma kompenzace zrakového postižení pro získání nových informací a inspirace pro další práci. Díky novým poznatkům se učitelé budou cítit jistěji ve své funkci učitele pro děti i s vážným zrakovým postižením.

Učitelé by neměli zapomínat na prevenci syndromu vyhoření, který při tomto zaměstnání hrozí. Mohou využít kurzy či supervize, kde se setkají s dalšími učiteli a tím mohou získat nový pohled na svou práci, poznat své chyby, předat užitečné informace a hlavně získají odlišný názor od dalších osob na metody a výsledky svého působení.

V oblasti přípravy budoucích speciálních pedagogů bychom doporučili častější a déle trvající praxe, jelikož díky nim se dozvědí nejvíce praktických a pro budoucí povolání potřebných informací. Také bychom vyzdvihli i nutnost zařazení předmětů praktické povahy, jako například předměty, které poskytují seznámení s metodikou práce s dětmi se zrakovým postižením. Budoucí speciální učitelé by měli během své přípravy na povolání využívat dostupné možnosti pro zvýšení jejich kvalifikace v podobě například kurzů a vyhledávat příležitosti co možná nejčasnějšího a intenzivního zapojení do speciálně pedagogické praxe.

Ve vztahu spolupráce s rodiči či speciálně pedagogickým centrem je nutné se více zaměřit na budování oboustranně prospěšného vztahu založeném na vzájemné důvěře. Pokud má spolupráce fungovat, musí být znatelné aktivní zapojení všech zúčastněných. Ve spojitosti se speciálně pedagogickými centry doporučujeme pořádání společných akcí, možnosti konzultací a pravidelných návštěv v zařízeních, apod. Za důležité považujeme vytváření jednotných závěrů po vzájemné diskuzi a přehledných zpráv zaměřených individuálně na jednotlivé klienty. Z výzkumu vyplynula i potřeba, aby se speciálně pedagogická centra vyskytovala ve stejném městě jako předškolní zařízení, s kterou naprosto souhlasíme. V oblasti spolupráce mezi učiteli a rodiči považujeme za důležité aktivnější zapojení učitelů a vstřícnější způsob předávání informací rodičům o možnostech kompenzace zrakového postižení u jejich dětí. Předpokládáme zlepšení spolupráce v případě, že se rodiče budou cítit jako rovnocenní členové vzdělávacího týmu, díky otevřenému přístupu ze strany učitelů.

ZÁVĚR

V teoretické části bakalářské práce jsme nastínili rozvoj zrakového vnímání a jeho specifika. Dále jsme vymezili rozdíl mezi zrakovou vadou a zrakovým postižením. Zrakové postižení jsme dále blíže přiblížili a rozdělili do kategorií dle odborné literatury. Následně jsme se řídili kategorizací z hlediska speciálněpedagogické praxe tedy na osoby nevidomé, se zbytky zraku, slabozraké a s poruchami binokulárního vidění, které jsme stručně definovali. Poté jsme se zaměřili přímo na dítě se zrakovým postižením a na funkci rodiny a předškolního zařízení v jeho rozvoji. V poslední části jsme rozpracovali jednotlivé nižší a vyšší kompenzační činitele a uvedli funkci a možná členění kompenzačních pomůcek pro děti předškolního věku.

Teoretická část plynule přechází na část praktickou. Cílem praktické části bylo zjistit, zda rozvoj kompenzačních činitelů probíhá ve vybraných předškolních zařízeních dle požadavků odborné literatury. Zaměřovali jsme se i na spolupráci se speciálně pedagogickým centrem a s rodiči a její využití k optimálnějšímu fungování procesu kompenzace zrakového postižení. Na tuto spolupráci jsme se zaměřovali, jelikož se domníváme, že při kvalitním pedagogickém působení ze strany učitele, spoluprací s odborníky a rodiči, kteří jsou též odborníci z hlediska svého dítěte, se utváří vhodné prostředí pro všestranný rozvoj dítěte nejen v oblasti kompenzačních činitelů. Celková úroveň připravenosti učitelek při rozvoji kompenzačních činitelů v jednotlivých zařízeních není až na výjimky optimální. Setkali jsme se dokonce s pocity úlevy, že do třídy nedochází dítě s těžším zrakovým postižením a s tím spojenou nejistotou, že by nevěděli, jak postupovat ve vzdělávání těchto dětí. Zarážející byl někdy až nezájem učitelek o další vzdělávání či věnování času výrobě pomůcek či přípravě prostředí.

V praktické části jsme se také zaměřovali na aktuální vybavenost mateřských škol kompenzačními pomůckami. Zajímalo nás, zda jich je dostatek, o jaké pomůcky se jedná, co rozvíjejí, odkud mateřské školy čerpají kompenzační pomůcky a jestli je některá, kterou v zařízení při práci s dětmi postrádají. Tato vybavenost nás až na situaci v mateřské škole v Olomouci pozitivně překvapila, ačkoliv učitelky neměly někdy přehled o všech pomůčkách vyskytujících se v jejich zařízení nebo neznali jejich význam ve vztahu k rozvoji kompenzačních smyslů, množství pomůcek využitelných ke kompenzaci zrakového postižení bylo více než uspokojivé. Pomůcky mateřských škol získávají nejčastěji od vedení školy a sami jsou s množstvím a různorodostí pomůcek spokojeny.

Rozvoj kompenzačních činitelů a celkové zaměření na kompenzaci zrakového postižení je velice důležité pro samostatný život dítěte. Při nedostatečné funkci zrakového analyzátoru je jedinec odkázán na získávání informací pomocí ostatních smyslů, jejich zmíněný rozvoj tedy považujeme za jeden z nejdůležitějších úkolů předškolního vzdělávání a učitelky by měly být na tuto skutečnost patřičně připraveny. Kompenzační pomůcky tomuto rozvoji přispívají, jejich přítomnost a vhodné zařazení do vzdělávacích aktivit je nedocenitelná.

SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

1. BALUNOVÁ, Kristína, Libuše LUDÍKOVÁ a Dita HEŘMÁNKOVÁ. 2001. *Kapitoly z rané výchovy dítěte se zrakovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. 70 s. ISBN 80-244-0381-1.
2. BENDOVÁ, Petra, Kateřina JEŘÁBKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. 2006. *Kompenzační pomůcky pro osoby se specifickými potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1436-8.
3. BUBENÍČKOVÁ, Hana, Petr KARÁSEK a Radek PAVLÍČEK. 2012. *Kompenzační pomůcky pro uživatele se zrakovým postižením*. Brno: TyfloCentrum Brno. ISBN 978-80-260-1538-3.
4. EDELSBERGER, Tomáš, SOVÁK, Miloš a Ludvík EDELSBERGER. 2000. *Defektologický slovník*. 3. upr. vyd. Jinočany: H & H. ISBN 80-86022-76-5.
5. FINKOVÁ, Dita. 2011. *Rozvoj hapticko-taktilního vnímání osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 119 s. Monografie. ISBN 978-80-244-2742-3.
6. FINKOVÁ, Dita. 2012. *Edukace jedinců se zrakovým postižením v kontextu kvality vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3262-5.
7. FINKOVÁ, D., LUDÍKOVÁ, L., RŮŽIČKOVÁ, V. 2007. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: UP. ISBN 978-80-244-1857-5.
8. HALÁSOVÁ, E., KAMENICKÁ, V. a MÚDRA, Š. 2005. *Ja to zvládnem sám: metodická příručka nácviku priestorovej orientácie a samostatného pohybu a sebaobslužných činností zrakovo postihnutých detí*, Levoča: Združenie priateľov ZŠI pre nevidiacich a slabozrakých.
9. HYCL, Josef a Lucie VALEŠOVÁ. 2003. *Atlas oftalmologie*. V Praze: Triton. ISBN 80-7254-382-2.
10. CHRÁSKA, Miroslav. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

11. JANKOVÁ, Jana. 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4649-3.
12. JESENSKÝ, Ján. 1988. *Hmatové vnímání informací s pomocí tyflografiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Obory speciální pedagogiky.
13. KEBLOVÁ, Alena. 1998. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. 2., upr. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-7216-051-6.
14. KEBLOVÁ, Alena. 1999a. *Hmat u zrakově postižených*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-085-0.
15. KEBLOVÁ, Alena. 1999b. *Sluchové vnímání u zrakově postižených*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-080-x.
16. KEBLOVÁ, Alena. 1999c. *Čich a chuť u zrakově postižených*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-081-8.
17. KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFEROVÁ. 2015. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0782-5.
18. KUDELOVÁ, Ivana a Lea KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ. 1996. *Malé dítě s těžkým poškozením zraku: raná péče o dítě se zrakovým a kombinovaným postižením*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-8593-124-9.
19. KRAUS, Hanuš. 1997. *Kompendium očního lékařství*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-079-1.
20. LUDÍKOVÁ, Libuše. 1990. *Předškolní výchova zrakově postižených dětí: Určeno pro posl. učitelství ŠMVZP [školy pro mládež vyžadující zvláštní péči] a vychovatelství*. Olomouc: Univerzita Palackého.
21. LUDÍKOVÁ, Libuše. *Tyflopédie předškolního věku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004, 54 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-0955-0.

22. LUDÍKOVÁ, Libuše, Dita FINKOVÁ a Kateřina KROUPOVÁ. 2013. *Teoretická východiska speciální pedagogiky osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3700-2.
23. MAJEROVÁ, Hana. 2016. *Vnímání osoby se zrakovým postižením v kontextu specifík představitosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5052-0.
24. RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. 2006. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1475-9.
25. RŮŽIČKOVÁ, Veronika. 2006. *Integrace zrakově postiženého žáka do základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1540-2.
26. RŮŽIČKOVÁ, Kamila a Jitka VÍTOVÁ. 2014. *Vybrané kapitoly z tyflopédie a surdopedie nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-743-5424-3.
27. SLOWÍK, JOSEF. 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.
28. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
29. ŠTRÉBLOVÁ, MIROSLAVA. 2002. *Poznáváme svět se zrakovým postižením: Úvod do tyflopédie*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 80-7044-448-7.
30. VÁGNEROVÁ, Marie. 1995. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-053-x.
31. VÍTKOVÁ, Marie (ed.). 1999. *Možnosti reedukace zraku při kombinovaném postižení*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-75-3.
32. WIENER, Pavel. 2006. *Prostorová orientace zrakově postižených*. 3., upr. vyd. Praha: [Institut rehabilitace zrakově postižených UK FHS]. ISBN 80-239-6775-4.
33. WIENER, Pavel. 2006a. *Praktická výchova zrakově postižených*. Praha: [Institut rehabilitace zrakově postižených UK FHS]. ISBN 80-239-6773-8.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Vzor informovaného souhlasu pro participanty výzkumu

Příloha 2 – Příklady pomůcek – hraček

Příloha 3 – Fotografie kompenzačních pomůcek (hraček) z MŠ Olomouc

Příloha 4 – Fotografie kompenzačních pomůcek (hraček) z MŠ Ostrava

Příloha 5 - Fotografie kompenzačních pomůcek (hraček) z MŠ Zlín

Příloha 6 – Fotografie kompenzačních pomůcek (hraček) z MŠ Praha

Příloha 7 - Fotografie kompenzačních pomůcek (hraček) z MŠ Prostějov

Příloha 8 – Ukázka rozhovoru v MŠ Brno

PŘÍLOHA 1 – Vzor informovaného souhlasu pro participanty výzkumu

Níže podepsaný participant souhlasí s rozhovorem a veškerá data budou anonymizována, nebudou zneužita a poslouží pouze pro účely bakalářské práce Veroniky Šandové.

Zařízení:

Datum:

Podpis:

PŘÍLOHA 2 - Příklady pomůcek - hraček

IS BrailNet: Pomůcky pro zrakově postižené. *IS BrailNet: Pomůcky pro zrakově postižené* [online]. Praha: SONS ČR, 2017 [cit. 2017-03-02]. Dostupné z:

http://is.brailnet.cz/pomucky_vypis.php?name=&aid%5B%5D=0&spe%5B%5D=0&sha=0

Pomůcky pro rozvoj hmatu:

1. Hmatové knihy - Domácí zvířata, dopravní prostředky, ovoce a zelenina, pohádky



- Knihy jsou ručně vyrobené. Obrázky jsou jednoduché, tvořeny vrstvením příjemných, zajímavých a často přírodních materiálů. Použité materiály jsou voleny tak, aby připomínaly na dotyk vlastnosti skutečných předmětů, které znázorňují.
- Knihy jsou určeny pro rozvoj hmatu, jemné motoriky, představivosti, myšlení a pozornosti.

2. Pohádka do pytlíčku - Karkulka



- Pohádka ukryta v pytlíku obsahuje přibližně 10 jednoduchých symbolů, které můžeme dětem vkládat do rukou a pohádku vyprávět. Jednotlivé symboly jsou tedy zmenšenými modely skutečných pohádkových postav a předmětů (Karkulka, vlk, košík s ovocem, postel, myslivec, kamení, apod.)
- Pomůcka je určena pro rozvoj hmatu a představivosti.

3. Popelčino přebírání



- V pytlíku naleznete různé druhy vyčištěných pecek: 20 třešňových, 10 švestkových, 10 meruňkových a 1 broskvovou. Dále pak obsahuje ořech a dřevěný žalud. Peckoviny mají drsný povrch a v pytlíčku naleznete i luštěniny, které jsou na rozdíl od nich hladké.
- Pomůcka je vhodná na procvičení hmatu, rozeznávání povrchů podle jeho vlastností, rozvíjí pozornost a paměť.

4. Panáček oblékací



- Textilní panenka (panáček) má na různých částech těla suchý zip, který dětem umožní přikládat na správná místa oči, ústa a jednotlivé části oblečení. Dítě si trénuje hmat, jemnou motoriku, učí se poznávat části těla a jednotlivé části oděvů. Poznáváním částí těla panenky si zároveň uvědomuje i tělo vlastní. Rozvíjí se představivost, myšlení, paměť a pozornost.

5. B kostka



- B kostka slouží k rozvoji hmatu a procvičení braillovského šestibodu. Učení probíhá hravou formou, při které lze procvičovat i matematické dovednosti. Rozvíjíme nejen nižší kompenzační činitele – hmat, ale i vyšší kompenzační činitele – myšlení, představivost, pozornost, paměť i koncentraci.

6. Bludiště pro nejmenší



- Reliéfní bludiště je skvělou pomůckou pro rozvoj hmatu a jemné motoriky rukou. U této pomůcky je důležitá i pozornost, představivost a myšlení dítěte.

7. Geometrické tvary navlékací



- Pomůcka je určena k procvičování hmatu a jemné motoriky. Díky pomůcce jsou procvičovány základní geometrické tvary, paměť, myšlení, pozornost a představivost.

8. Geometrické tvary - skládačka



- U této pomůcky je rozvíjen hmat, jemná motorika, procvičují se geometrické tvary a řazení dle velikosti. Pomůcka dále rozvíjí myšlení, představivost a pozornost.

9. Hledej, hmatej



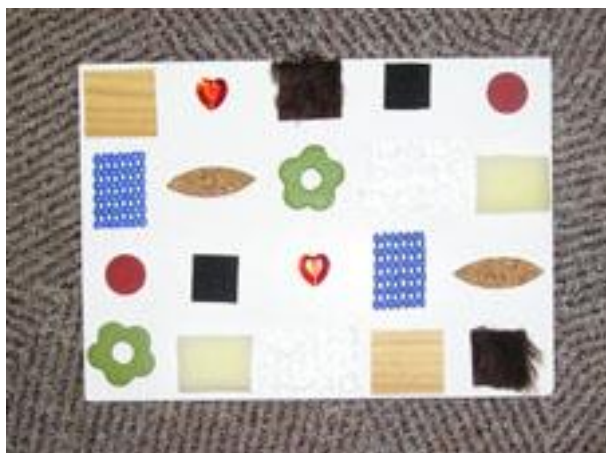
- Reliéfne provedené geometrické tvary. Otáčením listů se vyhledávají dva stejné obrázky. Vhodná pomůcka pro rozvoj hmatu, jemné motoriky rukou a nácvik rozpoznávání geometrických tvarů. Procvičují se i vyšší kompenzační činitele jako jsou myšlení, paměť, pozornost a koncentrace.

10. Hmatová hra



- V deseti dřevěných válečkách je deset různých druhů materiálů, stejně jako v dřevěné podložce. Dítě musí hmatem jednotlivé materiály rozpoznat a přiřadit dřevěné válečky do odpovídajících otvorů. Rozvíjí hmatové vnímání, jemnou motoriku, paměť a koncentraci.

11. Hmatolam



- Cílem je vyhledat dvojici stejných obrázků, které jsou i materiálově odlišné.
- Obdobný princip jako v předchozích hrách na procvičení hmatu s odlišným provedením, kdy si dítě mimo jiné procvičuje i orientaci v prostoru.

12. Tvary



- Hra obsahuje 12 dvojic různých tvarů—čtverec, obdélník, trojúhelník, ovál, kosočtverec, kruh, půlkruh, šestiúhelník, kříž, lichoběžník, srdce a hvězdu. Cílem hry je najít dvojice stejných tvarů. Stejné tvary se spojují pomocí suchého zipu, který je na každém tvaru umístěn.
- Rozvíjejícím smyslem je hmat, dále je cvičena pozornost, paměť, myšlení a představivost.

13. Hmatová pexesa



- Pexesa určená pro rozvoj hmatu a jemné motoriky mohou být zhotovena z různých materiálů (dřevo, papír, karton, látka, guma, apod.). Dále je rozvíjena paměť a představivost.

Pomůcky pro rozvoj sluchu:

14. Zvukové pexeso



- Ve dvaceti dřevěných kostkách je deset druhů předmětů, vydávajících různé zvuky. Dítě musí sluchem jednotlivé zvuky rozpoznat a přiřadit dřevěné kostky k sobě do správných dvojic. Rozvíjíme sluchové vnímání, jemnou motoriku, paměť a koncentraci.

15. Pexeso pro uši



- Vzdělávací pexeso, ve kterém sbíráte páry dle vydávajících zvuků. Cílem je naučení se pozornému poslechu, koncentraci na určitý zvukový signál, jeho identifikaci a rozlišení. Rozvíjí zvukovou paměť, citlivost sluchu a vzájemnou koordinaci sluchu, zraku a pohybu. Obsahuje 16 zvukových krychlí.

16. Míč elektronický



- Ozvučený míč je vybaven elektronickou rolničkou. Míč vydává zvuk nejen při pohybu, ale určitou dobu i po jeho zastavení. Při pohybu a zastavení jsou zvuky rozdílné. Uvnitř míče je umístěna elektronika s čidlem pohybu a miniaturním akumulátorem. S míčem je dodáván nabíječ opatřený smyčkou na vložení míče. Nabíjený míč vydrží nepřetržitě pracovat několik hodin.
- Pomůcka je určena pro rozvoj sluchu, lokalizace zvuku a orientace v prostoru.

17. Hudební box



- Soubor šesti hudebních nástrojů. V dřevěné krabici jsou tyto Orffovy hudební nástroje - tamburína, 2 činely, triangel, 2 rumba koule (maracas), 2 ozvučená dřívka, dřevěná klapačka.
- Hudební box je vhodnou pomůckou pro rozvoj sluchu a hudebních dovedností dětí.

PŘÍLOHA 3 – Fotografie kompenzačních pomůcek (hraček) z MŠ Olomouc



- **Magnetické puzzle.** Hra se skládá z magnetické tabule s podstavcem a různých, barevných tvarů, ze kterých mohou děti skládat. Součástí balení jsou i různé předlohy, dítě může tvořit dle vlastní fantazie nebo podle předlohy.
- Hra rozvíjí hmat, jemnou motoriku, představivost a soustředění.



- **Masážní balonky** s různě zpracovanými plochami. Pro relaxaci a rozvíjení hmatového vnímání na ruku, nohu i na zbytku těla.



- Několik druhů **vkládaček a skládaček** z různých materiálů (plast, dřevo). Rozvoj jak hmatového vnímání, tak i nácvik prostorové orientace, geometrických tvarů, počítání, třídění podle velikosti, počtu, tvaru. Procvičování prostorových pojmů (vpravo, vlevo, před, za, apod.)

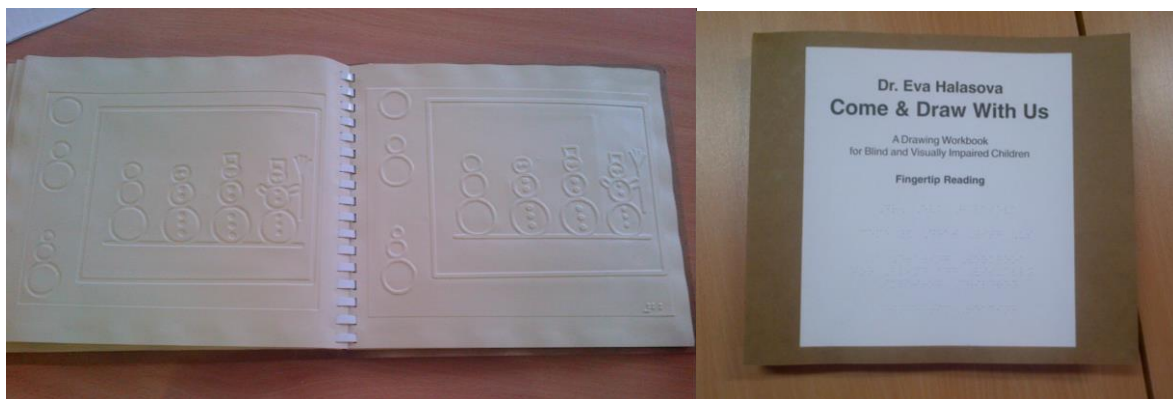


- **Mozaika pro děti.** Vhodná pomůcka pro rozvoj hmatu, jemné motoriky a pro předbraillskou přípravu.

PŘÍLOHA 4 – Fotografie kompenzačních pomůcek (hraček) z MŠ Ostrava



- **Sluchové pexeso** pro rozvoj sluchu a paměti. Pexeso se skládá ze šesti různě znějících párů kostek.



- **Hmatová kniha** („Pojď a maluj s námi“) s pozitivním reliéfem. Různá témata a tvary. Rozvíjí hmatové vnímání a orientaci na ploše, pozornost a myšlení.



- **Hmatová skládačka** na různé tvary. Rozvíjí hmat, představivost, paměť a pozornost.



- **Dřevěné provlékací pomůcky** pro rozvoj hmatu, pozornosti, jemné motoriky a soustředění.



- **Pomůcky vhodné pro nácvik sebeobslužných činností** v oblasti oblékání. Zavazování tkaniček, zapínání zipu, suchého zipu, zapínání knoflíků, úprava oblečení, apod.



- **Provlékač labyrint.** Hra obsahuje desku s vyřezanými cestami a v nich různě barevné kolíky s oblým zakončením. Cílem hry je posunovat kolíky po cestách až k místu s větším výřezem – možnost vyndání kolíku z desky.
- Rozvoj hmatu, jemné motoriky, orientace na ploše, myšlení, paměti a představivosti.



- **Hmatové pexeso** vytvořené z různých povrchů. Rozvíjí hmatové vnímání a paměť.



- **Hmatová skládačka** obsahující různě tvarované díly z rozličných materiálů.



- **Čichové pexeso** obsahující ampule s rozličnými vůněmi a pachy. Rozvíjí čich, paměť a soustředění.



- **Hmatová kniha** obsahuje různé úkoly (počty, geometrické tvary, rozvoj jemné motoriky – zavazování tkaniček, zapínání knoflíků, práce se suchým zipem, atd.)

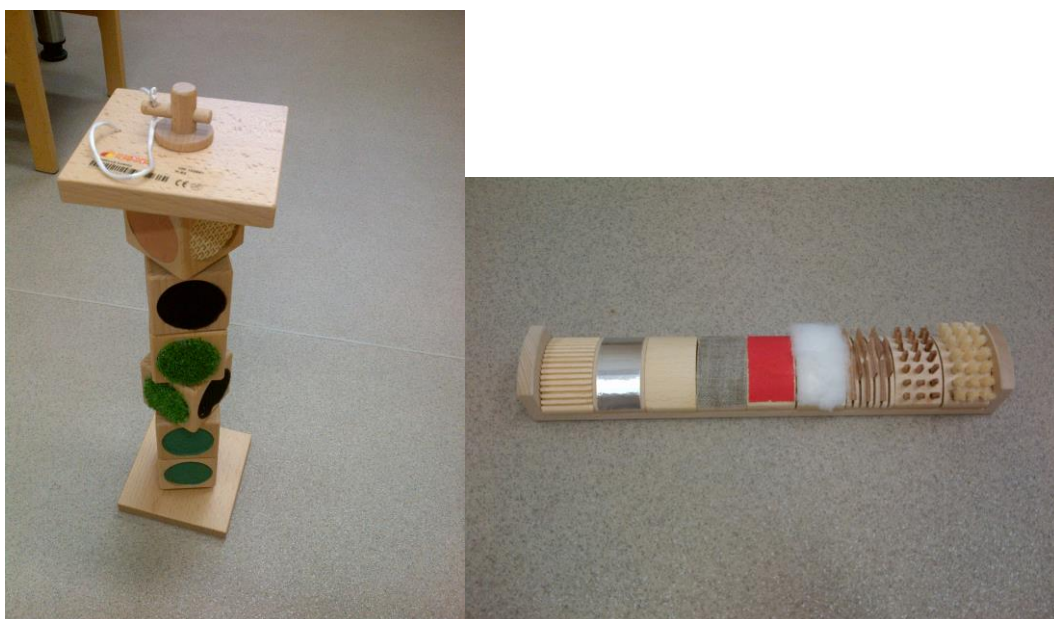


- **Hmatová dráha** obsahuje několik částí, ze kterých se skládají různě těžké trasy (chůze do schodů, ze schodů, po nakloněné rovině, skok, apod.) Rozvíjí hrubou motoriku, koncentraci a prostorovou orientaci.

PŘÍLOHA 5 – Fotografie kompenzačních pomůcek (hraček) z MŠ Zlín



- **Vkládačky** pro rozvoj hmatu a jemné motoriky. Pomůcky dále slouží k třídění podle velikosti a tvaru. Procvičuje základní pojmy z prostorové orientace (před, za, vedle, atd.)



- **Pomůcky pro rozeznávání rozličných povrchů.** U první pomůcky lze kostkami na sloupku pohybovat. Každá strana kostky má odlišný materiál. U druhé pomůcky je každá část zhotovena z jiného materiálu. Lze využít k přiřazování vlastností těchto materiálů k reálným předmětům. Rozvoj hmatu, jemné motoriky, představivosti, myšlení, pozornosti a paměti.



- **Sluchová pomůcka – zvonky.** Každý zvonek vydává jiný zvuk, slouží k procvičení sluchové diskriminace a prostorové orientaci (za, před, první, poslední, atd.).



- **Hmatová kniha s úkoly** (zavazování, zapínání, třídění, apod.) na motiv pohádky „O veliké řepě“. Rozvoj jemné motoriky, myšlení, představivost a pozornosti.

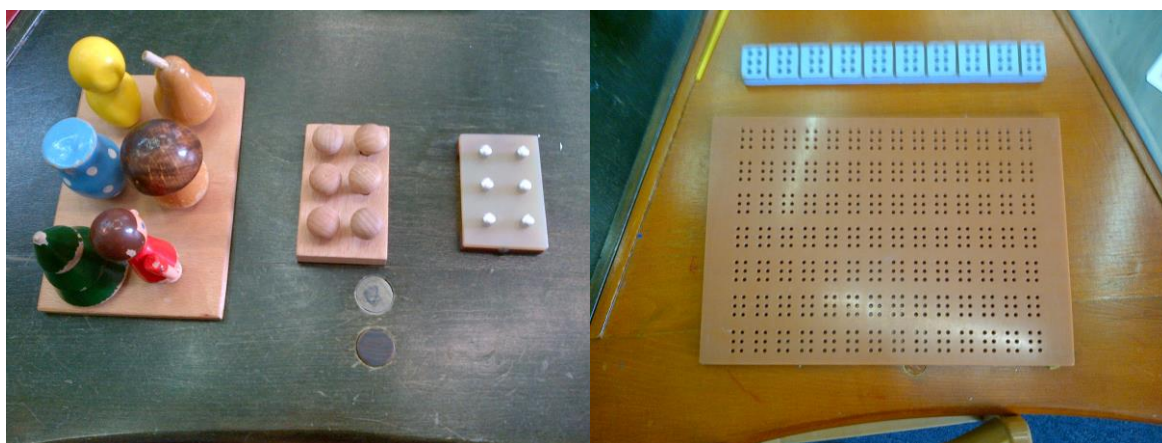


- **Hmatová stavebnice** skládající se z několika různě tvarovaných dílů s otvorem uprostřed a tyčemi s podstavcem. Skládání podle fantazie nebo podle předlohy. Rozvoj hmatu, jemné motoriky, myšlení, paměti a pozornosti.



- **Hmatové pomůcky** pro rozvoj jemné motoriky s různými úkoly (zapínání knoflíku, zipu, suchého zipu, rozvazování a zavazování, apod.). Dále rozvíjí představivost a pozornost.

PŘÍLOHA 6 – Fotografie kompenzačních pomůcek (hraček) z MŠ Praha



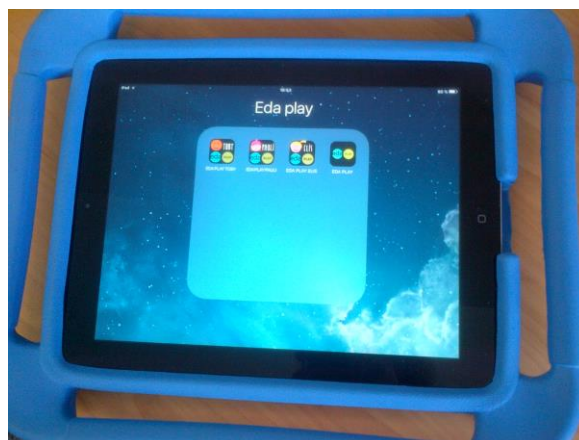
- **Pomůcky pro předbraillovský výcvik.** Pomůcky zpracované v různých tvarech a velikostech procvičující i prostorovou orientaci na ploše (pravolevá orientace, uprostřed, atd.).



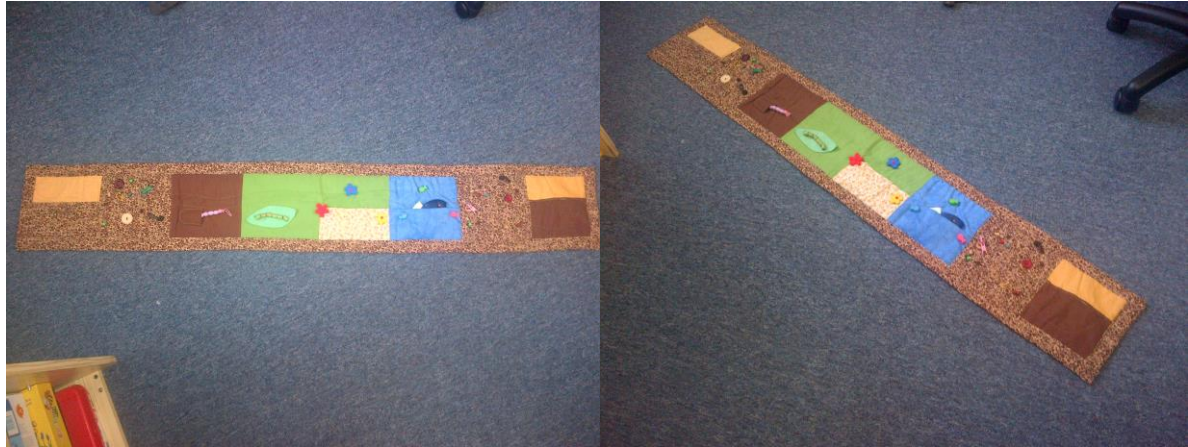
- **Čichové pexeso** obsahující ampule s dvojicemi vůní a pachů. Rozvoj čichové vnímání, paměti a pozornosti.



- **Elektronický míč.** Rozvoj sluchu, prostorové orientace a samostatného pohybu. Házení s míčem, vyhledávání míče v místnosti (vydává odlišné zvuky při pohybu, zastavení i při doteku).



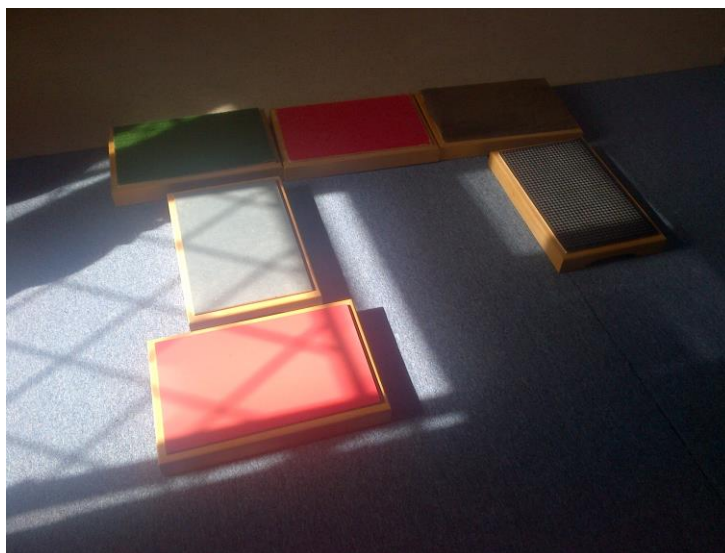
- **Tablet s programem „Eda play“** hry obsahují úkoly, které jsou zadávány hlasem a plněny hmatem.



- **Hmatová pomůcka**, která je zhotovena z pásu látky, ve které je prošitá úzká cestička, v níž se pomocí posouvání pohybuje kulička. Na povrchu jsou připravené pro kuličku různé nástrahy, které musí překonat, abychom ji přesunuli na druhou stranu látky.
- Pomůcka rozvíjí jemnou motoriku, paměť, myšlení, představivost a pozornost.



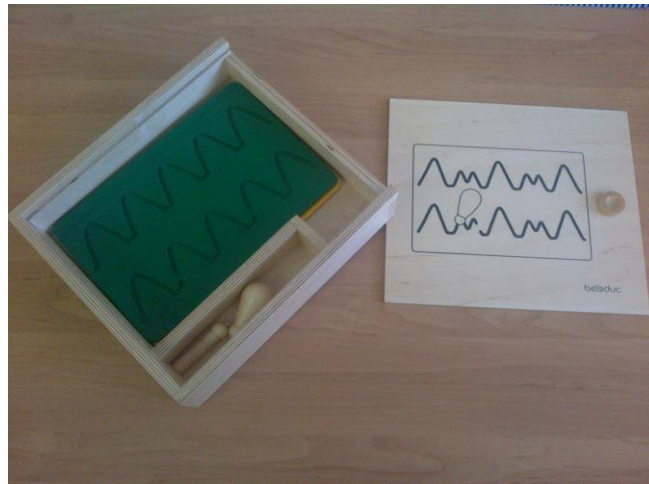
- **Hmatové pexeso** se skládá z kartiček, na nichž jsou pozitivním reliéfem vyobrazeny různé symboly. Po prohlédnutí kartiček musí dítě zasunout kartičku zpět do látkové kapsy. Rozvíjí hmat, jemnou motoriku, představivost, paměť a pozornost.



- **Hmatové desky** pro rozeznání povrchu ploskou nohou. Nácvik může probíhat s botami či naboso. Z desek je možno sestavit různé trasy.
- Rozvoj hmatového vnímání na ploskách nohou, orientace v prostoru.



- **Kartičky s brailskou abecedou.** U dětí rozvíjíme počítání, vnímání puntíků na ploše, se zapojením počátečního nácviku písmen.
- Předbraillský výcvik, hmat, jemná motorika, myšlení, paměť a pozornost.



- **Pomůcka pro nácvik držení linie** s pomocí výřezů na desce. Rozvíjí hmatové vnímání, jemnou motoriku, pozornost a myšlení.



- **Hmatové pexeso** na rozvoj paměti, pozornosti, představivosti a jemné motoriky.



- **Hmatová vkládačka** na rozvoj geometrických tvarů a jemné motoriky.



- **Hmatová kniha** s rozličnými úkoly (zavazování, rozvazování, zapínání, třídění, apod.). Rozvíjí jemnou motoriku a představivost.



- **Haptická pomůcka pro rozvoj matematických představ** v látkovém zpracování ve tvaru batohu. Na každém díle batohu jiná početní úloha.



- **Digitální televizi zvětšovací lupa.**

PŘÍLOHA 7 – Fotografie kompenzačních pomůcek (hraček) z MŠ Prostějov



- **Hladké desky s různě zatáčející reliéfní cestičkou uprostřed.** Desky lze skládat vedle sebe a vytvářet jednu trasu.
- Rozvoj hmatu na ruku i na nohu, prostorové orientace a koncentrace.



- **Hmatová pomůcka** se skládá z jednotlivých dílků, přičemž každý má jiný povrch – jaký reálný předmět povrch připomíná, hledání stejných, podobných nebo odlišných materiálů.



- **Hmatová pomůcka** skládající se z dutých krychlí. V každé je jiný povrch, na vrchní straně krychle je otvor na kruhové desky s dalšími povrchy. Cílem je nalézt stejný vrchní povrch s povrchem uvnitř krychle. Rozvoj hmatu, paměti a jemné motoriky.



- **Hmatové desky** s povrchy pro rozvoj hmatového vnímání u rukou i nohou. Možnost vytvoření hmatových cest.



- **Pískovnička s light boxem** – rozvíjení hmatu a prostorové orientace na ploše.



- **Kreslenka** pro rozvoj hmatu, jemné motoriky a představivosti.



- **Pomůcka pro nácvik sebeobsluhy** – oblékání. Zavazování tkaniček a zapínání suchého zipu na botách. Pomůcka dále rozvíjí hmat a jemnou motoriku.



- **Reliéfní obrázku** pro nácvik hmatového vnímání.



- **Kolíčková kreslenka** ve tvaru berušky. Rozvoj hmatu, jemné motoriky a představivosti.



- **Hmatová pomůcka** rozvíjející hmatové vnímání jemnou motoriku a prostorovou orientaci na ploše (uprostřed, vlevo, vpravo, dole, nahoře, atd.).

PŘÍLOHA 8 – Ukázka rozhovoru v MŠ Brno

1. Jste spokojená se situací v mateřské škole, s úpravou prostředí, bezpečností a samostatným pohybem dětí?

„No já si myslím, že se proto udělalo, co šlo, aby tady bylo to prostředí bezpečné a vzhledem k jejich zrakovému postižení, aby bylo jako nějakým způsobem upravené. Co se týká pro zdravotně postižené děti, tak se týká barevnosti. Děti slabozraké nebo se zbytky zraku, který jsou samozřejmě schopný se orientovat ještě podle nějakých barev a tak, tak se tu dělala zhruba před deseti lety rekonstrukce budovy, takže se s tím počítalo například v koupelnách, že kachličky jsou tak jako barevné a kontrastní, jsou tam žluté a modré, je tam udělána vodící linie pro ty děti. Co bych uvedla za příklady, samozřejmě na schodech, jak se dává na první a poslední schod, takové ty žluté kontrastní schody. Je pro ty děti udělané samozřejmě v jejich poloze zábradlí, vedeme děti k tomu, aby se samostatně pokud možno pohybovaly, tam, kde to jde. V šatnách rozdělená místa, aby si je dokázaly najít, buď zrakem, nebo se dítě učí počítat, aby si našly své místo. Děti jako nevidomých je tu málo. Většinou se dává těm dětem na začátku nebo na konci řady, spíše na začátku, jako jejich místo. Ručníky, co mají v koupelně, tak zase první zleva třeba, aby si to děti tak našly. Takové ty zarážky na dveře jsou. Nahoře v chodbě je taková z geometrických tvarů vodící lišta pro děti. Členitost prostředí tady v budově je udělaná tak, jak je to možné vzhledem k budově, protože to původně nebyla mateřská škola, takže jsou místnosti, tak jak je to možné. Osvětlení je samozřejmě udělané co nejoptimálněji pro děti.“

2. Jak dlouho je tady toto zařízení, mateřská škola?

„Mateřská škola jako taková tady začala v podstatě po revoluci. Víím, že se to v roce 1991 nebo 1992, ale nevím to přesně, to tu začalo fungovat. Že se tady do těchto prostor, do těchto budov co tady jsou, nastěhovaly školy pro zrakově postižené.“

3. Jak dlouho tady působíte?

„Já osobně jsem do práce nastupovala v roce 1987 hned po střední škole a bez mateřské dovolené jsem tu téměř třicet let. Takže jako hodně dlouho, měla bych to tady znát.“

4. Zahrada se zde nějak upravovala?

„Zahrada zase jako ten terén jako takový se musel použít, jaký je. V okolí jsou tady průlezky pro děti, upravené povrchy, využíváme samozřejmě pro chození s dětmi přírodní terén jako takový, protože mezi to co děti učíme, patří chůze v přírodním terénu, aby dokázaly rozlišit,

například že jdou z chodníku na trávu nebo na písek, jiných povrch. Takže se využívá tato členitost, jinak samozřejmě tady, jak jsou udělané ty chodníky nebo cesty kolem areálu, tak se tady využívají.“

5. Takže jste spokojená nebo byste navrhla nějakou změnu?

„No změnu jako takovou to mě tak nenapadá, co se týká té zahrady, jediné co mně, trochu nevyhovuje, ale změnit se to nedá, je tady velká křižovatka. Křižovatka je velká a hodně využívaná, což vadí samozřejmě hlukem, jezdí tady sanitky a tak. Školka má tady v přízemí i v prvním patře hezkou terasu, která by se dala využít, kdysi jsem to zkoušela na cvičení s dětma, hry s dětma, ale ten hluk tam je velice nepřiměřený. V hezkých měsících, je terasa upravena tak, aby si tam děti mohly hrát, ale narušuje to ten hluk. Tak to je takové postavení, co se týká té školy, co mně vadí, ale nic na tom nezměníme.“

6. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání v rámci speciální pedagogiky?

„No tak já jsem teda přišla pracovat jako středoškolačka, ale potom jsem si dodělala jenom Bc. a je to v oboru speciální pedagogika pro učitelky mateřských škol. Takže jsem speciální pedagog.“

7. Byla jste seznámena s metodikou rozvoje kompenzačních činitelů?

Určitě v rámci studia i v rámci samozřejmě praxí. To pak člověk získává hodně informací. Mám i různé kurzy s nevidomými dětmi za sebou.

8. Spolupracujete se speciálně pedagogickými centry a Středisky rané péče?

Se střediskem rané péče u nás tady v Brně spolupracujeme na úrovni takového vedení, navzájem se navštěvujeme, radíme si a podobně. Co se týká školky jako takové, tak jsou nějaké společné akce. Zavedlo se a docela se to osvědčilo, že právě středisko rané péče si tady vy naší budově dělá pro své děti, klienty a rodiny, dělají předvánoční a mikulášskou besídku. Takže ty děti a tedy potencionálně naše budoucí děti s maminkami se mohou seznámit s prostory školy. Samozřejmě je zveme na dny otevřených dveří, bude teďka zrovna příští měsíc. Když oni chtějí něco zkonzultovat v rámci toho klienta, tak většinou s naší paní zástupkyní. Neříkám, že se to děje denně nebo každý měsíc nějaké takové společné akce, ale víme o sobě. Osvědčily se nám takovéto besídky.

9. Máte od speciálně pedagogického centra nějaké pomůcky?

Speciálně pedagogické centru máme tady v naší budově. Zase to jsou takové různé konzultace o dětech nebo ve smyslu třeba zase oni k nim chodí děti na takové ty pobyty jednodenní dvoudenní. Tak zase oni si to dítě zdiagnostikují a dělají s nima co je potřeba, pro to dítě. Ale kolikrát se nám ohlásí, jestli můžeme si přijít pohrát a zase může se stát, že u nás minulý týden byla taková holčička, která její rodina se už vyjádřila, že by měla zájem dát ji sem do školky. Takže holčička se přišla ukázat nám, ona sice nevidomá holčička, ale hned se tady zorientovala, taková upovídaná. Co se týká pomůcek, tak vím, že jsem si od nich vloni něco půjčovala, ale takové základní pomůcky a hračky my tady máme, takže si to nemusíme půjčovat.

10. Takže jste spokojená se spoluprací?

Jo, dobří lidi, dobré kolegyně, já když jsem třeba taky potřebovala poradit, tak jsem jim zavolala, jsou ochotní v SPC, odpovídají na otázky, takže jsou tam dobří lidi, neměla jsem s nimi nikdy problém. Když teda mluvím vyloženě za sebe.

11. Kolik dětí se zrakovým postižením dochází do Vaší třídy?

No to jsem si přesně nepočítala, když já mám tu třídu vedle, kde je zapsáno sedm dětí. A když řeknu svou třídu, tak tam mám jednu holčičku nevidomou a potom další holčička má aniridii ta má brýle, chlapeček tam je a druhý chlapeček. Takže čtyři děti mají zrakové postižení.

12. Celkem kolik dětí se zrakovým postižením chodí do mateřské školy?

Školka jako taková má pětadvacet dětí. Školka má dohromady čtyři třídy, dolní dvě třídy, kde právě jsme, tady mají děti spíše lehčí postižení, v horních dvou třídách jsou děti s těžkými kombinacemi postižení. V uvozovkách čistých nevidomých dětí je strašně málo, protože se prostě uplatňuje ta integrace. Když je na tom dítě mentálně dobře, tak se snaží, aby chodilo se zdravými děcký

13. Jaký je Váš názor na integraci?

No spíš, co se mi staly případy, tak samozřejmě to má dobrou myšlenku, ale zase na druhou stranu se nám často stává, že se ty děti vrací. Že zrovna byl chlapeček v běžné mateřské škole s asistentkou, neměla toho jeho maminka dobrý pocit, tak přešel k nám. Jo, to je jeden z příkladů, ale zase jsou ti, kteří v uvozovkách vydrží tam v té škole s asistentem, třeba. Takže se to musí brát podle individuálního případu

14. O jak staré děti se jedná?

V rozmezí 5 – 6 let. Nevidomé holčičce je sedm let.

15. Je podle Vašeho názoru dívka připravena na základní školu?

Holčička je nevidomá, má za sebou několik onkologických operací. Dívka je od rodičů rozmazlená, ale kdo by v takové situaci své dítě nerozmazlil. Sociálně je na tom dobře, je velmi komunikativní, ale na druhou stranu – tohle se mi nechce, to nebudu. Snažíme se ji vést, protože na to má, k nějaké povinnosti, ale je to složité, je opravdu rozmazlená. Ale říkám, kdyby byla moje, nebude jiná. Vzrůstem je malá, protože celý život bere hodně léků, pohybová stránka je taková horší, chodit po schodech zvládne, ale vše s dopomocí. Na vycházku jezdíme s kočárem, obejít areál zvládne. Trvá jí vše trochu déle, než by to trvalo jinému nevidomému dítěti, protože odvádí tu pozornost. Takže práce s asistentem a vše je pomalejší. Základ Brailly ví, spoustu věcí zná, hmatové skládačky skládá a tak. Je připravená v rámci svého zdravotního stavu.

16. Jaká je role rodiny a spolupráce v oblasti rozvoje kompenzačních činitelů, zajímají se rodiče?

No, když to vezmu například podle nevidomé holčičky, co tu máme, jedná se o holčičku, která má nevidomost na základě onkologického onemocnění. Narodila se zdravá, a pak se bohužel objevil nádor v hlavě a má více zdravotních problémů. Tak to je takový příklad rodičů, kteří se zajímají. Půjčovaly si od nás, holčička dělá předbrailskou přípravu, teď půjde teda do školy. Zajímali se, jak se to dělá. My neučíme děti písmena ve školce, to není potřeba, ale když odchází do školy s tím, že znají body jedna, dva tři, čtyři, pět šest, tak je to pěkný základ. Takže tato rodina se jako zajímá. Když máme pocit, že se některá rodina nezajímá, tak si trochu dupneme do nich my jako a nechtěli byste. Děti samozřejmě chválíme a na základě toho – nechtěli byste domů tohle, jeho to strašně baví a tak. Takže nemáme rodiče, který dělali problém. Když jsou třeba apatičtí, tak do nich trochu ťukneme, ale jinak je to dobrý.

17. Účastní se některých akcí mateřské školy?

Jednak máme nějaký ty besídky během roku, ta vánoční je taková jako nejoblíbenější. Na ty dny otevřených dveří taky můžou samozřejmě chodit. Mívali jsme dříve, ale upustili jsme od toho, den otevřených dveří ve smyslu, že to bylo právě pro ty rodiny, rodiče tematicky zaměřeno, ale pro ty kombinovaně postižené děti to bylo hodně náročné. Takže spíš besídky

a rodiče ví, že tady mají otevřený vstup, že když ráno dítě přivedou a chtějí si tady s ním deset minut, půl hodiny pohrát.

18. navrhla byste nějaká zlepšení v komunikaci s rodiči?

Asi nenavrhl. My se s rodiči pochopitelně každý den bavíme. Takže když je nějaký problém, tak to rodičům sdělíme, rodiče nám na to nějak reagují. Myslím, že dobrý.

19. Jak u Vás probíhá rozvoj nižších a vyšších kompenzačních činitelů?

Když to nejde zrakem, tak vnímáme jinak. To ve školce velice rozvíjíme. Vždycky se do nás tloukla takzvaná smyslová výchova. Děláme ne-li denně, tak čtyřikrát do týdne různé hry na všechny náhradní smysly. Pro sluch máme různé nástroje, chůze za zvukem, rozlišujeme zvuky ve smyslu rytmizace, hrajeme takzvaný orchestr, že děcka mají různé nástroje, klidně i propisku používáme jako nástroj. Kapesníčky jak šustí, různé zvuky, já na něco zahraju a dítě si to najde a hraje na totéž. Hmatové rozlišování, používáme kouzelné pytlíčky, kam něco dám a oni poznávají, jestli je tam kostka, kartáček na zuby, drátěnka a podobně. Různé hry, které se dají namotivovat. Na to máme různé zásobníky her. Čich rozvíjíme pomocí vonných olejů do koupele, máme různé skleničky s kořením, vonné čaje. Děláme například, že hledají dvojce například kmín – kmín. Taky máme látkové pytlíčky s kořením, kde hledají i čichem i hmatem. Chuť například si hrajeme na mlsný jazýček. Dám jim na talíř kousek hroznu, kousek salámu, piškot, sušenky a poznáváme chutě. Takže tohle si myslím, že děláme hodně hodně hodně. Děcka tyto hry baví a od začátku, co jsem nastoupila, tak nám to bylo vtoukáno do hlavy, že smyslová výchova se dělat musí a je důležitá. Vyšší záleží na dítěti jako takovém, na mentální úrovni toho dítěte. Hrajeme hry na jejich rozvoj. Rozvíjíme paměť ve smyslu mechanické paměti učíme se básničky písničky, různé hry například v kabele jsou tři věci, jednu jsme prodali a dítě zjistí, co tam chybí. Rozvíjíme vybavovací schopnost paměti. Představivost na základě nějakého vyprávění a řeč pomocí obrázků, nebo dnes jsme hráli takové divadýlko, takovéto vyjadřování. V pondělí máme takovou chvílku, kdy si sedneme do kroužku a povídáme si. Například se ptám, co nejhezčího zažily o víkendu. Rozvoj slovní zásoby pomocí obrázků, knížek a tak. Myšlení, no všechno je o té mentální paměti, využíváme didaktické hry, hračky. Pozornost a koncentrace s tím souvisí, s těma hrama. Je to o tom trénovat. Na začátku mi nevydrží dítě u skládačky ani dvě minuty a na konci roku s ní pracuje klidně čtvrt hodiny. Je to o tréninku.

20. Jaká je nejatraktivnější činnost u dětí v rámci rozvoje kompenzačních činitelů?

Naše nevidomá holčička teď aktuálně miluje třídění. Ona tomu říká, že si jde hrát na „Popelušku“. Takže to jí kolegyně většinou chystá. To je taková tabulka, která má dole velkou přihrádku, kam se to vše sesype a nahoře jsou vedle sebe tři menší přihrádky a tam se to třídí. Například fazole, válečky, čočka a podobně. Obecně děti milují pracovní činnosti, něco vyrábět. Teď jsme dělali bramborová tiskátka, což bylo dobré i pro rozeznávání tvarů na vyřezané bramboře. Ona teda miluje vyrábění z krepáku, většinou ji vytvoříme z tvrdého kartonu obrys a ona si tam potom muchlá a lepí krepák. to je dobrá činnost pro rozvoj jemné motoriky a i to souvisí s nácvikem Brailly, orientace na papíře, a tak, to vše spolu souvisí. V rámci teď moderních trendů jsme nakoupili tekuté písky a to děti také milují, souvisí to s představivostí, jemnou motorikou. Máme skládačky na profese a hrajeme verbální hry, ve smyslu například – Šla babička do městečka. Propojíme to i s hmatem, věci denní potřeby, nebo platové potraviny z nácvičné kuchyňky. Jsou určité typy her, které děti baví, tak je i často opakujeme – Jede vláček jede, co ve vagonku veze. V prvním vagonku veze třeba oblečení, tak co tam třeba může mít.

21. Jaké kompenzační pomůcky (hračky) využíváte v mateřské škole?

Máme nácvičné panáky, holku i kluka pro rozvoj oblékání, zavazování, provlékání tkaničky dírkama, knoflíky do dírky, do tkaničky. Je to chvilku schované v kabinetě, pak se to zase vytáhne, tak aby měli změnu. My tu také máme takové dobré na tento systém, je to taková kostka, která je z molitanu a je na ní třeba z jedné strany rozepínání zipu, provlékání tkaniček a tak. Máme také hmatové knihy, několik cvičných dřevěných bot na protahování a zavazování tkaniček. Vloni jsme měli například lupu, teď ji nemáme ve třídě, měli jsme ji zapůjčenou ze školy. Byla to televizní lupa, měli jsme tu chlapečka se zbytky zraku, teď je u nás v první třídě, ale bohužel zrak postupně ztratí. Prostě se vždycky pro jednotlivé dítě používá pomůcka, která je zapůjčena, a pak se zase vrátí. V rámci orientace v prostoru, jak už jsem řekla, využíváme kontrastní bravy, vodící linie, venku různé stezky na rozeznání povrchu. Orientaci jako takovou mají od první třídy chůzi s bílou holí. Je dobré když zná orientaci k tělu - dozadu dopředu, vpravo, vlevo, pomůže mu to při nácviku na základní škole. Nevyužíváme „předhole“, ale učíme děti bezpečností držení. Počítač s hlasovým výstupem zde máme, ale moc ho nepoužíváme, ta práce s ním je spíše potom ve škole. Za odměnu mají třeba tablety. V rozvoji vzdělávání využíváme nácvik šestibodu, hmatové knihy, některé i námi vyrobené, různé šanony s materiály, jako například záclona, džínovina, koberec, a tak. Dále využíváme

hmatová pexesa na materiály, nebo z pěnové gumy různé tvary, člověče nezlob se ve dvou verzích, piškorky máme, ozvučené míče s rolničkou v několika velikostech, čichová pexesa s kořením

22. Jaký je Váš názor na vybavenost mateřské školy, je dostatek pomůcek?

Každý rok dostaneme peníze, hlavně před Vánoci, aby to děti jako dostaly pod stromeček. Je dobré, že si to můžeme vybírat my učitelky z katalogů nebo internetu. Obecně kdybych to brala, tak že si myslím, že si nemůžeme stěžovat. Co třeba je trošku problém, je že máme málo pomůcek na pracovku, ale to asi moc se zrakovým postižením nesouvisí.

23. Od koho získáváte peníze na nákup pomůcek?

Některé věci jsou koupené od sponzorů, někdy z grantů, ale hlavně od vedení školy.

24. Vytváříte nějaké projekty?

Ano, ale nemohu Vám k tomu nic říci, to má na starosti paní zástupkyně.

25. Zapůjčujete si pomůcky například z SPC nebo SRP?

No oni to většinou půjčují domů rodinám, ale myslím si, že my od nich nějak nic nepotřebujeme. Z SPC jsem si půjčovala různé pracovní materiály – pracovní sešity, abych obohatila svoje zápisníky. Hračky a pomůcky, nechci říci, že mají stejné, ale je to na jedno téma, na jedno kopyto. Jsou ochotní konzultovat, takže jsem měla možnost se podívat, co tam mají, ale necítím, že by to bylo až tak potřeba.

26. Je nějaká pomůcka, která Vám tady chybí?

Chtěla bych najít pomůcku, která by děti seznamovala s časem – ráno, poledne, večer, rok, den. Obrázková záležitost a něco i hmatového pro právě zrakově postižené. Takže něco takového, co znázorňuje denní rytmus – ráno si čistíme zuby, v poledne obědváme. To mi chybí.

27. Jaká je tu nejvyužívanější kompenzační pomůcka (hračka)?

Jako kompenzační bych řekla různé braillové skládačky v rámci braillové předpřípravy – různé mozaiky, kde děti skládají hříbečky, dřevěné tabulky, kam se dávají kolíčky, na tom sedět učí, dávat tam ty kolíčky jako takové, ale pak už udělají řádek. Různé typy skládanek a kreslenek.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Veronika Šandová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Vedoucí práce: PhDr. Kateřina Kroupová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Proces kompenzace u dětí předškolního věku se zrakovým postižením s akcentem na využitelnost kompenzačních pomůcek
Název v angličtině:	The compensatory process of preschool children with visual impairments, with an emphasis on usage of compensation aids
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá komparací aktuální situace v oblasti rozvoje kompenzačních činitelů a vybaveností kompenzačními pomůckami v předškolních zařízeních pro děti se zrakovým postižením. Přibližuje specifika vývoje zrakového vnímání, podmínky rozvoje kompenzačních činitelů a poskytuje výčet kompenzačních pomůcek pro děti se zrakovým postižením.
Klíčová slova:	Zrakové postižení, předškolní věk, rodina, předškolní vzdělávání, kompenzační činitelé, hmat, sluch, čich, chuť, kompenzační pomůcky
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis deals with the comparison of the current situation in the development of compensatory factors and amenities of compensation aids in preschool facilities for children with visual impairments. Outlines particularities of the development of visual perception, conditions for the development of compensatory factors and provides a list of compensation aids for children with visual impairments.

Klíčová slova v angličtině:	Visual impairment, preschool age, family, preschool education, compensatory factors, touch, hearing, smell, taste, compensation aids
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha 1 - Vzor informovaného souhlasu pro participanty výzkumu</p> <p>Příloha 2 - Příklady pomůcek – hraček</p> <p>Příloha 3 - Fotografie kompenzačních pomůcek z MŠ Olomouc</p> <p>Příloha 4 Fotografie kompenzačních pomůcek z MŠ Ostrava</p> <p>Příloha 5 - Fotografie kompenzačních pomůcek z MŠ Zlín</p> <p>Příloha 6 - Fotografie kompenzačních pomůcek z MŠ Praha</p> <p>Příloha 7 - Fotografie kompenzačních pomůcek z MŠ Prostějov</p> <p>Příloha 8 - Ukázka rozhovoru v MŠ Brno</p>
Rozsah práce:	101 stran
Jazyk práce:	Český