

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Zdravotně sociální fakulta

Hmatová kniha jako jeden z nástrojů rozvoje dítěte se zrakovým postižením

bakalářská práce

Autor práce: Radka Flíčková
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika - vychovatelství
Vedoucí práce: Mgr. Veronika Míková

Datum odevzdání práce: 3. 5. 2013

Abstrakt

Bakalářská práce se věnuje tématu hmatových knih jako jednomu z nástrojů rozvoje dítěte se zrakovým postižením.

Teoretická část bakalářské práce je členěna do čtyř kapitol, které se zabývají jedincem se zrakovým postižením, klasifikací zrakově postižených osob, specifickým vývojem dítěte se zrakovým postižením v předškolním věku, dále hmatovým vnímáním v životě člověka se zrakovým postižením, oblastí tyflografiky a výrobou knih s hmatovými ilustracemi.

Hlavním cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, jaký názor mají rodiče dětí se zrakovým postižením na hmatové knihy a jaké možnosti nabízí tato kniha pro jejich dítě v praxi. Ke zjištění tohoto cíle jsem si stanovila sedm výzkumných otázek. První výzkumná otázka se zaměřovala na to, kde si mohou rodiče dětí se zrakovým postižením zapůjčovat hmatové knihy. Druhá výzkumná otázka se týkala toho, zda jsou nabízené knihy kvalitní, pro dítě a jeho rodiče zajímavé a množství v oběhu dostatečné. Třetí výzkumná otázka byla zaměřena na odlišnosti způsobu čtení hmatové knihy dle stupně zrakového postižení a pohlaví dítěte. Čtvrtá otázka se týkala reakce dítěte na hmatovou knihu při prvním kontaktu a následné práci. Pátá výzkumná otázka se zaměřovala na to, zda mají hmatové knihy dle názoru rodičů pro jejich děti nějaký přínos. Za pomoci šesté výzkumné otázky jsem zjišťovala, jaké oblasti jsou rozvíjeny pomocí této knihy u předškolního dítěte se zrakovým postižením. Sedmá výzkumná otázka byla zaměřena na zjišťování faktorů, které ovlivňují práci předškolního dítěte se zrakovým postižením s hmatovou knihou.

Cílovou skupinu, která byla předmětem zkoumání, utvořili rodiče dětí se zrakovým postižením v České republice a nevidomý chlapec předškolního věku.

V souladu s definovanými cíli a výzkumnými otázkami byly ke zpracování této bakalářské práce využity techniky kvalitativního přístupu. Data byla sbírána pomocí polostandardizovaných rozhovorů se zákonnými zástupci dětí se zrakovým postižením, pozorováním a analýzou dokumentů.

Většina rodin s dětmi se zrakovým postižením si nechává knihy zasílat poštou z Prahy, a to buď z Asociace rodičů a přátel dětí nevidomých a slabozrakých, nebo z knihovny K. E. Macana. Čekací doba na danou knihu se odvíjí od toho, zda je k dispozici.

Z odpovědí rodičů je patrné, že knih mají pro potřeby svého dítěte dostačující množství. Hmatové knihy jsou z jejich pohledu kvalitně zpracované.

Nejčastěji uváděnou odpovědí bylo, že rodič čte dítěti příběh v knize, snaží se ho vtáhnout do děje, vysvětluje a pomáhá s hmatovým čtením. Zde nezáleží na zrakovém postižení, ani na pohlaví dítěte, ale spíše na tom, jak si čtení knihy daná rodina sama nastaví. Nevidomé děti se na obrázku zaměřují nejprve spíše na detail, mezi zmíněnými jsou rovnoměrně rozloženi chlapci i dívky. Jak vyplývá z odpovědí, tak ani zde nezáleží na pohlaví či stupni zrakového postižení dítěte. Rodiče synů jednoznačně zvolili odpověď, že jejich dítě preferuje knihu krabičkovou (manipulační, předmětovou). Oproti tomu rodiče děvčat uvedli odpověď - knihy určené k listování. Po vyhodnocení tohoto vzorku respondentů nelze určit, zda hraje stupeň postižení významnou roli.

Při hmatovém prohlížení neznámých materiálů nemají děti respondentů problémy s materiály v knize. Většina rodičů odpověděla, že jejich děti čtou jednu knihu několikrát za sebou, ale podmínkou je zájem dítěte. Pokud dítě daná kniha baví, tak udrží pozornost, opakuje části příběhu, komentuje děj i obrázky a směje se.

Rodiče vidí přínos hmatových knih především v tom, že spojuje sluchový vjem s vjemem hmatovým, rozvíjí jemnou motoriku, komunikaci, myšlení, fantazii, seznamuje dítě s novými předměty prostřednictvím příběhu a přibližuje mu svět lidí bez zrakového postižení.

Hmatová kniha může být dle zjištěných skutečností z mého pozorování vhodným nástrojem pro rozvoj oblasti jemné motoriky, protože dítě má možnost samo si vyndat knihu z krabice a na konci práce ji uklidit, otáčet stránky, zaměřovat se na detail i celek, ale také si osvojuje čtení zleva doprava. Dítě se učí komunikovat s druhou osobou, hovořit v krátkých větách i delších jednoduchých souvětích či si říci o pomoc. Jedinec si upevňuje svou schopnost orientace na ploše, tedy strany, směry a pořadí jednotlivých objektů. V průběhu práce s knihou lze opakovat i časoprostorovou orientaci. Kniha z

pohledu hmatové percepce dítěti poskytuje možnost získávání zkušeností s novými materiály a vnímat rozdíly v jejich vlastnostech. Čtením knihy u dítěte rozvíjíme sluchovou percepci, a to tak, že ho učíme rozeznávat dle tónu hlasu. Čtením textu a opakováním obrázků je procvičována dětská paměť. Dítěti můžeme během čtení pokládat otázky na množství a počty věcí, které ho nutí zamyslet se nad pravdivostí či chybností tvrzení a tím zjišťujeme a upevňujeme jeho předpočetní představy. Pozornost dítěte ovlivňuje především zájem o danou činnost, zdravotní stav, míra vyčerpanosti a vnější vlivy z okolí. Hmatová kniha může být jedním z prostředků k navázání mezilidské komunikace, spolupráce, rozvoje samostatnosti, také učí jedince dodržovat stanovená pravidla.

Na základě získaných zkušeností během pozorování nevidomého chlapce s hmatovou knihou usuzují, že na průběh čtení má vliv řada faktorů, jako např. motivace ke čtení, zájem jedince, osoba, která s dítětem pracuje, pozornost, zvolené místo, poloha dítěte u čtení, aktuální nálada, zdravotní stav a samotné provedení knihy.

Abstract

This bachelor's thesis deals with the topic of tactile books as means of the development of a child with visual impairments.

Its theoretical part is divided into four chapters which handle an individual with visual impairments, classification of people with visual impairments, specific development of a child of preschool age with this kind of impairment, tactile viewing, tyflographics and production of books with tactile illustrations.

The main aim of my thesis was to find out the opinions of the parents who have children with visual impairments on tactile books and also to find out which possibilities these books offer to children. For that, I have specified seven survey questions. The first survey question was focused on where it is possible to borrow the tactile books. The second question concerns whether these books are of a good quality, interesting for parents and children and if there is enough of them. The third question dealt with the differences in reading of tactile books which depend on the rate of the handicap and child's gender. In the fourth question children's reactions to these books were examined. In the fifth question the parents were asked whether they find these books useful for their children or not. Then in the sixth question I examined which abilities of the disabled children are developing during the work with this book. Finally, the seventh question dealt with factors which influence the work of preschool child with the tactile book.

The examined target group consists of parents of children with visual impairments in the Czech Republic and a blind preschool boy.

According to the claimed questions and targets, the qualitative research strategy was used and the data were collected on the basis of semi-structured interviews, observation and document analysis.

Most of the families have their books sent from the National Association for Parents of Children with Visual Impairments or from the K.E. Macan Library. The waiting time for the book depends on whether it is available or not.

According to the provided answers, parents have enough books and they consider them to be of a good quality.

The most frequented response is that a parent reads aloud to the child, tries to get him involved in the story, explains and helps with tactile reading. In this case, the level of visual impairment or gender does not really matter. The next knowledge is, that blind children are usually at first focused on a detail. The previously mentioned circumstances do not make any difference in here as well, since the answers consist of an equal ratio of boys and girls. However, the son's parents claim that their child favours the box-type (subject) book, whilst the daughter's parents answered that the page-type books are more preferred. Again, the level of visual impairment does seem to have no influence on the answers.

The children do not have any problems with materials during tactile viewing. The parents mostly said that child uses the book several times in a row but it depends on how interesting it is for them. If the child likes the book, it holds the attention, repeats parts of the story, comments the plot and pictures and laughs.

The parents see the main benefit of these books in the fact that they combine auditory sensation with tactile sensation, develop communication skills, imagination, thinking and they also introduce new things and the world of healthy people to these children.

Considering the results of my investigation, I would say that the tactile book can be perfect tool for improving the child's manual dexterity, because the child has got the opportunity to put out the book out of the box and put it back when it's finished, browse through it, focus on the detail and master the reading from the left to the right. The book also teaches the children to communicate, to speak in short and long sentences, to ask for help and it strengthens their space and space-time orientation. Tactile book offers the possibility to gain experience with brand new materials and to perceive differences between them. We are developing the child's auditory skills while working with tactile books by teaching children to distinguish different voice tones. Repetitive reading also improves the child's memory. To force it into thinking, we may ask it additional questions about the quantities of things or truthfulness of some statements. The

children's attention depends on health condition, external factors etc. The tactile book can be one of the means of communication, cooperation, independence development and it also teaches how to follow certain rules.

My experience gained during observation of the blind boy working with the tactile book leads me to the conclusion that many factors such as motivation, attention, the person working with the child, chosen place, current mood, position of the child, health condition and the book itself are important.

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích dne 3. 5. 2013

.....

Radka Flíčková

Poděkování

Děkuji Mgr. Veronice Míkové za odborné vedení, poskytnutí cenných rad, pomoc a trpělivost v průběhu zpracovávání mé práce. Děkuji PaedDr. Terezii Kochové za zprostředkování kontaktů na respondenty. Dále bych chtěla poděkovat své rodině za podporu v době studia.

Obsah

Úvod.....	12
1. Jedinec se zrakovým postižením.....	14
1.1 Klasifikace osob se zrakovým postižením	14
1.1.1 Medicínská klasifikace zrakového postižení	14
1.1.2 Funkční klasifikace zrakového postižení	17
1.2 Vrozené a získané zrakové postižení u dětí	18
1.3 Specifika vývoje dítěte se zrakovým postižením v předškolním věku	19
1.3.1 Zrakový vývoj.....	20
1.3.2 Sluchový vývoj.....	21
1.3.3 Hmatový vývoj.....	21
1.3.4 Čichový a chuťový vývoj.....	22
1.3.5 Vývoj myšlení, řeči a paměti.....	22
1.3.6 Pohybový vývoj.....	23
1.3.7 Sociální vývoj.....	24
1.3.8 Školní zralost a připravenost	25
2. Hmatové vnímání v životě člověka se zrakovým postižením.....	26
2.1 Formy a způsoby hmatového vnímání	26
2.2 Činitelé ovlivňující kvalitu hmatového vnímání.....	28
3. Oblast tyflografiky	29
3.1 Tyflografické znázorňování jako prostředek získávání informací u jedinců se zrakovým postižením	29
3.2 Druhy zobrazování v tyflografice	30
4. Výroba knih s hmatovými ilustracemi.....	32
4.1 Zásady výroby hmatové knihy	32
4.1.1 Hmatové rozlišení	32
4.1.2 Přehlednost.....	33
4.1.3 Volba materiálu	33
4.1.4 Trvanlivost	33

4.1.5 Připevnění	34
4.1.6 Text	34
4.2 Projekt Tactus.cz	35
4.3 Další výrobce hmatových knih.....	36
5. Výzkumná šetření	37
5.1 Cíle a výzkumné otázky	37
5.2 Technika sběru dat	38
5.2.1 Sledované kategorie	39
5.3 Popis výzkumného terénu	39
5.4 Charakteristika výzkumného souboru.....	40
5.5 Realizace výzkumného šetření	40
5.6 Analýza a interpretace dat z rozhovorů.....	41
5.7 Případová studie	46
5.8 Popis objektivního stavu	50
5.9 Vyhodnocení stanovených kategorií pozorování	52
6. Diskuze	57
7. Závěr	62
8. Seznam použitých zdrojů.....	64
9. Klíčová slova	68
10. Seznam příloh	69

Úvod

Téma bakalářské práce Hmatová kniha jako jeden z nástrojů rozvoje dítěte se zrakovým postižením jsem si vybrala hlavně z toho důvodu, že jsem sama měla možnost vyzkoušet si výrobu hmatové knihy. V průběhu přípravy hmatové knihy jsem postupně narážela na problémy jako je například vhodný výběr materiálu na jednotlivé části, trvanlivost upevnění, rozložení předmětů na stránce tak, aby byly přehledné a pro dítě se zrakovým postižením pochopitelné. Výhodou je také to, že jsem měla možnost využít moji knihu v přímé práci s dítětem se zrakovým postižením.

Děti se zrakovým postižením jsou při čtení limitovány o něco více než děti z intaktní společnosti, ale i ony si rády přečtou knihu. Ilustrované knihy jsou u nich stejně oblíbené jako u dětí bez zrakového postižení. Dítě s těžkým zrakovým postižením nečte knihu zrakem, ale hmatem, proto ji nazýváme hmatovou. Tyto knihy jsou určeny nejen pro děti se zrakovým postižením, ale i s dalším souběžným postižením. Knihy slouží jako motivace k tomu, aby dítě mohlo prožívat radost z jejího čtení, listování a manipulace s ní.

Hlavním cílem mé bakalářské práce je zjistit dostupnost hmatových knih pro děti se zrakovým postižením a jejich rodiče, dále mne zajímá kvalita, množství těchto knih a zda existují rozdíly ve čtení hmatové knihy. Budu zjišťovat jaká je reakce dítěte na první kontakt s knihou, následná manipulace s ní a přínos těchto knih dle názoru rodičů dětí, které knihy čtou. Dalším cílem bakalářské práce je zjistit, v jakých oblastech může hmatová kniha rozvíjet dítě předškolního věku se zrakovým postižením a jaké jsou faktory ovlivňující práci dítěte s touto knihou.

Cílovou skupinu, která je předmětem zkoumání, tvoří děti se zrakovým postižením a jejich rodiče.

Teoretická část bakalářské práce je členěna do čtyř kapitol. První kapitola se zabývá jedincem se zrakovým postižením, klasifikací zrakově postižených osob, specifickým vývojem dítěte se zrakovým postižením v předškolním věku. Druhá kapitola se zaměřuje na hmatové vnímání v životě člověka se zrakovým postižením.

Třetí kapitola se věnuje oblasti tyflografiky. Ve čtvrté kapitole se zmiňuji o výrobě hmatové knihy s hmatovými ilustracemi.

Ke zpracování praktické části této bakalářské práce jsou využity techniky kvalitativního přístupu. Práce obsahuje případovou studii nevidomého chlapce v předškolním věku. Výzkumný terén v mé bakalářské práci představuje Mateřská škola pro zrakově postižené v Jihočeském kraji. Data jsou sbírána pomocí polostandardizovaných rozhovorů se zákonnými zástupci dětí se zrakovým postižením, pozorováním přímé práce s dítětem a analýzou dokumentů.

Práce by mohla být přínosnou pro organizace, které pracují na tvorbě hmatových knih a půjčují nebo prodávají je dětem se zrakovým postižením. Výroba takové knihy je finančně velice náročná, už jen díky množství ruční práce a potřebě různorodého materiálu. Závěry z bakalářské práce by mohly být použity jako textový materiál pro potenciální sponzory, jejichž peníze by pomohly vydávajícím organizacím zajistit výrobu hmatových knih v prodejních sériích a tím snížit kupní cenu jedné knihy pro rodiče nevidomého dítěte či pro studenty, kteří mohou sami vyrábět a významně tak přispět k rozšíření výběru hmatových knih.

1. Jedinec se zrakovým postižením

1.1 Klasifikace osob se zrakovým postižením

Postižení můžeme dělit podle řady kritérií. Terminologie se liší podle jednotlivých oborů, což znamená, že kategorizace je jiná ve školství, zdravotnictví, sociální sféře, ale i ve speciální pedagogice (Ludíková in Finková et al., 2007, s. 37-40). Většinou se ale různé přístupy doplňují či dokonce kombinují, a to proto, že žádná z klasifikací dostatečně necharakterizuje všechny projevy zrakového postižení (Slowík, 2007, s. 61-62).

Pro potřeby speciální pedagogiky se osobou se zrakovým postižením rozumí každý jedinec, u kterého došlo k poruše zrakového vnímání takovým způsobem, že i po optimální korekci jsou jeho činnosti v každodenním životě určitým způsobem narušeny a omezeny. Tento člověk má problémy se získáváním a následným zpracováváním informací zrakovou cestou (Vitásková et al, 2003, s. 35). Dle Ludíkové (in Renotiérová, 2006, s. 192) můžeme zrakové postižení definovat jako úplnou absenci nebo nedostatečnost kvality zrakového vnímání.

1.1.1 Medicínská klasifikace zrakového postižení

Světová zdravotnická organizace neboli WHO (z anglického World Health Organization) rozlišuje zrakové postižení dle MKN (Mezinárodní klasifikace nemocí) následujícím způsobem:

Střední slabozrakost: zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/18 a minimum rovné nebo lepší než 6/60; 3/10 – 1/10, *kategorie zrakového postižení 1*

Silná slabozrakost: zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/60 a minimum rovné nebo lepší než 6/60; 1/10 – 10/20, *kategorie zrakového postižení 2*

Těžce slabý zrak:

a) zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 3/60 a minimum rovné nebo lepší než 1/60; 1/20 – 1/50, *kategorie zrakového postižení 3*

b) koncentrické zúžení zorného pole obou očí pod 20 stupňů, nebo jediného funkčně zdatného oka pod 45 stupňů

Praktická nevidomost zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí 1/60, 1/50 až světlocit nebo omezení zorného pole do 5 stupňů kolem centrální fixace, i když centrální ostrost není postižena, *kategorie zrakového postižení 4*

Úplná nevidomost ztráta zraku zahrnující stavy od naprosté ztráty světlocitu až po zachování světlocitu s chybnou světelnou projekcí, *kategorie zrakového postižení 5* (Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých ČR, 2002-2013, online).

Hamadová et al. (2007, s. 35–38) uvádí, že dělení zrakově postižených osob dle stupně zrakového postižení řadíme mezi jedno z nejužívanějších. Pro tento typ členění je důležitá zraková ostrost a zachovaná míra zorného pole. Toto hledisko rozlišuje:

1. osoby nevidomé

Osoby nevidomé lze chápat jako osoby s nejtěžším zrakovým postižením, jejich zrakové vnímání je narušeno na stupni nevidomosti (Ludíková in Renotiérová et al., 2006, s. 198).

Rozlišujeme:

„*Praktická nevidomost:*

a) *pokles centrální zrakové ostrosti pod 3/60 do 1/60 včetně,*

b) *binokulární zorné pole menší než 10°, ale větší než 5° kolem centrální fixace.*

Skutečná nevidomost:

a) *pokles centrální zrakové ostrosti pod 1/60 – světlocit,*

b) *binokulární zorné pole 5° a méně i bez porušení centrální fixace.*

Plná slepota:

Světlocit s chybnou světelnou projekcí až do ztráty světlocitu (amauróza).“ (Kraus et al., 1997, s. 317).

2. osoby se zbytky zraku

Osoby se zbytky zraku tvoří skupinu nacházející se na hranici těžké slabozrakosti a praktické nevidomosti. Jedná se o kategorii, ve které může u jedince během života dojít k ustálení či určitému zlepšení, ale také k progresi zrakového postižení (Ludíková in Renotiérová et al., 2006, s. 200).

3. osoby slabozraké

Skupinu slabozrakých osob vymezujeme jako děti, mládež a dospělé, u kterých je vnímání na stupni slabozrakosti, jedná se o pokles zrakové ostrosti na lepším oku. „*Řídí se zrakem, který je však oslaben natolik, že ho nelze vyrovnat k normě ani pomocí brýlí*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 266). „*Z praktického hlediska dělíme slabozrakost na lehkou – do 6/60 včetně a těžkou – pod 6/60 včetně.*“ (Kraus et al., 1997, s. 317).

Dle stupně zrakového postižením se slabozrakost dále dělí na lehkou, střední a těžkou (Hamadová et al., 2007, s. 36-37).

4. s poruchami binokulárního vidění

U poruch binokulárního vidění se na sítnicích obou očí nevytváří na stejných místech dva identické pohledy, které by následně splynuly, utvořily prostorový vjem a zabezpečily tak stereoskopické vidění (Ludíková in Renotiérová et al., 2006, s. 201). Poruchy binokulárního vidění můžeme členit na tupozrakost (amblyopii), kdy je výrazně snížena zraková ostrost, a šilhavost (strabismus), při kterém mají osoby narušené rovnovážné postavení očí. Jedná se o poruchu funkční, kterou lze zmírnit, ale i úplně odstranit, a to především včasnou diagnostikou a důslednou péčí. (Keblová, 2001, 33; Hamadová et al., 2007, s. 40-41).

Dělení podle doby vzniku rozlišuje zrakové vady vrozené a získané (viz. podkapitola 1.2 Vrozené a získané zrakové postižení). Při členění dle příčin vzniku záleží na tom, zda vada postihla orgán jako celek nebo jen jeho část, anebo snižuje výkon tohoto orgánu, rozlišuje tedy vady orgánové a funkční. Z hlediska trvání zrakového postižení členíme postižení na akutní, které je krátkodobé, chronické neboli dlouhodobé a recidivující, které se opakuje (Finková, 2011, s. 16).

1.1.2 Funkční klasifikace zrakového postižení

Nesmíme opomenout ani členění dle Ley Hyvärinen, které je označováno jako funkční klasifikace zrakového postižení. Rozdělení je založeno na hodnocení různorodých denních aktivit osob se zrakovým postižením. Při těchto aktivitách jsou sledovány oblasti komunikace, orientace a pohybu. Rozeznáváme několik základních typů technik, pomocí nichž jsou tyto aktivity prováděny. Jedná se o postupy bez zrakové kontroly (nevizuální), dále postupy s neúplným zapojením zraku (ve spojení s podmínkami osvětlení, kontrastu, atd.) a postupy zcela vyžadující zrakovou percepci (Prázdna, 2009, s. 14).

Anne L. Corne hovoří o funkčním posuzování zrakové percepce, které se snaží zohlednit všechny faktory, které mohou ovlivňovat zrakové postižení, včetně osobnosti daného jedince. Model dle Anne L. Corne je známý jako tzv. „trojdimenzionální model faktorů funkčního vidění.“ Tento model rozeznává tři dimenze. První z nich se nazývá dimenzí vizuálních dovedností a zahrnuje např. zrakovou ostrost, šíři zrakového pole, zpracování světla a barev, funkci CNS. Druhá dimenze vizuálních vnějších podnětů sleduje vlastnosti objektů, jako je barva, kontrast, doba trvání působení podnětu, rychlost zpracování, prostor a osvětlení. Třetí dimenze individuálních předpokladů se zabývá kognitivními funkcemi, nabytými zkušenostmi jedince, naučenými reakcemi a typy chování (Prázdna, 2009, s. 14).

1.2 Vrozené a získané zrakové postižení u dětí

Zrakové postižení ovlivňuje utváření osobnosti jedince, stejně jako kterékoliv jiné postižení. Důležitou roli hraje skutečnost, zdali se člověk s postižením narodí nebo jej získá v raném dětství či v průběhu svého života. Pro správné utváření představ o okolním světě je zrak velice důležitý, ale pokud není plně k dispozici, je třeba ho nahrazovat jinými smysly (Ludíková in Finková et al., 2007, s. 61-62).

Vrozené zrakové vady bývají v mnoha případech geneticky podmíněné, to znamená, že může být dědičná, nebo k ní má rodina určité dispozice. Tuto vadu může způsobovat i infekční onemocnění matky v průběhu jejího těhotenství. Vrozené vady závažného charakteru jsou rozpoznány velice brzy, a to buď samotnou rodinou, nebo lékařem. U dítěte se opoždí pohybový vývoj, nereaguje na podněty, odchylky nalezneme i v psychomotorickém vývoji dítěte, narušen je také emocionální rozvoj a navazování sociálních vztahů. Existuje velké nebezpečí, že se vývoj dítěte bude odehrávat odlišným způsobem.

Matějček (2001, s. 25) uvádí, že „*Prvním a nejdůležitějším životním prostředím je rodina.*“ Vývoj osobnosti dítěte s postižením bude probíhat podle toho, jak si jej rodina sama nastaví, jaké zvolí výchovné postoje, co bude od dítěte očekávat. (Vágnerová et al., 2004a, s. 94). Dle Kübler-Ross má vyrovnávání se s narozením dítěte s postižením charakteristický průběh. Vše začíná fází nultí, následuje iniciální šok, popření, pokus o smlouvání, nastupuje agrese, později deprese až po rovnováhu a úplné přijetí svého dítěte (Janovský, 2006, s. 59-63).

Později získané zrakové postižení představuje pro jedince větší zátěž než vrozená zraková vada. I zde záleží na věku. Důležitým obdobím je věk kolem 5. – 7. roku života, čas mozkového strukturálního vyžívání. Dítě, které osleplo před 5. – 7. rokem, postupně přichází o zrakové představy. Naopak to, které ztratilo zrak mezi 5. až 15. rokem, má určité zrakové představy uchované (Hamadová et al., 2007, s. 60-61). Můžeme hovořit o určité výhodě. Dosavadní zkušenosti jedinec plně využije ale jen tehdy, pokud se s ním začne pracovat důsledně a ihned po ztrátě zrakového vnímání (Růžičková in Finková et al., 2007, s. 110).

Obecně platí, že méně je narušena oblast vývoje řeči, abstraktního myšlení, představ, komunikace, sociálních vztahů, pohybu, atd., pokud dojde ke ztrátě či oslabení zrakového vnímání v pozdějším věku daného jedince (Moravcová, 2004, s. 36). Květoňová-Švecová (in Vítková et al., 1999, s. 28) upozorňuje na to, že je důležité, aby rodiče a pedagogové napomáhali dítěti ve vytváření adekvátního vztahu ke své vadě a naučili ho postižení přijímat.

1.3 Specifika vývoje dítěte se zrakovým postižením v předškolním věku

Vágnerová (2008, s. 173) o předškolním věku hovoří jako o období od 3 do 6 - 7 let věku dítěte. Dodává, že tato „fáze“ není ukončena jen dovršením fyzického věku, ale hlavně sociálně, tedy nástupem dítěte do školy.

U dítěte se zrakovým postižením je částečně narušen a ovlivněn vývoj, ať už hovoříme o stránce psychické, motorické, sociální a oblasti kognitivní. Samozřejmě záleží na každém jednotlivci, jeho charakterových vlastnostech, závažnosti vady, etiologii, nemůžeme opomenout ani věk a mnoho dalších faktorů, které se podílí na rozvoji osobnosti člověka s postižením (Ludíková in Finková et al., 2007, s. 37-38).

Květoňová-Švecová (2004, s. 79) uvádí, že *„Charakter i tempo individuálního psychického vývoje i jeho variabilita je dána dynamickým vztahem interakcí vlastností určitého organismu a určitého prostředí. Dítě na jedné straně přijímá a zpracovává vnější podněty a na druhé straně prostředím svými projevy ovlivňuje.“*

Sebepojetí a chápání světa, který dítě obklopuje, má podstatný vliv na hru. *„Odlišit sebe jako subjekt od druhých lidí i předmětů bývá pro dítě, které se vyvíjí bez účasti zraku, obtížnější, a proto k němu většinou dochází později.“* (Květoňová in Opatřilová, Nováková et al., 2012, s. 165).

Dítě se zrakovým postižením v předškolním věku se musí naučit respektovat všeobecně platné normy a průběžně je přijímat za své, aby uspělo mezi svými vrstevníky a stalo se tak právoplatným členem jejich kolektivu a her. Děti předškolního

věku je potřeba podporovat v konstruktivní hře, ke které si jedinec nejprve musí utvořit řadu představ, např. různých materiálů, předmětů, umět s daným předmětem manipulovat a mít představu o cíli, kterého chce dosáhnout. Jedinec se učí samostatné orientaci v prostředí, které ho obklopuje, překonává překážky, houpe se na houpačce, navléká korále, modeluje, v oblíbě má různé pohádky, písničky, básničky a vyprávění. K většině těchto aktivit potřebuje dítě podporu dospělého jedince (Květoňová in Opatřilová, Nováková et al., 2012, s. 166).

Ludíková (2005, s. 68-70) ve své práci uvádí, že kompenzační činitele u osob se zrakovým postižením lze rozdělit na nižší (smysly), kam patří hmat, sluch, čich a chuť, a vyšší (dovednosti a vlastnosti), tj. pozornost, paměť, myšlení, představivost a koncentrace.

1.3.1 Zrakový vývoj

Od raného dětství by mělo být dítě se zrakovým postižením podporováno v tom, aby využívalo zbytky svého zraku, a to cíleným tréninkem, v předškolním věku tomu není jinak (Hamadová et al., 2007, s. 61-62). Dítě bez zrakového postižení získává většinu zkušeností zrakem, ten mu pomáhá porozumět různým okolnostem a orientovat se v nich (Vágnerová, 2004b, s. 199).

Zraková vada zrakově postiženého jedince omezuje. Nebezpečí sensorické deprivace hrozí v tom případě, kdy se dítěti s těžkým zrakovým postižením dostává málo zrakových podnětů či úplně chybí. Vágnerová (2004b, s. 195) uvádí, že „*Jedinec se zrakovým postižením nemůže snadno a přesně vnímat všechny vizuální informace, resp. pro něho tato dimenze vnějšího světa vůbec neexistuje.*“

U dítěte nevidomého či těžce zrakově postiženého musí být omezené zrakové možnosti kompenzovány jinými smyslovými podněty. Informace jsou upravovány tak, aby je dítě dokázalo vnímat (Votava et al., 2005, s. 185-186).

1.3.2 Sluchový vývoj

Pro dítě se zrakovým postižením v předškolním věku jsou velice důležité zvuky z okolí, které vnímá a učí se díky nim porozumět světu okolo sebe, nezbytné jsou i v orientaci sociální a v prostoru. Pomocí sluchového vnímání dítě rozlišuje zvuky, které pro něho mají nejen komunikační, ale i poznávací charakter a pomáhají mu rozvíjet jeho kompenzační schopnosti. (Hamadová et al., 2007, s. 62; Vítková et al., 2004, s. 88). Nevidomé dítě přikládá význam i zvukům, které jedinec bez zrakového postižení nevnímá (Litvak, 1979, s. 65).

U dítěte, které nemá možnost zrakové kontroly, musíme sluch pečlivě trénovat a učit jedince maximálně ho využívat. Nadměrně citlivé sluchové vnímání není otázkou náhody nebo přírody, ale výsledkem aktivnějšího využívání sluchového analyzátoru a učení (Štréblová, 2002, s. 41-42; Nováková in Vítková et al., 2004, s. 88).

1.3.3 Hmatový vývoj

Hmat je dalším ze smyslů, který hraje v životě předškolního dítěte se zrakovým postižením nezastupitelnou roli, umožňuje mu zkoumat a poznávat předměty, osoby, hračky a jiné věci z detailu. Jedinec „nahmatává“ předmět postupně od části k celku. Bohužel k tomu dochází jen u menších předmětů, větší nelze vnímat hmatem najednou, ale pouze postupně. To může být náročné nejen časově, ale i na koncentraci pozornosti dítěte tohoto věku, paměti a jeho myšlení (Květoňová-Švecová, 2004, s. 80; Štréblová, 2002, s. 42).

Rozvoj hmatu jako kompenzační schopnosti provádíme tak, abychom dítěti nevytvářeli odpor k hmatání. To v praxi znamená, že ho nebudeme nutit, aby se dotýkalo hrubých a jinak drsných materiálů, protože kůže je v dětském věku velice citlivá a jemná (Štréblová, 2002, s. 42). Hmatovému vnímání se více věnuji ve 2. kapitole této práce.

Dle Vágnerové (2004b, s. 200) se tzv. haptickým prostorem rozumí ten prostor, který lze ohraničit dosahem obou rukou, je tedy poměrně malý.

Pro děti nevidomé a děti s těžkým zrakovým postižením, které budou dále vzdělávány v Braillově písmu, je důležitá také tzv. předbraillská příprava. U jedinců s těžkým zrakovým postižením rozvíjí především hmat, a to za spolupráce obou rukou. Dítě trénuje například vyhazování předmětů do skleničky, navlékání, třídění, vkládání, kolíčkování, šroubování, mačkání papíru, využívány jsou i plastické obrázky, výtvarné a manuální činnosti. Dále se u dítěte vytváří pojem tzv. šestibodu. Jedinec se snaží pochopit systém a nalézt zadaný bod. Je-li dítě úspěšné a zvládá vyndat a zase vrátit např. míček z/do cvičného šestibodu, je dobré začít s objasňováním písmen a po zdárném zvládnutí přejít ke čtení (Růžičková, Bučková in Baslerová et al., 2012, s. 61-69).

1.3.4 Čichový a chuťový vývoj

Čichové a chuťové vjemy jsou pro zrakově postižené dítě zdrojem důležitých informací. Dítě se během svého dosavadního života setkávalo s různými chutěmi a pachy, které mohly být jak libé, tak nelibé. Jedinec se je v tomto věku učí spojovat s konkrétními situacemi, například rozeznává své oblíbené jídlo nebo vůni blízké osoby, ale i místo, kde se nachází (Štréblová, 2002, s. 43).

1.3.5 Vývoj myšlení, řeči a paměti

Pro dítě se zrakovým postižením představuje řeč v první řadě dorozumivací (komunikační) a poznávací (kognitivní) prostředek. U jedinců s těžkým zrakovým postižením bývá řeč opožděna. S dítětem předškolního věku je proto potřeba komunikovat tak, aby rozumělo slovům, výrazům a pojmům. Postupně zvyšujeme nároky a vhodně ho motivujeme k řečové aktivitě (Kudelová, Květoňová, 1996, s. 14).

Vágnerová (2004b, s. 200) podotýká, že „*Rozvoj myšlení je u zrakově postižených ve větší míře spojen s rozvojem řeči*“. Odůvodňuje to tak, že řeč má pro zrakově postiženého větší význam než pro člověka vidícího. Dalo by se říci, že řečí si jedinec kompenzuje své zrakové postižení. Nevidomé dítě si řečí doplní či ujasní informace, které nezískalo vnímáním ostatními smysly. Je tedy potřeba, aby dítě vyrůstalo v podnětném prostředí a nedocházelo k opožďování vývoje jeho řečových a rozumových schopností. Nevidomí občas používají slova, o kterých ani neví, co znamenají, tzv. verbalismus.

Myšlení zrakově postižených dětí se až na výjimky nijak extrémně neliší od myšlení dětí bez zrakového postižení v tomto věku. Na druhou stranu je potřeba zmínit, že například nevidomé děti předškolního věku mají nedostatečnou zrakovou zkušenost, čímž je narušen proces poznávání a myšlení zůstává déle v rovině konkrétní. Nejen čtením, komentováním obrázků, popisem konkrétních věcí a povídáním si s dítětem, rozvíjíme jeho fantazii. Musíme podněcovat i hmatové vnímání, například oblíbenými hračkami nebo taktilními knihami a snažit se tak dítěti pomoci pochopit spojitosti mezi daným předmětem a jeho zobrazením (Hamadová et al., 2007, s. 62-63; Květoňová-Švecová, 2004, s. 80-81).

U nevidomých dětí je sluchová paměť už v předškolním věku velmi důležitá. Musí v ní ale uchovávat mnoho informací a postupně si osvojovat nové zkušenosti, které následně ukotvují ve vědomí. Tím si usnadňují například orientaci ve známém prostoru. Nevidomé dítě nemůže provést kontrolu dané situace či objektu zrakem, proto si musí zapamatovat podstatně více informací než dítě vidící (Newman, 2004, s. 45; Květoňová-Švecová, 2004, s. 80–81).

1.3.6 Pohybový vývoj

Dítě se zrakovým postižením v tomto věku bývá zpravidla v pohybu opožďeno. Jedním z důvodů může být to, že nevidí své okolí, nevnímá motivační činitele a tak ztrácí zájem o dosahování jakýchkoli vzdálenějších cílů. Pohyb jen za pomoci sluchu je

samozřejmě mnohem složitější než pohyb řízený zrakem (Hamadová et al., 2007, s. 63–64).

Dítě se zrakovým postižením v předškolním věku musíme dostatečně vést a motivovat k tomu, aby se dostalo ke svému cíli, vědělo, jakým směrem jít a dokázalo překonávat překážky. Cíleně pracujeme na tom, aby dítě netrpělo nedostatkem sebevědomí při pohybu v prostředí a jeho objevování. Za pomoci odborníka jedinci trénují prostorovou orientaci a samostatný pohyb, k čemuž je zapotřebí velká pozornost a nepřetržitá kontrola vědomí. To může být pro dítě v předškolním věku velice vyčerpávající (Nováková in Pipeková et al., 2010, s. 265).

1.3.7 Sociální vývoj

Sociální vývoj předškolního dítěte se zrakovým postižením může být narušen a významně ovlivněn společností, která jej obklopuje. Jedná se o období, kdy dítě navštěvuje mateřskou školu, snaží se o začlenění do majoritního kolektivu, což může být u nevidomých jedinců problém, např. kvůli jejich komunikaci. Nejvýznamnější roli ve vývoji dítěte se zrakovým postižením hraje především rodina. Rodiče svými postoji a chováním významně ovlivňují kvalitu života dítěte. Je potřeba, aby vyrůstalo v prostředí, které je bohaté na podněty. Podnětné prostředí mu pomáhá orientovat se v okolním světě, poznávat ho a vnímat takový, jaký doopravdy je. (Finková in Finková et al., 2007, s. 61-65). Každý člen rodiny má své role, kterým se dítě učí rozumět. K jeho roli dívky nebo chlapce, sestry či bratra získává ještě další, a to roli odlišného jedince, která předurčuje očekávání rodiny, ale i veřejnosti vůči němu. (Vágnerová et al., 2004a, s. 158-164).

I neverbální komunikace těžce zrakově postižených se odlišuje od dětí vidících, například v držení těla a mimice. Díky zrakové vadě jedinec není schopen vnímat neverbální zrakové signály komunikačního partnera, je tím značně ochuzen a nedokáže se proto rychle orientovat v nastávající sociální situaci (Vágnerová, 2004b, s. 200-201). Sociální aktivity se mohou opožďovat vinou ztráty možnosti učení nápodobou, která je

pro děti velice důležitá. Problémem může být i vstup dítěte do místnosti, hledání kamaráda v kolektivu, navázání rozhovoru či obyčejné nakupování. Tyto sociální dovednosti lze nacvičovat s odborníkem (Hamadová et al., 2007, s. 65; Nováková in Pipeková et al., 2010, s. 266).

Důležitým obdobím v životě dítěte se zrakovým postižením je vstup do mateřské školy. Nevidomé dítě se ve skupině vrstevníků prosazuje hůře, ale učí se komunikovat, spolupracovat, navazovat kontakty, udržovat je a zvykat si na odlišné požadavky a názory (Finková in Finková et al., 2007, s. 64-65).

1.3.8 Školní zralost a připravenost

V předškolním věku se dítě se zrakovým postižením učí a rozvíjí dovednosti, které je potřeba si osvojit pro vstup na základní školu. U nevidomého dítěte je třeba rozvíjet, mimo jazykových dovedností, matematických znalostí, samostatného pohybu a sebeobsluhy, také hmat, trénovat orientaci v šestibodu a prostorovou orientaci, umět poznat rodinné příslušníky a známé lidi po hlase, slovem popsat lidské tělo a jeho jednotlivé části (Vágnerová, 1995, s. 111).

Vágnerová (1995, s. 114) upozorňuje, že *„Při hodnocení školní zralosti a připravenosti zrakově postižených dětí je třeba brát v úvahu jak tělesný a duševní vývoj, tak jejich sociální situaci“*. Školní zralost závisí na zralosti centrální nervové soustavy. Dítě nezralé bývá často podrážděné, labilní a snáze unavitelné, je tedy méně odolné vůči zátěži než dítě zralé. Na školní připravenost dítěte má spíše vliv rodinné prostředí, výchova a schopnosti daného jedince (Vágnerová, 1995, s. 114).

Odklad povinné školní docházky je u nevidomých dětí častým jevem. Dle § 37, zákona 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání – Odklad povinné školní docházky, může být dítěti udělen odklad nástupu povinné školní docházky. Dítě musí nastoupit povinnou školní docházku nejpozději ve školním roce, v němž dosáhne osmého roku života (Zákon č. 561/2004 Sb., v platném znění).

2. Hmatové vnímání v životě člověka se zrakovým postižením

Hmatové vnímání neboli taktilní percepce hraje důležitou roli nejen u člověka nevidomého, ale i u jedince se zbytky zraku. Hovoříme o kompenzačním prostředku, díky kterému jedinec poznává svůj okolní svět, osoby, předměty, ale i hračky, zjišťuje vzdálenost objektu, jeho hmotnost, teplotu a tvar. (Nováková in Pipeková et al., 2006, 238-240). U jedince se zrakovým postižením je orgánem poznání ruka, která je rozdělena na pravou a levou, svou funkci mají i jednotlivé prsty, což je zřejmé hlavně při čtení či psaní Braillova písma (Heřmánková in Jesenský, 2002, s. 150-152).

U osob se zrakovým postižením vnímáme hmatovou percepce jako nezbytný kompenzační prostředek. *„Kompenzace je způsob vzbuzení a používání uchovaných neurofyzilogických a psychických schopností individua, umožňujících adaptaci člověka ve složitých životních situacích, vyvolaných defekty organismu nebo poruchami jeho funkcí“* (Jesenský, 1988, s. 9).

Finková (2011, s. 25) uvádí, že: *„Hmat je tedy nezbytnou složkou lidského života a při ztrátě zraku a například i sluchu nahrazuje jeho poznávací a kontrolní funkce. Úplná náhrada ztracených funkcí není možná, protože kožní a svalově kloubní počítky neodrážejí všechny vlastnosti předmětů vnímané zrakem.“*

Hmatové vnímání se samozřejmě od zrakové percepce liší. Jedinec se zrakovým postižením se nejprve zaměřuje na části (detaily) a až posléze na celek, u zrakového vnímání tomu mnohdy bývá naopak. Vnímání za pomoci hmatu je nejen časově, ale i psychicky a fyzicky náročnější, než vnímání zrakové (Nováková in Pipeková et al., 2006, 238-240).

2.1 Formy a způsoby hmatového vnímání

Formy hmatového vnímání rozeznáváme celkem tři (Nováková in Vítková et al., 2004, s. 88-89):

1. Pasivní hmat je takový, který je realizován za téměř klidového režimu předmětu, se kterým přichází povrch receptoru (tj. pokožka pokrývající danou část těla) do styku. Celistvý obraz daného předmětu si ale jedinec neutvoří. Získá pouze informace o fyzikálních a prostorových vlastnostech.
2. Aktivní hmat (haptiku) můžeme vnímat jako aktivní ohmatávání daného předmětu za účasti činnosti kožně mechanického a pohybového analyzátoru. Jedinec za pomoci hmatu zjišťuje vlastnosti a kvality daného objektu a utváří si o něm celkový obraz.
3. Zprostředkovaný (instrumentální) hmat je formou hmatu, při které jedinec k orientaci využívá své vlastní ruky a nějakého dalšího nástroje či náčiní (např. oťukávání cesty holí).

Červenka (1999, s. 7-8) ve své publikaci rozlišuje hmatové vnímání dle míry aktivity na aktivní a pasivní a dle kontaktu se zkoumaným objektem na přímé a nepřímé vnímání. O hmatu přímém hovoříme v tom případě, jestliže dojde ke kontaktu pokožky či sliznice těla jedince s daným předmětem. Nepřímý hmat je někdy nazýván zprostředkovaný či instrumentální.

Všechny tyto formy hmatového vnímání mohou být prováděny buď jednoručně (monomanuálně), nebo obouručně (bimanuálně). Ohmatávání podává celkový obraz o daném předmětu, který vzniká ve vědomí jedince. Bimanuální ohmatávání má více výhod než monomanuální, je např. rychlejší, přesnější, podrobnější a osobě se zrakovým postižením rozšiřuje hmatové pole (Finková, 2011, s. 27-28).

Litvak (1979, s. 88-92) uvádí, že hmatání ústy využívají lidé se zrakovým postižením v tom případě, kdy potřebují prozkoumat drobný předmět. Ústní hmatání napomáhá k doplňování a zpřesňování informací, které byly zjištěny rukou, a také jedinci umožňuje vnímat mikrodetaily.

K ohmatávání prostoru může jedinec využívat i nohy. Děje se tomu tak například při chůzi, kdy jedinec „mapuje“ terén a informuje se tak o stavu a kvalitě povrchu, po kterém se zrovna pohybuje (Keblová, 1999, s. 16).

2.2 Činitelé ovlivňující kvalitu hmatového vnímání

A. Keblová (1999, s. 7-8) hovoří o tom, že kvalitu hmatového vnímání může ovlivnit řada faktorů, například fyzikální, chemické či biologické činitele.

Mezi faktory fyzikální a chemické, které mohou mít nepříznivý vliv na taktilní percepci, můžeme zařadit chlad, popáleniny a poleptání kůže různého stupně, mozoly či kuří oka. Velmi nebezpečné jsou úrazy elektrickým proudem, proto je potřeba, zejména u mladších dětí, dávat pozor na nezakryté elektrické zásuvky. Problém mohou představovat i cizí tělesa v prstu, dlani či chodidle dítěte. Také je potřeba dávat pozor na bodavý a savý hmyz, trny, špičaté předměty v domácnosti jako jsou jehly, špendlíky či hřebíky. Pro dítě, které není závislé na hmatovém vnímání a v prostředí se orientuje za pomoci zraku, není například třiska v prstu takovým problémem, jako u dítěte se zrakovým postižením, kterému je tímto cizím předmětem orientace hmatem značně narušena.

Mezi nejčastější biologické faktory řadíme únavu, která významným způsobem, samozřejmě negativním, narušuje soustředěnost dítěte. Dále jsou to různé ekzémy, které mohou dítě rušit svou typickou svědivostí či pálením. Na stejný problém narazíme i u mykóz či svrabu.

Nesmíme opomenout vhodnou péči o kůži rukou, zejména na konečcích prstů, kde je kůže nejcitlivější, dále pak na dlaních a nohou.

3. Oblast tyflografiky

„Tyflografika představuje grafická znázornění zhotovená nevidomými nebo pro potřeby nevidomých technikou reliéfních čar nebo velmi nízkých reliéfních ploch“ (Jesenský, 1988, s. 34).

Jesenský dále uvádí, že se nejedná jen o uměleckou tvorbu, jejímž cílem je umělecké dílo, nýbrž hlavní záměr tyflografiky představuje převedení plochy obrázku do trojrozměrných prostorových prvků za pomoci čar a jednotlivých částí vnímatelných hmatem. Z pohledu psychologie umožňuje tyflografika převod prostorových vjemů a představ jedince na vjemy plošné. Pomocí tyflografiky vnímá jedinec i informace, které by jen při slovním popisu nemusel zaregistrovat. Informační hodnota je tedy vyšší a součástí je i individuální prožitek (Jesenský, 1970, s. 20-21).

Dále píše, že samotné pochopení daného obrazu představuje pro jedince se zrakovým postižením náročný psychický proces. Zde nezáleží jen na předchozích zkušenostech a mentálních dovednostech, ale i na způsobu zobrazení a celkovém charakteru obrazu, podle kterého si jedinec utvoří správnou či nesprávnou představu (Jesenský, 1988, s. 41).

Oblastí tyflografiky se v naší republice v minulých letech nejvíce zabýval prof. Ján Jesenský, který k této problematice vydal několik publikací (Finková et al., 2007, s. 139).

3.1 Tyflografické znázorňování jako prostředek získávání informací u jedinců se zrakovým postižením

Tyflografika představuje jeden ze způsobů, jak u jedinců se zrakovým postižením předcházet informačnímu deficitu a určité frustraci, která z něho plyne. Napomáhá ke zlepšování kvality jejich života. Jejím prostřednictvím má jedinec možnost seznámit se i s informacemi, které by mu jinak zůstaly nedostupné.

Tyflografika jako taková má dle Finkové (2011, s. 29-30) celou řadu důležitých úkolů:

- umožňuje jedinci pochopit a převádět prostorové vjemy v plošné a naopak,
- zkvalitňuje proces vnímání a dále ho dynamicky rozvíjí,
- podporuje představivost,
- prohlubuje a zpřesňuje prostorové představy,
- významně rozvíjí myšlení,
- u dětí se zrakovým postižením jde o významný výchovný a vzdělávací činitel,
- může být nápomocná v procesu socializace či resocializace jedinců se zrakovým postižením,
- zmírňuje určité znevýhodnění zrakově postižených v oblasti grafických ztvárnění, čímž předchází přítomnosti frustrace či pocitům méněcennosti,
- také napomáhá jedinci zkoumat okolní svět a sjednocovat části do celku,
- má terapeutický význam,
- uplatnění nachází také v rámci diagnostického procesu.

3.2 Druhy zobrazování v tyflografice

Finková (2011, s. 30) zmiňuje, že tyflografické zobrazování vyžaduje, aby při něm bylo postupováno dle určitých zásad:

1. jednoduchost – jen důležité sdělení, vylučuje detail,
2. zobecňování – užívání stejného označení, symboliky,
3. respektování hmatového vnímání – zvýraznění důležitého segmentu,
4. běžné asociace, stereotypy – přirozená spojitost mezi skutečností a podnětem.

Při zobrazování lze v tyflografice použít mnoho technik a technologických postupů. Ludíková (in Finková et al., 2007, s. 140-142) ale podotýká, že „*Jejich využitelnost a vhodnost se odvíjí nejen od věku uživatelů, ale i od míry jejich proškolení, od jejich schopností a zkušeností, rovněž opomenut nesmí zůstat faktor doby vzniku zrakového postižení, zda klient využíval zrak, zda pracoval s grafickými informacemi atd.*“

Tyflografická zobrazování lze členit dle různých hledisek. Finková (2011, s. 30–31) například píše o rozdělení obrázků na nenáročné, středně náročné a náročné. „Čtení“ obrázků můžeme rozčlenit na reliéf negativní a pozitivní. Negativní reliéf má určitou nevýhodu v tom, že ho musíme otočit o 180°, abychom mohli přečíst znázorněné. Jako příklad negativního reliéfu lze uvést vypichování špendlíkem do papíru. Reliéf pozitivní nemusíme otáčet a ihned si můžeme přečíst to, co jsme vytvořili (např. zobrazení pomocí drátků). Další klasifikace uvádí reliéfní bod, čáru, plochu a v neposlední řadě reliéfní prvky, které jsou pohyblivé.

Jesenský (1988, s. 48-53) ve své práci uvádí dokonce dvacet tři odlišných druhů tyflografického znázorňování. Jedná se o realistický obrázek, který se snaží o co nejrealističtější zachycení včetně detailů, dále o schématický obrázek, který naopak detaily opomíjí a obrázek zjednodušuje. Mezi další řadí pohled zepředu, půdorys, podhled, fázový obrázek, který zachycuje sérii více zobrazení jednoho předmětu v odlišných fázích pohybu, pak také obrázek – mobil, siluetový obrázek, konturový obrázek, technický náčrtek, průřez, reliéfní fóliograf. Řadí sem ale i mapu, která vystihuje určité území. Půdorys budovy či dopravních prostředků zobrazuje plánek. Nesmíme opomenout lokalizovaný popis, schéma, diagram či tabulku, piktogram, značku, rys a jako poslední i geometrický obrázek, který se zaměřuje na geometrické objekty.

Pro nevidomé děti v předškolním věku je velice důležitá motivace k samotné práci. Těmto jedincům jsou dostupné reliéfní obrázky, které „čtou“, ale měly by být vedeny i k vytváření tyflografických zobrazení. Samozřejmostí zůstává vhodná volba pomůcek a technik zobrazování, které korespondují s věkem, schopnostmi a dovednostmi daného jedince (Ludíková in Finková et al., 2007, s. 146).

4. Výroba knih s hmatovými ilustracemi

Hmatová kniha (také taktilní) je soubor prostorově zobrazených obrázků, mnohdy doplněných textem, které jsou určeny primárně zrakově postiženým jedincům. Autorem hmatové knihy se může stát kdokoli, ale ne každá takto vyrobená kniha je pro zrakově postiženého jedince vhodná. Během roku jsou z tohoto důvodu pořádány semináře, na kterých se dobrovolníci učí, jak vyrobit kvalitní hmatovou knihu.

4.1 Zásady výroby hmatové knihy

Výroba hmatové knihy neznamena totiz pouze to, že ilustrovany obrázek z knihy jednoduše převedeme do podoby, která je vnímatelná hmatem. Samozřejmě i tato práce má svá pravidla a zásady, kterými je zapotřebí se řídit, pokud chceme, aby vznikla kvalitní kniha.

4.1.1 Hmatové rozlišení

Obrázek v hmatové knize by měl být dobře srozumitelný a pro nevidomého čtenáře předškolního věku snadno rozpoznatelný. Obrázek plný detailů je pro tento věk náročný. Proto je potřeba zvolit správnou míru obtížnosti takovým způsobem, abychom čtenáře neochudili o možnost jiným způsobem poznávat svět, rozšiřovat si obzory, prožívat umění (Kochová, 2008, s. 3). Edman (1992, s. 18-19) dodává, že je mnohem lepší uvést více jednoduchých obrázků, než jeden složitý. Také preferuje vynechání zbytečných ozdob a zachování jednoduchosti prvků.

4.1.2 Přehlednost

Při výrobě hmatové knihy je důležité si předem rozmyslet především to, jak bude využita plocha stránky. Hmatovou orientaci nevidomého na stránce může rušit nedostačující odstup mezi obrázkem a textem či samotná vazba knihy. Pro nevidomého čtenáře musí být obrázek přehledný a rozlišitelný, aby poznal, kde jeden objekt začíná a druhý končí. Použitím různých materiálů, povrchů a vysokého reliéfu docílíme kontrastu daného objektu a pozadí, na němž je připevněn (Kochová, 2008, s. 3-4).

4.1.3 Volba materiálu

Při výrobě hmatové knihy není vhodné posuzovat obrázky pouze zrakem. Toto pravidlo platí hlavně u hmatových knížek pro děti. Materiál vybíráme takový, aby co nejvíce danou věc připomínal. Pokud v knize použijeme obrázek například vlka a zvolíme chlupatou látku, dítě ho zajisté objeví na každé stránce, ať už bude vlk v jakékoli poloze. Tvrdý karton či vlnitý papír by zajisté neměl takový efekt a dítě by rozeznávalo hůře, že se jedná právě o zmíněné zvíře.

Na tvorbu hmatové knihy lze užít rozmanité materiály, například textilie, igelit, kůži, kov, korek, šňůrky, karton, korále, umělé materiály ale i skutečné předměty. Využití přírodních materiálů bychom měli řádně zvážit, například přírodnina, která po namazání a připevnění lepidlem změní své charakteristické vlastnosti, není úplně vhodná. Neznamena to ovšem, že bychom je nemohli použít vůbec. Pokud zašijeme třeba písek do látkového pytlíčku, dítě to zajisté ocení (Kochová, 2008, s. 5).

4.1.4 Trvanlivost

Hmatové ilustrace v knihách by měly být zhotoveny tak, aby byly co nejdéle trvanlivé a pevné. Vycházíme z předpokladu, že kniha vydrží déle než pro jedno či dvě

přečtení, a proto vynecháme materiály, které se snadno ničí a rychle opotřebovávají. Také kniha jako celek musí pevně držet pohromadě. Nabízí se vazba například kroužková, šitá či lepená. Kniha může být i v podobě leporela nebo skládačky.

K delší trvanlivosti knihy přispívá i pevná krabice, ve které je kniha uložena a za pomoci pošty rozesílána mezi své čtenáře (Kochová, 2008, s. 6).

4.1.5 Připevnění

Další důležitou částí při výrobě hmatové knihy je výběr vhodného připevnění. Hmatové prvky v knize musí vydržet opakované prohlížení. Jednotlivé části můžeme přilepit pomocí lepidel, oboustrannou lepicí páskou či přišít. Při používání lepidla je důležité, abychom odstranili veškeré přebytečné lepidlo, které by mohlo nevidomého při prohlížení knihy rušit. Lepicí páska nezamazává obrázek, lepí rovnoměrně a velmi dobře drží. Nejodolnějším připevněním je přišítí, avšak takovým způsobem, aby čtenáři nit nepřekážela a nebránila v hmatovém prohlížení (Kochová, 2008, s. 7).

4.1.6 Text

Součástí hmatové knihy může být, ale také nemusí, textový doprovod. Nejvhodnější je kombinace Braillova písma a černotisku. Knihu si tedy může přečíst jak nevidomé dítě, tak spolužáci a kamarádi bez zrakového postižení a jeho rodina (Kochová, 2008, s. 9).

Braillovo písmo v hmatové knize má pro nevidomé dítě v předškolním věku, které je ještě neumí číst, motivační charakter. Finková (2011, s. 51) uvádí, že „*Braillov kód je postaven na principu seskupení bodových útvarů vytvářejících logicky uspořádaný systém*“. Dále zmiňuje, že pochopení zmíněného kódu nevyvolává větší obtíže.

4.2 Projekt Tactus.cz

V České republice navazuje na mezinárodní sdružení Tactus Projekt Tactus.cz. Tento projekt je od roku 2007 pod záštitou Společnosti Svazu českých knihkupců a nakladatelů. Dále se projekt úspěšně zařadil do kampaně Rosteme s knihou, která podporuje čtení a dostal možnost vystavovat a prezentovat své hmatové knihy na knižním veletrhu Svět knihy.

Tactus.cz uspořádal soutěž tvůrců hmatových knih již v roce 2007, dále v roce 2009, 2011 a poslední ročník se konal v letošním roce 2013. Pokud má autor hmatové knihy zájem, může mu být ze strany Tactus.cz poskytována odborná pomoc během výroby jeho díla.

Typhlo&Tactus je název mezinárodních soutěží autorů hmatových knih, které se konají už od roku 2000. Každý ročník soutěže má sice svého vítěze, ale nejde jen o umístění a o to, kdo celkově vyhraje, nýbrž o rozšiřování množství hmatových knih pro nevidomé děti.

Pro jedince, kteří mají o výrobu zájem, jsou během roku uspořádávány semináře, na kterých mají možnost prohlédnout si vyrobené knihy a dozvědět se, jak při samotné výrobě postupovat. Součástí semináře je i nabídka průběžných konzultací a vytisknutí textu v kombinaci černotisku a Braillova písma.

Všechny tituly knih, které se zúčastnily soutěže či byly vyrobeny na semináři, je možno si vypůjčit v půjčovně Asociace rodičů a přátel dětí nevidomých a slabozrakých v ČR, o. s. nebo v knihovně K. E. Macana v Praze. Knihu lze buď vyzvednout osobně, nebo případnému zájemci zaslat poštou.

Výrobní cena jedné hmatové knihy je vzhledem k množství ruční práce a užitých materiálů mnohdy několikrát vyšší než cena ilustrované knihy pro dítě bez postižení zraku (Kochová, 2011, online).

4.3 Další výrobce hmatových knih

Zajímavé jsou i internetových stránky www.dotknisesveta.cz, kde autorka Mgr. Veronika Haiclová představuje své výrobky. V současné době se věnuje především výrobě hmatových knih pro děti se zrakovým postižením a hmatovým hračkám (Dotkni se světa, 2008, online).

5. Výzkumná šetření

Všechna zmíněná data byla zaznamenána a zveřejněna s nejvyšším respektováním ochrany osobních údajů a zachováním anonymity.

Rodiče, se kterými jsem vedla rozhovory, značím jako Rodič A, B, C, D, E, F.

Pro zachování anonymity jedince v příloze č. 1 uvádím jen plné znění nevyplněného informovaného souhlasu. Jméno pozorovaného chlapce jsem změnila na Matěj a o zákonném zástupci se budu zmiňovat jako o rodiči Matěje.

5.1 Cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem mé bakalářské práce je zjistit, jaký názor mají rodiče dětí se zrakovým postižením na hmatové knihy a jaké možnosti nabízí tato kniha pro zrakově postižené dítě v praxi.

- Dílčí cíl 1. Zjistit, zda jsou hmatové knihy dětem se zrakovým postižením a jejich rodičům dostupné.
- Dílčí cíl 2. Zjistit, jaké je množství a kvalita nabízených hmatových knih z pohledu rodičů.
- Dílčí cíl 3. Určit, zda existují rozdíly ve způsobu čtení hmatových knih.
- Dílčí cíl 4. Zjistit, jaké jsou reakce dítěte se zrakovým postižením na hmatovou knihu při prvním kontaktu a následné práci.
- Dílčí cíl 5. Zjistit, jaké přínosy má hmatová kniha pro děti se zrakovým postižením podle názoru rodičů.
- Dílčí cíl 6. Zjistit, v jakých oblastech může hmatová kniha rozvíjet dítě předškolního věku se zrakovým postižením.
- Dílčí cíl 7. Zjistit, jaké faktory ovlivňují práci předškolního dítěte se zrakovým postižením s hmatovou knihou.

- Výzkumná otázka 1. Kde mohou rodiče dětí se zrakovým postižením hmatové knihy zapůjčovat?
- Výzkumná otázka 2. Jsou nabízené hmatové knihy kvalitní a pro děti a jeho rodiče zajímavé a jejich množství v oběhu dostatečné?
- Výzkumná otázka 3. Liší se způsob čtení hmatových knih podle stupně zrakového postižení a pohlaví dítěte?
- Výzkumná otázka 4. Jak reaguje dítě se zrakovým postižením na hmatovou knihu při prvním kontaktu a následné práci?
- Výzkumná otázka 5. Mají hmatové knihy dle názoru rodičů pro děti se zrakovým postižením nějaký přínos?
- Výzkumná otázka 6. Jaké oblasti jsou rozvíjeny pomocí hmatové knihy u předškolního dítěte se zrakovým postižením?
- Výzkumná otázka 7. Jaké faktory ovlivňují práci předškolního dítěte se zrakovým postižením s hmatovou knihou?

5.2 Technika sběru dat

V souladu s definovanými cíli byly ke zpracování bakalářské práce využity techniky kvalitativního přístupu. Data byla sbírána pomocí polostandardizovaného rozhovoru se zákonnými zástupci (Záznamový arch pro vedení rozhovoru viz. příloha č. 2), pozorováním (Záznamový arch pro pozorování viz. příloha č. 3, Shrnutí výsledků pozorování viz. příloha č. 4) a analýzou dokumentů.

Polostandardizovaný rozhovor získává údaje prostřednictvím předem připravených a cílených otázek, které jsou kladeny respondentovi v pořadí, jaké si tazatel určí (Hendl, 2008, s. 174).

Rodiče odpovídali na otázky v pevně stanoveném pořadí, které jsem si určila na základě zaměření jednotlivých otázek. Na pokládané otázky nebyla možnost výběru z předem stanovených odpovědí, formulování dané odpovědi tedy záleželo jen na respondentovi. Rozhovory byly, vždy se souhlasem respondenta, nahrávány na diktafon

a následně přepisovány do elektronické podoby. Z důvodu respektování anonymity není zvukový materiál součástí bakalářské práce. Přepisy těchto rozhovorů jsou součástí přílohy č. 5. Pomocí rozhovoru se zákonnými zástupci pozorovaného jedince jsem získávala odpovědi na otázky ohledně anamnestických dat (viz. příloha č. 6).

Další použitou metodou v bakalářské práci bylo zúčastněné pozorování a přímá práce s dítětem se zrakovým postižením. Při využití této metody není pozorovatel jen v roli pasivního zapisovatele, ale sám se dění, v němž se pozorovaný jedinec pohybuje, účastní (Švaříček, Šedová et al., 2007, s. 143).

Metodu sekundární analýzy dat využíváme tam, kde jsou k dispozici již existující materiály (Miovský, M., 2006, s. 98). V rámci této metody jsem provedla analýzu osobní dokumentace pozorovaného jedince a zjištěné poznatky využila v případové studii.

5.2.1 Sledované kategorie

Kategorie vymezené pro techniku pozorování byly stanoveny dle sledovaných oblastí vývojové psychologie a speciálně pedagogické diagnostiky. Jsou to oblasti jemné motoriky, řeči a komunikace, orientace na ploše, časoprostorové orientace, hmatové percepce, sluchové percepce, paměti, myšlení, pozornosti a sociálních vztahů.

5.3 Popis výzkumného terénu

Výzkumný terén v mé bakalářské práci představuje Mateřská škola pro zrakově postižené v Jihočeském kraji. Mateřská škola leží v klidné části města České Budějovice. V hlavní budově jsou čtyři třídy, které v současné době navštěvuje 60 dětí. Součástí školy je i budova přes ulici, která je v současné době v rekonstrukci a dětské hřiště u hlavní budovy. Někteří jedinci se zrakovým postižením během dne dochází na speciální oční cvičení, které probíhá pod vedením zkušených očních sester. Mateřská

škola dále nabízí možnost rehabilitačního cvičení či logopedické konzultace. Děti jsou do mateřské školy přijímány na doporučení očního lékaře a psychologa. O zařazení dítěte rozhoduje ředitel školy.

5.4 Charakteristika výzkumného souboru

O pomoc s kontakty na rodiče, kteří si půjčují hmatové knihy, jsem požádala paní PaedDr. Kochovou z Asociace rodičů a přátel dětí nevidomých a slabozrakých v ČR, o. s. Na její doporučení jsem napsala příspěvek do Zpravodaje, který představoval mojí osobu i cíl mé bakalářské práce s prosbou o jejich spolupráci. Rodiče, kteří se zúčastnili rozhovorů, mne kontaktovali na základě tohoto příspěvku v březnovém Zpravodaji výše zmíněné Asociace.

Výzkum mé bakalářské práce byl uskutečňován v Mateřské škole pro zrakově postižené v Jihočeském kraji a mezi rodiči nevidomých dětí v rámci České republiky. Kontakt na rodiče chlapce, který je předmětem pozorování, mi byl poskytnut se souhlasem rodičů ve Speciálně pedagogickém centru v Českých Budějovicích.

Výzkumný vzorek v mé práci tvoří 6 rodičů dětí se zrakovým postižením, z toho 5 matek a 1 otec a dále 1 nevidomý chlapec, který byl předmětem zkoumání.

5.5 Realizace výzkumného šetření

Předvýzkumné šetření jsem realizovala v Mateřské škole pro zrakově postižené v Českých Budějovicích v prosinci roku 2012. Předvýzkum byl realizován formou návštěvy mateřské školy, kde jsem mohla chlapce pozorovat při dopoledních aktivitách, se zaměřením na jemnou a hrubou motoriku, řeč a komunikaci, orientaci na ploše, časoprostorovou orientaci, hmatovou a sluchovou perцепci, paměť, myšlení, pozornost a sociální vztahy. Pedagogové pracující s jedincem mě upozornili na oblasti, se kterými má jedinec problémy.

Předvýzkumné období:

Rok	Měsíc												
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.	
2012													
2013													

Tab. č. 1, Zdroj: Vlastní

Výzkumné období:

Rok	Měsíc												
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.	
2012													
2013													

Tab. č. 2, Zdroj: Vlastní

5.6 Analýza a interpretace dat z rozhovorů

Rodič A – dcera, 5 let, nevidomá

Rodič B – dcera, 7 let, zbytky zraku

Rodič C – dcera, 12 let, zbytky zraku

Rodič D – syn, 12, nevidomý

Rodič E – syn, 9 let, praktická slepota

Rodič F – dcera, 15 let, nevidomá

Stanovené kategorie vyhodnocování dle dílčích cílů jsou:

- dostupnost
- množství a kvalita
- rozdíly ve způsobu čtení
- reakce dítěte na 1. kontakt s knihou a následná manipulace s ní
- přínosy hmatových knih dle názoru rodičů

Z rozhovorů s rodiči dětí se zrakovým postižením, kteří si půjčují hmatové knihy, jsem se dozvěděla, že většina rodin si knihy nechává zasílat poštou z Prahy. Hmatové knihy si nejvíce objednávají v Asociaci rodičů a přátel dětí nevidomých a slabozrakých v ČR, o. s. či vyměňují na setkáních tohoto sdružení. Jak jsem se ale dozvěděla, setkání rodičů se koná jen jednou za rok. Rodiče dále uvádí možnost výpůjčky hmatových knih v knihovně K. E. Macana, která je rovněž v Praze. Tyto knihy lze zapůjčit i v některých střediscích rané péče či speciálně pedagogických centrech, ale většinou se jedná o knihy, které vyrobila knihovna a tiskárna pro nevidomé v Praze. Jako další možnost byla uvedena knihovna ve městě, kde rodina s dítětem se zrakovým postižením bydlí. V tomto případě rodiče odpověděli, že se v knihovně na hmatové knihy ještě neinformovali. Mají ale pochybnosti o přítomnosti těchto knih v městských knihovnách, kde půjčují knihy psané černotiskem.

Na mou další otázku týkající se dostupnosti: „*Pokud si z nabídky hmatových knih vyberete nějakou konkrétní, je čekací doba dlouhá?*“ jsem dostala převážně odpověď, že nejvíce záleží na tom, zda je kniha k dispozici. Pokud ji nemá nikdo půjčenou, tak je čekací doba minimální. V tom případě, kdy kniha není k dispozici, lze přes paní PaedDr. Kochovou kontaktovat rodinu, u které kniha je. Vše záleží na domluvě obou stran. Buď si knihu mezi sebou pošlou poštou, anebo si žádající rodina vybere jinou knihu, která v daný čas zapůjčit lze. Některé rodiny si vybírají jen ty knihy, jež jsou právě k dispozici. Rodič, který tak odpověděl, to odůvodňuje tím, že kniha je v rodině potřeba delší dobu, a to s ohledem na vývoj dítěte. Uvádí, že dítě potřebuje dostatek času, mnohdy i v rádech několika měsíců, aby se stihlo obeznámit s příběhem a předměty v knize. Tento rodič také poukazuje na pozornost dítěte, která trvá jen omezený čas a na to, že některé předměty může z počátku jedinec odmítat vzít do ruky. V odpovědi na tuto otázku zaznělo také to, že rodina kontaktuje Asociaci a paní PaedDr. Kochová vybere a zašle takovou knihu, o které si myslí, že by mohla být pro jejich dítě vhodná. V jedné z odpovědí bylo také zmíněno, že hmatové knihy se dají vypůjčit či vrátit na setkání Asociace.

Na otázku „*Je množství nabízených knih dostačující?*“ jsem dostala překvapivé odpovědi. Téměř všichni rodiče dětí se zrakovým postižením odpověděli, že hmatových knih mají zatím pro potřeby svého dítěte dostačující množství. Také jsem se dozvěděla, že se situace oproti předešlým rokům podstatně zlepšila a knih je nyní daleko více než dříve. Jak uvádí jeden z dotázaných, krásných hmatových knih není nikdy dost. V jedné z odpovědí bylo také poukázáno na to, že dětí se zrakovým postižením není velký počet a pokud rodič chce, může improvizovat a pokusit se vyrobit něco svého. I přesto jeden z rodičů vyslovil opačný názor. Uvádí totiž, že hmatových knih je málo a jsou nabízeny jen v úzké nabídce příběhů. Své tvrzení odůvodňuje tím, že hmatové knihy jsou velmi náročné na výrobu.

V odpovědi na mou otázku, která se týkala kvality hmatových knih, se rodiče téměř do jednoho shodují v tom, že knihy jsou kvalitně zpracované. Zároveň ale dodávají, že s knihou je potřeba pracovat opatrně, aby nedošlo k jejímu poškození. Jeden z rodičů se domnívá, že knihy jsou tvořeny amatérsky a to se projevuje na jejich příběhu, který je mnohdy jednoduchý a bez dynamiky. Z tohoto důvodu může dítě o knihu ztratit zájem.

Rodičů jsem se zeptala „*Jak probíhá první čtení knihy, když si ji přinesete domů?*“ V mnoha případech mi bylo na úvod odpovědi sděleno, že hmatové knihy jsou očekávány s velkým nadšením. Jak uvádí jeden z dotázaných, jeho dítě dokonce pomáhá i s rozbalováním knih. Nejčastěji uváděnou odpovědí na tuto otázku bylo, že rodič čte dítěti příběh, snaží se ho vtáhnout do děje, vysvětluje a pomáhá s hmatovým čtením. Mezi jmenovanými způsoby čtení se objevuje i ten, kdy si rodič s dítětem nejprve prohlédnou obrázky bez souvislosti textu a říkají si, co znázorňují, také hádají, o čem by příběh mohl být a až potom si knihu čtou. V jednom rozhovoru rodič uvedl, že kdyby dal synovi knihu, aby si ji přečetl sám, tak by ji rychle prošel a více by ho nezajímala. Zdůrazňuje, že je potřeba obrázků dítěti přibližovat a dostatečně komentovat. V odpovědích bylo také uvedeno, že první čtení zabere mnoho času, vždyť i rodič se seznamuje s příběhem. V této části hodnocení jsem neshledala žádnou pravidelnost v tom, zda se vyskytují rozdíly mezi pohlavími. Nezáleží na pohlaví dítěte,

ani na druhu těžkého zrakového postižení, ale spíše na tom, jak si čtení hmatových knih daná rodina sama nastaví.

Respondentů jsem se dále zeptala, zda se jejich dítě při čtení hmatových obrázků zaměřuje spíše na detail či na celek. Rodiče nevidomých dětí a dítěte s praktickou slepotou odpověděli, že se jejich děti zaměřují spíše na detail. Mezi zmíněnými jsou rovnoměrně rozloženi chlapci i dívky. Dotázaný respondent vysvětluje, že dítě se ptá, co to je, proto je potřeba vést jeho ruku, aby mělo možnost si obrázek prohlédnout celý a zjistilo, čeho je součástí. V odpovědích se objevil i názor rodiče, jehož dítě se zaměřuje nejprve na celek: „*Nejprve si prohlíží velké obrázky, ty drobné musím hledat s ní... Když předmět nebo věc nezná, musím jí popisovat a vysvětlovat co a proč tam je.*“ Z odpovědí je patrné, že dítě během čtení hmatové knihy potřebuje aktivní pomoc svého rodiče. Jeden z dotázaných uvádí, že na mou otázku není schopen odpovědět vůbec.

S předchozí otázkou souvisí i to, jakým způsobem spolu rodič a dítě komunikují během čtení hmatové knihy o příběhu či obrázcích. Jak jsem se dozvěděla z odpovědí rodičů, každé dítě si potřebuje obrázek důkladně přečíst hmatem, od druhé osoby popsat a nejlépe připodobnit něčemu, co dobře zná. Dítěti může pomoci např. „*Sáhni si, to je jako....*“ Rodiče ve svých odpovědích uvádí, že se jejich dítě ptá, pokud danému obrázku nerozumí. Dále zmiňují, že text je potřeba doplňovat o další vyprávění, různé popisy a dítěti vše vysvětlovat. Dle odpovědí rodičů nezáleží na tom, zda se jedná o děvče či chlapce. Stupeň zrakového postižení v tomto případě také nehraje roli.

Rodičů dětí jsem se zeptala, zda jejich dítě preferuje spíše knihu manipulační, kde jsou předměty v krabičce, nebo knihu s textem určenou k listování. V tomto případě, kdy rodiče vybírali ze dvou možností, jsou odpovědi vyrovnané. Rodiče synů, kteří se zúčastnili rozhovoru, jednoznačně zvolili odpověď manipulačních (neboli předmětových, krabičkových) knih. Totožnou odpověď jsem dostala i od maminky pětileté dcery, která tuto volbu odůvodňuje věkem dítěte. Oproti tomu rodiče děvčat odpověděli, že jejich dcery mají raději knihy určené k listování (vázané), kde mohou obracet stránky. Po vyhodnocení tohoto vzorku respondentů nelze jednoznačně určit, zda ve výběru mezi knihou manipulační či určenou k listování, hraje stupeň postižení významnou roli.

Všichni rodiče mi na otázku, zda má jejich dítě problémy s hmatovým prohlížením neznámých materiálů, odpověděli, že nemá problémy. V odpovědích je ale zdůrazňováno, že dítě musí vědět, na co sahá, daný materiál mu musí být slovně popsán a spojen s tím, co už dítě hmatově poznalo. V odpovědích bylo také zmíněno, že v mladším věku dítě odmítalo hmatání na plyšové hračky. Rodiče dále uvádí, že dítě s tímto materiálem nemá v současnosti problémy. Zajímavé jsou pro děti hlavně zvukové předměty, např. zvonečky, rolničky, dřívka.

Dále jsem rodičům položila otázku, zda čte jejich dítě jednu knihu několikrát za sebou. Většina odpovědí zněla, že ano. Dítě se zaměří na jeden či dva aktuální příběhy, které chce číst do té doby, dokud je nezná nazpaměť. Rodič uvádí, že jeho dítě chce tyto příběhy opakovat třeba i několikrát denně. Samozřejmě je podmínkou, že ho musí kniha zaujmout. Rodiče rozšiřují děj v knize svými vlastními příběhy, které vymýšlí společně s dětmi. Jeden z dotázaných uvedl odpověď, že jeho dítě si po přečtení už jen prohlíží obrázky v hmatové knize.

Rodiče se v odpovědích na otázku „*Jak poznáte na svém dítěti, že ho čtení hmatové knihy baví?*“ shodli, že pokud dítě kniha baví, tak udrží pozornost, opakuje části příběhu, komentuje děj i obrázky, směje se. Jeden z dotázaných uvedl: „*Směje se jak blázen, úplně nadsakuje.*“ Rodiče se dále shodli v tom, že pokud dítě daná kniha nebaví, tak si buď řekne, nebo začne vytvářet jinou činnost, např. si zpívá, nesoustředí se, ptá se na věci, které se netýkají knihy.

Z odpovědí rodičů na mou otázku „*V čem vy sama/sám vidíte přínos hmatových knih?*“ jasně vyplývá, že kniha rozvíjí dítě po více stránkách. Rodiče uvádí, že hmatová kniha spojuje sluchový vjem s vjemem hmatovým, rozvíjí jemnou motoriku, komunikaci, myšlení, fantazii, seznamuje dítě s novými předměty prostřednictvím příběhu a přibližuje mu svět lidí bez zrakového postižení. Rodiče vnímají hmatovou knihu jako vhodný a přínosný nástroj k rozvoji výše zmíněných oblastí vývoje dítěte se zrakovým postižením. Celkově je z odpovědí rodičů patrný kladný vztah k hmatovým knihám.

V souvislosti s přínosem hmatových knih mne zajímalo, zda se některý z rodičů pokusil hmatovou knihu sám vyrobit. Všichni dotázaní na tuto otázku odpověděli, že knihu ještě nevyráběli. Jako odůvodnění své negativní odpovědi uvádí buď čas, nebo nízký věk dítěte, které by se ještě nemohlo podílet na samotné výrobě. Někteří rodiče uvedli, že nezkoušeli vyrábět přímo knihu s textem, ale jen jednotlivé obrázky či prvky, které by se do knihy zařadit daly. V odpovědi jednoho z rodičů zaznělo, že knihu zatím nevrobil, ale nad námětem již přemýšlel.

5.7 Případová studie

Chlapec Matěj

Rodinná anamnéza:

Matka - narozena v roce 1976, v současné době v domácnosti (epilepsie), v průběhu těhotenství neprodělala žádnou nemoc

Otec – narozen v roce 1971, v současné době pracuje jako obsluha na benzínové pumpě

Bratr – dvojče, tělesně a mentálně postižený

Prarodiče – z otcovy strany babička, z matčiny strany babička i dědeček

Matějovi rodiče jsou manželé 7 let. Chlapec žije v úplné rodině. V rodině není přítomna žádná těžká oční vada. Pouze prarodiče nosí brýle, a to z důvodu vyššího věku.

Osobní anamnéza:

Chlapec je narozen v roce 2006. Jednalo se o matčino 1. těhotenství. Chlapcova porodní váha byla 880 gramů a míra 37 centimetrů. Matěj je narozen předčasně ve 25. týdnu těhotenství, a to císařským řezem. Z důvodu celkové nevyzrálosti byl chlapec na 2 měsíce umístěn do inkubátoru. Zraková vada byla zjištěna krátce po narození. Měsíc po narození byly chlapci operovány obě oči z důvodu nevyvinuté sítnice. Chlapec začal

chodit ve 14 měsíci věku. V jednoduchých větách o dvou až třech slovech začal mluvit mezi 3. - 4. rokem života.

Matěj byl v péči Střediska rané péče v Českých Budějovicích od 7. měsíce do 4 let věku. V současné době je v péči Speciálně pedagogického centra pro zrakově postižené v Českých Budějovicích.

Do současnosti byl operován pouze jednou, a to měsíc po narození. Žádný vážný úraz se mu nestal. Dlouhodobě a pravidelně neužívá žádné léky. Trpí na nachlazení v průběhu celého roku.

Chlapec navštěvuje mateřskou školu pro zrakově postižené od září roku 2012 a od ledna roku 2013 má asistenta pedagoga. V mateřské škole nedochází na oční, rehabilitační ani logopedické cvičení.

Matějova oblíbená činnost je jednoznačně montování čehokoliv. Rád šroubuje, rozebírá a skládá různé předměty. Při této činnosti potřebuje dohled dospělé osoby. Rád si zahraje hmatové Člověče, nezlob se.

V současné době bydlí chlapec s rodiči, bratrem a babičkou z otcovy strany v Osekách. Pracovní dny v týdnu tráví s babičkou v panelákovém bytě v Českých Budějovicích.

Speciální vzdělávací potřeby:

Matěj v mateřské škole pracuje se speciálními pomůckami pro zrakově postižené, například s kuličkovou písankou, B-kostkou, šestibodem, Pichtovým strojem, reliéfními obrázky, cvičebnicemi a sešity pro nevidomé aj. Chlapec potřebuje pomalejší tempo práce, které je ale adekvátní jeho zrakovému postižení. Do jeho denního režimu v mateřské škole je zařazen nácvik šestibodu a samostatné orientace v prostoru.

Jemná motorika a hrubá motorika:

Chlapec dokáže třídit předměty dle velikosti a tvaru. Rozezná i velmi malé části např. detaily hmatového obrázku, jako jsou oči, nos, pusa, knoflíky aj. Umí pojmenovat, správně rozlišit a přiřadit geometrické tvary. Rozlišování povrchů mu nečiní obtíže. Orientuje se v šestibodu. S dopomocí dokáže vystříhnout obrázek. Pracuje s reliéfními

obrázky, kolíčkovou písankou, hmatovým pexesem, labyrinty, B-kostkou, trénuje psaní na Pichtově stroji aj.

Matěj zvládá poskoky na jedné noze, ale i obou nohách. S asistencí přeskakuje vpřed i vzad, chytá a hází ozvučený míč. Zvládá jízdu na koloběžce s asistentem. Jeho pohyby jsou koordinované. Má rád veškerý pohyb a pohybové hry.

Řeč, komunikace:

Matěj zvládne vést dialog s dospělou osobou, také dokáže opakovat a napodobovat. Hovoří v krátkých i delších větách. Jeho výslovnost je správná. Instrukcím druhé osoby rozumí bez problému.

Orientace na ploše:

Chlapec zvládá orientaci v pojmech vlevo X vpravo, vpřed X vzad, nahoře X dole, mezi, vedle, nad X pod, ale i první X poslední.

Časoprostorová orientace:

Matěj zná dny v týdnu, roční období, rozlišuje včera, dnes, zítra, co bylo předtím a co potom, orientuje se v denní době.

Hmatová percepce:

Hmatání na neznámé povrchy nečiní chlapci potíže. Předměty, se kterými se setkává v každodenním životě, pozná bez potíží, neznámé potřebuje slovně připodobnit. S dopomocí dokáže určit materiál, ze kterého je daný předmět vyroben.

Sluchová percepce:

Reaguje na slova a zvuky. Problémy má s rozeznáváním hlasů. Hlasy známých dospělých osob rozeznává, ale potíže mu dělají hlasy dětí ve třídě mateřské školy. Nerozezná dívčí a chlapecký hlas. Své spolužáky podle hlasu neidentifikuje.

Paměť:

Zvládá opakování jednoduchého děje i krátké vyprávění bez předlohy.

Myšlení:

Matěj umí řešit jednoduché situace, např. vypočítá příklady na sčítání či odčítání do patnácti, dokáže si říci o pomoc, když neví nebo si není úplně jistý. Dokáže odhadnout, co je hodně a co naopak málo. Umí počítat do patnácti a s dopomocí do dvaceti. Na otázku zvládne odpovědět.

Pozornost:

Pokud ho daná činnost zajímá, tak svou pozornost udrží až hodinu, v opačném případě přestává být pozorný již po několika minutách.

Sociální vztahy:

Chlapec umí pozdravit a poděkovat. Nemá problém navázat kontakt s dospělou osobou. Má-li navázat kontakt se stejně starým či mladším spolužákem ve třídě mateřské školy, problém se objevuje. Chlapec například nepozná hlasy svých spolužáků. V případě spolupráce má chlapec stejný problém jako s navazováním kontaktů. Pokud nechce, tak nikomu a na nic neodpovídá, danou osobu ignoruje. Nerad pracuje samostatně. O stanovených pravidlech ví, snaží se je dodržovat, zvyká si na ně. V případě soustředěnosti záleží na činnosti, kterou má vykonávat. Pokud ho činnost nebaví, tak dá najevo, že ji dělat nechce a také nedělá. Nezájem poznáme tak, že Matěj nevnímá slova osoby, která s ním pracuje, hraje si, ptá se na okolnosti, které s danou činností nesouvisí či ji úplně opustí.

Problémy:

První týdny v mateřské škole měl problémy s hlukem dětí ve třídě, kterou navštěvoval. Nebyl zvyklý na společnost dětí svého věku. Problémy měl i s respektováním autority dospělé osoby, v tomto případě paní učitelky. Při odchodu svého doprovodu z mateřské školy byl vzteklý, křičel a kopal okolo sebe. Nerespektoval

a neznal základní pravidla bezpečnosti. Od počátku docházky do mateřské školy se jeho chování zlepšilo. Zvyká si na vrstevníky a autoritu učitele. Učí se pravidlům bezpečnosti a pohybu v prostoru.

Budoucnost:

Rodině byla nabídnuta integrace ve speciální třídě na Základní škole v Českých Budějovicích, ale rozhodla se pro Školu Jaroslava Ježka, která sdružuje mateřskou, základní, praktickou a základní uměleckou školu pro zrakově postižené v Praze, kde bude chlapec ubytován na internátě a během týdne navštěvovat základní školu.

5.8 Popis objektivního stavu

Chlapec mateřskou školu pro zrakově postižené navštěvuje velice málo z důvodu častých nemocí, jak uvádí jeho rodiče.

Návštěvnost chlapce mateřské školy za rok 2012/2013:

Návštěva zařízení:

Měsíc	Docházka do MŠ (dny)
Září	6
Říjen	5
Listopad	8
Prosinec	8
Leden	3
Únor	7
Březen	13

Tab. č. 3, Zdroj: Dokumentace

Individuální vzdělávací plán:

Mezi základní body Matějova individuálního vzdělávacího plánu patří předškolní příprava Braillova písma, a to ve spolupráci se Speciálně pedagogickým centrem v Českých Budějovicích. Dále zahrnuje pracovní činnosti u stolečku, mezi něž patří

cílené lepení, stříhání, vytrhávání, vytváření celku z částí, skládání a přiřazování. V Matějovi je potřeba podporovat zájem o ostatní děti i dospělé v mateřské škole, např. jak vypadají, co v daný čas dělají, atd. Naučit ho brát na zřetel pocity, potřeby, přání a nároky ostatních, např. počkat, až druhý domluví či dojí, vytvořit pro kamaráda dárek aj. I když jsou Matějovy smysly rozvinuty, je potřeba klást důraz na rozvoj sluchového, hmatového i čichového vnímání. Při práci s ním využívat sluchové a hmatové hry a pexesa, reliéfní obrázky, reálné zvuky, materiály, vůně aj. Klást důraz na důslednost při všech činnostech v mateřské škole, kam patří hra, řízená činnost učitelem, pobyt venku a také rozhovory.

Denní program v mateřské škole:

Matěje do mateřské školy přivádí babička na 8.00. Do 8.30 si děti hrají dle svého uvážení a nálady. Během hry musí řešit různé situace.

Čas od 8:30 až do 8:45 je vymezen pro zdravotní a protahovací cviky, relaxační cvičení, pohybové hry a základy sportovních činností.

Následuje osobní hygiena a svačina, při které se Matěj učí samostatnosti při přípravě a jedení svačiny, dále udržovat čistotu a tolerovat ostatní děti u stolu. Dospělou osobou je vždy pomocí slovních instrukcí naveden k místu, kde je svačina připravena. Asistent mu říká, po jaké straně má např. tácek, chléb, ovoce, hrnek na čaj a várnici s čajem. Dále ho slovně navede k místu u stolu, kde chlapec sedává.

Od 9.15 do 10.00 probíhá individuální i kolektivní řízená činnost, která je zaměřena výtvarně, pracovní, pohybově či hudebně. Děti jsou cíleně připravovány na školní docházku. Některých činností se Matěj zúčastňuje celých, jiných jen z části. Každý den má v tuto dobu vyhrazen čas na trénování např. šestibodu, psaní na Pichtově stroji, hmatové a sluchové diferenciaci, rozkladů slov, paměti i oromotoriky. Záleží na asistentce pedagoga, jakou činnost zvolí.

Děti mají dostatečné pohybové vyžití na školní zahradě, a to od 10.00 do 11.00. V tomto časovém rozmezí je samozřejmě zahrnut i čas na hygienu před odchodem a oblékání. Některé dny třídy nezůstávají na školní zahradě, ale vydávají se na procházky do okolí mateřské školy či nedaleké přírody. Děti si zdokonalují prostorovou orientaci a

procvičují svou obratnost. Matěj při těchto výletech potřebuje asistenci druhé osoby, která by mu přibližovala okolí a trénovala s ním prostorovou orientaci.

Čas od 11.00 až do 11.45 je vyhrazen osobní hygieně a obědu. Stejně jako při svačině se Matěj učí správně stolovat, držet příbor a ochutnávat jídlo, které se doma nevaří.

Po obědě má chlapec chvilku času na trávení. Následně se ho ujímá asistentka pedagoga, která s ním ještě krátký čas trénuje to, co během dopoledne nestihli.

Ve 13.00 Matěj odchází domů s babičkou.

5.9 Vyhodnocení stanovených kategorií pozorování

Mateřskou školu pro zrakově postižené v Českých Budějovicích jsem navštěvovala v období od ledna do počátku měsíce dubna roku 2013. Do mateřské školy jsem docházela dle Matějovy přítomnosti v tomto zařízení. Několikrát se stalo, že jsem přišla do školy a chlapec zde nebyl, jen mi paní učitelka oznámila, že ho opět rodiče omluvili z důvodu nemoci.

Na každé setkání s Matějem jsem si stanovila cíl práce s mou hmatovou knihou (viz. příloha č. 7), ke kterému jsem aktivitu směřovala. Dále jsem si určila kategorie pozorování:

- jemná motorika
- řeč a komunikace
- orientace na ploše
- časoprostorová orientace
- hmatová percepce
- sluchová percepce
- paměť
- myšlení
- pozornost
- sociální vztahy

Během našeho setkávání jsem se zaměřila na výše stanovené kategorie pozorování a zjišťovala, zda mohou být rozvíjeny pomocí hmatové knihy u dítěte se zrakovým postižením v předškolním věku.

Jemná motorika

Matěj si vždy na počátku čtení sám vyndal knihu z krabice a na konci ji uklidil. Během čtení si sám otáčel stránky. Při čtení obrázků se nejprve zajímal o celek a od něho postupoval k detailu. Ke čtení používal obě ruce a postupoval zleva doprava.

Řeč a komunikace

Chlapec dokázal vést komunikaci s dospělým člověkem. Nečinilo mu problémy hovořit v kratších větách, ani v delších jednoduchých souvětích. V hovoru používal slova, kterým sám rozuměl. Byl schopen pracovat dle mých instrukcí. V případě neznalosti správné odpovědi si byl schopen říci o moji pomoc.

Orientace na ploše

Matěj při čtení postupoval zleva doprava a používal k tomu obě ruce. Rozlišoval strany, směry a pořadí. Rozložení objektů na ploše kontroloval během čteného textu a ověřoval si tím pravdivost čteného.

Časoprostorová orientace

Z pozorování lze usuzovat, že Matěj je schopen rozlišovat jak denní dobu a delší časové úseky, tak i roční období.

Hmatová percepce

Při prvním prohlížení hmatové knihy jsem mu musela jednotlivé prvky slovně popisovat. Na základě pozorování jsem se přesvědčila, že chlapec nemá problém s žádným materiálem použitým v mé hmatové knize. Vnímá rozdíly ve vlastnostech

jednotlivých materiálů, např. hrubý, hebký či jemný a spojoval si je s předměty, které zná.

Sluchová percepce

Matěj reagoval na zvukové podněty z okolí otázkou, kterou zjišťoval dění v jeho bezprostřední vzdálenosti. Dle tónu v mém hlase byl schopen rozlišit větu tázací či oznamovací. Podle sluchu se během našeho setkávání naučil rozpoznávat i můj hlas a odlišit ho od ostatních.

Paměť

Pravidelným opakováním si byl chlapec schopen zapamatovat důležité informace a následně si je opět vybavit, avšak některé detaily opomíjel. Zapamatování některých věcí, které mu nebyly až tak známé, trvaly delší dobu než u předmětů, se kterými již zkušenost měl. Pokud si měl vzpomenout, kde jsme při posledním čtení skončili, vzpomněl si. Orientace v příběhu byla velice dobrá již v průběhu druhého čtení, což jsem si zkontrolovala záměrným přeskupením čtených stran v knize.

Myšlení

Matěj rozuměl mým položeným otázkám, dokázal si rozmyslet odpověď a následně ji srozumitelně podat. Zvládl se zamyslet a odpovědět i na otázky, které se bezprostředně netýkaly čteného textu. Posoudil pravdivost tvrzení. Ve čteném textu rozpoznal chybná tvrzení bez upozornění, ale musel pracovat s předchozí zkušeností. V některých případech byla jeho první odpověď nesprávná, a to z důvodu ukvapenosti a nepromyšlenosti. Po upozornění byl schopen se opravit. Chlapec má osvojeny základní předpočetní představy - dokázal hodnotit počet a množství věcí.

Pozornost

Chlapec o knihu projevil zájem již na začátku naší spolupráce, kdy byl zvědavý na příběh a postavy v knize, což pozitivně ovlivnilo jeho pozornost. Chlapcova pozornost se odvíjela především od jeho zájmu o danou činnost, zdravotního stavu a míře

vyčerpanosti. Rušivými elementy jeho pozornosti byly také vnější vlivy z okolí. V případě, kdy bylo jeho okolí hlučné, jeho pozornost byla narušena a chlapec se nedokázal soustředit v plné míře. Pravdou ale zůstává, že jsem jeho pozornost znovu upoutala. Matěj potřeboval vědět, co se okolo něho děje a daná činnost ho musela zajímat. V případě nezájmu je vhodné činnost ukončit.

Sociální vztahy

Matěj neměl vážné problémy s navázáním kontaktu ani při komunikaci s mojí osobou. Neostýchal se. Na můj pozdrav odpověděl, ale sám první nepozdravil. Snažil se respektovat mnou stanovená pravidla. Důležitým předpokladem pro spolupráci mezi Matějem a mojí osobou bylo vytvoření počáteční vzájemné důvěry.

Na základě získaných zkušeností během pozorování Matěje při práci s hmatovou knihou usuzuji, že na průběh čtení této knihy má velký vliv celá řada faktorů.

Prvotní motivaci dítěte ke čtení volíme tak, aby souvisela např. s tématem knihy, jejím příběhem či obrázkem.

Dalším faktorem je samotný zájem jedince o daný příběh a hmatové obrázky. Kniha pro něho může být obsahově nezajímavá.

Důležitá je i druhá osoba, která s dítětem pracuje. V případě, že je její přednes nezajímavý a monotónní, dítě ztrácí zájem spolupracovat.

Pozornost dítěte a jeho zájem o knihu může být ovlivněna i tím, pokud dítě před čtením knihy pracovalo na něčem, co vyžadovalo jeho soustředěnost a vnímání. Dítě může být unavené.

Dalším významným faktorem při práci s knihou je vhodně zvolené místo. Okolní hluk dítě jen rozptyluje a narušuje mu soustředěnost.

Pokud hovořím o zvoleném místě, je vhodné ještě zmínit důležitost pohodlí sezení dítěte.

Dítě musí být na práci s hmatovými obrázky připraveno a naladěno. Pokud ho budeme nutit a přemlouvat, nic tím nevyřešíme a jen posílíme jeho pozdější negativní postoj ke čtení.

Na to, aby se dítě mohlo plně soustředit a vnímat podněty z okolí, je potřeba příznivého zdravotního stavu.

Provedení hmatové knihy je také jedním z důležitých faktorů. Dětskou pozornost ovlivňuje zvolený formát stran, vazba, srozumitelnost a přehlednost jednotlivých obrázků, použité druhy materiálu, připevnění jednotlivých částí, ale i barevný kontrast, který je důležitý například pro děti se zbytky zraku.

6. Diskuze

Výzkumného šetření v bakalářské práci bylo realizováno pomocí rozhovorů s rodiči dětí se zrakovým postižením, kteří spolupracují s Asociací rodičů a přátel dětí nevidomých a slabozrakých v ČR, o. s. Výzkum probíhal také v Mateřské škole pro zrakově postižené v Jihočeském kraji. Tato mateřská škola byla vybrána z důvodu, že ji navštěvuje nevidomý chlapec předškolního věku bez dalšího postižení.

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, jaký názor mají rodiče dětí se zrakovým postižením na hmatové knihy a jaké možnosti tyto knihy nabízí dítěti se zrakovým postižením v předškolním věku. K tomu, abych zjistila kvalitní informace, jsem uskutečnila rozhovory s rodiči dětí se zrakovým postižením, kteří pracují s těmito knihami. Dále jsem zpracovala případovou studii nevidomého chlapce, se kterým jsem dle stanovených kategorií pozorování pracovala s hmatovou knihou.

Pomocí rozhovoru jsem zjišťovala, zda jsou knihy dětem se zrakovým postižením a jejich rodičům dostupné. Většina rodin si nechává tyto knihy zasílat poštou z Prahy, a to buď z Asociace rodičů a přátel dětí nevidomých a slabozrakých v ČR, o. s., nebo z knihovny K. E. Macana. Posílání hmatových knih poštou významně šetří čas i peníze nejen rodičům dětí se zrakovým postižením, ale i organizaci. Balík poslaný jako tzv. slepecká zásilka je odeslán zdarma (Kochová, 2011, online). Čekací doba na danou knihu se odvíjí od toho, zda je v daný moment k dispozici.

Z rozhovorů s rodiči dále vyplývá, že hmatových knih mají pro své děti uspokojující množství a dle jejich názoru jsou i kvalitně zpracované. Rodiče uvádí, že oproti předešlým rokům se situace s těmito knihami podstatně zlepšila a dnes jich je mnohem více. Rodič může také improvizovat. Samozřejmě záleží na kreativité, jeho šikovnosti a schopnosti uspořádat si čas, který věnuje svému dítěti. Autory hmatových knih jsou především dobrovolníci, kteří mají o tvorbu zájem. Pro ně jsou během roku uspořádávány semináře, na kterých si mohou prohlédnout dosud vyrobené knihy a dozvědět se, jak při výrobě postupovat. Pro zefektivnění a minimalizaci nedostatků díla je účastníkům semináře nabídnuta veškerá odborná pomoc, možnost průběžné konzultace, vytisknutí textu v kombinaci Braillova písma a černotisku (Kochová, 2011,

online). Nepsanou povinností a slušností každého rodiče je, pokud na knize zjistí nějakou závadu, kterou způsobilo jeho dítě, odstranit ji. Poškozené knihy by ztrácely svůj význam a jejich trvanlivost by se výrazně snížila.

Způsob čtení hmatových knih dětí se zrakovým postižením nezáleží na stupni zrakového postižení, ale na tom, jak si čtení rodina sama nastaví. Rodič dítěti příběh v knize předčítá, snaží se ho vtáhnout do děje, vysvětluje a pomáhá s hmatovým čtením. Záleží také na vhodné motivaci a náladě dítěte před prací s hmatovou knihou. Dle Keblové (1999, s. 7-8) mezi nejčastější biologické faktory patří únava, která negativním způsobem narušuje soustředěnost dítěte. Toto tvrzení se mi potvrdilo během mého pozorování chlapcovy práce s knihou.

Dle odpovědí rodičů se nevidomé děti, a to jak chlapci, tak i dívky, zaměřují nejprve spíše na detail. Nováková (in Pipeková et al., 2006, 238-240) shodně uvádí, že se jedinec se zrakovým postižením zaměřuje nejprve na části (detaily) a až posléze na celek, u zrakového vnímání tomu bývá naopak. Tohoto faktu jsem si všimla i během práce s nevidomým chlapcem a hmatovou knihou.

Jak jsem se dozvěděla z odpovědí rodičů, každé dítě si potřebuje obrázek důkladně přečíst hmatem, od druhé osoby popsat a nejlépe připodobnit něčemu, co dobře zná. Jesenský (1970, s. 20-21) poukazuje na to, že samotné pochopení daného obrazu představuje pro jedince se zrakovým postižením náročný psychický proces. Upozorňuje také, že záleží na předchozích zkušenostech, mentálních dovednostech, ale i na způsobu zobrazení a celkovém charakteru obrazu, dle kterého si jedinec utváří představu.

Z odpovědí respondentů je dále patrné, že chlapci čtou raději knihy předmětové a dívky knihy určené k listování, a to bez ohledu na stupeň zrakového postižení. To vypovídá spíše o technickém zaměření mužského pohlaví. Chlapci si raději vezmou daný předmět do ruky celý a důkladně ho prozkoumají ze všech úhlů. Dívkám oproti chlapcům spíše vyhovují knihy, ve kterých je dán určitý systém. Příběh má svoji určitou posloupnost a pojí se s danými obrázky na stránce knihy. Zde nelze jednoznačně určit, zda ve výběru hraje roli i stupeň postižení.

Výsledky výzkumu poukazují na to, že dítě se zrakovým postižením nemá při prvním kontaktu s knihou problémy s použitými materiály, ale musí vědět, na co sahá.

Štréblová (2002, s. 42) upozorňuje, že rozvoj hmatu provádíme tak, abychom dítěti nevytvářeli odpor k hmatání. To znamená, že ho nebudeme nutit, aby se dotýkalo hrubých, drsných či jiných materiálů, pokud samo nechce.

Dle zájmu čte dítě knihu několikrát za sebou. Pokud ho kniha baví, tak udrží pozornost, komentuje děj i obrázky a směje se. Květoňová-Švecová (2004, s. 80-81) podotýká, že čtením, komentováním obrázků, popisem konkrétních věcí a povídáním si s dítětem rozvíjíme jeho fantazii. V případě nezájmu o knihu chce dítě buď jiný příběh, anebo ukončit čtení a zaměřit se na jinou činnost. Rodič by měl umět tento moment včas vystihnout a činnost změnit.

Rodiče vidí přínos hmatové knihy především v tom, že spojuje sluchový vjem s vjemem hmatovým, rozvíjí jemnou motoriku, komunikaci, myšlení, fantazii, seznamuje dítě s novými předměty prostřednictvím příběhu a přibližuje mu svět lidí bez zrakového postižení. Dle Finkové (2011, s. 29-30) tyflografika zkvalitňuje proces vnímání a dále ho rozvíjí, podporuje představivost, prohlubuje prostorové představy, rozvíjí myšlení, jde o významného vzdělávacího a výchovného činitele, může být nápomocná v procesu socializace, pomáhá jedinci zkoumat okolní svět a sjednocovat části do celku a mimo jiné má i terapeutický význam, což se mi potvrdilo během mého pozorování.

Hmatová kniha zmírňuje určité znevýhodnění zrakově postižených dětí v oblasti grafických ztvárnění, čímž předchází přítomnosti frustrace či možným pocitům méněcennosti (Finková, 2011, s. 29-30). Z výzkumu je patrné, že při čtení hmatové knihy je podporován rozvoj jemné motoriky, protože jedinec má možnost připravit si knihu ke čtení, otáčet stránky, zaměřovat se na detail i celek, také si osvojuje čtení zleva doprava. Heřmánková (in Jesenký, 2002, s. 150-152) uvádí, že u jedince se zrakovým postižením je orgánem poznání ruka. Svou funkci mají i jednotlivé prsty.

Pro jedince se zrakovým postižením představuje řeč v první řadě dorozumivací a poznávací prostředek, proto je potřeba ho k řečové aktivitě vhodně motivovat (Kudelová, Květoňová, 1996, s. 14). V průběhu čtení se dítě učí komunikovat s druhou osobou, hovořit v krátkých větách i delších jednoduchých souvětích či si říci o pomoc.

Obrázek v hmatové knize by měl být srozumitelný a pro nevidomého čtenáře rozpoznatelný (Kochová, 2008, s. 3). Jedinec si také upevňuje svou schopnost orientace na ploše, tedy strany, jednotlivé směry a pořadí např. objektů. V průběhu čtení lze opakovat i časoprostorovou orientaci.

Knihy z pohledu hmatové percepce dítěti poskytují možnost získávání zkušeností s novými materiály a vnímat rozdíly v jejich vlastnostech. Dle Kochové (2008, s. 5) vybíráme takový materiál, aby co nejvíce danou věc připomínal. Lze užít rozmanité materiály, ale i skutečné předměty.

U dítěte, které nemá možnost zrakové kontroly, musíme sluch trénovat a učit ho maximálně ho využívat. Citlivé sluchové vnímání není otázkou náhody či přírody, ale výsledkem aktivnějšího využívání sluchového analyzátoru a učení (Štrébllová, 2002, 41-42). Předčítáním knihy u dítěte rozvíjíme sluchovou percepci, a to tak, že ho učíme rozeznávat dle tónu hlasu, např. větu oznamovací, tázací či rozkazovací.

Nevidomé dítě nemůže objekt zkontrolovat zrakem, proto si musí pamatovat podstatně více informací než dítě vidící (Květoňová-Švecová, 2004, S. 80-81). Čtením textu a opakováním obrázků je procvičována dětská paměť.

Myšlení dětí se zrakovým postižením se až na výjimky nijak extrémně neliší od myšlení dítěte bez zrakového postižení v předškolním věku (Hamadová et al., 2007, s. 62-63). Tohoto jevu jsem si mohla všimnout v průběhu naší práce s hmatovou knihou. Během čtení můžeme dítěti pokládat otázky na množství a počty věcí, které ho donutí zamyslet se nad pravdivostí či chybností tvrzení a tím upevníme jeho předpočetní představy.

Dětskou pozornost ovlivňuje především zájem o danou činnost, zdravotní stav, míra vyčerpanosti a vnější vlivy z okolí.

Hmatová kniha může být také jedním z prostředků k navázání lidské komunikace, spolupráce či rozvoje samostatnosti a učení dodržování stanovených pravidel. Vágnerová (2004, s. 200-201) zmiňuje, že jedinec není schopen vnímat neverbální signály komunikačního partnera, čímž je značně ochuzen a nedokáže se proto rychle orientovat v nastávající situaci.

Výsledky bakalářské práce by mohly být přínosné pro organizace, které na tvorbě hmatových knih pracují, jako zpětná vazba. Dále pro potenciální sponzory, jejichž peníze by pomohly zajistit výrobu těchto knih či pro studenty, kteří by tak významně přispěli k rozšíření výběru hmatových knih.

Výsledky výzkumu by mohly být také užitečné jako námět pro natočení videa při práci dospělého a dítěte s hmatovou knihou, kde by byl kladen důraz na různé druhy postupů při čtení hmatových knih. Toto video by mohlo být následně přeneseno na CD a posloužit rodičům dětí se zrakovým postižením či pedagogům jako manuál nebo metodika pro čtení těchto knih. Každý rodič či pedagog má jiný styl práce s knihou, proto by pro ně toto video mohlo být inspirativní. Součástí hmatové knihy by mohlo být i CD se zvukovou nahrávkou. Text v knize by byl čten dětským či dospělým hlasem. Dítě by tedy mělo možnost s knihou pracovat později zcela samostatně, pouze za doprovodu nahrávky.

Jsem si vědoma toho, že pozorování se zúčastnil jen jeden chlapec, ale z důvodu mých kritérií pro výběr, což bylo bydliště v Jihočeském kraji, předškolní věk a nevidomost bez dalšího souběžného postižení, jsem neměla možnost oslovit více jedinců. Velice zajímavé by bylo tato kritéria pro výběr ponechat a výzkum rozšířit do ostatních krajů České republiky.

7. Závěr

Dětství je z hlediska vývoje lidské osobnosti nejdůležitější etapou. Člověk se v tomto období seznamuje s okolním světem, rozvíjí se po stránce fyzické, psychické i sociální. Pokud je vývoj jedince omezen nějakým druhem postižení, v našem případě zrakovým, může být poznávání světa, ale i sebe sama, značně ztíženo.

Bakalářská práce se zabývala tématem hmatových knih jako jednoho z nástrojů rozvoje dítěte se zrakovým postižením. V teoretické části práce jsem se věnovala klasifikaci jedince se zrakovým postižením, specifickému vývoji dítěte s tímto postižením v předškolním věku, hmatovému vnímání, tyflografice a výrobě hmatové knihy. Data v praktické části práce byla sbírána pomocí polostandardizovaných rozhovorů se zákonnými zástupci dětí se zrakovým postižením, pozorováním a analýzou dokumentů nevidomého chlapce. Součástí práce je případová studie nevidomého chlapce v předškolním věku.

Hlavním cílem mé bakalářské práce bylo zjistit dostupnost, kvalitu, a množství hmatových knih. Dále mne zajímalo, zda existují rozdíly ve čtení těchto knih. Zjišťovala jsem, jaká je reakce dítěte na první kontakt s knihou, následná manipulace s ní a přínos těchto knih dle názoru rodičů dětí, které knihy čtou. Dalším cílem bakalářské práce bylo zjistit, v jakých oblastech může hmatová kniha rozvíjet dítě předškolního věku se zrakovým postižením a jaké jsou faktory ovlivňující práci dítěte s touto knihou.

Jak plyne z výzkumného šetření, tak většina rodin s dítětem se zrakovým postižením si nechává knihy zasílat poštou. Čekací doba na objednanou knihu se odvíjí od toho, zda je k dispozici. Z výzkumu je dále patrné, že hmatových knih je uspokojující množství a z pohledu rodičů jsou kvalitně zpracované. Způsob čtení těchto knih dětem se zrakovým postižením nezáleží na stupni zrakového postižení či pohlaví jedince, ale na tom, jak si čtení knih rodina sama nastaví. Nevidomé děti, jak chlapci, tak i dívky, se na obrázku zaměřují spíše na detail. Každé dítě si potřebuje obrázek důkladně přečíst hmatem, od druhé osoby popsat a nejlépe připodobnit něčemu, co dobře zná. Chlapci čtou raději knihy předmětové a dívky knihy určené k listování, a to

bez ohledu na stupeň zrakového postižení. Výsledky výzkumu ukazují, že dítě se zrakovým postižením nemá při prvním čtení problém s neznámými materiály v knize a dle zájmu je čte i několikrát za sebou. Pokud dítě kniha baví, tak udrží pozornost, komentuje děj i obrázky a směje se. Hmatové knihy mají dle dotázaných rodičů významný přínos pro jejich děti, a to v tom, že je rozvíjí všestranně. Z výzkumu je patrné, že při čtení hmatové knihy je podporován rozvoj jemné motoriky, řeči a komunikace, orientace na ploše, časoprostorové orientace, hmatové a sluchové percepce, paměti, myšlení, pozornosti, ale i sociálních vztahů. Práci nevidomého dítěte v předškolním věku ovlivňují faktory jako motivace, zájem, sympatie k druhé osobě, pozornost, místo, poloha, nálada, zdravotní stav a v neposlední řadě provedení knihy.

Touto problematikou se u nás zabývá velice málo autorů, proto neexistuje příliš mnoho literatury. Vhodně upravený text by mohl posloužit jako materiál pro potenciální sponzory či studenty, kteří mohou knihy vyrábět. Dále by mohla být přínosná organizacím, které na tvorbě hmatových knih pracují.

8. Seznam použitých zdrojů

1. BASLEROVÁ, Petra. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 128 s. ISBN 978-80-244-3307-3.
2. ČERVENKA, Petr. *Mapy a orientační plány pro zrakově postižené: metody tvorby a způsoby využití*. Vyd. 1. Praha: Aula, 1999, 66 s. ISBN 80-902667-4-6.
3. ČESKO. Zákon č. 561/2004 ze dne 10. listopadu 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění. In: Sbírnka zákonů České republiky. 2004, částka 190. Dostupný také z <<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>>.
4. DOTKNI SE SVĚTA. *O autorce* [online]. c2008. [cit. 2013-03-12]. Dostupné z WWW:< http://www.dotknisesveta.cz/o_autorce.php?lang=cs>.
5. EDMAN, Polly K. *Tactile Graphics*. New York: American Foundation for the Blind, 1992, 525 s. ISBN 0-89128-194-0.
6. FINKOVÁ, Dita, Libuše LUDÍKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007, 158 s. ISBN 978-80-244-1857-5.
7. FINKOVÁ, Dita. *Rozvoj hapticko-taktilního vnímání osob se zrakovým postižením*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011, 119 s. ISBN 978-80-244-2742-3.
8. HAMADOVÁ, Petra, Lea KVĚTOŇOVÁ a Zita Nováková. *Oftalmopedie: Texty k distančnímu vzdělávání*. Vyd. 2. Brno: Paido, 2007, 125 s. ISBN 978-80-7315-159-1.
9. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Postál, 2008, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
10. JANKOVSKÝ, Jiří. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. Vyd. 2. Praha: Triton, 2006, 173 s. ISBN 80-7254-730-5.
11. JESENSKÝ, Ján. *Edukace a rehabilitace zrakově postižených na prahu nového milénia: Sborník příspěvků z vědecké konference s mezinárodní účastí: Hradec*

- Králové, 21. - 23. 9. 2001. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, 310 s. ISBN 80-7041-041-8.*
12. JESENSKÝ, Ján. *Hmatové vnímání informací s pomocí tyflografiky. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 228. s.*
 13. JESENSKÝ, Ján. *Poznávací význam tyflografiky. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, 1970, 134 s.*
 14. KEBLOVÁ, Alena. *Hmat u zrakově postižených. Vyd. 1. Praha: Septima, 1999, 40 s. ISBN 80-7216-085-0.*
 15. KEBLOVÁ, Alena. *Zrakově postižené dítě. Vyd. 1. Praha: Septima, 2001, 67 s. ISBN 80-7216-191-1.*
 16. KOCHOVÁ, Terezie. *Tak a tak na taktilní knížku. Informační brožura. Vyd. 1. Praha: Asociace rodičů a přátel dětí nevidomých a slabozrakých v ČR, 2008, 15 s.*
 17. KOCHOVÁ. *O Projektu Tactus.cz [online]. c2011. [cit. 2013-03-14]. Dostupné z WWW:< <http://www.tactus.wz.cz/historie.htm>>.*
 18. KRAUS, Hanuš a kol. *Kompendium očního lékařství. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 1997, 341 s. ISBN 80-7169-079-1.*
 19. KUDELOVÁ, Ivana a Lea KVĚTOŇOVÁ. *Malé dítě s těžkým s těžkým poškozením zraku: raná péče o dítě se zrakovým a kombinovaným postižením. Brno: Paido, 1996, 41 s. ISBN 80-85931-24-9.*
 20. KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku. Brno: Paido, 2004, 126 s. ISBN 80-7315-063-8.*
 21. LITVAK, A. G. *Nástin psychologie nevidomých a slabozrakých. Vyd. 1. Praha: SPN, 1979, 170 s.*
 22. LUDÍKOVÁ, Libuše. *Kombinované vady. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, 140 s. ISBN 80-244-1154-7.*
 23. MATĚJČEK, Zdeněk. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí. 3. přeprac. vyd. Jinočany: H & H, 2001, 147 s. ISBN 80-86022-92-7.*
 24. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.*

25. MORAVCOVÁ, Dagmar. *Zraková terapie slabozrakých a pacientů s nízkým vizelem*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004, 203 s. ISBN 80-7254-476-4.
26. NEWMAN, Sarah a Dagmar BREJLOVÁ. *Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením: Rozvoj kognitivních, pohybových, smyslových, emočních a sociálních dovedností*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 168 s. ISBN 80-7178-872-4.
27. OPATŘILOVÁ, Dagmar, Zita NOVÁKOVÁ. *Raná podpora a intervence u dětí se zdravotním postižením*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2012, 321 s. ISBN 978-80-210-5880-4.
28. PIPEKOVÁ, Jarmila a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.
29. PRÁZDNÁ, Radka. *Význam výpočetní techniky v procesu edukace žáků a studentů se zrakovým postižením*. České Budějovice, 2009. Disertační práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Fakulta zdravotně sociální. Vedoucí práce Jiří Jankovský.
30. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří Mareš. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Postál, 2009, 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
31. RENOTIÉROVÁ, Marie, Libuše LUDÍKOVÁ a kol. *Speciální pedagogika*. Vyd. 4. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006, 313 s. ISBN 80-244-1475-9.
32. VÍTKOVÁ, Marie, Jaroslav ŘEHŮŘEK, Lea KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ a Ingrid MADLENER. *Možnosti reedukace zraku při kombinovaném postižení*. Brno: Paido, 1999, 94 s. ISBN 80-85931-75-3.
33. SJEDNOCENÁ ORGANIZACE NEVIDOMÝCH A SLABOZRAKÝCH ČR. *Klasifikace zrakového postižení podle WHO* [online]. c2002-2013. [cit. 2012-12-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.sons.cz/klasifikace.php>>.
34. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
35. ŠTRÉBLOVÁ, Miroslava. *Poznáváme svět se zrakovým postižením: Úvod do tyflopédie*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2002, 69 s. ISBN 80-7044-448-7.

36. ŠVARÍČEK, Roman, Klára ŠEĎOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
37. VÁGNEROVÁ, Marie, Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ a Stanislav ŠTECH. *Psychologie handicapu*. 2. dotisk. 2. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2004a, 230 s. ISBN 80-7184-929-4.
38. VÁGNEROVÁ, Marie. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1995, 183 s. ISBN 80-7184-053-X.
39. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2004b, 872 s. ISBN 80-7178-802-3.
40. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Dotisk 1. vyd. Praha: Karolinum, 2008, 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.
41. VITÁSKOVÁ, Kateřina a kol. *Zefektivnění studia a profesního uplatnění handicapovaných studentů na vysokých školách*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, 89 s. ISBN 80-244-0621-7.
42. VÍTKOVÁ, Marie et al. *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004, 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
43. VOTAVA, Jiří. *Ucelená rehabilitace osob se zdravotním postižením*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 207 s. ISBN 80-246-0708-5.

9. Klíčová slova

Hmatová kniha

Zrakové postižení

Hmatové vnímání

Předškolní věk

Rodiče dětí se zrakovým postižením

10. Seznam příloh

Příloha č. 1

Informovaný souhlas – nevyplněný

Příloha č. 2

Záznamový arch pro vedení rozhovoru

Příloha č. 3

Záznamový arch pro pozorování

Příloha č. 4

Shrnutí výsledků pozorování

Příloha č. 5

Přepisy rozhovorů

Příloha č. 6

Otázky na zjišťovaná anamnestická data

Příloha č. 7

Obrázková příloha – hmatová kniha

Příloha č. 1

Informovaný souhlas – Zdroj: Vlastní

Jsem studentkou Zdravotně sociální fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, oboru Speciální pedagogika - vychovatelství. Píši bakalářskou práci na téma Hmatová kniha jako jeden z nástrojů rozvoje dítěte se zrakovým postižením.

Hlavním cílem mé práce je zjistit dostupnost hmatových knih pro děti se zrakovým postižením a jejich rodiče. Jedním z cílů mé práce je zjistit, v jakých oblastech se může rozvíjet dítě předškolního věku se zrakovým postižením pomocí hmatové knihy.

Práce bude následně využitelná v teorii a praxi. Přínosná bude pro organizace, které pracují na tvorbě hmatových knih a půjčují nebo prodávají je dětem se zrakovým postižením či pro studenty, kteří mohou sami vyrábět a významně tak přispět k rozšíření výběru knih. V neposlední řadě by mohla posloužit i jako zpětná vazba paní PaedDr. Kochové, která podporuje tvorbu hmatových knih pro děti se zrakovým postižením a zvyšuje všeobecné povědomí o těchto knihách.

Pro kvalitní vypracování závěrečné práce je nutné zpracovat reálné údaje o problematice těžce zrakově postiženého dítěte předškolního věku, z těchto důvodů se na Vás obracím s prosbou o svolení zpracovat anamnestická data Vašeho syna. Prosím Vás o souhlas tím, abych mohla psát o Vašem synovi, za kterým budu docházet a dále o to, abych mohla použít informace z dokumentace Vašeho dítěte.

Zavazuji se, že z důvodu zachování ochrany osobních údajů a soukromí nebudou nikde v práci použity informace, které by vedly k identifikaci jedince. Dále se zavazuji, že data nepoužiji k jiným účelům než k zpracování své bakalářské práce.

Radka Flíčková

.....
(datum, místo a podpis výzkumníka)

Souhlasím s tím, že studentka Radka Flíčková bude pozorovat mého syna Matěje a nahlédne do jeho dokumentace v MŠ pro zrakově postižené v Českých Budějovicích. Vše poslouží jen pro účely bakalářské práce.

.....
(datum, místo a podpis rodiče)

Příloha č. 2

Záznamový arch pro vedení rozhovoru – Zdroj: Vlastní

- 1) Máte ve svém okolí nějakou knihovnu či organizaci, kde si můžete vypůjčit hmatovou knihu?
- 2) Je množství nabízených knih dostačující?
- 3) Pokud si z nabídky hmatových knih vyberete nějakou konkrétní, je čekací doba dlouhá?
- 4) Myslíte si, že jsou nyní nabízené hmatové knihy kvalitně zpracované?
- 5) Jak probíhá první čtení knihy, když si ji přinesete domů?
- 6) Má Vaše dítě při prvním čtení knihy problémy s hmatovým prohlížením neznámých materiálů?
- 7) Zaměřuje se Vaše dítě při hmatovém prohlížení obrázků spíše na detaily nebo na celek?
- 8) Čte/ čtete jednu knihu několikrát za sebou?
- 9) Jakým způsobem spolu komunikujete během čtení hmatové knihy o příběhu či obrázcích?
- 10) Jak poznáte na svém dítěti, že ho čtení hmatové knihy baví?
- 11) Jakou knihu obecně Vaše dítě preferuje? Mám na mysli knihu manipulační (kde jsou předměty např. v krabičce), knihu určenou k listování nebo tu, kde je více textu
- 12) V čem vy sama (sám) vidíte přínos hmatových knih?
- 13) Zkoušeli jste společně nějakou knihu doma vyrobit?

Příloha č. 3

Záznamový arch pro pozorování – Zdroj: Vlastní

Jemná motorika	nezvládá	s dopomocí	zvládá	Poznámky
manipulace s hmatovou knihou				
zájem o detail, celek				
manipulace s jednotlivými částmi				
otočení stránky				
využití obou rukou				

Řeč, komunikace	nezvládá	s dopomocí	zvládá	Poznámky
dialog				
napodobování				
naslouchání - sluchové vnímání				
krátké věty				
delší věty				
správná výslovnost				
slovní zásoba				
porozumění instrukcím				

Orientace na ploše	nezvládá	s dopomocí	zvládá	Poznámky
vlevo X vpravo				
vpřed X vzad				
nahoře X dole				
mezi				
vedle				
Nad X pod				
první X poslední				

Časoprostorová orientace	nezvládá	s dopomocí	zvládá	Poznámky
ráno, odpoledne, večer				
včera, dneska, zítra				
roční období				
před tím, potom				

Hmatová percepce	nezvládá	s dopomocí	zvládá	Poznámky
různé povrchy				
poznávání předmětů				
přiřazování				

Sluchová percepce	nezvládá	s dopomocí	zvládá	Poznámky
reakce na slovo, zvuk				

Paměť	nezvládá	s dopomocí	zvládá	Poznámky
opakování děje				
vyprávění bez předlohy				

Myšlení	nezvládá	s dopomocí	zvládá	Poznámky
hodně X málo				
pravdivost tvrzení				
dokáže odpovědět				
Umí řešit jednoduché situace				

Pozornost	nezvládá	s dopomocí	zvládá	Poznámky
po určitou dobu				

Sociální vztahy	Nezvládá	s dopomocí	zvládá	Poznámky
pozdrav				
schopnost navázat kontakt				
dodržování stanovených pravidel				
samostatnost při práci				
spolupráce				
soustředěnost				

Příloha č. 4

Shrnutí výsledků pozorování – Zdroj: Vlastní

Pozorování č. 1

Cíl prvního setkání jsem zaměřila na **sociální vztahy** chlapce. Sledovala jsem, jak Matěj dokáže navázat kontakt s mou osobou, jak bude reagovat na moji přítomnost. Součástí cíle bylo i to, že jsem chlapce chtěla připravit na naše pravidelné setkávání. Dále mne zajímalo, zda ví, co hmatová kniha představuje.

První setkání, které mělo být součástí mého pozorování v bakalářské práci, se uskutečnilo v prostorách mateřské školy v čase dopoledních aktivit dětí. Většina třídy odešla po svačině na oční či rehabilitační cvičení a my jsme se mohli v klidu soustředit na rozhovor. Matěje nerušily žádné zvuky z okolního prostředí. Po celou dobu našeho povídání s Matějem byla přítomna jeho asistentka.

Celkový dojem z našeho setkání byl velice příjemný. Navázat kontakt s dospělou osobou nedělá chlapci problém. Neostýchá se. Na pozdrav druhé osobě odpoví, ale první nepozdraví. Pravidla, která stanoví dospělá osoba, se snaží dodržovat. Má povědomí o tom, že pravidla existují a pokud se na tom s druhou osobou dohodne, je potřeba jim dostát. Chlapec se snaží pracovat samostatně, ale jen v případě, má-li dostatečné množství informací o dané činnosti. Přítomnost dospělé osoby, se kterou se může vždy poradit, mu dodává odvalu. Během dopoledního pozorování jsem si všimla, že si chlapec nehraje s ostatními dětmi. Při řízené činnosti učitelem se snaží spolupracovat, ale daná činnost ho musí zaujmout a zajímat. Pokud ho činnost nezajímá, tak se na ni ani nesoustředí. Během prvního setkání, které jsem využila pro své pozorování v bakalářské práci, jsem si ověřila, že Matěj je bystrý a vnímavý chlapec, který má zájem o vše nové a nebojí se věc či situaci prozkoumat.

Moje prvotní obavy z toho, že si Matěj nebude přát asistenci a přítomnost cizí osoby, byly vyvráceny. Asistentka mi potvrdila, že se Matěj nechoval nijak výjimečně. Zjistila jsem, že chlapec hmatové knihy zná, není to pro něho tedy žádná novinka. Domluvili jsme se, že za ním brzy přijdu i s hmatovou knihou.

Pozorování č. 2

Úkolem našeho druhého setkání bylo, že s chlapcem hmatově prohlédneme obrázky. Matěj bude říkat, co by mohl obrázek představovat a já se mu ho pokusím připodobnit. Vzhledem ke kategoriím pozorování jsem se nejvíce zaměřila na **jemnou motoriku, hmatovou percepci** a Matějovu **pozornost**.

Pozorování probíhalo v dopoledních hodinách po svačině. Samotná práce s knihou trvala třicet pět minut. Tentokrát jsme nezůstali ve třídě, ale přesunuli jsme se do šatny dětí, kde je malý gauč a stolek. Matějovi jsem přinesla židličku od dětského stolu ve třídě. V průběhu našeho prohlížení knihy byla přítomna Matějova asistentka, která si dělala poznámky do svého sešitu. Nijak se neprojevovala.

Prohlížení jsme začali tím, že si Matěj sám vyndal knihu z krabice. Kniha je v ní poměrně těsně uložená a je potřeba zručnosti, aby šla vyjmout. Nechala jsem chlapce vyhodnotit situaci a nijak jsem mu nepomáhala. Po několika zaváháních to zvládl sám. Prohlédli jsme všechny obrázky v knize. Všimla jsem si Matějových rukou. Hmatově rozpoznával obrázek jako celek a až potom se prsty zaměřovaly na jednotlivé prvky na stránce. U každého prvku se zaměřil na jeho velikost a tvar. U obrázku ho zajímal detail, jako např. tykadla motýlů, knoflíky jako oči tulipánu, oko zajíce a jeho vousky na čumáčku, pichlavý zobák sovy, její oči a drápy. Na stránce, kde je vyobrazena sova, nevěnoval žádnou pozornost vrstvení jejího peří. Všimla jsem si, že se chlapec o zobák píchl do prstu. Sovu si již poté tak pozorně neprohlížel a přešel na další obrázek. Na další stránce nezaregistroval malou housenku, která je schovaná pod listím. Musela jsem ho na ni upozornit. Chlapec ke čtení využíval obě ruce. Takto si prohlédl téměř každou stránku. Všimla jsem si, že v knize postupuje zleva doprava. To znamená, že si nejprve prohlédne levou stránku a posléze pravou.

Sledovala jsem Matějovy reakce na použité materiály. Chlapci nečiní potíže čtení žádného materiálu v mé knize. Nic mu není až tak nepříjemné, že by na to odmítal sáhnout. Nemohu říci, že by chlapec znázorněná zvířata v knize poznal na první pokus. Nejprve jsem mu je musela slovně popsat, popřípadě připodobnit známému. Motýli v knize mu nejprve připomínali ptáky, housenka pro něho byla žížala, o zajíci si i při

druhém prohlížení myslel, že se jedná o kočku či psa, a to dle dlouhých uší, sovu správně odhadl na ptáka, ale už nevěděl jakého. Pod pojmem hrubý si dokáže představit například cestu, pod výrazem jemný či hebký např. trávu, housenku či zajíce z knihy.

Zaměřila jsem se i na Matějovu pozornost, která vydržela více než půl hodiny. Z toho tedy usuzuji, že ho kniha bavila. Největší pozornost věnoval knize na počátku jejího čtení, protože ještě nevěděl, jaké obrázky na něho čekají. V šatně ho nikdo nerušil, což určitě pozitivně ovlivnilo jeho soustředěnost.

Pozorování č. 3

Při třetím pozorování bylo naším úkolem zopakování obrázků v hmatové knize. Svou pozornost jsem zaměřila především na kategorii **orientace na ploše** a chlapcovo **myšlení**. Zajímalo mne, jak dlouho udrží svou **pozornost** tentokrát.

Pozorování probíhalo v den, kdy Matěj trávil dopolední čas v jiné třídě dětí. Bohužel nebyla jiná možnost, než se s knihou usadit u dětského stolu v rohu místnosti. Čtení knihy tentokrát trvalo dvacet minut. Našeho prohlížení knihy se tento den neúčastnila třetí osoba. Přítomny byly jen děti a paní učitelka ve druhé části místnosti.

Matěj si opět knihu sám vyndal z krabice a připravil na stůl. Svou pozornost jsem zaměřila na chlapcovu orientaci na ploše. Během prohlížení jsem k němu směřovala otázky, které se zaměřovaly na rozlišování pojmů vlevo, vpravo, vpředu, vzadu, nahoře, dole, nad, pod, první, poslední a vedle. Vyjmenované pojmy chlapec zvládá. Zjišťovala jsem je v průběhu čtení obrázků, kdy jsem se ptala např. na jaké straně je text psaný Braillovým písmem, tráva je v horní či dolní části stránky, kde je ukryta housenka, na kterých stránkách jsou motýlci. Všimla jsem si, jak využívá obě ruce a čte zleva doprava.

Zaměřila jsem se také na to, jaké je Matějovo myšlení. Chlapec si dokáže říci o pomoc, když něco neví. Mohu uvést na příkladu, kdy jsme prohlíželi obrázek a on nevěděl co na něm je, zeptal se: „*Co to asi může být? Řekneš mi to?*“ Umí odhadnout, co je hodně a co naopak málo, čeho je méně či více, např. množství peří sovy, kamíneků na cestě v knize, motýlů, atd. Matěj rozpozná pravdivost tvrzení. Jen třikrát za toto

pozorování se mi stalo, že odpověděl opačně a to kvůli nedostatečně rozmýšlené odpovědi. Matěje jsem se např. zeptala, zda housenka létá na trávě, na což mi zbrkle odpověděl, že ano. Poradila jsem mu, aby se zamyslel a větu jsem mu zopakovala. Podruhé už odpověděl správně. Těmito otázkami jsem zároveň zjišťovala, zda umí Matěj odpovědět na mnou položenou otázku. Pokud se chlapec zamyslí nad otázkou, kterou mu druhý pokládá, tak odpoví správně. V případě, kdy pospíchá a daná práce ho nebaví, dělá chyby a vyhrkne první odpověď, která ho napadne bez rozmýšlení. Z pozorování tohoto dne vyplynulo, že Matěj otázku chápe, dokáže si rozmyslet odpověď a následně ji srozumitelně podat. Záleží samozřejmě na jeho pozornosti, o čemž jsem se přesvědčila ke konci knihy (viz. dále).

S Matějem jsme si opět prohlédli celou knihu. Pozornost udržel do té doby, než se začal ozývat hluk ze třídy, který mu jeho soustředěnost narušil. Začal být zvědavý spíše na to, co dělají děti v jeho okolí, než na obsah knihy. Dokázal se ale ke knize vrátit a dočíst ji dokonce. Pokud bychom byli uprostřed prohlížení knihy, práci bych ukončila, ale protože jsem věděla, že nám do konce zbývají jen dvě strany, práci jsme dokončili. Matěje jsem se zeptala, zda knihu dočteme. Odpověděl, že ano. Následující obrázky rychle prohlédl, knihu zavřel a uklidil ji do krabice.

Pozorování č. 4

Na čtvrté pozorování jsem měla naplánováno, že Matějovi přečtu příběh v knize, kde si zatím jen prohlížel obrázky. S ohledem na stanovené kategorie pozorování jsem se tentokrát zaměřila na **sluchovou percepci** chlapce, **časoprostorovou orientaci** a samozřejmě **pozornost** během mého čtení.

Toto pozorování se uskutečnilo v dopoledních hodinách v šatně mateřské školy po Matějově trénování šestibodu s jeho asistentkou. Chlapce jsem se zeptala, zda si nechce sednout či lehnout na gauč v šatně. Sedl si. Já jsem si přinesla židli ze třídy. Matěj souhlasil s tím, že si přečteme příběh knihy. Samotné čtení knihy trvalo patnáct minut. Po celou dobu mého čtení byla přítomna Matějova asistentka.

Matěj před sebou na stole hledal krabici s knihou, aby ji mohl opět sám vyndat na stůl. Počkala jsem a knihu si od něho převzala. Během čtení jsem sledovala, zda chlapec poslouchá. Seděl na gauči a naslouchal mému čtení. Přečetla jsem mu název knihy a pokračovala příběhem o nešťastné housence. Na konci první stránky je otázka, která se ptá čtenáře na to, zda se housence podařilo létat tím, že poskakovala v trávě. Předpokládala jsem, že Matěj odpoví. Odpověděl mi protáhlým ne. Chvilku jsem čekala, zda ještě něco dodá, ale už nepokračoval. Chtěl, abych pokračovala ve čtení. Byli jsme zrovna v polovině příběhu, když v tom se otevřely dveře a do šatny si přišly tři děti pro bundy. Matěj okamžitě zareagoval na zvuky, které slyšel. Ptal se, co se to děje. Musela jsem mu vysvětlit, že to si jen děti přišly pro své bundy a půjdou na cvičení. Když už byl v šatně klid, pokračovala jsem ve čtení tam, kde jsme skončili. Dočetla jsem až ke stránce, kde Maruška zalezla do listí. Kniha se opět pozorného čtenáře ptá, co si myslí, že se stalo. Ani zde Matěj nezaváhal. Odpověděl mi opět jedním slovem: „*Motýl!*“ Chlapec zareagoval na otázky v knize bez vybízení či dalšího vyptávání.

Po přečtení příběhu jsem se Matěje zeptala na doplňující otázky, abych zjistila jeho časoprostorovou orientaci. Zaměřila jsem se na pojmy ráno, dopoledne, odpoledne a večer, včera, dnes a zítra. Chlapec si moc dobře pamatoval, že naposledy jsme četli knihu dopoledne, protože večer už ve školce nebývá. Věděl, že jsme si včera společně prohlíželi obrázky v knize. Dostali jsme se i na to, v jakém ročním období padá listí, jaké období máme právě teď. V těchto pojmech má Matěj jasno. Nezaměňuje je.

Matějovu pozornost jsem sledovala v průběhu čtení celé knihy. Seděl na sedačce a hrál si s rukama. Měla jsem obavy, jak dlouho mu pozornost vydrží, a to z toho důvodu, že před čtením knihy trénoval psaní šestibodu. Myslela jsem si, že bude unavený. Hned na první otázku zareagoval. Potěšilo mne, že naslouchá. Dokonce mne slovně pobídl k dalšímu čtení. Chlapcovu pozornost narušily děti, které přišly do šatny. Pokusila jsem se vystihnout moment, kdy už mohl být chlapec soustředěn na četbu. Pokračovala jsem v předčítání. Následovala další otázka v textu knihy. Měla jsem obavy, zda ji chlapec zaregistruje. Na tuto otázku zareagoval opět bez vybidnutí. Po dokončení textu mi chtěl opět pomoci s úklidem knihy do krabice. Zeptal se, zda si může jít hrát.

Pozorování č. 5

Na páté setkání s Matějem jsem si naplánovala, že spojíme hmatové prohlížení obrázků se čtením textu příběhu. V tomto případě jsme se zaměřila na spojení **sluchové percepce, orientace na ploše a pozornosti**. Zajímalo mne, jak chlapec zvládne vnímat zároveň obrázky a text.

Na čtení knihy jsme se tento den s Matějem přesunuli do místnosti, kde sídlí logoped. Z důvodu jeho nepřítomnosti byla místnost volná a tak nám ji paní učitelka nabídla. Ve třídě by na čtení nebyl klid a Matěje by zvuky rušily. Asistentka se mne zeptala, zda chci s Matějem pracovat před či po trénování šestibodu. Vzhledem k mému plánu spojit text s obrázky jsem se rozhodla, že s chlapem budu pracovat nejprve já. Čtení a prohlížení knihy nám tento den trvalo třicet pět minut. Chlapcova asistentka byla přítomna jen na část naší práce.

Začali jsme jako vždy tím, že Matěj vyndal knihu z krabice. Prohlédl si obálku knihy a položil ji před sebe. Připravila jsem knihu tak, aby si Matěj mohl bez problému prohlédnout všechny obrázky a já abych viděla na text. Chlapec otevřel knihu a ujistil mne, že na první stránce je jen Braillovo písmo a obrázek chybí. Otočil na další stránku. Četla jsem text a Matěj hmatem kontroloval obrázky. Na první stránce mi opět odpověděl na otázku v textu. Už moc dobře věděl, že housence poskakování nepomohlo k tomu, aby se vznesla. Odpověděl jedním slovem. Všimla jsem si, že to, co jsem četla, Matěj zároveň hmatově kontroloval v knize. Pracoval s předchozí zkušeností. Když jsem v textu zmínila jednotlivé postavy, např. housenku, motýly, tulipán, zajíce či sovu, vždy si ji na stránce našel a říkal mi, zda má oči, tykadla, vousky či zobák, také se zaměřil na okolí jednotlivých postav. Myslím si, že vnímání textu a čtení obrázku zároveň nečinilo Matějovi žádný problém. Na stránce našel vždy to, co jsem v textu zmínila. Buď sám, anebo s mojí pomocí.

Na několika posledních stránkách v knize se hovoří o kuklení housenky. Není zde žádný obrázek, jen dvě stránky textu vedle sebe. Rozhodla jsem se, že zkontroluji Matějovu pozornost, která se mi ale zdála výborná. Začala jsem číst stránku vpravo. Po několik prvních slovech si toho chlapec všiml a ptal se mne, zda jsem náhodou něco

nevynechala nebo nezapomněla. Ověřila jsem si, že Matěj je stále soustředěn na text i předchozí obrázky. V této místnosti nás nikdo nerušil. Snad jen asistentka, která přišla v průběhu našeho čtení. Přerušila jsem čtení, vysvětlila chlapci, co se děje a pokračovali jsme v naší práci. Děti si hrály ve vedlejší třídě.

Pozorování č. 6

Na šesté pozorování jsem si stanovila, že Matěj si bude moci dle zájmu prohlížet obrázky, já budu číst text a on do něho doplňovat mnou vynechaná slova či fráze. S ohledem na výše stanovené kategorie pozorování jsem se tentokrát zaměřila na chlapcovu **paměť** a také **pozornost**. Během předchozího pozorování jsem si ověřila, že chlapci nečiní žádný problém vnímat obrázky a zároveň čtený text.

Pozorování Matějovy práce s knihou probíhalo opět v šatně mateřské školy, a to v době před obědem, kdy byl z důvodu nepřízně počasí zrušen pobyt dětí na školní zahradě. Naše společná práce trvala dvacet pět minut. Asistentka byla přítomna po celou dobu našeho čtení.

Ke knize jsem se usadila tak, abych viděla na text a Matěj, aby mohl snadno číst obrázky. Já jsem potřebovala zrakový a Matěj zase hmatový přístup. Chlapec souhlasil s tím, že pokud budu potřebovat, bude mne v textu doplňovat. Prohlédl si hlavní stránku knihy. Zjistil, že čteme stále jednu a tu samou knihu. Otevřel ji a stejně tak rychle otočil na stránku s prvním obrázkem. Čtení probíhalo tím způsobem, že já jsem přečetla začátek věty a chlapec doplnil zbytek. Vynechávala jsem taková slova, která se přímo vztahovala k danému obrázku, např. „*Žila, byla malá barevná...*“ a Matěj doplnil housenka. Na otázku co housenka tuze ráda pozorovala, odpověděl správně, že motýlky. Opět jsem položila otázku, zda jí létání šlo. Matěj odpověděl: „*Nešlo přece!*“ Na další stránce si byl naprosto jistý tím, že housenka zkoušela vylézt na kámen u cesty. Když jsem se zeptala, kdo ji sledoval u dalšího pokusu, odpověděl mi, že: „*Kytka!*“, ale už nevěděl jaká. Opět typoval zvoneček a pampelišku. Dalším poradcem byl zajíc, kterého chlapec opět nepoznal. Přerušila jsem čtení a obrázek jsme si společně prohlédli. Sovu

už poznal. U obrázku housenky v listí jsem se zeptala, co se s housenkou stalo. Matěj moc dobře věděl, že se housenka zakuklila a stal se z ní motýl.

Chlapec si pamatoval, které zvířátko a co housence poradilo. Největší problém mu dělá zajíc, u kterého mi řekl, že neví, co to je. V tomto pozorování jsme ale dospěli k tomu, že když si obrázek osahal a já jsem mu poradila, že má zvířátko dlouhé uši, už neřekl kočka či pes, ale zajíc. U tulipánu si stále není jistý druhem květiny. Zajímavé ale je, že si pamatuje, o kterých kytkách jsme si při vysvětlování povídali.

Pozorování č. 7

Na sedmé pozorování jsem si naplánovala, že vyzkouším, jak si chlapec pamatuje příběh v knize. Nechám mu k dispozici obrázky, které si bude moci během svého vyprávění prohlížet a hmatem kontrolovat, zároveň mu mohou posloužit jako nápověda. Svou pozornost jsem zaměřila na Matějovu **paměť** a **myšlení**.

Z předchozích čtení jsem usoudila, že chlapec už je natolik obeznámen s příběhem, že by ho mohl zkusit vyprávět sám. Samozřejmě jsem po Matějovi nechtěla, aby mi odříkával větu za větou. Zajímalo mne, zda je schopen ve vyprávění zachovat časovou posloupnost děje, pořadí postav a vzpomenout si, co které zvířátko housence poradilo.

Paní učitelka nám opět umožnila pracovat v místnosti logopeda, která byla volná. Čtení knihy probíhalo v dopoledních hodinách v době po svačině. Práce s knihou nám tento den trvala jen dvacet minut. Matějova asistentka byla přítomna po celou dobu mého pozorování.

Na začátku práce s knihou jsem si všimla, že je chlapec bledý, kašle a téměř nemluví, což mě u něho překvapilo. Zeptala jsem se ho, zda chce s knihou pracovat. Odpověděl mi, že ano. Obeznámila jsem ho s dnešním úkolem. I tento den vyndal knihu z krabice a hned ji otevřel. Zaměřila jsem se na to, zda si chlapec pamatuje a je schopen dle obrázků stručně vyprávět příběh. Na první stránce správně poznal Braillovo písmo, kterým je napsán název knihy. Hmatově si prohlédl stránku s motýly a housenkou. Správně určil, že housenka záviděla motýlům jejich létání. Následující děj příběhu poznal díky kamenu na stránce. Obrázek, kde housenka šplhá na tulipán, který je jejím

dalším poradcem, tentokrát určitě správně. Tím mne překvapil. Ještě více mě ale zajímal obrázek, na kterém je vyobrazen zajíc. Matějovi jsem nijak nenapovídala, nechala jsem ho přemýšlet. Obrázek si prohlížel rukama a nic neříkal. Po chvíli jsem se zeptala, zda ví, kde má zvířátko dlouhé uši. Uši mi ukázal a odpověděl, že dalším poradcem byl zajíc. Zeptala jsem se, co housence poradil. Odpověděl správně.

Tento den Matěj pracoval pomalejším tempem. Jeho reakce byly sice pomalé, ale odpovědi správné. V příběhu se orientoval. Během práce jsem si všimla, že je unavený. Navrhla jsem mu, že příběh můžeme dočíst příště. Chvilku přemýšlel a odpověděl, že ano, protože je unavený. Domluvila jsem se s asistentkou, že dnešní práci ukončíme.

V průběhu pozorování jsem si ověřila, že se chlapec na základě předchozích zkušeností v příběhu velice dobře orientuje a děj dokáže zopakovat. Mohu tedy konstatovat, že jeho paměť je velice dobrá.

Matěj se dokázal zamyslet nad mými otázkami a pokusil se na ně odpovědět. Ne vždy celou větou, ale alespoň jedním slovem.

Pozorování č. 8

Naším úkolem osmého pozorování bylo dovyprávění příběhu Matějovými slovy s možností hmatové podpory. Svou pozornost jsem opět zaměřila na **paměť** a chlapcovo **myšlení**, abychom dokončili mnou stanovený úkol ze sedmého pozorování a dočetli příběh do konce.

I tento den jsme se mohli přesunout do místnosti logopeda. Naše práce s knihou probíhala v dopoledních hodinách a trvala dvacet minut. Po celou dobu byla přítomna Matějova asistentka.

Počkala jsem, až Matěj vyndá knihu z krabice a zeptala se ho, zda si pamatuje, kde jsme minule skončili. Začal v knize listovat. Potichu si říkal, co na jednotlivých stránkách našel. Zastavil se u obrázku zajíce a řekl mi, že si myslí, že zde. Souhlasila jsem. Obrázek zajíce již poznal bezpečně, dokonce si pamatoval, co housence poradil. Věděl, že housenka na stromě potkala sovu, ale nemohl si vzpomenout, co jí poradila. Zjistil to až na další stránce. Prohlížení zakončil slovy: „*No a stal se z ní ten motýl.*“

Během dokončování příběhu jsem se Matěje ptala na otázky, které nevyplývaly z příběhu knihy, ale vyžadovaly, aby se nad nimi zamyslel, např. „*Co mohla ještě sova housence poradit? Mohl by se stát motýl i ze sovy, kdyby usnula pod listím?*“ Matěj se vždy na krátkou chvíli odmlčel a na otázky mi dokázal odpovědět. Zapojoval svou fantazii.

Pozorování č. 9

Na deváté setkání s Matějem jsem si naplánovala, že se pokusíme o vyprávění příběhu bez doprovodu knihy. V tomto případě jsem se zaměřila nejen na **paměť**, ale i **řeč a komunikaci**.

Toto pozorování se uskutečnilo v dopoledních hodinách v šatně mateřské školy po Matějově trénování šestibodu s jeho asistentkou. Samotné vyprávění příběhu trvalo dvacet pět minut. Po celou dobu naší práce byla přítomna Matějova asistentka.

Naše setkání se uskutečnilo bez přítomnosti knihy. Zaměřila jsem se na Matějovo vyprávění bez předlohy. Velmi dobře si zapamatoval název knihy. Nejprve mi vyjmenoval postavy, které v pohádce vystupují. Jen jsem mu poradila, že jich je pět. Bez potíží vyjmenoval všechny. Příběh převyprávěl jen s mou minimální nápovědou.

V průběhu Matějova vyprávění jsem si ověřila, že je schopen vést dialog s dospělou osobou, ovšem za předpokladu, že k druhé osobě cítí jistou důvěru. Matěj je schopen při hovoru používat kratší věty i delší jednoduchá souvětí. Během naší práce používal chlapec slova své slovní zásoby, kterým rozuměl. Porozumění mým instrukcím mu nečinilo žádné potíže.

Příloha č. 5

Přepisy rozhovorů – Zdroj: Vlastní

1) Máte ve svém okolí nějakou knihovnu či organizaci, kde si můžete vypůjčit hmatovou knihu?

Rodič A:

„Bydlíme v centru města, takže můžeme chodit do knihovny v Krakovské ulici, ale to zatím nevyužíváme. Dcera je v předškolním věku. Dobrou zkušenost máme se zasíláním předmětových knih z Asociace rodičů a přátel dětí nevidomých a slabozrakých paní Kochové.“

Rodič B:

„Bydlíme u Jindřichova Hradce. V této knihovně jsem se zatím neinformovala, jestli půjčují hmatové knihy. Myslím ale, že ne. V současné době spolupracuji s Asociací rodičů a přátel nevidomých, odkud si půjčujeme knihy. Posíláme je poštou. Od nich máme knih dostatek, takže zatím neřeším, odkud jinud bychom si knihy půjčovali. Je pravda, že jsem si říkala, že se porozhlédnu v knihovně u nás. Zatím jsem tak ale neučinila.“

Rodič C:

„Knihy si půjčujeme v Asociaci rodičů a přátel dětí nevidomých a slabozrakých v ČR, o. s. v Praze.“

Rodič D:

„Vyloženě v bezprostředním okolí ne, ale v Českých Budějovicích by se vypůjčit něco dalo, třeba ve Speciálně pedagogickém centru, ale jsou to spíše knížky, které vyráběla knihovna a tiskárně pro nevidomé v Praze. Knihy si můžeme vypůjčit, vyměňovat na různých setkáních Asociace paní Kochové.“

Rodič E:

„Nemáme. Většinou to řešíme tak, že si knihy půjčujeme v knihovně K. E. Macana. Když byl syn úplně malý, půjčovali jsme si je ve středisku rané péče v Praze, potom ve speciálně pedagogickém centru. Dále jsme se s hmatovou knihou setkali na setkání

Asociace paní Kochové. Syn je ale spíš technicky zaměřený, knihy ho nějak moc nezaujaly. “

Rodič F:

„Knihy si půjčujeme a kupujeme v Praze, kde vyrábí i hmatové učebnice.“

2) Je množství nabízených knih dostačující?

Rodič A:

„Zatím si půjčujeme pouze předmětové knihy a hmatové obrázkové knihy s Braillovým písmem a černotiskem. Tyto knihy jsou náročné na výrobu a jsou většinou tvořeny rukodělně pouze na objednávku, proto je jich opravdu málo a pouze v úzké nabídce příběhů. Knihovny takové knihy pro předškolní děti většinou k dispozici ani nemají.“

Rodič B:

„Zatím ano. Ačkoli je A. šestiletá holčička, teprve před rokem začala více vnímat knihy. Sice jí čtu již velmi dlouho, ale vnímala jen slova, opakovala, co říkám a myslím si, že to ani nechápala. Sice chtěla číst knihy, ale podle mě jí byl příjemný kontakt se mnou než kniha jako taková. Asi před rokem nastal zlom, dcera vnímá text, komentuje čtený příběh.“

Rodič C:

„Myslím si, že krásných hmatových knih není nikdy dost. Na druhou stranu ale nemohu říci, že bychom jich měli úplný nedostatek. Výběr je o něco chudší než v knihovně pro děti bez zrakového postižení.“

Rodič D:

„Těžko říci, zda je množství vyloženě dostačující, dětí, které knihy čtou, není zase až tak šíleně mnoho. Na druhou stranu si myslím, že se dá hodně improvizovat. Pokud ty rodiče k tomu jsou, mají zájem o to, aby se jejich dítě rozvíjelo všestranně, takže i hromadu věcí se dá zajistit doma. To hlavně ten typ knihy, kdy je kniha zvlášť a k tomu krabice s předměty. Něco jiného jsou potom ty knihy, kde jsou obrázky přímo součástí knihy.“

Rodič E:

„Já nemohu říci, že my bychom měli nedostatek hmatových knih. Když jsme nějakou knihu chtěli, tak jsme se buďto s tím, kdo ji měl, spojili, půjčili nebo vyrobili. Člověk spoustu věcí sežene, když je to potřeba.“

Rodič F:

„Vzhledem k věku dcery mohu porovnat dobu, když byla malá a nyní a to je rozhodně posun dopředu a knih je daleko více než dřív.“

3) Pokud si z nabídky hmatových knih vyberete nějakou konkrétní, je čekací doba dlouhá?

Rodič A:

„Často není možné si vypůjčit předmětovou knihu podle vlastního výběru, proto si raději půjčujeme knihy, které jsou momentálně k dispozici bez čekací lhůty. Dlouho čekat s ohledem na vývoj dítěte nemá smysl. Navíc tento typ knihy předškolní dítě musí mít k dispozici poměrně dlouhou dobu (v řádu několika měsíců), aby se s příběhem i předměty stihlo dostatečně obeznámit. Kniha se nedá číst každý den a též pozornost dítěte trvá jen omezený čas. Některé předměty dítě zpočátku vůbec nezajímají, ignoruje je nebo je přímo odmítá vzít do ruky. Až s postupem času se příběh propojuje se všemi předměty s přibývajícím opakováním.“

Rodič B:

„Knihy si zatím nevybírám podle názvů, upřímně si myslím, že název nenapoví, jaká kniha je a jestli se dceři bude líbit. Takže prozatím knihy nechávám na výběru paní Kochové, která je velmi ochotná, vždy pošle nějakou vhodnou pro dceru. Takže čekací dobu nemohu ohodnotit.“

Rodič C:

„To záleží na tom, zda zrovna námi vybranou knihu v Asociaci mají.“

Rodič D:

„Myslím si, že ani ne. Ony většinou ty větší výměny probíhají na setkání Asociace, které se pořádá jednou za rok, tam tedy rodiče hromadně nafasují vše, o co mají zájem a potom to třeba zpětně pomalu posílají. Knížky, o které se nikdo nehlásí, si třeba

nechávací déle. Pokud je zájem o knihu, kterou má někdo zapůjčenou, paní Kochová kontaktuje toho, kdo knihu ještě nevrátil. Knihu lze poslat buď z rodiny do rodiny, nebo přes paní Kochovou. Lze tak i tak, samozřejmě po domluvě s paní Kochovou, aby si to mohla odepsat a nebyl nepořádek v tom, kdo co má. Ale shrnula bych to tak, že my, co jsme potřebovali, jsme si většinou vypůjčit mohli.“

Rodič E:

„Pro mě těžko říci. Když jsme nějakou knihu chtěli, tak nám ji buď sem k nám na sever Čech přivezli do střediska rané péče, nebo jsme si ji půjčili na pobytu s Asociací paní Kochové a odvezli domů.“

Rodič F:

„Nemohu posoudit. Jak která kniha.“

4) Myslíte si, že jsou nyní nabízené hmatové knihy kvalitně zpracované?

Rodič A:

„Knihy jsou většinou amatérsky tvořené a to se projevuje i na příběhu samotném, který je často velmi jednoduchý a ne zcela profesionálně psaný. Jejich čtení proto často postrádá dynamiku skutečného příběhu, což dítě okamžitě pozná a často ztrácí o takový příběh zájem. Je to dané i tím, že v nabídce jsou často knihy navržené studenty, kteří s jejich tvorbou nemají a ani nemohou mít dost zkušeností, navíc nejsou spisovateli. Já osobně si často příběhy sama dotvářím a upravuji, aby to mou dceru zaujalo (přímé řeči, poutavější návaznosti, aby příběh lépe plynul apod.).“

Rodič B:

„S knihami zacházíme velmi opatrně. Ale jak dcera vše prohlídí hmatem, neubráníme se utržení předmětu, ulomení a tak podobně. A tak tatínek musí opravovat. Potřebovali bychom odolnější knihy. Ale chápu, že výroba samotných knih není jednoduchá. Knihy kvalitně zpracované jsou. Jen je potřeba s nimi pracovat opatrně. Což je s malými dětmi těžké.“

Rodič C:

„Myslím si, že jak které, ale převážně ano. Některé ano, jiné by mohly být lepší.“

Rodič D:

„Já si myslím, že ano, ale hlavně záleží na tom, jak to dítěti podáte, jak s ním komunikujete, jak mu jednotlivé obrázky popisujete a přibližujete.“

Rodič E:

„Já si myslím, že ano. Myslím si, že jde hlavně o nápad, a když člověk knihu vyrábí, tak bere v potaz to, že je to pro zrakově postižené děti a rozlišuje materiály. My, co jsme měli knihy, tak mi přišlo, že byly dobré. Ale samozřejmě vždy může přijít někdo, kdo přijde na to, že by se mohl využít jiný materiál, ještě to trochu zlepšit.“

Rodič F:

„Já si myslím, že nyní už ano.“

5) Jak probíhá první čtení knihy, když si ji přinesete domů?

Rodič A:

„Čtu příběh, podávám dceři předměty a snažím se ji vtáhnout do děje svojí intonací, komentáři, vysvětlivkami apod. Poprvé většinou pohádku ani nedočteme do konce a nevyčerpáme všechny nabízené předměty. Já sama se taky s příběhem teprve seznamuji a při dalším čtení se snažím jej obohatit, vylepšit, upravit intonaci, vynechat nezajímavé pasáže, přidat nové apod. Takto upravený příběh dcera již většinou postupem času akceptuje, začíná si ho pamatovat a též opakuje některé věty po mně. To ji již baví. Z předmětů si většinou oblíbí dva nebo tři a ostatní ji prostě nezajímají. Seznámit se s nimi ale neodmítá.“

Rodič B:

„Když přijde balíček s knihami, dcera se synem křičí radostí a rozbalují balík se mnou. Tolik radosti jste určitě neviděla. Oba se se mnou přetahují, kdo knihu vyndá z krabice dřív. Hned si musíme alespoň jednu přečíst. Všeho musím nechat, jinak by neustále žadonili. Tu samou knihu čteme hned dvakrát. Při druhém čtení komentují daný text.“

Rodič C:

„S dcerou si nejprve prohlédneme všechny obrázky a až potom začne čtení.“

Rodič D:

„Já jsem synovi musel v podstatě ty obrázky vysvětlovat, vyloženě ho vést, říkat mu, kde co je. Obrázky prohlížet s ním. Kdyby se mu to dalo samotnému, tak to prohlédne stylem ono tam něco je a končí. Dítě se musí naučit ten obrázek jakoby číst celý. Je potřeba mu ho komentovat navíc, přibližovat, co se na obrázku děje. Úspěchem je to, že se k tomu dítě samo vrací a potom už čte třeba i samo a orientuje se.“

Rodič E:

„Když se nám dostala do ruky kniha s černotiskem, tak jsem ji synovi četla a on sahal na obrázky. Vždy jsem mu k tomu něco řekla. U tohoto čtení je potřeba mít čas a trpělivost. Určitě jsme nad prvním čtením knihy trávili více času.“

Rodič F:

„Když se vrátím do dětství své dcery, knihy byly vždy nadšeně očekávány. První jsme si musely prohlédnout obrázky bez souvislosti k textu, povědět nebo hádat co asi znázorňují, pak na základě názvu knihy hádat, o čem asi bude a následně spojit četbu a hmatovými obrázky.“

6) Má Vaše dítě při prvním čtení knihy problémy s hmatovým prohlížením neznámých materiálů?

Rodič A:

„Dceři bude za měsíc pět let a většina hmatových obrázků ji stále nezajímá. Často se jedná o obrázky něčeho (např. zvířátek), co si neumí představit ani ve skutečnosti, natož je poznat na hmatovém obrázku. Některé materiály ji skutečně zaujmou, případně zvukově zajímavé předměty jako součást obrázků – např. různé zvonečky, rolničky, dřívka, pískátka. Osvědčují se zatím více předmětové knihy, i když s hmatovou knihou pracujeme také (dlouhodobě). Dříve odmítala na některé povrchy sahat – např. srst zvířat, plyšová zvířátka (bavily ji více tvarově vyhraněné předměty) – nyní již s tímto problémem není.“

Rodič B:

„První čtení probíhá dlouho, nechám dceru vše osahat a komentuji, co je na obrázku. Popisuji i barvy – třeba: žlutá ryba, jako je žluté sluníčko, i když barvy nevidí. Podrobněji se zaměřujeme na malé obrázky, předměty. Ty si musí dcera prohlížet delší

dobu. Malinké věci jsou pro ni zatím těžké. Když je to možné, ukážu jí předmět ve větších rozměrech a pak se zpět přesuneme do knihy. Dřív třeba neměla ráda plyšové věci. Vůbec je nechtěla vzít do ruky, to bylo kolem čtvrtého roku. Asi za rok se to změnilo, dnes nemá problém s žádným povrchem.“

Rodič C:

„Řekla bych, že většinou ne.“

Rodič D:

„U některých materiálů se ptá, co to je. Při prvním čtení se mu to musí vysvětlit. Říct mu, co je to za materiál a co to nahrazuje. Když je tam smirkový papír, tak mu musím říci, že je to hrubší jako písek, co to asi může být. Odhadne, že asi nějaká cesta. Určitě k prvnímu prohlížení potřebuje někoho vidícího, aby ho vedl. Můj syn je spíše sluchový typ, takže potřebuje obrázek detailně popsat a připodobnit něčemu. Potom už problém není.“

Rodič E:

„S materiály syn problémy nemá, většinou je mu to příjemné, a když ví, na co bude sahat, tak to problém není.“

Rodič F:

„Vzhledem k tomu, že má dcera má kombinované zrakové postižení s DMO, ručky trošku zlobily, ale trpělivostí, chtěním a vysvětlováním se to dalo zvládnout. Záleželo hodně na tom, jestli ji kniha tzv. chytla hned od začátku svým nápadem.“

7) Zaměřuje se Vaše dítě při hmatovém prohlížení obrázků spíše na detaily nebo na celek?

Rodič A:

„Obrázek je pro ni zajímavý spíše jako hračka a nikoliv jako zobrazení nějakého konkrétního objektu. Ideální je tehdy, pokud má obrázek nějaké efektní, např. zvukové prvky – tlačítka, něco co kliká, chrastí, píská, cinká – nebo nějaké funkční prvky – vypínač apod. Obrázek, který je pouze složený z kousků různých látek, ji v tomto věku nezaujme, je pro ni pouze nezajímavým kouskem látky. Takže by se asi dalo říct, že ji zajímá konkrétní detail.“

Rodič B:

„Nejprve si prohlíží velké obrázky, ty drobné musím hledat s ní. Když si třeba prohlíží obličej, tak sama hledá oči atd. Když má představu, jak daný předmět vypadá, hledá detaily sama. Když předmět nebo věc nezná, musím jí popisovat a vysvětlovat co a proč tam je.“

Rodič C:

„Tak to nevím, to vám neřeknu.“

Rodič D:

„Řekl bych, že zkraje spíše zavadí o nějaký ten detail a ptá se, co to je a musí se vést, aby to prohlédl celý a zjistil, čeho je to součástí. Na začátku ho zaujme detail, který ze stránky nějak extrémně vystupuje a pak až sleduje to další. Při dalším prohlížení už ví, že př. bude na stránce medvěd, tak nejprve ho upoutá čumáček a oči, dojde mu, že by to mohla být hlava a jde dále. Takže spíš od detailu k celku.“

Rodič E:

„Detaily, ty ho zajímají určitě nejvíce.“

Rodič F:

„Detaily.“

8) Čte/ čtete jednu knihu několikrát za sebou?

Rodič A:

„Většinou ji baví nejvíc jeden nebo dva aktuální příběhy, které chce opakovat, dokud je neumí sama. Pak už „čte“ kolikrát místo mě.“

Rodič B:

„Ano, několikrát za sebou a několikrát denně.“

Rodič C:

„Ne, pak už si jen prohlíží obrázky.“

Rodič D:

„Když ho kniha zaujme, tak ano.“

Rodič E:

„Přečte si knihu třeba dvakrát či třikrát, ale určitě to není o tom, že by se k tomu za týden, měsíc či půlrok znovu vracel. Možná, kdyby měl knížku doma a za delší dobu si na ni vzpomněl, tak by si jí rád přečetl, ale určitě to není a nebylo o tom, že by ji hltal pořád dokola. Potom když příběh zná, tak už ho to absolutně nebaví.“

Rodič F:

„Ano a přidávaly jsme si své příběhy, tím rozvíjely fantazii. To si myslím, že je při tomto postižení nesmírně důležité, jakožto i u zdravých dětí“

9) Jakým způsobem spolu komunikujete během čtení hmatové knihy o příběhu či obrázcích?

Rodič A:

„Většinou jí k tomu dávám další informace a komentáře, abych jí rozšířila souvislosti a slovní zásobu. Dcera hodně opakuje některé věty, aby si je zapamatovala, a často si tvoří nové věty a nová spojení, často i nová (neexistující) slova. Baví ji hrát si se slovy.“

Rodič B:

„Já čtu stránku, ona sama přejíždí rukama a hledá patřičné obrázky, které se vztahují k textu. Když něčemu nerozumí, hned se ptá, co je to, na co je to atd. Když např. řeknu: Tak, na této stránce už je to vše, sama otáčí stránku a ruce si hned připraví na bodové písmo, ihned ho hledá.“

Rodič C:

„No, vyprávíme si, vysvětlujeme, popisujeme.“

Rodič D:

„Jak jsem říkal, syn je spíše sluchový typ, takže potřebuje obrázky detailně popsat a připodobnit něčemu, co zná. Takže si čteme text a zároveň si hodně povídáme o obrázku, jeho detailu, celku.“

Rodič E:

„Syn většinou obrázek osahával, četli jsme k tomu text, syn si stránky sám otáčel a sahal si. Samozřejmě se u obrázků ptal, říkala jsem mu, sáhni si, to je jako...nebo co ti připomíná? Nebylo to o tom, že bychom mu hned říkali co na obrázku je. Určitě jsme

o tom vedli dialog. Ke každému prostě něco. U některých hmatových pohádek třeba už věděl, co se bude dít dál, protože je má naposlouchané z přehrávače.“

Rodič F:

„Tak, jak jsem už říkala, domýšlely jsme si své příběhy a hrály si na to co kdyby. Konkrétně o příběhu jsme si povídaly svými slovy a popisovaly obrázky také barevně a materiálově.“

10) Jak poznáte na svém dítěti, že ho čtení hmatové knihy baví?

Rodič A:

„Poznám to tak, že udrží pozornost a opakuje části příběhu. Pokud si u toho začne zpívat nebo dělat něco jiného, vím, že ji to nebaví. Často si také sama řekne, že příběh číst nechce. To většinou, když je špatně napsaný, není čtivý, nebo obsahuje příliš abstraktních slov nebo neznámých slov a ona se v něm ztrácí, nerozumí. Např. je lepší, když v příběhu vystupují spíše lidé a věci z jejího každodenního života, než např. kouzla a strašidla.“

Rodič B:

„To je evidentní. Komentuje příběh, vypráví o dané postavě. Už se i stalo, že kniha dceru nezaujala a řekne, že přečteme jinou, tuto ne. Zkouším se k této knize časem vrátit.“

Rodič C:

„Vypráví mi o ní, komentuje příběh, obrázky.“

Rodič D:

„Poznám to tak, že se do čtení zapojuje, předvádí děj s figurkami, hraje pohádku, směje se.“

Rodič E:

„No, směje se jak blázen, úplně nadskakuje.“

Rodič F:

„Dcera si jednoznačně řekla, pokud ji kniha nezaujala, tak přes to tzv. nejel vlak.“

11) Jakou knihu obecně Vaše dítě preferuje? Mám na mysli knihu manipulační (kde jsou předměty např. v krabičce), knihu určenou k listování nebo tu, kde je více textu?

Rodič A:

„Ve věku 5 let jednoznačně předmětovou knihu. Běžné knihy samozřejmě čteme také.“

Rodič B:

„Dcera musí mít knihu, kde se obrací stránky. Když čteme knihu, kde jsou v krabičce postavy, předměty nebo obrázkové, tak si vše prohlídne a nakonec řekne, že obrázky už ji nezajímají, přečteme si knihu. Jde a hledá knihu, která je vázaná. Jak neobrací stránky, není to pro ni kniha, nýbrž obrázky.“

Rodič C:

„Tu, kde je více 3D obrázků a méně textu, ale knihu vázanou.“

Rodič D:

„Musím říci, že mého syna více zajímají krabičky. Vyhovuje mu, když je tam více předmětů. Předmět je volen takový, aby si dítě udělalo konkrétní představu. Ale pokud je v hmatové knize s textem nějaký zajímavý prvek, který se třeba pohybuje nahoru a dolů, to ho také zajímá.“

Rodič E:

„Můj syn preferuje samozřejmě ty krabičkové. Více ho baví.“

Rodič F:

„Vzhledem ke kombinované vadě rozhodně knihu k listování a s přibývajícím věkem knihu, kde bylo více textu.“

12) V čem vy sama/sám vidíte přínos hmatových knih?

Rodič A:

„Jsou výborné v tom, že spojují sluchový vjem s vjemem hmatovým. I když dítě nemá správnou představu o tom, co na obrázku je, přesto je to obohacující. Třeba přilepené kolečko jako znázornění koláče je pro ni naprosto dostačující a dokonce lepší než „koláč“ slepený z různých druhů látek ve snaze o větší detail. V jejím věku musí být obrázek velmi jednoduchý a složený spíše ze skutečných předmětů. V předmětových

knihách je navíc spousta nových předmětů, se kterými se dítě seznamuje prostřednictvím příběhu.“

Rodič B:

„Dcera si zdokonaluje jemnou motoriku, rozšiřuje slovní zásobu a celkově si přibližuje svět nás vidících. Snažím se o rozšíření její představivosti.“

Rodič C:

„Podle mě přibližuje náš svět vidících těm, kteří jsou nevidomí.“

Rodič D:

„Zrakově postižené dítě je potřeba, nemůžu říci všestranně, ale vícestranně rozvíjet. K tomu jsou hmatové knihy dobré. Dítě si zdokonaluje hmatové vnímání, při čtení komunikuje, hraje různé role, jak už jsem říkal. Ještě bych ale dodal, aby se zase až tak šíleně nemělo přeceňovat, že těchto knih musí být halda. Mnoho věcí se dá při troše dobré vůle zaimprovizovat. Stačí, když bude pár věcí na ukázkou a kdo chce, tak si v tom motivaci najde a nějakým způsobem v tom s dítětem bude pokračovat.“

Rodič E:

„Myslím si, že přínos je obrovský. Pro dítě je to představa čehokoliv, rozvíjí ho to, dovoluje mu to představit si, jak vůbec svět vypadá, například co je to dům, zvířátko, tvary. Myslím si, že pro dítě, které vůbec nevidí nebo má zbytky zraku, se tím hmat strašně rozvíjí.“

Rodič F:

„Rozhodně k rozvíjení představ a fantazie. Od první třídy jsem dceři hmatově upravovala učebnice do běžné třídy, protože když děti např. v 1. třídě počítaly koníky s hřívou, tak jsem musela z jemných provázků přilepit na obrázky koníků tu hřívu apod. Vzhledem k tomu, že jsme již na gymnáziu a dcera je integrovaná od mateřské školy, věřte, že jsem se hmatových obrázků nadělala spousta a spousta. Vím, že jí to určitě pomohlo při pochopení výkladu. Byla zvyklá si odmala díky hmatovým knížkám prohlížet a hodilo se na to navázat i při výuce. V tom vidím také velký přínos hmatových knih.“

13) Zkoušeli jste společně nějakou knihu doma vyrobit?

Rodič A:

„Zatím je příliš malá na výrobu. S nůžkami ještě není schopná sama pracovat, i když se o to pravidelně snažím, a lepidlo zatím spíše „konzumuje“, než s ním pracuje. Občas pokus o nějakou manuální výrobu obrázku učiním, ale zatím se to nesetkalo s velkým úspěchem. Více ji baví si hrát s modelínou a různými materiály, které zatím spíše stále zkoumá, než cíleně používá. Navíc je velmi zvukově zaměřená a většinu předmětů používá současně jako hudební nástroj (ťuká, cinká, plácá). Myslím, že se k tomu již blížíme, ale je to běh na dlouhou trať. Vždy je potřeba k tomu vymyslet ještě nějakou hru nebo legráčku, aby ji to bavilo.“

Rodič B:

„Když byly dceři asi 4 roky, vyráběla jsem jí kartičky, které představovaly činnosti, které budeme dělat. Celkově v té době byla nespokojená. Pomocí těchto karet si uvědomovala čas během dne. To jí velmi pomohlo orientovat se během dne. Víte, ráda bych vyrobila nějakou knihu, dokonce jsem přemýšlela i o námětu. Tak doufám, že se mi podaří uspořádat čas a nějakou vyrobím.“

Rodič C:

„Musím říci, že nezkoušeli, není na to čas.“

Rodič D:

„Přímo knihu jsme nevyráběli, ale prvky, které by se do knihy zařadit daly, ano. Ale samotnou hmatovou knihu s textem ne.“

Rodič E:

„Zkoušeli, ale spíše to bylo na bázi toho, že jsme měli text v černotisku a k tomu jsme dávali věci do krabice. Nebylo to o tom, že bychom cíleně vyráběli knihu. Jednou jsme knihu vyráběli v centru tady u nás, ale tu jsme potom také poslali dál. Ale jak říkám, vždycky je to o tom dobrém nápadu.“

Rodič F:

„Hmatovou knihu ne, ale pouze obrázky k různým tématům.“

Příloha č. 6

Otázky na zjišťovaná anamnestická data – Zdroj: Vlastní

Osobní anamnéza:

V jakém roce je chlapec narozen?

Jaká byla váha a míra při narození?

Byl porod předčasný, v termínu či po termínu?

Vyskytly se během porodu nějaké problémy?

Byl chlapec po narození umístěn do inkubátoru?

Jaký byl chlapcův stav po narození?

Byla zjištěna zraková vada po narození?

Jak probíhal vývoj motoriky a řeči?

Prodělal chlapec nějaká onemocnění, úrazy či operace?

Byl chlapec v péči střediska rané péče?

Je nyní v péči speciálně pedagogického centra?

Užívá dlouhodobě nějaké léky?

Jaký je současný zdravotní stav chlapce? (časté nemoci-nachlazení, kašel, rýma)

Od kolika let navštěvuje MŠ?

Má chlapec asistenta?

Od kolika let má chlapec asistenta pedagoga?

Jaká je oblíbená hračka a činnost chlapce?

Umí si sám najít činnost, nebo potřebuje vést dospělou osobou?

Jaké je současné bydliště chlapce?

Rodinná anamnéza:

V jakém roce se narodila matka?

Její současné zaměstnání?

Prodělala v průběhu těhotenství nějakou nemoc?

Jaký je rok narození otce?

Jeho současné zaměstnání?

Má chlapec nějakého sourozence?

Jakého pohlaví je sourozenec chlapce?

Má chlapec prarodiče?

Je rodina úplná?

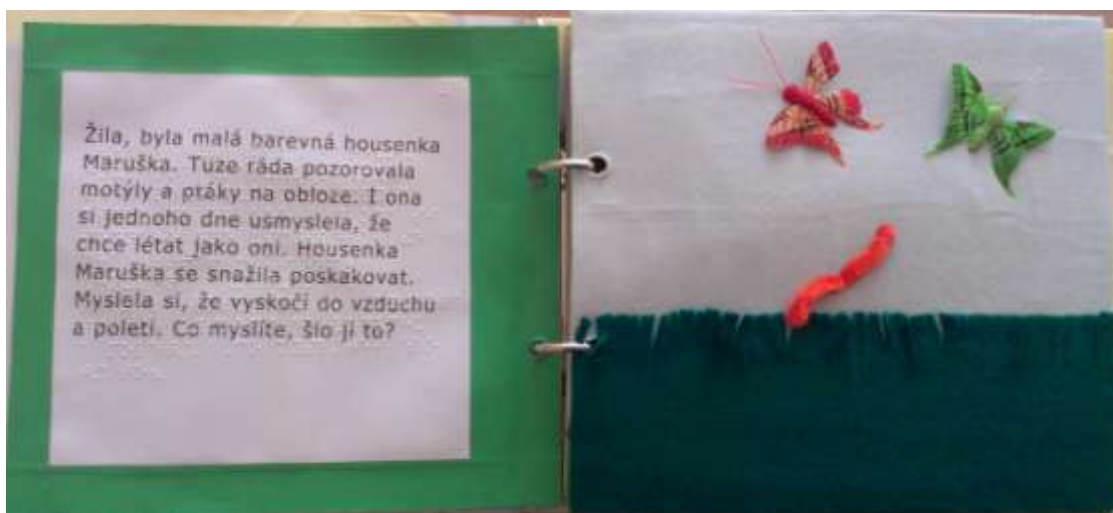
Je v rodině přítomna oční vada?

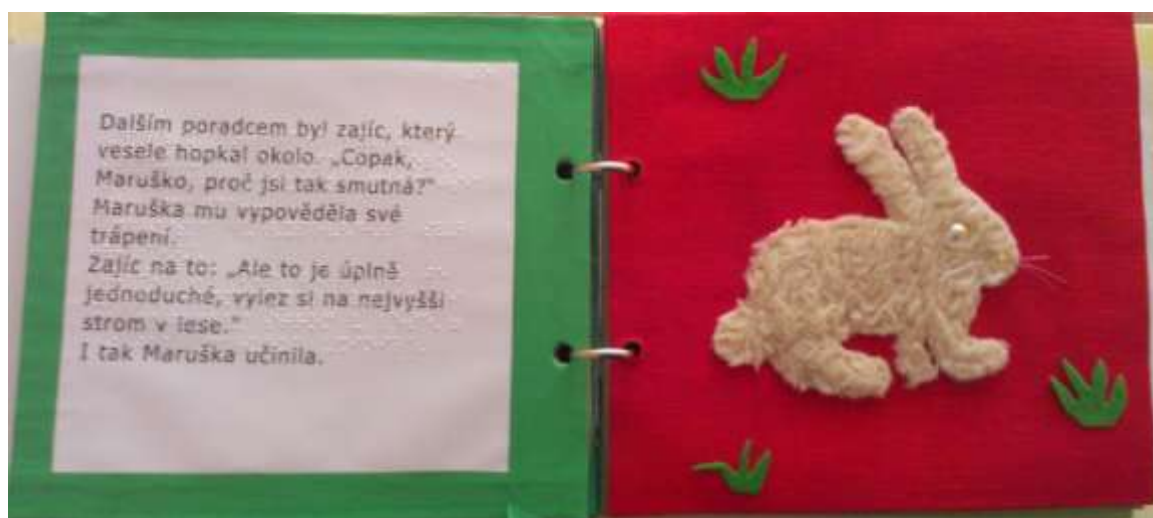
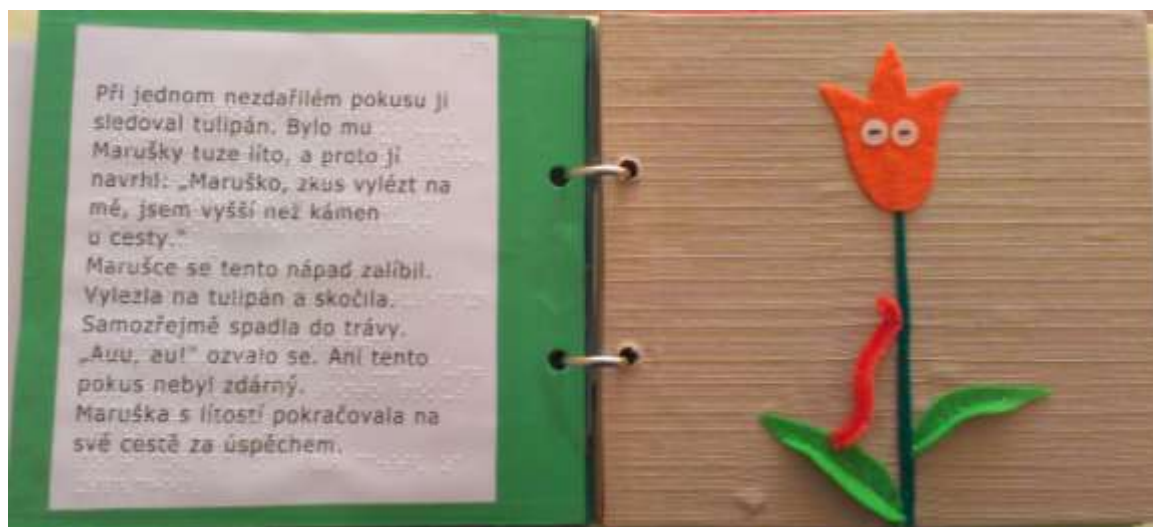
Kam půjde chlapec po ukončení předškolního vzdělávání?

Příloha č. 7

Obrázková příloha – hmatová kniha – Zdroj: Vlastní tvorba







Už byla připravena ke skoku, když vtom jí zarazila moudrá sova. „Co to děláš, Maruško?“ ptala se. Housenka se svěřila i jí. Moudrá sova jí poradila, ať sleze opatrně dolů ze stromu, zachumlá se do listů a vyčká času. Marušce se tento nápad moc nelíbil, ale učinila tak. Protože, jak víme, sova je nejmoudřejším zvířátkem v lese.



Maruška si zalezla do listů pod nejbližším stromem a tvrdě usnula. Spala dlouho, předlouho a měla krásné sny. Co myslíte, že se stalo?



Tělíčko obklopila jemná schránka bílé barvy. Postupem času ztvrdla a uvnitř se Maruška přeměňovala. Narostla jí křídélka a vůbec celá vypadala úplně jinak. Za nějaký čas schránka praskla.

Ano, byl čas kuklení. S tělíčkem housenky Marušky se začaly dít podivné věci. Dalo by se říci, že se stal malý zázrak.

Po probuzení jí čekalo velké překvapení. Její tělo se celé změnilo. Z malé nešťastné housenky se stal krásný barevný motýl. Maruška radostně vylétla. Splnilo se jí velké přání!

