

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Nikola Holomková

Úprava a převod obrázkových knih do podoby vnímatelné dětmi se zrakovým
postížením

Olomouc 2013

Vedoucí práce: Mgr. Bc. Veronika Růžičková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne: 16. 4. 2013

.....

Podpis

Poděkování

Děkuji Mgr. Bc. Veronice Růžičkové, Ph.D., za odborné vedení práce, poskytování rad a laskavou pomoc při vypracování diplomové práce. Poděkování rovněž patří mým kolegyním v práci Janě Hennemanové a Mgr. Markétě Hlubínkové za jejich podporu a pomoc.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Nikola Holomková
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Bc. Veronika Růžičková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2013
Název práce:	Úprava a převod obrázkových knih do podoby vnímatelné dětmi se zrakovým postižením
Název v angličtině:	Editing and transferring of picture books to a form sensible by visually impaired children
Anotace práce:	Diplomová práce se věnuje problematice tyflografiky, která je považována za jednu z velmi důležitých oblastí v procesu poznávání okolního světa u osob se zrakovým postižením. Praktická část se věnuje samotné tvorbě ilustrace, která je upravena do podoby vnímatelné hmatem u dětí předškolního věku. Závěr této praktické části je obohacen o metodická doporučení při práci s hmatovými obrázky.
Klíčová slova:	Zrakové postižení, dítě se zrakovým postižením, předškolní vzdělávání, tyflografika, hmatová kniha
Anotace v angličtině:	This thesis deals with issues of typhlographics, which is considered as one of the most important areas in the process of world cognition by people with visual handicap. The practical part of the thesis deals with the issue of a book illustration and its adaptation to a form sensible by touch of pre-school age children. The conclusion of the practical part is enriched with methodical advices for work with tactile pictures.
Klíčová slova v angličtině:	Visual handicap, child with visual handicap, pre-school education, typhlographics, tactile book
Přílohy vázané v práci:	0 (volné přílohy: obrázková kniha, text pohádky v Braillově písmu, text pohádky ve zvětšeném černotisku)
Rozsah práce:	96
Jazyk práce:	Čeština

OBSAH

ÚVOD.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Zrakové postižení.....	9
1.1 Klasifikace dle stupně zrakového postižení	10
1.1.1 Charakteristika osob nevidomých.....	11
1.1.2 Charakteristika osob se zbytky zraku	13
1.1.3 Charakteristika osob slabozrakých	14
1.1.4 Charakteristika osob s poruchami binokulárního vidění	15
1.2 Klasifikace dle typu zrakového postižení	18
1.3 Klasifikace z hlediska doby vzniku zrakového postižení	19
1.4 Klasifikace z etiologického hlediska.....	19
1.5 Klasifikace z hlediska trvání zrakového postižení	19
2 Dítě se zrakovým postižením.....	22
2.1 Samostatný pohyb dítěte s těžkým zrakovým postižením	23
2.2 Prostorová orientace u dítěte s těžkým zrakovým postižením.....	25
2.3 Komunikace u dítěte s těžkým zrakovým postižením.....	26
2.4 Kompenzační činitele.....	28
2.4.1 Nižší kompenzační činitele	29
2.4.2 Vyšší kompenzační činitelé	34
3 Předškolní vzdělávání	37
3.1 Rámcově vzdělávací program	39
3.2 Předškolní vzdělávání dětí se zrakovým postižením	40
3.3 Specifikace dětí se zrakovým postižením v předškolním věku	42
4 Tyflografika	46
4.1 Techniky a způsoby zobrazení reliéfního obrazu.....	50
4.2 Tyflografika v předškolním vzdělávání	52
II. PRAKTICKÁ ČÁST	57

5	Cíl práce	58
6	Metody práce	59
7	Postup práce	60
7.1	Výběr pohádkové knihy	60
7.1.1	Obsah pohádky	60
7.2	Výběr tyflografických technik	61
7.3	Výběr materiálu	62
7.3.1	Popis využitého materiálu u obrázků v pohádce	62
8	Využití pro praxi	67
8.1	Metodika práce s hmatovou knihou	67
8.2	Metodika práce s hmatovými ilustracemi	68
8.2.1	Popis obrázku č. 1	68
8.2.2	Popis obrázku č. 2	70
8.2.3	Popis obrázku č. 3	71
8.2.4	Popis obrázku č. 4	73
8.2.5	Popis obrázku č. 5	74
8.2.6	Popis obrázku č. 6	76
8.2.7	Popis obrázku č. 7	77
8.2.8	Popis obrázku č. 8	79
8.2.9	Popis obrázku č. 9	80
8.2.10	Popis obrázku č. 10	82
9	Zkušenost s prací s hmatovými obrázky u dětí předškolního věku	84
9.1	Popis práce s hmatovou ilustrací u dítěte bez zrakového postižení	84
9.2	Popis práce s hmatovou ilustrací u dítěte se zrakovým postižením	87
	ZÁVĚR	91

ÚVOD

Předškolní období je jeden z nejdůležitějších mezníků v životě dítěte se zrakovým postižením. V tomto období je dítě vybaveno důležitými dovednostmi, které bude využívat po celý svůj život. Dalo by se říct, že předškolní vzdělávání vybavuje dítě základními dovednostmi, které jsou pro utváření jeho osobnosti ty nejpodstatnější.

Dětský věk je spojen s mnoha symboly, které si snad každý z nás dokáže představit při konverzaci na téma dětství. Myslím si, že k dětskému věku bezpodmínečně patří spontánnost projevu dítěte, vzdor proti rodičům, hra, bohaté fantazijní představy, ale hlavně záliba v pohádkách. Pohádky jsou zcela nenahraditelné a podílí se na psychickém vývoji dítěte. Pohádky jsou důležitou součástí života dítěte, ale i mnoha dospělých.

Pohádka pomáhá pochopit mnoho skutečností, se kterými se dítě může ve svém životě setkat. Při vyprávění pohádek může dítě navštívit fantazijní svět, kde se bezpečně střetává s nenávisť, zlostí nebo smutkem. Prostřednictvím pohádek se dítě seznamuje s bojem proti nesnázím a překážkám, které nám život přichystává. Smyslem výše uvedeného je, aby pomocí pohádky dítě pochopilo, že není vždy dobré se hned vzdát bez boje. Mnohdy je nutné proti křivdě v reálném životě bojovat, což se dítě pomocí pohádek učí. Při zdolání nepravdy nakonec vychází pohádkový hrdina z boje jako vítěz. Existuje mnoho přínosů, které je možné nalézt při vyprávění a práci s pohádkou. Dnešní doba je charakteristická velkým shonem, což se odráží i ve formě přednesu pohádek. Často rodiče přistupují ke snadnější variantě, a to, že dětem pohádku nepřečtou, ale k produkci pohádky využijí televizi nebo magnetofon. I přesto kniha hraje velmi důležitou roli v životě dítěte. Každé dítě se zrakovým postižením by se mělo naučit pracovat s takovou knihou. Speciálně upravených knih není v dnešní době mnoho a ani veřejnost o ně neprojevuje velký zájem.

Nízká informovanost veřejnosti o problematice tyflografiky a malý zájem ze strany odborníků vytvářet tyto knihy mě vedly k tomu, abych se o tuto oblast více zajímala a věnovala se jí v této práci. Kvalitně zpracované obrázky mohou ukázat dětem se zrakovým postižením mnoho skutečností z reálného života. Při práci s takto upravenou ilustrací dochází u dítěte k rozvoji mnoha oblastí (představivost, slovní zásoba, hmatové vnímání...), které jsou nezbytné v jeho dalším vývoji. Tato hmatová kniha může být využívána ve speciálně pedagogické praxi učitelem, ale také rodiči při večerním čtení dětem na dobrou noc. Cílem teoretické části je ukázat laické veřejnosti potřebu využívání

tyflografiky při vzdělávání takto postižených dětí. Tato problematika tyflografiky bude podrobněji rozebrána v teoretické části. Součástí výše uvedené části bude také základní charakteristika klasifikací zrakových postižení, specifika poznávacích funkcí a předškolního vzdělávání u dětí s těžkým zrakovým postižením. Na ni pak navazuje praktická část, kde primárním cílem je vytvoření pohádkové knihy pro děti s těžkým zrakovým postižením předškolního věku. Tato část se také věnuje jednotlivým postupům týkající se vytvoření hmatové knihy a možnostem jejího praktického využití.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ

Mnoho lidí ve společnosti se domnívá, že člověk s těžkým zrakovým postižením přichází o veškeré „krásy“, které nám život přináší. Tento názor často vyplývá z níže vypsanych číselných statistik, které jsou uváděny na prvních stránkách odborné literatury. Zrak je považován za nejdůležitější z pěti smyslů a míní se, že zprostředkovává lidem nejvíce informací z okolí. Klenková (2006) uvádí, že zrakové vnímání umožňuje získávat kolem 70 % – 80 % informací z vnějšího okolí. Slowík (2007) hovoří až o zhruba 90 % informací z okolí, které nám zprostředkovává zrak. Společnost je ovlivněna touto informací, což vede k domněnce, že lidé s těžkým zrakovým postižením nemohou vést plnohodnotný a spokojený život.

Za podstatné není považováno to, zda je zrak zcela nebo částečně poškozen, ale jestli jedinec se zrakovým postižením bude schopen v budoucnu vést plnohodnotný a nezávislý život. K maximálnímu rozvoji jeho osobnosti je důležité absolvovat několik kroků, které ho povedou k již výše zmíněné nezávislosti na vnějším okolí. Na zrakové postižení je třeba pohlížet jako na kategorii od ostatních postižení velmi rozdílnou. Tato práce je zaměřena hlavně na děti s těžkým postižením zraku. Do této skupiny patří děti nevidomé a děti se zbytky zraku. (Smýkal, 1988)

Hlavním cílem u všech dětí s těžkým zrakovým postižením by měl být jejich celkový a maximální rozvoj. Před touto náročnou prací je důležité se zaměřit na několik faktorů, které by mohly ovlivnit vývoj dítěte se zrakovým postižením. V první řadě je nutné charakterizovat osobu se zrakovým postižením obecně, bez ohledu na to, zda jde o dítě, nebo dospělého. Lidé si pod pojmem zrakové postižení velmi často představí pouze nevidomého jedince nebo člověka, který používá brýle. Uveďme si tedy charakteristiku jedince se zrakovým postižením. Jedinec se zrakovým postižením je ten, kterému zraková vada činí problémy v běžném životě, a to i po optimální korekci jeho vady (Růžičková, 2006). Děti, ale i dospělé osoby se zrakovým postižením jsou skupinou heterogenní, proto je nutné na každé dítě či dospělé osobu uplatňovat jiné způsoby, postupy práce. Při práci bychom měli respektovat tzv. individuální přístup.

Společnost nechápe osoby se zrakovým postižením jako skupinu různorodou. Spíše sem řadí pouze jedince s nejtěžším zrakovým postižením, s nevidomostí. Zrakové postižení je společností přijímáno velmi dobře, oproti např. mentálnímu postižení. I přes tyto klady je přístup společnosti k těmto lidem často rozpačitý a nejistý. Nejistotu a rozpačitost můžeme sledovat např. při neschopnosti rozhodnout se, zda takovému člověku pomoci, např. při hledání volného místa v dopravním prostředku, či nikoliv. To často pramení z obavy odmítnutí pomoci ze strany zrakově postiženého.

K pochopení podstaty zrakového postižení mohou pomoci klasifikace zrakového postižení. V literatuře je v dnešní době několik různých klasifikací osob se zrakovým postižením. Nejednotnost se promítá jak do oblasti terminologie, tak do oblasti klasifikace. Nejčastěji jsou využívány dvě klasifikace, a to ze speciálně pedagogické a z medicínské praxe. Jednotlivé klasifikace pomáhají určit směr rozvoje dítěte se zrakovým postižením. Druhý pozitivní faktor, který přináší klasifikace zrakového postižení, se týká volby výchovně vzdělávacího procesu (Finková, 2011).

Podstatná při určování dalších kroků při práci s dítětem se zrakovým postižením je klasifikace dle stupně zrakového postižení.

1.1 Klasifikace dle stupně zrakového postižení

Rozdělení dle stupně je jedna z nejvíce užívaných klasifikací ve speciální pedagogice. Pro stanovení míry poškození zrakového analyzátoru je využíváno základní kritérium a to je zraková ostrost neboli vizus. Zraková ostrost je rozlišovací schopnost oka. Rozlišovací schopnost oka je nejdokonalejší v místě žluté skvrny, která se nachází na sítnici. Vyšetření zrakové ostrosti se provádí pomocí optotypů, kdy se nejčastěji využívají tzv. Snellenovy optotypy. (Hycl, Trybučková, 2008)

Dle stupně zachovaného vizu se zrakově postižené osoby člení na osoby nevidomé, osoby slabozraké, osoby se zbytky zraku, osoby později osleplé a osoby s poruchami binokulárního vidění.

Jelikož všechny uvedené kategorie se navzájem liší, následující text bude věnován jejich základní charakteristice.

1.1.1 Charakteristika osob nevidomých

Tuto skupinu osob můžeme označit jako skupinu s nejtěžším stupněm zrakového postižení. Z lékařského hlediska se jedná o nevidomost tehdy, když zraková ostrost je nižší jak 3/60 až po stav, kdy jedinec nedokáže rozeznat světlo od tmy. Tento stav je označován termínem amauróza. Zachování světlocitu je nesmírně důležitým faktorem při rozvíjení pohybu, rozumových a kompenzačních činitelů u nevidomých (Růžičková, 2006). U lidí s těžkým zrakovým postižením je možné dosáhnout výborných výsledků. Nevidomí lidé jsou schopni vést samostatný život, pracovat, najít si partnera, mít rodinu. Život člověka se zrakovým postižením nemusí být proto odlišný od intaktní společnosti.

Pohled na nejtěžší zrakové postižení je různý jak u běžné populace, tak i u jednotlivých autorů. Vždy záleží na tom, zda se jedná o pohled medicínský, nebo speciálně pedagogický. V následujícím textu je možné vidět rozdílné pohledy v klasifikaci této vady, v samotné terminologii a ve vymezení tohoto postižení. Kadlecová (1963) hovoří o tzv. slepotě jako o trvalém stavu, který nelze léčit. Slepotu rozděluje na praktickou (zrak je možné využívat do vzdálenosti 1 m), pedagogickou (dítě není schopno účastnit se běžného vyučovacího procesu) a profesionální (vylučuje jedince z povolání, kde je zapotřebí zrakového vnímání). Výše popsaná klasifikace není dostatečně obsáhlá. Na základě této klasifikace dochází k vyloučení jedince se zrakovým postižením z běžného života. Z toho důvodu si myslím, že tato klasifikace pro dnešní využití není zcela dostačující. Další dělení nevidomosti je dělení z hlediska medicínského. Popsané členění je v dnešní době velmi využívané v odborné literatuře. (Ludíková, 2007, Kraus, 1997)

Dotřelová (in Kraus, 1997, s. 317) pohlíží na nevidomost spíše z medicínského pohledu, kdy chápe nevidomost jako „ireverzibilní pokles centrální zrakové ostrosti pod 3/60 – světlocit“.

Nevidomost rozděluje do tří základních skupin:

- Praktická nevidomost – pokles centrální zrakové ostrosti pod 3/60 do 1/60 včetně,
- Skutečná nevidomost – pod 1/60 centrální zrakové ostrosti,
- Plná nevidomost – chybná světelná projekce, amauróza.

Obě výše uvedené klasifikace pohlíží na nevidomost jako na nejtěžší zrakové postižení, které lze dělit na několik druhů. Každý z výše uvedených autorů přináší několik členění tohoto postižení, přičemž ani jeden ve své definici neuvádí, u koho se s touto vadou můžeme setkat. Toto vymezení přináší Ludíková (1988), která přesně definuje, koho se nevidomost týká. Ludíková (1988) chápe nevidomost jako nejtěžší zrakové postižení, které se může objevit u dětí, mládeže, ale i dospělých. Toto postižení rozděluje do dvou kategorií, totální a praktická nevidomost. Totální nevidomost je naprostá ztráta zraku bez zachování světlocitu. Praktická nevidomost je charakteristická tím, že světlocit je zachován, buď se správnou projekcí, nebo bez projekce.

Výše uvedená rozdělení tohoto postižení se různí dle jednotlivých autorů. Pro speciálně pedagogickou práci je především důležité si uvědomit, že zrakové postižení se týká všech věkových kategorií. Podstatné je také to, zda byl, či nebyl zachován světlocit. Od této klasifikace se bude odvíjet samotný přístup v práci s dítětem nebo s dospělým klientem, proto je vhodné seznámit se s různými pohledy na toto postižení. Jednotlivá členění mohou pomoci při hledání vhodného přístupu k dítěti, ale i ve stylu práce apod.

Tato skupina osob pro své těžké zrakové postižení nemůže získávat informace z okolí běžnou cestou, prostřednictvím zrakového vnímání. U nevidomých lidí je velmi důležité využívat a rozvíjet nižší a vyšší kompenzační činitele. Do skupiny nižších kompenzačních činitelů řadíme hmat, sluch, čich a chuť. Do skupiny tzv. vyšších kompenzačních činitelů patří paměť, myšlení, představivost, pozornost. Během svého života mnoho lidí s těžkým zrakovým postižením využívá k usnadnění činností různé kompenzační pomůcky. K těmto pomůckám můžeme zařadit pomůcky pro prostorovou orientaci, pomůcky pro výuku, pro domácnost nebo pro sportovní aktivity...(Finková, 2011)

Velmi důležitým cílem rodičů nevidomého dítěte by mělo být, aby u dítěte nedošlo k informačnímu deficitu. Dítě s těžkým zrakovým postižením má omezený přístup k informacím. Díky zrakovému postižení je nutné, aby rodiče byli ti, kteří dítěti dávají podněty k činnosti a motivují ho k ní. Většina rodičů se zpočátku brání jakémukoliv kontaktu s okolním světem. Touto separací od okolního světa ale neublíží jen sobě, ale především svému dítěti. Dítě s těžkým zrakovým postižením má problémy v oblasti socializace a tím, že mu rodiče budou bránit v kontaktu s jeho vrstevníky, mu v jeho rozvoji nepomohou. Jak uvádí Škutová (2008), dítě má potom problém s prosazením se ve skupině, má problém s vytvářením a udržením sociálních vztahů. Rodiče

by neměli být ti, kteří budou svému dítěti vše ztěžovat, ale měli by být motivem pro dítě k navazování kontaktů s okolím.

1.1.1.1 Charakteristika osob později osleplých

Do této skupiny řadíme osoby, které přišly o svůj zrak během života. K hlavním příčinám vzniku zrakového postižení patří úraz, onemocnění, věk... Člověk, který přišel o svůj zrak během života, má utvořené paměťové stopy, na kterých lze stavět další dovednosti. Měl by však spolupracovat s odborníky z tyflopédické oblasti, jelikož paměťové stopy mají tendenci vyhasínat. Jak uvádí Růžičková (2006), paměťové stopy vyhasínají již kolem 3. měsíce po ztrátě zrakového vnímání. U dětí, žáků, kteří přijdou o zrak ještě před dokončením přípravy na povolání, se jejich rodiny společně s nimi mohou obrátit na speciálně pedagogická centra. Lidé, kteří přišli o svůj zrak v 15 letech a v pozdějším věku, se mohou obrátit na další zařízení, ke kterým patří např. tyflocentra, tyfloservis, popř. SONS.

1.1.2 Charakteristika osob se zbytky zraku

Tato skupina osob je hraniční kategorií mezi osobami nevidomými a slabozrakými. Dítě se zbytky zraku se nejprve jeví jako dítě nevidomé, ale není tomu tak. Využívá k práci svůj zbylý zrak. Hlavní podmínkou je, abychom při práci s dětmi se zbytky zraku využívali zrakové vnímání a následně ho rozvíjeli. Při činnostech s osobami se zbytky zraku využíváme tzv. dvojmetodu. Stanovená diagnóza nemusí být konečná, může dojít k progresi vady, proto je důležité během výuky pracovat s tzv. dvojmetodou. Dvojmetoda spočívá v tom, že se děti se zbytky zraku učí číst a psát klasickým způsobem a pro možnou progresi vady se zároveň učí i Braillovo písmo. U dětí se zbytky zraku při využívání dvojmetody do popředí často vystupuje problém. Děti ke své práci automaticky využívají zbylý zrak a nechápou, a mnohdy i odmítají tento způsob práce. Rodič je opět ten, který by měl dítěti vysvětlit podstatu využití dvojmetody a motivovat ho do těchto činností. Tato práce nebývá často lehkou záležitostí. Z důvodu velké ztráty zrakového vnímání je oblast samostatného pohybu pro tyto osoby velmi

stresující záležitosti. K odstranění stresu ze samostatného pohybu je možné využít bílou hůl, popř. asistenci druhé osoby. (Finková, 2011)

1.1.3 Charakteristika osob slabozrakých

Osoby slabozraké lze rozdělit do tří skupin, jedná se o osoby s lehkou slabozrakostí, střední a těžkou slabozrakostí. Dotřelová (in Kraus, 1997, s. 317) uvádí, že slabozrakost je „ireverzibilní pokles zrakové ostrosti na lepším oku pod 6/18 až po 3/60 včetně.“

Rozvoj jak u dětí, tak i dospělých osob se slabozrakostí se odvíjí od stupně postižení. Slabozrakost bývá velmi často doprovázena větší unavitelností z důvodu zvýšené pozornosti při práci. S rychlejší unavitelností souvisí pomalejší tempo práce. Hlavním cílem je, aby se dětem do činnosti chtělo, aby se těšily na plnění úkolů do školy. Škutová (2008) uvádí některé problémy, které mohou v praxi nastat u dětí se slabozrakostí. Jeden z problémů, který se vyskytuje u osob se slabozrakostí je práce do blízka i do dálky, špatně vnímají barvy, tvary, velikost, ale i vzdálenost. Některé děti mohou mít problém při prostorové orientaci a následně samostatném pohybu. K usnadnění práce je třeba využívat mnoho pomůcek, které jsou dostupné na trhu. K těmto pomůckám patří různé druhy lup, speciální software, speciálně upravené stoly s naklápěcí deskou a pomůcky pro domácnost. Důležité je také využití vhodného osvětlení pracovní plochy.

Podstatným požadavkem při práci u lidí se slabozrakostí je dodržování zásad zrakové hygieny. Tito lidé zrak mohou využívat, ale musí respektovat a dodržovat určité povinnosti, které vyplívají ze zásad zrakové hygieny. Zrak mohou ke své práci využívat, ale bez využití speciálních pomůcek je to téměř nemožné. (Ludíková, 2006)

Mezi nemoci zrakového ústrojí, které mohou vést k diagnóze slabozrakosti, patří katarakta (šedý zákal) a glaukom (zelený zákal). Tato dvě onemocnění patří k nejznámějším onemocněním, která často vedou ke slabozrakosti.

- Katarakta (šedý zákal)

Tato choroba je operačně léčitelná. Operace se provádí pomocí laseru, kdy se vyjme obsah čočky a na místo toho se vloží umělá čočka. U této nemoci se jedná o zakalení čočky, které souvisí se změnami v metabolismu.

- Glaukom (zelený zákal)

U glaukomu dochází k vysokému tlaku uvnitř oka. Vysoký tlak způsobí poškození nervových vláken na zrakovém nervu.

K dalším onemocněním, která často vedou k diagnóze slabozrakosti, patří atrofie očního nervu, myopie gratis (těžká krátkozrakost), albinismus (světloplachost), hypermetropie gratis (velmi těžká dalekozrakost). (Růžičková, 2006)

1.1.4 Charakteristika osob s poruchami binokulárního vidění

„Binokulární vidění je vidění oběma očima současně, za jejich vzájemné spolupráce.“

(Růžičková, 2006, s. 19)

Binokulární vidění se utváří po narození, jedná se o získanou schopnost. V prvních šesti letech života se binokulární vidění zdokonaluje. Poruchy binokulárního vidění spadají především do věkové kategorie dětí předškolního věku. Tato porucha se ale může vyskytnout i u lidí v dospělém věku. Z výše uvedeného je jasné, že binokulární vidění je jakýsi proces, který se vyvíjí na základě vývoje zrakového vnímání.

Jeho vývoj se dělí do třech fází:

- Simultánní vidění – jedná se o to, že jeden a ten samý předmět je vnímán každým okem zvlášť.
- Fúze – neboli tzv. překrytí. Obě oči vnímají obraz jako celek.
- Stereopse – můžeme hovořit o dokonalém prostorovém vidění. Tento vývoj by měl být ukončen zhruba ve 3 letech. (Růžičková, 2006)

Problémy při poruchách binokulárního vidění zasahují do oblasti prostorové orientace, do čtení a psaní (analyticko-syntetická činnost), lokalizace a hloubkového vidění. Při práci s těmito dětmi je vhodné využívat různých pomůcek. Jednotlivé pomůcky lze rozdělit do speciálně pedagogické oblasti, kam patří např. podkladový řádek, čtecí okénko, nebo do medicínské oblasti, kam patří např. okluze, brýle. Využití pomůcek se u tohoto typu zrakového postižení vřele doporučuje, vede to k usnadnění práce a k zefektivnění stylu práce u dětí. Při nevyužití pomůcek se může objevit větší

a snadnější unavitelnost, menší zájem o školní práci, nebo až zcela negativní postoj k ní. (Finková, 2011)

Problematikou poruch binokulárního vidění se zabývá mnoho autorů ve svých publikacích (Flenerová, Kadlecová, Ludíková, Hycl). K nejčastějším poruchám binokulárního vidění patří strabismus a amblyopie. U strabismu (šilhání) dochází k narušení spolupráce očí. Ludíková (2007) poukazuje na důležitost efektivitu léčby strabismu. Zmíněná efektivita se odvíjí od toho, kdy léčba byla započata včas. Léčba by měla být ukončena nejpozději u dítěte před nástupem do školy. Dále pak Ludíková upozorňuje na problematické oblasti při poruchách binokulárního vidění. První problematickou oblastí může být pomalejší utváření představ, problémy při zrakové práci, pomalejší reakce na podněty z okolí. Při včasné zahájení nápravy je prognóza velmi dobrá.

Hycl, Trybučková (2008) také chápou strabismus jako poruchu spolupráce obou očí, kdy obraz předmětu nevzniká v obou očích zároveň. Strabismus rozdělují na manifestní a latentní, a dělí jej dále i dle směru (konvergentní – ezo, divergentní – exo, dolů – hypo, nahoru – hyper).

Flenerová (1988, s. 119) definuje strabismus jako „poruchu rovnoběžného postavení očí.“ Tato autorka rozděluje šilhavost na několik druhů. Paralytický strabismus vzniká na základě poškození okohybného nervu nebo svalu. Vidění každého oka zvlášť není narušeno, ale při snaze vidění oběma očima dohromady je to nemožné. Tento druh strabismu je v dětském věku vzácný. K dalšímu druhu patří v dětském věku konkomitující strabismus (souběžný). U tohoto druhu není porušena hybnost očního svalu nebo nervu. Konkomitující šilhání může vzniknout při rozdílech u obou očí (oslabení očního svalu, nesouměrnost u úponů svalů apod.). Další členění je na intermitentní (občasné), konvergentní a divergentní. (Edelsberger, Kábele, Flenerová a kol., 1988)

S ohledem k výše uvedenému je podle mne třeba se zaměřit na to, zda je porucha odstranitelná, či nikoliv. Další postupy práce je podstatné určit na základě této prognózy. Třídění jednotlivých forem strabismu je odlišné dle jednotlivých autorů. Výše popsané klasifikace jsou důležité pro určení dalších kroků v nápravě strabismu. Ze speciálně pedagogického hlediska je důležité sledovat, zda je možná náprava a kdy náprava byla zahájena.

Další binokulární poruchou, která může vzniknout v dětském věku, je tupozrakost (amblyopie). Při tupozrakosti často dochází k oslabení jednoho oka. Toto oko není využíváno k vidění a jeho využití je potlačováno. Snahou terapeuta je slabší oko cvičit. Tato cvičení jsou nazývána pleoptika. Další možností pro cvičení tupozrakého oka je využití okluze. V tomto případě jde o to, že lepší oko je překryto okluzí. Při práci je tak hlavně využíváno slabší oko. Cvičení slabšího oka by měla být soustavná v krátkých intervalech (Kadlecová, 1963). Autorka však nehovoří o vhodném věkovém období, kdy by dítě mělo začít s tímto cvičením. O úspěšnosti v léčbě amblyopie hovoří Ludíková (2007), která tvrdí, že léčba do 5 let věku dítěte je velmi úspěšná. Ve věkovém období do 10 let jsou výsledky úspěšnosti zcela individuální. Po 10. roce se efekt těchto cvičení nemusí vůbec dostavit.

„Amblyopie (tupozrakost) je snížení zrakové ostrosti při optimálním vykorigování bez viditelných známek nemoci.“ (Hycl, Trybučková, 2008, s. 189.) V literatuře je možné se setkat s mnoha děleními amblyopie. Lze tedy říct, že neexistuje pouze jeden druh amblyopie. Na následujících řádcích je uvedeno několik klasifikací tupozrakosti dle autorů (Rozsival, Hronek).

Rozdělení amblyopie dle Rozsívala (2006, s. 135):

- Amblyopie spojená se šilháním
- Deprivační amblyopie (způsobená organickou vadou – katarakta)
- Anisometrická (výrazný rozdíl v refrakci obou očí je impulsem centrální inhibice oka s vyšší dioptrickou vadou)
- Ametropická (nekorigované větší dioptrické vady obou očí, astigmatismus)

Hronek (in Růžičková, 2006) člení amblyopii dle fixace, a to na centrální (obrazy vznikají v místě žluté skvrny) a excentrickou (obrazy nevznikají v jednom místě).

Popsané třídění amblyopie je rozdílné. V prvním rozdělení se rozebírá mechanismus vzniku této vady zraku. V druhé klasifikaci se pojednává o místě, kde obraz vzniká, a díky tomu je možné členit amblyopii dle výše uváděného.

Všechna rozdělení jsou spíše jakýmsi přehledem z medicínské oblasti, který by měl speciální pedagog v základech znát. Při vyvození závěrů pro speciálně pedagogickou praxi je také podstatné včasné zahájení cvičení. Cvičení by mělo probíhat soustavně

a pravidelně. Čas je rozhodujícím faktorem v úspěšnosti nápravy tupozrakého nebo šilhajícího oka. Speciální pedagog (tyflop) se bude podílet na nápravě, bude provádět jednotlivá cvičení, proto je zapotřebí, aby měl základní přehled v jednotlivých klasifikacích této poruchy.

Samostatnou skupinou je skupina osob, které o svůj zrak přišly v průběhu života.

1.2 Klasifikace dle typu zrakového postižení

V této skupině zrakového postižení není rozhodující stupeň vizu, ale např. stav zrakových funkcí.

Květoňová – Švecová (2000) rozděluje tuto skupinu zrakového postižení do pěti podskupin:

- Ztráta zrakové ostrosti – osoba s touto poruchou má problém rozlišit dostatečně dobře jednotlivé detaily. Zraková ostrost se měří podle optotypů.
„Zraková ostrost je dána rozlišovací schopností oka a jeho refrakčním stavem.“
(Hycl, Trybučková, 2008, s. 13.)
- Postižení zorného pole – dítě vidí pouze omezený prostor. Jednou z příčin mohou být výpadky zorného pole, skotomy apod.
- Okulomotorické problémy – jedná se o špatnou spolupráci oko-hybných svalů. Příkladem okulomotorické poruchy je nystagnismus. Nystagnismus je charakterizován mimovolnými pohyby očí.
- Poruchy barvocitu – do této skupiny patří tzv. daltonismus (narušené vnímání zelené a červené barvy), achromatopsie (naprostá ztráta barevného vnímání, člověk vidí pouze černobíle).
- Obtíže se zpracováním zrakových informací – v počáteční fázi se mohou projevat u dětí jako náhlé výpadky zrakového vnímání.

1.3 Klasifikace z hlediska doby vzniku zrakového postižení

Jedná se o určení doby, kdy ke zrakovému postižení došlo. Tu lze rozčlenit do třech podskupin. Doba před porodem se nazývá prenatalní období a v tomto období se bude většinou jednat o vrozená postižení. K příčinám vrozeného zrakového postižení u dítěte patří např. infekční choroby matky v době gravidity, drogová, alkoholová závislost matky, její pohlavní choroby, jako je syfilis a další. Dále pak ke zrakovému postižení může u dítěte dojít v době těsně před porodem a během porodu (28. týden těhotenství až 28. den po porodu), což je tzv. doba perinatální, nebo po porodu, tedy v době postnatální. V době postnatální se už bude hovořit o získaných příčinách zrakového postižení. K příčinám vzniku získaného zrakového postižení patří různé úrazy oka, glaukom, katarakta, meningitida, retinopatie a další. (Slowík, 2007)

1.4 Klasifikace z etiologického hlediska

- Orgánové postižení – je postižen orgán. Sem řadíme např. slabozrakost.
- Funkční postižení – je postižena funkce. Do této skupiny poruch spadá např. tupozrakost.

1.5 Klasifikace z hlediska trvání zrakového postižení

Klasifikace zrakového postižení dle doby trvání zrakového postižení uvádí Ludíková (2006):

- Krátkodobé – akutní
- Dlouhodobé – chronické
- Opakující se – recidivující

Výše uvedené klasifikace spadají do speciálně pedagogické oblasti. S těmito klasifikacemi je nutné spolupracovat, abychom pak mohli určit další kroky v práci s dětmi s těžkým

zrakovým postižením. Světová zdravotnická organizace WHO uvádí klasifikaci z hlediska medicínského. Tuto klasifikaci je možné nalézt v publikaci Ludíkové (2007).

Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů dle WHO v rámci desáté decenální revize:

- H 00 – H 06: nemoci očního víčka, slzného ústrojí a očnice,
- H 10 – H 13: nemoci spojivek,
- H 15 – H 22: nemoci týkající se rohovky, skléry, duhovky a řasnatého tělíska,
- H 25 – H 28: onemocnění čočky,
- H 30 – H 36: nemoci, které postihují cévnatku a sítnici,
- H 40 – H 42: sem spadá tzv. zelený zákal neboli glaukom,
- H 43 – H 45: nemoci sklivce a očního bulbu,
- H 46 – H 48: nemoci, které spadají do oblasti poškození zrakového nervu a zrakových drah,
- H 49 – H 52: porucha očních svalů, binokulární pohyby, dále pak akomodace a refrakce,
- H 53 – H 54: poruchy vidění až po slepotu,
- H 55 – H 59: do této kategorie řadíme jiné nemoci a oční adnex.

Uvedená klasifikace poskytuje náhled na zrakové postižení z hlediska poškození zrakové ostrosti a stavu zorného pole.

Zrakové postižení je termínem velmi rozsáhlým. Ke každému člověku se zrakovým postižením je nutné přistupovat jiným způsobem a využívat i rozdílné postupy práce. Je to především z toho důvodu, že samotný pojem v sobě nese mnoho typů a druhů zrakového postižení. Na zrakové postižení je pohlíženo z mnoha pohledů. Pro tyto účely vznikly výše uvedené klasifikace. Na ně všechny je třeba brát zřetel a pracovat s nimi při rozvoji dítěte se zrakovým postižením. Klasifikace zrakového postižení pomáhají v pochopení příčiny vzniku zrakové vady, v projevech jedince se zrakovým postižením, ale také třeba určují směr ve vhodnosti dalších postupů, a to jak v reedukaci, tak v rozvoji nebo léčbě zrakového postižení.

Na děti se zrakovým postižením je dobré pohlížet jako na skupinu se svými charakteristickými projevy, ale i jako na skupinu vnitřně velmi rozrůzněnou. Každé dítě, každý dospělý člověk se zrakovým postižením je nějakým způsobem odlišný od ostatních. Považuje se za vhodné využívat k práci výše uvedené klasifikace, přímé a individuální poznání osobnosti dítěte má však svou nezastupitelnou roli. Samotná práce s terminologií je nedostačující a neodhalí, jaké dítě ve skutečnosti je, co potřebuje, čeho se bojí, co má, nebo nemá rádo. Lepší poznání dítěte umožní pouze a jedině přímý kontakt s ním, odbornou literaturu lze chápat jen jako dobrého pomocníka, který zprostředkovává základní informace o dané problematice.

2 DÍTĚ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

V této kapitole se věnujeme základní charakteristice dítěte s těžkým zrakovým postižením, rozvoji dalších kompenzačních činitelů a problematice samotné rodiny dítěte se zrakovým postižením.

Lidský život je brán jako dar a jedna z velkých kapek štěstí, když ho dva dospělí lidé mohou poskytnout svému budoucímu dítěti. V dnešní době je rodičovství z větší míry plánované, kdy oba partneři plánují společnou budoucnost a toužebně očekávají příchod dítěte do svého partnerského života. Obsahem plánování je vytváření představ o budoucnosti dítěte, čím jednou dítě bude, jak bude vypadat apod. Po určitém časovém úseku následuje radost z jejich vytouženého očekávání na rodičovství, kdy se plány mění v realitu. Plánování budoucnosti a pocit štěstí bývá však mnohdy pohlcen negativními emocemi, když je rodičům sdělena diagnóza o postižení jejich dítěte.

Rodiče, a to především matka je ta, s kým se dítě dostává poprvé do kontaktu. K prvnímu kontaktu mezi dítětem a matkou dochází již v době gravidity. Matka by s dítětem v době gravidity měla mluvit. Tímto způsobem dochází k navazování kontaktu mezi matkou a dítětem. Díky tomuto přístupu se již v této době vytváří obousměrný rodičovský vztah. Pokud se matka dozví diagnózu postižení před porodem, je obvyklé, že odmítá jakékoliv navazování kontaktu se svým dítětem, jelikož se právě ocitá ve fázi bezmocnosti, šoku. Důležitá je podpora ze strany partnera a blízké rodiny. I přes těžkost situace, ve které se žena nachází, by měla být schopna tuto situaci zvládnout a nepřestat „komunikovat“ se svým dítětem. V této době si už může shánět potřebné informace o daném postižení. Po narození je opět role matky ve vztahu k dítěti důležitá a nepostradatelná. Matka zprostředkovává dítěti se zrakovým postižením možnosti kontaktu s okolím. Zpočátku je veškerý rozvoj dítěte zcela závislý na obou rodičích.

Každé dítě, ať už zdravé, nebo se zrakovým postižením, je individuální. Ke každému dítěti je nutné uplatňovat jiné přístupy, a to jak ve výchově, tak i v jeho rozvoji. Následující text přináší základní shrnutí toho, co je podstatné vědět pro výchovu a rozvoj dítěte s těžkým zrakovým postižením.

2.1 Samostatný pohyb dítěte s těžkým zrakovým postižením

V době gravidity se dítě stává aktivním bez ohledu na zrakové postižení. Jeho pohyb je ale omezen místem, kde se nachází. Během gravidity si plod v prvních měsících začíná hrát se svými rukama, nohama a ústy. Postupem času si jednotlivé pohyby zdokonaluje, učí se otevřít a zavřít dlaň, roztahovat prsty apod. Tím, jak plod neustále roste, se jeho prostor v děloze zmenšuje a stává se tak těsnějším, což často vede k tomu, že plod přichází do kontaktu se stěnou dělohy. Jeho aktivní pohyby jsou omezeny. Po porodu nastává zcela jiná situace. Dítě je neustále aktivní, hraje si se svými rukama, prsty, kope nohama, ale jeho pohyb už není ničím ohraničen. Hmatové zkušenosti, s kterými přichází do kontaktu, se zcela liší od těch z minulosti. Nožkama může narážet do postýlky, dotýká se přikrývky. Zdravý novorozenec je schopen se zabavit na delší dobu tím, že pozoruje hru svých chodidel, což u dítěte se zrakovým postižením neplatí. Zde je důležitá role rodičů, především matky, která přináší dítěti podněty k činnosti. Může se jednat o podněty hmatového nebo sluchového charakteru. (Nielsenová, 1998)

Matka by se měla svého dítěte dotýkat, dotýkat se jednotlivých částí jeho těla. Díky tomu, že se matka dotýká dítěte, dochází u něho k utváření představ o vlastním těle a o světě kolem něj. Dítě nejprve poznává své jednotlivé části těla a později se díky končetinám učí vztahům k předmětům z jeho okolí. Pro tyto účely se doporučuje, aby si matka hrála s končetinami svého dítěte, pohybovala jeho nožkama, tleskala jeho rukama o sebe. Matka by neměla dítě se zrakovým postižením pevně svazovat do peřinky, aby mu nebránila v pohybu. Dítě se zrakovým postižením je nutné pořád podněcovat k činnosti a následně i k pohybu. Dítě s těžkým zrakovým postižením se nebude dobrovolně natahovat za hračkami jako dítě zdravé, chybí mu zrakový kontakt s okolím, který by ho motivoval k činnosti. Pro orientaci v prostoru u dítěte převažuje hmatové vnímání. Matka by měla dítěti vkládat do rukou různé předměty, hračky, s kterými se dítě seznamuje prostřednictvím hmatu. (Smýkal, 1988)

Kojenecký věk je charakteristický rychlejším růstem dítěte, což vede k rozvoji motoriky. Rozvoj pohybového ústrojí je závislý na podnětnosti prostředí, v kterém dítě vyrůstá, ale také na zrání nervové soustavy. Všechny změny v oblasti pohybového vývoje jsou stejné jako u dětí bez zrakového postižení. Postupem času může dojít ke zpomalení pohybového vývoje a k následnému opoždění motoriky dítěte z důvodu jeho zrakového postižení. (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001)

V batolecím období je typické úsilí o samostatnou chůzi a odstranění závislosti na svých neblížších. V tomto období se u některých dětí může vyskytovat strach z poranění hlavy, což má za následek strach ze samostatného pohybu. Jedním z motivujících aspektů pro dítě mohou být různé zvuky, které budou pro dítě příjemné a které ho budou motivovat k pohybu. Sluchové vnímání ve většině případů dítě dokáže motivovat k pohybu, ale není tomu tak vždy. Chůze u dítěte s vážným zrakovým postižením bývá charakterizována jako vratká, nejistá, nohy při chůzi bývají delší dobu rozkročeny než u zdravých dětí. Z výše uvedeného je jasné, že dítě nemá strach ze samotného pohybu po prostoru, ale ze zranění, které může přinést samostatný pohyb. Je vhodné vykonat několik opatření, aby ke zranění u našeho dítěte nedošlo. Jedním z opatření je obložit ostrá místa nábytku měkkou hmotou. Hlavním cílem je, aby se dítě v době mezi 2. až 3. rokem pohybovalo po bytě zcela samostatně a nebálo se tohoto pohybu. Tím, že dítěti bude bráněno v pohybu a nebude motivováno k činnosti, dochází k omezení jeho samostatnosti. Pozdější náprava je velmi zdlouhavá a obtížná. (Smýkal, 1988)

O konkrétních zvláštностech pohybového vývoje se také zmiňují Balunová, Heřmánková, Ludíková (2001) ve své publikaci, kdy také zdůrazňují strach dítěte ze samostatného pohybu, problémy v koordinaci pohybu a zpomalení rozvoje motoriky z důvodu zrakového postižení.

V dospělosti mohou následky přetrvávat, kdy se může objevit nechuť k cestování, nezájem seznamovat se s novými věcmi, lidmi nebo se může projevit neustálá kontrola doprovázená hmatáním kolem sebe. Dítě by mělo být v tomto vývojovém období schopné chůze za zvukovým signálem, chůze s držením za ruku v neznámém prostředí a po schodech. Ve věku 4 – 5 let je dítě schopné samostatné chůze za dospělou osobou, podle rovné stěny, je schopno návratu na stejné místo. Nácvič chůze za osobou vyžaduje klidné místo, které by nenarušovalo nácvič. Problémem bývá mírné zakřivení cesty, stoupání nebo klesání. Na mírné změny v terénu většinou stačí dítě upozornit. Se samostatným pohybem souvisí i orientace v prostoru. Nejprve se dítě učí orientovat ve známém prostoru, později se učí, kde má nalézt jednotlivé předměty, poznává polohu těchto předmětů (např. dokáže postavit auto na kola, dle kliky na dveřích ví, jak je má otevřít apod.). Další oblastí je orientace a samostatný pohyb v neznámém prostoru. (Smýkal, 1988)

Hlavním pravidlem je nenutit dítě do pohybu násilím. Vývoj každého dítěte je individuální. Podstatná je vhodná motivace dítěte k pohybu. Potřeba pohybu je typická pro dětský věk.

Každé dítě má rádo pohybovou aktivitu. U dítěte se zrakovým postižením se může objevit strach z pohybu, který by rodiče, pedagogové měli eliminovat výše uvedenými opatřeními. Násilně nutit dítě do pohybu může vést v budoucnu k nechuti ze samostatného pohybu. Pohyb by měl být předkládán jako zábava a možnost poznávat něco nového, nikoliv jako násilně vyvolaná činnost. K odstranění strachu ze samostatného pohybu může vést i trénink prostorové orientace u dítěte. Vnímání a poznávání prostoru kolem sebe je další předpoklad, který vede ke zbavení se strachu ze samostatného pohybu. Ve známém prostoru se bude dítě cítit daleko bezpečněji a strach z pohybu může být částečně překonán.

2.2 Prostorová orientace u dítěte s těžkým zrakovým postižením

Rozvoj prostorové orientace lze charakterizovat jako dlouhodobý proces. „Předpokladem rozvíjení procesu PO je mít dostatečně celkovou představu o prostoru, o rozmístění orientačních bodů v prostoru a o jeho hranicích.“ (Wiener, 2006, s. 6)

S rozvojem prostorové orientace by rodiče měli začít hned po zjištění zrakového postižení. V mnoha rodinách nácvik prostorové orientace a následně samostatný pohyb u dítěte oddalují až do fáze, kdy dítě začíná samo chodit. V tomto okamžiku je pozdě začít s nácvikem prostorové orientace a samostatného pohybu. Matka může s rozvojem prostorové orientace u svého dítěte začít v jeho nejranějším věku, a to tím, že na dítě bude hovořit z různých stran nebo bude využívat ke kontaktu s dítětem ozvučené hračky. Na základě tohoto přístupu si dítě začne uvědomovat, že zvuk nemusí přicházet jen z jedné strany. Zároveň je u dítěte rozvíjena prostorová orientace. (Ludíková, 2004)

Nácvik prostorové orientace pokračuje i v dalších vývojových fázích života dítěte. Dítě trénuje prostorovou orientaci i při samotné hře s hračkami. Při hře se učí chápat prostorové vztahy mezi předměty, jejich rozmístění a učí se také díky nim pohybovat v prostoru. Při nácviku je třeba dodržovat zásadu systematičnosti. Zásada systematičnosti spočívá v postupování v činnostech od nejjednodušší po nejsložitější. S výše uvedeným souvisí další požadavek při činnostech, a to vzájemná propojenost mezi činnostmi a využití všech smyslů dítěte. Součástí života dítěte je hra. Prostřednictvím hry je možné u dítěte se zrakovým postižením rozvíjet mnoho oblastí (hmatové vnímání, sluchové vnímání) a jedna z nich je právě prostorová orientace.

V předškolním období souvisí rozvoj prostorové orientace s rozvojem všech smyslů, zvládnutím sebeobsluhy a pravolevé orientace. Již v tomto období lze dítě připravit na techniku dlouhé hole, a to při hrách využívajících pomůcky. K těmto pomůckám patří například kočárek, velké auto, které bude dítě tlačit před sebou, nebo jiné hračky založené na podobném principu. (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001)

Pro dítě může být orientace v prostoru zpočátku stresující. Pokud však bude dítěti předkládána tato oblast hravě, nemusí tomu tak být. Dítě se zrakovým postižením je dítě jako každé jiné, rádo si hraje, rádo někdy neposlouchá nebo odmítá učit se novým věcem. Seznamování se s novými věcmi by mělo být hravé a opět nenásilné. Při dodržení výše uvedených kroků se domnívám, že je možné dosáhnout vytouženého cíle.

Jeden z dalších způsobů, jak navázat kontakt s vnějším okolím u osob s těžkým zrakovým postižením, je komunikace. Komunikace je uváděna jako jeden z nejdůležitějších prostředků, který umožňuje kontakt s intaktní populací.

2.3 Komunikace u dítěte s těžkým zrakovým postižením

Slovo komunikace vzniklo z latinského *communicatio*. *Communicatio* lze chápat jako sdělení, přenos. Komunikace je významná při navazování mezilidských vztahů. Význam komunikace je velký. Prostřednictvím komunikace si lidé mohou sdělovat své pocity, dojmy, zážitky apod. Komunikace je jedna z nejdůležitějších schopností, kterou člověk disponuje. Komunikace může mít několik podob. Jedná se o verbální a neverbální komunikaci. Verbální složka řeči je realizována pomocí mluvené nebo psané formy řeči. Neverbální složkou řeči jsou tzv. mimoslovní prostředky řeči. Do této skupiny patří například mimika, haptika, gestika, držení těla, zrakový kontakt a způsob mluvení. (Klenková, 2006)

Kvůli těžkému zrakovému postižení je pro tyto lidi přístupná pouze složka verbální, což může často vést k nepochopení podstaty sdělení mezi komunikujícími. Oblast neverbální komunikace je z důvodu těžkého zrakového postižení nepřístupná.

Litvak (1979) se zmiňuje o problémech, které zasahují do neverbální oblasti. Lidé s těžkým zrakovým postižením mají problém s používáním mimiky, jejich tvář je při

komunikaci velmi často neměnná. Objevuje se tzv. monotónnost v řeči a špatná intonace v řeči.

Lidé s těžkým zrakovým postižením jsou schopni komunikovat se zdravou společností, ale dopad zrakového postižení na oblast komunikace je znatelný.

Pro nevidomé děti je charakteristický opožděný vývoj řeči. Na nedostatky v oblasti řeči by dítě nemělo být upozorňováno. Cílem je, aby dítě chtělo komunikovat. Komunikace u dítěte by měla být započata nejpozději kolem 3. roku. (Smýkal, 1986)

Na vývoji řeči se u zdravých dětí podílí zrak, u dětí se zrakovým postižením tomu tak samozřejmě není. Zdravé dítě se učí mluvit prostřednictvím nápodoby, jako u jiných činností. Dítě bez zrakového postižení sleduje pohyby úst matky a napodobuje je. U dítěte se zrakovým postižením je pak rozhodující, kdy k postižení došlo. Pokud došlo ke ztrátě zrakového vnímání před zafixováním správné výslovnosti řeči, což je v období do 7 let, dochází k postižení výslovnosti. (Klenková, 2006)

Dítě se zrakovým postižením by mělo být v blízkém kontaktu s komunikující osobou. Při tomto způsobu kontaktu může dítě pociťovat dech a pohyby rtů této osoby. K dalším doporučením patří nošení dítěte na zádech, kde dítě cítí záchvěvy lidského těla. Při komunikaci s dítětem se nedoporučuje komolení slov. Tento způsob komunikace může vést k dojmu, že takto se vyjadřovat je správné. Rozhovory s dítětem by měly být zaměřeny na věci, které jsou pro něho blízké a známé. (Smýkal, 1986)

K logopedickým problémům u těchto dětí, ale i dospělých patří dyslalie, koktavost, breptavost a huhňavost. Typickým problémem u dětí s vážným poškozením zraku je verbalizmus. Jedná se o to, že nevidomí používají při komunikaci slova, u kterých nechápu význam. Verbalizmus je možné překonat při využívání speciálních metod. (Klenková, 2006).

Jednou z dalších možností, jak může dítě poznávat svět kolem sebe, je rozvoj nižších a vyšších kompenzačních činitelů. V následujících řádcích jsou podrobněji popsány jednotlivé kompenzační činitele.

2.4 Kompenzační činitele

Vývoj dítěte s vážným zrakovým postižením se zprvu nijak zásadně neliší od vývoje dítěte bez zrakového postižení. Z počátku se rodiče mohou řídit stejnými návody ve výchově a v péči jako u dítěte bez zrakového postižení. Nikdy by neměli zapomínat na to, že mimo chybějící zrak se toto dítě nijak neliší od zdravého dítěte. Tato skutečnost se však změní tehdy, když nevidomé dítě začne vnímat a reagovat na okolní svět sluchem. Do této doby to bylo tak, že dítě vnímá veškeré přicházející podněty neuvědoměle. V tomto okamžiku je důležité začít s rozvojem náhradních smyslů, které dítě bude využívat ke kontaktu s vnějším okolím. (Fišer, Hanák, Kábele a kol., 1968)

Pro označení tzv. náhradních smyslů se v literatuře pracuje s termínem kompenzační činitele. Termín kompenzace definuje Sovák (1986), který chápe kompenzaci jako speciálně pedagogický postup, jehož cílem je zdokonalení výkonnosti jiné funkce než funkce postižené. Rozvíjení jiných funkcí se promítá do celé osobnosti člověka. Ovlivňují výkonnost člověka v oblasti pohybové, smyslové, ale i duševní. Dochází k celkovému zvýšení aktivity člověka.

Kompenzační činitele tvoří nezastupitelnou roli v životě člověka s těžkým zrakovým postižením. Kompenzační činitele lze rozdělit do dvou skupin, na nižší a vyšší kompenzační činitele.

Skupinu nižších kompenzačních činitelů tvoří:

- hmat,
- sluch,
- čich,
- chuť.

Do skupiny vyšších kompenzačních činitelů řadíme:

- pozornost,
- myšlení,
- představivost,

- paměť.

(Růžičková, 2006)

Obě uvedené skupiny kompenzačních činitelů hrají podstatnou roli v rozvoji osobnosti dítěte s těžkým zrakovým postižením. Všechny tyto složky se podílí na nezávislosti dítěte se zrakovým postižením. Každá tato oblast tvoří mnohem důležitější část osobnosti, než je tomu u intaktních dětí, proto by neměla být dávána do pozadí a měla by být rozvíjena. S rozvíjením nižších a vyšších kompenzačních činitelů by se mělo začít co nejdříve, ale ani v budoucnu by tento rozvoj neměl být opomenut. Následující kapitoly budou věnovány základní charakteristice kompenzačních činitelů a možnosti jejich rozvoje u dítěte s těžkým zrakovým postižením.

2.4.1 Nižší kompenzační činitele

Hmatové vnímání

Hmat je charakterizován jako dotykový smysl. U nevidomého dítěte je hmat jeden z nejdůležitějších smyslů. V raném dětství dítě využívá sliznici dutiny ústní k tomu, aby se mohlo najít. V tomto období se už může jednat o hmatové vnímání prostřednictvím úst. Pro rozvíjení hmatu u dítěte je důležitá úroveň uchopovacího reflexu. Nejprve dítě uchopuje předmět celou dlaní, později mezi palec a ostatní prsty. Postupem času dítě získává zájem dotýkat se věcí kolem sebe. Dítě věci kolem sebe nevidí, proto je důležité, aby mu rodiče zprostředkovali kontakt s věcmi kolem něj. Hračky, s kterými si dítě hraje, by měly dostatečně rozvíjet jeho hmatového vnímání. Hračky by měly být vyrobené z různých materiálů. Zpočátku mohou rodiče využívat i ozvučené hračky, které kromě hmatového rozvoje trénují i sluchové vnímání u dítěte. Věci a hračky nepoznává jen pomocí hmatového vnímání ruky, ale i tím, že si tyto věci strká do úst. Ruka a ústa dítěti slouží k poznávání věcí, které ho obklopují. Hmatovým vnímáním zjišťuje, že každý předmět má rozdílné vlastnosti. Jeden předmět je velký a hladký, jiný je zase malý a drsný. Ruka nevidomého dítěte plní současně tři funkce. První funkcí, kterou ruka provádí, je, že vnímá, následně provádí a na závěr kontroluje. Jedná se o proces, který je nesmírně náročný. S tím souvisí rychlá unavitelnost dítěte a časová náročnost. Kromě uvedeného může dítě k poznávání využívat plosky nohou. Ploska nohy

také slouží k poznávání okolního světa, proto bychom měli u dítěte rozvíjet hmat i na noze. Ten později může sloužit k orientaci v prostředí. (Smýkal, 1986)

Krug (2001) charakterizuje hmatové vnímání jako dotykový smysl, který slouží k rozpoznávání věcí kolem nás. Upozorňuje však na to, že je zapotřebí být s danou věcí v bezprostředním kontaktu. Stejně jako Smýkal poukazuje na rty, jazyk a ústa, které dítěti slouží k poznávání věcí. Na jednotlivých částech našeho těla je zastoupen různý počet receptorů.

Keblová (1999) uvádí, že největší zastoupení těchto receptorů je na břiškové straně na posledních člancích prstů. Zvláště v předškolním období je zapotřebí se věnovat rozvoji citlivosti prstů. Rozvíjení břiškové strany na posledních člancích prstů bude u dítěte v budoucnu sloužit ke čtení bodového písma. Ve školských zařízeních se pak dítě bude seznamovat s různými formami hmatového vnímání.

Litvak (1979) uvádí několik forem hmatového vnímání, přičemž z mého pohledu je pro nás nejpodstatnější rozdělení a vysvětlení následujících dvou termínů. Jedna z forem se nazývá monomanuální (jednoruční) a druhá bimanuální (obouruční). Monomanuální forma hmatového vnímání se nedoporučuje u velkých a složitých objektů. Výhodu bimanuální formy shledává Litvak (1979) především v rychlejším vnímání objektu.

Hmatové vnímání je nejpodstatnější kompenzační smysl, který částečně nahrazuje zrakové vnímání. Dítě se zrakovým postižením se bude v budoucnu setkávat s mnoha překážkami, které mu budou bránit v hmatovém poznání. K těmto překážkám řadí Jesenský (1970) faktory fyzikální a chemické. Mezi tyto faktory patří takové vlastnosti objektu, které brání v poznávání prostřednictvím hmatového vnímání. Jedná se např. o žíraviny, vysokou teplotu a elektrické napětí. K dalším překážkám, které zabraňují poznávat objekt pomocí hmatového vnímání, patří překážky psychogenního podkladu (strach z nebezpečí úrazu) a nevhodná poloha objektu, která neumožňuje hmatové poznávání. Je mnoho překážek, s kterými se v průběhu života tyto lidé budou setkávat. Zde hlavně záleží na postoji, který zaujmou. Možností je záměrné vyhýbání se, nebo naopak hledání řešení.

Závěrem se budeme věnovat vysvětlení rozdílu mezi zrakovým a hmatovým vnímáním. Tento rozdíl je nutné mít vždy na paměti při práci s dítětem s vážným zrakovým postižením. Odlišnost v procesu zrakového a hmatového vnímání je velká. V mnoha odborných publikacích je tento rozdíl uváděn na prvních stránkách. Finková (2011)

popisuje základní rozdíl mezi zrakovým a hmatovým vnímáním následovně. Zrak umožňuje vnímat předměty kolem nás jako celek. Při využívání zrakového vnímání je třeba postupovat od celého objektu až po jeho části. U hmatového vnímání je tomu přesně naopak. Hmat je jeden z nejdůležitějších kompenzačních smyslů, který dítě bude v životě potřebovat.

Hmatové vnímání tvoří podstatnou oblast života lidí s těžkým zrakovým postižením. Během života mohou tito lidé využívat několik druhů hmatového vnímání, v literatuře se uvádí tři.

Druhy hmatového vnímání

- Pasivní hmatové vnímání – nevidomý, který využívá tento druh hmatu, nezískává celistvou představu o předmětu. Umožňuje získávat jednotlivé informace o vlastnostech předmětu. U tohoto hmatového vnímání je povrch receptoru a předmětu v klidu.
- Aktivní hmatové vnímání – tento druh hmatového vnímání plní daleko významnější úlohu, jelikož nevidomý získává konkrétní představu o předmětu. U tohoto druhu hmatového vnímání je nevidomý aktivní.
- Instrumentální hmat neboli zprostředkovaný hmat – u tohoto druhu hmatového vnímání se využívá nástroj, např. slepecká hůl.

(Litvak, 1979)

Sluch

Sluchové vnímání je představováno jako hlavní motiv k činnosti u dítěte s vážným zrakovým postižením. Dle Litvaka (1979) sluchové vnímání umožňuje komunikaci s lidmi se zrakovým postižením. Zvuky dítě motivují k činnosti a k pohybu. Prostřednictvím sluchového vnímání poznává matčin hlas, později hlasy nejbližší rodiny a zvuky kolem sebe. Sluchové vnímání je jeden z kompenzačních činitelů, který umožňuje dítěti navazovat kontakt s vnějším okolím.

S nácvikem sluchového vnímání je třeba začít v raném věku dítěte, jak uvádí Květoňová – Švecová (1996). V první fázi života se dítě bude setkávat hlavně s hlasem

matky. Matka by na dítě měla často mluvit. Ona je ta osoba, která pečuje o dítě. Podstatné je, aby matka na dítě nepřestávala mluvit, aby popisovala činnost, situaci, protože zrakový vjem je nahrazen sluchovým vjemem. Postupem času, kdy dítě poznává hlas matky, se dítě seznamuje s hlasy dalších členů rodiny. Doporučuje se také dát dítěti postýlku doprostřed místnosti, aby zvuky k dítěti přicházely z různých stran a z různé vzdálenosti. Tímto způsobem se dítě učí, že jsou zvuky různé intenzity a přicházejí z různých vzdáleností. (Květoňová – Švecová, 1996)

Dalším předpokladem k dosažení maximálního rozvoje u dítěte je seznamovat ho s různými zvuky, které ho obklopují, a to nejen doma, ale i na ulici. Zvuky, které dítě bude slýchat na ulici, pro ně budou zprvu neznámé. Důležité je slovní vysvětlení těchto zvuků. Postupem času by dítě mělo být schopné zvuky od sebe rozlišovat, rozlišit jejich vzdálenost. Sluchová pozornost je u dítěte trénována při poznávání zvuků z vnějšího okolí. Sluchová pozornost je v počátcích velmi nestálá a pro dítě náročná, jelikož zde chybí zrakový vjem. Postupem času je dítě sluchově pozornější. (Smýkal 1988)

Dalšími z nižších kompenzačních činitelů, které zauímají významné místo v životě jedinců se zrakovým postižením, jsou čich a chuť. Oba uvedené smysly plní v životě jedinců se zrakovým postižením daleko významnější úlohu než u lidí bez zrakového postižení.

Čich

Tento smysl se řadí do skupiny tzv. „chemických smyslů“. Dětský organismus je daleko citlivější k různým pachům, oproti dospělému jedinci. Malé dítě podle čichu poznává svou matku a později i lidi z blízkého okolí. Vůně, kterou dítě preferuje, je sladká. U dětí s těžkým zrakovým postižením zaujímá čich velmi důležité místo. Čich u těchto dětí slouží jako zdroj pro získávání podstatných informací z okolí. Čich mnohdy pomáhá v orientaci nebo v rozeznávání nebezpečí v prostředí (např. únik těkavých látek).

Jedna z možností, která může vést k oslabení orientace pomocí čichového ústrojí, je onemocnění dítěte. Čichové vnímání bývá sníženo například onemocněním horních cest dýchacích. Jako většina zdravých dětí, tak i děti se zrakovým postižením jsou vystaveny kapénkovým nákazám. Opatření, podle kterých lze postupovat, uvádí Keblová (1999). K těmto preventivním krokům patří např. nebrat dítě na akce s větší návštěvností lidí, dbát

na hygienu dítěte a prostředí, ve kterém se nachází, zvyšovat odolnost dítěte. I přes veškerá preventivní opatření se někdy nákaze nelze vyhnout. Dítěti, kterému bude neustále bráněno v kontaktu s okolím a opakovaně bude upozorňováno na správnost hygieny, bude částečně odpírána i jakási přirozenost, která k dětskému věku patří.

Chuť

S rozvojem výše uvedených kompenzačních smyslů je nutné začít co nejdříve, aby mohly plnit svou hlavní úlohu. Chuťové pohárky jsou schopné rozlišit čtyři základní chutě. Mezi tyto chuťové počitky patří sladká, slaná, kyselá a hořká chuť. V dětském věku jsou chuťové počitky silnější, než je tomu v dospělosti. K dětskému věku se také váže tzv. chuťová averze. Dítě odmítá určité potraviny, velmi často tento stav bývá vyvolán nepříjemnou zkušeností např. bolestí, žaludeční nevolností nebo nemocí. (Keblová, 1999)

Pomocí chuti může dítě získávat další informace ze svého okolí. Trénink v ochutnávání různých pokrmů je dalším předpokladem jeho rozvoje. Opět je zde podstatné slovní vysvětlení a komentování činnosti. Rozhovor by měl probíhat v podobě, která je uvedena níže. Ptáme se dítěte např.: „Jakou to má chuť? Je to sladké nebo kyselé? Poznáš, co jíš?“ Během předškolní výuky se také doporučuje provádět různá cvičení, která slouží k rozlišování chutí. (Ludíková, 2004)

Rozvoj nižších kompenzačních činitelů tvoří podstatnou oblast, která by neměla být opomíjena. S rozvojem nižších kompenzačních činitelů by se mělo začít již v raném věku dítěte a pokračovat až do jeho dospělosti. K tomu, aby došlo k vytvoření celistvé a nezávislé osobnosti dítěte je kromě nižších činitelů třeba i rozvíjet tzv. vyšší kompenzační činitele.

Nezbytnou součástí života jedinců s vážným zrakovým postižením je tedy i rozvoj vyšších kompenzačních činitelů. Z výše uvedeného je zřejmé, že do této skupiny radíme pozornost, myšlení, paměť a představivost. Vyšší kompenzační činitele tvoří potřebný celek, který nesmí chybět žádnému jedinci s těžkým zrakovým postižením, aby mohl fungovat jako osoba samostatná, nezávislá na svém okolí.

2.4.2 Vyšší kompenzační činitelé

Pozornost

V dětském věku je pozornost velmi nestálá. Dítě má problém věnovat svou pozornost delší dobu jedné věci. Vzhledem k této kolísavosti je třeba pozornost trénovat. Délka pozornosti se prodlužuje s věkem a tréninkem. Pozornost je získaná vlastnost, proto je třeba ji „cvičit“. Předpokladem pro zvládnutí všech školních povinností je schopnost využívat záměrné pozornosti. (Růžičková, 2006)

U dítěte bez zrakového postižení je snadnější jeho pozornost zaujmout na delší dobu z důvodu zrakového vnímání. Dítě udržuje pozornost nejen prostřednictvím sluchu, ale především pomocí zraku. U dětí s vážným zrakovým postižením je situace o něco náročnější, jelikož pozornost je udržována pouze na základě sluchového vnímání. Při práci s dítětem s těžkým zrakovým postižením musí být veškeré pomůcky bohaté na vjemy hmatové, popř. čichové. Všechny činnosti by měly být poutavé i na poslech. V tomto smyslu se jedná o zaujetí dítěte hlasovým projevem. Trénování pozornosti je pro budoucnost jedince se zrakovým postižením nesporně důležité. Pozornost bude využívat při každodenních činnostech, jako je samostatný pohyb, plnění školních povinností apod. (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001).

Myšlení

U dětí s vážným zrakovým postižením je oblast myšlení díky tomuto postižení specificky ovlivněna. Litvak (1979) poukazuje na důležitost názornosti u těchto dětí. Dítě se zrakovým postižením by mělo přicházet do přímého kontaktu s věcmi nebo činnostmi, o kterých se zrovna učí. Hlavním přínosem je získání zkušenosti při vykonané činnosti. Dítě by mělo přicházet do kontaktu s co největším množstvím různých podnětů.

S rozvojem myšlení souvisí i samotný rozvoj řeči. Rozvoj myšlení záleží na tom, v jak podnětném prostředí dítě vyrůstá. Myšlení může být opožděno, ale v průběhu předškolního období by se toto opoždění mělo dorovnat s vrstevníky bez zrakového postižení.

Představivost

Zrakové postižení se do oblasti představivosti promítá nejvíce. Tvorba představ je u nevidomých lidí zcela odlišná, a to hlavně u dětí, které jsou nevidomé od narození. Výhodou později osleplých dětí je zachování zrakových představ. Jedná se o děti ve věku od tří let. Do tohoto věku je dítě schopné si vytvořit představy o předmětech, činnostech na základě zažitých zkušeností. Tyto představy jsou nazývány jako paměťové stopy. Paměťové stopy mají tendenci vyhasínat, proto je důležité tyto stopy posilovat. Pokud tomu tak nebude, může dojít k jejich úplnému vyhasnutí. Charakteristickými rysy představivosti u dětí s těžkým zrakovým postižením jsou zlomkovitost, schematismus, zobecnění a verbalismus paměťových představ. I přesto, že svět představ u nevidomých je o něco odlišný a možná i chudší, postupné kroky pomohou docílit toho, že i tito lidé jsou schopni žít v bohatých představách o okolním světě. Jednou z možností, jak tohoto docílit, je využívat různé druhy názorných pomůcek. (Litvak, 1979)

Paměť

Paměť je jedna z nepostradatelných oblastí, jaké jedinec se zrakovým postižením využívá. Zapamatování bývá často pomalejší a zapamatovaného je menší množství. To všechno vyplývá z chybějícího zrakového vnímání. (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001).

Dle Litvaka (1979) je zapamatování a samotné uchování vědomostí ovlivněno vlastnostmi a charakterem materiálu. Jedná se o to, aby veškeré podněty, se kterými zrakově postižený přijde do kontaktu, byly zajímavé a pro něho dobře čitelné, a tudíž i dobře zapamatovatelné.

Uvedená charakteristika dítěte s těžkým postižením zraku a možnosti jeho rozvoje jsou především závislé na rodičích dítěte. Pro dítě s těžkým zrakovým postižením plní rodina nezastupitelné místo v jeho životě. Prostředí rodiny by mělo být pro dítě podnětné a motivující k činnosti. Rodina by měla být prostředím, kde dítě získává první zkušenosti a poznatky o okolním světě. Rodiče jsou ti, kteří se starají o nezávislou budoucnost svého

dítěte. Rodina je místo, kam se dítě může vždy uchýlit a podělit se o své starosti, ale i radosti.

Postupem času se rodiče dítěte se zrakovým postižením budou o tuto roli dělit s dalšími lidmi, kteří budou také působit na rozvoj jejich dítěte. Do této oblasti, kromě lékařů a speciálních pedagogů ve střediscích rané péče a ve speciálně pedagogických centrech, patří školská zařízení. Rodiče jsou opět postaveni před důležité rozhodnutí, a to, jaký typ školského zařízení pro své dítě zvolí. V České republice není mnoho škol pro děti, žáky se zrakovým postižením, a tak pokud rodina nebydlí v místě takové školy, může nastat pro rodinu složitá situace. V České republice je možnost využívat pomoc v již výše zmíněných střediscích rané péče nebo ve speciálně pedagogických centrech. V uvedených zařízeních působí erudovaní odborníci, kteří by měli těmto rodinám poskytnout odbornou pomoc.

Tato práce je zaměřena na problematiku dětí se zrakovým postižením předškolního věku, proto i následující kapitola bude věnována předškolnímu vzdělávání u dětí se zrakovým postižením.

3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní výchova má své nezastupitelné místo v životě každého dítěte. V rámci předškolní výchovy si dítě osvojuje důležité kompetence, které jsou nezbytné pro jeho další vývoj. V tomto období se dítě dostává do kontaktu se svými vrstevníky, učí se přijímat roli spolužáka, ale i žáka. Přichází do kontaktu s jinou autoritou, než tomu bylo doposud, dále se učí podřizovat režimu školy, která ho vede k samostatnosti. Vstup do předškolního vzdělávání je významná událost v životě každého dítěte. Otázkou ale zůstává, kdy je dítě vlastně zralé pro vstup do mateřské školy. Dle zákona č. 561/ 2004 Sb., *zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (dále jen školský zákon), může dítě nastoupit do mateřské školy ve věku 3 let a v 6–7 letech dítě odchází do základní školy. Niesel (2005) upozorňuje na to, že mnoho učitelů spíše hovoří o schopnostech dítěte, kterými by dítě mělo disponovat před vstupem do mateřské školy. Většina mateřských škol, které přijímají nové děti, klade důraz na jednotlivé schopnosti dítěte, jako je zvládnutí osobní hygieny, schopnost slovního vyjadřování, ale i schopnost pobytu ve škole bez pocitu úzkosti a mnoho dalších oblastí, které se před nástupem dítěte do mateřské školy hodnotí. Na druhé straně lze dle Niesela (2005) chápat zralost dítěte i tak, zda vůbec dítě samo chce navštěvovat toto zařízení, jestli navazuje kontakty se svými vrstevníky nebo vyhledává podněty ke svému dalšímu rozvoji ve svém okolí. Na tomto principu ale většina mateřských škol v dnešní době nepracuje. V přijímání dítěte do předškolního zařízení rozhodují jiné oblasti než tato.

Každý nástup do vzdělávacího systému je pro dítě náročnou situací. Nástup do předškolního vzdělávání je spojen s mnoha změnami, které dítě bude v prvních měsících prožívat. Jednotlivé reakce dítěte při nástupu do mateřské školy popsali Niesel, Griebel (2005). V prvních dnech jde o orientování dítěte. Tato fáze je charakteristická především tím, že nové děti nerespektují pravidla, které jsou ve třídě nastaveny, odmítají kontakt s vrstevníky, kdy se spíše upínají na učitele. Obsahem další fáze je snaha o začlenění se, dřívější izolovanost dítěte mizí. V dalších měsících jde o přivykání. Náročné požadavky, které s sebou nástup do předškolního vzdělávání nese, se týkají jak dítěte, tak jeho rodičů.

Předškolní vzdělávání je řízeno Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Samotné předškolní vzdělávání je projednáno ve školském zákoně. K hlavním cílům, které zákon uvádí, patří rozvoj osobnosti dítěte, osvojení si základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Smyslem předškolního vzdělávání je vytváření předpokladů k dalšímu vzdělávání dítěte. Do předškolního vzdělávání jsou přednostně brány děti, které budou v následujícím školním roce zahajovat povinnou školní docházku. Do předškolního vzdělávání mohou být přijímány děti i v průběhu školního roku. O přijetí dítěte do mateřské školy rozhoduje ředitel mateřské školy. Při nástupu do mateřské školy může ředitel stanovit tzv. zkušební dobu dítěte, která nesmí přesáhnout délku 3 měsíců pobytu v mateřské škole. Samotné vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami je projednáno ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., v přesném znění *vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. Vyhláška vymezuje, kdo je dítě, žák či student se speciálně vzdělávacími potřebami, hovoří o formách vzdělávání, možnostech vzdělávání a o podmínkách pro zařazení těchto dětí do speciální mateřské školy. Obsahem je také například náplň práce osobního asistenta nebo co má být obsaženo v individuálně vzdělávacím plánu.

Dítě se speciálně vzdělávacími potřebami může být vzděláváno formou individuální integrace, formou skupinové integrace nebo ve školách, které jsou samostatně zřízené pro tyto děti, žáky či studenty. Pokud rodič zvolí vzdělávání svého dítěte formou individuální integrace, tak mu bude vytvořen individuálně vzdělávací plán. Individuálně vzdělávací plán se také vytváří pro žáky s hlubokým mentálním postižením, pro žáky speciálních škol nebo pro žáka skupinové integrace. Obsah individuálně vzdělávacího plánu je podrobněji rozepsán ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., *vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*.

Velký pokrok do oblasti předškolního vzdělávání přineslo zavedení Rámcově vzdělávacího programu.

3.1 Rámcově vzdělávací program

Rámcově vzdělávací program (RVP) přinesl mnoho změn ve výuce dětí předškolního věku. Dřívější pojetí výuky předškolních dětí spočívalo v jednotlivém členění výchovy na několik složek. RVP pohlíží na výuku ve vztahu k dítěti daleko komplexněji, kdy předpokládá, že předškolní vzdělávání by mělo zasahovat do všech oblastí osobnosti dítěte. V praxi to znamená, že vzdělávání dítěte předškolního věku by mělo působit hned na několik oblastí současně, a to na oblast fyzickou, sociální, ale i psychickou.

Ludíková (2004) upozorňuje, že náplní předškolního vzdělávání by nemělo být pouze předávání informací, ale dítě by mělo přicházet do interakce s činnostmi, věcmi, o kterých se učí. Učitel, který přistupuje ke vzdělávání předškolního dítěte pouze formou slovního vysvětlování, brání dítěti v získávání zkušeností. Veškeré vzdělávání by mělo respektovat kognitivní, emocionální a sociální potřeby předškolního dítěte. Z mého pohledu je pro toto období charakteristická iniciativnost dítěte, dítě se chce podílet na činnostech, chce zkoumat věci kolem sebe, a ne jen pouze pasivně přijímat informace od učitele. Jednou z možností, jak dospět k tomu, aby výuka byla pro dítě atraktivní a působila na všechny oblasti jeho rozvoje, je využívání RVP.

RVP je tvořen čtyřmi kategoriemi: rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy. Rámcové cíle jsou záměry předškolního vzdělávání (osvojování hodnot, poznávání, učení). Klíčové kompetence lze charakterizovat jako výstupy, způsobilosti, kterých je zapotřebí dosáhnout v předškolním vzdělávání. Klíčové kompetence je možné rozdělit na kompetence k učení, k řešení problému, kompetence komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanské. Dosažitelná úroveň jednotlivých klíčových kompetencí u dětí předškolního věku je podrobněji rozepsána v RVP PV. V oblasti dílčích cílů se jedná o záměry, které přísluší jednotlivým oblastem. Celkem existuje 5 oblastí, oblast biologická, psychologická, interpersonální, environmentální a sociálně-kulturní. Předškolní vzdělávání pracuje také s pěti oblastmi, které jsou vyvozeny z výše uvedených. K těmto oblastem patří: dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost a dítě a svět. (RVP PV, 2004)

Obsahem všech uvedených oblastí jsou dílčí cíle, vzdělávací nabídka a očekávaný výstup. Dílčí cíle poukazují na to, co by mělo být v průběhu předškolního vzdělávání sledováno a podporováno. Vzdělávací nabídka je charakterizována jako souhrn činností (praktických,

intelektových), které pomáhají k dosažení výstupů a cílů. Dítě by mělo být schopné propojit kognitivní a praktické postoje a hodnoty, které by mělo následně dokázat využít. V této souvislosti se pak jedná o očekávané výstupy. Poslední, čtvrtá kategorie, která dotváří Rámcově vzdělávací program, jsou dílčí výstupy. Dílčí výstupy odpovídají dílčím cílům, jedná se o dílčí poznatky, postoje a hodnoty. (RVP PV, 2004)

Smyslem RVP PV je pomoc pedagogovi v tvorbě vlastní vzdělávací nabídky. Ve školním vzdělávacím programu je zpracován do podoby integrovaných bloků. Integrované bloky, které jsou předkládány dětem, mohou být zaměřeny na současné problémy, situace nebo se mohou vázat k určitému problému. Uvedené bloky mohou mít různý rozsah.

Základ pro vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami v mateřské škole tvoří RVP PV. Rámcové cíle a záměry pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami jsou stejné jako u dětí intaktních. (Opatřilová, 2006)

Opatřilová (2006) shrnuje podmínky pro vzdělávání dětí se zrakovým postižením. Do těchto podmínek zahrnuje: dodržování zrakové hygieny, využívání kompenzačních pomůcek, snížení počtu dětí ve třídě, zajištění asistenta pedagoga, bezbariérovost, bezpečnost prostředí a osvojování si dovedností, které vedou dítě k samostatnosti a k rozvoji v oblasti sebeobsluhy.

3.2 Předškolní vzdělávání dětí se zrakovým postižením

Předškolní vzdělávání pro dítě se zrakovým postižením hraje stejně důležitou roli v jeho životě, jako je tomu u dítěte bez zrakového postižení. Prostředí mateřské školy by mělo být vstřícné, podnětné a bezpečné. Pro tyto děti je charakteristická menší tendence prosadit se, proto by prostředí mateřské školy mělo splňovat všechny výše uvedené podmínky, aby se dítě mohlo projevat přirozeným způsobem. Hlavním úkolem mateřských škol pro děti se zrakovým postižením je respektování individuálních potřeb dítěte.

Před zařazením dítěte do mateřské školy pro zrakově postižené musí dítě projít několika vyšetřeními. K těmto vyšetřením patří posudek od psychologa, oftalmologa, ale i pediatra. Děti do mateřských škol pro zrakově postižené jsou přijímány od 3 let. V 6 letech odchází do základní školy. V mnoha případech se ale stává, že tyto děti z důvodu odkladu povinné školní docházky opouští mateřskou školu až v 7 letech.

V mateřských školách jsou většinou děti rozděleny do tříd dle věku. V jiných mateřských školách mohou být děti rozděleny do tříd podle stupně zrakového postižení. Dalším důležitým úkolem mateřské školy tyflopedického typu je pomoc rodinám při výchově a vzdělávání dítěte se zrakovým postižením, dále pak příprava dítěte na vstup do základní školy. (Ludíková, 1990)

Mateřské školy tyflopedického typu splňují několik důležitých poslání. Jednotlivá poslání je možné shrnout do tří bodů:

- Speciálně pedagogický úkol – spočívá v rozvoji kompenzačních smyslů. Při zachování byť malého množství zrakového vnímání je zrak k práci využíván.
- Diagnostický úkol – je založen na neustálém sledování možností rozvoje zrakového vnímání u dítěte.
- Sociální úkol – snaží se o zprostředkování kontaktů s okolím. (Ludíková, 1988)

O důležitosti předškolního vzdělání dítěte se zrakovým postižením hovoří také Smýkal (1986). Mnoho rodičů nástup dítěte do mateřské školy odkládá z důvodu mylné představy o tom, že rodina je dostačujícím prostředím pro osobnostní rozvoj dítěte. Nelehká situace pak pro rodiny nastává, když škola není v místě bydliště. Je zde ovšem možnost pobytu dítěte na internátu. V tomto případě rodina stále hraje důležitou roli v životě dítěte. Rodiče by si měli dítě brát z internátu co nejčastěji domů, aby vliv rodiny na výchovu dítěte nebyl narušen. (Smýkal, 1986)

V dnešní době existuje více variant ve volbě vzdělávání dítěte se zrakovým postižením. Jednou z možností, ke které se rodiče mohou přiklonit, je tzv. individuální integrace dítěte. Dítě se zdravotním postižením může navštěvovat běžnou mateřskou školu, o jeho přijetí rozhoduje ředitel školy. Úspěšné zařazení dítěte do běžné mateřské školy ovlivňuje několik faktorů. K těmto faktorům patří rodina, pedagog, vrstevníci, ale i samotné dítě. Rodiče, než se rozhodnou pro integraci, by měli zvážit, kdo dítě bude pravidelně dopravovat do školy nebo jak dítěti zajistí pravidelný kontakt s jeho vrstevníky mimo školu. Pedagog je velmi důležitá osoba, která se také podílí na úspěšnosti integrace dítěte se zrakovým postižením. Ve třídě, kde je integrováno dítěte se zrakovým postižením, by měl mít pedagog určité znalosti vztahující se k danému postižení. S tím souvisí i znalost diagnózy dítěte a možnosti jeho rozvoje. Dalším faktorem podílejícím se na úspěšnosti integrace dítěte jsou spolužáci ve třídě. Učitel by měl seznámit

ostatní děti ve třídě s konkrétním postižením, které bude mít jejich kamarád. Seznámení se s vadou by mělo proběhnout ještě před nástupem dítěte se zrakovým postižením. Učitel by měl dětem vysvětlit, co jejich kamarád zvládne, v čem může mít problémy, v čem mu mohou pomoci, nebo v čem by mohla být pomoc zbytečná. Posledním faktorem je samotný integrovaný žák. Integrované dítě by mělo být schopné zvládnout běžný režim školy, nenarušovat jej svými projevy. Dítě nemusí být dostatečně připraveno na integraci, proto by rodiče měli dobře zvážit, zdali je integrace vhodná. (Růžičková, 2006)

Ve společnosti je možné se setkat s mnoha pozitivními, ale i negativními názory na integraci. Seznámení se s těmito názory může být velmi přínosné pro rodiče dítěte se zrakovým postižením. Závěrečné rozhodnutí o vzdělávání jejich dítěte je však pouze na nich. Ať už rozhodnutí bude jakékoliv, snahy rodičů by měly směřovat k maximálnímu a všestrannému rozvoji dítěte.

Mateřských škol pro děti se zrakovým postižením není v České republice mnoho, jedná se celkem o devět mateřských škol tohoto typu. Tyto mateřské školy můžeme nalézt ve městech: Praha, Brno, České Budějovice, Hradec Králové, Plzeň, Litovel, Moravská Třebová, Karviná a Opava.

3.3 Specifikace dětí se zrakovým postižením v předškolním věku

Předškolní věk je považován za klidné období ve vývoji zrakově postiženého dítěte. Nástup dítěte se zrakovým postižením do mateřské školy pro něj představuje značnou zátěž. Pro počátek tohoto období je typická větší unavitelnost a podrážděnost dítěte. Nástup do mateřské školy s sebou přináší mnoho nových věcí, s kterými se dítě seznamuje, z tohoto důvodu se může jednat o dočasné přetížení.

Pro toto období je typická hravost dítěte. Dítě si v tomto vývojovém období hraje neustále, hraje si i tehdy, když je například nemocné. Hra dítěti umožňuje přicházet do kontaktu s jeho vrstevníky, pomáhá mu poznávat okolní svět, motivuje dítě do činnosti. Zpočátku je důležité, aby rodič, učitel motivoval dítě s těžkým zrakovým postižením ke hře a k manipulaci s věcmi kolem sebe. Hra má také výborný socializační charakter, ve hře se uplatňují prvky práce, ale i učení. V rámci předškolního vzdělání by měla být hra nezbytnou součástí veškerých činností, kterým se dítě učí. V souvislosti se zrakovým postižením se přirozeně objevuje otázka, jaké hračky jsou vhodné pro tyto děti.

Smýkal (1986) hovoří o účelnosti hraček pro dítě se zrakovým postižením. Podle něj je zbytečné kupovat příliš drahé hračky, spíše je důležité, aby hračka plnila svůj účel. Hračka by měla podněcovat další vývoj dítěte, například v oblasti hmatového vnímání, sluchového vnímání apod. Při hře je vhodné využívat věci, s kterými se běžně dítě setkává ve svém životě. Jedná se o věci denní potřeby, jako je např. hrnec, vařečka, větve, mince, peněženka, ovoce, kartáček a další.

Mnoho pomůcek, ale i hraček je vyrobeno pro zábavu dítěte. Jiné pomůcky a hračky jsou určeny k výchovnému působení. Některé hračky se vyrábí sériově, jiné pomůcky se vyrábí v domácích podmínkách. Často jde o pomůcky, které jsou snadné na výrobu nebo jsou využitelné jen pro malou skupinu dětí. Sériová výroba je určena pro široké spektrum dětí s postižením. (Nielsenová, 1998)

K sériově vyráběným pomůckám patří například Little Room (pokojíček). Správné vybavení pokojíčku vede dítě k vytvoření představy o předmětu, vnímání sebe samotného a pomáhá mu pochopit prostorové vztahy. Sound Box (hrací skříňka) slouží dítěti k pochopení, že následkem své aktivity vyvolá zvuk (hudba, poslech pohádky...). Activity Book (manipulační knížka) je založena na manipulaci s předměty. Je to knížka, která stojí před dítětem a motivuje ho k činnosti. Výběr pomůcek je závislý na konkrétním stupni a typu zrakového postižení. Může se tak stát, že používání některých pomůcek bude pro dítě s těžkým zrakovým postižením velmi obtížné. Naučení se něčemu novému a následné procvičování činnosti vyžaduje u dítěte s těžkým zrakovým postižením více času, než tomu je u dítěte bez zrakového postižení. (Nielsenová, 1998)

Delší čas na osvojování si činností a poznávání věcí kolem sebe často pramení z důvodu zrakového postižení. Dítě bez zrakového postižení dostává veškeré informace z okolí především zrakem. Dítě se zrakovým postižením dostává zkreslené, nepřesné informace z okolí. Okolní svět u něj vyvolává pocity nejistoty, nebezpečí, nejasnosti, které jsou pro toto dítě obtížněji pochopitelné, než je tomu u dítěte bez zrakového postižení. V souvislosti s výše uvedeným je u těchto dětí velmi často viditelná uzavřenost. Tato uzavřenost může pramenit i z daleko větší závislosti na rodičích. Rodiče mají z důvodu postižení svého dítěte tendence k tzv. ochrannému stylu výchovy. Tito rodiče u svého dítěte omlouvají nevhodnost chování, nekladou důraz na dodržování společenských norem, snaží se dítěti zamezit samostatný pohyb z důvodu možnosti poranění apod. Důsledkem tohoto stylu výchovy je již zmíněná závislost dítěte

na rodičích. Nevhodné výchovné působení může, kromě uvedeného, způsobit opoždění ve vývoji inteligence. (Opatřilová, 2006)

V oblasti vnímání je dítě předškolního věku schopno vnímat objekt globálně, jednotlivým detailům nevěnuje pozornost. Zaměření na detail je dítě tohoto věku také schopné, ale své soustředění věnuje pouze jednomu parametru. Dítě se zrakovým postižením nemůže využít svého zrakového vnímání k rozlišování rozdílů na objektech. Z tohoto důvodu není poznávací činnost pro tyto děti příliš atraktivní. Tato činnost vyžaduje velké soustředění, jež předškolní dítě není schopné.

Pro předškolní období je charakteristická aktivita dítěte, potřeba sebeprosazení. Dítě chce být aktivním účastníkem ve všech činnostech, chce se na všem podílet, chce na sebe strhávat pozornost. U těžce zrakově postiženého dítěte tomu tak ale nemusí být. Práce těchto dětí bývá stereotypní. Samotná aktivita dítěte a tendence k sebeprosazení je viditelná hlavně v dětském kolektivu, a to ve formě soupeření. Navazování kontaktů s vrstevníky umožňuje dítěti rozvíjet jeho iniciativnost, akceptaci druhého nebo oblast komunikace. Ve skupině vrstevníků nemusí být dítě automaticky akceptováno, jako je tomu v rodině. Musí si své místo ve skupině vydobýt, což může být u těchto dětí problém. Děti se zrakovým postižením se ve skupině hůře prosazují. (Vágnerová, 1995)

Problémovou složkou, se kterou se učitelé mateřských škol setkávají, je oblast komunikace. Rozvoj řeči u těchto dětí je opožděn. Hlavním problémem u nevidomých dětí nebo dětí s těžkým zrakovým postižením je verbalismus. K dalším problémům, které se vážou ke komunikaci, patří porucha hláskové analýzy a špatná výslovnost. Nedostatky ve výslovnosti plynou z důvodu nemožnosti odezírání správného postavení mluvidel při verbálním vyjadřování. Pro předškolní období je charakteristická velká potřeba pohybu. Pohybové hry, soutěživé hry nebo další aktivity jsou typické pro toto období. Dítě neustále vyhledává činnost. U dítěte se zrakovým postižením je spíše charakteristická pasivita. Pasivita dítěte může vyplývat z opožděného psychomotorického vývoje. S pasivním přístupem se musí vyrovnat i rodiče dítěte. Rodiče by dítě měli motivovat do činnosti, zastávat aktivní přístup ke svému dítěti a podněcovat ho v jeho dalším rozvoji. Hlavním požadavkem na rodiče je, aby svému dítěti poskytovali dostatek volnosti, a to jak v pohybu, ve výběru činností, tak i ve zkoušení nových věcí. (Opatřilová, 2006)

Celé předškolní období připravuje dítě na to, aby zvládlo požadavky, které na něj budou kladeny při nástupu do základní školy. Všechny prováděné činnosti v mateřské škole by měly být zaměřeny na rozvoj jeho kompenzačních smyslů. Dítě předškolního věku by se mělo seznámit se základy tyflografiky. V tomto období jde spíše o nácvik čtení jednoduchých obrázků pomocí hmatového vnímání. V počátcích tohoto učení by mělo být dítě schopné reliéfní obrázek nalézt na papíře. Dále pak vést prst po reliéfní čáře až po schopnost přecházet z jednoho řádku na druhý. V rámci předškolního vzdělávání se už dítě seznamuje i s šestibodem. Využívání tyflografických technik v předškolním období slouží jako příprava pro nácvik čtení Braillova písma. Využívání tyflografických technik slouží k rozvoji hmatového vnímání a dalších oblastí, jako je představivost nebo abstraktní myšlení. Tyflografika plní v životě jedince s těžkým zrakovým postižením nezastupitelnou a potřebnou roli.

4 TYFLOGRAFIKA

Lidé se zrakovým postižením využívají k poznávání okolního světa především hmat, ale i pro ně jsou důležité další kompenzační činitele. Hmatové vnímání tvoří podstatnou část, prostřednictvím které mohou tito lidé poznávat okolní svět. Informace z okolí jsou tedy převedeny do pro ně vnímatelné podoby, a to vnímatelné hmatem. Proces, při kterém je využíván hmat, nazýváme haptizace. Tento proces by měl být dle Ludíkové (2007) doplněn verbálním popisem a vysvětlením. Při haptizaci by měla být vždy respektována úroveň poznávacích procesů a nemělo by docházet k omezování v reedukaci zrakového vnímání. Výše uvedené je možné aplikovat na všechny vzdělávací činnosti, a to nejen ve vztahu k hmatovému poznávání. Slovní komentování, popisování činnosti je považováno za nepostradatelnou součást všech vzdělávacích činností.

Jesenský (1988, s. 23) chápe haptizaci jako „soubor postupů umožňujících ztvárnění informací tak, aby byly vnímatelné hmatem.“ Tento způsob poznávání je považován za jeden z nejvhodnějších. Hmat bude v životě jedince ZP brán jako jeden z hlavních smyslů, který bude umožňovat poznávání okolního světa. V hmatovém poznávání se však tito lidé mohou setkat s mnoha překážkami, které jim budou bránit v přímém poznání předmětů. Jeden z problémů může nastat při hmatovém poznávání velkých objektů. Zde je nutné se zaměřit na vyhmatávání podstatných detailů. Bariéry při hmatovém poznávání mohou nastat také při seznamování se s výškou nebo délkou budovy. (Jesenský, 1988)

Při haptizaci je kladen důraz na správné zpracování povrchu. Povrchové úpravy by neměly u dítěte vyvolávat nepříjemné pocity. Předmět, který je složen z více částí, by měl být dostatečně kontrastní. Části tohoto předmětu by se od sebe měly odlišovat. Existuje několik forem haptizace. K těmto formám patří model a reliéf. Model většinou některé znaky předmětu zanedbává. K těmto znakům patří např. barva, detaily, tvar atd. Reliéf umožňuje třírozměrné znázornění objektu. Reliéf je pozitivní a negativní. Pozitivní reliéf je charakteristický tím, že je vypouklý. U negativního reliéfu se jedná o tzv. vlis. Vztah haptizačního zobrazení a vizuálního zobrazení může být v některých případech minimální (nůžky) u jiných zase markantní (letadlo). S tím souvisí problém technického ztvárnění v prostorovém vyjádření předmětu. Problémovou oblastí může pak být odlišení pozadí od dalších součástí předmětu např. (hrníček – odlišení ouška hrníčku, těla hrníčku a prostoru mezi nimi). (Jesenský, 1988)

Hlavním cílem bylo přiblížit termín haptizace a poukázat na souvislost haptizace k tyflografice obecně. Několik výše uvedených řádků nám podalo vysvětlení k této problematice v zobrazování předmětů pro osoby se zrakovým postižením. Grafickou podobou se pak zabývá samotná tyflografika.

Studie zaměřené na dopad zrakového postižení poukazují na to, že tyflografika je jedna z možností, jak zabránit informačnímu deficitu u zrakově postižených lidí. Tyflografika pomáhá vytvářet u dětí, ale i u dospělých lidí se zrakovým postižením představy o předmětech kolem nás. Tyflografika také částečně kompenzuje ztrátu zrakového vnímání. Využívání tyflografických technik vede k rozvoji prostorových představ, ale i ke zbavení nejasností v této oblasti. S tyflografickou problematikou by se dítě mělo seznámit již v předškolním období. Tyflografika by měla zastupovat stejně důležité místo ve vzdělávání dětí se zrakovým postižením jako je tomu ve vzdělávání grafiky u dětí na běžných školách. V tomto období je veškerý nácvik tyflografiky prováděn hravou formou s dostatečnou motivací dítěte. (Jesenský, 1988)

Úzký vztah má tyflografika k hmatovému poznávání věcí. Jak jsme již řekli, hmat je jeden z nejdůležitějších poznávacích smyslů pro nevidomé. Džbán (in Krug, 2001) přináší přehled toho, na co vše je možné se zaměřit při nácviku hmatového poznávání. Jedná se o řadu objektů, které by dítě mělo být schopné rozlišit a třídit. Schopnost třídit a rozlišovat se vytváří při získání dostatečných hmatových zkušeností dítěte. Jednotlivé předměty by dítě mělo být schopné rozlišit dle materiálu nebo tvaru.

Do výše uvedené taktilní řady např. patří:

- schopnost rozlišit vzorek podlahy (umělý, přírodní, hladký, hrubý...),
rozlišení materiálu míčku (plast, guma, tvrdý, měkký, chladný, teplý...),
- poznávání věcí z kuchyně (příbor, lžice, sklenice, šálek) + materiál (keramika, sklo, plast, dřevo...)
- poznávání objektů z prostředí (kůra stromu, větve, listy, písek, zemina, tráva...) a materiálu (hladké, drsné, suché, vlhké, mokré...)

(Krug, 2001)

Tyflografika slouží jako dorozumivací, ale i jako poznávací prostředek. Jesenský (1970) hovoří o tyflografice jako o vzdělávacím, diagnostickém, výchovném a léčebném prostředku. Léčebný prostředek se může projevit v rámci práce arteterapie.

Termín tyflografika nemusí být pro veřejnost známý, proto následující řádky budou věnovány jeho objasnění. „Tyflografika představuje grafická znázornění zhotovená nevidomými nebo pro potřeby nevidomých technikou reliéfních čar nebo velmi nízkých reliéfních ploch.“ (Jesenský, 1988, s. 34)

Zrakové postižení přináší určité znevýhodnění v poznávání okolního světa. Toto znevýhodnění se projevuje v nedostupnosti běžného grafického znázornění nebo v nemožnosti poznávání některých objektů kolem nás. Nedostatek informací by mohl vést u dětí se zrakovým postižením k frustraci. Tyflografika vede k aktivizaci jedince se zrakovým postižením, kdy mu nedostupné informace převádí do podoby vnímatelné pomocí hmatu. Tyflografika tudíž v dnešní době není určena jen lidem s nejtěžším stupněm zrakového postižení (nevidomost), ale všem osobám se zrakovým postižením.

Dříve tomu tak ale nebylo, protože tyflografika byla využívána pouze pro potřeby nevidomých. Tato informace je podložena tvrzením Jesenského (1983, s. 10), který uvádí: „předmětem teorie tyflografiky je kreslení nevidomých a grafické zobrazování pro potřeby nevidomých.“

Využití tyflografiky pro potřeby všech osob se zrakovým postižením přineslo velké obohacení a usnadnění v poznávání okolního světa. Tyflografické zobrazení umožňuje zachytit předměty nebo objekty do reliéfní podoby. Všechny reliéfně zpracované obrázky můžeme chápat jako informaci. Většinou se jedná o takové předměty, které osobám se zrakovým postižením neumožňují přímé poznávání. Takto přenesené prostorové objekty na plochu jsou znázorněny pomocí bodů, čar a ploch.

Reliéfní bod

K rozlišování reliéfních bodů poslouží hmatová tělíska. Tato hmatová tělíska se nachází v kůži. Největší zastoupení hmatových tělísek je na konečcích prstů, na rtech a na jazyku. Reliéfní bod tvoří základ tyflografického zobrazení. Při seskupení několika bodů dochází ke vzniku reliéfní čáry. Nejvíce využívaným typem reliéfního bodu je bod ve tvaru

paraboloidu. Stejně jako reliéfní čára, i reliéfní bod se řídí určitými parametry. K těmto parametrům patří výška, tvar, rozestupy mezi body a množství bodů. Níže uvedené standardy bodů jsou odvozené, stejně jako u reliéfní čáry, z reliéfně bodového písma.

Standardy reliéfního bodu:

- výška bodu (0, 75 mm),
- rozestup mezi body v základně (1, 2 mm),
- rozestup mezi body ve vrcholu (2, 4 mm),
- průměr v základně (1, 2 mm).

(Jesenský, 1980)

Reliéfní čára

Reliéfní čára patří, stejně jako reliéfní bod, k základním prvkům tyflografiky. Reliéfní čáru lze charakterizovat následujícími údaji: délka, šířka, výška a tvar reliéfu.

Reliéfní čára může být plná, tečkovaná nebo různě čerchovaná. Tento způsob zobrazení pomáhá rozlišovat a zvýrazňovat různé vlastnosti předmětů. Je známo, že lidé s těžkým zrakovým postižením upřednostňují tečkovaný (bodový) způsob zobrazení reliéfní čáry. Přednost je také dávana tenké čáře oproti silné čáře. K problematice způsobu zobrazení reliéfní čáry se váže otázka po optimalizaci parametrů reliéfní čáry. Nejčastěji se používá čára o síle 1 mm x 1 mm a o výšce zhruba 0, 8 mm. (Ludíková, 2004) Uvedené parametry hrají podstatnou roli při správném zobrazení délky mezer mezi jednotlivými body a čarami. Vhodný způsob rozestupu je mezi reliéfními čarami 1 – 1,5 mm. Parametry, které jsou zde popsány, nelze brát jako zcela platné. Jedná se spíše o přehled ve vhodnosti využívání reliéfního zobrazení. Veškeré parametry se odvozovaly ze základních rozměrů Braillova písma. Dovednost číst reliéfní čáry souvisí s možností a dovedností čtení reliéfní kresby. Schopnost číst reliéfní obrázek je závislý na psychických, fyziologických, ale i technických faktorech osobnosti jedince. Psychický faktor je schopnost hmatového vnímání, ale i utváření celistvé představy. Technické faktory zasahují do možností ve způsobu reliéfního zobrazení, do možností vytváření různých parametrů reliéfních čar.(Jesenský, 1988)

Dle Jesenského (1988) můžeme rozlišit 7 typů reliéfních čar:

- jednoduchá plná tenká čára,
- jednoduchá plná středně silná čára,
- jednoduchá plná silná čára,
- dvojitá plná tenká čára,
- dvojitá plná silná čára,
- jednoduchá tečkovaná tenká čára,
- jednoduchá čárkovaná tenká čára.

Dítě se v rámci předškolního vzdělávání seznamuje s reliéfním bodem a reliéfní čarou. Při nástupu do mateřské školy by se dítě mělo seznámit s tyflografickými technikami. V tomto období probíhá důležitá příprava pro osvojení si bodového písma na základní škole. Předškolní výchova je tedy zaměřena na rozvoj všech kompenzačních činitelů, a to hlavně na hmatové vnímání, přičemž neopomíjí důležitost rozvoje dalších smyslů.

Při práci a seznamování se s tyflografickými technikami je zapotřebí respektovat individualitu dítěte. Podstatným kritériem není to, co vše dítě předškolního věku v rámci tyflografiky zvládne. Rozhodující je, že se dítě s tyflografickými technikami seznámí, bude s nimi pracovat, a především je bude využívat v běžném životě.

4.1 Techniky a způsoby zobrazení reliéfního obrazu

Tyflografika může pracovat s mnoha technikami, žánry, ale i se způsoby zobrazení. Tyflografické techniky jsou grafické postupy sloužící ke zpracování podložky. Při práci s tyflografickými technikami využíváme reliéfního zobrazení. Při zobrazení určitého tématu je snahou, aby nedošlo k narušení smysluplnosti zobrazené informace. Ve srozumitelnosti informace mohou bránit tzv. informační šumy. Informační šum je vnější překážka informace. Šum lze rozdělit na technický a sémantický šum. Technický šum bývá často způsoben nevhodným způsobem zobrazení nebo špatným provedením reliéfu. Sémantický šum se váže na smysl informace. K dalším překážkám patří tzv. redundance – nadbytečná informace, která nesděluje nic nového. Určité množství

redundance je potřebné. Při zrakovém vnímání je potřeba míry redundance vyšší než při hmatovém vnímání. (Jesenský, 1988)

Náhled do historie ukazuje, že již na přelomu 19. – 20. století došlo k rozlišení několika druhů reliéfně zpracovaných obrázků. V následujících letech jejich rozvoj ještě dál pokračoval. V dnešní době je rozdělení obrázků následovné. Reliéfně zpracované obrázky lze dělit z hlediska charakteru na obrázky reliéfně konturované, reliéfně siluetové a obrázky basreliéfové. Dále pak dle hlediska znázornění obrázku, na obrázek perspektivní neboli realistický, schématický obrázek, schéma a graf, zjednodušený rys a zjednodušený technický výkres neboli náčrtek. Každý obrázek může být i tematicky zaměřen. K poslednímu rozdělení patří rozdělení dle náročnosti obrázku, a to na málo, středně a vysoce náročné zobrazení. (Jesenský, 1970)

Zobrazování reliéfních obrázků může být rozděleno podle 4 základních hledisek, a to dle uspořádání prvků, třetího rozměru, typického tvaru a množství objektů. Z hlediska uspořádání prvků je možné rozlišit jednoduchou symetrickou (nůžky) a jednoduchou nesymetrickou konfiguraci. Oblast třetího rozměru tvoří u některých objektů podstatnou část, jako je tomu např. u ztvárnění domu. Dalším hlediskem je typický tvar objektu, který má většina předmětů. K tomuto označení se používá termín etalon. Dle etalonu se hned pozná konkrétní předmět. Některé předměty mají větší množství etalonu v zastoupení než jiné (např. 1 etalon – ryba, nůžky, 2 etalony – letadlo). Poslední hledisko, které ovlivňuje charakter zobrazení, je množství a rozmístění předmětů v prostoru. (Jesenský, 1988)

K dispozici je několik možností, jak tyto obrázky a jejich detaily zobrazit. Různé způsoby zobrazení spíše pomáhají zachytit charakter obrázku. Vedle toho stojí také otázka, jakými postupy a prostředky je možné takový obraz zhotovit. Existují dvě základní skupiny. První skupina je tvořena technikami, pomůckami, kde nelze pracovat pomocí zrakové kontroly. Tato skupina je určena pro potřeby nevidomých. Druhá skupina je tvořena technikami, pomůcky, ale i technologiemi, které předpokládají částečnou nebo úplnou zrakovou kontrolu. Po vhodném zvolení pomůcek, technik, ale i správné technologie lze pracovat s hotovou reliéfní kresbou. Reliéfní kresba má dvě podoby, a to negativní a pozitivní kresbu. Pozitivní reliéfní kresba je taková, kdy je možné ihned provádět hmatovou identifikaci. Není zde třeba otáčet papír. Negativní reliéfní kresba je zhotovena při otočení strany papíru. U tohoto způsobu kresby je reliéf vytlačen na druhé straně papíru. Čtení takového způsobu zobrazení probíhá stejně, jako je tomu při

psaní na pražské tabulce. Pomůcky sloužící k zobrazení negativního reliéfu jsou hodně podobné pomůckám používaným u lidí bez zrakového postižení. Pozitivní reliéfní kresba ke své práci využívá rychleschnoucí hmotu, drátky, šňůrky, ale i vosk, do kterého se obraz ryje.

Je mnoho způsobů, pomůcek, ale i technik, jak je lidem se zrakovým postižením zprostředkován okolní svět. Při tomto zprostředkování je třeba mít na paměti, že veškeré způsoby zobrazení by měly být optimální. Do aspektu optimálnosti se promítají všechny výše uvedené oblasti ve způsobu zprostředkování vnějších informací do podoby vnímatelné hmatem. (Jesenský, 1970)

Ludíková (2007) poukazuje na několik oblastí, které je důležité zohledňovat při výběru tyflografických technik. Výběr tyflografických technik se odvíjí od toho, kdy ke zrakovému postižení došlo, jestli dítě zrak využívalo, či nikoliv, a od věku dítěte. Výše uvedená kritéria je dobré respektovat, aby nedocházelo k nepochopení informace. Další kritérium se týká povrchové struktury reliéfu. Zde se pracuje s kontrastností figury a pozadí. Kontrastnost figury se odvíjí od používání jednotlivých druhů reliéfních čar.

4.2 Tyflografika v předškolním vzdělávání

Předškolní výchova plní v životě každého dítěte velmi důležitou roli. V tomto období si dítě osvojuje potřebné dovednosti a znalosti, které bude využívat v budoucnu. Pro dítě s těžkým zrakovým postižením hraje důležitou roli práce s tyflografickými technikami a s tím související rozvoj hmatového vnímání. Při práci s tyflografickými technikami si kromě rozvoje hmatového vnímání dítě trénuje další oblasti své osobnosti, jako je představivost, pozornost, paměť atd. Práce s tyflografikou je pro budoucí život dítěte s těžkým zrakovým postižením opravdu důležitá.

Zastoupení tyflografiky by mělo být daleko větší v rámci výchovně vzdělávacího procesu u těchto dětí, než je tomu ve vyučování grafiky na běžných školách. Několik důvodů, proč by se dítě se zrakovým postižením mělo věnovat tyflografice, uvádí Jesenský (1970). Jeden z důvodů se dotýká menšího množství zkušeností. Od učitele to vyžaduje vhodné zvolení pomůcek a u dítěte se zrakovým postižením více trpělivosti v osvojování si nových poznatků. Druhý důvod spočívá v používání tyflografiky jako předpokladu pro aktivní růst a existenci osobnosti dítěte. Hlavní cíl by měl být ve

výchovně vzdělávacím procesu zaměřen na porozumění grafickému zobrazení. Nebude se hlavně jednat o to, aby dítě bylo schopné grafického znázornění, ale aby také tomuto zobrazení rozumělo. (Jesenský, 1970) Při zobrazování kresby, obrysů je nutné se řídit určitými pravidly. Prvně musíme rozlišit, zdali se jedná o jednoduchou či složitou kresbu. U složitějších zobrazení je podstatné dodržovat „pravidlo tří milimetrů“, jak uvádí Ludíková (2007).

Mezera mezi dvěma znázorněními by měla být minimálně 3 milimetry. Takto velká mezera pomáhá ve srozumitelnosti zobrazení. U jednoduchých kreseb se používá jedna výška figury ve vztahu k pozadí. Plně vyhovující bude, když u této kresby bude používána jen reliéfní linie. Dalším kritériem v zobrazování předmětů je pravidlo zachování reality. Pokud je to alespoň částečně možné, snažíme se zachovat reálnou velikost ve ztvárnění předmětů. Dítě by vždy mělo být informováno o tom, když předmět není zobrazen v reálné velikosti. Menší děti také upřednostňují obrázky, které jsou vyhotovené na menším formátu papíru (A5). (Ludíková, 2007)

Motivace dítěte tvoří podstatnou část v jeho práci. Práce s tyflografickými technikami nebývá mezi dětmi se zrakovým postižením oblíbenou činností, hlavně pro její náročnost. V tomto období se dítě seznamuje se správným postupem čtení reliéfních obrázků. Předškolní vzdělávání by mělo dítě vybavit takovými dovednostmi, jako je schopnost přečíst jednoduchý reliéfní obrázek. Nejdříve se dítě učí číst reliéfní obrázky, které jsou pro ně známé a jednoduché na hmatové poznávání. V rámci předškolního vzdělávání se pak také věnujeme vytváření reliéfních obrázků. Vytváření takových obrázků by mělo být podloženo dobrou znalostí a dostatečným seznámením se s předmětem. Tato dovednost je pro dítě velmi obtížná, ale i přesto by se dítě mělo seznámit s touto činností. Učitel (tyflop) by měl volit vhodné postupy, ale i způsoby práce, které budou odpovídat věku, zkušenostem, dovednostem dítěte.

Samotné čtení tyflografického zobrazení je možné rozdělit do několika fází. Nejprve by se dítě mělo seznámit s tímto předmětem. Seznámení by mělo probíhat tak, že si dítě předmět vezme do ruky. Hmatovým poznáváním si dítě utváří představu o velikosti, struktuře, materiálu předmětu. Druhá fáze probíhá tak, že dítě je pořád v přímém kontaktu s předmětem, ale pouze z jedné strany. Předmět je dán na podložku, což dítěti zabraňuje v poznávání předmětu z jeho všech stran. V následující fázi je předmět přilepen k podložce. Při zvládnutí všech výše uvedených fází lze přistoupit k poslední fázi. V této

fázi dítě nepřichází do přímého kontaktu s předmětem, ale předmět je ztvárněn pomocí reliéfních past. (Ludíková, 2004)

Reliéfní obraz by měl být jednoduchý a výstižný, neměl by obsahovat zbytečné detaily, které by působily rušivě. Zobrazování kresby by mělo být z profilu nebo zepředu. Kresba, která je vyjádřena z poloprofilu, je pro děti se zrakovým postižením nejasná. Nesmíme zapomenout, že každý obrázek zprostředkovává pro dítě nějakou informaci. Informace, které jsou v obrázku obsaženy, by měly být pro dítě zřetelně čitelné a jasné. V počátcích tyflografiky by mělo být čtení reliéfních obrázků jednoduché a dostatečně názorné. S tyflografikou ve školách pracujeme spíše jako s prostředkem názorného vyučování. (Jesenský, 1970)

Oba výše uvedení autoři poskytují náhled a jakási doporučení pro práci s tyflografikou u dětí se zrakovým postižením. Hlavním kritériem při práci s tyflografickými technikami je pracovat dle zásady systematickosti. V počátcích by se dítě mělo naučit poznávat předmět tím, že ho vezme do rukou. Tento předmět si může ohmatat ze všech stran, dokud nebude schopné poznávat reliéfní obrázky. K dalším doporučením patří jednoduchost obrázku. Každý vytvořený obrázek by měl být jednoduchý. Obrázek by neměl obsahovat zbytečné detaily, které by odváděly pozornost od hlavních znaků.

V době, kdy je dítě schopné poznávat hmatem okolní předměty, je nutné přistoupit k nácviku správného vyhmatávání obrázků. Nácvik správného vyhmatávání reliéfních obrázků by měl probíhat v klidném prostředí, s dostatečnou motivací dítěte. Vyhmatávání by nemělo být chaotické, měl by být dodržován určitý postup. Tento postup může být však upravován v dalším vývojovém období dle zkušeností dítěte. Vyhmatávání může být různé a může se odvíjet od několika faktorů. Způsob čtení reliéfních obrázků může záležet na velikosti zobrazeného předmětu. Při malých zobrazeních je využívána jedna ruka. Druhá ruka pomáhá v přidržování papíru. U čtení větších obrázků se vyžaduje spolupráce obou rukou. Při hmatání oběma rukama je postup následovný: pravá ruka ohmatává předmět zleva doprava a levá ruka zprava doleva. V předškolním období se pracuje podle výše uvedeného postupu, kdy se nejprve seznamuje s předmětem, až po samotné reliéfní ztvárnění předmětu.

K rozvoji tyflografiky dobře poslouží mnoho dětských her, jako je pexeso, obrázkové loto, různé hlavolamy či domino. V předškolním období se děti seznamují i s dalšími pomůckami, které lze chápat jako počátek seznámení se s tyflografikou. K těmto

pomůckám patří kuličková kreslenka. Při práci s kuličkovou kreslenou dítě zasazuje kuličky do otvorů. Při zasazování kuliček do otvorů se dítě učí vytvářet svislé nebo vodorovné řady. K dalším pomůckám sloužícím k rozvoji tyflografiky patří formelova kreslenka. Počátky této práce spočívají v obtiskování předmětu do formely. Pro práci u dětí staršího předškolního věku můžeme využívat rychleschnoucí pasty, špendlíky k vypichování zobrazení do papíru nebo prstové barvy. K rozvoji prostorové orientace dobře poslouží plastelína nebo samotvrdnoucí hmota. Díky těmto materiálům se dítě učí, že veškeré předměty nemusí být vyjádřeny plošně, ale že můžeme pracovat i s prostorem. (Ludíková, 2007)

Krug (2001) také poukazuje na možnost práce s prostorovou orientací v rámci sochařských děl u osob se zrakovým postižením. Při této práci se bude jednat hlavně o získání mnoha smyslových zkušeností. Vhodné je se zaměřit na vůni materiálu, jak se povrch materiálu mění, jak působí na hmatové vnímání. U této práce dítě s těžkým zrakovým postižením nejprve poznává detaily a až po té dochází k utvoření celistvé představy o objektu.

K dalším velmi oblíbeným činnostem patří mezi těmito dětmi práce se speciálně upravenými knihami. Ilustrace je přizpůsobena dětem se zrakovým postižením. Pro ilustraci knih můžeme využít různé látky, přírodniny, různé druhy papíru. Tento způsob ilustrace k oblíbeným. Veškerý využitý materiál by měl být dobře znám u dětí. (Ludíková, 2007)

Problematikou speciálně upravených knih se zabývá Veronika Haiclová, která shledává práci s těmito knihami za velmi přínosnou. Při práci s knihou dochází k rozvoji tzv. mikroorientace (dítě se učí orientovat na ploše papíru), učí se určit, co je malé, velké, blízké, vzdálené, stejné nebo odlišné, a mnoho další znaků. Hmatové vnímání obohacuje dítě také o estetické zážitky. Při získání těchto zážitků je dítě schopno určit, co mu bylo příjemné, nebo naopak co mu bylo nepříjemné. (<http://dotknisesveta.cz/>, 3. 3. 2013)

„Jako zásada by mělo platit, že tyfloilustrace by měla být zařazena všude tam:

- kde nelze garantovat dostatečnou představu o slovně popisovaném jevu (hrozba verbalismu);
- kde slovní popis přesáhne únosnou mez a jeho přečtení i pochopení přesáhne

časový limit pro přečtení a pochopení reliéfního obrázku;

- kde ilustrace pomáhá rozvíjet konkretizaci představ, anebo slouží jako cvičný materiál pro rozvoj hmatového vnímání, případně pro rozvoj výtvarného a estetického citění;
- v některých typech obrázkových testů.“ (Jesenský, 1988, s. 119)

Na základě výše uvedeného je zřejmé, že při práci s dětmi se zrakovým postižením je možné využít mnoho speciálních, ale i běžných pomůcek. Všechny pomůcky by měly být bohaté na hmatové poznávání a sloužit k všestrannému rozvoji dítěte. Při práci s reliéfními obrázky je také důležité se zaměřit na rozvoj prostorové orientace. Nácvik prostorové orientace se kromě zvukových podnětů může uskutečňovat i při manipulaci s plastelínou, samotvrdnoucí hmotou, při modelování soch nebo při práci se speciálně upravenou knihou pro nevidomé děti. Při všech těchto činnostech je používán hlavně hmat.

Tyflografika a hmatové poznávání plní v životě jedince s těžkým zrakovým postižením velmi významnou úlohu. Tyflografika vede k aktivaci dítěte, pomáhá mu v utváření představ o okolním světě, rozvíjí jeho hmatové vnímání či fantazii. Je důležité, aby význam tyflografiky nebyl opomíjen. Pomocníkem k získání nezávislosti dítěte je z jedné části předškolní vzdělávání a tyflografika, ale především samotní rodiče, kteří své dítě doprovází na jeho cestě životem, a proto by se měli zajímat o jeho rozvoj a o jeho budoucí nezávislost na okolí. Tyto oblasti by měly mezi sebou spolupracovat. Na základě spolupráce dochází ke spojení těchto oblastí v jeden potřebný celek.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Větší úsek praktické části je věnován uvedení konkrétních postupů při zpracování pohádkové knihy do podoby vnímatelné dětmi s těžkým zrakovým postižením. Kniha je zpracována tak, aby byla pro děti poutavá a hmatově zajímavá. Jedná se o velmi oblíbený pohádkový příběh mezi dětmi předškolního věku, a to o pohádku „O Červené Karkulce.“

Tato část práce je určena pro děti se zrakovým postižením a jejich rodiče, ale také pro výuku učitelů v mateřských školách. Jednotlivé kapitoly pojednávají o metodách, cílech a postupech práce. V závěru jsou sepsány možnosti využití této knihy pro praxi. Kniha bude nafocena. Fotografie knihy budou umístěny v příloze práce.

5 CÍL PRÁCE

Hlavní cílem této práce bylo vytvoření pohádkové knihy „O Červené Karkulce.“ Při práci na ilustraci tohoto literárního díla byly použity tyflografické techniky a metody. Jak je výše uvedeno, zpracovaná kniha se může využít při práci ve školním prostředí, ale také v domácích podmínkách. Tato kniha bude využívána hlavně v předškolním období. Z tohoto důvodu je zřejmé, že samotná četba příběhu bude spadat pouze do kompetence rodičů nebo učitelů, proto snahou bylo vytvořit zajímavou ilustraci pro děti.

Každá pohádka přináší dětem určité ponaučení, které si po vyprávění příběhu s sebou odnáší. Zpracovaná pohádka může sloužit také k ponaučení dětí, ale především by měla působit zábavně. Vytvořená ilustrace se snaží co nejvíce přiblížit původní. Některé obrázky vztahující se k příběhu byly doplněny nebo rozpracovány na více obrázků. Obrázková kniha také umožňuje dětem manipulaci s předměty v rámci ilustrace. Při vypracování jednotlivých ilustrací bylo snahou, aby jednotlivé předměty a postavy měly zachovány své charakteristické znaky. Práce s knihou a pěstování dobrého vztahu ke knize by měly být hlavními cíli každého pedagoga předškolního vzdělávání. Pohádkovou knihu je možné využít při mnoha probíraných tématech v MŠ. Při práci s knihou dochází kromě rozvoje hmatového vnímání také k rozvoji představivosti, myšlení, fantazie, paměti nebo pozornosti. Při vyprávění uvedeného pohádkového příběhu dochází také k rozvoji slovní zásoby u dítěte. Při využití v domácím prostředí může sloužit k trávení volného času dítěte a rodiče. Společně si dítě s rodičem může v knize listovat, prohlížet a popisovat obrázky nebo si mohou jen tak společně vyprávět pohádku.

6 METODY PRÁCE

Kapitola o metodách práce obsahuje počátky plánování výroby obrázkové knihy pro děti s těžkým zrakovým postižením až po závěrečné úpravy tohoto díla, jako je úprava textu a obrázků. V rámci této kapitoly bude uvedeno také shrnutí všech činností při vypracování uvedené pohádky na bázi tyflografiky.

Hmatová pohádka „O Červené Karkulce“ je složena z několika částí. K těmto částem patří samotný text pohádky v černotisku a v Braillově písmu. Další část knihy je ilustrace příběhu a zvukové záznamy k některým obrázkům pohádky. S výše uvedenými částmi je možné pracovat dohromady nebo s každou částí zvlášť dle uvážení. Samotné dítě bude však nejvíce spolupracovat s obrázkem a se zvukovým záznamem.

7 POSTUP PRÁCE

Práce na pohádkové knize s využitím tyflografických technik byla rozvržena do několika úkolů, které bylo zapotřebí před samotnou realizací splnit.

První etapa se týkala vhodného výběru pohádky pro děti předškolního věku. Kritériem při výběru pohádky bylo, aby pohádka byla mezi dětmi oblíbená, a byl tu také jakýsi požadavek znalosti klasických pohádek u dětí. Poté byla pozornost obrácena na vytvoření návrhů obrázků, které budou ilustrovány v knize. Následovalo zamyšlení nad vhodností výběru materiálu pro zpracování ilustrace knihy včetně vymyšlení vhodného formátu knihy. Posledním krokem této etapy byl výběr grafické úpravy textu pohádky. Poslední fáze spočívala v realizaci hmatových obrázků pro nevidomé děti a tisk textu.

7.1 Výběr pohádkové knihy

Výběr pohádkového příběhu byl ovlivněn několika hledisky, a to, aby pohádka byla mezi dětmi oblíbená, jednoduchá a snadno zapamatovatelná. Z praxe je zřejmé, že děti mají rády ten typ pohádek, ke kterému patří i tato pohádka. Po dlouhém přemýšlení o vhodnosti výběru pohádky byla nakonec zvolena dobře známá pohádka „O Červené Karkulce“. Uvedená pohádka je klasikou, s kterou by se každé dítě v předškolním zařízení mělo seznámit. V rámci této pohádky se dítě střetává s dobrem a zlem, kdy nakonec dobro vítězí, což se u dětí těší velké oblibě.

7.1.1 Obsah pohádky

Jedná se o jednoduchý pohádkový příběh, kdy malá dívenka jménem Červená Karkulka, jde popřát své babičce k svátku. Na cestu dostane od maminky košík, ve kterém má pro babičku koláčky a víno. Před cestou k babičce ji maminka upozorňuje na to, aby šla rovnou k babičce. Cesta k babiččinu domu vede lesem. Při cestě k babičce si Karkulka v lese všimne květin, které se rozhodne babičce k svátku natrhat. Nic netušící Karkulka trhá květiny babičce a za stromem ji pozoruje vlk. Když má Karkulka velkou kytici, rozhodne se pokračovat v cestě za babičkou, ale v tom uvidí před sebou vlka.

Vlk se Karkulky ptá, kam jde, a ona, protože netuší, že vlk je zlý, mu odpoví. Vlk rychle utíká směrem k babiččinu domu, kde babičku sežere. Potom si nasadí její klobouk a brýle, aby ho Karkulka nepoznala. Při příchodu Karkulky k babičce se jí zdá, že je babička nějaká jiná než dřív. Vlk pobídne Karkulku, ať jde k němu blíž. Karkulka uposlechne a vidí, že babička má nějaké velké oči, uši a pusy, a tak se vlka ptá. „Babičko, proč máte tak velké oči?“ Vlk: „To abych tě lépe viděla.“ Karkulka: „Babičko, proč máte tak velké uši?“ Vlk: „To abych tě lépe slyšela.“ Karkulka: „Babičko, proč máte tak velkou pusy?“ Vlk: „To abych tě mohl lépe sníst.“ Vlk sežere Karkulku. Za chvíli jde kolem myslivce a říká si, že ta babička nějak hodně chrápe. Podívá se do chaloupky a vidí ležet v babiččině posteli vlka. Rychle jde do chaloupky, rozpáře vlkovi břicho. Z břicha vyskočí Karkulka a babička. Myslivec místo babičky a Karkulky dá vlkovi do břicha kamení. Po probuzení má vlk velkou žízeň. Jde ke studánce a jeho těžké břicho ho stáhne dolů.

7.2 Výběr tyflografických technik

Při práci nad hmatovými obrázky bylo použito několik tyflografických technik, které je možné praktikovat v běžných domácích podmínkách. Všechny využitě pomůcky jsou běžně k dostání v papírnictvích, ve výtvarných potřebách nebo galanteriích. Při vytváření ilustrací bylo použito pozitivního reliéfu. U tohoto typu reliéfu dochází k tomu, že ilustrace vystupuje nad povrch podložky papíru. Při ztvárnění detailů u uvedeného reliéfu bylo použito vystupujících kontur nad povrch podložky. Jedná se o pozitivní reliéfní konturu, jako jsou 3D nafukovací barvy, které lze využít na textil. Tato barva po zaschnutí vytvoří dostatečně vysoký reliéf. Pro zaschnutí těchto barev se používá fén nebo žehlička. Barvy jsou velmi příjemné na dotek a odolné vůči škodlivým vnějším vlivům. V ilustraci se hlavně objevují realistické obrázky. Obrázky byly znázorněny pomocí ikonických a symbolických ilustrací. Velikost papíru, na kterém je vyhotovena ilustrace pohádky, odpovídá formátu A4.

7.3 Výběr materiálu

Materiál pro výrobu ilustrovaných obrázků byl zvolen tak, aby nebyl škodlivý dětskému zdraví a aby alespoň částečně odpovídal realitě. Na základě výše uvedeného je možné stanovit, že použitý materiál je hmatově dostupný dětem, materiálově kontrastní, barevný a blízký skutečným vlastnostem předmětů.

Obrázky jsou vyhotovovány na tvrdý karton, který je upraven na formát A4 (230 x 360 mm). Nejedná se o speciálně vyrobený karton pro tyto účely, ale o běžný karton, který je běžně k dostání v prodejnách. Úprava tvrdého kartonu byla provedena pomocí řezacího nože. Pro připevnění materiálu k sobě nebo k podložce bylo použito lepidlo Herkules, pistole s tavící hmotou a lepící suchý zip. Suchý zip byl využit u předmětů, kde se předpokládá další manipulace s předmětem nebo objektem.

Před samotnou realizací obrázků byl pouze proveden jejich návrh a šablony pro vytvoření postav k pohádce. Po vyhotovení šablon proběhla realizace obrázků na základě příběhu pohádky. Pro výrobu postav byly hlavně použity různé druhy a barvy látek. Na výrobu hlav byly použity také látky nebo polystyrenové piškoty. Detaily obličeje jsou vytvořeny ze zakoupených očí ve výtvarných potřebách, z nafukovacích barev a pěnového papíru. Vlasy a fousy jsou vyrobeny z barevné příze a ze zakoupených vlasů, které jsou běžně k dostání ve výtvarných prodejnách. K dalším materiálům, které byly pro ilustraci použity, patří drátky různé tloušťky, knoflíky, samotvrdnoucí hmota, větvičky, odřezky z kůry stromu, peříčka, pěnová guma, barevné lýko, knoflíky...

7.3.1 Popis využitého materiálu u obrázků v pohádce

- Červená Karkulka s košíčkem pro babičku

Na postavu Karkulky bylo použito mnoho materiálů, ke kterým patří hlavně červená látka. Nohy a ruce jsou vyrobené ze světle oranžového, pěnového papíru. Na sukni byla použita červená látka. Triko je vytvořené z červeného lepenkového papíru. Tento papír je charakteristický svým vlnkovitým reliéfem, dle kterého mohou děti poznat, že se jedná o Červenou Karkulku. Triko je ozdobené barevnými korálky. Na sukni byla přilepena bílá zástěrka pomocí tavné pistole. Tato zástěrka je vytvořena z bílé organzy. Obličej je vytvořený z polystyrenového piškotu, který je nabarvený oranžovou barvou. Na hlavu byly

nalepeny oči a nos. Ústa byla namalována pomocí nafukovací barvy, červené. Všechny detaily obličeje jsou dobře hmatově rozpoznatelné. Na vlasy byla použita žlutá bavlnka. Vlasy jsou spleteny do copů. Čepec je vyroben z tenké červené plsti, který dítě může odepínat a zapínat pomocí suchého zipu. Základ košíčku je vyroben z tvrdého, hnědého výkresu, který je polepen drobnými větvičkami z břízy. Větvičky jsou na košík přilepeny pomocí tavné pistole. Celá postava je podlepena tvrdým kartonovým papírem z důvodu vyššího reliéfu. Postava Karkulky stojí v trávě, která je vytvořená ze zeleného lýka. Kolem dívky poletují motýlci. Motýlci jsou zhotoveni z tvrdého barevného výkresu a jsou vykrojeni raznicí a přilepeni na ilustraci.

- Trhání květin Karkulkou

Pro ztvárnění této ilustrace bylo pracováno s materiály, jako je zelené lýko, které znázorňuje trávu, ve které rostou květiny. Lýko je připevněno pistolí s tavicí náplní. Květiny jsou vyrobeny z bílé pěnové gumy. Doprostřed květiny byla přilepena polystyrenová polokoule, která je nabarvena temperovou žlutou barvou. Stonek byl vytvářen tenkým zeleným drátkem, na který byl umístěn lístek. Lístek je vyroben ze zeleného hedvábného papíru. Základ košíčku je udělán ze samotvrdnoucí hmoty, na kterou jsou přilepeny drobné větvičky z břízy. S květinami je možné manipulovat pomocí suchého zipu. Dítě samo „trhá“ květiny z louky a dává je do košíčku pro Karkulku.

- Karkulka se potká v lese s vlkem

Postava vlka je vyrobena z imitace kožešiny lišky v hnědo-stříbrné barvě. Zuby vlka jsou vystřižené z tvrdého, bílého výkresu a jsou pomocí tavicí pistole do čelisti přilepeny. Jazyk je vyroben z tenké, červené plsti. Oči vlka byly zakoupeny v prodejně s výtvarnými potřebami. Vlk stojí za stromem a čeká na Karkulku. Na kmen stromu byla použita poštěpkovací kůra. Větve stromu jsou vytvořené opět nafukovací barvou, a to hnědou. Tato barva zanechává reliéf, takže namalované větve děti mohou pomocí hmatu poznat. Na listy byl použit zelený pěnový papír. Ve spodní části obrazu je přilepené zelené lýko ztvárňující trávu. Na Karkulku byly použity stejné materiály, které jsou uváděny výše.

- Babička ve své chaloupce

Tělo je vyrobené z látek, které jsou trochu vycpané vatou pro získání objemu postavy. Hlava je ušitá ze světlé látky, která je také vycpaná vatou. Na hlavu jsou přilepené oči a vlasy z barevné příze. Ústa jsou namalována nafukovacími barvami, nos a ruce pomocí pěnového, oranžového papíru. Zástěrka je k oblečení připevněna knoflíky. Zpestřením je, že dítě může zástěrku a vrchní část oděvu oddělat od spodní vrstvy oděvu. Dítě si tímto procvičuje odepínání a zapínání. Na hlavě má babička šátek, který je pevně připevněn, ale s jeho konci je možné manipulovat. Dítě může šátek rozvázat nebo zavázat. Podlaha v chaloupce je vytvořená pomocí dřevěných špachtlí. Okýnko s výhledem na les je uděláno z krabiček od sirek. Krabička je natřena hnědou temperovou barvou. Dítě okýnko může otevřít a zavřít. Výhled z okna je směřován do lesa. V okně jsou namalovány dva stromy. Kmen je vytvořen pomocí sirky, která je nabarvena hnědou temperovou barvou. Větve jsou namalované zelenou nafukovací barvou, pro získání reliéfní kresby.

- Vlk v posteli čeká na Karkulku

Rám postele je zhotoven z dřevěných doktorských špachtlí. Peřina a polštář jsou ušity z krepové látky s motivem. S peřinou je možné manipulovat pomocí suchého zipu. Náplň do peřiny může dítě vyndat. Náplň je ušitá z bílého vlákna, která je vycpaná vatou. Vlk sedí na posteli s šátkem a brýlemi. Na srst vlka byla použita imitace kožešiny lišky. Šátek je vyroben ze stejné barevné látky jako u babičky. Šátek je možné vlkovi rozvázat. Brýle jsou vyrobené z tenkého stříbrného drátku. V horní části ilustrace je okno, dle kterého může dítě také poznat, že je to babiččina chaloupka. Postava Karkulky je vyhotovena ze stejných materiálů, které jsou uvedeny výše.

- Myslivec jde kolem chaloupky

Na oblečení myslivce byla hlavně použita silná zelená plst'. Kamizolka je ozdobena malými knoflíky a kapsičkami. Konce rukávů jsou polepeny umělou kožešinovou látkou. Obuv (gumáky) jsou vytvořené z černé pěnové gumy. Na obličej byla opět použita polystyrenová polokoule, která je nabarvená. Vlasy jsou vyrobené z černé přírodní příze. Na oči a nos byl využit stejný materiál jako u všech výše popsáných postav. Klobouk je vystřižen ze zelené plsti. Na klobouku je přilepena zelená stuha a dvě peříčka. Myslivec

stojí v trávě, která je vyrobená ze zeleného lýka. Tělo myslivce zdobí puška, která je zhotovená z dřevěné špejle a nabarvená barvami. Pušku je možné oddělat od těla myslivce.

- Vlk spí v babiččině posteli a myslivec se dívá do chaloupky

Vlk snědl Červenou Karkulku a babičku, napil se vody a šel spát do postele. Jedná se o stejnou ilustraci, jako je tomu u obrázku, kdy Karkulka stojí u postele, kde leží vlk, s tou změnou, že je v okně myslivec a v rohu na levé straně je nádoba s vodou. Okno je opět vyhotovené z krabiček od sirek a je otevřené. V okně je nalepená hlava myslivce. Hlava je vyrobená z polystyrenové polokoule, která je nabarvená oranžovou barvou. Na nos se použil oranžový pěnový papír. Oči byly předem zakoupeny, o velikosti 8 mm. Klobouk je vyroben z tenké plsti. Na klobouku je přilepeno peříčko, které je poznávacím znamením pro dítě u myslivce. Dítě může s vlkem manipulovat. Dítě může samo dát vlkovi napít a potom ho uložit do postele a přikrýt ho peřinou. Postava vlka je připevněna na provázku, aby nedošlo k jeho ztracení. Vlk má na očích brýle a na hlavě šátek, který je možné sundat.

- Rozpárání vlkova břicha

Na vlka je použita imitace kožešiny lišky. Zuby jsou vyrobené z bílého výkresu. Jazyk je vystřižen z tenké plsti. Na těle vlka je vytvořena malá kapsička, ve které jsou schované dvě malé hadrové panenky (babička, Karkulka). Tyto postavy může dítě z břicha vyndat. K této ilustraci také patří malý plátěný pytlík, ve kterém jsou kamínky, které dítě může dát vlkovi do břicha. Vlk má vytvořenou na břichu malou kapsičku, do které dítě tyto kamínky strká. Na těle vlka jsou vytvořené otvory. Tyto otvory umožňují, že dítě může jakoby vlkovi břicho zašít. K této činnosti se využije obyčejná černá tkanička od bot.

- Vlk se topí ve studni

Konstrukce pro studnu byla vyrobena z tvrdšího kartonu ve tvaru obdélníku. Na karton byly přilepeny nasbírané drobné kamínky. Kamínky byly přilepeny pomocí tavné pistole. Stříška je vyrobena ze stejného kartonu, který je nabarven hnědou temperovou barvou. Na tento základ byly potom přilepeny drobné větvičky břízy. Kožešina byla použita jen na hlavu vlka, která mu jde vidět ze studny. Pod studnou byla vytvořena tráva ze zeleného

lýka. Pro zlepšení pohádkové atmosféry zde byli přilepeni barevní motýlci, kteří poletují kolem studny, kde se topí vlk. Motýlci jsou vyraženi z raznice ve tvaru motýla. Motýl je vyroben z barevného výkresu.

- Šťastný konec pohádky, rozloučení se s hlavními postavami

Na poslední ilustraci jsou společně zhotovené hlavní postavy, Karkulka, myslivec a babička. Na všechny tyto postavy byl použit stejný materiál jako u předchozích ilustrací, aby je dítě mohlo poznat dle jejich charakteristických znaků (Karkulka – košík, korálky; babička – odepínací zástěrka, šátek, brýle; myslivec – peříčka na klobouku, knoflíky na kamizolce).

8 VYUŽITÍ PRO PRAXI

Uvedená pohádková kniha, která je zpracována do hmatové podoby má řadu využití. Kniha se může použít v rámci výuky v předškolním zařízení, kde s ní budou společně pracovat učitelé a děti. Další možností je pak práce s knihou v domácích podmínkách, kdy ji budou využívat rodiče k aktivnímu vyplnění volných chvil u svých dětí. I přesto, že se jedná o velmi známou pohádku, zahrnuje mnoho témat, s kterými je možné pracovat. Tato tyflografická kniha může být motivem pro vytváření dobrého vztahu ke knize a následně ke čtení, k nácvičku správného chování nebo k rozvoji zbylých smyslů u dítěte. Možnosti využití tohoto díla jsou podrobněji rozepsány v následujících kapitolách.

8.1 Metodika práce s hmatovou knihou

Hmatová pohádková kniha je vytvořena jako jeden celek. Tento celek je možné rozkládat a zakládat podle potřeby uživatele knihy. Obsahuje 14 stran textu v černotisku a 27 stran v reliéfním bodovém písmu. Součástí je 10 tyflografických obrázků. Kniha také obsahuje CD nahrávku se zvukovým záznamem k některým ilustracím.

Všechny obrázky jsou ve formátu A4. Každá tyflografická ilustrace obrázku je jinak zvolena, co se týká samotné kompozice obrázků. Některé tyflografické obrázky jsou vytvořené vodorovně, jiné jsou zase zhotoveny do svislé polohy. Na tuto skutečnost je zapotřebí dítě se zrakovým postižením vždy upozornit. S obrázky můžeme volně manipulovat, kdy je možné obrázky z krabice vyndat a otočit je do správné polohy. Na zadní straně obrázku je uveden jeho název. Umístění názvu obrázku na zadní straně je záměrné z důvodu, aby nedocházelo k narušení hmatového znázornění ilustrace. Samotný text pohádky není také pevně svázan v knize, je možné s ním volně manipulovat dle potřeby. Text pohádky je v černotisku a v Braillově bodovém písmu. Obě tyto součásti můžeme vysunout a zasunout do vazby.

8.2 Metodika práce s hmatovými ilustracemi

Hmatové ilustrace se snaží zachytit přesný děj pohádky. Zhotovená ilustrace je pestrá v možnostech využití materiálů, ale i práce s nimi. Při práci s jednotlivými tyflografickými obrázky mohou děti poznávat využitý materiál, poznávat části obrázku nebo popisovat obrázek. Na obrázek se můžeme zaměřit jako na celek nebo jen na jeho části. Některé prvky, které tvoří ilustraci, jsou připevněné pevně, jiné můžeme odepínat, zapínat, otevírat, otáčet... Poznávání tyflografického obrázku nesouvisí pouze s rozvojem hmatového vnímání, ale dochází také k rozvoji pravolevé orientace, jemné motoriky, komunikačních dovedností nebo mikroprostorové orientace.

Řádky níže jsou věnovány tomu, jak pracovat s jednotlivými obrázky v pohádkové knize. Jedná se pouze o možnosti, jak vytvořené obrázky dále využít, kromě výše uvedené ilustrace ke knize. Každá ilustrace má název, který je zde uveden. Pod názvem ilustrace je zdokumentována fotografie obrázku, jsou zde uvedené cíle a metodika práce s obrázkem.

8.2.1 Popis obrázku č. 1



- Červená Karkulka s košíčkem pro babičku

Hlavní postavou této ilustrace je samotná Červená Karkulka, která jde popřát své babičce k svátku. Postava Karkulky je zhotovená dle skutečného příběhu. Karkulka stojí s košíčkem uprostřed obrázku. Pod ní je nalepena tráva, v které rostou bílé květiny.

Květiny jsou pevně přilepeny v pravé části výkresu. Nad Karkulkou poletují barevní motýlci. Jeden z motýlků sedí na květině. Všechny výše uvedené části ilustrace jsou pevně přilepeny k podložce, aby si děti mohly všechny detaily důkladně prohlédnout.

Témata a cíle:

- Popis vzhledu
- Pravolevá orientace
- Trénování orientace v horní a dolní části ilustrace
- Slušnost chování mezi lidmi – přání k jmeninám

Metodika práce s obrázkem:

- Popište, jak vypadá Červená Karkulka.
- Jaké oblečení má na sobě Karkulka? Co drží v ruce?
- Zkuste najít motýlky kolem Karkulky. Kde se nachází?
- Určete počet motýlků. Určete počet květin.
- Vysvětlete, proč jde Karkulka k babičce.
- Co to znamená, když někdo slaví svátek?

8.2.2 Popis obrázku č. 2



- Trhání květin Karkulkou

Tato ilustrace je určena pro samotnou manipulaci dětí s květinami na louce. V levé části obrázku je znázorněna louka s květinami, v pravé části je umístěn košík Karkulky. Bílé květiny jsou připevněné k podložce samolepicím suchým zipem. Květiny je možné odlepit a dát je do košíku pro babičku k svátku. V košíku je umístěn také koláč a láhev vína pro babičku.

Témata a cíle:

- Pravolevá orientace
- Koordinace a přesnost pohybu
- Procvičování počtů (květiny, koláčky, láhev vína)

Metodika práce s obrázkem:

- Určete, co se nachází na pravé a levé straně.
- Popište vlastnosti jednotlivých předmětů? (Láhev – plast, koláčky – tvrdé, květina – jemná)

- Jak se k svátku přeje? Co se dává, když někdo slaví svátek?
- Kdy slavíte vy svátek?
- Jak se jmenuje vaše babička? Kdy má svátek?
- Jaký dárek byste donesly vy babičce?

8.2.3 Popis obrázku č. 3



- Karkulka se potká v lese s vlkem

Karkulka jde popřát babičce. Po cestě potká vlka. Karkulka je v levé části obrázku. V ruce drží košíček s dárky pro babičku. Na pravé straně za stromem stojí vlk. Les je znázorněn pomocí jednoho stromu, u kterého stojí vlk, a trávou, ve které stojí obě výše uvedené postavy.

Témata a cíle:

- Určování velikosti
- Popis využitého materiálu
- Charakteristika správného a bezpečného chování při setkání s cizími lidmi

Metodika práce s obrázkem:

- Prohlédněte si obrázek a zkuste říct, která z postav je větší, menší.
- Zkuste srovnat, je strom větší než vlk? Je Karkulka menší než strom?
- Popište vlastnosti využitého materiálu na postavu vlka. Je vám tato látka příjemná? Kdo může mít podobnou srst? (Pes, kočka...)
- Myslíte si, že se Červená Karkulka zachovala správně, když prozradila vlkovi, kam jde? Proč?
- Můžeme se bavit s cizími lidmi na ulici? (Ano, ale...; ne, protože...)
- Uveď situace, kdy se bavit můžeme s cizími lidmi, a kdy radši ne?
- Popřemýšlejte a zkuste říct, jak byste se zachovaly, kdyby vás někdo cizí na ulici obtěžoval.
- Jaká rizika takové chování s sebou nese?

8.2.4 Popis obrázku č. 4



- Babička ve své chaloupce

Postava babičky je ztvárněna v chaloupce. Babička je vyrobena ve větší velikosti z důvodu lepší manipulace s jednotlivými detaily jejího oblečení. Babička je ilustrována ve stoje, kdy stojí na dřevěné podlaze. Na pravé straně v horní části obrázku je zobrazeno okno. Okno je možné otevřít a zavřít. S některými částmi oblečení babičky je možné manipulovat. Bílá zástěra se dá oddělat od spodní části oděvu pomocí přišitých knoflíků. Samotná zástěra je také rozdělena na dvě části. Šátek babičky je pevně připevněn k její hlavě. Konce šátku jsou však volné. Pomocí těchto stuh může dítě trénovat zavazování.

Témata a cíle:

- Popis vzhledu babičky
- Procvičování pojmenování jednotlivých částí těla
- Nácvik odepínání a zapínání oděvu
- Nácvik zavazování

- Návčik uzle

Metodika práce s obrázkem:

- Prohlédněte si obrázek a zkuste popsat, co má babička na sobě.
- Má babička brýle? Zkuste je najít. Najděte oči, ústa, nos.
- Popis lidské postavy. Kde jsou nohy, ruce, břicho, prsa?
- Zkuste babičce odepnout zástěrku. Oblečte jí zástěrku zpět.
- Jak vypadá vaše babička?
- Co nosí vaše babička oblečené?
- Chodíte k babičce na návštěvy? Na prázdniny?
- Kde vaše babička bydlí?

8.2.5 Popis obrázku č. 5



- Vlk v posteli čeká na Karkulku

Na levé straně stojí nic netušící Červená Karkulka s košíčkem. Na pravé straně je vlk v posteli. Vlk má na hlavě babiččiny brýle a šátek, aby ho Karkulka hned nepoznala. V horní levé části je zhotovené okno s výhledem na okolní les. Okno je opět možné otevřít

a zavřít. Peřinu, kterou je vlk přikryt, může dítě odstranit a prohlédnout si celé tělo vlka. Náplň peřiny je také odnímatelná, můžeme peřinu vyjmout z povlečení.

Témata a cíle:

- Rozvoj jemné motoriky (rozepínání, vyndání a zasunutí náplně peřiny do povlečení)
- Rozvoj pravolevé orientace

Metodika práce s obrázkem:

- Kdo se nachází na pravé a levé straně?
- Zkuste odkrýt vlka a prohlédněte si ho.
- Z čeho se skládá postel? Popište využití materiály? (Rám postele – dřevěné špachtle, matrace – houbička na mytí nádobí, polštář a peřina – krepová látka.)
- Zkuste rozepnout peřinku a vyndat její náplň.
- Zkuste náplň zpět zasunout do povlečení.
- Jaké máte vy doma povlečení? Jakou máte peřinu? (Silnou, tenkou...)

8.2.6 Popis obrázku č. 6



- Myslivec jde kolem chaloupky

Na ilustraci je zobrazena samotná postava myslivce. Myslivec stojí v trávě a přichází k babiččině chaloupce. Jeho oblečení je zdobeno knoflíky, které dítě může počítat. Pušku, kterou má připevněnou na oblečení, může dítě odstranit.

Témata a cíle:

- Charakteristika postavy myslivce
- Procvičování částí těla
- Návštěva lesa
- Rozhovor na téma správného chování k přírodě

Metodika práce s obrázkem:

- Prohlédněte si postavu myslivce a zkuste ji popsat.
- Co by každý správný myslivec měl mít u sebe? (Klobouk s peříčkem, pušku...)
- Zkuste najít, kde je břicho, ruce, nohy, obličej.
- Spočítejte, kolik má myslivec knoflíčků na své kamizolce.
- co se myslivec stará? Co dělá?
- Chodíš s rodiči do lesa?
- Jak se v lese chováme?
- Poznáš jednotlivé zvuky zvířat v přírodě?
- Vytvořte si les pomocí samotvrdnoucí hmoty a vykrajovátko stromu. Do vyhotoveného lesa pak můžete dát zakoupené figurky zvířat, malých aut, lidí, odpadků apod. Tímto způsobem se můžete učit, co do lesa patří, a co ne.

8.2.7 Popis obrázku č. 7



- Vlk spí v babiččině posteli a myslivec se dívá do chaloupky

V levé části této ilustrace je nádoba s vodou, které se vlk napije a jde si lehnout do postele. Postava vlka není pevně připevněna k podložce. S vlkem je možné pohybovat dle zadání.

Dítě může postavu vlka držet v ruce, dát ho, ať se napije, a potom ho může uložit ke spánku do postele. V horním levém rohu je umístěno okno, z kterého se dívá myslivec do babiččiny chaloupky, když vlk zrovna spí a hlasitě dýchá.

Témata a cíle:

- Rozvoj manipulace s předměty (ukládání vlka ke spánku, přikrytí, otevírání okna...)
- Denní režim
- Rozvoj orientace v mikroprostoru

Metodika a práce s obrázkem:

- Prohlédněte si obrázek a zkuste nalézt nádobu s vodou, postel, okno.
- Vezměte vlka do ruky a dejte mu napít vody, poté ho uložte do postele.
- Kdy chodíte vy spát a kdy vstáváte? Kdo vás ráno budí? (Budík, rodič...)
- Než jdete spát, jaké činnosti před tím vykonáte? (Mytí, čištění zubů, převléknutí...)
- Co se přeje na dobrou noc?
- Co potřebujeme ke spánku? (Postel, peřinu, polštář...)
- Otevřete okno vlkovi. Kdo je v okně?
- O co se stará myslivec? (Opakování.)
- Podle čeho jste poznali, že je to myslivec?

8.2.8 Popis obrázku č. 8



- Rozpárání břicha vlkovi

Postava vlka je ztvárněna ve větším formátu a je pevně připevněna k podložce. V těle je vytvořena malá kapsička, ve které jsou umístěny hlavní postavy, Karkulka a babička. Tyto postavy můžeme z břicha vlka vyndat. Místo nich může dítě dát do břicha kameny a následně ho zašít. Vlk má na sobě pořád babiččiny brýle a šátek.

Témata a cíle:

- Rozvoj manipulace u dětí (vyndávání postav z břicha, dávání kamínků do břicha)
- Rozvoj jemné motoriky (zašití břicha vlkovi)
- Určování množství
- Rozlišení dobra od zla

Metodika práce s obrázkem:

- Poznáte, kdo je na obrázku?
- Zkuste nalézt, kde je babička a Karkulka.

- Spočítejte, kolik lidí vlk sežral.
- Počítejte, kolik kamenů dáte vlkovi do břicha.
- Zkuste vlkovi zašít břicho.
- Určete, kdo je v této pohádce hodný, a kdo zlý?
- Jaká byla Karkulka? Kdo pomohl babičce a Karkulce?
- Znáte někoho, kdo je na vás hodný? Jak se chová hodný člověk?
- Jak se chová zlý člověk? Potkali jste někdy zlého člověka?

8.2.9 Popis obrázku č. 9



- Vlk se topí ve studni

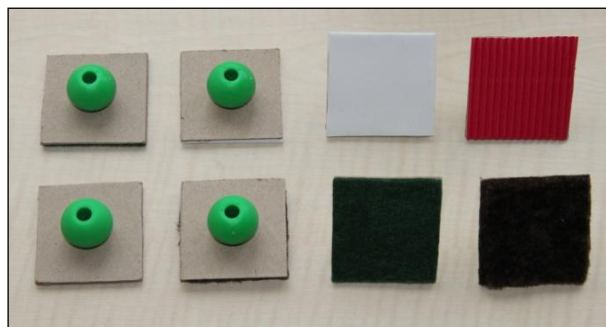
Centrálním motivem této ilustrace je studna, do které spadl vlk. Vlk se nachází ve studni, odkud mu trčí pouze hlava a jedna tlapka. Vlk je zobrazen z profilu. Ve spodní části je přilepena tráva a kolem tonoucího vlka poletují motýlci. Jeden z motýlků je připevněn na provázku, což umožňuje dítěti s motýlkem manipulovat.

Témata a cíle:

- Rozvoj hmatové diference
- Neživé a živé přírodniny
- Vysvětlení přísloví „Boží mlýny melou pomalu, ale jistě.“

Metodika práce s obrázkem:

- Popište, co je na obrázku jemné, hrubé, vyšší nebo nižší.
- Pojmenujte využitý materiál na tomto obrázku.
- Víte, který z použitých materiálů patří mezi živé a který mezi neživé přírodniny?
- Pro další rozvoj hmatové diference je vhodné využití hmatového pexesa. Na hmatové pexeso byl využit materiál, s kterým se dítě setkává v ilustraci.



- Popište chování vlka.
- Znáte přísloví „Boží mlýny melou pomalu, ale jistě“? Vysvětlete toto přísloví.

8.2.10 Popis obrázku č. 10



- Šťastný konec pohádky, rozloučení s hlavními postavami

Na poslední ilustraci jsou zobrazeny hlavní postavy (Karkulka, babička, myslivec). Všechny postavy jsou ztvárněné ze stejného materiálu jako u předchozích ilustrací, jen v menší velikosti. Všechny postavy stojí čelem k nám.

Témata a cíle:

- Procvičení paměti u dětí
- Procvičení pravolevé orientace
- Rozlišení mužské a ženské postavy
- Vítězství dobra nad zlem

Metodika práce s obrázkem

- Vzpomeňte si na charakteristické znaky jednotlivých postav. (Babička – brýle, Karkulka – košík...)
- Najděte tyto motivy v ilustraci.

- Kdo stojí na pravé straně? Kdo stojí na levé straně? Kdo je uprostřed?
- Kdo ze zobrazených postav je muž a kdo žena?
- Vyjmenujte základní znaky sloužící k odlišení mužské a ženské postavy.
- Jak pohádka dopadla? Dobře, špatně?
- Máte rádi pohádky? Jaké?
- Která další pohádka také dopadla dobře?
- Znáte pohádku se špatným koncem? („O Koblížkovi“)

9 ZKUŠENOST S PRACÍ S HMATOVÝMI OBRÁZKY U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Vyrobené hmatové obrázky k pohádce „O Červené Karkulce“ byly také odzkoušeny v praxi. Výběr dětí byl zvolen tak, aby bylo možné provést srovnání v rozdílnosti práce s těmito obrázky. Jednalo se o záměrný výběr dvou dětí stejného pohlaví, přičemž jedno z těchto dvou dětí bylo nevidomé a druhé bylo bez zrakového postižení.

Podrobnější popis práce s hmatovými obrázky je rozebrán níže. Jednotlivé části se věnují samotné motivaci dítěte, charakteristice prostředí, kde byla činnost provedena. Na závěr jsou popsány postupy, jak se s hmatovými obrázky pracovalo, co činilo dítěti problémy, nebo co je zase naopak zaujalo.

9.1 Popis práce s hmatovou ilustrací u dítěte bez zrakového postižení

První získaná zkušenost s prací s hmatovými obrázky byla u dítěte ve věku 4 let. Jednalo se o dívku, která pochází z úplné rodiny. Dívka má 3 starší sourozence. Při práci bylo zřejmé, že je dívka velmi zvědavá, bystrá, nebojí se vyjádřit svůj názor. Její vědomosti odpovídaly věku dítěte. S dívkou se osobně známe již delší dobu, takže samotné práci nemuselo předcházet osobní seznamování a poznávání se navzájem.

Práce s pohádkovou ilustrací byla provedena ve školním prostředí, a to v rámci mateřské školy, kam dívka pravidelně dochází. Bylo to tedy prostředí, které dítě dobře zná, a mohlo se tak v něm cítit bezpečně a jistě. Před samotnou prací byla provedena motivace dítěte. Snahou bylo, aby dítě nebralo prováděnou činnost jako povinnost, ale aby ho to bavilo a aby bylo součástí tohoto příběhu.

Motivace

Začátku všech činností předcházelo povídání si s dívkou o pohádkách. Tato činnost byla prováděna na koberci v herně MŠ, kde na zemi byly rozprostřeny pohádkové knihy.

Pohádkové knihy sloužily k prohlížení ilustrací v knihách a k rozhovoru o oblíbených, nebo neoblíbených pohádkách.

Potom následovalo čtení krátkých úryvků z knih, na základě kterých měla dívka určit, o jakou pohádku se jedná. Cílem bylo použít úryvky opravdu známých pohádek, které snad všechny děti dokáží poznat. Poslední a záměrný úryvek byl přečten z pohádky „O Červené Karkulce“. Při poznání přečtené části z uvedené pohádky bylo záměrem opustit všechny předchozí pohádky a věnovat se pouze tomuto pohádkovému příběhu. Dívka příběh velmi dobře znala, a tak nebyl problém ihned přistoupit k charakteristice hlavních postav.

Položené otázky související s charakteristikou postav:

- Jak vypadala Karkulka?
- Jaká byla Karkulka? (Hodná, zlá, neposlušná...)
- Jak vypadal vlk?
- Jak se choval vlk?
- Jak byla oblečená babička v pohádce?
- Jak byl oblečený myslivec?

Postup práce

Po důkladném rozebrání jednotlivých vlastností hlavních postav se přistoupilo k vyprávění pohádkového příběhu. Vyprávění pohádky bylo vedeno dospělou osobou, s doplněním a komentáři dítěte. Při vyprávění došlo k zastavení příběhu vždy tam, kde byla vytvořena ilustrace k dané situaci. Po té se postupovalo dle výše uvedené metodiky práce s obrázky. Samozřejmostí je, že nebyly využity všechny náměty na činnost, z důvodu časové náročnosti a také proto, aby nedošlo k přehlcení dítěte.

Dítě velmi bavily ilustrace, kde bylo možné s něčím manipulovat. Byla zde vidět i jakási nedochvilnost ze strany dívky, kdy chtěla vidět, jak bude vypadat další obrázek, což často vedlo k přerušení vyprávěného příběhu. Zajímavostí bylo i to, že dívka měla neustále potřebu se ilustrace dotýkat. U běžných knih, které byly využity na motivaci,

tomu tak nebylo. Velkým přínosem bylo i to, že dívka neměla žádné vážné zrakové postižení, což vedlo k tomu, že vytvořené obrázky působily na oko velmi poutavě. Některé části ilustrace nebylo možné oddělat od podložky, protože byly pevně připevněné. Dívka např. chtěla zkusit sama sundat vlkovi brýle a dát je babičce v závěru pohádky, což nebylo možné, protože brýle jsou pevně připevněny. Další zajímavostí bylo, že se dívka neustále dotazovala, proč nejde vidět do košíku Karkulce. Snad ale každého zkušeného pedagoga napadne nějaký důvod, jak to dítěti zdůvodnit.

Při práci bylo využito i CD s nahranými zvuky k některým ilustracím, které doplnily atmosféru obrázku. Dívka si několikrát vyžádala, aby byl zvuk přehrán ještě jednou, což svědčilo o tom, že nahrané zvuky byly velmi působivé a líbily se. Na základě výše stanového je jasné, že děti jsou velmi zvědavé a dokáží přivést i dospělého člověka na další podněty v zamyšlení nad jeho prací.

Závěr byl věnován celkové rekapitulaci pohádky s otázkami, které byly směřovány na příběh.

Otázky k příběhu:

- Jak pohádka dopadla?
- Kdo zachránil Karkulku a babičku?
- Jak se Karkulka zachovala?
- Co by se mohlo stát, kdybys neuposlechla maminku?

Na úplný závěr bylo využito hmatové pexeso, kdy dívka měla poznávat, kde se použité materiály vyskytly v ilustraci. Některé materiály si dívka vyzkoušela poznávat i se zavázanýma očima, což bylo pro ni daleko těžší. Problémem bylo např. poznat vlnitý a pěnový papír a určit, kde se v ilustraci vyskytovaly. Když ale problém neustále přetrvával v rozpoznání výskytu vlnitého papíru, tak dívka měla za úkol vyhledat stejný materiál v ilustraci, již bez zavázaných očí.

Celkové hodnocení bylo spíše pozitivní, bylo vidět, že dívku práce s tímto typem ilustrace velmi bavila a byla pro ni zajímavá.

9.2 Popis práce s hmatovou ilustrací u dítěte se zrakovým postižením

Další zkušenost s prací s hmatovými obrázky byla nabita u dítěte s těžkým zrakovým postižením. Tato dívka dochází do mateřské školy pro děti se zrakovým postižením ve Zlíně. Dívka je nevidomá od narození. Další přidružená postižení dívka nemá. Dívka vyrůstá v úplné rodině, zatím nemá žádného sourozence. Rodina dívky se zrakovým postižením nechce zveřejňovat bližší informace o postižení svého dítěte.

Během práce bylo zřejmé, že je velmi pozorná, učenlivá, komunikativní. Nebojí se navazovat kontakt s cizími lidmi, což jsem pro ni na začátku určitě byla. Zpočátku, než došlo k lepšímu vzájemnému poznání a k odstranění prvotní ostýchavosti, zde byla přítomna její matka. Nejprve probíhalo pouze povídání s matkou s menším zapojením dítěte do komunikace. Po delší době povídání šlo vidět, že byla dívka více uvolněná, jelikož už jen neseděla u matky, ale začala se pohybovat po pokoji, hrát si a více se projevovat. Na základě této domněnky jsme se přesunuly do dětského pokoje. Snahou bylo, aby komunikace už neprobíhala prostřednictvím matky, ale spíše jen mezi námi.

Nejprve komunikace nebyla vůbec směřována na pohádky, ale spíše na to, s čím si dívka ráda hraje, jaké má doma hračky apod., jednalo se především o to, aby dívka se mnou navázala kontakt. Po určitém časovém úseku, kdy jsme si povídaly na toto téma, bylo snahou nějakým způsobem navázat téma pohádky.

Následovala tedy otázka, která se týkala toho, zda má dívka pohádky ráda a která je její nejoblíbenější. Při doptávání se na různé pohádky byla zmíněná i hmatově zpracovaná pohádka „O Červené Karkulce“.

Začátek motivace byl poněkud odlišný, než tomu bylo u dítěte bez ZP.

Motivace

Práce s hmatovými obrázky byla uskutečněna v domácím prostředí u dívky doma. Začátek motivace byl poněkud odlišný, než tomu bylo u dítěte bez ZP. Motivace byla provedena hravou formou. Spočívalo to v tom, že došlo k hraní si „na mámu a dítě“. Tato námětová hra patří mezi velmi oblíbené mezi dětmi, proto byla zvolena jako motivace k činnosti. Dívka byla v roli maminky a jejím úkolem bylo uložit své dítě ke spánku.

Následovaly otázky týkající se ukládání dítěte ke spánku.

Otázky k motivaci:

- Než jdeme spát, co musíme udělat? (Umýt se, navečeřet se...)
- Co si oblékáme na spaní?
- Kdo a kdy čteme pohádky?

Dívka měla za úkol uvařit večeři, potom následovalo čištění zubů a na závěr ulehání do postele a čtení pohádky na dobrou noc. Věci pro vaření večeře byly využity z dětské kuchyně. Kartáček a pasta byly koupené pro tyto účely. Dívka pohádku velmi dobře znala z domácího prostředí, ale i ze školního prostředí, kde ji vypravují učitelky. Na základě výše uvedeného byla jistota, že se dívka nebude bát pohádku převyprávět z důvodu neznalosti příběhu. Při menších nejistotách ve vyprávění pohádky byla dívka povzbuzena k pokračování. Po dokončení této situace byla navržena varianta výměny rolí. Dívka s touto variantou souhlasila, kdy scénář byl naprosto stejný jako na počátku (vaření večeře, čištění zubů...). Při vyprávění pohádky dospělou osobou byly nyní použity zvuky, které se vztahovaly k určitým situacím v pohádce (pád vlka do vody, zpěv ptáků na louce...). Dívka nebyla upozorněna na to, že do příběhu budou zapojeny zvuky, což ze začátku vedlo k velkému překvapení a doptávání se a částečně to narušovalo vyprávění pohádky. Po opakovaném přehrání byla navržena varianta práce s hmatovými obrázky. Pokud by dítě pohádku dobře neznalo, je možné přistoupit k variantě, že první bude hlavní roli hrát dospělá osoba a až potom dítě.

Postup práce

Seznámení s příběhem proběhlo již během motivace dítěte. Výhodou bylo i to, že dívka příběh znala, a tak nebylo zapotřebí ji s touto pohádkou důkladně seznamovat. Na začátku bylo opět provedeno opakování základní charakteristiky hlavních postav.

Otázky vztahující se k charakteristice postav:

- Jaká byla Karkulka?
- Jaká byla babička?
- Jaký byl vlk?
- Jaký byl myslivec?

V rámci ujasnění si charakteristiky hlavních postav se jednalo o určení, kdo byl v pohádce hodný x zlý, chytrý x hloupý, poslušný x neposlušný... Po určení jednotlivých vlastností byla dívka seznámena s tím, jak jsou tyto postavy zobrazeny v ilustraci k této pohádce. Vždy byl vybrán hmatový obrázek, kde je ilustrována pouze sama postava. Karkulka – obrázek č. 1, babička – obrázek č. 4, myslivec – obrázek č. 6, vlk – obrázek č. 8. Důvodem zvolení tohoto postupu bylo, aby se dívka dobře seznámila s postavami a potom je mohla bez problémů poznat na hmatových obrázcích. Hlavní charakteristika postav (myslivec – peříčko na klobouku; Karkulka – korálky, košíček; babička – brýle; vlk – kožich) je určena předměty, které mohou pomoci dítěti určit, o koho se jedná. Tyto zástupné předměty dítě dostalo zvlášť do rukou, aby je mohlo lépe poznat a ohmatat si je.

Během práce s hmatovými obrázky se příběh úplně do detailu nevyprávěl, protože se už předtím převypravoval 2krát. Spíše se příběh vyprávěl dle předkládaných obrázků. Některé ilustrace byly složitější pro identifikování. Postup práce s ilustrací často spočíval v naleznutí konkrétní postavy na obrázku a jejích podstatných detailů.

Dítěti se nejvíce líbila ilustrace č. 8 o rozpárání břicha vlkovi. Zde je možné manipulovat s postavami, vzít si je do rukou a hmatově je poznat ze všech stran. Zhotovená ilustrace, kde byla možná manipulace v rámci obrázku, byla pro dítě vždy velmi atraktivní. Některé předměty však, které byly určené k manipulaci, byly příliš malé, a tak samotná práce s nimi byla komplikovanější (např. vázání šátku kolem babiččina krku, rozepínání a zapínání kloboučku Karkulce).

Při práci s obrázky byly opět použity zvukové nahrávky. Některé nahrávky jsou příliš krátké, proto bylo zapotřebí je přehrát alespoň dvakrát za sebou.

Z důvodu časové náročnosti nebyla zařazena žádná další činnost, jelikož byla u dívky zřejmá ztráta pozornosti. V budoucnosti by bylo vhodné činnost rozdělit na dvě části, aby nedošlo ke ztrátě tzv. dynamiky práce. Hmatové obrázky byly zajímavé a poutavé pro dítě

se zrakovým postižením, ale daleko náročnější na čas a pozornost. Při vytváření dalších hmatových obrázků k pohádkám by bylo vhodné zvolit jednodušší ilustrace, kde by byl zobrazen 1 – 2 předměty, postavy bez zbytečných detailů. U dětí starších je pak možné využít tento náročnější typ hmatových ilustrací.

Obě výše uvedené zkušenosti jsou důkazem toho, že děti jsou aktivními členy tohoto světa. Nejsou rády pasivními přihlížiteli na činnost, chtějí se na ní také podílet. Pro děti není atraktivní činnost, která je nezaujme, nemohou do ní zasahovat a musí jen pasivně poslouchat. Při tomto druhu činností dochází velmi rychle ke ztrátě pozornosti a zájmu dozvědět se o dané problematice víc. Právě pohádky jsou jedna z možností, jak dítě motivovat do činnosti a jak jim zpříjemnit období dětství.

10 ZÁVĚR

V předkládané diplomové práci je shrnuta problematika tyflografiky s důrazem na rozvoj hmatového vnímání u dětí s těžkým zrakovým postižením. Na základě teoretických poznatků bylo možné vytvořit pohádkovou knihu pomocí tyflografických technik. Snahou bylo, aby ilustrovaná kniha byla pestrá co do použitého materiálu a barev, ale také aby byla poutavá pro děti předškolního věku.

Hlavním cílem diplomové práce bylo tedy vytvořit hmatovou knihu s použitím vhodného materiálu pro děti předškolního věku. Po uvážení byla vypracována ilustrace s využitím tyflografiky k pohádce „O Červené Karkulce“. Na závěr vznikla hmatová kniha, která obsahuje celkem 10 hmatových ilustrací. Obrázky byly vytvořené z mnoha materiálů, které se od sebe odlišují a měly by dítě motivovat do práce s hmatovou knihou. Uvedený pohádkový příběh určitě patří k velmi oblíbeným poslouchaným a čteným pohádkám mezi dětmi, ale i mezi učiteli nebo rodiči. Celý text pohádky je převeden do digitální podoby a následně vytištěn ve zvětšené velikosti. Zvětšený černotisk je také převeden do bodového Braillova písma.

Zpracovaná hmatová kniha vede u dětí kromě rozvoje hmatového vnímání také k prohloubení rozvoje dalších poznávacích smyslů. Při práci s knihou také dochází ke zlepšení komunikačních kompetencí, představivosti, paměti... Vytvořená hmatová kniha nabízí další možnost, jak trávit volný čas ve školním či mimoškolním prostředí. Nedílnou součástí praktické části diplomové práce jsou metodické postupy a popis nabytých zkušeností při práci s těmito obrázky. Metodické postupy se věnují práci s jednotlivými ilustrovanými obrázky a tématům, které se nabízí při práci s knihou.

Pohádková kniha „O Červené Karkulce“ je určena hlavně samotným dětem se zrakovým postižením, ale i jejich rodičům a pedagogům. Rodiče a pedagogové jsou ti, kteří podporují u dítěte kladný postoj ke knize a v budoucnosti i ke čtení.

POUŽITÁ LITERATURA

BALUNOVÁ, KRISTÍNA; HEŘMÁNKOVÁ, DITA; LUDÍKOVÁ, LIBUŠE. *Kapitoly z rané výchovy dítěte se zrakovým postižením*, Olomouc: UP, 2001. ISBN 80- 244- 0381- 1.

EDELSBERGER, LUDVIK; KÁBELE, FRANTIŠEK a kol. *Speciální pedagogika pro učitele prvního stupně základní školy*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN 14- 664-88

FINKOVÁ, DITA; LUDÍKOVÁ, LIBUŠE; RŮŽIČKOVÁ, VERONIKA. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*, Olomouc: UP, 2007. ISBN 978- 80- 244-1857-5.

FINKOVÁ, DITA. *Rozvoj balticko-taktilního vnímání osob se zrakovým postižením*, Olomouc: UP. 2011. ISBN 978-80-244-2742-3.

FÍŠER, JIŘÍ; HANÁK, DRAHOMÍR; KÁBELE, FRANTIŠEK. KOČÍ, JAN a kol. *Postižené dítě v rodině i společnosti*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968.

HYCL, JOSEF; TRYBUČKOVÁ, LUCIE. *Atlas oftalmologie*, Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-160-4.

JESENSKÝ, JAN. *Hmatové vnímání informací s pomocí tyflografiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1988.

JESENSKÝ, JAN. *Poznávací význam Tyflografiky*, Praha: UK, 1970.

JESENSKÝ, JAN. *Tyflologické minimum a základy komplexního zabezpečení zrakově postižených*, Praha: Horizont, 1988.

KADLECOVÁ, V. *Nárys přednášek z oftalmologie pro defektology*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1963.

KEBLOVÁ, ALENA. *Čich a chuť u zrakově postižených*, Praha: SEPTIMA, 1999. ISBN 80-7216-081-8

KLENKOVÁ, JIŘINA. *Logopedie*, Praha: Grada, 2006. ISBN 80- 247-1110-9.

KRAUS, HANUŠ a kol. *Kompendium očního lékařství*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80- 7169-1.

KRUG, KARL-FRANZ. *Didaktik für den Unterricht mit sehbehinderten Schülern*, München: die Deutsche Bibliothek- CIP- Einheitsaufnahme, 2001. ISBN 3-8252-8208-0.

KUDELOVÁ, IVANA; KVĚTOŇOVÁ, LEA. *Malé dítě s těžkým poškozením zraku*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80- 85931-24-9

LITVAK, ALEXANDER. GRIGORIEVICH. *Nástin psychologie nevidomých a slabozrakých*. Brno: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.

LUDÍKOVÁ, LIBUŠE. *Předškolní výchova zrakově postižených dětí*, Olomouc: UP, 1990.

LUDÍKOVÁ, LIBUŠE. *Tyflopédie-andragogika*. Olomouc: UP. 2006, ISBN 80-244-1191-1

LUDÍKOVÁ, LIBUŠE. *Tyflopedie I*, Olomouc: UP, 1988

LUDÍKOVÁ, LIBUŠE. *Tyflopedie předškolního věku*, Olomouc, UP, 2004. ISBN 80-244-0955-0.

LUDÍKOVÁ, LIBUŠE; VITÁSKOVÁ, KATEŘINA; RŮŽIČKOVÁ, VERONIKA a kol. *Základy speciální pedagogiky*, Olomouc: UP, 2006. ISBN 80-244-1479-1.

NIELSENOVÁ, LILLI. *Učení zrakově postižených dětí v raném věku*, Praha: ISV, 1998. ISBN 80- 85866-26-9.

NIESEL, RENATE; GRIEBEL, WILFRIED; *Poprvé v mateřské škole*, Praha: Portál, 2005. ISBN 80- 7178- 989-5.

OPATŘILOVÁ, DAGMAR. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálně vzdělávacími potřebami*. Brno: MU, 2006. ISBN 80- 210-3977-9.

RENOTIÉROVÁ, MARIE; LUDÍKOVÁ, LIBUŠE a kol. *Speciální pedagogika*. Olomouc: UP, 2003. ISBN 80- 244-0646-2.

ROZSÍVAL, PAVEL. *Oční lékařství*. Praha: Galén, 2008. ISBN 80- 7262- 404- 0.

RŮŽIČKOVÁ, VERONIKA. *Integrace zrakově postiženého žáka do základní školy*, Olomouc: UP. 2006, ISBN 80-244-1540-2.

SLOWÍK, JOSEF. *Speciální pedagogika*, Praha: Grada, 2007. ISBN 978- 80- 247-1733-3.

SMÝKAL, JOSEF. *Hovory s rodiči o výchově nevidomého dítěte*, Praha: Svaz invalidů ČSR. 1988.

SMÝKAL, JOSEF. *Výchova nevidomého dítěte předškolního věku*, Praha: Svaz invalidů ČSR. 1986.

SOVÁK, MILOŠ. *Nárys speciální pedagogiky*, Praha: státní pedagogické nakladatelství, 1986.

ŠKUTOVÁ, DANIELA. *Sexuální výchova dětí se zrakovým postižením*, Olomouc: UP. 2008, ISBN 978- 80- 244-2217-6.

VÁGNEROVÁ, MARIE. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80- 7184- 053-X.

VÍTOVÁ, MARIE; ŘEHŮŘEK, JAROSLAV; KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, LEA; MADLENER, INGRID. *Možnosti reedukace zraku při kombinovaném postižení*, Brno: Paido, 1999. ISBN 80- 85931- 75-3.

VODIČKOVÁ, VERONIKA., *Zpracování literárního díla na bázi tyflografiky vhodného pro děti na 1. stupni základní školy*, Olomouc, 2010.

Vyhláška č. 73/ 2005 Sb., *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. Tato vyhláška nabyla účinnost dnem 17. února 2005.

WIENER, PAVEL., *Prostorová orientace zrakově postižených*, Praha: Mascom, spol. s.r.o, 2006. ISBN 80- 239-6775-4.

Zákon č. 561/ 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento zákon nabyl účinnost dnem 1. ledna 2005.

Elektronické zdroje:

HAICLOVÁ, VERONIKA. Hmatové knihy a hračky nejen pro nevidomé děti [online]. 2008, [cit. 3. 3. 2013]. Dostupné z:<http://www.dotknisesveta.cz/o_autorce.php?lang=cs