



Bakalářská práce

Edukace dítěte s nevidomostí v běžné mateřské škole

Studijní program:

B0111A190016 Speciální pedagogika

Autor práce:

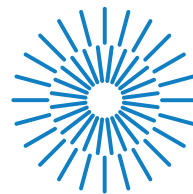
Hana Krippnerová, DiS.

Vedoucí práce:

Mgr. Hana Ryšlavá, Ph.D.

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Liberec 2024



Zadání bakalářské práce

Edukace dítěte s nevidomostí v běžné mateřské škole

Jméno a příjmení:

Hana Krippnerová, DiS.

Osobní číslo:

P21000213

Studijní program:

B0111A190016 Speciální pedagogika

Zadávací katedra:

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Akademický rok:

2022/2023

Zásady pro vypracování:

Cíl: Podat ucelený pohled na edukaci vybraného dítěte s nevidomostí na podkladě vzácného onemocnění v běžné mateřské škole.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Kazuistika, dotazování.

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce: tištěná/elektronická

Jazyk práce: čeština

Seznam odborné literatury:

JANKOVÁ, J., MORAVCOVÁ, D., 2017. *Asistent pedagoga a dítě se zrakovým postižením*. 1. vyd. Praha: Pasparta. ISBN 978-0-88163-61-9.

KEBLOVÁ, A., 2001. *Zrakově postižené dítě*. 1. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-7216-191-1.

KOCHOVÁ, K., SCHAEFEROVÁ, M., 2015. *Dítě s postižením zraku*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0782-5.

KVĚTOŇOVÁ, L., ŠUMNÍKOVÁ, P., 2022. *Speciální pedagogika znevýhodněného člověka se zrakovým postižením*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7603-337-5.

LUDÍKOVÁ, L., FINKOVÁ, D., 2013. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením v raném a předškolním věku*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3697-5.

Vedoucí práce:

Mgr. Hana Ryšlavá, Ph.D.

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

21. června 2023

Předpokládaný termín odevzdání: 26. dubna 2024

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

Mgr. Hana Ryšlavá, Ph.D.
garant studijního programu

V Liberci dne 28. března 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Haně Ryšlavé, Ph.D. za cenné rady, věcné připomínky a laskavý přístup při zpracování této bakalářské práce. Zároveň děkuji své rodině za podporu během mého studia.

Název bakalářské práce: Edukace dítěte s nevidomostí v běžné mateřské škole

Jméno a příjmení autora: Hana Krippnerová, DiS.

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2023/2024

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Hana Ryšlavá, Ph.D

Anotace

Bakalářská práce se zaměřila na edukaci dívky s nevidomostí na podkladě vzácného onemocnění v běžné mateřské škole. Cílem práce je podání uceleného pohledu na tuto edukaci, popis příprav mateřské školy i dívky samotné ještě před jejím přijetím k předškolnímu vzdělávání, její postupná adaptace, využívaná podpůrná opatření. Práce zmiňuje také konkrétní metody a formy společného vzdělávání, uvádí používané kompenzační pomůcky a vyzdvihuje klady i zápory společného vzdělávání. Teoretická část se věnuje obecné charakteristice dítěte s nevidomostí v předškolním věku i rozvoji nižších a vyšších kompenzačních činitelů. Uvádí přehled kompenzačních a didaktických pomůcek. Popisuje možnosti předškolního vzdělávání dítěte s nevidomostí, charakterizuje školská poradenská zařízení a definuje podpůrná opatření. Empirickou část tvoří kazuistika samotné dívky s nevidomostí, která byla sestavena na základě rozhovorů s pedagogy běžné mateřské školy, ve které se dívka s nevidomostí vzdělává, a s jejími rodiči.

Klíčová slova

Dítě s nevidomostí, nižší a vyšší kompenzační činitelé, podpůrná opatření, společné vzdělávání, metody a formy vzdělávání

Bachelor thesis title: Edukace dítěte s nevidomostí v běžné mateřské škole

Name and surname of the author: Hana Krippnerová, DiS.

Academic year of Bachelor thesis: 2023/2024

Bachelor thesis supervisor: Mgr. Hana Ryšlavá, Ph.D

Annotation

The bachelor thesis is focused on the education of a visually impaired girl in a regular kindergarten. The aim of the thesis is to provide a comprehensive view of her education, describing the preparations of the kindergarten and the girl herself before her admission to preschool education, her gradual adaptation, and the supportive measures used. Additionally, it mentions specific methods and forms of inclusive education, lists the compensatory aids used, and highlights the advantages and disadvantages of inclusive education. The theoretical part deals with the general characteristics of a visually impaired child in preschool age and the development of lower and higher compensatory factors. It provides an overview of compensatory and didactic aids, describes the possibilities of preschool education for visually impaired children, characterizes school counselling facilities, and defines support measures. The empirical part consists of a case study of the visually impaired girl herself, which was based on interviews with educators from the regular kindergarten where the visually impaired girl is educated, and with her parents.

Keywords:

Visually impaired child, lower and higher compensatory factors, supportive measures, inclusive education, methods and forms of education

Obsah

Úvod.....	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 DÍTĚ S NEVIDOMOSTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	12
1.1 Charakteristika dítěte s nevidomostí v předškolním věku.....	12
1.1.1 Příčiny zrakových vad.....	13
1.1.2 Vývoj dítěte se zrakovým postižením.....	15
1.2 Rozvoj nižších kompenzačních činitelů.....	18
1.2.1 Hmat.....	18
1.2.2 Sluch.....	19
1.2.3 Čich a chuť.....	20
1.3 Rozvoj vyšších kompenzačních činitelů.....	21
1.3.1 Řeč.....	21
1.3.2 Představy.....	22
1.3.3 Paměť.....	22
1.3.4 Myšlení.....	23
1.4 Metody a formy práce.....	23
1.5 Kompenzační a didaktické pomůcky.....	25
2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE S NEVIDOMOSTÍ.....	30
2.1 Školská poradenská zařízení.....	30
2.2 Podpůrná opatření.....	31
2.3 Vzdělávání ve školách a třídách zřizovaných pro děti se zrakovým postižením.....	34
2.4 Společné vzdělávání.....	35
2.5 Spolupráce mateřské školy s dalšími aktéry vzdělávání a rozvoje dítěte s nevidomostí.....	38
EMPIRICKÁ ČÁST.....	40
3 CÍL PRÁCE A PRŮZKUMNÉ METODY.....	40
3.1 Kazuistika.....	40
3.2 Rozhovor.....	40
3.3 Dílčí cíle.....	40
4 KAZUISTIKA.....	42
4.1 Rodinná anamnéza.....	42
4.2 Osobní anamnéza.....	42
4.3 Příprava na vstup do mateřské školy.....	43

4.4	Postupná adaptace v mateřské škole.....	45
4.5	Využívaná podpůrná opatření.....	48
4.6	Užívané metody a formy práce v rámci edukace v mateřské škole.....	49
4.7	Rozvoj nižších a vyšších kompenzačních činitelů v běžné mateřské škole.....	52
4.8	Kompenzační pomůcky	56
4.9	Individuální práce s dívkou s nevidomostí v běžné MŠ.....	57
4.10	Vzájemná spolupráce mateřské školy, SPC a rodičů	60
4.11	Překážky ve vzdělávání.....	61
4.12	Klady a zápory společného vzdělávání v běžné mateřské škole	62
4.13	Shrnutí výsledků	63
5	DISKUZE.....	68
6	DOPORUČENÍ PRO PRAXI	71
	Závěr.....	76
	Seznam použité literatury	78
	Seznam příloh	84

Úvod

Tématem této bakalářské práce je „Edukace dítěte s nevidomostí v běžné mateřské škole“. Toto téma bylo zvoleno vzhledem ke skutečnosti, že autorka pracuje jako učitelka v běžné mateřské škole, ve které se již třetím rokem vzdělává dívka s těžkým zrakovým postižením. Ani v dnešní době, kdy je důraz kladen na integraci a inkluzi dětí s různým typem postižení do běžných škol, není zcela obvyklé, aby dítě s takto těžkým postižením zraku navštěvovalo běžný typ mateřské školy. Stále přetrvávají předsudky a mylné představy o tom, že integrace není možná z jakýchkoliv důvodů. Ať již se jedná o vybavení a prostorové uspořádání mateřských škol či o pedagogy, kteří si připadají nekvalifikovaní a u nichž převládají obavy z nezvládnutí dané situace.

Cílem této práce je podat ucelený pohled na edukaci vybraného dítěte s nevidomostí na podkladě vzácného onemocnění v běžné mateřské škole, vyzdvihnout pozitiv přítomnosti dítěte s nevidomostí pro ostatní intaktní děti i pedagogy samotné i možné překážky, které je nutné překonat, neboť právě přetrvávající strach a obavy pedagogů mohou být důvodem k nepřijetí dítěte s takovýmto postižením do daného školského zařízení. Tato práce také poukazuje na důležitost spolupráce rodiny s učitelkami MŠ, asistentkou pedagoga i speciálněpedagogickým centrem, která je klíčem k úspěšné adaptaci a edukaci dítěte se zrakovým postižením.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou stěžejních částí, a sice o část teoretickou a empirickou. Teoretická část sestává ze dvou hlavních kapitol. První kapitola se věnuje dítěti s nevidomostí v předškolním věku. Charakterizuje nevidomost, popisuje příčiny a specifika dítěte s nevidomostí. Zaměřuje se také na rozvoj nižších a vyšších kompenzačních činitelů, metody a formy práce s dítětem s nevidomostí. Podává základní přehled o možných kompenzačních a didaktických pomůckách, které plní důležitou roli při edukaci dítěte s nevidomostí. Druhá kapitola je zaměřena na samotné vzdělávání dítěte s nevidomostí v předškolním věku, zmiňuje výhody i nevýhody speciálního i společného vzdělávání. Seznamuje s podpůrnými opatřeními, včetně práce asistenta pedagoga, i spolupráci mateřské školy se školským poradenským zařízením. Závěr teoretické části je pak věnován spolupráci mateřské školy s dalšími aktéry vzdělávání dítěte s nevidomostí, popisuje spolupráci s ranou péčí, rodinou i dalšími aktéry.

Pro část empirickou je stěžejní kazuistika dívky s nevidomostí, která navštěvuje danou mateřskou školu. Kazuistika popisuje základní anamnézu dívky s nevidomostí, její postupnou adaptaci a edukaci v mateřské škole. Cíl práce rovněž naplňují rozhovory s učitelkami a ředitelkou mateřské školy, které zjišťují připravenost mateřské školy na přítomnost dítěte

s nevidomostí, překážky a problémy, které se při edukaci vyskytly a přínosy pro dívku s nevidomostí i ostatní intaktní děti ve třídě.

TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ S NEVIDOMOSTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

První kapitola bakalářské práce se zaměřuje na charakteristiku dítěte s nevidomostí, seznamuje se základními pojmy a příčinami nevidomosti u dětí a uvádí konkrétní oftalmologická onemocnění. Poukazuje na důležitost rozvoje nižších a vyšších kompenzačních činitelů a všímá si vývojových odlišností dětí se zrakovým postižením v raném a předškolním věku. Text je také teoretickým přehledem metod a forem práce s dětmi s nevidomostí a výčtem kompenzačních a didaktických pomůcek, které hrají důležitou roli v edukaci dětí s nevidomostí. Tato část slouží jako východisko pro část empirickou, ve které jsou výše uvedené skutečnosti uplatňovány.

1.1 Charakteristika dítěte s nevidomostí v předškolním věku

V klasifikaci zrakového postižení včetně nevidomosti je uplatňován tzv. vizus. Vizus neboli zraková ostrost je rozlišovací schopnost lidského oka, jejíž hodnota se udává ve tvaru zlomku, např. 6/6 (vizus zdravého oka). Hodnota čitatele udává vzdálenost vyšetřovaného od optotypu (u malých dětí se využívají optotypy s obrázky) v metrech, jmenovatel představuje vzdálenost, ze které má být daný řádek přečten (Keblová 2001, s. 7–14).

„Nevidomost lze definovat jako nejzávažnější zrakové postižení, které se projevuje neschopností vnímat signály z okolí zrakovou cestou. Z lékařského hlediska je možno pohlížet na nevidomost jako na reverzibilní pokles centrální zrakové ostrosti pod 3/60 – světlocit“ (Ludíková, Stoklasová 2005, s. 7).

Nevidomost můžeme rozdělit na:

- Praktickou nevidomost, jež je charakterizována poklesem centrální zrakové ostrosti pod 3/60 do 1/60 včetně.
- Skutečnou nevidomost, s poklesem centrální zrakové ostrosti pod 1/60 (světlocit).
- Plnou slepotu, která se vyznačuje světlocitem s chybnou světelnou projekcí až do úplné ztráty světlocitu.

Důvodů nevidomosti u dětí je mnoho, zrak je jeden ze stěžejních smyslů člověka, který lidem poskytuje 80–90 % všech informací. Mnoho nevidomých vnímá světelné podněty či pohyb a nelze tedy říci, že žijí v úplné tmě. V raném věku dítěte lze předpokládat, že většina zrakových vad je vrozená, což může působit na psychiku samotného dítěte, dítě je ohroženo nedostatečným příjmem vizuálních informací a tím je ohrožen vývoj dalších dovedností dítěte.

Je tedy nezbytné rozvíjet a cvičit nižší kompenzační činitele (hmat, sluch, čich, chuť) a vyšší kompenzační činitele (paměť, představivost, myšlení, řeč) (Květoňová, Šumníková 2022, s. 15–66).

1.1.1 Příčiny zrakových vad

Příčiny zrakových vad se dělí dle doby vzniku na prenatální, perinatální a postnatální. Možné je také dělení na vady vrozené a dědičné a vady získané v průběhu života (Hamadová, Květoňová, Nováková 2007, s. 24). Zraková postižení se dále rozlišují dle délky trvání na krátkodobá a chronická a podle stupně zrakového postižení na nevidomost, zbytky zraku a slabozrakost (Ludíková, Stoklasová 2005, s. 5–9).

Vrozené a dědičné příčiny zrakových vad

Kongenitální katarakta

Kongenitální katarakta je vrozenou vadou čočky. Příčinou je velmi často virové onemocnění matky během časného vývoje plodu v prvním trimestru těhotenství. Mezi viry způsobující kataraktu řadíme především rubeolu, toxoplasmózu a herpes. Čočka může vykazovat úplné zakalení, které se projeví ihned po narození. Léčba spočívá v operačním řešení, kdy je základním úkonem odstranění čočky. U velmi malých dětí do jednoho roku života se oko ponechává bez čočky, u dětí starších se implantuje nitrooční čočka (Kuchyňka, aj. 2007, s. 422).

Primární kongenitální glaukom

Vrozené glaukomy jsou dědičným onemocněním. Jedná se o postižení očního bulbu. Glaukom je způsoben zvýšením nitroočního tlaku, kvůli kterému dochází k omezení nitrooční cirkulace krve. Následkem je poté poškození očních tkání. Vlivem nadměrného tlaku se oko neúměrně zvětšuje. Je vyžadován chirurgický zákrok. Mezi příznaky patří slzení, světloplachost a blefarospasmus (silný stah očních víček) (Kuchyňka, aj. 2007, s. 572).

Retinopatie nedonošených

Retinopatie nedonošených (ROP) je nejčastější příčinou slepoty u dětí. Jedná se o onemocnění, jež se týká předčasně narozených a nezralých dětí, umístěných v inkubátorech s vysokým přívodem kyslíku. Sítnice i sklivce těchto dětí jsou nezralé, může docházet ke krvácení. Sítnice srůstá se sklivcem v jednu membránu. Nejtěžší formou tohoto onemocnění je úplná nevidomost (Vágnerová 1995, s. 35).

Kortikální postižení zraku

Tato nemoc, které se také nazývá mozková slepota či CVI (Cortical Visual Impairment) je onemocněním, při kterém není postižena funkce oka, ale jedná se o mozkovou poruchu. Dítě se nejeví jako nevidomé, oční pohyby jsou plynulé, často jsou však bezcílné. Kortikální postižení zraku bývá často také doprovázeno dalšími neurologickými poruchami (DMO, mentální postižení, epilepsie, sluchová postižení atd.) (Květoňová-Švecová 2000, s. 26).

Kongenitální nystagmus

Nystagmus neboli oční třes. Onemocnění, při němž dochází k bezděčným rytmickým pohybům očí, často doprovází další oční nemoci. Nystagmus velmi zhoršuje zrakovou ostrost a fixaci, účinná léčba nystagmu není známá. Kongenitální nystagmus je pozorovatelný již od narození, ale diagnostikován bývá zpravidla mnohem později (Vlková, Pitrová, Vlk 2008, s. 333).

Leberova kongenitální amauroza (slepota)

Jedná se o vzácné dědičné degenerativní onemocnění sítnice, které je často doprovázeno nystagmem. Příčinou je porucha genu, jenž je stěžejní pro rozvoj fotoreceptorů sítnice (tyčinek a čípků), příznaky jsou pozorovatelné od narození (Škrabánková 2016). Onemocnění není spojeno s mentálním postižením, nicméně „takto postižené děti, pokud vůbec vidí, mají značně sníženou zrakovou ostrost, v průměru jen do pásma malých zbytků zraku, 1/50“ (Vágnerová 1995, str. 25).

Onemocnění poprvé popsal v roce 1869 německý oftalmolog Theodor Karl Gustav von Leber. Pro pacienty je do budoucna určitou nadějí tzv. genová terapie. Některé typy Leberovy kongenitální slepoty jsou způsobeny mutací genu RPE65. Základem klinické genové terapie u lidí se staly objevy úspěšné retinální genové terapie u psů. V klinické studii byl následně vybraným pacientům s mutací genu RPE65 podán injekčně adenovirový vektor (nosič informací), který nesl normální kopii genu RPE65. Výsledky studie ale prokázaly po počátečním vrcholu (asi 6 až 12 měsíců) pokles zrakové ostrosti, retinální citlivosti i funkčního zisku. V současnosti probíhá mnoho dalších programů genové terapie, které jsou zaměřeny na dědičná onemocnění sítnice a jsou slibné pro záchranu fotoreceptorů sítnice (Vasamsetti 2023).

Vady získané v průběhu života

Retinoblastom

Jedná se o zhoubný nádor sítnice, jenž postihuje jedno nebo obě oči. Četnost je přibližně 1 na 20 tisíc nově narozených dětí. Valná většina retinoblastomů se projeví v prvních třech letech života. Nejčastějším příznakem retinoblastomu je tzv. leukokorie (bělavý svit zornice). Jedná se ovšem o pozdní stádium, kdy je nádor v pokročilém stádiu. Léčbou je enukleace (vyjmutí) postiženého oka (Vlková, Pitrová, Vlk 2008, s. 417).

Úrazy oka

Úrazy oka mohou mít celoživotní následky. Mohou vzniknout při neopatrné hře, při manipulaci s ostrými či špičatými předměty. Důležitou roli zde hraje prevence. Mnoho úrazů vznikne při autonehodách, manipulací s chemikáliemi či pyrotechnikou. Dítěti může být postižené oko vyjmuta. Nastávají funkční komplikace, při nichž dítě přichází o prostorové vidění (Květoňová-Švecová 2000, s. 33–34).

1.1.2 Vývoj dítěte se zrakovým postižením

Předchozí odstavce popsaly příčiny a nemoci, jejichž důsledkem je nevidomost. Jak již bylo zmíněno, zrak je pro člověka stěžejním smyslem. Pokud dojde k situaci, že je dítě od narození či raného dětství postiženo těžkou zrakovou vadou, odrazí se to i na jeho vývoji. Mnoho lidí je dodnes přesvědčeno, že lidé s nevidomostí mají více vyvinuto sluchové vnímání, příroda k nim byla štedrá s nadáním hmatovým, hudebním, mají výbornou paměť. Je pravdou, že osoby s nevidomostí často ve zmíněných dovednostech vynikají, ale je to dáno celoživotním tréninkem a úsilím (Kimplová 2010, s. 42–45).

Vývoj dětí se zrakovým postižením má svá specifika, důležité je brát ohledy na množství činitelů. Přihlédnout je nutné k míře zrakového postižení i k dalším možným vadám. Novorozené dítě ještě nemá plně vyvinutý zrak, vývoj zraku probíhá do pěti až šesti let věku dítěte. Ihned po narození je novorozenec schopen rozlišovat rozdíl mezi světlem a tmou, jedná se o tzv. světlocit. Dítě je také schopno velmi brzy reagovat na světelný zdroj, za kterým obrací hlavu. Zpočátku je dominantní periferní vidění, tj. vidění do stran, postupně (přibližně od druhého týdne života) se přidává centrální vidění, tj. vidění před sebe. Dítě také na krátkou dobu zvládne fixovat lidský obličej. Postupně přichází schopnost fixace určitého předmětu jedním okem a následně, přibližně kolem dvou měsíců věku dítěte, fixace oběma očima. A právě tento věk je specifický v navazování očního kontaktu s lidmi kolem sebe, dítě sleduje pohybující se předměty, hračky nad postýlkou. V případě dítěte s těžkým zrakovým postižením, kdy oční vada nebyla stanovena ihned po narození, si rodiče nejčastěji právě v tomto období

uvědomí, že jejich dítě nereaguje na své okolí, chybí oční kontakt (Kochová, Schaeferová 2015, s. 26–38).

Pokud se jedná o dítě s vrozenou nevidomostí či dítě s těžkým zrakovým postižením, je tento handicap důvodem k odchylkám v kognitivním, motorickém i sociálním vývoji daného dítěte. Zrakové podněty musí být již v raném věku nahrazeny jinými základními podněty, jako jsou slova a dotyky. Podpora rozvoje hmatového vnímání hraje důležitou roli od narození dítěte s nevidomostí, doteky se dítě seznamuje s nejbližší rodinou. Zkoumá, nejprve prostřednictvím úst a později rukama, předkládané předměty. Význam má i rozvoj hmatu na nohách. Stimulace je prováděna dotykem na chodidlo rukou, tlakem nebo různými příjemnými materiály např. měkkým ručníkem. Poznávání vlastního těla je pro dítě významné. Stěžejní je také sluchové vnímání, dítě reaguje na zvuky okolí, na zvukové hračky, otáčí se za zvuky. Rané období věku dítěte je charakteristické prudkým rozvojem motoriky. Děti, kterým chybí vizuální podněty, jsou v oblasti pohybu méně aktivní než děti intaktní. Nemají přirozený stimul např. v podobě hračky či zajímavého předmětu, za nímž by se vydaly. I v tomto případě je nutné nahradit zrakový vjem např. vjemem sluchovým, možností je cinkání zvonečkem, za jehož zvukem dítě leze. Důležitým momentem je okamžik, kdy dítě začíná chodit. Chůze může být nejistá a dítě není kvůli zrakovému postižení schopno udržet přímý směr chůze. U dítěte se zrakovým postižením je nutné dbát na bezpečné prostředí mnohem více než u dítěte intaktního. Nicméně podpora samostatnosti je žádoucí. Dítě se začíná osamostatňovat postupně, učí se základní sebeobsluže (pít z hrnečku, jíst lžičkou, svlékat se, umývat se). S tím je spojen i rozvoj řeči, který u dětí se zrakovým postižením nemusí být opožděn, řeč může být dalším kompenzačním prostředkem. Důležité je spojovat názvy předmětů s hmatovým vnímáním. V raném období hraje nejdůležitější roli rodina. Rodina, která dítě stimuluje a motivuje k aktivitám, podporuje u dítěte samostatné poznávání a předkládá dítěti dostatečné množství podnětů, neboť právě děti s nevidomostí jsou v raném období svého věku plně závislé na aktivitě jiné osoby. Dítě s nevidomostí, u něhož bylo sluchové a hmatového vnímání podporováno od raného dětství, v pozdějším období staví na pevných základech a v předškolním věku postupně rozvíjí a upevňuje kompenzační smysly (Ludíková, Finková 2013, s. 7–18).

Předškolní období je definováno dvěma etapami. První etapou je věk mezi třetím a čtvrtým rokem věku dítěte, která je charakterizována jeho nástupem do mateřské školy (u dětí s postižením není pravidlem). Druhá etapa, ohraničená věkem pěti až šesti let, je poté ukončena nástupem dítěte do základní školy. Předškolní období se vyznačuje dětskou aktivitou, snahou o prosazení se. Děti s postižením zraku tuto potřebu mít nemusí, často preferují stereotyp

a závislost, kterou leckdy posilují rodiče. Aktivita dětí s těžkým zrakovým postižením se nemůže vyrovnat intaktním dětem, často bývají ve společnosti dalších dětí pasivní a do společnosti pronikají zprostředkovaně s pomocí jiné osoby (Ludíková, Finková 2013, s. 19–23).

Děti s těžkým zrakovým postižením často zaměřují svou aktivitu na své tělo (kývání, houpání, skákání či mačkání očí). Tyto nápadné aktivity nejsou projevy neurotické tenze ani následky sociálního nedostatku. V oblasti sebeobsluhy jsou již předškolní děti se zrakovým postižením v mnohém samostatné. Mají základní hygienické návyky, samostatně či s menší dopomocí se dokáží obléci, svléci, obout boty atd. Motorický vývoj (úchop a samostatný pohyb) je u dětí s těžkým zrakovým postižením velmi závislý na podpoře ze strany dospělých. Intaktní dítě, vnímající zrakem, je motivováno k pohybu a uchopování viditelného cíle, dokáže koordinovat ruku s okem. Sluchové a hmatové podněty nejsou pro rozvoj motoriky tolik účinné jako podněty zrakové (Kimplová 2010, s. 23–26).

V předškolním věku dochází k rozvoji kognitivních funkcí, především pozornosti, paměti a myšlení. I u dětí intaktních je pozornost v tomto období krátkodobá, povrchní a nezralá. Mnoho dětí se zrakovým postižením se vyznačuje netrénovanou a oslabenou pozorností, což může být způsobeno nedostatečnými podněty. S pozorností souvisí i paměť, zapamatování si může být rovněž ovlivněno menší nabídkou podnětů. Kvůli postižení je omezen spontánní rozvoj dítěte, který lze ovšem vhodně podněcovat. S postupným dětským vývojem dochází k zpřesňování pojmového myšlení, vývoj myšlení se u dětí se zrakovým postižením neliší od intaktních dětí za předpokladu, že zraková postižení nejsou v kombinaci s dalším postižením, např. s postižením mentálním. Děti s těžkým zrakovým postižením mají menší zkušenosti, omezené představy. Názorné myšlení v předškolním věku je závislé na zrakem vnímaných prvcích, děti se zrakovým postižením jsou odkázány na slovní popis, leckdy si nedokáží vytvořit správnou představu (Vagnerová aj. 2001, s. 148–153).

I oblast řeči má u dětí se zrakovým postižením svá specifika. Tyto děti často se svým hlasem experimentují, opakují slova a používají je se zkresleným významem, aniž by pochopily obsah (verbalismus). Řeč dětem pomáhá v orientaci v prostoru. U některých dětí se mohou vyskytnout řečové vady, nesprávná gramatická stavba. Omezené možnosti mají děti se zrakovým postižením i v oblasti neverbální komunikace, schází oční kontakt, mimika je celkově chudší a tím je daleko obtížnější porozumět signálům dítěte. Přibližně v pěti letech věku si děti se zrakovým postižením začínají uvědomovat svůj handicap, děti s postižením zraku bývají izolovány od okolí, což zasahuje do vývoje jejich sebepojetí (Kimplová 2010, s. 23–25).

1.2 Rozvoj nižších kompenzačních činitelů

Jak již bylo zmiňováno výše, zrak je jedním z hlavních smyslů člověka, vizuální cestou přijímá člověk nejvíce informací. Ztráta zraku musí být tedy zastoupena dalšími možnými smysly člověka. Hovoříme o tzv. kompenzačních činitelích. Nižší kompenzační činitele představují hmat, sluch, čich a chuť. Rozvoj těchto smyslů je u dětí s nevidomostí stěžejní (Hamadová, Květoňová, Nováková 2007, s. 59–64).

1.2.1 Hmat

Hmat je pro děti s nevidomostí nejdůležitějším smyslem. Těmto dětem v podstatě nahrazuje zrak. Na rozdíl od zraku jsou však hmatem přijímané skutečnosti syntézou, hmatem děti vnímají detaily předmětu a celkovou představu si skládají dohromady.

Litvak (1979, s. 89–90) určuje tři roviny hmatu:

Pasivní hmat

Pasivní hmat se realizuje položením ruky na zkoumaný předmět, a umožňuje tak vnímání jednotlivých fyzikálních, prostorových i časových vlastností zkoumaného předmětu.

Aktivní hmat neboli haptika

Aktivní hmat je vymezen pohybem rukou po daném předmětu (ohmatávání) a získáváním představy o celkové podobě předmětu.

Instrumentální hmat

Je hmatem zprostředkovaným, kdy je daný předmět objevován s pomocí nějakého nástroje, typicky např. slepeckou holí.

Při nácviu hmatového vnímání je třeba brát v potaz i činitele, které mohou celkový výsledek ovlivnit, např. únava dítěte, jež snižuje dětskou pozornost nebo další onemocnění, které vedou např. k brnění prstů (diabetes). Při rozvoji hmatového vnímání je důležité dodržovat zásadu postupnosti, tedy od jednoduchého předmětu ke složitějšímu. V novorozeneckém a kojeneckém věku jsou to jednoduché hračky (např. z plastu), dítě zkoumá především prostřednictvím úst, teprve v pozdějším věku dítě objevuje systematicky pomocí rukou (Finková, Růžičková, Stejskalová 2011).

Hmatové vnímání není tedy postaveno pouze na funkci ruky, ale důležitý je celý povrch těla. Hmatat je možné ústy i ploskou nohy. „Vypěstovat aktivní formy hmatového vnímání je jeden z nejtěžších a nejdůležitějších úkolů“ (Finková 2011, s. 35).

Rozvoj hmatového vnímání je v předškolním věku dítěte zaměřen na poznávání jednoduchých předmětů, se kterými dítě přichází do styku. Patří sem například předměty denní potřeby jako kartáček na zuby, hřeben, talíř, boty, hrníček, židle, dále samozřejmě hračky jako panenka, auto, kočárek, míč atd. nebo také potraviny, typicky například různé druhy ovoce či zeleniny. Rozvoj hmatového vnímání musí být podpořen dokonalým slovním popisem ze strany dospělého, aby dítě pochopilo i význam jednotlivých předmětů, k čemu předměty slouží, jaký mají tvar, jak se používají, z čeho se skládají. Další aktivitou, která podporuje hmatové vnímání, je třídění podle různých kritérií. Dítě se učí rozlišovat geometrické tvary, velikost, hmotnost, odlišnou strukturu, odlišný materiál. Vhodných předmětů ke třídění je velké množství. Mohou to být různé druhy přírodnin, odlišné tvary ze stavebnic, knoflíky různých velikostí a tvarů, dřevěné tyčinky různých délek atd. Další možností je navlékání. Děti mohou začít s navlékáním různě velkých kroužků na stojánky a pokračovat navlékáním korálek (použit lze i těstoviny) na šňůrky. Důležitá je i práce s různými vkládačkami, kdy se děti učí zasouvat jednotlivé předměty do správných tvarů, při těchto činnostech děti posilují zároveň i paměť. Opomenout nelze ani zacházení s různými materiály, práce s modelínou, keramickou hmotou, těstem, pískem, při kterém se děti učí materiál různě mačkat, válet, plácát, slepovat. Při tvoření v písku je vhodné poskytnout další pracovní pomůcky (tvořítka, hračky). Důležitým materiálem je také papír, děti se seznamují s jeho vlastnostmi, mohou ho mačkat, trhat, vytrhávat menší kousky, překládat. Děti lze také seznámit s nůžkami a střiháním s dopomocí dospělé osoby. Děti tímto posilují a procvičují pohyblivost ruky a jednotlivých prstů. Prstová cvičení lze v předškolním věku doplnit různými jednoduchými říkankami. Rozvoj hmatového vnímání je také podpořen namotáváním příze na cívku, na přízi si děti mohou zkusit dělat uzlíky, nejprve procvičují počet jedna až tři, později čtyři až šest. Závěrem výše uvedeného výčtu možností rozvoje hmatového vnímání je třeba také zmínit „čtení“ plastických (reliéfních) obrázků. Cílem rozvoje hmatového vnímání u dětí předškolního věku s nevidomostí je poskytnout dítěti maximální množství informací, posílit jeho orientaci a připravit ho na vstup do základní školy, kde bude pokračovat výukou Braillova písma (Finková 2011, s. 35–44).

1.2.2 Sluch

Sluch je dalším zástupcem nižších kompenzačních činitelů. Sluch poskytuje rozličné zvuky, souvisí s řečí, která je základním lidským dorozumívacím prostředkem. Pro dítě s nevidomostí je rozvoj sluchového vnímání velmi důležitý, protože mu umožňuje orientaci v prostředí. Díky zvukům se dítě učí poznávat známé osoby ve svém okolí, postupně je schopno spojit hlas s konkrétní osobou. Rozvoj sluchového vnímání je také podpořen spojováním zvuku

s konkrétní činností jako je třeba cinkání přístrojů při úklidu, bouchání při zavírání skříně, zásuvky nebo dveří. Nelze také opomenout rozlišování toho, co daný zvuk naznačuje. Zda se jedná o cosi příjemného (nalévání pití do hrnečku) nebo nepříjemného (příliš hlasitá hudba) či dokonce nebezpečného (štěkot agresivního psa) (Kochová, Schaeferová 2015, s. 51–53).

Sluchové vnímání u dětí v předškolním věku s nevidomostí je potřeba cíleně rozvíjet. Dítě se musí naučit rozlišovat zvuky domácnosti i zvuky ulice, při nácviku je opět důležité veškeré zvuky doplnit slovním popisem. Dítě se učí rozeznat např. splachování, tekoucí vodu, sprchování, zvonek u dveří, vyzvánění telefonu, zvuky různých domácích spotřebičů. Při pobytu venku dítě seznamujeme se zvuky dopravních prostředků, s houkáním složek záchranného systému, se zvuky semaforu apod. Důležité je také, aby dítě dokázalo daný zvuk správně lokalizovat, tzn. rozpoznalo odkud daný zvuk přichází. K tomu je nutné posilovat u dítěte znalost pravolevé orientace a prostorových pojmů. Výborným zdrojem pro nové sluchové podněty jsou procházky venku, poslouchání větru, šplouchání v kalužích, brouzdání ve spadném listí, vnímání dopadajících kapek deště (prší málo nebo intenzivně), zvuky zvířat. Cílem všech výše uvedených aktivit je, aby děti s nevidomostí zvuky využívaly v maximální možné míře (Ludíková, Finková 2013, s. 73–75).

1.2.3 Čich a chuť

Čich a chuť řadíme mezi tzv. chemické smysly. Obecně pro člověka, na rozdíl od jiných biologických druhů, není čich a chuť tolik zásadní jako hmat a sluch. Pro osoby se zrakovým postižením hrají ale tyto smysly velkou roli. Čichem se dítě učí rozeznávat všelijaké vůně a pachy, což je stěžejní při rozlišování potravin a chemických prostředků používaných v domácnostech. Čich dokáže upozornit na nebezpečné situace, např. při požáru. Vzhledem k těmto skutečnostem je pro děti s nevidomostí důležitý cílený trénink čichu a čichového vnímání. Primární nácvik je zacílen na rozpoznávání základních potravin (ovoce a zelenina v syrovém stavu), nácvik čichu může být zároveň propojen s nácvikem chuti. Snažíme se dítěti předkládat vůně libé i nelibé. Postupně přidáváme i vůně rozličných teplých pokrmů připravovaných v domácnosti (koprová omáčka, buchty). Dítě následně začne poznávat, co se doma vaří. Důležité je seznámit dítě i s vůněmi hygienických prostředků a prostředků na úklid domácnosti (mýdlo, šampon, pasta na zuby, jar, prášek na praní). Dbáme na to, aby dítě všechny předměty také poznávalo hmatem. Pro dítě je také významné určit dle čichu rozdíl mezi čistým a špinavým prádlem. Rozvoj čichového vnímání probíhá i ve venkovním prostředí. Orientace dle čichu je velmi obtížná. Některé obchody a místa jsou však snadno identifikovatelná dle vůně, může to být třeba pekařství, drogerie, lékárna, obchod s koženými věcmi, ale také park

s kvetoucími šeríky nebo rozličnými bylinami. I místa s vysokou koncentrací dopravních prostředků se dají poznat dle pachu. Při těchto aktivitách již rozvoj čichového vnímání souvisí s prostorovou orientací a posilováním paměti (Ludíková, Finková 2013, s. 75–76).

Nejméně dokonalým smyslem je chuť. Chuť vnímá člověk prostřednictvím chuťových buněk, které jsou umístěny na jazyku. Člověk identifikuje pět základních chutí: kyselou, slanou, hořkou, sladkou a umami (Národní zdravotnický informační portál 2023).

I tento smysl však hraje u dětí s nevidomostí důležitou roli. Nácvik chuti spojujeme s čichem. Většina dětí preferuje sladká jídla a vůně těchto pokrmů je dětem příjemná. Dítě by mělo dokázat nejen určit, jakou chuť daný pokrm má, ale také, jak je chuť intenzivní (přesolené, přeslazené, příliš kyselé apod.). Podle chuti také dítě identifikuje, o jaký pokrm se jedná. Cítí, zda je teplý či studený.

Nižší kompenzační činitele jsou pro děti s nevidomostí nepostradatelné. Jejich soustavný, systematický a cílený rozvoj provází v podstatě veškeré činnosti, jež jsou dětem nabízeny a předkládány. Rozvoj těchto činitelů je vzájemně propojen. Současně s nižšími kompenzačními činiteli rozvíjíme i kompenzační činitele vyšší (Ludíková, Finková 2013, s. 76–77).

1.3 Rozvoj vyšších kompenzačních činitelů

Mezi vyšší kompenzační činitele řadíme myšlení, představivost, paměť a řeč. Pokud hovoříme o těchto činitelích, hovoříme o tzv. kognitivních neboli poznávacích procesech. Tyto procesy jsou vzájemně propojeny a vzájemně se ovlivňují. Z toho lze vyvodit, že jakmile je dítě nevidomé, je omezeno jeho zrakové vnímání a ovlivní to i jeho další kognitivní procesy.

1.3.1 Řeč

Řeč hraje klíčovou roli při rozvoji myšlení, představivosti i paměti a plní komunikační i kognitivní funkce. „Do jisté míry řeč supluje smyslovou zkušenost a tím kompenzuje nedostatek zraku“ (Květoňová, Šumníková 2022, s. 65).

Rozvoj řečových dovedností je tedy velmi žádoucí a důležitý. V předškolním věku dochází u dětí k prudkému rozvoji slovní zásoby. Aby dítě správně ovládlo výslovnost, musí mít dobrý řečový zdroj k nápodobě. Vzhledem k tomu, že děti s nevidomostí tuto výhodu nemají, často u nich dochází k vadám řeči a k tzv. opožděnému vývoji řeči. Pro správný rozvoj řeči je nutná neustálá konverzace, posilování slovní zásoby například čtením a vyprávěním pohádek, básniček. Důraz je také kladen na zapojování dítěte do všech běžných činností, které jsou

doslovně komentovány a jsou spojeny s rozvojem hmatového vnímání. Dítěti se nabízí k ohmatání všechny předměty, které jsou součástí dané činnosti. Je nutné ověřovat, že dítě chápe smysl sdělovaného obsahu, předchází se tzv. verbalismu. K dítěti se při rozhovoru stavíme vždy čelem a dítě učíme to stejné. Vývoj řeči je ovlivněn i socializací, typicky nástupem dítěte do mateřské školy. Dítě se zde učí komunikovat s ostatními dětmi, polemizovat s nimi, adaptovat se na nové podmínky (Kochová, Schaeferová 2015, s. 61–64).

1.3.2 Představy

V případě představ, jež nejsou u nevidomého dítěte podpořeny zrakem, může být rozdíl s představami intaktního dítěte značný. Čáp (2002, s. 143) definuje představu jako „psychický proces, který názorně zobrazuje předmět nebo děj nepůsobící v přítomném okamžiku na naše smyslové orgány“. Představy různých předmětů nejsou nikdy úplně shodné s reálným předmětem, člověk intaktní i člověk se zrakovým postižením si vybaví jen zlomek jeho vlastností. Tento jev se nazývá zlomkovitost. Rozdíl mezi intaktním jedincem a jedincem se zrakovým postižením spočívá v tom, že osoby se zrakovým postižením si častěji vyberou nepodstatný zlomek. Například v případě, kdy jsou dítěti s nevidomostí nabídnuty k ohmatání nůžky, které jsou mu navlečeny na prsty dvěma kroužky a z bezpečnostního hlediska není poskytnut dostatek času k prozkoumání, si dítě s nevidomostí vytvoří představu o nůžkách velmi zkreslenou. Jako v případě řeči i představy se utvářejí během každodenních činností a opět předpokládají neustálý slovní popis všeho, co dítě dělá a čeho je účastníkem. Mnoho zkušeností dítě načerpá vnímáním, tj. nižšími kompenzačními smysly (hmatem, sluchem, čichem a chutí). Během jídla zjišťuje, zda je pokrm horký nebo studený, sypký nebo kašovitý, ohmatá např. tvar lžice, vidličky, uspořádání pokrmu na talíři. Později již dítě nemusí zjišťovat rukou, kde pokrm je, ale dovede si to představit. Dítě s nevidomostí potřebuje daleko více času a opakování jednotlivých činností. Aby byl postup efektivní, musí být promyšlený. Představy úzce souvisí s pamětí a s myšlením (Kochová, Schaeferová 2015, s. 56–57).

1.3.3 Paměť

Paměť představuje pro dítě s nevidomostí stěžejní vyšší kompenzační činitel, jehož posilování probíhá každodenně při běžných i řízených činnostech. Cílem rozvoje paměti je to, aby dítě dokázalo paměť efektivně využívat. Neustálým slovním opakováním a pobídkami je dítě vedeno k tomu, aby si v předškolním věku dokázalo zapamatovat své jméno, jména svých rodičů a kamarádů, adresu, datum svých narozenin. Dokázalo zazpívat jednoduchou písničku či reprodukovat dětskou básničku, zapamatovalo si pořadí předmětů, které jsou mu předkládány, bylo schopno vyprávět např. své zážitky z víkendu, umělo zopakovat pět

nesouvislých slov jdoucích po sobě. Důraz je kladen i na orientaci v časoprostorových pojmech, dítě si dokáže zapamatovat roční období, dokáže je charakterizovat, vyjmenuje dny v týdnu (Finková, Růžičková, Stejskalová 2011).

1.3.4 Myšlení

Myšlení, které je vrcholem kognitivního procesu, obsahuje jednotlivé myšlenkové operace. V předškolním období dítě začíná zařazovat prvky myšlenkových operací jako je analýza, syntéza a porovnávání. Myšlení je v tomto období spojováno s činnostmi dětí, nastupuje pojmové myšlení, dítě chápe význam spojování předmětů pod jeden společný název (Petrová, Plevová 2018).

Nevidomost se projevuje na podobě vnímání. Lze tedy konstatovat, že nevidomost má na myšlení nepřímý vliv. Dítě s nevidomostí musí zdolávat nedostatky ve vnímání i představivosti. Stejně jako v případě utváření představ i v oblasti rozvoje myšlení hraje hlavní roli dostatek času a trpělivosti ze strany vyučujícího. Například v oblasti sebeobsluhy, kdy si dítě svléká ponožku, je nutný dostatečný časový prostor k vyzkoušení, jak mnoho musí dítě zatáhnout, aby bylo úspěšné. Činnost se dítěti ukládá do paměti a následně si na ni s pomocí myšlenkových operací vzpomene, a navíc ji dokáže využít i v dalších činnostech. Rozvoj myšlení probíhá formou různě obtížných úkolů, které jsou přiměřené věku. Jako pomocníci mohou posloužit různé hračky typu stavebnice, vkládačky, hmatová a zvuková pexesa, taktilní knihy, hmatové obrázky apod. Značný význam má také podpora praktických činností, zejména sebeobsluhy, manipulace s běžnými předměty a především hry, jako významné aktivity v tomto dětském období (Kochová, Schaeferová 2015, s. 58–59).

1.4 Metody a formy práce

Rodinnou výchovu v předškolním období může doplnit předškolní vzdělávání v mateřské škole, jehož cílem je maximálně možný rozvoj osobnosti dítěte. Pro dítě s nevidomostí musí být zvoleny takové metody a formy práce, které plně respektují jeho individualitu a jeho možnosti.

Předškolní vzdělávání využívá běžné pedagogické metody, jež jsou vhodné pro děti intaktní i pro děti s postižením. Mezi takové metody je možno zařadit např. kooperativní, prožitkové, situační a sociální učení. Kromě těchto metod jsou využívány i metody tzv. speciálněpedagogické, k nimž se řadí reedukace, kompenzace a ucelená rehabilitace.

V předškolním vzdělávání je velký důraz kladen na vhodnou motivaci dětí k činnostem tak, aby dané činnosti byly pro děti intaktní i děti s postižením především zábavou a děti je

vykonávaly přirozeně a rády. RVP PV zmiňuje jako vhodné metody právě prožitkové a kooperativní učení, učení situační i sociální. Poznání a učení je založeno na přímém prožitku dítěte, napomáhá dětské přirozenosti, touze objevovat a nabývat nových zkušeností.

Kooperativní učení

Znakem kooperativního učení v mateřské škole je spolupráce dětí ve skupině, a sice spolupráce na jednom konkrétním úkolu. Děti se vzájemně při řešení úkolu obohacují, doplňují, radí se a snaží se najít v rámci svých možností nějaký výsledek své činnosti. V mateřské škole jsou dětem pokládány základy tohoto učení, děti se učí vzájemně mezi sebou komunikovat, řešit případné konflikty, pomáhat si. Kooperativní učení se nejvíce uplatní při hře s konstruktivními stavebnicemi, při výtvarných činnostech, při práci s přírodními materiály (Kretková 2007).

Prožitkové učení

Prožitkové učení je metodou, která je založena na přímém prožitku dětí. Zahrnuje všechny aktivity a činnosti dětí, které vedou k nějakému zážitku. Zážitek je pedagogem nabízen zcela záměrně. Nejčastější formou prožitkového učení je opět hra, při níž dítě získává nové zkušenosti. Může to být hra založená na experimentování, objevování. Výborným typem her jsou všechny druhy her smyslových, využití pohybových (objevování vlastního těla) a hudebních činností (poslech hudby, hra na Orffovy nástroje), propojování zážitku s lidovými tradicemi a zvyky (Podhrázská, Procházka, Suchanová 2019, s. 16–24).

Situační učení

Situační učení v podstatě navazuje na učení prožitkové. Prostřednictvím prožitku dítě získává nové zkušenosti. Cílem je volba a využívání přirozených životních situací k tomu, aby tyto situace byly pro děti názorným a srozumitelným příkladem. Děti jsou vedeny k bezprostřednímu využívání nabytých dovedností v běžném životě.

Sociální učení

Sociální učení probíhá formou spontánních činností, které jsou založeny na napodobování vzorů. Pedagog musí dbát na správné vzorce chování, které přirozeně předává dětem.

Dětem s nevidomostí jsou mimo výše uvedené metody k dispozici i metody speciálněpedagogické, jejichž cílem je maximální možný rozvoj daného dítěte. Jedná se o reedukaci, kompenzaci a ucelenou rehabilitaci (Ludíková, Finková 2013, s. 67–69).

Reedukace

Jedná se o soubor speciálních metod, které se orientují na postiženou funkci. V rámci možností daného jedince mohou zesilovat efektivitu postiženého orgánu, podporují zrakovou stimulaci. Především jde také o aktivity, které cílí na rozvoj osobnosti (návyky, postoje a sociální chování). Cílem je, aby dítě používalo i zbytek zachovalého zraku (Keblová 2001, s. 47)

Kompenzace

Kompenzace je také souborem speciálně pedagogických metod, na rozdíl od reedukace je však tato metoda zaměřena na zdokonalování ostatních neporušených funkcí. Tato práce výše popisuje rozvoj nižších i vyšších kompenzačních činitelů

Velmi často dochází k využívání více smyslů a funkcí zároveň, jedná se o přístup multisenzoriální (Keblová 200, s. 47–48).

Ucelená rehabilitace

Ucelená rehabilitace je chápána opět jako soubor speciálních postupů, které vedou k úpravě pedagogických postupů, speciálním pomůckám, přístupu k informacím i rehabilitaci jako takové. U dětí s těžkým postižením zraku může být využívána např. úprava prostředí mateřské školy. Prostory mohou být vybaveny nábytkem jasných barev, mohou být vytvořeny vodící linie, pořízeny mohou být speciální kompenzační pomůcky apod. (Ludíková, Finková 2013, s. 68–69).

Mimo výše uvedené metody hrají důležitou roli i formy práce. Formy práce jsou založeny především na dětské hře, která je přirozeným nástrojem k získávání zkušeností. Důležité jsou i didakticky zaměřené činnosti a dostatečný prostor pro činnosti spontánní. V dnešní době je vzhledem k různorodosti dětských kolektivů, ve kterých se společně vzdělávají děti intaktní s dětmi s postižením, s odlišným mateřským jazykem či děti věkem heterogenní, důraz kladen na individuální přístup, včetně přístupu speciálního (RVP PV 2021).

„V etapě předškolního vzdělávání jsou osobnostní rozdíly mezi dětmi, a stejně tak i rozdíly v jejich individuálních výkonech, pokládány za přirozené a samozřejmé a předškolní vzdělávání o jejich vyrovnání neusiluje, úkolem předškolního vzdělávání není vyrovnat výkony dětí, ale vyrovnat jejich vzdělávací šance“ (RVP PV 2021, s. 7).

1.5 Kompenzační a didaktické pomůcky

Kompenzační pomůcky jsou speciální pomůcky, které mohou předškolním dětem s nevidomostí výrazně pomoci v edukačním procesu při rozvoji ostatních smyslů, především

hmatu a sluchu i při rozvoji poznávacích procesů (vnímání, paměť, myšlení, řeč, představivost). Mohou také pomoci při reedukaci zrakové stimulace. Průcha (2009, s. 258) charakterizuje didaktické pomůcky jako předměty a činnosti, které napomáhají výuce. Lze tedy konstatovat, že při edukaci dětí s nevidomostí je možné používat i hračky, předměty denní potřeby, přírodní materiály a didaktické pomůcky, které jsou běžně určeny pro děti intaktní (Pavlíček 2019).

Kompenzačních a didaktických pomůcek je na trhu celá řada. Tato práce se primárně zaměří na prezentaci kompenzačních pomůcek pro děti s praktickou a skutečnou nevidomostí.

Kompenzační a didaktické pomůcky pro rozvoj hmatového vnímání

Hmatové pexeso (Příloha 1: Obr. 1)

Jedná se o látkový sáček, ve kterém jsou umístěny malé dřevěné válečky, jejichž povrch je pokryt různým materiálem, úkolem dítěte je najít hmatem vždy dva stejné válečky. Hra disponuje 32 válečky s 16 různými povrchy.

Hmatové domino (Příloha 1: Obr. 2)

Jedná se o dřevěné destičky s vystouplými geometrickými tvary, dítě spojuje destičky vždy stejným tvarem k sobě. Může skládat samo či hrát jako společenskou hru s ostatními dětmi.

Geometrické tvary-vkládání (Příloha 1: Obr. 3)

Děti vkládají geometrické tvary do otvorů v dřevěné krabici. Tato aktivita podporuje hmat, ale také jemnou motoriku, trpělivost a paměť.

Navlékací korále (Příloha 1: Obr. 4)

Navlékání korálů různých tvarů a velikostí na šňůrku.

Hledání tvarů

Dvanáct různě velkých dřevěných předmětů (zvířata, geometrické tvary, postavy, stromy), které jsou umístěny v bavlněném pytlíku. Děti hmatem poznávají jednotlivé tvary. Pytlík je uzpůsoben tak, aby mohly hmatat dvě děti současně, z každé strany jedno (Montesori hračky 2023).

Kolíčková písanka (Příloha 1: Obr. 5)

Jedná se o destičku, většinou dřevěnou, do které jsou vyvrtány otvory. Do těchto otvorů dítě zasouvá kolíčky. Může tak tvořit např. jakýsi tvar či ornament.

Pískovnička

Jde o dřevěný box, který je naplněn kinetickým pískem. Rukou lze do písku kreslit, hladítkem je povrch opět uhlazen.

Konturpasta (Příloha 1: Obr. 6)

Konturpasta je hmota v tubě, která po zaschnutí zanechává na papíře trvalý reliéf. Konturpasta je k dispozici v červené, bílé a černé barvě. Dítěti je tak možné vytyčit určité hranice např. k vybarvení označené plochy prstovými barvami.

Kompenzační a didaktické pomůcky pro rozvoj sluchového vnímání

Ozvučený míč (Příloha 1: Obr. 7)

Ozvučených míčů je dnes na trhu celá řada, jedná se o míč, v němž je umístěna rolnička. Při pohybu vydává tedy zvuk.

Sluchové pexeso-kostky (Příloha 1: Obr. 8)

Jde o dřevěné kostky, které jsou naplněny různým materiálem. Každá při zatřesení vydává jiný zvuk. Dítě hledá vždy sluchově stejné dvojice kostek.

Orffovy nástroje

Drobné hudební nástroje, např. dřívka, rumba koule, tamburína, bubínek, xylofon, kastaněty apod.

Kompenzační a didaktické pomůcky pro rozvoj čichového vnímání

Čichové dózy

Jedná se o malé dózičky, do nichž lze vložit např. na vatě různé vůně, které se dítě učí. Opět je možno použít hledání stejné dvojice dóz (Montesorri hračky 2023).

Kompenzační a didaktické pomůcky pro rozvoj poznávacích procesů

Společenské hry (Příloha 1: Obr. 9)

Společenské hry rozvíjí u dětí prosociální chování a sociální interakci. Děti se učí dodržovat daná pravidla i ovládat své emoce. Pro děti s nevidomostí je k dispozici např. oblíbená hra Člověče, nezlob se, piškvorky, domino, karetní hra Kwarteto nebo hra Hmatej a najdi. Tyto hry samozřejmě rozvíjejí i hmatové vnímání, posilují jemnou motoriku.

Hmatové knížky, pohádky do pytlíčku (Příloha 1: Obr. 10)

Prioritně patří výše uvedené pomůcky k pomůckám pro rozvoj hmatového vnímání. Nicméně společné „čtení“ pohádek podporuje u dětí řeč, fantazii, kreativitu a paměť. Hmatové knížky jsou většinou ručně vyrobené, lze pracovat i s jednotlivými listy, materiál je na dotek příjemný. Většinou materiál respektuje přirozené vlastnosti zobrazovaného objektu. Pohádka do pytlíčku obsahuje látkový sáček, ve kterém je umístěno deset zmenšených předmětů z pohádky O Červené Karkulce. Tyto předměty mohou být dětem dávány do rukou během

vyprávění pohádky. Dítě se může aktivně zapojovat do děje pohádky, položí vlka do postýlky, přikryje ho peřinou, dá ovoce do košíku atd. (Informační systém pro zrakově postižené Brailnet 2023).

Lightbox (Příloha 1: Obr. 11)

Světelný panel slouží ke zrakové stimulaci dětí se zbytky zraku. Jedná se o desku, u které je možné ze spodní strany nasvítit předměty ležící na desce, např. průhledné barevné předměty z plastu (typicky kostky či geometrické tvary). Děti se zde učí i pravolevou orientaci a orientaci v prostoru (nahore, dole, uprostřed), posouváním kostky dle zadání do různých prostor lightboxu.

Šestibod (Příloha 1: Obr. 12)

Šestibod má mnoho podob. Základem je destička s šesti otvory. Tyto otvory jsou uspořádány do dvou sloupců a třech řad. Do otvorů se vkládají kolíčky, nýtky, dřevěná zvířátka. Možné je také využít papírový obal od vajíček (balení po šesti), do otvorů v obalu mohou děti vkládat různé drobné hračky nebo kostky. Tato pomůcka připravuje děti na čtení Braillova písma (Tyflopomůcky 2023).

Braillova čísla, Braillova abeceda (Příloha 1: Obr. 13)

Jedná se o malé dřevěné oboustranné destičky s plastickým vyobrazením číslic od jedné do deseti, na druhé straně destičky jsou plasticky vyobrazeny dané počty lístků. Obdobné destičky s plastickým vyobrazením písmen, na jedné straně jsou velká písmena, na straně druhé, písmena malá. Vyobrazení číslic i písmen je doplněno nápisem v Braillově písmu.

Paměťová hra hmotnost

Hra obsahuje dvanáct vizuálně stejných dřevěných dílků, dílky mají rozdílnou hmotnost. Hraje se obdobně jako pexeso, děti určují dva stejně těžké dílky (Montesorri hračky 2023).

Kompenzační pomůcky pro samostatný pohyb

Předhůl

U předškolních dětí s nevidomostí lze jako předhůl použít dětský kočárek nebo trakař.

Reflexní čtverec

Jedná se o samolepku oranžového čtverce na černém nebo bílém podkladu. Slouží k označení stavebních prvků pro děti s omezenou schopností orientace.

Kompenzační pomůcky pro sebeobsluhu

Indikátor hladiny (Příloha 1: Obr. 14)

Drobná pomůcka se zahákne do hrnečku, dítě si může samo nalévat pití, jakmile se hladina dotkne sondy, indikátor začne vydávat vysoký tón.

2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE S NEVIDOMOSTÍ

Druhá kapitola bakalářské práce se zaměřuje na oblast předškolního vzdělávání dítěte s nevidomostí. V úvodu jsou definována školská poradenská zařízení, která hrají při vzdělávání dětí se zrakovým postižením významnou roli. Následně práce seznamuje s pojmem podpůrná opatření, jež zároveň klasifikuje, a specifikuje vybrané druhy. Popisuje možnosti speciálního a společného vzdělávání, uvádí výhody i nevýhody jednotlivých možností. Závěrečná podkapitola se poté věnuje spolupráci mateřské školy s dalšími aktéry vzdělávání, především s rodiči a ranou péčí.

2.1 Školská poradenská zařízení

V rámci edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jsou zásadní školská poradenská zařízení. Jedná se o pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálněpedagogická centra (SPC). Obě tato zařízení definuje § 116 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Detailně je vymezuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Hlavní činností těchto zařízení (PPP, SPC) je poradenská činnost, která je cílena na děti a žáky, u nichž je proces učení z nějakého důvodu zhoršen či znesnadněn. Poradenské služby těchto zařízení jsou také určeny rodičům, resp. zákonným zástupcům daných dětí či žáků, školám a školským zařízením. Činnost PPP je určena dětem a žákům, kteří pocházejí z odlišného kulturního prostředí i dětem a žákům s odlišnými životními podmínkami. Dále se PPP věnují dětem, žákům i studentům se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou spjaty se specifickými poruchami učení a chování. Činnost SPC cílí na děti, u kterých speciální vzdělávací potřeby souvisí s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením. Speciální vzdělávací potřeby mohou také vznikat v důsledku narušené komunikační schopnosti (např. vady řeči) nebo v důsledku kombinovaných postižení a poruch autistického spektra (Národní ústav pro vzdělávání 2023).

Cílem SPC pro děti a mládež se zrakovým postižením ve věku nejčastěji od 3 do 18, resp. 26 let je poskytnutí takové pomoci, která vede k co možná nejvyššímu stupni samostatnosti dané osoby. SPC poskytují svým klientům komplexní diagnostiku, pravidelné konzultace (ambulantní i terénní) a speciálně pedagogickou podporu. Součástí této podpory je výuka Braillova bodového písma, prostorové orientace a samostatného pohybu, stimulace a zrakový trénink. Služby SPC jsou poskytovány vzdělávacím zařízením i rodinám dětí či žáků se zrakovým postižením formou návštěv pracovníků daného centra ve školách či v rodinném prostředí. Dalším typem jsou služby ambulantní, při kterých rodiče s dětmi pravidelně dochází

na konzultaci do SPC. Zároveň je SPC také pořadatelem různých odborných seminářů či workshopů, při kterých mohou rodiny vzájemně sdílet své poznatky, starosti, pocity apod. S pracovníky SPC je také možné konzultovat výběr vhodných kompenzačních pomůcek, hraček či učebnic. V případě dítěte s nevidomostí v předškolním vzdělávání je stěžejní spolupráce SPC pro zrakově postižené s danou mateřskou školou. SPC je oporou nejen pro dané dítě s nevidomostí, ale především pro pedagogy a asistenty pedagoga mateřské školy, jimž poskytuje metodické vedení a pravidelné konzultace, podporuje inkluzivní vzdělávání. (SPC EDA 2023).

Školská poradenská zařízení (PPP, SPC) posuzují stupeň podpory u dětí a žáků. Na základě odborného vyšetření vydávají a poskytují školám Doporučení školského poradenského zařízení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. V tomto Doporučení jsou definována tzv. podpůrná opatření (charakteristika podpůrných opatření viz níže). Doporučení zároveň obsahuje informace ze závěru vyšetření daného dítěte, která jsou pro vzdělávání podstatná. Navrhuje metody výchovy, konkretizuje úpravy obsahu vzdělávání. Zaměřuje se také na organizaci výuky včetně úprav očekávaných výstupů vzdělání. Dokument rovněž uvádí způsoby hodnocení dítěte a doporučuje vhodné pomůcky. Na základě tohoto dokumentu následně školy zpracovávají Individuální vzdělávací plán (IVP) nebo Plán pedagogické podpory (PLPP) (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky 2023).

2.2 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření jsou postupy, které poskytují pedagogům určité návody pro práci s dítětem či žákem se speciálními vzdělávacími potřebami v případě, kdy je zapotřebí upravit průběh vzdělávání. Tato opatření jsou zakotvena ve školském zákonu a jsou členěna do pěti stupňů. Platí, že první stupeň podpůrných opatření navrhuje a poskytuje škola bez školského poradenského zařízení. Druhý až pátý stupeň podpůrných opatření doporučuje školské poradenské zařízení, které zároveň poskytuje školám metodické vedení. „Podpůrná opatření mají tzv. normovanou finanční náročnost, která představuje objem finančních prostředků, které se na opatření poskytuje“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky 2023).

Každý žák se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje různý rozsah podpůrných opatření. Základem pro dělení podpůrných opatření na jednotlivé stupně je míra dopadu zdravotního postižení či znevýhodnění na vzdělávání daného žáka nebo dítěte. Nicméně průběh vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je postupem, který je závislý na mnoha faktorech (např. druh a stupeň školy, počet žáků ve třídě, materiální vybavení školy, odbornost

vyučujícího apod.). Bylo by tedy zavádějící vnímat jednotlivé stupně podpory příliš direktivně. Podpůrná opatření různých stupňů mají směřovat k uznávání všech výše uvedených faktorů, která jsou jejich nezbytnou součástí. Jde o určitou volnost, jež s sebou nese větší nároky na poradenské pracovníky, kteří tato opatření formulují (Michalík, Baslerová, Monček 2015, s. 40–41).

Podpůrná opatření představují jednotlivé oblasti speciálněpedagogické podpory, které jsou ve vzájemné interakci. Do těchto oblastí patří například organizace výuky, modifikace vyučovacích metod a forem, intervence, pomůcky, úpravy obsahu vzdělávání nebo hodnocení.

Organizace výuky

Jedná se o opatření, která souvisí především s časem a prostorem. Tyto faktory může pedagog účelně využívat a měnit je dle aktuální situace ve třídě. Je také možné zařadit relaxační přestávky a zohlednit individuální tempo žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Prostorová opatření se týkají především možnosti zřízení samostatného místa pro daného žáka, v případě žáka či dítěte se zrakovým postižením může být pracovní místo označeno hmatovým bodem. Flexibilně lze také měnit zasedací pořádek nebo uspořádání pracovních míst v rámci třídy. Organizace výuky nabízí i variantu snížení počtu žáků ve třídě, zařazení výuky mimo prostory třídy (exkurze, výlety, školy v přírodě apod.) (Valenta, Potměšil 2015, s. 100–103).

Modifikace vyučovacích metod a forem

Tato opatření se věnují doporučeným didaktickým přístupům, kdy je důraz kladen na takové metody a formy vzdělávání, které zohledňují skutečnou situaci ve třídě. Žádoucí je utlumení tradičního frontálního vyučování a zařazení individuální práce, kooperativního vyučování a metod aktivního učení, které směřují k seberealizaci žáka. V případě, že je ve třídě přítomen asistent pedagoga, může žák pracovat pod jeho dohledem dle svých individuálních možností. Stěžejní je také vhodná motivace k předem vytyčeným cílům a v neposlední řadě i předcházení možné únavě a ztrátě pozornosti (Valenta, Potměšil 2015, s. 103–106).

Intervence

Intervence je zde chápána jako zásah speciálněpedagogických metod, které jsou pro žáka či dítě se speciálními vzdělávacími potřebami prospěšné. Důležitým bodem je spolupráce rodiny se školou, především v případě, že se jedná o žáka s potřebou podpory z důvodu sociálního znevýhodnění. V rámci intervence se jedná především o rozvoj jazykových kompetencí jako je schopnost komunikace, rozšíření slovní zásoby, porozumění řeči. Cílem je poskytnout kvalitní řečový vzor a dostatek řečových podnětů. Do této kategorie řadíme také

rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí. Pro žáky, kteří potřebují podporu z důvodu zrakového postižení, je součástí intervence také posilování sluchového a hmatového vnímání (Valenta, Potměšil 2015, s. 106–110).

Pomůcky

Pomůcky jsou jedním z důležitých faktorů podpůrných opatření. Mohou významně přispívat k motivaci žáka k učení a zároveň vedou k pochopení daného učiva. Žádoucí jsou především takové pomůcky, které působí současně na více smyslů. Katalog podpůrných opatření vymezuje pomůcky didaktické, speciální didaktické a pomůcky kompenzační a reedukační. Didaktické pomůcky jsou takové, které umožní učiteli jejich všestranné využití dle individuálních potřeb daného žáka a jsou použitelné ve všech úrovních edukace žáka. Mezi speciální didaktické pomůcky lze zařadit pomůcky, které žákům usnadňují pohyb či komunikaci (např. audioknihy, pomůcky k augmentativní a alternativní komunikaci). Kompenzační pomůcky slouží ke zdokonalování nepostižených funkcí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a reedukační pomůcky mají vést k posílení (reedukaci) chybějící funkce. Do této kategorie je možno zařadit např. pomůcky k sebeobsluze. Od učitele se očekává zvládnutí obsluhy a manipulace s těmito pomůckami (např. výměna baterií u sluchadla apod.) (Valenta, Potměšil 2015, s. 111–112).

Úpravy obsahu vzdělávání

Tento bod podpůrných opatření je zaměřen především na individuální možnosti žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, na respektování jeho specifík. Toto podpůrné opatření je využíváno v případě, kdy se žák nemůže zúčastnit vyučování bez specifických úprav prostředí, stylu vyučování či komunikace. V učebním procesu je nutné zohlednit individuální tempo daného žáka, používat didaktické pomůcky a zvolit takové metody a styly vyučování, které povedou k lepšímu pochopení a fixaci předávaných informací (Valenta, Potměšil 2015, s. 113–115).

Hodnocení

V případě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami souvisí hodnocení s nutností diferenciací při zadávání určitého úkolu tak, aby byl žák vhodně pozitivně motivován. Podklady pro hodnocení lze získat dlouhodobým sledováním výkonů žáka během vyučování, jeho připraveností. Hodnocení úzce souvisí s modifikací vyučovacích metod a forem, uplatní se především při zařazování aktivizujících forem vyučování, které vedou k formativnímu hodnocení (Valenta, Potměšil 2015, s. 115–117).

2.3 Vzdělávání ve školách a třídách zřizovaných pro děti se zrakovým postižením

Nástup do mateřské školy je důležitým krokem v životě každého dítěte, intaktního i dítěte se zrakovým postižením. Do mateřských škol v dnešní době dochází valná většina dětí. Předškolní vzdělávání je povinné pro děti v posledním roce před nástupem do základní školy. Rodiče mohou volit různé alternativy předškolního vzdělávání a nejinak je tomu i u rodičů dětí se zrakovým postižením. Je na rodičích, aby zvážili, zda dítě se zrakovým postižením bude navštěvovat běžnou mateřskou školu v místě jejich bydliště nebo dají přednost vzdělávání v mateřské škole pro děti se zrakovým postižením, případně předškolnímu vzdělávání ve „speciální“ třídě při běžné mateřské škole. Rodiče dětí se zrakovým postižením se mohou také rozhodnout, že jejich dítě nebude navštěvovat žádné předškolní zařízení a dítě budou vzdělávat doma. Každá jednotlivá varianta předškolního vzdělávání má svá pozitiva i negativa. Jelikož se jedná o významný milník v životě dítěte, je nutné důkladně zvážit jednotlivé možnosti. Při rozhodování mohou rodičům pomoci poradci rané péče, učitelé mateřských škol, speciální pedagogové nebo psychologové (Kochová, Schaeferová 2015, s. 161–166).

Jednou z možností je vzdělávání ve škole zřizované dle §16 odst. 9 školského zákona, které bylo v dřívější době jedinou možnou variantou. Jedná se o mateřské školy speciální pro děti se zrakovým postižením. Takových mateřských škol je v České republice k dispozici pouze několik, většinou ve velkých městech jako je např. Praha, Brno, České Budějovice, Hradec Králové apod. Pokud chce rodič umístit dítě do takovéto mateřské školy, musí doložit doporučení školského poradenského zařízení, o přijetí dítěte rozhoduje ředitel dané organizace. Mateřské školy speciální pro děti se zrakovým postižením dbají na rozvoj kompenzačních činitelů, v případě možnosti se zaměřují také na reedukaci zbylých zrakových funkcí (Stejskalová 2023).

Jedná se o zařízení, která díky svému vybavení a personálnímu obsazení mohou nabídnout profesionální péči. Vnitřní i venkovní prostory mateřské školy jsou upraveny pro pohyb dětí se zrakovým postižením, školka je vybavena speciálními hračkami a pomůckami pro rozvoj hmatového a sluchového vnímání. Dětem se zrakovým postižením je přizpůsoben celý program, jenž je obdobný jako program běžných mateřských škol s patřičnými úpravami, důraz je kladen na prostorovou orientaci. V rámci předškolního vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami mohou učitelé vycházet z IVP (Individuální vzdělávací plán), který pro dané dítě vypracují na základě Doporučení školského poradenského zařízení. V mateřské škole speciální pro děti se zrakovým postižením jsou zaměstnáni učitelé s odpovídající

kvalifikací, k dispozici jsou i asistenti. Školy také spolupracují s dalšími odborníky jako je logoped, psycholog, zrakový terapeut apod. (Kochová, Schaeferová 2015, s. 162–163).

Vzhledem k výše zmiňovaným skutečnostem se „speciální“ mateřské školy jeví pro děti se zrakovým handicapem jako velmi výhodné. Kvalifikovaní učitelé jsou zárukou vhodných metod a postupů uplatňovaných při edukaci. Mají široké zkušenosti při práci s těmito dětmi. Nicméně speciální mateřské školy mají i své nevýhody. Hlavní nevýhodou mateřské školy speciální může být pro rodiče, kteří nebydlí ve velkých městech, její přílišná vzdálenost, znemožňující každodenní dojíždění. Další nevýhodou je potom vyčlenění dítěte ze společnosti intaktních dětí, izolovanost od běžné populace a reálného života (Ludíková, Finková 2013, s. 64–65).

2.4 Společné vzdělávání

Jak již bylo napsáno výše, rodiče mají možnost přihlásit dítě s postižením zraku i do běžné mateřské školy. Toto je varianta, kterou vítají především rodiče, žijící v menších obcích či městech a mateřská škola speciální pro děti se zrakovým postižením je pro ně, vzhledem ke své vzdálenosti, nedostupná. Rodiče také vítají skutečnost, že dítě s nevidomostí může navštěvovat mateřskou školu společně s intaktními dětmi a socializuje se tak v přirozeném prostředí (Kochová, Schaeferová 2015, s. 164–165).

Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami přesně definuje RVP PV a dále ho upravuje Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. RVP PV popisuje dítě se speciálními vzdělávacími potřebami jako dítě, které potřebuje k dosažení vzdělávacích cílů podpůrná opatření. Jak již bylo uvedeno výše, podpůrná opatření druhého až pátého stupně může mateřská škola uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení jako je speciálněpedagogické centrum (SPC) nebo pedagogicko-psychologická poradna (PPP). Cíle předškolního vzdělávání v běžné mateřské škole jsou společné pro všechny děti, ale při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je nutné přihlídnout k jejich individuálním možnostem (Ludíková, Finková 2013, s. 66).

Vyhláška 43/2006 Sb., kterou se mění Vyhláška 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání upravuje při zařazení dítěte s priznanými podpůrnými opatřeními třetího, čtvrtého nebo pátého stupně počty dětí ve třídě. Mateřské školy mají třídy naplněny 24 dětmi. § 2 Vyhlášky 43/2006 Sb. určuje při zařazení dítěte s podpůrnými opatřeními čtvrtého a pátého stupně snížení z celkového počtu dětí o dvě, v případě zařazení dítěte s třetím stupněm podpůrných opatření

snižuje počet dětí ve třídě o jedno dítě. Dále stanovuje, že dětem se speciálními vzdělávacími potřebami je zajištěna nezbytná speciálně pedagogická podpora.

Jak vyplývá z charakteristiky podpůrných opatření, škola může využít kompenzační i didaktické pomůcky, asistenta pedagoga a na základě Doporučení školského poradenského zařízení zvolí adekvátní přístup k danému žákovi či dítěti. V případě vzdělávání v běžné mateřské škole jsou podpůrná opatření návodem, jak s dítětem s těžkou zrakovou vadou pracovat. Cílem je dítě kvalitně připravit na vstup do základní školy a dále rozvíjet jeho schopnosti a dovednosti v souladu s kompetencemi RVP PV. Při společném předškolním vzdělávání dítěte s těžkým zrakovým postižením je důležité individuálně plánovat i hodnotit, vytyčit si cíle, zajistit potřebné pomůcky. Hodnocení dává signál o tom, jaké pokroky dítě udělalo, co nového se naučilo a zda plánování bylo správně nastaveno. Pokud se v běžné mateřské škole vzdělává dítě s těžkou zrakovou vadou, je již před nástupem do mateřské školy v péči speciálněpedagogického centra pro děti se zrakovým postižením. Na základě doporučení SPC zpracovává mateřská škola Individuální vzdělávací plán (Janková, Moravcová 2017, s. 29–30).

Individuální vzdělávací plán (IVP)

Při vzdělávání dítěte s těžkým zrakovým postižením v běžné mateřské škole je dítě vzděláváno dle RVP PV společně s intaktními dětmi ve vzdělávacích oblastech Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. IVP vychází z Doporučení školského poradenského zařízení a mateřská škola si v IVP stanovuje priority vzdělávání a dalšího rozvoje daného dítěte. Prioritou vzdělávání dítěte s těžkým zrakovým postižením je především rozvoj kompenzačních činitelů. IVP stanovuje metody výuky neboli pedagogické postupy, které vedou k naplňování daných cílů. Je to především poskytování dostatečného množství názorných pomůcek (hmatové obrázky, reálné předměty, zvukově i hmatově upravené pomůcky), slovní popis věcí a pomůcek, činností, průběžné komentování situací v mateřské škole. Zapojování dítěte do společných činností s ostatními dětmi a poskytnutí delší časové dotace na vypracování zadaných úkolů. Vhodná dopomoc při pohybových aktivitách, včetně využití ozvučeného míče. Podpora správného držení těla a regulace pohybových stereotypů. Důležitým postupem je také omezení prostorových změn ve třídě, na případné změny je nutné včas dítě upozornit. Vytyčení vodících linií a orientačních bodů v prostředí mateřské školy (hmatové označení židle ve třídě, skříňky v šatně či věšáku s ručníkem). Dítě je také vzděláváno v orientaci v základním šestibodu (lze využít více druhů dané pomůcky), zraková stimulace může být podpořena prací se světelným panelem (Lightbox). IVP stanovuje

i pomůcky a vzdělávací materiály, které jsou pro vzdělávací cíle nezbytné. Jedná se především o hmatové obrázky (vypichované linie, linie označené konturpastou, nalepený provázek), světelný panel, vhodně upravené didaktické pomůcky. Využít lze mnoho hraček i pomůcek, které jsou v mateřské škole běžně k dispozici pro všechny děti (EDA 2022).

Součástí podpůrných opatření pro dítě s těžkým zrakovým postižením je i přítomnost asistenta pedagoga. Při naplňování Individuálního vzdělávacího plánu v běžné mateřské škole je pomoc asistenta pedagoga významná. Bez jeho podpory by naplňování vytyčených vzdělávacích cílů bylo velmi omezené.

Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pro dítě se zrakovým postižením v běžné mateřské škole důležitým průvodcem, který mu pomáhá v jeho adaptaci na nové prostředí a při integraci do kolektivu intaktních dětí. V žádném případě nemá asistent pedagoga nahrazovat dítěti v mateřské škole rodiče, vztah dítěte s těžkým zrakovým postižením s asistentem pedagoga by měl být podobný jako jeho vztah s učitelkou nebo učitelem mateřské školy. Asistent pedagoga spolupracuje s učitelem a jeho úkolem je především pomoc při sebeobsluze, stravování, hygieně a postupným osamostatňováním se dítěte s těžkým zrakovým postižením. Asistent pedagoga se po domluvě s učitelem mateřské školy významně podílí na naplňování vytyčených vzdělávacích cílů. Neustále dítěti s těžkým zrakovým postižením slovně popisuje veškeré dění v mateřské škole, předměty, hračky, námětové hry. Společně s učitelem upravuje podmínky pro dané dítě tak, aby se mohlo účastnit většiny aktivit a činností v mateřské škole, reagovalo na pokyny učitele jako ostatní děti. Respektuje jeho možné pomalejší tempo, podílí se na přípravě speciálních pomůcek. Věnuje se rozvoji vyšších i nižších kompenzačních činitelů. Asistent pedagoga dítě s těžkým zrakovým postižením také upozorňuje na možné překážky při pohybu v mateřské škole (schody, orientace v MŠ) i při vycházkách (terénní nerovnosti, obrubníky apod.) (Janková, Moravcová 2017, s. 25–29).

V úvodu této podkapitoly byly zmíněny výhody společného vzdělávání, kterými jsou především dostupnost v místě bydliště, kontakt s intaktními dětmi v přirozeném prostředí. Společné vzdělávání ale přináší i nevýhody. Překážkou může být, že učitelé nejsou patřičně vzděláni a neznají speciální metody. Běžná mateřská škola také nemusí mít patřičné vybavení pro rozvoj dítěte se zrakovým postižením. Rodiče intaktních dětí mohou protestovat proti vzdělávání dítěte se zrakovým postižením nebo samotné dítě se zrakovým postižením nestačí tempu intaktních dětí (Ludíková, Finková 2013, s. 66).

2.5 Spolupráce mateřské školy s dalšími aktéry vzdělávání a rozvoje dítěte s nevidomostí

Ať již dítě s těžkým postižením zraku navštěvuje mateřskou školu speciální pro děti se zrakovým postižením nebo je integrováno do běžné mateřské školy, je pro jeho vzdělávání a socializaci stěžejní spolupráce dané školy s rodiči, SPC i ranou péčí.

Rodiče

Rodiče, jako zákonní zástupci dítěte, jsou partnery mateřské školy. Poskytují mateřské škole nezbytné informace, komunikují s učiteli, mohou se podílet na přípravě programu pro dané dítě. Mezi školou a rodičem by měla fungovat vzájemná důvěra. Učitelé rodiče pravidelně seznamují s činnostmi i aktivitami, které mateřská škola připravuje. Informují o výsledcích vzdělávání a vývoji dítěte. Rodiče pozitivně motivují dítě k docházení do mateřské školy. Před samotným nástupem dítěte do mateřské školy je vhodné spolupracovat s danou mateřskou školou, předem školu několikrát navštívit, postupně dítě zvykat na nové prostředí a lidi. Rodič také představuje jistý druh opory pro pedagogy v běžných mateřských školách, kterým poskytuje řadu užitečných informací a rad. Pedagog tak získává jistotu při práci s pestrá skupinou dětí (Kochová, Schaeferová 2015, s. 161–169).

Raná péče

Raná péče je sociální službou, na niž má nárok každá rodina dítěte se zrakovým postižením. Tato služba je zřizována občanským sdružením Společnost pro ranou péči. Klientem rané péče je nejen dítě s postižením zraku, ale i jeho rodiče. Služby jsou poskytovány do čtyř let věku dítěte se zrakovým postižením, resp. do sedmi let, pokud se jedná o dítě s kombinovaným postižením. Konzultant rané péče rodinu pravidelně navštěvuje a poskytuje terénní konzultace přímo v rodině. Konzultant může také zajistit doprovod rodiny např. k lékaři, na úřad nebo do mateřské školy. V mateřské škole pomáhá rodičům při komunikaci s učiteli, navrhuje vhodné pomůcky, které vedou k rozvoji samotného dítěte. Společně s rodinou si může prohlédnout zázemí mateřské školy, poradí pedagogům možnosti, jak s dítětem pracovat. Konzultant může také mateřské škole zapůjčit speciální zrakově stimulační pomůcky nebo poskytnout rady pro jejich výrobu (Raná péče EDA 2023).

SPC

Speciálněpedagogické centrum pro děti se zrakovým postižením je pro mateřské školy nezbytným partnerem. Na základě doporučení SPC jsou děti se zrakovým postižením zařazovány do odpovídajícího typu zařízení, SPC pomáhá rodičům s jejich výběrem. Ještě před nástupem do mateřské školy zprostředkovává SPC konzultaci mezi rodiči a mateřskou školou.

Mateřským i jiným školám nabízí pomoc při tvorbě a realizaci IVP. Speciální pedagogové centra pravidelně mateřskou školu navštěvují a poskytují pedagogům metodickou podporu, možnost konzultací či seminářů, které jsou zaměřeny na vzdělávání dětí se zrakovým postižením. Doporučují vhodné kompenzační pomůcky, v některých případech je i bezplatně zapůjčují (SPC EDA 2023).

EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část této bakalářské práce v úvodu seznamuje s cílem práce a uvádí průzkumné metody, které k tomuto cíli směřují. Jednotlivé kapitoly tvoří kazuistika dívky s nevidomostí, jež se vzdělává v běžné mateřské škole. Tato kazuistika vychází z rozhovorů s rodiči, s učitelkami a ředitelkou mateřské školy, ve které se dívka s nevidomostí vzdělává. Kazuistika obsahuje rodinnou i osobní anamnézu, popisuje situaci v mateřské škole i v rodině před nástupem dané dívky do mateřské školy, zabývá se průběhem postupné adaptace a integrace do kolektivu intaktních dětí. Zmiňuje také proces společného i individuálního vzdělávání dítěte s nevidomostí v běžné mateřské škole, seznamuje s klady i záporů tohoto procesu. V diskuzi následně konfrontuje zjištěné výsledky s jinými autory a předkládá závěry pro praxi.

3 CÍL PRÁCE A PRŮZKUMNÉ METODY

Cílem této práce je podat ucelený pohled na edukaci dítěte s nevidomostí na podkladě vzácného onemocnění v běžné mateřské škole. Jako průzkumné metody byly použity rozhovory (Příloha 2 a 3) s rodiči dané dívky, s učitelkami a s ředitelkou mateřské školy, kterou dívka s nevidomostí navštěvuje. Tyto rozhovory byly následně použity pro vypracování kazuistiky.

3.1 Kazuistika

Původ slova kazuistika vychází z latinského casus, což znamená případ. Kazuistika se řadí mezi metody kvalitativní a zaměřuje se na konkrétního jedince. Cílem kazuistiky je u vybraného jedince představit ne zcela běžné, výjimečné a zajímavé detaily jeho vývoje. Jedná se o soustavný průzkum daného jedince pomocí rozhovorů a pozorování, které umožňují jeho podrobné poznání (Michalová, Doubravová 2014, s. 6).

3.2 Rozhovor

Rozhovor se řadí k metodám exploračním, tedy zjišťovacím. Rozhovor má formu otázek a následných odpovědí, písemných či ústních. Výhodou této metody je možnost individuálního přístupu a osobního kontaktu, navození atmosféry důvěry, která je předpokladem sdílnosti respondenta (Michalová, Doubravová, s. 7).

3.3 Dílčí cíle

Z výše uvedeného obecného cíle byly vytyčeny cíle dílčí.

- Popsat pohled mateřské školy na vzdělávání dítěte s nevidomostí.

- Popsat pohled rodičů dítěte s nevidomostí na vzdělávání v běžné mateřské škole.
- Popsat, jak vnímají aktéři vzdělávání výhody i nevýhody vzdělávání dítěte s nevidomostí v běžné mateřské škole směrem k samotnému dítěti s postižením i ke kolektivu ostatních intaktních dětí ve třídě.

4 KAZUISTIKA

V této kazuistice je popisováno společné vzdělávání dívky s nevidomostí v běžné mateřské škole. Z důvodu ochrany osobních údajů bude tato dívka uváděna jako Jana. Jana je v současnosti šestiletá dívka, která začala mateřskou školu navštěvovat ve školním roce 2021/2022. Jana má diagnostikovanou Leberovu vrozenou slepotu a v mateřské škole se vzdělává na základě Individuálního vzdělávacího plánu, který vychází z Doporučení školského poradenského zařízení, konkrétně speciálněpedagogického centra EDA, z. ú se sídlem v Praze.

4.1 Rodinná anamnéza

Jana pochází z úplné rodiny, kde fungují oba rodiče. Otec je zaměstnaný jako mistr v továrně, matka je vzhledem k Janině postižení v domácnosti. V rodině žije ještě Janin starší, zcela zdravý bratr, který navštěvuje první stupeň základní školy. Rodina má k sobě silné citové pouto, Jana žije v podnětném prostředí. Rodiče Janin handicap aktivně řeší, navštěvují specializovaná lékařská centra, od Janina narození spolupracují s ranou péčí a speciálněpedagogickým centrem EDA. Každoročně se společně zúčastňují týdenního pobytového kurzu pro klientské rodiny, kde sdílejí své zkušenosti a získávají nové informace a poznatky. Chtějí trávit co nejvíce času spolu. Janin otec je aktivním trenérem fotbalu a snaží se do této aktivity zapojovat i Janu, společně navštěvují plaveckou halu i zimní stadion, kde Jana s pomocí opěry zkouší bruslit. Janiným přáním je jezdit na kole. Rodina dceru podporuje i v oblasti zájmového vzdělávání. Jana navštěvuje základní uměleckou školu, kde se v rámci individuálního vzdělávání učí hrát na flétnu, rodina je také v aktivním kontaktu s českou klavíristkou Rachel Skleničkovou, která je od narození zcela nevidomá a poskytuje konzultace dětem i dospělým se zrakovým postižením v oblasti hudby.

4.2 Osobní anamnéza

Jana se narodila v řádném termínu, nicméně porod byl dle sdělení matky velmi náročný a probíhal s pomocí vakuumextraktoru. Během šestinedělí Jana stále nereagovala na světlo, ani nefixovala očima své okolí. Několik měsíců probíhala různá vyšetření na neurologii a očním oddělení, která ale nevedla k žádné diagnóze, všechny výsledky byly v pořádku. Ve věku jednoho roku byla Jana doporučena do Centra zrakových vad, kde bylo provedeno genetické vyšetření, které potvrdilo diagnózu Leberovu vrozenou slepotu. Jana je dívka s těžkým zrakovým postižením, zraková ostrost je v pásmu nevidomosti se zachováním světlocitu. Prodlělala běžné dětské nemoci, vážněji nestonala. V rodině intervenuje raná péče EDA a Jana také využívá služeb speciálněpedagogického centra EDA, z.ú. se sídlem v Praze. Do mateřské

školy nastoupila krátce před svými čtvrtými narozeninami. Mentální vývoj je na úrovni intaktního dítěte. Nebyl zaznamenán opožděný vývoj řeči ani řečová vada, nepotřebuje tedy péči logopeda. V oblasti sluchového vnímání vývoj také odpovídá věku. Fonematický sluch, vnímání i reprodukce rytmu jsou podporovány a rozvíjeny, stejně tak i sluchová paměť. Jana velmi ráda zpívá, tancuje a má cit pro hudbu, pamatuje si a je schopna reprodukovat krátké texty (např. dětské říkanky, písničky). Orientuje se v časových pojmech (roční období, dny v týdnu), v pravolevé a prostorové orientaci (pojmy nad, pod, před, vzad, nahoře, dole apod.) i v tělovém schématu (vyjmenuje a ukáže jednotlivé části těla). Patrné jsou drobné nedostatky v oblasti jemné i hrubé motoriky, které se ale postupně daří napravovat. V oblasti sebeobsluhy je potřeba drobná pomoc. Jana je velmi komunikativní dívka. V současnosti se v mateřské škole velmi aktivně zapojuje do všech řízených i částečně řízených činností, hraje si s ostatními dětmi, komunikuje s nimi a dokáže si prosadit svůj názor. Zároveň je také ohleduplná a chápavá k ostatním dětem. Ráda hraje námětové hry v kuchyňce, v kadeřnictví a v obchodě, hraje si s panenkami a s oblibou vozí kočárek. Ke hře využívá také konstruktivní stavebnice, především rozměrově velké barevné plastové kostky a stavebnici Lego Duplo. Mateřskou školu navštěvuje ráda, má zde kamarády i kamarádky. Výše popsaný stav je ale výsledkem dlouhodobé docházky do MŠ, podpory ze strany rodičů i školského poradenského zařízení. Následující kapitoly popisují postupný sled skutečností, které se významně podílely na současném stavu a vedly u Jany k pokrokům v oblasti edukace i k postupnému rozvoji sociální inteligence.

4.3 Příprava na vstup do mateřské školy

Jak vyplývá z rozhovoru s rodiči, vzhledem k nedostupnosti mateřské školy speciální pro děti se zrakovým postižením v dostupném dosahu svého bydliště, rozhodli se pro společné vzdělávání v běžné mateřské škole. Mateřské školy ve městě, kde Jana s rodiči žije, mají stanovená kritéria pro přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání. Stěžejní je bydliště v daném městě (neexistuje tzv. spádová mateřská škola, která je nejbližší k bydlišti, spádem je v případě předškolního vzdělávání celé město) a dalším kritériem je věk dítěte. Děti jsou do mateřských škol přijímány od nejstarších po nejmladší. V praxi to znamená, že vzhledem k omezené kapacitě mateřských škol v daném městě není zpravidla dostatečná kapacita pro děti od dvou let, mnohdy ani pro děti ve věku 3–3,5 roku. Věkově starší děti jsou obvykle do mateřské školy přijaty. Ačkoli Jana splňovala kritéria pro přijetí do mateřské školy, rodičům bylo v několika mateřských školách doporučeno domácí vzdělávání s odůvodněním, že mateřská škola nemá kvalifikovaný personál, vybavení apod.

Vedení mateřské školy, kterou Jana začala navštěvovat a navštěvuje nadále, bylo rodiči poprvé osloveno v dubnu 2021. Dle sdělení ředitelky dané mateřské školy byla prvotní reakce na možnou Janinu docházku také negativní. Nicméně si byla vědoma toho, že Janě budou v době nástupu do mateřské školy téměř čtyři roky a splňuje tak kritéria pro přijetí a neexistuje oprávněný důvod k zamítnutí žádosti. Vzhledem k tomu, že mateřská škola neměla doposud žádnou předchozí zkušenost s pobytem dítěte s takovým typem postižení a nebyla zde žádná představa o možnostech edukace dané dívky, panovala v mateřské škole z Janina přijetí k předškolnímu vzdělávání velká obava, jak ze strany vedení, tak ze strany učitelek. Na začátku června 2021 bylo v mateřské škole dohodnuto setkání Jany a jejích rodičů, zástupkyň speciálněpedagogického centra EDA, ředitelky a budoucích Janiných učitelek. Vedení mateřské školy stále nebylo úplně přesvědčeno o možném společném vzdělávání. Jako argumenty proti přijetí uvádělo, že mateřská škola je dvoupatrová budova (schody), učitelky nemají speciálně pedagogické vzdělání, škola také není vybavena pomůckami apod. Naopak velkým plusem bylo, že v mateřské škole již pracovala asistentka pedagoga u dítěte s mentálním postižením, které od září nastupovalo k základnímu vzdělávání. A jelikož asistentka měla zájem nadále v mateřské škole pracovat, s Janiným přijetím by odpadl problém se sháněním vhodného asistenta. Navíc se při prvotním setkání ukázalo, že Janě se asistentka líbí a vzájemně si jsou sympatické. Zástupkyň speciálněpedagogického centra EDA se snažily rozptýlit obavy učitelek, které panovaly především v oblasti bezpečnosti a vyplývaly z nezkušenosti, odpovídaly na dotazy ze strany učitelek i vedení mateřské školy a přislíbily úzkou spoluprací. Termín další schůzky byl stanoven na konec června 2021.

Tato schůzka již proběhla v prostorách II. třídy (bez přítomnosti ostatních dětí), již měla Jana začít v září 2021 navštěvovat. Mateřská škola má celkovou kapacitu 96 dětí, které se vzdělávají ve čtyřech věkově homogenních odděleních. Dvě oddělení pro mladší děti se nacházejí ve zvýšeném přízemí. Další dvě oddělení jsou určena pro starší děti a jsou umístěna v prvním patře. Každé oddělení má samostatnou šatnu se skříňkami a věšáky na oblečení a dále je složeno ze tří poměrně prostorných místností (třída, herna, ložnice) a koupelny se sociálním zařízením. Ve třídě se nacházejí stolky s židlemi, skříňová stěna s hračkami a pomůckami, třída slouží zároveň jako jídelna. Herna je vybavena nábytkem na tematické hry (kuchyňka, kadeřnictví, obchod, sedačka), je zde hudební koutek s pianem a také interaktivní panel. V ložnicích jsou na třídách pro menší děti umístěny postýlky, pro větší děti zde jsou ve stojanech připraveny matrace. Prostory jednotlivých oddělení jsou bezbariérové, ve společných prostorách jsou schody. Mateřská škola má navíc v přízemí budovy vybavenou tělocvičnu,

keramickou dílnu a saunu s malým bazénkem. Součástí školy je také rozlehlá školní zahrada, kde jsou umístěny herní prvky, pískoviště, mlhoviště a také školní záhonky pro pěstování drobné sezónní zeleniny.

Cílem červnové schůzky bylo seznámení Jany s prostory oddělení, které bude navštěvovat. Zároveň byla tato schůzka nabyta informacemi speciálněpedagogického centra EDA, co všechno je nutné před Janiným nástupem připravit, jaké pomůcky a hračky používat. Stěžejní bylo určit vhodnou skříňku v šatně, stálou židli u stolu i věšák na ručník v koupelně a označit je hmatným bodem. K označení byly využity stejné knoflíky. Současně byla určena hmatová linie pro orientaci v prostoru mateřské školy a v oddělení (na chodbě zeď a první skříňka ihned za rohem, ve třídě skříňová stěna na jejímž konci se nalézá Janino místo u stolu). Učitelky byly upozorněny na nutnost nestěhovat během školního roku nábytek. I přesto, že mateřská škola uváděla, že nedisponuje vhodnými pomůckami, bylo nakonec naopak zjištěno, že vhodných pomůcek je zde dostatek. Třída již byla vybavena různými smyslovými hračkami, dřevěnými vkládačkami, navlékacími tvary, hmatovým chodníkem, konstruktivními stavebnicemi, k dispozici byla i řada Orffových nástrojů. Doporučeno bylo prvotně dokoupit jen ozvučený míč.

Během této schůzky byla Jana celkem odtažitá, bojácná, příliš nekomunikovala. Nicméně na asistentku pedagoga reagovala pozitivně, nechala se od ní provést prostory oddělení, chvíli vozila kočárek. S rodiči zde strávila určitý čas, s maminkou si pohrála v kuchyňce. Speciálněpedagogické centrum EDA přislíbilo během srpna dodat mateřské škole Doporučení školského poradenského zařízení, na jehož základě učitelky vypracují pro Janu Individuální vzdělávací plán. Prvotním cílem byla při Janině nástupu do mateřské školy její postupná adaptace na nové prostory, na kolektiv ostatních dětí, učitelek, asistentky pedagoga i dalších osob, které se podílejí na chodu mateřské školy.

4.4 Postupná adaptace v mateřské škole

Jana nastoupila do II. oddělení mateřské školy v září 2021, v této době jí byly 3 roky a 10 měsíců. Připojila se ke kolektivu věkově homogenních intaktních dětí. Děti se již navzájem velmi dobře znaly, společně docházely do mateřské školy celý minulý školní rok. Celkový počet dětí ve třídě byl včetně Jany 22. Vzdělávalo se zde dvanáct dívek a deset chlapců. Celkově se jednalo o kolektiv, kde děti respektovaly předem daná pravidla, dokázaly rozvíjet hru a panovala zde příjemná atmosféra. Děti k sobě byly ohleduplné, nevznikaly mezi nimi žádné větší konflikty. V prvním týdnu byly děti formou hry seznámeny s Janiným handicapem

(proběhla tzv. Kimova hra, děti si zkoušely pásku přes oči, vzájemně se vodily po třídě, poznávaly se po hlase, poznávaly hmatem různé předměty). Společně s dětmi byla vytvořena pravidla tak, aby vyhovovala všem zúčastněným. Běžným pravidlem v mateřské škole je pravidlo „šnečkové“, což znamená, že děti v prostorách mateřské školy neběhají, a protože Jana má oči, které nevidí, musí ostatní děti koukat o to víc. Janě se děti při chůzi vyhýbají, v každé situaci se snaží s Janou slovně komunikovat.

Janu do mateřské školy doprovázeli první den oba rodiče. S učitelkami i asistentkou pedagoga se již seznámila během schůzek, které proběhly. K asistentce pedagoga si od počátku vytvořila pozitivní vztah, důvěřovala jí. V šatně společně s rodiči i asistentkou prozkoumala skříňku, s dopomocí se převlékla a přezula. Poté se bez negativních emocí rozloučila s rodiči a s pomocí asistentky šla do třídy. Ve třídě měla jednu kamarádku, s níž se seznámila během pobytů na dětském hřišti. V počátcích byla Jana velmi nedůvěřivá, nejistá až bojácná. V mateřské škole zůstávala jen na dopolední činnosti, po obědě chodila domů. Citově přilnula k asistentce pedagoga, učitelky ve třídě respektovala, ale nekomunikovala s nimi, nechtěla s nimi chodit za ruku, nepřijala od nich žádnou pomoc (na toaletě, s oblékáním apod.). V mateřské škole odmítala jíst i pít z hrnečku (pila pouze vodu z kohoutku v koupelně), přesto dle sdělení rodičů navštěvovala mateřskou školu ráda, do školy šla každý den s nadšením.

Období počáteční adaptace trvalo přibližně dva měsíce. Za tuto dobu se Jana zorientovala v prostředí svého oddělení. Bezpečně došla od vchodových dveří do šatny, kde poznala svou skříňku. Z šatny do třídy či herny pokračovala vždy s asistentkou pedagoga. Ve třídě potom bez problémů, podél vodící linie z vestavěných skříněk na hračky, poznala svou židli u stolu. Jana začala postupně komunikovat s učitelkami i s dětmi ve třídě. Po překonání prvotní nejistoty je Jana nebojácná, aktivní a zvědavá, snaží se být samostatná. Má velmi ráda muziku a tanec. V oblasti sebeobsluhy potřebuje dopomoc (s jídlem a při oblékání), na toaletě a při mytí rukou je samostatná. Ukázalo se, že schody, které jsou v mateřské škole, nejsou pro Janu žádnou překážkou a jejich zdolávání je pro ni dodnes velkou zálibou. Zprvu chodila po schodech za ruku, v současnosti je již jen upozorněna na skutečnost, že schody začínají a končí a chodí po nich zcela sama bez dopomoci.

Od samého počátku byla Jana zapojována do veškerých činností probíhajících v mateřské škole. Při vzdělávání je v mateřské škole podporována přirozená dětská zvědavost, důraz je kladen na prožitkové učení a zážitkovou pedagogiku, je zde snaha o kooperaci, činnosti ve skupinách, kdy si děti vzájemně pomáhají a doplňují se. Děti mají také dostatek prostoru pro spontánní činnosti dle vlastního zájmu. Jana se bez velkých problémů začlenila do kolektivu

ostatních dětí, které ji mezi sebe velmi hezky přijaly. Řízené činnosti probíhají vždy s dopomocí asistentky pedagoga, při spontánní hře si Jana zprvu hrála sama. Ráda si stavěla kostky ze stavebnice Lego Duplo, vozila kočárek. Oblíbila si hry v dětské kuchyňce. Právě v kuchyňce začaly probíhat první kontakty s ostatními dětmi, společně prostíraly stůl, vařily, míchaly apod. Následně začaly děti Janu oslovovat i při jiných hrách, společně nakupovaly v obchodu, česaly se v kadeřnictví, staraly se o panenky, posílaly si ozvučený míč. Při spontánních aktivitách se asistentka pedagoga i učitelky snaží držet opodál, do hry nezasahují. Dopřávají Janě i ostatním dětem pocit vlastní iniciativy.

Při pobytu venku chodila Jana zprvu za ruku s asistentkou pedagoga. V blízkosti mateřské školy se nachází rozlehlý zámecký park, který je v rámci vycházek velmi využíván, součástí parku je i dobře vybavené dětské hřiště. Zpočátku byl problém s tím, že při hrách v parku či na hřišti si ostatní děti Jany příliš nevšímaly. Jana ale s rodiči hřiště pravidelně navštěvuje a od počátku se například uměla sama houpat na houpačce, nebála se sklouznout po skluzavce. Nezáměr ze strany ostatních dětí se jí příliš nedotknul. Postupem času se ale i tato situace začala měnit k lepšímu. Děti si s Janou začaly hrát nejdříve na pískovišti, vodily jí za ruku po hřišti, počkaly na ní u skluzavky, houpaly se s ní na houpačce pro dva atd. V současné době již Jana během vycházek za ruku s asistentkou nechodí. Vždy si vybere a domluví se s nějakým kamarádem či kamarádkou a jdou za ruku spolu (pedagogové jen dohlížejí).

Během prvního půl roku v mateřské škole byla Jana dost často nemocná, přesto se postupně zcela přirozeně začlenila do kolektivu ostatních dětí. Některé děti byla během tohoto období schopna identifikovat podle hlasu. Dobře se orientovala ve společných prostorách i v oddělení, které navštěvovala. V následujících školních rocích Jana měnila oddělení (prostory jsou v MŠ téměř totožné, jen prostorově obrácené) a během velmi krátké chvíle se vždy plně zorientovala. V současnosti navštěvuje IV. oddělení mateřské školy. Během prvního roku svého pobytu v MŠ se také zlepšila ve stravování (jedla s dopomocí), často si přidávala, naučila se pít samostatně z hrnečku. Postupem času také přestala být ostýchavá a začala komunikovat i s ostatními zaměstnanci v mateřské škole, postupně se odpoutávala ze své „závislosti“ na asistentce pedagoga. Projevila zájem o celodenní pobyt. Během prvního roku Janiny docházky do mateřské školy proběhly tři intervence ze strany speciálněpedagogického centra EDA, které byly pro učitelky velkým přínosem. Mateřská škola využívá při Janině vzdělávání doporučená podpůrná opatření.

4.5 Využívaná podpůrná opatření

Na konci června 2021 obdržela mateřská škola (ještě před Janiným nástupem do MŠ) od speciálněpedagogického centra EDA, z.ú Doporučení školského poradenského zařízení. V tomto Doporučení byl stanoven převažující stupeň podpory čtyři. Forma vzdělávání byla stanovena s Individuálním vzdělávacím plánem, jehož vypracování je plně v kompetenci Janiných učitelek v mateřské škole. Doporučení školského poradenského zařízení také stanovilo personální podporu v mateřské škole (asistent pedagoga), vyčlenilo finanční částku na nákup speciálních pomůcek pro výuku tělesné výchovy a základního materiálního a didaktického vybavení pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

Asistent pedagoga

V rámci edukace dítěte s nevidomostí v běžné mateřské škole je přítomnost asistenta pedagoga významná. Asistent pedagoga spolupracuje s učitelkami i s rodiči a podílí se na edukaci dítěte. Jeho úkolem je popisovat dítěti situace, prostředí a pomáhat dítěti dostupnou formou získávat informace. Podílí se na výrobě hmatových pomůcek a pravidelně individuálně pracuje na rozvoji kompenzačních činitelů. Je dítěti průvodcem v prostředí jemu neznámém, podporuje ho v samostatnosti i v sociálním začlenění.

Individuální vzdělávací plán

V současné době Jana navštěvuje mateřskou školu třetím školním rokem, mateřská škola Individuální vzdělávací plán vypracovává každoročně, vždy na základě aktuálního Doporučení školského poradenského zařízení. Individuální vzdělávací plán stanoví priority vzdělávání (cíle). V Janině případě se jedná především o využívání nižších (hmat, sluch, čich, chuť) a vyšších (paměť, pozornost, představivost, myšlení, řeč) kompenzačních činitelů, které jsou rozvíjeny především v rámci individuálního vzdělávání. Jana je v mateřské škole vzdělávána na základě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání ve vzdělávacích oblastech:

- Dítě a jeho tělo
- Dítě a jeho psychika
- Dítě a ten druhý
- Dítě a společnost
- Dítě a svět

Individuální vzdělávací plán určuje také metody neboli pedagogické postupy výuky. Jednotlivé metody, formy a úpravy obsahu vzdělávání jsou v této práci detailně popsány v následujících kapitolách. V rámci organizace výuky je podstatné omezení prostorových změn ve třídě i v herně, na případné změny je potřeba Janu upozornit. Dále hmatové označení skříňky v šatně, věšáku na ručník, židle u stolku se stálým místem. Při zadávání a plnění úkolů je třeba dbát na Janiny individuální možnosti a schopnosti. Vždy je vyžadován doslovný slovní popis věcí i probíhajících činností, v případě nutnosti jsou zadané úkoly plněny s dopomocí asistenta pedagoga. Janě je také na splnění zadaných úkolů poskytnut delší časový úsek. Způsob ověřování vědomostí a dovedností probíhá především kontrolou porozumění zadanému úkolu a pozorováním Jany během jejího pobytu v mateřské škole. Hodnocením je následně pro Janu slovní pochvala, pozitivní motivace či odměna. Individuální vzdělávací plán také doporučuje pomůcky a učební materiály, které jsou vhodné pro edukaci dítěte s nevidomostí. Jedná se především o hmatové obrázky vytvořené konturpastou, nalepeným provázkem či vypichované linie, reálné předměty denní potřeby, ale i hmatově a sluchově upravené pomůcky a hračky. Blíže tyto pomůcky popisují následující kapitoly.

Mateřská škola dále využívá možnost snížení počtu dětí ve třídě, dle vyhlášky č. 280/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání. Tato vyhláška stanoví že: „Za každé ve třídě zařazené dítě s přiznaným podpůrným opatřením čtvrtého nebo pátého stupně se nejvyšší počet dětí ve třídě podle odstavce tři snižuje o dvě děti.“ Ve třídě se tedy společně s Janou vzdělává celkem 22 dětí, namísto 24 dětí.

4.6 Užívané metody a formy práce v rámci edukace v mateřské škole

Zpočátku docházky do mateřské školy zde Jana pobývala pouze dopoledne, po obědě chodila domů. Postupně, s tím, jak si Jana na mateřskou školu zvykala, projevila přání zůstat v mateřské škole i v odpoledních hodinách. Jana navštěvuje mateřskou školu již třetím rokem a metody, které jsou uplatňovány při edukaci, se postupně obměňují. Metody a formy práce navazují na domácí vzdělávání, které vedou Janiny rodiče. V rámci vzdělávání své dcery vycházejí z doporučení rané péče a speciálněpedagogického centra EDA. Rodiče Janě slovně popisují všechny předměty i situace běžného života, procvičují prostorovou orientaci. Také v mateřské škole zůstává slovní popis veškerých činností i komentování situací v dívčině blízkosti hlavním bodem. Učitelky a asistentka pedagoga se snaží mluvit zřetelně, dávat jasné slovní pokyny:

- V rámci pohybových chviliek, kdy učitelka cvičí s dětmi, nestačí cviky jen předvádět. Cvičení učitelka doplňuje slovním popisem (zvedneme ruce nahoru, dáme ruce v bok, otočíme se doprava apod.).
- Při pobytu venku pedagogové komentují situace a místa, kde se nachází (jdeme na hřiště se žlutým plotem do parku, kolem nás jde pejsek, houká sanitka apod.).
- Jany se také pedagogové nedotýkají bez předchozího upozornění (vezmu tě za ruku, pomohu ti s oblečením apod.).
- Jana se zúčastňuje i divadelních představení, zde se komentuje např. jaké mají herci oblečení, jaké jsou kulisy, loutky. V případě, kdy je to možné (představení se koná v prostorách mateřské školy), učitelky zprostředkují osahání loutek, rekvizit, hudebních nástrojů atd.

V počátcích Janiny docházky do mateřské školy vedly učitelky ostatní děti k tomu, aby se Janě vždy představily, když si s ní chtějí hrát nebo povídat nebo když spolu sedí u stolku. Postupně se Jana naučila poznávat děti ve třídě podle hlasu a představování odpadlo.

V mateřské škole se uplatňuje metoda prožitkového učení, které probíhá většinou formou nějakého zážitku, prostřednictvím hry. V Janině případě jsou velmi efektivní smyslové hry, jež mají ve velké oblibě i děti intaktní:

- Poznávání různých předmětů hmatem (intaktní děti mohou mít oči zavázané nebo lze použít různé krabice s otvorem na ruce). Různé druhy hmatového pexesa.
- Hry na podporu sluchového vnímání, např. hra Kdo to pípнул. Děti mají zavřené oči, učitelka se jednoho dítěte dotkne a dítě pípne. Ostatní děti hádají, kdo to byl. Využít lze i sluchové pexeso.
- Hry na poznávání chuti, děti se zavázanýma očima ochutnávají např. ovoce a zeleninu a hádají, co jedí.
- Hry na poznávání potravin, koření, bylinek dle čichu.

V rámci prožitkového učení lze objevovat, experimentovat a tvořit. Využívá se práce s rozličným materiálem (písek, keramická hlína, modelína, těsto), Janě je vždy poskytnuta delší časová dotace na důkladné prozkoumání daného materiálu. Prožitkové učení je součástí i učení situačního, kdy děti čerpají znalosti a dovednosti ze situací, které prožijí. Mateřská škola např. pořádá pro děti výlety, kterých se Jana zúčastňuje. V neznámém prostředí potřebuje Jana

doprovod a dohled, pokud se jedná o návštěvu vnitřních prostor je vhodné Janu prostorem provést a upozornit ji na důležité orientační body.

Metody výuky jsou pro Janu upraveny také v rámci tělovýchovných aktivit:

- V případě provádění cviků (např. při rozcvičce) byla Janě v počátcích poskytnuta ze strany asistentky pedagoga pomoc při vedení pohybů, později, při stálém opakování některých cviků, je již Jana zvládne dle slovního popisu sama.
- Jana hraje všechny pohybové hry s intaktními dětmi s dopomocí asistentky pedagoga, v případě, že při aktivitách děti běhají. Pokud se ale jedná například o chůzi dle rytmu hudby v kroužku, je již Jana samostatná a ostatní děti jsou k Janě ohleduplné, Janě se vždy vyhnou.
- Společně s ostatními dětmi také Jana cvičí na gymnastických míčích, s obručí, hraje hry s padákem, s drobnou dopomocí zvládne kotoul vpřed, skáče na trampolíně.
- Úkolem je také hlídat správné držení těla a regulovat pohybové stereotypy, především mačkání očí. Mačkání očí bylo Janiným velkým nešvarem, ale s přibývajícím věkem se tato situace postupně zlepšuje.

Stěžejní metodou je v rámci Janiny edukace v mateřské škole individuální práce. V prvním roce Janiny docházky se kladl důraz především na její adaptaci, v dalších letech ale přibývají individuální činnosti, při kterých s Janou pracuje asistentka pedagoga. Činnosti připravuje asistentka pedagoga po dohodě s učitelkami. V rámci těchto činností je kladen důraz na:

- rozvoj hmatového vnímání,
- rozvoj sluchového vnímání,
- podporu komunikace a řeči, předcházení verbalismu,
- rozvoj početních a předpočetních představ,
- orientaci na ploše a prostorové pojmy,
- prostorovou orientaci,
- zrakovou stimulaci.

Výše uvedené činnosti probíhají v mateřské škole každodenně, intaktní děti se věnují částečně řízeným činnostem, které jsou pro ně připraveny a Jana je v této době vzdělávána individuálně s dopomocí asistentky pedagoga.

4.7 Rozvoj nižších a vyšších kompenzačních činitelů v běžné mateřské škole

Pro Janu je velmi důležitý rozvoj tzv. kompenzačních činitelů, který probíhá při spontánních činnostech, během řízených aktivit společných pro všechny děti ve třídě, ale především je rozvíjen v rámci individuální práce s Janou. Stěžejní je rozvoj hmatu, ale také sluchu, chuti a čichu, tedy nižších kompenzačních činitelů.

Podpora hmatového vnímání

- V začátcích (v prvním roce Janiny docházky do MŠ) bylo pro pedagogy hlavním bodem uvědomit si, že hmatové vnímání není globální, ale právě naopak. Při hmatovém vnímání je důležité postupovat od jednotlivostí a částí k celku. Je to časově mnohem náročnější, jednotlivé části daného předmětu musí být Janě detailně slovně popisovány, aby si Jana vytvořila představu celku. Další zásadou pro rozvoj hmatového vnímání je také hmatová zkušenost. To znamená, že dítě automaticky nepozná to, co nikdy v ruce nedrželo. Součástí nácviku je tedy také neustálé opakování, neustálé ohmatávání „stejných“ předmětů (reálných i zástupných).
- V dalším období byly přidány další činnosti k podpoře hmatu. Jana začala navlékat dřevěné geometrické tvary s otvory na pevné dřevěné tyčky, později velké dřevěné korále na tkaničky od bot, v současnosti navléká drobné korálky na tenký drátek. S ostatními dětmi pracovala s modelínou i keramickou hlinou. V rámci prožitkového učení zadělávala např. těsto na perníčky, tvarovala z keramické hlíny malé kuličky a válečky. Edukace byla také zaměřena na poznávání různých druhů materiálů (látka, dřevo, plast, kov, papír) a jejich vlastností (studený, drsný, hebký, hrubý apod.) a to nejen rukama, ale také nohama (např. chůze bosýma nohama po rozličných materiálech), zde byly hojně využívány různé druhy hmatových chodníků. Stimulace byla také prováděna přejížděním daným předmětem (lžička, kartáček) po částech Janina těla (záda, paže apod.). Součástí výuky byl také rozvoj vnímání hmatových linií. V začátcích se pedagožky zaměřily na různé cestičky či bludiště nebo hledání stejných linií, které jednoduše vytvořily s pomocí konturpasty (vytečkované body) na papír, postupně se vzdělávání zaměřuje na vnímání sníženého reliéfu. Důraz je kladen na sledování linií, které jsou vytvořeny z různých druhů provázků (různá šířka), vypichované linie nebo linie vzniknou nalepením úzkého proužku papíru či lepenky.
- V současnosti se činnosti na podporu hmatového vnímání zaměřují na hmatové knížky, které si mateřská škola půjčuje zdarma v půjčovně Asociace rodičů a přátel dětí

nevidomých a slabozrakých, se sídlem v Praze. Knihovna poskytuje konzultace a pomoc při výběru knih, knihy odesílá mateřské škole zdarma a mateřská škola je knihovně vrací poštou také zdarma. Trénování hmatu je zaměřeno na přirovnávání 2D a 3D tvarů, to znamená, že se Jana snaží najít k reálnému předmětu jeho reliéfní zobrazení. Důraz je rovněž kladen na spolupráci obou rukou při hmatové práci, což se stále plně nedaří.

Podpora sluchového vnímání

- Při Janině nástupu do mateřské školy bylo doporučeno asistentce pedagoga nosit na zápěstí ozvučenou rolničku, podle které by se Jana lépe zorientovala. Nicméně vzhledem k velkému hluku v prostorách třídy se toto řešení příliš neosvědčilo.
- Během pohybových aktivit byl využíván ozvučený míč, který Janě usnadňoval orientaci. V rámci spontánních her děti na Janu volají nebo tleskají a Jana již bezpečně k danému dítěti sama dojde.
- Během prvního roku Janiny docházky do mateřské školy se dívka naučila rozpoznávat po hlase asistentku pedagoga, učitelky i všechny děti ze třídy. Učitelky tento rozvoj podporovaly zařazováním vhodných společných her všech dětí.
- Postupně byly přidávány aktivity k rozpoznávání zvuků (především prostřednictvím hry zvukové bingo) a činnosti k určování směru zvuku. Tedy odkud zvuk vychází a kam směřuje. Tyto činnosti byly nacvičovány i během pobytů venku.
- Jana také využívá knihy se zvuky, kterých je v současnosti na trhu nepřeberné množství. Oblíbené jsou knihy se zvuky zvířat a dopravních prostředků.
- Jana má velmi ráda hudbu a tanec. Má cit pro rytmus a hudební sluch. Velmi ráda zpívá, pozná zvuk různých hudebních nástrojů. Ve školce má možnost hrát na Orffovy nástroje (dřívka, rumba koule, činely, bubínek, tamburína, triangel atd.), využívá také barevné hrací zvonky, které se rozezvučí po úderu shora na mačkadlo zvonku. Učitelky hrají na piano, kytaru a ukulele a učí děti lidové i umělé písně. Často se také rytmizují dětské říkanky. V současnosti jsou v mateřské škole hojně využívány Boomwhackers. Jedná se o perkusní nástroj, skládající se z barevně odlišených dutých tyčí, které díky různé délce a tloušťce vydávají při úderu jinak vysoký tón. Rodina Janu v oblasti hudby velmi podporuje, v rámci zájmových činností Jana pravidelně dochází do základní umělecké

školy, kde se věnuje hře na flétnu. Ráda poslouchá nejen dětské písničky, její oblíbenou skupinou je skupina Queen a zpěvák Freddie Mercury.

Podpora chuti a čichu

- Tyto nižší kompenzační činitele jsou podporovány v průběhu Janiny docházky zcela přirozeně.
- Cíleně jsou voleny různé společné hry na poznávání chutí a vůní (především ovoce a zeleniny, rozpoznání slané, sladké, kyselé a hořké chuti).
- Jana se v mateřské škole stravuje, pedagogové se během jídla dotazují, zda je jídlo chutné či nikoli, zda je vůně příjemná nebo nepříjemná, jestli je pokrm teplý či studený. V prvních měsících Janiny docházky do mateřské školy, nechtěla Jana nic jíst ani pít, neměla zájem nic ochutnávat. Tato situace se ale začala postupně měnit. V současnosti Jana ochutná cokoli, je schopná říci, co jí chutná a co ne. U většiny pokrmů určí po ochutnání, o jaké jídlo se jedná.
- Čich je podporován i v rámci pobytu venku, naproti mateřské škole je školní jídelna, Jana vždy bezpečně určí podle čichu, že jde kolem jídelny, podle vůně určí, že jsme v parku, že jdeme kolem stánku s jejím oblíbeným trdelníkem.
- Janě jsou předkládány i vůně např. mýdla, jaru, dezinfekce. Účelem je rozpoznání a určení, k čemu se tyto prostředky používají. Je potřeba, aby si Jana uvědomila, že nejsou jedlé, i když mají některé z nich příjemnou vůni.

Současně s rozvojem nižších kompenzačních činitelů probíhá cíleně a bezprostředně i rozvoj kompenzačních činitelů vyšších. Jedná se především o řeč, představy, paměť a myšlení.

Řeč

- Již při svém nástupu do mateřské školy Jana zřetelně a správně vyslovovala, tvořila celé věty. Dokázala říci své jméno i příjmení, jména rodičů, sourozence, pozdravit i poděkovat. Mluvila nahlas, gramaticky správně.
- Řeč je v mateřské škole podporována zcela přirozeně, děti komunikují vzájemně mezi sebou, popisují situace, snaží se reprodukovat básničky, písničky. Vlastními slovy se vyjadřují k přečtenému příběhu či pohádce, vyprávějí své zážitky. Učitelky dětem každý den po obědě čtou knihy, které se vztahují k právě probíranému tématu. Neznámé pojmy

jsou dětem vysvětlovány. U Jany je nezbytná zpětná vazba s cílem zjistit, zda danému pojmu skutečně porozuměla.

- V mateřské škole také probíhají společná, vhodně motivovaná oromotorická cvičení. Děti foukají do peříček, polystyrénových kuliček, špulí rty, nafukují tváře, trénují pohyblivost jazyka. Brčkem dělají bubliny ve vodě v hrnečku, provádějí dechová cvičení, rytmezují.

Představy

- Představy úzce souvisí s pamětí a myšlením a jsou utvářeny během každodenních činností. Jak již bylo napsáno výše, vzhledem k tomu, že je Jana nevidomá, je potřeba vše slovně komentovat a popisovat a zpětně zjišťovat, zda má Jana, pokud možno správnou představu.
- Důležité je postupovat promyšleně, neskákat z jedné věci na druhou. V případě utváření představ o konkrétních předmětech je nutné poskytnout Janě i hmatný vzor. Těžší situace je v případě abstraktních pojmů nebo předmětů, které nelze ohmatat (například kvůli jejich velikosti, jako je dům, letadlo, auto atd.). V tomto případě je nutné poskytnout Janě zmenšený model dané věci. Stěžejní je také dostatek času, nespěchat a často opakovat.

Paměť

- Paměť Jana posiluje během společných i individuálních činností, učí se společně s ostatními dětmi básničky a písničky, orientuje se v prostorách mateřské školy.
- Ráda a s úspěchem hraje paměťové hry, kdy děti sedí v kroužku a postupně říkají: „Maminka šla do obchodu a koupila chléb“, následující dítě doplní další věc s tím, že musí zopakovat celou větu. „Maminka šla do obchodu a koupila chléb, sýr...“ Tuto hru lze libovolně obměňovat.
- Jana dokáže vyjmenovat dny v týdnu, roční období i jednotlivé měsíce tak, jak jdou po sobě.
- Zná své jméno i příjmení, jména svých rodičů, jejich zaměstnání, pamatuje si svou adresu i datum svého narození.
- Vyjmenuje jména všech dětí ve třídě včetně pedagogů. Zapamatuje si a splní dva pokyny (např. jdi tři kroky dopředu a otoč se doprava).

Myšlení

- Myšlení úzce souvisí s rozvojem řeči, paměti i představivosti. Jedná se o vrcholný kognitivní proces. Výsledkem myšlení jsou nové poznatky, které děti v předškolním věku získávají především prostřednictvím her a nepřeberných aktivit, které jsou za tímto účelem dětem v mateřských školách předkládány.
- V počátcích Janiny docházky do mateřské školy bylo prioritní naučit Janu dobré orientaci v prostorách mateřské školy. Jana byla postupně zapojována do vzdělávacích aktivit společně s ostatními dětmi. Jednalo se především o posilování paměti formou zapamatování si krátkých dětských říkadel a lidových písní, jednoduché matematické představy v počtu do pěti. Třídění předmětů dle velikosti (malé, velké). Podpora pozornosti při čtení dětských pohádek formou zpětné vazby.
- Ve druhém školním roce byl rozvoj myšlení podpořen jednoduchými matematickými operacemi do deseti, rozvíjeny byly také předmatematické představy (větší, menší, stejné, těžší, lehčí). Důraz byl také kladen na časové pojmy (včera, dnes, zítra, dny v týdnu, střídání ročních období).
- V současnosti je podporováno především verbální myšlení. Jedná se o hledání logických souvislostí (např. co mají společného slova auto a vlak, talíř a příbor apod.), doplňování antonym (slov opačného významu např. plný a prázdný), určování nadřazených pojmů (čepice, bunda, boty jsou jedním slovem oblečení apod.).
- Myšlení je rozvíjeno i prostřednictvím sociálního učení, při kterém lze využít běžné situace v mateřské škole (někdo pláče nebo se směje, co se mohlo stát; ozve se rána, co mohlo spadnout atd.).

4.8 Kompenzační pomůcky

Mateřská škola byla již v době Janina nástupu poměrně dobře vybavena různými smyslovými hrami. K dispozici byla hmatová i sluchová pexesa, čichové dózy. Hudební koutky v jednotlivých třídách disponovaly velkou škálou Orffových nástrojů. Jedná se především o dřívka, rumba koule, triangel, xylofon, bubínek, tamburínu apod. Běžně se také v mateřské škole vyskytovaly dřevěné korále různých velikostí k navlékání, všelijaké geometrické tvary s otvorem k navlékání na dřevěné tyčky, dřevěné boxy s otvory, sloužící k zasouvání předmětů, různé druhy konstruktivních stavebnic včetně oblíbeného Lega.

V době, kdy Jana začala navštěvovat mateřskou školu nebylo nutné aktuálně nic dokupovat. V prvním roce byl pořízen pouze ozvučený míč, sloužící k lepší orientaci a konturpasta k vyznačení hmatných linií. Jana také často využívala kočárek, který sloužil jako předhůl.

Ve druhém roce byl pořízen indikátor hladiny, aby si Jana mohla sama nalévat pití do hrnečku. V rámci Janiny edukace již byly vytyčeny konkrétní cíle. K plnění těchto cílů byly obstarány různé druhy šestibodů (kupované i vyrobené asistentkou pedagoga), lightbox k podpoře zrakové stimulace včetně průsvitných kostek různých tvarů, dřevěné šablony s různými výřezy pro dráhu tužky. Využívány také byly všemožné reálné předměty i předměty zástupné.

Aktuálně je navíc používána kolíčková písanka, různé hmatové knížky získávané formou výpůjček a hmatové společenské hry.

Některé pomůcky či Janiny oblíbené hračky zapůjčují mateřské škole rodiče, a naopak mateřská škola poskytuje k domácímu vzdělávání např. společenské hry pro nevidomé, pomůcky pro rozvoj správného úchopu (násadky na tužky, dřevěné šablony). Rodičům jsou také k dispozici texty básniček a písní, které se v mateřské škole využívají v rámci předškolního vzdělávání.

4.9 Individuální práce s dívkou s nevidomostí v běžné MŠ

Výše uvedené kapitoly popsaly, jak probíhal a stále probíhá rozvoj nižších a vyšších kompenzačních činitelů. Jejich rozvoj je podporován především v rámci společných aktivit s ostatními intaktními dětmi. Nicméně k tomu, aby Jana byla v procesu učení úspěšná je nutná také individuální práce. Tato individuální práce s Janou probíhá především v čase, kdy ostatní děti plní tzv. částečně řízené činnosti zadané pedagogem. To znamená, že se věnují úkolům, které Jana vzhledem ke svému postižení plnit nemůže. Individuální práce s Janou vychází z cílů Individuálního vzdělávacího plánu. Aktivitu připravuje pedagog ve spolupráci s asistentkou pedagoga. Asistentka pedagoga následně individuální práci s Janou vede. Pedagog je přítomen ve třídě a věnuje se ostatním dětem.

Na individuální práci začal být kladen důraz od druhého roku Janiny docházky do mateřské školy, v této době byly Janě čtyři a půl roku. O rozvoji hmatového vnímání se tato práce již zmiňovala, hmatové vnímání je podporováno v rámci společných aktivit i individuálního vzdělávání. Mezi hlavní edukační cíle individuálního vzdělávání patří prvky prostorové orientace v mikro i makroprostoru, orientace na ploše, orientace v šestibodu, zraková stimulace

a sebeobsluha. V rámci orientace na ploše a v šestibodu hovoříme o tzv. předbraillovské přípravě.

Prostorová orientace

- Je zaměřena především na lokalizaci a rozpoznávání zvuků. Konkrétní činnosti jsou popsány v části věnované rozvoji sluchového vnímání.
- Důležitým bodem je nácvik rozpoznávání sklonu dráhy. Toto je trénováno především v rámci pobytů venku, kdy se Jana snaží určit, zda jde z kopce, do kopce či po rovině.
- V neposlední řadě je edukace zaměřena na hmatovou práci nohou. Jana určuje povrch, po kterém jde (tráva, dlažba, dlažební kostky apod.), snaží se určit, kde byl přechod mezi dvěma různými povrchy. Zároveň je podporována v chůzi podél přirozené vodící linie (podél obrubníku, podél trávy atd.).

Orientace na ploše

- Prvotním úkolem byl nácvik pravolevé orientace. Dále byly postupně přidávány prostorové pojmy (nahore, dole, uprostřed, před, za, vedle, mezi, první, poslední atd.).
- Po bezpečném zvládnutí výše uvedených prostorových pojmů byly přidány pojmy řádek a sloupek a neustále byly opakovány činnosti, podporující orientaci v řádku a sloupku, které úzce souvisí s orientací v šestibodu.

Šestibod

- Šestibod může mít různou podobu, ale vždy je zachováno rozdělení do dvou sloupků a třech řad. Jedná se o pomůcku, která slouží dětem s nevidomostí jako předpříprava k četbě Braillova písma. Jana používala zpočátku různé druhy šestibodů, některé byly vyrobené „po domácku“, jiné byly zakoupeny ve specializovaných prodejnách. Mateřská škola používala šestibod z obalů na vajíčka (šest kusů), další šestibody zapůjčovala rodina. Každý otvor v šestibodu má své číslo od jedné do šesti. Výuka probíhá tak, že dítě vkládá např. předměty různé velikosti dle pokynů do otvorů jedna až šest.
- V současnosti se již klasický šestibod k edukaci příliš nevyužívá, Jana pokročila k práci s kolíčkovou písankou. Na kolíčkové písance lze vytvářet různé kombinace pomocí nýtků, které jsou zasouvány do drobných otvorů. Nýtky se následně vysunují pomocí malé magnetické tyčky. Písanka je rozdělena na několik malých obdélníků, v každém

obdélníku je opět šest otvorů uspořádaných do dvou sloupků a třech řad. Práce s kolíčkovou písankou již vyžaduje dokonalou jemnou motoriku.

Zraková stimulace

- Jak již bylo zmiňováno výše, Jana je dívka s těžkým zrakovým postižením, zraková ostrost je v pásmu praktické nevidomosti. U Jany je zachován světlocit, dokáže dobře rozeznávat barvy a do jisté míry je schopná se zrakem orientovat v prostoru okolo sebe. Jana vnímá velké nebo velmi výrazné barevné objekty. Ke zrakové stimulaci se v mateřské škole využívá lightbox. Jedná se o svítící panel, na který jsou vkládány různé průsvitné plastové geometrické tvary. Janiným úkolem je rozpoznávání barev i tvarů a také se posiluje orientace na ploše lightboxu.

Sebeobsluha

- Sebeobsluha je důležitým prvkem individuálního vzdělávání. Důraz byl zpočátku kladen na to, aby se Jana dokázala víceméně samostatně pohybovat po prostorách mateřské školy. Věděla, kde má skříňku s věcmi, ručník, kde jsou toalety a kde najde toaletní papír, kde jsou umyvadla apod. Při Janině nástupu do mateřské školy bylo Janě dopomáháno se základní hygienou, s pitím, jídlem i oblékáním.
- Postupem času, díky neustálému opakování činností, se Jana stávala více samostatnou. Zcela samostatně si dojde na toaletu (samostatně použije toaletní papír, spláchne WC), umyje a utře si ruce. V rámci oblékání potřebuje drobnou pomoc s navlékáním mikiny a bundy, problém je s hledáním druhého rukávu. V současnosti probíhá nácvik tak, že si Jana nejprve navlékne na hlavu kapuci a následně hledá rukávy.
- Samostatnou kapitolou je stravování. Jana pije z hrnečku, do mateřské školy byla zakoupena hladinka, aby si Jana mohla zkusit nalévat pití z konvičky do hrnečku sama. Ale tato činnost se stále moc nedaří, Jana nemá ráda příliš intenzivní zvuk, který hladinka vydává. V rámci svačiny je Jana schopná sníst samostatně chleba i nakrájené ovoce či zeleninu. V současnosti jí také samostatně polévku lžící (dříve byla nutná pomoc asistentky pedagoga), při konzumaci hlavního jídla potřebuje stále pomoc. Jí vidličkou nebo lžící, pedagogové se snaží dodržovat stálé rozmístění potravin na talíři pro Janinu snadnější orientaci.

4.10 Vzájemná spolupráce mateřské školy, SPC a rodičů

Jak vyplývá z rozhovorů s pedagogy mateřské školy a s rodiči, byla spolupráce všech aktérů vzdělávání od samého počátku na velmi dobré úrovni. Rodiče kontaktovali mateřskou školu s žádostí o Janino přijetí k předškolnímu vzdělávání s dostatečným předstihem. Mateřská škola i přes počáteční nejistotu svolila ke společné schůzce Jany s rodiči a zástupkyň speciálněpedagogického centra EDA pro děti se zrakovým postižením. Již na této prvotní schůzce byla zřejmá ochota centra EDA i rodičů na vzájemné spolupráci s mateřskou školou. Speciálněpedagogické centrum EDA poskytlo mateřské škole prvotní informace a od této doby mateřskou školu pravidelně několikrát v roce navštěvuje konkrétní tyflopodka z tohoto centra. Učitelkám a asistentce pedagoga poskytuje cenné rady, nejen v rámci metodických návštěv. V případě jakýchkoliv nejasností je vždy k dispozici na telefonu či e-mailu. Každoročně zasílá mateřské škole aktuální Doporučení školského poradenského zařízení, na jehož základě učitelky obnovují Janin Individuální vzdělávací plán. Tyflopodka poskytuje nejen teoretická doporučení, ale nabízí i zcela praktické ukázky možné Janiny edukace. Mimo to, že SPC pravidelně navštěvuje mateřskou školu, navštěvuje také Jana pravidelně SPC, kde podstupuje vyšetření. V rámci tohoto vyšetření je pak stanoven další postup její edukace. Spolupráci s SPC EDA hodnotí kladně nejen pedagogy mateřské školy, ale i Janiny rodiče.

Rodičům je SPC nápomocno v mnoha ohledech, mimo jiné velmi pomohlo právě s výběrem mateřské školy a Janiným nástupem k předškolnímu vzdělávání. SPC jim poskytuje pravidelné metodické vedení. Pokud to situace vyžaduje, je také možná návštěva tyflopodky v prostředí domova. Rodiče se společně s Janou a jejím starším bratrem každoročně zúčastňují týdenního pobytového kurzu, který SPC pořádá v jižních Čechách. Cílem tohoto kurzu je především sdílení zkušeností s ostatními rodinami, získávání nových kontaktů i odpočinek. Program je pak zaměřen na individuální konzultace, rodičům jsou nabízeny různé druhy terapií (muzikoterapie, zooterapie), které mohou během pobytu vyzkoušet.

Jana navštěvuje mateřskou školu pravidelně, zpočátku chodila do mateřské školy jen na dopolední činnosti, postupem času zůstává i na činnosti odpolední. Pedagogové jsou s rodiči v denním kontaktu a rodiče velmi ochotně s mateřskou školou spolupracují. Pedagogové poskytují rodičům dostatek informací o aktivitách a činnostech, které v mateřské škole probíhají. Krátké konzultace se konají každodenně v ranních hodinách po Janině příchodu do mateřské školy, v případě potřeby jsou delší konzultace poskytnuty po vzájemné dohodě. S rodiči je probírán společný postup v rámci výchovy a vzdělávání, rodiče jsou seznamováni s individuálními pokroky. Každé jednání s rodiči je postaveno na ohleduplnosti, diskrétnosti

a vždy je chráněno soukromí rodiny. Vztah mezi pedagogy a rodiči je založen na oboustranné důvěře, otevřenosti, vstřícnosti a vzájemném respektu. Rodičům je kdykoli umožněn vstup do třídy, mohou sledovat nástěnky, webové stránky mateřské školy, ze kterých získávají další průběžné informace. Rodiče se také pravidelně zúčastňují společných akcí, oblíbené jsou vánoční besídky, besídky ke Dni matek, různé akce probíhající na školní zahradě (dýňování, rozloučení se školáky, uzamykání zahrady). Jana je velmi aktivní dívka, není stydlivá a s oblibou recituje, zpívá i tančí. Rodiče se v rámci těchto akcí setkávají s rodiči ostatních dětí, navazují kontakty, společně se svými dětmi se zúčastňují připravených kreativních dílen.

Z výše uvedeného je patrné, že vzájemná spolupráce všech aktérů vzdělávání (mateřské školy, SPC, rodičů) je na velmi vysoké úrovni. Společná jednání jsou vždy vysoce profesionální, jsou založena na vzájemné důvěře. Všichni mají společný cíl, kterým je Janina úspěšná edukace, adaptace a socializace.

4.11 Překážky ve vzdělávání

Ještě před Janiným nástupem do mateřské školy si pedagogové a vedení mateřské školy vůbec nebyli jisti, zda je vzdělávání dívky s nevidomostí v běžné mateřské škole možné. Viděli překážky tam, kde, jak se později ukázalo, žádné nebyly. Zpočátku se nezdálo plně vyhovující prostředí mateřské školy, pedagogové upozorňovali na to, že objekt není bezbariérový, všude je řada schodů. Dále si nedovedli představit společné vzdělávání, což plynulo především z jejich neznalosti dané problematiky. Upozorňovali na přílišný hluk, děti intaktní jsou také mnohdy velmi neposedné, často porušují pravidlo pomalého pohybu ve třídě i v herně, jsou nepozorní, vrážejí do sebe. Toto všechno dle pedagogů i vedení mateřské školy představovalo určité bezpečnostní riziko. Panovaly obavy, že do Jany určitě někdo vrazí, spadne ze schodů apod.

Během Janiny docházky se ale začalo ukazovat, že závažnější překážky ve vzdělávání neexistují, což je v určité míře jistě i zásluhou Janiny povahy. Jana je nekonfliktní, velmi bystrá a komunikativní dívka. K její edukaci v běžné mateřské škole nebyly potřeba žádné větší materiální investice. Řada hraček, her i didaktických pomůcek je v běžné mateřské škole standardní součástí vybavení. Mateřská škola měla navíc v době Janina nástupu k dispozici asistentku pedagoga, která již v mateřské škole pracovala a na práci s Janou se těšila a byla ochotna se učit nové věci. Po konzultacích s SPC byly myšlenky vzdělávání dívky s nevidomostí nakloněny i Janiny budoucí učitelky a byla perfektně nastavena spolupráce všech zúčastněných.

Jak probíhalo a nadále probíhá vzdělávání popsaly výše uvedené kapitoly. Je jisté, že řada činností se musí mnohokrát opakovat a výsledky nejsou viditelné ihned. Během edukace je potřeba trpělivosti a laskavého přístupu. Zpočátku byla jistou překážkou Janina přílišná závislost na asistentce pedagoga, ke které se Jana po nástupu do MŠ příliš upnula. Ale postupem času se tato situace začala měnit a v současnosti již tento problém není relevantní. Překážky nebyly ani s Janinou socializací v kolektivu intaktních dětí. Děti Janu bez větších obtíží okamžitě přijaly, při spontánních činnostech si s Janou často v herně hrály. Menší problém existoval při pobytu venku. Intaktní děti volně běhají, pohybují se po hřišti a Jana byla v tuto dobu poněkud odstrčená. Program jí museli zajišťovat pedagogové. Ale i tento stav se postupně měnil a děti si začaly hrát s Janou i během pobytu venku, vodí jí za ruku, houpají se sní, dovedou jí ke skluzavce, hrají si společně v pískovišti.

4.12 Klady a zápory společného vzdělávání v běžné mateřské škole

Společné vzdělávání je jistě plnohodnotným způsobem edukace a vhodným nástrojem tam, kde prakticky neexistuje žádná jiná varianta vzdělávání. V tomto případě bylo společné vzdělávání upřednostněno jednoduše proto, že v okolí Janina bydliště není žádné specializované zařízení. Tato forma vzdělávání má své klady, ale z pohledu pedagogů přináší i jisté zápory.

Z právního hlediska je mateřská škola povinna přijmout dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, pokud dítě (resp. zákonní zástupci) splní stanovená kritéria. Záporům je z pohledu pedagogů především to, že v běžných mateřských školách většinou nejsou učitelky se speciálním vzděláním. S daným typem postižení se nemusely nikdy předtím setkat a neznají speciální postupy, potřebné k rozvoji dítěte, v našem případě s nevidomostí. Prakticky jsou učitelky postaveny před hotovou věc a mnohdy jim není nabídnuta žádná pomoc. Učitelky v mateřské škole jsou často velmi empatické, kreativní, laskavé a snaživé. V tomto konkrétním případě učitelky i asistentka pedagoga iniciovaly z vlastní vůle samostudium k dané problematice, sháněly dostupné metodické materiály, četly dostupnou literaturu, konzultovaly problémy s SPC. Tato neznalost ovšem může u učitelek vést k obavám z nezvládnutí dané situace. V rozhovorech učitelky uvedly, že by ještě před nástupem dívky s nevidomostí rády absolvovaly např. nějaké kurzy k dané problematice, ale ze strany SPC ani vedení jim nebylo nic konkrétního doporučeno. V průběhu vzdělávání se ukázalo, že mnohé obavy byly zbytečné, ale v ojedinělých případech může počáteční nejistota vést až nepřijetí daného dítěte do běžné mateřské školy, což potvrdili i rodiče s tím, že některé jimi oslovené mateřské školy se k Janinu přijetí stavěly velmi negativně.

Pedagogové mateřské školy popisují mimo výše uvedených záporů také mnoho kladů. Nejvýznamnějším bodem je Janina zcela přirozená socializace v kolektivu intaktních dětí. Zpočátku byla samozřejmě nutná vhodná intervence pedagogů ve třídě, svým trpělivým a vhodným příkladem postupně seznamovali intaktní děti s Janiným handicapem a děti Janu bez nejmenších problémů mezi sebe přijaly. Janě bylo umožněno, aby mohla setrvat ve svém přirozeném prostředí, nebyla odtržena od reality a emotivně a spontánně prožívala vše, co prožívají děti intaktní. Svou bezprostřední a milou povahou našla ve třídě kamarádky i kamarády, s některými z nich se schází i mimo prostředí mateřské školy. V rámci společných aktivit se Jana v uplynulém školním roce zúčastnila plaveckého kurzu, kde se trpělivě a neohroženě s podporou asistentky pedagoga učila plavat a potápět. V místním divadle vystupovala s ostatními dětmi s tancem „Tučňáci“ v rámci přehlídky mateřských škol. Společně s ostatními dětmi jezdí na školní výlety a exkurze a díky novým zážitkům i prožitkům získává nové zkušenosti.

Janě kolektiv intaktních dětí prospívá, zcela bezprostředně se vzdělává v běžném předškolním zařízení. Důležité je zmínit i kolektiv intaktních dětí. Zde totiž pedagogové popisují, jak Janina přítomnost ovlivňuje v kladném slova smyslu jejich chování a vystupování. Děti jsou k Janě velmi ohleduplné, počáteční obavy, že někdo do Jany vrazí, strčí jí apod. se ukázaly zcela liché. Děti Janu respektují, samy od sebe jí pomáhají. Hrají si s ní v kuchyňce, s kočárky, staví z kostek. Každý den se předhánějí, kdo s Janou půjde za ruku na vycházce. Intaktní děti získaly Janinou přítomností v mateřské škole zcela přirozené poznání, že ne všichni děti a dospělí jsou stejní, že existují děti, které se narodí s nějakým postižením, ale přes to všechno mají své místo mezi ostatními dětmi ve školce. Janin handicap navíc vede u dětí k rozvoji komunikace, děti se snaží Janě popisovat různé situace, popisují vzhled hraček, jejich funkčnost. Z Janiny přítomnosti těží i pedagogové v mateřské škole. Dostali jedinečnou příležitost vyzkoušet si práci s dítětem se zrakovým postižením, což není zcela běžné. Ujistili se v tom, že jejich počáteční obavy byly zcela liché, a že práce s danou dívkou přináší svá pozitiva, pocit z dobře odvedené práce na základě viditelných výsledků a pokroků dané dívky. Získali nové poznatky a zkušenosti z oblasti tyflopédie, které jsou v rámci pedagogické činnosti neocenitelné.

4.13 Shrnutí výsledků

Empirická část této bakalářské práce se zaměřila na kazuistiku dívky s nevidomostí, která je vzdělávána v běžné mateřské škole. Cílem a zároveň výsledkem této práce je ucelený pohled na edukaci dítěte s nevidomostí na podkladě vzácného onemocnění v běžné mateřské škole.

V úvodu empirické části byly stanoveny dílčí cíle, které budou níže shrnuty.

Popsat pohled mateřské školy na vzdělávání dítěte s nevidomostí.

Tohoto cíle bylo dosaženo pomocí rozhovorů s učitelkami a ředitelkou dané mateřské školy. Konkrétně se učitelky i ředitelka vyjadřovaly k otázkám uvedeným v bloku A, C a D (viz Příloha 2). Z rozhovorů byly v empirické části bakalářské práce sestaveny kapitoly, které naplňují výše uvedený dílčí cíl.

Úvodní kapitola se zaměřila na přípravu mateřské školy na vstup dítěte s nevidomostí k předškolnímu vzdělávání. Popisuje počáteční neochotu a obavu mateřské školy z přijetí a následné edukace dívky s nevidomostí. Ředitelka mateřské školy uvedla, že její počáteční reakce byla negativní, nicméně si byla vědoma toho, že neexistuje oprávněný důvod k nepřijetí dívky s nevidomostí. V době podání žádosti o přijetí do mateřské školy splňovala daná dívka všechna požadovaná kritéria. Učitelky dále popsaly kroky, které proběhly ještě před Janiným nástupem k předškolnímu vzdělávání. Uvedly informační schůzku všech aktérů vzdělávání, která se konala v mateřské škole a další schůzku, která již byla určena jen Janě a jejím rodičům. Tato schůzka proběhla v prostorách, v nichž bude Jana edukována. Učitelky také detailně popsaly prostředí mateřské školy a věkové složení dětí ve třídě. Shodly se na tom, že nebylo potřeba nějak výrazně upravovat prostředí, stačilo jen označit hmatným bodem skříňku v šatně, židli u stolu a věšák s ručníkem v koupelně. Také bylo nutné určit hmatovou linii pro orientaci v prostoru. Z počátku se zdálo, že mateřská škola nedisponuje vhodnými pomůckami, ale následně se ukázalo, že je tomu právě naopak. V počátcích Janiny docházky do mateřské školy byl dokoupen pouze ozvučený míč, postupně bylo pořízeno několik pomůcek, sloužících k Janině individuální výuce.

Další kapitola uvádí postupnou adaptaci dívky s nevidomostí v běžné mateřské škole. Z rozhovorů vyplynulo, jak byly v prvních dnech seznámeny s Janiným zrakovým postižením ostatní intaktní děti ve třídě i jakým způsobem byla stanovena společná pravidla. Popsána byla délka trvání Janiny počáteční adaptace na nové prostředí, pedagogy i děti ve třídě. Učitelky sdělily, jak se Jana v začátku své docházky do mateřské školy chovala, její prvotní nejistotu a postupnou proměnu v aktivní dívku. Uvedly, že Janu od prvních dní v mateřské škole zapojovaly do všech aktivit a činností společně s ostatními dětmi.

V rozhovorech byly také zmíněny konkrétní vzdělávací metody, postupy i činnosti, které mateřská škola v rámci edukace dívky s nevidomostí využívá. Základní metodou je slovní popis veškerých činností a situací v mateřské škole. Je potřeba si uvědomit, že nestačí činnosti

ukazovat, ale vše se musí konkrétně slovně popsat. Pedagogové také uváděli metodu prožitkového učení, která dětem přináší skutečný zážitek. Využívány jsou např. různé typy smyslových her na podporu sluchového a hmatového vnímání i podporu vnímání čichového a chuťového. Z podpůrných opatření byla vyzdvižena především asistentka pedagoga, která se významně podílí na činnostech a aktivitách, které jsou pro danou dívku připravovány. Důležitou roli hraje také Individuální vzdělávací plán, který je pravidelně hodnocen a upravován. Potvrdilo se, že se Jana zúčastňuje veškerých vzdělávacích aktivit společně s ostatními intaktními dětmi, nicméně k jejímu rozvoji jsou potřeba i individuální vzdělávací činnosti, které probíhají pod vedením asistentky pedagoga každý den v dopoledních hodinách. Cílem těchto aktivit je rozvoj nižších i vyšších kompenzačních činitelů, zraková stimulace, prostorová orientace i podpora sebeobsluhy. Všechny aktivity jsou v empirické části detailně popsány. Mateřská škola využívá v rámci edukace také kompenzační pomůcky. Především se jedná o různé typy šestibodů, lightbox k podpoře zrakové stimulace, hmatové knížky, hmatové společenské hry a mnoho pomůcek a hraček, jež se v mateřské škole běžně vyskytují.

Popsat pohled rodičů dítěte s nevidomostí na vzdělávání v běžné mateřské škole.

S rodiči byl proveden obdobný rozhovor, otázky byly opět rozděleny do příslušných bloků. Otázky v bloku A, B a C (viz Příloha 2) zjišťovaly situaci v mateřské škole před a krátce po dívčině nástupu ke společnému vzdělávání z pohledu rodičů dané dívky s nevidomostí. Dále byly otázky zaměřeny na spolupráci mezi mateřskou školou, rodiči a speciálněpedagogickým centrem. Rodiče byli také dotazováni, jaké edukační procesy využívají v rámci domácího vzdělávání a jak na tyto metody reaguje a navazuje mateřská škola.

Odpovědi rodičů na výše uvedené otázky ukázaly, že se rodiče rozhodli pro vzdělávání v běžné mateřské škole především z důvodu nedostupnosti mateřské školy speciální pro děti se zrakovým postižením. Rodiče také zmiňovali neochotu některých mateřských škol přijmout Janu ke společnému vzdělávání. Dle jejich sdělení mateřské školy uváděly nejčastěji jako důvod nepřijetí nekvalifikovaný personál, vybavení mateřské školy apod. Prostorové uspořádání mateřské školy, kterou v současnosti Jana navštěvuje, rodičům plně vyhovuje a shledávají ho vzhledem k Janině handicapu bezpečným. I přesto, že období počáteční adaptace bylo pro Janu i její rodiče velmi náročné, navštěvovala Jana od počátku mateřskou školu ráda a do mateřské školy se těšila. Od prvních schůzek, které v mateřské škole proběhly, Jana našla důvěru k asistentce pedagoga. K učitelkám a intaktním dětem byla zpočátku ostýchavá a nedůvěřivá, nicméně tento stav se v průběhu Janiny docházky do mateřské školy postupně zlepšoval.

Nastavená spolupráce mezi mateřskou školou, speciálněpedagogickým centrem i rodiči byla ze strany Janiných rodičů hodnocena kladně. Rodiče se s učitelkami i asistentkou pedagoga potkávají denně v ranních hodinách, v případě potřeby si mohou kdykoli domluvit konzultaci. Je jim také umožněn přístup do třídy i herny, zúčastňují se všech akcí, která mateřská škola pro děti a jejich rodiče pořádá. Janiny pokroky ve vzdělávání jsou pravidelně probírány se speciálněpedagogickým centrem, jehož zástupkyně mateřskou školu i rodiče pravidelně navštěvuje. Rodiče poskytují Janě edukaci v rámci domácího vzdělávání, které zcela přirozeně pokračuje vhodnými metodami a formami v mateřské škole. V rámci domácího vzdělávání jsou rozvíjeny nižší i vyšší kompenzační činitele obdobně jako v mateřské škole. Rodiče zapůjčují mateřské škole Janiny oblíbené hračky (zvukové knížky) i vzdělávací pomůcky (šestibod, hmatové knihy), mateřská škola poskytuje rodině např. společenské hry pro nevidomé nebo pomůcky, podporující správný úchop, texty písní či básniček, které se Jana v mateřské škole učí apod.

Popsat, jak vnímají aktéři vzdělávání výhody i nevýhody vzdělávání dítěte s nevidomostí v běžné mateřské škole směrem k samotnému dítěti s postižením i ke kolektivu ostatních intaktních dětí ve třídě.

Tento dílčí cíl byl zjišťován v rozhovorech určených Janiným rodičům i pedagogům běžné mateřské školy, kterou Jana navštěvuje. V případě rodičů se jednalo o otázky v bloku C a pedagogové reagovali na otázky v bloku D (viz Příloha 2).

Rodiče v rozhovorech uváděli spokojenost s pobytem své dcery v běžné mateřské škole. Zpočátku byl dle rodičů ze strany mateřské školy patrný určitý odstup učitelek i vedení mateřské školy, který byl způsoben tím, že zde nebyla žádná předchozí zkušenost s edukací dítěte s takovýmto druhem postižení. Společné vzdělávání je pro Janiny rodiče velmi přínosné. Jana je velmi společenská dívka, vzdělávání ve speciální mateřské škole pro děti se zrakovým postižením bylo vzhledem k nedostupnosti nemožné, běžná mateřská škola byla tedy vhodnou alternativou. Jana se postupem času v mateřské škole plně adaptovala, ve třídě má spoustu kamarádů a kamarádek, není vyloučena z žádných aktivit, které v mateřské škole probíhají. V počátcích své docházky do mateřské školy odcházela domů po obědě, v současnosti často zůstává i v odpoledních hodinách. Důkazem Janiny spokojenosti v mateřské škole je i to, že často nechce domů odejít.

Pedagogové viděli před Janiným nástupem do mateřské školy překážky v prostorovém uspořádání (schody), uváděli také určitou „neodbornost“ a strach z edukace dívky

s nevidomostí. Postupně se ale ukázalo, že to, co považovali v počáteční fázi za prostorové překážky se nepotvrdilo a problémem také nakonec nebyla ani „neodbornost“ pedagogů v oboru tyflogedie.

V průběhu vzdělávání vyšlo najevo, že tento způsob společného vzdělávání má řadu přínosů, jak pro Janu a její rodiče, intaktní děti, tak i pro pedagogy mateřské školy. Největším přínosem je Janina přirozená socializace v kolektivu intaktních dětí. Intaktní děti jsou potom zcela konkrétním příkladem bezprostředně vedeny k ohleduplnosti, k ochotě pomáhat, k rozvoji komunikace a k přirozenému poznání, že ve společnosti žijí i lidé s různými handicap. Pedagogům Janina přítomnost přinesla uspokojení z toho, že edukaci dítěte s nevidomostí dokáží zvládnout, získali mnoho nových poznatků v oblasti tyflogedie, které posílily jejich kompetence.

5 DISKUZE

Tato práce si jako cíl vytyčila popis edukace dítěte s nevidomostí na podkladě vzácného onemocnění v běžné mateřské škole. Dílčími cíli byl pohled běžné mateřské školy prostřednictvím učitelek a vedení MŠ na vzdělávání dítěte s nevidomostí a také pohled rodičů. Dále popis výhod i nevýhod vzdělávání dítěte s nevidomostí v běžné mateřské škole směrem k samotné dívce s nevidomostí i ke kolektivu ostatních intaktních dětí ve třídě. Celá výše uvedená bakalářská práce vychází z rozhovorů s pedagogy i vedením běžné mateřské školy, kam dívka s nevidomostí dochází, a s rodiči dané dívky s nevidomostí.

V úvodu empirické části je uvedena rodinná i osobní anamnéza dívky s nevidomostí, která seznamuje s jejími obtížemi i rodinným zázemím. Dále je popisována příprava mateřské školy před samotným nástupem této dívky ke vzdělávání. Zde panuje shoda s Tějhalovou (2012), která ve svém článku s názvem Integrace nevidomého dítěte v mateřské škole popisuje chlapce s nevidomostí, jenž navštěvoval běžnou mateřskou školu v místě svého bydliště. Také tento chlapec navštívil mateřskou školu ještě před samotným nástupem, v klidu se seznámil s prostory mateřské školy (hernou a třídou, sociálním zázemím a zahradou). I v tomto případě nebyly prováděny žádné prostorové změny, chlapcovo místo (židlička, skříňka v šatně a háček na ručník) bylo označeno malým plyšovým medvídkem, v našem případě bylo místo označeno knoflíkem. Tějhalová (2012) zmiňuje i chlapcovu postupnou adaptaci v prostředí mateřské školy, kdy vzdělávání probíhalo rovněž v homogenní třídě (třídu navštěvují děti stejného věku). Výhodou homogenní třídy je to, že děti jsou vzdělávány prakticky po celou svou docházku do mateřské školy ve stejném kolektivu dětí. Dítě s nevidomostí i ostatní intaktní děti mají dostatečný prostor k postupnému vzájemnému poznávání. Chlapcovi prvotní adaptační potíže nejsou v článku blíže specifikovány, ale byly překonány během prvních dvou měsíců, stejně tak jako v případě této kazuistiky.

Palatinová a Indrová (2011) píší o využívaných podpůrných opatření v případě integrace dítěte s postižením zraku do běžné mateřské školy. Základem je Individuální vzdělávací plán, na kterém spolupracovali učitelé mateřské školy, asistentka pedagoga a zástupci speciálněpedagogického centra pro děti se zrakovým postižením. Dále je v rámci podpůrných opatření uváděn asistent pedagoga, který je zaměstnán na plný úvazek. Asistenta pedagoga zmiňuje ve svém článku také Tějhalová (2012), a i v případě výše uvedené kazuistiky se asistent pedagoga jeví jako velmi významný bod podpůrných opatření. Dále jsou podpůrná opatření zaměřena na metody a formy, rozvíjející nižší i vyšší kompenzační činitele, na rozvoj

sebeobsluhy i prostorové orientace. Ani jedna z autorek neuvádí mezi podpůrná opatření snížení počtu dětí ve třídě, což je opatření, které bylo v případě této kazuistiky využito.

V příspěvku Palatinové a Indrové (2011) jsou uváděna některá smyslová cvičení (hmatová, sluchová, čichová a chuťová) a cvičení prostorové orientace, která se víceméně ztotožňují s aktivitami, jež obsírněji popisuje tato práce. Všechny autorky se shodují na důležitosti individuální práce s dítětem s nevidomostí či těžkým zrakovým postižením. Ve všech případech je vyzdvihován asistent pedagoga, který ve spolupráci s učitelkami vede s dítětem individuální vzdělávací činnosti, v průběhu celého dne. Shodné je i zapojení dětí se zrakovým postižením do veškerých aktivit, které v běžných mateřských školách probíhají. Tyto děti se zúčastňují výletů, návštěv divadel, různých exkurzí, na vycházky chodí za ruku s kamarádem pod dohledem pedagogů.

Ludíková a Finková (2013, s. 66) řadí mezi nevýhody společného vzdělávání to, že mateřské školy nedisponují speciálními pomůckami, které jsou vhodné pro rozvoj dětí se zrakovým postižením. V našem případě je nutné konstatovat, že pedagogové uváděli poměrně dobrou vybavenost různými smyslovými hrami a didaktickými pomůckami, ještě v době před samotným nástupem dívky s nevidomostí. V prvotní fázi byl dokoupen pouze ozvučený míč, sloužící k lepší orientaci dané dívky a několik tub konturpasty k vyznačování linií. V dalších letech byl obstarán lightbox, kolíčková písanka a některé hmatové společenské hry. Hmatové knihy jsou získávány výpůjčkou z knihovny zdarma. Výše uvedené pomůcky nepředstavovaly pro mateřskou školu nijak zásadní finanční problém.

Kochová a Schaeferová (2015, s. 164–165) poukazují na důležitost vzájemné spolupráce pedagogů mateřské školy a zákonných zástupců dítěte s nevidomostí. Mezi rodiči a pedagogy by měl být důvěrný vztah, rodiče poskytují pedagogům všechny důležité informace a učitelé s rodiči pravidelně konzultují činnosti a aktivity probíhající v mateřské škole. V našem případě je vyzdvihována spolupráce mezi všemi aktéry vzdělávání, tj. mezi rodiči, pedagogy mateřské školy i speciálněpedagogickým centrem EDA. V současné době probíhá Janina edukace zcela bezproblémově, což samozřejmě souvisí s nastavenou spoluprací.

Tějhalová (2012) ve svém článku představuje integraci dítěte s nevidomostí do kolektivu intaktních dětí v běžné mateřské škole jako obohacující pro všechny zúčastněné. Společné vzdělávání přináší zkušenosti pedagogům, intaktním dětem poskytuje přirozený příklad jinakosti, která ale není žádnou překážkou v sociálních vztazích. Významně působí i na rodiče intaktních dětí, které názorně vidí, že společné vzdělávání není nemožné a dítě s nevidomostí

je pro ostatní děti rovnocenným partnerem. Pro rodiče dítěte s nevidomostí je stěžejní, že jejich dítě se vzdělává v místě svého bydliště ve zcela přirozeném prostředí a získává tak sociální kontakty a zkušenosti. I v případě naší kazuistiky je společné vzdělávání hodnoceno jako zcela přirozené a obohacující pro všechny zúčastněné. Jana se během své docházky do běžné mateřské školy plně zapojila do všech činností, průběžně je individuálně vzdělávána s pomocí asistentky pedagoga, v mateřské škole našla kamarádky i kamarády, intaktní děti zcela přirozeně vnímají Janinu jinakost. Přes počáteční nejistotu pedagogové hodnotí tuto zkušenost jako velmi dobrou pro všechny zúčastněné strany.

6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Výše uvedená bakalářská práce se věnovala popisu edukace dívky s nevidomostí v běžné mateřské škole. Z této práce vychází doporučení pro praxi, které je pro přehlednost sestaveno z jednotlivých bodů.

1. Nezaujímat předem negativní postoj bez seznámení se s danou situací

Rodiče popisovali situace, kdy mnohé jimi oslovené běžné mateřské školy ihned po žádosti o přijetí jejich dcery s nevidomostí reagovaly odmítavě. Vedení těchto mateřských škol nesvolilo předem ani k žádné schůzce s rodiči a zástupci speciálněpedagogického centra, kde by se seznámily s konkrétními možnostmi společného vzdělávání. Jako důvod pro nepřijetí uváděly tyto mateřské školy nevhodné prostorové uspořádání, pedagogy bez speciálně pedagogického vzdělání a doporučovaly domácí vzdělávání nebo speciální mateřskou školu, která se ovšem v místě bydliště ani v blízkém okolí dané dívky nenachází.

Výše uvedený postup mateřských škol jistě není zcela korektní. Pokud mateřská škola obdrží žádost o přijetí dítěte s nevidomostí, jejím prvním krokem by mělo být seznámení se s danou rodinou a dítětem. Dalším krokem je, ještě před možným nástupem dítěte s nevidomostí ke společnému vzdělávání, společná schůzka všech aktérů vzdělávání (dítě s nevidomostí, jeho rodiče, budoucí pedagogové a vedení mateřské školy, zástupci speciálněpedagogického centra pro děti se zrakovým postižením). Na této schůzce je možné prodiskutovat, jaké jsou představy o edukaci dítěte s nevidomostí, možné překážky i obavy ze vzdělávání v běžné mateřské škole. Všichni aktéři vzdělávání mají možnost se v klidu poznat a seznámit se s klady i záporů společného vzdělávání, seznámit se s prostory mateřské školy, s jejím režimem. Takovouto schůzku je vhodné uspořádat relativně brzy před samotným nástupem. V našem případě proběhla schůzka začátkem měsíce června, dívka začala mateřskou školu navštěvovat od září. Mateřská škola má časový prostor k případné úpravě prostředí, k zajištění podpůrných opatření (především asistenta pedagoga), nákupu vhodných pomůcek (pokud je to třeba) apod.

2. Úprava prostředí

Základním krokem je označení skříňky v šatně, místa na ručník v koupelně a židle u stolu hmatným bodem. Není nutné vymýšlet cokoli složitějšího, dostačující je např. stejný knoflík. Dále je dobré vytyčit vodící linii. Jako vodící linie může sloužit řada nábytku nebo stěna. Důležité je nepřemísťovat během školního roku nábytek v prostoru, kde se dané dítě s nevidomostí vzdělává. Pokud k tomu je vážný důvod, je nutné dítě na tyto změny dostatečně upozornit.

Pokud dítě vnímá barvy, jako v našem případě, je možné např. vystouplé zídky v koupelně opatřit velkou černou samolepicí fólií.

3. Nastavit spolupráci všech aktérů vzdělávání

Tento bod je opravdu stěžejní. Od počátku je dobře nastavená spolupráce mezi rodiči, pedagogy a zástupci speciálněpedagogického centra neocenitelná. Komunikace s rodiči může probíhat každý den ihned po příchodu do mateřské školy, rodiče mají možnost dítě doprovodit do třídy kdykoli chtějí a cítí potřebu. Pokud potřebují delší konzultaci, je vhodné domluvit takový čas, který bude vyhovovat rodičům i pedagogům. Rodiče se také zúčastňují všech aktivit, které v mateřské škole probíhají. Pedagogové i rodiče vzájemně sdílejí své zkušenosti, čímž se zároveň oboustranně obohacují. Zástupci speciálněpedagogického centra jsou pedagogům k dispozici prakticky kdykoli. Jakékoli dotazy lze konzultovat telefonicky nebo emailem. Speciálněpedagogické centrum většinou určí konkrétního tyflopeda, který má dané dítě v péči. Tento pracovník také mateřskou školu pravidelně navštěvuje a pedagogy metodicky vede. V případě vzdělávání dítěte s nevidomostí v běžné mateřské škole není tedy zapotřebí, aby pedagogové měli speciálně pedagogické vzdělání. Důležitá je ochota pedagogů dále rozvíjet své znalosti a uplatňovat nové doporučené postupy, metody a formy vzdělávání. Významná je také spolupráce učitelky mateřské školy s asistentem pedagoga, společně konzultují veškeré aktivity a činnosti, které jsou dětem předkládány, upravují činnosti tak, aby bylo možno zapojit do nich i dítě s nevidomostí. Připravují také individuální činnosti pro dítě s nevidomostí, které následně realizuje s dítětem asistent pedagoga.

4. Pracovat s IVP a využívat podpůrná opatření

Na základě Doporučení školského poradenského zařízení je nutné, aby pedagog vypracoval Individuální vzdělávací plán pro dané dítě s nevidomostí, který pravidelně vyhodnocuje. Z Individuálního vzdělávacího plánu vychází metody i formy vzdělávání, způsoby hodnocení, úpravy prostředí apod. Hlavním podpůrným opatřením je přítomnost asistenta pedagoga, který spolupracuje s pedagogem, vede individuální činnosti s dítětem s nevidomostí, pomáhá mu v adaptaci na nové prostředí, se sebeobsluhou, vhodně dítě zapojuje při společných řízených činnostech. Je ovšem žádoucí, aby výchovný styl asistenta pedagoga nebyl příliš ochranný a dával dítěti možnost seberozvoje. Prakticky to znamená, že úloha asistenta pedagoga není v tom, aby za dítě všechno udělal a připravil, nýbrž aby ho doprovázel na jeho cestě za poznáním, dopomáhal tam, kde na to dítěti s nevidomostí ještě nestačí síly. Podpůrná opatření stanovují i snížení počtu dětí ve třídě. Třídy mateřských škol jsou naplňovány 24 dětmi,

v případě začlenění dítěte s nevidomostí je možné mít ve třídě celkem dětí 22. Toto opatření počítá s menším kolektivem, ale z hlediska praxe jsou dvě děti „zanedbatelné“. Navíc dnů, kdy jsou v mateřské škole ve třídě přítomny všechny děti, je minimum (nemocnost).

5. Zapojovat dítě s nevidomostí od samého počátku do všech společných aktivit, nevykloučovat z kolektivu

Je žádoucí od samého počátku docházky dítěte s nevidomostí do běžné mateřské školy, aby se dané dítě zapojovalo do všech společných aktivit s intaktními dětmi. Samozřejmostí je vhodná motivace, nic nevytlačovat násilím. Důležitá je i práce s ostatními intaktními dětmi, aby přirozenou cestou vnímaly, že jejich kamarád či kamarádka má určitou jinakost. Vhodné jsou různé seznamovací hry, smyslové hry apod., o kterých se tato práce zmiňuje. Důležitá je také práce s pravidly, děti se na vytváření pravidel podílejí a učitel následně vyžaduje jejich dodržování. Je potřeba uvést, že trvá určitou dobu, než si děti tato pravidla osvojí. Z hlediska kolektivu se také jeví jako významné věkově homogenní třídy, kdy se kolektiv dětí prakticky během tří let nijak významně nemění, a děti tak mají možnost se navzájem dokonale poznat. Své výhody ale jistě mají i třídy s heterogenním složením. Dítě s nevidomostí se s dopomocí asistenta pedagoga může zúčastňovat všech pohybových her, pohybových chviliek, učí se texty jednoduchých básniček, zpívá i tančí. I výtvarné činnosti lze přizpůsobit, je možné využít prstové barvy, dát k dispozici větší formát papíru, podporovat správný úchop tužky, pracovat s různými materiály (modelína, keramická hlína, těsto, písek apod.). Dítě s nevidomostí se také zúčastňuje všech aktivit, které mateřská škola nabízí. Chodí do divadla, na plavecký výcvik, na taneční vystoupení, vystupuje na besídkách pro rodiče atd.

6. Podporovat samostatnost, sebeobsluhu, prostorovou orientaci

Po nástupu dítěte s nevidomostí do běžné mateřské školy je přirozené období adaptace na nové prostředí, kolektiv dětí i pedagogy. Délka tohoto období je zcela individuální a záleží na povaze daného dítěte, jak rychle se v mateřské škole aklimatizuje. V začátcích je nutná větší pomoc ze strany pedagogů. Je potřeba dítě seznámit především s novým prostředím, neustále s dítětem komunikovat a sdělovat, kde se co nachází, být dítěti nablízku. Speciálněpedagogické centrum doporučovalo, aby asistentka pedagoga měla na ruce rolničku, podle které by se dívka orientovala. Nicméně ve třídě je celkem velký hluk a toto doporučení se pedagogům neosvědčilo. Důležité je neustálé opakování činností, určité stereotypy a dítě se postupně mnohému naučí, pokud k tomu má příležitost. Zpočátku byla dívka s nevidomostí všude pedagogy doprovázena (na toaletu, do koupelny, ze třídy do herny apod.), ale postupem času

se začala osamostatňovat a v současnosti se již pohybuje všude zcela sama. Je také žádoucí, aby se dítě samo obléklo a obulo. Vše by mělo mít připraveno na stejném místě, v začátcích je opět nutné dítěti pomoci, ale v případě tří a čtyřletých dětí je nutná dopomoc i dětem intaktním. Naopak dítě s nevidomostí je neustálým vyžadováním a opakováním základních činností (zapínání zipu, knoflíků) mnohdy obratnější v oblékání nežli děti intaktní. Doporučením je mít na vše dostatek času, nespěchat a postupně dopomoc omezovat, jen dohlížet, případně poopravit. Důležitý je i pohyb v rámci vycházek. Zpočátku je nutné chodit s dítětem za ruku, popisovat okolí a upozorňovat na překážky. Postupem času může dítě chodit za ruku s kamarádem, pedagogové pouze dohlížejí. Stejná doporučení se týkají i pobytu např. na dětském hřišti, nejprve je nutné dítě seznámit s novým prostředím, později již dítě pouze monitorovat. Pokud si děti hrají např. v parku, je vhodné vybrat takové místo, kde není mnoho překážek (např. stromy, keře), do kterých by dítě mohlo narazit.

7. Rozvíjet kompenzační činitele

Hlavním edukačním cílem v případě dítěte s nevidomostí je rozvoj nižších i vyšších kompenzačních činitelů. Formám a metodám rozvoje těchto činitelů se podrobně tato práce věnuje výše. Kompenzační činitele je možné rozvíjet formou různých prožitkových her společně s intaktními dětmi. Děti mají tyto hry ve velké oblibě. Přesto je nutné dítě s nevidomostí vzdělávat i individuálně. I v tomto bodu je hlavní asistent pedagoga, který s dítětem pracuje dle stanoveného Individuálního vzdělávacího plánu. Tyto činnosti mohou probíhat např. v době, kdy se intaktní děti věnují spontánním nebo částečně řízeným činnostem. Zařazovat je lze i v ranních hodinách, pokud dítě přichází do mateřské školy kolem sedmé hodiny. V žádném případě by dítě s nevidomostí nemělo být do vzdělávání nuceno, důležitá je opět vhodná motivace formou pochvaly či drobné odměny. Žádoucí je, aby dítě činnosti bavily a chtělo je samo dělat. Může se stát, že se dítě nedokáže na činnosti soustředit, kvůli hluku ostatních dětí. V tomto případě je nutné zvolit nějakou alternativu, která záleží především na prostorovém uspořádání oddělení mateřské školy. V našem případě je třída, herna a ložnice oddělena posuvnými dveřmi. V případě individuální výuky je tedy možné zavřít dveře do třídy a zajistit tím pro dívku s nevidomostí klidné prostředí, ostatní děti mezitím využívají hernu.

8. Využívat běžné i doporučené kompenzační pomůcky

Zpočátku panovala v mateřské škole obava, že není vybavena žádnými vhodnými pomůckami pro edukaci dítěte s nevidomostí. Již během první společné schůzky v mateřské škole se ukázalo, že naopak mateřská škola disponuje velkým fondem vhodných pomůcek.

Mateřské školy mají k dispozici mnoho pomůcek a her k rozvoji smyslového vnímání (hmatu, sluchu, čichu), jsou vybaveny různými hudebními nástroji včetně nástrojů Orffových, mají nepřeborné množství různých stavebnic a her k třídění, zasouvání tvarů, navlékání apod. Všechny tyto běžně dostupné pomůcky lze využít. Důležité je dát dítěti prostor i pro spontánní hru. V herně jsou v mateřských školách např. dětské kuchyňky, kadeřnictví, obchod. Všechny tyto koutky může dítě s nevidomostí využívat stejně tak, jako děti intaktní. Oblíbenou pomůckou je v případě dívky s nevidomostí kočárek, který slouží zároveň jako předhůl, na zahradě plní tuto funkci dětská sekačka na trávu. Při nástupu do mateřské školy byly využívány především pomůcky, které již v mateřské škole byly. Pořízen byl jen ozvučený míč, který je používán stále, podporuje sluchové vnímání a prostorovou orientaci. V dalších letech, kdy se postupně zvyšovaly vzdělávací cíle, byl pořízen lightbox pro zrakovou stimulaci, některé společenské hry pro nevidomé a průsvitné plastové geometrické tvary. Pracuje se také s hmatovými knihami, které jsou ovšem zapůjčovány z knihovny bezplatně.

9. Lidský faktor

Závěrečný bod tohoto doporučení má souvislost s bodem úvodním. Pedagogové by měly být empatictí, kreativní a jejich cílem by mělo být blaho a rozvoj všech dětí. Ne vždy tomu tak bohužel je. Mnozí z nás se jistě setkali i s pedagogy, kteří svým postojem dávají najevo nezájem o inovativní metody, nemají tendenci zapojit děti s postižením do společného vzdělávání. Často se odkazují na důvody, proč to nejde a nemají snahu hledat důvody, proč to jde. Pedagogové mateřské školy, ve které se dívka s nevidomostí vzdělává v rozhovorech uvedli, že společné vzdělávání pro ně bylo ohromným pedagogickým i lidsky emotivním zážitkem, zkušenost k nezaplacení. Velkým přínosem je společné vzdělávání i pro intaktní děti, je možné, že v dospělosti své poznatky zúročí a přirozeně budou na lidi s postižením nahlížet jako na právoplatné občany naší společnosti, bez jakýchkoliv předsudků. Závěrečným doporučením tedy je nebát se vyzkoušet nové věci, nehledat negativa, ale pozitiva společného vzdělávání, projevit lidskost a sounáležitost s rodinou dítěte s postižením, která je často ve velmi složité a tíživé situaci. Toto doporučení vystihuje i citát J. A. Komenského: “Učitelé nesmějí být podobni sloupům u cest, jež ukazují, kam jít, ale samy nikam nejdu“ (Citáty slavných osobností 2024).

Závěr

Cílem této práce bylo podat ucelený pohled na edukaci dítěte s nevidomostí na podkladě vzácného onemocnění v běžné mateřské škole. Bakalářská práce byla rozdělena na teoretickou a empirickou část.

Teoretická část se věnovala charakteristice dítěte s nevidomostí v předškolním věku, popsala možné příčiny zrakových vad a podala ucelený pohled na vývoj dítěte se zrakovým postižením. V dalších kapitolách byly definovány nižší a vyšší kompenzační činitele. Jednotlivé kompenzační činitele byly popsány s uvedením jejich důležitosti pro rozvoj dítěte s nevidomostí. Zmíněny byly také metody a formy práce, které jsou pro práci s dítětem s nevidomostí stěžejní. Dále byly uvedeny kompenzační a didaktické pomůcky, jejich popis a pro názornost byla uvedena také jejich fotografie.

Teoretická část se dále zabývala předškolním vzděláváním dítěte s nevidomostí. Uvedla a popsala činnost jednotlivých školských poradenských zařízení, zmínila podpůrná opatření. Následně byly předloženy možnosti vzdělávání ve školách a třídách zřizovaných pro děti se zrakovým postižením a možnosti společného vzdělávání v běžných školách. Uvedeny byly klady i záporny jednotlivých vzdělávacích možností. Závěrečná kapitola této části se věnuje spolupráci mateřské školy s rodiči, speciálněpedagogickým centrem i ranou péčí.

Na teoretickou část plynule navazuje část empirická, která si stanovila tři dílčí cíle:

- Popsat pohled mateřské školy na vzdělávání dítěte s nevidomostí.
- Popsat pohled rodičů dítěte s nevidomostí na vzdělávání v běžné mateřské škole.
- Popsat, jak vnímají aktéři vzdělávání výhody i nevýhody vzdělávání dítěte s nevidomostí v běžné mateřské škole směrem k samotnému dítěti s postižením i ke kolektivu ostatních intaktních dětí ve třídě.

Výše uvedené dílčí cíle se podařilo naplnit díky rozhovorům, které byly uskutečněny s pedagogy a vedením mateřské školy, kde se dítě s nevidomostí vzdělává, a s jeho rodiči. Na základě těchto rozhovorů byla v empirické části uvedena kazuistika dívky s nevidomostí, které se třetím rokem vzdělává v běžné mateřské škole. Kazuistika popisuje rodinnou i osobní anamnézu, zabývá se přípravou mateřské školy i dívky samotné na vstup do předškolního vzdělávání a uvádí důležité momenty v dívčině postupné adaptaci v mateřské škole. Další kapitoly zmiňují využívaná podpůrná opatření, zabývají se metodami a formami práce v rámci dívčiny edukace v mateřské škole. Stěžejní je potom popis rozvoje nižších a vyšších

kompenzačních činitelů. Uvedeny byly také kompenzační pomůcky, které jsou důležitým prvkem ve vzdělávání a rozvoji dané dívky s nevidomostí. V kazuistice jsou sděleny také hlavní body individuální práce s dívkou s nevidomostí, která probíhá prakticky denně za pomoci asistentky pedagoga. Závěrečné kapitoly se následně věnují vzájemné spolupráci mateřské školy, speciálněpedagogického centra a rodičů, popisují překážky, které se během edukace v mateřské škole vyskytly a vyzdvihují klady i zápory společného vzdělávání v běžné mateřské škole.

Na kazuistiku navazuje shrnutí zjištěných výsledků, které jsou následně konfrontovány s dalšími autory v rámci diskuze. Celou práci potom uzavírá doporučení pro praxi, kde jsou uvedeny jednotlivé body, které autorka považuje za stěžejní.

Seznam použité literatury

BENDOVÁ, P., JEŘÁBKOVÁ, K., RŮŽIČKOVÁ, V. 2006. *Kompenzační pomůcky pro osoby se specifickými potřebami* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta [vid. 7. 8. 2023]. ISBN 80-244-1436-8. Dostupné z: <https://uss.upol.cz/wp-content/uploads/2015/01/REKOPO-NEUPRAVEN%C3%9D-RUKOPIS.pdf>

Citáty slavných osobností [online]. [vid. 11. 3. 2024]. Dostupné z: <https://citaty.net/autori/jan-amos-komensky/>

ČÁP, J., ROZSYPALOVÁ, M., ČECHOVÁ, V., 2002. *Psychologie. Obecná psychologie pro střední pedagogické školy* [online]. 3 vyd. Praha: Nakladatelství H&H. [vid. 3. 8. 2023]. ISBN 80-86022-36-6. Dostupné z: <https://ndk.cz/view/uuid:f03384c0-fe91-11e6-aa6c-005056827e52?page=uuid:8a313720-02ca-11e7-bff9-005056825209>

FINKOVÁ, D., 2011. *Rozvoj hapticko-taktilního vnímání osob se zrakovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2742-3

FINKOVÁ, D., RŮŽIČKOVÁ, V., STEJSKALOVÁ, K., 2011. *Dítě se zrakovým postižením v raném a předškolním věku*. [CD-rom]. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-0-244-2743-0

HAMADOVÁ, P., KVĚTOŇOVÁ, L., NOVÁKOVÁ, Z., 2007. *Offthalmopedie*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-145-4

Informační systém pro zdravotně postižené BrailNet: Nabídka pomůcek pro zrakově postižené [online]. [vid. 7. 8. 2023]. Dostupné z: http://is.brailnet.cz/pomucky_vypis.php?name=&spe%5B%5D=5

JANKOVÁ, J., MORAVCOVÁ, D., 2017. *Asistent pedagoga a dítě se zrakovým postižením*. 1. vyd. Praha: Pasparta Publishing, s. r. o. ISBN 978-80-88163-61-9

KEBLOVÁ, A., 2001. *Zrakově postižené dítě*. 1. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-7216-191-1

KIMPLOVÁ, T., 2010. *Ztráta zraku. Úvod do psychologické problematiky*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7368-917-9

KOCHOVÁ, K., SCHAEFEROVÁ, M., 2015. *Dítě s postižením zraku*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0782-5

KRETKOVÁ, H., 2007. Kooperativní učení v prostředí mateřské školy. In: *Metodický portál RVP* [online]. 29. 1. 2007 [vid. 6. 8. 2023]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/1112/KOOPERATIVNI-UCENI-V-PROSTREDI-MATERSKE-SKOLY.html>

KUCHYŇKA, P., aj., 2007. *Oční lékařství*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1163-8

KVĚTOŇOVÁ, L., ŠUMNÍKOVÁ, P., 2022. *Speciální pedagogika znevýhodněného člověka se zrakovým postižením*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-337-5

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L., 2010. *Oftalmopedie*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-84-2

LITVAK, A.G., 1979. *Nástin psychologie nevidomých a slabozrakých* [online]. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. [vid. 2. 8. 2023]. Dostupné z: <https://ndk.cz/view/uuid:eb68b620-c046-11e5-b5dc-005056827e51?page=uuid:232bdd30-d04b-11e5-964f-005056825209>

LUDÍKOVÁ, L., FINKOVÁ, D., 2013. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením v raném a předškolním věku*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3697-5

LUDÍKOVÁ, L., STOKLASOVÁ, V., 2005. *Tyflopédie pro výchovné pracovníky* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci Pedagogická fakulta. [vid. 30. 7. 2023]. Dostupné z: <https://uss.upol.cz/wp-content/uploads/2015/01/Tyflopédie-pro-v%C3%BDchovn%C3%A9-pracovn%C3%ADky.pdf>

MICHALÍK, J., aj., 2015. *Katalog podpůrných opatření* [online]. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 40–41. [vid. 27. 11. 2023]. ISBN 978-80-244-4654-7. Dostupné z: <https://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>

MICHALOVÁ, Z., DOUBRAVOVÁ, Š., 2014. *Případová studie-kazuistika jako závěrečná práce* [online]. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Centrum dalšího vzdělávání. [vid. 25. 3. 2024]. ISBN 978-80-7494-107-8. Dostupné z: <https://dspace.tul.cz/bitstreams/35c901a6-f47b-497b-8d72-dcabcef0ca8d/download>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Podpůrná opatření [online]. [vid. 19. 9. 2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni#otazka1>

Montesori Hracky [online]. [vid. 7. 8. 2023]. Dostupné z: <https://montessorihracky.cz>

Národní ústav pro vzdělávání: Členění činností a poskytovaných školských poradenských služeb mezi PPP a SPC [online]. [vid. 15. 9. 2023]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/cleneni-cinnosti-a-poskytovanych-skolskych-poradenskych.html>

Národní ústav pro vzdělávání: Školská poradenská zařízení [online]. [vid. 15. 9. 2023]. Dostupné z: <http://archiv-nuv.npi.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni.html>

Národní zdravotnický informační portál [online]. [vid. 3. 8. 2023]. Dostupné z: <https://www.nzip.cz/rejstrikovy-pojem/5178>

PALATINOVÁ, A., INDROVÁ, V., 2011. Zkušenosti z integrace dítěte s postižením zraku. In: *Metodický portál RVP: Metodický portál inspirace a zkušeností učitelů* [online]. 5. 8. 2011 [vid. 19. 2. 2024]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/12979/ZKUSENOSTI--Z-INTEGRACE-DITETE-S-POSTIZENIM-ZRAKU.html>

PAVLÍČEK, R., 2019. Hračky, hry, pomůcky pro volný čas a sport. In: *Kompenzační pomůcky pro uživatele se zrakovým postižením* [online]. [vid. 7. 8. 2023]. ISBN 978-80-260-1538-3. Dostupné z: <https://pomucky.centrumpronevidome.cz/subdom/pomucky/hracky-hry-pomucky-pro-volny-cas-a-sport>

PETROVÁ, A., PLEVOVÁ, I., 2018. *Vybrané kapitoly z vývojové psychologie*. [online]. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. [vid. 5. 8. 2023]. ISBN 978-80-7599-078-5. Dostupné z: <https://dokumenty.osu.cz/pdf/materialy/vybrane-kapitoly-z-vyvojove-psychologie.pdf>

PODHRÁZSKÁ, D., PROCHÁZKA, M., SUCHANOVÁ, A., 2019. Metody práce v předškolním vzdělávání se zaměřením na prožitkové a situační učení v praxi mateřských škol. In: ULIČNÁ, K., RONKOVÁ, J., SLEZÁKOVÁ, J. *Rozvoj pregramotností v předškolním vzdělávání 2019* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, s. 16-24 [vid. 6. 8. 2023]. ISBN 978-80-7603-125-8. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2020/01/Sborn%C3%ADk-z-konference-OPVVV-SC1_Ulicna.pdf

PRŮCHA, J., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

Raná péče Eda [online]. [vid. 23. 9. 2023]. Dostupné z: <https://www.eda.cz/cz/co-delame/rana-pece/poskytovane-sluzby>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2021 [online]. Praha: MŠMT [vid. 23. 9. 2023]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

Speciálně pedagogické centru Eda [online]. [vid. 15. 9. 2023]. Dostupné z: <https://www.eda.cz/cz/o-nas/>

Speciálně pedagogické centrum Eda: Jak spolupráce s SPC probíhá [online]. [vid. 23. 9. 2023]. Dostupné z: <https://www.eda.cz/cz/co-delame/spc/>

STEJSKALOVÁ, K., 2023. Vzdělávání dětí se zrakovým postižením. In: *Šance Dětem* [online]. 17. 3. 2023 [vid. 29. 8. 2023]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/vzdelavani-deti-se-zrakovym-postizenim>

ŠKRABÁNKOVÁ, V., 2016. Leberova kongenitální slepota. In: *Příznaky-projevy nemocí* [online]. 17. 10. 2016 [vid. 31. 7. 2023]. Dostupné z: <https://www.priznaky-projevy.cz/ocni/1247-leberova-kongenitalni-slepota-amauroza-priznaky-projevy-symptomy>

TĚJHALOVÁ, M., 2012. Integrace nevidomého dítěte v mateřské škole. In: *Rodina* [online]. 18. 7. 2012 [vid. 19. 2. 2024]. Dostupné z: <https://www.rodina.cz/clanek8860.htm>

Tyflopomůcky [online]. [vid. 23. 9. 2023]. Dostupné z: <https://eshop.tyflopomucky.cz/index.aspx>

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

VÁGNEROVÁ, M., HADJ-MOUSSOVÁ, Z., ŠTĚCH, S. 2001. *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-929-4

VALENTA, M., POTMĚŠIL, M., 2015. Charakteristika podpůrných opatření. In: MICHALÍK, J., aj. *Katalog podpůrných opatření* [online]. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 99–121. [vid. 27. 11. 2023]. ISBN 978-80-244-4654-7. Dostupné z: <https://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>

VASAMSETTI, A., 2023. Leber Congenital Amaurosis. In: *AMERICAN ACADEMY OF OPHTHALMOLOGY* [online]. 13. 4. 2023 [vid. 18. 9. 2023]. Dostupné z: https://eyewiki.aao.org/Leber_Congenital_Amaurosis#cite_note-14

VLKOVÁ, E., PITROVÁ, Š., VLK, F., 2008. *Lexikon očního lékařství*. 1. vyd. Brno: fvlk. ISBN 978-80-239-8906-9

Vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2016, částka 10, s. 234 [vid. 24. 10. 2023]. ISSN 1211-1244. Dostupné z: https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=27/2016&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

Vyhláška 280/2016 Sb., o předškolním vzdělávání. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2016, částka 108, s. 4346 [vid. 24. 10. 2023]. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=z&id=61040>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262–10324 [vid. 18. 11. 2023]. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4494>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Fotografie pomůcek

Příloha č. 2: Rozhovory

Příloha 1

Obrázek 1: Hmatové pexeso



Zdroj: Vlastní fotografie

Obrázek 2: Hmatové domino



Zdroj: Vlastní fotografie

Obrázek 3: Vkládání tvarů



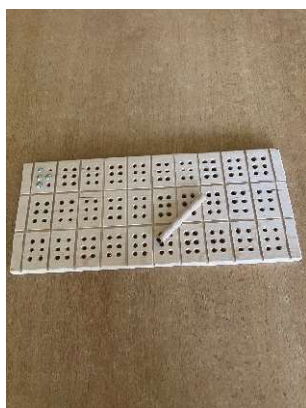
Zdroj: Vlastní fotografie

Obrázek 4: Navlékací korále



Zdroj: Vlastní fotografie

Obrázek 5: Kolečková písanka



Zdroj: Vlastní fotografie

Obrázek 6: Konturpasta



Zdroj: Vlastní fotografie

Obrázek 7: Ozvučený míč



Zdroj: Vlastní fotografie

Obrázek 8: Sluchové pexeso



Zdroj: Vlastní fotografie

Obrázek 9: Hmatej a najdi



Zdroj: Vlastní fotografie

Obrázek 10: Hmatová kniha



Zdroj: Vlastní fotografie

Obrázek 6: Lightbox



Zdroj: Vlastní fotografie

Obrázek 7: Šestibod



Zdroj: Vlastní fotografie

Obrázek 8: Brail. Abeceda



Zdroj: Vlastní fotografie

Obrázek 9: Hladinka



Zdroj: Vlastní fotografie

Příloha 2

Rozhovor pro učitelky a ředitelku mateřské školy

A: NÁSTUP DÍVKY DO MATEŘSKÉ ŠKOLY

1. Popište, prosím, situaci v mateřské škole před samotným nástupem dívky s nevidomostí (komplikace, pokud nějaké byly, ochotu či neochotu přijmout dívku s nevidomostí do běžné mateřské školy apod.)
2. Charakterizujte, prosím, prostorové uspořádání mateřské školy, popište prostředí třídy i venkovní prostory, zaměřte se i na počty dětí a věkové rozložení. Vyjmenujte konkrétní úpravy prostředí, pokud nějaké proběhly.
3. Uveďte vhodné pomůcky (běžné i speciální) k edukaci dívky s nevidomostí, kterými MŠ již disponovala i pomůcky, které bylo nutné doplnit.
4. Jak probíhala po nástupu do MŠ prvotní adaptace dívky s nevidomostí na nové prostředí, kolektiv dětí, učitelky i asistentku pedagoga?
5. Jakým způsobem docházelo k postupnému zapojování dané dívky do aktivit s ostatními dětmi ve třídě?

B: SPOLUPRÁCE SE SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÝM CENTREM A RODINOU

1. Můžete popsat, jak probíhala spolupráce mezi SPC pro děti se zrakovým postižením a učitelkami před nástupem dívky do běžné mateřské školy?
2. Popište, prosím, jakou podporu a poradenství poskytlo SPC mateřské škole při edukaci dané dívky?
3. Jak hodnotíte průběžnou spolupráci s SPC?
4. Jakým způsobem a jak často probíhá kontakt s rodiči dané dívky?
5. Jak hodnotíte spolupráci s rodiči?

C: PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

1. Popište využívaná podpůrná opatření
2. Sdělte, prosím, základní body Individuálního vzdělávacího plánu.
3. Zhodnoťte činnost asistentky pedagoga a její spolupráci s učitelkami ve třídě.

D: EDUKACE

1. Uveďte metody a formy práce, které se vám při edukaci dané dívky osvědčily.
2. Můžete popsat, jak v rámci edukace rozvíjíte u dívky s nevidomostí nižší a vyšší kompenzační činitele?
3. Jaké kompenzační pomůcky využívá MŠ při edukaci dané dívky?
4. Popište, prosím, individuální práci s danou dívkou. Zaměřte se na oblasti, ve kterých je nutné podporovat rozvoj odlišně než u dětí intaktních.
5. Pokuste se definovat překážky či komplikace ve vzdělávání, které určitým způsobem ovlivnily samotnou dívku s nevidomostí, případně ostatní intaktní děti ve třídě.
6. Jaké jsou vaše subjektivní pocity ze společného vzdělávání dívky s nevidomostí v běžné mateřské školy. Popište klady i zápory společného vzdělávání dívky s nevidomostí v běžné mateřské školy.

Rozhovor pro rodiče

A: NÁSTUP DÍVKY DO MATEŘSKÉ ŠKOLY

1. Popište, prosím, situaci v mateřské škole před samotným nástupem vaší dcery ke vzdělávání (komplikace, pokud nějaké byly, ochotu či neochotu přijmout dceru do mateřské školy apod.)
2. Charakterizujte, prosím, prostorové uspořádání mateřské školy, popište prostředí třídy i společné prostory. Popište klady i zápory prostorového uspořádání mateřské školy ve vztahu k potřebám vaší dcery.
3. Uveďte pomůcky a hračky, které vaše dcera v mateřské škole využívá.
4. Jak probíhala po nástupu do MŠ prvotní adaptace vaší dcery na nové prostředí, kolektiv dětí, učitelky i asistentku pedagoga?
5. Popište emoce vaší dcery v začátcích její docházky do mateřské školy.

B: SPOLUPRÁCE SE SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÝM CENTREM A MATEŘSKOU ŠKOLOU

1. Uveďte důvod, který vás vedl k upřednostnění společného předškolního vzdělávání před mateřskou školou speciální?
2. Můžete popsat, jak hodnotíte vaši spolupráci s SPC pro děti se zrakovým postižením a s mateřskou školou, před nástupem dcery do běžné mateřské školy?
3. Popište, prosím, jakou podporu a poradenství vám poskytuje SPC při edukaci vaší dcery?
4. Jak hodnotíte průběžnou spolupráci s SPC?
5. Jak hodnotíte spolupráci s mateřskou školou, je z vašeho pohledu dostačující?

C: EDUKACE

1. Uveďte metody a formy, které se vám v rámci domácího vzdělávání osvědčily.
2. Konzultujete metody a formy práce s učitelkami či asistentkou pedagoga?
3. Můžete popsat, jak v rámci edukace rozvíjíte u dcery nižší a vyšší kompenzační činitele?
4. Jaké kompenzační pomůcky využíváte při edukaci?
5. Pokud se v průběhu předškolního vzdělávání v mateřské škole vyskytly překážky a komplikace, uveďte konkrétně jaké a popište jejich řešení.
6. Jaké jsou vaše subjektivní pocity ze společného vzdělávání dcery v běžné mateřské škole. Popište klady i zápory společného vzdělávání v běžné mateřské škole.