



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Studies

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Zdravotně sociální fakulta
Katedra psychologie a speciální pedagogiky

Bakalářská práce

Rozvoj prostorové orientace
a samostatného pohybu
dětí se zrakovým postižením
předškolního věku

Vypracoval: Eva Bedlánová

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Radka Prázdna, Ph.D.

České Budějovice 2015

Abstrakt

Tématem bakalářské práce je prostorová orientace a samostatný pohyb dětí se zrakovým postižením předškolního věku. Zvolená problematika patří nedílně ke každé osobě se zrakovým postižením. Právě v raném věku, tedy období před nástupem do některého z typů školského zařízení, je nevyhnutelné věnovat dané oblasti mnoho času a trpělivosti. Charakteristickým znakem zkoumaného období je, že budování kompetencí ohledně této problematiky spadá především do rukou rodin, odborníků a pedagogů. Ne vždy je ale informovanost natolik dostatečná, aby byl zabezpečen dostatečný rozvoj dané oblasti.

Cílem bakalářské práce je, na podkladě tématicky souvisejících teoretických východisek představit specifika prostorové orientace a samostatného pohybu dětí předškolního věku se zrakovým postižením. V praktické části si práce klade za cíl komparovat metodický přístup rozvoje kompetence samostatného pohybu u dětí se zrakovým postižením, v rodině a v mateřské škole. Pro naplnění cíle této části je zvolen kvalitativní postup. Použitými technikami sběru dat jsou analýza dokumentů, řízený rozhovor s rodiči a pedagogickými pracovníky a pozorování. Dílčím cílem je zpracování návrhu na obsah informačního materiálu pro rodiče s dítětem se zrakovým postižením. Práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a část praktickou.

Teoretická část práce uvádí základní informace o zrakovém postižení u dětí. Věnuje se klasifikaci zrakového postižení, podává informace o možnostech diagnostiky, jako je například funkční vyšetření zraku. Náplň uváděného typu vyšetření se zřídka objevuje v dostupných zdrojích. Další část pojednává o tématech výchovy a vzdělání. Jedná se kupříkladu o výchovné postoje v rodině, ranou péči a systém předškolního vzdělávání. Poslední kapitola teoretické části se zabývá již samotnou prostorovou orientací a samostatným pohybem. Popisuje například metodiky a prvky. Dále je zde zpracována část popisující rozvoj prostorové orientace a samostatného pohybu v jednotlivých věkových etapách.

Praktická část přináší seznámení s obsahem školního vzdělávacího programu mateřské školy pro děti se zrakovým postižením., zejména pak té části, která se zabývá

problematikou prostorové orientace a samostatného pohybu. Seznámení s obsahem je uskutečněno formou obsahové analýzy. V následující části práce můžeme najít další formu techniky sběru dat, a to pozorování. Technika pozorování se snaží objasnit, zda se tento závazný dokument naplňuje v praxi a v jakém rozsahu.

Třetí využitou technikou sběru dat jsou polostandardizované rozhovory. Tato technika má za cíl uvést informace o odlišnostech v přístupu k rozvoji prostorové orientace a samostatného pohybu v rodině a mateřské škole, zdrojích informovanosti, dále pak dostupnost a kvalitu těchto zdrojů.

Na základě šetření bylo zjištěno, že kromě rané péče dochází v dané oblasti k podpoře rodičů s dětmi se zrakovým postižením v malém rozsahu. Dále byly zjištěny mírné nedostatky v naplňování školního vzdělávacího programu mateřskou školou.

Dílčím cílem bylo zpracování návrhu informačního materiálu, který by mohl sloužit jako podklad pro reálný materiál. Ten by mohl přispět v období, kdy rodiče potřebují praktické informace o zacházení s dítětem v interiéru i exteriéru. Základem pro zpracování materiálu byly výsledky z šetření a interní materiály rané péče. Na základě tohoto podkladu by mohla být v budoucnosti vytvořena reálná brožura. Ta by se mohla stát dostupným materiálem pro všechny rodiče, kterým se narodí dítě s jakýmkoli stupněm zrakového postižení.

Klíčová slova

Prostorová orientace

Samostatný pohyb

Dítě se zrakovým postižením

Předškolní věk

Abstract

This bachelor thesis looks into spatial orientation and independent movement of visually impaired preschool children. These issues are integral to every visually impaired person's daily life and it is at an early age, before joining any type of educational establishment, that a lot of time and utmost patience is required to address them. It is characteristic of this period that it mainly comes down to families, professionals and teachers to help develop competence in this area. However, the development is sometimes hindered by reduced awareness.

Based on the related theoretical background, the thesis introduces the specifics of spatial orientation and independent movement of visually impaired preschool children. Its practical part presents a qualitative research concluded to compare the different methodical approaches taken in families and kindergartens to develop visually impaired children's independent movement. Data for the research was collected via document analysis, structured interviews with parents and teachers and through observations. A sub-objective of the thesis is to draft an informative brochure for parents with visually impaired children. The thesis is divided into a theoretical and a practical part.

The theoretical part provides basic information about visual impairment in children. It deals with the classification of visual impairment, providing information on possible diagnostics such as functional vision assessment, the content of which is hardly found in resources available. It also discusses some education issues, namely educational attitudes in the family, early care and the preschool education system. In its last chapter, the theoretical part deals with spatial orientation and independent movement, describing its methodologies and elements as well as the development of spatial orientation and independent movement at different age stages.

Using content analysis, the practical part introduces the content of the school educational programme for kindergartens for visually impaired children, paying closer attention to its section dealing with spatial orientation and independent movement. Whether and to what extent the educational programme is actually used in practice,

is determined is through observation, another data collection technique used in the practical part.

The third data collection technique used is a semi-structured interview. This technique provides information about the different approaches taken in families and kindergartens to develop spatial orientation and independent movement. It also establishes the sources of information, assessing their availability and quality.

The research implies that with the exception of early care, the support to parents of children with visual impairment is scant. Furthermore, mild deficiencies were found in the implementation of the school educational programme in kindergartens.

A sub-objective of the thesis was to draft an informative brochure to serve as a basis for an actual material which could provide parents with essential information on how to treat their children indoors and outdoors. The draft was made using the research results and early care internal resources; in the future it may be developed into a document available to all parents who have a child with any degree of visual impairment.

Keywords

Spatial orientation

Independent movement

Visually impaired child

Preschool age

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracoval (a) samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích dne (3. 5. 2015)

.....

(jméno a příjmení)

Poděkování

Děkuji především paní Mgr. et Mgr. Radce Prázdne Ph.D., za její velikou trpělivost, čas a znalosti. Dále chci poděkovat zaměstnancům mateřské školy, kde mi bylo umožněno provést výzkumnou část práce. V neposlední řadě děkuji celé rodině a blízkým za podporu během celého studia.

Obsah

ÚVOD.....	11
1 ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ.....	13
1.1 DÍTĚ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	13
1.2 KLASIFIKACE ZRAKOVÉHO POSTIŽENÍ.....	14
1.3 SPECIFIKA DIAGNOSTIKY U DĚTÍ V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	16
1.4 SPECIFIKA VÝVOJE DĚTÍ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....	19
1.4.1 Možnosti kompenzace	20
1.4.3 Specifika motorického vývoje	21
2 VÝCHOVA A VZDĚLÁNÍ	22
2.1 SPECIFIKA VÝCHOVY A POSTOJE V RODINĚ	22
2.2 RANÁ PÉČE.....	24
2.3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	25
3 PROSTOROVÁ ORIENTACE A SAMOSTATNÝ POHYB DĚTÍ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	26
3.1 METODIKA PROSTOROVÉ ORIENTACE A SAMOSTATNÉHO POHYBU DĚTÍ	27
3.2 PRVKY PROSTOROVÉ ORIENTACE	29
3.2.1 Technika dlouhé hole.....	30
3.2.2.Orientacni analyticko-syntetická činnost.....	31
3.4 ROZVOJ PROSTOROVÉ ORIENTACE A SAMOSTATNÉHO POHYBU VE VĚKOVÝCH ETAPÁCH.....	31
3.4.1 Od narození do 3 let.....	31
3.4.2 Období od 3- 6 let	32
3.4.3 Období od 6-11	33
3.4.4 Období od 11 do 15	34
3.4.5 Období od 15 do 18	35

4 CÍL PRÁCE	36
5 METODIKA VÝZKUMU	38
5.1 KONSTRUKCE NÁSTROJŮ SBĚRU DAT	39
5.2 REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	40
5.3 POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU	40
5.4 ANALÝZA ŠVP MŠ	42
5.5 ROZHOVORY	44
5.6 POZOROVÁNÍ.....	46
6 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ KVALITATIVNÍHO ŠETŘENÍ.....	48
7 NÁVRH NA INFORMAČNÍ MATERIÁL	52
8 ZÁVĚR	54
9 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	56

Seznam použitých zkratk

ČR – Česká republika

MŠ – Mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

PO – Prostorová orientace

PO SP – Prostorová orientace a samostatný pohyb

SPC – Speciálně pedagogické centrum

ŠVP – Školní vzdělávací program

Úvod

Bakalářská práce se zabývá problematikou prostorové orientace a samostatného pohybu dětí předškolního věku. Tyto dovednosti by si měla každá osoba se zrakovým postižením osvojit pro svoji samostatnou mobilitu a bezpečnost. Výuka a procvičování prostorové orientace a samostatného pohybu se pak stává záležitostí provázející jedince po celý život.

Téma jsem si vybrala z důvodu zájmu o problematiku zrakového postižení v období raného věku. Toto téma se mi stalo blízké v době spolupráce se Střediskem rané péče, kde působím od roku 2010 jako dobrovolník.

Práce je strukturována do sedmi kapitol. První tři kapitoly se věnují teoretickým východiskům zrakového postižení, jako jsou klasifikace zrakového postižení, specifika diagnostiky, možnosti kompenzace a specifika motorického vývoje, výchově a vzděláním, postoji v rodině a rané péči. V třetí kapitole teoretické části je představena problematika prostorové orientace a samostatného pohybu.

V následujících čtyřech kapitolách má čtenář možnost seznámit se s výzkumnou částí. Pro tuto část byly použity tři techniky sběru dat, které jsou popsány v páté kapitole. Jednou z použitých technik je analýza školního vzdělávacího programu v mateřské škole pro zrakově postižené. Další část výzkumu má za cíl na základě pozorování zjistit, zda se obsah školního vzdělávacího programu naplňuje v praxi a v jaké míře. Poslední metoda výzkumu objasňuje informovanost rodičů v oblasti prostorové orientace a samostatného pohybu, její kvalitu, dostupnost a srozumitelnost. Dále si klade za cíl objasnit míru spolupráce mezi mateřskou školou a rodiči. Získané poznatky vycházejí z rozhovorů s rodiči a pedagogy.

Výsledky rozhovorů byly využity pro dílčí cíl, záměrem kterého bylo zpracování návrhu na obsah informačního materiálu pro rodiče s dítětem se zrakovým postižením. Návrh informačního materiálu by mohl sloužit jako podklad, přinášející základní informace a zkušenosti o možnostech rozvoje samostatného pohybu bez zrakové kontroly a pohybu jejich dítěte v interiéru i exteriéru.

Pro obsah teoretické části byly použity monografie od několika autorů. V oblasti oftalmopedie byla využita literatura od odborníků, jako je například Petra Hamadová, Lea Květoňová, Alena Keblová, Libuše Ludíková. V kapitole prostorové orientace a samostatného pohybu byla využita především monografie od Pavla Wienera, konkrétně publikace s názvem Orientace zrakově postižených. Vcelku zajímavá informace je, že tato publikace není zcela běžně dostupná. Nachází se například v některých speciálně pedagogických centrech, či tyfloservisech. V praktické části, pro uvedení jednotlivých výzkumných šetření, byla použita publikace především od Jana Hendla.

1 Zrakové postižení

Zrak je nepostradatelný nástroj pro plnohodnotné vnímání našeho okolí. Dokáže nám, na rozdíl od ostatních smyslů, zprostředkovávat velmi kvalitní a přesný vjem o předmětech v našem okolí (Novohradská, 2009, s. 5). Mnoho autorů se liší v procentuálním vyjádření význačnosti zraku, Mourek (20012, s. 175) například uvádí, že zrakem jsme schopni získat 60-65% všech informací. Rozchází se s většinou autorů z dostupných zdrojů, kteří častěji uvádějí 70-80% (Novohradská, 2009, s. 5; Zilcher, 2013, s. 43). Uváděná procenta nám dokreslují, jak závažné je právě toto smyslové postižení a kolik specifík, jak už ve vývoji, socializaci, ale například i v diagnostice, přináší. Právě zmiňovaná témata a problematiky jsou obsaženy v následujících podkapitolách.

1.1 Dítě se zrakovým postižením

V obsahu kapitoly si vymezíme dva základní pojmy - „dítě“ a „dítě se zrakovým postižením“.

Úmluva o právech dítěte (<http://www.osn.cz>) vydaná OSN vymezuje pojem „dítě“ následovně: „Dítětem se rozumí každá lidská bytost mladší osmnáct let, pokud podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve.“

Dítě se zrakovým postižením můžeme definovat jako dítě, u kterého došlo k poškození zrakového ústrojí v prenatalním, perinatálním, postnatálním či pozdějším věku. Jeho zraková ostrost je horší než 0,3 až po světlocit anebo je jeho zorné pole sníženo pod 10 stupňů. (ÚZIS in Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 10) Tato definice se více opírá o medicínské hledisko. Sikorová (2011, s. 193) posuzuje děti se zrakovým postižením následovně: „Děti se zrakovým postižením jsou stejné jako zdravé děti, mají stejné základní fyzické, intelektuální a citové potřeby. Navíc však mají speciální potřeby vyplývající z jejich zrakového postižení.“ Toto tvrzení by bylo přesnější, pokud by autorka uvedla, že právě možnosti naplňování výše zmíněných

potřeb fyzických, intelektuálních, citových, jsou často omezené právě na základě jejich zrakového postižení.

1.2 Klasifikace zrakového postižení

V oftalmopedii se stále setkáváme s jakousi nejednotností klasifikace zrakového postižení. Pro posouzení závažnosti zrakového postižení se nejčastěji využívá míra zrakové ostrosti a stav zorného pole. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 35) Tato dvě hlediska propojují většinu autorů. Ludíková (Ludíková in Renotiérová, 2005, s. 197) v tomto směru doplňuje, že je významná i etiologie zrakového postižení, doba vzniku, reparabilita či ireparabilita a další přidružená postižení. Autoři se skrze jednotlivé aspekty shodují, že by se mělo zrakové postižení klasifikovat na základě komplexních údajů.

Pro přesnější vymezení jednotlivých stupňů zrakového postižení využíváme systém zlomků. První číslo v tomto zlomku udává vzdálenost, ze které dotyčná osoba čte, a druhé číslo pak vzdálenost, ze které je písmeno/znak čitelné pro člověka bez zrakového postižení. (<http://www.sons.cz>) Základní dělení, které můžeme najít v dostupné literatuře, se zaměřuje na stupeň zrakového postižení, etiologii, příčinu vzniku a patologii dalších zrakových funkcí. V následujících odstavcích si jednotlivé členění představíme.

Z medicínského hlediska dělíme zrakové postižení na následující stupně:

1 Střední slabozrakost (6/18-6/60)

2 Silná slabozrakost (6/60-3/60)

3 Těžce slabý zrak (3/60-1/60)

4 Praktická slepota (1/60 až světlocit)

5 Úplná slepota (naprostá ztráta světlocitu – zachování světlocitu s chybnou světelnou projekcí) (<http://www.sons.cz>)

Z hlediska speciální pedagogiky se nejčastěji setkáváme s následujícím čtyřstupňovým dělením:

- 1 Osoby nevidomé
- 2 Osoby se zbytky zraku
- 3 Osoby slabozraké
- 4 Osoby s poruchami binokulárního vidění

(Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 41)

Někteří autoři uvádějí skupin pět, přitom do páté skupiny řadí osoby s kombinovaným postižením. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 36)

Při poruše binokulárního vidění dochází nejčastěji k amblyopatii, strabismu. Amblyopatie neboli tupozrakost je zapříčiněná sníženou zrakovou ostrotí. Strabismus neboli šilhání je způsobená poruchou vzájemné kooperace očí. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 46)

Dle doby vzniku se zrakové postižení dělí na:

- 1 vrozené
- 2 získané (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 36)

Dle příčiny vzniku se zrakové postižení dělí na:

- 1 orgánové
- 2 funkční (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 36)

Poslední ze jmenovaných dělení je podstatné pro určení, kde přesně se porucha zrakového orgánu nachází. Při poruše zrakového orgánu a jeho částí mluvíme o orgánovém postižení zraku, při snížení výkonu mluvíme o funkčním postižení zraku. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 36)

Z medicínského hlediska se můžeme dále setkat s několika druhy onemocnění zraku:

- 1 Nemoci očního víčka, slzného ústrojí a očnice
- 2 Onemocnění spojivky
- 3 Nemoci skléry, rohovky, duhovky a řasnatého tělesa
- 4 Onemocnění čočky
- 5 Nemoci cévnatky – chorioidey a sítnice – retiny
- 6 Glaukom
- 7 Nemoci sklivce a očního bulbu
- 8 Nemoci zrakového nervu a zrakových drah
- 9 Poruchy očních svalů, binokulárního pohybu, akomodace a refrakce
- 10 Poruchy vidění a slepota
- 11 Jiné nemoci oka a očních adnex (<http://www.uzis.cz>)

WHO doporučuje jistá kritéria, na základě kterých můžeme hodnotit stupně zrakového postižení, dělení se ale liší mezi jednotlivými státy. V některých státech představuje 6/60 hodnotu pro praktickou nevidomost, u nás tato hodnota odpovídá těžké slabozrakosti. WHO uvádí, že je na světě 45 milionů nevidomých osob. (<http://www.sons.cz>) Vzhledem k odlišnostem v klasifikacích jednotlivých států nemusí být tento údaj přesný.

1.3 Specifika diagnostiky u dětí v předškolním věku

V následující kapitole si představíme několik charakteristických metod, využívaných u dětí předškolního věku pro diagnostiku jejich zrakových poruch. „Základem pro komplexní diagnostický nález u dítěte se zrakovým postižením je oftalmologické vyšetření“ (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 37) Tento druh vyšetření je prováděn odborným lékařem – oftalmologem.

Jednou ze základních metod je vyšetřování pomocí optotypů. Optotyp je tabule s natištěnými písmeny, číslicemi, obrázky (Keblová, A. 2001, s. 7). Výsledné hodnoty u takového vyšetření se následně udávají ve tvaru zlomku např. 6/6. Jak je popsáno v předchozí kapitole, čítatel zde udává vzdálenost osoby od tabule (obvykle 5-6m), jmenovatel udává číslo označující vzdálenost, z které by obrázek přečetlo oko zdravé. Právě obrázkové optotypy jsou vhodné pro děti v předškolním věku. (SPRP, 2012)

Pro další vyšetření, které je možné provést u dětí v předškolním věku, používáme Pflügerovy háky (vidlice). Dítě v takovém případě drží znak písmene „E“ a natáčí ho do poloh dle vzoru. Keblová (2001, s. 7) upřesňuje, že toto vyšetření je možné provádět u dítěte od 3 let věku, pod podmínkou, že jeho intelektové schopnosti jsou v normě. Možnou modifikací pro zmenšení stresu u dítěte je záměna písmene „E“ za obrázek pohádkových postav. (Keblová, A. 2001, s. 8)

Vyšetření pomocí Landoltových kruhů (neukončeného mezikruží) je podobným druhem vyšetření. Dítě má v tomto případě za úkol natáčet „volant“ do polohy dle vzoru. (Keblová, A. 2001, s. 9)

Specifickou diagnostickou metodou v raném věku je funkční vyšetření zraku. Můžeme se setkat i s jiným označením, a to posouzení aktuální úrovně zrakového vnímání. „Jde o zhodnocení aktuální úrovně zrakových dovedností a funkcí a úrovně kognitivních dovedností.“ (SPRP, 2012)

Uvedené vyšetření nabízí například Společnosti pro ranou péči. První takové vyšetření se provádí při zahájení péče o rodinu, dále se tato diagnostika provádí jako vyšetření kontrolní a výstupní. Vyšetření je ve střediscích primárně určené pro klienty a je bezplatné. (SPRP, 2012)

V následujících odstavcích si detailněji přiblížíme, co je náplní tohoto vyšetření. „Toto vyšetření provádí zrakový terapeut. Zjišťují se podmínky, za kterých dítě nejlépe vidí. Podle toho, z jaké vzdálenosti dítě nejlépe reaguje, se určí, zda je jeho zrakové vnímání v pořádku ve vztahu k jeho věku. Sleduje se zde také, jaká barevnost, velikost a podmínky dítěti vyhovují.“ (SPRP, 2012)

Průběh posouzení zrakového vnímání je následující:

1 Rozhovor

2 Dotazování

3 Seznámení s průběhem posouzení

4 Videozáznam

5 Pozorování reakcí dítěte

6 Posouzení aktuální úrovně zrakového vnímání

7 Seznámení s výsledky a doporučením

8 Zpracování závěrečné zprávy (SPRP, 2012)

Při první části posouzení zrakového vnímání a to rozhovoru, se jedná především o celkovou anamnézu dítěte. Tímto rozhovorem se například zjišťuje, jaké jsou reakce dítěte na zrakové podněty a na jaký typ podnětů, reaguje nejlépe a v jaké poloze. Otázek je celkem 22.

Průběh pozorování dítěte, jako další část této diagnostické metody, je vhodné natočit. „V průběhu rozhovoru s rodiči pozorujeme také reakce dítěte v prostředí, jeho interakce s okolím, reakci na pomůcky, na osoby, na jiné podněty.“ Po ukončení vyšetření následuje interpretace zjištěných výsledků úrovně zrakového vnímání a doporučení pro stimulaci zraku. (SPRP, 2012)

Při vyšetření posuzujeme a pozorujeme několik oblastí: vnímání obou očí, vzhled dítěte a jeho očí, postavení hlavy dítěte, reakce dítěte a délku trvání reakce, zrakovou pozornost, zornicový reflex, úlekový reflex, adaptační schopnost na světelné podmínky, zrakovou lokalizaci, fixaci, přenos pozornosti, sledování pohybu, okulomotorické dovednosti, postavení očí, koordinaci oko ruka, koordinaci oko noha, vyšetření barvocitu, rozlišení barev, kontrastní citlivost, zorné pole, zrakové pole, zrakovou ostrost, kognitivní dovednosti, crowding fenomén (nahloučení), grafomotoriku, orientaci v prostoru a pohyb v něm. (SPRP, 2012)

Při posuzování využíváme různé pomůcky, jako například: pomůcky ze sady Posel, Stimulační desky, IQ kostku, panenky, svítilny, kytky Lamaze, ozvučené hračky, barevné filtry, bodové osvětlení, tvary, obrázky, mozaiku, fix, 3D puzzle, panenky, Lea Gratings test (LHG), PC programy, Lea Crowded test. (SPRP, 2012)

Příklady testových materiálů:

Lea Gratings test (LHG) - jedná se o sadu desek s černobílými pruhy a desku šedivou. Jednotlivé pruhy jsou od sebe různě vzdálené.

Cardiff Acuity test - zde se jedná sadu šedivých desek s obrázky. Obrázky postupně zužují svoji konturu. (SPRP, 2012)

1.4 Specifika vývoje dětí se zrakovým postižením

Dalším specifikem, které přináší zrakové postižení u dítěte, jsou odchylky ve vývoji. V následující kapitole si jednotlivá specifika představíme. Jedná se především o jednotlivé smysly, jako je sluch, čich, chuť, hmat.

Vývoj dítěte je v raném období zásadní. Díky zrakovému postižení může u dětí docházet k jistým odlišnostem v různých oblastech. Role rodičů je zde velmi důležitá, v ideálním případě by měli maximálně působit na rozvoj dítěte, jeho smyslů, motoriky, zrakových a psychických funkcí. (Opatřilová, 2008, s. 201)

„Zrakové vnímání částečně vidících a slabozrakých se od vnímání vidících liší stupněm úplnosti, přesnosti a rychlosti zobrazení a také zúžením a deformací zorného pole.“ (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 62) Vzhledem k výše zmíněnému je důležité, aby byla praktikována stimulace zraku a tím se podpořily zbylé funkce oka. Zásadní hranicí pro rozvoj těchto funkcí je věk do 6 let, kdy dochází k ukončování vývoje korových struktur. (SPRP, 2012)

Sluch má přední význam pro prostorovou orientaci a sociální orientaci jedince se zrakovým postižením. Není pravdou, že by osoby se zrakovým postižením měly

lépe rozvinutý sluch. Jedná se o cílené učení lokalizace, přiřazení a sluchové paměti již od raného věku. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 62)

V souvislosti s dalšími smysly Keblová (1999, s. 5) uvádí: „Člověk se řadí mezi mikrosmatické organismy, které mají slabě vyvinutý čich a chuť.“ Význam těchto smyslů je tedy oproti sluchu a zraku nižší. Jiná situace ale nastává u jedinců se zrakovým postižením. Cíleným rozvojem by se u těchto osob mělo docílit toho, že čich a chuť budou kvalitně napomáhat k dokreslování a zpřesňování vjemů získaných sluchem a hmatem.

Hmat neboli optika má jistá specifika oproti zraku. Nemůžeme odlišit barvy a vyžaduje větší zúčastnění kognitivních funkcí jako pozornost, myšlení a paměť. Dokáže nám ale poměrně dobře zprostředkovat nezbytné informace. Opět se jedná o záměrně rozvinutou dovednost, která se sama nezdokonaluje na základě zrakového postižení. (Novohradská, 2009, s. 56)

1.4.1 Možnosti kompenzace

V úvodu si zmíníme, co se pojmem kompenzace myslí. Ludíková (2005, s. 68) k termínu kompenzace zmiňuje: „Kompenzace je souhrn speciálně pedagogických postupů, jimiž se zlepšuje a zdokonaluje výkonnost jiných funkcí než funkce postižené.“ Kompenzací u zrakového postižení se myslí rozvoj sluchu, hmatu, čichu a chutě. Wiener (1989, s. 33) k tomuto podotýká: „Jde hlavně o procvičování a zjemňování jejich rozlišovací a poznávací funkce.“

Jedním z nejdůležitějších kompenzačních činitelů je sluch. Abychom mohli říci, že nám zrak kompenzuje sluch, měli bychom zvládat dvě funkce - měli bychom umět zvuk lokalizovat, identifikovat a umět určit vztahy mezi zvukem a zdrojem zvuku. Pokud tyto dovednosti jedinec se zrakovým postižením ovládá, může mu sluch podat informace o prostředí, ve kterém se nachází. Může ho také informovat o směru vlastního pohybu. (Wiener, 1989, s. 33) Ke zlepšení těchto dovedností pomáhá už od raného věku stimulovat dítě hlasem, a tím podpořit jeho sluchovou pozornost.

Zajímavým prvkem pohybu osoby se zrakovým postižením je echolokace. Jedná se o odrazení zvuku od překážek, což umožňuje jejich vyhnutí se. Někteří jedinci mohou být velmi šikovní v odezírání zvuků odrážejících se od překážky. Jedná se ovšem o záměrně naučenou schopnost.

1.4.3 Specifika motorického vývoje

Dalším specifikem u dětí se zrakovým postižením je vývoj hrubé motoriky. Keblová (2001, s. 23) v souvislosti s tímto uvádí: „... vývoj je v důsledku absence zrakových vjemů a možnosti zpětné vazby výrazně opožděný v oblasti hrubé motoriky.“

Hrubou motorikou se myslí schopnost lokomoce a celkové koordinace těla. Právě u lokomoce může dojít k výraznému omezení, které nese dopad na další rozvoj jedince, ať už po fyzické, či psychické stránce. (Keblová, 2001, s. 23)

Dochází zde ke ztrátě motivace k pohybu. Pohyb, který dítě uskutečňuje za vizuálním podmětem, je ve vývojových fázích dříve. Tento pohyb je tedy snazší než pohyb uskutečněný za zvukem. Proto může působit pohyb dítěte se zrakovým postižením opožděně. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 63)

2 Výchova a vzdělání

Dítě, pokud mluvíme o předškolním období dítěte se zrakovým postižením (3-6 let), se nachází v době probíhajícího funkčního rozvoje zrakového ústrojí, které nadále končí mezi 10. a 12. rokem dítěte. Budoucí vývoj takového dítěte stojí na několika aspektech, například na včasné a kvalitní diagnostice, původu, závažnosti a době vzniku postižení (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 35). Nemůžeme ale zanedbat tak důležité aspekty, jakými jsou výchova a vzdělání. V následujících odstavcích si stručně představíme specifika výchovy a postoje v rodině a systém rané péče.

2.1 Specifika výchovy a postoje v rodině

Věk mezi 5. - 7. rokem dítěte souvisí s uchováním představ dítěte, pokud ke ztrátě zraku dojde před tímto obdobím, zrakové představy se vytrácejí (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 59). Absence zrakových představ a jiných podnětů může vést k sensorické deprivaci, dalším ohrožením je kognitivní deprivace. Pokud je dítě dobře akceptováno a milováno rodinou a v dostatečné míře přijato společností, nemusí docházet k emoční a sociální deprivaci (Květoňová, 2004).

Narozením dítěte se zdravotním postižením se dostává rodina do nové situace. Přístupy rodičů k této nové situaci jsou zcela různorodé. Zásadní v tomto ohledu je, zda se rodiče na narození dítěte s postižením připravovali. (Procházka a spol., 2014, s. 186)

Příchod na svět dítěte s postižením zapříčiňuje okamžité zboření představ, přání, které do svých potomků vkládáme. Je důležité, jakým způsobem je diagnóza sdělena. Špaténková uvádí, „Většinou jsou rodiny vystavené západnímu biomedicínskému modelu vysvětlení příčin. Odborná pomoc a krizová intervence by se však měly přiblížit i etnickému a kulturnímu zázemí rodiny.“ Dalším aspektem je to, do jakého klimatu dítě přichází. Na tom závisí i následná akceptace dítěte. (Špaténková, 2011, s. 80)

Rozlišujeme několik výchovných postojů rodin:

1 Rodiny s ochrannými postoji

Tyto rodiny jsou charakteristické nadbytečným ztotožněním s potomkem a jeho přehnanou ochranou. Časté jsou v tomto případě konflikty rodičů s institucemi.

2 Rodiny se zavrhujeckými postoji

Tento druh postojů se vyznačuje chladným až nepřátelským vztahem k dítěti. Nejsou schopni se vcítit do jeho těžkostí, chybí u nich míra empatie.

3 Rodiny s nestálými postoji

U těchto rodin se nedá předpovídat, jak se budou rodiče chovat.

4 Rodiny s vynucovacími postoji

Rodina vyvíjí nevhodný tlak na dítě. Dítě ztrácí lásku a úctu k rodičům

5 Rodiny se zanedbávajícím postojem

Tyto rodiny jsou charakteristické nedostatečným zájmem rodičů. Ten může vést k frustraci dítěte. (Novák, 2013, s. 50)

Pokud bychom měli popsat vhodný výchovný postoj v rodině s dítětem s postižením, určitě bychom zmínili následující: dítě není dobré podceňovat, na druhou stranu je nutné uvědomovat si reálné možnosti dítěte. To může být poměrně nelehký úkol. Pokud má dítě sourozence, mělo by se k sourozencům přistupovat se stejnou dávkou lásky. Určitě není dobré, aby se dítě stalo jediným předmětem zájmu celé rodiny. Už jen pro dobré klima partnerského vztahu, které je důležité jak pro každé dítě, tak i pro psychické zdraví všech jedinců v rodině individuálně. Kdybychom měli shrnout výše sepsané, tak k dítěti bychom měli přistupovat jako k dítěti zdravému, jen s tím rozdílem, že naším úkolem bude věnovat mu více času a trpělivosti. (Keblová, 2001, s. 29)

2.2 Raná péče

Raná péče je jedním ze základních kamenů speciální pedagogiky. Má nezastupitelný vliv na to, jak bude rodina schopná dítě s postižením přijmout. Snaží se, odstraňovat a zmenšovat dopady a obtíže vzniklé v důsledku postižení, nejlépe jim úplně zabraňovat. Programy rané péče, služby a opatření zajišťují podporu rodin s dítětem s postižením, včasnou diagnostiku a komplexní péči. (Nováková in Vítková, 2004, s. 237)

Raná péče je od roku 2009 přesněji vymezena v Zákoně o sociálních službách č. 108/2006 Sb. Péči rodin s dítětem se zrakovým postižením zajišťují v ČR Střediska rané péče a raná péče Eda. Klientem poskytování takové služby se stává celá rodina, do které se narodilo dítě s postižením, a zůstává jí až do doby, než dítě nastoupí do některého ze školských zařízení. Výjimečně může rodina v péči zůstat do sedmi let věku dítěte. (Hradílková in Doskočilová, 2012, s. 7)

Raná péče zahrnuje ambulantní a terénní službu. Druhá využívaná forma péče je právě tou zásadní. Při terénní službě neboli konzultaci vyjíždějí poradkyně rané péče přímo do přirozeného prostředí rodin. Výhodou je, že rodina není nucena nikam cestovat. To může mnohým připadat jako maličkost, ale může se jednat o velkou úlevu ať už z finančního, časového či psychického hlediska. Během konzultace pomáhají pracovníce rodině při sžívání s dítětem a dále také zprostředkovávají kontakty na další odborníky. Pro tyto odborné pracovníky např. psychology, oftalmology, neurology zpracovávají poradkyně podpůrné zprávy. (Hradílková in Doskočilová, 2012, s. 9)

Další náplní práce rané péče je pořádání seminářů s odborníky, setkání rodičů a pobytové kurzy, dále zapůjčování speciálních pomůcek, hraček, literatury a filmů. (Hradílková in Doskočilová, 2012, s. 9) „Často se rodiče obracejí na poradce, aby jim pomohli v komunikaci s širší rodinou, sousedy, přáteli i s odborníky nebo v tom, jak si říci o pomoc a další služby ve své obci a okolí (Hradílková in Doskočilová, 2012, s. 10).“ Nedá se popřít, jak velký má raná péče vliv na klima rodin. Právě samota a řešení pro nás zdánlivě banálních záležitostí může být pro rodiče velmi obtížné.

2.3 Předškolní vzdělávání

V této části si uvedeme informace o předškolním vzdělávání. V souvislosti s tím si představíme i možnosti, jaké děti se zrakovým postižením mají. Zmiňovaná oblast vzdělávání je ukotvena ve Školském zákoně č. 561/2004 SB., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. (<http://www.msmt.cz>)

Cílem předškolního vzdělávání je maximálně možný přirozený vývoj dětí ve všech jeho oblastech a vyrovnání schopnosti pro základní vzdělávání. V neposlední řadě „poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (<http://www.msmt.cz>) Zpravidla se vzdělávání pořádá pro děti od tří do šesti let. Existují dva typy zařízení, kde se dítě se zrakovým postižením může účastnit předškolního vzdělávání. V první řadě je možná integrace do mateřské školy běžného typu, v druhé pak zařazení dítěte do mateřské školy pro zrakově postižené, či do třídy pro děti s postižením zraku při běžné mateřské škole.

Obecné cíle mateřských škol jsou stejné. V mateřské škole pro zrakově postižené se nad rámec dbá na rozvíjení postižené funkce zraku, nácvik zrakové hygieny, prostorovou orientaci a rozvoj smyslového vnímání. (<http://www.ocnims.cz>)

Při integraci do mateřské školy běžného typu je možné využít služeb asistenta pedagoga. Tuto funkci zřizuje ředitel mateřské školy se souhlasem krajského úřadu s nutným vyjádřením speciálně pedagogického centra.

3 Prostorová orientace a samostatný pohyb dětí se zrakovým postižením předškolního věku

V následujících odstavcích se krátce seznámíme s historií prostorové orientace. Dále si uvedeme definici několika pojmů, jako „orientace“, „mikroorientace“ a „makroorientace“.

Vývoj prostorové orientace u nás sahá až do 70. let minulého století. V roce 1976 byl zahájen kurs PO SP pod vedením dr. Čálka. I přes mizivé materiální vybavení, absence dlouhých holí apod., byl výsledek z kurzu dobrý, což zapříčinilo vznik kroužku dopravní výchovy (1977) na pražské škole. Jeho hlavní náplní byly základy prostorové orientace. Tato výuka byla do roku 1989 ideově velmi omezována.

Určitý zlom nastal v roce 1983, kdy byli vyškolení první instruktoři. Dalším velkým krokem byl rok 1993/94, kdy se výchova prostorové orientace objevila na všech školách pro zrakově postižené a její osnova byla vydána MŠMT. (Wienerem, 1998, s. 13)

Je nutné si objasnit, proč je učení a procvičování PO SP pro jedince se zrakovým postižením tak zásadní. Mobilita člověka je důležitá pro samostatnost, integraci, socializaci, začlenění do pracovního procesu člověka a nejde opomíjet ani vliv na psychiku a tím i utváření osobnosti jedince. „Jedná se o proces získávání a zpracování informací za účelem skutečné nebo myšlenkové manipulace s objekty v prostoru nebo za účelem plánování a cíleného přemísťování prostorem (<http://www.nipi.cz>).“

S ohledem na tuto problematiku se Růžičková (in Finková, Ludíková Růžičková, 2007, s. 115) shoduje s P. Wienerem (1998, s. 20), že tato problematika postihuje celou šíři kategorií zrakového postižení. Tím autoři myslí osoby nevidomé, osoby se zbytky zraku, či slabozraké apod. Z toho vyplývá, že v dané problematice můžeme najít spoustu rozdílů skrze různé stupně postižení a je nutné je respektovat. P. Wiener (1998, s. 21) dokládá „ Situace je o to obtížnější, že lidé slabozrací nebo se zbytky zraku

se považují za více či méně normálně vidící, a tudíž většinou odmítají dobře míněnou snahu o řešení problémů v PO SP.“

Nyní si definujeme několik základních pojmů: orientaci Jesenský (Jesenský in Wiener, 1998, s. 16) definoval jako „proces získávání a zpracování informací z prostředí za účelem skutečné nebo jen myšlenkové manipulace s objekty v prostoru nebo za účelem plánování a realizace přemísťování v prostoru. Předpokladem rozvíjení PO je mít dostatečnou a celkovou představu o prostoru, o rozmístění orientačních bodů v prostoru a o jeho hranicích.“ Orientaci dále členíme na dvě podkategorie – mikroorientace a makroorientace.

1 Mikroorientace

Tento druh orientace značí prostor, který je možný kontaktovat rukou, nohou (kontaktním hmatovým analyzátozem). (<http://tdt.upol.cz>)

2 Makroorientace

Makroorientace je charakteristická pro prostor, který nejde přímo kontaktovat hmatovým analyzátozem. Týká se vzdálených prostorů (<http://tdt.upol.cz>). V makroorientaci hraje důležitou roli sluch neboli dálkový analyzátoz. (<http://www.nipi.cz>)

3.1 Metodika prostorové orientace a samostatného pohybu dětí

Hlavním úkolem metodik PO SP je „dosáhnout co nejvyššího stupně mobility a samostatnosti, zvýšit úroveň pohybových dovedností a získat konkrétní představy o prostoru“ (<http://www.sss-ou.cz>)

Pavel Wiener užívá ve svých publikacích ve vztahu k PO SP sousloví „naučená technika“. Z toho vyplývá, že jde o proces učení a osvojování. Dále také jmenuje několik zásad, které platí pro celou věkovou šíři. (Růžičková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 115)

Tyto zásady si nyní vysvětlíme:

1 Zásada cílevědomého, účelného a nenápadného prolínání výchovy PO SP všemi činnostmi člověka se zdravotním postižením

Tato zásada znamená, že je dítě vedeno v duchu výuky PO SP každodenními činnostmi. Nejedná se tedy o výcvik v určitých časových blocích, ale o cílevědomé a záměrné výchovné působení, vyplývající z přirozených činností. V této zásadě je velmi důležitá dostatečná motivace. Dále je podstatné udržet míru samostatnosti dítěte.

2 Zásada bdělé pozornosti

Zásada bdělé pozornosti je velmi důležitým prvkem. Je nutné podotknout, že se nejedná o vnitřní tenzi, ale pozornost s vnitřním klidem. Pokud je jedinec již v počátku orientační situace v tenzi, je zde předpoklad, že bude mít tendenci vzrůstající. To může vést k dezorientaci a například ke ztrátě schopnosti překonat překážku. Může se dokonce stát, že se překážka stane pro jedince nebezpečnou. Pokud k tenzi dochází, je potřeba využít chvíli relaxace k opětovnému zklidnění.

3 Zásada kompenzační funkce ostatních smyslů

Velmi významný je v této zásadě sluch. Osoba s postižením by se měla naučit rozlišovat a identifikovat zvuky a naučit se určit vztah mezi zvukem a zdrojem. Uvedená schopnost pomáhá jedinci přiblížit charakter prostředí i směr jeho pohybu. K odhalování překážek slouží echolokace neboli práce s odraženým zvukem.

Dalším smyslem, který je při PO SP nezbytný, je hmat. Hmat je velmi konkrétní ve vnímání blízkého okolí. Dalším využitelným smyslem je čich, ale například i vnímání rozdílů teploty, proudění vzduchu apod.

4 Zásada postupného zvyšování náročnosti

V této zásadě je důležité, aby každý krok byl perfektně zvládnutý předtím, než se člověk bude učit novému. V tomto se Wiener shoduje například s Komenského

pedagogickým principem posloupnosti. Uváděný princip se týká postupu od toho, co známe a ovládáme, k něčemu, co neznáme a zatím neovládáme. (<http://is.muni.cz>)

5 Zásada individuálního přístupu

Tato zásada nás upozorňuje, že každý z jedinců potřebuje jiné tempo a jiný přístup v učení. (Růžičková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 115; Wiener, 1998, s. 31)

3.2 Prvky prostorové orientace

Pojem zavedl P. Wiener a označují se jím „návyky, jež rozvíjejí a zdokonalují přirozené schopnosti zrakově postiženého člověka a jejichž zvládnutí mu umožňuje dosáhnout poměrně vysokého stupně mobility.“ (Wiener, 1998, s. 17)

Nyní si vyjmenujeme jednotlivé prvky:

1 Zvládnutí základních technik pohybu bez hole

2 Chůze s vidícím průvodcem

3 Bezpečnostní držení (postoje)

4 Kluzná prstová technika (trailing)

Nyní si vyjmenujeme několik přirozených pohybově orientačních schopností zrakově postiženého člověka, které by se měly rozvíjet:

1 Omezování odchylek od přirozeného směru

2 Odhad vzdáleností

3 Odhad úhlů

4 Výchova ke vnímání sklonu dráhy

5 Výchova ke vnímání zakřivení dráhy

6 Rozvoj sluchové orientace

7 Rozvíjení „smyslu pro překážky“

8 Chůze po schodišti

9 Posilování stability (Wiener, 1998, s. 17)

3.2.1 Technika dlouhé hole

Technika dlouhé hole neboli bílé hole zajišťuje určitou spolehlivost mobility a její bezpečnost. Z dostupných zdrojů se vhodná délka, či poměr hole liší. U nás se nejvíce osvědčila délka, kdy „hůl kolmo postavená na podložku dosahuje ke spodnímu konci sternu (hrudní kosti)“ (Wiener, 1998, s. 18)

Bílá hůl má několik funkcí:

1 Funkci signalizační

Bílá hůl má upozorňovat okolí na jedince se zrakovým postižením.

3 Funkci ochrannou

Chůze s bílou holí upozorňuje na možnou překážku a tím vede osobu se zrakovým postižením k jejímu překonání či vyhnutí.

3 Funkci orientační

Hůl signalizuje jedinci orientační body a terén a tím napomáhá k orientaci v prostoru.

4 Funkci opěrnou

Hůl také slouží jako opora pro starší či nemocné osoby. (<http://www.sons.cz>)

Wiener (Wiener, 1998, s. 19) na rozdíl od výše uvedeného zdroje uvádí jen první tři funkce. Význam opory zmiňuje, a shoduje se s předchozím zdrojem, že funkční stránka dlouhé hole nesplňuje nároky pro hůl sloužící k opoře. V této souvislosti zmiňuje nevhodnou délku hole a její konstrukci. Dále se domnívá, že právě z tohoto důvodu by tato funkce neměla být zařazena do základních funkcí dlouhé hole.

3.2.2. Orientační analyticko-syntetická činnost

Orientační analyticko-syntetická činnost je dle Wienera (1998, s. 20) „nejvyšším stádiem výchovy prostorové orientace.“ Autor pojetí vysvětluje: „Tento pojem zavádíme pro využívání informací všeho druhu, získaných všemi dostupnými prostředky a způsoby, při aplikaci základních technik pohybu v procesu prostorové orientace a samostatného pohybu zrakově postižených.“

3.4 Rozvoj prostorové orientace a samostatného pohybu ve věkových etapách

V uvedené podkapitole si představíme jednotlivé věkové kategorie a jejich specifika a dílčí cíle při rozvoji PO SP. Je vhodné, i přes zaměření práce na předškolní věk, popsat v krátkosti všechny věkové kategorie. Budeme pak lépe vnímat posloupnost a návaznost jednotlivých etap.

3.4.1 Od narození do 3 let

Do doby, než je dítě schopno samostatné mobility, je vhodné, aby rodiče neustále zastupovali pozici průvodce a dítěti nepřetržitě popisovali okolí, zvuky, předměty. (Růžičková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 122) Dalším důležitým bodem je značná míra motivace k překonávání překážek. V oblastech, kde dochází ke zrakové frustraci, je žádoucí nahradit tato místa podněty vnímané čichem, hmatem. (Wiener, 1998, s. 36)

Další záležitostí, kterou by rodiče neměli opomíjet, je prostředí, ve kterém se dítě pohybuje a vyrůstá. Mělo by být tvořeno bezpečným a podnětným zázemím (Wiener, 1998, s. 36). Slouka (Slouka a kol., 2013, s. 149) tuto myšlenku prakticky rozvádí a navrhuje poskytnout dítěti ohrádku či postýlku, kde se může samo pohybovat a samo vyhledávat hračky.

Základní cíle pro období do 3 let:

1 dítě se samostatně pohybuje po bytě, zná rozmístění jednotlivých místností a nábytku v nich

3 dítě si samo vybírá a uklízí své hračky a předměty denní potřeby

4 za pomoci dospělého se bez přílišné bázně dokáže pohybovat v otevřeném, prostoru na veřejnosti

6 dítě zvládá chůzi po nakloněné rovině (i samostatně zvládá chůzi po schodech - obousměrně většinou s dopomocí)

8 na kratší vzdálenost chodí a běhá samo

9 je schopno zvládnout i členitější terén

10 jeho pohyb je přirozený, netrpí přílišnou bázní, strachem z prostoru, hloubky a překážek (Wiener, 1998, s. 37)

3.4.2 Období od 3- 6 let

Předškolní období je podstatným mezníkem v životě dítěte a nezáleží, zda jde o dítě se zrakovým postižením či dítě bez jakýkoliv obtíží. Přípravu už může dítě zahájit v mateřských školách. Zde se může velmi dobře rozvinout sociální zralost dítěte, která je pro nástup do škol neopomenutelná. (Slouka a kol., 2013, s. 19)

Dítěti se rozšiřuje prostor působení a poznání. Větší důraz je v tomto věkovém období kladen na samostatný pohyb a na to, aby dítě dovedlo kooperovat ve hře s vrstevníky a tím nebylo ze skupiny vyloučeno. Wiener (1998, č. 37) zdůrazňuje, že je nutná spolupráce rodiny a odborníkem, pedagogem.

Základní cíle pro období od 3-6 let:

1 motivace k samostatnému pohybu

2 správné držení těla

3 schopnost relaxace

4 věku odpovídající koordinace velkých skupin svalových

5 rozvíjení sluchové orientace (rozpoznávání, rozlišování jednotlivých materiálů podle zvuku při poklepu, vytváření základních představ o prostoru na základě sluchových vjemů atd.)

6 rozvíjení poznávací a rozlišovací funkce hmatu - zaměřit se nejen na hmatovou práci rukou, ale i nohou

7 rozvíjení čichu - využití charakteristických vůní a zápachů pro základní orientaci v prostoru

8 zvládnutí hlavních zásad bezpečného a ohleduplného chování

9 reálné uvědomování si nebezpečí (ani nepřeceňovat, ani nepodceňovat) (Wiener, 1998, s. 37)

3.4.3 Období od 6-11

Mladší školní věk je obdobím zvyšování očekávání a nároků. Ve školách samostatně zřízených pro žáky se zrakovým postižením se objevují hodiny PO SP (<http://clanky.rvp.cz>).

Vliv spolužáků a vrstevníků roste. Může docházet ke krizím, žák začíná uvažovat více realisticky ohledně svého stavu. (Slouka a kol., 2013, s. 19)

Zmiňované období je charakterizováno upevňováním návyků spojených s PO SP a se základy techniky dlouhé hole. Předtím, než je dítě se základy seznámeno, což by mělo být do konce 4. ročníku, mělo by dobře ovládat pohyb a orientaci samostatně. Cíle jsou v tomto období obdobné, jako v předchozím. (Wiener, 1998, s. 38)

Zmíníme si jen ty, které přibyly, a to i v následujících podkapitolách.

Základní cíle pro mladší školní věk:

- 1 zvládnutí techniky dlouhé hole a jednoduchých tras
- 2 udržování a zvyšování fyzické kondice
- 3 rozvoj a obohacování konkrétních představ o prostoru
- 4 poznání struktury jednotlivých orientačních situací díky pochopení jejich prvků na základě názoru
- 5 rozvoj manipulačních zkušeností
- 6 u sluchu zpřesňování schopnosti echolokace překážek na větší vzdálenost
- 7 osvojení základních pravidel bezpečného chování v silničním provozu
- 8 výchova k bezpečnosti vlastní i ostatních (Wiener, 1998, s. 39)

3.4.4 Období od 11 do 15

Období staršího školního věku je více nestabilní a vyžaduje u žáka více uznání a pochopení. Vzniká spor mezi ideálním já a mezi reálným já. (Slouka a kol., 2013, s. 19)

V ohledu k PO SP bychom měli dbát na co největší možnou přesnost a upevnění. Kompetencí, která by měla být osvojena, je orientační analyticko-syntetická činnost, jeden z prvků PO SP. (Wiener, 1998, s. 40)

Základní cíle pro starší školní věk:

1 zvládnutí způsobů práce s tyflografickými pomůckami orientačního charakteru

2 zvyšování konkretizace představ o prostoru

3 zvládnutí předpisů platných pro pohyb v silničním provozu – prakticky

4 samostatná údržba hole

5 dodržování pravidel psychohygieny

6 umět správně a vhodně volit své oblečení (Wiener, 1998, s. 40)

3.4.5 Období od 15 do 18

V tomto období žáci často hledají vlastní identitu (Slouka a kol., 2013, s. 19) Dochází k rozvoji, budování a upevnění kompetencí ohledně PO SP. (Růžičková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 126)

Základní cíle pro 2. stupeň ZŠ:

1 zvyšování stupně mobility (Wiener, 1998, s. 41)

4 Cíl práce

Cílem bakalářské práce je na podkladě tématicky souvisejících teoretických východisek představit specifika prostorové orientace a samostatného pohybu dětí předškolního věku se zrakovým postižením.

Cílem praktické části práce je komparovat metodický přístup rozvoje kompetence samostatného pohybu bez zrakové kontroly u dětí se zrakovým postižením, v rodině a mateřské škole. Dílčím cílem bude zpracovat návrh na informační materiál pro rodiče dítěte se zrakovým postižením.

Pro naplnění cíle je zvolen kvalitativní postup. Použitými technikami sběru dat jsou analýza dokumentů, řízený rozhovor s rodiči a pedagogickými pracovníky a pozorování.

Šetřené kategorie

1 Shoda přístupu rodiny a realizovaných postupů v MŠ

2 Kvalita informovanosti

2.1 Srozumitelnost

2.2 Dostupnost

2.3 Budování rodičovských kompetencí

Výzkumné otázky

1 Liší se přístup k rozvoji prostorové orientace a samostatného pohybu dětí se zrakovým postižením v MŠ a v rodině?

2 Jaký je obsah školního kurikula s ohledem na prostorovou orientaci a samostatný pohyb dětí se zrakovým postižením v MŠ?

3 Z jakých zdrojů se rodiče dozvídají o problematice prostorové orientace či možnostech metodiky rozvoje?

4 Jsou tyto materiály pro rodiče dostupné?

Výzkumná otázka 3 a 4 souvisí s dílčím cílem, kterým je návrh na obsah informačního materiálu pro rodiče dítěte se zrakovým postižením. Cílem otázek je zjistit, zda existuje nějaký materiál, který by rodičům přinášel praktické informace ohledně prostorové orientace a samostatného pohybu. Pokud ano, zda je tento materiál dostupný pro všechny bez ohledu na péči a podporu, která je jim poskytována.

5 Metodika výzkumu

Pro praktickou část jsou zvolena šetření kvalitativního charakteru. Použitými technikami sběru dat jsou analýza dokumentů, řízený rozhovor s rodiči a pedagogickými pracovníky z MŠ a pozorování dětí se zrakovým postižením v řízené činnosti v MŠ. Tato triáda byla využita pro komplexnější náhled na šetřené kategorie. V následujících odstavcích si využité techniky sběru dat představíme.

Kvalitativní výzkum přináší jistá specifika, pro která se liší od výzkumu kvantitativního. Jedním z těchto specifíků je, že je uskutečňován skrze užší kontakt s výzkumnou oblastí. Má za cíl přibližovat běžné situace. Mezi zmíněná specifika patří i značná míra subjektivního zaměření, což lze považovat za negativní stránku kvalitativních výzkumů.

První použitou technikou sběru dat byla analýza dokumentu. Analýza dokumentu spadá do základních šetření, a to v kvalitativním i kvantitativním výzkumu. Často se využívá pro potvrzení platnosti informací, které jsme nabyli odlišným způsobem. „Při analýze dokumentů se obvykle postupuje podobně jako při analýze rozhovorů nebo záznamů pozorování. Například se navrhne kategorizační systém a postupně se vyhledávají výskyty představitelů.“ (Hendl, 2005, s. 132)

Pro druhou metodu sběru dat byl využit rozhovor. Existují tři formy rozhovoru, a to strukturovaný, polostrukturovaný, nestandardizovaný. Rozhovory použité v práci měly polostrukturovaný charakter. Hendl (2005, s. 174) používá termín „rozhovor pomocí návodu“. Základem tohoto typu rozhovoru je soubor otázek, které by měly být zodpovězeny. Na tazateli zůstává, jakou formou, a v jakém pořadí se mu dostane odpovědi. Specifikem tohoto šetření je začátek rozhovoru, kdy je nutné u dotazovaného prolomit psychickou bariéru. Jednotlivé metody se mohou navzájem s rozhovorem kombinovat, jako tomu bylo i u této práce. (Hendl, 2005, s. 166)

Pozorování bylo posledním použitým výzkumným šetřením. Hendl (2005, s. 191) ve vztahu k pozorování uvádí: „Rozhovory obsahují vždy směs toho co je, a toho, co si o tom respondenti myslí. Pozorování naproti tomu představuje snahu zjistit,

co se skutečně děje.“ Tato technika se opět dělí na několik forem. Pozorování může být skryté, otevřené, zúčastněné či nezúčastněné, strukturované či nestrukturované. V neposlední řadě záleží, zda se pozorování uskutečňuje v umělé či přirozené situaci. Pro tuto práci bylo využito zúčastněného pozorování. „Zúčastněným pozorováním je možné popsat, co se děje, kdo nebo co se účastní dění, kdy a kde se věci dějí, jak se objevují a proč.“ (Hendl, 2005, s. 191)

5.1 Konstrukce nástrojů sběru dat

Jednotlivé techniky sběru dat byly stanoveny ve vztahu k cíli celé bakalářské práce. Měly přinést podklad pro komparaci metodických přístupů rozvoje kompetence samostatného pohybu bez zrakové kontroly u dětí se zrakovým postižením, v rodině a mateřské škole, dále údaje o zdrojích informací ohledně PO SP. Výstupy sběru dat měly přinést podklady k realizaci návrhu informačního materiálu pro rodiče s dítětem se zrakovým postižením.

Při realizaci analýzy dokumentů byl zkoumán školní vzdělávací program mateřské školy. Hledanou kategorií v daném dokumentu byla prostorová orientace a samostatný pohyb. Tato kategorie byla stanovená na základě výzkumné otázky, která měla za cíl objasnit, jaký je obsah školního kurikula s ohledem na prostorovou orientaci a samostatný pohyb dětí se zrakovým postižením v MŠ. Dalším důvodem pro zvolenou metodu bylo to, že její výsledek sloužil jako podklad pro další praktickou část práce, a to pozorování.

Během zúčastněného pozorování bylo hlavním úkolem zjistit, zda se ŠVP dané MŠ v ohledu PO SP naplňuje. Kategorie pro pozorování byly tedy stanoveny na základě obsahu ŠVP MŠ. Zvolená metoda byla shledána jako vhodná pro objasnění dané výzkumné otázky.

Dalším výzkumným šetřením byly rozhovory. První typ rozhovoru se vedl s rodiči dítěte se zrakovým postižením. Druhý typ rozhovorů byl uskutečněn s pedagogickými pracovníky MŠ. Cílem této metody bylo zjistit shodu přístupu rodiny a realizovaných

postupů v MŠ, kvalitu, dostupnost informací. Otázky pro rozhovory byly stanovené na základě obsahu výše uvedených výzkumných otázek.

5.2 Realizace výzkumného šetření

Všechny části výzkumu byly realizovány v konkrétní MŠ. Analýza ŠVP, pozorování i rozhovory byly uskutečněny ve vztahu s danou institucí.

První použitou metodou byla analýza dokumentů. Výzkumné šetření bylo realizováno na základě školního vzdělávacího plánu, který je volně přístupný v online verzi. Kategorie hledané v tomto závazném dokumentu byly stanoveny dle šetřené kategorie. Jednalo se o všechny informace spojené s PO SP.

Druhou použitou metodou bylo pozorování v časovém úseku pěti dní. Tato výzkumná část se uskutečnila na základě kategorie (viz Příloha č. 1). Kategorie byly sestaveny na základě výstupu předchozího šetření, a to analýzy dokumentů. Pozorování se uskutečnilo v MŠ ve třídě starších dětí a probíhalo zúčastněnou, přímou formou.

Třetí použitou metodou byl rozhovor s rodiči a pedagogickými pracovníky. Pro rozhovory byly použity dva okruhy dotazů, které byly stanoveny na základě výzkumných otázek. První okruh byl sestaven pro rodiče dětí se zrakovým postižením, druhý okruh otázek byl připraven pro pedagogické pracovníky. Jednotlivé rozhovory se týkaly dvou dětí.

5.3 Popis výzkumného vzorku

V této části si objasníme, kdo nebo co tvořil výzkumný soubor bakalářské práce. Celý výzkumný terén jednotlivých šetření je propojen s MŠ pro děti se zrakovým postižením. Škola má pět tříd a je rozdělena do dvou budov. V hlavní budově, při které sídlí i vedení MŠ, můžeme najít i SPC. Každá třída má průměrně 12 žáků a dva pedagogické pracovníky, které se střídají na dopoledních a odpoledních směnách.

Souborem pro provedení obsahové analýzy je ŠVP této MŠ. Tento dokument nabyt účinnosti 1.9 2012 na dobu tří let s možností pravidelné aktualizace. Je realizován na základě Rámcově vzdělávacího programu s rozšířením pro předškolní výchovu. Na jeho obsahu se spolupodíleli pedagogičtí pracovníci školy i provozní zaměstnanci školy. Při jeho kompletaci byly využity i náměty rodičovské veřejnosti. Jeho obsah je rozdělen do následujících sedmi kapitol:

- 1 Výčet identifikační údaje školy
- 2 Obecná charakteristika školy
- 3 Charakteristika vzdělávacího programu
- 4 Podmínky vzdělávání
- 5 Vzdělávací obsah
- 6 Doplnující programy a nabídka školy
- 7 Evaluační činnost školy

Oddíl, který se věnuje PO SP, najdeme v ŠVP v kapitole charakteristika vzdělávacího programu. V této kapitole můžeme dále najít filosofii a cíle školy, rozvoj smyslového vnímání, rozvoj fyzických a rozumových dovedností.

Další výzkumnou oblastí pro realizaci rozhovorů byli rodiče dětí se zrakovým postižením a pedagogičtí pracovníci. Nejprve si uvedeme charakteristiku rodičů a především jejich dětí, nad kterými se rozhovory vedly. Respondent A je maminkou šestileté dívky, onemocnělé Turnerovým syndromem. Ve vzácných případech se tento syndrom vyskytuje ve spojení se zrakovým postižením. V tomto případě se jedná o praktickou slepotu. Dcera je prvorozeným a jediným dítětem rodičů. Respondentem B je maminka šestiletého chlapce se střední slabozrakostí. Syn je prvorozeným a jediným potomkem rodičů.

Následující rozhovory byly vedeny se dvěma pedagogickými pracovníky, respondentem A a respondentem B. Respondent A je pedagogickým asistentem ve třídě, kam dochází dívka zmiňovaná v předchozím odstavci. Asistentka pedagoga pracuje

v MŠ od roku 2009. Respondent B je pedagogem ve třídě, do které dochází chlapec zmíněný taktéž v předchozím odstavci. V MŠ pracuje od roku 2007.

Posledním využitým výzkumným vzorkem byla třída Dráčci. Třidu navštěvuje 12 dětí s různým stupněm zrakového postižení. Vyskytují se zde zraková postižení od praktické slepoty až po lehké formy strabismu, věkové rozmezí je v této třídě mezi pátým až sedmým rokem věku.

5.4 Analýza ŠVP MŠ

Obsahová analýza dokumentu se věnuje školnímu vzdělávacímu programu mateřské školy pro zrakově postižené. Vyhledávanou kategorií při tomto šetření byla prostorová orientace a samostatný pohyb dětí. Tato kategorie byla stanovena na základě výzkumné otázky - Jaký je obsah školního kurikula s ohledem na prostorovou orientaci a samostatný pohyb dětí se zrakovým postižením v MŠ?

Školní vzdělávací program je přístupný v online verzi na stránkách mateřské školy. Je sestaven na základě rámcového vzdělávacího programu s rozšířením pro předškolní výchovu, vycházejícího z národního programu rozvoje vzdělávání - Bílé knihy. ŠVP nabyl účinnosti 1. 9. 2012 a je platný po tři roky.

Nejprve se seznámíme se strukturou celého dokumentu. Je rozdělen do sedmi hlavních kapitol - identifikační údaje školy, obecná charakteristika školy, charakteristika vzdělávacího programu, podmínky vzdělávání, vzdělávací obsah, doplňující programy a nabídka školy, evaluační činnost školy. Nás bude především zajímat kapitola charakteristika vzdělávacího programu. Ve stručnosti si přiblížíme její členění:

3 Charakteristika vzdělávacího programu

3.1 Filosofie školy

3.2 Cíle a záměry mateřské školy

3.3 Ideje (hlavní myšlenky) výchovně vzdělávací práce mateřské školy

3.4 Cesta k našim cílům

3.4.1 Rozvoj smyslového vnímání

Zraková percepce - prostorová orientace, příklady pleoptických cvičení, procvičování koordinace ruka – oko, pohybové činnosti

Sluchová percepce-rozlišování zvuků přirozených, rozlišování zvuků nepřirozených, sluchové hry, sluchová paměť

Hmatová percepce – vnímání předmětů rukama, praktické činnosti

3.4.2 Rozvoj fyzických dovedností a zdraví

3.4.3 Rozvoj rozumových schopností

3.4.4 Rozvoj estetického cítění

3.4.5 Rozvoj sociálních dovedností

Analýza hodnotí ŠVP v osnově svého členění. Uvedeme si nyní části, které se týkají zvolené kategorie.

První zmínka o prostorové orientaci a samostatném pohybu je v podkapitole 3.4.1. Zde je stručně popsáno, co je jejím cílem v dané MŠ. Záměrem je nacvičování samostatného pohybu ve vnitřních prostorech i v exteriéru, a to jak bez překážek, tak s překážkami. Dalším cílem je zdokonalování dovedností ohledně horního a dolního bezpečnostního držení, kluzná prstová technika a technika hřbetu ruky. Při hmatové práci používají horní i dolní končetiny. Dalším zmíněným bodem je nácvik rozlišování a lokalizace zvuků a následné pojmenování předmětů. K orientaci se využívá i čich. (<http://www.ocnims.cz>).

V textu tohoto závazného dokumentu můžeme najít několik pohybových činností, které souvisejí s PO SP:

1 Návlek chůze (po čáře, úzké cestě, kamenech, zvýšené rovině, mezi metami v terénu, po schodech)

2 Běh po rovině, k různě vzdáleným metám, v terénu

3 Hry s míčem (podávání, koulení, házení, chytání)

4 Prostorové orientace v jakémkoli prostředí a s ní spojené speciální techniky. (<http://www.ocnims.cz>)

5.5 Rozhovory

V následující kapitole se nacházejí výsledky rozhovorů s rodiči dětí se zrakovým postižením a s pedagogickými pracovníky. Některé z těchto výsledků budou blíže okomentovány v šesté kapitole s názvem shrnutí výsledků kvalitativního šetření.

Sebraná data se vztahují k několika osobám, které budou v následujících větách stručně uvedeny. Pedagog A je asistentem pedagoga v mateřské škole pro zrakově postižené. Na otázky odpovídal ve vztahu k dítěti P maminky A. Sebraná data se dále vztahují k pedagogovi B, jedná se o učitelku v mateřské škole pro zrakově postižené. Na otázky odpovídala především ve vztahu k dítěti L, synovi maminky B. Rozhovory byly tudíž vedeny ve vztahu ke dvěma dětem. Jednotlivé otázky pro rozhovor byly stanoveny na základě výzkumných otázek a jejich vyhodnocení můžeme najít v kapitole shrnutí výsledků kvalitativního šetření.

- První setkání s termínem PO SP bylo pro maminku A v rané péči a pro maminku B v MŠ pro zrakově postižené. Oba pedagogičtí pracovníci se s termínem poprvé setkali při nástupu do výše zmíněné mateřské školy.

- Pro maminku A byla zdrojem informací ohledně PO SP Společnost pro ranou péči. Maminka B si dohledávala informace na internetu, protože se jí žádný materiál do ruky nedostal.

- Maminka A, na rozdíl od maminky B, byla ohledně PO SP instruována ranou péčí. Pedagogičtí pracovníci tvrdí, že se snaží v jisté míře pomoci rodičům v rozvoji PO SP. Na druhou stranu konstatují, že záleží především na iniciativě rodičů, zda se chtějí zajímat u tuto problematiku či nikoliv.

- Oběma maminkám přišla míra informovanosti v začátcích dostačující.

- Respondenti zmínili následující rady a zkušenosti pro pohyb dětí uvnitř a venku:

1 Uvnitř:

Neměli bychom vytvářet nechtěné překážky (koš na prádlo, kbelík na vytírání apod.). Ty překážky, které si dítě vytvoří samo, si pamatuje. Je důležité věci nepřemísťovat, pokud k přemístění dojde, seznámit s tím dítě v dostatečné míře. Zajistit zabezpečení ostrých hran, zavírat skříně, zásuvky. Nechávat dítě, aby se samovolně pohybovalo.

2 Venku:

Venku je dobré věci dítěti dostatečně slovně popisovat. Nechat dítě naslouchat a pohybovat se samovolně. Dalším bodem je učení tras. Popisovat výjimečnosti, například druhy dlažeb jako pomoc při osvojování tratí.

- Dle názoru a shody obou maminek nedochází ke spolupráci mezi nimi a pedagogy ohledně PO SP. Pedagogové na tuto otázku odpovídají, že spolupracují, jen pokud mají rodiče zájem.

- Maminka A si myslí, že na rozvoj PO SP v MŠ pedagogové spíše nedbají. Druhá respondentka se domnívá, že tomu tak je.

- Všichni čtyři respondenti se shodují, že u obou dětí došlo po nástupu do MŠ ke zlepšení ohledně PO SP.

- Ani jedna z maminek nepracuje soustavně na něčem konkrétním ohledně PO SP se svým dítětem. Jedna z respondentek se snaží s dítětem procvičovat poměry a odstupňování.

- Ohledně pohybu dítěte v cizím prostředí odpověděla maminka, A že vede dceru zásadně za ruku. Maminka B dítě nikterak nevede, protože necítí potřebu. Obě pedagožky se shodly, že by si dítě mělo nejdříve zmapovat terén.
- Obě maminky se shodují, že je dítě ve známém prostředí samostatné. V případě, že dítě tápe nebo se jedná o cizí prostředí, tak dítěti dopomohou. Pedagožky zmiňují, že záleží na každém dítěti zvlášť. Popisují, že dítě P pomoc spíše potřebuje a dítě L naopak ne. Je potřebné uvést, že tato informace souvisí se stupněm zrakového postižení jednotlivých dětí.
- Všichni čtyři respondenti se shodli, že v nových prostorech mají děti většinou strach.
- Vzhledem k potřebě podpory ohledně PO SP uvedla maminka, A že ji vyžaduje stále. Maminka B uvedla opak. Obě pedagožky se shodly, že by vzhledem k podpoře ohledně PO SP potřebovaly více speciálních pomůcek.
- Obě pedagožky zmínily, že mají dostatek zdrojů k PO SP a její výuce.
- Obě pedagožky se shodly, že rodiče na problematiku PO SP dostatečně nedbají.

5.6 Pozorování

V další části kvalitativního výzkumu je využita výzkumná metoda pozorování. Pro tuto formu šetření je použita jedna ze tříd MŠ. Formou je přímé zúčastněné polostandardizované pozorování. Hlavním cílem je zjistit, zda se metodické přístupy pedagogických pracovníků slučují v praxi s náplní ŠVP MŠ. Pozorování se uskutečnilo na základě kategorií sestavených díky výsledkům analýzy textu. Ta se věnovala umístění PO SP v obsahu ŠVP v MŠ.

Pozorování se bude vyjadřovat jen v závislosti k záznamovému archu (viz Příloha č. 1). Během pozorování byl vyhotoven záznam (viz Příloha č. 4).

V následující tabulce můžeme vidět, jaké kategorie se během pozorování objevily a kolikrát se daný jev opakoval.

Tabulka 1 - Zaznamenané kategorie během pozorování a jejich četnost

nácvik samostatného pohybu v interiéru	1
nácvik samostatného pohybu v interiéru s překážkami	1
koulení míče	1
nácvik chůze po schodech	5
běh po rovině k metám	5
lokalizace zvuku	5
nácvik chůze po zvýšené rovině	1
nácvik chůze po úzké cestě	1

Jednotlivé kategorie uvedené v tabulce jsou buď činnosti prolínající se každodenními aktivitami, anebo činnosti instruované pedagožkami. Kategorie s největším počtem výskytu jsou právě činnosti prolínající se každodenní činností. Vzhledem k tomu, že v záznamovém archu bylo celkem dvacet kategorií, je výskyt osmi, i k počtu opakování, během pěti dní poměrně nízký.

6 Shrnutí výsledků kvalitativního šetření

Zrakové postižení přináší nový rozměr v životě, a to jak pro samotného jedince, tak pro jeho okolí. Tento rozměr v raném věku dítěte leží především v rukou rodičů. Je proto velmi důležité, aby fungovala dostatečně velká a rozmanitá podpora rodin s dítětem s různým postižením tak, abychom mohli předcházet negativním vlivům dopadajícím na dítě i na celou rodinu.

Rozvoj prostorové orientace a samostatného pohybu je jen malou částí všeho, na co je třeba více dbát u dítěte se zrakovým postižením. Jak se shodují autoři Wiener a Růžičková (Růžičková in Finková, Ludíková Růžičková, 2007, s. 115; Wiener 1998, s. 20), je to část, která by se neměla opomíjet u jakéhokoli stupně zrakového postižení. Dále také zmiňují, že budování kompetence prostorové orientace a samostatného pohybu nezačíná v době, kdy se dítě naučí chodit, ale mnohem dříve. Tím se nám více odhaluje rozpor v údajích v rozhovorech, kdy se obě maminky o prostorové orientaci a samostatném pohybu dozvěděly poprvé. Bylo to v obou případech až ve vyšším věku dětí. Respondentka A se o dané problematice dozvěděla, když její dcera začala chodit a respondentka B v době, kdy její syn nastoupil do mateřské školy. Můžeme zmínit některé body prostorové orientace a samostatného pohybu, které se mohou rozvíjet již od narození. Je to například motivace k překonávání překážek a tím odbourávání určité tenze, dále například obvyčejné popisování okolí. Můžeme se tedy domnívat, že zde existuje určitá absence subjektu, který by poskytl vhodný materiál o prostorové orientaci a samostatném pohybu, a poskytl by ho dříve, než po období vertikalizace dítěte. Takový materiál by mohl přinášet praktické poznatky pro běžný život těchto rodin.

Právě velmi důležitá motivace je v rozhovorech také zmiňována. Na otázku „Má Vaše dítě strach v nových prostorech, ať venku, či uvnitř? Nebo je spíše nebojácné?“ odpověděly obě respondentky spíše způsobem, že si jejich dítě příliš nevěří. Mohli bychom polemizovat, co je u těchto dětí lepší – přehnaná jistota by u dětí mohla naopak vést k nechtěné zvýšené úrazovosti. Na druhou stranu nízká motivace může vést k opoždění v jednotlivých vývojových stádiích i k sociální nejistotě.

Pokud tedy selže informovanost rodičů o zmíněné prostorové orientaci a samostatném pohybu před nástupem do mateřské školy, mohli bychom předpokládat, že ji mateřská škola doplní. Bohužel však dochází k dalšímu rozporu, a to mezi pedagogy a rodiči. Je vidět, že zde dochází ke kompetentnímu „šumu“. Pedagogičtí pracovníci potvrdili, že rodiče málo dbají na problematiku prostorové orientace a samostatného pohybu. Na druhou stranu oba respondenti uvedli, že záleží především na iniciativě rodičů. Pokud rodiče iniciativu vyvinou, jsou ochotní jim poradit. Zde se dle mého názoru nabízí, aby byla vyvinuta větší míra invence ze strany pedagogů. Pokud si uvědomíme, že pedagog má být odborník, nemůžeme přece žádat, aby jím byl rodič v podobné míře také. Ještě bych upřesnila, že prostorová orientace a samostatný pohyb je jen malá část problémů, které provázejí život dítěte s postižením. Pokud by tedy měl být rodič iniciativní ve všech problematických oblastech, pravděpodobně by to musela být jeho jediná denní činnost. Dalším problémem je, že bychom měli vnímat rodiče v celé šíři sociokulturního prostředí a vzdělání.

Pokud se vrátíme k výsledkům analýzy textu, tj. školního vzdělávacího plánu mateřské školy, tak můžeme vnímat práci pedagogů v ohledu prostorové orientace a samostatného pohybu, jako rozsáhlou. Následně jsme tuto analýzu zasadili do kontextu pozorování. Z pozorování ovšem vyplynulo, že naplňování jednotlivých bodů výsledků analýzy, vzhledem k jejich četnosti, není nikterak zásadní. Můžeme se domnívat, že to dokládá i odpověď maminky A, která si myslí, že se v mateřské škole na prostorovou orientaci a samostatný pohyb moc nedbá. Pokud chceme být objektivní, tak maminka B odpověděla, že předpokládá, že na prostorovou orientaci a samostatný pohyb v mateřské škole dbají. Z odpovědí můžeme vnímat, že se jedná o subjektivní a ne příliš podloženou informaci.

Nyní si přiblížíme jednotlivé výzkumné otázky, které si zodpovíme na základě obsahu práce.

1 Liší se rozvoj prostorové orientace a samostatného pohybu dětí se zrakovým postižením v MŠ a v rodině?

Na základě výzkumných šetření můžeme říci, že se rozvoj prostorové orientace a samostatného pohybu v rodině a mateřské škole jistou mírou liší. V mateřské škole více dbají na určitou samostatnost dětí a jejich motivaci k samostatnému pohybu. V rodinách se spíše zaměřují na řešení praktických záležitostí běžného života.

2 Jaký je obsah školního kurikula s ohledem na prostorovou orientaci a samostatný pohyb dětí se zrakovým postižením v MŠ?

Obsah školního kurikula je s ohledem na prostorovou orientaci a samostatný pohyb podrobněji popsán v analýze dokumentů v kapitole 5.4. Každopádně můžeme říci, že na základě pozorování sestaveného na zmíněné analýze textu je obsah s ohledem na prostorovou orientaci a samostatný pohyb poměrně obsáhlý.

3 Z jakých zdrojů se rodiče dovídají o problematice prostorové orientace či možnostech metodiky rozvoje?

Jak jsme již uvedli výše, zdroje informovanosti nejsou jednotné. Pokud je rodina s dítětem se zrakovým postižením klientem rané péče, lze předpokládat, že je právě tato instituce o prostorové orientaci a samostatném pohybu bude informovat. Z daných výzkumů tedy vyplývá, že záleží na míře zrakového postižení dítěte. Pokud není dítě v péči žádného specializovaného pracoviště, první získaná informace o prostorové orientaci a samostatném pohybu přichází pravděpodobně až v mateřské škole pro zrakově postižené. V tomto případě záleží, zda dítě nebude integrováno do mateřské školy běžného typu. Zde by bylo zajímavé učinit další rozhovory s rodiči dítěte, které je integrováno do takového typu mateřské školy.

4 Jsou tyto materiály pro rodiče dostupné?

Z rozhovorů vyplývá, že respondent, který nebyl klientem rané péče, musel vyhledávat informace sám na internetu.

Při uskutečňování výzkumných metod může dojít k jistým nepřesnostem, jež mohou ovlivnit celý průběh a výsledek šetření. Příkladem mohou být rozhovory -

jejich přínos by byl větší, pokud by byly provedeny s větším množstvím respondentů. U malého počtu respondentů snižujeme míru objektivnosti daného výzkumu. Jisté nepřesnosti mohly vzniknout i při realizaci výzkumného šetření formou pozorování. Při tomto šetření je zapotřebí jistá míra zkušeností, i když se může zdát, že je to technika velmi jednoduchá. Zkušeností se zde myslí především znalost v technice sběru dat. Je možné, že zde nebyly rozpoznány některé z kategorií, stanovené v záznamovém archu.

7 Návrh na informační materiál

V této kapitole se budeme zabývat návrhy, myšlenkami a nápady pro možné sestavení reálného informačního materiálu o prostorové orientaci a samostatném pohybu. Vzhledem k absenci podobného typu materiálu by mohl tento posloužit k sestavení skutečné brožury či internetového portálu.

Pokud by se tento reálný informační materiál sestavoval, bylo by vhodné použít průvodní fotografie či instruktážní video, což by přispělo k větší názornosti a interaktivnosti materiálu. Další částí obsahu by mohly být návrhy zařízení pokoje dětí tak, aby se v něm cítily bezpečně a příjemně. Jednalo by se například o rozvržení místnosti a nábytku, osvětlení apod. Součástí materiálu by byl také seznam institucí, který by mohli rodiče upotřebit v průběhu výchovy dítěte. Obsah takového materiálu by měl být srozumitelný a věnovat se praktickým věcem, se kterými se rodiče setkávají každý den. Pokud by takový materiál existoval, bylo by vhodné, aby jej instituce využívaly v praxi a opírali o něj další informace vztahující se k PO SP.

Navrhovaný obsah informačního materiálu zahrnuje několik rad a zkušeností pro rodiče s dítětem se zrakovým postižením. Jednotlivé body byly sestaveny na základě výsledků kvalitativních šetření a interních materiálů Společnosti pro ranou péči. Uvedené body by mohly být součástí zmiňovaného reálného materiálu.

- 1, Aby se dítě neleklo, mluvíme na něj dříve, než se ho dotýkáme.
- 2, Aby dítě nebylo zmatené a bylo si jisté, kde se ocitáme, je dobré dítěti vysvětlovat a popisovat, co se děje.
- 3, Děti potřebují vysvětlovat a popisovat nejrůznější zvuky, materiály, povrchy. My sami je už často ani neslyšíme, nevnímáme, protože jsou pro nás přirozené.
- 4, Pro dítě je složité vědět, co je malé, velké, úzké, široké, daleko, blízko. Nechte dítě pátrat a zkoumat a přitom mu popisujte jednotlivé objekty.
- 5, Nechte dítě, aby vás našlo samo. Volejte, tleskejte.

6, Popisujte dítěti místnosti. Pokud něco přemístíte, ujistěte se, že si je toho dítě vědomo.

7, Někdy nechtěně vytváříme pro dítě překážky (kbelík s vodou, hromada prádla na zemi, zanechaná taška uprostřed chodby). Dávejte si pozor, co kde necháváte ležet, může to být pro dítě nečekaná až nebezpečná překážka.

8, Schody nemusí být pro dítě nebezpečné, ale na začátku je dobré, když se s nimi seznámí. Až když si je dostatečně jisté za ruku, může je s kontrolou zvládnout sám.

9, Snažte se děti nechat samostatně se pohybovat s jistou mírou kontroly.

10, Někdy děti potřebují čas a pak jim pohyb dělá velikou radost.

11, V cizím prostředí pravděpodobně každé dítě uvítá, když ho vezmeme za ruku, ať ví, že se není čeho bát.

13, Možná se k vám dostane spousta podobných rad a typů, ale vše je individuální. Nejdůležitější je to, abyste se cítili dobře vy a vaše dítě.

8 Závěr

Prostorová orientace a samostatný pohyb by měla být neopomíjená oblast v životě každého člověka se zrakovým postižením, bez ohledu na to, jak závažné a jakého charakteru samotné postižení je. Zvládnutí této kompetence přináší do života lidí se zrakovým postižením jistotu, která se výrazným způsobem odráží v dalších aspektech jejich života. Jedním z těchto aspektů je samostatnost, která je determinantem pro následující kvalitu života. Schopnosti získané v raném období věku mohou být základním kamenem pro budoucí nezávislost a bezpečí jedince se zrakovým postižením.

Teoretická část práce se dělí na tři hlavní kapitoly. První kapitola uvádí klasifikaci zrakového postižení, specifika vývoje dítěte se zrakovým postižením, možnosti kompenzace a specifika diagnostiky u dětí předškolního věku. Kapitola přináší i základní informace o funkčním vyšetření zraku neboli posouzení zrakových funkcí.

Druhá kapitola se zaměřuje na základní informace o výchově a vzdělání a s ním související specifika, jako jsou výchova a postoje v rodině, raná péče a systém předškolního vzdělávání.

V poslední kapitole se práce zabývá již samotnou prostorovou orientací. Uvádí základní informace o metodikách a jejich jednotlivých prvcích. Věnuje se také věkovým etapám v souvislosti s PO SP.

Praktická část měla za cíl komparovat metodické přístupy rozvoje kompetencí PO SP bez zrakové kontroly u dětí se zrakovým postižením v rodině a v mateřské škole. Stanoveného cíle bylo dosaženo pomocí kvalitativních technik sběru dat. První použitou technikou byla analýza dokumentu, v tomto případě ŠVP Mateřské školy. Analýza měla za cíl objasnit ukotvení PO SP v daném kurikulárním dokumentu. Z analýzy vyplývá, že PO SP je v ŠVP zastoupeno jako samostatný celek. Jsou zde sepsány všechny aktivity, které by se měly v průběhu výuky v MŠ vykonávat.

V rámci kvalitativního výzkumu bylo jako další technika sběru dat využito pozorování. Cílem pětidenního pozorování bylo zjistit, zda se dá ŠVP, a její část o PO

SP, vnímat jako závazná. Z pozorování vyplynulo, že se tato část ŠVP naplňuje, ale vzhledem k její obsahové šíři není toto naplňování dostatečné.

Na část pozorování navazovaly rozhovory s rodiči a s pedagogickými pracovníky. Cílem bylo zjistit, zda se shodují přístupy rodin a realizované postupy v MŠ a jaká je kvalita a dostupnost informací o PO SP. Výsledkem šetření bylo zjištění, že pokud není rodina klientem rané péče, informace o PO SP se jí dostane až s příchodem dítěte do MŠ. V literatuře se uvádí, že by se kompetence PO SP měla budovat již od narození, a to bez ohledu na stupeň zrakového postižení. Je tedy očividné, že zde chybí včasné podání základních informací a jejich jednotnost. Bylo by vhodné učinit rozsáhlejší výzkum, který by měl za cíl zjistit, jaké informace rodiče s dítětem se zrakovým postižením potřebují. Tyto informace by se mohly doplnit o odborné informace podané jako praktické rady pro běžný život. Na základě těchto údajů by mohl vzniknout například internetový portál.

Pro dílčí cíl, a to návrh obsahu informačního materiálu, byla použita data z jednotlivých šetření spolu s interními materiály Společnosti pro ranou péči. Uvedená část práce byla vypracována na základě absence podobného materiálu. Návrh by tedy mohl být obsažen v reálné brožuře pro rodiče dítěte se zrakovým postižením. Zmíněná brožura by měla být poutavá a stručná, aby rodiče zaujala, ale zároveň obsahově dostatečná, aby jim poskytla veškeré potřebné informace.

9 Seznam použitých zdrojů

FINKOVÁ, D., L. LUDÍKOVÁ, V. RŮŽIČKOVÁ. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1857-5.

HAMADOVÁ, P., L. KVĚTOŇOVÁ, Z. NOVÁKOVÁ. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-159-1.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1.vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN: 80-7367-040-2.

DOSKOČILOVÁ, K. *Naše cesta: metody práce s rodinou v rané péči*. České Budějovice: Středisko rané péče SPRP, 2012. ISBN: 978-80-87510-20-9.

KEBLOVÁ, A. *Čich a chuť u zrakově postižených*, 1. vyd. Praha: Septima, 1999. ISBN: 80-7216-0810-8.

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

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-731-5063-8.

LUDÍKOVÁ, L. *Kombinované vady*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1154-7.

MOUREK, J. *Fyziologie: učebnice pro studenty zdravotnických oborů*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2012, ISBN 978-80-247-3918-2.

NOVÁK, T. *Jak vychovat sebevědomé dítě*. vyd. 1. Praha: Grada, 2013, ISBN 978-80-247-4522-0.

NOVOHRADSKÁ, H. *Vybrané kapitoly z oftalmopedie*. vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7368-731-1.

OPATRILOVA, D. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. vyd. 1. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2008. ISBN:978-80-210-3977-3.

PROCHÁZKA, R. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. vyd. 1. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4451-3.

RENOTIÉROVÁ, M., L. LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1073-7.

SIKOROVÁ, L. *Potřeby dítěte v ošetrovatelském procesu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3593-1.

ŠPATENKOVÁ, N. *Krizová intervence pro praxi*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2624-3.

SLOUKA, I., a kol. *Studium výuky prostorové orientace zrakově postižených, metodická příručka*. Praha: MŠMT ČR, Sjednocená organizace slabozrakých ČR, 2013. ISBN: 978-80-263-0289-6.

VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN: 80-7315-071-9.

ZILCHER, L. *Analýza používaných inkluzivně didaktických strategií v ČR a USA*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. ISBN 978-80-7414-680-0.

WIENER, P. *Orientace zrakově postižených*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 1998.

Zákony:

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, s účinností od 1. 1. 2005.[online]. cit [20. 3. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz>

Interní materiály:

Metodika stimulace zraku v SPRP. Společnost pro ranou péči, 2012. České Budějovice: SPRP

Internetové zdroje:

FINKOVÁ, D., a spol. Speciální pedagogika se zaměřením na možnosti rozvoje a podpory osob se zrakovým postižením [online], [cit. 3. 2. 2015]. Dostupné na: <http://tdt.upol.cz/>

KARÁSEK, P. Prostorová orientace a samostatný pohyb nevidomých [online], [cit. 3. 2. 2015]. Dostupné na: [www:http://www.nipi.cz/](http://www.nipi.cz/)

Mateřská škola pro zrakově postižené [online]. ©2012 [cit. 20. 1. 2015]. Dostupné z: <http://www.ocnims.cz/>

Rámcově vzdělávací plán pro základní školy [online], [cit. 22. 2. 2015]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/>

Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých ČR [online]. ©2002 - 2014 [cit. 20. 1. 2015]. Dostupné z: <http://www.sons.cz>

Střední škola, základní škola a mateřská škola pro zrakově postižené, Brno [online], [cit. 3. 2. 2015]. Dostupné na www: <http://www.sss-ou.cz/>

Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, nemoci oka a očních adnex [online]. ©2014 [cit. 20. 1. 2015]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/>

Úmluva o právech dítěte [online]. [cit. 13. 1. 2015]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/>

Pedagogické principy: Úvod do pedagogiky, [online]. [cit. 22. 2. 2015]. Dostupné z: <http://is.muni.cz>

10 Seznam příloh

Příloha č. 1 - Záznamový arch pro pozorování

Příloha č. 2 - Vzor informovaného souhlasu o využití dokumentace

Příloha č. 3 - Vzor informovaného souhlasu o audionahrávce

Příloha č. 4 - Záznamy z pozorování

Příloha č. 5 - Přepis rozhovoru s rodiči

Příloha č. 6 - Přepis rozhovorů s pedagogickými pracovníky

Příloha č. 1

(Zdroj: MŠ pro zrakově postižené)

Záznamový arch pro pozorování

- 1) Nácvik samostatného pohybu
 - a. V interiéru
 - b. V exteriéru
 - c. S překážkami
 - d. Bez překážek
- 2) Horní bezpečnostní držení
- 3) Dolní bezpečnostní držení
- 4) Kluzná prstová technika
- 5) Technika hřbetu ruky
- 6) Lokalizace zvuků
 - a. Pojmenování zvuků
- 7) Použití čichu v orientaci
- 8) Nácvik chůze
 - a. Nácvik chůze po čáře
 - b. Nácvik chůze po úzké cestě
 - c. Nácvik chůze po kamenech
 - d. Nácvik chůze po zvýšené rovině
 - e. Nácvik chůze mezi metami v terénu
 - f. Nácvik chůze po schodech
- 9) Běh po rovině
 - a. Běh po rovině k metám

b. Běh po rovině v terénu

10) Hry s míčem

a. Podávání míče

b. Koulení míče

c. Házení míče

d. Chytání míče

Příloha č. 2

(Zdroj: Vlastní)

Vzor informovaného souhlasu o využití dokumentace

Jsem studentkou Zdravotně sociální fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Píši bakalářskou práci na téma Rozvoj prostorové orientace a samostatného pohybu dětí se zrakovým postižením předškolního věku.

Bakalářská práce bude využitelná v teorii i praxi. Teorii je možné použít jako studijní materiál, v praxi může sloužit jako zpětná vazba pro pedagogy mateřské školy i rodiče. Pro kvalitní vypracování závěrečné práce je nutné nahlédnutí do dokumentace Vašeho dítěte. Z těchto důvodů se na Vás obracím s prosbou o svolení zpracovat anamnestická data Vašeho syna/dcery..... do mé bakalářské práce.

Zavazuji se, že z důvodu zachování ochrany osobních údajů a soukromí nebudou nikde uváděny informace, které by vedly k identifikaci Vašeho dítěte. Dále se zavazuji, že informace nepoužiji k jiným účelům než ke zpracování mé bakalářské práce.

Eva Bedlánová

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

Souhlasím s tím, že Eva Bedlánová nahlédne do dokumentace v MŠ. Vše poslouží jen pro účely bakalářské práce.

.....
(datum, místo a podpis zákonného zástupce)

Příloha č. 3

(Zdroj: Vlastní)

Vzor informovaného souhlasu o audionahrávce

Informovaný souhlas o záznamu rozhovoru, sloužícího k praktické části bakalářské práce na téma Rozvoj prostorové orientace a samostatného pohybu dětí se zrakovým postižením předškolního věku:

Žádám Vás o souhlas s poskytnutím výzkumného materiálu pro praktickou část bakalářské práce. Cílem mé práce je vypracování informačního materiálu pro rodiče dětí se zrakovým postižením.

Rozhovor bude zaznamenáván v audio podobě jako nahrávka. Získané informace budou přepsány a použity v mé práci.

Zavazuji se, že z důvodu zachování ochrany osobních údajů a soukromí nebudou nikde uváděny informace, které by vedly k identifikaci Vašeho dítěte. Dále se zavazuji, že informace nepoužiji k jiným účelům než ke zpracování své bakalářské práce.

Eva Bedlánová

.....

(datum, místo a podpis výzkumníka)

Souhlasím s tím, že rozhovor bude zaznamenán v audio podobě jako nahrávka a informace z ní budou přepsány. Vše poslouží jen pro účely bakalářské práce.

.....

(datum, místo a podpis zákonného zástupce)

Příloha č. 4

(Zdroj: Vlastní)

Záznamy z pozorování

Den 1.

Děti ležely při ranním cvičení na břiše a mezi rukama si koulely míček (koulení míče). Poté se děti seskupily na koberci a L. byl vyslán, aby obešel stůl a našel mobil a bonbóny (návčik samostatného pohybu v interiéru). Když se šlo s dětmi na zahradu, děti se musely před schody rozdělit do dvojic a sejít je samostatně (návčik chůze po schodech). Zvládaly to až na P. dobře, té nakonec pomohla asistentka pedagoga. Tato dívka má ovšem zrakové postižení v pásmu praktické slepoty. Poté měly děti běžet za paní učitelkou po asfaltové rovné cestě. Měly doběhnout až k ní, zatímco ona vydávala zvuk (běh po rovině k metám, lokalizace zvuku). Po procházce se opakovala samostatná chůze do schodů.

Den 2.

Byla zaznamenána jen samostatná chůze do a ze schodů (návčik chůze po schodech) a běh k metě po rovině, za podpory lokalizace zvuku (běh po rovině k metám, lokalizace zvuku). Dětem běh nečinil žádný problém.

Den 3.

Při dopoledních aktivitách, měly děti překonat bosy třikrát opičí dráhu, která se skládala z: tunelu, chůze po lavičce, přeskokování lavičky snožmo, plazení na břiše po lavičce, hmatového chodníčku (návčik chůze po zvýšené rovině, návčik chůze po úzké cestě, návčik samostatného pohybu v interiéru s překážkami). Dále absolvovaly samostatnou chůzi do a ze schodů (návčik chůze po schodech) a běh k metě po rovině, za podpory lokalizace zvuků (běh po rovině k metám, lokalizace zvuku).

Den 4.

Byla zaznamenána jen samostatná chůze do a ze schodů (nácvik chůze po schodech) a běh k metě po rovině, za podpory lokalizace zvuku (běh po rovině k metám, lokalizace zvuku).

Den 5.

Byla zaznamenána jen samostatná chůze do a ze schodů (nácvik chůze po schodech) a běh k metě po rovině, za podpory lokalizace zvuku (běh po rovině k metám, lokalizace zvuku).

Příloha č. 5

(Zdroj: Vlastní)

Přepis rozhovoru s rodiči

Otázka č. 1 Kdy jste poprvé slyšela o prostorové orientaci a samostatném pohybu a odkud?

A O prostorové orientaci jsem poprvé slyšela ve středisku rané péče a bylo to, až když moje dcera začala chodit.

B To si asi nevzpomenu. Ale určitě až někdy ve školce.

Otázka č. 2 Dostal se k Vám nějaký určitý dokument informující o PO SP přímo nebo jste si ho obstarala sama?

A Půjčili jsme si knížku ve středisku rané péče. Sama jsem nepátrala, ale nejdůležitější v tomhle pro mě byly konzultace. Při těch jsme se toho nejvíce dozvěděli. A taky jsme se mohli zeptat.

B Ne, to se mi nedostal. Když potřebuju, hledám na internetu.

Otázka č. 3 Byla jste jakkoli instruována vzhledem k PO SP nebo záleželo zcela na Vás?

A Ano, právě ranou péčí. Ale taky jsme všechno nevyužili. To, co nám přišlo zbytečný, jsme vyselektovali. Například reflexní pruhy na zdech doma, to nám přišlo už moc. Prostě jsme si převzali, co jsme potřebovali a zbytek jsme nedělali.

B Nebyla.

Otázka č. 4 Co byste uvítala, kdybyste se tehdy v začátcích dozvěděla ve vztahu k PO SP?

A Co jsme potřebovali, nám řekli, anebo jsme se doptali. Mě to přišlo dostatečný.

B Na nic zásadního si nevzpomínám. Vše, co jsem potřebovala vědět, mi zodpověděla oční lékařka.

Otázka č. 5 Kdybyste měla vyjmenovat 3 základní věci, které by měl rodič s dítětem se zrakovým postižením znát ohledně pohybu uvnitř a 3 ohledně pohybu venku. Jaké by to byli?

A No to je těžké. Jo, určitě je dobré vnímat, že občas nevědomky vytváříme překážky. Například se nám stalo, že nám dcera několikrát spadla do kýble. Nebo třeba spadla, protože jsem měla povytažený koš na prádlo. Většinou překážky, co si vytvoří sama, si pamatuje a tak je obejde. Ale ty, co uděláme my, jsou pro ni nečekané. Pak je taky důležitý, aby člověk nestěhoval věci. A pokud musí, je dobrý to opravdu dobře dítěti popsat a seznámit ho s tím. Pak je taky důležité dobré světlo. No a venku je dobrý vše hodně popisovat, například povrch, okolí. Dcera se neustále na něco ptá. Kolikrát ani neslyším, co slyší ona a na co se ptá, protože to už nevnímám. To jsem se zas musela naučit.

B Náš syn třeba neustále zakopával na rovině a pletly se mu nohy. Podle mě je důležitý si z toho nikdy nedělat srandu, ale spíš mu vysvětlit proč se to děje. Celkově být asi ostražitější. A určitě dbát na nošení brýlí a naučit dítě, jak se o ně starat. Ještě bych vyzdvihla vztah okolí. Často neumí domyslet, jak závažné synovo postižení je, takže je dobré odstranit ostré hrany a tak.

Otázka č. 6 Napadá Vás něco dalšího podstatného, co by měl rodič o pohybu a orientaci dítěte znát?

A Popisovat jakoby výjimečnosti. Moje dcera dobře rozezná chodníky. Takže třeba ví, že kostky vedou až na náměstí.

B Z mého pohledu momentálně ne.

Otázka č. 7 Spolupracujete s pedagogem ve vaší MŠ ohledně PO SP?

A Ani nevím, spíš ne. Jen třeba teď jsme řešili, že dcera vyvolává konflikty, protože je zvyklá, že má svoje místo, židli, umyvadlo. A to je i doma. Samozřejmě ji nechceme úplně ustupovat, ale teď se do šatny třeba dala židlička a konflikty u převlíkání nejsou.

B Zatím se nenašlo nic, co bychom museli vyloženě řešit.

Otázka č. 8 Máte pocit, že na PO SP v MŠ dostatečně dbají?

A Nevím, nepříjde mi, že by to nějak cvičili. Jako ze začátku se třeba dcera bála, a tak ji vodili za ruku a vše ji popisovali. Ale teď už všude lítá sama

B Předpokládám, že ano.

Otázka č. 9 Cítíte, že došlo k pozitivnímu zlepšení ve vztahu k PO SP, poté co Vaše dítě začalo instituci navštěvovat?

A Tak vždy se to zlepší. Na druhou stranu vždy bude potřebovat asi pomoci v cizím prostředí.

B Bezpochyby. Dítě je tu pod neustálým dozorem dobře vyškolených pedagogů a v prostředí, které je k dětem s oční vadou přátelsky nakloněno. Taky zde dochází denně oční sestry.

Otázka č. 10 Pracujete doma s Vaším dítětem na něčem konkrétním ohledně PO SP?

A Moc ne, ale ve městě jo. A teda teď jsme zjistili, že je problém v poměrech, odstupňování. Třeba daleko, blízko, malý, velký, kratší, delší. To je pro ni fakt těžký. Máme třeba tři dřívka a seřadit je od nejkratšího po nejdelší je problém.

B Nepracujeme. Nemyslím, že je to třeba.

Otázka č. 11 Jak vedete Vaše dítě k pohybu v cizím prostředí?

A Vedeme zásadně za ruku a hodně popisujeme. Ona se taky snaží dělat menší krůčky. Je vidět, že se bojí.

B Nemá problém pohybovat se v cizím prostředí, takže nevedeme. Prostě jen nosí brýle.

Otázka č. 12 Máte pocit, že spíše dopomáháte nebo zvládá Vaše dítě věci spíš samostatně?

A Tam, kde prostor zná, je to dobrý, ale kde ne, tak tam musíme pomáhat a asi budeme muset vždycky.

B Spíše samostatně. V případě potřeby se zeptá.

Otázka č. 13 Má Vaše dítě strach v nových prostorech, ať venku, či uvnitř? Nebo je spíše nebojácné?

A Spíše se bojí.

B Vždycky potřebuje čas, aby se rozkoukal.

Otázka č. 14 Je něco, s čím jste potřebovala či potřebujete podporu ohledně PO SP?

A Potřebovala a stále máme různé dotazy.

B Zatím ne.

Příloha č. 6

(Zdroj: Vlastní)

Přepis rozhovorů s pedagogickými pracovníky

Otázka č. 1 V jaké instituci jste poprvé přišla do kontaktu s PO SP?

- A V roce 2009 při nástupu do MŠ pro zrakově postižené.
- B Při práci v MŠ pro zrakově postižené, přesný datum si nepamatuju.

Otázka č. 2 Máte dostatek zdrojů k PO SP a její výuce?

- A Celkem ano.
- B Ano.

Otázka č. 3 Spolupracujete nějak ohledně PO SP s rodiči?

- A Jen když mají rodiče zájem.
- B Když mají rodiče zájem, tak ano.

Otázka č. 4 Instruuje rodiče, jak by měli děti rozvíjet v PO SP, nebo to necháváte na jejich iniciativě?

- A Zkouším jim pomoci, ale pak už záleží na rodičích.
- B Pokud mají zájem, ráda poradím. Z vlastní iniciativy upozorním pouze na hrubé chyby ve výchově, jako nepoužívat kárku ve 4 letech dítěte.

Otázka č. 5 Kdybyste měla vyjmenovat 3 základní věci, které by měl rodič s dítětem s postižením slyšet, ohledně pohybu uvnitř a 3 ohledně pohybu venku. Jaké by to byli?

A Tak uvnitř asi celkově zabezpečit prostředí – zavírat skříně, šuplíky. Je dobrý dítě nechat pohybovat samostatně, ať si mapuje prostor sám. Taky bych řekla, že je důležitý nepřemisťovat věci. No a venku to chce, aby se naučilo naslouchat prostředí, trénovat trasy. Nemělo by se bát říct si o pomoc.

B Vevnitř bych doporučovala zajistit prostředí, nepřemisťovat věci a snažit se nechat dítě samostatné. Venku, aby dítě umělo naslouchat, rozeznat nebezpečí. Například auta, zvířata. Naučit se trasy, neměnit je, myslet na zásady posloupnosti a přiměřenosti.

Ještě bych chtěla říct, že na prvním místě při výchově postiženého dítěte je velká trpělivost, povzbuzování a posilování sebevědomí.

Otázka č. 6 Napadá Vás něco dalšího podstatného, co by měl rodič o pohybu a orientaci dítěte vědět?

A Ze své zkušenosti, nejvíce pochopíte problém, když ho vyzkoušíte. Není jednoduché se pohybovat bez zraku. Měli bychom se snažit, aby bylo dítě samostatné. Snažit se ho podpořit a pomoci.

B Co nejvíce rozvíjet samostatnost dítěte, aby z něj vyrostl nezávislý jedinec.

Otázka č. 7 Máte pocit, že na PO SP rodiče dostatečně dbají?

A Ne.

B Ne, často mají zbytečně ochrannou výchovu.

Otázka č. 7 Cítíte, že došlo k pozitivnímu zlepšení ve vztahu k PO SP, poté co dítě začalo MŠ navštěvovat?

A Určitě.

B Ano.

Otázka č. 9 Jak vedete dítě v pohybu v cizím prostředí?

A Dítě by mělo poznat prostředí pomocí mě. Kdy já mu vše popíšu a on si vše ihned osahá a snaží se to zapamatovat.

B Dítě si musí zmapovat terén a musí mít dostatečný čas si cizí prostředí osahat a zapamatovat.

Otázka č. 10 Máte pocit, že spíše dopomáháte nebo zvládá dítě věci spíše samostatně?

A Každé dítě je jiné a má jiné potřeby, jiné požadavky. Ale P. většinou potřebují větší pomoc.

B Záleží na dítěti, některé je samostatné, některé potřebuje větší pomoc. L. je docela samostatný.

Otázka č. 11 Má dítě strach v nových prostorech, ať venku či uvnitř? Nebo je spíše nebojácné?

A Většinou má v nových prostorech strach a to je asi u každého dítěte se zrakovým postižením stejné.

B Strach nebo obavy z neznámého mají většinou všechny děti se zrakovým postižením.

Otázka č. 12 Je něco s čím jste potřebovala či potřebujete podporu ohledně PO SP?

A Stále se mám co učit, ale nejvíce asi chybí pomůcky.

B Více speciálních pomůcek