

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2014-2017

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Simona Kassalová

**Předškolní vzdělávání dětí s těžkým zrakovým postižením
v mateřské škole**

Praha 2017

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Jana Janková

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2014-2017

BACHELOR THESIS

Simona Kassalová

**Pre-school education for children with the severe visual
impairment in the kindergarten.**

Prague 2017

The bachelor thesis work supervisor: Mgr. Jana Janková

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 9. ledna 2017

Jméno autorky: Simona Kassalová

Poděkování

Děkuji Mgr. Janě Jankové za rady a připomínky, které mi poskytla jako vedoucí mé bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce se věnuje předškolnímu vzdělávání dětí s těžkým zrakovým postižením. Teoretická část shrnuje podmínky, které je potřeba pro děti se zrakovým handicapem vytvořit, aby se mohly vzdělávat v souladu s rámcovým vzdělávacím plánem. Praktická část popisuje konkrétní zkušenosti s předškolním vzděláváním dětí, které navštěvují mateřskou školu v místě bydliště. Popisuje podpůrná opatření, která jsou nezbytná, aby děti mohly získávat potřebné znalosti a dovednosti před zahájením základní školní docházky. Práce se snaží prokázat, že dítě s těžkým zrakovým postižením může získat potřebné znalosti a dovednosti v běžné mateřské škole, ale musí fungovat úzká spolupráce rodiny, mateřské školy a specialistů z poradenských center.

Klíčová slova

individuální vzdělávací plán, mateřská škola, nevidomost, pedagogicko-psychologická poradna, podpůrná opatření, předškolní vzdělávání, smyslová výchova, speciální pedagogické centrum, zrakové postižení

Annotation

Bachelor thesis is devoted to early childhood education for children with severe visual impairments. The theoretical part summarizes the conditions that is necessary for children with visual disabilities to create in order to educate in accordance with framework learning plan. The practical part describes the specific experience of pre-school education, children who attend school in the place of residence. It also describes the support measures which are necessary so that children could acquire the necessary knowledge and skills in the regular nursery school, but must work in close cooperation of the family, nursery schools and some specialists (of the centres).

Key words

blindness, early childhood education, individual educational plan, kindergarten, pedagogic-psychological consultation, sensory training, special pedagogical center, support measures, visual impairment

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 VIDĚNÍ.....	9
1.1 Vývoj vidění a zrakové vady	10
1.2 Degenerativní onemocnění sítnice.....	12
2 VLIV ZRAKOVÉHO POSTIŽENÍ NA ROZVOJ OSOBNOSTI.....	13
2.1 Pohyb a sebeobsluha.....	14
2.2 Komunikace.....	16
2.3 Integrace a socializace.....	18
3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S TĚŽKÝM ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....	20
3.1 Smyslová výchova.....	22
3.2 Vzdělávání dětí v mateřské škole.....	25
4 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ.....	29
4.1 Raná péče a speciální pedagogické centrum.....	30
4.2 Podpora.....	31
PRAKTICKÁ ČÁST.....	34
5 MATEŘSKÁ ŠKOLA.....	34
5.1 Školní vzdělávací program.....	35
5.2 Individuální vzdělávací plán.....	36
6 KAZUISTIKY.....	37
6.1 Spolupráce MŠ, rodiny a poradenských center.....	37
6.2 Vzdělávání šestiletého nevidomého chlapce.....	39
6.3 Vzdělávání čtyřletého nevidomého chlapce.....	49
6.4 Shrnutí kazuistik.....	53
ZÁVĚR.....	55
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	59
SEZNAM ZKRATEK.....	62
SEZNAM PŘÍLOH.....	63

ÚVOD

Každý člověk s těžkým zdravotním postižením potřebuje podporu a speciální péči. O dětech to platí dvojnásob, protože získávají základní znalosti a dovednosti pro celý svůj budoucí život. Jejich učení, formální i neformální, se skládá z učení i pozorování svého okolí a také ze zapojování do okolního dění – nejprve doma, poté v mateřské škole a mezi kamarády, následně pak v dalších sociálních skupinách. Pokud dítě nevidí, je to pro něj velká překážka, protože zrak je pro poznávání nejdůležitější smysl.

Nevidomé děti potřebují péči, kterou jim nejlépe zajistí mateřská a později základní škola pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Starají se tam o ně odborníci, již mají po ruce speciální pomůcky. Může se ale nevidomé dítě připravovat na základní školní docházku v běžné mateřské škole v místě svého bydliště? Právě tomuto problému se věnuje následující bakalářská práce, která se zabývá předškolním vzděláváním dvou nevidomých chlapců, sourozenců, kteří chodí do mateřské školy blízko domova.

Pro jejich systematické vzdělávání jsou důležité konzultace odborníků ze specializovaných center. Chlapcům chybí zrak jako důležitý zdroj informací, musí je proto získávat jinými způsoby, jež nejlépe znají právě odborníci. Ti tak dávají metodická doporučení jak škole, tak rodičům. Cílem všech je co nejúplnější zapojení chlapců do běžného života a jejich začlenění do společnosti.

Tu v mateřské škole tvoří kolektiv vrstevníků, kteří si musí na společný život s nevidomými spolužáky zvykat. V ideálním případě a při správném pedagogickém vedení dětem s postižením jejich vrstevníci pomohou, aniž by zbytečně zdůrazňovali jejich odlišnost.

Cílem bakalářské práce je popsat opatření, která jsou pro předškolní vzdělávání dětí s těžkým zrakovým postižením důležitá. Bakalářská práce popisuje podmínky, které je nutné zajistit pro vzdělávání dítěte s těžkým zrakovým postižením v běžné mateřské škole, aby se dítě rozvíjelo ve všech oblastech v souladu s rámcovým vzdělávacím programem a zároveň s novou vyhláškou o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VIDĚNÍ

Podstatou vidění je schopnost oka vnímat světelné podněty různé vlnové délky. Světlo prochází přes soustavu tkání, která se označuje jako optické prostředí oka – rohovku, oční komorovou vodu, čočku a sklivec. Tato prostředí světlo nejen propouštějí, ale i lámou. Na sítnici vzniká obraz pozorovaného předmětu. V místě dopadu světla dojde k podráždění a vzruch převádí zraková dráha do zrakového centra mozku.

Obecně musí fungovat tři části zrakové dráhy, jimiž jsou oko, oční nerv a zrakové centrum. Oko přijímá informace, zrakový nerv je přenáší do mozku, ten je zpracovává. „*Pokud jakákoliv z těchto tří částí nefunguje nebo funguje špatně, člověk může získat zrakovou informaci nejasnou, neúplnou nebo dokonce žádnou,*“¹ vysvětlují Klára Kochová a Markéta Schaeferová ve své knize *Dítě s postižením zraku*.

Kvalitu zrakového vnímání určují jednotlivé zrakové funkce, jichž je celkem sedm. Rozlišovací schopnost oka zajišťuje zraková ostrost, která je nejdokonalejší v místě žluté skvrny sítnice. Druhou funkcí je zorné pole, jímž označujeme periferní vidění, neboli široký prostor (perimetr) kolem bodu, na který se přímo díváme. Barvocit, jehož poruchy se označují jako barvoslepost, je schopnost rozeznávat barvy, čili světla různé vlnové délky. Adaptace je schopnost oka přizpůsobit se různé intenzitě světla. Akomodace je schopnost vidět předměty ostře na různou vzdálenost, děje se tak zesílením či zeslabením lomivé síly čočky. Že při pohledu oběma očima vidíme jeden předmět jednoduchý, to umožňuje jednoduché binokulární vidění. Schopnost oka rozlišit rozdílný jas dvou ploch viděných současně v zorném poli se nazývá kontrastní citlivost.²

¹ KOCHOVÁ, K., M. SCHAEFEROVÁ. *Dítě s postižením zraku*, 1. vyd. Praha: Portál, 2015, s. 26. ISBN 978-80-262-0782-5

² NOVÁKOVÁ, Z. In: PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, 3. vyd. Brno: Paido, 2010, s. 255 - 256s. ISBN 978-80-7315-198-0

1.1 Vývoj vidění a vady zraku

Děti se nerodí s plně vyvinutým zrakem, i když orgán oka je z větší části vyvinutý už při příchodu na svět. Vývoj vidění ovšem pokračuje zhruba do šesti let dítěte.

V prvních dnech po narození rozeznává novorozenec jen světlo, tmu a hrubé pohyby. Zpočátku se dívá jen periferně, až po dvou týdnech se dívá před sebe – centrální vidění. Krátce už dokáže fixovat lidský obličej a vnímá pohyb ze strany na stranu.

Během prvních dvou až čtyř měsíců se zvyšuje zraková ostrost. Dítě začíná sledovat okolí, ale zatím jen monokulárně, tedy jedním okem, zatímco druhé se může ještě pohybovat nekoordinovaně. V této době také začíná navazovat oční kontakt a projevuje zájem o pohyb rtů, když se k němu mluví. Sleduje hračky nad postýlkou a už vnímá i svislý pohyb, tedy nahoru – dolů. Ve třech měsících už reaguje na pohyb, často sleduje hlavně své ruce. Právě toto období je tudíž první možností, jak odhalit případné potíže s viděním. Jestliže dítě nereaguje na oční kontakt rodičů, nesleduje pohyby rukou či hraček v těsné blízkosti své hlavy, je potřeba, aby rodiče konzultovali své pochyby či obavy s dětským lékařem, případně s dalšími odborníky.

Vzdálenost, na kterou dítě vidí, se v dalších měsících stále prodlužuje. Dítě už umí také střídát pohled na dva objekty, například hračku a rodiče. Zhruba v šesti měsících začíná spojovat pohled každého oka zvlášť do jednoho vnímaného obrazu. Do deseti měsíců až jednoho roku vidí i drobné předměty a dovede je i uchopit. Schopnost vidět oběma očima a ostrost vidění je ve třech letech věku téměř u konce, úplně vývoj vidění končí v pěti až šesti letech.³

Zrakové postižení mohou způsobit různé vady, z toho pak vychází odlišná klasifikace. Z pohledu speciální pedagogiky je důležité dělení na vady vrozené a získané. Získanou vadu vnímají lidé jako trauma, výraznou změnu k horšímu. Pokud se dítě se zrakovým

³ VANČUROVÁ, J. In: AUTRATA, R., J. VANČUROVÁ. *Nauka o zraku*, 1. vyd. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 2002, s. 10-15. ISBN 80-7013-362-7

postižením už narodí, žádnou ztrátu si neuvědomuje. Vrozená vada je ale zároveň větší zátěží pro dítě, jeho vývoj bývá bez získávání poznatků zrakem pomalejší.

Samotné dělení zrakových vad se děje podle oblastí poruch zrakového vnímání: poruchy zrakové ostrosti; okumolorické poruchy, porucha prostorového vidění, dvojité vidění; obtíže se zpracováním zrakových vjemů; poruchy barvocitu; poruchy adaptace na tmou a oslnění; porucha citlivosti na kontrast.⁴

Pro další vzdělávání dítěte, a hlavně výběr vhodných kompenzačních pomůcek a opatření, je nutné určit stupeň zrakové vady. Kvůli tomu se měří zraková ostrost na nástěnných tabulích (optotypech), na kterých se naměřená ostrost (vizus) udává ve zlomcích. Např. vizus 6/18 popisuje, že vyšetřovaný přečte ze šesti metrů řádek, který člověk s normální zrakovou ostroší přečte z 18 metrů.

V České republice se zrakové postižení klasifikuje jako slabozrakost, těžce slabý zrak nebo nevidomost. Lehkou a střední slabozrakost udává vizus 6/18 až 6/60, těžkou slabozrakost určuje zraková ostrost 6/60 až 3/60. Projevuje se sníženou nebo zkreslenou činností zrakového analyzátoru obou očí a omezením zrakových představ. Postižený člověk vidí rozmazaně, což mu zhoršuje prostorovou orientaci i sebeobsluhu.

Těžce slabý zrak, dříve nazývaný „zbytky zraku“, udává vizus 3/60 až 1/60. Postižení zrak užívají, ale potřebují speciální pomůcky a upravené prostředí. Praktickou nevidomost určuje pokles centrální zrakové ostrosti pod 1/60. Totální nevidomost (amaurosa) je nevidomost se světlocitem s chybnou světelnou projekcí nebo se ztrátou světlocitu. Jde o nejtěžší postižení, kdy pacient potřebuje různé kompenzační pomůcky.⁵

⁴NOVÁKOVÁ, Z. In: PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, 3. vyd. Brno: Paido, 2010, s. 257. ISBN 978-80-7315-198-0

⁵NOVÁKOVÁ, Z. In: HAMADOVÁ, P., L. KVĚTOŇOVÁ, Z. NOVÁKOVÁ. *Oftalmopedie*, 2. vyd. Brno: Paido, 2007, s. 14 - 17 s. ISBN 978-80-7315-159-1

1.2 Degenerativní onemocnění sítnice

Těžké zrakové postižení u dětí může způsobovat degenerativní onemocnění sítnice. V případě Stargardtovy i Bestovy choroby jde o onemocnění makuly, tedy místa na sítnici, kde je nejvíce čípků a tedy nejostřejší vidění, které se většinou projevuje do deseti let věku dítěte. Postupně se snižuje ostrost zraku až k praktické nevidomosti. Zlepšit vidění je možné úpravou prostředí, vhodné je neoslňující osvětlení a dobrý kontrast. Pomáhají neoptické, speciální optické i elektronické pomůcky, které podpoří zrakovou práci a přístup k informacím.

Nejznámější degenerativní sítnicovou změnou je pigmentová degenerace sítnice, které se může projevit už v útlém věku. Podle typu onemocnění může nastat až praktická nevidomost, většinou se výrazně zužuje zorné pole. Pokud ale není zasažena makula, může zůstat zraková ostrost poměrně dlouho zachována.

Pokud nenastane úplná ztráta zraku, je možné vidění podporovat speciálními filtry, které zmírňují oslnění a zvyšují kontrast. K podpoře vzdělávání u dětí přispívají neoptické pomůcky či úprava prostředí, například kontrastní vyznačení překážek, ale také zvětšování textů, speciální elektronické pomůcky. Podle vývoje onemocnění je důležité včas rozvíjet hmat včetně nácviku Braillova písma, které je důležité pro další získávání informací.⁶

⁶ MORAVCOVÁ, D. In: BASLEROVÁ, P. a kol. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*, 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012, s. 38 - 39. ISBN 978-80-244-3307-3

2 VLIV ZRAKOVÉHO POSTIŽENÍ NA ROZVOJ OSOBNOSTI

Zrakové postižení znamená pro dítě, které se musí učit nové věci, poznávat okolí a postupně začíná samostatně myslet, obrovskou překážku. Musí se totiž buď zcela obejít bez významného zdroje poznávání, to v případě úplné slepoty, nebo jej využít jen částečně, to v případě částečného poškození zraku.

Zraková vada ovlivňuje celou osobnost dítěte a jeho vývoj. Ztěžuje zejména proces poznávání, protože vidění přináší zhruba 80 procent informací a člověk může za den dosáhnout až 100 tisíc zrakových fixací. I když ne každý zrakový postřeh má informační hodnotu, jde o velmi důležitý zdroj informací. Zrakové vjemy jsou významné pro poznávání, neboť oko rozeznává osm různých znaků: barvu, tvar, velikost, vzdálenost, směr, prostorovost, klid a pohyb. „*Samozřejmě zrak není jedinou strukturální jednotkou smyslového poznání, která správně odráží svět. Avšak dává nejdokonalejší autentické vjemy předmětů,*“⁷ uvádí Zita Nováková s tím, že zrakové vjemy mají veliký význam pro poznání i praktické jednání.

Jelikož zrakové postižení komplikuje vnímání, ovlivňuje i myšlení. Ztěžuje například srovnávání, tedy poměr shody či rozdílnosti u více objektů. Protože vada zraku zužuje vnímání a ochuzuje smyslové vnímání, ovlivňuje negativně schopnost analýzy a syntézy. Srovnávání je přitom potřebné i pro zevšeobecňování a schopnost abstrakce.

Z konkrétních lidských činností ovlivňuje zrakové postižení také schopnost učit se řeč samotnou i její vnímání. Ztěžuje orientaci v prostoru, s čímž souvisí i hrozba zhoršené mobility. Ze společenského hlediska pak zrakové vady mohou negativně ovlivňovat i socializaci, zejména tu širší, tedy mimo úzký kruh rodiny. Konkrétně dětem komplikuje zrakové omezení začlenění do kolektivu vrstevníků, poznávání odlišností či vytváření společných zájmů či budování vztahů pro budoucnost.

⁷ NOVÁKOVÁ, Z. In: VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika*, 2. vyd. Brno: Paido: 2004, s. 87. ISBN 80-7315-071-9

2.1 Pohyb a sebeobsluha

Pro správný vývoj nevidomého dítěte, které nemá jiné omezení, je důležitý pohyb. Je dokonce označován za jednu z nejdůležitějších náplní předškolního vzdělávání u dětí s vadami zraku. „Vzhledem k diagnózám a po konzultacích s oftalmologem by měli pedagogové vyloučit či omezit určité cviky,“⁸ upozorňuje ovšem Zita Nováková.

Je totiž důležité, aby se omezilo riziko úrazu či nesprávného pohybu. Je také nutné, aby se dítě s vážným zrakovým handicapem už od útlého věku učilo samo o sebe starat, například se oblékat nebo jíst. S pohybem a obratností souvisí i propriocepce, tedy vnímání vlastního těla, jež je důležité pro poznávání tělesného schématu. V konečném důsledku jde o rozpoznání směrů pohybu, tady nahoru – dolů, doleva – doprava. Důležité není ani tak pojmenování, jako vnímání a správné napodobování. Kvůli zrakovému handicapu je pro postižené děti komplikovanější poznat své tělesné schéma a s ním související směry pohybů, takže je nutné je učit hmatem a přímým kontaktem.

Vnímání směrů je později důležité kvůli správnému určení laterality a zejména specializaci rukou. Zhruba v pěti letech by přitom mělo být jasné, která ruka je u předškoláka dominantní. „Oslabení schopnosti pravolevé orientace a směrového vnímání obecně může totiž školákovi přinést řadu nepříjemných situací,“⁹ varuje Dana Kutálková ve své knize.

Při pohybové výchově musí učitelé přistupovat k nevidomým dětem individuálně. Nejde jen o trpělivost a důkladný popis pohybu. Je třeba také dbát na správné provádění, ať už držení těla, chůze, běhu či hodů. Nevidomé dítě nemá možnost vizuální kontroly, proto hrozí špatné provádění a zafixování chybných pohybů. To by v konečném důsledku mohlo vést k tomu, že si dítě způsobí zranění nebo přivodí chronické pohybové potíže, ale také ztratí zájem o pohyb jako takový.

⁸ NOVÁKOVÁ, Z. In: VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika*, 2. vyd. Brno: Paido, 2004, s. 255. ISBN 80-7315-071-9

⁹ KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*, 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014, s. 77. ISBN 978-80-247-4856-6

Pohyb nevidomých dětí v předškolním věku není důležitý jen kvůli rozvoji motoriky nebo podpoře zdravého životního stylu. Velký význam má i pro prostorovou orientaci nebo kvůli dalšímu poznávání. Zrakové omezení jim totiž nedovoluje seznamovat se ani s bezprostředním okolím. „*Bez dostatečného vedení nemusí vědět, kterým směrem jít nebo jak najít cestu okolo překážek tak, aby se dostaly ke svému cíli,*“¹⁰ zdůrazňuje Zita Nováková s tím, že takové negativní zkušenosti se pak projevují nedostatkem sebevědomí při poznávání svého okolí.

Těžké zrakové postižení se často pozná už podle pohybu dítěte: v počátcích například většinou neleze, ale spíše se posunuje po zadečku, později je chůze nejistá, se špatnou koordinací, hlavu často nedokáže držet vzpřímeně. Zatímco u dětí bez postižení se vývoj řídí koordinací oko – ruka, u těžce zrakových postižených je to ucho – ruka. Ale protože pohyb za zvukem je obtížnější než pohyb řízený zrakem, bývají děti s těžkým zrakovým postižením často opožděné v celkovém vývoji, i když je jejich centrální nervový systém zdravý. Jde o důsledek toho, že chybí tolik důležité zrakové vjemy.

Nácvik sebeobsluhy nevidomého dítěte vyžaduje podobné předpoklady jako pohybová výchova, tedy víc času, pomoci a soustavnosti. Samostatnost, správné chování a odpovědnost bude totiž zrakově postižené dítě v dalším životě potřebovat stejně jako jeho vrstevníci. Správné návyky mu umožní zařadit se v budoucnu do různých kolektivů, navíc sníží jeho odlišnost od jiných dětí, která by mohla vést k jeho izolaci kvůli tomu, že neumí správně stolovat nebo udržovat osobní hygienu.

Sebeobsluha přitom nesouvisí jen s dodržováním správné hygieny a samostatným oblékáním. Znamená také to, že dítě umí pít ze skleničky či hrníčku, případně si do nich samo nalije pití, že umí držet chléb v jedné ruce a jíst lžičkou. Je třeba, aby se také naučilo si své oblečení uklízet, a tedy i rozeznávat jeho části včetně spodního prádla. Sebeobsluha souvisí i s orientací v prostoru, ať už doma nebo v mateřské škole, a také s vybíráním či naopak uklízením hraček.

¹⁰NOVÁKOVÁ, Z. In: PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, 3. vyd. Brno: Paido, 2010, s. 265. ISBN 978-80-7315-198-0

2.2 Komunikace

Dorozumívání se s okolím je důležité pro všechny děti předškolního věku a jejich přirozený vývoj, zejména z hlediska spolupráce s dospělými i jinými dětmi.

Zrakový handicap ale dítě omezuje už ve spontánním navázání kontaktu nebo přilákání pozornosti. Zatímco u dítěte bez postižení už díky pohledu a mimice matka pozná, že se dítě chce na něco zeptat nebo o něco požádat, signály u zrakově postiženého dítěte jsou úplně jiné. „*Například dítě vždy ztichne a ztlumí svoji aktivitu, když matka promluví nebo vykonává nějakou činnost v blízkosti dítěte. To je obvykle mylně vykládáno jako nedostatek zájmu nebo dokonce odmítnutí, přitom jde o projev soustředění,*“¹¹ vysvětluje Libuše Pihrtová.

Komunikace s nevidomými dětmi musí být odlišná než v případě dětí bez postižení. Je důležité, aby si rodiče či pedagogičtí pracovníci vytvořili systém, jak se s takto postiženým dítětem dorozumívát. Nutné je přitom si uvědomit, že mimika dětí s těžkým zrakovým postižením bývá výrazně slabší a nelze z jejich tváře odezírat emoce takovým způsobem, jaký je běžný u dětí bez postižení.

Některé zásady komunikace se zrakově postiženým dítětem ale musejí být dodržovány stejně jako u jeho zdravých vrstevníků, což se týká zejména pobytu dítěte v rodině a předškolním zařízení. Každý předškolák se totiž musí naučit vztahům k okolí i k autoritám v podobě učitelů, proto je nutné, aby s dítětem komunikovali efektivně – tedy konkrétně, popisně, ale i vstřícně, tak aby dítě mělo prostor pro vlastní vyjádření.

U dětí s těžkým zrakovým postižením je pochopitelně nutné mluvit více, častěji, trpělivě a vysvětlovat požadavky názorně, třeba dovedením dítěte na místo, kam má hračku uklidit a vedením jeho ruky tak, aby věc uložilo správně.

¹¹ PIHRTOVÁ, L. In: ŘÍČAN, P., D. KREJČÍŘOVÁ a kol. *Dětská klinická psychologie*, 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 1997, s. 106. ISBN 80-7169-512-2

V případě předškolního zařízení je pak nutné, aby se komunikovat se zrakově postiženým vrstevníkem naučily i ostatní děti. Je dobré, aby věděly základní informace a byly vedeny k efektivní pomoci kamarádovi. To výrazně usnadní začlenění postiženého dítěte do kolektivu.

Samostatnou kapitolou je pak řeč, i v jejím případě má těžké zrakové postižení vážné důsledky. Vývoj řeči bývá většinou až do 7 let věku opožděný. Souvisí to opět s horším či dokonce žádným vizuálním vnímáním, dítě si pak nemá s čím spojit význam slova. Často se vyskytují problémy ve fonetické rovině, jež souvisí s tím, že bez zraku nelze odezírat například u rodičů správné postavení mluvidel při řeči. Jedním z důsledků zrakového handicapu je pak i verbalismus, tedy používání pojmů, u kterých dítě neví, co vlastně znamenají.¹²

Zrakově postižené děti nemusejí mít výrazné potíže s mluvenou řečí, pokud je jim věnována patřičná péče. Často se ale projevují neobvykle neverbálně, například mimikou nebo různým kýváním, otáčením či různými pohyby rukou.

Na první pohled to může vypadat, že trpí i mentálním postižením, ale ve skutečnosti jsou to projevy buď nejistoty z neznámého prostoru, nebo se tak prostě baví. Třeba tleskání souvisí s odrazy zvuku, díky kterým dítě zjišťují blízkost stěn či naopak rozlehlost prostoru. Různé pohyby rukama či trupem pak často znamenají, že se dítě nudí a snaží se tak zaměstnat – posunky a pohyby nahrazuje oční handicap, protože se nemůže jen tak rozhlížet.

¹² RÖDEROVÁ, P. In: PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, 3. vyd. Brno: Paido, 2010, s. 275. ISBN 978-80-7315-198-0

2.3 Integrace a socializace

Nástup dítěte se zrakovým postižením do mateřské školy a jeho integrace v kolektivu se neobejde bez znalosti základních pravidel chování. Ty by se dítě mělo naučit v rodině, aby bylo připravené na přechod do jiného prostředí. „*Dítě, zakotvené v citovém zázemí své rodiny, překračuje pomalu její horizont a vstupuje a potřebuje vstupovat i do vztahů s dalšími lidmi, především se svými vrstevníky. Právě zde, jako obohacení a doplnění rodinné výchovy, má svou úlohu a šanci mateřská škola,*“¹³ uvádí Jaroslav Šturma.

Zároveň je dobře si uvědomit, že přehnaná a ochranná péče, k níž mívají sklony hlavně rodiče handicapovaných dětí, je sice pochopitelná, ale v konečném důsledku dítěti spíše uškodí. Takoví rodiče totiž nebývají důslední při dodržování nastavených pravidel, což se pak projevuje po nástupu do mateřské školy. Zejména pedagogové na to musejí být připraveni a pracovat pak nejen s dítětem, ale i jeho rodiči.

Předškolní věk je období, které je pro integraci dětí se zdravotním postižením mezi vrstevníky nejvhodnější. Děti jsou otevřené novým zkušenostem, netrpí předsudky.

Pokud si už v předškolním věku zvyknou, že dítě v jejich blízkosti může být jiné, nebudou brát v pozdějším věku jinakost jako něco degradujícího.

Ještě důležitější je ale pochopitelně integrace pro samotné dítě s těžkým zrakovým handicapem. Zvyká si na společnost jiných dětí, na jiný časový režim i na jiný prostor a překážky v něm. Jde vlastně o první zkušenost s jiným než domácím prostředím a režimem, na jaký bylo dosud zvyklé. Musí si zvykat na jiný nábytek, jiné odrazy zvuku, jiné překážky a další novinky ve svém životě.

Aby byla integrace dítěte úspěšná, musí být splněno několik podmínek. Jednou z nich je týmovost, to znamená spolupráce samotného dítěte, jeho rodičů, ale také učitele, spolužáků i odborníků ze speciálního pedagogického centra či centra rané péče. Dalšími podmínkami je uzpůsobení prostředí. To znamená například patřičné osvětlení v případech, kdy děti částečně vidí a hračky na dobře přístupných místech bez překážek.

¹³ ŠTURMA, J. In: MERTIN, V., I. GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, 2. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 179. ISBN 978-80-7367-627-8

Jednou z obtíží pro dítě se zrakovým handicapem je zvýšený hluk a shon v novém prostředí. To se dá vyřešit vytvořením tzv. chráněné oblasti, což může být třeba dřevěná ohrádka nebo prostor mezi několika skříňkami. „*Obklopíme-li takto koutek nábytkem, můžeme jej postupně rozšiřovat. Nevidomé dítě může svůj koutek v klidu zkoumat. Ostatní se k němu mohou po jednom nebo po dvojicích připojit,*“¹⁴ nabízí kniha *Dítě s postižením zraku* příklad, jak postupně začleňovat dítě do běžné třídy mateřské školy.

Že integrace probíhá dobře, o tom svědčí hned několik známek. První poskytuje samotné dítě s postižením, pokud do mateřské školy chodí rádo. Druhou známkou úspěšné integrace je právě to, že se dítě navzdory handicapu jinak rozvíjí správně a neztrácí krok se svými vrstevníky. K dalším znakům správného začleňování patří, že spolužáci berou nevidomého spolužáka jako rovnocenného partnera nebo že učitelce práce s integrovaným dítětem neztěžuje práci s celou třídou.¹⁵

Naopak znakem nezdařené integrace je buď únava dítěte z pobytu ve školce, nebo jeho nechuť tam chodit. V konečném důsledku to může znamenat okamžitou, ale v budoucnu třeba i trvalou izolovanost zrakově postiženého.

Proces socializace obecně znamená zapojení jedince do společenských skupin. Dítě si během nich uvědomuje své místo v kolektivu, vytváří si samo různé vztahy.

Pro dítě s těžkým zrakovým postižením je to složité období, protože vztahy s jinými lidmi jsou z velké části založené na vizuálním kontaktu, který ale v jeho případě úplně chybí nebo je omezený. Proto je budování mezilidských vztahů pro děti s postižením tak důležité. Odborníci tvrdí, že prvních deset let života zrakově postiženého rozhoduje o úspěšnosti jeho socializace. Dá se říci, že z těchto deseti let je právě předškolní období, tedy od čtyř do šesti let věku, nejdůležitější. „*Dítě si utváří vztahy ke svým vrstevníkům, učí se je vzájemně respektovat, podřizovat své zájmy kolektivu apod.,*“¹⁶ píše Zita Nováková.

¹⁴ KOCHOVÁ, K., M. SCHAEFEROVÁ. *Dítě s postižením zraku*, 1. vyd. Praha: Portál, 2015, s. 168. ISBN 978-80-262-0782-5

¹⁵ ŠTURMA, J. In: MERTIN, V., I. GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, 2. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 180 - 181. ISBN 978-80-7367-627-8

¹⁶ NOVÁKOVÁ, Z. In: VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika*, 2. vyd. Brno: Paido, 2004, s. 92. ISBN 80-7315-071-9

3 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

DĚTÍ S TĚŽKÝM ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Vzdělávání dítěte se zrakovou vadou si vyžaduje speciální přístup i speciální vzdělání pedagogů a také speciální pomůcky. Nejvíce jich mají školy pro děti se zvláštními vzdělávacími potřebami, které slouží i dětem se zrakovým handicapem. Neznamená to ale, že nevidomé děti nemohou chodit do běžné MŠ. V předškolním věku se navíc nabízejí i další možnosti, jako třeba různé kluby nebo mateřská centra. Někteří rodiče dávají přednost nechat si dítě úplně doma. V každém případě je důležité, a to hlavně pro rodiče, do všech důsledků zvážit všechny varianty. „*Je důležité si předem uvědomit, že každá z výše uvedených forem má své výhody i nevýhody a že pro každé dítě a každou rodinu může být vhodná jiná varianta. Ať už ale nakonec zvolíme jakoukoliv, učiníme tak důležitý krok v životě svého dítěte,*“¹⁷ uvádějí Kochová s Schaeferovou s tím, že důležitým pomocníkem při výběru nejvhodnějšího vzdělávacího zařízení jsou pracovníci služby rané péče nebo SPC.

Výhodou MŠ pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou odborně vzdělaní pedagogové, málo početné třídy, dostatek pomůcek a spolupráce s dalšími specialisty. Naopak nevýhodou může být, že dítě je v kolektivu stejně handicapovaných, což může například brzdit rozvoj některého jeho nadání nebo to neumožní využití jeho veškerého psychického potenciálu.

Běžná mateřská škola v místě bydliště naproti tomu těžko může nabídnout vybavení, jaké mají školy se zvláštním zaměřením. Má ovšem výhodu v tom, že dítě zůstane doma, v prostředí, jež dobře zná. To je pro některé děti velmi důležité, protože cizí prostředí je může stresovat, což ztíží i samotný vzdělávací proces. Přitom i běžné MŠ mohou spolupracovat s odborníky včetně SPC a pořídit si různé speciální pomůcky.¹⁸

¹⁷ KOCHOVÁ, K., M. SCHAEFEROVÁ. *Dítě s postižením zraku*, 1. vyd. Praha: Portál, 2015, s. 161. ISBN 978-80-262-0782-5

¹⁸ ŠIMKO, J., M. ŠIMKO. In: LECHTA, V. a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky*, 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 201. ISBN 978-80-7367-679-7

Přestože jsou často rodiče přesvědčeni, že nejlepší péči svému nevidomému dítěti zajistí právě oni, odborníci zdůrazňují výhody předškolní výchovy. Například podle Josefa Smýkala je vhodné, aby každé dítě s těžkým zrakovým postižením od svých čtyř let navštěvovalo mateřskou školu. Důvod je zřejmý: právě v mateřské škole se dítě naučí zvykat na rytmus i náročnost následující povinné školní docházky.¹⁹

Bez postupné přípravy, když si dítě v doprovodu nevyzkouší, že je schopné si zvyknout v jiné budově, v jiném městě, si nebude nikdy jisté, že zvládne přechod do jiného prostředí. Nemusí ani najít odvahu poznávat jiné lidi.

Základy orientace v prostoru, komunikace s jinými lidmi i učení získává každé dítě už v rámci předškolního vzdělávání. Pro děti s těžkým zrakovým postižením to platí úplně stejně, ovšem pedagogové musí volit specifický přístup právě kvůli omezení dítěte. To se tím zároveň učí, jak se bude samo učit v příštích letech.

Proto je v průběhu předškolního vzdělávání důležité rozvíjet jak zachované zrakové funkce, tak smysly, které vidění pomáhají nahrazovat – hmat, sluch, čich a chuť. Důležitý je rozvoj komunikačních dovedností, zejména řeči, kvůli jasnému vyjadřování a snadnému dorozumívání. Pro vlastní rozvoj i pro vztahy s jinými lidmi je důležitý rozvoj estetického vnímání, orientace a mobility a pochopitelně rozvoj sebeobsluhy.²⁰

¹⁹ NOVÁKOVÁ, Z. In: VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika*, 2. vyd. Brno: Paido, 2004, s. 253. ISBN 80-7315-071-9

²⁰ ŠIMKO, J., M. ŠIMKO. In: LECHTA, V. a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky*, 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 204 - 205. ISBN 978-80-7367-679-7

3.1 Smyslová výchova

Absence zraku pro nevidomé dítě znamená, že musí nové informace získávat ostatními smysly. Z nich jsou nejdůležitější sluch a hmat, protože umožňují vstřebávat informace na relativně větší vzdálenost a v širším spektru. Naopak čich a chuť jsou efektivní jen tehdy, když je „zkoumaná“ věc v bezprostřední blízkosti dětského obličeje.

Pro rozvoj hmatu a sluchu v předškolním věku je potřeba, ať už doma nebo v mateřské škole, přizpůsobit dítěti podmínky. To se musí totiž především naučit poznávat mikroprostor, tedy nejbližší okolí jako třeba stůl ve třídě, i makroprostor, což můžeme chápat jako celou třídu. V ní by neměly být zbytečné překážky ani nadměrný hluk – obojí nevidomému dítěti komplikuje poznávání nebo ho může přímo odrazovat.

Specifický význam má pro nevidomé dítě sluch, jehož předností je fakt, že zvuky poznáváme i na větší vzdálenost. Pro nevidomé dítě je ale vhodné, aby v jeho okolí nebyly žádné zbytečné zvuky – například zbytečně puštěná hudba či televize, pokud neslouží přímo k učení či získávání informací. Přebytný hluk totiž dítě unavuje, jak se z něj snaží odlišit důležité informace, třeba při povídání s rodiči. *„Zvýšená hladina hluku navozuje ochranný útlum. Malé dítě z únavy usne, větší „vypíná“ a neposlouchá,“*²¹ píše Dana Kutálková o předškolácích.

Vhodné naopak je, aby dítě poznávalo, který zvuk z čeho pochází a jak vzniká – cinkání skleniček, hučení vysavače, bouchnutí zásuvky a podobně.

Při hovoru je nutné mluvit na dítě pomalu a klidně. Zaskočit nevidomé dítě může i nečekané přistoupení k němu a hlasité oslovení. Je potřeba ho postupně učit, které zvuky jsou spojené s něčím pozitivním, jako nalévání pití do hrnečku, nebo naopak s nebezpečím – jako třeba příliš blízko projíždějící vozidlo nebo štěkající pes.²²

²¹ KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*, 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014, s. 58. ISBN 978-80-247-4856-6

²² KOCHOVÁ, K., M. SCHAEFEROVÁ. *Dítě s postižením zraku*, 1. vyd. Praha: Portál, 2015, s. 51 - 54. ISBN 978-80-262-0782-5

Hmatáním může nevidomé dítě částečně nahradit zrak v tom smyslu, že poznává kvalitu a vlastnosti některých předmětů. Nemůže hmatem poznat barvu, ale lze jím rozeznávat tvar, velikost, vzdálenost do délky své ruky či pohyb. Některé vlastnosti materiálů přitom jen hmatem poznávají i děti bez zrakového postižení – například tvrdost či chlad. To vše jsou informace, které přispívají k poznávání a později i rozvoji řeči. „*Pokud dítě bude mít nedostatek hmatových informací v době, kdy jde o přirozenou součást jeho světa, tedy především v předškolním věku, budou vyvolávat i slova výrazně omezenou představu,*“²³ píše Dana Kutálková.

Kvůli správnému rozvoji hmatového vnímání je proto důležité, aby se hmat rozvíjel od nejtútlejšího věku. Nemusí přitom jít o nic komplikovaného, největší část hmatového poznávání probíhá při běžných činnostech, doma či při hraní v mateřské škole nebo při vycházkách. Jen je potřeba při nich s dítětem stále hovořit a vysvětlovat mu a opakovat, co drží nebo čeho se dotýká, z jakého je to materiálu a k čemu to slouží.

Zásadní je přístup rodiny a učitelů, zejména v předškolním věku, kdy jsou děti přirozeně zvědavé. V tomto období je klíčové, aby se s nimi při hmatovém poznávání hodně mluvilo a vymýšlely se hry, při nichž se hmat trénuje, ale také využívaly běžné činnosti. Může se porovnávat plastová a kovová lžička, jogurt při jídle i při vyjmutí z lednice, zelenina či ovoce v celku i po nakrájení, pochopitelně i při zapojení čichu.

Zároveň je vhodné hmatové poznávání postupně rozvíjet cílenou činností. K tomu slouží třeba hmatové pexeso. Další možností je poznávání předmětů z různého materiálu nebo naopak rozeznávání různých tvarů ze stejného materiálu – například vybírání konkrétního zvířete z hromádky plyšáků. Vše musí směřovat k tomu, aby hmat v rámci možnosti co nejvíc nahradil chybějící zrak. „*Dobře rozvinuté hmatové schopnosti jsou u dítěte se zrakovým postižením více než nezbytné. Hmat bude dítě potřebovat pro samostatnost v životě, aby se dokázalo o sebe postarat v co největší míře,*“²⁴ zdůrazňují K. Kochová a M. Schaeferová.

²³ KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*, 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014, s. 70. ISBN 978-80-247-4856-6

²⁴ KOCHOVÁ, K., M. SCHAEFEROVÁ. *Dítě s postižením zraku*, 1. vyd. Praha: Portál, 2015, s. 50. ISBN 978-80-262-0782-5

V souvislosti s hmatem jsou u dětí předškolního věku žádoucí speciální cvičení. Ta by měla postupovat od těch jednoduchých ke složitějším, jako u každého učení. Vhodné jsou i zcela běžné hračky, podstatné je totiž vysvětlování a popis toho, co nevidomé dítě rukama objevuje – od jednoduchých tvarů, jako jsou základní geometrické obrazce, je vhodné postupovat přes složitější, třeba hvězdičky a tvary ovoce, až po složité útvary. Ty nutí dítě při poznávání také analyzovat, co vlastně nahmatává, a umět to pojmenovat.

Dobré je střídat materiály nebo je kombinovat, od dřeva přes plasty až po přírodniny. Jedním z úkolů může být třeba hra na Popelku, tedy třídění několika materiálů (například šišky, oříšky, kamínky, kukuřičná zrna, víčka PET lahví apod.) z jedné hromádky do několika misek. Podobné hry zároveň procvičují i prostorovou orientaci na stole a paměť.

Hmatová cvičení by měla postupně směřovat k základům bodového písma a seznamování se s šestibodem, podstatou Braillova písma. Zejména pro nevidomé to je v pozdějším věku jeden z hlavních způsobů, jak získávat nové informace a vzdělávat se. „*V oblasti přípravy na čtení a psaní bodovým písmem by nevidomé dítě nastupující do školy mělo chápat pojmy vpravo, vlevo, nahoře, uprostřed, dole a orientovat se v šestibodu (učení probíhá zábavnou formou her, kdy si dítě fixuje pozici bodů pro budoucí výuku Braillova písma)*,“²⁵ uvádějí autorky publikace *Oftalmopedie*.

Konkrétní postup je možné trénovat i v rámci hry s ostatními dětmi ve třídě. Vhazování předmětů do skleničky, navlékání korálků, třídění drobností je zábavné pro všechny děti bez ohledu na postižení. Nevidomé dítě se přitom třeba při kolíčkování učí pravolevé orientaci, poznává řádky a sloupce, na nichž je Braillovo písmo založené.²⁶

Je přitom vhodné, aby se šestibody postupně zmenšovaly – například od figurek přes menší kolíky až třeba po drobné kolíčky či hříbečky z mozaiky.

²⁵ HAMADOVÁ, P., L. KVĚTOŇOVÁ, Z. NOVÁKOVÁ. *Oftalmopedie*, 2. vyd. Brno: Paido, 2007, s. 99. ISBN 978-80-7315-159-1

²⁶ BASLEROVÁ, P. a kol. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*, 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012, s. 61 - 68. ISBN 978-80-244-3307-3

3.2 Vzdělávání v mateřské škole

Pro předškolní vzdělávání v moderním pojetí platí několik zásad. Všechny mají společné to, že by děti neměly být do ničeho nuceny, naopak je žádoucí, aby chtěly činnosti vykonávat dobrovolně. Velký prostor má proto učení a procvičování ve formě hry, při které se děti baví; prožitku, který využívá dětské zvědavosti; spolupráce v kolektivu dětí; rozvoj představivosti, pro niž je důležitý příběh.

V případě dětí s těžkým zrakovým postižením je ale zároveň potřeba brát do úvahy jejich omezení. Stejně jako jejich vrstevníci mají potřebu pohybu, zároveň ale nevidí, kde se pohybují, což je může odrazovat od tělesné aktivity. Předškoláci mají tendenci sebeprosazování, bojují o svou pozici v kolektivu, ztráta či omezení zraku ale snižuje schopnosti komunikace, prezentace. Děti v tomto věku si začínají uvědomovat normy a pravidla, avšak dítě se zrakovým postižením některé hranice, například pro bezpečný pohyb, nevidí. A jiné mantinely, například dobrého chování, někdy neznají, protože jejich rodiče v ochranné snaze nechtěli dítě omezovat nějakými příkazy a zákazy. U dětí s těžkým zrakovým postižením je navíc běžný opožděný vývoj řeči. To jsou omezení, se kterými musí pedagog počítat, pokud má ve třídě zrakově postižené dítě.

Pro předškoláky je hra nejpřirozenější a nejčastější náplň jejich času. Vyznačuje se tím, že ji děti vykonávají dobrovolně, je to pro ně zábava, která má svůj čas i prostor, může se různě vyvíjet, ale má svá pravidla. Na nich se domlouvají samy děti, ale může do nich vstupovat i pedagog, který má možnost do hry zapojit i nevidomé dítě. „*Pokud si děti stanou určitá pravidla, měla by se učitelka snažit je nenarušovat, ale může pomoci je upravit či pozměnit,*“²⁷ potvrzuje myšlenku Eva Svobodová.

Změnou například může být, že v případě pohybových her má nevidomé dítě možnost hrát spolu se svou asistentkou nebo že se naopak hra uzpůsobí tak, aby všechny děti hrály ve dvojicích. Možností také je, aby nevidomé dítě působilo jen v některé roli – při hře na schovávanou nemůže hledat, ale může se za pomoci někoho jiného schovat.

²⁷ SVOBODOVÁ, E. a kol. *Vzdělávání v mateřské škole*, 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 99. ISBN 978-80-7367-774-9

Zapojit nevidomé dítě lze dobře také v případě prožitkového učení, které je pro předškoláky oblíbenou zábavou a zdrojem poučení. Poznávat ovoce a zeleninu podle hmatu a chuti mohou všechny děti bez rozdílu. Pokud navíc mají ostatní spolužáci zavázané oči, jde zároveň o propojení s hrou a celkově aktivita přispívá k integraci postiženého dítěte.

Prožitkové učení lze také velmi dobře spojit s tím, že všechny činnosti učitelka konkrétně pojmenovává a popisuje, například míchání a hnětení hlíny nebo práci s keramickým kruhem i zdobení vypálené misky. Pro nevidomé dítě je kombinace poslechu, hmatu a vůní zdrojem poznávání stejně jako pro ostatní děti – handicap ztráty zraku není v tomto případě tak výrazný.

Ač je obecně vžité, že určitá míra sobectví je u malých dětí běžná, nevylučuje se to s učením k prosociálnosti už v mateřské škole. Tedy k tomu, aby se už předškoláci snažili vcítit do pozice jiného člověka, poznávali morálku a sociální pravidla.

S tím úzce souvisí nutnost pojmenovávat pocity dítěte. Učitelky by měly vědět, proč je dítě smutné, co jej trápí. Měly by se děti ptát na to, co se jim stalo. Dalším přirozeným krokem je, aby to učily i děti, které se naučí poznávat pocity svých spolužáků. Není rozdíl mluvit o neúmyslném bouchnutí od kamaráda a následné bolesti s dítětem, které má zrakové postižení, nebo s dítětem, které vidí normálně. To se týká i dalších pocitů a jen to potvrzuje, jak je obecně komunikace s dětmi důležitá.

Stejný význam má povídání o příbězích nebo případně jejich dramatizace. Děti se tím učí i symbolice, zjednodušení, poznávají dobro a zlo v pohádkách.

Ale také se učí z chyb vlastních i cizích. Například příhoda z házení kamenem během vycházky může být doplněná vzpomínkou učitelky, která tak byla kdysi zraněná a může dětem ukázat i jizvu. Protože podobné zkušenosti mohou mít i samotné děti, spojuje se příběh, prožitek a komunikace do výsledného poučení. ²⁸

²⁸ SVOBODOVÁ, E. a kol. *Vzdělávání v mateřské škole*, 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 132. ISBN 978-80-7367-774-9

Děti mají přirozeně rády pohyb. Aby byl vhodný a bezpečný, musejí být obratné. To je spojené s motorikou velkých svalových skupin. Přirozený vývoj člověka je nastavený tak, že pohybové zkušenosti z dětství jsou základem pro další, i rozumový vývoj.

Důsledkem nedostatečné pohybové aktivity, kterou může způsobit přílišná obava rodičů o jejich bezpečí stejně jako nadměrné vysedávání u televize a počítače už v útlém věku, je v pozdějších letech opožděný vývoj řeči, problémy při výuce psaní, je zpomalený vývoj pravolevé orientace i potíže s jemnou motorikou. K tomu se připojují bolesti zad, obezita nebo potíže s dechem a oběhovým systémem.

U dětí s těžkým zrakovým postižením je nedostatek pohybu stejný problém jako u intaktních dětí. Předcházení problému je ale těžší. V předškolním věku se musí trpělivěji a opatrněji volit postupy, jak dítěti zajistit dostatek pohybu, ale zároveň jej nevystavovat nebezpečí úrazu. Proto je třeba trénovat obratnost například na překážkové dráze ve třídě, jako to dělají spolužáci, ale je nutný doprovod učitelky či asistentky. Důležité je popisování překážek a seznamování se s nimi, jen postupné uvolňování dítěte k samostatnému pohybu přes překážky.

Stejně tak je možné s nevidomým dítětem v přírodě či na ulici chodit nebo běhat, ale stále jej doprovázet, nejlépe držet za ruku. Ostatně tak fungují i vodiči nevidomých běžců při některých běžeckých závodech. Takový pohyb nevidomé dítě uvítá, zejména když si na něj zvykne. Pro asistentku v mateřské škole či rodiče sice bude péče náročnější, ale odměnou pro „vodiče“ je zdravý vývoj dítěte navzdory jeho handicapu.

Motorika se pak dá dobře trénovat i doma, například v rámci běžných domácích činností. Není zase tak těžké ani pro nevidomé dítě, aby pomáhalo dávat prádlo do pračky nebo utíralo nádoby. Zejména vezmeme-li v úvahu, že mladší děti jsou rády užitečné a chtějí pomáhat.

Stejně jako obratnost je řeč jedna z nejpodstatnějších věcí, které se musí dítě s těžkým zrakovým postižením naučit, nebo alespoň získat dobré základy, ještě před začátkem školní docházky. Komunikace, přesná a srozumitelná, je pro nevidomé dítě nezbytným prostředkem, jak alespoň částečně nahradit zrak. K tomu je ale potřeba, aby se naučilo mluvit, což je právě kvůli zrakovému handicapu těžší.

Pomoci ale mohou speciální logopedická cvičení, která jsou podobná jako u ostatních dětí. Jen je složitější je nevidomé dítě naučit, protože u něj není možné využít obvyklého napodobování. Některé postupy se ovšem spíše podobají hře a oči při nich ani nemusí být potřeba – třeba huhňavost, plynoucí ze špatné funkce patrohltanového uzávěru, lze odstranit za pomoci kloktání vodou nebo hrou na kouření fajfky – nafouknou se tváře a vzduch (kouř fajfky) se po troškách upouští.²⁹

Pozná-li ale dítě cvik s jazykem, pohyby rtů či nastavení zubů, je potřeba postup co nejdůkladněji zafixovat. Vhodné je procvičování v každé volné chvíli, jen krátce, ale důkladně. „*Je účelnější zkoušet základní pohyb několikrát za den, třeba jen půl minuty, než delší cvičení občas,*“³⁰ uvádí Dana Kutálková ve své knize Jak připravit dítě do 1. třídy. Její rady jsou míněné obecně, pro děti s těžkým zrakovým postižením jsou ale velmi dobře použitelné.

²⁹ KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*, 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014, s. 36 - 39. ISBN 978-80-247-4856-6

³⁰ Tamtéž, s. 36

4 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Zatímco ve středověku byli lidé, kteří se jakkoliv odlišovali – vzhledem, postižením, duševně – považováni za méněcenné, moderní a kultivovaná společnost je považuje za běžnou součást života. A snaží se jim pomáhat, pokud je jejich odlišnost handicapuje.

To se týká i zrakově postižených, kteří mají podle českého školského zákona stejná práva jako další žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. To znamená, že v české legislativě jsou práva zrakově postižených chráněna. Zákon výslovně uvádí, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné využívání speciálních učebnic či kompenzačních pomůcek. Jedním z práv je i možnost ředitele běžné školy požádat o asistenta pedagoga do třídy, kde je žák se zrakovým postižením.

Ze zákona pak vyplývají i další podpůrná opatření, jako je pomoc odborníků rodině s dítětem se zrakovým postižením. Součástí podpory může být vytvoření třídy nebo skupiny pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů; opatření prvního stupně může mateřská škola uplatnit sama, opatření druhého až pátého stupně jsou možná jen na doporučení školského poradenského zařízení.³¹

Další podpora poté souvisí s tím, že je dítě s těžkým zrakovým postižením ve třídě s ostatními dětmi. Handicapované dítě by mělo mít vlastní stůl, pokud možno větší, aby se k němu vešel třeba i asistent pedagoga, a v ideálním případě i s odkládací plochou. „*V tomto stupni podpory ve všech věkových skupinách nelze pracovat bez snížení počtu žáků ve třídě (vytvoření skupin při určitých činnostech), hodně individuální práce, práce s druhým učitelem a s asistentem pedagoga. Je třeba zajistit činnosti, které přispívají k psychomotorickému rozvoji žáka,*“³² zdůraznila Jana Janková.

³¹ Zákon č. 561 ze dne 1. 1. 2005, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jak vyplývá z pozdějších změn. In: *Sbírka zákonů, Česká republika*, 2008, částka 103, s. 4826-4904.

³² JANKOVÁ, J. a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání*, 1.vyd. Olomouc, 2015, s. 42. ISBN 978-80-244-4685-1

4.1 Raná péče a speciální pedagogické centrum

Raná péče je sociální služba, která pomáhá rodinám od chvíle, kdy se zjistí, že dítě má nějaký druh zdravotního postižení. Rodičům pomáhají nejen lékaři, ale také psychologové nebo sociální pracovníci. V případě zrakového postižení například konzultace radí využívat jak zbytky zraku, tak rozvíjet další smysly dítěte.

Služba je terénní, takže její pracovníci dojíždějí do domovů, bezplatná a nabídková. Zajišťuje ji několik organizací po celé republice. Jejich centra jsou především ve velkých krajských městech, Praze, Českých Budějovicích, Olomouci, Brně či Ostravě. Například na severu a východě Čech je to Středisko pro ranou péči Liberec. „*Terénní služby tvoří převážnou část poskytovaných služeb. Jedná se o pravidelné konzultace v domácím prostředí, případně o doprovázení rodiny do předškolních zařízení, k lékařům, na úřady apod. Poradkyně rané péče a další odborníci navštěvují rodiny v jejich přirozeném prostředí,*“³³ popisují část nabízených služeb internetové stránky libereckého střediska.

Služba je komplexní, takže rodině nabízí i poradenství včetně toho, na co má rodina nárok nebo kam se obrátit se žádostí o sociální dávky, ale třeba také pomůcky. „*Cílem těchto služeb je předcházet nutnosti umístování dětí v ústavní péči resp. jejich odebrání z rodiny z důvodu neschopnosti rodičů poskytnout jim potřebnou péči,*“³⁴ vysvětluje smysl rané péče Josef Petrášek.

Obecně se počítá s ukončením pomoci rané péče rodině v době, kdy dítě začne navštěvovat předškolní zařízení, to znamená zhruba ve čtyřech letech. Někdy ale může pokračovat až do nástupu dítěte na základní školu.

Zatímco služby rané péče pomáhají postiženým dětem a jejich rodinám do sedmi let věku, speciální pedagogická centra zajišťují odborné poradenství v období vzdělávání,

³³ *Středisko pro ranou péči Liberec.* [online]. [cit. 2016-08-26].

³⁴ PETRÁŠEK, J. *Sociální politika*, 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014, s. 66. ISBN 978-80-745-033-4

tedy od MŠ po celou školní docházku. Pozornost SPC přitom nevěnuje jen samotnému dítěti, ale pochopitelně i rodině a pomáhá také vzdělávacím zařízením včetně mateřské školy. Cílem všech je totiž zajistit co nejkvalitnější vzdělávání handicapovanému dítěti.

Úkoly SPC spočívají v zajištění připravenosti dítěte na základní školní docházku a pomáhají s jeho integrací; zajišťuje speciálně pedagogickou péči v období vzdělávání; zajišťuje diagnostiku a poradenství v případě problémů se vzděláváním zrakově postiženého žáka; poskytuje poradenství mateřské škole či škole i rodičům.

Vedle podpůrných vzdělávacích služeb spočívá činnost SPC také ve vypracování posudků na žáka a pomáhá s návrhem na individuální vzdělávací plán.

Činnost SPC, stejně jako pedagogicko-psychologických poraden, určuje vyhláška 72/2005 Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Podle ní jsou SPC i PPP školskými poradenskými zařízeními, z toho vyplývá jejich odborné zaměření – mají dětem, jejich rodinám i školám poskytovat odborné zázemí pro další vzdělávání. Jejich zvláštní postavení zdůrazňuje skutečnost, že se v nich musí ukládat veškerá dokumentace o pomoci handicapovanému dítěti, od všech žádostí přes prováděná vyšetření až po navrhovaná opatření.³⁵

Centra a poradny tak shromažďují všechny podstatné informace o vzdělávání i zdravotním vývoji každého dítěte, o němž se pomáhají starat.

4.2 Podpora

Děti se zrakovým postižením potřebují speciální péči svého okolí, které ale vzhledem k jejich handicapu netvoří jen rodina a běžné předškolní či školní prostředí. Nutná je spolupráce také s odborníky – od lékařů po speciální pedagogická centra. Vzhledem k tomu, jak vážné a specifické je postižení zrakovou vadou, stává se, že podporu

³⁵ Vyhláška č. 72 ze dne 9. února 2005, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů, Česká republika, 2005, částka 20, s. 36.*

potřebuje nejen dítě, ale i jeho rodina. Ta nese v každém případě největší zátěž péče.

Velkou zátěží pro rodiče i další příbuzné je už samotný fakt, že dítě se jako nevidomé narodilo nebo o zrak přišlo po narození. Rodiče se s tím musí vyrovnat, což se děje postupně v pěti fázích – od šoku přes zapojení obranných mechanismů, období deprese a kompenzované až po získání životní rovnováhy.

Ne každá rodina přitom psychický tlak a nezvyklou situaci vydrží. Může se zhroutit jeden z manželů nebo se rozpadne celé manželství. „Často pak zátěž péče o dítě se speciálními potřebami nesou matky, ale setkáme se i s tatínky, kteří zůstanou s dětmi sami, protože jejich žena tuto situaci neunesla,“³⁶ uvádí Marie Těthalová, autorka publicistického článku Jak žijí rodiče dětí s handicapem.

Podpora rodiny je přitom i pro zdravé dítě nejdůležitější a naprosto nezbytná, zrakové postižení na tom nic nemění. Například základní socializace, bez které nemůže správně fungovat pozdější začlenění mezi vrstevníky a jiná prostředí, probíhá v rodině a příbuzenstvu. Dítě potřebuje získat jistotu, důvěru ke svému okolí. Aby takový úkol správně plnila i rodina se zrakově postiženým dítětem, potřebuje odbornou pomoc.

V případě asistentů je možné vybírat ze dvou možností. Lze zvolit osobního asistenta dítěte, nebo může pomáhat asistent pedagoga. Rozdíl spočívá v tom, že osobního asistenta může zaměstnat buď samotná rodina nebo například různé neziskové organizace, nemusí mít odborné vzdělání a stará se pouze dítě se zrakovým postižením. Asistent pedagoga se naopak podle zákona č. 563 řadí mezi učitele. „Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu,“³⁷ uvádí se ve druhém paragrafu zákona.

Jde o zaměstnance školy a pomáhat má nejen postiženému žákovi, ale všem dětem ve třídě ve spolupráci s učitelem. Právě zde dochází často k chybě, kdy sedí asistent

³⁶ TĚTHALOVÁ, M. Jak žijí rodiče dětí s handicapem. *Informatorium 3-8: časopis pro mateřské školy a školní družiny*. 2015, roč. XXII, č. 2, s. 18-19. ISSN 1210-7506

³⁷ Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů, Česká republika, 2004, částka 190, s. 10333-10345.*

pedagoga pouze s postiženým žákem a chybí kooperace se zbytkem třídy. „*V takovém případě nelze mluvit o úspěšném začlenění žáka se znevýhodněním ani o inkluzivním přístupu ze strany školy,*“³⁸ upozorňuje Iva Uzlová.

Odlíšné jsou zejména úkoly obou asistentů. Osobní asistent se stará jen o svěřeného žáka se zrakovou vadou, pomáhá mu například se sebeobsluhou, orientací, ve škole pak s plněním vzdělávacích úkolů. Asistent pedagoga je v kontaktu se všemi žáky ve třídě, individuálně může pomáhat většímu počtu dětí nebo všem, stejně jako plnit pedagogické úkoly podle pokynů učitele. Podrobně se povinnostmi asistenta pedagoga zabývá novelizovaná vyhláška č. 27 z roku 2016. Z ní také vyplývá, že pokud žák nedochází do třídy, zřízené podle § 16 odst. 9 zákona, vzdělává se s podporou individuálního vzdělávacího plánu.³⁹

Podporu mají lidé se zrakovým postižením i ve formě pomůcek. Ty pomáhají v případě částečné ztráty zraku s vyrovnáním úbytku vizu, což například v případě elektronických pomůcek znamená kombinaci zbytku zraku a většího písma, jasu, barvy a kontrastu na monitoru počítače, nebo zrak zcela nahrazují v případě úplné nevidomosti. Takovou elektronickou pomůckou jsou třeba speciální přístroje, které nevidomým pomáhají s orientací v městské hromadné dopravě.

Obecně se pomůcky pro nevidomé a slabozraké dělí na optické a neoptické. Neoptické pomáhají např. s orientací v prostoru a využívají zejména hmatu a sluchu. Patří mezi ně slepecké hole, ozvučené hodinky, kontrastní materiály či štítky s Braillovým písmem u dveří. V rámci výuky se používají třeba reliéfní mapy nebo dřevěné modely těles.

Optické pomůcky jsou určeny pro postižené se zbytky zraku, zajišťují jeho lepší využití. Jde o různé lupy či dalekohledové systémy, pro zvýraznění jasu a kontrastu se používají barevné filtry na brýle. Moderní doba přinesla i lupy pro sledování televizoru.⁴⁰

³⁸ UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*, 1. vyd. Praha: Portál, 2010, s. 43. ISBN 978-80-7367-764-0

³⁹ Vyhláška č. 27 ze dne 21. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, s. 36. In: *Sbírka zákonů, Česká republika*, 2016, částka 10, s. 234 – 312.

⁴⁰ HAMADOVÁ, P., L. KVĚTOŇOVÁ, Z. NOVÁKOVÁ. *Oftalmopedie*, 2. vyd. Brno: Paido, 2007, s. 118 - 121. ISBN 978-80-7315-159-1

PRAKTICKÁ ČÁST

5 MATEŘSKÁ ŠKOLA

Areál mateřské školy, do které docházejí nevidomí sourozenci, stojí na okraji sídliště, odkud také dochází většina dětí. Sídliště bylo v 70. letech postavené pro zaměstnance chemického závodu, kteří měli přímo u domů předškolní vzdělávací zařízení. Původně byly jeho součástí i jesle, které už řadu let nefungují.

Na sídlišti z velké části žijí romské rodiny, mnohé z nich se sem, do privatizovaných panelových domů, v minulých letech přestěhovaly z jiných měst a obcí České republiky. Romové tvoří zhruba polovinu obyvatelstva celé obce. Proto i do mateřské školy chodí mnoho romských dětí.

Mateřská škola se skládá z jednopatrové budovy a přilehlé zahrady. Tvoří ji tři třídy – Slůňata v přízemí, Berušky a Medvědi v patře. V každé třídě je herna, jídelna a umývárna, před ní šatna. O každou třídu se starají dvě učitelky a jedna asistentka pedagoga.

Pracovní doba mateřské školy je zorganizovaná tak, že při dopoledních činnostech jsou v každé třídě minimálně jedna učitelka a asistentka. Tehdy je také čas na individuální práci s dětmi. Odpoledne, kdy zůstává v MŠ menší část dětí, se o ně starají dvě učitelky.

Děti přicházejí do mateřské školy mezi šestou a osmou hodinou. Zpočátku se scházejí v přízemí ve třídě Slůňat, v půl osmé odcházejí Berušky a Medvědi se svými učitelkami do svých tříd v prvním patře. Od osmi hodin probíhají ve třídách plánované dopolední činnosti, zejména výtvarné a pohybové, ale také didaktické.

Po deváté hodině je svačina, po ní se většinou chodí ven. Pobyť venku trvá podle počasí někdy hodinu, jindy do oběda. Ten trvá od 11.45 do 12.30 hodin. Odpolední svačina je ve 14.15. Po ní mají děti prostor na hraní. Mateřská škola je otevřená do 16 hodin.

5.1 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program mateřské školy s názvem „Školka plná pohody“ vyplývá z rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Jeho hlavním cílem je rozvoj dítěte, osvojení si základních hodnot, získávání samostatnosti, má vést dítě k poznávání okolního světa, podporovat zvědavost, aby mělo důvěru ve své cíle a schopnosti, ale i porozumění pro právo a potřeby druhých. Respektuje individualitu dítěte, jeho individuální schopnosti. Jeho součástí je také vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí mimořádně nadaných.

Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

V případě dětí se zrakovým postižením je zajištěno osvojení specifických, dítětem zvládnutelných dovedností zaměřených na samostatnost a sebeobsluhu. Prostředí je s ohledem na zrakové postižení dítěte maximálně bezpečné, dodržuje se předepsaná zraková hygiena. Je snížený počet dětí ve třídě, přítomný asistent pedagoga a využívají se vhodné kompenzační pomůcky a hračky, zvláště optické a didaktické.

Součástí školního vzdělávacího programu je sedm integrovaných bloků. První, s názvem Kluci, holky chodí do školky, je zařazen hlavně v září. Cílem je seznámit se s novým prostředím, základními pravidly chování, režimem dne, adaptovat se. Přitažlivým způsobem vytvořit základní pravidla vzájemných vztahů, vztah k místu a prostředí. Druhý blok, Podzimní čarování, je zařazen od října do konce listopadu. Cílem je přiblížit formou prožitkového učení dětem změny v přírodě, manipulovat s předměty, experimentovat, procvičovat a upevňovat paměť, pozornost, fantazii, vyjadřovat dojmy, prožitky. Třetí blok, Mikulášská nadílka, je na začátku prosince a má přiblížit tradici Mikuláše, čerta a anděla. Věnuje se rozvoji jazykových dovedností, posilování prosociálního chování. Čtvrtý blok, Těšíme se na Vánoce, seznamuje v prosinci s vánočními zvyky a tradicemi. Zaměřuje se na rozvoj estetických dovedností, vnímání, citění a prožívání, rozvoj komunikativních dovedností, posiluje zvědavost a radost z objevování. Pátý blok, Paní Zima kraluje, trvá od ledna do konce února. Učí děti

vnímat změny v přírodě, poznávat nové věci, osvojovat si poznatky o vlastním těle a jeho zdraví, rozvíjí psychickou a fyzickou zdatnost. Šestý blok, Jarní probuzení, je zařazen od března do konce dubna. Vytváří pozitivní vztahy ke kultuře, rozvíjí pohybové i praktické dovednosti, kultivaci projevu, podporuje kolektivní spolupráci. Sedmý blok, Svět kolem nás, probíhá v květnu a červnu. Cílem je děti blíže seznámit s věcmi, které je běžně obklopují, aby se naučily tolerovat pestrost světa, odlišnosti lidí, prohlubovat sociální citění, spoluvytvářet zdravé a bezpečné prostředí.⁴¹

5.2 Individuální vzdělávací plán

V souladu s integrovaným blokem si učitelka vytváří své týdenní třídní plány a svou vzdělávací nabídku. U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se vytváří individuální vzdělávací plán ve spolupráci se SPC.

U dětí s těžkým zrakovým postižením je dlouhodobým cílem osvojovat si vzorce sociálního chování. Jeho součástí je podpora při přesunech po budově, při pohybových aktivitách, získání samostatnosti, při všech činnostech respektovat individuální tempo, speciální potřeby, možnou zvýšenou unavitelnost, výkyvy ve výkonu, kolísavost pozornosti a soustředění, možné problémy s orientací, možné problémy v sociálních kontaktech. Při všech činnostech je nutné předcházet riziku úderu do hlavy.

Konkrétními cíli je individuální přístup, rozvoj komunikačních dovedností, sebeobsluhy. Zaměřuje se na procvičování orientace v prostoru, rozvoj ostatních smyslů – hlavně hmatu, sluchu, chuti a čichu. Rozvíjí slovní zásobu, hrubou a jemnou motoriku, věnuje se předbraillské přípravě.

⁴¹ PECHANOVÁ, V. a kol. *Školní vzdělávací program Školka plná pohody*, 2015 – 2018, s. 13 – 32.

6 KAZUISTIKY

Dva nevidomí sourozenci ve věku šest a čtyři roky žijí v jednom prostorném bytě s rodiči. Jde o romskou rodinu, kde matka a otec chlapců nejsou manželé, ale žijí ve společné domácnosti, chlapci jsou jedinými dětmi. V obci žijí také prarodiče hochů.

Matka je vyučená, do práce nechodí kvůli postižení svých dětí. Nemá zdravotní potíže. Mezi příbuznými ze strany její matky se objevil případ amaurozy. Otec má základní vzdělání, pracuje, nemá zdravotní problémy. V jeho rodině se objevily potíže se zrakem u otce, tedy dědečka obou chlapců, u kterého lékaři diagnostikovali glaukom.

Šestiletý chlapec se narodil císařským řezem kvůli nepostupujícímu porodu, těhotenství nebylo rizikové. Očkování proběhla podle očkovacího kalendáře, bez negativních reakcí. Neprodělal žádnou dětskou infekční nemoc. Ve dvou měsících si jeho rodiče všimli, že chlapec nenavazuje oční kontakt a nesleduje jejich pohyby. Po řadě vyšetření u něj byla diagnostikována Leberova kongenitální amauroza. Od chlapcových sedmi měsíců rodina spolupracuje se střediskem rané péče.

U mladšího chlapce byla matka na rizikovém těhotenství, porod proběhl rovněž císařským řezem. Chlapec je očkovaný, neprodělal žádné infekční nemoci. Krátce po narození začali rodiče pozorovat stejné příznaky jako u staršího bratra, tedy chybějící oční kontakt a absence sledování pohybů v okolí. Vyšetření prokázala stejnou diagnózu, Leberovu kongenitální amaurozu.

6.1 Spolupráce MŠ, rodiny a poradenských center

S rodinou je spolupráce velmi dobrá, přestože s mateřskou školou komunikuje převážně matka. Otec do MŠ přijde jen výjimečně. Vztah obou chlapců k matce je velmi blízký, je vidět, že jsou na ni silně fixovaní.

Z jejich slov je ale patrné, že stejně úzký vztah mají i k otci. Tomu odpovídá péče matky o chlapce a snaha co nejvíc spolupracovat s učitelkami. Jde o romskou rodinu, někdy je znát benevolentnější přístup a výchova. Chlapci například vypráví, že ještě v deset hodin večer byli u televize. Pak se jim nechce ráno vstávat a někdy do mateřské školy ani nepřijdou, takže docházka není úplně pravidelná. Pozitivní je, že chlapci zůstávají doma i při každém náznavu nemoci, což je rozdíl proti jiným rodinám v obci, kde rodiče občas dávají děti do mateřské školy třeba i s teplotou.

V případě vzdělávání spolupráce funguje velmi dobře. Když se mají hoši něco naučit na vystoupení s ostatními dětmi, dostanou básničky a písničky domů, matka se je učí s nimi. Rodina sežene i pomůcky do mateřské školy, například když starší chlapec dostal úkol donést plato od vajíček na nácvik šestibodu, jablko na poznávání chuti a čichu, oblek na maškarní ples – matka vše zajistila. Nevidomí chlapci patří k těm dětem ve třídě, které se zcela pravidelně zúčastňují společných školních vystoupení, třeba ke Dni matek, při vánoční besídce nebo na závěr školního roku. Ne u všech rodin v obci je to takovým pravidlem.

Velmi dobrá je spolupráce se Speciálním pedagogickým centrem, jehož pracovnice přijíždí do mateřské školy každé pololetí. Komunikace je ale možná i kdykoliv jindy, například telefonicky nebo prostřednictvím elektronické pošty.

Mateřská škola má od SPC půjčené pomůcky například pro nácvik šestibodu – okénka, kam se vkládají tvary na suchý zip, malý dřevěný šestibod, který ale zatím šestiletý chlapec nezačal používat. Pracovnice SPC také radí, jak se šestibodem pracovat, jak provádět nácvik technicky, ale doporučuje také vhodné tempo práce. Díky doporučení SPC asistentka pedagoga s chlapcem používají modelovací hmotu, hmatové pexeso.

Pracovnice speciálního centra doporučila hmatovou písanku a reliéfní omalovánky. Omalovánky chlapec ve škole používá.

Po konzultaci s pracovnící SPC učitelky MŠ zjistily, že se chlapec zatím nemusí učit chodit se slepeckou holí, protože je to ještě brzo. Snahu o samostatnou chůzi na vycházkách může podle doporučení SPC podporovat kočárek, který chlapec tlačí před sebou a který mu nahrazuje „prodlouženou ruku“ při prověřování neznámého terénu.

Pracovnice, která s rodinou spolupracuje zároveň pro středisko rané péče i speciální pedagogické centrum, dojíždí i do rodiny. Tu navštěvuje častěji než mateřskou školu. Mateřská škola však výstupy a případná doporučení z těchto návštěv v rodině nezná. V tomto ohledu by vzájemná spolupráce rodiny, SPC a mateřské školy mohla být lepší. Nedostatkem také je, že MŠ nemá nebo nevyužívá všechny doporučené pomůcky. Důslednější by mohla být také rodina, u níž je znát, že hlavně během delší nemoci chlapců nebo o prázdninách nepokračuje s nácvikem některých činností. Projevilo se to třeba u samostatného stravování staršího chlapce, který se po prázdninách nějakou dobu znovu učil, jak sám jíst. Nedostatkem také je, že se matka navzdory svému slibu dosud nezačala seznamovat se šestibodem, aby se pak mohla s chlapcem učit Braillovu písmu.

6.2 Vzdělávání šestiletého nevidomého chlapce

V oblasti sebeobsluhy je šestiletý nevidomý chlapec z velké části samostatný, některé úkony ale úplně sám ještě nezvládá a potřebuje pomoc asistentky pedagoga nebo někoho jiného. Po příchodu do mateřské školy se sám svlékne, věci do skříňky v šatně mu ale skládá matka. Při odchodu na vycházku si sám najde své místo v šatně podle reliéfně upravené značky – jeho značkou je kolečko vyrobené z vlnitého kartonu, které má také u bot, v umývárně u ručníku, na židliče ve třídě, na tácku s pitím nebo na tabuli, kde děti každý den za pomoci emotikonů popisují svou náladu.

Věci na oblečení mu podává asistentka pedagoga, chlapec si je sám obléká – tepláky, mikinu i bundu. Poznává po hmatu, která část oblečení je přední a která zadní. Buď podle lístečku, který je na zadní části oblečení, nebo podle kapsy na zadní části tepláků, kalhot. Zip u bundy si zatáhne sám, potřebuje jej ale nasadit. Boty si obuje sám, rozeznává od sebe pravou a levou botu i na kterou nohu patří. Když má boty s tkaničkou, musí mu je zavázat dospělý, většinou ale nosí boty na suchý zip, které si zapne sám.

Na začátku minulého školního roku tehdy pětiletý hoch jedl lžící, ale špatně. Neuměl zvedat ruku k puse, takže mu jídlo padalo či vytékalo zpět do talíře či na stolek. Problém byl v tom, že nezvedal loket. Proto ho asistentka učila jíst tím způsobem, že stála za ním, ruku se lžící mu přizvedávala a naváděla správně k ústům. Během školního roku se chlapec naučil jíst dobře, po návratu do mateřské školy z prázdnin se problém opakoval. Stačily ale zhruba dva týdny, aby si správný návyk při jídle obnovil.

V současné době už jí některá jídla také vidličkou, umí si napíchnout bramboru nebo knedlík, který na talíři vidličkou sám najde. O vidličku si sám řekne, když s ní chce jíst. Jí většinou nejen sám, ale také čistě, v případě potřeby si napichované jídlo na talíři přidrží prstem levé ruky.

Ví, u kterého stolu sedává, u něj si najde správnou židli i díky značce. Talíř na polévku a lžící si přinese sám, polévku mu nalévají učitelka nebo asistentka s patřičným vysvětlením: „Dej ruce na stranu, ať tě neoparím. Teď máš v talíři polévku, můžeš jíst, ale opatrně, je ještě horká, tak foukej,“ dostává pokyny, po kterých sní polévku sám.

Pro hlavní jídlo si chodí sám k výdejnímu místu stejně jako jeho stejně staří spolužáci. Jídlo si nese na tácku a své místo najde díky pokynům asistentky. „Jdi rovně, teď zatoč doprava. Pozor židlička. Stůl máš před sebou, můžeš tác položit,“ jsou příkazy, které už zná a dobře se podle nich orientuje. Stejně tak si sám chodí pro svačinu, kdy si v jedné ruce drží tác, druhou na něj dává třeba namazaný chleba, který se naučil brát ze strany, aby se neumazal, nebo ovoce či zeleninu. Jen pití mu při svačině nosí učitelky. Během dne si sám najde svůj hrneček s pitím, stejně jako ostatní děti, když mají potřebu pít – hrnečky jsou na stále stejném místě ve třídě, každé dítě má u svého hrnečku svou značku, aby si ho našlo. Nevidomý chlapec má značku opět reliéfní, aby ji nahmatal.

Na toaletu už si dojde v šesti letech sám. Malou potřebu vykonává ve stoje. U velké potřeby měl před rokem velké problémy s utíráním, protože neuměl odhadnout správnou velikost papíru a většinou si utrl malý. Během roku se ale i tuto část hygienické sebeobsluhy naučil zvládnout.

Sám se umyje, protože už umí pustit vodu pákovou baterií. Na ruku si nabere mýdlo z pumpičky, ruce si omyje, podle značky vybere správný ručník, utře se a ručník pověsí

zpátky. V minulém školním roce se mu stalo, že mu ručník upadl, chlapec se pro něj ohnul a při narovnání se bolestivě uhodil, protože neuměl odhadnout, že nad ním je skříňka. Dočasně tak s ním chodily do umývárny učitelky, aby na něj dávaly pozor. Po této zkušenosti naučily chlapce, když mu něco spadne, aby se pro věc neohýbal, ale dřepl si a tak ji sebral. Do umývárny s ním někdy chodily i ostatní děti ze třídy, aby mu pomohly nebo ukázaly, kde co je. Ve snaze pomoci s ním chodí i nyní, třebaže to šestiletý chlapec už nepotřebuje.

Pohyb, koordinace, motorika: Při chůzi a běhu je u šestiletého chlapce poznat, že se pohybuje mnohem méně jistě, než jeho vrstevníci bez zrakového omezení. Při chůzi jde jistě, nezakopává, ale pohybuje se drobnými krůčky, většinou potřebuje volné ruce, aby mohl nahmatat překážky před sebou. Když nějakou objeví, jde pak jistěji, protože si ji buď ohmatá, aby ji poznal, nebo už ví, oč jde, protože se pohybuje ve známém prostředí třídy.

Když zkusí sám běžet, pohyb se spíš podobá poskokům. Za ruku s asistentkou ale běží dobře a jistě. Při chůzi po schodech střídá obě nohy, jednou rukou se přidržuje zábradlí a nemá problémy.

Celkově své tělo ovládá dobře. Rád cvičí v mateřské škole s ostatními dětmi. Většinu cviků zvládá úplně samostatně, jako třeba vztyčení a upažení rukou, točení lokty či zápěstím. Zvládá „jízdu na kole“ vleže na zádech, turecký sed, umí hrbit záda i si je protahovat vkleče na zemi. Poskoky zvládá na obou nohách zároveň i jen na jedné. Udělá stříšku nad hlavou a pak kroučí hlavou.

Překážkovou dráhu zvládá, ale potřebuje pomoc asistentky. Buď přidržováním nebo slovními pokyny. „Je před tebou kruh, musíš se ohnout, prolézt jím a zároveň spodní část překročit,“ dostává rady, kterými se umí řídit. Lavičku umí přejít, rovnováhu udržuje, ale musí se držet asistentky a zároveň si prostor před sebou nohou prozkoumává. Na konci lavičky opatrně sestoupí po upozornění, že lavička končí. Podobně chodí po klikaté balanční podložce, opatrně a s doprovodem. Když stejnou překážkovou dráhu zdolává poněkolkáté za sebou, potřebuje stále oporu a rady asistentky, ale pohybuje se po dráze rychleji a jistěji.

Při hře s ozvučeným míčem mu nedělá problém chytit míč, který se kutálí, ale dovede už občas chytit i míč hozený. Když míč sám hází, umí jej poslat směrem k asistentce podle jejího hlasu. Samotný hod je ale nekoordinovaný, neumí zkoordinovat pohyb ramene, paže, lokte, předloktí a zápěstí, takže míč spíše odhazuje tak, že má ruku celou nataženou.

Celkově mu motorika nedělá vážné problémy. Když na chlapce někdo promluví, otáčí hlavu nebo i celé tělo za hlasem podle toho, kde jej slyší. Baví ho výtvarná činnost, například malování prsty. Učí se stříhat nůžkami. Zvládá práci s dvojnůžkami společně s asistentkou, ale už se učí stříhat i sám. Stejně jako ostatní děti zvládá básničku s pohybem, kdy třída cvičí na recitovaný text. Když nevidomý chlapec s ostatními dětmi říká „...ručkama si kývá, očkama se dívá. Dřepne, klekne, sedne, lehne a už se ani nehne“, dělá pohyby nebo ukazuje na oči stejně jako ostatní děti. A stejně jako ostatní jej tato pohybová aktivita velmi baví.

Při pobytu na školní zahradě nepotřebuje doprovod, asistentka či učitelka jej mohou pouze pozorovat, případně upozorňovat na překážku na dálku hlasem, většinou to ale není třeba. V šesti letech si chlapec stejně jako ostatní děti vyleze na klouzačku a sám z ní sjede. Sám vyleze i na malou lezeckou stěnu na zahradě.

S pravolevou orientací nemá problémy. Je vyhraněný pravák, levou si věci například jen přidržuje při stříhání. Ví, která jeho ruka či noha je pravá nebo levá, zatáčí správným směrem.

Adaptace na změny: V šesti letech chlapec chodí do mateřské školy už třetím rokem, během té doby zažil několik změn. Adaptuje se na ně dobře, u těch významných, jako je třeba změna prostředí či asistentky, mu to ale trvá déle než vrstevníkům.

Po třech měsících druhého roku školní docházky přešel chlapec i se svým mladším bratrem do sousední třídy z organizačních důvodů – jejich asistentka přecházela do druhé třídy, kde se stala třídní učitelkou. Matka obou chlapců si přála, aby chlapci zůstali u ní, protože si na ni zvykli, mateřská škola jí vyhověla.

Starší ze sourozenců měl v té době za sebou více než roční návštěvu stále stejné třídy, kde se už dobře naučil orientaci v prostoru. Nyní se musel učit poznávat jinou třídu

a rozmístění věcí v ní. Poznávání zvládal sám i za pomoci učitelek. Místo na sezení mu označila stejná reliéfní značka. Chodit se tam chlapec učil zpočátku za pomoci asistentky. „Jdeš podél skříně, tři kroky za ní zatačíš vpravo. Uděláš několik kroků a jsi u svého stolu,“ popisovala mu zpočátku opakovaně cestu. Chlapci trvalo zhruba měsíc, než znovu bezpečně a rychle našel své místo nebo umývárnu. Zbytek třídy poznával déle, protože místnost má i jiný tvar. V jiných částech místnosti jsou koutek výtvarných činností, kuchyňka či obchůdek nebo skřínky s hračkami. Nová místa poznával chlapec i v rámci běžných činností. Když řekl: „Chtěl bych si hrát s autíčky!“, tak mu asistentka řekla: „Pojď za mnou. Pozor, tady je skříň. Tady stůl se židlemi. Teď si musíš kleknout. Najdi před sebou dvířka a zjisti, kde mají kliku na otevření.auta jsou ve dvou policích nad sebou,“ popisovala asistentka několikrát, takže chlapec se naučil oblíbené místo na hraní najít sám. Později ho podobným způsobem naváděli na různá místa ve třídě i spolužáci.

Komplikovanější bylo u chlapce, když si hned po nástupu do mateřské školy měl zvykat na pobyt v ní. Potíže se objevily také s jeho přijímáním některých asistentek, jež se u něj z různých důvodů během tří let v mateřské škole střídaly.

Po nástupu do mateřské školy nebyl tehdy čtyřletý hoch zvyklý na pravidelný režim školy. Spíš než o předškolní vzdělávání u něj šlo o vytvoření návyků, které už jiné děti měly. Nechtěl poslouchat učitelky, příliš nerespektoval svou tehdejší asistentku.

Když jí skončila pracovní smlouva, přišla k němu na začátku druhého roku docházky do MŠ nová asistentka. Na ni si naopak zvykl rychle a vytvořil se mezi nimi dobrý vztah. Asistentka si získala jeho důvěru částečně kamarádským přístupem a vzájemným žertováním. „Ty máš krátké vlasy, tak jsi kluk!“ říkal asistentce často chlapec, když si s ní povídal a přitom jí rukou projížděl vlasy, což byla častá pozice při jejich povídání. Asistentka se při jeho slovech naoko zlobila, že není kluk, což nevidomého chlapce bavilo a rád ji tak často slovně pošťuchoval. Zároveň ale asistentka změnou tónu hlasu a trváním na pravidlech uměla dát jasně najevo, kdy legrace končí.

Po třech měsících ale došlo k další změně, kdy se dosavadní asistentka stala učitelkou v jiné třídě. Šestiletý chlapec i jeho bratr přešli s ní, ale zároveň dostali jinou asistentku,

kteřá neměla zatím zkušenosti s výchovou předškoláků. S jejím přijetím měl starší ze sourozenců opět problém. Nechtěl poslouchat, co má dělat. „Jdi se umýt,“ zněl například pokyn, který nerespektoval. Důvodem byla skutečnost, že nová asistentka byla až příliš hodná, což chlapec z jejího hlasu velmi dobře vycítil. Spíš ho přemlouvala, dávala mu prostor pro odmíování a hoch vycítil, že si může dovolit odporovat. Chlapec tak poslouchal jen bývalou asistentku, nově třídní učitelku.

Po třech měsících se nová asistentka naučila s chlapcem jednat, jak bylo vhodné – naučila se zvýšit hlas, být ráznější, trvat na splnění pokynů. Od té doby je vztah bez problémů, šestiletý chlapec asistentku respektuje stejně jako třídní učitelku.

Zcela bez problémů probíhá u šestiletého chlapce poznávání nových prostředí, když například s učitelkami a vrstevníky jedou na výlet. Na první jej ještě jeho matka do sousedního velkého města, kam jely děti z vesnické mateřské školy do velké herny, nepustila. Bála se, aby se mu nic nestalo. K dalšímu výletu už se ale nechala přemluvit, když ji učitelky přesvědčily, že se postarají vedle ostatních dětí i o nevidomého hocha a nic se mu nestane.

Pro samotného chlapce byla cesta hromadnou dopravou i poznávání velkého města zážitkem, na který se dopředu velmi těšil. S rodiči totiž jezdí jen autem. Nyní poznal jízdu autobusem, zážitkem pro něj bylo zastavování i rozjíždění na zastávkách a křižovatkách, stejně jako popis asistentky, co je za okny autobusu.

Bavilo jej i obyčejné chození městem, které dosud nezažil. Rušné ulice se nebál, ale musel si zvyknout na jinou, vyšší úroveň hluku i to, že se musí vozovka rychle přejít. Poslouchal zvuky aut i semaforů na přechodu, poznával, jaké je dopravní značení pro nevidomé včetně výstupků na dlažbě u přechodů.

Novinkou pro něj bylo také hřiště, které dosud neznal. Učil se poznávat nové atrakce, ale na klouzačku opět sám vylezl a sjel po ní dolů. Stačil mu popis asistentky, jak klouzačka vypadá a jak se liší výškou proti té ve školní zahradě.

Obavu měl z velkého houpadla, přestože na něm seděl s asistentkou, a chtěl slézt dolů. Byla to velká atrakce, kterou si nemohl osahat, neměl představu, jak vypadá. Když na houpadle seděl, vadilo mu, že necítí pevnou půdu pod nohama, otáčení houpadla kolem

osy a pohyby nahoru a dolů. Proto sestoupil dolů. Po chvíli se ale sám přihlásil, že to chce zkusit znovu, a pak zase naopak nechtěl dolů slézt, jak se mu líbil pohyb vzduchem a otáčení kolem dokola.

Vhodné by bylo, aby chlapec jezdil do většího města častěji, třeba i sám s asistentkou. Mohl by si tak víc zvykat na život rušného města, protože do velkých sídel v budoucnu bude muset jezdit – ať už kvůli návštěvě lékařů nebo dalšímu vzdělávání.

Řeč a komunikace: Výslovnost šestiletého nevidomého chlapce je velmi dobrá, srozumitelná, bez logopedických vad. Projevuje se správný přístup rodiny, kde rodiče s chlapcem hodně mluví, takže už při nástupu do mateřské školy hovořil velmi dobře.

Problémy nejsou ani z pohledu gramatiky, dobře časuje, skloňuje a užívá správné mluvnické rody. Nevidomý chlapec má na svůj věk bohatou slovní zásobu, lepší než jiné děti v mateřské škole. Spontánně a rád mluví, také se zajímá o všechna nová slova a výrazy, které nezná. Hodně se vyptává – například při vycházce jej zajímá, k jakému stromu jej učitelka přivedla nebo co za stroj jede po silnici.

Problémy ohledně komunikace s ním byly jen po nástupu do mateřské školy, kdy hodně používal vulgarismy. Matka tvrdila, že to je způsobené tím, že strýc je rapper a vulgarismy často používá ve svých textech. Po opakovaném upozornění chlapce, že nevhodná slova nemá používat, a díky spolupráci s matkou přestal hoch po několika týdnech vulgární výrazy používat.

Myšlení, paměť a učení: Hoch má velmi dobrou paměť a dobře se učí nové věci, například texty písniček a básniček, ale velmi dobře vnímá i hudbu. Když si oblíbí písničku, dokáže ji naposlouchat tak dokonale, že pak reprodukuje sám nejen slova písně, ale dokáže také rukama vybubnovat rytmus, správně používá i pomlky v písni.

Novou básničku se dokáže s asistentkou naučit i během jediného dne, či přesněji dopoledne, protože je v mateřské škole jen do oběda.

Při čtení pohádky ve třídě dokáže pozorně naslouchat, soustředí se na poslech a děj také správně vnímá. Dokáže tak pohádky i sám převyprávět, ale dělá to spíše doslovně, vlastními slovy popisuje děj jen výjimečně.

Nemá problémy s úkoly, které plní ve třídě jeho vrstevníci – stejně jako oni dokáže například třídít věci podle materiálů nebo podle velikosti či vlastností, například na měkké a tvrdé, velké a malé, plastové, dřevěné či přírodní. U několika hromádek dokáže odlišit, kde je více a kde méně. Počítá dobře do šesti, což se naučil v loňském školním roce. Po prázdninách mu to nešlo, ale během několika dnů si početní dovednosti opět oživil.

Rovněž časové pojmy, které loni neuměl, nyní zvládá bez potíží. Už nemá zmatek ve výrazech, co znamená snídaně, svačina či večeře, ví, kdy je dopoledne nebo večer.

Správně určuje také pojmy nad, pod či vedle, které jsou potřeba při nácviku s šestibodem.

Základní geometrické tvary pozná podle hmatu – čtverec, kruh, obdélník, trojúhelník. Poznává také stromeček, sluníčko, domeček, hvězdu či křížek. Tyto tvary dokáže i správně vkládat do příslušných otvorů vkládaček. Umí složit i jednoduché dřevěné puzzle, ale ne vždy to chce dělat.

Když dostane chlapec od učitelky nějaký pokyn, úkol, dokáže ho rychle pochopit. Ne pokaždé je ale ochotný ho hned splnit, často zkouší různé výmluvy. „Teď to nechci dělat, až zítra. Teď si chci hrát,“ odmítá třeba. Učitelka i asistentka ho však důsledně vedou k tomu, aby plánovanou činnost provedl. Snaží se ho motivovat třeba tím, že čím rychleji to správně udělá, tím dříve si půjde hrát, s čím chce – chlapec takové argumenty dobře chápe.

Podobná důslednost by byla vhodná doma, je znát, že rodiče chlapci někdy ustupují, což bývá znát hlavně po delší nepřítomnosti po prázdninách či nemoci. Bylo by dobré, aby své nadání k hudbě dál rozvíjel, například v některém kroužku. Rodiče by ho ale museli kvůli tomu dovážet do sousedního města – po debatách s učitelkami se k tomu nyní chystají. Učitelky mají v plánu využít chlapcova hudebního nadání při závěrečné besídce, kdy by dostal hoch ústřední roli – bude bubnováním udávat rytmus, podle kterého budou ostatní spolužáci tancovat.

Sociální schopnosti: Dodržování pravidel v mateřské škole a ve třídě včetně uznávání autority učitelek zpočátku, po nástupu do školy, dělalo chlapci potíže. Jakmile si ale zvykl v mateřské škole na učitelky i děti, nemá s pravidly problém.

Do mateřské školy chodí rád, s ostatními dětmi si běžně hraje a ony s ním. Oslovuje je i jménem, i když některé poznává hned, jiné až po chvíli – to v případě, že si s nimi nehraje tak často. Umí dětem naslouchat, nebo naopak sám vypráví. Posluchači bývají spíš učitelky, děti jeho povídání většinou tak dlouho nevydrží. Mají ho ale rády, některé často za chlapcem samy chodí, zda něco nepotřebuje. Nebo ho odvedou do obchůdku či kuchyňky a tam si společně hrají včetně toho, že rozdělují třeba úkoly při vaření.

Nemá problémy s vyjádřením svých pocitů, které ovšem většinou bývají pozitivní. Projevuje je i při společné ranní proceduře, kdy všechny děti za pomoci smajlíků vyjadřují svou aktuální náladu. Chlapec si osahá přihrádky a emotikony, které jsou pro něj vyrobené reliéfně. Jen výjimečně si vybere zamračeného smajlíka. „Jsem smutný, dneska se mi do školky nechtělo, protože se mi nechtělo vstávat,“ vysvětlil srozumitelně svou náladu a umístění emotikonu do horní přihrádky, již ostatní děti poznají podle červené barvy.

Příliš trpělivý chlapec není, když je u některé plánované činnosti déle, už se mu nechce dělat. To se projevuje třeba při práci s šestibodem. Učitelky jej tak musí víc přesvědčovat a motivovat.

Budoucí sebeuplatnění chlapce může být zejména v oblasti hudby, pro niž má nadání. Baví ho, když jej asistentka učí hrát na piano. Když jedna z učitelek hrála na kytaru, přinesl si druhý den z domova svou vlastní, dětskou na hraní.

Speciální smyslová cvičení: Procvičování hmatu provádí nevidomý chlapec společně s ostatními dětmi ve třídě – některá cvičení mohou dělat všechny děti stejně, jiná se chlapci přizpůsobují podle jeho schopností a potřeb. Například mačkání papíru, jeho trhání nebo navlékání korálek na špejli dělají všichni. Právě u navlékání na špejli je ale rozdíl v tom, že intaktní děti využívají barevný obrázek jako vzor, zatímco nevidomý chlapec navléká jen kostičky, jen kolečka, nebo tvary pravidelně střídá, čímž si procvičuje i paměť. Všechny děti také mohou skládat jednoduché dřevěné puzzle, kde

nevidomý chlapec se orientuje podle hmatu, spolužáci si mohou pomoci i barvami na obrázku. Skupinovou činností je i hra „na Popelku“, kdy děti z jedné bedýnky vybírají drobné předměty a třídí je do různých misek – zvláště například víčka PET lahví, malé kostky umělé nebo dřevěné, korálky atd. Speciálním hmatovým cvičením pro všechny bývá i hmatové pexeso, kde je povrch kostky pokrytý různými materiály, například hrubou či jemnou látkou.

Speciální cvičení pro nevidomého chlapce bývají hry, které jsou zároveň nácvikem na šestibod. K tomu slouží například schránka na vajíčka, kam se vkládají různé přírodniny (kaštiny, kamínky, šípky, jeřabiny atd.) a chlapec má za úkol konkrétní předmět vložit do učitelkou vybrané části. Tím se zároveň procvičuje i hmat, paměť či rozlišování.

Vedle improvizovaných pomůcek může nevidomý chlapec pro nácvik hmatu či konkrétně šestibodu používat také speciální pomůcky. Zatím ještě nezačal pracovat s malou destičkou, do které se vkládají kolíčky, protože dosud používal větší předměty. Obtížná je pro něj hra Trojka, kdy se na destičku s trojicemi drobných kolíčků musí vybrat a nasadit příslušné dřevěné víčko. Hra je sice těžká i pro děti bez poškození zraku, přesto se s ní chlapec mohl začít seznamovat častěji. Učitelky jej ale nechtěly nutit do činnosti, která mu zatím nejde.

Ke cvičením na sluch patří například společné vyprávění, kdy děti popisují, co dělaly o víkendu, včera odpoledne či o prázdninách. Stejně tak poslouchají pohádku a pak ji samy vyprávějí. Oblíbené je při zpívání doprovázení se na nástroje, jako jsou dřívka, bubínek nebo triangel.

Speciálním cvičením pro nevidomého chlapce je rozeznávání hlasů, dopravních prostředků nebo zvuků v přírodě při vycházce. Jindy určuje v rámci hry směr, odkud přišel některý zvuk – tlesknutí, hvízdnutí, bouchnutí. Vzhledem k jeho náklonnosti k hudbě s asistentkou často poslouchá u klavíru tón, který pak hoch napodobuje.

Skupinové činnosti na rozvoj čichu a chuti nedělají nevidomému chlapci žádné problémy. Bez potíží například pozná chuť a vůni ovoce, jako je citron, jablko či hruška, je v tom nejlepší z celé své třídy. Stejně tak bezchybně určuje chutě, například sladké, slané, kyselé.

Prostorovou orientaci si chlapec procvičuje hlavně při běžných činnostech, jako je stolování nebo chůze po schodišti nahoru i dolů nebo procházení budovou mateřské školy, kdy se přidržuje stěn nebo nábytku.

Bylo by ovšem potřebné a vhodné, aby si víc a častěji zvykal také na pohyb venku – na ulicích či v přírodě. V rámci vycházek se tak děje, jde ale jen o krátké časové úseky během dne. Samostatný pohyb s rodiči venku, který by byl ideální, je jen výjimečný.

6.3 Vzdělávání čtyřletého nevidomého chlapce

Čtyřletý nevidomý chlapec potřebuje v oblasti sebeobsluhy výraznou pomoc. Například při příchodu do mateřské školy se sám svlékne z bundy, zuje si boty. Neumí ale věci uklidit. Při oblékání potřebuje pomoc – sám si neoblékne bundu. Například tepláky natáhnout umí, ale musí se mu dát do ruky, nepozná u věci přední a zadní část.

Při jídle v mateřské škole je pro něj pomoc asistentky nezbytná. Umí si sám sáhnout pro chleba, ale není ještě tak zručný a opatrný, aby ho vzal ze strany, takže sahá na namazaný vršek krajíce a ušpiní se. Jídlo na tácku si umí nést sám, ale tác se překlápí a potřebuje ho přidržovat. Zároveň jej musí asistentka na místo vodit.

Umí jíst lžící, ale bryndá, přesto to stále zkouší. Díky trpělivosti chlapce i asistentky je zlepšení při jídle znát. V loňském roce po nástupu do mateřské školy neuměl jíst lžící vůbec, učitelky ho musely krmit. Učení vypadalo stejně jako dříve u staršího bratra – asistentka stála za chlapcem a ruku mu naváděla k ústům tak, aby lžící dostal mezi rty.

V oblasti hygieny základní návyky ve čtyřech letech teprve získává, zatímco jiné děti už je mají osvojené. Malou potřebu vykonává vsedě, neumí ji dělat ve stoje, při velké potřebě se sám neutře. Začíná se sám mýt, ale je přitom často mokrý od cákající vody. Ne vždy se mu totiž povede pustit pákovou baterii v umývárně přiměřený proud vody, většinou ji pustí příliš. Došlo ale k posunu, před rokem pákovou baterii vůbec neuměl pustit; nedovedl si ruce otírat ve vodě, aby se omyl; nevěděl, jak si z pumpičky nabrat mýdlo. Neuměl si utírat ruce – až nyní dokáže ručníkem otírat ruce ze všech stran.

Pomocníkem je vedle asistentky také šestiletý nevidomý bratr, který svého sourozence na toaletu a do umývárny často vodí za ruku, společně se myjí i vrací do třídy.

Pohyb, koordinace, motorika: Během prvního roku v mateřské škole se mladší ze sourozenců naučil některé jednoduché cviky, například turecký sed. Poskoky dělá zatím jen na obou nohách, skákat na jedné se ještě bojí. Stříšku nad hlavou udělá jen s dopomocí, koordinace se mu vzhledem k věku tolik nedaří. Chůze po schodech je opatrná, nohy nestřídá, ale přisouvá jednu k druhé a jde bokem, drží se zábradlí oběma rukama. Na rozdíl od staršího bratra se sám za zvukem neotočí, jen na výzvu učitelky.

Při provádění básničky s pohybem se zapojuje jen s dopomocí asistentky. Teprve se učí, co to je kleknout, neví, jak si sám sednout na zem mezi dětmi.

Cvičení na překážkové dráze jej ovšem velmi baví, v některých ohledech je šikovnější než starší bratr. Při chůzi po lavičce se o asistentku neopírá naplno, jen se přidržuje. Pokyny přelez, podlež, vykonává bez problémů. Dráhu chce procházet co nejčastěji, při společném cvičení tak ostatní děti chodí samy, čtyřletého chlapce vodí asistentka, šestiletého učitelka, aby se oba chlapci vystřídali na dráze co nejvíc.

Pravolevá orientace u čtyřletého hochy zatím není zcela jasná, neprovádí tolik činností, aby některá ruka byla dominantní. Jen se zdá, že bude spíš pravák jako bratr.

Adaptace na změny: Stejně jako starší bratr měnil v průběhu loňského školního roku z organizačních důvodů třídu i asistentku. Mladší chlapec se na nové prostředí i asistentku adaptoval stejně rychle jako starší bratr díky tomu, že místa ve třídě i šatně mají vedle sebe, všude chodili společně.

Měl problémy s adaptací, jako předtím starší sourozenec, po nástupu do mateřské školy. Přestože chodil mezi děti jen na dvě hodiny denně, byl stále unavený, společné činnosti ani hra ho nebavily, seděl u stolečku a polehával na něm.

Teprve postupně se učil pravidlům třídy a disciplíně i různým pokynům. Nevěděl třeba, co znamená zmuchlat v ruce papír, asistentka mu musela jeho ruku navádět k potřebným pohybům dlaní a prstů. Odmítal dodržovat pravidla, jako uklidit si po sobě hračku. Byl vulgární. Neuměl dát dvě kostky na sebe, což ostatní děti jeho věku uměly.

Učitelky po něm chtěly mnoho nových věcí, nebyl na takový nápor zvyklý, proto byl unavený.

Postupně si ale na život v MŠ zvykl. Přestal mluvit vulgárně. Od druhého pololetí chodil jeden den v týdnu na celé dopoledne, nebyl už unavený. Naučil se poznávat některé tvary, například čtverec, což je jeho značka, nebo kruh, značku svého bratra.

Nyní chodí chlapec do mateřské školy druhým rokem. Bývá v ní až do oběda, ale nepravidelně. Je v jiné třídě než starší bratr a má vlastní asistentku, což je pro vzdělávání výhodnější. Pokud měla oba chlapce jedna asistentka, nemohla se jim věnovat individuálně najednou, protože každý z nich uměl jiné věci a jiné se potřeboval učit. Zejména starší potřebuje dělat speciální cvičení před zápisem do základní školy, mladší je ale při společném učení rušil. Proto se musela změnit organizace individuálních činností – asistentka si brala vždy jednoho z bratrů, druhý si zatím hrál s ostatními dětmi, poté asistentka chlapce vystřídala. Poté, co má každý svou vlastní asistentku a jsou v jiné třídě, je pro individuální práci víc prostoru. Hrát si přitom chlapci mohou i spolu během dne, pokud o to projeví zájem, učitelky jim v tom nebrání.

Adaptace v novém kolektivu nové třídy čtyřletému chlapci nedělala problémy. Děti částečně znal z minulého roku. Učitelka ostatní připravila na to, že mezi ně přijde chlapec, který je jiný, že se dívá rukama a víc poslouchá. Nikdo se neposmíval, naopak děti samy chlapci pomáhaly nebo upozornily učitelky, že hoch chce nějakou hračku.

Řeč a komunikace: Mladší z nevidomých sourozenců není výřečný jako starší bratr. Je spíš tišší, převážně jen odpovídá na otázky, není tak spontánní. Může to být i vlivem staršího dominantního bratra, který většinou „mluví za oba“, mladší spíš naslouchá.

U čtyřletého chlapce je proto obtížnější určit, jak širokou má slovní zásobu, když mluví málo. S gramatikou ale nemá problém, mluví správně. Podle matky je to i díky staršímu bratrovi, který sourozence opravuje, když při řeči udělá chybu.

Paměť, učení a myšlení: Mladší chlapec se básničky neučí tak rychle jako bratr, ale zvládá to zhruba stejně jako ostatní děti ve třídě. Poslouchané pohádky zatím neumí dovyprávět nebo odpovědět otázky ohledně děje. Může mu v tom ale pomoci více samostatné práce s asistentkou, když bude mít víc prostoru na vlastní vyjádření.

Čtyřletý chlapec se vzhledem k věku ještě nedokáže soustředit tak dlouho jako starší bratr. Vkládání kostek ho baví jen chvíli, stejně tak stavění kostek na sebe – po pěti minutách chce dělat něco jiného.

Samostatné činnosti, například při výtvarné práci, se hoch teprve učí. Na pokyny umí reagovat, ale plnění se snaží vyhnout nebo je aspoň odložit.

Zatím si plete časové pojmy, říká „jdeme na oběd“, když je svačina. V tom se neliší od svého bratra, který také zpočátku nevěděl, co je a kdy je snídaně, svačina, oběd, večeře. Počítat zatím čtyřletý chlapec neumí, ale už poznává, co je více a co méně, učí se výrazy nad, pod, vedle atd.

Vzhledem k jeho věku byl zatím v mateřské škole kladený důraz na sebeobsahu a učení se pravidel. Ta už nyní z velké části zná a umí se jimi řídit.

Sociální schopnosti: Dodržování pravidel se začal učit až po nástupu do mateřské školy, v prvních měsících docházky je dodržovat neuměl ani nechtěl. Také nechtěl uznávat autoritu učitelek, což už se ale naučil.

Spolupráce s dětmi se teprve začíná rozvíjet. Nejraději si hraje se starším sourozencem. Když je ve třídě sám, hraje si s jiným kamarádem, ale spíš poté, co si jej někdo sám vybere a osloví jej. Při hře se spíš podřizuje spolužákům. Často si ovšem pořád hraje sám, s auty nebo v obchodě třeba s pokladničkou, která vydává zvuky.

Trpělivost moc nemá. Než skládat kostky, což potřebuje třeba kvůli rozvoji hmatu či poznávání tvarů, raději by si jen hrál s auty. Když má malovat prstem, odmítá. Učitelky ho musejí speciálně motivovat. Například slovy: „Pojď, namaluješ něco hezkého, pak to ukážeš mamince a pochlubíš se jí.“ Tímto způsobem se nechá přemluvit.

Zvláštní nadání, třeba hudební jako u bratra, se u něj zatím neprojevuje.

Speciální smyslová cvičení: U čtyřletého chlapce probíhají podobně jako u staršího sourozence, ovšem s tím, že některá se teprve učí dělat a poznávat. Například u hmatových cviků teprve začíná poznávat přírodniny, jako kaštany, šípky či ořechy.

S hmatovým pexesem už si hraje. Hodně jej baví kostka na vkládání tvarů. Mačkání papíru mu zatím tolik nejde, stříhání ještě ani nezkusil. Navlékání korálků na špejli už

provádí. S ostatními dětmi se učí vkládat různé drobné předměty do různých misek či košíků – víčka PET lahví, kostky, kamínky apod.

Cvičení na sluch mu zatím příliš nejdou, to se týká hlavně soustředěného poslechu a převyprávění pohádky. Ale rozeznávání zvuků, jako jsou hlasy, dopravní prostředky mu jde už dobře. Stejně tak pozná směr, odkud zvuk přichází.

Cvičení na čich a chuť dělá s ostatními dětmi, ovoce podle chuti teprve začíná rozeznávat.

Prostorová orientace se u chlapce rychle rozvíjí, ve své nové třídě se brzy naučil orientovat. Ví, kde jsou hračky nebo obchůdek nebo kuchyňka. Jsou to pro něj i orientační body při pohybu po třídě, protože rady vlevo – vpravo zatím neumí pochopit.

6.4 Shrnutí kazuistik

Společné vzdělávání dvou nevidomých sourozenců přináší výhody i nevýhody. Pro chlapce je příjemné a někdy i pohodlné, když jsou pohromadě. Výhodné je, že se jim ve dvou lépe zvykalo na nové prostředí či učitelky. Nevýhodné je to v souvislosti s učením nových věcí, na které potřebují klid, soustředění, ale někdy se vzájemně ruší. Tomu bylo nutné předcházet plánováním samostatné činnosti a její koordinace s činností zbytku třídy, jako tomu bylo v minulém školním roce.

V současné době už to není potřeba, když je každý chlapec s asistentkou pedagoga v jiné třídě. Ve výhodnější pozici je spíše mladší chlapec, protože učitelky a asistentky se mohou poučit ze zkušeností, které mají se starším hochem.

Individuální vzdělávací plány se daří plnit. Pro oba chlapce jsou důležité, protože díky individuálnímu přístupu se jejich možnostem přizpůsobuje proces předškolního vzdělávání. Pro jejich potřeby je přizpůsobené místo ve třídě, které tvoří stůl se sklopnou deskou. Hoši mohou využívat speciální pomůcky, jako jsou třeba ozvučené míče na hraní nebo dřevěné 3D modely. Díky pravidelným konzultacím s SPC se pro ně

s ohledem na to, jak se učí nové věci, postupně doplňují pomůcky pro rozvoj smyslového vnímání. Po hmatovém a sluchovém pexesu dostali například knížky s reliéfními obrázky.

U mladšího chlapce se zatím klade důraz na sebeobsahu a začlenění do kolektivu třídy. To bude pokračovat i v letošním a příštím školním roce, kdy se ale musí stále více věnovat speciálním smyslovým cvičením, zejména hmatovým.

Nácvik na šestibod je třeba naplánovat tak, aby byla činnost pestrá, s co největším využitím herních činností. To kvůli menší trpělivosti chlapce, jenž potřebuje víc motivovat, takže zábavná náplň pro něj bude přijatelnější. Zároveň je potřeba přesvědčit rodiče, aby hoch chodil do mateřské školy pravidelně, bez zbytečných absencí. Zatím se zdá, že je méně talentovaný a vnímavý než jeho bratr, tím spíše je potřeba všechny činnosti trpělivě nacvičovat.

Bylo by také vhodné se zaměřit co nejdříve na poznávání nového prostředí, ať už venkovního v obci, tak třeba postupného poznávání sousedního většího města.

U staršího chlapce se při plnění individuálního plánu v oblasti předškolního vzdělávání ukazuje, jak je důležitá pravidelná školní docházka. V době, kdy chodí pravidelně, dělá výrazné pokroky a učí se rychle. Znáť je to v současném školním roce zejména při předbraillovske přípravě, kdy pracuje se šestibodem. Při pravidelné docházce je vidět, že každým měsícem je možné používat drobnější pomůcky, protože se zlepšuje hmatová dovednost prstů.

Nový individuální vzdělávací plán pro staršího chlapce mateřská škola připravovat nebude. Hoch má už letos odklad školní docházky a v příštím roce by měl nastoupit do první třídy základní školy.

Mladšího chlapce je potřeba stále více zapojovat do kolektivu ostatních dětí. V příštím školním roce už bude totiž bez staršího sourozence, se kterým nyní tráví hodně času. Užší zapojení v kolektivu jiných dětí mu usnadní pobyt v MŠ. V opačném případě se může stát, vzhledem k jeho povaze, že ho přestane bavit docházka do mateřské školy a ztratí motivaci k předškolnímu vzdělávání.

ZÁVĚR

Dítě, které je postižené úplnou nevidomostí, může chodit do běžné mateřské školy. Naučí se tam všechny potřebné znalosti a dovednosti, které bude následně potřebovat pro zahájení základní školní docházky. Ukazuje to dlouhodobé sledování dvou nevidomých sourozenců v běžné venkovské mateřské škole i posouzení jejich znalostí a dovedností, které získali za více než jeden školní rok.

Zkušenosti s předškolním vzděláváním nevidomých dětí ale zároveň ukazují, že děti s takto závažným postižením potřebují zvláštní pozornost. Není možné zajistit jejich správný vývoj bez speciální a zvýšené péče.

Absence zraku totiž způsobuje, že dítě přichází o nejdůležitější poznávací smysl. Tím důležitější jsou pro něj jiné smysly, zejména hmat a sluch, které pomáhají poznávat bezprostřední okolí i vzdálenější prostor. Je proto bezpodmínečně nutné, aby se dítě s těžkým zrakovým postižením cíleně a pravidelně věnovalo rozvoji těchto dvou smyslů, ale nezanedbávalo ani čich a chuť.

Je samozřejmé, že dítě samotné něco tak náročného nemůže samo zvládnout. Je proto zásadní pro další vývoj jeho osobnosti, aby mu v tom pomáhali rodiče, sourozenci a další příbuzní, ale také další lidé, kteří s ním postupně přicházejí do styku – učitelé, kamarádi a hlavně odborníci.

Vedle rozvoje základních smyslů, jež přirozeně nahrazují chybějící zrak, je přitom důležitý rozvoj komunikačních dovedností. Dítě se musí umět vyjadřovat, slovně i neverbálně, aby si řeklo, co potřebuje, ale také musí umět naslouchat a vnímat, co se kolem něj děje. Tím se učí poznávat, přemýšlet, analyzovat i vyvozovat vlastní závěry a rozvíjí se tak jeho schopnost i přes vážné postižení existovat v rámci možností samostatně.

Aby se toto všechno nevidomé dítě naučilo, potřebuje maximální podporu svého okolí. V případě běžné MŠ, na niž se bakalářská práce zaměřila, to znamená nutná opatření.

Tím prvním je uzpůsobení školního prostředí potřebám nevidomého dítěte. Musí mít své pracovní místo, kde provádí různé činnosti. Místo musí být stálé a co nejprostornější. Je také vhodné, aby bylo dobře přístupné, není třeba dobré, aby jeho stolek byl mezi ostatními, spíš by měl být na kraji, poblíž stěny. Židlička, skříňka v šatně, věšáček v umývárně a další místa, která dítě běžně používá, musejí být označena. Zatímco dětem bez postižení zraku stačí obrázek vidět, nevidomé dítě jej musí poznat prsty, takže musí být značka reliéfní, aby ji mohlo nahmatat.

Pokud nevidomé dítě zná svůj prostor v mateřské škole a naučí se v něm bezpečně pohybovat, nebude se ho bát a bude do něj rádo chodit. To je důležitý předpoklad pro další vzdělávání.

Druhým důležitým předpokladem pro vzdělávání nevidomého dítěte v běžné mateřské škole je zajištění času a klidu pro jeho učení. Bez zraku nemůže dítě využívat toho, že napodobuje ostatní. Učení každé nové věci mu trvá déle. Proto je potřeba, aby ve třídě bylo méně dětí, tedy více klidu, a aby nevidomé dítě mělo svého asistenta. Ten zajistí individuální péči a co ostatní děti vidí a mohou se učit podle ostatních, to asistent nevidomému dítěti „ukazuje“ – myšleno podrobně vysvětluje, popisuje, ale třeba i předvádí tak, že dítěti navádí ruce, natáčí tělo při cvičení či sebeobsluze.

Trpělivost, časté a kratší opakování, klidná komunikace s nevidomým dítětem jsou velmi důležité jak pro jeho pohodu a ochotu se učit, tak pro jeho ochotu vůbec do mateřské školy docházet. Zásadní je osoba asistenta, aby byl empatický a dovedl si získat důvěru dítěte. Při pobytu v MŠ se totiž asistent stává dočasně „náhradním“ rodičem.

Třetí nutný předpoklad pro správné vzdělávání nevidomého dítěte v mateřské škole jsou speciální pomůcky. Není až tak důležitá jejich pořizovací cena, jako spíše nápadité využití. Často stačí přírodniny, jako dřívka, kamínky, oříšky či kaštiny nebo látky různých povrchů. Přírodní materiály jsou navíc malým dětem blízké, rády si s nimi hrají, což je vhodné využít při různém třídění, seskupování či odlišování. Některá zvláštní cvičení se ale bez speciálních pomůcek neobejdou, což se týká zejména nácvičku šestibodu.

Zároveň je ale vhodné, aby se nevidomé dítě učilo pracovat i s běžnými hračkami a věcmi denní potřeby. Proto je vedle individuální práce nutné, aby si hrálo s ostatními dětmi, zapojovalo se do jejich činností a poznávalo tak v rámci hry i „běžný“ svět. Zároveň mu to pomáhá se zapojením do kolektivu. Řada didaktických pomůcek je ovšem na takové úrovni, že je mohou využívat jak zdravé, tak postižené děti.

Čtvrtým předpokladem pro správný rozvoj nevidomého dítěte v běžné MŠ je co nejširší a nejlepší spolupráce všech, kteří s ním přicházejí do styku. To znamená počínaje rodiči přes lékaře a učitelky v MŠ až po odborníky ze střediska rané péče a později speciálně pedagogického centra. Spoluprací se přitom rozumí nejen rady lékařů a odborníků rodičům a učitelkám, ale také předávání informací o pokrocích nebo problémech.

Klíčový je pro dítě vždy přístup rodičů. Někdy to ale neznamená jen jejich absolutní pozornost a péči ve prospěch dítěte, ale také důslednost, přiměřenou přísnost a sebeobětování. Jak se ukázalo při praktickém průzkumu v rámci této bakalářské práce, přílišná péče ze strany rodičů a jejich obavy o dítě mohou paradoxně samotnému dítěti spíše škodit. Není vhodné třeba při nemoci nebo během prázdnin dítě krmit a oblékat, protože tak ztrácí návyky sebeobsluhy. Není dobré ho držet mimo kolektiv dětí, když jedou na výlet, protože tím přichází o možnost poznávat nové prostředí.

Právě v tomto bodě se ale může kladně projevit efekt spolupráce: Pracovnice SPC, ale třeba i kvalifikovaná učitelka v MŠ může rodičům vysvětlit, že důslednost, někdy i přísnost, je pro rozvoj jejich dítěte přínosnější než přílišné ochranné opatření.

S tím souvisí i další, školní vzdělávání dítěte. Pro nevidomé chlapce byla docházka do běžné MŠ v místě jejich bydliště bezpochyby výhodou – nemuseli měnit své prostředí, z domova mají do mateřské školy blízko, jen pár minut chůze. Při získávání základních znalostí a dovedností mají zajištěný pocit klidu a bezpečí.

Je ale otázka, zda domácí prostředí bude stačit pro školní vzdělávání. Nároky na péči a výuku na základní škole výrazně narostou, bude potřeba odbornější péče i specializovanější pomůcky. Zvláště ve vyšších ročnících základní školy už může být znát, pokud chlapci nebudou mít možnost odborného doučování. To jim nejspíš nebude

moci zajistit ani základní škola v místě bydliště, ani samotní rodiče. Zejména s ohledem na hudební nadání staršího z nevidomých sourozenců se zdá vhodnější, aby děti začaly chodit na základní školu, která se věnuje vzdělávání dětí se zvláštními potřebami.

Znamenalo by to výrazný zásah do života rodiny, která nyní funguje velmi dobře. Další vzdělávání a hlavně osobnostní rozvoj chlapců by ale mohl být v prostředí, které je pro nevidomé lépe vybavené i připravené, materiálně i personálně, mnohem vhodnější.

Oba nevidomí chlapci v běžné mateřské škole dokázali, že jsou schopní se naučit sebeobslužce i základním znalostem stejně, jako jejich intaktní vrstevníci. Trvá jim to déle, potřebují na to víc podpory svého okolí i vlastního úsilí, ale dokáží to.

Aby se ale dokázali i v budoucnu bez problémů začlenit do dalších sociálních skupin, jako to nyní dokázali v běžné mateřské škole, budou potřebovat další a výraznější péči a pomoc. Základní, případně i střední nebo vyšší vzdělání je mnohem náročnější než to předškolní. Proto by asi bylo vhodnější, aby oba chlapci po ukončení předškolního vzdělávání v běžné MŠ přešli do ZŠ pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak moc je to potřebné nebo výhodné, to by mohl ukázat případný následující výzkum.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

AUTRATA, R., J. VANČUROVÁ. *Nauka o zraku*, 1. vyd. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 2002, 226 s. ISBN 80-7013-362-7

BASLEROVÁ, P. a kol. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*, 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012, 127 s. ISBN 978-80-244-3307-3

DVOŘÁČEK, J. *Základy pedagogiky*, 1. vyd. Praha: Vysoká škola ekonomická, 2014, 300 s. ISBN 978-80-245-2014-8

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*, 2. vyd. Brno: Paido, 2010, 264 s. ISBN 978-80-7315-185-0

HAMADOVÁ, P., L. KVĚTOŇOVÁ, Z. NOVÁKOVÁ. *Oftalmopedie*, 2. vyd. Brno: Paido, 2007, 128 s. ISBN 978-80-7315-159-1

JANKOVÁ, J. a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání*, 1. vyd. Olomouc, 2015, 237 s. ISBN 978-80-244-4685-1

KOCUROVÁ, M. a kol. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*, 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 2002, 209 s. ISBN 80-7082-844-7

KOCHOVÁ, K., M. SCHAEFEROVÁ. *Dítě s postižením zraku*, 1. vyd. Praha: Portál, 2015, 176 s. ISBN 978-80-262-0782-5

KOLEKTIV AUTORŮ. *Jak vypracovat bakalářskou a seminární práci*, 5. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2013, 80 s. ISBN 978-80-7452-037-2

KREJČOVÁ, V., J. KARGEROVÁ, Z. SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*, 1. vyd. Praha: Portál, 2015, 184 s. ISBN 978-80-262-0812-9

KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do 1. třídy*, 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 2014, 200 s. ISBN 978-80-247-4856-6

LECHTA, V. a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky*, 1. vyd. Praha: Portál, 2010, 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7

MERTIN, V., I. GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, 2. vyd. Praha: Portál, 2010, 248 s. ISBN 978-80-7367-627-8

PECHANOVÁ, V. a kol. *Školní vzdělávací program Školka plná pohody*, 2015 – 2018, 82 s.

PETRÁŠEK, J. *Sociální politika*, 2. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2014, 140 s. ISBN 978-80-745-033-4

PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*, 3. vyd. Brno: Paido, 2010, 402 s. ISBN 978-80-7315-198-0

ŘÍČAN, P., D. KREJČÍŘOVÁ a kol. *Dětská klinická psychologie*, 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 1997, 456 s. ISBN 80-7169-512-2

SVOBODOVÁ, E. a kol. *Vzdělávání v mateřské škole*, 1. vyd. Praha: Portál, 2010, 168 s. ISBN 978-80-7367-774-9

TĚTHALOVÁ, M. Jak žijí rodiče dětí s handicapem. *Informatorium 3-8: časopis pro mateřské školy a školní družiny*. 2015, roč. XXII, č. 2, s. 18-19. ISSN 1210-7506

UZLOVÁ, I. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*, 1. vyd. Praha: Portál, 2010, 136 s. ISBN 978-80-7367-764-0

VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky*, 1. vyd. Praha: Portál, 2014, 272 s. ISBN 978-80-262-0602-6

VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika*, 2. vyd. Brno: Paido, 2004, 465 s. ISBN 80-7315-071-9

Seznam použitých internetových zdrojů

Středisko pro ranou péči Liberec. [online]. [cit. 2016-08-26]. Dostupné z <http://www.ranapece.eu/liberec/poskytované-sluzby>

Seznam použité legislativy

Zákon č. 561 ze dne 1. 1. 2005, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jak vyplývá z pozdějších změn. In: *Sbírka zákonů, Česká republika*, 2008, částka 103, s. 4826-4904. Dostupné také z:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb> ISSN 1211-1244

Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů, Česká republika*, 2004, částka 190, s. 10333-10345.

Dostupné také z: <http://zakony-online.cz/?s163&q163=all>. ISSN 1211-1244

Vyhláška č. 72 ze dne 9. února 2005, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů, Česká republika*, 2005, částka 20, s. 490 - 492. Dostupná také z: <http://www.msmt.cz/file/38832/> ISSN 1211-1244

Vyhláška č. 27 ze dne 21. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů, Česká republika*, 2016, částka 10, s. 234 – 312. Dostupná také z:

[Vyhlaska c. 272016 Sb. o vzdelavani zaku se specialnimi vzdelavacimi potrebami a zaku nadanych.pdf](#). ISSN 1211-1244

SEZNAM ZKRATEK

MŠ – mateřská škola

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPC – speciální pedagogické centrum

ZŠ – základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Fotografie prostředí MŠ.....	I
Příloha B – Fotografie označení míst v MŠ.....	III
Příloha C – Fotografie pomůcek.....	V

Příloha A – Fotografie prostředí MŠ



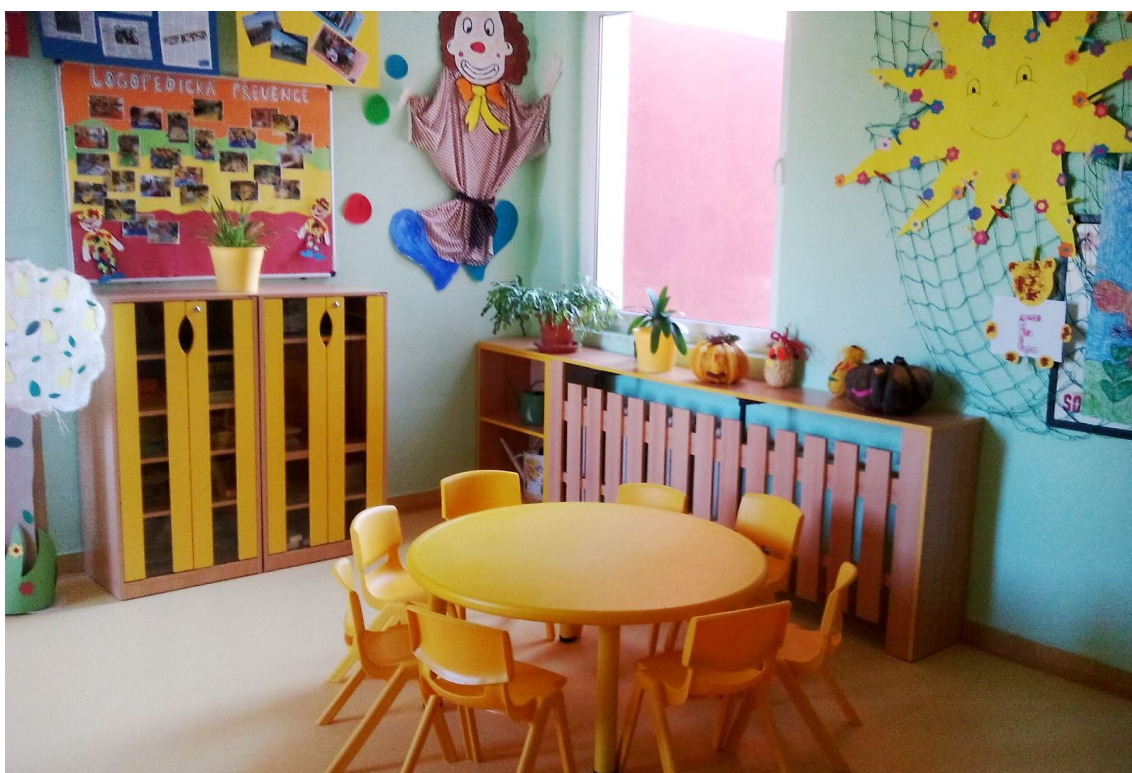
Schodiště z přízemí MŠ do prvního patra k třídě Medvědů.



Překážková dráha v herně třídě Medvědů, kde si hrají nevidomé děti se svými vrstevníky.



Pohled do třídy Medvěďů.



Stolek na chodbě před třídou, kde je možné individuálně pracovat s nevidomými chlapci.

Příloha B – Fotografie označení míst v MŠ



Označení místa šestiletého nevidomého chlapce v šatně.



Označení ručníku šestiletého chlapce v umývárně.



Označení tácku a skleničky na pití šestiletého nevidomého chlapce ve třídě.



Označení židličky nevidomého chlapce ve třídě.

Příloha C – Fotografie pomůcek



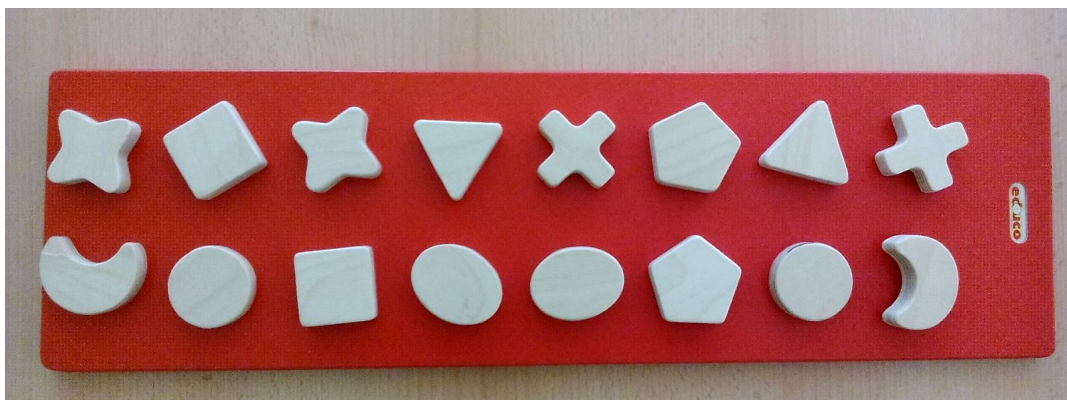
Knih s reliéfními obrázky.



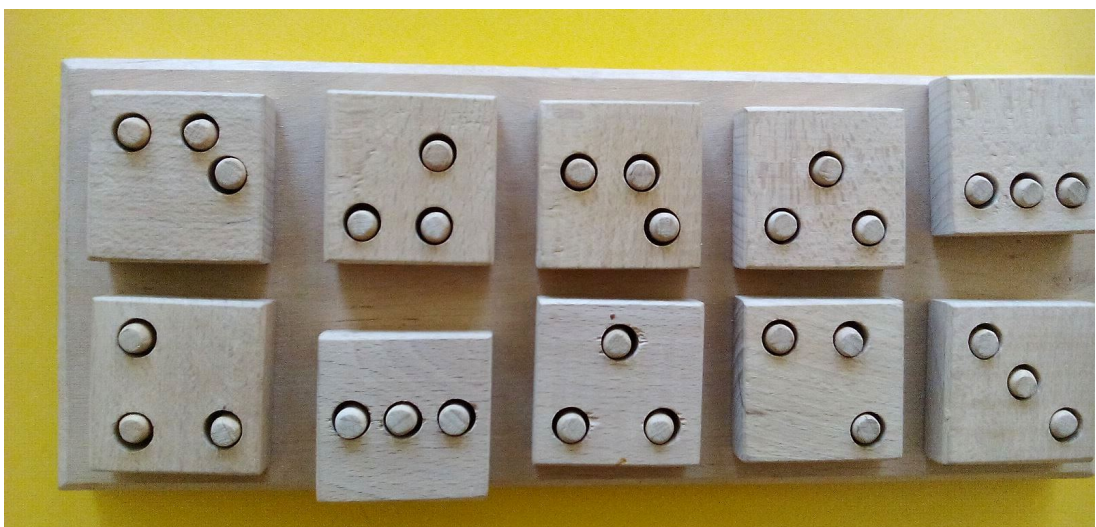
Pomůcka pro nácvik šestibodu a prověřování znalosti základních geometrických tvarů.



Pomůcka pro nácvik šestibodu.



Hmatové pexeso.



Hra Trojka, součást předbraillovské přípravy.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Simona Kassalová

Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství

Forma studia: Kombinované

Název práce: Předškolní vzdělávání dětí s těžkým zrakovým postižením v mateřské škole

Rok: 2017

Počet stran textu bez příloh: 50

Celkový počet stran příloh: 6

Počet titulů českých použitých zdrojů: 22

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 1

Vedoucí práce: Mgr. Jana Janková