



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

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

**Úloha dětské knihy s hmatovými ilustracemi
v rozvoji dítěte s postižením zraku v mladším
školním věku**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Studijní program:

SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Autor: Tereza Levá

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

České Budějovice 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svojí bakalářskou/diplomovou práci s názvem „*Úloha dětské knihy s hmatovými ilustracemi v rozvoji dítěte s postižením zraku v mladším školním věku*“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím citované literatury.

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

V Českých Budějovicích dne (datum)

.....

Tereza Levá

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat své vedoucí práce Mgr. et. Mgr. Radce Prázdné, Ph.D., za vstřícnost, cenné rady, připomínky a věnovaný čas, který mi poskytovala po celou dobu psaní mé bakalářské práce. Poděkování patří také základní škole v Plzni, která mi poskytla podmínky pro realizaci výzkumu. A také chci poděkovat své rodině, která mě podporovala během mého studia.

Úloha dětské knihy s hmatovými ilustracemi v rozvoji dítěte s postižením zraku v mladším školním věku

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá úlohou dětské knihy s hmatovými ilustracemi v rozvoji dítěte s postižením zraku v mladším školním věku. Hmatová kniha je určena dětem se zbytky zraku nebo nevidomým. Díky hmatovým knihám může dítě prožívat radost ze čtení. Nezastupitelnou roli mají ve vytváření pojmů a představ a vytváření slovní zásoby. Četba podporuje interakci mezi nevidomým čtenářem a vidícími členy jeho rodiny. Prohlížení obrázků také podporuje orientaci v ploše a rozvoj hmatu (Ripley, 2007).

Práce je rozdělena na dvě části, a to na část teoretickou a praktickou. Teoretická část zahrnuje čtyři kapitoly. První kapitola se věnuje dítěti se zrakovým postižením, jeho specifickým vývojem a také zrakovým vadám v dětském věku. Ve druhé kapitole je uvedena reedukace a kompenzace zrakového postižení a popsání hmatového a sluchového vnímání. Třetí kapitola se zaměřuje na edukaci dětí se zrakovým postižením v mladším školním věku, jejich specifickým vzděláváním a tyflografikou v mladším školním věku. Poslední kapitola je věnovaná dětské knize s hmatovými ilustracemi.

Praktická část bakalářské práce je rozdělena na tři kapitoly. První kapitola se věnuje metodologii, druhá kapitola pojednává o analýze a interpretaci dat a třetí je věnovaná případové studii nevidomého chlapce, který dochází do základní školy pro zrakově postižené v Plzni.

Cílem mé bakalářské práce bylo zpracování teoretických souvislostí vymezeného tématu a na jejich podkladě provést kvalitativní případovou studii. Technikami sběru dat byly polostrukturovaný rozhovor, který jsem vedla se zákonnými zástupci, pozorování a analýza dokumentů. Dílčím cílem bylo popsat přínos a způsob práce s dětskou hmatově ilustrovanou knihou rodičů dětí se zrakovým postižením.

Z kvalitativní analýzy vyplynulo, že hmatová kniha je vhodným nástrojem pro lepší rozvoj jemné motoriky či hrubé motoriky, protože dítě si samo vyzkouší vyndat knihu z tašky či naopak knihu vrátit, otáčet jednotlivé strany. Má také možnost se zaměřit buď na detail nebo celek knihy, učit se komunikovat s dospělou osobou, upevňovat schopnost

orientace na ploše nebo prostřednictvím hmatové percepce získat zkušenost s novými materiály. Čtením hmatové knihy rozvíjíme také sluchovou percepci, paměť, myšlení, pozornost.

Na základě získaných zkušeností během pozorování nevidomého chlapce lze usoudit, že během čtení hmatové knihy na dítě působí řada faktorů, a to, jestli má dítě motivaci ke čtení, zda má zájem a také osoba, která s dítětem pracuje. Také má zde důležitý vliv pozornost, místo či poloha dítěte u čtení hmatové knihy, jeho nálada nebo samotné provedení hmatové knihy.

Klíčová slova:

dětská kniha s hmatovými ilustracemi, mladší školní věk, tyflografice, zrakové postižení.

The role of children's book with tactile illustrations in the development of young school child with visually impairment

Abstract

The bachelor thesis deals with the role of children's book with tactile illustrations in the development of a child with visual impairment at a younger school age. The tactile book is intended for children with visual impairment or blindness. With tactile books, the child can enjoy reading. They play an irreplaceable role in the development of concepts and ideas and vocabulary. Reading promotes the interaction between the blind reader and the seeing members of his family. Image viewing also supports desktop orientation and touch development (Ripley, 2007).

The thesis is divided into two parts, theoretical and practical. The theoretical part contains four chapters. The first chapter deals with children with visual impairment, its specific development and also with visual defects in childhood. In the second chapter there is reeducation and compensation of visual impairment and description of tactile and auditory perception. The third chapter is focused on education of children with visual impairment in younger school age, their specific education and braille in younger school age. The last chapter is devoted to children's book with tactile illustrations.

The practical part is divided into three chapters. The first chapter deals with the methodology, the second chapter deals with the analysis and interpretation of data and the third one deals with the case study of a blind boy who attends elementary school for the visually impaired in Pilsen.

The aim of my bachelor thesis was to elaborate a theoretical context of a defined topic and to carry out a qualitative case study based on it. Data collection techniques were legal representatives, observation and document analysis. The partial goal was to describe the contribution and way of working with a tactically illustrated children's book with parents with children visual impairment.

A qualitative analysis has shown that a tactile book is a good tool for better development of fine motor skills or gross motor skills, as the child will try to pull the book out of the bag or return the book, turn the pages. It also has the option of focusing on either detail or the whole book, learning to communicate with adults, strengthening the ability to

navigate on the surface, or gaining experience with new materials through tactile perception. By reading the tactile book, we also develop hearing perception, memory, thinking, attention.

Based on the experience of observing a blind boy, it can be concluded that when reading a tactile book on a child, there are many factors whether the child has an incentive to read, whether he is interested, and also a person working with the child. Also important is the attention, location or position of the child when reading the tactile book, its mood, or the tactile book itself.

Keywords:

children's book with tactile illustrations, braille, visual impairment, younger school age.

Obsah

Úvod	10
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 Dítě se zrakovým postižením.....	12
1.1 Specifika vývoje dítěte se zrakovým postižením	13
1.1.1 Kognitivní vývoj	13
1.1.2 Motorický vývoj	16
1.2 Zrakové vady dětského věku.....	17
2 Reedukace a kompenzace zrakového postižení	20
2.1 Hmatové vnímání	20
2.2 Sluchové vnímání	21
3 Edukace dětí se zrakovým postižením v mladším školním věku	23
3.1 Specifika vzdělávání žáků se zrakovým postižením v mladším školním věku....	24
3.2 Tyflografika v mladším školním věku.....	25
4 Dětská kniha s hmatovými ilustracemi	27
PRAKTICKÁ ČÁST	29
5 Metodologie	29
5.1 Cíl práce	29
5.2 Výzkumný soubor.....	29
5.3 Metody a techniky výzkumu	30
5.3.1 Realizace výzkumu	31
5.3.2 Popis výzkumného terénu	31
5.3.3 Otázky k polostrukturovanému rozhovoru.....	32
5.3.4 Průběh rozhovoru.....	32
5.4 Etika výzkumu.....	34
5.5 Analýza kvalitativních dat	34
6 Analýza a interpretace dat	35

6.1	Shrnutí získaných informací.....	39
7	Případová studie.....	40
7.1	Základní rodinná anamnestická data	40
7.2	Základní osobní anamnestická data	40
7.3	Kognitivní funkce.....	41
7.4	Rozumová schopnost	42
7.5	Jemná a hrubá motorika	42
7.6	Sociální vztahy	43
7.7	Rodina a její spolupráce se školou	43
7.8	Shrnutí případové studie	44
	Diskuze	46
	Závěr.....	49
	Bibliografie	50
	Seznam příloh	54
	Seznam použitých zkratk	80

Úvod

Téma bakalářské práce *Úloha dětské knihy s hmatovými ilustracemi v rozvoji dítěte s postižením zraku v mladším školním věku* jsem si vybrala hlavně z toho důvodu, že mě vždy zajímal průběh vývoje taktilního vnímání.

Děti se zrakovým postižením mají limitované možnosti přijímat informace prostřednictvím zraku. Nedostatečnost zrakového vnímání ovlivňuje vývoj kognitivních funkcí, motoriky a socializace. Vnímání je psychický proces odrazu předmětu nebo jevů skutečnosti jako komplexů jejich vlastností a kvalit bezprostředně působících na smyslové orgány, jehož výsledkem je vznik uceleného obrazu objektu. Jelikož děti s těžkým zrakovým postižením nemohou okolní svět vnímat zrakem, musí využívat ostatních analyzátorů, např. hmatu, sluchu, čichu a chuti. Hmatové vnímání je pro dítě se zrakovým postižením důležité, a proto je nezbytné ho cíleným procesem rozvíjet, a to pomocí tyflografiky.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Při zpracování teoretické části jsem vycházela z odborných publikací oftalmopedického zaměření. Teoretická část se skládá ze čtyř kapitol. První kapitola pojednává o dítěti se zrakovým postižením. V následující části jsou popsány specifika vývoje dítěte se zrakovým postižením, kognitivní a motorický vývoj. Poslední část první kapitoly obsahuje zrakové vady v dětském věku. Druhá kapitola vymezuje reedukaci a kompenzaci zrakového postižení, hmatový a sluchový vývoj. Třetí kapitola se věnuje edukaci dětí se zrakovým postižením v mladším školním věku. V této části je také zmíněno specifické vzdělávání žáků se zrakovým postižením a tyflografika v mladším školním věku. Poslední kapitola pojednává o dětské knize s hmatovými ilustracemi.

Cílem mé bakalářské práce je zpracování teoretických souvislostí vymezeného tématu a na jejich podkladě provést kvalitativní případovou studii. Dílčím cílem je popsat přínos a způsob práce s dětskou hmatově ilustrovanou knihou pohledem rodičů dětí se zrakovým postižením. Práce obsahuje případovou studii nevidomého chlapce v mladším školním věku a dílčím. Výzkumným terénem této bakalářské práce je základní škola pro zrakově postižené v Plzeňském kraji. Data jsou sbírána pomocí polostrukturovaných rozhovorů

se zákonnými zástupci dětí se zrakovým postižením a také přímým pozorováním nevidomého chlapce.

Cílovou skupinu, která je předmětem zkoumání, jsou děti se zrakovým postižením v mladším školním věku.

Bakalářská práce bude sloužit k rozšíření fondu knihovny hmatově ilustrovaných knih Asociace rodičů a přátel dětí nevidomých a slabozrakých ČR. Teoretická část práce a případové studie budou využitelné při výuce studentů pedagogických studijních programů.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Dítě se zrakovým postižením

Protože se tato bakalářská práce zaměřuje na téma úlohy knihy s hmatovými ilustracemi v rozvoji dítěte s postižením zraku, věnuje se tato kapitola problematice zrakového postižení a také specifické vývoje dítěte s postižením zraku a různým očními vadám.

Zrakové vnímání je pro člověka velmi důležité. Zrakem získáváme 70–80 % informací o okolním světě (Novohradská, 2009). Některé zdroje uvádějí až 90 % (Slowík, 2007). Ačkoli se odborníci nedokážou shodnout na procentuálním vyjádření, je zřejmé, že zrak je jeden z nejdůležitějších smyslů (Kochová, 2015). Pokud má dítě zrakové postižení, narušuje to jeho kognitivní funkce, jako jsou paměť, myšlení, řeč, pozornost, představivost a orientaci v prostoru, čímž dochází k tzv. informačnímu deficitu (Blažková, 2014). Dítě je tedy nuceno naučit se informační deficit kompenzovat pomocí ostatních smyslů.

Světová zdravotnická organizace (WHO, 1992) definuje jedince se zrakovým postižením jako toho, kdo má postižení zrakových funkcí, ačkoliv podstoupil medicínskou léčbu, nebo je po korekci standardní refrakční vady a má zrakovou ostrost horší než 6/18 až po světlocit anebo je jeho zorné pole omezeno pod 10 stupňů při centrální fixaci. Růžičková (2007) uvádí, že ten, kdo nosí brýle nebo kontaktní čočky, není považován za zrakově postiženého, pokud fungují jako dostatečná korekce snížených zrakových schopností, které jsou způsobeny vadou akomodace čočky (Slowík, 2007).

Protože neexistují žádné relevantní statistiky, odhaduje se kolem 60 000–100 000 zrakově postižených osob v České republice, z nichž je 10 % osob nevidomých (Hamadová, 2007). Ludíková (In Novohradská, 2013) uvádí, že 40 % těžce zrakově postižených jsou nezletilí anebo lidé v produktivním věku, zbylých 60 % tvoří lidé nad 60 let.

1.1 Specifika vývoje dítěte se zrakovým postižením

Vývoj zrakově postiženého dítěte probíhá stejně jako u dítěte zdravého (Vágnerová, 1995). Autorka zmiňuje, že v průběhu vývoje se mohou objevit jisté nápadnosti, disproporce z hlediska lokalizace. Podle Novohradské (2013) těžce zrakově postižené dítě může trpět menším přísunem podnětů či zkušeností a také informací vizuálního charakteru. Proto se v některé fázi může vývoj zastavit, popřípadě bude postupovat pomaleji (Kochová, 2015)

Nováková (In Vítková, 2004) rozděluje důsledky působení poruch zrakových funkcí, které působí na vývoj dítěte jako důsledky kvantitativního a kvalitativního rázu.

Kvantitativní – jsou zde změny smyslového poznání. Děti, které jsou nevidomé či slabozraké, jsou výrazně omezeny v zrakových počtcích a vjemech, tj. mají menší množství představ a omezené formování obrazů ve fantazii.

Kvalitativní – zvláštnosti psychiky se objevují téměř ve všech oblastech psychické činnosti, mění se systém vzájemného působení analyzátorů, také se narušuje vzájemný vztah smyslového a pojmového v myšlenkové činnosti.

Podle Vágnerové (1995) je pro děti se zrakovým postižením nástup do školy ztížen tím, že mají omezené možnosti vnímání různých podob reality. V průběhu dalšího vývoje jsou při poznávání znevýhodněny čím dál méně, protože zrakové funkce přestávají dominovat. Dle autorky mohou tak úspěšně uplatnit své zkušenosti, představy a osvojené pojmy.

Hamadová (2007) uvádí, že u dětí, které mají těžké zrakové postižení, je zapotřebí věnovat pozornost rozvoji sluchu a hmatu, které vedou k zapamatování informací. Rozvíjí se u nich sluchová mechanická paměť a je na vyšší úrovni než u zdravých dětí. Také se zde uplatňuje kompenzační prostředek – řeč. Podle Lechty (2008) se u dětí se zrakovým postižením vyskytují slovní hříčky. Nejčastější poruchy řeči jsou huhňavost a koktavost.

1.1.1 Kognitivní vývoj

V kognitivním vývoji u dětí se zrakovým postižením dochází rovněž k určitým obtížím, které se vyznačují především nedostatečným rozpoznáváním určitých předmětů. To má za následek tzv. senzoricou deprivaci. Základ kognitivního vývoje předpokládá

mnohostranné vizuální funkce, které můžeme rozdělit do dvou odlišných kategorií. *Jsou to předpoklady rozpoznání předmětů a vyšší výkon rozpoznání předmětů.* (Moravcová, 2004. s. 48)

Poznávací procesy jsou omezeny především proto, že dítě nezískává dostatek podnětů a má méně vizuálních informací. Většinu informací z okolního světa nám přináší zrakové vnímání, které je nutné nahrazovat jinými způsoby, pokud chybí. U dětí se zrakovým postižením jsou důležité kompenzační smysly, mezi něž patří především smysly hmatového a sluchového vnímání. Pokud je ale stále zachován určitý rozsah zrakových funkcí, je tak zrakové vnímání stále dominantnější.

„Také čich a chuť mohou obohacovat dětské poznávání, jsou zdrojem informací o vnějším prostředí. Mohou doplňovat informace získané ostatními smysly, a pomáhat tak k utváření představ o okolním světě.“ (Prázdna, 2009)

Do kognitivních funkcí řadíme vnímání (zrakové, hmatové a sluchové), řeč, myšlení, paměť, představivost a pozornost.

1. Vnímání

Vnímání je psychický proces odrazu předmětů nebo jevů skutečnosti jako komplexů jejich vlastností a kvalit bezprostředně působících na smyslové orgány, jehož výsledkem je vznik uceleného obrazu objektu (Litvak, 1979). Na vnímání se také podílí několik analyzátorů. V závislosti na životních podmínkách a charakteru se z nich stává dominantním pouze jeden.

Podle Novohradské (2013) je rozsah vnímání kvalitativně odlišný, protože zde převládají jiné smyslové podněty (sluchové a hmatové), což vede často ke snížení celkové aktivizační úrovně dítěte, zejména, pokud dítě není stimulováno jiným způsobem.

2. Řeč

Novohradská (2013) uvádí, že řeč má pro děti se zrakovým postižením větší význam než pro děti zdravé i přesto, že se řeč shoduje v obou případech (Kudelová et al, 1996). Kromě toho, že řeč nahrazuje funkce komunikační a kognitivní, nahrazuje zde i chybějící zrakové funkce (Novohradská, 2013), proto by se mělo vše, co se kolem dítěte děje, odehrávat za neustálého slovního doprovodu, kdy popisujeme danou činnost (Smýkal, 1988).

Narušení rovnováhy mezi vývojem řeči a odpovídajících představ je základem verbalismu zrakově postižených. Mnohá slova, která dítě užívá, mohou být bez hlubšího porozumění (Novohradská, 2013), ale i přesto je rozvoj řečových schopností velmi podstatný a neměli bychom na něj při výchově dítěte zapomínat (Keblová, 2015).

3. Myšlení

„Závažné poškození zraku omezuje možnosti vnímání a tím i rozsah zkušeností dítěte zejména v období senzomotorické a symbolické fázi rozvoje myšlení“ (Novohradská, 2013, s. 75). Dle Keblové (2015) se myšlení skládá z jednotlivých myšlenkových operací, tj. pozorování, zobecňování a také usuzování. Pokud má tedy dítě zrakové postižení či u něho zrak zcela chybí, může se to odrážet na podobě vnímání. Na vnímání navazují představy a ty pak na myšlení.

4. Paměť

Paměť je pro děti se zrakovým postižením velice důležitá. Nevidomé děti jsou odkázány na uchování různých informací v paměti. Také zde dochází ke kompenzačnímu rozvoji, a to ke sluchové paměti. Již ve školním věku je mechanická paměť zrakově postižených dětí lepší než u dětí, které jsou zdravé.

Pro psychický vývoj později osleplých dětí je klíčové, že zůstávají zachovány zrakové představy (Novohradská, 2013).

5. Pozornost a představivost

Pozornost je zde nedozrálá, méně koncentrována, a to vlivem nedostatku stimulace a zkušenosti. Na druhou stranu působí zde na dítě méně rušivých elementů, a tak se dítě se zrakovým postižením více soustředí na činnosti, které jsou spojeny s hmatovým vnímáním nebo při orientaci v prostoru (Novohradská, 2013)

Keblová (2015) zdůrazňuje, že hmatové vnímání může z části nahradit vnímání zrakové, ale úplně to však nejde, a proto i představy u nevidomých dětí budou jiné než u dětí vidících. Autorka dále píše, že se míra a kvalita představ se liší podle konkrétního dítěte, typu a rozsahu jeho zrakové vady či jeho zkušeností z konkrétních činností. Důležité jsou také podmínky výuky.

1.1.2 Motorický vývoj

„Pohyb je pro člověka i dítě velice důležitou součástí činností, kterou se začíná učit už před narozením. Pomocí pohybu se dozvídáme více o okolním světě, můžeme se přibližovat k věcem, které nás zajímají nebo vzdalovat od věcí, které ve svém bezprostředním okolí momentálně nechceme“. (Kochová, 2015, s. 66)

Poškození zraku působí též i na motorický vývoj dítěte. Vítková (1999) píše o tom, že je to stále probíhající proces změn, který je především určen vlastní aktivitou a interakcí s prostředím. Jedná se především o tyto oblasti:

- vývoj pohybu,
- sociální vývoj a komunikace,
- vnímání a vytváření pojmů.

U vidících dětí se pohybový vývoj aktivizuje prostřednictvím zraku. Dítě se snaží dosáhnout na to, co vidí a co jej motivuje k pohybu. I dítě se zrakovým postižením předměty fixuje, nevidí je ale tak jasně a přesně, a proto je pro něj otáčení hlavičky málo zajímavou činností. Z toho je tedy zřejmé, že nevidomé dítě tak nemá žádný podnět ke svému pohybovému rozvoji.

V závislosti na intenzivním rozvoji mozkové kůry, která podmiňuje celý psychický vývoj, se mění pohybové funkce dítěte (Šimíčková – Čížková, 2005, s.68). V tomto období jsou pohyby rukou a nohou málo koordinované, ale v průběhu let se chůze zlepšuje. Také se zlepšují přemísťovací pohyby, skákání nebo chůze na nerovném terénu, kdežto u dětí se ZP se hrubá motorika nerozvíjí plynule.

Dalším omezujícím faktorem je dle Vágnerové (1995) neschopnost orientace v prostoru a také udržení rovnováhy, kterou ovlivňuje úplná ztráta periferního vidění.

Dítě se může pohybovat i za zvukem, ale je to složitější než vizuálně řízený pohyb. Hamadová (2007, s. 64) „*děti s těžkou zrakovou vadou*“:

- mají problém s vytvářením představ o jejich prostředí. Pokud nejsou dobře vedeni, nemohou jít směrem a obejít tak překážky.

- jsou nejisté v orientaci v prostředí, což může vést k nedostatku sebevědomí při objevování okolí.
- překonávají překážky, určují svou polohu a odhalují prostředí pod neustálou kontrolou vědomí za velké pozornosti ve srovnání s vidícími, kteří tyto činnosti provádějí mnohdy automaticky. Rozvoj jemné motoriky u dítěte se zrakovým postižením je také ovlivněn tím, že předměty nevidí. Nemohou uchopovat malé předměty, mají problém s koordinací oka a ruky, nemohou kontrolovat pohyb vlastní končetinou, nebo manipulaci s předmětem, a proto je tato činnost nenaplňuje a neláká je dostatečně.

1.2 Zrakové vady dětského věku

Pro vznik zrakových vad je důležitá doba, kdy vznikly. Je možné tedy hovořit o dělení na příčiny prenatální, perinatální nebo postnatální a také získané. Podle oftalmologické literatury lze vady dělit na vrozené, dědičné a získané v průběhu života (Hamadová, 2007). Jiný zdroj uvádí, že příčiny zrakových vad může být také způsoben poruchou kterékoliv části zrakového ústrojí, tj. v oblasti zevního oka, nervových drah, které spojují oko s mozkovým centrem anebo také přímo v zrakovém centru mozku (Slowík, 2007).

Zrakové vady můžeme dělit podle různých kritérií. Nejčastější je rozdělení na vady refrakční, okulomotorické a postižení zorného pole (Blažková, 2014)

Refrakční vady

Tyto vady vznikají porušením správného poměru mezi délkou oka a lomivostí optického prostředí (Blažková, 2014), také se objevují jako samostatné poruchy nebo jsou součástí jiných chorob (Hamadová, 2007). Do refrakčních vad patří krátkozrakost, dalekozrakost a také astigmatismus.

- **Krátkozrakost** (myopie) je nejčastější porucha oka. Jedná se o prodloužení předozadní osy oka nebo zvýšenou lomivostí paprsků (Blažková, 2002), což vede k tomu, že obraz se tvoří před sítnicí, oko tedy vidí špatně do dálky (Novohradská, 2013).

- **Dalekozrakost** (hypermetropie) je porucha, kdy je oko zploštělé anebo dochází k menší lomivosti paprsků, které se setkávají za sítnicí. (Blažková, 2014).
- **Astigmatismus** je nepravidelné zakřivení rohovky, na sítnici vzniká nepřesný obraz (Novohradská, 2013).

Poruchy binokulárního vidění (okulomotorické poruchy)

Jedná se o poruchy, které jsou funkční a vyskytují se u největšího počtu zrakově postižených dětí (Novohradská, 2013). Vznikají díky omezení zrakové funkce na jednom oku (Blažková, 2014). Binokulární poruchy se dělí na šilhavost neboli strabismus a tupozrakost též amblyopii (Hamadová, 2007).

- **Šilhavost** (strabismus) Hamadová (2007) definuje jako poruchu rovnoběžného postavení očí. Baslerová (2012) o šilhavosti píše jako o poruše rovnoběžného postavení obou očí. Dítě stáčí oko, na kterém je snižená zraková ostrost. Strabismus lze dělit na konvergentní (sbíhavý), kdy dítě hledí na objekt jedním okem a druhé stáčí do vnitřního koutku oka, a divergentní (rozbíhavý), kdy dítě stáčí jedno oko do zevního koutku (Novohradská, 2013).
- **Tupozrakost** (amblyopie) je stav, kdy na jednom oku dochází ke snížení zrakové ostrosti a korekce brýlemi není možná (Blažková, 2014).

Chorobné stavy oka

- **Retinopatie nedonošených** je onemocnění, které se týká předčasně narozených dětí před 28. týdnem. Tyto děti musí být v inkubátoru, kde je vysoký přísun kyslíku (Novohradská, 2013), protože tyto děti nemají dokončenou vaskularizaci sítnice. Pokud by se vysadil kyslík, došlo by ke krvácení do sítnice a sklivce (Hamadová, 2007).
- **Zelený zákal** (glaukom) je onemocnění, kdy dochází k oboustrannému zvýšenému nitroočnímu tlaku (Vágnerová, 1995). Podle Vítkové (1999) se oči brzy začínají zvětšovat, a to především rohovka.

- **Šedý zákal** (katarakta) označuje zákal oční čočky dětského oka. Příčiny mohou být různé, například dědičné faktory nebo některé škodlivé látky (Hamadová, 2007).
- **Retinoblastom** je nejzávažnější onemocnění dětského věku. Jedná se o zhoubný nádor, který vyrůstá ze sítnice dětského oka (Novohradská, 2013). Hamadová (2007) uvádí, že retinoblastom lze diagnostikovat kolem druhého věku dítěte.

2 Reedukace a kompenzace zrakového postižení

Tato kapitola je věnována reedukaci a kompenzaci zrakového postižení. Kromě pojmů reedukace a kompenzace se tato kapitola věnuje hmatovému a sluchovému vnímání.

Metody reedukační definuje Keblová (2001, s. 47) jako „*způsoby a postupy zaměřené na nápravu nebo rozvoj poškozeného orgánu nebo jeho funkce*“. Dále autorka píše, že v širším pojetí jde o cílené činnosti, které se zaměřují na rozvoj osobnosti jedince s postižením. Pokud je ještě zachováno vnímání, lze provádět reedukaci. Podle Jesenského (1994) je reedukace proces, který představuje vypracování a osvojení systému vědomostí, dovedností a návyků v oblasti používání zrakového analyzátoru. Jedná se o proces, který vede ke zlepšování schopnosti zrakového poznávání při zachování komfortu a bez hrozby dalšího poškození zraku.

Dle Sováka (1986) jsou kompenzační metody speciálně pedagogické postupy, které zlepšují a také zdokonalují výkonnost nepostižených smyslů a funkcí. Tímto se rozumí, že funkce se používají jako náhradní. U nevidomých dětí se jedná zejména o sluch, hmat a také čich. Dále Sovák dodává, že se tímto způsobem zvyšuje schopnost pohotovosti, asociace a také neuropsychická aktivita. Díky tomu se ovlivňuje duševní, sensorická a pohybová výkonnost. Pokud dochází ke kombinaci více smyslů a funkcí, jedná se o tzv. multisenzoriální přístup (Keblová, 2001)

2.1 Hmatové vnímání

Děti s těžkým zrakovým postižením poznávají svět prostřednictvím hmatu. Keblová (1999) píše, že „*hmatové vjemy poskytují v porovnání s plně funkčním zrakovým vnímáním menší množství informací o bezprostředním okolí lidského těla, jsou však přesnější než informace získané sluchem*“. Kochová (2015) zmiňuje, že hmat je velmi důležitý pro děti se zrakovým postižením, protože jim nahrazuje to, co zrakem nemohou vnímat, a proto je nutné hmatové vnímání nezanedbávat.

„Hmat je tedy nezbytnou složkou lidského života a při ztrátě zraku a například i sluchu nahrazuje jeho poznávací a kontrolní funkce“ (Finková, 2011, s. 25).

Fyziologickou citlivost kožního analyzátoru nelze zlepšit speciálním výcvikem, ale přesto je možné vylepšit schopnosti vnímání hmatem. U dětí s těžkým postižením zraku je

fyziologická citlivost kožního analyzátoru velmi důležitá pro pozdější úspěšné čtení Braillova bodového písma a reliéfních obrázků.

Orgánem, který zprostředkovává informace o kontaktech povrchu lidského těla s vnějším světem, je kůže (Keblová, 1999, s. 5). Z dotykových vjemů tyto informace přicházejí do mozku. Hmat je výsledkem spolupráce kožního a pohybového analyzátoru při současné spolupráci receptorů uložených v kůži, ve svalech i šlachách (Keblová, 1999).

Hmatové vnímání se od zrakového liší kvalitativně i kvantitativně. Probíhá postupně od částí k celku, protože větší části nelze vnímat najednou. Tento způsob poznávání je časově náročnější a únavnější, a proto je náročnější na koncentraci, paměť, ale i myšlení (Finková, 2011).

Kompenzační úloha hmatu se v plné míře projevuje již v počátečním období organizované výuky. Při výuce dětí se zrakovým postižením se používají různé druhy reliéfů, které můžeme rozdělit na pozitivní či negativní. Pro hmat je nejzřetelnější pozitivní bodový reliéf při průměru každého bodu 1 mm, výšce 0,5 mm a vzdálenosti 1 až 2 mm mezi každým bodem. Tyto rozměry jsou základem tzv. Braillova bodového písma

Finková (2011) dále uvádí, že *„hmat má největší význam při realizaci důležitého didaktického principu, jakým je názornost. Názorné učební pomůcky umožňují získávat informace o nejrůznějších předmětech a jevech současného světa“*.

2.2 Sluchové vnímání

Sluch poskytuje cca patnáct procent všech informací z okolního prostředí. Vnímání řeči umožňuje dorozumívání mezi lidmi, předávání poznatků nebo vědomostí, navíc podle melodie a intonace hlasu můžeme odvodit vlastnosti osob a jejich celkový vztah k obsahu sdělení (Kochová, 2015).

Sluch jako dálkový analyzátor umožňuje dítěti s těžkým zrakovým postižením orientovat se v prostoru. Citlivost tohoto smyslu se rozvíjí teprve v průběhu vývoje dítěte, během činností, her nebo jiných speciálních sluchových cvičení. U dítěte se zrakovým postižením je nutno systematicky rozvíjet sluchové vnímání co nejdříve, a to

prostřednictvím zaměření se na osvojení sluchových dovedností, rozvoj paměti a na výchovu k uvědomělé sluchové pozornosti (Keblová, 1999).

„Svět je velmi bohatý na zvuky, a proto děti se zrakovým postižením mohou získávat prostřednictvím sluchu i takové informace, které zčásti nahrazují omezenou či zcela vyloučenou možnost zrakového vnímání“ (Keblová, A., 1999, s. 6). Děti by se měly naučit slyšet hovor, eliminovat šumy, rozeznávat, co se říká, odkud hlas přichází, poznat osobu, která k nim mluví, pomalé nebo rychlé kroky, anebo rozeznávat různé charakteristické zvuky, jako jsou například hudební nástroje. Také je nutné, aby děti byly upozorněny na zvuky, které jim pomáhají orientovat se v prostoru. Je také důležité jim vysvětlit původ zvuků a pomoci jim zorientovat se ve směsí zvuků, které je obklopují (Keblová, 1999).

3 Edukace dětí se zrakovým postižením v mladším školním věku

V této kapitole bude pozornost věnována edukaci dětí se zrakovým postižením a tyflografice v mladším školním věku. Následující informace mohou posloužit jako informační zdroj pro lepší chápání vzdělávání žáků se zrakovým postižením.

Když dítě nastupuje do základní školy, je zde důležitá tzv. diagnostika školní zralosti, která zjišťuje, zda je dítě připraveno pro vstup do školy po stránce rozumové, tělesné a sociální. Pokud má dítě zdravotní postižení, chybí mu většinou všechny tři složky a je na nižší úrovni než dítě, které zdravotní postižení nemá (Květoňová-Švecová, 2004).

Výchovu a vzdělávání žáků se zdravotním postižením nalezneme zakotvené ve **školském zákonu č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání**, ve znění pozdějších předpisů. Za směrodatnou část z hlediska edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami považujeme především **§ 16 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami** výše zmíněného zákona (www.zakony.centrum.cz). Dle tohoto paragrafu žáci se zrakovým postižením spadají do kategorie zdravotního postižení, tudíž jim je zajištěno právo na vzdělávání, jehož obsah, metody a formy odpovídají jeho vzdělávacím možnostem. Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením mají také právo během vzdělávání bezplatně užívat speciální učebnice nebo speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky, které jim poskytne škola (§ 16, odst. 7 Školského zákona, ve znění pozdějších předpisů). Žákům a studentům, kteří nejsou schopni číst běžné písmo zrakem, se zajišťuje vzdělávání s použitím Braillova písma.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů stanoví systém podpůrných opatření. Mezi ta patří speciální metody, formy, postupy a prostředky vzdělávání, učebnice, kompenzační a také rehabilitační pomůcky, speciální učebnice nebo snížený počet žáků ve třídě. Toto je poskytováno nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků v hlavním vzdělávacím proudu (§ 1, odst. 1, 2 Vyhlášky 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění pozdějších předpisů).

Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů. První stupeň podpůrných opatření, tzv. Plán pedagogické podpory (PPP), zpracuje škola. Plán obsahuje zejména popis obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb žáka, stanovení cílů podpory a způsob vyhodnocování. Od druhého k pátému stupni se k podpůrným opatřením vyjadřují školská poradenská zařízení po projednání se školou a zákonnými zástupci. Tato opatření zahrnují úpravu metod a forem vzdělávání žáka, podporu od školního poradenského pracoviště nebo tvorbu individuálního vzdělávacího plánu (IVP) (Hlava III., § 10, 16 Vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů).

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů stanoví, že poradenské služby jsou poskytovány dětem, žákům, studentům, jejich zákonným zástupcům, školám a také školským zařízením (§ 1, Vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění pozdějších předpisů).

Kurikulární dokumenty jsou v České republice tvořeny v rámci dvou úrovních, státní a školní. Za státní dokumenty považujeme rámcové vzdělávací programy (RVP), které tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP) škol všech oborů vzdělávání, a to v předškolním, základním nebo základním uměleckém, jazykovém či středním vzdělávání. Kurikulární dokumenty jsou vycházejí ze školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (www.nuv.cz)

3.1 Specifika vzdělávání žáků se zrakovým postižením v mladším školním věku

V období mladšího školního věku dítě přijímá změnu režimu, dokáže udržet pozornost a věnovat se jedné činnosti. Dochází ke střetnutí se spolužáky, zařazování se do kolektivu a také k vydobytí si svého místa v kolektivu. Výrazně zde pokračuje rozvoj poznávání, vnímání, hmatových a sluchových schopností a mechanické sluchové paměti (Hamadová, 2007). Nalézáme úzkou souvislost pohybu v prostoru a vývojem řeči. Lechta (2002) uvádí, že nejčastější výskyt slovních hříček se vyskytuje u dětí se zrakovým postižením než u jejich vidících vrstevníků.

K efektivní edukaci a rozvoji osobnosti žáka se zrakovým postižením, je vyvinuta řada kompenzačních, reedukačních nebo rehabilitačních metod (Keblová, 1995). Speciální pomůcky sehrávají v životě jedinců se zrakovým postižením důležitou roli, neboť do jisté míry kompenzují zrakový deficit (Ludíková, 2006).

Keblová (1995) ve své publikaci uvádí přehled kompenzačních pomůcek, které jsou určené žákům se zrakovým postižením:

- Kompenzace částečné ztráty zraku – zvětšené písmo podle potřeb žáka, ilustrace s jednoduchou černou konturou, užití kontrastních barev, psací pomůcky se silnou stopou.
- Kompenzace úplné ztráty zraku – tabulky, které jsou určené na psaní Braillova písma, slepecký psací stroj, nahrávky zvuku.

Autorka v též publikaci přehledně popisuje neoptické a optické pomůcky, které se obvykle používají při přímé práci ve škole.

- Optické pomůcky jsou pro osoby, které mají potíže s viděním i přes optimální brýlovou korekci (Hamadová, 2007). Patří sem např. barevné filtry, které se připínají na brýle a také lupy. Moravcová (2004) lupy rozděluje na ruční, stojánkové a hyperokulátory.
- Neoptické pomůcky slouží osobám se zrakovým postižením v každodenním životě a při sebeobsluze nebo při studiu např. pomůcky při orientaci (kontrastní barvy materiálů, označení dveří štítky s nápisy v Braillově písmu), umožnit vhodnou pracovní plochu, pomůcky pro zápis informací (Pichtův psací stroj)

Jiný zdroj také uvádí elektronické pomůcky (Moravcová, 2007), které jsou základním předpokladem úspěšného vzdělávacího procesu (Hamadová, 2007).

3.2 Tyflografika v mladším školním věku

Tyflografika neboli grafické znázornění zhotovená nevidomými, nebo pro potřeby nevidomých technikou reliéfních čar nebo velmi nízkých reliéfních ploch, která má za úkol snižovat informační deficit osob s těžkým zrakovým postižením. Tato technika představuje specifický nosič informací pro tyto osoby.

Finková (2011) píše, že „omezení nebo ztráta zrakového vnímání vyvolává u jedince zapojení kompenzačních mechanismů. Kompenzační mechanismy jsou potom závislé na případných zachovaných zbytcích zraku, ale například i na úrovni vnímání, představivosti, úrovni myšlení, schopnosti využívat zkušeností“. Nejdůležitější kompenzační činností je hmat.

Tyflografiku lze rozdělovat různými způsoby, např. z hlediska možnosti čtení reliéfních obrázků, z hlediska typu užitých zobrazení nebo dle obtížnosti grafiky, tj. zda je nenáročná, středně náročná nebo náročná. Do klasifikace z hlediska možnosti čtení reliéfních obrázků patří pozitivní reliéf a negativní reliéf. Pozitivní reliéf zahrnuje vše, co vytvoříme a můžeme hned vyhmatat, jako negativní označujeme reliéf, který se musí otočit o 180° (Finková, 2011).

Klasifikace z hlediska typu zobrazení zahrnuje reliéfní bod, čárku, plochu a pohyblivé reliéfní prvky, např. hodiny s ciferníkem.

Jesenský (1988) v rámci klasifikace rozlišuje 23 různých druhů tyflografických zobrazení – realistický obrázek, schématický obrázek, profilový, pohled zepředu, půdorys, podhled, fázový obrázek, siluetový obrázek, technický náčrtek, průřez, reliéfní fóliograf, mapa, plánec, lokalizovaný podpis, schéma, diagram, tabulka, piktogram, značka, rys, geometrický obrázek.

4 Dětská kniha s hmatovými ilustracemi

V této části bakalářské práce je pozornost věnována dětské knize s hmatovými ilustracemi.

Taktilní kniha je označení pro hmatovou knížku. Tento pojem označuje soubor obrázků, které jsou vyobrazeny trojrozměrně v prostoru. Obvykle jsou doplněny textem v Braillově písmu. Tyto knihy jsou určeny pro jedince se zrakovým postižením.

Bara (2018) ve svém článku píše, že „*v hmatových ilustrovaných knihách musí čtenář prozkoumat hmatový obraz, aby interpretoval jeho význam a spojil jej s obsahem textu*“. V případě dětí, které mají zrakové postižení, by měla být kniha s hmatovými ilustracemi přínosem v oblasti gramatiky nebo rozvoji jazyka a také by měla pomoci v pochopení a zapamatování příběhu.

„Obrázek v hmatové knize by měl být dobře srozumitelný a pro nevidomého čtenáře snadno rozpoznatelný. Obrázek plný detailů je pro tento věk náročný. Proto je potřeba zvolit správnou míru obtížnosti takovým způsobem, abychom čtenáře neochudili o možnost jiným způsobem poznávat svět, rozšiřovat si obzory, prožívat umění“ (Kochová, 2008, s.3).

Podle Kochové (2012) kniha s hmatovými ilustracemi musí být srozumitelná, ale i při samotném hmatovém prohlížení je také dobré doprovodné slovo vyprávějící osoby. Aby kniha byla přehledná, obrázek musí kontrastovat s pozadím, čehož docílíme pomocí vystouplého materiálu a správným využitím plochy, aby byla zachována hmatová orientace.

„Neposuzujeme hmatové obrázky zrakem: zejména u dětských knížek se dá říci, že materiál má přednost před tvarem“ (Kochová, 2012, s. 3).

Materiál může být různý, např. kartón, textil, plst, igelit, umělá kůže nebo travička, kov, sláma, knoflíky, šňůrky, dřevo a atp.

Kochová (2015) také píše, že „*zrakem můžeme vnímat více charakteristik najednou, což jediný dotyk rozhodně neumožní*“. Je nutné po hmatovém obrázku opakovaně přejíždět,

což klade vysoké nároky na odolnost ilustrace. Je třeba, aby přilepené obrázky držely i při neustálém hmatovém prohlížení.

Text je doporučován v Braillově písmu i v černotisku. Knihu mohou číst děti se zrakovým postižením i vidící rodiče či ostatní žáci ve třídě. Černotisk lze přizpůsobit slabozrakým čtenářům. Vhodné je zvětšené, netučné písmo tištěné černou barvou, které je z důvodu kontrastu na bílém nebo žlutém podkladě.

„Při tvorbě hmatové knížky je třeba dbát nejen na zachování tyflografických pravidel, ale také umožnit nevidomému i vidícímu čtenáři umělecký zážitek“ (Kochová, 2012, s. 10).

Koncepty hmatové knihy dle Lewis (2003):

1. Knihy jsou zpravidla vyrobeny z papíru, ale mohou být také vyrobeny z jiných materiálů, jako jsou látky nebo plasty.
2. Knihy obsahují očíslované stránky, které mají být po jedné otáčeny.
3. Knihy mohou mít na stránkách obrázky a slova.
4. Obrázky se podobají známým objektům.
5. Obrázky a knihy mají horní, dolní, přední a zadní část.
6. Knihy poskytují informace a potěšení.
7. Tištěné symboly říkají čtenáři, co má říct.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Metodologie

5.1 Cíl práce

Cílem bakalářské práce je na podkladě odpovídající teoretické báze zvoleného tématu zpracovat kvalitativní analýzu úlohy dětské knihy s hmatovými ilustracemi v rozvoji dítěte s postižením zraku v mladším školním věku. V souladu s úvodním cílem práce je formulován následující dílčí cíl, a to je popsat přínos a způsob práce s dětskou hmatově ilustrovanou knihou pohledem rodičů dětí se zrakovým postižením.

5.2 Výzkumný soubor

Komunikační partneři byli zvoleni metodou záměrného výběru. Dle Miovského (2006) se záměrný výběr vyznačuje tím, že informanty vybíráme podle určitých kritérií, tedy cíleně hledáme pouze ty účastníky, kteří splňují kritéria a jsou ochotni se výzkumu zúčastnit.

Kritérii výběru pro bakalářskou práci byli rodiče dětí se zrakovým postižením a samotné pozorování nevidomého chlapce. Informanti pro práci byli získáni prostřednictvím kontaktování SPC v Českých Budějovicích a základní školy pro zrakově postižené v Plzni. Všichni komunikační partneři se mnou dobrovolně spolupracovali. Z důvodu zachování anonymity jsou v textu označeni jako Rodič A, B, C, D, E.

Základní údaje

Rodič A – dcera, 9 let, zbytky zraku

Rodič B – syn, 7 let, zbytky zraku

Rodič C – syn, 8 let, nevidomý

Rodič D – dcera, 10 let, nevidomá

Rodič E – syn, 9 let, nevidomý

5.3 Metody a techniky výzkumu

Pro naplnění cíle bakalářské práce jsem zvolila kvalitativní přístup. Techniky sběru dat jsou **pozorování, polostrukturovaný rozhovor, triangulační přístup a analýza dokumentů.**

Reichel (2009) píše, že „*kvalitativní výzkum představuje řadu rozdílných postupů, které se snaží najít porozumění zkoumanému sociálnímu problému a je nutné si na počátku určit téma výzkumu*“, podle kterého se sestavují výzkumné otázky, které se mohou různě upravovat či doplňovat (Hendl, 2016).

Zúčastněné pozorování

Pozorování je velmi rozšířený způsob získávání empirických údajů. Je to technika sběru informací, která je založená na záměrném sledování smyslově vnímatelných projevů. Zúčastněné pozorování se dělí na standardizované a nestandardizované. Pozorovatel má možnost se rozhodnout o průběžné a samostatné realizaci, tedy určovat podobu, čas, místo nebo soubor pozorovaných objektů (Reichel 2009).

Olecká a Ivanová (2010) uvádí, že pozorování se provádí prostřednictvím sledování objektu zájmu a také vedením si poznámkového aparátu. Dále zmiňují, že záznam má podobu slohové práce, která obsahuje vše, co jsme v průběhu pozorování zaznamenali.

Zúčastněné pozorování bylo realizováno na základní škole pro zrakově postižené v Plzeňském kraji s nevidomým chlapcem.

Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor je dle Reichlera (2009) rozhovor, který je podle návodu a částečně řízený. Vyznačuje se tím, že i když je připraven soubor otázek, které jsou předmětem rozhovoru, tak nemusí být striktně dodrženy. Tazatel může pokládané otázky různě upravovat, ale nesmí žádnou vynechat. Je zde určitá volnost, která přispívá k vytvoření přirozenějšímu styku tazatele a komunikačního partnera.

Výzkumný rozhovor byl sestaven z 9 otázek bez možnosti volby odpovědi. Otázky byly pokládány rodičům dětí se zrakovým postižením. Rozhovor probíhal vždy se souhlasem

komunikačního partnera a byl nahráván na diktafon a následně přepsán do elektronické podoby. Přepis rozhovorů je součástí přílohy č. 5

Triangulační přístup

Triangulace je jev, který je zkoumán různými metodami (Olecká a Chrastina, 2010) a u něhož je nezbytné dodržovat dva předpoklady – vycházet z teoretické perspektivy a vybírat metody a data, které umožňují uchopit strukturu a význam (Silverman, 2005).

Analýza dokumentů

Hendl (2016) ve své publikaci uvádí, že analýza dokumentů spadá mezi standardní aktivity v kvalitativním přístupu. Dokument je tedy vše napsané nebo zaznamenané a můžeme ho zhodnotit z mnoha aspektů.

5.3.1 Realizace výzkumu

Výzkumné šetření jsem realizovala na základní škole pro zrakově postižené v Plzni v květnu a červnu roku 2019. Předvýzkum byl prováděn formou návštěv základní školy, během kterých jsem mohla chlapce pozorovat při dopoledních aktivitách. Zaměřila jsem se na jemnou a hrubou motoriku, řeč a komunikaci, orientaci na ploše, hmatovou a sluchovou percepci, paměť a myšlení, pozornost a sociální vztahy.

5.3.2 Popis výzkumného terénu

Výzkumný terén pro účely bakalářské práce představuje základní škola pro zrakově postižené v Plzni. Škola se nachází v klidné části města. Součástí školy je mateřská škola, školní družina a jídelna a rovněž moderní internát pro děti, které jsou ze vzdálenějších oblastí. Ve třídě je nejvíce 14 žáků, což zajišťuje individuální přístup ke každému dítěti. V hlavní budově je 6 tříd. Škola zajišťuje výuku hry na hudební nástroj, Brailského písma a prostorové orientace.

Žáci se mohou také věnovat různým sportovním aktivitám nebo disciplínám určeným pro zrakově postižené. Škola pořádá lesní školy v přírodě, výcvikové kurzy v běhu na lyžích nebo kurzy plavání. Po ukončení této školy žáci mohou pokračovat na jakékoli střední

škole v hlavním vzdělávacím proudu nebo na speciálních středních školách, které jsou zřízené podle paragrafu 16 odst. 9.

5.3.3 Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

Rozhovor k výzkumu byl sestaven celkem z 9 otázek, které neměly možnost volby.

Otázka č. 1 – Jak u vás probíhá čtení hmatové knihy?

Otázka č. 2 – Zaměřuje se Vaše dítě při čtení knihy na detail nebo celek?

Otázka č. 3 – Jak poznáte na svém dítěti, že ho čtení konkrétní knihy baví?

Otázka č. 4 – V čem vidíte přínos hmatových knih?

Otázka č. 5 – Zkoušeli jste doma nějakou knihu vyrobit?

Otázka č. 6 – Kdo čte u vás doma hmatovou knihu?

Otázka č. 7 – Prosazujete spíše pohádky nebo vzdělávací literaturu?

Otázka č. 8 – Čte Vaše dítě jednu knihu několikrát za sebou?

Otázka č. 9 – Jak spolu komunikujete během čtení hmatové knihy?

5.3.4 Průběh rozhovoru

Rodič A

S komunikační partnerkou jsem se domluvila na schůzce za účelem rozhovoru prostřednictvím emailu a telefonické komunikace. Místo a čas schůzky určila komunikační partnerka dle svého volného času. Před začátkem rozhovoru jsem komunikační partnerce představila svou kvalifikační práci, můj záměr a ujistila ji o anonymitě celého výzkumu. Dala jsem ji přečíst informovaný souhlas (příloha č. 1) a poté jsem ji požádala o souhlas s nahráváním, se kterým souhlasila. Následně jsem ji seznámila s počtem otázek. Komunikační partnerka odpovídala na otázky ochotně. Doslovný přepis rozhovoru je v příloze č. 5.

Rodič B

S touto komunikační partnerkou jsem se si schůzku domluvila telefonicky. Místo a čas určila informantka. Po setkání jsem komunikační partnerku informovala o cíli své kvalifikační práce a ujistila ji o anonymitě. Následně jsem předala informovaný souhlas (příloha č. 1) a zeptala se, zda mohu rozhovor nahrávat. S obojím souhlasila. Informantka na otázky odpovídala otevřeně a ochotně.

Rodič C

S dotazovanou jsem se na schůzce domluvily prostřednictvím emailu. Při setkání jsem ji seznámila s tématem své bakalářské práce a ujistila ji o anonymitě. Předala jsem ji informovaný souhlas a následně se zeptala, zda mohu rozhovor nahrávat na diktafon. Komunikační partnerka souhlasila. Poté jsem sdělila počet otázek a na každou mi odpovídala ochotně, ale ve srovnání s ostatními stručně.

Rodič D

S komunikační partnerkou jsem se domluvila prostřednictvím emailové komunikace. Poslala jsem jí informace o mé kvalifikační práci a také informovaný souhlas, který vyplnila a poslala zpět. Na počátku naší komunikace jsem informantku seznámila s mým záměrem a zodpověděla jsem její otázky. Komunikační partnerka mi na všechny otázky odpověděla.

Rodič E

S komunikační partnerkou jsem se na rozhovoru domluvila telefonicky. Místo a čas určila informantka. Seznámila jsem informantku s cílem své kvalifikační práce a následně jí předala informovaný souhlas k podpisu. Poté jsem jí představila otázky a zeptala se, zda mohu rozhovor nahrávat na diktafon. S obojím informantka souhlasila a na otázky mi odpovídala ochotně a stručně.

5.4 Etika výzkumu

Miovský (2006) uvádí, jak by měl výzkumník brát úvahu důležité etické etapy:

6. Dobrovolný souhlas na účasti ve výzkumu.
 - Ochrana osobních údajů a soukromí, které výzkumník získá.

Všichni komunikační partneři se výzkumu účastnili dobrovolně, byli předem informováni o průběhu rozhovoru a seznámení s cílem, podmínkami a obsahem výzkumu. S informanty byl sepsán písemný informovaný souhlas s účastí ve výzkumu (příloha č. 1) a ústní formou potvrzen souhlas s nahráváním rozhovorů na diktafon.

Miovský (2006) uvádí, že písemný informovaný souhlas je smlouvou mezi výzkumníkem a účastníkem. Účastník svým podpisem stvrzuje svou účast na výzkumu. Všichni komunikační partneři byli také ujistěni o ochraně jejich soukromí a osobních údajů.

5.5 Analýza kvalitativních dat

Kódování je analytická technika, která rozkrývá získaná data a vede k jejich konceptualizaci, interpretaci a integraci. Postup dále vede k doporučení, která data je důležité zařadit do analýzy a jakými metodami je vhodné realizovat sběr dat (Hendl, 2008).

V této bakalářské práci byla využita technika otevřeného kódování. Tato technika zahrnuje postupy, pomocí kterých jsou získaná data rozebrána a novým postupem složena.

6 Analýza a interpretace dat

Z polostrukturovaných rozhovorů bylo vytvořeno celkem 11 kódů (příloha č. 7)

Prohlížení obrázků

Když jsem se rodičů zeptala, jak u nich probíhá čtení hmatové knihy, odpověděli mi, že nechávají své děti prohlížet obrázky. Rodič A a rodič B se k této otázce vyjadřují takto: *„Zatím jsme jen u hmatově obrázkových knih, nečteme text, spíše si prohlížíme hmatem různé obrázky, a pokud je obrázek černobílý, popřípadě hodně kontrastní, je schopen ho vidět“*. Rodič E se k otázce vyjadřuje v řádce č. 2 a 3 v příloze č. 5.

Prohlížení hmatových obrázků v knize umožňuje dítěti se zrakovým postižením lépe porozumět textu. Samotné obrázky se musí podrobně popisovat, aby dítě vědělo, co právě prohlíží.

Způsob čtení a prohlížení knihy

Tito komunikační partneři, rodič C a rodič D odpověděli, že čtou a zároveň si prohlíží obrázky v knize. Odpověď od rodiče C se nachází v řádce č. 2 až 3 v příloze č. 5. Rodič D otázku okomentoval takto: *„Nechám dceru nejprve si prohlédnout knihu tím, že ji nechám prolistovat stránky, kde jsou obrázky a pak ji nasměruji na text. Dceři je deset let a umí Braillovo písmo, takže jí čtení a prohlížení obrázků nedělá problém“*.

Detail obrázku

Dalším kódem, který z analýzy vyplynul, je zaměřování se na detaily obrázků v hmatové knize. K tomu to kódu se vyjadřují Rodič C a rodič E. Rodič C na otázku odpověděl takto: *„Záleží, jak obsáhlá ta kniha je, ale spíše se zaměřuje na detail. Nejprve si prohlédneme části obrázků, jako jsou knoflíčky nebo vousky zvířátek, až pak se zaměří na celek“*. Odpověď na otázku od rodiče E se nachází v řádce č. 5 v příloze č. 5.

Detaily obrázků v hmatové knize se musí podrobně popisovat, aby dítě vědělo, co právě prohlíží. Z odpovědí je také patrné, že rodičům ze začátku dělalo problém se zaměřit i na ty nejmenší drobnosti na obrázku.

Celek knihy

Objevily se odpovědi, že děti se zrakovým postižením se spíše zaměřují na celek hmatové knihy. Rodič A se k danému vyjadřuje v řádku č. 7 druhé otázky v příloze č. 5. Odpovědi rodiče B se nachází v řádku č. 6 druhé otázky v příloze č. 5. Rodič D se k tématu vyjádřil takto: *„Nejprve si spíše prohlídne celkově stránku, až pak se zaměřuje na různé detaily. Pokud jí to zajímá hodně, tak se ptá, pokud neví, co je to za předmět, tak se ptá taky a já jí to pak detailněji popisuji. Ze začátku s tím byl u mě problém, ale teď už to zvládám.“*

Zájem o hmatovou knihu

Děti se rády vrací ke stejné knize, pokud se jí hodně líbí a jsou s ní spokojeny. Toto tvrzení vyplývá z odpovědí rodičů A, B, C a D.

Rodič A se vyjadřuje danému ve třetí otázce v řádcích č. 9–11 v příloze č. 5. Rodič B komentuje dané ve třetí otázce v příloze č. 9. Rodič C odpověděl: *„No, poznám to tak, že se se synem k dané knize stále vracíme, stále si prohlížíme obrázky a také čteme text nebo si vyprávíme děj, který v knize byl“*. Rodič D a rodič E říkají, že se jejich dítě k příběhu vrací buď samo nebo prosí rodiče, aby si s ním ke knize sedli.

Rodiče se shodli, že pokud kniha jejich děti baví, dokážou udržet pozornost a je vidět, že jsou šťastné. Pokud je ale kniha nezajímá, dokáží to dát najevo.

Přínos hmatové knihy

Dalším kódem, který vyplynul z analýzy, je přínos hmatové knihy.

Rodič A se vyjádřil takto: *„Tak udělání si představ o věcech, Jsou věci, které se těžko vysvětlují, těžko se teda i zobrazí i jak je ta kniha zaměřená, ale myslím si, že takový představa reálná pro to nevidomé dítě je v tom hmatu, když řekneme třeba jede auto a ono ho zná jenom jako, že v něm jede, a tak si to neumí představit při kreslení, ale když si ho ohmatá, tak ví, že je to auto. Takže takové představy spojené s hmatem se ty skutečné věci musí udělat tak, aby se dali do zmenšené nebo jiné podoby, než je zvyklé“*.

Rodič B, rodič C, rodič D a rodič E mluví o přínosu hmatové knihy ve třetí otázce v příloze č. 5.

Přínosy hmatových knih jsou pro děti se zrakovým postižením velmi důležité. Děti si na základě hmatové knihy dokážou představit různé věci, rozvíjí si představivost, paměť, myšlení. Dochází také k rozvoji komunikace a hmatové a sluchové percepce.

Výroba hmatové knihy

O výrobě hmatové knihy se v rozhovoru vyjádřil rodič A takto: „*Ano, my jsme hodně dělali knihy právě na trénování hmatu, takže to třeba ani nebyly obrázkové, ale že to bylo tavenou pistolí, dávali jsme tam předměty, které musela poznávat. Bylo to hodně barevné, protože to jí taky hodně zajímalo a knihu jsme pohádkovou taky dělali, když jí něco zajímalo, měla ráda třeba kočky, tak jsme dělali knihu o kočičkách. Ale nebylo na to vždy čas, abychom se tomu mohli detailněji věnovat, aby to bylo i úplně propracované.*“

Rodič B, rodič D a rodič E mluví o daném tématu ve 4. otázce v příloze č. 5. Rodič C se zmínil, že hmatovou knihu ještě nevyráběli, protože na to nemají čas, ale že spíše využívají knihovny.

Výroba hmatové knihy zabere mnoho času. Musí se brát ohled na to, že obrázek musí připomínat daný předmět, např. vlk nemůže být z plechu. Kniha by měla být odolná. Jde o to používat věci, které se hned nezničí. Děti si rády prohlíží obrázky, prsty tlačí na předmět, čímž mohou obrázek poškodit. Z odpovědí rodičů jasně vyplývá, že pokud doma vyráběli knihu pro své dítě, vždy se zaměřili na to, co jejich dítě má rádo.

Pohádkové a vzdělávací taktilní knihy pro děti

Na otázku, zda rodiče u svých dětí preferují pohádky či vzdělávací literaturu, mi rodič A, B, C, D a E odpověděli, že obojí. Rodič B a C se k danému tématu vyjadřují v sedmé otázce přílohy č. 5. Rodič D odpověděl: „*No, prosazují i tu vzdělávací literaturu, ale v provedení pro děti. Má ráda přírodu, tak se jí snažím shánět přírodovědné knihy. Občas si přečteme i pohádku, má ráda Hrnečku vař*“. Odpověď rodiče E se nachází v elektronickém a doslovném přepisu sedmé otázky v řádcích č. 22 a 23 v příloze č. 5.

Z kvalitativní analýzy ve vztahu k uvedenému kódu vyplývá, že rodiče dětí se zrakovým postižením dávají číst knihy obojího rázu. Pohádky mají pro děti spíše relaxační význam a naučnou literaturu se rodiče snaží přizpůsobit tématu, které jejich děti baví a mají rády.

Oblíbení hmatové knihy

Na otázku, zda čtou jednu knihu několikrát za sebou, mi všichni komunikační partneři odpověděli, že ANO.

Rodič A se k danému vyjádřil v 8. otázce v příloze č. 5. Rodič B na otázku odpověděl, že syn má své oblíbené knihy. Rodič C sdělil, že syn má několik oblíbených knih, a proto se k nim vrací. Doslovný přepis rozhovoru je v příloze č. 5. Rodič D odpovídá: „*Ano, pokud jí to baví, tak ano*“ – 8. otázka v příloze č. 5. Rodič E odpovídá v doslovném přepisu 8. otázky v příloze č. 5.

Z této kvalitativní analýzy je zjevné, že pokud má dítě svou oblíbenou knihu, neustále se k ní vrací. Rodiče často doplňovali, že jejich dítě na nich vyžaduje, aby s ním četli ten samý příběh i několikrát za sebou. Pokud rodiče nemohli, dítě si samo knihu vyndalo a četlo si v ní.

Komunikace při čtení knihy

Dalším kódem, který z rozhovorů vyplynul, je komunikace mezi rodiči a jejich dětmi.

Rodič A říká: „*Záleží, o čem ta kniha je. Když je ta kniha o obrázcích, tak se jí často obrázky popisují, protože je hodně zvědavá, když má kniha na jedné straně text a na druhé třeba postavičku panenky, tak se jí čte ten text a ona si hraje s panenkou podle toho, co je napsáno. Určitě se zde hodně mluví než u obyčejných knih. Pro mě to bylo ze začátku velký problém říct vlastně toho víc, než je v té knize, ale naučíme se, hodně popisujeme, když jí to zaujme, tak se kolikrát i jakoby sama pomalu vrátí.*“ Rodič B odpovídá, že si při čtení knihy s dítětem povídá, popřípadě mu vede ruku (9. otázka příloha č. 5). Rodič C k tomuto tématu uvádí, že jejich komunikace probíhá nejen popisováním obrázků, ale také shrnutím děje na konci příběhu (doslovném přepisu rozhovoru 9. otázky v příloze č. 5. Odpovědi rodičů D a E jsou v doslovném přepisu 9. otázky v příloze č. 5

Komunikace je velmi důležitá schopnost, díky které si dítě rozvíjí slovní zásobu a také mezilidské vztahy. Z odpovědí rodičů je zřejmé, že se snaží vést dítě, aby vždy shrnulo příběh. Ujišťují se, že dítě celou dobu vnímalo a soustředilo se na text, tedy udržovalo pozornost.

Čtení hmatové knihy

Na čtení hmatové knihy se podle častých odpovědí podílejí děti i jejich rodiče.

Rodič A se k danému tématu vyjadřuje v 6. otázce v příloze č. 5. Rodič B uvádí, že čtou knihu společně, ale syn si v knize dokáže listovat sám (doslovný přepis rozhovoru, 6. otázka přílohy č. 5). Odpověď rodiče C lze dohledat v 6. otázce v příloze č. 5. Rodič D říká: *„Převážně čte dcera, protože umí Braillovo písmo a já ji kontroluji. Občas se teda stane, že dceři se číst nechce, tak musím číst já a ona si prohlíží obrázky.“* Lze dohledat v příloze č. 5.

Z kvalitativní analýzy ve vztahu k uvedenému kódu vyplývá, že hmatové knihy může číst i samotný rodiče. Hmatové knihy jsou vyráběny tak, aby je uměl číst i člověk, který nemá zrakové postižení.

6.1 Shrnutí získaných informací

Na základě vymezeného cíle práce byla stanovena tato výzkumná otázka: *„Jaká je úloha dětské knihy s hmatovými ilustracemi v rozvoji dítěte s postižením zraku v mladším školním věku?“*

Z častých odpovědí rodičů dětí se zrakovým postižením vyplývá, že hmatová kniha je velmi podstatná pro osobnostní rozvoj dítěte. Podporuje rozvoj myšlení, paměť, pozornost, komunikaci mezi dítětem a druhou osobou. Je také vhodným nástrojem pro rozvoj a zdokonalení hrubé a jemné motoriky. Čtením hmatové knihy dítě se zrakovým postižením rozvíjí sluchovou percepci tím, že se učí rozeznávat jednotlivé tóny hlasu.

7 Případová studie

V případové studii je objektem mého zkoumání chlapec se zrakovým postižením v mladším školním věku, který dochází do základní školy pro zrakově postižené v Plzni.

7.1 Základní rodinná anamnestická data

Jedná se o pětičlennou rodinu – rodiče a tři děti. Matka se narodila v roce 1986 a má vystudovanou základní školu. Matka přišla do jiného stavu ve 23 letech. Celé těhotenství probíhalo bez komplikací a všechno bylo v naprostém pořádku. Chodila na pravidelné kontroly a v průběhu těhotenství neprodělala žádnou vážnou nemoc. V současné době je doma na mateřské dovolené a stará se o další dvě děti. Otec se narodil v roce 1983 a má také základní vzdělání. Před 3 roky seděl ve vězení. Nyní pracuje v továrně. Prarodiče z obou stran nežijí. Chlapec má dva sourozence – bratry. Jeden z bratrů dochází do mateřské školky v Plzni a druhý je v kojeneckém věku. Oba dva bratři jsou zdraví a nemají žádné zrakové postižení.

Matka o postižené dítě nemá zájem a příliš se o něj nestará. Pouze mu poskytuje základní biologické potřeby jako jídlo, pití a hygienu. Nepřipravuje se s ním do školy a nepomáhá mu s domácími úkoly. Otec chlapce bije a chová se k němu surově, i když chlapec nic neprovedl.

7.2 Základní osobní anamnestická data

Chlapec je narozen v roce 2009. Jednalo se o matčino první těhotenství. Chlapec se narodil v 39. týdnu těhotenství, jeho váha byla 2300 gramů a míra 45 centimetrů.

Chlapec se narodil jako zdravé miminko. Ke zrakovému postižení přišel v kojeneckém období, kdy matce vypadl z kočárku. Matka s dítětem nenavštívila lékaře hned, ale až po čtrnácti dnech od úrazu. Lékaři chlapci zrak nezachránili.

V 7 letech chlapec měl zánět v očích a lékaři mu předepsali kapky do očí. Jeho matka se o to nezajímala a chlapci kapky nepodávala. Jinak větší zdravotní problémy se již nevyskytly.

Davídek navštěvoval mateřskou školu pro zrakově postižené v Plzni.

V současnosti navštěvuje základní školu pro zrakově postižené v Plzni. Chlapec nemá asistenta. Chodí do 4. třídy a nedochází na oční, rehabilitační ani logopedické cvičení. Pracuje se speciálními pomůckami pro zrakově postižené, například učebnicí v bodovém písmu, Pichtovým psacím strojem, pomůckami v reliéfní úpravě, kreslenkou nebo také rýsovacími potřebami pro nevidomé. Davídek je velmi tiché dítě a vystačí si celé hodiny sám, zůstává v rodině bez povšimnutí.

7.3 Kognitivní funkce

Řeč a komunikace – chlapec dokáže vést dialog s dospělou osobou, pokud ji dobře zná. Má potíže mluvit v delších větách, a tak spíše používá krátké věty nebo jednotlivá slova. Instrukcím druhé osoby dobře rozumí. Pokud něčemu nerozumí, dokáže se zeptat. Jeho výslovnost je správná. Má problém odpovídat, dlouze přemýšlí a k odpovědi se mu musí dopomáhat pokládáním dalších otázek.

Myšlení – umí řešit složité situace, např. vypočítá příklady na sčítání a odčítání do 100 000. Dokáže zaokrouhlovat čísla na statisíce, desetitisíce, tisíce, sta a desítky. Davídek rozumí položeným otázkám, odpověď se rozmyšlí následně odpoví krátkou větou nebo jedním slovem. Umí pracovat s chybnými tvrzeními nebo doplňujícími otázkami, které vyžadují, aby přemýšlel. Pokud něčemu nerozumí, dokáže si říci o pomoc.

Paměť – chlapec má krátkodobou paměť. Dokáže opakovat děj nebo ho převyprávět bez předlohy, pokud je o to žádán. Učivo probrané v průběhu týdne si zapamatuje, ale když jde do školy po víkendu nebo po dlouhodobé nemoci, učitelé s ním musí znovu již probranou látku trénovat.

Pozornost – Davídek projevuje zájem o činnost, pokud je zajímavá a baví ho. Zájem projevuje například listováním v knize. Pozornost dokáže udržet až hodinu, v opačném případě přestane vnímat po několika minutách. Umí se plně soustředit na svou práci, přestože jsou ve třídě rušivé elementy.

Sluchové vnímání – chlapec reaguje na slova a zvuky. Nedělá mu potíže rozeznávat hlasy známých dospělých osob nebo jeho spolužáků.

Hmatové vnímání – hmatání na neznámé povrchy nebo předměty chlapci nečiní žádný problém. Předměty, se kterými se potká v každodenním životě, pozná bez potíží. Na neznámé předměty se ptá, dokáže určit materiál, ze kterého jsou vyrobeny, a zkoumá jeho vlastnosti. Dokáže sám poznávat postavy v knize a zaměřuje se především na detail, až poté si prohlédne celek.

7.4 Rozumová schopnost

Chlapec zná své jméno, příjmení, věk, adresu, bydliště i povolání rodičů. Dokáže poznat pouze červenou barvu, geometrické tvary, běžná zvířata a rostliny a také věci, které používá v každodenním režimu. Je nutné podotknout, že pozná všechny dopravní prostředky, hlavně svoji oblíbenou tramvaj, kterou jezdí do školy a domů.

Chlapec dokáže číst dlouhé věty v Braillově písmu. Jeho orientace na ploše je výborná. Rozumí pojmům jako vpravo, vlevo, dole, nahoře, mezi, vedle, ale také první a poslední. Při čtení postupuje zleva doprava. Používá u toho obě ruce a rozlišuje strany, směry či pořadí. Obrázky na ploše si kontroluje během čtení a tím si i ověřuje jejich správnost.

Chlapec zvládá orientaci v prostoru. Bez pomoci dokáže jít ze školní šatny až k pracovnímu stolu ve své třídě. **Po schodech se pohybuje pomalu a drží se zábradlí.**

7.5 Jemná a hrubá motorika

Davídek dokáže rozeznat jednotlivé velikosti předmětů. Rozeznává detaily tvarů v hmatových knihách, jako jsou oči, ocásky, ústa či nos. Umí rozlišit různé geometrické tvary. S dopomocí vystřihne obrázek. Pracuje s Pichtovým psacím strojem. Je schopen velmi dobře využít všechny své prsty k prozkoumání předmětů. Rád pracuje s plastelínou a je schopen vymodelovat drobné kuličky. Při přendávání korálek je schopen maximálně využít svoji jemnou motoriku – například přendá korálky do lahvičky.

Davídek má rád pohyb. Dokáže skákat na jedné noze nebo i obou. Jeho pohyby jsou koordinované. Ve škole se vyzná a nemá problém dojít ze šatny do své třídy. **Chůzi do schodů zvládá samostatně a jednou rukou se drží zábradlí.** Sportovní hry s míčem zvládá bez problému – dokáže kopnout do míče, házet s ním nebo ho kutálet.

7.6 Sociální vztahy

Chlapec má osvojené základy slušného chování. Umí pozdravit, poprosit, poděkovat a dospělým osobám vyká. Nemá problém se podřídit autoritě dospělého. Při navazování kontaktu s cizí dospělou osobou je velice nervózní. Při našem prvním rozhovoru měl chlapec potíže odpovídat na jednoduché otázky a dlouho přemýšlel. Mnul si ručičky a seděl nejistě, ale pokud do místnosti přišla jeho učitelka, bylo vidět že se trochu uklidnil a byl jistější. Chlapec rád pracuje o samotě. Stanovená pravidla dodržuje. Pokud ho činnost baví, dokáže udržet pozornost. V případě, že ho daná aktivita nezajímá, dá najevo, že jí dělat nechce. Nezáměrně poznáme tak, že Davídek se kroutí na židli a neodpovídá na otázky.

Fungování v kolektivu je bezproblémové. Chlapec má ve třídě několik kamarádů, se kterými si o přestávce rád povídá. Dokonce je rozezná po hlase. Hraje si s nimi a když dojde na konflikt, snaží se ho adekvátně vyřešit. Svým kamarádům se snaží pomáhat v oblastech, které nezvládají. Vztahy v jeho rodině nejsou bohužel příliš dobré.

Chlapec nemá žádné potíže se sebeobsluhou. Oblékání, stolování či udržování pořádku mu nečiní žádné problémy. V rámci dodržování základní hygieny nevykazuje žádné potíže.

7.7 Rodina a její spolupráce se školou

Chlapec ze strany rodiny není dostatečně saturován. Na dosažené úrovni vývoje má především podíl škola, která se snaží chlapce všestranně rozvíjet. Při rozhovoru s pracovníky školy jsem zjistila, že se sami rodiče o chlapce moc nezajímají. Nedoptávají se na různé podrobnosti ohledně rozvoje. Nad výchovou chlapce příliš nepřemýšlí a nenechají si od pedagogických pracovníků poradit. Škola se snažila chlapce zařadit do internátu, který je při škole, což ale rodiče z finančních důvodů odmítli.

Chlapec nemá dobrý vztah se svými rodiči. Ti nedohlízejí na plnění jeho školních povinností ani jeho školní docházku. Chlapce si doma nevěnují a nevěnují mu dostatečnou pozornost. Nezapojují ho do činností jako vaření, pečení ani jiných domácích prací. Chlapec nenavštěvuje žádné kroužky a nevěnuje se ničemu, co by jej mohlo všestranně rozvíjet. Rodiče nespolupracují se školou, ale bohužel ani s lékaři.

7.8 Shrnutí případové studie

Základní školu pro zrakově postižené v Plzni jsem navštěvovala v období od května do konce června roku 2019. Do základní školy jsem docházela v dopoledních hodinách a dle Davídkově přítomnosti v zařízení. Dvakrát se stalo, že mi učitelka zavolala, že chlapec nedorazil z důvodu nemoci.

Tato kapitola shrnuje informace, které se týkají nevidomého chlapce. Následující fakta se pokoušejí odpovědět na otázku, jež je formulována v souladu s cílem bakalářské práce: *„Jaká je úloha dětské knihy s hmatovými ilustracemi v rozvoji dítěte s postižením zraku v mladším školním věku.“*

Z hlediska kognitivních funkcí, konkrétně řeči a komunikace, chlapec vykazuje určité problémy. Umí odpovídat pouze v krátkých větách či jedním slovem nebo se mu musí dopomáhat otázkami. Chlapcovo myšlení odpovídá jeho věku. S pozorností chlapec nemá problém, naopak se dokáže plně soustředit i přes rušivé elementy. Problematickou stránkou kognitivní funkce u chlapce je paměť. Davídek je schopen informace uchovat pouze krátkodobě. Je nutné mu učivo znovu zopakovat a vést ho k odpovědi pomocí otázek. Sluchové a hmatové vnímání u Davídka nevykazuje žádné potíže. Chlapec zvládá rozlišovat různé tóny hlasů a dokáže poznat hlasy určitých osob. Umí rozlišit větu tázací, oznamovací či rozkazovací. Hmatové vnímání má rozvinuté. Dokáže rozeznat jednotlivé postavy, které jsou z různých materiálů. Nemá problém prozkoumat neznámé materiály.

Rozumová schopnost je u chlapce rozvinutá. Chlapec nemá žádné potíže s orientací v prostoru ani s orientací na ploše. Má základní znalosti o zvířatech, rostlinách nebo dopravních prostředcích, které využívá.

V oblasti hrubé a jemné motoriky nebyly zjištěny žádné potíže. Chlapec dokáže navlékat korálky nebo vyrábět drobné kuličky z plastové hmoty. Umí stát na jedné noze a také hrát míčové hry.

Sociální vztahy s ostatními osobami chlapec navazuje obtížně. Chová se slušně, umí pozdravit, poprosit či rozloučit se. Pokud má dojít k přímé interakci s neznámou osobou, je chlapec velice nervózní. Odpovídá jedním slovem nebo dlouze přemýšlí nad odpovědí.

Vztah s vrstevníky ve třídě má dobrý. Má kamarády, se kterými udržuje kontakt o přestávkách. Se svou rodinou ale dobré vztahy nemá.

Diskuze

V této bakalářské práci jsem se věnovala úloze dětské knihy s hmatovými ilustracemi v rozvoji dítěte s postižením zraku v mladším školním věku.

Svůj výzkum jsem zaměřila na rodiče dětí se zrakovým postižením a také pozorování nevidomého chlapce, který dochází na základní školu pro zrakově postižené v Plzeňském kraji.

Z rozhovorů jsem zjistila, že hmatová kniha je obrovský přínos pro děti se zrakovým postižením. Prostřednictvím těchto knížek dítě rozvíjí své kognitivní funkce, jako jsou paměť, myšlení, pozornost, zdokonaluje se v komunikaci, hmatové či sluchové percepci, orientaci na ploše. Hmatové knihy mají také kladný vliv na sociální vztahy dítěte k jiné osobě. Dle Finkové (2011) tyflografika zkvalitňuje proces vnímání, podporuje představivost, rozvíjí myšlení a také může být nápomocná v procesu socializace, což odpovědi informantů potvrdily. Tento fakt také potvrzují Kudelová a Květoňová (1996), které píší, že pro jedince se zrakovým postižením představuje řeč dorozumivací a poznávací prostředek a je tedy nutné ho k řečové aktivitě vhodně motivovat. V průběhu čtení se dítě učí komunikovat s druhou osobou, učí se krátké či dlouhé věty nebo si říci o pomoc. Kniha z pohledu hmatové percepcce poskytuje dítěti možnost získat zkušenost s různými druhy materiálů. Kochová (2015) ve své knize uvádí, že hmatové vnímání by mělo probíhat celoživotně. Děti nemusí sahat na vše, co je kolem nich, protože to pro ně nemusí být vše příjemné na dotyk, ale měly umět se věcí dotýkat, protože hmat je jeden z nejdůležitějších informačních kanálů. Rodiče by měli s dětmi prohlížet věci a hovořit o nich, měli by s nimi také prožívat radost. Sluchovou percepci u dítěte rozvíjíme tak, že na něj mluvíme a učíme ho rozeznávat věty tázací, oznamovací či rozkazovací.

Omezení nebo absence zraku se odráží na podobě vnímání. Na vnímání navazují představy, na představy myšlení. V této spojitosti lze říci, že má zrakové postižení nepřímo vliv také na myšlení (Kochová, 2015, s. 59). Tohoto jevu jsem si mohla všimnout při pozorování chlapce, který používal hmatovou knihu. Pokládala jsem mu různé otázky, které nutily chlapce nad danými věcmi přemýšlet a rozmyslet si odpovědi, zda jsem se zeptala pravdivě či chybně.

Způsob čtení hmatových knih dětí se zrakovým postižením záleží především na tom, jak ke čtení sama rodina přistupuje. Rodič může dítěti příběh v knize předčítat, aby se dítě mohlo lépe soustředit na obrázky v knize nebo může nechat číst samotné dítě. Také zde hraje obrovskou roli soustředěnost dítěte. Dle Keblové (1999) má na soustředěnost dítěte velký vliv, zda je dítě unavené, nebo ne. Pokud je dítě unavené, může to mít negativní vliv na jeho pozornost. Tuto tezi jsem si ověřila, když jsem pracovala s nevidomým chlapcem.

Z odpovědí, které jsem získala od rodičů, jsem se také dozvěděla, že se jejich děti zaměřují na celek, což neodpovídá tvrzení Pipekové (2006), která ve své knize tvrdí, že děti se nejprve zaměří na detail a posléze na celek. Toto tvrzení se mi potvrdilo, když jsem pozorovala nevidomého chlapce, který si nejprve prohlížel části knihy.

Dle zájmu čte dítě knihu několikrát za sebou. Podle odpovědí od informantů se jejich děti smějí, mávají ručičkami nebo si sami knihu sami otevřou a čtou. Při tomto úkonu také udržují pozornost a vyžadují, aby u nich jejich rodiče byli, aby si mohli povídat o ději. Jak zmiňuje Květoňová-Švecová (2004) je důležité, aby při čtení bylo komentování obrázků, popisování konkrétních věcí, protože to vede k rozvoji fantazie dítěte.

Dále jsem se z rozhovorů také dozvěděla, že rodiče převážně svému dítěti hmatovou knihu vyrobili. Používali různé materiály, které odpovídaly hrubé či jemné látce, korálky, knoflíky, předměty, které by mohly lépe zdokonalit hmat. Kochová (2015) uvádí, že bychom měli brát v úvahu, že hmatový obrázek bude vnímán prostřednictvím hmatu. Návod, jak vyrobit hmatovou knihu, můžeme najít na webové stránce Asociace rodičů a přátel dětí nevidomých a slabozrakých v ČR od Terezie Kochové s názvem *Tak a tak na taktilní knížku* (2008). Tento odkaz mohu doporučit z vlastní zkušenosti při výrobě hmatové knihy, kterou jsem použila pro svou další část v praktické části své bakalářské práce. Dostávala jsem také často odpovědi, že se snažili svému dítěti vyrobit knihu, která by obsahovala především témata, která jejich děti baví.

Výsledky z bakalářské práce by mohly být přínosné k rozšíření fondu knihovny hmatově ilustrovaných knih Asociace rodičů a přátel dětí nevidomých a slabozrakých v ČR. Dále pro studenty jako případová studie, která bude využita při výuce studentů pedagogických

studijních programů. Využitelnost práce by byla vhodná v rovině didaktických pomůcek pro děti se zrakovým postižením v mladším školním věku.

K pozorování jsem měla jednoho chlapce, který byl nevidomý a docházel do základní školy pro zrakově postižené v Plzeňském kraji. Myslím si, že by bylo velice zajímavé, tato kritéria ponechat a výzkum rozšířit do ostatních krajů České republiky.

Závěr

Zrak je pro člověka důležitý orgán, prostřednictvím něhož získává informace o okolním světě. Je to jeden ze základních smyslů člověka a pokud má jedinec zrakové postižení, narušuje to především jeho kognitivní (poznávací) funkce, orientaci v prostoru, ale také samostatný pohyb. Důležitým poznatkem je, že i přes poškození zraku je dítě schopno učit se dovednostem a rozvíjet se pomocí ostatních smyslů (hmat, čich, chuť, sluch). Je tedy nutné, aby se tyto smysly rozvíjely.

Bakalářská práce se zabývala úlohou dětské knihy s hmatovými ilustracemi v rozvoji dítěte s postižením zraku v mladším školním věku. V teoretické části jsem se věnovala dítětem se zrakovým postižením, specifice vývoje dítěte s postižením zraku, reedukaci a kompenzaci zrakového postižení, edukaci dítěte se zrakovým postižením v mladším školním věku a také dětské hmatové knize. Data v praktické části byla sbírána prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s rodiči dětí se zrakovým postižením, pozorováním a také případová studie nevidomého chlapce v mladším školním věku, analýzou dokumentů.

Cílem mé bakalářské práce bylo zpracovat teoretické souvislosti vymezeného tématu a na jejich podkladě provést kvalitativní případovou studii. Dílčím cílem bylo popsat přínos a způsob práce s dětskou hmatově ilustrovanou knihou pohledem rodičů dětí s postižením zraku. Z výzkumných otázek je patrné, že většina rodičů dětí se zrakovým postižením čte doma z hmatové knihy a pokud jejich dítěti daná kniha vyhovuje, rádi se k ní vrací. Dále z výzkumného šetření plyne, že děti se při čtení hmatové knihy zaměřují nejprve na celek, až poté na detail. Dále je patrné, že přínos hmatových knih je značný. Hmatové knihy podporují rozvoj jemné a hrubé motoriky, řeči a komunikace, orientace na ploše, hmatové nebo sluchové percepce, paměti, myšlení či pozornosti, ale i sociálních vztahů. Děti si pomocí hmatové knihy dokážou představit konkrétní zvíře nebo věc. Podporuje také jejich představivost. Důležitá je také komunikace mezi dítětem a rodičem při čtení hmatové knihy. Nejprve si společně pomalu prohlídnou knihu a když dítě nepozná daný předmět, rodiče mu pomohou popisem materiálu předmětu.

Problematikou hmatových knih se u nás zabývá pouze několik autorů, tudíž neexistuje příliš mnoho odborné literatury.

Bibliografie

1. BARA, F. The Effect of Tactile Illustrations on Comprehension of Storybooks by Three Children with Visual Impairments: An Exploratory Study. *Journal of Visual Impairment* [online]. 2018, **112**(6), 759-765 [cit. 2019-05-04]. ISSN 0145482X.
2. BASLEROVÁ, P., 2012. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 128 s. ISBN 978-80-244-3307-3
3. BLAŽKOVÁ, V., 2014. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlova. 64 s. ISBN 978-80-7290-646-8
4. FINKOVÁ, D., 2011. *Rozvoj hapticko-taktilního vnímání osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 119 s. ISBN 978-80-244-2742-3
5. CHRASTINA, J., a IVANOVÁ K., 2015. *Využití metodologické triangulace kvalitativního výzkumu pro zkoumání limitů životního stylu chronicky nemocných dle ošetrovatelských domén*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISSN 1803-4330
6. JESENSKÝ, J. *Hmatové vnímání informací s pomocí tyflografiky*. Praha: SPN, 1988. s. 226
7. KOCHOVÁ, K., SCHAEFEROVÁ, M., 2015. *Dítě s postižením zraku*. Praha: Portál. 174 s. ISBN 978-80-262-0782-5
8. KOCHOVÁ, T. 2012., *Tak a tak na taktilní knížku*. Praha: Asociace rodičů a přátel dětí nevidomých a slabozrakých v ČR, o.s
9. KEBLOVÁ, A. 2001. *Zrakově postižené dítě*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-19 1-1
10. KEBLOVÁ, A. 1996. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha: Septima. ISBN 80-85801-65-5
11. KEBLOVÁ, A. 1999. *Hmat u zrakově postižených*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-085-0
12. KEBLOVÁ, A., LINDÁKOVÁ, L. NOVÁK, 2000. I. *Náprava poruch binokulárního vidění*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-12 1-0

13. KEBLOVÁ, A. 1999. *Sluchové vnímání u zrakově postižených*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-080-X
14. KUDELOVÁ, I. a KVĚTOŇOVÁ, L. 1996. *Malé dítě s těžkým poškozením zraku: raná péče o dítě se zrakovým a kombinovaným postižením*. Brno: Paido, 341 s. ISBN 80-85931-24-9
15. KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L., 2004. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido. 126 s. ISBN 80-7315-063-8
16. LECHTA, V., 2008. *Symptomatologické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-433-5
17. LEWIS, Sandra a Joan TOLLA. 2003., *Creating and Using Tactile Experience Books for Young Children With Visual Impairments. Teaching Exceptional Children* [online]., **35**(3), 22-28 [cit. 2019-05-04]. DOI: 10.1177/004005990303500303. ISSN 00400599
18. LITVAK, A. G., 1979. *Nástin psychologie nevidomých a slabozrakých*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 170 s.
19. MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 332 s. ISBN 80-247-1362-4
20. MORAVCOVÁ, D. 2004. *Zraková terapie slabozrakých pacientů s nízkým vizem*. Praha: Triton, 203 s. ISBN 80-7254-476-4
21. NOVÁKOVÁ, Z. 2004. *Systém edukace zrakově postižených*. Brno: Paido. in Vítková, M.. *Integrativní speciální pedagogika*.
22. NOVOHRADSKÁ, H., 2013. *Vybrané kapitoly z oftalmopedie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-7464-480-1
23. OLECKÁ, I., a IVANOVÁ K. 2010., *Metodologie vědeckovýzkumné činnosti*. Olomouc. ISBN 978-80-87240-33-5.
24. PIEGET, J. 1997. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. 143 s. ISBN 8071781460
25. PIPEKOVÁ, J. 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 321 s. ISBN 978-80-210-5880-4
26. POŽÁR, L., 2000. *Psychológia detí a mládeže s poruchami zraku*. Trnava. 340-341 s. ISBN 80-88774-74-8

27. PRÁZDNÁ, R. a Jiří JANKOVSKÝ. 2009. *Význam výpočetní techniky v procesu edukace žáků a studentů se zrakovým postižením*. [rukopis]. [online]. [cit. 2019-05-10].
28. REICHER, J. 2009., *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. 192 s. ISBN 978-80-247-3006-6.
29. RŮŽIČKOVÁ, V. 2007 *Školní připravenost a její specifika u nevidomých dětí*. Olomouc: UP PdF KSP, 176 s. Disertační práce. Školitel prof. Ludíková.
30. RŮŽIČKOVÁ, V. 2006. *Integrace zrakově postiženého žáka do základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1540-2
31. ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK I. a HYTYCH R., 2013. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2.
32. SILVERMAN, D., 2005. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar, a. s. ISBN 80-551-0904-4
33. SLOWÍK, J. 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. 160. s. ISBN 978-80-247-1733-3
34. SMÝKAL, J. 1988. *Hovor s rodiči o výchově nevidomého dítěte*. Praha: UV Svazu
35. SOVÁK, M. 1986. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství. ISBN (váz.)
36. ŠIMIČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. 2005. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0629-2
37. TULUMOVIĆ, Š., Dragica OMERČEHAJIĆ a Izeta HUSIĆ-ĐUZIĆ. DIFFERENCES IN SPATIAL ORIENTATION IN CHILDREN WITH AND WITHOUT VISUAL IMPAIRMENT WITH REGARD TO AGE, GENDER AND SCHOOL ACHIEVEMENT. 2019. *Human: Journal for Interdisciplinary Studies* [online]. 9(1), 30-35 [cit. 2019-05-04]. DOI: 10.21554/hrr.041903. ISSN 22329935.
38. VÁGNEROVÁ, M., HADJ-MOUSSOVÁ Z. a ŠTECH S. 2001. *Psychologie handicapu*. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum. ISBN 80-7184-929-4
39. VÁGNEROVÁ, M. 1995 *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-053-X

40. VÍTKOVÁ, M. 2004. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Edice pedagogické literatur. ISBN 80-7315-07 1-9
41. VOJTÍŠEK, P., 2012., *Metody a techniky výzkumu a jejich aplikace v absolventských pracích vyšších odborných škol*. Praha. ISBN 978-80-905109-3-7.
42. VÍTKOVÁ M., KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ L., ŘEHŮŘEK J. a MADLENER I. 1999. *Možnosti reedukace zraku při kombinovaném postižení*. Brno: Paido-edice pedagogické literatury, 94 s. ISBN 80-859-3175-3.

Internetové zdroje

1. Wwww.zakony.centrum.cz [online]. [cit. 2019-07-15]. Dostupné z: <http://zakony.centrum.cz/>
2. § 16 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. In: . Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skoly-tridy-skupiny-a-oddeleni-podle-16-odst-9-skolskeho>
3. § 1, odst. 1, 2 Vyhlášky 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: 2005. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas.....	55
Příloha č. 2 – Záznamový arch pro pozorování	57
Příloha č. 3 – Shrnutí výsledků pozorování.....	60
Příloha č. 4 – Záznamový arch pro vedení rozhovoru	65
Příloha č. 5 – Přepisy rozhovorů.....	66
Příloha č. 6 – Otázky na zjištění anamnestických dat	74
Příloha č. 7 – Seznam kódů	75
Příloha č. 8 – Obrázky z hmatové knížky.....	76

7.8.1.1.1 Příloha č. 1 – Informovaný souhlas

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta

Obor: Speciální pedagogika-vychovatelství

INFORMOVANÝ SOUHLAS

pro bakalářskou práci: *Úloha dětské knihy s hmatovými ilustracemi v rozvoji dítěte s postižením zraku v mladším školním věku*

autor bakalářské práce: *Tereza Levá*

Vážena paní, vážený pane,

Obracím se na Vás s prosbou o spolupráci. V současné době vypracovávám bakalářskou práci, v rámci, které provádím výzkum, jehož cílem je zjistit, jaká je úloha dětské hmatové knihy. Ke zjištění informací bude použita metoda dotazování. Pokud souhlasíte s účastí na výzkumu, připojte prosím podpis, kterým stvrzujete souhlas s níže uvedeným prohlášením.

Prohlášení

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Student/ka mne informoval/a o podstatě výzkumu a seznámil/a mne s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, stejně s výhodami a riziky, které pro mne z účasti na výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány a použity pro účely vypracování závěrečné práce student/ky. Měl/a jsem možnost si vše řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit. Měl/a jsem

možnost se studenta/ky zeptat na vše pro mne podstatné a potřebné. Na tyto dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď.

Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu, způsobem a za účelem specifickým v tomto informovaném souhlasu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží účastník výzkumu (nebo zákonný zástupce) a druhý student/studentka.

Tereza Levá

.....

(datum, místo a podpis výzkumníka)

.....

(datum, místo a podpis rodiče)

7.8.1.1.2 Příloha č. 2 – Záznamový arch pro pozorování

(zdroj vlastní)

Jemná motorika	Nezvládá	S dopomocí	Zvládá	Poznámky
Manipulace s hmatovou knihou				
Zájem o detail, celek				
Manipulace s jednotlivými částmi				
Otočení stránky				
Využití obou rukou				
Řeč a komunikace	Nezvládá	S dopomocí	Zvládá	Poznámky
Dialog				
Napodobování				
Krátké věty				
Dlouhé věty				
Správná výslovnost				
Orientace na ploše	Nezvládá	S dopomocí	Zvládá	Poznámky
Vlevo a vpravo				
Vpřed a vzad				

Nahoře a dole				
Mezi				
Vedle				
Nad a pod				
První a poslední				
Hmatová a sluchová percepce	Nezvládá	S dopomocí	Zvládá	Poznámky
Poznávání předmětů				
Přiřazování				
Různé povrchy				
Reakce na slovo a zvuk				
Paměť, pozornost a myšlení	Nezvládá	S dopomocí	Zvládá	Poznámky
Opakování děje				
Vyprávění bez předlohy				
Pozornost po určitou dobu				
Dokáže odpovědět				
Umí řešit jednoduché a složité situace				

Sociální vztahy	Nezvládá	S dopomocí	Zvládá	Poznámky
Pozdrav				
Schopnost navázat kontakt				
Dodržování stanovených pravidel				
Samostatnost při práci				
Spolupráce				
Soustředěnost				

7.8.1.1.3 Příloha č. 3 – Shrnutí výsledků pozorování

(zdroj vlastní)

1. Pozorování

Cílem tohoto setkání bylo zaměřit se na sociální vztahy chlapce. Pozorovala jsem Davídka, jak dokáže navázat kontakt s mou osobou, a jak bude reagovat na mou přítomnost. Poslední cíl byl obeznámit chlapce s dalšími sezeními. Dále jsem se zajímala o to, zda Davídek ví, co je hmatová kniha a jestli už s nějakou pracoval.

Moje první setkání s chlapcem proběhlo v dopoledních hodinách v prostorách školy, kam chlapec dochází. Davídkovo asistentka nás odvedla do místnosti, kde nás nechala o samotě, abychom se mohli lépe soustředit na rozhovor. I přes hluk, který vycházel z chodby, byl chlapec plně soustředěn na rozhovor.

První sezení s chlapcem bylo bezproblémové. Davídek mi odpovídal na všechny moje otázky. Všimla jsem si, že chlapec je ze mě nervózní. Mnul si neustále ruce, křížil nohy, anebo nepokojně seděl na lavičce. Zpozorovala jsem, že chlapec nechce mluvit z vlastní iniciativy, reagoval pouze na moje podněty. Také se občas stávalo, že mi chlapec nedokázal odpovědět na jednoduchou otázku, dlouho přemýšlel a musela jsem mu dopomáhat k odpovědi.

Chlapec má velmi dobré vztahy s vrstevníky, ale také s učiteli i s jinými pracovníky školy. Toto potvrzuje fakt, že při našem rozhovoru nás vyrušil údržbář a museli jsme do jiné místnosti. Chlapec byl v klidu a bez problémů odešel se školníkem.

Přinesla jsem s sebou hmatovou knihu, abych ji mohla seznámit s chlapcem. Velmi na mě zapůsobilo, že chlapec čte doma pohádky a také zvládl bez chyby přečíst název příběhu.

U konce našeho rozhovoru jsme se domluvili, co bude náplní dalšího sezení. Davídek byl velmi rád a na všechno mi odpovídal ano. Je vidět, že plnění úkolů mu nedělá problém.

Přišla pro nás chlapcova asistentka, která doprovodila Davídka zpět do třídy.

Davídek se semnou krásně rozloučil.

2. Pozorování

Úkolem druhého setkání bylo, že si Davídek hmatově prohlédne obrázky a bude říkat co by mohl obrázek představovat. Při tomto pozorování jsem se zaměřila na jemnou motoriku, hmatovou a sluchovou perцепci a pozornost chlapce.

Pozorování probíhalo během vyučování, kdy jeho ostatní spolužáci měli hodinu tělesné výchovy. Chlapce jsem odvedla do vedlejší místnosti, kde byla možnost v klidu pracovat s chlapcem. Davídek se posadil sám.

Nejprve jsem se chlapce ptala, co jsme dělali minulé setkání. Všimla jsem si, že chlapec je ze mě stále nervózní a komunikuje pouze, když se ho zeptám. Dlouho přemýšlel, ale nakonec mi dokázal odpovědět. Musela jsem mu pomáhat.

Prohlížení jsme začali tím, že jsem chlapce nechala vyndat knihu z tašky. Kniha je v ní těsně uložená a je také těžká a je potřeba zručnosti. Nechala jsem Davídka vyhodnotit situaci a nepomáhala jsem mu. Chlapec byl šikovná a ze situací se vypořádal. Na titulní straně knihy je nadpis pohádky a tři hlavičky prasátek. Všimla jsem si, že si Davídek pamatuje knihu z předchozí ukázky, a tak hned věděl, kde hlavičky prasátek hledat. Také jsem zjistila, že Davídek nejprve hmatově rozeznával detaily, až pak se zaměřil na celek. Zajímali ho oči prasátek, nebo ocásky a sám od sebe mi popisoval obrázky. Poznal vlka a prasátko. Líbili se mi i materiály, ze kterých jsem vyráběla domečky jednotlivých prasátek.

Zkusili jsme s chlapcem přečíst úvod pohádky a příběh prvního prasátka. Davídek umí Braillovo písmo, tudíž mu čtení textu nedělalo žádný problém. Při čtení používal obě ruce. Když přečetl text, zeptala jsem se ho, zda by mi mohl první příběh prasátka převyprávět. Davídek měl potíže mi odpovídat sám. Musela jsem se ho ptát a dopomáhat mu, aby mi odpověděl.

Po shrnutí prvního příběhu, jsme se dali do četby druhé části. Při tom jsem se zaměřila na chlapcovo sluchovou perцепci. Chlapci jsem četla já. Davídek se mezitím zkoumal obrázky na stránce a bylo vidět, že mě celou dobu vnímá. Když jsem v textu zmínila postavu, hned ji našel a říkal mi, kde má oči, ocásek či nosánek. Vnímání textu a prohlížení obrázků Davídkovi nedělalo žádný problém. Vždy mi našel to, co jsem v textu

zmínila. Po přečtení jsem chtěla, aby mi opět shrnul děj. Tentokrát mu to šlo už snadněji, ale i přesto jsem se musela doptávat.

Při prohlížení knihy, chlapec v knize postupuje zprava doleva. To znamená, že si nejprve prohlídne pravou stranu a po sléze druhou. Při čtení příběhu jsem si všimla, že si Davídek počítal kytičky a snažil se mi říct i jejich barvu. Překvapilo ho, že na jedné straně knihy jsou čtyři kytičky a na druhé pouze tři. Sledovala jsem Davídkovu reakci na použité materiály. Davídkovi není nic až tak nepříjemné, že by odmítal sáhnout na použitý materiál, který je v knize. Některé obrázky poznal hned, některé jsem mu musela připodobnit k známému, nebo jej popsat.

Zaměřila jsem se na chlapcovo pozornost, která mu vydržela hodinu. Z toho usuzuji, že se mu má kniha líbila a bavila ho. Vždy, když si prohlížel obrázky, byl hodně nadšený a zvědavý jaké materiály jsem do knihy použila.

3. Pozorování

Úkolem našeho třetího pozorování bylo zopakování obrázků v hmatové knize. Svou pozornost jsem zaměřila především na myšlení a orientaci na ploše.

Pozorování probíhalo v den, kdy Davídek trávil dopolední čas venku a hřišti s jeho třídou. Měli jsme možnost jít do místnosti, která je nám už známá, aby Davídka nerozptyloval hluk jeho spolužáků.

Čtení knihy tentokrát trvalo dvacet minut. Nechala jsem Davídka, aby vyndal knihu z tašky a položil na stůl. Zaměřila jsem se především na orientaci na ploše a pokládala otázky, které rozlišují pojmy jako je vlevo, vpravo, vpřed a vzad či nahoře, dole, mezi, vedle, nad a pod a první, poslední. Jmenované pojmy Davídek zná, a tak se nenaskytl žádný problém. Pokládala jsem otázky např. *Kde najdeš text v Braillově písmu? Domeček prasátka se nachází vpravo nebo vlevo? Kde můžeš najít sluníčko?* Apod. Všimla jsem si, že si Davídek zapamatoval detaily knihy, a tak věděl, kde, co má hledat a odpovídal správně na pokládané otázky.

Také jsem se zaměřila na chlapcovo myšlení. Všimla jsem si už v předchozích sezeních, že když chlapec něco neví, nejprve zkusí hádat, až když potřetí neuhádne správně, zeptá se. Pokládala jsem mu otázky, které směřují na pravdivost tvrzení např. *zda vlk vyhraje nad*

všemi prasátky, nebo při stloukání dřevěného domečku prasátko použilo paličku. Davídek se vždy zamyslel a odpověděl správně. Bylo vidět, že se soustředí na položenou otázku a neodpovídá zbrkle. Pomalu si ji promyslí a pak odpoví. Z pozorování toho dne vyplynulo, že Davídek otázky chápe a dokáže na ně srozumitelně odpovědět.

Prohlédli jsme si celou knihu a pozornost udržel celých dvacet minut, protože nebyl nikdo, kdo by nás mohl vyrušit. Oznamila jsem Davídkovi, co budeme dělat příště a nechala jsem ho, aby knihu vrátil zpět do tašky. Davídka jsem doprovodila zpět na hřiště mezi spolužáky a hezky jsme se rozloučili.

4. Pozorování

Úkolem čtvrtého pozorování bylo zaměření na paměť a chlapcovo myšlení. Nejprve jsem chtěla zjistit, zda si Davídek pamatuje příběh tří prasátek. Z předchozího čtení jsem usoudila, že chlapec je obeznámen s příběhem, že by ho Davídek mohl zkusit převyprávět sám.

Zajímalo mě, zda je schopen při vyprávění příběhu zachovat časovou posloupnost, pořadí prasátek a také, zda si vzpomene, z čeho si každé prasátko postaví domeček a také zakončení jednotlivých příběhů.

Chlapcova asistentka nás doprovodila do stejné místnosti, jako v předchozích pozorování. Čtení probíhalo v dopoledních hodinách. S Davídkem jsem byla sama v místnosti.

Počkala jsem až Davídek vyndá knihu z tašky a také jsem ho obeznámila, co dnes budeme dělat. Když knihu vyndal, zeptala jsem se, zda si pamatuje jednotlivé příběhy prasátek. Dnes Davídek opět odpovídal skrze otázky. Pro kontrolu jsem Davídkovi umožnila prohlédnutí obrázků, aby si lépe vzpomněl. Hmatově si prohlédl první stránku. Správně určil, že se jedná o úvod prasátek a s mojí dopomocí mi ho převyprávěl. Následující děj, poznal díky slaměnému domečku prvního prasátka. Tentokrát jsem Davídkovi nenapovídala a nechala jsem ho přemýšlet. Prohlédl si obrázky a snažil se převyprávět děj. Všimla jsem si, že je Davídek nejistý, a že sám mluvit nechce. Musela jsem tedy pokládat otázky a on mi na ně správně odpovídal. V průběhu pozorování jsem si ověřila, že Davídek dokázal rozeznat příběhy pomocí materiálů, ze kterých si prasátka postavila

voje domečky. Během dokončování příběhů jsem se chlapce ptala na otázky, které neodpovídali příběhu, ale naopak vyžadovaly, aby se nad nimi zamyslel, např. *Proč myslíš, že si první prasátko postavilo dům ze slámy? Proč všechna tři prasátka opustila svoje rodiče? Můžeš mi prosím dovyprávět, jak třetí prasátko žilo, když se zbavilo zlého vlka?* Davídek se zamýšlel dlouhou dobu, ale na otázky mi dokázal odpovědět a snažil se zapojit svou fantazii. Neodpovídal mi celými větami, ale spíše slovy.

Tento den Davídek pracoval stejně jako v předchozích dnech. Jeho reakce vždy byly pomalé, dlouho přemýšlel, ale vždy mi odpověděl správně. V příbězích jednotlivých prasátek se orientoval a mohu posoudit, že jeho paměť je velice dobrá.

V průběhu naší práce jsem si také všimla, že Davídek dnes není obzvláště ve své kůži a necítí se dobře. Domluvila jsem se tedy s ním i s asistentkou, že přijdu příště.

5. Pozorování

Na páté setkání s Davídkem jsem se zaměřila na komunikaci a řeč. Naplánovala jsem si, že dnes vyzkoušíme převyprávění knihy bez předlohy.

Pozorování se opět uskutečnilo v dopoledních hodinách, ale tentokrát na školním hřišti. Chtěla jsem zjistit, zda se Davídek více uvolní, když nebude sedět v lavici a zda se mnou bude lépe komunikovat. Seznámila jsem chlapce, co budeme dělat.

Samotné vyprávění trvalo třicet minut. Chlapec mi nejprve řekl název knihy a poté mi vyjmenoval postavy v příběhu. Popisoval mi domečky z různých materiálů jednotlivých prasátek a také jejich příběh. Při pozorování jsem si všimla, že chlapec nejprve začal popisováním stránek knihy. Zaměřoval se na detaily. U prvního příběhu prasátka měl potíže vyprávět v souvislých větách. Odpovídal pouze na otázky, které jsem mu dávala. U druhého příběhu už Davídek hovořil sám. V průběhu chlapcova vyprávění jsem zjistila, že pokud není nervózní a má jistou důvěru, dokáže vést dialog s cizí dospělou osobou. Také jsem si ověřila, že záleží na okolnostech, kde se chlapec nachází. Davídek při hovoru používá krátké věty. Porozumění mým instrukcím Davídkovi nedělalo žádný problém.

7.8.1.1.4 Příloha č. 4 – Záznamový arch pro vedení rozhovoru

(zdroj vlastní)

Jak u Vás probíhá čtení hmatové knihy?

Zaměřuje se Vaše dítě při čtení knihy na detail nebo na celek?

Jak poznáte na svém dítěti, že ho čtení konkrétní knihy baví?

V čem vidíte přínos hmatových knih?

Zkoušeli jste doma nějakou knihu vyrobit?

Kdo čte u vás doma hmatovou knihu?

Jaké má vaše kniha zaměření? Prosazujete spíše pohádky či vzdělávací literaturu?

Čte Vaše dítě jednu knihu několikrát za sebou?

Jak spolu komunikujete během čtení hmatové knihy?

7.8.1.1.5 Příloha č. 5 – Přepisy rozhovorů

(zdroj vlastní)

Rodič A

1 Jak probíhá u vás čtení hmatové knihy?

2 No, prvně si ji určitě prohlédneme spolu, kdy si řekneme, co tam je. Trvá to déle
3 než běžné prohlížení knížek. Prohlédneme to nejdříve rychle, a potom to jedeme
4 znovu, už podrobněji, potom si to už prohlíží sama. Takže, i když je nějaká kniha
5 s hmatovou pohádkou, vůbec to nečteme, ale pouze prohlížíme.

6 Zaměřuje se Vaše dítě při čtení knihy na detaily nebo na celek?

7 No, zaměřuje se na spíše na celek.

8 Jak poznáte na Vašem dítěti, že ho čtení konkrétní knihy baví?

9 No, že si jí chce prohlížet častěji, vrací se k ní, potom se třeba i ptá na ty detaily,
10 když ji zaujme a když jí to nebaví, tak to narovinu řekne „no, to je trapný“ a když
11 byla mladší, tak to tak neříkala a navíc, poznáte, když někoho něco baví.

12 V čem vidíte přínos hmatových knih?

13 Tak udělání si představ o věcech. Jsou věci, které se těžko vysvětlují, těžko se teda
14 i zobrazí, ale záleží i jak je ta kniha zaměřená, ale myslím si, že taková představa
15 reálná pro to nevidomé dítě je v tom hmatu, když řeknete třeba támhle jede auto a
16 ono ho zná jenom jako, že v něm třeba jede, a tak si to neumí představit při
17 kreslení, ale když si ho ohmatá, tak ví, že to je auto. Takže takové představy
18 spojené s hmatem se ty skutečné věci musí udělat tak, aby se dali do zmenšené
19 nebo jiné podoby, než je zvyklé.

20 Zkoušeli jste doma nějakou knihu vyrobit?

21 Ano, my jsme hodně dělali knihy právě na trénování hmatu, takže to třeba ani
22 nebyli obrázkové, ale že to bylo tavenou pistolí, dávali jsme tam předměty, které
23 musela poznávat. Bylo to hodně barevné, protože to jí taky hodně zajímalo a knihu

24 jsme pohádkovou taky dělali, když jí něco zajímalo, měla ráda třeba kočky, tak
25 jsme dělali knihu o kočičkách. Ale nebylo na to vždy čas, abychom se tomu mohli
26 detailněji věnovat, aby to bylo i úplně propracované.

27 Kdo čte u vás doma hmatovou knihu?

28 No hmatové knihy si ona prohlíží, protože ona zatím sice čte v Braillu, ale
29 obřádkové a takových knih je strašně málo a jsou to většinou takové ty pro
30 nejmenší děti, například tohle je kočka a dělá „mňau“. Tak to ji samozřejmě
31 nebaví, takže to většinou nečte, ale pak jsou tu knihy v Braillu, a to si čte sama.
32 Potom když jí to nebaví, tak čtu já. Ona spíše ráda kouká na obrázky, ale nerada
33 čte. Knihy čteme každý den.

34 Jaké má vaše kniha zaměření? Prosazujete spíše pohádky či vzdělávací literaturu?

35 No, asi jako podle věku no. Pro ty děti asi spíše ty pohádky anebo, aby to bylo
36 vzdělávací, ale zábavně. Když jim dáme nějakou literaturu, tak určitě nějaké dítě
37 to zajímá, a když jí to bude zajímat, teď třeba miluje koně, tak když to bude kniha
38 vzdělávací o koních, tak určitě jí to zajímat bude, ale pokud by to byl vesmír, který
39 jí nic neříká, tak je to k ničemu. Vzdělávací určitě, ale musí zaujmout no.

40 Čte/čtete jednu knihu několikrát za sebou?

41 Ano, když je zajímavá, tak ano.

42 Jak spolu komunikujete během čtení hmatové knihy?

43 Záleží, o čem ta kniha je. Když je ta kniha o obrázcích, tak se jí často obrázky
44 popisují, protože je hodně zvědavá, když má kniha jedné straně text a na druhé
45 třeba postavičku panenky, tak se jí čte ten text a ona si hraje s panenkou podle

46 toho co je napsáno. Určitě se zde hodně mluví, než u obyčejných knih. Pro mě to
47 bylo ze začátku velký problém, říct vlastně toho víc, než je v té knize, ale naučíme
48 se, hodně popisujeme, když jí to zaujme, tak se kolikrát i jakoby sama pomalu
49 vrátí.

Rodič B

1 Jak u vás probíhá čtení hmatové knihy?

2 Zatím jsme jen u hmatově obrázkových knih, nečteme text, spíše si prohlížíme
3 hmatem různé obrázky, a pokud je obrázek černobílý, popřípadě hodně kontrastní,
4 je schopen ho vidět.

5 Zaměřuje se Vaše dítě při čtení knihy na detail nebo na celek?

6 Nejdřív si ohmatáme celek a pak ho zajímají detaily obrázků jako například kolo
7 u auta nebo dveře atd.

8 Jak poznáte na svém dítěti, že ho čtení konkrétní knihy baví?

9 Syn se ke knize vrací a prohlíží jí stále dokola. Směje se a mává u toho ručičkami.

10 V čem vidíte přínos hmatových knih?

11 Obrovský, je to možnost, jak dítěti ukázat něco, co by nemohl vidět, zlepšuje si
12 taktilní vnímání a je to příprava pro budoucí učení, jak Braillova písmo, tak i
13 celkově v životě spoustu věcí může znát. Rozšiřuje se mu možnosti vyvíjet jako
14 normální dítě, také se mu zlepšuje komunikace a celková slovní zásoba. Navíc náš
15 lékař mě připravoval na to, že v budoucnu by bylo dobré, aby můj syn uměl
16 Braillovo písmo, protože má zbytky zraku a časem se toto postižení horší.

17 Zkoušeli jste doma nějakou knihu vyrobit?

18 Ano, obrázkovou knihu z různých materiálů na témata, která ho baví, miluje jako
19 například dopravní značky, auta, na to jsem použila různé druhy a struktury látek,
20 karton, brusný papír, inspiraci jsem našla na stránce Facebooku, která byla

21 věnována dětem s postižením.

22 **Kdo čte u vás doma hmatovou knihu?**

23 Čteme ji společně, ale syn si listuje v knize sám.

24 **Jaké má vaše kniha zaměření? Prosazujete spíše pohádky či vzdělávací literaturu?**

25 Zatím máme knihy zaměřené na dopravní značky, auta, vlaky, pak máme knihu
26 s domácími zvířaty, další je zaměřená na základní tvary a momentálně poslední
27 knihu máme zaměřenou na základní počty, pohádky máme jako audionahrávky.

28 **Čte/čtete jednu knihu několikrát za sebou?**

29 Ano, má své oblíbené stránky, například semafor a hasiče z čísel je to jednička.

30 **Jak spolu komunikujete během čtení hmatové knihy?**

31 Povídáme si o ni, popřípadě mu vedu ruku nebo i on mi chce něco ukázat.

Rodič C

1 **Jak u vás probíhá čtení hmatové knihy?**

2 Čteme oba, já čtu normální text a syn čte Braillovo písmo. Když mu čtu já, syn si
3 prohlíží různé obrázky, které jsou v knize. Uděláme si vždy mezi tím čas a
4 pohodu, je to vždy naše chvílka, ale nečteme pravidelně.

5 **Zaměřuje se Vaše dítě při čtení knihy na detail nebo na celek?**

6 Záleží, jak obsáhlá ta kniha je, ale spíše se zaměřuje na detail. Nejprve si prohlídne
7 menší části obrázků, jako jsou knoflíčky, nebo vousky zvířátek, až pak se se
8 zaměří na celek.

9 **Jak poznáte na svém dítěti, že ho čtení konkrétní knihy baví?**

10 No, poznám to tak, že se se synem k dané knize stále vracíme, stále si prohlížíme
11 obrázky a také čteme text nebo si vyprávíme děj, který v knize byl.

12 **V čem vidíte přínos hmatových knih?**

13 Tak, ne že se tím dítě zabaví, zapojuje svou fantasií, ale také si dokáže představit,
14 jak daná věc může vypadat. Když řeknu například pes, kočka, kůň nebo jiné
15 libovolné zvíře a vím, že tyto zvířata jsme měli v knize a že syn je četl, dokáže si
16 vlastně představit, jak to může vypadat.

17 **Zkoušeli jste doma nějakou knihu vyrobit?**

18 Ne nezkoušeli, zatím na to nebyl čas. Spíše využíváme knihovny.

19 **Kdo čte u vás doma hmatovou knihu?**

20 Čteme oba. Buď jen já, čtu normální text a syna nechávám prohlížet obrázky, nebo
21 mi čte syn.

22 **Jaké má vaše kniha zaměření? Prosazujete spíše pohádky či vzdělávací literaturu?**

23 Tak, prosazujeme obojí. Pohádky spíš čteme pro odreagování, ale vzdělávací
24 literaturu pro děti mu taky nabízím. Má rád zvířata, nebo se zajímá o auta a baví
25 ho také historie.

26 **Čte/Čtete jednu knihu několikrát za sebou?**

27 Ano, syn má pár knížek, které miluje, a tak se rád vrací k ději.

28 **Jak spolu komunikujete během čtení hmatové knihy?**

29 Popisuji mu, co na obrázku je. Když ho to zajímá, popisuju mu podrobně a on si
30 prsty projíždí po obrázku. Pak když dočteme třeba první kapitolku, vždy si na
31 konci shrneme, o čem jsme četli, a ptám se ho na obrázky, které jsou v té knize.

Rodič D

1 Jak u vás probíhá čtení hmatové knihy?

2 Nechám dceru nejprve si prohlédnout knihu tím, že jí nechám prolistovat stránky,
3 kde jsou obrázky a pak jí nasměruji na text. Dceři je deset let a umí Braillovo
4 písmo, takže jí čtení a prohlížení obrázků nedělá problém.

5 Zaměřuje se Vaše dítě při čtení knihy na detaily nebo na celek?

6 Nejprve si spíše prohlídne celkově stránku, až pak se zaměřuje na různé detaily.
7 Pokud jí to zajímá hodně, tak se ptá, pokud neví, co je to za předmět, tak se taky
8 ptá a já jí to pak detailněji popisuji. Ze začátku s tím byl u mě problém, ale teď už
9 to zvládám.

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

11 Tak zajímá se o to, prosí, abychom tu knihu četli několikrát, anebo si sama knihu
12 přinese a čte si v ní.

13 V čem vidíte přínos hmatových knih?

14 Tak určitě to má pozitivní vliv na vývoj dítěte, co se týče myšlení nebo představ.
15 Dítě se na základě toho dokáže pak vytvořit, jak daná věc vypadá. Rozvíjí si i
16 hmatové citění.

17 Zkoušeli jste u doma nějakou knihu vyrobit?

18 Ano, ale moc času na to není. Zkoušela jsem dceři vyrobit knihu z různých
19 materiálů, jako jsou korálky, knoflíky, různé látky, které se lišili podle hmatu, buď
20 drsný materiál nebo naopak hladký. Knihu jsem vyráběla asi čtrnáct dní a já se
21 potřebuji věnovat i své práci.

22 Kdo čte u vás doma hmatovou knihu?

23 Převážně čte dcera, protože umí Braillovo písmo a já jí kontroluji. Občas se teda
24 stane, že se dceři číst nechce, tak musím číst já a ona si prohlíží obrázky.

25 **Jaké má vaše kniha zaměření? Prosazujete spíše pohádky či vzdělávací
literaturu?**

26 No, prosazuji i tu vzdělávací literaturu, ale v provedení pro děti. Má ráda přírodu,
27 tak se jí snažím shánět přírodovědné knihy. Občas si přečteme i pohádku, má ráda
28 Hrnečku vař.

29 **Čte/čtete jednu knihu několikrát za sebou?**

30 Ano, pokud jí to baví, tak ano.

31 **Jak spolu komunikujete během čtení hmatové knihy?**

32 No, tak nejprve otevřeme knihu. Dcera si jí prohlíží a já se jí ptám co vidí. Pak
33 když čte, tak jí poslouchám a snažím se o to, aby shrnula, co přečetla. Pokud dcera
34 neví třeba jeden ten materiál, nebo věc, ptá se a já se jí to snažím popisovat
35 podrobně.

Rodič E

1 **Jak u vás probíhá čtení hmatové knihy?**

2 Hmatovou knihu synovi podám a on ji čte rukama. Já mu o toho povídám, co tam
3 je a snažím se mu obrázky slovně co nejlépe přiblížit.

4 **Zaměřuje se Vaše dítě při čtení knihy na detaily nebo na celek?**

5 Syn se spíše zaměřuje na detaily, ale zase mu o tom musím povídat. Když ho to
6 hodně zajímá vyptává se na podrobnosti. Když si prohlédne detail, pak jde na
7 celek knihy.

8 **Jak poznáte na svém dítěti, že ho čtení konkrétní knihy baví?**

9 Poznám, že syna kniha baví, neboť u čtení vydrží hodně dlouho a neustále se k ní
10 vracíme, čteme jí denně, syn se u toho usmívá.

11 **V čem vidíte přínos hmatových knih?**

12 Hmatové knihy jsou skvělým přínosem pro nevidomé, mají tak šanci se dozvědět
13 více, když tím že mají postižený zrak přicházejí o 70 % informací. Má šanci
14 ledacos alespoň si představit.

15 **Zkoušeli jste doma nějakou knihu vyrobit?**

16 Ano, zkoušeli jsme je vyrobit. Sháněla jsem různé materiály, které by byly vhodné
17 pro danou věc. Teď jsem některé knihy věnovala Společnosti pro ranou péči.

18 **Kdo čte u vás doma hmatovou knihu?**

19 No, čteme ji oba. Buď já, protože syn nechce číst, anebo naopak. Spíše se snažím
20 vést syna ke čtení, aby se nespoléhal, že vždy budu já.

21 **Jaké má vaše kniha zaměření? Prosazujete spíše pohádky či vzdělávací literaturu?**

22 Tak obojí. Pro uvolnění mu dávám číst pohádky například o veliké řepě, nebo tři
23 malá prasátka. Ale někdy mu dávám číst vzdělávací literaturu jako jsou učební
24 materiály nebo různé časopisy.

25 **Čte/čtete jednu knihu několikrát za sebou?**

26 Tak, pokud ho hodně baví, vrací se k ní často.

27 **Jak spolu komunikujete během čtení hmatové knihy?**

28 Počkám, až mi kousek příběhu přečte, a pak si o tom přečteném vyprávíme.

29 Pokládám mu otázky a on mi odpovídá. Když to shrneme, nechám ho číst další
30 kousek textu, a tak to jde stále dokola.

7.8.1.1.6 Příloha č. 6 – Otázky na zjištění anamnestických dat

(zdroj vlastní)

Rodinná anamnéza

V jakém roce se narodila matka?

Matky současné zaměstnání?

Prodělala v průběhu těhotenství nějakou nemoc?

Ve kterém roce se narodil otec?

Otcovo současné zaměstnání?

Má dítě sourozence?

Má dítě prarodiče?

Je v rodině přítomna oční vada?

Osobní anamnéza

V jakém roce se narodilo dítě?

Jaká byla jeho váha a míra při narození?

Narodilo se předčasně nebo v termínu?

Byly nějaké komplikace v průběhu porodu?

Jaký byl stav dítěte po narození?

Byla zjištěna oční vada po narození nebo až déle?

Jak probíhal vývoj dítěte?

Má dítě asistenta pedagoga?

Jaká je nyní současný stav dítěte?

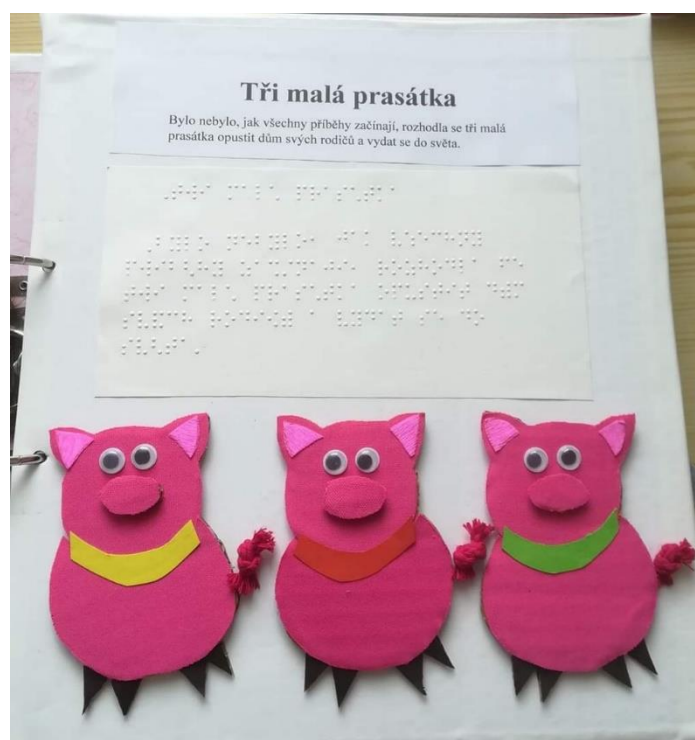
7.8.1.1.7 Příloha č. 7 – Seznam kódů

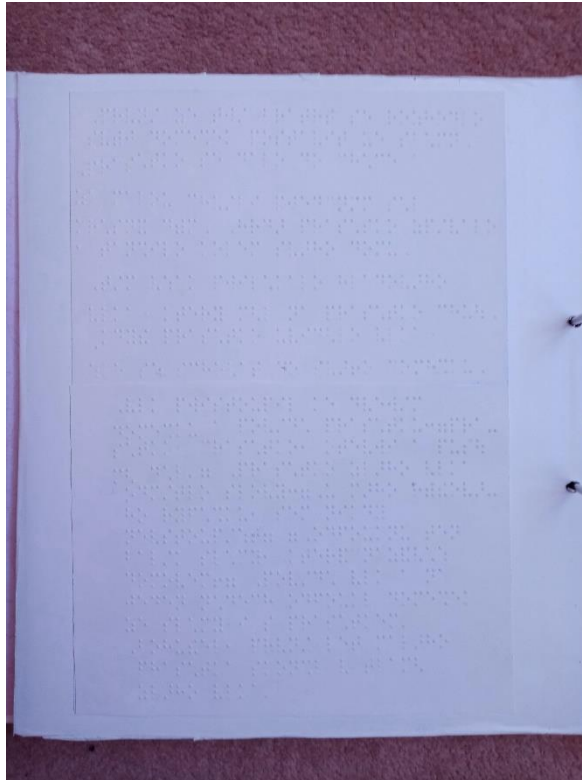
(zdroj vlastní)

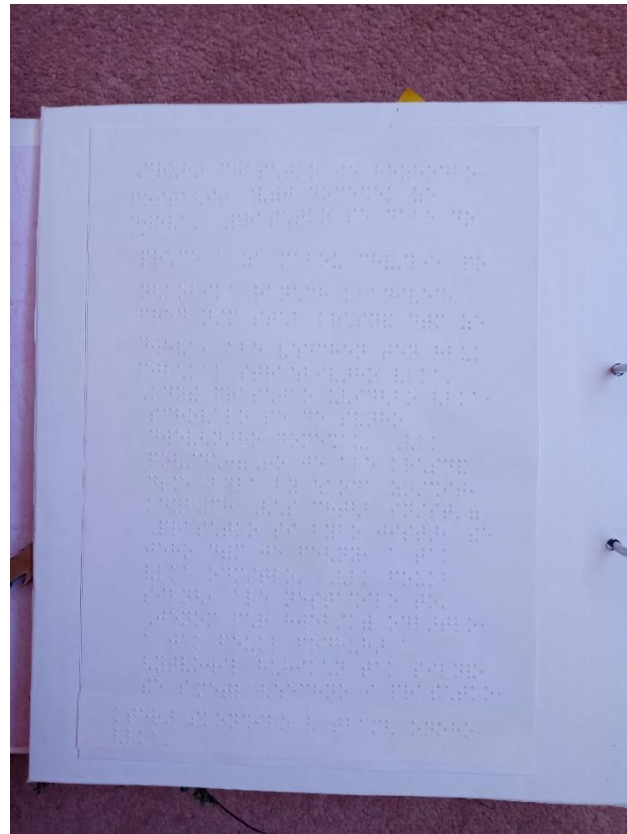
- Prohlížení obrázků
- Způsob čtení a prohlížení knihy
- Detail obrázku
- Celek knihy
- Zájem o hmatovou knihu
- Přínos hmatových knih
- Výroba hmatové knihy
- Pohádkové a vzdělávací taktilní knihy pro děti
- Oblíbení hmatové knihy
- Komunikace při čtení knihy
- Čtení hmatové knihy

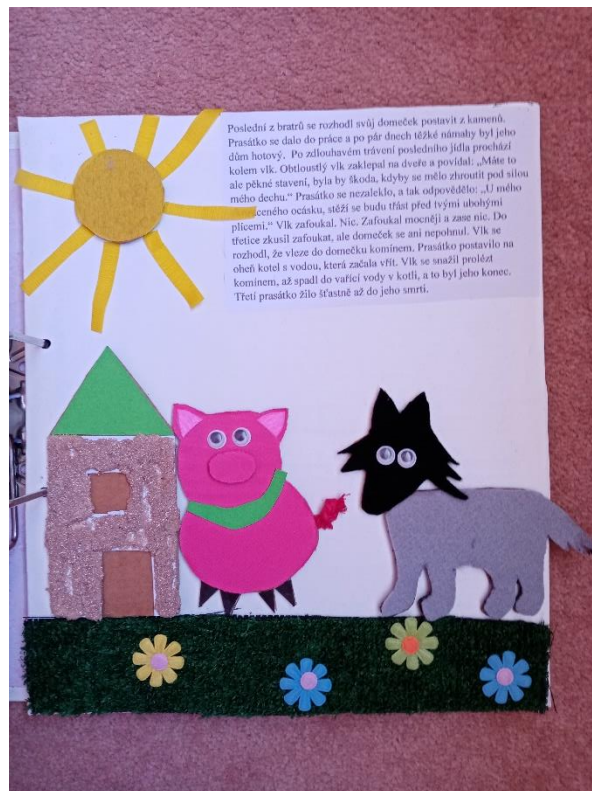
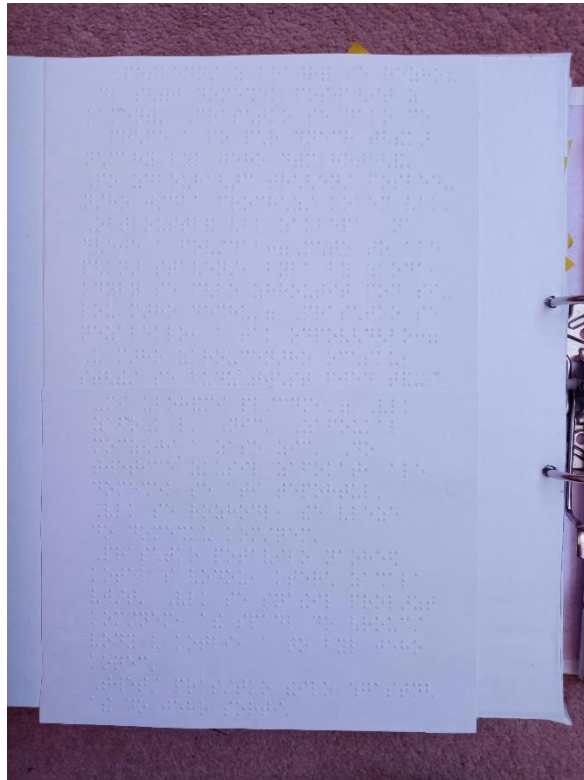
7.8.1.1.8 Příloha č. 8 – Obrázky z hmatové knížky

(zdroj vlastní)









Seznam použitých zkratk

IVP – individuální vzdělávací plán

RVP – rámcový vzdělávací program

ŠVP – školní vzdělávací program