

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Analýza edukace dítěte se zrakovým postižením v mateřské škole  
Analysis of education of a child with visual impairment in kindergarten

Michaela Ferklová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Lea Květoňová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Analýza edukace dítěte se zrakovým postižením v mateřské škole* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 19. 4. 2022

Chtěla bych poděkovat doc. PhDr. Lee Květoňové, Ph.D. za vedení práce, užitečné konzultace a trefné připomínky.

Velké poděkování patří mé rodině, a zejména mamince, za nekonečnou podporu nejen během studia.

V neposlední řadě bych ráda poděkovala Natálce a její mamince za ochotu a spolupráci. Bez nich by práce v této podobě nemohla vzniknout.



## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce s názvem „Analýza edukace dítěte se zrakovým postižením v mateřské škole“ analyzuje vývoj dítěte se zrakovým znevýhodněním v rámci předškolního zařízení běžného typu a průběh jeho vzdělávání.

Cílem bakalářské práce je seznámit s podpůrnými opatřeními, které umožňují vzdělávání dětí se zrakovým postižením v mateřské škole a analyzovat jejich provedení v praxi běžné mateřské školy. K tomu dochází přímou prací s dítětem, jeho pozorováním a rozhovory s ním a dále rozhovory s matkou dítěte a speciální pedagožkou ze speciálně pedagogického centra, které dítě navštěvuje.

Analýza odborné literatury pak poskytuje teoretickou oporu v podobě popisu vývoje intaktního dítěte v předškolním věku a dítěte se zrakovým postižením ve stejném věkovém úseku. Poslední teoretickou částí je popis a rozbor podpůrných opatření pro děti a žáky se zrakovým postižením podle Katalogu podpůrných opatření.

Kapitoly o vývoji dítěte se zrakovým postižením a o podpůrných opatřeních jsou dále prokládány texty z praxe, na kterých jsou poznatky ukázány. Analýza těchto praktických částí pak vedla k doporučením pro speciálně pedagogickou teorii a praxi. Ta se týkají spolupráce asistenta pedagoga se speciálně pedagogickým centrem, dalšího vzdělávání asistentů a jednotného přístupu pedagogických pracovníků, kteří na dítě působí.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

zrakové postižení, mateřská škola, podpůrná opatření, asistent pedagoga

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis entitled „Analysis of education of a child with visual impairment in kindergarten“ analyzes the development of a visually impaired child in a preschool facility of a common type and the course of his education.

The aim of the bachelor's thesis is to acquaint with the support measures, that make the education of children with visual impairment possible, and to analyze its implementation in the practice of a regular kindergarten. That is accomplished by a direct work with the child, his observations and interviews with him, as well as interviews with the child's mother and a special pedagogue from the special pedagogical centre that the child attends.

The analysis of a literature provides the theoretical support of a description of the development of an intact child in preschool age and a child with visual impairment in the same age. The last theoretical part is a description and analysis of support measures for children and pupils with visual impairment according to the Catalog of Support Measures.

The chapters on the development of a visually impaired child and on support measures also contain texts from practice, on which the findings are shown. The analysis of these practical parts then led to recommendations for special pedagogical theory and practice. These relate to the cooperation of the teaching assistant with a special pedagogical centre, the further education of the assistants and the uniform approach of the pedagogical staff who work on the child.

## **KEYWORDS**

visual impairment, kindergarten, supportive measures, teaching assistant

## Obsah

Úvod .....	8
1 Vývoj dítěte v předškolním věku.....	10
1.1 Motorický vývoj .....	10
1.2 Rozvoj sebeobsluhy .....	11
1.3 Percepční a kognitivní vývoj .....	12
1.4 Vývoj řeči a jazyka .....	13
1.5 Osobnostně-sociální vývoj.....	14
2 Vývoj dítěte se zrakovým postižením v předškolním věku.....	16
2.1 Vliv doby vzniku zrakového postižení .....	16
2.2 <i>Natálka a její zrakové postižení</i> .....	16
2.3 Sociální vývoj dítěte se zrakovým postižením.....	18
2.4 Vývoj motorických funkcí a vnímání .....	21
3 Podpůrná opatření pro dítě se zrakovým postižením v mateřské škole.....	25
3.1 Organizace výuky .....	25
3.2 Modifikace vyučovacích metod a forem.....	28
3.3 Intervence.....	30
3.4 Pomůcky .....	36
3.5 Úprava obsahu vzdělávání .....	38
3.6 Úprava prostředí .....	41
3.7 Doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi.....	43
Závěr.....	45
Seznam použitých informačních zdrojů .....	47
Seznam příloh.....	49



## Úvod

Bakalářská práce s názvem „Analýza edukace dítěte se zrakovým postižením v mateřské škole“ se bude zabývat vzděláváním dítěte s těžkým zrakovým postižením v běžné mateřské škole. Skrze obecné popisy i konkrétní příklady z praxe představí podpůrná opatření určená pro děti se zrakovým postižením.

Cílem bakalářské práce bude seznámit s podpůrnými opatřeními, které umožňují vzdělávání dětí se zrakovým postižením v mateřské škole a analyzovat jejich provedení v praxi běžné mateřské školy. Z metod se práce bude opírat o analýzu odborné literatury, a to zejména v teoretických částech prvních dvou kapitol, přímou práci s dítětem a jeho pozorování a rozhovory s dítětem, matkou dítěte a speciální pedagožkou z SPC EDA, z. ú.

První kapitola, „Vývoj dítěte v předškolním věku“, bude popisovat vývoj intaktního dítěte v předškolním věku. Rok po roce bude postupovat jednotlivými oblastmi vývoje a seznamovat s dovednostmi a znalostmi, které dítě v daném roce zvládne.

V druhé kapitole s názvem „Vývoj dítěte se zrakovým postižením v předškolním věku“ bude pozornost zaměřena na dítě se zrakovým postižením ve stejném vývojovém období, tedy předškolním. Analýzou odborné literatury na dané téma bude popisovat zvláštnosti ve vývoji těchto dětí a obratem je demonstrovat na příkladech z praxe.

Třetí kapitola ponese název „Podpůrná opatření pro dítě se zrakovým postižením v mateřské škole“. Její teoretické části budou vycházet z *Katalogu podpůrných opatření z dílčí části pro žáky s podporou z důvodu zrakového postižení nebo oslabení zrakového vnímání*, konkrétně z odstavců určených 4. stupni podpůrných opatření pro mateřské školy. Zároveň bude popisovat, jak jsou tato opatření aplikována na konkrétním případě mateřské školy v Praze.

Práce nebude striktně rozdělena na teoretickou a praktickou část. Jelikož se bude snažit jednotlivá teoretická východiska ukázat v praxi, budou ve druhé a třetí kapitole teoretické kapitoly a pasáže prokládány texty věnujícími se praktickému provedení. Pro snazší orientaci budou praktické části psány kurzívou. Pro ilustraci některých příkladů bude v příloze poskytnut doplňující obrazový materiál.

Vzhledem k tomu, že bakalářská práce bude obsahovat informace o nezletilém dítěti, součástí příloh bude také informovaný souhlas zákonného zástupce. Všechna jména a další údaje budou, v souladu se zásadami GDPR, v textu pozměněna.

## **1 Vývoj dítěte v předškolním věku**

Předškolní období navazuje na batolecí a předchází školnímu. Věkem zahrnuje děti od tří do šesti až sedmi let. Horní věková hranice není definovaná jen stupněm fyzického vývoje, ale vychází z důležitého mezníku v životě dítěte – nástupu do školy. (Vágnerová, 2012) Erikson označuje tento věk za věk iniciativy, jehož nejvýraznější potřebou je aktivita a sebeprosazení. (Erikson, 1963 cit. podle Vágnerová, 1999)

### **1.1 Motorický vývoj**

Motoriku, jakožto jeden velký celek, můžeme dělit na několik druhů podle toho, jaký typ pohybů zajišťují. Hrubá motorika prostřednictvím velkých svalů zabezpečuje lokomoční a posturální systém. Složkami jemné motoriky jsou grafomotorika a oromotorika, z čehož vyplývá, že zaštiťuje manipulační pohyby a koordinaci artikulačních orgánů. (Véle, 2006)

#### **Rozvoj hrubé motoriky**

Tříleté dítě by mělo zvládnout chůzi po schodech nahoru i dolů bez pomoci s tím, že při tom střídá nohy. Udrží rovnováhu na jedné noze, umí kopat do většího míče, skáče na místě a dovede jezdit na tříkolce. Míč hází vrchem, avšak nikterak daleko či přesně. Velký míč zvládne chytit do nastavených rukou. (Allen, Marotz, 2000)

Ve věku čtyř let již udrží při chůzi přímou linii (po čáře). Kromě stání na jedné noze by mělo nyní zvládnout i poskok. Bravurně zvládá jízdu například na tříkolce, zatočí i se vyhne všemu, co mu stojí v cestě. Dětské prolézačky pro ně již nejsou problém, dokáže i snožmo seskočit na zem. Běh je koordinovaný, vyhýbá se překážkám, mění tempo běhu. Při hodů vrchem míč letí již dál a přesněji. (Langmaier, Krejčířová, 2006)

V pěti letech dítě zvládá chůzi po schodech bez dopomoci a s pravidelným střídáním nohou. Chůze je koordinovaná, došlap již probíhá ve standardním schématu došlapu pata–špička. (Langmaier, Krejčířová, 2006) Zvládne chodit pozpátku i přejít kladinu. Z menší vzdálenosti chytí letící míč. Přichází první pokusy o jízdu na kole. Bez zakolísání vydrží stát na jedné noze zhruba 10 sekund. Pomocí stavebnice dokáže poskládat trojrozměrnou stavbu dle předlohy. (Allen, Marotz, 2000)

V šesti letech dětem narůstá svalová hmota, především chlapcům. Přes veškerou snahu zůstat v klidu je u dětí patrný zvýšený motorický neklid. To se projevuje především snahou o jakoukoli tělesnou aktivitu. Spolupráce oka a ruky se vylepšuje. Toto zlepšení má pozitivní vliv i na zvládnutí aktivit vyžadujících koordinaci. Znatelné je to například při jízdě na kole či jiných sportovních aktivitách. (Allen, Marotz, 2000)

### **Rozvoj jemné motoriky**

Dítě ve věku tří let kreslí svislé, vodorovné a kruhové tahy. Psací potřebu drží špetkovým úchopem, rádo využívá fixy, tužky a pastelky. (Langmaier, Krejčířová, 2006) Snaží se kreslit různé tvary a písmena, výsledky jeho snah však zatím nebývají příliš přesné. Zajímá se o knížky, ve kterých již zvládá obracet stránky po jedné. Většinou rády staví z kostek, ze kterých jsou schopny budovat jednoduché stavby. Při různých činnostech, nejen z oblasti jemné motoriky, můžeme pozorovat, kterou ruku dítě preferuje. (Allen, Marotz, 2000)

Čtyřleté dítě již tvary a některá písmena překresluje s větší úspěšností. Při volné kresbě se snaží namalovat konkrétní věc. Často se však výsledek neshoduje s jeho původní představou, což neváhá vyřešit přejmenováním výsledného obrázku. Navlékání korálků se mu daří bez větších problémů. (Langmaier, Krejčířová, 2006)

V pěti letech dokáže nakreslit geometrické tvary a některá písmena, pakliže k tomu má vzor. Pastelky, tužky i fixy již používá s jistotou ke kreslení i k vybarvování. (Langmaier, Krejčířová, 2006) Stříhání podle čáry zatím není úplně přesné. U většiny dětí je již lateralita rukou vyhraněná. (Allen, Marotz, 2000)

Zlepšením spolupráce oka a ruky se dítěti lépe daří v různých kreativních činnostech, jako je například kresba, malování či modelování. Ty ho díky tomu i více baví. Písmena a čísla již většinou poznává, některá, obzvláště tvarově podobná, se mu však ještě mohou plést. Oblíbenou činností může být obkreslování rukou, šablon či jiného, skládání papíru a následné vystřihování. (Langmaier, Krejčířová, 2006)

## **1.2 Rozvoj sebeobsluhy**

V oblasti sebeobsluhy by si mělo tříleté dítě umět zapnout knoflíky a větší zipy například na bundě. (Allen, Marotz, 2000) Svléknout se je pro ně snazší než se obléct. Bez rozlité by mělo

zvládnout přenést hrnek (či jinou nádobu) naplněný tekutinou. V oblasti hygieny by již nemělo mít problém umýt si a následně i utřít ruce. Čištění zubů by již mělo v základu zvládnout, nicméně následná kontrola a dočištění je ještě většinou potřeba. (Langmaier, Krejčířová, 2006)

Pro čtyřleté děti by neměl představovat problém příbor. Zvládají samostatně návštěvu toalety. Základní hygienu již ovládá (mytí, čištění zubů), dohled dospělého by měl i nadále trvat. Obléknout se, včetně bot, knoflíků a pásku, by měly zvládnout bez větších potíží, stejně tak i oblečení poskládat. (Allen, Marotz, 2000)

V pěti letech se samo obléká, nyní však již dokáže odhalit chybu při oblékání – záměna pravé a levé boty či obrácení svršků. (Langmaier, Krejčířová, 2006) Oblečení si většinou nechává válet a jeho složení a úklid je většinou dítěti třeba připomínat. Stejně tak může být nutné připomínat dodržování základních hygienických návyků, které však vykonat zvládá samostatně. Mělo by se umět vysmrkat bez dopomoci. (Allen, Marotz, 2000)

Šestileté dítě by mělo být schopné si zavázat tkaničky. (Langmaier, Krejčířová, 2006) V tomto věku již úkony běžné sebeobsluhy dítě zvládá, zvýšený dozor dospělé osoby je nutný spíše z důvodu nechuti tyto činnosti vykonávat. (Allen, Marotz, 2000)

### **1.3 Percepční a kognitivní vývoj**

Ve třech letech již dítě rádo poslouchá pohádky a příběhy uzpůsobené tomuto věku. Často můžeme vidět, že si dítě v knížkách samo „čte“ podle obrázků. To, co zná ze svého běžného života projektuje do svých her (hry s panenkami, hry s auty). (Allen, Marotz, 2000) Již dovede rozlišit a pojmenovat základní tvary, základní barvy, velikost (určí menší a větší) a množství (více a méně). Pomalu se začíná orientovat v základních časových pojmech. (Langmaier, Krejčířová, 2006) I nadále je však dítě zaměřeno na přítomnost, neboť děje odehrávající se v minulosti či přítomnosti si nedovede představit. To může způsobovat pomalejší tempo dítěte, protože právě probíhající aktivita je pro něj zajímavější než budoucnost, která je pro něj neuchopitelná, a tedy i nezajímavá. V oblasti sluchové percepcce dovede rozlišovat podobně znějící slova (nos – noc). (Vágnerová, 1999)

Pro čtyřleté děti je velmi důležitá hra. Může mít podobu hry symbolické nebo tematické hry na něco. Prostřednictvím symbolické hry se dítě může vyrovnávat s tím, s čím se setkalo

a těžko se s tím vyrovnává, může si plnit svá přání či naplňovat představy. V tematických hrách na něco se dítě může pasovat do různých rolí a vyzkoušet si tak různá povolání, společenské role nebo vlastnosti. Může jít o vlastnosti pozitivní nebo negativní. (Vágnerová, 2012) Poznají několik tiskacích písmen, z nichž některá zvládnou napsat. Většinou se dokáží i podepsat. Jsou zvědavé, chtějí vědět, jak se co děje a co k čemu slouží. Rády pojmenovávají věci vlastními vymyšlenými názvy. (Allen, Marotz, 2000) Pojmy týkající se množství a velikosti dokáží samy správně použít a chápou jejich význam. Orientují se v denním režimu, chápou návaznost jednotlivých činností. (Langmaier, Krejčířová, 2006)

Pro pětileté dítě nepředstavuje problém roztřídit věci podle dvou znaků (například barva, tvar). Určí, co má shodnou velikost či shodný tvar. Dokáže vytvořit řadu od nejmenšího či nejkratšího, stejně tak chápe, kde je méně či více. Rozumí, co je první, a co je poslední. Dovede odhalit, co mají předměty společného a přiřadí je k sobě. (Langmaier, Krejčířová, 2006) Orientuje se v čase, některé děti dokáží určit čas i podle hodin (celé hodiny). (Allen, Marotz, 2000) Chápou, že události někdy začínají, končí, a tím pádem nějakou dobu trvají. Rozumí tomu, že pozdější konec znamená delší čas trvání. Zatím si však neuvědomují, že pozdější konec může být způsoben i pozdějším počátkem, což by se do trvání neprojevalo. (Vágnerová, 2012) Finanční gramotnost se omezuje na poznání mincí schopnost krátkodobě spořit. (Allen, Marotz, 2000)

V šesti letech doba, po kterou je dítě schopné udržet pozornost, narůstá, dítě tak zvládne vnímat a dávat pozor po delší časový úsek. Úroveň soustředění je však proměnlivá. Orientuje se v časových pojmech, chápe, co znamená včera a zítra. (Langmaier, Krejčířová, 2006) Rozlišuje roční období a přiřazuje k nim důležité svátky, které pak dokáže popsat skrze aktivity, jež jsou s nimi spojené. Rádo řeší úkoly, kde se zapojují předmatematické a předčtenářské dovednosti. Spolehlivě by mělo určit pravou a levou stranu. (Allen, Marotz, 2000) Začíná chápat pojem smrt a umírání, objevují se u něj obavy o rodiče. (Langmaier, Krejčířová, 2006)

#### **1.4 Vývoj řeči a jazyka**

Jazyk, a s ním i řeč, je úzce navázán na myšlení. Dítě může vyjádřit jen to, co je schopné obsáhnout a zpracovat kognitivně. Významným rysem v řeči je dětský egocentrismus, který se projevuje i do jejich komunikace. (Vágnerová, 1999)

U tříletého dítěte se začíná rozšiřovat aktivní slovní zásoba na 300 – 1 000 slov, je to i díky tomu, že se stále více ptá. Většinou už mluví srozumitelně. Zajímá se o konkrétní lidi a věci kolem sebe, zároveň rádo hovoří o tom, co vidí nebo slyší. Nespokojí se s prostou odpovědí, a pátrá dál po doplňujících faktech, které rozvíjí již řečené. (Allen, Marotz, 2000) Je schopné se naučit básničky a písničky. (Langmaier, Krejčířová, 2006)

Ve čtyřech letech dítě začíná chápat prostorové vztahy mezi objekty a v návaznosti na to používají pro popis správné předložky. Zároveň jsou schopné pomocí zájmen vyjádřit co komu patří, co je čím. (Allen, Marotz, 2000) Již se nevyjadřují v holých větách, naopak skládají věty do souvětí. Pomocí správných tvarů sloves dokáží popsat proběhlé události. Zvládají se představit celým svým jménem a určit, jakého jsou pohlaví. (Langmaier, Krejčířová, 2006)

Dítě ve věku pěti let pomocí obrázků vyprávět jednoduchý děj. (Langmaier, Krejčířová, 2006) Škála barev, kterou dítě pozná je již širší. Mělo by vědět kde bydlí, kdy se narodilo a znát jména rodičů. Slovní zásoba je již poměrně veliká (1 500 slov a více), vyjadřování je srozumitelné jak z pohledu výslovnosti, tak i gramaticky. (Allen, Marotz, 2000)

Slovní zásoba šestiletého dítěte obsahuje 10 000 – 14 000 slov, díky čemuž zvládá komunikovat s dospělými. (Allen, Marotz, 2000) Je hodně hovorné a klade řadu dotazů. (Langmaier, Krejčířová, 2006) Slovní projev je z pohledu gramatiky i slovosledu na dobré úrovni. V naštvání opouští fyzickou agresi a reaguje spíše verbálními útoky. Svůj projev rádo obohacuje o vulgarismy. Podobně tak jeho humor nemusí být vždy slušný. V tomto věku již začíná být schopno naučit se dalšímu jazyku. (Allen, Marotz, 2000)

## **1.5 Osobnostně-sociální vývoj**

U tříletých stále převládá paralelní hra dětí. (Langmaier, Krejčířová, 2006) Společná aktivity pomalu začínají postupným přidáváním se k jednoduchým hrám a činnostem ve skupině. Při společných hrách občas není ochotné počkat na to, až na něj přijde řada, přestože toto schéma střídání chápe. Hračky, se kterými si právě hraje příliš půjčovat nechce. Když už o hračku přijde, obvykle neváhá použít násilí na cestě získat ji zpět. (Allen, Marotz, 2000)

Čtyřleté děti bývají přátelské, ale zároveň náladové. Mohou se střídát záchvaty vzteku, smích i pláč. Má bujnou představivost, často si může hrát a povídat s imaginárním kamarádem. Již

si dokáže hrát s ostatními při společných hrách. Stále přetrvává neochota ke střídání se. Bývají sobečtí, při sporech však tíhnou ke slovním útokům spíše než k tělesným. Zlost projevu křikem, výhružkami, posměchem a nadávkami. Zde si některé děti testují, zda se mohou vyjadřovat vulgárně. Poprvé si vytváří nejlepší kamarády. Jsou rády chváleny od dospělých. (Allen, Marotz, 2000)

V pěti letech si děti většinou rády hrají hry ve spolupráci s ostatními dětmi. Hačky jsou ochotné si navzájem půjčovat, při hraní se střídají a společné hry svými nápady rády obohacují. Rády si hrají „na něco“. Mají tendenci bránit a opečovávat menší a slabší. (Langmaier, Krejčířová, 2006) V tomto věku se rády kamarádí, často vytváří velká kamarádství s jedním nebo dvěma dětmi. Povzbuzení a pocit jistoty jsou pro ně i nadále důležité. Náladové chování již není tolik patrné, dítě se mnohem lépe ovládá. Když se mu něco povede, rádo se pochlubí. Úkoly od dospělých se snaží svědomitě plnit, většinou plní to, co po nich dospělý chce. V tomto období se dítě snaží zlepšovat své dovednosti, zároveň však postrádá schopnost domýšlet důsledky svých činů. To může vést k velmi nebezpečným situacím. (Allen, Marotz, 2000)

Šestileté dítě se projevuje zvýšenou náladovostí, kdy změny přichází nenadále a jsou velmi výrazné a těžko předpověditelné. Z jedné strany se zvyšuje nezávislost na rodičích a snaha být samostatný, z druhé strany však i nadále potřebuje cítit rodičovskou blízkost. Přetrvává egocentrismus. Špatně nedostatek pozornosti a snáší prohry, oboje u něj může vyvolat zklamání a frustraci. (Allen, Marotz, 2000)

## **2 Vývoj dítěte se zrakovým postižením v předškolním věku**

Dítě se zrakovým handicapem prochází ve svém vývoji stejnými fázemi jako dítě intaktní a stejně tak i podléhá vlivu prostředí. V případě dítěte se zrakovou vadou je však toto působení odlišné. Ve vývoji tohoto jedince se tak projeví nejen vliv samotného zrakového defektu, ale i přístup, jaký k němu zaujímají jeho rodina a další sociální okruhy. Svými postoji ovlivňují představy dítěte o jeho roli i jeho chování. (Vágnerová, 1995)

### **2.1 Vliv doby vzniku zrakového postižení**

Jedním z důležitých faktorů, které ovlivňují vývoj dítěte se zrakovým postižením je doba, kdy zrakové postižení vzniklo. Doba vzniku má vliv na to, do jaké míry bude zrakové postižení na dítě působit traumaticky i na to, jak se bude psychicky vyvíjet. Dítě, které se se zrakovou vadou již narodilo, není traumatizované vznikem vady. Se svým handicapem je od narození, život bez něj si neumí představit. Z druhé strany má vrozené postižení negativní dopad na psychický vývoj dítěte. Tomu chybí zrakové zkušenosti, což může ztížit a tím i zpomalit jeho, zejména raný, vývoj. Podněty a stimulační, díky kterým probíhá proces učení, musí být přizpůsobeny jeho postižení, ovlivněny je ovlivněno i naplňování jeho základních psychických potřeb. (Vágnerová, 1995)

Defekt, který dítě získá až v průběhu svého života, na něj představuje velkou psychickou zátěž a může být traumatizující. Představuje ztrátu určitých schopností a kompetencí, které si dítě uvědomuje. Je-li už rozumově na dostatečné úrovni, rozumí i tomu, že jsou tyto ztráty pravděpodobně nezvratitelné. (Vágnerová, 1995)

Doba vzniku postižení ovlivňuje také přístup rodičů k dítěti i chápání sebe samých. V případě, že se vada objeví až později v životě dítěte, mohou si rodiče vybudovat k dítěti normální vztah. Jejich přístup se sice s příchodem postižení mění, i tak se jejich přístup k dítěti více blíží normě, než jak je tomu u rodičů dětí s vrozenou vadou. Lépe také vnímají rodiče těchto dětí i sebe a svůj rodičovský statut. Přístup rodičů je přitom pro vývoj dítěte velmi důležitý. (Vágnerová, 1995)

### **2.2 Natálka a její zrakové postižení**

*Natálka je šestiletá holčička navštěvující předškolní třídu naší mateřské školy. Tu nyní navštěvuje již třetím rokem. První dva roky byla ve třídě mladších dětí, na poslední,*

*předškolní, rok přešla do třídy starších dětí. První rok ve školce měla jinou paní asistentku pedagoga, na druhý a třetí rok jsem k ní jako asistentka já. I z důvodu této personální změny zůstala Natálka ve třídě mladších dětí o rok déle, aby si nemusela zvykat kromě neznámého člověka ještě na nové prostředí.*

*Když jsem k Natálce nastupovala, byla to uzavřená a tichá holčička. Velmi se bála a doslova visela na svých dospělých průvodcích. Nyní již však tento popis neplatí. Natálka je velmi živá a aktivní holčička, která chce všechno vědět a také si všechno vyzkoušet. Velmi ráda si kreslí a vyrábí z papíru, tancuje, plave a dovádí se svými kamarádkami. Chce se parádit a nosit sukýnky, nejlépe, když se třpytí. Dlouho milovala růžovou barvu, v posledních týdnech se jí ale přestává líbit a nejoblíbenější se stává modrá a fialová. Na školní zahradě má nejraději houpačku, loni v létě si také velmi oblíbila jízdu na odrážedle. Občas vyzkouší i koloběžku, na té však zatím nemá dostatečný balanc. Když nevyužívá jeden z herních prvků, ráda si hraje se svými kamarádkami v domečku nebo třeba s obručemi. Díky spolužačkám, které jí drží za ruku, se často může i proběhnout po zahradě a hrát si s dalšími dětmi. Jediné, co jí zpočátku chybělo byla možnost hrát si na písku. Na zahradě pískoviště máme, ale Natálka si na něm nemůže hrát, jakékoli zrnko, které by se jí dostalo do oka, by znamenalo problém. Nyní už si našla mnoho jiných kratochvílí, které jí nemožnost hrát si na pískovišti dostatečně vynahrazují. Nemá ráda hlasité a nenadálé zvuky, kterých se i bojí. Je upovídána a ve svých projevech často velmi hlasitá.*

*Se svou zrakovou vadou se Natálka již narodila, její lékařské zprávy hovoří o iridokorneální dysgenezi při Petersově anomálii. Na pravém oku má mikroftalmii (zmenšení očního bulbu – Květoňová, 2000) a zašedlou rohovku. Na toto oko takřka nevidí a ke koukání ho vůbec nepoužívá. Na levém oku podstoupila Natálka v červnu roku 2020 transplantaci rohovky. V oblasti rohovky je oko abnormálně vypoulené. Na obou očích má horizontální nystagmus (horizontální mimovolní pohyby očí –Květoňová, 2000).*

*Pro jakoukoli práci zrakem používá Natálka výhradně levé oko. I k tomu si však předmět pozorování přikládá velmi blízko, na vzdálenost pouhých několika centimetrů. Z tohoto důvodu také musí nosit brýle. Ty nejsou opatřeny žádným speciálním sklem, a tudíž neslouží ke korekci zraku, nýbrž jako ochrana, která brání tomu, aby se jí do očí něco dostalo.*

## 2.3 Sociální vývoj dítěte se zrakovým postižením

U intaktních dětí je období předškolního věku především o velké aktivitě a snaze o sebeprosazení. Toto nemusí platit u dítěte se závažným zrakovým postižením. Tyto děti často o to neusilují, ale upřednostňují stereotyp a závislost. Stylizují se, a mnohdy bývají i stylizovány rodiči, do role pasivního příjemce. Tam, kde děti bez zrakového postižení získávají informace o světě zejména vizuálně, děti s poškozením zraku nahrazují tento kanál verbální aktivitou. Poznávání světa není zcela v rukách dítěte a nevychází pouze z jeho iniciativy, spíše se stává pasivním příjemcem, kterému jsou poznatky o okolním světě předávány druhou osobou. V závislosti na míře postižení může být snaha o autonomii potlačena potřebou jistoty a bezpečí. To může vést k závislosti a inklinaci ke stereotypům. V případě, že se jedná o izolované zrakové postižení, kdy intelekt není zasažen, lze v mnoha oblastech říct, že vývoj probíhá srovnatelně s vývojem intaktních vrstevníků. Příkladem může být například vývoj řeči. (Vágnerová, 1995)

Dítě v předškolním věku potřebuje dětský kolektiv, nehledě na to, zda postižení má, nebo nemá. Vzhledem tomu, že jde o období velké aktivity a snahy o sebeprosazení, potřebuje skupinu vrstevníků, mezi kterými se může samo prosadit bez asistence rodičů. Především u rodičů se silně protektivním přístupem nemá šanci tuto zkušenost získat. Obecně je pro děti se zrakovým postižením šance na prosazení se a získání „prestižnější“ role v kolektivu velmi malá. Velký vliv má i snaha dospělých dítěti ve skupině vše usnadnit. Tím ho ovšem dostávají do pozice, kdy ho ostatní spolužáci nevnímají jako sobě rovného. (Vágnerová, 1995)

### Vliv rodičů

Rozvoj dítěte po sociální stránce je velmi ovlivněn přístupem rodičů a dalších osob, které se vyskytují v jeho okolí a nějakým způsobem s ním interagují a působí na něj. Je velké nebezpečí, že rodiče dětí s handicapem budou zaujímat výchovné postoje, které jsou v jistém ohledu extrémní. Jde buď o přehnaně pečovatelské chování, nebo naopak přístup, který nezohledňuje, ba popírá existenci a vliv postižení na dítě a jeho možnosti. Hyperprotektivní přístup, který dítěti odstraňuje z cesty veškeré překážky a zvýhodňuje ho v mnoha situacích, mu sice život do jisté doby ulehčuje a zpříjemňuje, avšak jeho připravenost na reálný svět je mizivá. Tento přístup ho v konečném důsledku může připravit o snahu o prosazení se,

samostatnost a vyhledávání nových sociálních kontaktů. Rodiče dítě stylizují do role postiženého, kvůli čemuž se mu nemusí dostávat přirozených reakcí na jeho chování a jednání. Opačným extrémem jsou rodiče, kteří přistupují k dítěti s přehnanými ambicemi a nereálnými očekáváními. Ty vychází z toho, že se s vadou svého dítěte docela nevyrovnali a touto cestou míru postižení bagatelizují. Nejsou schopni akceptovat skutečnost, že dítě nedokáže splnit jejich nároky. Dítě pak těmito svými „neúspěchy“ bývá frustrované. Oba extrémy vedou k nesprávnému sebehodnocení. Děti se nenaučí rozlišovat mezi projevy, které jsou žádoucí, a které nikoli. (Vágnerová, 1995)

### **Socializace Natálky**

*Ač se vliv pedagogických pracovníků na vývoj dítěte nedá srovnávat s vlivem, jaký na něj mají rodiče, ve chvíli, kdy dítě nastoupí do mateřské školy se učitelé a asistenti stávají po určitou část dne pro dítě velmi důležití. I ti by tedy měli přemýšlet o tom, jak budou k dítěti přistupovat. Zároveň však nesmí zapomínat na práci s třídním kolektivem.*

*První rok ve školce měla Natálka paní asistentku Blanku. Ta byla pro Natálku nejdůležitějším člověkem ve školce, důležitější než paní učitelky, které dokonce dlouhou dobu ani nerozeznala. Paní asistentka Blanka o Natálku velmi laskavě a pečlivě pečovala. Chránila ji před dětmi a před vším, co by jí mohlo nějak ublížit, všude s ní chodila za ruku, hrála si s ní, nosila a podávala jí věci, pomáhala jí s oblékáním a se všemi aktivitami. V prvních týdnech to bylo pro Natálku jistě velmi přínosné. Byla v novém prostředí, které neznala, s větším množstvím lidí a zvuků, než na co byla zvyklá. Díky své asistentce tak mohla rychle prozkoumat prostory mateřské školy a seznámit se s denním režimem.*

*Obětavý a silně protektivní přístup paní asistentky Blanky však měl i svá negativa. Ani po roce, kdy s dětmi Natálka chodila do třídy ji většina znala jen jako to dítě, okolo kterého se musí pohybovat opatrně. Jinak ji děti pořádně neznaly. A ona je neznala vůbec. Nedokázala si sama hrát, vůbec nevěděla, jaké hračky ve školce jsou, natož kde se ve třídě nachází. S dětmi si nehrála už vůbec. Neuměla s nimi komunikovat, čekala až jí někdo vymyslí a zařídí program. Na školní zahradě se chtěla jen vodit za ruku a chodit do kola nebo houpat na houpačce.*

*Na Natálčin druhý rok ve školce jsem se k ní dostala jako asistent pedagoga já. Bylo mi líto, že ač chodí Natálka do školky, nemá žádné kamarády a své spolužáky ani nezná. Začala*

*jsem Natálce dávat víc příležitostí k seznámení a nechávala ji víc hrát si samotnou a prozkoumávat třídu a hernu. Děti, se kterými přišla do kontaktu jsem jí představovala nebo je pobízela, aby se jí představovaly samy, když s ní komunikují. Tak si Natálka našla první dvě kamarádky, které již bezpečně poznala po hlase, když na ni začaly mluvit. Ještě si s nimi moc často nechodila hrát do herny, ale ráda s nimi sedávala ve třídě u stavebnic. Předpokládám, že to bylo proto, že prostředí třídy pro ni bylo stále jistější. Postupně však byla schopná se ode mě vzdalovat více a častěji, po nějaké době i začala dávat přednost společnosti kamarádek přede mnou. Začala se orientovat i v herním pokoji, objevovala nové hračky, už byla i schopná říct, která je její nejoblíbenější (dlouhou dobu to byla panenka s měkkým tělíčkem). Tak, jako se Natálka začala více zajímat o děti, zvyšoval se i jejich zájem o ně. Během pár měsíců již znala jménem všechny své děti ze své třídy a většinu jich i poznávala po hlase bez toho, aby se jí museli představit.*

*Problém však stále představoval pohyb na školní zahradě. Ta je rozlohou i členitostí náročnější na orientaci než třída a Natálka se tak bála o něco déle. Zde nastal větší posun až ve chvíli, kdy si našla Natálka kamarádky. Ty ji pak začaly brát mezi sebe a Natálka tak mohla poznávat zahradu z jiného a mnohem přirozenějšího pohledu, než jaký jsem jí dokázala přes veškerou svou snahu nabídnout já. Objevila tak kouzlo prolézaček, skluzavky i hraní si s obručemi.*

*S tím, jak se však Natálka stávala pro své spolužáky běžným vrstevníkem, přicházela pomalu i první odmítnutí a první spory. Nějakou dobu mi trvalo, než jsem to dokázala vnímat jako něco pozitivního, jako důkaz, že děti berou Natálku jako sobě rovnou. Někdy jí řekli, že teď si s nimi hrát nemůže, jindy za ní naopak přišli, jestli by si s nimi nechtěla hrát. Stejně jako se to dělo jakémukoli jinému dítěti ve třídě. Nejdřív z toho byla Natálka rozladěná, protože se jí nikdy předtím nic takového nestalo. Několikrát jsme si o tom povídaly, ale nakonec bylo nejlepší, když si to vyříkala přímo s kamarády.*

*Podobně jsem přistupovala k řešení sporů. Natálka takový přístup vůbec neznala, dřív měla vše připravené, reálné i obrazné překážky odstraněné a případné problémy za ní řešila paní asistentka Blanka. Natálka se například moc ráda houpala na houpačce. Zpočátku k ní ještě nedovedla dojít sama, protože se na zahradě tak dobře neorientovala, a tak jsem tam chodila s ní a cestu ji učila. Natálka však očekávala, že jí, stejně jako její předchozí paní asistentka,*

*uvolním místo na houpačce, že pošlu děti, které se zrovna houपालy, pryč. To jsem však dělat odmítla, a tak jsem Natálce vysvětlila, že musí počkat jako ostatní děti, protože i ony se chtějí houpat, stejně jako ona. V prvních dnech to Natálka nechtěla přijmout a dožadovala se svých privilegií. Po pár dnech tuto skutečnost však přijala a ve chvílích, kdy byla houpačka obsazená se chodila pohoupat do nedalekého provazového koše nebo si čekání ve frontě krátily debatami s dětmi. Nakonec tak díky čekání poznávala i děti z jiných tříd a utvářela si tak přátelství napříč celou školkou.*

## **2.4 Vývoj motorických funkcí a vnímání**

Většina dětí se zrakovým postižením se rodí se stejnými předpoklady pro rozvoj pohybových schopností jako děti bez postižení, protože pohyb vykonávají ještě před narozením v břiše matky. Kvůli nedostatku příležitostí, který u nich způsobuje jejich zraková vada, však pohyby „zapomínají“. Je proto potřeba pracovat na tom, aby se tyto schopnosti obnovily a dále rozvíjely. Toho dosáhneme nejlépe tak, že budeme dítě podporovat v pohybech, které vykonává samo a které vychází z jeho vlastní vůle. (Nielsen, 1998)

### **Zrakové vnímání**

Dovednost zrakového vnímání se u dětí bez vady zraku přirozeně vyvíjí již od narození. Pozorují svět kolem sebe, čímž se jednak dozvídají o něm, ale zároveň se tím učí vidět, vnímat a získávají zrakovou zkušenost. U dítěte s postižením zraku jsou tyto možnosti omezené. Dítě se musí učit aktivně vnímat a chápat, co vidí. K tomu mu může pomoci verbální doprovod od osob z jeho okolí. (Vágnerová, 1995)

### **Zrakové vnímání**

*Jak již bylo popsáno dříve, Natálka ke koukání používá téměř výlučně levé oko. I k tomu si však musí pozorované objekty přibližovat na velmi malou vzdálenost. S velkou pravděpodobností pro ni nikdy nebude zrak převažujícím smyslem, díky kterému bude získávat informace o světě kolem sebe. Přesto věnuji část cvičení, které spolu děláme, procvičování zrakového vnímání. Hrajeme pexeso s barvami a tvary, které jsem vyrobila, poznáváme obrázky, upravuji jí pracovní listy zaměřené na rozvoj zrakového vnímání nebo vytvářím vlastní. I tak má Natálka stále nejraději aktivity, které se dělají se zavřenýma očima.*

## **Kresebný projev**

Kresebný projev dětí intaktních i dětí se zrakovým postižením má ve svém vývoji totožné fáze, rozdíly jsou zejména v čase, ve kterém do jednotlivých fází dítě dojde. Faktor, který opoždění ovlivňuje především, je míra a typ zrakového postižení dítěte. Dítě do své kresby projektuje to, jak chápe realitu kolem sebe. Čím větší zrakový handicap, tím jsou kresby dítěte méně přesné, mají méně detailů a čáry v obrázku nenavazují přesně. Další komplikací může být zkřížená lateralita oka a ruky. (Vágnerová, 1995)

## **Kresebný projev**

*Od chvíle, kdy se Natálka začala ve třídě více osamostatňovat a začala si hrát i beze mě, jedním z jejích oblíbených stanovišť byla černá tabule s křídami. Na tu kreslila nejčastěji princezny nebo panenky. Když si pak našla kamarádky a chtěla trávit čas s nimi, často si kreslily spolu. To už Natálka přešla z tabule na papír. Zpočátku používala jen velké voskovky, které mohla držet v celé ruce, protože na pastelky, ač máme pro děti tlusté tříboké, nebyla zvyklá a špatně se jí držely. Navíc nekreslily tak sytě jako voskovky.*

*S přechodem do třídy pro starší děti přišla Natálka o možnost kreslit si na tabuli, protože předškolní třída tabulí nedisponuje. Natálce to ale nevadilo, v tu chvíli už stejně kreslila převážně na papír. I nadále jsou jejím nejoblíbenějším a nejčastějším motivem princezny, víly a různí panáčky. V poslední době ještě ke kreslení přidává stříhání a lepení, jak to vidí u ostatních dětí.*

*Úroveň kresby je na poměrně vysoké úrovni. Při kreslení celých osob mají postavy odpovídající proporce, nechybí jim ruce ani nohy. Postavy obvykle nemají obličej, protože hlava je v případě kreslení celého člověka příliš malá. Když však Natálka kreslí pouze hlavu, má obličej veškeré náležitosti.*

## **Hra**

Hra je aktivitou, která v tomto vývojovém období dítěte převládá. Skrze hru může dítě poznávat svět kolem sebe. (Röderová, Květoňová, Nováková, 2007) Ve vývoji hry vidíme rozdíly nejen mezi dětmi se zrakovým postižením a bez něj, ale i mezi dětmi nevidomými a těmi, které mají zbytky zraku. Při kombinační hře má dítě k dispozici více věcí najednou. Různě s nimi manipuluje, aniž by vědělo, k čemu předměty původně slouží. Postupem času

rozlišuje předměty podle tvaru či barvy. V této fázi dítě začíná stavět kostky na sebe. Nevidomé děti s předměty rády zachází tak, aby díky či úderům vydávaly zvuky. K tomu, aby dokázaly předměty třídit nebo stavět na sebe většinou potřebují asistenci rodičů. (Kochová, Schaeferová, 2015) Hra se používá při reedukaci zraku. Pro tyto účely volíme zrakovou hru, která kromě nácviku rozlišování a správného pojmenovávání barev a tvarů podporuje rozvoj dětské fantazie. (Květoňová, 2007)

Intaktní děti se postupně během pozorování svého okolí učí, které předměty se používají k jakému účelu, co která věc dělá. Děti, které mají v důsledku svého postižení tuto možnost omezenou, či jim úplně chybí, potřebují, aby je někdo s funkcí a použitím jednotlivých předmětů a hraček seznámil. Mnohem více se zaměřují na zvukovou složku a napodobují zvuky, které kolem sebe slyší. (Kochová, Schaeferová, 2015)

Další fází je „hra jako“. Děti bez postižení si hrají jako že něco drží, jako že jsou maminka nebo paní učitelka. U nevidomých má „hra jako“ podobu zvukovou. Předmětů nepotřebují tolik, obvykle je jen drží a nijak s nimi nemanipulují. Málokdy předstírají, že jsou někým jiným. (Kochová, Schaeferová, 2015)

### **Hra**

*V počátcích naší spolupráce vyžadovala Natálka mou přítomnost a spolupráci u všech aktivit, které vykonávala. To jsem se snažila postupně eliminovat tím, že jsem jí buď představovala děti, se kterými by si mohla hrát nebo jsem jí navrhla novou aktivitu, která ji zaujala, takže jsem jen seděla v blízkosti a Natálka si hrála sama. Tímto způsobem poznávala nové a nové hračky, o kterých předtím nevěděla. Po nějaké době už si i s oblíbenými hračkami chodila hrát sama od sebe, aniž by mě k tomu potřebovala, ať už jako průvodce, který by ji dovedl na místo nebo aktivního spoluhráče.*

*V prvních týdnech Natálka preferovala zejména stavebnice a obecně hračky, se kterými si mohla vystačit sama a kde nikdo nebyl. I když si občas chtěla jít hrát do tělocvičny, kde byly ostatní děti, nehrála s nimi, ale sama v koutku. To se však postupně měnilo. Tím, že jsem Natálce často nabízela hračky z horních poliček, které byly i pro ostatní děti neokoukané, začaly si k ní často přisedat děti, jestli si mohou hrát s ní. Tak se Natálka začala bavit se spolužáky. Nejdříve se připojovali oni k jejím hrám, posléze pak naopak chodili pro Natálku, jestli se nechce přidat k jejich hrám. Natálce tak ukázali pokojíček s kuchyňkou, obchůdek*

*i divadélko a učili ji si v těchto koutcích si hrát. Když se osmělila o něco víc, začala se k nim přidávat sama, aniž by pro ni někdo z dětí musel dojít. Od té chvíle už jsem nemusela hledat a vymýšlet nové hry a snažit se Natálku zapojit. Už si dokázala jak hrát sama a najít si ve třídě, co ji baví, tak i se zapojit do her dětí, a to i v tělocvičně. Mým novým úkolem se stalo naopak chytit Natálku hned po příchodu do mateřské školy, ještě než se zapojí mezi děti, abychom se mohly věnovat každodennímu procvičování předbraillských dovedností. Práce se mnou a plnění úkolů ji však naštěstí i stále bavilo, takže to nebyl, a i nadále není, moc velký problém.*

### **3 Podpůrná opatření pro dítě se zrakovým postižením v mateřské škole**

*Katalog podpůrných opatření* vydávaný Univerzitou Palackého v Olomouci je souhrnný přehled opatření pro žáky, kteří mají potřebu podpory ve vzdělávání. Je členěný na osm částí. Kromě části úvodní, která je obecná, se každá zaměřuje na určité postižení. V těch již nalezneme konkrétní popisy opatření, přehledně roztríděné dle oblastí a následně i stupňů podpory.

Pro naše účely se budeme pohybovat v *Katalogu podpůrných opatření*, v dílčí části *pro žáky s podporou z důvodu zrakového postižení nebo oslabení zrakového vnímání*, ve 4. stupni podpory v odstavcích určených pro mateřské školy.

Na teoretické uvedení každého z opatření bude navazovat popis realizace daného opatření v praxi. Představíme si konkrétní podobu, co opatření přináší do výuky, jak prospívá a pomáhá dítěti, jeho spolužákům i pedagogům.

#### **3.1 Organizace výuky**

##### **Úprava režimu výuky (časová, místní)**

Přizpůsobení organizace výuky dítěti se zrakovým postižením probíhá dle *Katalogu podpůrných opatření* na mnoha různých úrovních a v rozličných formách. V krátkodobém horizontu je důležité vnímat okamžité potřeby dítěte. Zaměřujeme se na časové a místní uspořádání výuky. Z důvodu zrakového postižení může být dítě snadno unavitelné a rychleji ztrácet pozornost, zároveň může potřebovat na jednotlivé úkony větší časovou dotaci, zejména využívá-li pro svou práci speciální pomůcky. V takových případech můžeme přistoupit ke snížení objemu zadané práce, úplné či částečné změně náplně výuky nebo využití času mimo vzdělávací bloky. (Janková, 2015 in Janková a kolektiv)

V mateřské škole potřebuje dítě se zrakovým postižením vyčleněné místo a čas, ve kterém bude docházet k nácviku specifických kompenzačních dovedností, ať už se jedná o zrakovou stimulaci či předbraillovou přípravu. Časově se však snažíme držet běžného režimu dne, který je v dané třídě nastolen. (Janková, 2015 in Janková a kolektiv)

### ***Provedení v praxi***

*Časová úprava režimu výuky se projevuje především navýšenou časovou dotací pro vykonání zadaného úkolu. Pro Natálku náročnější zorientovat se v zadání, tudíž i příprava na práci je delší. Více času jí zabere i samotná realizace těchto úkolů a činností kvůli zhoršenému zrakovému vnímání. Její práce navíc zahrnuje i samostatnou přípravu pracovní plochy a pomůcek, jako je přinesení a instalace sklopné desky nebo zapnutí a správné nasměrování dodatečného osvětlení ve formě lampičky. Tu si sice z důvodu bezpečnosti nepřináší ani nezapojuje, zapnutí a nastavení vyhovujícího úhlu pro dostatečné osvětlení je však již plně v Natálčině kompetenci. V tento moment již fungují zpovzdálí pouze jako tichý kontrolor.*

*V ojedinělých případech, kdy Natálka sklopnou desku nepoužívá a zadaný úkol není příliš obtížný, není rozdíl v rychlosti práce mezi Natálkou a ostatními dětmi tak výrazný.*

*Dále v mateřské škole probíhá předbraillovská příprava. Ta vyžaduje úpravu místní i časovou, neboť probíhá ve vyčleněném čase a prostoru. Tyto každodenní individuální aktivity probíhají hned po příchodu holčičky do školky a odehrávají se mimo třídu. Časově jsou takto vyčleněny před program třídy, neboť je žádoucí, aby byl pro dítě se zrakovým postižením co nejvíce zachován režim dne totožný s režimem dne celé třídy.*

### **Další pracovní místo pro žáka (ve třídě i mimo ni)**

Kromě místní úpravy režimu pracovního místa nabízí *Katalog podpůrných opatření* i možnost vytvoření nového pracovního místa, ať už přímo ve třídě, nebo mimo ni. Toto opatření vychází z potřeby vyšší míry individuální práce pedagoga s dítětem, které má zrakové postižení. Tyto chvíle individuálního vzdělávání tak mohou probíhat buď ve třídě, kde k tomu věnujeme a uzpůsobíme pracovní místo, kde bude dostatek prostoru pro odkládání a ukládání kompenzačních pomůcek, a kde bude pedagogům umožněno s dítětem pracovat. Další možností je přímo samostatná místnost, která bude určená k individuální práci pedagogů s dítětem. Dítě ji navíc může využívat k relaxaci. (Holá, 2015 in Janková a kolektiv)

Stále je však třeba mít na paměti, že společná výuka s ostatními dětmi by měla výrazně převažovat nad výukou individuální, kdy je dítě z kolektivu vyčleňováno. (Holá, 2015 in Janková a kolektiv)

### ***Provedení v praxi***

*Co se týče pracovního prostoru, v první řadě bylo třeba najít vhodné místo v rámci třídy. Z důvodů odlišných nároků se toto místo neshoduje s tím, na kterém se Natálka stravuje. Má tedy ve třídě místa dvě, má však jasno, které místo slouží k jakým aktivitám a nedělá jí to žádný problém při orientaci ve třídě.*

*Pro své aktivity v rámci předbraillské přípravy využíváme prostory mimo kmenovou třídu, konkrétně místnost určenou pro schůze pedagogického sboru. V počátcích naší společné práce jsme několik prvních týdnů cvičily ve třídě, toto řešení se však ukázalo být nevyhovující po mnoha stránkách. Do třídy od rána rodiče vodili děti, mimo to Natálce vadil okolní hluk hrajících si spolužáků. Ti se za námi navíc často chodili dívat, co děláme a chtěli se přidat. Po domluvě s paními učitelkami a paní ředitelkou jsme jako vhodnější místo vybraly právě sborovnu. Je za dvěma dveřmi, takže je dobře odhlučněná, díky oknům po celé jedné stěně v ní panuje dobré osvětlení, v ranních hodinách je navíc zcela nevyužívaná, a tudíž nás při nácvicích nikdo neruší. Po této změně místa se stala naše práce daleko rychlejší, což mělo velký vliv na efektivitu. To, že Natálku při práci nic nevyrušovalo, a tedy zbytečně nevyčerpávalo, se pozitivně projevilo i na její aktivitě po zbytek dne v mateřské škole.*

### **Úprava zasedacího pořádku**

Z dlouhodobého hlediska mají místní úpravy ve třídě primárně podobu stálého místa. To by mělo být dobře dosažitelné pro dítě i asistenta pedagoga, disponovat dostatečně velkou pracovní plochou pro odkládání kompenzačních a dalších pomůcek. Podstatná je i blízkost vhodného světelného zdroje (okno, možnost zapojení přídatné lampičky). Zároveň je dobré dítěti místo výrazně označit, aby je dokázalo samo bezpečně nalézt a rozpoznat. Dále je třeba ve třídě vyčlenit dostatečný úložný prostor pro uchovávání kompenzačních a jiných pomůcek. Mimo třídu je pak třeba dítěti opět zajistit stálé a výrazně označené pracovní místo. (Holá, 2015 in Janková a kolektiv)

### ***Provedení v praxi***

*Jak již bylo zmíněno v popisu u předchozího podpůrného opatření, Natálka má z důvodů odlišných nároků na funkce a umístění ve své třídě dvě místa. Jedno u kterého se stravuje, druhé, u kterého pracuje. Do výběru polohy místa jsem nezasahovala, protože při svém nástupu do mateřské školy měla Natálka jinou paní asistentku. Její výběr mi však přišel*

*dobrý, a i z toho důvodu jsme polohu místa nejen zanechali, ale i ji přesně napodobili při přechodu do předškolní třídy.*

*Natálčino místo pro stravování se nachází u jednoho ze dvou hlavních stolků. Má z něj velmi blízko do umývárny, do kuchyňky, kde je dětem vydáváno jídlo, dojde podél vodící linie tvořené nízkou skříňkou. Židli i místo, kde si prostírá má označené pomocí reflexní lepenky, tak jak je zvyklá již od nástupu do mateřské školy.*

*S druhým, pracovním, místem nebylo zpočátku počítáno, vlivem potřeby tak muselo vzniknout až po začátku školního roku. Jako Natálčino pracovní místo nyní slouží oddělený velký obdélníkový stůl. Při jeho výběru jsme zohlednily několik kritérií, která je zároveň nutně odlišila od místa ke stravování. Jeho velkou předností je jeho velikost, pohodlně se na něj vejde sklopná deska, lampička i další pomůcky, které Natálka v danou chvíli k práci potřebuje. Nachází se na kraji třídy, tudíž si k němu v případě potřeby pohodlně sednu i já. Zároveň je však nutné dodat, že stůl není nijak vyčleněn ze třídy a často si k němu přisednou i další děti. Vhodná je jeho poloha i díky blízkosti umývárny, kterou Natálka při tvoření frekventovaně navštěvuje. V neposlední řadě je důležité zmínit, že stojí přímo pod oknem, navíc je v bezprostřední blízkosti zásuvka po zapojení lampičky či světelného panelu. V neposlední řadě je třeba zmínit i přihrádku, kam si Natálka ukládá sklopnou desku. Na tu má vyhrazenou krajní poličku, která je pro ni dobře nalezitelná i dosažitelná. V minulých dvou letech, kdy Natálka byla ještě ve třídě menších dětí, byla příprava sklopné desky a dalších pomůcek pro práci mým úkolem. S nástupem předškolního roku se v rámci nácviku samostatnosti stala manipulace se sklopnou deskou úkolem Natálky.*

## **3.2 Modifikace vyučovacích metod a forem**

### **Individuální práce se žákem**

Jako jedna z možností modifikace je v *Katalogu podpůrných opatření* uvedena individuální práce s dítětem se zrakovým postižením. Může probíhat buď ve stejnou chvíli, jako práce ostatních dětí ve třídě, nebo mimo ni, v rámci vymezených prostor a ve vymezených částech dne. (Kulštrunková, 2015 in Janková a kolektiv)

Tyto individuální činnosti plánujeme s ohledem na typ a míru zrakového postižení a s přihlédnutím k specifickým potřebám konkrétního dítěte. Při volbě konkrétních metod

a forem vycházíme vždy z doporučení školských poradenských zařízení. Během individuální práce s dítětem se snažíme obsáhnout oblasti, které jsou důležité pro hladký přestup dítěte z mateřské školy do školy základní. Mezi ty patří například zvládnutí sebeobsluhy, základních hygienických návyků, rozvoj jemné a hrubé motoriky a v neposlední řadě dovednost navazovat a udržovat sociální kontakty. Důraz klademe na orientaci a bezpečný pohyb v prostoru. Podněcujeme využívání zbytků zraku, ale zároveň i rozvoj kompenzačních smyslů. K tomu nám mohou posloužit různé kompenzační pomůcky. V neposlední řadě se věnujeme rozvoji smyslů a zařazujeme aktivity pro předbraillskou přípravu. (Kulštrunková, 2015 in Janková a kolektiv)

### ***Provedení v praxi***

*Individuální práce s Natálkou probíhá ve dvou typech – v rámci programu ostatních dětí a mimo něj. Mimo program dětí probíhá například předbraillská příprava, která bude popsána později, či nácvik dovedností, ve kterých holčička zrovna zaostává, a kterým je třeba věnovat speciální pozornost. Typové zaměření aktivit je konzultováno se speciální pedagožkou ze speciálně pedagogického centra, kam Natálka dochází.*

*Individuální práce, která se odehrává během společného programu všech dětí je různý podle toho, zda Natálka dělá totožnou (nebo minimálně pozměněnou) práci jako ostatní děti, nebo zda má, ať už kvůli náročnosti či nevhodnosti zadání, práci vlastní. Když je to jen trochu možné, snažím se, aby Natálka dělala stejné výrobky jako ostatní kamarádi, aby s nimi pracovala na společných projektech. V takových případech má naše společná individuální práce většinou podobu buď okamžité podpory, kdy je třeba Natálku provést složitějším (nebo takovým, který jí v danou chvíli činí potíže) krokem programu. Druhou možností je, že je Natálka přítomna na programu, avšak náplň její práce je od té, kterou vykonávají ostatní spolužáci odlišná. K tomuto dochází zejména z toho důvodu, že je Natálka již unavená z předchozích činností a zadaný úkol by již nebyla schopná pohodlně splnit.*

### **Strukturalizace výuky**

K usnadnění orientace ve výuce, ale i v prostoru školy a třídy můžeme využít strukturalizace. Rozdělením zadaných úkolů dítěti na kroky snížíme informační deficit a dopomůžeme mu k samostatnějšímu plnění úkolu. Nalezením vhodných vodicích linií a výrazných

orientačních bodů mu zase usnadníme samostatný přesun po prostoru třídy, případně školy, a dodáme mu jistotu v pohybu. (Janková, 2015 in Janková a kolektiv)

### ***Provedení v praxi***

*Strukturalizace úkolů a jejich členění na jednotlivé kroky je pro Natálčinu samostatnost velmi důležité. Díky postupnému zadávání drobných úkonů je schopná se bez dalších zásahů zvenčí dostat ke stejnému výsledku jako její vrstevníci. Podporuje to tedy nejen její samostatnost, ale také sebevědomí.*

*V praxi to probíhá tak, že paní učitelka nejprve všem dětem, včetně Natálky, popíše postup, který budou následovat, aby se dostaly ke kýženému výsledku. Obvykle to doprovodí i předvedením hotového výrobku pro inspiraci, který je pak po celou dobu vystaven na viditelném místě, aby si děti mohly samostatně kontrolovat správnost svého postupu. Ukáže jim, kde najdou všechny potřebné komponenty k výrobě, případně demonstruje dílčí kroky, které by mohly být náročnější. Poté se již děti pouští do samostatné práce a učitelka již slouží jen jako konzultant či jako podpora v případě, že si dítě neví rady. V tento okamžik Natálce připomínám první krok a ona se připojuje ke spolužákům. Jen s tím rozdílem, že po každém splněném úkonu (vystřihnutí, zmuchlání, nalepení) si přichází za mnou pro další úkol. Nyní, když je starší, zvládá již většinu sama, a já tak sedím na svém místě a čekám na její příchod nebo se věnuji ostatním dětem. Natálka vždy ví, kde mě v případě potřeby najít a často se tak stane, že mě vyhledá, ať už proto, aby si připomenula další krok nebo proto, že s daným krokem potřebuje pomoci. Tímto způsobem zvládá pracovat převážně na stejných projektech jako ostatní kamarádi.*

*Usnadnění orientace tkví v naší třídě hlavně ve neměnnosti všech důležitých bodů. Natálka má své stále pracovní a jídelní místo, sklopná deska a další pomůcky jsou vždy ve stejných políčkách. Stabilní je také poloha katedry paní učitelek i stolu asistentky pedagoga, díky čemuž Natálka vždy ví, kde hledat podporu pedagoga, pakliže ji zrovna potřebuje.*

## **3.3 Intervence**

### **Výuka prostřednictvím podporující a alternativní komunikace**

*Katalog podpůrných opatření nám jako jednu z možností intervence nabízí vzdělávání za využití podporující a alternativní komunikace, v kontextu zrakového postižení tedy*

Braillova bodového písma. Braillovo písmo a příprava na něj je zařazována do výuky dětem, které potřebují podporu 4. a 5. stupně. Návčik se zahajuje již v předškolním věku, kdy za spolupráce speciálně pedagogického centra a mateřské školy probíhá takzvaná předbraillova příprava. (Matoušková, 2015 in Janková a kolektiv)

Tato předslabikářová etapa výuky zahrnuje zejména zvýšení citlivosti vnímání a diferenciaci pomocí hmatu a posílení svalů na rukách. Dále se věnuje seznámení dítěte se šestibodem a učí ho orientaci v něm. V tomto postupuje od větších prototypů k menším. Dalšími oblastmi, kterým se v rámci předbraillova přípravy věnujeme, je například rozvoj motoriky paží, rukou a prstů a jejich koordinace. (Matoušková, 2015 in Janková a kolektiv)

Neopomenutelný je pro dítě se zrakovým postižením v předškolním věku návčik orientace v prostoru, na ploše i v rámci stránky. Procvičujeme nejen orientaci pravolevou, důraz klademe i na práci s pojmy, které jsou k orientaci v mikro- a makroprostoru nezbytné – před/za, první/poslední, pod/nad, mezi apod. Pro práci na stránce je zase důležité rozlišování pojmů řádek a sloupek, schopnost udržet se v jednom řádku, přejít na další řádek a další práce v jejich soustavách. (Matoušková, 2015 in Janková a kolektiv)

### ***Provedení v praxi***

*S tím, že se bude Natálka na základní škole vzdělávat prostřednictvím Braillova bodového písma byla mateřská škola seznámena hned po nástupu dívky. Po prvním úvodním roce, který sloužil primárně k seznámení se s mateřskou školou a navyknutí na její režim byl u Natálky od druhého roku zahájen předbraillova výcvik. Všechny postupy byly, a i nadále jsou důkladně konzultovány s odpovědnou pracovnící speciálně pedagogického centra EDA, které Natálka navštěvuje, a to jak během každoroční návštěvy speciální pedagožky v mateřské škole, tak i e-mailovou či telefonickou domluvou.*

*Tato předbraillova příprava probíhá každé ráno hned po příchodu Natálky a trvá obvykle 10 až 20 minut. Prvních několik týdnů se odehrávala ve třídě, toto prostředí se však ukázalo být nevhodným z důvodu přílišného hluku a velkého množství dalších rušivých podnětů. Proto jsme se přesunuly do místnosti, která primárně slouží jako poradní místnost pedagogického sboru, kde zůstáváme doposud. V prvních měsících se jednalo o posilování kompenzačních smyslů, procvičovaly jsme zejména hmat a sluch, o cvičení zaměřená na podporu zachování zbytků zraku, v rámci návčiku orientace jsme se věnovaly pravo-levé*

*orientaci či například pracovaly s rozlišováním pojmů řádek–sloupek, první–poslední. Pro zpestření jsem zařazovala i občasné cvičení v tělocvičně, kde jsme nacvičovaly kupříkladu prostorovou orientaci. S přechodem do předškolního ročníku se navíc Natálka začala připravovat na nástup do školy. To pro ni znamenalo zejména seznámení se se šestibodem a nácvik orientace v něm. Dále začalo být ještě důležitější zjemnit hmatové vnímání prsty (kvůli čtení Braillova bodového písma) a zároveň posílit svaly na rukách a prstech (kvůli psaní na Pichtově psacím stroji). Těmto oblastem se věnujeme nadále v současné době.*

### **Rozvoj jazykových kompetencí**

U dětí se zrakovým postižením je důležité rozvíjet i další složky komunikace. Dítěti nabízíme podporu prostřednictvím slovních popisů prostředí a situací, ve kterých se právě nachází, komentujeme chování lidí a další skutečnosti, ke kterým kvůli svému postižení nemá přístup. Tyto slovní popisy doplňujeme co největším množstvím počitků skrze kompenzační smysly – hmat, sluch, čich a chuť. Rozvíjíme u dítěte vyjadřovací dovednosti a schopnost porozumění, zároveň však pracujeme i na tom, aby si dítě osvojilo pravidla komunikace, jako je například hovoření směrem ke komunikačnímu partnerovi. (Matoušková, 2015 in Janková a kolektiv)

### **Provedení v praxi**

*Slovní popis je pro Natálku důležitý na mnoha různých úrovních: předně je to jeden ze způsobů, jak může poznávat své okolí a různé situace, do kterých se dostane a tím se v nich lépe orientovat, navíc je to cesta, jak přirozeně rozvíjet její slovní zásobu a vyjadřovací schopnosti. Zpočátku, když jsme spolu začínaly, seznamovaly se a poznávaly své možnosti, jsem mluvila především já. Popisovala jsem vše, co mi přišlo z různých důvodů důležité nebo hezké. Pak se mi ale zdálo, že je Natálka až zahlcená, a nakonec se stejně na důležité věci doptala znovu. Nakonec jsme si vybudovaly systém, kdy nejdřív hovoří Natálka – popisuje, co vidí, co si myslí že vidí, co očekává, že v okolí je. Až potom vstupuju já a její poznatky a domněnky jen potvrzuji, opravuji, vyvracím a doplňuji. Natálka tak získá takový přehled o lokalitě či situaci, jaký zrovna v tu chvíli potřebuje a není přesycená informacemi, které v tu chvíli považuji za důležité já. Navíc si skrze tyto popisy a úvahy zdokonaluje své vyjadřovací dovednosti.*

*Co se týče pravidel komunikace, pracujeme nyní na dvou problémech – hovoření směrem k člověku, se kterým komunikuji, a odpovídání na pozdrav lidem, kteří přijdou nově do místa, kde se Natálka zrovna nachází. V prvním případě se nám daří postupovat dobře. Natálka chápe, že kromě toho, že ji takto lidé, se kterými chce komunikovat, lépe uslyší, je to také slušné. Ve většině případů již toto pravidlo i dodržuje, málokdy se jí stane, že buď zapomene nebo je během řeči už na odchodu. V takových chvílích však stačí jen připomenout, poprosit, zda by se otočila zpět.*

*Horší je to s odpovídáním na pozdravy. Jsou dny, kdy pozdraví sama od sebe, ale zatím spíš převažují ty, kdy nepomůže ani když ji na nově příchozího upozorním a představím ho, ani když ji pozdraví a představí se sám. Tuto nepříjemnost s Natálkou pokaždé pobírám a snažím se, abychom společně našly takovou cestu, aby jí bylo v situacích příjemněji, a aby dokázala reagovat „jak se sluší“, zkrátka aby bylo všem zúčastněným příjemně. Nezřídka ji totiž lidé odsuzují jako „tu neslušnou“. To mě mrzí, neboť vím, že to nedělá z nezdvořilosti, ale spíš proto, že se v daném momentě cítí nekomfortně.*

### **Intervence nad rámec běžné výuky**

Děti se zrakovým postižením se mohou dostat do situace, kdy jim k nácviku určité schopnosti nestačí vyměřený čas ve výuce. Může se jednat o dovednosti, které dítě potřebuje specificky kvůli svému postižení (znalost šestibodu) nebo ve vyšší míře než intaktní děti (jemnost hmatového vnímání), ale i o dovednosti naprosto běžné (sebeobsluha), ve kterých však z důvodu svého postižení není samo schopné ve stanoveném čase dosáhnout dostatečné úrovně. V takovém případě může pedagog využít intervence nad rámec běžné výuky. Procvičování těchto schopností se pak odehrává v čase mimo výuku. (Matoušková, 2015 in Janková a kolektiv)

### **Provedení v praxi**

*Pravidelnou intervencí je každodenní ranní předbraillská příprava. V té se věnujeme především posilování kompenzačních smyslů jako je hmat a sluch, dále zdokonalování všech dovedností, které v budoucnu využije jak pro psaní Braillovým bodovým písmem, tak pro jeho čtení. Tato setkávání se odehrávají mimo běžnou výuku.*

*Další zásahy nad rámec výuky vychází zejména z okamžitých potřeb. Když jsem se k Natálce dostala, dělalo jí velké problémy samostatné oblékání a orientace a pohyb po areálu školky. Ve volných chvílích jsme se proto individuálně věnovaly nácviku oblékání, zapínání zipů a knoflíků a obouvání. Dále jsme společně procházely areál, aby se Natálka mohla seznámit se všemi schody v bezprostředním okolí mateřské školy, aby se zde mohla sama pohybovat jistě a bezpečně, a s cestami a hracími prvky na školní zahradě, aby ji mohla využívat a bavit se na ní stejně jako ostatní děti. V současnou chvíli se již obléká naprosto samostatně. V areálu mateřské školy, a hlavně zahrady, pak běhá a hraje si se svými kamarády.*

### **Rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí**

Specifické dovednosti dítěte se zrakovým postižením sestávají z činností zaměřených na reedukaci a kompenzaci. Pro reedukaci pedagog tedy zařazuje aktivity zrakové stimulace. V rámci kompenzace se soustředí na rozvoj ostatních smyslů dítěte, díky kterým bude lépe schopno doplnit či nahradit vnímání zrakem. V mateřské škole to budou činnosti, které mají vliv na zlepšení funkce hmatu, sluchu, orientace v prostoru i v čase, hrubé a jemné motoriky, myšlení či paměti. Zároveň je vhodné zařadit nácvik práce s optickými a neoptickými pomůckami. Při volbě zaměření a konkrétních aktivit vycházíme z doporučení školských poradenských zařízení. (Matoušková, 2015 in Janková a kolektiv)

### **Provedení v praxi**

*Zraková stimulace a činnosti zaměřené na rozvoj kompenzačních smyslů jsou jednou z oblastí, na které se s Natálkou zaměřujeme v rámci předbraillské přípravy. Po konzultaci s pracovníci speciálně pedagogického centra EDA, které Natálka navštěvuje, zařazujeme nyní častěji aktivity posilující svaly na ruce a prstech ruky, stejně jako ty, které podporují jejich koordinaci.*

*Výhodou mateřské školy je, že rozvíjet a procvičovat všechny oblasti uvedené v tomto bodě podpůrných opatření je cílem také učitelů u dětí intaktních. Díky tomu je většina činností zaměřených na alespoň jednu z uvedených dovedností a Natálka tak může plnit úkoly stejné nebo jen s drobnými úpravami. I tak se ale občas stane, že jí práci upravuji – děje se tak zejména v případech, kdy mají děti vybarvovat pastelkami velké plochy nebo naopak malé detaily. V takových případech volím alternativní možnosti, a místo vybarvování tak Natálka*

*například lepší zmuchlaný nebo natrhaný papír. Tím se pro ni celková aktivita opět stává nejen méně vyčerpávající, ale hlavně daleko přínosnější.*

### **Nácvik sebeobslužných dovedností**

Sebeobsluha je dovednost, která je u dětí rozvíjena od mala, nejvíce tomu u dětí se zrakovým postižením. V předškolním věku nácvik probíhá jak v mateřské škole, tak v domácím prostředí, důležitá je tedy spolupráce s rodinou, stejně tak však i se školským poradenským zařízením. Dítě nejprve seznámíme s nadcházející činností, necháme jej si vše osahat. Vhodné je, aby mělo dítě své věci a místa, kam si je odkládá označené domluvenou, ideálně hmatově výraznou, značkou. Důležitou zásadou pro nácvik sebeobslužných aktivit je, aby je pedagog nevykonával za dítě. Je mu nápomocen, provází ho činností a dává mu dostatečný čas a prostor dokončit vše co nejvíce samostatně. Tuto podporu poskytuje do doby, kdy je dítě schopno ji vykonat bez asistence. (Králová, 2015 in Janková a kolektiv)

### ***Provedení v praxi***

*Nácvik sebeobsluhy se již v současné době prolíná celým dnem a není tolik třeba mu věnovat zvýšenou pozornost a vyhrázovat zvláštní čas. Tak se dělo zejména zpočátku, kdy byl problém se samostatným oblékáním, zapínáním a obouváním. V té době jsem si vždy před odchodem z budovy mateřské školy vyhradila s Natálkou speciální čas, kdy jsme se věnovaly nácviku. Podobně jako pro ni bylo náročné zapnout si zip u bundy či si nazout body, bylo pro mě obtížné jen přihlížet nebo pomáhat jen v minimální možné míře. Společnou práci s Natálkou a jejími rodiči se nám však podařilo dosáhnout toho, že se holčička zvládla nejprve sama obléknout, poté obout, a nakonec zvládla bezproblémově zapínání zipů a knoflíků. Nyní je tedy v tomto ohledu zcela samostatná a rychlostí provedení směle konkuruje intaktním spolužákům.*

*Další významný posun jsme zaznamenaly v oblasti stolování. V počátcích dostávala Natálka veškeré jídlo do hlubokého talíře, aby se jí části pokrmu snáze nabíraly. Také nejdříve používala téměř výhradně lžičku a často si pomáhala prsty. To bylo možné díky tomu, že většinu složek pokrmu měla již předkrájenou. Postupem času Natálka začala používat ke konzumaci hlavního chodu celý příbor. Když se s ním naučila zacházet, přestaly jí paní kuchařky krájet měkké části jídel (například přílohy). Poté, co se stala v zacházení s nožem a vidličkou obratnější, začala dostávat v celku i zbylé části pokrmů (maso a podobně).*

*S nástupem do předškolní třídy pak opustila i hluboký talíř, který jí tak zůstal jen na polévku. Přesto je však v této oblasti ještě stále co zlepšovat. Polévku Natálka občas konzumuje tak, že spodní ret přiloží k talíři a obsah talíře si pak jen hrne do úst, případně jej z talíře přímo srká. I to se nám však daří pomalu odbourávat a Natálka se neustále zlepšuje.*

*Důležité pro to, aby mohlo oblékání a stolování probíhat co nejvíce samostatně je řádné označení všech míst, která jsou ve spojitosti s těmito aktivitami pro Natálku důležitá. Ve vztahu k oblékání to bylo zejména místo, kde visí Natálčím pytel na oblečení a přihrádky, kam si Natálka ukládá boty a přezůvky. V první třídě, ve které Natálka byla, tato místa vybrala a označila předchozí asistentka. Při přechodu do předškolní třídy jsem vše konzultovala přímo s Natálkou, která si každé z míst vybrala tak, aby jí co nejvíce vyhovovalo. Označená má tato místa svou hmatnou značkou (knoflík) a polepená reflexní páskou. Obdobně má označené místo v umývárně, kam si věší ručník. Židli a část stolu, kde stoluje má označenou taktéž pomocí reflexní pásky. Natálka se již všude orientuje velmi dobře a svá místa nachází bez problémů. Jediné, na co je tedy nyní z důvodu bezpečnosti třeba dbát je, aby se v místech, kde se zrovna Natálka pohybuje svítilo.*

### **3.4 Pomůcky**

#### **Didaktické pomůcky**

Pomůcky jsou nezanedbatelnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Vhodně zvolená pomůcka nám usnadní rozvoj jemné i hrubé motoriky, paměti, myšlení, zrakového a sluchového vnímání a dopomůže k lepší názornosti. V *Katalogu podpůrných opatření* se setkáváme se třemi typy těchto pomůcek. Skupinu didaktických pomůcek tvoří z velké části pomůcky běžně využívané i pro intaktní děti, další část je možné vyrobit svépomocí. Volbu pomůcky a její konkrétní využití je důležité vždy podřídit stupni zrakového postižení dítěte. (Márkusová, 2015 in Janková a kolektiv)

#### **Provedení v praxi**

*Jak je řečeno již v popisu podpůrného opatření, didaktické pomůcky jsou ty, které často využívají i intaktní děti. Jsou to potřeby ke tvoření (například plastelína, korálky různých velikostí k navlékání), ale i hry a hračky (chobotnice na navlékání, pytlík s tvary na poznávání a přiřazování k obrysům).*

### **Speciální didaktické pomůcky**

Speciální didaktické pomůcky jsou také oporou výchovně-vzdělávacího procesu, jsou však uzpůsobeny tak, aby lépe vyhovovaly potřebám dětí s postižením a účinněji tak plnily tuto svou funkci. Speciální didaktické pomůcky pro děti se zrakovým postižením jsou uzpůsobeny podle stupně zrakového postižení tak, aby bylo dítě schopné je vnímat buď zrakem, anebo jinou cestou, nejčastěji pomocí sluchu či hmatu. Tyto speciální pomůcky se dají zakoupit v Tyflopomůckách, některé je také možné vyrobit. (Márkusová, 2015 in Janková a kolektiv)

#### ***Provedení v praxi***

*Speciální didaktické pomůcky již představují takovou skupinu pomůcek, která se v běžných mateřských školách příliš nenalézá. Jejich pořizovací cena často není zanedbatelná, a proto je v této skupině nejvíc pomůcek, které jsem si sama vyrobila. Z mé dílny tak vzešla různá sluchová, hmatová či speciální snadno zrakově rozpoznatelná pexesa, geometrické tvary, na kterých lze procvičovat rozlišování velikosti a dají se dobře použít na světelném panelu a v neposlední řadě nejrůznější typy a velikosti šestibodů. Ze zakoupených pomůcek disponujeme ozvučeným míčem, hmatovým chodníkem nebo váhovým pexesem. Zvláštní druh speciální didaktické pomůcky pak pro mě tvoří konturovací pasta, která je spíše nástrojem pro další tvorbu obrázků, bludišť či jiných hmatových úkolů.*

### **Reedukační a kompenzační pomůcky**

Úkolem kompenzačních pomůcek není, na rozdíl od těch didaktických, dítě rozvíjet, nýbrž mu minimalizovat nedostatky, které mu způsobuje jeho zrakové postižení, a usnadnit tak proces vzdělávání. V mateřské škole je v *Katalogu podpůrných opatření* doporučeno používat pomůcky ze skupiny optických a optoelektronických pomůcek, pomůcek na bázi PC a ostatních pomůcek. (Trčková, 2015 in Janková a kolektiv)

#### ***Provedení v praxi***

*Sklopná deska a lampička, která spadají pod tuto kategorii pomůcek, jsou pomůcky, kterou s Natálkou využíváme nejčastěji, až na drobné výjimky denně. Se sklopnou deskou již nakládá Natálka naprosto samostatně, včetně vyndání z police a následného úklidu zpět,*

*lampičku, která je z bezpečnostních důvodů uschovávána mimo dosah dětí, jí přinesu a zapojím já, Natálce náleží až zapnutí a nastavení úhlu osvětlení, který jí k práci vyhovuje.*

*Další položkou z této skupiny, kterou využíváme, je světelný panel. Ten využíváme při různých příležitostech. Někdy hraje hlavní roli a zkoušíme na něm prosvětlovat různé barevné předměty a hrát si s jejich kombinacemi, jindy slouží jen jako podsvětlení, například pracovního listu, kdy zlepšuje viditelnost a čitelnost.*

*Počítačové pomůcky u nás v mateřské škole nevyužíváme vůbec.*

### **3.5 Úprava obsahu vzdělávání**

#### **Respektování specifik žáka**

Respektováním specifik žáka pedagog respektuje specifické projevy dítěte, přistupuje k němu individuálně a snaží se naplňovat jeho speciální vzdělávací potřeby. To se v mateřské škole promítá převážně do práce s držením těla dítěte. Pedagog vede dítě k omezení autostimulačních projevů a pohybových automatismů a návyků. K naplňování speciálních vzdělávacích potřeb pak dochází zejména v rámci řízené činnosti, kdy dochází k rozvíjení kompenzačních smyslů a „předbailské přípravě“. Dále se v *Katalogu podpůrných opatření* uvádí, že je třeba klást důraz i na to, aby respektování specifik dítěte se zrakovým postižením nevycházel pouze ze strany pedagoga/pedagogů, ale aby tyto zvláštnosti v projevu byly respektovány i jeho vrstevníky. (Vašťáková, 2015 in Janková a kolektiv)

#### **Provedení v praxi**

*Respektování specifik žáka (dítěte) tak, jak je popsáno v Katalogu podpůrných opatření, se v naší mateřské škole odehrávalo na několika rovinách. První byla práce s pohybovými automatismy. Natálka měla v době, kdy jsem k ní nastupovala své uklidňovací pohyby, hlavně kývání se do stran nebo dopředu a dozadu. Po nějaké době jsem vyzorovala, že to nedělá proto, že by se nudila nebo měla nedostatek podnětů, ale naopak, kývala se ve chvílích, když už na ni bylo podnětů moc, když už byla unavená. Po odhalení důvodu jsme ji nejprve ve chvílích, kdy se začala takto uklidňovat dopřávaly odpočinek v klidnějším místě, kde ji nerušil neustálý hluk třídy. Když jsme se pak sžily, získala jsem schopnost odhadnout, kdy už hlučnost prostředí a délka Natálčina pobytu v něm bude může být příliš vyčerpávající.*

*Zároveň se tak Natálka naučila v takových chvílích dát své vyčerpání najevo jiným způsobem nebo si dokonce o odpočinek požádat.*

*Vyjma momentů, kdyby byla přehlcená, se Natálka pohybově neprojevovala takřka vůbec. Zpětně to připisuji tomu, že ve chvíli, kdy jsem k ní nastupovala jako náhrada za odcházející asistentku, byla tato asistentka jediný člověk, kterého Natálka v mateřské škole znala. Navíc se sama moc dobře neorientovala v prostoru třídy, takže ani neměla důvod nějaké větší pohyby provádět. Nyní je z ní extrémně živé dítě. Po třídě i běhá, poskakuje a tancuje, u čehož ráda různě rozhazuje rukama. Mám z ní radost, nicméně z důvodu bezpečnosti její i jejích spolužáků ji v některých extrémních pohybových projevech musíme usměrňovat, neboť rukama mává do prostoru i přesto, že neví, jestli tam náhodou někdo nebo něco nestojí.*

*Další rovinou, na které jsme se v rámci tohoto podpůrného opatření pohybovaly, bylo vlastní respektování a přijímání Natálky jak ze strany spolužáků, tak i ostatních pedagogů. Tím, že první rok svého pobytu v mateřské škole strávila takřka výhradně po boku asistentky pedagoga, nikdo jiný s ní neměl šanci navázat kontakt. Ze strany ostatních pedagogů tedy nešlo primárně o získání respektu k Natálce a jejím projevům, jako spíš o seznámení se s nimi a přivyknutí jim. V současné době k Natálce přistupujeme převážně stejně jako k ostatním dětem a případná pomoc či podpora vychází až z potřeb dané situace. O něco těžší a delší byla práce s kolektivem dětí. Děti Natálku vůbec neznaly a ona zase neznala je. Často ji však pozorovaly a chodily se mě ptát, proč si Natálka dává tu knihu tak blízko k obličejí, proč tak dlouho drží hračku v ruce a otáčí s ní. Postupem času začaly však místo se mnou komunikovat přímo s Natálkou, představovaly se jí, začaly ji brát mezi sebe. Natálka tak začala poznávat děti po hlase, setkávala se s prvními pozvánými ke hře, setkávala se s prvním odmítnutím, učila se řešit si spory s dětmi sama bez přílišné podpory asistentky. Vše probíhalo pod naším bedlivým dohledem, ale s minimem zásahů. Natálka se s časem naučila s dětmi komunikovat své potřeby a touhy, děti se naučily přijímat její specifika. Nyní už se ptají přímo jí, zda jí mohou pomoci, jestli svůj podsedák vidí dobře, nebo jestli chce podat jinou barvu.*

## **Modifikace podávané informace**

K obměně či úpravě způsobu podávání informace přistupujeme u dětí se zrakovým postižením proto, aby lépe pochopily předávanou látku. Cílem je najít takovou formu, která bude dítěti vyhovovat a skrze kterou bude schopno danou informaci přijmout a zpracovat. Úkolem pedagoga je poté látku tímto způsobem zpracovat a dítěti předat. Vhodné mohou být například názorné pomůcky, slovní popisy či používání kompenzačních pomůcek. Je důležité respektovat možné pomalejší tempo práce dítěte. (Balunová, 2015 in Janková a kolektiv)

### ***Provedení v praxi***

*Způsob předávání informací přizpůsobujeme Natálce vždy, když se nejedná pouze ústní sdělení. Často dětem ve školce ukazujeme obrázky. Podle toho, o jaké obrázky se jedná upravuji způsob, jakým budeme tuto informaci Natálce předávat. Jednoduché a výrazné obrázky jen dám Natálce do ruky, aby si je mohla prohlédnout zblízka. Ke složitějším obrázkům, které mají třeba strakaté pozadí nebo nejsou dostatečně výrazně konturované, hledám jednodušší a jasnější alternativy, které předají totožnou informaci, a zároveň je Natálka dobře uvidí. V případě, že takový obrázek nenajdu, chopím se fixy a obrázek (nebo alespoň jeho stěžejní prvky) se Natálce snažím překreslit. To, zda obrázek uvidí, či ne, jsem již v tuto chvíli schopná odhadnout, přesto to však vždy konzultuji s Natálkou. Upravuji pak obrázky tak, aby je viděla co možná nejlépe.*

*Když nejsem schopná obrázek překreslit nebo když potřebuji větší názornost, hledám předměty, které by byly schopné danou informaci předat. U tématu zvířat jsou to figurky či plyšáci, k tématu protikladů jsem místo kartiček s obrázky vyhledala hmatatelné příklady (suchý a mokrá kapesník, tvrdý a měkký míč, dlouhý a krátký provázek). Jiným příkladem, kdy zprostředkovávám Natálce informace názorně třídí ranní rituál, kdy vždy jedno dítě hovoří o počasí toho dne. Intaktním dětem stačí pohled z okna. S Natálkou to řešíme tak, že vylezeme na terasu. Ona je pak schopná popsat, jak venku je a necítí se vynechaná z kolektivu.*

*Případem, kdy předávání informace modifikuji vždy jsou pracovní úkoly. V případě, že děti vyrábí výrobek, upravuji jednotlivé komponenty tak, aby byla práce s nimi pro Natálku pohodlná. Obtahuji tlustým fixem obrysy, zvětšuji případné malé části. Dobré je, že paní*

*učitelky již ve svých přípravách často Natálku zohledňují, úprav tedy nemusí být tolik. Drobné úpravy, obtažení a zvětšení však obvykle nestačí u pracovních listů. Natálka jich sice nedělá tolik jako její spolužáci, někdy jsou však potřeba. Pro tyto případy obvykle tvořím pracovní listy vlastní.*

### **3.6 Úprava prostředí**

#### **Úprava pracovního prostředí**

Opatření týkající se úpravy pracovního prostoru podle *Katalogu podpůrných opatření* aplikujeme vždy, tedy nejen v případě dítěte s diagnostikovaným zrakovým postižením, ale i v případě, že se v kolektivu ocitne dítě s přechodným snížením zrakové percepce. Skrze toto opatření upravujeme prostor, ve kterém se dítě pohybuje, a to jak v měřítku mikroprostoru (pracovní místo dítěte), tak v makroprostoru (třída, případně škola). Snažíme se, aby se tyto prostory staly pro dítě lépe přehledné, aby se v nich snáze orientovalo a aby pro něj byly co nejvíce bezpečné. Při úpravách bychom měli mít na mysli, že zásada bezpečnosti se vztahuje i na ostatní, intaktní, děti v kolektivu. (Kánský, Součková, 2015 in Janková a kolektiv)

Konkrétní úpravy pracovního místa dítěte by měly probíhat v souladu se specifickými potřebami dítěte. Přihlížíme k jeho nárokům na větší pracovní a odkládací plochu z důvodu užívání a odkládání kompenzačních pomůcek, na možnou zvýšenou potřebu kvalitního osvětlení, při výběru místa zohledníme jeho dobrou dostupnost. (Kánský, Součková, 2015 in Janková a kolektiv)

Podstatným činitelem je dodržování zásad zrakové hygieny při práci. Ty sestávají z častého střídání aktivit tak, aby zrakově náročné činnosti byly prokládány činnostmi, které jsou na zrakové vnímání nenáročné; zajištění vhodného osvětlení; čistota brýlové korekce. (Kánský, Součková, 2015 in Janková a kolektiv)

V prostoru třídy a školy zajistíme dostatečné označení kritických míst jako jsou hrany schodů či rohy. Dostatečnost označení se odvíjí od stupně zrakového postižení dítěte, a může tak znamenat polepení kontrastní páskou či opatření hmatnými značkami. (Kánský, Součková, 2015 in Janková a kolektiv)

### **Provedení v praxi**

*Úprava prostředí proběhla v naší mateřské škole na obou zmiňovaných úrovních. V mikroprostoru se jednalo o „Natálčina místa“, tedy místa, kde Natálka pracuje, stoluje, převléká se a ukládá si své věci. Pracovní místo nemá v tuto chvíli nijak výrazně označené, neboť vzniklo až vlivem situace. Kromě toho má již označené jiné místo, kde stoluje, a polepení dvou míst ve třídě by pak pro ni mohlo být ve výsledku spíš matoucí. Svou židli a místo u stolu, kde se Natálka stravuje, má označené výraznou reflexní páskou. Navíc se nachází na stejném místě, jako tomu bylo po dva předchozí roky v minulé třídě.*

*Dalšími z „Natálčiných míst“ je koutek v šatně, kde má pověšený pytel s oblečením, a kde se převléká. Místo je úplně na kraji řady, od dalšího dítěte ji odděluje ještě jedno volné místo, aby měla dostatek prostoru. Polička na boty a polička na přezůvky se nachází ve výšce Natálčiných prsou a jsou, oproti místu na převlékání, uprostřed skříně. Poličku, do které si děti ukládají hotové výkresy a výrobky má Natálka ve spodním rohu skříně. Místo pro pověšení ručniku má na kraji řady, na stejném místě, na které byla zvyklá z předchozí třídy. Všechna místa jsou opatřena Natálčinou hmatnou značkou (knoflík) a zvýrazněna nalepením reflexní pásky. Ve výběru všech míst měla hlavní slovo Natálka.*

*Reflexní páskou jsou označeny také rohy laviček v šatně. Po roky, kdy Natálka navštěvovala třídu menších dětí, která se nachází v prvním patře, byly reflexní páskou označeny i schody, vždy první a poslední.*

*Během dne dbáme u Natálky na dodržování zásad zrakové hygieny. Zrakově náročné úkony prokládáme aktivitami, u kterých si může zrak odpočinout. Občas ho dokonce záměrně vyřazujeme, Natálka má moc ráda úkoly, u kterých musí zavřít oči a plnit je po slepu. Důsledně hlídáme i vhodné osvětlení. Všude, kde se pohybuje Natálka rozsvěčíme. K práci má navíc vždy rozsvícenou lampičku nebo pracuje na světelném panelu. Největší problém máme s udržováním brýlí v čistotě. Vždy, když Natálka kreslí, maluje, lepí či modeluje, přibližuje se ke svému výtvoru levým okem, aby na něj lépe viděla. Což se na brýlích ve výsledku podepisuje tak, že levé sklo má pokaždé ušpiněné. Čištění brýlí je naší každodenní aktivitou.*

### 3.7 Doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi

Na základě analýzy případové studie vyvstává několik doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi.

Asistent pedagoga je pro dítě se zrakovým postižením v rámci vzdělávání velmi důležitý. Zároveň však většinou nemá dostatečné znalosti a zkušenosti na tom, aby dokázal dítě sám rozvíjet. Proto je potřeba, aby mu byla poskytována podpora a konzultace. Toho se mohou zhostit například pracovníci speciálně pedagogického centra, které s daným dítětem pracuje. Tito lidé nejenže se v tématu orientují, zároveň však i znají potřeby konkrétního dítěte a jejich vedení tak je zacíleno přímo na jejich podporu.

*V našem případě má tato podpora ze strany speciálně pedagogického centra podobu pravidelných návštěv speciální pedagožky a telefonických či e-mailových konzultací. Dostáváme od ní doporučení jak na pomůcky, tak i na konkrétní aktivity, které by bylo dobré s Natálkou dělat.*

Asistent pedagoga však nemusí spoléhat pouze na vedení ze strany speciálně pedagogického centra a jeho pracovníků. Dobré je, aby se asistent po absolvování povinného vzdělání i nadále vzdělával v oboru. K tomuto účelu jsou vhodné různé semináře a workshopy, kde má asistent možnost rozšířit si své znalosti a získat inspiraci na další přínosné aktivity, které může s dítětem vykonávat. I v tomto případě se může zapojit speciálně pedagogické centrum a asistentovi k dalšímu vzdělávání doporučit konkrétní kurzy.

*Díky speciální pedagožce, která pracuje s Natálkou, a s níž jsem v pravidelném kontaktu jsem se například dozvěděla již o dvou odborných workshopech, které jsem posléze i absolvovala. Prvním byl „Rozvoj osobního potenciálu žáka se zrakovým postižením prostřednictvím Braillova písma“ s tématem „Předbraillovská příprava“, druhým pak „Rozvoj osobního potenciálu žáka se ZP prostřednictvím prostorové orientace“. Oba workshopy byly přínosné a velmi mě obohatily.*

Kromě asistenta pedagoga pracují s dítětem v mateřské škole ještě další, pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci. Je důležité, aby přístupy všech osob byly co nejvíce jednotné. Nekonzistentnost v přístupu k dítěti by jej mohla mást, zároveň by mohla v extrémních případech hatit výchovné a vzdělávací záměry.

*V předškolní třídě, jejíž součástí tento školní rok s Natálkou jsme, je větší počet dětí s odlišným mateřským jazykem. Tyto děti nemají asistenta pedagoga, přesto potřebují zvýšenou míru podpory a asistence. Z tohoto důvodu je často ve třídě přítomna navíc ještě školní asistentka. Ta k dětem přistupuje rázněji a vyžaduje po nich velkou rychlost při plnění všech úkonů. Stejný postoj zaujímá i k Natálce. Ta však naopak potřebuje často i na běžné úkoly větší časovou dotaci. Často to pak dopadá tak, že školní asistentka, kvůli zrychlení, dělá vše za Natálku. Nakolik mi přijde shodný přístup všech dospělých k dítěti se zrakovým postižením důležitý, vnímám, že v tomto bodě máme ještě prostor ke zlepšení.*

## **Závěr**

Bakalářská práce byla zaměřena na dítě se zrakovým postižením v předškolním věku a jeho vzdělávání v mateřské škole. Probírala vývoj předškolního dítěte s postižením i bez něj a zabývala se možnými podpůrnými opatřeními, která mají za cíl umožnit a usnadnit společné vzdělání dětí intaktních a těch se zrakovým handicapem.

V první kapitole byl nastíněn motorický, kognitivní a sociální vývoj intaktního dítěte. Druhá kapitola poté popisovala stejné oblasti v kontextu dítěte se zrakovým postižením. Zde již navíc byly uvedeny i popisy konkrétních situací krátkých vývojových období, které teoretické poznatky doplňovaly. Třetí kapitola se věnovala podpůrným opatřením pro děti se zrakovým postižením v mateřské škole. Tato kapitola byla opět prokládána pasážemi zachycujícími užití konkrétních opatření v praxi v mateřské škole. K ještě lepší ilustraci realizace podpůrných opatření jsou v závěru práce přiloženy fotografie přímo z mateřské školy v Praze.

V práci byly využity metody analýzy odborného textu, přímá práce s dítětem se zrakovým postižením v mateřské škole a rozhovory s ním, s jeho matkou a s pracovnící speciálně pedagogického centra EDA. Všechna jména uvedena v praktických částech práce byla z důvodu zachování anonymity změněna.

Důležitá pro práci je analýza případové studie. Z té pak vychází konkrétní doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi. Díky analýze případové studie a svých poznatků z praxe jsme dospěla k několika doporučením. Tak jako pro spoustu dalších profesí, i pro asistenta pedagoga je velmi důležité, aby se v rámci své profese neustále vzdělával. Je dobré rozšiřovat své portfolio znalostí a dovedností a být díky tomu schopen poskytnout dítěti co nejlepší podporu v jeho vzdělávání.

Přes veškerou svou snahu však asistent pedagoga velmi pravděpodobně nedosáhne takové hloubky a šíře znalostí, aby dokázal obsáhnout všechny potřeby dítěte. Proto je vhodné mít nastavenou dobrou spolupráci se speciálně pedagogickým centrem, do kterého dítě dochází, a jeho pracovníky. Ti mohou jednak škole pomoci při úvodní úpravě prostor, jednak navést asistenta pedagoga a učitele ke správné práci s dítětem a vhodným aktivitám, kterými ho mohou rozvíjet.

Spolupráce a souhra pedagogických pracovníků je v práci s dítětem také velmi důležitá. Jednotný přístup a požadavky ze strany pedagogů mohou zamezit vzniku rozporů a nejasností jak mezi jednotlivými pracovníky, tak i v samotném dítěti. To pak může být zmatené a nejisté, což mu do jisté míry znesnadňuje celý proces vzdělávání.

## Seznam použitých informačních zdrojů

ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-421-2.

JANKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání: dílčí část* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2022-03-09]. ISBN 978-80-244-4649-3. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-zp.pdf>

KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFEROVÁ. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0782-5.

KVĚTOŇOVÁ, Lea. *Oftalmopedie*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-859-3184-2.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

NIELSEN, Lilli. *Učení zrakově postižených dětí v raném věku*. Praha: ISV, 1998. Speciální pedagogika (ISV). ISBN 80-858-6626-9.

RÖDEROVÁ, Petra, Lea KVĚTOŇOVÁ a Zita NOVÁKOVÁ. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-159-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-718-4053-X.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-718-4803-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÉLE, František. *Kineziologie: přehled klinické kineziologie a patokineziologie pro diagnostiku a terapii poruch pohybové soustavy*. Vyd. 2., (V Tritonu 1.). Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-837-.



## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Informovaný souhlas

Příloha 2 – Pracovní místo se sklopnou deskou a lampou

Příloha 3 – Označené místo v šatně

Příloha 4 – Kresba postav

Příloha 5 – Kresba hlavy (čert)

## Příloha 1 – Informovaný souhlas

### Informovaný souhlas účastníka výzkumu:

Vážená paní,

v souladu se zásadami etické realizace výzkumu Vás žádám o souhlas s Vaší účastí ve výzkumném projektu v rámci bakalářské práce.

**Název projektu:** Analýza edukace dítěte se zrakovým postižením v mateřské škole

**Řešitel projektu:** Michaela Ferklová

**Název pracoviště:** Katedra speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy

**Vedoucí práce:** doc. PhDr. Lea Květoňová, Ph.D.

### Prohlášení a souhlas účastníků s jejich zapojením do výzkumu:

Prohlašuji a svým níže uvedeným vlastnoručním podpisem potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí ve výše uvedeném projektu a že jsem měl/a možnost si řádně a v dostatečném čase zvážit všechny relevantní informace o výzkumu, zeptat se na vše podstatné týkající se účasti ve výzkumu a že jsem dostal/a jasné a srozumitelné odpovědi na své dotazy. Byl/a jsem poučen/a o právu odmítnout účast ve výzkumném projektu nebo svůj souhlas kdykoli odvolat bez represí resp. mého dítěte.

V Praze dne 1. 12. 2021



Příloha 2 – Pracovní místo se sklopnou deskou a lampou



Příloha 3 – Označené místo v šatně



Příloha 4 – Kresba postav



Příloha 5 – Kresba hlavy (čert)

