



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

Bakalářská práce

Návrh vzdělávacího programu pro děti se zrakovým postižením předškolního věku zaměřený na rozvoj samostatnosti, sebe- obsluhy a základních hygienických návyků

Vypracoval: Veronika Zachová
Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Radka Prázdňá, Ph.D.
České Budějovice 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne

.....

Podpis

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá tématem samostatnosti, sebeobsluhy a hygienických návyků u dětí se zrakovým postižením v předškolním věku. Cílem je vyhledat a analyzovat teoretické poznatky a na jejich základě vytvořit návrh vzdělávacího programu pro pedagogy mateřských škol, kteří mají ve třídě právě dítě se zrakovým postižením. Pro naplnění cíle byla zvolena kvalitativní metoda (pozorování, analýza dokumentů, rozhovor).

Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. První kapitola teoretické části se zabývá pojmem zrakové postižení, nejčastějšími zrakovými vadami u dětí, vývojem dítěte a možností péče o dítě se zrakovým postižením. Ve druhé kapitole je blíže specifikováno předškolní vzdělávání, včetně legislativních a kurikulárních dokumentů. Třetí kapitola se věnuje teoretickému podkladu pro praktickou část práce, tedy samostatnosti, sebeobsluhy a hygienickým návykům u dětí se zrakovým postižením.

Praktickou část tvoří návrh vzdělávacího programu, který je rozdělen na tři oblasti: oblast hygienický návyků a dovedností, oblast návyků a dovedností spojených s oblékáním a svlékáním a oblast návyků a dovedností spojených se stolováním. Každá z nich má několik podkapitol, kde jsou uvedeny aktivity, které mohou využít pedagogové v mateřských školách při edukaci dítěte se zrakovým postižením.

Klíčová slova: zrakové postižení, předškolní vzdělávání, mateřská škola, samostatnost, sebeobsluha, hygienické návyky

Abstract

The thesis deals with the topics of independence, self-care and hygiene habits of visually impaired children of preschool age. The aim is to search for and analyse theoretical knowledge and subsequently create a proposal for educational program for kindergarten teachers who have a child with a visual impairment in their classroom. A qualitative method (observation, document analysis, interview) was chosen to meet the objectives.

The thesis is divided into two parts, the theoretical and practical one. The first chapter of the theoretical part deals with the concept of visual impairment, the most common visual defects in children, the development of the child and the child care possibilities regarding visually impaired children. In the second chapter, preschool education is specified in more detail, including legislative and curricular documents. The third chapter deals with the theoretical basis for the practical part of the work, namely independence, self-care and hygiene habits of children with visual impairment.

The practical part consists of a proposal for educational program which is divided into three areas: hygiene habits and skills, habits and skills associated with dressing and undressing and habits and skills associated with dining. Each of them has several subchapters, which include a list of activities that can be implemented by kindergarten teachers during the education of a visually impaired child.

Keywords: visual impairment, preschool education, kindergarten, independence, self-service, hygiene habits

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala Mgr. et Mgr. Radce Prázdné, Ph.D. za vstřícný přístup, cenné rady, připomínky a za čas, který mi věnovala.

Obsah

ÚVOD.....	9
1 ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ.....	10
1.1 Klasifikace zrakového postižení.....	10
1.2 Nejčastější zrakové vady u dětí	12
1.3 Vývoj dítěte se zrakovým postižením.....	13
1.3.1 Smyslové vnímání.....	13
1.3.2 Pohybový vývoj	14
1.3.3 Řeč.....	15
1.3.4 Myšlení.....	15
1.3.5 Socializace	16
1.4 Možnosti péče o děti se zrakovým postižením	16
1.4.1 Raná péče.....	16
1.4.2 Speciálně-pedagogické centrum.....	17
1.4.3 Systém škol.....	18
2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	19
2.1 Legislativní rámec.....	19
2.2 Kurikulární dokumenty.....	20
2.2.1 Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.....	21
2.2.2 Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	22
3 SAMOSTATNOST, SEBEOBSLUHA A HYGIENICKÉ NÁVYKY U DĚTÍ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU.....	24
3.1 Sebeobsluha a samostatnost.....	24
3.1.1 Hygienické návyky	25
3.1.2 Oblékání a obouvání	25

3.1.3	Stravování.....	26
	PRAKTICKÁ ČÁST	28
4	OBLAST HYGIENICKÝCH NÁVYKŮ A DOVEDNOSTÍ	29
4.1	Hygienické používání toalety.....	29
4.2	Správná hygiena rukou	30
4.3	Smrkání.....	31
4.4	Hygiena ústní dutiny.....	31
5	OBLAST NÁVYKŮ A DOVEDNOSTÍ SPOJENÝCH S OBLÉKÁNÍM A SVLÉKÁNÍM	33
5.1	Rozpoznávání jednotlivých kusů oděvů	33
5.2	Orientace v prostoru šatny.....	33
5.3	Nácvik zapínání a rozepínání oblečení	34
5.4	Oblékání.....	36
5.5	Svlékání.....	37
5.6	Obouvání	37
6	OBLAST NÁVYKŮ A DOVEDNOSTÍ SPOJENÝCH SE STOLOVÁNÍM.....	39
6.1	Rozpoznávání potravin	39
6.2	Orientace na ploše stolu.....	40
6.3	Nácvik používání lžice	41
6.4	Nácvik používání příboru	42
6.5	Nalévání nápojů.....	43
6.6	Bezpečná manipulace s horkými nápoji	43
6.7	Příprava jednoduchého pokrmu.....	44
7	DISKUZE	46
	ZÁVĚR	47
	SEZNAM TIŠTĚNÝCH ZDROJŮ	48
	SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ	51

SEZNAM POUŽITÝCH OBRÁZKŮ	53
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	54
PŘÍLOHY.....	55

ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá samostatností, sebeobsluhou a hygienickými návyky u dětí se zrakovým postižením v předškolním věku. V tomto období se děti nejvíce rozvíjí, učí se od svého okolí a tyto poznatky budou následně během svého života dále rozvíjet. Dítě se zrakovým postižením může být zařazeno v rámci inkluze do mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu, kde ovšem pedagogové většinou nemají vzdělání v oboru speciální pedagogika.

Proto vznikla má bakalářská práce, jejíž cílem je vytvořit vhodný teoretický podklad a zároveň návrh vzdělávacího programu, který mohou pedagogové v mateřských školách využít v případě, že k nim do třídy přijde dítě se zrakovým postižením. Teoretická část se postupně věnuje zrakovému postižení, nejčastějším zrakovým vadám u dětí, možnost péče o děti se ZP, předškolnímu vzdělávání a v neposlední řadě také samostatnosti a sebeobsluze.

V návrhu vzdělávacího programu je soubor aktivit s jejich podrobným popisem a některé z nich jsou doplněny fotografiemi. Tyto aktivity mají za úkol dítě se ZP rozvíjet zejména v oblasti hygienických návyků, oblékání a svlékání a v oblasti stolování. Snahou bylo vybírat nenáročné aktivity dostupné pro co největší množství pedagogů, které jsou zároveň velmi podobné nebo stejné s aktivitami pro děti bez ZP. Praktická část vychází z teoretického podkladu, zkušeností z praxe v mateřské škole pro děti se zrakovým postižením a byla konzultována s poradkyněmi rané péče pro děti se ZP.

Pro naplnění cíle bakalářské práce byla využita kvalitativní metoda sběru dat, která spočívala v pozorování dětí v mateřské škole a pracovníků rané péče, analýze dokumentů a v rozhovorech s pedagogy z MŠ a pracovníky rané péče.

1 ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ

Zrak je nejdůležitější ze všech pěti lidských smyslů a přináší nám 70–90 % informací z okolí. Zrakový orgán, oko, přijímá z vnějšího světa informace, které jsou pomocí zrakového nervu přenášeny do mozku a ten je následně zpracuje. Problém nastává ve chvíli, kdy je jedna z těchto tří částí jakkoli poškozena nebo není plně funkční (Kochová, Schaeferová, 2015).

Zrakové postižení vzniká v důsledku zrakové vady, kdy dochází k narušení vnímaných zrakových jevů nebo vnímání zcela chybí. Janková (2015) uvádí zrakové funkce, které ovlivňují kvalitu vidění. Patří sem: zraková ostrost, zorné pole, barvocit, okulomotorika, adaptace na tmu a oslnění, schopnost vnímat kontrast a zpracování zrakových jevů v mozku.

Další možnou definici uvádí Balunová a kol. (2001, s. 7), kdy lze osobu se zrakovým postižením chápat jako jedince, který „*má i po optimální korekci své zrakové vady či choroby problémy v běžném životě*“.

1.1 Klasifikace zrakového postižení

Skupina osob se zdravotním postižením je velice heterogenní. Prvním způsobem klasifikace zrakového postižení může být dělení podle WHO (Světové zdravotnické organizace), která ve své desáté revizi Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10) v kategorii H54 uvádí toto dělení:

1. Mírná nebo žádná zraková vada – zraková ostrost lepší než 6/18
2. Středně těžká zraková vada – zraková ostrost 6/18–6/60
3. Těžká zraková vada – zraková ostrost 6/60–3/60
4. Slepota – zraková ostrost 3/60 a nižší (MKN-10 2022)

Zlomky udávají, z jaké vzdálenosti je daný znak na optotypu (tabuli s písmeny nebo znaky) přečtený. První číslo udává, z jaké vzdálenosti osoba se zrakovým postižením znak přečte a druhé číslo odpovídá vzdálenosti, ze které rozpozná znak osoba bez zrakové vady (Keblová, 1998).

Od 1. ledna 2022 vstupuje i do České republiky 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, která má pětileté přechodné období a v současné době tým odborníků sestavuje její podobu v českém jazyce. Plně přeložena a připravena pro používání

v českém prostředí by měla být, podle Ústavu zdravotnických informací a statistiky ČR, do konce roku 2022.

Jinou terminologií poté využívá speciální pedagogika. Janková (2015), Balunová a kol. (2001) a Keblová (1998) kategorizují osoby se zrakovým postižením do čtyř stupňů:

1. Osoby slabozraké

O slabozrakosti hovoříme v případě, že dochází k nevratné ztrátě zrakové ostrosti. Dělíme ji na lehkou, kdy je zraková ostrost do 6/60 a těžkou, zraková ostrost je v rozmezí 6/60 až 3/60. Osoby slabozraké také často trpí výpadky v zorném poli nebo jeho zúžením (Balunová et al., 2001).

2. Osoby se zbytky zraku

Jedná se o osoby na pomezí slabozrakosti a nevidomosti. Tito lidé využívají Braillovo písmo, ale částečně také pracují s černotiskem. Pro získávání informací pomocí zraku využívají často lampičky pro přisvícení nebo lupy pro zvětšení písma nebo obrázků. Tyto osoby mají nejčastěji progresivní zrakovou vadu, která se postupem času zhoršuje (Janková, 2015).

3. Osoby nevidomé

Osoby nevidomé mají zrakovou ostrost nevratně pod 3/60. Praktická nevidomost značí ostrost 3/60 až 1/60 a zachovaný světlocit (vnímání světla a stínů). Totální nevidomost je stav, kdy je ostrost po 1/60 až po úplnou ztrátu světlocitu (Balunová et al., 2001). Tyto osoby přijímají nejvíce informací skrz kompenzační smysly, hmat a sluch, a využívají Braillovo písmo (Janková, 2015)

4. Osoby s poruchou binokulárního vidění

Jedná se o funkční vady, většinou pouze jednoho oka. Řadíme sem tupozrakost a šilhavost. Tupozrakost (amblyopie) je stav, kdy je snížena zraková ostrost, obvykle jednoho oka. V předškolním věku dítěte se často setkáváme i s řešením amblyopie, tedy využití okluze na zakrytí zdravého oka a posilování oka tupozrakého. Šilhavost (strabismus) označuje poruchu os očí, které nejsou v rovnovážném postavení (Balunová et al., 2001).

Další možnost klasifikace zrakového postižení je podle doby vzniku. Zde hovoříme o vadách vrozených a dědičných nebo získaných v průběhu života (Röderová et al., 2007).

1.2 Nejčastější zrakové vady u dětí

Následující kapitola se bude věnovat stručné charakteristice nejčastějších diagnóz dětského věku, které vedou ke zrakovému postižení, nejdou tedy plně napravit korekcí.

Keblová a kol. (2000) spolu s Röderovou a kol. (2007) uvádí jako nejčastější zrakovou vadu dětského věku tupozrakost (amblyopie) a šilhavost (strabismus), neboli poruchy binokulárního vidění. Jedná se o poruchy funkční, kdy nedochází k vytvoření stejného obrazu na sítnici obou očí, což v důsledku narušuje správné vnímání prostoru a koordinaci oka a ruky.

Retinopatie nedonošených je podle Röderové a kol. (2007) nejčastější příčinou dětské slepoty ve vyspělých zemích. Nejzranitelnější jsou děti narozené s nižší porodní váhou než je 1500 gramů a mladší než 28 týdnů gestačního věku. V takovém případě je velmi často nutný pobyt v inkubátoru se zvýšeným příjmem kyslíku. *„Po jeho vysazení začínají v periférii sítnic bujet cévy, objevují se krvácení, krev ze sítnice proniká až do sklivce a celý stav se hojí tvorbou vaziva. To přivodí svrašťením odchlípení sítnice s následnou ztrátou vidění“* (Řehůřek in Vítková, 1999, s. 23). Rozsah postižení zrakové ostrosti může být od slabozrakosti až po praktickou slepotu.

Na sítnici dětského oka může vyrůst zhoubný nádor, který je označován jako retinoblastom. Řehůřek in Vítková (1999) uvádí, že první příznaky (šilhání, žlutavý svit v zornici) se projeví nejčastěji kolem druhého roku života a ve většině případů je nutné postižené oko vyjmout, díky již rozsáhlému nádoru. Přibližně ve 30 % případů jsou zasaženy obě oči.

Vrozený glaukom, označovaný také jako vrozený zelený zákal, je onemocnění, při kterém je zvýšen nitrooční tlak a ten neumožňuje dostatečnou výživu očního nervu. V důsledku toho dochází ke snižování zrakové ostrosti až na stupeň praktické slepoty. V případě vrozeného šedého zákalu neboli katarakty, je na vině zrakového postižení zakalení čočky, které může být v různém rozsahu (Nováková in Pipeková, 2010).

Dalšími často diagnostikovanými zrakovými vadami v dětském věku jsou refrakční vady. Ty ovšem nevedou ke zrakovému postižení, protože se dají plně kompenzovat brýlovou korekcí. Do této skupiny patří krátkozrakost, dalekozrakost a astigmatismus. V případě krátkozrakosti (myopie) je obraz tvořen před sítnicí a jedinec vidí dobře na krátké vzdálenosti. Pokud se obraz vytváří až za sítnicí, jedná se o dalekozrakost neboli hypermetropii a přesně oko vidí naopak do dálky. Astigmatismus označuje stav, kdy je nepravdělně zakřivena čočka nebo rohovka. Vlivem toho dochází k nepřesnému obrazu jak při práci na blízko, tak i do dálky (Novohradská, 2013).

1.3 Vývoj dítěte se zrakovým postižením

Je nutné vymezit si i pojem dítě. V Úmluvě o právech dítěte, kterou vydala Organizace spojených národů (OSN), je uvedeno, že *„se dítětem rozumí každá lidská bytost mladší osmnácti let, pokud podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilostí dosaženo dříve“* (sdělení č. 104/1991, 1991, článek 1). V této práci se ovšem budeme zabývat pouze částí dětského věku, a to do 6 let.

Keblová (2001) ve své publikaci uvádí, že děti se zrakovým postižením jsou v mnoha oblastech limitované svým postižením, ale je důležité, aby se v co nejvyšší možné míře učily dovednostem ve stejném časovém období jako jejich vrstevníci bez postižení. Mezi dovednosti řadí zejména samostatnou chůzi, řeč a schopnost samo se najít.

1.3.1 Smyslové vnímání

Jak již bylo zmíněno na začátku této práce, zrak je pro člověka velice důležitým smyslem, který přináší většinu informací o okolním světě, a proto je pro dítě s postižením zraku velmi přínosné, pokud jsou stimulovány a rozvíjeny i zbytky zraku (Keblová, 1998; Květoňová-Švecová, 2004; Nováková in Pipeková, 2010). Röderová a kol. (2007) spolu s Novákovou in Pipeková (2010) hodnotí kvalitu zrakového vnímání na základě stavu zorného pole, schopnosti barvocitu, zrakové ostrosti, přesnosti a rychlosti zobrazení viděného.

Ostatní smysly, které napomáhají k lepšímu a komplexnějšímu vnímání jsou označovány jako kompenzační. Nejčastěji používanými kompenzačními smysly u zrakového postižení jsou hmat a sluch (Nováková in Pipeková, 2010). Hmatové vnímání umož-

ňuje poznávání blízkého okolí jedince. Zde hovoříme o haptickém prostoru, tedy prostoru, který jedinec obsáhne roztaženými rukama (Röderová et al., 2007). Osoba se zrakovým postižením vnímá předmět od části k celku, což je proces časově náročnější a vyžaduje větší soustředění (Röderová et al., 2007; Keblová, 1998; Nováková in Pipeková, 2010). Zatím co hmat napomáhá k orientaci v těsném okolí jedince, sluch slouží k orientaci i ve větších vzdálenostech od jedince s postižením zraku. Zvuky okolí působí aktivačně, přitahují pozornost, jejich přemíra proto může vést k rychlejší unavitelnosti nebo vyčerpání, zejména u dětí. Keblová (1998) ve shodě s Novákovou in Pipeková (2010) uvádí, že nebyla potvrzena souvislost mezi vrozenou zvýšenou sluchovou citlivostí a nevidomostí. Sluchové schopnosti, jako například schopnost správně lokalizovat zvuk, je tedy nutné trénovat.

1.3.2 Pohybový vývoj

Pohyb je přirozenou součástí lidského života a významně se rozvíjí již v prenatálním období. Dítěti pomáhá k prozkoumávání svého okolí, objevování nových poznatků a také může sloužit jako komunikační prostředek (např. mávání, ukazování) (Kochová, Schaeferová, 2015). Dítě bez zrakového postižení k pohybu v útlém věku motivuje zejména zájem o předměty ve svém okolí a snaha získat nové smyslové zkušenosti. Pokud je dítě nevidomé nebo má těžkou zrakovou vadu, je méně motivované k pohybu předměty, které vidí a tím pádem může docházet k opoždění vývoje v této oblasti (Keblová, 1998; Röderová et al., 2007; Nováková in Pipeková, 2010). Kochová, Schaeferová (2015) popisuje pozorování De Jonga, který tvrdí, že dítě se zrakovým postižením si nejprve sedá, chodí kolem nábytku a až poté začne lézt v neznámém prostoru. Oproti tomu dítě bez zrakového postižení nejprve leze, samostatně sedí a až poté se postaví a chodí kolem nábytku. Tento odlišný pohybový vývoj De Jong vysvětluje tím, že dítě nevidomé potřebuje být co nejdelší dobu ve známém prostředí, ze kterého poznává své nejbližší okolí. Známým prostředím je v tomto případě nejčastěji podlážka, případně nábytek, který je pořád na stejném místě a zajišťuje tak pocit jistoty a bezpečí. Keblová (1998) uvádí, že se dítě později naučí své tělo plně ovládat.

1.3.3 Řeč

Řeč má pro osoby s těžkým zrakovým postižením důležitou kompenzační funkci, a to zejména pokud se snaží získat informace, které nelze získat jinými kompenzačními smysly (hmatem, sluchem) (Röderová et al., 2007; Kochová, Schaeferová, 2015). James (2007) uvádí, že v komunikaci nevidomých dětí může docházet i k projevům podobným poruchám autistického spektra, a to zejména z důvodu nesprávného přečtení situace v důsledku zrakového postižení. Dle Klenkové (2006) dochází u většiny dětí s těžkým zrakovým postižením k opožděnému vývoji řeči, který je způsoben zejména chybějící zrakovou kontrolou a následným nenapodobováním pohybu úst a jazyka při výslovnosti. Proto je důležité v rámci systému ucelené rehabilitace spolupracovat při péči o dítě i s logopedem a pracovat na případných symptomatických poruchách řeči. Mezi nejčastější symptomatické poruchy řeči, tedy poruchy, které jsou symptomem zrakového postižení, patří dyslalie (artikulační neobratnost), koktavost, huhňavost, poruchy hlasu a verbalismus. Klenková (2006, s. 207) definuje pojem verbalismus jako stav, kdy „*nevidomí používají slova u nichž nechápou přesně jejich smysl*“. Tento stav ovšem není neměnný a pod odborným vedením může dojít k výraznému zmenšení počtu užívaných verbalismů.

1.3.4 Myšlení

Myšlení je kognitivní proces, který lze zjednodušeně definovat jako zpracování a využívání informací. Mezi hlavní funkce myšlení patří nacházení vztahů a jejich rozpoznávání, vyvozování závěrů a řešení problémů. K tomu jsou využívány vjemy, představy nebo různé pojmy (Plháková, 2004). Vjemy a představy mohou být ovšem u osob s těžkým zrakovým postižením neúplné nebo nepřesné. Díky nepřesnostem ve vnímání nebo nemožnosti vnímat předmět jako celek, může docházet k problémům zejména při vyhledávání podstatných vlastností, porovnávání nebo následném třídění dle daných vlastností. Oba tyto problémy se ovšem dají vyřešit dostatečnou kompenzací ostatních smyslů, případně slovním popisem další osoby, která pomůže doplnit chybějící informace (Kochová, Schaeferová, 2015; Požár, 2000). Omezené smyslové zkušenosti tedy přináší do procesu myšlení určitá specifika, ale nenarušují ho, pouze ho mohou zpomalit, a to nejvíce u osob s těžkým zrako-

vým postižením. Čím více je zrak zachován, tím menší jsou odchylky od normy (Požár, 2000).

1.3.5 Socializace

Socializaci můžeme chápat jako proces začleňování jedince do určité skupiny, společnosti, případně jako interakci s lidmi ve svém okolí. Nejbližší skupinou osob, která dítě obklopuje je ve většině případů rodina. Její postoj k dítěti s postižením může v důsledku velmi ovlivnit chování dítěte ve společnosti (Bendová, 2014; Kochová, Schaeferová, 2015; Požár, 2000). Pokud se rodina nesmířila s osudem svého dítěte a nechce vycházet ze svého známého prostředí, bude pro dítě například při nástupu do mateřské školy pravděpodobně velice obtížné navazovat kontakty, objevovat nové prostory, způsoby komunikace a postoje, než které mu byly doposud nabízeny pouze v rodinném prostředí (Kochová, Schaeferová, 2015; Požár 2000). Dalším neúplně pozitivním stylem výchovy je nadměrné ochránářství rodičů. Ti mají strach, aby nedošlo ke zranění dítěte, a proto mu nedovolují být samostatné, nedovolují mu objevovat své okolí, čímž dostatečně nerozvíjí kompenzační smysly, a chování dítěte omlouvají právě jeho postižením. Tyto děti se stávají na rodičích závislé, nemají tendence projevit se ve skupině a spoléhají na pomoc okolí, která ale není vždy možná (Bendová, 2014). Jako dobrý postup, jak připravit dítě na konfrontaci se světem osob bez zrakového postižení uvádí Kochová, Schaeferová (2015) ve shodě s Požárem (2000) snahu o akceptování dítěte i s jeho postižením, což obnáší respektování dosažitelných hranic v rámci stupně postižení a věku, ale zároveň snahu dítě neustále rozvíjet a připravovat mu nové možnosti poznání.

1.4 Možnosti péče o děti se zrakovým postižením

Dítě jsme si výše definovali jako osobu mladší osmnácti let. V této podkapitole se budeme věnovat institucím, které podporují dítě nebo rodinu dítěte se zrakovým postižením a také systém škol, které mohou děti se zrakovým postižením navštěvovat.

1.4.1 Raná péče

Raná péče je bezplatná terénní sociální služba probíhající v rodinách, kde je dítě s postižením. Definuje ji zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách, ve znění poz-

dějších předpisů. Jednotlivé organizace poskytující ranou péči jsou specializované na určitý druh postižení. V případě této bakalářské práce nás zajímá zejména raná péče pro děti se zrakovým postižením, kterou pro Jihočeský kraj a kraj Vysočina poskytuje pobočka Společnosti pro ranou péči v Českých Budějovicích. V zákoně je uvedeno, že službu může rodina využívat na různě dlouhou dobu, nejdéle však do sedmi let věku dítěte. Snahou rané péče je poskytnout rodičům dostatečné množství informací a podpory k tomu, aby mohli své dítě s postižením plně rozvíjet a respektovat přitom všechny jeho specifické potřeby. V rámci péče mohou být rodině také zapůjčeny různé kompenzační pomůcky nebo hračky, které pomáhají při rozvoji dítěte. Snaží se tedy poskytnout komplexní péči o celou rodinu, informovat a vzájemně propojovat rodiny, které mají podobný osud a pomoci při uplatňování práv (Co je to raná péče). Tým pracovníků je složen nejčastěji z psychologa, speciálního pedagoga a sociálních pracovníků, v některých případech může být přítomen i fyzioterapeut, zrakový terapeut nebo neurolog (Nováková in Pipeková, 2010).

1.4.2 Speciálně-pedagogické centrum

Speciálně-pedagogická centra (SPC) patří spolu s pedagogicko-psychologickými poradnami (PPP) do skupiny školských poradenských zařízení. Obě tyto pracoviště blíže specifikuje vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, která nahrazuje vyhlášku č. 72/2005 Sb. SPC je poradenské zařízení, které je určeno pro děti, žáky a studenty (dále jen žáky) s postižením ve věku od 7 do 19 let a podobně jako výše zmíněná raná péče se na jednom pracovišti věnují jednomu či kombinaci více druhů postižení. Ve věku mezi třemi a sedmi lety záleží na zákonných zástupcích dítěte, zda budou využívat služby rané péče nebo SPC. Nabízí zde psychologickou a pedagogickou diagnostiku, vydávají zprávy a doporučení, na jejichž základě jsou dítěti přiznávána podpůrná opatření nebo se zákonní zástupci rozhodují, zda zařadí dítě do škol běžného typu, případně do škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, a v neposlední řadě metodicky vedou rodiče, školy a pedagogy při práci s žákem s postižením (vyhláška č. 197/2016, 2016). Tým pracovníků SPC je vždy tvořen speciálním pedagogem, psychologem a sociálním pracovníkem (Nováková in Pipeková, 2010).

1.4.3 Systém škol

Nedílnou součástí systému péče o děti se zrakovým postižením jsou i školská zařízení. V této podkapitole si stručně shrneme možnosti vzdělávání osob se zrakovým postižením a v následující kapitole si podrobněji rozebereme vzdělávání předškolní, kterému se bakalářská práce věnuje.

Vzdělávání žáků se zrakovým postižením může probíhat buď ve školách běžného typu, nebo ve školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, a to jak na úrovni mateřské, tak i základní školy. Rozhodnutí o výběru školy náleží zákonným zástupcům žáka, kteří se rozhodují na základě doporučení vydaného SPC. Bez tohoto doporučení není možné žáka do škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona přijmout. Žáci mají dle stupně svého postižení určena podpůrná opatření, která jim pomáhají k co nejoptimálnějšímu zvládnutí školních povinností. V rámci středoškolského vzdělávání mohou studenti navštěvovat střední školy pro nevidomé (například obor masér, čalouník, ...), běžné střední školy, gymnázia i odborná učiliště, nebo konzervatoře. Vysokoškolské studium je realizováno na vysokých školách, ty jsou pouze běžného typu, s důrazem na specifické potřeby, například zvětšování písma, využití hmatově tištěných dokumentů a podobně (Röderová in Pipeková, 2010; zákon č. 561/2004, 2004).

2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní vzdělávání probíhá v mateřských školách a může být realizováno také v mateřských školách zřízených podle § 16 odstavce 9 školského zákona. Tyto instituce navštěvují děti zpravidla ve věku od 3 do 6 let. Vzdělávání v předškolním věku si klade za cíl „rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů“ (zákon č. 561/2004, 2004, § 33). Zároveň připravuje a rozvíjí schopnosti potřebné k dalšímu povinnému vzdělávání a poskytuje případnou speciálně-pedagogickou podporu.

2.1 Legislativní rámec

Předškolní vzdělávání upravuje Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, kde je mimo jiné uvedeno to, že předškolní docházka je povinná pro děti, kterým je na začátku školního roku 5 let, a to až do doby nástupu k plnění povinné školní docházky. Součástí školského zákona je i § 16 upravující vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Tento zákon děti, žáky a studenty se SVP definuje jako ty, kteří ke svému plnohodnotnému vzdělávání a uplatnění práv potřebují podpůrná opatření. Podpůrná opatření jsou chápána jako nezbytné úpravy ve vzdělávání, která mají být poskytována individuálně v závislosti na potřebách, zdravotním stavu nebo kulturních a životních podmínkách daného jedince. Mezi podpůrná opatření patří například vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, asistent pedagoga ve třídě nebo úprava obsahu a forem vzdělávání. Všechna opatření jsou poskytována zdarma (zákon č. 561/2004, 2004).

Dalším dokumentem je Vyhláška č. 14/2005 Sb. o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Ta doplňuje informace ze školského zákona, § 33 až § 35, a to zejména podmínky provozu v mateřské škole, rozsah povinného vzdělávání, počet dětí ve třídě a úplatu za předškolní vzdělávání. Dle této vyhlášky je maximální kapacita třídy v mateřské škole 24 dětí, přičemž počet dětí se dá snížit, pokud je ve třídě dítě mladší 3 let, a to o 2 děti, případně pokud je do třídy zařazeno dítě s přiznanými podpůrnými opatřeními. Pokud jde o dítě s podpůrnými opatřeními třetího stupně

z důvodu mentálního postižení, dále čtvrtého a pátého stupně je počet dětí ve třídě snížen o 2 (vyhláška č. 14/2005, 2005).

Pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je důležitá Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, která upravuje § 16 odst. 9 školského zákona. V této vyhlášce jsou blíže uvedena a rozpracována zejména podpůrná opatření. Ty lze dělit do pěti stupňů podle finanční, organizační a pedagogické náročnosti. První stupeň těchto opatření může být využit na základě doporučení školy a souhlasu žáka nebo jeho zákonného zástupce bez doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ). Při jejich využití je školou sestavený plán pedagogické podpory. Další stupně podpůrných opatření mohou být realizovány pouze po doporučení školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum). Jednotlivé stupně se mohou kombinovat. Od třetího stupně podpůrných opatření je většinou sestavován individuální vzdělávací plán. Ten sestavuje škola, na základě doporučení a supervize ŠPZ a před uvedením do praxe musí být odsouhlasen žákem nebo jeho zákonnými zástupci. V příloze této vyhlášky jsou jednotlivé stupně podpůrných opatření charakterizovány a je zde uvedena jejich normovaná finanční náročnost. Dalšími přílohami jsou vzory pro Individuální vzdělávací plán, Zprávu školského poradenského zařízení, Doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole a Doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve školském zařízení (vyhláška č. 27/2016, 2016).

2.2 Kurikulární dokumenty

Kurikulární dokumenty jsou sestaveny na základě Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a informací uvedených ve školském zákoně. Tyto dokumenty slouží ke vzdělávání dětí, žáků a studentů od 2 do 19 let a jsou vytvářeny na úrovni státní a školní. *„Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání“* (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021, s. 4). Na školní úrovni jsou vytvářeny školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), kterými se

řídí vzdělávání na dané škole. Všechny tyto dokumenty jsou veřejně přístupné dokumenty pro pedagogy i širokou veřejnost (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021).

2.2.1 Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

RVP PV je tedy dokument na státní úrovni, který definuje požadavky a pravidla pro předškolní vzdělávání a je závazný pro všechny mateřské školy, lesní mateřské školy a přípravné třídy školy základní. Z tohoto dokumentu poté vychází školní vzdělávací programy (ŠVP), které si každá škola sestavuje sama. Důležitými pojmy zde jsou: **rámcové cíle**, **klíčové kompetence**, **dílčí cíle** a **dílčí výstupy**. Předškolní vzdělávání si klade **rámcové cíle**, jež se prolínají všemi vzdělávacími oblastmi, a to: Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznávání, Osvojení hodnot a Získání osobních postojů. Tyto **rámcové cíle** mají rozvíjet **klíčové kompetence** mezi které patří: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence činnostní a občanské. Všechny tyto kompetence jsou důležité pro budoucí život a jejich rozvíjení má pokračovat i v dalších stupních vzdělávání. **Dílčí cíle** jsou uvedeny u každé vzdělávací oblasti a určují, co by měl pedagog u dítěte podporovat. **Dílčí výstupy** jsou již konkrétní dovednosti, kterých by dítě v dané vzdělávací oblasti mělo dosáhnout.

Vzdělávací obsah RVP PV představuje schopnosti a dovednosti, jež by mělo dítě zvládat před ukončením předškolního vzdělávání. Tyto obsahy jsou pro lepší přehlednost a zpracovatelnost rozděleny do pěti **vzdělávacích oblastí**, kdy v každé jsou vyjmenované **dílčí vzdělávací cíle**, **vzdělávací nabídka**, **očekávané výstupy** a **možná rizika**. Mezi těchto pět vzdělávacích oblastí patří:

- **Dítě a jeho tělo**

Tato oblast je zaměřena na biologickou složku osobnosti, záměrem pedagoga je podporovat správný tělesný vývoj, pohybovou zdatnost, rozvoj pohybových a manipulačních dovedností a v neposlední řadě zdravý životní styl dítěte.

- **Dítě a jeho psychika**

Podoblastmi této části jsou Jazyk a řeč, Pozorovací schopnosti a funkce, představitost a fantazie, myšlenkové operace a Sebepojetí, city, vůle. Zde je záměr kladen na

rozvoj psychologické oblasti. Má podporovat a rozvíjet zejména řeč, intelekt, psychickou zdatnost, pohodu, kreativitu a zájem o pozorování, učení a další rozvoj.

- **Dítě a ten druhý**

V této části je kladen důraz na interpersonální oblast. Dítě je podporováno v budování vzájemných vztahů, a to k dítěti i k dospělé osobě.

- **Dítě a společnost**

Dítě je rozvíjeno v socio-kulturní oblasti, kdy je vedeno k navazování kontaktů se společenstvím, pochopení společenských rolí jednotlivých aktérů, vytváření a dodržování určitých pravidel a objevování světové i domácí kultury.

- **Dítě a svět**

V enviromentální oblasti je záměrem přiblížit dítěti alespoň částečně svět ve kterém žijeme, a to zejména náš vliv na životní prostředí a jeho možné důsledky.

Mezi další kapitoly patří informace o vzdělávání dětí od dvou do tří let věku, zásady pro zpracování školního vzdělávacího programu a povinnosti učitele mateřské školy. Součástí RVP PV je i kapitola o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto děti nemají nijak upravené cíle vzdělávání, je pouze na pedagogovi, aby dokázal najít optimální způsob, který bude vyhovovat potřebám dítěte a povede k naplnění cílů a záměrů předškolního vzdělávání. I v mateřské škole může mít dítě na základě doporučení SPC přiznaná podpůrná opatření a na základě nich může být vytvořen IVP. Pokud se jedná o podpůrná opatření prvního stupně, lze bez opory SPC vytvořit pro dítě plán pedagogické podpory.

2.2.2 Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Školní vzdělávací program (ŠVP) si každá mateřská škola sestavuje sama a ukazuje v něm konkrétní obsah vzdělávání přizpůsobený dětem a podmínkám MŠ. Jde o dokument, který je závazný pro celou MŠ a měl by být volně k dispozici nejen pro pedagogický sbor, ale i širokou veřejnost. V ŠVP musí být uvedeny tyto informace: identifikační údaje o mateřské škole, obecná charakteristika školy, podmínky vzdělávání, organizace vzdělávání, charakteristika vzdělávacího programu, vzdělávací obsah, evaluační systém a pedagogická diagnostika. Nedílnou součástí je i kapitola o vzdělávání dětí se SVP, případně dětí nadaných, která by měla být obsažena

v kapitole charakterizující vzdělávací program. V části Vzdělávací obsah jsou vypsány integrované bloky, které jsou průřezem vzdělávacích oblastí. Tyto bloky mohou být různě velké, rozděleny podle ročního období, po dvou měsících, případně i po měsících. Každý z nich je charakterizován, popisuje dotčené vzdělávací oblasti, očekávané cíle a výstupy vzdělávání (Smolíková, 2005 [i.e. 2006]; Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021).

3 SAMOSTATNOST, SEBEOSLUHA A HYGIENICKÉ NÁVYKY U DĚTÍ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

V praktické části této práce se budeme těmto třem pojmům věnovat, je proto důležité si je vymezit a určit, v jakém rozsahu se jimi budeme zabývat. Pokud máme dítě přijaté ke vzdělávání v mateřské škole, jsou mu většinou nejméně tři roky a očekáváme, že alespoň základy sebeobsluhy a hygienických návyků bude mít dítě naučeno z domova.

3.1 Sebeobsluha a samostatnost

Samostatnost by se dala považovat obecně za schopnost, kdy člověk něco dokáže sám a nepotřebuje k tomu pomoc druhé osoby. Pokud se jedinec dovede postarat sám o sebe mluvíme o sebeobsluze. Ta může být výrazně snížena vlivem postižení, je ale dobré, pokud je snaha o co největší úroveň samostatnosti a sebeobsluhy. Koucká (2019) ve svém článku tvrdí, že samostatnost a sebeobsluha u dětí v mateřské škole výrazně klesá a schopnosti některých dětí jsou o rok až dva posunuté oproti normálu. Své domněnky dokládá poznatky učitelek s dlouholetou praxí v oboru. Jako důvod tohoto opoždění uvádí zejména rychlost doby. Pokud chceme, aby bylo dítě samostatné, musíme mu dovolit, aby si činnost zkoušelo samo, což ze začátku samozřejmě zabere více času, než pokud dítě například obléká nebo krmí rodič.

Bednářová, Šmardová (2015) a Morávková Vejrochová a kol. (2015) ve shodě uvádí, že sebeobsluhu lze rozdělit do několika kategorií:

1. Hygienické návyky
2. Oblékání a obouvání
3. Stravování

Se všemi třemi oblastmi mohou pomoci poradkyně rané péče, které pravidelně, nejčastěji v intervalu 1x za 1-3 měsíce, dojíždějí do rodiny dítěte se zrakovým postižením a ukazují možnosti, jak dítě v dané oblasti lépe rozvíjet. Poskytují nejen metodické vedení, ale mohou zapůjčit i hračky nebo pomůcky, které nácvik dítěti usnadní (Co je raná péče).

Kochová, Schaeferová (2015) ve své publikaci zmiňují princip zpětného řetězení, díky kterému se dítě lépe učí jednotlivé činnosti. V první fázi této metody rodič nebo pečující osoba vykoná celou aktivitu za dítě, a to přitom bude pozorovat, jak se provádí. Pozorování probíhá díky vzájemnému kontaktu rukou, kdy dospělý vede dětské ruce. V další fázi dospělý vykoná aktivitu téměř celou, ale poslední krok nechá na dítěti. To postupně bude zvládat stále více věcí, až bude schopné danou aktivitu i samo začít a celou ji správně vykonat. Důležitým prvkem tohoto principu je zažívání úspěchu, kdy dítě motivujeme zvládáním postupných kroků a nemělo by se stát, že zažije opakovaný neúspěch a tím následně ztratí motivaci danou činností vykonávat.

3.1.1 Hygienické návyky

Zejména osobní hygiena je nedílnou součástí každodenního života a je tedy velmi důležité návyky a dovednosti rozvíjet již od útlého věku dítěte. Dítě se zrakovým postižením hůře pozoruje, co se kolem něj děje a zejména v prostoru koupelny a toalety se může cítit nekomfortně (jiná akustika, neznámé zvuky při pouštění vody, splachování, ...). Kochová, Schaeferová (2015) ve shodě se Smýkalem (1986) poukazuje na důležitost poznání koupelny a všech věcí v ní, kdy by neměl chybět důkladný popis a možnost si jednotlivé věci vyzkoušet. Při jednotlivých činnostech stojí osoba, která dítěti dopomáhá za ním a vede mu ruce tak, aby pohyb v co největší míře odpovídal skutečnému pohybu, který bude dítě po čase vykonávat samo.

Smýkal (1986) také silně doporučuje, abychom dítě s předměty denní potřeby (kartáčkem, mýdlem, ...) seznamovali ještě před tím, než je začne používat. Ideálně formou hry, kdy dítě bude mít například jeden kartáček na hraní a druhým si bude opravdu čistit zuby. Předejdeme tak strachu z použití neznámé věci. Mnoho činností se více rozvíjí až v pozdějším věku, ovšem základ pro samostatnost a nácvik jednotlivých dovedností se rozvíjí již v předškolním období (Kochová, Schaeferová, 2015).

3.1.2 Oblékání a obouvání

Oblékání a svlékání je poměrně složitá činnost i pro děti bez zrakového postižení. Pro děti vidící i nevidomé je prospěšné, pokud se oba procesy dějí formou hry. Děti se zrakovým postižením by se měly nejprve seznámit s jednotlivými kusy oblečení, mít dostatek času na důkladné prozkoumání a experimentování s nimi. Díky tomu lépe pochopí jednotlivé pojmy, které jim pečující osoba při oblékání a svlékání říká.

Popis činností by měl být podle Smýkala (1986) i Kochové, Schaeferové (2015) také nedílnou součástí celého procesu. Nielsenová (1998) ve shodě s výše zmíněnými také popisuje situaci, kdy se dítě nejprve začne samo svlékat, nejčastěji si sundá ponožku nebo botu, následuje tričko a kalhoty. Tento jev je ukázkou přirozeného vývoje. Dítě se do oděvu nejprve spíše zamotává a poté přijde na to, jak ho celý sundat. Pokud dítě zvládne svlékání, je připraveno naučit se samostatně oblékat. Nejprve opět formou hry, poté s dopomocí a nakonec samostatně. V případě dopomoci je dobré, pokud rodič stojí za dítětem a vede mu ruce tak, jak se pohyb ve skutečnosti vykonává. To zvyšuje názornost celého procesu a rodič může dítě postupně nechávat, aby některé úkony dokončovalo samo, například zapínání zipu na bundě (Kochová, Schaeferová, 2015; Nielsenová, 1998; Smýkal, 1986). Pomoci můžeme také výběrem oblečení. Lépe se budou obouvat boty na suchý zip, volnější oblečení s větším prostorem pro hlavu nebo ty kousky, kde je jasně poznat, která strana je přední a která zadní. To můžeme vyřešit například pomocí různých značek u krku (Lee, 2005).

3.1.3 Stravování

Při krmení dítěte je dobré, pokud si s pečující osobou vytvoří jakýsi úvodní rituál. Například mixování mléka v lahvičce, cinknutí mikrovlnné trouby, případně ťuknutí lžící nebo příborem o talíř. Vidící děti pozorují maminku u příprav, vidí, že sahá do skříňky pro talíř a ví, že bude následovat posazení do židličky a jídlo. Toto pozorování je pro dítě nevidomé mnohem složitější. Smýkal (1986) doporučuje dítě seznámit s lahvičkou, později se lžící a miskou nejprve jako s hračkou. Dokáže tím pochopit zvuky, které při jídle z prostoru před ním vycházejí a později bude lépe samo nabírat kousky jídla. Staršímu dítěti je dobré dávat na hraní i vidličku a hrneček ze kterého bude pít. S tím souhlasí i Nielsenová (1998), která dodává, že nevidomé děti potřebují na toto zkoumání více času a prostoru pro to, aby svými experimenty zjistily, jak se tyto věci nejlépe používají. Ve shodě s Kochovou, Schaeferovou (2015) poté uvádí důležitost období, kdy jí dítě rukama. To mu napomáhá rozlišovat strukturu jednotlivých potravin. Dobré je také, aby mělo dítě možnost osahat si i potraviny v celku a nejen jejich části. Příkladem může být například krajíc chleba a celý bochník, nakrájené ovoce, případně ovoce, které loupeme ze slupky a následně dělíme na menší

kousky. Později, při používání lžice, bude druhá ruka pravděpodobně využívána pro lepší nabírání jídla a stejně tak tomu bude i u používání vidličky.

PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem praktické části bakalářské práce je vytvoření návrhu vzdělávacího programu pro děti se zrakovým postižením předškolního věku zaměřený na rozvoj samostatnosti, sebeobsluhy a základních hygienických návyků. Navržený vzdělávací program může sloužit jako pomocná příručka pro pedagogy v mateřských školách, kteří mají ve své třídě dítě se zrakovým postižením. Obsahuje nabídku několika konkrétních aktivit, které dítěti pomohou s rozvojem samostatnosti, sebeobsluhy a hygienických návyků. Časová dotace jednotlivých aktivit je velmi individuální.

Informace zahrnuté v návrhu vzdělávacího plánu vycházejí především ze zkušeností z praxe v mateřské škole, konzultací s pracovníci rané péče pro děti se zrakovým postižením a z teoretického podkladu této bakalářské práce. Zároveň se tyto informace opírají o Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Ve vzdělávací oblasti Dítě a jeho tělo je uvedeno, že má pedagog učit děti *„sebeobslužným dovednostem a vést je ke zdravým životním návykům a postojům“* (rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021, s. 15).

Metodický materiál je rozdělen do tří oblastí a to:

- Oblast hygienických návyků a dovedností
- Oblast návyků a dovedností spojených s oblékáním a svlékáním
- Oblast návyků a dovedností spojených se stolováním

4 OBLAST HYGIENICKÝCH NÁVYKŮ A DOVEDNOSTÍ

4.1 Hygienické používání toalety

Konkretizace cílů vzdělávací oblasti: rozvoj samostatnosti při využívání toalety, rozvoj hygienických preventivních návyků

Materiální zajištění aktivity: barevná lepicí páska, stolička pod nohy

Postup realizace:

Před začátkem používání toalety je důležité, aby se dítě s dosud neznámým prostředím seznámilo. Necháme ho tedy prohlédnout si, případně i taktilně osahat, stěny, umístění toalety, prostor pro toaletní papír a v neposlední řadě splachovadlo. To necháme dítěti vyzkoušet, abychom předešli strachu z neznámého zvuku. Všechny prohlížené oblasti, věci a prostorové rozložení komentujeme, aby dítě vědělo, s čím se seznamuje. Případně pro zvýšení systematičnosti hmatové práce ruce dítěte vedeme.

Přítomnost pedagogického pracovníka je nutná i pro udržení hygieny, aby dítě například nesahalo do záchodové mísy a po ukončení prohlídky si důkladně umylo ruce. Celý tento proces je ideální absolvovat pouze s jedním dítětem, abychom se mu mohli opakovaně věnovat a postupně snižovat úroveň dopomoci.

V mateřské škole lze předpokládat, že se dítě již seznámilo s obecným principem fungování toalety v domácím prostředí. Každá toaleta má ale jiné dispoziční rozložení a tím pádem bude dítě potřebovat čas, aby si ji dostatečně prohlédlo, případně taktilně osahalo. V případě potřeby pedagogický pracovník dopomůže, ale zároveň by měl být dodržen určitý prostor pro intimitu a soukromí. Dále je dobré s dítětem volit neustále stejnou toaletu, aby si bylo při jejím používání jisté a brzy dokázalo toaletu samo vyhledat a využít. Cestu k ní můžeme vyznačit vodící linií na zdi, případně zvýraznit i prostor, kde se nachází toaletní papír. K tomu lze využít například barevnou lepicí pásku, kterou lze jednoduše sundat a přemístit dle potřeb dítěte.

Dítě se zrakovým postižením se může na toaletě mnohem snadněji zašpinit, proto je důležité dbát na důkladnou hygienu rukou.

4.2 Správná hygiena rukou

Konkretizace cílů vzdělávací oblasti: nácvik správné hygieny rukou, rozvoj zdravotně preventivních návyků, rozvoj jemné motoriky

Materiální zajištění aktivity: bílé gumové rukavice, černá barva (tempera), prostírání, ručník

Postup realizace:

„Kamarádi, rychle sem!

Ručičky si umyjem.

Vodu, mýdlo na ně dáme

a básničku začínáme.

Melou, melou dva mlýnky,

z mýdla budou bublinky.

Jak udělám hrabičky?

Propletu si prstíčky!

Houpy hou, houpy hou,

z jedné strany na druhou.

Ukaž nehty! Ne a ne!

Mám je dobře schované.

Válím, válím váleček,

ať mám čistý paleček!

Vaří myška kašičku,

pošimrám si dlaničku.

Opláchneme, osušíme,

jak mýt ruce, teď už víme.

Takhle nás to baví a budeme zdraví!“

(Zdroj: Státní zdravotní ústav, Hygiena rukou)

Jako motivaci k aktivitě využijeme tuto básničku, kterou budeme doprovázet pohyby rukou. Přesné pohyby jsou uvedeny v příloze č. 1. Děti postupně seznamujeme s důležitostmi hygieny rukou a její účinnosti proti přenosu bakterií a virů. Důslednost mytí si poté mohou děti samy zkontrolovat. Posadíme je ke stolečku, rozdáme každému pár bílých gumových rukavic, které si navlečou a paní učitelka následně každému dítěti nanese trochu černé tempéry na dlaně. Děti si společně říkají básničku a provádí naučené pohyby rukou. Až řeknou celou básničku, tak by rukavice měly být celé černé a původní bílá na dlaních a hřbetu ruky nebude vidět.

Při opravdovém mytí rukou pomocí vody a mýdla děti také učíme k šetření vodou, kdy ruce pouze namočíme, vodu vypneme, použijeme mýdlo a poté vodu opět zapneme. Případnou pomoc při mytí rukou provádíme opět za dítětem, kdy mu vedeme ruce a snažíme se co nejvěrněji přiblížit požadovaný pohyb.

4.3 Smrkání

Konkretizace cílů vzdělávací oblasti: nácvik hygienického použití kapesníku, rozvoj dechových schopností

Materiální zajištění aktivity: papírové kuličky, zrcadlo, flétna

Postup realizace:

Nácvik výdechu nosem

Pro správné smrkání je důležité naučit dítě dýchat nosem. Abychom lépe přiblížili výdechový proud, využijeme nejprve dýchání pusou. Vhodnými aktivitami jsou například soutěž o to, kdo odfoukne dál malou papírovou kuličku, malování na zrcadlo, které zamžlíme pomocí dechu, nebo hra na flétnu. Všechny tyto aktivity se dají aplikovat i při výdechu nosem, ovšem ideálně ve chvíli, kdy dítě nemá rýmu. Pro lepší představu může dítě položit svou ruku na naše ústa a bude cítit, odkud vychází proud vzduchu, když vydechujeme nosem. Poté se bude snažit aktivitu napodobit. Při této aktivitě je nutné dbát na správnou hygienu rukou. Pokud dítě naučíme vydechovat nosem, bude pro něj samotné smrkání jednodušší. Pro lepší představu můžeme dítěti při smrkání říkat: „foukni jako když jsi hrál nosem na flétnu“.

Hygiena smrkání

Snadněji se správná hygiena udržuje s papírovými kapesníky. Ty jsou jednorázové, po použití se hodí do koše a dítě s nimi opakovaně nepřichází do kontaktu. Kapesníky by tedy měly být umístěny na dobře dostupném místě, ideálně v blízkosti koše, aby je dítě se zrakovým postižením nemělo problém najít. Při dopomoci se smrkáním stojíme za dítětem, naše ruce vedou ruce dítěte a snažíme se co nejvíce napodobit přirozené pohyby. Důležitou součástí je i následná hygiena rukou, která by měla vždy následovat.

4.4 Hygiena ústní dutiny

Konkretizace cílů vzdělávací oblasti: rozvoj jemné motoriky, nácvik správného čištění zubů, upevňování správných hygienických návyků

Materiální zajištění aktivity: kartáček, pasta, kelímek, použitý kartáček (který lze zničit), sádra, nůžky, PET lahve, tavná pistole, černá modelína, karton

Postup realizace:

Čištění zubů by mělo být realizováno ještě před tím, než se plně objeví první zuby. Dítě si tak snadněji na kartáček zvykne a nebude ho později tolik odmítat. Zejména u dětí se zrakovým postižením je důležité, aby věděly, co to kartáček je a jak vypadá. Toho nejlépe docílíme ve chvíli, kdy dítě dostane jeden zubní kartáček na hraní a druhým mu budeme čistit zuby. V předškolním období se snažíme o samostatnost v této oblasti.

Kelímek se zubní pastou a kartáčkem by měl být stále na stejném místě, abychom dítěti ulehčili orientaci. Kelímek lze také oddělit od ostatních ať už výraznou barvou nebo plastickou samolepkou. Zubní pastu si dítě buď může samo vytlačit do úst a poté nabrat zubním kartáčkem, nebo si kartáček vezme do jedné ruky tak, aby palcem a ukazováčkem objalo štětiny kartáčku a druhou rukou nanese požadované množství pasty. Při samotném čištění z počátku stojíme za dítětem, které drží kartáček, my držíme jeho ruku a krouživým pohybem čistíme jednotlivé zuby.

Nácvik čištění zubů

Pro lepší představu toho, jak čištění zubů funguje a jak by mělo probíhat, lze vyrobit jednoduchou didaktickou pomůcku. Odstříhneme spodní části od PET lahví, vylejeme je sádrou, necháme vyschnout a vznikne nám útvar velmi podobný zubu. Sádrové zuby lze vytvořit v různých velikostech a následně je přilepit tavnou pistolí na karton ve tvaru pusy. Následně použijeme černou modelínu jako nečistoty, které se na zubech před jejich čištěním nacházejí. Úkolem dětí je pomocí krouživých pohybů kartáčku veškeré nečistoty odstranit.



Obrázek 1: Nácvik čištění zubů

(Zdroj: vlastní)

5 OBLAST NÁVYKŮ A DOVEDNOSTÍ SPOJENÝCH S OBLÉKÁNÍM A SVLÉKÁNÍM

5.1 Rozpoznávání jednotlivých kusů oděvů

Konkretizace cílů vzdělávací oblasti: zopakovat si části lidského těla, rozeznávat jednotlivé kusy oblečení

Materiální zajištění aktivity: oblečení dítěte, panenku, oblečení pro panenky

Postup realizace:

Již od útlého věku dítěte je vhodné popisovat jednotlivé kusy oděvů a části těla, na kterou jsou oblékány. To dítěti usnadní zapamatování pojmů a také orientaci na svém těle. Popisujeme i jednotlivé vlastnosti daného oděvu, např. *„Na nohy dáme kalhoty, které mají kapsy, zapínají se na knoflík a zip. Podívej, tady je knoflík a tady zip.“* Nejprve budeme dítěti říkat: *„na nohy oblečeme kalhoty, na hlavu dáme čepici, ...“*. V dalším kroku budeme po dítěti chtít, aby nám podalo kalhoty, tričko, bundu a nakonec se budeme ptát, co má dítě aktuálně v ruce a na jakou část těla bude oblečení oblékat. Dalším způsobem, jak dítě s jednotlivými kusy oblečení seznámit, je poskytnout mu je pro samostatnou volnou hru. Opět dítěti představíme některé vlastnosti (mikina má dlouhý zip a kapsy na bocích, boty mají tkaničky, tepláky mají na břicho také tkaničky a podobně). Využít můžeme také panenky, kterým budeme spolu s dítětem oblékat a svlékat jednotlivé kusy oděvů.

5.2 Orientace v prostoru šatny

Konkretizace cílů vzdělávací oblasti: rozvoj orientačních schopností (schopnost udržení vodící linie, využití kognitivních procesů při orientaci v interiéru), nácvik a upevňování základních pojmů souvisejících s orientací (nahore, dole, vlevo, vpravo, ...), rozvoj kompenzačních smyslů (hmat a sluch)

Materiální zajištění aktivity: vodící linie (barevná lepicí páska, barevný suchý zip), rolnička/zvoneček

Postup realizace:

V mateřské škole má každé dítě svou vlastní skříňku. Ta pro dítě se zrakovým postižením by měla být snadno dostupná, ideálně na kraji místnosti. Ke skřínce může vést vodící linie například z barevné lepicí pásky, dále může být zvýrazněno ohrani-

čení prostoru, který dítěti patří. Další možností odlišení je hmatová nebo sluchová drobnost (rolnička, zvoneček), která bude na okraji skříňky připevněna.

Pro dítě je důležitá i orientace v samotné skřínce. Rozmístění věcí uvnitř by tedy mělo být stále stejné a pro dítě snadněji zapamatovatelné. Pokud dítě dokáže rozlišit strany, lze si opakovat, že tričko patří doprava a tepláčky doleva. V případě, že dítě strany neumí, využijeme k určení místa osoby nebo věci poblíž, např. trička patří na stranu k Aničce a tepláčky na stranu k oknu.

5.3 Nácvik zapínání a rozepínání oblečení

Konkretizace cílů vzdělávací oblasti: seznámit s materiály oděvů a jejich možností zapínání, osvojit si práci se zipem a knoflíkem u kalhot, osvojit si manipulaci se zipem u mikiny, osvojit si zapínání knoflíků, nácvik zavazování tkaniček, rozvoj jemné motoriky

Materiální zajištění aktivity: látkové karty se zipy, knoflíky, části kalhot

Postup realizace:

Jednotlivé pomůcky lze zakoupit na různých Montessori webech, případně ušít dle konkrétních potřeb dítěte. Dobré je volit kontrastní nebo výrazné barvy, které napomáhají dětem se zbytky zraku k lepší orientaci.

Tyto didaktické pomůcky využijeme již při seznamování dítěte s jednotlivými kusy oděvů. Dětem můžeme ukazovat celé oděvy (kalhoty, mikiny, boty, ...), případně jejich části, které jsou na zobrazených kartách. Aktivitu můžeme využít při volné hře dětí, kdy budou samostatně objevovat a experimentovat s novou pomůckou.

Další využití je při řízené činnosti. Děti posadíme do kruhu na koberec a necháme kolovat vždy jeden druh karty. Následně budeme pokládat otázky:

- Jaký byl materiál na dotek? Jemný, hrubý, teplý, studený?
- O jaký oděv mohlo jít?
- Kde ještě najdeme podobné zapínání?
- Můžeme stejný kus oblečení zapínat i jinak?
- V jakém ročním období byste si toto oblečení oblékli?



Obrázek 3: Nácvik zapínání knoflíků

Zdroj: vlastní



Obrázek 4: Nácvik zapínání zipu

Zdroj: vlastní



Obrázek 2: Nácvik zapínání kalhot

Zdroj: vlastní

5.4 Oblékání

Konkretizace cílů vzdělávací oblasti: zopakovat si části lidského těla, zopakovat si části oděvů, rozpoznat teplotu a zvolit vhodný oděv, osvojit si proces oblékání, nácvik zapínání jednotlivých kusů oděvu, rozvoj jemné motoriky

Materiální zajištění aktivity: oblečení dítěte, panenka, oblečení pro panenku

Postup realizace:

Při dopomoci s oblékáním stojíme nebo sedíme vždy za dítětem a snažíme se mu co nejvíce přiblížit daný pohyb. Naše ruce by měly vést ruce dítěte, včetně nácviku zapínání a zavazování jednotlivých částí oděvu. Pokud chceme dosáhnout co nejvyšší samostatnosti při oblékání, musíme dítě s jednotlivými kusy oděvu nejprve důkladně seznámit. Dítě by také mělo znát uložení jednotlivých kusů oblečení, což mu usnadní orientaci v prostoru skříně.

Postup oblékání

Proto, aby si děti lépe zapamatovaly pořadí jednotlivých kusů oděvu, můžeme využít básničky nebo písničky. Předvedeme tak situaci, kdy dítě například nebude moci obléknout kalhoty přes již nazuté boty.

Oblékání na podzim a na jaře – nápěv na písničku Hlava, ramena, kolena, palce

*Kalhoty, boty, mikinu, bundu,
mikinu, bundu, mikinu, bundu,
kalhoty, boty, mikinu, bundu
a čepici nakonec.*

(Zdroj: vlastní)

Oblékání v zimě

*Punčocháče, ponožky, není zima na nožky.
Mikču, bundu, kombinézu, po sněhu se pěkně svezu.
Nohu strčím do boty, nedělám s tím trampoty.
Čepici a palčáky, můžu běžet do dálky.*

(Zdroj: vlastní)

Oblékání panenek

Dětem můžeme při volné hře dát k dispozici panenku, existují i ve větších velikostech, a na ní nějaké oblečení. Hra může být zcela volná, ale lze se doptávat na otázky nebo zadávat jednoduché úkoly.

Otázky a úkoly:

- Panenka s námi bude chtít jít na procházku, jak jí dneska oblečeme?
- Kam oblečeš panence kalhoty?
- Ukaž mi, jaká tu máte trička/ponožky/tepláky?
- Jak bychom panenku oblékli v zimě, když sněží?
- Panence je zima, co s tím asi uděláme?

5.5 Svlékání

Konkretizace cílů vzdělávací oblasti: nácvik rozepínání jednotlivých oděvů, rozvoj hmatového vnímání

Materiální zajištění aktivity: nůžky, filc nebo pěnová hmota, lepidlo/tavná pistole

Postup realizace:

Svlékání dítě zvládá dříve než oblékání. Nejprve bude zkoušet různé možnosti, které nám budou připadat zvláštní, ale dítě si tak hledá tu nejlepší variantu, jak oblečení sundat. Při svlékání je potřeba dbát na uložení svlečených věcí. Oblečení, které není špinavé, se skládá a ukládá zpět do skříně, kde má svoje jasné místo. Při skládání položíme oblečení na rovný povrch a společně s dítětem ho složíme. Při dopomoci stojíme za dítětem a vedeme jeho ruce.

Jednotlivé kousky oblečení lze mít ve skříni odlišené. Na poličku nebo krabici, kde jsou trička s krátkým rukávem můžeme připevnit např. čtverec z filcu nebo pěnové hmoty, na místo pro tílka kolečko a na místo pro dlouhé kalhoty třeba trojúhelník. Snadněji tak rozlišíme místo určené pro daný kus oblečení.

5.6 Obouvání

Konkretizace cílů vzdělávací oblasti: rozvoj jemné motoriky, nácvik samostatného obouvání a zavazování tkaniček

Materiální zajištění aktivity: karton, fix, nůžky, tkanička (bužírka, nutné netřepící se konce)

Postup realizace:

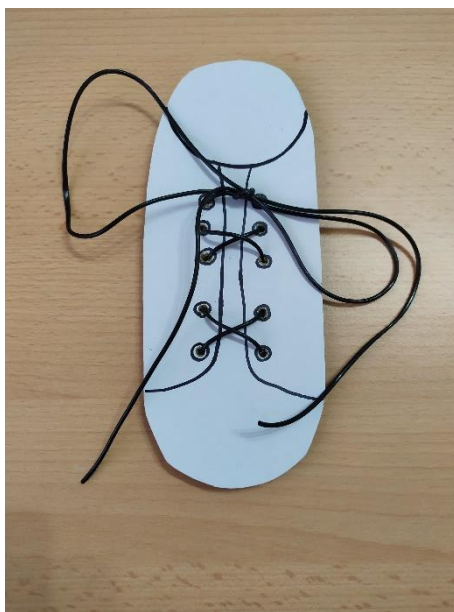
Nácvik zavazování tkaniček

Zavazování tkaniček je pro děti předškolního věku obtížné. Je ale dobré seznamovat dítě s tím, jak se tkaničky navlékají, případně je zkoušet postupně zavazovat nebo rozvazovat. K tomu nám poslouží karton, na který nakreslíme botu, uděláme do něj díry na tkaničky nebo provázek a dítě je může zkoušet navlékat. Později lze využívat i různé vzory, jak tkaničku navléci. Pokud budeme chtít, aby dítě zkoušelo uzly, je lepší, pokud zvolíme materiál, který se nám bude lehce rozvazovat (bužírky, silnější provazy, ...).

Při samotném nácviku zavazování je dobré volit dvě kontrastní barvy tkaniček, aby se dítě mohlo lépe orientovat. Případnou dopomoc provádíme za dítětem, ukazujeme mu, jak proces vypadá v jeho směru pohledu. Poté svými rukama vedeme ruce dítěte a snažíme se pohyb co nejvíce napodobit.

Obouvání

Samostatnosti v obouvání docílíme zejména možností si danou činnost neustále zkoušet. Je tedy dobré, pokud dítě ví, kde má svoje boty a může si je samo vzít ze skříňky, případně z botníku. Při obouvání dítě posadíme a pokud potřebuje naši pomoc, snažíme se ji poskytnout z pozice za dítětem, to nám třeba sedne na klín. Pokud jsou boty na suchý zip, tak vedeme ruku dítěte a společně boty zapneme.



Obrázek 5: Nácvik zavazování tkaniček

6 OBLAST NÁVYKŮ A DOVEDNOSTÍ SPOJENÝCH SE STOLOVÁNÍM

6.1 Rozpoznávání potravin

Konkretizace cílů vzdělávací oblasti: učit se rozpoznávat a chápat rozdíly mezi jednotlivými potravinami, rozpoznávat chutě (slaná, sladká, kyselá, hořká), rozvíjet předmatematické dovednosti – třídění dle vlastnosti (ovoce a zelenina)

Materiální zajištění aktivity: různé druhy zeleniny (mrkev, paprika, okurka, rajče, celer, brambory) a ovoce (jablko, hruška, švestka, banán, hroznové víno, jahody, citron, mandarinka), táč, prkénko, nůž

Postup realizace:

Pokud chceme, aby dítě samo dokázalo připravit jednoduché pokrmy a dokázalo být co nejvíce samostatné, je nutné dítě s jednotlivými potravinami seznamovat. Prvním důležitým krokem je hovořit o tom, co má dítě na talíři ke svačině nebo k obědu a popisovat jednotlivé vlastnosti, např.: „Na talíři máš maso, které je nakrájené na menší kousky a musí se dobře rozkousat. Vedle masa je bramborová kaše, která je řídká, skoro tekutá.“ Dítěti tím pomůžeme propojit vizuální a chuťovou podobu s názvem konkrétní potraviny.

Dalším postupem je seznamování dětí se zeleninou a ovocem, které nejsou nakrájené ani nijak upravené. Při řízené činnosti děti posadíme na koberec do kruhu, nejprve ukážeme jeden druh zeleniny, děti se ho pokusí pojmenovat a poté ho pošleme mezi děti. Každé dítě si zeleninu osahá, očichá a prohlédne. Následně budeme klást otázky:

- Jakou zeleninu jsi držel/a v ruce?
- Jakou měla slupku? Hrubou, jemnou, studenou, teplou?
- Jak zelenina voněla?
- Jíte tuhle zeleninu doma? Používá jí maminka při vaření?
- Jak ji nejradši jíš?
- Jí se i se slupkou nebo se musí oloupat?

Při otázkách paní učitelka zeleninu nakrájí na kousky a poté může každé dítě ochutnat. Přitom se ptá, jakou chuť zelenina má (sladkou, slanou, kyselou, hořkou). Stejný postup můžeme další den nebo další týden opakovat s ovocem.

Když se děti seznámí s jednotlivými druhy ovoce a zeleniny, tak můžeme jednotlivé kusy promíchat a následně rozdělovat na ovoce a zeleninu.

Chuť jednotlivých potravin opakujeme i během hry, kdy dětem zavážeme oči, aby nemohly využívat zrakovou kontrolu a vkládáme jim do úst jednotlivé potraviny. Jejich úkolem je potraviny rozpoznat a pojmenovat. Případně určit jejich chuť (je to sladké, slané, kyselé, ...).

6.2 Orientace na ploše stolu

Konkretizace cílů vzdělávací oblasti: nácvik samostatného prostírání, rozvoj orientace na ploše

Materiální zajištění aktivity: černé prostírání, bílé nádobí, bílý nebo stříbrný příbor, popřípadě bílá barva na textil

Postup realizace:

Pro snadnější orientaci na ploše stolu je důležité neustále dodržovat stejné postavení jednotlivých předmětů. Pro dítě se tak jejich pozice stane lépe zapamatovatelnou. U dětí školního věku, které již umí hodiny, můžeme pro orientaci na ploše využívat i systém hodin, např. lžíce je na trojce, vidlička na devítce atd.

Dítě nejprve rozložení na stole pouze pasivně přijímá. Tento proces ulehčíme tím, že pod bílé nádobí položíme tmavé, ideálně černé, prostírání, které bude v kontrastu s bílým nádobím. Zde je opět důležitá role dospělého, který popisuje, co a na jakém místě se na stole nachází. Po čase můžeme začít trénovat jednoduché prostírání stolu. Jako pomůcku lze opět využít černé prostírání, na které buď bílou krejčovskou křídou, konturenpastou (k dostání v tyflopomůckách), případně barvou na textil (ve výtvarných potřebách jsou i barvy zanechávající 3D stopu), nakreslíme obrys jednotlivých položek, které by na stole neměly chybět a zároveň pomohou dítěti je uspořádat.



Obrázek 6: Orientace na ploše stolu

Zdroj: vlastní

6.3 Nácvik používání lžíce

Konkretizace cílů vzdělávací oblasti: rozvoj jemné motoriky, nácvik samostatného stolování

Materiální zajištění aktivity: lžíce, drobné hračky/předměty

Postup realizace:

Seznámení se lžicí

Před samostatným používáním lžíce při stravování je nutné, aby dítě daný předmět dobře znalo, velice pravděpodobně tak zabráníme strachu z neznámého předmětu v ústech. Půjčíme mu tedy lžici na hraní. Po seznámení s ní budeme dítěti ukazovat, jak lze nabrat určité předměty, ideálně hračky a pomocí lžíce je přemístit. Využijeme k tomu obě ruce, kdy jedna drží lžici a druhá na ní přihrnuje předměty. Ruce dítěte přitom vedeme. Lžíce zde funguje jako takový bagr. Nabírání hraček je potom velmi podobné nabírání potravin.

Používání lžíce

Během nácviku stojíme za dítětem, necháme ho pokud možno samostatně nabrat jídlo na lžici a poté společným pohybem dovedeme lžici do úst. Dítě si tak snadněji osvojí pohyb, kterým se lžíce do úst vkládá. Z počátku používání lžíce se nevyhneme tomu, že dítě bude sahat do talíře a jídlo si na lžici přihrnovat. Nalézt jídlo na talíři

může být totiž velmi obtížné. Pro snadnější udržení jídla na lžici je dobré nejprve volit spíše kašovitě pokrmy, které se dítěti při vkládání do úst nevysypou.

6.4 Nácvik používání příboru

Konkretizace cílů vzdělávací oblasti: nácvik bezpečného používání nože, nácvik používání vidličky

Materiální zajištění aktivity: dřevěná zelenina se suchým zipem, příborový nůž, prkénko, potraviny (okurka, banán, krajíc chleba, ...)

Postup realizace:

Používání příboru je složité zejména díky tomu, že jsou zaměstnané obě ruce najednou. Dítě se zrakovým postižením zvládne příbor samostatně používat pravděpodobně až na 1. stupni základní školy. V předškolním věku budeme trénovat spíše samostatné použití vidličky nebo nože.

Použité vidličky

Použití vidličky je do určité míry velmi podobné s použitím lžice. Dítě z počátku bude velice pravděpodobně držet v jedné ruce vidličku a druhou bude hledat jídlo na talíři. Rozdíl je v tom, že jídlo na vidličku nejčastěji napichujeme, je tedy nutné tento pohyb s dítětem trénovat. Stoupneme nebo sedneme si za dítě, necháme ho najít rukou na talíři jídlo a druhou ruku s vidličkou mu vedeme k danému kousku, který společně napícháme a vložíme do úst. Při tomto nácviku je důležité, aby na talíři bylo jídlo, které i po napíchnutí dobře drží tvar a nerozpadne se cestou do úst.

Použití nože

Než začneme nůž využívat jako součást příboru, musíme dítě seznámit s tím, jakou vykonává funkci. Tedy předvést mu, co znamená krájet. Buď můžeme využít opravdové potraviny, nebo je na trhu dřevěné ovoce a zelenina, které se dá „rozkrojit“ nožem a následně dát opět dohromady pomocí suchého zipu. V případě, že budeme trénovat využití příborového nože na reálných potravinách, tak volíme ty měkčí, aby se dítěti dobře krájely. Dítě uchopí nůž do pravé ruky a levou položí na kraj potraviny, kterou chce krájet. Prsty jsou přitom co nejvíce kolmé k potravíně. Následně levou ruku mírně posuneme doleva, záleží na požadované tloušťce plátku, a po potravíně následně posuneme i nůž. Kousek před prsty levé ruky začneme krájet, až ukrojíme určitý kus.

6.5 Nalévání nápojů

Konkretizace cílů vzdělávací oblasti: rozvoj samostatnosti v oblasti stravování, rozvoj jemné a hrubé motoriky, rozvoj kompenzačních smyslů (hmat, sluch)

Materiální zajištění aktivity: velká nádoba na vodu, menší kelímky, misky, indikátor hladiny

Postup realizace:

Aktivity s vodou

Abychom dítě lépe seznámili s vodou a jejím přeléváním, poskytneme mu dostatečný prostor pro to, aby si s ní mohlo hrát. Jednou z možností může být přelévání vody z větší nádoby do menších. Tato aktivita je vhodnější do venkovního prostředí, s menším množstvím vody se ovšem dá hrát i ve vaně nebo u umyvadla. Dítě si tam osvojí pohyb při přelévání, ale i uslyší zvuk vody.

Nalévání

Pro snadnější nalévání nedáváme dítěti velkou a těžkou nádobu plnou nápoje. Hrneček, do kterého budeme tekutinu lít, by měl být širší. Dítě jednou rukou bude držet hrneček, kde si najde okraj. V druhé ruce bude mít nádobu (konvice), ze které chce nápoj nalít. Rukou na hrnku zároveň najde okraj konvice a pomalu začne nápoj nalévat. Při dopomoci stojíme za dítětem a naše ruce společně kopírují dané pohyby. Pro určení množství nápoje lze využít indikátor hladiny, který se zavěsí na okraj hrnku a při kontaktu s tekutinou se rozezní. Brání tedy přelití a také nutnosti smáčet prst v nápoji.

6.6 Bezpečná manipulace s horkými nápoji

Konkretizace cílů vzdělávací oblasti: nácvik bezpečného chování, předcházení úrazům

Materiální zajištění aktivity: indikátor hladiny, hrnek s uchem

Postup realizace:

Při manipulaci s horkými nápoji může dojít snadno k úrazu. U osob s těžkým zrakovým postižením je situace o to složitější, že nemohou zrakem kontrolovat své okolí. Je tedy nutné učinit určitá opatření, která se budou snažit zmírnit riziko opaření nebo jiného úrazu.

V ideálním případě nenosíme vařící vodu z místa na místo. Nápoj v hrnku necháme alespoň částečně vychladnout a poté ho přeneseme, tato situace bude nejčastěji nastávat právě u dětí předškolního věku, které neponesou vařící nápoj. Pokud to ovšem není možné, nelijeme vodu až k okraji hrnku, ale pomocí indikátoru hladiny necháme větší volný prostor. Hrnek držíme za jeho ouško a jdeme cestou, kterou dobře známe a nejsou na ní žádné překážky. Pokud se v místnosti pohybují další lidé, tak je hlasem upozorníme na to, že neseme horký nápoj.

6.7 Příprava jednoduchého pokrmu

Konkretizace cílů vzdělávací oblasti: seznámit s jednotlivými druhy potravin, rozvíjet práci s nožem a potravinami, využívat záměrně více smyslů, seznámit se základy stolování, seznámit se základy hygieny při manipulaci s potravinou

Materiální zajištění aktivity: okurka, bochník chleba, příborový nůž, miska na pomazánku, tvarohová pomazánka (tvaroh, červená paprika, sůl), prkénko, talířky

Postup realizace:

Příprava svačiny – chléb s tvarohovou pomazánkou a okurkou

Dítě nejprve musí rozpoznávat jednotlivé potraviny, aby dokázalo svačinu snáze připravit (viz Rozpoznávání potravin a nápojů). Z počátku připravíme celou svačinu a dítě pouze nakrájí okurku pomocí příborového nože, který je mnohem bezpečnější než ostrý nůž. Dítě se postaví k pracovní desce, necháme ho uchopit nůž do jedné ruky a okurku do druhé a stoupneme si za něj. Naše ruce budou z počátku vést ruce dítěte, které může v průběhu krájení pozorovat (případně i hmatem), jak se z kusu stávají jednotlivé plátky. Při dalších pokusech necháváme dítě okurku samotné dokrájet a postupně ubíráme množství naší dopomoci.

Postup krájení (pro praváka):

Okurku položíme na prkénko, do pravé ruky dítě uchopí nůž. Prsty levé ruky položíme na pravý okraj okurky tak, aby k ní byly co nejvíce kolmé a nedocházelo k úrazu. Takto postavené prsty posuneme mírně doleva (záleží na požadované tloušťce plátku), po povrchu okurky k nim přisuneme pravou ruku s nožem a okurku ukrojíme. V případě, že bude dítě levák pouze otočíme strany.

V další fázi necháme dítě i namazat pomazánku na již ukrojený krajíc chleba. Samotné ukrojení krajíce necháme až na vyšší věk dítěte. Opět se postavíme za dítě, ne-

cháme ho osahat si polohu nože a prkénka, umístění mističky s pomazánkou a následně vedeme ruce dítěte a nanášíme pomazánku. Dopomoc postupně ubíráme, až dítě dokáže chléb samostatně namazat.

S menší skupinou dětí, případně individuálně, lze připravit i samotnou pomazánku. Tato aktivita je poněkud náročnější a vyžaduje znalosti a dovednosti dítěte (krájení, míchání, otevírání potravin). Připravíme jednotlivé ingredience v původních obalech a zavřené. Dítě opět stojí u pracovní plochy a my za ním. Pokud to dítě nedokáže samo, tak s naší dopomocí otevřeme tvaroh a vyklopíme ho do misky. Dítě poté omyje papriku, ukrajuje z ní jednotlivé kusy, které krájí příborovým nožem na plátky a následně z nich dělá kostičky. Pro lepší krájení příborovým nožem, který není tak ostrý, otáčíme kousky papriky slupkou navrch. Kostičky papriky přidáme do misky k tvarohu, lehce osolíme a dobře promícháme.

Časová náročnost celého procesu se odvíjí od stupně zrakového postižení konkrétního dítěte. Přípravu jednoduchého pokrmu může dítě slabozraké zvládnout za 1 týden, dítě nevidomé může jednotlivé části trénovat postupně i 1 měsíc. Důležité je zde nechvátat a postupovat na vyšší úroveň až ve chvíli, kdy bude ta předchozí plně zvládnuta.

7 DISKUZE

Cílem bakalářské práce bylo vyhledat a analyzovat teoretické poznatky a na jejich základě vytvořit návrh vzdělávacího programu zaměřený na rozvoj samostatnosti, sebeobsluhy a hygienických návyků u dětí se zrakovým postižením v předškolním věku. Tento vzdělávací program je určena zejména pedagogům v mateřských školách.

Z dostupné odborné literatury, rozhovorů s pedagogy a poradkyněmi rané péče vyplývá, že dítě se zrakovým postižením má největší nedostatky v učení se nápodobou. To je buď značně omezeno nebo zcela chybí, a to v závislosti na stupni zrakového postižení. Podrobnému nácviku jednotlivých dovedností (zejména oblékání, samostatnému stravování nebo nácviku hygienických dovedností) se nejvíce věnují Kochová, Schaeferová (2015), Nielsenová (1998) a Smýkal (1986).

Proto, aby dítě dokázalo své postižení co nejlépe vykompenzovat bude z počátku potřebovat naši pomoc. Dalším důležitým faktorem je pak čas. Taktilní seznamování s předmětem nebo činností trvá podstatně déle, než seznámení pomocí zraku. Ostatní kompenzační smysly je také potřeba rozvíjet, k tomu lze využít například metodické materiály od Keblové, která se věnuje hmatu, čichu, chuti a sluchovému vnímání u dětí se zrakovým postižením.

Vytvořené materiály nebyly evaluovány v praxi, byly pouze konzultovány s pracovníky rané péče pro děti se zrakovým postižením, kde jsem vykonávala povinnou školní praxi. Slabou stránkou návrhu vzdělávacího programu je jistě užší záběr celkové problematiky. Chybí zde například rozpracovaná orientace v prostoru nebo nácvik pohybových dovedností. Celá problematika se však v rozsahu bakalářské práce nedá kvalitně zpracovat. Zvolila jsem si tedy na základě Bednářové, Šmardové (2015) tři základní oblasti, kterými jsem se v bakalářské práci zabývala, a to: hygienické návyky, oblékání a obouvání, stolování. Výhodou metodické příručky pak může být snadné využití popisovaných aktivit i u dětí bez zrakového postižení. Například s různými básničkami a písničkami se děti setkávají ve všech mateřských školách.

ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na rozvoj samostatnosti, sebeobsluhy a hygienických návyků u dětí se zrakovým postižením v předškolním věku. Jejím cílem bylo vytvořit teoretický podklad a na jeho základě vytvořit návrh vzdělávacího programu pro pedagogy mateřských škol hlavního vzdělávacího proudu, kteří nejsou dostatečně edukovaní v oblasti speciální pedagogiky. Cíl bakalářské práce byl naplněn kvalitativní metodou.

Práce byla rozdělena na dvě části, část teoretickou a část praktickou. Teoretická část se věnovala zrakovému postižení, nejčastějším zrakovým vadám u dětí, předškolnímu vzdělávání, kurikulárním dokumentům a v neposlední řadě samostatnosti, sebeobsluze a hygienickým návykům. Praktická část byla rozdělena do třech oblastí: oblast hygienických návyků, oblast oblékání a obouvání a oblast stolování. Každá z oblastí byla rozdělena na několik menších podkapitol, kde byly podrobně popsány aktivity vedoucí k naplnění daného cíle. Některé z aktivit jsou doplněny fotografiemi vlastních výrobků určených pro danou aktivitu. Byla snaha o zachování co nejmenší náročnosti při přípravě jednotlivých aktivit.

Časová dotace pro jednotlivé aktivity je různá a bude se lišit podle stupně postižení a schopností dítěte, počtu dětí ve třídě a podobně. Aktivity byly zároveň voleny tak, aby se jich běžně mohly účastnit i děti vidící a nedocházelo tak k separaci dítěte se ZP.

Celá práce by se jistě dala rozšířit o mnoho dalších situací, které pod pojmy samostatnost, sebeobsluha a hygienické návyky spadají, to by ovšem bylo mimo kapacitu této práce. Je zde tedy uveden základ toho, co by mělo dítě zvládat při ukončení předškolního vzdělávání a před začátkem nástupu do školy základní.

SEZNAM TIŠTĚNÝCH ZDROJŮ

BALUNOVÁ, Kristína, Libuše LUDÍKOVÁ a Dita HEŘMÁNKOVÁ, 2001. *Kapitoly z rané výchovy dítěte se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0381-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARD. Brno: Edika. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

BENDOVIČ, Petra, 2014. *Inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami předškolního věku*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-492-2.

JANKOVÁ, Jana, 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4649-3.

KEBLOVÁ, Alena, 1998. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. 2., upr. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-7216-051-6.

KEBLOVÁ, Alena, Ivan NOVÁK a Lydie LINDÁKOVÁ, 2000. *Náprava poruch binokulárního vidění*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-121-0.

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

KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.

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

KOUCKÁ, Pavla, 2019. Sebeobsluha, samostatnost, zodpovědnost. *Informatorium: časopis pro mateřské školy a školní družiny*. **2019**(3), 12-14. ISSN 1210-7506.

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea, ed., 2004. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-063-8.

LEE, Mary, 2005. *Malíček: Kniha nápadů pro rodiče k podpoře počáteční gramotnosti u dětí s postižením zraku*.

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika, Jiřina MUCHOVÁ a Jana KULŠTRUNKOVÁ, 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga: pomoc při sebeobslužných činnostech*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4710-0.

NIELSENOVÁ, Lilli, 1998. *Učení zrakově postižených dětí v raném věku*. Praha: ISV. Speciální pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-26-9.

NOVÁKOVÁ, Zita. Oftalmopedie. In: PIPEKOVÁ, Jarmila et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vyd. Brno: Paido, 2010, s. 253-272. ISBN 978-80-7315-198-0.

NOVOHRADSKÁ, Hana, 2013. *Vybrané kapitoly z oftalmopedie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-480-1.

PLHÁKOVÁ, Alena, 2004. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1499-3.

POŽÁR, Ladislav, 2000. *Psychológia detí a mládeže s poruchami zraku*. Trnava: PdF TU. ISBN 80-88774-74-8.

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

RÖDEROVÁ, Petra. Edukace a profesní příprava osob se zrakovým postižením. In: PIPEKOVÁ, Jarmila et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. vyd. Brno: Paido, 2010, s. 273-288. ISBN 978-80-7315-198-0.

RŮŽIČKOVÁ, Kamila a Jitka VÍTOVÁ, 2014. *Vybrané kapitoly z tyflopédie a surdopedie nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-424-3.

ŘEHŮŘEK, Jaroslav. Zrak a jeho funkční vady. In: VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Možnosti reedukace zraku při kombinovaném postižení*. Brno: Paido, 1999, s. 13-26. ISBN 80-85931-75-3.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina, 2005 [i.e. 2006]. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. 2. vyd. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 80-87000-01-3.

SEZNAM ELEKTRONICKÝCH ZDROJŮ

Co je raná péče. *Společnost pro ranou péči* [online]. Praha [cit. 2022-03-18]. Dostupné z: <https://www.ranapece.cz/pro-rodice/co-je-rana-pece/>

JAMES, D. M. a V. STOJANOVÍK, 2007. Communication skills in blind children: a preliminary investigation. *Child: Care, Health* [online]. **33**(1), 4-10 [cit. 2022-03-10]. ISSN 03051862. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=23847982&lang=cs&site=eds-live>

MKN-10 2022 [online]. Praha [cit. 2022-03-22]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021. [online] [cit. 2022-03-09]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-rvp-pz/>

Sdělení č. 104/1991 Sb., Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí o sjednání Úmluvy o právech dítěte, 1991. [online] [cit. 2022-02-22]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104>

SMÝKAL, Josef, 1986. *Výchova nevidomého dítěte předškolního věku* [online]. Praha: Svaz invalidů [cit. 2022-03-02]. Dostupné z: <https://smykal.ecn.cz/publikace/kniha06t.htm>

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, 2005. [online] [cit. 2022-03-09]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaske-ke-skolskemu-zakonu>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2016. [online] [cit. 2022-03-09]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaske-ke-skolskemu-zakonu>

Vyhláška č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, 2006. [online] [cit. 2022-03-09].
Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/web/cz/pravni-predpisy-pro-socialni-sluzby>

Vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [online] [cit. 2022-03-09]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vnitrostatni-predpisy>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), 2004. [online] [cit. 2022-03-09]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>

SEZNAM POUŽITÝCH OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Nácvik čištění zubů	32
Obrázek 2: Nácvik zapínání kalhot	35
Obrázek 3: Nácvik zapínání knoflíků	35
Obrázek 4: Nácvik zapínání zipu.....	35
Obrázek 5: Nácvik zavazování tkaniček.....	38
Obrázek 6: Orientace na ploše stolu	41

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

IVP – individuální vzdělávací plán

MŠ – mateřská škola

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

RVP PV – rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SPC – speciálně pedagogické centrum

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠVP – školní vzdělávací program

ŠPZ – školské poradenské zařízení

ZP – zrakové postižení

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Správné mytí rukou

Leporelo „Aby byly ručičky čisté jako rybičky“

- Cílem je hravou formou za pomoci rytmičky básničky naučit děti správný postup mytí rukou.
- Správné a pravidelné mytí rukou s dostatečným množstvím mýdla může zabránit mnoha infekcím, s nimiž každý z nás přijde denně do styku.
- Leporelo je určeno především nejmladším dětem (mateřské školy, první stupeň základních škol).
- Děti si společně myjí ruce a přitom recitují básničku. Pomocí krátkých veršů si lépe zafixují jednotlivé kroky odpovídající postupu doporučenému Světovou zdravotnickou organizací. Správné návyky při mytí rukou si osvojí a přenesou i do domácího prostředí.
- **Jak správně umýt ruce?** Prvním krokem je navlhčení rukou a aplikace dostatku mýdla z dávkovače (jedno stisknutí páčky dávkovače odpovídá potřebnému množství). Další kroky jsou popsány a doprovázeny názornými nákresy na leporelu ve slokách č. 2 – 7. Na závěr se ruce opláchnou proudem tekoucí vody a osuší, nejlépe jednorázovým ručníkem. Podle doporučení Světové zdravotnické organizace by celá tato procedura měla trvat **40 - 60 vteřin**.
- Přehrávání prvního řádku slok č. 2 - 7 je věnováno mytí pravé nebo levé ruky, přehrávání druhého řádku sloky je určeno pro ruku opačnou. Na pořadí rukou nezáleží. Postup s vystřídáním rukou je třeba dodržet zejména u slok č. 3, 6 a 7.

Vydal Státní zdravotní ústav Praha za finanční podpory MZ ČR v rámci projektu č. 10743 „Významné dny ve zdravotnictví v kontextu podpory zdraví“. NPZ-PPZ 2017. Praha, 2017.



<u>Co děti recitují</u>	<u>Co děti dělají:</u>	<u>Nákres z leporela</u>
1. Kamarádi, rychle sem! Ručičky si umyjem. Vodu, mýdlo na ně dáme a básničku začínáme.	Namočí si ruce a nanesou na ně dostatečné množství mýdla.	
2. Melou, melou dva mlýnky, z mýdla budou bublinky.	Krouživým pohybem třou ruce dlaní o dlaň.	
3. Jak udělám hrabičky? Propletu si prstíčky!	Se zaklesnutými prsty myjí pravou dlaní hřbet levé ruky a pak naopak levou dlaní hřbet pravé ruky.	
4. Houpy hou, houpy hou, z jedné strany na druhou.	Se zaklesnutými prsty třou dlaní o dlaň.	
5. Ukaž nehty! Ne a ne! Mám je dobře schované.	Se zaklesnutými prsty třou vnější část (hřbet) prstů o dlaň druhé ruky.	
6. Válím, válím váleček, ať mám čistý paleček!	Krouživým pohybem myjí levý palec v sevřené pravé dlaní a pak pravý palec v sevřené levé dlaní.	
7. Vaří myška kašičku, pošimrám si dlaničku.	Obousměrnými krouživými pohyby třou sevřenými prsty pravé ruky levou dlaň a pak sevřenými prsty levé ruky pravou dlaň.	
8. Opláchneme, osušíme, jak mýt ruce, teď už víme. Takhle nás to baví a budeme zdraví!	Ruce pečlivě opláchnou a následně osuší. <i>Slovo „zdraví“ mohou děti společně zakřičet! ☺</i>	

V letáku byly použity nákresy a popisy postupu mytí rukou z publikace
„SVĚTOVÁ ZDRAVOTNICKÁ ORGANIZACE: Směrnice SZO Hygiena rukou ve zdravotnictví:
Souhrn. Praha: Ministerstvo zdravotnictví České republiky, 2011.“