UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Lukáš Král

Vyšší kompenzační činitelé a jejich rozvoj u jedinců se zrakovým postižením

Olomouc 2017

Vedoucí práce: PhDr. Kateřina Kroupová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci s názvem „Vyšší kompenzační činitelé a jejich rozvoj u jedinců se zrakovým postižením“ zpracoval samostatně pod odborným vedením PhDr. Kateřiny Kroupové, Ph.D. a použil jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci 20. 6. 2017

……..

Lukáš Král

Poděkování

Děkuji PhDr. Kateřině Kroupové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, cenné rady a doporučení. Poděkování patří také pedagogům základních škol a pracovníkům speciálních pedagogických center pro zrakově postižené, kteří se mnou spolupracovali na vytvoření této práce.

Dále děkuji své rodině a přítelkyni za psychickou podporu podobu psaní mé bakalářské práce.

OBSAH

Úvod 7

I TEORETICKÁ ČÁST 9

1 Zrakové postižení 9

1.1 Osoby se zrakovým postižením a jejich klasifikace 9

1.1.1 Klasifikace zrakového postižení dle Světové zdravotnické organizace (WHO) 10

1.1.2 Speciálněpedagogická klasifikace zrakového postižení 11

1.1.3 Etiologie zrakových vad 13

2 Kompenzace a kompenzační činitelé 14

2.1 Nižší kompenzační činitelé 14

2.1.1 Hmat 15

2.1.2 Sluch 15

2.1.3 Čich a chuť 16

2.2 Vyšší kompenzační činitelé 16

2.2.1 Pozornost 17

2.2.2 Představivost 17

2.2.3 Koncentrace 18

2.2.4 Paměť 18

2.2.5 Myšlení 19

2.2.6 Řeč 20

3 Pomůcky a rozvoj vyšších kompenzačních činitelů u osob se zrakovým postižením 21

3.1 Tyflopomůcky 22

3.1.1 Pomůcky pro nevidomé 22

3.1.2 Pomůcky pro osoby slabozraké 24

3.1.3 Pomůcky pro osoby s poruchou binokulárního vidění 24

3.2 Rozvoj vyšších kompenzačních činitelů 25

3.2.1 Rozvoj paměti 25

3.2.2 Rozvoj řeči 26

3.2.3 Rozvoj myšlení 27

3.2.4 Rozvoj koncentrace a pozornosti 27

3.2.5 Rozvoj představivosti 28

II PRAKTICKÁ ČÁST 30

4 Metodologiká východiska práce 30

4.1 Charakteristika Výzkumu 30

4.2 Charakteristika výzkumného souboru 30

4.3 Cíl práce a stanovené výzkumné otázky 30

4.4 Metoda získávání dat 31

4.5 Realizace výzkumu 31

5 Analýza a interpretace dat z rozhovoru 31

6 Diskuse 35

7 Doporučení pro praxi 38

8 Závěr 39

Seznam literatury 40

Internetové zdroje 42

Seznam tabulek 43

Seznam příloh 44

Anotace

Úvod

Lidé jsou odjakživa tvory optickými. Zrak nám servíruje nejautentičtější informace v nejkratším možném čase. Dává nám informace o všem, co se kolem nás děje. Zrak se také podílí na utváření představivosti, pozornosti, rozvoji paměti, myšlení i řeči. Má vliv na všechny složky osobnosti a vlastnosti daného jedince. Kterékoliv zrakové postižení tedy ovlivňuje celkový vývoj osobnosti. Abychom zamezili negativním dopadům zrakového postižení na osobnost dítěte se zrakovým postižením, usilujeme od raného věku o kompenzaci tohoto postižení. Kompenzační činitele můžeme dělit na nižší a vyšší. Mezi kompenzační činitelé nižší řadíme smysly, mezi které patří například chuť, čich, hmat a sluch.

Tato bakalářská práce se zaměřuje na vyšší kompenzační činitele, do kterých můžeme zařadit vlastnosti a schopnosti daného člověka, jako je například řeč, paměť, koncentrace, pozornost, představivost a myšlení. Rozvoj jak vyšších, tak nižších kompenzačních činitelů je dle mého názoru předpokladem pro prožití smysluplného a plnohodnotného života osob se zrakovým postižením. Také ale nesmíme opomíjet integraci do intaktní populace, zařazení do každodenního života a zapojení do pracovního procesu.

Práce je rozdělena do dvou částí (teoretické a praktické). V teoretické části bych chtěl formulovat definice zrakového postižení, dále klasifikaci a typy zrakových vad a určitě neopomenout etiologii, která zde také má své místo. Rád bych podrobněji uvedl pojmy kompenzace a kompenzační činitelé u jedinců se zrakovým postižením a proč je nutné tyto činitele rozvíjet. Dále bych se chtěl soustředit na způsoby, jakými se rozvijí vyšší kompenzační činitele a jaká tychlotechnika a tyflopomůcky mohou práci s postižením jedincem ulehčit.

V rámci praktické části chci zmapovat současnou situaci v terénu. Chci zmapovat v jaké míře a pomůcky jakého typu se používají a jaká je jejich dostupnost v dané škole. Dále bych rád uvedl názory a zkušenosti učitelů, speciálních pedagogů v SPC a psychologů, kteří jsou v každodenním styku se žáky se zrakovým postižením. Ty získám formou rozhovorů s výše uvedenými osobami. Rád bych se podělil i o jejich názor na vyšší kompenzační činitele, a zda vůbec při práci berou zřetel na dělení kompenzačních činitelů a jejich rozvoj.

Hlavním cílem práce bylo zjistit, jaké povědomí o vyšších kompenzačních činitelích mají lidé, kteří pracují s osobami se zrakovým postižením. Dále jejich postoj k definici a dělení. Následně, jaké pomůcky při vývoji používají, jestli jsou například v něčem speciální, upravené a kde pomůcky vyhledávají. V neposlední řadě, jak probíhá spolupráce s rodiči a jaký vliv mají rodiče na vývoj jejich dětí.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Zrakové postižení

Než přistoupíme ke klasifikaci zrakových vad a skupin se zrakovým postižením, je potřebné si vymezit, kdo to je osoba se zrakovým postižením. Ludíková[1] říká, že jedinec se zrakovým postižením je osoba, která trpí oční vadou či chorobou, kdy i po optimální korekci je zrakové vnímání narušeno do té míry, že jí činí potíže v běžném životě.

I v dnešní době je oblast klasifikace osob se zrakovým postižením stále nejednotná. Můžeme se setkat s mnoha kritérii, podle kterých lze osoby klasifikovat do mnoha podskupin. Avšak zřejmě nejčastěji se setkáváme s rozdělením speciálněpedagogickým a dále pak medicinským. Tyto klasifikace následně používáme v rámci výchovně-vzdělávacího procesu.[2]

1.1 Osoby se zrakovým postižením a jejich klasifikace

Pojem osoby se zrakovým postižením označuje skupinu osob s velmi různorodou poruchou, vyznačující se různým druhem a stupněm zrakové vady. Tímto termínem dále označujeme osoby, u kterých poškození zraku nějakým způsobem ovlivňuje činnosti v běžném životě, a u nichž běžná optická korekce není dostačující. Zraková vada ovlivňuje osobnost jedince ve všech jeho složkách. Jde tedy o komplexní působení, které jednotlivce postihuje v oblasti fyzického, psychického i sociálního vývoje. [3]

Postižení zraku představuje omezení kvality vidění různého stupně. Stupeň postižení je nezávislý na typu zrakové vady a je vyjádřen pomocí zlomku, který reprezentuje tzv. vizus oka.[4]

U zrakových vad rozlišujeme, zda jde o postižení zevního oka neboli receptoru, zrakové dráhy nebo zrakového centra v mozku. V rámci očního vyšetření se zaměřujeme na zrakovou ostrost, která je vyjádřená vizem udávaným ve zlomku, kde první číslo znázorňuje vzdálenost v metrech, odkud je schopný vyšetřovaný číst, a druhé číslo pak vzdálenost, ze které by četl ten stejný text člověk s nepoškozeným zrakem. Rozlišovací

[1] Finková, Ludíková, Růžičková, 2007

[2] Finková, 2011

[3] Hamplova, Jankova, 2015

[4] Kudelová, Květoňová, 1996

schopnost oka je vyšetřována například pomocí Snellenových optotypů, jež představují tabulky s řadami postupně se zmenšujících znaků. Dalším z parametrů, který je u vyšetření osob zkoumán, je velikost zorného pole, jež může být v důsledku postižení zúženo, omezeno nebo zde může docházet k lokálním výpadkům, tzv. skotomům.[5]

Nejčastěji užívanou klasifikací osob se zrakovým postižením je klasifikace medicínská, dle světové zdravotnické organizace (WHO), a klasifikace speciálně-pedagogická, kdy speciálně-pedagogická prakticky vychází z klasifikace medicínské. Pro naše účely je vhodnější klasifikace speciálně-pedagogická, neboť z ní vycházíme jak při výchovně vzdělávacím procesu, tak při rozvoji vyšších kompenzačních činitelů.[6]

1.1.1 Klasifikace zrakového postižení dle Světové zdravotnické organizace (WHO)

Dle aktuálního znění Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů – desátá revize (MKN-10), vydané WHO[7] jsou zraková postižení děleny takto:

Střední slabozrakost – zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/18 (0,30) - minimum rovné nebo lepší než 6/60 (0,10); 3/10 - 1/10, kategorie zrakového postižení 1

Silná slabozrakost – zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/60 (0,10) - minimum rovné nebo lepší než 3/60 (0,05); 1/10 - 10/20, kategorie zrakového postižení 2

Těžce slabý zrak

a) zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 3/60 (0,05) - minimum rovné nebo lepší než 1/60 (0,02); 1/20 – 1/50, kategorie zrakového postižení 3

b) koncentrické zúžení zorného pole obou očí pod 20 stupňů nebo jediného funkčně zdatného oka pod 45 stupňů

Praktická nevidomost – zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí 1/60 (0,02), 1/50 až světlocit nebo omezení zorného pole do 5 stupňů kolem centrální fixace, i když centrální ostrost není postižena, kategorie zrakového postižení 4

---

[5] Hamadová in Opatřilová, 2006
[6] Finková, 2010
[7] Dostupné na: www: http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html

Úplná nevidomost – ztráta zraku zahrnující stavy od naprosté ztráty světlocitu, až po zachování světlocitu s chybnou světelnou projekcí, kategorie zrakového postižení 5

1.1.2 Speciálněpedagogická klasifikace zrakového postižení

Z hlediska speciálně-pedagogické praxe je nejvhodnější klasifikace dle Ludíkové[8], která rozlišuje čtyři kategorie osob se zrakovým postižením, a to podle stupně narušení zrakového vnímání:

Osoby nevidomé vymezuje Ludíková[9] takto: „osoby nevidomé jsou chápany jako kategorie osob s nejtěžším stupněm zrakového postižení a patří sem děti, mládež a dospělí, kteří mají zrakové vnímaní narušeno na stupni nevidomosti (slepoty).“ Rozlišujeme pak nevidomost praktickou, skutečnou a plnou.

Osoby slabozraké potom vymezuje jako kategorii osob, a to děti, mládež a dospělé, které mají zrakové vnímaní na stupni slabozrakosti.

Osoby se zbytky zraku charakterizuje jako skupinu osob, která je hraniční skupinou mezi slabozrakými a nevidomými, která bývá definována z hlediska zrakové ostrosti 3/60 – 0,5/60. Je to skupina na pomezí praktické slepoty a těžké slabozrakosti.

Osoby s poruchami binokulárního vidění řadí mezi funkční poruchy. Ludíková[10] uvádí, že osoby s poruchami binokulárního vidění mají částečně omezené zrakové funkce obvykle jednoho oka. Mezi poruchami binokulárního vidění řadí především amblyopii a strabismus.

Další z možných klasifikací speciálněpedagogických je klasifikace dle toho, jaká oblast je poškozena. Květoňová-Švecová[11] dělí typy zrakových vad do pěti skupin:

- **Ztráta zrakové ostrosti** může být různá. Jedinec může mít potíže při rozlišování detailů a drobných předmětů. U rozlišování velkých předmětů se problém nemusí projevit.
- **Postižení šíře zorného pole:** „Postižení zorného pole může jedince omezit v oblasti prostorové orientace a samostatného pohybu, ale například i v oblasti

[8] Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007

[9] Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 41

[10] Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001

[11] Květoňová-Švecová, 2000

orientace na ploše, při zvládání školních a pracovních povinností, při čtení textu atd. Typy postižení zorného pole jsou například tyto: výpadky v zorném poli periferního či centrálního charakteru, zúžení zorného pole zleva či zprava, jednostranné či oboustranné. Termín „skotom“ je potom charakterizován jako „výpadek části zorného pole“.“ Finková[12]

- **Okulomotorické potíže**: „Okulomotorické potíže mohou nastat při porušení koordinace pohybu očí. Projeví se například při cílených pohybech vedoucích k uchopení nějakého objektu, při sledování dráhy předmětu, který se pohybuje. Další příkladem může být problém při sledování blízkého předmětu, kdy se některé z očí nebo oči obě stáčejí určitým směrem.“ Finková[13]
- **Obtíže se zpracováním zrakových informací:** „Obecně lze říci, že potíže nastávají v oblasti zrakových center v mozkové kůře. U poruchy, která je nazývaná jako „korová slepota“, má jedinec potíže se zpracováváním zrakové informace, i když není poškozen zrakový nerv ani retina. Někdy chybí světlocit, jindy je částečně zachován. Korová slepota může být dočasná, jedinec si často jen domýšlí, co viděl.“ Finková[14]
- **Poruchy barvocitu:** „Oko je běžně schopno rozlišovat různé délky elektromagnetického vlnění a dekódovat je v podobě barev. Vlnové délky, které je oko schopno zachytit a dekódovat, se nacházejí v rozmezí 380-780nm. Čípky, které zajišťují barevné vidění, nejsou v určitých situacích schopny rozlišit konkrétní vlnovou délku, chybí například čípkové pigmenty určitého typu či žádné čípkové pigmenty jedinec nemá.“ Finková[15]

Nejedná se jediné možné klasifikace. V odborné literatuře se setkáváme také například s dělením podle etiologie, podle doby vzniku zrakového postižení, či podle délky trvání zrakového postižení.

[12] Finková, 2011, s. 15

[13] tamtéž

[14] Finková, 2011, s. 15

[15] Finková, 2011, s. 16

1.1.3 Etiologie zrakových vad

Příčiny vzniku mohou být velmi různorodé. Zraková vada tedy může vzniknout jako důsledek mnoha faktorů. Podle Novákové[16] lze příčiny rozdělit podle vlivů na prenatální, perinatální a postnatální. Dále můžeme vady rozdělit podle doby vzniku na vrozené a získané. Velký význam můžeme připsat při vzniku postižení dědičnosti, různým infekčním onemocnění, úrazům a působení exogenních činitelů, které mohou mít za následek retinopatii nedonošených (ROP).

[16] Nováková in Pipeková, 2006

2 Kompenzace a kompenzační činitelé

Kompenzace neboli vyrovnání se zaměřuje na tzv. náhradní funkce. Ludíková[17] vymezuje kompenzaci ze speciálně pedagogického hlediska jako: „souhrn speciálně pedagogických postupů, jimiž se zlepšuje a zdokonaluje výkonnost jiných funkcí než funkce postižené. Kompenzační metody se tedy zaměřují nikoli jenom na poruchu té činnosti, která je příčinou defektivity, ale náhradní výkonnost funkcí jiných. Postupné rozvíjení a zbystřování jiných smyslů v průběhu kompenzační činnosti se promítá do celé psychiky postiženého člověka. Rozšiřují se tím pohotovost i bohatství asociační, zvyšuje se aktivita nervově duševní, čímž se zpětně ovlivňuje výkonnost duševní, smyslová i pohybová. Takovým způsobem se daří zmírňovat, ba i překonávat nedostatky té činnosti, jež byla příčinou defektivity.“ Pojem defektivita je dnes již zastaralý, nicméně s terminologickými úpravami tato definice stále platí.

Při rozvoji jak vyšších, tak také nižších kompenzačních činitelů, je nutno využívat postupů, které jsou individuálně přizpůsobeny osobnosti zrakově postiženého. Litvak[18] udává, že „pro optimální průběh procesu kompenzace mají velký význam četné podmínky, ke kterým patří charakter defektu stupně narušení funkcí, typologické a individuální zvláštnosti vyšší nervové soustavy, úrovně psychického a fyzického rozvoje, postavení jedince ve společnosti a úrovně jeho rozvoje, podmínky jsou rodinné a školní výchovy, pracovní podmínky atd.“

Růžičková[19] dodává, že: „rozvoj kompenzačních činitelů, ať již nižších nebo vyšších, je velmi důležitou složkou ve výchově a rozvoji zrakově postižených dětí a žáků mateřských i základních škol. Žádná ze složek osobnosti by v jednotlivých etapách výchovně – vzdělávacího procesu neměla být opomíjena, neboť jen na základě jejich rozvinutosti a funkčnosti se může zrakově postižený žák později zařadit do pracovního procesu a do fungování celé společnosti.“

2.1 Nižší kompenzační činitelé

Mezi nižší kompenzační činitele řadíme zbylé smysly, které je potřebné rozvíjet jak u dítěte se zrakovým postižením, tak u dospělé osoby.

[17] Ludíková, 1989, s. 6,7

[18] Litvak, 1979, s. 30

[19] Růžičková, 2006, s. 24

2.1.1 Hmat

Finková[20] uvádí, že „hmat je nezbytnou složkou lidského života a při ztrátě zraku a například i sluchu nahrazuje jeho poznávací a kontrolní funkce. Úplná náhrada ztracených funkcí není možná, protože kožní a svalově kloubní počitky neodrážejí všechny vlastnosti předmětů vnímané zrakem. Hmatové pole je ohraničeno oblastí činnosti rukou a proces vnímaní je delší než zrakový. Hmat je tedy jedním ze základních prostředků kompenzace. Kompenzační funkce hmatu se uplatňují ve všech oblastech činnosti osob se zrakovým postižením."

Hmat je bezesporu jedním z nejdůležitějších nižších kompenzačních činitelů pro osoby se zrakovým postižením, nejen z důvodu čtení Braillova písma, ale také pro orientaci v prostoru a získávání přesné představy a vlastností o objektech, které nás zajímají.

Zde považujeme za vhodné dodat citaci od Smýkala[21]: „Mlčí-li oči, musí mluvit ruce."

Dle Finkové[22] lze hmat dělit na: pasivní, aktivní a industriální. Hmat pasivní uplatňujeme položením ruky na daný předmět. Získáváme tak sice řadu souvislostí, nikoli celkový obraz objektu. Aktivní hmat je vymezen jako forma aktivního vyhmatávání, jehož prostřednictvím získáváme jistou představu o vzhledu objektu, jeho struktuře, povrchu, tvaru. Industriální neboli zprostředkovaný hmat je získáván pomocí nástroje, například bíle hole. Tato forma hmatu není tak přesná jako hmat aktivní, lze však tímto způsobem získat mnoho informací.

2.1.2 Sluch

Sluchové vnímaní je důležité při lokalizaci zvuku v prostoru. Díky sluchu vnímáme zvuky z okolí, které dodávají jistou informaci o prostředí, ve kterém se nacházíme a o aktivitách, které se kolem nás dějí. Růžičková[23] dodává, že lidé se zrakovým postižením jsou citlivější na zvuk a jsou naučeny ho lépe zpracovávat, ale až na základě zkušenosti a důležitosti. Není to tedy vrozená vlastnost a je nutné sluchové vnímaní cvičit a rozvíjet. Kudelová a Květoňová[24] doporučují začít s rozvojem sluchového vnímání již v raném věku,

[20] Finková, 2011, s. 25

[21] Smýkal, 1986, s. 52

[22] Finková, 2011, s.27

[23] Růžičková, 2006

[24] Kudelová, Květoňová, 1996

neboť dítě nemá dostatek zrakových podnětů z okolí. Upozorňují též na nutnosti rodičům vysvětlit citový význam sluchové stimulace.

2.1.3 Čich a chuť

Čich a chuť jsou tzv. „chemické smysly“. „Člověk patří mezi mikrosmatické organismy, které mají slabě vyvinutý čich a chuť. Proto je význam vnímání těmito smysly v porovnání se zrakem malý. Podstatně však vzrůstá u osob, u nichž došlo k omezení nebo vyloučení zrakového vnímaní.“ Keblová[25]

Chuťové a čichové poznatky jsou těsně vázány. Proto Růžičková[26] doporučuje jejich společný výcvik, který by měl začít už v předškolním věku. Dá se konstatovat, že pro osoby se zrakovým postižením hrají tyto smysly spíše roli kontrolní. V útlém věku mohou děti poznávat například své známé, právě díky jejich odéru. Dále může pomoci při orientaci, kdy se dá charakterizovat specifická vůně například z obchodu – pekařství či například v lese – stromy.

Keblová[27] říká „Jejich prostřednictvím si dokreslují počitky a vjemy sluchové i hmatové, vytvářejí si přesnější představu vnímaného“.

2.2 Vyšší kompenzační činitelé

Dle Růžičkové[28] se jedná o schopnosti, vlastnosti a také dovednosti nositele. Jinými slovy by se dalo konstatovat, že se jedná o kognitivní funkce člověka, mezi které patří pozornost, představivost, koncentrace, paměť, myšlení a řeč.

Název vyšší kompenzační činitelé mnoho lidí nezná a tato skutečnost je potvrzena v praktické části této práce.

Co lidem nedochází, je fakt, že vyšší kompenzační činitelé hrají velmi důležitou roli v každodenních situacích osob se zrakovým postižením a jdou ruku v ruce s kompenzačními činiteli nižšími. Můžeme tedy říci, že i při té nejjednodušší práci používáme více smyslů najednou. Proto i rozvoj by měl být souměrný a neměli bychom se ohlížet jen na jednu stranu mince.

---

[25] Keblová, 1999, s. 5

[26] Růžičková, 2006

[27] Keblová, 1999, s.5

[28] Růžičková 2006

2.2.1 Pozornost

Pozornost lze definovat jako zaměřenost vědomí na určitý objekt, podnět, cíl nebo také děj. Může být neúmyslná nebo záměrná. Je potřebná při průběhu vyučování, kde dítě svou pozornost upíná na daný předmět a snaží se pochytit, ale také zapsat, co nejvíce informací. Dále je také potřebná například při běžném denním fungování, kde pomáhá překonávat každodenní obtíže.

Je to funkce vědomí a zajišťuje naše zaměření daným směrem. Zároveň nás „ochraňuje“ před záplavou jiných, v danou chvíli méně důležitých podnětů. Dodává Vágnerová.[29]

„U zrakově postižených musí být pozornost přítomná skoro pořád, protože to, co člověk bez zrakové vady vykonává s naprostou samozřejmostí (například chůze v neznámem prostoru), je pro nevidomého situací, jež vyžaduje aktivizaci téměř celé jeho osobnosti“ popisuje Stoklasová[30].

Litvak[31] dodává, že: „existence vyšších forem pozornosti – bezděčná a záměrná – je bezprostředně spjata s činností, během níž se utvářejí vyšší potřeby, zájmy, volní kvality a vědomí osobnosti, které svým způsobem podmiňují rozvoj i zaměřenost pozornosti. Na základě tohoto je pochopitelné, že zapojení osob do aktivní činnosti pomáhá překonat obtíže v rozvoji bezděčné a na jejím základě se tvořící záměrné pozornosti.“

Pozornost souvisí s pamětí.

2.2.2 Představivost

Litvak[32] píše, že: „Představy jsou obrazy, které se zachycují v paměti jako výsledek předcházejícího vnímání nebo jevu a které se objevují v mozku, když předmět nebo jev bezprostředně nepůsobí na smyslové orgány.“

Keblová[33] na adresu představivosti u zrakově postižených píše, že: „Základní komplikací je v tomto směru nedostatečná smyslová zkušenost, méně přesný obraz světa a menší zásoba často neurčitých a nedostatečně diferencovaných představ.“

---

[29] Vágnerová, 2004

[30] Stoklasová in Ludíková, 2005, s. 70

[31] Litvak, 1979, s. 39, 40

[32] Litvak, 1979, s. 104

[33] Keblová, 1996, s. 14

Tvorba představ u osob zrakově postižených, a především u nevidomých od narození, je zcela odlišná od tvorby představ u intaktní populace. Mezi charakteristické znaky patří verbalismus, schematismus, nízká míra zevšeobecňování a zlomkovitost.

2.2.3 Koncentrace

Klucká, Volfová[34] popisují: „Koncentrace neboli soustředění úzce spolupracuje s pozorností. Koncentrace nám umožňuje soustředit se několik sekund (i déle) na určitý předmět. Uplatňuje se pak například na přednášce, při pracovní poradě nebo v běžném rozhovoru."

Balunová, Heřmánková, Ludíková ve své knize uvádí, že: „z hlediska prostorové orientace je důležité, aby se dítě dokázalo soustředit na vlastní pohyby a na polohu svého těla v prostoru, aby si v daném okamžiku uvědomovalo svou pozici při pohybu ve známém prostoru a po známé trase. V předškolním věku by tato představa měla být alespoň přibližná, s ohledem na již osvojené vědomosti a dovednosti dítěte. Na poutavou činnost by se mělo před nástupem do školy soustředit asi 15 minut."[35]

Na tyto autorky reaguje Růžičková[36]: „Koncentrací tedy autorky rozumějí schopnost nevidomého jedince soustředit se požadovanou dobu na daný jev. Schopnost soustředit se je pro nevidomého velmi důležitou činností, která mu pomáhá při většině činností během dne."

2.2.4 Paměť

Krejčová[37] na adresu kognitivního vývoje v katalogu popisuje druhy paměti: „Paměť můžeme charakterizovat z mnoha různých úhlů pohledu a v závislosti na nich také identifikujeme množství druhů paměti. Kromě zmíněné mechanické a logické paměti můžeme paměť dělit dle typu smyslové modality, kterou pro zapamatování využíváme (nejčastěji paměť sluchová, zraková, pohybová), nebo z hlediska druhu a formy informací, které si zapamatováváme (paměť explicitní nebo deklarativní pro fakta, pojmy a informace, které si cíleně musíme osvojit; paměť implicitní a procedurální pro návyky a dovednosti,

[34] Klucková, Volfová, 2009, s. 15

[35] Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001, s. 41

[36] Růžičková, 2006, s. 23

[37] Dostupné na: http://katalogpo.upol.cz/mentalni-postizeni-nebo-oslabeni-kognitivniho-vykonu/intervence/4-3-5-3-trenink-pameti-3/

které si osvojujeme bezděčně). Z hlediska délky zapamatování údajů hovoříme o ultrakrátké, krátkodobé, pracovní a dlouhodobé paměti. Různé druhy paměti je žádoucí při práci se žáky přiměřeně využívat a jejich aktivitu kombinovat. Je vysoce pravděpodobné, že zatímco určité formy zapamatování a vybavování informací mohou být oslabené, jiné jsou rozvinuty přiměřeně, mohou tedy fungovat jako kompenzace.“

Růžičková[38] popisuje paměť jako: „zapamatování, vybavování a zapomínání informací a dějů patří neoddělitelně do tzv. koloběhu lidského života. Pro každého jedince má získaná informace jiný význam a na jeho základě si je zařazuje do svého podvědomí. Nevidomí se na svou paměť musí spoléhat při většině denních aktivit, a proto je důležité, aby se ji naučili trénovat a neustále ji něčím zatěžovali.“

Kudelová, Květoňová[39] píší: „Paměť sehrává velmi důležitou roli v praktickém životě zrakově postižených. Tam, kde si vidící člověk ve zlomku sekundy zkontroluje například rozmístění nábytku v místnosti, je zrakově postižené dítě odkázáno na svou paměť. Jejím prostřednictvím si také uchovává řadu různých důležitých informací.“

Růžičková[40] dále ve své knize píše, že nejen pro nevidomé dítě, ale také pro dospělého člověka je paměť důležitá ve všech oblastech života. Jedná se však o zcela individuální rozvoj a je nutné paměť neustálé cvičit a rozvíjet.

2.2.5 Myšlení

Vágnerová[41] definuje myšlení jako: „mentální manipulaci s různými informacemi.“ Myšlení je bezesporu, i bez složitější definice, složitá a komplexní funkce mozku. Právě díky myšlení si dáváme do spojitosti vjemy, představy a symboly, pomocí kterých pak vyvozujeme určité závěry.

Balunová, Heřmánková, Ludíková píší, že: „Následkem zrakové vady dochází k nižší aktivaci CNS. Proto by se dítě mělo setkávat s co největším množstvím různých druhů podnětů, které by mu alespoň částečně nahradily nedostatky ve zrakovém vnímání.“[42]

Zde Růžičková[43] dodává: „Rozvoj myšlení nastává v úzké spolupráci s rozvojem řeči. Rozvoj řeči, od broukání, dětského brumlání a žvatlání až po srozumitelnou řeč, rovněž záleží na

[38] Růžičková, 2006, s. 23

[39] Kudelová, Květoňová, 1996, s. 13

[40] Růžičková, 2006

[41] Vágnerová, 2004, s. 94

[42] Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001, s. 9

podnětnosti prostředí a vnitřní výbavě dítěte. Proto můžeme říci, že vývoj řeči je u každého dítěte odlišný, ale zároveň se vývoj řeči nevidomého dítěte batolecího věku nebude odlišovat od vývoje řeči dítěte bez zrakového postižení. V období okolo dvou, tří let se řeč opožďuje, ale tato nerovnost se dorovnává v době předškolní.“

2.2.6 Řeč

Skrze řeč jsou si lidé schopni sdělit informace jakéhokoliv charakteru. Řeč je nezbytná pro dorozumívání od nejranějšího věku právě z důvodu, že jsou díky ní předávány poznatky a vědomosti.

Rozvoj a vývoj řeči, však záleží na prostředí, kde se postižený člověk pohybuje a jak moc podnětů dostává. Smýkal[44] píše o řeči jako o jednom z nejmocnějších kompenzačních činitelů. A to právě z důvodu, že veškerá interakce se zrakově postiženým probíhá za neustálého slovního kontaktu. Růžičková[45] dodává, že díky řeči jsou lidé se zrakovým postižením nejen v interakci s okolím, ale také z něj získávají informace a mohou sdělovat své pocity a stavy. Proto Vítková[46] doporučuje mluvit s dítětem již v prenatálním období.

[43] Růžičková, 2006, s. 24

[44] Smýkal, 1988

[45] Růžičková, 2006

[46] Vítková, 1998

3 Pomůcky a rozvoj vyšších kompenzačních činitelů u osob se zrakovým postižením

Matoušková[47] v Katalogu podpůrných opatření říká: „Nácvik specifických dovedností žáka v sobě zahrnuje reedukační a kompenzační činnosti. Reedukační činnosti zajišťují rozvoj postižené funkce či smyslu žáka, rozvíjení zbylých zrakových funkcí nebo posílení zrakové funkce například u tupozrakosti. Kompenzační činnosti zajišťují rozvoj nepostižených smyslů či funkcí tak, aby byl nahrazen daný deficit. U žáka se jedná o rozvíjení smyslů: sluchu, hmatu, čichu, chuti, dále o rozvíjení kinestetického vnímání, řeči, myšlení, spolupráce hemisfér, rozvíjení motoriky (hrubé, jemné, grafomotoriky), orientace (v prostoru, na ploše, v čase), paměti.

Nácvik specifických dovedností spočívá v tom, že pedagog zařazuje takové aktivity, které jsou zaměřeny na rozvíjení konkrétních kompenzačních a reedukačních smyslů. Do této oblasti spadá i výcvik práce s kompenzačními a speciálními pomůckami, neoptickými a optickými pomůckami a elektronickými pomůckami.“

Jak již bylo řečeno, jedinci se zrakovým postižením jsou velmi rozsáhlou a rozmanitou skupinou, kterou můžeme dělit a členit do více kategorií. Bendová, Jeřábková a Růžičková[48] ve své knize Kompenzační pomůcky pro osoby se specifickými potřebami uvádí, že je můžeme dělit podle stupně (osoby nevidomé, se zbytky zraku, slabozraké a s poruchou binokulárního vidění) nebo typu vady (narušení zorného pole, snížení zrakové ostrosti, poruchy barvocitu, převodní a okulomotorické poruchy) a každá tahle skupina osob má své specifika, ať už potřeb nebo pomůcek.

Oblast pomůcek pro zrakově postižené osoby spadá pod termíny tyflopomůcky a tyflotechnika. Finková[49] uvádí, že: „Z hlediska tyflopedie je možno používat oba výše uvedené termíny pro pomůcky určené osobám se zrakovým postižením. Oba termíny jsou v současné době používány spíš jako synonymum, avšak je možno termínu „tyflopomůcky“ používat spíše pro tradiční pomůcky, jako je braillský papír, pomůcky pro rozvoj hmatu, bílá hůl atd. Pod pojmem „tyflotechnika“ spatřujeme spíše pomůcky, jejichž zaměření je spíše

[47] Dostupné na: http://katalogpo.upol.cz/zrakove-postizeni-nebo-oslabeni-zrakoveho-vnimani/intervence/4-3-5-rozvoj-specifickych-dovednosti-a-poznavacich-funkci-5/

[48] Petra Bendová, Kateřina Jeřábková, Veronika Růžičková, 2006

[49] Finková, 2011

technického charakteru, jsou to například počítače se speciálními softwary, digitální lupy, elektronické záznamníky atd.“

Defektologický slovník[50] vymezuje termín „tyflotechnika“ takto: „Termín tyflotechnika je vymezen jako soubor přístrojů, zařízení, pomůcek umožňující nevidomým alespoň do určité míry kompenzovat chybějící zrak. Tyto kompenzační pomůcky přispívají k integraci nevidomých v přípravě na povolání, v jeho výkonu, ve styku s ostatními lidmi a v ostatních oblastech jejich kulturního společenského i soukromého života. Kompenzační pomůckou v širším slova smyslu jsou i některé přístroje a zařízení sloužící i vidomým. Tyflotechnika může dále sloužit jako prostředek k proměně prostředí, jakož i prostředek zpětné vazby při předávání informací od postiženého objektu a naopak.“

Jakákoli zachovalá zraková funkce má při rozvoji kompenzačních činitelů důležitou roli. Je vhodná pro prostorovou orientaci, ale také při činnostech, které souvisí s rozvojem a využitím všech kompenzačních činitelů.

3.1 Tyflopomůcky

Jak při definování klasifikace zrakového postižení, i samotné tyflopomůcky lze dělit do více kategorií. Bendová, Jeřábková a Růžičková[51] dělí pomůcky například podle **stupně postižení uživatele**, na pomůcky pro osoby nevidomé, osoby slabozraké a osoby s poruchou binokulárního vidění. Z tohoto dělení budeme v této kapitole vycházet, neboť nejlépe koresponduje s klasifikací speciálněpedagogickou.

Dalším z dělení, podle výše uvedených autorek, je dělení **podle potřeb** na pomůcky pro domácnost, pro odstraňování informační bariéry, pro usnadnění orientace a komunikace, pro výuku a propagaci, pro zábavu. V neposlední řadě také na pomůcky dle **nejčastějšího místa využívání**. A to na pomůcky: všeobecné, speciální školní, pracovní, domácí a hobby.

V následujících podkapitolách si uvedeme několik příkladů pomůcek pro osoby s postižením zraku, které napomáhají k rozvoji vyšších kompenzačních činitelů.

3.1.1 Pomůcky pro nevidomé

Hlavním úkolem pomůcek pro osoby nevidomé, je kompenzovat informační deficit vzniklý následkem ztráty zraku.

[50] Defektologický slovník, 2000, s. 367

[51] Bendová, Jeřábková a Růžičková, 2006

Nejrozšířenější a také nejznámější kompenzační pomůckou pro osoby nevidomé je Bílá hůl. Z obecného hlediska rozlišujeme bílou hůl standardizovanou a nestandardizovanou, kdy standardizovaná (krátká) hůl má délku 90 cm a je využívána především při chůzi s průvodcem, a nestandardizovaná (dlouhá) hůl je vyrobená nevidomému na míru, Finková[52].

I přesto, že se od svých počátků změnil výrobní materiál bílých holí, funkce zůstává stejná i po více než padesáti letech. Wiener[53] vymezuje funkci holí takto: ochranná, bezpečnostní, orientační a informační (signalizační).

Tato tyflopomůcka slouží především při výcviku prostorové orientace. Wiener[54] rozeznává tři oblasti rozvoje prostorové představivosti a orientace, a to: prvky prostorové orientace, techniky dlouhé hole a orientační analyticko-syntetickou činnost.

Při začátcích výcviku prostorové orientace je důležité zvládnou základní návyky, které jsou pro výcvik velmi důležité. Prvním z těchto návyků je nácvik chůze s průvodcem bez kompenzační pomůcky. Vhodné je nacvičovat udržování tempa chůze, sedání si na židli či na sedadlo v hromadném dopravním prostředku, chůzi do schodů a procházení úzkými prostory. Dalším z prvků prostorové orientace je rozvoj přirozených pohybově-orientačních schopností jedince. Při této fázi se zaměřujeme především na nácvik odhadu vzdálenosti, rozvoj sluchové orientace, vnímání sklonu a zakřivení dráhy, po které se jedinec pohybuje.

Další známou, a neméně překvapivou pomůckou nevidomých, jsou digitální čtecí zařízení. S rozšířením internetu tak patří mezi druhou nejrozšířenější, a hlavně nejoblíbenější kompenzační pomůcku nejen nevidomých, ale všech zrakově postižených.

Existuje také mnoho běžně dostupných her upravených právě pro potřeby osob nevidomých. Jedná se především o úpravy prvků hmatového charakteru. Například Člověče, nezlob se!, dáma, šachy či domino. Pro děti se zrakovým postižením se vyrábí také hmatové pexeso. Mnoho nevidomých tráví volný čas četbou. Pro tyto účely je dnes vyráběno velké množství knih v mnoha provedeních. Jedná se o knihy digitalizované, knihy v Braillu či audioknihy.

Při užívání digitálních čtecích zařízení, upravených stolních her či knih, dochází ke komplexnímu rozvoji jak nižších, tak vyšších kompenzačních činitelů, neboť je nutné zapojit nejen smysly, ale i paměť, pozornost či koncentraci.

---

[52] Finková, 2011

[53] Wiener, 2006

[54] Wiener, 2006

Velmi významnou pomůckou je také tzv. Colortest, zařízení podobající se dálkovému ovládání sloužící nevidomým i těžce slabozrakým při rozeznávání barev. Funguje však také jako indikátor světla, hodin nebo jako kalendář, Bendová, Jeřábková, Růžičková[55].

3.1.2 Pomůcky pro osoby slabozraké

Osoby slabozraké jsou nejrozšířenější skupinou osob se zrakovým postižením, proto i skupina pomůcek pro tyto jedince je velmi obsáhlá. Již v předchozí kapitole jsme si uvedli, že někteří slabozrací mohou využívat pomůcky pro nevidomé.

Moravcová[56] člení pomůcky na optické a neoptické, kdy mezi optické patří dioptrické brýle, kontaktní čočky, lupy nebo filtry, mezi neoptické všechny pomůcky, které pomáhají dodržovat zrakovou hygienu. Při jakékoli činnosti vykonávané osobou slabozrakou je nutné dodržovat zásady oční hygieny. Růžičková[57] vymezuje oční hygienu jako „Soubor metod, zásad, předpisů a postupů, které je potřeba dodržovat, aby nedocházelo k poškozování zachovalého zrakového vnímání."

Zásady oční hygieny je nutné dodržovat při jakékoli aktivitě – ať se již jedná o školní práci, volnočasovou aktivitu či pracovní proces. Pro psaní jsou vhodnými pomůckami psací potřeby zanechávající širší stopu. Ke čtení a studiu slabozrací mohou využít upravené knihy se zvětšeným písmem a speciálním řádkováním. Obrázky v těchto knihách jsou specifické širší konturou a výraznými barvami.

3.1.3 Pomůcky pro osoby s poruchou binokulárního vidění

„Osoby s poruchou binokulárního vidění jsou relativně specifickou skupinou mezi zrakově postiženými, a to hlavě z důvodu, že jejich porucha je z etiologického hlediska často funkční a tím pádem také léčitelná. Pro možnost vyléčení je potřeba, aby se vada objevila v co nejranějším věku." Bendová, Jeřábková, Růžičková[58]. Aby bylo možné odhalit vadu co nejdříve existuje řada pozorovacích a diagnostických přístrojů. Můžeme jmenovat například Troposkop, diagnostická a reedukační pomůcka, do které se vkládají obrázky, které má dítě

[55] Bendová, Jeřábková, Růžičková, 2006

[56] Moravcová, 2004

[57] Růžičková, 2006, s.48

[58] Bendová, Jeřábková, Růžičková, 2006, s. 94

spojovat v jeden a rozcvičovat tak prostorové vidění. K reedukačním pomůckám dále řadíme přístroje pleoptické (přístroje pro rozcvičení tupozrakého oka) a ortoptické (přístroje pro obnovení a nácvik jednoduchého binokulárního vidění).[59]

3.2 Rozvoj vyšších kompenzačních činitelů

Při rozvoji nesmíme opomenout fakt, že každý člověk je unikát. Musíme proto dbát na individuálně přizpůsobený postup. Litvak[60] dodává, že: „pro optimální průběh procesu kompenzace mají velký význam četné podmínky, ke kterým patří charakter defektu a stupeň narušení funkcí, typologické a individuální zvláštnosti vyšší nervové činnosti, úroveň psychického a fyzického rozvoje, postavení jednotlivce ve společnosti a úroveň jeho rozvoje, podmínky rodinné a školní výchovy, pracovní podmínky atd.“

Jak bylo již v předchozích kapitolách zmíněno, nelze rozvíjet pouze jeden kompenzační činitel, ale jsou vždy rozvíjeny minimálně dva souběžně. V této kapitole si představíme několik druhů aktivit, které je vhodné praktikovat při tréninku vyšších kompenzačních činitelů. Nejpodstatnější z nich jsou aktivity na principu hry. Hra jako taková pomáhá všestranně rozvíjet představivost, obohacuje slovní zásobu a pomáhá při rozvoji řeči, komunikace.

3.2.1 Rozvoj paměti

Paměť hraje jednu z nejdůležitějších rolí u osob se zrakovým postižením. Keblová[61] dodává, že: „Vlivem specifické životní situace dochází ke kompenzačnímu rozvoji zejména sluchové paměti.“

Vhodnými se tedy jeví aktivity založené právě na procvičování paměti sluchové. Doporučuje se cvičení po krátkých chvílích. Nejlépe pravidelně, denně asi 5–10 min.

Osoba zadávající aktivitu 3x přečte několik párů slov. Úkolem osoby se zrakovým postižením je poslouchat a snažit se si je zapamatovat. Následuje další z aktivit. Po ukončení tréninku zadávající osoba řekne první slovo ze slovních párů a klient doplní slovo druhé.[62]

---

[59] Bendová, Jeřábková, Růžičková, 2006

[60] Litvak, 1979, s. 30

[61] Keblová, 1996, s. 14

[62] Klucká, Volfová, 2009

Další z možných aktivit je opakované předčítání seznamu slov. Úkolem klienta je opět zapamatování si co nejvíce slov a po třetím zopakování seznamu napíše či řekne slova, která si zapamatoval. [63]

Trénující přečte krátký příběh. Klient si jej musí co nejlépe zapamatovat. Trénující poté pokládá otázky typu: Kde se příběh odehrával? Kolik osob bylo v příběhu? Jaké jsou jména osob? Jaký byl hlavní děj?

Existuje mnoho způsobů na trénování paměti. Zmínit můžeme memorování říkanek, básní, textů písní, textů obecně či nespočet her, například pexeso, kvarteto apod.

3.2.2 Rozvoj řeči

Květoňová – Švecová[64] doporučují volit k rozvoji řeči hračky a předměty takové, které jsou výrazné a pro dítě snadno rozpoznatelné (mají jasnou a jednoduchou konturu, výrazné barvy a hmatově zajímavý povrch). Při rozvoji řeči je vhodné využít např. audiovizuální panel – stimuluje zrakově postižené dítě k verbálním nebo zpěvným projevům.

Lechta[65] píše o nutnosti věnovat se správnému rozvoji mimických pohybů. Neboť právě rozvoj mimických pohybů napomáhá a předchází narušení koverbálnímu chování. Vhodné jsou mimické hry. Dítě si hraje, že je veselé nebo naopak smutné. K odstranění verbalismu je nutná práce tyflopeda, zvláště pak logopeda.

Rozvoj a podpora rozvoje řeči osob se zrakovým postižením je založena na sluchovém a hmatovém vnímání. Je vždy nutné brát v úvahu věk, kdy k postižení došlo, dále pak také stupeň postižení. Na tomto základě můžeme aktivity přizpůsobovat.

Vhodnou aktivitou pro rozvoj řeči je hra „na něco“, kdy je klient nucen komunikovat. Případně hry ve stylu Kufru či „Myslím si, myslím si…“ Příklad: Klient či trénující si zvolí např. známou osobnost. Rozhodnou se kdo hádá. Úkolem hádajícího je přijít na jméno známé osobnosti na základě otázek, na které se dá v zásadě odpovídat jen „ano“ či „ne“. Poté se vystřídají. Praktické jsou i hry na rozvoj řeči, jako jsou nedokončené příběhy (Např. Byl jednou jeden dům, který… (dítě doplní) stál na vysoké skále. Dále pokračujte: A v tom domě bydlel…).

[63] tamtéž

[64] Květoňová – Švecová, 2002

[65] Lechta, 2002

Další z možných a vhodných aktivit pro rozvoj řeči a obohacování slovní zásoby je stejně jako u intaktní populace četba. Zde je nutné brát v úvahu právě věk postiženého, stupeň postižení či případnou znalost Braillova písma a zvolit druh knihy výše uvedené.

3.2.3 Rozvoj myšlení

Rozvoj myšlení u zrakově postižených dětí je úzce spojen s rozvojem řeči, protože poznávání okolí probíhá zprostředkovaně na základě slovního vysvětlení doplněného dostupnými smyslovými zkušenostmi.[66]

Myšlenkové procesy jsou založeny na obrazech, které se vyvinuly ze smyslové zkušenosti. Tradiční myšlení souvisí více s pojmy, s pojmenováváním a s řečí.

Speciálně pedagogické terapie jsou zaměřeny na rozšířené kontexty a vztahy související s myšlením, nejvíce pak procesy abstraktních logických soudů a úsudků.[67]

Pro rozvoj myšlení jsou vhodné aktivity založené na principu hádanek nutících k zamyšlení a mající logické vysvětlení. Například: V šupleti s ponožkami je 24 modrých ponožek a 24 červených ponožek. Kolik ponožek nejméně musíme vyndat, abychom s jistotou vytáhly dvě ponožky stejné barvy? (Odpověď: tři ponožky) [68]

Jazyková hra „Slovní fotbal“ příkladně rozvíjí analyticko-syntetické myšlení. Patří k oblíbeným hrám, pokud již dítě dokáže rozlišit první a poslední hlásku ve slově.[69]

Dítěti také můžeme zadávat otázky. Zadáváme týdně jednu otázku. Necháme jej aby na ni vyhledalo odpověď v knihách, na internetu apod. Příkladem otázky může být - proč se měsíc zmenšuje a potom zvětšuje? Proč je v zimě zima a v létě teplo? Proč prší? Jak vzniká duha?

3.2.4 Rozvoj koncentrace a pozornosti

Vyšší kompenzační činitelé koncentrace a pozornost spolu úzce souvisí. Nedostatečnou koncentraci a pozornost můžeme sledovat například u chování žáků, kteří nedokáží dokončit práci, jsou snadno vyrušitelní, nechávají se rozptýlit novými podněty a nedokáží se soustředit na práci.

---

[66] Keblová, 1996

[67] Janků, 2013

[68] Klucká, Volfová, 2009

[69] Dostupné na: http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/1655/kropackova___namety_her_a_cinnosti.pdf

Krejčová[70] píše: „Obtíže se soustředěním znesnadňují školní práci, resp. znemožňují realizaci či dokončování pracovních úkolů, zapamatování informací apod. Na jedné straně je žádoucí vytvořit v průběhu výuky takové podmínky, aby se žákovy obtíže minimalizovaly, na druhé straně je vhodné pozornost trénovat a zdokonalovat. Rozhodně totiž patří mezi kognitivní funkce, které lze tímto způsobem modifikovat a zkvalitňovat. Trénink koncentrace a pozornosti se zaměřuje na schopnost vytrvat a přiměřeně dlouho se soustředit na zadanou práci, ale také na schopnost rozdělit pozornost mezi více podnětů a na schopnost plynule přejít k další aktivitě po ukončení aktivity stávající, tedy přesunout pozornost na další práci."

Ve školním prostředí lze pozornost trénovat za využití různorodých pracovních i specifických úkolů, jež jsou žákovi zadávány. S pracovními listy lze pracovat individuálně v průběhu vyučování, je-li k tomu prostor. Případně je možné zadávat z nich domácí úkoly jako alternativu k domácím úkolům zadaným ostatním žákům. Pozornost trénujeme také cílenými verbálními pokyny, které vedou žáka k soustředění na práci, nabádají ho, aby si vytvořil pracovní místo, na němž ho nebude nic rušit. Po žákovi rovněž vyžadujeme, aby kdykoli je to možné, sám verbalizoval svoji činnost – co vidí, s čím pracuje, jaké je zadání úkolu apod. Pokud se musí soustředit na práci a současně převádět do slov, s jakým materiálem či podněty pracuje, snadněji pozornost udrží.

Při tréninku klademe důraz na:

- Přiměřený počet podnětů
- Snažíme se o klidné prostředí
- Volíme méně vyzdobenou místnost
- Totéž platí při vybírání pracovních listů

3.2.5 Rozvoj představivosti

Kohoutek[71] definuje představu jako obraz uchovaný v paměti na základě dříve vnímané zkušenosti související se všemi psychickými procesy. Tyto procesy ovlivňují

[70] Dostupné na: http://katalogpo.upol.cz/mentalni-postizeni-nebo-oslabeni-kognitivniho-vykonu/intervence/4-3-5-4-trenink-koncentrace-pozornosti-2/

[71] Kohoutek, 2002

vytváření obrazů předtím nikdy nevnímaných. Podporují imaginaci, obrazotvornost, fantazii a vyvolávají určité city.

Osvědčenou aktivitou pro rozvoj představivosti je modelování. Zachází se především s měkkými materiály, jako je plastelína, modurit či keramická hlína. Pomocí této činnosti lze realizovat představy o předmětech, zvířatech či tvářích lidí.

Představivost se dá rozvíjet například porovnáváním velikostí a tvarů, sledováním detailů jednotlivých předmětů atp. K rozvoji prostorové a plošné představivosti významně přispívá také stavění puzzle a skládání obrázku z rozstříhaných dílků[72] či skládání hlavolamů, jako je například TANGRAM.

Vhodnou aktivitou je také kresba, manuální tvoření či pokládání otázek. Zadávající pokládá otázky typu: „Co si představíte, když se řekne …?“. Úkolem klienta je jmenovat, co všechno ho napadá pod daným pojmem.

Pro doplnění představ je praktické reliéfní vyobrazení předmětů. Začíná se vždy od jednodušších s postupem k složitějším.

Vždy je nutno brát zřetel na stupeň postižení a další individuální aspekty osoby, kterou se snažíme představivost rozvíjet.

[72] Bubeníčková, Karásek, Pavlíček, 2012

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 Metodologiká východiska práce

4.1 Charakteristika Výzkumu

Pro praktickou část byl zvolen polostrukturovaný rozhovor se třemi respondenty, jedná se tedy o kvalitativní výzkum. Vzhledem k tématu bakalářské práce je tato metoda vhodnější než metoda dotazníků, neboť lze otázky individuálně přizpůsobit působnosti a zkušenostem respondenta a věnovat se tak problematice na jeho úrovni. Je tedy možné vyslechnout si volnou odpověď, nevázanou množstvím řádků či výběrem z předem daných odpovědí.

4.2 Charakteristika výzkumného souboru

Účelem této práce bylo zanalyzovat výroky tří respondentů. Jejichž výběr byl podmíněn třemi kritérii. Prvním ze stanovaných kritérií: výběr osob, které mají zkušenost s práci s osobami se zrakovým postižením. Druhé kritérium: zvolené osoby jsou v každodenním kontaktu s osobami se zrakovým postižením. Poslední, třetí kritérium: pracovní zaměření zvolených osob musí být odlišné.

Jedině tak můžeme získat pohledy z různých stran na danou problematiku.

4.3 Cíl práce a stanovené výzkumné otázky

Hlavním cílem práce bylo zjistit, jaké povědomí o vyšších kompenzačních činitelích mají lidé, kteří pracují s osobami se zrakovým postižením. Dále jejich postoj k definici a dělení, jaké pomůcky při vývoji používají, jestli jsou například v něčem speciální, upravené a kde pomůcky vyhledávají. V neposlední řadě, jak probíhá spolupráce s rodiči, a jaký vliv mají rodiče na vývoj jejich dětí.

Výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka: Jsou vyšší kompenzační činitelé rozvíjeny cíleně?

- O1: Budou respondenti obeznámeni s vyššími kompenzačními činiteli?
- O2: Bude pohled dotazovaných kladný na dělení kompenzačních činitelů?
- O3: Tvoří rodiče nedílnou součást při rozvoji vyšších kompenzačních činitelů?
- O4: Jaké pomůcky se používají při rozvoji vyšších kompenzačních činitelů?

4.4 Metoda získávání dat

Metodou, kterou byly získávány informace pro tuto bakalářskou práci, byl polostrukturovaný rozhovor. Rozhovor byl členěn do několika oblastí, které se přizpůsobovaly danému člověku a jeho znalostem v oboru. Tento způsob byl vhodný právě proto, že respondenti nebyli nuceni odpovídat v krátkých větách nebo nemuseli zaškrtávat předem zvolené odpovědi. Měli volné pole působnosti a nemuseli dávat zřetel na striktní otázky.

4.5 Realizace výzkumu

Na začátku výzkumu byly dohodnuty tři sezení, během kterých měly proběhnout rozhovory. Všechny rozhovory se konaly v průběhu jednoho týdne. Každý z nich trval minimálně půl hodiny, během které respondenti mluvili na témata, se kterými byli předem seznámeni. Následně proběhlo dotazování, během kterého byly odpovědi nahrány na záznamové zařízení a následně přepsány do písemné podoby. Rozhovory probíhaly vždy na pracovní půdě respondenta.

5 Analýza a interpretace dat z rozhovoru

Rozhovory byly celkem tři. U prvního z nich byla respondentkou učitelka (U), mající zkušenost s vedením dítěte se zrakovým postižením, druhý rozhovor probíhal se speciálním pedagogem (S), který 8 let učil na škole pro zrakově postižené a následně se uchýlil do SPC, kde pracuje přes 20 let jako tyfloped. U posledního rozhovoru jsem měl možnost mluvit s psycholožkou (P), která třetím rokem pracuje pro SPC v rámci školy pro zrakově postižené děti. Ke konci rozhovoru se naskytla příležitost se zeptat na pár otázek její kolegyně z SPC.

Rozhovory byly koncipovány do pěti oblastí, ze kterých byly voleny navazující podotázky pro plynulý průběh rozhovoru:

- Seznámení se s respondentem, jeho praxí a vzděláním
- Vyšší kompenzační činitelé (víte o jaké se jedná, rozvíjíte je cíleně, jaké aktivity k rozvoji používáte, co je pro vás nejtěžší, co nejtěžší pro dítě, dokáže dítě vyšší kompenzační činitelé uplatnit např. v prostorové orientaci či sebeobsluze?)

- Spolupráce s rodiči (navrhujete rodičům aktivity pro rozvoj vyšších kompenzačních činitelů, zajímají se rodiče o vývoj svého dítěte a jeho specifických dovedností?)
- Pomůcky (máte dostatek pomůcek pro rozvoj kompenzačních činitelů, je něco, co vám chybí?)
- Doplňující podotázky (jakou roli hraje vyšší kompenzační činitelé roli při výuce, učení, proč by se měly rozvíjet, pozornost v hodinách)

Přepis všech rozhovorů se nachází v části Přílohy.

Kategorie	
Dělení	S: „Takhle se to ve výuce brát nedá.“ P: „Ne, to vyloženě ne.“ U: „Netřídíme to.“
Rozvoj	P: „To ano, ale spíš v rámci centra. Ne, školy. Jezdíme na výjezdy do škol a tam v rámci diagnostiky pracujeme s dítětem.“ S: „Cíleně třeba jak? My můžeme cíleně cvičit, hmat, prostorovou orientaci, sluchovou percepci. To se však děje přirozeně už od narození. Dítě sleduje od narození pohádky a jestli je schopno si z toho něco pamatovat apod. Velkou roli hrají také rodiče, jak doma pracují s dítětem a kolik času mu věnují. Ale taky musíme zmínit, že nevidomí mají ty rozvoj o něco zpomalený, právě kvůli postižení.“ U: „Hmat, zrak, sluch a dítě pracuje na světelném panelu, kde rozvíjíme hlavně zrak. Také je zde velice důležitá verbální interakce s dítětem. Dítě poslouchá pokyny a dále hraje důležitou roli pozornost a vůle. Můžeme říci, že určitou roli zde hraje i paměť, dítě si osvojí určitou hru a ví, jak k ní přistupovat.“
Spolupráce s rodiči	U: „Ano. Spolupracujeme s rodiči každodenně. Vždycky se hodí pohled od rodičů, protože nám řeknou, jak reaguje dítě doma, na určité podněty a hry. A spolu pak konzultujeme a hledáme vhodné kompenzace.“ S: „…v rámci útlého věku tady hraje roli spíše ranná péče. Ta je podle mě velice důležitá a je dobré, že takhle funguje.“ P: „Ano, i rodiče nás kontaktují, ale je to tak půl na půl. Jinak aktivity, to musím říct, že jsou celkem vynalézavý. Nejen rodiče, ale i asistenti.“
Pomůcky a aktivity	U: „Používáme ty, které se osvědčily už dříve. Jinak máme doporučené předměty od paní ze SPC, jinak si hledáme na internetu.“ S: „V rámci našeho zařízení nemáme žádné speciální pomůcky. Záleží ale hlavně na zdravotním stavu a úrovni postižení daného žáka – jestli má zbytky zraku nebo je zcela nevidomí.“ P: „Já hlavně používám metodické listy, které vydává PPP Praha.“

Tabulka 1 – Tabulka významových kategorií (Analýza rozhovoru)

Z tabulky významových kategorií je patrné, že respondenti nepokládají za důležité dělení kompenzačních činitelů na nižší a vyšší. Dokonce si touhle kategorizací nejsou ani vědomi a někteří dodávají, že se s tímto dělením nikdy nesetkali.

S předchozí kategorií také souvisí rozvoj kompenzačních činitelů. Jak je zřejmé, všichni dotazování se shodli na tom, že nerozvíjí vyšší kompenzační činitelé cíleně. Namísto toho se snaží rozvíjet zmíněné činitelé zároveň s nižšími kompenzačními činiteli, za pomocí dostupných pomůcek komplexní metodou.

Spolupráce s rodiči dle všech dotazovaných je v rámci jejich působiště na vysoké úrovni, to doplňují také tím, že se rodiče zajímají o vývoj svých dětí.

Jako poslední téma, které se řešilo v rozhovoru několikrát, byly pomůcky, které se při rozvoji používají. Žádný z dotazovaných, jak jsem již avizoval, nerozvíjí vyšší kompenzační činitelé cíleně, ale za pomocí různých pomůcek rozvíjí kompenzační činitelé komplexně. Dotazování také uvedli, že pomůcky se vybírají sami, například pomocí internetu.

6 Diskuse

Kvalitativní část bakalářské práce se skládala ze tří rozhovorů. Vždy se jednalo o lidi pracující s osobami zrakově postiženými.

Zde se budeme zabývat zhodnocením výsledků analýzy rozhovoru. Dále vyhodnotíme, zda a jak byly zodpovězeny výzkumné otázky a naplněn cíl práce.

Prvním respondentem byla učitelka ze základní školy. Ta uvedla několik zásadních informací, které se týkají vyšších kompenzačních činitelů. Hlavním bodem byla informace, že kompenzační činitelé vůbec nerozdělují a v rámci jejich hodin nerozvíjí vyšší kompenzační činitelé záměrně, ale procvičují se a trénují spolu s ostatními smysly. Uvedla, že mezi hlavní kompenzační činitelé, které rozvíjejí, patří například hmat, zrak, ale také řeč, pozornost a vůle. Všechny tyto smysly nejvíce rozvíjejí na pomůcce jménem lightbox. Dále uvedla, že spolupracují s rodiči ve značné míře a jsou to právě rodiče, kteří hrají velikou roli při rozvoji kompenzačních činitelů. Dle další odpovědi můžeme uvést, že dle paní učitelky při rozvoji hraje velikou roli právě pozornost, která musí být přítomna, aby dítě vědělo, co má dělat, jak to má dělat a co u toho používat. Následně souhlasila, že je potřeba vyšší kompenzační činitelé rozvíjet.

Druhý respondent byl speciální pedagog s více než 30letou praxí. Momentálně zaměstnaný jako tyfloped v SPC. Ten mi hned na začátek rozhovoru prozradil, a v podstatě jeho výrok souhlasil s výrokem paní učitelky, že vyšší kompenzační činitelé vůbec nerozděluje. Druhým dechem dodal velice zajímavou hypotézu, že i přes zrakové postižení, hraje důležitou roli inteligence osoby. V následující otázce, se znovu ztotožnil s paní učitelkou, kde uvedl, že nerozvíjí vyšší kompenzační činitelé záměrně, ale spíše se to děje přirozenou cestou. K oblasti spolupráce s rodiči odvětil tím, že hlavním bodem v rozvoji v útlém věku je ranná péče.

Třetím a posledním respondentem byla paní psycholožka pracující třetím rokem na škole pro zrakově postižené. Paní psycholožka byla obeznámena s těmito pojmy a uměla vyjmenovat některé z nich. Zajímavé ale bylo, že také paní psycholožka se ztotožnila s ostatními respondenty a také s kolegyní z SPC na tom, že vyšší kompenzační činitelé nerozdělují a necvičí je záměrně.

Všechna tato zjištění nám poskytla odpověď na výzkumné otázky:

O1 Budou respondenti obeznámeni s vyššími kompenzačními činiteli?

Můžeme vidět, že tomu tak je. Všichni dotazování byli schopni říci alespoň jeden vyšší kompenzační činitel.

Na první otázku navazovala druhá výzkumná otázka:

O2 Bude pohled dotazovaných kladný na dělení kompenzačních činitelů?

I zde jsme získali v průběhu rozhovoru zcela jasnou odpověď. Jak sami dotazovaní řekli, je naprosto patrné, že není potřeba brát ohled na dělení kompenzačních činitelů.

Mezi další výzkumné otázky patřila:

O3 Tvoří rodiče nedílnou součást při rozvoji vyšších kompenzačních činitelů?

Dle všech zaznamenaných odpovědí, bylo jasně řečeno, že rodiče hrají důležitou roli, nejen při rozvoji vyšších kompenzačních činitelů, ale rozvoji celkově. Všichni dotazování potvrdili, že spolupráce s rodiči je v jejich oboru na velmi dobré úrovni a rodiče se o své ratolesti zajímají. Druhým dechem ale dotazování dodávají, že rodiče nebývají tak důslední, jako například pedagogové. Dotazovaný (S) zmínil zajímavý faktor pro rozvoj vyšších kompenzačních činitelů v útlém věku, a to ranou péči. Ta je podle jeho názoru velice důležitá a potřebná.

Další výzkumná otázka zněla:

O4 Jaké pomůcky se používají při rozvoji vyšších kompenzačních činitelů?

Odpovědi na otázku, jaké pomůcky dotazování používají při rozvoji vyšších kompenzačních činitelů byla poněkud zarážející. V předchozích otázkách jsme mohli pozorovat, že dotazování nerozdělují kompenzační činitelé, z toho vyplývá fakt, že ani pomůcky nejsou nijak rozdělovány. U první dotazované (U) bylo řečeno, že používají hlavně lightbox, pomocí kterého se snaží cvičit hlavně zbytky zraku, avšak během tréninku dítě využívá také řeč. Ta je potřebná pro komunikaci a hlasové vedení, také však pro pozornost, pomocí které skládá geometrické tvary. U dalšího dotazovaného (S) převládá názor, že vývoj vyšších kompenzačních činitelů probíhá už od narození, zcela přirozenou cestou. S tímhle názorem se autor práce ztotožnil, ale podle jeho úsudku se jedná o zcela nedostačující vývoj pro osobu se zrakovým postižením.

Důležitým faktorem zůstává druh a stupeň postižení osoby se zrakovým postižením.

Hlavní výzkumná otázka zněla:

Jsou vyšší kompenzační činitelé rozvíjeny cíleně?

Jak můžeme zjistit z výzkumných otázek a oblastí je patrné, že žádný dotazovaný se ve své profesi nezabývá rozvojem vyšších kompenzačních činitelů cíleně. Ať se jedná o učitelku základní školy, speciálního pedagoga v SPC nebo psycholožku pracující na škole pro osoby se zrakovým postižením, nikdo z nich nemá na svém programu za cíl rozvíjet tyto činitelé cíleně. Vždy se dotazování shodli na tom, že kompenzační činitelé nekategorizují a rozvíjí je komplexně.

7 Doporučení pro praxi

Vyšší kompenzační činitele hrají bezesporu důležitou roli nejen při vývoji jedince se zrakovým postižením, ale také v každodenní rutině. Osoba se zrakovým postižením díky tréninku a rozvoji vyšších kompenzačních činitelů se stává více samostatná a práceschopná. To vše pomáhá při integraci do intaktní společnosti.

Proto by mělo býti snahou nejen pedagogů, ale také rodiny a přátel pomoci osobě se zrakovým postižením s rozvojem vyšších kompenzačních činitelů a dbát tak na ucelený vývoj jedince.

U pedagogických pracovníku v oblasti tyflopedie nebo u pedagogů, kteří jsou v kontaktu s žáky a osobami se zrakovým postižením, by autor práce silně doporučoval zařadit mezi vyučování smyslovou výuku, během které by si děti mohly vyzkoušet různě upravené stolní hry, skládání hlavolamu, puzzle, modelování z měkkých materiálů, hmatové pexeso nebo například rozvoj sluchového vnímání za pomocí hudebních nástrojů. Nemuselo by se vždy jednat o přímo vyhrazenou hodinu či samostatný předmět, ale například zařazení mezi hudební výchovu a pracovní činnosti.

8 Závěr

Bakalářská práce byla zaměřena na osoby se zrakovým postižením a rozvoj jejich vyšších kompenzačních činitelů. Konkrétně na paměť, představivost, koncentraci, pozornost, řeč a myšlení.

Práce zahrnuje teoretickou a praktickou část. V rámci teoretické části jsme se seznámili se základními terminologickými aspekty zrakového postižení, dále s klasifikací osob se zrakovým postižením, a to z hlediska medicínského a speciálněpedagogického. Druhá kapitola se soustředila na rozdělení kompenzačních činitelů na nižší a vyšší, kde jsme si uvedli také příklad, jak a za pomoci jakých pomůcek rozvíjet kompenzační činitelé.

Praktická část obsahuje kvalitativní výzkumné šetření, které bylo rozděleno do 5 oblastí se třemi různými lidmi. Speciálním pedagogem, učitelkou a psycholožkou. Rozhovory probíhaly vždy na pracovištích daných osob, v rozmezí od 30 do 40 minut. Osoby byly vždy předem seznámeny s předmětem rozhovoru a oblastmi, kterými se rozhovor řídil.

Hlavním cílem práce bylo zjistit, jaké povědomí o vyšších kompenzačních činitelích mají lidé, profesionálně zaměření v oblasti vzdělání a diagnostiky osob se zrakovým postižením. Dále jejich postoj k definici a dělení, jaké pomůcky při vývoji používají, jestli jsou například v něčem speciální, upravené a kde pomůcky vyhledávají. V neposlední řadě, jak probíhá spolupráce s rodiči a jaký vliv mají rodiče na vývoj jejich dětí.

Analýza rozhovorů posloužila pro zodpovědění všech těchto předem stanovaných cílů.

Praktická část nám ukázala, že lidé pracující ve oblasti problematiky této práce nekladou důraz na rozvoj vyšších kompenzačních činitelů jako takových. Rozvíjejí je však komplexně při celkovém rozvoji osoby se zrakovým postižením. Co se týká pomůcek, dle výsledků praktické části je jich dnes na trhu dostatek. Většina však není tak lehce dostupných. Nedostupnost lze kompenzovat vlastní výrobou těchto pomůcek.

Vzhledem k získaným výsledkům výzkumu, by práce mohla zvýšit informovanost o vyšších kompenzačních činitelích a zlepšit přístup k jejich rozvoji.

Tato práce by mohla být přínosem nejen pro praxi v oblasti tyflopedie, ale také pro její samotnou teorii.

Seznam literatury

BUBENÍČKOVÁ, Hana, Petr KARÁSEK a Radek PAVLÍČEK. Kompenzační pomůcky pro uživatele se zrakovým postižením. Brno: TyfloCentrum Brno, 2012. ISBN 978-80-260-1538-3.

FINKOVÁ, D. *Základy tyflopedie – předmět, cíle, techniky prostorové orientace a komunikace*. Olomouc: UP, 2010. ISBN 978-80-244-2627-3.

JANKŮ, K. *Terapie ve speciální pedagogice – základy a obecná vymezení.* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-280-7.

KEBLOVÁ, A. *Hmat u zrakově postižených*. Praha: Septima, 1999. ISBN 80–7216–085–0

KEBLOVÁ, A. *Kompenzační pomůcky pro zrakově postižené žáky* ZŠ. Praha: Septima, 1995. ISBN 80-7216-104-0.

KOHOUTEK, Rudolf. Základy užité psychologie. Brno: Cerm, 2002. 544 s. ISBN 80-214-2203-3

KREJČOVÁ, L. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0596-1.

KUDELOVÁ, I.; KVĚTOŇOVÁ, 1996. 1. vyd., *Malé dítě s těžkým poškozením zraku*. Brno: Paido, ISBN: 80-85931-24-9.

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, 2000. 2. vyd., L. Oftalmopedie. Brno: Paido, 70 s. ISBN 80-85931-84-2.

LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. 192 s. ISBN 80–7178–572–5.

LITVAK, A. G. *Nástin psychologie nevidomých a slabozrakých*. Brno: SPN, 1979.

LUDÍKOVÁ, L. a kol.: Tyflopedie II. 2. vyd. Olomouc: UPOL, 1989.

LUDÍKOVÁ, L. Tyflopedie I. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1988.

LUDÍKOVÁ, L. *Tyflopedie předškolního věku*. Olomouc: UPOL, 2004. ISBN 80-244-0955-0.

RŮŽIČKOVÁ, V. *Integrace zrakově postiženého žáka do základní školy*. Olomouc: VUP, 2006. ISBN 80-244-1540-2.

SVOBODA, M. (ed.), KREJČOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, 2001. 1. vyd., M. Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Praha : Portál, 791 stran. ISBN 80-7178-545-8.

VÁGNEROVÁ, 1995. 1. vyd.,M. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha: Karolinum, ISBN 80-7184-053-X.

VOLFOVÁ, Pavla a Jana KLUCKÁ. *Kognitivní trénink v praxi*. Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2608-3.

WIENER, P. *Prostorová orientace zrakově postižených.* Praha: UK IRZP, 2006. ISBN 80-239-6775-4.

Internetové zdroje

Klasifikace zrakového postižení podle WHO [online] SONS ČR, [cit. 11.března 2009]. Dostupné na www: http://www.sons.cz/klasifikace.php

SMÝKAL, Josef. *Hovory s rodiči o výchově nevidomého dítěte* [online]. c1999-2008 [cit. 2008-04-08]. Dostupný z WWW: <http://smykal.ecn.cz/publikace/kniha07t.htm>. Knižně vydal Svaz invalidů v ČSR. Brno, 1988.

SMÝKAL, Josef. *Výchova nevidomého dítěte předškolního věku*. Praha: Svaz invalidů v ČSR, 1986. 107 s.

Seznam tabulek

Tabulka 1 – *Tabulka významových kategorií (Analýza rozhovoru)*

Seznam příloh

P1 Rozhovor s učitelkou základní školy

P2 Rozhovor se speciálním pedagogem

P3 Rozhovor s psycholožkou

Příloha P1: Rozhovor s učitelkou základní školy

Výzkumník: „Jaké máte zkušenosti s dítětem se zrakovým postižením?“

Respondent: „S dítětem se zrakovým postiženým dítěte mám 2letou zkušenost, a to s holčičkou, 8 let, má autistické rysy a zbytky zraku. Tudíž vnímá jen světlé a tmavé skvrny. Práce s ní je složitá a snažíme se pořád hledat nové a nové přístupy, jak s holčičkou pracovat a rozvíjet její kompenzační činitelé.“

Výzkumník: „Jak jste řekla, snažíte rozvíjet kompenzační činitelé. Na co se nejvíc soustředíte?“

Respondent: „Hmat, zrak, sluch a dítě pracuje na světelném panelu, kde rozvíjíme hlavně zrak. Také je zde velice důležitá verbální interakce s dítětem. Dítě poslouchá pokyny a dále hraje důležitou roli pozornost a vůle. Můžeme říci, že určitou roli zde hraje i paměť, dítě si osvojí určitou hru a ví, jak k ní přistupovat.“

Výzkumník: „Dalo by se tedy říct, že jak nižší kompenzační činitelé, což je například hmat, jdou v ruku v ruce s vyššími, aby dítě vykonalo určitou úlohu či hru správně.“

Respondent: „Ano, přesně tak. Například na lightboxu, jsou popisovány situace verbálně a dívka je vedena k tomu, aby pozorovala akce, aby dokončila úkol, aby pracovala soustředěně a pamatovala si, co má dělat.“

Výzkumník: „Nedělíte tedy kompenzační činitele na vyšší a nižší?“

Respondent: „Netřídíme to. Smyslová výchova je i jedním z předmětů, ale ve své podstatě se objevuje ve všech naších hodinách“

Výzkumník: „Takže to nerozvíjíte cíleně, ale spolu dohromady s ostatními smysly. Je to tak?“

Respondent: „Ano, přesně tak.“

Výzkumník: „Jaké aktivity či pomůcky používáte k rozvoji?“

Respondent: „Lightbox, lehce uchopitelné předměty, kontrastní, výrazné předměty, aby je viděla. Snažíme se také používat „normální“ předměty, tak jak ve školách pro intaktní.“

Výzkumník: „Pomůcky vybíráte sami nebo máte nějaká doporučení?“

Respondent: „Používáme ty, které se osvědčily již dříve. Dále máme doporučené předměty od paní ze SPC, pomáháme si také vyhledáváním pomůcek na internetu.“

Výzkumník: „Neexistuje něco jako doporučený katalog od MŠMT?“

Respondent: „Takový katalog neexistuje. Je však katalog pro posuzovaní míry speciálních vzdělávacích potřeb a nějaká metodika pro asistenty pedagoga.“

Výzkumník: „Je ve škole vysloveně něco, co by vám chybělo?“

Respondent: „Neměli jsme lightbox, ale díky jednomu ze školních projektů jsme ho mohli zakoupit. Pomůcky jsou vesměs drahé všechny. Když přijde další dítě, je nutné přikoupit další pomůcky, což vždycky není snadné zajistit.“

Výzkumník: „Můžeme navázat na spolupráci s rodiči. Navrhujete rodičům aktivity na rozvoj vyšších kompenzačních činitelů?“

Respondent: „Ano. Spolupracujeme s rodiči každodenně. Vždycky se hodí pohled od rodičů, protože nám řeknou, jak reaguje dítě doma, na určité podněty a hry. A spolu pak konzultujeme a hledáme vhodné kompenzace.“

Výzkumník: „Zajímají se tedy rodiče o vývoj kompenzační činitelů u svých dětí? Je to sice asi trochu subjektivní…“

Respondent: „Vesměs ano, ale protože rodiče mají přece jen delší dobu doma, tak nejsou tak důslední, a ne vždy dbají na to, aby dítě udrželo svou pozornost na danou aktivitu.“

Výzkumník: „Hodnotíte pozornost jako jeden z hlavních faktorů, které jsou potřebné ve výuce?“

Respondent: „Definitivně. Když dítě nedává pozor a nesoustředí se, tak jak se říká: Jedním uchem tam, druhým ven.“

Výzkumník: „Můžete vůbec pozorovat nějaký posun či zlepšení dítěte, co se týče vyšších kompenzačních činitelů? Resp. Jestli je to nějakým způsobem měřitelné.“

Respondent: „V rámci měření by to snad šlo pomocí standardizovaného testu, my však můžeme jen zhodnotí to, že je dítě samostatnější a více si v orientaci v cizím prostoru věří. Co se týče pozorování či mapování výsledků, tak ano, jde vidět, že se dítě vyvíjí, posouvá.“

Výzkumník: „Lze říci, že souhlasíte s tím, že rozvoj vyšších kompenzačních činitelů je potřeba?“

Respondent: „Určitě, je to všechno propojené a bez zapojení toho poznávacího procesu by to ani nešlo. To je v podstatě bazální podpora, když se dělá sluchovou podporu, je nutné to nějak popsat, zdůvodnit. Zapracovává se pozornost a když to opakuje, tak se procvičuje paměť. Protože dítě ví, že se to v tomhle pořadí dělalo a když toto pořadí zopakuje podruhé, tak si to už pamatuje. Pak už tam je motivace, dítě se těší a ví, jak to bude probíhat a jak to skončí. Takže to neděláme strukturálně, netřídíme to.“

Výzkumník: „Děkuji mockrát.“

Příloha P2: Rozhovor se speciálním pedagogem

Výzkumník: „V rámci rozhovoru bych rád začal nějakýma běžnými informacemi, které se týkají Vás. Co jste studoval, jakou máte praxi apod.“

Respondent: „Má praxe zahrnuje asi 8 let jako učitel ve škole pro zrakově postižené a 22 let v SPC jako tyfloped.“

Výzkumník: „Když navrhnu téma vyšší kompenzační činitelé, víte, o které se jedná? Co se týče například výuky, diagnostiky, berete je v potaz a vymezujete je?“

Respondent: „Takhle se to ve výuce brát nedá. Když vím, že mi do SPC přijde nevidomé dítě s IQ 120, tak si v podstatě se vším poradí. Když si s něčím ale neví rady, stačí mu to popsat a on se s tím nějak „popere“. Takže prvně zjišťujeme u dětí, jaká je úroveň myšlení, paměti.“

Výzkumník: „Takže to vůbec nerozdělujete, jestli se jedná o kompenzační činitelé vyšší nebo nižší?“

Respondent: „Myslím, že ve speciální pedagogice jako takové se s tímhle ani nesetkáte. Podobné to je s kompenzačními pomůckami. Stejná pomůcka někomu pomůže hodně, druhý jí třeba není vůbec schopný ovládat-používat.“

Výzkumník: „Rozvíjíte kompenzační činitelé cíleně?“

Respondent: „Cíleně třeba jak? My můžeme cíleně cvičit, hmat, prostorovou orientaci, sluchovou percepci. To se však děje přirozeně už od narození. Dítě sleduje od narození pohádky a jestli je schopno si z toho něco pamatovat apod. Velkou roli hrají také rodiče, jak doma pracují s dítětem a kolik času mu věnují. Ale taky musíme zmínit, že nevidomí mají ty rozvoj o něco zpomalený, právě kvůli postižení.“

Výzkumník: „A spolupracujete s rodiči? Navrhujete nějaké aktivity?“

Respondent: „Ano, navrhujeme, je nesmírně důležité to nastartovat. Ale v rámci útlého věku tady hraje roli spíše ranná péče. Ta je podle mě velice důležitá a je dobré, že takhle funguje.“

Výzkumník: „V rámci vašeho působiště, máte nějaké speciální pomůcky, aktivity pro rozvoj kompenzačních činitelů?“

Respondent: „V rámci našeho zařízení nemáme žádné speciální pomůcky. Záleží ale hlavně na zdravotním stavu a úrovni postižení daného žáka – jestli má zbytky zraku nebo je zcela nevidomí.“

Výzkumník: „Hraje inteligence při rozvoji velkou roli v rámci nižších i vyšších kompenzačních činitelů? “

Respondent: „Ano, to je důležité. Pokud je dítě zdravé, mentálně, tak je jeho vývoj o dost rychlejší a plynulejší. V tomto směru například záleží i na tom, jaké měla matka prenatální období a jak se během něj chovala. Měl jsem tady v SPC nedávno kluka s poruchou pozornosti, kde jsme mohli pozorovat to, že se nedokáže delší dobu soustředit, protože už třeba myslí na to, co bude dělat odpoledne. U těchto dětí se právě snažíme cvičit paměť a pozornost.“

Výzkumník: „Při rozvoji jedinců se zrakovým postižením tedy vyšší kompenzační činitelé, jako je například pozornost, paměť a koncentrace, hrají určitou roli. Ano? “

Respondent: „Ano, určitě.“

Příloha P3: Rozhovor s psycholožkou

Výzkumník: „V počátku rozhovoru bych vás rád poprosil abyste o sobě řekla, co jste studovala a jaké jsou vaše zkušenosti tady na škole pro zrakově postižené.“

Respondent: „Studovala jsem jednooborovou psychologii a tady na škole jsem třetím rokem na poloviční úvazek jako školní psycholog.“

Výzkumník: „Prima. Mým tématem, a tématem tohoto rozhovoru jsou vyšší kompenzační činitelé a jejich rozvoj u jedinců se zrakovým postižením. Když jsem byl na rozhovoru v SPC u speciálního pedagoga, doporučil mi rozhovor právě se školním psychologem. Z důvodu, že se spíše soustředíte na kognitivní funkce, resp. na vlastnosti a schopnosti nositele. Kdybych se Vás zeptal, jestli nějaké znáte. Uměla byste nějaké najít?“

Respondent: „Třeba pozornost a myšlení.“

Výzkumník: „Ano, to může být. Dále bychom k tomu mohli přiřadit například řeč, představivost a koncentraci. Chtěl bych se ale zeptat, zda cvičíte ty vyšší kompenzační činitelé či nikoli.“

Respondent: „To ano, ale spíš v rámci centra. Ne, školy. Jezdíme na výjezdy do škol a tam v rámci diagnostiky pracujeme s dítětem.“

Výzkumník: „Mohu se zeptat, jak probíhá diagnostika? Máte nějaké standardizované testy či podobně?“

Respondent: „Ano, máme standardizované testy.“

Výzkumník: „Takže vy děláte jen diagnostiku nebo i trénujete s dětmi kognitivní funkce?“

Respondent: „To bychom rády, ale hodně dětí je od nás daleko a nemá moc šancí zde dojet.“

Výzkumník: „Aha, spíše necvičíte, netrénujete.“

Respondent: „Ne, to ne. Jen v rámci pohovoru, konzultace s rodiči radíme, jak postupovat a doporučujeme jim trénovat. Máme ve škole například holčičku, která má kombinované postižení tělesné a zrakové a s tou i trénujeme pozornost, aby byla

schopná být více samostatná. To se děje v rámci školy. Jinak máme zakázky přímo od rodičů.“

Výzkumník: „Aha, další z oblastí je spolupráce s rodiči. Rodiče tedy kontaktují Vás? Doporučujete jim nějaké aktivity na doma?“

Respondent: „Ano, rodiče nás kontaktují, ale je to tak půl na půl. Co se týče aktivit, musím říct, že jsou celkem vynalézavý. Nejen rodiče, ale i asistenti.“

Výzkumník: „Ještě bych se chtěl zeptat v rámci pomůcek. Používáte nějaké přímo, když zauvažujete, přímo na rozvoj vyšších kompenzačních činitelů? Na pozornost, paměť apod.?“

Respondent: „Já hlavně používám metodické listy, které vydává PPP Praha.“

Výzkumník: „Mohl bych se podívat?“

Respondent: „Bohužel je mám doma. Mohla bych Vám ale ukázat nějaké rozpracované.“

Výzkumník: „Kdybych se vrátil k vyšším kompenzačním činitelům, rozlišujete to vůbec?“

Respondent: „Ne, to vyloženě ne. Jdou ale velice dobře vypozorovat například u testů inteligence, kde se má člověk soustředit hodinu a půl. Také ale dáváme na doporučení od rodičů, asistentů apod.“

Výzkumník: „Jak dlouho trvá například diagnostika jednoho žáka?“

Respondent:“ No, třeba i 2 hodiny.“

Výzkumník: „A to diagnostikujete sama?“

Respondent: „Spolu ještě s kolegyní z SPC.“

Výzkumník: „A naplňuje Vás vaše práce?“

Respondent: „Ano, je to zajímavé.“

Přichází paní kolegyně z SPC.

Výzkumník: „Dobrý den, mohl bych se Vás také zeptat na pár doplňujících otázek?“

Respondent: „Ano, určitě.“

Výzkumník: „Setkala jste se někdy s pojmem nižší a vyšší kompenzační činitelé?“

Respondent: „Přiznám se, že ne. S takovým rozdělením se setkávám poprvé.“

Výzkumník: „Aha. V rámci vyšších kompenzačních činitelů se bavíme například o pozornosti, paměti a soustředění.“

Respondent: „Aha. To bych tady mohla uvést příklad kluka, který postupem času oslepl. Během tohoto procesu se musel spolehnout na zbylé smysly a funkce. Hodně se musel spolehnout na paměť. Taky zde hraje určitě nějakou roli inteligence žáka. Ale také určitě zde rozvíjí představivost, ale to je zcela individuální.“

Výzkumník: „Já bych se rád zeptal, zda vyšší kompenzační činitele rozvíjíte cíleně?“

Respondent: „Přímo to říct nemůžu. Spíše tady kolegyně ze strany psychologie. Ale například děláme křížové cvičení, ke spojení hemisfér.“

Anotace

Jméno a příjmení:	Lukáš Král
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PhDr. Kateřina Kroupová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Vyšší kompenzační činitelé a jejich rozvoj u jedinců se zrakovým postižením
Název v angličtině:	Higher compensation factors and its development for individuals with eye-sight handicap
Anotace práce:	Bakalářská práce je zaměřena na vývoj vyšších kompenzačních činitelů u osob se zrakovým postižením. Teoretická část obsahuje definice zrakového, kompenzační činitelé a rozvojem vyšších kompenzačních činitelů. Praktická část se zabývá kvalitativní šetření, které se zaměřuje na pohled vyšších kompenzačních činitelů z pozice zaměstnanců školské sféry.
Klíčová slova:	Vyšší kompenzační činitelé, tyflopedie, zrakové postižení, rozvoj, kompenzace, pozornost, představivost, myšlení, řeč, paměť
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis is aimed at the development of higher compensation factors of individuals with eye-sight handicap. Theoretical part contains definitions of visual impairment, compensation factors and development of the higher compensation factors. Practical part deals with qualitative approaches which focus on the view of higher compensation factors from the position of the employees of the school sphere.
Klíčová slova v angličtině:	Higher compensation factors, typhlopedia, visual impairment, mind, imagination, memory, attention, speech, compensation, development

Přílohy vázané v práci:	P1 – Rozhovor s učitelkou základní školy P2 – Rozhovor se speciálním pedagogem P3 – Rozhovor s psycholožkou
Rozsah práce:	43
Jazyk práce:	český jazyk