

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Šárka Grunová

III. ročník – kombinovaného studia

Obor: Pedagogické asistentství

MOŽNOSTI UPLATNĚNÍ ASISTENTA PEDAGOGA V INDIVIDUÁLNÍ
INTEGRACI ŽÁKA SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM NA PRVNÍM STUPNI
ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Bakalářská práce

Prohlášení

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

Ve Znojmě dne 22.2.2013

.....

podpis

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala Mgr. Ditě Finkové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, za poskytnuté informace, cenné rady a čas, který mi věnovala. Chci poděkovat celé mé rodině za podporu a pomoc v průběhu studia. V neposlední řadě patří velký dík Mgr. Lucii Haškové za korekturu textu a podporu při studiu.

Beru na vědomí, že tato diplomová práce je majetkem Univerzity Palackého (autorský zákon č. 121/2000 Sb. §60 odst.1), bez jejího souhlasu nesmí být nic publikováno.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně Univerzity Palackého.

Ve Znojmě 22.2.2013.

.....

podpis

OBSAH

ÚVOD	8
<u>1 OSOBY SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....</u>	<u>10</u>
1.1 ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ	10
1.2 ETIOLOGIE ZRAKOVÝCH VAD	11
1.3 KLASIFIKACE OSOB SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	12
1.4 SPECIFIKA OSOBNOSTI JEDINCE SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....	19
1.4.1 CHARAKTERISTIKA ZRAKOVÉHO POSTIŽENÍ Z PSYCHOLOGICKÉHO HLEDISKA.....	19
1.4.2 VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ U JEDINCŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	20
1.4.3 SPECIFICKÉ RYSY POHYBOVÉHO VÝVOJE JEDINCŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	25
1.4.4 SOCIALIZACE JEDINCŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....	25
<u>2 SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÉ PORADENSTVÍ JEDINCŮM SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM</u>	<u>27</u>
2.1 STŘEDISKA RANÉ PÉČE	27
2.2 SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÁ CENTRA	28
<u>3 EDUKACE ZRAKOVĚ POSTIŽENÝCH ŽÁKŮ V PROSTŘEDÍ BĚŽNÉ ZŠ</u>	<u>31</u>
3.1 POJETÍ INTEGRACE A INKLUZE	31
3.1.1 INTEGRACE	31
3.1.2 INKLUZE	33
3.2 LEGISLATIVNÍ PODMÍNKY	33
3.3 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN	35
3.4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ÚSPĚŠNOST INTEGRACE	38
3.4.1 RODIČE V PROCESU INTEGRACE	38
3.4.2 DÍTĚ V PROCESU INTEGRACE.....	39
3.4.3 SPOLUŽÁCI V PROCESU INTEGRACE	40
3.4.4 UČITEL V PROCESU INTEGRACE	41
3.5 SPECIFIKA EDUKACE ŽÁKA SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM NA 1. STUPNI ZŠ	42
3.5.1 ZÁSADY VÝUKY ŽÁKŮ A STUDENTŮ S POSTIŽENÍM ZRAKU	43
3.5.2 SMYSLOVÁ VÝCHOVA	44
3.5.3 TĚLESNÁ VÝCHOVA	44
3.5.4 PRACOVNÍ VÝCHOVA.....	45
3.5.5 VÝTVARNÁ A HUDEBNÍ VÝCHOVA	46
3.5.6 ČTENÍ A PSANÍ.....	47
<u>4 ASISTENT PEDAGOGA.....</u>	<u>50</u>

4.1 KDO MŮŽE VYKONÁVAT FUNKCI ASISTENTA PEDAGOGA.....	50
4.1.1 KVALIFIKAČNÍ PŘEDPOKLADY	50
4.1.2 OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY	51
4.2 VZDĚLÁVÁNÍ ASISTENTŮ PEDAGOGA	52
4.3 ZAMĚSTNAVATEL A FINANCOVÁNÍ ASISTENTA PEDAGOGA	52
4.4 NÁPLŇ PRÁCE ASISTENTA PEDAGOGA.....	53
4.5 FAKTORY PŮSOBÍCÍ NA PRÁCI ASISTENTA PEDAGOGA	55
4.5.1 VZTAH A SPOLUPRÁCE ASISTENTA A UČITELE	55
4.5.2 SPOLUPRÁCE ASISTENTA A PORADENSKÉHO ZAŘÍZENÍ	56
4.5.3 SPOLUPRÁCE A VZTAH ASISTENTA S RODIČI ZAČLENĚNÉHO ŽÁKA.....	57
4.5.4 VZTAH ASISTENTA A ZAČLENĚNÉHO ŽÁKA.....	58
4.5.5 ASISTENT A OSTATNÍ DĚTI VE TŘÍDĚ	58
 <u>5 CÍL PRÁCE, METODY A MÍSTO ŠETŘENÍ</u>	<u>60</u>
 5.1 CÍL PRÁCE.....	60
5.2 METODY ŠETŘENÍ	60
5.2.1 PEDAGOGICKÉ POZOROVÁNÍ	60
5.2.2 PEDAGOGICKÝ ROZHOVOR	61
5.2.3 STUDIUM DOKUMENTACE	63
5.2.4 SOCIOMETRIE	63
5.3 MÍSTO ŠETŘENÍ	63
 <u>6 PŘÍPADOVÁ STUDIE</u>	<u>65</u>
 6.1 OSOBNÍ ANAMNÉZA.....	65
6.2 RODINNÁ ANAMNÉZA	66
6.3 ŠKOLNÍ ANAMNÉZA	66
6.4 VZDĚLÁVÁNÍ V JEDNOTLIVÝCH OBLASTECH S VYUŽITÍM ASISTENTA PEDAGOGA	68
6.5 SOCIOMETRICKÝ TEST	73
6.6 VLASTNÍ ZKUŠENOSTI ASISTENTA PEDAGOGA	77
6.6.1 SPOLUPRÁCE S UČITELEM.....	79
6.6.2 SPOLUPRÁCE S RODIČI.....	80
6.6.3 UČEBNICE A KOMPENZAČNÍ POMŮCKY	80
 <u>ZÁVĚR</u>	<u>82</u>
 <u>DISKUSE</u>	<u>82</u>
 <u>DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....</u>	<u>83</u>
 <u>POUŽITÁ LITERATURA</u>	<u>84</u>

<u>DOPORUČENÁ LITERATURA</u>	<u>87</u>
<u>SEZNAM ZKRATEK</u>	<u>88</u>
<u>SEZNAM PŘÍLOH.....</u>	<u>89</u>
<u>SEZNAM GRAFŮ</u>	<u>89</u>
<u>SEZNAM TABULEK.....</u>	<u>89</u>
<u>ANOTACE</u>	<u>91</u>

ÚVOD

V současnosti se stále více setkáváme s integrovaným způsobem vzdělávání dětí, žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami. Jedná se bezesporu o velmi složitý proces, jehož zdárný průběh závisí na mnoha faktorech. Významnou roli v tomto procesu hraje pedagogická asistence. Jen málo kdo si však umí představit, co vlastně práce asistenta pedagoga obnáší a jaké činnosti vykonává. Většina lidí si pod pedagogickou asistencí představuje pouze takové činnosti, které spadají do asistence osobní, ale to je představa mylná. Pedagogický asistent musí mít v mnoha případech specifické znalosti týkající se problematiky výchovy a vzdělávání konkrétního dítěte, musí být vybaven určitými osobnostními předpoklady, jako je např. empatie, trpělivost, kreativita a ochota pomáhat druhým. Zde je však nutné uvést, že pedagogická a osobní asistence mají k sobě velmi blízko a tak často pedagogický asistent vykonává i asistenci osobní. Vzhledem k tomu, že již šestým rokem pracuji jako asistent pedagoga ve třídě, kde je integrovaný nevidomý chlapec, vybrala jsem si pro svou bakalářskou práci právě tohle téma.

Cílem práce bylo poukázat na to, jakou činnost asistent pedagoga vykonává přímo ve vyučování a na specifika jeho práce v případě edukace těžce zrakově postiženého dítěte. Dále pak ukázat, jaká je role asistenta pedagoga v procesu integrace. Kvalitativní výzkumné šetření bylo doplněno sociometrickým testem, který sloužil k zjištění pozice začleněného žáka v kolektivu třídy.

Bakalářská práce se skládá z šesti kapitol, přičemž první čtyři kapitoly tvoří její teoretickou část, další dvě kapitoly obsahují část praktickou. V první kapitola se zabývá vymezením pojmu zrakové postižení, etiologií zrakových vad, klasifikací osob se zrakovým postižením a jednotlivými specifiky jedince se zrakovým postižením. Druhá kapitola je věnována speciálně pedagogickému poradenství jedincům se zrakovým postižením. Zde je popsána činnost Středisek rané péče a speciálně pedagogických center pro zrakově postižené. Třetí kapitola je zaměřena na edukaci zrakově postižených žáků na běžné základní škole. V této kapitole jsou vymezeny pojmy integrace, inkluze, popsány legislativní podmínky integrovaného vzdělávání, IVP, faktory ovlivňující úspěšnost integrace a specifika edukace žáka se zrakovým postižením v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Čtvrtá kapitola je věnována přímo pedagogické asistenci. Zde je čerpáno především z publikace Ivy Uzlové - Asistence lidem s postižením a znevýhodněním, ve které se autorka zaměřuje na asistenci

dětem a mladým lidem se zdravotním znevýhodněním. V této kapitole se můžeme blíže dozvědět, kdo je to asistent pedagoga, kdo může tuto funkci vykonávat, jaké musí mít kvalifikační předpoklady, jaká je náplň práce asistenta pedagoga, jak je to s jeho zaměstnáváním a financováním a také se seznámíme s faktory, které působí na jeho práci.

Pátá a šestá kapitola tvoří praktickou část bakalářské práce. V páté kapitole jsou popsány cíle šetření, použité metody a místo šetření. Šestou kapitolu pak následně tvoří případová studie nevidomého chlapce, který je integrovaný na základní škole běžného typu. Případová studie je dále doplněna sociometrickým testem, který zjišťuje pozici začleněného žáka v kolektivu třídy. V této kapitole nalezneme informace o tom, jakým způsobem probíhá vzdělávání chlapce v jednotlivých vzdělávacích oblastech s využitím asistenta pedagoga.

1 Osoby se zrakovým postižením

1.1 Zrakové postižení

„Zrak je nejfrekventovanějším analyzátozem v rozvoji každé osobnosti. Podává maximum informací v minimálním čase, umožňuje orientaci v prostředí, rozlišování tvarů, barev, velikosti, vzdálenosti, hloubky, směru, pohybu a klidu v okolním prostředí. Podává informace detailní i globální. Patří mezi telereceptory, tj. mezi dálkové receptory. Má rozhodující vliv na utváření správných představ, rozvoj pozornosti, paměti, myšlení, řeči i sféry emocionálně volní. Zrakové vjemy mají význam pro každou praktickou činnost – ať už je to hra, učení, pracovní, zájmová nebo rekreační činnost. Je rovněž velmi bohatým zdrojem estetických zážitků.“ (Keblová, 1996, s. 6)

„Zrak můžeme bez nadsázky považovat za jeden z nejdůležitějších smyslů pro člověka. Využíváme jej jako prvotní smysl při získávání až 90 % všech informací. Jakékoli zrakové omezení ztěžuje především orientaci – a pokud jde o dlouhodobé nebo trvalé postižení, pak je jím výrazně ovlivněna komunikace, psychická integrita a celkově i sociální existence lidského jedince.“ (Slowík, 2007, s. 59)

Dle Slowíka (2007) za osobu se zrakovým postižením nelze považovat každého, u koho se vyskytne zraková vada. Mnoho lidí používá určitou část svého života brýle nebo kontaktní čočky, které fungují jako dostatečná korekce jejich snížených zrakových schopností. Při takovéto vadě prakticky nedochází k negativnímu ovlivňování způsobu života člověka nebo jen opravdu minimálně. Zrakové postižení určitého stupně diagnostikujeme v tom případě, kdy běžná optická korekce člověku nepostačuje a zraková vada mu způsobuje problémy při běžných každodenních činnostech.

„Za osobu se zrakovým postižením (z pohledu tyflopédie) považujeme toho jedince, který i po optimální korekci (medikamentózní, chirurgické, brýlové apod.) má v běžném životě problémy se získáváním a zpracováním informací zrakovou cestou (např. čtení černotisku, zraková orientace v prostoru atd.).“ (Vitásková, Ludíková, Souralová, 2003 in Slowík, 2007, s. 59)

1.2 Etiologie zrakových vad

„Příčinou zrakového postižení může být vada nebo porucha v kterékoliv části zrakového ústrojí – tedy v oblasti receptoru (zevní oko), nervových drah spojujících oko s mozkovým centrem (oční nerv) nebo přímo zrakového centra v mozku.“ (Slowík, 2007, s. 60)

„Pro vznik zrakových vad je důležitá doba, ve které vznikly. Lze tedy hovořit o dělení na příčiny prenatální, perinatální, postnatální a získané. Pro jednodušší pochopení lze zvolit dělení z oftalmologické literatury na vady vrozené, dědičné a vady získané v průběhu života.“ (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 24)

Vrozené vady

„Vrozené vady jsou způsobeny patologickými noxy, jež zapříčiňují různé vývojové anomálie oka. Projev anomálií záleží na druhu škodlivin, gestačním věku a zdravotním stavu matky. Zpravidla je porucha tím závažnější, čím dříve je vývoj oka v embryonálním stádiu patologicky zasáhnut.“ (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 24)

Mezi hlavní skupiny příčin vývojových anomálií především řadíme:

- **exogenní vlivy** – fyzikální, mechanické, chemické noxy, poruchy výživy, metabolismu matky apod. *„Exogenní vlivy způsobují např. anoftalmus, mikroftalmus, vrozený šedý zákal. Působení exogenních vlivů v průběhu gravidity, při a po porodu mohou u rizikových nedonošenců vést ke vzniku retinopatie nedonošených (ROP).“ (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 25)*
- **endogenní (dědičné) příčiny** – tvoří asi 20 % vrozených vad. *„Mezi tyto vady patří např. těžká krátkozrakost, astigmatismus, konkomitující šilhání, vrozený glaukom, vrozený šedý zákal, albinismus, retinoblastom.“ (tamtéž)*

Získané vady

Důvodem vzniku získaných vad bývá velmi často působení celkových chorob, jako jsou např. diabetes, revmatická onemocnění, angíny, tuberkulóza či roztroušená skleróza.

S přibývajícím věkem (po 45. roce věku) se objevuje pokles zrakové ostrosti zapříčiněný sklerózou oční čočky (presbyopii). (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

Po celý svůj život se člověk dostává do situací, ve kterých je vystaven nebezpečí úrazu, jehož důsledkem může být poškození či ztráta zraku. V době, kdy jsou děti malé, je zapotřebí především zvýšená pozornost dospělých, kteří by měli sledovat, co dítě dělá, případně s jakými předměty manipuluje. V předškolním a školním věku je třeba, aby byl kladen důraz především na prevenci. Dítě upozorňujeme na případná rizika a na potřebnou opatrnost. Prevence hraje důležitou roli i v případě dospělých. (Květoňová, Švecová, 1998)

1.3 Klasifikace osob se zrakovým postižením

„Diferenciací zrakově postižených se rozumí rozdělení těchto osob do jednotlivých skupin podle základních společných znaků. Pro tuto diferenciaci jsou dnes rozhodující oftalmologická hlediska, hlavně zraková ostrost. Tento přístup ovšem zaručuje pouze rámcové rozdělení zrakově postižených, neboť je třeba více brát zřetel i na kritéria speciálně pedagogická a psychologická. Při posuzování dítěte kam ho zařadit není možno rozhodovat jen podle zrakové ostrosti, ale je nutno zvážit celou řadu dalších okolností, mezi něž patří např. etiologie zrakového postižení, doba vzniku defektu, stupeň efektivity, reparabilita či ireparabilita defektu, počet a druh přidružených defektů...“ (Ludíková, 1988, s. 14)

Slowík (2007) uvádí následující klasifikace zrakových vad a poruch podle různých kritérií:

a) podle postižených zrakových funkcí

- snížení zrakové ostrosti
- omezení zorného pole
- poruchy barvocitu
- poruchy akomodace (refrakční vady)
- poruchy zrakové adaptace
- poruchy okohybné aktivity
- poruchy hloubkového (3D) vidění

b) podle stupně zrakového postižení

- slabozrakost
- zbytky zraku
- nevidomost

c) podle doby vzniku

- vrozené
- získané

d) podle etiologie

- orgánové (např. vady čočky nebo sítnice)
- funkční (poruchy binokulárního vidění, např. tupozrakost, strabismus)

Keblová (2001) udává, že z hlediska profesionální přípravy a další výchovy je důležitý časový horizont přetrvání vady, podle kterého poruchy rozdělujeme, je na: **krátkodobé poruchy** (akutní), **dlouhodobé poruchy** (chronické) a **opakované** (recidivující). Dále pak uvádí, že z hlediska možnosti, resp. nemožnosti, nápravy postižení dělíme poruchy na: **repatibilní** a **irepatibilní**.

„Představené možnosti klasifikace zrakových vad a poruch vycházejí z různorodých hodnotících kritérií a pouze při využití většího množství hodnotících přístupů je možné situaci člověka se zrakovým postižením komplexně zachytit. Klinickou kategorizaci zrakových vad obsahuje 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10). Ze speciálněpedagogického hlediska je ovšem důležité identifikovat jednotlivé stupně postižení zraku ve spojení s mírou zachovalých zrakových schopností při nejlepší možné korekci (míru zrakové ostrosti vyjadřuje hodnota tzv. vizu – např. při hodnotě vizu 6/60 je postižené oko schopno vidět na cca 6 m to, co nepostižené oko vidí na vzdálenost 60 m).“
(Slowík, 2007, s. 62)

Tabulka 1 – Klasifikace zrakového postižení dle WHO

Položka	Druh zdravotního postižení
1.	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
2.	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
3.	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
4.	Praktická slepota - 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.	Úplná slepota - ztráta zraku zahrnující stavy od naprosté ztráty světlocitu až po zachování světlocitu s chybou světelnou projekcí; Kategorie zrakového postižení 5

Zdroj: SONS

Zdroj: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů - desátá revize (MKN-10), vydal Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR.

Dle Valenty (2003) uvedená kategorizace neposkytuje celou rozmanitou škálu zrakových postižení, je tedy spíše kompromisem mezi medicínským a speciálněpedagogickým přístupem a obvykle ji doplňují další pohledy a zpřesňující definice.

Hamadová, Květoňová, Nováková (2007) uvádí klasifikaci Jesenského, která je rozlišena pro vzdělávací účely do následujících hlavních pěti skupin:

- osoby slabozraké
- osoby se zbytky zraku
- osoby nevidomé
- osoby s poruchami binokulárního vidění
- zrakově postižení s kombinovaným postižením

Osoby slabozraké

Ludíková (1988) popisuje slabozrakost jako snížení zrakové ostrosti obou očí, které je tak velké, že i s optimální brýlovou korekcí činí postiženému potíže v běžném životě. Jedná se o vadu orgánovou a neodstranitelnou, přičemž poškozeno může být zevní i vnitřní oko, zrakové dráhy či zrakové centrum. Tato vada může být stacionární i progresivní, vrozená i získaná. Podle stupně postižení rozdělujeme slabozrakost do tří základních skupin – lehce, středně a těžce slabozrací.

„Slabozrakost se projevuje omezením (snížením rychlosti a přesnosti) zrakových schopností a deformací zrakových představ. Z psychologického hlediska je také omezena kognitivní činnost a vytváření sociálních vztahů. Těžkosti se objevují i v samostatném pohybu a prostorové orientaci. Důležitou speciálněpedagogickou metodou u slabozrakých je reedukace zraku.“ (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 37)

Podle Ludíkové (1998) je možno vizuální nedostatky slabozrakých jedinců kompenzovat zbylými smysly, ale také schopnostmi vyšších nervových funkcí, jako jsou asociace, zraková představivost a zraková paměť. Většina slabozrakých jsou jedinci se sníženou koncentrací, slabou pozorností, rychlejší unavitelností, pomalejším pracovním tempem a vyšší sugestibilitou. Schopnost společenského uplatnění slabozrakých osob je ovlivněna nejen zrakovým defektem, ale také jejich intelektem, sebevědomím a iniciativou.

Z důvodu ochrany zachovalých zrakových funkcí, především u progredujících vad, musí slabozraké osoby důsledně dodržovat zásady zrakové hygieny. (Ludíková, 1988)

Osoby se zbytky zraku

„Osoby se zbytky zraku je kategorie dětí, mládeže a dospělých, která se nachází na hranicích mezi osobami slabozrakými a nevidomými.“ (Ludíková, 1998, s. 18)

Zraková vada může být v některých případech ustálená, jindy dochází k progresi či naopak k určitému zlepšení. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

„Důsledkem toho postižení jsou snižené, omezené či deformované zrakové schopnosti, což vede k narušení představ a zapříčiňuje i snížení grafických schopností a omezuje pracovní možnosti.“ (Ludíková, 1988, s. 19) K problémům dochází rovněž při prostorové orientaci, při které nejsou schopni využít zrak.

Hamadová, Květoňová, Nováková (2007) rozdělují částečně vidící jedince do dvou skupin – ti, kteří se více přiklání ke způsobu poznávání nevidomých (využívají více kompenzačních smyslů), a ti, jež inklinují ke způsobu poznávání vidomých (využívají postiženého smyslu).

Osoby nevidomé

Ludíková (1998) pojednává o osobách nevidomých jako o kategorii osob s nejtěžším zrakovým postižením, která zahrnuje děti, mládež a dospělé osoby, které mají zrakové vnímání narušeno ve stupni nevidomosti (slepoty). Uvádí, že slepota (amaurosa) je obvykle definována jako úplná ztráta zrakového vnímání, která se dělí na:

- **totální slepotu** – amaurosou (úplná ztráta vidění)
- **praktickou slepotu** – zachovalý světlocit se správnou projekcí, zachovalý světlocit bez projekce, počítání prstů z krátké vzdálenosti před okem.

Ludíková (1988) dále uvádí dělení slepoty podle doby vzniku na:

- **vrozenou** – mezi nejčastější příčiny patří dědičnost, porušení plodu v době prenatální, infekční choroby matky v době gravidity atd.
- **získanou** – způsobena např. chorobami zrakového analyzátoru, poruchami v oblasti CNS, komplikacemi při infekčních nemocech, otravami, úrazy atd.

Nevidomým není v důsledku jejich zrakové vady umožněno seznamovat se s okolím cestou zrakovou, což musí kompenzovat pomocí jiných analyzátorů, v první řadě sluchovým

a taktilně kinestetickým. Za pomoci této kompenzace se se svou slepotou vyrovnávají jak v rovině fyziologické, tak i psychologické. (Ludíková, 1988)

Nevidomostí jsou ztíženy poznávací procesy, je omezen grafický výkon, socializace, objevují se též problémy se samostatným pohybem a prostorovou orientací. Při volbě nesprávných postupů v edukaci či rehabilitaci může dojít u nevidomého jedince (především dítěte) ke kompenzaci nedostatku smyslových zkušeností verbálně. Dochází k **verbalismu**, kdy děti často používají velké množství slov, ale nechápou jejich význam. (Hamadová, Květoňová, Ševcová, 2007)

Ludíková (1988) uvádí, že sluch je podle některých autorů považován za nejdůležitější kompenzační faktor u nevidomých. Pomocí sluchového vnímání se u nich rozvíjí řeč, myšlení, paměť atd. Je velmi důležité sluch systematicky rozvíjet, avšak tento výcvik nesmí probíhat izolovaně, ale vždy ve spojení s ostatními kompenzačními smysly, zejména s hmatem, který pomáhá nevidomým vytvářet představy o věcech a jevech, které ho obklopují.

Podle Litvaka (1979) se hmatové vnímání člení na:

- pasivní hmat
- aktivní hmat – haptika
- instrumentální hmat – zprostředkovaný

Pasivní hmat poskytuje nevidomému možnost získat zprávy o jednotlivých vlastnostech předmětu, ale nezíská takto celistvou představu. Při praktické činnosti nevidomého hraje mnohem důležitější úlohu **haptika**, protože pomocí ní, kdy dochází k aktivnímu ohmatávání objektu, se vytváří nejen představa o jednotlivých vlastnostech, ale i celistvá představa o předmětu a jeho umístění v prostoru. Tato forma hmatového vnímání je základem smyslového poznání nevidomých. Při **instrumentálním** hmatání používá nevidomý nějakého nástroje nebo nářadí a tím dochází k rozšíření hmatového pole ruky. Typickým příkladem je chůze za pomoci bílé hole. (Ludíková, 1988)

Mezi další kompenzační faktory využívané nevidomými patří čich a chuť. U nevidomých se zachovanými alespoň minimálními funkcemi zraku se využívá též zrak. Výše jmenované smysly řadíme mezi nižší kompenzační faktory. Pro život nevidomých jsou ovšem ve stejné

míře důležité i vyšší kompenzační faktory, mezi které patří např. paměť, představy, myšlení a vůle. (Ludíková, 1998)

Osoby s poruchami binokulárního vidění

*„Poruchy binokulárního vidění jsou poruchami funkčními a dělí se na **tupozrakost** (amblyopii) a **šilhavost** (strabismus). Charakteristickým znakem těchto funkčních poruch je omezení zrakové funkce jednoho oka.“* (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 40)

*„**Tupozrakost** (amblyopie) je funkční vada zraku, při které se jedná o snížení zrakové ostrosti obvykle jednoho oka, způsobené útlumem zrakového vnímání. Při amblyopii se obvykle nevyskytuje orgánová příčina. Jestliže však orgánová vada je, neodpovídá stupeň snížení zrakového vnímání stupni vady. Zraková ostrost při amblyopii může být snížena různě. V nejtěžších případech až na hranici praktické slepoty.“* (Ludíková, 1988, s. 21)

„Z fyziologického a psychologického hlediska jde o nedostatečné rozvinutí binokulárního vidění, které je způsobeno rozdílem ve zrakové ostrosti pravého a levého oka. Na základě různé ostrosti tupozraký jedinec preferuje obrázek oka s lepší zrakovou ostroší a potlačuje obrázek hůře vidícího oka. Tupozrakost vzniká obvykle již v útlém věku.“ (tamtéž)

*„**Šilhání** (strabismus) je porucha rovnovážného postavení očí. Osy očí nejsou rovnoběžné, obrázky v pravém a levém oku nevznikají na stejném místě na sítnici a nemohou tedy splynout, ale vznikne takto dvojitý obrázek (diplopie). Toto dvojité vidění působí rušivě, a proto je jeden z obrázků opět potlačen. Oko se takto postupně může stát tupozrakým. Amblyopie a strabismus spolu velmi úzce souvisí.“* (Ludíková, 1988, s. 22)

Amblyopie a strabismus činí postiženým problémy nejen při zrakové práci, ale způsobují také pomalejší utváření představ, motorické reakce na zrakové podměty jsou pomalejší a nepřesnější, narušeno je vnímání prostoru a prostorových vztahů, postižení nevnímají třetí rozměr (hloubku). U dětí se objevují potíže při výuce. Mezi problémy týkající se čtení patří rychlá unavitelnost, slzení a řada dalších obtíží, které mohou zapříčinit vznik odporu ke čtení. Potíže se samozřejmě objevují také v psaní. Představy vytvořené na základě zrakového vnímání nejsou dostatečně kvalitní. Takto postižení jedinci mají narušenou analyticko-syntetickou činnost, diferenciaci a řadu dalších komponent. Výše uvedené nedostatky

ovlivňují především práci dítěte ve výuce, ale také se značně podílí na jeho pozici v třídním kolektivu. (Ludíková, 1988)

„Důležitá je včasná diagnostika těchto vad, a to zejména v předškolním věku. Následná medicínská a speciálněpedagogická péče umožní danou vadu odstranit nebo zmírnit.“ (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 40) *„Speciálněpedagogická péče spočívá v procvičování tupozrakého oka pomocí pleoptických a ortoptických cvičení, hlavně u dětí předškolního věku.“* (Keblová, 1996, s. 7)

1.4 Specifika osobnosti jedince se zrakovým postižením

1.4.1 Charakteristika zrakového postižení z psychologického hlediska

Vágnerová (1995) hovoří o tom, že zraková vada, podobně jako jiná postižení, ovlivňuje celou osobnost dítěte i jeho psychický vývoj. Působí komplexně a její jednotlivé složky nelze často dobře oddělit. Z důvodu lepšího pochopení rozlišujeme **primární postižení**, tj. zrakový handicap, a **změny sekundárního charakteru**, které z něho vyplývají. Sekundární postižení se týká těch funkcí, jejichž přiměřený vývoj závisí na dobré úrovni zrakového vnímání a na dostatečném přívodu zrakových informací.

Velký význam v rozvoji sekundárních odchylek hraje vývojová fáze, ve které defekt vznikl. Z tohoto pohledu se vrozené a získané vady velmi často liší. Čím dříve přijde dítě o zrak, tím méně zrakových představ má. V případě, kdy je zachováno alespoň částečné vidění, zůstávají paměťové stopy mnohem delší dobu. Obecně je platné, že každá, i krátkodobá a nepřesná zraková zkušenost, je pro další psychický vývoj dítěte přínosná. Zrakové představy mohou například výrazně usnadnit orientaci v prostoru. (Vágnerová, 1995 in Keblová, 1996)

„Zraková vada ovlivňuje vývoj takto postiženého dítěte v závislosti na charakteru handicapu (označovaném diagnózou), jeho závažnosti, ale často i na době, kdy vznikl, a na jeho etiologii.“ (Vágnerová, 1995, s. 11)

Hamadová, Květoňová, Nováková (2007) uvádí Čádkovo tvrzení, podle kterého je z vývojového hlediska významné, jestli ztráta zraku postihla jedince s osobností již plně zformovanou nebo jedince, u kterého se v dospělé formě osobnost dosud nevytvořila.

Období vzniku (diagnostikování) zrakové vady je podstatné i pro subjektivní zpracování handicapu jako součásti osobní identity. Získané postižení působí jako trauma, se kterým je nutno se nějakým způsobem vyrovnat. Spouští různé obranné mechanismy a je z tohoto hlediska mnohem náročnější než vrozený defekt, na který je jedinec od počátku vývoje adaptován. Z důvodu zachování paměťových představ, zkušeností a schopností, o které jsou vrozeně postižené děti ochuzeny, je z objektivního hlediska výhodnější získaná vada. (Vágnerová, 1995 in Keblová, 1996)

1.4.2 Vývoj poznávacích procesů u jedinců se zrakovým postižením

Jako důsledek těžkého zrakového postižení, eventuálně úplné nevidomosti, vzniká situace senzorické deprivace. Dítě s takovým postižením trpí menším přívodem podnětů, je ochuzeno o zkušenosti a informace vizuálního charakteru mohou zcela chybět. Jeho vnímání okolního světa je neúplné a méně přesné, rozsah vnímání je zúžený a kvalitativně odlišný. Tato skutečnost je zapříčiněna převládajícími jinými smyslovými podněty, např. sluchovými a hmatovými. Snížení množství i rozmanitosti podnětů má často za následek snížení celkové aktivační úrovně dítěte, zejména tehdy, není-li stimulováno jiným způsobem. Neschopnost rychle a pohodlně vnímat prostor se projevuje v omezení samostatného pohybu. (Vágnerová, 1995 in Keblová, 1996)

„Výpadek zraku musí být nahrazen kompenzačními smysly – sluchem, hmatem a kinestetickými pocity. Výchvik smyslů je u zrakově postižených dětí i později osleplých lidí zásadní.“ (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 61)

Sluchové vnímání

Litvak (1979) uvádí, že sluchové počítky vznikají v lidském mozku jako důsledek působení zvukové vlny na sluchový receptor. Člověk pomocí sluchu odráží takové kvality zvuku, jako je hlasitost, výška a odstín, registruje trvání zvuku a lokalizuje zdroj zvuku v prostoru. Lidský sluch má sociální charakter a podstatně se liší od sluchu zvířat – kromě pocíťování šumů má člověk řečové a hudební vjemy.

„Při aktivizaci sluchu se v důsledku zrakové vady stává sluchové vnímání citlivější a diferencovanější.“ (Květoňová, Švecová, 1998, s. 37) *„Špatně vidící dítě se musí naučit*

využívat svého sluchu mnohem více než dítě, které má k dispozici ještě velké množství zrakových informací. Funkční zlepšení v této oblasti není záležitostí vrozenou, jak často předpokládá laický názor, ale výsledkem učení ve specifické životní situaci. Je výsledkem kompenzačního rozvoje.“ (Vágnerová, 1995 in Keblová, 1996, s. 11)

Mezi důležité funkce sluchu u osob s těžkým zrakovým postižením patří lokalizace zvuku v prostoru. Sluchová paměť i sluchové vnímání má v tomto smyslu nezastupitelný význam zejména u nevidomých. Pomáhá při pohybu a orientaci ve větším či neznámém prostoru. (tamtéž)

Keblová (1999) uvádí, že lidé se zrakovým postižením potřebují pro svou sluchovou orientaci v prostoru vhodné vnější podmínky. Potřebují slyšet sami sebe, vnímat svůj pohyb, rozlišit i ostatní zvuky přicházející z okolí. Orientace pomocí sluchu je ovlivněna tzv. zvukovým pozadím, což je souhrn všech zvuků, popř. společenského prostředí, které pro jedince nemají v daném okamžiku signální význam. Jedná se o zvuky, které jsou na základě individuální zkušenosti nevýznamné, a proto je na ně orientační reflex utlumen.

Hmatové vnímání

Podle Keblové (1999) je hmat výsledkem spolupráce kožního a pohybového analyzátoru při současné spolupráci receptorů uložených v kůži, ve svalech a šlachách. Hmatáním osoba poznává nejen kvalitu povrchu předmětu, ale ještě navíc s tímto předmětem manipuluje. Výsledkem je schopnost definovat různé kvality předmětů.

„Hmatové vnímání kompenzuje bezprostřední poznávání okolního světa nejen u nevidomých, ale i u částečně vidících. Hmatové vnímání se od zrakového liší kvalitativně i kvantitativně.“ (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 62) „Hmatové poznávání je analytické, probíhá postupně, od částí k celku. Větší předměty ani prostor nelze vnímat najednou. Je i méně přesné a útržkovité. Takový způsob poznávání je navíc časově náročnější, namáhavější a vyžaduje větší účast dalších psychických procesů, jako je koncentrace pozornosti, paměť a myšlení. Prostor, ve kterém lze hmatově vnímat, je ohraničen rozpaženými rukama dítěte a nazývá se haptický prostor. Informace o větší vzdálenosti nebo větším prostoru získává nevidomé dítě postupně.“ (Vágnerová, 1995 in Keblová, 1996, s. 12)

Hmatové vnímání poskytuje nevidomému nezbytné poznatky o okolním světě i přes veškerá omezení - menší přesnost, malý rozsah, určitou odlišnost a obtížnější získávání informací. Stejně tak jako sluch je i hmat třeba systematicky rozvíjet, protože jeho spontánní rozvoj by při chybění zrakově prezentovaných informací nestačil potřebě komplexnějšího poznávání světa. Opět se zde jedná o výsledek učení a ne o vrozenou dovednost. (tamtéž)

Zrakové vnímání

„Zrakové vnímání částečně vidících a slabozrakých se od vnímání vidících liší stupněm úplnosti, přesnosti a rychlosti zobrazení a také zúžením a deformací zorného pole. Rychlost a správnost zrakového vnímání závisí na stupni postižení zrakové ostrosti, stavu zorného pole a schopnosti barvocitu.“ (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 62)

Značným přínosem pro rozšíření podnětové nabídky z hlediska její kvality i kvantity je i malý zbytek zraku. Je důležitý pro celkovou aktivaci dítěte, pro lepší orientaci v prostoru i pro zafixování zrakových představ, které mohou být velmi důležité, zejména při progresivním zhoršování vidění. (Vágnerová, 1995 in Keblová, 1996) *„Částečně vidící, ale i slabozrací, mohou špatně poznávat předměty, které jsou jim známé, nedostatečně rozlišují nebo vůbec nerozlišují nejen podobné, ale i podstatně rozdílné objekty. Velký význam hraje schopnost využívat zbylé vidění, jež by měla být od raného dětství podporována cíleným tréninkem.“* (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 62)

Litvak (1979) uvádí, že k tomu, aby částečně vidící mohli správně, plně a rychle vnímat objektivní skutečnost v celé její různorodosti, je nezbytná především vzájemná souhra zraku a hmatu, což se může realizovat v podmínkách cílevědomého cvičení hmatu v průběhu výuky; za druhé pak příprava a využití speciálně přizpůsobených názorných pomůcek pro částečně vidící, které mohou být vnímány hmatem i zrakem.

Pozornost

Podle Litvaka (1979) je pozornost charakterizována řadou vlastností (obsahem, koncentrovaností, stálostí, odpoutáváním atd.), jejichž projev a vývoj mají u těžce zrakově postižených určité zvláštnosti, i když jejich formování podléhá stejným zákonitostem jako

u normálně vidících. Zpomalení a nedostatečné vnímání nevidomých znemožňuje různorodost dojmů a činností, což je jednou z hlavních podmínek stálosti pozornosti.

„Opožděný vývoj pozornosti je ovlivněn zrakovým defektem sekundárně (pokud zde ovšem nepůsobí další faktory, jako kombinace poškození CNS apod.). Pozornost bývá často soustředěna na vlastní tělo a jeho aktivitu. Na druhé straně působí na těžce zrakově postižené dítě mnohem méně rušivých podnětů. Z toho důvodu se mohou děti jevit mnohem méně roztěkané. Tato skutečnost např. výrazně zkresluje typický obraz lehké mozkové dysfunkce u nevidomých, kde nebývá hyperaktivita zdaleka tak nápadná. Na druhé straně nevidomé děti se potřebují mnohem více soustředit i na běžné činnosti, např. při hmatovém vnímání, orientaci v prostředí a lokomoci.“ (Vágnerová, 1995 in Keblová, 1996, s. 14)

Paměť

V praktickém životě zrakově postiženého jedince sehrává velmi důležitou roli paměť. V případě, kdy si vidící člověk rychlým pohledem zkontroluje např. rozmístění nábytku v místnosti, zrakově postižené dítě se musí spolehnout na svoji paměť. Nevidomí, resp. zrakově postižení, jsou prostřednictvím paměti odkázáni na uchování různých informací. (Květoňová, Švecová, 1998) *„Vlivem specifické životní situace dochází ke kompenzačnímu rozvoji zejména sluchové paměti. Paměť hraje důležitou roli i při orientaci v prostředí.“* (Vágnerová, 1995 in Keblová, 1996, s. 14)

V psychickém vývoji později osleplých dětí mají značný význam zachované zrakové představy. Paměťové představy, jež nejsou posilovány novými vjemy, avšak nejsou stále a podléhají postupným změnám, stávají se méně přesné a ztrácejí komplexnost. Přesto zastávají svou funkci jak v poznávací, tak emoční oblasti. (tamtéž)

Myšlení zrakově postižených

Vágnerová in Keblová (1996) udává, že závažnější poškození zraku omezuje možnosti vnímání, a tím i rozsah zkušeností dítěte, a to především v období senzomotorické a symbolické fáze rozvoje myšlení, tj. v raném věku. Základní komplikací je v tomto směru nedostatečná smyslová zkušenost, nepřesný obraz světa a menší zásoba často neurčitých

a nedostatečně diferencovaných představ. Je tak určitou překážkou v procesu generalizace v poznávání. U těchto dětí je rozvoj myšlení spojen ještě ve větší míře s rozvojem řeči, a to z toho důvodu, že poznávání zde probíhá častěji zprostředkovaně, pomocí verbalizace. Takový způsob získávání zkušeností je rychlejší a pohodlnější, často však chybí odpovídající smyslové zkušenosti, které by vyžadovaly větší námahu, jíž se nevidomé dítě raději vyhne.

„Myšlení zrakově postižených osob se ve svých fázích výrazně neliší od vidících, přesto má určitá specifika z důvodu omezení smyslových zkušeností a následného zpomalení v intelektovém vývoji.“ (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 63)

Řeč

Řeč je pro těžce zrakově postižené děti významnější než pro zdravé. Vedle komunikační a kognitivní funkce můžeme mluvit i o jejím kompenzačním významu. V tomto smyslu určitým způsobem nahrazuje chybějící zrakové funkce. Na základě slovního vysvětlení, které je doplněno dostupnými smyslovými zkušenostmi, získává nevidomé dítě mnohé informace. Řeč má své nezastupitelné místo v procesu socializace, neboť napomáhá odstranit jinak značnou izolovanost zrakově postiženého dítěte. (Vágnerová, 1995 in Keblová, 1996)

Charakter senzorické deprivace u nevidomých dětí a převládající hmatové a sluchové vnímání modifikují charakter a zvláštnosti slovní zásoby. Z důvodu nepřesného pochopení významu některých slovních označení mívá obsahová stránka řeči své specifické rysy. (tamtéž)

Nepřímé poznávání prostřednictvím řeči je pro nevidomé děti jednodušší a rychlejší, a proto jej tyto děti upřednostňují před jinými způsoby. Nerovnováha mezi vývojem praktických zkušeností a vývojem řeči, omezení možnosti vnímání, a tudíž odpovídajících představ, a z toho zákonitě vyplývající preference řeči jsou základem verbalismu zrakově postižených. (Vágnerová, 1995 in Keblová, 1996) *„Nevidomí tak používají mnohá slova a pojmy, jejichž obsahu ne zcela rozumí nebo je jim nedostupný.“* (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 63)

„Rozvoj slovní zásoby zrakově postiženého dítěte je závislý na jeho kontaktu s prostředím a na podnětnosti tohoto prostředí.“ (Vágnerová, 1995 in Keblová, 1996, s. 15)

1.4.3 Specifické rysy pohybového vývoje jedinců se zrakovým postižením

Pohyb a pohybový vývoj je další oblastí osobnosti jedince se zrakovým postižením, která je postižením negativně ovlivněna. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

Vágnerová in Keblová (1996) uvádí, že pohyb (lokomoce) je u těžce zrakově postižených dětí negativně ovlivněn obtížemi v rychlé a přesné orientaci v prostředí. Dítě musí při samostatném pohybu nepřetržitě kontrolovat nejbližší okolí, aby nenarazilo na nějakou překážku. Z tohoto důvodu se pak často pohybovat bojí. Dítě se sice naučí ovládat své tělo, naučí se držet rovnováhu, měnit polohu a samostatně se pohybovat, avšak nemá možnost zrakové kontroly pohybové koordinace. Projevy nedostatku zpětné vazby můžeme sledovat i na typickém držení těla. Jeho přičiněním vznikají negativní sociální dopady, protože může působit nezvykle a tudíž nápadně.

„Pro samostatný život má pro zrakově postižené jedince klíčový význam nácvik prostorové orientace a samostatného pohybu (POSP). Nácvik prostorové orientace a samostatného pohybu zasahuje do všech věkových období těžce zrakově postiženého člověka a v každém období má svá specifika.“ (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 64)

Podle Ludíkové (1989) zvládnout problém PO je základním předpokladem života nevidomých, který ovlivňuje psychický stav i tím, že odstraňuje nadbytečnou závislost na vidících.

1.4.4 Socializace jedinců se zrakovým postižením

Ludíková (1989) udává, že socializace zrakově postižených je proces, při kterém dochází k postupnému vrůstání těžce zrakově postižených jedinců do společnosti, kdy probíhá přizpůsobování jedince prostředí, ale současně také naopak, tedy prostředí se přizpůsobuje zrakově postiženým lidem. Dále uvádí, že vždy, pokud hovoříme o socializaci zrakově postižených lidí, si musíme uvědomit, že tato socializace probíhá za zcela jiných podmínek, než je tomu u jedinců zdravých.

Zrakově postižené děti (zejména nevidomé) mají typické obtíže při vizuálním kontaktu v komunikaci. V průběhu komunikace na jakékoli úrovni působí emocionálně negativně různé deformace očí, v oblasti neverbální komunikace upoutává pozornost rovněž odlišné

držení těla, chudší mimika a pantomimika. Mezi velmi nepříznivě hodnocené jevy patří automatismy (např. kývání hlavou). (Vágnerová, 1995 in Keblová, 1996)

Těžce zrakově postižené dítě samo nemůže vnímat a z tohoto důvodu ani rozumět vizuálně prezentovaným neverbálními komunikačními signálům. (Vágnerová, 1995 in Keblová, 1996) Podle Smýkala (1986) na nevidomé dítě působí negativně jeho osamocení, které je zapříčiněno změnami vnitřními podmínkami, totiž že nemá možnost projevit dostatečnou aktivitu, kterou brzdí nedostatek jeho zraku. „*Obtíže v orientaci v neznámém prostředí vedou k posílení trvale větší závislosti na jiných lidech.*“ (Vágnerová, 1995 in Keblová, 1996, s. 16)

V socializačním vývoji zrakově postiženého dítěte nalezneme několik důležitých mezníků. Prvním z nich je doba, kdy je potvrzen zrakový handicap a je označen nějakou diagnózou. (tamtéž) Ludíková (1989) hovoří o tom, že u těžce zrakově postižených dětí by měl socializační proces začít ihned, jakmile je vada zjištěna, protože největší přizpůsobivost na vlivy společenského prostředí je právě u dětí útlého věku. Řadou šetření bylo zjištěno, že se zvyšujícím se věkem, zhruba po 11. roce, se tato přizpůsobivost začíná zmenšovat.

Pro rodinu i dítě je důležité zařazení do mateřské nebo základní školy. Jedná se o období, kdy je dítě poprvé konfrontováno se skutečností, že se odlišuje od ostatních. (Vágnerová, 1995 in Keblová, 1996) „*Utváření správných vztahů ke kolektivu v této době má velký význam pro vytvoření odpovídajícího vztahu zrakově postiženého ke společnosti jako celku v pozdější době.*“ (Ludíková, 1989, s. 15)

Volba povolání a přechod ze školy do zaměstnání je ze socializačního hlediska dalším zátěžovým obdobím. Zrakově postižený jedinec se může setkat s nejrůznějšími reakcemi, které pro něj nemusejí být vždy příznivé. Řada z nich může, zejména u nepřípraveného, nezralého a sociálně infantilního adolescenta, působit jako trauma, zvláště pokud je v rozporu s jeho dosavadními zkušenostmi a očekáváním. U postižených mohou stimulovat obranné projevy. Charakteristické pro takovou situaci bývá zdůraznění negativní odlišnosti, tj. defektu. V tomto případě můžeme hovořit o krizi identity, kdy si mladistvý uvědomí, že defekt je opravdu jeho nezměnitelnou součástí a musí se s ním určitým způsobem vyrovnat. Postoje rodičů a veřejnosti hrají ve všech těchto situacích velkou roli, protože ony dávají postižení, v tomto případě zrakovému, určitý význam. (Vágnerová, 1995 in Keblová, 1996)

2 Speciálněpedagogické poradenství jedincům se zrakovým postižením

Česká republika může být pyšná na svůj propracovaný kontinuální poradenský systém pro zrakově postižené jedince. Toto poradenství má v této podobě dlouholetou tradici a je tvořeno středisky rané péče, speciálněpedagogickými centry pro zrakově postižené a organizacemi poskytujícími sociálně rehabilitační služby zrakově postiženým občanům. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

V České republice je školský poradenský systém ukotven ve *vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, a dále ve *vyhlášce 116/2011, kterou se mění vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. Činnost středisek rané péče patří pod resort Ministerstva práce a sociálních věcí. Jedná se o sociální službu a její ukotvení nalezneme v *§ 54 zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách*.

V následujících dvou podkapitolách se věnujeme charakteristice a činnosti středisek rané péče a speciálněpedagogických center pro zrakově postižené.

2.1 Střediska rané péče

Střediska rané péče poskytují pomoc rodinám, kterým se narodí dítě s těžkým zrakovým nebo zrakovým a kombinovaným postižením. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007) Jak již bylo uvedeno výše, jedná se o sociální službu, která je legislativně ustanovena v *zákoně č. 108/2006 Sb., o sociálních službách*. Jde o službu sociální prevence a jako taková je poskytována zdarma. Tato služba má terénní charakter. Poradce spolupracující s danou rodinou dojíždí za klienty přímo k nim domů, a tak s nimi může pracovat v jejich přirozeném prostředí, které jim poskytuje větší pocit jistoty.

Hamadová, Květoňová, Nováková (2007) uvádí, že Hradilková (1998, s. 6) definuje ranou péči jako „...soustavu služeb a programů poskytovaných dětem ohroženým v sociálním, biologickém a psychickém vývoji, dětem se zdravotním postižením a jejich rodinám s cílem předcházet postižení, eliminovat nebo zmírnit jeho důsledky a poskytnout rodině, dítěti i společnosti předpoklady sociální integrace.“

Mezi klienty středisek rané péče patří rodiny s dětmi se zrakovým postižením ve věku 0-4 roky a dále rodiny s dětmi se zrakovým a kombinovaným postižením ve věku 0-7 let. Péči o klienty zajišťuje multidisciplinární tým, jehož složení tvoří rodiče, speciální pedagog, zrakový terapeut a fyzioterapeut. S nimi velmi často bývají ve spolupráci sociální pracovník, psycholog, neonatolog, pediatr, neurolog atd. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

Podle Keblové (2011) se rodiče na odborníky obracejí převážně na doporučení porodníků, popř. dětských lékařů v místě bydliště. Naopak kontakty na rodiče získávají pracovníci středisek pro ranou péči z nemocnic, kde se postižené děti narodily.

Květoňová, Švecová (1998, s. 40) uvádí následující formy rané péče:

- návštěvy speciálního pedagoga v rodině
- rehabilitační pobyty
- ambulantní péče pro edukaci zraku
- odborné semináře pro rodiče

Dle Hamadové, Květoňové, Novákové (2007) programy rané péče zahrnují:

- depistáž dětí se zrakovým a kombinovaným postižením
- podporu rodiny
- podporu rozvoje dítěte, především výcvik kompenzačních mechanismů dítěte a posilování ohrožených funkcí
- podporu zbylého vidění dítěte – metoda zrakové stimulace

2.2 Speciálněpedagogická centra

„Speciálněpedagogická centra jsou speciální školská zařízení, která se specializují na určitý typ zdravotního postižení – defektu. SPC tedy pracují pro smyslově postižené, pro tělesně postižené nebo mentálně postižené děti a mládež i pro děti s vadami řeči, případně i pro děti a mládež s kombinovanými vadami.“ (Novosad, 2000, s. 105)

Speciálněpedagogické centrum pro zrakově postižené navazuje na péči středisek rané péče. Jsou určena jak pro děti se zrakovým postižením, tak i pro kombinovaně postižené děti. Centra přebírají rodiny s dětmi do své péče a současně týmově spolupracují s poradcem rané

péče při výběru školského zařízení. Stěžejním úkolem center je podpora integrovaného vzdělávání. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

Jak již bylo uvedeno, činnost center se řídí *Vyhláškou MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních*. (tamtéž)

„Speciálněpedagogické centrum (SPC) poskytuje poradenské služby žákům se zdravotním postižením a žákům se zdravotním znevýhodněním integrovaným ve školách a školských zařízeních, žákům se zdravotním postižením a žákům se zdravotním znevýhodněním ve školách, třídách, odděleních nebo studijních skupinách s upravenými vzdělávacími programy, žákům se zdravotním postižením v základních školách speciálních a dětem s hlubokým mentálním postižením.“ (Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb.)

Speciálněpedagogická centra pro zrakově postižené poskytují služby dětem a mládeži se zrakovou vadou po celou dobu jejich školního vzdělávání, jejich rodičům i školským pedagogickým pracovníkům. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

Hamadová, Květoňová, Nováková (2007) udává, že mezi následující úkoly center patří:

- zajištění připravenosti dětí s postižením na povinnou školní docházku
- zpracování odborných podkladů pro integraci těchto žáků a návrhu individuálně vzdělávacího plánu
- odborná péče integrovaným (nebo jinak plnícím povinnou školní docházku) žákům se zrakovým postižením
- speciálněpedagogické a psychologické poradenství
- metodické poradenství rodičům, pedagogům a škole

Hamadová, Květoňová, Nováková (2007) dále uvádí, že činnost centra se uskutečňuje:

- **ambulantně**
- **návštěvami pracovníků** centra v domácím či školním prostředí dítěte
- **diagnostickými pobyty**

Mezi podpůrné vzdělávací služby centra pro zrakově postižené poskytované dítěti patří:

- **v předškolním věku** zejména výcvik smyslů a sebeobslužných návyků

- **ve školním věku** výcvik psaní a čtení Braillova písma, samostatného pohybu a prostorové orientace, nácvik obsluhy reedukačních a kompenzačních pomůcek pro zrakově postižené, případně dalších aktivit, které nejsou v běžných osnovách uvedeny (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

Speciálně pedagogická centra jsou vybudována jako specializovaná poradenská pracoviště při všech mateřských i základních školách pro zrakově postižené. V centrech pracují obvykle dva speciální pedagogové, jeden se věnuje převážně dětem v předškolním věku, druhý má na starosti děti školního věku, psycholog a sociální pracovník. Dle potřeb klientů mohou být centra posílena i o další pracovníky, např. očního lékaře a rehabilitačního pracovníka. (Keblová, 1996)

Podle Novosada (2000) centra za dobu své existence prokázala svoje opodstatnění v systému speciálního školství, uceleného poradenství i ve sféře sociální rehabilitace a lze očekávat rozšiřování jejich sítě.

3 Edukace zrakově postižených žáků v prostředí běžné ZŠ

V současné době mají zrakově postižené děti, žáci a studenti možnost navštěvovat buď speciální školy, nebo běžné školy. (Keblová, 1996)

V této kapitole se hodláme věnovat vzdělávání dětí se zrakovým postižením na základních školách běžného typu.

3.1 Pojetí integrace a inkluze

„MŠMT podporuje takový přístup škol, který otevírá cestu ke vzdělání a rozvinutí vzdělávacího potenciálu všech dětí, žáků a studentů. Vybudování otevřené školy, která vytváří příležitost pro každého žáka a žákyni a vychází vstříc jejich vzdělávacím potřebám, vytvoření inkluzivního prostředí v každé škole a zabezpečení vyrovnávacích opatření pro žáky a žákyně, které potřebují speciální podporu, jsou dobrou cestou k tomuto cíli.“
<<http://www.pedagogicke.info/2009/10/ferova-skola.html>>

„Integrace a inkluze se řadí mezi pojmy, které se začaly v našem slovníku ve větší míře prosazovat po roce 1989 v souvislosti s otevřením prostoru pro uplatňování lidských práv se změnou v chápání a přístupu k postižení, k jinakosti.“ (Uzlová, 2010, s. 17)

3.1.1 Integrace

Podle Jesenského (1998) integrací obecně rozumíme spojování částí v celek. Integrace znamená sjednocování postojů, hodnot, chování a směřování aktivit různého druhu. Má vliv jak na interpersonální a skupinové vztahy, tak i na identitu jednotlivců a skupin. Její potřeba vzniká při kontaktu dvou navzájem se odlišujících jevů, situací, postojů nebo aktivit. Tyto se mohou projevit ve formě stresů, konfliktů a problémů narušujících rovnováhu a harmonii vztahů, jistotu a spokojenost životního běhu. Integrace je jeden z prostředků, které pomáhají takového rozporu překonat.

V pedagogickém slovníku nalezneme následující definici integrovaného vzdělávání: *„Přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními*

postiženými společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky a přitom respektovat jejich specifické potřeby.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 87)

„Integrace je v souvislosti s handicapovanými lidmi pojem dnes už obecně velmi známý, obsahově však možná stále obtížně srozumitelný. Fakticky je takto označován nejvyšší stupeň socializace člověka, a protože integrace už je chápána jako dlouhodobě zvolený trend, stalo se toto slovo možná až nepřírozeně přirozeným vyjádřením tendencí ve vývoji vztahu mezi společnostmi a jejichmi znevýhodněnými členy.“ (Slowík, 2007, s. 31)

Slowík (2007) pojednává o tom, že **sociální integrace** je proces rovnoprávného začleňování člověka do společnosti, a je tudíž něčím naprosto přirozeným. Týká se každého člena společnosti. Tento proces tedy znamená sjednocování, spojování v nový celek, kdy menšinové skupiny a společenská většina rozvíjejí společenský systém, jež obsahuje součásti hodnot a idejí obou stran. Ve společnosti přitom každý nachází své místo a mezi uvedenými skupinami neexistuje žádná podstatná hranice.

Slowík (2007) dále uvádí, že handicapovaný člověk se do lidského společenství potřebuje integrovat v řadě oblastí, mezi které patří:

- **školská integrace** – např. individuální zařazování dětí s handicapem do běžných tříd nebo zřizování speciálních tříd v běžných školách
- **pracovní integrace** – zaměstnávání osob se změněnou pracovní schopností atd.
- **společenská integrace** – bezbariérové bydlení a společenské prostředí, sociální pomoc a podpora samostatného a nezávislého způsobu života osob s postižením, jejich akulturace apod.

„Dosavadní stav řešení problémů integrace lze shrnout a typologizovat ve dvou základních přístupech (asimilačních a akomodačních směrech) a také ve dvou odlišných definicích integrace. Každý z těchto směrů má svá pozitiva i negativa.“ (Jesenský, 1998, s. 24)

- **asimilační přístup** – tento přístup je pro společnost zpočátku jednodušší, celkově však méně výhodný. Znevýhodnění je v tomto případě záležitostí konkrétního jedince, jeho sociální integrace závisí na schopnosti přizpůsobit se společenské většině, určující pravidla soužití. (Slowík, 2007)

- **Adaptační přístup** – je pro společnost zpočátku složitější, celkově však výhodnější.

Znevýhodnění je považováno za společný problém konkrétních osob a celé společnosti. Snaha jedince o sociální integraci je podporována společností a jejími vstřícnými opatřeními. Přizpůsobování je vzájemné. (tamtéž)

3.1.2 Inkluze

Jako synonymum integrace bývá mnohdy vnímána a prezentována inkluze. Častěji používané a více přesné je ale pojetí inkluze jako vyššího stupně integrace, vyšší kvality. Inkluze se netýká pouze žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, ale rovněž ostatních žáků, studentů i dalších lidí – rodičů, učitelů, asistentů, poradenských pracovníků... Rozdíl mezi integrací a inkluzí spatřujeme především v tom, že při integraci se zaměřuje na potřeby jedince se znevýhodněním, které se snažíme naplnit, avšak pro inkluzi je charakteristické zaměření na potřeby všech vzdělávaných, celková změna atmosféry ve škole, kvalitní výuka pro všechny děti a prospěch pro všechny žáky i pedagogy. Základem inkluzivního vzdělávání je snaha umožnit všem dětem kvalitní vzdělání nezávisle na tom, jaké jsou jejich schopnosti, individuální zvláštnosti, znevýhodnění či nadání. Mezi další charakteristiky inkluze patří podpora kooperace, komunikace a respekt k různosti. (Uzlová, 2010)

Slowík (2007) pojednává o tom, že v inkluzivním přístupu jsou tedy osoby s postižením zapojovány do všech běžných činností jako lidé bez postižení a pokud je to možné, nejsou k tomu využívány žádné speciální prostředky a postupy. Pouze v situacích, kdy je to nezbytně nutné, nastupuje adekvátní pomoc a podpora.

3.2 Legislativní podmínky

V České republice zaručuje každému člověku právo na vzdělání a rovný přístup k němu *Listina základních práv a svobod*, která je součástí ústavního pořádku České republiky (1993), a dále *Úmluva o právech dítěte* (1989). Na konci roku 2006 přijala OSN *Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením*, která mimo jiné garantuje lidem s postižením právo na život v přirozeném prostředí a vládám zemí, jež se k ní připojily, ukládá zajistit na všech úrovních inkluzivní vzdělávací systém. Česká republika úmluvu podepsala a v červnu 2009 ji schválila poslanecká sněmovna. (Uzlová, 2010)

Politické změny nastartované v roce 1989 se začaly promítat postupně do všech oblastí života společnosti. Vznikly příznivé podmínky pro uvědomění si a respektování každého člověka jako svébytné osobnosti se všemi jejími individuálními charakteristikami a potřebami. V oblasti vzdělávání dětí s těžším zdravotním postižením se u nás objevil nový požadavek, a to právo rodičů rozhodnout, zda se jejich dítě bude vzdělávat ve speciální škole nebo v běžné škole. První myšlenky vzešly od samotných rodičů dětí se zdravotním postižením, kteří byli podporováni psychology a osvědčenými pedagogy. (tamtéž)

Uzlová (2010) udává, že první zmínku o zařazení dítěte se zdravotním postižením do běžné školy nalezneme ve vyhlášce č. 291/1991 Sb., o základních školách. Dále byl v roce 1994 přijat *Metodický pokyn MŠMT o integraci dětí a žáků se zdravotním postižením*, který v roce 2002 nahradila *Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení* – v této době stále ještě existovala možnost osvobození dětí s těžkým zdravotním postižením od povinné školní docházky. Změna přišla se zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (*školský zákon*), kde už možnost osvobození od povinné školní docházky nenajdeme. Zákon mimo jiné zdůrazňuje zásadu rovného přístupu každého občana ČR, tedy i občanů se zdravotním postižením, ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace, respektování vzdělávacích potřeb jednotlivce a zásadu vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání a přináší nové pojetí vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

„Legislativně je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice zakotveno v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (*školský zákon*).“ (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 87) Slowík uvádí, že podle tohoto zákona bychom měli vždy upřednostňovat vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve standardním školním prostředí, tj. především v běžných třídách základních a středních škol. „*Školský zákon zajišťuje dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami nárok na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem.*“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 17)

„Detaily týkající se vzdělávání znevýhodněných dětí, žáků a studentů ošetřuje vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími

potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.“ (Slowík, 2007, s. 37) Dále pak vyhláška 147/2011, kterou se mění vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Hájková, Strnadová (2010) udává, že vyhláška č. 73/2005 Sb., definuje následující podpůrná opatření, na která mají děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami právo:

- speciální metody, formy, postupy
- speciální učebnice
- didaktické materiály
- kompenzační pomůcky
- rehabilitační pomůcky
- zařazení předmětů speciálně pedagogické péče
- služby asistenta pedagoga
- snížené počty dětí, žáků a studentů ve třídě, v oddělení, ve studijní skupině
- další možné úpravy podle individuálního vzdělávacího plánu
- poskytování pedagogicko-psychologických služeb

Mezi další důležité dokumenty upravující některé náležitosti vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením patří vyhláška 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. (Uzlová, 2010) 1. ledna 2007 vešel v platnost zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, kde kromě jiného najdeme také ustanovení, které se týká sociální služby osobní asistence. Ta může značně podpořit začleňování dětí se zdravotním postižením nejen do běžných škol, ale zároveň také při zájmové činnosti a mimoškolních aktivitách. (Uzlová, 2010)

3.3 Individuální vzdělávací plán

Kaprálek, Bělecký (2004) uvádějí, že Zelinková (2001) definuje individuálně vzdělávací plán následovně: „Individuální vzdělávací program je závazný pracovní materiál sloužící všem, kdo se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho

rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálněpedagogického centra.“

Ve školách hlavního proudu se žáci se specifickými vzdělávacími potřebami vzdělávají podle IVP. Podmínky pro vzdělávání žáků na základě IVP jsou ukotveny v § 18 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) a § 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb. (od září 2010 § 6 novely vyhlášky č. 73). (Uzlová, 2010)

Novela vyhlášky v § 6 uvádí:

- (1) Individuální vzdělávací plán se stanoví na základě doporučení školského poradenského zařízení především pro žáka, který se vzdělává podle § 3 odst. 1 písm. a) a b), žáka s těžkým zdravotním postižením, v případě potřeby i pro jiného žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.
- (2) Individuální vzdělávací plán vychází se školního vzdělávacího programu příslušné školy, ze závěrů speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, případně z doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo jiného odborného lékaře či dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka.
- (3) Individuální vzdělávací plán je součástí dokumentace žáka.
- (4) Individuální vzdělávací plán obsahuje:
 - a) údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění
 - b) údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek nebo absolutoria
 - c) vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah; u žáka střední školy se sluchovým postižením a studenta vyšší odborné školy se sluchovým postižením se uvede potřebnost nezbytných tlumočnických služeb a jejich rozsah, případně další úprava organizace vzdělávání

- d) seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek
 - e) jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka
 - f) návrh případného snížení počtu žáků ve třídě běžné školy, kde se žák vzdělává
 - g) předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu
 - h) závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření, a doporučení z nich vyplývající
- (5) V individuálním vzdělávacím plánu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami není možné vynechat žádný vzdělávací obor příslušného vzdělávacího programu. Pokud nelze zařadit některou část vzdělávacího oboru vzhledem k charakteru speciálních vzdělávacích potřeb žáka, nahradí se tato část jiným dopovídajícím učivem nebo předmětem speciálně pedagogické péče.
- (6) Individuálně vzdělávací plán je vypracováván zpravidla před nástupem žáka do školy, nejpozději však 1 měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Individuální vzdělávací plán může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeby.
- (7) Za zpracování individuálního vzdělávacího plánu odpovídá ředitel školy. Individuální vzdělávací plán se vypracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem.
- (8) Ředitel školy seznámí s individuálním vzdělávacím plánem zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka, který tuto skutečnost potvrdí svým podpisem.
- (9) Školské poradenské zařízení sleduje a dvakrát ročně vyhodnocuje dodržování postupů a opatření stanovených v individuálním vzdělávacím plánu a poskytuje žákovi, škole i zákonnému zástupci žáka poradenskou podporu. V případě nedodržování stanovených opatření informuje o této skutečnosti ředitele školy.
- (10) Ustanovení odst. 7 a 8 se vztahují na změny v individuálním vzdělávacím plánu obdobně.

V závěru každého IVP musí být uvedena jména a příjmení včetně podpisů všech osob, které jsou odpovědné za vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami – třídního učitele a vyučujících jednotlivých předmětů, školského poradenského pracovníka, odborného pracovníka školského poradenského zařízení, zákonného zástupce, případně také žáka samotného a ředitele školy. (Uzlová, 2010)

Podle Uzlové (2010) je velmi důležité, aby plán byl přehledný a srozumitelný, obsahoval konkrétní údaje a doporučení a stanovoval dosažitelné cíle. Individuální vzdělávací plán by rozhodně neměl být pouze formálním dokumentem, který slouží jen k případnému předložení inspekci, ale živým materiálem, se kterým se v průběhu vzdělávání žáka se specifickými vzdělávacími potřebami pracuje, je doplňován, aktualizován a jeho plnění je pravidelně hodnoceno. S obsahem IVP by měli být seznámeni všichni, kteří se začleněným žákem pracují – jeho učitelé, asistent pedagoga i rodiče.

3.4 Faktory ovlivňující úspěšnost integrace

Renotierová (2005) pojednává o tom, že základem školské integrace je příprava všech zúčastněných – znevýhodněného dítěte a jeho rodičů, učitelů v běžných školských zařízeních, intaktních vrstevníků a jejich rodičů, ředitelů škol a správních institucí, popřípadě dalších odborníků. Integrace může být úspěšná pouze za předpokladu týmové spolupráce všech zúčastněných.

3.4.1 Rodiče v procesu integrace

Rodiče zrakově postižených dětí mají v současné době možnost rozhodovat o tom, jakým způsobem budou jejich děti vzdělávány. (Keblová, 1996)

V případě, že rodiče zvolí integrovaný způsob vzdělávání, musí si uvědomit, že zařazení dítěte do běžné školy bude pro ně znamenat mnohem více povinností a jistá další zatížení (finanční i časová). U dětí předškolního věku bude v některých případech nutné, aby matka zůstávala alespoň ze začátku při části práce ve škole, z důvodu pomoci učitelce při zvládnutí některých specifických činností dítěte, nebo kvůli většímu pocitu bezpečí, které dítě v přítomnosti matky pociťuje. V případě dětí školního věku se bude jednat konkrétně o zajištění dopravy do školy, dále pomoc dítěti při přípravě na vyučování, zajišťování

některých speciálních a kompenzačních pomůcek, nezbytnou intenzivní spolupráci s vyučujícími, naplnění volného času dítěte smysluplnými aktivitami, zajištění pravidelných kontrol u odborných lékařů aj. (tamtéž)

Keblová (1996) udává, že při projednávání přijetí dítěte do běžné školy je třeba, aby rodiče informovali učitele o diagnóze, specifických schopnostech a možnostech svého dítěte i o jeho nedostatcích. Umožní tak vytvoření podmínek pro individuální přístup k jeho výuce. Spolupráce mezi rodiči a učiteli je v tomto typu vzdělávání naprosto nezbytná.

Další důležitou povinností rodičů integrovaného dítěte je zajistit mu pomoc při domácí přípravě. Příprava na vyučování je pro dítě se zrakovým postižením i pro jeho rodiče velmi časově náročná. Pro úspěšné plnění školní docházky musí rodiče dítěti vytvořit pro domácí přípravu vhodné podmínky. Je nutné dbát na to, aby stůl a židle odpovídaly tělesným proporcím dítěte, aby mohlo správně sedět. U dětí se zrakovým postižením je toto hledisko zvláště důležité, protože tyto děti mají sklon k vadnému držení těla. Při výchově je nezbytné, aby rodiče dohlíželi také na to, aby děti zachovávaly denní režim (práce ve škole, domácí příprava do školy, odpočinek, pobyt na čerstvém vzduchu, jídlo, spánek, zábava atd.). Důsledné a rozumné dodržování denního režimu má velký význam pro všestranný rozvoj osobnosti dítěte. (Keblová, 1996)

Keblová (1996) dále hovoří o tom, že rodiče integrovaného žáka ve spolupráci se zájmovými organizacemi by měli pro své dítě zabezpečit i vhodné aktivity pro trávení volného času a jeho zájmovou činnost. Dítě zpravidla nedovede samo využít svůj volný čas tak, aby to bylo pro něj prospěšné a nenudilo se.

Při integrovaném způsobu vzdělávání dokladují zkušenosti z praxe vysokou zátěž na všechny zúčastněné, zejména na dítě. (Květoňová, Švecová, 1998) *„Důležité je, abychom dokázali své děti od malička podporovat v tom, aby si uměly vytvořit a zachovat svou pohodu.“* (Fitznerová, 2010, s. 63)

3.4.2 Dítě v procesu integrace

Nástup dítěte do školy je pro něj i jeho rodinu velmi důležitým obdobím. Se statutem školáka dítě získává určitou prestiž. Ta je pro okolí mnohem vyšší, je-li dítě zařazeno do běžného typu školy. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007) Se vstupem dítěte se

zrakovým postižením do mateřské i základní školy běžného typu souvisí jistá psychická zátěž. Jsou na něj kladeny nové požadavky a nároky hlavně v oblasti sociálně-emocionální. V případě, že dítě začíná navštěvovat základní školu, se navíc přidávají požadavky vyučování, nutnost podřídit se autoritě učitele, ale i požadavek uspět v konfrontaci výkonnosti s ostatními spolužáky. (Keblová, 1996) Mezi jednu z nejdůležitějších věcí patří to, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami, který vstupuje do běžné výuky, by měl mít alespoň z části nezbytné vědomosti a dovednosti srovnatelné s jeho vrstevníky. (Renotierová, 2005)

Keblová (1996) hovoří o tom, že z důvodu zrakového handicapu snižujícího schopnost orientace dítěte v prostoru by mu měla být dána možnost seznámit se s prostředím školy a třídy před jeho nástupem do školy. Dítě by se mělo s prostředím školy seznámit nejprve v době nepřítomnosti ostatních dětí, neboť učitel se mu může v této době plně věnovat a navíc při procházení dalších učeben nebude narušováno vyučování. Získaná představa o prostředí tak umožní jistější pohyb dítěte po škole, což zvýší jeho sebedůvěru.

3.4.3 Spolužáci v procesu integrace

Dle Renotierové (2005) je příprava třídního kolektivu na přijetí postiženého spolužáka důležitou podmínkou integrace.

Učitel významně podmiňuje úspěch společné výchovy a vzdělávání dětí postižených a zdravých. Prvním důležitým úkolem učitele, který směřuje k vytvoření přátelské atmosféry a přátelských vztahů ve třídě, je dobrá příprava ostatních dětí na příchod budoucího kamaráda, která by měla být provedena nenásilným způsobem. Měly by být využity vhodné příležitosti a též přihlédnuto k věku dětí. (Keblová, 1996)

Pro děti s různým druhem a stupněm zrakového postižení jsou typické jisté specifické znaky. Učitelé by je měli vysvětlit ostatním spolužákům. Některé zrakově postižené děti mohou svým neobvyklým chováním upoutávat pozornost ostatních dětí. Jedná se např. o neobvyklé pohyby hlavou, nejisté pohyby, nedostatky v sebeobsluze aj. U těchto dětí se mohou objevovat také charakteristické zlovyky, jako je mačkání očí, kývání těla, třepání rukama, otáčení těla kolem své osy, popř. další neobvyklé způsoby chování. Tyto slepecké zlovyky společně s nápadným vzhledem, ale i projevy nevhodného chování, svévolné a opakované narušování výuky, mohou být příčinou zdrženlivého až odmítavého postoje

ostatních. Pokud však reaguje postižené dítě na podněty kamarádů přátelsky, častěji se v praxi setkáváme s příznivým přijetím. Abychom se vyvarovali posměškům, je třeba vysvětlit ostatním dětem, proč jejich zrakově postižený spolužák využívá různé optické pomůcky, které mohou zpočátku působit nápadně a vyvolávat nepřiměřenou pozornost. (tamtéž)

Keblová (1996) hovoří o tom, že děti by také měly být upozorněny na chování a způsoby komunikace s postiženým dítětem. K rozeznávání spolužáků postiženému dítěti pomůže, pokud se budou vždy představovat svými jmény, když se budou nacházet v jeho blízkosti, a to až do té doby, kdy je rozezná podle jejich hlasu.

Spolužáci mohou svým chováním usnadnit postiženému žákovi např. pohyb po škole, učení apod. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007) Děti by měly být připraveny zrakově postiženému spolužákovi poskytnout pomoc i při pohybu mimo třídu. Z důvodu bezpečnosti je nutné, aby se zdravé děti naučily soustavně zavírat dveře skříní, upozorňovat ho na případné překážky a průběžně informovat o případných změnách v prostředí. Spolužáci by také měli být upozorněni na zvýšenou potřebu individuální pomoci učitele, kterou postižený žák potřebuje, a s tím související speciálně pedagogické metody a odlišné techniky práce. Podle stupně zrakové vady bývá v některých případech vyžadována přítomnost dalšího pedagoga ve třídě. I tuto skutečnost je třeba dětem náležitě vysvětlit. (Keblová, 1996)

3.4.4 Učitel v procesu integrace

„Vztah malého školáka k učiteli mívá zpočátku charakter identifikace. Představuje ztotožnění se s obdivovaným autoritativním modelem. Identifikace s učitelem má svůj vývojový význam, protože umožní dítěti snáze překonat počáteční nejistotu a lépe se na školu adaptovat.“ (Vágnerová, 1995, s. 124)

Pro integrovaný způsob výchovy a vzdělávání je důležité, aby učitel běžné třídy získal alespoň základní informace týkající se specifických znaků vývoje zrakově postižených dětí a o metodice jejich výuky. Dále je nezbytné navázat těsnou spolupráci s rodiči postiženého dítěte, vytvořit příznivé klima ve třídě a zajistit základní vybavení kompenzačními pomůckami. Učitelé ve většině případů nemají možnost získat potřebné zkušenosti s prací se zrakově postiženými dětmi, a proto je pro jejich další pedagogickou činnost nezbytná

spolupráce se speciálním pedagogem příslušného speciálně pedagogického centra. (Keblová, 1996)

Nástup dítěte se zrakovým postižením do běžné třídy by měl být projednán s dostatečným časovým odstupem. To poskytuje učiteli možnost seznámit se s problematikou výchovy a vzdělávání zrakově postiženého dítěte, se zásadami a metodami práce s ním, pokud možno ještě před nástupem dítěte do školy. Učitel by se měl formou samostudia seznámit s odbornou literaturou, uskutečnit hospitace ve speciální škole pro zrakově postižené, doporučuje se také účast na odborných seminářích s tematikou výchovy a vzdělávání zrakově postižených, dále si zajistit konzultace se speciálním pedagogem speciálně pedagogického centra. Získané vědomosti a zkušenosti jsou však pouze začátkem soustavného studia této problematiky. Časový předstih by měl učitel rovněž využít k navázání kontaktu s rodiči dítěte, k získání základních informací o dítěti a projednání vzájemné spolupráce. (tamtéž)

Dle Keblové (1996) je dalším z úkolů učitele vytváření přátelské atmosféry ve třídě. K ní může mimo jiné přispět i způsobem hodnocení a klasifikace zrakově postiženého žáka. Učitel by měl v každém případě přihlížet ke zrakové vadě a důsledkům, které z ní vyplývají, avšak to neznamená, že by měl snižovat požadavky na vědomosti a dovednosti. Pedagog by neměl dítěti se zrakovým postižením poskytovat neúměrnou individuální péči, která by znevýhodnila ostatní žáky ve třídě.

3.5 Specifika edukace žáka se zrakovým postižením na 1. stupni ZŠ

Odborníci velmi často diskutují o tom, který věk je pro integrovaný způsob vzdělávání dítěte se zrakovým postižením nejvhodnější. Někteří se přiklání k názoru, že zrakově postižené dítě by mělo začít navštěvovat běžnou základní školu již od 1. ročníku. Výhodu spatřují především v tom, že dítě přechází na základní školu společně se svými vrstevníky, které poznalo již v mateřské škole, což by mu mělo pomoci usnadnit adaptaci na nové školní prostředí. Na druhé straně se setkáváme s názorem, jehož zastánci dávají přednost předcházející přípravě zrakově postiženého dítěte ve speciální základní škole. Výhody spatřují v přípravě dítěte na specifické dovednosti, jako je čtení Braillova písma, pěstování prvků sebeobsluhy či ve specifické smyslové výchově. Předpokládají, že dobře připravené dítě nebude mít problémy při výuce a nebude potřebovat tolik pozornosti učitele. Tato skutečnost by mu měla pomoci zvýšit sebedůvěru a také usnadnit začlenění mezi spolužáky. Musíme si

ale uvědomit, že každé dítě je individualita, a proto je nutné vždy přihlídnout k jeho možnostem a schopnostem. (Keblová, 1996)

3.5.1 Zásady výuky žáků a studentů s postižením zraku

Hamadová, Květoňová, Nováková (2007) uvádějí následující zásady, jejichž dodržování je nezbytné pro dosažení úspěchu ve vzdělávacím procesu zrakově postižených dětí, žáků a studentů:

- **tematické propojení** výuky různých předmětů = hledání souvislostí, což v současné době umožňují Rámcové vzdělávací programy a např. projektová výuka
- **názornost** – je nutná zejména v předškolním a mladším školním věku (pomocí reálných předmětů, modelů, vycpaných zvířat, reliéfních obrázků aj.). Předměty je třeba dávat do rukou a využít tak vícekanálového učení – pomocí všech smyslů. Důležité je využívání praktických ukázek, modelů, zvuků atd.
- **nevyčleňovat** žáka se zrakovým postižením z dění - jeho zapojení do aktivit třídy a školy zvyšuje jeho samostatnost a zručnost
- **využití skupinové práce** a pomoci ostatních spolužáků pro aktivizaci pozornosti
- jasný a krátký popis nebo výklad s prostorem pro dotazy
- **upravovat učební texty** podle potřeb žáků, v případě zprostředkování textů pro nevidomé pomáhají s digitalizací textů a s přepisem odborníci, např. ve speciálně pedagogickém centru, TyfloCentru o. p. s. či ve středisku při vysoké škole
- **vyšší časová dotace** – přibližně o polovinu více času než ostatním
- **verbalizace** všeho důležitého i poznámek na tabuli, hláskování neznámých termínů a jmen
- **respektování potřeb** žáka – zvětšené písmo, snížené tempo práce apod. **Neslevujeme** však ze svých požadavků.
- **kontrola zápisů učiva** - zejména u mladších žáků
- žák musí **sám upozorňovat** na to, co zvládá - vyučující by měl mít zpětnou vazbu, zda žáci všemu porozuměli
- využití **hraní role, pantomimy**, práce s výukovými programy na **PC** a jiných metod práce

- podpora **komunikativních dovedností**
- je vhodné **měnit požadavky na zrakové vnímání během výuky** změnou metod a forem práce
- **upozornit na cíle jednotlivých hodin** – je tak umožněno pochopení struktury hodin, žák je připraven lépe na to, co ho čeká, a lépe chápe souvislosti
- pomoci žáku v ukládání informací a kompletaci textů, naučit strategie vyhledávání informací a práci s nimi s využitím speciálních pomůcek.

3.5.2 Smyslová výchova

Při práci se zrakově postiženým dítětem v mateřské škole je stěžejním úkolem speciálně pedagogického působení rozvíjet kompenzační systém a děti se zachovanými zbytky zraku naučit co nejefektivněji využívat poškozený zrak. Výcvikem zbývajících smyslů se rozvíjí paměť, myšlení a řeč a vyvábí se správné představy. Smyslová výchova musí prolínat všemi činnostmi zrakově postižených žáků i ve školním věku. Je zaměřena na rozvíjení smyslových schopností získaných v předškolním věku, avšak novými technikami (např. čtení Braillova písma, prohlížení reliéfních obrázků apod.). (Keblová, 1996)

3.5.3 Tělesná výchova

Těžce zrakově postižené děti mají většinou méně pohybu než jejich zdraví vrstevníci. Jen těžko se mohou jít samy proběhnout ven, a to proto, že jsou často odkázány na doprovod další osoby. Mnohé z těchto dětí tráví svůj volný čas spíše u rádia, televize, počítače, knih a časopisů či hudebních nástrojů. Důsledkem toho může docházet k ochabování svalstva, jeho zakrňování a zkracování, ale rovněž k celkové neobratnosti. (Kochová, Vachulová, 2010)

Dle Keblové (1996) je tělesná výchova u zrakově postižených dětí velmi vhodným léčebným a rehabilitačním prostředkem. Pro zrakově postižené děti má mimo jiné význam nácvik koordinace pohybů, lokalizace, prostorové orientace a pohybové jistoty. Její obtížnost spočívá v tom, že tito jedinci mají omezené možnosti kontroly zrakem.

Obsah tělesné výchovy zrakově postižených dětí základní školy navazuje na pohybové dovednosti, které dítě získalo v předškolním věku. Je zaměřen na rozvíjení všech

dovednostních i zdatnostních složek pohybového rozvoje. Je doplněn reedukačními cviky i prvky zdravotní tělesné výchovy. (Keblová, 1996)

V hodinách, které jsou určeny pohybovým aktivitám, je zařazováno pohybové házení a chytání ozvučených míčů, cviky rovnováhy a pohybové hry. U dětí se zbytky zraku a nevidomých se zaměřujeme především na zlepšování správného držení těla, chůzi, orientaci a na zdokonalování koordinačních schopností. Cviky pro upevňování správné chůze jsou velmi důležité, a to i v tom případě, že se chůze jeví jako bezchybná. Při přípravě na kompenzační, koordinační i relaxační cvičení musí učitel cviky vždy slovně popsat a předcvičovat takovým způsobem, aby si je mohly těžce zrakově postižené děti ověřit na učiteli hmatem. Zařazení cvičení na nářadí musí předcházet seznámení s nářadím, a to zrakově i hmatově, potom nácvik správného základního postavení i nácvik správného uchopení nářadí. Z disciplín lehké atletiky je doporučován běh, u nevidomých i skoky. Běhat lze za ozvučeným cílem, s traserem nebo ve dvojici se zdravým dítětem. Skoky jsou u většiny zrakově postižených dětí vyloučeny z důvodu ochrany zbytků zraku. Provádění některých cviků vylučují některé zrakové vady z toho důvodu, že by mohlo dojít ke zhoršení zdravotního stavu žáka. V těchto případech jsou volena náhradní cvičení rozvíjející jejich orientační schopnosti. (tamtéž)

Mezi další úkoly tělesné výchovy zrakově postižených dětí patří výcvik základů prostorové orientace a samostatného pohybu. Konkrétně jde o odhad vzdálenosti, rozvíjení smyslu pro překážky, vnímání sklonu dráhy, nácvik chůze s průvodcem, nácvik chůze s bílou holí a nácvik bezpečnostních postojů. Výcvik prostorové orientace a samostatného pohybu v plném rozsahu zajistí zrakově postiženému dítěti speciální pedagog, který má příslušnou specializaci. (tamtéž)

Keblová (1996) udává, že učitel tělesné výchovy musí znát zdravotní stav a pohybové schopnosti každého žáka, rozvíjet jejich pohybové schopnosti, zaměřit tělesnou výchovu na výcvik všech analyzátorů a výběr cviků podřídit potřebám dětí.

3.5.4 Pracovní výchova

V pracovní výchově zrakově postiženého dítěte je pedagogické působení zaměřeno především na zvládnutí nejzákladnějších zručností a pracovních návyků, které jsou nezbytné

nejen pro praktický život, ale i pro další profesní přípravu. Vedle manuálních dovedností jsou rozvíjeny i kompenzační smysly, zejména sluch a hmat. Sluchem se zrakově postižení žáci naučí rozeznávat jednotlivé techniky práce s materiálem, hmatem se naučí rozeznat druhy materiálů a jejich vlastnosti. V pracovním vyučování si žáci rozvíjí rovněž jemnou motoriku. Zrakově postižené dítě je schopno plnit skoro všechny úkoly pracovního vyučování jako zdravé děti, avšak za použití jiných technik, specifických vyučovacích metod a zachování individuálního přístupu. Je nezbytné sledovat bezpečnost při všech činnostech. Důraz by měl být kladen na ochranu zbytků zraku, zbylých smyslů a na prevenci poranění ruky, které by mohlo zapříčinit omezení citlivosti prstů. (Keblová, 1996)

Keblová (1996) dále udává, že v systému pracovní výchovy má velký význam sebeobsluha. Ta se v průběhu základní školy rozšiřuje k samostatnosti dítěte, např. při oblékání, dodržování hygienických návyků, stolování atd.

Praktická cvičení jsou pro zrakově postižené dítě časově náročnější, neboť nedostatečné informace zrakového analyzátoru musí nahradit informacemi jiných analyzátorů. Z tohoto důvodu všude, kde je to možné, doplňujeme zrakové vnímání hmatovým tak, aby žáci získali určité zkušenosti a poznatky, na základě kterých si vytvoří správné představy o předmětech a jevech. (Keblová, 1996)

3.5.5 Výtvarná a hudební výchova

„Výtvarná a hudební výchova je prostorem pro využití kreativity dětí a mládeže.“
(Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 115)

Při **výtvarných činnostech** zrakově postižených se zaměřujeme na zdokonalení uvědomělého vnímání, vytváření správných a co nejvíce přesných představ o předmětech, prostoru a prostředí, ve kterém žijí. Základním úkolem je záměrný a účelný výcvik ruky – hmatu, uvědomělého sluchového vnímání, hmatové pozornosti a paměti, orientace na ploše a orientace v prostoru. Děti se učí zacházet s předměty, poznávat jejich typické rysy, později využívat modelů předmětů a jejich grafického znázornění. Při hmatovém vnímání využívají všechny jeho způsoby – pasivní, aktivní i instrumentální. Děti se učí realizovat své představy různou technikou. Užívány jsou rozmanité materiály, jako např. papír, přírodní materiál,

plastelína, hlína atd. Mezi používané techniky patří: modelování, tvarování z hlíny, kresba prsty, kresba dřívkem, pískování, muchláž, lepení, trhání aj. (Keblová, 1996)

Vyučování **hudební výchově** žáků se zrakovým postižením v základní škole podléhá v podstatě stejným metodickým postupům jako u žáků bez postižení. Velký důraz je přikládán poslechu hudby a zpěvu z paměti. Potíže může činit intonace z notového zápisu. Je nutné, aby učitel zajistil pro žáka se zrakovým postižením jeho zvětšený tisk. Nevidomí žáci mohou zpívat z paměti po celou dobu docházky na základní školu, pokud je s Braillovým notopisem neseznámí odborník. (tamtéž)

3.5.6 Čtení a psaní

Keblová (1996) uvádí, že technika psaní a čtení závisí na stupni zrakového postižení dítěte.

Čtení

Schopnost číst tisk je ovlivněna několika faktory, např. velikostí tisku a písma, tvarem tisku, barvou tisku a podkladu, ale i stupněm a druhem zrakového postižení. Většina slabozrakých dětí může za pomoci optických pomůcek číst text běžných učebnic spolu se svými spolužáky. Nejvhodnějším typem písma pro čtení je bezpatkové písmo. Při výcviku čtení je nezbytné seznámit žáka s tvarem písmene v různých velikostech. Jestliže učitel volí doplňkové texty, měl by zajistit jednotný typ a velikost písma. Čtení je usnadněno kontrastem mezi písmem a podkladem. Při čtení se doporučuje podkládat pod čtený text výraznou barevnou záložku. Ta usnadní orientaci na ploše a sledování čtené řádky. Úroveň čtení ovlivňuje rovněž únava zraku, intenzita světla a čtenářská dovednost. Důležitým faktorem zrakové práce je umístění zrakově postižených žáků v lavicích. To musí být vždy uzpůsobeno druhu a stupni zrakové vady žáka. (Keblová, 1996)

Nevidomí žáci a studenti pracují s texty v Braillově písmu. Jedná se o bodové písmo, které se čte hmatem. Jeho autorem byl nevidomý Louis Braille (1809 – 1852). Základ Braillova písma tvoří šestibod – jedná se o dva sloupce vedle sebe, v každém sloupci jsou pak tři body. Zápis je prováděn využitím jednoho až pěti bodů v daných kombinacích, které znamenají

písmena nebo specifické znaky. Braillovým písmem můžeme zapsat písmena, interpunkci, číslice, matematické a chemické vzorce i notopis. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

Braillovo písmo se učí nevidomé děti na základní škole. Pro úspěšné zvládnutí čtení Braillova písma v průběhu prvního ročníku základní školy je nezbytné, aby měly dobře vycvičený hmat. To závisí především na důkladné přípravě v předškolním věku. Děti např. navlékají korále, třídí nejrůznější předměty, rozeznávají různé druhy materiálů, tvary apod. Při nástupu do školy by nevidomé děti měly mít představu o pojmech vlevo, vpravo, nahore, uprostřed, dole a znát šestibod. (tamtéž)

Hamadová, Květoňová, Nováková (2007) poukazují na to, že kromě dětí nevidomých, které se učí Braillovo písmo, a slabozrakých dětí, které se učí číst a psát v černotisku, jsou děti, které se potřebují naučit číst a psát oběma technikami z důvodu snížené zrakové ostrosti nebo progresse zrakového postižení.

Psaní

Podle Keblové (1996) žáci slabozrací a žáci se zbytky zraku píší v běžných školách latinkou, nevidomí používají Braillovo písmo. Žáci se zbytky zraku upřednostňují tedy zrakovou práci a to většinou až do té doby, dokud ještě alespoň něco vidí. Pro děti je zraková práce jednodušší, časově méně náročná a neodlišuje je od ostatních spolužáků. Tomuto způsobu dávají přednost děti, ale i rodiče a učitelé. Rodiče těžce zrakově postižených dětí odmítají výuku čtení a psaní svojí technikou nejen z důvodu odlišnosti, ale rovněž proto, že si nechtějí připustit možnost zhoršování stavu zraku jejich dítěte. Je nutno uvést, že vzhledem k prognóze ztráty zraku, která je u většiny zrakových vad uváděna, je potřebné, aby se děti učily psát Braillovo písmo a pracovat s potřebnými kompenzačními pomůckami ještě v době, dokud částečně vidí.

Pro psaní latinky je důležité, aby byl žák schopen zapamatovat si jednotlivé tvary psacích písmen a jejich znaky a aby měl dobrou opticko-motorickou koordinaci. To je pro zrakově postiženého žáka velmi obtížné, protože jeho zraková paměť není dostatečně rozvinuta. Výcvik písmen, stejně jako u dětí vidomých, může začít psaním na tabuli. Učitel by měl žákovi poskytnout možnost, aby si tvary písmen mohl obtáhnout podle jeho verbálního návodu. Některé děti v nižších ročnících potřebují linkované listy s atypickou roztečí zvýrazněných linek. Šířka linek je individuální. Při psaní jsou vhodné psací potřeby

zanechávající dobře čitelnou stopu. Do začátku jsou vhodné tužky s měkkou tuhou a různé druhy fixů. Zrakově postižení žáci potřebují na psaní více času. (Keblová, 1996)

Většina nevidomých žáků užívá pro psaní Braillova písma slepecký psací stroj, na kterém začínají psát již v prvním ročníku. (Keblová, 1996) Jde o mechanický psací stroj vyráběný pro zápis obouruční i jednoruční. Má šest kláves pro psaní jednotlivých bodů a uprostřed nalezneme mezerník. Daná písmena zapisujeme tak, že zároveň stlačíme dané kombinace kláves pro jednotlivé body. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007)

4 Asistent pedagoga

Podle § 2 *zákona č. 563/2004 Sb.* je pedagogický asistent pedagogickým pracovníkem. Je zaměstnancem školy a působí ve třídě, kde je začleněn žák se specifickými vzdělávacími potřebami. (Uzlová, 2010)

Rozdíl mezi pedagogickým asistentem a osobním asistentem spočívá především v tom, že asistent pedagoga tu není pouze pro začleněného žáka, jak je tomu u osobního asistenta, ale je vedle učitele dalším pedagogickým pracovníkem ve třídě. Pomáhá učiteli zajišťovat plynulý chod výuky a na základě jeho pokynů věnuje svou pozornost podle potřeby také osobním žákům ve třídě. (tamtéž)

4.1 Kdo může vykonávat funkci asistenta pedagoga

Uzlová (2010) hovoří o tom, že zájemci o práci asistenta pedagoga velmi často nemají jasnou představu o tom, co tato funkce obnáší. Někteří uchazeči očekávají menší náročnost ve srovnání s prací učitelů, že nebudou muset vyvíjet vlastní iniciativu a budou pouze plnit pokyny učitele, a také to, že práce s jedním dítětem je jednodušší a méně namáhavá než práce s celou třídou. To je však velký omyl.

K vykonávání této profese je vedle potřebné kvalifikace nezbytné, aby byl uchazeč o pozici asistenta pedagoga vybaven určitými osobnostními předpoklady. Prvořadý je dobrý vztah k dětem.

4.1.1 Kvalifikační předpoklady

Požadavky na odbornou kvalifikaci asistentů pedagoga jsou stanoveny v *zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Dle § 20 tohoto zákona získává asistent pedagoga odbornou kvalifikaci:

- **vysokoškolským vzděláním** získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd
- **vyšším odborným vzděláním** získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku

- **středním vzděláním s maturitní zkouškou** získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů
- **středním vzděláním s výučním listem** získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky
- **základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga** uskutečňovaného zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Z důvodu nízkého finančního ohodnocení asistentů pedagoga je složité zajistit kvalifikované síly podle litery zákona. Často se o tuto pozici ucházejí vysokoškolští studenti nebo čerství absolventi, kteří mají sice pro tuto práci velmi dobré předpoklady, avšak přistupují k ní pouze jako k „odrazovému můstku“ pro další kariéru. Tento přístup je pro školu i pro začleněného žáka neperspektivní, neboť časté střídání asistentů ve třídě může negativně ovlivnit již vytvořené sociální vazby. (Uzlová, 2010)

V roli asistentů se dobře osvědčily maminky po mateřské dovolené, které mají řadu zkušeností s výchovou vlastních dětí. Naopak sporná je varianta, kdy je ve funkci asistenta pedagoga rodinný příslušník začleněného dítěte, a to proto, že by tato skutečnost mohla bránit osamostatňování žáka, navazování sociálních kontaktů a třeba i zvládání různých nepříjemných situací. (tamtéž)

4.1.2 Osobnostní předpoklady

Práce asistenta pedagoga vyžaduje pozitivní, vyrovnanou osobnost. Mělo by se jednat o motivovaného člověka, k jehož základním vlastnostem patří komunikativnost, kreativita, tvořivost, flexibilita, schopnost týmové spolupráce, spolehlivost, dále trpělivost, vstřícnost, empatie a laskavost. Nesmí zde však chybět důslednost a odpovědný přístup. (Uzlová, 2010)

„Asistent musí zvládnout vymezení hranic ve vztahu k učiteli, k začleněnému dítěti, jeho spolužákům i rodičům. Musí umět najít správnou míru v těchto vztazích, nebýt příliš dominantní ani submisivní.“ (Uzlová, 2010, s. 45)

4.2 Vzdělávání asistentů pedagoga

Uzlová (2010) udává, že vzdělávání asistentů pedagoga probíhá v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a je upraveno v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, a vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Vyhláška rozlišuje následující druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků:

- a) studium ke splnění kvalifikačních předpokladů
- b) studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů
- c) studium k prohlubování odborné kvalifikace

V § 4 této vyhlášky jsou stanoveny požadavky na studium ke splnění odborné kvalifikace pro asistenty pedagoga následovně:

- 1) Studium pro asistenty pedagoga získává jeho absolvent znalosti a dovednosti v oblasti pedagogických věd, které jsou součástí jeho odborné kvalifikace.
- 2) Studium se uskutečňuje v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků v délce trvání nejméně 120 vyučovacích hodin.
- 3) Studium se ukončuje závěrečnou zkouškou před komisí. Po jejím úspěšném složení získá absolvent osvědčení.

„Studium v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků organizují vzdělávací instituce akreditované MŠMT.“ (Uzlová, 2010, s. 59) V současné době mají pedagogičtí i osobní asistenti celou řadu dalších možností, jak doplňovat, zvyšovat či rozšiřovat svou kvalifikaci. Mohou se účastnit seminářů, workshopů, přednášek, metodických setkání na téma začleňování osob se zdravotním postižením do běžného prostředí. (tamtéž)

4.3 Zaměstnavatel a financování asistenta pedagoga

Asistent pedagoga je zaměstnancem školy. Funkci asistenta pedagoga zřizuje ředitel školy se souhlasem krajského úřadu na základě § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), a v souladu s § 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, a § 7

vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. (Uzlová, 2010)

Ředitel školy podá u krajského úřadu žádost o povolení zřídit místo asistenta pedagoga ve třídě, ve které je vzděláván žák se specifickými vzdělávacími potřebami, a zároveň podá žádost o přidělení finančních prostředků. Tato žádost musí být podložena doporučením školského poradenského zařízení (speciálně pedagogického centra nebo pedagogicko-psychologické poradny). Doporučení většinou obsahuje zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga ve škole, rozsah činnosti asistenta, obsah jeho pracovní činnosti a návrh na další poskytované podpůrné služby. (tamtéž)

4.4 Náplň práce asistenta pedagoga

Dle novely *vyhlášky č. 73 v § 7, odst. 1* jsou hlavními činnostmi asistenta pedagoga pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc žákům při přípravě na výuku, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a sociálním prostředím, ze kterého žák pochází; pomoc žákovi se zdravotním postižením zahrnuje také nezbytnou pomoc při sebeobsluze a pohybu.

S náplní práce by měl být každý asistent pedagoga seznámen při nástupu do zaměstnání a dostat ji v tištěné formě jako přílohu k pracovní smlouvě. Náplň práce asistenta pedagoga by měli znát také učitelé, a to z důvodu usnadnění spolupráce a rozdělení kompetencí ve třídě. (Uzlová, 2010)

„Náplň práce asistenta se řídí potřebami konkrétního začleněného žáka a situací ve třídě, v níž bude působit. Je v kompetenci ředitele školy, aby po dohodě s třídním učitelem a na základě doporučení školského poradenského zařízení stanovil asistentovi pracovní náplň tak, aby odpovídala potřebám, k jejichž zajištění byla tato funkce ve škole zřízena.“ (Uzlová, 2010, s. 45)

Míra a charakter potřebné podpory začleněnému žákovi společně s prostředky a formami práce s ním jsou stanoveny v individuálním vzdělávacím plánu. Z tohoto důvodu je nezbytné vycházet při sestavování náplně práce asistenta pedagoga z příslušného IVP a aby asistent,

pokud se nepodílí přímo na jeho vytvoření, byl s IVP seznámen a pracoval s ním. (Uzlová, 2010)

Příklad náplně práce asistenta pedagoga

Asistent pedagoga:

- je přítomen ve třídě po celou dobu vyučování, případně podle potřeby, kterou stanoví IVP
- pomáhá začleněnému žákovi s orientací po školní budově a při přesunech mimo budovu
- pomáhá žákovi s přípravou pomůcek na vyučování
- po domluvě s učitelem pracuje se začleněným žákem podle IVP
- řídí se pokyny učitele a podle potřeby pracuje s ostatními dětmi ve třídě za přítomnosti a pod přímým dohledem učitele
- podle potřeby po domluvě s učitelem zajišťuje začleněnému žákovi relaxaci, odreagování nebo změnu činnosti
- účastní se týmových schůzek, které se týkají začleněného žáka
- je členem týmu pro tvorbu IVP
- na svou práci se pravidelně připravuje v součinnosti s učitelem a vede písemné záznamy o průběhu a výsledcích poskytované podpory
- komunikuje s rodiči o průběhu vyučování
- dbá o svůj profesionální růst, účastní se seminářů a vzdělávacích kurzů určených asistentům pedagoga. (Rytmus, o. s., 2004 in Uzlová, 2010, s. 46-47)

Základní pravidla pro práci asistenta pedagoga

- vědět, proč je žák vzděláván v běžné třídě, a být schopen to sdělit spolužákům, učitelům, případně i rodičům ostatních dětí
- aktivně spolupracovat s učitelem, připravovat se na hodiny
- znát IVP, účastnit se jeho sestavování a pracovat s ním
- poskytovat žákovi pomoc, ale nedělat zadané úkoly za něj
- podporovat žáka v samostatnosti
- podporovat žáka v rozhovoru s ostatními – nemluvit za něj, ale podněcovat ho ke komunikaci se spolužáky

- být pro ostatní „modelem“ v chování k začleněnému žákovi. (Rytmus, o. s., 2004 in Uzlová, 2010 s. 47)

4.5 Faktory působící na práci asistenta pedagoga

Podle Uzlové (2010) je naprosto nezbytnou podmínkou kvalitního vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami týmová spolupráce. Mezi členy týmu patří třídní učitel (případně další učitelé, kteří ve třídě vyučují), školní speciální pedagog nebo psycholog, poradenské zařízení, které má dítě v péči, asistent pedagoga. Vhodné je, aby se ke spolupráci připojili také rodiče dítěte. Do týmu by se měl ovšem také aktivně zapojit i ředitel školy.

„Úkolem týmu je odpovědně se připravit na příchod dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do školy a provázet je po celou dobu jeho vzdělávání na této škole. K tomu patří získat co nejvíce informací o dítěti a jeho potřebách a na jejich základě vytvořit optimální podmínky pro jeho vzdělávání.“ (Uzlová, 2010, s. 50)

4.5.1 Vztah a spolupráce asistenta a učitele

Za vzdělávání začleněného žáka odpovídá učitel. Ten by měl za přispění asistenta pedagoga organizovat výuku takovým způsobem, aby docházelo k zapojování začleněného žáka do práce celé třídy. Na učiteli je rovněž zadávání a kontrola domácích úkolů, zadávání a hodnocení školní práce, zapisování známek do žákovské knížky a hodnocení chování začleněného žáka. (Uzlová, 2010)

Asistent pedagoga pracuje pod vedením učitele, řídí se jeho pokyny. Je však také žádoucí, aby měl asistent k práci aktivní přístup a vyvíjel vlastní iniciativu. Měl by být vstřícný, tvořivý a kreativní. Důležité je, aby měl rád děti. (tamtéž)

Pro dobrou spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga je důležitá vzájemná informovanost a také to, aby si hned na začátku své spolupráce vymezili kompetence. Učitel s asistentem pedagoga by měli pravidelně konzultovat průběh a výsledky dosavadní práce nejen se začleněným žákem, ale i s ostatními dětmi ve třídě. (tamtéž)

Uzlová (2010) hovoří o tom, že učitel i asistent se při své spolupráci mohou dopustit některých prohřešků, které mohou negativně ovlivnit kvalitu práce a atmosféru ve třídě. Mezi nejčastější prohřešky, kterých se dopouštějí učitelé, patří:

- asistent není při nástupu do školy představen pedagogickému sboru
- učitel nepředstaví asistenta všem dětem, neobjasní jim důvod jeho přítomnosti ve třídě
- neujasní si hned na začátku role a vzájemné postavení, nerozdělí si kompetence a nestanoví jasná pravidla spolupráce
- vážne komunikace při plánování práce – učitel nedostatečně nebo vůbec neseznámí asistenta s obsahem nejbližších hodin, nesdělí mu, na co se má připravit, jaké pomůcky bude potřebovat atd.
- učitel převede svou odpovědnost za vzdělávání začleněného žáka na asistenta – ten mnohdy sedí s dítětem někde stranou ve třídě a pracují jen spolu, nezávisle na tom, co dělají ostatní děti, asistent dítě i známkuje a známky zapisuje do deníčku nebo žákovské knížky
- učitel nechává asistenta ve třídě samotného, aby pracoval s celou třídou

Chyby, které dělají asistenti:

- asistent nepřiměřeně zasahuje do kompetencí učitele, příliš se prosazuje – mluví do obsahu hodin, kritizuje používané metody práce aj.
- někdy je naopak příliš pasivní, nevyvíjí iniciativu, se vším čeká na pokyn učitele, nezajímá se o obsah IVP a nepracuje s ním
- nepřipravuje se na hodiny, pracuje chaoticky, nevede záznamy o průběhu vzdělávání a výsledcích žáka
- je nespolehlivý
- kritizuje před dítětem nebo jeho rodiči učitele a jeho práci

4.5.2 Spolupráce asistenta a poradenského zařízení

Pro úspěšné začlenění dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do škol běžného typu je důležitá spolupráce s příslušným poradenským zařízením. Poradenská zařízení (SPC, PPP) doporučují začlenění dítěte se specifickými vzdělávacími potřebami do běžné školy

s podporou asistenta pedagoga. Jejich pracovníci připravují podklady pro sestavení IVP a sledují, jak si dítě vede ve škole. Poskytují metodickou podporu učiteli a asistentovi a dávají jim doporučení, jak s dítětem pracovat. V průběhu školního roku navštěvují dítě ve škole a sledují, jak se ho daří začlenit do kolektivu třídy. (Uzlová, 2010)

Poradenská zařízení pořádají rovněž vzdělávání pedagogických pracovníků, zapůjčují školám učebnice či různé didaktické pomůcky určené pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami. (tamtéž)

4.5.3 Spolupráce a vztah asistenta s rodiči začleněného žáka

K rodičům začleněného dítěte by se učitelé i asistent pedagoga měli chovat stejně jako ke všem ostatním rodičům. Pravidelně jim poskytovat informace o prospěchu a chování jejich dítěte, poskytovat doporučení pro domácí přípravu, vyzvednout a pochválit pokroky a navrhnout řešení k odstranění nedostatků. Asistent by měl denně informovat rodiče o průběhu vyučování, ať už osobně nebo formou zápisů do notýsku. Pokud vzájemná komunikace probíhá formou zápisů do deníčku, je nutné, aby jej rodiče denně kontrolovali a na zprávy v něm reagovali. (Uzlová, 2010)

Dle Uzlové (2010) by rodiče při domácím procvičování učiva měli používat stejné metody, na jaké je dítě zvyklé ze školy od učitele a asistenta. Z tohoto důvodu je nutné domluvit si způsob pravidelné komunikace. Rodiče by měli být seznámeni s obsahem IVP a souhlasit s ním.

Rodiče přivádějí dítě do školy s určitým očekáváním a věří, že jim k jejich naplnění pomůže vedle učitele také asistent. Nejde-li však vše podle jejich představ, může dojít ke vzniku konfliktů mezi rodiči a asistentem. Na druhé straně i asistent má své představy o tom, čeho chce při své práci dosáhnout. A protože se nemusí vždy shodovat s představami rodičů dítěte, jejich vzájemný vztah tím může být poznamenán. (Uzlová, 2010)

Uzlová (2010) uvádí, že asistent pedagoga by se měl při komunikaci s rodiči začleněného žáka vyvarovat:

- zdůrazňování školních neúspěchů dítěte
- častých stížností na chování dítěte

- kritiky domácí přípravy
- zpochybňování rozhodnutí rodičů umístit dítě do běžné školy a jejich nabádání, aby je přeřadili do školy speciální

4.5.4 Vztah asistenta a začleněného žáka

Důležitou roli v procesu integrace hraje vzájemný vztah asistenta a žáka. Uzlová (2010) ve své knize hovoří o tom, že asistenti pedagoga se mohou ve vztahu k žákovi dopouštět celé řady prohřešků. K těm, které se nejčastěji vyskytují, patří:

- nevyjasní si hned na začátku s dítětem vzájemný vztah, neurčí mantinely a pravidla, což později může vést ke ztrátě autority a nezvládnání dítěte; mezi vhodné přístupy nepatří ani přehnaně autoritativní, ani příliš kamarádský přístup; některé děti pokládají mírnost a shovívavost za slabost a brzy se pokusí je využít;
- každý, byť i malý neúspěch dítěte pokládají za své selhání, kladou na ně nepřiměřené nároky a přetěžují je, nebo naopak plní úkoly za něj, napovídají, snaží se, aby dítě za každou cenu uspělo;
- příliš kompenzují, nedají dítěti příležitost zvládnout běžné úkony, dělají vše za něj a tím brání rozvoji jejich samostatnosti;
- mluví a rozhodují za dítě, nedají mu prostor, aby se samo vyjádřilo;
- příliš se na dítě fixují - „přivlastňují si je“ - nebo dovolí, aby se dítě fixovalo na ně;

4.5.5 Asistent a ostatní děti ve třídě

Pro dobrý vztah asistenta a ostatních dětí ve třídě je velmi důležité, jak se asistent při nástupu do třídy uvede, jak ho učitel dětem představí, jestli vědí, jak asistenta oslovovat, případně s čím se na něj mohou obrátit. Vliv na kvalitu vztahu asistenta pedagoga se žáky ve třídě má i jeho vztah s učitelem. Děti jsou velmi vnímavé a pokud učitel s asistentem ve třídě nespolupracuje, nedává mu prostor zapojit se do práce s celou třídou, kritizuje jeho práci a zpochybňuje smysl jeho přítomnosti ve třídě, nemůžeme čekat, že děti budou asistenta respektovat a přijímat. Zvláště pak starší děti mohou považovat přítomnost asistenta pedagoga ve třídě za zbytečnou, nebo dokonce za nespravedlivou výhodu jen pro jednoho žáka.

Nerespektují ho a někdy se asistent může dokonce stát i terčem různých posměšků a drzostí. (Uzlová, 2010)

Asistent by měl zastávat prostředníka mezi začleněným žákem a jeho spolužáky a pomáhat mu s navazováním kontaktu s nimi. Pokud má však on sám problémy při komunikaci s ostatními dětmi, jen ztěžka může pomoci začleněnému žákovi, ale naopak může být překážkou při sociálních interakcích dítěte s postižením se spolužáky bez postižení. (tamtéž)

5 Cíl práce, metody a místo šetření

5.1 Cíl práce

Praktická část bakalářské práce se bude zabývat posouzením nutnosti potřeby asistenta pedagoga v individuální integraci žáka s těžkým zrakovým postižením na 1. stupni běžné ZŠ. Cílem je poukázat na to, jakou činnost vlastně asistent pedagoga vykonává a jaká je jeho role v procesu integrace.

Kvalitativní výzkumné šetření, případová studie, je doplněna sociometrickým testem, který má sloužit k zjištění pozice začleněného žáka v kolektivu třídy.

5.2 Metody šetření

Pro zpracování případové studie, která je doplněna sociometrickým testem, byly využity následující metody výzkumu: pozorování, rozhovor a studium dokumentace.

5.2.1 Pedagogické pozorování

„Pedagogické pozorování je nejstarší a nejrozšířenější metodou získávání dat o pedagogické realitě.“ (Chráška, 2007, s. 151) Nejedná se o pozorování samoúčelné a od běžného pozorování se odlišuje tím, že splňuje kritéria funkční zaměřenosti, organizace, systematickosti, registrace a způsobu zpracování zjištěných údajů. Pozorování lze rozdělit z několika hledisek. Z časového hlediska jej můžeme rozdělit na krátkodobé a dlouhodobé, dle stupně formalizace na standardizované a nestandardizované, podle uvědomění pozorování subjektu na zjevné a skryté, dle místa pozorování rozlišujeme pozorování terénní a laboratorní. Všechny možnosti, které metoda pozorování poskytuje, zahrnuje a využívá komplexní pozorování. Pozorování by mělo být co nejvíce objektivní, mělo by být systematicky, důsledně a přesně registrováno. (Musilová, 2002)

Vzhledem k autorčině výkonu profese asistenta pedagoga ve třídě, kde je integrovaný nevidomý žák, měla možnost chlapce i jeho spolužáky pozorovat po celou dobu jejich přítomnosti ve škole, a to před vyučováním, v jeho průběhu i po vyučování. Sledovala Lukáše i ostatní žáky rovněž o přestávkách, při obědě, ale i při takových akcích jako jsou výlety, exkurze, návštěvy divadla apod. Při individuální práci s chlapcem se zaměřila na

úroveň jednotlivých pokroků ve vzdělávání. Při kolektivních činnostech pozorovala především projevy jeho chování, vzájemnou komunikaci a kooperaci se spolužáky. V průběhu celé doby, kterou Lukáš trávil ve škole, se autorka zajímala o úroveň sebeobslužných činností a také to, jak chlapec zvládá prostorovou orientaci v budově školy.

5.2.2 Pedagogický rozhovor

„Rozhovor je technikou komunikace, kterou používáme ve většině životních situací.“ (Plevová, 2006, s. 23) O pedagogickém rozhovoru můžeme hovořit jako o metodě shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. Velkou výhodou spatřujeme v navázání osobního kontaktu, můžeme sledovat reakce respondenta na kladené otázky a podle nich upravovat jeho další průběh. To, zda bude rozhovor úspěšný, záleží na tom, jestli výzkumník disponuje schopnostmi navázat přátelský vztah k respondentovi a bude umět vytvořit otevřenou atmosféru. (Chrásky, 2007)

Plevová (2006) rozlišuje podle způsobu vedení následující tři podoby rozhovoru:

- **nestandardizovaný rozhovor** – jde o volně vedený rozhovor, ve kterém se tazatel přizpůsobí dané situaci. Často se užívá otevřených otázek, kdy se odpovídající může volně rozvykládat. Většinou si dotazující nevede žádný záznam rozhovoru, popřípadě si dělá malé poznámky. Jeho výhodou je to, že vede k navázání hlubšího kontaktu. Vyhodnocení tohoto typu rozhovoru je složité.
- **standardizovaný rozhovor** – předem připravený, strukturovaný, striktně vedený a zaznamenávaný rozhovor. Je přesně stanoven postup jeho vedení. Může se jednat o výzkumný rozhovor, jeho výsledky lze kvantifikovat. Tento typ rozhovoru poskytuje možnost přesného vyhodnocení.
- **částečně standardizovaný rozhovor** – je plynulým přechodem mezi standardizovaným a nestandardizovaným rozhovorem. Některé otázky jsou předem připraveny. Dotazující si dělá poznámky. Záměr rozhovoru je pevně stanoven, většinou je zaměřen na nějaké téma. Taktika jeho vedení je uvolněná.

Plevová (2006) uvádí následující fáze průběhu rozhovoru:

- první fáze – **vstupní (úvodní)** – v této fázi se jedná o zahájení rozmluvy, navázání kontaktu, představení se a ujasnění si obsahu a účelu rozhovoru;
- druhá fáze – **explorativní** – fáze získávání informací podle toho, na co je rozhovor zaměřen;
- třetí fáze – **závěrečná** – zde může jít o rekapitulaci zjištěných informací, o konstatování, ale rovněž o různá doporučení či nasměrování.

Z výše uvedených typů rozhovoru bylo při zpracování praktické části nejvíce využito nestandardizovaný rozhovor.

Prakticky denně byl veden individuální rozhovor s některým z rodičů začleněného chlapce. Otázky se týkaly především Lukášova chování mimo školu, jeho domácí přípravy na vyučování i toho, jakým způsobem tráví svůj volný čas. Asistentka se zajímala o to, jak Lukáš doma hovoří o učitelích, asistentce i o spolužácích. Rodiče byli většinou velmi vstřícní. Společné rozhovory byly pro práci asistentky velkým přínosem, neboť se pomocí nich velmi často podařilo najít příčinu problému či poskytnout rodičům potřebnou radu.

V průběhu rodičovských schůzek měla asistentka možnost mluvit také s rodiči ostatních dětí ve třídě. Probírali jejich názor na integrované vzdělávání i to, jak Lukášova přítomnost ve třídě působí na jejich děti.

Velmi často asistentka hovořila o integrovaném způsobu vzdělávání a funkci asistenta pedagoga rovněž s ostatními pedagogy ve škole. Zajímaly ji především názory učitelů z prvního stupně ZŠ. Chtěla získat informace o tom, jak oni nahlíží na tuto problematiku.

Značně přínosné byly rozhovory s pracovníky speciálně pedagogického centra, kteří navštěvovali chlapce ve škole několikrát v průběhu roku. Během těchto rozhovorů byla získána řada cenných informací o problematice výchovy a vzdělávání jedinců se zrakovým postižením.

5.2.3 Studium dokumentace

Součástí zpracování praktické části bylo prostudování žákovy dokumentace. Jednalo se o následující materiály:

- individuálně vzdělávací plán
- zprávy ze speciálně pedagogického centra
- doporučení speciálně pedagogického centra k individuální integraci
- zprávy o psychologickém vyšetření

5.2.4 Sociometrie

„Sociometrií rozumíme soubor specifických výzkumných postupů, které slouží ke zjišťování, popisu a analýze směru a intenzity mezilidských vztahů, jak se projevují v malých sociálních skupinách.“ (Chráska, 2007, s. 208)

Za malou sociální skupinu je považováno seskupení lidí, kteří se vyznačují některými základními znaky. Každá z těchto skupin má určitou vnitřní strukturu. Ve skupině jsou určité formální vztahy – určené oficiálně, ale také jisté neformální vztahy, které vznikají přirozeně a dobrovolně. Základem těchto neformálních vztahů může být společná práce, zájmy a záliby a z toho plynoucí sympatie či antipatie mezi jejími členy. Sociometrie se zabývá především zjišťováním neformálních vztahů ve skupinách. Informace, které pomocí ní získáme, je možné využít i k ovlivnění formálních vztahů ve skupině. (Chráska, 2007)

5.3 Místo šetření

Výzkumné šetření se uskutečnilo ve školním roce 2011 – 2012 na základní škole JUDr. Josefa Mareše, ulice Klášterní 2, Znojmo. Škola je devítiletá a jejím zřizovatelem je město Znojmo. Ke škole patří také mateřská škola, školní jídelna a školní družina, která má ranní i odpolední provoz. Povinnou školní docházku zde plní zhruba 900 žáků. Budova školy je tvořena dvěma pavilony a spojovací částí. K dispozici je žákům řada odborných učeben, knihovna, tělocvična, gymnastický sál, kuchyňka, čajovna, pozemky, hřiště a nově zřízené discgolfové hřiště. Ačkoli budova školy není bezbariérová, je zde pamatováno i na tělesně postižené žáky. Najdeme zde speciálně upravené toalety a výtah. Děti mají možnost navštěvovat velké množství zájmových kroužků a nepovinných předmětů, jako např. sborový

zpěv, keramiku, gymnastiku, míčové hry, výtvarný kroužek, praktickou angličtinu, dramatický kroužek, dyslektický kroužek či logopedický kroužek. Pro děti předškolního věku a jejich rodiče škola každoročně organizuje grafomotorický kurz. Vzdělávání žáků probíhá na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, podle školního vzdělávacího programu: „*Každé dítě může být úspěšné, tak proč ne vaše!*“ Ve škole jsou integrováni vedle žáků nadaných i žáci s poruchami učení. V roce 2009 byl do 1. ročníku přijat nevidomý žák. Z tohoto důvodu zde byla zřízena třída se sníženým počtem žáků, ve které vedle učitele působí též asistent pedagoga. Integrovaní žáci jsou vzdělávání podle IVP. Pedagogové školy spolupracují se školskými poradenskými zařízeními – PPP a SPC. Od roku 2005 funguje ve škole Školní poradenské pracoviště, jehož služby zajišťují školní speciální pedagog, výchovný – kariérový poradce a školní metodik prevence.

6 Případová studie

Případová studie (kazuistika) se řadí do kategorie neexperimentálních metod jako výzkumná metoda jednotlivých případů nebo života jedince. „*Kazuistika je systematické zkoumání jednotlivce prostřednictvím pozorování a rozhovoru, umožňující detailní poznávání chování, vývoje a rozvoje jeho osobnosti. Získané poznatky nelze zobecnit (generalizovat).*“ (Musilová, 2002, s. 9)

6.1 Osobní anamnéza

Lukáš je nevidomý chlapec, který se narodil v roce 2001 jako první dítě v rodině. Průběh těhotenství matky byl bez komplikací. Bylo ukončeno předčasným porodem ve 28. týdnu. Dítě se narodilo s porodní délkou 38 cm a váhou 990 g. Chlapec byl umístěn do inkubátoru a byla mu poskytnuta umělá plicní ventilace. Vlivem komplikací spojených s předčasným porodem došlo k retinopatii - totální amoce, visus – světlocit s vadnou projekcí. Krátce po narození Lukáš prodělal dvě operace za účelem přichycení sítnice.

Z neurologického hlediska byla u chlapce diagnostikována centrální hypotonie. Vzhledem k této diagnóze bylo s chlapcem denně cvičeno dle Vojtovy metody. Rovněž byla prováděna cvičení na stimulaci zbývajících zrakových funkcí (světlocitu).

V této době byl Lukáš sledován rizikovou poradnou FN Brno. Zde bylo také později provedeno psychologické vyšetření se závěrem, že psychomotorický vývoj odpovídá pásmu širší normy. Od března 2002 do května 2005 byl v péči Střediska rané péče. Od dubna 2005 je klientem SPC pro zrakově postižené v Brně.

V současné době se Lukášovy verbální a intelektové schopnosti pohybují globálně v pásnu lepšího průměru až mírného nadprůměru. Velmi dobře se orientuje jak v sociálním prostředí, tak i časoprostorových pojmech. Některé menší nedostatky, projevující se v numerických operacích, jsou způsobeny absencí názoru a jsou typické pro žáky s těžkým zrakovým handicapem. Chlapec má absolutní sluch. Učí se hře na klavír, zpívá ve školním sboru, sportuje a jezdí na tábory.

U Lukáše můžeme pozorovat stereotypní pohyby. Při verbálním projevu se u něj velmi často objevuje kývání či kroucení hlavou, popřípadě atypické pohyby rukama. Úroveň

sebeobsluhy je přiměřená jeho věku, avšak má tendenci k pohodlnosti. Než by se do něčeho pustil sám, raději chvíli počká, zda mu s tou či onou činností někdo nepomůže.

6.2 Rodinná anamnéza

Chlapec má velmi dobré rodinné zázemí. Pochází ze čtyřčlenné rodiny. Matka - 33 let, zdravá, pracuje jako účetní. Otec - 38 let, zdravý, podnikatel. Sestra - 8 let, zdravá, žákyně základní školy. Jeho diagnóza byla pro rodiče velkým otřesem. Pro matku se takřka „zhroutil svět“, ale velmi brzy si uvědomila, že Lukáše nesmí litovat, protože tím ničeho nedosáhne. Dospěla k názoru, že pouze tvrdá práce povede k tomu, aby byl chlapec schopen plnohodnotného života. Velmi těžce snášela reakce okolí, kdy na jedné straně cítila přehnanou lítost, na straně druhé se jí lidé vyhýbali a doslova si „šuškali“ jí za zády. Reakce nejbližší rodiny však byla velmi příznivá. V listopadu 2002 se narodila Lukášova sestra Eva. Průběh těhotenství i porodu byl obdobný jako u chlapce. Vzhledem k očekávání této situace byla matce v průběhu druhého těhotenství poskytnuta adekvátní péče. Eva se sice narodila předčasně, ale z fyziologického hlediska v pořádku. Pro celou rodinu bylo narození druhého dítěte velkým přínosem. Rodiče museli věnovat pozornost Evě a to snížilo jejich přehnané upínání se na Lukáše. Eva se stala pro bratra „tahounem“ v jeho vývoji. Oba sourozenci mají k sobě velmi pěkný vztah. Rodina žije v rodinném domě na vesnici nedaleko města Znojma. Společně s nimi obývá dům i Lukášova babička z otcovy strany, která se snaží být vždy nápomocna. Stejně tak je tomu i ze strany rodičů matky, kteří se od počátku snaží vnoučatům co nejvíce věnovat.

6.3 Školní anamnéza

V roce 2005 začal Lukáš navštěvovat mateřskou školu speciální ve Znojmě. I přes to, že mu zde byly poskytnuty optimální podmínky, začal se vzhledem k předchozímu průběhu opožďovat ve vývoji. K tomu došlo pravděpodobně v důsledku složení třídního kolektivu. Další čtyři děti, které společně s ním navštěvovaly třídu v MŠ, trpěly různým stupněm mentální retardace. Lukáš, u kterého se projevovaly velmi dobré intelektové předpoklady, v tomto prostředí zaostával.

V té době byl již klientem SPC pro zrakově postižené v Brně. Od pracovníků tohoto SPC se rodiče dozvěděli o možnosti vzdělávání formou individuální integrace v běžné mateřské škole. Tato možnost je velice nadchla a začali okamžitě vyřizovat vše potřebné pro Lukášovu integraci do takové MŠ.

V září 2006 začal chlapec navštěvovat běžnou mateřskou školu. Důležitou roli sehrálo to, že MŠ se nacházela v místě bydliště Lukášovy rodiny. Některé děti znal již před nástupem do školky. Většina z nich věděla o jeho zrakovém postižení, což značně usnadnilo jeho začlenění do kolektivu. Ve třídě byl snížený počet žáků a jejich věková kategorie se pohybovala v rozmezí 3-7 let. Byla zde zřízena funkce asistenta pedagoga. V průběhu prvního roku integrace chodil do jedné třídy společně se svou o rok mladší sestrou. V dalším roce byla otevřena druhá třída. Lukáš byl do ní přeřazen, sestra zůstala v původní třídě. Ukázalo se, že to bylo pro obě děti prospěšné. U Lukáše se objevovaly typické slepecké zlozvyky jako tlačení očí a kývání hlavou. Ostatní děti si toho příliš nevšímalý. Učitelky se ho snažily od těchto zlozvyků odpoutávat. Lukáš se zapojoval do všech akcí organizovaných mateřskou školou. Jezdil na výlety, chodil na exkurze a účastnil se akcí pořádaných pro rodiče s dětmi. Zpočátku všem učitelkám tykal a asistentku oslovoval „teto“. Postupně začínal učitelkám i asistentce vykat. Několikrát do roka se zúčastňoval diagnostických pobytů v příslušném SPC. Pracovníci tohoto SPC též v průběhu roku navštěvovali mateřskou školu.

Rodiče se po konzultaci s pracovníky SPC rozhodli dále Lukáše integrovat do běžné základní školy. Vzhledem ke zrakové vadě jim byl doporučen odklad školní docházky o jeden rok. Ten Lukášovi prospěl, celkově vyzrál, vzrostla jeho práceschopnost i soustředěnost. Předškolní příprava byla zaměřena na trénink sebeobsluhy, výcvik kompenzačních smyslů a přípravu na psaní a čtení bodového písma.

V září 2009 nastoupil do základní školy ve Znojmě, kde je vzděláván na základě IVP a pracuje za podmínek pedagogické asistence. Asistentka, kterou má Lukáš ve škole k dispozici po celou dobu výuky, s ním pracovala již předchozí dva roky v mateřské škole. Ve třídě je snížený počet dětí.

Do kolektivu třídy se zapojil velmi dobře a se všemi spolužáky vychází bez problémů. Ti se mu snaží pomáhat v situacích, které jsou pro něj obtížné. Na vycházkách, v hodinách tělesné výchovy i o přestávkách se s Lukášem procházejí, běhají spolu a komunikují. Při práci v hodině je Lukáš soustředěný, plní zadané úkoly téměř ve stejném rozsahu jako jeho

spolužáci. Zvládá tempo třídy i rozsah práce. Pokud se objeví nějaký problém, řeší se snížením pracovního tempa či rozsahu práce. Většinu úkolů plní za pomoci pedagogické asistentky. Příkazy plní bez problémů a dobře zvládá i samostatnou práci. Lukáš si sám chystá pomůcky, které má na předem určeném místě. Jeho školní výsledky jsou výborné, práce v hodině na velmi dobré úrovni, na otázky vyučujících reaguje pohotově a velmi dobře si vše pamatuje. Do školy chodí rád a je přiměřeně ctižádostivý. Domácí příprava je na dobré úrovni. Za supervizi a trénink prostorové orientace je zodpovědný příslušný pracovník SPC.

Lukáš doposud zvládal vzdělávání s výborným prospěchem. Po třech letech individuální integrace do Základní školy JUDr. Josefa Mareše ve Znojmě lze konstatovat, že je úspěšná. Nyní je žákem čtvrté třídy. Podle posudků pracovníka SPC má veškeré předpoklady pro úspěšné zvládnutí požadavků učiva ZŠ, v současné době má k tomu vytvořeny optimální podmínky a v jeho případě přednosti integrace jednoznačně převyšují přednosti zaškolení ve speciální škole.

Do budoucna by si rodiče přáli, aby měl Lukáš ve škole takové výsledky, jako tomu bylo doposud, dále se vzdělával na střední škole, a pokud to bude v jeho možnostech i na vysoké škole. Orientují ho spíše humanitním směrem. Velký důraz kladou na jeho hudební nadání. Lukáš by jednou chtěl být učitelem hudby.

6.4 Vzdělávání v jednotlivých oblastech s využitím asistenta pedagoga

Chlapcovo vzdělávání ve všech vzdělávacích oblastech koresponduje s ŠVP a jak již bylo uvedeno, vzdělávání probíhá na základě IVP. Učitelka společně s asistentkou se snaží, aby pracoval v co největší míře společně se svými spolužáky. Individuální práce s asistentkou nastává pouze v těch případech, kdy je to nezbytně nutné. Všechny učebnice, se kterými Lukáš pracuje, jsou stejné, jako mají ostatní děti. Doplnkové texty, pracovní listy a další materiály k procvičování učiva přepisuje, popřípadě předělává, asistentka po dohodě s učitelkou. Většinou jsou upraveny takovým způsobem, že s nimi může Lukáš pracovat společně s ostatními dětmi.

Český jazyk a čtení

Tato vzdělávací oblast činila chlapci od počátku jeho školní docházky nejmenší obtíže. Při nástupu do první třídy uměl číst a psát jednotlivá písmena Braillova písma a tato skutečnost

mu umožňovala udržet si tempo práce s ostatními spolužáky. Jediným problémem bylo nedostatečné dotiskování jednotlivých bodů při psaní, proto psal Lukáš vestoje. V průběhu první třídy byla účast asistentky nezbytná ve všech činnostech. Vykonyvala s chlapcem specifické činnosti podle pokynů učitelky.

V současné době je český jazyk jedním z předmětů, ve kterém Lukáš vykazuje největší míru samostatnosti. Učivo zvládá bez problémů, nepotřebuje žádné zvláštní zohlednění. Je schopen samostatně pracovat s texty a plnit zadané úkoly i cvičení. Opis i doplňovací cvičení zvládá bez dopomoci. Diktáty píše ve stejném rozsahu i tempu jako jeho spolužáci. V případě písemných prací je Lukášovi poskytnuto více času, popřípadě je zadání práce upraveno takovým způsobem, aby ho v daném časovém limitu zvládl. Výklad nového učiva sleduje i procvičuje společně se spolužáky. Pokud se vyskytne problém, nastává individuální práce s asistentkou. Gramatiku většinou velmi dobře chápe a umí ji aplikovat. Menší obtíže má při práci s textem, jako např. spočítat odstavce, nalézt první větu daného odstavce apod. Všechny činnosti doposud probíhaly v prostoru třídy. Lukáš je schopen plně se soustředit i za přítomnosti rušivých vlivů.

Chlapec velmi rád čte. Má dobře vyvinutý hmat. Při hodinách čtení čte společně se spolužáky, avšak jeho tempo se v letošním školním roce ve srovnání s ostatními zpomalilo. Z tohoto důvodu úkoly, které souvisí s textem, plní individuálně s asistentkou. V průběhu čtení je pro Lukáše samozřejmostí, že pokud narazí v textu na neznámé slovo, požádá asistentku o jeho vysvětlení.

Absence zrakových představ se nejvíce projevuje ve slohu. Je schopen převyprávět téměř doslova přečtený text, avšak schopnost vyprávění vlastních zážitků je na nižší úrovni. Při vyprávění velmi často opakuje, co již bylo dříve řečeno spolužáky. V případě popisu má vždy k dispozici reálný předmět, který má popsat, ale i přes tuto skutečnost popis odpovídá jen zčásti.

Anglický jazyk

Na základní škole, kterou Lukáš navštěvuje, probíhá výuka angličtiny již od prvního ročníku. Lukáš se na tento předmět velmi těšil a v současné době patří mezi jeho nejoblíbenější. Vzhledem k absolutnímu sluchu má velmi pěknou výslovnost. V prvním

ročníku se seznamoval pouze s mluvenou formou jazyka, od druhého ročníku pak přibyla i forma písemná. V hodinách angličtiny pracuje v anglickém bodovém písmu, postupně se seznámil i se znaky, které se liší od české Braillovy abecedy. Nyní nemá sebemenší problém při práci s textem v anglickém jazyce. V prvních třech letech školní docházky vykazoval Lukáš v angličtině výborné výsledky, vše si velmi dobře pamatoval. Ke zvládnutí nového učiva potřeboval většinou mnohem méně času než jeho spolužáci. Z výše uvedených důvodů byl až doposud obsah učiva rozšiřován o další slovní zásobu, a to formou her, rébusů, doplňovaček či poslechu písniček a pohádek v angličtině. V současné době bylo v souvislosti se stoupající náročností učiva nutno od rozšiřování obsahu učiva ustoupit a soustředit se na probíranou látku. I přes tuto skutečnost ale chlapec vykazuje i nadále výborné výsledky.

Výuka angličtiny byla zpočátku pro učitelku i asistentku doslova „oříškem“. Po vzájemném zvažování se shodly na tom, že pořizovat Lukášovi přepisy učebnic není vhodné, a to proto, že učebnice i pracovní sešity, které děti používaly, byly plné obrázků a omalovánek. Zpočátku tuto skutečnost řešily tak, že si asistentka na každou hodinu připravovala a nosila reálné předměty, se kterými chlapec pracoval. Lukáš si vytahoval předměty z krabice a pojmenovával je anglicky, poslouchal písničky a následně opakoval známá slova, zvířata pojmenovával podle zvuků atd. Ve druhé a třetí třídě si již asistentka po dohodě s učitelkou připravovala také pracovní listy korespondující s obsahem učiva v učebnici. Lukáš začal pracovat s jednoduchými texty, doplňoval cvičení, vyhledával slova mezi řadou plných znaků či mezi písmeny v řadě za sebou atd. V učebnicích a pracovních sešitech postupně začalo přibývat více textů a cvičení, a proto byly Lukášovi do čtvrtého ročníku pořízeny jejich přepisy.

Matematika a geometrie

V důsledku absence zrakových představ je matematika oblastí, v níž má Lukáš největší obtíže. Tato skutečnost se začala projevovat již na začátku školní docházky. Chlapec sice uměl napočítat do dvaceti, to však bylo pouze naučené z paměti, představa čísla zcela chyběla. Veškerá výuka probíhala pomocí názoru a praktických úkolů. Asistentka počítala s Lukášem vše, co jen bylo možné – tužky, lavice, židle, knížky, fazole, korálky atd. Při porovnávání čísel velmi dobře posloužila magnetická tabule, kde si Lukáš skládal řady odlišných tvarů pod sebe a pak zjišťoval, ve které řadě je více či méně kusů. Při sčítání a odčítání se zase velmi

osvědčila deska se zapichovacími hříbečky, kde Lukáš znázorňoval zadaný příklad právě pomocí zapichování hříbečků různých velikostí. Tuto pomůcku využíval i později, kdy začal počítat do 1000 – největší hříbeček znázorňoval 100 jednotek, střední 10 jednotek a malý 1 jednotku. Po nějaké době začal zvládat mechanické počítání poměrně dobře. Násobilka Lukášovi nedělala větší potíže, protože se ji naučil z paměti. Neustále byl ovšem brán zřetel na názornost, kdy se jednalo doslova o „mravenčí“ práci, která byla zároveň velmi časově náročná. Všechny názorné pomůcky má neustále v lavici a může je kdykoli použít. S matematickými zápisy neměl větší problémy. K naučení algoritmů při řešení a zapisování složitějších početních operací (písemné sčítání, odčítání, násobení) bylo potřeba pouze více času a trpělivého vysvětlování. Největší potíže nastávají v případě, kde je třeba logický úsudek. Při řešení slovních úloh ze zvyku loví v mysli z paměti naučené postupy, popřípadě hádá. Mnohdy je třeba vysvětlit slovní úlohu nejprve na menších číslech a teprve potom dosadit čísla větší. Při hodnocení je brán zřetel především na kvalitu, nikoli na kvantitu. Písemné a samostatné práce jsou upraveny podle toho, co je Lukáš v daném časovém limitu schopen zvládnout. Slovní úlohy jsou zadávány po předchozí přípravě a má k dispozici potřebné názorné pomůcky. V případě, kdy si opravdu neví rady a začíná na něm být viditelné rozrušení, je mu poskytnuta pomoc od asistentky. Většinou postačí malé upozornění a je schopen dále samostatně pracovat. Doposud drží krok se svými vidícími vrstevníky a i přes uvedené problémy má v matematice minimální úlevy.

Při geometrii se Lukáš seznamuje se základními geometrickými pojmy. Učí se rozeznávat jednotlivé geometrické tvary a popsat jejich základní vlastnosti. Má přehled o tom, co je to bod, přímka, úsečka atd. Při geometrii bylo doposud využíváno techniky modelování za pomoci plastelíny a špejlí, byla také využívána pryžová kreslenka. V prvních třech ročnících Lukáš nerýsoval, ve čtvrtém ročníku mu škola zakoupila speciální rýsovací sadu a postupně se začíná s rýsováním seznamovat. Výuka geometrie probíhá převážně pouze orientačně a není hodnocena.

Člověk a jeho svět

V tomto předmětu nemá chlapec žádné obtíže, ale zároveň v něm ani nijak zvlášť nevyniká. Doposud zde neprojevil větší zájem, je spíše pasivní. Při hodinách je velmi často využíváno reálných předmětů, pomocí kterých se učitelka s asistentkou snaží Lukášovi co

nejvíce přiblížit reálný svět. Vzhledem k tomu, že mu chybí zraková opora a je odkázaný pouze na svou paměť, je nutné mu vše mnohokrát ukazovat a opakovat. Problémem bývá to, že odmítá ohmatání některých názorných pomůcek. V jeho případě se nejedná o strach či nepříjemný pocit při seznamování se s něčím novým, cizím, ale spíše o pohodlnost. Jestliže je to žádoucí, vypraví se Lukáš v doprovodu asistentky na „poznávací“ vycházku, např. do parku, supermarketu, lékárny atd. V každé hodině si společně s asistentkou dělá výpisky, podle kterých se dokáže připravit na případné ústní zkoušení nebo písemný test. Testy, které jsou adekvátně upraveny jeho postižení, píše ve stejném rozsahu jako jeho zdraví spolužáci a ani zde doposud nebylo třeba poskytovat mu nějaké úlevy.

Výtvarná výchova a pracovní činnosti

Při výtvarné výchově se Lukáš seznamuje s různými technikami práce a rozmanitými druhy materiálů. Většina činností je zaměřena na rozvoj hmatu. Převážně zpracovává stejné téma jako jeho vidomí spolužáci, ale jinou technikou. Využíváno bývá trhání, mačkání, lepení, modelování, pískování, muchláž, malování prstovými barvami a jiných výtvarných technik. Podle toho, co má být v hodině vytvořeno, asistentka zvolí vhodnou techniku provedení a připraví si vše potřebné. S většinou materiálů Lukáš pracuje bez problémů. V některých případech, jako je např. práce s tapetovým lepidlem, mu činnost není moc příjemná, ale společně s asistentkou nakonec dokáže zvládnout i tuto práci a dokonce si u ní užít i legraci.

Stejně jako při výtvarné výchově je při pracovních činnostech kladen důraz na rozvoj hmatu a sebeobsluhy. Zdokonalování sebeobslužných činností probíhá již o přestávce při přípravě na hodinu. Lukáš si musí přinést kufřík a z něj si nachystat vše potřebné. Společně s asistentkou tuto činnost nacvičovali bezmála celé první dva roky jeho školní docházky. Nyní již Lukáš při této činnosti vykazuje značnou míru samostatnosti, asistentka pouze dohlíží. Práce v hodině je zaměřena na zvládání běžných denních úkonů. Lukáš se učí zapínat knoflíky, zavazovat tkaničky, stříhat, nalévat vodu do sklenice, zamykat i odemykat zámky, namazat si chléb máslem nebo krájet nožem různé suroviny. Čas od času chodí asistentka s Lukášem v těchto hodinách na oběd, a to proto, že v průběhu hodiny je v jídelně převážně klid a Lukáš má dostatek času na to, aby se mohl věnovat nácviku sebeobsluhy při obědě. Musí si připravit táč, příbor, přiložit čip na čtecí zařízení, vzít si od kuchařek hlavní jídlo,

nabrat polévku, napustit pití a nakonec odnést plný podnos na místo, kde pravidelně sedává. Tohle vše je pro něj velmi náročnou činností, a když k tomu ještě přidáme „souboj“ s nožem a vidličkou, je pro něj tato hodina mnohdy obtížnější než např. český jazyk. Zvládnutí všech výše uvedených i dalších činností vyžaduje ze strany asistenta značnou dávku trpělivosti, vysvětlování, vlídného přístupu a ochoty chlapci pomoci, neboť je nutné si uvědomit, že i při pro nás běžných a samozřejmých činnostech, které vykonáváme automaticky a bez přemýšlení, se musí Lukáš neustále soustředit.

Tělesná výchova

Tělesná výchova je zaměřena na rozvoj základních pohybových dovedností. Lukáš se za pomoci asistentky zúčastňuje rozcvičky společně s ostatními dětmi. Je zapojován do mnoha aktivit, jež jsou vykonávány jeho zdravými spolužáky. Důraz je kladen na vzájemné vztahy a spolupráci. Do hodin tělesné výchovy jsou zařazovány činnosti směřující k upevňování správného držení těla při chůzi a běhu. Lukáš se učí házet i chytat ozvučené míče, lokalizovat zvuk v prostoru. Samozřejmě nastávají i takové situace, kdy nemůže být plně zapojen mezi své spolužáky, a tak následuje individuální práce s asistentkou. Neoddělitelnou součástí tělesné výchovy je nácvik prostorové orientace, který s ním podle pokynů speciálně pedagogického pracovníka ze SPC provádí rovněž asistentka pedagoga. Lukáš je v této oblasti velmi šikovný. Již na konci prvního ročníku se dokázal docela dobře orientovat v prostorách budovy školy. Při chůzi se pomalu seznamuje s technikou bílé hole. V současnosti zvládne dojít na určené místo i při běžném ruchu o přestávce. Lukáš je stejně jako jeho zdraví spolužáci posílán se vzkazy do jiných tříd. Asistentka mu vždy předem popíše trasu a on se „sám“ vypraví na cestu. Samozřejmě je pod neustálým dohledem asistentky, která ho z důvodu bezpečnosti sleduje z patřičné vzdálenosti. Lukáš většinou splní zadaný úkol bez problémů a je pak na to velmi hrdý. Pocit, že to dokázal sám, v něm posiluje jeho sebevědomí.

6.5 Sociometrický test

Sociometrický test byl proveden v průběhu třídnické hodiny a trval 15 minut. Bylo přítomno 14 žáků, z toho 10 chlapců a 4 dívky. Dětem byly položeny dvě níže uvedené otázky. Jedna byla formulována kladně a druhá záporně:

Se kterým spolužákem ze třídy bys rád bydlel v chatce na školním výletě?

Se kterým spolužákem ze třídy bys rozhodně nechtěl bydlel v chatce na školním výletě?

Otázky byly žákům zadávány jednotlivě. Po vypracování jedné jim byla položena druhá. Žáci měli za úkol popřemýšlet a podle svého uvážení odpovědět. U každé otázky museli uvést 1-3 volby. Vzhledem k tomu, že test byl anonymní, jsou jednotliví žáci označeni písmeny podle abecedy. Na základě získaných odpovědí byla sestavena sociometrická matice, ve které můžeme vidět pozici Lukáše i jeho spolužáků ve třídě.

Tabulka 2- Neuspořádaná sociometrická matice

Volící osoby	Volené osoby														Odevzdané hlasy		
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	+	-	Σ
A							-	+		+	+				3	1	4
B	+					+	-					+			3	1	4
C	+	-			-	+	+		-						3	3	6
D	+	+					-			-		-		+	3	3	6
E	+						-	+		+		-			3	2	5
F		+	+		-		-		-		+				3	3	6
G	+			-		+				-	+	-			3	3	6
H	+				+		-						+		3	1	4
I	+				-		-			+			+	-	3	3	6
J	+						-		+			+			3	1	4
K	-		+	+	-	+						-			3	3	6
L	+	+		-	-		-			+					3	3	6
M	+	-	+		+		-					-			3	3	6
N	+	+		+	-		-					-			3	3	6
Obdržené hlasy	+	11	4	3	2	2	4	11	2	1	4	3	2	2	1	42	
	-	1	2	0	2	6	0	1	0	2	2	0	6	0	1		33
	Σ	12	6	3	4	8	4	12	2	3	6	3	8	2	2		75

Zdroj: vlastní výsledky

Lukáš obdržel 3 kladné volby a nedostal žádnou zápornou volbu. Dvě kladné volby dostal od dívek a jednu od chlapce. S jednou z dívek se jednalo o vzájemnou sympatii. Negativní volbu obdrželi od Lukáše tři chlapci. Kladnou volbou ohodnotil dva chlapce a jednu dívku. Překvapující bylo, že Lukáš ohodnotil kladnou volbou nejméně oblíbeného žáka třídy.

Kruhový sociogram

Tento sociogram zachycuje Lukášův vztah ke spolužákům, které volil, a zároveň těch, kterými byl volen. Volby jsou znázorňovány pomocí šipek. Lukáš je označen uprostřed modře. Dívky jsou značeny opět růžovou barvou a chlapci bílou.

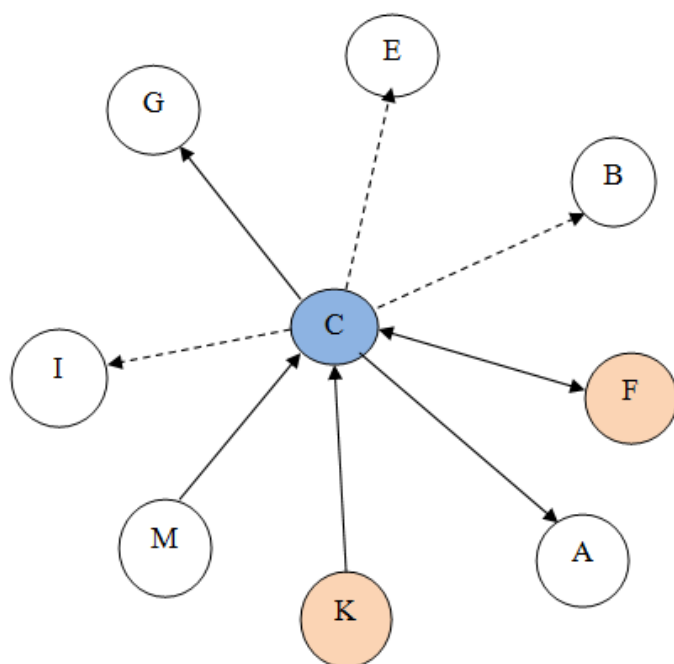
Kladné:



Vzájemná sympatie:



Záporné:



Zdroj: Vlastní výsledky

Graf 1 Kruhový sociogram

Závěr

Vzhledem k tomu, že jako asistentka pedagoga ve třídě, kde byl sociometrický test proveden, má autorka možnost sledovat děti v průběhu všech jejich školních činností, nebyly pro ni výsledky testu ničím neočekávaným. Školní docházku začal Lukáš plnit společně s dětmi, které se převážně vzájemně znaly již z mateřské školy. Lukáš se mezi ně začlenil velmi dobře. Učitelka děti i jejich rodiče seznámila s Lukášovým postižením a z něj vyplývajícími specifiky vzdělávání – tj. snížený počet žáků ve třídě a přítomnost asistenta pedagoga. Spolužáci chlapce přijali velmi dobře. Od začátku se mu snaží pomáhat a zároveň respektují jeho potřeby. Učitelka i asistentka jednají s Lukášem stejně jako s ostatními žáky ve třídě, nikdy nebyl nijak prosazován ani zvýhodňován. On sám je velmi kamarádský a nekonfliktní. Ke všem dětem se chová přátelsky.

V sociometrickém testu obdrželi od Lukáše negativní volbu 3 chlapci. Tato skutečnost však podle asistentčina pozorování neznamena, že by k nim měl vyloženě negativní vztah. Spíše mu na nich vadí, že jsou hluční a často napomínáni učitelkou. Pokud je s některým z nich v přímém kontaktu, velmi živě spolu komunikují. Nikomu z nich se nevyhýbá. Lukáš ale dává přednost přítomnosti dívek, a to proto, že jsou klidnější. Z tohoto důvodu pravděpodobně udělil dvě kladné volby právě dívkám, přičemž s jednou z nich se jednalo o vzájemnou sympatii. Tato dívka disponuje velkou dávkou empatie a po sociální stránce je velmi vyspělá. Kladnou volbu jako jediný udělil nejméně oblíbenému žákovi třídy. Tento chlapec má od začátku problémy jak s učením, tak s chováním. V hodinách často vyrušuje a o přestávkách obtěžuje ostatní. Lukáš se s tímto chlapcem dostává do přímého kontaktu jen velmi zřídka, a to např. v situacích, kdy pracují společně ve formálně sestavené skupině. Z výše uvedených důvodů byla Lukášova volba velmi překvapující a asistentka o ní dlouho přemýšlela. Nakonec dospěla k názoru, že Lukáš volil tohoto chlapce proto, že ví o jeho neoblíbenosti mezi ostatními, kdy si Lukáš v návaznosti na položenou otázku uvědomil, že s chlapcem „G“ nebude chtít nikdo jiný na výletě bydlet. Po dalším uvážení přišla na to, že Lukáš nemá důvod cítit k chlapci antipatie, neboť přímo jeho tento chlapec nikdy neobtěžoval, nepostrkoval ani nepokoušel.

Lukáš v testu obdržel 3 pozitivní volby, žádnou negativní a 10 dětí se k němu staví neutrálně. Tento postoj většiny spolužáků je pravděpodobně způsoben tím, že Lukáš má jiné zájmy než oni, tráví jinak svůj volný čas a ve škole je pro něj ze všeho nejdůležitější výuka.

Důležitou roli zde samozřejmě hraje i jeho handicap. Je pochopitelné, že většina dětí v jeho věku upřednostňuje své zdravé spolužáky, se kterými je pojí stejné zájmy a mnohdy i společně trávený volný čas.

V současné době se Lukáš cítí mezi spolužáky dobře. Považuje je za kamarády a důvěřuje jim. Ti se k němu chovají přátelsky a jsou ochotni mu kdykoli pomoci. I přes výše uvedené rozdíly se doposud nestalo, že by byl někým odmítnut. Doufáme, že v budoucnu se Lukáš nestane pouze jejich nevidomým spolužákem, ale bude i nadále jejich kamarádem.

6.6 Vlastní zkušenosti asistenta pedagoga

Teoretická část bakalářské práce se zmiňuje o tom, že pozici asistenta pedagoga často zastávají matky po mateřské dovolené. Na počátku výkonu této profese i autorka-asistentka patřila do této kategorie. Začala pracovat jako asistentka pedagoga MŠ ve třídě, kde byl integrovaný nevidomý chlapec. V té době měla jen velmi malou představu o tom, co tato práce obnáší. Její představa obsahovala pouze činnosti související s výkonem osobní asistentky, vůbec jí v té době nenapadlo přemýšlet o specifických činnostech, které bude nutné s chlapcem vykonávat. Učitelky v mateřské škole neměly žádné zkušenosti s výchovou a vzděláváním zrakově postižených dětí a pracovníci SPC dojížděli do MŠ pouze jednou za měsíc, což bylo velmi málo na to, aby od nich získala potřebné rady. Asistentka byla, jak se říká, doslova „hozena do vody“. Nezbylo nic jiného než prostudovat odbornou literaturu týkající se výchovy a vzdělávání nevidomých dětí. Společně s Lukášem se účastnila jeho diagnostických pobytů v SPC nebo chodila na náslechy do speciální školy pro zrakově postižené. Postupně si uvědomovala, jak složitá práce ji vlastně čeká a že pokud chce Lukášovi pomoci, aby se uplatnil ve svém budoucím životě, musí se pustit do „boje“.

Již při první návštěvě pracovnice SPC bylo asistentce oznámeno, že Lukáš má špatně vyvinutý hmat, a tudíž bude mít problém naučit se číst bodové písmo. Z tohoto důvodu se začalo tedy s Lukášem usilovně pracovat na rozvoji jeho hmatu. Zpočátku se mu do práce nechtělo, u většiny činností vydržel jen krátce nebo je úplně odmítal. Nejraději by celý den seděl v koutě a ťukal dvěma kostkami o sebe. Právě tato jeho oblíbená činnost byla využita jako motivační prvek. Pokud splnil zadaný úkol, mohl si za odměnu chvíli „ťukat“. Díky soustavné práci se začal jeho hmat zlepšovat, jednotlivé činnosti pro něj přestávaly být obtížné a postupně ho začínaly i bavit. Usilovně bylo s Lukášem pracováno i doma. Později

matka asistentce přiznala, že doposud nevěděla, jak má s Lukášem na rozvoji hmatu pracovat. Lukáš dělal veliké pokroky a jeho hmatové vnímání se zdokonalilo natolik, že v předškolním věku přečetl jednotlivá písmena Braillova písma. Pokrok se dostavoval i v kognitivní sféře a oblasti sebeobsluhy. V této době již byli jeho rodiče rozhodnutí pro vzdělávání formou individuální integrace v běžné základní škole. Předpokladem bylo, že bude s Lukášem i nadále v průběhu plnění jeho povinné školní docházky pracovat asistentka z MŠ.

Nástup k novému zaměstnavateli byl velmi obtížný. Z domácího prostředí venkovské mateřské školy se asistentka najednou ocitla ve škole, která má 80 zaměstnanců a téměř 900 žáků. Mnoho učitelek zastávalo názor, že takové dítě jako je Lukáš, nemá v běžné škole co dělat. S budoucí Lukášovou učitelkou se setkala poprvé až v přípravném týdnu, a tak měly jen velmi málo času na to, aby se společně připravily na to, jak budou s Lukášem pracovat. Situace byla usnadněna tím, že Lukáš byl na první třídu již poměrně dobře připraven z mateřské školy. Byl zvyklý na pravidelnou systematickou práci, tudíž zvládal udržet pozornost skoro celou vyučovací hodinu, což se zdá u takto postiženého dítěte zcela nemožné. V průběhu prvního ročníku se zúročila všechna práce, která se s Lukášem udělala v předškolním věku, a první třídou díky tomu prošel naprosto bez problémů. Postupem času si Lukáš získal svoji pozici ve škole a v současnosti již není tím nevidomým dítětem, které podle některých učitelů nemá v běžné škole co dělat, ale patří mezi její úspěšné žáky.

Řadou třídních učitelů byla asistentka oslovena, aby pro jejich žáky připravila besedu týkající se problematiky zrakově postižených jedinců, a tak společně s Lukášem navštívili téměř každou třídu na 1. stupni. Tyto besedy byly přínosné nejen pro žáky školy, ale rovněž pro jejich učitelky. Mnoho z nich následně přiznalo, že až teprve nyní se dozvídají, jak se chovat při setkání s nevidomým člověkem. I Lukášovi se návštěvy v cizích třídách líbily, a to proto, že děti se o něj zajímaly, naslouchaly mu a obdivovaly ho. Začal se cítit důležitý a ztratil ostych komunikovat s neznámými lidmi. To, že tyto besedy byly opravdu prospěšné, je možné sledovat při každodenním Lukášově pohybu po škole, kdy ho děti oslovují jako první, představí se mu a nabízí mu pomoc při přesunech po budově školy. Paní učitelky už nečekají, až je Lukáš pozdraví jako první, ale velmi často od nich slyším: „Ahoj Lukáši, zdraví Tě paní učitelka

6.6.1 Spolupráce s učitelem

Spolupráce učitele a asistenta pedagoga patří mezi nedůležitější faktory, které ovlivňují úspěšnost integrace. Paní učitelka, která učila Lukáše první dva roky jeho školní docházky, měla vysokoškolské vzdělání v oblasti speciální pedagogiky zaměřené na tyflopédii a surdopedii, ale doposud s takto postiženým dítětem nepracovala. Každý den po vyučování společně s asistentkou konzultovaly jeho průběh a chystaly přípravu na následující den. Spolupráce byla na velmi dobré úrovni. Zpočátku bylo nutné dopodrobna procházet všechny činnosti, které budou děti vykonávat. Byl přesně rozvržený časový plán hodiny i to, při kterých činnostech bude Lukáš zapojen do práce s ostatními dětmi a kdy bude pracovat individuálně s asistentkou. V prvním ročníku byly zapůjčeny učebnice ze SPC. Ty však bohužel nekorespondovaly s těmi, které používali Lukášovi spolužáci. Asistentka s učitelkou se shodly na tom, že pokud má být Lukáš plně zapojen do průběhu výuky, musí pracovat se stejnými materiály jako ostatní žáci. Na základě tohoto rozhodnutí přepisovala asistentka Lukášovi učebnice, upravovala pracovní listy a chystala různé praktické pomůcky. V mnoha případech nestačilo pouze opsat stránku z učebnice, ale bylo třeba vymyslet, jak daný úkol přizpůsobit tak, aby byl pro Lukáše srozumitelný a smysluplný. Společně s paní učitelkou přemýšlely, jak ten či onen úkol provést. Každá měla řadu nápadů, které vzájemně kombinovaly a doplňovaly. Všechny Lukášovy školní práce i domácí úkoly si učitelka kontrolovala sama.

Ve třetím ročníku přebrala třídu nová paní učitelka. Spolupráce učitel-asistent probíhá obdobně jako v předchozích letech, i když v současné době již není nutné vše probírat tak podrobně.

I přes skutečnost, že by to tak nemělo být, se v průběhu tří let vystřídaly ve třídě tři různé učitelky angličtiny. Každá měla svůj styl práce a asistentka nemůže říci, že by se jí s některou z nich spolupracovalo špatně. Učitelky vždy donesly přípravy na následující hodinu předem, a tak se na ni mohla asistentka dostatečně připravit. Některá z učitelek uměla Lukáše vtáhnout do dění ve třídě lépe, jiná hůře. Lukášovi se ale hodiny angličtiny vždy velmi líbily.

Při rozhovorech vedených s učitelkami byl zjišťován jejich postoj k pedagogické asistenci a všechny se shodly na tom, že největším problémem pro ně bylo si zvyknout na skutečnost, že v průběhu hodiny je ve třídě přítomen ještě další pedagogický pracovník. Vzájemnou spolupráci učitel-asistent hodnotily převážně pozitivně.

6.6.2 Spolupráce s rodiči

Mezi Lukášovými rodiči a školou funguje poměrně dobrá spolupráce. Zajímají se o chlapcův prospěch i jeho chování a dohlíží na jeho domácí přípravu na vyučování. Jsou v každodenním přímém kontaktu s asistentkou, která jim osobně chlapce předává po vyučování. Dobu, ve které se Lukáš převléká v šatně, využívá asistentka k tomu, aby alespoň krátce sdělila rodičům, jak probíhalo ten den vyučování, co se dařilo více a co méně. Rodiče jsou od asistentky informováni o tom, jak doma procvičovat dané učivo. Zajímají se, jakým způsobem asistentka vykonává s chlapcem jednotlivé činnosti v oblasti sebeobsluhy či prostorové orientace, a to proto, aby navázali na její práci a neučili chlapce něco jinak. Pravidelně se zúčastňují rodičovských schůzek i konzultačních hodin.

Pro Lukáše je důležité, aby domácí příprava byla systematická a pravidelná. Je nutné mu poskytnout dostatek odpočinku, aby následně mohl opět efektivně pracovat. Avšak právě dostatek odpočinku dle názoru asistentky Lukášovi chybí. Jeho rodiče na něj kladou poměrně velké nároky. Chlapec navštěvuje hodiny hry na klavír, hudební nauky, angličtinu, sborový zpěv a sólový zpěv. Z výše uvedeného vyplývá, že každý den po vyučování následuje další činnost, při které se musí opětovně soustředit a intenzivně pracovat. Domů se dostává většinou až v pokročilých odpoledních hodinách, kdy ho ještě čeká náročná příprava na druhý den. Zpočátku se zdálo, že jsou tyto aktivity pro Lukáše zábavou, ale na otázku, co ho skutečně baví, nikdy neřekl ani jednu z nich. Bere je pouze jako další povinnost. Snadno by se mohlo stát, že dojde k jeho přetížení. Projevy únavy jsou na něm velmi často zjevné hlavně v období, kdy se blíží nějaké jeho vystoupení či koncert. Ve vyučování bývá roztěkaný, jeho práce je nevyrovnaná a školní výsledky jsou na mnohem nižší úrovni než v době, kdy není takto zatížen. Pro Lukáše je neúspěch ve škole velmi demotivujícím prvkem, a tak se dostáváme do bludného kruhu. Pro rozvoj jeho představivosti i sebeobsluhy je stěžejní, aby ho rodiče zapojovali do běžných denních činností, na což jim však při současném množství Lukášových mimoškolních aktivit nezbyvá čas ani energie.

6.6.3 Učebnice a kompenzační pomůcky

Jak již bylo zmíněno, na počátku školní docházky měl Lukáš zapůjčeny učebnice ze SPC. Ty byly bohužel odlišné od těch, které používali jeho spolužáci. Z důvodu, aby mohl pracovat společně s ostatními dětmi, byly všechny učebnice asistentkou přepisovány do Braillova písma a upravovány tak, aby byly snadno použitelné i pro Lukášovu samostatnou práci. V té

době se asistentka začala zajímat o to, jakým způsobem pořídit Lukášovi přepisy učebnic, které by korespondovaly s učebnicemi jeho spolužáků. Do druhého ročníku byly Lukášovi pořízeny přepisy učebnic z nakladatelství Orbis Tactus. Velkou výhodou těchto učebnic je, že obsahují černotisk přímo pod Braillovým písmem. Na pohled jsou tyto učebnice velmi pěkné, neboť v nich nalezneme mnoho hmatových obrázků. Při konkrétní práci s nimi bylo však zjištěno, že Lukášovi tyto obrázky příliš nevyhovují. Mnohdy se dokonce zdálo, že mu při čtení spíše překáží a navíc podoba zobrazeného předmětu s předmětem reálným byla sice pro nás vidomé jasná, ale pro Lukáše se jednalo většinou o dvě naprosto odlišné věci, např. jablko vystřižené z pryže a nalepené na papíře mu nikdy ani v nejmenším nepřipomínalo to opravdové, které již tolikrát držel v ruce a pomocí hmatu nebo čichu vždy neomylně poznal. Oproti tomu výhodou těchto obrázků bylo, že k jejich vytvoření byla použita řada různých materiálů, které se na nich Lukáš naučil rozeznávat. Obrázky byly také využívány k procvičování orientace v prostoru, např. nahoře, dole, pod, nad, mezi, vpravo, vlevo atd. V případě, kdy to bylo možné, si asistentka nosila do výuky i nadále reálné předměty. Zapůjčení těchto učebnic bylo finančně dosti nákladné. Financování proběhlo pomocí nadačních fondů.

V dalším ročníku byly převážně využívány přepisy učebnic od jiných výrobců, např. Knihovna a tiskárna pro nevidomé K. E. Macana (KTN). Tyto učebnice sice neobsahují hmatové obrázky ani černotisk, ale Lukášovi to očividně nevadí a vyhovují mu. Práci s nimi asistentka doplňuje reálnými předměty. Pořízení těchto učebnic není finančně tak náročné.

Lukáš měl ve všech ročnících navíc zapůjčeny učebnice ze SPC. Ty však asistentka využívala spíše jenom jako doplňující materiál. Lukášovi nebyly pořizovány přepisy pracovních sešitů. Asistentka po dohodě s učitelkou Lukášovi všechna potřebná cvičení předělávala a přepisovala, a to přímo jemu na míru.

Lukáš, stejně jako jiné zrakově postižené dítě, potřebuje řadu kompenzačních pomůcek. Některé z nich zakoupila škola (např. Pichtův psací stroj, speciální papír do slepeckého psacího stroje, rýsovací sadu pro nevidomé či ozvučený míč), jiné zapůjčilo SPC (např. kolíkové písanky, figurkový šestibod, reliéfní obrázky, speciálně upravené počítadlo). V současné době se Lukáš učí pracovat s kalkulačkou s hlasovým výstupem a diktafonem. Pořízení těchto pomůcek bylo financováno z příspěvku odboru sociálních věcí při současné spoluúčasti rodičů.

Závěr

V současné době je integrovaný způsob vzdělávání dětí, žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami předmětem mnoha diskusí. Má spoustu zastánců i odpůrců, z nichž každý uvádí pro svůj postoj řadu důvodů. Předmětem sporu často bývá, které děti integrovat a které ne. Já sama jsem se u některých ze svých kolegů setkala s velmi odmítavým postojem ke vzdělávání handicapovaných dětí společně s intaktními vrstevníky. Podle mého názoru jsou tyto negativní postoje často způsobeny tím, že mnozí z nich se doposud s tímto způsobem vzdělávání postižených žáků nesetkali. Zním však i spoustu lidí, kteří jsou urputnými zastánci integrace. Z hlediska osobních zkušeností i zkušeností dalších asistentů pedagoga vyplývá, že integrace opravdu není vhodná pro každé dítě. Zastávám ten názor, že pro některé děti integrace vhodná není, zatím co pro jiné může být velkým přínosem. Zařazení postižených žáků do běžných škol je bezesporu velmi složitým procesem, jehož úspěšnost závisí na mnoha faktorech. Jednou z velmi důležitých věcí je právě úloha asistenta pedagoga. Ten přitom působí nejen přímo na žáka, ale často také jako zprostředkovatel při komunikaci mezi školou, rodiči či poradenským zařízením. S výkonem funkce asistenta pedagoga souvisí stejně tak, jako s výkonem jiného zaměstnání, řada pozitivních i negativních skutečností. Mnoho asistentek, které znám, se cítí ve své pozici nedoceny a to nejen po stránce finanční, ale mají rovněž pocit méněcennosti vyvolaný chováním některých učitelů. Postrádají dostatek úcty a respektu k této pozici. Při tom jsou tyto asistentky profesně velmi schopné, vykonávají svou práci naplno a s láskou. Moje práce mě baví, nalézám v ní dostatek prostoru k uplatnění své kreativity a s většinou vyučujících vycházím bez problémů. Přála bych všem současným i budoucím asistentům pedagoga, aby byli ve své práci především spokojeni, neboť spokojenost je jedním z hlavních předpokladů úspěchu.

Diskuse

Cílem této práce bylo posoudit nutnost potřeby asistenta pedagoga v individuální integraci žáka s těžkým zrakovým postižením na prvním stupni běžné základní školy a zároveň poukázat na to, jaké činnosti asistent pedagoga vykonává a jaká je jeho role v procesu integrace. Je zde popsána přímá práce asistenta pedagoga se žákem v jednotlivých vzdělávacích oblastech i práce asistenta související s přípravou na vyučování. Zabývá se popisem vzájemné spolupráce asistenta pedagoga s učiteli i rodiči. Ze závěru vyplývá,

že potřeba funkce asistenta pedagoga při integraci těžce zrakově postiženého dítěte do třídy běžné ZŠ je nezbytná a pro dítě přínosná.

Provedením sociometrického testu byla zjištěna pozice začleněného žáka v kolektivu třídy. Stanovený cíl byl splněn.

Doporučení pro praxi

Cílem práce bylo především poukázat to, co práce asistenta pedagoga obnáší a jaká specifika souvisí s výkonem pedagogické asistence u těžce zrakově postiženého dítěte. Z vlastní zkušenosti asistenta pedagoga můžeme konstatovat, že pro asistenta i pro chlapce bylo velkou výhodou to, že s ním asistentka pracovala již v průběhu jeho předškolní docházky. Před nástupem povinné školní docházky přesně věděla, co od něj může očekávat a jaké jsou jeho vědomosti, dovednosti a schopnosti.

Průběh výchovy a vzdělávání nevidomého dítěte je sice v mnoha směrech odlišný od výchovy a vzdělávání vidomých dětí, ale neustále zde platí základní výchovné a didaktické zásady. Velký důraz by měl být kladen na názornost, která by se měla prolínat všemi oblastmi edukace. Důležité je, aby bylo dítě co nejvíce vedeno k samostatnosti. Asistent je tu sice proto, aby byl dítěti nápomocen, neměl by však nic vykonávat za něj, ale pouze dohlížet a v případě nutnosti dítěti poskytnout pomoc. Pro dítě je samozřejmě pohodlnější počkat, zda tu či onu činnost neudělá někdo za něj, než aby se muselo samo namáhat. Pokud by však tato skutečnost byla opomíjena, velmi snadno by mohlo dojít k tomu, že dítě bude zcela nesamostatné i při běžných sebeobslužných činnostech. Výše uvedené však platí rovněž pro rodiče, neboť i oni se musí snažit o to, aby dítě dosáhlo co největší míry samostatnosti.

Pro zdárný průběh integrovaného vzdělávání je stěžejní spolupráce všech zúčastněných, tj. učitelů, asistenta pedagoga, rodičů začleněného dítěte i pracovníků SPC. Vzdělávání takto postiženého dítěte vyžaduje ze strany pedagogů značnou dávku vynalézavosti a trpělivosti, je nutné mít nejen potřebné teoretické znalosti, ale rovněž o práci neustále přemýšlet a používat „zdravý selský rozum“.

Práce by mohla posloužit všem těm, kteří se chystají nebo již vykonávají funkci asistenta pedagoga u těžce zrakově postiženého dítěte. Řadu informací zde ovšem mohou najít rodiče takto postižených dětí i jejich budoucí učitelé.

POUŽITÁ LITERATURA

FITZNEROVÁ, Ivana. *Máme dítě s handicapem*. 1.vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2010. 195 s. ISBN 978-80-7367-663-6.

HÁJKOVÁ, Vanda; STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. 217 s. ISBN 978-80-2473070-7.

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

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1.vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JESENSKÝ, Ján. *Integrace – znamení doby*. Praha: Univerzita Karlova. 1998. 114 s. ISBN 80-7184-691-0.

KEBLOVÁ, Alena. *Čich a chuť u zrakově postižených*. 1.vyd. Praha: SEPTIMA, 1999. 30 s. ISBN 80-7216-081-8.

KEBLOVÁ, Alena. *Hmat u zrakově postižených*. 1.vyd. Praha: SEPTIMA, 1999. 40 s. ISBN 80-7216-085-0.

KEBLOVÁ, Alena. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. 1. vyd. Praha: SEPTIMA, 1996. 100 s. ISBN 80-85801-65-5.

KEBLOVÁ, Alena. *Sluchové vnímání u zrakově postižených*. 1. vyd. Praha: SEPTIMA, 1999. 30 s. ISBN 80-7216-080-X.

KEBLOVÁ, Alena. *Zrakově postižené dítě*. 1. vyd. Praha: SEPTIMA, s.r.o., 2001. 67 s. ISBN 80-7216-191-1.

KOCHOVÁ, Klára; VACHULOVÁ, Markéta. *Integrace, hezká (i těžká) práce*. 1. vyd. Integrace, o. s., 2010. 86 s. ISBN 978-80-254-7451-8.

KVĚTOŇOVÁ- ŠVECOVÁ, Lea. *Oftalmopedie*. 2.vyd. Brno: Paido, 1998. 66 s. ISBN 80-85931-58-8.

LITVAK, Aleksandr Grigorjevič. *Nástin psychologie nevidomých a slabozrakých*. 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979. 170 s. ISBN 14-408-79.

LUDÍKOVÁ, Libuše a kol. *Tyflopedie II*. 1. vyd. Olomouc: UP, Pedagogická fakulta, 1989. 70 s.

LUDÍKOVÁ, Libuše. *Tyflopedie I*. 1.vyd. Olomouc: UP, Pedagogická fakulta, 1988. 70 s.

LUDÍKOVÁ, Libuše; MALEČEK, Milan. *Tyflopedie III*. 1. vyd. Olomouc: UP, Pedagogická fakulta, 1991. 87 s.

MUSILOVÁ, Marcela. *Případová studie jako součást pedagogické praxe*. 1.vyd. Olomouc: UP, Pedagogická fakulta, 2002. 35 s. ISBN 80-238-8934-6.

NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství*. 1. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2000. 159 s. ISBN 80-7367-174-3.

PLEVOVÁ, Irena. *Kapitoly z obecné psychologie II*. 1.vyd. Olomouc: UP, Pedagogická fakulta, 2006. 76 s. ISBN 80-244-0963-1.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 1.vyd. Praha: Portál, 1995 292 s. ISBN 80-7178-029-4.

RENOTIÉROVÁ, Marie. *Základy speciální pedagogiky II*. 1.vyd. Olomouc: UP, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-244-1099-0.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. Vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

SMÝKAL, Josef. *Výchova nevidomého dítěte předškolního věku*. 1.vyd. Praha: ÚV SI v ČSR, 1986.

UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodnění: Praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. 1.vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2010. 135 s. ISBN 978-80-7367-764-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Oftalmopsychologie dětského věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 171 s. ISBN 80-7184-053-X.

VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2003. ISBN 80-244-0698-5.

Jiné zdroje:

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Zákon 561/2004 Sb. Školský zákon

Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách v platném znění (ve znění zákona č. 206/2009 Sb.)

Zákon č. 472/2011 Sb., novela školského zákona

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Internetové zdroje

Asociace pracovníků v rané péči [on-line]. [cit. 2012-8-1]. Dostupné z:
< http://www.asociace-ranapece.unas.cz/hlavni_strana.php>.

Férová škola [on-line]. [cit. 2012-8-22].

Dostupné z:

< <http://www.pedagogicke.info/2009/10/ferova-skola.html>>.

Klasifikace zrakového postižení podle WHO [on-line]. Poslední revize 2013 [cit. 2012-8-10].

Dostupné z:

< <http://www.sons.cz/klasifikace.php> >.

Raná péče [on-line]. [cit. 2012-8-15]. Dostupné z:

< <http://www.ranapece.eu/rana-pece>>.

DOPORUČENÁ LITERATURA

FINKOVÁ, Dita; LUDÍKOVÁ, Libuše; RŮŽIČKOVÁ, Veronika. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2007. s. 158. ISBN 978-80-244-1857-5.

HÁJKOVÁ, Vanda; STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. 217 s. ISBN 978-80-2473070-7.

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

KEBLOVÁ, Alena. *Čich a chuť u zrakově postižených*. 1.vyd. Praha: SEPTIMA, 1999. 30 s. ISBN 80-7216-081-8.

KEBLOVÁ, Alena. *Hmat u zrakově postižených*. 1.vyd. Praha: SEPTIMA, 1999. 40 s. ISBN 80-7216-085-0.

KEBLOVÁ, Alena. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. 1. vyd. Praha: SEPTIMA, 1996. 100 s. ISBN 80-85801-65-5.

KEBLOVÁ, Alena. *Sluchové vnímání u zrakově postižených*. 1. vyd. Praha: SEPTIMA, 1999. 30 s. ISBN 80-7216-080-X.

KEBLOVÁ, Alena. *Zrakově postižené dítě*. 1. vyd. Praha: SEPTIMA, s.r.o., 2001. 67 s. ISBN 80-7216-191-1.

KVĚTOŇOVÁ- ŠVECOVÁ, Lea. *Oftalmopedie*. 2.vyd. Brno: Paido, 1998. 66 s. ISBN 80-85931-58-8.

LUDÍKOVÁ, Libuše a kol. *Tyflopedie II*. 1. vyd. Olomouc: UP, Pedagogická fakulta, 1989. 70 s.

LUDÍKOVÁ, Libuše. *Tyflopedie I*. 1.vyd. Olomouc: UP, Pedagogická fakulta, 1988. 70 s.

LUDÍKOVÁ, Libuše; MALEČEK, Milan. *Tyflopedie III*. 1. vyd. Olomouc: UP, Pedagogická fakulta, 1991. 87 s.

RŮŽIČKOVÁ, Veronika. *Integrace zrakově postiženého žáka do základní školy*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2006. s. 73. ISBN 80-244-1540-2.

SMÝKAL, Josef. *Výchova nevidomého dítěte předškolního věku*. 1.vyd. Praha: ÚV SI v ČSR, 1986.

UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodnění: Praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. 1.vyd. Praha: Portál, s. r. o., 2010. 135 s. ISBN 978-80-7367-764-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Oftalmopsychologie dětského věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 171 s. ISBN 80-7184-053-X.

Seznam zkratek

aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
CNS	centrální nervový systém
č.	číslo
ČR	Česká republika
FN	fakultní nemocice
IVP	individuální vzdělávací plán
MKN	mezinárodní klasifikace nemocí
MŠ	mateřská škola
např.	například
OSN	Organizace spojených národů
PC	Personal Computer
popř.	po případě
PO	prostorová orientace
POZP	prostorová orientace zrakově postižených
PPP	pedagogicko psychologická poradna
resp.	respektive
ROP	retinopatie nedonošených
s.	strana
SONS	Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých ČR
SPC	speciálně pedagogické centrum
tab.	tabulka
tj.	to je
tzv.	tak zvaně

WHO světová zdravotnická organizace

ZP zrakově postižený

ZŠ základní škola

Seznam příloh

Příloha 1 – Souhlas se zpracováním údajů 90

Seznam grafů

Graf 1 Kruhový sociogram..... 75

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Klasifikace zrakového postižení dle WHO 14

Tabulka 2- Neuspořádaná sociometrická matice 74

Příloha 1 – Souhlas se zpracováním údajů

Souhlas se zpracováním údajů

Souhlasím se zpracováním osobních údajů a poskytnutí informací ohledně mého syna Lukáše Kubka, k účelu zpracování a sestavení kazuistiky pro bakalářskou práci: „Možnosti uplatnění asistenta pedagoga v individuální integraci žáka se zrakovým postižením na prvním stupni základní školy“, kterou zpracovala Šárka Grunová.

dne

.....

podpis zákonného zástupce

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Šárka Grunová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Dita Finková, Ph. D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Možnosti uplatnění asistenta pedagoga v individuální integraci žáka se zrakovým postižením na prvním stupni základní školy
Název v angličtině:	Possibilities for a Teaching Assistant in the Integration of Individual Pupil with Visual Disabilities at Lower Level of Primary School
Anotace práce:	V teoretické části práce jsou vymezeny základní pojmy. Zabývá se etiologií zrakových vad, klasifikací osob se zrakovým postižením. Charakterizuje jednotlivá specifika zrakově postižených osob. Vymezuje speciálně pedagogické poradenství poskytované těmto jedincům. Zaměřuje se na edukaci zrakově postižených žáků v prostředí běžné základní školy a objasňuje úlohu asistenta pedagoga v průběhu integrovaného vzdělávání dítěte se zrakovým postižením. Praktická část je zpracována jako případová studie chlapce s těžkým zrakovým postižením. Zabývá se posouzením nutnosti funkce asistenta pedagoga v individuální integraci žáka s těžkým zrakovým postižením na 1. stupni základní školy, poukazuje na činnosti, které asistent pedagoga vykonává a jaká je jeho role v procesu integrace. Popisuje vlastní zkušenosti asistenta pedagoga a je doplněna sociometrickým testem, který má sloužit k zjištění pozice začleněného žáka v kolektivu třídy.
Klíčová slova:	Osoby se zrakovým postižením, střediska rané péče, speciálně pedagogická centra, integrované vzdělávání, inkluze, individuální vzdělávací plán, edukace žáků se zrakovým

	postižením, asistent pedagoga, případová studie, sociometrický test
Anotace v angličtině:	The theory defines the basic terms. It deals with the etiology of visual defects, the classification of visually handicapped people. It characterizes the individual specifics of a visually disabled person. It defines the special pedagogical counseling offered to these individuals. It is focused on the education of visually handicapped pupils in the common school environment and explains the teaching assistant's task during the integrated education of a visually handicapped child. The practical part is done as a case study of a boy with a severe visual disability. It deals with the assessment of the necessity of the teaching assistant's function in an individual integration of a pupil with a severe visual disability at lower level of primary school, it shows the activities that are done by the teaching assistant and his/her role in the integration process. It describes the own teaching assistant's experience and it is completed with a sociometric test, which is supposed to serve for a position determination of an incorporated pupil in the class collective.
Klíčová slova v angličtině:	Visually handicapped people, early care centres, special pedagogical centres, integrated education, inclusion, individual educational plan, visually handicapped pupils' education, a teaching assistant, a case study, a sociometric test

Přílohy vázané v práci:	Souhlas se zpracováním údajů
Rozsah práce:	93stran
Jazyk práce:	český