

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Gabriela Pavlisková

Žák se zrakovým postižením ve školní třídě

Olomouc 2019

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

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci zpracovala samostatně a s použitím odborné literatury uvedené v seznamu bibliografických zdrojů.

V Olomouci dne 17. 4. 2019

.....  
Gabriela Pavlisková

Velmi ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí práce paní PhDr. Kateřině Kroupové, Ph.D. za cenné připomínky, odborné vedení a celkovou psychickou podporu při tvorbě mé diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala svému manželovi i dceři, kteří mě velmi povzbuzovali, tak jako i ostatní členové rodiny. Poděkování také patří všem maminkám a jejich dětem se zrakovým postižením, jakožto i pedagogům za poskytnutí rozhovoru, který přispěl k realizaci výzkumného šetření této diplomové práce.

## Obsah

ÚVOD.....	6
I. TEORETICKÝ RÁMEC .....	7
1 ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ .....	7
1.1 Zrak.....	7
1.2 Zrakové postižení a zraková vada .....	8
1.3 Klasifikace zrakového postižení.....	9
1.4 Charakteristika osob se zrakovým postižením .....	13
1.4.1 Osoby nevidomé.....	13
1.4.2 Osoby se zbytky zraku .....	15
1.4.3 Osoby slabozraké .....	16
1.4.4 Osoby s poruchami binokulárního vidění .....	19
2 SOCIALIZACE A JEJÍ SPECIFIKA U OSOB SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM ..	21
2.1 Socializace osob se zrakovým postižením .....	21
2.2 Sociální aspekty komunikace u osob se zrakovým postižením.....	24
2.3 Sociální postavení žáka se zrakovým postižením ve školní třídě.....	27
3 OSOBNOST DÍTĚTE SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM .....	30
3.1 Psychologické aspekty zrakového postižení.....	30
3.2 Vývoj osobnosti dítěte se zrakovým postižením .....	31
3.3 Žák se zrakovým postižením ve vybraných vývojových fázích.....	33
3.3.1 Nástup do základní školy .....	33
3.3.2 Žák se zrakovým postižením ve škole.....	34
3.3.3 Žák se zrakovým postižením v období pubescence a adolescence .....	36
4 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM .....	40
4.1 Legislativní vymezení vzdělávání .....	40
4.2 Pojem integrace a inkluze ve školství.....	41
4.2.1 Činitelé ovlivňující inkluzi.....	45
4.2.2 Pozitivní stránky inkluze.....	49

4.2.3	Negativní stránky inkluze.....	49
4.3	Vzdělávání žáka se zrakovým postižením na základní a střední škole .....	51
II.	PRAKTICKÁ ČÁST .....	54
5	METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	54
5.1	Vymezení výzkumné otázky a cíle výzkumného šetření .....	54
5.2	Charakteristika výzkumného šetření .....	54
5.3	Charakteristika výzkumného souboru .....	54
5.4	Metoda sběru dat .....	55
5.5	Analýza a interpretace dat .....	56
5.5.1	Případ 1 .....	57
5.5.2	Případ 2 .....	62
5.5.3	Případ 3 .....	67
5.5.4	Případ 4 .....	71
5.6	Výsledky výzkumného šetření .....	75
5.7	Limity výzkumného šetření .....	77
6	Diskuse.....	78
7	Přínos a doporučení pro praxi .....	79
8	Závěr .....	80
	Seznam bibliografických zdrojů .....	81
	Seznam tabulek .....	86
	Seznam příloh .....	87
	ANOTACE .....	91

## ÚVOD

Tato diplomová práce se zabývá postojem spolužáků a třídního učitele k žákovi se zrakovým postižením ve školní třídě, který je vzděláván inkluzivní formou v běžné škole. Mezi účastníky výzkumného šetření patří samotný žák se zrakovým postižením, jeho maminka i třídní pedagog. Hlavním důvodem zkoumání tohoto procesu, je velmi nízký počet výzkumných šetření, které se zaměřují na sociální stránku přijetí žáka se zrakovým postižením ostatními dětmi ve třídě. Na druhé straně existuje mnoho studií, které detailně popisují inkluzivní proces vzdělávání žáků se specifickými potřebami z různých pohledů, avšak právě sociální oblast osobnosti žáků s postižením bývá v inkluzivním procesu často opomíjena.

Teoretická část této kvalifikační práce je rozdělena do čtyř kapitol. Úvodní kapitola vysvětluje termíny jako zrak, zrakové postižení a zraková vada, a následně uvádí klasifikaci osob se zrakovým postižením. Druhá kapitola objasňuje podstatu socializace, zaměřuje se na sociální aspekty komunikace u osob se zrakovým postižením, a také vysvětluje specifika sociálního postavení žáka se zrakovým postižením ve vrstevnické skupině, tedy školní třídě. Předposlední kapitola popisuje psychologické aspekty zrakového postižení, a zároveň se detailně zaměřuje na vybrané vývojové fáze žáka se zrakovým postižením a jeho osobnosti. Čtvrtá kapitola pak vymezuje legislativní rámec vzdělávání žáků se zrakovým postižením a vysvětluje rozdíl mezi termíny integrace a inkluze. Zároveň jsou zde jmenováni významní činitelé ovlivňující efektivitu inkluzivního procesu. Samozřejmostí je i zmínka o pozitivních a negativních stránkách inkluze ve školství.

V rámci praktické části diplomové práce jsou podrobně popsány všechny metodologické aspekty nezbytné k realizaci výzkumného šetření, dále výsledky tohoto šetření a limity studie ovlivňující validitu interpretovaných dat. Součástí studie je samozřejmě i diskuse, na níž navazuje doporučení pro praxi. Všechny získané informace jsou prezentovány z pohledu všech účastníků výzkumného šetření, tedy žáka se zrakovým postižením, jeho maminky i třídního pedagoga.

# I. TEORETICKÝ RÁMEC

## 1 ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ

Úvodní kapitola této diplomové práce se zaměřuje na vymezení termínu zrak, objasnění pojmů zrakové postižení a zraková vada, a s tím související klasifikaci zrakového postižení z pohledů několika autorů. Následně je do této části kvalifikační práce zařazena i podrobná charakteristika jednotlivých skupin osob se zrakovým postižením, a to ze speciálněpedagogického hlediska. Tyto skupiny lidí s různým stupněm zrakové vady slouží jako jisté vodítko pro následné rozdělení participantů výzkumného šetření do stejných kategorií, podle závažnosti jejich zrakového postižení.

### 1.1 Zrak

Prostřednictvím zraku jsme schopni vnímat velké množství podnětů z okolního světa, které nás obohacují, ale zároveň i varují před nebezpečím. V případě dětí se zrakovým postižením je každé vidění omezené a na tomto místě je nezbytné si připomenout, co všechno nám smysl zraku zachytává, a následně zprostředkovává. Snížené nebo trvale poškozené zrakové funkce totiž mohou být jednou z příčin sociálních problémů s ostatními lidmi, v našem případě tedy žáka se zrakovou vadou mezi spolužáky.

Zrak je podle Keblové (1998) významný analyzátor, protože jedinci umožňuje získat maximum informací v minimálním čase. Také je zprostředkovatelem orientace v prostředí a v neposlední řadě pomáhá rozlišovat tvary, barvy, velikosti, vzdálenosti, hloubky, směry a pohyb v prostředí, ve kterém se jedinec nachází. To znamená, že podává informace jak detailní, tak i globální. Tento smysl má nejdůležitější význam při vytváření správných představ, rozvoji paměti, pozornosti, myšlení, řeči i oblasti emočně volní. Vjemy utvářené prostřednictvím zraku jsou důležité pro každou praktickou činnost, obzvláště pokud se zaměřujeme na děti školního věku, se kterými se pojí činnosti jako hra, učení či zájmové aktivity. Lze tedy konstatovat, že poškození, porucha nebo ztráta zraku velmi omezují či dokonce znemožňují získávat tyto informace z okolního prostředí. Děti se zrakovým postižením jsou ochuzeny množstvím získaných podnětů v důsledku zrakové vady, nebo jejich kvalitou (např. rozmazané vidění).

Podle Slowíka (2007) lze zrak považovat za velmi důležitý smysl, prostřednictvím kterého se nám dostává až 90 % informací z okolního prostředí. V této souvislosti je zřejmé, že jakékoliv zrakové postižení člověka omezuje primárně v prostorové orientaci. Nicméně pokud je jedinec trvale postižen zrakovou vadou, má logicky problémy i v komunikaci, své psychické integritě a zabývá se samozřejmě i otázkami samotné sociální existence lidské

bytosti. Finková, Růžičková a Stejskalová (2010) uvádí, že některé projevy narušeného vidění mohou u mladších dětí zpozorovat rodiče, pedagogové ve vzdělávacích institucích či samotné děti. Mezi příznaky lze zařadit specifické chování žáka při vyučování i mimo něj, subjektivní problémy působící potíže dítěti v běžných činnostech či samotný vzhled oka posuzované druhou osobou.

Kromě těchto důsledků je samozřejmě značně ovlivněna i sociální oblast každého jedince. V kontextu naší práce to jsou žáci se zrakovým postižením ve školní třídě, kteří jsou ostatními spolužáky i samotnými pedagogy přijímáni různým způsobem. Jeho role v třídním kolektivu je pozměněna, v závislosti na ochotě podílet se na sociálním životě třídy a samotném vztahu s intaktními spolužáky.

## **1.2 Zrakové postižení a zraková vada**

Jelikož všichni účastníci našeho výzkumného šetření mají diagnostikovanou nějakou zrakovou vadu, je zde nutné uvést, co přesně termín zrakové postižení a zraková vada znamená. Podle některých autorů se oba výrazy běžně používají jako synonyma, nicméně najdou se i takoví odborníci, kteří tato slova podstatně rozlišují.

Zrakové postižení je pojem, kterým jsou označováni takoví jedinci se zrakovým postižením, kteří podle Světové zdravotnické organizace (2001) mají zrakovou ostrost nižší než 0,3 (6/18) nebo je rozsah jejich zorného pole snížen pod  $10^0$  při centrální fixaci, i když absolvovali léčebnou terapii či korekci refrakční vady. (Květoňová-Švecová in Růžičková, Vítová, 2014). To znamená, že se z medicínského hlediska lidé se zrakovým postižením rozlišují na základě míry zachování zorného pole a zrakové ostrosti. Malinko odlišný pohled pak nabízí Finková, Ludíková a Růžičková (2007), které označují za osobu se zrakovým postižením jedince, který má diagnostikovanou oční vadu či jiné onemocnění oka, které mu způsobuje komplikace v každodenním životě způsobené narušeným zrakovým vnímáním, a to i po maximální možné úpravě optickou korekcí. Z toho vyplývá, že zmíněné autorky se již striktně nezaměřují na konkrétní hodnoty zachování zrakových funkcí, nýbrž na možný praktický dopad zrakového postižení v běžném životě. Nicméně tyto dva přístupy svým odlišným postojem již předurčují dělení osob se zrakovým postižením z pohledu speciální pedagogiky, která se odráží od obou oblastí a následně dělí skupiny lidí se zrakovým postižením podle lékařských i praktických kritérií na čtyři skupiny. Svůj postřeh k pojmu zrakového postižení doplňuje Ludíková (in Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001), která zdůrazňuje, že zrakové postižení má vliv na celou osobnost jedince a jistým způsobem se projevuje ve všech sférách jeho vývoje, ať už psychického či například společenského. Z toho



jasně plyne, že zrakového postižení zasahuje jedince v mnoha oblastech života a jednotliví autoři se zaměřují na různá specifika, které se k němu pojí.

Na druhé straně je nezbytné vysvětlit i termín zraková vada, a to opět nejlépe ze speciálněpedagogického pohledu. Flenerová (1982, s. 8) totiž tvrdí, že *„vada zraku je ve smyslu speciální pedagogiky defekt, který se projevuje nevyvinutím, snížením nebo ztrátou výkonnosti zrakového analyzátoru, a tím poruchou zrakového vnímání, orientace v prostoru, pracovních činností závislých na výkonnosti zraku a narušením vytváření sociálních vztahů“*. Podobný postoj k tomu zaujímá Ludíková (in Růžičková, Vítová, 2014, s. 179), která tvrdí, že zraková vada *„představuje ztrátu, poškození nebo omezení funkce zrakového orgánu“*. Oproti tomu Květoňová-Švecová (2000, s. 18) popisuje zrakové vady jako *„nedostatky zrakové percepce různé etiologie i rozsahu“*, kdy mezi tyto vady řadí choroby oka, jež mají dopad na snížené zrakové vnímání; dále úrazové stavy oka, a také vrozené či získané poruchy anatomické či fyziologické povahy. Dá se tedy říci, že uvedené definice si jsou v podstatě podobné, pouze se jednotlivé autorky liší v tom, že kladou důraz na různá specifika a okolnosti související se zrakovou vadou. Dost odlišný pohled od všech předchozích pak nabízí Kuchynka (in Vrabel, 2015), který tvrdí, že zraková vada je synonymem odchylky od normy, především té fyziologické, kterou nelze nějakým způsobem vyléčit.

Závěrem je vhodné oba pojmy objasnit slovy Ludíkové a Stoklasové (2006), a to z hlediska tyflopédie, neboť podle nich nelze za zrakově postiženou osobu považovat každého jedince, který má diagnostikovou zrakovou vadu. Rozdíl mezi nimi tkví v tom, že za zrakově postiženého člověka je považována osoba, které jeho zraková vada způsobuje potíže v každodenním životě, a to i po úpravě zraku vhodnou korekcí.

### **1.3 Klasifikace zrakového postižení**

Třídít zrakové postižení můžeme z mnoha pohledů, mezi něž patří i medicínské hledisko, které je pro naši práci nezbytné, jelikož jeden účastník výzkumného šetření má diagnostikovanou úplnou slepotu, kterou přesně vymezuje medicínská klasifikace. Nicméně stupně zrakového postižení jsou posuzovány také například z pohledu speciálněpedagogické praxe, podle skupin poruch zraku nebo pro účely sportu. Avšak v následujícím textu je mezi prvními uvedena klasifikace podle Světové zdravotnické organizace (WHO), jež v rámci Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, desáté revize, vymezuje zrakové vady podle toho, v jaké oblasti došlo k postižení zrakového analyzátoru:

<i>Druh zrakového postižení</i>	<i>Vymezení</i>
<i>Střední slabozrakost</i>	<i>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</i>
<i>Silná slabozrakost</i>	<i>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</i>
<i>Těžce slabý zrak</i>	<i>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</i>
<i>Praktická slepota</i>	<i>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</i>
<i>Úplná slepota</i>	<i>ztráta zraku zahrnující stavy od naprosté ztráty světlocitu až po zachování světlocitu s chybnou světelnou projekcí, kategorie zrakového postižení 5</i>

*Tabulka 1: Dělení zrakového postižení dle Světové zdravotnické organizace (Ludíková, Finková, Stejskalová, 2013, s. 55)*

Jak uvádí Valenta (in Slowík, 2007) tato Tabulka 1 nezachycuje širokou škálu zrakového postižení, slouží spíše jako kompromis mezi medicínským a speciálněpedagogickým přístupem, který je nutné doplnit dalšími definicemi a pohledy autorů z jiných oblastí. K tomu můžeme zmínit například klasifikaci podle Květoňové-Švecové (2000, s. 18), která naopak dělí poruchy zraku ze speciálněpedagogického pohledu, a to na pět skupin podle konkrétního typu zrakového postižení:

- „ztráta zrakové ostrosti,
- postižení šíře zorného pole,
- okulomotorické problémy,
- obtíže se zpracováním zrakových informací,
- poruchy barvocitu.“

A Moravcová (2004, s. 59) k nim ještě dodává:

- „poruchy adaptace na tmu a oslnění,

- *poruchy citlivosti na kontrast.*“

Toto odlišné dělení zrakového postižení vychází z oftalmologické diagnostiky, avšak speciální pedagogiku obohacuje o další specifické poznatky, jak zdůrazňují Finková, Ludíková a Stejskalová (2013). Podle těchto typů zrakového postižení lze podle Růžičkové (2006) zlepšit charakteristiku jednotlivých skupin osob se zrakovým postižením podle stupně zrakového postižení.

Podobnou klasifikaci jako vydala Světová zdravotnická organizace, je dělení zrakových vad podle Krause (1997), jenž vychází z lékařské literatury. Autor ve své knize zohledňuje při posuzování vad zraku míru zachované zrakové ostrosti a zorného pole. Podle těchto kritérií následně vymezuje dva základní stupně zrakového postižení, a to na slabozrakost a nevidomost:

*„Slabozrakost je ireverzibilní pokles zrakové ostrosti na lepším oku pod 6/18 až 3/60 včetně. Z praktického hlediska dělíme slabozrakost na lehkou – do 6/60 včetně – a těžkou – pod 6/60 do 3/60 včetně.*

*Nevidomost je ireverzibilní pokles centrální zrakové ostrosti pod 3/60 – světlocit.*

*Praktická nevidomost:*

- a) pokles centrální zrakové ostrosti pod 3/60 do 1/60 včetně,*
- b) binokulární zorné pole menší než 10°, ale větší než 5° kolem centrální fixace.*

*Skutečná nevidomost:*

- a) pokles centrální zrakové ostrosti pod 1/60 – světlocit,*
- b) binokulární zorné pole 5° a méně i bez porušení centrální fixace.*

*Plná slepota: světlocit s chybnou světelnou projekcí až do ztráty světlocitu (amauróza)“.*

(Kraus, 1997, s. 317)

Je tedy zřejmé, že slabozrakost se podle Krause (1997, s. 317) liší od klasifikace Světové zdravotnické organizace jen v názvu stupňů, respektive lehké a těžké. Nevidomost se podle autora od klasifikace WHO také liší v jednotlivých stupních, ale zároveň je praktická nevidomost doplněna odlišnými stupni vidění binokulárního zorného pole jedince, to znamená:

- ✓ Praktická nevidomost
  - *„binokulárního zorného pole menší než 10°, ale větší než 5° kolem centrální fixace“*
- ✓ Skutečná nevidomost
  - *„binokulární zorné pole 5° a méně i bez porušení centrální fixace“*
- ✓ Plná

Samotný autor pak popisuje ztrátu zraku z hlediska sociálně-zdravotnického, a to jako „pokles centrální zrakové ostrosti pod 6/18 na lepším oku s optimální korekcí“. (Kraus, 1997, s. 317) Jen nepatrné rozdíly je možné sledovat v klasifikaci podle Hycla a Trybučkové (2008), kteří také poruchy zraku dělí na slabozrakost a nevidomost. Slabozrakost na další stupně již dále nerozdělují, nicméně do hodnot 6/60 včetně mluví o lehké slabozrakosti a v hodnotách pod 6/60 do 3/60 popisují dané postižení jako těžkou slabozrakost. Jednotlivé stupně nevidomosti pak vymezují stejnými termíny a hodnotami vizu i zorného pole jako Kraus (1997).

Nyní se dostáváme ke klasifikaci osob se zrakovým postižením podle Bartoňové a Vítkové (2013), a to z pohledu pedagogického. Autorky rozdělují žáky se zrakovým postižením na pouhé dvě skupiny, které podle závažnosti zrakové vady předurčují ke vzdělávání ve dvou typech základních škol:

- ✓ „Žáci s lehkou zrakovou vadou mohou s pomocí optických pomůcek zvládnout všechny nároky základního vzdělávání.
- ✓ Žáci s těžkou zrakovou vadou a nevidomí žáci, kteří se většinou vzdělávají v základních školách pro zrakově postižené.“ (Bartoňová, Vítková, 2013, s. 27)

Nicméně pro naši práci je klíčové dělení ze speciálněpedagogického hlediska, ke kterému se trošku odlišně vyjadřuje Finková (2012), která rozděluje vady oka na funkční a orgánové oproti již zmíněné Květoňové-Švecové (2000) v úvodu kapitoly. Funkční vada se nenachází na oku jako orgánu, ale v jiném místě. Řadí se sem například amblyopie či strabismus. Naopak při nálezu vady na oku hovoříme o orgánovém postižení, k němuž lze přiřadit například glaukom či refrakční vady. K tomu Růžičková (in Růžičková, Vítová, 2014) přidává svou klasifikaci zrakového postižení založenou na dalších specifických kritériích, které mohou ovlivnit celkovou osobnost žáka se zrakovým postižením, respektive jeho tělesnou, psychickou, ale i sociální stránku života. To znamená se všemi pozitivními i negativními důsledky, které se v našem případě týkají zejména žáka se zrakovým postižením v třídním kolektivu a jeho vztahů se spolužáky.

- ✓ „Dle doby vzniku zrakového postižení: vrozené (kongenitální, prenatalní, perinatální) a získané (postnatální, juvenilní, senilní);
- ✓ dle progresu vady: regredující, ustálená nebo progredující;
- ✓ dle charakteristických symptomů: akutní, chronické nebo recidivující;
- ✓ dle věku: raný a předškolní věk, školní věk, dospělost a stáří;
- ✓ dle stupně akceptace postižení a dalších psychologických proměnných;
- ✓ dle sociálního zázemí: funkční, dysfunkční nebo chybějící;

- ✓ *dle přítomnosti dalšího znevýhodnění: změny vizáže, kombinace s jedním nebo více jedinečnými druhy postižení, jiné diskriminující či znevýhodňující situace trvalého charakteru komplikující výchovu, vzdělávání, socializaci, rehabilitaci nebo integraci.*“ (Růžičková in Růžičková, Vítová, 2014, s. 22-23)

Ludíková, Finková a Stejskalová (2013) závěrem konstatují, že z následujících klasifikací vyplývá, že z medicínského pohledu je postižení zraku posuzováno a hodnoceno podle míry zachované zrakové ostrosti, případně omezení zorného pole. Speciální pedagogové vychází především z klinické klasifikace osob se zrakovým postižením, avšak v praxi kladou důraz i na další faktory, které výrazně ovlivňují vznik a vývoj dané vady (jako například doba, kdy k postižení došlo či věk jedince s postižením). Aktuálně speciálněpedagogická praxe rozděluje osoby se zrakovým postižením do čtyř kategorií:

- ✓ *„osoby nevidomé,*
- ✓ *osoby se zbytky zraku,*
- ✓ *osoby slabozraké,*
- ✓ *osoby s poruchami binokulárního vidění.*“ (Ludíková, Finková, Stejskalová, 2013, s. 58)

## **1.4 Charakteristika osob se zrakovým postižením**

V následujícím textu jsou jednotlivé skupiny osob se zrakovým postižením charakterizovány, a zároveň jsou u nich zmíněny konkrétní dopady zrakové vady na život, s čímž souvisí i sociální a emocionální stránka jedince se zrakovým postižením. Kromě toho jsou u jednotlivých kategorií osob se zrakovým postižením popsány specifické problémy ve vzdělávání, což úzce souvisí s cíli našeho výzkumného šetření.

### **1.4.1 Osoby nevidomé**

Nevidomost a její dopady na jedince s tímto stupněm zrakového postižení jsou prakticky nejtěžší v porovnání s ostatními stupni zrakového postižení podle této speciálněpedagogické klasifikace. Tito lidé jsou různým způsobem omezeni v mnoha oblastech života, což se netýká například pouze sebeobslužných činností, ale i sociální stránky osobnosti, kam patří i schopnost navazovat vztahy s ostatními lidmi. Můžeme sem zařadit i potřebu ovládat jisté sociální dovednosti, které jsou nezbytné k odstranění bariér ve vzájemné komunikaci.

Flenerová (1982) posuzuje stav nevidomosti především ze speciálněpedagogického hlediska, a to jako postižení zraku, které má dopad na úplnou či částečnou ztrátu výkonnosti zrakového analyzátoru, s čímž souvisí omezenost vnímání zrakem. Podle tohoto stupně zrakové vady se jedná o skupinu lidí s nejtěžším stupněm zrakového postižení. (Ludíková in Ludíková, Stoklasová, 2006)

Mezi vrozené etiologické faktory vzniku samotného postižení na úrovni nevidomosti se podle Ludíkové (in Ludíková, Suralová, 2006) řadí dědičnost, infekce matky v době těhotenství (např. rubeola) či některá z pohlavních chorob (např. syfilis) nebo závislost matky na návykových látkách. Mimoto se mezi časté získané příčiny uvádí například i progresse refrakčních vad, dále glaukom, retinopatie, odchlípení sítnice či nádory a úrazy oka způsobené v postnatálním období jedince. Ludíková (2014) doplňuje, že postižení může vzniknout i v souvislosti s komplikacemi u porodu dítěte.

Jelikož jsou nevidomí plně odkázáni na získávání informací z okolního světa alternativní cestou, je zřejmé, že hojně využívají náhradních smyslů k jejich zprostředkování. Mezi nižší kompenzační činitele se řadí všechny ostatní smysly jedince kromě zraku; tedy hmat, sluch, čich a chuť (Ludíková in Ludíková, Suralová, 2006)

Nicméně do primárního postavení se staví podle Ludíkové, Finkové a Růžičkové (2013) hmat a sluch. S vývojem hmatu souvisí rozdíl ve vývoji analyticko-syntetického vnímání od běžné populace, které se u nevidomých vytváří odlišně. Nevidomý člověk si nejprve prostřednictvím hmatu všímá detailů předmětu a pak si jednotlivé detaily seskupuje do celkové představy o daném předmětu. Taktéž sluch má pro osoby s nevidomostí jistý význam, neboť pomocí sluchu identifikují hlasy rodinných členů a dokáží se orientovat v dopravě.

Do vyšších kompenzačních činitelů náležitě patří myšlení, paměť, řeč, představivost a obrazotvornost, které jsou pro ně taktéž nezbytnou součástí každodenního života. V této souvislosti je třeba zdůraznit, že nevidomá osoba si musí o vnímaném jevu vytvořit adekvátní představu, ke které ji dopomáhá právě využití vhodné kombinace kompenzačních činitelů (Ludíková in Ludíková, Suralová, 2006). Kimplová a Kolaříková (2014) upozorňují na fakt, že správné představy související s funkční kognitivní stránkou jedince, jsou nezbytnou podmínkou pro rozvoj orientace v prostoru, samostatné práce, a také začlenění do většinové společnosti.

Ludíková (in Ludíková, Suralová, 2006) upozorňuje na skutečnost, že vzdělávání lidí s nevidomostí spočívá primárně v užívání Braillova písma, které je jim umožněno prostřednictvím Pichtova stroje, jelikož je jejich schopnost číst černotisk znemožněna. (Finková, Růžičková, Stejskalová, 2010) K tomu Finková, Růžičková a Stejskalová (2010) doplňuje, že omezení ve čtení se promítá především do nutnosti půjčovat si knihy v digitální formě či navštěvovat speciální knihovnu pro zrakově postižené osoby. Avšak kromě vzdělávání jsou tito lidé ochuzeni o další veřejné informace na vývěsných tabulích, a to například na nádraží či v obchodě. Kromě toho jsou ve vyučovacím procesu podle Šimka (in Lechta, 2016) často využívány sluchové a hmatové vjemy k utváření představ o daném předmětu.

Společenské uplatnění nevidomých je dlouhodobým problémem, který může mít zárodek v samotné výchově, osobnostním vybavení člověka, samotném přístupu intaktní společnosti ke zrakově postiženým či kombinací řady dalších faktorů. (Ludíková in Ludíková, Suralová, 2006). Mezi další důsledky způsobující nevidomým lidem potíže v běžném životě uvádí Finková (2012) například problémy s navazováním kontaktu se společností, nemožnost zrakové kontroly při nácviu nové činnosti, omezení v odezírání dějů kolem sebe, a v neposlední řadě také velký nedostatek informací, o které je daný jedinec ochuzen ve všech směrech. Samozřejmostí jsou podle Šimka (in Lechta, 2016) výrazné problémy se samostatnou orientací v prostoru. K tomu Finková, Ludíková a Růžičková (2007) doplňují, že kvůli těmto potížím v mobilitě často zrakově postižení lidé využívají průvodcovských služeb či techniky chůze s bílou holí. Kromě toho se orientují podle zvuku, hmatového popisu trasy a důležitým pomocníkem je i vodící pes, který prošel speciálním výcvikem. Největším problémem je však uplatnění na trhu práce, neboť i přes legislativní snahy je mnohdy jejich snaha najít adekvátní profesi velmi obtížná.

#### **1.4.2 Osoby se zbytky zraku**

Skupinu osob se zbytky zraku je možné charakterizovat jako hraniční kategorii jedinců se zrakovým postižením, která se pohybuje v pásmu mezi slabozrakostí a nevidomostí. Důsledky těchto zrakových vad nejsou až tak omezující jako u nevidomých lidí, nicméně v tomto případě je třeba dodržovat zásady zrakové hygieny, aby nedošlo k poškození zachovaných zrakových funkcí. To se zejména týká žáků se zrakovým postižením ve vyučovacím procesu, za účelem dosažení co nejvyšší míry samostatnosti a začlenění do většinové společnosti, v našem případě třídy.

Záškodná (1985) popisuje toto postižení jako vadu, se kterou se jedinec může pouze hrubě orientovat v osvětleném prostoru, a zároveň se během života může její charakter změnit k lepšímu nebo k horšímu. Podle Ludíkové (in Ludíková, Suralová, 2006) a oftalmologické klasifikace se jedná o skupinu lidí, která tvoří hranici mezi jedinci slabozrakými a nevidomými. Je však možné tuto skupinu občas zařadit mezi jedince s těžkou slabozrakostí.

Etiologie daného postižení je obdobná jako u nevidomých lidí, nicméně charakter vady se v průběhu času může měnit, a to buď k lepšímu nebo horšímu stavu vidění či se stav člověka s postižením během života vůbec nezmění. Důsledky tohoto stupně postižení vedou k omezeným schopnostem v oblasti narušení představ, což způsobuje i snížení grafických dovedností člověka a následné problémy ve vzdělávání i pracovním uplatnění. (Ludíková in Ludíková, Suralová, 2006) K tomu se bohužel podle Šimka (in Lechta, 2016) pojí i potíže v prostorové orientaci. Ludíková, Finková a Stejskalová (2013) doplňují, že v okolním

prostoru mají tito lidé problém odhadnout výšku či vzdálenost, což je možné naučit prostřednictvím bíle hole a výcviku prostorové orientace. Mnoho z nich však tuto možnost odmítá, a proto dochází ke spoustě zbytečných úrazů. Navíc se u nich objevují ztížené podmínky k úspěšnému zvládnutí sebeobsluhy.

Ludíková, Finková a Stejskalová (2013) zdůrazňují, že žáci ve vyučovacím procesu musí dodržovat zásady zrakové hygieny, které jsou pro ně ještě o něco přísnější než u žáků slabozrakých. Například celková doba práce se zrakem na blízko je obvykle omezena časem okolo pěti minut, zejména u malých dětí školního věku. Jednotliví žáci se učí prostřednictvím optických korekčních pomůcek číst zvětšený černočerný tisk, ale Braillovo písmo taktéž hojně využívají. Kromě toho jsou speciálními pedagogy vedeni k tomu, aby rozvíjeli své zrakové schopnosti spolu s hmatovým vnímáním. Ludíková (1988) k tomu doplňuje, že mimo jiné jsou v dnešním školství využívány i technické pomůcky sloužící k rozvoji zbytků zraku.

Je zde nezbytné zmínit i to, že neustálá koncentrace pozornosti dětí ve škole velmi vyčerpává, tudíž tato zvýšená fyzická zátěž spojená se zvýšeným využitím zbytků zraku oproti intaktním dětem, může u žáků vyvolat potíže i v dalších oblastech. (Ludíková, Finková, Stejskalová, 2013) Tyto nesnáze se podle Finkové, Ludíkové a Růžičkové (2007) mohou projevit v podobě menší přizpůsobivosti, podrážděnosti nebo dalších problémů souvisejících se socializací s jejich okolím, což velmi formuje psychickou stránku osobnosti a souvisí s celkovou vnitřní harmonií jedince.

### **1.4.3 Osoby slabozraké**

Dopad zrakového postižení na úrovni slabozrakosti je pro každého jedince také značný. V kontextu naší práce se především jedná o omezení sportovních aktivit, což přímo potvrzuje jedna maminka ve výzkumném šetření. Pro žáky se zrakovým postižením této kategorie je především důležité dodržovat zásady zrakové hygieny při všech aktivitách, aby zbytečně nedošlo k poškození stávajícího vidění. Nicméně nutné omezení se netýká pouze volnočasových aktivit, ale i veškerých rizikových činností v tělesné výchově.

Flenerová (1982) říká, že se jedná o orgánové postižení zraku, jehož důsledky lze spatřovat v nedokonalém vyvinutí, snížení či zkreslené funkci zraku obou očí, což způsobuje chybu ve zrakovém vnímání. Ludíková, Finková a Stejskalová (2013) připomínají, že těžká slabozrakost je někdy označována i jako zbytky zraku, jak již bylo zmíněno výše. Naopak Ludíková (in Ludíková, Suralová, 2006) považuje za osoby slabozraké takové jedince, kterým daná zraková vada způsobuje potíže v každodenním životě, a to i po úpravě vidění prostřednictvím optimální brýlové korekce, přičemž mluví o postižení obou očí na orgánovém



podkladě. Podle míry postižení lze tyto lidi rozdělit na tři skupiny: lehce slabozrací, středně slabozrací a těžce slabozrací.

Etiologie tohoto stupně postižení je podobná jako u nevidomých a osob se zbytky zraku, nicméně je na místě připomenout, že ke vzniku vady může dojít jak v prenatálním, tak i v postnatálním období. Příčiny vzniku vady jsou jako u všech skupin zrakově postižených klasifikovány na vrozené a získané (Ludíková, Finková, Stejskalová, 2013).

Důsledky slabozrakosti popisuje Ludíková (in Ludíková, Suralová, 2006) především v omezeném rozvoji vnímání a následné deformaci zrakových schopností, jelikož jedinec si často vybaví zkreslenou a neúplnou představu o daném jevu, což se samozřejmě projevuje i v grafické stránce osobnosti, ba podle Šimka (in Lechta, 2016) i v praktickém životě – tedy konkrétně v pracovní sféře (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007). Kromě problémů se snížením zrakové ostrosti se u některých osob můžou objevit potíže související s narušeným zorným polem, kam spadá např. jeho zúžení (až po tubicovitě vidění), výpadky nebo skotomy. Mimo jiné mají slabozrací jedinci specifické problémy v prostorové orientaci, protože jsou si ve svém pohybu nejistí a pomalí. Ludíková (in Ludíková, Suralová, 2006) K tomu Kimplová a Kolaříková (2014) doplňují, že děti slabozraké mohou mít problémy se samostatností, s udržení rovnovážného postavení těla, mají strach z výšek nebo se mohou snažit vyhybat rychlým hrám, jako je například honička. Ludíková, Finková a Stejskalová (2013) dodávají, že zejména v tělesné výchově žáků se zrakovým postižením je třeba být obezřetný, aby nedošlo k pádům a úderům do hlavy například při míčových hrách, což může usnadnit speciálně ozvučený míč. Zkrátka podle Šimka (in Lechta, 2016) mají tito žáci potíže v orientaci, jak v mikroprostoru, tak i v makroprostoru. Ke zmíněnému problému Ludíková, Finková a Stejskalová (2013) dodávají, že k bezpečnému samostatnému pohybu volí již známé a ověřené trasy oproti novým cestám. Navíc obdobně jako nevidomí mají problémy s odhadem vzdáleností i výškových rozdílů. Naopak v interiéru je třeba dodržovat důkladné uspořádání věcí tak, aby vždy byly na svém místě, neboť jejich přesunutí je pro slabozraké jedince velmi matoucí. V rámci volnočasových aktivit je třeba dbát na doporučení lékaře vzhledem ke konkrétní diagnóze, neboť osoby se zvýšením nitroočním tlakem se nemohou věnovat například potápění.

Ludíková (in Ludíková, Suralová, 2006) uvádí, že ve vyučování se tito žáci projevují tím, že detaily předmětů vnímají nepřesně, nedokáží odlišit barvy nebo písmena (číslice) a samozřejmě se i u této skupiny postižených objevuje vyšší unavitelnost spojená se sníženou koncentrací pozornosti, celkovým pomalým tempem práce a značně vyšší sugestibilitou. Žáci musí při vyučování dodržovat přísné zásady zrakové hygieny, mezi které například patří:

- ✓ vyšší intenzita světla v oblasti centrálního osvětlení,

- ✓ rytmické střídání vizuální práce do blízka a do dálky,
- ✓ používání doplňkové optiky (např. lupy, turmony).

Ludíková, Finková a Stejskalová (2013) k tomu doplňují, že potřeba zajistit vyšší intenzitu světla bývá u těchto dětí až pětkrát větší, k čemuž se pojí i vhodný sklon desky stolu, jehož úhel nařizuje oftalmolog. Zraková práce do blízka by neměla přesáhnout limit patnácti minut, pak je nutné činnost na chvíli obměnit. Finková (2012) ještě doplňuje několik poznámek týkajících se dodržování podmínek zrakové hygieny, kam řadí: nutnost materiálního zázemí třídy, vyhovující barvu stěn vyučovací místnosti, a také samotný zasedací pořádek žáků, s čímž souhlasí i Finková, Růžičková a Stejskalová (2010) a doplňují nutnost dostupnosti přirozeného světla z oken, která mají být vhodně ve třídě rozmístěna. Při práci je také vhodné dbát na dodržování kontrastu například na desce pracovního stolu.

Autorky Ludíková, Finková a Stejskalová (2013) školám následně doporučují využití speciálního softwaru, který jedinci dokáže nabídnout inovativní možnosti práce s výpočetní technikou. K dalším nezbytným školním pomůckám zmiňují významnost psacích potřeb (obdobně jako tomu je i u žáků se zbytky zraku). Psací náčiní by mělo na papíře zanechávat silnější stopu, což splňuje např. tužka s měkkou tuhou či tenký fix. Při preferenci žáka psát černou barvou je potřeba brát v úvahu, že je pro něj vhodnější větší kontrast. To se pojí i s předmětem výtvarné výchovy, ve kterém jsou pro kreativní práci preferovány spíše temperové a akrylové barvy ve srovnání s vodovými. Využít se mohou také fixy nebo voskovky, zkrátka všechny pomůcky zanechávající širší stopu na výkresu. Při předkládání obrázků dětem (k inspiraci) je nutné, aby měly tmavou konturu, neobsahovaly mnoho detailů a zároveň nebyly stínované. Pro efektivnější práci s učebnicemi je podle Ludíkové (in Ludíková, Souralová, 2006) nutné texty zvětšovat, a také dbát na dostatečnou kontrastnost předmětu na ploše.

Nedostatky zrakového vnímání u slabozrakých se mohou částečně kompenzovat ostatními smysly, nicméně podílí se na tom i schopnosti vyšších nervových funkcí. V širším kontextu se pak dá říci, že ve společnosti mají slabozraké děti problémy, neboť se u nich mohou objevit pocity méněcennosti spojené s danou vadou (Ludíková in Ludíková, Souralová, 2006). Pracovní uplatnění u slabozrakých jedinců je taktéž obtížné, neboť u nich často dochází k progresi zrakového postižení, které komplikuje možnost stabilní pracovní pozice. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) Kromě profesní oblasti je narušena i sportovní volnočasová aktivita těchto dětí spojená s dodržováním zásad zrakové hygieny z důvodu snížení progresu zrakové vady, a to například u dětí s glaukomem či možným rizikem odchlípení sítnice. (Finková, Růžičková, Stejskalová, 2010)

#### 1.4.4 Osoby s poruchami binokulárního vidění

Asi nejpočetnější skupinou jedinců se zrakovým postižením jsou právě žáci s poruchami binokulárního vidění. U této kategorie osob se zrakovým postižením je nezbytné začít s léčbou poruch od nejtělejšího věku, neboť jejich náprava je časově omezená. Podle našeho názoru je vyléčení konkrétní zrakové vady v předškolním věku nejvýhodnější, neboť nosit okluzor ve škole musí být pro žáka se zrakovým postižením jistým sociálním znevýhodněním, které se může promítnout do celkové role dítěte v třídním kolektivu.

Šimko (in Lechta, 2016) považuje tuto skupinu postižených dětí za nejpočetnější ze všech. Ludíková a Stoklasová (2006) uvádí, že mezi osoby s poruchami binokulárního vidění se řadí lidé, jejichž zrakové vnímání je způsobeno funkční poruchou. Ta způsobuje vytvoření dvou rovnocenných obrazů na sítnicích očí, avšak pokaždé na jiném místě, což je komplikace pro vytvoření prostorového vjemu, jakožto podmínky k realizaci hloubkového vidění. Mezi tyto poruchy se pak řadí strabismus (šilhavost) a amblyopie (tupozrakost).

Podle Kimplové (2010) u těchto osob většinou dochází ke snížení zrakové ostrosti a problémům v prostorové orientaci. Pokud se stane, že jedno z očí nefunguje nebo je tupozraké, tak také bohužel dochází k významnému omezení vidění v zorném poli. Ludíková, Finková a Stejskalová (2013) souhlasí s tímto tvrzením, neboť také uvádějí, že lidé s poruchami binokulárního vidění mají problémy s orientací v prostoru. To v praxi znamená, že nedokáží odhadnout vzdálenost některých předmětů, tedy například to, za jak dlouho se k nim přiblíží jedoucí auto. Kromě toho jsou tyto děti pomalejší oproti svým vrstevníkům. Ludíková (in Ludíková, Suralová, 2006) jako důsledky této vady uvádí potíže také v analyticko-syntetické činnosti a lokalizaci vidění, ba dokonce podle Růžičkové (2006) i v rozlišování barev či potížích se zrakovou pamětí. To má konkrétní dopad podle Ludíkové, Finkové a Stejskalové (2013) především ve zpožděném vývoji čtenářského psaní při nástupu do základní školy a lokalizace vidění zhoršuje orientaci například v sešitě. Sebeobsluha osob s poruchami binokulárního vidění je také narušena, a to zejména ve zrakové práci, u níž je třeba být přesný. Zde je vhodné jako příklad uvést navlékání nitě do jehly či zavazování tkaniček.

Ludíková (in Ludíková, Suralová, 2006) zdůrazňuje, že tyto zrakové nedostatky jsou většinou reparabilní nebo alespoň částečně odstranitelné, zejména pokud se začnou léčit již v dětském věku. Způsobů k nápravě těchto poruch zraku je několik: chirurgická nebo medikamentózní léčba, příp. okluzor či pleopticko-ortoptická cvičení. Podle Ludíkové, Finkové a Stejskalové (2013) jsou tato cvičení realizována v ortoptických ambulancích a následně i pravidelně doma, ale existuje i možnost zapsat dítě do mateřské školy určené pro děti s tímto postižením. K vyšší efektivnosti těchto cvičení lze podle Finkové, Ludíkové a

Růžičkové (2007) využít i některé přístroje k tomu určené, mezi které patří například cheiroskop, stereoskop nebo troboskop. Ludíková (2014) doplňuje, že terapie může být úspěšná pouze tehdy, pokud se na ni podílejí lékaři, učitelé a samozřejmě rodina samotného dítěte.

Vzdělávání dětí s poruchami binokulárního vidění je problematické zejména v oblasti vytváření představ, které se jim vybavují pomaleji a jsou nekvalitní, což speciální pedagog rozpozná při reprodukci. Motorické reakce na podněty jsou nepřesné a zdlouhavé. V českém jazyce při čtení a psaní se jejich oči rychleji unaví a následně slzí (Ludíková in Ludíková, Souralová, 2006). Proto jak doporučuje Ludíková, Finková a Stejskalová (2013) děti využívají při čtení podkladový řádek nebo čtecí okénko a samozřejmě je nutné zvýraznění samotného písma. Kromě toho je nutné dodržování zásad zrakové hygieny, především vzdálenost očí od desky stolu by měla být při práci do blízka asi 30 centimetrů a pohled do učebnice by měl být přímý, nikoli hlavou nakloněný do strany. (Keblová, Novák, Lindáková, 2000). Samozřejmě by mělo být i vhodné osvětlení pracovního místa a možnost sklopit desku stolu podle potřeby (Ludíková, Finková, Stejskalová, 2013). Důležité je dbát i na bezpečnost práce s ostrými předměty, jako jsou např. nůžky či špendlíky, se kterými se procvičuje senzomotorická koordinace a zraková ostrost při různých aktivitách. Tomu můžeme předejít například využíváním nůžek s tupými konci. Zvýšenou opatrnost je třeba dodržovat i při kolektivním pohybu dětí, neboť je zde riziko vzniku úrazů z důvodu sníženého vnímání zrakem, na což upozorňuje Keblová, Novák a Lindáková (2000). Jak uvádí Finková, Růžičková a Stejskalová (2011) efektivitu vyučování ovlivňuje i pedagog, který se musí orientovat v diagnóze a terapii těchto vad, neboť cvičení pro jejich nápravu by měl zařazovat do výuky tak, aby proces nápravy nenarušoval plán hodiny a zároveň žák prohluboval znalosti probírané látky bez přerušení.

Zrakové potíže žáka ovlivňují nejen při vzdělávání, ale i třídním kolektivu, neboť děti s poruchami binokulárního vidění často trpí pocity méněcennosti vyplývající z daného, bohužel viditelného postižení (Ludíková in Ludíková, Souralová, 2006). Avšak při včasné a úspěšné léčbě není důvod k nějakému omezení v profesní sféře v dospělém věku jedince. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

## **2 SOCIALIZACE A JEJÍ SPECIFIKA U OSOB SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM**

Tato kapitola je věnována socializaci osob se zrakovým postižením, ve které je vysvětlena podstata termínu socializace, a zároveň jsou zde zmíněny jednotlivé stupně tohoto procesu. V další části věnované sociálním aspektům komunikace u osob se zrakovým postižením se vysvětlují některé problémy a bariéry v komunikaci způsobené omezením zrakového vnímání a neschopností vnímat zejména neverbální komunikační signály od druhých lidí. Obě oblasti totiž úzce souvisí s tématem práce, tedy mírou začlenění žáka se zrakovým postižením do třídního kolektivu, k čemuž se logicky pojí i některé specifické problémy vzniklé v důsledku nedorozumění vyplývajícího ze zrakového postižení.

### **2.1 Socializace osob se zrakovým postižením**

Termín socializace podle mého mínění popisuje dlouhodobý a složitý vývoj, který formuje každou osobnost jedince, tedy i žáka se zrakovým postižením individuálním způsobem. Výsledkem tohoto procesu jsou jisté sociální dovednosti, které člověka prakticky předurčují ke schopnosti komunikovat s druhými lidmi. Součástí socializace jsou i sociální potřeby, které také do jisté míry ovlivňují výslednou sociální roli žáka ve skupině, respektive ve školní třídě.

Pojem socializace podle Nakonečného (2009) znamená proces sociálního učení, které je determinováno vztahy a podněty působící v tomto sociálním prostředí. Obecně lze říci, že jejím výsledkem je osobnost člověka s jistými sociálními zkušenostmi. Podobný názor zastává i Řehulka (in Bartoňová, Vítková, 2013), který tvrdí, že se jedná o vývojový proces postupného učení a následného ztotožnění se společností. To znamená s její kulturou, hodnotami, normami i názory na celosvětové problémy. Její základy každému dítěti předává nejbližší rodina a je ovlivněna mnoha faktory, tudíž lze konstatovat, že míra začlenění jedince mezi intaktní populaci je velice individuální. Komplikací při zařazování žáků s postižením mezi ostatní lidi mohou být všeobecné názory, které zrakovou vadu považují za stigma a znepríjemňují oboustranný kontakt mezi lidmi s postižením a většinovou společností. Kolaříková a Mlčáková (in Baslerová, 2012b) dodávají, že nástrojem zprostředkujícím úspěšnost socializace je sociální učení probíhající v rámci nejrůznějších interakcí. V tomto procesu získávání zkušeností se postupně formuje i tzv. prosociální chování. K poznání i jiných vzorců chování kromě těch rodinných, které dítě nejvíce ovlivňují zejména od raného věku, může přispět například častá návštěva prarodičů či skupiny dalších dětí. Ta jedinci poskytne komplexnější pohled na svět a objektivněji se následně vytvoří jeho sebepojetí.

S tím souvisí i důležité termíny jako sociabilita a adaptabilita, které vyjadřují pozitivní prožívání a utváření uspokojivých mezilidských vztahů, respektive úspěšnou socializaci v dané skupině lidí (popřípadě konkrétním vzdělávacím zařízení) osoby s postižením.

Jesenský (2007) popisuje sociální dovednosti jako naučené schopnosti jedince, které mu umožňují vytváření mezilidských vztahů i možnost styku s ostatními lidmi či organizacemi. Dá se říci, že sociální dovednosti jsou tedy plodem socializačního procesu a podmínkou pozitivního vývoje osobních společenských kompetencí. Podle Ludíkové (1989) se v tomto procesu adaptuje jedinec s těžkým zrakovým postižením na dané sociální prostředí, a zároveň se i společnost přizpůsobuje těmto žákům. Obecným cílem tyflopedické pomoci klientům se zrakovou vadou je co nejvyšší míra zařazení postižených lidí mezi většinovou populaci. Konkrétně se tím míní úspěch především v pracovním či osobním životě, což tyto osoby se zrakovou vadou psychicky posiluje a vnitřně uspokojuje. K budování zdravého sebevědomí pak přispívá i aktivní činnost ve veřejné sféře. Autorka dále rozděluje vývoj socializace u dětí na čtyři fáze. Elementární socializaci, ve které je nejdůležitější vztah rodičů k potomkovi, a zároveň se jedná o období prvního roku dětského života, které je vlivem postižení odkázané na pomoc druhých lidí, avšak asi v půl roce věku již samo začíná vytvářet sociální vztahy. Výsledné pozitivní prožití tohoto socializačního stupně zajišťují především rodiče, kteří se smířili se zrakovou vadou postiženého, a přesto se mu adekvátně věnují. Druhým obdobím je rodinná socializace, díky níž si dítě buduje vztah ke svým sourozencům a rodičům. Tato etapa začíná po uplynutí prvního roku věku a je velmi důležitá především pro zákonné zástupce postiženého, neboť si musí zvolit správný výchovný styl i životní postoj ke zrakové vadě. Následuje veřejná socializace, kdy si jedinec vytváří vztahy se svými vrstevníky i s ostatními dospělými osobami. Dané stadium nastupuje po dovršení čtyř let věku dítěte, kdy obvykle nastoupí do mateřské školy. A poslední etapou je sociální soužití, kdy si žák utváří vztah ke společnosti jako takové, a zároveň se jedná o poslední období, v níž nastává přechod žáka z mateřské do základní školy, a kde si dítě již plně uvědomuje svou fyzickou odlišnost a krystalizuje svůj vztah k ostatním spolužákům, kteří ho významně ovlivňují. Dá se tedy konstatovat, že asi v prvních deseti letech života je člověk výrazně ovlivněn svými zkušenostmi, které podmiňují jeho míru socializace v dospělosti.

Novosad (1997, s. 9) popisuje termín socializace následovně: *„Pojmem sociální integrace chápeme proces rovnoprávného společenského začleňování specifických – minoritních skupin (jako jsou např. etnické a národnostní skupiny, zdravotně postižení...apod.) do výchovně vzdělávacího i pracovního procesu a do života společnosti. Integrace je v kontextu péče o člověka a jeho všestranný rozvoj nejvyšším stupněm socializace jedince, kterou definujeme jako schopnost zapojit se do společnosti...“* Jelikož je míra

socializace ovlivněna mnoha faktory a zároveň je její úroveň u jedinců odlišná, rozlišuje autor čtyři fáze procesu vrůstání do společnosti:

1. Integrace – pojem popisující absolutní spojení života žáka s postižením s intaktní společností.
  - ✓ To znamená, že postižený člověk není závislý na úpravě okolního prostředí a svou zrakovou vadu již plně bere jako součást svého života i s jejími nedostatky. Zároveň se aktivně účastí veřejného dění a je schopen se naprosto zapojit do vzdělávacího i pracovního procesu.
2. Adaptace – jistá dovednost člověka s postižením zařídit se tak, aby byla jeho míra socializace v daných podmínkách co největší, respektive umět se přizpůsobit okolnímu sociálnímu prostředí v rámci svých možností (schopností, potřeb i osobního charakteru) za účelem akceptace jeho osobnosti ze strany ostatních lidí.
  - ✓ Tato forma se dotýká i vzdělávání, ve kterém musí pedagog dbát na dostatečnou motivaci žáka, rozvíjet jeho stávající funkce zraku, a také taktně komunikovat s rodiči za účelem dosažení maximální možné úrovně samostatnosti postiženého.
3. Utilita – tato úroveň označuje jedince, kteří jsou závislí na pomoci druhých lidí a v důsledku svého vážného postižení a neschopnosti bydlet sami, nejsou nikdy schopni dosáhnout vyššího stupně socializace.
  - ✓ Ludíková (1989) však doplňuje, že i tito postižení jsou částečně schopni se zapojit do společnosti, avšak s dopomocí další osoby a obecně lze tuto skupinu nazvat jako „sociálně upotřebitelné“ lidi.
4. Inferiorita – poslední stadium charakterizuje lidi bezprostředně odkázané na odbornou péči druhých lidí (zajištění veškerých životně důležitých potřeb), což znamená jejich totální segregaci od většinové společnosti.
  - ✓ Ludíková (1989) dodává, že u takto závažně postižených jedinců se jakékoli sociální vztahy ani nevytvářejí nebo již zanikly, tudíž jsou žáci se zrakovou vadou v tomto stupni socializace pro společnost nepoužitelní, respektive „sociálně neupotřebitelní“.

Novosad (1997) však dodává, že jednotlivé etapy vývoje v socializaci žáků se zrakovým postižením je třeba posuzovat u každého individuálně, neboť každý postižený jedinec je ovlivněn svým sociálním prostředím, osobními charakterovými předpoklady i době poskytnuté podpory, tudíž je nemožné daná období zákonitě generalizovat.

Podle psychologického slovníku je termín socializace definován jako proces postupného učení jistých vzorců chování od nejbližších společenských skupin, ve kterých dítě vyrůstá,

mezi něž samozřejmě patří i školní třída. Podle autorů se tedy jedná o „*Postupné začleňování jedince do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace, zprvu v nukleární rodině, dále v malých společenských skupinách, jako je školní třída...až po zapojení se do nejširších, celospolečenských vztahů; součástí socializace je přijetí základních etických a právních norem dané společnosti.*“ (Hartl a Hartlová, 2000, s. 548) Autorka Přinosilová (2007) pak popisuje sociabilitu jako jeden z faktorů ovlivňující kvalitu života, a zároveň ji vymezuje jako dovednost jedince budovat vzájemné vztahy různé povahy v daném sociálním prostředí. Autorka považuje míru sociability člověka za klíčovou v procesu integrace a adaptace mezi většinovou společností.

Kromě pochopení významu slova „socializace“ je podstatné zmínit, že v jejím průběhu by měly být uspokojeny i jisté sociální potřeby jedince s postižením, mezi které Křivohlavý (2001, s. 103) například řadí:

- ✓ „*Potřeba afiliace (sociálního kontaktu),*
- ✓ *potřeba přátelského vztahu,*
- ✓ *potřeba sociální komunikace,*
- ✓ *potřeba sociálního porovnávání (komparace),*
- ✓ *potřeba spolupráce (kooperace),*
- ✓ *potřeba zajištění sociálního bezpečí,*
- ✓ *potřeba kladného sociálního hodnocení (evalvace),*
- ✓ *potřeba sociálního zařazení a začlenění,*
- ✓ *potřeba sociální identity.*“

## **2.2 Sociální aspekty komunikace u osob se zrakovým postižením**

Prostřednictvím řeči, jako jisté schopnosti používat jazyk k dorozumívání se dokážeme sblížit s ostatními lidmi, a zároveň společně řešit každodenní problémy. Avšak u žáků se zrakovým postižením je tato schopnost omezena, zejména sníženým zrakovým vnímáním, které často způsobuje bariéry při samotné komunikaci. Mezi nejčastější potíže u jedinců se zrakovým postižením můžeme zařadit neschopnost postřehnout neverbální komunikační signály, které v rozhovoru hrají důležitou roli a dodávají získaným postřehům další podstatné informace. Dá se říci, že do jisté míry tyto komplikace formují sociální vztahy žáka se zrakovým postižením s jeho intaktními vrstevníky i samotnou společností.

K tomuto se adekvátněji vyjadřuje Mitrychová (in Finková, Mitrychová, Růžičková a Stejskalová, 2012), která tvrdí, že řeč má kompenzační úlohu v procesu komunikace obzvláště u osob se zrakovým postižením a výrazně se podílí na vytváření sociálních vztahů různé povahy.



Kochová a Schaeferová (2015) k tomu doplňují, že děti se ztrátou zraku v pásmu nevidomosti někdy preferují odlišná témata k diskusi na rozdíl od svých vrstevníků, ale zároveň si více rozumí s dospělými lidmi, což prohlubuje jejich problémy v socializaci s ostatními dětmi. Nováková (in Pipeková, 2010) dokonce uvádí, že z důvodu problémů ve vzájemné komunikaci mezi dětmi, může mít nevidomý žák potíže v navazování přátelského vztahu dlouhodobějšího charakteru. Finková, Růžičková a Stejskalová (2009) si však myslí, že omezená schopnost jedince s postižením navázat při komunikaci zrakový kontakt limituje i jeho samotného, a to konkrétně ve vnímání pohledu a dalších signálů svého partnera, což ztěžuje možnost začít bez ostychu rozhovor.

Bendová (2015) uvádí, že sociální dovednosti žáci se zrakovou vadou získávají právě prostřednictvím vizuálního smyslu v konkrétních situacích na základě nápodoby vhodného chování jako reakci na danou komunikaci. Omezení těchto zkušeností u dětí s postižením je limituje nejen ve vzájemném kontaktu, ale především v sociální inteligenci. Avšak u některých skupin žáků se zrakovou vadu lze tyto problémy alespoň částečně kompenzovat. Slabozrací mají možnost pozorovat proměnlivost pohybů druhého člověka a nevidomí mohou zkusit vnímat mimické projevy prostřednictvím analýzy tempa či frázování mluvené řeči. Růžičková (in Růžičková, Vítová, 2014) k tomu doplňují, že sociální návyky se především utváří prostřednictvím zrakové imitace od druhých lidí. S tím souvisí skutečnost, že zraková vada tyto jedince velmi limituje ve vzájemné komunikaci, která může u lidí s těžším stupněm postižení vyústit až v úzkost z jakéhokoli kontaktu v důsledku předchozích špatných zkušeností v konfrontaci s populací, a zároveň je předurčuje jako sociálně neobratné. Vágnerová (2012) se shoduje s předešlými autorkami v tom, že těžší postižení zraku limituje děti v získávání potřebných sociálních dovedností a s tím souvisejících adekvátních reakcí na základě nápodoby. V důsledku jejich nepřiměřeného, avšak nezáměrného chování jsou někdy tito jedinci intaktní společností bohužel negativně odsuzováni.

Podle Růžičkové (in Růžičková, Vítová, 2014) je zapotřebí zmínit, že potíže v sociální interakci a bariéry v komunikaci mají vliv jak na verbální, tak i neverbální složku jazyka, které působí jedinci se zrakovou vadou komplikace i v oblasti zařazení žáka do třídního kolektivu.

Neverbální stránka se významně podílí na pochopení smyslu sdělovaného textu, takže zrakově postižený člověk má v této oblasti značné znevýhodnění, neboť například mimické projevy je schopen vnímat jen v omezené míře. Mezi hlavní problémy související s přímým rozhovorem souvisí:

- ✓ Žák se zrakovým postižením musí někdy sám začít mluvit s partnerem, aniž by přesně věděl, kde se nachází,

- ✓ jedinec se zrakovou vadou není vždy schopen vycítit charakter dané situace z důvodu absence vizuálních zkušeností,
- ✓ člověk se zrakovým postižením má jisté komplikace s adekvátními reakcemi na vzniklé sociální situace při konverzaci s ostatními lidmi.

Vágnerová (2012) další odlišnosti v neverbálních projevech osoby s postižením popisuje tak, že jedinec se při konverzaci může například nevhodně usmívat nebo pohybovat, což na komunikačního partnera samozřejmě působí velmi nevhodně, nicméně pro žáka se zrakovou vadou tyto projevy nemají takový význam jako pro zdravé lidi a možná si je vlivem zrakové vady ani neuvědomuje. Na druhou stranu je člověk s postižením ochuzen o mimické i další projevy druhé osoby, které vždy k danému rozhovoru doplňují cenné informace. Avšak jedinec se zrakovou vadou zpravidla tyto signály nedokáže plnohodnotně vnímat, natož zpracovat a pochopit jejich obsah. Matoušková (in Baslerová, 2012b) k tomu doplňuje, že nestandardní chování žáka s postižením při konverzaci s partnerem se může projevovat například ještě v těchto oblastech:

- ✓ Hlasitým hovorem,
- ✓ nedostatečným fyzickým odstupem,
- ✓ neobvyklými automatismy v pohybu či v obličeji,
- ✓ málomluvností až nezájmem komunikovat.

K tomu Pešatová (2005) doplňuje další možné projevy dítěte s těžkým zrakovým postižením v rámci mezilidské interakce, kam řadí:

- ✓ Pokyvování hlavou či točení tělem kolem dokola,
- ✓ prodírání očí rukou,
- ✓ manipulace s nějakým předmětem směrem proti ústům.

Požár (in Lechta, 2016) dodává, že nevidomé děti působí na komunikačního partnera poněkud zvláštně i proto, neboť nepohybují svými rty tak usilovně jako děti bez zrakové vady, a zároveň mluví pomalejším tempem. Podle autora dokonce vyjadřování emocí v obličeji je u těchto žáků snižené a nepřesné, ba s rostoucím věkem u zrakově postižených schopnost citově se projevit ve faciální oblasti klesá. Trhlík (in Baslerová, 2012b) zdůrazňuje, že někdy se u nich mohou objevit i potíže v orientaci, zejména v neznámém prostředí, což bohužel zvyšuje jejich závislost na blízkých osobách, a tím pádem snižuje možnost socializace v dalších sociálních kruzích.

S tím souvisí i jisté sociální bariéry, se kterými se bohužel pojí časté vyloučení dětí se zrakovým postižením od intaktní populace. Patří sem například předsudky či špatná informovanost společnosti o schopnostech a možnostech zrakově postižených nebo úpravy prostředí nezbytné ke vzdělávání těchto jedinců. (Ludíková, 2014)

Závěrem lze tedy konstatovat, že problematičké zařazení žáka mezi ostatní spolužáky může být způsobeno viditelnou zrakovou vadou, neadekvátním chováním či nedostatečnými sociálními zkušenostmi, které způsobují negativní pozici ve třídě a špatnou akceptaci ze strany intaktních dětí. Zajímavostí však je, že podle Přinosilové (2007) se dívky chovají přijatelněji k postiženým spolužákům ve srovnání s chlapci.

### **2.3 Sociální postavení žáka se zrakovým postižením ve školní třídě**

V souvislosti s hlavním cílem našeho výzkumného šetření je nezbytné zařadit do této kapitoly oddíl textu zabývající se sociálním postavením žáka se zrakovým postižením ve školní třídě. V této části diplomové práce jsou popsány specifika vztahu spolužáků k žákovi s postižením i jednotlivé role vyplývající ze sociálních statusů všech žáků ve třídě. Kromě toho je součástí této podkapitoly i zmínka o podobném výzkumu, který byl realizován před dvěma lety u žáků se zrakovým postižením, také ve školní třídě v inkluzivním vzdělávání, tudíž je možné výsledky obou studií náležitě porovnat.

Profesorka Vágnerová (2005, s. 295-296) tvrdí, že *„významnou vrstevnickou skupinou je školní třída, kde dítě získává roli spolužáka, jejímiž typickými znaky je souřadnost a nevyběřovost. Spolužáci jsou považováni za rovnocenné, dítě s nimi sdílí všechny výhody i nevýhody postavení školáka. Spolužáky si nemůže vybrat, získá je zařazením do určité třídy, do skupiny vrstevníků přibližně stejného věku. Třída je stabilní a uzavřenou skupinou, nelze do ní libovolně přicházet a odcházet. Příslušnost ke třídě se stává součástí jeho sociální identity.“* Podle Řičana (2005, s. 211) navíc každá skupina vyvíjí na řadového jedince jistý *„tlak ke konformitě.“* To znamená, že každý žák musí sdílet názory a chování skupiny i v případě, že s nimi nesouhlasí, neboť jedinečnou cestou budou uspokojeny jeho základní potřeby. Mezi ně lze zařadit například požadavek být akceptován ostatními dětmi, a zároveň cítit vzájemné bezpečí. Zkrátka musí se jistým způsobem podříditi skupinovým normám a plně je respektovat. K tomu Weinstein (in Lašek, 2007) dodává, že pobytem žáka v třídním kolektivu jsou uspokojeny jisté sociální potřeby, a také postupně mezi spolužáky rozeznává své kamarády i nepřátele.

Podle Vágnerové (2005, s. 237) má škola na dítě značný vliv v oblasti socializace, neboť žákovi poskytuje jiné, respektive nové sociální zkušenosti, které ve své rodině doposud nemohl poznat. Kromě toho jedinečnou podněcuje k přehodnocení dosavadních hodnot, přijetí nových společenských norem i naučení sociálně přijatelnému chování v daném prostředí. Každý žák se tedy logicky snaží o dosažení uspokojivého postavení v třídním kolektivu. Samotná vrstevnická skupina žáka také obohacuje, a to například vzájemným budováním spolupráce a přijatelné komunikace či sebeovládání. Obecně lze říci, že žákova zkušenost s

rolí „kamaráda“ mezi spolužáky ho výrazně ovlivňuje, a zároveň obohacuje vývoj jeho dalších přátelských, i budoucích partnerských vztahů. Pro každé dítě středního školního věku je důležité vlastní sebehodnocení na základě získané pozice mezi vrstevníky, které ovlivňuje jeho vlastní identitu. Problémy a povinnosti jednotlivce ve škole jsou vždy lépe zvladatelné s podporou ostatních dětí ve třídě. Zkrátka „*Školní věk lze posuzovat i jako fázi vytvoření horizontálního společenství, tj. vrstevnické skupiny, která má svou vlastní hierarchii a řídí se vlastními pravidly. Dítě potřebuje uspět v obou oblastech, být za své výkony pozitivně hodnoceno a ostatními akceptováno.*“ Zároveň dodává, že ve škole si žák postupně buduje určité sociální role v různých sociálních skupinách, v nichž zaujímá takové postavení, které se mu podařilo získat. K tomu Hrabal (in Vágnerová, 2005) doplňuje, že uspokojivou pozici v třídním kolektivu je možné získat prostřednictvím patřičných kompetencí, oblíbenosti a vlivu.

Psycholog Říčan (2005) popisuje několik typů rolí, které zaujímají jedinci ve skupině podle svého sociálního statusu, a které úzce souvisí se zařazením žáka do třídního kolektivu i jeho akceptace ostatními spolužáky.

- ✓ Role alfa: vůdčí role, což znamená silného, autoritativního člověka vyznačující se například velkou obětavostí,
- ✓ role beta: důvěryhodný člověk celé skupiny, který je loajální a má respekt od všech účastníků včetně jedince alfy,
- ✓ role gama: nepatrný člen, který se pasivně nechává vést,
- ✓ role delta: jedinec, který se snaží dosáhnout pozice alfy, i když to je často nemožné a převážně dominantní alfu kritizuje,
- ✓ role omega – „hromosvod“: typický člen skupiny, na kterého se svádí všechny příčiny konfliktů celého kolektivu.

Naopak Ludíková (2017) charakterizuje podobné role ve třídě, respektive ve vrstevnické skupině stejnými termíny, avšak namísto pěti pozic rozděluje sociální role pouze na čtyři specifická postavení:

- ✓ Role alfa: vůdci, kteří ostatní děti akceptují a s pedagogy vycházejí,
- ✓ role beta: respektovaný a chytrý člen, který je pomocnou rukou alfy jedince,
- ✓ role gama: většina nevýrazných žáků ve třídě, kteří se pasivně drží vedení vůdce,
- ✓ role omega: žáci na okraji skupiny, kteří nepatří mezi oblíbené.

V tomto období tedy dítě buduje sociální vztahy nejen s ostatními spolužáky ve třídě, ale i se všemi pedagogy. Lašek (2007) k tomu doplňuje, že samotný učitel pracuje na tom, aby děti měly pozitivní přístup ke vzdělávání, respektive ke škole. Tento postoj jim následně ulehčí sblížení s ostatními spolužáky ve třídě. Navíc i pedagog může značným způsobem

ovlivnit chování žáků ve skupině, a to konkrétně svými postoji a skutečnou motivací ke vzdělávání, které samozřejmě ovlivňuje i jednání samotných dětí. Kromě toho je třeba si uvědomit, že prostřednictvím sociálních aktivit ve vyučování se z některých žáků stávají „hvězdy“ třídy, zatímco z jiných opomenuté či dokonce odmítané děti. Specifický sociální status je více méně daný a je jisté, že velkou měrou zasahuje žákovo sebepojetí, potažmo i celý kolektiv.

Závěrem této podkapitoly je nutné zmínit výzkum, který v souvislosti se sociálním postavením žáka se zrakovým postižením ve školní třídě realizovali Ludíková a kol. (2017), a to ve dvou třídách základní školy na prvním stupni. Účastníci dané studie jsou sice v porovnání s participanty našeho výzkumného šetření mladší, nicméně stupeň jejich zrakové vady byl diagnostikován alespoň v pásmu slabozrakosti, a zároveň byli vzděláváni inkluzivní formou, což přesně koresponduje s informanty našeho výzkumného šetření. Z jejich výsledků vyplývá, že sociální postavení dětí se zrakovým postižením v běžné třídě je celkem uspokojivé. Podle jejich interpretace získaných dat má podstatný vliv na pozitivní klima ve třídě učitel, který by měl mít pozitivní přístup k samotné inkluzi, ale zároveň by se měl patřičně vzdělávat v rámci zkvalitnění práce s žákem se zrakovým postižením. Spolužáci pak u dítěte se zrakovou vadou vnímají jisté rozdíly, avšak ty jim nebrání ve vykonávání společné práce. Ludíková a kol. (2017) však obezřetně uvádějí, že tento výsledek bohužel může být ovlivněn nízkým stupněm zrakového postižení u zkoumaných žáků, tudíž se dané výsledky nedají zákonitě generalizovat.

V kontextu naší kvalifikační práce je však tento výzkum zásadní, neboť prakticky stejné výsledky jsme získali i my, a to dokonce u čtyř žáků se zrakovým postižením. Naše výzkumné šetření potvrzuje uspokojivou pozici žáka se zrakovým postižením ve třídách běžné školy v inkluzivním vzdělávání, souhlasí s nutností pozitivního přístupu učitele k žákovi se zrakovým postižením, ba dokonce se shoduje i v tom, že spolužáci v třídním kolektivu mezi sebou dítě se zrakovým postižením přijali i s jeho odlišnostmi, avšak při společné práci nezavrhli. Proto lze se podle našeho mínění výzkum Ludíkové a kol. (2017) považovat za objektivní a platný, neboť ke stejným výsledkům jsme došli i my, avšak prostřednictvím jiné metody.

### 3 OSOBNOST DÍTĚTE SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Tato kapitola se zaměřuje na několik psychologických aspektů týkajících se dětí se zrakovým postižením, respektive na různé psychické dopady zrakové vady na osobnost žáka. Kromě toho se v této části práce nachází podkapitola zabývající se samotným vývojem žáka se zrakovým postižením, a to ve vybraných vývojových fázích. V našem případě to konkrétně znamená období od nástupu dítěte se zrakovým postižením do školy až po adolescenci, což přesně koresponduje s věkem účastníků našeho výzkumného šetření.

#### 3.1 Psychologické aspekty zrakového postižení

Aby docházelo k harmonickému rozvoji každé osobnosti, je zapotřebí využívat veškeré smyslové vnímání, mezi které se řadí i to zrakové. V případě omezení funkce zrakových schopností může dojít k některým problémům souvisejícím s vlastním prožíváním, a následně i chováním, které se může promítnout do mezilidských vztahů jedince se zrakovou vadou a intaktní společností. Proto je zapotřebí tyto zákonitosti znát a zejména s žáky se zrakovým postižením ve třídě efektivně pracovat.

Každé zrakové postižení ovlivňuje osobnost dítěte, tzn. i vývoj jeho psychické stránky, avšak ta je výrazně ovlivněna konkrétním stupněm postižení, jeho etiologií a samotnou dobou vzniku. Podle Vágnerové (1995) je zásadní období, ve kterém k postižení u jedince došlo, neboť vrozené postižení na něj nepůsobí tak traumaticky jako v případě získané vady, nicméně stává se pro dítě výraznou psychickou zátěží. Nemalou měrou však k tomu přispívají i samotní rodiče svými postoji a chování ke svému potomkovi. Hadj-Mousová (in Vágnerová, Hadj-Mousová, 2003) k tomu doplňuje, že vrozené postižení podstatně ovlivňuje vývoj dítěte ve všech oblastech, má vliv na proměnlivost sociálních vazeb, avšak jedinec s vrozenou vadou se dokáže lépe adaptovat na situaci oproti dětem se získaným postižením. Matějček (2005) dodává, že s vrozenou vadou se jedinec sžívá postupně a spíše s časovým vývojem reálně zjišťuje omezenost jeho životních snů.

Daný handicap lze rozlišit na primární a sekundární postižení, kdy mezi primární se řadí určitá zraková vada a do sekundárního patří problémy vyplývající v důsledku omezení ve zrakovém vnímání a kvalitním příjmu informací z vnějšího světa. Omezenost či snížení vnímaných vizuálních podnětů se stává zdrojem vzniku senzorické deprivace. (Vágnerová, 1995) K tomu Röderová (2015) doplňuje, že závažnost a samotný vznik sekundárního postižení je výrazně ovlivněn společenským prostředím jedince.

Stejskalová (in Regec, Stejskalová, 2012) tvrdí, že poškození zraku může mít vliv na vývoj charakteru i samotných emocí osoby se zrakovým postižením. Dále pak způsobuje potíže ve vzájemné komunikaci a budování sociálních vztahů. Bendová (2015) uvádí, že

jednotlivé poznávací procesy mohou být v důsledku zrakového postižení zasaženy a omezeny ve své funkčnosti. Jejich nedostatečnost se však dá kompenzovat v rámci různých cvičení, a to buď ve vyučovacím procesu, nebo v následné rehabilitační péči. Citové stránka osobnosti je u zrakově postižených taktéž v různé míře subjektivně narušena. Autorka zdůrazňuje rozdíl v prožívání a chování žáka s těžším stupněm zrakového postižení ve vztahu k ostatním dětem, které se může projevit například zvýšenou citlivostí nebo naopak netečným, nezúčastněným chováním ke spolužákům. Litvak (1979) zdůrazňuje, že u nevidomých dochází k omezení vnímání emocí způsobených ztrátou zraku, který má zásadní význam k uvědomění si citů na základě vizuálního podnětu. Proto lidem s těžším poškozením zraku chybí jisté emocionální zkušenosti získávané smyslovou reakcí na vnější situaci. Omezené vidění má vliv také na uspokojení či neuspokojení základních potřeb jedince, jejichž výsledek se promítá do následného prožívání a chování člověka na veřejnosti.

### **3.2 Vývoj osobnosti dítěte se zrakovým postižením**

V této části kvalifikační práce jsou zmíněny některé faktory i specifické rozdíly ovlivňující vývoj osobnosti dítěte se zrakovým postižením oproti vývoji zdravého dítěte. Kromě toho jsou v rámci této podkapitoly popsány i některé specifické psychosociální potřeby žáka se zrakovou vadou, jejichž naplnění úzce souvisí s přijetím žáka se zrakovým postižením do třídního kolektivu.

Odchylka ve vývoji celkové osobnosti dítěte je vždy podmíněna hned několika faktory, avšak mezi nejvýznamnější Vágnerová (1995) řadí ty, které spolu vzájemně působí. K nim patří prostředí, ve kterém dítě vyrůstá; a zároveň samotný organismus dítěte.

Psychický vývoj se však od intaktních dětí může v několika bodech lišit i přesto, že vývojové fáze jsou u všech lidí totožné. Platí tedy následující:

- ✓ Osobnost jedince je utvářena především působením prostředí,
- ✓ v souvislosti se zrakovou vadou dané prostředí dítě ovlivňuje odlišně ve srovnání se zdravým dítětem,
- ✓ zrakově postižený člověk se nějakým způsobem chová ke svému okolí, k čemuž přispívá i působení vlivu ze strany rodičů a jejich postojů; samotné postižení; a také další sociální faktory.

Přinosilová (2007) jmenuje další faktory ovlivňující vývoj osobnosti s postižením, mezi které řadí: způsob přijetí postiženého dítěte samotnými rodiči a dalšími členy rodiny; výchovný styl rodičů; rozsah, popř. omezenost získaných sociálních kontaktů.

Celková osobnost jedince se zrakovým postižením se dá rozdělit na dva typy, a to podle toho, jak moc je člověk se zrakovou vadou ochotný na sobě pracovat. Kolaříková, Mlčáková a

Žahour (in Baslerová, 2012b) k tomu doplňují, že osobnost dítěte se zrakovým postižením je přirozeně více ohrožena oproti zdravým dětem. Je samozřejmé, že každý jedinec bude projevovat jistou psychickou nevyrovnanost, avšak měli bychom ji vždy respektovat a chápat. Podle autorky je však možné rozlišit dva možné typy osobnosti a její charakteristiku. První z nich je pasivní osobnost, to znamená, lidé, kteří jsou velmi závislí na pomoci blízkých členů rodiny, nicméně ve společnosti působí vyrovnaně. Avšak ve skutečnosti se pouze ve všem pasivně přizpůsobují nesnázím svého života. Druhým typem je aktivní osobnost, kam patří vysoce ambiciózní a soběstační jedinci, kteří svými nesčetnými zájmy chtějí možná až předstihnout intaktní populaci. Někdy získávají pozici mluvčích za zrakově postižené, s čímž souvisí jejich činnost ve veřejném dění a převážně disponují vysokoškolským vzděláním.

Čálek (1986) dodává, že maximální možný stupeň rozvoje schopností a samotné osobnosti člověka s těžší vadou zraku není primárně podmíněna daným postižením, ale má na něj vliv okolní společnost. To znamená, že prostřednictvím pedagogických, sociologických i jiných postupů je možné konkrétní osobu záměrně vést a formovat za účelem získat obdobné šance společenského uplatnění, jako mají i intaktní jedinci. Votava (2003) připomíná, že společnost i odborníci již v dnešní době vytvořili mnoho adekvátních podmínek, které výrazně podporují osobnostní rozvoj zdravotně postižených lidí (například množství terapeutických přístupů). K pozitivnímu vývoji jedince s postižením však nestačí pouze podpora veřejnosti, ale k vnitřní změně musí přispět i on sám. S tím souvisí například vhodná motivace zakotvená u rodičů dítěte, a také samotná snaha žáka chtít na sobě pracovat.

Ludíková (2014) konkrétně popisuje základní oblasti, které jedinec se zrakovým postižením má potřebu přirozeně uspokojit, přičemž jejich saturace může být negativně ovlivněna existencí zrakového postižení, a jako taková může být zdrojem opakovaných frustrací. Vyjmenujeme zde pouze ty, které žáka se zrakovou vadou ovlivňují zejména v psychosociální stránce osobnosti. Řadí se sem:

- ✓ potřeba udržovat kontakt se svým okolím,
- ✓ potřeba realizovat se v nějaké činnosti,
- ✓ potřeba mít přístup k dostatku informací,
- ✓ potřeba být nezávislý v co největší míře,
- ✓ potřeba udržovat vztah k alespoň jedné blízké osobě,
- ✓ potřeba sdružovat se ve skupině, mít svůj sociální status,
- ✓ potřeba komunikovat, pracovat a vzdělávat se individuální cestou.



### 3.3 Žák se zrakovým postižením ve vybraných vývojových fázích

Jednotlivé vývojové etapy žáka se zrakovým postižením jsou z psychologického pohledu detailně popsány v následujícím textu. Vzhledem k věkovému rozmezí našich participantů výzkumného šetření jsou všechna vývojová období zaměřena na školní věk, respektive od nástupu dítěte do školy až po dosažení adolescence. V těchto jednotlivých fázích je klademe důraz na sociální stránku osobnosti žáka se zrakovým postižením, s čímž se konkrétně pojí jeho specifické chování a některé reakce spojené s určitou sociální situací, která často souvisí s intaktními vrstevníky.

#### 3.3.1 Nástup do základní školy

Tento životní krok je pro dítě důležitý a souvisí se změnou v dosavadní sociální roli předškoláka. Získává vyšší sociální prestiž a očekává se od něj zařazení mezi spolužáky, přijetí zodpovědnosti za své povinnosti, a také větší samostatnost, což pro rodiče znamená potvrzení normality vývoje. Lze jej nazvat krizí identity jedince. Žák se zrakovým postižením však může mít problémy se zvládnutím povinností ve škole, neboť se u něj objevuje pozdní vývoj poznávacích procesů, avšak svou roli zde hrají i požadavky prostředí a dědičnost. (Vágnerová, 1995) Říčan (2005) k tomu doplňuje, že dítě je již nuceno plnit své úkoly, za které je náležitě ohodnoceno, a zároveň se učí solidaritě i adekvátnímu vzdoru ve vrstevnické skupině. Lašek (2007) dodává, že s novou rolí školáka dítě přijímá a poznává složitější sociální vazby i novou autoritu v osobnosti učitele.

Podle Květoňové-Švecové (2000) je šestileté dítě zralé a disciplinované, což znamená, že je připravené vykonávat organizovanou činnost na rozdíl od spontánní hry, tudíž je rozumově vyspělé k nástupu do základní školy. Školní zralost se v tomto období posuzuje podle čtyř jednotlivých oblastí: citové, rozumové, sociální a tělesné. Röderová (in Pipeková, 2010) k tomu doplňuje, že všechny vyjmenované složky související se školní zralostí někdy bývají u dětí se zdravotním postižením zastoupeny na nižší úrovni oproti intaktním dětem.

Rodiče čelí nelehkému rozhodnutí, do které školy své dítě zapíšou, ať už se jedná o základní školu pro zrakově postižené či základní školu ve spádové oblasti, kam dítě zařadí v rámci inkluze. Rozhodně by se jejich volba měla opírat o schopnosti, individuální vlastnosti i charakter osobnosti dítěte, aby nedocházelo k následným problémům ve vzdělávání. Nicméně i možnost inkluze sebou přináší jisté problémy související se zařazením mezi intaktní spolužáky, spoluprací s pedagogem a samotnými úpravami ve vzdělávání. Právě v základní škole běžného typu žák získává své první zkušenosti s názory ostatních spolužáků na jeho postižení, kteří vesměs parafrázuji postoje svých rodičů. Ne však všechny argumenty jsou pro dítě pozitivní a ohleduplné, neboť se najdou i taková mínění, která takto postižené

dítě dokáže plně odsoudit a ve třídě sociálně zavrhnout. Avšak tato forma vzdělávání má i svá pozitiva, zejména pokud se žák se zrakovou vadou dobře adaptuje na veškeré třídní podmínky, neboť v budoucnosti to pro něj znamená vyšší míru zařazení do většinové společnosti oproti dětem z internátní školy, které jsou víceméně od intaktní společnosti izolovány. (Vágnerová, 1995) Naopak Hadj-Mousová (in Vágnerová, Hadj-Mousová, 2003) k tomu doplňuje, že rodiče by měli před nástupem dítěte s postižením do běžné školy zvážit jeho schopnost adaptace i osobnostní předpoklady nezbytné k pochopení a osvojení učiva. V opačném případě se žák může zbytečně vystavit traumatu, ke kterému může negativně přispět i postoj učitele či spolužáků. Avšak Musilová (in Pipeková, 2010) tvrdí, že učitelé i spolužáci jsou podnětem k rozvoji samostatnosti žáka a samotnému osobnímu vyrovnání s postižením. Podle Říčana (2005) totiž v opačném případě, pokud pocity méněcennosti převládají u dítěte delší dobu, je možné, že nastane celková rezignace na budoucí společenské uplatnění, poněvadž se jedinec bude cítit jako outsider.

Podle Vágnerové (1995) je docházka do mateřské školy pro postižené dítě důležitou prvotní zkušeností se vzděláváním a danými pravidly, která budoucímu žákovi výrazně pomůže se školní adaptací. Při posuzování připravenosti zrakově postižených dětí ke vzdělávání je tedy nezbytně nutné brát v potaz míru zralosti tělesné i duševní stránky osobnosti, a také sociální oblast prožívání žáka, neboť všechny tyto složky děti předem determinují k nejvhodnější volbě základní školy doporučené odborníky. (Vágnerová, 1995) Zrakově postižené děti mívají kvůli nedostatkům v oblasti socializace i potřebných znalostí často odklad školní docházky, tudíž jejich nástup do mateřské školy je ve vývoji žáka opravdu zásadní, což potvrzuje Vágnerová (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015) v publikaci *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*.

### **3.3.2 Žák se zrakovým postižením ve škole**

Období školní docházky označuje Vágnerová (1995) jako etapu píle a snaživosti žáka. Důležitou roli pro dítě hraje vlastní sebehodnocení založené na ocenění svého výkonu od ostatních lidí. Zejména u dětí se zrakovým postižením existuje tendence k extrémnímu hodnocení ze strany druhých, a to buď ve smyslu negativní anticipace, anebo naopak nadměrné tolerance. Myšlení žáka s postižením v mladším školním věku je zaměřeno konkrétně a realisticky, s čímž souvisí i přijetí vlastní vady, kterou hodnotí a posuzuje jako danou skutečnost. Jak již bylo zmíněno výše, úspěšné zařazení do procesu vzdělávání pro školáka souvisí se správným identickým vývojem osobnosti, kterou ovlivňují také názory a hodnocení handicapu ostatními. S tím souvisí zejména chování a přístup učitele k postiženému žákovi, se kterým se dítě tohoto věku identifikuje a snaží se mu přiblížit, aby

od něj získalo potřebnou podporu a pochopení. Ztotožnění se s pedagogem má pro žáka hluboký význam, neboť mu pomáhá překonat veškeré adaptační problémy ve škole.

Ve vyučovacím procesu v běžné základní škole se dítě dostává do situace, kdy je jeho výkon posuzován vzhledem k průměru celé třídy, dochází k hodnocení v rámci celého kolektivu a v důsledku toho k následnému sebehodnocení samotného jedince. V této dětské skupině získává jistou sociální roli a postavení, které předurčuje, jak bude ostatními spolužáky akceptován, samozřejmě i na základě vlastních schopností. Vágnerová (1995) uvádí, že k respektování postiženého jedince ve třídě pomáhá schopnost osamostatnění a komunikace v rámci skupiny za účelem prosazení postojů celé třídy. Zejména u dětí se zrakovým postižením hraje prosazení významnou roli, a zvláště u chlapců působí psychické potíže zejména při aktivitách, kterých se nemůže zúčastnit (například v tělesné výchově). V pozdějším věku děti již uvažují kritičtěji, tudíž vzniká více socializačních potíží z důvodu zvyšujících se projevů odmítavých názorů od autorit, neboť žáci v tomto období již neberou názor učitele jako zákonitou normu a snaží se sjednoceně věci měnit. (Vágnerová, 1995)

Psychická pohoda žáka s postižením je také ovlivněna mírou uspokojení psychických potřeb, které je oproti intaktním dětem obtížnější v procesu vývoje žáka se zrakovou vadou uspokojit. (Langmeier a Matějček, 1974). Mezi psychické potřeby se řadí potřeba bezpečí, která může být podle Matějčka a Langmeiera (1986) u zrakově postižených dětí vyšší.

Dále potřeba otevřené budoucnosti, která souvisí se vzděláváním, nicméně v tomto věku se týká především rodičů postiženého dítěte než jeho samotného. Následně potřeba pozitivní identity a seberealizace, která bývá uspokojována ve školách. A nakonec potřeba stimulace a učení, která bývá také uspokojována především ve školách, avšak může na některé jedince působit zátěž, jelikož na tak velký přísun podnětů v předškolním věku nebyly zvyklé. (Langmeier a Matějček, 1974) Jak už bylo řečeno, vývoj každého školáka je ovlivněn psychickými potřebami, které vyžaduje uspokojit. Některé z nich primárně souvisí s rodinou, avšak i ve škole dokáže tyto potřeby naplnit vrstevnická skupina, ovšem rozdílnými způsoby. Konkrétně se jedná o potřebu stimulace a učení; potřebu seberealizace a potřebu citové jistoty a bezpečí. Naplněním těchto potřeb se jedinec identifikuje se svými vrstevníky, což je významný socializační bod v jeho vývoji. (Vágnerová, 2005) Profesor Matějček (2001, s. 22) se v souvislosti s psychickými potřebami zabývá opakovanými frustracemi vzniklými právě z nedostatečného uspokojení zmiňovaných potřeb člověka. U dětí s postižením se v kontextu naší práce může v negativním případě, respektive při nedostatečném uspokojení jednat o specifické „*potřeby kontaktů s druhými dětmi, potřeby uplatnění ve společnosti, .... mnohdy i potřeby otevřené budoucnosti aj.*“

### 3.3.3 Žák se zrakovým postižením v období pubescence a adolescence

V tomto období je žák se zrakovým postižením přirozeně donucen k osamostatnění se od rodiny a nalezení vlastního já. Děti se zároveň zásadně rozhodují, jaké obory střední školy mají zvolit v rámci své budoucí profese, což na jedince se zrakovou vadou také působí jako velká zátěž. (Vágnerová, 1995) Květoňová-Švecová (2000) připomíná, že samotná škola klade důraz na žákovu samostatnost a schopnost více přemýšlet o probíraných tématech ve vzájemných souvislostech. Hadj-Moussová (in Vágnerová, Hadj-Moussová, 2003) k tomu doplňuje, že dítě s postižením musí v tomto období přehodnotit svůj vztah k rodičům a snažit se o maximální samostatnost, což komplikuje přítomnost samotného postižení. Osamostatnění od rodiny v pozdější fázi je také problematičtější kvůli ekonomické i sociální závislosti jedince, což ovlivňuje především stupeň než typ konkrétní zrakové vady.

V tomto období se mění tělesné schéma osobnosti, což jedinci se zrakovým handicapem výrazně prožívají zejména v případě, pokud se jejich viditelná vada nějakým způsobem mění a lidé na to nevhodně reagují. Podle Vágnerové (1995) se tělesná stránka člověka reprezentuje především v sociální sféře a je znatelným ukazatelem vlastní identity. Hadj-Moussová (in Vágnerová, Hadj-Moussová, 2003, s. 27) doplňuje, že *„fyzický vzhled je v tomto období velmi důležitý pro budování sebevědomí a každý fyzický defekt tím nabývá zvláště zatěžujícího významu. Dítě v pubertě prožívá jako katastrofu každou odchylku od běžné normy... Tím spíše postižené dítě prožívá velice silně svůj vzhled a postižení je něco, co ho definitivně vylučuje z běžné normy. Tím lze vysvětlit, že postižení horních končetin, případně estetické defekty v obličejí (pigmentové skvrny, kožní defekty) jsou přijímány hůře a mají závažnější důsledky pro sebehodnocení, než postižení možná závažnější, ale ne tak nápadná.“* Matějček (2001, s. 20) dodává, že *„pocity méněcennosti se všemi svými komplikacemi provázejí především děti se znatelnými odchylkami tělesného zjevu!“* S tím se pojí i oblékání zrakově postižených, kterému přikládají velký důraz a snaží se jej pozitivně ovlivnit na rozdíl od zrakové vady, která je nevratně viditelná. Tento jev může symbolizovat jistou kompenzaci vizuálního handicapu, avšak zároveň alespoň částečně zvyšuje sebehodnocení jedince v důsledku pozitivní sociální vazby od okolí. Říčan (2005) dodává, že se jedná o jistý znak konformity se sociální skupinou vrstevníků, a to proto, aby se k někomu přiřadili, ale zároveň touží po vlastní jedinečnosti.

S tělesnými změnami souvisí i zvýšení hormonálních procesů v organismu, které na pubertálního jedince působí ambivalentně v emočních projevech, což také podporuje jistou ztrátu sebedůvěry, zejména v oblasti přijetí svého postižení. Tyto fyziologické reakce mají za následek překvapení, zmatenost až nepříjemné chování žáka ve škole, popřípadě na veřejnosti. Vše vyplývá z daného postižení a jeho následků, k němuž se přirozeně pojí pocit

méněcennosti. (Vágnerová, 1995) Podle Hadj-Mousovové (in Vágnerová, Hadj-Mousová, 2003) k tomu přispívá i fakt, že jedinec je po fyzické i mentální stránce již prakticky dospělý, avšak jeho sociální sféra je stále vázána na úroveň dítěte.

Je přirozené, že i dítě se zrakovým postižením chce ve škole dosáhnout takové sociální úrovně, aby bylo ostatními spolužáky akceptováno. Prostředkem této interakce může být školní prospěch, který dítěti mimo jiné předurčuje budoucí profesní dráhu a stává se pro něj žebříčkem hodnot, mezi které je zařazen dle výsledných známek. Pro jedince se zrakovou vadou však může být paradoxně i zdrojem kompenzace svého postižení, ke kterému příliš přilne a uspokojí ho primárně výborné výsledky. Významnou roli ve třídě však hraje i tzv. přechodné stadium žákovy identity v sociální oblasti, kdy se jedinec zařadí do některé skupiny mezi spolužáky a sdílí s nimi své názory a podpoří jeho vlastní sebevědomí. Nicméně dítě v inkluzivním vzdělávání se může setkat s problémy, obzvláště pokud jej třída nepřijme pozitivně a zaujme k němu rigidní postoj. Avšak v případě úspěšně prosazené inkluze má žák se zrakovým postižením daleko vyšší a reálnější šance uplatnit se v zaměstnání i společnosti. Kromě toho se mění žákův postoj k učiteli, kterého již nebere jako zákonitou autoritu s neměnnými pravidly, nýbrž začíná si uvědomovat význam hodnot celé třídy a jejich možnou měnitelnost v rámci diskuse. (Vágnerová, 1995)

Období adolescence lze vymezit jako hranici mezi ukončením povinné školní docházky a následným završením střední školy, popřípadě nástupem do zaměstnání. V souvislosti s těmito změnami může žák se zrakovým postižením prožívat tzv. krizi vlastního „já“. Svou roli při prožívání veškerých vývojových změn hraje i plnoletost adolescenta, která má vliv především na právní úpravy v sociálním systému státu, a kromě toho se zde objevuje i zkušenost s prvním pohlavním stykem jako důkaz dospělosti a normality. Do popředí se v tomto věku dostává nutnost uspokojení potřeby otevřené budoucnosti i seberealizace, což je u těchto jedinců logicky obtížnější a výjimečně u nich při nedostatečné saturaci dochází až k deprivaci. (Vágnerová, 1995)

Pokud u postiženého dítěte ještě úplně nedošlo k osamostatnění od rodičů, nabízí vývojová etapa adolescence poslední možnost sblížit se se svými kamarády a přirozeně tím posílit své sebevědomí v rámci jiné sociální skupiny. Proto někteří zrakově postižení vyhledávají právě podobně postižené žáky, se kterými si rozumí, avšak najdou se i takoví, kteří paradoxně primárně vyhledávají intaktní společnost. Někdy se však stává, že jedinec se zrakovou vadou přilne ke skupině stejně postižených žáků, neboť mu sociální okolí nenabízí jinou možnost. Dostává se tak do stavu rezignace, neboť mu vrstevníci s podobnými problémy bohužel jen připomínají diferencovanost své vady od ostatních lidí. Tak či tak je však výsledný vybudovaný vztah k jakékoli skupině obzvláště v tomto věku podnícen silným

citovým prožitkem. (Vágnerová, 1995) K tomu Hadj-Mousová (in Vágnerová, Hadj-Mousová, 2003) dodává, že úspěšné začlenění adolescenta do vrstevnické skupiny je ovlivněno také jeho schopností navázat sociální kontakt i osobnostními rysy jedince. Naopak autorka Přinosilová (2007) spatřuje samotné postižení jako problém komplikující zařazení dítěte do sociální skupiny. Příčiny mohou spočívat v sociální neobratnosti, nedostatku nezbytných schopností či výrazném postižení. Zkrátka „*velmi často nemůže dítě pro svůj handicap nic vrstevníkům nabídnout, a proto nebývá považováno za rovnocenného kamaráda a partnera*“. Přinosilová (2007, s. 97)

S většinovou populací souvisí i skutečnost vyhledávání životního partnera, což pro mnohé lidi se zrakovou vadou znamená potvrzení normality a vlastního přijetí svého postižení. Pro jedince se zrakovou vadou je velmi důležité zařazení mezi ostatní vrstevníky za účelem sdílení společných zájmů, popřípadě vztahu a dosažení tolik potřebné jistoty, která vymezuje jisté hranice vhodného chování. S tím se přirozeně pojí důraz na udržování vnějšího vzhledu, a to zejména u dívek, aby si potvrdily svou hodnotu a zároveň vhodně zapůsobily na druhé. (Vágnerová, 1995) Röderová (2015) k tomu doplňuje, že se bohužel najdou i takoví jedinci, kteří svůj vzhled účelně zanedbávají, což může způsobit prohloubení jejich sociální bariéry s intaktními spolužáky. V jiné publikaci Röderová (in Pipeková, 2010) dodává, že získáním role partnera nebo rodiče, jedinec s postižením výrazně zvýší svou společenskou roli, a zároveň tím posílí své sebevědomí.

Podle Röderové (in Pipeková, 2010) je dokonce možné, že odlišné reakce společnosti mohou žákovi se zrakovým postižením v tomto období způsobit trauma, a to zejména v případě, kdy se danému jedinci zhroutlá představa o jeho budoucím životě vlivem negativních zkušeností. Vrabel (2015) k tomu doplňuje, že klíčovým faktorem k získání adekvátního zaměstnání dětí s těžkým zrakovým postižením je předchozí profesní příprava probíhající na všech typech škol, popřípadě rekvalifikační kurzy u lidí se získaným zrakovým postižením zaměřené na samostatnost těchto jedinců. Hamadová, Květoňová-Švecová a Nováková (2007) zdůrazňují, že podmínkou k úspěšné inkluzi do života společnosti je ovládnutí sebeobslužných činností a schopnost samostatného pohybu, které žákovi mimo jiné zvyšují osobní ohodnocení i v profesní oblasti. Podle Vágnerové (1995) existuje možnost zapojení se do sportovních či hudebních aktivit kromě seberealizace v profesním uplatnění. Úspěch v těchto oblastech dětem sice přináší požadované ocenění a sebevědomí, nicméně většinou jsou výsledky porovnávány pouze se skupinou podobně postižených žáků, což je po nějaké době bohužel přestane dostatečně uspokojovat. Nicméně během celého středoškolského studia žáka je podle Röderové (2015) podstatné, aby rodiče úzce spolupracovali se školou, průběžně projevovali zájem o jeho profesní zaměření, a samozřejmě

ho společně s pedagogy doprovázeli ke správné volbě životního povolání. Jedině touto cestou je možné dosáhnout maximální možné míry žákovy samostatnosti a společenského uplatnění.

## 4 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Rodiče každého dítěte, tedy i žáka se zrakovou vadou mají možnost volby, jestli svého syna nebo dceru přihlásí do školy speciálně zřízené pro žáky se zrakovým postižením či pro něj bude přínosnější vzdělávání ve spádové škole v místě bydliště. Tak či tak, mají obě varianty své pozitivní i negativní stránky a vždy je třeba zvážit, které rozhodnutí bude přínosem jak pro samotné dítě, tak pro celou jeho rodinu. V opačném případě by totiž špatně zvolený typ vzdělávání mohl na dítěti zanechat následky, a to nejen v oblasti teoretických poznatků, ale především po psychické stránce osobnosti žáka.

V našem případě se vzhledem k cílové skupině účastníků výzkumného šetření, zaměříme pouze na specifika inkluzivního vzdělávání. Tato kapitola nabízí legislativní vymezení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dále vysvětlení pojmu integrace a inkluze, a v neposlední řadě také pozitiva, negativa i samotné činitele ovlivňující inkluzivní formu vzdělávání.

### 4.1 Legislativní vymezení vzdělávání

Žáci se zrakovým postižením jsou vzděláváni podle školského zákona číslo 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, který byl pozměněn zákonem číslo 167/2018 Sb. Konkrétní specifika pro jedince se zrakovou vadou jsou uvedeny v paragrafu 16 školského zákona, který se zaměřuje na *Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných*. Podle daného paragrafu 16 se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami myslí jedinec, který k realizaci svého vzdělávání potřebuje pomoc prostřednictvím podpůrných opatření. Tato opatření jsou dětem se zrakovým postižením poskytována zdarma, a to přímo školou nebo školským zařízením. Přesněji se jedná o úpravu podmínek, které se přizpůsobují danému žákovi se zrakovou vadou a jeho individuálním vzdělávacím potřebám. Mezi podpůrná opatření se například řadí poradenství prostřednictvím školského poradenského zařízení; využití kompenzačních pomůcek a Braillova písma či možnost práce s asistentem pedagoga.

Jednotlivé procesuální kroky při podání žádosti o podpůrné opatření upravuje vyhláška číslo 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která byla novelizována vyhláškou číslo 416/2017 Sb., a která vymezuje i konkrétní opatření pro jednotlivé stupně podpory. Je důležité zmínit, že uvedená vyhláška specifikuje i možnost vzdělávání prostřednictvím Individuálního vzdělávacího plánu, díky němuž se mohou žáci se zrakovým postižením vzdělávat mimo jiné inkluzivní formou s intaktními dětmi v běžných školách. Kromě uvedených dokumentů se ke vzdělávání žáků se zrakovým postižením ještě



pojí také zákon číslo 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, který byl novelizován zákonem číslo 379/2015 Sb. A samozřejmě do této oblasti patří i vyhláška číslo 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky; která byla novelizována vyhláškou číslo 197/2016 Sb.

Kromě výše zmíněných závazných dokumentů je nutné si připomenout, co přesně je cílem samotného vzdělávání, jakožto i výchovy, která se k němu pojí, a to u všech žáků na různých typech škol. Janková (in Baslerová, 2012a, s. 26) uvádí, že „*vždy je cílem výchovy a vzdělávání žáků se zrakovým postižením získání takových vědomostí a dovedností, které jim umožní co nejvyšší stupeň socializace.*“ K tomu Ludíková a Stoklasová (2006) dodávají, že na výchovném procesu se podílí všichni pedagogové, rodiče i ostatní pracovníci působící například ve školských poradenských zařízeních či v mimoškolních aktivitách. To znamená, že samotná výchova má celoživotní průběh a neváže se tedy jen na vyučovací dobu, ale i na veškerý čas trávený dětmi mimo školu. Janková (in Baslerová, 2012a) souhlasí a říká, že míru socializace je možné ovlivnit také zařazením integrovaného žáka se zrakovým postižením mezi ostatní jedince se zrakovou vadou, a to ve volném čase, neboť jedinec touto cestou může získat zkušenosti, které mu intaktní děti nemohou poskytnout. Zároveň získá cenné kontakty z jiné sociální skupiny, které může později pozitivně využít. Zároveň je cílem každého vzdělávání u žáka se zrakovým postižením nabytí takových dovedností a kompetencí, aby se on sám mohl později kvalitně uplatnit na trhu práce v nejvyšší možné míře.

## **4.2 Pojem integrace a inkluze ve školství**

Integrační a inkluzivní tendence jsou v mnoha státech dnes již v praxi realizovatelné, jinde se o nich jen spekuluje. Podle našeho názoru je v České republice tento trend na počátku, kdy se teprve ověřuje jeho správnost volby. Tyto snahy jsou pro všechny aktéry procesu velmi náročné na přípravu i v samotném průběhu, avšak hlavní podstatou každého konkrétního úsilí je snaha zařadit žáka s postižením do kolektivu intaktních spolužáků v co nejvyšší možné míře, což ideálně znamená pozitivní přijetí žáka s postižením ostatními dětmi a efektivně upravit proces vzdělávání tak, aby ani jedna skupina nestrádala a výuka plynule probíhala. Rozdíl mezi termíny integrace a inkluze sice reálně existují, avšak v praxi se často zaměňují a ani odborníci se často na jejich jednotném významu neshodnou. Nicméně v souvislosti s aktuálním historickým vývojem a našimi poznatky z literatury, se v následujícím textu této diplomové práce bude objevovat termín „inkluze“, samozřejmě kromě teoretické části věnované pojmu „integrace“.

Na úvod je vhodné říci, že Jeřábková (2013) vysvětluje samotný původ pojmu „integrace“, který pochází z latinského slova „integer“ vyjadřující úplnost či nenarušenost. Zákonitou podstatu inkluze podle našeho názoru krásně shrnuje Michalík (1999), který upozorňuje na holý fakt, že z právního hlediska není možné jádro integrace vyjádřit jakýmkoli paragrafem, tudíž nejdůležitějším základem pro úspěšnou inkluzi je zkrátka porozumění a láska. Je možné, že mnoho lidí na tento postup zareaguje tak, že je potřeba být trpělivý a celému procesu dopřát trochu více času. Nicméně žáci a studenti s jakýmkoli zdravotním postižením čas nemají, roky jim utíkají a tolik potřebnou podporu a přátele míjejí. Proto je třeba jednat rychle a respektovat jejich základní lidskou potřebu nebýt sám, která bohužel není podchycena v žádném legislativním dokumentu jako právo.

Finková, Růžičková a Kroupová (2011) tvrdí, že základním principem integrace je to, že se samotné dítě (ať už s postižením či bez něj) musí přizpůsobit dané škole. Naopak inkluze připomíná, že je třeba konkrétní školní prostředí z druhé strany uzpůsobit těmto žákům. Zkrátka cílem všech edukačních úprav je možnost vzdělávat žáka s jistým postižením ve školách běžného typu s akceptováním jeho individuálních vzdělávacích potřeb, aby nedocházelo k rozlišování dětí ve třídě na dvě skupiny – žáci s postižením a žáci intaktní. Podle autorek je však nutné zmínit, že není možné říci, kdy přesně bude tato inkluzivní myšlenka absolutně uplatněna a realisticky v praxi prosazena, neboť se jedná o časově náročnou etapu inovativního směru ve školství. Novosad (1997) obecně termín integrace chápe jako jisté spojování, respektive začleňování lidí z minorit, tedy i zdravotně postižených jedinců do jedné skupiny. Dále rozlišuje dva směry, které se v integraci objevují, a to asimilační a koadaptační. Asimilační směr znamená, že integrace je spíše překážka na straně lidí s postižením, kteří musí přijmout jisté normativní zákony majoritní společnosti, avšak v jejím důsledku dojde ke sjednocení obou skupin. Naproti tomu koadaptační směr klade důraz na integraci jako celospolečenský problém. Dokonce při vzniku možných konfliktů mezi oběma skupinami přemýšlí nad novými možnostmi zlepšení jistého partnerství tohoto shromáždění, takže samotné potíže chápe jako další stimul k jinému řešení celé situace.

Finková, Růžičková, Kroupová (2011) uvádí, že pojem integrace a inkluze spolu navzájem souvisí a vlastně i dnes někteří vzdělání lidé nedokáží jejich význam plně odlišit. Zásadní rozdíl tkví v tom, že samotný termín „integrace“ se pojí spíše k období 80. let 20. století, zatímco inkluzivní vzdělávání nabývá na významu od 90. let 20. století. Později úderem nového tisíciletí je na tento typ vzdělávání kladen velký důraz, s čímž souvisí rozdělení tohoto fenoménu do tří oblastí:

✓ *„inkluze se ztotožňuje s integrací*

- ✓ *inkluze představuje optimální vylepšený typ integrace*
- ✓ *inkluze jako nová kvalita přístupu k dětem s postižením, ideově odlišná od integrace, která představuje bezpodmínečné akceptování speciálních vzdělávacích potřeb všech dětí (tzn. nejen dětí s postižením).*“ (Finková, Růžičková, Kroupová, 2011)

Podle Michalíka (1999) byla vzdělávací forma integrace odsuzována především na začátku 90. let 20. století z důvodu, že děti ve školách zkrátka nechtěly tolerovat spolužáky, kteří jsou nějakým způsobem jiní, tudíž měli pedagogové oprávněně strach o sociální zařazení dětí s nějakým typem postižení do běžné třídy. Avšak následných pár let v praxi ukázalo, že těmto znevýhodněným žákům intaktní vrstevníci pomáhají nebo pro ně po čase nejsou zajímaví, což je uklidňující zjištění pro všechny zúčastněné. Navíc Urbanovská a Škobrtal (2012) doplňují, že již dnes je u mladé generace vidět jistý posun v přístupu k lidem s postižením, kteří jsou dokonce ochotni podílet se na překonávání bariér v mezilidském kontaktu.

Jak dodává Novosad (1997) oba termíny, jak integrace, tak inkluze se až tak nebijí, spíše se jejich postupy v metodické oblasti prolínají nebo dokonce doplňují. Tesařová (2016) naopak míní, že inkluze je jistý stav, kdy se člověk s postižením již od narození odlišuje nějakým osobním způsobem od většinové společnosti, která ho ovšem nezavrhne, ale akceptuje. Podstatou samotné inkluze ve školské oblasti je pak jisté obohacení výuky, a zároveň intaktních spolužáků dítěte s postižením, neboť pro ně je nezbytné poznat, že každý v sobě skrývá talent a četné schopnosti, ba i nedokonalosti a tělesná znevýhodnění, která ovšem zpestřují vyučovací proces. Tak či tak, Stejskalová (in Regec a Stejskalová, 2012) soudí, že veřejnost není na integraci zcela přichystána. Avšak i samotní žáci se zrakovým postižením by si měli uvědomit, nakolik jsou osobně připraveni se začít vzdělávat v nové roli školáka, která je již neřadí převážně mezi pouhé pasivní příjemce informací, nýbrž mezi aktivní členy běžné třídy základní nebo střední školy.

Je zde vhodné zmínit i fakt, že Baslerová (in Baslerová, 2012c) kladně hodnotí to, že lidé se zrakovým postižením jsou z historického hlediska v naší zemi společností pozitivně přijímáni, a to dokonce nejlépe ze skupiny všech lidí s postižením. S tím se pojí skutečnost, že integrace těchto žáků s vizuálními problémy není až tolik zasažena předsudky oproti jiným znevýhodněným žákům ve vzdělávání, a tudíž je možné očekávat pozitivní výsledky při realizaci inkluzivního vzdělávání v budoucnosti oproti jiným žákům s odlišným typem handicapu, kteří byli začleněni do klasických škol.

Integrace, respektive inkluze v dnešním pojetí je mnoha autory rozdělována do několika kategorií. V následujícím textu jsou některá dělení zmíněna, a to s důrazem na sociální aspekt, tedy sociální přijetí či sociální vyloučení žáka s postižením okolní společností.

Podle Fischera a Škody (2008) se v našem případě jedná o integraci adekvátní, která se neustále pohybuje mezi dvěma odlišnými hranicemi, a to integrací a segregací. Tito autoři stupně integrace rozdělují do tří bodů:

- ✓ Integrace: jistý pokus začlenit jedince se zdravotním postižením úplně mezi intaktní jedince, jedná se o jeho sjednocení s většinovou společností.
- ✓ Integrované vzdělávání: navazuje na pojem integrace a jedná se o proces, který plně zapojí žáka s postižením do vyučování, a to ve spádové škole v místě bydliště.
- ✓ Segregace: je protikladem integrace a prakticky znamená sociální vyloučení žáka s postižením ze společnosti.

Naprosto odlišný pohled na podobné termíny nabízí Musilová (in Podlahová, 2007), která pojmem integrace, obdobně jako Fischer a Škoda, míní zařazení žáka s postižením do běžné třídy zdravých dětí, nicméně konceptem segregace myslí vzdělávání žáka s nějakou tělesnou vadou do speciální školy, kde mu odborný personál poskytne potřebné zázemí. Jiné stanovisko pak zaujímá Růžičková (in Růžičková a Vítová, s. 65), která zmiňuje pojem „*segregace v integraci*“, což znamená jistě „*překročení míry dopomoci, která způsobuje výchovu k pohodlnosti, nesamostatnosti, submisivitě a v konečném důsledku i vyřazení z dětského kolektivu.*“

Profesor Jesenský (1995, s. 15-16) rozděluje integraci do devíti stupňů podle toho, jaký je výsledný sociální statut žáka s postižením v závislosti na prostředí, ve kterém je dítě vzděláváno:

„ 1. stupeň – *Plná integrace v jakémkoli výchovně-vzdělávacím prostředí bez použití speciálních pomůcek, s vysokým sociálním statutem.*

2. stupeň – *Podmíněná integrace v jakémkoli výchovně-vzdělávacím prostředí s použitím osobních kompenzačních a reedukačních pomůcek, s vysokým sociálním statutem.*

3. stupeň – *Snížená integrace vázaná na technické a jiné úpravy výchovně-vzdělávacího prostředí, používání speciálních pomůcek, s mírně sníženým sociálním statutem.*

4. stupeň – *Ohraničení integrace v technicky upraveném výchovně-vzdělávacím prostředí, s použitím speciálních pomůcek a s výběrovým uplatňováním speciálních metod, se sníženým sociálním statutem.*

5. stupeň – *Vymezená integrace na upravené výchovně-vzdělávací prostředí s použitím speciálních pomůcek, s pravidelným uplatňováním speciálních metod v průměrném rozsahu při uchování přijatelného sociálního statutu.*

6. stupeň – *Redukovaná integrace na upravené výchovně-vzdělávací prostředí, s použitím speciálních pomůcek, s pravidelným uplatňováním speciálních metod v převládajícím rozsahu při přijatelném sociálním statutu.*

7. stupeň – *Narušená integrace v upraveném výchovně-vzdělávacím prostředí, s použitím sociálních pomůcek, s uplatněním speciálních metod v plném rozsahu při zachování integračních cílů a obsahů s omezeným sociálním statutem.*

8. stupeň – *Segregovaná výchova a vzdělání v upravených podmínkách, s použitím speciálních pomůcek, s uplatněním speciálních metod v plném rozsahu se zachováním integračních cílů a obsahů s omezeným sociálním statutem.*

9. stupeň – *Vysoce segregovaná výchova a vzdělání ve speciálně upraveném prostředí, s použitím pomůcek, s uplatněním speciálních metod v plném rozsahu při uplatnění reedukace integračních cílů a obsahů a s podstatně omezeným sociálním statutem.*“ (Jesenský, 1995, s. 15-16)

Absolutně jiné rozdělení nabízí Michalík (1999), který podle českých i zahraničních zkušeností z praxe rozdělil školskou integraci na dva protichůdné body, mezi kterými je rozdíl především v tom, zda žák se zdravotním postižením má rodinné zázemí, kde má možnost bydlet či nikoliv. Od toho se následně dělí typ vzdělávání v patřičné instituci:

A. *„Dítě – žák se zdravotním postižením ve speciálním zařízení (škole, ústavu) – tzv. segregace.*

B. *Dítě – žák se zdravotním postižením ve skupině (třídě) dětí zdravých – tzv. integrace.*“ (Michalík, 1999, s. 13)

Kromě toho dělí integraci z obecného hlediska na širší a dílčí. Do první kategorie spadají osoby se zdravotním postižením snažící se začlenit do většinové společnosti, do druhé pak vztahy těchto lidí v konkrétní oblasti, v našem případě tedy ve školské integraci. (Michalík, 1999)

#### **4.2.1 Činitelé ovlivňující inkluzi**

Úspěšnost inkluzivního vzdělávání je ovlivněna mnoha faktory, které primárně souvisí s hlavními aktéry tohoto procesu. Mezi ně se řadí především žák se zrakovým postižením, jeho rodiče, učitelé i spolužáci, a v neposlední řadě také odborníci, kteří pracují s tímto dítětem. Mezi ně lze zařadit lékaře, oftalmology, zrakové terapeuty, psychology, speciální pedagogy, výchovné poradce a další zainteresované osoby, které vždy mají odborné doporučení ke konkrétnímu jedinci se zrakovou vadou a jeho formě vzdělávání. Konkrétní specifika efektivní spolupráce těchto lidí jsou popsány na následujících stranách.

Hamadová, Květoňová-Švecová a Nováková (2007) tvrdí, že úspěšnost zařazení žáka do třídy formou inkluze ovlivňuje několik důležitých činitelů, kteří by měli vzájemně spolupracovat za účelem efektivního vzdělávání postiženého jedince.

- ✓ Učitel (nejen třídní učitel, ale všichni pedagogové podílející se na výuce handicapovaného),
- ✓ žák se zrakovou vadou (jeho dosažené schopnosti a dovednosti určit si, které pomůcky potřebuje do vyučování),
- ✓ spolužáci (jejich přístup a chování vůči postiženému, poskytnutá podpora a pomoc),
- ✓ rodiče (jejich schopnost spolupráce se školou),
- ✓ další odborníci (pracovníci Speciálně pedagogického centra a další).

K výše zmíněnému rozdělení participantů inkluze Michalík (1999) ještě doplňuje, že samotný názor žáka se zrakovým postižením by měl být brán v úvahu při možnosti vzdělávat se inkluzivní cestou. Dítě ve starším školním věku si již dokáže představit některá pozitiva i negativa zvoleného typu edukace, tudíž je jeho postoj k věci podstatný, ba dokonce oprávněný podle Úmluvy o právech dítěte, s čímž souhlasí i Růžičková (2006). Je zde podstatné zmínit i fakt, že dítě se zrakovou vadou by nemělo být zahlceno možnými obavami či naivním očekáváním rodičů ještě před nástupem do vybraného typu školy. (Michalík, 1999)

Paříková a Čechová (in Baslerová, 2012c) zmiňují, že pro žáka vzdělávajícího se inkluzivní formou je nezbytné, aby školní prostředí bylo podnětné a připravené poskytnout jedinci se zrakovým postižením maximální možnou podporu ke klidnému vzdělávání, k čemuž přispívá i efektivní spolupráce samotných žáků, jejich rodičů, pedagogů i ostatních aktérů podílejících se na edukačním procesu. Stavebním kamenem této kooperace je vzájemná komunikace, založená především na důvěře a otevřenosti. Růžičková (2006) dokonce uvádí, že by se dnes již nemělo stávat, že někteří učitelé inkluzi stále nepřijali a mají proti ní výhrady, což se bohužel negativně odráží jednak v přístupu k žákovi s postižením, a také ve spolupráci všech kantorů na úrovni školy. Podle Urbanovské a Škobrtala (2012) mohou tyto problémy vzniknout v důsledku špatné informovanosti pedagogů podílejících se na výuce žáka s postižením, které specifikují potřeby a osobní vlastnosti žáka s tělesnou vadou.

Obzvláště osobnost pedagoga sehrává ve vzdělávání významnou roli, neboť učitel ve třídě podněcuje ke vzniku pozitivního klimatu, které ovlivňuje jeho žáky. Pro žáka v inkluzivním procesu vzdělávání je nejdůležitější vztah s třídním učitelem a následně i s dalšími pedagogy. Mezi důležité dovednosti, které by měl učitel skvěle zvládat, a zároveň jsou předpokladem pro vznik bezpečného klimatu ve třídě, patří například schopnost umět motivovat děti k činnosti či umět ohodnotit žáky. (Míková, Dufková in Baslerová, 2012a)

Kromě zmíněných doporučení podporující vznik dobrého klimatu ve třídě Kašpárková (in Podlahová, 2007) ještě doplňuje nutnost efektivity a organizace práce pro všechny děti ze strany pedagoga. Nezbytnou součástí je samozřejmě i vhodná disciplína ve vyučovacím

procesu. Samotným termínem klima třídy se pak rozumí jisté rozpoložení daného kolektivu v čele s učitelem, které vzniká na základě navzájem působících vlivů ze strany pedagoga i jeho žáků. Klima se od třídní atmosféry liší především v tom, že se jedná o dlouhodobý stav závislý na konkrétní skupině lidí a postupně se podle určitých kritérií v této třídě vytváří prostřednictvím všech aktérů, tedy pedagoga, jeho žáků i jejich vzájemných vztahů. Zkrátka „*klima vzniká jako odraz objektivní reality v našem subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení.*“ (Kašpárková in Podlahová, 2007, s. 23)

Kromě osobních dovedností se pedagog posuzuje i podle vlastností, kterými disponuje a prostřednictvím svého jednání podněcuje děti k podobným vzorcům chování. Autorka Kašpárková (in Podlahová, 2007) uvádí, že pro děti je velmi důležité, zda je učitel spravedlivý, citlivý, objektivní a umí komunikovat. V rámci komunikačních dovedností je důraz kladen například na schopnost umět pochválit žáka či pochopit žákův názor na problém. (Míková, Dufková in Baslerová, 2012a) K tomu Fontana (2014) doplňuje, že děti, které se kdysi naučily reagovat kladně na vzor učitele, tak ho i nadále ochotně přijmou jako vzor jistého chování, a zároveň vyloučí nápodobu negativního vystupování od člověka, který je v minulosti nějakým způsobem zklamal. Navíc postupem času zjistí, že vybrané chování jim přináší pozitivní ohlas od dalších lidí, tudíž nemají důvod svou strategii měnit, pokud se tyto vzorce chování nebijí s rodinnými hodnotami. Zároveň je podle Paříkové a Čechové (in Baslerová, 2012c) nezbytné, aby byl žák hodnocen stejně jako ostatní spolužáci ve třídě, pouze s ohledem na jeho schopnosti a možná omezení v rámci školního výkonu. Jeřábková (2013) klade důraz také na pohled ze sociálního hlediska, ve kterém je důležitý přístup pedagoga k žákovi s postižením, neboť učitel svým chováním k němu vytváří jistou atmosféru ve třídě. To znamená, že práce by dětem měla být rovnoměrně rozdělena, i když žák se zrakovou vadou má své omezené možnosti. Rozhodně by však neměl být nějakým způsobem zvýhodněný či mít jisté úlevy, jinak to spolužáci mohou chápat nespravedlivě a způsobuje to mezi dětmi emoční rozbroje. K tomu Keblová (1998) připomíná, že především hodnocení a známkování žáka se zrakovou vadou může vyvolat negativní reakce spolužáků. Čad'ová (in Michalík, 2014), dokonce tvrdí, že motivování učitelé respektující individuální potřeby žáka s postižením mají znatelné výsledky ve své práci.

Podle Finkové, Růžičkové a Kroupové (2011) zde také hraje roli to, jak je samotný učitel vzdělaný a osobnostně vybavený ke specifickému přístupu k žákům se zrakovým postižením i jeho potřebám. Je nezbytné, aby se pedagog dobře orientoval v aktuálních možnostech vzdělávání těchto dětí, speciálních pomůckách i možných úpravách forem práce ve vyučování. Bohužel ne vždy je učitel předem připravený na příchod žáka se zrakovým postižením do třídy, přestože mu byla jeho dokumentace předem doručena. Někdy se stává, že

konkrétní praktické postupy řeší až při jeho příchodu do školy, kdy se jasně ukáže, co přesně žák potřebuje a co mu individuálně vyhovuje. Lechta (2016) dokonce doporučuje návštěvy pedagoga ve speciální škole, kde má své metodiky konzultovat se zkušenými kolegy. Kromě toho by měl být učitel před příchodem žáka se zrakovým postižením do třídy obeznámen s jeho sociálními dovednostmi, respektive schopnostmi navazovat vztahy s ostatními dětmi. Röderová (in Pipeková, 2010) kromě schůzky ve speciální škole radí ještě konzultace třídního učitele s oftalmologem za účelem omezit některé fyzické aktivity v tělesné výchově spojené s následnými problémy se zrakem.

Baslerová a Ličeníková (in Baslerová, 2012b) zdůrazňují, že samotná třída by měla být připravena na příchod žáka s postižením, aby zbytečně nedošlo k zesměšnění tohoto jedince ze strany spolužáků. Jeřábková (2013) tvrdí, že reakce spolužáků na žáka s postižením bez předchozího poučení se může projevit jako nezáměr, nebo již zmiňovaný posměch či vyústit až k nějaké formě šikany. Podle Cangelosi (2009) totiž žák se zrakovým postižením v běžné škole pocítuje potřebu být přijat mezi ostatní děti ve třídě. K tomu Lechta (2016) dodává, že úspěch inkluze je závislý na ochotě pomoci a toleranci vůči žákovi se zrakovým postižením od jeho vrstevníků, zatímco Tesařová (2016) říká, že je třeba vést děti k pozitivnímu přístupu ke spolužákovi se zdravotním postižením. Učitel by měl dbát na to, aby si děti uměly rozdat zodpovědné úkoly související například s přesuny žáka s tělesnou vadou do jiné místnosti. Kromě praktických úkolů je také nutné dbát na průběžnou komunikaci ve třídě, která může předejít následným problémům ve vztazích, protože jedině touto cestou se intaktní děti naučí empatii a zodpovědnosti, popřípadě i náročnější vzájemné komunikaci v krizové situaci.

Abychom inkluzi žáka s postižením mohli před jeho příchodem do třídy usnadnit, popisuje Baslerová a Ličeníková (in Baslerová, 2012b) několik kroků, které je nutné předem udělat. Řadí sem například nutnost informovat třídního učitele i ostatní pedagogy ve škole o konkrétním zrakovém postižení, a s tím souvisejících speciálních potřeb ve vzdělávání. Dále seznámit kolektiv třídy, do níž žák se zrakovou vadou přijde o daném postižení, jeho omezeních i možnostech vzdělávání, k čemuž Keblová (1998) doplňuje, že je nezbytné intaktní děti obeznámit také s tím, jak mohou se žákem se zrakovým postižením komunikovat, chovat se k němu a dodržovat bezpečnost jeho pohybu ve třídě i mimo ni. Paříková a Čechová (in Baslerová, 2012c) upřesňují, že reálně lze žákům zrakové postižení představit například formou nošení speciálně upravených brýlí, popřípadě fólií, které reprezentují konkrétní zrakovou vadu. V tom ji Röderová (in Pipeková, 2010) doplňuje možností využít také videozáznamu či prvků zážitkové pedagogiky k efektivnímu osvojení zrakového postižení jako jisté formy znevýhodnění. Cangelosi (2009) dokonce doporučuje



konzultace s rodiči intaktních dětí k lepšímu přijetí žáka v inkluzivním vzdělávání mezi ostatní spolužáky.

#### **4.2.2 Pozitivní stránky inkluze**

Mezi kladné prvky inkluze řadí Paříková a Čechová (in Baslerová, 2012c) minimální nutnou úpravu případných bariér v prostředí školy. Dále dostupnost školy v místě bydliště, díky níž je dítě s postižením v neustálém kontaktu s intaktní populací, a zároveň se jeho intaktní spolužáci učí vzájemné toleranci, pomoci druhému a celkovému přístupu k lidem se zdravotním postižením. Keblová (1998) k tomu doplňuje, že respekt vůči odlišným lidem je základem pro budoucí vztahy bez předsudků k tělesně postiženým jedincům ve společnosti. Další výhodou je i to, že dítě neztrácí kromě kmenových spolužáků ani kontakt se svou rodinou.

Jeřábková (2013) upřesňuje, že žáci s postižením probírají totožné učivo jako jejich spolužáci, kteří ho zároveň mohou motivovat k běžným činnostem, ke kterým by měli ve specializovaném zařízení omezený přístup. Zároveň je dítě s postižením podněcováno k novým životním zkušenostem souvisejícími s vývojem třídního kolektivu, ke kterému by ve škole pro zrakově postižené nemohlo dojít kvůli možné stagnaci vývoje na některé ontogenetické úrovni. Navíc se žák se zrakovou vadou naučí trávit svůj volný čas se svými třídními kamarády, k čemuž Keblová (1998) dodává, že tak v mimoškolních aktivitách žák se zrakovým postižením objektivně získá přehled, ve kterých oblastech vyniká a ve kterých je stále nedokonalý. Podle Jeřábkové (2013) to dítě celkově formuje k možnosti najít si i v budoucnosti partnera z většinové společnosti. Kromě těchto aspektů zde sehrává roli i fakt, že tento jedinec s jistým znevýhodněním má možnost poznávat svět takový, jaký je ve skutečnosti, a to se všemi pozitivními i negativními dopady, které jej skutečně připraví na reálný život v dospělosti. Lze tedy shrnout, že pokud se inkluze žáka s postižením do třídního kolektivu intaktních dětí podaří, má to pozitivní ohlas následně i v pracovní sféře, v oblasti společenských vztahů či v preferenci výběru volnočasových aktivit.

#### **4.2.3 Negativní stránky inkluze**

Na druhé straně má inkluzivní forma vzdělávání i své stinné stránky, které mohou proces zařazení žáka s postižením do běžné školy negativně ovlivnit. Paříková a Čechová (in Baslerová, 2012c) tvrdí, že dítě se zrakovým postižením k sobě nemá kamaráda, který by s ním mohl diskutovat o podobných problémech, na základě čehož můžou vzniknout některé psychické potíže vyplývající ze sociální situace. Kromě toho nemůže každá spádová škola tomuto žákovi poskytnout předměty k rozvíjení adekvátních dovedností a podmínky ke

vzdělávání, k nimž Jeřábková (2013) dodává také i možnou úpravu školního prostředí, která je však někdy problematická v důsledku nedostatku finančních prostředků.

Finková (2011) doplňuje, že mezi záporné stránky se řadí i motivace učitelů, možná mnohdy spojená s nedostatečným vzděláním a neznalostí potřebných metodik práce pro tyto žáky. Urbanovská a Škobrtal (2012) navíc zdůrazňují názory z praxe některých pedagogů, že některé individuální metody práce s tímto žákem ruší ostatní spolužáky v jiné aktivitě. Jeřábková (2013) uvádí, že pedagogové musí projevit větší pečlivost a precizní organizovanost při přípravě výuky, studovat nad rámec svého dosavadního vzdělání, což někteří nejsou ochotni reálně dělat. Navíc jsou podle Tesařové (2016) čím dál tím více zahlceni administrativní prací. Lechta (2016) vyzdvihuje, že podmínkou k úspěšnému zařazení dítěte do třídy je profesionalita každého pedagoga spočívající v kvalitním popisu práce k jednotlivým školním aktivitám.

Finková (2011) říká, samotného žáka se mohou dotknout především nedostatky v učení způsobené rychlým tempem výuky, s čímž souhlasí i Paříková a Čechová (in Baslerová, 2012c) a dále doplňují, že některé děti se po čase již odlišovat nechtějí a dělají například úkoly i ze vzdálenosti, která je pro ně nevhodná, avšak pro svůj sociální prospěch jisté vizuální překážky nepřiznají. Jeřábková (2013) dodává, že kromě toho je možné, že je tento žák opomíjen ze strany učitele nebo mu je pozornost věnována v nepřiměřené míře v porovnání s intaktními dětmi ve třídě. Někdy se dokonce stává, že žák s postižením je ve výuce fyzicky přítomný, avšak aktivně se do činností vůbec nezapojuje.

Dalším negativním dopadem na třídní kolektiv má přítomnost asistenta pedagoga, který jistým způsobem omezuje komunikaci žáka s postižením s ostatními dětmi ve třídě, a to zejména o přestávkách, kdy spolu navzájem konzultují potřebné informace. (Jeřábková, 2013) Kromě toho Urbanovská a Škobrtal (2012) zmiňují i nevýhodu přítomnosti osobního asistenta ve třídě, který jistým způsobem znemožňuje sociální rozvoj žáka s postižením s ostatními vrstevníky a omezuje jeho zařazení do skupinové práce.

Podstatným faktem je také skutečnost, že samotní rodiče jsou také nuceni věnovat více času domácí přípravě svého dítěte i průběžné komunikaci s pedagogy i vedením školy. (Jeřábková, 2013) K tomu Keblová (1998, 2001) dodává, že vzájemná spolupráce učitele a rodičů je u této formy vzdělávání nezbytná. Jednak preventivně předchází možným edukačním i emočně-sociálním problémům, tak průběžně upravuje podmínky ke vzdělávání, které se samozřejmě s vývojem dítěte mohou měnit. S tím souvisí i podpora a odborná konzultace s pracovníky školských poradenských zařízení, kteří ke konkrétním případům mají specifická doporučení a připomínky.

### **4.3 Vzdělávání žáka se zrakovým postižením na základní a střední škole**

Nástup dítěte do základní školy je nepochybně velký životní krok, který je obzvláště v případě dětí se zrakovým postižením ztížen v situaci, když tito žáci nastupují do školy v místě bydliště. Jsou tedy vzdělávány inkluzivní formou a musí se přizpůsobit hlavnímu vzdělávacímu proudu i přesto, že mají úpravu ve vzdělávání prostřednictvím podpůrných opatření. Čeká je spousta změn, ať už v oblasti materiální, personální, psychické, tak i sociální, která je předmětem zkoumání naší kvalifikační práce. Proto je třeba některé aspekty před nástupem do školy pečlivě zvážit, aby nedošlo k neúspěšné inkluzi a dítě nemuselo opět řešit přestup na jinou školu.

Nástup do školy je u dětí se zrakovým postižením ještě komplikovanější v tom, že zejména v prvních letech základní školy se musí naučit efektivně číst a psát, což je pro žáky se zrakovým postižením fyzicky i psychicky náročnější. (Röderová in Pipeková, 2010) Podle Keblové (1998) se zde objevuje několik změn, kdy se dítě musí zařadit mezi ostatní spolužáky, dále je nutné respektovat autoritu učitele i vykazovat jistý pracovní výkon odpovídající jeho možnostem. Samotný pobyt žáka ve třídě by však měl být předem usnadněný individuální schůzkou s pedagogem, který ho seznámí s prostorem školy, což mimo jiné podpoří jeho sebevědomí. To vše by však mělo ideálně proběhnout ještě před začátkem školního roku. Lechta (2016) k tomu doplňuje, že touto orientací se klade důraz jak na mikroprostor, tak na makroprostor. Což znamená, umět se zorientovat jak v oblasti třídy a své lavice, tak v celé budově školy a jejím okolí.

Petty (2013) tvrdí, že samotné učení je u zrakově postižených žáků ztíženo, avšak ne v důsledku zrakové vady, ale potřebou pomoci tomuto dítěti ze strany pedagoga. Tím se konkrétně myslí jistá míra podpory v oblasti speciálních vzdělávacích potřeb, a také vzájemná komunikace. Podle autora je nutné odložit veškeré bariéry a bez ostychu se žáka se zrakovou vadou zeptat na způsob, jak mu pedagog může ve výuce pomoci, samozřejmě při dodržení vzájemné úcty a respektu. Pokud by se snad učitel cítil nejistý ve svých postupech, vždy je možné konzultovat svou práci s odborníky na jiných místech. Röderová (in Pipeková, 2010) zdůrazňuje i nutnost zvýšené verbální komunikace ve třídě mezi učitelem a žáky, neboť zrakově postižený jedinec nemá možnost jisté neverbální komunikační signály mezi oběma stranami registrovat, natož chápat, tudíž je nutné některé postupy práce ve třídě krok za krokem komentovat, popisovat a nahlas vysvětlovat.

Bendová (2015) říká, že školní období je náročné i po sociální stránce, kterou ovlivňují všichni zúčastnění ve škole, tedy samotný žák, pedagog, spolužáci i rodiče. Nicméně podle

Vrubela (2015) je tato forma vzdělávání pro žáka s postižením i intaktní děti dobrou zkušeností ve vytváření sociálních vztahů i názorů a urychluje průběh samotné inkluze.

Hamadová, Květoňová-Švecová a Nováková (2007, str. 99) upozorňují na několik důležitých aspektů, které nástup žáka do základní školy ovlivňují. Řadí se mezi ně:

- ✓ „*Složky školní zralosti (rozumová, tělesná, sociální),*
- ✓ *osobnostní rysy dítěte s postižením (...schopnost komunikace a navázání vztahů),*
- ✓ *vybavení vybrané školy (materiální i personální),*
- ✓ *umístění školy (v případě speciální školy je nutné zvážit schopnost dítěte zvládnout případné umístění na internát),*
- ✓ *vyrovnání se dítěte se zrakovou vadou,*
- ✓ *druh a stupeň vady zraku.*“

K tomu Ludíková a Stoklasová (2006) doplňují, že žák se zrakovým postižením má své individuální schopnosti potřebné pro nástup do školy rozvinuté v různé míře, takže se může stát, že i když jisté dovednosti ovládá, jiné třeba paradoxně velmi málo, což komplikuje jeho připravenost na školní požadavky. Je však samozřejmé, že na začátku školní docházky na dítě působí mnoho faktorů, které se navzájem ovlivňují a mohou mít na žáka se zrakovým postižením větší negativní dopad při jejich shromáždění. Což je například podle Ludíkové (in Ludíková a Suralová, 2006) rodinné zázemí žáka se zrakovou vadou, které značně působí na úroveň jeho možnosti vzdělávání, tak jako možná spolupráce se školským poradenským zařízením.

Dále je třeba se zmínit o podmínkách ovlivňující úroveň středoškolského vzdělání. Tyto předpoklady pro úspěšné absolvování střední školy jsou v podstatě podobné těm, které ovlivňují nástup do základní školy, jen v některých stránkách sociálního života předurčují studentův život v dospělosti a jeho intenzitu komunikace s intaktními lidmi.

Konkrétně Hamadová, Květoňová-Švecová a Nováková (2007) zdůrazňují, že možnost volby zaměření střední školy je v dnešní době opravdu velká, nicméně vždy je třeba zvážit využití svého oboru v budoucnosti, a to obzvláště u žáků se zrakovým postižením. Bendová (2015) dodává, že je také nutné dbát na podporu jedince se zrakovým postižením, a to konkrétně v oblasti samostatnosti; dovedností nezbytných pro budoucí život s partnerem či sociální integraci ve společnosti. Navíc podle Vítkové (2004) je docházka na střední školu pozitivní cestou k úspěšnému absolvování přijímacích zkoušek i samotného studia na vysoké škole. Vrubel (2015) však spatřuje velkou výhodu středoškolských studentů v možném získání potřebných pracovních kontaktů a s tím související vyšší míru začlenění mezi většinovou společností.

Kromě již zmíněných specifíků jednotlivých typů škol je zde nutné zdůraznit, že některé předměty a jejich obsahové zaměření mohou žákům se zrakovým postižením pomoci v rozvoji jejich sociálních kompetencí. V této souvislosti Novosad (1997) upřednostňuje význam multikulturní výchovy ve školách, která má za cíl předcházet sociální izolaci handicapovaných jedinců takovým způsobem, jenž podporuje vzájemné porozumění, usnadňuje komunikaci a vede k respektování osobní identity a názorů mezi postiženými jedinci (sociální minoritou) a většinovou společností (majoritou). Odlišný pohled pak nabízí Nováková (in Pipeková, 2010), která říká, že člověk musí mít jisté sociální kompetence (respektive dovednosti), které mu umožní plnohodnotně se zapojit do života veřejnosti. Tyto společenské nároky především zmiňují oblast samostatnosti (například stravování) a ztotožnění se základními pravidly slušného chování. Je tedy zřejmé, že zejména žáci se zrakovým postižením mohou mít problémy s osvojením těchto všeobecných norem, které jsou pro většinou populaci samozřejmé. Nicméně při vzdělávání může pedagog postiženým dětem pomoci prostřednictvím předmětů jako je dramatická výchova či uplatňování metod sociálního učení.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### **5 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ**

#### **5.1 Vymezení výzkumné otázky a cíle výzkumného šetření**

Hlavním cílem této diplomové práce je zjistit a popsat postoj třídního učitele a spolužáků k žákovi se zrakovým postižením v rámci sociálních vztahů, a to z pohledu žáka se zrakovým postižením, rodiče i třídního učitele v inkluzivním vzdělávacím procesu, konkrétně ve školní třídě.

Dílčí cíle:

- 1) Zjistit a popsat konkrétní problémy v třídním kolektivu žáka se zrakovým postižením z pohledu žáka se zrakovým postižením, rodiče i učitele
- 2) Zjistit a popsat kamarádské vztahy zrakově postiženého žáka z pohledu žáka se zrakovým postižením, rodiče i učitele
- 3) Zjistit a popsat pozitiva a negativa inkluzivního vzdělávání z pohledu žáka se zrakovým postižením, rodiče i učitele

Samotný výzkumný problém vyjadřuje následující výzkumná otázka: „Jaký postoj ze sociálního hlediska zaujal třídní učitel a spolužáci k žákovi se zrakovým postižením ve školní třídě v rámci inkluzivního vzdělávání?“

#### **5.2 Charakteristika výzkumného šetření**

Pro realizaci výzkumné části této diplomové práce byl zvolen kvalitativní přístup. Dle Reichela (2009) se jedná o množství postupů, kterými se autor snaží konkrétní sociální problém pochopit, pohlížet na něj z přirozeného prostředí a výsledný obraz jeho reality komplexně zaznamenat. Navíc podle Švaříčka (in Švaříček a Šed'ová, 2007) nelze vzniklé teorie kvalitativního přístupu na základě provedeného výzkumného šetření nijak zobecňovat, protože získaná data platí pouze pro daný vzorek participantů, kteří se studie zúčastnili. Tudíž je třeba interpretaci výsledků vhodně komentovat a vyhýbat se obecné generalizaci závěrů.

#### **5.3 Charakteristika výzkumného souboru**

Pro účely této kvalifikační práce jsme prostřednictvím oslovovacího dopisu požádali Speciálně pedagogické centrum pro zrakově postižené, a také Sjednocenou organizaci nevidomých a slabozrakých, aby své klienty poprosili o spolupráci. S maminkami, které o spolupráci měly zájem, jsme se po předchozí emailové domluvě následně sešli, a to vždy v předem zvoleném příjemném prostředí, kde nám poskytly potřebné informace. Spolu

s rodiči se společného setkání zúčastnili i samotní žáci se zrakovým postižením, kteří k danému tématu přidali své postřehy a názory. Nicméně k postihnutí objektivní reality výzkumného problému bylo zapotřebí znát názor i třídních učitelů jednotlivých žáků, ke kterým nám zainteresované maminky předaly oficiální emailový kontakt. Po vzájemném schválení všemi účastníky jsme se sešli ještě s třídními pedagogy v prostorách školy, samozřejmě v jiný termín a potřebná data ke každému případu doplnili.

Kritériem záměrného výběru osob tohoto vzorku informantů byli žáci s vrozeným zrakovým postižením školního věku. Všechny děti musely být vzdělávány inkluzivní formou, tedy buď na běžné základní škole, nebo střední škole. Participanty výzkumného šetření tedy byly čtyři maminky a čtyři žáci se zrakovou vadou. Konkrétně se jedná o jednoho žáka základní školy a tři studenty střední školy. Kromě nich se na této studii podíleli i tři třídní pedagogové a jedna školní psycholožka. Paní psycholožka byla oslovena namísto třídního učitele, neboť má s daným žákem intenzivnější kontakt, a zároveň nám dokázala podat podstatné informace vyplývající z výuky, kterou ve třídě realizuje.

Na tomto místě je nezbytné zmínit i skutečnost, že sehnat rodiče a samotné žáky se zrakovým postižením, kteří byli ochotni poskytnout své postřehy k výzkumnému problému této práce, bylo obtížné a vstřícnost rodičů byla nízká. Proto jsme do výzkumného šetření zařadili dva žáky, kteří mají kombinované postižení, tedy zrakovou vadu a další přidružené postižení. Tyto dvě skupiny dětí – žáci se zrakovou vadou a žáci s kombinovaným postižením nám v diskusi studie účelně poslouží k jistému porovnání výsledných dat.

## **5.4 Metoda sběru dat**

Pro sběr potřebných informací od všech zúčastněných jsme zvolili metodu polostrukturovaného rozhovoru. Podle Skutila (2011) se jedná o často využívanou formu interview, která je založena na kompromisu mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem. Předem připravené schéma otázek tazatelem nemusí být zodpovězeno postupně, ale může pružně reagovat na další podněty ze strany respondenta. Reichel (2009) doplňuje, že tento částečně řízený rozhovor má jisté výhody spočívající v tom, že otázky se dotazovanému mohou částečně modifikovat, případně může tazatel využít ještě doplňující otázky, ale v zásadě by měly být participantovi položeny všechny. Tato jistá volnost pomáhá tazateli a informantovi k navázání bližšího kontaktu a akceptaci jeho osobnostních specifík. Na druhé straně se při volbě této metody jedná o komplikovanější zpracování sesbíraných dat. Nezbytné je také dbát na volbu prostředí, v němž polostrukturovaný rozhovor probíhá, které jistou měrou také ovlivňuje validitu získaných informací.

V návaznosti na nutnost realizovat rozhovor ve vhodném prostředí jsme jednotlivé schůzky uskutečnili na místě, kde to bylo rodičům i jejich dětem se zrakovým postižením příjemné. Využili jsme prostor jejich domovů, kavárnu i klidné pracovní prostředí jedné z maminek. Setkání s pedagogy pak probíhalo v jejich kabinetech. Celkový čas strávený s jednotlivými participanty se pohyboval mezi třiceti až šedesáti minutami. Před začátkem každého interview byli jednotliví účastníci seznámeni s cílem této diplomové práce a dobrovolně souhlasili s nahráváním rozhovoru na diktafon. Následně byli ujisti, že veškeré podané informace budou zpracovány anonymně, což bylo podloženo informovaným souhlasem.

Během realizace interview jsme se snažili nevyvíjet psychický nátlak na děti se zrakovým postižením u otázek, na které samy nechtěly odpovědět. V této souvislosti se totiž u některých žáků objevily jisté neverbální komunikační signály, jež naznačovaly značnou nervozitu nebo rozpačitost při jejich zodpovězení. Konkrétně se jednalo o krátkodobé mlčení, nápadnou změnu pohledu, pootočení hlavy, t'ukání do stolu nebo spontánní hru s rukama.

Všechny otázky k rozhovoru jsme si rozdělili do tří tematických okruhů:

1. Přístup participantů studie k inkluzivnímu vzdělávání
2. Postoj třídního učitele ke zrakově postiženému žákovi
3. Specifika vztahu spolužáků ke zrakově postiženému žákovi

## **5.5 Analýza a interpretace dat**

Výpovědi jednotlivých účastníků rozhovoru jsme rozdělili do tematických okruhů a nejdůležitější výroky do nich postupně zařadili. Následně jsme u každého žáka se zrakovým postižením vytvořili jistý souhrn informací v každé kategorii, které specifikují jejich sociální život v třídním kolektivu z pohledu samotného dítěte se zrakovou vadou, jejich maminky i třídního pedagoga. Z důvodu dodržení anonymity osobních údajů všech účastníků, jsou v následujícím textu žáci se zrakovým postižením označeni jako případy P1, P2, P3 a P4.

V úvodu jsou zmíněni první dva informanti, konkrétně žáci s kombinovaným postižením, následně jsou výsledky výzkumného šetření zaměřeny na žáky se zrakovou vadou.



### 5.5.1 Případ 1

**Věk:** 12 let

**Ročník:** 6. třída základní školy

**Diagnóza:** Harboyanův syndrom (kombinace kongenitální hereditární endotelové dystrofie rohovky s hluchotou)

**Druh zrakového postižení:** slabozrakost

**Individuální vzdělávací plán:** ano

**Asistent pedagoga:** ne

**Speciální pomůcka:** kamerová lupa

	<i><b>Žák se ZP</b></i>	<i><b>Maminka</b></i>	<i><b>Třídní učitel</b></i>
<i><b>Současný postoj k inkluzi</b></i>	Pozitivní	Pozitivní	Pozitivní
<i><b>Výhody inkluze oproti vzdělávání ve škole pro zrakově postižené</b></i>	Rozdíl mezi školami mu nevadí	Nedokáže porovnat, protože nemá tuto zkušenost a pokud, tak škola v místě bydliště	Myslí si, že by do třídy chodil, i kdyby nebyla inkluze
<i><b>Nevýhody inkluze</b></i>	Nutnost sedět v první lavici	Domnívá se, že třídní učitel nemá zájem inkluzi pochopit a pracovat více s kolektivem třídy	Jistá zátěž - například zvětšit text do hudební výchovy
<i><b>Pohled na inkluzi na začátku vzdělávání a dnes</b></i>	Často se přesazoval nebo seděl pouze vzadu kvůli své výšce, což se nyní zlepšilo díky přesazení do první lavice	Obavy – co a jak bude; kladla by důraz na větší informovanost spolužáků o ZP na začátku vzdělávání ze strany pedagoga	Neustále naráží na to, že žák něco nevidí nebo neslyší, tudíž je pořád v pozoru
<i><b>Co by rádi změnili, kdyby to bylo možné?</b></i>	Možná něco v kolektivu, ale konkrétní nechce být vzhledem k citlivosti tématu	Přeřadila žáka do jiné třídy kvůli kolektivu	Nic

*Tabulka 2: Přístup participantů studie k inkluzivnímu vzdělávání – případ 1*

	<i><b>Žák se ZP</b></i>	<i><b>Maminka</b></i>	<i><b>Třídní učitel</b></i>
<i><b>Seznámení třídního kolektivu s žákem se zrakovým postižením ze strany třídního učitele</b></i>	Neproběhlo, učitel dětem řekl, jak se k němu mají chovat s důrazem na sluchovou vadu	Neproběhlo a nebylo třeba, jelikož šel společně se skupinou dětí z MŠ přímo do ZŠ	Neproběhlo, jelikož žáka děti předem znaly již od první třídy, ale průběžná informovanost probíhá
<i><b>Přístup třídního učitele k žákovi se zrakovým postižením</b></i>	Stejný jako k ostatním, aktivity přizpůsobí jeho potřebám	Stejný jako ke všem, protože vyniká tam, kde nevynikají ostatní; nedělá mezi dětmi rozdíly a umí pochválit	Stejný jako k ostatním, je zapojen do všech aktivit jako spolužáci s využitím počítače
<i><b>Řešení vztahových problémů ve třídě souvisejících se ZP ze strany učitele</b></i>	Nechce se vyjádřit vzhledem k citlivosti tématu	Něco se řešilo až po čase, něco se musela doptat, něco se neřešilo vůbec	Komunitní kruh se třídou, povídáním

*Tabulka 3: Postoj třídního učitele ke zrakově postiženému žákovi – případ 1*

	<i>Žák se ZP</i>	<i>Maminka</i>	<i>Třídní učitel</i>
<b>Charakteristika žáka</b>	Většinou je ve třídě sám a často čte	Uzavřený, inkluzi přijal, on sám si však nepostěžuje anebo to vydrží. V kolektivu si vystačí sám	Není to konfliktní typ, ale nevyhledává společnost, nicméně svým způsobem dovede komunikovat
<b>Vztah se spolužáky</b>	Má pár lidí hned za sebou, takže někdy si popovídá. Jinak hodně čte a kvůli čtení se na něj spolužáci zlobí, neboť až na pár dětí ostatní nečtou – „oni spíš dělají takové blbosti“. A když něco udělá, tak oni toho využijí, vytěží z toho co nejvíce zlého, a pak to proti němu obrátí	V kolektivu toho musí snášet opravdu hodně, jelikož špatně vidí, takže všude si na úkol musí přihlídnout. Tudiž to vypadá, že se mezi někoho cpe, ale on nechce rozbíjet skupinu ostatních, jen se chce podívat do papíru. Inteligenčně ze třídy vyjíždí, neboť hodně čte, protože když si skupinka hraje, tak on si jde číst.	Sám se snaží vydělovat z kolektivu, protože je jiný – intelektuálně výš a nezúčastňuje se takových „klukovin“. Ve třídě zdůrazňuje, že je sečtější, a proto zase není tak oblíbený, ale není to způsobeno zrakem nebo sluchem, je zkrátka takový malý dospělák. On je rád, že je sám, nicméně děti ho nezavrhují.

Tabulka 4 (I): Specifika vztahu spolužáků ke zrakově postiženému žákovi – případ 1

	<i><b>Žák se ZP</b></i>	<i><b>Maminka</b></i>	<i><b>Třídní učitel</b></i>
<i><b>Negativní chování spolužáků k žákovi se zrakovým postižením</b></i>	Ano, konkrétní být nechce, kromě toho i fyzické napadení spolužákem či potíže při skupinové práci	Ano, „ <i>Už zase jdeš dopředu? Slepoň, hluchoň</i> “; schovávání věcí v šatně; skupinová práce	Ano, shazování pouzdra z lavice, odebírání věcí z výtvarné výchovy
<i><b>Komunikační problémy se spolužáky</b></i>	Existují, souvisí spíše se sluchovou vadou – přeslechnutí	Existují, a to i s učitelkou, když něco přeslechne	Existují, v rámci sluchové vady, když se snaží naklonit blízko k dětem
<i><b>Pocity méněcennosti</b></i>	Někdy ano, dal mu to někdo najevo, ale i sám je má	Asi ano, které si kompenzuje opakováním učitelovy pochvaly	Ne, on si myslí, že je někdo víc. To je zase jakoby extrém.
<i><b>Skupina kamarádů ve třídě</b></i>	Není	Není, spíše je tam sám za sebe, jelikož si sám vystačí	Je, asi 2-3 hoši, kteří čtou a povídají si spolu. Holky za ním spíš přijdou samy, ale on sám spíše pasivně přijímá ostatní.
<i><b>Pravidelná volnočasová aktivita s kamarády</b></i>	Ano, spolužáci ze školy s ním chodí do skauta	Ano, skaut se 3-4 kamarády	Ano, skautské tábory s dětmi z vedlejší třídy.
<i><b>Preference kontaktu intaktních/zrakově postižených dětí</b></i>	Intaktní - parta kluků bez postižení ve skautu	Intaktní – kamarádi ze skautu	Nedokáže posoudit

Tabulka 5 (II): Specifika vztahu spolužáků ke zrakově postiženému žákovi – případ 1

### 5.5.2 Případ 2

**Věk:** 17 let

**Ročník:** 2. ročník střední školy

**Diagnóza:** Septooptická dysplázie (nevyvinutý zrakový nerv) a Aspergerův syndrom

**Druh zrakového postižení:** slabozrakost

**Individuální vzdělávací plán:** ano

**Asistent pedagoga:** ano

**Speciální pomůcka:** kamerová lupa, asistenční pes

	<b>Žák se ZP</b>	<b>Maminka</b>	<b>Třídní učitel</b>
<b>Současný postoj k inkluzi</b>	Pozitivní	Pozitivní	Pozitivní
<b>Výhody inkluze oproti vzdělávání ve škole pro zrakově postižené</b>	Kdyby byla na speciální škole, tak by neměla takový kontakt s vidícími lidmi	Škola v místě bydliště a kontakt s ostatními lidmi, se kterými sdílí běžný sociální život, lepší výběr povolání	Dostupnost školy, seznámení spolužáků s postiženým člověkem a vedení k jisté toleranci
<b>Nevýhody inkluze</b>	Spíše v tom vidí jen výhody	Časté stěhování do jiných tříd na ZŠ	Neustálá přítomnost asistenta pedagoga, který má jistý vliv na klima ve třídě
<b>Pohled na inkluzi na začátku vzdělávání a dnes</b>	Problémy s akceptací postižení a speciálních potřeb na ZŠ, dnes na SŠ je to mnohem lepší	Problémy s pedagogy nerespektující postižení na ZŠ, dnes je spokojenost	Očekávání neměl, ale v práci ho ujistila zkušená asistentka, tudíž je spokojenost
<b>Co by rádi změnili, kdyby to bylo možné?</b>	Asi nic, je spokojená	Omezila stěhování do jiných učeben	Omezit přítomnost asistenta pedagoga ve třídě

Tabulka 6: Přístup participantů studie k inkluzivnímu vzdělávání – případ 2

	<i><b>Žák se ZP</b></i>	<i><b>Maminka</b></i>	<i><b>Třídní učitel</b></i>
<i><b>Seznámení třídního kolektivu s žákem se zrakovým postižením ze strany třídního učitele</b></i>	Neproběhlo, nikdo spolužákům neřekl, o co se jedná	Neproběhlo, jelikož šla společně se skupinou dětí ze ZŠ	Neproběhlo, jelikož se stal třídním učitelem ze dne na den
<i><b>Přístup třídního učitele k žákovi se zrakovým postižením</b></i>	Stejný jako k ostatním dětem	Stejný jako k ostatním, je vstřícný a nedělá mezi dětmi rozdíly	Stejný jako k ostatním dětem, snaží se aktivity žákyni přizpůsobit
<i><b>Řešení vztahových problémů ve třídě souvisejících se ZP ze strany učitele</b></i>	Problémy nenastaly, ale myslí si, že by to učitel řešil a žákyni bránil	Problémy nebyly	Spíše není co řešit

*Tabulka 7: Postoj třídního učitele ke zrakově postiženému žákovi – případ 2*



	<i><b>Žák se ZP</b></i>	<i><b>Maminka</b></i>	<i><b>Třídní učitel</b></i>
<i><b>Charakteristika žáka</b></i>	Aktivní studentka s mnoha zájmy, která má občas potíže v sociálním kontaktu související zejména s Aspergerovým syndromem, nicméně život prožívá naplno a udržuje si svůj skromný okruh přátel a aktuálně tráví mnoho času se svým přítelem.	Šikovná, chytrá a houževnatá, takže inkluze pro ni není problém, protože ona pracovat chce. Občas měla na ZŠ problém navázat sociální kontakt s ostatními, což souvisí s její kombinovanou vadou, nicméně usilovala o zlepšení všemi způsoby.	Studentka je bojovník a ví, co by chtěla dělat. Silná osobnost, která nemusí každému pasovat, je to člověk, který si prostě dovede vytvořit svůj prostor a fungovat v kolektivu. Snaží se zapojit do veškerých aktivit, do kterých je to jen možné.
<i><b>Vztah se spolužáky</b></i>	Kolektiv je spíše příjemný, berou ji mezi sebe. Ale najdou se i takoví, se kterými se nechce bavit.	Většina třídy ji ani moc nepomáhá ani ji nijak neperzekuuje. Když už by ji pomohli, tak to není kvůli zrakové vadě, ale pomohli by i jinému.	Ostatní ji mezi sebe berou, někteří se s ní opravdu přátelí, pomáhají. Ona sama je aktivní ve vyhledávání přátelských kontaktů, komunikuje, dokonce tam působí jako prvek, který do jisté míry třídu oživuje.

*Tabulka 8 (I): Specifika vztahu spolužáků ke zrakově postiženému žákovi – případ 2*

	<i><b>Žák se ZP</b></i>	<i><b>Maminka</b></i>	<i><b>Třídní učitel</b></i>
<i><b>Negativní chování spolužáků k žákovi se zrakovým postižením</b></i>	Jeden spolužák, který ji neoslovuje jménem, ale jako „ <i>ta slepá</i> “	Není	Nezaznamenal
<i><b>Komunikační problémy se spolužáky</b></i>	Ano, souvisí s kombinovanou vadou	Ano, když někoho potká – nepozná ho a nepozdraví	Nejsou, komunikuje úplně normálně
<i><b>Pocity méněcennosti</b></i>	Ano, ale nechce o tom mluvit	Ano, je hodně vztahovačná kvůli zrakovému postižení	Možná kdysi, a jestli ano, tak je to pryč
<i><b>Skupina kamarádů ve třídě</b></i>	Má tam kamarády, ale skupinkou by to nenazvala.	Jednu hodně blízkou kamarádku, ale z vedlejší třídy.	Určitě má svůj okruh přátel, s nimiž se baví víc, to je zřejmě z toho, jak si sedá u oběda
<i><b>Pravidelná volnočasová aktivita s kamarády</b></i>	Má kamarádku z jiné třídy ve stejném ročníku, se kterou jdou do kavárny, spí pod širákem.	Jednu hodně blízkou kamarádku, se kterou kreslí, nebo ještě jednu ze ZŠ. Aktuálně má přítele.	Má kamarády i ze své původní školy, momentálně i přítele.
<i><b>Preference kontaktu intaktních/zrakově postižených dětí</b></i>	Intaktní, kromě toho byla jednou na táboře pro zrakově postižené. Rozuměla si tam s nimi hned první den ve srovnání s dětmi bez postižení.	Intaktní, neboť skupiny zrakově postižených dětí jsou pro ni nedostupné. A některá organizovaná setkání jsou často nepravidelná.	Asi obojí, ale konkrétně má blízkou kamarádku ze základní školy, která vidí normálně.

Tabulka 9 (II): Specifika vztahu spolužáků ke zrakově postiženému žákovi – případ 2

### **5.5.3 Případ 3**

**Věk:** 17 let

**Ročník:** 1. ročník střední školy

**Diagnóza:** Mikrooftalmie oka

**Druh zrakového postižení:** slabozrakost

**Individuální vzdělávací plán:** ne

**Asistent pedagoga:** ne

**Speciální pomůcka:** žádná

	<i><b>Žák se ZP</b></i>	<i><b>Maminka</b></i>	<i><b>Psycholožka</b></i>
<i><b>Současný postoj k inkluzi</b></i>	Pozitivní	Pozitivní	Pozitivní
<i><b>Výhody inkluze oproti vzdělávání ve škole pro zrakově postižené</b></i>	Je to dobré, nevidí důvod docházky do školy pro zrakově postižené	Není důvod, aby chodila do speciální školy, nevidí ve školách rozdíl	Není důvod, aby chodila do školy pro zrakově postižené, nezná rozdíly
<i><b>Nevýhody inkluze</b></i>	Posměch od učitele	Nutnost sedět v první lavici	Neznalost metodik práce s těmito žáky
<i><b>Pohled na inkluzi na začátku vzdělávání a dnes</b></i>	Pár let na ZŠ bylo špatných, protože spolužačka ji nechtěla přijmout do kolektivu, ale časem se to zlepšilo a do kolektivu se dnes umí lépe zařadit	Kvůli viditelné zrakové vadě strhávala více pozornosti a učitelé si na ni stěžovali, dnes se to už ale neděje	Ze začátku o zrakové vadě ve škole nevěděli, ale dnes je pro ně dívka pozitivním impulzem a motivující prvek v dané třídě
<i><b>Co by rádi změnili, kdyby to bylo možné?</b></i>	Nic, domnívá se, že je všechno v pohodě	Nic, ale dcera se musí sama snažit, protože tj. motivační	Více školení, aby se naučili, jak s těmito žáky pracovat

*Tabulka 10: Přístup participantů studie k inkluzivnímu vzdělávání – případ 3*

	<b><i>Žák se ZP</i></b>	<b><i>Maminka</i></b>	<b><i>Psycholožka</i></b>
<b><i>Seznámení třídního kolektivu s žákem se zrakovým postižením ze strany třídního učitele</i></b>	Neproběhlo vůbec, když nastoupila, tak teprve zjistili, že je přítomna a ihned začala výuka	Neproběhlo, na ZŠ nebylo potřeba, protože šla do školy s dětmi z MŠ	Neproběhlo, jelikož žákyně ke své zrakové vadě nepřinesla podklady a učitel o ní nevěděl
<b><i>Přístup třídního učitele k žákovi se zrakovým postižením</i></b>	Stejný jako k ostatním ve třídě	Stejný jako k ostatním dětem	Stejný jako k ostatním žákům
<b><i>Řešení vztahových problémů ve třídě souvisejících se ZP ze strany učitele</i></b>	Na ZŠ formou domlouvání ostatním spolužákům	Netuší, informace o problému od učitele k matce nedošla	Aktuálně na SŠ nejsou, ale určitě by to řešil a dívku bránil

Tabulka 11: Postoj třídního učitele ke zrakově postiženému žákovi – případ 3

	<b><i>Žák se ZP</i></b>	<b><i>Maminka</i></b>	<b><i>Psycholožka</i></b>
<b><i>Charakteristika žáka</i></b>	Dívka je trochu málomluvná, ale snaživá a jde si za svým cílem. Občas je málo sebejistá, nicméně problémy se snaží adekvátně řešit.	Občas je zamklá, pokud má nějaké problémy, ale vždy se s tím časem vyrovná. Je velká bojovnice a ve škole jí to jde.	Žákyně je velmi šikovná, dokonce je to ona, kdo danou třídu rozproudil a vede ji správným směrem. Nebojí se projevit svůj názor.
<b><i>Vztah se spolužáky</i></b>	Se spolužáky vychází, má tam kamarády a cítí se tam dobře.	Má dobré vztahy se spolužáky, je tam spokojená.	Neměla problém zapadnout do kolektivu, žáci si ji oblíbili.

Tabulka 12 (1): Specifika vztahu spolužáků ke zrakově postiženému žákovi – případ 3

	<i><b>Žák se ZP</b></i>	<i><b>Maminka</b></i>	<i><b>Psycholožka</b></i>
<i><b>Negativní chování spolužáků k žákovi se zrakovým postižením</b></i>	Posměch od spolužaček, chovali se k ní celkově jinak na ZŠ	Posměch od spolužáků na ZŠ	Na SŠ žádné problémy nejsou
<i><b>Komunikační problémy se spolužáky</b></i>	Ano, má problém s mluvením, spojený se špatným pocitem ze ZŠ, kde se s ní děti nechtěly bavit	Nebyly	Žádné nebyly
<i><b>Pocity méněcennosti</b></i>	Ano, kvůli špatnému vzhledu oka i známkám	Ano, ale rychle se s tím srovná, „ <i>vyspí se z toho</i> “	Ano
<i><b>Skupina kamarádů ve třídě</b></i>	Ano, ale největší kamarád tam není	Ano, s dětmi tam vychází	Ano, má tam své kamarády
<i><b>Pravidelná volnočasová aktivita s kamarády</b></i>	Kamarádka ze základní školy, se kterou chodí do kavárny nebo ven	Kamarádka, se kterou chodila na ZŠ, a také plavání v rámci sportu	Nedokáže posoudit
<i><b>Preference kontaktu intaktních/zrakově postižených dětí</b></i>	Intaktní, ale děti nerozlišuje. Dokonce má kamaráda s podobným postižením, ale rozumí si s ním spíše povahově než díky zrakové vadě.	Intaktní, nikdy nechtěla vyhledávat zrakově postižené kamarády, nicméně komunikuje s někým na internetu	Intaktní nejspíš, protože se spolužáky vychází, ale mimo školu nedokáže posoudit

Tabulka 13 (II): Specifika vztahu spolužáků ke zrakově postiženému žákovi – případ 3

#### **5.5.4 Příklad 4**

**Věk:** 17 let

**Ročník:** 2. ročník střední školy

**Diagnóza:** Úplná nevidomost

**Druh zrakového postižení:** nevidomost

**Individuální vzdělávací plán:** ne

**Asistent pedagoga:** ano

**Speciální pomůcka:** počítač s hlasovým výstupem, Pichtův stroj

	<i><b>Žák se ZP</b></i>	<i><b>Maminka</b></i>	<i><b>Třídní učitel</b></i>
<i><b>Současný postoj k inkluzi</b></i>	Pozitivní	Pozitivní	Pozitivní
<i><b>Výhody inkluze oproti vzdělávání ve škole pro zrakově postižené</b></i>	Intaktní spolužáci se naučí s žákem se zrakovou vadou komunikovat, kontakt s většinovou společností	Intaktní děti se s ním naučí žít, komunikovat a pomáhat mu, navíc zůstal blízko domova	Výuku v pohodě zvládá, a zvládl by to i bez asistentky, není důvod docházky do jiné školy
<i><b>Nevýhody inkluze</b></i>	Pichtův stroj zdržuje a ruší výuku, Braillovský zápis je dlouhý	Nutnost učit pedagogy Braillovo písmo	Pichtův stroj používá jen v matematice, jinde to ruší
<i><b>Pohled na inkluzi na začátku vzdělávání a dnes</b></i>	Očekávání neměl, ale věděl, že vše bude nové, nicméně do třídy zapadl dobře a byl přijat	Na ZŠ ho nechtěli přijmout kvůli jeho specifickým potřebám, dnes na SŠ to problém není	Měl obavy, neboť poprvé učil nevidomého žáka, ale po domluvě vše probíhá bez potíží
<i><b>Co by rádi změnili, kdyby to bylo možné?</b></i>	Nic, je spokojený	Nic, vše vyhovuje	Nic, proces vzdělávání probíhá dobře

Tabulka 14: Přístup participantů studie k inkluzivnímu vzdělávání – případ 4



	<b><i>Žák se ZP</i></b>	<b><i>Maminka</i></b>	<b><i>Třídní učitel</i></b>
<b><i>Seznámení třídního kolektivu s žákem se zrakovým postižením ze strany třídního učitele</i></b>	Neproběhlo, řešilo se to až v průběhu výuky při vzniku potíží v komunikaci s ostatními dětmi	Neproběhlo, ale později ano, což je vidět u spolužáků, kteří vědí, jak žáka pokaždé pozdravit	Neproběhlo, o dané vadě se dozvěděl až první den školy, tudíž to proběhlo později
<b><i>Přístup třídního učitele k žákovi se zrakovým postižením</i></b>	Stejný jako k ostatním dětem, snaží se veškeré aktivity přizpůsobit	Stejný jako k ostatním žákům, je vstřícný, ptá se na speciální potřeby	Stejný jako k ostatním dětem
<b><i>Řešení vztahových problémů ve třídě souvisejících se ZP ze strany učitele</i></b>	Komunikace s dětmi, vyřikání vzájemného nedorozumění	Nedošly k ní žádné problémy ze školy	Komunikací s ostatními žáky

Tabulka 15: Postoj třídního učitele ke zrakově postiženému žákovi – případ 3

	<b><i>Žák se ZP</i></b>	<b><i>Maminka</i></b>	<b><i>Třídní učitel</i></b>
<b><i>Charakteristika žáka</i></b>	Výřečný a pozitivní kluk, který se snaží zařadit mezi ostatní děti. Má své zájmy, které si drží, přestože má svoje postižení.	Syn je spokojený, chytrý a hovorný kluk. Má rád humor a hokej.	Je to přizpůsobivý žák, avšak o něco inteligentnější než ostatní. Má přehled a snaží se to dávat co nejvíce najevo.
<b><i>Vztah se spolužáky</i></b>	Myslí si, že se ve třídě dobře stmelili, dokonce se může přidat do rozhovoru se spolužáky bez potíží.	Ve třídě problém se spolužáky nemá, děti si chválí a ony mu pomáhají.	Do kolektivu zapadl skvěle a rozumí si s kamarády. Myslí si, že ho mezi sebe berou úplně bez problému.

Tabulka 16 (1): Specifika vztahu spolužáků ke zrakově postiženému žákovi – případ 4

	<i><b>Žák se ZP</b></i>	<i><b>Maminka</b></i>	<i><b>Třídní učitel</b></i>
<i><b>Negativní chování spolužáků k žákovi se zrakovým postižením</b></i>	Není	Není	Není
<i><b>Komunikační problémy se spolužáky</b></i>	Ano, v rámci nepochopení mimických projevů	Ano, kvůli nepochopení grimas v obličeji	Ano, ve špatné komunikaci, což se již vyřešilo
<i><b>Pocity méněcennosti</b></i>	Ne, člověk se s tím musí naučit žít	Ne, umí si říci o potřebnou pomoc	Ne, to si nemyslí. Spíš naopak.
<i><b>Skupina kamarádů ve třídě</b></i>	Ano, baví se tam s kamarády o sportu	Ano, má tam kamarády a baví se s nimi	Ano, a bere je jako kolektiv, baví se se všemi
<i><b>Pravidelná volnočasová aktivita s kamarády</b></i>	Není, tráví veškerý čas s rodinou, ale má kontakt s bývalým spolužákem	Ne, ale pravidelně volá s bývalým kamarádem ze ZŠ	Nedokáže posoudit
<i><b>Preference kontaktu intaktních/zrakově postižených dětí</b></i>	Intaktní, nevyhledává zrakově postižené žáky, ale udržuje kontakt s bývalým spolužákem ze ZŠ, který je nevidomý	Intaktní, ale jednou byl na táboře pro zrakově postižené a udržuje kontakt s nevidomým spolužákem ze ZŠ	Intaktní, nerozlišuje mezi nimi. Měl nejlepšího kamaráda ze ZŠ, který je také nevidomý.

Tabulka 17 (II): Specifika vztahu spolužáků ke zrakově postiženému žákovi – případ 4

## 5.6 Výsledky výzkumného šetření

V úvodu metodologické části této práce jsme si zvolili několik dílčích cílů, které se váží k hlavní výzkumné otázce „Jaký postoj ze sociálního hlediska zaujal třídní učitel a spolužáci ke zrakově postiženému žákovi ve školní třídě v rámci inkluzivního vzdělávání?“

Z výsledků výzkumného šetření je zřejmé, že na tuto výzkumnou otázku lze odpovědět následovně. Třídní učitel všech participantů intaktní děti ve třídě o příchodu žáka se zrakovým postižením do kolektivu předem neinformoval. Konkrétní postup, jak se k žákovi se zrakovou vadou chovat ze strany učitele, byl žákům předán buď později v průběhu vzdělávání, nebo vůbec. Důvodem bylo například to, že se žáci s postižením s ostatními spolužáky znali již z předchozích let, či z jiných (organizačních) důvodů tyto informace nebyly sděleny vůbec. Velkým pozitivem je však zjištění, že všichni třídní učitelé (a jedna psychologka) přistupují k žákovi se zrakovým postižením úplně stejně jako k ostatním dětem ve třídě. Samotní žáci i učitelé obdobně uvádějí, že třídní pedagogové jsou ochotni přizpůsobit vyučovací aktivity jejich potřebám a jsou vstřícní. Případné problémy v třídním kolektivu pedagogové řeší prostřednictvím komunikace s danými žáky. Avšak k nějakým kázeňským postihům v této souvislosti nedošlo, vždy se situace vyřešila pouze slovní formou. Zajímavostí však je, že některé školní nesnáze se vyřešily pouze na půdě školy, neboť rovnou dvě maminky vypověděly, že o problematických záležitostech ani nevěděly a třídní učitelé to s nimi neřešili.

Postoj spolužáků k žákovi se zrakovým postižením je velice individuální, avšak celkově se dá z výzkumného šetření konstatovat, že intaktní děti ve škole se k tomuto jedinci se zrakovou vadou chovají dobře, přijali ho v pozitivním slova smyslu a svým způsobem každá třída jako sociální skupina funguje. U dvou žákyň je dokonce vyzdvížena jejich přítomnost ve třídě samotnými pedagogy, neboť svým úsilím jdou příkladem ostatním a jsou jakýmsi impulzem celé skupiny. Pouze u jednoho žáka s kombinovanou vadou je zřejmá negativní bariéra mezi ním a ostatními dětmi, což podle učitele i jeho maminky souvisí s tím, že on sám vyhledává samotu a se spolužáky si nerozumí i díky své vysoké inteligenci, kterou děti ve třídě přesahuje. Nicméně i v tomto případě je schopná daná třída nějakým způsobem pracovat a společně se vzdělávat. Co se týče kamarádů, tak ty mají ve třídě všichni žáci se zrakovým postižením kromě chlapce, který má se spolužáky špatný vztah a spíše si vystačí sám. Dané tvrzení však vyvrací jeho třídní učitelka, která tvrdí, že několik kamarádů hoch ve třídě má, nicméně on je spíše pasivně přijímá, než aby je aktivně vyhledával a kontaktoval.

Kromě hlavního cíle a výzkumné otázky jsme si zvolili i několik dílčích cílů, které podrobněji popisují sociální život žáka se zrakovým postižením ve školní třídě. První z těchto

cílů má za úkol zjistit a popsat konkrétní problémy v třídním kolektivu žáka se zrakovým postižením z pohledu žáka se zrakovým postižením, rodiče i učitele.

Mezi konkrétní problémy třídního kolektivu, ve kterém je žák se zrakovým postižením, lze kromě posměchu zařadit například i schovávání věcí, které uvádí pouze hoch, který má se spolužáky potíže, jak již bylo zmíněno výše. Nicméně důraz spíše klademe na komunikační problémy v důsledku tělesných vad, které je v podstatě zapříčiňují. Na tomto místě je možné porovnat žáky s kombinovaným postižením, kteří se shodují na tom, že jejich komunikace s ostatními žáky souvisí s jejich kombinovanou vadou. V jejich případě tedy se zrakovým postižením, sluchovým postižením a Aspergerovým syndromem. Naopak u žáků s pouhým zrakovým postižením je možné sledovat potíže v neverbální komunikaci způsobené omezeným vnímáním mimických projevů, a také špatným pocitem či obavou z mluvení způsobené dřívější negativní sociální zkušeností ze základní školy.

Značný rozdíl lze také spatřit ve vnímání pocitů méněcennosti všemi účastníky studie. Zatímco většina dětí s postižením a jejich matek zažily pocit méněcennosti spojený se zrakovou vadou, žák s diagnózou úplné nevidomosti tento pocit popírá, ba dokonce nevidí důvod, proč by tento pocit měl mít vzhledem ke svému postižení, což potvrzuje jak jeho maminka, tak třídní pedagog. Odlišný pohled na věc má třídní učitelka, která vyučuje žáka s kombinovaným postižením. Tvrdí, že její žák se zrakovou a sluchovou vadou tento pocit nemá, jelikož inteligenčně svou třídu přesahuje a dává to celé třídě patřičně najevo. Ovšem samotný žák s postižením a jeho maminka s touto výpovědí nesouhlasí, tudíž o správnosti tvrzení můžeme jen spekulovat.

Druhým dílčím cílem je zjistit a popsat kamarádké vztahy zrakově postiženého žáka z pohledu žáka se zrakovým postižením, rodiče i učitele.

V rámci udržování a navazování kamarádkých vztahů žáků se zrakovým postižením, je zde nutné zhodnotit i oblast trávení jejich volného času. Všichni informanti vypověděli, že se převážně žáci se zrakovou vadou schází s intaktními dětmi. Společnost lidí se zrakovým postižením nevyhledávají, ale zároveň tyto dvě skupiny nijak razantně nerozlišují. Dva žáci se zrakovým postižením dokonce komunikují s kamarádem s podobnou zrakovou vadou, a jiné dva případy uvádí, že se jednou zúčastnili tábora pro zrakově postižené děti. Kromě toho tyto žáci se zrakovým postižením mají různé záliby, mezi něž řadí plavání, kresbu, skauting či návštěvy kavárny. Tyto činnosti velmi často realizují s kamarády ze základní školy či střední školy, tudíž je jejich vzájemná vazba se spolužáky z běžné školy intenzivní. Pouze jeden chlapec se zrakovým postižením a jeho maminka tvrdí, že svůj volný čas převážně tráví s rodinou, takže s kamarády se kontaktuje primárně prostřednictvím internetového hovoru.

Posledním dílčím cílem bylo zjistit a popsat pozitiva a negativa inkluzivního vzdělávání z pohledu žáka se zrakovým postižením, rodiče i učitele

Jak již bylo v teoretické části práce zmíněno, inkluzivní vzdělávání je inovativní směr ve školství, který s sebou přináší své pozitivní i negativní stránky. Důležité však je, jak ji vnímají účastníci našeho výzkumného šetření. Velkým přínosem pro tuto kvalifikační práci je fakt, že absolutně všichni informanti výzkumného šetření nahlíží na inkluzivní proces pozitivně, a to i přesto, že se u některých objevují problémy spojené s realizací toho inovativního trendu. Mezi klady toho nového směru ve vzdělávání spatřují účastníci této studie dostupnost školy v místě trvalého bydliště, intenzivní kontakt s intaktními spolužáky, kteří se s žáky se zrakovým postižením naučí komunikovat, pracovat a respektovat jeho speciální potřeby. Kromě toho jedna maminka uvádí i širší možnost výběru povolání při studiu na běžné škole. Avšak z negativních faktorů musíme uvést potřebu sedět v první lavici nebo fakt, že psaní na Pichtově stroji velmi ruší výuku. Dále sem spadá neznalost metodik práce ze strany pedagogů s žáky se zrakovým postižením, tak jako neznalost Braillova písma. Jeden učitel dokonce uvádí, že podle jeho názoru je i samotná přítomnost asistenta pedagoga ve třídě negativním prvkem, který ovlivňuje celkové klima třídy. Pokud by bylo možné něco v aktuálním stavu změnit, tak by to podle některých maminek bylo omezit stěhování dětí v rámci různých předmětů do jiných učeben či přímo přeřazení žáka s kombinovaným postižením do jiné třídy. Školní psychologka pak konkrétně uvádí možnost častějšího školení za účelem zkvalitnění práce pedagogů s žáky s postižením.

## **5.7 Limity výzkumného šetření**

V této části diplomové práce je vhodné se zamyslet nad možným zkreslením výsledných dat, které ovlivňuje několik důležitých faktorů. Objektivita a reliabilita výsledků výzkumného šetření mohla být částečně zkreslena zejména nízkou zkušeností s realizací kvalitativního výzkumu, neboť ten byl prováděn poprvé v rámci této kvalifikační práce. Kromě toho je možné, že se výzkumník mohl nechat ovlivnit pocity sympatie či antipatie, tudíž mohly být otázky k rozhovoru položeny odlišně mezi jednotlivými informanty. Navíc se od samotných účastníků výzkumného šetření mohla sesbírat nepravdivá data, a to zejména u žáků se zrakovým postižením, neboť oni vypovídali v přítomnosti jejich maminek, což mohlo zapříčinit jejich neupřímnost či vynechání pravdivých informací z osobních i jiných důvodů. Mimoto je klíčovým faktorem i doba, ve které byly jednotlivé rozhovory nahrávány, neboť v jednom případě se jednalo o studentku, která byla na střední škole vzdělávána pouze první rok, tudíž jsou informace o ní prakticky málo ověřené ze strany paní psychologky.

Specifickou okolností pak ve výsledcích určitě sehrává i fakt, že oba žáci s kombinovaným postižením mají maminku zaměstnanou ve škole, do které dochází. To znamená, že výpovědi třídních učitelů dětí s kombinovaným postižením mohou být ovlivněné osobními postoji vůči tomuto žákovi, potažmo jejich kolegyni a opět by mohla být objektivita těchto dat zpochybněna.

## 6 Diskuse

V rámci diskuze je na místě zamyslet se nad tím, jaké rozdíly jsou mezi žáky s kombinovaným postižením a žáky se zrakovým postižením v souvislosti s cílem této diplomové práce, tedy zjistit a popsat postoj třídního učitele a spolužáků ke zrakově postiženému žákovi v rámci sociálních vztahů, a to z pohledu žáka se zrakovým postižením, rodiče i třídního učitele v inkluzivním vzdělávacím procesu, konkrétně ve školní třídě.

Jak již bylo zmíněno v předchozím textu, třídní učitelé přistupují ke všem žákům se zrakovým postižením, respektive i k žákům s kombinovaným postižením úplně stejně, což potvrzují všichni participanté studie. Postoj spolužáků k těmto dětem je také podobný, neboť výsledky výzkumného šetření jasně ukázaly, že kamarádské vztahy dětí ve třídě ovlivňuje mnoho faktorů, mezi něž se neřadí pouze přítomnost tělesného postižení či kombinace těchto vad, ale hlavně ochota podílet se na sociálním životě třídy, dále inteligence a povahové vlastnosti každého žáka.

V této souvislosti především zmiňuji problémy chlapce s kombinovanou vadou, který je jako jediný ze všech uvedených případů částečně vyloučen z třídního kolektivu v důsledku jeho odlišných zájmů, vysoké inteligence a povahových rysů. Kromě něj je mezi účastníky studie zařazena i studentka s kombinovanou vadou, která má také problém s navázáním sociálního kontaktu s ostatními. Nicméně její snaha zařadit se do kolektivu je v porovnání s chlapcem intenzivnější, a možná i proto je její úsilí o něco úspěšnější. Je však na místě zmínit i skutečnost, že konkrétní kombinace tělesného postižení zde také hraje svou roli, neboť chlapec se zrakovým a sluchovým postižením má omezené možnosti navázání sociálního kontaktu s ostatními, v porovnání s dívkou se zrakovým postižením v kombinaci s Aspergerovým syndromem. To však zdaleka neznamena, že žáci se zrakovým postižením potíže v komunikaci s ostatními dětmi nemají, ba naopak. Nicméně je logické, že kombinace dvou tělesných postižení tuto schopnost více ztěžuje v porovnání s žáky se zrakovou vadou. Na základě výsledných dat můžeme tedy říci, že kromě jednoho žáka s kombinovaným postižením je u všech ostatních dětí shledán kladný postoj spolužáků k žákovi se zrakovým postižením, který má ve své třídě kamarády a je přijat mezi skupinu vrstevníků.

## 7 Přínos a doporučení pro praxi

Velkým přínos této diplomové práce sledujeme v tom, že díky našemu výzkumnému šetření se o zrakové vadě jedné studentky dozvěděl samotný pedagogický sbor střední školy. Je až neuvěřitelné, že do té doby dívka, potažmo i její rodiče její vzdělávací instituci o zrakovém postižení neinformovali. Je pravda, že studentka neměla žádné problémy ani podpůrná opatření, která by ji zasahovala do vzdělávacího procesu, dokonce o její málo viditelné vadě dlouho nevěděli ani spolužáci. Nicméně díky spolupráci se školní psycholožkou v rámci této studie pedagogové navázali lepší kontakt s danou studentkou, což ji časem může pomoci například v překonávání sociálních i psychických bariér v kolektivu dětí.

Teoreticky by naše výzkumné šetření bylo přínosné obohatit i dalším výzkumem v budoucnosti, který by zjišťoval vliv asistenta pedagoga na postavení žáků se zrakovým postižením ve školní třídě a její klima. Nebo také postavení žáků se zrakovým postižením ve školní třídě, jejichž maminky jsou pedagogy na stejné škole. Tyto koncepty totiž vyplývají z postřehů našich účastníků, tudíž je jejich návrh opodstatněný a pro mnohé rodiče i poměrně potřebný.

Ve speciálněpedagogické praxi bych ráda v budoucnosti zlepšila komunikaci pedagogů s vedením školy, za účelem zkvalitnění práce s žákem se zrakovým postižením v inkluzivním procesu. Konkrétně se jedná o včasnou informovanost třídních pedagogů o příchodu žáka s postižením do třídy, aby i samotní třídní učitelé mohli intaktní spolužáky předem připravit na příchod žáka s postižením do třídního kolektivu. Kromě toho by bylo vhodné zařadit odborné školení pedagogických pracovníků do pravidelného režimu školy, aby kontinuálně probíhalo vzdělávání učitelů, kteří čím dál tím více vyučují děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

## 8 Závěr

V této diplomové práci jsme se zabývali problematikou postoje spolužáků a třídního učitele k žákovi se zrakovým postižením ve školní třídě, který je vzdělávaný inkluzivní formou v běžné škole. Podrobně jsme zjišťovali, jaký vztah má žák se zrakovým postižením s intaktními spolužáky v třídním kolektivu, a také jak k němu přistupuje samotný třídní učitel ve vyučovacím procesu.

Proto jsme v teoretické části kvalifikační práce vymezili důležité termíny, kategorie i vývojové odlišnosti žáka se zrakovým postižením ovlivňující jeho osobnost. Samozřejmostí byla zmínka o vzdělávání žáků se zrakovým postižením, kde se kladl důraz na vysvětlení pojmu integrace a inkluze a jejím činitelům. V rámci kapitoly o vzdělávání byla také zmíněna konkrétní pozitiva i negativa působící na efektivitu celého inkluzivního procesu.

V praktické části této studie jsme vymezili důležité metodologické aspekty nezbytné k realizaci výzkumného šetření, založeném na kvalitativním přístupu. Všechny informace z rozhovorů jsme postupně sesbírali od participantů výzkumného šetření, do nichž patří samotní žáci se zrakovým postižením, jejich maminky i třídní pedagogové zkoumaných žáků se zrakovou vadou. Následně jsme získaná data analyzovali a interpretovali podle patřičných předem stanovených cílů. Nakonec jsme podle postřehů jednotlivých informantů napsali doporučení pro speciálněpedagogickou praxi i návrh na realizaci dalšího výzkumného šetření.



## Seznam bibliografických zdrojů

- BALUNOVÁ, Kristína, Libuše LUDÍKOVÁ a Dita HEŘMÁNKOVÁ, 2001. *Kapitoly z rané výchovy dítěte se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0381-1.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2013. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu: Education focusing on inclusive didactics and teaching pupils with special educational needs in mainstream schools*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6678-6.
- BASLEROVÁ, Pavlína, 2012a. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3376-9.
- BASLEROVÁ, Pavlína, 2012b. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb - část II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-244-3051-5.
- BASLEROVÁ, Pavlína, 2012c. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3307-3.
- BENDO VÁ, Petra, ed., 2015. *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-422-9.
- CANGELOSI, James S., 2009. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 5. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-650-6.
- ČÁLEK, Oldřich, 1986. *Vývoj osobnosti zrakově těžce postižených*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- FINKOVÁ, Dita, Libuše LUDÍKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ, 2007. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-1857-5.
- FINKOVÁ, Dita, Veronika RŮŽIČKOVÁ a Kateřina KROUPOVÁ, 2009. *Úvod do speciální pedagogiky osob se zrakovým postižením* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1 CD-ROM [cit. 2018-07-16]. ISBN 9788024425177.
- FINKOVÁ, Dita, 2011. *Rozvoj hapticko-taktilního vnímání osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2742-3.
- FINKOVÁ, Dita, Veronika RŮŽIČKOVÁ a Kateřina STEJSKALOVÁ, 2011. *Edukační proces u osob se zrakovým postižením* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1 CD-ROM [cit. 2018-09-24]. Odborná publikace. ISBN 978-80-244-2745-4.

- FINKOVÁ, Dita, 2012. *Edukace jedinců se zrakovým postižením v kontextu kvality vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3262-5.
- FINKOVÁ, Dita, Lenka MITRYCHOVÁ, Veronika RŮŽIČKOVÁ a Kateřina STEJSKALOVÁ, 2012. *Osoby se zrakovým postižením v procesu komunikace* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1 CD-ROM [cit. 2018-08-13]. Odborná publikace. ISBN 978-80-244-3082-9.
- FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA, 2008. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-014-0.
- FLENEROVÁ, Helena, 1982. *Kapitoly z tyflopédie*. Praha: Univerzita Karlova.
- FONTANA, David, 2014. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0741-2.
- HAMADOVÁ, Petra, Lea KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ a Zita NOVÁKOVÁ, 2007. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-159-1.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-x.
- HYCL, Josef a Lucie TRYBUČKOVÁ, 2008. *Atlas oftalmologie*. 2. vyd. V Praze: Triton. ISBN 978-80-7387-160-4.
- JEŘÁBKOVÁ, Kateřina, 2013. *Školská integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3730-9.
- JESENSKÝ, Ján, 1995. *Kontrapunkty integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum. Folia paedagogica specialis. ISBN 8071840300.
- JESENSKÝ, Ján, 2007. *Prolegomena systému tyflorehabilitace, metodiky tyflorehabilitačních výcviků a přípravy rehabilitačně-edukačních pracovníků tyflopédického spektra*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-49-5.
- KEBLOVÁ, Alena, 1998. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. 2., upr. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-7216-051-6.
- KEBLOVÁ, Alena, Ivan NOVÁK a Lydie LINDÁKOVÁ, 2000. *Náprava poruch binokulárního vidění*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-121-0.
- KEBLOVÁ, Alena, 2001. *Zrakově postižené dítě*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-191-1.
- KIMPLOVÁ, Tereza, 2010. *Ztráta zraku: úvod do psychologické problematiky*. Ostrava: Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-917-9.
- KIMPLOVÁ, Tereza a Marta KOLAŘÍKOVÁ, 2014. *Jak žít s těžkým zrakovým postižením?: souhrn (nejen) psychologické problematiky*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-831-3.

- KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFEROVÁ, 2015. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0782-5.
- KRAUS, Hanuš, 1997. *Kompendium očního lékařství*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-079-1.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2001. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-551-2.
- KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea, 2000. *Oftalmopedie*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-84-2.
- LANGMEIER, Josef a Zdeněk MATĚJČEK, 1974. *Psychická deprivace v dětství*. 3., dopln. vyd. Praha: Avicenum.
- LECHTA, Viktor, ed., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
- LITVAK, Aleksej Grigor'jevič, 1979. *Nástin psychologie nevidomých a slabozrakých*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Knižnice speciální pedagogiky.
- LUDÍKOVÁ, Libuše, 1988. *Tyflopedie*. I. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého.
- LUDÍKOVÁ, Libuše, Milan MALEČEK, Michal KUCHAR a Alena JANDOVÁ, 1989. *Tyflopedie*. II. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého.
- LUDÍKOVÁ, Libuše a Veronika STOKLASOVÁ, 2006. *Tyflopedie pro výchovné pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1189-x.
- LUDÍKOVÁ, Libuše a Eva SOURALOVÁ, 2006. *Speciální pedagogika 5*. Olomouc: Univerzita Palackého. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1213-6.
- LUDÍKOVÁ, Libuše, Dita FINKOVÁ a Kateřina STEJSKALOVÁ, 2013. *Teoretická východiska speciální pedagogiky osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3700-2.
- LUDÍKOVÁ, Libuše, 2014. *Student se zrakovým postižením na vysoké škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4215-0.
- LUDÍKOVÁ, Libuše, 2017. *Problematika kvality života osob se speciálními potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5270-8.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Josef LANGMEIER, 1986. *Počátky našeho duševního života*. Praha: Panorama. Pyramida (Panorama).
- MATĚJČEK, Zdeněk, 2001. *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. 3. přeprac. vyd. Jinočany: H & H. ISBN 80-86022-92-7.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum. ISBN 8024610566.
- MICHALÍK, Jan, 1999. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067-981-6.

- MORAVCOVÁ, Dagmar, 2004. *Zraková terapie slabozrakých a pacientů s nízkým vizelem*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-476-4.
- MRÁZOVÁ, Eva, 2004. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7044-635-8.
- NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1679-9.
- NOVOSAD, Libor, 1997. *Některé aspekty socializace lidí se zdravotním postižením: kapitoly ze sociologie handicapu*. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7083-268-1.
- PEŠATOVÁ, Ilona, 2005. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky se zaměřením na tyflopédii*. 2., upr. vyd. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7372-004-3.
- PETTY, Geoffrey, 2013. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PIPEKOVÁ, Jarmila, 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.
- PODLAHOVÁ, Libuše, ed., 2007. *Učitel sekundární školy: studijní opora*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 978-80-244-1829-2.
- PŘINOSILOVÁ, Dagmar, 2007. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-157-7.
- REGEC, Vojtech a Kateřina STEJSKALOVÁ, 2012. *Komunikace a lidé se specifickými potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3203-8.
- REICHEL, Jiří, 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
- RÖDEROVÁ, Petra, 2015. *Edukace osob se zrakovým postižením v osobnostním pojetí*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8091-1.
- RŮŽIČKOVÁ, Veronika, 2006. *Integrace zrakově postiženého žáka do základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1540-2.
- RŮŽIČKOVÁ, Kamila, 2011. *Vybrané texty ze speciální pedagogiky I: východiska pro speciální pedagogiku a rehabilitaci osob se zrakovým postižením*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-099-3.
- RŮŽIČKOVÁ, Kamila a Jitka VÍTOVÁ, 2014. *Vybrané kapitoly z tyflopédie a surdopedie nejen pro speciální pedagogu*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-424-3.
- ŘÍČAN, Pavel, 2005. *Psychologie: příručka pro studenty*. Praha: Portál. ISBN 8071789232.
- SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

- SKUTIL, Martin, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ, 2015. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání třetí. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0899-0.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TESAŘOVÁ, Martina, 2016. *Jak na žáky: zvládání náročných situací ve třídě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1047-4.
- URBANOVSÁ, Eva a Pavel ŠKOBRTAL, 2012. *Sociální a pedagogická psychologie pro speciální pedagogii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3065-2.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 1995. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-053-X.
- VÁGNEROVÁ, Marie a Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ, 2003. *Psychologie handicapu*. Vyd. 2. opr. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-765-9.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 8024609568.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0225-7.
- VÍTKOVÁ, Marie, ed., 2004. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.
- VOTAVA, Jiří, 2003. *Ucelená rehabilitace osob se zdravotním postižením*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0708-5.
- VRUBEL, Martin, 2015. *Facilitátory a bariéry školní a sociální inkluze osob se zrakovým postižením*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8022-5.
- ZÁŠKODNÁ, Helena, 1985. *Psychopatologie a speciální pedagogika pro první stupeň základní školy a výchovné poradce*. Ostrava: Pedagogická fakulta.
- Zákon číslo 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů
- Vyhláška číslo 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Dělení zrakového postižení dle Světové zdravotnické organizace (Ludíková, Finková, Stejskalová, 2013, s. 55).....	10
Tabulka 2: Přístup participantů studie k inkluzivnímu vzdělávání – případ 1 .....	58
Tabulka 3: Postoj třídního učitele ke zrakově postiženému žákovi – případ 1 .....	59
Tabulka 4 (I): Specifika vztahu spolužáků ke zrakově postiženému žákovi – případ 1 .....	60
Tabulka 5 (II): Specifika vztahu spolužáků ke zrakově postiženému žákovi – případ 1 .....	61
Tabulka 6: Přístup participantů studie k inkluzivnímu vzdělávání – případ 2 .....	63
Tabulka 7: Postoj třídního učitele ke zrakově postiženému žákovi – případ 2 .....	64
Tabulka 8 (I): Specifika vztahu spolužáků ke zrakově postiženému žákovi – případ 2 .....	65
Tabulka 9 (II): Specifika vztahu spolužáků ke zrakově postiženému žákovi – případ 2 .....	66
Tabulka 10: Přístup participantů studie k inkluzivnímu vzdělávání – případ 3 .....	68
Tabulka 11: Postoj třídního učitele ke zrakově postiženému žákovi – případ 3 .....	69
Tabulka 12 (I): Specifika vztahu spolužáků ke zrakově postiženému žákovi – případ 3 .....	69
Tabulka 13 (II): Specifika vztahu spolužáků ke zrakově postiženému žákovi – případ 3 .....	70
Tabulka 14: Přístup participantů studie k inkluzivnímu vzdělávání – případ 4 .....	72
Tabulka 15: Postoj třídního učitele ke zrakově postiženému žákovi – případ 3 .....	73
Tabulka 16 (I): Specifika vztahu spolužáků ke zrakově postiženému žákovi – případ 4 .....	73
Tabulka 17 (II): Specifika vztahu spolužáků ke zrakově postiženému žákovi – případ 4 .....	74

## **Seznam příloh**

Příloha 1: Oslovovací dopis

Příloha 2: Informovaný souhlas

Příloha 3: Orientační otázky k rozhovoru

Příloha 1:

Olomouc, 12. 3. 2019

Drazí rodiče,

dovolte, abych se Vám představila. Jmenuji se Gabriela Pavlisková a jsem studentkou 6. ročníku oboru *Učitelství pro I. st. ZŠ a speciální pedagogika* na PdF UP v Olomouci. Prostřednictvím tohoto dopisu si Vás dovoluji požádat o osobní schůzku, kde bych s Vámi ráda pohovořila o tématu *Žák se zrakovým postižením ve školní třídě*, což je tématem mé diplomové práce. V této práci bych se převážně chtěla zaměřit na problematiku socializace žáka se zrakovým postižením na základní škole (1. – 9. třída), popř. i na střední škole. Výzkumná část této studie je určena rodičům dětí se zrakovým postižením, které jsou začleněny v inkluzivním vzdělávání v běžné základní (střední) škole.

Pokud budete souhlasit, ráda bych s Vámi spolupracovala ve zmiňovaném výzkumu, a to po prvním společné schůzce (kde si povíme vše potřebné). Metodou celého šetření bude rozhovor, jež můžeme uskutečnit v příjemném prostředí, které nám bude vzájemně vyhovovat. V případě zájmu bych Vám pak v závěru mé práce poslala výsledky této studie.

Potěší mne, pokud mi odepíšete a budete ochotni se domluvit na osobní schůzce. Budu si velmi cenit jakékoli odpovědi i setkání! V případě, že se nebudete chtít zúčastnit výzkumu, budu vděčná i za jakékoli Vaše zkušenosti z této oblasti obohacující mou práci.

S úctou a srdečným poděkováním

Gabriela Pavlisková, studentka

Email: [gabrielapavliskova@seznam.cz](mailto:gabrielapavliskova@seznam.cz)



Příloha 2:

### **Informovaný souhlas**

Já, níže podepsaná/ý, souhlasím s poskytnutím rozhovoru za účelem realizace výzkumné části diplomové práce Gabriely Pavliskové s názvem *“Žák se zrakovým postižením ve školní třídě“*. Jsem plně srozuměn/a s tím, že veškeré předané informace budou považovány za anonymní, a zároveň budou použity pouze za účelem tvorby kvalifikační práce, která je odborně vedena PhDr. Kateřinou Kroupovou, PhD. pod záštitou Pedagogické fakulty v Olomouci. V případě nesrovnalostí je možné kontaktovat studentku Gabrielu Pavliskovou prostřednictvím emailu [gabrielapavliskova@seznam.cz](mailto:gabrielapavliskova@seznam.cz) nebo [gabriela.pavliskova01@upol.cz](mailto:gabriela.pavliskova01@upol.cz) a vše adekvátně vyřešit.

Jméno studentky

.....

Podpis

.....

Jméno rodiče/žáka/pedagoga

.....

Podpis

.....

V .....

dne .....

### Příloha 3:

#### **Orientační otázky k rozhovoru**

- ✓ Kolik let je Vašemu dítěti a do které třídy chodí?
- ✓ O jakou zrakovou vadu se v případě Vašeho dítěte jedná?
- ✓ Vzdělává se Vaše dítě podle Individuálního vzdělávacího plánu?
- ✓ Využívá ve třídě pomoci ze strany asistenta pedagoga?
- ✓ Má ještě další speciální pomůcky ve vzdělávání?
- ✓ Jaký je Váš současný postoj k inkluzivnímu vzdělávání?
- ✓ Jaké jsou výhody toho, že Vaše dítě chodí na běžnou školu oproti škole pro zrakově postižené žáky?
- ✓ Vidíte v inkluzivním vzdělávání i nějaká negativa?
- ✓ Jaký byl Váš postoj k inkluzivnímu vzdělávání na začátku a jak to vidíte dnes?
- ✓ Co byste ráda změnila v budoucnosti, kdyby to bylo možné?
- ✓ Jakým způsobem třídní učitel připravil děti ve třídě na příchod žáka s postižením?
- ✓ Jaký postoj zaujal samotný třídní učitel k žákovi se zrakovým postižením?
- ✓ Jakým způsobem třídní učitel řeší případné negativní chování ostatních spolužáků na adresu žáka s postižením?
- ✓ Jak byste své dítě charakterizovala?
- ✓ Jaký má Vaše dítě vztah s ostatními spolužáky ve třídě?
- ✓ Které negativní reakce dítě již zažilo v souvislosti se zrakovou vadou?
- ✓ Jakým způsobem se k Vašemu dítěti chovají spolužáci ve třídě?
- ✓ Jaké problémy mu způsobuje zrakové postižení v rámci komunikace s ostatními dětmi?
- ✓ Cítilo se Vaše dítě někdy méněcenné v důsledku své zrakové vady?
- ✓ Existuje skupina kamarádů ve třídě, jejímž členem je Vaše dítě?
- ✓ Má tam Vaše dítě nějakého blízkého kamaráda ve třídě?
- ✓ Scházejí se i pravidelně mimo školu, jak spolu tráví čas?
- ✓ Které kamarády Vaše dítě více vyhledává k navázání kamarádského vztahu – zrakově postižené nebo intaktní?

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Gabriela Pavlisková
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Kateřina Kroupová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2019
<b>Název práce:</b>	Žák se zrakovým postižením ve školní třídě
<b>Název v angličtině:</b>	Pupil with visual impairment in class
<b>Anotace práce:</b>	Hlavním cílem této diplomové práce je popsat postoj spolužáků a třídního učitele k žákovi se zrakovým postižením ve školní třídě běžné školy. V teoretické části jsou vysvětleny základní pojmy, klasifikace, odlišnosti vývoje žáka se zrakovým postižením a inkluzivní vzdělávání. V praktické části jsou pak zpracovány a interpretovány rozhovory žáků se zrakovým postižením, jejich maminek i třídních pedagogů. Výzkumné šetření bylo zaměřeno na vztah žáka se zrakovým postižením s intaktními spolužáky a třídním učitelem ve třídě. Součástí výzkumu byl i popis pozitivních a negativních stránek inkluzivního vzdělávání.
<b>Klíčová slova:</b>	zrakové postižení socializace školní třída inkluze
<b>Anotace v angličtině:</b>	The main aim of this thesis is to describe the attitude of classmates and a form teacher to a pupil with visual impairment in a class of a regular school. The theoretical part explains the basic concepts, classification, differences in the development of a pupil with visual impairment, and inclusive education. In the practical part the interviews of pupils with visual impairment, their mothers, and form teachers are processed and interpreted. The research was focused on the relationship between a pupil with visual impairment, intact classmates, and a form teacher in the class. The research also included a description of the positive and negative aspects of inclusive education.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	visual impairment socialization classroom inclusive
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha 1: Oslovovací dopis Příloha 2: Informovaný souhlas Příloha 3: Orientační otázky k rozhovoru
<b>Rozsah práce:</b>	91s.
<b>Jazyk práce:</b>	čeština