



# Integrace zrakově postižených v běžných typech škol.

## Diplomová práce

*Studijní program:* N7503 – Učitelství pro základní školy  
*Studijní obory:* 7503T023 – Učitelství dějepisu pro 2. stupeň základní školy  
7503T045 – Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy  
*Autor práce:* **Bc. Andrea Klozová**  
*Vedoucí práce:* Mgr. Lucie Hubertová, Ph.D.



## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Andrea Klozová**  
Osobní číslo: **P13000753**  
Studijní program: **N7503 Učitelství pro základní školy**  
Studijní obory: **Učitelství dějepisu pro 2. stupeň základní školy**  
**Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy**  
Název tématu: **Integrace zrakově postižených v běžných typech škol.**  
Zadávající katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

1. Nastudování odborné literatury (viz seznam doporučené literatury)
2. Pravidelné konzultace s vedoucím práce v minimálním rozsahu 1x měsíčně
3. Nakontaktování respondentů z cílové skupiny, tj. 4 - 5 osob, které část školní docházky absolvovali formou integrace do běžných škol
4. Metodika zpracování praktické části: kvalitativní výzkum, polostrukturované rozhovory, metoda interpretativní fenomenologické analýzy (IPA)
5. Dodržování etických aspektů psychologického výzkumu ze strany studenta

Cílem teoretické části práce je popsat současné možnosti a limity integrace žáků se ZP do škol hlavního vzdělávacího proudu. Cílem praktické části je zjistit, jak mladí lidé se ZP přemýšlejí o své vlastní zkušenosti s integrací do běžných typů škol.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

**BARTOŇOVÁ Miroslava, VÍTKOVÁ Marie. Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. 2007. 2. vyd. Brno: Paido, edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-7315-158-4.**

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

**HOŠKOVÁ, Blanka a kolektiv. Zdravotní tělesná výchova (druhy oslabení). 2012. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2137-1.**

**JEŠINA, Ondřej, KUDLÁČEK, Martin. Aplikovaná tělesná výchova. 2011. 1. vyd. Olomouc. ISBN 978-80-244-2738-6.**

**JESENSKÝ, J.. Základy komprehenzivní speciální pedagogiky. 2000. 1. vyd. Hradec králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-196-1**

**LUDÍKOVÁ, L., Tyflopédie Andragogika. 2006. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, IBSN 80-244-1191-1**

**MICHALOVÁ, Zdeňka. Speciální pedagogika I. díl Terminologická vymezení. 2006. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7372-109-0**

**MICHALOVÁ, Zdeňka. Speciální pedagogika II. díl. 2008. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-376-7**

**PEŠATOVÁ, I. Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky se zaměřením na oftalmopedii 1 díl. 1999. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-350-5**

**PEŠATOVÁ, I. Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky se zaměřením na tyflopédii 2 díl. 1999. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-351-3**

**UZLOVÁ, Iva. Asistence lidem s postižením a znevýhodněním. 2010. 1. vydání. Praha: nakladatelství Portál s. r. o.. 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.**

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Lucie Hubertová**

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání diplomové práce:

**4. května 2015**

Termín odevzdání diplomové práce:

**4. května 2016**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.  
děkan

L.S.



doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 22. června 2015

## Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum: 2. 5. 2014

Podpis:



## PODĚKOVÁNÍ

Děkuji všem respondentům, se kterými jsem vedla hloubkové rozhovory a kteří odpověděli na kladené otázky vztahující se k problematice integrace zrakově postižených, tím mi umožnili vypracovat tuto diplomovou práci, bez jejich spolupráce by práce nemohla vzniknout.

Děkuji vedoucí diplomové práce Mgr. Lucii Hubertové, Ph.D. za vedení, ochotu, trpělivost a cenné rady při tvorbě diplomové práce.

Největší dík však patří mé rodině: mým rodičům Haně a Jiřímu Klozovým, sestře Adrianě a prarodičům za psychickou podporu při mém studiu.

Velký dík též patří mému příteli Peterovi Tkáčovi, který mi byl psychickou oporou při psaní diplomové práce.

A v neposlední řadě velký dík též patří mému vodicímu psovi Elyse Emotion Nice Friend, který mě doprovází a absolvoval se mnou celé magisterské studium.

## **Anotace**

Diplomová práce pojednává o integraci zrakově postižených v běžných typech škol. V teoretické části je popsána problematika, jak zrakového postižení, tak i integrace. Autorka se zde zabývá podmínkami, které musí být splněny pro úspěšnou integraci či problémy, které mohou nastat. Dále je zde zmíněna i legislativa související s tématem. V praktické části autorka identifikuje pomocí hloubkových rozhovorů s vybranými respondenty pozitivní i negativní aspekty integrace do škol hlavního vzdělávacího proudu.

### **Klíčová slova:**

integrace, zrakové postižení, škola, kompenzační pomůcky, učitel, zraková vada

## **Annotation**

The topic of the thesis is the integration of visually impaired students into mainstream schools. In the theoretical part are described basic problems connected with visual impairment and integration of visually impaired students. The author gives special attention to the conditions necessary for a successful integration and issues that commonly arise, also mentioning possible legal issues.

In the practical part the author evaluates in-depth interviews with chosen respondents to identify the positive and negative aspects of the integration of visually impaired students into mainstream schools.

### **Key words:**

Integration, visual impairment, school, compensation aids, teacher, visual handicap

# Obsah

<b>OBSAH</b> .....	<b>7</b>
<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1. PROBLEMATIKA ZRAKOVÉHO POSTIŽENÍ</b> .....	<b>11</b>
1.1. DĚLENÍ ZRAKOVÉHO POSTIŽENÍ .....	11
1.2. OČNÍ VADY A ONEMOCNĚNÍ .....	12
1.3. DIAGNOSTIKA ZRAKOVÉHO POSTIŽENÍ .....	13
1.4. SHRNUTÍ .....	14
<b>2. PSYCHOLOGIE VÝVOJE DĚTÍ A DOSPÍVAJÍCÍCH SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM VE VZTAHU KE ŠKOLNÍ DOCHÁZCE</b> .....	<b>15</b>
2.1. PŘEDŠKOLNÍ VĚK.....	15
2.2. ŠKOLNÍ VĚK.....	16
2.3. OBDOBÍ PUBERTY.....	18
2.4. ADOLESCENCE.....	20
2.5. RANÁ DOSPĚLOST .....	23
2.6. SHRNUTÍ .....	24
<b>3. KOMPENZAČNÍ POMŮCKY PRO ZRAKOVĚ POSTIŽENÉ VYUŽÍVANÉ PŘI VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>25</b>
3.1 KOMPENZAČNÍ POMŮCKY PRO ŠKOLU.....	25
3.2 KOMPENZAČNÍ POMŮCKY PRO ORIENTACI .....	28
3.3 SHRNUTÍ .....	29
<b>4. VARIANTY PLNĚNÍ POVINNÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY PRO DĚTI A MLÁDEŽ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM</b> <b>31</b>	
4.1. LEGISLATIVA .....	31
4.2. SPECIÁLNÍ ŠKOLY.....	33
4.3. INTEGRACE .....	33
4.4. REFLEXE SOUČASNÉ SITUACE INTEGRACE DĚTÍ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM DO BĚŽNÝCH ŠKOL. ....	35
4.5. SHRNUTÍ .....	37
<b>5. PODMÍNKY PRO ÚSPĚŠNOU INTEGRACI DĚTÍ A MLÁDEŽE SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM</b> .....	<b>38</b>
5.1. RODINA .....	38
5.2. ŠKOLA .....	40
5.3. SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ CENTRA PRO ZRAKOVĚ POSTIŽENÉ.....	41
5.4. SHRNUTÍ .....	42
<b>6. PROBLÉMY PŘI INTEGRACI DĚTÍ A MLÁDEŽE SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM</b> .....	<b>43</b>
6.1. ŠIKANA .....	43
6.2. NEDOSTATEK PODPORY .....	45
6.3. SHRNUTÍ .....	47
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>48</b>
<b>1. METODIKA</b> .....	<b>48</b>



1.1 ÚVOD DO PROBLÉMU .....	48
1.2 CÍL VÝZKUMU.....	48
1.3. VÝZKUMNÁ METODA.....	48
1.4. VÝZKUMNÝ SOUBOR A PRŮBĚH SBĚRU DAT.....	49
1.4.1 Arnošt.....	50
1.4.2 Edita.....	50
1.4.3 Medard.....	50
1.4.4 Zdislava.....	50
1.5. TECHNIKA SBĚRU DAT .....	51
1.6. ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU .....	52
<b>VÝSLEDKOVÁ ČÁST .....</b>	<b>53</b>
<b>2. VÝSLEDNÉ KATEGORIE A SUBKATEGORIE .....</b>	<b>54</b>
2.1 KATEGORIE: DOPAD INTEGRACE.....	54
2.1.1 Subkategorie: Subjektivní přínos integrace .....	54
2.1.2 Subkategorie: Pociťované nedostatky při integraci.....	55
2.1.3 Subkategorie: Hodnocení výkonu.....	57
2.1.4 Subkategorie: Být mezi zdravými .....	58
2.1.5 Subkategorie: Sport.....	59
2.1.6 Subkategorie: Prožívání zrakového postižení mezi zdravými .....	60
2.1.7 Shrnutí.....	61
2.2 KATEGORIE: PODPORA VE ŠKOLE .....	62
2.2.1 Subkategorie: Význam speciálních kompetencí u učitelů.....	62
2.2.2 Subkategorie: Asistent pedagoga .....	64
2.2.3 Subkategorie: Speciální pomůcky.....	65
2.2.4 Subkategorie: Improvizace v pomůckách.....	67
2.2.5 Subkategorie: Spolupráce s centrem rané péče a SPC.....	67
2.2.6 Subkategorie: Podpora při studiu na VŠ.....	68
2.2.7 Subkategorie: Úprava obsahu a podmínek vzdělávání .....	69
2.2.8 Shrnutí.....	70
2.3 KATEGORIE: DŮLEŽITOST SOCIÁLNÍCH VZTAHŮ .....	71
2.3.1 Subkategorie: Být s rodinou .....	71
2.3.2 Subkategorie: Nenahraditelnost rodičů .....	71
2.3.3 Subkategorie: Silné vztahy .....	72
2.3.4 Subkategorie: Nedostatek přátel .....	74
2.3.5 Subkategorie: Šikana.....	75
2.3.6 Subkategorie: Někam patřit .....	75
2.3.7 Subkategorie Počet dětí při integraci .....	76
2.3.8 Subkategorie: Hodné učitelky.....	77
2.3.9 Shrnutí.....	77

3. DISKUZE .....	78
ZÁVĚR.....	84
SEZNAM LITERATURY A ZDROJŮ.....	86
SEZNAM PŘÍLOH.....	90

## Úvod

Diplomová práce se bude zabývat integrací zrakově postižených v běžných typech škol.

Téma práce si autorka zvolila, neboť je sama prakticky nevidomá a celou školní docházku absolvovala v integraci, tudíž má osobní zkušenost s integrací. Aby autorka zjistila zkušenosti i ostatních mladých, zrakově postižených lidí, byla stanovena výzkumná otázka: **Jak mladí lidé se zrakovým postižením přemýšlejí o vlastní zkušenosti s integrací do běžných škol?** Diplomová práce bude rozdělena do dvou částí. V teoretické části bude popsána problematika, jak zrakového postižení, tak i integrace. V této části se budeme zabývat podmínkami, které musí být splněny pro úspěšnou integraci či problémy, které mohou nastat. Dále zde bude zmíněna i legislativa související s tématem. V praktické části budou identifikovány pomocí hloubkových rozhovorů s vybranými respondenty pozitivní i negativní aspekty integrace do škol hlavního vzdělávacího proudu.

Literatury k dané problematice bylo napsáno mnoho, tudíž budeme čerpat jen z určitého výběru knih.

K vytčeným cílům dojdeme pomocí několika metod. Je nutné seznámit se s literaturou vztahující se k danému tématu. Po té použijeme srovnávací metodu a dále v praktické části metodu hloubkového rozhovoru a analýzu dosažených výpovědí.

Vzhledem k zrakovému postižení autorky budou používány digitalizované knihy, v nichž po úpravě do formátu dokument Word nejsou zachovány původní stránky. Citace budou v této práci prezentovány dle metodiky střediska Teiresiás (Středisko pro pomoc studentům se specifickými potřebami Masarykovy univerzity Brno). Citace budou v závorkách přímo za citovaným textem. V citacích nejsou uváděny stránky, ale názvy kapitol, v nichž se daný text nachází.

# Teoretická část

## 1. Problematika zrakového postižení

V této kapitole se budeme obecně zabývat problematikou zrakového postižení. Přiblížíme si, jak zrakové postižení můžeme dělit. Budeme se zde věnovat nejčastějším očním vadám či nemocem. Popíšeme zde diagnostiku jak z hlediska speciální pedagogiky, tak i z hlediska medicínského tj. oftalmologické a psychologické vyšetření.

Na úvod kapitoly bychom si měli říci, že problematika zrakového postižení je velmi složitá a pod pojem zrakově postižení se řadí lidé zcela nevidomí, prakticky nevidomí, slabozrací, lidé se zbytky zraku, lidé s poruchami binokulárního vidění, ale např. i lidé, kteří používají brýlovou korekci a mají jen několik dioptrií. Zrakové postižení ovlivňuje člověka v mnoha oblastech, ať už v oblasti kognitivní, sociální, má vliv na psychický vývoj jedince, tak zasahuje i do oblastí všedního života a má vliv na samostatnost, sebeobsluhu a mobilitu jedince. Velmi důležitá je doba vzniku zrakového postižení. Zrakové postižení můžeme diagnostikovat jak u dětí a mladistvých, stejně tak i u dospělých či starých lidí. To, jak se člověk vyrovná se zrakovým postižením, záleží na době vzniku a na osobnosti člověka.

### 1.1. Dělení zrakového postižení

Ve sportovní terminologii dělíme zrakově postižené do kategorií: B1, B2 a B3. Do kategorie B1 spadají lidé nevidomí či prakticky nevidomí, do dvou zbývajících kategorií spadají lidé slabozrací či se zbytky zraku. Toto dělení se oproti jiným liší, sportovci jsou zařazeni do 3 kategorií podle toho, jak je jejich zrakové postižení závažné. Je to z toho důvodu, aby podmínky při sportu měli lidé v jednotlivých kategoriích pokud možno podobné. Pokud spolu soutěží sportovci z více kategorií dohromady (při nedostatku sportovců) řeší se pak zraková vada pomocí přepočtu na koeficient, který slouží k tomu, aby výkony sportovců mohly být srovnávány. Např. ve sjezdovém lyžování, atd.

Rozdělení zrakově postižených se u jednotlivých autorů, kteří se zabývají zrakovým postižením, liší.

Uvádíme zde klasifikaci, která platí v současné době pro účely posudkového lékařství v České republice.

Tato klasifikace jednoznačně preferuje, jako třídící kritéria zrakovou ostrost a stav zorného pole.

- „*Slabozrakost lehkého až středního stupně při vizu 6/18 – 6/60,*
- *slabozrakost těžkého stupně při vizu 6/60 – 3/60,*
- *těžce slabý zrak při vizu 3/60 – 1/60,*
- *praktická nevidomost při vizu 1/60 až světlocit s jistou projekcí světla nebo omezením zorného pole do 5 stupňů kolem centrální fixace, i když centrální zraková ostrost není postižena,*
- *úplná nevidomost obou očí při světlocitu s nepřesnou projekcí až naprostá ztráta světlocitu“* (Finková, Ludíková, Růžičková 2015, kap. 3. 1 Klasifikace - třídění).

## **1.2. Oční vady a onemocnění**

**Nyní si musíme položit otázku, co je to zraková vada?**

*„Termínem zrakové vady označujeme nedostatky zrakové percepce různé etiologie i rozsahu. Spadají sem onemocnění oka s následným oslabením zrakového vnímání, stavy po úrazech, vrozené či získané anatomicko fyziologické poruchy“* (Květoňová-Švecová 2015, kap. 3.1 Typy zrakových vad).

### **Nejčastější oční vady a nemoci**

V dětství jsou za nejčastější oční vady či nemoci uváděny: retinopatie nedonošených (ROP), kortikální slepota, nádorová onemocnění a další. Příčin vzniku zrakového postižení je celá řada. Uvádí se, že velký vliv má již v prenatálním období např. heredita, dále pak zejména infekce (rubeola, toxoplazmóza, tuberkulóza), revmatická onemocnění. Další příčinou vzniku zrakového postižení je nadměrné množství kyslíku po umístění dítěte do inkubátoru. Samozřejmě pro vznik zrakového postižení hraje u některých vad a onemocnění velkou úlohu dědičnost.

*„Pro dospělost a stáří jsou uváděny jako nejčastější vady a nemoci: ametropické poruchy oka (krátkozrakost), hypermetropie (dalekozrakost), nemoci čočky (katarakty či senilní katarakty), diabetická retinopatie. Dalších vady a nemoci oka jsou např. refrakční vady, albinismus, patologie čočky – lens, nemoci žloutky – uveitidaa, nemoci a poškození sítnice.*

*K poškození či ztrátě zraku také může dojít při úrazu.*

*Nejčastěji úrazy oka vznikají při autonehodách, při manipulaci s chemikáliemi či pyrotechnikou, u dětí hlavně při hře a špatné manipulaci s různými předměty“ (Váagnerová 2015, kap. 2.1. Přehled nejčastějších zrakových poruch a onemocnění v dětském věku).*

### **1.3. Diagnostika zrakového postižení**

Pro diagnostiku zrakového postižení máme celou řadu způsobů. Diagnostikovat jej můžeme z hlediska medicínského a to oftalmologickými vyšetřeními, v návaznosti na to i psychologickými vyšetřeními, neboť postižení ovlivňuje osobnost člověka. Pro pedagogickou práci pak musíme zrakové postižení diagnostikovat z hlediska speciální pedagogiky, abychom věděli, jak lze případné zbytky zraku využít či jaké kompenzační pomůcky může zrakově postižený člověk využívat.

#### **Oftalmologické vyšetření**

Toto vyšetření diagnostikuje zrakové postižení a zkoumá několik oblastí:

- 1. „faktory podmiňující myšlení,*
- 2. stav motoriky a okulomotoriky,*
- 3. refrakce,*
- 4. periferní funkce,*
- 5. centrální zrakové funkce, funkce zrakových center kůry a středomozkových center“*

(Květoňová-Švecová 2015, kap. 3.4 Medicínské vyšetření dítěte)

Při vyšetření se zjišťuje: vizus do dálky (za pomoci čtení písmen, u lidí, kteří nepřetou písmena a jejichž zrakové postižení je vážnější se pak zjišťuje schopnost počítat prsty či pohyb před okem, správná projekce světla z různých míst, rozpoznávání světlocitu), vizus do blízka (za pomoci tabulek se souvislým textem), stav zorného pole, barvocit, vyšetření citlivosti na kontrast a adaptace na tmou či oslnění. K vyšetření oftalmolog používá množství testů či přístrojů, které mu poskytují informace o zkoumané věci. Z výsledků všech vyšetření může pak určit míru zrakového postižení a možnou prognózu do budoucna.

#### **Psychologické vyšetření**

Psychologie hodnotí osobnost jedince. Postižení, ať už je jakékoli, ovlivňuje chování a vnímání člověka a jeho náhled na svět. U dětí se zrakovým postižením se většinou zkoumají tyto oblasti: intelekt a osobnost dítěte senzomotorické poznávání sociální adaptace, orientace v prostředí, reakce na zvukové podněty včetně porozumění řeči (vývoj řečové aktivity a to jak z hlediska obsahu, skladby, tak i slovní zásoby).

Metody psychologického vyšetření: rozhovor, pozorování (u malých dětí), psychodiagnostické testy a testy inteligence (upravené do modifikací vhodných pro zrakově postižené), dotazník, škály sebehodnocení a další.

### **Speciálněpedagogické vyšetření**

Navazuje na medicínská vyšetření, která posoudí míru zrakového postižení a psychologický stav jedince. Vyšetření speciálním pedagogem dává učiteli informace o tom, jak dítě s určitým typem zrakového postižení je schopno pracovat a jaké pomůcky či podpůrná opatření by mu při výuce mohly pomoci, jak zvládá samostatný pohyb v prostoru či sebeobsahu, jakou úroveň má školních znalostí, apod.

### **Metody pro speciálněpedagogické vyšetření:**

Z baterie klinických (nestandardizovaných) prostředků se nejčastěji využívá anamnéza, dále longitudinální forma pozorování, ale i explorativní formy dotazníků či rozhovorů, ale opomenuty by neměly zůstat ani analýzy produktů činnosti a případové studie.

Ze standardizovaných prostředků se lze používat rozličné didaktické testy a některé ze sociometrických a psychodiagnostických testů (Finková, Ludíková, Růžičková 2015, kap. 4.3 Speciálněpedagogické vyšetření).

## **1.4. Shrnutí**

V této kapitole jsme si nastínili problematiku zrakového postižení.

V úvodu jsme zdůraznili, že zrakové postižení ovlivňuje mnoho oblastí a určuje i všední život člověka. Dále jsme popsali dělení zrakového postižení a nejčastější oční vady a nemoci.

Také zde byla popsána diagnostika zrakového postižení, že je potřeba zkoumat ho jak z hlediska medicínského, tak i speciálně-pedagogického.

Výsledky z oftalmologického, psychologického a speciálně-pedagogického vyšetření nám poskytují ucelený obraz o zrakově postiženém jedinci a dále pak můžeme pracovat s tím, jak mu usnadnit všední život a např. studium či práci. Můžeme mu doporučit kompenzační pomůcky a další podpůrná opatření. Ač zrakové postižení je velmi složité a život s ním přináší mnohá úskalí, myslíme si, že se s tímto postižením dá žít plnohodnotný a spokojený život.

## 2. Psychologie vývoje dětí a dospívajících se zrakovým postižením ve vztahu ke školní docházce

V této kapitole se budeme zabývat psychologií vývoje dětí a dospívajících se zrakovým postižením ve vztahu ke školní docházce. Vývoj osobnosti zrakově postiženého má určitá specifika. Vzhledem k tomu, že hlavním smyslem, kterým člověk přijímá informace o okolním světě, je zrak, je samozřejmé, že pokud je zrakové vnímání špatné či je absence zraku úplná, bude to mít na vývoj jedince značný vliv. Postupně se budeme zabývat jednotlivými vývojovými fázemi: předškolní a školní věk, puberta a adolescence až k rané dospělosti. Budeme se zde snažit popsat, v čem vývoj dětí či dospívajících se zrakovým postižením se odlišuje od majoritní populace a jak to může ovlivňovat školní docházku.

### 2.1. Předškolní věk

*„Předškolní věk je označován jako období iniciativy a jeho hlavní potřebou je aktivita a sebeprosazení“ (Erikson 1963 in Vágnerová 2015, kap. 4.4. Předškolní věk jako relativně klidné období ve vývoji zrakově postiženého dítěte). „Předškolní období je dle Piageta charakteristické tzv. názorným, intuitivním myšlením. Názorné myšlení je stále ještě prelogické, nepostupuje podle logických pravidel, ale spíše bývá ovlivněno aktuálním stavem dítěte a jeho okolí“ (Vágnerová 2015, kap. 4.4 Předškolní věk jako relativně klidné období ve vývoji zrakově postiženého dítěte).*

Rodiče dětí se zrakovým postižením je často vychovávají hyperprotektivním či ambiciózním stylem výchovy. Ani jeden z těchto dvou uvedených stylů není správný. Hyperprotektivní styl výchovy znamená, že rodiče se snaží dítě neustále chránit a ulehčovat mu každodenní život i tím, že za dítě dělají činnosti, které by už v daném věku mělo zvládnout. Abychom uvedli příklad, nepouští dítě hrát si s ostatními dětmi např. lézt po stromech, protože by si mohlo ublížit, nevedou ho ke sportu či jiným pohybovým činnostem, dítě často nepomáhá v domácnosti, protože by to buď nezvládlo, dle rodičů nebo by si mohlo ublížit... apod. Na druhou stranu ambiciózní styl výchovy znamená to, že rodiče dítě přetěžují, chtějí, aby mezi zdravými vynikalo. Abychom také uvedli příklad, rodiče kladou velký důraz na školní prospěch, avšak pro zrakově postižené dítě bývá často zvládnutí určité látky daleko náročnější než pro zdravé spolužáky... apod. Často dochází k tomu, že postižené dítě je stavěno do pasivní role. Dítě se zrakovým



postižením má samozřejmě omezenější možnosti, jak poznávat svět a získávat zkušenosti, ale vhodnou výchovou se dá vše kompenzovat. Velmi častým jevem je též to, že rodina postižené dítě nedostatečně seznamuje s normami chování, které platí ve společnosti a pravidly pro život a dítěti je vše promíjeno.

Pro poznávací procesy je nejdůležitějším smyslem zrak. *„Zrakově postižené děti kompenzují svoje nedostatky v této oblasti verbální aktivitou, preferencí tohoto způsobu získávání informací. Těžce zrakově postižené dítě je ve vztahu ke společnosti častěji v pasivní roli, jeho pronikání do světa bývá zprostředkované jinou osobou, jejíž zkušenost, zpravidla prostřednictvím řeči, dítě přijímá. Určitá omezení jsou zřejmá i v oblasti socializace, kde je opoždění mnohdy spíše důsledkem neadekvátního chování rodičů a se zrakovou vadou souvisí jen nepřímou“* (Vágnerová 2015, kap. 4.4 Předškolní věk jako relativně klidné období ve vývoji zrakově postiženého dítěte).

Co se týče zapojování do dětské skupiny, zrakově postižené dítě je v nevýhodné pozici, avšak vrstevníci v mateřské škole většinou neberou dítě nijak odlišně a je špatně, když je na postižení příliš upozorňováno. Dítě pak nemá možnost dobře zapadnout do skupiny. Co se týče kresby, tak zrakově postižené děti často velmi nerady kreslí, neboť jejich kresba je nepřesná a málo detailní. Mají spíše rády činnosti jako hru či vyprávění, kde se mohou více projevit. Zrakově postižené děti mají často velmi dobrou verbální zásobu.

Děti v mateřské škole jsou velmi spontánní. Realitu berou jako fakt a postižení jiného dítěte neberou jako překážku. Zrakově postižené děti v tomto období často nemají problém zapadnout mezi děti a účastnit se her. Pro těžce zrakově postižené děti jsou důležitými smysly pro poznávání okolí hmat, sluch, ale i chuť a čich. Odlišnosti od vývoje zdravých dětí mohou být v pohybové zdatnosti, orientaci v prostoru a určité samostatnosti vzhledem k úkonům všedního dne např. oblékání, zavazování tkaniček, apod. Tyto činnosti trvají postiženým dětem déle, než se je naučí.

## **2.2. Školní věk**

*„Mentální vývoj dítěte v době nástupu do školy se projevuje přechodem do stadia konkrétních logických operací“* (Piaget 1966,1970 in Vágnerová 2015, kap. 4.5 Nástup do školy jako významný mezník v životě postiženého dítěte). *„To znamená, že dítě začíná logicky myslet, i když v této době ještě v úzké vazbě na konkrétní realitu“*. (Vágnerová 2015, kap. 4.5 Nástup do školy jako významný mezník v životě postiženého dítěte).

*„Školní období je z hlediska svého základního zaměření hodnoceno jako fáze pílě a snaživosti“ (Erikson 1963,1964 in Vágnerová 2015, kap. 4.5 Nástup do školy jako významný mezník v životě postiženého dítěte) „V této době škola různým způsobem oceňování žádoucího chování vyvíjí tlak na motivaci k výkonu a takto ovlivňuje i úroveň dosaženého výsledku. Smyslem a cílem tohoto období je příprava na budoucnost“ (Vágnerová 2015, kap. 4.6 Zrakově postižené dítě ve škole).*

Nástup do školy je důležitým bodem v životě každého dítěte. U zrakově postižených dětí to platí obzvláště, neboť v této době rodiče zvolí cestu, jak se bude vzdělávat jejich dítě, zda bude navštěvovat speciální školu či bude vzděláváno v integraci.

Děti v tomto věku svět již nepoznávají jen skrze dominantní zrakové vnímání jako dříve, které je pro malé děti nejjednodušší, kdy zrak hrál hlavní roli při objevování světa, ale dostávají se významně do popředí i jiné způsoby poznávání světa přes verbální informace, zkušenosti, představy, pojmy apod. Zrakově postižené děti se tedy přibližují zdravým dětem.

*„Pokračující vývoj rozumových schopností takovou nezávislost stále více umožňuje a to je pro zrakově postižené děti výhodné. Pokud mají normální inteligenci a podnětné rodinné prostředí, neprojevuje se v jejich myšlení handicap, který by jim bránil v přiměřeném zvládnutí školních nároků“ (Vágnerová 2015, kap. 4.5 Nástup do školy jako významný mezník v životě postiženého dítěte).*

*„U školsky zralého dítěte by měla být emocionální regulace (směřující k okamžitému uspokojení) stále více nahrazována regulací na vyšší úrovni, vědomím povinnosti. Dítě musí být ve škole schopné odložit realizaci svých přání, podřídit se příkazu a dělat to, co je nutné. S tím souvisí úroveň citové zralosti, schopnost sebekontroly a ovládnutí“ (Vágnerová 2015, kap. 4.5 Nástup do školy jako významný mezník v životě postiženého dítěte).*

V procesu socializace dochází pro dítě také k významným změnám, nástupem do školy je mu přiřazena sociální role školáka tj. žáka. Musí se naučit respektovat učitele a najít si místo ve skupině spolužáků.

Pro zrakově postižené děti je výchozí pozice horší, pokud špatně vidí či je absence zraku úplná, může docházet k tomu, že se v různých situacích špatně orientují. Sžití se skupinou může tedy trvat déle. Obecně se dá ale konstatovat, že děti tj. žáci na 1. Stupni přijímají spolužáka s handicapem dobře. Většinou nedochází k výraznějšímu odmítání či šikaně. Děti v této době ještě vše hodnotí střízlivě a berou realitu jako fakta. Postižení (v našem případě zrakové) neberou jako překážku či důvod, proč si se spolužákem ne-

hrát či ho nekontaktovat. Děti jsou v této době ještě dost spontánní a hravé. V této době mají na dítě stále značný vliv rodiče tj. rodina a učitel ve škole. Autorita učitele je zejména u mladších žáků velmi důležitá. U starších dětí důležitost učitele jako jedinečné autority a ideálu klesá. Přístupy učitelů na speciální škole a v integraci se liší. Ve speciálních školách jsou učitelé na postižené děti zvyklí, ale nemají srovnání se zdravými vrstevníky. V integraci může docházet k ochranitelskému postoji či protekci, což je v kolektivu třídy vnímáno negativně. Může docházet i k ignoraci či nezájmu o potřeby žáka, což může pak vést k dalším problémům s integrací, o nichž se zmíníme v jedné z následujících kapitol.

*„Období mladšího školního věku je označováno jako fáze střízlivého realismu. Toto označení vyjadřuje charakteristický rys přístupu dítěte k realitě: pokud o čemkoliv uvažuje, nebere v úvahu jiné varianty, jiné možnosti než ty, které skutečně existují, resp. o jejichž existenci dítě ví. To platí, i když uvažuje o sobě, svých vlastnostech a třeba i o svém handicapu. Jsou pro ně dány jako součást skutečnosti, kterou přijímá a o níž nepochybuje, protože jeho myšlení zatím funguje pouze na úrovni konkrétních operací. Ve středním školním věku se postupně uvolňuje emoční závislost na dospělých a děti se stávají kritičtějšími. Jsou zcela pochopitelně i méně ovlivnitelné v názorech na své spolužáky“* (Vágnerová 2015, kap. 4.6 Zrakově postižené dítě ve škole).

### **2.3. Období puberty**

*„Psychický vývoj se zcela obecně (přinejmenším do dospělosti), projevuje neustálým růstem autonomie (později jde spíše o její změnu). Obdobným způsobem probíhá i kognitivní vývoj. Přejít do stadia formálních logických operací, ke kterému dochází na počátku puberty, není náhodný (Piaget 1966, 1970). „Znamená další uvolnění subjektivní vazby na aktuálně působící konkrétní realitu. Umožňuje uvažovat hypoteticky, nezávisle na obsahu a aktuálních vlastnostech problému. Zvládnutí formálních logických operací umožňuje hodnocení ve vztahu k různému kontextu, které přestává mít hodnotu jediné, absolutní pravdy“* (Vágnerová 2015, kap. 4.7 Průběh puberty u zrakově postižených dětí).

*„V období dospívání dochází k zásadní proměně sebepojetí. Tato fáze je dle Eriksona označena jako období hledání a vytváření vlastní identity. Jeho charakteristika dospívajícího „jsem to, čemu věřím“ odráží tendenci hledat nezpochybnitelné hodnoty a ideály a ztotožnit se s nimi. Vývoj osobní identity probíhá jako proces individuace,*

*který lze chápat jako stávání se sebou samým. Individuace má důležité místo v analytické psychologii C. G. Junga“ (Vágnerová 2015, kap. 1.5.3 Vývoj sebezpetí).*

*„Nejdůležitějším úkolem puberty je osamostatnění z vazby na rodinu a počátek hledání vlastní identity. Pro závažněji zrakově postiženého jedince může být emancipace z rodinných vazeb obtížněji realizovatelná než za normálních okolností“ (Vágnerová 2015, kap. 4.7 Průběh puberty u zrakově postižených dětí).*

*„Puberta představuje snad nejdynamičtější, komplexní proměnu v životě jedince, která nějakým způsobem modifikuje všechny složky osobnosti. Stejně variabilní je etiologie této změny, ve které hrají podstatnou roli jak biologické, tak psychosociální faktory ve své vzájemné interakci. Puberta je důležitý biologický mezník. Tělesné zrání je stimulem pro další změny, které mohou proběhnout jen tehdy, jestliže jedinec dosáhl takové vývojové úrovně a tolika zkušeností, které by mu umožnily rozvoj potřebných kompetencí, jako předpokladu k emancipaci z nejrůznějších, nyní již vývojově dysfunkčních vazeb (na konkrétní realitu, na rodinu jako určující sociální skupinu apod.). Souhrn změn vede postupně ke ztrátě starých jistot a potřebě nové stabilizace, za nových podmínek“ (Vágnerová 2015, kap. 4.7 Průběh puberty u zrakově postižených dětí).*

V období puberty si zrakově postižený začne uvědomovat svůj handicap, limity a omezení, které se s ním pojí. Seberealizace jedince tedy nemusí být taková, jak by si ji přál. Pro výběr povolání a volbu střední školy má zrakové postižení značný vliv. Jedinec hledá své místo ve společnosti. Dříve platilo, že zrakově postižení měli velmi úzké možnosti výběru profese a uplatnění. Tradičně se učili na: košíkáře, kartáčníky, ladiče klavírů, maséry, telefonisty, tkalce, atd. V dnešní době je situace již jiná. Zrakově postižený může absolvovat jakoukoli střední školu a nemusí chodit výhradně do speciálních škol, kde nabídka oborů a dalšího profesního uplatnění byla logicky omezená a samozřejmě menší. Záleží tedy hlavně na osobnosti zrakově postiženého, na intelektu, dovednostech a schopnostech a představě o tom, kam chce směřovat a čemu se pak nadále věnovat. Zrakově postižení se tedy mohou hlásit jak na střední školy typu gymnázium, kde se pak předpokládá další studium na vysoké škole, či si mohou zvolit konkrétní zaměření střední školy, které již po ukončení střední školy jim přinese profesní uplatnění př. Konzervatoř Jana Deila, obor masér, atd. V tomto období se objevuje u zrakově postižených v postojích revolta a negativismus. Negativismus hlavně spočívá v odmítání samotného zrakového postižení, odmítání odlišnosti a limitů. Objevuje se např. odmítání chodit s bílou holí jako znakem jinakosti. Dále pro toto období je charakteristická velká kritičnost či sebedoceňování.

*„Pubertální vývoj je podmíněn hormonálními změnami. Ty s sebou přinášejí vesměs i větší či menší kolísavost emočního ladění, větší labilitu a zdánlivě nepřiměřené citové reakce na běžné podněty. Subjektivní emoční nevyrovnanost je fakticky další změnou ve smyslu ztráty bývalé jistoty a stability. Se zvýšením pocitů nejistoty souvisí i větší míra úzkostnosti a napětí. U zrakově postižených se zcela logicky odrazí i v postoji k vlastnímu handicapu, který je hodnocen citlivěji a představuje obvykle mnohem větší subjektivní problém než dříve“ (Vágnerová 2015, kap. 4.7 Průběh puberty u zrakově postižených dětí).*

Dalším problémem v období puberty může být výchova rodičů. Pokud rodiče i v tomto období zastávají hyperprotektivní styl výchovy a snaží se zrakově postiženého před vším chránit, může se stát, že se zrakově postižený jedinec neosamostatní či že puberta u něj neproběhne (proběhne jen na biologické bázi).

V období puberty má pro dítě velký význam skupina vrstevníků. Zrakově postižení hůře získávají sociální roli ve skupině. V integraci jejich prosazení je obtížné a často se stává, že je spolužáci berou odlišně a dítě se do skupiny nezačlení. U speciálních škol je problémem, že vrstevnická skupina je malá a neměnná. Změna sociálních rolí tedy nemusí nijak proběhnout a zrakově postižený se pak začleňuje a získává novou sociální roli až po změně prostředí.

Mění se také vnímání autority učitele. Pro pubescenty jsou mnohem důležitější normy stanovené třídou než názor učitele.

## **2.4. Adolescence**

*„Přechodnost, provizorium jako charakteristický znak tohoto období vystihuje Eriksonovo označení “fáze psychosociálního moratoria”. Znamená to, že jde o dobu - přípravu na dospělost, ale také o odklad dospělosti, která se může jevit příliš náročná nebo málo přitažlivá“ (Vágnerová 2015, kap. 4.8 Adolescence jako období krize identity zrakově postiženého jedince).*

*„Adolescence je obdobím dalšího rozvoje vlastní identity a fází přípravu na povolání (jako součásti této identity). Pro zrakově postižené je nejvýznamnější skutečnost, že se na konci tohoto období zařazují, v rámci nástupu do zaměstnání, mezi zdravé. Pro některé z nich je tato zkušenost zcela nová. Vzhledem k tomu se může stát zdrojem další krize identity. V adolescenci nabývají na významu potřeba seberealizace a potřeba ote-*

*vřené budoucnosti*“ (Vágnerová 2015, kap. 4.8 Adolescence jako období krize identity zrakově postiženého jedince).

V tomto období se adolescenti identifikují s vrstevnickou skupinou. Jsou zde dvě možnosti, buď se identifikují se skupinou zrakově postižených, kde nejsou vnímáni odlišně nebo se snaží identifikovat se skupinou zdravých vrstevníků. Často chtějí dokázat sobě i okolí, že nejsou nijak odlišní. Popírání vlastního zrakového postižení může např. spočívat v odmítání chodit s bílou holí, odmítání cizí pomoci, zkoušejí dělat sporty, které vzhledem k zrakovému postižení bez průvodce jsou nebezpečné, snaží se přiblížit zdravým i v tom, že se dívky zkoušejí malovat... atd. Důležitou úlohu v tomto období začíná hrát význam partnerství. Jak jsme již uvedli, zrakově postižení hledají v tomto období identitu a snaží se ji najít, jak skrze skupinu, s níž se identifikují, tak dalším důležitým prostředkem je partnerství. Partnerství u zrakově postižených také může do jisté míry odrážet jejich začlenění do společnosti. Pokud zrakově postižený navštěvuje speciální školy, je vyšší pravděpodobnost, že si najde stejně postiženého tj. zrakově postiženého partnera či partnerku. Pokud však zrakově postižený navštěvuje integraci a snaží se zařadit do majoritní společnosti, je pravděpodobnější, že se bude snažit najít si zdravého partnera či partnerku. Tím, že zrakově postižený je schopen si najít zdravého tj. především vidícího partnera či partnerku sobě i okolí se snaží dokázat, že se nijak neliší od majoritní společnosti a že je schopen mít i vztah, který je z hlediska soběstačnosti a sociálního statutu brán společností jako perspektivnější a prestižnější. Je však pravda, že zrakově postižení mají méně příležitostí a možností k navazování partnerských vztahů. Vzhledem k zrakovému postižení, kdy člověk vidí špatně či je absence zraku úplná, tak sice potkávají na ulici, ve škole, práci, ve společnosti mnoho lidí, ale nenavazují tak rychle vztahy s ostatními lidmi. Impulz a kontakt musí přijít z druhé strany. Stejně je to s hledáním potenciálního partnera/partnerky. Potkávají sice různé lidi, ale nehodnotí a nesoudí je pomocí zraku. Tudíž proces toho, zda zhodnotí, že se mu druhý líbí, trvá zpravidla déle a spíše se ho snaží nejprve poznat jako člověka. Samozřejmě v partnerských vztazích nejde ani tak o samotné např. zrakové či jiné postižení, jako spíše o osobnosti dvou jedinců, kteří mají spolu partnerský vztah a to je pak určujícím faktorem pro to, zda vztah vydrží. Samozřejmě pokud mají partnerský vztah dva zrakově postižení jedinci (např. nevidomí) tento vztah může být též plně funkční a spokojený, ovšem pro všední život přináší mnohá úskalí a je pak dobré, pokud se jim dostává podpory od rodiny či přátel. Když je člověk zrakově postižený tak, všechny činnosti nezvládá tak dobře jako vidící člověk. Jde o to, že mu některé věci trvají déle nebo že je

zrakem nedokáže zhodnotit a zkontrolovat. Pokud v partnerství je jeden z partnerů vidící, tak pro samotný vztah to přináší mnoho pozitiv a zjednodušení. Není potřeba třetí osoby, aby občas pomáhala s věcmi všedního dne, doprovody, pomoc v domácnosti... atd. Samozřejmě výběr partnera či partnerky je záležitost velmi subjektivní a to, zda je partner či partnerka s nějakým postižením či zcela zdravý nehraje při výběru partnera či partnerky hlavní roli. Jedná se spíše o osobnostní kvality jedince, o emoce a opěťované city, o společné zájmy a trávení volného času, o společnou představu a plány do budoucnosti. V období adolescence lidé dospívají, tj. dosahují plnoletosti.

V sociální oblasti je důležité ukončení povinné školní docházky, následně absolvování střední školy a u některých zřakově postižených nástup do zaměstnání. Potvrzením normální sociální role ve společnosti je partnerství a v biologické rovině hraje důležitou roli první pohlavní styk.

V adolescenci se zřakově postižení srovnávají s tím, že jejich postižení k nim patří a že jim tedy pro život přináší omezení a limity. Akceptovat trvalost zřakového postižení je velmi náročnou záležitostí a může trvat i velmi dlouho.

*„Jistota ve formě hranice, omezení vlastního jednání prezentované autoritou (osobní, ale třeba i institucionální) napomůže orientaci a vymezení toho, co je pro jedince a jeho pozici ve společnosti ještě únosné“* (Friedenberg 1967 in Vágnerová 2015, kap. 4.8 Adolescence jako období krize identity zřakově postiženého jedince). Toto hledání vysvětluje jako projev existenciální úzkosti, potřeby najít nějakou vnější moc, která by poskytla podporu a nejistotu odstranila. Pro zřakově postiženého je vymezení takové hranice obtížnější, protože společnost na jedné straně ve vztahu k postiženému více toleruje, ale na druhé straně mnohé projevy, které jsou přijatelné u zdravých adolescentů, odmítá.

*„Zřakově postiženým adolescentům, stejně tak jako zdravým, chybí korekce zkušeností, tj. chybami, které nemá, protože je ještě nestačil udělat. Nadšení vede ke zbrklosti a k různým pochybným postupům, ale na druhé straně poskytuje energii k jejich realizaci“* (Vágnerová 2015, kap. 4.8 Adolescence jako období krize identity zřakově postiženého jedince).

## 2.5. Raná dospělost

*„V období dospělosti by měl člověk mít jasno, kým je, měl by mít vytvořenu novou identitu. Na této úrovni se může dále rozvíjet, protože bude schopen navázat trvalý a spolehlivý partnerský vztah, který by se mohl stát základem zodpovědného přijetí rodičovské role. Identitu mladého dospělého lze stručně vyjádřit „Jsem to, co miluji“. Erikson nazval toto období fází intimity, která je realizovatelná pouze tehdy, má-li jedinec dostatečně stabilní a zralou identitu. V partnerství se musí části své nově získané identity vzdát. Pokud by jeho sebepojetí bylo nezralé a zranitelné, pak to nedokáže. Pro další rozvoj identity je důležité zvládnutí generativity, to jest, schopnost něco vytvořit, ať už je to zplození dětí nebo profesní úspěch“ (Vágnerová 2015, kap. 1.5.3 Vývoj sebepojetí).*

*„Erikson charakterizuje mladou dospělost jako fází intimity. Jedinec potřebuje dosáhnout takové úrovně vztahu, který by byl kvalitativně odlišný od minulých, často krátkodobých zkušeností experimentačního charakteru. Nová varianta by měla být trvalým a spolehlivým vztahem, schopným poskytovat zázemí a saturovat tak potřebu citové jistoty“ (Vágnerová 2015, kap. 4.9 Raná dospělost zrakově postiženého jedince).*

V období rané dospělosti je osobnost zrakově postiženého již dotvořena. Je ustálený v náhledu na svět, pevný v názorech a smířený se svým postižením, omezeními a limity, které z něj vyplývají. V období mladé dospělosti někteří zrakově postižení již ukončili vzdělávací proces a začlenili či se začleňují do zaměstnání, což může být náročné. Kolektiv zdravých spolupracovníků může mít různé reakce na přijetí zrakově postiženého spolupracovníka. Je to však vždy zrakově postižený, kdo se musí prosadit a přesvědčit své okolí o tom, že danou roli zvládne. Někteří zrakově postižení se snaží za každou cenu začlenit do majoritní společnosti. Jednou z cest, jak dosáhnout začlenění je partnerství. Skrze partnerství či manželství se snaží o potvrzení sociálního statutu, který jim přisuzuje „normální“ sociální roli. U některých zrakově postižených je potvrzením začlenění se do společnosti, jak manželství, tak i rodičovství. Skrze rodičovství si naplňují citové potřeby.

V dnešní době však mnozí zrakově postižení pokračují ve vzdělávacím procesu a studují vysoké školy. Většinou při vysokých školách velice dobře fungují centra podpory pro handicapované studenty, která nabízejí zrakově postiženým studentům podporu ve formě studijní asistence, prostorové orientace, digitalizace studijních materiálů atd. Studenti tím, že navštěvují univerzity, se plně začleňují do majoritní společnosti. Jejich uplatnění do budoucna pro profesní kariéru je také značně vyšší.



## **2.6. Shrnutí**

V této kapitole jsme se zabývali psychologií vývoje dětí a dospívajících se zrakovým postižením ve vztahu ke školní docházce. Kapitola je rozdělena do několika částí: Předškolní a školní věk, období puberty, adolescence a rané dospělosti. V každé z částí jsou popsány vývojové charakteristiky pro psychický vývoj zrakově postižených a je zdůrazněn ohled na školní docházku či začlenění se do společnosti. Jsou zde popsány odlišnosti a případné problémy u zrakově postižených. Tyto odlišnosti vyplývají převážně z toho, že člověk se ve společnosti a v různých situacích orientuje většinou zrakem a když tento smysl chybí, tak samozřejmě to má na vývoj značný vliv. Cílem této kapitoly je ukázat, jak se vývoj zrakově postižených odlišuje a proč tomu tak je.

### **3. Kompenzační pomůcky pro zrakově postižené využívané při vzdělávání**

V této kapitole se budeme zabývat kompenzačními pomůckami pro zrakově postižené využívané při vzdělávání. Kapitola se dělí na dvě části: kompenzační pomůcky pro školu a kompenzační pomůcky pro orientaci.

Definovat přesně kompenzační pomůcky je někdy těžké. Pokud si položíme otázku: co jsou to kompenzační pomůcky pro zrakově postižené, můžeme si odpovědět následujícím tvrzením: Kompenzační pomůcky pro zrakově postižené mají kompenzovat, jak již vyplývá z názvu, zmírňovat či snižovat zrakovou nedostatečnost nebo ztrátu zraku. Jejich účelem je lidem se zrakovým postižením usnadnit život a úkony v různých situacích.

Kompenzační pomůcky obecně můžeme dělit na pomůcky pro usnadnění komunikace a orientace, pomůcky pro sebeobsluhu a pro domácnost, pomůcky pro zpřístupnění a zpracování informací a měřicí zařízení.

Nyní se zaměříme přímo na pomůcky, které souvisejí se vzděláváním.

#### ***3. 1 Kompenzační pomůcky pro školu***

Při výběru vhodných kompenzačních pomůcek pro usnadnění výuky záleží na typu zrakového postižení, jiné pomůcky využívají lidé slabozrací a jiné lidé nevidomí.

Mezi kompenzační pomůcky pro školu můžeme zařadit také hry, pomocí nichž se děti učí postupně Braillovo slepecké písmo, např. kolíčkové písanky, šestibod, atd. Pro samotné psaní Braillova slepeckého písma slouží Pichtův psací stroj. Braillovo slepecké písmo je speciální druh písma určeného pro nevidomé a slabozraké. Funguje na principu plastických bodů vyražených do speciálního papíru, nebo jiného vhodného materiálu (např. plastová folie), které čtenář vnímá hmatem. Písmo bylo pojmenováno podle francouzského učitele Louise Brailla, který v dětství ztratil zrak, a ve třinácti letech vytvořil toto písmo úpravou francouzského vojenského systému umožňujícího čtení za tmy. Zavedením Pichtova stroje se zrychlilo psaní Braillovým písmem. Jeho základní výhodou je, že píše pozitiv, text je tedy možno hned po napsání číst, na rozdíl od Pražské tabulky pro ruční psaní, kde se bodátkem zezadu (zrcadlově) přes dírky v destičce vymačkávají v papíru hmatatelné body.

*„Dnes se Pichtův stroj vyrábí v různých modifikacích, nejen pro pravou ruku, ale i pro levou či pro psaní obouručně. Jednotlivé typy strojů se od sebe liší odchylkami v seřazení bodů na klávesnici. Známý jsou také elektrické podoby tohoto stroje“ (Ludíková, Maleček 2015, kap. 3 Pomůcky pro psaní Braillovým písmem).*

V hodinách geometrie zrakově postižení využívají speciální rýsovací potřeby (pravítko, trojúhelník, úhelník a kružítko), které jsou hmatově označené a speciální folie a podložku pro samotné rýsování.

V hodinách matematiky je možno využívat kalkulátor s hlasovým výstupem či počítač s hlasovým výstupem.

Další pomůckou, kterou lze využít ve škole je mluvicí zápisník s hlasovým výstupem pro nevidomé (např. Eureka). Je to přenosné zařízení, umožňující v té nejzákladnější verzi pořizovat písemné poznámky a následně je editovat, upravovat, tisknout a dále s nimi pracovat. Je to jakási náhrada za papír a tužku, kterou při sobě zpravidla běžně nosí vidící lidé. Je to zařízení, založené na bázi výpočetní techniky, v současné době jsou těmito zápisníky vlastně běžné notebooky nebo netbooky s hlasovým výstupem, které v podstatě nahrazují, či doplňují stolní počítače typu PC. Elektronický zápisník Aria je vhodný zejména pro nevidomé děti v první třídě po zvládnutí zápisu všech písmen Braillova písma k procvičování písma a k získání návyků práce s elektronickou pomůckou.

Pro zaznamenávání zvuku slouží digitální záznamník. Pomocí diktafonu, který pro snadnější ovládání je ozvučen hlasovým výstupem v češtině, se mohou žáci a studenti vracet k dané látce a z nahrávky si případně doplnit své poznámky. Diktafonů máme mnoho typů (např. Olympus) a uživatel si může nastavit mnoho parametrů včetně kvality nahrávané přednášky.

V dnešní době techniky jsou ve školním prostředí velmi rozšířené PC pomůcky.

*„PC pomůcky můžeme rozdělit na:*

*- autonomní - fungují nezávisle na jiném zařízení*

*- přídatné - fungují jen spolu s autonomním zařízením, většinou počítač.*

*Autonomní*

*1. digitální čtecí přístroj pro nevidomé s hlasovým výstupem*

*2. digitální zvětšovací lupa*

*3. elektronický zápisník pro nevidomé s hlasovým nebo hmatovým výstupem*

*Přídavné*

*1. hmatový display (braillovský řádek - zařízení pro čtení)*

2. *programové vybavení pro digitální zpracování obrazu*
3. *tiskárna reliéfních znaků pro nevidomé (například Index Everest)*
4. *tiskárna (běžná)*

5. *zařízení pro přenos digitálních dat (HW další speciální komponenty)*“ (Květoňová 2015, kap. 3.6 Pomůcky pro studenty se zrakovým postižením).

Výpočetní a komunikační technika hraje v současné době v životě člověka se zrakovým postižením nezastupitelnou úlohu. Nicméně velice důležitou roli zastávají speciální programy pro výpočetní techniku. Tyto speciální programy můžeme rozdělit do dvou základních skupin a to odečítače a zvětšovače. Mezi odečítače řadíme například program Jaws, NWDA, apod., mezi zvětšovací programy patří např. ZoomText, SuperNova.

Zvětšovací programy zvětšují slabozrakému uživateli obsah obrazovky počítače. Zvětšovací program ZoomText s hlasovou podporou zpřístupňuje prostředí Windows slabozrakým uživatelům. Program SuperNova je zvětšovací a odečítací program s hlasovým a hmatovým výstupem, je vhodný zejména pro nevidomé uživatele.

V závislosti na typu zrakového postižení jsou i ve školním prostředí využívány různé kompenzační pomůcky. Slabozrací žáci a studenti a všeobecně lidé se zbytky zraku využívají často brýlovou korekci, turmon, lupu či různé zvětšovací programy. Oproti tomu lidé prakticky nevidomí nebo nevidomí využívají PC s hlasovým výstupem, hmatový display a speciální software.

PC s hlasovým výstupem pomocí speciálního software vše, co je na obrazovce a kde stojí kurzor, přečte. Ke kontrole textu lze používat braillovský řádek, který se osvědčuje např. při studiu cizích jazyků a vypracovávání úkolů. PC s hlasovým výstupem tedy umožňuje předávat všechny informace např. z webových stránek či z textů. Student může též psát seminární a jiné práce či vypracovávat testy. Jediným úskalím jsou různé grafy, tabulky a obrázky, které ve většině případů hlasový program není schopen přečíst. Materiály potřebné ke studiu student tedy může číst v elektronické podobě. Na většině vysokých škol fungují centra podpory pro handicapované studenty a ta připravují potřebnou literaturu. Pro zrakově postižené se jedná o digitalizaci knih do textového formátu Word. Dále je možné používat textový formát TXT, který má tu výhodu, že se dá pomocí některých programů např. text to mp3, přetransformovat do mp3 formátu a knihy je možné číst i na cestě např. v autobuse, vlaku, apod.

Dokumenty typu Word oproti prostému textu ve formátu TXT mají tu výhodu, že text je rozčleněn, obsahuje různé nadpisy a dá se v něm lépe pohybovat, takže se s ním

lépe pracuje na PC. Pro samotnou plynulou četbu je asi pak jedno, zda je kniha ve formátu Word nebo TXT.

Co se týče jiných formátů, tak problematický je formát PDF, který se ve většině případech zobrazuje na PC s hlasovým výstupem jako obrázek a to hlasový program neumí přečíst. Dalším problematickým formátem jsou power-pointové prezentace, ty jsou pro uživatele PC s hlasovým výstupem v podstatě nepoužitelné. Ať už se jedná o tvorbu či používání prezentací na PC s hlasovým programem, je to nemožné, v prezentacích se vyskytují jak obrázky, tak i fotografie, s nimiž si hlasový program neumí poradit.

Pokud si chce student nějakou práci nebo materiál vytisknout a následně přečíst v papírové formě, slouží k tomuto účelu braillovská tiskárna, která text vytiskne ve formě Braillova bodového písma. „*Braillovská tiskárna Index Everest umožňuje oboustranný tisk textu na papír v šestibodovém nebo osmibodovém braillovském písmu, tisk grafiky, grafických znaků či reliéfní tisk latinky*“ (Spektra – moderní pomůcky 2016).

### **3.2 Kompenzační pomůcky pro orientaci**

Při orientaci a samostatném pohybu ve známém a cizím prostředí napomáhají lidem se zrakovým postižením tyto pomůcky: bílá slepecká hůl, vodící pes, akustické orientační majáky + vysílačka na jejich dálkové ovládání, mobilní telefon, atd.

Nejpoužívanější pomůckou je bezesporu bílá hůl. Slepecké hole se dělí na 2 druhy: bílá hůl orientační a bílá hůl signalizační. Bílá hůl orientační slouží k orientaci a pohybu v prostoru. Je delší a robustnější. Naproti tomu bílá hůl signalizační slouží pouze jako upozornění pro veřejnost, že člověk nesoucí v ruce bílou hůl, má problémy se zrakem. Tato hůl je celkově lehčí a kratší, slouží pouze k signalizaci zrakové vady. Bílé hole se vyrábějí v různých typech, jako neskládací, skládací (5-dílná, teleskopická, apod.).

V dnešní době se stále častěji i ve školním prostředí, setkáváme s tím, že průvodcem nevidomého je vodící pes.

Vodící pes je neocenitelný pomocník, neboť usnadní nevidomému mnoho věcí: kompenzuje u nevidomých nebo lidí s vyšším stupněm zrakového postižení problémy vnímání, Podporuje je v oblasti mobility, a umožňuje jim bezpečný pohyb ve známém i cizím prostředí. Výcvik vodícího psa trvá 6 až 8 měsíců. Využívanými plemeny jsou nejčastěji: labradorský retrívr, golden retrívr, flat coated retrívr, německý ovčák a jiné. Psi se během výcviku naučí zhruba 30 povelů, které pak jsou uplatňovány při vodění.

K povinným dovednostem patří: povely základní poslušnosti (sednout, lehnout, vstát, přivolání, aport, a další), dále splnění zvukových povelů (např. jít vpřed, jít dál, zastavit, zabočit (doleva/vpravo), otočit, nastoupit a vystoupit z veřejného dopravního prostředku), vyhledání na povel: cestu, přechod, dveře, zastávku, výtahy, volná místa k sezení, východy, schody. Dále pak je důležité obcházení a označení překážek (např. vysoké překážky, úzká místa, postranní překážky, zemní překážky, prohlubiny, eskalátory), popř. zabránění v další chůzi v případě nebezpečí udržení směru (např. na chodbách, chodnících, nástupištích, náměstích, přechodech přes silnici), ovladatelnost vodítkem při obrazech. Vodící psi se též musí naučit zůstat v klidu např. ve škole nebo v práci.

Pro usnadnění pohybu zrakově postiženým slouží např. vodící linie, ozvučené semaforey, apod. Další v dnešní době velmi rozšířenou věcí jsou akustické orientační majáky, které si nevidomý člověk aktivuje vysílačkou na jejich dálkové ovládání. Tyto majáky často najdeme na budovách, jak na např. úřadech, knihovnách, ale také na vlakových nádražích a někdy i na školních budovách např. Technická univerzita v Liberci má téměř všechny své budovy označeny akustickými majáky. Majáky se nacházejí nad vstupními dveřmi a je v nich nahraná informace, o tom, co je to za budovu a dále po stisknutí druhého tlačítka i krátký popis, jak vypadá prostor po vstupu do budovy. Další možnosti jsou mapy či plány budov nebo venkovního prostředí provedené v reliéfní formě s popisky v Braillově písmu.

Některé budovy (např. Technická univerzita v Liberci) disponují i označením dveří v Braillově písmu. Jsme zvyklí, že již ve výtazích to nacházíme běžně, avšak u budov to nebývá samozřejmostí.

Pro bezpečný a samostatný pohyb zrakově postižených je důležitá jistá bezbariérovost prostředí a jisté úpravy. Jde nám spíše o bezpečnost pohybu zrakově postižené osoby.

### **3.3 Shrnutí**

V této kapitole jsme se zabývali kompenzačními pomůckami pro zrakově postižené, které souvisejí se vzděláváním. Kapitola je rozdělena do dvou částí: kompenzační pomůcky pro školu a kompenzační pomůcky pro orientaci.

V úvodu kapitoly jsme si definovali, co jsou to kompenzační pomůcky a k čemu slouží. Dále jsme popsali kompenzační pomůcky, které jsou využívány ve škole, jsou to

zejména: Pichtův psací stroj, lupa, PC pomůcky, ale pro odborné předměty to jsou i speciální rýsovací potřeby či kalkulačtor s hlasovým výstupem. Druhou skupinou jsou pomůcky, které slouží pro orientaci a pro samostatný pohyb a tudíž souvisí s naším tématem. Bez těchto pomůcek by se zrakově postižení nemohli bezpečně dostávat do školy. Jsou to zejména bílá hůl, vodící pes či akustické majáky nebo plánky a mapy v reliéfním provedení.

Kompenzační pomůcky usnadňují lidem se zrakovým postižením život a snaží se kompenzovat a zmírňovat dopady zrakového postižení. Bez těchto pomůcek by studium bylo velmi složité.

## **4. Varianty plnění povinné školní docházky pro děti a mládež se zrakovým postižením**

V této kapitole se budeme zabývat problematikou školní docházky a vzdělávání. Konkrétně zde popíšeme možnosti, které jsou v současnosti v České republice jako varianty plnění povinné školní docházky pro děti a mládež se zrakovým postižením. V úvodu kapitoly uvedeme legislativu, která se zabývá vzděláváním žáků či studentů se specifickými vzdělávacími potřebami konkrétně tedy pro naši práci související s tématem se zrakovým postižením. Budeme se zabývat jak speciálními školami, tak i integrací. Definujeme si, co je to integrace. Dále v naší práci se budeme věnovat konkrétně integraci zrakově postižených, která má jistá specifika. V navazujících kapitolách bude tato problematika popsána podrobněji a budou zde rozvedeny jak výhody, tak i nevýhody integrace.

### **4.1. Legislativa**

Dle zákonů České republiky mají rodiče zrakově postiženého dítěte možnost volby, jakou školu bude navštěvovat. První cestou je speciální školství. V České republice existují mateřské, základní i střední školy pro zrakově postižené. Druhou možností je cesta integrace. Dítě se zrakovým postižením je zařazeno do běžných typů škol a je tedy vzděláváno v hlavním vzdělávacím proudu.

Nyní se tedy budeme zabývat zákony, které se zabývají vzděláváním zrakově postižených dětí, žáků či studentů.

#### **§ 16 odst. 9 školského zákona - Vzdělávání žáků se znevýhodněním**

Tento zákon specifikuje, co rozumíme pod pojmem dítě, žák či student se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále specifikuje, v čem spočívají podpůrná opatření, například použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,...aj. Zákon se zabývá plněním školní docházky. Uvádí možnosti pro vzdělávání, je tam stanoveno, že je možné být integrován v běžné třídě.

V tomto zákoně je dále specifikováno, že „*Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným posti-*



*žením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny“. Také jsou zde určeny počty a zařazování žáků do tříd, financování asistenta pedagoga, atd.“*

Dále určuje, jak žádat o doporučení podpůrných opatření či případnou revizi, postup při realizaci podpůrných opatření je více rozveden ve vyhlášce.

**VYHLÁŠKA ze dne 21. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných** (§ 19, § 23 odst. 3 a § 26 odst. 4 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákona č. 383/2005 Sb., zákona č. 49/2009 Sb. A zákona č. 82/2015 Sb., (dále jen "zákon").

V této vyhlášce jsou popsána pravidla pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či žáků nadaných. Vyhláška upravuje, za jakých podmínek lze pro žáka či studenta se speciálními potřebami požádat a sepsat individuální studijní plán, funkci asistenta pedagoga, podmínky kdy lze žádat o doporučení podpůrných opatření a následně postup při poskytování podpůrných opatření, organizace vzdělávání, apod. Jsou zde uvedena podpůrná opatření pro jednotlivé stupně. Pro naši práci jsou důležitá podpůrná opatření pro 3. stupeň (žáci slabozrací), 4. stupeň (žáci s těžkým zrakovým postižením) a 5. stupeň (žáci s těžkou zrakovou vadou tj. nevidomí či prakticky nevidomí případně se souběžným dalším těžkým postižením). Členění konkrétních podpůrných opatření do stupňů, pravidla jejich použití a normovaná finanční náročnost podpůrných opatření druhého až pátého stupně jsou stanoveny v příloze č. 1 k této vyhlášce.

### **Katalog podpůrných opatření**

V dílčí části věnované zrakovému postižení, je definováno, co je to zrakové postižení. Dále je zde popsán vliv na vzdělávání a rozvedena podpůrná opatření: organizace výuky, modifikace výukových metod a forem práce, intervence, pomůcky, úpravy obsahu vzdělávání, hodnocení, příprava na výuku, podpora sociální a zdravotní, práce s třídním kolektivem a úprava prostředí.

Katalog vyčerpávajícím způsobem podává informace, které jsou důležité pro pedagogy, aby mohli dobře pracovat s žáky se zrakovým postižením.

## **4.2. Speciální školy**

První z cest, jak může být dítě, resp. žák se zrakovým postižením vzděláván, jsou speciální školy lépe řečeno školy pro zrakově postižené. Existuje celý vzdělávací systém, počínaje mateřskými školami. Ty jsou většinou zřizovány při základních školách. Nacházejí se v městech: Praha, Brno, České Budějovice aj.

Dále existují základní školy pro zrakově postižené, které se nacházejí v městech: Praha (Škola Jaroslava Ježka, Praha 2, nám. Míru), Brno (Střední škola, ZŠ a MŠ pro zrakově postižené Brno, Kamenomlýnská), Plzeň (ZŠ a MŠ pro zrakově postižené a vady řeči Plzeň, Lazaretní), Litovel a další. Při základních školách jsou většinou i praktické školy pro zrakově postižené, nakonec jsou i střední školy pro zrakově postižené. Rozlišujeme zde učební obory (např. masér, tkadlec, pečovatel, ladič klavírů apod.) a školy typu gymnázium či obchodní akademie. Ze středních škol můžeme uvést např. Konzervatoř Jana Deyla a střední škola pro zrakově postižené, Gymnázium pro zrakově postižené a Střední odborné školy pro zrakově postižené.

Ve speciálních školách je výuka uzpůsobena postižení žáků a při výuce je na toto brán ohled. Počet žáků ve třídě je také nižší, zpravidla do 12 žáků. Dle vyhlášky počet žáků je upraven nejméně 6 nejvíce však 14. Ve výjimečných případech počet žáků může být i nižší nejméně 4 nejvíce 6. Při výuce mohou žáci či studenti používat speciální pomůcky, ať už učebnice v Braillově písmu či jiné kompenzační pomůcky. Často jsou k dispozici různé výukové materiály např. hmatové mapy, modely, apod. Ve škole působí odborníci z řad speciálních pedagogů, tyfloped atd. Žáci či studenti mají do osnov zařazovány speciální předměty např. prostorová orientace, psaní na PC, kurz sebeobsluhy a samostatnosti, vaření, atd. Vzhledem k tomu, že mnoho zrakově postižených má hudební nadání, je často podporováno a rozvíjeno ve formě předmětů jako hudební výchova, hra na hudební nástroj, sborový zpěv. Žáci jsou dále vedeni k samostatnosti a sebeobsluze. Nevýhodou speciálních škol je to, že žáci či studenti jsou často v internátních typech škol, tj. kontakt s rodinou je omezen jen na návštěvy o víkendech. Někteří jedinci mohou tuto skutečnost nést velmi negativně a do budoucna je to může ovlivnit.

## **4.3. Integrace**

Druhou z cest, jak může být dítě se zrakovým postižením vzděláváno je cesta integrace a jeho zařazení do běžných typů škol.

Nejdříve si musíme položit otázku: co je to integrace?

Slovo „integrace“ má mnoho významů. Dle slovníku cizích slov znamená „*sjednocení, ucelení, splynutí, proces spojování ve vyšší celek*“ (Slovník cizích slov 2017). V obecné rovině tedy můžeme integraci chápat jako spojování částí v celek.

*„Integrace je v souvislosti s handicapovanými lidmi pojem dnes už obecně velmi známý, obsahově však možná stále obtížně srozumitelný v dnešní době je integrace chápána již jako trend a stává se tak nepřírodným vyjádřením tendencí ve vývoji vztahu mezi společnostmi a jejich zdravotně postiženými či jinak znevýhodněnými členy. Začleňování každého člověka do společnosti je naprosto přirozeným jevem a v okamžiku odlišnosti některých jedinců od majoritní společnosti, ať už například z důvodu zdravotního postižení, věku, příslušnosti k etnické menšině nebo z jiných důvodů, nastává problém se začleňováním přirozeným způsobem. V tomto okamžiku je nutno jejich integraci aktivně podporovat a vytvářet pro ni vhodné podmínky* (Slowík 2007, s. 31 in Klozová 2014).

Dále si musíme vymežit pojmy integrace a inkluze, které jsou v současnosti velmi diskutované.

*„Inkluze se prosadila jako nový rozsáhlý koncept vedoucí k integraci. Aktuální význam inkluze vyplývá z pojmů „mainstreaming“ a „inkluze“ v angloamerické jazykové oblasti. Inkluze se chápe jako integrace všech žáků do běžné školy a v důsledcích je spojena se zřeknutím se jakékoli formy etiketování žáků a s rozpuštěním speciálních zařízení a speciální pedagogiky. Pozice úplné inkluze se však běžně neujala, naproti tomu vzniká její jiná varianta, která se nazývá responsible inclusion a obsahuje ve svém významu kontinuum integrativních podpůrných možností“* (Bartoňová, Vítková 2015, kap. 1.1 Vymezení pojmů integrace, inkluze, segregace, exkluze).

Co se týče používání pojmů integrace a inkluze, dle Bartoňové a Vítkové:

*„V současné době se používají oba pojmy inkluze - integrace spíše synonymně. Inkluze se užívá ve smyslu nutnosti poukázat na potřebu rozšíření integrace a na realizování optimální integrace pro každého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v praxi“* (Bartoňová, Vítková 2015, kap. 1.1 Vymezení pojmů integrace, inkluze, segregace, exkluze).

Nyní jsme si obecně definovali pojem integrace. V následujících kapitolách se budeme zabývat integrací zrakově postižených, která má svá specifika. Popíšeme, jak výhody, tak i nevýhody, které integrace přináší.

#### ***4.4. Reflexe současné situace integrace dětí se zrakovým postižením do běžných škol.***

V této části kapitoly se autorka bude snažit reflektovat současnou politiku a vzdělávací filozofii, která se odráží v nové úpravě legislativy, jedná se především o:

§ 16 školského zákona - Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a Vyhlášku ze dne 21. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných vyhlášku, z níž vyplývá, že všichni žáci by se přednostně měli vzdělávat ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Samozřejmě existuje právo volby, pokud má žák zdravotní postižení, jak uvádíme v předchozím textu.

Nyní se tedy musíme zamyslet nad tím, co to znamená pro skupinu dětí se zrakovým postižením (zejména s těžkým zrakovým postižením případně úplnou ztrátou zraku). Tradičně byly děti se zrakovým postižením vzdělávány ve speciálních školách. Tyto školy mají mnoho výhod, výuka i prostředí jsou přizpůsobeny zrakově postiženým. Děti jsou si rovny v tom, že všechny mají větší či menší problém a nemělo by tedy docházet k přílišnému vyčlenění z kolektivu či šikaně, i když vždy záleží na skupině a osobnostních kvalitách a chování jedinců. Nevýhodou speciálních škol je, že děti se zrakovým postižením jsou separovány z majoritní společnosti a jejich následná integrace do majoritní společnosti může být velmi složitá. Navíc dochází k narušení vazeb a vztahů s rodinou, neboť tyto školy jsou velmi často internátního typu. Na druhé straně integrace má výhody v tom, že dítě je integrováno do majoritní společnosti již od útlého věku a nedochází k vyčlenění. Dítě je doma, takže i vztahy s rodinou nejsou narušeny. Další výhodou autorka spatřuje v tom, že nejen dítě se zrakovým postižením se začlení do majoritní společnosti a nepřipadá si odlišně, ale i kolektiv zdravých dětí se učí přijímat lidi s postižením a přirozeně s nimi komunikovat a kooperovat. Samozřejmě aby integrace byla úspěšná a přínosná, musí být splněna řada podmínek, jejichž naplnění je někdy velmi náročné. Úspěšná integrace závisí na mnoha faktorech: dobré rodinné zázemí a podpora, podpora ze strany školy, přijetí kolektivem třídy, možnost používat kompenzační pomůcky a přizpůsobení výuky k zrakovému postižení (tj. speciální učebnice, hmatové obrázky, více času na vypracování úloh, individuální přístup, atd).

Autorka má osobní zkušenost s integrací, která v jejím případě byla velmi úspěšná, neboť všechny podmínky byly splněny. Avšak může dojít k tomu, že některá z podmínek není splněna, např. kolektiv třídy nepřijme žáka se zrakovým postižením (např. do-

cháží k ignoraci, posmívání či šikaně) a pak i kdyby byly všechny ostatní podmínky splněny, pro vývoj jedince má toto traumatizující vliv a byly by pro něj lepší speciální škola či přestup na jinou školu.

Proces integrace je velmi složitý a autorka sama nemůže říci, zda jsou lepší speciální školy či integrace. Zastává názor, že je velmi pozitivní, že rodiče dětí se zrakovým postižením dostali možnost volby a možnost učinit svobodně rozhodnutí, jak se bude jejich dítě vzdělávat. Každá z těchto dvou cest má jisté výhody i nevýhody. Cesta integrace přináší s sebou spolupráci množství lidí, která musí fungovat. Samozřejmě záleží i na osobnosti dítěte. Záleží na jeho nadání, inteligenci, schopnosti se prosadit, atd. Autorka si myslí, že pokud jsou splněny podmínky pro integraci a pokud je dítě jen se zrakovým postižením (slabozrakost, zbytky zraku), tak integrace je bez problémů. U dětí nevidomých či kombinovaně postižených je situace trochu složitější. Integrace může být úspěšná, avšak dítě ve škole potřebuje dopomoc pedagogického asistenta nebo jinou blízkou osobu ve třídě např. sourozence. U dětí nevidomých musí být snaha i z řad pedagogů, kteří se často učí Braillovo slepecké písmo. V dnešní době techniky, však i tento problém brzy odpadá a děti se zrakovým postižením píšou na PC s hlasovým výstupem. Děti zcela nevidomé se učí prostorové orientaci a ve vyšších ročnících pak tedy není nezbytně nutný doprovod druhé osoby a funkce asistenta může být omezena jen na přípravu materiálů. U kombinovaně postižených dětí (vzhledem na druhé postižení např. sluchové, pohybové) je lepší, pokud asistent zůstane a žákovi pomáhá i při výuce a orientaci po škole.

Dle autorky je cesta integrace rozhodně velmi pozitivní, avšak existují děti, pro které není a pro něž je lepší, když navštěvují speciální školy. Jedná se zejména o děti, kterým se nedostává žádné podpory od rodiny, dále o děti mající kromě zrakového postižení ještě další postižení např. poruchy autistického spektra, mírná mentální retardace, psychické poruchy, aj.

Autorka však zastává názor, že pro start do života a snazší uplatnění ve společnosti, je cesta integrace rozhodně prospěšnější varianta. Kdyby měla shrnout argumenty pro integraci, proč je lepší:

1. Dítě je začleněno do majoritní společnosti.
2. Nenaruší se vazby s rodinou.
3. Dítě má lepší profesní uplatnění v budoucnosti
4. Vnímání zrakového postižení naučí se s ním fungovat v majoritní společnosti, nepřemýšlí o sobě jako o odlišném jedinci.

#### **4.5. Shrnutí**

V této kapitole jsme se zabývali variantami plnění povinné školní docházky pro děti a mládež se zrakovým postižením. Kapitola je rozdělena do čtyř částí. V první části jsme popsali legislativu platnou v České republice, která se vztahuje k vzdělávání žáků či studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, zde se zaměřením na zrakové postižení. V druhé části pojednáváme o speciálních školách pro zrakově postižené. Ve třetí části jsme pak obecně definovali pojem integrace. Ve čtvrté části jsme se pokusili reflektovat současný stav a vzdělávací filozofii vzhledem ke vzdělávání žáků a studentů se zrakovým postižením

Integraci zrakově postižených se budeme zabývat v následujících kapitolách.

## 5. Podmínky pro úspěšnou integraci dětí a mládeže se zrakovým postižením.

V této kapitole se budeme zabývat tím, jaké podmínky musí být splněny pro úspěšnou integraci dětí a mládeže se zrakovým postižením.

Cesta integrace není jen o rozhodnutí rodičů, aby se jejich dítě vzdělávalo v běžných typech škol. Žákovi či studentovi se musí dostat přijetí a akceptace jeho postižení, podpory a následně pomoci, jak ze strany jeho rodiny, tak ze strany školy. Jak ze strany spolužáků v kolektivu třídy, tak musí být přijat pedagogy a podporován při výuce. Nemalý podíl na úspěšné integraci nese i dobrá spolupráce se speciálně pedagogickými centry.

V této kapitole chceme ukázat, jaké podmínky musí být vytvořeny pro to, aby byla integrace úspěšná.

### 5.1. Rodina

Rodina je základní jednotka. Narození postiženého dítěte je vždy velkou zátěží. Je velmi důležité, aby se rodina s touto skutečností vyrovnala a začala jej přijímat takové jaké je. Akceptace jeho postižení má několik fází:

*„1. fáze: je charakteristická šokem a popřením,*

*2. fáze: představuje postupnou akceptaci reality, vyrovnávání s problémem,*

*3. fáze: je charakterizována dosažením více či méně realistického postoje“ (Vágnerová 2015, kap. 3.1. Reakce rodičů na postižení dítěte)*

*„Pro vývoj zrakově postiženého dítěte jsou podstatné prožitky, postoje a chování jeho rodičů. Období, kdy je dítě označeno jako handicapované, lze charakterizovat jako krizi rodičovské identity. Je to doba adaptace na realitu, kterou představuje odlišnost jejich dítěte a jeho perspektiv, částečně nejasných a částečně nepříznivých, hůře akceptovatelných. Tehdy se rodičovské postoje a chování dost podstatně mění. Tato zátěž omezuje uspokojení potřeby seberealizace v rodičovské roli, ve smyslu deprivace této potřeby a vyvolává tak nejrůznější obranné reakce. Subjektivní závažnost této zátěže i přiměřenost jejího zpracování bude záviset na mnoha faktorech: např. na zkušenostech rodičů, vlastnostech jejich osobnosti, zdravotním stavu, věku, kvalitě partnerského vztahu, počtu dětí, které spolu mají, na druhu a příčině postižení atd“ (Vágnerová 2015, kap. 3.1 Reakce rodičů na postižení dítěte).*

Setkáváme se s různými přístupy a přijetím postiženého dítěte rodiči. Z hlediska výchovných postupů musíme zmínit několik možností, které mohou nastat.

1. *„Ideální varianta je, když rodiče akceptují zrakově postižené dítě takové jaké je a jsou ochotni je rozvíjet v mezích jeho možností.*

2. *Neadekvátní, maladaptivní varianty při výchově (sloužící jako obranný mechanismus). Jsou to např. hyperprotektivní, nekritické, ochranné postoje, které jsou zároveň omezující, protože udržují infantilní chování dítěte i za okolností, kdy by to nebylo nutné. Dítě by se mohlo naučit víc, ale rodina mu to nedovolí.*

3. *Ambiciózní a nepřiměřeně náročné výchovné postoje, které naopak nerespektují postižení dítěte téměř vůbec. Přetěžují je, žádají od něho výborné výsledky, které by byly jen těžko dosažitelné, i kdyby bylo dítě zcela zdravé. Takový postoj je v podstatě výrazem nepřijetí zrakově postiženého dítěte jako takového. Výborný výsledek např. ve škole může fungovat jako kompenzace, jako potvrzení, že dítě lze alespoň v některé oblasti hodnotit pozitivně.*

4. *Rezignace na výchovu dítěte nebo jeho zavržení, resp. přesunutí do péče jiné osoby či instituce“ (Vágnerová 2015, kap. 3.1 Reakce rodičů na postižení dítěte).*

Nyní se ještě budeme zabývat sourozenci postiženého dítěte. *„V roli sourozence postiženého může být zdůrazněna potřeba kompenzace, zdravé dítě může stavět do pozice toho, kdo by měl rodičům vynahradiť zátěž péče o handicapovaného potomka (např. „Musíš rodičům dělat radost alespoň ty, musíš něčeho dosáhnout apod.“) Tato situace je charakteristická většími nároky a očekáváním rodičů než je obvyklé za okolností, kdy sami dítěti poskytují méně (často proto, že jim nezbyvá energie ani čas) než je obvyklé. Role sourozence postiženého dítěte tak vede k tlaku na akceleraci osobnostního vývoje, zejména v některých složkách (např. větší zodpovědnosti, sebeovládání apod.). Rodičovská očekávání mohou zahrnovat i roli garanta péče o postiženého sourozence jak v současnosti, tak pro budoucnost“ (Vágnerová 2015, kap. 3.3 Sourozenci zrakově postiženého dítěte).*

Nyní jsme se zabývali rodinou a jaké jsou možnosti přijetí postiženého dítěte, jak rodiči tak i sourozenci. Pokud jsou v rodině harmonické vztahy, tak cesta školní integrace pro zrakově postižené dítě je možná. Integrace zrakově postižených do běžných typů škol klade na rodinu zvýšené nároky z hlediska pomoci a podpory při učení.



## 5.2. Škola

Rozhodnutí rodičů, že bude dítě se zrakovým postižením vzděláváno v běžných typech škol, přináší s sebou množství podmínek, které musí být splněny pro to, aby integrace byla úspěšná. Integrace zrakově postiženého klade na učitele zvýšené nároky. Dle Zdeňky Michalové je potřeba k úspěšné integraci ze strany pedagogů splnění několika podmínek:

1. *„Integrace v běžné základní škole vyžaduje, aby učitel byl informován o specifické vývoje zrakově postiženého dítěte a aby si osvojil základní metodické postupy a formy práce s těmito žáky,*
2. *učitel by měl být včas informován o vřazení žáka se zrakovým postižením do jeho třídy,*
3. *učitel měl by s integrací skutečně souhlasit“* (Michalová 2013, kap. 5.5 Výchova a vzdělávání osob se zrakovým postižením 5.5.1 Některé zásady úspěšné integrace),
4. velkou pomocí pro učitele může být asistent pedagoga, kterého má žák či student ve škole k dispozici. Asistent pedagoga mu pomáhá při výuce i připravuje potřebné materiály, atd.

Příchod zrakově postiženého žáka do kolektivu třídy je pro spolužáky velká změna přináší s sebou množství otázek, na které děti chtějí znát odpovědi. Pro dobré začlenění postiženého do kolektivu a následně tedy pro úspěšnou integraci uvádíme několik základních doporučení:

1. Ostatní žáky ve třídě je možné simulačními situacemi na nového žáka ve třídě připravit (například mohou si zkusit se orientovat po třídě se zavázanýma očima, provádět takto sebeobsluhu a podobně).
2. *„Učitel musí, ale i spolužáci se mohou seznámit s případnou optikou, kterou bude žák ke korekci či kompenzaci své vady používat (například lupové brýle, stojánková lupa, pomůcky k nácvičku Braillova písma - figurkový šestibod, kuličková pisanka, Pichtův psací stroj, čtecí zařízení)“* (Michalová 2013, kap. 5.5 Výchova a vzdělávání osob se zrakovým postižením 5.5.1 Některé zásady úspěšné integrace),
3. Je velmi důležité, aby žák se zrakovým postižením byl přijat kolektivem třídy a jeho postižení bylo akceptováno.

Co se týče pedagoga, kterému se do třídy dostane zrakově postižený žák či student. Učitel by měl splňovat následující podmínky:

1. osobnost učitele je vyzrálá a stabilní a má ve třídě dostatečnou autoritu,

2. učitel je schopen efektivně pracovat s kolektivem třídy a řešit i případné problémy,
3. učitel má všechny klíčové kompetence pro učitele,
4. učitel k žákům zaujímá individuální přístup,
5. učitel je ochoten se učit novým dovednostem a rozšiřovat si své vzdělání např. naučit se Braillovo písmo, základy tyflografiky, zásady prostorové orientace, atd.

Při integraci zrakově postiženého je potřeba zajistit následující podmínky:

1. Jedním z nejdůležitějších prostředků učení dětí se zrakovým postižením je hmat. Nesmí se proto zapomínat na důležitost vhodné teploty ve třídě. Při nižších teplotách může docházet k snížení citlivosti prstů.
2. Tito žáci vlivem nadměrného hluku ztrácejí schopnost plného soustředění, nabývají pocitů nejistoty. Je tedy vhodné v běžné třídě proti takzvanému dozvuku instalovat na zadních stěnách tak zvané absorpční desky.
3. *„Všichni zrakově postižení žáci se učí psát v základní škole pro tyto žáky na psacím stroji s běžnou klávesnicí a následně na počítači od páté třídy. I v běžné škole by měli mít tuto možnost!* (Michalová 2013, kap. 5.5 Výchova a vzdělávání osob se zrakovým postižením 5.5.1 Některé zásady úspěšné integrace).
4. Používání kompenzačních pomůcek při výuce: Pichtův psací stroj, rýsovací potřeby a kreslenka, přenosný počítač s instalovanými programy a hlasovým výstupem, diktafon, atd.
5. Bezbariérové úpravy v budově školy např. označení dveří Braillovým písmem, instalování vodících linií... apod.

### **5.3. Speciálně pedagogická centra pro zrakově postižené**

V průběhu života při integraci zrakově postižených pomáhají různé organizace. Při mateřských školách to jsou centra rané péče. Při vzdělávání v běžných základních a středních školách to jsou speciálně pedagogická centra. Při vysokých školách fungují centra podpory handicapovaným studentům, které mohou mít různé názvy.

Speciálně pedagogická centra mají zajišťovat následující podporu:

1. Výuka probíhá podle individuálního vzdělávacího plánu, který pomáhá vytvořit speciálně pedagogické centrum, které má dítě v péči.
2. Pracovníci centra na požádání přijedou do školy a vyvstalé problémy řeší na místě s pedagogem.

3. „*Nutnost vhodného a dobrého osvětlení stanoví odborníci, například ze speciálně pedagogického centra. Je třeba brát v úvahu, že mezi žáky se zrakovým postižením mohou být i děti světloplaché, které vzhledem ke své vadě potřebují naopak světlo tlumené.*“ (Michalová 2013, kap. 5.5 Výchova a vzdělávání osob se zrakovým postižením 5.5.1 Některé zásady úspěšné integrace)

4. Speciálně pedagogická centra zajišťují předmět prostorová orientace, který žáci ve speciálních školách mají běžně v osnovách a připravují materiály a přepisují učebnice do Braillova písma potřebné pro výuku.

#### **5.4. Shrnutí**

V této kapitole jsme se zabývali podmínkami pro úspěšnou integraci dětí a mládeže se zrakovým postižením. Kapitola je rozdělena do několika částí: rodina, škola a speciálně pedagogická centra. V každé části jsou popsány podmínky či doporučení, která jsou nutná pro úspěšnou integraci zrakově postižených.

Myslíme si, že integrace v běžných typech škol je složitý proces, u něhož musí být splněno mnoho faktorů, aby integrace byla úspěšná a aby se jedinec se zrakovým postižením cítil přijat majoritní společností.

Je velmi důležité, aby došlo k akceptaci jeho postižení a aby si jedinec našel své místo ve společnosti. Jen tehdy může prožít šťastný a spokojený život.

## 6. Problémy při integraci dětí a mládeže se zrakovým postižením

V této kapitole se budeme zabývat problémy při integraci dětí a mládeže se zrakovým postižením. Popíšeme si rizika, která hrozí při integraci, když žák či student není kolektivem přijat. Popíšeme si fenomén šikany s ohledem na žáky či studenty se zrakovým postižením a jakým způsobem šikaně předcházet. Myslíme si, že šikana je obecně velkým společenským problémem a pro děti či mládež, které jsou, jakýmkoli způsobem odlišné od majoritní společnosti se toto riziko zvyšuje, že budou šikaně vystaveny. Dále se budeme zabývat dalšími problémy např. při nedostatku podpory, jak ze strany rodiny, školy, SPC, atd.

V této kapitole chceme ukázat, že integrace zrakově postižených může přinášet i určité problémy. Budeme se na ně snažit upozornit a nabídnout řešení, jak s nimi pracovat

### 6.1. Šikana

V současnosti na základních a středních školách je velmi diskutovaným tématem šikana.

V této kapitole se budeme zabývat některými z cílů prevence šikany a agrese pro sedmý až devátý ročník základních škol vzhledem ke specifickým práce s žákem se zrakovým postižením. Budeme se snažit popsat možná rizika při naplňování cílů a specifikovat doporučení pro učitele.

Z cílů prevence šikany pro 2. stupeň základních škol jsme si vybrali pouze dva, u kterých předpokládáme problematiku u žáků se zrakovým postižením.

Vybrané cíle prevence šikany:

1. žák rozpozná situace, které jej vyvádějí z míry, a ví, jak se v nich orientovat a zachovat odstup,
2. žák je přirozeně sebevědomý.

Začlenění žáka se zrakovým postižením do kolektivu přináší některá úskalí a rizika z důvodu jeho zrakového handicapu (nedostatečná prostorová orientace, nedostatečná zraková kontrola prostředí, pomalejší tempo, nutnost odlišných výukových metod a výukových materiálů, atd.). Vzhledem k šikaně, je velmi důležité, aby se žák dobře do kolektivu začlenil a nebyl v pozici, kdy je kolektivem odmítán či šikanován. Žák,

který má zrakové postižení, ať už je nevidomý či těžce slabozraký, nedokáže se orientovat v nonverbální komunikaci, která je často velmi důležitá pro lidi a obzvláště pro děti. Neumí číst v gestech či mimice a pouze z hlasu se vždy nedá rozpoznat, jak člověk myslel danou věc. Z nedostatečného očního kontaktu mohou vznikat nedorozumění a problémy. S tím také často souvisí i to, že nevidomí nebo těžce zrakově postižení mohou být nejistí a mají nižší sebevědomí. Nevidomý žák neví, co se ve třídě děje a někdy se v situacích nedokáže orientovat. Často vzhledem k absenci zraku nedokáže vyhodnotit např. konfliktní, či jinak vyhocenou situaci, neboť je třeba, aby mu ji někdo slovně popsal, a pokud se nikdo takový nenajde, žák je zmatený. Výsledkem této situace je, že zrakově postižený žák se nedokáže adekvátně zachovat, jak by se očekávalo.

Pro děti tohoto věku je velmi důležité, jak je hodnotí a co si o nich myslí jejich okolí. Je jedno, jestli se jedná o zcela zdravé dítě či o dítě s postižením.

Učitel, který dostane do třídy žáka se zrakovým postižením, by se měl zaměřit na následující opatření:

- Musí třídu seznámit s tím, co zrakové postižení vůbec je, jaké má dopady na život jedince, jak takovému jedinci pomoci. Měl by to udělat vhodnou formou, aby třída neměla pocit, že žák se zrakovým postižením se od nich výrazně odlišuje a že je k němu i ze strany učitelů přístupováno jinak např. privilegování, usnadňování, apod. Třída musí pochopit, že žák se zrakovým postižením nemůže všechny věci zvládat a dělat stejně jako oni a že při určitých úkonech je jeho postižení limitující a tím pádem, že je zohledňováno.

- Učitel dále musí žákům vysvětlit, že nevidomý člověk potřebuje buď věci slovně popsat, nebo pokud to jde, přímo ukázat tj. za pomoci hmatu, protože nedokáže zrakem situaci vyhodnotit a poznat.

- Musí být vysvětlena nutnost dodržování pořádku a to, že předměty mají své místo. Pro nevidomého je velmi důležité, když se předměty v prostoru nepřemisťují a mají stálé místo. Pro prostorovou orientaci také je nutné, aby zůstávaly např. lavice stále na stejném místě, neboť pokud by se předměty přemisťovaly a žák se zrakovým postižením o tom nevěděl, buď by danou věc nenašel, nebo při pohybu a chůzi po místnosti by se mohl zranit a hrozilo by nebezpečí úrazu. Pokud toto upozornění učitel neprovede důrazně, nebo pokud tuto zásadu kolektiv nepochopí, hrozí, že žáci budou nevidomému cíleně dělat naschvály či budou této věci zneužívat.

- Učitel by také neměl direktivně nařizovat, aby třída žákovi vše usnadňovala nebo by neměl vynucovat to, aby mu pomáhali. V rámci utváření vazeb a komunikace ve

třídě a začleňování žáka se zrakovým postižením si žáci k sobě musí najít vhodnou cestu. Pokud bude učitel zdůrazňovat příliš jinakost nebo něco direktivně nařizovat může dojít k jevu odmítání kolektivem či přímo k šikaně.

Žáci se zrakovým postižením, jak jsme již psali, mají ztíženou pozici v navazování mezilidských vztahů, a proto se často cítí nejistě. Učitel by mohl podpořit sebevědomí žáka se zrakovým postižením i tím, že mu ve třídě např. přidělí nějakou funkci, kterou takový žák zvládne a tím posílí jeho postavení v kolektivu. Pokud je však žák se zrakovým postižením dostatečně silnou osobností, po počáteční nejistotě by se měl do kolektivu zařadit sám a najít si v něm své místo.

Myslíme si, že podstatou toho, aby kolektiv dobře přijal žáka se zrakovým postižením, je pochopení jeho odlišnosti a způsobu, jak mu pomoci. Pokud dojde k dobrému začlenění, není pak důvod k šikaně.

## **6.2. Nedostatek podpory**

Problémem při integraci zrakově postižených dětí či mládeže do běžných typů škol může být též nedostatek podpory. Nedostatek podpory může být ze strany: rodiny, školy či SPC.

### **Rodina**

Rodina je základní jednotka. Místo, kde je dítě vychovááno. Rodiče jsou ti, kteří si zvolí, jakou cestou bude jejich dítě vzděláváno, zda formou speciální školy či integrace. Při volbě cesty integrace však jsou kladeny na rodinu zvýšené nároky. Je třeba, aby rodina dítě podporovala. Často je třeba aby se s ním připravovali do školy či aby mu někdo z členů rodiny připravoval výukové materiály. V dnešní době, kdy asistent není samozřejmostí je velmi častým jevem, že zejména matka zůstává doma věnuje se dítěti. Plní funkci jak asistenta pedagoga, tak i přepisuje učebnice a připravuje materiály. Toto klade na rodinu zvýšenou zátěž i z hlediska ekonomického, kdy pouze jeden z rodičů chodí do práce, vydělává a má normální příjem.

### **Škola**

Nedostatek podpory ze strany školy může mít několik variant: třída, učitelé a celkový přístup.

Problémem může být začlenění žáka či studenta se zrakovým postižením do třídy.

O odmítání kolektivem jsme již pojednávali výše. Samotní učitelé mohou mít též problém s přijetím žáka či studenta se zrakovým postižením, nevyhájí mu vstříc. Je problém používat kompenzační pomůcky, apod.

Žáci či studenti se zrakovým postižením potřebují často výuku některých předmětů trochu přizpůsobit svému postižení, tak aby to zvládli. Někteří učitelé mohou mít problém i s tímto. Přítomnost žáka či studenta se zrakovým postižením ve třídě klade na pedagoga zvýšené nároky, učitel by se měl žákovi či studentovi ve větší míře věnovat, probranou látku mu individuálně vysvětlit, pokud žák či student něco nepochopil či má nejasnosti. To klade na pedagoga zátěž v rámci jeho volného času a též při neznalosti práce s lidmi se zrakovým postižením. Řešením by byl asistent pedagoga. někdy problémem může být tedy i to, že žák či student se zrakovým postižením nemá k sobě asistentpedagoga . Ten mu je často velkou pomocí.

Dříve běžně docházelo k situaci, že nebylo jednoduché asistenta pro konkrétního žáka či studenta se zrakovým postižením zařadit a bylo vždy na škole, jak se k tomuto problému postavila.

V současnosti dle nové legislativy by asistent pedagog už neměl být problém. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy přislíbilo finanční prostředky na asistenty pedagogy pro žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o děti prakticky nevidomé či zcela nevidomé či o děti s kombinovaným postižením.

Škola by měla po přijetí žáka či studenta se zrakovým postižením mu poskytnout takové podmínky, aby zvládal výuku bez problémů.

Dalším problémem ve škole může být i bezbariérovost prostředí. Žáci či studenti se zrakovým postižením potřebují mít bezpečné prostředí k pohybu. Slabozrací potřebují např. zvýrazněné začátky a konce schodišť, vodící linie... apod.

### **Speciálně pedagogické centrum**

Problémem někdy může být i spolupráce se speciálně pedagogickým centrem. Může to mít více příčin: vzdálenost, množství klientů... apod. Mělo by přepisovat učebnice, podporovat žáka či studenta se zrakovým postižením v cestě integrace. Pracovníci SPC by ho měli učit prostorové orientaci či samostatnosti a sebeobsluže. Občas se stává, že spolupráce není ideální.

### **6.3. Shrnutí**

V této kapitole jsme se zabývali problémy při integraci dětí a mládeže se zrakovým postižením. V úvodu kapitoly jsme si stanovili problémy, které považujeme za nejzávažnější. Kapitola je pak rozdělena do dvou částí: šikana a nedostatek podpory. V každé části je popsán problém a nabídnuto řešení.

Věříme, že při integraci je možno těmto problémům účinně předcházet.



# Praktická část

## 1. Metodika

### 1.1 Úvod do problému

Cílem této diplomové práce je blíže popsat problematiku integrace zrakově postižených v běžných typech škol. V teoretické části za pomoci odborné literatury je popsána problematika, jak zrakového postižení, tak i integrace. V praktické části budou identifikovány pomocí hloubkových rozhovorů s vybranými respondenty pozitivní i negativní aspekty integrace do škol hlavního vzdělávacího proudu.

V praktické části nejprve popíšeme cíl výzkumu a použité metody práce. Dále se budeme věnovat popisu výzkumného souboru, technice sběru dat a jejich zpracování. V praktické části budou uvedeny dosažené výsledky analýz rozhovorů a v diskuzi jejich reflexe. Z diskuze vyplyne odpověď na výzkumnou otázku. Kapitola bude zakončena závěrem, který bude obecně shrnovat celou diplomovou práci.

### 1.2 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zodpovězení výzkumné otázky, která zní:

**„Jak mladí lidé se zrakovým postižením přemýšlejí o vlastní zkušenosti s integrací do běžných škol?“**

Cílem je zjistit zkušenosti a prožitky na souboru konkrétních respondentů a srovnat jejich výpovědi. Najít v nich shody a rozdíly a uvést, jaká nacházejí pozitiva či negativa pro dopad integrace, jak integrace ovlivnila jejich život a zařazení do majoritní společnosti.

### 1.3. Výzkumná metoda

Jako výzkumnou metodu jsme zvolili kvalitativní výzkumnou metodu.

Tato metoda pracuje s malým souborem respondentů a nečiní si tak nároky na statistickou reprezentativnost. Kvalitativní typ výzkumu jsme zvolili z toho důvodu, že počet respondentů ve věku 20 – 30 let, kteří jsou schopni vést s tazatelem hloubkový rozhovor na samotné téma integrace v běžných typech škol, není nijak velký, a tedy výběr respondentů je omezen.

*„Přednost voleného výzkumu spočívá v tom, že umožňuje hloubkový popis případu v jeho celistvosti a pochopení zkoumaného subjektu v jeho přirozeném prostředí. Nevýhodou této metody je skutečnost, že prováděný výzkum může být ovlivněn osobou výzkumníka a jak již bylo výše řečeno, zkoumá omezený počet respondentů, takže jeho závěry mohou být obtížně zobecnitelné na širší populaci. Tento typ výzkumu je též časově náročný“ (Hendl, 2008 in Drahotová 2016).*

Soubor respondentů byl vytvořen na základě metody příležitostného výběru. Pro výzkum jsme zvolili formu 4 hloubkových individuálních polostrukturovaných rozhovorů. Uskutečněné rozhovory se 4 respondenty, nám poskytly cenná data, která jsme pak následně zpracovali metodou kvalitativní analýzy.

*„Termín „kvalitativní analýza“ ve výzkumu zastřešuje proces práce s daty, jejichž nejčastější formou je minimálně strukturovaný text. Hendl tuto proceduru definuje jako „systematické nenumerné organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, kvality a vztahy“. (Skutíl, 2017)*

Proces začíná vytvořením výzkumné otázky, volbou vzorku tj. výzkumného souboru respondentů, přípravou a uskutečněním rozhovorů a následně přepisem a analýzou dat.

#### **1.4. Výzkumný soubor a průběh sběru dat**

V této diplomové práci se zabýváme problematikou integrace zrakově postižených v běžných typech škol. Zkoumali jsme názory a zkušenosti pomocí metody hloubkových rozhovorů u souboru 4 respondentů. Soubor respondentů byl vytvořen na základě metody příležitostného výběru. Tito respondenti byli vybráni tak, aby splňovali určitá kritéria výběru do souboru.

Kritéria:

- 1. Celou či většinu školní docházky absolvovali v integraci v běžných typech škol.**
- 2. Mají těžké zrakové postižení tj. prakticky nevidomý či nevidomý.**
- 3. Patří v současnosti do věkové skupiny mezi 20 a 30 lety**

Všichni 4 respondenti tato kritéria splnili.

Vzhledem k tomu, že je autorka sama prakticky nevidomá, nebylo pro ni těžké sestavit výzkumný soubor respondentů. Oslovila některé ze svých přátel a 4 z nich jí přislíbili spolupráci a poskytnutí rozhovoru pro diplomovou práci zabývající se problematikou integrace zrakově postižených v běžných typech škol.

#### **1.4.1 Arnošt**

Zrakové postižení: (získané) nedonošenecká retinopatie- zrak ztratil na SŠ.

Věk: 25 let

Vyrůstal na menším městě. Pochází z úplné rodiny. Má sourozence - mladší sestru. Celou svou školní docházku absolvoval v integraci. Navštěvoval bilinguální gymnázium. V současnosti studuje na vysoké škole obor: technický směr.

#### **1.4.2 Edita**

Zrakové postižení: (získané) nedonošenecká retinopatie- zrak ztratila na 1. stupni ZŠ.

Věk: 27 let

Vyrůstala na menším městě. Pochází z úplné rodiny. Má sestru dvojče. Celou svou školní docházku absolvovala v integraci. Společně se sestrou /dvojčetem navštěvovaly MŠ, ZŠ, i osmileté gymnázium. V současnosti studuje na vysoké škole obor: humanitní směr. Doprovází ji vodící pes.

#### **1.4.3 Medard**

Kombinované postižení: Zrakové postižení: (získané) nedonošenecká retinopatie + sluchové postižení (získané) 70% ztráta sluchu

Věk: 29 let

Vyrůstal ve velkém městě. Pochází z úplné rodiny. Má sourozence - staršího bratra. Školní docházku absolvoval částečně ve speciálních školách MŠ a 1. st. ZŠ. Od 6. třídy byl plně integrován. Následně navštěvoval šestileté gymnázium. Studoval dvě vysoké školy. Již má ukončené bakalářské studium na vysoké škole. V současnosti studuje na druhé vysoké škole obor: humanitní směr.

#### **1.4.4 Zdislava**

Zrakové postižení: (získané) nedonošenecká retinopatie- zrak ztratila na 2. stupni ZŠ.

Věk: 24 let

Vyrůstala na vesnici. Pochází z úplné rodiny. Má sestru dvojče. Celou svou školní docházku absolvovala v integraci v běžných typech škol. Společně se sestrou /dvojčetem navštěvovaly MŠ, ZŠ a gymnázium. V současnosti studuje na vysoké škole obor: humanitní směr. Doprovází ji vodící pes.

Respondenti byli vybíráni na základě výše uvedených kritérií. Pocházejí z okruhu autorčiných přátel.

Rozhovory byly vedeny buď na vysokoškolské koleji anebo v domácím prostředí. Rozhovory se uskutečnily v březnu a srpnu 2016.

Délka rozhovorů se pohybovala mezi 60 a 90 minut. V přepisu rozhovorů byly jména respondentů a jména měst bydliště, změněny z důvodu ochrany jejich osobních údajů. Kritériem pro výběr respondentů bylo především to, že celou školní docházku či její převážnou část absolvoval v integraci a trpí těžkým zrakovým postižením, jak bylo definováno výše.

Autorka při výběru respondentů do výzkumného souboru oslovila některé ze svých přátel či známých, u nichž věděla, že školní docházku absolvovali v integraci. Ovšem u některých dotázaných o spolupráci se jí dostalo záporné odpovědi. Lze tedy konstatovat, že někteří jedinci nechtějí sdílet svou zkušenost, což je přirozené. Buď z důvodu jejich niterného nastavení či případných negativních zážitků.

### **1.5. Technika sběru dat**

Pro sběr dat jsme zvolili metodu hloubkového polostrukturovaného rozhovoru. *„Tato technika je vhodná pro zkoumání jevů z oblasti subjektivního prožívání zkoumaných jedinců. Ponechává dostatek prostoru pro zachycení subjektivních pocitů a zkušeností jedince, i když je časově dosti náročná. Tazatel má připraven seznam otázek či témat, na který chce získat odpovědi, může přecházet do volného rozhovoru a také odpovědi strukturovat tak, aby byly vzájemně srovnatelné“* (Hendl, 2008 in Drahotová 2016). Před zahájením rozhovorů se respondenti obeznámili s informovaným souhlasem s výzkumem v písemné podobě, který na znamení souhlasu podepsali. Měli možnost klást doplňující otázky i jakékoli jiné dotazy. Tento souhlas je součástí přílohy diplomové práce.

Rozhovory byly nahrávány se souhlasem respondentů na diktafon. Později byly všechny 4 rozhovory doslovně přepsány na počítači do elektronické podoby.

*„I přes určitou specifickou jednotlivých výzkumných designů lze však podle našeho názoru najít analytické principy a postupy, které jsou pro většinu z nich společné. Ať už jsme výzkumný materiál shromáždili formou přepisu, rozhovoru, nebo poznámek z pozorování, v rámci analýzy podléhá zpravidla následujícím operacím:*

*transkripce (přepis, převod),*

*segmentace (rozebírání na části),*

*kódování,*

*poznámkování,*

*postihování vztahů mezi kategoriemi,*

*grafické a tabelární zobrazování,  
vytváření struktury příběhu,  
interpretace zkoumaných dat.*

*Nejedná se o algoritmy na sebe postupně navazujících kroků, mnohé z nich probíhají spíše paralelně a v různě dlouhých opakujících se cyklech“ (Skutil 2017).*

Abychom popsali náš postup při analýzách rozhovorů. Řídili jsme se danou metodikou Skutila, avšak některé fáze u nás byly vynechány. Při práci a zpracování dat jsme postupovali v několika krocích:

**Transkripce** (přepis rozhovorů),

**Segmentace** (rozdělení na části),

**Kódování** (vytváření kategorií a subkategorií),

**Poznámkování** (probíhalo na mentální úrovni),

a nakonec **Interpretace zkoumaných dat** (výsledky analýz rozhovorů).

## **1.6. Etické aspekty výzkumu**

Od počátku psaní této práce jsme si uvědomovali fakt, že v rámci výzkumu budeme zacházet s citlivou tématikou a s osobními údaji. Snažili jsme se proto respondentům vytvořit takové podmínky, které by jim zajišťovaly bezpečí. Byl kladen důraz především na:

- **Anonymitu respondentů.** V prepisech rozhovorů byly změněny identifikační údaje, po přepsání rozhovoru byly audionahrávky smazány.

- Zavázali jsme se k **mlčenlivosti** mé osoby jako tazatelky ve vztahu k osobním údajům respondentů. Všechny informace získané v průběhu rozhovorů jsou důvěrné a pouze jen pro potřeby této práce.

- **Psychický komfort respondentů.** Účel rozhovoru byl jasně vymezen jako výzkumný. Pokud měli respondenti témata či oblasti, o nichž mluvit si nepřáli či nechtěli, měli na to plné právo a nemuseli na kladené otázky odpovídat. Průběh rozhovoru byl závislý na otevřenosti a sdílnosti respondentů a bylo jim vytvořeno takové prostředí, aby se cítili dobře a bezpečně.

## Výsledková část

Při analyzování hloubkových rozhovorů jsme si výpovědi rozřídili do několika kategorií. Každá kategorie zahrnuje určité širší téma, které jsme v souvislosti s integrací zkoumali. Vytvořili jsme si 3 velké kategorie, které pak dále zahrnují subkategorie zahrnující již úzce zaměřená konkrétní témata. V rámci každé kategorie je obsaženo několik společných subkategorií. Subkategorie jsou většinou společné pro všechny 4 respondenty. Některé subkategorie ale zahrnují výpovědi pouze 3 či 2 respondentů, výjimečně je subkategorie jedinečná-tj. zahrnuje téma významné pouze pro 1 respondenta.

Výsledné kategorie a subkategorie jsou přehledně uvedeny v tabulce č. 1.

*Tab. 1: Výsledné kategorie a subkategorie*

<b>KATEGORIE</b>	<b>DOPAD INTEGRACE</b>	<b>PODPORA VE ŠKOLE</b>	<b>DŮLEŽITOST SOCIÁLNÍCH VZTAHŮ</b>
Subkategorie	Subjektivní přínos integrace	Význam speciálních kompetencí u učitelů	Být s rodinou
	Pocitované nedostatky při integraci	Asistent pedagoga	Nenahraditelnost rodičů
	Být mezi zdravými	Speciální pomůcky	Silné vztahy
	Sport	Improvizace v pomůckách	Nedostatek přátel
	Prožívání zrakového postižení mezi zdravými	Spolupráce s centrem rané péče a SPC	Šikana
		Podpora při studiu na VŠ	Někam patřit
		Úprava obsahu a podmínek vzdělávání	Počet dětí při integraci
			Hodné učitelky

## 2. Výsledné kategorie a subkategorie

### 2.1 Kategorie: Dopad integrace

Tato kategorie zahrnuje subkategorie, které se obsahově vztahují k přímému dopadu integrace na respondenty. Ve výpovědích respondentů bylo identifikováno pro dopad integrace 6 subkategorií, které popisují dané téma. Jedná se o tyto: **Subjektivní přínos integrace, Pociťované nedostatky při integraci, Hodnocení výkonu, Být mezi zdravými, Sport a vnímání zrakového postižení.**

Tyto subkategorie reflektují dopad integrace z různých stran. I když se prožitky a zkušenosti respondentů liší, identifikované subkategorie představují „styčné body“.

#### 2.1.1 Subkategorie: Subjektivní přínos integrace

Integraci, jak na základní, tak i na střední či vysoké škole, hodnotí všichni respondenti celkově jako pozitivní a mimořádně přínosnou zkušenost. Tato zkušenost jim na jedné straně dala možnost dostat stejně kvalitní vzdělání jako děti z majoritní vidící společnosti, na druhé straně je integrace „přinutila“ k samostatnosti. Arnošt tuto zkušenost popisuje:

Arnošt: „*No, já si myslím, že integrace pokud se dělá dobře, tak je hrozně přínosná. Takže já to hodnotím jako velké plus. Jako samozřejmě nemám srovnání, že. Protože já jsem chodil do integrace a žádnou část té školní docházky jsem neabsolvoval na speciálních školách. Ale rozhodně si myslím, že mi to jako nechybí. Prostě jako nemám s tím problém, jak jsem tu školu vychodil. Na základce si myslím, že mi nic nechybělo - to bylo prostě super. A na střední, sice jsem na to občas nadával, že jsem neměl materiály nebo takovou podporu, že spousta věcí byla blbě a mnohdy jsem musel dělat spoustu práce navíc. I když to bylo dost těžký, tak ale tyhle zkušenosti jsou k nezaplacení a vidím to pozitivně. Můj názor je takový a já si myslím jednu věc, když si lidé odchodí tu speciální školu, kde mají všechno a tak, je to pro ně moc jednoduché. Ona by je měla integrovat škola do společnosti a když to není ve škole, tak to musí pak být v běžném životě prostě si tím někdy projít musí, a pak je to těžší. Škola to totiž dělá v prostředí, které je svým způsobem kontrolované a člověk ještě nemá za vše úplně zodpovědnost. Takže já si myslím, že na té střední jsem si prošel přesně tím, že jsem si spoustu věcí musel zařídit sám a že jsem se osamostatnil. Každopádně to byla pro mě velmi dobrá zkušenost i pro život. Hodně mi to dalo a posunul jsem se dál“.*

Kromě pozitivního hodnocení integrace se ale ve výpovědích často opakují výčitky směřované k nedostatečné snaze učitelů zapojit je více do kolektivu a přispět k jejich lepší socializaci. To dobře ilustruje výpověď Zdislavy.

*Zdislava: „Jako obecně – integraci, co se týče znalostí, tak jsem za to moc ráda, protože jsem se tam naučila mnohem víc než bych se naučila na speciální škole. Ale co se týče sociálních vztahů a přístupu některých učitelů, tak jsem s tím v určitých obdobích měla dost nepříjemné zkušenosti.*

*„Přinesla mi kvantum znalostí, které si teď teda už moc nepamatuju, ale jsem prostě ráda, že jsem měla tu možnost jako učit se tím rychlejším tempem. Protože co jsem slyšela, že na těch speciálních školách to tak nebývá...samozřejmě záleží, jestli jsou tam jen nevidomý nebo je to nějak namíchané.*

*Takže to rozhodně. Pak taky...ale to vnímám až teď ve srovnání se zážitky jiných lidí, mi taky dala takové fungování v normálním světě. Jako že nebýt v nějaký bublině. Za to jsem ráda. Co mi tam chybělo, chyběla mi tam podpora učitelů. Né, při vzdělávání jako takovém, to se snažili, ale při té socializaci, to mi chybělo strašně moc. Prostě nějaký trochu větší zájem. Jako když jsem seděla v té lavici jako kůl v plotě.“*

### **2.1.2 Subkategorie: Pociťované nedostatky při integraci**

Tato subkategorie je společná pro 3 respondenty a to pro Arnošta, Medarda a Zdislavu. Respondenti popisují problémy, které měli v průběhu své školní docházky při integraci. Ukazuje se zde celá řada potíží, s kterými se respondenti, s výjimkou Edity, museli střetávat. Konkrétně jde o neochotu zařazovat daných respondentů do integrace (jak vidíme u Arnošta -např. v případě školky či střední školy). Dále se objevoval problém vyplývající z nedostatku informací samotných pedagogů, kteří fakticky nevěděli, do čeho jdou. Medard měl problémy se zařizováním praxe jako student se speciálními vzdělávacími potřebami, Arnošt popisuje problémy při skládání maturitní zkoušky (které však částečně vyplývaly i z toho, že gymnázium studoval na Slovensku a pro zahraniční studenty při změně legislativy to působilo značné problémy vzhledem ke státním maturitám). Zdislava popisuje problém s přítomností vodícího psa ve škole.

Medard prožíval obtíže začleněním do kolektivu, tyto problémy najdeme i u ostatních respondentů s výjimkou Edity. Se začleněním nepomohli a nijak mu nepřispěli ani spolužáci ani učitelé. Tento problém prožívali respondenti velmi hluboce, lze ho hodnotit jako velmi významný.



Medard popisuje problémy se začleněním do kolektivu, které se naplno projevily například při maturitním plese.

Medard: „*Na co nerad vzpomínám byl náš maturitní ples.*“

Tazatelka: „*No, povídej, co se stalo?*“

Medard: „*Stalo se to, že nastupovali na nástup pro tu šerpu, když hrála ta melodie a měli jsme domluvenou nějakou ségru nějakýho spolužáka že nás odvede na to stužkování a stalo se to, že hrála muzika, spolužáci se řadili a my s kamarádem nikde. Prostě nikde... Nikde... tam seděli moji rodiče i rodiče od Mirka, moje sestřenice, tak ta mě takhle chytla z druhé strany Mirka a odvedla nás tam. Tím se to celý pokazilo. Sestřenice nás nějak dotáhla k tomu koberečku, abysme tam byli, ale rodiče z toho byli smutný a vůbec pak ten večer nic moc....prostě to tomu neprospělo.... ples nás pak nebažil....rodiče z toho byli smutný a otrávený...tak jsme zůstali do půlnoci a pak jeli do háje. No, tam se naplno projevila ta integrace, že není dokonalá, jak z toho všichni dělají. Prostě že tam není souznění kolektivu, když se nastupuje na nástup jako že když nás tam nikdo neveme, my tam nejsme a nikdo nás nehledá, tak to je něco špatně no“.*

Arnošt popisuje problémy se zařazováním do školky

Arnošt: „*Jo... no, školka... on byl ze začátku docela problém nějakou školku najít, kde by mě vzali. Prostě mě nechtěli vzít.... Protože to je... to je... to byl třeba rok 98 nebo tak něco. A jako tenkrát to ještě nebylo tak běžné. Nakonec jsme teda našli nějakou školku, kde do toho šli a fungovalo to tak, že jsem tam měl k sobě vlastně asistenta.*“

Zdislava ještě popisuje problém s přítomností vodícího psa na střední škole.

Zdislava: „*Ano, už jen to, že jsem 2 týdny chyběla, když probíhalo předávání. Přestože jsem měla oficiální povolení od ředitelky. Ale pak nastaly další problémy. Ze začátku to vypadalo dobře, to mě i třídní překvapila, že jsem poprvé vnímala nějakou její podporu. Ale pak začal být problém s tím, že jsme ve třídě měli alergičku a tak mi říkali, ať vodícího psa nechávám doma. Což mě se nelíbilo. Nakonec mi ho povolili nechat ve škole, ale musel být zavřený v jedné místnosti u školníka a vždycky jsem o přestávce běžela ho jen vyvenčit. Což bylo hrozný, protože jsem neměla pak čas se ani připravit na hodiny ani třeba se najíst. A třeba třídní pak, když jsme měli multou hodinu a začínalo se v 7.10 h a nám autobus přijížděl v 7.00 h, tak to iritovalo ségru, že vždy třídní drškovala, že nejsem na začátku hodiny, protože venčím psa. Sice z počátku všichni byli nadšeni, jak bude ve škole pejsek, ale pak v praxi to nefungovalo“.*

### 2.1.3 Subkategorie: Hodnocení výkonu

Z výpovědi trojice respondentů (Edity, Zdislavy a Medarda), si můžeme všimnout, že všichni tři dosahovali nadprůměrné výsledky během základní a střední školy, v porovnání se svými spolužáky. Lze předpokládat, že výborný výkon mohl částečně ovlivňovat jejich postavení ve třídě a jejich zařazení mezi spolužáky. Co se ale u nich očividně vyvíjelo rozdílně, byl tak jejich postoj k samotnému učení jako i jejich vnímání spolužáky. Jestliže Edita a Medard, měli podle jejich výpovědí z učení dobrý pocit a radost, z výpovědi Zdislavy vyplývá, že její jednostranné a možná až přehnané zaměření na dosažení určitých stanovených výsledků, mělo za následek, že se jednou u ní, do té doby ještě přítomná radost z učení vytratila. Jestliže Editu její spolužáci brali v pohodě, tak Medard a Zdislava nebyli v kolektivu až tak oblíbení, co je možné připočítat kromě jiných skutečností i taktéž např. asistentovi pedagoga, individuálnímu studijnímu plánu a s tím spojeným úlevám, atd. Toto tvrzení není možné ale jednoznačně zevšeobecnit, neboť podobný individuální studijní plán měla i Edita a její pozici ve třídě to, podle jejich výpovědí, očividně nezhoršilo.

Medard ve výpovědi popisuje, že neměli stejné podmínky při učení a že jejich výkony byly od učitelů někdy podceňovány nebo hodnoceny mírněji.

Medard: „*Tak paní ředitelka včetně některých kantorů, tak říkali, že na to nemáme. Aby sme šli na gympl. No, pak se teda s náma začali rodiče učit se mnou i s Mirkem. No, a zjistili, že na to by sme měli, ale že mezery tam jsou no.... že prostě oni nám dávali jedničky nebo dvojky a ono nás to tolik úsilí nestálo. Protože prostě když v té třídě byli čtyřkaři, pěťkaři, tak to srovnání bylo takový divný.*

*Pak tam třeba byly dvě holky, který měly jedničky od shora až dolů, ale s těma my jsme se rovnat nemohly, když jsme si nemohly dělat dobře poznámky. Neměli jsme prostě stejný podmínky, no“*

*„Jo, to ještě musím říct na té základce, ještě spolužáci říkali, že nám nadržují lidi a proto máme dobrý známky, což pravda nebyla a o oni sami měli špatný známky. Jo, asi nám někdo občas přivřel oko, ale stejně je to věc kantorů, jak hodnotit a nikoli dětí“.*

Z výpovědi Zdislavy vyplývá její orientace na výborný výkon a také nepřijetí od spolužáků:

Zdislava: „*K tomu se přidal obrovský záprah v podobě učení, kdy jsem kromě dvou posledních vysvědčení ve 4. ročníku měla vyznamenání. Takže jsem zase makala – zase prostě výkon. Spala jsem většinou 4 či 5 hodin.... občas jsem usínala ve*

*škole na hodinách, takže spolužáci měli zas blbý kecy, že individuální studijní plán znamená, že tam můžu spát.*

*S tím dojížděním to bylo pro mě strašně náročný. Po té, co jsem dostala vodícího psa, tak to bylo ještě horší“.*

#### **2.1.4 Subkategorie: Být mezi zdravými**

Tuto subkategorii mají společnou všichni respondenti. Lze konstatovat, že všichni respondenti hodnotí koexistenci s majoritní společností v období vyučovacího procesu pozitivně. Prinejmenším v raném dětství a na 1. stupni základní školy se střetávali ve svém okolí s pozitivním přijetím a se vstřícností. Byli zapojováni normálně do kolektivu mezi děti a spolužáky a účastnili se dění, jak ve škole, tak i mimo školu bez problémů. U většiny respondentů, s výjimkou Zdislavy, potom stejně pozitivní přístup ze strany spolužáků a tím pádem i dobrá socializace v kolektivu trvala i nadále. Na 2. stupni základní školy respondenti ale poukazují i na občasné problémy s nepřijetím či odmítáním a řešení odlišnosti vzhledem k zrakovému postižení. Na střední škole pak vztahy se spolužáky už byly většinou bez problémů a respondenti vnímali toto období pozitivně. Arnošt při studiu na univerzitě poukazuje na pocit přílišné anonymity a na určitou izolovanost od spolužáků, co ale přisuzuje objektivním příčinám, jako je individuální studium a příliš introvertní spolužáci. Avšak i u Edity a Medarda si můžeme povšimnout z jejich výpovědí o studiu na univerzitě, že zapojení do kolektivu není nijak velké. Respondenti se tedy shodují v tom, že je univerzitní prostředí více anonymní než prostředí na středních a základních školách. Špatně se jim navazují nové vztahy, což je způsobeno jednak velkým počtem studentů a jednak těžkým zrakovým postižením.

Obecně můžeme zkonstatovat, že všichni respondenti jsou rádi, že jsou schopni se zapojovat do studijního procesu na všech stupních škol stejně jako jejich zdraví spolužáci a jsou zapojeni do majoritní společnosti.

Medard: *“Pokud bych to měl hodnotit obecně, tak pro mě to byl přínos v tom, že jsem byl mezi zdravějma. Já jsem za to moc rád, prostě v dnešní době za situace, kdy na speciálních školách jsou k tej nevidomosti ještě plus k tomu mentálně postižení nebo autisti, za to jsem moc rád, že jsem byl mezi zdravějma. A mohl chodit mezi zdravý spolužáky, ale mělo to svá omezení a limity“.*

Edita: *„Ale bylo to prostě o lidech... s někým to šlo líp a s někým zase hůř, třeba na biologii a chemii jsme měli úžasnou paní profesorku, a ta za pomoci různých modelů či stovebnice v chemii (staví se z ní uhlovodíky) se mi to snažila přiblížit a i jinak v chemii jsem se účastnila různých laborek. Vzpomínám si na jednu laborku, kdy jsme pálili plas-*

ty, studenti zjišťovali jakou má barvu kouř, ale i např. jako co voní, tak toho jsem se taky účastnila v pohodě. Pod jejím vedením jsem se účastnila i několika biologických olympiád a několikrát jsem se dostala do okresního či krajského kola, poznávačka se pak dělala tak, že jsem dostala vycpané živočichy a natrhané rostliny se slovním popisem...samozřejmě aby se člověk dostal do vyšších kol biologických olympiád, musel vypracovat nějakou práci a tak jeden rok jsem měla téma: pozorování ptáků na krmítku - nejdřív jsem sbírala a sušila různé plody a pak s tatínkem vyráběla krmítka, aby celá rodina přes zimu mohla monitorovat pohyb na krmítku, který bohužel nebyl nijak velký. Jiný rok jsem zase pěstovala muškáty.... no, bylo to velmi zajímavé“.

Arnošt: “Na 2. stupeň vzpomínám dobře. Měl jsem tam 3 dobré kamarády – my jsme tvořili takovou občas obávanou skupinu lidí ve třídě – my jsme drželi dost spolu a oni mi pomáhali, jak ve škole, tak i mimo - všechno jsme dělali dohromady, samozřejmě i různé klukoviny např. prolézali jsme různé zavřené baráky, nebo nevím už co. Takže tam jsem si našel kamarády, s nimiž se setkávám i teď. A normálně no... nějaký průsery se sem tam povedli... no...

Jako určitě to nebylo tak, že bych se do školy netěšil nebo bál se. Ježišmarja, co mě tam čeká, jestli mě tam budou mlátit nebo co.

To určitě ne. Spolužáci byli super. Samozřejmě s některými jsem se potkával víc s některými míň.

Protože tak to vždycky je. I v takovém malém počtu lidí. Ale když viděli, že potřebuju pomoci, tak pomohli. Ale naopak já jsem pomohl i jim, když potřebovali např. něco vysvětlit ...apod“.

### **2.1.5 Subkategorie: Sport**

Sport velmi významně souvisí s integrací. Na speciálních školách se zrakově postižené děti také samozřejmě setkávají se sportem a provozují jej. Jedná se však často o hry pro zrakově postižené např. goalball, show-down, futsal, aj. Nebo o aktivity, které lze bez problémů provozovat se zrakovým postižením a vidícím průvodcem jako např. tandem (jízda na dvojkole), atletika, plavání., aj. V integraci se zrakově postižené dítě má možnost dostat i k jiným druhům sportů. Závisí to převážně na rodině či přátelích, které tvoří nejbližší sociální vztahy. Dítě se zrakovým postižením může např. provozovat jízdu na koni, kolečkových bruslích, ledních bruslích, aj. Na základě výpovědí Edity máme jasný důkaz toho, že i lidé se zrakovým postižením mohou žít plnohodnotný život s množstvím volnočasových aktivit. Lidé se zrakovým postižením se mohou tedy věnovat různým sportům, nejen těm speciálním pro

zrakově postižené. O sportu se zmiňují dva respondenti: Arnošt a Edita. Edita sportuje závodně, Arnošt rekreačně. Edita popisuje, jak v rámci tělocviku trénovala na závody. Domníváme se, že v tomto směru jde především o vnitřní nastavení každého jednotlivce, který si sám musí zvolit, co v životě zkusí a co naopak ne, integrace může zrakově postiženým zprostředkovat novou paletu sportů.

*Edita: „Při mém studiu na vyšším gymnáziu oproti dřív se změnilo to, že jsem začala dělat závodně sport. Já vždycky byla hodně aktivní a dělala spoustu jak letních tak i zimních sportů rekreačně, ale na gymnáziu jsem i začala závodit, tak jsem dost chyběla. ... Tělocvik jsem taky na vyšším gymnáziu měla vyřešený jinak. Díky tomu, že jsem dělala závodně sport, tak jsem si ho řešila individuálně jako přípravu“.*

#### **2.1.6 Subkategorie: Prožívání zrakového postižení mezi zdravými**

Problematikou prožívání zrakového postižení se zabývali v rozhovoru 3 respondenti. Edita i Arnošt se s postupnou ztrátou zraku vyrovnali v podstatě dobře a mezi zdravými spolužáky to neprožívali nějak dramaticky. Edita ztratila zrak v dětství na 1. stupni ZŠ. V jejím případě je možné upozorovat obavu z možné odlišnosti, která se projevovala především dočasnou neochotou používat bílou hůl. Arnošt ztratil zrak až na střední škole. Oba dva respondenti mají společné, že je oba dobře přijalo okolí a spolužáci, což se zřetelně ukazuje i v jiných subkategoriích. Co se týče Zdislavy, ta ztratila zrak na 2. stupni ZŠ. Naproti tomu v případě Zdislavy je patrné, že ji ztráta zraku na 2. stupni základní školy (v období začínající puberty), mimořádně poznamenala a intenzívně prožívala pocit vlastní odlišnosti od většiny spolužáků a okolí všeobecně. Vzhledem na to, že Arnošt ztratil zrak ještě později než Zdislava, je možné předpokládat, že zvýrazněný pocit odlišnosti a stav, který v důsledku ztráty zraku u ní nastal, není pouze důsledkem věku, ve kterém ztráta nastala (pubescence), ale i dalších faktorů, například povahových rysů - introvertze, co i sama Zdislava naznačuje, jakož i také ne úplně přátelského kolektivu, ve kterém se v období ztráty zraku ocitla.

*Zdislava: “ Jo, a začínala jsem z toho mít už takový ten pocit, že já jako nevidomá odlišná, abych tam vydržela, tak zatímco zdraví makají na 90% tak já musím na 150%.*

*... abych to dorovnála, tak musím makat o to víc, abych si to jako zasloužila.*

*Takový ten dojem - my jsme tě tu nechtěli, tak dobře, tak jsme se nakonec rozhodli, že tu budeš, ale musíš si to zasloužit a být hodně dobrá.... “*

*„Já jsem si připadala ukřivděná.*

*Měla jsem z toho dojem, že mě ti lidi odepsali, že mám v ruce bílou hůl a že nevidím.*

*Připadala jsem si, že ať udělám co udělám, tak to že jsem nevidomá, tak to ne-smažu, nezměním...*

*Takže pro mě to bylo hrozně náročný a chyběla mi tam podpora, zastání“.*

Arnošt o prožívání úplné ztráty zraku mezi zdravými spolužáky uvádí:

*Arnošt: „No, co se týče ztráty zraku, ke které docházelo na střední, nemám pocit, že by to mělo nějaký zásadní vliv na školní výsledky, ani jsem z toho nebyl nějak psychicky ve špatném stavu nebo na prášky. Prostě jsem se s tím vyrovnal, snažil jsem se k tomu přistupovat jako k hotové věci, protože jinak to brát nešlo. Sice bylo blbý, že třeba jsem něco viděl a pak jsem tam šel za 14 dní a to místo nebo tu věc jsem už neviděl nebo nepoznával ale každopádně mám pocit, že nějaké rozchody nebo tak mě poznamenaly daleko víc než tohle“.*

### **2.1.7 Shrnutí**

Kategorie Dopad integrace je rozdělena do několika subkategorií: Subjektivní přínos integrace, Pociťované nedostatky při integraci, Hodnocení výkonu, Být mezi zdravými, Sport a vnímání zrakového postižení. Obecně se dá říci, že v této kategorii jsme se zabývali tím, jak se zrakově postižení začleňovali do majoritní společnosti. Jak oni sami hodnotili přínos integrace, v čem shledávali nedostatky, jak vnímali svou pozici mezi zdravými a též jak je ovlivňovalo jejich zrakové postižení, zda si připadali odlišně či nikoli. Lze konstatovat, že přínos integrace všichni vnímají velmi pozitivně. Nedostatky integrace prožívali respondenti zejména v oblasti nízké ochoty ve specifických oblastech (vodící pes, přijetí nevidomého na školu atd.) a v neinformovanosti pedagogických pracovníků. Chyběla větší snaha ze strany učitelů, aby byli více zapojeni do kolektivu třídy. Většina respondentů po celou dobu své školní docházky dosahovala nadprůměrně dobrých výsledků, jen se měnilo u respondentů vnímání vysokého studijního výkonu jako důležitého cíle. Jejich subjektivní zaměření k výkonu. Zatímco Zdislava vysoký školní výkon preferovala, zbylí respondenti ke školním výsledkům přistupovali střízlivěji a nebrali je jako nejdůležitější hodnotu. S tím též souvisela radost ze samotného učení, kterou nacházíme u Edity a Medarda, kdežto u Zdislavy zmizela.

U většiny respondentů můžeme konstatovat, že zařazení do majoritní společnosti proběhlo úspěšně a pozice mezi zdravými spolužáky a v kolektivu třídy byla též dobrá. Socializace probíhala bez výraznějších problémů. Někteří respondenti se věnují též sportu. Zrakové postižení většina respondentů prožívala jako danou realitu a

mezi zdravými spolužáky se s ním dobře začlenila a nebrala ho jako překážku pro všední život.

## **2.2 Kategorie: Podpora ve škole**

V této kategorii se budeme zabývat podporou, které se dostávalo respondentům ve škole, případně kterou respondenti ve škole postrádali. Kategorie Podpora ve škole je vytvořena ze 7 subkategorií, které obsahují specifická témata vztahující se k podpoře v rámci školy a učebního procesu. Jedná se o subkategorie: **Význam speciálních kompetencí u učitelů, Asistent pedagoga, Speciální pomůcky, Improvizace v pomůckách, Spolupráce s centrem rané péče a Speciálně-pedagogickým centrem, Podpora při studiu na VŠ a Úprava obsahu a podmínek vzdělávání.** I když se respondenti liší a tím i jejich potřeby podpory ve škole i zkušenosti jsou mnohdy velmi odlišné, lze identifikovat společné oblasti, které vnímají pro integraci jako klíčové.

### **2.2.1 Subkategorie: Význam speciálních kompetencí u učitelů**

Subkategorie je společná pro všechny respondenty. Všichni respondenti zmiňovali význam znalostí a dovedností z tyflopédie u běžných učitelů (nikoliv speciálních pedagogů), kteří se na jejich integraci do běžných škol podíleli. Z uvedených výpovědí se dá zformulovat závěr, že pokud vyučující na škole, kterou respondenti navštěvovali, ovládali Braillovo písmo, případně disponovali speciálními pomůckami, které žákům a studentům zjednodušovaly vyučovací proces, bylo studium pro ně o dost jednodušší, což se projevovalo i na celkovém prospěchu. Nejčastější problémy způsobovaly respondentům cizí jazyky a přírodovědné předměty jako matematika, chemie, biologie či zeměpis, i když i v tomto směru to víceméně individuálně záviselo na konkrétním přístupu vyučujícího. Obecně tedy můžeme zkonstatovat, že pokud učitel projevil snahu a zájem o zrakově postiženého studenta, vycházel mu vstříc a snažil se mu výuku přizpůsobit či přiblížit a celkově měl zájem o jeho začlenění do kolektivu, tak toto respondenti prožívali pozitivně a spolupráce fungovala. Dále když učitel měl zájem získat nové kompetence tyflopédie - např. naučit se Braillovo písmo, prostorovou orientaci, improvizovat při výrobě pomůcek... atd, byl takový učitel respondenty vnímán jako „ten pravý“ pro integraci. Například Medard popisuje vstřícný přístup ze strany učitelky a hodnotí pozitivně její znalost Braillova písma:

Medard: *„A na co teda rád vzpomínám, že v té 6. a 7. třídě jsme měli na češtinu a dějepis učitelku, která uměla brailla. Tam se to trochu zlepšilo, protože když jsem po-*

*třeboval nebo nebyl si jistej, tak mi ty poznámky v tom braillu i zkontrolovala. Písemky si opravovala v braillu. Takže to hodnocení pak taky bylo objektivnější. No, taky jsem dostal i z diktátu trojku no. No, tak to hodnotím jako klad, že uměla brailla“.*

Arnošt popisuje význam tyflopeditických znalostí, ale i ochoty učit se nové věci u učitelů při výuce matematiky:

*Arnošt:“Teda s tou matikou, abych to trochu popsals... bylo to vtipné... my jsme na to první 3 roky trochu hřešili.... Šlo o to, že jsem se většinou naučil jen teorii a moc jsem si příkladů nepočítal. Ono šlo o to, že by někdo mi musel příklady přepsat do nějaké formy, abych s tím mohl pracovat a počítat, pak zase by to někdo musel přepsat, aby se to zkontrolovalo. no, tak jsme na to prděli... jak já, tak ti učitelé a fungovalo to, protože všichni si svým způsobem ušetřili práci. Sranda to přestala být, když nastal 4. a 5. ročník, kdy začalo být jasné, že v pátáku z té matiky budu maturovat. No, ještě tam byl další problém, že se nám v průběhu vystřídal několik matikářek s různou úrovní přístupu.*

*Ve čtvrtáku jsme na matiku dostali takovou starší energickou paní, která došla k názoru, že pokud chci zmaturovat z matiky, tak že to takhle dál nemůžeme dělat. Začali jsme tedy komunikovat s Teiresiasem – centrum podpory při univerzitě v Brně, kteří nám tedy poradili. První věc byla, že jsem si pořídil braillský řádek, který jsem do té doby neměl. Věděl jsem totiž, že chci pak univerzitu studovat zpátky v Čechách a tak kontakt s Teiresiasem se mi hodil. Také jsem začal používat speciální software na matiku –blindnuss- tady z Brna, který je dělaný tak, že s tím může pracovat nevidomý, tak i vidící učitel. Ta učitelka projevila, řekl bych, dost velkou dávku obětování a našla si čas. Já musel spoustu věcí dohnat a bylo to dost těžký. Mně všechno hrozně dlouho trvalo a zasekával jsem se na triviálnostech, teorii jsem totiž znal, ale chyběla mi praxe. Před maturitou pak to dopadlo tak, že jsem si z Brna půjčil nějakou učebnici matiky a několik týdnů seděl doma a počítal a počítal, pak jsem ty příklady vždycky poslal učitelce, ta mi napsala, co mám blbě a takhle. Sice pár individuálních hodin jsem měl, ale šlo o to, abych počítal příklady a měl praxi v geometrii se používala kreslenka. No, abych to shrnul, v matice se to první 3 roky dost zanedbávalo a pak ty další 2 jsme to horko těžko dobíhaly, ale nakonec se podařilo. Sice je fakt, že se to pak odrazilo i v dalším studiu na vysoké škole.“*

Arnošt dále popisuje problémy při výuce cizích jazyků:



Arnošt: „*No, co se týče jazyků. Tak byla hlavně vtipná francouzština, ta se tam studovala od 2. do 5. ročníku. V 2. ročníku jsem si totiž musel vybrat druhý jazyk: francouzština, němčina nebo ruština. Ruštinu jsem rovnou zavrhl, protože v té době jsem na PC používal window eyes a ten by sis tím asi neporadil. Hlavně teda ta syntéza. No, němčina se mi nelíbila a tak jsem skončil u francouzštiny. Začalo to tak, že byla tendence mi skenovat nějakou učebnici. Ale byl to docela problém, protože se řešila v té době i učebnice angličtiny a nestíhalo se to, protože to bylo dost časově náročné. Pak jsme na to rezignovali chvilku. Já jsem si většinou vypsál jen slovíčka, napsal jsem si, jak se to čte, pak jsem se to naučil nazpaměť a oni mě z toho vyzkoušeli. No, tak jsem to uhrál třeba na ty trojky. Pak jsem asi ve třetíáku přešel na linux, který jak jsem zjistil, tak si s francouzštinou dokázal poradit a mohl jsem číst a pracovat s francouzskými texty. Měl jsem snahu to dohnat, ale po čase jsem se na to vykašlal a vzdal jsem to. Bylo toho hodně. Navíc ten jazyk je na psaní velmi složitý a mě demotivovalo to, že musím se to snažit tak rychle dohnat a ono to tak rychle prostě nešlo. U francouzštiny je problém, že se vše jinak píše a jinak čte. No, tak to zase dopadlo tak, že jsem se učil jen na ústní zkoušení a pak to zase zapomněl. No, testy z francouzštiny byly dost vtipné, dost často jsem psal třeba nějaký diktát a vyučující mi řekla, ať to napíšu, jak si myslím (teda já u něčeho měl jistou představu, jak se to asi píše, ale tím, že francouzština je jaká je..... no, tak to často nebylo správně) a ona mi pak prostě dala nějakou známku. Dokonce i francouzské konverzace jsem nějak absolvoval, které byly myslím, že v pátáku povinné. No, bylo to dost hrozný ta francouzština“.*

### **2.2.2 Subkategorie: Asistent pedagoga**

Spolupráci s asistenty pedagoga hodnotí všichni respondenti bez výjimky pozitivně jako mimořádně přínosnou. Rozdílů ale pozorujeme v míře zapojení asistenta pedagoga do vyučovacího procesu u jednotlivých respondentů a v tom, kdo roli asistenta pedagoga naplňoval. Stávalo se totiž, že práci asistentů přinejmenším z části na sebe přebírali buď rodinní příslušníci (Edita) anebo případně později tehdejší partneři respondentů (Arnošt). V případě Medarda byl asistent i z důvodu jeho částečné nedostupnosti do vyučovacího procesu zapojený v nejmenší míře ve srovnání s ostatními respondenty. V jeho případě se spíše než o asistenci v pravém slova smyslu jednalo o úpravu poznámek od spolužáků či přípravu materiálů na gymnáziu. Pozitivní přínos funkce asistenta pedagoga lze ilustrovat například Arnoštovou výpovědí.

Arnošt: „*Jo, to jsem zapomněl říct, že i na 1. i na 2. stupni jsem měl vždycky nějakého osobního asistenta resp. asistenta pedagoga. A ze začátku to byla pořád ta civilka.*

*A pak vlastně od 4. Až do 9. třídy to byl jeden člověk, který se neměnil (protože předtím se to hodně měnilo). Tak ten samozřejmě hodně pomohl. Dejme tomu, když se pracovalo v matice, tak já jsem toho nespočítal tolik co oni. Anebo třeba jo, ale potřeboval jsem víc času. Třeba jsem si od asistenta nechával diktovat příklady z tabule v maticе... apod. ten asistent tam v tomhle hodně vypomáhal, takže ten učitel se s tím pak nemusel tolik trápit. Tělocvik byl taky v pohodě a řešil se tak, pokud to byla třeba gymnastika, tak jsem tam byl taky. Na 1. stupni tam se mnou byl ten asistent a prostě se to řešilo tak, že když se hrála např. vybíjená, tak asistent běhal se mnou. Takový to bylo dost vtipný. Jako fotbal jsme nehráli jo. Myslím, že jsme jednou zkoušeli florball... ale nevim no. Ale v zásadě to fungovalo. Já na to mám docela dobrý vzpomínky. Tak jako to víš no, šlo tam o to se vyblbnout. A s tím asistentem jsme vždycky byli trochu neohrabaný, ale šlo to a bylo to v pohodě. Na 2. stupni se to řešilo jinak, to se dělalo alternativně třeba jsme chodili plavat nebo jsme jezdili na dvojkole místo tělocviku. To když hráli fotbal. Ale když se to dalo, když se venku např. běhalo –dělal se cross- tak jsme běhali taky“.*

Zdislava popisuje pomoc asistenta pedagoga:

*Zdislava: „Teda celý 4 roky. Ta teda byla taky taková utápnutá, říkala mi, že mám dobrou vyřídilku, což jsem tenkrát moc nechápala, ale možná už tehdy ve mně probublával vzdor a snaha se prosadit.... No, ale asistentka mi ve 4. ročníku pomáhala. Asi i ona vnímala, že toho je hodně a v některých věcech mi pomáhala. Třeba i při čtvrtletce z matiky mi řekla, tak si otevři sešit a podívej se, jak se to počítá. Jo, jako vnímala jsem ji tam jako spíš pozitivně, že aspoň někoho jsem tam měla“.*

### **2.2.3 Subkategorie: Speciální pomůcky**

Subkategorie je společná pro všechny 4 respondenty. Dá se zkonstatovat, že pokud jde o pomůcky, tak se respondenti v jejich využívání velmi nelišili. Někteří respondenti přišli v dětství do kontaktu i se speciálními hračkami. Respondenti při školní docházce zpravidla používali kolíčkovou písanku, Pichtův psací stroj, pomůcky na geometrii a v různé míře učebnice přeepsané do Braillova písma či později do elektronické podoby. Respondenti, s výjimkou Medarda, zmiňují na ZŠ využívání televizní lupy. Všichni respondenti se též vyjadřují k používání zápisníku – euréka či arie, který se jim však neosvědčil. Využívání notebooku ve vyučovacím procesu na základní škole u většiny respondentů ještě nebylo dostupné. Většina respondentů notebook začala ve výuce využívat až na střední škole. Zpravidla to souviselo s jejich věkem a dobou,

v níž vyrůstali. V současnosti notebook používají všichni. Z pomůcek na orientaci všichni respondenti shodně uvádějí používání bílé hole a VPN. 2 respondentky (Edita a Zdislava) též uvádějí, že v současnosti jim při pohybu pomáhá vodící pes. Obě se shodly v tom, že vodící pes je pro ně velkým přínosem a že jim pomáhá významně k lepší orientaci a samostatnosti. Respondenti Arnošt a Medard vodící psy nemají a tedy se k jejich přínosu nijak nevyjádřili.

Tazatelka: *„Jaké jsi používal kompenzační pomůcky na 1. stupni?“*

Medard: *„Tehdy pichták. Ještě občas euréku, ta už dojížděla tehdá. Pak bílou hůl, trochu jsem chodil po škole žejo, potom... potom... ty přepsané učebnice do Braillova písma právě. Tehdy notebook ještě nebyl. A já ještě mikroport, kvůli tomu že nosím ty naslouchadla tzn. já měl u sebe příjem a učitel měl u sebe vysílačku“.*

Edita: *„Co se týče toho, jak jsem zvládala vyučování.... V první třídě jsem pracovala zrakově se zvětšeným černotiskem a zvětšovací lupou. Taková zvětšovací lupa to byla moc super věc. Váže se k ní nemálo veselých historek, samozřejmě jsem ji používala nejčastěji ke čtení, ale vzhledem k tomu, že naše rodina má dost blízko k přírodě, tak pod lupou jsme zkoumali i různé kytky či malé živočichy. Nejednou se stalo, že nám po obýváku běhala kobylka či žába. Já jsem ale získala dokonalou představu o tom, jak tito živočichové či rostliny vypadají, když jsem si to mohla zvětšit či jinak barevně rozlišit, to byla moc super věc“.*

*„V té době tj. v 1. třídě jsem se naučila psát psací i tiskací písmena. Psala jsem tlustým černým fixem do dost velkých linek a je fakt, že do teď si pamatuju, jak jsme se to učili, např. S to nakreslíš list a když ho zjednodušíš, tak tím máš S. A ta písmena nejsou pro mě jen tak nějak naučené čáry jako to má dost nevidomých. Od druhé třídy již jsem byla vzdělávána v bodovém písmu. Vzhledem k tomu, že po poslední operaci se mi zrak zhoršil na úroveň praktické nevidomosti a zbyl mi jen světlocit, musela jsem se naučit Braillovo písmo. Zvládla jsem to dost rychle zhruba za 2 měsíce. V podstatě to byla nutnost, pokud jsem se chtěla dál učit – psát si a číst. Do teď si pamatuju svou první knížku, kterou jsem přečetla v Braillu byla to Malá čarodějnice“.*

*„Co se týče kompenzačních pomůcek- tak v 1. třídě jsem používala zvětšovací lupu, pak už pichtův psací stroj, kuličková písanka, šestibod, dále kreslenky a speciální folie a rýsovací potřeby do geometrie. Mamka mi připravovala spoustu věcí zejména různé obrázky, mapy (za pomoci konturent pasty), a jiné takové věci, které prostě nejsou nebo aspoň v té době nebyly. Měli jsme půjčené i nějaké přepsané učebnice od SPC, myslím,*

*že to byla angličtina, čeština, čítanka... apod. Vlastně ve třídě jsem měla i speciálně upravenou lavici, abych tam měla větší odkládací prostor právě na pichťák a jiné věci“*

#### **2.2.4 Subkategorie: Improvizace v pomůckách**

Respondenti vzpomínají na improvizované pomůcky zejména ve spojitosti s docházkou do mateřské školy. S výjimkou Zdislavy se shodli na používání především různých druhů stavebnic, mluvících plyšáků či ve škole pak jiných pomůcek, u kterých pomocí hmatu získali obraz o tom, jak předmětné věci vypadají. Autory a tvůrci takovýchto improvizovaných pomůcek, byli rodiče a taktéž jejich vyučující, kteří jim takovým způsobem vycházeli vstříc a ulehčovali jim vyučovací proces.

*Medard: „Byly tam velké místnosti, já už si nevzpomínám. Měli jsme tam hodně stavebnic. Prostě...samozřejmě jsme nemalovali nebo nekreslili jsme věci, ale dost jsme dělali z moduritu nebo z keramiky no, že ten program byl přizpůsobený tomu trochu. Učili nás tam teda základy čtení a psaní Braillova písma.*

*To už jsme měli šestibod a učili jsme se postavení těch písmen v posledním ročníku.*

*Děti, které měli jiné zrakové postižení nebo byli slabozraké, tak s nima zase cvičili barvy tehdy ještě s tím mým kamarádem procvičovali barvy. Takže určitě nějaké přizpůsobení tam bylo“.*

*Arnošt: „No, a pak to už moc nebyly kompenzační pomůcky, ale spíš věci, které si učitelka vyrobila navíc. Třeba vystřihovala nějaké obrázky nebo tak. Nebo vyráběla nějaké hmatové znázornění něčeho“.*

#### **2.2.5 Subkategorie: Spolupráce s centrem rané péče a SPC**

Spolupráci s centrem rané péče zmiňují pouze Arnošt s Editou. Z jejich výpovědí se dá usoudit na to, že spolupráce s centrem rané péče probíhala dobře. Spolupráci s SPC zmiňují všichni respondenti. S výjimkou Arnošta, který spolupráci se SPC hodnotí mimořádně pozitivně, můžeme u ostatních 3 respondentů konstatovat (obzvlášť v případech Edity a Zdislavy), že spolupráce s SPC probíhala v omezené míře a i to převážně jen v období 1. stupně ZŠ. SPC bylo v kontaktu se školou kvůli individuálnímu studijnímu plánu, zaměstnanci ze SPC respondenty učili Braillovo písmo a prostorovou orientaci či jim doporučovali kompenzační pomůcky. Následně spolupráce stagnovala.

Arnošt popisuje dobrou a bezproblémovou spolupráci se SPC:

Arnošt: „*Jo no, co se týče spolupráce spolupracovali jsme hodně s ranou péčí s Ostravou a pak s Opavským SPC, i když pod ně vlastně úplně nepatřím. Což je paradox a už nevím, ani jak to vzniklo, ale měli jsme dobrou vztahy. Spolupráce s SPC byla super, řešily se s nimi i kompenzační pomůcky. I dokonce z tamě jezдили za mnou do mého města bydliště, dělat se mnou prostorovou orientaci.*

*No, ale pak naučili tu učitelku, jak dělat prostorovku, protože z Opavy to byl k nám docela kus a tak aby nemuseli jezdit tak často. ... tak takhle probíhala spolupráce“.*

Edita ve výpovědích popisuje postupný pokles intenzity spolupráce ze SPC. Na 1. stupni probíhala spolupráce dobře, pak stagnovala a později dokonce docházelo k vytváření překážek při studiu a integraci ze strany SPC.

Edita: „*Jenomže ono i SPC mělo tendence, co když to nepůjde, tak pak měli, že teda aspoň tu maturitu bych měla dělat tam, což bylo absurdní a pak jsem gympl normálně dokončila na našem osmiletém gymplu. podmínky pro vykonání maturitní zkoušky byly upravené. Po dobu studia na gymnáziu jsme spolupracovali se Speciálně pedagogickým centrem pro zrakově postižené. I když je pravda, že na vyšším gymplu ta spolupráce už nebyla v podstatě nějak velká. Po určitých neshodách se rozhodla škola a moje mamka, že bude lepší si dělat určité věci sami. Ale u maturity pak být museli jakožto nezávislí....“.*

#### **2.2.6 Subkategorie: Podpora při studiu na VŠ**

Subkategorie je společná pro respondenty Editu a Arnošta. Oba dva se v rozhovorech zmiňují o podpoře při vysokoškolském studiu a shodně konstatovali, že jim vyučující vždy vycházeli vstříc. Při vysokoškolském studiu jim podporu poskytují Poradenská centra pro podporu handicapovaných studentů, která fungují na většině univerzit v České republice. Jak vyučující, tak zejména poradenská centra se snažili adekvátně a na profesionální úrovni přizpůsobit podmínky, pro co nejplynulejší průběh jejich studia.

Arnošt: „*Při univerzitě funguje centrum podpory, které člověku poskytuje potřebné materiály. Je pravda, že když už mi zvací list k přijímačkám přišel v braillu, tak jsem byl nadšen a věděl jsem, že to bude něco oproti gymplu, kde jsem si vše musel zařídit a shánět sám, tak to je jako 100 a 1. tady prostě to funguje tak, že člověk nemusí dělat nic navíc resp. to co opravdu není potřeba – nemusí si skenovat a shánět materiály a tak. prostě ta podpora aspoň na fakultě informatiky je super. U některých předmětů to funguje např. tak že jsou individuální přednášky většinou matika. Materiály jsou většinou zpracované v elektronické podobě, nebo aspoň já to tak vyžaduju a pak ta matika je v tom blindmusu (formát pro matiku), pak jsou k dispozici nahrávky přednášek, ale ty*

*jsou pro všechny, což je milý bonus, ale co se týče zkoušek, testů a zápočtů tak pokud jsou přednášky individuálně, tak pak se to stejně musí domlouvat také individuálně. No, jinak ty zkoušky se většinou dělají na počítači a je tam 100% času navíc a tak.*“

### **2.2.7 Subkategorie: Úprava obsahu a podmínek vzdělávání**

Pokud jde o úpravu obsahu a podmínek vzdělávání, tak s tímto se setkávali do určité míry všichni respondenti průběžně v celém období studia. Větší úpravy obsahu se na základní škole týkaly především předmětů tělesná či výtvarná výchova, kde respondenti z pochopitelných důvodů ne vždy dělali to, co zbytek třídy.

Arnošt popisuje výuku při výtvarné výchově.

*Arnošt: „Ve výtvarce jsem často dělal něco trochu jiného než oni, ale záleží no, třeba když kreslili na určité téma př. když se dělala perspektiva, tak jsem to kreslil tlustým fixem, prostě se vždycky snažili, aby to bylo podobné, ale přizpůsobené pro mě. Občas jsem dělal i jiné věci př. modelování...atd. ve výtvarce byla i práce ve dvojicích“.*

V naukových předmětech, kde jde především o znalosti, obsah nijak přizpůsobován či měněn nebyl. Jen občas docházelo k přizpůsobení podmínek a k používání kompenzačních pomůcek, zejména v matematice při geometrii, v chemii, aj. Dále byla doporučována jiná forma zkoušení - ústních zkoušek před písemnými a poskytování dvojnásobného množství času případně zkracování rozsahu písemných prací, které bylo nutné dokončit v rámci jedné vyučovací hodiny. S výjimkou Medarda, který vzpomíná na komplikace při individuální výuce jazyků, která vyplývala z toho, že má kombinované postižení zraku a sluchu, ostatní respondenti nevzpomínají v průběhu jejich vyučovacího procesu na zásadnější problémy s přizpůsobováním podmínek. Z Medardovy výpovědi o komplikacích při výuce jazyků můžeme odvodit závěr, že pokud má člověk k zrakovému postižení ještě další zdravotní handicap, je jeho situace značně ztížena. Na druhé straně je ale Medard jasným příkladem toho, že i s takovými problémy se dá vést plnohodnotný život ve všech jeho oblastech.

Tazatelka: „*Co vztahy s učiteli, nebyly tam problémy?*“

*Medard: „Ne, nebyly... myslím, že na tom gymplu všichni byli celkem rozumný myslím si. Akorát ano, jeden problém se tam vyskytnul právě na té individuální hodině angličtiny. Kdy jsme měli prostě... kdy jsme měli prostě vyučující prvním rokem po škole mladou holku, která prostě ne... .. já jsem si vždycky psal ty slovíčka jak se to čte a jak se to píše, Protože tu výslovnost jsem samozřejmě špatně slyšel, žejo. A*

*ono se jí to nelíbilo. Že bych si to tam neměl psát, to jak se to čte, protože pak se mi to plete s tím, jak se to píše. Takže z té výuky se mnou byla tak trochu na nervy a nevěděla si s tím rady nebo co s tím no. Nikdo jí navíc neinformoval o tom, že nejsem jen nevidomej, ale ještě navíc špatně slyším, to se dozvěděla až tam. No a, takže to byla další věc. Takže nám po roce byla vyměněna. Po vzájemné dohodě s vedením. Protože my jsme si stěžovali na ni a ona na nás. Já teda nemůžu říct, že by to byl zlej člověk, to vůbec ne. Ona se snažila, ale neměla ty zkušenosti s vyučováním a asi se nenašla souhra v tom, že já jako tu angličtinu nikdy dělat nebudu, abych v tom plynule mluvil, když mám 75% nedoslýchavost“.*

### **2.2.8 Shrnutí**

Kategorie Podpora zahrnuje několik subkategorií: Význam speciálních kompetencí u učitelů, Asistent pedagog, Speciální pomůcky, Improvizace v pomůckách, Spolupráce s centrem rané péče a SPC, Podpora při studiu na VŠ a Úprava obsahu a podmínek vzdělávání.

Tato kategorie zachycuje, jak respondenti vnímají podporu, které se jim po dobu školní docházky dostávalo a jak s ní byli spokojeni či zda jim něco chybělo. Obecně můžeme zkonstatovat, že se všichni respondenti shodli na tom, že je důležité, pokud mají vyučující speciální znalosti a dovednosti vztahující se k práci s žáky se zrakovým postižením. Úlohu asistenta pedagoga hodnotí pozitivně. Všichni respondenti se shodují s referencí a zkušeností s používáním kompenzačních pomůcek a někteří se vyjadřovali i k otázce improvizace v pomůckách. Dále hodnotí podporu ze strany centra rané péče, speciálně-pedagogického centra či poradenských center při univerzitách. Tato podpora je dle názoru respondentů velmi důležitá, avšak u některých z nich nefungovala tak, jak by si představovali. Poslední subkategorie zahrnovala otázku úprav obsahu a podmínek vzdělávání, které v podstatě měli všichni respondenti a shodně se vyjádřili ve smyslu, že většinou nedocházelo k nějakým problémům.

### 2.3 Kategorie: *Důležitost sociálních vztahů*

Tato kategorie zahrnuje subjektivní význam sociálních vztahů pro úspěšnou integraci. Ve výpovědích respondentů bylo identifikováno 8 subkategorií, které popisují dané téma. Jedná se o subkategorie: **Být s rodinou, Nenahraditelnost rodičů, Silné vztahy, Nedostatek přátel, Šikana, Někam patřit, Počet dětí při integraci a Hodné učitelky.**

Tyto subkategorie souhrnně popisují důležitost sociálních vztahů z různých aspektů a úhlů pohledu. Zkušenosti a prožitky respondentů se liší. Lze předpokládat, že potřeba sociálních vztahů nemusí být vždy stejná pro všechny respondenty. Ovlivněno je to především osobností respondentů, individualitou, povahovými vlastnostmi, přístupem k životu a vnímáním reality, schopností se prosadit,... atd. Souvisí s tím i otázka budování pozice v majoritní společnosti, navazování vztahů v kolektivu, vztahy s učiteli. Jako velmi podstatné byly identifikovány pozitivní vztahy s rodinou. Podpora ze strany rodičů a sourozenců je, jak i vyplývá z výpovědí respondentů, jeden z nejdůležitějších faktorů, které ovlivňují jejich život. V této kategorii se projevila i různá kvalita začlenění zrakově postižených do majoritní společnosti. Zrakově postižení nemusí být jen pozitivně přijímáni, ale setkáváme se i s odmítáním, nezájmem či dokonce šikanou.

#### 2.3.1 Subkategorie: **Být s rodinou**

Pro všechny respondenty je rodina nesmírně důležitá. Na základě celkových výpovědí se dá zkonstatovat, že možnost zůstat v rodině a nemuset volit internátní speciální školu hodnotí v podstatě kladně všichni respondenti. Přímou k problematice výhody být s rodinou a ne na internátní škole se vyjadřuje Medard.

Medard: „*Taky hodnotím jako klad, že jsem nemusel být v internátní škole. Ať jde o ten 1. nebo 2. stupeň, že jsem mohl být doma*“.

#### 2.3.2 Subkategorie: **Nenahraditelnost rodičů**

Tuto subkategorii mají společnou všichni respondenti. Z výpovědí respondentů je možné odvodit závěr, že rodiče sehrály naprosto zásadní roli v integraci a pomoci při docházce do běžné školy a to na základní škole, v případě Edity ale i na střední škole. Edita: „*No, abych to nějak teda shrnula na nižším gymnáziu jsem byla vyučována v bodovém písmu, učebnice a učební texty jsem měla přepsány do Braillova písma. To byla hlavně zásluha mojí mamky, která mi učebnice a veškeré materiály, co byly*



*potřeba, přepisovala. Spolupráce se SPC v té době začala už pokulhávat... a bylo nemyslitelné, že by nám všechno přepisovali. Dále do biologie, zeměpisu, chemie... a jiných předmětů bylo často potřeba dělat různé obrázky, mapy, náčrty... a já nevím co.... nebýt mamky, tak bych rozhodně ten gympl nevystudovala, tak jak jsem ho vystudovala. V dost věcech jsme si museli poradit svépomocí a sami. Byla jsem na gymplu první nevidomá a tak dost často jsme prostě hledali cesty.... a řešili, jak by se to dalo dělat“.*

Učitelská profese rodičů sehrála pozitivní roli v případě dvou respondentů, Zdislavy a Arnošta. Na jednu stranu sice zrakově postižené dítě bylo ve škole stále pod dohledem rodičů, na druhé straně měli tedy velký vliv na průběh integrace.

*Arnošt: „Navíc v té době tam můj otec pracoval jako učitel a působil i ve vedení, takže i on, myslím si, že byl schopný předat těm učitelům některé informace, které bylo dobré vědět.“*

Občas se vyskytovaly i problémy, vyplývající zejména z komunikace mezi rodiči a dítětem. Obzvlášť z výpovědi Zdislavy se zdá, že o věcech rozhodovala její matka-učitelka bez ní samotné, což nemuselo být rozhodně úplně pozitivním jevem.

*Tazatelka: „Ty jsi začala nebo tě k tomu tlačili doma?“*

*Zdislava: „No, jako já jsem to jako to dítě převzala od... od jako z toho okolí, že máma nás učila, na jedné straně mi pomáhala učila mě Braila tak. Protože ta spolupráce s SPC nebyla super, na tu vesnici za mnou přijeli možná 1x nebo 2x. Takže máma mě naučila Braila a pomáhala nám. Učila se se mnou a se sestrou. Jenomže v té své... no, máma je dost soutěživá, takže to bylo pořád „buďte dobré“ a navíc ta vesnická mentalita – děti učitelky přece nemůžou mít špatné známky. No, takže podle mě nás do toho tlačila až moc.“*

*„No, 2. stupeň pro mě byl takový náročnější – už ten začátek byl v tom, že ve vedlejší vesnici mě nechtěli přijmout.“*

*A máma si to tak nějak snažila vybojovat. Se mnou to teda vůbec neprobírala bylo to takový o nás bez nás, ale já jsem to samozřejmě – jak to pak třeba řešila s babičkou – slyšela*

*a vnímala jsem, že tam byly nějaké problémy, s tím, že mě tam nechcou. Nakonec jsem se tam teda dostala.. .“*

### **2.3.3 Subkategorie: Silné vztahy**

Uvedená subkategorie velmi významně souvisí se subkategorií nedostatek přátel, dokonce se některé informace obsažené v obou subkategoriích mohou překrývat. Zají-

mavé je, že nejsilnější vztahy mívali respondenti v průběhu integrace hlavně se sourozenci (sestra u Edity a Zdislavy), případně v pozdějším období na střední škole s tehdejšími partnery/partnerkami (Zdislava, Arnošt.). Silné vztahy se spolužáky, se kterými by byli dokonce dodnes v kontaktu, jsou prezentovány v rozhovorech málo. Shodou okolností měly obě respondentky (Zdislava, Edita) dvojče. Sourozenec (dvojče) zrakově postižených respondentek pro ně byl jednoznačně velmi významnou osobou. Nejen že je doprovázel při volnočasových aktivitách a vytvářel si s nimi vztah v rodině, ale navštěvoval s nimi i stejnou třídu po téměř celou školní docházku. I když neformální úloha sourozence/dvojčete ve škole byla u obou respondentek stejná - pomáhat zrakově postižené sestře ve škole, vzájemný sourozenecký vztah se u obou respondentek značně lišil. Na to měli značný vliv pravděpodobně i rodiče.

V případě Edity můžeme zkonstatovat, že sourozenecký vztah se sestrou /dvojčetem byl a je harmonický. Jak v rámci volnočasových aktivit, tak i při školní docházce dvojče Editě pomáhalo a v jejich vztahu nenacházíme žádné problémy.

Edita: „*Se spolužáky, pokud si vzpomínám tak také. Byla obrovská výhoda, že se mnou do stejné třídy chodila sestra, vlastně od 2. třídy jsem už téměř neviděla, takže mě vodila nebo mi pomáhala i ve třídě a tak. Ale spolužáci na 1. stupni, taky mi pomáhali, když bylo potřeba a nedocházelo k nějakým problémům. Když si na mě chtěl někdo něco dovolovat, tak ho sestra usměrnila a postarala se o to, aby mě brali“.*

Naopak u Zdislavy byla situace jiná. Respondentka popisuje, že její sestra/dvojče byla přinucena jít na gymnázium, aby Zdislavu doprovázela a aby ta necestovala sama. Jejich vzájemný vztah to velice negativně ovlivnilo. Sestra/dvojče na gymnázium jít nechtěla, i vzhledem na horší prospěch. Navíc Zdislava měla problémy začlenit se do kolektivu a sestra/dvojče se jí snažila neustále bránit a chránit před spolužáky. Výsledkem je, že sestra/dvojče dávala vše za vinu Zdislavě. Jejich vzájemný vztah tímto velmi utrpěl a je dosud problematický.

Tazatelka: „*A co 3. a 4. ročník?*

Zdislava: „*Tak tam to už bylo lepší, protože to jsem si našla přítele. A pak ještě jiný kamarády mimo školu.“*

Tazatelka: „*A co sestra jaký měla postoj?*

Zdislava: „*Ta na gympl vůbec nechtěla. Přestože nakonec tam se mnou šla. Na nátlak rodičů, kteří se báli, že jako budu dojíždět sama a tak. Takže ta na gympl nechtěla od začátku a tak ho nesnášela, Ale nějak tam být musela. Takže pro ni to mu-*

*selo být takový asi dost frustrující. No, já jsem měla aspoň tu výhodu, že na gympl jako takový jsem chtěla. Zatímco ona ne, chtěla jít na hotelovku. “*

Z uvedeného příkladu Zdislavy vyplývá, že snaha rodičů chránit zrakově postiženého a přenášet zodpovědnost na sourozence, aby se o něj postaral, není dobrá a může způsobit pro vzájemný vztah mezi sourozenci velké problémy a komplikace do budoucna.

#### **2.3.4 Subkategorie: Nedostatek přátel**

V uvedené subkategorii respondenti, s výjimkou Arnošta, blíže rozebírají vztah mezi spolužáky v kolektivu. Obzvláště ilustrativně působí výpovědi respondentky Zdislavy, která tuto problematiku rozebírá velmi důkladně, je to pro ni klíčové téma, na rozdíl od Edity a Medarda, kteří se blíže této problematice věnují pouze na ZŠ a SŠ. Zdislava se nedostatkem přátel zabývá od školky až do současnosti. Každopádně z výpovědí všech 3 respondentů vyplývá, že vztahy v kolektivech, ve kterých fungovali, po dobu školních a studentských let, byly více či méně ovlivněny přehlížením ze strany většinového kolektivu či vytvářením skupinek. V případě studia na univerzitě zase se hrálo u respondentů úlohu velké množství studentů a anonymita. Respondenti předpokládají, že na vysoké škole si dospělí studenti již více hledí svých zájmů a proto méně navazují kontakty. K navazování vztahů je též problematické těžké zrakové postižení, takže iniciativa a kontakt musí přijít z druhé strany. Sumárně se dá zkonstatovat, že respondenti měli a mají poměrně málo blízkých přátel.

Pocity osamění a reálný nedostatek přátel ilustruje výpověď Zdislavy.

*Zdislava: „... a my jsme jako šly stejná třída. Na 2. stupni sice bylo A a B, ale kam jsem chodila to A byla pořád stejná třída od nás z vesnice, že jsme se jako nepromíchali. My jsme pokračovali... bylo právě na tom to zajímavý, že jak na 1. stupni to bylo víceméně v pohodě až na pár posměváčků, tak na tom 2. stupni se to začalo měnit s nástupem puberty. Já jsem tam teda měla kamarádku, kterou jsem měla od školky a tak do té 7. třídy to bylo relativně v pohodě, ale v 8. třídě ona odešla na víceletý gympl. To jsem tam pak byla defakto sama. Sestra sice chodila do třídy se mnou a tak jsem tam měla aspoň ji. Ale s ní jsem byla i doma, tak jsem chtěla i někoho jiného tam mít a bavit se i s jinými spolužáky.*

*„Jako že prostě... pro mě ani tak nebyly důležitý ty známky, byť jsem je měla výborný - prospěch. ale spíš to někam patřit. Budování prostě identity, patřit do nějaký party. Mít přátele. Takže jsem čekala jako, že se to změní. Že si tam najdu přátele. A ono se tak úplně nestalo. Takže pro mě to bylo ze začátku hrozně velký zklamání. Měla jsem tam samozřejmě kamarádku, ale a byla taková že většinou spěchala domů, protože to*

*měla složitý, měla nemocného brácha a tak. Sice jsem se s ní pobavila, ale vždycky třeba jen jednu přestávku za ten den. Prostě mi to nestačilo. A žila jsem v takovém kolotoči do těch 17, tedy do druháku. Škola-domů škola-domů.“*

### **2.3.5 Subkategorie: Šikana**

Domníváme se, že šikana, o které se zmiňují respondenti Medard a Zdislava, do jisté míry souvisela s nedostatkem přátel. Se šikanou se uvedení respondenti setkávali především ve vyšších ročnících na základní škole, tedy v období začínající puberty. Od střední školy se už tento fenomén začíná pomalu vytrácet. I když z výpovědí Zdislavy je patrné, že přinejmenším problémy se začleněním do kolektivu u ní přetrvávaly i v době studia na gymnáziu.

*Zdislava: „Samozřejmě pak tam nastaly posměšky, jako když mě vedla za ruku jako lesby a tak. A ona se všem bránila, ale v kolektivu taky neměla odezvu. A bylo to pro ni dost náročné. Samozřejmě pro mě bylo pozitivní, že jsem tam tu ségru měla. Ale proti chování ostatních nic nezmohla, jen se v ní kupil vztek na spolužáky a nic se s tím nedalo dělat“.*

Zvlášť ve výpovědi Medarda se prakticky ukazuje známá věc, že k fenoménu šikany často nechtěně přispívají samotní učitelé nedostatečnou prevencí či neschopností řešit vzniklou situaci.

*Medard: „Dostali jsme paní učitelku, které bylo 26 let, sice to byla hodná paní, ale prostě absolutně nezvládala kolektiv, ona byla sama po škole, takže jí to asi nejde mít za zlé. Tam ... no, tam ten kolektiv byl takovej divnej... my jsme tam byli 2 nevidomí, pak tam bylo takovejch pár sociálně slabějšej jedinců, který se s náma třeba i kamarádili, protože tam nikoho jinýho neměli. No, a zbytek to byli takoví šikanózní děti. Jeden kluk mi dal do ruky třeba nažhavenej plech a řek mi “sáhni si na to“ a spálil mi ruku.“*

### **2.3.6 Subkategorie: Někam patřit**

Subkategorie je jedinečná pro respondentku Zdislavu. Jako doplnění k problematice šikany by se dalo konstatovat, že u Zdislavy se problémy, které vznikaly v průběhu základní a střední školy, vytratily až v období vysokoškolského studia, kdy se jí i díky příznivějšímu vztahu spolužáků k ní podařilo zažít pocit příslušnosti ke společenství, ke spolužákům na vysoké škole.

*Zdislava: „Spolužáci - bylo nás tam tenkrát přes šedesát. Tak jako hodně lidí, ale poprvé jsem zažila po čem jsem toužila na 2. stupni základky a celý gympl, že za mnou někdo přišel a ten kontakt jsem nemusela iniciovat jenom já, ale že si mě někdo*

všimal. I třeba takové věci jako – a hele na facebooku je, že jdeme dnes do vinárny - jdeš s náma... A tak...nebo tady spolubydlicí... konečně jsem zažila takový to někam patřit, mít nějaký ty kamarádky, který mi nejen pomáhaly, ale i který se se mnou i bavily prostě o normálních věcech. A braly mě normálně“.

### 2.3.7 Subkategorie Počet dětí při integraci

Lze zkonstatovat, že se počty dětí ve třídách během integrace jednotlivých respondentů, kromě Arnošta, nijak zvláště neodlišovaly od běžného počtu dětí ve třídách. Většinou bylo ve třídě standartní počet dětí tj. kolem 30 žáků. Edita uvádí, že na prvním stupni chodila do méně početné třídy než na stupni druhém, menší počet dětí ve třídě vnímá jako výhodu. Arnošt představuje výjimku, neboť chodil na soukromou základní školu, kde bylo maximálně 16 žáků ve třídě.

Arnošt: „*No, nástupem na základku – já jsem měl asi určitou výhodu, že jsem nastoupil na soukromou základku, která měla limit na počet dětí ve třídě. Myslím, že se to pak ustálilo na nějakých 16 lidech. Ale nás v 1. třídě myslím bylo 5 nebo 7. Takže tam bylo hodně prostoru pro ten individuální přístup“.*

„*Ale samozřejmě tím, jak nás tam pořád bylo do 16 lidí, tak ten učitel měl pořád možnost ty lidi obejít a poptat se každého co a jak a pořád se to prostě dalo zvládnout“.*

Ostatní respondenti uvádějí, že po celou školní docházku byl počet dětí velký. Uvedené skutečnosti souvisí s integrací respondentů a můžeme vyvodit závěr, že nižší počty žáků jsou pro integraci vhodnější, protože učitel se může více individuálně věnovat žákům. Pokud je ve třídě standartní počet žáků kolem 30 dětí, na individuální přístup ze strany učitele nezbývá čas-

Je pravda, že v případě Medarda, který trpí kombinovaným postižením byla snaha na ZŠ zajistit individuální výuku jazyků. Toto se ale zrealizovalo až na SŠ.

Medard: „*Jo, to ještě i k tomu 1. stupni individuální výuka jazyků.... Už tam se začala projednávat. To paní ředitelka řekla, že individuální výuka jazyků nebude a když se nám to nelíbí, tak že můžu jít do Prahy. A při tom pro mě individuální výuka jazyků byla nutná, protože ten sluchovej handicap v kombinaci k té nevidomosti je tak problematickej, že to jinak nešlo. Prostě tam byly chyby ve slovíčkách. Já abych se doma učil slovíčka, místo toho jsem řešil, jestli je mám dobře napsaný, jestli je dobře vyslovuju, protože to v hodině paní učitelka taky samozřejmě nekontrolovala.“.*

### 2.3.8 Subkategorie: Hodné učitelky

Vztahy s učiteli napříč školní docházkou hodnotili respondenti mimořádně pozitivně. Až na malou výjimku v případě Medardovi angličtinářky se nevyskytly v podstatě v tomto směru žádné problémy právě naopak, vyučující jim vycházeli vstřícně. Medard: „Navíc na tom gymplu jsme měli moc hodnou učitelku matematiky, která když jsme na ten gympl nastoupili, tak všem spolužákům zavázala oči a hráli jsme takový seznamovací hry. Aby si aspoň trochu vyzkoušeli, jaký to je být nevidomej. Tak to bych chtěl zase ocenit. Tak na to rád vzpomínám“.

Edita: „No, jak ke mně přistupovali učitelé. Na 1. stupni jsme v podstatě měli jen jednu paní učitelku a ta byla moc super. Dodneška jsme v kontaktu a je to žena, které si velmi vážím. Vlastně díky ní bylo možné to, že mě vzali na tu ZŠ do integrace. Naučila se kvůli mně Braillovo písmo...“

### 2.3.9 Shrnutí

Kategorie důležitost sociálních vztahů je rozdělena do několika subkategorií: Být s rodinou, Nenahraditelnost rodičů, Silné vztahy, Nedostatek přátel, Šikana, Někam patřit, Počet dětí v integraci a Hodné učitelky.

Obecně se dá říci, že v této kategorii jsme se zabývali tím, jak hodnotí zrakově postižení důležitost sociálních vztahů a jaké z nich jsou, pro ně samotné, pro život důležité. Můžeme vyvodit závěr, že jako velmi důležité se ukázaly vztahy s rodinou, které se nám promítaly do několika subkategorií: Být s rodinou, Nenahraditelnost rodičů a Silné vztahy. Z výpovědí vyplývá, že všichni respondenti byli vděční za integraci, neboť mohli být s rodinou. Rodiče a sourozenci sehráli velice důležitou úlohu při vzdělávacím procesu a zrakově postiženým se od nich dostávalo velké pomoci a podpory. Většina respondentů se shoduje v tom, že mají nedostatek přátel. Při začleňování do kolektivu vše neprobíhalo jen pozitivně, u 2 respondentů se setkáváme s šikanou. Vztahy s učiteli a přístup učitelů hodnotí respondenti až na výjimky pozitivně. Pro vyučovací proces a začlenění se do kolektivu se většina respondentů shoduje v tom, že je lepší nižší počet dětí ve třídě.

### 3. Diskuze

Naším cílem bylo zodpovězení výzkumné otázky: Jak mladí lidé se zrakovým postižením přemýšlejí o vlastní zkušenosti s integrací do běžných škol?

Rozhovory jsme zpracovali metodou kvalitativní analýzy. Při srovnání dosažených výsledků z výpovědí respondentů nám vyplynuly jak shodné tak i rozdílné znaky. Výzkumný soubor tvořili 4 respondenti a z jejich výpovědí vyplynulo, že zkušenosti a prožitky při integraci do běžných typů škol se liší.

Respondent **Arnošt** vnímá integraci do běžných typů škol velice pozitivně. V dopadu integrace zmiňuje, že pro něj subjektivně měla velký přínos především v rozvoji samostatnosti a zodpovědnosti. Sice se vyskytly i problémy, když ho nechtěli vzít do mateřské školky nebo když šel na střední školu a učitelé nevěděli, jak k němu přistupovat zejména kvůli nedostatku informací, ale v konečném důsledku je rád, že školní docházku mohl absolvovat mezi zdravými. Jako střední školu si vybral bilingvální gymnázium, kde byla výuka v anglickém jazyce u většiny předmětů. Ztrátu zraku na střední škole neprožíval nijak tragicky, bral to jako danost. Co se týče podpory, tak z jeho výpovědi vyplývá, že podpora od rodiny, učitelů, asistenta pedagoga i SPC je nesmírně důležitá a v jeho případě vše fungovalo velice dobře. Vzdělávací proces mu usnadňovalo používání kompenzačních pomůcek (televizní lupa, Pichtův psací stroj, později PC s hlasovým výstupem, rýsovací potřeby a k orientaci bílá hůl, atd.). Když hodnotil sociální vztahy, tak z jeho výpovědi je patrné, že jak rodina, tak i přátelé či partnerka mu byly velkou oporou. Se zařazením do kolektivu neměl výraznější problémy.

Respondentka **Edita** vnímá integraci do běžných typů škol taktéž velice pozitivně. V dopadu integrace zmiňuje, že pro ni subjektivně integrace měla jen pozitiva, dostalo se jí stejně kvalitního vzdělání jako dětem z majoritní společnosti, integrace ji vedla k větší samostatnosti. Nepopisuje žádné výraznější problémy při integraci. Je ráda, že byla mezi zdravými a zařazena do majoritní společnosti. Respondentka provozuje různé sporty, na gymnáziu se sportu věnovala dokonce i závodně. Ztrátu zraku na 1. stupni neprožívala nijak tragicky. Co se týče podpory, tak z jejích výpovědí vyplývá, že podpora, ze strany rodiny, učitelů, asistenta pedagoga (na 1. stupni částečně) a SPC hodnotí jako důležitý předpoklad pro úspěšnou integraci. V jejím případě však spolupráce s SPC

nefungovala příliš dobře. Vzdělávací proces jí usnadňovalo používání kompenzačních pomůcek - televizní lupa, Pichtův psací stroj, později PC s hlasovým výstupem, přepsané učebnice do Braillova písma a materiály (obrázky, mapy, aj), rýsovací potřeby, bílá hůl a později vodící pes k orientaci, atd.

Ve výpovědích Edity o sociálních vztazích nacházíme důraz na důležitost rodiny, podporu a pomoc rodičů a sourozence tj. sestry/dvojčete. Vztah se sestrou/dvojčetem je velmi silný a harmonický. Na druhé straně si stěžuje na nedostatek přátel, který je zapříčiněn částečně anonymitou, nezájmem spolužáků a těžkým zrakovým postižením, kdy kontakt a iniciativa musí přijít z druhé strany. Se začleněním do kolektivu neměla žádné problémy. Dosahovala vždy nadprůměrných výsledků a spolužáky byla přijímána.

Respondent **Medard** vnímá integraci do běžných typů škol pozitivně. Zmiňuje, že pro něj subjektivně měla přínos hlavně v tom, že se mu dostalo stejného vzdělání jako dětem z majoritní společnosti a že mohl být mezi zdravými. Vzhledem ke kombinovanému postižení tj. zrakové a sluchové postižení měl integraci v běžných typech škol trochu složitější a nachází v ní i negativa např. problémy se zařizováním praxe, nezájmem ze strany spolužáků, nutnost doprovodu, anonymitu.

Co se týče podpory, tak podporu ze strany rodiny, učitelů, asistenta pedagoga a SPC hodnotí velmi pozitivně a že je pro dobrou integraci nezbytná. Spolupráce se SPC u něj příliš neprobíhala.

Vzdělávací proces mu usnadňovalo používání kompenzačních pomůcek (Pichtův psací stroj, později PC s hlasovým výstupem, přepsané učebnice do Braillova písma, vysílačka a pro orientaci bílá hůl, atd.)

V sociálních vztazích vyzdvihuje důležitost rodiny a podpory ze strany rodičů, dále důležitost přátel, měl jednoho nejlepšího kamaráda Mirka, jinak však si stěžuje na nedostatek přátel. Podobně jako Edita příčiny vidí v anonymitě, nezájmu či v kombinovaném postižení a tudíž že kontakt a iniciativa musí přijít z druhé strany. Měl problém začlenit se do kolektivu a dokonce na 2. stupni v integraci se setkal s šikanou. Celé své studium však dosahoval nadprůměrných výsledků.

Respondentka **Zdislava** vnímá integraci pozitivně.

Pro ni subjektivně měla hlavně přínos ve stejně kvalitním vzdělání jako pro děti z majoritní společnosti. Jako negativum hodnotí nedostatečnou snahu učitelů ji zapojit do kolektivu třídy, dále problémy s přítomností vodícího psa na SŠ. Měla problémy začlenit se do kolektivu, ačkoliv měla vždy výborný výkon a dosahovala nadprůměrně



dobrych výsledků. Ztrátu zraku na 2. stupni ZŠ nesla velmi těžce a prožívala pocity odlišnosti, jinakosti. Cítila se osaměle a ukřivděně, spolužáci ji nebrali.

Důležitou podporu v integraci spatřuje od rodiny, učitelů, asistenta pedagoga a SPC. Spolupráce s SPC neprobíhala dobře. S učiteli spolupráce také nebyla bez problémů. Vzdělávací proces jí usnadňovaly kompenzační pomůcky (televizní lupa, Pichtův psací stroj, později PC s hlasovým výstupem, rýsovací potřeby, přepsané učebnice do Braillova písma, k orientaci bílá hůl a později vodící pes, atd.). Co se týče sociálních vztahů, tak tedy spatřuje důležitost v podpoře rodiny, podporu a pomoc rodičů sourozenců tj. sestry/dvojčete. Jejich vztah je však složitý a problematický, z důvodu přenesení zodpovědnosti od rodičů na sestru /dvojče, tj. sestra/dvojče musela jít na stejnou SŠ, aby mohla dělat Zdislavě doprovody na SŠ. Stěžuje si na nedostatek přátel, který je zapříčiněný, jak těžkým zrakovým postižením, tj. kontakt a iniciativa musí přijít z druhé strany, tak i anonymitou a povahovými vlastnostmi respondentky (introvert). Měla problémy začlenit se do kolektivu a na 2. stupni se dokonce setkala s šikanou.

Všichni respondenti prošli procesem integrace v běžných typech škol. Všichni respondenti hodnotí integraci jako velice pozitivní jev a jsou rádi, že měli možnost vzdělávat se cestou integrace. U 2 respondentů můžeme zkonstatovat, že nedocházelo k výraznějším problémům a že i začlenění do kolektivu bylo dobré. Zbylí 2 respondenti měli problém začlenit se do kolektivu, ať už z důvodu kombinovaného postižení či povahových vlastností a nepřijetím ztráty zraku. Tito respondenti se dokonce setkali s šikanou a odmítáním.

Všem respondentům se dostávalo podpory a pomoci, i když míra se u jednotlivých respondentů lišila.

Všichni respondenti se shodli v tom, že podpora a pomoc ze strany rodiny a přátel je nesmírně důležitá.

Když srovnáme zastoupení témat, které vyplynuly z analýzy rozhovorů s respondenty s tématy zastoupenými v literatuře, tak shledáváme, že některá témata v literatuře nenajdeme a naopak některým je věnována velká pozornost. Autorka pracovala s určitým výběrem odborné literatury vztahující se k tématu zrakového postižení a integrace, která je dostupná a zpracovaná pro studenty se zrakovým postižením. V odborné literatuře o tématu **Dopad integrace na jedince se zrakovým postižením** téměř žádné informace nenajdeme. Tématům **Subjektivní přínos integrace, Pociťované nedostatky při integraci a Hodnocení výkonu** není věnována v odborné literatuře

de facto žádná pozornost. Jsme si vědomi, že prožívání a vnímání je velmi subjektivní a individuální záležitost, avšak myslíme si, že i toto téma by se dalo zobecnit a najít v něm určité aspekty, které platí obecně. Občas nacházíme zmínky např. o začleňování do majoritní společnosti tj. téma **Být mezi zdravými**, čemuž se věnuje částečně Vágnerová 2003, kap. 2.3 Význam doby vzniku zrakové vady, i když její publikace je primárně zaměřena na psychologii osob se zrakovým postižením a na vývoj osobnosti. S tím souvisí i téma **Vnímání zrakového postižení**. Autorky Květoňová-Švecová 2001 a Vágnerová 2003 řeší v několika kapitolách ve svých publikacích otázku, jak osoby prožívají své zrakové postižení, ať už v průběhu vývoje osobnosti, či změnu zrakového postižení např. ztrátu zraku. Tuto problematiku řeší z psychologického hlediska v rámci vývoje zrakově postiženého člověka, rozebírají, jaký je dopad zrakového postižení na psychiku člověka, jak se s ním srovnává a jak ho vnímá okolí.

Pro kategorii **Podpora ve škole** můžeme zkonstatovat, že v odborné literatuře se jí věnuje mnoho autorů. Zejména je věnována velká pozornost oblastem, jak podporovat žáky či studenty se zrakovým postižením, aby integrace byla úspěšná např. speciálními kompetencím u učitelů, speciálními pomůckám, atd. Obecně integrací a speciální pedagogikou se zabývají například tyto autoři: Bartoňová, Vítková 2015, Finková 2015, Finková, Ludíková, Růžičková 2015, Jesenský 2015, Květoňová-Švecová 2001, Ludíková, Maleček 2002, Michalová 2013 a Vítková 2015.

Kdybychom se měli zaměřit na konkrétní témata v kategorii **Podpora ve škole**, tak tématem **Význam speciálních kompetencí u učitelů** se zabývají autoři Finková 2015, kap. 3 Úloha hmatu v životě osob se zrakovým postižením, kap. 4 Metodika výuky Braillova písma, kap. 5.1 Specifika psaní Braillova písma, Finková, Ludíková, Růžičková 2015, kap. 10 Tyflografika, Ludíková, Maleček 2002, kap. 5 Osobnost tyflopeda a Michalová 2013, kap. 5.5 Výchova a vzdělávání osob se zrakovým postižením a to zejména speciálními kompetencemi u učitelů, ochotou učit se novým speciálními dovednostem, přizpůsobením prostředí a práce s kolektivem ze strany učitele, dále speciálními dovednostmi např. Braillovo písmo, prostorová orientace, tyflografika, přizpůsobení výuky z hlediska metod práce a organizačních forem, atd. Výukou tělesné výchovy u zrakově postižených a s tím související problematikou se zabývají tyto autoři: Hošková a kol. 2015, kap. 9 Oslabení smyslového systému a Ješina, Kudláček 2013, kap. 9 ATV žáků se zrakovým postižením. Tématem **Speciální pomůcky a improvizace v pomůckách** se zabývají autoři Finková 2015, kap. 6 Tyflopomůcky, tyflotechnika, Finková, Ludíková, Růžičková 2015, kap. 9 Tyflotechnika – Tyflopomůcky, téměř celá

publikace autorů Ludíková, Maleček 2002 se věnuje tomuto tématu. U všech zmiňovaných autorů je velká pozornost věnována školním pomůckám, hlavně však čtení a psaní zrakově postižených tj. Braillovu písmu a Pichtově psacímu stroji a dále výpočetní technice. Autoři řeší tyflografiku, čtení map a obrázků, pomůcky pro rozvoj jemné a hrubé motoriky a haptického vnímání. Někteří autoři se zabývají i pomůckami pro orientaci, tj. technikou chůze s bílou holí a bezbariérovosti prostředí pro zrakově postižené (tzn. vodící linie, akustické majáčky na budovách, atd.) a popisují proces přípravy a předávání vodícího psa tak, aby pak práce vodícího psa byla co nejlepší.

V literatuře nacházíme i zmínky o doporučení asistenta pedagoga při výuce např. Ješina, Kudláček 2013, kap. 5.4 Asistent pedagoga v ATV. Někteří autoři se věnují přímo tématu **Podpora ze strany centra rané péče a SPC**, např. Finková 2015, kap. 8 Vybrané organizace nabízející služby osobám se zrakovým postižením, Květoňová-Švecová 2001, kap. 5.3 Raná péče, Finková, Ludíková, Růžičková 2015, kap. 6.3.2 Speciálněpedagogické centrum a kap. 6.4.1 Střediska rané péče. Podpoře při vysokškolském studiu se věnují ve svých dílech autorky Květoňová 2015 a Klozová 2016. Obecně můžeme zkonstatovat, že autoři se zabývají podporou a službami ze strany organizací: Centrum rané péče, SPC a poradenská centra při univerzitách. V literatuře jsou i popisovány konkrétní zkušenosti zrakově postižených např. s podporou při studiu na VŠ.

Tématu **Důležitost sociálních vztahů** je věnována také malá pozornost. Téma **Být s rodinou, Nenahraditelnost rodičů a Silné vztahy** nacházíme např. u Finkové, Ludíkové, Růžičkové 2015, kap. 5 Osobnost zrakově postiženého jedince či Vágnerové 2003, kap. 3. Vývoj osobnosti zrakově postiženého jedince. Řeší zde otázku rodiny, rodičů ale i sourozenců a přijímání od okolí zrakově postiženého. Otázkou rodiny a rodičů se též v celém díle zabývá i autorka Fitznerová 2015. Tématům **Nedostatek přátel, Šikana a Někam patřit** se bohužel literatura nevěnuje.

Abychom shrnuli naše poznatky: tématu **Dopadu integrace** se věnují autoři minimálně. Tématu **Podpora ve škole** se věnuje mnoho autorů: Bartoňová, Vítková 2015, Finková 2015, Finková, Ludíková, Růžičková 2015, Hošková a kolektiv 2015, Ješina. Kudláček 2013, Květoňová 2015, Ludíková, Maleček 2002, Michalová 2013 a další.

Kategorii **Důležitost sociálních vztahů** a tedy i problematice začlenění zrakově postižených do majoritní společnosti se věnuje: Fitznerová 2015, Vágnerová 2003, Finková, Ludíková, Růžičková 2015.

Domníváme se, že integrace je v současné době téma, o němž se velmi mluví, ale že jsou oblasti integrace, o nichž se příliš autorů nezajímá a nepíše o nich. Jak jsme uvedli, tak tématu **Dopadu integrace** se příliš autorů nevěnuje. Autorka možný důvod nezájmu spatřuje v tom, že toto téma je velmi subjektivní a závislé na individualitě jedince. Kategorii **Podpora ve škole** je věnována značná pozornost, což autorka hodnotí velmi pozitivně. Zejména na důraz významu speciálních kompetencí u učitelů, asistenta pedagoga či používání speciálních pomůcek. V praxi se situace v integraci zrakově postižených do běžných typů škol značně zlepšila, pokud ji budeme porovnávat se situací v 90. letech, kdy integrace v ČR začínala. Nyní je opora i v legislativě a např. asistent pedagoga bude pro dítě se zrakovým postižením k dispozici, možnost používat kompenzační pomůcky je též zakotvena v zákonech. Technický pokrok jde nezadržitelně dopředu a tak i možnosti výběru speciálních kompenzačních pomůcek jsou rozmanitější. Pro získávání přeepsaných učebnic do Braillova písma a různé speciální materiály (mapy, plánky, obrázky...) se také situace zlepšila. V České republice se zabývá přepisem učebnic a tvorbou speciálních materiálů pro výuku více subjektů a nyní dostupnost učebních materiálů už nemusí být závislé jen na speciálně pedagogickém centru či rodičích zrakově postiženého dítěte.

Kategorii **Důležitost sociálních vztahů**, jak jsme si mohli všimnout, se opět věnuje poměrně málo autorů. Bohužel autorka musí zkonstatovat, že v odborné literatuře jsou, co se týče výchovy zrakově postižených osob či vývoje osobnosti a psychiky zrakově postiženého často uváděny extrémní případy. Bohužel určitými tématy ze sociálních vztahů se žádní autoři nezabývají, jedná se zejména o nedostatek přátel a s tím souvisejícím tématem začlenění se do majoritní společnosti tj. **Někam patřit**. Pro autorku bylo též nemilým zjištěním, že v odborné literatuře se nikdo z autorů nezabýval fenoménem šikany u zrakově postižených. Fenomén šikany je v dnešní době na školách hojně rozšířený a jakýkoli handicap zvyšuje možnost, že dítě pokud nebude kolektivem přijato, bude vystaveno šikaně.

Autorka zastává názor, že integrace nemá jen pozitiva, která jsou velmi vyzdvihována, ale může s sebou přinášet i negativa a problémy. Celkově pak dopad integrace působí na začlenění jedince se zrakovým postižením do majoritní společnosti a na jeho další život.

## Závěr

Tato diplomová práce se zabývala **Integrací zrakově postižených v běžných typech škol**.

Cílem práce bylo na základě hloubkových rozhovorů najít shody a rozdíly při integraci zrakově postižených a zodpovězení výzkumné otázky: **Jak mladí lidé se zrakovým postižením přemýšlejí o vlastní zkušenosti s integrací do běžných škol?**

Diplomová práce má dvě části. V **teoretické části** jsme za pomoci odborné literatury popsali: co je to zrakové postižení, jak vzniká, jak se diagnostikuje, jak probíhá vývoj osobnosti zrakově postiženého, jaké kompenzační pomůcky usnadňují život lidem se zrakovým postižením, dále jsme popsali legislativu vztahující se ke vzdělávání žáků a studentů se zrakovým postižením, popsali jsme varianty plnění školní docházky tj. speciální školy pro zrakově postižené a integraci. Ve dvou kapitolách jsme se věnovali podmínkám, které jsou nutné pro úspěšnou integraci a také problémům, které se mohou při integraci vyskytnout. V **praktické části** jsme na základě vedení hloubkových rozhovorů, které jsme později analyzovali, dospěli k výsledkům, které popisují u 4 respondentů jejich zkušenosti s integrací. Myslíme si, že přínosem této práce je ukázat to, že integrace nemá jen pozitiva, ale i negativa, o nichž se příliš nemluví a že je to nesmírně složitý proces. Na příkladu 4 respondentů, kteří si prošli integrací v běžných typech škol, na jejich zkušenostech a prožitcích, jsme chtěli ukázat, že každý jedinec může vnímat integraci rozdílně. Co u jednoho funguje, u druhého nemusí. Jak vyplynulo z výpovědí všech respondentů, hodnotí však integraci nesmírně pozitivně a shledávají v ní velký přínos pro budoucí i všední život. Shodli se v tom, že jim integrace přinesla fungování v majoritní společnosti, možnost mít stejně kvalitní vzdělání, větší samostatnost a zodpovědnost. Někteří respondenti však popisují i nedostatky (např. špatné začlenění do kolektivu, malou podporu ze strany učitelů či SPC).

Cílem diplomové práce bylo ukázat na výzkumném souboru 4 respondentů, jak je integrace rozdílná a složitá. Vždy by se mělo hlavně hledět na individualitu dítěte a jeho potřeby a snažit se mu zajistit, co nejlepší podmínky pro vhodné začlenění do majoritní společnosti

Domníváme se, že tato diplomová práce je přínosná, neboť v odborné literatuře se sice tomuto tématu věnovalo několik autorů, avšak my jsme se snažili na konkrétních případech respondentů ukázat, že praxe a teorie se může velmi lišit a že realita je někdy daleko složitější.

## Seznam literatury a zdrojů

**Bartoňová, M., Vítková, M.** 2015. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. APC. Podle vydání: 2007. 2. vyd. Brno: Paido, edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-7315-158-4

**Drahotová, M.** 2016. *Perinatální ztráta a její dopad na partnerský vztah*. Bakalářská práce. Praha: Univerzita Karlova. Katedra: Psychologie a pedagogiky

**Finková, D.** 2015. *Rozvoj hapticko-taktilního vnímání osob se zrakovým postižením*. Technická univerzita v Liberci. APC. Podle vydání: 2011. 1. vyd. Olomouc: vydala Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-2742-3

**Finková, D., Ludíková, L., Růžičková, V.** 2015. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. APC. Podle vydání: et al. 2007. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 978-80-244-1857- 5

**Fischer, S., Škoda, J.** 2015. *Speciální pedagogika*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. APC. Podle vydání: 2008. 1.vyd. Praha: nakladatelství Triton. ISBN 978-80-7387-014-0

**Fitznerová, I.** 2015. *Máme dítě s handicapem*. Brno: Masarykova univerzita. Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky. Autorizovaným přístupem dostupné na <https://www.teiresias.muni.cz/knihovna/fitditha.zip>. Podle vydání: 2010. Vyd. 1. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 9788073676636.

**Hošková, B. a kol.** 2015. *Zdravotní tělesná výchova (druhy oslabení)*. Technická univerzita v Liberci. APC. Podle vydání: 2012. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-2137-1

**Janková, J. a kol.** 2017. *Katalog podpůrných opatření*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. APC. Podle vydání: 2015. 1. vydání Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4685-1

**Jesenský, J.** 2015. *Základy komprehenzivní speciální pedagogiky*. Technická univerzita v Liberci. APC. Podle vydání: 2000. Hradec Králové, Gaudeamus. ISBN 80-7041-196-1

**Ješina, O., Kudláček, M.** 2013. *Aplikovaná tělesná výchova*. Technická univerzita v Liberci. APC. Podle vydání: 2011. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2738-6

**Klozová, A.** 2016. *Studium zrakově postiženého nejen na TUL z vlastních zkušeností*. In Pospíšilová, I. ed. 2016. *Sborník příspěvků z XI. ročníku konference s mezinárodní účastí „Vysokoškolské studium bez bariér“*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7494-323-2

**Klozová, H.** 2014. *Integrace zrakově postižených*. Bakalářská práce. Liberec: Technická univerzita v Liberci. Katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

**Květoňová, L.** 2015. *Vysokoškolské studium se zajištěním speciálněpedagogických potřeb*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. APC. Podle vydání: 2007. Brno: Paido - edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-7315-141-6

**Květoňová-Švecová, L.** 2001. *Oftalmopedie*. Brno: Masarykova univerzita. Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky. Autorizovaným přístupem dostupné na: <https://www.teiresias.muni.cz/knihovna/kveopht.zip>. Podle vydání: 2000. Brno: Paido. ISBN

**Ludíková, L., Maleček, M.** 2002. *Tyflopedie I*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky. Autorizovaným přístupem dostupné na <https://www.teiresias.muni.cz/knihovna/ludtyf1.zip>. Podle vydání: 1988. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství univerzity Palackého

**Ludíková, L., Maleček, M.** 2002. *Tyflopedie II*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky. Autorizovaným přístupem dostupné na <https://www.teiresias.muni.cz/knihovna/ludtyf2.zip>. Podle vydání: 1989. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství univerzity Palackého

**Ludíková, L., Maleček, M.** 2002. *Tyflopedie III*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky. Autorizovaným přístupem dostupné na <https://www.teiresias.muni.cz/knihovna/ludtyf3.zip>. Podle vydání: 1991. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství univerzity Palackého



**Michalová, Z.** 2013. *Speciální pedagogika 1. díl – Terminologická vymezení*. Technická univerzita v Liberci. APC. Podle vydání: 2006. vyd. 1. Technická univerzita v Liberci 2. ISBN 80-7372-109-0

**Michalová, Z.** 2013. *Speciální pedagogika II. Díl*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. APC. Podle vydání: 2008. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-376-7

**Mousová, H., Z.** 2015. *Úvod do speciálního poradenství*. Technická univerzita v Liberci. APC. Podle vydání: 2002. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-659-8

**Skutil, M.** 2017. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. APC. Podle vydání: Vyd. 1. 2011. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7

**Vágnerová, M.** 2003. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Brno: Masarykova univerzita. Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky. Autorizovaným přístupem dostupné na <https://www.teiresias.muni.cz/knihovna/vagoftps.zip>. Podle vydání: 1995. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-053-X

**Vágnerová, M.** 2015. *Základy psychologie*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. APC. Podle vydání: 2010. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-0841-9

**Vítková, M.** 2015. *Integrativní speciální pedagogika*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. APC. Podle vydání: 2004. 2. rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido, edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9

**Klozová A.** 2016. *Co je dobré vědět před pořízením vodícího psa* [online] [vid. 5. 12. 2016]. Dostupné z: <http://www.mathilda.cz/wp-content/uploads/2016/07/Co-je-dobre-vedet-pred-porizenim-vodiciho-psa.pdf>

**Slovník cizích slov** [online]. [vid. 9.2.2017]. dostupné z <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/integrace>

**Spektra – moderní pomůcky** [online]. [vid. 9.2.2016]. dostupné z <http://www.spektra.eu/cs/zrakove-vady/brailska-technika>

Teiresiás .[online]. [vid. 4. 4. 2017]. dostupné z <https://www3.teiresias.muni.cz/cz/knihovna-a-vydavatelstvi/knihovni-fond/jak-citovat-nase-informacni-zdroje>

**Vyhláška č. 27/2016 Sb.** O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. [vid. 9. 2. 2017]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

**Zákon č. 178/2016 Sb.** Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. [vid. 9. 2. 2017]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-178>

## **Seznam příloh**

*Příloha A - Informovaný souhlas*

*Příloha B – Otázky*

## **Příloha A – Informovaný souhlas**

Souhlasím, že rozhovor provedený se mnou bude použit pro účely diplomové práce zabývající se tématem Integrace zrakově postižených v běžných typech škol.

Autorka zaručuje, že výpověď bude anonymní (jména či místa budou změněna či ne-  
uvedena).

Dne:

Podpis:

## Příloha B - Otázky

Prosím mohl/a byste se představit a uvést své zrakové postižení?

Jak vypadala vaše školní docházka – byl jste integrován, či jste navštěvoval speciální školu? Jak hodnotíte vaši integraci v běžných typech škol?

Byl/a jste integrována v mateřské školce, jaké byly vztahy s ostatními dětmi? Jaké jste měl/a pocity?

Jak vás ostatní děti přijaly?

Jak k vám přistupovaly učitelky?

Měl/a jste nějaké speciální hračky nebo používal jste nějaké pomůcky, kterými by docházelo k podpoře rozvíjení vašich smyslů (zbytky zraku, jiné smysly...)?

Nástupem na základní školu - co se pro vás změnilo? Jak jste zvládal/a vyučování?

Jaké jste měl/a vztahy se spolužáky? Jaké pocity jste zakoušel/a ve škole (spíše pozitivní – těšil jste se do školy/negativní)?

Jaký byl přístup spolužáků a učitelů na jednotlivých vzdělávacích stupních?

Jaké kompenzační pomůcky jste na ZŠ využíval(a)?

Jak probíhala spolupráce s SPC?

Co vám integrace osobně přinesla či máte pocit, že vám něco chybělo?

Jakou střední školu jste absolvoval? Jaké byly vztahy se spolužáky a přístup k vám od učitelů?

Jaké jste měl/a pocity?

Jaké kompenzační pomůcky jste využíval – změnilo se něco oproti ZŠ a proč?

Jak probíhá/lo vaše studium na VŠ? Jaké se vám dostává podpory?

Jaké kompenzační pomůcky využíváte v současnosti?