

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Lenka Káčerová

Nadané dítě se zrakovým postižením na základní škole

Olomouc 2022

vedoucí práce: Mgr. et Bc. Veronika Růžičková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala zcela samostatně s použitím pramenů uvedených v bibliografickém seznamu.

V Olomouci dne 20.6. 2022

Podpis autora práce

Poděkování

Děkuji touto cestou vedoucí mé bakalářské práce Mgr. et Bc. Veronice Růžičkové, Ph.D. za její odbornou pomoc, optimistický přístup, ochotu a cenné rady, které mi poskytla v průběhu zpracování náročného tématu.

Rovněž chci poděkovat PaedDr. Ladě Márkusové a Mgr. et Mgr. Ivaně Smítkové za pomoc při realizaci výzkumné části a všem rodičům, kteří mi věnovali svůj čas.

V neposlední řadě děkuji svému manželovi a rodině, kteří mi byli po celou dobu významnou oporou.

Obsah

Úvod-----	6
I TEORETICKÁ ČÁST-----	7
1. Dítě se zrakovým postižením -----	7
1.1 Pojem zrakové postižení -----	7
1.2 Klasifikace zrakového postižení dle doby vzniku -----	9
1.2.1 Vliv věku, v němž došlo ke vzniku zrakového postižení-----	10
1.3 Klasifikace dle typu zrakového postižení-----	13
1.4 Klasifikace osob dle využití zrakového potenciálu-----	16
1.4.1 Charakteristika osob nevidomých -----	17
1.4.2 Charakteristika osob slabozrakých -----	19
1.4.3 Charakteristika osob se zbytky zraku -----	20
1.4.4 Charakteristika osob s poruchami binokulárního vidění-----	22
2. Žák se zrakovým postižením na základní škole-----	25
2.1 Projevy zrakových potíží ve školním prostředí-----	25
2.2 Psychologická charakteristika žáka se zrakovým postižením ve školním věku----	27
2.2.1 Nástup do školy-----	27
2.2.2 Mladší školní věk -----	30
2.2.3 Střední a starší školní věk-----	32
3. Nadané dítě-----	33
3.1 Modely a druhy nadání“-----	35
3.2 Nadání a talent u dítěte se zrakovým postižením-----	39
3.3 Identifikace nadaného žáka se zrakovým postižením-----	40

4. Úvod do výzkumného šetření-----	43
4.1 Cíle výzkumu-----	44
4.2 Metodologie výzkumu-----	45
5 Realizace výzkumu-----	46
5.1 Modely a druhy nadání-----	47
5.2 Organizace a průběh výzkumného šetření-----	52
5.3 Okruhy otázek použité pro rozhovor-----	52
5.4 Zpracování rozhovoru-----	53
5.5 Kategorizace a interpretace rozhovoru-----	53
6 Diskuse-----	65
7 Doporučení pro praxi-----	69

Úvod

Není zcela běžným jevem setkat se s dítětem s dvojitou výjimečností, v našem případě tedy se zdravotním postižením a zároveň s nadáním. Nicméně i přesto, že jde o naprostou menšinu, rozhodla jsem se na toto téma vypracovat svoji diplomovou práci.

Z vlastní zkušenosti vím, že není zcela bez obtíží, pokud je dítě na základní škole a zároveň má zrakové znevýhodnění. V mateřské škole mě zároveň v jistém konkrétním případě přesvědčovali, že jde zároveň o dítě s nadáním, byť jsem se s tím zcela neztotožňovala a ve výsledku to ani nepotvrdilo. Nicméně tato varianta mne natolik zaujala, že jsem se rozhodla vyhledat konkrétní případ/y a vydat v diplomové práci tímto směrem, abych mohla vypracovat komplexní náhled na nadané dítě se zrakovým postižením na základní škole.

Teoretická část práce byla zaměřena na zmapování oblasti zrakového postižení u nadaného dítěte na základní škole, dále se zabývala nadáním a jeho projevy. Následně jsme se snažili zavést tyto dva pojmy do nové kvality, kterou vytváří.

První kapitola se zabývá dítětem se zrakovým postižením a jeho charakteristikou. Zabýváme se zde věkem, v němž došlo k postižení a který má významné důsledky na jedince v psychické oblasti. Dále klasifikací a charakteristikou dle možností využití jejich zrakového potenciálu.

Ve druhé kapitole se zabýváme žákem se zrakovým postižením na základní škole. Jak se mohou zrakové obtíže se škole projevovat. Následuje psychologická charakteristika jednotlivých období školního věku.

Třetí kapitola se zabývá nadaným dítětem. Rozlišujeme zde modely a druhy nadání. Nadání a talent u dítěte se zrakovým postižením a jeho identifikaci.

Následuje praktická část práce, v níž se zabýváme výzkumnými cíli a metodologií. Další kapitolou je realizace výzkumu, charakterizuje výzkumný vzorek, průběh výzkumného šetření a okruhy otázek použité pro rozhovor. Následně zpracováváme rozhovor, analyzujeme a dochází k interpretaci. Zakočení je diskusí na dané téma, kde rozebíráme poznatky a data získaná výzkumnou částí. Zakočeno je vše doporučením pro praxi, který by mělo vnést praktický vhled do problematiky.

I Teoretická část

1 Dítě se zrakovým postižením

Dítě se zrakovým postižením může být jak jedinec s postižením zraku jako takový nebo může jít i o dítě s dvojitou výjimečností, v našem případě s nadáním a zrakovým postižením. Tyto děti a žáci potřebují podporu k tomu, aby mohli lépe dosáhnout vrcholu svých možností, aby nezůstali neidentifikováni mezi jinými dětmi s obtížemi ve vzdělávání. Proto si v první řadě popíšeme, co znamená pojem zrakové postižení.

1.1 Pojem zrakové postižení

Zrakové postižení je pojem poměrně široký, nicméně mezi intaktní společností je skutečně významně vžitý předsudek o tom, jak by zrakové postižení mělo vypadat. I v současné době stále převládají různé předsudky vůči dospělým i dětem se zrakovým postižením.

Krhutová (in Michalík a kol., 2011) upozorňuje na skutečnost, že jestliže hovoříme o „zrakovém postižení“, obvykle se mezi prvními představami objevuje nevidomý jedinec. Je třeba si uvědomit, že nevidomých osob je mezi osobami se zrakovým postižením naprostá menšina. Krhutová (tamtéž) označuje slepotu za „úderný“ fenomén. Ovšem dále uvádí, že nejpočetnější skupinu představují lidé slabozrací, kteří se v nezanedbatelné míře potýkají s důsledky zrakového postižení. Mnohdy se setkávají s nepochopením a podceňováním ze strany intaktních, protože přece „něco vidí“, a proto nemohou patřit mezi nevidomé.

Špačková (2012) ovšem potvrzuje, že zrak je nejdůležitějším smyslovým orgánem a přináší do mozku 80 % smyslových vjemů. Jestliže je jeho funkčnost snížena, pak roli nejdůležitějšího smyslu, a tedy i kompenzaci, přebývá sluch a následně hmat.

Odsud pravděpodobně pochází jeden z předsudků, a to ten, že lidé s postižením zraku mnohem lépe slyší než ostatní lidé. Skutečnost je ovšem taková, že se naučili kompenzovat své znevýhodnění co možná nejefektivněji. Myers (2016) uvádí, že předsudek jako takový je lidský postoj a jeho podstatou je předem vytvořený úsudek o určité skupině a jejích členech. Tento

úsudek může být jak pozitivní, tak i negativní, ovšem ve většině případů se jedná v některém ohledu o negativní mínění.

Pihrtová (in Řičan, Krejčířová, 2011) dodává, že odborník, který chce sledovat nebo hodnotit vývoj dítěte se zrakovým postižením, by se měl mezi jiným seznámit i s tím, jakým způsobem komunikovat s nevidomými dětmi, se speciálními technikami, které užívají děti se zbytky zraku a děti slabozraké. Důležité jsou ale především jeho vlastní postoje. Právě dokázat se vyhnout a oprostít se nerealistického očekávání, že neexistují rozdíly mezi vidící a nevidomou populací, tak i předsudkům o určité neproniknutelnosti do světa nevidomých dětí.

Právě předsudky mají závažný vliv na skutečnost, jak společnost vnímá jedince a děti s postižením zraku. Myers (2016) upozorňuje na skutečnost, že jakmile se předsudky vytvoří, udržují se zvláště díky lidské netečnosti. Jestliže jsou předsudky většinovou společností akceptovány, pak i ostatní lidé budou následovat cestu nejmenšího odporu a tomuto způsobu se přizpůsobí.

Skutečnost je ovšem taková, že zrakové postižení pro jedince obecně znamená, že jeho schopnost přijímat informace prostřednictvím zraku, je omezena a ztížena. U nevidomých jedinců, tj. s nejtěžší formou zrakového postižení, je tato schopnost prakticky vyloučena. Zrakové znevýhodnění ovlivňuje celou osobnost jedince a jeho psychický vývoj. Vliv je tedy komplexní, nejde pouze o izolované postižení. Zároveň má částečné nebo úplné porušení zrakových funkcí dopad i na fyzický vývoj jedince. (Nováková in Pipeková, 2010)

Matějček (2011) poukazuje na nebezpečí, že smyslová postižení přináší nebezpečí sensorické deprivace. Tato deprivace má nepříznivý vliv i na intelektový vývoj a mnohdy i povahovou stránku osobnosti. U lehkých poruch je toto nebezpečí přirozeně menší. Také pracovní a společenské zařazení dětí s lehčím zrakovým postižením je v pozdějším životě v podstatě normální. Je třeba pouze určitých ohledů k jejich přetrvávající smyslové vadě. Nevyžadují specifická opatření. Mají-li se však přizpůsobit podmínkám, které jsou běžné pro interakční společnost, stojí je to více námahy, protože pracují za „ztížených podmínek“.

Podle Vágnerové (in Svoboda et al, 2015) situaci již výše zmíněné sensorické deprivace vytváří právě závažnější zrakové postižení. Takové dítě nemůže přesně a snadno vnímat všechny zrakově dostupné informace, resp. pro něj je tato dimenze vůbec neexistuje. Pokud mu limitované zrakové postižení nepřináší jasné a srozumitelné podněty, nemá dostatečnou motivaci používat svůj zbytek zraku. Tím však dochází k ještě výraznějšímu omezení rozvoje této funkce a následně k její stagnaci.

Ovšem každé zrakové postižení má své specifické znaky, které mohou ovlivnit vývoj jedince a jeho další život. Z důvodu nebezpečí sensorické deprivace i z mnoha dalších, které mohou omezovat rozvoj, je třeba na každého jedince se zrakovým postižením pohlížet jako na individuum s množstvím vlastních specifik.. (Ludíková, 2006) Jestliže nebudeme brát každého jedince přísně individuálně, pak hrozí projekce vlastních pocitů a domněnek nebo předsudků, které mohou mít na práci speciálního pedagoga velmi nepříznivý dopad. Proto je nutné zachovat partnerský přístup bez vkládání předčasných závěrů.

1.2 Klasifikace zrakového postižení

Zraková postižení můžeme klasifikovat hned z několika hledisek. V této práci bude naznačen vliv doby postižení zraku na další vývoj, následně bude použita klasifikace k hlediska typu zrakového postižení a klasifikace osob dle možností využití zrakového potenciálu.

Lze říci, že každý jedinec, který nosí brýle s korekcí, např. jen půl nebo jedna dioptrie, má zrakové postižení. Hovoříme zde však spíše o postižení zrakové funkce. Jako postižení v pravém slova smyslu je zpravidla nevnímá. Důvodem je právě korekce brýlemi. V tomto případě má jedinec postižení pouze v případě, jestliže nemá ve svém dosahu brýle či kontaktní čočky. V řadě případů však ani brýle nezlepší kvalitu vidění. (Krhutová in Michalik et al., 2011)

Ludíková (2006) uvádí, že zrakové postižení lze chápat jako absenci nebo nedostatečnou kvalitu zrakového vnímání. Dále upřesňuje, že z hlediska speciálně pedagogické péče se jedná o takovou osobu, která má i po optimální korekci své zrakové vady obtíže v běžném životě a přetrvávají problémy při zrakovém vnímání a zpracování zrakem vnímaného. Tedy jestliže hovoříme o zrakovém postižení, pak jde vždy o takové, které nelze korigovat do normálního vidění. Krhutová (in Michalik et al., 2011) dále upozorňuje, že klasifikace těchto osob je rozdílná z pohledu medicíny a pohledu speciální pedagogiky. Zároveň medicínská klasifikace nezná pojem „zbytky zraku“, který je z hlediska speciální pedagogiky nezastupitelný.

Ovšem existuje jakési plynulé kontinuum, které směřuje od těžkých postižení přes postižení lehká až směrem k normě. Přitom pokud poznáme závažnou formu určitého znevýhodnění, může být pro nás tato zkušenost velmi instruktivní, abychom snáze pochopili situace těch, kteří trpí nepatrným znevýhodněním. (Matějček, 2011) Můžeme tedy říci, že v životě neustále získáváme další profesní příležitosti, které nás mohou obohatit a získávat díky nim nové zkušenosti.

1.2.1 Vliv věku, v němž došlo ke vzniku zrakového postižení

Věk a období vzniku postižení není významné pouze z hlediska vzniku vady, ale i v rámci zátěže, kterou jedinci přináší. Každý jedinec je jedinečnou osobností a každý se vyrovnává a přistupuje ke svému postižení prostřednictvím svých vlastních možností, schopností a prostředků.

V procesu vyrovnávání se s postižením hraje roli i významný faktor, a to věk, ve kterém došlo ke vzniku poruchy. Pokud jsou zachovány zbytky zraku, pak se ukazuje, že někteří jedinci jej dokáží velmi dobře využívat v každodenním životě. Jedná se např. o učení, orientaci v prostoru, běžné denní aktivity apod. Nicméně jiným to příliš nejde. Říkáme, že sekundární následky poruchy zraku nezávisí pouze na jejím stupni, ale významná je i doba, kdy došlo k jejímu vzniku. (Pugnerová, 2012)

Jedním z hlavních kritérií pro dělení zrakového postižení je tedy doba jeho vzniku. Pihrtová (in Řičan a kol., 2006) rozlišuje děti nevidomé od narození a děti se získaným zrakovým postižením v průběhu života.

Pokud jedinec přišel o zrak do 5.–7. roku života, pak si neuchoval zrakovou představu, kterou potřebuje pro každodenní život. Tento jedinec je pak srovnatelný s osobami nevidomými od narození. Pokud došlo ke ztrátě zraku do 5.–7. roku života, má zraková představivost tendenci mizet. Nepřítomnost zrakové představivosti je zřejmá i ve snech. (Pugnerová, 2012)

Člověk s vrozeným postižením nemá zkušenost s kvalitou života bez postižení, proto se s ním vyrovnává lépe. Naproti tomu však čelí výrazným znevýhodněním kvůli nedostatku zrakových vjemů od samotného narození, což významně ovlivňuje jeho další vývoj a získávání nových zkušeností. Dítě tedy potřebuje podpořit tak, aby získalo informace o okolním světě alespoň zprostředkovaně, prostřednictvím ostatních smyslů. (Röderová, 2016)

Jiná je situace u jedinců, kteří přišli o zrak mezi 5.–7. až 15. rokem života. Těm prostřednictvím jejich vzpomínek zůstává vizuální představa okolního světa uchována, neztratí se po dobu celého života. Tyto vizuální představy mohou být užitečné při orientaci v prostoru a při různých denních i sportovních činnostech. Při využívání hmatu snáze vzniká vizuální představa díky uchování předchozích zkušeností. (Pugnerová, 2012)

Pihrtová (in Říčan et al., 2006) spatřuje hlavní odlišnosti ve vývoji u dětí nevidomých od narození právě v období raného a předškolního věku, Zde hraje významnou úlohu raná péče a její využívání rodiči dítěte. Filozofie přístupu k podpoře rodin se zakládá na zkušenosti a přesvědčení, že se jedná o nejlepší cestu, jak pomoci dítěti s postižením, totiž podpořit celou rodinu. (Říčan et al., 2006) Období raného a předškolního věku nejsou primárním předmětem této práce, nicméně přístup a podpora v tomto období je velmi důležitá pro následující vývoj dítěte, a to při nástupu do školy i po celou dobu školní docházky.

Děti nevidomé od narození mají nižší aktivaci CNS. Pihrtová (tamtéž) popisuje, že když bdíme, zrakový analyzátor zásobuje náš mozek neustále senzorickými podněty, a tím získáváme informace o okolním světě. Zároveň tím zrakový analyzátor stále aktivizuje centrální nervový systém. Zároveň jen malá část dětí s postižením zraku je prokazatelně nevidomá. Máme tím na mysli dítě, které vnímá světlo (světlocit) nebo dítě, které nevyužívá své zbytky zraku.

Doba vzniku je významná i z hlediska subjektivního zpracování zátěže dítětem. Získané postižení působí na člověka jako trauma. Radikálním způsobem mění jeho životní situaci k horšímu, stejně tak i jeho kvalitu života. Navíc si jedinec většinou uvědomuje, že se jedná o trvalou ztrátu. Toto vědomí nevratnosti je subjektivně větší zátěž než samotné zrakové postižení. Na druhé straně však vrozená porucha je větší zátěží pro psychický vývoj a rozvoj motorický, kognitivní apod. (Pugnerová, 2012)

Lidé se získaným postižením zraku mají naopak určitou výhodu oproti lidem s postižením zraku od narození, protože využívali plně zrakového vnímání do doby poškození zraku. Není třeba se tedy obávat důsledků dlouhodobé zrakové deprivace a zásahu do vývoje funkcí osobnosti. Mimořádně významnou roli však hrají obtíže s adaptací na nový způsob života, a to života s postižením. (Röderová 2016)

Poruchy zraku, které jsou progresivní a zhoršující se, představují zvláštní problém. Je to psychicky velmi náročná situace, představující dlouhodobou zátěž. Dítě je nucené se neustále přizpůsobovat novým a novým a horším podmínkám, změnám školních zařízení, postupnému vytlačování z kolektivu zdravých dětí. Proto jsou velmi častými průvodními projevy u dětí: neuroticismus, citové a adaptační potíže. (Pugnerová, 2012)

Krhutová (2011) upozorňuje na psychosociální úroveň získaného postižení. U těchto osob se může vyskytovat zvýšená psychická labilita. Zejména jde o důsledek např kolísavého vidění, nebo postupující ztráty zraku, s níž se musí vyrovnávat a je v běžném životě s touto

skutečností denně konfrontován. U později osleplých osob nebo u osob, u nichž dochází k výše zmíněné postupující ztrátě zraku, je častá nervozita a stres při adaptaci na delší čas pro vykonávání běžných činností a zároveň potřebu využívat různých kompenzačních pomůcek a dalších prostředků.

Pihrtová (in Říčan et al., 2006) poukazuje také na to, že děti a dospívající, u nichž došlo ke ztrátě zraku vlivem progresivního onemocnění, ať už po operaci nebo vlivem úrazu, jsou vystaveni traumatizující zkušenosti, která je zcela individuální. U těchto dětí je třeba počítat s tím, že i velmi krátká zraková zkušenost významně ovlivnila vývoj kognitivních funkcí. Čím později dítě zrak ztratilo, tím více má zrakových představ.

Vznik zrakového postižení v pozdějším věku je pro každého velmi náročná situace. Jedinec se musí vyrovnat se svou novou či nastávající fyziologickou stránkou, se sociálním prostředím současným i budoucím, kterým může být přístup rodiny, přátel, ale i škola či širší sociální okolí. Zároveň si vše musí postupně ujasnit a utřídit ve své psychické rovině. V rámci vyrovnávání se s postižením vyžaduje lékařskou péči, podporu okolí, rodiny a přátel, ale i nezastupitelnou podporu z hlediska speciálněpedagogické péče.

1.3 Klasifikace dle typu zrakového postižení

Abychom se dokázali orientovat v procesech, které probíhají při zrakovém vnímání u žáka se zrakovým postižením, je potřeba klasifikovat typy zrakových postižení a tím blíže specifikovat, v čem spočívá podstata daného postižení.

Květoňová-Švecová (2000) rozlišuje pět skupin poruch zraku. Patří sem:

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

Nyní můžeme blíže popsat jednotlivé skupiny.

Ztráta zrakové ostrosti

Vágnerová (in Svoboda et al., 2015) označuje zrakovou ostrost jako míru, nakolik je zraková diferenciacie přesná na blízko či na dálku. Obě tyto složky, tedy zraková diferenciacie na blízko i na dálku, mohou být postiženy v nestejně, odlišné míře. Ovšem schopnost vidění na dálku, která je pro jedince přijatelná, je předpokladem pro prostorovou orientaci. Bez ní se jedinec v méně známém prostředí nemůže pohybovat. Zda a nakolik dobře vidíme na blízko, je důležité především pro většinu běžných činností, např. pro sebeobsluhu, pro hru i pro práci ve škole, tedy čtení a psaní.

Dle Finkové (2011) může mít jedinec s postižením zrakové ostrosti obtíže rozlišit detaily. Ve škole i při každodenních běžných záležitostech. Naopak se tyto problémy nemusí projevit při rozlišování velkých předmětů.

Jako zrakově postižené označuje Pihrtová (in Říčan a kol., 2006) takové dítě, u něhož je omezená schopnost interakce s prostředím. Důvodem jeho omezení může být snížená zraková ostrost, kterou můžeme popsat jako schopnost vidět zřetelně, nebo omezení zorného pole. Není výjimkou ani přítomnost obou poruch současně.

Postižení zorného pole

Růžičková (2006) popisuje, že poruchy zrakové ostrosti můžeme dále dělit na zrakovou ostrost do dálky a zrakovou ostrost do blízka. Každá z nich pak nese vlastní specifické nároky, které ovlivňují školní práci.

Poruchy zrakové ostrosti představují často základní kritérium pro dělení skupin zrakově postižených, např. klasifikaci dle Světové zdravotnické organizace (WHO).

1. Normální zrak. Zraková ostrost je větší než 6/18.
2. Zrakové postižení. Zraková ostrost se nachází v intervalu 6/18 až 6/60.
3. Vážné zrakové postižení. Zraková ostrost se nachází v intervalu 6/60 až 3/60.
4. Nevidomost (slepota). Zraková ostrost je menší než 3/60.

Finková (2011) uvádí, že postižení zorného pole může žáka omezit v rámci prostorové orientace a samostatného pohybu. Může vnímat obtíže i při orientaci na ploše a při zvládnutí školních (či pracovních) dovedností nebo např. při čtení textu. Typy postižení zorného pole jsou např. výpadky v zorném poli, ať už v periferní či centrální části, dále zúžení zorného pole zleva či zprava, může být také jednostranné nebo oboustranné. Mohou se objevovat tzv. skotomy. Tento termín potom označuje výpadek části zorného pole.

Okulomotorické potíže

Růžičková (2006) popisuje poruchy okulomotorické koordinace jako projev nedokonalé souhry a koordinace očních pohybů. Může to být způsobeno nedokonalou spoluprací oko-hybných svalů.

Okulomotorické obtíže tedy mohou nastat při porušení koordinace obou očí. Projeví se např. při cílených pohybech, které vedou k uchopení nějakého předmětu nebo při sledování dráhy pohybu předmětu. Obtíž může být i se sledováním blízkého předmětu, kdy se některé z očí nebo obě oči stácejí určitým směrem. (Finková, 2011)

Obtíže se zpracováním zrakových informací

Lze říci, že obtíže nastávají v oblasti zrakových center v mozkové kůře. Např. u „korové slepoty“, má jedinec potíže se zpracováním zrakové informace. K tomu dochází přesto, že není poškozen zrakový nerv (ani retina tj. sítnice). U některých jedinců chybí světlocit, jindy je částečně zachován. Korová slepota může být dočasná. (Finková, 2011)

Poruchy barvocitu

Růžičková (2006) uvádí, že poruchy barvocitu se mohou projevovat nevyvinutím čípků pro jednu, dvě nebo všechny tři barvy. Jestliže došlo k postižení barevného vnímání, a to ve všech třech rovinách, pak hovoříme o achromatopsii. Jedinec v tomto případě vnímá pouze černobíle. Nejčastější a nejznámější poruchou barvocitu je však daltonismus. Jedná se o narušené vnímání červené a zelené barvy. Můžeme také hovořit např. o částečném nevnímání zelené barvy. Totiž každá barva je vnímána v jiném světelném spektru a situace, kdy jedinec nepozná plně určitou barvu nastává, pokud došlo k postižení tohoto vnímání.

Finková (2011, s. 15-16) k tomu blíže popisuje, jaké vlnové délky oko dekoduje: *„Oko je běžně schopno rozlišovat různé délky elektromagnetického vlnění a dekodovat je v podobě barev. Vlnové délky, které je oko schopno zachytit a dekodovat, se nacházejí v rozmezí 380-780 nm. Čípky, které zajišťují barevné vidění, nejsou v určitých situacích schopny rozlišit konkrétní vlnovou délku, chybí například čípkové pigmenty určitého typu či žádné čípkové pigmenty jedinec nemá.“*

Dle Vágnerové (in Svoboda et. al., 2015) barvocit nebývá u zrakově postižených vždycky zachován, což ale v praktické rovině nepředstavuje významnější omezení.

Jednotlivé typy zrakových postižení se však mohou navzájem kombinovat. Vzniká tak pestré spektrum zrakových vad. Každá z nich je specifická a každá proto vyžaduje také specifický přístup. (Růžičková, 2006)

Speciální pedagog by měl osobnostně i profesně rozlišovat, jaký přístup zvolí při intervenci daného jedince s postižením jako takovým. K tomu je třeba, aby měl v prostředí osob se zrakovým postižením určitý přehled ve škále zrakových vad, s nimiž se může setkat.

1.4 Klasifikace osob dle využití zrakového potenciálu

Jedince se zrakovým postižením chápeme v kontextu osobnosti a nikoli pouze jako samotnou a izolovanou vadu, která je určující. Je třeba chápat osobu se zrakovým postižením v rámci partnerského přístupu jako jedinečnou individualitu.

Michalík (2011) klade důraz na skutečnost, že se vždy snažíme klást důraz na to, aby vlastní termín, který označuje postižení, stál vždy až jako druhořadý. Tím nejdůležitějším rozumí nikoli vadu, ale daného žáka, jedince, osobu apod.

Jedinci se zrakovým postižením představují různorodou skupinu. Společným prvkem u všech kategorií zrakového postižení, který se projevuje v řadě oblastí každodenního života, je skutečnost, že tito jedinci jsou výrazně limitováni omezením zrakové percepce. (Růžičková, Kroupová, 2017)

Na jedince se zrakovým postižením lze nahlížet prostřednictvím různých hledisek. Ovšem stěžejní je speciálněpedagogický a lékařský úhel pohledu. Z hlediska speciální pedagogiky můžeme charakterizovat osoby se zrakovým postižením podle vícero kritérií. Tato kritéria utvářejí ucelený obraz, který je nezbytným východiskem pro potřeby výchovy a vzdělávání. V neposlední řadě sem patří také sportovní či jiné aktivity, kterých se může jedinec účastnit ve svém volném čase. V medicínském vymezení se definují především stupně zrakového postižení bez dopadů do vzdělání. (Růžičková, Kroupová, 2017)

Ludíková in (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) rozlišuje čtyři kategorie osob se zrakovým postižením: Jak už bylo výše zmíněno, nejedná se o kategorie z hlediska medicíny, ale z hlediska speciální pedagogiky.

- Osoby nevidomé
- Osoby slabozraké
- Osoby se zbytky zraku
- Osoby s poruchami binokulárního vidění

V následujících odstavcích si stručně představíme hlavní charakteristiky jednotlivých kategorií osob se zrakovým postižením.

1.4.1 Charakteristika osob nevidomých

Nevidomost je z pohledu většinové společnosti významným a úderným fenoménem. Vysoká informovanost a moderní doba zatím nedokázala zcela překonat představy majoritní společnosti o nevidomých jako o „slepících“, u nichž je zapotřebí zejména charitativního přístupu.

Krhutová (in Michalík et al., 2011) uvádí, že pouze malé procento nevidomých může skutečně potvrdit, že pod pojmem slepota si lze představit tmou. Ve většině případů zahrnuje různé druhy nebo typy vidění. Nevidomý jedinec může rozeznat, zda je den či noc, tedy schopnost světlocitu, může pozorovat bílou tmou, různé barevné nebo pohyblivé skvrny apod. Krhutová (tamtéž) popisuje: *„I tmou je svým způsobem možné charakterizovat jako barvu, černou „nulovou reakci na světlo“. Existuje totiž i stav, kdy nevidomý člověk nevidí ani tu tmou, kdy „nevidí nic“, jeho oči „vidí nic“. Ono „nic“ nemá tvar, barvu, velikost, hloubku. Vidící si tuto skutečnost neumí představit, není to pro něj z pochopitelného důvodu sdělné ani možné. Popsat stav „nic“ však není snadné ani pro nevidomého člověka.“*

Nevidomé dítě schopnost vidět tvary, nicméně dokáže rozlišit světlo a tmou a v některých případech i směr, odkud světlo přichází. Absence schopnosti vnímat zrakem je vzácná. Není však vyloučeno, že k ní nemůže dojít např. v důsledku nádorového onemocnění. (Opatřilová, 2008)

Podle Růžičkové (2006) jsou nevidomí často považováni i odbornou veřejností za jedinou skupinu zrakově postižených. Nicméně jedná se pouze o jednu z kategorií osob se zrakovým postižením.

V rámci klasifikace nevidomosti Růžičková (in Růžičková, Kroupová, 2017) rozlišuje nevidomost praktickou, nevidomost skutečnou a plnou.

V případě praktické nevidomosti je pokles centrální zrakové ostrosti pod 3/60 až 1/60 včetně nebo je binokulární zorné pole menší než 10 stupňů kolem centrální fixace.

Dále rozlišuje nevidomost skutečnou, kdy je pokles centrální zrakové ostrosti pod 1/60 až po světlocit nebo binokulární zorné pole má 5 stupňů a méně i bez porušení centrální fixace.

Následuje plná slepota. V tomto případě jde o světlocit s chybnou světelnou projekcí až do ztráty světlocitu, tedy amauroza. (Růžičková, Kroupová, 2017)

Pipeková (2010) popisuje totální nevidomost (amaurosa) jako nevidomost se světlocitem, se špatnou projekcí nebo úplnou ztrátou světlocitu. Zde se jedná o nejtěžší stupeň zrakového postižení. Zde je nutné skutečně plně využívat jiných kompenzačních smyslů a různých strategií.

Zrání a učení bez účasti zraku je velmi složitý proces a významně se odlišuje od vývoje intaktních dětí nebo od vývoje dětí, kterým může zrak stále zprostředkovat informace o okolním světě. (Pihrtová in Říčan et al., 2006)

Nevidomí mají problém získávat informace z okolního světa prostřednictvím zraku a využívají převážně kompenzační smysly. Nevidomost způsobuje nemožnost běžného grafického výkonu, tedy nemožnost psaní běžným způsobem, a výrazně ztěžuje samostatný pohyb a prostorovou orientaci. Speciálněpedagogický proces je proto zaměřen především na rozvoj kompenzačních smyslů. (Pipeková, 2010)

Toto nejtěžší zrakové postižení člověka limituje v každodenním životě. Omezení jsou natolik citelná, že potřebuje využívat nejen kompenzačních mechanismů, ale i pomůcek a podpory okolí. (Růžičková, Kroupová, 2017)

Jako kompenzační pomůcku, kterou nevidomí velmi často využívají, lze označit Pichtův psací stroj, který nevidomé osoby využívají ke psaní Braillova Písma, prostřednictvím něhož mohou číst a psát. Obsahuje kombinaci šesti bodů. Jednotlivá písmena jsou tvořena vytlačěním kombinací jednoho až pěti bodů a celá soustava se skládá ze 64 kombinací. (Pipeková, 2010)

Na následujících příkladech je zřejmé, že nevidomost by neměla být pro majoritní společnost fascinací jinakosti nebo pouze zdravotním postižením. Neměla by být důvodem, proč by intaktní společnost měla prožívat lítost a charitativní pohnutí. Jedná se o jakési nastavení budoucího života k pevnému systému a zároveň pochopení ze strany okolí, že není třeba tyto osoby litovat, ale poskytnout jim prostor pro realizaci a respektovat pravidla, která jsou pro tyto jedince bezpečná a zaručují jim samostatnost.

1.4.2 Charakteristika osob slabozrakých

Slabozrakost pro jedince znamená obdobná omezení jako u osob nevidomých, nicméně se mohou zdánlivě zdát jako skupina, která „vidí“. Z toho důvodu může docházet k nepochopení okolí, protože různá oční onemocnění způsobují obtíže s viděním v periferii nebo naopak centru vidění. Majoritní společnost nemusí chápat, proč jedinci vidí okrajově a nikoli v centru zorného pole a naopak.

Pipeková (2010) charakterizuje slabozrakost jako nevratný pokles zrakové ostrosti na lepším oku pod 6/18 až 3/60. Stupeň slabozrakosti je zde vždy určen zrakovou ostroostí neboli vizem. Zároveň rozlišuje:

- Lehkou a střední slabozrakost, kde se vizus nachází v rozmezí 6/18 až 6/60
- Těžkou slabozrakost, kde se vizus nachází v rozmezí 6/60 do 3/60.

Pro potřeby speciální pedagogiky lze říci, že slabozrakost je orgánová vada zraku, protože se projevuje částečným nevyvinutím, snížením nebo např. zkreslující činností obou očí. (Růžičková, Kroupová, 2017)

Pipeková (2010) dodává, že k obtížím se sníženým vizem se mohou přidružovat i další obtíže. Častá je kombinace s poruchami zorného pole nebo se objevující skotomy (výpadky) v zorném poli. Slabozrakost se projevuje sníženou, popř. zkreslenou činností zrakového analyzátoru obou očí. Zároveň jsou omezeny a deformovány i zrakové představy. Obraz, který jedinec vidí, je rozmazaný a nejasný. což mu činí problémy jak v prostorové orientaci, tak i v sebeobslužných činnostech, v práci na blízko a v orientaci na ploše. Slabozrací žáci potřebují ke své úspěšnosti ve škole pomoc speciálních učebních pomůcek, učebnice a texty se zvětšeným písmem, zrakový výcvik apod. Při zrakové práci ve škole je u těchto dětí potřeba zavést přísnou zrakovou hygienu. Především dbát na vyšší světelnou intenzitu a využívat optických kompenzačních pomůcek, jako jsou např. různé druhy lup.

Podle Opatřilové (2008) jsou zrakové funkce u slabozrakých dětí omezeny na 15-5 % původní zrakové kapacity. Takové děti jsou schopny orientovat se v prostředí, jejich vývoj se zásadně neodlišuje a zvládají běžné požadavky školního vzdělávání.

V takovém stupni zrakového postižení existují v běžném životě i ve škole zásadní limity, nicméně pomocí vhodných kompenzačních pomůcek a mechanismů mohou tito žáci stále využívat zrakovou cestu jako svůj primární zdroj informací. (Pipeková, 2010)

Důležité je tedy posilovat existující kompetence a budovat nové cesty a mechanismy, díky nimž můžeme rozvíjet stávající zrakové funkce a získávat tak co možná nejvíce informací zrakovou cestou.

1.4.3 Charakteristika osob se zbytky zraku

Jedinci se zbytky zraku jsou skupinou, která má do jisté míry otevřenou možnost využívat a rozvíjet své zrakové kompetence. V případě, že je započatá včasná intervence a nejde o progresivní onemocnění, existuje významná šance, že tito jedinci mohou získávat informace o světě, který je obklopuje, i zrakovou cestou.

Podle Krhutové (in Michalík et al., 2011) zaujímají hraniční postavení lidé se zbytky zraku. V praxi totiž využívají jak zrakovou práci, tak práci na bázi hmatu a dalších kompenzačních pomůcek, které využívají hlavně lidé nevidomí. Jedinci se zbytky zraku se pak někdy mohou potýkat s potížemi, které vznikají z nedostatku informací majoritní společnosti, která může trpět přesvědčením, že buď tedy něco vidí, nebo nevidí nic.

Předchozí odstavec nám naznačuje, že zbytky zraku znamenají pro jedince praktickou nevidomost. Opatřilová (2008) udává, že schopnost vidění je zde menší než 4% běžné kapacity zraku až po jakoukoli schopnost zrakového rozlišování. Jakoukoli schopností má na mysli např. rozlišení prstů před okem. Pro děti s touto úrovní zrakového postižení je nutností speciální intervence již od raného věku. V případě, že jsou ve školním věku integrovány do běžné základní školy, neobejdou se bezpotřebných pomůcek a úpravě podmínek.

Růžičková (in Růžičková, Kroupová, 2017) upřesňuje, že zrakové vnímání osob se zbytky je na hranici mezi nevidomostí a slabozrakostí, respektive na hranici mezi těžkou slabozrakostí a praktickou nevidomostí. V praxi to vypadá tak, že s danou osobou pracujeme ve velké míře pomocí postupů používaných u obou hraničních skupin.

Slabozrakost můžeme klasifikovat jako těžce slabý zrak, který má vizus v rozmezí 3/60 až 1/60 a je určen sníženým vizem nebo omezením zorného pole na 5 až 10 stupňů kolem

centrální fixace. Ovšem vlastním specifíkem této kategorie je, že pro klasifikaci jedince se zbytky zraku nejsou parametry vizu a stavu zorného pole dostačující. Významná je zároveň funkční úroveň zrakového vnímání, které zůstalo. Klíčový je i psychosociální rozměr tohoto zrakového postižení. Spatřujeme jej v dopadu, v jakém zraková vada ovlivňuje běžný život jedince. Funkční dopady vnímáme v návaznosti na osobnostní charakteristiky jedince se zbytky zraku, jeho sociální i rodinné zázemí, nezanedbatelná je rovněž možnost progresu zrakové vady, popř. úroveň jedincovy akceptace zrakového postižení. (Krhutová in Michalík et al., 2011)

Pihrtová (in Říčan et al., 2006) doplňuje, proč nejsou parametry vizu a stavu zorného pole pro klasifikaci osoby se zbytky zraku dostačující. Totiž že zraková ostrost a zorné pole jsou sice vhodná ke klasifikaci a pro přiznání stupně postižení, nicméně nevypovídají nám nic o tom, jakým způsobem svůj zrak či zbytky zraku dovede využívat. Schopnost dítěte efektivně využívat svůj zrak přitom závisí na řadě dalších vlivů. Jedním z nich je například na motorický systém, souhra smyslů nebo vrozené intelektové dispozice a v neposlední řadě také příležitosti, které má dítě k učení.

Ludíková (in Pipeková, 2010) opět zdůrazňuje, že v některých případech je zraková vada ustálená, ovšem v jiných případech dochází k její progresi nebo naopak k určitému zlepšení. Pro speciálněpedagogickou praxi je důležitá skutečnost, že tyto osoby v omezené míře vidí. Proto pokud pracujeme s žáky se zbytky zraku, nutností je vhodné využívání a rozvoj zrakových schopností, ruku v ruce s přísnou zrakovou hygienou. Žáci se zbytky zraku by měli být schopni si osvojit čtení a psaní zvětšeného černotisku a současně Braillova písma. Ke čtení černotiskové knihy je nutno využít optických kompenzačních pomůcek.

Přestože je tedy označení „jedinci se zbytky zraku“ z medicínského hlediska neexistuje a je tedy méně významné, ve speciální pedagogice je naopak velmi důležité, protože tím získáváme informaci o skutečnosti, že tito jedinci mají zachovány zbytky zraku, které je velmi důležité rozvíjet.

1.4.4 Charakteristika osob s poruchami binokulárního vidění

Děti a žáci s poruchami binokulárního vidění jsou skupinou, u nichž nemusí být postižení zraku ve všech případech zřejmé na první pohled, nicméně dopady do vzdělání nebo osobních či sportovních aktivit, kterým se mohou věnovat ve volném čase, mohou být výrazné.

Ludíková (in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) uvádí, že Binokulární vidění je získaná schopnost, která se začíná vyvíjet po narození s dozráváním sítnice a její žluté skvrny. V průběhu prvních šesti let života postupně dochází k jejímu dalšímu zdokonalování, upevňování a stabilizaci jednoduchého binokulárního vidění.

Největší zastoupení ve skupině zrakově postižených dětí a žáků, tvoří děti s poruchami binokulárního vidění. (Pipeková, 2010)

Růžičková (2006) označuje binokulární vidění jako „*vidění oběma očima současně za jejich vzájemné spolupráce.*“ Popisuje, že během vývoje, prochází binokulární vidění třemi fázemi vývoje:

- Simultánní vidění. Při tomto vidění jeden předmět vnímá každé oko zvlášť, obraz tohoto předmětu se pak zobrazuje na sítnici a vytváří tak předpoklad k postupu na druhý stupeň vývoje.
- Fúze. Jedná se o překrytí, což je stav, kdy už dokážeme oběma očima vnímat předmět jako celek.
- Stereopse. Poslední fází je dokonalé prostorové vidění. Vývoj tohoto stupně je ukončen u intaktního jedince ve třech letech věku.

Poruchy binokulárního vidění jsou zpravidla řazeny mezi funkční poruchy. Za určitých podmínek jsou reverzibilní bez významných důsledků pro využívání a uplatnění zrakového vnímání v běžném životě. (Růžičková, Kroupová, 2017)

Krhutová (in Michalik et al., 2011) udává že při normálním binokulárním vidění oběma očima dobře vnímáme např. vzdálenost předmětů, hloubku prostoru, směrovost pohybu atd., ovšem při jeho poruše je to ztíženo. Růžičková (2006) Rozlišuje dvě významné subkategorie. Jedná se o:

Strabismus

Podle Pipekové (2010) je šilhavost porucha rovnovážného postavení očí. Obě oči se pak nedívají rovnoběžně, ale jedno oko se stáčí. Krhutová (in Michalik et al., 2011) uvádí Jako důvod nerovnoměrný vývoj okoohybných svalů nebo obrnu nervů.

Finková (2011) pak vymezuje strabismus jako poruchu vzájemné spolupráce očí. Při strabismu nejsou osy očí rovnoběžné, proto obrázky na sítnicích ani nemohou vznikat na stejných místech, a tedy nemůže dojít ke kvalitnímu překrytí viděného.

Výsledkem je tzv. dvojitě vidění neboli diplopie, protože obraz nelze držet ve stejných bodech sítnice. (Krhutová in Michalik et al., 2011)

Amblyopie

Při amblyopii neboli tupozrakosti je zraková ostrost snížena bez toho, že bychom na oku našli poškození. (Krhutová in Michalik et al., 2011)

Růžičková (in Růžičková, Kroupová, 2017) označuje tupozrakost jako vadu, při které dochází ke snížení zrakové ostrosti na jednom oku. Snížení je většinou na polovinu normálu.

Pipeková (et al., 2010) dodává, že toto snížení zrakové ostrosti jednoho oka nelze vykorigovat brýlemi. Nedochozí k žádným viditelným organickým změnám oka jako u šilhavosti, nicméně při amblyopii se u postiženého oka jedná o útlum ve zrakovém centru v mozku. Pro nápravu vady se zdravé oko kryje okluzí a postižené se trénuje.

Podle Finkové je amblyopie brána jako komplexní porucha, která postihuje zejména centrální vidění. Nápravu spatřuje stejně jako Pipeková (viz. nahoře) v nasazení okluze.

Strabismus i amblyopie jsou charakteristické tím, že jedinec není schopen stereoskopického vnímání. Jedná se však o nejvyšší kvalitu vidění a umožňuje vnímání hloubky prostoru a perspektivy. (Růžičková, Kroupová, 2017)

Důsledkem obou těchto poruch je tedy špatné prostorové vnímání a vnímání prostorových vztahů. Dochází tak k problémům v koordinaci oko-ruka. Nicméně je možné dosáhnout výrazného zlepšení či naprostému vykorigování. Důležitá je však včasná reedukační a medicínská péče. Mezi základní terapeutické postupy řadíme lékařskou péči, okluzi, pleopticko-ortoptická cvičení a chirurgický zásah, (Pipeková, 2010)

Finková uvádí, že speciální cvičení (cvičí se u amblyopie i šilhavosti) se provádí v ortoptických ambulancích a určitá cvičení se musí pravidelně provádět i doma, popř. v mateřské škole.

Ze všech možných klasifikací je patrné, že na postižení zraku musíme nahlížet prostřednictvím podmínek pro život jedince a jeho osobnosti. Správná diagnostika postižení je jakýmsi odrazovým můstkem ke vhodné podpoře žáků se zrakovým postižením. Pokud dojde k odpovídajícímu vymezení limitů, je žák veden k využívání zachovalých zrakových funkcí, či k využívání kompenzačních mechanismů. V diagnostice zrakového postižení je potřeba počítat s kvalitní podporou zbylých funkcí a rozvojem nových i stávajících kompetencí. Úloha odborníků spočívá ve vedení k této samostatnosti a úspěšnosti ve školní i profesní dráze. (Röderová, 2016)

Jedinci s poruchami binokulárního vidění patří tedy převážně mezi dětskou populaci, nicméně tím důležitější je včasná intervence a rozvoj kompetencí, které mohou být klíčové pro další vývoj, samostatnost jedince, jeho prospěch ve škole a budoucím životě.

2 Žák se zrakovým postižením v základní škole

Ve školním prostředí se mohou některé obtíže projevovat mnohem závažněji než v prostředí domácím. Dítě si nemusí všimnout spolužáků či učitelů, reagovat a zdravit, v hodinách tělesné výchovy může být terčem úderů míče apod. Obvykle spolužáci a mnohdy i učitelé si mohou chování vysvětlovat různými způsoby např. v případě, že opakovaně někoho nevidí, pak jde o nezáměr a nevěšmavost, rychlou zrakovou unavitelnost jako lenost, neschopnost vidět letící míč ze špatného úhlu a vyhnout se mu jako nedostatek pohybového nadání apod. Je třeba být všímavým pedagogem a nevytvářet předsudky a předčasné závěry.

2.1 Projevy zrakových potíží ve školním prostředí

. Pokud z nějakého důvodu nedojde k objevení zrakové vady lékařem, ne vždy je žák schopen definovat a porovnat, zda skutečně dobře vidí, protože dosud neměl srovnání s nikým, kdo vidí lépe. Nemohl se podívat na svět cizíma očima. Tedy na otázku, zda dobře vidí, získáme kladnou odpověď. Přesto je výsledek z tabule špatně zapsán nebo je opis s chybami. Žák tedy není ten, který dokáže adekvátně zhodnotit, zda dobře vidí nebo z nějakého jiného důvodu situaci nepopisuje správně. Mnohem více zodpovědnosti tedy leží na pediatrech. Hned za nimi jsou to rodiče a pedagogové, kteří mají možnost si všimnout skutečnosti, že něco není v pořádku. Existují určité varovné signály, které nám signalizují možnou přítomnost zrakové vady. Mohou napovědět v případě, že máme podezření, že je ve třídě či skupině žák s dosud nediodagnostikovanou zrakovou vadou.

Podle Bod'ové (in Rádlová et al., 2004) jsou takovými varovnými signály ukazující na možnost přítomnosti zrakové vady nebo onemocnění např. skutečnost, že jedinec nenavazuje oční kontakt, projevy nadměrného mnutí a tlačení víček nebo zvýšené mrkání a slzení. Můžeme pozorovat také zarudnutí očí, hrbení při zrakové práci a přibližování sledovaného předmětu k očím. Vhodné je všimnout si i bolestí hlavy a zvýšené unavitelnosti při vizuální práci.

Nabízíme rozdělení dle britské speciální pedagožky Heather Massonové (in Pipeková et al., 2010), která uvádí několik průvodních projevů, dle nichž lze poznat při vyučování žáků možnou zrakovou vadu. V prvním případě lze pojmout podezření podle vzhledu očí. Zdravé oči se rovnovážně pohybují a plynule a stabilně fixují předmět. Následující symptomy však prozrazují potíže se zrakem či případnou zrakovou vadu. Mezi symptomy, které vyžadují zvýšenou pozornost, patří slzíci, zakalené, zanícení nebo krvavé oči. Víčka mohou být pokleslá či zamhouřená na jednom nebo obou očích. Můžeme pozorovat nechtěné nebo nezvyklé oční pohyby (nystagmus), mrkání nebo tření očí při jasném světle, stáječící se oči vně nebo dovnitř, a to zvláště při únavě, pocit přítomnosti neustálého prachu nebo nečistoty v očích.

Další projevy, které nás mohou upozornit na to, že něco není v pořádku, jsou pohyby hlavy. Můžeme si všimnout, že při čtení žák inklinuje k pohybu hlavou mnohem více než k pohybu očima. Používá velmi krátkou nebo naopak velkou čtecí vzdálenost, zároveň může mít špatné držení těla nebo sedět pokrouceně. Zvláště při vizuálním úkolu se může objevit nezvyklý náklon nebo natáčení hlavy či dívání jedním okem, zavírání nebo zakrývání jednoho oka, apod. Při zrakové práci se u žáka mohou vyskytovat také závratě nebo bolesti hlavy. Při pohybu může být žák nešikovný, špatně držet rovnováhu, narážet do předmětů u nohou a stejně tak se mohou vyskytovat problémy při chůzi po schodech. Žák může mít strach z výšek, nechce se odmítá zapojovat do venkovních aktivit, či neodpovídá na otázky nebo příkazy, pokud není přímo osloven jménem.

Při vyučování si lze také všimnout různých významných projevů. Některé symptomy nemusí nutně znamenat potíže se zrakem, ale vyučovací problémy. Jedná se o špatnou koncentraci po delší časový úsek, zvláště při činnostech, které předvádí učitel nebo jsou prováděny na druhé straně třídy. Žák může mít problémy při úkolech zaměřených na koordinaci oko-ruka, objevují se chyby při čtení a psaní, zaměňování písmen nebo jejich vynechávání, nezvyklé mezery mezi písmeny nebo slovy. Písmena jsou neforemná, často psaná špatným postupem, při čtení žák určitá písmena zaměňuje za jiná jemu podobná, např. „m“ za „n“ apod. Vyskytují se problémy se čtením z tabule a správným popisem, můžeme nalézt výrazný rozdíl v porozumění napsaného a čteného. Čtení může být pomalé, používá prst pro udržení řádku, který čte. (Massonová in Pipeková et al., 2010)

Objeví-li se některý z uvedených symptomů, neměla by být návštěva očního lékaře odkládána. Přestože se může jednat o lehké onemocnění, může se ale také jednat např. o změny v refrakci, jejíž včasná korekce je nutná, aby došlo k zamezení dalšího prohlubování. Zároveň

je třeba mít na paměti skutečnost, že to, jak dítě vidí, je do značné míry určující pro jeho pracovní výkon. Boďová (in Rádlová et al., 2004)

Opatřilová (2008) dodává, že v případě dětí, u nichž byla zraková vada již zjištěna, je velmi důležité, aby pedagogové a také ostatní, kteří s dítětem pracují, spolupracovali s rodiči a popř. oftalmologem, a zároveň byli vhodně informováni o zdravotním stavu dítěte i např. o jeho možnostech při sportu apod.

Zrak je nezanedbatelnou součástí jakékoli práce intaktních osob. Jsme natolik navyklí se zrakem počítat, že se může poměrně snadno stát, že žáky nebo osoby, kteří mají se zrakem dosud nedagnostikované obtíže, které jim způsobují jejich pomalejší tempo, nedostatek postřehu nebo rychlejší unavitelnost, jsme schopni velmi rychle zařadit jako jakousi nedostatečnost z hlediska rozumového vnímání nebo přímo inteligence, nešikovnost a nedostatek důvtipu či zájmu. Opak však může být pravdou. Skutečnost jsme však adekvátně schopni porovnat až poté, pokud dojde k diagnostice této vady a v ideálním případě ke zlepšení či snaze o korekci či kompenzaci tohoto znevýhodnění.

2.2 Psychologická charakteristika dítěte se zrakovým postižením ve školním věku

Zabýváme se zde inkluzí, tedy nevyčleněním jedince se zrakovým postižením z prostředí mezi intaktními spolužáky v běžné základní škole, kdy dochází ke vzájemnému prolínání různých oblastí, které jsou individuálně určené pro žáka se zrakovým postižením a jiných, které jsou typické pro jeho intaktní spolužáky. Novosad (2009) chápe inkluzi v rámci problematiky soužití jako vývoj postojů tolerance, vývoj a dynamiku sociokulturního vlivu, které jsou stále jsou v procesu pozitivního ovlivňování.

2.2.1 Nástup do školy

Pro každé vývojové období existují milníky, které jsou významné pro intaktní i pro jedince s postižením. Jedním z takových významných milníků je i nástup do povinné školní docházky. V tomto období dochází k nástupu žáka se zrakovým postižením do běžné základní školy nebo do základní školy speciální.

Také podle Langmeiera (in Langmeier, Krejčířová, 2006) znamená **vstup do školy** pro většinu dětí značnou zátěž, která se ještě zvětšuje v době stoupajících nároků na vzdělání. V životě dítěte tím nastává velká a náhlá změna.

„Při nástupu do školy dochází ke konfrontaci s realitou, která jednoznačně určuje úroveň každého dítěte ve vztahu k průměru třídy. Pokud si rodiče schopnosti svého dítěte idealizovali, ať už z neznalosti, či emocionální inhibice a neschopnosti přijmout traumatizující informaci, musí svůj postoj změnit. Rozpor mezi představou a skutečností může stimulovat obranné reakce, např. agresivitu zaměřenou na učitele, tendenci získat další odklad školní docházky, racionalizaci neúspěchu, únik do izolace atd.“ Vágnerová (in Vágnerová et al., 2001, s.199)

Zejména v prvních ročnících základní školy je nutné zvládnout včas dovednost správného a přiměřeně rychlého čtení a psaní. To je ovšem pro dítě se zrakovým postižením velmi náročné. Röderová (2016)

Čtení i psaní využívá analýzu i syntézu. Aby se dítě naučilo číst a psát, je bezpodmínečně nutné jejich zvládnutí. Ovšem podle Vágnerové (in Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2001) je pro dítě s těžkým zrakovým postižením mnohem obtížnější skládat celek z částí, zvláště když mu chybí zpětná vazba snadné vizuální kontroly této aktivity. Zároveň je tak náročnější analyzovat obrázek (písmo), když detaily dobře nevidí. Děti hůře diferencují předměty, když jsou svým tvarem podobné jiným známým objektům. Mají problém i v rozpoznávání modelu určité věci, pokud se některé její části liší od předlohy. Určitou roli zde samozřejmě hraje i zrání. Pokud by bylo jen nepatrně zpomaleno, významně zhorší rozvoj těchto schopností, které jsou už primárně ovlivněny postižením.

Pugnerová (in Pugnerová, Konečný, 2012) uvádí, že na přelomu 6-7 let může dojít k uvědomění si postižení. Pokud dítě již v předškolním období mělo neurotické příznaky (např. noční děsy, enurézu nebo dokonce anorexii, které vznikají pod vlivem obtížného přizpůsobování se a emocionálního narušení, popř. i nevhodného rodičovského postoje), pak se mohou prohlubovat. Je to doba, kdy si dítě s postižením začíná uvědomovat svou odlišnost od ostatních dětí či dospělých. Zároveň tato zjištění začíná dávat najevo a svěřuje se s nimi i dospělým. Ovšem mnohé matky toto téma hovoru nezvládají. Tímto ovšem svému dítěti situaci ztěžují. Dítě potřebuje své životní situaci rozumět a přizpůsobit se jí. Pugnerová (tamtéž) upozorňuje, že odborníci doporučují s dítětem o nevidomosti hovořit, protože to může

vést dítě k úlevě a lepšímu zvládnání zklamání, pocitů méněcennosti apod. Významné je také, pokud je rozhovor proložen pochvalou a uznáním za to, co dítě již ví a dokáže.

Vágnerová (in Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2001) zároveň uvádí, že na tom, nakolik budou úspěšně zvládnuty školní nároky, závisí řada faktorů. Tyto faktory jsou spojeny se zráním i učením, tedy je to ovlivněno prostředím, v němž dítě vyrůstá. U dětí se znevýhodněním má vliv prostředí a podmínky pro rozvíjení jednotlivých schopností či dovedností mnohem větší význam než u intaktních. Mnohé vlastnosti se u nich nemohou rozvíjet spontánně, protože jim nestačí běžná stimulace. Zároveň jim však nejsou dostupné všechny podněty stejně snadno, jako je tomu u intaktních dětí. Z toho důvodu jim musí být mnohé z nich zprostředkovány, a to specifickým způsobem.

Při vstupu do školy bývají tyto děti sociálně a emocionálně nevyzrálé a zároveň zvýšeně závislé na dospělých. Z důvodu zrakového postižení také nesamostatně a hůře pohyblivé, proto často dochází k odkladu školní docházky o rok z důvodů uvedených výše. (Pugnerová, Konečný, 2012)

Matějček (2011) uvádí, že pokud je indikován odklad školní docházky, je vhodné uvážit situaci dítěte ve školní zátěži. Je třeba podat rodičům realistický náhled i na úroveň intelektových schopností dítěte a vyspělosti dalších mimointelektových funkcí.

Vágnerová (in Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2001) dodává, že rozvoj poznávacích procesů je jednou z obecných podmínek školní úspěšnosti. Rozvoj zrakového a sluchového vnímání je pak obtížnější, jestliže chybí odpovídající funkce smyslových orgánů, která je základním předpokladem. Pro intaktní jedince běžné podněty mohou být subjektivně nedostupné. Mohou být také méně informačně hodnotné a v těchto případech je třeba, aby se dítě naučilo využívat svých zbývajících schopností pod vedením speciálního pedagoga.

Dítě se zrakovým postižením svým vstupem do školy podléhá všem těmto požadavkům. Z hlediska jeho znevýhodnění není lehké jim dostát a z dlouhodobého hlediska zajistit jejich naplňování. Spolupráce rodiny, pedagogů, poradenských pracovníků a lékařů může pomoci nalézat vhodná řešení a prostřednictvím školského poradenského zařízení i vhodná podpůrná opatření, která pomohou dítěti se zrakovým postižením zvládnout školní docházku.

2.2.2 Mladší školní věk

V mladším školním věku dítě se zrakovým postižením provází obdobné radosti a obtíže jako děti intaktní, zároveň však je u žáků s postižením zraku toto období svým vlastním způsobem obohaceno o uvědomování si odlišností a vnímání přijetí i nepřijetí okolí, svých možností či rezerv oblastech, kterým intaktní žáci nepřikládají takový význam

Langmeier (in Langmeier, Krejčířová, 2006) označuje jako mladší školní věk období zpravidla od 6-7 let. V této době dítě nastupuje do školy a trvá do 11-12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání včetně průvodních psychických projevů.

Röderová (2016) uvádí, že dítě nástupem do školy získává určitou prestiž, která je prostředím vnímána jako vyšší, pokud je zařazeno do běžné základní školy. Při hledání vhodného typu školy je důležitá zvláště správná diagnostika školní zralosti a tomu odpovídající postoj rodičů ke schopnostem svého dítěte.

Dle zkušeností Matějčka (2011) v problematice školních obtíží, které se objevují v psychologickém a speciálně pedagogickém poradenství, zcela převládá škola. Dokonce se zdá, jako by jiná problematika ani neexistovala.

Ve školním věku se ale mohou objevit také běžné problémy související se školním prostředím, které můžeme nalézt ve jakékoliv skupině žáků s postižením. Jedná se o obtíže při školní práci, socializaci jedince, adaptaci na školu a vrstevnickou skupinu. (Pugnerová, Konečný, 2012)

Ve věku kolem sedmi let by mělo dojít k jedné z vývojových proměn myšlení, a to k přechodu do Piagetova stadia konkrétních logických operací. Toto období je charakteristické logickým myšlením, i když je ještě v úzké vazbě na konkrétní skutečnost. Některé zrakově postižené děti mají potíže chápat určité pojmy, které jsou vázány na jim subjektivně nedostupnou zkušenost. Vágnerová (in Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2001). Toto období Vágnerová (tamtéž) označuje jako fázi střízlivého realismu. Pokud dítě o čemkoli uvažuje, nebere v úvahu varianty, které ještě nenastaly. To platí, i když uvažuje o svém postižení. Do určité míry jej tento způsob přemýšlení chrání. Připuštění si dalších možností by zvyšovalo nejistotu a úzkost. Realistický přístup přijímá skutečnost jako danou a nepředpokládá nějakou změnu.

U dětí se zrakovým znevýhodněním je třeba maximálně využít a pracovat na rozvoji celkové osobnosti dítěte. Zejména pokud jde o zrakové funkce a dalších smysly, motoriku a psychické funkce. (Opatřilová, 2008)

Lechta (2011) uvádí, že v mladším věku u dětí se zrakovým postižením existuje častější výskyt slovních hříček než u jejich intaktních vrstevníků. V tomto období se řeč stává kompenzačním prostředkem a dítě si začíná uvědomovat její důležitost včetně přínosu pro svůj život, a proto dochází k jejímu rychlému rozvoji.

Zároveň však dítě s postižením prožívá v konfrontaci s vrstevníky první výrazná zklamání, protože obvykle nedosahuje dostatečné úrovně kompetencí k tomu, aby bylo pro své spolužáky rovnocenným partnerem. (Röderová, 2016)

Pokud však chceme v dítěti pěstovat pozitivní sebevědomí, pak je třeba mít na mysli jeho spojení s přijatelným sebehodnocením. Dítě si je postupně vytváří pod vlivem zpětné vazby rodičů, školy i vrstevníků. Mladší školák akceptuje skutečnost tak, jak mu ji autorita prezentuje. Stále ještě nemá tolik zkušeností a kritického myšlení, aby dokázal lépe rozlišovat v názorech různých autorit. Hodnocení rodiny je zde obvykle odlišné a v případě dětí s postižením, je to převážně hyperprotektivita, která zvýrazňuje závislost na dospělých a potlačuje hodnocení dítěte. Vágnerová (in Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2001)

Dítě však hodnotí sebe i ostatní. Srovnává své výkony s jinými a je konfrontováno se skupinou vrstevníků, mezi kterými se touží realizovat čili získat si své místo. Ovšem to se dítěti se zrakovým postižením obvykle nedaří. Tyto první neúspěchy jsou často spojeny s určitými hranicemi jeho možností a schopností. Začíná chápat, že i přes vynaloženou maximální snahu často nedosahuje výkonu a úspěchu jako jeho vidící spolužáci. (Röderová, 2016)

Nicméně Vágnerová (in Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2001) dodává, že školní období je Eriksonovou fází pílě a snaživosti. Stále se rozvíjí motivace k výkonu i nové úrovni dosaženého výsledku. Smyslem tohoto období je však připravit se na budoucnost. Vytváří i sebehodnocení a sebevědomí dítěte, které zahrnuje nové sociální role a je ovlivněno mírou jejich prestiže.

2.2.3 Střední a starší školní věk

Matějček uvádí, že v období středního školního věku se jedná o období přibližně od 9 do 12 let (u děvčat spíše od 8 do 12). Na počátku se částečně překrývá s charakteristikami mladšího školního věku a na konci s charakteristikami puberty, která u dívek nastupuje o něco dříve. Za běžných okolností je dítě ve škole již dobře zabydleno a nemá s ní zvláštní problémy. Některé obtíže vystupují do popředí, jiné ustupují.

Starší školní věk se pak kryje s období puberty, období pubescence je zhruba od 11 do 15 let. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Matějček toto období také řadí přibližně od 12 do 15 let. Zde uvádí naprosto převažující problematikou volbu povolání. Zároveň se objevuje jakási tíseň z ukončení školní docházky, tu ovšem rodiče pociťují mnohem výrazněji než samotné děti. Ovšem otázky prospěchu zůstávají intenzivní. (Matějček, 2011)

Pokud jde o pubertu a dospívání, Vágnerová (in Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2001) uvádí, že dítě s postižením prochází a vyrovnává se s obvyklými obtížemi, které jsou pro toto období charakteristické. Navíc musí řešit potíže specifické pro jeho postižení. V řadě případů dochází k nástupu změn u dítěte s postižením později. Stejně jako jiné dítě tomto období řeší svůj vztah k rodičům. Hledá vlastní postoje, identitu a nezávislost. Zároveň je ovšem závislé ekonomicky i sociálně na rodičích. U dítěte s postižením tento fakt komplikuje jeho možná reálná závislost na rodičích.

Významně vystupuje do popředí problém se sebehodnocením, což je způsobeno zvýšenou soustředěností na sebe sama. Tento proces souvisí s existencí různých úvah o svém životě. Výsledkem bývá zvýšená sebekritičnost i kritika vůči ostatním a odmítnutí své dosavadní identity. V tomto období jedinec intaktní i jedinec s postižením hledá smysl života. (Pugnerová, Konečný, 2012)

Vágnerová (in Vágnerová, Hadj-Mousová, Štech, 2001) Mimořádný význam získává vrstevnická sociální skupina. Zde si dospívající ověřuje své hodnoty a sociální přijetí do skupiny stvrzuje, že má pro ostatní význam. Pro dítě s postižením je vrstevnická skupina také významná, ovšem začlenit se do takové skupiny bývá velmi komplikováno postižením.

3 Nadané dítě

V posledních letech dochází ke zvýšenému zájmu o nadané děti a žáky. V různých oblastech můžeme nalézt projekty, metodiky výuky a zároveň jsou mezi publikacemi i na internetu a sociálních sítích bohatě zastoupeny aktivity a tipy na rozvoj těchto dětí a žáků. Nicméně ne všichni odborníci, rodiče a pedagogové chápou tento pojem společně, což může vést k odlišným očekáváním, následkem toho pak i obtížím a vzájemným nepochopením. Jednou z variant, jak jít vzájemnému porozumění naproti, je nadání a talent terminologicky vymezit.

Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2015) popisuje nadání (anglicky gift, talent) jako soubor vloh a zároveň jako předpoklad k úspěšnému rozvíjení schopností. Nejčastěji se užívá ve spojení s jedinci, kteří v určitých aktivitách či oblastech podávají nadprůměrné výkony. Talent pak označuje jako soubor schopností, který je obvykle považovaný za vrozený a umožňuje dosáhnout nadprůměrných výkonů v určité oblasti. Také však jím může být označováno projevené nadání. Talent je pak odhalen úspěšnými výkony; někdy se nazývá i jako tvořivé nadání. Fořtíková (2009) však konstatuje, u osob, které věnují svůj odborný zájem právě teorii této oblasti, pojmy nadání a talent splývají a vytváří jednu kategorii.

Pojem nadání si tedy obecně spojujeme s vysokou úrovní schopností v některé z výše zmiňovaných oblastí. Stehlíková (2018) uvádí, že v České republice se za nadané považuje dítě, jehož IQ je 130 a vyšší. V jiných zemích ovšem nemusí být hranice IQ totožná, totiž v Evropě může být dle některých přístupů mimořádné nadání už od IQ 125 (Švýcarsko, Belgie a Francie apod.)

Americká lékařka v oboru klinické psychologie Klein (2007) shodně uvádí, že pojem IQ je často používán jako základní míra pro to, abychom určili přítomnost nadání. K měření inteligence se obvykle využívají standardizované testy. Mezi nejběžnější patří Stanford-Benetův inteligenční test a Wechslerovy škály inteligence.

Cihelková (2017, s.12) uvádí pro lepší přehlednost pravděpodobně tuzemské nejčastější členění dle výše intelektu. Tab. č. 1 Stupně intelektu

Mírné nadání	IQ nad 120
Střední nadání	IQ nad 130
Vysoké nadání	IQ nad 145
Výjimečné nadání	IQ nad 155
Extrémní nadání	IQ nad 164

Cambrigský slovník (Matsumoto, 2009) dále popisuje pojem inteligence jako soubor schopností sloužící k tomu, aby se jedinec lépe adaptoval na prostředí prostřednictvím svých zkušeností. Vrozenost těchto schopností je ovšem dosud předmětem debat v psychologii.

Poněkud odlišněji popisuje V České republice nadané dítě vyhláška MŠMT (nyní pro účely vyhlášky použijeme označení nadaného žáka), která se pro účely této vyhlášky v popisu nadání neopírá o výši IQ. Vyhláška č. 27/2016 Sb. O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, definuje v § 27 nadaného žáka jako žáka, který při odpovídající podpoře vykazuje vysokou úroveň v jedné nebo více oblastech. Zmiňované oblasti se týkají rozumových schopností, pohybových, manuálních, uměleckých či sociálních dovedností. Za mimořádně nadaného žáka pak vyhláška (tamtéž) považuje takového žáka, jehož schopnosti dosahují mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti, a to v celém spektru činností nebo v jednotlivých oblastech. Opět se jedná o schopnosti a dovednosti rozumové, pohybové, manuální, umělecké nebo sociální.

V rámci terminologického vymezení je vhodné zmínit také pojem akcelerace. VandenBos (in American Psychological Association, 2015) definuje akceleraci (akceleration) jako zvýšenou rychlost pohybu nebo zvýšeného tempa různých změn, zmiňuje i akceleraci v matematické a statistické oblasti. Hartl (in Hartl, Hartlová, 2015) pak označuje akceleraci jako zrychlení, zpravidla jde o urychlení růstu v rámci tělesného vývoje a biologického zrání. Zrychlení se týká též rozumových schopností u určitých jedinců v rámci jedné generační roviny.

Na uvedených definicích můžeme vidět, že popisy nadání i hodnoty IQ nejsou zcela sjednocené. Rozdílné mohou být v různých zemích i přístupech (srov. Cihelková, 2017; Klein, 2007; Stehlíková, 2018). Je třeba pohlížet na tyto jedince bez předsudků a velmi individuálně s ohledem na ostatní projevy nadání. Zajímat se o další oblasti i hodnotu IQ.

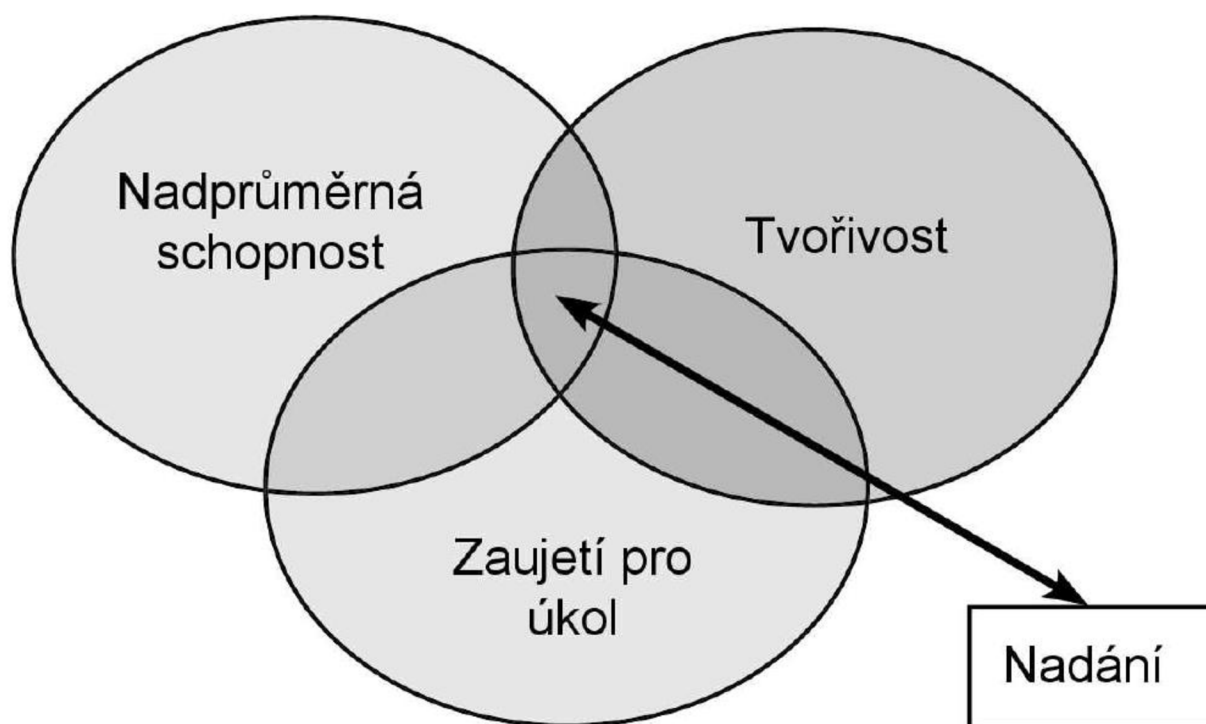
3.1 Modely a druhy nadání

V následující kapitole stručně uvedeme několik modelů nadání, které nám svým zaměřením rozšiřují pojem inteligence o oblasti jako tvořivost a další, které by pouhá hodnota IQ nepojímala. Zároveň popíšeme některé druhy nadání, s nimiž je možné se setkat.

Chceme se tedy oprostít od přístupu starších koncepcí, v nichž je nadání chápáno především jako vysokého stupeň rozumových schopností, kdy se na základě tohoto kritéria nadání jedinců posuzovalo. (Hříbková, 2009)

Nicméně jak už bylo opakovaně zmíněno, hodnota IQ by v žádném případě neměla být jediným spolehlivým kritériem pro identifikaci. Zároveň celková hodnota IQ neposkytuje informace o tom, jaký druh nadání dítě má. (srov., Hříbková, 2009; Klein, 2007; Phillipson, 2013; Portešová 2011)

Jeden z prvních modelů, který rozšířil klasické nazírání o další formy, byla Renzulliho Tříkruhová koncepce vzdělání. Renzulli (in Tomlinson, Kaplan, et. al., 2009) pomocí této koncepce popisuje vzájemný vliv tří kruhů, resp. oblastí, které se vzájemně překrývají (srov. Renzulli 2005; Renzulli 2011).



Obr. č.1 Tříkruhová koncepce (Fořtíková, 2009, s.9)

Jedná se o dnes již klasický model, který však poprvé vymezil tzv. nadané chování. Nadané chování popisuje Portešová (2011, s.22) jako určitý „systém vzájemně provázaných vztahů mezi třemi okruhy“. Tyto vzájemné vztahy si blíže charakterizujeme.

První kruh zastupuje nadprůměrné schopnosti. Jedná se o schopnosti, které se vymykají běžným standardům. Mohou být obecné a zaměřené do širšího spektra, nebo specifické, a tedy užšího zaměření (srov. Hříbková 2009; Fořtíková, 2009)

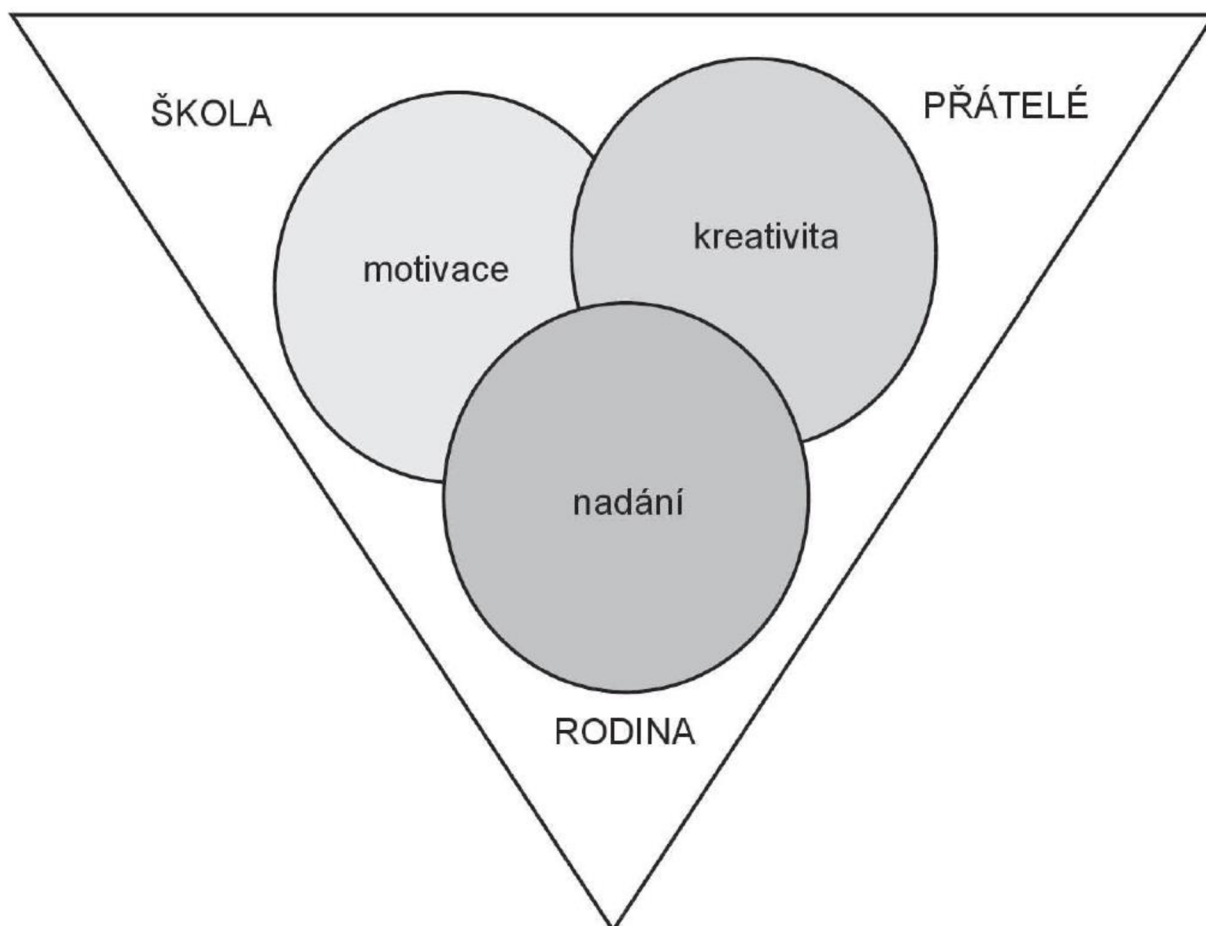
Druhým kruhem je **tvořivost**. Váže se k oblasti nebo oblastem nadprůměrných schopností. Spočívá v otevřenosti podnětům, projevech originality v myšlení, zvědavosti, snaze riskovat, tvůrčí vynalézavosti, ale zároveň schopností odložit a citem rozlišit, které jsou významné a postranní požadavky tvořivosti apod. (srov. Fořtíková, 2009; Portešová 2011) Mönks (2002) k otázce tvořivosti popisuje, že někdo je mimořádně tvořivý v matematice, ovšem nikoli v psaní. Jiný zase je mimořádně tvořivý v jedné či několika různých směrech, a to během určitých životních milníků. Ne však trvale a nepřetržitě. Zároveň však dodává (tamtéž), že ve škole se očekává spíše nesamostatné myšlení.

Posledním protínajícím se kruhem je **angažovanost v úkolu**. Jedná se o formu motivace, která v sobě nese zvláštní zaujetí pro určitou činnost. Pojí se k ní odolnost, trpělivost, zájem, pracovitost a také vytrvalost, čili i trénink a vůle dokončit úkol. (srov. Fořtíková, 2009; Portešová 2011) Přestože se nadání může projevit brzy, Mönks (2002) zde upozorňuje, že pouze jen železná píle a tvrdošijná vytrvalost mohou vést ke špičkovým výkonům a ani velmi nadané děti se nesmí pokládat za zázračné.

Portešová (2011) také uvádí, proč je Rezzoliho model významný. Byl první viditelnou snahou popsat vzájemný vztah mezi schopnostmi, které jsou pro nadané děti charakteristické, ale zároveň jim pomáhají využívat nadání a také dosahovat mimořádných výkonů i v budoucnu.

Joseph Rezzuli měl významný vliv na německého vývojového psychologa, kterým byl Franz J. Mönks. Ten se rozhodl doplnit Rezzuliho model o tři faktory související s prostředím. Těmito faktory jsou škola, rodina a veřejnost (kam řadíme i okruh přátel). Tvoří vrcholy rovnoramenného trojúhelníku, který slouží jako základna tříkruhového modelu nadání. (Fořtíková, 2009)

Tento nový model Mönks (2002) označujeme jako Vícefaktorový model nadání. Obsahuje celkem tři osobnostní znaky a tři sociální oblasti.



Obr. č. 2 Vícefaktorový model nadání (Fořtíková, 2009, s. 10)

Další významná koncepce nadání je Triarchický model nadání od Roberta Sternberga, který zároveň patří mezi nejvýznamnější osobnosti kognitivní psychologie. (srov. Sternberg, Kaufman, 2011; Fořtíková, 2009)

Sternbergova teorie předpokládá, že existují tři druhy inteligence. Analytická inteligence, která jedinci pomáhá dobře pracovat s akademickými otázkami, pak kreativní inteligence, která je spojena s šířením originálních a induktivních odůvodnění, a praktická inteligence, která je spojena se schopností adaptace na požadavky denního života. (Matsumoto, 2009).

Sternberg zcela zpochybnil myšlenku, že by bylo možné změřit pomocí testů inteligence míru uplatnění jedince v tom, jak se dokáže přizpůsobit na nové a neznámé situace. Dle něj běžné testy měří pouze jednu z více složek inteligence, proto popisuje inteligenci jako schopnost učit se díky zkušenosti, zapamatovat si významné informace, umět uvažovat a umět pracovat s požadavky běžného života. (srov. Sternberg 2002a., Sternberg 2000b, Fořtíková, 2009)

Sternberg (2009) se ve své knize *Cognitive Psychology* zabýval také znalostmi jedince, které jsou v interakci s chápáním řešeného problému, zajímala ho tato interakce i v souvislosti s řešením tohoto problému teoreticky, ve škole na papíře...

Postupně se dostáváme k teorii rozmanité inteligence (*multiple intelligences theory*) jejíž autorem je Howard E. Gardner. Mezi rozmanité inteligence jsou zde řazeny lingvistická, prostorová, logicko-matematická, personální, muzikální a kinestetická. (srov. Plháková, 2006, Fořtíková 2009)

Havingerová (2011) uvádí, že dle Gardnera má každý člověk sedm + dva typy inteligence. Tyto dva typy přidal v roce 1999.

3.2 Nadání a talent u dítěte se zrakovým postižením

Během studia literatury bylo velmi náročné najít vhodnou s odpovídající literaturu, která by obsahovala žádané informace, zvláště u nás se této problematice věnuje jen okrajová část jedinců. Většina informací je převáděna a připodobněna jedincům s dvojitou výjimečností s poruchami učení, ADHD apod. Albrecht (2001) uvádí, že zřídka dochází k pozitivním portrétům postižení, přestože humanitní vědy se snaží o prezentaci těchto jedinců tak, aby se odhlíželo od postižení k člověku.

Davis (2013) z pohledu disability studies uvádí následující náhled, kdy bude vycházet z předpokladu, že průměrný nevidomý jedinec víc více jaké to je být vidící než průměrný vidící člověk, co to znamená být slepý. Nevidomý chodí do školy, pohybuje se ať chce nebo nechce mezi vidícími. Abychom my zjistili, jaké to je, pak v podstatě „meditujeme“ nad tím, jaké to je být nevidomý. Tzv. hypotetický slepec – rozumím tomu jako výsledek naší obrazné meditace – pak hraje užitečnou, ale nevděčnou roli pro naše teorie o něm. Je trpělivým subjektem našich nekonečných myšlenkových experimentů, které mají za cíl osvětlit důležitost zraku vyvolat otřes úcty a soucitu, který podporuje vděčnost mezi vidícími teoretiky za vizi, kterou mají. V tomto ohledu můžeme tuto vizi představit v kontextu jedinců s dvojitou výjimečností

Hadj-Mousová (in Vágnerová et al., 2001) upozorňuje na skutečnost, že přestože v obecném povědomí stále přetrvává přesvědčení o „typické“ osobnosti nevidomého, popř. osobě s tělesným či sluchovým postižením, nemá tento předsudek oporu v podrobných výzkumech. Můžeme najít společné obecné podmínky života a společné problémy, které mohou vést k výskytu určitých společných rysů osobnosti, nicméně ne u všech, pouze u části populace osob s postižením. Nyní je třeba opět zdůraznit, že některé společenské postoje a stereotypy ve vnímání osob s postižením (v našem případě osob se zrakovým postižením) vtlačují do určitých stereotypů chování, nebo je jejich chování stereotypně interpretováno.

Krhutová (2013) uvádí, že musíme o zdravotním postižení (a tedy i nadání) přemýšlet nikoli v tradičním vztahu k pedagogickým, terapeutickým nebo klinicky zaměřeným směrům, ale spíše jak je postižení chápáno v širším společenském, politickém a také kulturním kontextu.

Z hlediska lidských předsudků si tróufáme říci, že v případě, že jde o nadané dítě se zrakovým postižením, je pak obtížné pro společnost dítě tzv. napasovat do role „postiženého“ i do role „nadaného“ a může se stát, že nepatří vlastně nikam nebo jej lidé posoudí dle toho, co je na první pohled více zřejmé. Dostávám se ke složitosti otázky dítěte se dvojí zvláštností, což může činit obtíže zvláště ve škole.

3.3 Identifikace nadaného žáka se zrakovým postižením

Už jsme si v kapitole 2 ukázali obtíže s nimiž se může potýkat žák se zrakovým postižením. Pokud jde o dvojí výjimečnost, tedy o žáka s postižením i nadáním, domníváme se, že se zde budou překrývat projevy nadání a projevy zrakového postižení. V následující kapitole si pokusíme naznačit projevy, které bychom mohli pozorovat u nadaných dětí i přes jejich zrakové postižení.

Cihelková (2017) naznačuje, jaké oblasti sledovat:

- Jestliže pozorujete, že je dítě v některé oblasti napřed více než jiné děti. P
- Má na svůj věk náročné koníčky?
- Pozorujete velmi bohatou a rozvětvenou slovní zásobu?
- Chápe dobře vztahy mezi pojmy a jevy?
- Je zvědavé a stále se na něco ptá a má nové otázky?
- Je schopno položit otázku, kde během přemýšlení muselo překonat několik vědeckých kroků či bariér?
- Snaží se být dobrým pozorovatelem?
- Dává přednost náročnějším úkolům?
- Je schopno uvažovat hypoteticky?

Následující podněty by měly pouze sloužit k tomu, abychom se někdy v budoucnu snažili vytvořit metodický materiál nebo doporučení pro pedagogy základních škol.

3.3.1 Mýty o nadaných dětech

- Šťastní nadaní lidé

Nadaní lidé se setkávají s nepochopením a narážkami na svou odlišnost. Někteří si neví rady se svým nadáním. Jiní si připadají odlišní a odcizení od zbytku společnosti. Někteří zápasí se svou citlivostí, která je neoddělitelná od vysoké inteligence. Stehlíková (2016)

Ve světě se nacházejí nadaní lidé, kterým se ve studiu nedařilo, měli velmi málo přátel a trpěli depresemi, nenacházeli smysl života, nebo byli šikanováni. Stehlíková (2018)

- Nadaní lidé s vysokým IQ

Nadaného člověka si lidé představují jako člověka s IQ vyšším než je průměr, nejlépe 130 a více. Nadání se ale projevuje i u klasické řemeslné tvorby, sociální sféře či dalo by se nazvat, jako emocionální nadání. Tedy člověk, který se vcítí do jiného člověka, nebo své emoce dovede vyjádřit uměleckou tvorbou. Stehlíková (2016)

- Nadané dítě vyniká v matematice

Nadané dítě nemusí být malým Einsteinem, nemá v hlavě encyklopedii ani není neustále ponořené do studia matematiky, fyziky či podobných vědních disciplín. Stejně tak nemusí být dítě bez nadání, když mu tyto či jiné předměty nejdou. Příčinou nezdařilých výkonů v daném předmětu může být několik a nemusí to nutně být v přímé návaznosti na potenciál daného dítěte. (srov. Stehlíková 2016, Stehlíková 2018)

- Nadané dítě si věří

U některých lidí převládá názor, že nadaný člověk s vysokou inteligencí si nutně musí věřit. Buď si to vykládají jako jednoduchou přímou úměru – čím vyšší inteligence, tím vyšší sebevědomí. Nebo svou domněnku staví na základě uvědomění si své inteligence. (srov. Stehlíková 2016, Stehlíková 2018)

- Nadané děti jsou povýšené

U tohoto předsudku je možné, že se tak nadané dítě může projevovat. Ale může se jednat o jejich vlastní obranu před přílišnou citlivostí. Či mohou mít přežatý přístup k dalším lidem od rodičů, nebo jejich dalo by se nazvat puntičkářský přístup se ostatním může jevit jako povyšování se nad ostatní, sami si nemusí tento přístup uvědomovat. (srov. Stehlíková 2016, Stehlíková 2018)

- Hendikepovaní nadaní lidé

V populaci je stejné procento zastoupení hendikepovaných nadaných lidí, stejně jako v populaci běžné. Pojímat nadané dítě jako hendikepované není zrovna dobrým pedagogickým přístupem. Ve výsledku přístup dospělých má velký vliv ve všech rovinách. (srov. Stehlíková 2016, Stehlíková 2018)

II. Výzkumná část

4 Úvod do výzkumného šetření

Jak již bylo naznačeno v teoretické části, nadané děti se zrakovým postižením jsou velmi obtížně identifikovatelnou a zároveň nedostatečně informačně a metodicky podloženou oblastí jak u nás, tak i v zahraniční literatuře. Pro snaze prostudovat dostupnou literaturu jsme došli k závěru, že této problematice se věnuje pozornost pouze okrajová. Aktuálně dochází v zahraničí ke zvýšenému zájmu o twice-exceptional children, tedy děti s dvojí výjimečností, ovšem v kontextu nadání a ADHD, PU, Aspergerova syndromu a mnohých dalších. Nicméně informace o nadaných dětech se zrakovým postižením v literatuře hledáme jen velmi obtížně.

Zároveň je důsledně uváděno v odborné literatuře, že významným prvkem ve vzdělávání je prevence školní neúspěšnosti, a tedy do jisté míry je úzce spojena s kvalitou péče. Předmětem péče a cílem speciální pedagogiky je rozvoj jedince ve všech oblastech. Nadané dítě se zrakovým postižením při svém vzdělávání na základní škole mezi tuto cílovou skupinu speciální pedagogiky rozhodně patří. Zároveň však stojí v cestě mnoho překážek. Nedostatek informací o tom, jakým způsobem se nadání a zrakové postižení vzájemně ovlivňují v kontextu s osobností dítěte a následnými dopady do edukace, byl jedním z důvodů, proč vznikla tato diplomová práce.

Teoretická část tedy obsahuje mnoho podnětů, které je třeba brát v úvahu, například projevy dítěte se zrakovým postižením v souvislosti s projevy nadaného dítěte a následně se projevit novou kvalitou, která může mít dopady do vzdělání. Praktická část se tímto snaží navazovat na teoretickou, kterou jsme se snažili podložit odbornou literaturou, což může dopomoci vytvořit hlubší náhled do problematiky jevu, který zkoumáme. (Linderová, Scholz, Munduch, 2016)

Praktická část se proto věnuje identifikaci a reálně poskytované podpoře nadaným žákům se zrakovým postižením ze strany ŠPZ a pedagogů na základních školách. Realizace výzkumné části byla provedena prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru se čtyřmi respondenty (rodiči). Zároveň je obohacena o názory poradenských pracovníků školských poradenských zařízení a pedagogů základních škol.

Praktická část je složena z několika oddílů. První oddíl se zabývá cílem práce a stanovuje výzkumné otázky. Zároveň popíšeme metodu, která byla vybrána k samotné realizaci daného výzkumu.

Další část se zabývá procesem, jakým je výzkum realizován. Následuje organizace, průběh a zejména interpretace dat, které jsme prostřednictvím procesu získali.

Důležitou část pak tvoří diskuze. Zde jsou podrobně rozebrány výsledky výzkumného šetření, odpovídáme na výzkumné otázky. Budeme svá získaná data srovnávat s jinými výzkumy a v posledním oddílu praktické části práce Závěr se budeme na základě analýzy výsledků výzkumného šetření snažit vytvořit určitá doporučení pro praxi.

4.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem praktické části je utvořit komplexní pohled na rozvoj nadaného dítě se zrakovým postižením na základní škole. Jak už jsme uvedli v předchozí kapitole, identifikace nadání u dítěte se zrakovým postižením, a naopak zrakového postižení u nadaného dítěte a následný diagnostický proces může být velmi obtížné. Reálně poskytovaná podpora nadaným žákům se zrakovým postižením ze strany ŠPZ a pedagogů na základních školách je z velké míry závislá právě na předchozí identifikaci a diagnostice v ŠPZ. Navíc v celkovém kontextu osobnosti dítěte s dopady zrakového postižení i důsledky vzniká zcela nová kvalita. Je tedy zřejmé, že dítě s dvojí výjimečností ovlivňuje mnoho komplexních a navzájem se ovlivňujících procesů, které mají významný vliv na jeho vzdělání a celkovou spokojenost ve škole.

V tomto případě bude proveden kvalitativní výzkum obsahující kazuistiku konkrétních žáků v základní škole, polostrukturovaný rozhovor s jejich rodičem, dotazník (s otevřenými otázkami) věnovaný pedagogům a další dotazník (opět s otevřenými otázkami) poradenským pracovníkům ŠPZ. Tímto se budeme snažit o komplexní pohled na danou problematiku.

Abychom mohli realizovat výzkumný cíl, vytvořili jsme si okruhy výzkumných otázek. Po úsilí věnované studiu odborné literatury a za účelem zjištění aktuálního stavu podpory těchto dětí s dvojí výjimečností na ZŠ, jsme si připravili následující výzkumné otázky.

- *Jaká je podpora školských poradenských zařízení a jejich spolupráce v péči o nadané žáky se zrakovým postižením?*
- *Jaký je přístup pedagogů k rozvoji a vzdělání žáků s dvojí výjimečností na základních školách?*
- *Jaká je metodická připravenost pedagogů základních škol k péči o děti s dvojí výjimečností v praxi?*
- *Jak se vzájemně ovlivňuje nadání a zrakové postižení ve vzdělání?*

V následujícím procesu výzkumného šetření si pokusíme tyto otázky zodpovědět a utvořit tak v souladu s výzkumným cílem komplexní pohled rozvoj na nadaného dítě se zrakovým postižením na základní škole.

4.2 Metodologie výzkumu

Vzhledem k povaze výzkumného šetření a nízkému počtu vhodných respondentů, jsme se rozhodli použít formu kvalitativního výzkumu. Mezi obvykle používané metody kvalitativního výzkumu můžeme řadit rozhovor, pozorování či analýzu produktů činnosti.

Gavora (2000) popisuje rozhovor jako metodu, která nám pomáhá podívat se na zkoumané téma jejich očima.

Vytvořili jsme tedy polostrukturovaný rozhovor (na rozdíl od strukturovaného a nestrukturovaného) se základními výzkumnými otázkami směřující na témata, která jsou pro nás důležitá, nicméně otázky je možné při rozhovoru dále rozvíjet a doplňovat. (Hendl, 2012)

Naše téma je v různých oblastech citlivé a osobní, a proto je třeba přistupovat s empatií a respektem ke zkušenostem jednotlivých respondentů.

5 Realizace výzkumu

Realizace výzkumného šetření bylo náročným obdobím hledání vhodných respondentů. Vzhledem k tomu, že bylo jsme počítali s tím, že budou pravděpodobně pocházet z různých míst ČR, pomáhali jsme si prostřednictvím internetových sociálních skupin, které vykazovaly znaky výzkumného vzorku.

. Nyní se ukázalo jako vhodné, abychom zasílali otázky pracovníkům ŠPZ internetovou cestou, protože se ukázali velmi zaneprázdněni na to, aby proběhl rozhovor osobně nebo online cestou, navíc cílová skupina, s níž měly mít zkušenost, je velmi málo četná. Proto docházelo k intenzivnímu rozesílání otázek pro pracovníky ŠPZ a pro pedagogy základních škol.

Zároveň jsme hledali vhodné respondenty, tedy rodiče s nadaným dítětem se zrakovým postižením, kteří by byly ochotni se připojit k výzkumnému šetření. Nakonec se jedni přihlásili prostřednictvím sociálních sítí a další byli doporučeni prostřednictvím poradenského pracovníka. Vzhledem ke velké vzdálenosti bydliště a pohodlí respondentů byla realizace naplánována prostřednictvím online rozhovorů (Microsoft Teams).

5.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Abychom mohli zmapovat výzkumné oblasti a odpovědět si na výzkumné otázky, potřebujeme získat výzkumný vzorek. Na výzkumný vzorek bude použita metoda záměrného výběru. Gavora (2000) uvádí, že záměrný výběr uskutečňujeme pomocí určení relevantních znaků, to jsou takové znaky základního souboru, které jsou důležité pro dané zkoumání.

Výzkumný vzorek se vykazuje následujícími znaky

- Zrakové postižení
- Prokazatelné nadání/talent
- Dítě navštěvuje základní školu

Otázky pro pedagogy-znaky resp.

- Profese pedagoga pro 1. nebo 2. stupeň ZŠ
- Vyučují na ZŠ
- Zkušenost s dítětem s dvojí výjimečností

Otázky pro pracovníky ŠPZ –znaky resp.

- Profese speciálního pedagoga nebo psychologa
- Práce v ŠPZ
- Poradenská zkušenost s dítětem s dvojí výjimečností

Pro výzkum byly potenciální rodiče nadaných dětí se zrakovým postižením osloveni prostřednictvím ředitelství základních škol, ředitelství poradenských zařízení, dále významných spolků a organizací zabývajících se nadanými dětmi a dětmi se dvojí výjimečností a v neposlední řadě prostřednictvím sociálních sítí, kdy byly osloveny skupiny se zaměřením na danou problematiku, tedy se zaměřením na nadané děti nebo na děti se zrakovým postižením apod. Osloveny byly prostřednictvím sociálních sítí i některé známé osobnosti se zrakovým postižením s prosbou o spolupráci. Samotné hledání a oslovování probíhalo už od zimy, kdy bylo zřejmé, že nebude jednoduché nastoupit na praxi a získat vhodné kontakty.

Výběr vzorku tedy probíhal pomocí dvou metod. Jednou z nich byla metoda výběru samovýběrem. Miovský (2006) ji popisuje jako aktivní zájem v účasti na výzkumném šetření. V takové situaci je nabízena účast více potencionálním účastníkům a závisí na jejich rozhodnutí, zda budou ochotni a budou mít zájem se zapojit. Nejde tedy o projev pouhého souhlasu, který je však zároveň nutnou zásadou (informovaný souhlas), ale o projev zájmu na spolupráci. Touto cestou došlo k přihlášení prvního respondenta, proto byla použita metoda záměrného výběru, která je popsána výše. Zároveň musí být podle Gavory (2000) výběr skutečně kvalifikovaný, a to jsme se snažili zajistit prostřednictvím oslovení výše uvedených institucí a kvalifikovaných osob.

Při hledání cílové skupiny vhodných nadaných dětí se zrakovým postižením bylo osloveno několik spolků a organizací, včetně osobností v oblasti nevidomých, z toho od 6 přišla zpětná reakce v podobě odpovědi (spolek ANA, Mensa, Eda, ZA-ZRAK, Blindička, Asociace rodičů a přátel dětí nevidomých a slabozrakých).

Tab. č. 2 Účastníci výzkumného šetření – Respondenti

	Pohlaví	Věk	Třída
Respondent (R č. 1.)	Chlapec	14	9.
Respondent (R č. 2.)	Chlapec	14	9.
Respondent (R č. 3.)	Chlapec	6	1.
Respondent (R č. 4.)	Dívka	11	4.

Tab. č. 3 Diagnóza zrak. postiž., rozmezí IQ dle jednotl. subtestů a druh nadání, ŠPZ

	Diagnóza ZP	Nadání	Rozmezí IQ	ŠPZ
R č.1.	Na poč. praktic. nevid. (15 Dpt.), astigmatismus (po operaci)	Matematika, fyzika, programátorství informatika obecně	130 - a více	SPC
R č. 2.	Astigmatismus, silná krátkozrakost (nyní 9 dioptrií)	Fyzika, matematika, verbální, hud., výt., všeobecný přehled	Nad 138-141	SPC
R č. 3.	4 Dpt. na obou očích	Matematické, verbální	Nad 130-148	PPP
R č.4.	Microphthalmus, a další diagnózy (praktická nevidomost)	Hudební, (významné pokroky ve všech oblastech)	Není rozhodující	SPC

Tab. č. 4 Druhy základních škol, s nimiž mají respondenti zkušenost

	ZŠ (pro 1. st.)	ZŠ (pro 2. st.)	ZŠ (1. i 2. st.)	ZŠ pracuje s nadanými	ZŠ pro nadané děti	Víceleté gymnázium
R č.1.	X	X				
R č.2.	X				X	X
R č. 3.				X		
R č. 4.			X			

Zároveň s prosbou o spolupráci ve výzkumu bylo osloveno 120 poradenských pracovníků z 36 poradenských zařízení. Oslovena prostřednictvím emailu byla všechna SPC pro vady zraku v ČR; dále PPP, která se dle popisu jejich internetových stránek zaměřují na nadané děti i jiné pedagogicko-psychologické poradny.

Kontaktovalo bylo prostřednictvím ředitelství a prostřednictvím jednotlivých pedagogů 155 učitelů základních škol (běžných základních škol, základních škol pro nadané děti i základních škol pro žáky se zrakovým postižením).

Tab. č. 5 Druh oslovené instituce a počet pracovníků

Druh instituce	Počet kontaktovaných osob	Počet institucí
PPP/SPC	120	36
ZŠ	155	30

Touto cestou byl k výzkumu získán výzkumný vzorek 4 respondentů nadaných dětí se zrakovým postižením, které jsou na základní škole. Bohužel návratnost dotazníku byla velmi nízká (důvody si pokusíme naznačit později). Bylo zaznamenáno z řad poradenských zařízení 17 reakcí na dotazník. Rozdělit jej můžeme na poradenské pracovníky, kteří měli zkušenost s dětmi s dvojí výjimečností (3) a pouze 2 s nadanými dětmi se zrakovým postižením.

Tab. č. 6 Počty poradenských pracovníků, kteří vyplnili/nevyplnili dotazník/poslali reakci a jejich zkušenosti s cílovou skupinou

	Počet poradenských pracovníků PPP	Počet poradenských pracovníků SPC	Vyplnilo dotazník z PPP	Vyplnilo dotazník z SPC	Volná odpověď na email
Zkušenost (N + ZP)	-	2	-	1	1
Zkušenost (N + VPU)	2	1	1	-	2
Žádná zkušenost	6	4	3	-	7

Z pedagogů základních školo bylo přijato 8 reakcí o tom, že neměli žádnou zkušenost s nadanými dětmi se zrakovým postižením (odůvodnění si pokusíme naznačit v diskuzi).

5.2 Organizace a průběh výzkumného šetření

Jak již bylo zmíněno, rozhovory byly provedeny z důvodu velké vzdálenosti online s důrazem na bezpečí a anonymitu všech zúčastněných respondentů. Bylo zdůrazněno, že informační bezpečí je na prvním místě, zpracována a rozeslána smlouva (příloha č.1) o ochraně osobních údajů a rozeslán informovaný souhlas (příloha č.2). Domluva s respondenty probíhala prostřednictvím emailu a telefonního kontaktu. Domluvili jsme se na datumu a čase rozhovoru, který si respondenti vybrali dle svých preferencí a časových možností a dohodli jsme se také na komunikační platformě, kdy stačilo pouze kliknout na odkaz přijatý v emailu bez nutnosti jakékoli instalace.

Při online setkání došlo opět k zabezpečení o anonymitě a ochraně dat, respondenty byli informováni, o možnosti si rozhovor rozmyslet, zároveň byly obeznámeny s metodou, jakou budou data vyhodnocována a také jsme požádali o svolení k nahrávání.

Před rozhovorem se v jednom případě vyskytly drobné technické potíže, ale atmosféra byla příjemná. Rodiče (maminky) by vstřícné, ochotné ke spolupráci a povídalo se s nimi velmi příjemně. Následné okruhy byly postupně vnitřně rozšířeny a během rozhovoru kladeny rozvíjející otázky. Následně byly rozhovory převedeny do textové podoby.

5.3 Okruhy otázek použité pro rozhovor

Vzhledem k nedostatku informací k problematice dvojí výjimečnosti jsme se soustředili na několik oblastí, které byly rozvíjeny pokládáním rozšiřujících otázek:

- základní škola a edukace – obtíže v edukaci, identifikaci, přístup a informovanost pedagogů, současný stav
- školská poradenská zařízení – zkušenosti s cílovou skupinou a formy podpůrných opatření
- nadání – jejich formy, projevy a uplatnění v ZŠ
- zrakové postižení – projevy a dopadů do vzdělání v kontextu s nadáním

5.4 Zpracování rozhovoru

Jakmile jsme provedli všechny rozhovory s rodiči a převedli je do textové podoby, byla použita metoda získávání dat, a to otevřené kódování. Najdeme-li kódy, které spolu souvisí, pak je shromáždíme a vznikají nám kategorie. (Hendl, 2012)

Byla mezi sebou srovnávána data získaná od rodičů v rozhovoru, odpovědi od poradenských pracovníků. Bohužel se nám z celého množství nevrátila ani jedna vyplněná odpověď od pedagogů základních škol. Vrátilo se však 8 emailových reakcí o tom, že dítě kombinací nadání a zrakového postižení nemají ve třídě, nesetkali se s nikým takovým, a na škole, kde vyučují, takový žák/žákyně není.

5.5 Kategorizace a interpretace rozhovoru

První kategorie s názvem Zkušenosti respondentů s péčí PPP a SPC při podpoře nadaného dítěte se ZP, se zabývá procesem identifikace a následné přípravy na požadavky základní školy. Zmiňuje nejen potíže, ale také podporu a zhodnocení.

Zde můžeme využít odpovědi pracovníků PPP a SPC. Na rozeslané otázky odpovědělo 12 speciálních pedagogů speciálněpedagogických center a jeden psycholog. Jejich odpovědi bychom chtěli zasadit do následující kategorie pro dokreslení pozadí. Z tohoto důvodu první z mých otázek směřovala k tomu, zda se pracovníci PPP a pedagogové (běžné ZŠ, ZŠ pro děti s vadami zraku i ZŠ pro nadané děti) setkali s takovým dítětem či žákem. Samotné množství odpovědí vypovídá o informovanosti pracovníků, časté neochotě se na toto téma bavit a množství práce, která jim v tom může bránit.

Tab. č. 7 Kategorie 1. Zkušenosti respondentů s péčí ŠPZ při podpoře nadaného dítěte se ZP.

Kategorie 1.	Kódy
Zkušenosti respondentů s péčí PPP a SPC při podpoře nadaného dítěte se ZP	Diagnostický proces dvojí výjimečnosti
	Přeřazení mezi pracovišti SPC a PPP
	Pokrok vlivem nastavených PO

Pro označení respondentů používáme označení R č. 1, R č. 2, apod. Pro lepší přehlednost použijeme obdobné označení pro rodiče R1, R2, R3, R4.

Nejdříve jsme se dotazovali na důvod a dobu návštěvy očního lékaře a školského poradenského zařízení.

Všichni respondenti (kromě R4, u nichž bylo zrakové postižení podchyceno již v porodnici) potvrdili, že u všech vada zraku potvrdila v předškolním věku. Poté všichni respondenti navštívili z vlastní iniciativy či na doporučení rané péče SPC, a to z obav o školní úspěšnost dětí. Zde lze uvést, že se respondenti R1, R2, R4 se shodli na tom, že důvodem jejich první návštěvy ŠPZ bylo zrakové postižení a jeho podpora.

R1 popisuje, že při hledání ZŠ pro syna zvažovala dvě varianty zaměření. *Byla tam obava ze zvládnutí školní docházky se zrakovou vadou, respektive jestli zvládne normální školu nebo by pro něj byla vhodnější škola pro zrakově postižené.* Zeptali jsme se ještě v kolika letech a zda byli odesláni např. z MŠ. *Zřejmě byl předškolák, tak v šesti? Bohužel si to nepamatuji. Po konzultaci s praktickým lékařem jsem kontaktovala SPC.*

Stejně i R2 uvedla, že první kroky ji vedly do SPC. *Moje první cesta vedla do SPC pro zrakově postižený, asi proto, že jsem speciální pedagog, tak v momentě, kdy mi sdělili tu zrakovou diagnózu u lékaře, tak nám u toho lékaře vlastně nikdo nic moc neřekl.*

Na druhé straně u R3 se jednalo o návštěvu PPP z důvodu podezření na nadání: *„Už to byla naše iniciativa, právě jeho otázky, on v podstatě mluvil v logických souvislostech*

a nacházel takovou logiku, která byla opravdu správná, ale určitě ne přiměřená věku. Tvořil hodně dlouhé věty a souvětí, a to hodně brzo. Na tu logiku on byl. Mělo to mnohem vyšší úroveň.“

R4 popisuje náročné zkušenosti zjištění zrakového postižení a následný proces. To bylo těžký, to tenkrát bylo hodně těžký, ale vlastně tím, že ta vada byla okamžitě viditelná, tak se na to přišlo tak rychle. Tím, že ty oči nebyly v pořádku ani vizuálně, tak se na to rychle došlo. Ale pro nás to byl obrovský šok. To jsme absolutně nečekali, že lékařka tak vyloženě řekla, že to oko vlastně není vůbec vyvinuté. Velice rychle nám dali letáček na ranou péči. Dojela k nám velice brzo, takže se s tou vadou začalo pracovat velice brzo. Chodila pak do speciální třídy ve školce, kde bylo jen pár dětí, šest nebo sedm a byly na to tři paní učitelky. A vlastně už do té školky přijížděla paní z SPC a raná péče nám i řekla, že ještě před nástupem do školky se máme spojit s SPC, tak jsme se spojili, přijeli a ona si nás pak už vzala na starost a dojížděla za ní z SPC do té školky. Kontrolovala to vlastně celou dobu, co už jedeme s SPC.

Reakce z řad speciálních pedagogů na otázku: Z jakého důvodu tyto děti (nadané se zrakovým postižením) obvykle navštěvují SPC/PPP? Proč přicházejí?

Někteří na tuto otázku neodpověděli. V odpovědích, které jsme získali, nyní odlišíme respondenty, kteří se dosud s naší cílovou skupinou setkali a nesetkali.

Pracovníci PPP, kteří uvedli, že nemají zkušenosti s dětmi s dvojitou výjimečností (kombinace zrakové postižení a nadání).

Tab. č. 8 Odpovědi z PPP.

PPP	<i>„Jen PPP.“</i>
PPP	<i>„Děti se ZP nejsou klienty poradny, ale v péči SPC.“</i>
PPP	<i>„K nám nepřicházejí, přicházejí do center se zrakovým postižením.“</i>
PPP	<i>„Děti se ZP (potažmo nadáním) odesíláme do SPC.“</i>

Tab. č. 9 Odpovědi z SPC.

SPC	<i>„Zrakové postižení.“</i>
SPC	<i>„Žák s poruchou binokulárního vidění řeší nadání, nikoli podporu při drobné poruše zraku.“</i>

Z tak malého počtu odpovědí nelze vyvozovat závěry, nicméně můžeme předpokládat, že není nutným pravidlem dlouhodobá spolupráce PPP a SPC při péči o tyto děti.

Zároveň nemusí být pravidlem, že nadané děti jsou klienty PPP a děti se zrakovým postižením klienty SPC, protože zde dochází k různým přístupům.

Na otázku, zda byli odesláni z jednoho školského zařízení do druhého, R1 odpověděla „*Ne, jsme tam (v SPC) stále, v PPP jsme byli jednou.*“ Stejně tak R4., která zůstává s dcerou v PPP.

R2. popsal celý proces: „*Tak jsme kontaktovali vlastně SPC tady --- a tam mu potom dělali celkový vyšetření, kde zjistili i to výjimečný nadání s tím, že my už jsme to tušili, protože ho máme celý život, takže ono to asi úplně neutají a potom nastalo trošku dilema, jestli s ním zůstat v tom SPC nebo jestli nás pošlou do PPP, kde by se zabývali naopak výjimečně nadanýma dětma, protože nám bylo řečeno, že oni s tím moc zkušeností nemají. Nějaký opatření na tu zrakovou vadu samozřejmě udělali, aby měl režim, dostatek světla, seděl v první lavici a tak. Dostal zvětšovací lupu a pak už jsme cítili, že je třeba víc ošetřit to nadání. Tak jsme potom šli do PPP a pak vlastně nějakou chvíli oni komunikovali mezi sebou a nakonec nás stejně poslali do toho SPC s tím, že oni udělali nějakou podrobnější diagnostiku, jako co se týkalo nadání a tím nás pak přeložili zpátky do SPC. A od té doby jsme tam.*“

Respondentka č. 3 popsal, proces z jiného úhlu pohledu: „*Musím říct, že byl malinko kámen úrazu, že si vyžádali z PPP posudek ze školy a paní učitelka za mě toho kluka ještě neznala. Bylo to v říjnu a v září nastoupil do první třídy. Navíc jak znovu říkám, on je introvert, no a ten posudek ze školy nepomohl. Jako kdyby to bylo na škole, tak ho určitě nepošlou, protože on se opravdu ve škole neprojevoval, že by byl nadaný, spíš by ho možná poslali do nějaký regulérní PPP, která se nezabývá nadanýma dětma a spíš tím opačným spektrem. On je introvert už od školky. A teď byl shledán nebo kvalifikován. Jako tu prostorovou orientaci a představitivost, to teď 130-132. Ale nás překvapilo to z tý jazykový stránky, to mu to vyšlo ještě vyšší, tam měl nějakých 148. U očního lékaře se nám potvrdila zas oční vada, to jsem vlastně nezminila. A má to na obou očích. Ale zůstali jsme v PPP, ono to není tak hrozný, on dostal brýle s gumičkou, tak to jde, aby mu nepadaly. No a ten posudek z poradny byl takovej jako jo, je hodně šikovnej, je jen malej ale vraťte ho do školky, je nezralej. A tam byl kámen úrazu. Oni ho vůbec nezohlednili, je malý, ale rodiče nejsou vysocí, my s manželem nejsme vysocí. Já jsem byla z tý poradny zklamaná.. Tohle je červencové dítě, neprojevuje se tak šup, zpátky pryč. A taky že ještě nečte, jsou tam, ještě jiný nadaný děti v tý třídě. A proč on už nečte. Když se*“

vrátím k tý poradně, tak jsem byla docela zklamaná. Možná utrpělo i rodičovský ego, že ho chtěli vrátit do školky. Nevím. Nepřišlo mi to profesionální, úplně odmítli argument, že rodiče jsou malý a je introvert. Psycholožka byla ta hlavní, co to vedla, hodně mluvila a víceméně řekla, že málokdy se shodnou na tom dítěti, ale teď se shodly úplně jednoznačně. „

Z reakcí poradenských pracovníků na otázku: „*Je u těchto dětí rozvoj a doporučení ke vzdělání zaměřeno převážně na kompenzaci nebo na rozvoj nadání?*“ Získáváme tyto odpovědi.

Z reakcí poradenských pracovníků, kteří nemají zkušenost, jsou to následující předpoklady.

Tab. č. 10 Pracovníci ŠPZ se zkušenostmi a bez zkušeností s cílovou skupinou. U obou skupin máme jednu odpověď od pracovníka ŠPZ (speciálního pedagoga).

	Druh postižení	Kompenzace	Nadání
Bez zkušeností	lehčí postižení		X
	těžší postižení	X	
Se zkušenostmi	Jedinci se slabozrakostí		X
	Jedinci nevidomí	X	X

Druhá kategorie s názvem Přístup základních škol ke vzdělávání žáka s dvojí výjimečností, obsahuje kódy související s výukou v hodině, přípravou pedagogů a zhodnocením celkové spokojenosti rodičů.

Tab. č. 11 Přístup základních škol ke vzdělání žáka s dvojí výjimečností

Kategorie 2.	Kódy
Přístup základních škol ke vzdělání žáka s dvojí výjimečností	Práce „navíc“ v hodině
	Podpůrná opatření zrakového postižení
	Metodická připravenost pedagogů
	Spokojenost s přístupem ZŠ

Na otázku: *Vnímáte jako rodiče rozdíl v přístupu pedagogů po uplatnění doporučení ŠPZ ve škole?*“ Plynule se nabízí a navazuje další otázka: „*Vnímají pokrok v některé oblasti po uplatnění doporučení ŠPZ ve škole?* A další doplňující otázka: „*Vnímáte, že je vaše dítě ve škole pedagogy přijato a akceptováno jako dítě s nadáním a zároveň se zrakovým znevýhodněním?*“

R1 *My jsme měli doporučení od začátku školní docházky. R2 také odpovídá na otázku s množstvím osobních zkušeností: Vnímáte jako rodiče rozdíl v přístupu pedagogů po uplatnění doporučení ŠPZ ve škole?*“ *No to právě byly strašný boje, teda jak kdy. A já jsem opravdu hrozně nekonfliktní člověk a tenkrát jsem šla do konfliktu s paní ředitelkou, přestože jsme to měli ošetřený tým, aby se nenudil, protože on do té školy strašně těšil. On byl nadšený, že konečně se dozví něco nového, co my mu nabídnout jako nemůžeme, a teď přišel do té první třídy s tím očekáváním a oni tam začali v matematice porovnávat jeden a dva puntíky, porovnávali měsíc. A on počítal procenta. Chodil domů naštvaný, říkal, že se nic nového nenaučí a za pár týdnů začal mít ke škole averzi. Plakal, že nechce do školy, zvracival a podobně. Tak jsem to zkoušela řešit a učitelku prvně prosit, jestli by po tom, co porovná puntíky, mohl počítat příklady. Že jsem ochotná mu dát vlastní učebnice. Ale to bylo hrozný. Ta paní učitelka už byla před důchodem a ona byla hodná, ale byla zvyklá na standartní děti, které nevybočovaly ani jedním ani druhým směrem. Potom jako svolila, že mu tiskla nějaký sloupečky příkladů. Taková mechanika, on potřeboval něco, u čeho by přemýšlel, ale aspoň něco. Pak mu jednou za ty dva roky, co tam synek byl, dovolili, by udělal projektovou hodinu o Titaniku. On miloval Titanik, byli jsme na výstavě, měli jsme knížky, dokumenty. Jindy byl na výstavě Velké Moravy a přišel za paní učitelkou, že by udělal referát a ona na něj koukala že to by nešlo, protože se to učí až ve třetí třídě. Naráželi jsme, že to není v osnovách, tak pak mu ke konci roku dovolila ten Titanik, ale mezitím jsem musela komunikovat s paní ředitelkou, že je vůbec nadanej. Rozdíl se zdá v tomto případě nastal, ovšem ne v jednoznačně pozitivním směru.*

Respondentka č. 3. popisuje obdobnou zkušenost. R. č.3. *V ten den ředitelka lítala mezi školou, školkou a jeho učiteli a náma všema. To protože v podstatě nikdo to neví a nikdo si toho nevšimnul. Projevoval se nezrale. Jenže zápis byl online a on jen potřeboval dozrát. My jsme nesouhlasili s návratem do školky, a tak zůstal ve škole. No a on je hodně jako že si říká, že já nejsem dobrý, já tohle neumím. Já to nezvládnu. Je hodně sebekritický.*

Tak v poradně asi úplně nezazářil, i když ten intelekt vyšel. On máloco řekne nahlas. On si to musí nejdřív zpracovat v hlavě a pak něco řekne a ta škola to tak podporuje.

Respondentka č. 4. měla naopak velmi dobré zkušenosti, ovšem dcera je nadaná hudebně a popisuje, že ve škole na ni byly prostřednictvím p. asistentky kladeny velmi vysoké požadavky. *R. č.4. Ono to bylo všechno v pořádku, až teď začínáme řešit nějaké problémy. Budeme měnit asistenci, mě to mrzí, paní asistentka je senzační, ale je to tak obrovský perfekcionista, uznává jen 100%, ale došlo to tak daleko, že ---má strach chodit do školy. Je to škoda, protože my jsme si jinak všichni sedli a vlastně i paní učitelka a asistentka, ale mně už pak chodila malá bečky ze školy a bála se chodit do školy... Začíná být i nesoulad mezi paní asistentkou a paní učitelkou, tak asi dojde k výměně.*

Ted' se tedy dostáváme k praktickým výsledkům doporučení. Doplnili jsme otázku, zda vnímají pokrok v některé oblasti po uplatnění doporučení ŠPZ ve škole. A další doplňující otázka: „Vnímáte, že je vaše dítě ve škole pedagogy přijato a akceptováno jako dítě s nadáním a zároveň se zrakovým znevýhodněním?“

R. č. 1. Pokrok? Ano, na prvním stupni jsem se to sice spíš snažila kompenzovat sama zvýšenou aktivitou doma. Na druhém stupni pomohlo zejména v českém jazyce omezení psaného textu, místo diktátů doplňovačky apod. i někteří učitelé jiných předmětů mu vycházeli vstříc tím, že mu dávali učivo vytištěné na papíře většimi písmeny nebo poslali mailem. Ale u některých byl třeba se opakovaně ozvat a připomenout existenci problému. Nakonec jsme našli nějaké kompromisní řešení asi i díky tomu, že přinesl škole řadu úspěchů v různých matematických a fyzikálních soutěžích. Položili jsme tedy další otázku, která se nabízela. Tak jste neměli problém s některým z učitelů? Byl pedagogy akceptován jako s dvojitou výjimečností? Měli. V některých předmětech musel rozlišovat mezi velkým a malým písmenem. Třeba ve fyzice m je značka metru a M je Mega. Bylo mu naprosto jasné, jaký je tam rozdíl, ale vyučujícímu to prostě vadilo, že to nedokáže napsat. Nebo dostával zadání, které bylo velikosti písma 10, řádkováním 1 a byla to tak desátá kopie, takže on chudák ani nepřečetl, pak se mu tam ty výsledky nevešly a ani to nestihl kvůli tomu. Takže mu nepřipravil prostředí. Já myslím, že to tak nějak úplně ignoroval... Pak se změnil vyučující a on byl nějak velmi úspěšný v republikovém kole nějaké fyzikální olympiády. Ukázal, že není hloupý, že jen neumí psát a špatně vidí.

R. č. 2. Tak jsem rovnou položila další otázku, jak to bylo s akceptováním nadání i zrakového postižení. *Paní ředitelka pro to pochopení neměla a strašně jsme se dohadovali. Pak jsme se dostali do stadia, kdy mi vyhrožovala, že to samozřejmě nemusíme podepsat, když se nám nelíbí. Měli jsme podepsat zohlednění toho zraku a já jsem chtěla, aby nám zohlednili i tu výjimečnost. A tedy na to vůbec neslyšela. Ona mu vůbec tvrdila, že to nejde, že je buď integrovaný pro to nebo pro to. Tak jsem si nastudovala nějakou vyhlášku a tenkrát jsem jí to dala i vytištěný a ona to viděla asi poprvé v životě. Přitom ta škola má napsáno přímo na stránkách, že umí pracovat s nadanými dětmi. Ona nám na to řekla, že to nemusíme podepsat, ale pak se nemůžeme divit, když dostane třeba malý linky nebo nějaký drobný písmo. Neměli jsme tehdy přímo doporučením jen zmínku o nadání a že to má v různých oblastech. Začala mi vysvětlovat, že to ani není IQ a jestli to spadá do výjimečné oblasti, tak takových dětí je opravdu málo. Začala vysvětlovat, že nás se to týkat nebude. Stalo se pak, že už byl akceptován? Oni ho integrovali jako zrakově postiženého. Tak byl v první lavici, měl tam svoji lampičku, lupu k ruce a podobně. Když jsem přišla s požadavkem, že bych chtěla, aby zohlednili i to nadání. A to už bylo moc.*

R. č. 3 *No teď se trošku bojím, že bych narazila. Paní ředitelka má s poradnou osobní zkušenost, protože má nadaného syna, který poradnou prošel. No a když my jsme odmítli návrat do školky, poradna udělala o.k. akceptuji, ale v tuto chvíli nenabízíme nic, ať dozraje. On je červencový. Že až bude mít kapacitu na rozvoj.*

Bohužel k metodické připravenosti pedagogů nelze nic dodat z otázek pro pedagogy, protože se nám nevrátila ani jedna vyplněná odpověď. Odpovědi na otázky: *„Dochází k obtížím v komunikaci se základními školami? Přijímají základní školy tyto děti s dvoji výjimečností nebo mají pedagogové obtíže v akceptování?“*

Tab. č. 12 Odpovědi ŠPZ

č. 1.	<i>„Záleží na škole a učitelích, jaké jsou vztahy a vstřícnost. Měli by je přijímat.“</i>
č. 2.	<i>„Většinou nejsou. Po vyjasnění počátečních nejasností bude většina doporučení přijímána a akceptována.“</i>
č. 3.	<i>„Někdy. Mají obtíže.“</i>
Č. 4.	<i>„Jak kde, je to různé... V běžných třídách ano, je to práce navíc, v zaměřených třídách (např. matematika) ne.“</i>

Další otázkou, zda se stalo poradenským pracovníkům, že nastaly potíže v akceptování navržených podpůrných opatření, byla shoda u všech 4 vyplněných otázek. Odpovědi zněly: „Ano.“ Jako odůvodnění bylo uvedeno: Nemohou se pak věnovat ostatním žákům.“

Z otázek pro poradenské pracovníky lze vyčíst, že pomůcky, které bývají doporučovány, se mohou různit. Vyplněna byla tato otázka 4x. Odpovědi jsou variabilní a nepřiliš jisté.

Položili jsme rodičům další otázku: *„Existuje rozdíl mezi předměty ve škole, v nichž se projevuje nadání a ostatní předměty?“*

R. č.1 *Samozřejmě. Jazyky a předměty typu přírodopis, dějepis... jsou velmi obtížné. Do logických předmětů se nic učit nemusí, problémem je pouze písmo, zápis vědomostí, které po něm nejdou často vyluštit* Projevuje se tedy dvojitá výjimečnost ještě jiným způsobem? „Ano.“ *Popište, prosím, jakým. Má ještě různá dys. učitelé logických předmětů ho berou jako nadané dítě, učitelé ostatních předmětů si to určitě nemyslí.*

R. č. 2. *On má ve vícero oblastech, je i hudebně (to zas manžel byl hudebně šikovnej), ale co není jeho parketa, jsou cizí jazyky, tam se musí učit a nepatří mezi elitu, ty jazyky jsou slabší jinak se s radostí účastní těch olympiád, ale třeba biologii jako úplně nemusí, a třeba*

ale ty šutry, ty minerály, jsme tady jak opuštěnej kamenolom, protože jsme léta chodili a sbírali minerály, jako hodně.

R. č.3. Ani nevím, musím se zeptat. Tak vsi začínají si už takhle všímat, že existuje rozdíl mezi třeba matematikou a těmi předměty, kde toho nadání.

R. 4. Nějaký pokrok tam asi vnímám, jako když nastoupila do školy. Když řekla, že ta asistentka byla výborná, šlo to dobrým směrem ve vzdělávání. Kromě té nevidomosti, ta je naprosto nezvratná.

Poslední otázka týkající se této kategorie je spojena se spokojeností se vzděláním:
Jste spokojeni s rozvojem, který je základní škola schopna poskytnout Vašemu dítěti?

R.1. Měli jsme jen malou vesnickou školu do ř. třídy, pak šel do města na velkou školu a tam se vyřešilo, že měl aslespoň lepší náplň a víc zábavy. Na konci té devítky teď jakoby všechno do sebe zapadlo, že se začíná i bavit víc s lidma okolo, ale trvalo to dlouho teda.

R. 2. Teď už je to v pohodě, je teď na víceletém gymnáziu a tam je spokojenej.

R. 3. To je obtížné z více stran, nás zamrzelo, že nás vůbec neberou, no. Jako by poradně nedocházelo, že paní učitelka byla nová, ještě neměla třídu a za ten měsíc to dítě nemohla poznat.

R.č.4. Tady je to všechno v pořádku. Tady ta nová situace trvá asi 2 měsíce.

Třetí a poslední kategorie nese název Nadaný žák se zrakovým postižením a obsahuje kódy doplňující kontext dvojí výjimečnosti, které byly zmíněny nebo na které jsme se doptali během rozhovoru s respondenty.

Tab. č. 13 Nadaný žák se zrakovým postižením ve výuce

Kategorie 1.	Kódy
Nadaný žák se zrakovým postižením ve výuce	Identifikace nadaného žáka zrakovým postižením

Ptali jsme se rodičů na projevy v oblastech nadání i zrakového postižení. Jedná se o prostředek k procesu identifikace.

R. 1. *Na první stupni byl největší problém, že na všechno sahal, ty oči nebyly funkční, on vlastně do tří let téměř neviděl, učil se ten svět pozdě, což byl obrovský hendikep. Měl taky špatnou motoriku, neuměl zapisovat, třeba ty číslice, odpovědi nebo jak se v první třídě vybarvují ti krtečci, kolečka a tak. Když byl malý, začal mhouřit oči nebo se šklebit, požádala jsem o vyšetření očního lékaře. To mu byly před tři roky. s paní doktorkou nespolupracoval, na přístroji byl závěr, že má někde mezi 11-15 Dpt. a prakticky nevidí. Nikoho nepřekvapovalo, že ho nezajímaly knihy, televize, hodně často sahal na věci, když si je „prohlížel“. Vypadalo to, že nikdy nebude psát žádná psací písmena., má velké problémy se čtením a písmem. Teda nehraje fotbal, hokej, ale jezdí na kole a vesluje. Brzo se při zrakových aktivitách unaví a bolí ho hlava, ale neumí to vyjádřit. Jinak jaký druh nadání má Vaše dítě? Matematika, logika, informatika. Fascinace čísly, logickými úlohami, fascinace počítačovým softwarem i hardwarem. Od šesté třídy navštěvoval kroužek robotiky, poskládal z vyřazených komponent mnoho funkčních počítačů, do kterých nainstaloval potřebný software, což ho přinutilo rozumět mluvené, ne čtené, odborné angličtině.*

R.2. *On byl verbálně velice nadaný, celkově takovej všestrannej, měl enormní zájem o čísla a padala spousta dotazů a kolikrát to nebyly vůbec dětský témata. Zajímal se o holokaust, o takový věci, od kterých jsme se ho snažili držet dál, který jsou jako vyloženě ne dětský, ale jeho to bavilo z té historické stránky. Než nastoupil do první třídy, tak už počítal*

záporný čísla. Chápal procenta a zajímal se o minerály, tak jsme chodili do mineralogického kroužku.

U nás to pediatr nepocítil, šla jsem přímo já, že mám pocit, že šilhá. Tak potom nás odeslali. Ale my jsme si jinak ničeho nevšimli. Ve škole sedí celou dobu vepředu i tedka. Ted' dostal čtečku, tak je spokojenej. On byl takovej výživnej a dokázal to kompenzovat. Tehdy nám pan psycholog řekl, at ho nenecháme tlačit do průměru, že to je nešvar současnosti.

R.3. On nemá nijak velkou vadu, on má jenom 4 dioptrie. To nadání. No on tam má tu představivost a prostorovou orientaci, Z tý jazykový stránky mu to vyšlo ještě vyšší.

R.4. Úplně ta nejhlavnější diagnóza je microphthalmos, takže vlastně malé oko. Ale má tam ještě víc přidružených diagnóz. Ona je prakticky nevidomá. Ona umí spoustu věcí na klavír, že se to sama naučí. Úplně první byly Tři oříšky pro popelku, Začala už v mateřské školce. Slyšela, něco se jí líbilo, tak si to tam začala hrát. Tak jsem jí říkala, jestli nechce zkusit hrát, a tak hraje.

6 Diskuze

Výzkumnou částí diplomové práce jsme se snažili v návaznosti na teoretickou část utvořit komplexní pohled na rozvoj nadaného dítěte se zrakovým postižením na základní škole. Praktická část tedy byla založena na metodě kvalitativní a formou polostrukturovaného rozhovoru jsme se dotazovali respondentů na připravené otázky, které jsme však během rozhovoru dále rozvíjeli. Rozhovory probíhaly plynule a vládla velmi příjemná atmosféra.

V praktické části jsme prostřednictvím otevřeného kódování podrobili odpovědi respondentů podrobné analýze a odpověděli na výzkumné otázky, které byly stanoveny. Zároveň se v následujícím textu budeme snažit tyto odpovědi srovnat s jinými výzkumy a studii obdobného zaměření. Nicméně se nám nepodařilo najít výzkumné šetření u nás, které by se zabývalo naším tématem, a proto jsme museli hledat v zahraničních studiích. Proto budeme vybírat z tuzemských i zahraničních studií vhodné části, které jsou stěžejní i v našem šetření.

Měli jsme tedy možnost získat skutečně podrobnou představu o všem, čím si během pobytu na základní škole respondenti a jejich děti prošli. Získali jsme informace o spolupráci školských poradenských zařízení i jejich případných obtížích i nedorozuměních při následné aplikaci podpůrných opatření, tedy zavádění do edukace v základních školách. Někteří respondenti si prošli dokonce několika základními školami a měli jsme tak možnost srovnání jejich přístupů.

Zároveň je zřejmé, že naše výsledky není možné zobecňovat nebo aplikovat v rozsáhlejší měřítku. Jako jeden z nejvýznamnějších důvodů je nízký počet respondentů. Nepodařilo se nám získat více rodičů nadaných dětí se zrakovým postižením, které by navštěvovali základní školu. Jedním z důvodů je pravděpodobně nízká četnost těchto dětí. Domníváme se, že druhým důvodem může být velké množství obtíží, kterými si rodiče mohou procházet a které způsobují, že se nachází v náročné životní situaci a tato zátěž může některým rodičům bránit v rozebírání tohoto tématu s další osobou. Jako poslední vyslovujeme domněnku, která spočívá v obtížné identifikaci těchto žáků ve škole, protože nadání a zrakové postižení se mohou překrývat a vzniká nová kvalita, a tak tyto děti a žáci mohou zůstat nerozpoznáni.

Dalším limitem byla nízká návratnost otázek pro pracovníky poradenských zařízení (speciální pedagogy a psychology pracující v SPC pro děti se zrakovým postižením a PPP) a bohužel zcela nulová návratnost otázek pro pedagogy základních škol.

Opět je nutné uvést, že z řad poradenských pracovníků přišlo několik reakcí, které upřesňují názory a zkušenosti na podobnou problematiku nebo i jejich vlastní domněnky. Uvedli jsme v doprovodném dopise, že si velmi vážíme všech reakcí, a proto se jimi dle jejich zaměření budeme i zabývat.

Z řad pedagogů základních škol přišlo také několik reakcí, avšak bohužel se svěřovali se skutečností, že takové děti zde nemáme, popř. nemají v ZŠ, nebo s nimi nemají žádnou zkušenost či se s nimi neseťkali.

Zajímavá však byla skutečnost, že i přes nízký počet respondentů jsme pro praktickou část výzkumu získali nadané žáky s různými druhy nadání a zrakového postižení. Kromě matematiky, fyziky, informatiky a verbálního nadání jsme se setkali i s hudebním nadáním (u respondentky s praktickou nevidomostí). Jeden respondent byl všestranně orientovaný a u dalšího kromě dvojí výjimečnosti nadání a zrakového postižení, byla i dyslexie, dysgrafie, dysortografie. Následný dopad do vzdělání byl značný.

Po podrobné analýze jednotlivých rozhovorů, které jsme podrobili otevřenému kódování, jsme získali odpovědi na následující výzkumné otázky.

Jaká je podpora školských poradenských zařízení a jejich spolupráce v péči o nadané žáky se zrakovým postižením?

Nejdříve u všech respondentů došlo k diagnostice zrakové vady lékařem a následkem toho se rozhodli navštívit SPC. Z odpovědí je zřejmé, že nebyly s diagnostikou výše inteligenčního qocientu obtíže v žádném z případů. R3 byli ovšem nespokojeni s neprofesionalitou týkající se nevyzrálosti chlapce, kvůli které jej chtěli vrátit do mateřské školy.

Z reakcí poradenských pracovníků, kteří odpověděli, z jakého důvodu nadané děti se zrakovým postižením obvykle navštěvují SPC/PPP bylo nejčastěji odpovězeno, že děti se ZP i přesto, že jsou nadané, posílají do SPC. Přestože není možné závěry zobecňovat, tak pro tento případ lze usoudit, že kvalita služeb je obdobná v SPC jako PPP. Na stránkách české školní inspekce můžeme nalézt dokument s názvem Kritéria hodnocení podmínek a průběhu poskytovaných poradenských služeb - modifikace pro ŠPZ. Požadavky, které jsou tu kladené

na kvalitu služeb, jsou totožné pro všechna ŠPZ obecně. Záleží tedy na zaměření ŠPZ. Dalším z důvodů může být počet klientů jednotlivých ŠPZ.

Jak se vzájemně ovlivňuje nadání a zrakové postižení ve vzdělání?

Zde si opět trochu popíšeme naše respondenty a jejich druhy nadání. V případě R4 se jedná o hudební nadání, které bylo podporováno hrou na klavír. V pilotní studii nesoucí název Screening studentů se zrakovým postižením na jejich intelektuální nadání (in Besnoy, Manning, Karnes, 2006) publikované v Heldref Publications. Zde mimo jiné je popsáno, že nadaní studenti, kteří mají zrakové postižení, mohou mít vynikající schopnosti koncentrace. Tuto vlastnost je možné pozorovat jako velkou píli a odhodlanost k tomu, aby dokončili činnosti, které je baví a zajímají. Zároveň mohou mít bystrou paměť na zvuky a citlivost na melodie a mohou být citliví na měnící se tóny např. v notách. Domníváme se, že výše popsané koresponduje s naší respondentkou R4, neboť v rozhovoru jsme se dověděli, že do klavíru chodí od školky, kdy zvládla od poslechu reprodukovat skladbu Tři oříšky pro popelku. Významné zde je, že dívka má na jednom uchu sluchovou vadu a používá naslouchadlo, přesto se domníváme, že je sluch stále jejím hlavním kompenzačním mechanismem.

Vrátíme-li se zpět k výzkumné otázce, musíme poukázat na další poměrně významnou skutečnost. Samotné obtíže však nastaly, když se dítě neprojevovalo očekávaně dle výše svého IQ. Je tedy zřejmé, že R3 nesplnil očekávání PPP a naopak PPP nesplnila očekávání rodičů, což se může stát. Domníváme se, že nadané děti sice mohou mít některé společné znaky, jsou však velmi rozmanitou skupinou. Zde se setkáváme navíc s respondentem se silnou krátkozrakostí, což jak se domníváme, může mít vliv na pomalost resp. rychlost reakcí i celkového vyžívání. Opět jsme nahlédli do studie Screening studentů se zrakovým postižením na jejich intelektuální nadání (Besnoy, Manning, Karnes, 2006), v které bylo provedeno hodnocení kognitivních schopností studentů na specializovaných školách pro studenty se zrakovým postižením. Výsledkem se ukázalo, že u celého testu byl mentální věk nižší než chronologický, což dle výzkumníků nabízí náhled, že žáci se zrakovým postižením zažívají vývojové opoždění, a to bez ohledu na jejich kognitivní úroveň.

Prostřednictvím tohoto výsledku můžeme poukázat na několik zajímavých faktů. Prvním z nich je, že R3 pocítovali jistou neprofesionalitu z pohledu pracovníků PPP a také jejich základní školy, zejména od ředitele zařízení. Obtíž spočívala ve zjištěné nevyzrálosti onoho chlapce a z důvodu této zjištěné nevyzrálosti jej chtěli poslat zpět do školky, proti čemuž

se rodiče ohradili. Zde opět nahlédneme do pilotní studie od Besnoy (in Besnoy, Manning, Karnes, 2006) a můžeme srovnat několik informací. Je zde shodná informace o tom, že vývojové opožďení bude u chlapce do určité míry zřejmě pravděpodobně stále. Resp. rodiče ostatních respondentů R1, R4, R5, R6 se shodují, že kompenzovat nadáním zrakové postižení nelze nebo jen v některých konkrétních oblastech.

7 Doporučení pro praxi

V závěru práce se pokusíme své poznatky shrnout a vytvořit analogii ke kapitole 3., kde jsme popisovali, jakým způsobem mohou reagovat nadané děti. Pokusíme se o to v návaznosti na literaturu citovanou v teoretické části práce a návaznosti na závěry praktické části práce.

- Jestliže pozorujete, že je dítě v některé oblasti napřed více než jiné děti. Pozn. Může jít o specifické oblasti jako hudba apod. Je zvědavé a stále se na něco ptá a má nové otázky?
- Má na svůj věk (dodáváme, že i na své postižení či znevýhodnění, tedy nesrovnatelné s intaktními spolužáky) náročné koníčky?
- Pozorujete velmi bohatou a rozvětvenou slovní zásobu? Slovní zásoba bývá u dětí se zrakovým postižením bohatá, a tedy se lze domnívat, že bude kompenzačním mechanismem i u nadaných dětí se zrakovým postižením
- Chápe dobře vztahy mezi pojmy a jevy? Ovšem dle některých autorů má dítě se zrakovým postižením obtíže v chápání abstraktních pojmů, a proto tato oblast nemusí být stěžejní.
- Je schopno položit otázku, kde během přemýšlení muselo překonat několik vědeckých kroků či bariér?
- Snaží se být dobrým pozorovatelem? Opět dodáváme, že musíme počítat s větší zrakovou únavností.
- Dává přednost náročnějším úkolům? Dodáváme, že musíme úkoly posuzovat dle závažnosti zrakového postižení ne v závislosti na ostatních intaktních spolužácích.
- Je schopno uvažovat hypoteticky? Dodáváme, že zde bude rozhodně záležet na druhu nadání.
- Odmítá rutinní záležitosti? Tyto děti jsou tvořivé, hledají originalitu.
- Odmítá příkazy a je přecitlivělé na kritiku? Přecitlivělost může být značná, ale domníváme se, že bude záležet na osobnosti daného jedince

Následující podněty by měly pouze sloužit k tomu, abychom se někdy v budoucnu snažili vytvořit metodický materiál nebo doporučení pro pedagogy základních škol, protože by bylo užitečné pro všechny participující, aby došlo k většímu zájmu veřejnosti k tomuto tématu, které zůstává okrajové.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo seznámení se s rozvojem a situací nadaného dítěte se zrakovým postižením. Důležitým faktorem byly změny, které se dějí v edukaci při zrakovém postižení a také jejich dopady do vzdělání.

V teoretické části jsme se snažili zabývat se pojmy důležitými pro bližší pochopení tohoto tématu. Charakterizovat osoby se zrakovým postižením a charakterizovat do určité míry i nadání.

Jedná se o kapitoly zahrnující rozpoznání zrakového znevýhodnění ve výuce, a kapitolu , která obsahuje možnosti, které nás mohou upozornit, že se ve třídě nachází nadaný žák. Zároveň je důležité, abychom se nenechali zmýlit obecnými mýty panující o nadání a nadaných dětech.

Praktická část práce se zabývá několika otázkami, které mohou pomoci při identifikaci nadaného žáka a zároveň upozorňují na fakt, že pokud bychom se jako pedagog základní školy chtěli vzdělávat v oblasti rozpoznání, identifikace a práce s nadaným jedincem se zrakovým, postižením, bohužel, není téměř odkud čerpat.

Tato práce Poskytuje jemný náhled na dosud opomíjenou problematiku, protože se domníváme, že ve skutečnosti je počet nadaných dětí se zrakovým postižením vyšší, než je zasazeno v obecném povědomí pedagogů a širší veřejnosti.

Bibliografický seznam

ALBRECHT, L. G., SEELMAN, K., BURY M. 2001. Handbook of disability studies. 1. ed. California: Sage Publications, Inc. ISBN 0-76-19-1652-0.

BESNOY, K., MANNING, S., KARNES, F. 2006. *Screening satudents with visual impairments for intellectual Giftedness*. A pilot study in Heldref Publications. Regreted from: https://www.researchgate.net/publication/311838195_Screening_and_Identifying_Gifted_Children_What_All_Educators_and_Parents_Should_Know

BLATNÝ, M. et al. 2015. *Psychologie osobnosti: Hlavní témata, současné přístupy*. 1. ed. dotisk. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3434-7.

CAKIRPALOGLU, P. 2015. *Úvod do psychologie osobnosti*. 1. vyd. dotisk. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4033-1.

CIANCIOLO T. A., STERNBERG, J. R. 2004. *Intelligence: A Brief History*. 1. ed. Oxford: Blackwell. ISBN 1-4051-0824-X.

CIHELKOVÁ. 2017. *Nadané dítě ve škole: náměty do výuky pro celou třídu*. 1. ed. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1248-5.

DAVIS, J. L. *The disability studies. Reader*. 2013. New York Routledge: Taylor & Francis. ISBN 978-0-203-07788-7.

FINKOVÁ, D. 2011. *Rozvoj hapticko-taktilního vnímání osob se zrakovým postižením*. 1. ed. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-2742-3.

FINKOVÁ, D., LUDÍKOVÁ, L. 2013. *Specifika komunikace s osobami se zrakovým postižením*. 1. ed. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Studijní opory. ISBN 978-80-244-3696-8.

FINKOVÁ, D., LUDÍKOVÁ, L., RŮŽIČKOVÁ, V. 2007. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, ISBN 978-80-244-1857-5.

FOŘTÍK, V., FOŘTÍKOVÁ, J. 2015. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. 2. ed Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0969-0.

FOŘTÍKOVÁ, J. 2009. *Talent a nadání. Jejich rozvoj ve volném čase*. Aktualizované vydání. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT. ISBN 978-80-86784-75-5.

GAVORA, P. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšířené. ed. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

HARTL, P., HARTLOVÁ H, 2015. *Psychologický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0873-0.

HAVINGEROVA, M. H. 2011. *Pět pohledů na nadání*. 1. ed. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3835.

HŘÍBKOVÁ, L. 2009. *Nadání a nadaní. Pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1998-6.

KLEIN B., 2007. *Raising gifted kids: Everything you need to know to help exceptional child thrive*. 1. ed., New York: Amacom books, ISBN 9780814473429.

KRHUTOVÁ, L. 2013. *Úvod do disability studies*. 2. ed. Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-288-3

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ D. 2006. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.

LECHTA, V., a kol. 2016. *Inkluzivní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.

LINDEROVÁ, I., SCHOLZ, P., MUNDUCH, M. 2016. *Úvod do metodiky výzkumu*. 1. ed. Jihlava: Vysoká škola polytechnická. ISBN 978-80-88064-23-7.

MATĚJČEK, Z. 2011. *Praxe dětského psychologického poradenství*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0000-0.

MATSUMOTO, D., 2009. *The Cambridge dictionary of psychology*. 1. ed. San Francisco: Cambridge University Press. ISBN 978-0-511-63157-3.

MICHALÍK, J. a kol. 2011. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-859-3.

MONKS, J., F., YPENBURG, H., I. 2002. *Naše dítě je velmi nadané: Rukověť pro rodiče a učitele*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-0445-5.

MONTGOMERY, D. *Gifted and Talented Children with Special Educational Needs*. United Kingdom: Taylor & Francis, 2003. ISBN 1853469548.

NOVOTNÁ, L. Mimořádně nadané děti s handicapem. Metodický portál: Články [online]. 30. 06. 2004, [cit. 2022-06-08]. Dostupný z www.https://clanky.rvp.cz/clanek/22/MIMORADNE-NADANE-DETI-S-HANDICAPEM.html. ISSN 1802-4785.

OPATŘILOVÁ, D. Et al. 2008. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-3977-3.

PLHÁKOVÁ, A. 2006. Dějiny psychologie. 1. ed. Praha: Grada. ISBN 80-247-0871-X.

PHILLIPSON, S. N., STOEGER, H.; ZIEGLER, A. (ed.). 2013. *Exceptionality in East Asia: Exploration in the actiotope model of giftedness*. New York: Routledge. ISBN 978-0-415-50729-5.

PUGNEROVÁ M., KONEČNÝ J. 2012. *Patopsychologie se zaměřením na psychologii handicapu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 987-80-244-3058-4.

QUIIDO. Patron nadaných žáků. Kdo je mind dítě. [online] Quiido © 2014-2022, [cit.2022-06-11] Dostupné z: <https://www.qiido.cz/kdo-je-mind-dite/>

RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. et al. 2006. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1475-9.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: as a developmental model for creative productivity. In Sternberg, R. J., DAVISON, J. E. (et. al.). 2005. *Conception of giftedness*. Cambridge University Press., p. 246-279. ISBN 978-0-511-16064-6.

RENZULLI, J. S. 2011. What makes giftedness? Re-examuning a definition. *Phi Delta Kappan*. 92(8), 81-88. DOI: 10.1177/003172171109200821

RÖDEROVÁ, P. 2015. *Edukace osob se zrakovým postižením v osobnostním pojetí*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-8091-1.

ŘÍČAN, P. et al. 2006. *Dětská klinická psychologie*. 4. ed. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1049-5.

STERNBERGJ. R. J. 2002a. *Why smart people can be so stupid?* 1. ed. Yale: Yale University Press. ISBN 0-300-09033-1.

STERNBERGJ. R. J. 2002b. Giftedness According to the Theory of Successful Intelligence. In: COLANGELO, N., & DAVIS, G., A. (et. al). Handbook of Gifted Education. 3. ed., p.92-99., Boston: Allyn & Bacon,

STERNBERGJ. R. J. 2009. Cognitive psychology. 5. ed. Wadsworth: Cengage Learning. ISBN 978-0-495-50629-4.

STERNBERGJ. R. J., KAUFMAN, B. S. 2011. The Cambridge Handbook of Intelligence. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-73911-5.

SVOBODA, M. et al. 2015. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0899-0.

ŠPAČKOVÁ, K. et al. 2012. *Základy oftalmologie pro speciální pedagogy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3059-1.

TOMLIONSON, C. A., KAPLAN, S. N., RENZULLI, J. S. et. al., 2009. The Parallel Curriculum: A Design to develop High Potential and Challenge Advanced Learnes. 2. ed. United States of America: Corwin Press, ISBN 978-1-4129-6131-8.

TRAIL., A. B. 2021. Twice-exceptional Gifted Children: Understanding, Teaching and Counselling Gifted Students. 2. ed. New York: Routledge. ISBN: 9781593634896

VÁGNEROVÁ, M., HADJ-MOUSSOVÁ, Z., ŠTECH, S. 2001. *Psychologie Handicapu*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum. ISBN 80-7184-929-4.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývoj pozornosti a exekutivních funkcí*. 1. vyd. Praha: Raabe, 2020. ISBN 978-80-7496-441-1.

VALENTA, M., MICHALÍK, J. 2012. *Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb u dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN978-80-244.

VANDENBOS R. G., 2015. APA Dictionary od Psychology. 2. ed. Washington DC: American Psychological Association. ISBN 978-1-4338-1944-5.

Legislativa

Vyhláška č.27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných , ve znění pozdějších předpisů

Seznam tabulek

Tab. č. 1 Stupně intelektu

Tab. č. 2 Účastníci výzkumného šetření – Respondenti

Tab. č. 3 Diagnóza zrak. postiž., rozmezí IQ dle jednotl. subtestů a druh nadání, ŠPZ

Tab. č. 4 Druhy základních škol, s nimiž mají respondenti zkušenost

Tab. č. 5 Druh oslovené instituce a počet pracovníků

Tab. č. 6 Počty poradenských pracovníků, kteří vyplnili/nevyplnili dotazník/poslali reakci a jejich zkušenosti s cílovou skupinou

Tab. č. 7 Kategorie 1. Zkušenosti respondentů s péčí ŠPZ při podpoře nadaného dítěte se ZP.

Tab. č. 8 Odpovědi z PPP.

Tab. č. 9 Odpovědi z SPC.

Tab. č. 10 Pracovníci ŠPZ se zkušenostmi a bez zkušeností s cílovou skupinou. U obou skupin máme jednu odpověď od pracovníka ŠPZ (speciálního pedagoga).

Tab. č. 11 Přístup základních škol ke vzdělání žáka s dvojí výjimečností

Tab. č. 12 Odpovědi ŠPZ

Tab. č. 13 Nadaný žák se zrakovým postižením ve výuce

Seznam obrázků

Obr. č.1 Tříkruhová koncepce

Obr. č. 2 Vícefaktorový model nadání

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumném šetření

V rámci výzkumného šetření studentky Lenky Káčerové jste byl/a požádána o rozhovor do výzkumné části diplomové práce s názvem *Nadané dítě se zrakovým postižením na základní škole*. Šetření probíhá prostřednictvím Ústavu speciálněpedagogických studií na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Vaše účast je dobrovolná. Rozhovor bude s dovolením respondenta nahráván a následně přepsán do písemné podoby. Na základě zásad anonymity a mlčenlivosti nebudou záznamy obsahovat žádné identifikační údaje a veškerý materiál bude určen výhradně pro potřeby studenta a jeho diplomové práce. Respondenti mají právo z rozhovoru i během něj kdykoliv odstoupit.

Tímto podpisem souhlasím se svou účastí na tomto výzkumném šetření.

V ----- dne-----

podpis

Příloha č. 2 - Kazuistika

- Pohlaví dítěte:
- Věk
- Třída, kterou aktuálně navštěvuje:

Rodinná anamnéza:

- Rok narození matky
- Nejvyšší dosažené vzdělání, aktuální zaměstnání.
- Rok narození otce
- Nejvyšší dosažené vzdělání, aktuální zaměstnání.
- Sourozenci a jejich počet, pohlaví, stáří.
- Přítomnost zrakového znevýhodnění či nadání v rodině, dyslexie, dysgrafie apod.

Osobní anamnéza:

- Průběh těhotenství /porodu/komplikace
- Adaptace (přizpůsobení) ve školce, kdy ji začal/a navštěvovat.
- Případný odklad školní docházky
- Adaptace ve škole.
- Zdravotní stav, potíže apod.
- Druh nadání, případná výše IQ.

Příloha č. 3

Otázky pro rodiče - okruhy a rozšiřující otázky

- **Školské poradenské zařízení (ŠPZ) - Pedagogicko-psychologická poradna (PPP), Speciálně pedagogické centrum (SPC)**

1. Jaký byl důvod návštěvy ŠPZ (PPP či SPC)?
2. V jakém věku?
3. Byli jste odesláni z jednoho školského poradenského zařízení do jiného kvůli vhodnějšímu zaměření nebo si Vás ponechali?
4. Vnímáte jako rodiče rozdíl v přístupu pedagogů před a po doporučení ze ŠPZ (PPP a SPC)? Prosím, blíže popište.

- **Základní škola**

1. Vnímáte, že je Vaše dítě ve škole pedagogy přijato a akceptováno jako dítě s nadáním a zároveň se zrakovým znevýhodněním?
2. Činí některé předměty ve škole obtíže z důvodu zrakového znevýhodnění?
3. Jste spokojeni s rozvojem, který je základní škola schopna poskytnout Vašemu dítěti?

- **Nadání**

1. Jaký druh nadání má vaše dítě?
2. Jaké pozorujete projevy, v jakých oblastech?
3. Vnímáte některé obtíže, které jsou specifické a doprovázející nadání? (nepřiměřené emoční reakce, citlivost na zvuky, vůně a pachy, jídlo, neobvyklé zájmy, perfekcionismus apod.)

- **Zrakové postižení**

1. Jaký typ zrakového postižení má Vaše dítě?
2. Jaké pozorujete projevy, v jakých oblastech?
3. Je z pohledu rodiče možné kompenzovat nadáním zrakové znevýhodnění? Pokud ano, v jakých oblastech?

- **Socializace**

1. Existují nějaké obtíže, které Vaše dítě ve škole provázejí? (Např. v socializaci, adaptaci apod.)

2. Jak byste popsali navazování přátelství s ostatními dětmi?

- **Kompenzace**

1. Využívá Vaše dítě ve škole nějaké pomůcky? Pokud ano, jaké?

2. Je možné rozvíjet všechny zájmy Vašeho dítěte bez omezení jeho zrakovým postižením? Prosím, blíže popište

Příloha č. 4

Otázky pro poradenské pracovníky

1. Pracuji v PPP/SPC. Pracuji jako psycholog/speciální pedagog.
2. Setkal/a jste se ve své praxi s dítětem s dvojí výjimečností? Speciálně s nadaným dítětem se zrakovým postižením?
3. Z jakého důvodu tyto děti obvykle navštěvují SPC/ PPP (dle vašeho pracoviště)? Proč přicházejí?
4. Bylo třeba toto dítě přeřadit do péče PPP (nebo naopak SPC) nebo docházelo ke spolupráci a participaci na doporučení?
5. Je u těchto dětí rozvoj a doporučení ke vzdělání zaměřeno převážně na kompenzaci zrakového postižení nebo na rozvoj nadání?
6. Jaké pomůcky jsou doporučovány?
7. Dochází k obtížím v komunikaci se základními školami? Popř. učiteli?
8. Přijímají a akceptují základní školy tyto děti se dvojí výjimečností nebo mají pedagogové obtíže v jejich akceptování?
9. Stalo se vám v praxi, že nastaly potíže v akceptování navržených podpůrných opatření?
10. Mívají tyto děti se dvojí výjimečností ještě další specifické obtíže pojící se k nadání nebo ke zrakovému znevýhodnění? Pokud ano, popište prosím, jaké například.
11. Jaká jsou nejčastější podpůrná opatření u těchto dětí? V čem nejčastěji spočívají?

12. Vnímáte, že se při psychologickém/speciálně pedagogickém vyšetření projevuje převážně nadání nebo naopak jsou zřejmé limity dané zrakovým postižením?

Příloha č. 5

Otázky pro pedagogy základních škol

1. Setkal/a jste se ve své praxi s nadaným dítětem se zrakovým postižením?
2. Existuje zřejmý rozdíl mezi nadaným dítětem se zrakovým postižením ve třídě ve srovnání s ostatními spolužáky?
3. Jakým způsobem je realizováno doporučení ŠPZ v praxi? Jsou myšlena podpůrná opatření.
4. Jaká podpůrná opatření jsou poskytována nadanému žákovi se zrakovým postižením nejčastěji?
5. Mají nadané děti se zrakovým postižením obtíže ve výuce nebo v jiných oblastech (socializace apod.)
6. Projevuje se nadání ve vyučování?
7. Jak se projevuje zrakové postižení ve vyučování?
8. Je z pohledu pedagoga kompenzovat nadáním zrakové postižení?
9. Vyučujete na prvním nebo druhém stupni ZŠ?
10. Prošli jste metodickou přípravou pro práci s dětmi s dvojitou výjimečností potažmo nadanými Děťmi se zrakovým postižením? Popř. účastnil/a jste se dalšího vzdělávání (jejich identifikace, formy práce apod.) o této problematice prostřednictvím např. přednášek, konferencí, vzdělávacích kurzů apod.?

Anotace

Jméno a příjmení:	Lenka Káčerová
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Bc. Veronika Růžičková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název závěrečné práce:	Nadané dítě se zrakovým postižením na základní škole
Název závěrečné práce v angličtině:	Gifted child with visual impairment at primary school
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá rozvojem nadaného dítěte se zrakovým postižením na základní škole. Teoretická část uvádí do problematiky žáků se zrakovým postižením a nadáním. Praktická část navazuje na teoretické poznatky a prostřednictvím kvalitativního výzkumu utváří komplexní pohled na rozvoj nadaného dítěte se zrakovým postižením na základní škole.
Klíčová slova:	Zrakové postižení, nadání, základní škola, žák, rozhovor
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with the development of a gifted child with visual impairment at primary school. The theoretical part introduces the issue of visually impairment and gifted students. The practical part builds on theoretical knowledge and through qualitative research to create a comprehensive view of the development of gifted visually impaired child at primary school.

Klíčová slova v angličtině:	Visual impairment, talent, primary school, student, interview
Přílohy vázané k práci:	Příloha č. 1 Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu Příloha č. 2 Otázky pro rodiče respondentů Příloha č. 3 Otázky pro poradenské pracovníky SPC a PPP Příloha č. 4 Otázky pro pedagogy základních škol
Rozsah práce:	stran
Jazyk práce:	Český jazyk