

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2013-2016

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Blanka Soukupová

**Možnosti podpory žáka 1. stupně ZŠ se zrakovou vadou
pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí pedagogem
– v rámci zájmového vzdělávání ve školní družině**

Praha 2016

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Magda Nišpanská, PhD.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2013-2016

BACHELOR THESIS

Blanka Soukupová

**Support options by teacher 1st class elementary school
pupil with an eyesight problems coming from socially
disadvantaged family in the context of interesting education
after school care.**

Prague 2016

The Bachelor Work Supervisor:

PhDr. Magda Nišpanská, PhD.

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 20.5. 2016

Blanka Soukupová

Poděkování

Děkuji PhDr. Magdě Nišpenské, PhD. za vedení mé bakalářské práce, odborné posouzení práce a její konzultační činnost.

Anotace

Cílem mé bakalářské práce je realizace, popis a zhodnocení volnočasových aktivit zaměřených na psychický rozvoj žáka se zrakovou vadou v rámci školní družiny běžné základní školy. Smyslem mé práce je přiblížit základní informace o integraci žáka se zrakovou vadou nejen do běžné základní školy, ale také do školní družiny a seznámit odbornou i laickou veřejnost z řad rodičů, pedagogů i vychovatelů s typy zrakových vad jejich důsledky a zejména s úskalím integrace žáka se zrakovou vadou do školní družiny.

Klíčová slova

Hra, integrace žáka, kompetence, práce vychovatelky, problémová rodina, školní družina, zraková vada.

Annotation

The objective of my work is implementation, description and assessment of recreational activities aimed at psychological development of pupil with problems with vision at the all-day school of primary school. My job represents basic information about integration of pupil with vision problems at the primary school and at the school day care. It also familiarize the public, parents, tutors and teachers with views of visual defects and their consequences, especially the difficulties of integrating pupil with vision problems at the all day primary school.

Keywords

Game, integration, competence, work as governess, troubled family, visual defect, all-day school.

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1. ZRAK	11
1.1. Zrakové postižení	11
1.2. Nejčastější příčiny zrakového postižení	12
1.3. Zrakové vady a jejich důsledky	13
1.3.1. Poruchy binokulárního vidění.....	13
1.3.2. Refrakční vady	15
1.3.3. Vrozené nebo získané vady (čočka, duhovka, rohovka)	17
1.3.4. Vrozené nebo získané poruchy pigmentu, neuroepitelu a dalších vrstev sítnice	20
1.3.5. Degenerativní onemocnění sítnice	22
1.3.6. Centrální porucha zraku a poruchy zrakové dráhy.....	24
1.3.7. Nádorová onemocnění oka v dětském věku.....	24
1.3.8. Zánětlivá onemocnění oka	25
2. ODLIŠNOST DÍTĚTE SE ZRAKOVOU VADOU	27
2.1. pohybový vývoj	27
2.2. Vývoj poznávacích procesů.....	28
2.3. socializační vývoj	29
3. RODINA	31
3.1. definice rodiny	31
3.1.1. rodina v dnešní době.....	32
3.1.2. rodina podle zákona.....	34
3.2. funkce rodiny	34
3.2.1. funkce biologicko-reprodukční.....	35
3.2.2. funkce ekonomická.....	36
3.2.3. funkce ochranná	36
3.2.4. funkce výchovná.....	37
3.2.5. funkce emocionální	37
3.2.6. funkce rekreační a relaxační	37
3.3. funkčnost rodiny vzhledem k dítěti	38
3.4. nejčastější typy zatížených rodin	36
3.5. rodina dítěte se zrakovým postižením	42

4. ŠKOLNÍ DRUŽINA.....	46
4.1. historie	46
4.2. činnost školní družiny.....	47
4.2.1. základní formy činnosti školní družiny.....	48
4.2.2. hra.....	50
4.2.3. vývoj hry u dětí se zrakovou vadou	51
4.3. význam školní družiny.....	53
4.4. specifické zvláštnosti práce vychovatelky.....	55
4.5. nároky na osobnostní rysy vychovatelky.....	56
5. ZAŘAZENÍ ŽÁKA SE ZRAKOVOU VADOU DO BĚŽNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	57
5.1. zásady edukace žáků se zrakovou vadou (toto by mohla být podkapitola	59
5.1.1. zásady zrakové hygieny	59
5.1.2. kompenzační, rehabilitační a školní pomůcky.....	61
PRAKTICKÁ ČÁST	62
6. VYTVOŘENÍ AKTIVIT PODPORUJÍCÍ ŽÁKA SE ZRAKOVOU VADOU VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ	62
6.1. Cíl a metoda šetření	62
6.2. Charakteristika základní školy.....	62
6.3. Charakteristika základní školy.....	64
6.4. Vytvoření aktivit pro žáka se zrakovou vadou v školní družině	66
6.4.1. Vytvoření podmínek v školní družině.....	66
6.4.2. Aktivity	72
ZÁVĚR	79
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	80
SEZNAM ZKRATEK	83

ÚVOD

Zrak patří mezi základní smysly každého z nás, jimž získáváme mnoho informací o okolním prostředí. Vidíme své děti a blízké, vidíme dopravní prostředky, krásy přírody, máme možnost vnímat kulturní a umělecká díla a přijde nám to zcela přirozené. To si jistě umí představit každý z nás. Ale jaké to je, když vidíme špatně nebo vůbec nevidíme? A jaké to je, když se tak narodíme a nenajdeme oporu ve své vlastní rodině?

Pro rodinu se stává narození dítěte se zrakovou vadou zátěžovou situací. Rodina se musí s touto skutečností vyrovnat. Vyrovnat se z pocitu vlastního selhání, že nedokázali na svět přivést „normálního“ jedince. Musí najít cesty k vyrovnání se se vzniklou situací a hledat možnosti, jak nejlépe vybavit své dítě, i když s handicapem, do běžného života. To je ale jen ukázka dobře fungující rodiny. Jsou rodiny, které se díky této tíživé situaci rozpadnou, a matka zůstává s dítětem sama. Nebo jsou lhostejní k postiženému dítěti a nehledají možnosti, jak zkvalitnit jeho vzdělání a žití vůbec. Dítě za každou cenu integrují do běžného vzdělávacího systému.

Při vstupu takového dítěte do běžné základní školy mohou nastat značné potíže. Tady už záleží na přístupu vedení školy, třídního učitele a rodiny především.

Můžeme pozorovat, že v integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se téměř nemluví o školní družině. Jakoby pozice vychovatelky nebyla důležitá. Žák v 1. třídě základní školy ve většině případů navštěvuje školní družinu a stráví zde stejný čas, jako při vyučování. Za dobu své praxe ve školní družině jsem však nebyla svědkem toho, že by vychovatelka byla přizvaná k plánované návštěvě pracovníka ze speciálně-pedagogického centra, ačkoli by právě ona mohla psychologovi poskytnout doplňující a cenné informace o dítěti. Také jsem se nikdy nesetkala s tím, aby vychovatelka byla podrobněji seznámena s výsledkem vyšetření ohledně postižení žáka a jeho specifickými potřebami, ačkoli by právě ona mohla s dítětem cíleně a systematicky pracovat.

A to je důvod, proč jsem zvolila toto téma pro svou bakalářskou práci. Bakalářská práce se skládá ze dvou částí, a to částí teoretické a praktické. V teoretické části se budu věnovat zrakovým vadám vzniklé v dětském věku, jaké funkční důsledky způsobují. Nahlédnu do odlišností vývoje jedince se zrakovou vadou. Poté se pokusím popsat

rodinu, jak jí lze chápat a jaké funkce má plnit. Nastíním i problémové rodiny. Nermalou část věnuji i významu školní družiny, jakou úlohu má plnit, jaké specifika má práce vychovatelky. A v poslední kapitole teoretické části se zaměřím na integraci žáka do běžné základní školy.

Protože téma mé bakalářské práce zahrnuje komplex různých oblastí a jejich podrobný rozbor by přesáhl rozsah bakalářské práce, zvolila jsem přístup, kdy stručně nastiňuji některé oblasti.

V praktické části uvedu kazuistiku žáka se zrakovou vadou integrovaného do běžné základní školy a jeho možné podpoře ve školní družině.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ZRAK

Zrak nám umožňuje vnímat prostředí kolem nás, vidět barvy, světlo, tvary, ale hlavně slouží k orientaci v prostoru. Je dominantním smyslem v příjmu informací z okolního prostředí. Na možnostech přijímat kvalitní informace je závislý proces učení, zejména v dětství a ve školním věku. Pokud včas nezjistíme, nerehabilitujeme či nekompenzujeme poruchy zrakových funkcí, významně se komplikuje proces učení.

Díky všem schopnostem zraku můžeme číst, psát, sledovat televizi, orientovat se v dopravních situacích, rozlišovat osoby a objekty, vidět nerovnosti v prostoru, vnímat okolí ve všech barvách, adaptovat se na tmou či světlo, orientovat se v našem zorném poli. Zrakové vnímání je náročný proces a poruchy jednotlivých funkcí mohou způsobovat množství obtíží, které značně ovlivní vnímání a následně i proces učení. (Baslerová a kol., 2012)

1.1 ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ

„Osoba se zrakovým postižením je ta, která má postižení zrakových funkcí trvajících i po medicínské léčbě anebo po korigování standardní refrakční vad a má zrakovou ostrost horší než 0,3 (6/18) až po světlocit, nebo je zorné pole omezeno pod 10 stupňů při centrální fixaci, přitom tato osoba užívá nebo je potencionálně schopná používat zrak na plánování a vlastní provádění činnosti“ uvádí Nováková jako medicínské hledisko (Nováková in Vítková, M., 2004, s. 215)

Z psychologického hlediska *„zrakové postižení omezuje či ztěžuje u postiženého jedince schopnost přijímat vizuální informace, a tudíž zraková vada ovlivňuje celou osobnost jedince a to v jeho psychickém i fyzickém vývoji.“* (Hamadová, P., Kětoňová, L., Nováková, Z., 2007, s. 10)

Z hlediska výchovy a vyučování „se za dítě zrakově postižené považuje takové dítě, jehož školní výkonnost je zrakovým postižením při jeho maximální korekci negativně ovlivněna.“ (Květoňová-Švecová, L., 2000, s. 9)

Zrakové postižení popisuje Keblová (1996) jako stav, který se projevuje nevyvinutím, ztrátou nebo snížením výkonnosti zrakového analyzátoru a tím poruchou zrakového vnímání, který je důležitý pro orientaci v prostoru, rozlišování vzdálenosti, směru pohybu a každou praktickou činnost. Je nesrovnatelným zdrojem estetických zážitků a jedinečnou schopností podat maximum informací v minimálním čase. Poškození či ztráta zrakových schopností omezují a deformují nebo zcela vylučují tento původ získávání informací.

1.2 NEJČASTĚJŠÍ PŘÍČINY ZRAKOVÉHO POSTIŽENÍ

Příčiny zrakového defektu popisuje Vágnerová (1995) jako významný činitel. Jedno hledisko je rozsah zrakového postižení organismu, zda jde o postižení kombinované nebo jen zrakové. Druhé hledisko vidí v příčinách psychosociální oblasti jako například postoje rodičů, postoje okolí...apod.

Jiné příčiny, které způsobují vznik zrakové vady, popisuje Květoňová – Švecová (2000) především jako působení nejrůznějších vlivů v různém období vývoje člověka. Z tohoto hlediska je dělíme na:

- Prenatální

Jedná se o období vývoje plodu v těle matky, hraje zde značnou roli dědičnost a to především u diagnóz jako například achromatopsie, vrozený zelený a šedý zákal, těžká krátkozrakost, degenerativní onemocnění sítnice

- Perinatální

Jedná se o dobu těsně před porodem, v průběhu porodu nebo těsně po porodu. Z tyflopeditického hlediska se jedná o období 8 týdnů před porodem až do 8 týdnu po

porodu. Mohou nastat komplikace, které ohrožují zdravý vývoj dítěte. Především mluvíme o protahovaném, klešťovém porodu nebo předčasném porodu.

- Postnatální

Toto období zahrnuje další vývoj jedince po narození.

Nejčastější dělení příčin zrakových vad literatura uvádí na vrozené a získané.

Získané příčiny zrakového postižení

Jedná se především o období kolem porodu a zahrnuje působení mechanické, chemické, fyzikální noxy, poruchy metabolismu u matky nebo její výživy. Působení těchto vlivů způsobuje například anoftalmus, vrozený šedý zákal. Vnější vlivy, které působí v období těhotenství, při porodu a po porodu u předčasně narozených dětí mohou vést ke vzniku retinopatie nedonošených. V pozdějším období se jedná o úrazové vlivy, důsledek jiného onemocnění (meningitis, diabetes, apod.), nádorové onemocnění oka nebo zrakového centra, vliv stárnutí organismu.

Vrozené příčiny zrakového postižení

Ve většině případů se jedná o vady dědičné nebo jsou určité dispozice dány už v rodině. Rozvinout se mohou také působením škodlivých vlivů, které přímo nebo nepřímo působí na zárodek nebo plod v jeho vývoji. Příčiny, které způsobují vrozené zrakové postižení, můžeme rozdělit na:

- Dědičné (genetický podmíněné)
- Vzniklé vlivem působení vnějších vlivů v prenatálním období (následky úrazů, RTG záření, alkohol, drogy, syfilis, toxoplazmóza, AIDS apod.)

1.3 ZRAKOVÉ VADY A JEJICH DŮSLEDKY

1.3.1 PORUCHY BINOKULÁRNÍHO VIDĚNÍ

Binokulární vidění nám umožňuje vidět oběma očima současně. Obrazy vnímané jednotlivě očima se spojí v jeden a zároveň nám umožňuje vnímání hloubky prostoru. Toto vidění není vrozené, nýbrž se vyvíjí od narození až do jednoho roku. K jeho upevnování dochází kolem 6 až 8 roku života dítěte. Vývoj probíhá paralelně ve třech složkách optické, motorické a senzické. (www.wikipedia.cz)

Porucha binokulárního vidění v závislosti na zachování ostrosti zraku negativně ovlivňuje čtení, grafický projev, koordinaci oka a ruky, odhad překážek a orientaci v neznámém prostředí. Mezi tyto poruchy patří:

- Amblyopie

Amblyopie vzniká při vývoji zraku od narození do 6-8 roku dítěte, vzniká z důsledku nedostatku zrakových podnětů. Je důležité při pochybnostech, že zrak dítěte se nevyvíjí správně, nechat vyšetřit zrakovou ostrost. Toto vyšetření je možné už u 2 měsíčního kojence. Brzké odhalení této vady nám umožňuje včas zahájit zrakovou stimulaci a tím podpořit vývoj zraku.

- Strabismus

Strabismus neboli šilhavost je porucha paralelního postavení očí. Nejčastěji se s tím setkáváme u malých dětí, při pohledu zblízka a vyznačuje se směřováním jednoho nebo obou očí směrem k nosu (nasálním). Většinou se dá léčit šilhavost předpisem brýlí a cvičením horšího oka při zakrytí lepšího oka nebo střídavým cvičením obou očí. Strabismus směrem vně obličeje k uchu (temporálním) se často vyskytuje u dětí s neurologickou anamnézou (například epilepsie, mozková obrna). I zde léčbu určí lékař. U těchto dětí může být nepříjemné používat okluzor k zakrytí lepšího oka, zhoršujeme mu tím orientaci v prostoru. Důležité je správně motivovat dítě ke cvičení, dělat mu ho zábavným a přitažlivým (například používat barevné předměty, mozaiky, korálky, stavebnice apod.).

Strabismus lze i operativně odstranit, ale až tehdy, když brýlová korekce a cvičení očí nepostačuje k léčbě. Operaci lze uskutečnit jen na zvážení a doporučení lékaře.

- Porucha akomodace a konvergence a absence stereopse

Porucha těchto funkcí spolu úzce souvisí. Svaly, které zachycují čočku v pouzdře, umožňují její vyklenutí pro pohled na blízko a způsobují akomodaci. Pokud je nutné čočku odstranit operativním způsobem například z důvodu zákalu čočky a je čočka nahrazena umělou, schopnost akomodace oko ztratí. Toto je potom řešeno bifokálními nebo multifokálními skly v brýlích. Konvergence je podmíněna správnou spoluprací obou očí. Vidět objekt současně oběma očima je schopnost, která vede k prostorovému vjemu a to k stereopsi. Pokud tato spolupráce obou očí je nedostatečná, už u vyvinutých očí dochází k dvojitému vidění – diplopii.

- Nystagmus

Jedná se o oční vadu, která způsobuje nekontrolovatelné, rytmické pohyby očí, které mohou být vykonávané v jednom nebo i několika pohledových směrech. Podle směru pohybu rozlišujeme horizontální, vertikální, krouživý, šikmý nebo cirkulární nystagmus. A rozlišujeme 3 typy této poruchy podle intenzity záškubového nystagmu. První typ je viditelný jen při rychlém směru složky, u druhého typu jsou záškuby více znatelné i při pohledu vpřed a je znatelný ve směru rychlé složky, třetí typ při pohledu ve směru pomalé složky se objevuje mírný nystagmus a nejvýraznější je ve směru rychlé složky. V některých případech může být i nystagmus fyziologický.

Funkční důsledky:

Jedinci s poruchou binokulárního vidění mají obtíže se zaostřením na potřebnou vzdálenost. Trpí neostrým viděním. Ve škole se vyznačují špatným čtením, obtíže mají s plynulým čtením na blízko i v dálce, s opisováním textu z tabule nebo knihy, grafický projev je také obtížný. V tělesné výchově mají obtíže v hodů a míření na cíl. (Baslerová, P. a kol, 2012)

1.3.2 REFRAKČNÍ VADY

Označují vady, u kterých dochází k chybné lomivosti paprsků, které nedopadnou na sítnici, jak je žádoucí a tím se nevytvoří ostrý obraz.

● Astigmatismus

Jedná se o vadu vrozenou, ale může být i získaná v důsledku dlouhotrvající nemoci rohovky. U astigmatismu dochází k lámání paprsků ve více bodech a tím je způsoben neostrý obraz na sítnici, tudíž se jedná o osově nesymetrickou refrakční vadu. Toto osově nesymetrické lámání paprsků je způsobeno změnou zakřivení rohovky, v některých případech i čočky. Astigmatismus napravujeme cylindrickými skly.

Funkční důsledky:

Děti, trpící touto vadou nás upozorní na tento problém obtížemi při rýsování, chybným opisováním z tabule nebo z knihy, problémy s kresbou. Při delším zadívání na jedno místo děti provází bolest hlavy, při delším čtení bolest očí. A další činnosti, při kterých mohou děti pociťovat obtíže jako sledování promítání, sledování plátna v kině, dlouhodobé sledování tabule apod.

● Hypermetropie

Známe ji pod pojmem dalekozrakost a spočívá v zobrazení objektu až za úroveň sítnice. Rozlišujeme dioptrickou dalekozrakost (rozměr oka je správný – dioptrický systém má menší lomivost) a osovou dalekozrakost (oko kratší – neodpovídá dioptrickému systému). Dalekozrakost také dělíme podle výše refrakční vady na lehkou (do +3,0D), střední (do +7,0D) a vysokou (nad +7,0D).

Funkční důsledky:

Zanedbaná hypermetropie u dětí způsobuje vznik strabismu, amblyopie a také nystagmu, jedná se o děti do 6 let.

● Myopia

S myopií neboli krátkozrakostí se setkáváme především u dětí školního a mladistvého věku. U krátkozrakého oka dochází k lámání světelných paprsků před sítnicí a tím vidí špatně na dálku. Rozlišujeme krátkozrakost lehkou (do -4,0D), střední (do -8,0D) a těžkou (nad -8,0D).

Funkční důsledky:

Korekce této vady jsou brýle s čočkami rozptylkami nebo kontaktní čočky. Děti s myopií od -6,0D, by se měly vyhnout činnostem, u kterých může dojít k překrvení hlavy (stoje na hlavě, skoky do vody, otřesy) a činnostem fyzického charakteru (zvedání těžkých věcí, sportovní činnosti), aby nedošlo k odchlípení sítnice. (Baslerová, P. a kol., 2012)

1.3.3 VROZENÉ NEBO ZÍSKANÉ VADY (ČOČKA, DUHOVKA, ROHOVKA)

•Zákaly rohovky

K této vadě může dojít už v době prenatální, kdy v procesu, který je důsledkem zapříčinění zakalení rohovky, hraje roli dědičnost. Nebo v důsledku poruchy metabolismu plodu nebo matky v době gravidity. Dalším rizikovým obdobím je období kolem porodu, který může být komplikovaný a při klešťovém porodu může dojít ke stlačení rohovky a vznikne její poškození a následné zjizvení, více časté je zakalení rohovky vzniklé infekcí z porodních cest například pohlavní nemocí. Po narození dochází k zakalení rohovky vlivem vrozené poruchy oka (například degenerativní onemocnění, vrozený glaukom).

Funkční důsledky:

Zákal rohovky způsobuje překážku v optické ose na vyvíjejícím se oku a způsobuje amblyopii u dětí do 6 let. I nepatrné zakalení rohovky může způsobovat nepříjemné efekty oslnění. Je nutné dodržovat u dětí s touto vrozenou vadou pitný režim, pokyny lékaře (oční kapky, gel, masti), pravidelné kontroly a používání zvlhčujících preparátů. Při sportovní činnosti, pobytu v prašném prostředí používat ochranné brýle, popřípadě brýle s polarizačními filtry nebo barevnými filtry (zlepšení komfortu vidění). Podpořit přístup k informacím lze optickými a elektronickými pomůckami, úpravou prostředí a neoptickými pomůckami.

•Keratokonus

Keratokonus je degenerace kolagenních vláken rohovky, které způsobují vyklenutí centrální části rohovky, a s tím souvisí vznik postupující vady vysoké myopie spojené

s astigmatismem a ke snížení zrakové ostrosti. Léčba probíhá podle fáze onemocnění a stavu onemocnění, může dojít i k zakalení rohovky. Někdy může být i řešením keratoplastika, což je chirurgická léčba.

Funkční důsledky:

Je nutné se vyhnout prašnému prostředí. Při sportovní činnosti používat ochranné brýle. O brýle a čočky, pokud jsou nutné ke korekci, je nutné se starat a dodržovat hygienu.

● Aniridie

Jedná se o vrozenou vadu, která způsobuje nedostatečnost ve vývoji duhovky, nemusí být vyvinuta vůbec nebo bývá přítomen zbytek duhovky u jejího kořene, často u obou očí. Často bývá stanovena porucha nejostřejšího vidění (foveální dysplazie). Tento stav je neměnný, ke zhoršení dochází vlivem druhotného onemocnění zrakových funkcí.

Funkční důsledky:

Zhoršení centrální zrakové ostrosti, která je často v rozsahu slabozrakosti až praktické nevidomosti, vede ke vzniku nystagmu. Jedinci s touto vadou mají problém s oslněním, proto je nutné nosit brýle pohlcující světlo, nosit pokrývku hlavy s kšiltlem, na doporučení lékaře aplikovat stenopeické kontaktní čočky, upravit prostředí ve třídě. Sportovní činnosti provádět po konzultaci s lékařem.

● Kolobom duhovky

Jedná se o vrozenou rozštěpovou vadu, která vzniká v období vývoje embrya mezi 6. -7. týdnem nedostatečným uzavřením oční štěrbin. K této poruše může vzniknout na kterémkoli místě, nejčastěji v oblasti zadní nebo přední části (duhovka, optický nerv). Duhovka získá nepravidelný tvar připomínající klíčovou díрку nebo jinou deformaci. Pokud dojde k zasažení jen rohovky, nedochází k výpadkům zorného pole. V případě zasažení i sítnice, je tato oblast slepá. Kolobom může být oboustranný i jednostranný, může se vyskytovat samostatně i jako součást syndromů.

Funkční důsledky:

Velmi záleží na včasné zrakové stimulaci a pravidelných kontrolách u lékaře. Aktivní či sportovní činnosti lze vykonávat jen po konzultaci s lékařem. U oboustranném postižení bývá zrak snížen do pásma slabozrakosti. Ke zlepšení přístupu

k informacím je dobré upravit prostředí, používat neoptické, optické a elektronické pomůcky.

●Glaukom

U nás znám jako zelený zákal je způsoben poruchou cirkulace a množstvím nitrooční tekutiny. Vzniká nitrooční tlak a tím se rozpíná oční koule a dochází k poškození terče zrkového nervu. Ve většině případů se jedná o dědičnou poruchu, ale také může být způsoben infekčním onemocněním matky v době těhotenství. U dětí může být zelený zákal kongenitální či infantilní nebo juvenilní (vrozený, vývojový nebo pozdější). Lze ho léčit chirurgicky a udržet stav a oddálit možnou slepotu podáváním léků.

Funkční důsledky:

U osob s tímto postižením je častá světloplachost, dochází k slabozrakosti až nevidomosti a k nevratné změně v zorném poli. Je nutné pravidelně užívat oční kapky, pravidelně docházet na kontroly k lékaři a dbát na pravidelný přísun tekutin a vyhnout se možné dehydrataci (například při sportovních aktivitách, námaze apod.). K lepšímu přístupu k informacím lze použít neoptické, speciální optické a elektronické pomůcky a nezapomenout na úpravu prostředí. Kde hrozí zhoršení postižení, je důležité včas zařadit nácvik kompenzačních dovedností (prostorová orientace, hmatové rozlišování apod.).

●Afakie

Tato porucha je vzácná, jedná se o stav, kdy chybí čočka v oku a vzniká v prenatálním období vývoje dítěte. S častějším výskytem se setkáváme u jedinců po operaci zkalené čočky u šedého zákalu. Tento stav pro jedince znamená ztrátu +20,0D, oko se stane silně dalekozraké.

Funkční důsledky:

Dochází ke snížení zrakové ostrosti, vyskytuje se světloplachost (řešíme filtry proti oslnění). K lepšímu přístupu k informacím pomůžeme úpravou prostředí a využívání elektronických, speciálních optických a neoptických pomůcek.

●Ektopie čočky

Ektopie čočky vzniká nejčastěji vývojovou poruchou, ale může být způsobena i následkem úrazu. Bývá součástí Marffanova syndromu, který souvisí s postižením krevních cév a je nutné vyšetření kardiologem. Jedná se o poruchu závěsného aparátu, který čočku drží ve správné poloze, a tím se vychýlí ze své správné polohy.

Funkční důsledky:

Dochází k časté proměně hodnot dioptrií u jedinců a tím vznikají obtíže při stanovení korekce dioptrických vad. Některé případy umožňují implantaci čočky, jinak se používají brýle nebo kontaktní čočky. Veškeré fyzické aktivity či výběr povolání by měl odsouhlasit ošetřující lékař.

●Katarakta

Katarakta neboli šedý zákal může být vrozenou vadou nebo může souviset s onemocněním dítěte (př. diabetes). Příčinou je dědičnost, v prenatálním období nemoc matky (rubeola, toxoplazmóza) nebo teratogenní vlivy (ozáření matky). Šedý zákal může také vzniknout následkem úrazu, zánětlivým onemocněním oka nebo rohovky, metabolického onemocnění, trvalého užívání léčiv. Jsou-li vhodně podmínky pro implantaci umělé čočky, je možný chirurgický zákrok a implantovat hydrogelovou nebo silikonovou čočku do zachovaného pouzdra. Tato operace se provádí u kojenců, dětí i dospělých.

Funkční důsledky:

Při šedém zákalu jedinec může vidět zamlženě, rozostřeně, může být citlivý na silnější světlo. Barvy nevidí tak sytě a při pohledu jedním okem jsou věci zdvojené nebo ztrojené. (Baslerová, P. a kol., 2012)

1.3.4 VROZENÉ NEBO ZÍSKANÉ PORUCHY PIGMENTU, NEUROEPITELU A DALŠÍCH VRSTEV SÍTNICE

●Achromatopsie

Geneticky podmíněná vada způsobena nevyvinutí vrstvy čípků a tyčinek, což způsobuje barvoslepost. Osoby s touto vadou trpí oslněním běžným denním světlem a je nutné nosit absorpční brýle doplněné kryty ze shora i ze stran světlo pohlcujícími kryty.

Funkční důsledky:

Největším problémem bývá oslnění denním světlem, které vrcholí při pobytu na sněhu či vodní plochy. Barvoslepost způsobuje problémy v orientaci v prostoru, na ploše i v barevných pláncích. Při podpoře získávání informací je nutné upravit prostředí (zastínění), používání neoptických, speciálních optických a elektronických pomůcek.

● Albinismus

Albinismus je vrozená vada způsobena poruchou enzymu, který se podílí na syntéze melaninu, který je důležitý pro tvorbu pigmentu. Albinismus oční postihuje pouze oči, okulokutánní albinismus bývá častější a postihuje nejen oči, ale i kůži. Jedinec se na slunci neopálí, ale spálí. Mezi další příznaky patří snížení zrakové ostrosti, strabismus, nystagmus nebo absence binokulárního vidění.

Funkční důsledky:

Zraková ostrost je snižena trvale. Problémem bývá oslnění na slunci, sněhu, v horách, ale i u vodní plochy nebo rybníka. Nepříjemné oslnění může také způsobit osvětlený bazén, ve škole lesklá tabule, špatné osvětlení pracovní plochy, příliš prosvětlená místnost a podobně. U dětí, kde porucha zasáhla i pokožku, je nutné dbát na nošení pokrývky hlavy s kšiltem, brýle s absorpčními skly, dbát na vhodné oblečení a použití ochranného krému (UV filtr 20 a více). I krátký pobyt na slunci může způsobit spálení. Přístup k informacím lze podpořit úpravou prostředí a používání elektronických, speciálních optických a neoptických pomůcek.

● Atrofie papil optického nervu

K atrofii terče zrakového nervu může dojít v prenatálním, perinatálním i postnatálním období. Nejsou vyloučené i vlivy vnějšího původu či důsledek závažného onemocnění. Dochází k degeneraci nervové tkáně druhého neuronu zrakové dráhy a nervová vlákna nemůžou být nahrazena novou nervovou tkání. Společným znakem všech atrofií je změna barvy terče zrakového nervu, která může být, podle závažnosti nabledlá až bílá. Přítomnost atrofie může být u dětské mozkové obrny, lehké mozkové dysfunkce, epilepsie či roztroušené sklerózy nebo následkem infekce centrální nervové soustavy společně s centrální poruchou zraku.

Funkční důsledky:

U některých forem lze pozorovat poruchu vnímání červené a zelené barvy, nystagmus či výpadky zorného pole. Snížení zrakové ostrosti je stálé, podle stupně poškození dochází ke snížení centrální zrakové ostrosti.

•Hypoplazie optického nervu

Jedná se o vadu, která se vyskytuje samostatně nebo sdruženě s malformací oka či mozku, ale může být spojována i s trizomií 13. Vzniká v období prenatalní a příčinou bývají spíše vnější vlivy (užívání LSD, chininu, alkoholu v době těhotenství) než dědičnost. Jedná se o nevyvinutí jednoho nebo obou zrakových nervů, které je způsobeno narušením diferenciací gangliových buněk nebo jejich axonů.

Funkční důsledky:

Podle míry poškození je úroveň zrakové ostrosti v pásmu slabozrakosti a níže. Může se vyskytnout i porucha vnímání barev. Nutné u podpory přístupu k informacím je individuální řešení dle stupně zachované zrakové ostrosti či ztrátě dalších funkcí a poruch.(Baslerová, P. a kol., 2012)

1.3.5 DEGENERATIVNÍ ONEMOCNĚNÍ SÍTNICE

Není výjimkou, že i u dětí se setkáváme s dědičnou degenerativní nemocí.

•Degenerace makuly typu Stargardt

Jedná se o variantu dědičného onemocnění, které postihuje pigmentový a senzorický epitel, který způsobuje značný pokles centrální zrakové ostrosti. První příznaky se dají rozpoznat v deseti letech věku.

Funkční důsledky:

Zraková ostrost klesá až do pásma mezi slabozrakostí až praktické nevidomostí, spojené s poruchou barevného vidění, které se zhoršuje. Pokud jedinec trpí světloplachostí, je nutná úprava prostředí neoslňujícím osvětlením. Podpora k získávání informací spočívá v úpravě prostředí, používání speciálních optických, elektronických pomůcek.

● Pigmentová degenerace sítnice

Jedná se o typické a nejznámější dědičnou dystrofii smyslového a pigmentového epitelu. Dochází k šerosleposti, zužování zorného pole a později poklesem centrální zrakové ostrosti. Onemocnění postupuje pomalu směrem k centru.

Funkční důsledky:

Léčba neexistuje. Dochází ke snížení zrakové ostrosti a ž k praktické nevidomosti a šerosleposti, což se objevuje už od dětství. Je přítomno i zhoršení adaptace na změnu světelných podmínek. Ke zlepšení vnímání kontrastů je nutné používat filtry, které zmírní také oslnění. Podpora spočívá k nacvičení dovednosti prostorové orientace a samostatného pohybu (dále POSP), seznámení s novým prostorem, vyznačení překážek, zvětšování a zvýrazňování textů, používání elektronických pomůcek a optických pomůcek, podle postupu onemocnění nácvik hmatu, Braiallova písma.

● Retinopatie nedonošených

Dále ROP je nejčastější příčinou nevidomosti zraku a vzniká u nedonošených dětí s malou porodní hmotností narozené před 32. týdnem těhotenství. Jsou umístěny do inkubátoru a je jim podáván kyslík. Vyšší hodnota kyslíku způsobí ještě u nevyvinutých cév sítnice jejich špatný vývoj. Dojde k oxidaci sítnice. Vzniká šedavé zbarvení sítnice a může dojít až k odchlípení sítnice. Postihuje obě oči, ale stupeň postižení i její průběh jsou různé.

Funkční důsledky:

ROP má 5 stádií a záleží v jakém stádiu je dětský pacient, postihují je oční vady jako krátkozrakost, tupozrakost a strabismus. Jsou pod stálým dohledem lékařů a pravidelně navštěvují oftalmologa. Často se k ROP přidruží i jiná postižení jako například porucha senzomotorické koordinace. Aktivní činnosti (sport) by měla být konzultována s lékařem. (Baslerová, P. a kol., 2012)

1.3.6 CENTRÁLNÍ PORUCHA ZRAKU A PORUCHY ZRAKOVÉ DRÁHY

- CVI (kortikální poškození zraku, mozková slepota)

S touto poruchou se setkáváme nejen u dětí ale i u dospělých po mozkových příhodách či onemocnění, které mělo za následek poruchu zraku. Příčiny můžou být různé a mohou vzniknout v prenatálním, perinatálním nebo postnatálním období (například krvácení do mozku, nedostatek přísunu kyslíku do mozku, hydrocefalus, urémie, dysgeneze mozku, úraz hlavy, epilepsie a další). Tedy se nejedná o poruchu zrakového aparátu, ale o poruchu činnosti mozku a zrakových drah.

Funkční důsledky:

Často jsou problémy v orientaci a vnímání prostoru, špatné rozeznávání nahloučených znaků, obtížné rozeznávání velikosti či rozlišnosti tvarů a jejich umístění v prostoru. Jedinec mívá problémy rozlišit čísla a jejich znázornění na ose a také psaných a tištěných znaků. Potíže nastávají i při komunikaci, kdy jedinec nemůže rozlišit mimické znaky obličeje pro něj charakteristické a tím se i špatně orientuje (všichni jsou pro něj cizí, nikoho nepoznává). Význam zde hraje úroveň koncentrace, aby vnímání bylo více stabilní. Výrazně klesá výkon i adaptační schopnosti na úkoly v závislosti na únavu. Žáka podpoříme vytvořením individuálního vzdělávacího plánu, který spočívá v globální metodě výuky psaní a čtení, hmatová podpora, testy se širším řádkováním, používání čtecího okénka, kontrast a barevnost je nutné upravit. (Baslerová, P. a kol., 2012)

1.3.7 NÁDOROVÁ ONEMOCNĚNÍ OKA V DĚTSKÉM VĚKU

- Retinoblastom

Jedná se o nádorové onemocnění sítnice, které se vyvíjí v dětství v několika formách. Léčba je závislá na včasném objevení nádoru a jedná se o dlouhodobou léčbu onkologickou i chirurgickou, která spočívá ve vyjmutí oka, po té pacient získá oční protézu.

Funkční důsledky:

Vše závisí na stavu pacienta, podle toho může trpět sníženou zrakovou ostrostí až nevidomostí., výpady v zorném poli. Často se vyskytuje porucha barevného vidění,

mononukleární vidění. Upravení prostředí a zlepšení přístupu k informacím je nutný individuální přístup.

●Gliom zřakového nervu

Nejčastěji se tento nádor (nezhoubný) vyskytuje u dětí v prvních letech jeho života. Bývá umístěn na nervové tkáni v očnici. V závislosti na jeho umístění a jeho prorůstání může dojít i k ohrožení života. Léčba je stanovena podle místa jeho výskytu neurochirurgicky či onkologicky nebo kombinovaně.

Funkční důsledky:

V závislosti na místě výskytu gliomu a jeho léčbě je snižená kontrastní citlivost a zřaková ostrost. Může se objevit výpad části zorného pole, na jednom oku ztráta vidění až ztráta poloviny zorného pole až nevidomost. Ke zlepšení podmínek k přístupu informací je nutné podle ztrát funkcí vhodně upravit prostředí a využívat neoptické, speciální optické a elektronické pomůcky.

●Neurofibrom

Jde o nezhoubný nádor většinou jednostranný v očnici a víčku, který v některých případech může způsobit tlak na bulbus a tím vznikne myopie a sekundární glaukom. Je viditelný na víčku a na postavení bulbu.

Důsledky:

Mezi časté důsledky patří dvojitě vidění, zřaková ostrost je snižená a vede až k nevidomosti, porucha binokulárního vidění. Léčba je chirurgická. (Baslerová, P. a kol., 2012)

1.3.8 ZÁNĚTLIVÁ ONEMOCNĚNÍ OKA

Mezi zánětlivá onemocnění oka řadíme vrozené nebo získané (v období perinatálním) živnatky (duhovka, řasnaté tělísko, cévnatka) a sítnice. Ale i v raném věku dítěte může dojít k jeho onemocnění od osob nebo zvířat v jeho blízkosti. Úrazem oka, systémovým onemocněním může dojít také k zánětlivému onemocnění oka. Projevy jsou různé, podle jeho místa výskytu. Jako druhotný projev zánětlivého onemocnění oka se může přidružit glaukom.

Důsledky:

Záleží na vlastnosti onemocnění, pokud se jedná a akutní či chronické, pak se jedná o přechodné či trvalé snížení zrakové ostrosti až nevidomosti. Patří sem také světloplachost, porucha barvocit a snížení kontrastní citlivost. Léčba je pod vedením oftalmologa, ale v některých případech je nutná i spolupráce jiných oborů například imunologie, chirurgie či neurologie. Veškerá zátěž dítěte je závislá na konzultaci s lékařem. (Baslerová,P. a kol., 2012)

2 ODLIŠNOST DÍTĚTE SE ZRAKOVOU VADOU

Zrakové vnímání je důležitým zdrojem informací, které získáváme z prostředí, a umožňuje nám orientovat se v prostoru. Dítě se tak může snadno a rychle seznámit s nejbližším okolím, chápat komplex vizuálních informací jako celek, vidí rozdíly mezi objekty a jejich podobné rysy, orientuje se v prostoru blízkém i vzdáleném. Důležité je, že dítě vidí i svoji osobu, své vlastní projevy a tím je může lépe koordinovat. (Vágnerová, M., 2005)

Z hlediska vývoje je důležité, kdy došlo ke ztrátě či poškození zraku jedince, zda už jeho osobnost byla plně zformovaná nebo ne. Můžeme říct, že zraková vada obecně způsobuje odlišnosti v pohybovém vývoji, socializačním vývoji a v poznávacích procesech. (Pipeková, J., 2006)

2.1 POHYBOVÝ VÝVOJ

Dítě se zrakovou vadou je negativně ovlivněno v oblasti pohybového vývoje a to na základě ztráty motivace. Dítě nemá schopnost vidět v okolí atraktivní podněty, které by ho motivovaly k pohybu. Pohyb za zvukem je pro dítě náročnější než opticky řízený pohyb a patří až do dalšího vývojového stupně, proto je znatelné opoždění pohybu u dětí v raném a předškolním věku. U dětí s těžkým postižením zraku, kterým nebyly poskytovány odpovídající činnosti k získávání a rozvíjení motorických dovedností, je často opožděný celkový vývoj, přičemž centrální nervový systém je v pořádku. Tyto děti se mohou stát hypotonickými, jejich chůze je nejistá se špatnou koordinací s extrémně rotovanými chodidly. (Nováková in Pipeková, J., 2006).

Mezi hlavní problémy v pohybovém vývoji patří prostorová orientace a samotný pohyb. Orientace v prostoru je proces, který se vyvíjí už v prvním roce života jedince. Jedná se o určení místa v prostoru, ve kterém se jedinec vyskytuje, na základě systému souřadnic. K tomu je zapotřebí, aby jedinec určil svoji vlastní polohu a k této poloze prostorově vnímal i okolní předměty. Do vnímání prostoru je zapotřebí všech smyslů a jedním z nich je zrak a porucha tohoto analyzátoru komplikuje a omezuje orientaci. S tím souvisí i řešení některých úkolů, například volba směru, udržení směru apod. Aby

dítě mohlo být úspěšné a zvládat samostatný pohyb a orientaci v prostoru, je žádoucí rozvíjet určité dovednosti. Mezi ně patří odhad vzdálenosti a úhlů, chůze po schodišti, posilování stability, rozvoj sluchové vnímání, výchova ke slonu a zakřivení dráhy, omezování odchylek od přímého směru. (Květoňová-Švecová, L., 2000)

2.2 VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESŮ

V důsledku strádání v oblasti smyslových podnětů jsou poznávací procesy omezeny. Dítě tak trpí nedostatkem podnětů, vizuální informace jsou nedostatečné a dítě má i méně zkušeností a stává se celkově méně aktivní. Hlavním úkolem v této oblasti speciálně-pedagogického pracovníka je zdokonalovat ostatní smysly. Využívat zbytky zraku v raném a předškolním věku zrakovou stimulací a později v školním a dospělém věku reedukací zraku. (Květoňová-Švecová, L., 2000)

Zrak

Dítě se sníženou zrakovou ostrostí, poruchou vnímání barev, zúžení zorného pole vnímá oproti normálně vidícím dětem neúplně, nepřesně, je různá rychlost zobrazení, zorné pole může být zúžené a deformované. Slabozrací a částečně vidící děti špatně poznávají známé předměty. Podobnost ani rozdíly mezi objekty nerozlišují téměř vůbec. (Nováková, Z., in Pipeková, J., 2006)

Sluch

Sluchové vnímání v oblasti jedinců se zrakovou vadou má důležitou roli jako kompenzační způsob získávání informací. Dítě se zrakovou vadou musí sluch využívat mnohem více, než dítě s dobrým zrakem. Proto je sluchové vnímání u zrakově postižených jedinců lépe rozvinuto. U těžce zrakově postižených je důležité rozvíjet schopnost lokalizace zvuku v prostoru a sluchovou paměť, tím se zlepšuje orientace v prostoru. (Hamadová, P., Květoňová, L., Nováková, Z., 2007)

Hmat

Hmat je dalším kompenzačním prostředkem, kterým bezprostředně poznávají okolí nejen osoby nevidomé, ale i jedinci částečně vidící. Hmatové vnímání probíhá postupně od částí až k celku. Liší se od zrakového vnímání nejen kvalitativně ale i kvantitativně. K procesu rozvíjení hmatového poznávání (od částí k celku), které je časově náročnější a únavnější, je potřeba účast psychických procesů, mezi které patří pozornost, paměť a myšlení. (Nováková in Pipeková, J., 2006)

V literatuře najdeme dělení hmatového vnímání na pasivní hmat, aktivní hmat a zprostředkovaný hmat. Pod pojmem pasivní hmat si představujeme získávání informací o jednotlivých vlastnostech předmětu, celkový obraz při pasivním hmatu nevzniká. Aktivním hmatem již vytváříme celostní vjemový obraz prostřednictvím aktivním ohmatovacím pohybem rukou. Zprostředkovaný hmat je umožněn hmatáním nějakým nástrojem, díky kterému vzniká rozšíření hmatového pole, například chůze za pomocí bílé hole. (Litvak, A. G., 1979)

2.3 SOCIALIZAČNÍ VÝVOJ

Socializaci chápeme jako začleňování jedince do společnosti. Osobnost jedince se vyvíjí v důsledku vzájemného působení a kontaktem s druhými lidmi v prostředí, ve kterém žije (rodina, vrstevníci, škola). U zrakově postižených dětí může dojít v této oblasti k určitým odlišnostem a vést k opožděnému rozvoji různých sociálních aktivit, které je způsobeno omezením nebo ztrátou možnosti učení nápodobou. V komunikaci nejsou schopni vnímat nonverbální signály, což pak vede k rozdílné komunikaci nevidomých. Nedostatkem těchto signálů může vést k nesrozumitelnosti sdílené informace. U těžce zrakově postiženého jedince se setkáváme s nonverbálními signály (špatné držení těla, chudá mimika, kývání těla), které mohou negativně ovlivnit ostatní v komunikaci. V různých sociálních situacích můžou mít značné potíže a působit na jedince jako zátěž (například hledání kamaráda v kolektivu, nákup v obchodě, připojení se do rozhovoru). Proto je nezbytné při speciálně-pedagogické péči o zrakově postižené sociální dovednosti nacvičovat. Potíže spojené se zhoršenou schopností orientace

v novém prostředí, můžou posilovat závislost na ostatních lidech. (Vágnerová, M. in Keblová, A, 1996)

Vývoj, způsob adaptace a vytváření postoje k nezávislosti zrakově postiženého jedince se odráží v kvalitě jeho sociálního prostředí.

3 RODINA

„Rodina je obojí, jak základní jednotka společnosti, tak kořenem kultury. Je to neutuchající zdroj podpory, obhajoby, ujištění a emocionálního dobití, které dodává dítěti sílu, aby se sebevědomě odvážilo do většího světa a stalo se vším, čím může být.“

Marianne E. Neifert

3.1 DEFINICE RODINY

Jednoznačná definice pojmu rodina je velmi problematická. Liší se podle přístupu různých vědních disciplín jako je sociologie, psychologie, právo nebo demografie. Také různé oblasti téže vědy přistupují k pojmu rodina rozdílně.

V psychologickém slovníku se dozvíme, že je rodina *„společenská skupina spojená manželstvím nebo pokrevními vztahy, odpovědností a vzájemnou pomocí.“* Hartl zde také rozlišuje rodinu nukleární, která zahrnuje pouze otce, matku a děti a rodinu širší. Součástí širší rodiny je i další příbuzenstvo (prarodiče, strýcové, tety, bratřenci, sestřenice apod.). (Hartl, P., 1993)

Jaroslav Řezáč definuje rodinu v knize Sociální psychologie, s odvoláním na P. Říčana, jako intimní vztahový systém, časoprostorově ohraničený a vyznačující se relativní stálostí. (Řezáč, J., 1998)

Socioložka J. Máchová rozlišuje rodinu podle počtu generací žijících pohromadě - stanovuje pojem rodina základní, tj. sestávající z otce, matky a dětí, a rodina rozšířená, zahrnující kromě toho i prarodiče, strýce, tety a další příbuzné. (Střelec a kol., 1992)

Z jiného hlediska mluvíme o rodině úplné, ve které žijí oba rodiče a nejméně jedno dítě, a neúplnou, v níž chybí některý z rodičů.

Josef Výrost ve své publikaci zmiňuje definici J. Odehnala *„Rodina je jakýmsi nejuniverzálnějším socializačním činitelem, který poskytuje jedinci identifikační vzory, seznamuje ho s předpokládaným chováním pro mužskou a ženskou roli. Učí jedince reagovat žádoucím způsobem v procesu interakce a umožňuje mu praktické ověření*

získaných dovedností v rámci rodiny. Uplatňuje se jako regulátor chování jedince a poskytuje mu společensky žádoucí normy. Pod vlivem rodinného působení se vytváří postoj k personálnímu okolí, sobě samému i společnosti obecně.“ Tím předjímá funkce, která rodině patří. (Výrost, J., 1998, s. 304)

3.1.1 RODINA V DNEŠNÍ DOBĚ

Od února 2007 bylo možné slyšet na Českém rozhlasu pořad Hovory o rodině. První díl byl věnován rodině jako instituci a tím otevřel diskusi, co vlastně v dnešní době rodina je. Na stránkách PhDr. Evy Labusové nezávislé publicistky, moderátorky a poradkyně pro oblast rodičovství, se nachází několik názorů různých odborníků.

Sociolog Ivo Možný vymezil rodinu jako více generační soužití rodičů a dětí, ať už v rodině úplné nebo neúplné. Cituji: *„Slovo rodina má, díky Bohu, vysoký status, a velmi, velmi pozitivní konotaci. To, že podíl lidí žijících aktuálně v rodině se v poslední době zmenšuje, nenapravíme tím, že rozšíříme jeho obsah. Rodina není totéž co domácnost. Bezdětný pár má domov, domácnost, byt. V odborné řeči (a nejen v ní) má smysl udržet rozdíl mezi domácností a rodinou. Manželé toužící po dítěti mohou mít šťastnou a spokojenou domácnost, mohou si vytvořit krásný domov (i toto slovo má velký citový náboj) a mohou samozřejmě svůj domov, svou domácnost označovat jako rodinu, skýtá-li jim to útěchu. Jak čemu říkáme, v tom jsme svobodni, ale skutečnost tím nezměníme.“*

„Osamělý rodič s dítětem ovšem tvoří rodinu - neúplných rodin je u nás asi desetina ze všech rodin. V sociologii najdeme různé názory prakticky na cokoliv, ale shoda na tom, že rodinu konstituují pokrevní svazky, je dosti univerzální.“

Psycholožka Lenka Šulcová říká: *„Při vymezování pojmu rodina hrají klíčovou roli rozmanité funkce rodiny (reprodukční, materiální, výchovná a emocionální), ve kterých zaujímá významné místo reprodukce páru. Ta se promítá do všech ostatních funkcí, tedy do funkce ekonomické (hmotné zajištění všech členů), do výchovné (potomstvu se předává potřebné pro přežití) a emocionální (zázemí a zóna bezpečí, jistoty, relaxace a nabírání sil).*

Z tohoto hlediska je rodinou pouze soužití dvou jedinců opačného pohlaví a jejich dětí. Vše ostatní je označováno jako rodinné alternativy, které však z hlediska společnosti i jedinců něco velmi podstatného nenaplňují, a tedy nejsou skutečnou rodinou.

Vznik alternativ rodiny je značně podmíněn současnou situací společnosti neboli sociálním rámcem života společnosti. To, že je jich tolik, vypovídá z historického hlediska o fázi celospolečenské dekadence. Ve fázích celospolečenského rozvoje je podobných alternativ totiž vždy méně, nebo nejsou vůbec.“

Podle psychologa Jeronýma Klimeše „manželé, marně toužící po dítěti, jsou manželé, ale nejsou rodina. Dítě je tu přítomno ve fantazii a tužbách, ale reálné není.“

Dále říká, že „při vymezení pojmu rodina nejde o hodnoty, nýbrž o termíny. Skupiny a citové vazby v nich jsou důležité, ale ne každá z nich má rodinný - reprodukční charakter. U rodiny je vždy přítomen reprodukční charakter, a tedy plození a vychovávání. Za rodinu můžeme označit každou skupinu, která má dlouhodobě reprodukční charakter.“

Uvádí příklady skupiny, které mají reprodukční charakter:

- Pár, který není oddán s dětmi
- Homosexuální pár, který vychovává (polo)vlastní dítě či osvojené dítě
- Prarodiče, kteří pečují o dítě nebo děti za rodiče
- Bigamní muž, který má dítě se dvěma ženami a stýká se s nimi
- Pěstouni a jim svěřené děti

Příklady skupin, které nemají reprodukční charakter:

- Squat bez dětí
- Dvě přítelkyně
- Manželé bez dětí, neoddaný pár
- Manželé, kteří chtějí mít děti, ale jsou neplodní (jsou připraveni na rodinu, ale rodina to není, protože nereprodukuje, nevychoávají...)
- Otec a jeho biologický potomek, o kterého se muž nestará, nestýká se s ním a dítě ho nepovažuje za otce

Hraniční případy:

- Sousedí, kteří se dočasně starají o dítě nebo děti
- Učitel a žák, když učitel má delegovanou výchovu od rodiče

Na čem se všichni shodují, je, že rodinu tvoří především rodiče a jejich děti. Vedle této nejbližší rodiny sem patří i společenství rodičů a dětí, které spojuje příbuzenské pouto a to nezávisle na počtu generací. A rodiny neúplné, kdy v nejužší rodině jeden z členů chybí. (www.evalabusova.cz)

3.1.2 RODINA PODLE ZÁKONA

Rodina podle zákona č. 89/2012 Sb. (Občanský zákoník) vzniká uzavřením manželství zákonem stanoveným způsobem. Hlavním účelem manželství je založení rodiny a řádná výchova dětí. Tento zákon upravuje vztahy mezi manžely, mezi rodiči a dětmi. Má za úkol chránit každého člena rodiny i během rozpadu rodiny a rozvodu manželství. (www.zakony.kurzy.cz)

3.2 FUNKCE RODINY

V životě každého z nás má rodina velmi důležitou úlohu, ať už si to uvědomujeme či nikoli. Tato skutečnost je dána vlivem a působením příslušníků rodiny. Rodinné prostředí by mělo každému svému členu dávat pocit jistoty, lásky, bezpečí, vzájemné respektování, toleranci a péči, kterou všichni potřebují k uspokojení svých potřeb.

V průběhu našeho života se struktura rodiny mění. Někteří z ní odcházejí, noví naopak přicházejí. Někdy tento proces můžeme ovlivnit například výběrem partnera, jindy ho ovlivnit nemůžeme například úmrtím blízkého člena rodiny. Při narození nového člena dítěte, má rodina, krom výchovy, další úlohu, a to podílet se na rozvoji osobnosti a učení. Tuto úlohu u dobře fungující rodiny mají plnit oba rodiče.

Blahoslav Krasu a Věra Poláčková funkce rodiny vidí takto: „*Rodina ve svém souhrnu zajišťuje mnoho činností – zabezpečuje své členy hmotně, pečuje o zdraví, výživu a kulturní dědictví, vštěpuje jim morální postoje, ovlivňuje je, usměrňuje, chrání a podporuje. Rodina plní určité role i ve vztahu ke společnosti – je to především reprodukce obyvatelstva, a to jak reprodukce biologická, tak i kulturní.*“ (Kraus, B., Poláčková, V., 2001. s. 79)

Správně fungující rodina musí být funkční, a to hned v několika směrech. Měla by plnit tyto následující funkce.

- Biologickou – reprodukční funkci
- Ekonomickou funkci
- Ochranou funkci
- Výchovnou funkci
- Emocionální funkci
- Rekreační, relaxační funkci

3.2.1 FUNKCE BIOLOGICKO-REPRODUKČNÍ

Biologicko-reprodukční funkci můžeme chápat jako primární, která zabezpečuje uspokojení biologických potřeb člen rodiny. Význam má velký jak pro celou společnost, tak také pro jednotlivé členy, kteří rodinu tvoří. Aby tato funkce mohla být rozvíjena, je třeba, aby společnost měla reprodukční základnu stabilní. Proto je také v jejím zájmu, aby se narodil takový počet dětí, který tyto perspektivy naplní. (Kraus, B., 2008)

Kraus říká: „*Existenci rodiny je také společensky a kulturně regulována sexualita. Demografický vývoj společnosti má též celou řadu sociálně – pedagogických souvislostí. Počet dětí, které využívají vzdělávací a výchovná zařízení, a jejich charakteristiky vytvářejí specifické požadavky na oblast institucionální výchovy a péče o volný čas dětí a mládeže.*“ (Kraus, B., 2008, s. 79)

3.2.2 FUNKCE EKONOMICKÁ

Ekonomická funkce vychází z toho, že rodinu lze považovat za samostatně hospodařící jednotku. V minulosti ekonomická funkce byla funkcí dominantní, významnou zůstává i nadále. Na ekonomickém zabezpečení rodiny se v dnešní době ve stále větší míře podílejí i veřejní činitelé, hlavní roli tu hraje stát. Můžeme vidět rozličné podmínky pro zajištění ekonomické funkce, podstatou je začlenění rodičů do pracovního procesu. Rodiny, pokud mají k dispozici dostatečné finanční a materiální prostředky, investují a tím se zároveň podílí na stabilitě ekonomiky státu. Rodiče zabezpečují dostatečnou materiální podporu svých dětí a tím zajišťují i jejich zdravý a správný vývoj. (Kraus, B., 2008)

3.2.3 FUNKCE OCHRANNÁ

Ochranná funkce je důležitá v zajišťování životních potřeb nejen dětí, ale i všech členů v rodině. Rok 1990 ukazuje změny, že se rodina mnohem více podílí na této funkci a očekává se od ní větší spoluúčast na jejím plnění.

3.2.4 FUNKCE VÝCHOVNÁ

Zakotvení výchovné funkce najdeme v zákoně. Rodiče prostřednictvím výchovné funkce přebírají odpovědnost za svoje děti, zajišťují jim odpovídající výchovu, vzdělání, bezpečí a vštěpují správné mravní zásady. Lze říci, že tato funkce v mnohém odpovídá za kvalitu populace. V Úmluvě o právech dítěte se můžeme dočíst, aby dítě dosáhlo plného a harmonického rozvoje osobnosti, musí vyrůstat v harmonickém rodinném prostředí, plném lásky, štěstí a porozumění. I když je rodina základní výchovnou institucí, nelze opomenout i další výchovné instituce, které se na výchově podílejí a doplňují ji (např. školka, škola, školní družina).

V dnešní době jsou rodiče vystaveny tlaku, více než v dřívější době, musí se rozhodnout jaké vzdělání poskytnout svému dítěti, jaký zvolit styl výchovy, ale i správný náboženský, filozofický i politický směr.

Kraus o této funkci mluví jako o sociálně – výchovné a říká, že „socializací v rodině rozumíme především proces působení rodiny na své členy v celém souhrnu jevů a procesů: ekonomických, sociálních, kulturních, mravních, estetických, zdravotních a jiných. Ústřední úlohou socializačního procesu v rodině zůstává příprava dětí a mladistvých na vstup do praktického života. Dítě od narození a po celou dobu života v rodině přijímá velmi široké spektrum nejrůznějších informací a aktivně je zpracovává v souladu se svými přirozenými vlohami, biologickými a psychickými potřebami, se svými zkušenostmi, ale i s hodnotovými orientacemi a vzory, jimiž jsou pro dítě především rodiče a starší sourozenci. Dítě v socializačním procesu tedy nezůstává pasivním článkem, uplatňuje také svou vůli, své zájmy, přání, orientace. Rodinná socializace je v rozhodující míře nejen prostorem pro socializaci dítěte a v převážné míře také dalších členů rodiny, ale je také modelem pro osvojování sociálních rolí muže a ženy, otce a matky, a tak se promítá do budoucí reprodukční rodiny dětí.“ (Kraus, B., Poláčková, V., 2001, s 80-82)

3.2.5 FUNKCE EMOCIONÁLNÍ

Emocionální funkce se prolíná s funkcí výchovnou. Můžeme říct, že dochází ke vzájemnému uspokojování potřeb všech členů rodiny. Rodiče a domov mají pro dítě zásadní význam, je na nich závislé nejen existenčně, ale i citově. Rodiče své dítě chrání, rozumějí mu a tím vytváří citové zázemí. Citová rovnováha posiluje harmonický rodinný život. Emocionální funkce je zásadní a nezastupitelná. Žádná jiná instituce není schopná vytvořit podobné a tak nenahraditelné citové zázemí, pocit lásky, bezpečí a jistoty. (Kraus, B., 2008)

3.2.6 FUNKCE REKREAČNÍ A RELAXAČNÍ

Rekreační a relaxační funkce je chápána tak, že rodina je také institucí, která by měla myslet na relaxaci, rekreaci a zábavu. Takové aktivity se dotýkají nejen všech členů rodiny, ale především pro děti mají důležitý význam. (Kraus, B., 2008)

3.3 FUNKČNOST RODINY VZHLEDEM K DÍTĚTI

Doposud jsme hovořili o tom, jak chápat rodinu a jaké funkce by měla plnit. Teď se zaměříme na typy rodin podle funkčnosti, které uvádí Helus (2007).

- Rodiny stabilizovaně funkční

Ve všech oblastech tato rodina zajišťuje kvalitní podmínky pro harmonický rozvoj dítěte.

- Funkční rodiny s přechodnými problémy

Těchto rodin je většina, ať už jsou problémy spojené se špatnou bytovou podmínkou finanční nouzí, zasahování prarodičů do života rodiny, potíže s dospívajícím dítětem...apod., dokáže je rodina vyřešit sama a díky nim se pozitivně rozvíjí a upevňuje. Vždy je hodnota rodiny mezi předními hodnotami všech jejích členů.

- Rodiny problémové

Zde už nastává problém plnění funkcí rodiny. Rodina se snaží dát věci do pořádku, ale často na problém nestačí a hledá pomoc, která je ovšem účinná jen dočasně. Často dochází k rozpadu rodiny a hledání způsobu, jak uspořádat vše, aby děti netrpěly.

- Rodiny dysfunkční

Některé z funkcí rodiny jsou vážně a dlouhodobě narušeny. Děti jsou vážně ohroženy. Je nutný zásah vnějších institucí, ale rodina často nechápe jejich opatření a radami se neřídí. Například: rodiny s alkoholizmem; rodiny zatížené psychickými poruchami; rodiny postižené vleklými se krizemi apod. Rozchod rodičů v těchto případech zanechává traumatické následky.

- Rodiny afunkční

Vůči svému dítěti rodina neplní svůj účel, dítě ohrožuje. V rodině se hromadí nejrůznější patologické projevy jako nezáměr o dítě, nevraživý nebo nenávistný postoj vůči němu. Náprava v samotné rodině už nemá žádnou naději. Nutností je hledat řešení mimo tuto rodinu. Často rozhoduje soud o zbavení rodičů jejich rodičovských práv a umístění dítěte v dětském domově nebo v zařízení náhradní rodinné péče. (Helus, Z., 2007)

3.4 NEJČASTĚJŠÍ TYPY ZATÍŽENÝCH RODIN

- Nezralá rodina

Často se setkáváme s rodiči, kteří jsou příliš nezralí a nezkušení, aby mohli být ve všech aspektech dobrými a spolehlivými rodiči. Mnohdy bývají rodičovstvím zaskočení, mísí se kladné a záporné city k dítěti a povinnostem, tím negativně působí na svého potomka. Tato nezralost se projevuje v oblasti životních hodnot, životního způsobu, zkušeností a v oblasti citů. U této rodiny může pedagog primární školy rodičům otevřít oči pro hlubší pochopení toho, co jejich dítě potřebuje. Někteří rodiče tuto skutečnost přijmou a svou nezralost překonají a začnou vytvářet pro své dítě přijatelné prostředí.

- Přetížená rodina

Na první pohled se zdá, že v této rodině jsou splněny všechny základní předpoklady dobrého vývoje pro jejich potomka. Rodiče jsou zralí, o výchovu svého dítěte se zajímají, pečují o ně, milují je. Přesto dítě strádá. Psychologická funkčnost rodiny vzhledem k dítěti se snižuje. Důvodem je přetíženost matky nebo otce nebo obou rodičů. Přetíženost může být způsobena konflikty mezi partnery nebo rodiči a dětmi, narozením dalšího dítěte, vyskytnutím se vážné nemoci v rodině, citovým strádáním po

rozvodu nebo odchodu rodinného příslušníka či dalšími ekonomickými nebo bytovými problémy. Velmi zde záleží, jakou mají rodiče frustrační toleranci vůči zátěži.

- Ambiciózní rodina

I v této rodině na první pohled existují dobré podmínky pro rozvoj a úspěšnost dítěte. Rodiče ale mají nadměrnou potřebu vlastního uplatňování, vzestupu, realizace na úkor rozvoje osobnosti jejich dětí. Strádají v oblasti citové (láska, soucítění, solidarita), potřeb přináležitosti k domovu, potřeb jistoty a stability, potřeb přesvědčivé vzájemné oddanosti.

- Perfekcionistická rodina

Rodiče kladnou vysoké nároky na své dítě, požadují po nich vysoký výkon, perfektní výsledky popřípadě být vždy lepší než druzí, bez ohledu na předpoklady dítěte, na jeho schopnosti, zájmy, vnější možnosti. Dítě se dostává do permanentní zátěže. Musí vynakládat velké úsilí, aby splnilo očekávání od rodičů. V případě neúspěchu je rodina zklamána a samotné dítě prožívá pocit selhání, ztrácí sebejistotu a sebedůvěru, je plné výčitek svědomí. Mezi dítětem a rodičem se rozvíjí disharmonie a hrozí vážné narušení vývoje dítěte a narušení jeho citového zázemí. Pedagog se snaží zklidnit situaci a může doporučit spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou.

- Autoritářská rodina

V této rodině se nepřihlíží k potřebě dítěte se samo rozhodovat, nést zodpovědnost, projevovat svou spontaneitu. Neberou se žádné ohledy na jeho názory a zájmy. Vztahy k dítěti jsou založené na příkazování a zakazování. Vyžaduje se automatická a slepá poslušnost. V opačném případě jsou často používány tresty psychické (zesměšňování, ponižování, zastrašování, odmítání lásky) i fyzické (bití). Dochází u dítěte k frustraci realizačních potřeb. Důsledky bývají různé, mohou nabýt i výrazně negativních podob. V rodině může být jen jeden člen, který vytváří prostředí strachu a násilí (otec, matka, prarodič) a ostatní členové autoritářstvím trpí, ale zároveň tento přístup přenáší na své

děti. Děti z této rodiny jsou ve škole nápadní, mohou být vylekaní nebo agresivní, podle způsobu vyrovnání se s autoritářstvím. Projevovat se můžou apatií až rezignací k zájmu o cokoliv bez projevu vlastní iniciativy nebo naopak výbuchem agresivity spojené s nahromaděním averze vůči autoritě.

- Rozmazlující (protekcionistická) rodina

Typické pro tuto rodinu je dítěti vždy vyhovět, dát mu za pravdu, dělat vše, tak jak si žádá. Chybí zde rozvoj osobnosti v oblasti nést zodpovědnost, přiznat svůj omyl a nedostatek, dát také zapravdu druhým, vynaložit úsilí, překonat samo sebe, když je to nutné. Rozlišujeme tři formy protekcionalizmu. Útočný, kdy rodiče neustále ochraňují své dítě v jeho prospěch, pokud si myslí, že je mu křivděno a vše není v jeho prospěch. Soucítící, kdy rodiče trpí se svým dítětem a poddávají se pocitům ukřivděnosti a vidí ve světě jen nepřátelství, která dítěti ubližuje. Tím dítě zaujímá negativní postoj ke škole, k druhým a ke světu. Poslední formou je protekcionismus služebný a rodič se dítěti podřizuje, chce mu ve vše usnadnit a vyhovět za každou cenu. Dítě své rodiče ovládá.

- Nadměrně liberální a improvizující rodina

Dítěti v této rodině chybí řád a program. Rodiče si nejsou schopni dát jasný cíl výchovy a jak jej dosáhnout. Dítě má velkou míru volnosti, se kterou si neví rady a které využívá nebo zneužívá po své libovůli. Ovšem vše bez pozitivních efektů pro jeho rozvoj. Dítě podléhá nebezpečným sklonům k lenosti, pochybným zábavám, egoizmu a sobectví, asociálnímu sdružování. V dospívání si svých rodičů neváží, nedovolí jim mluvit do jejich věcí, někdy rodinu až terorizují.

- Odkládající rodina

Některé rodiny, přetížené nebo nacházející se ve vleklé krizi, mají tendenci své dítě svěřovat kdykoli je to jen trochu možné. Problém nastává tehdy, když rodiče dítě svěřují každému, kdo je jen trochu ochoten. Takové dítě strádá po stránce citové. Ztěžuje se mu

vytváření vztahu k domovu, k mým věcem, k mým povinnostem, mého pevného místa mezi druhými. Vzniká nebezpečí vzniku deprivativního syndromu.

- Disociovaná rodina

Zde dochází k narušení vnějších nebo vnitřních vztahů rodiny, eventuálně obojích. Rodina se izoluje od jiných rodin, příbuzných a přátel, dalšími sociálními skupinami institucemi, společensko-kulturními zařízeními. Vnější disociace navozuje v dětech zkreslené pojetí světa a společnosti jako něco cizího, nepřátelského, před čím je třeba se uzavřít, bránit, proti čemu je třeba útočit. Interakci dítěte s okolím má řadu problematických rysů a tato životní pozice představuje živnou půdu pro asociální až antisociální vývoj.

Vnitřními vztahy mohou být narušeny mezi jejími členy. Jsou k sobě lhostejní, ostatní jej příliš nezajímají. Takové děti často trpí vážnou citovou deprivací. (Helus, Z., 2007)

3.5 RODINA DÍTĚTE SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

V předešlých kapitolách jsme si vysvětlili, co znamená rodina, jaké funkce by měla plnit a jak je důležitá pro vývoj dítěte. Každá rodina, do které se narodí dítě s postižením, se dostává do tíživé situace a prochází krizí rodičovské identity. Rodiče po celou dobu vkládali do svého nenarozeného dítěte své sny, přání a touhy. Touhy, aby jejich dítě dosáhlo cíle, které oni sami nedosáhli. V případě narození dítěte se zdravotním postižením, jsou tato očekávání v nedohlednu. Rodiče berou dítě jako svědectví o svém neúspěchu v biologické i psychologické roli rodiče. Obávají se z budoucnosti a reakce okolí. (Hamadová, P., Květoňová, L., Nováková, Z., 2007)

Čálek (1985, s. 19) říká, že „*prvním společenstvím, do kterého dítě dlouhodobě vstupuje, je rodina, do které se narodilo. Tak jako u všech dětí, má vývoj vrozeně nevidomého dítěte charakter vzájemného mezilidského působení. Rodiče, sourozenci a popř. další příbuzní ovlivňují vývoj tohoto dítěte ale i narození postiženého dítěte a jeho*

projevy působí na jednotlivé příslušníky rodiny i celkovou rodinnou situaci“ (Čálek, O., 1985, s. 19)

Krise rodičovské identity je označována jako období, po kterou se rodiče vyrovnávají se skutečností, že se jim narodilo dítě se zdravotním postižením. Průběh a doba trvání jednotlivých fází je individuální.

1) Fáze šoku a popření

Jedná se o první reakci rodičů na vzniklou skutečnost, že se jim narodilo dítě s postižením. Popření skutečnosti, je bráno jako obrana vlastní psychické rovnováhy. Rodiče se v této době musí vyrovnat s danou informací.

2) Fáze postupné reality a vyrovnání se s problémem

V této fázi začínají mít rodiče výraznější zájem o bližší informace. Do jaké míry racionálně zpracují informace, je často závislé na jejich emočním vyladění, to může vést až ke zkreslení informací. Do značné míry je zpracování informací ovlivněno vlastní zkušeností rodičů, zdravotním stavu, věku, počtu dětí, na kvalitě partnerského vztahu a informovanosti o daném postižení a dalších možnostech. Často se objevují různé obranné reakce na vzniklou situaci, kdy rodiče hledají viníka, mohou být k němu agresivní, přetrvává popírání situace až rezignace.

3) Fáze realistického postoje

Tato fáze představuje smíření rodičů s postižením svého dítěte a jeho přijetí. Snaží se o rozvoj dítěte s ohledem na jeho skutečné možnosti. Této fáze nejsou schopni dosáhnout všichni rodiče. (Vágnerová, M., 1995)

Mnohdy se rodiče nedokážou vyrovnat s postižením svého dítěte a vznikne komplikovaná situace nejen pro ně samotné, ale především pro jejich dítě. To se se svou situací a handicapem musí vyrovnat samo, a když nemá dostatečnou oporu ve vlastní

rodině, stává se situace pro obě strany depresivní. V mladším věku se děti proti rodičům staví do opozice, u starších dětí dochází ke konfliktu s rodiči. (Keblová, A., 2001)

Pro pedagogy pracující s žáky se zdravotním postižením je důležité znát následující poznatky, které uvádí ve své publikaci Baslerová (2012) a umět je interpretovat:

- Obavy o osud a zdraví dítěte vedoucí k opatrnosti

Obavy mohou vést až k omezování v získávání sociálních kontaktů dítěte, nevytváření pro příznivý rozvoj dítěte podnětné prostředí. Ale i naopak může být výchova dítěte až perfekcionistická vzhledem k jeho handicapu. Pokud pedagog nezná rodinu dostatečně dlouhou dobu, měl by se vyvarovat jakýchkoli soudů.

- Nedůvěra vůči institucím a jejich představitelům

Rodiče jsou mnohdy nuceni komunikovat s řadou institucí (úřad sociálního zabezpečení, zdravotní pojišťovny, obecní úřady apod.), které nemusejí splňovat jejich očekávání o kvalitní pomoci. Tyto zkušenosti a očekávání si rodiče přináší i do prostředí školy.

- Pocit výrazné sociální a ekonomické nejistoty

Budoucnost rodiny vidí rodiče zpravidla ve své schopnosti zabezpečit péči o dítě, která je odvíjí od postižení dítěte. Zpravidla postižení dítěte přináší pro rodinu zvýšené náklady, což pocit nejistoty umocňuje. Často je jen matka s dítětem sama v domácnosti.

- Závislost na poradenských institucích, posudkových institucích a jejich pracovnících

Časté navštěvování různých odborníků (lékařů, psychologů...apod.), ke kterému je rodič zpravidla nucen, obvykle vede k přijímání často protichůdných informací.

- Zvýšení psychické i fyzické unavitelnosti

Děti s těžkým zdravotním postižením trpí velkým fyzickým i psychickým vypětím, kterému je celá rodina vystavěna, proto řešením situace může být nabídka úlevové péče ve speciálním institutu.

Každá tato skutečnost je jen jakýmsi orientačním vodítkem. V každé rodině jsou různé situace proměnlivé v čase. Vždy je vhodné s ohledem na rodinu dívat se na situaci z těchto čtyř hledisek, které uvádí Baslerová (2012):

- Druh a míra zdravotního postižení.
- Doba péče o dítě s postižením.
- Vztahy v rodině včetně pohledu na hodnotu vzdělání.
- Sociální a ekonomická úroveň rodiny.

4 ŠKOLNÍ DRUŽINA

4.1 HISTORIE

Školní družina má u nás dlouholetou tradici, její prvopočátky najdeme už v 18. století, kdy se učitelé dobrovolně věnovali po vyučování výchově dětí, ale tato snaha nebyla legislativně zakotvena. Koncem 18. století a začátkem 19. století přišly společenské změny zrušením nevolnictví, velká část obyvatelstva z vesnic se stěhovala do měst za lepším živobytím, což obnášelo dlouhou pracovní dobu obou rodičů. Tím vznikl výchovný i sociální problém, bylo nutno zajistit péči o děti po vyučování. Zpočátku se jednalo o dobrovolnickou a charitativní činnost v podobě zajištění oděvu, obuvi, jídla a útočiště při nepříznivém počasí a příležitostně pořádání vzdělávacích, zábavných akcí a pobytu o prázdninách. Nejznámějším spolkem v této oblasti založeným V. Náprstkem v roce 1864 byl spolek Americký klub českých dam. Na výchově dětí mimo vyučování se také podílely tělovýchovné organizace Sokol, Orel, poté Dělnické tělocvičné jednoty, Junák, Skauti práce. V první polovině 20. století vznikla levicově zaměřená dětská proletářská organizace Mladí průkopníci. Důležitou roli ve výchově mimo vyučování také měly mezinárodní organizace s křesťanským zaměřením (YMCA, YWCA). Všechny tyto organizace a spolky měly významný vliv na děti, problémem ale bylo, že se věnovaly pouze některým dětem a chyběla jim systematická péče. Proto se začaly zakládat instituce pod správou obcí tzv. útulky, které se staraly o chudé děti školou povinné, o které se rodiče nemohli z důvodů pracovní vytíženosti nebo nemoci starat. První tento institut byl zřízen v roce 1885 v Praze na Vyšehradě. Jejich účel byl převážně dohlížet na děti a zajistit jejich bezpečnost, ale nechyběla i výchovně-vzdělávací složka a kromě plnění školních dovedností nechyběly činnosti rekreační, hudební, výtvarné, literární, vlastivědné, přírodovědné, s důrazem na činnost pracovní.

Dnešní označení družina se začalo používat od roku 1931. Na vychovatelky byla požadována pedagogická kvalifikace. Větší důraz byl kladen na výchovnou složku oproti sociální a družina již nebyla určena jen pro chudé děti, naopak se doporučovala

docházka i pro ostatní děti. Už tenkrát se usilovalo o správné využívání volného času v souvislosti se školní výukou, kterou družiny doplňovaly. Avšak ještě nebyli součástí škol, ale jednalo se o mimoškolní instituce.

Součástí škol se družiny staly v roce 1948. Jejich hlavním úkolem byla příprava na vyučování. V pozdější době bylo vydáno několik dokumentů, v nichž je více zdůrazněno, že družina by neměla být pokračováním vyučování, ale měla by plnit výchovnou funkci, rozvíjet zájmy dětí a pečovat o jejich zdraví. Jejich činnost by měla být převážně volnočasová.

Důležitou změnu přinesl rok 1960, kdy školský zákon určil školní družinu pro děti mladšího školního věku (1.-5. ročník) a školní klub pro děti v 6.-9. ročníku. A stanovil, že školní družiny i školní kluby jsou součástí škol. Za velký pokrok bylo považováno zřizování školních klubů, které bylo odůvodněné nutností ve výchově respektovat zvláštnosti dětí středního školního věku v době mimo vyučování.

K dalším výrazným změnám ani vydáním dokumentů MŠMT ČR v sedmdesátých, osmdesátých a devadesátých letech 20. století nedošlo. Stále více se zdůrazňuje specifický charakter výchovy probíhající ve školních družinách. Jako samostatné mimoškolní zařízení mohou být školní družiny a školní kluby zřizovány od roku 1978, ale této možnosti je využíváno minimálně. Dnes se činnosti školní družiny a školních klubů řídí vyhláškou MŠMT č. 109/2011 Sb., o zájmovém vzdělávání. (Hájek, B., Pávková, J. a kol, 2011)

4.2 ČINNOST ŠKOLNÍ DRUŽINY

Jak vyplývá z historie, je školní družina školským zařízením pro zájmové vzdělávání, která splňuje obecné cíle vzdělávání stanovené školským zákonem. Účastníkům ve školní družině se poskytuje různorodá zájmová činnost, která naplňuje jejich volný čas. (Holeyšovská, A., 2009)

Významnou úlohu má školní družina (dále ŠD) především pro žáky 1. stupně základního vzdělávání, pro které je přednostně určena. Není pokračováním školního

vyučování, ale významným zařízením pro výchovu mimo vyučování s úzkým propojením se školou. Pro školní výuku bylo vydáno mnoho dokumentů, programů, metodických příruček a pokynů, ŠD však zůstala na pokraji zájmu, přičemž rodiče vidí velký význam v činnosti ŠD i v souvislosti prevence sociálně patologických jevů. (Hájek, B., 2011). Oddělení ŠD se naplňuje maximálně do počtu 30 žáků. S ohledem na vykonávanou činnost, stanovuje ředitel školy nejvyšší počet účastníků na jednoho pedagoga tak, aby byla zajištěna jejich bezpečnost. Například při koupání nebo náročných výletech je nutný zvýšený dohled nad nižším počtem žáků. Při integraci žáka se specifickými vzdělávacími potřebami by měla být tato skutečnost zohledněna a počet žáků v oddělení snížen. Provoz ŠD je zajištěn ve dnech školního vyučování a o prázdninách. O prázdninách je možné činnost přerušit po dohodě ředitele školy s jejím zřizovatelem. (Hájek, B., Hofbauer, B., Pávková, J., 2011)

4.2.1 ZÁKLADNÍ FORMY ČINNOSTI ŠKOLNÍ DRUŽINY

- Pravidelná činnost

Jedná se o každodenní pedagogickou práci vychovatelky se žáky přihlášenými k pravidelné docházce.

- Příležitostné aktivity

Můžeme je chápat jako akce, které jsou nad rámec jednoho oddělení určené i pro rodiče nebo i širší veřejnost, například karnevaly, besídky, sportovní dny, výstavy prací, jarmarky.

- Spontánní aktivity

Tyto aktivity řadíme do individuálních činností, což jsou například neorganizované hry v ranní nebo koncové družině, volná činnost žáků při pobytu venku, nebo hřišti či v parku.

- Odpočinková činnost

V užším pojetí je činnost odpočinková důležitá k odstranění únavy, plní psychohygienické poslání. Zařazujeme ji v čase po obědě nebo ráno pro žáky ranní družiny a dále podle potřeby během dne. Žáci mohou odpočívat na koberci, na podložce při poslechové činnosti nebo při klidových hrách. Odpočinkovou činností mohou být i zájmové aktivity, které rozvíjejí dětskou osobnost, umožňují seberealizaci, další poznávání a rozvoj dovedností. Popřípadě si tak žák může kompenzovat možné školní neúspěchy.

V širším pojetí odpočinkovou činnost tvoří také aktivní odpočinek, který slouží k regeneraci sil. Jako například pobyt žáků venku při organizované i spontánní činnosti.

- Příprava na vyučování

ŠD umožňuje žákům přípravu na vyučování, ale není povinná tuto činnost zařazovat do denního režimu. Zahrnuje jednu z alternativních činností ŠD, kam řadíme vypracovávání domácích úkolů písemnou formou, zábavné procvičování učiva formou didaktických her, upevňování školních poznatků v běžném životě, získávání nových poznatků při výletech, exkurze, četbě, poslechových činnostech apod. Vypracování úkolů by mělo být dohodnuto nejen s vedením školy a třídním učitelem, ale především se zákonnými zástupci žáka. A s ohledem na výkonnostní křivku žáka lze tuto činnost zařadit po 15. hodině a vytvořit odpovídající prostředí splňující hygienické podmínky. Vychovatelka se ujistí, zda žák chápe zadání a splnění úkolu, pouze na vyžádání může žákovi pomoci. Úkol neopravuje, ale na případnou chybu žáka upozorní a žák ji sám vyhledá. Vychovatelka žáky vede k maximální samostatnosti.

Školní družina může organizovat i příležitostné akce nebo zájmové útvary, kterých se můžou účastnit i nepřihlášení žáci k pravidelné docházce.

K nejvýznamnější a základní činnosti v ŠD patří hra, která přináší žákům kladné zážitky a emoce. (Hájek, B., Hofbauer, B., Pávková, J., 2011)

4.2.2 HRA

Zaujímá významné místo ve volnočasových aktivitách, přináší radost, příjemné a pozitivní prožitky. Umožňuje relaxaci, nenásilné a bezděčné učení a rozvíjí všechny složky osobnosti. Není důležitý její výsledek, ale samotný průběh hry. (Hájek, B., Hofbauer, B., Pávková, J., 2011)

„Dítě si hraje, protože ho to baví, a učení, které ze hry vyplývá, je z tohoto hlediska nepodstatné“ (Fontana, D., 1997, s. 50). Hra ve školní družině je nejdůležitější součástí výchovy, pro děti v mladším školním věku je velmi důležitá a nezbytná. Proto je vhodné vytvořit vychovatelkou vhodné podmínky a jasná pravidla. Žáci se učí podřizovat těmto pravidlům, zapojovat se do skupin, umět se rozhodovat. Žáci se ve hře *„nejen baví, ale dokáží se z ní i poučit, děti v ní vstupují do různých rolí, pro děti je prožitkem, smyslem simulací, poznáním, ale i sebepoznáním, mravní výzvou, svobodou a řádem.“* (Němec, J., 2002, s. 89)

Podle Němce (2002) hry můžeme rozdělit podle svého charakteru na pohybové (míčové hry, honičky, přeskoky přes švihadlo), kognitivní (hry na paměť, postřeh) nebo sociální (sem zahrnujeme především komunikaci).

Dominující význam u dětí mladšího školního věku má hračka. Hračka musí odpovídat hygienickým, pedagogickým a estetickým požadavkům ale také přinášet radost a citové uspokojení. Dítě by mělo mít kolem sebe dostatek podnětů a tím vyrůstat v podnětném prostředí. Z hlediska rozvoje společnosti a technických možností vznikají elektronické a elektrotechnické hračky, hry a stavebnice, které rozvíjejí zájem o techniku, technické a konstrukční myšlení zvědavost apod. Po stránce estetické by měla hračka vycházet z dětské představivosti a tím odpovídat její ztvárnění, měla by rozvíjet cit pro krásu. Tak se hračka stává správným pojítkem mezi představou a skutečností. Pokud hračka nesplňuje základní požadavky, není možné, aby splnila výchovnou funkci. Ani velmi kvalitní hračka nemusí být vhodná, pokud neodpovídá věku dítěte nebo způsobu hry.

Hračky můžeme dělit podle různých hledisek, například podle věku, pro který je určena, podle druhu hry, pro kterou je určena (námětové, dramatizující, konstruktivní),

podle druhu rozvíjené psychické funkce (představitivost, paměť, apod.). (Hájek, B., Hofbauer, B., Pávková, J., 2011)

Hra je i v dnešním vývojovém období mladšího školního věku stejně důležitá, jako v dřívějších dobách. Pokud chceme, aby se dítě zapojilo do hry nebo činnosti, je nutné ho správně motivovat. Pokud je motivace správná, dítě se zapojí, hraje hru rádo a s nadšením.

4.2.3 VÝVOJ HRY U DĚTÍ SE ZRAKOVOU VADOU

Vývoj hry u dětí se zrakovou vadou se liší od vývoje hry zdravých dětí. Hra prochází za podpory svého okolí stejnými fázemi, ale trvají mnohem déle a probíhají jinak.

- Manipulační hra

Spočívá ve zkoumání materiálu, manipulací s ním, dotýkání se, strkání do úst, zkoumání detailů, mačkání apod. Časté je, že děti hračkami hází a zábavou je pro ně vyhazování hraček z postýlky. Tato fáze hry začíná krátce po narození.

Děti se zbytky zraku hračku pozorují a otáčejí se za ní jako zdravé děti. Ale později lze pozorovat, že dávají přednost hračkám s výraznými kontrasty. Více je zajímavé, jak jsou hračky hmatově zajímavé.

Děti nevidomé se více soustředí na tělesné prožitky, kontakt s okolím, chuť, čich, hmat, okolní zvuky. Potřebují více prostoru a času na manipulaci s předmětem. Předmět musí nejprve důkladně poznat, než si s ním začnou hrát.

- Kombinační hra

Při této hře si dítě hraje s více předměty. Zajímá ho, co vše lze z předmětů vytvářet a jak je lze kombinovat. Hračky různě vyndává, někam je strká, bouchá s nimi, staví je na sebe. Není pro něj důležité, k čemu jsou, ale zkoumá jejich vlastnosti a později je dokáže třídit. Fáze kombinační hry navazuje na hru manipulační a souvisí s rozvojem

novým lokomočních dovedností a zlepšení koordinace oka a ruky, kolem osmého a devátého měsíce života dítěte.

K oblíbeným hrám nevidomých dětí patří bouchání a škrábání předmětů o sebe i o okolí. Porovnávají velikosti, tvary i vůně. Stavění kostek na sebe a třídění je pro ně složité a potřebují pomoc od rodičů. Většinou si více hrají se zvuky, které slyší ve svém okolí, než s kostkami.

- Funkční hra

V této fázi už děti používají předměty podle toho, k čemu slouží (kartáčkem se čistí zuby, autíčkem se jezdí apod.), tak jak to vidí ve svém okolí.

Děti se zbytky zraku i děti nevidomé nemohou věci napodobovat, protože nemají vizuální představu o okolí, co lidé kolem nich dělají, jak a k čemu předměty používají. Potřebují vysvětlovat, jak a proč to lidé v jejich blízkosti dělají. Raději si hrají na napodobování reálných zvuků a o předmětu více vyprávějí.

- Symbolická hra

V období osmnáctého měsíc až dvou let vývoje dítěte se začíná rozvíjet fáze symbolické hry. Přejít k symbolické fázi hry je pozvolný. V této fázi si děti hrají s předměty, jako by byly živé (plyšák mluví, panenku bere jako opravdové miminko). Představuje si, že drží předmět, aniž by ho měl v ruce (jako telefonuje) nebo jeden předmět nahrazuje jiným a hraje si na někoho jiného (na kuchařku, policistu).

Nevidomé děti při symbolické hře nejdříve používají svůj jazyk a vydávají zvuky. Nepoužívají mnoho předmětů najednou, spíše je drží, děj hry vypráví a napodobuje reálné zvuky. Do her, kde by měly nevidomé děti hrát jinou roli, se pouštějí zřídka.

- Senzopatická hra

Jedná se o zvláštní kategorii hry, kde princip spočívá v prožitku z materiálu, z pocitů, které kontakt s materiálem přináší. Nejde o postavení komínu z kostek, přehrání jiné osoby či její napodobení, hraní zvukové hry, ale především o prožitek.

Tato hra je velmi oblíbená u některých dětí se zrakovou vadou. (Kochová, K., Schaeferová, M., 2015)

4.3 VÝZNAM ŠKOLNÍ DRUŽINY

Není pochyb, že školní družina je významnou součástí výchovy u žáků mladšího školního věku a měla by vychovávat k smysluplnému využívání volného času, dávat žákům dostatek námětů pro jeho naplňování a snažit se o celkový rozvoj žáka jeho učení a poznání. Žák by si měl osvojit a zvnitřnit základní hodnoty naší společnosti, získat osobní samostatnost a schopnost projevat se jako soběstačná osobnost.

V každé školní družině by měli usilovat o to, aby se z ní nestala tzv. hlídací služba, ale splnila veškerá kritéria dané pro školní družinu tedy zájmové vzdělávání na vysoké profesní úrovni. Žáci by měli získat určité kompetence, což je souhrn schopností a znalostí a s nimi související postoje i hodnotové postoje, které jsou předpokladem výkonu činností. Náležitě poučení a vzdělání vychovatelé dbají na to, aby žáci získali tyto kompetence:

- Kompetence k učení

Žák má chuť k učení, svou započatou práci dokončí, vybírá si vhodné způsoby, umí svůj výkon zhodnotit, učí se spontánně ale i vědomě, získané vědomosti si umí dát do souvislostí, své zkušenosti uplatňuje v životních situacích a v dalším učení. Umí si klást otázky a hledá k nim odpovědi.

- Komunikační kompetence

Žák ovládá řeč i mimoslovní komunikaci, vyjadřuje své myšlenky a umí je vhodně formulovat, komunikuje bez ostychu s vrstevníky i dospělými. Efektivně se zapojuje do diskuze. Neopomíná, že ke správné komunikaci patří také naslouchání druhým. Umí a také využívá komunikační prostředky, dovede zhodnotit informační zdroje.

- Kompetence k řešení problémů

Žák si svou všímavostí o okolní dění i problémů bere příklad k řešení dalších problémů a situací. Učí se rozlišovat správné a chybné řešení problémů. Přemýšlí o jejich příčinách a nesrovnalostech, promyslí a plánuje řešení problému, hledá další způsoby, jak situaci řešit. Všimá si shodných a odlišných znaků. Započatou činnost dokončuje.

- Kompetence sociální a interpersonální

Při získávání této kompetence se žák učí plánovat, organizovat řídit a hodnotit. Ke svým povinnostem a úkolům přistupovat svědomitě, samostatně rozhodovat o svých činnostech, uvědomovat si za ně svou odpovědnost a zodpovědnost, učí se nést důsledky. Naučí se rozpoznat vhodné a nevhodné chování, podílet se na utváření příjemné atmosféry kolektivu. Získá schopnost respektovat druhé, podřídit se a přijmout kompromis. Být tolerantní k odlišnostem mezi lidmi.

- Občanské kompetence

Žák si uvědomuje své povinnosti a práva, také práva druhých, vnímá nespravedlnost, šikanu, agresivitu a dovede se jim bránit. Chová se odpovědně nejen ke svému zdraví a zdraví ostatních, ale také s ohledem na zdraví a bezpečné prostředí. Chrání a respektuje tradice a kulturní dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům.

- Kompetence k trávení volného času

Tato specifická kompetence je nejdůležitější v oblasti zájmového vzdělávání. Žák se učí smysluplnému využívání a trávení volného času, podle vlastních dispozic si vybírá zájmové činnosti. Své zájmy rozvíjí v individuální i v organizovaných skupinových činnostech. Učí se říct „ne“ nevhodným nabídkám na využití volného času.

Vychovatelka by měla působit i v oblasti preventivní. Snaží se vychovávat ke zdravému životnímu stylu, zodpovědnosti za své zdraví. Dohlíží na dodržování pitného režimu, odpovídajícího režimu dne, dodržování tělesné kultury, osobní hygieny, posilování tělesné zdatnosti. Dohlíží na bezpečnost při činnostech. (Hájek, B., 2011)

4.4 SPECIFICKÉ ZVLÁŠTNOSTI PRÁCE VYCHOVATELKY

Výchova ve školní družině je označována jako neformální. Oproti výchově ve vzdělávacím procesu ve škole v rámci vyučování, která je formální včetně autority učitele. Autorita učitele vyplývá z jeho postavení v profesi a z jeho osobnostních rysů. Žák bere školu a požadavky učitele jako povinnost. V rodině probíhá výchova také jako ve školní družině neformálním způsobem, ale styly výchovy jednotlivých rodin jsou různé a velmi se liší. Rodiče nemají většinou pedagogické vzdělání a jejich výchova je důležitá především v rozvíjení emocionálních vztahů mezi rodiči a dětmi. Ve školní družině má výchova rysy obdobné výchově ve škole a v rodině. Důležitý znak v této oblasti je dobrovolná účast dětí na výchovných činnostech. Autorita vychovatele nebo vychovatelky má více neformální podíl, musí imponovat jako osobnost, umět žáky zaujmout a motivovat k činnostem.

Mezi zvláštnost patří (cit. podle Hájek, B., Hofbauer, B., Pávková, J., 2011):

- Obsah výchovy je rámcově dán nebo má doporučující charakter, není závazně stanoven. Jaký obsah bude mít výchova je čistě na rozhodnutí pedagoga, při zachování základních pedagogicko-psychologických požadavků a brát ohledy na potřeby žáků.
- Není běžné, aby probíhala ve školní družině klasifikace. Hodnocení výsledků z dosažených cílů, snažení, pokroků je nutné s individuálním přístupem k jednotlivci.
- Autorita vychovatele nebo vychovatelky má vyrovnaný podíl formálnosti a neformálnosti.
- Vychovatel nebo vychovatelka zaujímá často vůči žákovi mnoho rolí, například se může stát na chvíli učitelem, instruktorem, rádcem, přítelem či kamarádem a mnohdy i náhradním rodičem.
- Práce vychovatele či vychovatelky je být aktivizující. Pokud je to možné, práce probíhá v menších skupinách s individuálním přístupem. Prostředí dle možností vychovatelka volí s ohledem na danou činnost. Proto je kladem velký nárok na pedagogické dovednosti pracovníka.

4.5 NÁROKY NA OSOBNOSTNÍ RYSY VYCHOVATELKY

Základním předpokladem pro úspěšné působení v profesní roli vychovatele/ky je kladný vztah k dětem, který dokáže projevovat a má svou práci opravdu rád. Má vysokou míru empatie, trpělivosti a umí vytvořit příznivé sociální klima v oddělení. Má vypěstované mravní vědomí a jedná podle něho. Má organizační schopnosti, umí s dětmi efektivně jednat. Je pozitivně naladěn/á, v činnostech a při jejich hodnocení vyhledává i vyzvedává především kladné momenty. Rád/a si hraje a hra s dětmi jí těší. Má smysl pro humor a spravedlnost. Dokáže vybranými aktivitami v dětech vzbuzovat zájem o činnosti, podporovat jejich sebevědomí a rozvíjet pozitivní stránky jejich osobnosti. Fyzicky je zdatný/á, aby zvládl/a sportovní aktivity a vycházky. Odolný/á vůči stresu, během dne musí zvládat množství krizových situací. (Hájek, B., 2011)

5 ZAŘAZENÍ ŽÁKA SE ZRAKOVOU VADOU DO BĚŽNÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Žák se zrakovou vadou má právo být vzděláván v běžné základní škole v místě jeho bydliště, pokud si to rodiče přejí, podle školského zákona č. 561/2004 Sb., vyhlášky MŠMT č. 73/2005 ve znění novely vyhlášky č. 147/2011 Sb., o vzdělání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Je nutné si uvědomit, že by mělo být samozřejmostí respektovat originalitu každé osobnosti, její psychické zvláštnosti, úroveň sebepojetí a sebehodnocení, rodinné poměry a sociální podmínky. Jen tak může být integraci úspěšná a úspěšnost žáka dosáhne dobré úrovně. Do oddělení školní družiny lze integrovat nejvýše 5 žáků se zdravotním postižením. (Baslerová, P. a kol., 2012)

Organizace

Pokud je žák se zrakovou vadou přijat do běžné základní školy měla by instituce postupovat podle Baslerové (2012, s 46) takto:

- škola kontaktuje SPC ZP se souhlasem zákonného zástupce, že bude žák přijat nebo sami rodiče
- SPC naplánuje společnou schůzku s vedením školy, třídním učitelem, s rodiči
- ve škole bude projednáno, jakým způsobem se bude žák vzdělávat (bodové písmo, černotisk)
- nutnost projednat podporu asistenta pedagoga
- jaké budou nezbytné pomůcky
- kde bude ve třídě pracovní místo žáka
- jaké osvětlení je vhodné
- v jakém rozsahu budou provedeny hodiny speciálně-pedagogické péče a kdo je bude provádět
- pro případ poškození kompenzačních pomůcek zjednat pojištění

Příchod žáka se zrakovou vadou do první třídy je pro ostatní děti neobvyklé, je to pro ně nová situace a proto je nutné jim poskytnout informace, které odpovídají jejich

věku. Učitel citlivě informuje třídu o diagnóze dítěte se zrakovým (nebo jiným) postižením takovým způsobem, aby u žáků podpořil toleranci, empatii a smysl pro prosociální jednání. Učitel celé třídě názorně vysvětlí funkci pomůcek, které žák bude používat a vysvětlí jim důvody, proč je musí používat. Dále učitel zdůrazní, že pomůcky jsou určeny pouze pro něho. Důležité je i pomoc spolužáků v případě potřeby. Spolupráce s třídní učitelkou a pracovníkem SPC je důležitou součástí organizace práce ve třídě, zejména v prvních měsících.

Úspěšná integrace je odrazem spolupráce školy s rodinou a poradenským pracovištěm. Závisí na vytvoření podmínek v prostředí školy a třídy a především přístupu učitele.

Možná úskalí integrace žáka se zrakovou vadou

Žák se zrakovou vadou si nemůže v běžné základní škole popovídat se stejně postiženým kamarádem o svých potížích a získat některé dovednosti. Ani škola nemůže zajistit nacvičení některých dovedností, které jsou důležité a specifické pro žáky se zrakovou vadou. Velkou zátěží může být výuka mezi zdravými žáky, kde je tempo rychlejší, učivo náročnější, žáci bez postižení jsou ve výhodě, protože mají zachován primární smyslový kanál, na který edukativně škola působí. Žák se nechce lišit od ostatních, a proto si raději nestěžuje a neupozorňuje na sebe, když nechce říkat pravdu, že například nevidí na tabuli, nevidí obrázek apod. Dokonce se může stát, že i rodiče tvrdí, že žák nemá žádné potíže, nepřijímají další možné i dostupné formy opory (používání kompenzačních pomůcek, nacvičování technik samostatného pohybu apod.). V jiných případech, naopak, opačném případě rodiče chtějí a prosazují výhody pro dítě i přesto, že nejsou pro žáka nutné (Baslerová,P. a kol., 2012).

Výhody integrace žáka se zrakovou vadou

Výhodou integrace žáka se zrakovou vadou do běžné školy je jednak blízkost jeho bydliště a možnost zůstat v rodině (nemusí jít do internátní školy). Je ve společnosti s žáky, které nemají zrakový handicap a tím se od nich učí a připravuje na život a

začlenění do zdravé společnosti. Pro zdravé děti je přínosem, že chodí do školy se žákem se zrakovou vadou, v budoucnu nemají zábrany a předsudky a dokáží podobně postiženému člověku ochotně a přirozeně pomáhat. (Baslerová, P. a kol., 2012)

5.1 ZÁSADY EDUKACE ŽÁKŮ SE ZRAKOVOU VADOU

Edukace zpravidla probíhá ve třídách, které jsou místem, kde žák získává informace, setkává se se svými spolužáky a pedagogy, získává zde návyky, dovednosti. Proto je nutné do určité míry prostředí třídy přizpůsobit a upravit tak, aby bylo žákovi umožněno dodržovat zrakovou hygienu.

5.1.1 ZÁSADY

- Osvětlení

Vhodné osvětlení umožňuje optimální činnost zraku a má kladný vliv na práci zrakově postiženého dítěte. Musíme brát vždy v úvahu dané postižení zraku, někteří jedinci vyžadují snížení světelné intenzity (světloplachost). Nevhodné osvětlení způsobuje rychlou únavu.

- Místo ve třídě

Žák by měl zaujmout místo ve třídě, kde probíhá výuka, co nejblíže k tabuli, dále i s ohledem na případné další postižení. Hluk je pro žáka též zatěžující, způsobuje pasivitu a snižuje schopnost soustředění.

- Pracovní místo

Nejvhodnější je pro žáka samostatný stůl s dostatkem úložného prostoru, aby měl přístup ke kompenzačním pomůckám. Vhodné je u stolu, aby měl sklopnou desku, aby si žák na různé činnosti mohl upravit její sklon. Úhel sklonu desky je určován oftalmologem, později se žáci sami desku naučí upravovat.

- Zraková práce

S ohledem na zrakovou vadu žáka je velmi podstatné dodržovat čas zrakové práce, kterou určuje oftalmolog. Optimální doba pro žáky slabozraké a žáky se zbytky zraku je 5 až 15 minut. Po této době je zrakovou práci na blízko nebo na dálku nutné vystřídat.

- Tabule

Tabule je nedílnou součástí každé třídy a v případě integrace žáka se zrakovou vadou je nutné dodržovat určité zásady. Tabule by měla být vždy řádně smazána. Případné šmouhy mohou žáky mást a text se pro ně stává nezřetelný. Učitel by měl používat kontrastní křídly. Také by měl umožnit žákovi využít optické pomůcky, bližší přístup k tabuli, nahlédnutí ke spolužákovi, focení kresby a zápis.

- Práce s textem

Velikost textu přizpůsobujeme žákovi se zrakovou vadou podle jeho individuální potřeby. Písmo by mělo být tučné a řádkování dostatečně velké (1,5-2). Pro zajištění lepšího kontrastu lze použít barevné fólie (žlutá, červená, zelená). Pro snazší orientaci v textu je možné použít například podkladový řádek nebo čtecí okénka.

- Psaní

Žák může mít problémy v čitelném a správném psaní, nemusí vidět linku v sešitě. Doporučuje se zvýraznit linky tučným fixem. Nechat psát žáka písmena tak velká, jak je schopný text sledovat. Žák při písemných pracích potřebuje až dvojnásobek času, než jeho zdraví spolužáci. Ale je možné, že práci zvládne stejně rychle a kvalitně, pokud mu zajistíme vhodné podmínky.

- Potřeby na výtvarné práce

V této oblasti je možné využívat velké množství pomůcek. Doporučuje se pro sytost barev využívat temperové barvy a malovat širokým štětcem. Voskové barvy a pastely, barvy určené k malování prsty, fixy, měkké tužky, různé modelovací hmoty apod. (Hamadová, P. in Vítková, M., 2004)

5.1.2 KOMPENZAČNÍ, REHABILITAČNÍ A ŠKOLNÍ POMŮCKY

Používání kompenzačních pomůcek je závislé na druhu a stupni zrakové vady a osobnostních předpokladech pro práci s pomůckou. Používání těchto pomůcek se jedinec stává samostatnějším a může úspěšně zvládat práci s informačními zdroji. Jejich dostupnost a možnost užití ve vzdělávání v běžných školách je nepatrná. Často nemají k dispozici tytéž pomůcky, jimiž disponují školy speciální, které fungují již desítky let a za tuto dobu jsou pomůckami optimálně vybaveni. Integrace žáků se zrakovou vadou je záležitostí posledních let a základní školy běžného typu si musí pomůcky pořídit buď formou zápůjčky ze SPC, nebo formou nákupu z navýšených prostředků na vzdělávání žáka se zdravotním postižením. Možnost je i využití osobních pomůcek žáka z jeho domova. (Baslerová, P. a kol, 2012)

Dělení kompenzačních pomůcek podle Keblové (1999):

- pomůcky pro diagnostiku
- trenažéry na výcvik kompenzačních zručností
- pomůcky pro vzdělávání
- hračky, hry, pomůcky pro volný čas a sport
- nářadí, přístroje a nástroje pro řemeslné práce a výrobní činnosti
- pomůcky pro každodenní život
- pomůcky pro orientaci
- pomůcky pro komunikaci a informatiku

PRAKTICKÁ ČÁST

6 VYTVOŘENÍ AKTIVIT PODPORUJÍCÍ ŽÁKA SE ZRAKOVOU VADOU V ŠKOLNÍ DRUŽINĚ

Praktická část mé práce je zaměřena na možnosti podpory rozvoje dítěte se zrakovým postižením v rámci školní družiny a vychází z konkrétního případu.

6.1 Cíl a metoda šetření

Cílem mé bakalářské práce je popsat aktivity, které podpoří žáka se zrakovou vadou z kazuistické studie ve školní družině běžné základní školy.

Metodou šetření byl rozhovor s ředitelem školy, pedagogy základní školy, rozhovor s blízkými rodiny žáka se zrakovou vadou, rozbor odborné dokumentace žáka, pozorování žáka se zrakovou vadou při činnostech v školní družině.

6.2 Charakteristika základní školy

Jedná se o běžnou Základní školu, která je umístěna uprostřed sídliště ve středočeském kraji. Školu navštěvuje necelých 200 žáků a 15 žáků přípravný ročník. Protože školu navštěvuje mnoho cizinců, naplněnost tříd je malá, aby se učitelé mohli více věnovat žákům, kteří mají problém s jazykem. Školní družinu navštěvuje 138 žáků a žáků z přípravné třídy. Jsou rozděleny do pěti oddělení. I. oddělení a II. oddělení je naplněno žáky z prvních tříd a žáků z přípravné třídy, III. oddělení navštěvují děti z druhé třídy, IV. oddělení a V. oddělení navštěvují žáci třetí, čtvrté a páté třídy. Školní družina je umístěna v samostatné části budovy školy. Třídy jsou vybaveny dostatečně didaktickými a společenskými hrami, stavebnicemi z různých materiálů, hračkami, loutkovým divadlem a podobně. Vychovatelky mají k dispozici dostatek materiálu k výtvarné a pracovní činnosti. Školní družina také disponuje vlastní knihovnou, která slouží ke zlepšení čtenářské gramotnosti žáků 1. stupně a získání kladného vztahu ke knize.

Vybavenost tříd určené pro výuku je standartní, nedisponují žádnými speciálními pomůckami. K výuce tělesné výchovy využívá velkou a malou tělocvičnu, která je v odpoledních hodinách využívána i školní družinou nebo pronajímána sportovním klubům. Škola také provozuje knihovnu, kde si žáci mohou jednou týdně zapůjčit knihu. Ke škole náleží rozsáhlé hřiště, které je využíváno i na veřejné akce jako Den dětí, Čarodějnice, přehlídka práce Policie a Hasičů.

Na škole působí výchovný poradce a metodik prevence. Speciálního pedagoga a školního psychologa škola nemá. Na škole působí také 3 asistentky pedagoga. Dvě asistentky jsou vietnamské národnosti a věnují se převážně žákům, kteří mají rodný vietnamský jazyk. Jedna asistentka je určena ostatním pedagogům dle potřeb žáků v jejich třídě.

Škola začala spolupracovat s neziskovou organizací META, která aktivně přispívá ke zkvalitňování podmínek pro migranty, především ve vzdělávání, které je důležité pro zdárné začleňování se do společnosti. U nás se to týká především žáků vietnamské národnosti, kterým je potřeba pomoc překlenout jazykovou bariéru, sociokulturní rozlišnost apod. Učitelé, vychovatelé, rodiče, zákonní zástupci se mohou obracet na pracovníka Mety vždy každý čtvrtek od 15:00 hodin do 17:00 hodin, vždy po telefonické domluvě na určitý čas.

Dále zde působí Proxima Sociale o.p.s., což je organizace, která na naší škole spustila pilotní projekt „Spolu v komunitě“, který spočívá především ve výuce českého jazyka. Probíhá zde jednou týdně. Týká se zatím 6 žáků s rodným vietnamským jazykem a 1 žákyně islámské národnosti.

Klima na této škole je přátelské a vstřícné k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zákonným zástupcům.

6.3 Kazuistická studie

Jméno dítěte je změněno, aby zůstala jeho identita utajena. Jan navštěvuje běžnou základní školu už od přípravné třídy, protože škola nemá žádnou zkušenost s integrací zrakově postiženého dítěte, rozhodla jsem se praktickou část věnovat vytvořením souborů aktivit pro podporu tohoto žáka v školní družině

Základní údaje: Jan 8 let

Rodinná anamnéza

Jan je nejstarší dítě v rodině. Má jednoho bratra ve věku 4 let. Vyrůstá momentálně v neúplné rodině pouze s matkou. Před nedávnem od matky odešel již druhý přítel. Především přítel matky fyzicky napadal nejen matku, ale i obě děti. Neměl kladný vztah k Janovi, často na něho křičel a používal vulgární výrazy. Druhý přítel byl v rodině krátce a po roztržce z rodiny odešel.

Matka je v současnosti nezaměstnaná, předtím byla na mateřské dovolené. Je nekomunikativní, nespolupracuje se školou. Jana spíše odkládá do institucí, nevěnuje se mu. Do školy ho posílá samotného a v odpoledních hodinách, kdy už není provoz školní družiny, se Jan pohybuje sám na sídlišti. Je vystaven vzhledem ke své vadě stálému nebezpečí.

Osobní anamnéza

Matka dle informací okolí během těhotenství užívala návykové látky (LSD) a žila s otcem Jana, který jí fyzicky napadal. Několikrát byla v důsledku zranění způsobených agresivním útokem partnera hospitalizována v nemocnici. Lze předpokládat, že Janovo postižení bylo způsobeno vlivem užíváním návykových látek v době těhotenství. Jan se narodil v očekávaném termínu. Janovi byla stanovena diagnóza septo-optická dysplázie. Prodělal dva operační zákroky očního nervu, které byly neúspěšné. Dnes je Jan na jedno

oko středně lehce slabozraký, na jedno oko nevidí vůbec, chybí mu prostorové vnímání. Je sledován na neurologii a endokrinologii.

Školní anamnéza

Než Jan nastoupil do 1. třídy, navštěvoval přípravnou třídu na stejné škole. Do přípravné třídy byl Jan přijat na základě doporučení SPC. V přípravné třídě měl Jan výchovné problémy, projevoval se neklidně a často používal vulgární výrazy. Pravidla třídy znal, ale často je opomíjel. Ve vzdělávání bylo jeho tempo sice rychlé, ale úkoly plnil s nepřesností. Při soustředění zvládal učení snadno. Pracovní činnost odpovídala jeho zrakové vadě. Byl nepořádný a často ztrácel psací potřeby, matka mu jeho pastelky a tužky i přes výzvy paní učitelky neoznačila. Domácí úkoly nevypracovával a matka se projevovala nezájmem (nekontrolovala školní notýsek). Kvůli tomu Jan soustavně přicházel na výuku nepřipraven. Vzhledem k malému počtu žáků (15) v přípravné třídě mu byla věnována dostatečná individuální péče. Kompenzační pomůcky Jan v přípravné třídě žádné nepoužíval.

Po vyučování navštěvoval Jan školní družinu, kde pobýval až do konce provozu do 17:00 hodin. Oddělení bylo naplněno do počtu 30 žáků. Zde se jevil jako kamarádský, rád si hrál se svými vrstevníky i staršími. Navazoval nové vztahy bez problému. Protože Jan vidí pouze na jedno oko a má špatnou orientaci v prostoru, bylo časté pozorovat, že do někoho narazil, šlápl mu na hračku, rozbil stavbu z dřevěných kostek. Tak byl v kolektivu vnímán jako „ten“ co ubližuje. Měl problémy s hyperaktivitou a používání vulgarismů i přes napomínání paní vychovatelky. Paní vychovatelka disponovala pouze s informacemi od matky, která uvedla do zápisního lístku, že Jan má stanovenou diagnózu septo-optickou dysplázií. Nebyla přítomna žádné návštěvy pracovníka ze SPC, tudíž nebyla informována o stavu zraku Jana, a jak by měla s ním pracovat a přizpůsobit mu prostředí. Celý školní rok k němu přistupovala jako ke zdravému žákovi, což považuji za neprofesionální. To ovlivnilo i pověst Jana, který nastoupil do 1. třídy pod nálepkou žáka s kázeňskými problémy.

6.4 Vytvoření aktivit pro žáka se zrakovou vadou ve školní družině

Nejprve bych uvedla organizační podmínky, než zmíním vhodné aktivity, které, dle mého názoru, jsou vhodné zahrnout do výchovně vzdělávacího procesu v školní družině.

6.4.1 Vytvoření podmínek v školní družině

Organizační podmínky

Žáka Jan navštěvuje přípravnou třídu v běžné základní škole už jeden školní rok. Z mého šetření vyplynulo, že před nástupem do 1. třídy proběhly dvě návštěvy pracovníka ze SPC a Janovi byla doporučena přítomnost asistent pedagoga. Integrační schůzka je plánovaná na začátek příštího školního roku.

Ke schůzce by měli být pozváni pracovník SPC ZP rodiče, ředitel školy, třídní učitel, vychovatelka daného oddělení, kam bude Jan přidělen. Při schůzce je především nutné projednat vzdělání a hodnocení Jana. Pracovník SPC ZP vysvětlí všem problematiku zrakového postižení Jana, seznámí pracovníky školy s potřebnými materiály a pomůckami. Jakým způsobem budou zabezpečeny technické podmínky pro integraci Jana. A především seznámí pracovníky školy s odlišnostmi v metodice vzdělávání žáků se zrakovou vadou. Je nutné zhodnotit možné doplnění vzdělání pedagogů školením nebo samostudiem vhodné literatury, kterou doporučí pracovník SPC ZP.

Role vychovatelky

Aby mohla být integrace úspěšná i ve školní družině, je nutné, aby vychovatelka měla potřebné osobnostní i odborné předpoklady pro poskytnutí Janovi individuální podpory a respektu k jeho speciálním potřebám, aby dokázala zhodnotit jeho pokroky a ocenit úspěchy, aby dbala o vytvoření pozitivního klimatu v kolektivu a motivovala žáky ke spolupráci a kooperaci se zrakově postiženým žákem.

Vychovatelka se nevyhnutelně musí seznámit s rozsahem a typem speciálně pedagogické podpory, aby mohla zařadit vhodné aktivity do výchovně-vzdělávacího procesu.

Rozsah nezbytné speciálně pedagogické podpory pro žáka Jana:

● Při sebeobsluze

- vytvoření podmínky pro oblékání, pomoci při přípravě pomůcek a kompenzačních pomůcek (sklopná deska)
- pomoc při přesunu v budově, v jídelně nošení tácu

Janovo zraková vada ovlivňuje prostorovou orientaci (chybí prostorové vnímání). Ve známém prostoru se orientuje dobře. S novým prostorem je vhodné jej seznámit a následně jej upozorňovat na případné změny a překážky. Překážky lépe rozeznává, pokud mají kontrastní pozadí. Jan má také sníženou schopnost odhadu vzdálenosti, rychlosti pohybujícího se předmětu. Sebe obslužné činnosti zvládá Jan samostatně, při oblékání potřebuje mít své stálé místo.

● Hrubá motorika

- podpora a usměrňování při orientaci v prostoru
- podpora a usměrňování při chůzi do schodů a ze schodů
- podpora a usměrňování při výuce TV – zaměření cíle, přesnost pohybu, překonávání překážek

Jana jeho zraková vada ovlivňuje kvalitu pohybové koordinace, rychlé a pohybové a míčové hry všechny hry na zrakovou pozornost, pohotovost a rychlost, závodivé a soutěživé činnosti, jsou pro něj příliš náročné. Zhoršená je orientace ve velkém prostoru. Důležité je dbát na bezpečnost. V tělesné výchově musí být Jan v blízkosti asistenta pedagoga, aby viděl cviky, pohyby. Musí se Janovi popisovat každá činnost a zácvik.

- Jemná motorika

- dohled a mírná podpora při přípravě a manipulaci s pomůckami (vše podávat z pravé strany)
- podpora, poskytování zpětné vazby a povzbuzování při koordinaci jemných pohybů a orientaci na pracovní ploše

Na pracovní ploše se Jan orientuje dobře, potřebuje podporu s ohledem na výpadky zorného pole a přiblížení se k pracovní ploše. Jan potřebuje delší časovou dotaci k seznámení se s novými předměty a názorné pomůcky.

- Grafomotorika

- podpora při přípravě vhodných pomůcek (sklopná deska, psací potřeby zanechávající silnější stopu, sešity od firmy Stretas, psací potřeby s trojhranným programem, stíratelná deska)
- důsledný dohled, povzbuzování a poskytování zpětné vazby ohledně správnosti úchopu psacích potřeb

Je zapotřebí podporovat u Jana správný úchop psacích potřeb. Tolerovat zhoršenou kvalitu psaní a delší čas při psaní textu.

- Smyslové vnímání a rozlišování

- podpora při čtení za použití pomůcky – čtecí okénko
- přepisování textů z tabule – mít předem připravený pro Jana zápis z tabule

Jan kromě zraku má smyslové vnímání v pořádku. Jeho vada zraku ovlivňuje řadu dílčích výkonů. Zraková práce je pro něj náročná a často se u něj objevuje zvýšená unavitelnost, občas se objevuje nevolnost. Ukázalo se za vhodné střídání činností a procvičování kompenzačních smysly (sluch, hmat). Změny pohledů z tabule do lavice jsou pro Jana náročné a proto je nezbytné zprostředkovat mu zápisy z tabule.

- Rozvoj řeči, komunikace

Janova rodina mluví omezeným jazykovým kódem, ale přesto jeho slovní zásoba odpovídá dětem v jeho věku. Z rozhovoru s Janem vyplynulo, že pravidelně navštěvuje dědečka z matčiny strany, který mu také často čte a vypráví a tak se lze domnívat, že Janovy komunikační schopnosti jsou na velmi dobré úrovni právě díky působení dědečka. Jan je velmi komunikativní, rád si povídá s dětmi i dospělými. Při komunikaci s Janem je méně zřetelná neverbální komunikace, jeho mimika je téměř strnulá - což je pochopitelné vzhledem k tomu, že při sociálních interakcích nemá možnost detailně vnímat emoční výrazy druhých lidí zrakem. Jan při rozhovoru vykonává stereotypní pohyb ve formě kývání ze strany na stranu, což může negativně ovlivnit komunikaci mezi vrstevníky.

Důležité při komunikaci je nejprve Jana oslovit, nemusí vždy zachytit oční kontakt, mluvit s ním přívětivě a se zájmem, ptát se ho a trpělivě čekat na odpovědi.

- Pozornost

Nutné je dodržovat a respektovat zásady zrakové hygieny (vhodné osvětlení pracovního místa, zabránit oslnění, střídání činnosti, přestávky). Janova koncentrace pozornosti je kolísající, často odbíhá od zadaných úkolů, je potřeba Jana k činnosti opakovaně vracet a povzbuzovat. Schopnost soustředění je krátkodobá.

- Kognitivní dovednosti

Aby se u Jana optimálně rozvíjely kognitivní dovednosti, je nutné zohlednit jeho pracovní tempo při zrakových úkolech, kdy je snáze unavitelný. Přizpůsobit mu výukový materiál. Za těchto podmínek se předpokládá, že Jan bude zvládat učivo první třídy. Jeho úroveň myšlení a paměti odpovídá jeho věku.

Jan v přípravné třídě dosahoval dobrých výsledků. Rád se učil novým věcem, byl ve třídě aktivní, vše si dobře pamatoval a ve všeobecném přehledu dosahoval nejlepších výsledků. Během školního roku navštěvoval dvakrát v týdnu organizaci, která se věnovala sociálně znevýhodněným dětem, a zde načerpal mnoho informací, které dokázal použít ve vyučování.

- Sociální dovednosti

- citlivá a ohleduplná zpětná vazba ohledně přiměřenosti jeho chování v sociálních interakcích a vztazích, povzbuzování, jemná podpora v navazování kontaktů s vrstevníky, naslouchání, zaujetí postoje bezpodmínečného přijetí Jana jako dobrého člověka (zážitek bezpodmínečného přijetí mu ve vztazích s rodiči schází)

Jana je nutné co nejvíce zapojovat do aktivit s vrstevníky. Jan navazuje kontakt s novými spolužáky, vzhledem k zrakové vadě, pomaleji. Díky své hyperaktivitě a používání vulgarismů je spíše v kolektivu neoblíbený. Jan často nemluvil pravdu a vymýšlel si, aby upoutal na sebe pozornost. Objevovali se i drobné krádeže hraček spolužáků, ke kterým se nikdy nechtěl přiznat.

- Pracovní dovednosti

- vést k samostatné práci a dokončování úkolů
- najít a uplatňovat systém vhodných motivačních odměn

Respektovat individuální tempo práce, zvýšenou unavitelnost a výkyvy ve výkonech.

Podmínky v oddělení školní družiny

Podmínky v oddělení školní družiny je potřeba vhodně upravit především snížením počtu žáků. Připravit Janovi pracovní místo s dostatečným prostorem na pomůcky, které bude vhodně osvětlené. V oddělení by se nemělo často měnit umístění nábytku a hraček, při každé změně je nutné Jana upozornit a změnu s ním projít. I ve školní družině by měly být pomůcky pro reedukaci.

Zhodnocení

Za těchto podmínek, které jsem uvedla ve výše uvedené kapitole, je velmi pravděpodobné, že integrace žáka se zrakovou vadou do školní družiny je ve všech rovinách reálná a přínosná všem stranám. Praxe mi ovšem ukázala, že vychovatelka nebyla vůbec přizvána na integrační schůzku. Neměla možnost se seznámit s informacemi o zrakové vadě žáka od speciálního pracovníka SPC, o rozsahu nezbytné speciálně-pedagogické podpory. Byla odkázána pouze na zprostředkované informace od třídní učitelky a matky, která uvedla do zápisního lístku žáka pouze název diagnózy septo-optická dysplázie. Informaci o plánované další návštěvě pracovníka SPC vychovatelce nebyla poskytnuta. Tuto skutečnost se dozvěděla až poté, co schůzka proběhla. Opět se nemohla zeptat, jak má s Janem pracovat nebo poskytnout další informace o Janovi a byla odkázána na informace od třídní učitelky, které zprostředkovala při předávání žáků do školní družiny. Jednalo se o pár minut ve velmi hlučném prostředí. Další schůzka s pracovníkem SPC po dobu mého šetření neproběhla.

V školní družině se snížil počet žáků v oddělení na 24 vzhledem k integraci žáka se zrakovou vadou. Oddělení navštěvují pouze Janovo spolužáci z jeho třídy. Vychovatelka zajistila Janovi při různých aktivitách vždy pozici takovou, aby dobře viděl a měl k dispozici dobré osvětlení. Jan měl v době vyučování kázeňské problémy, při výuce byl nepozorný, vykřikoval, nebyl připravený na hodinu a domácí úkoly neplnil. Třídní učitelka si na něj neustále stěžovala i v době, kdy byli přítomni spolužáci Jana. Situace se odrážela i v školní družině, kdy ve velké míře, při problémových situacích, byl Jan označován spolužáky jako viník. I přes to, že u problému vůbec nebyl. U Jana se objevovalo časté lhaní. Byl obviňován žáky z odcizení jejich hraček, což se nepotvrdilo. Vždy se hračka druhý den objevila v prostoru třídy nebo chodby. Klima třídy nebylo příznivé a působilo proti zdárné realizaci naplánovaných výchovně-vzdělávací cílů.

Pokud Jan není ve škole, tráví svůj volný čas pobíháním venku bez dozoru dospělé osoby až do pozdních večerních hodin.

6.4.2 Aktivity

Nároky na plnění souborů aktivit a činností ve školní družině „ by měly odpovídat stupni zrakového postižení, věkovým zvláštnostem, rozumových schopnostem návykům a dovednostem, schopnosti komunikace, osobním vlastnostem, povahovým rysům a úrovni chování“ žáka. (Kulštrunková, J. in Baslerová, P., 2012, s.50)

Jan dosahuje intelektových výkonů v pásmu průměru, tak náročnost aktivit na rozvíjení intelektu zůstává stejná, jako pro jeho vrstevníky, s ohledem na jeho zrakovou vadu.

Pro zajištění příznivého klima v kolektivu žáků v školní družině bych zvolila seznamovací hry nejen s žáky mezi sebou, ale samotným postižením Jana. Je nutné, aby žáci nejen v oddělení školní družiny, ale celé školy byli informováni o zařazení žáka se zrakovou vadou. Budou se s ním potkávat na chodbě školy, při různých akcích školy a byli tak připraveni mu v případě nutnosti vhodně pomoci.

Hry a činnosti seznamující ostatní děti se zrakovým postižením:

Příklad seznamovací:

Brýle. Vyrobit si brýle, které budou simulovat oční vadu Jana, a pokusíme se plnit s nimi drobné úkoly, aby žáci pocítili a uvědomili si život s touto vadou. Úkoly mohou být chytání míče, vystřihování obrázku, stavba komínu z kostek, malování obrázků.

Příklad seznamovací hry:

Kdo to je? Žáci sedí v kruhu na židličkách, uprostřed stojí žák, oči má zakryté šátkem. Jeho úkolem je dojít k nějakému žákovi, sednout si mu na klín a poznat pomocí hmatem, kdo to je. (rozvíjíme smyslové vnímání)

Bang! Žáci stojí v kruhu, ruce mají podél těla a jsou připraveni vyndat kolty. Vedoucí hry řekne jméno žáka a ten musí udělat co nejrychleji dřep, dva hráči vedle sebe na sebe namíří a řeknou „Bang“. Rychlejší ve hře zůstává. (procvičujeme postřeh, nutné je soustředění)

Zhodnocení

Časté zapojování seznamovacích her v průběhu začátku školního roku vedlo k lepšímu poznání žáků mezi sebou. Při těchto hrách si mohla vychovatelka zmapovat oblíbenost některých žáků a zapojovat více žáky méně oblíbené. Jan patří mezi méně oblíbené.

Přínosné bylo pro žáky vyrobení brýlí, které simulovaly Janovu zrakovou vadu, a mohli si vyzkoušet, jak Jan ve skutečnosti vidí. Informaci o zrakové vadě získala vychovatelka na internetu a i návod, jak si brýle vyrobit. Žáci si vyzkoušeli některé činnosti a byli překvapeni, jak je to náročné a chtěli brýle odložit. Po této zkušenosti se postoj některých žáků k Janovi zlepšil. Začali mít pochopení pro jeho „nemotornost“.

Doporučení:

Doporučila bych, aby si brýle vyzkoušeli všichni žáci školní družiny.

Je nutné tuto zkušenost žákům připomenout, rychle zapomínají.

Odpočinkové činnosti

Odpočinkovou činnost nejčastěji řadíme po obědě. Doporučuji odpočinek na koberci při četbě vhodné literatury odpovídající věku žáků. Při této činnosti by měl být Jan blízko vychovatelky, aby dobře slyšel. Vhodné je po přečtení kapitoly si příběh převyprávět, abychom zjistili, zda děti textu rozumějí.

Do odpočinkové činnosti je dobré zařadit i vyprávění nebo vysvětlování zvyků a pranostik, zhodnocovat různé životní situace apod.

Zhodnocení

Odpočinek je pro Jana důležitý. Potvrdilo se, že četba je pro Jana přínosná, obohacuje jeho slovní zásobu. Rád poslouchá pohádky i příběhy a z pozdějšího

převyprávění je patrné, že si mnoho pamatuje. Osvědčilo se, když si Jan hraje, nebo pracuje na zadaných úkolech poblíž vychovatelky, v opačném případě vyrušuje nebo si povídá s kamarády.

Neosvědčilo se po četbě ptát na ilustraci, pro Jana byly obrázky malé a detaily neviděl. V těchto situacích zažíval neúspěch. To je jasné a působí to směšně, že koho by napadlo se ptát na obrázek, to je samozřejmost, raději vynech.

Při různých besedách se rád aktivně zapojuje a uplatňuje načerpané informace. Osvědčilo se využití těchto chvil k rozebírání pravidel celé třídy. Žáci mohli jednotlivě vyjadřovat své pocity, říkat co se jim líbí a co nelíbí. Témata byla různá (ubližování někomu, upevňování společenské etikety, lhaní, používání vulgarismů apod.) Společně se dohodli na řešení problému. Postupně se klima třídy stávalo příznivějším.

Pravidelná činnost

Snažíme se zařadit aktivity, které rozvíjejí a posilují zrak i ostatní smysly.

- Zrak

Jan nevidí na levé oko, má problémy s prostorovou orientací. Je nutné mu podávat věci z pravé strany. Ve třídě neměnit umístění nábytku, hraček a dalších pomůcek. Při výtvarné činnosti používat sklopnou desku. Omalovánky a obrázky by měly být výrazné a zvětšené.

- Výtvarná a pracovní činnost:

Zařazujeme na procvičení senzomotorické koordinace práci s modelínou (mačkáme, válíme, do rozetřené modelíny na tvrdé podložce ryjeme nebo otiskujeme apod.), práci s papírem (namotávání proužků na tužku, vystřihování předkreslených tvarů, mačkání papírů různých velikostí, slepování, nalepování), práce s látkou (tvoření koláží z různých druhů a barev), hry s barvou (malování prsty, tiskání, hry s barevnou skvrnou) a další aktivity (stavění ze stavebnice, navlékání korálků apod).

Při každé činnosti náročné na zrakovou práci umožníme Janovi odpočinek. Dodržujeme zrakovou hygienu.

Při každé činnosti náročné na zrakovou práci, umožníme Janovi odpočinek. Dodržujeme zrakovou hygienu.

- Hmat

Pro rozvíjení hmatového vnímání je vhodné zařadit různé hry. Příkladem je hmatové pexeso. Poznávání různých materiálů jen pomocí hmatu. Hrát hmatové hádanky (v pytlíku jsou různé věci a jen pomocí hmatu musí žák poznat, co je uvnitř). Zařadit obměny „Kimových her“.

Příklad:

Při vycházce posbíráme různý přírodní materiál, najdeme shodné dvojice (dva kamínky, dva listy, dva klacíky apod.), umísíme je pod šátek nebo něco jiného, co máme k dispozici a hrajeme hmatové pexeso. Žák musí najít stejnou dvojici.

- Sluch

Posilování sluchového vnímání nám umožní různé hry se zvuky. Na interaktivní tabuli lze hrát zvukové pexeso. Vhodné jsou hry, kdy žáci musí rozeznat zdroj zvuku (jaký hraje hudební nástroj, kdo mluví).

Příklad hry:

Hrajeme v kruhu, uprostřed stojí hráč se zavázanýma očima. Kruh se pohybuje jedním směrem, když hráč uprostřed řekne stop, kruh se zastaví. Hráč uprostřed kruhu vyzve hráče, co stojí naproti, aby napodobil nějaké zvíře (pes, kočka, slepice apod.). Podle zvuku musí uhodnout jméno hráče.

Při každém vysvětlování pravidel hry, musíme dohlížet, aby Jan byl v naší blízkosti a dobře nám rozuměl.

- Čich a chuť

I v této oblasti se dají v školní družině vytvořit různé aktivity. Mohou být spojené s ročním obdobím, vůně jara, vůně cukroví nám symbolizuje příchod Vánoc. Různé vůně symbolizují nějakou činnost (mýdlo – hygiena, pečivo – jídlo, benzín – jízda autem apod.). Podle chuti nám žák sděluje, co je sladké, slané, kyselé.

Příklad hry:

Co jím? Zavážeme žákům šátkem oči a oni mají za úkol ochutnat (předem nakrájené různé potraviny) potravinu a určit, co zrovna jí.

Zhodnocení

Častějším zařazením těchto činností prospělo Janovi v rozvoji jeho smyslového vnímání. Zejména v hudební oblasti. Jan velmi rád zpívá a rychle se učí novým písničkám. Při této činnosti udržel velmi dlouho pozornost. Vychovatelka má k dispozici Orffovy nástroje a používá je k různým rytmickým hrám.

Výtvarná a pracovní činnost je pro Jana vzhledem k vizuální náročnosti obtížná, vychovatelka ho musí stále podněcovat k činnosti. Odbíhá od činnosti a ruší ostatní žáky. Vychovatelka musí věnovat převážně pozornost jemu, což k počtu žáků v oddělení je pro ni náročné a pro ostatní žáky nepřínosné. I oni potřebují pomoc a poradit a často čekají, než se jim vychovatelka může věnovat. A výtvarná činnost se stává zdlouhavou záležitostí. Při výtvarných činnostech se osvědčilo zapojit ty Janovi spolužáky, kteří vlastní činnost dokončili dříve než ostatní a následně mu pomáhají. Tím se u spolužáků podporuje empatie, tolerance, zažívají zadostiučinění z možnosti udělat pro druhého člověka něco dobrého, co pro ně není nijak náročné, ale pro člověka s postižením představují tyto projevy laskavosti zásadní pomoc. Janovi výsledky v této oblasti se stali kvalitnější.

Podporování rozvoje chuti a čichu se stalo v oddělení Jana zpestřením i pro ostatní žáky. Často paní vychovatelka při činnostech zapojuje i vnímání čichu, jak různé materiály voní, jak voní voskovky, vodovky a papír. Při pobytu venku vnímají žáci vůni různých květin, vzduchu po dešti apod.

Při každé aktivitě je nutné vyvolat o činnost zájem, žáci musí vědět, proč danou činnost dělají. Paní vychovatelka má vždy připravenou motivační předehru před každou činností, tím se žáci vrhají do každé aktivity se zájmem a radostí. Při činnosti vychovatelka podporuje motivaci pochvalou a povzbuzováním. Nedílnou součástí je i hodnocení výsledků. Často si žáci své výrobky hodnotí navzájem s citlivým zásahem paní vychovatelky. Janovi výrobky odpovídají jeho zrakové vadě. Protože žáci vědí, jak Jan vidí, dokáží i jeho výtvarné ztvárnění ohodnotit kladně i s obdivem. Vychovatelka nenásilně a jemně posiluje prosociální chování dětí pozitivní zpětnou vazbou, oceněním, očním kontaktem, potvrzením, pochvalou. U Jana je možné sledovat, že pochvala od spolužáků ho posiluje a vyvolává kladné pocity i přes veškerá úskalí, které ho provází během výtvarné i pracovní činnosti.

Jelikož má Jan kázeňské problémy a z rozhovoru s učitelkou z přípravné třídy je patrné, že je nutné stanovit jasná pravidla celého oddělení a důsledně je dodržovat, vychovatelka vytvořila se žáky soubor norem, neboli zásad, tzv. “Desatero” svého oddělení a důsledně dbá o jejich dodržování. Postupem času si pravidla žáci vštípili, a pokud někdo určité pravidlo poruší, stanovují si děti i to, jaké budou důsledky za jeho porušení. Tresty si žáci také stanovují sami a ve většině případu se jedná o činnost prospěšnou celému oddělení.

Vychovatelka vystupuje ve svém oddělení jako partner dětí s přirozenou autoritou. Citlivým způsobem řeší časté konflikty a podporuje žáky v uvědomění si svých chyb. Během školního roku se klima třídy zlepšilo. Chování Jana díky přístupu vychovatelky a důsledným dodržováním pravidel spěje ke zlepšení. Jan získal pocit bezpečí a sounáležitosti v kolektivu. Do školní družiny chodí rád a projevuje kladné city k vychovatelce. V kolektivu má své kamarády a je laskavý k ostatním. Zlepšení vidí i třídní učitelka.

Příprava na vyučování

U Jana nedoporučuji vypracovávat domácí úkoly v školní družině, pouze v případě, že mu budou zajištěny optimální podmínky. Spíše k získávání a upevňování vědomostí doporučuji vyprávění, četbu, didaktické hry.

Zhodnocení

Ukázalo se, že není vhodné, aby Jan plnil domácí úkoly v ŠD. Jelikož dítě nemá k dispozici sklopnou desku, kterou používá při výuce, a vzhledem k vysokému počtu žáků v oddělení, není možné zajistit vhodné podmínky. K získávání vědomostí vychovatelka používá množství didaktických her s přihlédnutím k Janově zrakové vadě. Dlouhodobě pozoruje u dítěte posun a osobnostní rozvoj, který se projevuje zejména v jeho emoční spokojenosti, dále v oblasti sociálního a kognitivního rozvoje. V družině je evidentně spokojený, chodí tam rád, projevuje se aktivně a tvořivě. Díky každodennímu setkáním v průběhu celého roku, má vychovatelka možnost zhodnotit Janovy pokroky v podobě výsledných činností a děl, které Jan vytváří i v tom, jak k němu přistupují spolužáci, jak ho přijímají a jak se on sám lépe začleňuje do kolektivu.

Při vytvoření vhodných podmínek, dodržování zrakové hygieny a podpůrných aktivit dle mého názoru je integrace Jana do školní družiny možná a může být prospěšná nejen samotnému žákovi ale i jeho okolí.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá především integrace žáka do školní družiny se zrakovou vadou a popsáním vhodných volnočasových aktivit zaměřených na jeho psychický rozvoj.

Smyslem mé práce bylo přiblížit základní informace o zrakových vadách a jejich důsledcích i laické veřejnosti z řad rodičů, pedagogů i vychovatelů. Teoretická část práce přináší shrnující poznatky o rodině a o tom, jaké funkce má rodina plnit pro příznivý vývoj svého dítěte. Podrobněji jsou popsány typy rodin, které nějakým způsobem své funkce neplní nebo nejsou ke svému dítěti dobrými rodiči, což se týká i dítěte, o němž pojednává kazuistika v praktické části. Praktická část pojednává o přínosech a možnostech působení vychovatele z družiny, jenž může proces integrace dítěte se zrakovou vadou do běžné základní školy významně ulehčit a podpořit.

V praktické části jsem zejména chtěla poukázat na opomenutí školní družiny v procesu integrace. Na základě mého šetření jsem zjistila, že vychovatelka neměla možnost zúčastnit se integrační schůzky, protože jí tato informace nebyla sdělena. Nedostala srozumitelnou informaci o zrakové vadě žáka a neměla ani možnost se zúčastnit školení vysvětlující metodiku vzdělávání žáků se zrakovou vadou. Pokusila jsem se o popsání podmínek, které zkvalitní proces integrace žáka nejen do běžného základního vzdělávání, ale především do školní družiny. Vytvořila jsem soubor několika aktivit, které se ukázaly jako vhodné pro zkvalitnění vývoje žáka se zrakovou vadou.

Na základě mých zjištění jsem dospěla k názoru, že na konkrétní škole došlo k pochybení v procesu integrace. Škola by se měla zaměřit na zkvalitnění tohoto procesu především v oblasti zájmového vzdělávání v školní družině. Navzdory tomu, že spolupráce s rodinou v tomto případě nebyla uspokojivá, nabízí se možnost prohloubení spolupráce mezi třídní učitelkou a vychovatelkou školní družiny, která je významnou, a v případech dětí ze sociálně znevýhodněných rodin i více než rovnocennou, součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Domnívám se, že většina vychovatelek disponuje

potřebnými znalostmi, osobnostními předpoklady i ochotou aktivně se zapojovat do procesu integrace, čehož by mohli a měli využívat třídní učitelé, speciální pedagogové ze speciálně pedagogických center, i psychologové z pedagogicko-psychologických poraden.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BASLEROVÁ, P. a kolektiv. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3307-3.

ČÁLEK, O. *Výchova dospívající zrakově postižené mládeže k samostatnosti*. Praha: ÚV Svazu invalidů v ČSR. 1985. Bez ISBN.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

HÁJEK, B., HOF AUER, B. A PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. 2. vydání. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0030-7.

HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. a kol. *Školní družina*. 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-900-2.

HAMADOVÁ, P., KVĚTOŇOVÁ, L. a NOVÁKOVÁ, Z. *Oftalmopedie*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-145-4.

HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: Budka, 1993. ISBN 80-901549-0-5.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

HOLEYŠOVSKÁ, A. *Zájmová činnost ve školní družině*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-586-8.

KEBLOVÁ, A. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-65-5.

KEBLOVÁ, A. *Zrakově postižené dítě*. Praha: Septima, 2001. ISBN 80-7216-191-1

KOCHOVÁ, K. a SCHAEFEROVÁ, M. *Dítě s postižením zraku*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0782-5.

- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KRAUS, B. a POLÁČKOVÁ, V. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- KVĚTONOVÁ-ŠVECOVÁ, L. *Oftalmopedie*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-58-8
- LITVAK, A. G. *Nástin psychologie nevidomých a slabozrakých*. Praha: SPN, 1979. Bez ISBN.
- NĚMEC, J. a kol. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-012-3.
- PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*, Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.
- STŘELEČEK, S., MARÁDOVÁ, E., MARHOUNOVÁ, E. a ŘEHULKA, J. *Kapitoly z rodinné výchovy*. Praha: Fortuna, 1992. ISBN 80-85298-84-8.
- VÝROST, J. *Aplikovaná sociální psychologie*, Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6.
- VÁGNEROVÁ, M. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-053-X.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- PÁVKOVÁ, Jiřina a kol. *Pedagogika volného času*, 4.vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

Seznam použitých internetových zdrojů

AliaWeb spol. s.r.o., *Kurzycz* [online] 2013, [cit. 2016-15-05]. Dostupné na www: <http://zakony.kurzy.cz/89-2012-obcansky-zakonik/>

LABUSOVA, E., *stránky pro živou rodinu* [online]2007, [cit. 2016-15-05]. Dostupné na www: http://www.evalabusova.cz/ankety/co_znamena_rodina.php

SEZNAM ZKRATEK

SPC - Speciálně pedagogické centrum

SPC ZP – Speciálně pedagogické centrum pro zrakově postižené

ŠD – Školní družina

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Blanka Soukupová

Obor: Speciální pedagogika - vychovatelství

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Možnosti podpory žáka 1. stupně ZŠ se zrakovou vadou pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí pedagogem – v rámci zájmového vzdělávání ve školní družině

Rok:2016

Počet stran textu bez příloh:72

Celkový počet stran příloh:0

Počet titulů českých použitých zdrojů: 25

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 2

Vedoucí práce: PhDr. Magda Nišpanská, Phd.