

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2014

Veronika Šnajdrová

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2012 - 2014

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Veronika Šnajdrová

**Aktuální problémy vzdělávání žáka se zrakovým postižením
v základní škole**

Praha 2014

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jana Janková

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED (PART TIME) STUDIES

2012 – 2014

DIPLOMA THESIS

Veronika Šnajdrová

**Current problems in education of a pupil with visual
impairment at a primary school**

Prague 2014

Diploma Thesis Work Supervisor:

Mgr. Jana Janková

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová 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 uvádím v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 11.2.2014

Veronika Šnajdrová

Poděkování

Děkuji Mgr. Janě Jankové za cenné rady, podněty a připomínky při zpracování diplomové práce.

V Praze dne 11.2.2014

Veronika Šnajdrová

Anotace

Diplomová práce se zabývá aktuálními problémy vzdělávání žáka se zrakovým postižením v základní škole. V teoretické části shrnuje základní informace o problematice zrakového postižení, vzdělávání a integraci žáků se zrakovým postižením a rehabilitačních a kompenzačních pomůckách. V praktické části se zaměřuje na konkrétní zjišťování aktuálních problémů vzdělávání žáků se zrakovým postižením v základní škole.

Klíčové pojmy

Fyziologie a patologie zrakového vnímání, klasifikace osob se zrakovým postižením, tyflopedie, rehabilitační a kompenzační pomůcky, zrakové funkce, zrakové vady, vzdělávání a integrace žáků se zrakovým postižením.

Annotation

This dissertation deals with current problems in education of a pupil with visual impairment at a primary school. Basic information about the issue of visual impairment, education and integration of pupils with visual impairment, about rehabilitation and offsetting aids is summarized in the theoretic section. The practical section is focused on concrete determining of current problems in education of pupils with visual impairment at a primary school.

Key words

Classification of people with visual impairment, education and integration of pupils with visual impairment, physiology and pathology of visual perception, rehabilitation and offsetting aids, typhlopedy, visual function, visual handicap.

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....	11
2 HISTORIE.....	13
3 FYZIOLOGIE A PATOLOGIE ZRAKOVÉHO VNÍMÁNÍ.....	15
3.1 Anatomie zrakového orgánu.....	15
3.1.1 Oči s pomocnými orgány.....	15
3.1.2 Zraková dráha.....	18
3.1.3 Zrakové centrum.....	18
3.2 Fyziologie zraku.....	18
3.3 Zrakové funkce.....	20
3.4 Zrakové vady.....	21
4 KLASIFIKACE OSOB SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....	27
4.1 Osoby slabozraké.....	27
4.2 Osoby se zbytky zraku.....	28
4.3 Osoby nevidomé.....	29
4.4 Osoby s poruchami binokulárního vidění.....	29
5 VZDĚDÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....	31
5.1 Metody práce výuky žáků slabozrakých.....	33
5.2 Metody práce výuky žáků se zbytky zraku.....	34
5.3 Metody práce výuky žáků s nevidomostí.....	34
6 INTEGRACE ŽÁKŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY BĚŽNÉHO TYPU.....	36
7 METODY POUŽÍVANÉ U ŽÁKŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....	38
7.1 Metoda kompenzace.....	38
8 POMŮCKY PRO ŽÁKY SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....	40
8.1 Neoptické pomůcky.....	41
8.2 Optické pomůcky.....	43
8.3 Elektronické pomůcky.....	43

PRAKTICKÁ ČÁST

9 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO CÍLE.....	45
10 HYPOTÉZY.....	47
11 MONITORING AKTUÁLNÍCH PROBLÉMŮ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM V ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....	49
11.1 Návštěva SPC pro zrakově postižené při Škole J. Ježka.....	49
11.2 Návštěva základní školy v Praze 6.....	52
11.3 Rozhovor s matkou žákyně se zrakovým postižením.....	57
12 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ.....	61
13 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	78
ZÁVĚR.....	85
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	91
SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK.....	93
SEZNAM PŘÍLOH.....	94

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá aktuálními problémy vzdělávání žáka se zrakovým postižením v základní škole. V době, která podporuje integraci a inkluzi handicapovaných žáků do intaktní populace, je toto téma velice důležité. Teoretické myšlenky, které obecně podporují integraci a inkluzi, jsou rozpracované v odborné literatuře. Jak jsou tyto myšlenky realizovány v praxi a s jakými problémy se setkávají učitelé integrovaných žáků a jejich rodiče, se diplomová práce pokouší nastítnit.

Téma žáků se zrakovým postižením integrovaných v základních školách běžného typu jsem si nevybrala náhodně. Vycházím ze své vlastní praxe, kdy jako asistent pedagoga doprovázím třetím rokem žákyni se zrakovým postižením. Zajímalo mě, zda s problémy, na které v praxi narážíme, mají zkušenosti i jiní učitelé a asistenti pedagoga.

Cílem diplomové práce bylo zmapovat situaci základního vzdělávání žáků se zrakovým postižením integrovaných v základní škole běžného typu, zjistit aktuální problémy vzdělávání žáků se zrakovým postižením v základní škole, upozornit na dílčí nedostatky v konkrétních oblastech vzdělávání těchto žáků a navrhnout možná řešení aktuálních problémů vzdělávání žáků se zrakovým postižením v základní škole.

Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část shrnuje základní informace k problematice zrakového postižení, vzdělávání a integrace žáků se zrakovým postižením a informace o rehabilitačních a kompenzačních pomůckách.

Praktická část je zaměřena na konkrétní zjišťování aktuálních problémů vzdělávání žáků se zrakovým postižením v základní škole. Oblast bádání je rozdělena do tří základních okruhů: Speciálně pedagogické centrum pro zrakově postižené při Škole Jaroslava Ježka; učitelé základních škol běžného typu, kteří integrují žáky se zrakovým postižením; rodina žákyně se zrakovým postižením.

Ke sběru dat byly využity explorační metody výzkumu: rozhovor, dotazník a přímá observační činnost v terénu. V teoretické části byly využity metody obsahové analýzy: studium odborných publikací a dokumentů.

Při sběru dat jsem narazila na objektivní těžkosti v počtu respondentů, kteří mohli odpovědět na můj dotazník. Žáků se zrakovým postižením integrovaných do základní

školy běžného typu není v České republice zastoupeno tolik, jako například žáků s poruchami autistického spektra či s logopedickými poruchami. Potřebné údaje o školách, které integrují žáky se zrakovým postižením, mi poskytlo Speciálně pedagogické centrum při Škole Jaroslava Ježka. Na základě těchto informací jsem se mohla zaměřit na sběr dat potřebných do výzkumu a nemusela jsem vyhledávat jednotlivé školy, které se zabývají integrací žáků se zrakovým postižením.

Snahou diplomové práce je přiblížit problematiku integrace žáků se zrakovým postižením v základní škole běžného typu z praktického úhlu pohledu, z každodenní praxe pedagogů a asistentů pedagoga a tím přispět ke zlepšení vzdělávání žáků se zrakovým postižením.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Výchovou, vzděláváním a rozvojem osob se zrakovým postižením se zabývá jeden z oborů speciální pedagogiky a to oftalmopedie nebo také tyflogedie. S oběma termíny se můžeme setkat v současné odborné literatuře a terminologii, používají se jako synonyma. Oftalmopedie (z řečtiny ophthalmos – oko a paidea – výchova), tyflogedie (tyflos - slepý a paidea - výchova). K termínu tyflogedie se Novohradská (2009, s. 7) vyjadřuje: „Toto označení však nevystihuje celou šíři problematiky zrakově postižených - nezabývá se jen osobami slepými.“ Novohradská tak upozorňuje na nepřesnost termínu tyflogedie, protože cílovou skupinou tyflogedie jako oboru speciální pedagogiky nejsou pouze osoby nevidomé.

S termíny optopedie, okulopedie, oftalmopedická defektologie, tyflogopedika a oftalmopedie se můžeme setkat ve starší literatuře.

Cílem oboru oftalmopedie je „maximální rozvoj osobnosti jedince se zrakovým postižením, což znamená nejen dosažení nejvyššího stupně socializace, včetně zajištění adekvátních podmínek pro edukaci, ale i přípravu na povolání, následné pracovní zařazení a plnohodnotné společenské uplatnění.“

(Ludíková In: Novohradská, 2009, s. 8).

Tyflogedie úzce souvisí s dalšími vědními obory, např. s oftalmologií, pediatrií, neurologií, pedagogikou, psychologií, filozofií a sociologií. K přírodním a společenskovědním oborům se v současné době také připojily obory jako fyzika, optika, elektronika, kybernetika či informační technologie. S pomocí těchto oborů se vyvíjejí speciální pomůcky pro zrakově postižené. Růžičková (2006, s. 71) uvádí pojem tyflogedika a vymezuje ji jako disciplínu, „která se zabývá pomůckami, které slouží všem zrakově postiženým.“

Specifičnost přístupu v oftalmopedii spočívá v nutnosti upravit podmínky zpřístupnění informací o okolním světě do podoby, kterou budou moci zrakově postižení vnímat, například s pomocí tyflotechniky.

Tyflopédie je spjata s jedinci se zrakovým postižením. Existují různá hlediska, jak posuzovat zrakové postižení a jak určit jedince se zrakovým postižením. Vítková (2004, s. 215) uvádí „dle WHO (1992) je osoba se zrakovým postižením ta, která má postižení zrakových funkcí i po medicínské léčbě anebo po korigování standardní refrakční vady 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 schopna užívat zrak na plánování a vlastní provádění činnosti.“

Tuto definici doplňuje Novohradská (2009, s. 9) „Jedinec, který vidí dobře s dioptrickými brýlemi a s touto korekcí zvládá bez obtíží každodenní činnosti, nemá omezení v přístupu k informacím, v orientaci a samostatném pohybu, v pracovním uplatnění, v sociální oblasti, má zrakovou vadu lehčího stupně.“

2 HISTORIE

Přístup k lidem se zrakovým postižením se v průběhu času měnil od segregace (v horších případech až jejich usmrcením) přes charitativní přístup, který umožňoval uspokojení základních potřeb, k humanizaci postojů a možnosti vzdělávání a výchovy. V současné době se naše společnost snaží osoby se zrakovým postižením integrovat a rovnoprávně začlenit do společnosti.

Jedním z prvních počínů lidské společnosti aktivně zapojit nevidomé byl v roce 206 př. n. l. vznik nejstarší organizace nevidomých hudebníků v Číně. Tato organizace se také zabývala výchovou mladých lidí. V Japonsku se od roku 754 n. l. začali věnovat přípravě nevidomých pro povolání maséra.

V Evropě vznikaly křesťanské charitativní ústavy pro nevidomé, které poskytovaly základní péči. Humanismus a renesance přispěly k rozvoji individuální výchovy a výuky nevidomých, především v oblasti hudby. Až v roce 1560 začal španělský učenec Francesco Lucas vyučovat nevidomé číst a psát pomocí písmen vyřezaných do dřeva. Rokem 1784 vstupuje do historie vzdělávání nevidomých Valentin Haüy, který v Paříži založil první výchovně-vzdělávací ústav pro nevidomé. Zabýval se možnostmi vytvořit speciální písmo pro nevidomé – hladkou reliéfní latinku. Jak uvádí Ludíková (2004, s. 195) V. Haüy „jako první v praxi dokázal, že lze nevidomé úspěšně skupinově vzdělávat, významnou měrou prolomil mýtus o méněcennosti těchto lidí. Jeho činnost se stala inspirující pro práci řady dalších odborníků na celém světě.“

Další významnou osobností počátků tyflopédie byl Johann Wilhelm Klein, který založil výchovně-vzdělávací ústav pro nevidomé ve Vídni v roce 1804. Klein vytvořil koncepci reliéfní hladké latinky pro nevidomé, propichované reliéfní latinky pro nevidomé, byl autorem několika významných spisů („Popis vydařeného pokusu“, „O vlastnostech slepých a jak s nimi jednat“), založil první poradnu pro rodiče (1836) a první slepecké muzeum (1837). Propichovanou reliéfní latinkou umožnil nevidomým samostatně číst i psát. V roce 1811 vyšla ve Vídni první kniha pro nevidomé psaná propichovanou reliéfní latinkou. K dalším pokrokovým myšlenkám J. W. Kleina byl návrh na uzákonění povinné školní docházky pro nevidomé do 10 let věku dítěte.

V jednom ze svých spisů se také zabýval návodem pro tělesnou výchovu nevidomých. Přínos J. W. Kleina v oblasti zrakového postižení byl významný pro nevidomé i celou společnost.

Jméno, pro širokou společnost mnohem známější, je bezesporu Louis Braille. Méně známá je skutečnost, že on sám byl nevidomý. V roce 1825 vytvořil šestibodové reliéfní písmo pro nevidomé, které se však ujalo až o 25 let později. V roce 1834 vytvořil bodovou hudební notaci, kterou v pozdějších letech dále upravoval. Jak uvádí Ludíková (2004, s. 196): „L. Braille vytvořil ucelený, v té době otevřený systém bodového písma pro nevidomé celého světa. Jeho genialitu prověřila historie, neboť písmo se plnohodnotně uplatňuje dodnes. Hlavní příčinou je skutečnost, že toto písmo je plně v souladu s fyziologií a psychikou vnímání hmatem.“

Na našem území vznikl první ústav pro nevidomé v Praze na Hradčanech v roce 1807 jako Hradčanský ústav pro slepce a na oči choré. Další v roce 1832 Klárův ústav. V Brně byl založen Soukromý ústav pro nevidomé v roce 1835.

3 FYZIOLOGIE A PATOLOGIE ZRAKOVÉHO VNÍMÁNÍ

K pochopení problematiky zrakového postižení je potřeba znát anatomii zrakového orgánu. Novohradská (2009, s. 12) uvádí tři nedílné součásti zrakového ústrojí člověka:

1. oči s pomocnými orgány
2. zraková dráha
3. zrakové centrum v mozkové kůře

3.1 Anatomie zrakového orgánu

3.1.1 Oči s pomocnými orgány

Oko je důležitým orgánem zraku, má kulovitý tvar. Je umístěno v očníci. Očnice je kostěná prohlubeň lebky, která má tvar čtyřboké pyramidy. Do očníce vedou otvory pro nervy, které ovládají okoohybné svaly. Z očníce vede ven otvor, kterým vystupuje zrakový nerv do dutiny lebeční. Důležitou součástí oka jsou jeho pomocné orgány: dvě víčka, spojivka, slzné ústrojí a okoohybné svaly.

Ochranou funkci zastávají obě víčka - horní a dolní víčko chrání a uzavírá vstup do očníce a zabraňuje poškození bulbu. Mrkáním víček dochází ke zvlhčení povrchu oka a vytvoření ochranné vrstvy. Řasy na víčkách také pomáhají oko chránit před vnějšími vlivy, např. při větru, v prašném prostředí. Spojivka je tenká průsvitná blanka, která zajišťuje výživu oka. Je citlivá na dráždivé a škodlivé vlivy, které na oko působí. Slzné ústrojí jsou slzné žlázy, které pomáhají chránit oko produkcí slz. Slzy zvlhčují povrch očního bulbu a jsou roztírány mrkáním. Okoohybné svaly zajišťují souhru pohybů obou očí ve všech pohledových směrech.

Samotné oko se skládá ze tří vrstev: povrchové - **vazivové**, střední - **cévnaté**, vnitřní - **nervové**.

Vrstva vazivová je zevní vnější vrstva, která tvoří mechanickou ochranu. V její přední části je průhledná rohovka (cornea) složená z velkého množství senzitivních nervových zakončení. Je to nejcitlivější místo na povrchu lidského těla.

Rohovka se podílí velkým dílem na celkové optické mohutnosti oka, její zakřivení je větší než zakřivení čočky. Rohovka přechází v zadní části oka v neprůhlednou bělimu, jejíž vazivová tuhost umožňuje upínání všech okohybných svalů a udržení tvaru oční koule. V její zadní části prochází otvorem zrakový nerv.

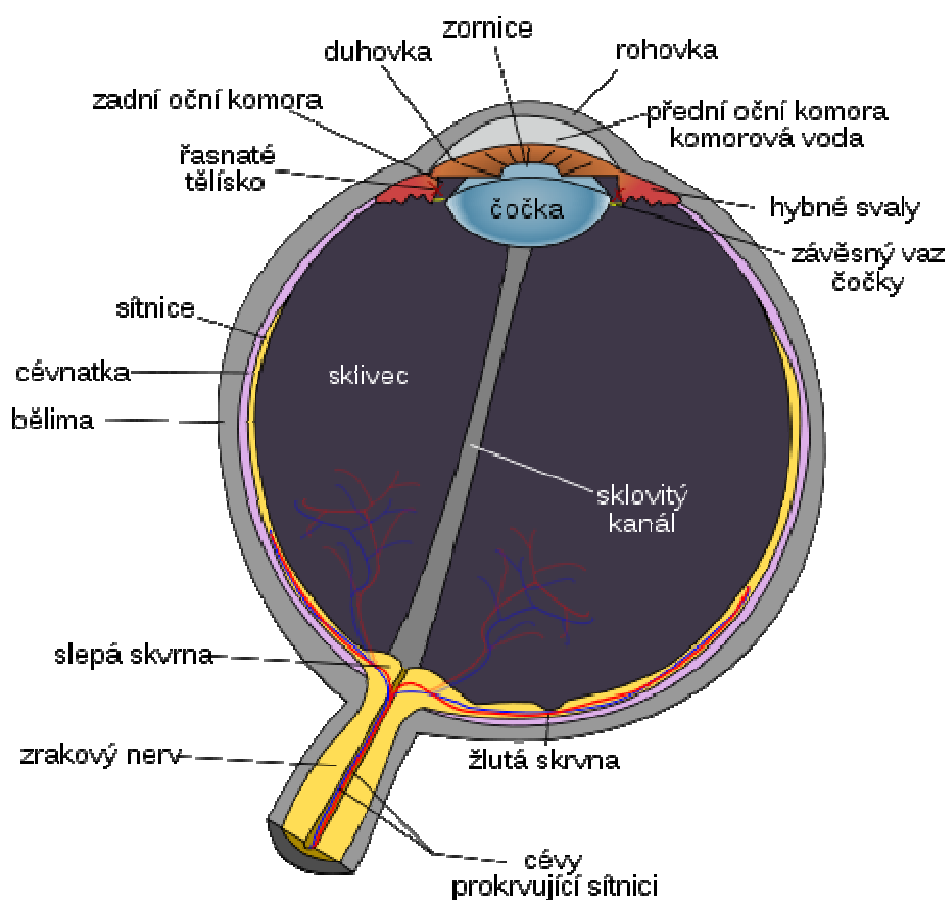
Cévnatá vrstva je složena z živnatky, kterou tvoří duhovka, řasnaté tělísko a cévnatka. Živnatka vyživuje vnitřek oka. Obsahuje hnědé pigmentové barvivo melanin, který nepropouští světlo a chrání oko před rušivými světelnými paprsky. Množství barviva v duhovce určuje barvu očí. Cévnatka je zadní část živnatky, která lemují bělimu. Přechází do řasnatého tělíška a poté se odchlipuje od bělimy jako duhovka. V řasnatém tělese se nachází ciliární sval, který zajišťuje akomodaci oka. Duhovka působí jako clona ve fotoaparátu. Má uprostřed kruhový otvor zornici (pupilla). Zornice mění svoji šířku v závislosti na intenzitě světla a tím dokáže regulovat množství světla, které prochází dále do oka. Za duhovkou je umístěna čočka.

Nervová vrstva je tvořena sítnicí. Sítnice vystylá vnitřní povrch oční koule až k okraji duhovky. Obsahuje fotoreceptory, světločivé buňky, tyčinky a čípky. Jejich podrážděním začíná proces vidění. Čípky, kterých je asi 7 milionů, jsou nakupeny při zadním pólu oka v místě nejostřejšího vidění ve žluté skvrně. Čípky umožňují vidění za denního světla a rozlišování barev. Od žluté skvrny směrem do periferie čípků ubývá. V periferii se nachází tyčinky, asi 130 milionů, umožňující vidění černobílé a vidění za šera. Místo výstupu zrakového nervu neobsahuje žádné světločivé buňky a nazývá se slepá skvrna.

Mezi rohovkou a duhovkou se nachází přední komora, které je vyplněná čirou tekutinou-komorovou vodou. Za přední komorou na řasnatém tělísku je zavěšená čočka. Mezi duhovkou a čočkou je zadní komora s komorovou vodou. Komorová voda se stále obnovuje a současně vstřebává do žilního řečiště, má také důležitou funkci při výživě průhledné tkáně čočky.

Vnitřní prostor koule mezi čočkou a sítnicí je vyplněn sklivcem-čirou rosolovitou hmotou. Sklivec je z 98% tvořen vodou, je opticky čistý. Vytváří přiměřený tlak ve vnitřní části oční koule, který udržuje tkáně v kulovém prostoru. „Pokud tlak sklivce klesá, může dojít k odchlípnutí sítnice, což je vážná porucha ostrého vidění. Krvácení do sklivce může být příčinou kalcifikací a tím i ztrátou průhlednosti tohoto prostředí.“ (Jesenský, 2007, s. 29)

Obrázek 1: Schéma lidského oka



Zdroj:Wikipedie, online, cit. 2014-07-02. Dostupné z:

http://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:Schematic_diagram_of_the_human_eye_cs.svg

3.1.2 Zraková dráha

Zraková dráha spojuje oči se zrakovým centrem mozkové kůry. Centrum mozkové kůry se nachází v týlním laloku a je spojeno s dalšími okrsky mozkové kůry. Zrakový nerv se vytváří u zadního pólu oka souběhem nervových buněk sítnice. Vjemy ze sítnic obou očí se prostřednictvím nervových vláken převádí do zrakového nervu. V blízkosti hypofýzy se oba zrakové nervy setkávají a v místě zvaném chiasma se částečně kříží. Nervová vlákna pokračují dále až do zrakového centra mozkové kůry.

3.1.3 Zrakové centrum

„Zrakové centrum mozkové kůry je uloženo v týlním mozkovém laloku, kde vznikají zrakové vjemy. Schopnost na tyto vjemy přiměřeně reagovat je zajištěna spojením zrakového centra s dalšími okrsky mozkové kůry.“ (Novohradská, 2009, s. 13)

3.2 Fyziologie zraku

Podstatou vidění je vnímání světelných podnětů různé vlnové délky. Lidské oko je vybaveno optickým prostředím, což je soustava průhledných tkání, kterými světlo prochází. Optické prostředí oka je tvořeno rohovkou, oční komorovou vodou, čočkou a sklivcem. Toto prostředí paprsky světla propouští, ale i láme přes pravidelně zakřivené plochy rohovky a čočky. Na sítnici vznikne obraz pozorovaného objektu, který je převrácený. V oblasti žluté skvrny dojde k podráždění a vzniklý vzruch je převeden zrakovou dráhou do zrakového centra v mozku.

K vytvoření co nejostřejšího obrazu na sítnici, je důležitý správný poměr délky oka a síly optického prostředí. Tento poměr se nazývá refrakce oka.

Spojením rovnoběžných paprsků po lomu rohovkou a čočkou přesně na sítnici, vznikne přesný, ostrý, nezmenšený, převrácený obraz okolního světa. Nejdokonalejší zraková ostrost je v místě žluté skvrny.

Zraková ostrost oka při vyšetření naturálního vízu je 6/6 což znamená, že zdravý člověk čte ze vzdálenosti šesti metrů písmena z řádku na optotypu, která má normální oko přečíst. Nevyvážeností mezi délkou oka a silou optické soustavy dochází k poruchám refrakcí oka.

Refraktometry se používají pro stanovení refrakce. Stupeň refrakce a síla brýlových skel ke korekci se měří dioptriemi.

Refrakční vady jsou: **krátkozrakost** (myopie), **dalekozrakost** (hypermetropie) a **astigmatismus**.

Krátkozrakost (myopie) je nejčastější refrakční vada, která způsobuje neschopnost vidět ostře vzdálené předměty, blízké předměty jsou vidět dobře. Předozadní osa oka je příliš dlouhá nebo lomivost optického prostředí je příliš mohutná. V takovém případě se světelné paprsky lámou do oblasti před sítnicí a na sítnici vzniká neostrý obraz. Korekce se provádí brýlemi - rozptylkami (označují se znaménkem mínus), které mírně rozptýlí paprsky. Obraz poté dopadá na sítnici. Mohou se využít také kontaktní čočky nebo operace pomocí laseru na rohovce.

Krátkozrakost se dělí na tři kategorie podle stupně vady:

- lehká do -4,0 D (myopie levis)
- střední do -8,0 D (myopie modica)
- těžká nad -8,0 D (myopie gravis)

Dalekozrakost (hypermetropie) způsobuje poruchu vidění do blízka. Příčinou je nedostatečná síla optického lomového aparátu oka nebo příliš krátká předozadní osa očního bulbu. Světelné paprsky se lámou do oblasti za sítnicí, na sítnici dopadá rozostřený obraz. Lomivá síla čočky se dá v mladším věku nahradit usilovnou akomodací čočky, v pozdějším věku tato schopnost čočky ubývá a dochází k vetchozrakosti (presbyopii). Dalekozrakost se koriguje brýlemi-spojky (označují se znaménkem plus).

Astigmatismus způsobuje neschopnost vidět ostře na jakoukoliv vzdálenost. Příčinou je nepravidelný tvar nebo zakřivení rohovky, který deformuje bod na sítnici v čárku. Astigmatismus se koriguje cylindrickými skly.

3.3 Zrakové funkce

Funkce zrakového analyzátoru určují kvalitu zrakového vnímání. Jedná se o **zrakovou ostrost, zorné pole, barvocit, adaptaci, akomodaci, binokulární vidění a citlivost na kontrast.**

Zraková ostrost (vizus) je schopnost oka jasně a ostře vnímat předměty a jejich detaily. Nejdokonalejší je v místě žluté skvrny na sítnici. Jesenský (2007, s. 32) vysvětluje zrakovou ostrost: „Představujeme si, že jeden bod nějakého předmětu nebo obrazu vidíme jen tehdy, dopadne-li z něho odražený paprsek procházející okem na jeden čípek a podráždí jej. Rozlišení dvou bodů se děje tak, že paprsky dopadají pod určitým zorným úhlem na dva čípky, nikoliv sousední, ale ob jeden od sebe vzdálené. Tyto čípky jsou podrážděny, ale není podrážděn čípek, který je mezi nimi. Tedy nejmenší přijímaný obraz nemůže být menší, než je průměr okulárního čípku. Tento minimální zorný úhel, který se také nazývá minimum separabile, kolísá jednak individuálními vlastnostmi a dále podle věku.“

Světová zdravotnická organizace navrhla kategorie zrakových postižení podle stavu zrakové ostrosti: slabozrakost střední, těžká, těžce slabý zrak, praktická nevidomost, úplná nevidomost. Jednotlivá zraková postižení jsou vymezena maximální a minimální zrakovou ostroostí s nejlepší možnou korekcí.

Zorné pole je část prostoru, kterou vidíme před sebou, aniž bychom pohybovali okem. Při poruchách zorného pole dochází k omezení prostoru, který člověk vidí a k výpadkům (skotomům). Střed obzoru zorného pole odpovídá žluté skvrně. Žlutá skvrna leží ve fixačním bodě. Prostorové (stereoskopické) vidění je dáno překrytím zorného pole obou očí v rozsahu 60° kolem fixačního bodu.

Rozlišujeme vidění centrální a periferní. Centrální zorné pole je schopné vnímat ostře a barevně, periferní vidění je černobílé a slouží k orientaci v prostoru a ve tmě.

Barvocit je dán schopností oka rozeznávat barvy pomocí světločivých buněk - čípků na sítnici, kterých je nejvíce ve žluté skvrně. Schopnost rozlišovat barvy se směrem do periferie sítnice zmenšuje. Oko vnímá pouze tři vlnové délky světla: červenou, modrou a zelenou barvu. Schopnost rozlišovat barvy je důležitá v běžném životě i v pracovním uplatnění (elektrotechnika, umění, design, kartografie). Poruchy barvocitu mohou způsobit částečnou nebo úplnou barvoslepost.

Adaptace je schopnost oka přizpůsobit se různé intenzitě světla. Poruchou adaptace dochází k šerosleposti, která se projevuje jako zhoršení vidění při sníženém osvětlení. S adaptací na světlo souvisí schopnost oka rozlišit rozdílný jas dvou ploch viděných současně v zorném poli nebo dva nestejně podněty postupně působící na zrak, tedy kontrastní citlivost.

Akomodace umožňuje vidět ostře předměty na různou vzdálenost. Zesílení nebo zeslabení lomivé síly čočky zajišťuje akomodaci, důležitá je správná pružnost čočky. Ztrátou elasticity dochází především ve starším věku k presbyopii. Konvergence a zúžení zornic mají souvislost s akomodací čočky. Při pohledu na blízký předmět se osy obou očí sbíhají tak, aby paprsek dopadl u obou očí na žlutou skvrnu.

Binokulární vidění je schopnost oka vidět oběma očima jednoduchý a prostorový obraz. Tato schopnost se vyvíjí od narození přibližně do 6let věku dítěte. Správné binokulární vidění umožňuje vidění do hloubky.

3.4 Zrakové vady

Etiologie zrakových vad

Květoňová a kol. (2007, s. 24) uvádí: „Jelikož neexistují oficiální statistiky, odhaduje se, že v České republice je kolem 60 000 až 100 000 zrakově postižených osob, z toho asi 10% je osob nevidomých.“

Vznik a stupeň zrakového postižení je doba, kdy k postižení došlo. Čím dříve je patologicky zasažen vývoj oka, tím je většinou postižení zrakového orgánu závažnější.

Příčiny rozlišujeme na prenatální, perinatální, postnatální a získané nebo též vady vrozené a dědičné a vady získané. Dále se zrakové vady dělí z hlediska přetrvávání vady:

- krátkodobé poruchy (akutní)
- dlouhodobé poruchy (chronické)
- opakované poruchy (recidivující)

Důležitým hlediskem dělení zrakových vad je rozsah zasažení částí zrakového analyzátoru:

- orgánové poruchy
- funkční poruchy

Vrozené vady mají dvě hlavní příčiny vzniku-exogenní vlivy a endogenní (dědičné) příčiny.

Exogenní vlivy jsou především mechanické, fyzikální, chemické, poruchy výživy a metabolismu matky. Následkem působení exogenních vlivů dochází např. k anoftalmu, mikrofilmu, vrozenému šedému zákalu. Retinopatie nedonošených (ROP) je častou vadou u rizikových nedonošenců vzniklou v průběhu gravidity, při nebo po porodu.

Endogenní (dědičné) příčiny způsobují např. těžkou krátkozrakost, astigmatismus, vrozený glaukom, vrozený šedý zákal, albinismus, retinoblastom, atrofie zrakového nervu, degenerativní onemocnění sítnice.

Získané vady vznikají v průběhu života. Jejich příčinou je často celkové onemocnění osoby např. diabetes (diabetická retinopatie), roztroušená skleróza, revmatická onemocnění, TBC oka, rubeola, toxoplazmóza, mozkové nádory. Další vadou je presbyopie, která souvisí s poklesem zrakové ostrosti po 45. roce života. Během celého života je člověk ohrožen nebezpečím úrazu oka, které může vést ke ztrátě zraku.

Nejčastější oční vady dětského věku

Nejpočetnější skupinu zrakově postižených dětí tvoří **poruchy binokulárního vidění**. „Při poruchách binokulárního vidění dochází k situaci, kdy na sítnicích obou očí se nevytváří na stejných místech dva rovnocenné obrazy, které by po splynutí vytvořily prostorový vjem a hloubkové vidění.“ (Novohradská, 2009, s. 25) Poruchy binokulárního vidění jsou vadami funkčními, mezi něž řadíme šilhavost a tupozrakost.

Šilhavost (strabismus) je porucha rovnovážného postavení očí. Vzniká nerovnoměrným vývojem okohybných svalů. Obě oči nehledí rovnoběžně. Jedno oko, jehož zraková ostrost je snížena, se stáčí. Rozlišujeme strabismus konvergentní (sbíhavý)-druhé oko se stáčí směrem do vnitřního koutku a strabismus divergentní (rozbíhavý)-oko se stáčí směrem do zevního koutku. Při strabismu dochází k dvojitému vidění z důvodu nesplynutí obrazů obou očí v jeden vjem. Následkem toho dochází k silné tupozrakosti osově odchýleného oka, jehož obraz je potlačován.

Tupozrakost (amblyopie) je porucha, při které dochází k podstatnému snížení zrakové ostrosti jednoho oka. Korekce brýlemi není možná. Oko není zasaženo žádnými organickými změnami, ale dochází k útlumu, vyřazení vjemu ve zrakovém centru mozku. Při vidění je preferován obraz s lepší zrakovou ostroší. Ke korekci se využívá okluze vedoucího nebo zdravého oka a postižené oko se trénuje.

Strabismu i amblyopie způsobují zhoršené prostorové vnímání, problematické je také koordinace oko-ruka. „Při včasné reedukační a medicínské péči dochází k výraznému zlepšení či naprostému vykorigování.“ (Květoňová, 2007, s. 26)

Refrakční vady. Do refrakčních vad zařazujeme krátkozrakost (myopie), dalekozrakost (hypermetropie) a astigmatismus. Jde o porušení poměru mezi délkou oka a lomivostí jeho optického systému. Mohou se projevovat jako samostatné poruchy nebo jako součást jiných očních chorob.

Krátkozrakost (myopie), především myopia gravis je závažná vada, při které je sítnice snáze zranitelná a v některých případech může dojít až k odchlípení sítnice. Náprava obrazu, který se tvoří před sítnicí v důsledku prodloužení bulbu v předozadní ose, se provádí rozptylovými skly.

Nejedná se o léčbu, pouze o nápravu poklesu ostrosti zraku. Rizikovým faktorem je překrvení hlavy a oka především při sportovních aktivitách (hluboké předklony, přemety, skákání do vody, zdvihání těžkých předmětů), při kterých může dojít k odchlípení sítnice.

Dalekozrakost (hypermetropie) je způsobena oploštěním bulbu v předozadní ose, obraz se tvoří za sítnicí. Dalekozrakost se koriguje spojnými skly. Včasné nošení brýlí je prevencí proti šilhání u tupozrakosti. Při lehčím stupni hypermetropie dítě vyrovnává zhoršenou ostrost zvýšenou akomodací čočky, což způsobuje únavu očí a bolesti hlavy při dlouhotrvající práci.

Astigmatismus je způsoben vadou lomivosti oka, jejíž příčinou je nepravidelné zakřivení rohovky nebo čočky. V důsledku toho vzniká na sítnici neostrý a nepřesný obraz, který se dá korigovat cylindrickými skly.

Dalšími očními vadami dětského věku jsou zákaly.

Vrozený šedý zákal (kongenitální katarakta) je zákal oční čočky dětského oka, který se projevuje částečnou nebo úplnou ztrátou průhlednosti čočky. Příčinou jsou dědičné faktory nebo onemocnění matky v těhotenství (rubeola, toxoplazmóza). „V současné době se na většině novorozeneckých oddělení provádí preventivní vyšetření pro odhalení katarakty.“ (Novohradská, 2009, s. 26) Zkalení čočky může postihnou jedno nebo obě oči. Často je tato vada doprovázena dalšími patologickými změnami na postižených očích (šilhání, atrofie zrakového nervu, nystagmus). Náprava se provádí operativně odstraněním čočky a poté silnou brýlovou korekcí či kontaktními čočkami.

Vrozený zelený zákal (kongenitální glaukom) je dědičná, genová porucha, která je způsobená zvýšeným nitroočním tlakem. Zvýšený nitrooční tlak zhoršuje výživu zrakového nervu. V důsledku toho dochází k zúžení zorného pole a k poklesu zrakové ostrosti. Náprava se provádí chirurgicky. Postižení nebývá většinou diagnostikováno ihned v kojeneckém věku. „Asi v polovině případů se děti s glaukomem stanou slabozrakými, ale často i prakticky nebo úplně nevidomými.“ (Květoňová, 2007, s. 29)

Vágnerová dokonce uvádí: „Charakteristickým znakem tohoto onemocnění je velmi nepříznivá diagnóza. Nemocní často ještě v průběhu dětství oslepnou.“ (1995, s. 29)

Retinopatie nedonošených (ROP) vzniká u nedonošených a nezralých dětí, které musí být umístěny do inkubátoru s vysokým přívodem kyslíku. V důsledku toho může docházet ke krvácení v ještě nezralé sítnici nebo sklivci. Sítnice se může odchlípnout a srůst se sklivcem v jedinou membránu. Nastává postižení zrakové ostrosti v různém rozsahu-od myopie až k úplné nevidomosti. U nezralých a nedonošených dětí se často objevují i jiné potíže, především neurologické, je zde tedy zvýšená pravděpodobnost vzniku kombinovaných postižení (spojení s mentálním defektem nebo DMO).

Degenerativní onemocnění sítnice jsou dědičná generativní onemocnění. Jedná se o nezánětlivá, progresivní poškození sítnice, často oboustranná, k jejichž progresivnímu zhoršování dochází v průběhu dětství nebo dospívání. „Společným znakem všech degenerativních onemocnění je neodvolatelnost jejich progresu a skutečnost negativní perspektivy, působící jako stresor. Je třeba si uvědomit, že taková onemocnění sítnice se projevují nejdříve ke konci předškolního věku a do té doby je dítě považováno za zdravé.“ (Vágnerová, 1995, s. 23)

Do degenerativních onemocnění sítnice řadíme **pigmentovou degeneraci sítnice a Stargardtovu makulární juvenilní degeneraci.**

Pigmentová degenerace sítnice je neléčitelné onemocnění, které se projevuje jako šeroslepost, pokračuje zužováním zorného pole až do tubicového vidění a končí poklesem centrálního vidění. Způsobuje nejprve slabozrakost, později praktickou slepotu a v dospělém věku slepotu úplnou.

Stargardtova makulární juvenilní degenerace se začíná projevovat na začátku školní docházky snížením centrální zrakové ostrosti, výpadky (skotomy) v zorném poli a poruchami barvocitu. Zraková ostrost bývá na úrovni těžké slabozrakosti až zbytků zraku.

Atrofie zrakového nervu je porucha, při které degeneruje nervová tkáň druhého neuronu zrakové dráhy. Projevuje se změnou barvy papily - terče zrakového nervu do bělavého zabarvení. K příčinám atrofie zrakového nervu patří dědičné zatížení, ale také úraz, intoxikace organismu, zánětlivé onemocnění, tumor.

Dochází ke značnému snížení zrakové ostrosti již od narození, vidění se může pohybovat od slabozrakosti až po nevidomost. Porucha je často součástí kombinovaného postižení. Jak uvádí Vágnerová: „Z hlediska etiologie je tato porucha skutečně komplexem s poměrně velkou pravděpodobností kombinovaného postižení, zejména ve smyslu spojení s defektem CNS (DMO, LMD, epilepsie i mentální retardace).“ (1997, s. 19)

Poruchy zrakové dráhy neboli kortikální postižení zraku (CVI - Cortical Visual Imperment) je porucha funkce mozku a zrakových drah. Nejedná se o poruchu stavby oka. Příčinou CVI bývají mozkové příhody a onemocnění s následnou poruchou zraku (nedostatečný přísun kyslíku k mozku, krvácení, zástava srdce, dýchání, hydrocefalus, poruchy metabolismu, meningitis, encefalitis, autonehody, nádory mozku). Tato porucha se projevuje proměnlivostí při užívání zraku-vidí, ale nepoznává. „Problém není ve vidění, ale ve zpracování zrakových informací.“ (Novohradská, 2009, s. 28) CVI se často vyskytuje v kombinaci s neurologickými poruchami, jako je DMO nebo epilepsie.

Albinismus je vrozená vada metabolismu aminokyselin s následnou poruchou tvorby melaninu-pigmentového barviva. Zraková ostrost bývá v pásmu slabozrakosti. Často se objevuje nystagmus a také světloplachost - následkem nedostatku pigmentu v duhovce přichází do oka příliš mnoho světla.

Retinoblastom je onkologické onemocnění, při kterém vyrůstá zhoubný nádor ze sítnice dětského oka. Závažnost tohoto onemocnění spočívá vtom, že probíhá skrytě a při rozsáhlém nádoru často hrozí přenos do druhého oka a do dalších tkání. V takovém případě je nutné postižené oko vyjmout (enukleace). Diagnostikuje se většinou kolem druhého roku dítěte. Při zachycení časnějších stadií je možná částečná záchrana zraku.

Anoftalmus a mikroftalmus jsou postižení, jejichž příčinou je dědičnost nebo infekční onemocnění matky během těhotenství. U anoftalmu chybí celý bulbus nebo se vytvářejí pouze některé jeho části. U mikroftalmu je velikost bulbu příliš malá.

4 KLASIFIKACE OSOB SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Rozdělit skupinu osob se zrakovým postižením je možné podle několika kritérií. Nejčastější členění je podle oftalmologického hlediska, především podle vizu-zrakové ostrosti a stavu zorného pole. Dalším důležitým kritériem je etiologie zrakového postižení, doba vzniku postižení, další přidružená postižení a podobně.

Jak uvádí Novohradská: „Členění nebo klasifikace je různá i v rámci jednotlivých resortů, které se osobami se zrakovým postižením zabývají-jiné členění je ve zdravotnictví, rozdílné v sociální sféře a s jiným členěním se setkáváme i ve speciálním školství.“ (2009, s. 33)

Podle Světové zdravotnické organizace (WHO) se klasifikuje zrakové postižení:

- střední slabozrakost 6/18 – 6/60
- silná slabozrakost 6/60 – 3/60
- těžce slabý zrak 3/60 – 1/60
- praktická nevidomost 1/60 - světlocit
- úplná nevidomost

V odborné literatuře, zabývající se tyflopedií, se setkáme s jinou klasifikací osob se zrakovým postižením:

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

4.1 Osoby slabozraké

„Slabozrakost je charakterizována jako nevratný pokles zrakové ostrosti na lepším oku pod 6/18 až 3/60 včetně nebo je zorné pole zúženo na 20 stupňů bilaterálně bez ohledu na centrální zrakovou ostrost.“ (Květoňová, 2007, s. 36)

Slabozrakost se dále dělí na lehkou a střední (6/18 -6/60) a těžkou (6/60 – 3/60).

Častým problémem jsou také poruchy zorného pole a skotomy v zorném poli.

Slabozrakost je orgánová porucha zraku, která podstatně ovlivňuje kvalitu zrakového vnímání. Porucha činí problémy v běžném životě, především v důsledku snížení rychlosti a přesnosti získávání informací pomocí zraku, při orientaci v prostoru a při samostatném pohybu.

Z těchto důvodů je nutné respektovat při výchově a vzdělávání slabozrakých dětí jejich pomalejší psychomotorické tempo, sníženou dobu pozornosti a koncentrace, rychlejší unavitelnost nebo omezení tělesné námahy. Vyučování je třeba vhodně uspořádat s využitím speciálních výukových metod. Je nutné zajistit podmínky pro zrakovou práci z hlediska zrakové hygieny - optimální světelné podmínky, zkrácení celkové doby zrakové práce, využití kompenzačních optických pomůcek a metod práce se slabozrakými (lupy, zvětšený tisk, širší linky, psací pomůcky se silnou stopou).

4.2 Osoby se zbytky zraku

Zraková ostrost je snížena v rozsahu 3/60 – 1/60 nebo je zorné pole omezeno na 5 až 10 stupňů kolem centrální fixace. Jak uvádí Ludíková (2004, s. 191):

„Jedná se o kategorii dětí, mládeže a dospělých, kteří se nachází na hranicích mezi osobami slabozrakými a nevidomými.“

Osoby se zbytky zraku mají v důsledku postižení snížené, omezené či deformované zrakové schopnosti, což vede k narušení představ a zapříčiňuje i snížení grafických schopností a omezuje pracovní schopnosti.

Výchova a vzdělávání žáků se zbytky zraku vychází z kombinace metod práce používaných při práci se slabozrakými a s nevidomými - využití černotisku i Braillova písma.

4.3 Osoby nevidomé

Nevidomost je nejtěžší stupeň zrakového postižení. Do nevidomých osob řadíme jedince s praktickou a totální nevidomostí. Nevidomost je ireverzibilní pokles centrální zrakové ostrosti pod 1/60 až po ztrátu světlocitu. U praktické nevidomosti je zachován světlocit, u totální nevidomosti je rozsah mezi zachovaným světlocitem s chybnou projekcí až ztrátou světlocitu.

K získávání informací z okolního světa nevidomí využívají kompenzační smysly, aby nahradili chybějící zrak. Kompenzační smysly jsou především sluch a hmat. I přes tuto kompenzaci však může docházet ke smyslové deprivaci v důsledku chybění zrakového vnímání. Nedostatečné zrakové vnímání značně stěžuje samostatný pohyb a prostorovou orientaci, neumožňuje zvládnout čtení běžnými metodami výuky, ztěžuje poznávací procesy, socializaci.

Důležitou součástí při nácviu čtení a psaní je zvládnutí Braillova písma. Nevidomé osoby se také musí naučit využívat celou řadu kompenzačních pomůcek a trénovat výcvik prostorové orientace a samostatného pohybu.

4.4 Osoby s poruchami binokulárního vidění

Poruchy binokulárního vidění jsou funkční vady, které se dělí na tupozrakost (amblyopii) a šilhavost (strabismus). „Charakteristickým znakem těchto funkčních poruch je omezení zrakové funkce jednoho oka.“ (Květoňová, 2007, s. 40) Při poruchách binokulárního vidění jsou narušeny zrakové funkce, které se projevují v hloubkovém vidění, lokalizaci, analyticko-syntetických činnostech.

Strabismus se projevuje asymetrickým postižením postavení obou očí, kdy není přítomno normální binokulární vidění.

U amblyopie dochází ke snížení zrakové ostrosti různého stupně při normálním anatomickém nálezu oka. „V důsledku toho vzniká na sítnici jednoho oka ostřejší obraz vnímaného předmětu než na sítnici oka druhého.“

Tím je narušeno binokulární vidění.“ (Novohradská, 2009, s. 34) Obraz na horším oku je potlačován, oko je vyřazováno z činnosti, uhýbá ze své dráhy.

Poruchy binokulární vidění se dají ve většině případů včas zjistit a úspěšně léčit pomocí ortopticko-pleoptických cvičení, okluzí, medikamentózní léčbou, chirurgickým zásahem.

5 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Žáci se zrakovým postižením mohou být vzděláváni ve školách speciálních i školách běžného typu. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je ukotveno v Zákoně č. 5561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) a Vyhlášce č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

V současné době existují v ČR tyto typy škol:

- mateřská škola pro zrakově postižené
- základní škola pro zrakově postižené
- střední škola pro zrakově postižené (střední odborné učiliště pro zrakově postižené, odborné učiliště pro zrakově postižené, praktická škola pro zrakově postižené, gymnázium pro zrakově postižené, střední odborná škola pro zrakově postižené)
- konzervatoř pro zrakově postižené

Žáci se zrakovým postižením se řadí do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se mohou vzdělávat formou:

- individuální integrace
- skupinové integrace
- ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením
- kombinací forem

Důležitým pedagogickým dokumentem je rámcový vzdělávací program, který charakterizuje vzdělávání, jeho cíle, vymezuje klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, délku a povinný obsah vzdělávání. Určuje podmínky, které jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů.

Školní vzdělávací program škol pro zrakově postižené je doplněný o předměty, které pomáhají žákům se zrakovým postižením kompenzovat zrakové znevýhodnění.

Jsou to především předměty psaní na počítači a práce na počítači a předměty speciální péče, např. prostorová orientace a samostatný pohyb, práce s kompenzačními pomůckami, příprava psaní a čtení bodového písma, zraková stimulace. Školní vzdělávací plán škol pro zrakově postižené také obsahuje nepovinné předměty jako hru na hudební nástroj, hudební nauku, sborový zpěv.

Květoňová (2007, s. 99) uvádí důležitá hlediska pro výběr optimálního školského zařízení a dobu nástupu do školy:

- složky školní zralosti (rozumová, tělesná, sociální)
- osobnostní rysy dítěte s postižením (flexibilita, závislost na rodičích, schopnost komunikace a navázání vztahů apod.)
- vybavení vybrané školy (materiální i personální)
- umístění školy (v případě speciální školy je nutné zvážit schopnost dítěte zvládnout případné umístění na internát)
- vyrovnání se dítěte se zrakovou vadou
- druh a stupeň vady zraku (v případě progresivní vady je vhodné včasné nacvičení práce s kompenzačními pomůckami, samostatného pohybu a prostorové orientace apod.)

Vzdělávání žáků se zrakovým postižením na základních školách pro zrakově postižené má své výhody a klady v odborném vzdělání a zkušenostech pedagogů, ve vybavení kompenzačními pomůckami, úpravě prostředí pro pohyb osob s poruchou zraku (kontrastní barevnost, popisky v Braillově písmu na dveřích, odstranění překážek pro samostatný pohyb). Školy často nabízejí možnost internátního ubytování. Součástí škol pro zrakově postižené bývají speciálně pedagogická centra. Nevýhodou může být částečná izolace od intaktní populace a možné pozdější problémy se začleňováním.

Základní školy pro zrakově postižené jsou v České republice zastoupeny pouze v šesti městech: v Praze, Brně, Plzni, Moravské Třebové, Litovli a Opavě.

5.1 Metody práce výuky žáků slabozrakých

Metody práce se slabozrakými žáky mají svoje specifika, která jsou potřeba zohlednit především, jedná-li se o integraci žáka do základní školy běžného typu.

Růžičková (2007, s. 19) vymezuje některé zvláštnosti výuky integrovaného slabozrakého žáka:

- je třeba znát přesnou diagnózu žáka (poskytuje ji rodič, nebo SPC, pokud dítě bylo v jeho péči a rodiče to dovolí),
- učitel se bude muset rozhodnout kam posadit žáka (vzhledem k jeho zrakovému postižení – výpadky v zorném poli, nystagmus, trubicové vidění,..., přizpůsobení tomuto také architektury třídy),
- samotné pracovní místo, je potřeba využít stoly se sklopnou deskou (je možno kontaktovat SPC), žák potřebuje více prostoru, stolek by proto měl být stabilní a s úložným prostorem,
- používání speciálních kompenzačních pomůcek – zvětšené texty, čtecí lupy (kamerové nebo digitální),
- připravenost třídy – vysvětlení jaké budou problémy, všichni musí používat stejnou velikost písma psaní na tabuli, vybalancování míry pomoci, jak a kam posadit (zda sám nebo s kamarádem),
- mnohem častější konzultace s rodiči, a to vždy se závislostí na potřebách žáka, rodičů, ale i učitelů,
- častý kontakt se SPC.

Dále by měl učitel dbát, aby během vyučování umožnil žákovi přístup k informacím (používat na tabuli kontrastní křídly nebo fixy se silnou stopou, slovně doprovázet to, co je na tabuli) či využívat pomůcky před tabulí (umožnit žákovi, aby si pomůcku prohlédl zblízka). Vhodné je žáka posadit co nejbližší k tabuli, poskytovat mu materiál nebo pomůcky přímo do lavice, umožnit mu přístup k tabuli. Využívat speciální kompenzační pomůcky. Důležité je poskytnout žákovi dostatečný čas na opis, přepis nebo zkrátit rozsah práce.

V hodinách tělesné výchovy dbát na bezpečnost – nesmí docházet k větším otřesům nebo úderům do hlavy, nevhodné jsou hluboké předklony, přemety, zdvihání těžkých předmětů nebo skákání do vody.

5.2 Metody práce výuky žáků se zbytky zraku

Při vzdělávání žáků se zbytky zraku se kombinují metody práce pro slabozraké s metodami práce pro nevidomé. Je nutné přihlídnout k individuálním zvláštnostem dítěte, době vzniku postižení (v době, kdy má žák čtenářské dovednosti, bude inklinovat k černotisku a ne k Braillovi) či prognóze zrakového postižení. Jestliže je pravděpodobné zhoršení zraku, měl by se žák učit číst a psát Braillovým písmem. Při vzdělávání žáků se zbytky zraku je důležité záměrně cvičit kompenzační smysly – především hmat, sluch a čich. Ve výuce využívat dostupných názorných pomůcek s možností si je ohmatat, ponechat dostatek času na prozkoumání. Používat kompenzační pomůcky, jako jsou televizní lupy, pomůcky pro výuku Braillova písma, PC se speciálním zvětšovacím programem a hlasovou podporou.

5.3 Metody práce výuky žáků s nevidomostí

Při vzdělávání nevidomých žáků je důležitý včasný rozvoj ostatních smyslů – hmat, sluch, čich, které musí nahradit zrakové vnímání. Hmatový výcvik je zaměřený na přípravu psaní a čtení bodovým písmem, čtení reliéfních obrázků. Při seznamování s šestibodem se využívá psaní do kolíčkových písanek. Pak následuje výuka Braillova písma a psaní Braillova písma na Pichtově psacím stroji. Nezbytnou součástí vzdělávání nevidomých žáků je používání modelů, reliéfních obrázků, reliéfních map, speciálních kreslenek pro výtvarnou výchovu, znázornění geometrických útvarů.

Nevidomí žáci se učí prostorové orientaci a samostatnému pohybu, nacvičují práci s kompenzačními pomůckami, s PC se speciálním programovým vybavením pro nevidomé s hlasovým nebo hmatovým výstupem. Zařazuje se zraková stimulace, pro využití zbytků zraku (praktická nevidomost se zachovalých světlocitem). Rozvíjí se hudební vzdělávání formou individuální výuky na hudební nástroj, nezbytnou součástí je výuka Braillova notopisu. Vzdělávání nevidomých žáků se zaměřuje i na rozvoj sportovních aktivit jako jsou plavání, atletika, golball, jízda na tandemových kolech.

6 INTEGRACE ŽÁKŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY BĚŽNÉHO TYPU

O přijetí zrakově postiženého žáka do běžné základní školy rozhoduje ředitel školy (podle Vyhlášky č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných) se souhlasem zákonného zástupce žáka. K přijetí žáka do běžné základní školy je také důležité doporučení poradenského zařízení SPC pro zrakově postižené, které má formu odborného podkladu pro speciální vzdělávání s blíže specifikovanými podmínkami pro úspěšnou integraci zrakově postiženého žáka.

Novohradská (2009, s. 65) uvádí okruhy doporučení SPC:

- Vypracování individuálního vzdělávacího plánu (dále IVP) – uvedou se metody práce v jednotlivých předmětech, vyšší časová dotace na zvládnutí úkolů, úpravy textů (zvětšení, paní do širších linek), formy zadávání úkolů, zkoušení, hodnocení žáka.
- Doporučení individuální pedagogické péče v oblasti např.: prostorové orientace a samostatného pohybu, psaní na PC a práce na PC, práce s kompenzačními pomůckami, zrakového výcviku a zrakové stimulace.
- Doporučení dalšího pracovníka – asistenta pedagoga (pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogům při výchovné a vzdělávací činnosti).
- Doporučení kompenzačních pomůcek – např.: Píchtův psací stroj, kreslenky, optické pomůcky, SPC může některé pomůcky zapůjčit (např. kamerové lupy).
- Doporučení úprav prostředí – týká se např. označování místností v Braillově písmu, osvětlení pracovního místa, nebo naopak zastínění např. při albinismu, volba vhodnějšího místa ve třídě, možnost přístupu k tabuli, zajištění polohovatelné lavice.

Při výběru školy mezi základní školou speciální pro zrakově postižené a základní školou běžného typu v zásadě platí hlediska, která uvádí Květoňová. Především umístění školy a připravenost školy postarat se o žáka se zrakovým postižením. V současnosti řeší mnoho škol nedostatek finančních prostředků a integrace žáka se zrakovým postižením vyžaduje některé investice, které pak škola nemůže zajistit (například zajištění asistenta pedagoga, úprava terénu, polohovatelná lavice).

Teoretickým trendem nejenom posledních let je integrace. Například Ludíková (2004, s. 204) vyslovuje názor: „Postupem času i s ohledem na vyšší míru informovanosti, ale zejména připravenosti školského terénu poroste počet žáků se zrakovým postižením na tzv. běžných školách. Přesto určité procento žáků se zrakovým postižením z různých důvodů bude muset navštěvovat speciální školy, ať již mateřské, základní či střední, neboť jedině tak se budou moci dostatečně připravit na vstup do společnosti, aby v ní našli odpovídající uplatnění.“

Růžičková (2007, s. 16) dodává: „V České republice je v současné době ve větší míře prosazována integrace individuální – tedy zařazení nevidomého dítěte mezi intaktní spolužáky, s nimiž bude mít dítě společný výchovný a vzdělávací cíl, a to i přes to, že ve Vyhlášce č.73/2005 se hovoří také o možnosti integrace skupinové.“

Pro úspěšnou integraci je potřeba spolupráce zúčastněných stran - poučení a vzdělání učitelé, asistent pedagoga, rodiče a samotný žák se svými schopnostmi, vlastnostmi a dovednostmi. Napomoci úspěšné integraci mohou spolužáci, kteří žáka se zrakovým postižením přijmou mezi sebe. Nutná je úprava prostředí – bezpečné, vhodně osvětlené. Dostatek pomůcek potřebných podle stupně zrakového postižení – od zvětšování textu po učebnice v Braillově písmu.

Výhodou integrace je možnost vzdělávání žáka v blízkosti jeho bydliště a zapojení žáka mezi vrstevníky a intaktní společnost. Velkou nevýhodou integrace může být nepřipravenost školy po stránce materiální a personální. „Ne všichni učitelé pracující se zrakově postiženým žákem jsou ochotni se dál vzdělávat či měnit své zažité vzdělávací postupy a formy.“ (Růžičková, 2007, s. 20)

7 METODY POUŽÍVANÉ U ŽÁKŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Při výchově a vzdělávání žáků se zrakovým postižením jsou využívány speciálně pedagogické nápravné metody a pomůcky, které vedou ke zlepšování výkonu a k celkovému zlepšení psychiky dětí. Mezi tyto metody patří:

- metoda reedukace u dětí s poruchou binokulárního vidění
- zraková stimulace
- metoda kompenzace

Metoda reedukace u dětí s poruchou binokulárního vidění a metoda zrakové stimulace jsou nejvíce využívány v období rané péče a předškolního vzdělávání. Vzhledem k zaměření diplomové práce na žáky se zrakovým postižením v základní škole je nejdůležitější poslední speciálně pedagogická nápravná metoda – metoda kompenzace.

7.1 Metoda kompenzace

Kompenzační metody jsou postupy, které rozvíjejí nebo zdokonalují výkonnost nepostižených smyslů. U zrakově postižených dětí se jedná o sluch, hmat a čich. Tyto smysly se používají jako smysly náhradní.

Sluchové vnímání se u dětí se zrakovým postižením rozvíjí od nejútlejšího věku. Zaměřuje se především na osvojení sluchových dovedností, rozvoj sluchové paměti a výchovu k uvědomělé sluchové pozornosti. Novohradská (2009, s. 47) uvádí: „K tomu, aby dítě získalo maximum informací posloucháním (z hovoru jiných osob, z výkladu učitele) nestačí, aby pouze slyšelo a sledovalo, co se říká. Mělo by být schopné vybrat a pochopit hlavní myšlenku či odvrátit pozornost od okolního hluku.“

Hmatové vnímání zprostředkovává menší množství informací než zrakové vnímání, tyto informace jsou však přesnější než informace získané sluchem. Nevýhodou hmatového vnímání je omezený prostor, který je dán rozmachem rukou. Další nevýhodou je menší přesnost oproti zrakovému vnímání a větší časová náročnost (nutné zapojení pozornosti, paměti, myšlení). Schopnost hmatového vnímání je nutné systematicky cvičit a to co nejdříve, aby se zrakově postižené dítě mohlo naučit číst a psát v Braillově písmu.

Čichové a chuťové vnímání zprostředkovává přesnější představu vnímaného. „Osvojení charakteristických vůní, pachů a jejich lokalizace přispívá k lepší orientaci v prostoru, na vycházkách.“ (Novohradská, 2009, s. 49)

8 POMŮCKY PRO ŽÁKY SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Speciální pomůcky pro žáky se zrakovým postižením snižují vlivy zrakového postižení při získávání informací z okolního prostředí. Obor, který se zabývá pomůckami pro zrakově postižené, se nazývá tyflotechnika. Defektologický slovník (2000, s. 367) vymezuje tyflotechniku jako „soubor přístrojů, zařízení a pomůcek umožňujících nevidomým alespoň do jisté míry kompenzovat chybějící zrak.“ Podle Růžičkové (2006, s. 71) „Pojetí skutečnosti, že tyflotechnika je pouze oborem pro nevidomé, je již mírně zastaralé a v relativně nové publikaci se objevilo pravděpodobně jen z toho důvodu, že slovo tyflotechnika je složenina latinských pojmů – tyflos – slepý a techné – umění.“ V současné době, která umožňuje využívat moderní technická zařízení také lidem se zrakovým postižením, je tento termín již nepřesný.

Ke klasifikaci pomůcek pro zrakově postižené se mnoho autorů odborné literatury vyjadřuje různě. Růžičková (2006, s. 72) uvádí několik kritérií dělení:

- podle délky používání pomůcek u zrakově postižených (pomůcky klasické a moderní)
- podle stupně postižení uživatele (pomůcky pro osoby nevidomé, slabozraké a poruchou binokulárního vidění)
- podle sféry fyziky (pomůcky optické, elektronické a akustické)
- podle způsobu financování (pomůcky hrazené částečně nebo plně zdravotní pojišťovnou, hrazené plně nebo částečně sociálním odborem a nehrazené)
- podle potřeb Tyflopomůcek Olomouc (pomůcky pro domácnost, odstraňování informační bariéry, usnadnění orientace a komunikace, výuku a propagaci, zábavu a poučení)
- podle nejčastějšího místa využívání (pomůcky všeobecné, speciální školy, pracovní, domácnost, hobby)
- podle orientace v prostředí
- diagnostické
- reedukační

Moravcová (2007) dělí pomůcky na:

- neoptické pomůcky (kontrastní barvy a materiály, zvětšení písma, osvětlení, možnost přiblížení pracovní plochy, psací potřeby se silnější stopou)
- optické pomůcky (hyperkorekce, hyperokuláry, různé druhy lup, dalekohledové systémy a filtry)
- elektronické pomůcky (kamerové, digitální zvětšovací lupy)

Keblová (In:Novohradská, 2009) dělí pomůcky na:

- pomůcky pro informatiku a komunikaci (např. tabulky na psaní Braillova písma, šablony, Pichtův psací stroj, PC, zobrazovače – Braillovský řádek, mobilní telefon s hlasovým výstupem)
- pomůcky pro orientaci (bílá hůl, akustický orientační majáček, ozvučení semaforů)
- pomůcky pro každodenní život (kuchyňské potřeby, ozvučené hodiny, teploměry, váhy, měřidla, indikátory světla, indikátory hladiny, indikátory barev)
- nářadí, nástroje a přístroje pro řemeslné práce a výrobní činnosti
- hračky, hry a sportovní potřeby a pomůcky (tandemové kolo, hmatové hry, ozvučený míč)
- pomůcky pro výuku (tabulky na psaní Braillova písma různých velikostí, kreslenky, makety, sešity s výraznými linkami, psací potřeby se silnější stopou)

8.1 Neoptické pomůcky

Neoptické pomůcky jsou většinou běžně dostupné v prodejní síti. Moravcová (2007) uvádí mezi neoptické pomůcky: osvětlení, barvy, barevné filtry, stojánky na čtení a sklopné desky, stojánky k uchycení textů a lup, psací pomůcky, pomůcky pro záznam poznámek.

Osvětlení, a to především stolní osvětlení, umožňuje podle jeho typu rozlišování detailů a barev. Je nutné dbát na vhodnou intenzitu osvětlení – vysoká intenzita krátkodobě zaručí vysoce náročnou zrakovou práci, ale dříve způsobuje zrakovou únavu. „Zvláště u pacientů citlivých na oslnění (u diagnóz afakie, achromatopsie, aniridie, diabetická retinopatie, katarakty, věkem podmíněné makulární degenerace apod.) velice pečlivě zvažujeme výběr druhu osvětlení.“ (Moravcová, 2007, s. 10)

Je nutné zvolit takové osvětlení, které umožní dlouhou zrakovou práci se snížením rizika oslnění. Důležité je také vhodné nasvícení místnosti, aby byl zajištěn správný poměr kontrastu jasu v místnosti, na pracovní ploše a mimo ni.

Barvy mohou usnadnit a podpořit orientaci a bezpečnost v prostoru - vyšší kontrasty barev zvýrazní prostor. Naopak malé kontrasty barevných ploch orientaci znesnadňují. Moravcová (2007) doporučuje pro podporu zraku slabozrakých kontrasty sytých barev jako: žlutá-švestkově modrá, žlutá-černá, zelená-černá, bílá-černá, růžová-černá, červená-bílá, modrá-bílá apod.

Barevné filtry zlepšují zrakové vnímání slabozrakých. Jedná se o zabarvené plastové fólie (např. žlutá, růžová, světle zelená), které změní kontrast podloženého textu. V důsledku toho dochází ke snížení zrakové námahy.

Stojánky na čtení a sklopné desky pomáhají přiblížení textu k očím. Zrakově postižený nemusí namáhat zádové svaly a nedochází ani ke zhoršování zraku způsobené zrakovou vadou.

Stojánky k uchycení textů a lup umožňují ponechat volné ruce při práci. Stojany mohou být i na podstavci, jsou vybavené nastavitelným ramenem.

Psací pomůcky jsou vhodné se silnější stopou, minimálně 0,5 – 1,0 mm tmavé barvy (černá, modrá).

Pomůcky pro záznam poznámek jsou bloky se silnějšími linkami a většími mezerami. Vhodné jsou také diktafony nebo v současné době moderní tablety.

8.2 Optické pomůcky

„Pro osoby se zrakovým postižením, které mají v běžném životě potíže s viděním i přes optimální brýlovou korekci, je nutné vybavení optickými pomůckami. Zpřístupnit text zrakově postiženým (slabozrakým a pacientům s horším vize) je možné jeho zvětšením prostřednictvím optického systému.“ (Květoňová, 2007, s. 120)

Do skupiny speciálních optických pomůcek patří lupové brýle – hyperokuláry. Jedná se o lupu zasazenou do brýlové obruby. Od zvětšení 4x jsou určeny pro pohled jen jedním okem, při zvětšení 6x je nutné přiblížení k textu asi na 4cm, u zvětšení 10x asi na 2,5cm. Při oddálení od textu se obraz rozostří, proto lze použít pouze pro určenou pracovní vzdálenost.

Lupy rozlišujeme kapesní, zasouvací, stojánkové, předsádkové (klipsem se připevní na brýlovou obrubu), ruční lupy s rukojetí, závěsné a stolní lupy stojanové. Lupy umožňují zvětšení v rozmezí od 3,5x do 20x.

Dalekohledové systémy jsou určeny pro pohled do dálky. Mohou se používat také na střední pracovní vzdálenost nebo nablízko – je však nutné je doplnit o předsádku (přídavnou lupu). Příkladem dalekohledového systému je systém Kepler v provedení prismatického monokuláru. Prismatický monokulár lze zaostřit na objekt od vzdálenosti 20cm až po nekonečno. Nevýhodou dalekohledových systémů je zúžení zorného pole a nereálné zvětšení objektů. Z tohoto důvodu nejsou dalekohledové systémy vhodné k chůzi v interiéru ani exteriéru, k řízení automobilu či jízdě na kole.

8.3 Elektronické pomůcky

Elektronické pomůcky nabízejí dva typy systémů: kamerovou televizní lupu a digitální televizní lupu.

Kamerová televizní lupa je zařízení, které je složené ze snímací kamery a ze zobrazovacího zařízení (TV, PC monitor, LCD monitor). Kamerové televizní lupy mohou být stolní, skládací a přenosné.

Tento systém umožňuje pracovat ve fotorežimu s odstíny šedi nebo plnokrevným zobrazením, upravovat text výřezem (okénkem, rámečkem) nebo zvýrazňovat text linkou, úpravou jasů kontrastu.

Digitální televizní lupa umožňuje digitální zpracování textů s pomocí programového vybavení. K používání softwaru je nutný výkonný počítač, scanner, reproduktory, klávesnice a myš s podložkou, tiskárna. Výhodou je možnost přidání Braillovského řádku pro nevidomé nebo využití hlasové podpory pro slabozraké. Digitální televizní lupy jsou přenosné nebo stolní.

PRAKTICKÁ ČÁST

9 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO CÍLE

Praktická část je zaměřena na konkrétní zjišťování aktuálních problémů vzdělávání žáků se zrakovým postižením v základní škole. Vychází z teoretické části, navazuje na ni, avšak plynule přechází do běžné praxe. Právě v praktickém životě, v každodenních vzdělávacích podmínkách byly zjišťovány problémy, které se aktuálně týkají vzdělávání žáků se zrakovým postižením. Cílovou skupinou žáků se zrakovým postižením byla skupina žáků, kteří jsou integrováni do intaktní populace, tedy do základních škol běžného typu.

Oblast bádání byla rozdělena na monitoring aktuálních problémů vzdělávání žáků se zrakovým postižením v základní škole: sběr dat a rozhovor ve Speciálně pedagogickém centru pro zrakově postižené při Škole Jaroslava Ježka, rozhovor a observační činnost s učiteli a asistenty pedagoga v pražské základní škole běžného typu, kteří se věnují integrovaným žákyním se zrakovým postižením, rozhovor s matkou žákyně se zrakovým postižením integrované do osmého ročníku základní školy běžného typu, a na výzkumný dotazník určený pedagogům, kteří se věnují integraci žáků se zrakovým postižením.

Metoda rozhovoru byla využita ve Speciálně pedagogickém centru pro zrakově postižené při Škole Jaroslava Ježka, po observační činnosti ve výuce žáků se zrakovým postižením integrovaných v jedné pražské základní škole běžného typu a s rodiči žákyně se zrakovým postižením.

Metoda dotazníku byla, vzhledem k malému vzorku dotazovaných (jednalo se o 15 respondentů z různých základních škol v České republice), koncipována pro získání kvalitativních informací. Cílem dotazníku nebylo získat kvantum údajů, které by se daly zprůměrnovat.

Výzkumným vzorkem byla relativně omezená skupina pedagogů, která se zabývá integrací žáků se zrakovým postižením. Každý pedagog tak vypovídal o individuálním případě. Cílem dotazníku tedy bylo získat co nejvíce údajů k dané problematice.

Observační činnost byla realizována v jedné pražské základní škole běžného typu. Zajímalo mě přístupu a metody práce pedagogů (učitelů a asistentů pedagoga) k integrovaným žákyním se zrakovým postižením v prvním ročníku. První ročník jsem zvolila záměrně, neboť tento ročník je pro integrované žáky a jejich učitele náročný.

Cílem praktické části diplomové práce bylo zmapovat situaci základního vzdělávání žáků se zrakovým postižením integrovaných v základní škole běžného typu, s jakými problémy se setkávají učitelé, žáci a jejich rodiče. Na základě zjištěných údajů, praktická část diplomové práce upozorňuje na dílčí nedostatky v konkrétních oblastech a snaží se nastínit možnosti řešení aktuálních problémů.

10 HYPOTÉZY

Před praktickým zkoumáním v terénu jsem si položila otázky, které dle mého názoru souvisí s problematikou vzdělávání žáků se zrakovým postižením na základní škole.

První otázka: „Jsou učitelé běžných základních škol připraveni na integraci zrakově postižených žáků?“ Při hledání odpovědí na tuto otázku jsem se zaměřila na zjištění délky pedagogické praxe učitelů pracujících se žáky se zrakovým postižením integrovaných v základních školách běžného typu. Zajímalo mě, zda mají tito učitelé speciálně pedagogické vzdělání nebo absolvovali školení či nějakou jinou formu dalšího vzdělávání pro práci se žákem se zrakovým znevýhodněním. Také jsem zjišťovala, jak dlouho se věnují žákům se zrakovým znevýhodněním. Na základě této otázky jsem stanovila hypotézu:

Hypotéza č. 1: Učitelé základních škol běžného typu nejsou dostatečně připraveni na integraci žáků se zrakovým postižením.

Druhá otázka: Jsou nějaké problémy se zajištěním asistenta pedagoga? Zajímalo mne, zda je zajištění asistenta pedagoga k integrovaným žákům se zrakovým postižením problematické, v čem spočívají tyto problémy a jakým způsobem jsou řešeny.

Hypotéza č. 2: Zajištění asistenta pedagoga naráží na praktické problémy.

Třetí otázka: Jak funguje spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga? Zjišťovala jsem, zda učitelé znají obsah pracovní náplně svých asistentů, výši jejich úvazku, jakým způsobem spolu komunikují a zda se podílejí společně na přípravách vzdělávání žáka se zrakovým postižením.

Hypotéza č. 3: Učitelé málo spolupracují s asistentem pedagoga.

Čtvrtá otázka: Jsou základní školy běžného typu schopné zajistit vhodné podmínky pro integraci žáků se zrakovým postižením? Zda jsou snižené počty žáků ve třídách, zajištěné vhodné kompenzační pomůcky do výuky či upravené prostory ke snadnější orientaci v prostoru pro integrované žáky se zrakovým postižením.

Hypotéza č. 4: Základní školy běžného typu neposkytují dostatečně vhodné podmínky k integraci žáků se zrakovým postižením.

Pátá otázka: Jak škola spolupracuje s rodinou integrovaného žáka se zrakovým postižením? Zkoumala jsem, jakým způsobem škola s rodinou spolupracuje, jak často učitelé konzultují s rodiči integrovaného žáka se zrakovým postižením.

Hypotéza č. 5: Základní školy běžného typu nespolečně spolupracují s rodiči integrovaných žáků se zrakovým postižením.

Šestá otázka: Je spolupráce základních škol běžného typu a SPC pro zrakově postižené na dostatečné úrovni? Zajímalo mě, jak často konzultují speciální pedagogové ze SPC pro zrakově postižené s učiteli základních škol, kteří se věnují integraci žáků se zrakovým postižením. Dále pak, jaká podpůrná opatření doporučuje SPC pro úpravu podmínek k úspěšnému vzdělávání žáka se zrakovým postižením.

Hypotéza č. 6: SPC pro zrakově postižené nespolečně spolupracují s učiteli základních škol, kteří se věnují integraci žáků se zrakovým postižením.

11 MONITORING AKTUÁLNÍCH PROBLÉMŮ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM V ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Ke zmapování aktuálních problémů vzdělávání žáků se zrakovým postižením v základní škole jsem se obrátila na instituce a odborníky, kteří pracují se žáky se zrakovým postižením – Speciálně pedagogické centrum pro zrakově postižené při Škole Jaroslava Ježka a základní školu v Praze 6. Další zdroj informací vzešel z podnětů rodičů žákyně se zrakovým postižením, integrované v osmém ročníku základní školy běžného typu. Nedílnou součástí monitoringu byly i mé vlastní zkušenosti z pozice asistenta pedagoga u žákyně se zrakovým postižením.

Na základě podnětů, získaných z monitoringu aktuálních problémů vzdělávání žáků se zrakovým postižením v základní škole, byl sestaven výzkumný dotazník pro pedagogy, kteří se věnují vzdělávání žáků se zrakovým postižením.

11.1 Návštěva SPC při Škole Jaroslava Ježka

Speciálně pedagogické centrum jsem navštívila 23. 10. 2013 během dne otevřených dveří, který pořádala Škola Jaroslava Ježka. Zde jsem, pomocí rozhovoru se speciálním pedagogem a observačních činností ve výuce, zjišťovala aktuální problémy vzdělávání žáků se zrakovým postižením v základní škole.

Nejprve mě zajímal obsah činností, které SPC poskytuje rodičům dětí se zrakovým postižením. Na moje otázky odpovídala speciální pedagožka speciálně pedagogického centra.

Prvním krokem rodičů dítěte se zrakovým postižením je podání žádosti o „vzetí do péče“ speciálně pedagogického centra. SPC zajistí komplexní péči před zahájením vzdělávání a poté se zpracují odborné podklady pro integraci dítěte se zrakovým postižením.

Centrum pomáhá rodičům dětí se zrakovým postižením s výběrem školy a přípravou všech zainteresovaných: pedagogů a také se zajištěním asistenta pedagoga. Při volbě školy je potřeba zohlednit potřeby dítěte se zrakovým postižením, možnosti školy a praktické záležitosti (vzdálenost od domova, internát apod.). Rodičům je nabídnuta možnost volby před nástupem do základní školy zda zvolit integraci či například Základní školu Jaroslava Ježka, tedy školu zaměřenou na vzdělávání žáků se zrakovým postižením. Škola musí splňovat vhodné podmínky ohledně zázemí – zajistit bezpečný prostor, v případě možnosti snížit počet žáků ve třídě, mít vhodné vybavení a pomůcky (lavice se sklopnou deskou, možnost přisvícení, využití PC, kopírování a zvětšování textů apod.). Ne každá škola má takové možnosti a ochotu integrovat žáka se zrakovým postižením, proto by měli rodiče mít možnost volit i školu, která je zaměřena na zrakově postižené žáky. SPC provádí odborné instruktáže pedagogů a asistentů, kteří se připravují na integraci žáka se zrakovým postižením. Pravidelně navštěvují školy, které se zabývají integrací žáků se zrakovým postižením a doporučují podpůrná opatření pro úpravu podmínek k úspěšnému vzdělávání žáka se zrakovým postižením. Pedagogové mohou SPC pro zrakově postižené sami vyhledat a konzultovat individuálně.

Na otázku „S jakými problémy vzdělávání žáků se zrakovým postižením se v současnosti setkávají v SPC?“ mi paní magistra odpověděla, že se jedná především o zajištění asistenta pedagoga u integrovaného žáka se zrakovým postižením v základní škole běžného typu. Jednou z příčin problémů se zajištěním asistenta pedagoga je nedostatek finančních prostředků poskytovaných Krajskými úřady. Dochází tak k vytváření úvazků, které nepokryjí základní potřeby integrovaného žáka (a samozřejmě možnosti asistenta se svojí prací uživit). V loňském roce, tedy 2013, se kvůli povodním značně omezily dotace na zajišťování asistenta pedagoga.

Dalším problémem ohledně zajištění asistenta pedagoga je spolupráce mezi asistentem a rodiči integrovaného žáka se zrakovým postižením. Asistent by měl být prostředníkem mezi dítětem, obsahem učiva, školou a rodiči. Měl by především u žáka podporovat samostatnost a rozvíjet jeho schopnosti tak, aby se žák se zrakovým postižením dokázal o sebe postarat.

Podle názoru paní magistry dochází ke střetům mezi rodiči integrovaných žáků a asistenty kvůli způsobům práce s integrovaným žákem. Uvedla to na příkladu jedné maminky, která se věnovala svému chlapečkovi natolik, že ho v první třídě stále sama oblékala. Naproti tomu se asistentka pedagoga snažila žáka vést k samostatnosti a vyžadovala, aby si na hodiny tělesné výchovy tričko oblékl sám. To vedlo ke konfliktní situaci mezi matkou a školou – konkrétně asistentkou pedagoga.

Paní magistra také dodala, že je to jev vcelku běžný, protože rodiče žáků se zrakovým postižením často na toto postižení reagují přehnanou, ochrannou péčí a snahy učitelů vést dítě k samostatnosti berou jako zanedbávání péče nebo přetěžování dítěte.

S tím souvisí i komunikace mezi asistentem pedagoga a ostatními pedagogy. I zde dochází ke konfliktním situacím především z důvodu rozdílných přístupů k integrovanému žákovi a z důvodu vymezení jednotlivých kompetencí. Řada základních škol běžného typu nemá s asistencí zkušenosti a je tedy třeba se při přípravě na integraci žáka se zrakovým postižením věnovat i této problematice.

V individuálním vzdělávacím plánu, pro který SPC dodává podklady, také uvádí doporučení na počet hodin asistence. Podle slov paní magistry vyvstává otázka, zda je nutné, aby asistent pokryl celý úvazek. Přihlédneme-li k potřebám dítěte a ke snaze vést žáka k samostatnosti, je vhodné některé hodiny ponechat bez asistence, např. hudební výchovu či výtvarnou výchovu.

Tento názor podpořila paní magistra upozorněním na další problém: přechod žáka se zrakovým postižením na střední školu. Na rozdíl od základních škol, kde se mohou žáci se zrakovým postižením integrovat s podporou asistenta pedagoga, školy střední již žáci se zrakovým postižením zpravidla absolvují bez asistenta pedagoga. Je tedy nutné integrované žáky připravovat na střední školu a na jiný typ práce v hodině, kdy nebudou mít k dispozici asistenta a budou si muset vše zařídit sami. Jedním z důležitých kroků je naučit žáka se zrakovým postižením (slabozrakého či se zbytky zraku) psát „všemi deseti“ na počítačové klávesnici.

Naučit je pracovat se speciálním počítačovým programem pro zrakově postižené tak, aby bez problémů stihl psát poznámky samostatně a také je naučit používat všechny dostupné speciální pomůcky pro zrakově postižené, které by mohl ke svému studiu využít.

11.2 Návštěva základní školy v Praze 6

Základní škola v Praze 6 je škola běžného typu, která integruje dvě žákyně se zrakovým postižením v prvním ročníku. Žákyně nejsou integrovány společně, každá je umístěna v jiné třídě. Obě třídy mají k dispozici asistentky pedagoga.

Tuto školu jsem zvolila z důvodu integrace do prvního ročníku s asistencí. Zajímavé bylo také srovnání obou integrací v jedné škole. Zajímaly mě praktické zkušenosti s nástupem integrovaných žákyň se zrakovým postižením, připravenost učitelů a asistentů pedagoga, užívání speciálních pomůcek, spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga, školou a rodiči. Návštěvu jsem koncipovala formou náslechu, v každé třídě po dvou hodinách a rozhovory s pedagogy.

V první třídě se jednalo o hodinu českého jazyka a poté hodinu matematiky. Integrovaná žákyně seděla před katedrou na pravé straně lavice. Na levé straně lavice byla umístěna stolní kamerová lupa. Asistentka pedagoga seděla vedle integrované žákyně, ale většinu času se k žákyni skláněla kvůli lepší komunikaci.

Žákyně používala brýlovou korekci, jednalo se o zbytky zraku na pravém oku, levé oko nevidomé.

V úvodu hodiny si žáci zpívali písničku „dobré ráno“, při které chodili po třídě a vzájemně se zdravili podáním ruky. Této činnosti se integrovaná žákyně také účastnila, samostatně se pohybovala po třídě a snažila se držet v houfu dětí, aby včas našla partnera k pozdravu. Z jejího chování jsem měla dojem, že je poněkud vyčleněná z kolektivu - několik chlapců se jí schválně vyhnulo, aby si s ní nemuseli podat ruku.

Následovalo psaní do sešitu a na tabuli. Žákyně se zrakovým postižením psala formou diktátu asistentky pedagoga, která jí pomáhala s orientací v písance a s úpravou písmen.

Další činnost byla přesunuta na koberec v zadní části třídy. Žáci stáli v kroužku a posílali si ozvučený míček, který vydával zvuk po určitou dobu. Během tohoto limitu si žák, který míček držel, musel vymyslet slovo začínající na písmeno zet. Podmínka byla vymyslet slovo, které představuje předmět, na který se dá sáhnout. Na této činnosti mě zaujala volba posílaného předmětu – ozvučeného míčku. Integrovaná žákyně tak mohla sledovat dění v celém kroužku a reagovat na podněty včas, bez nutnosti využít zrakové percepce.

Dále měla paní učitelka připravené čtení z tabule. Uprostřed tabule byly napsány jednoduché věty (tabule černá, vysunovací, barevné křídly). Žákyně se zrakovým postižením byla vyzvána, aby si přisunula židličku blíž k tabuli (odhadem na jeden metr před tabuli). Paní učitelka ji vyvolala mezi prvními. Čtení bylo pomalé, s častou chybovostí. Během čtení spolužáků se snažila sledovat text. Když nemohla něco přečíst, vstala a šla blíž k tabuli. Asistentka si toho všimla a zareagovala posunutím židle. Po dočtení textu z tabule byla integrovaná žákyně pobídnuta, aby si uklidila zpět židličku.

Líbilo se mi, že paní učitelka vyvolala integrovanou žákyni ke čtení z tabule mezi prvními, tzn. v době, kdy u žákyně ještě pravděpodobně nedošlo ke zrakové únavě.

Po čtení z tabule žáci procvičovali čtení ze slabikáře s doplňováním slov ve slabikáři. Asistentka pedagoga byla upozorněna, že má integrovaná žákyně napsat pouze jedno slovo.

Následovala další činnost – procvičování sluchové analýzy a syntézy. Nejprve paní učitelka říkala hlásky a děti skládali z hlásek slovo. Žákyně se zrakovým postižením byla několikrát vyvolaná. Poté si žáci vymýšleli slova a hláskovali je ostatním spolužákům.

Před koncem hodiny paní učitelka zadala práci do písanky a po dopsání následovala relaxace - básnička s dramatizací na uvolnění rukou.

Druhou hodinu byla matematika. Žáci počítají pomocí „krokovacího pásu“ (číselná řada od 1 do 10), vytváří příklady podle zadání paní učitelky: „stoupni si na sedmičku a ujdí dva kroky vpřed (zpátky).“ Zadání jsou udávána v rychlém tempu, integrovaná žákyně pracuje s asistentkou.

Po dokončení práce měli jmenovaní žáci vybrat sešity. Paní učitelka zaúkolovala vybíráním sešitů také žákyni se zrakovým postižením.

Následující činnost byla koncipována pro práci ve dvojicích. Integrovaná žákyně byla vyzvána, aby si sedla ke spolužačce, která seděla v lavici sama. Žáci měli za úkol vymýšlet úkoly pro spolužáka a psát si je vzájemně na záda. Po vyřešení jednoho příkladu se ve dvojici střídali. Integrovaná žákyně pracovala samostatně.

Další činnost byla zaměřena vizuálně. Paní učitelka ukazovala počet prstů, žáci měli počet říct nahlas. Žákyně se zrakovým postižením se snažila určit počet prstů, avšak tato činnost byla pro ni namáhavá a velmi rychlá. Než stačila ukazovaný počet určit, ostatní žáci již výsledek paní učitelce vykřikovali. V tomto případě byla nutná pomoc asistentky pedagoga, která počet prstů znázorňovala spolu s paní učitelkou.

Také další činnost vyžadovala větší zrakovou námahu. Jednalo se o obrázek v pracovním sešitě matematiky. Na obrázku bylo množství věcí, které měli žáci rozlišit a spočítat. Asistentka pedagoga k této činnosti použila televizní kamerovou lupou. Do přípravy práce s lupou vstoupila paní učitelka s námitkou, aby asistentka obrázek tolik nezvětšovala. Důvodem měl být celkový přehled o počtu věcí na obrázku. Dle mého názoru byl tento zásah nevhodný, předměty na obrázky byly po menším zvětšení stále špatně rozeznatelné pro práci žákyně se zrakovým postižením. Dalším problémem bylo kroužkování předmětů v sešitě. Práce s televizní kamerovou lupou vyžaduje koordinaci pohybů ruka oko, aniž by měla žákyně možnost kontroly pohybu ruky (zrak vnímá obrazovku, ruka je za obrazovkou). Žákyně tak měla problémy s orientací na stránce a s pohybem ruky při kroužkování předmětů podle zadání. Několikrát přerušila práci, aby se podívala za obrazovku na sešit pod lupou, kam měla dát ruku. Asistentka ji navigovala slovně a občas vedla její ruku směrem k místu kroužkování.

Na závěr hodiny dostali žáci pracovní list, po jehož vypracování dostali nový díl pracovního sešitu. Na pracovním listě bylo několik slovních úloh s doplňováním, vybarvování podle určitého klíče a početní příklady. Paní učitelka řekla asistenci pedagoga: „Přečti jí zadání, pak bude dělat sama.“ Domnívám se, že tento požadavek nebyl adekvátní vzhledem k rozsahu práce a množství textu ve slovních úlohách.

Asistentka informaci odsouhlasila, ale integrovaná žákyně potřebovala pomoc a asistentku pedagoga o ni sama žádala. Asistentka, na základě potřeby integrované žákyně, žákyni pomáhala v orientaci na stránce a se čtením textu. Při doplňování textu byla asistentka poučena paní učitelkou: „Netrap ji se psaním, teď má matematiku ne češtinu.“

Výuka českého jazyka i matematiky byla vedena ve velmi rychlém tempu, které nebylo příliš vhodné pro žákyni se zrakovým postižením. Přechody mezi činnostmi byly krátké, pro přípravu speciálních pomůcek či úpravu pracovního prostředí nedostatečné. Domnívám se, že to bylo způsobeno moji přítomností, na kterou paní učitelka reagovala zvýšenou aktivitou práce s dětmi. Předpokládám však, že za běžných podmínek je tempo jen částečně pomalejší, neboť ostatní žáci pracovali bez problémů.

Dále pak způsob výuky formou frontálního vyučování s malým využitím skupinové práce nebyl tolik podporující v začleňování integrované žákyně. Paní učitelka i asistentka pedagoga u žákyně rozvíjejí samostatnost a snaží se ji zapojovat do běžných situací ve třídě (např. vybírání sešitů), avšak začleňování do dětského kolektivu by mohlo být více podporováno, aby nedocházelo k postupnému vyčleňování žákyně.

Za klady ve vyučování považuji využívání ozvučených pomůcek (míček) a metod práce, které využívají sluchovou perцепci a jsou tedy vhodné pro práci žákyně se zrakovým postižením. Také zapojování žákyně do výuky, především na začátku činností, kdy u žákyně ještě nedošlo ke zrakové únavě, bylo k integrované žákyni velice vhodné.

Vzhledem k situacím během vyučování se domnívám, že spolupráce mezi paní učitelkou a asistentkou pedagoga by mohla být na kolegiálnější úrovni. Asistentka dostávala instrukce formou pokynu, který působil někdy až direktivně, jako by byly tyto instrukce dávány starší žákyni a ne kolegyni. Tento fakt ještě potrhla situace během přestávky, kdy jsem kontaktovala asistentku pedagoga, abych se jí zeptala na práci s integrovanou žákyní. Poté jsem oslovila paní učitelku, která zareagovala větou: „Už všechno víte od paní asistentky“ a dál se se mnou nechtěla bavit.

Tento problém považuji za velmi rušivý pro další vzdělávání žákyně se zrakovým postižením, neboť špatná komunikace mezi paní učitelkou a asistentkou pedagoga zasahuje do vzdělávacího obsahu a formy vzdělávání integrované žákyně. Domnívám se, že by bylo vhodné vymezit kompetence a seznámit paní učitelku s obsahem pracovní náplně asistentky pedagoga.

Pravidelné schůzky mezi učitelem a asistentem pedagoga, na kterých si společně projdou týdenní plán a stanoví cíle, kterých má být ve výuce dosaženo, podporují vzájemnou spolupráci i vhodnou komunikaci mezi učitelem a asistentem pedagoga. Na těchto schůzkách si mohou sdělit svoje poznatky k výchově a vzdělávání žákyně se zrakovým postižením a navrhnout možná řešení. Na základě společných příprav by mohl učitel ponechat práci s integrovaným žákem se zrakovým postižením na asistentovi pedagoga, který tím, že s žákem pracuje v bližším kontaktu, může lépe a rychleji než učitel reagovat na dané situace (únava dítěte, nevhodná úprava podmínek, nevyhovující pomůcky atd.). Nedocházelo by pak k nevhodným zásahům ze strany učitele a naopak by se mohla takto zvolenou komunikací podpořit spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga.

Návštěvu druhé třídy prvního ročníku jsem začala hodinou českého jazyka. Integrovaná žákyně seděla v první lavici před katedrou. Seděla samostatně u lavice se sklopnou deskou. Žákyně se zrakovým postižením využívala brýlovou korekci a zvětšený text. Na moji otázku, o jaký typ zrakového postižení se jedná, jsem dostala od paní učitelky odpověď: „Nevím. Mám to někde v papírech.“ Pravděpodobně se jednalo o slabozrakou žákyni, která (podle slov paní učitelky) je velice inteligentní a práci zvládá jen s malou dopomocí. Za integrovanou žákyní seděla žákyně, kterou paní učitelka označila jako „učebnicové ADHD“. S touto žákyní asistentka pedagoga pracovala většinu výuky českého jazyka tak, že seděla mezi oběma žákyněmi, pracovala s žákyní s ADHD a otočila se k žákyni se zrakovým postižením v případě, když ji sama požádala o pomoc. V tomto případě, kdy žákyně se zrakovým postižením zvládá pracovat samostatně, je spolupráce s asistentkou pedagoga k ostatním dětem vhodná.

Kromě práce se žákyní se zrakovým postižením a žákyní se syndromem ADHD se asistentka pedagoga věnovala přípravě pomůcek (mazání tabule, rozdávání sešitů, lepení lístečků s informacemi do žakovských notýsků). Podílela se tak na přípravě hodiny a spolupracovala s paní učitelkou.

Další vyučovací hodinu bylo čtení. Způsob, jakým byla hodina vedena, se mi líbil: žáci si nejprve povídali o knihách a poté se věnovali čtenářské dílně. Na závěr hodiny žáci vytvořili pracovní list do čtenářského deníku, na který uvedli jméno autora, název knihy, jméno ilustrátora a jednu větu o tom, co četli. Pracovní list pak dotvořili obrázkem. Byla jsem překvapena, kolik toho žáci věděli. Jeden žák odpověděl na dotaz paní učitelky: „jak se jmenoval autor, kterého četli minulou hodinu“

Karel Jaromír Erben (i žáci starších ročníků by mohli mít problém s celým spisovatelovým jménem).

Výuka byla vedena v klidném tempu, s dostatkem prostoru pro přípravu a úpravu pracovního prostředí, s dostatkem času pro vypracování zadaných úkolů. Integrovaná žákyně zvládala pracovat bez větší dopomoci, jen s občasnou kontrolou. Asistentka pedagoga zajišťovala dopomoc další žákyni, pomáhala s organizací vyučování. Komunikace mezi paní učitelkou a asistentkou pedagoga byla spolupracující, bez náznaku konfliktních situací. Podle slov paní učitelky si pravidelně s asistentkou pedagoga plánují učivo a postup práce.

11.3 Rozhovor s matkou žákyně se zrakovým postižením

Během rozhovoru jsem se zaměřila na otázky týkající se zajištění asistence, spolupráce s vedením školy, učiteli a speciálně pedagogickým centrem, dostupnost speciálních pomůcek ve vyučování. Zajímalo mne úhel pohledu ze strany rodičů, s čím se potýkali nejvíce a co vnímali jako problém.

Ke zrakovému postižení jejich dcery došlo až v průběhu školní docházky – na počátku třetího ročníku (poškození zrakového nervu, který byl utlačováno mozkomíšním mokem – nádor na mozkovém kmeni). Poškození je v rozsahu zbytků zraku. Na nečekanou situaci museli zareagovat rodiče i vedení školy. V současné době žákyně navštěvuje osmý ročník základní školy běžného typu.

„Nastaly nějaké problémy se zajištěním asistence?“

„ Speciálně pedagogické centrum při Škole Jaroslava Ježka doporučilo asistenci na celou dobu výuky. Problém byl v tom, že dcera nastoupila po rekonvalescenci až v průběhu listopadu, tedy po době, kdy vedení školy mohlo zažádat Krajský úřad Středočeského kraje o dotace na zřízení asistenta pedagoga. Protože jsem dceru vodila do školy a pomáhala s přípravou, domluvila jsem se s třídní učitelkou a docházela jsem asistovat dceři do vyučování. Vedení školy bylo proti asistenci, pouze za podmínky, že si dodělám kurz pro asistenty. To jsem ovšem nemohla, protože se jednalo o dvouměsíční kurz v Brně a já jsem se od dcery nemohla vzdálit na tak dlouhou dobu kvůli jejím zdravotním problémům. Chodila jsem asistovat nejprve dvě až tři hodiny denně a pak celý týden. Vedení nezažádalo krajský úřad ani v dalším období a vůbec se mnou nekomunikovalo, takže vše zůstalo na mně. Situace se nezměnila ani ve čtvrtém ročníku. Jedinou pomoc jsem cítila ze strany SPC, které mě podporovalo. Speciální pedagožka jezdila pravidelně třikrát do roka, chodila na náslechy do vyučování a radila mi, jak mám postupovat. V pátém ročníku nastal problém s dceřinými spolužáky, kterým se nelíbilo, že do hodin chodí matka a ne asistentka. Také učitelé druhého stupně se začali ozývat, nelíbilo se jim, že s přestupem mé dcery na druhý stupeň budou mít ve svých hodinách matku integrované žákyně. Vedení školy se rozhodlo tento problém řešit a zažádalo o dotaci na asistenta pedagoga. Na druhý stupeň přecházela dcera již s asistentem pedagoga.“

„Jaké speciální pomůcky Vám byly školou poskytnuty do vyučování?“

„Na prvním stupni v podstatě žádné. Jednou za rok balík papírů formátu A3, které používáme na zvětšování textů, dva centropeny se silnější stopou a fixy. To bylo všechno. Nezaznamenala jsem ani žádný zájem ze strany vedení či třídní učitelky k potřebám mé dcery. Jednou se mě pan ředitel zeptal, jestli bych nezařídila sklopnou lavici. Nechtěla jsem, aby dcera seděla sama, což by v případě sklopné lavice seděla, takže jsem se sklopnou lavicí nesouhlasila. Při jedné návštěvě SPC mi speciální pedagožka vysvětlila, že škola čerpá dotace na integrované děti, a že by se z toho daly koupit nějaké pomůcky. Když jsem se vedení ptala, kolik peněz na dceru čerpají, nikdy mi neodpověděli. Takže jsme si všechno kupovali sami. Největší pomoc jsem našla v Centru zrakových vad a na Odboru sociální péče, kde mi pomohli příspěvkem zaplatit přenosnou digitální lupu. SPC zapůjčilo sklopné desky na lavici, které jsme ale nakonec moc nevyužívali. V sedmém ročníku mě oslovil pan ředitel s nabídkou jedné organizace, která chtěla přispět určitou částkou k zakoupení speciální pomůcky podle našeho výběru. Nadace na základě našeho požadavku zakoupila monitor k počítači, který rozměrově usnadňoval zrakovou práci mé dcery s počítačem. Tento monitor byl nainstalován v počítačové učebně a slouží dceři k výuce počítačů.“

„Jaká byla podle Vašeho názoru připravenost učitelů k integraci Vaší dcery?“

„Žádná. Ani na druhém stupni se situace nezlepšila. Učitelé dávají materiály do výuky těsně před hodinou, což neumožňuje jejich úpravu, pouze zvětšení na potřebnou velikost. Jedinou výjimkou je přístup paní učitelky na anglický jazyk, která ve svých hodinách zohledňuje potřeby mé dcery a snaží se upravit materiály pro lepší zrakovou práci.“

„Jak s Vámi spolupracuje SPC?“

„Ze začátku jezdila paní magistra dvakrát až třikrát ročně a pomáhala mi s asistencí. V podstatě mě školila na asistentku pedagoga. S přechodem na druhý stupeň se také zastávala názoru, že bych již neměla asistovat.“

Po zaškolení nové asistentky pedagoga už nejezdí tak často, kontaktujeme se pouze kvůli individuálnímu vzdělávacímu plánu, nebo když potřebujeme poradit ohledně speciálních pomůcek. “

„Je něco, co vnímáte jako problém?“

„Ano. Učitelé ani vedení neví, co integrace zrakově postižené žákyně obnáší. Jejich přístup vnímám jako: ono se to nějak vyvrbí. Za další problém považuji přístup vedení k pokrytí asistence. Když na danou hodinu není asistent, dcera bude studovat doma individuálně a pak přijde na přezkoušení. S tímto názorem nesouhlasím, neboť se domnívám, že tím tlačí moji dceru do izolace od dětského kolektivu. “

Na závěr našeho rozhovoru jsem položila pár otázek také žákyni se zrakovým postižením.

„Jak jsi vnímala asistenci?“

„Asistence s mamkou byla pro mě přirozená. Nevnímala jsem to jako problém. Ten přišel až v páté třídě, kdy to vadilo spolužákům i učitelům. Pak už jsem tam mámu nechtěla a byla jsem ráda, že přišla asistentka pedagoga. “

„Jak ti pomáhají spolužáci?“

„Nijak. Možná kluci jsou ochotnější než holky, ale sami od sebe nepomůžou. S donucením (učitelem) ano, ale jinak ne. Problém je v tom, že když chci jít s nimi o polední pauze ven, musí mě někdo vést a taky pak přivést zpátky do školy a to se nikomu nechce. Ve třídě jsou tak dvě nebo tři spolehlivé děti, které mě dovedou, ale jinak ne. Taky mám pocit, že mi nenaslouchají. Neumí si představit, co prožívám. “

„Máš pocit vyčlenění z kolektivu kvůli zrakovému postižení?“

„Snažím se to nevnímat. Už jsem si zvykla. “

„Co by sis přála?“

„Chtěla bych pracovat s dětma. Taky bych chtěla mít koně. “

12 DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ

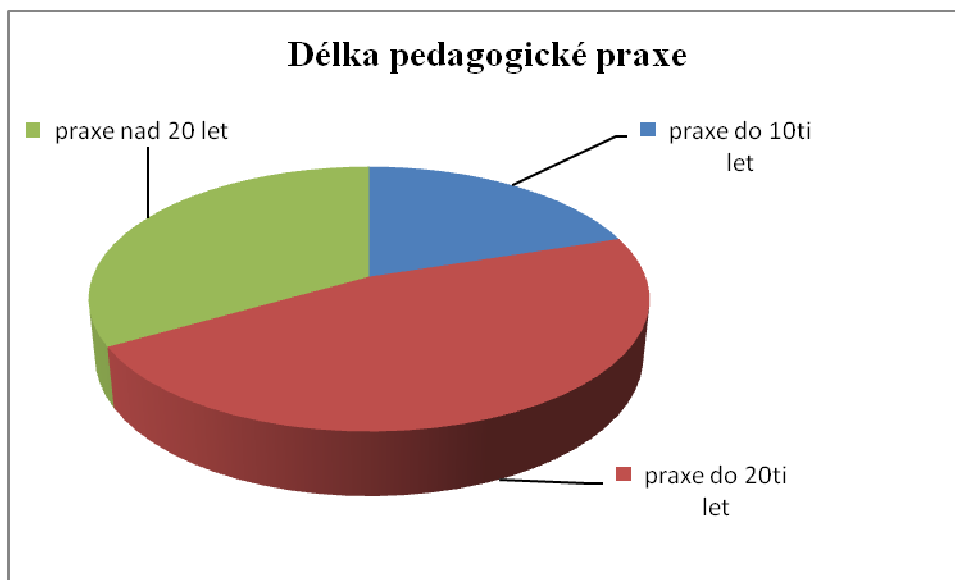
Vytvoření dotazníku předcházelo monitoring aktuálních problémů vzdělávání žáků se zrakovým postižením v základní škole: sběr informací, rozhovor se speciálním pedagogem ve Speciálně pedagogickém centru pro zrakově postižené při Škole Jaroslava Ježka, observační činnost a rozhovor s učiteli a asistenty pedagoga v pražské základní škole běžného typu, která integruje žákyně se zrakovým postižením, rozhovor s matkou žákyně se zrakovým postižením. Na základě těchto informací byl vypracován výzkumný dotazník se sedmnácti otázkami s různou škálou odpovědí. Některé otázky jsou navíc doplněny další doplňující podotázkou, která má konkrétní problém upřesnit.

Dotazník byl zaslán po předchozí telefonické domluvě do 19 základních škol, které mají integrovaného žáka se zrakovým postižením. Celkem bylo rozesláno 22 dotazníků. Toto číslo naznačuje, že počet žáků se zrakovým postižením integrovaných do základních škol běžného typu není v České republice zastoupen tolik, jako například integrovaných žáků s poruchou autistického spektra či s logopedickou vadou. Adresy škol, které integrují žáky se zrakovým postižením, jsem získala ve Speciálně pedagogickém centru pro zrakově postižené při Škole Jaroslava Ježka. Z 22 dotazníků se vrátilo 15 vyplněných dotazníků, což v procentech činí 68% návratnosti.

První otázka směřovala k získání přehledu délky pedagogické praxe učitelů, kteří mají ve své třídě integrovaného žáka se zrakovým postižením. Předpokládala jsem, že délka pedagogické praxe bude vyšší, např. 10 let a více. V odpovědích byly získány informace, které jsem roztřídila do tří skupin: 1. skupina do 10 let praxe, 2. skupina do 20 let praxe a 3. skupina nad 20 let praxe. První skupina byla zastoupena v počtu tří a to: 3 měsíce, 9 let a 10 let. Druhá skupina v počtu sedm a to: 11 let, 15 let, 16 let, 18 let, 20 let – tři odpovědi. Třetí skupina v počtu pět a to: 22 let, 25 let, 27 let, 30 let a 35 let.

Z 15 odpovědí byly pouze tři s praxí do 10 let. Předpoklad, že se integrovaným žákům se zrakovým postižením věnují učitelé s delší pedagogickou praxí, se potvrdil.

Graf 1: Délka pedagogické praxe

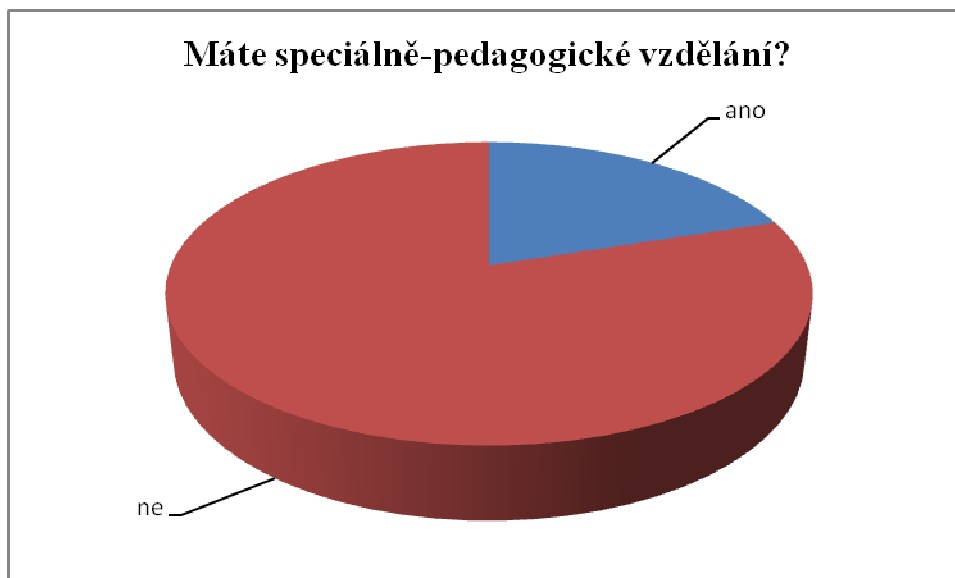


Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Druhá otázka v dotazníku pro pedagogické pracovníky se týkala speciálně pedagogického vzdělání. Předpokládala jsem, že na základních školách běžného typu je nedostatek učitelů, kteří mají speciálně pedagogické vzdělání a tudíž i integrace žáků se zrakovým postižením je prakticky realizována učiteli bez speciálně pedagogické aproby. Na otázku: „Máte speciálně pedagogické vzdělání?“ byly pouze tři kladné odpovědi z patnácti, přičemž se jednalo o pedagogy, kteří měli pedagogickou praxi v délce 3 měsíce, 15 let a 20 let. Předpoklad, že je integrace žáků se zrakovým postižením realizována bez speciálně aprobovaných učitelů, se potvrdil.

Třetí otázka zněla: „Jak dlouho se věnujete žákům se zrakovým znevýhodněním?“ Tato otázka vychází z předchozích dvou předpokladů: integrovaným žákům se zrakovým postižením se věnují učitelé s delší pedagogickou praxí, ale bez speciálně pedagogické aproby. Zajímala mě četnost jejich zkušeností se zrakovým postižením, zda mají již nějaké předchozí zkušenosti nebo se jedná o zkušenost novou.

Graf 2: Máte speciálně pedagogické vzdělání?

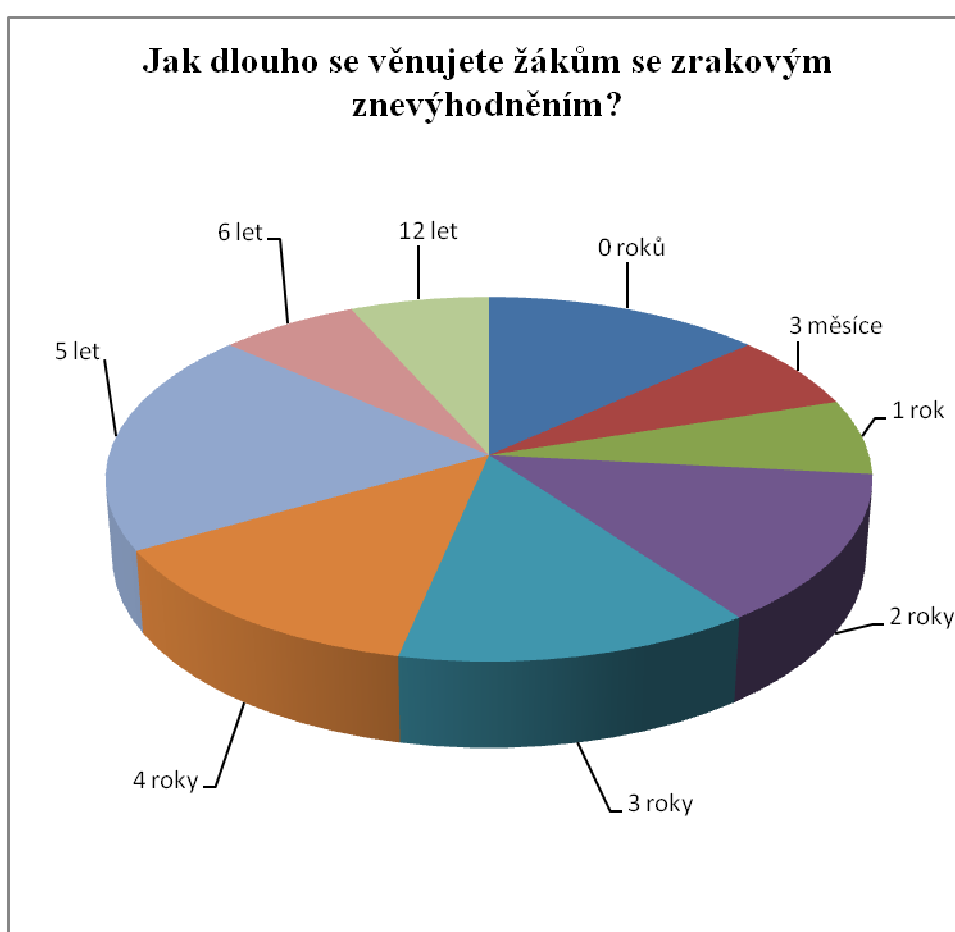


Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Rozptýl odpovědí byl v rozmezí od 0 let do 12 let. Žádnou zkušenost s žáky se zrakovým postižením uvedli dva učitelé, tříměsíční zkušenost jeden a roční zkušenost také jeden učitel. Dvouletou, tříletou a čtyřletou zkušenost s žáky se zrakovým postižením uvedli vždy po dvou učitelích. Nejčetnější byla odpověď s pětiletou zkušeností, takto odpověděli tři dotazovaní. Jedenkrát byla zastoupena odpověď s šestiletou zkušeností, stejně tak s dvanáctiletou zkušeností. Zajímavé je, že učitelé s delší zkušeností se žáky se zrakovým postižením vycházejí i celkově jako pedagogičtí pracovníci s delší pedagogickou praxí. Tak například u odpovědi 5 let zkušeností s žákem se zrakovým postižením je celková délka pedagogické praxe jednotlivých dotazovaných 15, 16 a 27 let, přičemž pouze první uvedený má speciálně pedagogickou praxi. U odpovědi 6 let zkušeností s žákem se zrakovým postižením dotazovaný uvedl celkovou pedagogickou praxi 20 let a speciálně pedagogické vzdělání. 12 let zkušeností s žákem se zrakovým postižením koresponduje s učitelem, který zároveň uvedl nejdelší pedagogickou praxi 35 let, ovšem bez speciálně pedagogického vzdělání. Na základě výsledků třetí otázky byly ověřeny předpoklady první a druhé otázky: integrovaným žákům se zrakovým postižením se věnují učitelé s delší pedagogickou praxí, ale bez speciálně pedagogické aprobece.

Učitelé, kteří uvedli nejdelší zkušenost s žáky se zrakovým postižením a to od 5 let do 12 let v zastoupení pět respondentů z patnácti, mají pouze ve dvou případech speciálně pedagogické vzdělání. Domnívám se, že integrace žáků se zrakovým postižením v základní škole běžného typu je běžně realizována učiteli bez speciálně pedagogické aprobace. Zároveň z této otázky vyplývá menší zkušenost učitelů se zrakovým postižením během jejich pedagogické praxe: z patnácti učitelů má pět učitelů zkušenost delší než pět let.

Graf 3: Jak dlouho se věnujete žákům se zrakovým znevýhodněním?

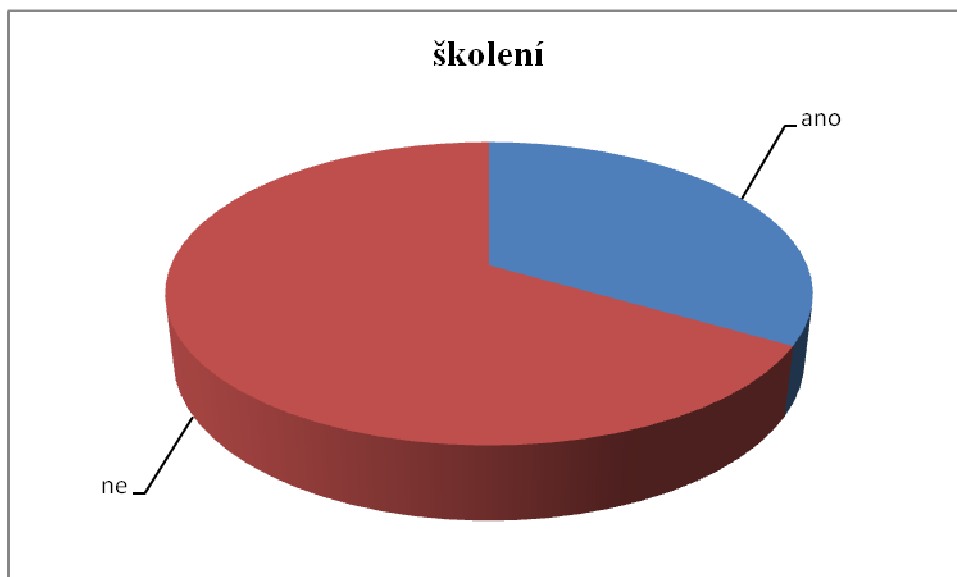


Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Na nedostatek speciálně pedagogického vzdělání učitelů a nedostatek zkušeností s žákem se zrakovým postižením navazuje čtvrtá otázka.

„Absolvoval (a) jste školení či nějakou jinou formu dalšího vzdělávání pro práci se žákem se zrakovým znevýhodněním?“. Z patnácti odpovědí bylo pouze pět kladných, tedy pět dotazovaných absolvovalo školení či jinou formu dalšího vzdělávání pro práci se žákem se zrakovým postižením. I zde nacházím souvislost s délkou pedagogické praxe: všech pět odpovědí náleží učitelům s delší pedagogickou praxí a to: 11 let, 20 let, 27 let, 30 let a 35 let a délkou zkušeností se žákem se zrakovým postižením a to: 3 roky, 3 roky, 4 roky, 5 let a 12 let. Z toho vyplývá, že dotazovaní učitelé s menší pedagogickou praxí a menší zkušeností se zrakovým postižením neprošli školením či jinou formou dalšího vzdělávání pro práci se žákem se zrakovým postižením.

Graf 4: Absolvoval (a) jste školení či nějakou jinou formu dalšího vzdělávání pro práci se žákem se zrakovým znevýhodněním?

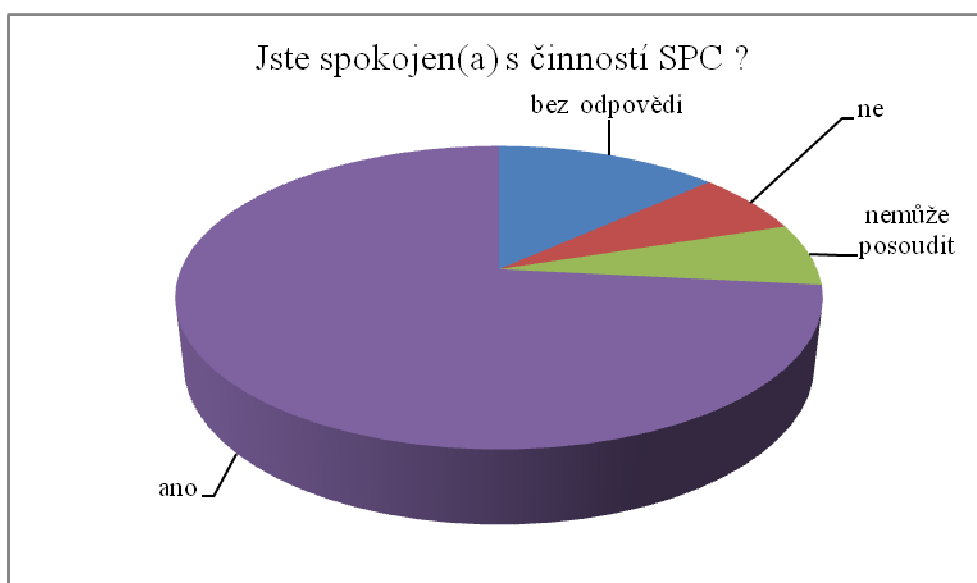


Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Pátá otázka směřovala k zjištění spokojenosti s činností SPC. K této otázce byla přidána zjišťovací otázka: proč jste spokojen s činností SPC. Z patnácti dotazovaných se dva k otázce nevyjádřili, jeden uvedl, že z jednoho setkání nemůže posoudit. Jeden respondent se vyjádřil negativně. Jako důvod uvedl kombinované postižení žáka.

Další vysvětlení nepřipojil, můžeme se tedy domnívat, že SPC pro zrakově postižené se k otázce výchovy a vzdělávání zrakově postiženého žáka zaměřilo pouze na zrakové postižení, proto respondent uvedl důvod kombinované postižení. Je to však pouze domněnka. Zbýlých jedenáct dotazovaných uvedlo spokojenost se SPC. Důvod spokojenosti: vstřícní a ochotní; ochotní; řešení problémů; profesionální přístup; poradí, doporučí metody práce; spolupráce; poradenská činnost; pomůcky, poradí, povzbudí, pochválí; spolupráce. Z uvedených důvodů vyplývá, že celková spokojenost se SPC je velmi dobrá. Často se opakují spolupráce, ochota, vstřícnost. Ke spolupráci se SPC se v dotazníku ještě vrátím.

Graf 5: Jste spokojen (a) s činností SPC?



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Následující otázka se týkala asistenta pedagoga a to konkrétně: „Spolupracujete s asistentem pedagoga?“ V případě pozitivní odpovědi následovaly dvě podotázky: „Jaké konkrétní úkoly má asistent pedagoga ve Vaší třídě a jaký má úvazek?“ a „Vyskytl se problém se zajištěním asistenta pedagoga, o jaký problém se jednalo?“ Pět dotazovaných uvedlo, že nespolupracují s asistentem pedagoga, jeden dotazovaný se nevyjádřil. Devět odpovědí bylo kladných. Tato otázka byla koncipována tak, aby se mohl dotazovaný rozepsat a uvést konkrétně náplň asistenta pedagoga ve své třídě.

Rozsah odpovědí byl velice překvapující. Jeden respondent uvedl na otázku: Jaké konkrétní úkoly má asistent pedagoga ve Vaší třídě a jaký má úvazek?“ odpověď: asistovat žákům se speciálními potřebami (zrakové, Aspergerův syndrom, dyslexie). Doplním, že se jedná o respondenta s desetiletou pedagogickou praxí, bez speciálně pedagogického vzdělání a bez absolvování školení či jiné formy dalšího vzdělávání pro práci se žákem se zrakovým postižením.

Další odpovědi již nebyly tak alarmující, přesto poněkud stručné: příprava hmatných materiálů; plně se věnuje nevidomé žákyni – plný úvazek; práce celou hodinu, zajištění individuální práce.

Zbylých pět odpovědí z devíti kladných bylo na mnohem lepší úrovni:

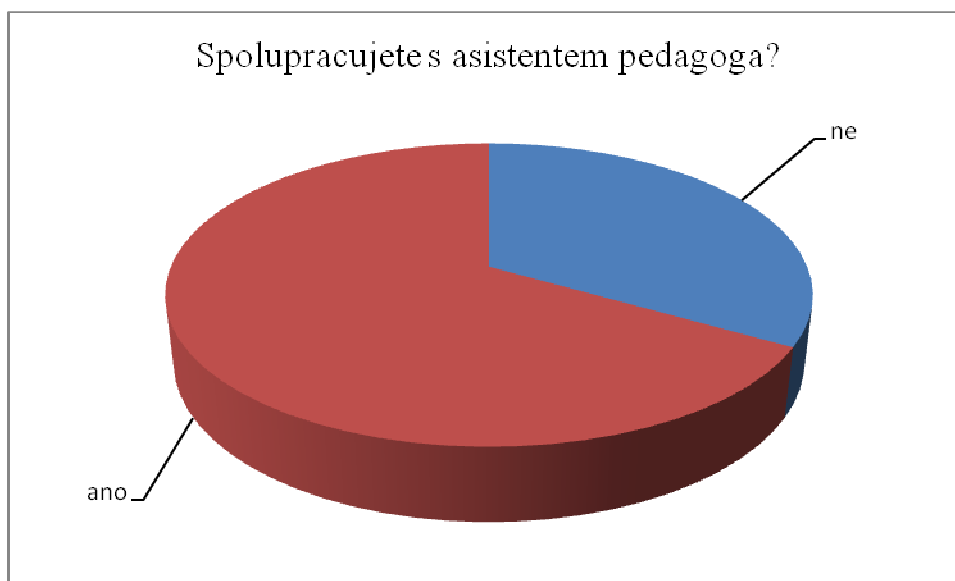
- orientace na stránce, zvětšování, zvýrazňování, poloviční úvazek;
- orientace na stránce, zvětšování, orientace v prostoru, pomoc s grafomotorikou;
- 27 hodin týdně, příprava materiálů – zvětšení, kopírování, přepis, dohled na správné užití pomůcek;
- 0,75 úvazku, výklad textu, učební látky, kontrola porozumění, pomoc při přípravě na výuku, pomoc při úpravě školního prostředí, doprovod, podpůrné služby;
- doprovod, příprava pomůcek, překlad textu, slovní doprovod, výuka prostorové orientace, chůze s holí i bez hole, vede k samostatnosti, dbá o bezpečnost, 33 hodin týdně.

Učitelé, kteří uvedli, že spolupracují s asistentem pedagoga, se měli vyjádřit k otázce: „Vyskytl se problém se zajištěním asistenta pedagoga, o jaký problém se jednalo? Šest dotazovaných nevedlo žádný problém, tři učitelé zaznamenali problém se zajištěním asistenta pedagoga: jednalo se o finanční problémy a malý úvazek asistenta.

Sedmá otázka měla za cíl zjistit, zda je při integraci zrakově postiženého žáka snížen počet žáků ve třídách podle Vyhlášky č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, §10 odst. 3.

„Ředitel školy může dělit třídy, oddělení a studijní skupiny v souladu se školním vzdělávacím programem, pedagogickými, hygienickými, ekonomickými a prostorovými podmínkami, požadavky na bezpečnost žáků a ochranu jejich zdraví charakterem předmětu.“

Graf 6: Spolupracujete s asistentem pedagoga?



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Otázka zněla: „Kolik je ve Vaší třídě žáků celkem/kolik integrovaných?“ Výsledky odpovědí byly pro přehlednost seřazeny do tabulky. V prvním řádku jsou uvedeny počty integrovaných žáků ve třídě. V druhém řádku počty žáků celkem. Čísllice v prvním sloupci znamená pořadí dotazovaných. Z tabulky tedy vyčteme, že je v jedné třídě s počtem 23 žáků žádný integrovaný žák. Pravděpodobně slabozraký žák, který zvládá bez asistence a bez speciálních vzdělávacích potřeb. Po jednom integrovaném žákovi mají 4 korespondenti, v jejichž třídách je celkem 20, 23, 25 a 26 žáků. Při integraci dvou žáků odpověděli dva učitelé s celkovým počtem žáků v jejich třídách po 8 a 24. Tři integrovaní žáci jsou uvedeni ve dvou třídách po 19 a 21 žácích. V následujícím sloupci, tedy po čtyřech integrovaných žácích, dva dotazovaní neuvodli celkový počet žáků ve svých třídách. Zbylí tři učitelé uvedli počty 18, 19 a 25.

Posledním údajem v počtu šesti integrovaných žáků je jeden dotazovaný s celkovým počtem žáků ve své třídě 20. Vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, §10 odst. 4 uvádí „Ve třídě běžné základní nebo střední školy, v oddělení běžné konzervatoře a ve studijní skupině běžné vyšší odborné školy lze s přihlédnutím k rozsahu speciálně vzdělávacích potřeb žáků individuálně integrovat nejvýše 5 žáků se zdravotním postižením.“ Z toho vyplývá, že poslední údaj – šest integrovaných žáků ve třídě s celkovým počtem žáků 20, naznačuje, že došlo k porušení vyhlášky, neboť nebyl dodržen maximální počet integrovaných žáků, který uvádí vyhláška.

Tabulka 1: Počet žáků ve třídě, počet integrovaných žáků ve třídě

Integrovaných žáků	0	1	2	3	4	6
Žáků celkem						
1.	23	20	8	19	neuveďeno	20
2.		23	24	21	neuveďeno	
3.		25			18	
4.		26			19	
5.					25	

Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Osmá otázka se týkala spolupráce s rodinou integrovaného žáka. Cílem bylo zjistit, jakým způsobem učitelé spolupracují s rodinou integrovaného žáka a jak tuto spolupráci učitelé vnímají. Z patnácti odpovědí se jeden dotazovaný nevyjádřil a jeden opověděl spíše v negativním smyslu: „Někteří spolupracují, jiní spoléhají na práci ve škole, nedostatečný dohled na domácí přípravu.“ Osm respondentů se vyjádřilo velice stručně: dva uvedli osobní pohovor, jeden pravidelné konzultace, další uvedl konzultace v případě potřeby, pak následovaly odpovědi: bez problémů, velice dobře, dobře, dle potřeby.

Pouze pět odpovědí bylo konkrétnějších:

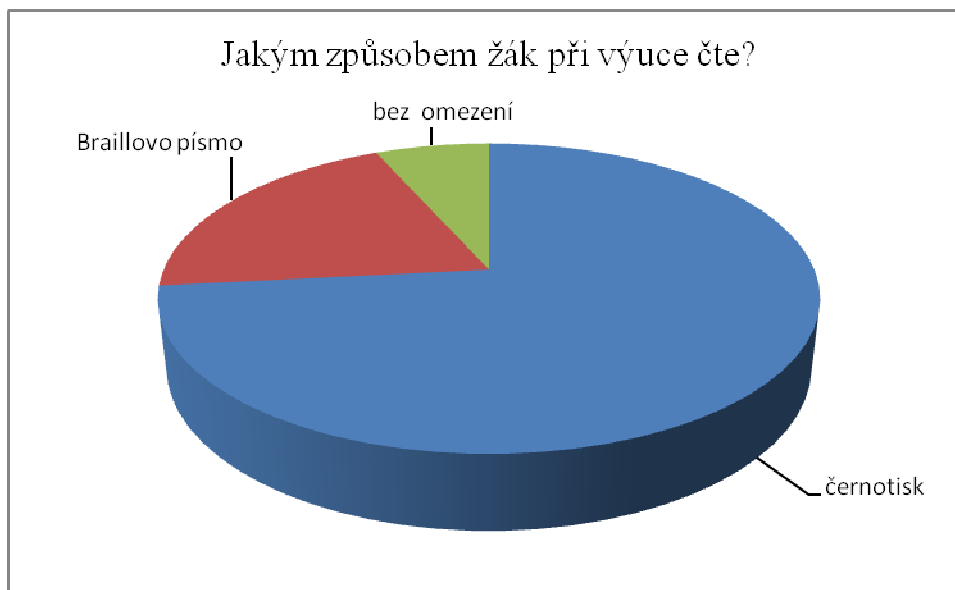
- spolupráce je vynikající, rodiče pomáhají škole i ve věcech, které se dítěte netýkají;
- matka vstřícná, každý den si vyzvedává žáka, v případě potřeby přijde na konzultaci, informuje mě o změnách, sama se podílela na hledání ubytovacího zařízení na školu v přírodě, většinou komunikuje s asistentkou;
- jsme v pravidelném denním styku, 1x měsíčně velké zhodnocení, řešení problémů s knihami atd.;
- dobře, úzce, individuální konzultace, mailem;
- osobním kontaktem dle potřeb žáka.

Následující devátá otázka: „Jak často probíhají Vaše konzultace s rodiči?“, by se dala podle odpovědí rozdělit na čtyři skupiny: první skupina dotazovaných uvedla, že konzultuje s rodiči dle potřeby. Takto odpovědělo pět učitelů. Druhá skupina dotazovaných se vyjádřila podobně jako první, jen s použitím jiných termínů: je to individuální a podle problémů či potřeb žáka. Třetí skupina konzultuje alespoň jednou za měsíc. Takto odpovědělo pět učitelů. Čtvrtá skupina dotazovaných uvedla jiný počet konzultací s rodiči a to: nejméně 5x ročně a v druhém případě: minimálně 3x – 4x týdně. Z toho vyplývá, že většina učitelů konzultuje s rodiči integrovaného žáka dle potřeby a bez předem stanovených termínů průměrně jednou za měsíc.

Desátou otázkou bylo zjišťováno, zda integrovaný žák používá ke čtení černotisk (zvětšený text), optickou pomůcku nebo zda ke čtení využívá Braillovo písmo. Černotisk uvedlo 11 dotazovaných, Braillovo písmo 3 dotazovaní. Jeden respondent uvedl, že je jeho žák bez omezení.

Jedenáctá otázka se týkala kompenzačních pomůcek: „Jaké kompenzační pomůcky žák používá?“ a jejich dostupnosti na základních školách běžného typu. Jeden respondent se k otázce nevyjádřil. Dva uvedli, že integrovaný žák nepoužívá žádné pomůcky pouze brýle. Dvanáct dotazovaných uvedlo konkrétní pomůcky: nejčastější pomůcky byly uváděny lavice s nastavitelnou, sklopnou deskou (v šesti odpovědích) a lupa (v pěti odpovědích).

Graf 7: Jakým způsobem zrakově postižený žák při výuce čte?



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Dvakrát se vyskytlo používání speciálně upraveného notebooku a Pichtova psacího stroje. Dále pak po jedné odpovědi sešity se silnějšími linkami, záložky, ozvučený balon, přepis v Brailu, zvukové pomůcky. Jeden respondent uvedl velice podrobný přehled kompenzačních pomůcek, které využívá jeho žák: Pichtův psací stroj, geometrická rýsovací souprava, tělesa, tangram, modelovací písek, navlékací knoflíky, slepecká hůl, diktafon, budík, hodinky, indikátor hladiny, NVDA – čtecí počítačový program.

Otázka číslo dvanáct: „K jakým vyučovacími činnostem Vám chybějí pomůcky pro práci se žákem se zrakovým postižením?“ Vzhledem k předchozí otázce, kde učitelé uvedli minimální množství pomůcek pro práci se zrakově postiženým žákem, byly následující odpovědi poněkud překvapující. Sedm respondentů uvedlo, že nepotřebuje žádné pomůcky. Dva dotazovaní se k otázce nevyjádřili. Zbýlých šest odpovědí bylo až na jednu výjimku poněkud stručných: dvakrát práce s počítačem, dvakrát pracovní činnosti, jedenkrát plastické mapy, výtvarná výchova, hudební výchova.

Zmiňovaná výjimka byla odpověď paní učitelky, které chybí pomůcky pro práci se zrakově postiženým žákem v předmětu český jazyk – pomůcka na vyjmenovaná slova, v předmětu člověk a jeho svět – herbář, architektura, tělo (lidský plod, model květu). Z odpovědí na tuto otázku se mohu domnívat, že využívání pomůcek pro zrakově postižené žáky, integrované do základních škol běžného typu, je na velmi nízké úrovni.

Třináctá otázka zjišťovala, jestli má žák i jiné než zrakové postižení. Pokud respondent odpověděl kladně, mohl si vybrat z nabídnutých možností: tělesné postižení, snížené rozumové schopnosti, vada řeči, epilepsie, jiné. Osm dotazovaných odpovědělo negativně – žák nemá jiné než zrakové postižení. Sedm odpovědí bylo kladných. Tělesné postižení uvedli dva respondenti, snížené rozumové schopnosti jeden, vadu řeči také jeden. Epilepsii neuvedl nikdo z dotazovaných. V možnosti jiné byly uvedeny: motorický neklid; několik operací tlustého střeva; autismus; celiakie; dyslexie a dysortografie.

Graf 8: Má žák i jiné než zrakové postižení?



Zdroj: autor práce (vlastní šetření)

Čtrnáctá otázka: „Jaká podpůrná opatření doporučuje SPC pro úpravu podmínek k úspěšnému vzdělávání žáka se zrakovým postižením? Konzultuje SPC tato doporučení s Vámi?“ dávala respondentům prostor k rozepsání.

Tuto možnost nevyužili dva dotazovaní, kteří se k otázce nevyjádřili, a jeden dotazovaný pouze uvedl, že SPC konzultuje. Ostatní odpovědi byly již konkrétnější:

- asistent pedagoga, stanoví tematický plán, který zkonzultují;
- tolerance pomalejšího pracovního tempa, preferování ústního zkoušení, vhodné místo k sezení před tabulí, sklopná deska;
- zvětšení textu, pomoc asistenta;
- konzultace 2x ročně, světelné podmínky, úpravy písma textu, hlídat únavu žáka, sklopná lavice, lupa, proškolení všech pedagogů;
- zvětšování drobného písma, obrázků, při zrakové únavě snižování objemu práce (úkolů), využívat více poslech a relaxační cvičení;
- asistent pedagoga, zvětšování textu, správné osvětlení, zvětšovací sklo;
- konzultace 2x ročně, čtení a psaní delších samostatných prací v kabinetu;
- lavice, menší počet žáků, konzultuje;
- respektovat zvýšenou unavitelnost, zohlednit postižení při hodnocení, alternativní metody práce (doplňování místo psaní), dostatek času, osvětlení pracovní plochy, rýsovat silnou tužkou, úzká spolupráce s rodinou;
- osvětlení, ke každému předmětu návrh konkrétních činností, co a jak dělat;
- připraví podklady pro IVP, konzultuje;
- místo blízko tabule, osvětlení, mírnější hodnocení geometrie, orientace v mapě, konzultace jen s výchovným poradcem.

Na základě získaných odpovědí lze předpokládat, že spolupráce SPC a škol ohledně podpůrných opatření pro úpravu podmínek vzdělávání pro žáky se zrakovým postižením funguje na dobré úrovni.

Patnáctá otázka byla zaměřena na zjištění rozvrstvení integrovaných žáků podle ročníků. Podotázka pak zjišťovala úspěšnost integrovaného žáka se školní docházkou. U žáků druhého stupně byla navíc připojena otázka: „Co si myslíte, že bude žák dělat po ukončení základní školy?“ Tato otázka měla potvrdit, zda je žák úspěšný a zda má učitel alespoň základní představu o budoucím uplatnění svého žáka.

Výsledky odpovědí byly pro první stupeň zastoupeny osmkrát, pro druhý stupeň šestkrát, jeden respondent se k otázce nevyjádřil.

První ročník uvedli tři učitelé. K úspěšnosti integrovaného žáka se zrakovým postižením se vyjádřili:

- jedničkář;
- bez problémů, nadprůměrně inteligentní;
- s pomocí zvládá, je snaživá, čte slabiky, slova, první věty, matematiku zvládá, problém s nákresem staveb.

Druhý ročník nebyl zastoupen žádným dotazovaným.

Třetí ročník uvedli dva učitelé, úspěšnost vyjádřili:

- velmi dobře, jedničkářka, je pilná, snaživá, v kolektivu oblíbená;
- ve třídě patří k prospěchově lepším žákům, zatím zvládá, s ničím nemá výraznější problémy.

Čtvrtý ročník byl zastoupen jedním respondentem. K úspěšnosti integrovaného žáka napsal:

- nejlepší žák třídy! Má úžasnou paměť, v českém jazyku ovládá i učivo 5. ročníku.

Pátý ročník byl uveden dvěma dotazovanými, kteří se o svých žácích vyjádřili:

- kromě hodin tělesné výchovy (uvolněn) chodí na všechny předměty, úspěšnost chvalitebně – dobře;
- jedná se o inteligentní dítě, jehož školní výkon je zásadně ovlivněn středně funkčním autismem.

Z odpovědí vyplývá, že integrovaní žáci se zrakovým postižením jsou svými učiteli vnímáni až na jednu výjimku (v pátém ročníku hodnocen chvalitebně – dobře) jako inteligentní, snaživí, pilní, jedničkáři.

Šestý ročník byl uveden v odpovědi jednoho respondenta. K úspěšnosti integrovaného žáka se vyjádřil:

- je velmi úspěšný, šikovný, samostatný, získává si sám další informace (encyklopedie, internet).

K podotázce „Co si myslíte, že bude dělat po ukončení základní školy?“ učitel uvedl: „Myslím, že určitě nebude vykonávat fyzickou práci, možná by mohl být vědeckým asistentem či učitelem.“

Sedmý ročník byl zastoupen jedním dotazovaným, který k úspěšnosti integrovaného žáka napsal:

- školní docházka výborná, průměrný žák.

Po ukončení základní školy si respondent myslí, že by mohl „ navštěvovat střední školu nebo střední odborné učiliště“.

K osmému ročníku, zastoupenému jedním respondentem, jsem získala velice stručné údaje. K úspěšnosti zrakově postiženého žáka dotazovaný pouze uvedl: dobře a k otázce „Co si myslíte, že bude dělat po ukončení základní školy?“, napsal otazník.

Devátý ročník uvedli tři dotazovaní. K úspěšnosti zrakově postiženého žáka se vyjádřili:

- žák je nadprůměrně inteligentní, žádné problémy, má zájem o studium na gymnáziu;
- průměrná až podprůměrná žákyně (nesouvisí to se zrakovým postižením), dotazovaný si myslí, že by mohla být ošetrovatelkou;
- výborně, k tomuto žákovi respondent uvedl po ukončení základní školy gymnázium.

Z výsledků odpovědí, které se vztahovaly k druhému stupni, je patrný posun oproti prvnímu stupni. Zde je poměr vyrovnaný: tři žáci jsou hodnoceni jako úspěšní, inteligentní, výborní a tři žáci jako průměrní až podprůměrní, dobří.

Šestnáctá otázka zněla: „Jak žáka přijímají jeho spolužáci?“ Cílem otázky bylo zjistit, do jaké míry jsou spolužáci zrakově postiženého žáka schopni akceptovat jeho postižení či odlišnosti v chování. Z patnácti dotazovaných se jeden k otázce nevyjádřil, dva dotazovaní se vyjádřili v negativním smyslu:

- vztahy se žákem jsou napjaté, ovlivněné jeho autismem;
- se spolužáky si moc nerozuměl.

Zbýlých dvanáct odpovědí bylo kladných:

- výborný třídní kolektiv, díky povahovým vlastnostem integrovaného žáka;
- dobře, jsou zvyklí a tolerantní;
- celkem bez problémů, většina ho zná již od MŠ;
- skvěle;
- normálně, bez výhrad;
- jsou k němu vstřícní, pokud je třeba vypomůžou;
- dobře;
- bez problému, pomáhají mu, radí se s ním, naslouchají jeho hudbě, doprovází ho;
- spolužáci se s ním baví, jsou k němu ohleduplní, ve skupinových pracích mu pomáhají;
- v kolektivu oblíbená, respektují její zrakové postižení (při každé vhodné příležitosti na to spolužáky citlivě upozorním);
- bez problémů;
- záleží na učiteli – u nás to celkem funguje.

Zajímavé jsou výpovědi dvou dotazovaných: respektují její zrakové postižení (při každé vhodné příležitosti na to spolužáky citlivě upozorním) a záleží na učiteli – u nás to celkem funguje. Upozorňují na skutečnost, že je nutné pracovat s třídním kolektivem, aby dokázal respektovat potřeby zrakově postiženého žáka.

Poslední, sedmnáctá otázka „Jaký problém související s integrací žáka se zrakovým postižením jste řešil (a)?“, zjišťovala, zda měli učitelé nějaký problém při integraci žáka se zrakovým postižením. Osm dotazovaných uvedlo, že neřešili žádný problém.

Jeden respondent se k otázce nevyjádřil. Šest dotazovaných řešilo problém:

- 2x žádost o notebook pro žáka, zatím neúspěšně;
- asi před 3-4 lety – posmívání od ostatních žáků školy – „tlusté brýle“;
- malý prostor zaplněný nábytkem při větším počtu žáků (obávala jsem se úrazu);
- shánění učebnic plus tisk, aby žák měl stejné nakladatelství jako třída (po pravdě, to řeší matka žáka a asistentka!);
- nedostatek pomůcek, velké množství dalších žáků;
- pouze pomůcky.

13 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Výzkum byl rozdělen na monitoring aktuálních problémů vzdělávání žáků se zrakovým postižením v základní škole: sběr dat a rozhovor ve Speciálně pedagogickém centru pro zrakově postižené při Škole Jaroslava Ježka, rozhovor a observační činnost s učiteli a asistenty pedagoga v pražské základní škole běžného typu, kteří se věnují integrovaným žákyním se zrakovým postižením, rozhovor s matkou žákyně se zrakovým postižením integrované do osmého ročníku základní školy běžného typu, a na výzkumný dotazník určený pedagogům, kteří se věnují integraci žáků se zrakovým postižením.

Informace získané z rozhovorů, dotazníku a observační činnosti se pokusím shrnout v podobě hlavních zjištění. Pro přehlednost budu postupovat podle stanovených hypotéz.

Hypotéza č. 1: Učitelé základních škol běžného typu nejsou dostatečně připraveni na integraci žáků se zrakovým postižením.

Jednou z možností, jak se připravit k integraci žáka se zrakovým postižením, je spolupráce se SPC pro zrakově postižené.

Během rozhovoru se speciálním pedagogem ze Speciálně pedagogického centra pro zrakově postižené při Škole Jaroslava Ježka tento pedagog uvedl, že SPC pomáhá s přípravou všech zainteresovaných. Provádí odborné instruktáže pedagogů a asistentů, kteří se připravují na integraci žáka se zrakovým postižením. Speciální pedagogové pravidelně navštěvují školy, které se zabývají integrací žáků se zrakovým postižením a doporučují podpůrná opatření pro úpravu podmínek k úspěšnému vzdělávání žáka se zrakovým postižením. Pedagogové mohou SPC pro zrakově postižené sami vyhledat a konzultovat individuálně.

Toto zjištění potvrdila v rozhovoru matka žákyně se zrakovým postižením integrované v osmém ročníku základní školy běžného typu. Uvedla: „*Jedinou pomoc jsem cítila ze strany SPC, které mě podporovalo. Speciální pedagožka jezdila pravidelně třikrát do roka, chodila na náslechy do vyučování a radila mi, jak mám postupovat. V podstatě mě školila na asistentku pedagoga.*“

V rámci dotazníku učitelé integrovaných žáků se zrakovým postižením odpovídali na otázku: „ Absolvoval (a) jste školení či nějakou jinou formu dalšího vzdělávání pro práci se žákem se zrakovým znevýhodněním?“ Učitelé zde mohli uvést odborné instruktáže prováděné SPC pro zrakově postižené. Z patnácti odpovědí bylo pouze pět kladných, tedy pět dotazovaných absolvovalo školení či jinou formu dalšího vzdělávání pro práci se žákem se zrakovým postižením.

Další možností, jak být připraven k integraci žáka se zrakovým postižením, je absolvovat speciálně pedagogické vzdělání. Otázka: „Máte speciálně pedagogické vzdělání?“, byla součástí dotazníkového šetření pro učitele integrovaných žáků se zrakovým postižením v základních školách. Na tuto otázku byly pouze tři kladné odpovědi z patnácti.

Dále jsem zjišťovala délku pedagogické praxe. Předpokládala jsem, že vzdělávání integrovaných žáků se zrakovým postižením, je realizováno zkušenými pedagogy, i když bez speciálně pedagogického vzdělání. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že pouze 3 z 15 odpovědí byli učitelé s praxí do 10 let, ostatní s praxí nad 10 let.

Z dotazníkového šetření dále vyplynulo, že učitelé základních škol běžného typu nemají tolik zkušeností s integrací žáků se zrakovým postižením. Tento fakt zjišťovala otázka: „Jak dlouho se věnujete žákům se zrakovým znevýhodněním?“ Rozptýl odpovědí byl v rozmezí od 0 let do 12 let. Z patnácti odpovědí uvedlo pouze pět učitelů zkušenost se vzděláváním žáků se zrakovým postižením delší než pět let.

Z observační činnosti v pražské základní škole běžného typu z několika situací vyplynulo, že ve výuce byl často používán frontální způsob vyučování s malým využitím skupinové práce, výuka byla vedena ve velmi rychlém pracovním tempu.

Za klady ve vyučování považuji využívání ozvučených pomůcek (míčků) a metod práce, které využívají sluchovou percepci a jsou tedy vhodné pro práci žákyně se zrakovým postižením. Také zapojování žákyně do výuky, především na začátku činností, kdy u žákyně ještě nedošlo ke zrakové únavě, bylo k integrované žákyni velice vhodné.

Doporučovala bych více začleňovat integrované žákyně do kolektivu dětí, aby nedošlo k jejich postupnému vyčlenění z kolektivu.

Samozřejmostí by měla být znalost diagnózy integrované žákyně se zrakovým postižením. Na moji otázku, o jaký typ zrakového postižení se jedná, jsem dostala od paní učitelky odpověď: „Nevím. Mám to někde v papírech.“

Domnívám se, že výuka byla přizpůsobena potřebám žákyň se zrakovým postižením s využitím speciálních kompenzačních pomůcek i metod práce. Domnívám se také, že při spolupráci se SPC pro zrakově postižené či po absolvování kurzu pro práci se žáky se zrakovým postižením, by kvalita výuky zrakově postižených žákyň vzrostla.

Své zkušenosti sdělila také matka integrované žákyně se zrakovým postižením v odpovědi na otázku: „Jaká byla podle Vašeho názoru připravenost učitelů k integraci Vaší dcery?“

„Žádná. Ani na druhém stupni se situace nezlepšila. Učitelé dávají materiály do výuky těsně před hodinou, což neumožňuje jejich úpravu, pouze zvětšení na potřebnou velikost. Jedinou výjimkou je přístup paní učitelky na anglický jazyk, která ve svých hodinách zohledňuje potřeby mé dcery a snaží se upravit materiály pro lepší zrakovou práci.“

Při určení, zda se potvrdila hypotéza č. 1: Učitelé základních škol běžného typu nejsou dostatečně připraveni na integraci žáků se zrakovým postižením, z výzkumu vyplývá, že by učitelé základních škol běžného typu mohli být lépe připraveni na integraci žáků se zrakovým postižením. Disponují možnostmi, jak zlepšit svoji přípravu ke vzdělávání žáků se zrakovým postižením, stačí je využít.

Hypotéza č. 2: Zajištění asistenta pedagoga naráží na praktické problémy.

Problémy se zajištěním asistenta pedagoga uvedla speciální pedagožka Speciálně pedagogického centra pro zrakově postižené při Škole Jaroslava Ježka na otázku: S jakými problémy vzdělávání žáků se zrakovým postižením se v současnosti setkáváte v SPC?“ Důvodů, proč dochází k problémům se zajištěním asistenta pedagoga, uvedla hned několik: nedostatek finančních prostředků poskytovaných krajskými úřady, špatná spolupráce mezi rodiči integrovaného žáka se zrakovým postižením a asistentem pedagoga, špatná komunikace mezi učitelem a asistentem pedagoga, učitelé neznají pracovní náplň asistenta pedagoga.

Z rozhovoru s matkou integrované žákyně se zrakovým postižením bylo zjištěno, že přes doporučení SPC pro zrakově postižené o zajištění asistenta pedagoga vedení školy nezažádalo o dotace na zřízení funkce asistenta pedagoga v době od 3. ročníku do konce 5. ročníku. Po tuto dobu matka asistovala své dceři ve výuce. Teprve s přestupem na druhý stupeň vedení školy zajistilo asistenta pedagoga. Na otázku: „Je něco, co vnímáte jako problém?“, odpověděla: *„Za další problém považuji přístup vedení k pokrytí asistence. Když na danou hodinu není asistent, dcera bude studovat doma individuálně a pak přijde na přezkoušení. S tímto názorem nesouhlasím, neboť se domnívám, že tím tlačí moji dceru do izolace od dětského kolektivu.“*

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že učitelé integrovaných žáků se zrakovým postižením většinou vzdělávají tyto žáky společně s asistentem pedagoga. K otázce: „Vyskytl se problém se zajištěním asistenta pedagoga, o jaký problém se jednalo?“, uvedli: „Jednalo se o finanční problémy a malý úvazek asistenta.“

Při určení, zda se potvrdila hypotéza č. 2: Zajištění asistenta pedagoga naráží na praktické problémy, z výzkumu vyplývá, že se zajištěním asistenta pedagoga mohou vyvstat objektivní (finanční) a subjektivní (komunikační) problémy. K jednoznačnému určení, do jaké míry se vedení základních škol běžného typu setkává s těmito problémy, by se mohla věnovat jiná odborná práce.

Hypotéza č. 3: Učitelé málo spolupracují s asistentem pedagoga.

V dotazníkové šetření byla uvedena otázka: „Jaké konkrétní úkoly má asistent pedagoga ve Vaší třídě a jaký má úvazek?“, na kterou odpovídali učitelé integrovaných žáků se zrakovým postižením. Odpovědi byly velmi stručné, konkrétně odpověděla pouze polovina učitelů.

Během observační činnosti v pražské základní škole běžného typu, která integruje žákyně se zrakovým postižením, jsem postřehla náznaky nespolupracující komunikace mezi učitelkou a asistentkou pedagoga. Jednalo se o pokyny asistentce během činností ve výuce. Naproti tomu spolupráce mezi asistentkou pedagoga a paní učitelkou, které integrují druhou žákyni se zrakovým postižením, byla na dobré úrovni, spolupracující.

Záleží tedy na osobním přístupu jednotlivců, jak budou spolu vycházet, zvláště v základních školách běžného typu, které zatím nemají tolik zkušeností s integrací žáků se zrakovým postižením a s asistenty pedagoga ve výuce.

Při určení, zda se potvrdila hypotéza č. 3: Učitelé málo spolupracují s asistentem pedagoga, z výzkumu vyplývá, že učitelé většinou neznají přesný obsah pracovní náplně asistentů pedagoga, výši jejich úvazku.

Hypotéza č. 4: Základní školy běžného typu neposkytují dostatečně vhodné podmínky k integraci žáků se zrakovým postižením.

V dotazníkovém šetření bylo zjištěno, že při integraci jednoho žáka je počet žáků ve třídě 23,5. Podle Vyhlášky č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, §10 odst. 4, mohou ředitelé škol snížit počet žáků ve třídě. Z dotazníku vyplývá, že až na jednu výjimku, kdy došlo k porušení vyhlášky, se ve většině případů ředitelé škol snaží integrovat žáky se zrakovým postižením do tříd s nižším počtem žáků.

Důležitou součástí ke vzdělávání žáků se zrakovým postižením na základní škole je dostupnost speciálních kompenzačních pomůcek. Otázkou v dotazníkovém šetření bylo zjištěno, že nejčastější kompenzační pomůckou pro integrované žáky se zrakovým postižením jsou lavice se sklopnou, nastavitelnou deskou a lupa. Další využívanou pomůckou byl Pichtův psací stroj a speciálně upravený notebook. Pouze v jednom případě z patnácti bylo uvedeno větší množství speciálních kompenzačních pomůcek.

Přes malý počet kompenzačních pomůcek, které učitelé uvedli, nebylo v další otázce: „K jakým vyučovacím činnostem Vám chybějí pomůcky pro práci se žákem se zrakovým postižením?“, mnoho kladných odpovědí. Většina učitelů uvedla, že nepotřebují žádné pomůcky.

V rozhovoru s matkou integrované žákyně se zrakovým postižením byla položena otázka: „Jaké speciální pomůcky Vám byly školnou poskytnuty do vyučování?“. Z odpovědi vyplývá, že škola zajistila pouze psací potřeby a papír.

Až na druhém stupni vedení školy spolupracovalo s nadací, s jejíž pomocí zajistilo PC monitor do počítačové učebny. Další speciální pomůcky si zajišťovala rodina sama.

Při návštěvě pražské základní školy, která integruje žákyně se zrakovým postižením, jsem zjistila, že obě žákyně mají k dispozici lavice se sklopnou deskou a kamerové televizní lupy. Obě žákyně používaly brýlovou korekci. Další pomůcky využívaly stejné, jako jejich spolužáci.

Při určení, zda se potvrdila hypotéza č. 4: Základní školy běžného typu neposkytují dostatečně vhodné podmínky k integraci žáků se zrakovým postižením, z výzkumu vyplývá, že základní školy běžného typu přizpůsobují své možnosti k integraci žáků se zrakovým postižením. Dílčí nedostatky, v tomto případě nedostatek speciálních kompenzačních pomůcek, jsou otázkou potřeb konkrétních jednotlivců a možností škol tyto pomůcky obstarat. Výzkum se nezaměřil na zjišťování úprav terénu, např. nasvícení chodeb, označení dveří v Braillově písmu, vodící čáry apod. Touto problematikou by se mohla zabývat jiná odborná práce.

Hypotéza č. 5: Základní školy běžného typu nespolupracují s rodiči integrovaných žáků se zrakovým postižením.

V dotazníkovém šetření pro učitele integrovaných žáků se zrakovým postižením byla otázka zjišťující, jakým způsobem učitelé spolupracují s rodinou integrovaného žáka. Třetina učitelů se vyjádřila v kladném smyslu s uvedením konkrétních postupů spolupráce. Většinou se jednalo o individuální konzultace a osobní přístup. Osm učitelů z patnácti se vyjádřilo velice stručně, ve smyslu bez problémů či velice dobře. Pouze jedna odpověď byla negativní.

Další otázka zjišťovala četnost konzultací s rodiči. Polovina učitelů uvedla, že konzultují dle potřeby, ostatní přibližně 1x do měsíce.

Při určení, zda se potvrdila hypotéza č. 5: Základní školy běžného typu nespolupracují s rodiči integrovaných žáků se zrakovým postižením, z výzkumu vyplývá, že základní školy běžného typu spolupracují s rodiči integrovaných žáků se zrakovým postižením.

Hypotéza č 6: SPC pro zrakově postižené nespolupracují s učiteli základních škol, kteří se věnují integraci žáků se zrakovým postižením. Na tuto hypotézu se snažila nalézt odpověď otázka v dotazníkovém šetření: „Jaká podpůrná opatření doporučuje SPC pro úpravu podmínek k úspěšnému vzdělávání žáka se zrakovým postižením? Konzultuje SPC tato doporučení s Vámi?“ Až na dva učitele, kteří se k otázce nevyjádřili, uvedli ostatní učitelé konkrétní podpůrná opatření navrhovaná SPC a potvrdili, že SPC tato opatření s nimi konzultuje.

Učitelé v dotazníku také uvedli, že jsou spokojeni s činností SPC pro zrakově postižené. Mezi důvody jejich spokojenosti uváděli vstřícnost, ochotu, spolupráci.

Z odpovědí učitelů lze odvodit, že spolupráce mezi učiteli a speciálně pedagogickým centrem pro zrakově postižené funguje na dobré úrovni.

Při určení, zda se potvrdila hypotéza č. 6: SPC pro zrakově postižené nespolupracují s učiteli základních škol, kteří se věnují integraci žáků se zrakovým postižením, z výzkumu vyplývá, že SPC pro zrakově postižené spolupracuje s učiteli základních škol, kteří se věnují integraci žáků se zrakovým postižením.

ZÁVĚR

Diplomová práce si kladla za cíl zjistit aktuální problémy vzdělávání žáků se zrakovým postižením v základní škole, upozornit na dílčí nedostatky v konkrétních oblastech a nastínit možnosti řešení aktuálních problémů.

Praktická část diplomové práce vycházela z teoretické části, navazovala na ni a pak přecházela do oblasti praxe, kde v každodenních vzdělávacích podmínkách zjišťovala problémy vzdělávání žáků se zrakovým postižením. Cílovou skupinou žáků se zrakovým postižením byla skupina žáků, kteří jsou integrováni do intaktní populace, tedy do základních škol běžného typu.

Výzkum byl rozdělen na monitoring aktuálních problémů vzdělávání žáků se zrakovým postižením v základní škole: sběr dat a rozhovor ve Speciálně pedagogickém centru pro zrakově postižené při Škole Jaroslava Ježka, rozhovor a observační činnost s učiteli a asistenty pedagoga v pražské základní škole běžného typu, kteří se věnují integrovaným žákyním se zrakovým postižením, rozhovor s matkou žákyně se zrakovým postižením integrované do osmého ročníku základní školy běžného typu, a na výzkumný dotazník určený pedagogům, kteří se věnují integraci žáků se zrakovým postižením.

Ke zjištění potřebných dat byly využity explorační metody rozhovoru, dotazníku a observační činnost v terénu. Z metod obsahové analýzy studium odborných publikací a analýza dokumentů speciálně pedagogického centra a dokumentů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

Výzkumu předcházelo stanovení hypotéz. Hypotézy vycházely z logického sledu otázek, týkajících se vzdělávání žáků se zrakovým postižením v základní škole běžného typu. Na základě konkrétních otázek tak vyvstalo šest hypotéz vztahujících se k možným problémům vzdělávání těchto žáků.

Výzkum pracoval se specifickým výzkumným vzorkem - byla to relativně omezená skupina pedagogů, která se zabývá integrací žáků se zrakovým postižením.

Žáků se zrakovým postižením integrovaných do základních škol běžného typu není v českých školách zastoupeno tolik, jako například integrovaných žáků s poruchami autistického spektra či s logopedickými vadami.

Data, získaná z dotazníku určeného pro učitele integrovaných žáků se zrakovým postižením a z monitoringu aktuálních problémů vzdělávání žáků se zrakovým postižením v základní škole: data ze Speciálně pedagogického centra pro zrakově postižené při Škole Jaroslava Ježka, poznatky z náslechu z pražské základní školy běžného typu a informace od matky integrované žákyně se zrakovým postižením – všechny tyto údaje se pokusily nastínit problematiku vzdělávání žáků se zrakovým postižením v základní škole. Jedná se o specifické, individuální informace, které mají svoji výpovědní hodnotu. Diplomová práce se snaží s těmito daty zacházet jako se specifickými, osobními výpověďmi, které se nedají zobecnit a použít na každou situaci a každého žáka se zrakovým postižením v základní škole. Tato práce by se mohla využít jako základ pro další výzkum zaměřený na plošné získání informací monitorujících aktuální problémy vzdělávání žáků se zrakovým postižením.

Z výzkumu vyplynulo, že učitelé základních škol běžného typu, kteří vzdělávají žáky se zrakovým postižením, ve většině případů nemají speciálně pedagogické vzdělání, neabsolvovali školení či jinou formu dalšího vzdělávání pro práci se žákem se zrakovým postižením ani nemají zkušenosti se vzděláváním žáků se zrakovým postižením. Na druhou stranu jsou tito žáci svěřováni zkušenějším pedagogům, tedy pedagogům s průměrnou praxí nad 10 let.

To, že učitelé základních škol běžného typu nemají potřebné vzdělání před vstupem integrovaného žáka se zrakovým postižením do jejich třídy, neznamena, že k získání potřebných informací nemají učitelé přístup. Z výzkumu vyplynulo, že Speciálně pedagogické centrum pro zrakově postižené při Škole Jaroslava Ježka spolupracuje s učiteli základních škol, kteří se věnují integraci žáků se zrakovým postižením. Učitelům nabízí odborné instruktáže, konzultace a metodiky práce se žáky se zrakovým postižením.

Jedná se tedy o individuální přístup ze strany učitele integrovaného žáka se zrakovým postižením, jakým způsobem se připraví na integraci tohoto žáka.

Možným řešením připravenosti učitelů na integraci žáků se zrakovým postižením by mohla být intervence ze strany vedení školy. Stanovení jakéhosi základního minima, které by musel učitel podstoupit před vstupem žáka se zrakovým postižením do základního vzdělávání v běžné základní škole. Například absolvování odborné instruktáže ve SPC pro zrakově postižené, pravidelné konzultace se SPC pro zrakově postižené, hospitace v hodinách u kolegů, kteří mají také integrovaného žáka se zrakovým postižením atd.

K praktickým problémům se zajištěním asistenta pedagoga bylo zjištěno, že problémy ohledně zajištění asistenta pedagoga jsou jak objektivní tak subjektivní. K objektivním problémům patří administrativní zajištění, tedy získání dotace na zajištění asistenta pedagoga. V loňském roce zasáhly červnové povodně do rozpočtu krajských úřadů, které pak snižovaly úvazky na asistenty pedagoga.

Subjektivní problémy mají četnější zastoupení. Jedná se o komunikační problémy: mezi rodiči a vedením školy k zajištění asistenta, mezi rodiči a asistentem pedagoga a mezi učitelem a asistentem pedagoga. Příčiny těchto problémů mohou spočívat v individuálních rozdílech, názorech či z neznalosti dané problematiky.

Možné řešení se zajištěním asistenta pedagoga bych navrhovala v určení další osoby ve vedení školy, která by se věnovala této problematice. Pověřený pracovník by vyřizoval administrativní žádosti o zřízení funkce asistenta pedagoga, dohlížel by na odbornou připravenost asistentů pedagoga, konzultoval s rodiči a pedagogy apod.

S tím souvisí i další téma výzkumu, spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga. Bylo zjištěno, že učitelé integrovaných žáků se zrakovým postižením se na vzdělávání těchto žáků většinou podílejí spolu s asistentem pedagoga. K určení konkrétních úkolů, které má asistent pedagoga ve třídě, se většina učitelů nedokázala přesně vyjádřit, stejně tak k výši jejich úvazku. Z observační činnosti vyplynuly náznaky problémů v komunikaci mezi učitelem asistentem pedagoga.

Možné řešení spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga bych navrhoval v seznámení učitele s pracovní náplní asistenta pedagoga a vyzkoušení role asistenta učitelem. Učitel integrovaného žáka by si měl vyzkoušet pozici asistenta pedagoga při výuce, aby se seznámil s problematikou asistence u zrakově postižených žáků.

Další možností, jak zlepšit komunikaci mezi učitelem a asistentem pedagoga jsou pravidelné schůzky, na kterých si společně projdou týdenní plán a stanoví cíle, kterých má být ve výuce dosaženo. Na těchto schůzkách si mohou sdělit svoje poznatky k výchově a vzdělávání žáků se zrakovým postižením a navrhnout možná řešení.

Také bych navrhovala, aby asistenti pedagoga byli do této pozice vybíráni s vysokoškolským vzděláním bakalářského typu s pedagogickým zaměřením a mohli tak obstojně zastávat funkci druhého, pomocného učitele.

Tím se dostáváme k otázce zajištění vhodných podmínek pro vzdělávání žáků se zrakovým postižením. Z výzkumu vyplývá, že ve většině zjišťovaných případů jsou integrovaní žáci se zrakovým postižením umístěni do tříd s nižším počtem žáků. Nižší počet žáků ve třídě, kde je vzděláván integrovaný žák se zrakovým postižením, umožňuje snadnější přizpůsobení podmínek pro žáka se zrakovým postižením a zajišťuje lepší podmínky k této integraci. Dále bylo zjištěno, že základní školy běžného typu nemají dostatečné zastoupení speciálních kompenzačních pomůcek. Nejdostupnější speciální kompenzační pomůckou byla lavice se sklopnou deskou a lupa (kamerová, digitální), dále pak Pichtův psací stroj a speciálně upravený notebook. Vybavenost základních škol běžného typu se jistě nedá srovnávat s možnostmi základních škol pro zrakově postižené, avšak v době, která podporuje integraci a inkluzi, se domnívám, že zajištění potřebných speciálních kompenzačních pomůcek by mělo být samozřejmostí při zajišťování vzdělávání žáků se zrakovým postižením v základních školách běžného typu.

Nedostatek speciálních kompenzačních pomůcek by mohl být konzultován se SPC pro zrakově postižené, které může pomůcky doporučit nebo také zapůjčit. Učitelé a rodiče integrovaných žáků se zrakovým postižením by měli žádat zajištění speciálních kompenzačních pomůcek u vedení školy, které nemusí být obeznámeno s konkrétními potřebami integrovaných žáků.

Možným řešením je také obrátit se na nadace a občanské společnosti, které se snaží pomáhat dětem s handicapem.

Spolupráce mezi školou (vedením školy, učiteli, asistenty pedagoga) a rodiči žáků se zrakovým postižením je důležitým bodem ve vzdělávání integrovaných žáků. Jak vyplynulo z výzkumu, učitelé integrovaných žáků se zrakovým postižením spolupracují s rodiči, komunikují formou konzultací dle potřeby a komunikaci s rodiči hodnotí jako bezproblémovou. V některých případech se jistě mohou projevit problémy v komunikaci mezi rodiči a školou, jedná se však o individuální situace, které řeší jednotliví učitelé.

Dalším důležitým prvkem ve vzdělávání žáků se zrakovým postižením v základní škole je spolupráce mezi SPC pro zrakově postižené a učiteli základních škol. Z výzkumu vyplynulo, že SPC pro zrakově postižené při Škole Jaroslava Ježka spolupracuje s učiteli, kteří se věnují integraci žáků se zrakovým postižením, konzultují s učiteli a navrhují možná podpůrná opatření pro úpravu podmínek k úspěšnému vzdělávání žáků se zrakovým postižením. Sami učitelé hodnotí tuto spolupráci velmi kladně a oceňují profesionální a vstřícný přístup ze strany SPC.

Jak bylo uvedeno výše, diplomová práce si kladla za cíl zjistit aktuální problémy vzdělávání žáků se zrakovým postižením v základní škole, upozornit na dílčí nedostatky v konkrétních oblastech a nastínit možnosti řešení aktuálních problémů. Vzhledem k možnostem a rozsahu diplomové práce byly nastíněny některé aktuální problémy vzdělávání žáků se zrakovým postižením v základní škole – připravenost učitelů na integraci zrakově postižených žáků, zajištění asistenta pedagoga, spolupráce učitele a asistenta pedagoga ve výuce a vzdělávání integrovaných žáků se zrakovým postižením, zajištění speciálních kompenzačních pomůcek ve výuce a vzdělávání těchto žáků. Některé problémy vyvstaly až během výzkumu a zcela převyšují rámec této práce – do jaké míry se setkává vedení škol s problémy se zajištěním asistenta pedagoga, jak podpořit spolupráci mezi učitelem a asistentem pedagoga, jaké úpravy terénu byly nutné k integraci zrakově postiženého žáka atd.

Diplomová práce se snažila poukázat na dílčí nedostatky a možná řešení jednotlivých problémů. Oblast bádání byla ovlivněna individuálními zvláštnostmi jednotlivých případů výzkumných vzorků, tedy i k celkovému zhodnocení výzkumu je potřeba přistupovat jako k souhrnu individuálních problémů a situací.

Domnívám se, že vzdělávání žáků se zrakovým postižením v základní škole běžného typu bude v budoucnosti běžnou součástí výchovy a vzdělávání žáků základních škol po celé České republice. Podpora integrace a inkluze nabývá v současnosti na významu jak po stránce ekonomické, tak především po stránce lidské, kdy se intaktní společnost učí rovnocenně přijímat děti a dospělé s handicapem. Již nyní se vzdělávání žáků se zrakovým postižením věnují lidé, kteří se snaží svým pozitivním přístupem zlepšit situaci žáků se zrakovým postižením. Doufejme, že se žáci i jejich učitelé dočkají potřebné podpory, která umožní rozvoj výchovy a vzdělávání žáků se zrakovým postižením v základních školách.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BENDOVIÁ, Petra. *Kompenzační pomůcky pro osoby se specifickými potřebami*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1436-8.

HAMADOVIÁ, Petra. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-159-1.

JESENSKÝ, Ján. A KOL. *Prolegomena: systému tyflor rehabilitace a metodiky tyflor rehabilitačních výcviků*. 1. vyd. Praha: UJAK Praha, 2007. ISBN 978-80-86723-49-5.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Jak vypracovat bakalářskou a diplomovou práci*. Praha: UJAK Praha, 2012. ISBN 978-80-7452-024-2.

MORAVCOVIÁ, Dagmar. *Zraková terapie slabozrakých: jak efektivně využít slabý zrak*. 1. vyd. Praha: Triton, 2007. ISBN 978-80-7254-949-8.

NOVOHRADSKÁ, Hana. *Vybrané kapitoly z oftalmopedie*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-731-1.

RENOTIÉROVIÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. A KOL. *Speciální pedagogika*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-244-0873-2.

RŮŽIČKOVÁ, Veronika. *Integrace zrakově a kombinovaně postižených žáků*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1738-7.

SCHINDLEROVIÁ, Olga. *Na ruce si nevidím*. 1. vyd. Praha: Okamžik, 2007. ISBN 978-80-86932-10-1.

SOVÁK, Miloš. *Defektologický slovník*. 3., upr. vyd. Jinočany: H & H, 2000.
ISBN 80-86022-76-5.

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

VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

POŽÁR, Ladislav. *Základy psychologie lidí s postižením*. 1. vyd. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2007. ISBN 978-80-8082-147-0.

Seznam použitých internetových zdrojů

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR - www.msmt.cz

Speciálně-pedagogické centrum při Škole Jaroslava Ježka - www.skolajj.cz

Wikipedie - www.wikipedia.cz

Zdroj: Wikipedie, online, cit. 2014-07-02. Dostupné z:

http://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:Schematic_diagram_of_the_human_eye_cs.svg

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ a TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1: Schéma lidského oka.

Seznam grafů

Graf 1: Délka pedagogické praxe.

Graf 2: Máte speciálně pedagogické vzdělání?

Graf 3: Jak dlouho se věnujete žákům se zrakovým znevýhodněním?

Graf 4: Absolvoval (a) jste školení či nějakou jinou formu dalšího vzdělávání pro práci se žákem se zrakovým znevýhodněním?

Graf 5: Jste spokojen (a) s činností SPC?

Graf 6: Spolupracujete s asistentem pedagoga?

Graf 7: Jakým způsobem zrakově postižený žák při výuce čte?

Graf 8: Má žák i jiné než zrakové postižení?

Seznam tabulek

Tabulka 1: Počet žáků ve třídě, počet integrovaných žáků ve třídě.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Dotazník pro pedagogické pracovníky.....	I
---	----------

Příloha A

Dotazník pro pedagogické pracovníky

1. Délka Vaší pedagogické praxe je

2. Máte speciálně-pedagogické vzdělání? ANO NE

3. Jak dlouho se věnujete žákům se zrakovým znevýhodněním?.....

4. Absolvoval(a) jste školení či nějakou jinou formu dalšího vzdělávání pro práci se žákem se zrakovým znevýhodněním?

ANO

NE

5. Jak jste spokojen(a) s činností SPC a proč?

.....

6. Spolupracujete s asistentem pedagoga? ANO NE

Jaké konkrétní úkoly má asistent pedagoga ve Vaší třídě a jaký má úvazek?

.....

.....

Vyskytl se problém se zajištěním asistenta pedagoga? ANO NE

O jaký problém se jednalo?.....

.....

7. Kolik je ve Vaší třídě žáků celkem / kolik integrovaných

8. Jak spolupracujete s rodinou integrovaného žáka?

.....

.....

9. Jak často probíhají Vaše konzultace s rodiči?

.....

10. Jakým způsobem žák při výuce čte a píše?

černotiskem - zvětšený text, optická pomůcka

Braillovým písmem

11. Jaké kompenzační pomůcky žák používá?

.....
.....

12. K jakým vyučovacími činnostem Vám chybějí pomůcky pro práci se

žákem se zrakovým postižením?

.....

13. Má žák i jiné než zrakové postižení?

ANO

NE

tělesné postižení

snížené rozumové schopnosti

vadu řeči

epilepsii

jiné

14. Jaká podpůrná opatření doporučuje SPC pro úpravu podmínek

k úspěšnému vzdělávání žáka se zrakovým postižením? Konzultuje SPC

tato doporučení s Vámi?

.....
.....

15. Žák se zrakovým postižením navštěvuje:

1.stupeň ZŠ, ročník.....

Jak zvládá školní docházku a jak je úspěšný?.....

.....
.....

2.stupeň ZŠ, ročník

Jak zvládá školní docházku, jak je úspěšný?.....

.....

Co si myslíte, že bude dělat po ukončení základní školy?.....

.....
.....

16. Jak žáka přijímají jeho spolužáci?.....

.....

.....

17. Jaký problém související s integrací žáka se zrakovým znevýhodněním jste řešil(a)?.....

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Veronika Šnajdrová

Obor: Speciální pedagogika – učitelství

Forma studia: kombinované studium

**Název práce: Aktuální problémy vzdělávání žáka se zrakovým postižením
v základní škole**

Rok: 2014

Počet stran textu: 82

Celkový počet stran příloh: 3

Počet titulů českých použitých zdrojů: 12

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 1

Počet internetových zdrojů: 3

Vedoucí práce: Mgr. Jana Janková