

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Připravenost učitelů základních škol na integraci nevidomých žáků

Karolína Vaclachová

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením paní doc.

Mgr. Dity Finkové, Ph.D. a uvedla v ní všechny použité zdroje a literaturu.

V Olomouci dne 8. 6. 2024

.....

Karolína Vaclachová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své práce doc. Mgr. Ditě Finkové, Ph.D. za její odborné vedení, metodickou pomoc, podnětné rady a připomínky. Také bych ráda poděkovala své rodině a přátelům za podporu při studiu. Velkou vděčnost chci vyjádřit mé mamince, která mi je vždy oporou, ať už je situace jakákoli. Její laskavé srdce a neustálá podpora jsou pro mě neocenitelné.

Anotace

Jméno a příjmení:	Karolína Vaclachová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Dita Finková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Přípravenost učitelů základních škol na integraci nevidomých žáků
Název v angličtině:	The readiness of primary school teachers for the integration of blind pupils
Zvolený typ práce:	Diplomová práce
Anotace práce:	Diplomová práce se zaměřuje na zjištění připravenosti učitelů základních škol na možnou integraci nevidomých žáků do jejich běžného vyučovacího procesu. Hlavním cílem práce bylo zjistit, do jaké míry jsou učitelé na běžných základních školách v České republice připraveni na možnou integraci nevidomých žáků do jejich vyučovacího procesu. Teoretická část práce se zaměřuje na důležité pojmy související s inkluzí, zatímco praktická část hodnotí výsledky dotazníkové šetření.
Klíčová slova:	Inkluze, integrace, inkluzivní vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, základní škola
Anotace v angličtině:	The thesis focuses on the readiness of primary school teachers for the possible integration of blind pupils into their regular teaching process. The main aim of the thesis was to find out to what extent teachers in mainstream primary schools in the Czech Republic are prepared for the possible integration of blind pupils into their teaching process. The theoretical part of the thesis focuses on important concepts related to inclusion, while the practical part evaluates the results of the questionnaire survey.
Klíčová slova v angličtině:	Inclusion, integration, inclusive education, pupil with special educational needs, primary school
Přílohy vázané v práci:	Příloha č.1: dotazník „Přípravenost učitelů základních škol na integraci nevidomých žáků“
Rozsah práce:	71 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

OBSAH

ÚVOD	8
1 NEVIDOMOST	10
1.1 OSOBY NEVIDOMÉ	10
1.2 NIŽŠÍ KOMPENZAČNÍ ČINITELÉ	10
1.2.1 Sluchové vnímání.....	11
1.2.2 Hmatové vnímání.....	11
1.2.3 Chuťové vnímání	12
1.2.4 Čichové vnímání	12
1.3 VYŠŠÍ KOMPENZAČNÍ ČINITELÉ.....	12
1.3.1 Myšlení	12
1.3.2 Paměť	13
1.3.3 Představivost.....	13
1.3.4 Řeč	13
2 ZRAKOVÉ VADY DĚTSKÉHO VĚKU	15
2.1 ANATOMIE A FYZIOLOGIE ZRAKOVÉHO ORGÁNU	15
2.1.1 Stavba oka	15
2.1.2 Zrakové funkce	17
2.1.2.1 Zraková ostrost	17
2.1.2.2 Zorné pole	19
2.1.2.3 Barvocit, adaptace a kontrastní citlivost	20
2.1.2.4 Akomodace a konvergence	20
2.1.2.5 Jednoduché binokulární vidění	21
2.2 ZRAKOVÉ VADY.....	21
2.2.1 Etiologie zrakových vad	21
2.2.1.1 Vrozené a dědičné vady	21
2.2.1.2 Získané vady	22
2.2.2 Klasifikace zrakových vad dle postižených zrakových funkcí	22
2.2.2.1 Snížení zrakové ostrosti	22
2.2.2.2 Postižení šíře zorného pole	22
2.2.2.3 Okulomotorické poruchy	23
2.2.2.4 Potíže se zpracováním vizuálních informací	23
2.2.3 Klasifikace zrakových vad dle stupně zrakového postižení.....	23
2.2.3.1 Osoby s poruchami binokulárního vidění	23
2.2.3.2 Osoby se zbytky zraku	24
2.2.3.3 Osoby slabozraké	24
2.2.3.4 Osoby nevidomé	24
2.3 NEJČASTĚJŠÍ ZRAKOVÉ VADY DĚTSKÉHO VĚKU VEDOUcí K NEVIDOMOSTI	25
2.3.1 Glaukom dětského věku.....	25
2.3.2 Vrozená katarakta	25
2.3.3 Retinopatie nedonošených	25
2.3.4 Anoftalmus a mikroftalmus	26
2.3.5 Retinoblastrom.....	26
3 VÝCHOVA ZRAKOVĚ POSTIŽENÉHO DÍTĚTE	27

3.1	RODINA A VÝCHOVA DÍTĚTE SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....	27
3.2	SPECIFIKA DĚTSTVÍ A DOSPÍVÁNÍ ZRAKOVĚ POSTIŽENÝCH.....	28
	3.2.1 Předškolní věk.....	28
	3.2.2 Mladší školní věk.....	29
	3.2.3 Starší školní věk.....	29
4	VZDĚLÁVÁNÍ A INTEGRACE NEVIDOMÝCH ŽÁKŮ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH	31
4.1	POJEM INTEGRACE A INKLUZE	31
4.2	EDUKACE ZRAKOVĚ POSTIŽENÝCH ŽÁKŮ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE BĚŽNÉHO TYPU.....	32
4.3	SPECIFIKA REALIZACE INKLUZIVNÍ EDUKACE V ČESKU	33
4.4	PODPŮRNÁ OPATŘENÍ VE VÝUCE ŽÁKŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....	33
	4.4.1 Školská poradenská zařízení	34
	4.4.2 Asistent ve školní inkluzi.....	35
	4.4.3 Individuální vzdělávací plán	36
4.5	SPECIFIKA VÝUKY ZRAKOVĚ POSTIŽENÝCH ŽÁKŮ V JEDNOTLIVÝCH PŘEDMĚTECH...	36
	4.5.1 Mateřský jazyk a literatura.....	36
	4.5.2 Matematika	37
	4.5.3 Tělesná výchova.....	37
	4.5.4 Výtvarná výchova	38
4.6	KOREKČNÍ A KOMPENZAČNÍ POMŮCKY PRO ŽÁKY SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	38
	4.6.1 Výpočetní technika, speciální softwary a hardwary	38
	4.6.2 Pomůcky pro usnadnění mobility – bílé hole	41
	4.6.3 Hračky, hry, pomůcky pro volný čas	42
	4.6.4 Školní pomůcky	42
5	VÝZKUMNÁ ČÁST DIPLOMOVÉ PRÁCE	44
5.1	STANOVENÍ CÍLŮ A HYPOTÉZ VÝZKUMU	44
5.2	METODY VÝZKUMU	44
5.3	DOTAZNÍK	45
	5.3.1 Otevřené (nestrukturované) položky.....	45
	5.3.2 Uzavřené (strukturované) položky.....	46
	5.3.3 Polouzavřené položky	47
5.4	POPIS VÝZKUMNÉHO SOUBORU	48
5.5	ANALÝZA DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	49
5.6	ZÁVĚRY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	63
	ZÁVĚR	68
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	72
	SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A OBRÁZKŮ	75
	SEZNAM ZKRATEK	76
	SEZNAM PŘÍLOH	77

ÚVOD

V dnešní době stát prostřednictvím zákonů zajišťuje všem dětem bez rozdílu právo na vzdělání. Klade se důraz na spravedlivý a rovný přístup k žákům a na zajištění co nejrovnějších příležitostí pro jejich budoucí uplatnění. Je však nezbytné brát v úvahu individuální možnosti a schopnosti žáků, stejně jako jejich znevýhodnění či smyslová postižení.

Moderní společnost se postupně zbavuje neopodstatněných předsudků vůči handicapovaným. Uplatňuje současné přístupy, jako je integrované vzdělávání, které zahrnuje společnou výchovu a vzdělávání dětí a žáků se zdravotním postižením i těch zdravých ve školách běžného typu. Do skupiny dětí a žáků zařazených do integrovaného vzdělávání patří i děti s těžkým zrakovým postižením.

Každý handicap představuje pro žáka zapojeného do vzdělávacího procesu určitý stupeň omezení a vyžaduje od učitele odlišný přístup. Dnes je možné taková znevýhodnění kompenzovat, zmírnit nebo téměř odstranit. To se dosahuje zejména důsledným používáním vhodně zvolených pedagogických, speciálně pedagogických, psychologických a dalších metod nebo využitím odpovídajících speciálních kompenzačních pomůcek. V některých případech stačí jen účelně upravit prostředí třídy a školy, například odstraněním architektonických bariér, které brání pohybu tělesně či zrakově postiženým žákům. Těm, jejichž zrakové vnímání je zachováno natolik, aby mohli číst běžný text, lze pomoci například speciálním osvětlením, lupou nebo počítačovým programem pro zvětšení písma. Prakticky nebo zcela nevidomí žáci však kvůli nedostatečnému nebo úplně chybějícímu zraku černo tisk vnímat očima nedokážou. V běžných či speciálních školách se proto učí Braillovo písmo, v němž jsou pro ně tištěny všechny učební texty.

Jako téma své diplomové práce jsem tedy zvolila, zda jsou učitelé běžných základních škol připraveni na možnou integraci nevidomých žáků do jejich vyučovacího procesu. Zaměřila jsem se především na otázky: „Jsou učitelé běžných základních škol připraveni na možnou integraci nevidomých žáků?“, „Setkali se již někdy s integrací handicapovaného žáka?“, „Jsou v této problematice pedagogové učitelských oborů pro běžné školy dostatečně připravováni?“

Diplomová práce je členěna do pěti kapitol. První kapitola vymezuje pojem nevidomost, dále konkrétně charakterizuje osoby nevidomé, obsahuje podkapitolu o vyšších a nižších

kompenzačních činitelích, zmiňuje se zde sluchové, chuťové, hmatové, čichové vnímání ale také paměť, myšlení, představivost, řeč a další.

Druhá kapitola pojednává o zrakových vadách v dětském věku, nejprve se zde stručně zmiňuje o stavbě oka a také o jeho funkcích jako je zraková ostrost, zorné pole, barvocit, kontrastní citlivost a další. Další podkapitolou jsou zrakové vady a jejich etiologie, je zde uvedena klasifikace zrakových vad dle stupně zrakového postižení – osoby s poruchami binokulárního vidění, osoby se zbytky zraku, osoby slabozraké a osoby nevidomé. Další podkapitolou jsou nejčastější zrakové vady dětského věku, mezi které patří především glaukom dětského věku, vrozená katarakta a další.

Další tedy třetí kapitola je věnovaná výchově nevidomého jedince. Jsou zde podkapitoly výchova nevidomého jedince v rodině a také specifika dětství a dospívání – předškolní věk, mladší školní věk a také specifika staršího školního věku.

Čtvrtá kapitola v první řadě vymezuje termíny integrace a inkluze, dále se věnuje specifikům realizace edukace v Česku, stručně charakterizuje také podpůrná opatření pro žáky se zrakovým postižením, jsou zde také charakterizována specifika výuky u nevidomých žáků v základních předmětech – Mateřský jazyk a literatura, Matematika, Tělesná výchova a Výtvarná výchova. Poslední podkapitola je věnována korekčním a kompenzačním pomůckám, které využije žák jak ve škole, tak i ve svém volném čase.

Diplomovou práci uzavírá výzkumná část zahrnující dotazníkové šetření, vyhodnocení hypotéz a závěrečné shrnutí výsledků sesbíraných dat.

1 NEVIDOMOST

Podle autorek Kimplové a Kolaříkové dnes spíše hovoříme o úplné ztrátě zraku. (Kimplová, 2014) Dle Roderové, Květoňové a Novákové je nevidomost ireverzibilní pokles centrální zrakové ostrosti pod $1/60$ až do ztráty světlocitu. Nevidomost ztěžuje poznávací procesy, omezený je grafický výkon, socializace a také se objevují problémy s pohybem samotným

i orientací v prostoru. (Röderová, 2007) Dle Pipekové rozdělujeme nevidomost na praktickou a totální. Praktická nevidomost je vymezena poklesem zrakové ostrosti v rozmezí $3/60$ až $1/60$. Totální slepota neboli amauróza nastává při poklesu centrální zrakové ostrosti pod $1/60$. (Pipeková, 2006)

1.1 Osoby nevidomé

Dle Ludíkové do skupiny osob na úrovni nevidomosti zahrnujeme jak děti, mládež, dospělé, tak i osoby seniorského věku. Největším problémem, se kterým se tyto osoby setkávají, je nemožnost získávat informace prostřednictvím zraku, omezuje je to ve všech oblastech života. Informace přijímají tedy jinou cestou, a to především za pomoci nižších kompenzačních činitelů, tedy dalších smyslů – nejvíce hmat a sluch. Ve velké míře zaměstnávají i čich a chuť. Tyto smysly ovšem neumožňují získávat informace v takovém množství a kvalitě, jak je tomu u vnímání zrakem, proto musejí ve velké míře využívat i vyšší kompenzační činitele, aby si tak informace doplnili. (Ludíková, 2014)

U nevidomých jedinců vzniká potřeba rozvoje a využívání ostatních smyslů tak, aby byly schopny daný deficit kompenzovat. Nevidomí jedinci jsou stoprocentně odkázáni na kompenzační funkci ostatních smyslů. Pro zajištění největší podpory vývoje osobnosti nevidomého jedince je třeba zapojení nižších a vyšších kompenzačních činitelů a prostředků. (Růžičková, 2014)

1.2 Nižší kompenzační činitelé

Za nižší kompenzační činitele považujeme smysly (hmat, sluch, čich a chuť). (Finková, 2007) Sluch a v omezené míře i čich lze považovat za dálkové smysly, hmat a chuť patří mezi smysly kontaktní. (Růžičková, 2014) Na rozvoj těchto činitelů dle Kimplové a Kolaříkové je třeba klást důraz především v raném věku, protože dle neurobiologických výzkumů nervové

buňky po narození až do tří let věku prodělávají obrovský rozvoj, a tím pádem je nejuhodnější doba využívat kompenzačních možností mozku pro rozvoj těchto náhradních mechanismů. Je důležité děti vést k aktivnímu učení a systematicky tyto možnosti využívat a rozvíjet. (Kimplová, 2014)

1.2.1 Sluchové vnímání

Sluch přináší ze zbylých smyslů informace z okolního světa nejrychleji, upozorňuje na nebezpečí, napomáhá při orientaci v prostoru. (Kimplová, 2014) Vágnerová zdůrazňuje, že sluchové schopnosti nevidomých osob se na základě větší aktivity využívání při orientaci v prostředí a při poznávání se stávají citlivějšími a diferencovanějšími. (Vágnerová, 2012) Pro orientaci v prostoru je u těžce zrakově postižených jedinců důležitá schopnost lokalizace zvuku v prostoru a také úroveň sluchové paměti. Nevidomý jedinec se musí naučit využívat svůj sluch mnohem více než jedinec s velkým množstvím zrakových informací. Lepší a citlivější sluch u nevidomých je výsledkem aktivnějšího využívání sluchového analyzátoru v každodenním životě. (Pipeková, 2006) Sluch se vyvíjí normálně, vlivem jeho širšího a častého využívání dochází ke zvýšené citlivosti. (Vágnerová, 2012)

1.2.2 Hmatové vnímání

Hmat je u intaktního jedince rozvinut poměrně málo, především ve smyslu získání informací hmatem, jeho rozvoj není spontánní. (Vágnerová, 2012) Hmatové vnímání je kompenzačním prostředkem bezprostředního poznávání okolního světa nejen pro nevidomé, ale často i pro částečně vidící jedince. (Pipeková, 2006) Hmatové vnímání se od sluchového liší, probíhá postupně od částí k celku. Velké předměty, místnosti nevnímají a ani je není možno vnímat jako celek. Tohle poznávání je časově náročnější, únavnější a je zapotřebí koncentrace pozornosti, paměti i myšlení. Haptický prostor je prostor hmatového vnímání, který je ohraničen rozpaženýma rukama. (Röderová, 2007) Aktivní hmat, haptika, je výsledkem aktivního ohmatávání objektů. Haptika má svá pravidla, důležitým úkolem je také nácvik vnímání dvourozměrných zobrazení trojrozměrných předmětů. Zprostředkovaný neboli instrumentální hmat je způsob hmatu, při kterém se ohmatává za pomoci nějakého nástroje či náradí. Jako příklad instrumentálního hmatu může posloužit ořukávání cesty holí při orientaci v terénu. (Pipeková, 2006)

1.2.3 Chut'ové vnímání

Podle Keblové i chut'ové vnímání v podstatné míře utváří představu o okolním světě jedince. Důležité je systematicky chut' rozvíjet. Také je důležité dokázat rozlišit chutě libé a nelibé, dále je velmi důležité orientovat se v základních pojmech, jako je například chut' slaná, sladká, hořká či kyselá. (Keblová, 1999) Chut' je smysl, který má konkrétně u nevidomých jedinců i roli preventivní. Chutí se naučí rozlišovat chutě zdravého nebo zkaženého či závadného jídla. Dobré a oblíbené jídlo se může stát pro jedince i motivačním faktorem. (Kimplová, 2014)

1.2.4 Čichové vnímání

Kimplová a Kolaříková upozorňují, že čich je pro nevidomého stálým průvodcem. Pomáhá mu při orientaci v prostoru, poskytuje informace o předmětech a jevech v jeho blízkosti a dotváří představy jedince o okolním světě. Samozřejmě může také signalizovat nebezpečí. Velmi důležité je čich systematicky rozvíjet, tak jako další smysly. (Kimplová, 2014) Keblová uvádí, že po systematickém rozvoji se nevidomému jedinci rozšiřuje škála čichového vnímání. Jedinci jsou také schopni vnímat čichové podněty nerozpoznatelné pro běžnou populaci. Cílem je naučit se rozpoznat podněty, určit, jaký mají původ, vědět jejich intenzitu, lokalitu. Později je pozornost věnovaná také identifikaci látek, které jsou nebezpečné nebo zdraví škodlivé – např. plyn, kouř, benzín. Nevidomé osoby čichem také získávají doplňující údaje ze svého okolí, poznávání známého člověka bez fyzického kontaktu (parfém spolužáka či otce). (Keblová, 1999)

1.3 Vyšší kompenzační činitele

Mezi vyšší kompenzační činitele patří myšlení, paměť, představivost, pozornost a řeč. Z psychologického hlediska lze kompenzaci považovat za nezastupitelnou součást života nevidomých jedinců. Proces dosažení kompetence efektivně využívat individuálně optimální úlohu kompenzačních strategií a prostředků je velmi náročný (často může být i celoživotní). Významnou úlohu hraje motivace jedince. (Růžičková, 2014)

1.3.1 Myšlení

Myšlení nevidomých jedinců má svá specifika. Časté problémy mají nevidomí v oblasti srovnávání a porovnávání předmětů, s identifikací předmětů, dále se shodnými znaky

a vlastnostmi předmětů a se zevšeobecňováním. Myšlení bývá konkrétní, jedinci mohou mít problém s vyčleňováním podstatných a nepodstatných znaků. (Kimplová, 2014)

1.3.2 Paměť

Nevidomí jedinci paměť využívají ve větší míře než jedinci vidící. Nevidomý jedinec musí vyvolávat paměťové představy o známém prostoru nebo prozkoumat nový prostor zbylými smysly a tyto informace vyhodnotit do celkové představy o prostoru. Paměťové obrazy, bez opakovaného posilování, bývají rychle zapomínány. (Litvak, 1979) U nevidomých jedinců se rozvíjí především sluchová paměť. Úroveň mechanické paměti je zpravidla lepší u jedinců nevidomých než u intaktních, kteří ji nepotřebují tak využívat. Při práci se zrakově postiženým jedincem je velmi důležitá systematičnost, s čímž souvisí usměrňování správnosti zapamatovaných informací přicházejících především sluchem, ale také hmatem, čichem nebo chuťovým vnímáním. Jedince často upozorňujeme na podstatné znaky, které by si měl zapamatovat. (Keblová, 1998)

1.3.3 Představivost

Představivost je psychický proces, u kterého mají při vytváření představ vliv i další psychické procesy a stavy, vědomosti, zkušenosti apod. U nevidomých jedinců vznikají představy hmatové, sluchové, chuťové, čichové, také motorické představy o světě, prostoru a vlastním těle. Tzv. rekonstrukční obrazotvornost je u nevidomých důležitá hlavně pro dokreslení informací o okolním světě. Rozvíjíme ji prohlížením reliéfních obrázků, hmatem i sluchem s cílem vytvořit co nejpřesnější a nejvěrnější obraz sledovaného předmětu a reality. Častokrát může tato představivost zkreslit skutečnost. (Kimplová, 2014)

1.3.4 Řeč

Řeč je pro jedince se zrakovým postižením velmi důležitý kompenzační činitel, spojuje je s prostředím. Na řeči závisí také socializace jedince, protože komunikací s ostatními není jedinec izolovaný a stává se běžným komunikačním partnerem v sociálním prostředí, ve kterém se pohybuje. Nevidomí jedinci často užívají řeč k navázání a udržení kontaktu nebo k získání pozornosti. (Kimplová, 2014) Dle Lechty je u těžce zrakově postižených jedinců narušena řeč ve čtyřech oblastech:

- imitace – zvláště v oblasti správné artikulace,

- stimulace – v okolí málo podnětů, neboť chybí podněty vizuální,
- experimentace – prohlížení či pohrávání s předměty neprobíhá přirozeně,
- sociální oblast.

Obsahová i formální stránka řeči může mít u nevidomých jedinců jinou funkci a podobu než u intaktních. Například vokalizace a řečový projev slouží nevidomým velmi často nikoli ke komunikaci, ale k získání informací o prostoru (odraz zvuku od stěn, nábytku). Nevidomí jedinci daleko více experimentují s hlasem, melodií a rytmem. Jedincům také trvá déle, než přejdou ke správné gramatické stavbě vět. (Lechta, 2010) Velký problém mají také se zájmeny, která někdy vůbec nežívají nebo je používají nesprávně. Velmi důležité je dávat jedincům najevo, že je okolí poslouchá, reagovat na jejich komunikační signály, podporovat je v rozvíjení jejich komunikace. (Jacob, 2000)

2 ZRAKOVÉ VADY DĚTSKÉHO VĚKU

Zrakovou vadou označujeme nedostatky zrakového vnímání různé etiologie i rozsahu. Pod tyto vady spadají onemocnění oka s následným oslabením zrakového vnímání, stavy po úrazech či vrozené nebo získané anatomicko-fyziologické poruchy. (Kimplová, 2014)

2.1 Anatomie a fyziologie zrakového orgánu

Orgánem zraku je zrakové ústrojí, jež se skládá z vlastního optického aparátu, oční koule a z dalších očních orgánů. Zrakové ústrojí je naším hlavním smyslovým orgánem, přivádí do mozku desetkrát více informací než ostatní smyslové orgány dohromady. Z toho vyplývá, že je oko pro člověka nejdůležitějším čidlem. Zrakové ústrojí předčí svou složitostí a kapacitou většinu optických přístrojů, proto je dobré znát základní anatomii tohoto orgánu. Optický systém zrakového orgánu umožňuje jedinci přijímat světelné paprsky a usměrnit je na sítnici, kde světločivé buňky přemění světlo na nervové signály, které se vyhodnotí v týlním laloku mozku. (Kopecký, 2010)

2.1.1 Stavba oka

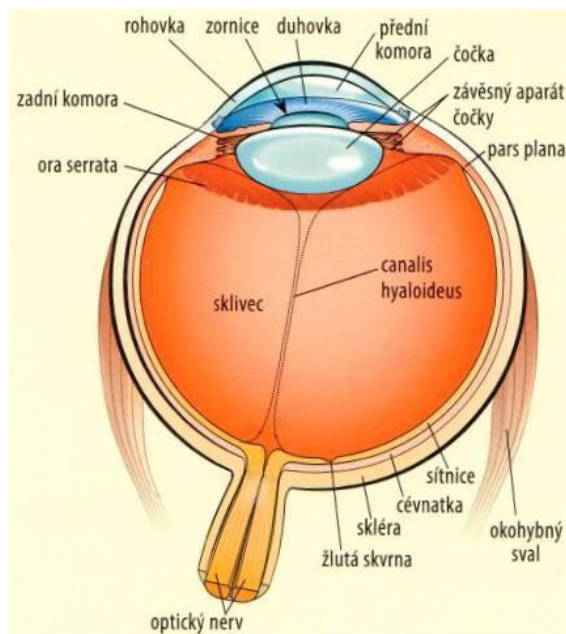
Oko je párový orgán, který má kulovitý tvar, nachází se v kostěné prohlubni lebky – v pravé a levé očníci. (Pitrová, 1993) Oční koule (*bulbus oculi*) je uložena v měkkých tkáních, které jsou uloženy v kostěné očníci. (Heissigerová, 2021) Proti zevnímu poškození je tento orgán chráněn víčky opatřenými řasami. Také slzy, které vytváří slzná žláza, chrání průhlednou vrstvu oční koule před vysycháním. (Kopecký, 2010) Stěna oka je tvořena třemi základními vrstvami tkání – zevní vazivová, střední cévnatá a vnitřní nervová vrstva. (Heissigerová, 2021)

- **Zevní vazivovou vrstvu** tvoří vzadu bělima (*sclera*) z tuhého vaziva a vpředu rohovka (*cornea*). Bělima je pevná, vazivová blána, která obsahuje elastická vlákna, jež na oku pozorujeme jako bílý, neprůhledný obal. (Kopecký, 2010) Bělima zajišťuje pevnost, tvar bulbu a mechanickou ochranu. (Heissigerová, 2021) Touto vrstvou kromě zrakového nervu prochází také cévy a nervy oční koule. (Kopecký, 2010) Bělima v předním úseku přechází do průhledné rohovky. (Dylevský, 2013)
- **Střední cévnatá vrstva** je tvořena cévnatkou (*choroidea*), řasnatým tělesem (*corpus ciliare*) a duhovkou (*iris*). (Kopecký, 2010) Zajišťuje především výživu oka. (Heissigerová, 2021) Cévnatka je tenká, pružná membrána. V membráně cévnatky je

velké množství krevních cév, mezi nimiž se nachází elastická vlákna a pigmentové buňky. Poté řasnaté těleso, které má tvar mezikruží trojúhelníkového průřezu, tvoří zřasenou část střední vrstvy. Třetí částí je pigmentovaná duhovka, která má tvar mezikruží se středovým otvorem, jež se nazývá zornice, jinými slovy panenka. Duhovka reguluje množství světla, které přichází do oka, pracuje tedy jako clona. V příliš silném světle se duhovka stáhne a zmenší zornici, při menším intenzitě světla, například ve tmě, se zornice rozšíří. (Kopecký, 2010)

- Třetí vrstva je **vnitřní nervová tkáň** zvaná sítnice (*retina*), jež odpovídá za vytváření zrakového vjemu. (Heissigerová, 2021) Je jedinou částí centrálního nervového systému, kterou lze přímo vyšetřit. Jde o vyšetření tzv. očního pozadí, jež dokáže posoudit nejen změny na sítnici a zrakovém nervu, ale také sledovat chorobné změny cév sítnice, které jsou citlivým ukazatelem stavu mozkových cév, jejichž vyšetření je jinak velmi obtížné a náročné. (Dylevský, 2013) Sítnice je funkční vrstva a složka oční koule, která vystylá vnitřní povrch oční koule až k pupilárnímu okraji duhovky. Dělí se na část optickou, která slouží k vidění, a část slepou, což je tenká pigmentová vrstva pokrývající vnitřní plochu řasnatého tělíska a duhovky. (Kopecký, 2010) Pouze v sítnici jsou uloženy receptory schopné reagovat na světelné záření. (Dylevský, 2013) Nazývají se tyčinky a čípky – světločivé buňky odlišné funkcí a tvarem. Tyčinek je v sítnici okolo 130 milionů, jsou citlivé na intenzitu světla, umožňují černobílé vidění a vidění za šera. Čípky, kterých je 6 až 7 milionů, umožňují barevné vidění a jsou také zodpovědné za jas obrazu a ostré vidění. (Kopecký, 2010)

Souběhem nervových buněk sítnice se vytváří zrakový nerv. Vychází z oka do nitra lebky a zde se kříží s nervovými vlákny druhého oka. Bod tohoto křížení se nazývá *chiasma opticum*. (Röderová, 2007)



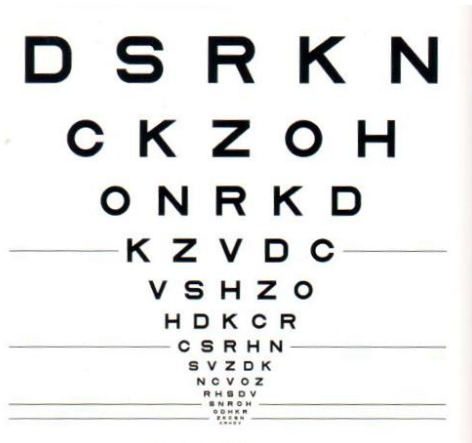
Obrázek 1 Anatomie oka, upraveno podle (Heissigerová, 2021)

2.1.2 Zrakové funkce

Podstatou vidění, kterou je lidské oko vybaveno, je vnímání světelných podnětů různé vlnové délky. (Röderová, 2007) Vidění je složitý a zdlouhavý proces. Základní funkce zraku jsou zraková ostrost, šíře zorného pole, rozlišování barev, kontrastní citlivost, prostorové vidění, rozlišovací schopnosti a adaptace na světlo a tmou. Zjištění zrakové schopnosti se provádí vyšetřením těchto funkcí a je předmětem oftalmologické diagnostiky. Výsledky diagnostiky představují podklad pro další specializovaná vyšetření a také plánování rehabilitačního procesu. (Růžičková, 2014)

2.1.2.1 Zraková ostrost

Zraková ostrost neboli vizus je rozlišovací schopnost lidského oka, nejdokonalejší je v místě žluté skvrny sítnice. (Röderová, 2007) Vyšetřuje se vždy monokulárně za pomoci prototypů, ty mohou být na tabuli buď neosvětlené, podsvícené, odražené pomocí zrcadla či promítány na zeď. (Heissigerová, 2021) Vyšetřuje se každé oko zvlášť při zakrytí druhého oka. Výsledný vizus se zapisuje ve zlomku. Optotypy jsou často sestaveny z číslic, písmen nebo obrazů. Rozlišujeme několik druhů optotypů – Snellenovy, Landoldtovy, tabule ETDRS. (Heissigerová, 2021) U dětí se nejvíce používají jednoduché obrázky. (Röderová, 2007)



Obrázek 2 Optotyp ETDRS (Heissigerová, 2021)

Systém označování a klasifikace lidských onemocnění, zdravotních problémů, poruch a dalších příznaků, situací a okolností Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN) definuje 7 kategorií zrakových vad (viz tabulka 1). (Mkn10.uzis.cz, 2023)

Kategorie zrakové vady	Uváděný rozdíl zrakové ostrosti	
	horší než	stejně nebo lepší než
0 Mírná nebo žádná zraková vada	–	6/18 3/10 (0,3) 20/70
1 Středně těžká zraková vada	6/18 3/10 (0,3) 20/70	6/60 1/10 (0,1) 20/200
2 Těžká zraková vada	6/60 1/10 (0,1) 20/200	3/60 1/20 (0,05) 20/400
3 Slepota	3/60 1/20 (0,05) 20/400	1/60* 1/50 (0,02) 5/300 (20/1200)
4 Slepota	1/60* 1/50 (0,02) 5/300 (20/1200)	Vnímání světla
5 Slepota	Žádné vnímání světla	

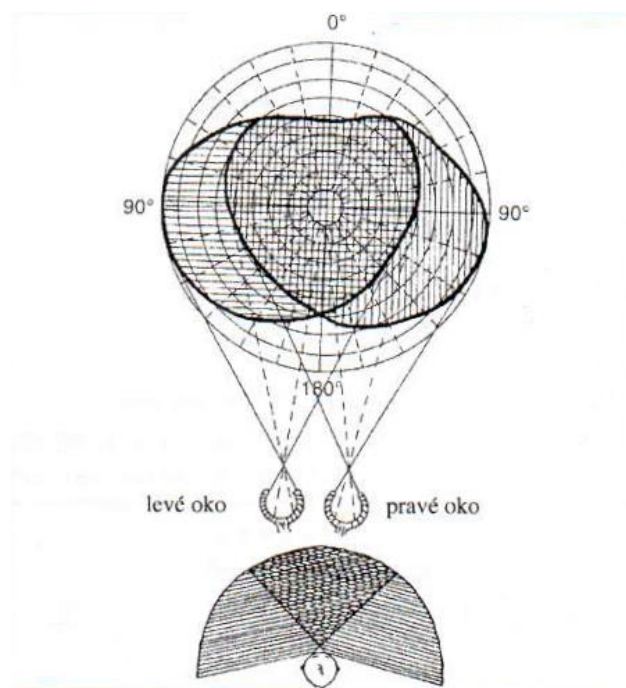
9	Nezjištěna nebo nespecifikována
* Nebo počítání prstů na vzdálenost 1 metru	

Tabulka 1 Kategorie zrakových vad dle Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10: desátá revize (Mkn10.uzis.cz, 2023)

Návrh výše uvedené klasifikace respektuje s modifikacemi také Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky, dále jen MPSV ČR, které posuzuje stupeň postižení jedinců a přiřazuje invalidní důchod či mimořádné výhody zrakově postiženým občanům. (Röderová, 2007)

2.1.2.2 Zorné pole

Zorné pole představuje část prostoru, kterou jedinec vnímá při fixaci zraku na jeden bod. (Heissigerová, 2021) Vnímáme ho jako široký prostor kolem místa v prostoru přímo před sebou. K prostorové orientaci slouží periferní vidění. (Röderová, 2007) Zorné pole se vyšetřuje pomocí perimetru. (Heissigerová, 2021)



Obrázek 3 Překrývání zorných polí (Röderová, 2007)

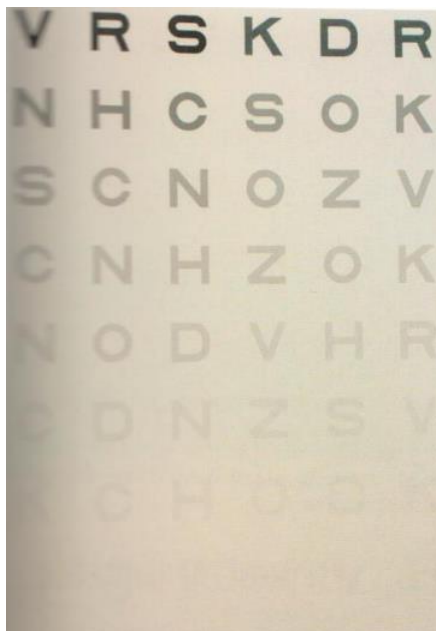
2.1.2.3 Barvocit, adaptace a kontrastní citlivost

Barvocit je schopnost oka rozeznávat barvy. Barvy oko vnímá žlutou skvrnou, ve které je nahromaděno nejvíce čípků. Barvocit je velmi důležitý k vykonávání celé řady specializovaných profesí. Částečná nebo úplná barvoslepost je výsledkem poruchy barvocitu. (Röderová, 2007) Z pohledu biochemického může za barevné vidění pigment jodopsin, který je obsažen v čípcích a obsahuje tři složky, které dokážou reagovat na různá elektromagnetická vlnění v oblasti viditelného spektra. (Růžičková, 2014)

Kontrastní citlivost podává informace o rozlišovacích schopnostech oka při nižších kontrastech, než jsou používány u klasického vyšetření zrakové ostrosti na optotypech. Většinou se používají Adrenovy, Reganovy a Pelliho-Robsonovy tabulky. (Heissigerová, 2021)

2.1.2.4 Akomodace a konvergence

Schopnost oka vidět předměty ostře na různou vzdálenost se nazývá akomodace. Je zajišťována zesílením či zeslabením lomivé síly čočky. S touto schopností blízce souvisí konvergence a zúžení zornic. Je to činnost, při které se osy obou očí při pohledu na blízký předmět sbíhají, že paprsek dopadá na obou očích na žlutou skvrnu. (Röderová, 2007)



Obrázek 4 Test kontrastní citlivosti (Heissigerová, 2021)

2.1.2.5 Jednoduché binokulární vidění

Binokulární vidění je schopnost oka vidět oběma očima pozorovaný předmět. Není vrozené, ale po narození člověka se společně s vývojem sítnice a žluté skvrny vyvíjí, zejména do jednoho roku a do šesti let se upevňuje. (Röderová, 2007) Binokulární vidění také zajišťuje vidění do prostoru. (Pipeková, 2006)

2.2 Zrakové vady

Příčina zrakové vady může být vrozená nebo získaná během života. Mezi vady vrozené patří také vady dědičné. Nejčastějšími zrakovými vadami v dětském věku jsou poruchy binokulárního vidění a vady refrakční. Velmi častými vadami v dětském věku jsou vady funkční, a to šilhavost neboli strabismus a tupozrakost neboli amblyopie. (Röderová, 2007) Zrakové vady můžeme rozdělit do mnoha kategorií podle různých kritérií. Žádná klasifikace však nedokáže dostatečně charakterizovat všechny okolnosti a projevy zrakového postižení, většinou se různé klasifikace kombinují a doplňují. (Ludíková, 2006)

2.2.1 Etiologie zrakových vad

Pro vznik zrakové vady je důležitá doba, kdy vada vznikla. Lze hovořit o dělení na příčiny prenatální, perinatální, postnatální a získané. Z oftalmologické literatury dělíme vady na vrozené a dědičné vady získané v průběhu života. (Röderová, 2007) Dle Ludíkové by se při vyšetřování zrakových vad mělo přihlížet k širší řadě faktorů. Velkou roli totiž hraje i etiologie, doba vzniku postižení, další přidružená postižení a podobně. (Ludíková, 2006)

2.2.1.1 Vrozené a dědičné vady

Vrozené vady jsou způsobeny patologickými škodlivinami neboli noxy, které zapříčiňují různé vývojové odlišnosti a anomálie oka. Projev anomálie záleží na druhu škodlivin, zdravotním stavu matky a dalších aspektech. (Röderová, 2007) Vrozené vady bývají často geneticky podmíněné, popřípadě způsobené infekční onemocněním matky v těhotenství. (Slowík, 2007)

Mezi hlavní skupiny příčin vývojových anomálií patří:

- **Vlivy exogenní** – mechanické, fyzikální a chemické škodliviny, poruchy výživy, metabolismus matky apod. Tyto vlivy způsobují např. vrozený šedý zákal, anoftalmus.

- **Vlivy endogenní (dědičné)** – tvoří asi 20 % všech vrozených vad. Mezi tyto vady patří vrozený glaukom, vrozený šedý zákal, albinismus, retinoblastom aj. (Röderová, 2007)

2.2.1.2 Získané vady

Tyto vady většinou vznikají působením celkových chorob jako je diabetes (poté diabetická retinopatie), nebo revmatická onemocnění, tuberkulóza, roztroušená skleróza. V průběhu celého života je každý člověk vystaven nebezpečí různých úrazů, které mohou vést ke ztrátě či poškození zraku. (Röderová, 2007)

2.2.2 Klasifikace zrakových vad dle postižených zrakových funkcí

Klasifikace osob se zrakovým postižením je i v dnešní době stále nejednotná. Můžeme se setkat s řadou kritérií a měřítek, dle kterých lze tyto osoby nějakým způsobem rozčlenit, klasifikovat či zahrnout do určité podskupiny. Nejčastěji se pro naše účely setkáváme s klasifikací medicínskou a speciálně pedagogickou, přičemž speciálně pedagogická vychází z lékařské. Termín „zraková vada“ tedy označuje nedostatek zrakové percepce různého rozsahu a etiologie. (Finková, 2011)

2.2.2.1 Snížení zrakové ostrosti

Za ztrátou zrakové ostrosti stojí tyto refrakční vady oka – myopie (krátkozrakost), hypermetropie (dalekozrakost), astigmatismus, presbyopie a afakie. Nejrozšířenější refrakční vadou je myopie – paprsky se nestřetnou s osou oka na sítnici, ale již před ní. Refrakční vady dokážeme korigovat brýlemi, kontaktními čočkami nebo chirurgicky, což spočívá v úpravě rohovky nebo čočky. (Heissigerová, 2021)

2.2.2.2 Postižení šíře zorného pole

Postižení šíře zorného pole znamená omezení oblasti, kterou jedinec může vidět. U této vady může, ale nemusí dojít k omezení zrakové ostrosti. Ztráta zorného pole je obtížná k měření, zejména u malých dětí. Praxe naznačuje, že spolupráce při vyšetření je obvykle možná až kolem pěti let věku dítěte. Pokud má dítě výpadek v centrální části zorného pole, může mít potíže s pohledem přímo před sebe a může se dívat stranou, aby lépe vidělo. Výpadek periferního vidění se může projevit v horní, dolní nebo boční oblasti. Při pohybu v prostoru se může stát, že dítě nenarazí na předměty na straně, kde je omezení zorného pole. U dětí se mohou

také vyskytnout obtíže s rozpoznáváním barev, a může dojít k zhoršení vidění za šera nebo při přizpůsobení se změně osvětlení. (Květoňová, 2000)

2.2.2.3 Okulomotorické poruchy

Okulomotorické poruchy nastávají při špatné koordinaci pohybu očí. Jedinec může mít problém používat obě oči zároveň při sledování pohybujícího se předmětu nebo při jeho prohlížení. Jedinec předmět sleduje nejprve jedním, pak druhým okem. Při pohledu na blízký předmět se při okulomotorické poruše může jedno oko stáčet dovnitř, druhé zevně, nebo se také mohou obě asymetricky stáčet dovnitř. Obtíže také mohou být při uchopování předmětů či s přesně naměřenými pohyby. (Květoňová, 2000)

2.2.2.4 Potíže se zpracováním vizuálních informací

Potíže se zpracováním vizuálních informací se vyskytují z důvodu poškození zrakových center v kůře mozku. Jedinec trpící kortikální slepotou, tedy postižením kortexu mozku, projevuje obtíže s interpretací vizuálních informací, i když sítnice a zrakový nerv nejsou poškozeny. Tito jedinci mají problémy s interpretací vizuálních informací a spojením těchto vjemů s ostatními smysly při vytváření celkového vizuálního obrazu. (Květoňová, 2000)

2.2.3 Klasifikace zrakových vad dle stupně zrakového postižení

Podle stupně zrakového postižení klasifikujeme zrakové vady na poruchy binokulárního vidění, zbytky zraku, slabozrakost a nevidomost. (Slowík, 2007)

2.2.3.1 Osoby s poruchami binokulárního vidění

Tato skupina osob bývá označována za nejpočetnější. Poruchy binokulárního vidění jsou specifikovány jako funkční poruchy, lze je tedy včasným odhalením a péčí zmírnit, v dětském věku dokonce odstranit. (Finková, 2011) Mezi poruchy binokulárního vidění patří amblyopie neboli tupozrakost a strabismus neboli šilhání. Je narušena řada zrakových funkcí zejména analyticko-syntetická činnost, lokalizace a hloubkové vidění. Mezi základní terapeutické postupy patří medikamentózní léčba, chirurgický zákrok, okluze a pleopticko-ortoptická léčba. (Ludíková, 2006) Důležitou speciálně pedagogickou metodou je reedukace zraku. (Röderová, 2007)

2.2.3.2 Osoby se zbytky zraku

Skupina osob se zbytky zraku je skupinou velmi specifickou, osoby jsou na hranici mezi slabozrakými a nevidomými jedinci. Bývá definována z hlediska zrakové ostrosti v rozmezí $3/60$ – $0,5/60$. Důsledkem postižení jsou zrakové schopnosti jedinců sníženy, omezeny a deformovány, což také vede k narušení představ o světě, omezuje jedince při výběru škol a následně povolání. U osob se zbytky zraku je nutno dodržovat zásady zrakové hygieny, například intenzita osvětlení u některých jedinců je až 10x vyšší při práci na blízko, doba zrakové práce na blízko je velmi často omezena až na 5 minut, především u malých dětí. Velmi stresující bývá pro tyto jedince samostatný pohyb a prostorová orientace, při které se musejí stále koncentrovat. Jedincům se proto doporučuje výuka chůze s bílou holí. (Finková, 2011)

2.2.3.3 Osoby slabozraké

Osoby slabozraké patří do kategorie osob, které mají zrakové vnímání na stupni slabozrakosti. Jedná se ireverzibilní pokles zrakové ostrosti na lepším oku pod $6/18$ až $3/60$ včetně. (Ludíková, 2006) Odborníky slabozrakost dělíme na lehkou a střední ($6/18$ – $6/60$) a těžkou ($6/60$ – $3/60$). K této vadě se často přidružují problémy s poruchami zorného pole a objevují se v něm výpadky. (Röderová, 2007) Obecně slabozrakost považujeme za orgánové postižení obou očí, které i při optimální brýlové korekci činí jedinci problémy v běžném životě. Problémy se vyskytují v oblasti prostorové orientace, grafickém či pracovním výkonu a v pohybu. Osoby slabozraké jsou jedinci se sníženou koncentrací, slabou pozorností, rychlejší unavitelností, také pomalejším pracovním tempem a vyšší sugestibilitou. (Ludíková, 2006)

2.2.3.4 Osoby nevidomé

Osoby nevidomé jsou chápány, jako kategorie osob s nejtěžším stupněm zrakového postižení. Nevidomost je ireverzibilní pokles centrální zrakové ostrosti pod $3/60$. (Ludíková, 2006) Můžeme vymezit tři typy nevidomosti, a to nevidomost praktickou, skutečnou a plnou. Tyto typy se od sebe liší především možností využití zorného pole a zrakovou ostrostití. Velmi častou příčinou nevidomosti je porušení plodu v době prenatální, například vlivem toxoplazmózy, syfilis, drogové závislosti matky, vlivem úrazu matky v době těhotenství. V úvahu také bereme dědičné faktory, dále pak jedince předčasně narozené či jedince, jejichž příchod na svět byl nějakým způsobem komplikovaný.

Největším problémem u osob nevidomých je nemožnost získávání informací běžnou zrakovou cestou. Nevidomí jedinci jsou proto odkázáni na získávání informací především sluchovou a hmatovou cestou, které ale nemůžou plně nahradit některé zkušenosti získané prostřednictvím zraku. Významnou roli u těchto osob hrají kompenzační pomůcky, například pomůcky pro prostorovou orientaci, pro výuku, pro domácnost a volný čas, sportovní aktivity atd. Nedílnou součástí života těchto jedinců je také neustálý rozvoj a cvičení jak nižších kompenzačních činitelů, tak i kompenzačních činitelů vyšších pro vytváření adekvátních představ o světě a propojení představ a reality. (Finková, 2011)

2.3 Nejčastější zrakové vady dětského věku vedoucí k nevidomosti

2.3.1 Glaukom dětského věku

Primární kongenitální glaukom je onemocnění spojené s abnormalitou v komorovém úhlu, zvýšeným nitroočním tlakem a často se sevřením oka. (Heissigerová, 2021) Mezi symptomy tohoto onemocnění patří například úbytky zorného pole, světloplachost, snížená zraková ostrost a také časté bolesti hlavy. (Kimplová, 2014) Dle diagnózy rozeznáváme typ vrozený (do 1 měsíce věku) a typ infantilní s projevem do 24 měsíců života. Léčba glaukomu může probíhat jak konzervativně (medikamentózně), laserově či chirurgicky. Až 10 % pacientů však oslepne i přes léčbu. (Heissigerová, 2021)

2.3.2 Vrozená katarakta

Katarakta je jakékoliv zkalení čočky oka. Celosvětově je dlouhodobě hlavní příčinou slepoty. (Heissigerová, 2021) Kongenitální katarakta je zákal čočky dětského oka. Příčinou mohou být jak dědičné faktory, tak škodlivé noxy. Diagnostika zpravidla probíhá již v kojeneckém věku. Kataraktu doprovází patologické změny na postižených očích (šilhání, atrofie zrakového nervu, nystagmus). Zpravidla musí být čočka operativně odstraněna a nahrazena čočkou novou, ta musí být vzhledem k růstu dítěte a oka často přetransplantována. Velmi důležité je rychle začít s výcvikem operovaného oka, aby se zabránilo tupozrakosti. (Květoňová, 2000)

2.3.3 Retinopatie nedonošených

Ve vyspělých zemích je právě tohle onemocnění na vedoucí pozici příčin slepoty u dětí. Retinopatie nedonošených je onemocnění předčasně narozených dětí, které musí být umístěny

v inkubátoru s vysokým přívodem kyslíku. Často se uvádí souvislost mezi porodní hmotností dítěte pod 1500 g a narozením před 28. týdnem gestačního věku. Tito jedinci nemají při narození dokončenou vaskularizaci sítnice a po vysazení kyslíku se objevuje krvácení v sítnici a sklivci. Tento stav se hojí tvorbou vaziva, které přivodí odchlípení sítnice a následnou ztrátu vidění. Retinopatie nedonošených se může vyvinout až do pěti stupňů, a to od lehké slabozrakosti až po totální slepotu. (Květoňová, 2000)

2.3.4 Anoftalmus a mikroftalmus

U obou onemocnění jde o vrozenou vadu, jedinec se stává nevidomým. Vyskytují se v důsledku dědičnosti, popřípadě infekčního onemocnění matky v těhotenství. Při anoftalmu se vytváří jen některé části bulbu, anebo bulbus zcela chybí, při mikroftalmu je zase velikost bulbu příliš malá. (Květoňová, 2000)

2.3.5 Retinoblastrom

Retinoblastrom je nejzávažnější oční onkologické onemocnění dětského věku vůbec. Tento nádor vyrůstá ze sítnice oka dítěte. Asi ve 30 % případů pochází k oboustrannému postižení. Onemocnění v začátcích probíhá skrytě, často se diagnostikuje až kolem druhého roku dítěte. Při rozsáhlém nádoru je nutné vyjmutí oka (enukleace) protože hrozí přenos nádoru do druhého oka či dalších tkání. (Květoňová, 2000)

3 VÝCHOVA ZRAKOVĚ POSTIŽENÉHO DÍTĚTE

Výchova dítěte představuje systematický proces jeho celkového rozvoje, přičemž rodinné prostředí hraje klíčovou roli. Pro výchovu dítěte s postižením lze vymezit obecné zásady a typy:

- každé dítě má právo být milováno a přijímáno ve své jedinečnosti,
- každé dítě má právo na život dle svých možností,
- každé dítě potřebuje vnímat hranice chování (tyto hranice určují rodiče, jedná se o pravidla, která platí v každé rodině). (Röderová, 2007)

3.1 Rodina a výchova dítěte se zrakovým postižením

Narození dítěte znamená vždy pro rodinu významnou změnu ve fungování. (Kimplová, 2014) Podle Matějčka je narození dítěte velkou prověrkou adaptačních schopností celé rodiny. (Matějček, 2001) Ideál je, aby narození dítěte s postižením rodina nebrala jako nezdár a zklamání, ale jako životní úkol, který mohou přijmout jako výzvu, nikoliv neštěstí. (Kimplová, 2014)

To, jak bude rodina reagovat na postižení dítěte závisí na mnoha faktorech, do kterých zahrnujeme třeba aktuální stresory, finanční zdroje, počet dětí v rodině, závažnost postižení a mnoho dalších. Narození dítěte s postižením ovlivní celkové klima v rodině. (Kimplová, 2014) Dle Vágnerové nutnost zvládnout tak velkou zátěž může někdy přispět k posílení vzájemných vazeb a poskytované opory. (Vágnerová, 2009)

Každá rodina by měla mít svá pravidla a řád, který ji udržuje při životě, také zákony, které řídí vztahy mezi členy rodiny. Rodina by měla být otevřená k okolnímu světu a se světem okolo by měla komunikovat. Narození dítěte s postižením změní dosavadní fungování rodiny. Na rodinu s postiženým dítětem je utvářen tlak zvenčí, od lékařů, poradců, sociálního okolí atd. (Pešová, 2006)

Velkým problémem výchovy dětí s postižením bývá tendence rodičů i okolí omlouvat nevhodné chování, nevyžadovat pravidla a meze v chování. Někteří rodiče mají tendence k hyperprotektivní neboli ochranné výchově, protikladem je pak výchova ambiciózní s autoritativním přístupem. Tito rodiče vyžadují po dítěti s postižením stejné výkony a schopnosti, jaké vykazují jeho vrstevníci bez postižení. Vlivy těchto dvou typů výchovy se

projeví v pozdějším věku, proto je potřeba vytvářet vědomí norem již v raném a předškolním věku. (Röderová, 2007)

3.2 Specifika dětství a dospívání zrakově postižených

Každé období života dítěte má svá specifika, stejně jako u intaktních jedinců, musíme brát ohled na to, v jakém období se jedinec nachází a podle toho k němu přistupovat. (Röderová, 2007) Základem veškeré práce s jedincem se zrakovým postižením musí být individuální přístup. (Ludíková, 2006)

3.2.1 Předškolní věk

Dítě předškolního věku má velkou potřebu pohybu i aktivit. Už v batolecím věku se proto u dítěte se zrakovým postižením začínají rozvíjet náhradní autostimulační formy pohybu, a to kývání, poskoky, třepání rukama apod. Nevidomé děti bývají velmi pasivní, u některých jedinců jsou stále patrné projevy opoždění v psychomotorickém vývoji. (Röderová, 2007)

Velký problém bývá u nevidomých dětí se začleněním se do kolektivu v mateřské škole. Největší problém bývá zpravidla v sociálním chování a komunikaci dítěte. Dítě poprvé zažívá přístup vrstevníků bez postižení, který je často spojen se stigmatizací jedinců s postižením. (Röderová, 2007)

Děti v předškolním období velmi rády kreslí, jejich kresba se poměrně rychle rozvíjí. U dětí se zrakovým postižením je kresba méně či více „deformována“ deficitem ve zrakovém vnímání. U dětí s těžkým zrakovým postižením nemá kresba velký význam, děti mají více radost ze zvuků fixu na papíře, volba na papíře je náhodná. (Davidová, 2001)

Tento věk je také charakteristický rozvojem řeči tzn. slovní zásoby, lepším chápáním syntaktických vztahů ve větách a tvorby slov. U jedinců s těžkým zrakovým postižením je vliv postižení dosti výrazný. U těchto dětí bývá vývoj řeči v předškolním věku až do 7-10 let opožděn. Problémem vývoje řeči u dětí s těžkým zrakovým postižením je rovina fonetická, výslovnost bývá ovlivněna neschopností odezírat správné postavení mluvidel při vytváření jednotlivých hlásek. (Lechta, 2002)

3.2.2 Mladší školní věk

Nástup do školy je důležitým obdobím života jak dítěte, tak i jeho rodiny. Velmi podstatná je správná diagnostika školní zralosti jedince a adekvátní postoj rodičů ke schopnostem svého dítěte. (Röderová, 2007) Dle Pipekové jsou velmi důležité tři složky školní zralosti, a to stránka rozumová, tělesná a sociální. U dětí se zrakovým postižením bývají často všechny tři složky školní zralosti na nižší úrovni než u dětí intaktních. (Pipeková, 2006) Dítě často hodnotí sebe i druhé, srovnává své výkony s ostatními, vydobývá si své místo v dětském kolektivu. To se dítěti se zrakovým postižením většinou nedaří a zažívá tak první neúspěchy a zklamání. Tyto děti začínají chápat, že často i přes vynaloženou maximální snahu nemůže dosáhnout takového výkonu a úspěchu, jako jeho vidící vrstevníci, spolužáci. (Röderová, 2007)

V tomto věku se dítě často identifikuje se svým učitelem. Pedagogové či vychovatelé by měli citlivě vnímat postavení dítěte s postižením v kolektivu, být mu nápomocni začlenit se co nejvíce mezi ostatní, avšak vyvarovat se útěku dítěte „pod ochranu“ autority. (Röderová, 2007)

V tomto období také výrazně pokračuje rozvoj vnímání a poznávání. Jedinec se zrakovým postižením je v některých případech odkázán na hmatové či sluchové vjemy, proto je velmi podstatné pokračovat v rozvoji a diferenciaci sluchových a hmatových podnětů. Nutné je neopomenout také význam sluchu, neboť právě sluchová paměť bývá u jedinců se zrakovým postižením jejich doménou. (Röderová, 2007) Výchova a vzdělávání nevidomých jedinců se opírá o využití zbylých smyslů (hmat, sluch, čich, chuť), které zde plní funkci nižších kompenzačních činitelů. Informace získané cestou nižších kompenzačních činitelů jsou dále doplňovány činnostmi tzv. vyšších kompenzačních činitelů, mezi které se řadí např. myšlení, paměť, představy, obrazotvornost a řeč. (Ludíková, 2006)

Velmi důležité je dětem v tomto období poskytnout dostatečný prostor pro jejich seberealizaci, nabídnout jim podporu, empatii a porozumění. (Röderová, 2007)

3.2.3 Starší školní věk

Žák staršího školního věku se zrakovým postižením bývá často považován za jedince, který potřebuje pomoc, za jedince závislého na ostatních. Proto se často tito jedinci stáhnou do sebe a jakoukoliv pomoc od okolí odmítají. Žák, který je integrovaný do běžné školy, si na specifika prostředí intaktní populace zvyká rychleji a lépe než žák ze speciální školy.

Puberta bývá charakterizována jako období velmi kritické vůči sobě i ostatním, období hledání vlastní identity, snaha o co nejlepší „image“ mezi vrstevníky, období tělesných změn. U těžce zrakově postižených žáků se setkáváme s kritickým přístupem vůči svému postižení, často jsou tito jedinci velmi přecitlivělí na jakékoliv poznámky k problematice jejich postižení, které si okamžitě vztahují na sebe. Mladý zrakově postižený jedinec touží po začlenění mezi ostatní skrze volnočasové aktivity či módu a oblékání. Někteří jedinci péči o svůj vzhled zanedbávají, což může výrazně zvýšit odmítavé tendence k začlenění do skupiny vrstevníků.

V oblasti vzdělávání je tento věk obdobím rozvoje paměti, myšlenkových operací, samostatnosti a diferenciací zájmů a osobnostních předpokladů. Toto období je také charakteristické potřebou rozhodování pro budoucí povolání. Úzce to souvisí také se schopností pochopení reality svého postižení, svých možností, požadavků na výkon povolání a možností uplatnění jedinců se zrakovým postižením na trhu práce. Tuto volbu by měli s dětmi řešit jejich pedagogové ve škole, snahou je schopnost sebe evaluace a objektivního posouzení. Také by do tohoto procesu měli být úzce vtaženi i rodiče, jejichž pomoc hraje pro dítě významnou roli.

Pro úspěšnou volbu povolání je velmi důležitá cílená příprava jedince v oblasti komunikace, sebe evaluace, klíčových dovedností, socializace a další. Jedinec se zrakovým postižením by měl během své před profesní i profesní přípravy zvládnout práci s kompenzačními pomůckami, samostatný pohyb a sebeobslužné činnosti, aby byl v budoucnu schopen začlenit se do běžného života. (Röderová, 2007)

Dobrá úroveň kvality života, seberealizace a uplatnění jsou základem spokojeného života jedinců nejen se zrakovým postižením. Důležitá je cílená příprava, podpora a rozvoj jedince již od dětství, jedná se však o celoživotní proces, který v dospělosti nemůže přestat. Nejdůležitějším cílem je samostatnost jedinců s postižením a jejich maximální začlenění do intaktní společnosti. (Röderová, 2015)

4 VZDĚLÁVÁNÍ A INTEGRACE NEVIDOMÝCH ŽÁKŮ NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

Žáci se zrakovým postižením mají dnes možnost vzdělávat se inkluzivně v běžných školách ale také ve školách speciálních. V každém případě mají tito žáci zákonné právo využívat při svém vzdělávání všechna možná a vhodná podpůrná opatření, včetně komunikace pomocí Braillova písma nebo jiných specifických dorozumívacích prostředků. (Slowík, 2022)

4.1 Pojem integrace a inkluze

Termíny inkluze a inkluzivní vzdělávání začaly být užívány od roku 1994, kdy se konala konference ve španělském městě Salamanca. Na této konferenci došlo k dohodě mezi vládami 92 zemí a 25 mezinárodních organizací ohledně rámcových podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluze vytvořila nový a komplexní koncept, který směřuje k začlenění neboli integraci. (Bartoňová, 2006)

Slovo integrace v oblasti speciální pedagogiky zahrnuje spolužití postižených a nepostižených jedinců s minimální mírou konfliktů mezi těmito skupinami. Handicapovaný jedinec potřebuje integrovat se do lidského společenství v různých oblastech, které odpovídají různorodosti života v naší populaci. To zahrnuje školskou integraci, kdy jsou žáci s handicapem začleňováni do běžných nebo speciálních tříd v běžných školách. Pracovní integraci, která zahrnuje zaměstnávání osob se změněnou pracovní schopností, a společenskou integraci, jež umožňuje bezbariérové bydlení, sociální pomoc a podporu nezávislého života osob s handicapem. (Jesenský, 1995)

Inkluze představuje nekonečný proces, v němž mají lidé s postižením plnou možnost aktivně se účastnit všech společenských aktivit stejně jako lidé bez postižení. V inkluzivním přístupu jsou tedy jednotlivci s postižením zapojováni do všech činností bez použití speciálních prostředků a postupů, s využitím případné pomoci a podpory v situacích, kdy je to nezbytné. Tento přístup představuje zásadní posun od integračních postupů, které spočívají v poskytování speciálních prostředků, podpory a péče pro osoby s postižením, aby mohly být následně začleněny do většiny běžných aktivit v každodenním životě společnosti. (Slowík, 2007)

Aktuálním cílem současné speciální pedagogiky v Česku je pozitivní začleňování žáků se zdravotním postižením do běžných škol. Avšak úspěšná integrace vyžaduje předcházející

vytvoření vhodných podmínek, bez kterých by bylo nejen neefektivní, ale i nezodpovědné přijmout dítě s handicapem do běžné školy. Kromě podpory rodiny samotného žáka musí být škola plně připravena na všechny aspekty integrace. Učitelé musí disponovat znalostmi v oblasti speciální pedagogiky a třídní kolektiv by měl být připraven na plynulé přijetí žáka s postižením. Klíčovým faktorem úspěchu integrace dítěte s postižením je převaha pozitivních aspektů integračního procesu nad těmi negativními. (Mühlpachr, 2004)

4.2 Edukace zrakově postižených žáků na základní škole běžného typu

V České republice platí povinnost devítileté školní docházky, což zahrnuje i děti se zrakovým postižením, jež musí zahájit svou školní docházku nejpozději do věku 8 let. (Finková, 2007) V 90. letech minulého století byly základní školy pro žáky se zrakovým postižením diferenciovány podle stupně závažnosti. Existovaly základní školy pro slabozraké, pro žáky se zbytky zraku, pro nevidomé, a také speciální základní školy nebo třídy pro žáky s poruchou binokulárního vidění. (Květoňová, 2000)

Podobně jako při výběru mateřské školy mají rodiče i zde právo rozhodnout, do které školy jejich dítě bude chodit. Pokud se rozhodnou pro speciální školu, je důležité zvážit vzdálenost, protože pokud je škola daleko, je nutné uvažovat o možnosti umístění dítěte na internát. Všechna pozitiva a negativa by měla být pečlivě zvážena rodiči minimálně rok předem. (Kimplová, 2014)

Pro správný výběr vhodné školy hrají klíčovou roli různá hlediska, jako je rozumová, sociální a tělesná složka školní zralosti žáka, materiální zabezpečení školy, kvalifikovaný personál, individuální rysy osobnosti jedince a jeho schopnost akceptovat vlastní handicap. (Röderová, 2007)

Na úspěšné inkluzi se musí výraznou měrou podílet rodiče, od kterých se bude vyžadovat zvýšená péče při přípravě na vyučování, dopravě do školy, při zajišťování korekčních a kompenzačních pomůcek. Dítěti musí také zajistit patřičnou pomoc při domácí přípravě. Rodič by měl také pedagogy obeznamovat s výsledky lékařských vyšetření, se změnou zdravotního stavu žáka a společně řešit pedagogické problémy. (Lechta, 2010)

4.3 Specifika realizace inkluzivní edukace v Česku

Cílem současného školství v Česku je vytvořit takové školní prostředí a klima, které poskytne všem žákům stejné podmínky a šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistí jim také právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů. (Lechta, 2010)

Koncept vzdělávacího systému v Česku se přizpůsobuje požadavkům evropského společenství. (Lechta, 2010) V posledních dvou desetiletích v Česku došlo k výrazným změnám ve vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími podmínkami (SVP). To se projevuje snahou integrovat co největší počet žáků s SVP do běžných typů škol a školských zařízení a postupně vytvořit model integrativního/inkluzivního vzdělávání. (Bartoňová, 2008)

Legislativa v Česku akceptuje mezinárodní dokument Úmluva o právech dítěte, ve kterém se uvádí: „*Státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, se zavazují respektovat a zabezpečit práva stanovená touto úmluvou každému dítěti nacházejícímu se pod jejich jurisdikcí bez jakékoli diskriminace podle rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženství, politického nebo jiného smýšlení, národnostního, etnického nebo sociálního původu, majetku, tělesné nebo duševní nezpůsobilosti, rodu a jiného postavení dítěte nebo jeho rodičů nebo zákonných zástupců.*“ (Sdělení č. 104/1991 Sb. úmluva o právech dítěte)

Dle § 16 zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) se žákem s SVP rozumí: „*...osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*“ (Zákon č. 561/2004 Sb. školský zákon)

4.4 Podpůrná opatření ve výuce žáků se zrakovým postižením

Dle školského zákona podpůrná opatření spočívají například v poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, dále v úpravě organizace, obsahu, hodnocení forem a také metod vzdělávání a školských služeb. Další opatření spočívají v úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání. Řeší také používání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek. Podpůrná opatření se dále zabývají

vzděláváním dle individuálního vzdělávacího plánu či využití asistenta pedagoga. (Zákon č. 561/2004 Sb. školský zákon)

4.4.1 Školská poradenská zařízení

Výchova a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s sebou přináší několik specifických otázek a výzev nejen pro školu, ale také rodinu a další školské a mimoškolní instituce. Zejména pedagogové v běžných školách potřebují dostatečnou podporu ze strany psychologů a speciálních pedagogů pro úspěšné zvládnutí inkluzivní edukace. Poradenská podpora i pro samotného žáka a jeho rodiče je navíc jedno z legislativně garantovaných podpůrných opatření. (Slowík, 2022)

Dle zákona 561/2004 „*školské poradenské zařízení poskytne poradenskou pomoc dítěti, žákovi, studentovi nebo zákonnému zástupci dítěte nebo žáka na základě jeho žádosti nebo na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci podle jiného právního předpisu.*“ (Zákon č. 561/2004 Sb. školský zákon) Škola i rodina tedy může využívat služeb školských poradenských zařízení, tedy pedagogicko-psychologických poraden (PPP) a speciálně pedagogických center (SPC). (Slowík, 2022)

Činnost PPP se zaměřuje zejména na komplexní psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku. Hlavním cílem je především zjištění příčin poruch chování a učení, příčin dalších problémů ve vývoji osobnosti a individuálních předpokladů v souvislosti s profesní orientací žáků. (Lechta, 2010) SPC se zaměřují na poradenskou činnost pro děti a mládež s určitým druhem postižení – zrakové, sluchové, tělesné a mentální postižení, poruchy autismu, vady řeči nebo kombinované postižení. Služby spočívají v systematické speciálně pedagogické, psychologické a psychoterapeutické práci. Tyto služby mají komplexní charakter a jsou zaměřeny zejména na podporu integrovaných žáků do běžných škol. (Lechta, 2010)

Speciálně pedagogická diagnostika v SPC především slouží jako podklad k vypracování dalších dokumentů, například doporučení podpůrných opatření, návrhy zařazování a přeřazování žáků do speciálních tříd podle §16 odst. 9 školského zákona a dalších. Pro jedince se zrakovým postižením jsou určena Speciálně pedagogická centra pro zrakově postižené. Diagnostika se provádí také za účelem uzpůsobení maturitních, závěrečných či přijímacích zkoušek. (Vyhláška č. 607/2020 Sb. vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění

pozdějších předpisů) Provádí se s cílem „zjišťování účinnosti a potřeby uplatňování podpůrných opatření a speciálně pedagogických a psychologických intervenčních postupů pro účely vzdělávání žáků, kterým centrum poskytuje poradenské služby.“ Náplní SPC pro zrakově postižené jedince je například zraková stimulace a maximální rozvoj zrakových funkcí, smyslová výchova, nácvik orientace a samostatného pohybu, sebeobsluha, tyflografika a nácvik podpisu, poskytování informací o kompenzačních pomůckách, realizace sociálně rehabilitačních programů. (Vyhláška č. 607/2020 Sb. vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů)

4.4.2 Asistent ve školní inkluzi

Dle § 19 školského zákona 561/2004 Sb. jsou podmínky pro využití asistenta pedagoga a pravidla jeho činnosti stanoveny vyhláškou 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, dle které asistent pedagoga poskytuje podporu pedagogovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření nebo podle § 18 odst. 1. pomáhá také pedagogovi při organizaci a realizaci vzdělávání. U žáků podporuje samostatnost a aktivní zapojení do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání. (Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2024) Činnost asistenta je především zaměřena na překonávání pohybových či komunikačních bariér a obtíží žáka v učení. Asistent je velmi důležitým činitelem inkluzivního procesu, bez něj by se žáci s SVP nemohli úspěšně vzdělávat společně s intaktními žáky. (Lechta, 2010)

Hlavními činnostmi asistenta pedagoga podle vyhlášky 27/2016 Sb. jsou:

- a) „pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází,
- b) pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí,
- c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,
- d) nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby.“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2024)

4.4.3 Individuální vzdělávací plán

Podle vyhlášky 27/2016 Sb. § 3 „*Individuální vzdělávací plán zpracovává škola, vyžadují-li to speciální vzdělávací potřeby žáka. Individuální vzdělávací plán se zpracovává na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.*“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2024)

Jedná se o závazný dokument, který zajišťuje speciální vzdělávací potřeby žáka, které však vychází ze školního vzdělávacího programu. Individuální vzdělávací plán (IVP) je součástí dokumentace žáka ve školním archivu. Dle vyhlášky 27/2016 Sb. § 3 IVP obsahuje „*údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření poskytovaných v kombinaci s tímto plánem, identifikační údaje žáka a údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka.*“ V IVP jsou dále uvedeny informace například o úpravě obsahu vzdělávání žáka, časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání. Plán by měl být zpracován bez zbytečného odkladu, nejpozději však do 1 měsíce ode dne, kdy škola obdržela doporučení a žádost zákonného zástupce žáka. IVP může být v průběhu celého školního roku dle potřeb žáka upravován a doplňován. Ředitel školy zodpovídá za zpracování IVP, vše probíhá ve spolupráci se školským poradenským zařízením, žákem a zákonným zástupcem. (Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2024)

4.5 Specifika výuky zrakově postižených žáků v jednotlivých předmětech

Třída je pro žáka místem, kde jsou mu zprostředkovány informace a také prostředím mnoha sociálních aktivit a interakcí. Žák se zde musí umět dobře orientovat a také dobře cítit. Zrakově postižený žák by měl sedět na pro něj nejvýhodnějším místě. (Hamadová, 2004) Dle Šimka by měl mít nevidomý žák místo ve třídě co nejbliže k učiteli. (Šimko, 2010)

Každý předmět ve školním vzdělávacím procesu je velmi specifický, každý předmět má svou funkci, postavení v rozvrhu a má žáky nějak a někam směřovat. Zde několik doporučení pro vyučování v jednotlivých předmětech: (Šimko, 2010)

4.5.1 Mateřský jazyk a literatura

U nevidomých jedinců se začíná s rozvojem svalstva ruky, jemnou motorikou, nácvikem hmatových schopností, dále vytvářením představ o základním znaku šesti bodů, a nakonec

prostorovým uspořádáním šesti bodu. Je zde potřeba spolupráce učitele běžné školy a speciálního pedagoga. Osvojení těchto dovedností je klíčovým předpokladem pro zvládnutí učiva v ostatních předmětech na základní škole. Žák má texty v Braillově písmu a učitel v černo tisku. Žáci mohou učivo mateřského jazyka ve vyšších ročnících zvládat také s pomocí zvukových nahrávek (audio, MP3, CD). Mohou používat různé speciální softwary a hardwary vyvinuté přímo pro nevidomé jedince. Při vyučování u nevidomých jedinců se nejčastěji používá metoda slovního projevu. Tvoření představ může dělat jedinci mnohem větší problémy a může trvat mnohem více času. Učitel pojmy a představy objasňuje a zpřesňuje. (Šimko, 2010) Velmi nutná je jasná výslovnost učitele (např. koncový konsonant). (Hamadová, 2004)

4.5.2 Matematika

V tomto předmětu je podstatné, aby se nevidomý žák naučil matematické znaky a zápisy v Braillově písmu. Žák může používat mluvicí kalkulačku, mluvicí měřící pásmo či měřící rýsovací soupravy vyvinuté pro nevidomé žáky. V geometrii je také vhodné do vyučovacího procesu zahrnout reliéfní obrázky. (Šimko, 2010) Pro správné pochopení prostorovosti se běžně užívají trojrozměrné modely, které žák vnímá hmatem. (Hamadová, 2004)

4.5.3 Tělesná výchova

Tělesná výchova je vhodným léčebným a rehabilitačním prostředkem. V tomto předmětu nastává nejvíce omezení pro nevidomého žáka. Učitel musí dobře znát žakovu orientaci v prostoru, jeho pohybové omezení, pohybové schopnosti aj. U žáků se zrakovým postižením se často vyskytuje chybné držení těla, proto je třeba počítat s aplikací cvičení pro tělesně oslabené, cvičení správné pružné chůze, a to zdokonalováním koordinačních schopností a prostorové orientace a mobility. Učitel musí žákovi slovně komentovat každý úkon a předvíchat tak, aby si mohli konkrétní cviky ověřit hmatem přímo na učiteli. Pro žáky se zrakovým postižením se v tělesné výchově používají ozvučné míče, pro orientaci v prostoru zvukové indikátory (bzučáky). Velmi vhodné je zařadit lehkou atletiku – běhy na krátké a dlouhé vzdálenosti. Doporučuj se běh ve dvojicích – žáci se drží za ruce. Mezi nejvhodnější sporty pro zrakově postižené jedince se považuje plavání. (Šimko, 2010)

4.5.4 Výtvarná výchova

V tomto předmětu se zaměřujeme především na výcvik jemné motoriky, hmatu, paměti a orientace na ploše a v prostoru. Dále pak na výtvarné vyjádření přírody, světa, věcí a člověka. Oblíbenými výtvarnými technikami jsou modelování, základy keramiky, práce na hrnčířském kruhu, kreslení na speciálních fóliích s podložkou, reliéfní obrázky z plastelíny, linoryty atd. Používají se rozličné druhy materiálů – různě tvrdé papíry, textil, kůže, drát, přírodní materiál, kamínky. (Šimko, 2010) Žák by měl mít možnost experimentovat a vyjádřit svou osobnost. (Hamadová, 2004)

4.6 Korekční a kompenzační pomůcky pro žáky se zrakovým postižením

K tomu, aby se nevidomý žák zařadil úspěšně do kolektivu intaktních spolužáků, je třeba, aby měl zajištěné potřebné korekční a kompenzační pomůcky. (Šimko, 2010)

4.6.1 Výpočetní technika, speciální softwary a hardwary

Stolní počítač se speciálním softwarem umožňuje nevidomým jedincům zpřístupnění pomocí speciálního programového vybavení. Jedinec může využít jak hlasový výstup (odečítač Jaws nebo ZoomText a Jaws) či výstup hmatový (Braille). K počítači lze také připojit skener, díky kterému může nevidomý jedinec číst tištěné texty. (Spektra, 2017)

Další velmi využívanou kompenzační pomůckou je stolní počítač, který je doplněný o program Dolphin Guide, díky kterému může s počítačem velmi rychle a snadno začít pracovat každý, a to bez zvláštních nároků na počítačové znalosti nebo dovednosti. Vše, s čím se v programu lze setkat, čte hlasový výstup. Počítač se velmi snadno obsluhuje bez použití myši, při spouštění úloh postačí jen čtyři klávesy – Enter, Escape, šipky nahoru a dolů. Součástí programu je jednoduchý textový editor, který je plně ozvučený. Komunikace funguje pomocí elektronické pošty, kdy se nemusejí zprávy psát, stačí zprávu namluvit. Díky tomuto počítači lze také spravovat osobní záležitosti jako kalendář, adresář a další. (Spektra, 2017)

BraillePen 14 je přenosný braillovský řádek a klávesnice, která lze připojit ke stolnímu počítači, notebooku, tabletu či chytrému telefonu. Díky nízké váze asi 285 g a malému rozměru je ideální pro použití kdekoli v terénu. Díky aplikaci Brailliant Sync budou všechny poznámky k dispozici na různých zařízeních. (Spektra, 2017)



Obrázek 5 Braillský řádek BraillePen 14 (Spektra, 2017)

Díky tiskárnám reliéfních obrázků lze tisknout reliéfní obrázky na speciální papír, pokrytý teplocitlivou vrstvou, ve speciálním zařízení s infračervenou lampou. V Česku se vžil název fuser podle nejčastěji používaného modelu tiskárny fuser Zy-Fuse Heater. Výstupem této reliéfní tiskárny je hmatný obrázek (tzv. taktilní grafika), který věrně kopíruje černo tiskovou konturu předlohy a umožňuje zrakově postiženým uživatelům vnímat obrázky hmatem. Hmatný reliéf vystupuje z plochy speciálního papíru. Díky tomuto způsobu lze zhotovovat mapy, pomůcky pro matematiku a obecně zlepšovat prostorovou představivost lidí se zrakovým postižením. (Bubeníčková, 2012)



Obrázek 6 Tiskárna reliéfních obrázků Zy-Fuse Heater (Bubeníčková, 2012)

RIVO je název pro multifunkční pomůcku pro zrakově postižené, která je založena na mobilním telefonu iPhone. Pro nevidomé jedince je možné zapnout funkci Voiceover, jež je schopen číst hlasem vše, co uživatel na telefonu udělá. Ovládání probíhá na dotykové obrazovce prostřednictvím gest. RIVO 2 je malá bezdrátová Bluetooth klávesnice, která je navržena speciálně pro zrakově postižené uživatele. Jedincům se velmi pohodlně ovládá, ale také se z ní mnohem lépe píše text než na dotykovém displeji. Do telefonu lze nainstalovat speciální mobilní aplikaci KNFB Reader, která umožňuje vyfotografovat tištěnou předlohu a pomocí rozpoznávacího algoritmu (OCR) přečíst text hlasovým výstupem. (Spektra, 2017)



Obrázek 7 Multifunkční pomůcka RIVO (Spektra, 2017)

Další multifunkční pomůckou pro zrakově postižené založenou na mobilním telefonu iPhone je EasyLink 12. Telefon pracuje s Braillovým písmem. Komunikace probíhá přes volání v telefonních sítích i přes internet, SMS, e-mailem a přes sociální sítě. Lze získat informace o aktuální poloze a okolí nevidomého díky GPS a zajišťuje přístup kmn,nn jízdním řádům. Informace lze zpřístupnit pomocí hlasového čtení elektronických knih a jakýchkoli informací z webu, přehrávání zvukových knih, rádií, podcastů. Fotoaparát má speciální aplikaci pro nevidomé pro detekci světla, rozpoznávání barev a předmětů. (Spektra, 2017)



Obrázek 8 Multifunkční pomůcka EasyLink 12 (Spektra, 2017)

4.6.2 Pomůcky pro usnadnění mobility – bílé hole

Orientační bílé hole slouží primárně k prostorové orientaci a samostatnému pohybu zrakově postižených jedinců. (Svarovsky, 2024) Jedná se o dlouhé hole zakončené robustnější pevnou nebo rotační koncovkou. Orientační hůl může být neskládací (pevná), skládací, teleskopická nebo kombinovaná. (Bubeníčková, 2012) Orientační bílá hůl především plní základní orientační funkci, ale také funkci ochrannou (jedince upozorňuje na překážky) a funkci signalizační (bílá barva hole upozorňuje okolí, že tento jedinec je osobou těžce zrakově postiženou). Velmi důležitá je správná volba délky hole, ta se volí s ohledem na výšku a tělesné proporce jedince. (Svarovsky, 2024)

Signalizační hůl je krátká a tenká s jednoduchou nevýraznou koncovkou. Většinou se využívají při chůzi s průvodcem, vodícím psem. Primární funkcí těchto holí je poskytnutí informace o přítomnosti člověka s vážně poškozeným viděním. Signalizační holí je možné také ověřit některé důležité orientační informace (počátek schodiště, rozhraní mezi chodníkem a vozovkou apod.). (Bubeníčková, 2012) Signalizační hole jsou většinou vybaveny rotačními koncovkami, které se dají využít při tzv. kluzně kyvadlové technice, kdy se hůl při chůzi nezvedá, ale odvaluje se po povrchu. (Svarovsky, 2024)

4.6.3 Hračky, hry, pomůcky pro volný čas

Hmatové a zvukové hry a hračky jsou vhodné jak pro zábavu, tak pro rozvoj nižších kompenzačních činitelů (hmatu a sluchu) i prohlubování vyšších kompenzačních činitelů (vnímání, paměti, představivosti, učení, myšlení, řeči). (Bubeníčková, 2012)

Hmatové knížky jsou často zaměřeny tematicky (ovoce a zelenina, zvířata) a kromě seznámení s daným tématem se u dětí rozvíjí hmatové a prostorové vnímání. Tyto knihy mohou mít různá provedení – klasická kniha, lepero, textilní kniha. (Bubeníčková, 2012)

Variantou, jak může nevidomý jedinec jezdit na cyklistickém kole je tandemové kolo. Jedná se o dvoumístné jízdní kolo, přičemž osoba sedící vpředu ovládá řízení, řazení a brzdy, osoba vzadu se drží pevných řídítek a může ovládat brzdy, oba jezdci po celou dobu šlapou. Na tandemovém kole sedí nevidomý jedinec na zadním sedadle. (Bubeníčková, 2012)

4.6.4 Školní pomůcky

Mezi nejdůležitější pomůcky ve školním prostředí a pro domácí přípravu patří pomůcky pro zápis Braillova písma. Pro efektivní využití pomůcek je nutné vytvořit či upravit pracovní místo s ohledem na potřeby konkrétního žáka a volit takové pomůcky, které jsou dostatečně mobilní.

Přizpůsobené a upravené učebnice pro potřeby žáků se zrakovým postižením patří k základním pomůckám pro studium. Dnes se běžně používají učebnice v digitální či vytištěné podobě v Braillově slepeckém písmu. (Bubeníčková, 2012)

Atlasy, mapy, reliéfní plánky a 3D modely jsou často efektivnější formou výuky než slovní popis daného předmětu, jevu či situace. Můžeme zde uplatnit ručně vyrobené modely, čím dál dostupnější se však stává možnost 3D tisku. (Bubeníčková, 2012)

Rýsovací kolečko, pravítko a kružítko pomáhají nevidomým žákům při výuce geometrie. S pomocí rýsovací sady, uzpůsobené pro nevidomé, jsou nevidomí jedinci schopni samostatně rýsovat. (Bubeníčková, 2012)

Každé dítě je třeba posoudit individuálně, zda zvládne edukaci na běžnou základní školu či nikoliv. Musíme posuzovat několik kritérií mezi které patří například věk dítěte, zdravotní stav, intelekt, a také prognóza jeho postižení. (Šimko, 2010) Dle Požára se mluví o vhodnosti počítačového vzdělání ve speciální škole pro zrakově postižené. Jedinec si zde osvojí specifické

dovednosti v Braillově písmu, ve smyslové přípravě, vypiluje si vyšší i nižší kompenzační činitele, osvojí si prvky sebeobsluhy, prostorovou orientaci a mobilitu, které poté zúročí v běžné škole. (Požár, 1996) Jiní upřednostňují zařazení do základní školy běžného typu již od 1. ročníku. Výhodou je, že se dítě začne hned vzdělávat i intaktními spolužáky, čímž se usnadňuje jeho adaptace. Učitel, který vzdělává takového žáka již od 1. ročníku mu musí poskytnout zvýšenou péči a vybudovat u něj všechny specifické dovednosti. V každém případě učitelé běžných základních škol úzce a důsledně spolupracují se SPC pro žáky se zrakovým postižením. (Šimko, 2010)

5 VÝZKUMNÁ ČÁST DIPLOMOVÉ PRÁCE

Ve výzkumné části diplomové práce definuji hlavní cíl výzkumu. Zkoumanou oblastí je otázka, zda jsou učitelé na běžných základních školách v České republice dostatečně připraveni na možnou integraci nevidomých žáků do své výuky. Pro tento výzkum jsem zvolila kvantitativní metodu prostřednictvím dotazníkového šetření. Dále budu specifikovat jednotlivé postupy v průběhu šetření a zdůrazním výběr cílové skupiny.

5.1 Stanovení cílů a hypotéz výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjistit připravenost učitelů na běžných základních školách v České republice na možnou integraci nevidomých žáků do jejich vyučovacího procesu. Pro přesnější šetření jsem stanovila následující dílčí cíle:

DC1: Zjistit, kolik učitelů na základních školách v okrese Kroměříž má nějaké zkušenosti s integrací nevidomých žáků.

DC2: Zjistit, zda připraví běžný program studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ dostatečně studenty na budoucí možné problémy při výuce nevidomých žáků?

DC3: Zjistit, zda se učitelé chtějí v oblasti inkluzivního vzdělávání dále vzdělávat.

Na základě dosavadních teoretických poznatků i závěrů empirické výzkumné činnosti byly vzhledem k cílům této výzkumné práce stanoveny následující hypotézy:

H1: „Učitelé základních škol, kteří vystudovali také obor speciální pedagogika, jsou lépe připraveni na možnou integraci nevidomých žáků do jejich výuky.“

H2: „Učitel základní školy, který se již někdy setkal s integrací jakkoliv handicapovaného žáka ve své výuce, bude vědět o integraci a socializaci tohoto jedince více než učitel, který se zatím s žádnou integrací ve své pedagogické praxi nesetkal.“

5.2 Metody výzkumu

Pro svou diplomovou práci jsem zvolila kvantitativní výzkum, jež využívá náhodné výběry, experimenty a silně strukturovaný sběr dat pomocí dotazníků, testů nebo pozorování. (Hendl, 2016) V pedagogickém výzkumu je často kvantitativní přístup založen na pozitivismu,

příčemž jeho hlavním záměrem je objektivní a co nejpreciznější zkoumání skutečnosti. (Průcha, 2008)

Pro realizaci kvantitativního výzkumu jsem se rozhodla využít metodu dotazníkového šetření, protože poskytuje možnost oslovení širokého spektra respondentů.

5.3 Dotazník

Dotazník je jednou z nejběžněji používaných metod pro hromadný sběr dat. Jde o sadu otázek, které jsou systematicky uspořádány, a na něž respondent písemně odpovídá. Dotazníkové metody mohou zahrnovat osobní, písemné, telefonické i elektronické formy dotazování. (Kozel, 2006)

Otázky v dotazníku mohou být otevřené, uzavřené nebo polouzavřené. Otevřené otázky umožňují respondentovi vyjádřit se vlastními slovy k dané problematice, aniž by byl omezen na předem definované možnosti odpovědí. Naopak uzavřené otázky vyžadují, aby respondent vybral odpověď z nabídnutých možností. Tato forma otázek je nejčastěji využívána v dotaznících. Polouzavřené otázky umožňují respondentovi vybrat odpověď z daných možností a následně svou volbu vysvětlit nebo doplnit pomocí otevřené otázky. (Gavora, 2010)

Dotazník také může obsahovat specifické typy otázek. Mezi specifické typy otázek se často zařazují různé podoby uzavřených a polouzavřených otázek. Jsou považovány za specifické, neboť umožňují zaznamenat odpovědi respondentů ve formě různých proměnných. Mezi specifické typy otázek patří například dichotomické otázky, Likertova škála, výběr z možností, rozdělení bodů a jiné. (Survio.com) Dotazník by měl být časově přiměřený, s maximální dobou vyplňování 20 minut a maximálním počtem 50 otázek. Otázky by měly být přehledně uspořádány, aby se respondent v dotazníku snadno orientoval a mohl odpovědi správně vyplnit. (Olecká, 2010)

5.3.1 Otevřené (nestrukturované) položky

Otevřené otázky v dotazníku jsou klíčové pro získání detailních a komplexních názorů respondentů, protože nenabízejí žádné předem stanovené možnosti odpovědí. Tím umožňují respondentům svobodně vyjádřit své postoje, zkušenosti a názory na dané téma bez omezení určitými možnostmi. I když vyhodnocení odpovědí na otevřené otázky může být náročnější, přináší tyto otázky důležité a často bohaté informace. Po získání odpovědí je nutné provést

dodatečnou kategorizaci, která usnadní analýzu dat tím, že odpovědi převede na menší počet kategorií. Tento proces usnadňuje identifikaci hlavních témat a vzorů v odpovědích respondentů. Nicméně, existuje riziko, že při této kategorizaci mohou být některé nuance nebo specifika odpovědí ztraceny.

Výhodou otevřených otázek je možnost získat hlubší porozumění zkoumané problematice. Respondenti mají možnost podrobněji popsat své myšlenky, uvést konkrétní příklady nebo sdělit osobní zkušenosti, což přináší bohatší a kvalitativnější data. Tato forma otázek umožňuje lépe porozumět perspektivě respondentů a jejich individuálním postojům, což může vést k hlubšímu pochopení zkoumaného jevu. (Chráska, 2016)

5.3.2 Uzavřené (strukturované) položky

Strukturované otázky, které nabízejí předem stanovené odpovědi, jsou klíčové pro rychlé a snadné vyhodnocení dat z dotazníkového šetření. Tento typ otázek umožňuje systematické získání informací a poskytuje respondentům jednoduchý rámec pro vyjádření svých názorů. Jednou z hlavních výhod uzavřených otázek je právě jejich jednoduchost a rychlost vyhodnocení, což zjednodušuje analýzu dat a usnadňuje porovnání odpovědí mezi respondenty. Respondenti často preferují dotazníky s uzavřenými otázkami, protože vyplnění trvá kratší dobu a nevyžaduje hlubší zamyšlení nad otázkou. Tento typ dotazníku může být považován za přijatelnější, protože je strukturovaný a poskytuje jasně definované možnosti odpovědí.

Nevýhodou uzavřených otázek je jejich omezený prostor pro vyjádření názoru respondentů. Tyto otázky mohou být omezené a nemusí plně zachytit složitost názorů či postojů respondentů. Informace získané z uzavřených otázek mohou být ovlivněny předem stanovenými možnostmi odpovědí a nemusí vždy přesně odrazovat skutečné názory respondentů.

Polytomické položky jsou otázky, u kterých je k výběru nabídnuto více než dvě odpovědi. Tento typ položek se dále dělí na:

- výběrové položky – umožňující výběr pouze jedné z nabízených odpovědí,
- výčtové položky – respondent vybírá určitý počet odpovědí, přičemž počet může být i neomezený,
- stupnicové položky – respondent má za úkol seřadit odpovědi podle určeného kritéria (Chráska, 2016)

5.3.3 Polouzavřené položky

Polouzavřené otázky jsou flexibilním typem dotazníkových otázek, které respondentovi umožňují vybírat z nabízených odpovědí, ale zároveň mu dávají možnost přidat vlastní odpověď nebo komentář, pokud není žádná z nabízených možností pro něj vhodná. Tento typ otázek poskytuje ucelenější pohled na názory respondentů a umožňuje jim lépe vyjádřit své postoje či názory. Polouzavřené otázky jsou často využívány ve spojení s uzavřenými otázkami, když respondentovi žádná z nabízených odpovědí plně nevyhovuje. Tímto způsobem mají respondenti možnost reagovat na otázku individuálním způsobem a vyjádřit své specifické názory, které nemusí být pokryty standardními odpověďmi.

Jedním z hlavních přínosů polouzavřených otázek je možnost získat bohatší a komplexnější data o názorech respondentů. Tento typ otázek umožňuje respondentům lépe vyjádřit své myšlenky a přesněji popsat své postoje, což může vést k hlubšímu porozumění zkoumané problematice. Nicméně, vyhodnocení odpovědí na polouzavřené otázky může být časově náročné, neboť vyžaduje individuální analýzu každé odpovědi. Kategorizace a interpretace těchto odpovědí může být subjektivní a vyžaduje pečlivé zpracování.

Použití polouzavřených otázek ve výzkumu umožňuje získat širší a hlubší vhled do názorů respondentů a poskytuje bohatší a komplexnější data, která mohou být využita k formulaci komplexních závěrů a doporučení. (Chráška, 2016)

Elektronický dotazník byl zvolen jako vhodný nástroj pro tento výzkum z několika důvodů, které jsou klíčové pro zajištění efektivity a úspěšnosti sběru dat. Jednak elektronický formát umožňuje rychlý a efektivní sběr odpovědí od širokého spektra respondentů, což je zvláště důležité v kontextu mého výzkumu o připravenosti pedagogů na integraci nevidomých žáků. Přínosy elektronického dotazníku jsou zřejmé i z hlediska dosažení vyššího počtu účastníků. Elektronický formát umožňuje snadnější distribuci dotazníku mezi pedagogy, kteří mohou odpovídat z pohodlí svého domova nebo pracoviště. Tímto způsobem se eliminují bariéry spojené s fyzickou přítomností a zkracuje se časový rámec pro získání odpovědí.

Další výhodou elektronického dotazníku je jeho schopnost dosáhnout širšího zastoupení respondentů, což napomáhá získání reprezentativnějšího vzorku. Díky možnosti šíření

dotazníku online může být oslovena širší skupina pedagogů z různých regionů a školních prostředí, což přispívá k pestrosti a diverzitě získaných dat.

Celkově lze tedy říci, že elektronický dotazník představuje vhodný nástroj pro sběr dat v rámci tohoto výzkumu, který umožňuje efektivní, rychlý a rozsáhlý sběr odpovědí od širokého spektra respondentů.

Dotazník byl navržen tak, aby obsahoval různé typy otázek, včetně dichotomických (ANO/NE), uzavřených otázek s více možnostmi a otevřených otázek. Tato variabilita umožňuje získat různorodé a detailní informace od respondentů a lépe porozumět jejich postojům, názorům a zkušenostem.

Dichotomické otázky jsou vhodné pro získání jednoznačných odpovědí, zatímco uzavřené otázky s výběrem umožňují respondentům vybrat nejvhodnější možnost z nabízených variant. Otevřené otázky pak dávají prostor pro detailnější vyjádření názorů a zkušeností respondentů.

Označení „a“ a „b“ u otázek jsem zvolila proto, aby bylo možné propojit otevřené otázky s odpovídajícími uzavřenými otázkami a lépe porozumět konkrétním odpovědím respondentů. Tato struktura umožňuje analyzovat data komplexně a získat ucelený obraz o připravenosti pedagogů na integraci nevidomých žáků ve školním prostředí.

5.4 Popis výzkumného souboru

Pro tento výzkum jsem si vybrala jako cílovou skupinu pedagogy pracující na běžných základních školách. Tato skupina byla vybrána záměrně, protože pedagogové na těchto školách mají přímý kontakt s žáky a mohou poskytnout autentický a objektivní pohled na problematiku integrace nevidomých žáků. Jejich zkušenosti a názory jsou klíčové pro pochopení toho, jak efektivně probíhá inkluzivní vzdělávání v praxi.

K výběru respondentů jsem použila metodu stratifikovaného náhodného výběru, abych získala reprezentativní vzorek. Dotazníky jsem rozeslala mezi pedagogy základních škol v okolí mého bydliště, konkrétně v okrese Kroměříž. Tento okres jsem vybrala z důvodu geografické blízkosti a znalosti daného regionu. Výběr škol zahrnoval školy ve městech jako Holešov, Hulín, Kroměříž, Bystřice pod Hostýnem a také okolní vesnice, jako jsou Pravčice, Rymice, Prusinovice, Koryčany, Zborovice, Slavkov pod Hostýnem a další.

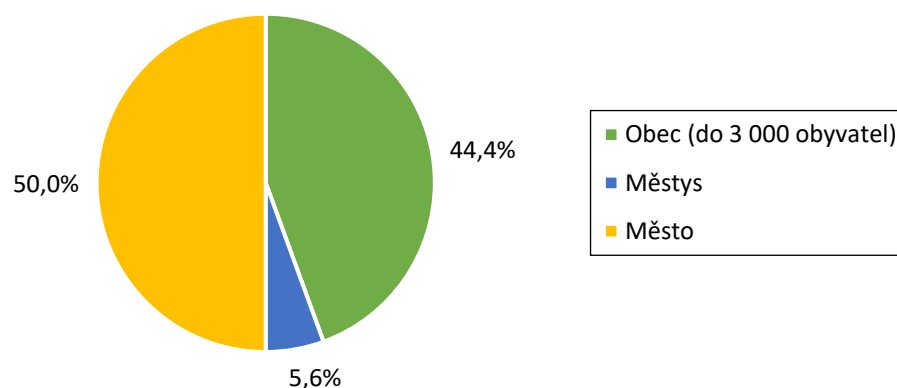
Tento výběr škol zahrnuje různorodá prostředí a podmínky, což umožní získat širší perspektivu na problematiku integrace nevidomých žáků. Pedagogové pracující v těchto školách mají různorodé zkušenosti a mohou poskytnout cenné poznatky a doporučení pro zlepšení inkluzivního prostředí ve vzdělávacích institucích.

5.5 Analýza dotazníkového šetření

Níže jsou prezentovány důležité výsledky z dotazníkového šetření, které poskytly cenné informace o stavu připravenosti učitelů základních škol na integraci nevidomých žáků. Respondenti vyplňovali dotazníky anonymně, což jim zajistilo soukromí a umožnilo sdílet své názory a zkušenosti otevřeně a bez obav z odhalení identity. Dotazník vyplnilo celkem 108 pedagogů z běžných i malotřídních základních škol okresu Kroměříž. Je důležité zdůraznit, že každá odpověď byla zahrnuta do celkového vyhodnocení, což zajistilo reprezentativnost výsledků. Každá uzavřená otázka byla analyzována pomocí koláčových grafů, které přehledně prezentují rozložení odpovědí respondentů. K otevřeným otázkám označeným „b“ byly také poskytnuty komentáře pedagogů, což umožnilo detailnější pochopení jejich názorů a případných doplňků k předchozím uzavřeným otázkám. Tyto výsledky poskytují ucelený pohled na stav připravenosti pedagogů na integraci nevidomých žáků a mohou sloužit jako podklad pro formulaci strategií a programů na zlepšení podpory v této oblasti. Anonymita respondentů přispěla k otevřenosti a upřímnosti jejich odpovědí, což zajišťuje věrohodnost získaných dat.

Otázka č. 1: Kde se nachází škola, ve které pracujete?

- Obec (do 3 000 obyvatel)
- Městys
- Město

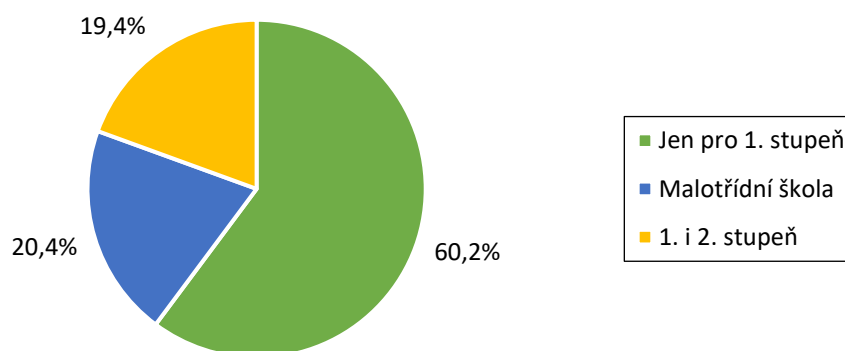


Graf 1 Vyhodnocení otázky č. 1; zdroj: Dotazník pro pedagogy běžných základních škol v okrese Kroměříž, vlastní zpracování

Graf 1 poskytuje zajímavý pohled na rozmístění dotázaných respondentů, což v tomto případě zahrnuje 108 učitelů z běžných základních škol. Z grafu je zřetelně vidět, že polovina těchto učitelů, tedy 50 %, působí na základních školách ve městech. To naznačuje, že městské školy jsou hlavním pracovním prostředím pro velkou část dotázaných pedagogů. Další významnou skupinu tvoří učitelé, kteří pracují na základních školách v obcích s populací do 3 000 obyvatel. Tato skupina představuje 44,4 % všech respondentů, což ukazuje na značný počet učitelů, kteří působí v menších sídlech. Tito učitelé mají pravděpodobně odlišné zkušenosti a výzvy ve srovnání s těmi, kteří pracují ve městských školách, vzhledem k rozdílnému prostředí a dostupným zdrojům. Poslední skupinu, která činí 5,6 % z celkového počtu respondentů, tvoří učitelé působící na základních školách v městysech. I když je tato skupina menší, její význam nelze přehlížet, protože učitelé v městysech také přispívají k celkovému obrazu vzdělávacího systému a mají své specifické potřeby a zkušenosti.

Otázka č. 2: Jakého typu je Vaše škola?

- Jen pro 1. stupeň
- Malotřídní škola
- 1. i 2. stupeň



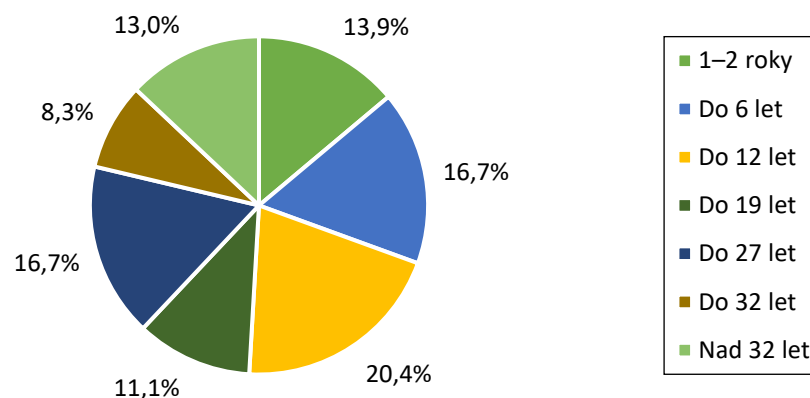
Graf 2 Vyhodnocení otázky č. 2, zdroj: Dotazník pro pedagogy běžných základních škol v okrese Kroměříž, vlastní zpracování

Graf 2 nabízí podrobný pohled na pracovní prostředí dotázaných respondentů, celkem 108 učitelů z běžných základních škol. Největší skupinu, tvořící 60,2 %, představují učitelé, kteří pracují na základních školách zahrnujících jak 1., tak i 2. stupeň. Tento údaj naznačuje, že většina pedagogů má zkušenosti s širokým věkovým rozmezím žáků a pravděpodobně se setkávají s rozmanitou škálou vzdělávacích potřeb a výzev. Další významnou skupinu tvoří učitelé z malotřídních škol, kde působí 20,4 % respondentů. Malotřídní školy jsou charakteristické tím, že v jedné třídě mohou být žáci různých ročníků, což klade na učitele specifické nároky a vyžaduje od nich flexibilní přístup k výuce. Tento typ škol se často nachází v menších obcích a vyžaduje od učitelů schopnost přizpůsobit výukové metody různorodé skupině dětí. Poslední skupinu, představující 19,4 % respondentů, tvoří učitelé, kteří pracují na základních školách určených pouze pro 1. stupeň. Tito učitelé se zaměřují na rané vzdělávání dětí, kde je kladen důraz na základní dovednosti a znalosti, jako jsou čtení, psaní a počítání. Jejich práce je klíčová pro vytvoření pevných základů pro další vzdělávání dětí.

Graf 2 tím pádem ilustruje nejen rozložení respondentů podle typu školy, ale také podtrhuje různorodost výukových prostředí v českém školství.

Otázka č. 3: Jak dlouho jste v pedagogické praxi?

- 1–2 roky
- Do 6 let
- Do 12 let
- Do 19 let
- Do 27 let
- Do 32 let
- Nad 32 let



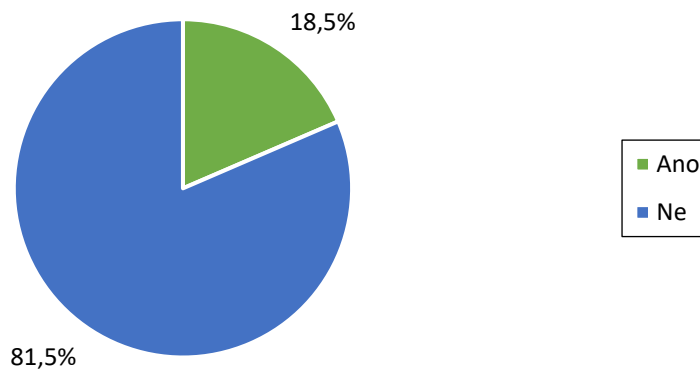
Graf 3 Vyhodnocení otázky č. 3, zdroj: Dotazník pro pedagogy běžných základních škol v okrese Kroměříž, vlastní zpracování

Graf 3 poskytuje podrobný přehled o délce praxe dotazovaných učitelů na běžných základních školách. Největší skupina respondentů, tvořící 20,4 %, má pedagogickou praxi kratší než 12 let. Shodný podíl, tedy 16,7 %, připadá na učitele s praxí do 6 let a také na ty s praxí do 27 let. Učitelé s praxí do 32 let tvoří 13,9 % dotazovaných. Učitelů s nejdelsí praxí, přesahující 32 let, bylo v dotazníku 13 %. Učitelé s praxí do 19 let představovali 11,1 % respondentů. Nejmenší skupinu, s pouhými 8,3 %, tvořili učitelé s praxí mezi 1–2 lety.

Z grafu je zřejmé, že se dotazníkového šetření zúčastnili pedagogové s různou délkou praxe, od začínajících učitelů až po ty s dlouholetými zkušenostmi. Tato různorodost poskytuje komplexní pohled na zkušenosti učitelů a jejich připravenost integrovat nevidomé žáky do běžné výuky.

Otázka č. 4: Setkali jste se někdy s nevidomým žákem ve školním procesu?

- Ano
- Ne

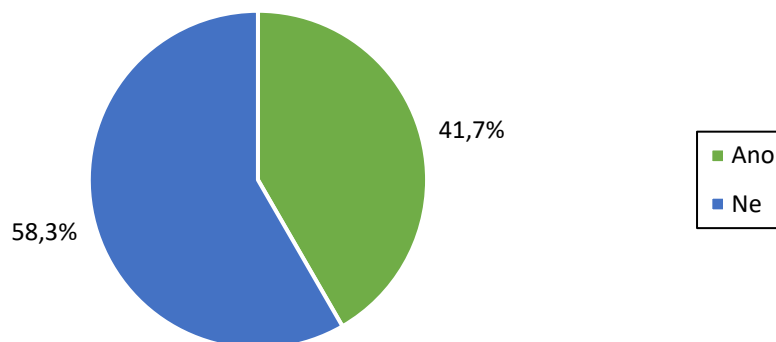


Graf 4 Vyhodnocení otázky č. 4, zdroj: Dotazník pro pedagogy běžných základních škol v okrese Kroměříž, vlastní zpracování

Otázka č. 4 byla navržena tak, aby odhalila, jestli dotazovaní učitelé mají zkušenosti s integrací nevidomého žáka do výuky na běžné základní škole. Jak vyplývá z grafu 4, většina učitelů, konkrétně 81,5 %, uvedla, že takovou zkušenost nemá. Naopak 18,5 % učitelů potvrdilo, že již s integrací nevidomého žáka ve školním procesu zkušenost má.

Otázka č. 5: Bez ohledu na Vaši odpověď v předchozí otázce, víte, jak přistupovat k žákovi se zrakovým postižením?

- Ano
- Ne

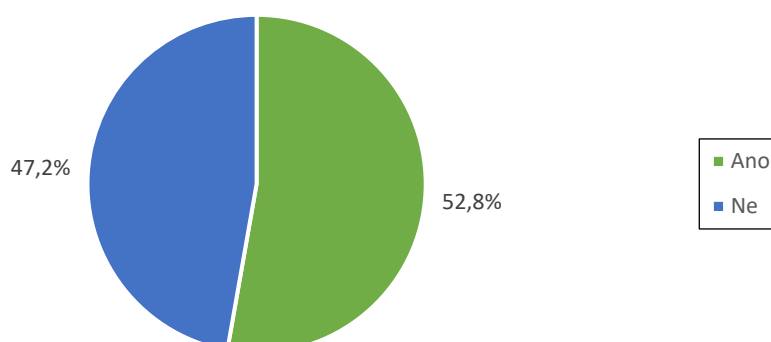


Graf 5 Vyhodnocení otázky č. 5, zdroj: Dotazník pro pedagogy běžných základních škol v okrese Kroměříž, vlastní zpracování

Graf 5 ukazuje, že 58,3 % učitelů nemá jasno v tom, jak přistupovat k žákům se zrakovým postižením. Naopak 41,7 % dotazovaných učitelů je přesvědčeno, že vědí, jakým způsobem k těmto žákům přistupovat.

Otázka č. 6: Máte představu, v čem práce se zrakově postiženým žákem spočívá?

- Ano
- Ne

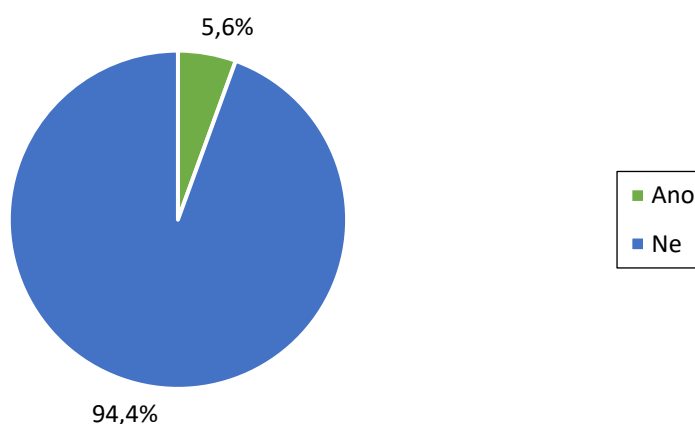


Graf 6 Vyhodnocení otázky č. 6, zdroj: Dotazník pro pedagogy běžných základních škol v okrese Kroměříž, vlastní zpracování

Podle grafu 6 uvedlo 52,8 % učitelů, že mají povědomí o tom, co obnáší práce se zrakově postiženým žákem, zatímco zbývajících 47,2 % učitelů tuto znalost postrádá.

Otázka č. 7: Myslíte si, že Vás běžný program studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň dostatečně připravil na budoucí možné problémy při výuce nevidomých žáků?

- Ano
- Ne



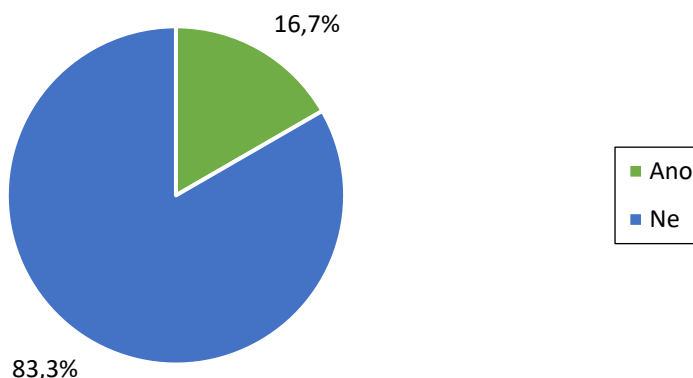
Graf 7 Vyhodnocení otázky č. 7, zdroj: Dotazník pro pedagogy běžných základních škol v okrese Kroměříž, vlastní zpracování

Graf 7 přináší výsledky odpovědí na otázku: „Domníváte se, že Vás běžný program studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň dostatečně připravil na budoucí možné problémy při výuce nevidomých žáků?“ Výsledky ukazují, že drtivá většina respondentů, konkrétně 94,4 %, odpověděla negativně. To znamená, že se domnívají, že jim jejich studijní program neposkytl dostatečnou přípravu na řešení specifických potřeb nevidomých žáků v běžné výuce. Pouze 5,6 % dotázaných pedagogů je toho názoru, že jejich vzdělání v oboru Učitelství pro 1. stupeň je na tyto výzvy adekvátně připravilo.

Otázka č. 8: Domníváte se, že jste dostatečně odborně připraven/a na integraci nevidomých žáků ve Vaší výuce?

- Ano

- Ne

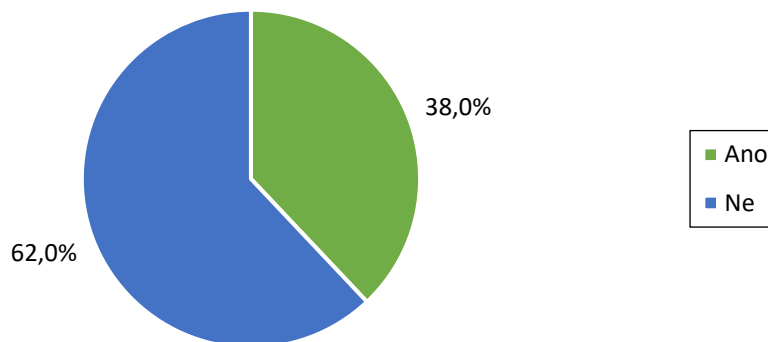


Graf 8 Vyhodnocení otázky č. 8, zdroj: Dotazník pro pedagogy běžných základních škol v okrese Kroměříž, vlastní zpracování

Graf 8 odhaluje skutečnost, že převážná většina respondentů, konkrétně 83,3 %, se necítí být dostatečně odborně připravena na integraci nevidomých žáků do své výuky. Pouze 16,7 % dotazovaných učitelů se domnívá, že mají potřebné odborné znalosti a dovednosti pro efektivní práci s nevidomými žáky. Tento výsledek ukazuje na výraznou nejistotu mezi pedagogy ohledně jejich schopností zvládat specifické potřeby nevidomých žáků v běžném školním prostředí, což poukazuje na nutnost dalšího vzdělávání a podpory v této oblasti.

Otázka č. 9.a: Cítíte potřebu rozšířit své vzdělání v oblasti vzdělávání nevidomých žáků (např. DVPP, odborná literatura...)?

- Ano
- Ne



Graf 9 Vyhodnocení otázky č. 9.a, zdroj: Dotazník pro pedagogy běžných základních škol v okrese Kroměříž, vlastní zpracování

Cílem otázky č. 9.a bylo zjistit, zda respondenti vnímají potřebu dalšího rozšíření svých znalostí v oblasti vzdělávání nevidomých žáků, například účastí na DVPP nebo studiem odborné literatury. Z výsledků vyplývá, že 38 % dotazovaných učitelů má zájem o další vzdělávání v této oblasti, zatímco 62 % z nich necítí potřebu rozšiřovat své znalosti nebo se dále vzdělávat v této konkrétní oblasti. Tento výsledek naznačuje, že výzva v oblasti vzdělávání nevidomých žáků může být vnímána různě mezi pedagogy a ukazuje na rozdílné potřeby a priority v oblasti dalšího profesního rozvoje.

Otázka č. 9.b: Pokud jste v předchozí otázce 9.a označili odpověď „Ano“, napište stručně, jakým způsobem.

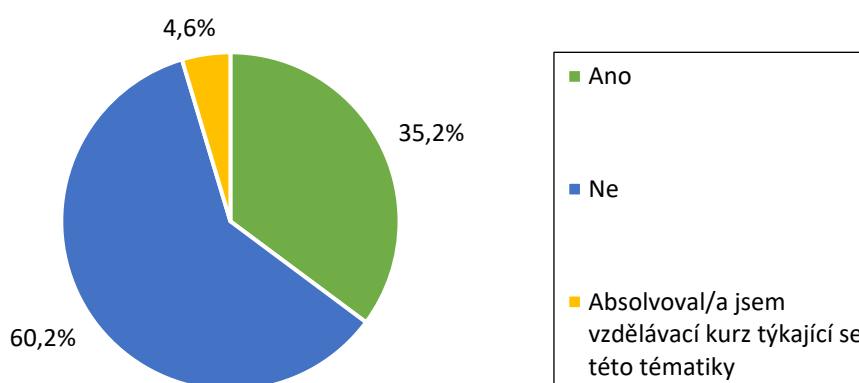
Na otevřenou otázku č. 9.b, odpovídali pouze ti respondenti, jež u předchozí otázky č. 9.a odpověděli „Ano“. Respondenti se mohli stručně vyjádřit, jakým způsobem by chtěli rozšířit své vzdělání v oblasti jedinců se zrakovým postižením v jejich vyučovacím procesu. Pro příklad zde uvádím některé z relevantních odpovědí respondentů:

- DVPP
- aktuální trendy ve výuce jedinců se zrakovým postižením
- sdílení zkušeností, kurzy, školení
- příklady z praxe
- webinář

- náslechy ve speciálních školách
- absolvování kurzů, setkání s nevidomými žáky, návštěva školy pro tyto jedince

Otázka č. 10.a: Máte vystudovaný obor „speciální pedagogika“?

- Ano
- Ne



Graf 10 Vyhodnocení otázky č. 10.a, zdroj: Dotazník pro pedagogy běžných základních škol v okrese Kroměříž, vlastní zpracování

Podle získaných údajů se 35,2 % respondentů vyjádřilo, že mají absolvovaný obor „speciální pedagogika“, což naznačuje, že tito učitelé mohou mít příslušné odborné znalosti a dovednosti k práci s žáky se zrakovým postižením. Naopak většina, konkrétně 60,2 % respondentů, tento obor nevystudovala, což by mohlo signalizovat potřebu doplňujícího vzdělávání v oblasti inkluzivního vzdělávání. Zbývajících 4,6 % respondentů absolvovalo nějaký kurz související s touto problematikou, což může svědčit o jejich snaze získat další znalosti a dovednosti pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Otázka č. 10.b: Pokud jste v předchozí otázce 10.a odpověděli „Absolvoval/a jsem vzdělávací kurz týkající se této tematiky“, napište jaký.

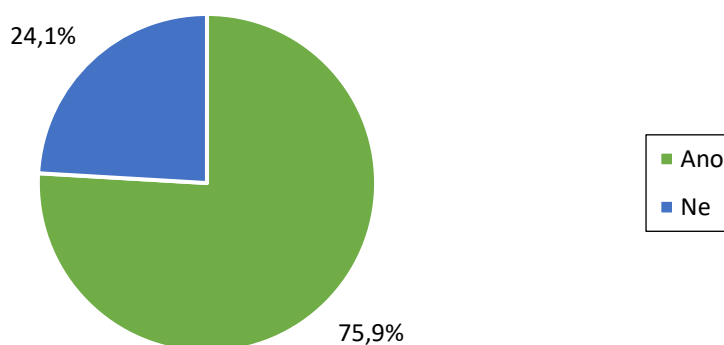
Stejně jako u otázky 9.b se jednalo o otevřenou otázku, která navazovala na otázku č. 10.a. Pokud respondent u předchozí otázky odpověděl „Ano“, měl možnost se v následující otázce (otázka č. 10.b) stručně vyjádřit k tomu, jaký kurz či jiné vzdělání týkající se speciální pedagogiky respondent absolvoval. Pro příklad zde uvádím několik odpovědí respondentů:

- magisterský program se speciální pedagogikou
- obor klinická logopedie
- psychopedie
- v rámci studia na vysoké školy, obor Učitelství pro 1.stupeň ZŠ
- vyšší odborná škola pedagogická-obor sociální pedagog, předmět speciální pedagogika
- další vzdělávací seminář

Otázka č. 11.a: Setkali jste se někdy s integrací jakkoliv handicapovaného* žáka ve své výuce?

- Ano
- Ne

* Handicapovaným žákem je myšlen žák s mentálním, tělesným, zrakovým, sluchovým, duševním či kombinovaným postižením.



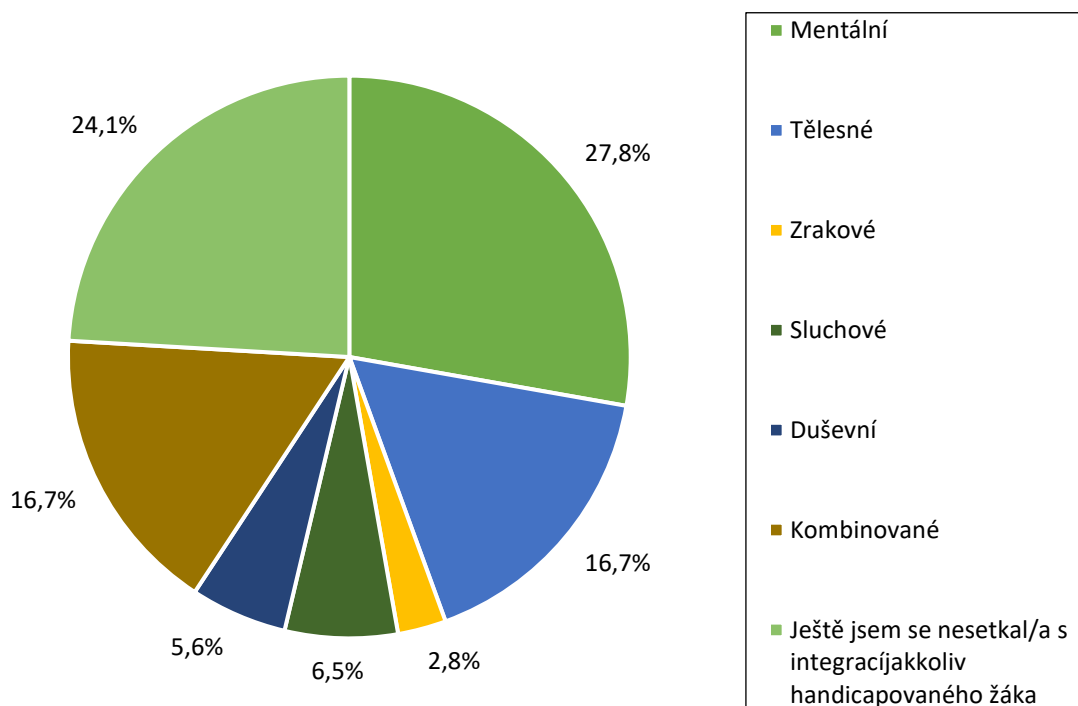
Graf 11 Vyhodnocení otázky č. 11.a, zdroj: Dotazník pro pedagogy běžných základních škol v okrese Kroměříž, vlastní zpracování

Graf 11 nám představuje podíl respondentů, kteří se ve své pedagogické praxi již setkali s integrací jakéhokoli handicapovaného žáka. Z dat vyplývá, že většina, konkrétně 75,9 % respondentů, už měla zkušenost s integrací handicapovaného žáka ve své výuce. To může znamenat, že mnoho pedagogů již má určitou míru zkušeností s prací s různorodými potřebami žáků a s adaptací výuky na jejich individuální potřeby. Naopak pouze 24,1 % dotázaných se s integrací handicapovaného žáka ve své výuce ještě nesetkalo, což by mohlo naznačovat, že tyto pedagogové by mohli potřebovat další podporu nebo přípravu v oblasti inkluzivního vzdělávání a práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Otázka č. 11.b: Pokud jste v předchozí otázce 11.a odpověděli „Ano“, s jakým typem postižení žáka jste se setkali?

- Mentální
- Tělesné
- Zrakové
- Sluchové
- Duševní
- Kombinované

- Ještě jsem se neseťkal/a s integrací jakkoliv handicapovaného žáka

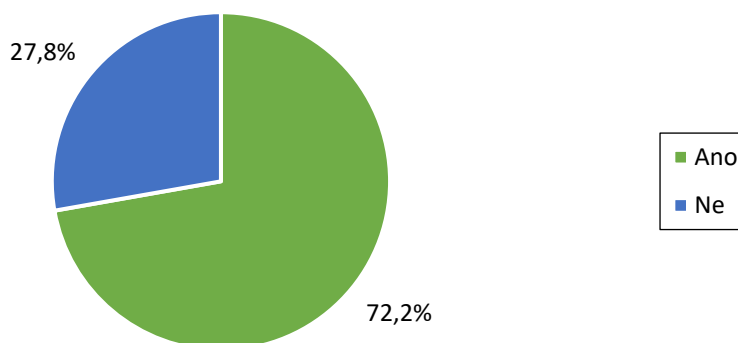


Graf 12 Vyhodnocení otázky č. 11.b, zdroj: Dotazník pro pedagogy běžných základních škol v okrese Kroměříž, vlastní zpracování

Cílem otázky č. 11.b bylo zjistit, s jakými typy postižení se již dotazovaní učitelé ve své pedagogické praxi setkali. Z grafu 12 vyplývá, že nejčastěji, a to u 27,8 % respondentů, se učitelé setkali s integrací mentálně postižených jedinců. Další častým typem postižení, se kterým se setkali, je tělesné i kombinované postižení, a to u 16,7 % dotázaných respondentů. Se žáky se sluchovým postižením má zkušenost 6,5 % respondentů, s jedinci s duševním postižením se setkala 5,6 % dotazovaných. Nejméně zkušeností mají respondenti s integrací zrakově postižených žáků, pouze 2,8 %. Zbýlých 24,1 % dotazovaných zatím nemá žádnou zkušenost s integrací jakéhokoli handicapovaného žáka. Tato data naznačují, že zrakově postižení žáci jsou v pedagogické praxi zatím méně běžným jevem, na který se učitelé častěji neseťkávají.

Otázka č. 12.a: Myslíte si, že by Vám zkušenost s integrací jakkoliv handicapovaného žáka pomohla i při integraci nevidomého žáka?

- Ano
- Ne



Graf 13 Vyhodnocení otázky č. 12.a, zdroj: Dotazník pro pedagogy běžných základních škol v okrese Kroměříž, vlastní zpracování

Podle grafu 13 lze vidět, že většina respondentů, konkrétně 72,2 %, si myslí, že by jim zkušenost s integrací jakéhokoli handicapovaného žáka nepomohla při integraci nevidomého žáka. Tato část respondentů pravděpodobně vnímá specifické potřeby a výzvy spojené s prací s nevidomými žáky jako odlišné od zkušeností s jinými druhy postižení. Naopak 27,8 % respondentů si myslí, že by jim tato zkušenost mohla pomoci. Tito respondenti patrně vidí přenosné dovednosti a znalosti, které získali při práci s jinými handicapovanými žáky, jako užitečné při práci s nevidomými žáky. Je důležité poznamenat, že i když většina respondentů vnímá tuto zkušenost jako nepřínosnou, menšina učitelů vidí v těchto zkušenostech potenciální přínos pro integraci nevidomých žáků ve školním prostředí. Tato data naznačují různé postupy a vnímání učitelů ohledně toho, jakým způsobem by mohly jejich zkušenosti s integrací handicapovaných žáků přispět k úspěšné integraci nevidomých žáků do běžného vzdělávacího prostředí.

Otázka č. 12.b: Pokud jste v přechozí otázce 12.a odpověděli „Ano“, popište stručně, jakým způsobem.

Poslední otevřená otázka souvisela s otázkou č. 12.a. Pokud byla odpověď respondenta na předchozí otázku „Ano“, tak se mohl u otázky č.12b stručně vyjádřit, jakým způsobem by respondentovi pomohla předchozí zkušenost s integrací jakkoliv handicapovaného žáka při integraci zřakově postiženého žáka do jeho vyučovacího procesu. Pro příklad zde uvádím některé odpovědi respondentů na tuto otázku:

- speciálně pedagogický přístup, trpělivost, vhodné pomůcky pro výuku
- celkový přístup k žákům se SVP, vizualizace IVP
- potřeba naslouchat dítěti, zvýšená pozornost
- ve zkušenosti s prací asistenta pedagoga a v rozvržení času při práci s kolektivem a individuální práci s žákem s postižením
- v přístupu k žákovi, v kladení nároků, v práci s kolektivem, s budováním vztahu ostatních žáků k „hendikepovanému“
- individuální přístup, vyhledávání informací, pomůcek
- použila bych podobné metody a formy, příprava kolektivu na handicapované dítě
- jiný přístup, potřeby
- empatie, trpělivost
- věděla bych, jak ostatním dětem vysvětlit že mezi sebou máme takového žáka, jak ho více začlenit a jak k němu přistupovat, ale nejen k němu ale i k jeho rodičům
- otevřený pohled na nestandardní potřeby žáka, respekt ke specifickým jeho prožívání

5.6 Závěry výzkumného šetření

Šetřením daných oblastí výzkumu bylo zjistit, zdali jsou učitelé běžných základních škol okresu Kroměříž připraveni na možnou integraci nevidomých žáků do jejich vyučovacího procesu. 50 % oslovených pedagogů působí ve městské základní škole, 44,4 % v obci do 3000 obyvatel a zbylých 5,6 % působí na základní škole v městysu.

Na základě informací, které jsem získala a nadále získávám během své pedagogické praxe, jsem dospěla k subjektivnímu názoru, že si učitelé s těmito žáky „nevědí rady“. Výsledky šetření byly poněkud rozdílné než můj subjektivní názor.

Závěry výsledků dosažených analýzou dotazníků byly takové, že se pedagogičtí pracovníci v problematice týkající se nevidomých jedinců orientují, dokonce 60,2 % respondentů má vystudovaný obor speciální pedagogika a také 75,9 % má již nějakou zkušenost s integrací handicapovaného žáka ve své výuce. Nejméně se dotazovaní pedagogové setkali právě s integrací zrakově postižených jedinců, konkrétně jen 2,8 %. Z toho vyplývá, že dotazovaní pedagogové nemají zkušeností s integrací zrakově postižených jedinců ve své výuce, dokonce více jak polovina respondentů, konkrétně 58,3 % neví, jak přistupovat k těmto jedincům, 47,2 % respondentů nemá představu v čem práce se zrakově postiženým spočívá.

V současné době stát prostřednictvím zákonů zajišťuje všem dětem bez rozdílu právo na vzdělání. Klade se důraz na spravedlivý a rovný přístup k žákům a na zajištění co nejrovnějších příležitostí pro jejich budoucí uplatnění. Je však nezbytné brát v úvahu individuální možnosti a schopnosti žáků, stejně jako jejich znevýhodnění či smyslová postižení. Moderní společnost se postupně zbavuje neopodstatněných předsudků vůči handicapovaným. Uplatňuje současné přístupy, jako je integrované vzdělávání, které zahrnuje společnou výchovu a vzdělávání dětí se zdravotním postižením i zdravých dětí ve školách běžného typu. Do skupiny dětí a žáků zařazených do integrovaného vzdělávání patří i děti s těžkým zrakovým postižením.

Každý handicap představuje pro žáka zapojeného do vzdělávacího procesu určitý stupeň omezení a vyžaduje od učitele specifický přístup. Dnes je možné tato znevýhodnění kompenzovat, zmírnit nebo téměř odstranit. Toho se dosahuje zejména důsledným používáním vhodně zvolených pedagogických, speciálně pedagogických, psychologických a dalších metod nebo využitím odpovídajících speciálních kompenzačních pomůcek.

Nicméně si myslím, že pro nevidomé jedince je klíčové, aby měli možnost vzdělávat se prostřednictvím speciálních škol, které jsou plně vybavené a přizpůsobené jejich potřebám. Tyto školy jsou navrženy tak, aby poskytovaly individuální podporu, specifické vzdělávací metody a prostředí přizpůsobené pro nevidomé studenty.

Důvodem, proč považuji speciální školy za vhodnější pro vzdělávání nevidomých jedinců, je skutečnost, že tyto instituce mají širokou škálu speciálních pomůcek, pedagogických metod a odborníků, kteří jsou schopni lépe porozumět potřebám a specifikům vzdělávání nevidomých žáků.

Jsem pevně přesvědčena o významu integrace nevidomých jedinců do běžného společenského života a do různých zájmových aktivit, které nejsou součástí školního prostředí. Věřím, že tato integrace přináší mnoho pozitivních aspektů pro nevidomé jedince i pro společnost jako celek. Je nezbytné, aby nevidomí jedinci měli přístup ke společenskému životu mimo školu, protože zde mohou rozvíjet své dovednosti a zájmy. Zapojení do běžných aktivit, které je baví a které mají zájem sledovat či provozovat, je pro jejich osobní rozvoj klíčové. Skrze tyto aktivity mohou nejen objevovat své schopnosti, ale také se zapojovat do komunitního života a budovat si sociální kontakty.

Interakce nevidomých jedinců s ostatními členy společnosti může být pro obě strany obohacující. Nevidomí jedinci mohou přinášet unikátní perspektivy, rozšířit povědomí ostatních o jejich potřebách a zkušenostech a přispět k většímu porozumění mezi lidmi s různými životními podmínkami. Naopak, ostatní jedinci mohou získat nové pohledy a zkušenosti, které je obohacují a rozšiřují jejich vhled do světa.

V tomto smyslu považuji integraci nevidomých jedinců za velmi pozitivní a prospěšnou. V tomto případě dává integrace smysl, protože je prospěšná jak pro jednotlivce, tak i pro celou společnost, která se díky ní stává bohatší.

Zdůrazňuji, že pro zajištění komplexního vzdělání a přípravu na život je klíčové, aby nevidomí jedinci měli možnost vzdělávat se ve školách, které jsou plně přizpůsobeny jejich potřebám a specifikům. Tyto speciální školy poskytují prostředí, kde se nevidomí žáci mohou rozvíjet bez zbytečných bariér a kde jsou pedagogové se specializovanými znalostmi a dovednostmi. Ve speciálních školách mají nevidomí jedinci možnost získat specifické dovednosti, které jsou pro jejich budoucí život klíčové. Jsou zde vytvářeny vhodné podmínky pro učení braillova písma, orientaci v prostoru pomocí bílé hole, ale také pro rozvoj dalších dovedností, které jsou nezbytné pro každodenní fungování. Důležitou součástí vzdělávání v těchto školách je také budování sebedůvěry a sebevědomí nevidomých jedinců. Cílem je, aby se stali soběstačnými a plnohodnotnými členy společnosti, kteří jsou schopni přijímat vlastní rozhodnutí a prosazovat své zájmy. V prostředí speciálních škol získávají nejen potřebné

vědomosti, ale také důležité sociální dovednosti a sebedůvěru, které jsou nezbytné pro úspěšnou socializaci.

Je třeba si uvědomit, že cílem vzdělání nevidomých jedinců není izolace, ale příprava na plnohodnotný a aktivní život v rámci společnosti. Speciální školy mohou být v tomto ohledu klíčovým prvkem, který poskytuje nevidomým jedincům potřebnou podporu a příležitosti pro jejich úspěšnou budoucnost.

5.7 Vyhodnocení hypotéz

Výzkumná část diplomové práce byla založena na dvou hlavních hypotézách:

H1: „Učitelé základních škol, kteří vystudovali také obor speciální pedagogika, jsou lépe připraveni na možnou integraci nevidomých žáků do jejich výuky.“

H2: „Učitel základní školy, který se již někdy setkal s integrací jakkoliv handicapovaného žáka ve své výuce, bude vědět o integraci a socializaci tohoto jedince více než učitel, který se zatím s žádnou integrací ve své pedagogické praxi nesetkal.“

1. hypotéza

Pro posouzení první hypotézy jsem provedla analýzu odpovědí v dotazníku na otázku týkající se vzdělání respondentů v oblasti speciální pedagogiky. Z výsledků vyplývá, že většina dotazovaných učitelů nemá vystudovaný obor speciální pedagogika. Celkem 60,2 % učitelů odpovědělo, že tento obor nevystudovalo. Pouze 4,6 % respondentů absolvovalo nějaký kurz týkající se této problematiky, zatímco pouze 35,2 % dotazovaných učitelů má speciální pedagogiku jako svůj studijní obor. Tento výsledek naznačuje, že většina pedagogů není formálně připravena na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně nevidomých žáků. I když někteří pedagogové mohou mít určité kurzy v této oblasti, stále zůstává značné procento učitelů bez formálního vzdělání v speciální pedagogice. To může mít vliv na jejich schopnost efektivně podporovat a integrovat žáky se zrakovým postižením do běžného vzdělávacího prostředí.

Je důležité si uvědomit, že speciální pedagog má určitě blíže k problematice integrace nevidomých žáků než pedagog běžné školy.

Běžné školství, včetně výuky pedagogů, nemusí vždy dostatečně reflektovat potřeby integrace nevidomých žáků. Je zde tedy potřeba dalšího specializovaného vzdělávání, které by mělo být

součástí profesního rozvoje všech pedagogů. I když speciální pedagog může mít určitou přednost, stále je nezbytné, aby prošel dalším školením v oblasti specifických potřeb nevidomých žáků.

Přístup k integraci nevidomých žáků vyžaduje odbornost, empatii a specifické dovednosti, které by měly být součástí pedagogické přípravy. Je tedy důležité, aby speciální pedagogové, stejně jako ostatní pedagogičtí pracovníci, měli možnost absolvovat další speciální školení a kurzy, které by je připravily na tuto náročnou a zároveň obohacující práci. **Výsledky tohoto šetření nejsou úplně jednoznačné. Nicméně naznačují, že respondenti s vystudovaným oborem speciální pedagogika jsou více obeznámeni s touto problematikou. Z toho vyplývá, že při dalším výzkumu by bylo vhodné zvolit jiný typ otázky, který by nám umožnil lépe posoudit tuto hypotézu.**

2. hypotéza

Pro vyhodnocení druhé hypotézy byly porovnány výsledky odpovědí v dotazníku na otázku, zdali se učitelé již setkali s integrací jakkoliv handicapovaného žáka ve své výuce. Tato otázka byla poté ještě více specifikovaná a pokud dotazovaný učitel odpověděl „ano“, v další otázce odpovídal, s jakým handicapem se již ve své praxi setkal. Na otázku, zda se učitel již setkal s integrací jakkoliv handicapovaného žáka 75,9 % učitelů odpovědělo, že se již ve své pedagogické praxi setkalo s integrací, pouze 24,1 % učitelů se s integrací ve své praxi ještě neseťkalo. Nejvíce zkušeností mají učitelé s integrací mentálně postižených jedinců (27,8 %), nejméně zkušeností mají učitelé s integrací právě zrakově postižených jedinců, pouze 2,8 % dotazovaných učitelů.

Dále byly porovnány výsledky odpovědí v dotazníku na otázku, zda si dotazovaní učitelé myslí, že by jim zkušenost s integrací jakkoliv handicapovaného žáka pomohla i při integraci nevidomého žáka. Na tuto uzavřenou otázku 72,2 % respondentů odpovědělo „ne“ a pouhých 27,8 % „ano“. I tato otázka byla dále více rozvinutá a respondenti, kteří odpověděli na předchozí otázku „ano“ mohli stručně charakterizovat, jakým způsobem by jim tato zkušenost pomohla při integraci právě zrakově postiženého jedince. Pro příklad zde uvádím několik odpovědí na tuto otázku: speciálně pedagogický přístup, trpělivost, vhodné pomůcky pro výuku, celkový přístup k žákům se SVP, vizualizace IVP, individuální přístup, vyhledávání informací, pomůcek a další. **Výsledky tohoto šetření ukazují, že tato hypotéza není pravdivá.**

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala připraveností učitelů základních škol běžného typu na integraci nevidomých žáků. Teoretická část byla zaměřena na charakteristiku nevidomosti, rozdělení a stručnou charakteristiku pojmů vyšší a nižší kompenzační činitelé. V dalších kapitolách byly popsány nejčastější zrakové vady dětského věku, základní anatomie a fyziologie zrakového orgánu, stavba oka a také zrakové funkce. Byla zde zmíněna také etiologie zrakových vad, klasifikace zrakových vad dle postižených zrakových funkcí a také klasifikace zrakových vad dle stupně zrakového postižení a poté konkrétní příklady nejčastějších zrakových vad v dětském věku mezi které patří například glaukom dětského věku, vrozená katarakta, retinopatie nedonošených a další. Dále byla zmíněna výchova nevidomého jedince, jak v rodině, tak i ve školských institucích a možná specifika dětství a dospívání zrakově postiženého jedince v předškolním, mladším školním a starším školním věku. Byl také stručně objasněn pojem integrace a inkluze a také specifika inkluzivní edukace v Česku. Tato kapitola obsahovala také pojmy jako, podpůrná opatření, korekční a kompenzační pomůcky. Cíl teoretické části byl splněn.

V rámci výzkumu byla použita metoda dotazníkového šetření formou dotazníku. Na výzkumu se v konečném součtu podílelo 108 učitelů běžných základních škol okresu Kroměříž, z toho 13 % dotazovaných respondentů, kteří jsou v pedagogické praxi déle jak 32 let. Kvantitativní výzkum šetřil zkušenosti pedagogů s integrací handicapovaných žáků do běžného vzdělávacího procesu a také zkušenosti konkrétně se zrakově postiženými jedinci. Dále byl zaměřen na další možné vzdělávání učitelů v tomto oboru, formou kurzů či odborné literatury. Přínosné bylo i zjištění stanoviska učitelů, kteří měli již nějakou zkušenost s integrací handicapovaného žáka ve své výuce, zda by jim tato zkušenost pomohla při integraci právě nevidomého jedince v běžném vzdělávacím procesu. V neposlední řadě bylo zajímavé i vyjádření pedagogů, zda si myslí, že je běžný program oboru Učitelství pro 1. stupeň dostatečně odborně připravil na možnou integraci nevidomých žáků do výuky.

Zajímavostí v charakteristice výzkumného vzorku byla otázka, zda se dotazovaní respondenti již někdy ve svém vyučovacím procesu setkali s integrací jakkoliv handicapovaného žáka. Nejvíce respondentů se ve svém vyučovacím procesu setkala s žáky s mentálním postižením (27,8 % respondentů) a velkým překvapením bylo, že nejméně respondentů se setkala s integrací právě zrakově postižených žáků (2,8 % respondentů).

Hlavním cílem této diplomové práce bylo důkladně prozkoumat, zda jsou učitelé základních škol běžného typu dostatečně připraveni na integraci nevidomých žáků do své výuky. Tento cíl se zaměřuje na identifikaci úrovně připravenosti učitelů na zvládnutí specifických potřeb a výzev, které s sebou přináší vzdělávání nevidomých dětí v běžném školním prostředí. Aby bylo možné tohoto cíle dosáhnout, bylo provedeno výzkumné šetření, které zahrnovalo sběr a analýzu relevantních dat. Dotazníkové šetření se zaměřilo na získání informací od učitelů o jejich zkušenostech, znalostech a připravenosti pracovat s nevidomými žáky. Výzkumné šetření bylo pečlivě navrženo tak, aby poskytlo co nejkomplexnější obraz o současné situaci. Byly zohledněny různé aspekty přípravy učitelů, včetně jejich odborné kvalifikace, přístupu k dalšímu vzdělávání a zkušeností s integrací žáků i s jiným typem zdravotního postižení. Díky zpracování a analýze získaných dat bylo možné identifikovat hlavní oblasti, ve kterých je potřeba zlepšit podporu a přípravu učitelů, aby byli schopni efektivně a citlivě integrovat nevidomé žáky do své výuky. Tímto způsobem se podařilo naplnit hlavní cíl diplomové práce a poskytnout cenné poznatky, které mohou přispět k dalšímu rozvoji inkluzivního vzdělávání v České republice. Výsledky této práce mohou sloužit jako podklad pro navrhování a implementaci nových strategií a programů, které budou lépe podporovat učitele v jejich úsilí o zajištění kvalitního vzdělávání pro všechny žáky, bez ohledu na jejich zdravotní postižení.

Pro dosažení přesnějších výsledků byly definovány dílčí cíle, které se zaměřily na několik klíčových aspektů. První dílčí cíl zkoumal, zda mají učitelé v okrese Kroměříž již nějaké zkušenosti s integrací nevidomých žáků do běžné výuky. Druhý dílčí cíl se soustředil na hodnocení, zda je běžný studijní program oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ dostatečně připravil na řešení výzev spojených s výukou nevidomých žáků. Třetí dílčí cíl se zabýval zjištěním, zda učitelé mají zájem o další vzdělávání v oblasti inkluzivního vzdělávání. V rámci výzkumného šetření se podařilo všechny tyto dílčí cíle naplnit.

Práce s dětmi se zrakovým postižením, zejména s nevidomými žáky, představuje velkou výzvu, která vyžaduje specializované vedení, odborné znalosti a dovednosti pedagogů. Tito učitelé musí být nejen dobře připraveni teoreticky, ale také vykazovat vysokou míru empatie, což znamená schopnost vcítit se do potřeb a pocitů těchto dětí. Každé dítě, včetně těch se zrakovým postižením, potřebuje někoho, kdo mu poskytne podporu, povzbuzení, ochranu

a vedení. Potřebuje také někoho, kdo mu bude naslouchat, chápat ho a poskytovat mu pocit jistoty. Děti touží po lásce, přijetí a obdivu nejen v kruhu své rodiny, ale také ve společnosti svých kamarádů, spolužáků a také dospělých, se kterými přicházejí do styku. Pro nevidomé děti je obzvláště důležité, aby byly obklopeny lidmi, kteří rozumí jejich specifickým potřebám a jsou schopni jim poskytnout individuální péči a podporu.

Práce s nevidomými žáky klade na pedagogy a rodiče velké nároky na trpělivost, ochotu a schopnost pomáhat. Pedagogové musí často jít nad rámec svých běžných povinností, aby zajistili, že tyto děti budou mít ve škole stejné příležitosti jako jejich vrstevníci. Je nezbytné, aby učitelé přistupovali ke své práci s láskou a oddaností, aby se snažili vytvářet ve svých třídách prostředí, kde se všechny děti cítí bezpečně a spokojeně.

Přejme si tedy, aby všichni žáci, a zejména ti se zrakovým postižením, měli štěstí na učitele, kteří jsou ochotni vynaložit maximální úsilí pro jejich vzdělávání a rozvoj. Takoví učitelé nejen plní své povinnosti, ale také se zajímají o osobní růst a pohodu svých žáků, čímž vytvářejí podpůrné a inspirativní školní prostředí. Tento přístup nejen usnadňuje vzdělávání nevidomých žáků, ale také přispívá k jejich celkovému rozvoji a začlenění do společnosti.

Často se uvádí, že vidět znamená mnohem více než pouze používat oči. V případě práce s nevidomými jedinci je tato myšlenka zvláště pravdivá. Znamená to, že skutečně důležité věci, jako je empatie, porozumění, a péče, jsou často ty, které nelze vidět pouhým okem. Právě proto je v práci s nevidomými jedinci tak důležité naučit se vidět srdcem, nejen očima. Nevidomí lidé jsou závislí na svém sluchu, hmatu a dalších smyslech, které nám mohou pomoci porozumět jejich potřebám a komunikovat s nimi účinněji.

Můžeme se inspirovat antoine de Saint-Exupérym, který ve své knize Malý princ říká: "Správně vidíme jen srdcem. To podstatné je pro oči neviditelné." To platí i v kontextu práce s nevidomými lidmi. Je důležité vcítit se do jejich situace, porozumět jejich potřebám a respektovat jejich jedinečnost.

Protože nevidomí lidé nevidí svět vizuálně, je pro ně klíčové, aby je okolí vnímalo s porozuměním a respektem. To vyžaduje nejen speciální dovednosti a znalosti, ale také schopnost naslouchat, vcítit se do jejich situace a přistupovat k nim s empatií a porozuměním. Práce s nevidomými jedinci vyžaduje schopnost vidět srdcem, což znamená nejen vnímat

fyzické potřeby, ale i emocionální a sociální aspekty jejich života, které mohou být očím neviditelné, ale jsou zcela zásadní pro jejich kvalitu života.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Odborné knihy

BARTOŇOVÁ, M. a M. VÍTKOVÁ, 2006. Podmínky integrativního/inkluzivního vzdělávání žáků. 1. Brno: Paido. ISBN 80-7315-120-0.

DAVIDO, Roseline, 2001. Kresba jako nástroj poznání dítěte: [dětská kresba z pohledu psychologie]. 1. Praha: Portál. ISBN 80-717-8449-4.

FINKOVÁ, Dita, Libuše LUDÍKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ, 2007. Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978- 80-244- 1857-5.

JACOB, Namita a Sandy NIEMANN, 2000. Helping Children Who Are Blind. 1. Hesperian Health Guides. ISBN 0942364341.

JESENSKÝ, Ján, 1995. Kontrapunktů integrace zdravotně postižených. 1. vydání. Praha: Karolinum. Folia paedagogica specialis. ISBN 80-718-4030-0.

KEBLOVÁ, Alena, 1998. Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením. 2., upr. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-721-6051-6.

KEBLOVÁ, Alena, 1999. Čich a chuť u zrakově postižených. Praha: Septima. ISBN 80- 721-6081-8.

KIMPLOVÁ, Tereza a Marta KOLAŘÍKOVÁ, 2014. Jak žít s těžkým zrakovým postižením?: souhrn (nejen) psychologické problematiky. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-831-3.

LECHTA, Viktor, 2002. Symptomatické poruchy řeči u dětí. 1. Praha: Portál. ISBN 80- 717 - 8572-5.

LECHTA, Viktor, 2010. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. 1. Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

LITVAK, Aleksej Grigor'jevič, 1979. Nástin psychologie nevidomých a slabozrakých. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Knižnice speciální pedagogiky.

- LUDÍKOVÁ, Libuše, 2014. Přehled speciální pedagogiky. In: Přehled speciální pedagogiky. 1. Portál, s. 92- 95. ISBN 978-80-262-0602-6.
- MATĚJČEK, 2001. Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí 3. 1. H & H. ISBN 80-86022-92-7.
- MICHALÍK, Jan, 2005. Školská integrace dětí se zdravotním postižením na základních školách v České republice: výzkumná zpráva. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1045-1.
- MÜHLPACHR, Pavel, 2004. Integrativní speciální pedagogika. 1. vydání. Brno: Paido. ISBN 8-7315-071-9.
- PEŠOVÁ, Ilona a Miroslav ŠAMALÍK, 2006. Poradenská psychologie pro děti a mládež. 1. Grada. ISBN 80-247-1216-4.
- PIPEKOVÁ, Jarmila, 2006. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 1. Paido. ISBN 80-7315-120-0.
- PITROVÁ, Šárka, 1993. Chraňte svůj zrak. Praha: Grada. Pro vaše zdraví. ISBN 80- 716- 9037 - 6.
- RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ, 2005. Speciální pedagogika. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1073-7.
- RÖDEROVÁ, Petra, Lea KVĚTOŇOVÁ a Zita NOVÁKOVÁ, 2007. Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-145-4.
- RÖDEROVÁ, Petra, Lea KVĚTOŇOVÁ a Zita NOVÁKOVÁ, 2007. Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-145-4.
- RŮŽIČKOVÁ, Kamila a Jitka VÍTOVÁ, 2014. Vybrané kapitoly z tyflopédie a surdopedie nejen pro speciální pedagogy. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-424-3.
- ŘEHŮŘEK, 1999. Možnosti reedukace zraku při kombinovaném postižení. 1. Paido. ISBN 80-85931-75-3.
- SLOWÍK, Josef, 2007. Speciální pedagogika. 1. vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.
- VÁGNEROVÁ, 2009. Náročné mateřství, být matkou postiženého dítěte. 1. Karolinum. ISBN 9788024616162.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. Psychopatologie pro pomáhající profese. Vyd. 5. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0225-7.

VÍTKOVÁ, M., 2004. Integrativní speciální pedagogika. Integrace sociální a školní. 1. vydání. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.

Internetové zdroje

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2013-2024. In: Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2024-01-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/>

Mkn10.uzis.cz.Online. Mkn10.uzis.cz. 2023. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/H54>. [cit. 2024-06-10].

Sdělení č. 104/1991 Sb. úmluva o právech dítěte. Online. Zákony pro lidi. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104>. [cit. 2024-03-04].

Survio.com. Online. Survio.com. Dostupné z: <https://www.survio.com/cs/>. [cit. 2024-05-27].

Spektra. Online. Spektra. 2017. Dostupné z: <https://spektra.eu/>. [cit. 2024-03-12].

Svarovsky. Online. Svarovsky. 2024. Dostupné z: <https://www.svarovsky.cz/cz/#>. [cit. 2024-03-12].

Zákon č. 561/2004 Sb. školský zákon. Online. Zákony pro lidi. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>. [cit. 2024-03-04].

SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A OBRÁZKŮ

Tabulka č.1: Kategorie zrakových vad dle Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10: desátá revize

Graf č.1: Vyhodnocení otázky č. 1

Graf č.2: Vyhodnocení otázky č. 2

Graf č.3: Vyhodnocení otázky č. 3

Graf č.4: Vyhodnocení otázky č. 4

Graf č.5: Vyhodnocení otázky č. 5

Graf č.6: Vyhodnocení otázky č. 6

Graf č.7: Vyhodnocení otázky č. 7

Graf č.8: Vyhodnocení otázky č. 8

Graf č.9: Vyhodnocení otázky č. 9a

Graf č.10: Vyhodnocení otázky č. 10a

Graf č.11: Vyhodnocení otázky č. 11a

Graf č. 12: Vyhodnocení otázky č. 11b

Obrázek č.1: Anatomie oka

Obrázek č.2: optotyp ETDRS

Obrázek č.3: překrývání zorných polí

Obrázek č.4: test kontrastní citlivosti

Obrázek č.5: braillský řádek BraillePen 14

Obrázek č.6: tiskárna reliéfních obrázků Zy-Fuse Heater

Obrázek č.7: multifunkční pomůcka RIVO

Obrázek č.8: multifunkční pomůcka EasyLink 12

SEZNAM ZKRATEK

Např. – například

Tzv. – takzvaný

Atd. – a tak dále

Apod. – a podobně

Aj. – a jiné

Tzn. – to znamená

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

ČR – Česká republika

SVP – středisko výchovné péče

PPP – pedagogicko – psychologická poradna

SPC – speciálně pedagogické centrum

IVP – individuální vzdělávací plán

DVPP – další vzdělání pro pedagogy

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č.1: Dotazník „Připravenost učitelů základních škol na integraci nevidomých žáků“

PŘÍLOHA Č.1: DOTAZNÍK „PŘIPRAVENOST UČITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL NA INTEGRACI NEVIDOMÝCH ŽÁKŮ“

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jmenuji se Karolína Vaclachová a jsem studentkou pedagogické fakulty univerzity Palackého v Olomouci obor Učitelství pro 1. stupeň a speciální pedagogika. Nyní pracuji na diplomové práci, pro kterou jsem zvolila téma Připravenost učitelů základních škol na integraci nevidomých žáků.

Moc Vás tímto prosím o vyplnění mého dotazníku k praktické části diplomové práce. Dotazník Vám zabere asi 15 minut času, je anonymní a je určen učitelům základních škol. Cílem dotazníku je analyzovat připravenost učitelů základních škol na integraci zrakově postižených žáků – v tomto případě berme zrakové postižení jako úplnou nevidomost. Vybírejte, prosím, možnost nebo tvrzení, které je Vám nejbližší, které nejvíce odpovídá Vaší osobní zkušenosti.

Vaše odpovědi mi velmi pomohou v mé diplomové práci. Děkuji Vám, přeji pěkný den!

Vaclachová Karolína

1. Kde se nachází škola, ve které pracujete?

- Obec (do 3 000 obyvatel)
- Městys
- Město

2. Jakého typu je Vaše škola?

- Jen pro 1. stupeň
- Malotřídní škola
- 1. i 2. stupeň

3. Jak dlouho jste v pedagogické praxi?

- 1-2 roky
- Do 6 let
- Do 12 let

- Do 19 let
- Do 27 let
- Do 32 let
- Nad 32 let

4. Setkali jste se někdy s nevidomým žákem ve školním procesu?

- Ano
- Ne

5. Bez ohledu na Vaši odpověď v předchozí otázce, víte, jak přistupovat k žákovi se zrakovým postižením?

- Ano
- Ne

6. Máte představu, v čem práce se zrakově postiženým žákem spočívá?

- Ano
- Ne

7. Myslíte si, že Vás běžný program studijního oboru Učitelství pro 1. stupeň dostatečně připravil na budoucí možné problémy při výuce nevidomých žáků?

- Ano
- Ne

8. Domníváte se, že jste dostatečně odborně připraven/a na integraci nevidomých žáků ve Vaší výuce?

- Ano
- Ne

9.a Cítíte potřebu rozšířit své vzdělání v oblasti vzdělávání nevidomých žáků (např. DVPP, odborná literatura...)?

- Ano
- Ne

9.b Pokud jste v předchozí otázce 9.a označili odpověď „Ano“, napište stručně, jakým způsobem.

- Otevřená otázka -

10.a Máte vystudovaný obor „speciální pedagogika“?

- Ano
- Ne
- Absolvoval/a jsem vzdělávací kurz týkající se této tematiky

10.b Pokud jste v předchozí otázce 10.a odpověděli „Absolvoval/a jsem vzdělávací kurz týkající se této tematiky“, napište jaký.

- Otevřená otázka -

11.a Setkali jste se někdy s integrací jakkoliv handicapovaného žáka ve své výuce?

- Ano
- Ne

11.b Pokud jste v předchozí otázce 11.a odpověděli „Ano“, s jakým typem postižení žáka jste se setkali?

- Mentální
- Tělesné
- Zrakové
- Sluchové
- Duševní
- Kombinované
- Ještě jsem se nesetkal/a s integrací jakkoliv handicapovaného žáka

12.a Myslíte si, že by Vám zkušenost s integrací jakkoliv handicapovaného žáka pomohla i při integraci nevidomého žáka?

- Ano
- Ne

12.b Pokud jste v přechozí otázce 12.a odpověděli „Ano“, popište stručně, jakým způsobem.

- Otevřená otázka -