

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce  
Markéta Parolková

Specifika ve výuce u žáka se zrakovým postižením s důrazem na  
kompenzační pomůcky

Olomouc 2021

Vedoucí práce: PhDr. Kateřina Kroupová, Ph.D.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že bakalářskou práci na téma „*Specifika ve výuce u žáka se zrakovým postižením s důrazem na kompenzační pomůcky*“ jsem vypracovala samostatně pod vedením PhDr. Kateřiny Kroupové PhD. a s použitím literatury uvedené v seznamu.

V Okrouhlé, dne 18. 4. 2021

.....

Markéta Parolková

## **Poděkování**

Ráda bych upřímně poděkovala vedoucí bakalářské práce PhDr. Kateřině Kroupové, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce, za vstřícnost, ochotu a užitečné připomínky. Velké díky patří i respondentům za jejich pomoc při výzkumném šetření.

# Obsah

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1 Zrakové postižení .....	7
1.1 Zrak.....	7
1.2 Definice zrakového postižení.....	7
1.3 Klasifikace zrakového postižení .....	8
1.3.1 Stupeň zrakového postižení.....	9
1.3.2 Časové období.....	11
1.3.3 Oblast narušených zrakových funkcí .....	11
1.3.4 Etiologické hledisko, trvání zrakové vady .....	12
1.4 Příčiny vzniku zrakového postižení .....	12
1.5 Důsledky zrakového postižení .....	13
2 Vzdělávání osob se zrakovým postižením .....	15
2.1 Inkluze .....	16
2.2 Specifika edukace v rámci středního vzdělávání .....	17
2.3 Individuální vzdělávací plán .....	18
2.4 Speciálněpedagogické centrum.....	19
2.5 Role učitele a asistenta pedagoga .....	20
3 Kompenzační pomůcky pro osoby se zrakovým postižením s akcentem na edukační proces .....	24
3.1 Zraková terapie a speciální pomůcky .....	25
3.1.1 Neoptické pomůcky.....	26
3.1.2 Optické a optoelektronické pomůcky.....	28
3.2 Prostorová orientace, samostatný pohyb, sebeobsluha .....	30
3.3 Podpůrné organizace.....	33
PRAKTICKÁ ČÁST .....	36
4 Výzkumné šetření .....	36
4.1 Charakteristika výzkumu .....	36
4.2 Charakteristika výzkumného souboru.....	37
4.3 Cíl práce a stanovené výzkumné otázky.....	37
4.3.1 Dílčí výzkumné otázky.....	38
4.4 Metody získávání dat .....	38
4.5 Realizace výzkumu .....	39
4.6 Analýza a interpretace dat.....	40

4. 7 Diskuse.....	51
4. 8 Doporučení pro praxi .....	55
ZÁVĚR.....	57
POUŽITÉ ZDROJE.....	59
Tištěné knižní zdroje .....	59
Internetové zdroje .....	62
SEZNAM ZKRATEK .....	63
SEZNAM PŘÍLOH .....	64
ANOTACE.....	83

# ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá problematikou specifík ve výuce u žáka se zrakovým postižením a také kompenzačními pomůckami. K tomuto tématu mám blízko vzhledem ke skutečnosti, že po celou dobu středoškolského studia pozorovaného jedince působím jako asistentka pedagoga v jeho třídě. To byl jeden z hlavních důvodů, proč jsem zvolila problematiku zrakového postižení. Rozhodla jsem se v rámci této práce život jedince se získaným postižením zraku důkladněji přiblížit, především pak jeho vzdělávání. Jedná se tedy o aktuální téma, nejen z pohledu inkluze. Inkluze je často skloňovaným tématem na poli vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Není tomu jinak i u vzdělávání žáků se zrakovým postižením. Zrakové postižení patří mezi ta, která mají na kvalitu lidského života značný dopad, protože zrak je naším hlavním smyslem. Získaná ztráta zraku v průběhu života je pro jedince velkým převratem, zahrnuje škálu omezení a změn, se kterými se musí smířit a naučit se s nimi žít. Každý přijímá životní změnu jiným způsobem a s různou intenzitou. Těžká životní situace ovlivňuje nejen postiženého, ale i jeho okolí, rodinu, přátele.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se skládá ze tří hlavních kapitol, ve kterých popisujeme vybraná témata, vztahující se k oblasti zkoumané v praktické části. První kapitola je vzhledem do problematiky jedinců se zrakovým postižením, zabýváme se v ní terminologickými aspekty a klasifikací zrakového postižení z několika možných hledisek. Také zmiňujeme příčiny vzniku a důsledky zrakového postižení, zejména v kategorii osob nevidomých a se zbytky zraku z důvodu diagnózy participanta, kterým se zabýváme v praktické části. Druhou kapitolu věnujeme oblasti vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně pak žákům se zrakovým postižením. Zmiňujeme proces inkluze, specifika edukace v rámci středního vzdělávání, individuální vzdělávací plán, který je nezbytnou součástí inkluze, speciálněpedagogická centra a na závěr popisujeme roli učitele, asistenta pedagoga a jejich spolupráci. Třetí kapitolu směřujeme do oblasti kompenzačních pomůcek pro osoby se zrakovým postižením s akcentem na edukační proces. Praktická část, tedy čtvrtá kapitola, popisuje provedený výzkum, jeho metodologii, výsledky a následně se zabývá jejich interpretací a diskusí. V závěru jsme zařadili doporučení pro speciálněpedagogickou praxi. Práce tak navazuje na teoretický rámec a naším cílem je, prostřednictvím kazuistické studie, přiblížení žáka se zrakovým postižením, studujícího na běžné střední škole. Získané informace doplňujeme tzv. myšlenkovou mapou, která tak podtrhuje a zdůrazňuje vzdělávací realitu žáka střední školy se zrakovým postižením.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Zrakové postižení

První kapitolu věnujeme problematice zrakového postižení, představující stěžejní téma této práce. Jednotlivé podkapitoly postihují všechny oblasti relevantní vzhledem k zaměření a cíli práce. Nejprve si ujasníme pojem zrak a to, jaké má funkce a na čem se podílí. Další pojmy týkající se zrakového postižení, klasifikace, příčiny a důsledky jsou směrodatné pro praktickou část a poslouží k objasnění a základnímu vhledu do oblasti zrakového postižení. Můžeme konstatovat, že není pouze jedno kritérium, které by bylo určující pro zařazení osoby s daným druhem zrakového postižení nebo zrakové vady k určité skupině. Je nutné se dívat na zrakové postižení z více úhlů pohledu, proto je problematika se zrakovým postižením stále aktuální.

### 1.1 Zrak

Vzhledem k tomu, že zrak je smysl umožňující vidění a je klíčový pro rozvoj každého jedince, představíme si krátce samotný proces vidění a způsob, jakým získáváme informace. Vidění je složitý proces, na kterém se kromě nervových drah a oka podílí významně také mozek. Zrakový vjem je výsledkem všech zpracovaných signálů. (Kimplová a Kolaříková, 2014) Ludíková (2003) uvádí, že informace přijímáme prostřednictvím svého okolí, poté přichází fáze zpracovávání, reakce a následně přizpůsobení chování. Informace z vnějšího okolí jsou zpracovávány činnostmi a součinnostmi analyzátorů. Při standardních okolnostech jich největší podíl umožňuje zrak. Zrak mimo jiné značí schopnost rozlišovat světlo, tmou, tvary, barvy, rozměry, polohy a pohyby předmětů, hloubku prostoru, trojrozměrnost. Je schopen poskytovat maximum informací v minimálním časovém úseku a řadí se mezi dálkové analyzátoři. Podílí se na rozvoji myšlení, řeči, paměti, pozornosti i oblasti emocionálně volní. Rovněž je důležitý při utváření správných představ. Poškození, porucha či v nejhorším případě jeho ztráta redukuje, zkreslí nebo úplně eliminuje zrakové informace.

### 1.2 Definice zrakového postižení

Pojem postižení je v terminologii a klasifikaci WHO označován jako „nerovnováha mezi vlastním vnímáním svého zdraví a možností fungování v běžném životě.“ (Röderová, 2015, s. 11) Je důležité, aby společnost vnímala jedince s postižením i z hlediska jeho životních stanovisek. U postižení hovoříme o ztrátě, případně abnormalitě struktury, funkce, a to jak psychické, tak fyziologické a anatomické. Ne vždy ztráta vede k handicapu, který znemožňuje

seberealizaci jedince. Má vliv na jeho pracovní uplatnění a plnění cílů, jež jsou od společnosti očekávány. (Květoňová – Švecová, 2000)

Pro potřeby speciální pedagogiky je za zrakově postiženého jedince označována osoba, které zraková vada způsobuje problémy v běžném životě i po správné korekci zrakové vady. (Ludíková, 2003) ZP neznamena jen pouhé poškození anatomických struktur a poruchu funkcí zrakového analyzátoru, představuje především negativní stránku kvality života člověka. Také je podrobněji uváděn zásah do schopností a vlastností člověka, citové stránky života a v neposlední řadě oblasti týkající se výchovy a vzdělávání, kultury, sociálního prostředí a samotného jednání. U každého jedince se projevuje jinou měrou v odlišné šíři. (Růžičková in kolektiv autorů, 2006) Je žádoucí, kvůli vzniku zrakové vady, od začátku života poskytovat a vytvářet podmínky pro všestranný rozvoj osobnosti. Nutností je respekt individuálních a současně speciálněpedagogických přístupů, a to v rámci komplexní rehabilitační péče o zrakově postižené, prostředků, metod a pomůcek. (Štréblová, 2002) Zrakové vady představují nedostatky zrakového vnímání různé etiologie i rozsahu. Hovoříme o vrozených nebo získaných poruchách anatomicko-fyziologických, onemocnění oka s následným oslabením zrakového vnímání a stavy po úrazech. (Kimplová a Kolaříková, 2014)

### **1. 3 Klasifikace zrakového postižení**

Kategorie osob se ZP v odborné literatuře nabízí několik měřítek a různorodé členění. Každá klasifikace má své specifické účely, zaměření a v některých oblastech se prolínají. Speciálněpedagogický a lékařský úhel pohledu patří mezi primární. Jednotící kategorizaci se pokusila vytvořit Světová zdravotnická organizace. Nicméně dochází k tomu, že v různých zemích k ní přistupují velmi odlišně. Ať už se jedná o akceptaci nebo o výklad, kde jsou hranice jednotlivých kategorií značně posunuté. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

Mezi další klasifikace řadíme například klasifikaci pro účely posudkového lékařství, pro účely sportu, státních maturit. Významný je pro nás z hlediska tématu práce především speciálněpedagogický a lékařský pohled.

Dle více kritérií klasifikuje speciální pedagogika osoby se zrakovým postižením. Vytváří tak ucelený obraz, který je základem pro potřeby výchovy, vzdělávání, ale i sportovních či jiných volnočasových aktivit. Cílem vymezených kategorií je zajištění optimální podpory a sítě služeb s hlavním záměrem začlenění jedince. Začlenění se týká všech oblastí, jako pracovní, společenské, kulturní s ohledem na individuální potřeby jedince. U dělení z lékařského úhlu pohledu je stěžejní určení stupně zrakového postižení na základě vizu nebo úrovně prostorového vidění. V oblasti speciální pedagogiky hovoříme o kritériích, a to stupni



zrakového postižení, době vzniku, délce trvání, příčině a typu zrakové vady. Těmito klasifikačními kritérii se budeme řídit i v rámci této práce. (Růžičková, Kroupová, 2017)

### 1. 3. 1 Stupeň zrakového postižení

Jedním z prvních kritérií dělení a pro naši práci stěžejním je stupeň zrakového postižení. Speciálněpedagogické zaměření používá obvykle čtyřstupňovou základní klasifikaci. Vymezení je prováděno z pohledu medicínského, ale současně je doplněno specifikací, která vychází v rámci socializace z dopadů daného stupně postižení. Růžičková (2006) také uvádí, že pro níže uvedené dělení je základním měřítkem nejen posuzování zrakové ostrosti, ale zejména sdružování všech zbylých faktorů, které působí na kvalitu zrakového vnímání u postiženého. Především u skupiny osob se zbytky zraku. Jedná se o:

- **osoby nevidomé,**
- **osoby se zbytky zraku,**
- **osoby slabozraké,**
- **osoby s poruchami binokulárního vidění.** (Ludíková, Finková, Kroupová, 2013)

Vzhledem k účelu naší práce rozvádíme následující dvě kategorie, které se týkají pozorovaného jedince. Nejtěžší zrakové postižení představuje **skupina osob nevidomých**. V následujícím textu uvádíme základní definice od různých odborníků. (Flenerová in Růžičková a kolektiv autorů, 2006, s. 50) definuje nevidomost takto: „*Nevidomost (slepota) je ve smyslu speciální pedagogiky vada zraku, která se projevuje úplným nevyvinutím, úplnou nebo téměř úplnou ztrátou výkonnosti zrakového analyzátoru a tím nemožností zrakového vnímání.*“ Z lékařského hlediska se zraková ostrost u nevidomých osob pohybuje od 3/60 po situaci, kdy jedinec nevnímá světlo. Dále například Hartl a Hartlová (2000, s. 533) popisují slepotu následovně: „*Slepota (amauróza) je naprostá ztráta vidění bez patologických změn na oku.*“ Uvedené definice zdůrazňují, že se jedná o nejtěžší možné zrakové postižení, které ovlivňuje rozvoj jedince. Představuje pro jedince změny nejen v oblasti každodenních činností, ale i v rámci využití kompenzačních pomůcek a podpory svého okolí.

Dnes hovoříme v rámci úplné ztráty zraku o nevidomých. Termín slepec je u samotných nevidomých často vnímán hanlivě. Ztráta zraku může vzniknout z různých příčin. Uvádíme nejběžnější příčiny jak u vrozené, tak získané nevidomosti. Například dědičnost, virové onemocnění matky, mezi které řadíme zarděnky, horečnatá onemocnění, dále porušení plodu v době prenatalní, alkoholismus matky a jiné drogové či lékové závislosti spadají mezi příčiny

vrozené nevidomosti. Naopak progresse vady, úrazy oka, poleptání nebo popálení oka, nádorová onemocnění oka i mozku představují příčiny nevidomosti získané. (Kimplová, Kolaříková, 2014; Růžičková, 2006) Za osoby nevidomé můžeme označit osoby s absolutní ztrátou zraku, ale i zachovalým světlocitem, kde hovoříme o praktické slepotě. Obvykle nevznikají problémy s řečí a komunikací, paměť je na dobré úrovni. V úvodu je možné projevení absence zrakových vjemů v rámci části určité slovní zásoby, která se neshoduje se skutečností a působí i na myšlení. (Keblová, 2001)

Nevidomé osoby mají problémy získávat informace z okolního světa zrakovou cestou. Vzhledem k nemožnosti vizuálního vnímání užívají ostatní smysly, především sluch a hmat, kterými kompenzují nedostatky. Zmíněné využívání více smyslů či vyšších kompenzačních činitelů je při práci s nevidomou osobou žádoucí, je nutné, aby byla vytvořena adekvátní představa o objektech či jevech. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007).

Dle výše uvedeného dělení přecházíme ke druhé skupině, a to k **osobám se zbytky zraku**. Za jedince se zbytky zraku můžeme považovat osobu s viděním na hranici mezi těžkou slabozrakostí až praktickou nevidomostí. (Kimplová, Kolaříková, 2014) Hraniční oblast zbytků zraku mezi těžkou slabozrakostí a nevidomostí je určena v mezích zrakové ostrosti  $3/30 - 0,5/60$ . Dříve byla tato kategorie označována za částečně vidící nebo těžce slabozraké. V této kategorii se může objevit progresse nebo naopak částečné zlepšení. Další možností je ustálení zrakové vady. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

Je důležité na ně nahlížet z obou hledisek, jak těžké slabozrakosti, tak praktické slepoty. Postupy, principy a všeobecné metody modifikovat progresi vady i dané situaci a dalším faktorům. Tzv. dvojmetoda se uplatňuje v oblasti vzdělávání a vyučovacího procesu. Značí to vzájemné působení černotisku s kombinací Braillova písma a s nacvičováním čtení a psaní. Je podstatné, aby tato dvojmetoda fungovala vyváženě v rámci všech vyučovacích předmětů. Nemělo by se zapomínat na nutnost vyčlenění zbytku zraku u nacvičování Braillova písma. V průběhu vyučování se velmi často stává, že žáci stále chtějí primárně využívat své zbytky zraku. Málokdy chtějí při činnostech zrak vynechat, nepoužívat a poskytnout zrakovému orgánu tak určitou úlevu. (Růžičková in kolektiv autorů, 2006) S patričními optickými pomůckami jsou schopni jedinci se zbytky zraku číst písmo nebo vidět obrázky plakátové velikosti. Optimální brýlová korekce dopomůže k rozpoznání například prstů před očima. Větší problém nastává při vidění do blízka. Bezmála nedokáže aplikovat zrak při prostorové orientaci, proto z hlediska kompenzace se postupuje skoro jako u kategorie nevidomých s důrazem na rozvoj zachovaných zbytků vidění a dodržování zrakové hygieny. (Kimplová, Kolaříková, 2014)

### 1. 3. 2 Časové období

Ve vývoji jedince představuje časové období vzniku postižení podstatnou roli v ovlivnění osobnosti. Čím dříve se porucha objeví, tím méně zkušeností a zrakových představ jedinec získá. Ovlivňuje to nejenom oblast vývoje kognitivních procesů, ale i například samostatný pohyb, prostorovou orientaci. (Röderová, 2015; Štrébllová, 2002) U všech tří níže zmíněných kategorií mají vliv environmentální faktory a dědičnost. Zraková vada či postižení jsou u jedince diagnostikovány v období před narozením, v období porodu nebo po porodu. Důležitým činitelem pro vznik zrakové vady je doba vzniku, z tohoto hlediska se dělí příčiny jako:

- **prenatální doba vzniku zrakového postižení,**
- **perinatální doba vzniku zrakového postižení,**
- **postnatální doba vzniku zrakového postižení.** (Růžičková, Kroupová, 2017)

Pro zjednodušení se užívá také dělení na vady **vrozené, dědičné a vady získané** v průběhu života. Osoba s vrozeným postižením se se svou situací lépe srovnává, nemá totiž zkušenost s kvalitou života bez postižení. Nevýhody jsou spatřovány ve strádání zrakových vjemů od narození, které ovlivňují získávání zkušeností a vývoj. Naopak u druhé skupiny se získaným postižením nedochází k zásahu do vývoje funkcí osobnosti a případným následkům dlouhodobé zrakové deprivace. (Röderová, 2015; Štrébllová, 2002) U kategorie **vrozených vad** se zabýváme působením endogenních a exogenních vlivů. Hamadová, Květoňová, Nováková (2007) uvádějí, že zhruba 20% vrozených vad je způsobeno dědičnými vlivy, tedy endogenními. Vlivem dědičnosti může docházet ke vzniku různých onemocnění, například těžká krátkozrakost, vrozený glaukom a šedý zákal, atrofie zrakového nervu, retinoblastom či albinismus. Naopak exogenní činitele řadí různé mechanické, fyzikální a chemické vlivy způsobující například mikroftalmus, anoftalmus. Jednou z možností vzniku **získaných zrakových vad** je působením celkových chorob. Mezi choroby patří revmatická onemocnění, diabetická retinopatie, roztroušená skleróza, tuberkulóza. Ztrátu zraku mohou způsobit i úrazy hlavy, nádorové onemocnění oka, poranění zrakového nervu nebo zrakového centra v mozku.

### 1. 3. 3 Oblast narušených zrakových funkcí

Dle Květoňové – Švecové (2000) členíme typy zrakových vad podle oblasti narušených zrakových funkcí a těmi jsou:

- **ztráty zrakové ostrosti,**

- **ztráty zorného pole,**
- **poruchy barvocitu,**
- **problémy ve zpracování zrakových informací,**
- **okulomotorické obtíže.**

#### **1. 3. 4 Etiologické hledisko, trvání zrakové vady**

Obvykle jsou uváděna i následující členící kritéria, která vycházejí zejména z etiologického hlediska, kde hovoříme o postižení **orgánovém a funkčním**. V rámci trvání zrakové vady se jedná o **krátkodobé neboli akutní** postižení zraku, **dlouhodobé – chronické a opakující se – recidivující**. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

#### **1. 4 Příčiny vzniku zrakového postižení**

Vrozené zrakové vady představují jednu z nejčastějších příčin vzniku zrakového postižení. Mohou být například geneticky podmíněné nebo způsobené infekčním onemocněním matky v době těhotenství. Příčinami vznikajícími v průběhu života mohou být nádory, následky úrazů, zákaly, ale rovněž změny sítnice (retinopatie). Retinopatie jsou vyvolané cévním onemocněním nebo cukrovkou. K postupnému zhoršování zraku i s variantou úplného oslepnutí v průběhu života vedou tzv. progresivní vady. (Slowík, 2010) U jedinců se získaným postižením zraku se klade značná pozornost na jejich často omezenou schopnost adaptace na život s postižením. U této skupiny jsou vyraženy zásahy do vývoje funkcí osobnosti a následky dlouhodobé zrakové deprivace. (Röderová, 2015)

Všeobecně platí, že větší zatížení pro psychický vývoj dítěte značí vrozené postižení. Nebývá subjektivně tak traumatizující. V opačném případě nevratnou ztrátou již existujících kompetencí trauma způsobuje získaný defekt během života. Období vzniku zrakové vady vytváří a umocňuje reakce člověka a jeho rodiny na takovou zátěž. (Vágnerová in Kimplová a Kolaříková, 2014)

Vzhledem k charakteru praktické části práce se v tomto oddíle textu zaměříme specificky na důsledky zrakového postižení na stupni zbytků zraku a nevidomosti. Příčiny sníženého vizu u dětí se zbytky zraku se podobají těm jako u dětí slabozrakých. Ve většině případů se hovoří o tom, že jedinec při vidění oběma očima i s využitím předepsaných brýlí rozpoznává prsty až těsně před očima. Za pomoci speciální optiky dokáže číst plakátové písmo. (Keblová, 2001) Mezi nejčastější příčiny vrozené nevidomosti patří dědičnost, mechanické poškození plodu, alkoholismus matky, drogové a lékové závislosti a rovněž virová onemocnění

matky. Z hlediska druhé možnosti, tedy v rámci získaných příčin, hovoříme o progresi vady, úrazech oka jako poleptání a popálení, úrazech hlavy, nádorových onemocnění. (Růžičková, 2006)

## 1.5 Důsledky zrakového postižení

Zraková vada má vliv na celou osobnost člověka. Uvádí se, že jedinec z okolního světa přijímá zrakem až 85 % informací. Míra ovlivnění života a důsledků je podmíněna závažností zrakové vady či ZP. Velikost, vzdálenost, prostorovost, barva, směr, schopnost zaznamenání pohybu jsou kritéria, které má možnost zrakový orgán rozeznávat. V rámci druhu a rozsahu postižení zraku je jedinec o tyto informace ochuzen. (Květoňová – Švecová in Röderová 2015) Vágnerová (in Valenta a kol., 2003, s. 186) dělí vliv zrakové vady na osobnost jako: „*Primární postižení, tj. zrakový handicap a změny sekundárního charakteru, které z něho vyplývají. Sekundárně jsou postiženy ty funkce, jejichž přiměřený vývoj je závislý na dobré úrovni zrakového vnímání a na dostatečném přívodu zrakových informací.*“

Autoři různých publikací spatřují vliv postižení na osobnost člověka v několika hlediscích. Například Kingsleyová (in Röderová, 2015) zmiňuje čtyři oblasti vývoje, kde dochází ke změnám. Jedná se o oblast sociální a emocionální, oblast řeči a komunikace, kognitivní a oblast samostatného pohybu a orientace. Lidé se stejným zrakovým postižením se v reálných situacích mohou projevat zcela jiným vystupováním po stránce motorické, sociální a emocionální. Velmi úzce chování jedinců je spjata s informovaností prostředí o daném postižení, možnostech a schopnostech osob. (Wathesová in Röderová, 2015) Na závěr dodáváme konkrétnější výčet zasažených oblastí u osob se zrakovým postižením, které uvádí Jesenský (2002). Zahrnuje do nich snížení citlivosti na vizuální podněty, snížení výkonnosti v rámci různých aktivit, snížení adaptability na prostředí, neúplnost procesů a výsledků poznávání, vytváření nepřesných, neúplných nebo zkreslených představ, informační bariéru, zvýšení reakčních časů a prodloužení průběhu procesu poznávání, zvýšenou míru specifických potřeb.

V této části práce se zaměříme na důsledky ZP na úrovni zbytků zraku a nevidomosti, a to v přímé návaznosti na charakter naší praktické části práce. Nevidomost je výrazně spojena s omezenou možností samostatného pohybu a prostorové orientace. Mezi základní prostředky k orientaci využívají jedinci hlavně chůzi s bílou holí, průvodcovské služby, možnosti ozvučení prostředí v rámci speciální techniky nebo i hmatový popis trasy. Vodící psi, kteří jsou speciálně vycvičeni, nejsou u nevidomých jako značná pomoc výjimkou. Osoby se zbytky zraku se snaží, v co největší možné míře, stále pracovat se zbylým zrakem. Dávají mu přednost většinou i před

využitím v rámci kompenzačních mechanismů. Jejich zátěž se odráží nejen po stránce fyzické, ale i psychické. Způsobuje to zejména obrovské množství koncentrace. Správné vykonání jednotlivých úkonů, rozpoznání objektů nebo aktivit zrakem pro ně přináší velké úsilí. Hlavním zájmem je, aby si v těchto situacích neublížili sami a neohrozili okolí. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) Mezi další důsledky vyplývající z těchto stupňů zrakového postižení je oblast socializace a pracovních příležitostí. I přes mnohá legislativní opatření, která by měla zabezpečit rovnoprávné postavení osob s postižením ve společnosti, se stále objevují situace, kdy to, že jedinci nemohou využívat svůj zrak, jim ztěžuje volbu a nabízí jen omezený okruh vhodných povolání. Dále se stále setkáváme s předsudky společnosti, celkovou neznalostí této problematiky a částečnou neochotou se z pohledu zaměstnavatele přizpůsobit. (Ludíková, 2003)

## 2 Vzdělávání osob se zrakovým postižením

Ve druhé kapitole blíže uvádíme možnosti vzdělávání, specifika v rámci středního stupně vzdělávání a situaci v oblasti školství. Převážně je kapitola koncentrována na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně pak žáků se zrakovým postižením. Zmiňujeme také proces inkluze, spolupráci pedagoga a asistenta pedagoga, individuální vzdělávací plán, centrum speciálněpedagogické péče.

Mezi základní lidská práva bezpochyby náleží právo na vzdělávání. Je významným ukazatelem humanizace současné společnosti. Prostřednictvím vzdělávání a profesní přípravy se Evropská unie snaží zabezpečit rovnocenný přístup k sociálnímu a pracovnímu životu. (Pastieriková, Regec, 2017) Vlivem inovativních změn ve výchově a vzdělávání se stále zvyšují nároky na kvalitu vzdělávání všech jedinců společnosti. Jako jeden z nejdůležitějších úkolů výchovy a vzdělávání je poznání samotného žáka. Zvyšuje se nutnost věnování pozornosti jedincům s různými obtížemi nejen v oblasti vzdělávání, ale také výchovy a sociální sféry. (Petrová, 2017)

*„Školský zákon umožňuje právo na vzdělávání dětem, žákům, studentům se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možností.“* (Hájková, Strnadová, 2010) Jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami mají nárok na podpůrná opatření, která jsou zahrnuta ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., §1. Jedná se o:

- speciální metody, formy, postupy,
- prostředky vzdělávání,
- rehabilitační pomůcky,
- kompenzační pomůcky,
- učební pomůcky,
- speciální učebnice a didaktické materiály,
- předměty speciálně pedagogické péče,
- služby asistenta pedagoga,
- snížené počty žáků ve třídě, skupině,
- možné další úpravy organizace vzdělávání,
- poskytnutí pedagogicko-psychologických služeb.

Podpůrná opatření můžeme charakterizovat jako soubor organizačních, personálních a vzdělávacích opatření, jež školy poskytují těm žákům, kteří je ze zákonem rámcově vymezených důvodů potřebují. Zákon stanovuje pět stupňů podpůrných opatření. 1. stupeň

poskytuje škola i bez konzultace a rozhodnutí pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálněpedagogického centra. Podpůrná opatření 2. až 5. stupně už neurčuje škola, ale školské poradenské zařízení. Zařazení žáka do příslušného stupně podpory a následné posouzení rozsahu podpůrných opatření zajišťuje v případě zrakového postižení speciálněpedagogické centrum pro zrakově postižené. SPC si podrobněji přiblížíme v jedné z podkapitol. Existuje i katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání. Přináší celkový přehled prostředků v rámci podpory ve vzdělávání nejen pro žáky, rodiče, ale i pedagogy. Pedagogové, pracující se žákem s diagnostikovaným postižením zraku, jej mohou využít a v dílčí části katalogu si ověřit jednotlivé postupy a doporučení, které získali od SPC. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015)

Služby v oblasti edukace pro osoby se zrakovým postižením ve věkovém spektru od tří let nabízí resort Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Usiluje o rovnocenný přístup ke vzdělávání s ohledem na schopnosti, dovednosti, cíle a přání dítěte se zrakovým postižením nebo jeho rodičů. Každé dítě má právo na vzdělávání, bez ohledu na své zrakové postižení nebo své dovednosti, schopnosti a rozumové vlastnosti. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

## **2. 1 Inkluze**

Od 90. let 20. století se v odborné literatuře kromě termínu integrace začíná projevovat termín inkluze. Koncept inkluze překračuje integraci ve významu orientace na kvalitu života a účast každého jedince na společenském životě. Mezinárodní klasifikace ICF, propagující inkluzivní pojetí postižení, vysvětluje postižení jako součást tělesných funkcí a struktur. Nezapírá omezení, které jedinci způsobuje. Nicméně jedinec může i přes tato omezení plnohodnotně žít. Inkluze je pojem, který je založen na vyskytování různorodosti a potencialit každého jednotlivce. Snaží se o rozvoj jednotlivců v rámci přizpůsobení vzdělávání jejich možnostem. Primárními diagnostiky jsou učitelé spolu s rodiči. Pro podporu postižené osoby se snaží nalézt a zvolit správná speciálněpedagogická opatření. (Röderová, 2015)

Úmluva o právech občanů se zdravotním postižením se stala zásadním mezníkem. Součástí právního řádu ČR je od února roku 2010 a jejím podepsáním se tak ČR zavázala na všech úrovních vzdělávání k zavedení systému inkluzivního vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání je především pro osoby znevýhodněné, ať už v důsledku zdravotního postižení nebo nepříznivé sociální situace. Žáky s mimořádným nadáním, děti migrantů a azylantů nebo příslušníci jiných národů a etnických menšin řadíme mezi další skupiny, které do této oblasti spadají. (Pastieriková, Regec, 2017)



Akceptování individuálních potřeb každého žáka, nejen toho s postižením, je základem inkluzivního vzdělávání. Pracujeme se skupinou žáků jako celkem s tím, že každý z nich má jiné individuální potřeby. Dá se říci, že cílem inkluze je přizpůsobení prostředí dětem. (Šmelová, Souralová, Petrová, 2017) Hájková, Strnadová (2010) dodávají, že pojem inkluze v překladu, v obecném pojetí, z anglického termínu inclusion znamená zahrnutí a v širším pojetí příslušnost k celku. Je tedy zdůrazňováno, že inkluze není jen optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se o pojetí, podle kterého by všechny děti bez ohledu na stupeň postižení měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu.

V České republice v březnu 2010 byl schválen vládou ČR usnesením číslo 206 Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV). Přichystalo jej ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve vzájemné spolupráci s odborníky. Je to první rámcový dokument zabývající se poskytnutím rovného přístupu všech osob ke vzdělávání. Řeší se v něm problematika inkluzivního školství a jeho zvýšení v českých školách. (Květoňová – Švecová, Pouzdrová – Květoňová, 2010) V rámci inkluze jde především o respektování odlišností mezi žáky či studenty a s tím související snížení všech překážek ve vzdělávání. Základním pilířem inkluzivního vzdělávání je zaměření na společnost, skupinu, třídu, strukturu systému, kde se vzdělávací podmínky realizují společně. Vstřícné, přirozené prostředí pro každého buduje inkluzivní škola. Jedinci v ní navzájem spolupracují, jsou vychováváni pohromadě, tvoří mezi sebou vazby a vzniklé kontakty je často doprovázejí až do dospělosti. To je výsledek inkluze. Jedním z cílů je poskytnout všem žákům vzdělání, které bude naplňovat jejich osobní potřeby. Proto musí nejdříve docházet k diagnostice potřeb jedinců a v každé třídě tak vytvořit program splňující ve vysoké míře vnější a vnitřní rozdílnost a individualizaci. (Vavradová, 2017)

Pro žáka s postižením zraku je společné vzdělávání nejdůležitější v oblasti sociální, ve které dochází k podpoře kognitivního vývoje, komunikační a sociální dovednosti. Pokud máme ve třídě žáka se zrakovým postižením, musíme dbát na jeho individuální potřeby a specifika v oblasti správného výběru metod umožňujících vnímat dění kolem něj, výklad učitele a pochopení učiva. Další speciální postupy se mohou vztahovat na úroveň hmatového vnímání, podporu vizuálního vnímání, orientaci a samostatný pohyb, koordinaci oko – ruka, vnímání pohybujících se předmětů, využití různých kompenzačních pomůcek, zrakové hygieny a další. (Pipeková, 2010; Röderová, 2015)

## **2. 2 Specifika edukace v rámci středního vzdělávání**

Vzdělávání na SŠ specifikujeme blíže s ohledem na orientaci naší práce a především části praktické. Při výběru dalšího studia po základní škole mají jedinci možnost vzdělávání

opět v běžném typu školy, jestliže je jejich zrakové vady nelimitují v případném uplatnění v praxi v oblasti studovaného oboru, nebo ve škole speciální. Neméně důležitou roli představuje doporučení oftalmologa, připravenost školy na vstup žáka se zrakovým postižením. Přijímání do SŠ pro zrakově postiženou mládež se koná totožným způsobem jako na střední školy běžného typu. Přihlášku mohou podat ti žáci, kteří ukončili studium na některé ze speciálních škol a ve vzdělávání chtějí pokračovat, ale i ta skupina osob, u které došlo ke zhoršení zrakové vady v průběhu školní docházky v takové míře, že v běžné škole by jim výuka způsobovala problémy. Speciální školy jsou charakteristické výukou se sníženým počtem žáků, výchovně vzdělávací činností po skupinách dle stupně zrakového postižení. (Ludíková , 2003)

Pokud si žák se zrakovým postižením vybere možnost studia na běžné střední škole, je žádoucí splnění několika podmínek pro správné fungování. Mezi hlavní uzpůsobení patří individuální přístup vyučujících, snížený počet žáků ve třídách, v rámci technické stránky dobré světelné podmínky, učebnice se zvětšeným písmem pro slabozraké, přepis učebnic do bodového písma pro nevidomé. Nezbytnou součástí by měla být informovanost vyučujících, spolužáků a rodičů o zrakovém postižení a jeho problematice. Přechozí studium na základní škole zaměřené na zrakové postižení je pro jedince přínosnější hlavně v oblastech prostorové orientace, samostatného pohybu, celkového pohybu zrakově postižených, v práci na počítači a v nácviu bodového písma. Uvedená problematika je tam zařazena v rámci jednotlivých předmětů a jedinci z toho později těží i v průběhu dalšího studia a je pro ně začlenění s těmito znalostmi do běžného kolektivu intaktních spolužáků snadnější. Například za podpory optických pomůcek jedinci s lehčí zrakovou vadou zvládnou střední vzdělávání v plném rozsahu, u žáků s těžkým zrakovým postižením je nezbytnost úpravy v rámci podmínek vzdělávání a vhodného technického vybavení školy. (Gromnica, 2010)

## **2. 3 Individuální vzdělávací plán**

Podstatné a relevantní informace v rámci pokladů o dítěti jsou nezbytné pro tvorbu IVP a jeho zdárné uskutečnění. Aby nedošlo k případnému zkreslení informací o dítěti, je vhodné použít více zdrojů a zabránit tím neobjektivnímu vnímání potřeb dítěte. Ke zjištění informací slouží zpráva z odborného vyšetření dítěte jak speciálněpedagogického, tak psychologického, provedeného ve školském poradenském zařízení. Vše může být doplněno i lékařským vyšetřením nebo zprávou z jakékoli jiné oblasti, kde je dítě vedeno. Nemělo by se zapomínat na pedagogickou diagnostiku učitele. Abychom mohli zprávu dále využít a pracovat, musí obsahovat doporučení, kde by navrhované metody a typy pro práci s jedincem měly být co nejkonkrétnější. Kromě doporučení a metod potřebujeme znát i vhodné způsoby hodnocení.

Cílem IVP je vytvořit takové prostředí a řešení situací, kde dítě uplatní své vědomosti a dovednosti bez nezkreslených dopadů svého handicapu. (Jucovičová, 2009)

Pokud se zaměříme na problematiku zrakového postižení, tým pro tvorbu IVP představují rodiče, samotný žák, oftalmolog, speciální pedagog – tyfloped, psycholog, sociální pracovník a pedagogové v rámci školského zařízení. Stanovení cílů je možné rozdělit na krátkodobé a dlouhodobé časové úseky. V rámci krátkodobých, tedy maximálně dvou měsíců, se u zrakově postižených může jednat o nácvik s novou technikou, například obsluha braillové tiskárny. U dlouhodobých cílů by měl být uveden popis a rozsah služeb, které se pro dítě zajistí. Například výcvik prostorové orientace a samostatného pohybu, práce s tyfletechnikou, zraková stimulace. Je vhodné jednotlivé oblasti rozpracovat na dílčí části, tak aby dítě vědělo, kdo se mu bude v jaké oblasti věnovat. (Ludíková, 2003)

IVP je dokument, který by neměl být považován za definitivní a neměnicí se. V případě potřeby a v mnohých případech je nutností do plánu zasáhnout a provést úpravy dle aktuálního stavu a situace. Nejen u jedince se zrakovým postižením dochází v průběhu plánu a plynoucího školního roku k řadě změn, které mohou působit jak pozitivně, tak negativně. Negativnímu působení se dá předejít pravidelným sledováním plnění plánu a rovněž vyhodnocením výsledků za uvedené období. Školní poradenské pracoviště dvakrát ročně vyhodnocuje plnění postupů a opatření v rámci plánu. Co se týká spolupráce s rodiči v rámci plánu, mohou přispět při vytváření i v průběhu svými připomínkami, návrhy, zmínit změny v chování jedince, jeho potřeby a případné problémy. Instituce, ve které žák působí, by měla rodičům poskytovat jak průběžné výsledky, tak závěrečné hodnocení. V takové spolupráci lze dosáhnout maximálních výsledků. (Ludíková, 2003; Jucovičová, 2009)

## **2. 4 Speciálněpedagogické centrum**

Speciálněpedagogická centra (SPC) jsou školská poradenská zařízení zaměřující se na určitý druh zdravotního postižení nebo poruchy. Jejich prioritou je podpora pedagogických pracovníků při inkluzivním vzdělávání a jejich metodické vedení. Rovněž individuálně spolupracují s klienty se smyslovým, tělesným nebo mentálním postižením, ale také s jedinci s vadami řeči a kombinovaným postižením. Jedná se o centra školského účelového zařízení. Dříve byla centra organizována zpravidla při školských zařízeních, konkrétně speciálních státních i nestátních školách, dnes tomu tak již být nemusí, existují centra zřízená soukromými subjekty. Mezi hlavní pracovníky v rámci SPC řadíme psychologa, speciálního pedagoga, sociálního pracovníka, kteří jsou dle potřeby orientace SPC doplněni odborníky nebo externími spolupracovníky, například logopedy, fyzioterapeuty, lékaři v určitém oboru. (Novosad, 2009)

Hlavním účelem je poradenská činnost pro zdravotně postižené děti a mládež zhruba od tří let věku dítěte až do ukončení povinné školní docházky. Centra provádějí nejen diagnostiku, ale také speciálněpedagogickou péči. Jejich činnost probíhá převážně tak, že navštěvují dítě v prostředí, ve kterém žije nebo kde probíhá jeho vzdělávací činnost. (Renotierová, Ludíková, 2005) Zpracovávají veškeré podklady k rozhodnutí o zařazení dítěte nebo žáka, studenta do vzdělávání formou inkluze nebo ve specializovaném školském zařízení, průběžně pozorují a vyhodnocují vhodnost zařazení i školní úspěšnost, souhrnné prospívání a rozvoj sledovaných jedinců. Podílejí se na vypracování individuálního vzdělávacího plánu. IVP má každé dítě se zdravotním postižením nastupující do školského zařízení. Upozorňují na vhodné didaktické postupy, poskytování metodické či konzultační pomoci školám i jednotlivým pedagogům. Hledají ve spolupráci s lékaři, sociálními pracovníky a dalšími odborníky zdravotně postižené nebo vývojově ohrožené děti a mladistvé v regionu, konzultují s rodiči a zabezpečují komplexní diagnostiku, posouzení aktuálního stavu. Zajišťují pomoc v oblasti profesního poradenství, profesní orientace, volby dalšího studia, odborné přípravy i pracovního uplatnění klientů. Podporují řešení problémů rodin s dětmi se zdravotním postižením, všestranně podněcují aktivitu členů rodiny na celkovém preventivním, sociálně rehabilitačním a terapeutickém působení. (Novosad, 2009)

SPC pro zrakově postižené je centrum nabízející služby žákům se zrakovým postižením, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením vzdělávajícím tyto žáky. Cílem poskytovaných služeb je především to, aby žák nebyl díky inkluzi nebo ve vzdělávání pro zrakově postižené o něco připraven či z některých aktivit vyčleněn. Základním východiskem pro fungování je tedy spolupráce pedagogů zrakově postiženého žáka a pracovníků centra. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

## **2. 5 Role učitele a asistenta pedagoga**

Základem úspěchu spolupráce mezi oběma pozicemi, tedy učitele a asistenta pedagoga, je bezproblémová komunikace. Podmínky pro vznik příjemného pracovního prostředí, ve kterém bude možná spolupráce pro obě strany, záleží na několika faktorech. Liší se v úrovni vzdělávání, jiné jsou podmínky v mateřských, základních a středních školách. Rozhodujícími články systému se tak stávají asistent spolu s třídním učitelem. Problémy mohou vznikat v navázání kontaktů a spolupráce s vyučujícími daných předmětů a vedením v rámci školy. Činnost asistenta pedagoga zabezpečuje třídní učitel, výchovný poradce, případně speciální pedagog nebo školní psycholog, pokud ve škole působí. Právě tady je nepostradatelná

komunikace ze strany asistenta, spolu se schopností akceptovat jejich názory. Všichni výše uvedení tvoří sociální klima školy i třídy, vytvářejí atmosféru ve třídě. V některých případech nemají na škole pedagogové dostatek zkušeností v rámci inkluze, speciální pedagogiky. V případě, že má asistent pedagoga více zkušeností v dané problematice, je vhodné, aby jeho kolegové dokázali přijmout jeho znalosti, zkušenosti. Prosazování jedné nebo druhé strany může být počátkem problémů ve vzájemné spolupráci. Týmová spolupráce pedagogického sboru představuje velké nároky v komunikaci na všech stranách. Nicméně úspěšné začlenění žáka se bez ní neobejde. (Horáčková, 2015)

### **Osobnost učitele**

*„Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, koordinuje a organizuje činnost žáků, řídí hodnotící proces učení.“* (Průcha a kol., 2003, s. 326) Pedagogická činnost je považována za profesi vyžadující speciální schopnosti získávané a udržované důkladným a permanentním vzděláváním. Neméně důležité je zabezpečení příznivých podmínek žákům ve školách, zodpovědnost za vzdělávání. Další vzdělávání pedagogů je možné realizovat ve dvou možnostech. Jednou z nich je kvalifikační postgraduální vzdělávání, zejména ve formách doplňujícího studia, rozšiřujícího studia, specializačního studia. Dále je možné se průběžně vzdělávat, typické pro tuto formu jsou kurzy, přednášky a cykly, letní školy, semináře a dílny. (Průcha a kol., 2003)

V dnešní době má učitel lepší postavení, než tomu bylo dříve. Učitelství jako povolání je stěžejní k zajištění vzdělanosti společnosti. Vyučující představuje hlavní osobu a výchovný činitel ve vzdělávacím procesu. Pedagog své odborné, pedagogické a morální kvality předává a podmiňuje jimi žáky v rámci vyučovacího procesu. Pro své žáky by měl představovat autoritu. Pedagog je pro mnohé nejen tím, kdo předává nové vědomosti, ale také poradcem a organizátorem. (Radová, 2010) Pedagogický sbor jako celek výrazně ovlivňuje proces inkluze. Inkluze vyžaduje velké nároky na osobnost učitele. Nehovoříme pouze o profesní připravenosti, ale o celkovém postoji k inkluzi a vlastnímu očekávání. V rámci práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami by měl mít pedagog alespoň základy v oblasti speciální pedagogiky, být ochoten konzultovat vzniklé situace a zkušenosti se školským poradenským pracovištěm a rovněž být otevřen k dalšímu vzdělávání v rámci kurzů apod. (Šmelová, Souralová, Petrová, 2017)

## **Asistent pedagoga**

Profese asistenta pedagoga je legislativně definována školským zákonem č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů. Dle tohoto školského zákona se vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami provádí s využitím podpůrných opatření zajišťovaných školou nebo školským zařízením. Služby poskytovány asistentem se řadí mezi nejvýznamnější podpůrná opatření. Pozice asistenta pedagoga v rámci vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami napomáhá k překonání nebo úplnému zrušení bariéry, která vzniká mezi žáky a školou. Je k dispozici nejen žákovi, ale ke vzájemné spolupráci s vyučujícími v rámci vzdělávacího procesu, usiluje o otevřenou komunikaci i se zákonnými zástupci žáků. (Šmelová, Suralová, Petrová, 2017)

Pracovní pozice asistenta pedagoga je zřizována ředitelem školy dle školského zákona 561/2004 Sb., §16. Vzhledem ke skutečnosti, že asistent pedagoga je zaměstnancem školy, rodiče nezajišťují žádné další organizační a finanční náležitosti. Pozice asistenta pedagoga je definována jako tzv. druhý pedagog ve třídě. Měl by pod dohledem pedagoga pracovat nejen s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i s ostatními ve třídě. (Němec a kol., 2014)

Asistenti pedagoga provádí v rámci své profese ve školách rozsáhlou řadu činností a aktivit. Morávková Vejrochová a kol. (in Šmelová, Suralová, Petrová, 2017) je rozděluje do jednotlivých podskupin. Jedná se tedy o individuální nebo skupinovou podporu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci vyučování ve třídě, rovněž v rámci vyučování mimo třídu. Neopomenuta je práce asistenta se žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb, společná příprava na vyučování s pedagogem, doučování žáků, komunikace se zákonnými zástupci a poradenskými pracovníky v případě potřeby. Nedá se všeobecně říci, že činnosti asistenta pedagoga jsou na každé škole stejné. Dochází ke změnám v souvislosti se samotnou školou, kde je tato pozice zřízena, a především dle individuálních potřeb žáka a jeho vlastního doporučení ze školského poradenského zařízení. Ve všech školských zařízeních by se měl asistent pedagoga seznámit s dokumentací žáka, s individuálním vzdělávacím plánem. Na zpracování individuálního vzdělávacího plánu se podílí, přispívá svými poznatky k aktualizaci. Pro zkvalitnění práce by si měl asistent pedagoga doplňovat své vzdělání. Nejčastěji se jedná o doplnění kurzů, orientovaných na práci se žáky s určitou diagnózou. Existují specializované kurzy, které nabízejí jednotlivé organizace formou několika hodin či dní. Hovoříme především o workshopech, seminářích, konferencích a přednáškách. (Bartoňová & Vítková, 2016)

Horáčková (2015) ve své publikaci představuje tzv. desatero pro úspěšné fungování a spolupráci mezi asistentem pedagoga a učiteli. Potvrzuje tak výše uvedené faktory od jiných

autorů. Základním předpokladem je považovat inkluzi za správnou cestu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jde o to, aby učitel vnímal, respektoval přítomnost asistenta a nepovažoval jej za rušivý element. Zároveň je třeba si uvědomit, že asistent pedagoga není osobním asistentem žáka, ani učitele. Pedagog v dané třídě by neměl nabýt dojmu, že pokud je u žáka asistent, není potřeba se mu individuálně věnovat. Dále by měl provozovat své běžné činnosti učitele ve vztahu nejen k integrovanému žákovi, ale i celé skupině. Pro společné fungování v rámci vzdělávací instituce považuje za nutné mít pravidelné konzultace. Jejich organizace je samozřejmě snadnější při menším počtu pedagogů, ale i v rámci většího počtu je to možné. Jedno z řešení může představovat elektronická komunikace. Nicméně alespoň týdenní konzultace v rámci pozic třídní učitel a asistent pedagoga by zpravidla probíhat měla. Asistent pedagoga by se měl zúčastňovat pravidelných organizačních a pedagogických rad, z důvodu přehledu aktuálního dění a také vlastního předání informací ohledně integrovaného žáka. Je nezbytné, aby v případě absence asistenta pedagoga mohli učitelé bez problému jeho práci zastoupit. K tomu potřebují znát problematiku inkludovaných žáků, což je důležité i k řešení situace mimo vyučovací hodiny v rámci fungování po celé budově. Zásadní roli v celém procesu hraje osobnostní stránka asistenta a učitele, jejich komunikační schopnosti a dobrá vůle. Pro zlepšení vztahu je vhodné, pokud se učitel zajímá a dále se vzdělává v problematice speciálních potřeb žáka. Může tak asistentovi doporučit možnosti dalšího vzdělávání a předávat své zkušenosti. Učitel by měl být schopen najít správnou cestu pro zapojení asistenta v rámci třídy, nalézt takovou míru, která bude vhodná pro práci s ostatními žáky ve třídě, ale především s ohledem na integrovaného žáka a jeho osobnostní profil a specifické potřeby. Závěrem Horáčková (2015) uvádí i seznámení asistenta pedagoga se systémem klasifikace každého učitele a může se tak podílet na formativním hodnocení žáka. Orientace v klasifikaci může předávat dále intaktním žákům, pro které je systém mnohdy náročný.

### **3 Kompenzační pomůcky pro osoby se zrakovým postižením s akcentem na edukační proces**

Třetí kapitola spočívá v problematice kompenzačních pomůcek, zejména v rámci edukačního procesu. Dotýkáme se i témat zrakové terapie, prostorové orientace, samostatného pohybu, sebeobsluhy. Řadíme sem také oblast podpůrných organizací pro osoby se zrakovým postižením, abychom krátce shrnuli, jakými způsoby je možné získat nejenom kompenzační pomůcky a informace, ale i kontakt s komunitou osob se zrakovým postižením. Díky speciálním kompenzačním pomůckám mohou lidé se zrakovým postižením být plně začleněni do života společnosti.

Kompenzace představuje děj, kdy je orgán u zrakově postižených úplně nebo částečně nahrazen jinými smysly a schopnostmi. Až 80% informací z prostředí kolem nás získáváme prostřednictvím zrakového analyzátoru. (Růžičková in kolektiv autorů, 2006) Za kompenzační pomůcky považujeme nástroje, přístroje nebo zařízení vyráběné nebo speciálně upravené. Svými možnostmi a vlastnostmi tak mohou alespoň částečně kompenzovat následky způsobené zrakovým postižením. V rámci jejich užívání dochází k zmírnění, odstranění nebo překonání následků zrakového postižení. Jedincům s těžkým zrakovým postižením slouží k zpřístupnění nebo poskytnutí informací, kterých za normálních okolností nejsou schopni dosáhnout kvůli zrakové nedostatečnosti. V důsledku není integrace nemožná a proces kompenzace zlepšuje začlenění do pracovního i společenského života. Díky neustálému vývoji a pokroku v technice vznikají nové možnosti kompenzace. Jedinec má možnost ještě před samotným zakoupením si pomůcky osobně vyzkoušet, ať už v rámci prodejen kompenzačních pomůcek, SPC nebo neziskové organizace. (Bubeníčková a kol. in Kimplová, Kolaříková, 2014)

Pomůcky pro zrakově postižené můžeme rozdělit dle několika způsobů. Základním parametrem, na kterém se autoři shodují, je stupeň a typ zrakového postižení. Například Kimplová a Kolaříková (2014) pracují s dělením na pomůcky elektronické, optické, mechanické. Dalším faktorem je způsob získání pomůcky, ať už se jedná o zdravotní pojišťovnu, sociální odbor nebo možnost nehrazená, kdy si jedinec platí veškeré náklady sám. Pro zjednodušení a lepší pochopení problematiky volí ve své publikaci rozdělení na oblasti, kde kompenzační pomůcky využíváme. Uvádí tak oblast běžného života, pohyb a orientaci v prostoru, další mezník tvoří pomůcky pro zpřístupnění a zpracování informací v rámci vzdělávání, práce a poslední oblastí je volný čas jedince. Podobnou klasifikaci představují i další autorky, kde platí vymezení dle míry postižení, orientace a samostatného pohybu,



volného času. Navíc přidávají rozdělení tyflopomůček dle účelu na pomůcky kompenzující poškozené zrakové vnímání a pomůcky pro reedukaci zraku, pomůcky klasické a moderní. V rámci využitelnosti ve vzdělávacím procesu specifikují pomůcky v jednotlivých školních předmětech. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

### **3. 1 Zraková terapie a speciální pomůcky**

*„Zraková terapie prezentuje soubor cvičení, speciálních metod a podpory využití rehabilitačních a kompenzačních pomůček pro zlepšení využití stávajícího zrakového potenciálu.“* (Moravcová, 2004, s. 20) V rámci průběhu zrakové terapie se setkáme se speciálním pedagogem oftalmologem, který terapii provádí. Jeho cílem je rozvíjet zrak za pomoci kompenzačních a rehabilitačních pomůček, terapeutických metod a různých cvičení. Můžeme ji popsat také jako léčebnou rehabilitaci. Důvodem je její oblast zájmu, která má svůj počátek ve funkční poruše zraku. Zraková terapie je procesem snažícím se o udržení vizuálního potenciálu k získávání informací, sebeobsluze, orientaci. Její průběh je dlouhodobého charakteru. Zraková terapie je pojímána jako nadřazená zrakové reedukaci. Sovák (in Moravcová, 2004) ve svém defektologickém slovníku vysvětluje pojem reedukace jako užití speciálně pedagogických metod, které se starají o rozvoj nevyvinutých funkcí nebo napravují přímo porušené funkce a činnosti ve zrakovém analyzátoru. Není vhodné ji považovat za cíl v rámci speciálněpedagogické péče, představuje spíše cestu pro celkové začlenění člověka s postižením do společnosti. Pokud bude jedinec dobře vnímat své postižení, bude otevřen změnám a svému okolí, je to dobré východisko pro reedukační péči.

Terapie zraku ve speciálním školství je umožňována žákům v rámci výuky prostřednictvím optických, optoelektronických a neoptických pomůček. Mezi optické řadíme brýle, hyperokuláry, lupy, prizmatické monokuláry. Optoelektronické pomůcky tvoří speciální druhy lup. Naopak velikosti písma, psací potřeby, čtecí okénka, učebnice, speciální nábytek, osvětlení, kontrastní materiály se týkají neoptických pomůček. Nemělo by se zapomínat na zrakovou stimulaci. Společně se zrakovým výcvikem s využitím pomůček je poskytována k rozvoji zraku buď v předmětu speciální péče, v příslušných speciálněpedagogických centrech nebo při konkrétní návštěvě integrovaného žáka na škole. (Moravcová, 2004) Sám pacient a jeho subjektivní požadavky jsou zásadní při výběru speciálních optických pomůček. Zaměřuje se na jednotlivé činnosti a k nim potřebné zvětšení pomůcky, rovněž osvětlení a dobrou manipulaci. Cílem je seznámit jedince s více druhy speciálních pomůček, vysvětlit mu přednosti, ale i slabé stránky a nechat jej samostatně se rozhodnout. V celém procesu

vyšetření a výběru pomůcek je důležitá pozornost, trpělivost, paměť a chuť získávat nové informace. (Růžičková, 2015)

### **3. 1. 1 Neoptické pomůcky**

Vzhledem k tématu naší práce se dále budeme zabývat pomůckami, které jsou určeny převážně pro oblast studia a výuky. Výuka probíhá zpravidla ve třídě, kde tráví žáci většinu dne. Učebna je místo, kde je zprostředkováván výklad, místo setkání se spolužáky a pedagogy. Žák se zrakovým postižením má ve většině případů vybrané místo k sezení dle několika požadavků. Je proto nutné do určité míry přizpůsobit podmínky. Především oblast zrakové hygieny a její dodržování je podstatné pro využívání zrakových funkcí v budoucnu. Zrakovou hygienou rozumíme nastavení optimálních podmínek ve výchovně vzdělávacím procesu tak, aby byly dodržovány její zásady. Mezi oblasti, které zraková hygiena obsahuje, patří usazení žáka se zrakovým postižením ve třídě a jeho pracovní místo, světelné podmínky, materiálnětechnické vybavení, zraková práce do blízka a do dálky, práce s textovým a obrazovým materiálem, písemný projev, užívání kompenzačních pomůcek a časové omezení. (Finková, Růžičková, Stejskalová, 2010)

Pro vzdělávání jedince se zrakovým postižením jsou světelné podmínky stěžejní. Světlo je nejdůležitějším faktorem pro zrakovou orientaci a činnost dítěte, s případným zrakovým postižením nároky na kvalitu osvětlení rostou. (Keblová, 1998) Intenzita světla se v ideálním případě přizpůsobuje každému individuálně. Ne vždy je to v podmínkách učebny reálné, a tak dochází k lokálnímu osvětlení na lavici žáka, například s použitím lupy s osvětlením. V některých případech je přílišné osvětlení na škodu, žák vyžaduje menší intenzitu i denního světla. Je umístěn co nejdále od slunečních paprsků, pokud je to možné v tmavším koutu třídy, nebo regulujeme světlo prostřednictvím zástěny. (Finková, Růžičková, Stejskalová, 2010)

Další oblastí je pracovní místo. Speciální pedagog, konkrétně tyfloped, by měl být s výběrem místa, z hlediska zrakového postižení, k dispozici s užitečnými radami. Ještě před nástupem a zahájením vyučování je vhodné, aby si žák sám vyzkoušel, zda mu dané místo vyhovuje po stránce všech výše zmíněných faktorů. Nabídka samostatného pracovního stolu, tak aby měl žák dostatek prostoru i pro kompenzační pomůcky, se jeví jako vítaná. Keblová (2001) uvádí, že zejména u osob se zbytky zraku by měl být pracovní stůl upraven tak, aby obsahoval sklopnou desku. Deska je nastavitelná až do úhlu 90 stupňů, dole je opatřena lištou, která zabraňuje sesunu materiálů. Sklon desky si obvykle volí žák sám. S pracovním místem souvisí zraková práce do blízka a do dálky, kdy její podmínky jsou individuální dle typu zrakového postižení. Optimální dobu zrakové práce určuje oftalmolog. Po uplynutí určité doby

by mělo dojít k vystřídání aktivit a práci se zrakem změnit kvůli vzniku zatížení. (Finková, Ludíková, Stejskalová, 2010)

Pro usnadnění zrakové práce by měl žák dostávat takové texty s velikostí písma, která pro něj bude optimální. Text pedagog přizpůsobuje dle potřeby, písmo je vhodné spíše výrazné, tedy možnost zvolení tučnosti, lepší je využívat větší rozsah mezi řádky, žák tak získává větší orientaci v textu. Řádkování je vhodné nejméně 1.5 – 2. (Finková, Ludíková, Stejskalová, 2010) S přehledností a orientací v textu souvisí i jeho zvětšování. Není potřeba volit až příliš velké zvětšení, čím větší list papíru žák dostane, tím více se snižuje jeho přehlednost. Žáci jsou odkazováni ve starším věku na častější užívání doplňkové optiky zejména proto, aby ve vyšších ročnících mohli pracovat s učebnicemi s běžnou velikostí písma, případně si text zvětšili sami prostřednictvím svých zařízení dle potřeby. Zrakovou hygienu je nutné dodržovat i v případě ilustrací. Pokud je to možné, doporučuje se užívání ilustrace v sytých barvách a v silných černých konturách. Ideální je oddělený a dostatečný kontrast mezi obrázkem a jeho pozadím. U práce s textem ještě zůstaneme a navážeme na specifika psaní. Záměrně jsou používány větší formáty a píšou se velké tvary při nácvičku psaní. Pravidelně žáci se zrakovým postižením používají černou barvu, která je pro ně kontrastní. Ideální jsou takové nástroje, zanechávající silnou a dobře viditelnou stopu, jako je měkká tužka, fix. (Ludíková, 2003)

Časové omezení jedince z hlediska zrakové hygieny se vztahuje ke všem výše uvedeným oblastem. Při pracích do blízka jako čtení, psaní, kreslení a další podobné aktivity je potřeba zabránit přetížení zraku. Aktivity je nutno provozovat jen určitou dobu, poté by měla být vykonávána zraková relaxace. Pedagog musí mít velmi dobře naplánovanou organizaci ve třídě. Metodicky připravit hodiny tak, aby se práce do blízka a do dálky střídala. (Ludíková, 2003)

Materiální vybavení, které žák potřebuje, je vhodné konzultovat s příslušným speciálněpedagogickým centrem. Často mají tato centra možnosti zapůjčení nebo jsou schopna zajistit kontakt na výrobce nebo prodejce potřebných zařízení a výrazně tím škole i žákovi ušetří práci. Žák se zrakovým postižením některé pomůcky může mít bezplatně, na určitou část z nich doplácí jen zčásti. (Ludíková, 2003) Pokud hovoříme o technickém zabezpečení, je žádoucí zajistit bezpečný pohyb v prostoru. Jak v rámci pohybu po celé škole, tak i ve třídě, kde by měl mít žák bezpečný přístup ke svému pracovnímu místu, bez jakýchkoliv výrazných překážek. Na každé škole není možný bezbariérový přístup, proto při první návštěvě žáka se zrakovým postižením na škole je vhodné projít základní trasu a upozornit jej na překážky. Základní trasou se myslí části budovy, které žák bude navštěvovat denně, jeho hlavní třída, přesun do školní jídelny, na toaletu. Barevné označení začátků a konců schodiště, zábradlí, rohy zdí by mělo být

na školách samozřejmostí, pokud tomu tak není, je vhodné pro zrakově postižené žáky tyto záležitosti doplnit. (Keblová, 1998)

### **3. 1. 2 Optické a optoelektronické pomůcky**

Používání kompenzačních pomůcek je individuální záležitostí a záleží na typu zrakové vady. Hojně je ve výchovně vzdělávacím procesu užíván počítač s hlasovým nebo hmatovým výstupem, zvětšovací softwarem, lupy různých druhů a další. V dnešní době vzhledem k neustálému vývoji výpočetní techniky umožňují tyto pomůcky jedincům se zrakovým postižením být samostatnými a žít plnohodnotný život. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

S lupami se setkáváme v rámci různých forem a typů, spadají mezi optické pomůcky. Některé z nich mají možnost osvětlení, které tvoří lepší podmínky pro čtení a práci s textem. (Pipeková, 2010). Mezi jednotlivé typy řadíme lupy stojánkové s osvětlením i bez osvětlení, lupy do ruky rovněž s možnostmi bez osvětlení, s mechanickým nebo automatickým osvětlením, lupy předsádkové, závěsné a další. (Kimplová, Kolaříková, 2014) Nenáročné na přemísťování jsou lupy do ruky. Tyto lupy může uživatel využívat při čtení i mimo domov, tzn. i v přírodě či na jiných prostranstvích. Podmínkou je dostatečná intenzita světla. (Bubeníčková, Karásek, Pavlíček, 2019)

Mezi optoelektronické pomůcky řadíme lupy, které jsou převážně pro jedince s velkým zrakovým znevýhodněním a pro ty, kterým nedostačuje používání klasických lup. Hovoříme o kamerových přenosných a nepřenosných lupách, s vybavením v podobě vestavěného monitoru nebo možností stolní lupy. Lupy obsahují kameru poskytující skutečný, ale i zvětšený obraz. Výsledný obraz tak ukazuje displej nebo monitor, který je součástí zařízení. (Pipeková, 2010) Kamerové zvětšovací lupy jsou poměrně často využívány na základních, středních, vysokých školách. Tato zařízení poskytují volitelné zvětšení v rozsahu 2 – 50x dle typu příslušné optiky a monitoru. Samotný proces čtení je usnadněn pohyblivým čtecím stolkem umožňujícím i pracovní část pod kamerou. U některých typů může být doplňující nastavení v podobě náklonu monitoru, úhlu pohledu a výšky monitoru. Standardem se stává nastavení pozitivního či negativního režimu pro práci s textem. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007).

Další z kategorie optických pomůcek jsou různé softwarové programy a příslušenství. Mezi ně řadíme například odečítače obrazovky, hlasové syntézy. Tato zařízení poskytují osobám se zrakovým postižením možnost pracovat s elektrickými zařízeními. Odečítač obrazovky značí speciální software, umožňující převod informací z aplikací a operačního systému do podoby hmatového nebo hlasového výstupu. Hlasový výstup představuje možnost

nechat si přečíst text po znacích, slovech, řádcích a také použít ovládací prvky Windows pouhým pohybem kurzoru. Převod informací do Braillova slepeckého písma je výsledek hmatového výstupu. Skupina nevidomých osob má možnost práce s braillovými texty jako s běžnými, i s formami prezentací, komunikací typu syntetická řeč, email, internet. Obecně lze říci, že odečítače ohlašují, co se na obrazovce děje, oznamují odezvu klávesnice, umožňují lepší orientaci na obrazovce a získání dalších informací o aktivní položce. (Bubeníčková, Karásek, Pavlíček, 2019; Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

Následujícím specifikem je software zjednodušující práci s počítačem. Umožňuje velmi snadnou práci s počítačem bez ohledu na výchozí znalosti jedince v rámci výpočetní techniky. Důraz je kladen na potřeby uživatelů s těžkým zrakovým postižením. Právě u osob s těžkým zrakovým postižením se většinou učí konkrétní postupy a posloupnosti povelů, jak se dostat k požadovanému cíli prostřednictvím klávesnice a klávesových zkratk. Do programů zjednodušujících práci s PC můžeme také umístit programy Beletrik a Knihomol, zprostředkující přístup k elektronickým knihám a časopisům, a také cloudové řešení FriendlyVox. V rámci fungování práce na počítači je dobré zmínit i softwarovou lupu. Jedinec ji může používat nejen při práci v dokumentech, ale i při jakémkoli vyhledávání. Nejčastěji se s ní setkáme v podobě instalace ZoomText nebo SuperNova. U skupiny osob se zrakovým postižením nechybí v rámci jejich počítače či notebooku instalace hlasové syntézy. Mnohdy je nazývána také hlasový nebo řečový syntetizátor. Převádí text do mluvené podoby. Používání je jednoduché a jedinec si může zvolit mužský nebo ženský hlas. (Bubeníčková, Karásek, Pavlíček, 2019)

Za zmínku stojí z technického hlediska nejvyspělejší kompenzační pomůcka fungující ve spojení s počítačem, a to Braillový řádek. Růžičková (in kolektiv autorů, 2006) definuje, že se jedná o hmatový výstup. Někdy se můžeme setkat i s termínem hmatový displej. Je to hardwarové zařízení, které převádí jednotlivé znaky z obrazovky do reliéfní podoby Braillova bodového písma. Funguje na základě připojení USB nebo bezdrátovou možností k počítači a mobilnímu telefonu. Znalost braillové abecedy a ovládnutí samotného zařízení je pro úspěšné fungování nutností.

Dalším krokem ke zvýšení samostatnosti pro osoby se zrakovým postižením je zpřístupnění mobilních telefonů. Tato oblast prochází stále vývojem a objevují se další možnosti aplikací a nabídky různých funkcí. Chytré mobilní telefony nabízejí kromě klasického volání a zasílání SMS zpráv pro nevidomé podobné funkce jako počítač, ale oproti němu je jejich používání mnohem flexibilnější. Přístupnost tohoto zařízení je zajištěna díky odečítači obrazovky nebo zvětšovací lupě, které už v dnešní době bývají součástí operačního systému,

tudíž uživatel ušetří na přídavném softwaru. Mobilní telefon tak svou kompatibilitou nahradí řadu dalších zařízení, která by jinak nevidomý musel využívat. (Bubeníčková, Karásek, Pavlíček, 2019) Mnoho mobilních aplikací je přístupných v angličtině, což může vytvářet značné problémy. Uživatelé pracující s hlasovým výstupem disponují větší jazykovou bariérou než běžní uživatelé. Mezi mobilní aplikace v češtině můžeme zařadit například Asistenční aplikaci pro domácí použití (Seeing Assistant Home), sloužící k rozpoznávání čárových kódů, barev, označených předmětů v domácnosti, dále je možnost využití zvětšovací lupy, detektoru světla. Druhou aplikací je Lazarillo, který umožňuje speciální navigační funkce pro pěší se zrakovým postižením. Jako další uvádíme Voice Dream Scanner, aplikaci zprostředkávající přečtení textu hlasem po jeho vyfocení. (Tyflokabinet Praha, online)

### **3. 2 Prostorová orientace, samostatný pohyb, sebeobsluha**

Ztráta zrakového vnímání má nejvýraznější důsledky v oblasti prostorové orientace a samostatného pohybu. Nehovoříme jen o skupině nevidomých, ale také o osobách slabozrakých a se zbytky zraku. Schopnost žít nezávisle na okolí a umět se přemístit v prostoru jsou základní prvky samostatnosti, nezávislosti a soběstačnosti. Často to má významný vliv i na sebevědomí a sebehodnocení. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

Osoba se zrakovým postižením nemá dokonalý sluch a hmat od narození, to znamená, že nemá ani dokonalou prostorovou orientaci. Všem se musí postupně učit a v zájmu sociální integrace se zdokonalovat i v jednotlivých fázích nácviku prostorové orientace. (Ludíková, Stoklasová, 2005) Protože není možné využít zrakový analyzátor, je potřeba najít jiné systémy, prostřednictvím kterých bude pro ně možné se pohybovat bez obtíží a hlavně bezpečně. Jedině se zrakovým postižením v rámci prostorové orientace nemůže přijímat podněty zrakovou cestou, dochází tak k výrazné aktivaci kompenzačních činitelů, které jsou nezbytné. Hovoříme o hmatu, zvláště části aktivní a instrumentální, hmatové práci nohou, o sluchu a čichu. Všeobecně by měl nácvik probíhat postupně, po zvládnutí menšího prostoru a jednotlivých kroků se teprve zaměřovat na další cíl. V souvislosti s tím je na prvním místě vždy bezpečnost. Individuální přístup je zmiňován zvláště proto, že každému vyhovuje jiný přístup, rychlost učení je rovněž individuální. (Wiener in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

Růžičková (in Růžičková, Kroupová, 2017) doplňuje, že nestačí jen správná metodika nácviku, je i nutné se zaměřit na další okolnosti, které mohou úspěšnost činností ovlivnit. Mezi hlavní zařazuje dobu vzniku zrakového postižení, příčinu a přidružené komplikace, rodinné zázemí jedince, dosavadní zkušenosti a to zda byly podpůrné služby poskytnuty včas. Uvedené položky jsou v rámci rozvoje prostorové orientace zásadní, ale nemělo by se zapomínat na

samotnou osobnost jedince se zrakovou vadou, jeho dovednosti, motivace, temperament, celkový potenciál, rozumové a volní schopnosti.

### **Chůze s bílou holí**

Tuto problematiku do práce zařazujeme vzhledem ke skutečnosti, že chůze s bílou holí byla hlavní náplní předmětu speciálněpedagogické péče jedince na střední škole. Pokud jedinec se zrakovým postižením zvládne prvky prostorové orientace a samostatného pohybu, umožní mu dosáhnout určitého stupně mobility. Zároveň rozvíjejí a zdokonalují jeho přirozené schopnosti. Prvky prostorové orientace obsahují základní dovednosti, které jsou výchozím bodem pro nácvik technik chůze s holí a do jisté míry ovlivňují úspěšnost a efektivitu prostorové orientace. (Růžičková, Kroupová, 2017)

Bílá hůl je stále ve společnosti znamením pro nevidomého jedince. Vývoj však prošel od jejího počátku řadou změn, jak v délce, tak i výrobním materiálu. Jako pomůcka je součástí každodenního života zrakově postižených, je označována za nezbytnou a multifunkční. Bílá hůl je charakteristická svými funkcemi, mezi které řadíme ochranu, orientaci, bezpečnost, informativnost a možnost označení. Hole jsou vyráběny z různých materiálů a v několika provedeních, například skládací, neskládací, teleskopická. (Bendová, Jeřábková, Růžičková, 2006) Udržení mobility pro skupinu osob se zrakovým postižením se jeví jako jeden z nejnáročnějších úkolů. Bílá hůl je popisována jako nejběžnější a nejpoužívanější pomocná technologie, hlavně díky své jednoduchosti, spolehlivosti a nízkým finančním nákladům. I když existuje mnoho elektronických pomůcek a nebyly původně navrženy jako náhrada holí, jsou používány jako sekundární pomůcky. Autorka uvádí, že bílá hůl upozorňuje na přítomné překážky jen v dosahu hole před nohama uživatele. Díky tomu jedinci s bílou holí jsou ve stálém stavu svalové kontrakce, aby byli připraveni kdykoli zareagovat. (Estrada, 2016)

Termín chůze s bílou holí představuje poskytování osobám se zrakovým postižením bezpečnost a jistotu při jejich pohybu. Užívání je popisováno jako záměrné, systematické a cílevědomé. Než začne jedinec s nácvikem chůze s bílou holí, je potřeba znát a procvičit výchozí principy v podobě možnosti úchopu a základního postoje. Výuku a nácvik prostorové orientace by měli především provádět certifikovaní instruktoři prostorové orientace a samostatného pohybu. Znají nejenom správné metodiky, ale dokáží posoudit jednotlivé úkony. Jsou schopni mnohem dříve upozornit na chyby během nácviku. Jejich cílem je také vytipování dalších tras, zvážit případná rizika a odborně a adekvátně informovat jedince. Výběr tras je individuální, záleží na individuální potřebě jedince. U skupin jedinců, kteří přišli o zrak během života, je obvykle zvolena taková trasa, kde můžeme počítat s paměťovými stopami.

(Růžičková, Kroupová, 2017) Samotný fakt, že jedinec zvládne dojít sám například do školy, na zastávku autobusu znázorňuje velkou motivací k nácviku nových tras, zvládnání samostatného pohybu a orientace v okolí bydliště. Vše závisí na schopnosti a představivosti, ale nácvik je označován za dlouhodobou záležitost. (Ludíková, Stoklasová, 2005)

Skupinu později osleplých zmiňujeme záměrně i kvůli výzkumu v praktické části. Z hlediska rehabilitace v oblasti prostorové orientace a samostatného pohybu hraje zásadní roli věk jedince a činnosti, na které je zvyklý. Je nutné si uvědomit, že má určité zkušenosti a s tím související potřeby a v některých případech velké požadavky nebo obavy. Plnohodnotné zrakové představy jsou spatřovány jako výhoda, ale mělo by docházet k jejich zachování a oživení. (Růžičková, Kroupová, 2017)

## **Sebeobsluha**

Velké změny v každodenních činnostech se projevují při ztrátě zraku nebo vážném oslabení zraku. V rámci sebeobsluhy přestávají platit zavedené automatické činnosti a vše, na co jsme byli zvyklí. Úkony se stávají složitějšími, zdlouhavějšími a mnohdy nebezpečnými. Vše se dostává do nových rozměrů. Je potřeba nalézt nové metody i na ty nejjednodušší úkony. (Ludíková, Stoklasová, 2005) Keblová (2001) uvádí, že úroveň sebeobsluhy je hodnocena porovnáváním a vývojovými normami intaktních jedinců. Sebeobsluha se týká následujících oblastí:

- stravování,
- hygiena,
- oblékání a obouvání.

Nácvik sebeobslužných situací se netýká pouze zrakově postižených dětí, ale i osob později osleplých, které byly doposud zvyklé používat zrak pro získávání informací z okolí.

Finková, Ludíková, Růžičková (2007) uvádějí, že na rozdíl od dětí, zásady sebeobsluhy nemusí získávat pomocí her, ale čerpají se svých zkušeností, znalostí a především paměti jedince. Pokud chceme využít a stavět na předchozích zkušenostech, které tvoří výraznou pomoc, je nutné zahájit práci s postiženým co nejdříve po ztrátě zrakového vnímání. V rámci základních oblastí sebeobsluhy, osobní hygiena nepředstavuje pro jedince později osleplého výrazné obtíže. Primárními požadavky je mít pro věci, které užívá, své místo tak, aby je byl schopen sám nalézt. Týká se to například ručníku, zubního kartáčku, šamponu apod. V případě, že bez problému zvládá tuto část, vyskytují se v běžných činnostech další úkony jako stříhání nehtů, holení. Je doporučováno se v počátku svěřit do rukou profesionálů.. Nedoporučují se



v některých případech rodinní příslušníci, kdy jedinec poté získává pocit neschopnosti a degradace. V rámci oblečení opět platí pravidlo uspořádání tak, aby bylo vše rozeznatelné. Tyto záležitosti jsou velmi individuální a záleží na požadavcích dané osoby.

V oblasti stravování se často stává, že vlivem ztráty zrakového vnímání přichází nechuť k jídlu, protože není možná kontrola zrakem. U jedince je možné v přípravě jídla znovu zakládat na metodice a postupech, které využíval před ztrátou zraku, ale jen v případě, že to není nebezpečné. Mezi pomůcky užívané především v domácnosti můžeme uvést indikátor hladiny, nůžky pro nevidomé, teploměr s hlasovým výstupem, indikátor barev, kalkulátor s hlasovým výstupem, Eureka, Aria a další. Celý proces osamostatnění zrakově postiženého záleží primárně na něm samotném, ale značný vliv má i okolí. Uvědomělý, rozumný a adekvátní přístup okolí je prospěšný. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

### **3.3 Podpůrné organizace**

Organizace poskytující podporu osobám se zrakovým postižením mají společný cíl. Tím je dosažení co nejlepšího osobnostního rozvoje jedince se zrakovým postižením, který povede k co největší samostatnosti a úspěšnému sociálnímu začlenění. Nabízí pomoc v oblastech, které jsou z důvodu ztráty zraku omezené. Napomáhají jedincům při výběru vhodných speciálních pomůcek a s nácvikem jejich používání. Podávají informace o možnosti získání sociálních dávek, které pomohou při zakoupení potřebných prostředků. (Kimplová, Kolaříková, 2014)

Prostřednictvím běžných nebo speciálních škol pro zrakově postižené probíhá podpora v oblasti školství. Zrakovou terapii je možné realizovat přímo ve výuce díky variabilitě pomůcek jak speciálních optických, neoptických či optoelektronických. (Moravcová, 2004)

### **Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých České republiky (SONS)**

Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých je občanské sdružení celostátního charakteru. Vzniklo sloučením dvou celostátně působících občanských sdružení občanů s těžkým zdravotním postižením 16. 6. 1996. Jejich hlavní činností je sdružování nevidomých a těžce zrakově postižených občanů, hájení jejich zájmů a integrace do společnosti. (Kimplová, Kolaříková, 2014) Řídí se zásadami: „*svěpomoc, partnerství, solidarita, úcta k lidské důstojnosti, svobodná volba, zdravý rozum.*“ A jejich hlavní motto je „*Nejsme organizace, která za nevidomé rozhoduje a jedná; jsme nevidomí občané, kteří rozhodují a jednají sami za sebe.*“ (SONS ČR, 2012)

SONS zřizuje síť středisek, které nabízejí velkou škálu programů a služeb. Mezi ně náleží Tyfloservis, Tyflocentrum, Tyflokabinet – Metodické centrum tyfletechnických

pomůcek, Tyflopomůcky, Metodické centrum informatiky, Centrum digitalizace a technické podpory, Středisko výcviku vodících psů, Metodologické centrum sociálně právního poradenství a další.

### **Tyfloservis o. p. s.**

Organizace Tyfloservis zabezpečuje podporu začlenění nevidomých a slabozrakých jedinců do společnosti v rámci intervencí zaměřených na nejenom nevidomé a slabozraké, ale i jejich blízkou rodinu, širokou laickou i odbornou veřejnost. Pracuje s klienty staršími patnácti let. Snaží se je naučit dovednostem a předat potřebné informace důležité k maximální možné samostatnosti. Cílem je úspěšné naplnění životních potřeb, získání přiměřeného sebevědomí a potencionálního dalšího rozvoje. (Tyfloservis, 2005) Služby poskytované Tyfloservisem nazývají autorky služby rehabilitace I. stupně. Jde především o nabídku výukových kurzů, například nácvik čtení a psaní Braillova písma, domácí sebeobslužné činnosti, kurzy tyflografiky, nácvik prostorové orientace a další. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

Organizace funguje od roku 1991, dnes se vyskytují oblastní ambulanti střediska napříč celou republikou. Středisko nabízí odbornou pomoc prostřednictvím vzdělaných instruktorů, mezi kterými je zpravidla i několik zrakově postižených. Ve většině případů s organizací spolupracuje spíše skupina lidí, u kterých došlo ke ztrátě zraku v pozdějším věku. Nicméně klienti s vrozeným zrakovým postižením mají možnost navázání spolupráce také. Součástí Tyfloservisu je i středisko Multihandicap, které umožňuje pomoc jedincům, u kterých společně se zrakem je porušen sluch, opěrný a pohybový aparát nebo se vyskytuje cukrovka. (Kimplová, Kolaříková, 2014)

Pokud se zaměříme na konkrétní služby poskytované organizací vzhledem k veřejnosti, v celkovém zájmu je obohatit danou společnost dovednostmi a informacemi, aby došlo k co nejmenšímu výskytu mezilidských a architektonických bariér. Tyto bariéry následně ztěžují situaci nevidomých a slabozrakých. Dalším úkolem je předat veřejnosti informace o poskytnutí konkrétní pomoci, rozpoznání limitů a možností. (Tyfloservis, 2005)

### **TyfloCentrum o. p. s.**

Jedná se o samostatnou organizaci zabezpečující tzv. rehabilitaci II. stupně, která obsahuje zejména rozšíření nabídky služeb Tyfloservisů a služby dle aktuální poptávky v daném regionu. V České republice je můžeme najít ve dvanácti krajích. Každé centrum nese název daného města pro lepší přehlednost, například TyfloCentrum Praha, o.p.s., TyfloCentrum

Brno, o.p.s., TyfloCentrum Plzeň, o.p.s. a další. (TyfloCentrum, 2002) Pod TyfloCentrum spadají Střediska integračních aktivit a centrum digitalizace a technické podpory. Díky tomu se tak mezi nejdůležitější služby často řadí digitalizace textů, pořádání kurzů práce s počítačem a náplň aktivit ve volném čase. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

Kimlová a Kolaříková (2014) zdůrazňují činnosti a služby, které směřují k samostatnosti a nezávislosti klienta, k rozšíření možností pro uplatnění zájmů, ke zlepšení podmínek zdravotně a zejména těžce zrakově postižených občanů.

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 Výzkumné šetření

Celá práce je orientována na žáka se zrakovým postižením. V teoretické části se dotýkáme oblastí zrakového postižení, vzdělávání, kompenzačních pomůcek. Praktická část tak navazuje na teoretický rámec a přibližujeme prostřednictvím kazuistiky žáka se zrakovým postižením studujícího na běžné střední škole, a to na základě triangulace několika zdrojů dat. Záměrem je vytvořit komplexní obraz o vzdělávací realitě studenta střední školy se zrakovým postižením. Získané informace doplňujeme tzv. myšlenkovou mapou, obsahující názory a stěžejní sdělení o žákovi se zrakovým postižením na běžné střední škole ze strany ředitelky školy, výchovné poradkyně a třídní učitelky. Žák získal zrakové postižení během studia na základní škole, zde se začíná projevovat v dnešní době velmi diskutované téma inkluzivního vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. Ve spojení se vzděláváním uvedeme dosavadní cestu žáka a především jeho aktuální středoškolské studium.

Na základě získaných dat můžeme uvést několik přínosů pro speciálněpedagogickou praxi. Jednou z oblastí je samotná informovanost o zrakovém postižení, především ve vzdělávání osob se zrakovým postižením nejenom pro přítomné učitele na škole, ale rovněž pro rodiče všech žáků, mezi kterými stále panují předsudky o vhodnosti vzdělávání v běžných základních školách. Pokud je na dané škole vzděláván žák s takovým postižením, přispívá to rovněž ke zvýšení jejich speciálněpedagogického vzdělávání. Dále obohacení inkluzivního vzdělávání o poznatky jedince s těžkým zrakovým postižením. Důležitost spatřujeme v zabezpečení adekvátního prostředí a podmínek v rámci vzdělávání. S tím celkově souvisí úzká a pravidelná spolupráce školy, SPC, rodičů.

V následujících podkapitolách se budeme věnovat charakteristice výzkumu a výzkumnému souboru, vymezíme cíl práce a stanovíme výzkumné otázky. Dále přiblížíme metody získání dat, realizaci výzkumu a na závěr přineseme analýzu a interpretaci výsledků.

### 4.1 Charakteristika výzkumu

V naší práci je výzkumné šetření realizováno prostřednictvím kvalitativního výzkumu. Výstupem je zjištění v písemné podobě. Gavora (2010, s. 4) popisuje výzkum jako: „*Systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo získávají nové poznatky.*“ Mnohdy je výzkum nazýván jako způsob myšlení, nicméně empirický výzkum pracuje

především s fakty. Dochází k jejich zpracování, zaznamenání a interpretaci. Na existující poznatky o daném pedagogickém jevu získáváme pomocí interpretace nové pohledy.

Nejednou zastánci kvalitativního výzkumu hovoří o tom, že zkoumané pedagogické jevy není možno mechanicky shrnout a sčítat. Naopak se přiklánějí k situaci, kdy se výzkumník v rámci kvalitativního šetření snaží o určité sblížení se zkoumanými osobami, usiluje o porozumění situace, ve které působí. Cílem není získané informace zevšeobecnit, ale zabývat se případem do hloubky. Právě tento záměr sledujeme i v naší práci. (Gavora, 2010) Velmi podobně se vyjadřuje k této problematice i Švaříček (in Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 17): *„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je, za pomoci celé řady postupů a metod, rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“*

Záměrem výzkumu je postřehnout určitou část sociální reality a zaměřit se na souvislosti dílčích aspektů zkoumaného jevu. Tím, že je zkoumána pouze určitá část reality, jedinečný případ, nelze výsledky generalizovat pro celou populaci. Výsledky získané kvalitativním šetřením však mohou sloužit jako podklad pro další výzkumný projekt. (Reichel, 2009)

## **4. 2 Charakteristika výzkumného souboru**

V rámci kvalitativního výzkumu používáme záměrnou volbu na základě kritériálního výběru. *„V záměrném výzkumu je kritériem pro výběr určitá vlastnost nebo projev této vlastnosti. Na základě stanovených kritérií tedy vyhledáváme pouze ty jedince, kteří kritéria splňují.“* (Miovský, 2006, s. 135)

Výzkumný vzorek představuje žák se zrakovým postižením. Výběru pro účely tohoto výzkumu napomohla osobní zkušenost výzkumníka, působícího na pozici asistenta pedagoga ve třídě u žáka se zrakovým postižením. Jedinec byl osloven na základě osobní známosti ze školního prostředí. U tohoto participanta byla dlouhodobě sledována edukační realita a využito více metod sběru dat pro její popis a charakteristiku.

## **4. 3 Cíl práce a stanovené výzkumné otázky**

*„Cíle výzkumu společně s výzkumnými otázkami představují pomyslný kompas, podle něž bychom se měli v průběhu celého výzkumného procesu orientovat, neustále sledujeme, zda se blížíme jejich naplňování, či nikoli.“* (Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 64).

Cílem práce je popis jedince se zrakovým postižením a jeho charakteristika v edukačním procesu. Záměrem je shromáždění informací o jedinci se zrakovým postižením od narození po současnost. Školní prostředí a oblast vzdělávání je pro nás v tomto výzkumu zásadní. Vzhledem k tomu, že proces vzdělávání je u jedince aktuální, směřujeme celou práci tímto směrem.

Hlavní výzkumnou otázkou je: Jaká je výuka osoby se zrakovým postižením na běžné střední škole a jaké faktory ji ovlivňují?

#### **4. 3. 1 Dílčí výzkumné otázky**

1. Jaké změny v kvalitě života a vzdělávání přináší získaná ztráta zraku?
2. Jak probíhá spolupráce s asistentkou pedagoga?
3. Které kompenzační pomůcky nejčastěji jedinec používá?
4. Jaké aspekty edukace zdůrazňují jeho účastníci?
5. Jak vidí jednotliví účastníci edukace další vývoj participanta?
6. Jaká je zkušenost účastníků edukace se vzájemnou komunikací?

#### **4. 4 Metody získávání dat**

V souladu se zvoleným cílem práce bylo použito několik metod sběru dat tak, aby byla zajištěna validita získaných dat a bylo možné uchopit celou sledovanou oblast komplexně. Pro naši práci je stěžejní metoda sběru dat prostřednictvím rozhovoru a zúčastněného pozorování. Umožňují nám získání potřebných informací, faktů a souvislostí potřebných pro vytvoření kazuistiky jedince. Představují vhodný nástroj v rámci kvalitativního zaměření. Pro účely výzkumu byly analyzovány i pedagogické dokumenty – zprávy a doporučení ze speciálněpedagogického centra, individuální vzdělávací plány, poznámky asistentky pedagoga, dále soukromé zprávy z lékařských vyšetření.

Uvádíme základní popis rozhovoru, který je pro nás důležitý pro jeho samotné uskutečnění a dodržení neméně podstatných struktur. Interview neboli rozhovor je metoda shromažďování dat o pedagogické realitě spočívající v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. Označení interview je dle některých autorů přesnější než rozhovor, kdy v překladu hovoříme o dvou slovech inter – mezi, view – názor, pohled. Velkou výhodou oproti ostatním metodám spatřujeme v možnosti osobního kontaktu, který nám dává možnost přímo sledovat reakce respondenta na kladené otázky a dle nich tak další průběh rozhovoru usměrňovat. (Chráska, 2016) Výzkumník si vybírá záměrně, náhodný výběr je

naopak příkladem kvantitativního výzkumu. Autor výzkumu vyhledává dobře reprezentující osoby dané problematiky, podrobuje je zkoumání. Záměrnost výběru je nutná pro to, aby mohly vybrané osoby podat informačně bohatý a pravdivý obraz o tématu, měly potřebné zkušenosti a vědomosti. (Gavora, 2010) V pozdější fázi je především výzkumník tím, který o celém procesu sám rozhoduje a která získaná data použije. Jeho činnost spočívá v tom, že vytvoří podrobný popis toho, co pozoroval a zaznamenal, ve kterém nevynechá nic, co by mohlo být důležité pro objasnění dané problematiky. Výzkumné otázky nemusí být hned v úvodu závazné, často dochází k jejich úpravě či modifikaci během sběru dat, průběhu výzkumu. Vzhledem k této možnosti je typ výzkumu považován za pružný. (Hendl, 2016)

Je dobré, aby měl rozhovor spíše uvolněný a neformální charakter. Napomáhá to plynulému průběhu a ochotě spolupráce respondenta, společně s výběrem prostředí. Rozhovor se často stává souvislým povídáním neboli monologem zkoumané osoby či rodinných příslušníků. Naopak výzkumník je ten, který více poslouchá, projevuje o zkoumanou problematiku zájem. Pro náš typ výzkumu jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor. Jedná se o nejrozšířenější typ, který vznikl kombinací strukturovaného a nestrukturovaného rozhovoru. Je typický částečnou připraveností rámcových otázek, které nejsou nijak závazné a výzkumník se jich nemusí pevně držet. (Gavora, 2010) Otázky přizpůsobuje dle vývoje rozhovoru. Prostřednictvím otevřených otázek může docílit výzkumník porozumění pohledu jiných lidí, aniž by jejich pohled nebo názor omezoval přesně danými položkami. Hlubkový rozhovor je schopen zachytit výpovědi a slova v přirozené podobě, což je pro kvalitativní typ výzkumu stěžejní. (Švaříček a Šeďová, 2014)

Další metodou je zúčastněné pozorování. Patří mezi nejdůležitější metody kvalitativního výzkumu. Jedná se o systematické, dlouhodobé a reflexivní sledování probíhajících aktivit. Díky němu je možné získat popis děje, kdy a kde se věci dějí, proč a jak se objevují. Pozorovatel se přímo účastní dění v dané situaci, je v osobním vztahu s pozorovaným a umožňuje odhalit vnitřní perspektivy účastníků. (Hendl, 2016; Švaříček a Šeďová, 2014).

## **4. 5 Realizace výzkumu**

Před zahájením samostatného výzkumu obdrželi respondenti informovaný souhlas a byli tázáni, zda souhlasí s nahráváním rozhovoru, na což přistoupili. Byli ujištěni, že bude dodržována ochrana osobních údajů a informací. Z důvodu zachování anonymity je jméno žáka změněno. Výzkum byl realizován z důvodu pandemické situace COVID-19 zčásti online formou. V rámci prvotního kontaktu byli jedinci informováni o záměru a cíli výzkumu práce.

Nejprve byly vytvořeny okruhy otázek směřující k tvorbě kazuistiky v rámci polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovor probíhal prostřednictvím aplikace Teams a se souhlasem matky jedince byl videohovor nahráván. Na základě získaných dat tak výzkumník mohl sestavit kazuistiku. Informace jsou doplněny prostřednictvím zúčastněného pozorování na výuce žáka a studiem pedagogické dokumentace. Pro vytvoření komplexního obrazu vzdělávací reality byli prostřednictvím rozhovoru osloveni další účastníci vzdělávání (výchovná poradkyně, ředitelka školy, třídní učitelka). Klíčové aspekty jejich výpovědí shrnuje schéma představující výslednici, myšlenkovou mapu, edukační reality sledovaného žáka.

V příloze práce je vložen informovaný souhlas, struktura rozhovoru, doslovný přepis rozhovoru.

#### **4. 6 Analýza a interpretace dat**

Data získaná z rozhovoru, studia pedagogické dokumentace a zúčastněného pozorování byla systematizována a interpretována prostřednictvím kazuistické studie. Tato metoda umožňuje lepší pochopení souvislostí, které nemusí být na první pohled zřetelné, pronikneme hlouběji do celého případu. Mezi zkoumané oblasti v kazuistice patří osobní anamnéza, rodinná anamnéza, psychomotorický vývoj, charakteristika dalšího vývoje zejména edukačního procesu. Hadj-Moussová (online) popisuje kazuistiku neboli případovou studii jako práci s jednotlivým případem, kdy dle daného schématu uspořádáme přehledně daná fakta, která jsou nám o případu známa, a pak je analyzujeme.

#### **KAZUISTIKA**

Petr

Aktuální věk: 19 let

#### **Rodinná anamnéza**

Rodina je tvořena sedmi členy. Rodiče pracují společně v ordinaci v místě bydliště, otec je lékař, matka zdravotní sestra. Nejstarší syn 22 let, nyní student vysoké školy, Petr 19 let student gymnázia, dcera 17 let, rovněž studentka gymnázia a nejmladšími jsou dvojčata 15 let, momentálně v 9. třídě, mají podanou přihlášku na střední školu. Žijí v menším městečku s přibližně 1700 obyvateli, v rodinném domě. Funguje tam velmi bohatá spolková činnost. Rodina je zapojena do sportovního oddílu Orel, do činnosti farního společenství, které bere jako důležitou součást. Mezi jejich aktivity například patří pořádání táborů, farního plesu, na kterých se podílí i Petr. S farníky absolvovali několik společných dovolených. Dnes se Petr pravidelně stýká s kamarády z této komunity a mají nadále velmi přátelské vztahy. Rodinné zázemí je



stabilní, vztahy vřelé a na dobré úrovni, stejně jako celková funkčnost rodiny. Hlavní společnou aktivitou v rodině je sport, zejména turistika. V širším pojetí rodina není tak početná. Stále žijí Petrovi prarodiče, s nimi probíhají pravidelné návštěvy. Stýkají se i s rodinou matčiny sestry a jejími dětmi. Děti jsou ve stejném věku jako Petr, zažili hodně společných dovolených a dalších zážitků. Petr má s nimi blízký vztah.

### **Zdravotní anamnéza**

Nádorové onemocnění Petra přišlo náhle a způsobilo tak náročnou životní situaci se stresovými aspekty pro celou rodinu. Na druhou stranu je rodina zvyklá řešit problémy společně, navzájem jsou si oporou. Rodiče si začali všimnout nepatrných změn, například častá únava, nezáměr o Petrovy běžné koníčky, zvláštní hrbení těla. Zpočátku tedy rodina jen reagovala upozorněním nebo otázkami, proč tomu tak je. Poté se začaly objevovat převážně neurologické potíže. Poslední událostí před zjištěním diagnózy byl výlet s otcem. V průběhu výletu se opakovaly chvíle, kdy otce Petr nevnímal a začal se ztrácet v terénu. Rodinu tyto události natolik vyděsily, že je přiměly je zajistit lékařskou prohlídku. Ihned následující den se podařilo zajistit vyšetření. Nejdříve u oční lékařky, kde byl zjištěn zvýšený nitrolební tlak. Dále v ten den byla zařazena hospitalizace v dětské nemocnici v Brně, kde byl potvrzen nádor na mozku a s tím souviselo zhoršení jeho zraku. Vzhledem k rychlému sledu událostí rodina řešila především všechna rizika náročné operace mozku, zhoršení zraku nebylo zpočátku hlavní prioritou. Samotnou léčbu rodiče nijak nerozporovali, názory odborníků vyslechli, byli vděční za rychlý příjem Petra a řešení situace, která byla v tu chvíli akutní. Východisek k dispozici více nebylo, diagnóza byla jasná a s ní i hlavní operativní řešení. Rodina se tedy snažila přijmout danou realitu. Operace proběhla asi sedm dní po začátku hospitalizace. Lékaři a rodina čekali, jak dopadne samotná operace, jaký bude další postup. Stále byla velkým nebezpečím operace mozku. Bylo pravděpodobné, že zrak bude nějakým způsobem poškozen. Hlavní bylo samotné probrání po operaci a klíčové dny po ní. Operace se zdařila, nicméně dle předpokladů a předchozích vyšetření byl zrak narušen. Jednalo se o operaci pilocytárního astrocytomy v suprasellární oblasti.

Matka si prošla velmi těžkým obdobím už během synovy hospitalizace. Čtyři dny po zákroku jí byla umožněna péče o syna v dětské nemocnici. Petr byl upoután na tři týdny na lůžko, matka pomáhala s krmením, veškerou hygienou a s celkovou ošetrovatelskou péčí. Matka byla u syna na oddělení JIP celý den, na noc odcházela na ubytovnu. Celou situaci jako rodina brali po menších pokrocích. To, proč Petr nemohl vstát z nemocničního lůžka, bylo příčinou čekání na další operaci z důvodu vyvedení mozkomíšního moku prostřednictvím zevní

drenáže. Po druhé operaci a vyvedení do dutiny břišní se pak teprve mohl pohybovat a daleko více rehabilitovat. Rehabilitace začínala postupným nácvikem chůze, přidáváním další zátěže. Po přesunu z JIP na standardní pokoj Petr projevoval velkou snahu se vrátit k základním činnostem. Snažili se dostat do takové fáze, aby mohli co nejrychleji a ve stabilizovaném stavu rehabilitovat v domácím prostředí. Rodiče po operaci byli seznámeni s tím, jaké mohou být následky. Mezi ně patří například výpadky paměti, následný problém s učením. Z tohoto důvodu se nadále soustředili pouze na základní činnosti a vše brali postupně. Zároveň díky svému povolání znají rodiče, kteří mají postižené dítě, a díky nim mají přehled o tom, co jednotlivé postižení obnáší. Matka se jevila spíše jako pesimističtější, připravovala se i na možnost, že pokud bude potřeba celodenní péče u Petra, ukončí zaměstnání a zůstane doma. Zároveň přínos práce ve zdravotnictví spatřovali převážně v celkovém přijetí situace a vyrovnání se s ní. Rodičům v náročných chvílích pomáhali i zbývající členové rodiny. Věděli, že chod rodiny, i když jiným způsobem než předtím, musí fungovat dál a to pro ně představovalo velkou motivaci. S tím se pojí i reakce sourozenců. Petr je druhým nejstarším v rodině, a byl tak před operací považován už za samostatného, péče o něj nebyla nijak zásadní. Po návratu z nemocnice se role vyměnily, pozornost musela být upřena v prvních dnech a měsících převážně k Petrovi. Mladší sourozenci si situaci dobře uvědomovali, věděli, že je nutná pomoc. Vzhledem k tomu, že rodina se předtím nesešla osobně s jedinci s těžkým zrakovým postižením, využili možnosti navštívit projekt v Brně. Tento projekt byl zaměřen na možnost vyzkoušení si jednotlivých situací se zrakovým postižením. Dle slov rodičů a sourozenců to bylo velmi přínosné a ukázalo jim to další možnosti pomoci.

Pokud se zaměříme na časové období vzniku zdravotních potíží, Petr v tu dobu byl v 6. ročníku základní školy. Probíhalo druhé pololetí. Petr byl v nemocnici hospitalizován kolem 9. května, z nemocnice byl propouštěn koncem měsíce. Tím, že nebyval často nemocný a měl dostatek známek, bylo mu umožněno řádné ukončení ročníku se svou třídou bez jakýchkoliv náhradních zkoušek. První zátěžovou zkouškou byl v září návrat do školního vzdělávacího procesu.

### **Osobní anamnéza**

Petr se narodil 11. října 2001. Těhotenství matky probíhalo až na jeden nutný zákrok bez obtíží. V 16. týdnu byla provedena operace slepého střeva, bez dalších komplikací. Matka hodnotí těhotenství jako pohodové, příjemné. Samotný porod proběhl ve 40. týdnu těhotenství, spontánní přirozenou cestou. Petr se vyvíjel jako zdravé dítě, neprodělal žádná vážná onemocnění a neutrpěl závažné úrazy.

Už v dětství vyčníval mezi svými vrstevníky zvýšeným zájmem o přírodu a vše, co k ní patří. Měl rád, když se mu četlo z různých encyklopedií. V předškolním věku dokázal porozumět i složitějším věcem a pamatoval si mnoho informací. Zde můžeme registrovat počátky zájmu o biologii, kdy už v předškolním věku pozoroval a donášel domů různé živočichy, například pulce z rybníka, ještěrky apod. Už od dětství vzhlížel ke svému staršímu bratrovi. Na svůj věk tedy vyčníval zvýšenou inteligencí, celkovým zájmem o vzdělávání.

Nádorové onemocnění se objevilo v 6. třídě ve druhém pololetí, následky jsou ve formě zrakového postižení. Jedná se o těžké zrakové postižení, vpravo amauroza, vlevo praktická slepota se zbytky zraku, atrofie papily taktéž zřetelná. Stav trvalý, prozatím bez progresu. Podrobnosti ohledně zjištění a prvotního průběhu uvádíme výše.

### **Psychomotorický vývoj**

Psychomotorický vývoj byl v pořádku do doby, než byla zjištěna a diagnostikována zraková vada. Změny v oblasti pohybu, motoriky Petr zaznamenal, když byl po druhé operaci a mohl začít vstávat z postele, vykonávat jednoduché činnosti a rehabilitovat. Matka při první části jeho rehabilitace v nemocnici u něj strávila celé dny. Petr začínal postupně pomalými kroky po pokoji v doprovodu matky nebo jiného zdravotnického personálu. Poté byl úspěch, když došel s doprovodem na toaletu, do jídelny. Z nemocnice si jak matka, tak Petr odnáší nepříjemné zkušenosti z nevlídného chování od personálu. Často se opakovaly nářky na Petrův předchozí stav, jak jej mohli jako rodiče nechat takto chodit a změny nezaznamenat. Matka si tedy odnášela pocit viny, poté byla dle jejích slov úzkostnější než předtím. Samozřejmě je to spojeno se strachem a celkovou změnou. Je možné, že určitý vliv to na Petra mělo. Po návratu domů se v domácím prostředí pohyboval bez větších problémů. Zpočátku stále s doprovodem matky, než si Petr osahal nebo ujasnil, že jsou věci na místě, jak byl zvyklý. Přitom díky zbytkům zraku, které využíval, zásah do jeho prostorové orientace nebyl tak značný. Po zhruba dvou týdnech se pohyboval sám bez pomoci po domě a na zahradě. Pohyb venku sám nezvládal cca první rok, rodiče nebo sourozenci ho doprovázeli. Petr se postupně učil trasy v okolí většinou bez bílé hole. Byl schopen částečně se orientovat sám, stále za využití zbytků zraku, reagovat na změny chůze jeho doprovodu. Dle rodičů procházky měly spíše uvolňovací charakter, Petr přišel na jiné myšlenky. Postupem času mohly být i delší a nebýval tolik unaven. V průběhu chůze venku, zvláště matka popisovala, jakou trasou jdou, koho potkávají apod. Petr vzhledem k tomu, že měl ZŠ v místě bydliště, znal trasu do školy, nicméně byl na cestě téměř vždy doprovázen.

U Petra se objevily problémy s přibíráním na váze. Dosud tyto problémy nemusel řešit, díky sportování nadváhou netrpěl. Vlivem některých léků a nedostatku pohybu v prvních měsících po operaci měl vyšší váhu. Rodina jej dále vedla a motivovala k častějšímu pohybu, většinou formou procházek, které byly pro Petra příjemné. Vzhledem k tomu, že má tři bratry, často hrávali fotbal nebo různé hry doma na dvorku.

V činnostech základní hygieny a sebeobsluhy zpočátku napomáhala matka. Brzy se Petr dokázal o sebe po stránce hygieny postarat sám. Při stolování byl samostatný. Petr se v domácím prostředí cítil dobře, rodina viděla zlepšení a chuť do dalších pokroků a fungování. Stále nebyly jasné následky po operaci, matka tak pro jistotu dělala doprovod, aby nedošlo k úrazu například kvůli zamotání hlavy nebo nečekaným překážkám.

V kontaktu s vrstevníky se neprojevovala žádná tendence k izolaci, ba naopak Petr měl po návratu do školního prostředí stejné spolužáky. Rád se nadále bavil se svými kamarády. Zpočátku byla v oblasti komunikace nejistota, nevěděl, co ho čeká, jak se na něj budou dívat ostatní, a také musel přijmout fakt, že bude mnohdy upoutávat pozornost ve třídě. Z důvodů, jako je poskytnutí služby asistenta pedagoga, užívání kompenzačních pomůcek nebo odlišných materiálů při výuce.

### **Charakteristika dalšího vývoje (edukační proces, kooperace s odborníky, socializační proces, osobnostní charakteristiky)**

V rámci edukačního procesu se rodiče a škola museli spojit se SPC pro zrakově postižené v Brně. K navázání kontaktu došlo v srpnu, tedy měsíc před nástupem Petra do 7. třídy. V září se tak po úspěšné a základní rehabilitaci mohl vrátit do stejné školy ke své třídě. Pro rodiče vznikly nové povinnosti k zařizování a začal se projevovat nedostatek informací v mnoha oblastech. Například požádání o asistenta pedagoga se podařilo zajistit díky aktivitě školy a SPC v Brně na poslední chvíli. Ředitel školy a třídní učitelka vycházeli rodině maximálně vstříc. Tady začala spolupráce s centrem pro zrakově postižené a konkrétní speciální pedagožkou. Centrum napomáhalo nejen škole, ale i rodině. Například v možnosti získání kontaktů s dalšími odbornými lékaři, institucemi státní správy a odbornými pracovišti. Dále také možnosti základního sociálně právního poradenství v oblasti služeb a práv handicapovaných osob, poskytnutí podkladů pro žádosti na speciální pomůcky, později i konzultace ohledně dalšího vzdělávání a možné profesní orientace. Navrácení do školního prostředí, ke svým známým spolužákům a do prostředí, které Petr znal, bylo klíčovým momentem pro jeho další působení. Celá situace byla brána jako na zkoušku, nikdo předem nedokázal říci, zda to bude Petr zvládat nebo se neobjeví nějaké jiné potíže. Všichni zúčastnění

k tomu tak přistupovali. První dny se projevovala velmi velká únava a bolesti hlavy. Prvotní opatření probíhalo v rámci školy v zajištění funkce asistenta pedagoga, navázání spolupráce se SPC v Brně, vypracováním individuálního plánu.

Rodina ani škola žádné zkušenosti neměly, proto všem doporučením naslouchaly a dbaly na rady odborníků. Petr byl několikrát s rodiči na konzultaci v Brně u pověřené pracovnice, řešili možnost využívání kompenzačních pomůcek ve vyučování, rovněž prostorovou orientaci apod. Na základní škole se jim podařilo nastavit podmínky v individuálním vzdělávacím plánu tak, že nevznikaly žádné výraznější problémy a nedostatky nebo připomínky, jak ze strany vyučujících, Petra nebo asistentky, byly řešeny v průběhu školního roku a zapracovány do IVP. Vzhledem k tomu, že učivo na ZŠ není obsahově tolik rozsáhlé, dostával Petr zápisy ve zvětšené formě nebo mu je připravila asistentka pedagoga. Účastnil se všech předmětů s minimální úpravou ve výstupech. Mezi základní kompenzační pomůcky patřily na ZŠ kamerová lupa Visiobook, digitální lupa, kapesní lupa, sešity pro slabozraké. Postupem času ve vyšších ročnících začal pracovat na notebooku, kdy v rámci SPC prošel základním školením u jejich IT technika a pedagoga, například kvůli využívání hlasového výstupu a zkratk. Díky i nadále vynikajícímu prospěchu a Petrově velkému zájmu o vzdělávání bylo logickým krokem zvažování přihlášky na gymnázium. Druhou možností bylo studium v Brně na střední škole pro zdravotně znevýhodněné.

Rodiče a Petr preferovali gymnázium a kontaktovali ředitelku školy už v průběhu přípravného kurzu, kterého se Petr zúčastnil. Příjímací zkoušky tak vykonal za uzpůsobených podmínek. V jeho případě se jednalo o navýšení časové dotace a zvětšení materiálů. Na přijímacích zkouškách byl velice úspěšný, dokonce byl první mezi všemi uchazeči. Po vyhlášení výsledků a potvrzení od rodiny, že Petr na gymnázium nastoupí, škola začala být ve spojení se SPC v Brně a stejnou speciální pedagožkou jako jeho bývalá základní škola. Integraci na gymnázium předcházely konzultace mezi speciálním pedagogem ze SPC, ředitelkou školy, jednotlivými vyučujícími, třídním učitelem, výchovnou poradkyní a školní psycholožkou. Podařilo se tak připravit podmínky, a to ve třídě, která měla 31 studentů.

Vzhledem k faktu, že jedince výzkumník zná z prostředí gymnázia a žák je aktuálně v maturitním ročníku, přiblížíme si podrobněji uzpůsobení podmínek v rámci střední školy. Pracovní podmínky ve třídě byly uzpůsobeny vzdělávání žáka s těžkým ZP v souladu se zásadami zrakové hygieny. Výuka Petra probíhá společně s ostatními žáky ve třídě a pracuje zároveň za pomoci asistentky pedagoga. Sedí zpravidla v první lavici, v blízkosti elektrických zásuvek pro umožnění nepřetržitého užívání notebooku, lup. Při tvorbě rozvrhu škola vyšla vstříc požadavkům a většina Petrových hodin probíhá v kmenové třídě, v blízkosti toalet,

kabinetu asistentky a třídní učitelky. Třída je lokalizována hned v prvním patře budovy, v odlehlejší části. Poloha třídy byla nejenom v prvním, ale i v dalších ročnících vybírána vždy tak, aby byla z hlediska prostorové orientace vhodná a bezpečná. Přesun probíhá pouze do specializovaných učeben na hodiny do chemických a biologických laboratoří. Schody a důležité orientační body jsou označeny výraznou žlutou barvou. Učitelé musí mít na zřetel pomalejší pracovní tempo, které vyplývá z pomalejší orientace v textech, opisování, zápisů apod. Je třeba poskytnout dostatek času na vypracování úkolů a jejich následnou kontrolu. Při testech a písemných pracích lze navýšit čas až o 100% oproti ostatním studentům nebo snížit objem zadávaných úkolů. Je nutné zohlednit práci v obrázcích, tabulkách, grafech nebo v tomto případě pracovat s dopomocí asistentky pedagoga. U tištěných materiálů je vhodné zvětšit písmo, obvykle je to velikost 26 či 28, nicméně je vhodné vždy danou velikost se studentem zkontrolovat. Přílišné zvětšení nemusí být vždy vhodné, Petr má pak hodně materiálů a zhoršuje se orientace v nich. V některých případech lze umožnit individuální práci jen a asistentkou pedagoga. Vyučující by měli vzít v potaz převažující sluchový styl učení, strukturalizování výuky na jednotlivé kroky, ty zautomatizovat a pravidelně kontrolovat pochopení osvojeného učiva. Je žádoucí střídat jednotlivé kroky tak, aby nedocházelo k přetěžování zraku. Vzhledem k tomu, že materiálů na základní škole nebylo tolik, Petr na notebooku s hlasovým výstupem a softwarovou lupou moc nepracoval. Cílem prvního ročníku bylo zařadit práci na notebooku v téměř každém předmětu. Většinu zápisů a materiálů do jednotlivých předmětů mít v elektronické podobě. Sešity pro slabozraké užívat především v matematice, fyzice, popřípadě v hodinách laboratoří. Rovněž zapojit v těchto předmětech další kompenzační pomůcku, a to kalkulátor s hlasovým výstupem.

Systém pro všechny humanitní předměty je velmi podobný. Pracuje se stejnými učebnicemi jako všichni ostatní žáci. Pokud bylo k sehnání vydání publikace na CD, na některá cvičení je využívá. Další výukové materiály dostává ve zvětšené formě. Pomoc při tvorbě zápisů, diktování zajišťuje asistentka pedagoga. Práci s pracovními sešity především v jazycích zvládá dobře, pomocí kamerové lupy Visiobook. S orientací v textu nebo v méně přehledných ilustracích napomáhá rovněž asistentka pedagoga. Při opakování učiva je kladen důraz především na verbální projevy. V písemné formě má Petr k dispozici větší časovou dotaci na vypracování.

Přírodovědné předměty mají svá specifika. Ve většině z nich má vyučující připravené prezentace, které Petr dostává v předstihu. Může tak sledovat text a dopisovat si sám poznámky k danému textu rovnou do prezentace. V případě potřeby asistentka píše současně souvislý text probírané látky do Wordu, ze kterého se Petrovi lépe učí. V laboratorních cvičeních

s mikroskopickou technikou Petr pracuje ve skupině s asistentkou nebo dalšími spolužáky. Na pozorování materiálů v mikroskopu nebo mnohých chemických reakcí je poskytnut delší čas. Prioritou v těchto předmětech jsou Petrovy aktuální pocity, nepřetěžování zraku apod. Předmět výpočetní technika se na gymnáziu vyučuje zpravidla dva roky. Pro Petra byl v prvních měsících velmi náročný. Vyučující promítal jednotlivé kroky pro lepší názornost na dataprojektoru. Petr je bez problému sledoval, ale samozřejmě nedokázal rychle reagovat na svém vlastním notebooku. Navíc další překážkou byl systém Apple, kde jsou jednotlivé úkony až už v programu Word, Pdf, PowerPoint jinde než ve standardním systému Windows. Bylo potřeba mnohem více času na jednotlivé úkony, ale Petr bral v potaz, že zvládnutí těchto základů mu umožní větší realizaci i do budoucna. Byla vidět velká snaha a pila se zlepšovat každý týden výuky. Na další rok se podařilo zajistit Petrovi notebook v systému Windows. Je lépe kompatibilní i se všemi počítači a dataprojektory na škole. V dalších ročnících se Petr v práci na počítači posunul, zvládal i samotné programování a algoritmizaci, grafiku, tvorbu videí.

Tělesná výchova je rozdělena do jednotlivých bloků, a to atletiky, sportovních her, gymnastiky. Petr projevuje zájem se zúčastňovat tělesné výchovy společně se svými spolužáky, nicméně s úpravou programu. Ať už se jednalo o práci v tělocvičně, na hřišti u školy či atletickém ovále, byl doprovázen asistentkou pedagoga. Hlavním důvodem byla prostorová orientace, přechod na jednotlivá sportoviště a pak pohyb ve skupině spolužáků. Absolvoval dle svých možností vždy úvodní rozcvičky a rozehrávací část. Asistentka byla v průběhu vedle něj, upozorňovala až už na správnost provedení cviku nebo i dodržení relaxační části. V oblasti atletiky Petr projevil zájem o to být samostatný, bez dopomoci zvládal téměř všechny disciplíny kromě skoku vysokého a vrhu koulí. Výborně si vedl v běhu, kdy mu jeho spolužáci byli motivací, a během každého dalšího roku se zlepšoval. Druhý blok sportovních her absolvoval v omezeném režimu. Prioritou bylo samotné procvičování herních dovedností, kontakt s míčem v rámci házené, volejbalu, basketbalu, fotbalu. Nejčastěji tak formou práce ve dvojici, až už s asistentkou nebo jeho spolužáky. Petr má v oblíbenosti florbal, kterému se hodně věnoval i na základní škole, absolvoval turnaje a různé soutěže. Pokud se cítil dobře, ve florbalu se zapojoval i do celé hry a byl velmi úspěšný. Z gymnastického bloku byl ze zdravotních důvodů uvolněn a hodiny byly často vyplněny nácvikem prostorové orientace s asistentkou nebo odpočinkem vzhledem k náročnému počtu vyučovacích hodin.

Předmět speciálněpedagogické péče v rozsahu jedné hodiny týdně bývá, jak jsme již zmínili, nejčastěji v rámci druhé hodiny tělesné výchovy. V případě potřeby bylo možné domluvit uvolnění z dalších výchov. Náplní předmětu je trénink prostorové orientace s bílou

holí jak v areálu školy, tak v rámci základních tras, které využíval každý den. Zejména dvě hlavní možnosti na autobusové zastávky. Prostorovou orientaci s Petrem vykonává asistentka pedagoga, která byla již v prvním ročníku zaškolená pracovnící ze SPC v Brně. Potřeby prostorové orientace a samostatného pohybu jsou pravidelně konzultovány se speciální pedagožkou, která navštěvovala školu zpravidla jednou za pololetí. Je v kontaktu s výchovnou poradkyní, v případě potřeby reagovala obratem telefonicky nebo emailem.

Zajímavou zmínkou je zkušenost Petra na konci prvního ročníku s výukou na Střední škole pro zdravotně znevýhodněné v Brně. Petr i přes své vynikající výsledky procházel obdobím, kdy si nebyl jistý, zda na gymnáziu chce zůstat. Je citlivý, tak i drobné neúspěchy nebo nestíhání tempa s ostatními spolužáky si bral mnohdy osobně. Určitou roli hrálo velké množství učiva, přesun ze základní školy, nové prostředí. Spojil se tak se školní psycholožkou, která domluvila se školou v Brně týdenní pobyt a výuku v příslušném ročníku. Především z důvodu, aby mohl porovnat studium a vyjasnit si pochybnosti. Nutno podotknout, že to bylo čistě v zájmu Petra, rodiče byli a jsou pro něj stále velkou oporou. Co se týká vzdělávání, nekladou na něj přehnané požadavky, v jejich zájmu je, aby byl sám se sebou spokojený, aby se mu dařilo nehledě na studijní výsledky. Petr tuto zkušenost hodnotí jako pozitivní, ujasnil si, co je jeho cílem a dle jeho slov školu pro zdravotně znevýhodněné bere jako druhou možnost, ale došel k názoru, že chce nadále zkusit pokračovat na gymnáziu. Nicméně do života si odnáší příjemný pocit z celé komunity, která na škole panovala, našel si kamarády s podobným postižením, se kterými je v kontaktu dodnes.

Momentálně je Petr v maturitním ročníku. Gymnázium má od třetího ročníku zavedený systém seminářů, kdy se postupně krystalizují maturitní předměty a čtvrtý ročník je tak složen převážně z nich. Výuku i přes velkou část v online verzi zvládá výborně, ba naopak mu to umožňuje více času na zrakovou hygienu a odpočinek. Nemusí dojíždět dvě hodiny denně autobusem a ušetří tak čas na jiné aktivity. Maturitní ročník je spojen i s volbou další části života, ať už s podáním přihlášky na vysokou školu nebo s dalším uplatněním. Jak jsme zmiňovali výše, jeho velkou zálibou je příroda, biologie. Během studia na gymnáziu prošel různými oblastmi biologie a zjistil, že by ve studiu na vysoké škole byl značně handicapován a obory spojené s prací s mikroskopy nebo podobným systémem jsou pro něj téměř nereálné. Začal se tak orientovat spíše všeobecně a nechával volný prostor k tomu, co jej nakonec zaujme. Orientační už byla volba seminářů v humanitní sféře, kdy zvolil společenskovední a dějepisný. Dle posledních dostupných informací je v kontaktu s Masarykovou univerzitou v Brně a konkrétně i Střediskem Teiresiás, pomáhajícím studentům se specifickými nároky. Přihlášku si podal na studijní obor speciální pedagog a sociální práce.



U Petra se nadále projevuje zájem o vzdělávání. Doufejme, že se podaří nastavit vhodné podmínky pro fungování na vysoké škole. Jistou změnou bude dojíždění nebo pobyt ve větším městě. Nadále můžeme říci, že pravidelný kontakt s komunitou osob se zrakovým postižením je minimální. Otázkou zůstává, zda se zrakové postižení nezhorší a do jaké míry bude stačit využívání stávajících kompenzačních pomůcek bez například osvojení Braillova písma.

## SCHÉMA

Schéma přináší pohled na vzdělávání žáka se zrakovým postižením od ředitelky školy, výchovné poradkyně a třídní učitelky. Jejich výpovědi shrnují edukační realitu žáka se zrakovým postižením na střední škole.

VP: Nastavení IVP jsme se speciální pedagožkou konzultovali. Velkou pomocí byla i práce školní psycholožky. S rodiči jsem byla v kontaktu hlavně z počátku Petrova studia. V okamžiku, kdy velmi dobře zvládl běžný školní režim, komunikovali rodiče s třídní učitelkou a AP.

Petr měl vyhovující vlastní techniku, škola zakoupila jen sešity pro slabozraké, kalkulátor s hlasovým výstupem. Stavební úpravy nebyly nutné. Petr jen potřeboval vyhovující pracovní místo s dobrým zorným úhlem na tabuli a dosahem ke zdroji elektrické energie, aby mohl svou techniku dobíjet i během výuky.

VP: Zpočátku jsme IVP nastavovali na jedno pololetí. V průběhu roku jsem byla se žákem a asistentkou pedagoga v kontaktu a sledovala jsem, jak se na studium adaptuje. Po ukončení každého roku jsme s ním společně se školní psycholožkou vyhodnotili efektivitu nastavených PO. Petr dokázal objektivně zhodnotit, co mu v jednotlivých předmětech vyhovuje, popřípadě, co by chtěl změnit, nebo již v některých podpůrných opatřeních nepokračovat. Našel si svůj systém práce a ten jsme se snažili respektovat. Proto jsme již v dalších letech vypracovávali IVP na celý školní rok.

Veškerá jeho práce byla precizní, mnohdy až příliš. Mohu tedy říct, že Petrovi byl snížen (a to jen v některých předmětech) rozsah práce, ale určitě ne obsah a náročnost oproti jeho spolužákům.

VP: S žákem jsme se poprvé setkali u přijímacích zkoušek, kde měl uzpůsobené podmínky. Vzhledem k tomu, že přijímací zkoušky splnil výborně a měl zájem nastoupit na naši školu, tak jsme začali řešit náležitosti pro umožnění studia pro žáka se zrakovým postižením. Stěžejní bylo zajištění pozice asistenta pedagoga, se kterou jsme do té doby neměli žádnou zkušenost.

Před přijetím jsme jeho studium konzultovali s rodiči a se SPC a speciální pedagožkou. Doporučení ze SPC bylo vydáno již 19. června 2017 a v něm byla nastavena finanční podpora pro nákup pomůcek. Spolupráce se SPC byla velmi dobrá. Speciální pedagožka byla několikrát ve škole, abychom mohli přímo v budově konzultovat nácvik prostorové orientace, uspořádání nábytku při běžné výuce, nastavení PO pro jednotlivé předměty.

## ŽÁK SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

TU: Nebyla to moje první zkušenost se žákem se zrakovým postižením. Spolupráci s Petrem hodnotím jako bezproblémovou, vše se podařilo nastavit tak, aby ho vyhovovalo oběma stranám. Petr je nadprůměrně inteligentní jedinec. Nevyrovnával se s postižením snadno, ale dokázal určité bariéry překonat a studium na gymnáziu zvládá výborně. Absolvoval se svými spolužáky většinu společných akcí. Petr dle mého názoru bez problémů vystuduje VŠ, záleží však na něm, jaký obor si zvolí a kde najde budoucí pracovní uplatnění. Kladně hodnotím spolupráci s AP, což nám umožňovalo řešit vzniklé problémy operativně a poskytnout tak Petrovi určitý komfort. AP mi byla nápomocna i v jiných záležitostech týkajících se chodu třídy. Do kolektivu třídy zapadla a s Petrem se jí podařilo navázat velmi hezký vztah.

ŘŠ: Před začátkem studia na naší škole proběhlo několik schůzek s rodiči, žákem, ředitelkou školy, později i pracovníci SPC. Cílem schůzek byla synchronizace potřeb žáka a možností školy. Bylo zmíněno, co se nedařilo nebo naopak dařilo na přechodu škole, abychom mohli případně čerpat z jejich zkušeností. Mezi hlavní úkoly školy patřilo zajištění asistenta pedagoga, kterého jsme na škole zatím neměli, informování třídního učitele a vyučujících, zvýraznění hranic schodů či zajištění vlastní skříňky pro žáka na dobře dostupném místě. Na začátku studia byly zajištěny speciální pomůcky v souladu s podpůrnými opatřeními.

Naše zkušenost se žákem s takto závažným zrakovým postižením byla pozitivní, což bylo dáno několika faktory. Jednak je to osobnost žáka, který je velmi nadaný, motivovaný a má i dobré charakterové vlastnosti.

ŘŠ: Klíčová pro nás byla rovněž spolupráce mezi asistentkou pedagoga, třídní učitelkou, vyučujícími a pracovníci školního poradenského pracoviště. Asistentka pedagoga se stala pojícím prvkem mezi žákem, učiteli a rodiči. Je aktivní, komunikativní, nebojí se řešit problémy a nabízet svoji pomoc všem stranám. Díky tomu se dařilo řešit drobné problémy a naladit vzdělávání žáka v souladu s jeho potřebami. Z pozice ředitelky školy mohu říci, že jsem za tuto zkušenost vděčná.

Myslím si, že tento konkrétní žák má předpoklady navzdory svému zrakovému postižení vystudovat VŠ a uplatnit se v zaměstnání.

VP: Petr bude po maturitě na naší škole dobře připraven pro studium VŠ. Věřím, že najde podporu u organizací spolupracujících s VŠ, např. Středisko Teiresiás při MUNI a studium zvládne. Bude to však chtít od Petra odhodlání zkoušet nové věci, zvládnutí přechodu do nového prostředí, dojíždění do vzdálenějšího místa apod.

Budeme rádi, když to vše zvládne a po letech se přijde za námi podívat a podělit se o svoje vlastní zkušenosti z dalšího studia. Pokud bude potřebovat, jistě najde i při studiu na VŠ podporu z naší strany.

## 4. 7 Diskuse

V této části textu předložíme interpretaci získaných dat a vrátíme se také k základním poznatkům, které zmiňujeme v teoretické části. Hlavní výzkumná otázka se zaměřuje na výuku jedince se zrakovým postižením na běžné střední škole a faktory, které ji ovlivňují. Další výzkumné otázky mnohdy vznikaly až v průběhu výzkumu. Mezi ně řadíme:

1. Jaké změny v kvalitě života a vzdělávání přináší získaná ztráta zraku?
2. Jak probíhá spolupráce s asistentkou pedagoga?
3. Které kompenzační pomůcky nejčastěji jedinec používá?
4. Jaké aspekty edukace zdůrazňují jeho účastníci?
5. Jak vidí jednotliví účastníci edukace další vývoj participanta?
6. Jaká je zkušenost účastníků edukace se vzájemnou komunikací?

V rámci **první výzkumné otázky** nás zajímalo, jaké změny v kvalitě života a vzdělávání přináší získaná ztráta zraku. V teoretické části naší práce uvádíme fakta a zásadní okolnosti shodující se s realitou u zkoumaného jedince. Pro potřeby odpovědí na výzkumné otázky pár z nich znovu představujeme. Zraková vada má vliv na celou osobnost člověka. Míra ovlivnění života a důsledků je podmíněna závažností zrakové vady či ZP. (Květoňová – Švecová in Röderová 2015) Ve vývoji jedince představuje časové období vzniku postižení podstatnou roli v ovlivnění osobnosti. Čím dříve se porucha objeví, tím méně zkušeností a zrakových představ jedinec získá. (Röderová, 2015; Štréblová, 2002) Kingsleyová (in Röderová, 2015) zmiňuje čtyři oblasti vývoje, kde dochází ke změnám. Jedná se o oblast sociální a emocionální, oblast řeči a komunikace, kognitivní a oblast samostatného pohybu a orientace. Vzhledem k jeho nádorovému onemocnění, a tím získanému zrakovému postižení, těžil ve všech oblastech života ze svých dosavadních zkušeností a zrakových představ. Výhodou bylo zanechání kolem 30 % zraku na jednom oku. Jeho život se změnil v mnoha věcech a byly to obtížné chvíle nejen pro něj, ale i jeho rodinu. Musel se vyrovnat se skutečností, že bude činnosti vykonávat například delší dobu a v omezenějším režimu. Stěžejní bylo také získání a obsluha různých kompenzačních pomůcek. Největší rozdíl spatřujeme v prostorové orientaci a samostatném pohybu. Jedinec byl zpočátku venku vždy doprovázen, samostatný pohyb zvládal jen v domácím prostředí. Pokud hovoříme o oblasti sociální, kontaktům a komunikaci s rodinou a kamarády se nevyhýbal. Velkým přínosem bylo to, že mohl nastoupit v novém školním roce do stejné školy ke svým spolužákům. Nepřišla tedy změna kvůli zrakovému postižení ani v oblasti vzdělávání, ani ve změně bydliště. Můžeme konstatovat, že získaná ztráta zraku jedinci nezhoršila kvalitu života ani ve vzdělávání. Momentálně studuje na gymnáziu, které bylo jeho cílem i před získáním zrakového postižení.

S rodinou je schopen absolvovat všechny aktivity, zůstalo mu nadšení pro přírodu, vídá se se stejnými kamarády a velmi si toho váží.

**Druhá výzkumná otázka** se zabývá spoluprací s asistentkou pedagoga. Můžeme říci, že jak na ZŠ, tak SŠ Petr spolupracoval s asistentkou pedagoga. Spolupráce spočívala především v nápomoci během vyučovacích hodin. Nejčastěji se tak jednalo o pomoc v rámci prostorové orientace, tvorby zápisů, orientace v textu, připravení pracovních listů a testových materiálů v požadované velikosti, práce s informacemi z tabule a s tím spojené individuální tempo jedince. V rámci předmětu speciálněpedagogické péče asistentka pedagoga s Petrem nacvičovala prostorovou orientaci, jak ve škole, tak i základní důležité trasy v okolí školy, především cesty na autobusové zastávky. Rovněž zajišťovala zprostředkování komunikace s jednotlivými vyučujícími.

Základem úspěchu spolupráce mezi oběma pozicemi, tedy učitele a asistenta pedagoga, je bezproblémová komunikace. Činnost asistenta pedagoga zabezpečuje třídní učitel, výchovný poradce, případně speciální pedagog nebo školní psycholog, pokud ve škole působí. Právě tady je nepostradatelná komunikace ze strany asistenta, spolu se schopností akceptovat jejich názory. Asistent pedagoga by se měl zúčastňovat pravidelných organizačních a pedagogických rad, z důvodu přehledu aktuálního dění a také vlastního předání informací ohledně integrovaného žáka. (Horáčková, 2015) Například ředitelka školy označuje spolupráci s asistentkou pedagoga jako klíčovou, nejen s jedincem, ale i s třídní učitelkou, vyučujícími, pracovníci školského poradenského pracoviště. Pozice asistentky pedagoga je pro ni pojícím prvkem mezi žákem, učitelem a rodiči. Vyzdvihuje aktivnost, komunikativnost a ochotu asistentky řešit vzniklé problémy. Díky této spolupráci se vše řeší obratem a dařilo se tak vyladit podmínky pro vzdělávání žáka se zrakovým postižením. Také bylo standardem, že se AP zúčastňovala všech pedagogických rad. Jak ředitelka školy, výchovná poradkyně, tak třídní učitelka zmiňují, že se s pozicí asistenta pedagoga setkaly poprvé. Výchovná poradkyně dodává, že s AP je v průběhu školního roku v kontaktu kvůli nastavení IVP jedince. Také se zúčastňovala schůzek s výchovnou poradkyní a školní psycholožkou, kdy se vyhodnocoval IVP a průběh školního roku. Třídní učitelka hodnotí spolupráci kladně, uvádí, že je možné díky této spolupráci řešit vzniklé problémy operativně a poskytnout tak Petrovi v rámci studia určitý komfort. Rovněž sděluje, že jí AP byla k dispozici i v záležitostech týkajících se chodu celé třídy. AP do kolektivu třídy zapadla dobře, i přesto, že to byla její první pracovní zkušenost a podařilo se jí navázat s Petrem velmi hezký vztah.

V rámci **třetí výzkumné otázky** zkoumáme, které kompenzační pomůcky jedinec nejčastěji používá. Bubeníčková a kol. (in Kimplová, Kolaříková, 2014) popisují, že jedincům

s těžkým zrakovým postižením slouží k zpřístupnění nebo poskytnutí informací, kterých za normálních okolností nejsou schopni dosáhnout kvůli zrakové nedostatečnosti. V důsledku není integrace nemožná a proces kompenzace zlepšuje začlenění do pracovního i společenského života. Petr měl možnost v rámci SPC v Brně konzultací ohledně kompenzačních pomůcek, také využíval služeb IT specialisty, který mu představil jednotlivé funkce na notebooku, například klávesové zkratky, užívání softwarové lupy a další. Používání kompenzačních pomůcek je individuální záležitostí a záleží na typu zrakové vady. Hojně je ve výchovně vzdělávacím procesu užíván počítač s hlasovým nebo hmatovým výstupem, zvětšovací softwarem, lupy různých druhů a další. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) Uvedené informace o vzdělávacím procesu platí i u Petra, kdy v rámci vzdělávání je jeho velkým pomocníkem notebook se zvětšovací softwarem a hlasovým výstupem. Na notebooku využívá rovněž zvětšovací lupu ZoomText. Je pro něj důležité, z hlediska rychlosti práce a snadnější orientace, mít většinu materiálů elektronicky, což je již v dnešní době možné. Nákup pomůcek pro vzdělávání byl uskutečněn na základě doporučení ze SPC, kde byla zahrnuta finanční podpora. Jedinec se tak mohl společně s rodiči a výchovnou poradkyní vždy domluvit, které pomůcky byly potřeba zakoupit. Standardně se tato částka využívala na nákup sešitů pro slabozraké a na tisk materiálů. Také se podařilo zakoupit kalkulátor s hlasovým výstupem. Dalšími pomůckami ve výuce byly lupy, konkrétně kamerová zvětšovací lupa Visiobook a přenosná elektronická lupa. Mezi kompenzační pomůcky patří nejen optické, ale i neoptické. V rámci neoptických pomůcek Finková, Růžičková, Stejskalová (2010) hovoří o usazení žáka se zrakovým postižením ve třídě a jeho pracovním místě, světelných podmínkách, materiálně – technickém vybavení, zrakové práci do blízka a do dálky, práci s textovým a obrazovým materiálem, písemném projevu a časovém omezení. Pro Petra platilo, že seděl zpravidla v první lavici ve třídě s asistentkou pedagoga. Výběr pracovního místa byl na něm, potřeboval dobrý zorný úhel na tabuli a dosah ke zdroji elektrické energie, aby mohl kdykoliv dle potřeby dobít svou techniku i během výuky. Co se týká materiálně – technického vybavení, jak zmínila ředitelka školy a výchovná poradkyně, výraznější úpravy nebyly potřeba. Zajistilo se zvýraznění hranic schodů a vhodné umístění šatní skříňky. Práce s obrazovým materiálem je pro Petra ideální v černobílé podobě s výraznými konturami, pokud je potřeba využívá v těchto případech pomoci asistentky pedagoga. Text mívá v tištěné podobě většinou zvětšen nebo pracuje se standardním formátem, ale za pomoci kamerové zvětšovací lupy. Specifika psaní u Petra spočívají v používání sešitů pro slabozraké, psacích potřeb se silnější a výraznější stopou. U veškeré práce s textem a obrazovým materiálem je nutné dodržování

zásad zrakové hygieny, aby nedocházelo k přetěžování zraku. Časové omezení jedince z hlediska zrakové hygieny se vztahuje ke všem výše uvedeným oblastem. (Ludíková, 2003)

**Čtvrtá nastolená výzkumná otázka** hovoří o tom, jaké aspekty edukace zdůrazňují jeho účastníci. V této části se opíráme především o informace od ředitelky školy, výchovné poradkyně a třídní učitelky. Ředitelka školy Petra učila pravidelně na jeden až dva předměty a zkušenost ve výuce hodnotí jako pozitivní. Zdůrazňuje především několik faktorů, a to osobnost žáka, který je velmi nadaný a motivovaný, a jeho dobré charakterové vlastnosti. Dále hovoří o důležité spolupráci s asistentkou pedagoga, se kterou byl celý vzdělávací proces se žákem se zrakovým postižením jednodušší. Ředitelka školy je za takovou zkušenost vděčná. Výchovná poradkyně nám poskytla náhled z hlediska tvorby IVP. Jak uvádí Ludíková (2003), IVP je dokument, který by neměl být považován za definitivní a neměnicí se. V případě potřeby a v mnohých případech je nutností do plánu zasáhnout a provést úpravy dle aktuálního stavu a situace. Na škole byl IVP zpočátku nastavován na jedno pololetí. V průběhu roku byla VP se žákem a asistentkou pedagoga v kontaktu a sledovala, jak se na studium adaptuje. Po ukončení každého školního roku VP, AP společně se školní psycholožkou a Petrem vyhodnotili efektivitu nastavených PO. Petr dokázal objektivně zhodnotit, co mu v jednotlivých předmětech vyhovuje, popřípadě, co by chtěl změnit nebo již v některých podpůrných opatřeních nepokračovat. Našel si svůj systém práce a ten se škola snažila respektovat. Poté byl IVP vypracováván na celý školní rok. VP hodnotí Petrovu práci jako precizní, mnohdy až příliš. Petrovi byl snížen (a to jen v některých předmětech) rozsah práce, ale určitě ne obsah a náročnost oproti jeho spolužákům. Třídní učitelka měla Petra na jeden z hlavních předmětů a hodnotí jej jako výborného studenta, který pracoval v hodinách velmi dobře. Specifické aspekty výuky vidí zejména ve větší časové dotaci na testy, vypracování úkolů. Také mnohdy dávala přednost ústnímu zkoušení před písemným projevem, vždy po konzultaci s Petrem nebo asistentkou pedagoga. Petrovi ve svých hodinách poskytovala také připravené zápisy a prezentace předem, aby je mohl mít na vlastním notebooku.

**Pátou výzkumnou otázkou** zjišťujeme, jak vidí účastníci edukace další vývoj participanta. Výchovná poradkyně se domnívá, že Petr bude po maturitě na gymnáziu dobře připraven na studium VŠ a věří, že najde podporu u organizací fungující při VŠ. Bude to však u Petra vyžadovat odhodlání učit se novým věcem, seznámit se s novým prostředím, počítat s dojížděním do vzdálenějšího města apod. Zdůrazňuje, že najde podporu při studiu VŠ i ze strany současné školy. Ředitelka školy uvádí, že tento žák navzdory svému zrakovému postižení má předpoklady studovat na VŠ a později se uplatnit v zaměstnání. Stejného názoru,

jako jsou výše zmiňované, je i třídní učitelka. Doufá, že si Petr najde takový obor, který ho bude naplňovat a bavit. Zároveň dodává, že zvládne studium na VŠ bez problému.

**Šestá výzkumná otázka** se zabývá zkušeností účastníků edukace se vzájemnou komunikací. Počátky komunikace probíhaly již před začátkem studia. Jednalo se o prvotní schůzky s Petrem, rodiči, vedením školy, později i pracovní ze SPC. Cílem schůzek byla synchronizace potřeb žáka a možností školy. Bylo zmíněno, co se nedařilo nebo naopak dařilo na přechodí škole, abychom mohli případně čerpat z jejich zkušeností. Komunikaci můžeme hodnotit jako úspěšnou. Sama matka jedince v našem rozhovoru zdůrazňovala, že jako rodiče byli vděční za možnost studia na gymnáziu a učitelům nebo vedení školy do ničeho nezasahovali. Vše probíhalo bez větších komplikací. Výchovná poradkyně uvádí, že s rodiči komunikovala hlavně během prvního ročníku. V počátku, kdy dobře zvládal běžný školní režim, komunikovali rodiče spíše s AP a třídní učitelkou. Ovšem i z této strany se nejednalo o častou komunikaci, vše probíhalo jako u jiných žáků, s výjimkou konzultace ohledně kompenzačních pomůcek nebo mimořádných událostí. Během posledního ročníku už probíhá komunikace spíše s Petrem, vzhledem k tomu, že je plnoletý. Petr je svědomitý student, veškeré povinnosti si hlídá, zároveň má možnost vše konzultovat i s AP, a to celý proces usnadňuje. Dovolujeme si říct, že je vše nastaveno na tak dobré úrovni, že se nevyskytuje problém a vše probíhá hladce.

Stěžejním cílem práce je popis jedince se zrakovým postižením a jeho charakteristika v edukačním procesu, na to je vázána hlavní výzkumná otázka a to: Jaká je výuka osoby se zrakovým postižením na běžné střední škole a jaké faktory ji ovlivňují? Můžeme konstatovat, že dílčí výzkumné otázky nám na hlavní cíl práce a otázku postupně poskytovaly odpovědi a jsou provázány s teoretickou částí naší práce. Vše je propojeno také s konkrétními výstupy této práce, tedy kazuistikou jedince a schématem, které nám zobrazuje aktuální edukační realitu jedince. Výsledky výzkumu nabízejí zpětnou vazbu jednotlivým aktérům inkluze a ukazují jim pohled na celou problematiku z širší perspektivy. Výzkum ukazuje, jak dobře může probíhat inkluze žáka se zrakovým postižením zejména díky dobrému zabezpečení ze strany školy, spolupráci se SPC a rodiči žáka.

## **4. 8 Doporučení pro praxi**

V závěru výzkumné části je na místě uvést několik doporučení, která by podle nás vedla k zefektivnění práce s inkludovanými žáky se zrakovým postižením ve výchovně-vzdělávacím procesu.

První doporučení se týká spolupráce se SPC, dodržování jejich pokynů a na základě toho vypracování IVP. Domníváme se, že spolupráce se SPC je zásadní pro fungování žáka se zrakovým postižením na běžné škole. Škole poskytnou odbornou pomoc v dané oblasti, v našem případě o zrakovém postižení a aspektech ve výchovně vzdělávacím procesu. Pokud je škola se speciální pedagožkou ze SPC v kontaktu, může zkonzultovat vzniklé problémy, ale především nastavení IVP a potřeb žáka. IVP je důležitým dokumentem pro všechny učitele. U zkoumaného jedince byl dokonce zpracován každý předmět zvlášť, byly v něm shrnuty požadavky výstupů pro žáka. Díky tomu je možné ve vzdělávání s žákem efektivně fungovat.

Druhé doporučení vztahujeme na užívání kompenzačních pomůcek. Pokud žák využívá kompenzační pomůcky, učitel nebo asistent pedagoga by měl vyžadovat jejich pravidelné používání. Žák se zrakovým postižením by měl být otevřený k používání různých pomůcek, nezaměřit se jen na některé z nich a plně se naučit využívat jejich pozitiva v rámci výuky. S tím je propojeno i dodržování zásad zrakové hygieny, která už by měla být na střední škole automatickou součástí vyučovacích hodin.

Třetí doporučení navrhujeme z hlediska komunikace. Domníváme se, že bez úspěšné komunikace mezi všemi zúčastněnými, vedením školy, pedagogickými pracovníky, rodiči a žákem není možné hovořit o úspěšném procesu inkluze. Jak už jsme zmiňovali v jedné z výzkumných otázek, díky vzájemné komunikaci můžeme dosáhnout maximálních výsledků ve vzdělávání žáka se zrakovým postižením.



## ZÁVĚR

Bakalářská práce se věnuje problematice specifík ve výuce u žáka se zrakovým postižením s důrazem na kompenzační pomůcky. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou stále společně s inkluzí velmi diskutovaným a aktuálním tématem. Do této skupiny zahrnujeme i osoby se zrakovým postižením. Hlavním záměrem práce bylo proniknout do problematiky zrakového postižení, konkrétně pak zjistit jednotlivá specifika ve výuce inkluzivního vzdělávání na určité škole.

V teoretické části práce vycházíme ze studia odborné literatury. Pojednáváme o terminologii a klasifikaci zrakového postižení především ze speciálněpedagogického úhlu pohledu, vymezujeme příčiny a důsledky zrakového postižení. V jedné z dalších kapitol popisujeme problematiku vzdělávání osob se zrakovým postižením a s tím spojené oblasti, jako je inkluze, individuální vzdělávací plán, speciálněpedagogické centrum, spolupráce učitele a asistenta pedagoga. Poslední a neméně důležitou kapitolu tvoří kompenzační pomůcky pro osoby se zrakovým postižením s akcentem na edukační proces. V rámci této kapitoly neopomíjíme ani zrakovou terapii, prostorovou orientaci, samostatný pohyb a sebeobsahu, které jsou pro jedince se zrakovým postižením stěžejní. Rovněž krátce zmiňujeme podpůrné organizace.

V praktické části bylo naším cílem navázat na teoretický rámec, popsat jedince se zrakovým postižením a vytvořit komplexní obraz o jeho edukačním procesu. V úvodu praktické části byla popsána metodologie kvalitativního výzkumu včetně definování hlavního výzkumného cíle práce a výzkumné otázky, která byla dále rozpracována do šesti dílčích otázek. Výzkumné otázky jsou zodpovězeny v diskuzi. Získané informace jsme zpracovali do kazuistické studie žáka, zároveň jsme fakta a realitu doplnili tzv. myšlenkovou mapou či schématem. Schéma je sestaveno z osobních názorů a zkušeností ředitelky školy, výchovné poradkyně a třídní učitelky střední školy. Vytvoření kazuistické studie si kladlo za úkol zpracovat podrobnosti o jedinci od narození po současnost. Poklady pro její sestavení jsme získali na základě uskutečnění polo-strukturovaného rozhovoru s matkou žáka, studiem a analyzováním pedagogické dokumentace, vybraných lékařských zpráv a v neposlední řadě dlouhodobé sledování edukační reality žáka ze strany výzkumníka.

S cílem práce je úzce propojena hlavní výzkumná otázka, týkající se výuky osoby se zrakovým postižením na běžné střední škole a faktorů ji ovlivňujících. Můžeme konstatovat, že se cíl práce podařilo naplnit a získali jsme podrobný náhled do vzdělávání žáka se zrakovým postižením. Sestavili jsme kazuistickou studii, mnohdy s velmi osobními informacemi od

matky participanta. Kazuistika je rozdělena do jednotlivých částí. V první části se dozvídáme základní informace o rodině, druhá část je věnována zdravotní anamnéze participanta. Přinášíme popis zásadních okamžiků v životě nejen žáka, ale i jeho rodiny. Dozvídáme se celý průběh vzniku získané ztráty zraku. Také ve třetí části zmiňujeme psychomotorický vývoj. V poslední části rozebíráme charakteristiku dalšího vývoje a pro naši práci jedno ze stěžejních témat, a to edukační proces spojený s užíváním kompenzačních pomůcek. Vzhledem k diagnóze žáka a jeho získané ztrátě zraku v průběhu druhého stupně ZŠ zmiňujeme krátce průběh výuky i tam. Podrobnější popis věnujeme aktuální době, tedy konkrétně jeho studiu na gymnáziu. Aktuálnost tématu nejen práce, ale i podmínek inkluze podtrhuje schéma od zaměstnanců školy.

Ztráta zraku způsobuje širokou škálu změn a omezení, která mohou ovlivňovat kvalitu života a jedinec se s nimi musí vyrovnat a naučit se v nich žít. Základní podporu poskytují odborné organizace a kompenzační pomůcky, které částečně kompenzují chybějící zrakové vnímání. Celá záležitost je však velmi individuální. V naší práci uvádíme na určitém případě jedince specifika ve výuce spolu s používáním kompenzačních pomůcek. Vše je podmíněno dobrou spoluprací mezi rodiči, jedincem, vedením školy a v neposlední řadě bezproblémovou komunikací se SPC. Díky tomu můžeme říci, že na této konkrétní škole probíhá inkluzivní vzdělávání u našeho participanta velmi dobře. Poukazují na to i krátké zkušenosti, názory od zaměstnanců školy, které uvádíme ve schématu. Co se týká zjištěných informací o žákovi, mezery spatřujeme v užívání kompenzačních pomůcek. Ne ve smyslu, že by s nimi neuměl pracovat, ale tak, že by jich mohl užívat více, mít alespoň základy Braillova písma, využívat bílou hůl a tolik nepřetěžovat zbytky zraku. To vše vzhledem k diagnóze, kdy není jisté, zda se stav zraku nezhorší.

Výsledky výzkumu také poskytují jednotlivým aktérům inkluze komplexní pohled na celou problematiku a nabízejí jim zpětnou vazbu.

# POUŽITÉ ZDROJE

## Tištěné knižní zdroje

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016. ISBN 978-80-7315-255-0.

BENDOVÁ, Petra, Kateřina JEŘÁBKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. *Kompenzační pomůcky pro osoby se specifickými potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1436-8.

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

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. České vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložila Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GROMNICA, Rostislav. *Kapitoly z pedagogiky pro střední školy*. Ostrava: Montanex, 2010. ISBN 978-80-7225-326-5.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HAMADOVÁ, P., KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L., NOVÁKOVÁ, Z. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-159-1.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRASŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JESENSKÝ, Ján. *Základy komprehenzivní tyflopédie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002. ISBN 80-7041-329-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. Praha: D + H, 2009. ISBN 978-80-87295-00-7.

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

KEBLOVÁ, Alena. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. 2., upr. vyd. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-051-6.

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

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea. *Oftalmopedie*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-84-2.

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea a Regina PROUZOVÁ-KVĚTOŇOVÁ, ed. *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-472-3.

LUDÍKOVÁ, Libuše. Integrace žáků se zrakovým postižením. In VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0698-5. s. 179-206.

LUDÍKOVÁ, Libuše, Dita FINKOVÁ a Kateřina KROUPOVÁ. *Teoretická východiska speciální pedagogiky osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3700-2.

MORAVCOVÁ, Dagmar. *Zraková terapie slabozrakých a pacientů s nízkým vizem*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-476-4.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísní, 2015. ISBN 978-80-87456-57-6.

NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.

NOVOSAD, Libor. *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-509-7.

PASTIERIKOVÁ, Lucie a Vojtěch REGEC. Determinanty inkluze v primárním vzdělávání. In ŠMELOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ a Alena PETROVÁ. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017, ISBN 978-80-244-4911-1. s. 11-24.

PETROVÁ, Jitka. Pedagogická diagnostika ve škole podporující inkluzivní vzdělávání. In ŠMELOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ a Alena PETROVÁ. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017, ISBN 978-80-244-4911-1. s. 45 – 56.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

RADOVÁ, Lenka. *Nová role učitele, podstata a specifika osobnostně sociálního rozvoje: závěrečná práce studia "Koordinátor školního vzdělávacího programu"*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2010. ISBN 978-80-86956-56-5.

RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1073-7.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

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

RŮŽIČKOVÁ, Kamila. *Rehabilitace zraku slabozrakých a rozvíjení čtenářské výkonnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-383-3.

RŮŽIČKOVÁ, Veronika. Moderní trendy v péči o osoby se zrakovým postižením. In Kolektiv autorů, *Základy speciální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1479-1., s. 69-79.

RŮŽIČKOVÁ, Veronika. *Integrace zrakově postiženého žáka do základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1540-2.

RŮŽIČKOVÁ, Veronika a Kateřina KROUPOVÁ. *Pohled na samostatný pohyb a prostorovou orientaci osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5273-9.

SLOWÍK, Josef. *Komunikace s lidmi s postižením*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-691-9.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠMELOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ a Alena PETROVÁ. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-4911-1.

ŠTRÉBLOVÁ, Miroslava. *Poznáváme svět se zrakovým postižením: úvod do tyflopedie*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2002. ISBN 80-7044-448-7.

VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0698-5.

VAVRADOVÁ, Alena. Inkluzivní prostředí jako prostor pro vzdělávání žáků – cizinců. In ŠMELOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ a Alena PETROVÁ. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017, ISBN 978-80-244-4911-1. s. 23 – 31.

## Internetové zdroje

BUBENÍČKOVÁ, Hana, KARÁSEK, Petr a Radek PAVLÍČEK. *Kompenační pomůcky pro uživatele se zrakovým postižením*. [online]. Brno: TyfloCentrum Brno o.p. s., 2019. [cit. 2021-01-15]. Dostupné z: <http://pomucky.centrumpronevidome.cz/subdom/pomucky/>

ESTRADA, July. *Visually Impaired: Assistive Technologies, Challenges and Coping Strategies* [online]. New York: Nova Science Publishers, 2016 [cit. 2021-02-20]. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000tww&AN=1226087&lang=cs&site=ehost-live>

FINKOVÁ, Dita, RŮŽIČKOVÁ, Veronika a Kateřina STEJSKALOVÁ. *Edukační proces u osob se zrakovým postižením*. [online]. Olomouc: 2010. [cit. 2021-02-08]. Dostupné z: <http://tdt.upol.cz/soubory/edukacny-proces-u-osob-se-zrakovy-postizenim.pdf>

HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Případová studie - Kazuistika: ÚVOD*. [online]. Testovací server CDV [cit. 2021-02-08]. Dostupné z: <https://turbo.cdv.tul.cz/mod/book/view.php?id=3737>

HORÁČKOVÁ, Ilona. *Metodika práce asistenta pedagoga, spolupráce s pedagogem*. [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. [cit. 2021-02-10]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/metodika-prurez-02/metodika-prurez-02.pdf>

LUDÍKOVÁ, Libuše a Veronika, STOKLASOVÁ. *Tyflopédie pro výchovné pracovníky*. [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. [cit. 2021-02-17]. Dostupné z: <https://uss.upol.cz/wp-content/uploads/2015/01/Tyflopédie-pro-v%C3%BDchovn%C3%A9-pracovn%C3%ADky.pdf>

*Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých ČR* [online]. Praha: SONS ČR, 2012 [cit. 2021-02-12]. Dostupné z: <https://www.sons.cz/>

*Tyflokabinet Praha - Metodické centrum elektronických kompenzačních pomůcek* [online]. [cit. 2021-02-12]. Dostupné z: [http://www.tyflokabinet.cz/lokalizace\\_aplikaci](http://www.tyflokabinet.cz/lokalizace_aplikaci)

*Tyfloservis: Základní údaje* [online]. Praha: Tyfloservis, o.p.s., 2005 [cit. 2021-02-12]. Dostupné z: [www.tyfloservis.cz/zakladni-udaje.php](http://www.tyfloservis.cz/zakladni-udaje.php)

*TyfloCentrum.cz: rozcestník společností poskytujících služby zrakově postiženým v jednotlivých krajích* [online]. Brno: TyfloCentrum Brno, 2002 [cit. 2021-02-12]. Dostupné z: <http://www.tyflocentrum.cz/>

*Zákon č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, v platném znění* [online]. [cit. 2021-02-18]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

## **SEZNAM ZKRATEK**

AP – asistent pedagoga

IVP – individuální vzdělávací plán

ŘŠ – ředitelka školy

SPC – speciálněpedagogické centrum

SŠ – střední škola

SONS – sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých

TU – třídní učitelka

VP – výchovná poradkyně

VŠ – vysoká škola

ZP – zrakové postižení

ZŠ – základní škola

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas

Příloha č. 2 – Struktura rozhovoru

Příloha č. 3 – Rozhovor



## INFORMOVANÝ SOUHLAS

---

Souhlasím a svým podpisem dávám svolení ke spolupráci a umožnění výzkumného šetření v rámci zpracování kvalifikační práce (bakalářské práce) Markéty Parolkové (dále výzkumník). Výzkumný projekt je zaměřen jedince se zrakovým postižením, jeho kazuistiku, obsahující rodinnou anamnézu, osobní anamnézu, charakteristiku dalšího vývoje.

Tato dohoda o spolupráci je zpracována ve třech původních vyhotoveních, tudíž dvě obdrží zkoumaný jedinec a jeho rodina, třetí obdrží Markéta Parolková, výzkumná pracovnice.

V Okrouhlé, dne \_\_\_\_\_

.....

Markéta Parolková  
výzkumná pracovnice

V \_\_\_\_\_, dne \_\_\_\_\_

.....

V \_\_\_\_\_, dne \_\_\_\_\_

.....

## Příloha č. 2 - Struktura rozhovoru

### 1. Rodinná anamnéza

Kolik členů má vaše rodina?

Co dělají sourozenci, jaké povolání máte vy, jako rodiče?

Jak můžete popsat fungování v rodině?

Stýkáte se s širší rodinou, jaké máte vztahy?

Popište místo, kde jako rodina žijete.

Shrnutí situace po zjištění zrakového postižení, jak jste se s tím vyrovnali jako rodiče?

Respektovali jste rady a doporučení lékařů, souhlasili jste se vším, nebo se vám něco v postupu nezdálo?

Zkuste porovnat chování ke zrakově postiženému a k ostatním sourozencům. S čím navíc jedinci bylo/je třeba pomoci?

Jak se řešila situace se školou, když se ztráta zraku odehrála během ZŠ?

Jak dlouho trvala samotná „prvotní“ léčba? Co vše s tím bylo spojeno? Kdy se připojil do třídy zpět? Jaké byly obavy a zároveň reakce ostatních?

Změnilo se něco v rámci vztahů se sourozenci?

### 2. Osobní anamnéza

Narození, kdy, kde?

Průběh porodu?

Zdravotní stav v dětství do doby vzniku postižení?

Celkový vývoj?

Jak se zjistilo dané postižení? Co tomu předcházelo?

Diagnóza, úvod léčby, operace?

### 3. Psychomotorický vývoj

Oblast pohybu, motoriky?

Komunikace jak v rodině, i s přáteli?

Jaké činnosti jedince baví?

#### 4. Charakteristika dalšího vývoje (edukační proces, socializační proces, osobnostní charakteristiky)

S kým vším jste v rámci péče spolupracovali? (počátky až po dnešní stav)

Rozhodovali jste se mezi jiným vzděláním než běžná ZŠ a SŠ?

Co radili odborníci?

Zrakové funkce?

Speciálněpedagogické vyšetření – oblast orientace v prostoru, sebeobsluha?

Změny ve stávající škole, připravenost prostředí, pedagogů?

Přestup ze ZŠ na SŠ – srovnání, v čem to bylo jiné, co vše se jedinec musel naučit nového? (cestování, doprava, přístup, pracovní místo ve škole, změna pedagogů, zvládnutí učiva,...)

Jak probíhal předmět speciálně pedagogické péče na ZŠ a SŠ?

Požadavky ze strany rodičů vůči škole či synovi, jak celou situaci berete?

Volnočasové aktivity?

Proč padlo rozhodnutí na gymnázium, jaké další školy byly variantami?

Jak proběhlo přijímací řízení, uzpůsobení podmínek?

Rozhodnutí a vyzkoušení si speciální školy pro zrakově postižené v Brně? Jaké to bylo? Jaký byl průběh? Co vše k tomu vedlo?

Potřeby psychologické pomoci?

Kontakt se zrakově postiženými?

Budoucnost? VŠ? Zájmy, záliby?

### Příloha č. 3 – Rozhovor

Jedná se o redigovanou transkripci rozhovoru s matkou žáka se zrakovým postižením. Vynecháváme mimoslovní projevy.

Jména osob a míst byla z etických důvodů změněna.

Datum realizace: 18. 3. 2021, online videohovor v aplikaci Teams

Délka hovoru: 1h 45min

V rozhovoru uvádíme: V – výzkumník, M – matka

V: Dobrý den, jsem ráda, že vás vidím. Jak se máte? Je všechno v pořádku?

M: Dobrý den, mám se dobře, ano držíme se ve zdraví.

V: To jsem ráda. Tak můžeme začít s otázkami?

M: Ano, já jsem se na to dívala, takže něco už mám připravené a něco nějak dáme dohromady společně.

V: Dobře, tak klidně můžete začít mluvit o vaší rodině, to je ta první oblast otázek.

M: Ano, takže já jsem si trošku prošla ty body, trošku jsem si udělala takovou osnovu, abych měla takovou představu. Takže vlastně jsme sedmičlenná rodina, co se týká nás rodičů, manžel je lékař, já jsem zdravotní sestra, pracujeme spolu v ordinaci.

V: Vaše ordinace je v místě bydliště že?

M: Ano. Dál tedy nejstarší syn, 22 let student vysoké školy, Petr toho znáte, student gymnázia 19 let, dcera 17 let také studentka gymnázia a dvojčata 9. třída a mají teda taky podanou přihlášku na střední školu. Takhle jako kdybych o naší rodině chtěla něco říct, takže společné zájmy jsou asi tak sport děcka mají a asi společný zájem je ta turistika. Nejsme vlastně až tak velká rodina jako v tom širším pojetí, ale i tak žijí Petrovi prarodiče, se kterými se často navštěvujeme. Pak se vídáme ještě s rodinou mé sestry a jejími dětmi, tam jsou ty vztahy vřelejší, protože hlavně děti jsou ve stejném věku a zažili jsme hodně společných dovolených. Takže mají spolu i hodně společných zážitků. Myslím si, že takové to rodinné zázemí jako je dobré.

V: Ano, určitě. Jenom když si vzpomenu z povídání, co vykládal Petr, co rádi dělají.

M: Co rádi dělají že, s bratranci a sestřenicemi. Jestli teda můžu o našem městě. Je to vlastně takové městečko, kde žije asi 1700 obyvatel. Je tady celkem bohatá spolková činnost, co se týká sportu například Orel, pro nás byla možná více důležitější činnost farního společenství, kde jsme zažili společné dovolené, které přerostly dnes v to, že děti mají nějakou svou partu. Dělají tábory pro mladší děti nebo i organizují nějaký ples, mají takové společné výlety. Ted'

momentálně jsou třeba čtyři ve skupince, kde je i Petr, kteří se znají a spolu i podnikají nějaké výlety.

V: A jeden z nich je i Petrův současný spolužák?

M: Ano, to je on. Tak teď už bych navázala na onemocnění toho Petra.

V: Ano, chvilinku, já to jenom projdu, zda jsme na něco nezapomněly. Máme všechno, ano, myslím si, že je to v pořádku. Takže můžete.

M: Takže, vlastně to onemocnění Petra přišlo tak nějak náhle. Nejprve to byla spíš únava, měl takový nezáměr o svoje koníčky, které ho vždycky hodně bavily. Pak přišly neurologické potíže a pak se teda potvrdil nádor na mozku a s tím vlastně souviselo to zhoršení zraku. No a nevím, jak teď mám pokračovat, jen si to najdu v poznámkách.

V: V pořádku, podívejte se. Takže jen skrz ten začátek, on teda sám zjistil, že má nějaké obtíže a informoval vás o tom doma a pak jste to řešili? Nebo jak tohle probíhalo?

M: No prostě mně přišla divná ta únava a pak třeba ještě měl takový, no prostě se hrozně hrbil. Mně to přišlo zvláštní a tak jsme mu to třeba říkali, musíš se narovnat a Petr na to reagoval třeba tak, jak to můžete dokázat chodit rovně? Jako jak to zvládáte? Asi ten nádor působil i na tu rovnováhu, možná si tak ulevoval od bolesti. Takže to bylo na začátku, pak tam byla jedna událost, kdy byl s manželem na výletě a úplně jako byla chvilka, že ho nevnímал jo, takže vlastně manželovi došlo, že už se fakt děje něco vážného, co se musí řešit. I vím, že se prostě najednou ztrácel v tom terénu, že šli a jako kdyby neviděl cestu. Ale spíš vysloveně to bylo jakoby z toho neurologického důvodu. A tak hned další den se nám podařilo domluvit jít na oční, tam už zjistili nějaký nitrolební tlak zvýšený. Pak už se teda zařizovala ta hospitalizace v té dětské nemocnici.

V: Dětská nemocnice v Brně to byla?

M: Ano, takže pak to šlo rychle. Já jsem něco jako tak tušila, že není v pořádku, ale pak to přišlo s tím výletem, hned druhý den to oční, pak hned ta hospitalizace.

V: Takže ráz naráz, takový poměrně dost rychlý sled událostí.

M: To přišlo fakt takový jak blesk z čistého nebe.

V: To musel být teda velký šok, jak pro Vás, tak pro samotného Petra.

M: My jsme se nejprve vyrovnávali s tím, že je nějaký problém v hlavě jo, než to, že bude zrakový postižení, to bylo až jako později.

V: Ano, to chápu.

M: No vlastně museli jsme čekat, co bude. No a vy tam myslím máte i takovou otázku, jestli jsme neměli připomínky. K té léčbě nebylo ani moc jako co připomínat nebo namítat. My jsme byli rádi, tam ani těch možností moc nebylo. Vlastně to nebyla ani vysloveně operace v dětské

nemocnici, ale ujal se ho neurolog z dospělého oddělení. Byli jsme rádi, že se to takto vyřešilo a ta operace byla, já nevím, asi za sedm dní po přijetí do té nemocnice.

V: Takže se to opravdu podařilo velmi rychle. Ta diagnóza byla tedy jasná a muselo se jen čekat, jak operace dopadne.

M: Jo, to bylo jasné, že řešit se to nějak musí a nebylo tam ani moc prostoru vymýšlet jako nějaký jiný možnosti než to, co bylo navrhnuté jako to hlavní operativní řešení.

V: Svým způsobem to vlastně bylo natolik akutní, že i z toho důvodu nebylo moc možností.

M: Ano, hodnotili to jako akutní výkon. Pak tam byl těžký ten mezičas, jak vlastně dopadne ta operace. Většinou u těch mozkových operací čekáte, nevíte vlastně nic. Doufáte, že se vám dítě probere. A pak čekáte a až čas ukáže, jak moc velké bude poškození, protože je to zásah, ono se to nezdá, ale mozek je prostě náš velký počítač. Tam pak záleží na každém milimetru, jak se to povede a jaké dráhy se poškodí nebo ne. To, že říkali, že ten zrak bude nějak poškozený, tak to bylo pro nás až jako to, co bude. Nepřipouštěli jsme si to nebo neřešili jsme to jako hlavní věc.

V: Chápu, člověk hlavně řeší, aby se v pořádku probral, následky se řeší postupně.

M: My jsme se opravdu připravovali na to, že toho poškození bude daleko víc. Já třeba sama jako za sebe musím říct, že po nějaké době jsem dostala možnost být v nemocnici se synem. Bylo to spojeno s péčí o něj, kdy já jako zdravotní sestra jsem to mohla vykonávat i na JIPu a nebyl to až tak velký problém. Po operaci z něj byl na tři týdny ležák. Já jsem se tam dostala vlastně tři nebo čtyři dny po operaci. Šlo tedy i o krmení, vynášet mísy, bažanty a prostě všechno. Taková ta ošetrovatelská péče kolem vašeho dítěte. Na té JIPce jsem byla celý den a na noc jsem chodila na ubytovnu u nemocnice. Ubytovna byla přímo pro matky, nebo doprovázející osoby dětí. Jinak jsem tam byla asi těch 10 dní s ním na té JIPce. Pro mě první úspěch představovalo to, až vstane. Pro mě to dítě bylo ležákem, obstarání dítěte od všech jeho základních potřeb. Ten zrak byl pořád dejme tomu zasunutý někde vzadu. Já jsem si pořád říkala, až vstane, tak tomu budu věřit a pak se budou řešit další věci. Vlastně to vstávání z postele ty první tři týdny nemohl z důvodu, že se čekalo ještě na jednu operaci. Syn měl vyvedený mozkomíšní mok a byla udělaná zevní drenáž. Proto se nemohl pohybovat. Po druhé operaci to vyvedli vlastně do dutiny břišní. Poté mohl začít daleko více rehabilitovat, jako samotný nácvik chůze, jo vlastně postupně si přidával zátěž, aby vůbec začal chodit.

V: To si člověk celý ten proces těžko dokáže představit.

M: Takže nějakou dobu jsme byli na JIPce, pak jsme se dostali na normální oddělení. Tam už jsem se snažila, aby začal chodit co nejdříve. On se teda Petřík moc snažil, takže jsme se snažili co nejrychleji dostat domů z nemocnice a to se nám myslím i povedlo. Mým cílem bylo, aby si

už došel sám na záchod, samozřejmě se mnou jako doprovodem, kdyby náhodou se mu udělalo špatně, nebo se mu zamotala hlava. Taky jsme věděli moc dobře, co po té operaci děti může postihnout, třeba výpadky paměti, může pak být problém i s učením. Takže jsme chtěli, aby se postupně začal vracet k tomu normálnímu životu. To jsem se teda tak rozpovídala o tom všem v nemocnici.

V: Já se jenom zeptám, tady v tom počátečním procesu, viděla jste nějaké výhody v tom, že manžel je lékař, vy zdravotní sestra? Nebo to naopak bylo dejme tomu na obtíž, že jste třeba věděli víc, než laik. Brali jste to jako výhodu nebo vás to stresovalo?

M: Tady nad tím moc člověk nepřemýšlel. Na to nebyl čas, vše proběhlo, jak už jsme říkali tak rychle. Začal to člověk brát tak jak to je, na druhou stranu, díky tomu povolání se setkáváme s lidmi, co mají třeba postižené děti, takže asi víte, že prostě se to stává. Někdo se s tím musí potýkat úplně od narození dítěte. Nás to potkalo později. Ale asi jo, je to výhoda, co všechno člověk ví, ale já osobně jsem byla spíš pesimista. I jsem tak přemýšlela nad tím, že když bude potřeba, tak prostě zůstanu doma z práce. Protože jsem právě nevěděla, jak to bude vypadat. Možná, i protože vím, že třeba některé děti po operaci hlavy se zhoubným nádorem, tak je to u nich pak na celodenní péči. Proto jsem měla i tu krajní variantu.

V: Asi je normální, že přemýšlíme současně i nad tím horším scénářem a potřebujeme vědět, že by to šlo nějakým stylem zařídit.

M: Ale možná, že člověk pracuje v tom oboru, tím myslím zdravotnictví, tak je zvyklý takové věci asi lépe přijmout. S postižením nebo nemocí se setkáváme prostě, ať chceme nebo ne častěji.

V: Tomu rozumím. Nicméně stejně byl asi zásadní, jak jste říkala, ten velmi rychlý spád událostí a nebyl tam mezitím ten prostor. Něco jiného by asi bylo, kdybyste čekali měsíc na operaci, to pak věřím, že hlavou probíhá několik možností a neubráníme se tomu.

M: Vám to nedá a vlastně ani nemůžete, musíte jít dál, protože jsou další děti, rodina a další povinnosti a vy nemůžete zůstat stát na místě. Vše kolem dál běží. Ale v tom vidím i to pozitivum, že okolnosti nás donutili se rychleji a rychleji zadaptovat. Já jsem to tak vnímala, že je to dobře. Ten koloběh té rodiny vám to nedovolí. Ten čas až ukáže.

V: Jasně, prostě musí fungovat vše ostatní. Rodinný život by se neměl nebo vlastně nemůže zastavit. Když jsme u té rodiny, co třeba reakce sourozenců na tuto situaci? Byli mladší, než jsou teď.

M: No vlastně starší byl jenom jeden syn. Právě tam bylo i to, že Petr byl druhý nejstarší. Člověk už je považoval, ty starší děti, že musí být samostatní. A ti mladší si tu náročnost situace uvědomovali a věděli, že pomoc potřebuje Petr.

V: Asi to bylo i tak automaticky, když viděli Petrův stav, tak se dokázali přizpůsobit.

M: Vy tady máte ještě otázku skrz ten návrat do školy.

V: Ano, je to myšleno tak, jak dlouho byl mimo od té operace? Zhruba časové období, zda si vzpomínáte.

M: Do té nemocnice se dostal kolem 9. května, z nemocnice se nám podařilo jít domů koncem měsíce. A protože do té doby vůbec nebyl nemocný, takže měl i dostatek známek. Ten ročník se podařilo uzavřít. Nebylo až tolik absencí, aby to nemohli uznat. Takže o ten školní rok nepřišel.

V: To vyšlo dobře. Tím spíš ty prázdniny mohl rehabilitovat a regenerovat že?

M: Ano, ty prázdniny jsme tak strávili. Vlastně pak se mohl do té 7. třídy vrátit v září za svými spolužáky.

V: Tak to bylo určitě výrazný faktor, že se mohl vrátit do své třídy a školy v místě bydliště.

M: To ano, ale jak se vrátil do běžného života, tak se začala vyskytovat spousta věcí, na které jsme nebyli připraveni. Nebo jednoduše jsme nevěděli, co vše se mělo zařídit. My jsme tak nějak brali, že školní docházka se pro něj nemění, ale nedošlo nám několik informací. Třeba do konce července muselo být požádáno nebo by mělo být požádáno o asistenta pedagoga ve třídě. Mysleli jsme si, že stačí až někdy koncem srpna se domluvit. Pak tedy začátkem srpna jsme kontaktovali pana ředitele a ten nám vyšel maximálně vstříc. Jinak by Petr přišel o ten rok a nemohl by nastoupit. Za to jsme byli hodně vděční. To je asi to, že člověk jako nemá spoustu informací. V tomto to byl trochu skluz, ale pak jsme se vlastně tak nějak dostali k paní, která je speciální pedagožkou v Brně v rámci SPC. Tam se to začalo tak nějak dávat dohromady.

V: Takže po tom pobytu v nemocnici, kdy odcházíte domů se zrakovým postižením, tam to neprobíhá tak nějak automaticky, že by vám někdo řekl, jak v některých oblastech postupovat nebo na koho se obrátit.

M: Jo, tam právě chybí to, že se o vás nikdo nestará. V nemocnici si vyřeší, když to tak řeknu svoje záležitosti a to vše kolem prostě člověk neví. Ale na druhou stranu jsme měli velké štěstí, že jsme se dostali tak nějak oklikou k informacím, mohli jsme zareagovat a hlavně naše okolí nám vyšlo vstříc.

V: V září tedy nastoupil s jeho třídou, tedy do 7. třídy?

M: Ano, pan ředitel udělal vše, co se dalo, aby to tak vyšlo. Sehnali asistentku pedagoga, aby se mohl vrátit. I jeho třídní učitelka, dělala maximum. Myslím si, že i děti mu pomáhaly, že to bylo hrozně fajn a pro Petra moc důležitý. Pomáhalo mu, že se mohl vracet i k věcem, které předtím dělal, na které byl zvyklý.



V: Pozorovali jste na něm, když se vrátil do toho procesu a ke spolužákům, že byl optimističtější? Povzbudilo ho to do další práce?

M: V počátku z toho byl hodně unavený. My jsme ani nevěděli, jak samotná škola a učení půjde.

V: Ano, že to bylo stejně ve fázi, kdy se zkoušelo, zda to bude možné a co vše to s ním udělá?

M: My jsme byli pořád v nějakém takovém očekávání. V té nemocnici nás připravovali na to, že bude problém s pamětí, po té operaci, že to může nastat. To se neprokázalo. Ve škole ale hodně příprav pro něj chystala samotná třídní. Myslím si, že pro syna to bylo hodně náročné, než si to všechno nějak sedlo. A vlastně všechno to bylo chvilku po operaci, pořád byly bolesti hlavy, velká únava a podobně.

V: Však ta rehabilitace si myslím byla poměrně krátká, pokud koncem května se dostal teprve domů a v září už nastoupil s ostatními. Já když si to obrátím na dnešní dobu, on těch pomůcek až tolik neužívá, nebo vlastně minimum. Ale to postižení tímto nejde zjednodušovat.

M: Vlastně nikdo ani já nebo jako my rodiče si nedovedl představit, jak to půjde, ať už jak mluvíte teď o střední škole, kdy jsme po tom roce vyhodnocovali co a jak, tak i na základní škole, se tak nějak čekalo.

V: Chápu to za sebe tak, že nejde nic uspěchat. Vyzkouší se něco, pak se uvidí.

M: Jo, přesně tak.

V: Ještě jestli si můžeme upřesnit, jak jste se dostali ke speciální pedagožce z brněnského SPC?

M: To proběhlo koncem těch prázdnin, na to vlastně úplně prvotně přišla Petrova babička. Takže jsme si pak přečetli pár informací a snažili se zkontaktovat. Ale co nám ještě pomohlo a trochu nás to nasměrovalo i v těchto oblastech bylo to, že se konala v Brně na výstavišti akce, pokud si dobře vzpomínám, Člověk a cesta. Studenti si připravili, byla to jakoby cesta pro postižené, kdy zdravá populace si mohla vyzkoušet, co všechno zažívá nevidomý, neslyšící apod. Od nás tam právě jeli i Petrovi sourozenci, kamarádi z farnosti s manželem. Bylo tam právě těch hodně možností, co se týká dopomoci, nebo jak fungovat v normálním životě dál. Takže to nás tak navedlo. My jsme fakt těch spoustu informací takhle v pořádku neměli.

V: Je to pochopitelné, člověk třeba i nějaké informace na internetu najde, ale není to jasné, neorientujeme se v té oblasti zrakově postižených. Takže ta spolupráce se SPC v Brně tedy začala začátkem školního roku?

M: Jo, to bylo v to září. Vlastně pro základní školu si myslím, že se vytvořily ty osnovy, připravoval se individuální plán a tyhle věci.

V: Já předpokládám, že to bylo velmi podobné, jako teď u nás vlastně v rámci gymnázia. Možná jestli neměli třeba nějaké schůzky ohledně problematiky zrakového postižení. Protože na

gymnázium už jste pak přicházeli s tím, že Petr používá to a to, bylo by vhodné to udržet. Je potřeba zapracovat na třeba té práci na počítači. Takže pro nás to v tomto ohledu bylo snazší.

M: Ano, myslím, že je to zásluha paní pedagožky z Brna.

V: Tak já se podívám ještě na ty otázky, jestli jsme na něco nezapomněly. To by z té první fáze asi bylo všechno, jak se tak dívám.

M: Já si myslím, že jsem řekla, co jsem měla tak připravené.

V: Ano, děkuji Vám, to jsme hezky prošly. Tak můžeme se vrhnout na tu druhou část, která se týká samotného Petra.

M: Petr je narozený 11. října 2001. Tam byla otázka na ten porod, takže všechno bylo v pořádku. Narodil se ve 40 týdnu těhotenství. Jediná komplikace, když já jsem byla těhotná, tak jsem musela na operaci se slepým střevem, to bylo někdy kolem 16 týdne těhotenství. Ale vše se tak nějak dalo do pořádku, takže to negativní vliv na nic nemělo. Porod byl normálně, spontánní. Takže co se týká dalšího vývoje, ten byl normální, Petr byl zdravé dítě, nebýval často nemocný. Tam bylo vidět, že měl už od dětství zájem o přírodu, byl více zvědavější, než děcka v jeho věku. Vlastně si ani moc nehrál. Pak z toho plynul problém i ve školce, kdy ho moc nebral ten program, byl spíš takový badatel. Tam to bylo potom i tak, že když se mu četlo z nějaké encyklopedie, už třeba pro školáky, tak tomu dokázal porozumět a pamatoval si to. Takže jsme hodně tak chodili po přírodě a Petřík si donášel domů pulce, ještěrky a takové věci. Vlastně vždycky směřoval hodně k té přírodě, pozoroval vše hodně a tak.

V: Já jsem myslela, že základy vztahu k té přírodě začaly na základní škole, ale ono je to teda mnohem dříve.

M: Úplně fakt od malinka, od té školky. On jim tam dokonce nosil, to měl velký štěstí na paní učitelky, kdy donášel ještěrky a podobně. A to fakt klobouk dolů před paní učitelkama, protože ne každému to může být příjemné. Takže tam to tak nějak brali, že se mohly ostatní děti podívat a nijak mu to nezakazovali. My jsme si byli vědomi toho, že ne každý pro to má pochopení.

V: Co se týká nějakých abnormalit nebo změn oproti ostatním sourozencům jste viděla tady v té zvědavosti a podobně?

M: Ano, ještě i s těma knížkama, co by člověk četl tomu staršímu synovi, tak jsme četli tehdy Petříkovi, takže na svůj věk byl hodně šikovný.

V: První zlom ve vývoji teda vidíte až v tom onemocnění?

M: Ano, pak teda přišlo to onemocnění, to bylo teda v té šesté třídě v tom druhém pololetí.

V: Dívám se na ty otázky, tady asi to, co tomu předcházelo, už jsme tak nějak shrnuly.

M: Ano, já si myslím, že z mé strany už tady k tomu počátku nemám co dodat.

V: Diagnózu jsme taky probraly, takže se dostáváme do té třetí části a to psychomotorického vývoje. Asi první část, jestli můžeme zase v oblasti pohybu, změny po té operaci, dnešní situace a podobně.

M: Tak právě, že doma se naučil pohybovat. Ale mimo dům to nešlo zpočátku. Já teda se musím přiznat, že nemocnice pro mě nebyla příjemným zážitkem. Já jsem se tam setkala nebo měla jsem z toho pocit takového nevlídného prostředí. Díky tomu, že jsem zdravotník, chápu spoustu věcí, možná teď je to pro mě důležité, že mi to ukázalo cestu, kterou sama nesmím ve své profesi dopustit. Ale vy když se dostanete do té situace, kdy zažíváte, že máte postižené dítě, tak se cítíte jinak. Mně tam ze strany toho personálu přišlo to chování ve smyslu, kdy nám vyčítali, jak jste ho mohli nechat takto dlouho chodit v takovém stavu? Proč jste si ničeho nevšimli? Takže takový pocit viny, nebo já jsem to tak osobně viděla a cítila. Pak se to obrátilo v to, kdy já jsem se o něj hodně bála. Měla jsem to tak zařízené, že chodil do školy se sourozenci. Víc jsem se o něj bála, ale šlo taky hodně o ten strach z té nemocnice, kdy jsem to nechtěla už znovu zažít ten přístup. Bylo to pro mě velmi nepříjemné, až zlé popředí si dovolím tvrdit. Přitom jak jsem říkala, jsem zdravotník, ale jakmile to bylo něco, co se nás osobně dotýkalo, tak je to jiné. Pak jsem měla ještě pocit, že to bylo tak trošku záměrné, že když se vyvolá ten pocit viny u nás, tak pak nebudeme hledat chyby jinde. Možná, že se báli, že budeme třeba vinit někoho, protože vlastně nikdo nevěděl, jak ta operace může dopadnout.

V: Takže na cestu do školy a ze školy byl vždy doprovázen?

M: Ano, ať už šel s děckama nebo já jsem ho vyzvedávala ze školy. Ráno jsem vlastně byla už v práci, takže to doma zvládal se sourozenci. Ale celkově musím říct, že rok, možná přes rok jsem si to zařídila tak, abych ho mohla vyzvedávat, nebo jsem mu zajistila doprovod. Takže i mimo doprovázení do školy, se to týkalo veškerých cest mimo domov.

V: Jestli se ještě mohu zeptat, ten stav byl takový, že jedno na jedno oko je úplně nevidomý a na druhém má zbytky zraku okolo 30%? Je ten stav pořád stejný? Nebo vyvíjel se od té operace nějak?

M: Ano a myslím si, že se to nezměnilo. Takže jsme si zvykli na to, že mimo dům jsme ho doprovázeli, po domě si zvykl rychle, to prostředí znal, na zahradě to bylo taky dobré.

V: Tak to asi probíhá ve většině případů, co se týká té prostorové orientace. Někdy je to i několik let. Takže ta rodina je vlastně tou primární, co to zajišťuje u svého dítěte. Takže on vlastně naskočil do běžného režimu dobře, samozřejmě velké změny byly, ale dle vašich slov jste se s tím a vlastně samotný Petr poprali dobře. Jak to měl se sportem?

M: Jak už jsem zmínila, my jsme měli jako rodina k pohybu blízko, ještě když to bylo spojené s Petrovým zájmem o přírodu, takže jsme hodně chodili na procházky. Měli jsme i vytipované

po našem okolí nějaký rybníky, jak ho zajímal sledovat život kolem toho. I po té operaci jsme zařadili procházky, postupně jsme navyšovali délku. I z důvodu přibírání Petra na váze, nikdy předtím s tím problémem neměl, byl vždy hubený kluk. Dodneška se vlastně snažíme vždy alespoň na hodinu jít ven. Myslím si, že i pro něj to bylo určitým způsobem odpočnutí od učení.

V: Rozumím, i když aktivní odpočinek, ale pohyb je potřeba a čerstvý vzduch také. Ještě vím, nebo mi Petr vykládal, že dříve hrával florbal? Tak jak to bylo s ním?

M: To bylo právě přes ten Orel u nás, vlastně i ve škole v rámci ročníku jezdili na turnaje. Jinak po tom onemocnění, tak se k tomu úplně tak nevrátil. Ale musím říct, že když je doma u nás těch dětí víc, tak si chodili hrát na dvorek a to ho bavilo.

V: Já se ještě dívám na ty otázky, ohledně těch činností, o tom jsme se bavily, jestli je to za vás tedy všechno? Ta příroda, procházky. Pamatuji si ten první rok na gymnáziu, že pomalu začal zjišťovat, že studium biologie by bylo pro něj asi náročné, když se zabýval a bavila ho především ta oblast zkoumání, pozorování.

M: Tam vlastně od těch čtyř let toho má nastudovaného fakt dost, ale myslím si, že na nějakou větší práci na vysoké škole by to asi nestačilo a trápil by se. To postižení, ten zrak je zrovna u tady těchto oborů důležitý, že by to prostě nešlo, tak jak si představoval.

V: Ano, já si pamatuju, že jsme to řešili, mně to bylo líto, ale pak jsem si říkala, že pro jeho jakoby pohodu, volnost nebo pracovní uplatnění by si měl najít jiný obor, který by s jeho postižením byl více reálný, nepředstavoval by pro něj v budoucnu další překážky.

M: Já jsem stejného názoru, že to bádání a vědecké zkoumání v oblasti biologie by fakt nešlo. Já jsem třeba hrozně vděčná, že ta doba je taková, jaká je, že umožňuje nebo je vstřícná vůči lidem s postižením. Nemyslím si ale, že by to zase mělo být na úkor něčeho, nebo samozřejmě vždycky se objeví něco, co nepůjde a je to logický. To postižení tam je, dá se tomu hodně pomoci, ale jsou tam ty limity. Ne vždycky to jde tak, jak si člověk naplánuje.

V: To ano, zároveň si myslím, že vůbec nic není ztraceného, ty možnosti pořád jsou a jde jenom o to se tomu alespoň trošku přizpůsobit a brát v potaz třeba i možnosti, které by nás jako první nenapadly.

M: Ještě vlastně k tomu, co Petra baví, mu pořád zůstali ti kamarádi, občas si takhle vyběhnou u nás na kopec, taková partička kluků.

V: Takže v této oblasti to zůstalo při starém, to je moc dobře.

M: Já si myslím, že rádi čas tráví spolu a my jsme za to taky rádi.

V: Rozumím. Já si myslím, že z té třetí oblasti jsme to projely, tak klidně jestli nechcete něco dodat, můžeme pokračovat dál. Když začnu třeba tou spoluprací s odborníky, byla to tedy ta nemocnice v Brně, speciální pedagožka ze SPC a další?

M: Ano, vy tady máte ještě otázku k tomu, jestli jsme se rozhodli využít běžnou ZŠ nebo jsme hledali jinou? Tak k tomu jsme se stavěli tak, že člověk zkusí to, co půjde.

V: Ano my jsme na to v předchozích otázkách narazili, že někde na škole byl vedený, uvědomovali jste si vážnost postižení, ale zároveň byla i možnost, že to bude fungovat na stejné škole. Pak jestli můžete zmínit, jak to bylo s volbou střední školy? Uvažovali jste jen nad gymnáziem, nebo jste měli přihlášky i někam jinam?

M: Tam pro nás byl důležitý ten faktor, aby zvládl tu cestu, což mě se třeba líbilo to gymnázium, v tom, že se naučí tu cestu a není tam takový provoz, že to zvládne. Pak taky třeba jeho třídní učitelka říkala, že ať gymnázium určitě zkusí, že to půjde. A vlastně druhou možností jsme měli školu v Brně pro zdravotně znevýhodněné. Ještě bych možná dodala, že jsme se dívali na spojení, aby bylo pravidelné a měl domů více spojů.

V: Dává to smysl, že člověk musí brát v potaz i tyto věci, nejenom čistě výběr školy.

M: Ano, právě ty praktické důvody a z těch jsme museli vycházet.

V: Takže na gymnázium dělal klasické přijímačky akorát s nějakými úpravami nebo jak to bylo?

M: Ano, vlastně ty přijímačky zajišťovalo SPC, tady to uzpůsobení podmínek a tak. Zvětšení materiálů, navýšení času. Jestli si dobře vzpomínám, tak je psal sám ve třídě.

V: Ty přijímačky dle mých informací zvládl více než výborně, byl první že?

M: Ano, to se podařilo hezky.

V: Jestli můžeme, ráda bych probrala zkušenost tuším z konce prvního ročníku, kdy Petr přemýšlel nad přestupem do školy pro zdravotně znevýhodněné do Brna?

M: Já si myslím, že to bylo tak, že si nebyl úplně jistý, jestli to zvládne, objevily se nějaké pochybnosti. Možná řešil i otázku co bude dál, jestli má studium na gymnáziu smysl.

V: Já za sebe vím, že tam byl možná trošku nátlak s volbou seminářů, kdy měli popřemýšlet, který by si zvolili, jestli i to pro něj nebylo svazující a nebyl si jistý. Kromě faktu, že Petr je citlivější a i menší neúspěchy si bral osobně. Tak se to možná vše tak spojilo dohromady.

M: Já si to myslím podobně, že prostě celý ten první ročník byl náročný. Už jenom zvyknou si na jiné prostředí, styl výuky, více učení, nové spolužáky.

V: Ještě možná tím, že on měl plnou verzi požadavků téměř jako jeho spolužáci, tam na jeho tehdejší přání nebyly žádné extra úlevy a zvládal to vše velmi dobře. Ale samozřejmě ten nápor byl obrovský. Tam jestli se vrátíme k té zkoušce studia na týden v Brně, on to měl zařízené se vším všudy, tedy i s ubytováním že?

M: Tam byl spokojený, ale uvědomil si, že má navíc, ale určitě to pro něj byla dobrá zkušenost. Vlastně poprvé se setkal s komunitou, kdy ty děti měli podobné postižení jako on, takže si

připadal jinak než mezi těmi zdravými spolužáky, kde má určitý handicap. Těm vlastně nemůže nikdy tak úplně stačit, i když chce a není to na něm jako takhle na první pohled poznat. Bylo to takové přátelské prostředí.

V: Já co jsem měla možnost, se tam jet podívat, tak jsem z toho měla podobný pocit. Ty děti držely při sobě, přátelský přístup od vyučujících. Přece jenom na gymnáziu je hlavní ten studijní výkon. Ale určitě pro něj jak říkáte dobrá zkušenost a jenom dobře, že to mohl zažít a pak oba přístupy porovnat, ujasnit si, co chce, co ho na jaké škole může čekat a podobně. Pak po tom návratu na mě působil možná vyrovnaněji, byl méně úzkostlivý. Věděl, že pokud by se zrak zhoršil nebo by se jen sám pro tu změnu školy rozhodl, tak že možnosti jsou a to mu pomohlo.

M: Myslím si to tak taky nebo doma jsme to viděli stejně. Tam ještě o měsíc později asi byla možnost jít na ty sportovní hry, což taky bylo dobře, protože zase poznal nové lidi, kamarády.

V: Takže nevidíte v tom ještě něco jiného, než jsme uvedly?

M: Ne to ne, tam vlastně on si to chtěl vyzkoušet a to klobouk dolů, před paní psychologkou, že tohle vůbec zařídila, byla ochotna to s Petrem řešit i dlouhodoběji a moc mu její přístup k věci pomáhal. Za to jsme byli opravdu vděční, ani jsme zpočátku netušili, že by tohle mohlo jít domluvit. Ale stejně jako paní psychologka jsme Petrův stav a názory respektovali a čekali jsme doma, jak se rozhodne. Netlačili jsme ho do jedné nebo druhé možnosti. Ať už by byl výsledek i to, že by přestoupit, zase by se to určitě vyřešilo a nastala by nová situace.

V: Já si vzpomínám, že na to bylo vyhrazeno dostatek času, rozhodnutí se nechávalo čistě na Petrovi a spolu s paní psychologkou měli několik sezení a vše postupně probírali, výhody, nevýhody, Petrovy pocity apod.

M: Ano, tam nás ten přístup opravdu mile překvapil a klobouk dolů. Ten přístup byl opravdu takový, tak jak by to mělo být. Ten psycholog by vlastně neměl žáka přivést na cestu, jakou si třeba představují rodiče, ale dobrat se k tomu a tak jak to byl u nás, aby si to dítě dokázalo zdůvodnit samo.

V: Ano, taky si pamatuji na celý ten proces a zpětně to hodnotím velmi dobře, i když jsem to tak třeba zpočátku neviděla.

M: Ano, tam byl potřeba někdo nestranný, Petr to takhle potřeboval s někým probrat.

V: Tam i po jeho návratu měl pořád dostatek času na rozhodnutí, zvážení pro a proti, pracovat s těmi získanými informacemi a zase to probíhalo ve spolupráci s paní psychologkou.

M: Já si fakt myslím, že to potřeboval, dobrat se k něčemu a zároveň mít tu svobodu.

V: To jsme probraly hezky podrobně, já se jen mrknu na další otázky. Když bychom shrnuly tu spolupráci s odborníky?

M: Ano, takže vlastně byl v péči dětského lékaře, teď už je u manžela, dávali jsme na rady speciální pedagožky, třídní učitelky. Jinak co se týká toho rozhodnutí pro gymnázium, my jsme nikdy mu doma neříkali, kam by měl určit jít. Sám o to měl zájem, ze strany třídní učitelky nám také bylo řečeno, že v tom nevidí problém, tak jsme to zkusili a zase si říkali, že se uvidí, jak to půjde.

V: To vnímám stejně, za tu dobu, co máme možnost být v kontaktu, tak jsem z vaší strany nikdy nevnímala nějaký nátlak na vzdělávání nebo samotné známky. Další otázka je k těm zrakovým funkcím? Vy už jste naznačila, že od té operace je to stejné.

M: Mně to přijde stejné, tam jsou asi věci, že teď už si jde i sám ven. Pokud má nějakou nacvičenou trasu, tak tam není žádný problém, proč by to nezvládl. Ale pořád je pro něj komfortnější, že jde třeba se mnou, protože potkáváme lidi, jinak když jde sám, tak na pozdrav odpoví, ale nepoznává. Takže v tomto je to určitě pro něj příjemnější. To je takový okruh, který chodívá hodně často, v pohodě jej zvládá, když se chce jít sám projít tak může.

V: Samozřejmě je pak příjemnější, když má ty informace, které nevidí od druhého a určitě se pak cítí líp. Na druhou stranu je fajn, že tu trasu zvládá a v případě potřeby jít ven není na nikoho vázán.

M: Takže nehledě na lékařské zprávy, mně to nepřipadne, že by to zrakově bylo horší.

V: V těch lékařských zprávách, co máte aktuální, tak to bylo stejné?

M: Ano, myslím si, že ano.

V: Jinak oblast orientace v prostoru, sebeobsahu to už jsme tak nějak probraly, ale ještě jestli můžete srovnat nácvik orientace v prostoru mezi ZŠ a SŠ?

M: Ano, ty základní trasy, co potřeboval v rámci školy, nebo blízkého okolí taky nacvičoval s asistentkou, stejně jako vy na střední. Myslím si, že to bylo místo tělesné výchovy nebo její části.

V: Takže nic jiného co toho nezahrnovali ani na počátku toho postižení?

M: Myslím si, že ne. Tam hodně často radila speciální pedagožka z Brna, když bylo něco potřeba. My jako rodiče jsme do toho zase až tak nezasahovali, ani jsme nevěděli, co všechno nebo kolik bychom toho měli s Petrem dělat. Nechávali jsme to tedy na radách speciální pedagožky, nebo podle Petrových pocitů.

V: Dobře, ještě se zeptám, měla jeho asistentka nějaké speciálněpedagogické vzdělání?

M: Nemyslím si, tam bylo tuším základní pedagogické vzdělání, tedy střední pedagogická škola. Pak ještě možná měla zkušenost s prací v dětském domově, co jsem tak pochopila. Asistentku do školy šla dělat po mateřské vlastně.

V: Aha, dobře. Když jsme u té základní školy, jaké byly změny v úpravě prostředí? Pracovní místo?

M: Myslím si, že ty postupy nebo to řešení bylo stejné, jak to máte teď na gymnáziu.

V: Takže místo v přední části, dostatek prostoru na lupy, seděl, předpokládám také s asistentkou, a pak už ty zvlášť úpravy do každého předmětu v rámci IVP. Máte informaci, že by učitelé na ZŠ měli třeba nějakou přednášku, nebo dostali nějaké informace o zrakovém postižení nebo konkrétně o Petrovi?

M: To nevím, myslím si, že tak úplně ne. Jen co vím, tak se na poradách řešil více, že se to v počátku rozebíralo, jestli to vše funguje.

V: Ano, žáci s IVP se všeobecně řeší více, nebo se kontroluje, zda je vše v pořádku, tak ten systém byl asi opět podobný. Otázka na přestup ze ZŠ, to už jsme se bavily, co vše jste brali v potaz a co pro vás bylo důležité. Ještě si vzpomínám, že Petr jezdil na přípravné kurzy?

M: Ano, tam jsme ho nechali jet s jeho kamarádem a zvládali to dobře. My jsme se k tomu stavěli tak, že co mohl zvládnout s děčkama, tak jsme do toho nezasahovali a nechávali mu tady v této oblasti prostor. Já si osobně myslím, že když ten rodič je tam pak moc, tak to dítě se pak třeba až tak nebaví s kamarády, nebo nezíská nové a podobně.

V: Ano, ten kontakt by třeba s dětma nemusel být pak tak intenzivní.

M: Takže to tenkrát zvládli dobře.

V: Další otázka je na předmět speciálněpedagogické péče? My už jsme to naťukly, tak jestli chcete něco dodat?

M: Ne, vlastně to se pojí s tou další otázkou požadavky vůči škole, my jsme do toho nijak nezasahovali a jsme vděční, že může touto cestou studovat. I tak si myslím, že je to pro samotnou školu náročné, tak ještě, aby do toho mluvili hodně rodiče, si nemyslím, že je dobré. I co se týká těch úlev v rámci studia, my jsme byli nebo jsme respektovali názor Petra, že nechtěl úlevy, i když by je v některých předmětech mohl mít více. Ale řešili bychom to, až v případě, že by to opravdu nefungovalo.

V: Ano, vnímám to tak také. Vlastně Petr měl pouze minimální úlevy ve výstupech, možná jak jsme již řešili, ten první ročník byl nezvyk, ale vše si pak tak nějak sedlo a on pracuje velmi hezky. Můžeme se asi od školy přesunout k volnočasovým aktivitám, takže tam je jednoznačná ta příroda?

M: Ano, ty procházky byl v počátku jediná možnost, jak se vrátit postupně k pohybu a zájem o přírodu a to, že byl rád venku, to jen podpořilo.

V: Ještě tu mám otázku na psychologickou pomoc, to opět souvisí s celkovým vyrovnáním se s postižením.



M: Nebylo to až tak potřeba, akorát v rámci té školy v Brně, oni mají vlastního psychologa, takže když vlastně začal patřit mezi osoby se zrakovým postižením a spadal pod SPC v Brně, tak hned v té 7. třídě na začátku, tak si vzpomínám, že byl takový vstupní psychologický pohovor. Pak to proběhlo na konci 9. třídy, kvůli přijímacím zkouškám. Ale to byl jakoby předpis té školy, ne že my bychom tu pomoc vyhledávali.

V: Dobře, děkuji za informaci, ještě se zeptám na samotné přijetí postižení, vykládala jste spíše váš osobní pohled, tak jestli to znáte i z pohledu Petra?

M: To já teď asi úplně nedokážu tak říct, jenom my jsme mu k tomu dávali doma, bych řekla ty podněty, že jsme dál žili stejně, normálně tak jako předtím. Dělali jsme stejné aktivity, to si myslím, že pomáhalo. Ale je pravda, že ten rok, rok a půl to opravdu bylo těžké a viděla jsem to na něm a shodli jsme se na tom, že se nám prostě děje něco hrozně nespravedlivého. Ale je potřeba si i touto fází asi projít.

V: To by asi bylo možná až zvláštní, kdyby tady ta fáze neproběhla.

M: Ano, taky to tak vidím, to by neměl člověk žádné emoce a tak. A já ještě jsem to viděla i v rámci svého povolání, se vyrovnat s tím, aby se ze mě nestal cynik vůči pacientům a jejich třeba ne tak závažným problémům. Zkrátka se stává, že vám může přijít, že ty jejich problémy oproti Petrovu postižení, že jsou malicherné. To si myslím, že mělo význam i na celkové vyrovnání se se situací.

V: Já i z toho vašeho vyprávění vnímám, že to celé mohlo dopadnout daleko hůř a že jsou všichni vděční za to, jak to dopadlo. Že postižení je, ale zároveň může žít normální život, prozatím navštěvuje školy, na kterých by byl pravděpodobně i bez zrakového postižení. V rodině pokračujete rovněž stejně a váš chod rodiny se nezměnil nijak razantním způsobem. Celkově to asi podpoří situaci.

M: Určitě a dneska když to třeba tak vidím, tak mě to přijde i tak, že to nemám jako, že byla nějaká situace předtím, jak kdyby to bylo odjakživa. Tak nějak se to dostalo do normálu.

V: Já ještě vidím obrovskou výhodu i v těch sourozencích, že ta podpora tam je, on má vždy s kým komunikovat. Situace by byla mnohem těžší, když by byl třeba jedináček.

M: To určitě. Já jsem za to vděčná. I když to taky není jednoduché, ale pak vidíte ty benefity toho.

V: Ještě tady mám otázku na tu budoucnost, v našem případě tedy výhledy na VŠ? Petr mi psal, že si dával přihlášku na speciální pedagogiku a sociální práce.

M: Ano, my jsme ten výběr zase nechávali na něm a uvidíme, jak to půjde a co to přinese.

V: Z mé strany by to bylo všechno. Já vám moc děkuji za rozhovor, za velmi otevřený přístup. Jste moc hodná, že jste byla ochotná sdělit i osobní zkušenosti, vaše názory. Moc si toho vážím.

M: Rádo se stalo.

V: Ještě jednou děkuji za váš čas, mějte se hezky a držte se ve zdraví. Na shledanou.

M: I vám, ať se daří. Mějte se. Na shledanou.

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Markéta Parolková
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálně pedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Kateřina Kroupová, PhD.
<b>Rok obhajoby:</b>	2021

<b>Název práce:</b>	Specifika ve výuce u žáka se zrakovým postižením s důrazem na kompenzační pomůcky
<b>Název v angličtině:</b>	Specifics in teaching of a student having a sight impairment focusing on compensatory aids
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce je zaměřena na problematiku zrakového postižení, konkrétně na specifika ve výuce u žáka se zrakovým postižením a kompenzační pomůcky. Bakalářská práce se skládá ze dvou částí teoretické a praktické. V teoretické části získáváme a shromažďujeme informace o dané problematice. Hlavním cílem praktické části bylo shromáždění informací o žákovi se zrakovým postižením na běžné střední škole, vytvoření kazuistiky a doplnění informací schématem na tuto problematiku od pracovníků školy.
<b>Klíčová slova:</b>	Osoba se zrakovým postižením, zraková vada, vzdělávání, střední škola, inkluze, kompenzační pomůcky
<b>Anotace v angličtině:</b>	The bachelor's thesis is focused on the issue of visual impairment, specifically on the specifics of teaching a visually impaired pupil and compensatory aids. The bachelor thesis consists of two parts, theoretical and practical. In the theoretical part we obtain and collect information on the issue. The main goal of the practical part was to gather information about a visually impaired pupil at a regular high school, to create a case study and to supplement the information with a scheme on this issue from school staff.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Person with visual impairment, visual impairment, education, high school, inclusion, compensatory aids

<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1 Informovaný souhlas Příloha č. 2 Struktura rozhovoru Příloha č. 3 Rozhovor
<b>Rozsah práce:</b>	84 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk