

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

Magisterské kombinované studium

2010 – 2012

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Veronika Hlavicová

Integrace nevidomého žáka do běžné základní školy

Praha 2012

Vedoucí diplomové práce:

PaedDr. Zuzana Lengyelová

JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE

Master Combined Studies

2010 - 2012

DIPLOMA THESIS

Veronika Hlavicová

Integration of blind pupil in ordinary primary school

Prague 2012

The diploma thesis work supervisor:

PaedDr. Zuzana Lengyelová

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

Ve Vlachovicích dne 9.5. 2012

Veronika Hlavicová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat své vedoucí diplomové práce paní PaedDr. Zuzaně Lengyelové za odborné vedení této práce, pomoc a cenné rady při konzultacích. Dále rodičům nevidomých dětí, kteří mi poskytli rozhovory na společném setkání rodin a pedagogů nevidomých a slabozrakých dětí v integrovaném vzdělávání. Také děkuji svým blízkým za jejich toleranci, trpělivost a pochopení.

Anotace:

Tato diplomová práce se zabývá problematikou integrace nevidomých dětí do běžné základní školy.

Teoretická část čerpá z odborné literatury a zabývá se očními vadami, psychickým dopadem postižení na jedince, dále poskytuje náhled do oblasti vzdělávání nevidomých dětí včetně legislativního ukotvení. Další kapitola v teoretické části nastiňuje jaké pomůcky a metody lze u dětí využívat. Poslední kapitola je věnována vysvětlením odborné terminologie.

Praktická část je věnována analýze dat získaných prostřednictvím rozhovorů a interpretaci dat prostřednictvím grafů a tabulky. Pro výzkum byla použita metoda otevřeného kódování. Cílem je objasnit, jaké jsou výhody a nevýhody integrace. Dále, co vedlo rodiče k rozhodnutí pro integraci. Jaké jsou vztahy ve třídě mezi spolužáky a nevidomou dívkou. Také jak vnímá situaci ona sama a zda se do kolektivu začlenila.

Klíčové pojmy:

Adaptace, asistent pedagoga, integrace, nevidomost, poradenské služby, prostorová orientace a samostatný pohyb, retinopatie, socializace, vada zraku

Annotation:

This thesis diploma deals with the problems of integration of blind children in ordinary primary school.

The theoretical part draws on the literature and deals with eye disorders, psychological impact of disability on individuals, providing further insight into the education of blind children, including legislative anchor. The next chapter outlines the theoretical part, what tools and methods can be used in children. The last chapter is devoted to explanations of technical terminology.

The practical part is devoted to analysis of data obtained through interviews and interpret data using graphs and tables. For the research method was used open coding. The aim is to clarify what are the advantages and disadvantages of integration. Next, the parents led to the decision to integrate. What are the relationships among peers in the classroom and blind girl. Also how she perceives the situation and whether it is incorporated into the collective.

Key words:

Adaptation, teaching assistant, integration, blindness, advisory services, spatial orientation and independent movement, retinopathy, socialization, defekt of vision

OBSAH:

I.	TEORETICKÁ ČÁST	11
1	VADY ZRAKU	12
1.1	Typy zrakových vad.....	12
1.2	Nejčastější oční vady dětského věku	13
1.2.1	Retinopatie nedonošených novorozenců	15
1.2.2	Rozdělení vad podle stupně postižení	17
1.3	Příčiny vzniku vad	17
2	NEVIDOMÉ DÍTĚ	19
2.1	Definování pojmu nevidomost.....	19
2.2	Vliv úplné slepoty na psychiku dítěte	20
2.2.1	Poradenské služby	23
2.3	Nejčastější reakce rodiny na diagnózu: „úplná ztráta zraku“	24
3	VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ ŠKOL. VĚKU S POSTIŽENÍM ZRAKU	27
3.1	Možnosti vzdělávání zrakově postižených žáků	27
3.1.1	Podmínky, které by měla plnit běžná základní škola při integraci nevidomého žáka	31
4	INTEGRACE	32
4.1	Vymezení pojmu integrace	32
4.2	Výhody a nevýhody integrace	33
4.3	Legislativní vymezení školní integrace	35
5	INTEGRACE V ZÁKLADNÍ ŠKOLE KALÍKOV	37
5.1	Charakteristika základní školy Kalíkov	37
5.2	Příprava školy na integraci nevidomé žákyně.....	39
5.3	Charakteristika třídy, do které je žákyně integrována.....	40
5.4	Pedagogický pracovník v procesu integrace.....	42
5.4.1	Úloha asistenta pedagoga	44
6	ZVLÁŠTNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ NEVIDOMÝCH ŽÁKŮ	48
6.1	Specifika výuky nevidomé žákyně	48
6.2	Metody, které jsou uplatněny ve výuce	49
6.3	Typy speciálních, kompenzačních pomůcek, které jsou použity ve výuce..	52
6.4	Podpora rozvoje výcviku prostorové orientace, sebeobsluhy a samostatného pohybu.....	53
7	ADAPTACE.....	56

7.1	Definování pojmu adaptace	56
7.2	Socializace dětí školního věku.....	56
7.2.1	Vztah dětí k postiženému spolužákovi.....	58
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	60
8	VÝZKUMNÁ ČÁST	61
8.1	Výzkumné cíle	61
8.1.1	Hlavní výzkumný cíl	62
8.1.2	Subcíle	62
8.2	Zdůvodnění zvoleného druhu výzkumu.....	62
8.3	Charakteristika výzkumného vzorku	63
8.4	Volba výzkumných metod a technik.....	64
8.5	Znění otázek polostrukturovaného rozhovoru	65
8.6	Průběh získávání dat	67
8.7	Způsob zpracování dat	68
9	INTERPRETACE VÝZKUMU	69
9.1	Přehled kategorií	69
9.2	Analýza rozhovoru s dětmi	89
10	SHRNUTÍ KATEGORIÍ	103
10.1	Shrnutí kategorií z rozhovorů s rodiči	103
10.2	Shrnutí kategorií z rozhovoru s nevidomou dívkou.....	108
	ZÁVĚR.....	110
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	113
	INTERNETOVÉ ZDROJE	115
	SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	116
	SEZNAM PŘÍLOH	118

„Žádný pesimista nikdy neobjevil tajemství hvězd, neplavil se do neznámých zemí, ani neobjevil nové obzory lidské duše.“

Helen Kellerová

ÚVOD

Jaké to je žít ve věčné tmě? Tuto otázku si pokládá většina lidí, kteří pozorují nevidomého člověka, jak jde s bílou holí po ulici. Mnozí lidé si jistě řeknou, že kdyby ztráta zraku postihla právě je, nedokázali by se s ní vyrovnat a život by pro ně skončil. Ale lidé se zrakovým postižením se nevzdávají! Mnozí založili vlastní rodinu, vychovávají své děti, pracují, umí trávit volný čas prostřednictvím zálib, mají přátele a žijí pro ně běžným způsobem života. I přes jejich omezení zůstávají optimističtí, umí si sami ze sebe udělat legraci a pěstují si v sobě životní elán a optimismus. Pokud ke zrakovému postižení došlo v raném věku, byli nevidomí lidé nuceni se vzdělávat stejně jako zbylá část populace. Ale ne v běžných školách, ale ve speciálních školách pro smyslově postižené. Dnešní vzdělávací systém představuje pro nevidomé děti dvě alternativy. Vzdělání ve speciální škole pro zrakově postižené žáky a vzdělání v běžné základní škole prostřednictvím integrace. Termín integrace a otázka zda ano či ne, je v současné době velmi diskutabilní téma. A právě z tohoto důvodu uvedená diplomová práce řeší danou problematiku a má název: Integrace nevidomého žáka do běžné základní školy. Toto téma je zvoleno i z důvodu, že pisatelka pracuje jako asistentka pedagoga u úplně nevidomé žákyně, která je integrovaná do první třídy běžné základní školy. A právě díky této profesi je možno blíže nahlédnout do zmiňované problematiky. Převážná část výzkumu se týká integrace nevidomé dívky, které bylo uděleno fiktivní jméno Hanka. Zbylá část se zabývá názory pěti rodičů z různých míst České republiky, kteří mají také integrované dítě v běžné základní škole. Tato práce si klade za cíl zjistit, jaké klady a zápory skrývá integrace nevidomých žáků v běžné základní škole z pohledu rodičů integrovaných dětí a z pohledu výzkumnice jakožto asistentky. Tento hlavní cíl je dále doplněn vedlejšími cíli. Ty mají více objasnit zmiňovanou problematiku. Práce je složena z deseti kapitol. V první kapitole se lze

dozvědět informace o očních vadách, jejich vzniku, příčinách a také o vadě s názvem novorozenecká retinopatie. Druhá kapitola se snaží popsat, co prožívá samotný jedinec a jeho rodina při ztrátě zraku. Třetí kapitola poskytuje náhled do oblasti vzdělávání nevidomých dětí. Legislativní ukotvení integrace a rozebrání jejích možných výhod a nevýhod umožňuje čtvrtá kapitola. Pátá kapitola blíže popisuje školu a její prostředí, kterou navštěvuje již zmiňovaná nevidomá žákyně. Užití metod, speciálních pomůcek a postupů uplatňovaných ve výuce blíže popisuje kapitola číslo šest. Tato kapitola může také sloužit budoucím asistentům jako inspirace v jejich počáteční práci. Poslední kapitola v praktické části vysvětluje termíny, jako jsou adaptace a socializace. Pro praktickou část této práce byl zvolen smíšený typ výzkumu. Byly uplatněny metody formou polostrukturovaného rozhovoru, dotazníku a plného, skrytého zúčastněného pozorování. Hlavní myšlenkou práce není prosazování integrativního způsobu vzdělání. Autorka chce jen poskytnout náhled na tuto problematiku, na jejímž základě si lze vytvořit osobní názor.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VADY ZRAKU

Každý člověk pracující v oblasti tyflopédie a zabývající se problematikou zrakového postižení by měl mít přehled o rozličných typech zrakových vad a jejich terapii. (Kimplová, 2010) Dále také o tom, jak určité typy vad ovlivňují život člověka, nakolik může být člověk v určité oblasti soběstačný, do jaké míry potřebuje dopomoci, popřípadě něco vysvětlit.

1.1 Typy zrakových vad

Pro zrakové vady je charakteristický nedostatek zrakové percepce různé příčiny a rozsahu (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001). Pro vznik vad je velmi důležitá jejich doba vzniku. Dle jejich příčin je můžeme rozdělit na vady vzniklé před porodem, v průběhu porodu, po porodu. Můžeme je také dělit na vady vrozené a získané (Květoňová, Hamadová, Nováková, 2007).

Odborná literatura rozlišuje pět skupin poruch zraku. Je to: ztráta zrakové ostrosti, postižení šíře zorného pole, okulomotorické poruchy, obtíže se zpracováním zrakových podnětů, poruchy barvocitu (Kimplová, 2010).

Při ztrátě zrakové ostrosti dítě nevidí dostatečně zřetelně. Má obtíže s rozlišováním detailů, ale nemusí mít problémy s identifikací velkých předmětů. Rozsah stupně poškození je u každého dítěte jiný. Při poruše postižení šíře zorného pole dochází k zúžení prostoru, který vidí. Při této vadě může dojít také ke ztrátě zrakové ostrosti. Pokud má dítě výpadek v centru zrakového pole, naskytnou se problémy při pohledu přímo před sebe. Osoba pak při pohybu v prostoru naráží na předměty, které jsou na té straně, kde je výpadek zrakového pole. Při vadné koordinaci pohybu očí nastávají okulomotorické poruchy. Potíže vznikají při sledování pohybujícího se objektu nebo jeho prohlížení oběma očima. Předmět je proto sledován nejprve jedním poté druhým okem. Při pohledu na blízký předmět se může jedno oko stáčet dovnitř, druhé zevně, nebo se obě společně stácejí dovnitř. Obtíže se zpracováním zrakových podnětů vznikají díky poškození zrakových center v mozkové kůře. Děti např. s korovou slepotou mají problémy se zpracováním zrakových informací, i když není poškozena sítnice ani zrakový nerv

(Květoňová, Švecová, 2000). Neschopnost vidění barev v celém spektru mají za následek částečnou či úplnou barvoslepost. Ta se objevuje zřídka, častější jsou problémy s vnímáním určitých barev. Poruchy barvocitu tak mohou být vrozené či získané (Kimplová, 2010).

1.2 Nejčastější oční vady dětského věku

Za nejpočetnější poruchu v celé populaci jsou považovány poruchy **binokulárního vidění**. Mají za následek změny ve zrakovém vnímání v části sensorické a šilhavost v části motorické. Dělí se na šilhavost a tupozrakost. Šilhavost neboli strabismus je porucha rovnovážného postavení očí. Obě oči se nedívají stejným směrem, protože jedno oko se stáčí. Jedna z příčin je snížená zraková ostrost odchylovajícího se oka. Při tupozrakosti (amblyopii) dochází rovněž ke snížení zrakové ostrosti jednoho oka. Je vyřazen vjem ve zrakovém centru mozku a nejsou viditelné žádné organické změny jako u šilhavosti. Jako náprava se volí okluze oka (Květoňová, Hamadová, Nováková, 2007).

Mezi **refrakční vady** řadíme krátkozrakost (miopii), dalekozrakost (hypermetropii) a astigmatismus. Myopie je jedna z nejčastějších zrakových vad. Rozlišujeme myopii lomivou, osovou, školní a myopii degenerativní. Nejméně závažnou vadou je myopie školní, kdy dítě nosí brýle jen do pěti dioptrií. Naopak nejvíce závažná je myopie degenerativa. Ta vzniká při progredujících degenerativních změnách, kdy velikost dioptrií je více než deset. Dochází k roztažení sítnice a jejímu odchlípení od terče zrakového nervu. Hlavními symptomy jsou: neostré vidění do dálky, problémy s vnímáním do hloubky a s oslněním. Naprostým opakem krátkozrakosti je dalekozrakost (Kimplová, 2010). Dle Květoňové, Hamadové, Novákové (2007) dalekozrakost fyziologicky objevuje u dětí ve věku 6-7 let. Mezi hlavní příznaky patří: neschopnost vidět jasně nablízko. Postupně ubývá akomodační schopnost oka a ve střední dospělosti tento stav vede k vetchozrakosti. Někdy se můžeme ještě setkat s nepravidelným zakřivením rohovky neboli astigmatismem. Bod nevidíme jako bod, nýbrž jako čárku.

Stav, kdy je zakalená oční čočka, se nazývá **šedý zákal** (kongenitální katarakta). Může postihnout nejen jedno, ale i obě oči. Toto onemocnění

mohou doprovázet i jiná onemocnění např. nystagmus, strabismus, atrofie zrakového nervu (Květoňová, Hamadová, Nováková, 2007). Jak uvádí Kimplová (2010) dnes se již běžně provádí léčba odstraněním zkalené čočky a nahrazením brýlemi nebo kontaktní čočkou.

Dle Kimplové (2010) je nejčastější příčinou slepoty zelený zákal (kongenitální glaukom). Podílí se na ní z 13%. Je to jedno z nejzávažnějších očních onemocnění. Je zpravidla vždy vyvoláno zvýšeným nitroočním tlakem, který zhoršuje výživu zrakového nervu a tím vede ke zhoršení zrakové ostrosti a ztrátu periferního vidění. Typickým příznakem u dítěte jsou velké vypoulené oči. Při včasné návštěvě lékaře se dá onemocnění léčit, ale ne všechny případy dopadají úspěšně. Je zde asi 50% úspěšnost zákroků, další polovina dětí se stává slabozrakými až úplně nevidomými (Květoňová, Hamadová, Nováková, 2007).

Na vzniku zrakových vad se podílí i vrozené dispozice. Tak je tomu např. u **degenerací sítnice**. Jedná se o nezánettivé onemocnění, ke kterému dochází v průběhu dětství či dospívání. Jednotlivé části sítnice se poškodí a dochází k šerosleposti, zužování zorného pole, které může přejít do trubicového vidění a končí poklesem centrálního vidění. Toto onemocnění může taktéž skončit úplnou slepotou, kterou bohužel nelze léčit (Květoňová, Hamadová, Nováková, 2007). Degenerace sítnice se dělí na dva druhy: pigmentovou a degeneraci žluté skvrny. Nejznámější je pigmentová degenerace. Ta postihuje zejména tyčinky na periferii očního pozadí. Degeneraci sítnice rozdělujeme podle závislosti na věku na tři typy. Děti nejčastěji postihuje tzv. Bestova makulární degenerace, dospívající mládež Stargardtova nebo též juvenilní degenerace. Ve stáří nejčastěji dochází k senilní okulární degeneraci (Kimplová 2010).

Mezi delší poruchu geneticky vyvolanou řadíme **albinismus**. Projevuje se velmi nápadně, a to nedostatkem melaninu v těle a očích. Dítě je nápadně plavými vlasy, světlou pletí a narůžovělým odstínem světle modré duhovky. U očního albinismu je typický nedostatek pigmentu pouze v očích. Hlavním problémem u tohoto onemocnění je propustnost duhovky.

Někdy se můžeme v lékařských zprávách setkat i s **atrofií zrakového nervu**. Jedná se o degeneraci nervové tkáně druhého neuronu. Většinou dochází k výpadkům zorného pole vedoucím až k úplné ztrátě zraku. Etiologie je různorodá od diabetu, poranění očí, nitrolebních nádorů až po některé jedy viz metylalkohol.

Záněty sítnice (retinitidy) mohou mít celou řadu příčin a často se objevují jako průvodní jev různých onemocnění. Například zarděnky u matky mohou poškodit sítnici plodu. Existuje mnoho řad zánětů: tuberkulózní, leutický, atp. Zánět se většinou projevuje zakalením sítnice, tvorbou žlutobělavých ložisek na sítnici až nekrózou.

Mezi vrozené, patologicky podmíněné vady patří: aniridie- chybění duhovky, kolobom- vrozená vada živnatky, kdy chybí část duhovky nebo sítnice, keratokonus- vyklenutí a ztenčení rohovky, může vést až k jejímu prasknutí, mykroftalmus- špatně vyvinuté „malé“ oko, anoftalmus- chybí oko (Kimplová, 2010).

Dle Květoňové, Švecové (2000) do očních vad můžeme zařadit i kortikální **postižení zraku** nebo také mozkovou či kortikální slepotu popřípadě CVI (Cortical Visual Impairment). Podstata poruchy nespočívá v narušení stavby či funkce oka, ale příčinou je poškození mozku konkrétně zrakových drah. U dětí je typická proměnlivost používání zraku. Jak je uvedeno v publikaci dítě například sahá po hračce a v zápětí si nevšimne hračky mnohem výraznější a zajímavější. Dítě má obtíže s rozpoznáváním předmětů, v prostorovém vidění, špatně rozeznává vzdálenosti, nerozliší pohyb od klidu, figuru od jejího pozadí, je neschopné číst kurzívou a provádět zrakovou analýzu a syntézu. V neposlední řadě si u takového dítěte můžeme všimnout nezájmu o spontánní sledování okolí. Tuto poruchu doprovází bohužel i další neurologické poruchy jako je: DMO, mentální retardace, epilepsie, postižení sluchu, makrocefalus, hydrocefalus a mnoho dalších.

1.2.1 Retinopatie nedonošených novorozenců

V oblasti problematiky očních vad je nutné více rozebrat novorozeneckou retinopatii, protože v důsledku tohoto onemocnění přišla o

zrak dívka jménem Hanka a převážná část dětí rodičů, se kterými byly provedeny rozhovory. Jedná se o onemocnění sítnice, kdy na ní dochází k patologickým změnám. Nejčastěji se s tímto onemocněním můžeme setkávat u malých, nedonošených miminek. Největší riziko číhá právě na novorozence vážící pod 1500 gramů, narozené kolem 31. týdne těhotenství. Jak uvádí časopis Zora, v České republice se takových dětí narodí kolem 1400. Z tohoto důvodu je vývoj zraku předčasně přerušen a oči nejsou dostatečně vyvinuty. To znamená, že cévy do sítnice oka teprve prorůstají. Předčasný porod tento proces však přeruší a cévy reagují zpomaleným růstem. Poté naopak začnou extrémně růst, a cévy prorůstají ještě do nepoškozených částí oka, např. do sklivce. (Petr Veselý, Bitva o oči nedonošených, <http://goa.brailnet.cz/nastenka/Zora02.txt>, 25.3.)

Předčasně narozené, nedonošené děti jsou poté v zájmu zachování jejich života uloženy do inkubátorů, kde je nepřiměřená konzistence kyslíku. Následkem toho dochází následnému krvácení a odchlípení sítnice. To může vést až k ztrátě zraku (Květoňová, Kudelová, 1996). Oči novorozenců lékaři bedlivě sledují dle tzv. screeningového plánu. Onemocnění sítnice- retinopatie má pět stupňů, s prvními dvěma se organismus miminka vyrovná sám, bez následků. Ve třetím stádiu, pokud to zdravotní stav dítěte dovolí, se oči operují. Provádí se laserová koagulace sítnice nebo karyopexie - pomražení částí sítnice. Následky nemoci mohou být různé. Některé děti nemají následky žádné, pokud u nich proběhlo první a druhé stádium. Jiní mají postiženou zraková ostrost a to většinou oboustranně. V některých případech bohužel ani prostřednictvím operace nelze onemocnění zastavit a porucha postupuje do čtvrtého stádia s odchlípením sítnice. V tomto případě operace zachraňuje zbytky zdravé sítnice a je-li zasažena žlutá skvrna, tak dítě vnímá pouze světlo a tmou. V posledním stádiu dochází k úplné ztrátě zraku.(Petr Veselý, Bitva o oči nedonošených <<http://goa.brailnet.cz/nastenka/Zora02.txt>>, 25.3.)

Míra postižení tohoto onemocnění v posledních desetiletích zaujímá větší polovinu ve skupině nevidomých. Lze tedy říci, že retinopatie je nejčastější příčinou slepoty. Bohužel se u takto postižených dětí objevují ještě potíže neurologického rázu, je zvýšená možnost vzniku kombinovaných

postižení. Nejčastěji s kombinací s mentálním defektem nebo DMO (Vágnerová, 1995).

Dalším negativním důsledkem dlouhodobého pobytu novorozence v inkubátoru je narušení prvotního citového vztahu s matkou a vzniku citové deprivace jak u dítěte, tak u matky. Matky trpí negativními pocity, týkající se pocitu selhání a neúspěšnosti v mateřské roli (Matějček, Langmeier in Vágnerová, 1995).

Retinopatii může vyvolávat i cukrovka nebo oběhové poruchy např. kornatění tepen (Květoňová, Kudelová, 1996).

1.2.2 Rozdělení vad podle stupně postižení

WHO uvádí mezinárodní klasifikaci následujících kategorií podle hloubky postižení na:

Osoby slabozraké dělíme na slabozrakost: střední, těžkou, praktickou a úplnou. Střední má pokles zrakové ostrosti pod 6/18 až do 6/60. Těžká pod 6/60 do 3/60. Za prakticky nevidomé jsou považovány osoby, kdy ireverzibilní pokles centrální zrakové ostrosti je pod 1/60, ale mají zachovaný světlocit s projekcí. Kategorii s nejtěžším postižením tvoří absolutně, úplně nevidomí. Pokles centrální zrakové ostrosti je pod 1/60 až po úplnou ztrátu světlocitu (Květoňová, Hamadová, Nováková, 2007).

1.3 Příčiny vzniku vad

V České republice bylo v r. 1993 až 60 000 osob těžce zrakově postižených, z toho 17 000 má těžkou vadu zraku. (PhDr. Pavlína Šumníková, Ph.D. Děti se zrakovým postižením <<http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/deti-se-zrakovym-postizenim.shtml>>, 8. 3. 2012)

Jedná se o lidi všech věkových kategorií. Příčiny zrakových vad mohou vznikat nejen v celém průběhu ontogeneze člověka, ale i ještě v době jeho nitroděložního vývoje. Odborně se tato časová stádia nazývají: prenatální- předporodní, perinatální- porodní a postnatální- poporodní. Jak uvádí

Květoňová, Švecová (2000) prenatální vlivy tvoří 55 % příčin poškození zraku, vliv dědičnosti zaujímá 37 % a zbývajících 8 % tvoří jiné patologické jevy.

Z oftalmologické literatury lze vady dělit podle doby vzniku na vrozené a získané. Ty mohou nastat v době postnatální, juvenilní a senilní (Květoňová, Švecová in Vítková, 2004). U vrozených vad má značný vliv dědičnost. Tzn. matka a otec předá dítěti část svých chromozomů, a pokud má někdo z otcovy či matčiny strany vadu zraku, může ji mít i dítě. Další příčinou mohou být vlivy, které negativně působí na plod v průběhu těhotenství. Je to např. špatná životospráva matky, chemické látky, různá onemocnění matky jako jsou zarděnky, tuberkulóza, toxoplazmóza. (Květoňová, Kudelová, 1996). Neměly bychom zapomínat také na vady získané často díky komplikacím při porodu a následném jednáním o záchranu novorozence. Patří zde klešťový porod, porod zvonem, pobyt dítěte v inkubátoru. Někdy může dítě přijít o zrak i v průběhu života a to díky vážnému úrazu očí ať to díky svému či cizímu zavinění. Řehůřek in Vítková (2004) dodává, že v klinické praxi tvoří převážnou většinu úrazy zraňující pouze jedno oko s různě těžkými následky, než úrazy obou očí. Nejčastěji se můžeme setkat s vystřeleným okem při dětské hře s prskem, vybuchnutí rozbušky, nalezeného starého granátu či rachejtle. Vliv na postupné zhoršování vidění až její ztrátu má např. diabetes mellitus. Dítě většinou nějakou oční chorobou trpí od narození (např. retinopatií) a vlivem komplikací diabetu může přijít o zrak. Získané vady zraku jak uvádí Řehůřek In Vítková (2004) vyvolávají i další nemoci jako jsou např. revmatická onemocnění, angíny, tuberkulózy.

2 NEVIDOMÉ DÍTĚ

Zrak je právem vnímán jako nejdůležitější smysl. Vidění umožňuje rozlišovat světlo, tmou, barvy, tvary, rozměry, polohu, hloubku atd. Umožňuje také vnímat uceleně informaci v minimálním časovém intervalu a námaze. Hraje důležitou roli v utváření představ, rozvoji pozornosti, paměti, myšlení, řeči. (Ludíková In Růžičková, 2011)

2.1 Definování pojmu nevidomost

Nevidomost můžeme definovat jako nejtěžší stupeň zrakového postižení, kdy dojde k poklesu centrální zrakové ostrosti pod 1/60 až po ztrátu světlocitu. Dělíme ji na vrozenou a získanou. (Květoňová, Hamadová, Nováková, 2007). Podle Ludíkové (In Kimplová, 2010, s. 18) „*je slepota obvykle definována jako úplná ztráta zrakového vnímání. Dále však slepotu rozděluje ještě na: totální slepotu- amaurosu (úplná ztráta vidění), a praktickou slepotu (zachovaný světlocit bez projekce).*“ Jak uvádí Hartl, Hartlová, (2009) je slepota naprostá ztráta schopnosti vidět bez jakýchkoliv patologických změn na oku. Z pedagogického hlediska je pokládáno dítě za nevidomé, jestliže ani po mnoha pokusech nám nereaguje na světlo. Také pokud tmou od světla rozezná, ale nedokáže určit, odkud světlo přichází. Z lékařského hlediska, jak už bylo uvedeno v předešlé kapitole, se nevidomost dělí co dostupně ztráty zraku na praktickou, absolutní, úplnou a totální (Smýkal, 1988). Nevidomost praktická, jak ji vymezuje Moravcová in Květoňová, Hamadová, Nováková, (2007) je charakteristická poklesem zrakové ostrosti v rozmezí: maximum nejlepší korekce- 1/60, minimum- zachovaný světlocit s projekcí nebo omezeným zorným polem méně jak 5 stupňů. „*Totální nevidomost se pohybuje mezi zachovalým světlocitem s chybou projekcí a ztrátou světlocitu*“ (Květoňová, Hamadová, Nováková, 2007, s. 39). Dnes se používá spíše termín úplná ztráta zraku či nevidomí ne už pojmy slepota, slepec. Termín slepec je veřejností a samotným nevidomým vnímán jako urážka, obsahující hanlivý podtón. Tento termín vznikl už

v historii a můžeme z něho cítit předsudky a stigmatizaci k nevidomým lidem (Kimplová, 2010).

2.2 Vliv úplné slepoty na psychiku dítěte

Pokud se máme zabývat vlivem takovéto závažné změny zdravotního stavu na psychiku, bude nutné si nejprve uvědomit, že existují tři od sebe odlišné mechanismy vzniku tohoto postižení. Je to: vrozená ztráta zraku od narození, náhlá ztráta zraku, postupné zhoršování vidění až jeho ztráta (Wiener, 2006). Ztráta zraku ať už náhlá či postupná je velmi traumatizující skutečnost ovlivňující celý život jedince, avšak pozvolná ztráta zraku je závažnější. Protože je dítě frustrováno dlouhodobou psychickou zátěží, která se může zvyšovat, pokud je stav zraku nestabilní. Také jej trápí časté bolesti doprovázející postupné oslepnutí. Plně si uvědomuje následnou ztrátu zraku a omezení, které z ní vyplývají, protože poznalo, jaké je to vidět. Zatímco dítě s vrozenou ztrátou „vidí“ odmala jen tmou, která se stala součástí jeho života a neví, o co všechno přichází, když ztratilo zrakový vjem. Pokud dítě s vrozeným handicapem podle Vágnerové, (1995) vyjádří přání být zdravé, toto přání vyslovuje na popud sociálních faktorů, přijetí hodnot rodičů a jiných autorit. Zatímco u dítěte, které vidělo a zrak ztratilo, vzniká toto přání na základě zkušeností.

Dopad této životní změny na osobnost jedince, jeho aktivitu a mezilidské vztahy závisí na tom, jaký postoj k vadě zaujme a jak ji přijme. Mohou nastat dvě situace: akceptace vady a neakceptace vady. Nonakceptace vady se může projevovat dvěma způsoby. A to: zveličováním důsledků defektu nebo jeho popíráním. Nepřijetí vady a následně její zveličování se projevuje častými depresiemi, sníženou aktivitou, neuznáváním životních omezení a nevyužitím možností, které vada dovoluje. Postižené děti zaujímají zcela pasivní roli, nechtějí zlepšovat svou samostatnost. V případě popírání důsledků jde o přehlížení vady, kdy lidé jednají tak, jako by se nic nestalo. Z vývojového hlediska je důležité, zda ztráta zraku postihla jedince s plně zformovanou osobností, tj. dospělého, či dítě, kde se osobnost ještě plně nevytvořila (Čálek, 1992).

Důležitou úlohu z hlediska přijetí vady hraje i rodina. Velkou roli tvoří i rodinné zázemí. I pro nevidomé dítě je důležitý nepostradatelný pocit jistoty a bezpečí působící v rodině. Asi každý z nás, i když má nějaké trápení, se cítí nebezpečněji tam, kde ví, že ho má někdo rád. Je nutno mít na paměti, že ani ten nejlepší dětský domov či internát nenahradí „teplo“ domova a lásku rodičů. Později vzniklá vada podle Vítové (2004) může být pro rodiče lépe přijatelná, protože než ke ztrátě zraku došlo, mohli si rodiče k dítěti vytvořit normální rodičovský vztah a vnímat ho po určitou dobu jako zdravé. Zatímco u vrozeného postižení hodnotí rodiče dítě od narození jako handicapované. Souhlasím s paní doktorkou Vágnerovou, (1995), že později vzniklý defekt je přijatelnější z hlediska sebepojetí rodičů, protože neznehodnocuje statut rodiče. Pokud je dítě po určitou dobu vnímáno jako zdravé, stačí to pro zafixování rodičovské normality.

Intenzita dopadu postižení je dána také věkem dítěte, kdy k vadě došlo. Při zachování alespoň částečného vidění zůstávají v paměti stopy představ mnohem delší dobu (Keblová, 1998). Jak uvádí Požár in Květoňová, Hamadová, Nováková, (2007) co se týká úplné ztráty zraku, důležitý věk pro uchování představ je kolem 5-7 roku. Je to období nejvyššího mozkového vyzrání. Děti, které ztratily zrak před 5. rokem, zrakové představy postupem života ztratí. Je nutno ale uvést, že jakákoliv zraková zkušenost třeba jen byť nepřesná a krátkodobá má pro dítě význam a je přínosná pro jeho psychický vývoj (Keblová, 1998). Dle Květoňové, Švecové, (2000) asi největší dopad na psychiku má tzv. sensorická deprivace. Vlivem toho, že dítě nevidí, dochází k malému přísunu podnětů, vzniká málo zkušeností, protože informace vizuálního charakteru chybí. Dítě vnímá okolní svět nepřesně a rozsah jeho vnímání je zúžený. Stává se pak méně aktivní a působí dojem, že je líné. Má obtíže v samostatném pohybu a sebeobsluze. Doporučuje se proto nahrazovat zrakové stimuly podněty zvukovými a haptickými, provádí se zraková a sluchová stimulace. Je nutné vzbudit zájem pomocí zvuku a umožnit danou věc si ohmatat (Květoňová, Kudelová, 1996). Proto se přikládá velká důležitost na haptické vnímání reliéfních obrázků a zejména ve škole se pro

tyto děti vytváří speciálně upravené grafické materiály (Květnová, Švecová, 2000).

Dalším problémem vyvolaným ztrátou zraku, na který má vliv i působení psychiky, je porucha pravidelnosti spánku dítěte. Dochází k časté nespavosti v nočních hodinách, pozdějšímu usínání a nočnímu buzení, díky tomu také k únavě a vyčerpání rodičů. Pro nevidomé dítě není tma popudem ke spánku, jak je tomu u intaktních dětí, proto pokud se nedostaví únava, tak postižený neví, proč jít spát. Pro zajištění jeho klidného spánku je důležité podle Smýkala, (1988) důsledně dodržovat režim dne. Pravidelně plynoucí den bez mimořádných výkyvů s posloupností dějů a časovým sledem vytváří u dítěte pocit jistoty. Jakmile dojde k narušení tohoto stereotypu, je ohrožena kvalita a rytmus spánku. Rada pro rodiče! Nevidomé dítě bude klidně spát, pokud ho nic netrápí a má za sebou klidný den bez mimořádných výkyvů. Večerní uspávání by mělo proběhnout v klidu bez zbytečného kraválu za spolupůsobení příjemných sluchových, hmatových a čichových vjemů. Sem patří přečtení pohádky před spaním, pohlazení či pusa na dobrou noc.

Jak už bylo řečeno, ztráta zraku ovlivňuje nejen celou osobnost jedince, ale i jeho psychiku, se kterou je spojená celá řada emocí, jež celou situaci provází. Dítě a zejména jeho rodiče mohou doprovázet myšlenky s pocity nejistoty a obavami. Zejména dospělí osleplí jedinci i starší adolescenti si kladou otázky: Uvidím ještě někdy? Jak budu „normálně“ žít? Budu mít svou vlastní rodinu nebo jenom přežívat? Jak to všechno zvládnou? Jak teď asi vypadám? Jak vypadají lidé a okolí kolem mě? Jak působím na své okolí? Zejména malé děti doprovází stesk, že už nikdy neuvidí, jak vypadá jejich maminka, kamarádi, rodinní příslušníci. Někdy mohou prožívat pocity samoty a nepochopení ostatních dětí. Dětem často chybí úsměv na tváři, který se začne objevovat až po překonání všech fází krize a vyrovnání se s tímto životním handicapem. Psychologové se mohou u nevidomých klientů setkávat i s projevy méněcennosti. Především dospělí jedinci mají sklony k sebelítosti a citovému vydírání okolí. Někdy se můžeme i u dětí setkat s odporem, odmítáním sama sebe i okolí. (Wiener, 2006).

Ztráta zraku je velmi náročná a ojedinělá situace, se kterou se dítě ani dospělý člověk nedokáže smířit sám, bez pomoci. Proto je těmto lidem, dětem i jejich rodičům poskytována psychologická pomoc prostřednictvím poradenství.

2.2.1 Poradenské služby

Jedná se o systém metod, technik, opatření, činností odborníků a institucí zaměřených na sociální orientaci jedince a řešení specifických problémů ve výchově a vzdělávání ve školské, profesní a partnerské oblasti. Cílem poradenské činnosti je intervence směřující ke změně, nápravě. Základní koncepce poradenství by měla být postavena na respektování jedince, jeho specifických zvláštností a na vzájemné důvěře obou partnerů. Tedy toho, kdo pomoc poskytuje a klienta. V současné době u nás existuje několik systémů poskytující poradenství. Poradenskou podporu rodinám se zrakově postiženými dětmi zajišťuje „speciální poradenství“ a „poradenství v tzv. pomáhajících profesích.“ Speciální poradenství je komplex služeb, určený jedincům, kteří jsou znevýhodněni zdravotně či sociálně a jejichž handicap má dlouhodobý či trvalý charakter (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001).

Pomoc rodinám, kterým se narodí dítě s těžkým zrakovým (0-4 roky) nebo se zrakovým a kombinovaným postižením (0-7 let) zajišťují střediska rané péče. Je to soustava služeb a programů poskytovaná dětem a jejich rodinám ohroženým psychicky, biologicky, sociálně a zdravotním postižením. Hlavním cílem je předcházet vzniku postižení a eliminovat jeho důsledky, snaha o znovuzáčlenění rodiny a dítěte do společnosti (Květoňová, Hamadová, Nováková, 2007). Tato forma podpory je rodinám poskytována od zjištění postižení nebo rizika po přijetí dítěte do školy. Může mít formu státní i nestátní, profesionální i dobrovolnickou. Tato služba může být poskytována následujícími způsoby: terénně (v rodinách) a ambulantně (formou odborných seminářů, skupinových setkávání rodičů, rehabilitačních pobytů). Tým rané péče pro zrakově postižené většinou tvoří poradenský pracovník, speciální pedagog, sociální pracovník, fyzioterapeut, psycholog, neurolog, oftalmolog, pediatr a v neposlední řadě sám klient. Společně naplánují raně poradenský

plán pro klienta. Na tuto péči dále navazují školské vzdělávací programy. Poskytovaná služba působí formou nabídky, takže není povinná a záleží na konkrétní rodině, zda ji využije či nikoliv (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001). Úkolem rané péče je poskytování informací rodičům o současném stavu sociálních opatření, spolupráce se zdravotními středisky a s dalšími vzdělávacími institucemi (Kimplová, 2010). Podle Novosada in Balunová, Heřmánková, Ludíková (2001) jsou do poradenského procesu dále zapojeny poradny pro rodinu a mezilidské vztahy, poradny při sdružení zdravotně postižených a pedagogicko psychologické poradenství.

Pedagogicko psychologické poradenství (PPP) patří pod systém školství. Jejich hlavní náplní je poskytnutí metodické pomoci učitelům při řešení výukových a výchovných problémů u dětí a mládeže. Dalším poradenským zařízením pro děti školního věku s handicapem jsou Speciálně pedagogická centra (SPC).

2.3 Nejčastější reakce rodiny na diagnózu: „úplná ztráta zraku“

Zjištění rodičů, že jejich dítě je jakkoli handicapované, u nich vyvolává velkou změnu zejména v jejich představách a očekáváních. Stejně je to i u rodičů, kteří mají nevidomé dítě. Vystávají v jejich myšlení pocity zklamání, strachu, nejistoty. Často si kladou otázky typu: Co bude dál? Jak teď budeme žít? Kdo se postará o naše dítě, až tu nebudeme? Jak uvádí Balunová, Heřmánková, Ludíková, (2001) pocit zklamání, zejména jeho velikost je úměrný tomu, jak zjevný je defekt dítěte. Ať už k postižení dojde bezprostředně po narození dítěte nebo později, bude jím ovlivněn celý rodinný život. Ve většině případů je nutné přebudovat denní režim, změnit plány do budoucna a téměř vše přizpůsobit handicapu dítěte. To působí jako velká zátěž na rodinu. Proto se u rodičů projevují tzv. obranné reakce na vzniklou situaci. Zde patří pět fází.

Fáze šoku - skutečnost, že je dítě postižené, vyvolává u rodičů šokovou reakci. Obrannými mechanismy jsou nepřijetí, odmítání situace, popírání skutečnosti.

Fáze hledání viníka - pokud je postižení určeno lékaři jako nezvratné, rodiče začnou hledat viníka a obviňovat jeden druhého. Často se setkáme i se sebeobviňováním.

Fáze role trpitelů - rodiče mají sklony k sebelítosti, citově vydírají své okolí a vyžadují od něj přehnaný ohled.

Fáze únikových reakcí - pokud nedovedou rodiče zvládnout situaci, která se pro ně stala bezvýchodnou, mají tendence unikat od problému. Únik se často projevuje odložením potomka do ústavní péče, odchodem jednoho z rodičů či trávením co nejmenšího množství svého času s rodinou doma. Ve většině případů odchází od rodiny muž, který situaci nezvládá. Častá je i kompenzace tohoto problému jinou aktivitou jednoho z partnerů.

Fáze vyrovnání se s realitou - je třeba uvést, že bohužel ne každý rodič této fáze dosáhne (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001).

Také Smýkal (1988) uvádí fáze, kterými prochází rodiče v případě zjištění, že zraková vada jejich potomka je trvalá. Jsou to fáze: 1. Šok, 2. Bloudění, 3. Orientace, 4. Akce. Některé z těchto fází se od předešlých uvedených liší názvem a obsahem prožívání člověka. Je odlišný i počet fází.

Šok - rodiče nemohou uvěřit, že jejich dítě je trvale postiženo.

Bloudění - kladou si otázku: Proč právě naše dítě nevidí? Rodiče hledají viníka. Tyto konflikty se přenášejí na výchovu a může nastat: zanedbávání dítěte, nespolupráce rodičů a přivlastňování dítěte jedním z rodičů, upnutí se na něj.

Orientace - vyhledávají odbornou pomoc, plánují výchovu.

Akce - objevuje se soulad ve výchově, výchova je pro dítě prospěšná. Rodiče se snaží vychovat samostatné a aktivní dítě.

Projevy a chování nevidomého dítěte podle Balunové, Heřmánkové, Ludíkové (2001) neodpovídají očekávání rodičů. Nevidomé děti jsou charakteristické svou apatií, spavostí, opožděným vývojem, menší obratností, nápadnou, nejistou chůzí a absencí reakce na úsměv jiné osoby. Mohou mít deformace očí, bulbů, což může u rodičů vyvolávat negativní reakce. Sami rodiče většinou nemají představu o charakteru vývoje zrakově postiženého dítěte, což u nich vyvolává pocit nejistoty.

Pro všechny rodiče handicapovaných dětí není jednoduché najít si ke svému dítěti správný vztah, který by dítě všestranně rozvíjel. Bez odborného vedení se rodiče mohou ať už vědomě či nevědomě uchýlovat k nevhodným stylům výchovy. Patří zde: hyperprotektivní přístup, nadměrně ochranná výchova, perfekcionalistická, ambiciózní výchova a rezignace na výchovu až zavrhuje přístup (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001).

Na dítě má rovněž negativní dopad jak nejednotná, nevhodná výchova rodičů, tak narušené vztahy mezi matkou a otcem. Ty zanechávají na dítěti trvalé následky. Je proto velmi důležité, aby rodiče ovládli co nejdříve své emoce, přijaly vadu jejich dítěte a pokusili se s ní smířit a zajistili tak láskyplné prostředí plné pohody. Dlouhodobé zkušenosti odborníků ukazují, že smíření rodiče se s nezvratnou skutečností že jejich dítě je nevidomé, je celoživotním procesem. Dlouhodobé zkušenosti ze styků s rodiči ukazují, že se rodiče nikdy nevyrovnají s těžkou zrakovou vadou svých dětí (Smýkal 1988).

„Rodičovská láska by se neměla vyčerpávat tím, že se dítěti plní všechna přání, protože je chudák, tak postiženo. Názor, že si ještě v životě zkusí dosti nesnází je přinejmenším falešný. Jeho uplatnění v praxi bere dítěti iniciativu a vede je k sobectví. Rodičovská láska je vklad, který se v dospělosti člověka zúčtuje. Dbejme, aby toto účtování bylo pro nás příznivé“ (Smýkal, 1988, s. 20).

3 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ ŠKOL. VĚKU S POSTIŽENÍM ZRAKU

Nástup dítěte do školy je důležitým mezníkem v jeho životě. Dle Vágnerové, (1995) lze toto období charakterizovat jako období krize identity dítěte. Ve školním prostředí se objevují větší nároky na dítě, které se liší od požadavků v předškolním období. Od dítěte se vyžaduje udržení pozornosti, podřízení se zájmům kolektivu, autoritě, vykonávání záměrné činnosti ve výuce.

3.1 Možnosti vzdělávání zrakově postižených žáků

Rodiče dětí se zrakovým postižením by proto měli dobře zvážit nejen vhodnost doby a věku svého dítěte při nástupu do školy, ale také se správně rozhodnout pro školní zařízení, které bude jejich dítě každodenně navštěvovat. V současné době je poskytována následující nabídka vzdělání. Děti se zrakovým postižením se mohou vzdělávat na: **základní škole speciální pro zrakově postižené** a navštěvovat tam speciální třídy nebo je zde možnost **integrace do běžné základní školy**. Prvotním faktorem při přijetí dítěte do školy ať speciální či běžné je určení školní zralosti. To znamená, zda je dítě připraveno na vstup do školy po stránce rozumové, tělesné i sociální (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007). Jak uvádí Hamadová, Květoňová, Nováková, (2007) děti se zdravotním postižením často mívají všechny tři složky školní zralosti na nižší úrovni než děti zdravé. Podle mého názoru by měla být inteligence zrakově postiženého dítěte integrovaného do běžné základní školy vyšší než je pásmo normy spíše nadprůměrná, protože v důsledku slepoty je dítě o zrakové informace ochuzeno, čelit tomu a tzv. jít stejným krokem s intaktními jedinci vyžaduje inteligenci vyšší. Dále je nutné vzít v potaz, že nedostatek zrakových informací žáka do jisté míry zpomaluje, proto je u něj velmi důležitá rozvinutá představivost a dlouhodobá paměť.

Dalšími faktory rozhodujícími o přijetí dítěte do běžného typu školy jsou: závažnost zrakové vady s ohledem na její prognózu, vyrovnání se dítěte se zrakovou vadou, osobnostní rysy dítěte (flexibilita, schopnost komunikace, navazování vztahu, schopnost být ve škole sám, bez rodičů) (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007). Důležitá je i úroveň citové zralosti tj. schopnost sebekontroly a ovládnání okamžitých impulzů (Vágnerová, 1995).

V současnosti o způsobu vzdělání svých zrakově postižených dětí a výběru školy rozhodují rodiče. Při svém rozhodování mají možnost se obrátit a poradit se s pracovníky SPC pro zrakově postižené. V případě, že se rodiče rozhodnou pro integraci svého dítěte do běžné základní školy, tak konečné rozhodnutí a uvážení zůstává na řediteli školy. Rodiče by měli být připraveni na to, že jim nemusí být vždy vyhověno, protože neexistuje žádná vyhláška o základní škole, kde by bylo uvedené nařízení přijmout žáka s tímto handicapem (Keblová, 1998).

Podstata vzdělávání žáků se zrakovým postižením na základní škole pro zrakově postižené:

Navštěvuje-li žák tuto školu, umožňuje učební plán určité úpravy a obsahuje nabídku speciální podpory. V té jsou zahrnuty předměty jako: speciální péče, psaní a práce na počítači, volitelné a nepovinné (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007). Do předmětů speciální péče patří: prostorová orientace a samostatný pohyb, zraková stimulace, psaní a čtení bodového písma, práce s kompenzačními pomůckami. Výukový předmět psaní a práce na počítači se vyučuje na 1. stupni zejména z důvodu obeznámení se základní obsluhou počítače, ovládnání psaní na počítači všemi deseti prsty. Na druhém stupni je cílem tohoto předmětu zvládnutí práce s komunikačními a informačními technologiemi. Škola dále nabízí výuku volitelných a nepovinných předmětů. Mezi volitelné předměty patří např. výuka cizího jazyka či práce s elektronickými kompenzačními pomůckami. Nepovinné předměty v sobě zahrnují nabídku hry na hudební nástroje včetně hudební nauky, sborový zpěv, dramatickou výchovu, sportovní hry - goalball, showdown či možnost náboženství. Přesto si každá škola sama upravuje podle svých možností a

nápadů výčet nepovinně volitelných předmětů neboli kroužků (Pipeková, 2010).

Ve většině škol tohoto typu se pracuje podle vzdělávacího programu Základní škola a výuka se řídí podle učebního plánu pro základní školu (Kapr in Vítková, 2004). Velkou výhodou těchto škol je jejich vybavenost speciálními, didaktickými, kompenzačními a optickými pomůckami uzpůsobenými pro výuku jednotlivých předmětů. Dalším pozitivem je uzpůsobení interiéru školy pro pohyb žáků ve škole. Je to zejména odstranění překážek pro pohyb s bílou holí. Při návštěvě tohoto typu školy každého zaujme zejména kontrastní barevnost zárubní, klik, vypínačů, zásuvek. Škola bývá vybavena popisky a cedulkami v Braillově písmu. Velkou úlohu hraje i profesní odbornost a způsobilost pedagogů a celého personálu pracovat s žáky se zrakovými vadami. Někdy se můžeme setkat i s tím, že je při škole speciálně pedagogické centrum spolu s oftalmologem. Nabídka škol je někdy také obohacena o logopedickou péči, muzikoterapii nebo možností reedukace poruch učení (Pipeková, 2010). V rámci speciální péče, rozšířené výuky nebo profesní přípravy jsou vytvářeny různé projekty. Např. Projekt prostorové orientace, samostatného pohybu a techniky chůze s bílou holí, výuky tyflopeditické péče, zrakové terapie, ICT a rozšířené výuky cizích jazyků. (ŠVP pro základní vzdělání <<http://www.skolajj.cz/zakladni-skola>>10.4.) Speciální školy pro zrakově postižené se u nás ČR nacházejí: v Brně, Praze, Ústí nad Labem, Opavě, Kladně, Moravské Třebové, Litovli, Českých Budějovicích, Plzni a speciální třídy v Ostravě (Vítková, 2004).

Podstata vzdělávání žáků se zrakovým postižením v běžné základní škole:

Při přijetí a následné integraci žáka se zdravotním postižením do běžné základní školy se ředitel, který o přijetí rozhoduje, řídí vyhláškou č.73/2005Sb. Se zajištěním optimálního průběhu vzdělávání pomáhá škole speciálně pedagogické centrum, které se nachází v každém kraji. Pro úspěšnou integraci je velmi důležitá týmová práce mezi všemi činiteli tohoto procesu. Pedagogy, spolužáky, rodiči, ostatními odborníky a v neposlední řadě žákem samotným. Třídní učitel i jednotliví pedagogové by měli být předem dostatečně

informování o druhu postižení žáka, jeho schopnostech, možnostech a dovednostech. Žákovi by měli být vytvořeny co nejideálnější podmínky pro vzdělávání. Ideální je pokud si sám žák dokáže říci, co potřebuje pro výuku, co zvládá, s čím potřebuje pomoci, že se cítí unavený atd. Spolužáci mohou žákovi pomoci s pohybem po škole, vysvětlením látky. (Pipeková, 2010).

Spolužáci by měli být dopředu seznámeni s žákem, který s nimi do první třídy půjde, pokud se neznají už z mateřské školy. Některé školy proto využívají seznámení předškoláků s prostředím třídy ještě před zahájením školního roku. Jedná se o jednodenní projekt, kdy děti z mateřské školy se jdou podívat v průběhu školního roku do první třídy. Zde se seznámí s paní učitelkou, prostředím třídy a mohou si povídat se současnými prvňáčky o škole, jak se jim v ní líbí. Zhlédnout část vyučování a zapojit se do jednotlivých činností a úkolů, které jsou realizovány prostřednictvím hravé formy.

U nově integrovaného žáka se zrakovým postižením se doporučuje seznámit se s prostory školy a jejím prostředím nejprve bez přítomnosti ostatních dětí. Učitel se tak může lépe věnovat samotnému žákovi, v klidu mu ukázat jednotlivé třídy ve škole, místnosti a části školy. Míra množství informací by měla záležet na věku dítěte, stupni jeho zrakového postižení a na tom, zda se jedná o přestup z běžné mateřské školy do 1. třídy běžné základní školy, nebo do vyššího ročníku běžné základní školy, po předcházející přípravě ve speciální škole. Při přechodu na druhý stupeň základní školy ze speciální školy pro zrakově postižené se doporučují časté návštěvy budoucí třídy, které dítěti umožní se lépe seznámit s budoucími kamarády a učitelkou (Keblová, 1988).

Velmi důležitá je i úzká spolupráce školy s rodiči integrovaného dítěte v celém vzdělávacím systému. V případě integrace žáka do běžné školy je nutné brát ohled na jeho individuální, specifické potřeby dle konkrétního handicapu. U zrakově postižených žáků je to: vhodné rozmístění optických, hmatových a akustických pomůcek, ergonomická pracovní plocha (sklopné desky, nastavitelná výška lavice,) vhodná struktura prostředí, místo na ukládání pomůcek, osvětlení s nastavitelnou intenzitou, vybavení optickými, mechanickými a elektrickými pomůckami, dostupnost akustických a hmatových médií (Pipeková, 2010).

3.1.1 Podmínky, které by měla plnit běžná základní škola při integraci nevidomého žáka

Rodiče vybírající pro své dítě vhodnou běžnou základní školu by si měli uvědomovat, že škola by měla splňovat určitá kritéria pro zajištění integrace jejich dítěte. Bez nich je naprosto zbytečné a bezpředmětné dítě do školy přijmout. Škola by měla být schopna zajistit:

Učitele s osobnostními předpoklady a zkušeností s výukou dětí s handicapem, doporučuje se mít speciálně - pedagogické vzdělání. Nutnost uplatnění individuálního přístupu k žákovi.

Zajištění asistenta pedagoga, osobního asistenta u závažnějšího stupně zrakového postižení.

Nižší počet žáků ve třídě, kde je integrovaný žák.

Úprava interiéru třídy a školy.

Vybavení třídy kompenzačními pomůckami, vybavení vhodnými didaktickými kompenzačními pomůckami a výukovým materiálem tak, aby byl dopad handicapu co nejvíce eliminován.

Vhodné metodické přístupy a rámcové podmínky.

Vypracování IVP- individuálního vzdělávacího plánu, který je dvakrát ročně vyhodnocován

Zajištění finančních dotací na pomůcky, asistenta

Spolupráci se SPC - učitelé, asistenti, rodiče

Vzájemnou spolupráci a informovanost rodičů školou

Příprava kolektivu třídy před příchodem žáka, společné setkání se spolužáky, seznámení předem s prostory školy

4 INTEGRACE

Mezi tři základní lidská práva patří právo na vzdělání, právo na práci a právo na život ve společnosti. Tato práva spolu úzce souvisí, ale nejvíce se v současné době v této souvislosti hovoří o integraci handicapovaných žáků ve vzdělávacím procesu (Švingalová, Strnadová in Jesenský, 1998). Je třeba si uvědomit, že jsou mezi námi lidé, kteří mají různá postižení a na základě nich i odlišné potřeby. V oblasti vzdělávání se tyto obtíže u člověka projevují nejčastěji. Lze tedy říci, že lidé s handicapem mají speciální vzdělávací potřeby a mohou být nazýváni lidmi s postižením. Aktuální snahou naší současné speciální pedagogiky je integrace zdravotně postižených žáků do školského systému (Vítková, 2004).

4.1 Vymezení pojmu integrace

„Obecně znamená pojem integrace plné začlenění jedince s postižením do společnosti, do přirozeného sociálního prostředí v co nejvyšší možné míře.“ (Pešatová, Tomická, 2007, s.33)

Tento pojem se dá vysvětlit více způsoby a uplatňuje se v něm řada aspektů filosoficko - etických, ekonomických, legislativních, zdravotních, sociálních, právních, psychologických, pedagogických a jiných. Např. Jesenský, (1995) charakterizuje integraci jako soužití postiženého člověka s nepostiženým v určité přijatelné míře konfliktnosti. Světová zdravotnická organizace definuje integraci jako stav, kdy handicapovaný jedinec akceptuje svou vadu a vyrovnal se s ní, objektivně se podílí na vztazích ve společnosti, prokazuje výkony a vytváří hodnoty, které intaktní společnost hodnotí jako rovnocenné, významné a potřebné (Pipeková in Pešatová, Tomická, 2007). Cílem integrace je vzájemné porozumění, akceptace, stejné šance na uplatnění mezi postiženými a intaktními občany. Existují tři procesy přizpůsobení, které akcentují cíl integrace. Je to: asimilace, akomodace a adaptace. V případě asimilace převezme handicapovaný jedinec chování většiny a osvojí si ho. Termín akomodace vyjadřuje uznávání svébytných práv postižených většinou.

Adaptace požaduje oboustranné přizpůsobení postižených a nepostižené většiny (Vítková, 2004).

Termín školní integrace znamená poskytování vzdělávání a výchovy dětem podle jejich specifických potřeb v běžném typu školy (Vítková, 2004). Existují dvě formy této integrace. Integrace skupinová a individuální. Individuální integrace představuje, že jeden žák se zrakovým postižením je integrován do běžné třídy základní školy. Skupinová integrace znamená, že žák se zrakovým postižením je integrován do třídy, kde jsou žáci s obdobným zrakovým postižením.

Co se týká historie integrace, tak o integrované výchově jsme se z okolních vyspělých států dozvídali jen velmi málo. Zlom nastal až po 80. letech. U nás v ČR se integrovaná výchova začala vyvíjet až po roce 1990. Vláda vydala v roce 1993 dokument č. 493 pod názvem Národní plán opatření ke snížení negativních důsledků zdravotního postižení. Ten obsahoval klasifikaci zdravotního postižení, vedl ke zlepšení prevence a léčebné péče o zdravotně postižené, dále vedl ke zkvalitnění poradenství a sociální rehabilitace, k zajištění technických pomůcek, odstranění architektonických bariér, k vyhledávání pracovních příležitostí a vytvoření optimálních podmínek pro kvalitní, nezávislý život zdravotně postižených osob. Pro školství byl v tomto dokumentu uveden hlavní cíl a to integrace zdravotně postižených dětí do běžných škol v co nejvyšší možné míře (Jesenský, 1998). Postupně docházelo ke změnám a překážkám především finančním, které působí dodnes.

4.2 Výhody a nevýhody integrace

Stále diskutovanou otázkou v procesu integrace je stanovení nejvhodnějšího věku pro integrované vzdělávání na základní škole. Někteří odborníci se přiklánějí k integraci dítěte již od 1. ročníku, jiní zastávají názor vhodnosti integrace až od druhého stupně do běžné školy, kdy dítě tráví první stupeň na ZŠ pro zrakově postižené (Vítková, 2004). Je nutné si přiznat, že každá z těchto možností má své výhody i nevýhody.

Pokud bylo dítě integrováno v MŠ a přechází spolu se svými vrstevníky do ZŠ, kde je také integrováno, nejsou zpřetrhána přátelství mezi dětmi i citové vazby.

Výhoda integrace zrakově postiženého žáka od první třídy je spatřována v naučení zdravých dětí žít s postiženým spolužákem, poskytnout mu pomoc a naopak. Pro žáka samotného to znamená lepší začlenění do života v dospělosti, budování kamarádství a vztahů mezi žáky od počátku školní docházky. Naopak výhody pravidelné školní docházky do pátého ročníku ZŠ speciální pro zrakově postižené jsou spatřovány v osvojení si práce se speciálními pomůckami a v odborné přípravě zajištěné speciálními pedagogy v těchto školách.

Předpokladem výhody společné výchovy dětí se zrakovým postižením a zdravých je, že pokud zrakově postižený žák žije společně se svými vrstevníky od dětského věku, nebude mít tak velké problémy při začleňování se do společnosti a pracovního kolektivu jako děti ze speciálních škol. Dítě má ve škole i mimo ni možnost poznat a reálně si uvědomit své přednosti a nedostatky, přizpůsobit své chování většině. Naopak zdravé děti se tak naučí tolerovat různé odlišnosti jejich vrstevníků s postižením. Naučí se s postiženými jednat, navazovat s nimi kontakty už v dětství a v dospělém věku jim toto chování nebude činit obtíže (Keblová, 1998). V praxi se také můžeme setkat s případy, kdy přítomnost postiženého dítěte v kolektivu běžné třídy ovlivňuje třídní vztahy. Více je tzv. polidšťuje a vytváří se hluboké a pevné přátelské vztahy mezi dětmi. Vznikají příležitosti si vzájemně pomáhat. Mění se i žebříček hodnot žáků. První místo ve většině případů obsazuje hodnota zdraví. Zkvalitňují se i vztahy mezi učitelem a žáky stejně jako mezi žáky navzájem (Jesenský, 1998). K velkým výhodám integrace do běžné základní školy patří skutečnost, že dítě žije nadále v rodinném prostředí, kde je od narození zvyklé. Z hlediska sebejistoty dítěte je pozitivem, že může chodit do školy do známého prostředí v blízkosti svého bydliště a nemusí být přes týden odloučeno pobytem na internátě. Výběr vzdálenosti školy závisí na samotných rodičích za předpokladu souhlasu ředitele školy a odborníků z PPP. Každodenní přítomnost dítěte v domácím prostředí má význam nejen pro rodiče, ale i pro sourozence. Dalším pozitivem integrace je, že si dítě učí žít mezi zdravými jedinci v podmínkách běžného života. Také učení se novým rolím se stává velkým přínosem pro všechny aktéry integrace (Keblová, 1998).

Velkou nevýhodou integrace je, že speciálně pedagogická péče v běžných školách není na tak vysoké úrovni a v plné míře zajišťována jako na školách speciálních. Důvody jsou nejen personální (nízká odbornost pedagogů v dané problematice), ale i malé vybavení kompenzačními pomůckami. Integraci brání i vysoký počet žáků ve třídě, se kterým se nezřídka na běžných typech škol lze setkat a který brání pedagogovi v individuálním přístupu k zrakově postiženému žákovi (Keblová, 1998). Dále je výuka nevidomého žáka značně finančně náročná. Velká náročnost je kladena i na samotného pedagoga. Musí se více věnovat přípravě hodiny, rozdělit v hodině pozornost na žáka se zrakovým postižením a zbytek třídy tak, aby nebyl nikdo ochuzen nedostatkem informací, nízkými nároky a časem. Pokud je pedagog ve třídě sám a žákovi není přidělen asistent pedagoga, je výuka několikanásobně delší a nelze tak splnit standardní učební plán v určitém časovém limitu. U žáka jsou rozdílnosti ve zkoušení, ověřování i klasifikaci. Musí být u něj uplatňován individuální přístup s ohledem na jeho vadu. To je třeba zdravým intaktním žákům vysvětlit, protože pak mezi žákem a zbytkem třídy panuje nepřátelská atmosféra a zdraví žáci se cítí poškozeni učitelem. Myslí si, že je učitel vůči nim neobjektivní.

(Kateřina Homolová, Výhody a nevýhody školské integrace dětí se zrakovým postižením v běžné škole <<http://old.paidagogos.net/8/2.html>> 15.4.)

V některých případech se můžeme setkat s nezajištěním dalšího vzdělávání a následně integrace na druhý stupeň základní školy, nebo nesouhlasem budoucí školy s integrací. A to v případě pokud dítě navštěvuje základní školu pouze s možností prvního stupně a po ukončení pátého ročníku je nuceno přejít na druhý stupeň na jinou školu.

4.3 Legislativní vymezení školní integrace

Školní integrace je naším státem legislativně vymezená. Pro tyto potřeby je vytvořena následující legislativa. Zákon číslo 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělání dále jen (školský zákon). Tento zákon uvádí podle §16 vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami, kteří mají nárok na integraci

a na všechno s tím spojené. Osobou se speciálně vzdělávacími potřebami se rozumí žák se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Zdravotním postižením se rozumí tělesné, zrakové, sluchové postižení, vady řeči, autismus, vývojové poruchy učení a souběžné postižení více vadami. Naopak osoba se zdravotním znevýhodněním prošla dlouhodobou nemocí nebo má lehčí zdravotní poruchy, které vedou k poruchám učení a chování a vyžadují při vzdělání zohlednění. Dále ředitel školy může zamítnout návrh o povolení individuálně vzdělávacího plánu. To mu umožňuje zákon číslo 500/2004 Sb., správní řád. (PaedDr. Jan Mikáč, Kartotéka, http://www.janmikac.cz/zakony_vyhlaskey.htm, 10.2 2012)

Další zákon týkající se doby povinné školní docházky u žáků se zdravotním postižením je zákon číslo 158/2006 Sb., kterým se mění školský zákon. Doba povinné školní docházky je u dětí se zdravotním postižením prodloužena do 26 let. Vyhláška, která upravuje podpůrná opatření při vzdělávání integrovaných žáků a stanovuje předlohu podoby individuálně vzdělávacího plánu má číslo 73/2005 Sb. a týká se vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a mimořádně nadaných (Pešatová, Tomická, 2007).

Podle §6 se stanovuje v případě potřeby pro žáka individuálně nebo skupinově integrovaného, případně pro žáka speciální školy či žáka s hlubokým mentálním postižením, individuální vzdělávací plán. IVP vychází ze školního vzdělávacího programu každé školy a také z doporučení psychologa na základě psychologického nebo speciálně pedagogického vyšetření. Zavazuje pedagogy zohledňovat speciální vzdělávací potřeby žáka ve výuce a je součástí žákovy dokumentace. Měl by být vypracován před nástupem žáka do školy, nejpozději však jeden měsíc po nástupu dítěte do školy. Může být ale doplňován a upravován dle potřeb v průběhu celého školního roku. SPC se na tvorbě podílí a dvakrát do roka vyhodnocuje plnění IVP. (PaedDr. Jan Mikáč, Kartotéka, http://www.janmikac.cz/zakony_vyhlaskey.htm, 10.2 2012)

Neméně důležitá je i vyhláška číslo 72/2005 Sb. zahrnující poskytování poradenství ve školách a školských poradenských zařízeních, která doporučuje integraci ve školách (Pešatová, Tomická, 2007).

5 INTEGRACE V ZÁKLADNÍ ŠKOLE KALÍKOV

Základní škola v Kalíkově je běžná základní škola. Jedná se o nepříliš rozlehlou budovu s celkovou kapacitou 72 žáků. Ve škole vyučuje 7 pedagogických pracovníků. Škola poskytuje vstřícný, rodinný přístup, pěkné prostředí, kvalitní využití volného času, učení netradičním způsobem prostřednictvím projektové výuky.

5.1 Charakteristika základní školy Kalíkov

Základní škola se nachází v samostatné obci Kalíkov. Budova školy je stará přes 127 let. Poprvé se zde totiž vyučovalo v roce 1885. V průběhu let se účel budovy nezměnil. Škola si zachovala si svou existenci až do dnešní doby. Zřizovatelem školy je obec Kalíkov a škola tak vystupuje jako příspěvková organizace. Škola zahrnuje pouze I. stupeň tzn. první až pátý ročník. V každém ročníku je jen jedna třída. V současnosti má škola kapacitu 72 žáků. Díky tomu je menší počet žáků ve třídách. Do školy chodí nejen děti z Kalíkova, ale i z okolních vesnic. Pro přechod na druhý stupeň je možno využít spádovou školu, která je nedaleko obce a se kterou škola úzce spolupracuje. Zejména v oblastech týkajících se komparací výsledků vzdělání, v návaznosti na učebnicové řady, metodické materiály. Zákonní zástupci žáka mají právo si vybrat podle potřeb jejich dítěte i jakoukoliv jinou školu než je spádová.

Jak to bude do budoucna s přestupem dívky na druhý stupeň se ještě neví, protože je teprve v první třídě a mnohé se může změnit. Tzn., že rodiče mají právo rozhodnout se pro přestup z jakéhokoliv ročníku I. stupně ZŠ do ZŠ speciální pro zrakově postižené. A nebo, až po ukončení docházky I. stupně běžné ZŠ může dívka přejít na II. stupeň do ZŠ speciální. Pro tento region je nejbližší škola v Brně. Ale v současnosti rodiče nic takového zatím nezvažují, spíše se zvažuje otázka, zda žákyně postoupí do druhé třídy a ročník se rozvolní nebo bude první třídu opakovat, protože ještě neovládá všechny

znalosti, kterými by na konci roku měla disponovat. Situace směřuje spíše k druhé variantě.

Součástí školy je mateřská škola, školní družina a školní jídelna. Mateřská škola se základní školou spolu úzce spolupracují, zejména na návaznosti na ŠVP PV a ZV. Prioritou je plynulý přechod dětí z mateřské školy do první třídy základní školy. Ve spolupráci s MŠ se společně pořádají různé školní akce. Školní družina má ranní i odpolední provoz a v současnosti ji navštěvuje více jak čtyřicet žáků. Jedním z nich je i nevidomá žákyně, která chodí do družiny odpoledne, po skončení výuky. Zde asistentka už u nevidomé dívky neplní funkci asistenta pedagoga, ale pracuje jako vychovatelka II. oddělení. Spojit zájmy dětí s nabídkou činností týdenního plánu a se zájmy nevidomé dívky vyžaduje velké množství energie, zkušeností, znalostí konkrétních dětí a nápaditosti.

Prostory základní školy jsou členěny do pěti samostatných tříd, každá je barevně laděna, vybavena kobercem, relaxačními polštáři, moderním nábytkem, koutkem pro práci na počítači. Chodby jsou prostorné, vkusně vyzdobeny pracemi žáků. Škola je rozdělena schody na přízemí a první patro, ve kterém se nachází první třída. Prostory II. oddělení družiny se rovněž nacházejí v první třídě, přičemž družina využívá dle potřeby všechny prostory školy jako je: tělocvična, školní hřiště, ateliér - učebna výtvarné výchovy, knihovna a také okolí vesnice. Využití volnočasových aktivit je dále podpořeno kroužky, jejichž výuka probíhá v odpoledních hodinách. Škola dále nabízí možnost integrace žáků se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním, sociálním znevýhodněním a žáků mimořádně nadaných a talentovaných. V současné době je na škole se zdravotním postižením integrovaná pouze zmiňovaná nevidomá dívka. Školní vzdělávací program školy má název: „Jsme spolu.“ Tento název vystihuje cíl a filosofii celé školy. Tzn. spolu jako učitelé, žáci, odborníci, kamarádi, rodiče, pomocníci. Prioritou všech je podněcovat žáky a vytvořit v nich chuť k učení. Proto je velmi důležité prostředí školy, které se snaží všichni pedagogové udržovat v „domáckém“ duchu a podporovat tak příznivé klima. Společnými cíli je podpora pozitivních hodnot a vztahů mezi pedagogy a žáky a mezi žáky

navzájem. Zároveň i upevnění společné důvěry, pochopení a tolerance. Velmi důležitá je spolupráce s rodiči a širší veřejností obce. Škola je otevřená nejen pro rodiče a žáky s různým typem postižení a znevýhodněním, ale i pro veřejnost. Proto je nabízena možnost integrace. Hlavním cílem je naplňovat klíčové kompetence RVP, prostřednictvím výchovných a vzdělávacích strategií a začleňovat do výuky průřezová témata. Zdroj: interní dokumenty ZŠ

5.2 Příprava školy na integraci nevidomé žákyně

Dle školského zákona § 16 zákona č. 561/2004 Sb. a vyhlášky č. 73/2005Sb. může ředitel přijmout a integrovat nevidomé dítě v běžné základní škole. Nejčastějším důvodem je zdravotní postižení žáka, které je takového rozsahu a stupně, že je indikováno zařazení buď do režimu speciální školy, nebo do integrace. K integraci je zapotřebí hlavně souhlas zákonných zástupců dítěte, souhlas ředitele školy k integraci a doporučení žáka k integraci od SPC pro zrakově postižené. V případě závažnosti postižení a typu zrakové vady podává SPC doporučení dané škole pro zajištění přítomnosti asistenta pedagoga. Přítomnost asistenta pedagoga je v takovémto případě nezbytně nutnou podmínkou integrace. Což je v dané škole respektováno a bylo splněno. Dále byl vytvořen prostřednictvím pedagogů, asistenta a ve spolupráci s pracovníky SPC, zejména s paní tyflopědkou, pro žákyni tzv. Individuální vzdělávací plán dle §6 vyhlášky č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Při integraci postiženého žáka je prvořadě zajistit co nejlepší vzdělávací a výchovné podmínky. Proto i v dané škole proběhla snaha upravit a odstranit případné architektonické bariéry, zvolit vhodnou lavici a umístění nevidomé žákyně ve třídě. Zajistit pro ni odpovídající provoz školy atd. Také zvolit vhodný typ učebních pomůcek, učebnic, didaktických materiálů. Paní ředitelka školy připravila předběžný rozpočet integrace, vypsala rozsah ekonomických požadavků. Zde patří např. plat asistenta, pomůcky: Pichtův psací stroj, slepecké papíry, dymopásky, kolíčkové písanky, hmatové hry, kreslenky, pomůcky do tělocviku (ozvučené míče), materiál pro výrobu pomůcek, reliéfní

barvy apod. Byla podána žádost i na příspěvek od kraje na přístroj jménem: fjudger. Zatím žádosti nebylo vyhověno.

Integrace vyžaduje především od budoucího učitele dané třídy a asistenta, aby získali alespoň základní informace o specifice vývoje zrakově postižených dětí a metodice jejich výuky. Proto původní asistentka pedagoga navštivovala v předchozím roce kurzy Braillova písma pořádané SPC pro zrakově postižené v daném regionu, kde se učila nejen základům psaní na Pichtově stroji, ale i prostorové orientaci, komunikaci s dětmi s daným typem postižení. Asi v polovině září došlo ale k odchodu původní třídní učitelky, která vedla 1. třídu a ke změně asistentky dívky. Jednalo se o velmi významný zásah do chodu výuky a třídního kolektivu. Nicméně tuto velkou změnu děti zvládly dobře. Původní asistentka se stala třídní učitelkou I. třídy a má osoba asistentkou pedagoga. Již v polovině září byly s rodiči stanoveny způsoby spolupráce. Užívání deníčků pro zápis domácích úkolů, pro denní hodnocení výkonu. Stanovení způsobu hodnocení a jejich pravidel. Stanovení výchovně vzdělávacích cílů - viz příloha. Dále byla s rodiči předem prokonzultována doprava žáka do školy.

Před zahájením školní docházky proběhla se všemi rodiči konzultační schůzka. Zde se rodiče děvčátka setkali s nepochopením a odmítáním jejich nevidomého dítěte ze strany jiného rodiče, který prohlásil, že si nepřeje, aby jeho dítě chodilo do třídy s dítětem s postižením. Situace byla vedením školy vysvětlena, přesto matka žáka zažádala o přestup svého dítěte do jiné školy. Bylo jí kladně vyhověno.

5.3 Charakteristika třídy, do které je žákyně integrovaná

Nevidomá dívka ve školním roce 2011/2012 navštivojuje prvním rokem I. třídu na ZŠ Kalíkov. Do I. třídy nastoupila od září 2011. Tento ročník navštivojuje v letošním školním roce celkem 15 žáků. Z celkového počtu je děvčat 8 a chlapců 7. Děti mají třídní učitelku, která je dle rozvrhu vyučuje všechny předměty. S třídní učitelkou pracuje ve třídě navíc asistentka pedagoga. Děti mají celkem 20 hodin týdně. Z toho je hodinová dotace pro český jazyk 9 hod./týden, matematiku 4 hod./týden, prvouku 2 hod./týdně,

tělocvik 2 hod./týdně, hudební výchovu 1 hod./týden a pracovní činnosti s výtvarnou výchovou 1+1 hod./týden. Žákyně jiné předměty kromě zmíněných nemá, prostorovou orientaci a samostatný pohyb trénuje o přestávkách a v hodinách tělocviku. Děti kromě vyučovacích hodin mají ještě širokou nabídku využití svého volného času prostřednictvím široké nabídky nejrůznějších odpoledních kroužků, které mohou navštěvovat. Např. kroužek anglického jazyka je velmi oblíbený zejména u mladších dětí. Anglicky se děti učí již v MŠ. Nejinak je tomu i na zmíněné škole, protože kroužek navštěvuje celá první třída i s Hankou. Další volba kroužků závisí na individuální volbě, temperamentu a schopnostech každého žáka. K dispozici je kroužek Tvořílek, kroužek keramiky, výtvarný kroužek dále sportovní hry pro chlapce, aerobic, také kroužky rozvíjející komunikaci dětí jako dramatický kroužek, hudební kroužek s hrou na různé hudební nástroje ve spolupráci se ZUŠ. Žákyně už jiný kroužek ve škole nenavštěvuje, ale chodí s maminkou a sestrou jednou týdně plavat, dochází na hipoterapii a navštěvuje v jiné organizaci rukodělný kroužek. Jak už bylo možná uvedeno, většina žáků první třídy využívá trávení svého volného času před kroužkem v odpolední družině. Ta má pro děti také připravený bohatý program dle týdenních plánů. Dívka chodí společně se svou sestrou a dalšími spolužáky ze třídy rovněž do odpolední družiny.

V první třídě sedí nevidomá dívka společně s asistentkou v poslední lavici ode dveří. Toto místo bylo vybráno z hlediska minimalizace rušivých vlivů ze strany dětí jak na nevidomou Hanku, tak z její strany na celou třídu. Umístění lavice je z celé třídy nejlépe dostupné a je zde nejvíce prostoru (nemusí procházet mezi uličkami). Dívka k lavici dochází kolem umyvadla, nástěnky z levé strany a z pravé strany kolem okrajů lavic dětí. Za jejími zády je okno a v levém rohu vytvořen pracovní kout pro asistentku, tzn. skříň na pomůcky, hračky, didaktický materiál. Na podlaze je koberec s rehabilitačními polštáři, které děti využívají hojně o přestávkách. Koberec je v hodině hojně využíván pro dívku na různé aktivity, hry a formy učení. Pod okny z levé strany je umístěn ještě jeden koberec, který je pod interaktivní tabulí. Zde se schází celá třída na různé aktivity, presentace na interaktivní tabuli během hodiny. Je to pro děti velká výhoda zejména z důvodu změny prostředí.

5.4 Pedagogický pracovník v procesu integrace

Stále ještě převažuje většina pedagogů, kteří nemají zkušenosti s problematikou speciální pedagogiky. Mnozí také neměli možnost se setkat s integrací zrakově postiženého žáka a získat tak potřebné zkušenosti. Pokud takovému pedagogovi nastoupí na začátku školního roku nový integrovaný žák zcela nevidomý, je nezbytná spolupráce s odborníky speciálně pedagogického centra. Učitel tak dostane potřebné informace o charakteristice dítěte. O základních problémech plynoucí z jeho vady i jeho zdravotní kondici. Pedagogovi jsou doporučeny určité speciální pomůcky a materiál pro výuku. Na základě potřeb dítěte pomohou pracovníci zpracovat IVP. O nástupu nevidomého dítěte by měl vědět pedagog a asistent pedagoga dostatečně s předstihem. To nejen učiteli, ale i asistentovi pedagoga umožní dopředu se seznámit s problematikou výchovy a vzdělávání zrakově postiženého žáka, se zásadami a metodami práce, formou odborných seminářů a školení nebo samostudiem odborné literatury. Pedagogický pracovník připravující se na integraci a zajímající se o tuto problematiku by měl uskutečnit hospitace ve speciální škole pro zrakově postižené. Navštívit ročníky podle věku dítěte, zhlédnout výuku, nechat se inspirovat a poradit si. Časový předstih by měli pedagogičtí pracovníci využít i k navázání kontaktu s rodiči dítěte. Projednat spolupráci, způsoby předávání informací a společné komunikace. Trvalý kontakt má umožnit vzájemně se informovat o úspěších či nedostatcích dítěte a popřípadě včas zajistit nápravu. Je nutné získat informace o žákovi, jeho zvyklostech, chování, zvláštnostech plynoucích z postižení, zdravotním stavu. (Keblová, 1998).

Postoj pedagogických pracovníků ke zdravotně postiženým žákům je různorodý. Někdy se objeví i lidé, kteří vykonávají práci pedagoga či asistenta jen z důvodů finančních a k dané problematice nemají vůbec žádný vztah. Jsou k dítěti lhostejní, přehlíží ho a jsou přesvědčeni, že by vynaložené úsilí na jeho rozvoj nemělo stejně žádný účinek. Jiní plní náplň své práce, ale neudělají nic navíc, co by dítěti mohlo pomoci. Naopak u některých pedagogů převládá soucit a s ním souvisí nadměrně tolerantní, ochranný přístup, brání rozvoji dovedností a schopností, který může žákovi ublížit. Hodnocení, které je

ve srovnání s ostatními zdravými žáky méně realistické zkresluje skutečnost a malý školák ji nedokáže správně pochopit. Jeho sebehodnocení může být proto nereálné a hůře přijatelné okolím. Častým problémem v hodnocení je i nejistota pedagoga, co vlastně lze od dítěte očekávat, jaké jsou jeho nejvyšší možnosti a omezení. Dalším extrémem v postoji k žákovi je nechuť až antisympatie k němu. Problém narušující vztah učitele k handicapovaným dětem spočívá v obtížném porozumění jejich projevů. Jako prevence slouží dostatek informací o obvyklých projevech daného dítěte, vyplývajících z jeho postižení. Pedagogičtí pracovníci by měli mít dále dobře promyšlený způsob klasifikace a hodnocení žáka. Jednak z důvodu, aby žák samotný a jeho zákonní zástupci znali kritéria, formy a způsoby hodnocení. A z důvodu ujasnění si kritérií mezi žáky. Vysvětlit třídě, že má žák nárok na přihlednutí k postižení a může mít menší vědomosti a dovednosti než většina třídy. Tato skutečnost by neměla vést k nadřazenosti ani k méněcennosti žáka (Keblová, 1998). Zejména učitelé základních škol nemají dostatek zkušeností s hodnocením a neví, jak jej tvořit, protože nechtějí dítěti nijak ublížit (Vágnerová, 2005).

Pokud ve třídě není dítěti s těžkým postižením přidělen asistent pedagoga a učitel má vše zvládnout sám, je mnohdy bohužel na tento úkor plněna pouze složka péče o dítě a zajištění jeho základních potřeb a výuková složka zůstává nesplněna. Díky tomu se vytrácí myšlenka integrace a vše s ní spojené. Proto je myslím si úloha asistenta pedagoga v integraci velmi důležitá.

Každý pedagog by měl mít na paměti, že každý malý školák se chce podobat svému vzoru - učiteli. Proto bychom měli jít dětem příkladem. Právě fáze identifikace má svůj vývojový význam, protože pomáhá dítěti překonat počáteční nejistotu a lépe se na školu adaptovat (Vágnerová, 2005). Mnoho lidí pracujících v této problematice bude jistě souhlasit s paní doktorkou Vágnerovou, (2005), že integrace představuje zátěž jak pro učitele, tak i pro dítě. Úkolem všech pedagogů by mělo být vytvořit přátelské klima ve třídě tak, aby se tam integrovaný žák cítil dobře (Keblová, 1998).

5.4.1 Úloha asistenta pedagoga

„Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, který vykonává přímou pedagogickou činnost (podle §2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů).“ (Pešatová, Tomická, 2007, s. 41) Ředitel základní školy speciální, mateřské školy, základní školy, střední nebo vyšší odborné školy může se souhlasem krajského úřadu zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nutné vyjádření školského poradenského zařízení a doporučení asistenta pedagoga podle zákona č. 561/2004 Sb. Kompetence asistenta pedagoga a jeho předpoklady pro výkon práce jsou legislativně upraveny zákonem o pedagogických pracovnících. 563/2004 a změně některých zákonů vyhláškou č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariéřním systému pedagogických pracovníků (Pešatová, Tomická, 2007). Jeho platové ohodnocení je stanoveno v Metodickém pokynu odměňování pedagogických pracovníků a ostatních zaměstnanců škol a školských zařízení a jejich zařazování do platových tříd podle katalogu prací. Je stanovena 4 - 9 platová třída podle náplně práce a kompetencí.

(< <http://www.msmt.cz/file/11930>>14.4.) Dále ohodnocení asistenta závisí na počtu odpracovaných hodin přímé pedagogické činnosti podle rozvrhu žáka.

Jak už bylo zmíněno v předchozí kapitole je přítomnost asistenta pedagoga ve výuce u těžce postiženého žáka integrovaného do běžné základní školy velmi důležitá a nezastupitelná. Z vlastní zkušenosti lze tvrdit, že bez asistenta by byla individuální integrace pro dívku nemožná. Ve třídě je s nevidomou Hankou dalších čtrnáct dětí. Tím, že je zcela nevidomá, je u ní uplatňován individuální přístup a zcela specifické vedení, respektující její zdravotní stav. Její výuka se liší od zbytku třídy ve výběru metod v hlavních předmětech především v českém jazyce - v oblasti čtení a psaní, matematiky, prvouky, ale i u povinně volitelných předmětů jako je tělocvik či výtvarná výchova a pracovní vyučování. Žákyně používá také speciální pomůcky, které jí při výuce pomáhají. Některé pomůcky jsou zapůjčené ze speciálně pedagogického centra, jiné bylo nutné zakoupit. Převážnou část pomůcek do

výuky vyrábí sám asistent podle toho, co se zrovna v daném předmětu probírá a také podle vzdělávacích možností dívky. Na pomůcky je potřeba velkého množství různého materiálu, takže je nutné zakoupení, nebo dodání z vlastních zásob z domova. Ve výuce jsou uplatněny buď skutečné hmatové pomůcky, nebo zmenšeniny a napodobeniny reality. Jsou přesto častěji uplatňovány skutečné hmatové pomůcky, než zmenšeniny či napodobeniny. Na základě zkušeností je ohmatání a následné představení skutečné věci ve své reálné podobě pro dítě snazší, než je tomu u napodobenin. Výhodou napodobenin je, že si dítě rozvíjí a utváří podle předmětů svou představivost i hmat. Prostřednictvím zmenšenin byly vytvořeny pomůcky ve slabikáři, které se používají k výrobě pracovních listů a domácích úkolů. Co se týká výroby vzdělávacích listů a materiálů, jsou vytvářeny podle současných vzdělávacích možností žákyně. To znamená, např. pracovní list musí být uzpůsoben podle jejích dosažených znalostí. Podle výsledků nabytých znalostí z českého jazyka jsou dále tyto zohledňovány v rámci pracovních listů. Přitom je užíváno Braillovo bodové písmo. Uvedené metody a pomůcky dále viz v kap. 7.1.2 a 7.1.1. Výsledkem práce bylo dosažení předem stanovených výukových cílů. Po celou pracovní dobu asistenta je usilováno o správné plnění stanovených výukových cílů. Výukové cíle byly vytvořeny dříve tzv. „na míru.“ Spolupráce s Hankou je velmi obtížná, jelikož se u ní objevují výkonnostní výkyvy, které se v různé intenzitě mění. Dále trpí krátkodobou pamětí a má výkyvy v koncentraci.

U nevidomých žáků kromě běžných předmětů se také uplatňují tzv. předměty speciální péče. Zde patří výcvik prostorové orientace a samostatného pohybu, výcvik sebeobsluhy a rozvoj kompenzačních smyslů. Žákyně z těchto smyslů nejvíce používá a rozvíjí hmat a sluch. Tyto smysly uplatňuje každodenně ve všech hlavních i povinně volitelných předmětech a také v prostorové orientaci. Snahou asistenta a učitele je rozvíjet smysly čich a chuť a zakomponovat je do hodiny prvouky např. při tématu zdravá výživa a nadále každý den ve školní jídelně. Rozvoj sebeobsluhy se uplatňuje taktéž ve všech předmětech (příprava pomůcek na stůl, přenesení židle na jiné místo, příjem, odevzdání pomůcek) nejvíce však o přestávkách (volná hra, WC, svačina),

v tělocvičně (cvičení, převlékání) a ve školní jídelně (stolování). Prostorová orientace je trénována i v hodinách (přemístění po třídě, přechod do tělocvičny), ale hlavně o přestávkách (přemístění na záchod, na školní zahradu, do školní družiny, do jídelny, jiné třídy dle potřeb).

Spolupráce mezi rodinou a školou má nezastupitelný charakter. Je důležité se navzájem informovat o zdravotním stavu žáka, o hodnocení jeho práce ve škole, o tom v čem má nedostatky, co je třeba si na příští hodinu přinést do školy, zda se něco ve vyučování stalo, jakým způsobem plnit domácí úkoly atd. Komunikace s rodiči Hanky probíhá formou jak ústní, ale i zápisem do deníčku. Má ho každé dítě ve třídě, třídní učitelka zde uvádí důležitá sdělení rodičům. A součástí sdělení je zápis každodenních domácích úkolů a hodnocení výkonu dívky asistentem. Hodnocení se doplňuje hmatovým „smajlíkem.“ Podrobnější informace jsou předány rodičům při odchodu dívky domů. Mezi povinnosti asistenta pedagoga patří naučit se základy Braillova písma a psaní na Pichtově psacím stroji. Protože zcela nevidomý žák se učí číst a psát pouze v Braillovu hmatovém písmu a kdo jiný by měl tuto metodu lépe ovládat než asistent samotný, který ho této dovednosti učí.

Náplň práce asistenta pedagoga:

Podle § 7 vyhlášky č. 73/2005 Sb., mezi hlavní činnosti asistenta pedagoga patří pomoc žákům při přizpůsobení se na školní prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází. Asistent pedagoga:

- Přebírá zodpovědnost za bezpečnost žáka od jeho převzetí od rodičů po opětovné převzetí rodiči - doporučuje se mít vytvořenou písemnou smlouvu o převzetí.
- Asistuje při všech činnostech, které žák vykonává v době vyučování a které není schopen samostatně zvládnout.
- Vede žáka k sebeobsluze a samostatnosti.
- Zajišťuje nácvik správného vystupování žáka (odstranění stereotypních pohybů, nevhodných návyků...)

- Procvičuje s žákem prvky prostorové orientace a samostatného pohybu podle instrukcí SPC.
- Vytváří žákovy podmínky a pomáhá mu uplatnit se v kolektivu.
- Zprostředkovává výklad textu a učební látky.
- Individuálně pracuje s žákem dle IVP a pokynů třídní učitelky.
- Plní výchovně vzdělávací činnosti podle přesně stanovených postupů zaměřené na specifické potřeby žáka.
- Vyrábí názorné pomůcky a speciální učební pomůcky nezbytné pro výuku.
- Rozvíjí kompenzační smysly žáka.
- Vypracovává pomůcky a texty v Braillově písmu.
- Vytváří reliéfní nákresy.
- Přepisuje texty do Braillova bodového písma. Zdroj: interní dokumenty ZŠ.

6 ZVLÁŠTNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ NEVIDOMÝCH ŽÁKŮ

To, že se nevidomí žáci vzdělávají jiným způsobem než většina jejich zdravých vrstevníků, je zřejmé. Výuka těchto žáků se liší v samotném přístupu k nim, dále v metodách, které jsou užívány, ve způsobech práce, v odlišnosti jednotlivých činností, např. čtení, psaní. V této souvislosti je nutné také zmínit speciální didaktické pomůcky, které žákům významně pomáhají ve vzdělávacím procesu.

6.1 Specifika výuky nevidomé žákyně

Pokud je to alespoň trochu možné nebo po úpravě dle jejích možností dělá dívka všechny aktivity během výuky jednotlivých předmětů společně s dětmi. Obtíž ale spočívá v tom, že v osvojování učiva nepostupuje stejně rychle jako ostatní děti ve třídě. Např. v českém jazyce se vyskytují problémy ve čtení slov a vět, kde jsou obsažena všechna dosud probraná písmena. Tudiž čte jen velmi omezené množství slov a vět na rozdíl od třídy. Tato situace je řešena tak, že pokud celá třída čte ve slabikáři, Hanka čte také, ale ne na str. 98 jako ostatní děti, ale na straně 25, protože umí přečíst teprve jen některá písmena. Nebo má vytvořený speciální text. Pokud některý den paní učitelka vyvozuje nějaké nové písmeno, je u ní vyvozováno také, ale jeho upevnění je velmi zdoluhavým procesem. V tomto případě záleží velmi na obtížnosti poskládání bodů daného písmene. To znamená, že některá písmena si zapamatuje lehce a při neustálém opakování je zvládá a některá písmena, která byla probírána např. už v prosinci, neovládá z důvodu pro ni obtížných bodových kombinací např. písmena: v, h, d, r atd. I když je učivo prováděno různou formou repeticí hůře zapamatovatelných písmen, upevnění se příliš nedaří. Často zaměňuje písmena bodově podobná, např. e-i, u-v, j-h. Po určité době, když už si dosavadní písmena zapamatuje, je vhodné nabalovat další „nové“ písmeno. Prostřednictvím Slabikáře, vytvořených básniček, nových článků, hravých úkolů apod. viz přílohy.

V Matematice nastává stejný problém. Zafixování čísel: 6, 8, 9, 10 představuje komplikaci, tudíž nelze všechna čísla číst, psát matematický zápis se všemi čísly, počítat na základě matematického zápisu se všemi čísly a orientovat se na číselné ose. S čísly se neustále pracuje a procvičují se, vytvářejí se na ně zajímavé úkoly. Obtíž je opět v zapamatování si bodů a záměně čísel s body tvarově podobnými tzn. 4 - 6 - 8.

6.2 Metody, které jsou uplatněny ve výuce

Ve školách se nevidomí žáci učí číst a psát technikou Braillova bodového písma. Tuto techniku používá ke čtení a psaní také Hanka.

Braillovo písmo je speciální systém šesti bodů, které jsou reliéfně raženy do papíru. Díky vynechání jednoho až pěti bodů poskytuje toto schéma 63 bodových kombinací, umožňující zaznamenat všechna písmena abecedy, interpunkční znaménka, číslice, matematické znaky i notopis. Písmo se čte pomocí hmatu. Nejvíce kožních receptorů je v kůži konečků prstů, proto jsou nejcitlivější a využívají se při čtení. Při čtení je možné použít všechny prsty ruky, ale nejčastěji se používá ukazováček levé nebo pravé ruky. Posledním článkem ukazováčku projíždíme po písmenu dvěma pohyby vertikálně nebo horizontálně. Ukazováček pravé ruky plní vyhledávací funkci, zatímco levý ukazováček písmena upřesňuje. Prsty pravé ruky hmatají daný řádek a levá ruka hledá řádek další (Keblová, 1999).

Při vyvození písmene se žákyně učí číst písmena nejprve ve zvětšené podobě. Jsou využívány kartičky s gumovými body poskládanými ve tvaru bodových kombinací. Zprvu je nutné si zafixovat postavení bodů daného písmene na kartičce. Např. písmeno **k** se skládá z prvního a třetího bodu. Na zafixování je zapotřebí kolíčkové písanky a šestibodu ze zátek. Na upevnování písmen lze uplatnit různé metody jako: výběr správného písmene mezi třemi, skládání dvojslabičných, jednoslabičných slov z písmen, rozřazování písmen.

Jak už bylo řečeno, je pro ni velmi obtížné si zapamatovat písmenka podle postavení bodů. Proto je asistentem vytvořena metodická pomůcka. Když se vidoucí na Braillovo písmo podívá, mohou mu jednotlivá písmena připomínat tvar nebo obrys nějakých skutečných věcí. Na základě toho je

žákyni dané písmenko tvarově připodobňováno podle rozmístění jednotlivých bodů, skutečnou tvarově podobnou věc si ohmatá. Např. písmeno t má tvar židle, písmenko u - tvar hokejky, y - tvar ucha.

V hodinách matematiky při počítání příkladů do pololetí, bylo počítáno s názornými pomůckami (využití knoflíků, baněk, malých jablíček) a po pololetí už jen s vlastními prsty. Při počítání přes desítku jsou využity prsty i názorné pomůcky a to tak, že desítka je válec na sebe naskládaných deseti žetonů a pokud je přičítáno např. číslo 3 (příklad $10 + 3$) jsou přilepeny na lavici tři čtverce. Žákyně přečte příklad: „jedna desítka plus tři jednotky rovná se třináct.“ V současné době u počítání přes desítku se více využívají prsty a to tak, že se nejprve spočítají jednotky a k tomu přičtou desítky. ($13+1 = 3+1=4$, třináct plus jedna, slyším **náct**, takže řeknu **čtrnáct**). Neustále jsou opakována čísla v Braillově bodovém písmu jak prostřednictvím čtení tak psaní. Čtení a výpočet příkladů. Psaní čísel a příkladů dle diktátu.

V matematice, českém jazyce, prvouce a výtvarné výchově a jiných předmětech se nevidomé děti seznamují s reliéfním zobrazením obrázků. Tato technika je v hodinách často používána. Jedná se o obtažení obrázku konturovací pastou, která po určité době zaschne a vytvoří hmatový reliéf. Aby dítě pochopilo obrázek a dokázalo ho rozeznat je důležité, aby si obrázek nejen ohmatalo, ale také aby byly tyto vjemy doplněny asistentem - jeho slovní instrukcí a popisem. Keblová, (1999) ve své publikaci uvádí, jak postupovat při vnímání obrázků. Tyto rady považuji za účinné a praktické, proto je zde uvádím. Obrázky malých rozměrů a jednoduchých linií doporučuje vnímat hmatem pouze jednou rukou, druhá ruka zabraňuje pohybu obrázku přidržením papíru. Obrázky větších rozměrů s více detaily se „prohlíží“ oběma rukama. Obě ruce se v činnosti střídají, vyhmatávající pohyby by měly respektovat směr obrázku. Pravá ruka by měla postupovat zleva doprava a levá obráceně. Při čtení reliéfních obrázků se využívají tyto techniky vyhmatávání: Orientační pohyb ruky, kdy dítě hadovitě projíždí výkres shora dolů. Pohyb po obrysech, tady dítě ukazováčkem projíždí po reliéfu a zjišťuje tak detaily. Souběžný pohyb obou prstů, kde je důležité, jakým směrem je veden palec a ukazovák. Používá se i technika paralelního pohybu obou rukou a využití všech prstů.

Na závěr je třeba dodat, že se u nevidomých dětí nedoporučuje věnovat příliš času reliéfním trojrozměrným obrázkům, protože je to příliš unavuje. Důvodem je obtížnost vytvořit si na základě reliéfu představu skutečné věci (Keblová, 1999).

V hodinách je využíváno vnímání předmětů prostřednictvím ohmatání rukama. Hmat je u nevidomého jedince velmi důležitý z mnoha důvodů. 1. Usnadňuje mu snadnější orientaci v prostoru. 2. Pomáhá mu v každodenních činnostech v běžném životě. 3. Je důležitý pro dovednost čtení Braillova písma (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001).

Jak uvádí Keblová, (1999) ruku je nutné cvičit již od narození dítěte. Výcvik má být zaměřen na pohyblivost svalů, na jejich harmonickou a koordinovanou spolupráci. Děti bez postižení zraku přirozeně zdokonalují činnost rukou při hrách, úchopech, manipulaci, napodobování činností dospělých. U dětí s vážným postižením zraku tyto činnosti samozřejmě nejsou, proto je nutné je už od kojeneckého období rozvíjet. Procvičovat uchopovací reflex, v prvním roce pak jemnou motoriku, ve třech letech dochází až k ohmatání samotnému. V předškolním věku se děti v MŠ učí rozvíjet hmat. Prostřednictvím hraček různé velikosti, hmotnosti, délky, tvaru. Předškolák se učí rozeznávat různou teplotu např. vody, topení. Postupně rozeznává věci podle struktury materiálu, díky tomu se seznamuje s pojmy: drsný, jemný, hebký. Učí se vyjmenovat vlastnosti materiálu, poznat množství předmětů, roztřídit luštěniny, kuličky, korálky. Seznamuje se s pojmy málo - hodně, lehký - těžký. Rozvíjí také jemnou motoriku. Dítě si hraje se skládačkami, učí se skládat i rozkládat, poznat velikost otvorů. Manipuluje se sypkým materiálem, učí se navlékat korálky, modelovat s plastelínou, pracovat s papírem - lepení, mačkání, trhání. Velký důraz se klade na rozvoj sebeobsluhy a hygieny.

Starší děti ve věku 5 - 6 let se seznamují se šestibodem, učí se rozeznávat hmatem nábytek, zdi, stromy, sloupy. Využívá se možnosti rozvíjet hmat na dálku např. paličkou (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001).

Ve výcviku hmatu a rozvoje jemné motoriky se pokračuje během celé povinné školní docházky. Z počátku školního roku 2011/2012 bylo nutné u dívky zopakovat předchozí uvedené dovednosti, které se učila v MŠ.

Procvičování těchto dovedností je zahrnováno do hodiny pravidelně. Rozvoj hmatu a jemné motoriky je u ní velmi důležitý i z hlediska toho, že jemná motorika není dostatečně vyvinuta. (např. objevují se potíže se zmáčknutím gumového balónku, přendávání balónu kolem nohy, z ruky do ruky, schováním prstů na ruku popořadě.) Při vnímání a poznávání předmětů hmatem se ptáme na strukturu materiálu, kdy žákyně ukazuje části a detaily předmětu. V hodinách výtvarné výchovy, pracovních činnostech i českého jazyka se procvičuje vnímání povrchů a s tím spojené pojmy: drsný, jemný, hebký, navlékání korálků, práce s keramickou hlinou, plastelínou, práce s papírem - mačkání, trhání, stříhání, využívání vnímání reliéfních obrázků, práce s různými druhy materiálů (alobal, špejle, guma, molitan, dřevo, vlnitá lepenka, lýko, vlna, části komponentů apod.) V českém jazyce k rozvoji hmatu je užito hmatových obrázků ve Slabikáři, v hodinách psaní se jemná motorika rozvíjí prostřednictvím říkadel, třídění předmětů, luštěnin, písmenek. V tělesné výchově prostřednictvím relaxačního balónku - ježka, overballu. V matematice bývá nutné se vrátit k poznávání hmotnosti: lehký - těžký, určení množství: více - méně.

6.3 Typy speciálních, kompenzačních pomůcek, které jsou použity ve výuce

Při vyvození písmen je používán šestibod. Je vyroben ze zátek od PET lahví. Do jednotlivých bodů se vkládají hrací kostky podle daného písmene, které asistent zadá vytvořit buď z paměti, nebo s nápovědou - předložením kartičky s daným písmenem. Dále je využito kolíčkové písanky I. velikosti.

V hodinách psaní píše žákyně na slepeckém psacím stroji pro psaní bodového písma tzv. Pichtově psacím stroji. Mezi další pomůcky, které jsou použity patří: fólie k reliéfnímu kreslení - kreslenky, reliéfní obrázkový materiál, počítadlo do sta, kreslicí podložka pro reliéfní znázornění, měkké pastelky se širokou stopou, voskové pastely, gumová podložka, papír pro psaní bodového písma, barvy na sklo, dřevěné stavebnice, konturovací pasta, dymopásky, hrací kostky, míč s rolničkami, elektronický míč, kolíčkové písanky - třířadové, jednořadové, drobné věci na počítání, kostky na početní

cvičení, naučné hry na rozvoj hmatu, didaktické hry pro rozvoj smyslového vnímání a hmatu.

V českém jazyce a matematice využíváme učebnice v bodovém písmu doplněné reliéfními obrázky. Jedná se o učebnice: Novotná, Kamarádi písmenka. Orbis Tactus-počátky čtení v Braillově písmu, Novotná, Doležalová, Slabikář. Praha: Nová škola, 2010. - upravil do bodového písma a doplnil obrázky ORBIS TACTUS, ISBN 978-80-7289-112-4. Čížková, M. Matematika při I. ročník ZŠ 1, 2 díl Praha: SPN, 2008. ISBN 978-72-35-346-0. - upravil do bodového písma ORBIS TACTUS. V učebnicích bohužel není možné postupovat stejně rychle jako zbytek třídy. Stran, které jsou věnované určitému písmenu, je z hlediska doby trvání upevnění u žákyně málo. Proto je důležité vytvořit nové texty, různé úkoly na upevnění a procvičení písmen, čísel a jejich čtení. Leč stránky v učebnicích jsou využívány při jiných cvičeních, než kterým jsou původně určené. S hmatovými pomůckami, příklady a náměty je s drobnými úpravami také pracováno. Zmiňované učebnice jsou pro asistenta velkým pomocníkem. Pro dítě je text v učebnicích velmi zajímavý, převážně v případech slov či vět s kombinací hmatových obrázků, které si může prohlédnout a textu tak lépe porozumět.

6.4 Podpora rozvoje výcviku prostorové orientace, sebeobsluhy a samostatného pohybu

Nevidomému dítěti v oblasti prostorové orientace a samostatného pohybu ve školním prostředí pomáhá jeho stálý průvodce - asistent pedagoga. Výuka PO a SP je vedena ve škole asistentem pedagoga a v SPC tyflopedy nebo průvodci. Pokud dítě pravidelně 1/týdně navštěvuje SPC je zde jednou z činností právě tento nácvik.

Zásady správného průvodcovství by měli znát všichni stálí průvodci zrakově postižených. Mezi hlavní zásady správné chůze s průvodcem patří:

1. Člověk se zrakovým postižením se drží průvodce zezadu a za paži nad loktem. Průvodcova paže může při chůzi volně viset dolů, nebo má být mírně ohnuta. Držení by mělo být jisté a uvolněné, ne křečovitě.

2. Při chůzi se doporučuje jít půl kroku za průvodcem. Ne před ním! Z důvodu upozornění průvodcem na změny sklonu terénu, překážek, směru cesty. Cestu je nutné vždy komentovat.

3. U náhodných průvodců se doporučuje, aby průvodce se zrakově postiženým aktivně spolupracoval a příliš ho nerozptyloval hovorem. Dále je nutné se ujistit, zda průvodce pochopil cíl trasy.

4. Při chůzi se stálým průvodcem je vhodné, aby se střídaly strany držení. Z důvodu prevence deformací páteře u nevidomých. Zrakově postižený člověk se má pohybovat vždy po bezpečnější straně trasy (Wiener, 2006).

Průvodce nemusí vést vždy jen jednu osobu. Může se setkat se situací, kdy je nutné, aby se více nevidomých osob dostalo na určité místo. V tomto případě se používá následující postup. Jedná se o postupnou návaznost držení všech osob. Průvodce se drží za pravou ruku jeden člověk a za levou druhý. Ostatní se drží mezi sebou. Tímto držením vytvoří chodci tvar písmene v. U nevidomých dětí i dospělých se používá ve výcviku prostorové orientace i výuka tzv. bezpečnostního postoje. Tento postoj plní funkci prevence před nárazem. Dělí se na horní a dolní. Horního postoje se používá k ochraně obličeje, hlavy a dolního k ochraně před překážkami. Nevidomí si chrání obličej rukou, kdy má dlaň otočenou směrem ven a rozevřené prsty. Na dolní postoj má nevidomý přichystanou ruku vždy při chůzi (Wiener, 2006).

Při pohybu v místech, kde to nevidomý zná, se používá tzv. kluzná prstová technika neboli trailing. Tuto metodu využívá nevidomá při chůzi na všech známých místech, tedy i ve škole. Chůze spočívá v projíždění hřbetu ruky kolem stěn a obvodových částí trasy. Ruka je při chůzi lehce předsunuta směrem vpřed a lehce oddálena od těla (Wiesner, 2006). V souvislosti s prostorovou orientací se u nevidomé objevuje potíže týkající se odchylky od přímého směru. To znamená, že když jde směrem ke své lavici ví, že má jít rovně. A měla by si odpočítat čtyři lavice. Ve čtvrté sedí. Občas se ale stává, že k lavici není vůbec schopna dojít, protože se stočí doprava mezi lavice. Z těchto příčin se pracovnice SPC snaží díky pravidelným výcvikům tento problém eliminovat. Pokud se stane, že něco spadne na zem, snaží se to prostřednictvím své slovní navigace najít sama. Vyhledávání by mělo být

technikou spirálového točení, ale to se zatím nedaří příliš realizovat. V oblasti samostatného pohybu a architektonického uspořádání školy to nemá dívka ve škole příliš jednoduché. Ale bohužel to nešlo jinak upravit. Je nucena chodit každodenně do schodů, přičemž jsou schody opatřeny madly. V tomto prostoru se bohužel vyskytuje i mezi schody volný prostor, kde se stoupá jedním schodem a jsou zde po levé straně vitríny, takže se musela naučit zde orientovat. Ve škole se také setkává i s mírně zvýšeným sklonem dráhy, a to venku při přecházení do jídelny. Při pohybu po škole chodí sama, bez držení průvodce. Chůze je doprovázena slovní navigací asistentky. A jak bylo zmíněno je používána kluzná prstová technika a je cvičen ochranný postoj. Ráno dokáže dívka dojít do třídy sama, někdy s pomocí sestry na WC do jídelny, tělocvičny, knihovny a jiných tříd ji doprovází asistent. V současné době ještě nepoužívá slepeckou hůl.

Proto, aby nevidomý člověk byl schopen v dospělosti žít plnohodnotný život, byl samostatný a nespoléhal jen na pomoc druhých, je velmi důležitý nácvik jeho sebeobsluhy. To vyžaduje podle Keblové, 1996 soustavnou a cílevědomou výchovnou činnost učitelky. I vrstevníci nevidomého žáka zde hrají důležitou roli - vzor. Tato činnost vyžaduje dostatek času, více variant činností a přiměřenou míru pomoci. Při učení je nutný hmat, nápodoba a dotýkání se rukou učitelky. Již ve školním věku by mělo mít dítě osvojené základy stolování, orientaci na talíři- stole, jíst lžičkou. Samostatně plnit úkoly základní tělesné hygieny, samostatně se orientovat ve známém prostředí, rozeznat části svého oděvu, obléci se, zapínat knoflíky, zavázat tkaničky. Ve škole se dítě učí jíst příborem, orientovat se v jídelně, manipulovat s táckem, razit si stravenku, samostatně se obléci, převléci se, napít se, dodržovat hygienické zásady. Do vyučovací hodiny si umět připravit na stůl sešity z aktovky, samostatně se orientovat v učebnici, obsluhovat Pichtův psací stroj a jiné pomůcky.

7 ADAPTACE

Slovo adaptace z anglického překladu znamená přizpůsobení nebo také přetvoření, přestavba. S tímto slovem se lze setkat ve více významech. Tento pojem je ale nejvíce spojován se zrakovým analyzátozem. Často se uvádí adaptace na tmou, adaptace negativní, selektivní, smyslová, sociální, adaptace zraku na barvu, jas a adaptace týkající se citlivosti smyslového orgánu.

7.1 Definování pojmu adaptace

Tento pojem lze vyjádřit prostřednictvím jednotlivých věd z více hledisek. Obecně se jedná o vlastnost organismů, přizpůsobovat se životním podmínkám. V biologii tento pojem označuje vlastnost živé hmoty a schopnost organismu se přizpůsobit dříve neobvyklým podmínkám. Z psychologického hlediska toto označení zahrnuje přizpůsobení se chování, vnímání, myšlení a postojům. Pro tuto práci je stěžejní výklad z pojetí sociologie. Ta adaptaci pojímá jako proces postupného přizpůsobování se jedince sociálním podmínkám. Jakékoliv poruchy chování jsou pak chápány jako projev nezvládnutí tohoto procesu.

7.2 Socializace dětí školního věku

Pojem socializace označuje proces, v jehož průběhu se jedinec začleňuje do společnosti. Tento proces se dělí podle vývoje jedince na tři části. Na primární, sekundární a terciární. Primární socializace probíhá především v rodině a trvá do tří let věku dítěte. Dítě si v rodině osvojuje normy, které se mohou během života měnit. Sekundární socializace probíhá od třetího věku, především ve škole, v kontaktu s vrstevníky. Jedinec si osvojuje a získává role. Poslední část probíhá v dospělosti, kdy jedinec přejímá chování od svého sociálního okolí. (<<http://cs.wikipedia.org/wiki/Socializace>>, 13.4.)

Ve školním věku je z hlediska socializace důležitý vstup do školy. Ten přináší mnohé změny a požadavky. Zvládnutí těchto změn závisí na specifické

sociální zkušenosti, kterou dítě získalo již v předškolním věku v rodině a částečně i v MŠ. Ve škole se rozvíjí vztahy mezi vrstevníky navzájem, autoritou a učitelem. (Vágnerová, 2005). V průběhu dětství je dítě ovlivňováno různými sociálními skupinami, do kterých patří a je jejich členem (Vágnerová, 2000). Postupně získává svou roli a postavení v jednotlivých skupinách. Pro rozvoj osobnosti dítěte jsou proto důležité tři oblasti: rodina, škola a vrstevnická skupina. Rodina v tomto věku představuje emoční a sociální zázemí. Škola je pro dítě významnou institucí, představuje určitou moc, kterou respektuje nejen dítě, ale i jeho rodiče. Ve škole plní dítě roli: školáka, žáka a spolužáka (Vágnerová, 2005). Což je významné i z hlediska adaptace na školní prostředí.

Kontakt s vrstevníky představuje pro dítě jednu z nejdůležitějších potřeb v období školního věku. Ve skupině kamarádů získává dítě zkušenosti, řeší se zde společné problémy. Je to místo přijetí skupinových norem, hodnotové orientace, ideálů, životního stylu. Její členové se učí vzájemné solidaritě, spolupráci, sebeovládání, sociální interakci a komunikaci. Významnou vrstevnickou skupinou je právě školní třída. Dítě zde získává roli spolužáka. Charakteristická je pro ni především její soustředěnost, nevýběrovost a přibližně stejné stáří dětí. Tzn., že si spolužáky nelze vybírat, získáme je prostřednictvím zařazení do určité třídy. Do třídy nelze libovolně vstupovat a odcházet. Je to uzavřená a stabilní skupina. V první třídě, na počátku školního roku, je třída ještě nediferencovanou skupinou dětí, mezi nimiž je vztah určité rovnosti. Bližší kontakt dětí mezi sebou bývá podmíněn náhodnými vlivy, např. spolusedící v jedné lavici. V průběhu roku už děti definují kamarádství spíše na základě sdílení stejných aktuálních aktivit. To znamená, že nejlepším kamarádem je pro ně ten, který si s nimi dnes hrál a má podobná očekávání. Postupně dojde k vnitřní diferenciaci třídy a k jejímu rozdělení. Děti získávají role, lišící se obsahově i sociálně. Děti mladšího školního věku vytvářejí skupiny, kde se ještě nejedná o stálá přátelství. Typické pro školní období bývá i potřeba generové odlišnosti. Dochází k oddělování chlapeckých a dívčích skupin, než tomu bylo dříve. Chlapecké skupiny bývají větší, jsou otevřeny dalším členům a kontakty mezi členy

nejsou tak osobní, jako u dívek. Chlapci více kladou důraz na společné sdílení zájmů. Tyto skupiny jsou hierarchicky uspořádané, mají svého vůdce, jeho nejbližší kamarády a okrajové členy. Pro chlapce jsou charakteristické rvačky, hrubší žerty, soutěživé hry. Dívky mají tendence k vytváření koalic. Preferují důvěrná kamarádství po menších skupinách, jejich složení se různě mění. Mají větší předpoklady k pomlouvání, urážení, intrikám a tajnůstkářství. Na rozdíl od chlapců nejsou soutěživé a své výkony vzájemně neporovnávají. Pro přátelství dívek je typická výlučnost s důrazem preferování „nejlepšího přátelství“ (Vágnerová, 2005). U mladších školáků je hodnocení vlastní úspěšnosti nepřesné a je omezeno na odpovědi dobrý, špatný. U dětí tohoto věku se projevuje odmítání odlišností a preference stereotypního chování. Nápadný spolužák vyvolává u dětí pocit nejistoty. Postoj dětí je snadno ovlivnitelný i jinými osobami, zejména rodiči dětí. Pro malého školáka je důležitý i názor učitele na jeho spolužáky. Děti se zralejším uvažováním posuzují své spolužáky z více pohledů a neulpívají na nápadnostech. Toto všechno závisí na dětské zkušenosti, kdy ve vyšších třídách hodnotí děti své spolužáky už jinak. Ne na základě nápadností, ale dle jejich dlouhodobých projevů a osobních vlastností (Vágnerová, 2000).

7.2.1 Vztah dětí k postiženému spolužákovi

Zdraví spolužáci představují v některých oblastech pro zdravotně postižené a jinak znevýhodněné děti obtížně dosažitelnou konkurenci. Tyto děti se musí přizpůsobit většině třídy. Problémy ve vztazích mezi postiženým spolužákem a třídou mohou vzniknout z důvodů: omezování kompetencí zdravotně postiženého žáka, jeho nápadného zevnějšku, nestandardních projevů chování, motorické neobratnosti, omezení v různých činnostech (Vágnerová, 2005). Jak uvádí Vágnerová, (2000) dítě, především v mladším školním věku se prezentuje svým spolužákům především tím, jak vypadá. Proto deformace obličeje a nápadný zevnějšek, změny na kůži, mohou ovlivnit názor dětí na spolužáka. Ten může být považován za méně inteligentního a „zvláštního.“ Spolužáci se ho mohou dokonce bát až „štitit.“ Podle

Vágnerové, (2005) je nutné, aby učitel podal vysvětlení příčiny nápadnosti spolužáka a vše zbytku třídy vysvětlil.

Mnohá onemocnění mohou vést k narušení kompetencí spojených s dosažením vývojových mezníků. Jsou to nezávislost na cizí pomoci, míra soběstačnosti, schopnost udržení čistoty. Dítě vyžadující pomoc druhého může být svými vrstevníky odmítáno až stigmatizováno. Nezřídka také může dojít k výsměchům. Nevýhodou dětí se zdravotním postižením je mnohdy nedostatek schopností se ve třídě prosadit. V těchto případech zasahuje učitel, který třídě předloží a vnutí tak zdravotně postiženému roli nemocného, handicapovaného, kterého je třeba chránit. I když se zdravé děti dovedou přizpůsobit a zaujmout ochrannou roli, není toto počínání učitele vhodné. A to z důvodu nevyrovnaného a nerovnocenného vztahu mezi zdravotně postiženým a intaktními dětmi (Vágnerová, 2005).

Z výzkumů sociálně psychologických charakteristik nemocných a postižených dětí integrovaných do běžné základní školy dle Vágnerové, 2005 vyplývá, že tyto děti zauímají ve třídě nejnižší sociální pozici. Tyto děti jsou spíše tolerovány a přehlíženy. Nepatří mezi oblíbené, ale ani mezi outsidersy třídy (Vágnerová, 2005). Nevýhodou těžce zrakově postižených dětí z hlediska vztahů ve skupině je obtížnost orientace v prostředí, nekonkrétní představy věcí, hraček a nemožnost vnímat neverbální komunikační projevy ostatních dětí (Vágnerová, 2005).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

8 VÝZKUMNÁ ČÁST

Pro tuto diplomovou práci bylo zvoleno téma: Integrace nevidomého žáka do běžné základní školy. Výzkumná část byla realizována prostřednictvím smíšeného typu výzkumu. Cílem výzkumné části bylo zjistit, jaké klady a záporny skrývá integrace nevidomých dětí do běžných základních škol. A jaká je nejlepší varianta volby vzdělávání pro děti se zrakovým postižením. Protože náš současný vzdělávací systém nabízí dvě varianty a to: vzdělávání ve škole pro zrakově postižené žáky nebo vzdělávání žáka v běžné základní škole prostřednictvím integrace. Také badatelku zajímaly důvody, které vedly rodiče k rozhodnutí se pro integraci do běžné ZŠ. A protože výzkumnice pracuje jako asistentka pedagoga u nevidomé dívky, která je prvním rokem integrována v I. třídě ZŠ, ráda by také popsala, jak prožívala její žákyně pro ni náročný proces adaptace do nového prostředí. Dalším cílem je na základě pozorování a rozhovoru s dětmi blíže popsat vztahy ve třídním kolektivu, mezi spolužáky a dívkou. A na základě rozhovoru s dívkou zjistit, jak naopak vnímá kolektiv ona sama a zda proběhla úspěšně socializace do kolektivu. V teoretické části jsou poskytnuty čtenáři podrobné informace o způsobech vzdělávání dívky a jejich školních úspěších/neúspěších. Toto téma jsem si já, jakožto výzkumník vybrala, protože mě zajímá vědní obor tyflopédie a chtěla bych se mu věnovat v budoucnu i nadále.

8.1 Výzkumné cíle

Pro výzkum byla vybrána dívka, která je prakticky nevidomá. Také její třídní kolektiv, se kterým tráví naprostou většinu času ve škole. Dále rodiče dívky a dalších pět rodin, které mají také nevidomé dítě. Výzkum byl realizován v Základní škole Kalíkov a na sdružení: Setkání rodičů a přátel nevidomých a slabozrakých ČR na Velehradě.

8.1.1 Hlavní výzkumný cíl

- Zjistit, jaké klady a zápory skrývá integrace nevidomých žáků v běžné základní škole z pohledu rodičů integrovaných dětí a z pohledu výzkumníka jakožto asistentky.

8.1.2 Subcíle

- Objasnit, jaké důvody vedly rodiče k rozhodnutí pro integraci jejich dítěte do běžné základní školy.
- Popsat proces adaptace dívky z MŠ pro zrakově postižené na nové prostředí první třídy Základní školy Kalíkov.
- Zjistit, jaké jsou vztahy ve třídě mezi spolužáky a nevidomou dívkou.
- Jak vnímá své spolužáky sama dívka.
- Zjistit, zda se nevidomá žákyně úspěšně začlenila do kolektivu či nikoliv.

8.2 Zdůvodnění zvoleného druhu výzkumu

Sběr dat byl proveden kvalitativním i kvantitativním způsobem tzn. prostřednictvím smíšeného výzkumu. Kvalitativní výzkum byl zvolen z důvodu hlubšího proniknutí do dané problematiky. Podstatou kvalitativního výzkumu je sběr dat bez nutnosti stanovení základních proměnných a hypotéz. Je důležité do hloubky prozkoumat určitý široce definovaný jev a odhalit o něm co největší množství informací. Po nasbírání dostatečného množství dat začíná badatelka pátrat po pravidelných jevech, které se v datech vyskytují a formuje předběžné závěry, pro které hledá oporu v dalších nasbíraných datech (Švaříček, Šed'ová, 2007). Analýza dat v kvalitativním a kvantitativním výzkumu se liší. V kvantitativním výzkumu aplikujeme k datům předem vytvořené kategorie podle pevně stanovených, neměnných pravidel. Zatímco v kvalitativním výzkumu se při analýze a interpretaci dat vyhledává určitá souvislost (Švaříček, Šed'ová, 2007). Kvalitativní výzkum byl dále doplněn výzkumem kvantitativním, a to prostřednictvím dotazníku, který byl předložen žákům první třídy. V dotazníku jsou uplatněny otevřené otázky a také otázky

dichotomické a polytomické s výběrem nebo výčtem odpovědí. Děti tohoto typu odpovědí odpovídaly prostřednictvím vymalování obrázku. Vykreslovací položky byly zvoleny z důvodů: snadného pochopení, zábavnosti a udržení pozornosti u žáků. Na otevřené otázky v dotazníku se mělo odpovídat písemně, ale protože by byly odpovědi rozsáhlé a výzkum byl realizován v první třídě, kde ještě neumí děti samy dostatečně správně a rychle psát vlastní odpovědi, bylo nutno u obsáhlejších odpovědí, které měly děti napsat, uplatnit formu rozhovoru. Ten byl zaznamenán na diktafon. Jak uvádí Chráska (2007) pozitivem otevřených otázek je jejich hlubší proniknutí k sledovaným jevům a lepší výstižnost myšlenek respondentů než je tomu u otázek uzavřených. Z tohoto důvodu byly také do dotazníku otázky zahrnuty.

8.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek byl vybrán záměrně. Tvoří ho dívka, která je úplně nevidomá a navštěvuje prvním rokem první třídu v Základní škole Kalíkov. Dále jej tvoří její třídní kolektiv, složený ze čtrnácti spolužáků (sedmi děvčat a sedmi chlapců). Do vzorku jsou zahrnuti rodiče dívky a dalších pět rodin, které mají také nevidomou buď dceru, nebo syna a jejich děti jsou integrovány v běžné ZŠ. Dívka z první rodiny, která se jmenuje Petra, navštěvuje také první třídu a je prakticky nevidomá. Ke svému handicapu má přidruжено ještě jedno postižení, a to poruchu pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). Chlapec z druhé rodiny jménem Jirka chodí do třetí třídy a kromě praktické nevidomosti trpí onemocněním způsobující nesnášenlivost lepku - celiakii. Součástí vzorku jsou rodiny prakticky nevidomého chlapce Michala a dívky Barbory, kteří mají stejný věk a navštěvují pátou třídu. Každý ale v jiné lokalitě. U Michala je postižení kombinováno s nedoslýchavostí. Výzkumný vzorek uzavírají dva sourozenci, a to dvojčata, z nichž je jeden úplně nevidomý, oba chodí do páté třídy. Školu taktéž navštěvuje každý ze sourozenců v jiném místě poblíž bydliště.

8.4 Volba výzkumných metod a technik

Sběr informací byl prováděn pomocí následujících metod: polostrukturovaného rozhovoru, zúčastněného pozorování, a dotazníku. Polostrukturovaný rozhovor, jak uvádí Švaříček a Šed'ová, (2007) vychází z hloubkového rozhovoru, který umožňuje zachytit výpovědi respondenta v jejich přirozené podobě, zkoumat jedince určitého prostředí či specifické sociální skupiny. Hloubkový rozhovor je tzv. nestandardizované dotazování výzkumníka, ten používá otevřené otázky (Švaříček, Šed'ová, 2007). Polostrukturovaný rozhovor byl užit při rozhovorech s rodiči dětí.

Zúčastněné pozorování definují Švaříček, Šed'ová (2007) jako dlouhodobé a systematické sledování aktivit, probíhající přímo ve zkoumaném terénu, které pozorovatel sleduje s cílem zprostředkovat jejich průběh. Pozorování v terénu je stav, kdy se výzkumnice účastní přímo probíhajících aktivit. Spradley (In Švaříček, Šed'ová, 2007) dělí pozorování na pět typů: nezúčastněné pozorování, pasivní účast, mírná účast, aktivní účast a plně zúčastnění. V průběhu školního roku byla využita metoda skrytého, plně zúčastněného pozorování. Výzkumnice se účastnila výuky, přestávek ve třídě a byla přímým aktérem dění.

Dotazník podle Gavory (In Švaříček, Šed'ová, (2007) je způsob písemného kladení otázek a získávání odpovědí rovněž písemnou formou. Otázky pokládané v dotazníku se mohou týkat dvou jevů: vnitřního a vnějšího. Vnitřní jevy se týkají postojů, citů, a motivů respondentů a vnější jevy spíše názorů na určitý problém (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Vzhledem k velkému množství údajů byla použita metoda uspořádání dat a sestavení tabulky četností. Pro přehlednost bylo užito grafické znázornění naměřených dat prostřednictvím histogramu četností. Tato metoda byla uplatněna z důvodu, že všichni žáci nedokázali jednoznačně odpovědět na dané otázky a metoda kódování by byla velmi složitá.

8.5 Znění otázek polostrukturovaného rozhovoru

Bylo zapotřebí vytvořit hlavní výzkumné otázky související s problematikou integrace u dětí. Otázky mají odkrýt názor rodičů na integraci jejich dítěte, případné úskalí integrace, dále jejich spokojenost/nespokojenost s výběrem školy, vzděláním jejich dětí a vnímání jejich začlenění do kolektivu. Mezi hlavní úkoly badatelky patřilo nejen navodit příjemnou atmosféru, ale zároveň oznámit, že jejich identita zůstane v anonymitě. Proto byla výzkumníkem použita všechna jména zcela smyšlená.

Otázky pokládané rodičům:

1. Proč jste dali přednost integraci do běžné základní školy před základní školou pro zrakově postižené?
2. Co Vás vedlo k výběru Vaší školy?
3. Domníváte se, že jsou pro Vaše dítě ve škole, kterou navštěvuje, vhodnější podmínky než ve škole pro zrakově postižené?
4. Myslíte si, že je integrace Vašeho dítěte úspěšná?
5. Kdybyste se mohl/a znovu rozhodnout, jak byste postupoval/a co se týká vzdělání Vašeho dítěte?
6. Jestliže Vaše dítě používá výmluvy a důvody k vyhnutí se škole. Popište, jak se projevují.
7. Jaký má vztah Vaše dítě ke škole? Těší do ní? Čím myslíte, že je případná nechuť způsobená?
8. Myslíte si, že Vaše dítě prožívá ve škole pocit úspěchu?
9. S jakým zájmem Vaše dítě přistupuje k plnění DÚ?
10. Jaké zážitky Vaše dítě popisuje, když se ho zeptáte, jak se mělo ve škole? Vzpomene si na něco?
11. Jak hodnotíte přístup pedagogických pracovníků k Vašemu dítěti?
12. Do jaké míry jste spokojen/a s výukou Vašeho dítěte ze strany asistenta a třídního učitele?
13. Jak byste hodnotila spolupráci mezi školou a Vámi rodiči?
14. Jak hodnotíte vzdělávací pokroky Vašeho dítěte?

15. Jak hodnotíte školní aktivitu Vašeho dítěte?
16. Co si myslíte o kolektivu dětí ve třídě? Obrací se na Vás Vaše dítě se stížnostmi, že se mu spolužáci posmívají nebo mu ubližují?

Otázky pokládané Hance

1. Máš ve škole nějaké kamarády, se kterými si o přestávce ráda hraješ? Řekni mi, jak se jmenují a proč se s nimi kamarádíš?
2. Je někdo z dětí, kdo ti ve třídě pomáhá? Jak se ty děti jmenují?
3. Když ti něco nejde a potřebuješ pomoci. Co uděláš?
4. Když do dětí ve třídě nechtěně vrazíš. Jak se zachováš?
5. Stalo se ti někdy, že se ti ve škole nějaký žák posmíval? Jak se takový žák choval, co dělal?
6. Řekni mi jména tvých spolužáků. Poznáš některého po hlase?
7. Kde máš více kamarádů? Tady ve škole nebo u vás doma?
8. Vzpomeneš si na něco pěkného, co se ti dnes ve škole stalo a udělalo ti to radost?
9. Líbí se tady ve škole, nebo by ses chtěla vrátit zpátky do MŠ Proč?
10. Jak trávíš přestávky?
11. Vyjmenuj mi hračky, se kterými si ve družině ráda hraješ.
12. Myslíš si, že se ti ve škole daří? V čem?
13. Co ti ve škole nejde? V čem bys měla přidat?
14. Znáš všechny místnosti ve škole?

Rozhovor s dětmi ve třídě

1. Ve vyučování mě někdo/něco ruší a nemůžu se soustředit. (vymalování smajlíka)
2. Když vidíš, že Hanka špatně odbočí k tabuli. Co uděláš?
3. Požádala tě Hanka už někdy o pomoc? (vymalování kytičky)
4. V čem Hance nejraději pomáháš? (výběr z odpovědí)
5. Je nějaké chování, které se ti na tvých kamarádech nelíbí?
6. Na kterém spolužákovi bys něco změnil? A co?
7. Napiš, na kom se ti něco líbí/nelíbí.

8. Napiš jméno kamaráda, který je tvým vzorem?
9. S kým si nejraději hraješ o přestávce? Na co si hrajete?
10. Hraješ si někdy s Hankou? (vymalování mráčku)
11. Učí se Hanka jiným způsobem než ostatní? Jak se Hanka učí jinak?
Viděli jste už někdy takové obrázky?
12. Vzpomeneš si na název pomůcek, které Hanka ve vyučování využívá?
13. Když přijdeš ráno do třídy, komu ze spolužáků řekneš „ahoj“?

8.6 Průběh získávání dat

Výzkum probíhal na Základní škole v Kalíkově v době od října do května 2012. Sběr dat se uskutečnil celkem ve třech fázích. Paní ředitelka byla požádána o souhlas a po jejím svolení začal výzkum probíhat. První fáze v sobě zahrnovala sběr dat prostřednictvím rozhovoru a dotazníku s dětmi z první třídy, kde je integrovaná nevidomá žákyně. Děti byly před projektem stručně seznámeny s účelem činností a rozhovoru, které měly proběhnout. Vysvětlení bylo přizpůsobeno věku dětí a také tomu, aby se nevidomá žákyně necítila vyčleněná z kolektivu, ba právě naopak. Z toho důvodu byl v některých otázkách volen nepřímý způsob dotazování. Rozhovor a částečně i vyplňování dotazníku probíhalo skupinově s celou třídou. V průběhu školního roku probíhalo badatelkou skryté plně zúčastněné pozorování. Druhá fáze proběhla samostatně pouze s nevidomou dívkou, a to prostřednictvím rozhovoru. Rozhovor byl uskutečněn v příjemném prostředí školní knihovny, kde si nejprve žákyně prohlížela pro ni vyrobené hmatové knihy. Ty jí věnovali a pro ni vyrobili žáci páté třídy, u příležitosti březnové soutěže: „Nejkrásnější školní kniha.“ Po prohlédnutí knih bylo výzkumníci pozvolně přecházeno k rozhovoru a daným otázkám. Poslední fáze výzkumu byla realizována na sdružení s názvem: Setkání asistentů a rodin s dětmi se zrakovým postižením. Toto setkání proběhlo tentokrát na Moravě v prostředí krásného poutního místa Velehrad. A proběhlo pod záštitou občanského sdružení: Asociace rodičů a přátel nevidomých a slabozrakých v ČR. Přičemž bych chtěla mou osobou a prostřednictvím této práce asociaci moc poděkovat. Zde proběhly rozhovory s rodiči nevidomých dětí z celé České republiky. Rozhovorů se uskutečnilo

celkem šest. Před samotným průběhem byli rodiče ujisti o anonymitě jejich jmen i jmen jejich dětí, také o faktu, že nahraný obsah rozhovoru je jen pro osobní výzkumné účely.

8.7 Způsob zpracování dat

Data získaná v rámci výzkumu se dále zpracovávala metodou otevřeného kódování. *„Otevřené kódování je technika, která byla vyvinuta v rámci analytického aparátu zakotvené teorie. Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.“* (Švaříček, Šedřová, 2007, s.2011). Záznamy z rozhovorů byly nejprve doslovně přepsány. Postupně byl text rozdělen na různě velké celky a každému celku byl přidělen kód, který obsah textu vystihuje. Tyto kódy byly dále seskupeny dle jejich shodnosti a spojitosti do kategorií. Vytvořené kategorie mají na sebe určitou návaznost. Po provedení otevřeného kódování bylo dále pokračováno technikou „vyložení karet.“ Zpracovaný text byl dále převyprávěn a doplněn citacemi respondentů (Hlavicová, 2010). Na závěr byly kategorie shrnuty.

9 INTERPRETACE VÝZKUMU

Zkratky, které jsou uvedeny před kódy a v textu např. RP1, značí slovo rodič - R a počáteční písmeno fiktivního jména dítěte respondentů. Následující číslo za písmeny uvádí pořadí odpovědi v přepsaném rozhovoru. Pro přehlednost a lepší porozumění je v příloze přiložená ukázka rozhovoru. V rámci interviu s nevidomou dívkou jsou uvedeny také zkratky označující se stejným způsobem jako předešlé. Písmeno velké tiskací H znamená počáteční písmeno fiktivního jména respondentky a číslo vyjadřuje pořadí její odpovědi.

9.1 Přehled kategorií

Kódy, které vplynuly z analyzovaných rozhovorů, byly seskupeny na základě jejich shodnosti, podobnosti nebo souvislostí do kategorií. K jednotlivým kategoriím byl přidělen název, který vystihuje obsah jednotlivých kódů. Dle Švaříčka, Šed'ové (2007) vzniká hierarchický systém, kdy pod hlavičkou nově pojmenované kategorie slučujeme kódy, které jsou příslušné ke stejnému jevu.

Přehled kategorií z rozhovorů s rodiči:

- Vítězství integrace
- (Ne)správná volba?
- Možná úskalí
- Školou povinní
- Takoví jsme my
- Členové kolektivu?
- Asistent pomocníkem
- Malé, velké úspěchy

Přehled kategorií z rozhovoru s nevidomou dívkou:

- Moji spolužáci
- Pomoc druhých
- Škola je pro mě...

- Čas odpočinku
- **Vítězství integrace**

K této kategorii se vztahují následující kódy: (RB1, RP1, RJ1, RM1,) odloučení, (RH1, RM1) význam rodiny, (RJ) pomoc ze strany rodičů, (RJ1, RP2) nesamostatnost, (RM3,RKaD3) rozlehlost školy, (RP2, RKaD2, RM2, RB1) lokalita, (RP5, RH1) odtržení od rodiny, (RH2, RJ2) doporučení na základě zkušeností, (RJ2, RM2) služby školy, (RKaD1, RP2, RM2) postoj školy k integraci, (RB1) rodinné vazby, (RP2)

Stav odloučení asi u většiny lidí vyvolává pocit stesku, nejistoty, beznaděje a strachu o druhého. Právě na toto téma vzniklo mnoho písní a filmů, které z velké části vyústily ve šťastný konec. Ten dodává lidem víru a sílu tuto situaci překonat. Podobných pocitů z odloučení se obávají právě dotazovaní rodiče. Z toho důvodu zvolili pro své děti možnost integrace do běžné základní školy. Jak sděluje maminka Bány (RB1): „Vůbec si nedovedu představit, mít dceru na internátě.“ A dále pokračuje ve vysvětlování: „Někdy ji vidět jako jenom dva dny v týdnu a dceru mít na pět dní, aby byla v Praze.“ Ze stejného důvodu se rozhodli pro integraci i rodiče Michala (RM1): „Chtěli jsme, aby byl mezi náma, abychom ho neměli tejden pryč.“ I rodiče Jirky zastávají stejný názor: „A hlavně to odloučení. Představa, že to dítě není doma.“ Z této problematiky plyne, že rodiče nejvíce trápí právě vzdálenost školy. Proto rodiče dali přednost škole v místě bydliště. To reflektuje většina rodičů ve svých výpovědích. (RB1): „No, tak u nás je běžná škola kilometr vzdálená.“ (RM2): „My tam máme jenom dvě školy. My bydlíme na vesnici, tak do jedny jsme šli.“ (RKaD2) „...bylo to devatenáct kilometrů vlastně nejbližší speciální zřaková škola.“ (RP1): „Spádovost.“ Za velmi důležité rodiče pokládají i význam rodiny ve výchově jejich dítě. Rodiče by asi nejvíce trápila skutečnost, že nijak nemohou ovlivnit výchovu svého dítěte, protože by s ním trávili příliš krátkou dobu. Celá výchova by proto přešla na vychovatele z internátů.(RH1): „...dítě by mělo mít jistotu a ten základ v rodině a výchovu hlavně.“ Maminka Michala je téhož názoru.(RM1): „No a potom taky to, aby byl s rodinou.“ Maminka Jirky také cítí, že mohou jako rodina pro své dítě mnohé vykonat a na internátě by se mu takové péče nedostávalo. (RJ1):

„Myslím si, že zatím je spousta věcí, který můžeme ještě pro Jirku udělat.“ Další důvod, který rodiče také uváděli je nezralost a nesamostatnost jejich dětí. Zastávají názor, že děti by se nedokázaly o sebe samy postarat bez pomoci. (RJ1): „Vzhledem k tomu, že byl Jirka malej...“ A dodává, že trpí přidruženým onemocněním, pro které je třeba zvláštní péči. „...že má celiakii, takže tam by byl problém se stravou.“ I maminka Petry přiznává, že její dcera není natolik samostatná, aby mohla žít na internátě. (RP1): „Internát, to za druhé.“ Některé rodiče vyděsila naopak rozlehlost speciálních škol v Brně a Praze. To uvádí jako jeden důvod maminka Michala, proč dala přednost integraci před speciální školou. (RM3): „My jsme tam byli jenom jednou, když šel do té první třídy v té speciálce a bylo to tam dost velký. Na toho prcka, aby to tam někde hledal, no nevim.“ V rozhovoru i maminka Kamila a Davida přiznává, že jí nelíbila neosobnost a rozlehlost školy. (RKaD3): „Nevím, no tam to bylo zas takové v tom Brně neosobní, jo. No, tak škola byla samozřejmě větší a prostě velké město.“ Důvod, proč se rodiče rozhodli pro tu či onu konkrétní školu může být mnoho. Někdy je v jejich rozhodování může utvrdit i doporučení odborníků, nebo kladné zkušenosti předešlých rodin. Např. rodiče Hanky dostali doporučení a na základě něho volili právě „naši“ školu. (RH2): „Na základě doporučení dětské lékařky, dětského pediatra. Jsme se s ní o tom bavili, a právě ona říkala, že má zkušenosti s Vaší paní ředitelkou. Ta nám to doporučila.“ Malý Jirka nastupoval taktéž do osvědčeného prostředí, protože školu navštěvuje i jeho o čtyři roky starší sestra. (RJ2): „Do té školy chodí souběžně dcera.“ Škola přitahuje své žáky nejen na základě své nabídky kroužků, zájezdů, vybavení, lukrativnosti místa, pedagogického přístupu, ale i na základě služeb, které poskytuje. Pro maminku Jirky bylo rozhodující, že při škole je i mateřská školka, kde může syn hned nastoupit spolu s přidělenou asistentkou. Jak sama říká (RJ2): „Hlavně člověk nemohl vědět, jak se situace bude řešit, ale pod tou školou byla souběžně školka, která k ní byla přidružená.“ Jak už bylo v práci zmíněno, ředitel nemusí vždy souhlasit s povolením integrace v dané škole. Jak uvádí Keblová (1996) rodiče by si měli být vědomi, že není zákonně stanovená povinnost běžné školy zrakově postižené dítě přijmout. Jednou z podmínek pro přijetí je i souhlas učitelů, kteří

budou dítě vyučovat, a konečné rozhodnutí závisí na řediteli školy. Možná proto se rodiče při pokusech najít školu v blízkosti jejich bydliště setkali s nepochopením a odmítnutím. Jak uvádí maminka chlapců Kamila a Davida (RKaD1): „...že ten náš syn chodil do školy, kde ho vlastně potom už nechtěli.“ Není známa skutečnost, z jakého důvodu rodiče získali přesvědčení o nemožnosti odmítnutí školou, ale ve většině případech se přijetí podařilo na první pokus. (RM2): „Tak do jedny jsme šli a tam nám řekli, že když ho tam dáme, tak nás vezmou. Protože to byla povinnost jejich ho tam vzít.“ I maminka Pavly popisuje podobnou zkušenost. (RP1): „Že nás nemůžou odmítnout a že jim nebudeme muset být vděční.“

- **(Ne)správná volba?**

K této kategorii se vztahují následující kódy: (RP5, RM5, RB5, RJ5) spokojenost s integrací v dané škole, (RH5) školní nezralost, (RR4, RM4, RH4, RKaD4, RJ4, RB4) úspěšnost integrace, (RB3, RP3, RH3, RM3, RKaD3, RJ3) podmínky pro vzdělání

Na otázku: Kdybyste se mohl/a znovu rozhodnout, jak byste postupoval/a, co se týká vzdělávání Vašeho dítěte? Přikláněli se čtyři z šesti respondentů opět pro volbu integrace. Což reflektuje spokojenost s dosavadním stavem v dané škole. Například maminka Petry by dle jejich slov (RP5): „...jinak nepostupovala...“ Jak tvrdí. „Řešila bych integraci zase na stejné škole.“ U Michala by situace dopadla také stejně (RM5): „Jo, integraci.“ Jirkova maminka by rovněž (RJ5): „Znovu asi zatím volila integraci.“ Maminka Báry při odpovědi neváhala a pohotově odpověděla. (RB5): „Integraci.“ Tatínek Hanky se také přikláněl k začlenění jeho dcery do běžné školy, leč ale na sklonku integrace řešili jiný problém, a to roční odklad jejich dcery z důsledku úplné ztráty zraku a psychické nevyrovnanosti s ránou osudu. (RH5): „Každopádně jsme chtěli jít ještě o rok později.“ Jak záhy ale vysvětluje. „...nebylo nám to dovoleno. „Vlastně my jsme museli zrovna nastoupit do základní školy, my jsme bojovali o to, aby měla ještě ten rok ve školce k dobru.“ V této fázi hrála u Hanky významnou úlohu i „předbraillovská“ příprava, kterou neabsolvovala. Přístup k žákovi se

zrakovým postižením je velmi specifický a odlišný od přístupu k intaktním dětem. Proto speciální škola a běžná základní škola, která dané dítě přijímá, by měla plnit určité požadavky týkající se pobytu, vzdělávání a začlenění nevidomého dítěte. Zda jsou lepší vzdělávací podmínky pro dítě ve škole speciální, či běžné, je obtížné jednoznačně odpovědět z důvodu nerealizovaného srovnání a individuality každého dítěte. Právě z tohoto důvodu odpověděli čtyři z šesti respondentů následně (RH3, RM3, RJ3, RKaD3): „nevím.“ Zbylí respondenti odpověděli záporně (RB3, RP3). Pro některé rodiče nejsou natolik důležité podmínky, jako spokojenost jejich dítěte ve škole. Jak vysvětluje maminka Jirky (RJ3): „...pro mě je důležitý, že je tam spokojený.“ Na otázku zjišťující názor rodičů v oblasti úspěšnosti integrace jejich dětí rodiče sice souhlasili s úspěšností integrace, (RP4, RM4, RJ4, RB4, RH4, RKaD4) přesto z postupného rozhovoru vyvstaly problémy.

- **Možná úskalí**

K této kategorii se vztahují následující kódy: (RKaD5) strach z budoucnosti, (RKaD5) nedostatečná příprava do života, (RB3, RKaD1) neodbornost učitele, (RB11) mírnost, (RKaD1) odchod ze školy. (RM11) náročné požadavky, (RM11) neakceptování, (RP12) neobeznámenost s kritérii hodnocení, (RM13, RJ13) nezájem,

Mezi úskalí integrace patří v některých případech i nedostatečná příprava dětí do života. A to ve smyslu nedostatečného rozvíjení samostatnosti, nezávislosti, sebeobsluhy, orientace v prostoru a samostatného pohybu. Rozvoj těchto dovedností ve škole závisí na postoji, schopnostech a znalostech asistenta a třídního učitele. Stejný názor zastává i maminka Kamila a Davida, která uvádí (RKaD5): „SPC to děcko prostě nemá šanci naučit, prostě se pohybovat tady v tomto světě, doma. Prostě oni ho to nenaučili. Té asistentce pracovnice SPC to za tu hodinu, co vlastně jí tam věnuje, to nepopíše. Já říkám, toho je tak strašně málo té prostorovky.“ Z tohoto rozhovoru dále vyplynulo, že asistenti prostorovou orientaci mnohdy neumí a ani neví, co mají dítě vůbec učit. Je pravdou, že ne každý asistent má kurz průvodcovství a dokáže se v této problematice orientovat. Další problém, který zde vyvstává je, že předmět

prostorové orientace a samostatného pohybu není zahrnut do rozvrhu běžných základních škol, jako je tomu ve školách pro zrakově postižené žáky. Z toho důvodu jsou asistenti nuceni tuto dovednost rozvíjet v jiných hodinách např. v tělesné výchově nebo o přestávkách. Což se jeví jako nedostačující. Jak už bylo zmíněno, ne vždy rodiče nevidomého dítěte mají štěstí a narazí na učitele, který má speciálně pedagogické či tyfopedické vzdělání. Právě z důvodu nedostatečného odborného vzdělání se učitelé výuky nevidomého žáka obávají a brání se jí. Mnozí se v dobré víře rozhodnou, že budou na integrovaném způsobu výuky participovat, ale je to pro ně mnohdy velmi obtížné a vyčerpávající. Maminka Bány v rozhovoru přiznává, že situace není tak zcela růžová. (RB3): „...myslím si, že u nás nejsou jakože ani vybavený a ani ti učitelé nevěděj, do čeho jdou. Takže ani ten přístup tam nebude takovej, jakej by měl bejt.“ V jiném rozhovoru se rodiče tentokrát chlapců - dvojčat zmiňují, že v důsledku právě neobornosti učitelky byli nuceni chlapci školu opustit. (RKaD1): „...nechtěla ho paní učitelka učit, protože vlastně neměla tu specializaci, kdy Kamil přišel o ten zrak. Už si na to netroufala.“ Někteří asistenti či pedagogové jsou naopak v hodnocení a chování k dítěti příliš mírní. A to opět z důvodu neznalosti kritérií hodnocení, schopností dětí. Váhají, jaké nastavit „mantinely“ ve výchově a vztahu k dítěti. Maminka Bány uvádí (RB11): „No, já mám takovej dojem, že jsou na ni až moc hodní, že nikdy hodně pomáhají, že by potřebovala tvrdší režim na ni.“ Pokud je nevidomé dítě vzděláváno příliš mírně, není to správná volba. S odstupem času může toto jednání spíše ublížit než pomoci. Největší komplikace nastávají při přechodu na druhý stupeň, nebo už i v páté třídě, kdy se učitelé na výuku střídají podle odborností předmětů. To dokazuje výpověď maminky Michala, kdy pan učitel neakceptuje jeho handicap a má velmi náročné požadavky. (RM11): „Třeba pan učitel na angličtinu, ten nechce spolupracovat. Je takový, že si vede svoje a slevit u Michala jakože nechce. Michal špatně slyší. Takže když Michal neslyší, takže by se měl spíš k němu vracet. Jako on zapomíná, že tam vůbec nějaký takový človíček vůbec je.“ Mnohdy ani rodiče neví, jak jsou jejich děti hodnoceny. To dokazuje v rozhovoru Petřina maminka (RP12): „Tak vím, že Petra prostě má jedničky. Nikdo mně neříká, že něco nestíhá, nezvládá, tak já

vlastně nevím, jestli všechno stihá a zvládá, protože pro mě je informace v deníčku, což je jednička s hvězdičkou. Takže Petře dává paní učitelka z nějakého důvodu jedničky. Jestli dala kritéria na to, třeba na tu rychlost čtení, to nedokážu posoudit. Jestli si nastavila prostě něco, aby jí dala jedničku, když to vůbec přelouská, nebo když to přečte v Braillu. Jo, prostě nevím, jakože jaké ona má ty kritéria.“ V případě Michala a Jirky nastala situace, kdy se objevují obtíže nejen díky neodbornosti vyučujících, ale nezajem i ze strany vedení školy. Jak reflektují výpovědi maminek Jirky a Michala (RJ13): „Pokud se týká toho, že mám nějakou představu, jak by ta škola měla postupovat a řešit nějaký úkony, tak to není tak, jak bych to viděla já.“ (RM13): „Panu řediteli je to jedno, co se děje a většinou všechno nechává na paní asistentce nebo na nás, že to vyřídíme a všechno zajistíme. Že by něco jako jestli už máme pomůcky, učebnice. Tak to se nezajímá.“ Vedení školy nechává všechno zařizování, řešení potíží na svých pracovnících nebo rodičích. Mnozí ředitelé nemají zájem se jít podívat do hodiny, jak dítě pracuje. Z rozhovorů jasně vyplývá, že rodiče celá tato situace trápí a neví, jak ji dále řešit.

- **Školou povinní**

K této kategorii se vztahují následující kódy: (RJ6, 7, RKaD7, RH7, RM6, RP7) pozitivní vztah ke škole, (RP10, RKaD10) zaujetí, (RM6) nadšení z učení, (RP9, RM9, RH9, RJ9) nutné zlo, (RJ9, RKaD9) smysl pro zodpovědnost.

Nutnost chodit do školy musel plnit každý z nás. Asi každý si občas vzpomeneme na dobu, kdy musel plnit každý den domácí úkoly, učit se na písemky, vypracovávat referáty, poslouchat výtky učitelů atd. Škola a život ve škole je jedna z etap lidského života a je jeho neoddelitelnou součástí. Škola nás ovlivňuje, vychovává, vzdělává. Jak vnímají nevidomé děti tuto povinnost? Co jim škola dává? Jak to vidí jejich rodiče, sdělili v rozhovorech. Převážná většina rodičů na otázku, jaký má vztah jejich dítě ke škole a zda se do ní těší, odpověděla kladně. Maminka Jirky potvrdila, že se Jirka (RJ7): „Těší do školy.“ Stejně tak tatínek Hanky tuto skutečnost potvrdil (RH7): „Jo, ano. Já myslím, že určitě.“ Pozitivní vztah ke škole má i Kamil a David (KaD7): „Já

myslím, že kladný.“ Odpověď Michalovy maminky zněla jednoznačně. (RM7): „Ano.“ Jen maminka Bány musela přiznat, že se Bára (RB7): „Za kamarádkami se těší, ovšem horší je ta škola.“ Dle jejího názoru se Bára do školy netěší kvůli povinnostem. (RB7): „...poněvadž tam jsou povinnosti...“ A ve své výpovědi pokračuje dál. (RB): „...ale škola je škola, takže...“ Každý vnímá školu a povinnosti, které mu přikládá, jinak. To dokazuje chování Michala, který na rozdíl od Bány je nadšený ze skutečnosti, že se může něco naučit a z úkolů, které jsou navíc, nebo za trest, má naopak radost. Jak tvrdí maminka. (RM6): „...když třeba paní učitelka řekne: A za trest budeš psát diktát! Tak Michal má ještě radost, no.“ Ve škole se může dítě mnohému naučit, ale to nejdůležitější, co mu kromě vědomostí může tato instituce dát, je smysl pro zodpovědnost. Například k domácím úkolům mnohé děti přistupují velmi pečlivě a zodpovědně. Přestože tuto vlastnost škola podporuje a rozvíjí, přístup dítěte záleží i na jeho povahových rysech. Kamil, chlapec z dvojčat, plní domácí úkoly dle maminky okamžitě. (KaD9): „Přijde, drapne Picht’ák a buch, buch.“ Na rozdíl od Davida, ten k plnění úkolů přistupuje s nezájmem. I Jirka je na rozdíl od jeho starší sestry v plnění domácích úkolů svědomitější.(RJ9): „...možná, že i Jirka k tomu má kladnější vztah.“ Spousta dětí tuto povinnost vnímá jako nutné zlo, které se musí vykonat. Stejně tak to u svých dětí vnímají i rodiče. (RJ9): „...že prostě to musí udělat.“ (RM9): „No, hodně velký povinnosti. No, moc ne, ale musí.“ (RH9): „Když je unavená, tak je to povinnost. Pojďme to udělat, ať to máme z krku.“ (RP9): „Je otrávená, našťvaná. Ale když jí vyhrožuju, že paní učitelce napíšu, že Petra nemá domácí úkol, protože se jí nechtělo, se vztekne a jde ho udělat.“

- **Takoví jsme my**

K této kategorii se vztahují následující kódy: (RKaD6) svědomitost, (RKaD9) flegmaticnost, (RJ9, RKaD9) odlišnost sourozenců, (RH8) sebeprosazení, (RJ6) neaktivita, (RM10) nekomunikativnost, (RKaD15) odmítání dřívějších zájmů.

Jak se říká, nikdo nejsme totožní. Každý člověk je originálem. Svými charakterovými vlastnostmi, schopnostmi, chováním, nadáním a vzhledem.

Z části mohou být tyto vlastnosti ovlivňovány výchovou v rodině, ve škole, vlivem okolního prostředí a mohou být i vrozené. I dotazovaní rodiče uznávají, že se povahové vlastnosti jejich dětí v mnohém liší. Zda se liší v pozitivním slova smyslu či negativním, je možno se dozvědět z následujících odpovědí. Jak tvrdí maminka dvojčat Kamila a Davida jsou oba (RKaD6): „černá a bílá.“ Nevidomý Kamil je více (RKaD6): „svědomitý“ na rozdíl od Davida, který ke vzdělání přistupuje flegmaticky. I maminka Jirky souhlasí se skutečností, že mají její děti k učení každý odlišný vztah. Jak říká (RJ9): „Jirka k tomu má možná kladnější vztah.“ Jiné děti jsou naopak neaktivní a neradi se zapojují do činností, kde by se od nich vyžadovala jakákoliv aktivita. Např. Jirka dle informací od maminky (RJ6): „Vymlouvá se na cokoliv, aby nikam nemusel jít.“ Ale v zápětí maminka doplňuje. (RJ6): „Pak má to samý, když má jít domů.“ Z čehož vyplývá, že v případě Jirky je zapotřebí velká míra motivace. Existují ale i děti, které vyhledávají spíše samotu a nemají rádi příliš velké množství lidí. Například Michal je typ introverta, kterého zajímají především knihy a čtení. Společnost dalších dětí příliš nevyhledává. Podle maminky zážitky ze školy moc nepopisuje, a když se ho otec zeptá, co bylo ve škole odpoví (RM10) „Mmm, dobrý.“ Dle názoru jeho rodičů je (RM10): „...nutné se ho vyptávat, aby komunikoval.“ To nelze říci ovšem o všech nevidomých dětech, protože každé dítě je, jak už bylo řečeno, individuální. Některé společnost vyhledává, jiné ne. Z rozhovorů s rodiči, které probíhaly na pobytu, i mimo výzkum někteří potvrdili, že právě z důvodu komunikativnosti jejich dítěte, zájmu o dění ve společnosti, touze navazovat nová přátelství se rozhodli právě pro integraci. Otevřenost dítěte, touha komunikovat a být aktivní záleží i na situacích, které prožilo. Děti, které mají s činností špatné zkušenosti a zážitky, nechtějí tuto činnost znovu opakovat. To je přirozené. Podobně je to i s aktivitou a komunikací. Špatné vzpomínky má na kroužek malování Kamil. V době, kdy pobýval na internátě v Brně navštěvoval kroužek keramiky. Přestože je na to nadaný, nechce se v současné době této dřívější zálibě věnovat. Příčina dle maminky může být vlivem (RKaD): „...že chodil do toho Brna, tam to bylo nějak povinné a jestli se mu to zprotivilo...“ Dalším

důvodem může být i jeho starší věk a vyspělost, kdy dítě v období puberty preferuje jiné zájmy.

- **Členové kolektivu?**

K této kategorii se vztahují následující kódy: (RH10, RJ10, RB10) kontakty s kamarády, (RKaD10) samotářství, (RP16) neznalost třídního kolektivu rodiči, (RM16, RH16, RKaD16, RJ16) potíže s kolektivem, (RKaD10) nezájem dětí, (RKaD10) kamarádství „na oko,“ (RB15, RM15, RH11) žádost o pomoc, (RM16, RP16, RKaD16) neagresivita ze strany spolužáků, (RM16, RKaD15, RJ10) kroužky

Žádný školák není ve třídě sám, ale v kolektivu ostatních dětí. Každá třída je jiná, liší se svou atmosférou a chováním jednotlivců v ní. Učitel bohužel nemůže příliš ovlivnit, kdo s kým bude kamarádit, ale měl by se ve vztazích orientovat a sledovat děti nejen ve vyučování, ale i o přestávkách. Měl by vědět, jaké řeší skupina problémy a kdo je outsiderem třídy. Je nutností tyto vztahy regulovat, popřípadě včas zasáhnout. Jedině tak lze předcházet vyhocení situace. Velké riziko je spatřováno právě v přijetí dětí s různým druhem postižení do třídního kolektivu. Zvláště pokud daný žák s dětmi nenavštěvoval v předškolním období mateřskou školu, kde si děti na sebe postupně zvykají a navazují přátelství. Jak už bylo ale v předchozí kategorii uvedeno, ne každé zdravotně handicapované dítě touží po přátelství s ostatními dětmi. Jsou děti preferující spíše samotářství. A také naopak děti toužící po přátelských vztazích. Preference samoty se odráží v odpovědi maminky Kamila a Davida. (RK a D): „No, jak to tady třeba říkají, že chodí po děckách, tak ono to tak úplně není...“ Jak ale záhy dodává, skutečnou příčinou může být i to, že: „oni ty děcka jako kolikrát na něj nemají náladu.“ I maminka Petry přiznává, že nezná žádného jejího spolužáka.(RP16): „Já vůbec nevím, jaké jsou tam děti. Já bych dala ruku do ohně, že tento chlapeček nechodí s Petrou do třídy. A chodí!“ Což dokazuje samotářství Petry, která mamince nikoho nepředstaví, o nikom doma nemluví, nikoho si domů „nepřivede.“ Na základě této skutečnosti maminka děti nezná. Polovina dětí respondentů se přesto snaží navázat kontakty se svými spolužáky a získat si mezi nimi kamarády. To se projevuje například u Jirky, Báry a Hanky. (RJ10): „...co probírali s kamarády, že se bavili vo šermech, že má hudební kroužek, že tam hraje, voni s ním

zpívaj.“ (RB10): „Povídá vo přestávkách, co dělaly s kamarádkami.“ (RH10): „Jo, to ona povykládá. A kluci to a toto. A Amálka a Kristýnka.“ Z uvedeného lze posuzovat, že nevidomé děti jsou přijaty kolektivem a na základě toho se snaží dělat stejné činnosti, najít si společné téma jako jejich ostatní vrstevníci. Zde patří například společné trávení volného času prostřednictvím kroužků a jiných zájmů. Dle informací Michal (RM16): „ve škole do žádných kroužků nechodí.“ Mimo školu, ale navštěvuje v ZUŠ hru na flétnu, klavír a sólový zpěv. Kamil s Davidem (RKaD15): „...jsou šikovní na sport a chodí do sportovních kroužků“ Také Jirka, jak už bylo zmíněno, navštěvuje kroužek (RJ10): „...šermu a hudební kroužek.“ Hanka se spolužáky ve škole chodí do kroužku anglického jazyka. V oblasti přátelství je nesmírně důležitá i pomoc zejména od zdravých dětí dětem s handicapem. Nevidomé a jinak postižené děti by se neměly bát si o pomoc říci, když ji potřebují. A pro spolužáka či kamaráda by mělo být poskytnutí pomoci, pokud ho nevidomý požádá, samozřejmostí. Vést děti k této vlastnosti by měli především asistenti a pedagogové ve škole. Jak vysvětluje maminka, u Bány to nepředstavuje žádný problém. (RB15): „Vona naopak jde a děti jí pomáhají, nebo přijdou a vona ví, koho může požádat.“ I Hanka ví, že může požádat, pokud potřebuje. (RH11): „...kdyby měla problém, ať si sama řekne a požádá někoho pomoc. Michal se také nebojí říci, pokud něco potřebuje. (RM15): „...když má nějaký běh, tak musí požádat někoho z učitelů, nebo starších dětí, aby s ním doběhly nějakou trasu.“ Jsou skutečně, ale všechny vztahy v kolektivu ideální? Nebo se občas objeví i obtíž, protože děti nezareagují tak, jak se od nich očekává? Příčinou mohou být: až přílišný pečovatelský přístup ze strany spolužáků, nepochopení podstaty, že nevidomý se může začlenit téměř do všech činností - hry, výlety, únava dětí v důsledku jejich ohleduplnosti, pozornosti apod. Občas i v kolektivu respondentů se vyskytnou potíže. To dokazuje i případ Michala. Když dostal přihlášku na školní výlet, tak mu řeklo jedno z dětí (RM16): „...že s nima nepojede, co by tam měl dělat.“ Jirkova maminka také vypráví o aktuální situaci, kdy (RJ16): „...problém nastal až teď s tím jedním klučinou.“ U dvojčat přiznává maminka problémy u vidícího Davida. (RKaD16): „Tam, kde chodí David, tak tam je problém. Já nevím, do jaké míry

si to způsobuje sám, to teprve uvidím, až tam nastoupí Kamil.“ Ani u Hanky není také situace naprosto v pořádku. Problém se netýká jejího třídního kolektivu, ale dvou starších kluků, kteří se jí (RH16): „smáli, že nevidí.“ I když se občas nějaký problém vyskytne, hned se řeší a pedagogové i rodiče se snaží o jeho odstranění. Jak sami rodiče uvedli. Spoluzáci ze školy nejsou agresivní k jejich dětem, jen občas nepřemýšlí nad svým chováním.

- **Asistent pomocníkem**

K této kategorii se vztahují následující kódy: (RH12, RKaD12, RM12, RB12) souznění, (RKaD13, RM12, RM13, RP16, RM16) úloha asistenta, (RM12, RJ13) úzký vztah, (RH11) akceptace, (RP11, RJ12, RH12, RKaD12, RP16, RB12) spokojenost, (RP7, RH9) motivace, (RP13) důslednost, (RP13) úspěšnost komunikace, (RB16, RKaD3) výchova ke vztahu ZP

Přátelský vztah doprovázený vzájemnou důvěrou, akceptací, spoluprací mezi nevidomým žákem a jeho asistentem je známka více než polovičního úspěchu. Neznamena to ovšem, že by žák k asistentovi neměl zachovávat úctu a autoritu a měl mu tykat. Tykání ovšem závisí na asistentovi samém, jaké si určí s daným žákem nepsaná pravidla a mantinely. Pokud je ve vztahu zachována úcta k dospělému a určitá autorita, je vše v pořádku. Důležité je, aby žák uměl asistenta poslechnout, akceptoval jeho názor a věděl, že to s ním asistent myslí dobře. Souznění dvou lidí dítěte a asistenta považují za důležité také rodiče nevidomých dětí. Jak uvádí tatínek Hanky (RH12): „My jsme velice spokojeni, že jste si s Hankou sedly a to je myslím si, velká výhra, to je základ.“ I maminka Kamila a Davida přiznává, že si paní asistentka s Kamilem tzv. (RKaD12): „...padli do oka.“ U Michala nastala stejná situace. Paní asistentka si ho bere (RM12): „...sama od sebe na vejlet. Teďka oni maj ty pátky, kdy ho asistentka vezme do Lidušky na zpěv, na ten sbor a pak si ho vezme k sobě domů.“ I vztah Báry a asistentky je úspěšný. Dle odpovědi je na (RB12): „...dobrým vztahu, výborný.“ Úlohou asistenta je i úzká spolupráce s rodinou nevidomého žáka a školou. Asistenta mnohé rodiny považují za člověka, jejich rodině velmi blízkého. Trávícího s jejich dítětem převážnou část dne. Maminka Michala uvádí, že asistentka (RM12): „...v jejich rodině taky

žije a je její součástí.“ I maminka Jirky považuje vztah mezi asistentkou a jejich rodinou za úzký. (RJ13): „...tak je to takový ten nejbližší okruh lidí.“ Pro rodiče představuje akceptace jejich dítěte velmi důležitou vlastnost asistenta. Ta by dle tatínka Hanky neměla asistentovi scházet. Dle jeho slov je nutný vhodný přístup k dítěti. Umět (RH11): „Přistoupit k tomu.“ Jakými dalšími vlastnostmi by měl asistent disponovat? Každý člověk má v sobě v určité míře nějakou z uvedených vlastností zahrnutou. Je nutno uvést, že každý je jiný a ideál člověka neexistuje. Je dobré, pokud je asistent: trpělivý, spolehlivý, komunikativní, dá se mu důvěřovat, čestný, důsledný, vstřícný, empatický, zachovává profesionální přístup, nevnučuje se, pomáhá, ale má i svůj osobní život, ovládá pedagogický um atd. Mezi zmiňovaný pedagogický um patří schopnost přiměřeně motivovat dítě k práci. Práce s namotivovanými dětmi dosahuje určitě lepších výsledků než bez motivace. Tento způsob se používá častěji u menších dětí na prvním stupni, protože děti ještě nechápu důvod k učení a smysl jejich práce. Také rodiče Hanky a Petry považují motivaci hlavně u prvňáků za důležitou součást výuky. (RP7), (RH9): „A když není unavená a trošku se to zamotivuje, tak velice ochotně“ plní domácí úkoly, dodává Hančin tatínek. Velmi „dobře namotivovaná“ je i Petra dle slov její maminky. Úkolem práce asistenta je i výchova a vedení spolužáků a ostatních dětí k pěknému vztahu k zrakově postiženému žákovi. To se úspěšně vyvíjí ve školách, kam chodí Bára a Kamil (RB16), (RKaD3): „...že je to tam nalajnovaný dobře.“ „Děcka jako teď už jsou naučené, jako pěkně se k němu chovají.“ Nakolik jsou úspěšné zbylé školy respondentů není známo, protože v rozhovoru rodiče tuto odpověď neuvedli. V rozhovorech byli dále rodiče dotazováni na otázku týkající se spokojenosti s asistentem u jejich dítěte. Na tuto otázku odpověděli všichni rodiče kladně a ve svých odpovědích projevíli spokojenost, což je hodnoceno ve prospěch problematiky integrace. Na „Sto procent“ je spokojená maminka Petry (RP11). Spokojenost uvádí i maminka Jirky (RJ 12): „Jsem spokojena.“ I rodiče Hanky jsou (RH12): „...velice spokojeni...“ Bářina asistentka je (RB12): „hodná.“ Na základní škole, kam chodí Kamil, jsou rodiče (RM12): „spokojeni s touto paní asistentkou.“

- **Malé, velké úspěchy**

K této kategorii se vztahují následující kódy: (RP12, RB14) význam prospěchu, (RP14, RKaD14) překvapení pozitivními výsledky, (RM14) zápolení s matematikou, (RM14, RP14, RJ14, RKaD14) pokrok, (RH14) pozvolný vývoj, (RH15) srovnání kroku s ostatními,

Některé nevidomé děti jsou hodnoceny ve všech předmětech známkou, jiné mají schváleno slovní hodnocení na určité předměty. Zpravidla každý pedagog ve spolupráci s asistentem vytváří pravidla pro hodnocení integrovaného žáka. Ta zahrnují typy a formy školního hodnocení. Nejen pro žáka samého, ale i pro jeho rodiče má hodnocení školních výsledků velký význam. To dokazují některé části odpovědí respondentů v realizovaných rozhovorech. Z odpovědi maminky Petry je patrné, že se dcera učí výborně. (RP12): „Tak vím, že má jedničky, nikdo mně neříká, že něco nestíhá, nezvládá, tak já vlastně nevím, jestli všechno stíhá a zvládá, protože pro mě je informace v deníčku, což je jednička s hvězdičkou.“ Na základě dobrých známek rodiče usuzují, že je vše v pořádku. Podobně situaci vnímá i maminka Báry. (RB14): „My máme samý jedničky, tak to tam jde.“ To lze shrnout do jedné věty. Když má dítě jedničky, v ničem není problém, jakmile začne dostávat horší známky, rodiče se začnou podívat a stěžovat si na výuku. Obtížnost vzdělání se u dětí se zrakovým postižením liší od dětí zdravých. Handicapované děti samotný fakt, že jsou integrovány mezi intaktní populaci nutí k tomu, aby se dětem vyrovnaly a byly schopny s nimi souběžně pracovat. Tak je tomu i u Hanky (RH15): „Vždycky se snaží zapojit, nebo když je tam ten kolektiv těch děcek, tak se snaží je dorovnat a dotáhnout je nějakým způsobem.“ Respondentům, se kterými probíhal rozhovor, byla položena otázka: zda shledávají nějaký pokrok v oblasti vzdělávání u jejich dětí. Převážná většina rodičů uznala, že je pokrok znatelný. (RM14): „Jinak takhle jako jo, má dobrou paměť, tak si to naštěstí jako někdy zapamatuje jo.“ (RP14): „...říkám, to není možné, že ona se to fakt naučila. Prostě se to naučila.“ Maminka Petry zároveň nemůže uvěřit, že si dívka, ve vzdělání tak dobře vede. Rovněž Jirka, dle názoru maminky učivo zvládá a postupuje (RJ14): „...stejně s ostatními.“ Maminka Kamila a Davida je také překvapená

a zároveň šťastná z úspěchů jejího nevidomého syna. (RKaD14): „Kamil na to, že nám někdy ve třech letech říkali, že je mentálně retardovaný a v životě nebude žádná škola spíš nějaká Diakonie, tak si myslím, že je dobrý ve škole. Myslím, že dělá pokroky. On má z matematiky myslím, teď nevím, jestli bude mít jedničku, ale jinak jako má samé jedničky.“ Hanka sice postupuje po malých krůčcích dopředu, leč kus práce a velký pokrok je u ní také značný. Dle názoru tatínka potřebuje dostatek vnitřní motivace a vyrovnání se se skutečností, že nevidí.(RH14): „V rámci jejích možností to maximum není. Ona potřebuje spíš víc vnitřní motivace a víc takového toho zapálení pro učení. Aby se s tím sžila, že to pro život potřebuje. Na čem se ale většina respondentů shodla v rozhovorech, které probíhaly mimo výzkum, je zápolení s matematikou. Pro děti je počítání obtížné, hlavně v oblasti představivosti, nejtěžší je pro ně geometrie.

- **Moji spolužáci**

K této kategorii se vztahují následující kódy: (H1, 9) kamarádi, (H4) pokoušení, posmívání, (H6) poznání dětí po hlase

Z rozhovoru vyplynulo, že má Hanka ve škole kamarády. Podle jejích slov si více hraje s dívkami než chlapci. (H1): „Jo, s Kristýnkou, Amálkou, Eliškou.“ To ale nemění nic na skutečnosti, že by si ráda nehrála i s chlapci. Při rozhovoru dětí ve třídě uvedla: „Akorát, já bych se s nimi chtěla začít kamarádit s těma klukama.“ Celá situace vyplývá z faktu, že chlapci v tomto období školního věku více preferují hry v kolektivu chlapeckém než dívčím, založené na jiných typech her, než je tomu u děvčat. Ze zúčastněného pozorování probíhajícího v průběhu celého školního roku a dotazníku realizovaného badatelkou - asistentkou lze vyvodit, že ač chlapci nepreferují společné hry s nevidomou dívkou, velmi dobře si uvědomují její osobu ve třídě. A to prostřednictvím pomáhání jí když je potřeba, nebo upozorní asistentku, že něco potřebuje, nestíhá, uvědomění si, když ve třídě není. To, že se Hanka ve třídě cítí dobře reflektuje i to, že se nechce vrátit zpátky do školky (H8): „Do školky ne.“ A také fakt, že podle jejích slov má (H9): „Ve škole více kamarádů“ než doma či jinde. Dále postupnou socializaci a zvyknutí si na třídu ukazuje i skutečnost, že pozná některé z dětí po hlase a umí vyjmenovat jména téměř všech svých spolužáků. (H6): „Kristýnka, Barunka, Amálka, Eliška, Klárka, druhá Klárka, Dorka, Radovan, Jáchym, David.“ Nezanedbatelný je také fakt, kdy uvedla, že by chtěla poděkovat (H11): „všem spolužákům, které mám ráda.“ Z toho vyplývá, že si dívka k dětem buduje postupně skutečně kamarádský vztah. Každá cesta nahoru má své překážky. Nejinak je tomu i u začleňování Hanky do školního kolektivu. Dívka netráví celý svůj školní den jen ve třídě, ale i ve školní jídelně, družině, v kolektivu ostatních dětí školy. Právě zde mohou vznikat potíže. Ty se vyskytly i u zmiňované dívky, kdy se jí chlapci posmívali, že nevidí, či ji naváděli na špatné chování. (H4): „Že nevidím. Škaredě se chovali N a O. Oni mně vykládají různé hlouposti a taky po mně hází kostky.“ V těchto situacích se snaží rychle zareagovat asistent či pedagog, ale ne vždy se mu podaří vše vidět a slyšet. Děti jsou nesmírně vynalézavé a umí si nalézt tu svou „chvilku.“ Některé umí být hodně

zlé a zkouší, co ten druhý spolužák vydrží. Problémové chování některých žáků ve školách je velmi častým tématem dne. Je nutné, co nejdříve zakročit a toto chování zastavit.

- **Pomoc druhých**

K této kategorii se vztahují následující kódy: (H2) požádání o pomoc, (H3) zásada slušného chování, (H2) nezávislost, (H5) pomoc většiny, (H11) vděčnost.

Nevidomý člověk by měl být schopen požádat své okolí o pomoc. Tuto zásadu se naučila dodržovat i nevidomá dívka. Pod něco potřebuje, požádá své spolužáky či asistenta o pomoc. (H2): „Poprosím spolužáka, aby mi to podal. A nebo poprosím spolužáka, aby mně pomohl.“ Dále z její odpovědi lze vyčíst, že jí děti ve třídě pomáhají a neobrací se k ní zády. Na otázku, zda je někdo z dětí, kdo jí ve třídě pomáhá, odpověděla (H6): „ Eee Kristýnka, Amálka, Eliška, Klárka a druhá Klárka a všechny holky. Kluci, mmm nic moc, ale pomáhají mně najít hračku.“ Za velmi zajímavý jev lze považovat i skutečnost, že respondentka si sama sobě nechce přiznat, že jí asistentka pomáhá i v běžných situacích, ne jen ve vzdělání. (H2): „Tebe poprosím v učení.“ Dívka se snaží o samostatnost a nezávislost, což je velmi pozitivní a měla by k tomu výchova a vzdělání směřovat. Je u ní samostatnost podporována i ze strany rodiny. Možná i z důvodu „neúplného přijetí“ vzniklého postižení u dcery. Samostatnost by se měla každopádně rozvíjet, ale pozvolna a ne najednou. V této problematice se dostává asistent do rozporu, týkajícího se zodpovědnosti za bezpečnost dítěte ve škole. Za velmi důležitou je považována i výchova dítěte k zásadám slušného a společenského chování. To se projevuje v přesunu a chůzi člověka, který když do někoho vrazí, měl by se umět omluvit. U dívky je tato zásada osvojena. Jak sama tvrdí, když do někoho vrazí, omluví se. (H3): „Řekla bych, promiň.“

- **Škola je pro mě...**

K této kategorii se vztahují následující kódy: (H8) vztah ke škole, (H9) význam školy, (H13) cíl, (H14) znalost budovy, (H12) vysoká sebedůvěra

Ve vztahu ke škole, kdy byla položena otázka, zda se jí ve škole líbí. Odpověděla respondentka poněkud rozpačitě. (H8): „Jo, docela, jo.“ Pro dívku má škola velký význam i z důvodu kamarádů, kterých má zde více než jinde. Z pozorování dále vyplynulo, že je pro ni významné navazovat kontakt s ostatními. To o ní vypovídají i její charakterové vlastnosti, protože je spíše extrovertní, společenský typ, který rád komunikuje. V oblasti života a pohybu je i důležitá znalost jednotlivých prostor školy. Na otázku, zda zná a ať vyjmenuje všechny místnosti ve škole, si zpočátku dívka nemohla vzpomenout, ale posléze vyjmenovala některé místnosti, ale jen ty, kam každodenně chodí nebo se s nimi už dostala do kontaktu. (H13): „Třídy, družinu, tělocvičnu, jídelnu, hřiště, záchod dole.“ Znalost místností ve škole je důležitá nejen z hlediska prostorové orientace, ale z důvodu vysledovat skutečnost, že se o školu dítě zajímá, ví co v ní je a neneguje fakt, že školu navštěvuje. Se školou souvisí i samotné vzdělání dětí. Při otázce na úspěchy ve škole bylo dívkou odpovězeno, že jí jde (H12): „matematika, čeština, prostě všechno.“ Ale při postupném dotazování na obsah jednotlivých předmětů se ukázalo, že to tak naprosto není. Došlo k tichému doznání, že (H13): „Ta čeština mně nejde, to čtení trošku.“ Matematika je dle slov dívky v pořádku, ale (H13): „Číslo šest a osm mně nejde, ale číslo sedm mi jde na jedničku.“ Nakonec si respondentka uvědomila, že se to (H13): „Musí vypilovat, jak se říká.“

- **Čas odpočinku**

K této kategorii se vztahují následující kódy: (H7) preference, (H10) odmítání.

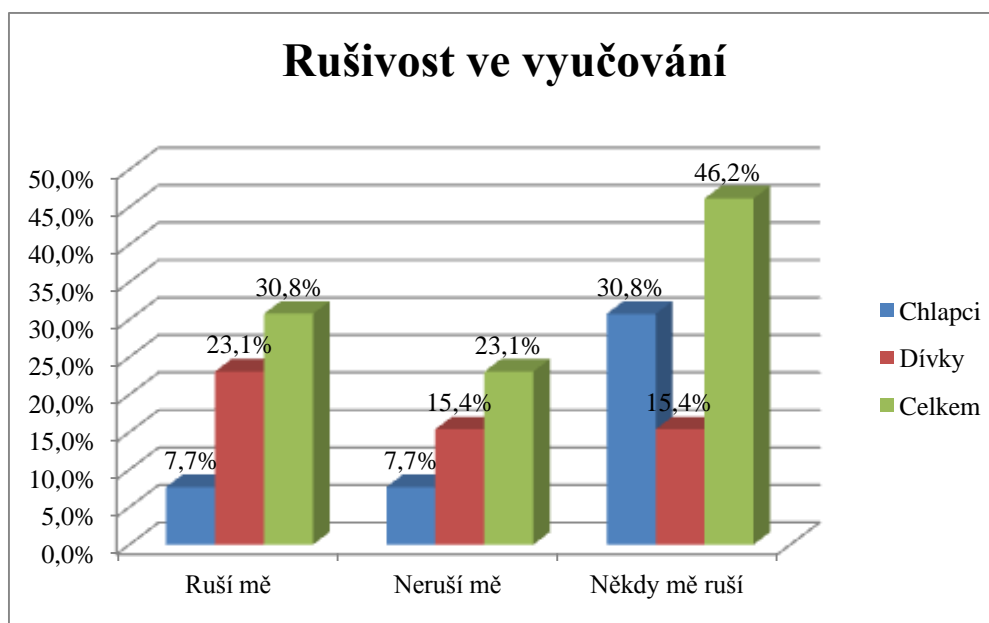
Každá namáhavá práce si zaslouží odpočinek. A i ve škole mají žáci možnost odpočívat a trávit svůj volný čas podle svých zájmů. Doba přestávek je jednou z časového období odpočinku i ve škole. Jak děti tráví přestávky? Jakým způsobem tráví přestávky dotazovaná dívka? To si lze představit z jejího následujícího vyjádření. (H7) „Hraju si, já si hraju s Hallo-Kitty - hračkou.“ Preferenci určité své hračky dokazuje i další odpověď. (H10): „Ne, s Hallo-Kittkou, ale žádné jiné hračky. Já si nosím z domu hračky. Při další otázce, proč školní hračky odmítá, odpověděla. „Já ty vaše hračky už nechci protože, ne.“ Při této odpovědi je u dívky patrná umíněnost a vzteklost. Proč

preferuje spíše své hračky a jiné odmítá, se nepodařilo zjistit. S preferencí stereotypu a určitých nepochopitelných návyků se lze u dětí s postižením setkat. Zmíněné respondentce například vadí lepkavost rukou od lepidla, jídla, zmrzliny a zpocené ruce. Z pozorování se podařilo zjistit, že pokud je dívka velmi unavená, chce si hrát spíše sama. Upřednostňuje pro ni uklidňující kývavé pohyby za souběhu hry s hračkou. Pokud se únava nedostaví, hraje si s ostatními dětmi např. na doktorku, nebo si prohlíží přinesené hračky dětí.

9.2 Analýza rozhovoru s dětmi

V rámci výzkumu byl proveden rozhovor s žáky první třídy. Jednalo se o spolužáky nevidomé dívky. Respondentů bylo celkem třináct tj. 100%. Počet žáků ve třídě je tvořen patnácti dětmi. Nevidomá dívka na dotazník neodpovídala, protože s ní byl realizován individuální rozhovor zvlášť a jeden chlapec ve třídě chyběl z důvodu nemoci. Dotazník obsahoval celkem třináct otázek.

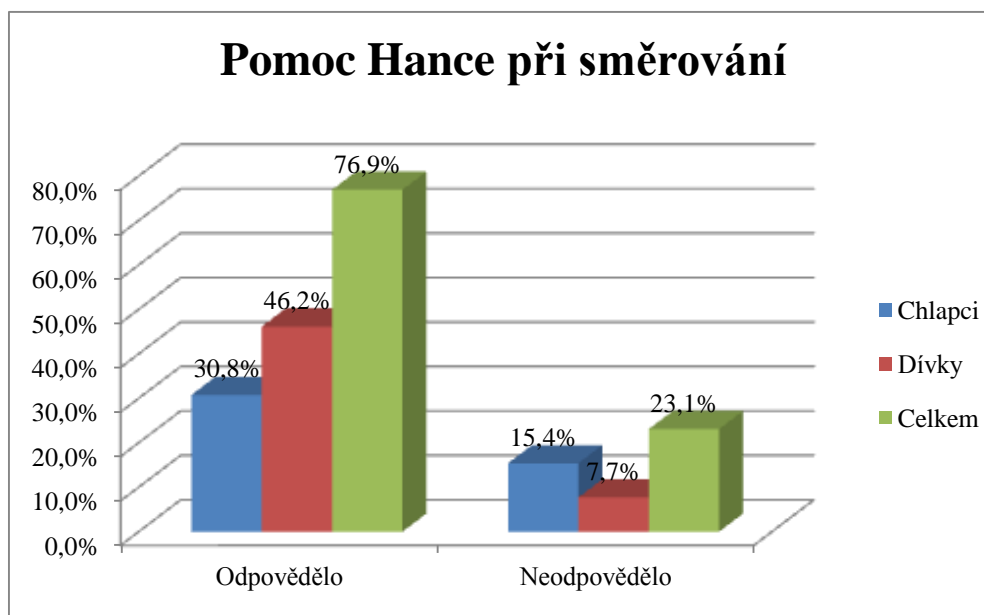
Graf 1 Rušení dětí ve vyučování



Zdroj: vlastní zpracování

Graf popisuje, zda někdo nebo něco ruší děti ve vyučování a ony se pak následně nemohou soustředit. Kladné i záporné odpovědi chlapců i dívek jsou poměrně vyrovnané. Občasné rušení se objevuje více v odpovědích u chlapců. Děti dále blíže nespécifikovaly, co je příčinou rušení.

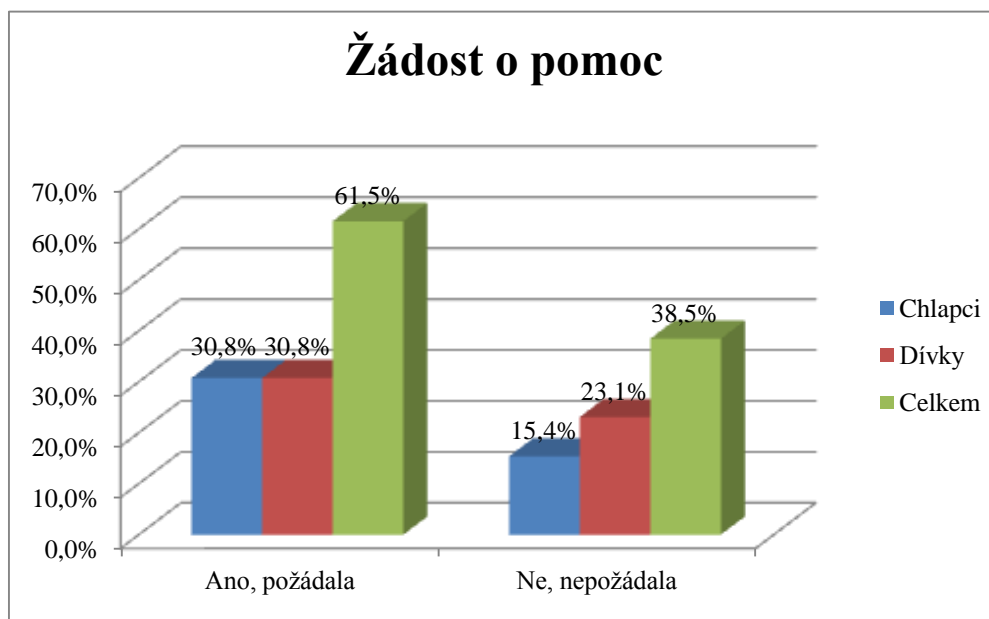
Graf 2 Pomoc Hance



Zdroj: vlastní zpracování

Na otevřenou otázku č. 2 „Když vidíš, že Hanka špatně odbočí k tabuli. Co uděláš?“ Nejčastěji děti reagovaly přímou odpovědí vztahující se ke skutečnosti, že nevidomá dívka by se do místa určení dostala prostřednictvím jejich pomoci. Za zajímavý jev lze považovat formu pomoci, kterou by děti nevidomou dívku dostaly do cíle ve vztahu k položené otázce. Objevovala se pomoc přímá, kdy by děti vzaly dívku za ruku a dovedly k tabuli, ale také slovní výpomoc, kdy by zkoumaný vzorek dětí dívku verbálně navigoval. Zajímavé byly i takové odpovědi, kdy děti přemýšlely nad jinou formou pomoci jako je pomoc formou hmatové navigace nebo provedení činnosti za nevidomou.

Graf 3 Žádost o pomoc



Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu jednoznačně vyplývá, že Hanka své spolužáky o pomoc žádá. A dle výpovědí dětí nerozlišuje mezi chlapci či dívkami. Pouze malé procento odpovědělo, že své spolužáky o pomoc nepožádala.

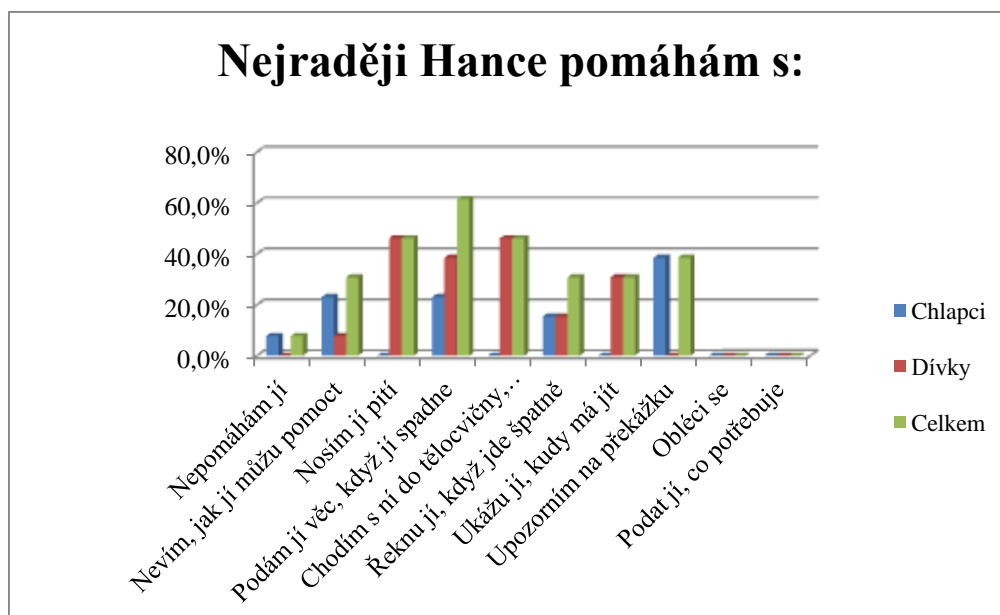
Tabulka 1 V čem Hance nejraději pomáháš?

4. otázka	Chlapci	Dívky	Celkem
Nepomáhám jí	7,7%	0,0%	7,7%
Nevím, jak jí můžu pomoci	23,1%	7,7%	30,8%
Nosím jí pití	0,0%	46,2%	46,2%
Podám jí věc, když jí spadne	23,1%	38,5%	61,5%
Chodím s ní do tělocvičny, jídelny	0,0%	46,2%	46,2%
Řeknu jí, když jde špatně	15,4%	15,4%	30,8%
Ukážu jí, kudy má jít	0,0%	30,8%	30,8%
Upozorním na překážku	38,5%	0,0%	38,5%
Obléci se	0,0%	0,0%	0,0%
Podat jí, co potřebuje	0,0%	0,0%	0,0%

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka přehledně popisuje procentuální vyjádření vztahující se k následujícímu grafu, ve kterém jsou znázorněny jednotlivé odpovědi dotazovaných dětí a jejich podrobná analýza. Nejčastěji odpovídaly dívky. Pomoc s oblékáním, neoznačilo v dotazníku žádné s dotazovaných dětí. Tato skutečnost vyplývá důvodu, že je dívka v oblasti oblékání zcela samostatná. Odpověď podat jí co potřebuje, taktéž nezvolil nikdo z dotazovaného výzkumného vzorku. Nejméně dětí (pouze chlapci) také označilo v dotazníku první výběr, tzn. „nepomáhám jí.“ Procentuální převaha chlapců se objevila i v odpovědi „nevím, jak jí můžu pomoci,“ kdy chlapci díky tomu, že nejsou s nevidomou v tak častém kontaktu jako dívky, neznají její potřeby.

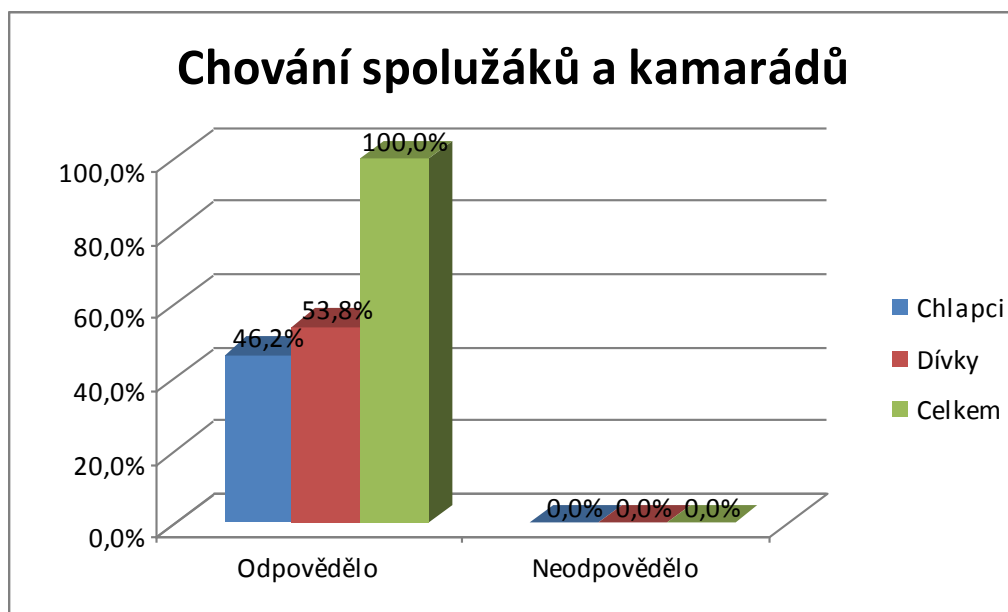
Graf 4 Pomoc Hance s určitými úkony



Zdroj: vlastní zpracování

Graf popisuje, jakým způsobem děti pomáhají Hance. Nejčastější odpovědi se týkaly podání věcí, které jí případně upadnou. Z možných variant odpovědí se v oblasti pomoci s přinesením pití, k této odpovědi hlásily více dívky než chlapci, rovněž tomu tak bylo v případě pomoci se špatnou orientací. Naopak pomoc zajišťující upozornění Hanky na překážku označilo v odpovědi více chlapců.

Graf 5 Analýza chování spolužáků a kamarádů

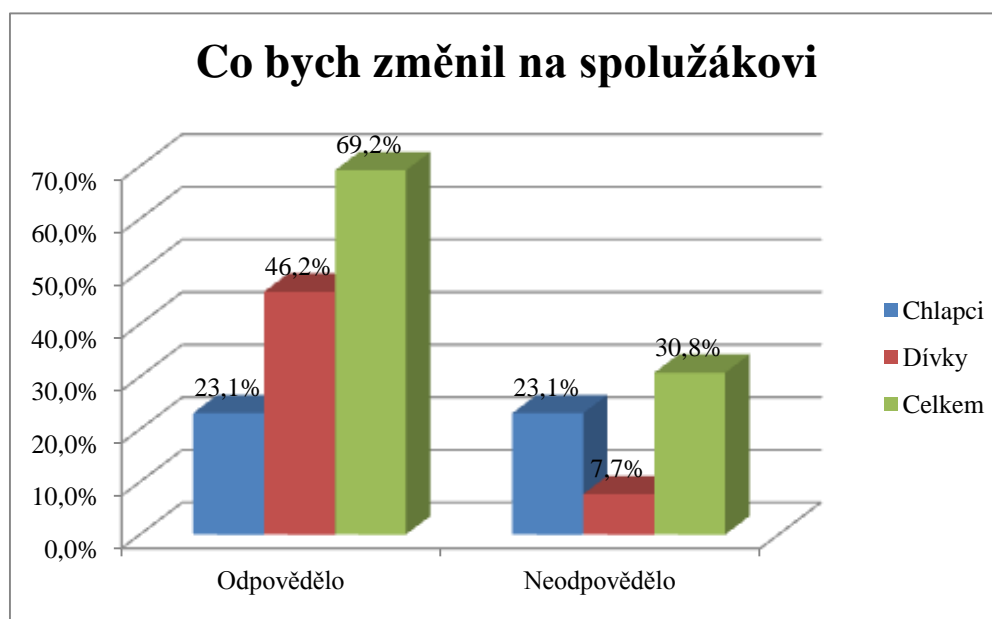


Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 5 sledovala vzájemné chování uvnitř zkoumaného vzorku. Odpovědělo 100 % dotazovaných. Děti odpovídaly na otázku, která zjišťovala, zda se ve skupině projevuje takové chování, které se jim u svých kamarádů nelíbí. Reakce dětí byly jak pozitivní, tak negativní. Mezi běžné jevy, které ve své podstatě odpovídají běžné populaci ve stejné věkové kategorii, patřily jak verbální, tak neverbální projevy zkoumaného vzorku, např. křičení na své kamarády, projev určité agrese formou kousání, která je vnímána dětmi negativně. Na druhé straně lze tento alternativní projev, týkající se především nevidomé dívky, považovat jako určitý druh upozornění na sebe sama. Lze mluvit o psychickém projevu v důsledku nedostatečného smíření se s handicapem. Za další alternativu je možno považovat, že snaží v rámci své socializace a začlenění se do společnosti poznat své spolužáky blíže a pokouší se o to způsobem, který je pro ni kvůli jejímu postižení nejjednodušší. Jelikož nemůže využít zraku, jakožto jednoho ze smyslů, pokouší se o navázání kontaktu jiným smysly, tzn. smysly/orgány pro vnímání čichu a chuti. Za pravděpodobnější příčinu lze považovat první vysvětlení, protože si dívka velmi dobře uvědomuje, že kouše a dokáže si to i sama přiznat. Tato reakce se

u ní projevuje spíše jako „obrana vůči světu.“ Nevidomá dívka se k otázce vyjadřovala pomocí pocitově zabarveného verbálního projevu. Děti se k položené otázce vyjadřovaly podobně.

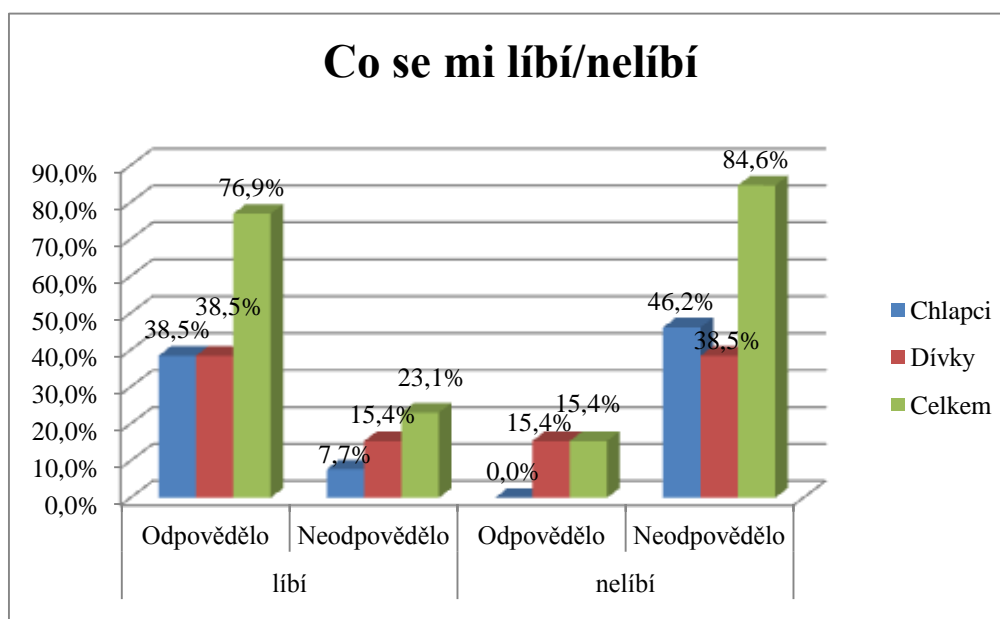
Graf 6 Změny v kolektivu



Zdroj: vlastní zpracování

Na otevřenou otázku č. 6 „Na kterém spolužákovi bys něco změnil? A co?“ převážná většina dotazovaných odpovídala tak, že veškerá negativa, která se v kolektivu třídy projevují, ať již ve vztahu k nevidomé dívce či ostatním spolužákům (kamarádům) by rádi eliminovali. Mezi negativní vnímání kolektivu patří i Hančina nevidomost. Na tuto otázku děti odpovídaly i vícekrát.

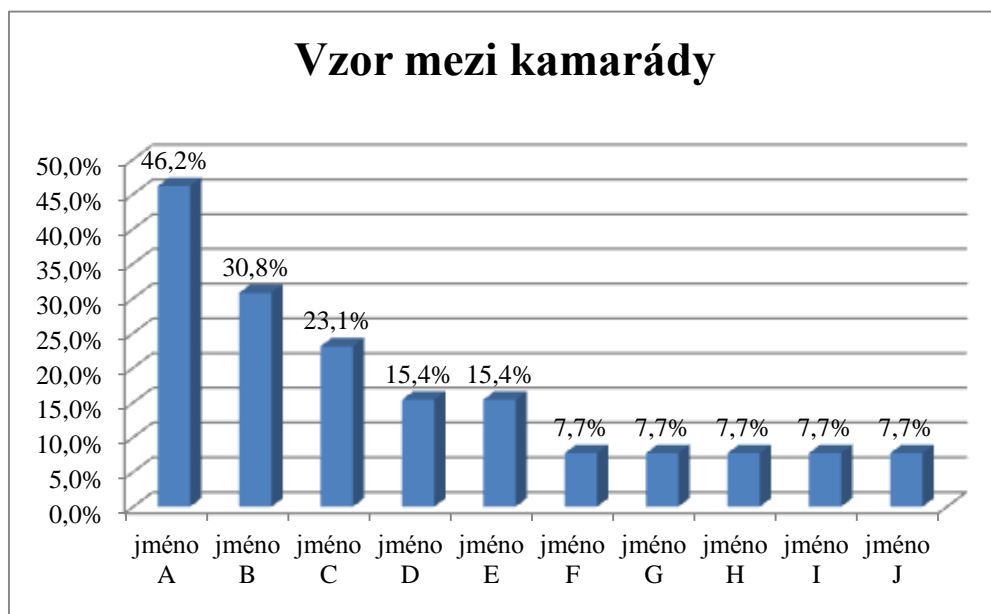
Graf 7 Co se mi na spolužácích líbí/nelíbí



Zdroj: vlastní zpracování

Graf je rozdělen podle pohlaví dětí a podle možnosti odpovědi na líbí/nelíbí. Z grafu je patrné, že na dotaz, co se mi na spolužákovi nejvíce líbí, odpovídali chlapci i dívky jednotně. K záporné odpovědi se spíše vyjadřovaly dívky než chlapci. Děti ve svých odpovědích uváděly zejména jména svých spolužáků.

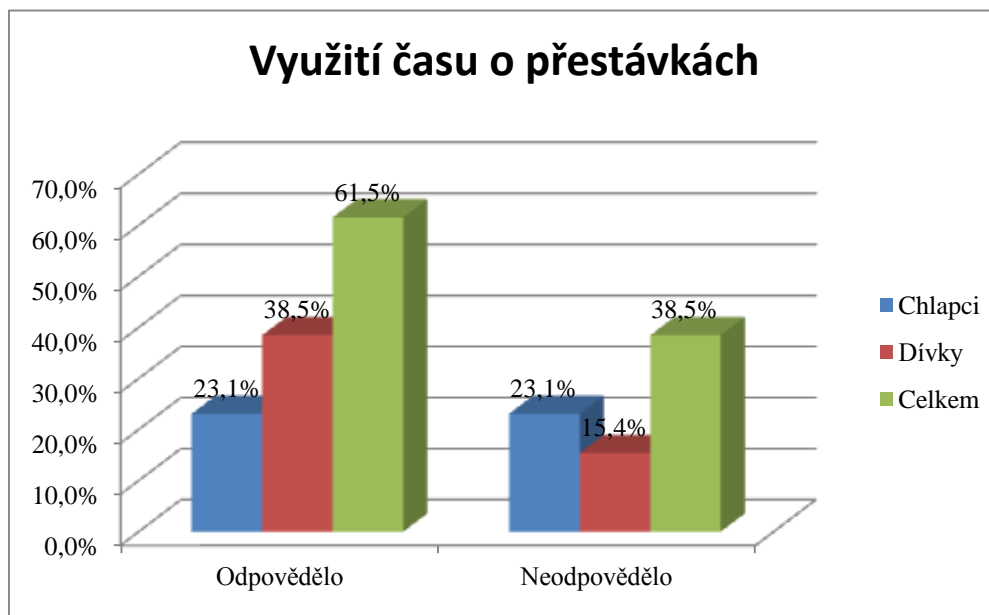
Graf 8 Jméno kamaráda, který je mi vzorem



Zdroj: vlastní zpracování

Pro vlastní interpretaci grafu byla použita velká písmena abecedy nahrazující vlastní jméno dítěte. Způsob označení byl zvolen podle četnosti vyskytovaných jmen v dotaznících od největší po nejmenší. Z grafu jednoznačně vyplývá, že pro děti je vzorem spolužák/spolužačka pod označením jméno A, jež si vybralo 46,2 % dotazovaných dětí. Nevidomou Hanku spolužáci do výběru nezahrnuli. Lze konstatovat, že děti jsou ochotny Hance pomáhat v různých situacích, ale za vzor ji nepovažují.

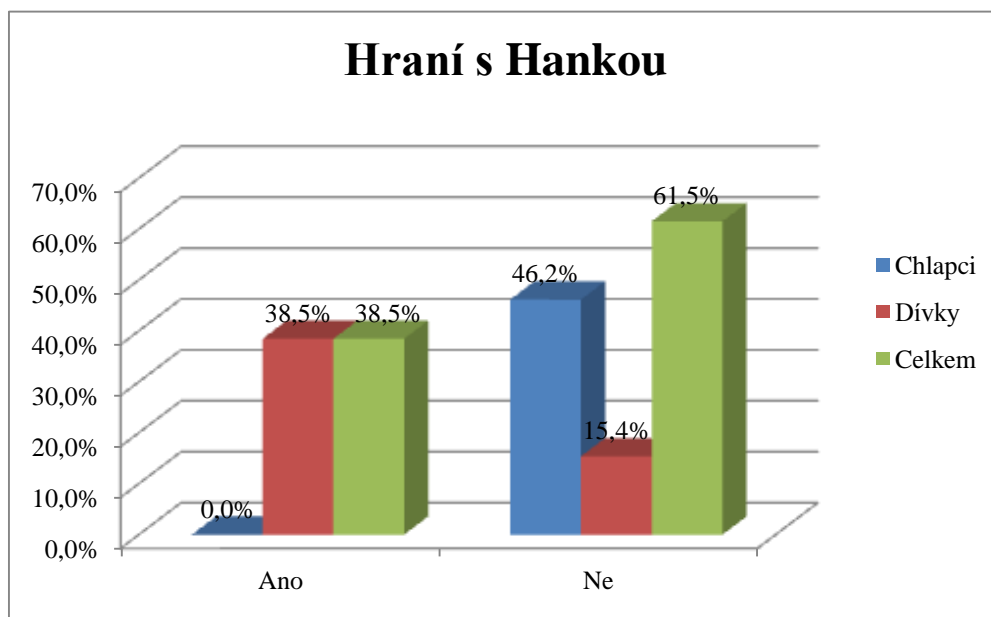
Graf 9 S kým si nejraději hraju



Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 9 „S kým si nejraději hraješ o přestávce? Na co si hraje?“, odpovědělo 6 dívek a 3 chlapci. Děti odpovídaly jen na první část otázky, zaměřily se na konkrétní sdělení v podobě uvedení jména toho kamaráda, se kterým si hrají. Ze všech zaznamenaných odpovědí si pouze 1 dívka hraje s Hankou, ostatní děti uváděly jiné jméno nebo jména. Sdělené odpovědi korespondují i s následujícím vyhodnocením dat u otázky č. 10.

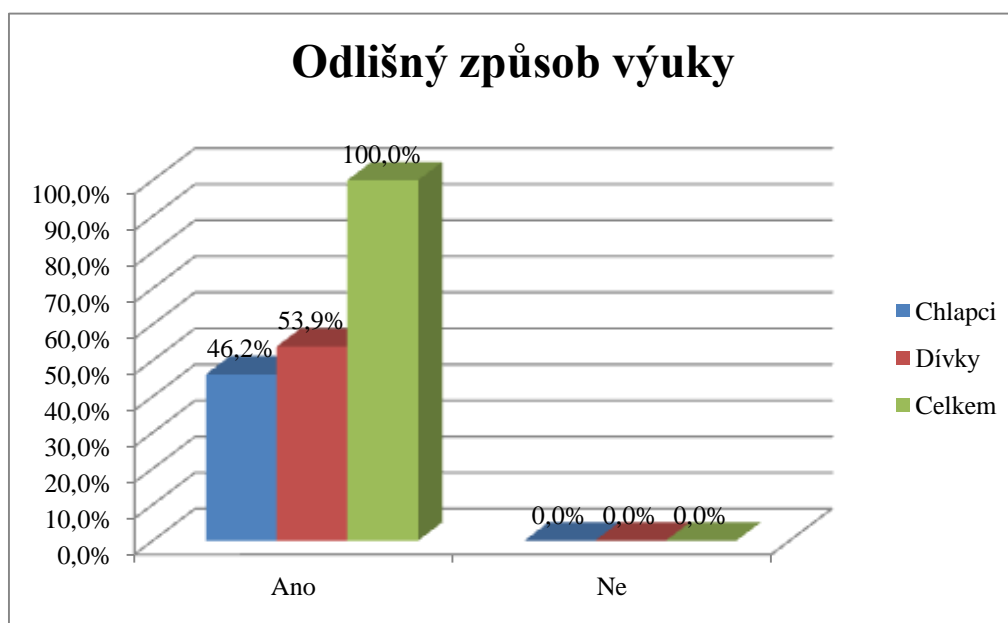
Graf 10 Hraní s Hankou



Zdroj: vlastní zpracování

Pouze 38,5 % dotazovaných dětí si s Hankou hraje. Z těchto dětí jsou všechny navíc dívky. 15,4 % dívek odpovědělo, že si s Hankou nehraje. Zbytek tvoří záporná odpověď chlapců na položenou otázku.

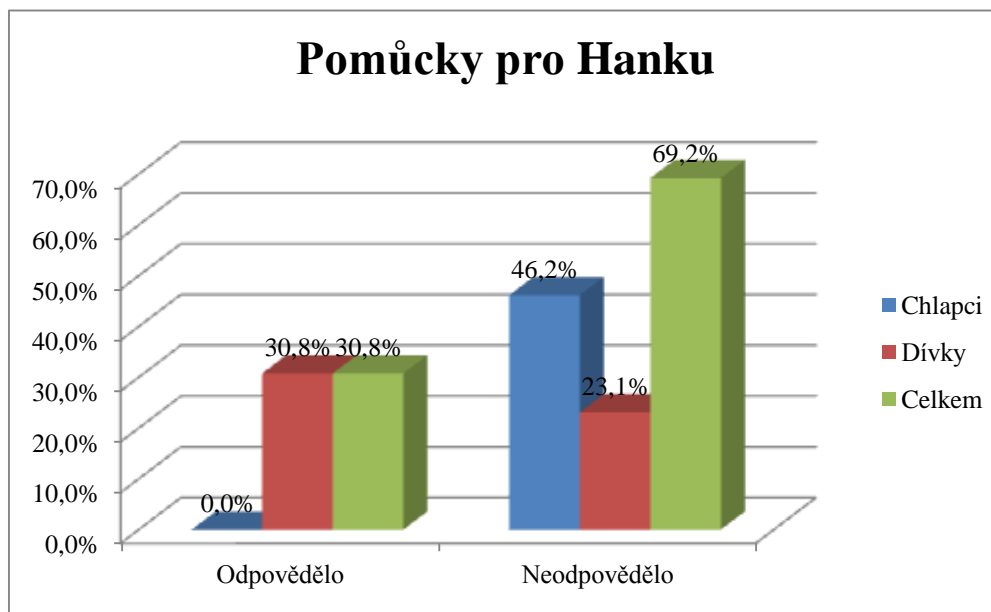
Graf 11 Způsob výuky a jeho odlišnosti



Zdroj: vlastní zpracování

Všechny děti vnímají způsob učení Hanky jako odlišný. Dětem byly k otázce č. 11 položeny dvě doplňující otázky, které rozvádí jednoznačně souhlasnou odpověď dětí. „Jak se Hanka učí jinak?“ „Viděli jste už někde takové obrázky?“ Z odpovědí vyplývá, že děti mají povědomí o pomůckách, které nevidomá dívka při svém studiu používá. Znájí pojmy jako je Braillovo písmo, Pichtův psací stroj, hmatové pomůcky z pěnové hmoty apod. Většina dětí vnímá, co Hanka při svém handicapu potřebuje a využívá.

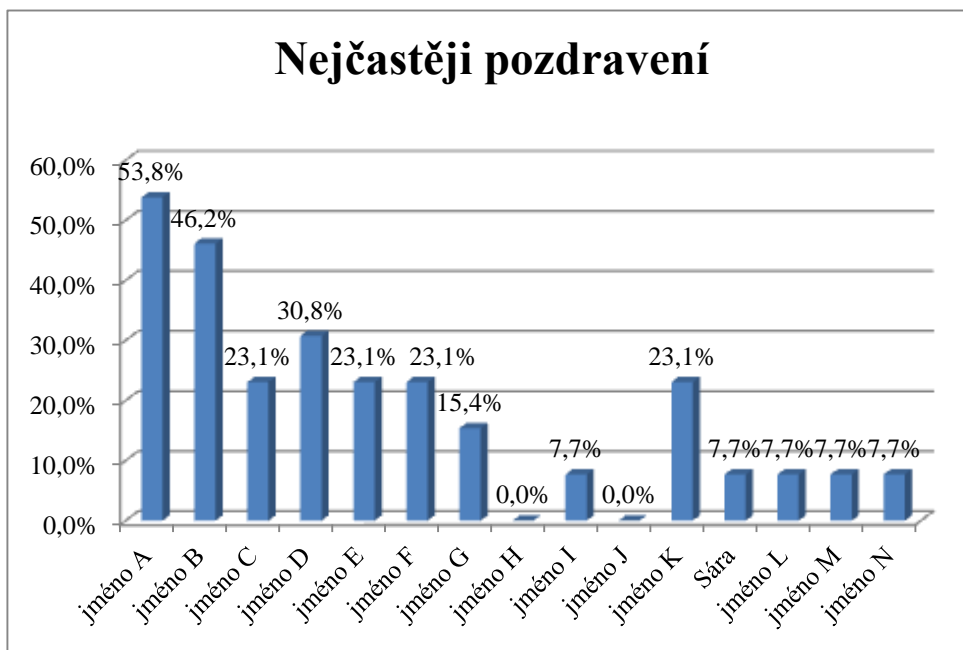
Graf 12 Pomůcky používané ve vyučování Hankou, jejich názvy



Zdroj: vlastní zpracování

Otázka č. 12 zjišťovala, zda mají děti povědomí o pomůckách, které jsou v hodinách používány a zda je již někdy viděly, či si vůbec těchto pomůcek všimají. Odpovídaly spíše dívky, než chlapci. Obecně lze konstatovat, že si děti všimají nejrůznějších pomůcek, které Hanka při svých činnostech používá, jako jsou např. speciální míče, Pichtův psací stroj, Braillovo bodové písmo, reliéfní obrázky aj.

Graf 13 Spolužák, kterého pozdravím jako prvního



Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 13 koresponduje s grafem č. 8 v použití velkých písmen abecedy, nahrazujících jména dětí uváděná v dotaznících. Označení jmen je v závislosti na grafu č. 8. Oproti předchozímu vyhodnocení se ve výčtu objevuje i nevidomá Hanka, opět dominuje chlapec/dívka pod kódem jméno A a jméno B. Včetně Hanky přibyli do výčtu i další spolužáci pod označením jméno K, L, M a N.

10 SHRNU TÍ KATEGORI Í

V předchozí kapitole byly popsány kategorie, které úzce souvisí s vytvořenými výzkumnými otázkami a odpověďmi respondentů. Tyto kategorie zahrnují kódy, které se objevují v odpovědích více respondentů a jsou tedy pro ně společné. Např. (RH10, RJ10, RB10) kontakty s kamarády. Tyto kódy jsou v následujícím textu podtrženy a názvy kategorií zvýrazněny tučným písmem.

10.1 Shrnutí kategorií z rozhovorů s rodiči

Respondenti při rozhovorech užívali pro ně přirozené slangové výrazy a nářečí. Ty dodávají rozhovorům jejich přirozenost. Pro zachování autentičnosti nebyly výrazy měněny.

První kategorie má název: **Vítězství integrace**. Jako jeden z důvodů, proč se rodiče rozhodli pro integraci do základní školy je uváděn strach z odloučení. Největší nevýhodu spatřují rodiče v pobytu jejich dítěte na internátě, kdy by s ním neměli v době pracovního týdne žádný kontakt. Alternativa internátu bohužel připadla na všechny děti respondentů z důvodu velké vzdálenosti speciální školy pro zrakově postižené od jejich místa bydliště. Nezbyvalo by nic jiného než internátní pobyt. Z toho důvodu hrála lokalita u rodičů důležitou roli. Než speciální školu s internátem volili raději integraci do běžné základní školy, v co největší blízkosti jejich bydliště. Mnohým rodičům způsob integrace přijde nepřijatelný i z důvodu nesamostatnosti a věkové nevyzrálости jejich dítěte. Rodiče by dále trápila skutečnost, že nijak nemohou ovlivnit výchovu svého syna/dcery v jeho vývojově nejstěžejnějším období. Z důvodu velmi krátké doby pobytu s ním (jen víkendy) v době období vzdělávání. Pro mnohé rodiče má rodina velký význam a situaci, kdy by jejich dítě bylo v jiném prostředí, si nedovedou ani představit. Některé při jejich návštěvě naopak vyděsila rozlehlost speciálních škol. Prostředí jim připadá neosobní, příliš velké a obávají se obtížné orientace dítěte ve škole. Někdy je při jejich rozhodování může ovlivnit i odborník, který

jim danou školu doporučí nebo kladné zkušenosti předešlých rodin. Rozhodující byla i nabídka a služeb škol. A to z toho důvodu, že jsou při školách i mateřské školy, takže dítě může plynule po skončení mladšího školního věku přejít do školy. Velký vliv na samotnou integraci měl postoj školy a jeho vedení k ní. Jedná se o souhlas ředitele s přijetím daného žáka. Další v pořadí druhá kategorie má název: **(Ne)správná volba?** Zde se projevuje, zda se rozhodnutí rodičů jeví jako správné. Jestli si rodiče za svým rozhodnutím stále stojí a nezměnili by v odstupu času svůj názor. Čtyři z šesti respondentů projevili spokojenost s integrací v dané škole. Zbylí dva na otázku odpověděli jiným způsobem. A to tak, že jedna maminka nedokáže jednoznačně odpovědět pro co by se rozhodla a další respondent by se přikláněl pro integraci, ale v ročním odstupu z důvodu přesvědčení o školní nezralosti jeho dítěte a také nevyrovnaností se s poruchou zraku. V oblasti týkající se lepších podmínek ve škole pro zrakově postižené či v běžné základní škole nedokázali rodiče jednoznačně odpovědět. Čtyři rodiče odpověděli, že neví a zbylí dva odpověděli, že podmínky pro vzdělání běžné základní škole nejsou na lepší úrovni než ve škole pro zrakově postižené. Zda je integrace úspěšná v dané škole u jejich dětí byla také jedna z otázek, na které rodiče odpovídali. Všichni souhlasili, že ano. Do třetí kategorie s názvem: **Možná úskalí** patří v některých případech integrace i nedostatečná příprava dětí do života. Strach z budoucnosti, kdy se u některých dětí nedostatečně rozvíjí samostatnost, sebeobsluha, samostatný pohyb a orientace v prostoru se objevuje ve výpovědi jedné z respondentek. Dle jejího i mého názoru jsou děti v běžných základních školách nedostatečně připravovány do života v oblasti výcviku prostorové orientace a rozvoj této dovednosti o přestávkách či v hodině tělocviku je nedostačující. Také ne vždy mají rodiče štěstí a při výběru školy narazí na pedagogy, kteří se v dané problematice orientují. Právě v důsledku neodbornosti v oblasti tyflopédie se mnozí pedagogové vzdělání nevidomého žáka obávají a brání se mu. Z toho důvodu jsou někdy rodiče nuceni školu opustit nebo jim vybraná škola integraci zamítne. Právě ze zmiňované příčiny mnozí pedagogové váhají, jak mají nevidomé dítě hodnotit, jaké mají nastavit kritéria ve výchově a vztahu k němu. Někdy tato situace může sklouznout až

nadměrné mírnosti či náročným požadavkům neakceptujícím handicap dítěte. Obtíže se vyskytují i v oblasti nezájmu ředitelů školy o dítě, přestože s integrací souhlasili, další zájem a aktivitu nevyvíjejí. Rodiče celá tato situace trápí a neví, jak ji dále řešit. Čtvrtá kategorie má název: **Školou povinní**. Tato kategorie rovněž obsahuje kódy, které jsou pro respondenty společné. Provází ji myšlenka týkající se vztahu dětí ke škole. Z toho důvodu byla rodičům položena otázka, týkající se vztahu jejich nevidomého dítěte ke škole. Převážná většina rodičů potvrdila, že jejich děti mají pozitivní vztah ke škole a těší se do ní. Jeden chlapec má rád dokonce učení natolik, že pro něj cvičení navíc či diktát za zlobení není vůbec trestem, ale radostí a nadšením. Přestože mají děti rády školu, z odpovědí rodičů vyplynulo, že nemají rády vypracovávání domácích úkolů. Dle některých rodičů tuto povinnost děti považují za nutné zlo, které se musí splnit. Vše ale záleží na povahových rysech dítěte a jiných faktorech. Tzn. zda má vyvinutý smysl pro zodpovědnost, je svědomité, není unavené, úkol ho zaujal, je dobře motivované k práci, rozumí úkolu apod. Dva rodiče naopak odpověděli, že jejich děti plní domácí úkoly automaticky bez jakýchkoli obtíží. Další v pořadí pátá kategorie má název: **Takoví jsme my**. Tato kategorie popisuje charakterové vlastnosti nevidomých dětí, které vyplynuly z rozhovorů s jejich rodiči. A protože nikdo nejsme totožní a máme jiné povahové vlastnosti, tak i kódy jsou rozřazeny po jednotlivcích. Za zajímavé lze považovat to, že i jednovaječná dvojčata - dva chlapci jsou zcela odlišní ve svých vlastnostech. U nevidomého chlapce převažuje svědomitost a u vidoucího bratra spíše flegmaticčnost. Tuto informaci lze pojmout i tak, že se nevidomý chlapec snaží vyrovnat i přes svůj handicap ostatním vidoucím, pracuje na sobě a chce se něco nového naučit. Zatímco jeho dvojčeti, které handicap nemá, je oblast vzdělávání lhostejná. Některé děti, proto aby byly aktivní, potřebují velké množství motivace a nabádání k činnostem. Jinak jsou spíše neaktivní. Podobně se děti liší i v oblasti komunikace. Některé jsou nekomunikativní, spíše uzavřené do sebe, jiné mají rády společnost a povídání si s lidmi. Povahové vlastnosti se mění v průběhu vývoje člověka. A to prostřednictvím postupného vyzrání jedince, dále preferencí jiných hodnot, zájmů a také díky životním zkušenostem. To se

projevilo u syna jedné z respondentek, který v období puberty odmítá dřívější zájmy. Další kategorie dostala název: **Členové kolektivu**. Každá třída je jiná, liší se převážně svou atmosférou a chováním jedinců v ní. Jak je to s přijetím dětí s těžkým zrakovým postižením do kolektivu? Dle odpovědí rodičů se polovina výzkumného vzorku snaží navázat ve třídě kontakty se spolužáky a kamarádit se s nimi. Z uvedeného lze posoudit, že vše záleží na dětech samotných, jejich výchově k přístupu k postiženému jedinci, vlivu rodiny, příkladu pedagogických pracovníků a nevidomém samotném, zda stojí o kamarádství či ne. Velkou roli hrají i společné zájmy a nalezení stejného tématu či formy hry. Zde patří i společné trávení volného času prostřednictvím kroužků. Jak už bylo uvedeno, záleží i na nevidomém žákovi samotném, zda preferuje samotářství, nebo je rád obklopen ostatními dětmi. Z důvodu nezájmu o třídní kolektiv může nastat případ, že děti své spolužáky dokonce neznají ani jmény a rodiče pak nemají přehled o jeho třídním kolektivu a také se o něj nezajímají. S přátelstvím jde ruku v ruce i pomoc druhému. Pro kamaráda by mělo být poskytnutí pomoci, pokud ho nevidomý požádá a ví, co potřebuje, samozřejmostí. Nevidomé děti postupem času v kolektivu zjistí, kdo je jim ochotný pomáhat a na základě toho daného člověka osloví. Děti by se neměly bát o pomoc požádat. To, že ne všechny vztahy v třídním kolektivu jsou ideální a občas se vyskytnou obtíže v kolektivu, dokazují i výpovědi rodičů. Příčinou může být až přílišný pečovatelský přístup ze strany spolužáků, nepochopení podstaty, že se nevidomý může začlenit téměř do všech činností, neakceptování jeho vady, únava dětí z důsledku ohleduplnosti a pozornosti, záporný postoj k postižení apod. Čtyři rodiče z šesti přiznali, že se u nich ve škole tento problém vyskytl. Další kategorie má název: **Asistent pomocníkem** a týká se vztahu mezi nevidomým dítětem a asistentem. Jestliže je mezi těmito dvěma jedinci přátelský vztah doprovázený vzájemnou důvěrou, akceptací a spoluprací, jedná se o více než poloviční úspěch. Stejně tento vztah vnímají i dotazovaní rodiče. Jejich převážná většina potvrdila, že vztah mezi dítětem asistentem je u nich na výborném podkladě, kdy došlo k souznění těchto dvou lidí. Úlohou asistenta je úzká spolupráce mezi rodinou nevidomého žáka a školou. Jedná se o individuální komunikaci, kdy se předávají informace

o žákovi, jeho práci a potřebách. V některých školách záležitosti týkající se dítěte zajišťuje pouze asistent. Jedná se o vyhledávání a půjčování učebnic, didaktických pomůcek, výpis dokumentací - hodnocení žáka, IVP, oslovování nadací za účelem peněžního příspěvku, utváření pozitivního klimatu ve třídě ve vztahu k žákovi, výchova dětí ke vztahu ZP atd. Dále asistenta považují mnohé rodiny za člověka jejich rodině blízkého. Tento úzký vztah vyúsťuje ze skutečnosti, že asistent s jejich dítětem tráví převážnou část dne ve škole, zná jeho vlastnosti, potřeby a je dítěti velmi blízkou osobou. Součástí osobnosti asistenta by měla být i schopnost dítě dobře motivovat k práci. Tuto vlastnost ve svých odpovědích upřednostňovali dva respondenti. V rozhovorech byli dále rodiče dotazováni na otázku týkající se spokojenosti se současným asistentem. Z odpovědí vyznělo, že jsou všichni spokojeni, což svědčí v prospěch problematiky integrace. Závěrečná kategorie má název: **Malé, velké úspěchy**. Nejen pro děti, ale i jejich rodiče má hodnocení školních výsledků velký význam. To se projevilo i v rozhovorech s respondenty, kteří jsou spokojeni s výsledky svých dětí hlavně v případě, kdy dítě nosí domů samé jedničky. Nakolik jsou tyto známky objektivní, je záležitostí každého pedagoga. Ale dle rozhovorů se rodiče s dítětem na hodinu připravují, plní domácí úkoly a učí se s ním na písemky. Takže se pozitivní výsledky jistě musí dostavit. Někteří rodiče jsou překvapeni pozitivními výsledky a uznávají, že jejich dítě vykonalo velký pokrok. Z předmětů se většina respondentů shodla, že je pro děti nejtěžší matematika. Z důvodu obtížné představivosti a náročnosti geometrie.

10.2 Shrnutí kategorií z rozhovoru s nevidomou dívkou

První kategorie se snaží popsat oblast třídního kolektivu nevidomé dívky a má k tomu odpovídající název: **Moji spolužáci**. Z oblasti otázek, které jí byly položeny na toto téma je podstatné, že ve třídě kamarády má. Podle celkového výzkumu si ale hraje jen s dívkami. Při jednom z rozhovorů dívka otevřeně řekla, že by se chtěla začít kamarádit i s chlapci. Z průběžného zúčastněného pozorování, které bylo výzkumníci realizováno lze vyvodit, že se chlapci s dívkou nehrají, ale uvědomují si její přítomnost ve třídě. Určitá jejich část je ochotna jí pomáhat, upozornit na obtíže spojené s přesunem na jiné místo. Také si děti ve třídě uvědomují, když dívka není ve třídě přítomna. V tomto případě se děti ptají: Kde je? To, že se žákyně ve třídě cítí dobře reflektuje i její odpověď kdy uvedla, že se nechce už vrátit zpátky do školky a také fakt, že má „ve škole více kamarádů.“ To, že se postupně socializovala utvrzuje i fakt, že pozná některé děti po hlase a zná jména téměř všech svých spolužáků. Za důležitý lze považovat i výrok, kdy dívka chtěla „poděkovat všem svým spolužákům, které má ráda.“ Což dokazuje, že si k dětem buduje kamarádský vztah. Ale ne vše se jeví optimisticky. Protože se u ní od začátku školního roku vyskytuje negativní chování. Toto chování se projevuje kousáním spolužáků, což děti hodnotí velmi negativně. Po těchto projevech se jí děti straní a odmítají si s ní hrát. Dle rozhovorů s rodiči se tyto agresivní projevy vyvinuly bezprostředně po vzniku vady. Dále se u ní projevuje neurotizmus v oblasti kousání nehtů. Někdy neguje i základy slušného chování. Z toho důvodu je podstata vady psychické příčiny. V oblasti kamarádství se ve škole objevila ještě jedna potíž a to mezi Hankou a dvěma staršími chlapci, kteří se k ní nechovají pěkným způsobem. Další kategorie má název: **Škola je pro mě...** Cílem této kategorie je popsat, co pro dívku škola znamená. Zda je pro ni nutností, nebo zde chodí ráda a má k učení a lidem v ní pozitivní vztah. Odpověď dívky na otázku, zda se jí ve škole líbí, zněla poněkud nejistě se souhlasem, ale ne jednoznačně pozitivně, protože se v ní objevilo slovo „docela.“ Na otázku, zda zná některé místnosti ve škole a posléze jejich vyjmenování, si postupně vzpomněla na všechny důležité části školy. Což se

jeví kladně i z pohledu přijetí a akceptace školy. V oblasti úspěchů a dosavadních znalostí získaných ve škole si dívka myslí, že umí všechno. Leč postupně při doplňujících otázkách uznala, že to není naprosto ideální a musí se ještě snažit a vše vypilovat. Další kategorie má název: **Pomoc druhých**. Z celkového výzkumu vyplynulo, že dívka je naučena své spolužáky požádat o pomoc, když potřebuje. Ti jí z větší části jedinců vyhoví. Takže ví, na koho se může obrátit. Hana má dále osvojeny základy společenského chování, kdy umí za pomoc poděkovat. Za zajímavou lze považovat i skutečnost, že respondentka si sama sobě nechce přiznat pomoc ze strany asistentky v běžných činnostech. A pomoc uvádí jen ve vzdělání. Toto přesvědčení vzniklo u dívky z důvodu, že se snaží sama o samostatnost a nezávislost, což je velmi pozitivní a ze strany asistentky je podporováno. Přesto by se nemělo nic uspěchat. Zajímavé je, že pomoc ze strany dětí si uvědomuje. Možná z důvodu pro ni důležitosti vzhledem ke kamarádství. Dalším důvodem občasné negace pomoci ze strany asistenta je, že se s vadou ještě nesmířila a i její rodina věří, že ještě bude v budoucnu vidět. Další příčinou může být nápadnost poskytované pomoci asistentem pro okolí. Což dívka nechce. Poslední závěrečná kapitola má název: **Čas odpočinku**. Ve škole mají možnost děti odpočívat o přestávkách nebo v odpolední době v kroužcích či družině. Jakým způsobem tráví přestávky dotazovaná dívka? Dle její odpovědi si hraje se svou jednou hračkou, kterou si pravidelně nosí do školy. Z pozorování se dále podařilo vypořádat, že pokud je velmi unavená, preferuje samotu a hraje si sama. Upřednostňuje pro ni uklidňující kývavé pohyby za souběhu hry s hračkou. Pokud se únava nedostaví, hraje si s ostatními dětmi.

ZÁVĚR

Hlavním cílem uvedené diplomové práce bylo zjistit, jaké klady a zápory skrývá integrace nevidomých žáků v běžné základní škole. Na tuto problematiku bylo nahlíženo jak z pohledu rodičů integrovaných dětí, tak z pohledu výzkumnice jakožto asistentky. Z výzkumu vyplynulo, že rodiče spatřují za největší nevýhodu internátní pobyt ve speciálních školách pro zrakově postižené žáky. Kdy právě z důvodu malého počtu speciálních základních škol pro zrakově postižené po celé České republice a velké vzdálenosti od místa bydliště rodin s dětmi se zrakovým postižením, volí rodiče druhou variantu - a to, integraci do nejbližší základní školy. S internátním pobytem je spojena celá řada souvislostí, proč rodiče nechtějí, aby jejich dítě bydlelo na internátě. Patří zde nezralost a nízký věk dětí, nesamostatnost, strach rodiny z odloučení, obavy z obtížné orientace v rozlehlé škole, nemožnost systematicky výchovně působit na svého potomka a v neposlední řadě význam a úloha rodiny. To je nejčastějším důvodem, proč rodiče zvolili možnost integrace. Ve dvou případech se rodiče pro integraci rozhodli z jiného důvodu, a to na základě zkušeností s danou školou a doporučení. Velkou úlohu v rozhodování hraje i osobnost daného dítěte a jeho osobní přání. Některé děti se lépe cítí mezi dětmi se stejným handicapem, jiné touží po kontaktu se zdravými dětmi. V oblasti lepších podmínek pro vzdělání a většími zkušenostmi jednoznačně disponuje v podvědomí rodičů speciální škola. A to díky profesionálnímu přístupu pedagogů, jejich odbornosti, dlouholetých zkušeností a vybavenosti školy didaktickými pomůckami. Možná úskalí integrace jsou proto spatřována v nedostatečné přípravě do života po stránce z oblasti pohybu a orientace v prostoru, neodbornost a přílišná mírnost pedagogických pracovníků, někdy až nezáměr vedení školy i přes souhlas s integrací o dítě. Přesto oslovení rodiče jsou s integrací spokojeni a domnívají se, že je v jejich případě úspěšnou. Dle jejich slov si děti ke škole vypěstovaly pozitivní vztah a těší se do ní. Co se týká kamarádství a vyhledávání kontaktu jiných osob, je to u nevidomých dětí zcela individuální. Někdo je společenský typ, jiný preferuje osamělost. Také ne

všechny vztahy jsou ideální a občas se vyskytnou potíže v kolektivu, ale většinou se vyřeší. Tyto obtíže ale nejsou směřovány agresivně na osobu nevidomého, spíše se jedná o nedorozumění a nepochopení problematiky ze strany dětí. Co se však v problematice integrace jeví jako velmi pozitivní ve všech případech respondentů, je vztah mezi dítětem a asistentem. Je totiž na velmi dobrém podkladu, kdy dítě i jeho rodina vnímá asistenta jako velmi blízkou osobu. A všechny rodiny jsou s prací asistenta velmi spokojeny. Dva rodiče přiznali, že pro ně vzdělávací úspěchy jejich dětí mají velký význam a mnohdy jsou pro ně rozhodující známky před skutečnými vědomostmi. V této oblasti všichni dotazovaní respondenti opět uznali, že za prací jejich dětí je znatelný obrovský pokrok a sami jsou překvapeni z pozitivních výsledků.

Zbylé vedlejší cíle měly popsat proces adaptace dívky z MŠ pro zrakově postižené na nové prostředí první třídy Základní školy Kalíkov. Dále objasnit, jaké jsou vztahy ve třídě mezi spolužáky a nevidomou dívkou. Jak vnímá své spolužáky sama dívka. A zda se nevidomá žákyně úspěšně začlenila do kolektivu, či nikoliv. Z otázek, které byly pokládány dívce a z dotazníků, které vyplňovaly děti, lze jednoznačně vyvodit, že má ve třídě Hanka spíše jen kamarádky. Děti jsou naučeny jí pomáhat v případě, že dívka něco potřebuje a uvědomují si její přítomnost ve škole. Dívčinu úspěšnou socializaci reflektuje i fakt, že pozná některé ze svých spolužáků po hlase, zná jejich jména, preferuje doprovod ve společnosti dětí, má ve škole více kamarádů než doma či v MŠ, zná důležité místnosti a prostředí školy. Pokud není unavená, někdy si s dětmi i hraje. V třídním kolektivu se ale i přesto objevily obtíže týkající se kousání spolužáků handicapovanou žákyní. Tato situace nastává v případě, že dívka nepočítá s reakcí protějšího spolužáka či spolužačky, nebo když se jí něco nelíbí. Dané chování se projevuje v důsledku nevyrovnání se s vadou zraku a má psychologický základ. Pro tuto situaci je doporučeno následující řešení: návštěva dětského psychologa ve spolupráci s canisterapií. Prostřednictvím psa a různých terapeutických metod by se u dívky budovalo přesvědčení, že se dětem nesmí ubližovat. Další obtíž, která se v kontextu vztahů se spolužáky z celé školy objevila, bylo špatné chování dvou chlapců k dívce. V současné době je situace v pořádku a potíže se nevyskytují.

V případě výskytu těchto problémů, je doporučeno pedagogickému pracovníku zasáhnout. Měl by si s dětmi promluvit, upozornit je na nevhodnost chování a popřípadě zamezit styku s dívkou prostřednictvím přechodu do jiné části oddělení školní družiny.

Závěrem je nutné připomenout, že rodiče by měli ve svém rozhodování zvážit vždy obě možnosti, navštívit dané typy škol, projednat všechna kritéria, výhody a nevýhody. Lze jen dodat, že rozhodnutí nemusí být vždy správné a celá situace se může vyvinout úplně jiným směrem, než se očekávalo. To ovšem neznamená, že to nelze napravit, protože alternativy jsou dvě. A chybovat je přece lidské.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BALUNOVÁ, K., HEŘMÁNKOVÁ, D., LUDÍKOVÁ, L. *Kapitoly z rané výchovy dítěte se zrakovým postižením*. 1.vyd. Olomouc: UP Olomouc, 2001. ISBN 80-244-0381-1.
- ČÁLEK, O., CERHA, J., HOLUBÁŘ, Z. *Vývoj osobnosti zrakově postiženého*. 1.vyd. Praha: Achát, 1992.
- HAMADOVÁ, P., KVĚTOŇOVÁ, L., NOVÁKOVÁ, Z. *Oftalmopedie*. 2.vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-159-1.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HLAVICOVÁ, V. *Připravenost dívek z výchovného ústavu do života*. Zlín, 2010. 80 s. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1.vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JESENSKÝ, J. *Integrace- znamení doby*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-691-0.
- KEBLOVÁ, A. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha: SEPTIMA, 1998. ISBN 80-7216-051-6.
- KEBLOVÁ, A. *Kompenzační pomůcky pro zrakově postižené žáky ZŠ*. 2.vyd. Praha: SEPTIMA, 1999. ISBN 80-7216-104-0.
- KEBLOVÁ, A. *Hmat u zrakově postižených*. 1.vyd. Praha: SEPTIMA, 1999. ISBN 80-7216-085-0.
- KEBLOVÁ, A. *Zrakově postižené dítě*. 1.vyd. Praha: SEPTIMA, 2001. ISBN 80-7216-191-1.
- KIMPLOVÁ, T. *Ztráta zraku. Úvod do psychologické problematiky*. 1.vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-917-9.
- KUDELOVÁ, I., KVĚTOŇOVÁ, L. *Malé dítě s těžkým postižením zraku. Raná péče o dítě se zrakovým a kombinovaným postižením*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-24-9.

- KVĚTOŇOVÁ, L., ŠVECOVÁ, *Oftalmopedie*. 2.vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-84-2.
- PEŠATOVÁ, I., TOMICKÁ, V. *Úvod do integrativní speciální pedagogiky*. 1.vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN:978-80-7372-268-5.
- PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3.vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN: 978-80-7315-198-0.
- RŮŽIČKOVÁ, K. *Vybrané texty ze speciální pedagogiky I. Východiska pro speciální pedagogiku a rehabilitaci osob se zrakovým postižením*. 1.vyd. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2011. ISBN 978-80-7435-099-3.
- SMÝKAL, J. *Hovory s rodiči o výchově nevidomého dítěte*. Praha: UV Svazu invalidů, 1988.
- ŠVÁŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1.vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Oftalomopsychologie dětského věku*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-053-X.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie dětství, dospělosti, stáří*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. 1.vyd. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- VÍTKOVÁ, M. et al. *Možnosti reedukace zraku při kombinovaném postižení*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-75-3.
- VÍTKOVÁ, M. et al. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. 2.vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- WIENER, P. et al. *Praktická výchova zrakově postižených*. 1.vyd. Praha: Institut rehabilitace zrakově postižených UK FHS, 2006. ISBN 80-239-6773-8.
- WIENER, P. *Prostorová orientace zrakově postižených*. 3.vyd. Praha: Institut rehabilitace zrakově postižených UK FHS, 2006. ISBN 80-239-6775-4.
- WIENER, P., RUCKÁ, R. *Terapie zrakového handicapu*. 1.vyd. Praha: Institut rehabilitace zrakově postižených UK FHS, 2006. ISBN 80-239-6774-6.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Bitva o oči nedonošených [online]. [cit.2012-25-03] Dostupné na WWW:

<<http://goa.brailnet.cz/nastenka/Zora02.txt>>.

Děti se zrakovým postižením [online] [cit. 2012-08-03] Dostupné na WWW:

<<http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/deti-se-zrakovym-postizenim.shtml>>

ŠVP pro základní vzdělání [online] [cit. 2012-10-04] Dostupné na WWW:

<<http://www.skolajj.cz/zakladni-skola>>

Výhody a nevýhody školské integrace dětí se zrakovým postižením v běžné škole [online] [cit. 2012-15-04] Dostupné na WWW:

<<http://old.paidagogos.net/8/2.html>>

Kartotéka [online] [cit. 2012-10-02] Dostupné na WWW:

<http://www.janmikac.cz/zakony_vyhlasky.htm>

Socializace [online] [cit. 2012-13-04] Dostupné na WWW:

<<http://cs.wikipedia.org/wiki/Socializace>>

Metodický pokyn odměňování 2010 [online] [2012-14-04]. Aktualizováno 09. 03. 2010< <http://www.msmt.cz/file/11930>>

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Seznam tabulek

Tabulka 1 V čem Hance nejraději pomáháš?	92
--	----

Seznam grafů

Graf 1 Rušení dětí ve vyučování	89
Graf 2 Pomoc Hance	90
Graf 3 Žádost o pomoc	91
Graf 4 Pomoc Hance s určitými úkony	93
Graf 5 Analýza chování spolužáků a kamarádů	94
Graf 6 Změny v kolektivu	95
Graf 7 Co se mi na spolužácích líbí/nelíbí	96
Graf 8 Jméno kamaráda, který je mi vzorem	97
Graf 9 S kým si nejraději hraju	98
Graf 10 Hraní s Hankou	99
Graf 11 Způsob výuky a jeho odlišnosti	100
Graf 12 Pomůcky používané ve vyučování Hankou, jejich názvy.....	101
Graf 13 Spolužák, kterého pozdravím jako prvního	102

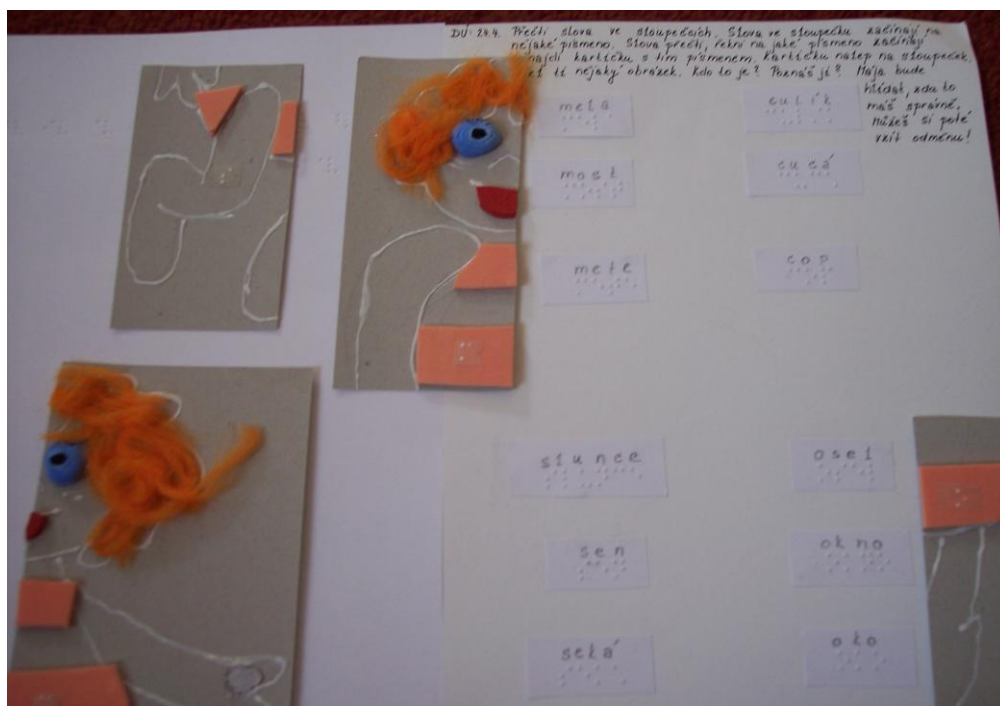
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

CVI	kortikální slepota
DMO	dětská mozková obrna
ICT	počítačová technologie
IVP	Individuálně vzdělávací plán
PPP	Pedagogicko - psychologická poradna
RVP	Rámcový vzdělávací program
SPC	Speciálně pedagogické centrum
ŠVP	Školní vzdělávací program
WHO	Světová zdravotnická organizace
ZP	zrakově postižený
ZUŠ	základní umělecká škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Ukázka pracovních listů mravenec a včelka Mája	I
Příloha B - Pracovní list mravenec	II
Příloha C - Pracovní list letadlo	III
Příloha D - Pracovní list na čtení slabik a slov s danou slabikou.....	IV
Příloha E - Pracovní list na početní cvičení	V
Příloha F - Pracovní listy na čtení slov, početní cvičení	VI
Příloha G - Pracovní list na čtení slov a vlastních jmen	VII
Příloha H - Pracovní listy na procvičování čtení slov a slabik, čísel	VIII
Příloha CH - Pracovní list na upevňování slabik	IX
Příloha I - Kazuistika	X
Příloha J - Dotazník pro žáky I. třídy.....	XII
Příloha K - Ukázka rozhovoru s rodiči Michala (RM)	XV

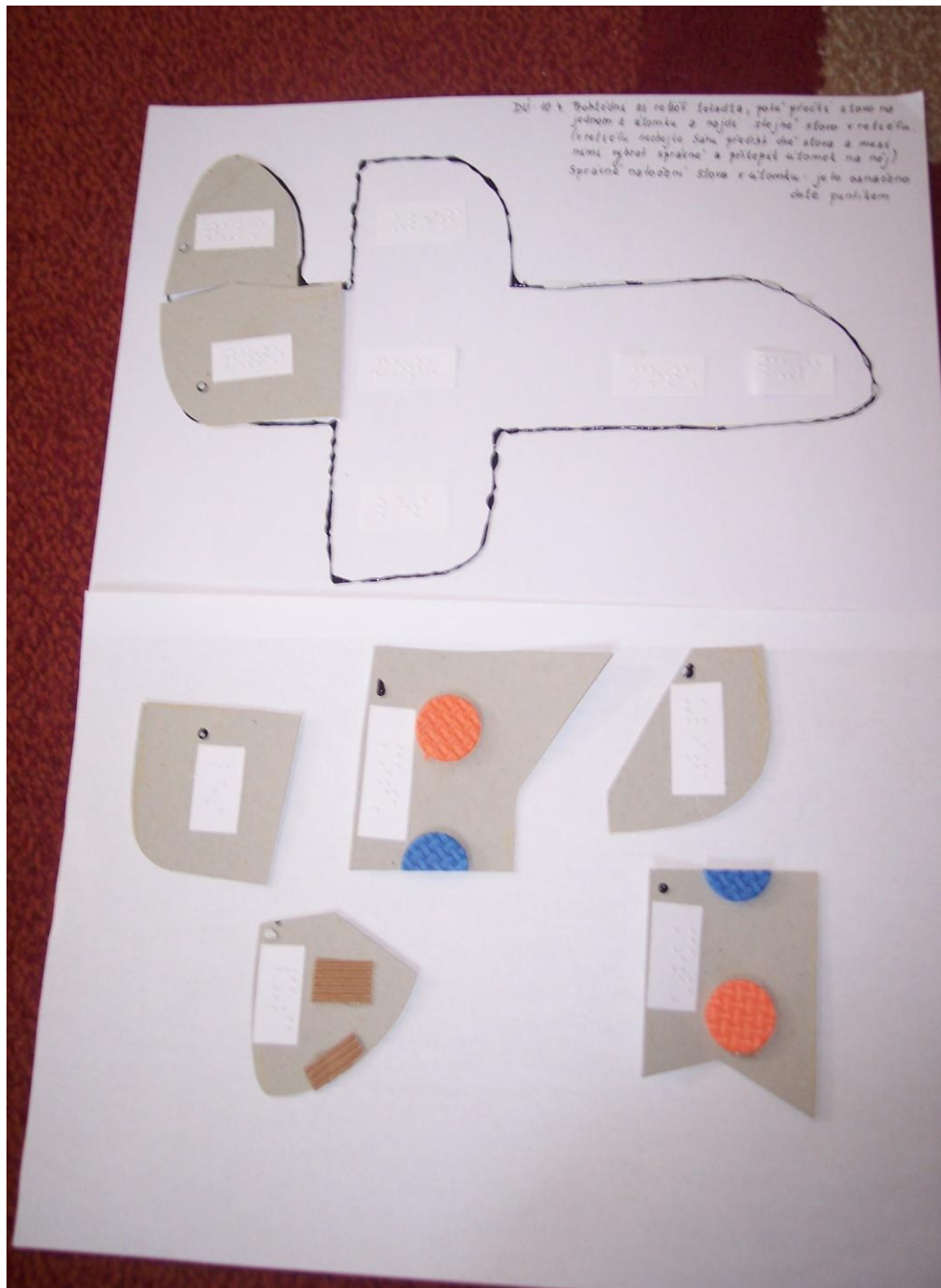
Příloha A - Ukázka pracovních listů mravenec a včelka
Mája



Příloha B - Pracovní list mravenec



Příloha C - Pracovní list letadlo



Příloha D - Pracovní list na čtení slabik a slov s danou slabikou



Příloha E - Pracovní list na početní cvičení



Příloha G - Pracovní list na čtení slov a vlastních jmen

DŮ: Český jazyk A3 2012

Přečti slova na kartičkách a nalep je: VPRAVO - JMÉNA DĚTÍ
VLEVO - NÁZVY ČLENŮ RODINY

děti

mama

teta

dívka

mimi

Hilka

Eliška

Olga

Lea

Sára

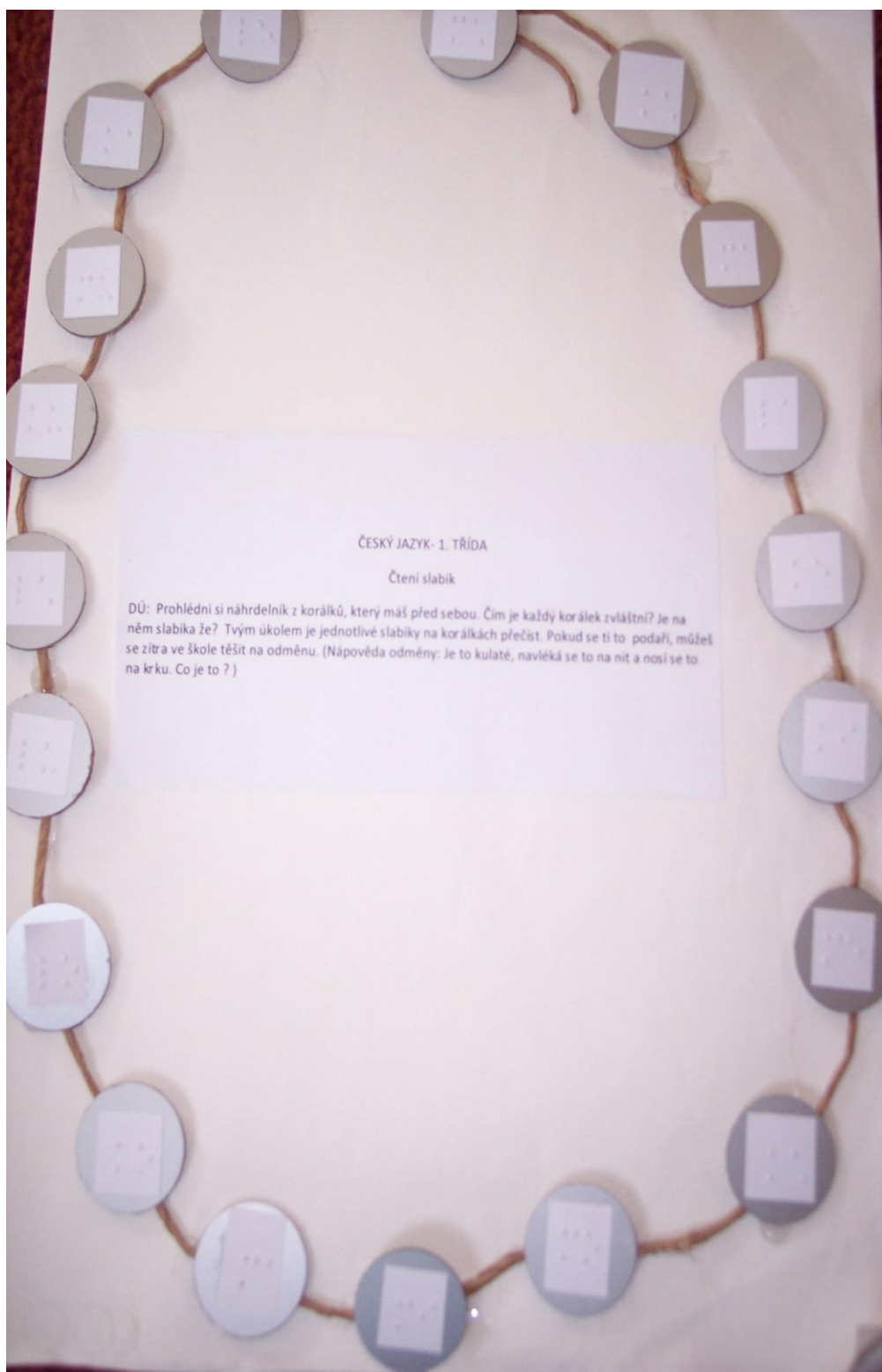
Ota

PODAŘIL SE TI ÚKOL SPLNIT? OTOČ LIST, MOŽNĚ TAM NAJDEŠ PŘEKYAPENÍ.

Příloha H - Pracovní listy na procvičování čtení slov a slabik, čísel



Příloha CH - Pracovní list na upevňování slabik



Příloha I - Kazuistika

Integrovaná Hanka

S Hankou se každodenně setkávám v ZŠ Kalíkov jako její asistentka. Naše setkání probíhá za účelem vzdělání, výchovy a celkového rozvoje dívky.

Osobní anamnéza: diagnóza: Retinopatie nedonošených- úplná nevidomost.

Děvčata narozeny ve 26. týdnu těhotenství, sekci. Integrovaná Hanka se narodila z dvojčat jako druhá, byl podán kyslík, 2 měsíce byla v inkubátoru. V důsledku umístění do inkubátoru se u ní postupně rozvinula retinopatie nedonošených. Po narození postupně se zrak zhoršoval. Proběhla operace oční sítnice v Brně brzy po narození. Nejdříve narušené periferní vidění, korekce zraku brýlemi. Později díky očkování v šesti letech - vakcíně proti tetanu došlo k epileptickému záchvatu a poté k trvalému oslepnutí.

Raný PMV (psychomotorický vývoj): celkové opoždění - samostatná chůze před 2. rokem, první slova kolem 3 let. Z důvodu opoždění vzpřimovacích mechanismů 2 roky prováděno rehabilitační cvičení - Vojtova, Bobathova metoda.

Školní anamnéza: Zpočátku docházela do stacionáře, ve školních letech 2008/2009, 2009/2010, 2010/2011 navštěvovala MŠ speciální pro zrakově postižené ve spádové oblasti. Od 4.5.2011 je v péči SPC pro zrakově postižené. Měla společně se sestrou roční odklad povinné školní docházky. Od 1. září 2011 nastoupila do 1. třídy Základní školy Kalíkov, kterou navštěvuje i v současné době.

Rodinná anamnéza: Hana je vychovávána ve vlastní, úplné rodině. Pochází z dvojčat, ale příliš si se svým dvojčetem nerozumí. Má dva sourozence, sestry- dvojče Kateřinu a starší sestru Lenku. Starší dvojče má také problémy se zrakem. Trpí slabozrakostí, dosavadní korekce brýlemi. Je také integrována v ZŠ Kalíkov. Sestry spolu chodí do jedné třídy. Otec i matka pracují. Rodina bydlí v rodinném domě na vesnici. Děti vyrůstají společně s prarodiči.

Celkový dojem: Hanička je dívka menší drobné postavy. Velmi často se u ní střídají nálady (dobré ladění s mrzutostí). Občas se u dívky projeví odmítání a prvky agrese (kousání spolužáků, sestry). Je komunikativní, velmi ráda si

povídá, má ráda příběhy (vymýšlí si vlastní), ráda zpívá a nebojí se pohybu (má ráda tělocvik). Umí se sama ocenit, občas obtížněji přijímá pochvalu od druhých. Někdy se v hodinách slovně ujišťuje otázkami týkající se její šikovnosti, i přesto se jí dostává častá pochvala, pohlazení. (říkává: To jsem dneska ale šikovná, co?)

Paměť: Je více krátkodobá, s menší kapacitou. Má velmi dobrou sluchovou paměť, rychle se naučí básničku, je schopna převyprávět příběh, dokončit příběh s otevřeným koncem.

Pozornost: Krátkodobá s občasnými výkyvy, je u ní patrná větší unavitelnost, proto když je potřeba zařazují do hodiny minuty odpočinku

Intelektové schopnosti: Při vyšetření v pěti letech psychologka uvedla: *„intelektové schopnosti celkově v dolní mezi hraničního pásma normy, při velmi nevyrovnané distribuci jednotlivých výkonů.“* Při současném vyšetření v PP je psychologkou uvedeno toto: *„Hana je dítě s běžnou intelektovou výbavou a běžnými výkonovými schopnostmi. Bohužel nemá dovednosti tzv. navíc (ambicióznost, odolnost vůči zátěži), které by jí umožnily více kompenzovat svou vážnou zrakovou vadu.“*

Řeč: Je srozumitelná, bez řečových vad. Ví, na co se ptá, co odpovídá, neodbočuje od tématu. Má dobře rozvinutou slovní zásobu, umí vysvětlit význam slov, vyjadřuje se spisovně. Umí slovně popsat konkrétní věc. Určí počet slabik ve slově, převede ze sluchové analýzy na syntézu (ze slyšených písmen poskládá slovo), ale ne opačně.

Motorika a pohyb rukou: Vážne jemná motorika zejména v úchopu a stisku gumového míčku, přendávání míčku, pokrčení prstů popořadě. Má správný úchop pastelky či voskovky, dokáže kreslit čmáranice, vybarvovat reliéfní obrázky čmáraním. Co se týká kresby má rozvinutou vlastní fantazii, dokáže svůj nakreslený obrázek popsat. Během chůze se dívka naklání mírně dopředu. Snažíme se u ní minimalizovat špatné držení těla a stereotypní pohyby- kývání. V chůzi se projevuje odchylka od přímého směru. Občasné problémy s určením strany. (Vestoje zvedne ruku dle pokynů správně, během chůze se dle navigace někdy plete, možná z důvodu špatné koncentrace).

Příloha J - Dotazník pro žáky I. třídy

1. Ve vyučování mě někdo/něco ruší a nemůžu se soustředit.

ruší mě



neruší mě



někdy mě ruší

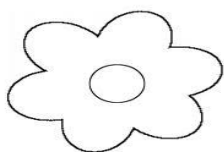


2. Když vidíš, že Hanka špatně odbočí k tabuli. Co uděláš?

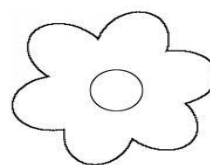
.....
.....

3. Požádala tě Hanka už někdy o pomoc?

ANO, POŽÁDALA



NE, NEPOŽÁDALA



4. V čem Hance nejraději pomáháš?

- NEPOMÁHÁM JÍ
- NEVÍM, JAK JÍ MŮŽU POMOCI
- NOSÍM JÍ PITÍ
- PODÁM JÍ VĚC, KDYŽ JÍ SPADNE
- CHODÍM S NÍ DO TĚLOCVIČNY, JÍDELNY
- ŘEKNU JÍ, KDYŽ JDE ŠPATNĚ
- UPOZORNÍM JI NA PŘEKÁŽKU, KDE BY MOHLA SPADNOUT, UBLÍŽIT SI

- OBLÉCI SE
- PODAT JÍ, CO POTŘEBUJE

5. Je nějaké chování, které se vám na vašich kamarádech nelíbí?

Jaké?.....

6. Na kterém spolužákovi bys něco změnil? A co?

.....
.....

7. Napiš na kom se ti něco:

líbí.....
.....

nelíbí.....
.....

8. Napiš jméno kamaráda, který je tvým **vzorem** a chtěl bys být jako on.

.....
.....

9. S kým si nejraději hraješ o přestávce?.....

Na co si hrajete?.....

10. Hraješ si někdy s Hankou?

ANO



NE



11. Učí se Hanka jiným způsobem než ostatní? (zakroužkuj)

ANO

NE

12. Vzpomeneš si na název pomůcek, které Hanka ve vyučování používá?

.....
.....

13. Když přijdeš ráno do třídy, komu ze spolužáků řekneš ahoj (pozdravíš ho).

.....
.....

Příloha K - Ukázka rozhovoru s rodiči Michala (RM)

1. Proč jste dali přednost integraci do běžné ZŠ před základní školou pro zrakově postižené?

RM 1: „No, vybírali jsem to jako ano, ne. A pak jsme byli na tomhle tom pobytu a většinou maminky, který dali děti do speciálky jo, tak říkaly, že je stahovaly kvůli jak i ve škole jak šly, tak klesli i s učením hodně dolů a i psychicky no. Tak jsem si říkali, že bychom mohli Michala třeba dát jenom do pátý třídy ten první stupeň a pak by šel na Ježkovo gymnázium. Jenom aby než dosáhne toho věku, aby byl samostatnější trošičku. No a potom a taky to bylo, aby byl s rodinou. Že jsme chtěli, aby byl mezi náma, aby jsme ho neměli tejdén pryč

2. Co Vás vedlo k výběru vaší školy?

RM 2: „My tam máme jenom dvě školy My bydlíme ve vesnici. Tak do jedny jsme šli, tam nám řekli, že ho tam dáme, tak nás vezmou, protože to byla povinnost jejich ho tam vzít. A tadydle ta škola i pan ředitel přišel do školky a říkal, že nám ho vezme normálně, žádný problémy dělat nebude, nebo že se nebude škaredit. Tak jsme vybrali tudle tu školu. A ještě to bylo. Ona tadle ta velká škola má odloučenou školičku malinkou, je to jenom čtyřtřídka, taková malá budovička jo, že jsou tam jenom od první třídy do čtvrtý třídy a že je to takový jako klidnější no. Než do týho vyššího ročníku a větší školy.“

3. Domníváte se, že jsou pro Vaše dítě u nás ve škole vhodnější podmínky než ve škole pro zrakově postižené?

RM 3: „To je potíž. My jsme tam byly jenom jednou, když šel do tý první třídy v tý speciálce a bylo to tam dost velký. Smích. Na toho prcka, aby to tam někde hledal jo a nevím. Nevím, jaký rozdíly by tam byly, kdyby on byl ve speciálce a pak by přecházel třeba na normální nebo jsme vybrali normální školu a pak ho dali na speciálku, tak už bysme věděli jakej je to rozdíl, ale jinak nevím.“

4. Myslíte si, že teď současná je integrace Vašeho dítěte úspěšná?

RM 4: „No, já myslím, že jo. Žijeme v rodině, sice tam naneštěstí jsou už trošičku problémy s dětmi jako ve třídě, začínají být, ale zase ho máme doma, že není pryč od nás. Že je takovej víc semknutej v rodině. Bydlíme s manželovýma rodičema, takže je to takový víc rodinný, než aby tejděn pryč a pak jenom po sobotách a nedělích.“

5. Kdybyste se mohla znovu rozhodnout, co byste volili? Jak byste postupovali, co se týká vzdělání Vašeho dítěte?

RM 5: „Jo, integraci.“

6. Jestliže Vaše dítě používá výmluvy a důvody vyhnutí se škole. Popište, jak se projevují? (psychosomatické projevy)

RM6: „Ne, ne. Jde rád. Jde normálně, akorát když třeba rovna třeba na večer má nějak teplotu, nebo něco, tak se přijde zeptat: „ Tak co? Noo, a pak třeba už ráno je to lepší. Říká: „Já chci být doma!“ Říkám: „Míšo, prosíme, jdeš do školy!“ Jakože by, jak je u dětí, ježišmarjá máme zkoušku z čestiny nebo ... To von bere jako ještě, když třeba paní učitelka řekne:“ A za trest budeš psát diktát!“ Tak Michal má radost no. A zase matika je u něj horší.

7. Jaký má vztah Vaše dítě ke škole? Těší se do školy? Čím myslíte, že je nechut' způsobená?

RM 7: „Ano.“

8. Myslíte si, že Vaše dítě prožívá ve škole pocit úspěchu?

RM 8: „Jako má radost, protože zatím se drží na jedničkách a na dvojkách a nejhorší známka byla trojka, no. A má opravdu radost, že jako mu to jde.“

S jakým zájmem Vaše dítě přistupuje k plnění DŮ?

RM 9: „Noo, hodně velký povinnosti. Noo, moc ne, ale musí.“

9. Jaké zážitky Vaše dítě popisuje, když se ho zeptáte, jak se mělo ve škole? Vzpomene si na něco?

RM 10: „Moc ne. Akorát tatínek, když se ho zeptá: “Co bylo ve škole“ řekne: „Mmm, dobrý.“ Ale je nutné se ho vyptávat, aby komunikoval.“

10. Jak hodnotíte přístup pedagogických pracovníků ve škole k Vašemu dítěti?

RM 11: „Myslím, že měl pani učitelku jen jednu, do čtvrtý třídy měli jen jednu. A většinou, když byly nějaký problémy nebo něco takového, tak se sedlo a vyříkalo se to s asistentkou, učitelka a rodiče. A zatím teďka měl, má tři učitelky, no je to takový složitější. Třeba pan učitel na angličtinu, jako ten nechce spolupracovat, je takový jakože je prostě si vede svoje a ulevit u Michala už jakože nechce. Michal špatně slyší jo. Takže když Michal neslyší, takže by se měl spíš vracet k Michalovi, jako jo, on zapomíná, že tam vůbec nějaký takový človíček vůbec je nebo.“

11. Do jaké míry jste spokojena s výukou Vašeho dítěte ze strany asistenta a třídního učitele?

RM 12: „ Velmi. Strašně velmi a máme ho i jako osobního asistenta. Teda nadace nám na to přispívá, protože vlastně chodíme s manželem do práce a ještě jsme měli mladšího, takže když jsme potřebovali, tak ona nám Michala odvedla do „lidušky“ nebo si ho vzala sama od sebe na vejlet. Sama od sebe. Teďka oni maj pátky, v pátek končí dřív, než končíme my v práci, tak ona si ho vezme do „lidušky“ na zpěv, na ten sbor a pak si ho vezme k sobě domů. A tam jako v tý rodině taky žije. Je součástí.“

12. Jak byste hodnotila spolupráci mezi školou a Vámi rodiči?

RM 13: „ No větší nezájem. Panu ředitelovi je to jedno, co se děje a většinou všechno nechává na paní asistentce nebo na nás, že to vyřídíme a všechno zajistíme. Že by něco, jako už máte učebnice, už máte pomůcky. Jako to se nezajímá.“

13. Jak hodnotíte vzdělávací pokroky Vašeho dítěte?

RM 14: „ Jo, nooo, ale s tou matematikou hodně tvrdě zápasíme. Jinak takhle jako, má dobrou paměť, tak si to naštěstí jako někdy zapamatuje jo., ale matika to je dost těžkej předmět.“

14. Jak hodnotíte školní aktivitu Vašeho dítěte?

RM 15: „Tak, von má kroužky svoje. Klavír, flétna, zpěv. A také když někam, tak ho zapojuje hodně paní asistentka, aby když mají nějaký běh, tak teda musí požádat někoho z učitelů nebo starších dětí, aby s ním odběhly trasu nějakou. Noo, ve škole do žádných kroužků nechodí.“

15. Co si myslíte o kolektivu dětí ve třídě?

Obrací se na Vás Vaše dítě se stížností, že se mu spolužáci posmívají nebo mu ubližují?

RM 16: „ Zatím nic neříká, ale jestli se v budoucnu něco stane. Akorát teďka jsme měli problém, že děti dostaly od dřívější paní učitelky, že by mohl jet s nima na vejlet. A nějaký dítě mu řeklo, jako že s nima nepojede, co by tam měl dělat. Takže to Míšu dost zarazilo a řekl to naštěstí paní asistentce, ale nevěděl, kdo to byl. Kdyby se s tím určitým človíčkem dalo nějak popovídat. Nevím, zatím nepřišel říct, že by mu někdo nějak ubližoval.“

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Veronika Hlavicová

Obor: Speciální pedagogika - učitelství

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Integrace nevidomého žáka do běžné základní školy

Rok: 2012

Počet stran: 118

Celkový počet stran příloh: 18

Počet titulů české literatury a pramenů: 28

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 0

Počet internetových zdrojů: 7

Vedoucí práce: PaedDr. Zuzana Lengyelová