

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra Pedagogiky

## **Bakalářská práce**

Michaela Rolníková

**Integrace dětí a žáků se zrakovým postižením do běžné základní školy**

**The integration of children and pupils with visual impairment to general elementary school**

Praha 2012

Vedoucí práce: Mgr. Lenka Počtová

Děkuji Mgr. Lence Počtové za odborné vedení mé závěrečné bakalářské práce, za cenné rady a připomínky.

Velké díky patří také PhDr. Evě Matouškové, speciální pedagožce ze Speciálně pedagogického centra v Praze, která mi věnovala spoustu svého volného času, předala mi své cenné zkušenosti ze své dlouholeté praxe a zapůjčila mi odbornou literaturu.

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších zdrojů.

V Praze dne

.....

podpis

## Anotace

Bakalářská práce se zabývá problematikou integrace zrakově postižených dětí a žáků do běžné základní školy. V první části práce jsou shromážděny všeobecné poznatky o zraku, zrakových vadách a vlivu zrakových vad na osobnost jedince. Další část je věnována možnostem výchovy a vzdělávání integrovaných dětí a žáků se zrakovým postižením v běžné základní škole. Nejobsáhlejší část této bakalářské práce je popis začlenění žáka se zrakovým postižením do hlavního proudu základního vzdělávání s důrazem na legislativní oporu a charakteristiku jednotlivých podmínek a činitelů tohoto procesu. K dokreslení procesu integrace jsou v závěrečné části přiloženy tři kazuistiky vybraných dětí a žáků se zrakovým postižením.

## Klíčová slova:

zrakové postižení, jedinec se zrakovým postižením, zrakové vady, reedukace zraku, kompenzace zraku, rehabilitace, kompenzační a rehabilitační pomůcky pro zrakově postižené, optické pomůcky, neoptické pomůcky, elektronické pomůcky, integrace, vzdělávání, činitelé integrace, integrovaný žák, rodiče integrovaného žáka, škola, učitel, asistent pedagoga, individuální vzdělávací plán, speciálně pedagogické centrum

## Annotation

This bachelor thesis deals with the problematic of integration of eyesight-disabled children and pupils at common general elementary schools. The first part of this thesis contains general knowledge about eyesight, eyesight defects and the influence of such defects on human personality. The second part describes the possible ways of bringing up and educating integrated children and pupils with visual impairments at general elementary school. The most detailed part of this thesis is an analysis of the integration process of an eyesight-disabled pupil into the mainstream of general elementary education with a special focus on the legislative framework and characteristics of individual conditions, factors and agents of this process. For illustration of the process of integration, I attach three casuistries of selected children and pupils with visual impairments in the last part of this thesis.

## Keywords:

visual impairment, individuals with visual impairment, visual defects, reeducation of sight, compensation of sight, rehabilitation, compensation and rehabilitation aids for the visually impaired, optical aids, non-optical aids, electronic aids, integration, education, agents of integration, integrated

pupil, parents of integrated pupil, school, teacher, teaching assistant, individual education plan, special education center

# Obsah

<b>Úvod .....</b>	<b>7</b>
<b>1 Dítě, žák, student se zrakovým postižením .....</b>	<b>9</b>
1.1 Význam zraku .....	9
1.2 Dělení zrakových vad, důsledky poškození oka .....	9
1.3 Vliv zrakové vady na osobnost jedince.....	12
1.3.1 Vliv zrakové vady na kognitivní vývoj.....	13
1.3.2 Vliv zrakové vady na pohybový vývoj .....	14
1.3.3 Vliv zrakové vady na sociální vývoj.....	15
1.3.4 Vliv zrakové vady na hru dětí se zrakovým postižením .....	16
1.3.5 Vliv zrakové vady na přístup k informacím.....	17
1.4 Přístup k dítěti se zrakovým postižením .....	17
1.4.1 Speciálně pedagogické metody .....	21
<b>2 Výchova a vzdělávání integrovaných žáků se zrakovým postižením v praxi školy ..</b>	<b>24</b>
2.1 Žák se zrakovým postižením v praxi základní školy .....	24
2.2 Specifika výuky zrakově postižených žáků .....	24
2.3 Kompenzační a rehabilitační pomůcky pro zrakově postižené usnadňující práci ve škole....	26
<b>3 Integrace dětí a žáků se zrakovým postižením v praxi běžné základní školy .....</b>	<b>29</b>
3.1 Pojem integrace.....	29
3.2 Legislativní úprava školské integrace v České republice.....	30
3.3 Podmínky integrace, činitelé integrace v praxi běžné základní školy.....	34
3.3.1 Integrovaný žák.....	35
3.3.2 Rodina .....	37
3.3.3 Škola.....	39
3.3.4 Školská poradenská zařízení .....	45
<b>4 Kazuistiky.....</b>	<b>49</b>
4.1 Kazuistika č. 1.....	50
4.2 Kazuistika č. 2.....	53
4.3 Kazuistika č. 3.....	56
<b>Závěr .....</b>	<b>61</b>
<b>Seznam použité literatury a odborných pramenů .....</b>	<b>63</b>
<b>Přílohy.....</b>	<b>65</b>

# Úvod

Integrace zrakově postižených dětí a žáků do běžného typu školského systému se stává pedagogickou realitou.

Hlavní důvod, který mě vedl k výběru tohoto tématu je má osobní zkušenost s dětmi se zrakovým postižením a kombinovanými vadami. Třetím rokem pracuji ve Speciálně pedagogickém centru při Mateřské škole Horáckově v Praze 4. Speciálně pedagogické centrum se specializuje v péči o děti a žáky s vadami zraku, s kombinovanými vadami a vadami řeči. Mezi hlavní cíle, které si speciálně pedagogické centrum klade, patří integrace dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do intaktní společnosti, a také dosáhnout u těchto jedinců co nejvyššího a všestranného rozvoje, vybavit je potřebnými kompetencemi a vést je k co největší samostatnosti.

Tato práce chce podat ucelený výklad procesu integrace, tedy začlenění jedince se zrakovým postižením do hlavního proudu základního vzdělávání. Bakalářská práce je určena učitelům, asistentům pedagogů, rodičům, zkrátka všem, kteří jsou ve styku s dětmi, žáky se zrakovým postižením, a kteří si chtějí rozšířit své znalosti z oblasti integrace a dozvědět se o specifických znacích výchovy a vzdělávání zrakově postižených jedinců.

V první kapitole této práce se zaměřuji na všeobecné poznatky o zraku a zrakových vadách dětského věku. Vzhledem k tomu, že zraková vada ovlivňuje celou osobnost handicapovaného jedince, popsala jsem zde její vliv na kognitivní vývoj, pohybový vývoj, sociální vývoj, její vliv na hru a přístup k informacím. Popsány jsou zde i výchovně vzdělávací přístupy k dítěti se zrakovým postižením a definovány speciálně pedagogické metody, konkrétně zraková stimulace, kompenzace a sociální rehabilitace.

Druhá kapitola nesoucí název Výchova a vzdělávání integrovaných žáků se zrakovým postižením v praxi běžné základní školy se zaměřuje na to, jaká specifika by měla mít výuka integrovaných žáků se zrakovým postižením. Kapitulu doplňuje nástin kompenzačních a rehabilitačních pomůcek usnadňujících práci ve škole integrovaným žákům.

Nejobsáhlejší kapitolou je Integrace dětí a žáků se zrakovým postižením v praxi běžné základní školy. Kapitola obecně vymezuje pojem integrace, důraz je kladen na legislativní vymezení a podmínky a činitele procesu integrace. Zaměřuji se zde především na roli integrovaného žáka v procesu integrace, rodiče integrovaného žáka, úlohu školy – roli učitele integrovaného žáka, spolužáků a asistenta pedagoga, v neposlední řadě se zde soustředuji na úlohu poradenského pracoviště, tedy speciálně pedagogického centra.

Práci dokresluje má praktická zkušenost s integrovanými dětmi a žáky se zrakovým postižením v běžných základních školách. Pro popis integrace jsem zvolila metodu kazuistik, kde je popsána výchova a vzdělávání dětí a žáků integrovaných v běžném proudu vzdělávání. Vybrala jsem

tři klienty speciálně pedagogického centra. V prvním případě se jedná o fungující integraci, ve druhém případě se o procesu integrace mluvit nedá, jelikož žák je vzděláván s asistentem pedagoga v lavici, ale s ostatními spolužáky a učitelem nepracuje. Třetí případ integrace by se dal charakterizovat jako proces fungující integrace ve svém počátku, ale později se stal nefunkčním v důsledku sporu učitele a asistenta pedagoga.

Závěr má shrnující charakter a sumarizuje základní poznatky o problematice integrace dětí a žáků se zrakovým postižením v praxi běžné základní školy.



# 1 Dítě, žák, student se zrakovým postižením

## 1.1 Význam zraku

Zrak je jeden ze základních smyslů člověka, je pro člověka velmi důležitý, protože podává maximum informací v minimálním čase. Pomocí zraku se člověk orientuje ve světě, dokáže vydělit jednotlivé předměty a prostorové vztahy mezi nimi. Zrak umožňuje rozlišení tvarů, barev, velikosti, hloubky a rozměrů poznávaných předmětů, jejich chemické vlastnosti, zároveň směr pohybu a klidu v prostředí. Zrak má vliv na utváření správných představ, rozvoj paměti, pozornosti, myšlení, řeči, na emocionálně volní sféru jedince. Zrak má vliv na hru, učení, pracovní činnost, zájmovou činnost a je zdrojem estetických zážitků.<sup>1</sup>

Kvalita vidění je důležitým faktorem kvality života v jakémkoli věku. Vnímání zrakově postižených je pomalejší, náročné na udržení pozornosti, soustředění a paměť. Vnímání kompenzačními smysly není tak přesné. Vnímání prostřednictvím hmatu bývá zkreslené, probíhá po částech a velké předměty nelze hmatem tak dobře rozlišit. Zrakové postižení ovlivňuje pohybovou kulturu, samostatný pohyb a rovněž orientaci v prostoru. Jedinec se stává závislým na neustálé dopomoci vidících, např. při pohybu po městě, cestování dopravními prostředky, vnímání okolních překážek a nástrah.

Zrakově postižený jedinec má omezené možnosti poznávání reality, především vnímání souvislostí v okolním prostředí. Ovlivněny jsou především sociální dovednosti, tedy schopnost navázání a následné udržení mezilidských vztahů, ztížená je také možnost sociálního začlenění do society. Negativně působí zrakové postižení na oblast sebepojetí jedince a jeho samostatný život ve společnosti, narušuje oblast poznávání pocitů, vjemů, představ a ovlivňuje mezilidskou komunikaci.

## 1.2 Dělení zrakových vad, důsledky poškození oka

Poškození zraku může být různého druhu i stupně a může mít různé funkční důsledky, různou dobu vzniku i různou etiologii. Každá zraková vada má tedy svoje specifické znaky a ty mohou ovlivnit vývoj postiženého dítěte i jeho další život.

---

<sup>1</sup> KEBLOVÁ, A. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha : Septima, 1998. s. 6

Základní diagnostiku zrakové vady provádí lékaři – oftalmologové. Zpráva z očního vyšetření by měla obsahovat kromě základních osobních identifikačních údajů a základní diagnózu, tedy pojmenování vady nebo několika vad, z jejichž příčiny jsou sníženy zrakové funkce. Dále by zpráva měla obsahovat údaj o naměřených hodnotách zrakové ostrosti do dálky a do blízka, údaj o kvalitě zorného pole. Na některých oftalmologických pracovištích připojují lékaři či zrazení terapeuti ješte údaje o případném porušení barvocitu, okulomotorice, adaptaci na tmou a oslnění, údaje o citlivosti na kontrast, doporučení omezení fyzické námahy a televize.<sup>2</sup>

Pro vznik zrakových vad je důležitá doba, kdy zraková vada vznikla. V tomto případě hovoříme o vadách prenatálních, perinatálních, postnatálních a získaných. Převážná většina oftalmologických studií zrakové vady dělí na vrozené vady a získané vady. „*Vrozené vady jsou způsobeny patologickými noxy, jež zapříčiňují různé vývojové anomálie oka.*“<sup>3</sup> Obecně platí, že porucha je tím závažnější, čím dříve vznikla. Vrozené vady jedince představují větší zátěž pro psychický vývoj, většinou ale nebývají tak subjektivně traumatizující.<sup>4</sup> Získané vady oproti vrozeným vadám vznikají různými chorobami, jako jsou diabetes, angína, tuberkulóza, revmatická onemocnění, roztroušená skleróza nebo úrazy, kterým je člověk po celý život vystaven.<sup>5</sup> Získané vady představují nevratnou ztrátu, a proto způsobují jedinci větší trauma než vady vrozené.<sup>6</sup>

Podle světové zdravotnické organizace (WHO) dělíme zrakové vady podle stupně zdravotního postižení. Posudkové lékařství definuje pět kategorií zrakového postižení podle stupně postižení, tedy podle vizu,<sup>7</sup> což je schopnost oka jasně a ostře vnímat předměty a jejich detaily.

První kategorií zrakového postižení je slabozrakost lehká a střední (zraková ostrost je dána vizem 6/18 – 6/60).<sup>8</sup> Slabozrakost se projevuje omezením schopnosti a deformací zrakových představ. Zraková práce do dálky a do blízka představuje pro slabozraké jedince velkou zátěž, která se projevuje rychlejším nástupem únavy. Slabozrací jedinci používají především optické kompenzační pomůcky.

---

<sup>2</sup> KUCHARSKÁ, A. *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika ve speciálně pedagogických centrech*. Praha : Institut pedagogicko - psychologického poradenství ČR, 2007. s. 130.

<sup>3</sup> HAMADOVÁ, P.; KVĚTOŇOVÁ, L.; NOVÁKOVÁ, Z. *Oftalmopedie*. Brno : Paido, 2007. s. 24

<sup>4</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha : Karolinum, 1995. s. 41.

<sup>5</sup> HAMADOVÁ, P.; KVĚTOŇOVÁ, L.; NOVÁKOVÁ, Z. *Oftalmopedie*. Brno : Paido, 2007. s. 25.

<sup>6</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha : Karolinum, 1995. s. 41.

<sup>7</sup> Vizus je míra zrakové ostrosti, tedy přesnost vizuální diferenciace a měří se z hlediska schopností vidět na blízko a na dálku. Vidění na dálku je charakterizováno zlomkem, kde je v čitateli uvedena vzdálenost, ze které dítě příslušný předmět vidí, a ve jmenovateli vzdálenost, ze které by jej vidět mělo. (KEBLOVÁ, A. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha : Septima, 1998. s. 10)

<sup>8</sup> LUDÍKOVÁ, L. et al. *Speciální pedagogika*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. s. 199

Druhou kategorií je slabozrakost těžká (vizus 6/60 – 3/60).<sup>9</sup> Slabozrakost těžká představuje pro jedince velkou zátěž při zrakové práci do dálky a do blízka, která se projevuje ještě rychlejším nástupem únavy než u slabozrakosti lehké a střední. Osoby s těžkou slabozrakostí rovněž používají optické kompenzační pomůcky.

Třetí kategorií je těžce slabý zrak neboli zbytky zraku (vizus je 3/60 – 1/60).<sup>10</sup> Těžce slabý zrak se projevuje snížením až deformací zrakových schopností a vede už k výrazným obtížím při prostorové orientaci. Jedinci s těžce slabým zrakem mohou v závislosti na stupni svého postižení inklinovat více k nevidomým než k vidomým. Osoby s těžce slabým zrakem bývají schopny pracovat s černotiskem, ale za pomoci speciálních optických pomůcek.

Čtvrtou kategorií je praktická nevidomost (vizus je 1/60 – světlocit se správnou projekcí).<sup>11</sup> Prakticky nevidomí jedinci musí využívat svých kompenzačních schopností k získávání informací o okolním světě a zároveň by měli cvičit své zrakové funkce tak, aby je mohli maximálně využít v prostorové orientaci a samostatném pohybu.<sup>12</sup>

Pátou kategorií je úplná nevidomost obou očí (vizus je světlocit s chybnou projekcí až úplná ztráta světlocitu).<sup>13</sup> Jedinci úplně nevidomí jsou odkázáni na využívání výhradně kompenzačních smyslů a schopností k získávání informací o okolním světě.<sup>14</sup>

Poškození zraku může mít různé funkční důsledky pro jedince. Mezi funkční důsledky zrakových vad se řadí poruchy zrakové ostrosti (vidění na blízko a do dálky), poruchy zorného pole (vidění všech bodů, které se zobrazují na sítnici přímým i nepřímým viděním), poruchy okulomotoriky (vidění v pohledových směrech), poruchy binokulárního vidění (spolupráce obou očí při vidění) a stereopse (prostorové vidění), poruchy barvocitu (vidění barev), poruchy citlivosti na kontrast (vidění nestejných podnětů působících současně na zrak), poruchy adaptace na světlo a tmu (adaptace na přechod ze světla do tmy a naopak).<sup>15</sup>

---

<sup>9</sup> HAMADOVÁ, P.; KVĚTOŇOVÁ, L.; NOVÁKOVÁ, Z. *Oftalmopedie*. Brno : Paido, 2007. s. 37

<sup>10</sup> LUDÍKOVÁ, L. et al. *Speciální pedagogika*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. s. 200

<sup>11</sup> HAMADOVÁ, P.; KVĚTOŇOVÁ, L.; NOVÁKOVÁ, Z. *Oftalmopedie*. Brno : Paido, 2007. s. 39

<sup>12</sup> KUCHARSKÁ, A. *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika ve speciálně pedagogických centrech*. Praha : Institut pedagogicko - psychologického poradenství ČR, 2007. s. 130

<sup>13</sup> HAMADOVÁ, P.; KVĚTOŇOVÁ, L.; NOVÁKOVÁ, Z. *Oftalmopedie*. Brno : Paido, 2007. s. 39

<sup>14</sup> LUDÍKOVÁ, L. et al. *Speciální pedagogika*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. s. 199

<sup>15</sup> MORAVCOVÁ, D. *Zraková terapie slabozrakých a pacientů s nízkým vizem*. Praha : Triton, 2004. s. 46

Je-li zrakové postižení spojeno s dalším postižením, hovoříme o kombinovaných postiženích, která jsou skupinou vad, jejichž společným činitelem je dominantní zrakové postižení nejrůznějšího druhu a stupně. Mezi nejčastější přidružená postižení u dětí patří mentální retardace, tělesné postižení, komunikační potíže, sluchová vada, specifické poruchy učení, syndrom ADD a ADHD.

S dětským věkem jsou spojeny i určité zrakové vady. Nejčastějšími vadami u dětí jsou např. krátkozrakost a dalekozrakost, tedy špatné vidění na dálku a na blízko. Tato postižení mají různou míru progresu, u nejtěžších forem může dojít k výraznému zhoršení zrakové ostrosti, ke změně zorného pole či v krajním případě k oslepnutí.<sup>16</sup> Dalšími zrakovými vadami dětského věku jsou např. tupozrakost a šilhavost. Pro tupozrakost je typické snížení zrakové ostrosti jednoho oka, které nelze zlepšit brýlovou korekcí.<sup>17</sup> Pro nápravu se používá okluze na zdravé oko a postižené oko se trénuje. Šilhavost je porucha rovnovážného postavení očí, jedno oko má sníženou ostrost, a proto se stáčí.<sup>18</sup> Obvykle spolu obě vady souvisí a mají za následek špatné prostorové vnímání a problémy v koordinaci zraku a ruky.

Nejčastější příčinou slepoty u dětí je u nás onemocnění retinopatie nedonošených.<sup>19</sup> Jedná se o onemocnění novorozenců, kteří musí být umístěni v inkubátoru s vysokým příívodem kyslíku. Retinopatie má více stupňů, od poklesu zrakové ostrosti až po nevidomost.<sup>20</sup> Dalšími vážnými poruchami zraku u dětí jsou zelený a šedý zákal. Jsou to onemocnění, která musí být operativně řešena a ne vždy se poté zrak úplně vyléčí, někdy je nutné zákrok opakovat či se mohou objevit jiné problémy zraku např. dalekozrakost.<sup>21</sup>

### 1.3 Vliv zrakové vady na osobnost jedince

Zrak poskytuje 80-90 % informací o okolním světě, vzhledem k tomu je pochopitelné, že jedinec s postižením zraku bude mít jiné podmínky pro svůj vývoj než jedinec vidící.

---

<sup>16</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha : Karolinum, 1995. s. 34 - 35

<sup>17</sup> HAMADOVÁ, P.; KVĚTOŇOVÁ, L.; NOVÁKOVÁ, Z. *Oftalmopedie*. Brno : Paido, 2007. s. 26

<sup>18</sup> HAMADOVÁ, P.; KVĚTOŇOVÁ, L.; NOVÁKOVÁ, Z. *Oftalmopedie*. Brno : Paido, 2007. s. 26

<sup>19</sup> HAMADOVÁ, P.; KVĚTOŇOVÁ, L.; NOVÁKOVÁ, Z. *Oftalmopedie*. Brno : Paido, 2007 s. 27

<sup>20</sup> HAMADOVÁ, P.; KVĚTOŇOVÁ, L.; NOVÁKOVÁ, Z. *Oftalmopedie*. Brno : Paido, 2007. s. 27

<sup>21</sup> HAMADOVÁ, P.; KVĚTOŇOVÁ, L.; NOVÁKOVÁ, Z. *Oftalmopedie*. Brno : Paido, 2007. s. 28-29

Poškození zraku nebo jeho úplná ztráta omezují, deformují nebo zcela vylučují tento zdroj informací. Vágnerová (1995)<sup>22</sup> charakterizuje zrakovou vadu a její následky pro člověka z psychologického hlediska: „*Zraková vada, podobně jako jiná postižení, ovlivňuje celou osobnost dítěte a jeho psychický vývoj. Její vliv je komplexní, často nelze jednotlivé složky dobře oddělit. Jsou rozlišovány změny primárního postižení, to je zrakový handicap, a změny sekundárního charakteru, které z něho vyplývají. Zraková vada ovlivňuje vývoj postiženého dítěte v závislosti na diagnóze, její závažnosti, etiologii, ale často i na době kdy vznikla.*“

Důsledky poškození, poruchy nebo ztráty zraku způsobují jedinci informační deficit. Informace jsou zkreslené, deformované, v omezené kvalitě i kvantitě, nepřesné, neúplné, v užším rozsahu. Zraková porucha zasahuje do všech oblastí osobnosti. Zrakově postižený má ztížený přístup k tištěným i psaným informacím (např. černostisk, časopisy, media, divadla, kina, PC). Ovlivňuje samostatnost a nezávislost, sebeobsluhu a péči o domácnost, sociální vztahy a výběr partnera, samostatný pohyb a prostorovou orientaci.

Zrakově postižení má vliv na psychický vývoj jedince především v oblastech kognitivního vývoje, pohybového vývoje a sociálního vývoje, v oblasti hry, a také v oblasti získávání informací. Rozepsáno je v dalších kapitolách. Mezníky uvědomění si odlišnosti jedince jsou především při vstupu do mateřské školy, základní školy, výběru povolání, vstupu do zaměstnání a výběru partnera.

### **1.3.1 Vliv zrakové vady na kognitivní vývoj**

U zrakově postiženého jedince jsou poznávací procesy značně omezeny, je to dáno nedostatkem vizuálních podnětů, tedy senzomotorickou deprivací dítěte. Vlivem značného podnětového strádání se u zrakově postižených dětí snižuje aktivační úroveň. Příčinou je skutečnost, že běžná podnětová nabídka, dostupná zrakově postiženému dítěti bývá mnohem chudší a jednotvárnější.<sup>23</sup>

Vnímání u zrakově postižených může být omezeno a celkově zpomaleno, je méně přesné, rozsah jeho vnímání je užší a kvalitativně odlišný, protože dítě nevidí atraktivní předměty, které by ho motivovaly k poznávání. Pokud jde o vnímání prostoru, toto vnímání je také omezeno, málo

---

<sup>22</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha : Karolinum, 1995. s. 11

<sup>23</sup> KEBLOVÁ, A. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha : Septima, 1998. s. 13

diferencováno, dítěti chybí sebejistota k poznávání prostředí. Pro dítě je prostředí nebezpečné a nečitelné. Důsledkem toho, se tyto děti mohou jevit, více spavější a apatičtější.<sup>24</sup>

Nedostatečná zraková orientace ovlivňuje nepříznivě i rozvoj senzomotorické inteligence. Jelikož manipulační činnost začíná později, pomaleji se rozvíjí i koordinace ruky, dítě nemá tolik zkušeností, jako mají děti zdravé stejného věku, vhodnou stimulací a kompenzací však dítě vše postupně dožene.<sup>25</sup>

Potřeba učení může být u dětí se zrakovým postižením omezena či snížena. Děti mají menší příležitost ke spontánnímu učení, mají méně zkušeností, které vyplývají například z manipulace s předměty. Zrakově postižené dítě je závislé v získávání podnětů v dostatečném množství a kvalitě na svém okolí. Objevuje se také tendence dětí izolovat vzhledem k jejich postižení ve stereotypnějším prostředí.

Rozvoj myšlení probíhá na základě rozvoje smyslového vnímání a řeči. U dětí zrakově postižených je poznání nejčastěji zprostředkované pomocí řeči a verbalizace. Pozornost v předškolním věku bývá nedozrálá slabě koncentrovaná a povrchní.<sup>26</sup> Paměť sehrává v životě jedince se zrakovým postižením významnou roli, především v praktickém životě. Paměť bývá více rozvíjena než u vidících jedinců, jelikož je důležitá z hlediska kompenzace zraku. Umožňuje jedinci prostorovou orientaci a uchování řady důležitých informací, spojování předešlých informací s novými zkušenostmi.

Celkově je kognitivní vývoj u zrakově postižených dětí pomalejší. Příčinou je úzká spojitost kognitivního vývoje s motorickým vývojem, který je také zpomalen. Jedná se o důsledek toho, že dítě atraktivní předměty nevidí a pohyb za zvukem je mnohem složitější, roli hraje i možný strach z prostředí.

### **1.3.2 Vliv zrakové vady na pohybový vývoj**

Důsledkem zrakového postižení může docházet u dítěte k opoždění pohybového vývoje a ke změnám v některých vývojových fázích (možné odlišnosti a doba v osvojení si dané dovednosti: přetáčení se z břicha na záda a naopak, lezení, sezení, sbírání, uchopování, samostatná chůze, chytání a

---

<sup>24</sup> HAMADOVÁ, P.; KVĚTOŇOVÁ, L.; NOVÁKOVÁ, Z. *Oftalmopedie*. Brno : Paido, 2007. s. 62

<sup>25</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha : Karolinum, 1995. s. 67

<sup>26</sup> KEBLOVÁ, A. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha : Septima, 1998. s. 14

házení, běhání, skákání, poskakování, přeskakování, zdolávání překážek a podobně). Příčinou může být ztráta motivace, jelikož dítě nevidí atraktivní předměty, které by ho nutily k pohybu. Dítěti taktéž chybí možnost zrakové kontroly při pohybu, nemůže sledovat, kam se ve svém pohybu dostalo. Zároveň pohyb za zvukem je mnohem složitější a objevuje se až na dalším vývojovém stupni.

Nedostatečná zraková orientace ovlivňuje nepříznivě rozvoj motoriky, kde hraje významnou úlohu zrakem kontrolovaná manipulace. Dítě, které nevidí na své ruce, špatně manipuluje s předměty a manipulační aktivita není tak vysoká. To vede k celkovému opožďování nástupu senzomotorické koordinace a úchopu. Příčinou opožďování úchopu může být i manipulace s příliš malými předměty, která je velmi složitá a bez zpětné vazby téměř nemožná.

Děti nevidomé mívají problémy s vytvářením představ o prostředí, jsou nejisté v orientaci v prostředí, což vede k nedostatkům sebevědomí při objevování okolí. Omezená je také rychlá orientace v prostoru a v prostředí, odhad vzdálenosti, překážek a reálného nebezpečí.

Vzhledem k úzké spojitosti pohybového vývoje a kognitivního vývoje, nedostatek pohybu negativně ovlivňuje kognitivní vývoj. Příčinou je především malé množství zkušeností z manipulace s předměty a z objevování okolí.

### **1.3.3 Vliv zrakové vady na sociální vývoj**

Kvalita sociálního prostředí, které obklopuje jedince se zrakovým postižením, má vliv na celý jeho vývoj a způsob adaptace a ovlivňuje postoje zrakově postižených k nezávislosti.

Důležitým předpokladem socializace je oční kontakt s matkou, pokud chybí je potřeba ho nahrazovat např. jemnými doteky, mluvením na dítě atd. Dalším důležitým socializačním faktorem je první úsměv dítěte. Děti se zrakovým postižením či děti nevidomé reagují úsměvem na matčin hlas, ale jejich reakce jsou méně výrazné než u dětí zdravých. Na základě toho, se mohou zdát děti se zrakovým postižením více apatické a pasivní.<sup>27</sup>

Proces získání identity, tedy oddělení se od matky, je pro dítě se zrakovým postižením velmi obtížný a dlouhý. Je to způsobeno tím, že dítěti se zrakovým postižením chybí možnost snadného vizuálního odlišení hranic vlastního těla a těla matky.<sup>28</sup> Děti bývají déle závislé na rodičích, protože u nich delší dobu přetrvává pocit nejistoty a ohrožení, daný horší orientací ve svém okolí.

---

<sup>27</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha : Karolinum, 1995. s. 71

<sup>28</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha : Karolinum, 1995. s. 77

Děti těžce zrakově postižené nemají omezený rozvoj řečových dovedností. Řeč má pro ně komunikační i kognitivní funkci a stává se prostředkem kompenzace. Informace získávané z komunikace mohou být pro děti se zrakovým postižením trochu zkreslené. Děti obtížně vnímají nonverbální komunikační signály, což může vést ke špatné interpretaci sdělované informace. Problémy zraku ovlivní mimiku, gesta, výraz tváře a chování. Děti často nechápou ironii, kterou nevyčtou z výrazu obličeje.

U dětí se zrakovým postižením se mohou projevit zvláštní zlozvyky, stereotypy. Jedná se o zatlačování očí, grimasování, kývavé pohyby, které vznikají z nemožnosti zrakové kontroly a potřeby autostimulace. Omezují jedince i v navazování sociálního kontaktu, jelikož při komunikaci jsou tyto pohyby rušivým činitelem.

Zrakově postižené děti mají omezené či ztracené možnosti učení nápodobou, což vede k opoždění různých sociálních aktivit. Problémy se vyskytují i v oblasti sociálních dovedností, především se děti se zrakovým postižením hůře prosazují, neumí se zapojit do rozhovoru, mají problémy v hledání kamaráda a se začleněním do společnosti dětí.<sup>29</sup>

#### **1.3.4 Vliv zrakové vady na hru dětí se zrakovým postižením**

Hra je pro dítě se zrakovým postižením stejně důležitá jako pro děti zdravé. Hra dítě stimuluje v jeho dalším vývoji. Hra formuje a rozvíjí vnímání, paměť, myšlení i vůli jedince. Je zdrojem sebeuplatnění a radosti z vlastní činnosti. Pomáhá rozvíjet vztah k učení a sociální komunikaci. Dítě se během hry učí trpělivosti, vytrvalosti, respektování pravidel, toleranci, přizpůsobování se situaci, usměrňování vlastní činnosti.<sup>30</sup> Zrakově postižené dítě má omezenou hru jako formu organizace, jako prostředek k získávání informací, jako diagnostiku uspokojování základní potřeby učení, aktivity a pohybu, uvolnění a relaxace. Tímto je zrakově postižené dítě znevýhodněno od ostatních zdravých jedinců.

I nevidomé děti si mohou hrát s míčem, panenkou, vláčkem, jezdit na koloběžce, zacházet s nůžkami, třídit předměty, přelézat překážky, pomáhat v domácnosti, vyřídit vzkaz sousedům, jen jsou více závislé na dospělé osobě než děti zdravé. Děti se zrakovým postižením mívají problémy s manipulací s předměty, v koordinaci ruky a oka, a proto je manipulační aktivita tolik neláká. Děti

---

<sup>29</sup> KEBLOVÁ, A. Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením. Praha : Septima, 1998. s. 16

<sup>30</sup> KUDELOVÁ, I. *Malé dítě s těžkým poškozením zraku : Raná péče o dítě se zrakovým postižením a kombinovaným postižením*. Brno : Paido, 1996. s. 26



bychom mohli pro hru a manipulační činnost motivovat příjemnými materiály předmětů, barevnou výrazností či zajímavým tvarem a velikostí. Při volbě a výběru hraček bychom si měli uvědomit, že zcela nevidomému dítěti působí značné potíže najít ztracenou hračku. Tato skutečnost je může od hry odradit.<sup>31</sup>

Dítě se zrakovým postižením by mělo být při hře ve vhodné a pro něj bezpečné poloze, ve které se cítí dobře. Dále je dobré čas her vymezit a pravidelně dodržovat, aby se dítěti usnadnila orientace v čase. Dítě by mělo mít možnost výběru hraček, při nabízení hraček je třeba hračku pojmenovat a předvést. Během hry je též nutné dítěti poskytovat zpětnou vazbu. Je-li dítě při činnosti neúspěšné, měla by se činnost verbálně vysvětlit, co dělat má a co nemá.<sup>32</sup>

### **1.3.5 Vliv zrakové vady na přístup k informacím**

Problémy zraku ovlivní přístup k informacím. Informace jsou deformovány z hlediska jejich celistvosti, kvality i kvantity. Může být omezen přístup k černotisku, tedy učebnicím, časopisům, knihám, pracovním sešitům. Učebnice, knihy, časopisy, pracovní sešity v Braillově písmu jsou velmi nákladné a nezahrnují všechny informace v černotisku.

Informace, které dítěti poskytují kompenzační smysly, jsou jiné povahy, jejich získávání je mnohem pomalejší a náročnější na soustředěnost a pozornost, vyžadují práci paměti, mohou být zkreslené, neúplné, nepřesné, v omezené kvalitě i kvantitě, v užším rozsahu.

## **1.4 Přístup k dítěti se zrakovým postižením**

Děti se zrakovým postižením mají stejné potřeby, jako děti zdravé, potřebují stejné množství lásky a důslednosti jako ostatní děti, ale potřebují více pomoci, více času, více pozornosti, aby se i ony mohly maximálně rozvíjet a dosáhly začlenění do intaktní společnosti.

Rodina je prvním prostředím, do kterého dítě vrůstá a nejdůležitěji působí na jeho psychický, tělesný i sociální vývoj již od narození. Pro vývoj dítěte je podstatné, jaký postoj si vůči

---

<sup>31</sup> SMÝKAL, Josef. *Těžce zrakově postižené dítě v rodině* [online]. Brno : Mateřská škola pro nevidomé a zbytky zraku, Veverí 15, 1980, 1980 [cit. 2011-05-31]. Dostupné z WWW: <<http://smykal.ecn.cz/publikace/kniha04t.htm>>.

<sup>32</sup> KUDELOVÁ, I. *Malé dítě s těžkým poškozením zraku : Raná péče o dítě se zrakovým postižením a kombinovaným postižením*. Brno : Paido, 1996. s. 27

němu vytvoří rodiče, kteří své dítě vnímají jako handicapované. Pro sebepojetí rodičů je vada později vzniklá přijatelnější než vada vrozená. Vrozená vada mnohem více narušuje sebehodnocení rodičovského statusu, rodiče si handicap dítěte často kladou za vinu, nebo mohou trpět pocitem méněcennosti, že nedokázali zplodit zdravého potomka.<sup>33</sup>

Rodiče se musí s narozením jejich postiženého dítěte vyrovnat, celá situace je pro ně velkou zátěží. Vágnerová definuje fáze přijetí tohoto faktu takto (1995):<sup>34</sup> První fází tvoří šok a popření skutečnosti, že se rodičům narodilo postižené dítě. Druhá fáze je postupná akceptace a vyrovnání se s problémem, v této fázi rodiče vyhledávají informace, obrannou reakcí může být hledání viníka. Třetí fáze je fáze realismu, v této fázi rodiče více méně přijímají fakt, že jejich dítě je postižené. Čtvrtá fáze je plná akceptace postiženého dítěte.

U postojů a chování rodičů k dítěti s postižením se mohou objevovat dvě extrémní situace. V prvním případě je to hyperprotektivní přístup, který se vyznačuje přehnaně pečovatelským a infantilizujícím chováním rodičů. Rodiče, aniž by si to uvědomovali, neposkytují dítěti dostatek zkušeností. Ve druhém případě se může jednat o přehnaně ambiciózní přístup rodičů, kteří se s handicapem dítěte nemohou vyrovnat a chtějí si všemi dostupnými způsoby dokázat, že není tak závažný a omezující. Rodiče vyžadují od dítěte příliš mnoho a popírají tak skutečnost, že toho dítě není schopné.<sup>35</sup>

Dítě se zrakovým postižením by se mělo učit stejným dovednostem jako děti zdravé. U dětí se zrakovým postižením je zraková stimulace důležitá od samého začátku. Zrak by se měl stimulovat hned, jak se zjistí zraková vada, už v kojeneckém období. Rodiče by měli rozvíjet a stimulovat zrak vhodnými metodami, se kterými jim poradí odborníci, proto je nutné, aby navázali kontakt a spolupráci s poradenskými pracovišti. Především střediska rané péče pomáhají rodičům hned po narození jejich postiženého dítěte. Programem rané péče je provádět depistáž dětí s postižením, spolupracovat s odbornými lékaři a pediatry, podporovat rozvoj dítěte, především výcvikem kompenzačních smyslů a rozvíjením zbylého vidění, podporovat a provázet rodinu k dalšímu poskytování služeb, ke speciálně pedagogickému centru.

Rodiče by měli rozvíjet kompenzační smysly zrakově postiženého dítěte. S vhodnými metodami kompenzace zraku rodičům také pomohou střediska rané péče. Sluchové vnímání můžeme cvičit tím, že s dětmi analyzujeme charakteristické zvuky různých věcí, ozvěnu, zvuk v prostoru, podporujeme sluchovou paměť, sluchovou pozornost. Rodiče by měli posilovat čich a chuť například

---

<sup>33</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha : Karolinum, 1995. s. 41

<sup>34</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha : Karolinum, 1995. s. 45

<sup>35</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha : Karolinum, 1995. s. 99

analyzováním vůní osob, vůní v prostředí - v přírodě, na ulici, doma, vůně obchodů, vůně prádla apod. a podporovat hmat pomocí poznávání tvaru, velikosti, teploty, vlhkosti, hmotnosti, vlastností předmětů. Motivaci dítěte se zrakovým postižením lze zvyšovat volbou příjemných předmětů, různých her s pískem, s reliéfními obrázky a knížkami.

Rozhodující je také stupeň zrakového postižení - míra ztráty zraku. Podle toho poté probíhá stimulace a kompenzace. Rozdílně se pracuje s jedincem slabozrakým, kde především stimulujeme zrak a k tomu kompenzační smysly, a jinak pracujeme s jedinci nevidomými, kde zrak samozřejmě nemůžeme stimulovat, proto se především zaměřujeme na kompenzaci ostatních smyslů.

Neměli bychom opomíjet ani podporu kinestetického vnímání, jemnou a hrubou motoriku, grafomotoriku, samostatný pohyb pomocí nácviku prostorové orientace. Podporovat v dítěti chuť učit se a pracovat s rehabilitačními a kompenzačními pomůckami a zároveň ho podporovat v samostatném vyhledávání informací. U dítěte se zrakovým postižením se mohou objevovat stereotypy, které vyplývají z nedostatečné zrakové kontroly a potřeby autostimulace. Rodiče by se měli snažit těmto zlovykům předcházet. Starat se, aby dítě mělo vždy dostatek podnětů k zajímavým činnostem, podávat mu hračky, vyžadovat aktivní spolupráci při hře a podobně.

U dítěte se zrakovým postižením by rodiče měli maximálně podporovat pohyb, který se důsledkem postižení opoždí. Vybírat atraktivní, kontrastní předměty a cvičit pohyb za zvukem (pohyb za zvonečkem nebo jiným zvukem, házet dítěti hračku a pozorovat, jak vnímá zvuk dopadu a podobně). Podporovat za slovního doprovodu chůzi, běh, cvičit rovnováhu, skákání, házení a jiné pohybové aktivity.

Podporovat manipulaci s předměty, aby se dítě předmětů dotýkalo, bralo je, zdvihalo, nechalo padat, hledalo je, pociťovalo jejich hmotnost, rozměry a tvar, všímalo si jejich povrchu i druhu materiálů, ze kterého jsou vyrobeny.<sup>36</sup> U slabozrakého dítěte bychom neměli opominout, podporovat součinnost ruky a zraku. Rodiče by měli volit velké, atraktivní, výrazné a barevně kontrastní předměty.<sup>37</sup> Umožnit dítěti manipulaci se svou lžičkou, miskou, lahví i skleničkou, jelikož to u dítěte podporuje samostatnost v sebeobsluze.

---

<sup>36</sup> SMÝKAL, Josef. *Těžce zrakově postižené dítě v rodině* [online]. Brno : Mateřská škola pro nevidomé a zbytky zraku, Veveří 15, 1980, 1980 [cit. 2011-05-31]. Dostupné z WWW: <<http://smykal.ecn.cz/publikace/kniha04t.htm>>.

<sup>37</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha : Karolinum, 1995. s. 83

Rodiče by také měli vést dítě k sebeobsluze, především k samostatnému oblékání, obouvání, stravování a osobní hygieně (posazování na nočník, koupání). Je důležité postupovat při učení všech těchto dovedností formou hry.<sup>38</sup>

Manipulace s předměty je důležitá i z hlediska hry, proto bychom ji měli podporovat. Nevidomé dítě je třeba vést ke hře individuálně, protože nemá možnost hru pozorovat. Je důležité dítěti ukázat, čím je hračka zajímavá, co se s ní dá dělat. Rodiče by měli při výběru hraček respektovat možnosti určitého dítěte. Později se doporučuje hra s nafukovacím míčem, který má v sobě rolničku. Ideální je začít ve vodě, poté mohou rodiče přistoupit ke kutálení, házení se slůvkem „hop“, házením proti zdi a podobně.<sup>39</sup>

Rodiče by měli pro dítě vytvořit atraktivní podnětné prostředí, které bude dítě maximálně stimulovat. Dítě potřebuje různorodé a proměnlivé podněty, které ho nebudou přesylovat, nudit svou stereotypií, a zároveň budou pro dítě alespoň do určité míry srozumitelné a nebudou v něm vyvolávat strach svou nejasností.<sup>40</sup>

Řeč a dotyky již od nejranějšího věku jsou nezbytnými komunikačními prostředky, které zastupují zrakové vjemy a po delším působení se stávají kompenzačními prostředky. Vše co se děje, je nutné neustále slovně popisovat.<sup>41</sup> Rodiče by neměli zapomenout poskytovat dítěti správný mluvený vzor i formu, která bude odpovídat věku dítěte.

V oblasti sociálního vývoje můžeme hovořit o důležitosti očního kontaktu matky s dítětem. U dětí nevidomých může být tento kontakt nahrazován doteky kůže na obličeji a laskavou řečí. Vývoj identity dítěte bývá opožděn, zároveň děti bývají déle závislé na rodičích oproti zdravým dětem. Je vhodné tuto závislost měnit podle věku dítěte, umožňováním stále větší samostatnosti a nových podnětů ke společné aktivitě s druhými dětmi (například pozdravem vznikají kladné vztahy k ostatním

---

<sup>38</sup> SMÝKAL, Josef. *Těžce zrakově postižené dítě v rodině* [online]. Brno : Mateřská škola pro nevidomé a zbytky zraku, Veverí 15, 1980, 1980 [cit. 2011-05-31]. Dostupné z WWW: <<http://smykal.ecn.cz/publikace/kniha04t.htm>>.

<sup>39</sup> SMÝKAL, Josef. *Těžce zrakově postižené dítě v rodině* [online]. Brno : Mateřská škola pro nevidomé a zbytky zraku, Veverí 15, 1980, 1980 [cit. 2011-05-31]. Dostupné z WWW: <<http://smykal.ecn.cz/publikace/kniha04t.htm>>.

<sup>40</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha : Karolinum, 1995. s. 83

<sup>41</sup> SMÝKAL, Josef. *Těžce zrakově postižené dítě v rodině* [online]. Brno : Mateřská škola pro nevidomé a zbytky zraku, Veverí 15, 1980, 1980 [cit. 2011-05-31]. Dostupné z WWW: <<http://smykal.ecn.cz/publikace/kniha04t.htm>>.

lidem, občasným přenocováním u prarodičů, vedením dítěte, aby půjčovalo hračky.) Nejpříznivější situací je společná hra.<sup>42</sup>

Vzhledem k tomu, že děti se zrakovým postižením mají problémy v sociální oblasti, by rodiče měli věnovat čas nácviku sociálních dovedností. Vštěpovat dítěti všechny tři složky sociálních dovedností, dovednost správně vnímat, dovednost správně chápat, dovednost správně sdělovat a reagovat. Při nácviku doma poskytovat dítěti ihned správnou zpětnou vazbu, posilovat sebevědomí, motivaci a odhodlanost jednat s lidmi, se spolužáky, s vrstevníky, navazovat a udržovat kontakt, porozumět mezilidským vztahům. Důležité je děti učit nestydět se, seznamovat se, půjčovat hračky, sebeprosazovat se.

### 1.4.1 Speciálně pedagogické metody

#### Reedukace zraku neboli zraková stimulace

Zraková stimulace představuje soubor technik, metod a postupů, kterými se snažíme využít sebemenší zbytek zraku, ale i nácvik užití zraku, tedy schopnost vidět a dívat se.<sup>43</sup> Zrakovou stimulaci provádí s dětmi především odborníci v poradenských pracovištích, a také rodiče doma podle pokynů odborného pracoviště.

Úkolem zrakové stimulace je odhadnout možnosti zrakového vnímání dítěte a podporovat rodiče v provádění aktivit, které vedou k funkčnímu užívání zraku.<sup>44</sup> Například můžeme ukazovat dítěti, za slovního doprovodu, různé věci a předměty, nebo přitahovat pozornost dítěte velkými barevnými kontrastními předměty a pohybovat s nimi před jeho očima, nebo oblíbená je pro dítě i hra s maňáskem, dalšími pomůckami může být využití zrcadel, lesklých plíšků a folií nebo předmětů, které ve tmě září.

Zrakovou stimulaci lze vymezit do následujících etap. Vítková (1998)<sup>45</sup> etapy charakterizuje takto: První etapa je motivační, tedy zaujetí dítěte podnětem, který se následně spojí se zrakovým

---

<sup>42</sup> SMÝKAL, Josef. *Těžce zrakově postižené dítě v rodině* [online]. Brno : Mateřská škola pro nevidomé a zbytky zraku, Veverí 15, 1980, 1980 [cit. 2011-05-31]. Dostupné z WWW: <<http://smykal.ecn.cz/publikace/kniha04t.htm>>.

<sup>43</sup> KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. *Oftalmopedie*. Brno : Paido, 1998. s. 41

<sup>44</sup> KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. *Oftalmopedie*. Brno : Paido, 1998. s. 41

<sup>45</sup> VÍTKOVÁ, M., et al. *Integrativní speciální pedagogika : Integrace školní a sociální*. Brno : Paido, 2004. s. 227

vjemem. Druhou etapou je zaměření pozornosti dítěte, kdy se jedná o fixaci předmětu, kdy dítě natáčí hlavu tak, aby co nejlépe vidělo. Třetí fází je senzomotorická koordinace, kdy lze vycházet z fixace zraku, poté následuje odvrácení pohledu a rukou provedený pohyb bez zrakové kontroly.

### **Kompenzace zraku neboli rozvoj náhradních smyslů**

Kompenzace zraku vyjadřuje rozvoj náhradních smyslů. V případě kompenzace rozvíjíme zbývající smysly (sluch, hmat, čich a chuť). Neméně důležitým kompenzačním smyslem je kontaktní a kinestetické vnímání. Jedná se o vnímání pomocí tělesných pohybů. Mnoho lidí se domnívá, že nevidomí se rodí s vyvinutějšími smysly oproti zdravým jedincům. Ovšem není tomu tak. Zdatnost těchto smyslů se upevňuje systematickým rozvojem a dlouhodobým, soustavným cvičením. Proto je nutné již od raného věku v dítěti probouzet kompenzační procesy, aby zvládalo dovednosti všedního života.

Rozvoj sluchového vnímání vychází z potřeby sluchových podnětů. Je nutné na dítě neustále mluvit, je to doporučováno už v prenatálním období. Neměl by být opomíjen ani zpěv matky nebo hra na hudební nástroj. Pomoci by měly i ozvučené hračky, rolničky a zvonečky, hudební nástroje, rádio, magnetofon, různé akustické přístroje. Hmat se dá podporovat tím, že do rukou dítěte vkládáme předměty příjemné, zajímavého tvaru, velkých rozměrů. Při rozvíjení čichu a chuti bychom měli dítě učit pojmenovávat různé chutě a vůně.

Uvedenými speciálně pedagogickými metodami reedukace a kompenzace pracují s dítětem rodiče i speciální pedagog, zároveň speciální pedagog rodiče vede a předvádí jednotlivé postupy.

### **Rehabilitace**

*„Rehabilitace je souhrn speciálně pedagogických postupů, jimiž se upravují společenské vztahy i možnosti pracovního uplatnění a subjektivního uspokojení postiženého jedince.“<sup>46</sup> Výsledkem rehabilitace je akceptace vady, životní pohoda a maximální integrace. Podle Vítkové (1998)<sup>47</sup> se sociální rehabilitace snaží dosáhnout rovnováhy mezi používáním zbytků vidění a kompenzací zraku.*

Programy sociální rehabilitace pro zrakově postižené se zaměřují především na tři hlavní oblasti: informace, samostatnost, společenské uplatnění. Obsahují programy na rozvoj zrakových funkcí, výcvik čtení a psaní Braillova písma, prostorovou orientaci a samostatný pohyb, sebeobsahu a

---

<sup>46</sup> HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. s. 506

<sup>47</sup> VÍTKOVÁ, M., et al. *Integrativní speciální pedagogika : Integrace školní a sociální*. Brno : Paido, 2004. s. 242

vedení domácnosti, pěstování rodinného života, společenského styku a vystupování na veřejnosti a dalších programů.<sup>48</sup> V České republice se sociální rehabilitací zrakově postižených zabývá Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých České republiky a její samostatně fungující střediska Tyfloservis, o.p.s., Tyflocentrum o.p.s. a Dědina o.p.s.

Všechny tyto metody se vzájemně prolínají, navazují na sebe nebo se doplňují. Spojují výsledky práce lékařů, psychologů, sociálních pracovníků, defektologů a dalších odborníků. Ve škole se na tyto metody již navazuje a dále se rozvíjejí, protože jak již bylo řečeno, rodiče by měli začít se stimulací a kompenzací už v raném věku dítěte.

---

<sup>48</sup> VÍTKOVÁ, M., et al. *Integrativní speciální pedagogika : Integrace školní a sociální*. Brno : Paido, 2004. s. 242

## **2 Výchova a vzdělávání integrovaných žáků se zrakovým postižením v praxi školy**

### **2.1 Žák se zrakovým postižením v praxi základní školy**

Školní zařazení žáka se zrakovým postižením spoluurčuje vývoj jeho identity. Představuje první významnou zkušenost s vlastní odlišností, danou charakterem školy nebo srovnáním se zdravými spolužáky.<sup>49</sup>

Školní období je obdobím zaměřeným na výkon, zejména jeho sociální ocenění. Učitel hodnotí žákův výkon a chování a tím ovlivňuje i jeho sebehodnocení. Ve škole je sebehodnocení čím dál více ovlivňováno školní třídou, ve které žák s postižením zaujímá určité postavení i roli. Sociální interakce s vrstevníky ve speciální škole se liší od interakce zrakově postiženého v běžné základní škole. Zrakově postižený žák má příležitost k navázání kontaktu jen s postiženými žáky, ovlivněnými stejnou zkušeností, která ne vždy odpovídá normě. V běžné škole se zrakově postižený žák srovnává s ostatními zdravými jedinci a uvědomuje si, že se v mnoha kompetencích liší a nevyrovnává svým intaktním spolužákům.<sup>50</sup>

Psychický vývoj zrakově postiženého dítěte je důsledkem školního vyučování silně stimulován. Zrakové vnímání se stává důsledkem používání kompenzačních pomůcek záměrnější. Poznávání zrakově postižených žáků probíhá zejména důrazem na paměť a ostatní kompenzační smysly. Zejména sluchová mechanická paměť se důsledkem preferenčního využívání rozvíjí na vyšší úroveň.<sup>51</sup>

### **2.2 Specifika výuky zrakově postižených žáků**

Výuka žáka s postižením zraku by měla mít svá specifika, Keblová (1996)<sup>52</sup> uvádí několik zásad, které je vhodné dodržovat:

---

<sup>49</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha : Karolinum, 1995. s. 120

<sup>50</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha : Karolinum, 1995. s. 120 – 121

<sup>51</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha : Karolinum, 1995. s. 129 - 131

<sup>52</sup> KEBLOVÁ, A. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha : Septima, 1998. s. 22 - 25



- tematické propojení výuky různých předmětů (například projektová výuka)
- názornost, využívat vícekanálového učení – pomocí všech smyslů (půjčovat předměty do rukou apod.)
- nevyčleňovat žáka se zrakovým postižením z dění, jelikož jeho zapojení do aktivit třídy či školy zvyšuje jeho samostatnost a sebevědomí
- využití skupinové práce a pomocí ostatních spolužáků pro aktivizaci pozornosti (například kooperativní učení)
- upravovat učební texty dle potřeb žáků (například zvětšení písma, kontrastní kopie, Braillovo písmo)
- vyšší časová dotace na úkol (požadavky zachovat stejné, ale dávat žákům se zrakovým postižením přibližně o polovinu více času než ostatním žákům)
- respektování individuálních potřeb žáka, ale neslevování ze svých požadavků
- kontrola zápisu učiva, zejména u mladších žáků
- podpora komunikativních dovedností
- měnit požadavky na zrakové vnímání během výuky změnou metod a forem práce
- upozornit na cíle jednotlivých hodin – žák je lépe připraven na to, co ho čeká a lépe chápe souvislosti

Tyto body a zásady představují ideální stav. V praxi jsem si zjistila, že ne všechny body a zásady jsou naplňovány.

Výuka žáka se zrakovým postižením by podle Hájkové (2005)<sup>53</sup> měla využívat tyto základní didaktické strategie: projektové vyučování, diskuse, učení řešením problémů, práce na produktu, simulace, dramatizace a rolové hry, kritické myšlení, kooperativní vyučování, skupinová práce, týmové hry. Všechny didaktické strategie obsahují aspekty individualizace, diferenciací a kooperace důležité pro integrované vzdělávání žáka se zrakovým postižením.

Potřeby žáka se zrakovým postižením mají svá specifika podle stupně postižení. Například pro slabozraké žáky představuje zraková práce do dálky a do blízka velkou zátěž, která se projevuje rychlejším nástupem únavy. Vyučovací proces u těžce slabozrakého žáka se vyznačuje využitím speciálních výukových metod a uspořádáním vyučování např. žáci by měli pracovat zrakově jen omezenou dobu, může být omezena i tělesná námaha v určitých předmětech, pracují se zvětšenou velikostí písma, pracují při zvýšeném či sníženém osvětlení, záleží na druhu postižení, zda využívají různé druhy kompenzačních optických pomůcek (např. lupy, notebooky, učebnice v elektronické podobě.)

---

<sup>53</sup> HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. Praha : Institut pedagogicko - psychologického poradenství ČR, 2005. s. 92

Žák s těžce slabým zrakem při vzdělávání využívá kompenzačních i reedukačních postupů. Je důležité, aby si žáci osvojili obě techniky čtení a psaní, tedy zvětšený černotisk i Braillovo písmo. Při prostorové orientaci využívají bílou hůl.<sup>54</sup>

Nevidomí žáci musí využívat svých kompenzačních schopností k získávání informací o okolním světě. Důležitým předpokladem vzdělávání nevidomých je schopnost naučit se číst a psát Braillovým písmem, výcvik prostorové orientace a samostatného pohybu, dále rozvíjení zbylých smyslů. Nevidomí žáci by se také měli naučit, využívat celou řadu speciálních kompenzačních a rehabilitačních pomůcek, které jim usnadní práci ve škole.

### **2.3 Kompenzační a rehabilitační pomůcky pro zrakově postižené usnadňující práci ve škole**

Velmi důležitou roli v životě dítěte s postižením hrají speciální pomůcky. Díky speciálním pomůckám může člověk s postižením zvládat běžné situace, jejichž úspěšné zvládnutí v jedinci vyvolává pocit úspěchu a zvyšuje jeho sebevědomí. Pro úspěšné zvládnutí školní výuky je důležité, aby dítě bylo vybaveno speciálními a kompenzačními pomůckami a umělo tyto pomůcky ovládat. Níže popsané pomůcky usnadňují žákům se zrakovým postižením práci ve škole.

Pomůcky pro zrakově postižené dělíme na optické, neoptické a elektronické.<sup>55</sup> Optické pomůcky zvětšují pomocí optické korekce. Mezi optické pomůcky usnadňující zrakovou práci slabozrakým jedincům s horším vizem patří hyperkorekce (lupové brýle), které je možné využít u jedinců s lehkým snížením vizu. Další optickou pomůckou jsou lupy, které zprostředkovávají větší zvětšení než hyperkorekce a jsou určeny pro zvětšování do blízka. Jsou lupy předsádkové<sup>56</sup> (nasazují se přímo na brýle jedince), ruční lupy<sup>57</sup> (umožňují používání venku – čtení popisků, informací na letácích a v obchodech čtení jízdních řádů a podobně), stojánkové lupy<sup>58</sup> (udržují fixní vzdálenost od textu, jedinec pouze posunuje), hyperokuláry (lupy zasazené do brýlových obrouček), dalekohledové

---

<sup>54</sup> HAMADOVÁ, P.; KVĚTOŇOVÁ, L.; NOVÁKOVÁ, Z. *Oftalmopedie*. Brno : Paido, 2007. s. 38

<sup>55</sup> MORAVCOVÁ, D. *Zraková terapie slabozrakých a pacientů s nízkým vizem*. Praha : Triton, 2004. s. 95, 99, 108

<sup>56</sup> Příloha č. 1, obrázek 1

<sup>57</sup> Příloha č. 1, obrázek 2 a 3

<sup>58</sup> Příloha č. 1, obrázek 4

lupy<sup>59</sup> (umožňují zřetělení práce do dálky) a filtry,<sup>60</sup> které jsou moderní pomůckou pro zvýraznění kontrastu a prokreslení detailů.

Neoptické pomůcky slouží jedinci se zrakovým postižením v každodenním životě, při sebeobsluze i při vzdělávacím procesu. Do této skupiny patří například úpravy prostředí, osvětlení, barvy, kontrasty a jas interiéru i exteriéru, čtecí stojánky,<sup>61</sup> pulty, sklopné desky,<sup>62</sup> speciální reedukační texty, využití různých velikostí a typů písma, čtecí okénka,<sup>63</sup> barevné plochy, psací pomůcky – pero se silnější stopou,<sup>64</sup> sešity se zvýrazněnými linkami, pomůcky pro záznam poznámek – záložky, podložky pod řádek, filtry, folie, označení dveří štítky v Braillově písmu, Pichtův psací stroj,<sup>65</sup> šestiboj,<sup>66</sup> obrázkový šestiboj,<sup>67</sup> jednořádková písanka,<sup>68</sup> víceřádková písanka,<sup>69</sup> gin.<sup>70</sup> V odborných předmětech učitel využívá modely těles (například ze dřeva), modely do přírodopisu, biologie, reliéfní nákresy do matematiky nebo reliéfní mapy do zeměpisu.<sup>71</sup>

Elektronické pomůcky pro slabozraké jedince využívají jejich zbytky zraku, pracují s kontrastem, jasnou barvou, zvětšením. Elektronické pomůcky pro nevidomé, také využívají kompenzaci zraku pomocí sluchu a hmatu. Zvládnutí obsluhy s elektronickými pomůckami u osob se zrakovým postižením je hlavním předpokladem dalšího studia a pracovního uplatnění (studium na 2. stupni základní školy, střední škole a vysoké škole, komunikaci se světem). Mezi elektronické pomůcky využívající zbytky zraku jedince, řadíme kamerové zvětšovací televizní lupy a digitální

---

<sup>59</sup> Příloha č. 1, obrázek 5

<sup>60</sup> Příloha č. 1, obrázek 6

<sup>61</sup> Příloha č. 2, obrázek 7

<sup>62</sup> Příloha č. 2, obrázek 8

<sup>63</sup> Příloha č. 2, obrázek 9

<sup>64</sup> Příloha č. 2, obrázek 20 a 21

<sup>65</sup> Příloha č. 2, obrázek 10

<sup>66</sup> Příloha č. 2, obrázek 17

<sup>67</sup> Příloha č. 2, obrázek 16

<sup>68</sup> Příloha č. 2, Obrázek 18

<sup>69</sup> Příloha č. 2, Obrázek 19

<sup>70</sup> Příloha č. 3, Obrázek 24

<sup>71</sup> MORAVCOVÁ, D. *Zřetělení práce slabozrakých a pacientů s nízkým vizem*. Praha : Triton, 2004. s. 84

zvětšovací televizní lupy.<sup>72</sup> Elektronické pomůcky pro nevidomé jsou počítače s hlasovým výstupem,<sup>73</sup> různé programy pro počítače, Braillovský řádek.<sup>74</sup>

---

<sup>72</sup> Příloha č. 3, obrázek 25

<sup>73</sup> Příloha č. 3, obrázek 26

<sup>74</sup> Příloha č. 3, obrázek 28

## 3 Integrace dětí a žáků se zrakovým postižením v praxi běžné základní školy

### 3.1 Pojem integrace

Jesenský integraci školskou charakterizuje takto: „*Integrace školská je dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací.*“<sup>75</sup>

Integrace je chápána jako proces, ve kterém se dvě strany k sobě přibližují a mění, čímž roste pospolitost a sounáležitost z obou stran.<sup>76</sup>

„*Cíl integrace spočívá v tom, vytvořit v kontextu rovnosti šancí vzájemné porozumění a akceptaci mezi postiženými a nepostiženými, což znamená brát i dávat na obou stranách.*“<sup>77</sup>

Pedagogická integrace staví do popředí sociální vývoj zdravotně postižených jedinců.<sup>78</sup> Myšlenka integrace vznikla z kritiky segregované výchovy, která narušovala přirozené vztahy a vývoj dítěte. Mezi stupněm segregace a plné integrace existuje řada mezistupňů. McLeod (1993)<sup>79</sup> zaznamenal mezistupně školské integrace takto: vyčlenění třídy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci běžné školy, vyčlenění třídy v rámci běžné základní školy poskytující prostor pro částečnou sociální integraci (v rámci velkých přestávek, obědů či mimoškolních aktivit), lehce handicapované děti začleněné do běžné třídy se speciálními hodinami mimo svou kmenovou třídu, lehce handicapovaní žáci trávící veškerý svůj čas uvnitř své kmenové třídy, většina handicapovaných žáků trávících převážně nebo celou dobu ve své kmenové třídě, všechny děti se speciálními vzdělávacími potřebami trávící celou dobu ve své kmenové třídě.

---

<sup>75</sup> JESENSKÝ, J., In MÜLLER, O., et al. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2001. s. 11

<sup>76</sup> MÜHLPACHR, P., In VÍTKOVÁ, M., et al. *Integrativní speciální pedagogika : Integrace školní a sociální*. Brno : Paido, 2004. s. 17

<sup>77</sup> VÍTKOVÁ, M., et al. *Integrativní speciální pedagogika : Integrace školní a sociální*. Brno : Paido, 2004. s. 17

<sup>78</sup> LEOD J., Mc., In JESENSKÝ, J. *Prostor pro integraci*. Praha : Comenia Consult, 1993. s. 71

<sup>79</sup> LEOD J., Mc., In JESENSKÝ, J. *Prostor pro integraci*. Praha : Comenia Consult, 1993. s. 73

Postoje k lidem s handicapem se postupně vyvíjely, od represivních postojů až po akceptující, vstřícný a laskavý přístup k handicapovaným jedincům. V současnosti do výchovy a vzdělání pronikají myšlenky integrace, vznikají třídy pro děti, žáky a studenty s postižením uvnitř běžných škol a zároveň vznikají a definují se podmínky pro integrování jedinců s postižením do běžných tříd běžných základních škol. V tomto období vzniká inkluzivní pedagogika jako nová pedagogická disciplína, která přináší přístup rovnosti všech lidí a jejich jedinečnost a důstojnost.<sup>80</sup>

*„Základní idea integrace se postupně rozvíjí v novou, odlišnou vyšší kvalitu, protože při tomto edukačním přístupu se už heterogenita principálně chápe jako normalita. Zbytky starého školního systému a jeho segregující instance postupně zanikají.“<sup>81</sup>*

Žáci se v rámci inkluzivního vzdělávání nedělí na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a na žáky, kteří je nemají. Jde tu o jednu heterogenní skupinu žáků, kteří mají individuální potřeby. Integrace vyžaduje větší přizpůsobení žáka škole, zatímco inkluze se snaží přizpůsobit edukační prostředí dětem.<sup>82</sup>

### 3.2 Legislativní úprava školské integrace v České republice

V kontextu práva vymezuje integraci Feuser (2005)<sup>83</sup>: *„Integrace je v současné době širokým mezinárodním hnutím, za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevydělující kultuře.“*

Pokud hovoříme o legislativní úpravě školské integrace, musíme nejprve zmínit Listinu základních práv a svobod, která nám v hlavě čtvrté říká: *„Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.“<sup>84</sup>*

---

<sup>80</sup> LECHTA, V., et al. *Základy inkluzivní pedagogiky* : Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha : Portál, 2010. s. 63

<sup>81</sup> LECHTA, V., et al. *Základy inkluzivní pedagogiky* : Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha : Portál, 2010. s. 27

<sup>82</sup> LECHTA, V., et al. *Základy inkluzivní pedagogiky* : Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha : Portál, 2010. s. 29

<sup>83</sup> FEUSER, G., In HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. Praha : Institut pedagogicko - psychologického poradenství ČR, 2005. s. 25

<sup>84</sup> *Listina základních práv a svobod, hlava čtvrtá, článek 33*

V České republice se integrativnímu vzdělávání právní legislativa věnuje až po roce 1991. Do roku 1991 byly děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami vzděláváni v síti speciálních škol. To tedy znamenalo, že z tradičního běžného vzdělávání byly děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami vyloučeni.

1. ledna 2005 nabyl účinnost zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon). Nově je podle tohoto zákona pojímáno vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména uplatněním jejich práva na vzdělání pomocí specifických forem a metod, na vytvoření zvláštních podmínek, které jejich vzdělávání umožní.<sup>85</sup> Práva dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a podmínky jejich vzdělávání s ohledem na jejich postižení nebo znevýhodnění je vymezeno v § 16, zákona č. 561/2004 Sb.<sup>86</sup>

Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.<sup>87</sup> Tyto děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.

Formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením:<sup>88</sup>

- a) individuální integrace: vzdělávání žáka v běžné škole nebo speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení
- b) skupinová integrace: vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině, zřízené pro žáky se zdravotním postižením
- c) ve speciální škole: pokud u žáka není možná individuální integrace v běžné škole
- d) kombinace forem a) až c)

Pro individuálně nebo skupinově integrovaného žáka se zpracovává individuální vzdělávací plán. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka a povinnou dokumentací žáka.<sup>89</sup>

---

<sup>85</sup> MICHALÍK, J. *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005. s. 237

<sup>86</sup> § 16, zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon).

<sup>87</sup> § 16, zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

<sup>88</sup> § 3, vyhlášky č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se uskutečňuje s využitím vyrovnávacích a podpůrných opatření.<sup>90</sup> Vyrovnávací opatření je používání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga.<sup>91</sup> Podpůrné opatření je využívání speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.<sup>92</sup>

Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění.<sup>93</sup> Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou číst běžné písmo zrakem, se zajišťuje právo na vzdělávání s použitím Braillova hmatového písma.<sup>94</sup>

### **Poradenské služby ve školách a školských zařízeních**

Poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních definuje vyhláška č. 116/ 2011 Sb.<sup>95</sup> Poradenská pracoviště poskytují bezplatně poradenské služby žákům,

---

<sup>89</sup> § 18, zákona č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*

<sup>90</sup> § 1 vyhlášky č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., *o vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami*

<sup>91</sup> § 1 vyhlášky č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., *o vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami*

<sup>92</sup> § 1 vyhlášky č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., *o vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami*

<sup>93</sup> § 16, zákona č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*

<sup>94</sup> § 16, zákona č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*

<sup>95</sup> Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a poradenských zařízeních*



jejich zákonným zástupcům, školám nebo školským zařízením. Poradenská pracoviště tvoří pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum, které hraje hlavní roli v procesu integrace. Obsahem poradenských služeb je vytváření podmínek pro zdravý tělesný, psychický, sociální vývoj žáků a pro rozvoj jejich osobnosti. Dále naplňování vzdělávacích potřeb, rozvíjení schopností a dovedností, prevence a řešení výchovných a výukových obtíží, vytváření vhodných podmínek pro úspěšnou integraci jedince, rozvíjení pedagogicko-psychologických a speciálně pedagogických znalostí pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních.<sup>96</sup>

Dalším důležitým činitelem v procesu integrace je asistent pedagoga. Hlavní činnosti asistenta pedagoga jsou definovány v §7 vyhlášky č. 147/2011 Sb.<sup>97</sup> Žádost o zřízení funkce asistenta pedagoga musí obsahovat název a sídlo školy, celkový počet žáků a tříd, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dosažené vzdělání asistenta pedagoga, předpokládanou výši platu, zdůvodnění potřeby zřízení funkce asistenta pedagoga, cíle, jakých chce ředitel pomocí asistenta pedagoga dosáhnout, náplň práce asistenta pedagoga.<sup>98</sup> Odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga definuje § 20, zákona č. 563/2004 Sb.<sup>99</sup>

### **Kurikulární dokumenty**

Cíle vzdělávací politiky schválila vláda České republiky v roce 1999, na jejím základě vznikl Národní program rozvoje v České republice, Bílá kniha (2001). Jedná se o systémový projekt, formulující východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směřovat pro vývoj vzdělávací soustavy.<sup>100</sup> Státní úroveň kurikulárních dokumentů tvoří Státní program rozvoje vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy. Školní úroveň kurikulárních dokumentů tvoří Školní vzdělávací programy. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v části D definuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáci se zrakovým postižením se mohou vzdělávat na základě Školního vzdělávacího programu korespondujícího s rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání za předpokladu, že pro jejich vzdělávání budou vytvořeny potřebné podmínky. Základní podmínky vzdělávání jsou podnětné prostředí, nižší počet žáků ve

---

<sup>96</sup> Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a poradenských zařízeních

<sup>97</sup> §7 vyhlášky č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

<sup>98</sup> § 7, vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání, dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí žáků a studentů mimořádně nadaných

<sup>99</sup> § 20, zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

<sup>100</sup> VÍTKOVÁ, M., et al. *Integrativní speciální pedagogika* : Integrace školní a sociální. Brno : Paido, 2004. s. 21

třídách, vhodné materiální a technické vybavení, možnosti užívání kompenzačních pomůcek, spolupráce s rodiči, odborníky a jinými školami, výuka předmětů speciální péče.

### 3.3 Podmínky integrace, činitelé integrace v praxi běžné základní školy

*„Inkluzivní edukační trend zastihl většinu našich pedagogů nepřipravených, a to nejen po osobnostní, ale i vědomostní stránce. Ambivalentnost pedagogů, pokud jde o jejich postoje k lidem s postižením, nedostatečná informovanost, obavy, rozpaky nebo jejich minimální praktické zkušenosti potom mohou znamenat základnu neúspěchu. Doporučovaný individuální přístup k dítěti s postižením se někdy vnímá pouze jako snižování nároků na samotného žáka, modifikace, případně redukce učiva v konkrétním předmětu, což ani zdaleka neodpovídá filozofii inkluzivní pedagogiky, přímo jí protiřečí.“<sup>101</sup>*

Z rozhovorů se speciálními pedagogy ve Speciálně pedagogickém centru v Praze 4 vyplynulo, že se speciální pedagogové liší v názorech, kde by měl být žák se zrakovým postižením vzděláván. Někteří speciální pedagogové upřednostňují zařazení žáka do běžné základní školy. Považují proces integrace jako přínosný pro intaktní spolužáky zrakově postiženého žáka. Spolužáci zrakově postiženého žáka získají možnost rozvinout své sociální citění, vytrýbit emoční inteligenci včetně schopnosti empatie. Pomoc a spolupráce, které jsou očekávány, podporují i efektivitu vzdělávacího procesu. Žák se zrakovým postižením navíc není v izolaci od intaktního okolí. Velkým pomocníkem integrovaného žáka je asistent pedagoga, který při výuce pomáhá zrakově postiženému žákovi překonávat bariéry.

Jako nevýhodu integrace někteří speciální pedagogové vidí možnost narušení sociálních vztahů ve třídě a problémy s finančními prostředky pro výuku. Speciální pedagogové se proto přiklání ke vzdělávání ve speciálních školách pro zrakově postižené. Ve speciálních školách je výhodou, že poskytují komplexní péči, která je často doplněna dalšími podpůrnými službami a terapiemi. Speciální školy jsou vybaveny speciálními pomůckami, mají upravené prostředí pro zrakově postižené a pedagogy vzdělané v oboru speciální pedagogika. Za výhodou speciální pedagogové považují i to, že zrakově postižený jedinec tráví čas mezi stejně postiženými spolužáky. Proto mezi žáky může docházet k lepšímu porozumění a intenzivnějšímu sdílení pocitů.

---

<sup>101</sup> LECHTA, V., et al. *Základy inkluzivní pedagogiky : Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole.* Praha : Portál, 2010. s. 168

Poslední skupina speciálních pedagogů se přiklání k zařazení žáka do první třídy speciální základní školy pro zrakově postižené, kde si žák osvojí specifické dovednosti v Braillově písmu, smyslovou přípravu, prvky sebeobsluhy, prostorovou orientaci, tedy všechny dovednosti, které se naučí během prvního ročníku ve speciální základní škole, a které mu umožní jednodušší přestup do druhého ročníku na běžnou základní školu.

### 3.3.1 Integrovaný žák

Vstup do školy je pro jedince zdravého i postiženého důležitým mezníkem jeho života. Kladou se na něj nové požadavky a nároky, musí se naučit kooperovat s ostatními žáky, podřídit se autoritě nebo uspět v konfrontaci se spolužáky. Proto by před vstupem do základní školy mělo být dítě dostatečně připraveno a motivováno. Dítě bychom měli individuálně posoudit a diagnostikovat.

U dítěte posuzujeme školní zralost z hlediska vyspělosti rozumové (míru inteligence), tělesné a sociální. Posuzujeme míru sebeobsluhy, hrubou motoriku – orientaci v prostoru, chůzi, rovnováhu, koordinaci pohybů, celkovou obratnost, dále posuzujeme jemnou motoriku – manipulaci s pomůckami, grafomotoriku, smyslové vnímání a rozlišování – sluch, zrak, porozumění řeči, vyjádření řeči, motoriku mluvidel, komunikaci, pozornost, kognitivní dovednosti – schopnost učit se, sociální dovednosti – spolupráce a navazování kontaktů s vrstevníky, spolupráci a navazování kontaktů s dospělými, vyjádření potřeb, chování v rámci vyučování, aktivitu, pracovní dovednosti – schopnost samostatné práce, tempo, změny činností, motivace, zdravotní oslabení – zajištění péče. Žák by měl být vybaven kompenzačními pomůckami podle jeho individuálních vzdělávacích potřeb.

Zrakově postižené děti mohou vykazovat zvýšené riziko opoždění tělesného zrání a somatické odolnosti, proto by doba nástupu do školy měla být stanovena v době zralosti organismu dítěte, protože to umožňuje lepší koncentraci pozornosti. U školsky zralého dítěte by měla být emocionální regulace stále více nahrazována vědomím povinností, zároveň by zralé dítě mělo dokázat diferencovat roli učitele jako autority a role spolužáků, kteří jsou na stejné statutární úrovni.<sup>102</sup>

Žák by se měl seznámit s pedagogy, kteří ho budou vyučovat. Mělo by mu být umožněno účastnit se s rodiči akcí školy před jeho nástupem do školy. Je také vhodné, aby se žák se zrakovým postižením před nástupem do školy seznámil s prostředím školy, aby se mohl lépe orientovat v mikroprostoru a makroprostoru školy. Žák by se měl v rámci mikroprostoru orientovat ve třídě a na školní lavici. Vhodný je prostor členitý a bez překážek. V prostoru by měl být žák obeznámen s rozmístěním nábytku, kde se nacházejí lavice, umyvadlo, koš na odpadky, okna, skříně a dveře.

---

<sup>102</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha : Karolinum, 1995. s. 114

V rámci makroprostoru by měl být žák seznámen s jinými místnostmi na dané chodbě i v celé budově, učíme ho pohybovat se po trasách, které během dne nejvíce využívá, například třída a toalety, třída a jídelna, nebo také třída a šatna.<sup>103</sup>

U zrakově postiženého žáka lze očekávat různé problémy. Například to může být přetěžování žáka. Žák je oproti ostatním spolužákům, z důvodů stále přítomnosti asistenta pedagoga, který od žáka očekává stoprocentní plnění a nasazení při plnění úkolu nucen k aktivitě více. Je-li hodina příliš přeorganizovaná, nemusí integrovaný žák stačit tempu ostatních spolužáků, což působí negativně na celé jeho prožívání. Často se stává, že vyučovací proces je pro žáka tak náročný, že má výkyvy v pracovních výkonech, v pracovním tempu, v soustředění a pozornosti a je více unavitelný. Některý integrovaný žák není proto schopen plnit domácí úkoly vzhledem ke své únavě.

Integrace představuje pro integrovaného žáka větší náročnost na psychiku a socializaci. Integrovaný žák se srovnává a je srovnáván s ostatními spolužáky a mívá problémy se začleněním do kolektivu třídy, s navazováním kontaktů a komunikací se spolužáky, mimo jiné i problémy s tím najít si kamaráda. Někdy se zájmy integrovaného žáka liší od jeho spolužáků, proto nenajdou společné téma pro komunikaci.

Integrovaný žák někdy může být integrován do základní školy, která nemá dostatek finančních prostředků pro zajištění jeho speciálních potřeb, pak žák není vybaven v dostatečné míře speciálními kompenzačními a reedukačními pomůckami, což brání jeho rovnému přístupu k informacím. Zároveň nedostatek financí zamezuje zřízení a financování asistenta pedagoga. Pro integrovaného žáka to znamená znevýhodnění během vyučovacího procesu (příprava a úklid školních pomůcek, sebeobsluha, příprava speciálních neoptických pomůcek – kopírování textů, přepis textů a podobně, obsluha speciálních optických pomůcek).

Na druhé straně přítomnost asistenta pedagoga může i negativně ovlivňovat samostatnost žáka (při přípravě pomůcek, práci s učebnicí a podobně), žák může zneužívat pomoci asistenta pedagoga, jelikož může dostávat více péče, než skutečně potřebuje.

Integrovaný žák s těžkou zrakovou poruchou je méně samostatný v prostorové orientaci a samostatném pohybu po třídě, škole, mimo školu, proto je více závislý na pomoci druhých, může být nemotivovaný k pohybu ze strachu z prostředí, při pohybu v prostoru se může cítit ohrožený. Ne každá

---

<sup>103</sup> LECHTA, V., et al. *Základy inkluzivní pedagogiky : Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole.* Praha : Portál, 2010. s. 203

škola zajistí výuku speciálního předmětu Prostorové orientace a samostatného pohybu, na kterou má žák nárok.

Velmi nepříznivě působí na integrovaného žáka soutěživé hry během vyučování. Integrovaný žák má menší nebo žádnou příležitost uspět, to pro něj může znamenat narušení sebehodnocení, sebejistoty, sebedůvěry, vůle, motivace i ztrátu zájmu o daný předmět.

Problémy se mohou očekávat v náplni vyučovacích předmětů tělesné výchovy (závodivé a soutěživé pohybové hry, míčové hry, atletika, gymnastika, cvičení na náradí, plavání), pracovní výchovy a výtvarné výchovy (nevhodné materiály a techniky výtvarného ztvárnění), nezřídka se stává, že žák při výtvarné výchově, z důvodů malé tvořivosti učitele, stále modeluje či přetrhává proužky papíru, ačkoli speciálně pedagogické centrum poskytne konkrétní náměty činností. Pro žáka to může mít vliv na jeho motivaci k těmto předmětům a výtvarné činnosti vůbec.

Na integrovaného žáka má vliv problematika spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga, nejednotnost v přístupech a metodách, improvizace pedagoga, jelikož se žák neorientuje v pokynech a zadáních úkolů.

### 3.3.2 Rodina

Rodiče dítěte s postižením rozhodují o umístění dítěte do instituce základní školy. V rozhodování rodině pomáhá speciální pedagog či psycholog. Rodiče by měli přihlídnout k možnostem a schopnostem dítěte při volbě zařízení, v němž má školní docházku absolvovat. Mohou se objevovat dvě tendence, za prvé můžeme hovořit o tom, že rodina má na dítě přílišné nároky, chce dítě integrovat za každou cenu, i když integrace není poradenským pracovištěm doporučena. Důsledkem toho jsou žáci v běžném typu školy nespokojení, nestíhají učební tempo s intaktními spolužáky a celkově jsou nešťastní.

Druhou tendencí je, že rodina na dítě klade malé nároky, je ochranná, podceňuje jeho možnosti a vyvolává závislost dítěte na rodině. V tomto případě je dítě umístěno do speciální základní školy, i když má potenciál a zájem kooperovat a vzdělávat se s intaktními žáky a integrované vzdělávání v běžné škole by pro něj bylo přínosné.

Je nutné si uvědomit, že zařazení dítěte do běžné školy bude znamenat pro rodiče rozšíření jejich povinností a jistá další zatížení časová i finanční. Keblová (1998)<sup>104</sup> tyto povinnosti a zatížení charakterizuje takto:

---

<sup>104</sup> KEBLOVÁ, A. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha : Septima, 1998. s. 21- 22

Rodiče zajišťují dopravu dítěte do školy. Rodiče pomáhají dítěti při přípravě na vyučování, kdy domácí příprava je mnohem delší a náročnější. Rodiče musí napomáhat k tomu, aby dítě pochopilo a porozumělo zadání a aby zvládlo i specifické techniky, které vzhledem ke svému postižení musí používat. Rodiče vytvářejí dítěti vhodné podmínky k dobré domácí přípravě, tedy vhodné místo k domácí přípravě, kde uloží všechny své pomůcky a kde bude moci v klidu pracovat. Důležitý je správně vybraný stůl i židle, aby nedocházelo k vadnému držení těla. Snížená zraková ostrost zároveň vyžaduje přisvětlení pracovní plochy.

Pro všestranný rozvoj dítěte je důležitý denní režim, ve kterém je přesné časové vymezení na práci ve škole, práce na domácí přípravě, odpočinek, pobyt na čerstvém vzduchu, na jídlo, spánek i zábavu. Ideální je, aby rodiče zajistili dítěti vhodné využívání volného času a jeho zájmovou činnost. Rodiče by měli zajistit některé speciální a kompenzační pomůcky a pravidelné kontroly u odborných lékařů. A především by měli rodiče navázat intenzivní spolupráci s učiteli a se speciálně pedagogickým centrem. Velký význam má i spolupráce rodiny se školou a projevování zájmu o školní dění.

U rodičů integrovaného žáka lze očekávat různé problémy. Například to může být ochranná péče rodičů, která vede k nesamostatnosti žáka. Rodiče mívají malé nebo příliš vysoké nároky na dítě, což negativně působí na jeho psychiku. Rodiče mohou mít nereálné vidění budoucnosti svého dítěte, následkem toho, mohou dítě přetěžovat, což ovlivňuje nejen psychiku dítěte, ale i jeho výkon. Zároveň rodiče mohou mít příliš vysoké nároky i na školu, což se projevuje nespokojností rodičů se školou, neustálou kritikou školy. Špatná spolupráce má negativní vliv na celý proces integrace.

Dítě s těžkým zrakovým postižením je na rodičích mnohem déle závislé, proto ho například nemohou nechat chodit ze školy samostatně. Nevidomý chlapec, se kterým jsem se seznámila ve speciálně pedagogickém centru, by technicky cestu ze školy sice zvládl, ale jeho strach jít sám ze školy domů, je tak velký, že dopravu musí zajistit rodiče.

V mnoha případech se stává, že škola na rodiče vyvíjí tlak, aby se účastnili škol v přírodě a sportovních kurzů či celodenních výletů a kulturních akcí. Bez přítomnosti rodičů se integrovaný žák nemůže zúčastnit těchto školních akcí, při tom by pro něj mohly být přínosem.

Z rozhovoru s maminkou nevidomého chlapce jsem také zjistila, že škola, kterou navštěvuje její syn, nemá potřebné finanční prostředky na zajištění speciálních pomůcek pro jejího integrovaného syna. Proto se rozhodla, že mu pomůcky zajistí sama, oslovuje různé sponzory, zda by jejímu

nevidomému synovi poskytly finance pro zakoupení alespoň těch základních speciálních pomůcek (např. učebnice v Braillově písmu, pichtův psací stroj či gin).<sup>105</sup>

### 3.3.3 Škola

O přijetí žáka se zdravotním postižením rozhoduje ředitel, který by měl své rozhodnutí prodiskutovat s pedagogickým sborem. Ředitel by měl informovat a dostatečně seznámit pedagogy s problematikou zrakového postižení a prohloubit spolupráci se speciálním pedagogickým centrem.

Hájková (2005)<sup>106</sup> definuje úkoly školy, které vyvstávají při integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: vytvořit ve škole příznivé prostředí pro kooperaci pedagogů, nepedagogických pracovníků, rodičů a žáků, připravit podmínky pro zřízení integrativních tříd, podporovat zájem rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami o vzdělávání jejich dětí v běžné škole, vytvářet pro žáky alternativní možnosti, umožnit integrovaným žákům účastnit se ve všech aktivitách školy, motivovat pedagogické a nepedagogické pracovníky školy ke konkrétní spolupráci a kooperaci, oceňovat práci v integrativní třídě, prosazovat systém dvou pedagogů v integrativní třídě, prosazovat integrativní postupy v pedagogickém sboru, zajistit materiální zdroje a instrumentální pomoc, veřejně hodnotit a publikovat přínos školní integrace, podporovat integraci dětí v mimoškolním čase.

Integrativní vyučování se snáze realizuje ve škole s otevřeným vyučováním, ve škole, kde probíhají otevřené diskuze, ve škole kde jsou pravidelně zapojováni do výuky rodiče, ve škole, kde jsou školní projekty a slavnosti uskutečňovány pomocí vzájemné spolupráce všech, učitelů i rodičů.<sup>107</sup>

*„Integrační proces by měl být založen na maximální dobrovolnosti učitelů, nařízená spolupráce je často začátkem jeho konce.“<sup>108</sup>*

---

<sup>105</sup> Příloha č. 3, obrázek 24

<sup>106</sup> HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. Praha : Institut pedagogicko - psychologického poradenství ČR, 2005. s. 106

<sup>107</sup> HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. Praha : Institut pedagogicko - psychologického poradenství ČR, 2005. s. 107

<sup>108</sup> HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. Praha : Institut pedagogicko - psychologického poradenství ČR, 2005. s. 109

Škola by měla zajistit žákovi se zrakovým postižením vhodné materiálně technické podmínky, mezi které patří například osvětlení, teplota, hluk, upravení interiéru, úprava pracovního prostředí, speciální pomůcky. Integrativní program školy klade více nároků na vedení školy, finanční prostředky školy, zároveň ale zvyšuje společenskou prestiž školy a zajišťuje její ceněnou profilaci.

Po rozhovoru s řediteli škol, jsem zjistila, že největší problém při integraci žáků představuje nedostatek financí. Nedostatek financí způsobuje, že škola není schopna zajistit materiálně technické podmínky, především vhodná osvětlení, úpravy prostředí a odstranění všech překážek ve třídě i po celé budově školy i v okolí školy. Kvůli nedostatku finančních prostředků škola nemůže zajistit potřebné speciální pomůcky, které by měl integrovaný žák mít při práci ve vyučování. V neposlední řadě nedostatek financí způsobuje, že škola nemůže zřídit funkci asistenta pedagoga, která je pro žáka s těžkým zrakovým postižením úplně nezbytná.

### **Učitel**

Ředitel školy by měl zodpovědně rozhodnout, kterému učiteli žáka se zrakovým postižením svěří. Předpokládá se, že se učitel bude dále vzdělávat, číst odbornou literaturu a bude spolupracovat se speciálně pedagogickým centrem, aby žáka se zrakovým postižením co nejlépe poznal. Získané vědomosti a zkušenosti by měl učitel považovat za začátek soustavného studia zrakově postiženého žáka. Myslím si, že by bylo vhodné, aby ředitel školy učiteli zajistil alespoň kurz či semináře týkající se dané problematiky a typu postižení jedince. Nejvhodnější by samozřejmě bylo, kdyby byl učitel kvalifikován v oboru Speciální pedagogika, doporučovány jsou i návštěvy speciálních škol.

Pro úspěšnou integraci žáka se zrakovým postižením je důležitá spolupráce učitele s rodinou postiženého žáka. Vzájemná spolupráce zajistí, aby se obě strany vzájemně informovaly o druhu a stupni zrakového znevýhodnění, o osobnostních vlastnostech žáka, o úspěších či nedostacích dítěte, a aby včas zajistily dítěti výcvik specifických dovedností, jako je například smyslová výchova, nácvik sebeobslužných návyků, čtení a psaní Braillova písma, učitel může doporučit rodičům vhodnou formu pomoci při domácí přípravě, při osvojování náročného učiva.<sup>109</sup> Důležité je také znát kvalitu dosavadních sociálních vztahů dítěte a jeho schopnost navazovat kontakty s intaktními vrstevníky a mít informace týkající se předchozího vzdělávání, o dosavadní speciálně pedagogické péči, o kompenzačních pomůckách, které žák potřeboval a které bude potřebovat.<sup>110</sup>

Učitel by měl spolupracovat se speciálně pedagogickým centrem, které mu podá kompletní informace o charakteristice zrakové vady žáka a o problémech, které vyplývají ze zrakové vady žáka.

---

<sup>109</sup> KEBLOVÁ, A. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha : Septima, 1998. s. 26

<sup>110</sup> LECHTA, V., et al. *Základy inkluzivní pedagogiky : Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : Portál, 2010. s. 203



Speciálně pedagogické centrum učitelé doporučí například potřebné materiály a popřípadě zajistí vhodné pomůcky pro výuku. Na základě potřeb zrakově postiženého žáka pomůže učitelé se zpracováním Individuálního vzdělávacího plánu. Vhodná je spolupráce učitele i se školními poradenskými pracovníky – výchovným poradcem, školním psychologem či speciálním pedagogem.

Učitel by měl ovládat individualizaci a vnitřní diferenciaci cílů, metod, postupů, učebních strategií při řízení heterogenního žakovského kolektivu. Měl by používat, popřípadě vytvářet, modifikované učební materiály (například reliéfní mapy), měl by zavádět nové formy hodnocení, které důkladně posuzují individuální pokroky v učení s ohledem na individuálně rozdílné podmínky, měl by podporovat kooperaci a komunikaci, měl by provádět evaluaci vyučovacího procesu a reflexi svého pedagogického působení.<sup>111</sup>

Učitel by měl dopředu informovat celou skupinu žáků o jejich spolužákově se zdravotním postižením, o zvláštnostech spojených s jeho handicapem a pozitivně působit na jejich postoje. Vzájemné vztahy ve třídě by se měly vyznačovat vzájemnou akceptací, porozuměním a vzájemnou pomocí a empatií. Učitel by měl zprostředkovávat žákům nové situace a zároveň dávat intaktním žákům příležitost, aby mohli svému spolužákově se zrakovým postižením pomáhat. Žák se zrakovým postižením by neměl dění ve třídě jen přihlížet, ale musí se sám plně zapojit do běhu třídy.

Přijetí žáka s postižením do běžné školy znamená pro učitele větší nároky. Učitel by měl zvládnout rozdělení svého zájmu a působení mezi zdravé žáky a postiženého žáka. Zároveň požadavky učitele by měly být pro všechny žáky stejné. Učitel by měl žáka se zrakovým postižením přijímat jako rovnocenného člena třídy, aby ostatní žáci viděli a cítili, že je přijímán jako každý jiný žák. Při hodnocení výkonů by měl být učitel stejně náročný k žákovi s postižením jako k intaktním žákům, popřípadě vysvětlit možné odlišnosti vzhledem k handicapu integrovaného žáka.

Role učitele v procesu integrace je nezastupitelná a důležitá. Zároveň s sebou přináší řadu povinností a úkolů navíc. Integrace zrakově postiženého dítěte znamená pro učitele více nároků, ať je to příprava výuky jako celku nebo příprava jednotlivých hodin. Proto bychom práci učitele v procesu integrace měli vyzdvihnout, ocenit a maximálně podporovat.

V procesu integrace mohou na straně učitele nastat různé problémy. Například může problém představovat nedostatečná spolupráce učitele s rodiči, neochota pravidelně konzultovat s rodiči a nerespektování rodiny jako autority. Nedostatečná spolupráce může být i s asistentem pedagoga i se speciálně pedagogickým centrem, tedy neochota pravidelně konzultovat, neochota respektovat

---

<sup>111</sup> HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. Praha : Institut pedagogicko - psychologického poradenství ČR, 2005. s. 66

doporučení odborníků, nevyužívání doporučených pomůcek, neochota spolupracovat při vytváření Individuálního vzdělávacího plánu.

Ohleduplné chování učitele vůči zrakově postiženému žákovi je nezbytné pro vytvoření jeho pozice ve třídě, jelikož emocionální a sociální vztahy ve třídě se nejlépe vyvíjejí, je-li postoj učitele ke všem žákům bez rozdílu úplně stejný.<sup>112</sup>

Někdy se může stát, že učitel nevytváří takové podmínky, které by respektovaly speciální potřeby žáka, (nerespektuje pomalejší tempo – nevylučuje časově limitované úkoly, nerespektuje rychlejší nástup únavy, výkyvy v soustředění a pozornosti a výkyvy v pracovním výkonu). Neumožňuje přístup k učebním textům (při práci na tabuli nemá žák texty k dispozici v lavici, nebo nemá texty přeepsané buď ve zvětšeném černotisku, nebo v Braillově písmu) nedostatečně zajišťuje bezpečnost žáka (například při tělesné výchově, samostatném pohybu po třídě, po budově, v jídelně).

Velký problém může představovat neschopnost pedagoga obsluhovat speciální pomůcky, Braillovo písmo, netvořivost učitele, rigidita a strnulost učitele, netolerance vůči odlišnosti, nevhodná komunikace s dítětem, nepřiměřené nároky (přetěžování žáka, zvýšené nároky), nezajištění relaxace, neposkytování pozitivní zpětné vazby, nedostatečné kontroly, neoceňování zájmu a snahy.

Z odborných studií vyplynulo, že ve více jak polovině případů, kdy má učitel ve třídě integrovaného žáka, dochází většinou u učitele k tomu, že ho to nastartuje ke změně zajatých metod a organizace výuky, přemýšlí o žákovi, o jeho reálných možnostech a snaží se vytvářet pro něj vhodné vzdělávací podmínky.

### **Spolužáci**

Úspěšnost společného soužití dětí postižených a dětí zdravých podmiňuje učitel. Učitel by měl vytvářet vzájemné vztahy tolerance, porozumění a pomoci a dopředu informovat žáky o jejich spolužákovi se zdravotním postižením, o zvláštích spojených s jeho handicapem, o jeho speciálních možnostech, o schopnostech vyplývajících ze zrakového postižení a pozitivně působit na jejich postoje. Vhodné jsou například různé simulační hry, kdy se během vyučování zhasne, aby si spolužáci mohli prožít to, co prožívá jejich integrovaný spolužák. Pomoci mohou i simulační brýle, které ukazují, jak vidí jedinec s různou zrakovou vadou.

---

<sup>112</sup> HAMADOVÁ, P., In VÍTKOVÁ, M., et al. *Integrativní speciální pedagogika : Integrace školní a sociální*. Brno : Paido, 2004. s. 265

Jedinci s různým druhem a stupněm zrakového postižení mají charakteristická specifika, například mohou dělat grimasy a nepřírozené pohyby hlavou, mohou se projevovat nejistými pohyby, omezenou manuální zručností, nedostatky v sebeobsluze, mohou se také vyskytnout nevhodné projevy chování jako například slovní napadání.

Učitel by měl žáky upozornit na způsoby komunikace se zrakově postiženým žákem, například nutnost představovat se jmény jakmile budou v blízkosti postiženého žáka, než se postižený žák naučí spolužáky rozeznávat po hlase. Děti by měly poskytovat pomoc zrakově postiženému žákovi, například při pohybu, odstraňovat případné překážky nebo průběžně postiženého žáka informovat o změnách v prostředí třídy. Je potřeba i vysvětlit, že zrakově postižený žák potřebuje zvýšenou pomoc učitele, jiné speciálně pedagogické metody práce, s čímž učiteli pomáhá druhý pedagog či asistent pedagoga.<sup>113</sup>

Spolužáci integrovaného žáka mohou projevovat netoleranci vůči odlišnosti, neschopnost a nechuť komunikovat (může to být způsobeno stereotypy, odlišnými tématy pro komunikaci, odlišnými zájmy) a vést dialog s integrovaným spolužákem. Spolužáci mohou vykazovat neochotu pomáhat a spolupracovat a snahu vyhýbat se spolužákovi.

Může se stát, že spolužáci s přítomností integrovaného žáka nesouhlasí, nepřijmou ho, vysmívají se mu či ho dokonce šikanují. Nemusí souhlasit s tím, aby s nimi jel na školy v přírodě, sportovní kurzy, sportovní a kulturní akce. Spolužáci mohou integrovanému spolužákovi i závidět, především jeho speciální pomůcky (například notebook) nebo jeho speciální vzdělávací podmínky (například krácení psaného, delší časová dotace na úkol a podobně).

Důležitá je doba začlenění se do třídního kolektivu, jelikož z rozhovoru s integrovaným nevidomým chlapcem jsem zjistila, že první čtyři roky neměl zájem o dění ve třídě, o spolužáky, o komunikaci s nimi a navazování kamarádství. Později, když zájem o dění ve třídě a spolužáky projevil, ho kolektiv nepřijal.

### **Povinná dokumentace žáka**

Ředitel školy vede dokumentaci žáka. Mezi tyto dokumenty patří Doporučení k integraci (důležité pro čerpání vyšší finanční dotace na integrovaného žáka), Doporučení asistenta pedagoga (důležité pro zažádání zřizovatele o zřízení této funkce) a Odborný posudek (sloužící k poznání žáka a

---

<sup>113</sup> KEBLOVÁ, A. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha : Septima, 1998. s. 24-25

jeho speciálních vzdělávacích potřeb). Všechny tyto dokumenty jsou podkladem pro Individuální vzdělávací plán žáka.

### **Individuální vzdělávací plán**

Učitel nebo tým učitelů vypracovávají pro integrovaného žáka individuální vzdělávací plán. S vypracováním individuálního vzdělávacího plánu učitelům pomáhají odborníci ze speciálně pedagogického centra, dále školní psycholog, školní speciální pedagog či výchovný poradce, asistent pedagoga. Tyto osoby učiteli poskytují oporu, metodické vedení a praktické rady pro vyučování žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Za zpracování Individuálního vzdělávacího plánu odpovídá ředitel školy a jeho tvorba by měla probíhat týmově. Individuální vzdělávací plán je zpracován zpravidla před nástupem do školy a nejpozději do jednoho měsíce po nástupu žáka do školy. Individuální vzdělávací plán však může být doplňován a upravován v průběhu celého školního roku podle potřeby žáka. Dodržování postupů stanovených v Individuálním vzdělávacím plánu kontroluje poradenské pracoviště, tedy speciálně pedagogické centrum, které zároveň poskytuje poradenskou podporu.

Individuální vzdělávací plán je závazný dokument, který zajišťuje naplňování speciálních vzdělávacích potřeb žáka s důrazem na spolupráci rodiny, školy a poradenského pracoviště. Individuální vzdělávací plán obsahuje jméno, datum narození, třídu žáka, učební dokumenty, ze kterých individuální vzdělávací plán vychází, obecné metody a přístupy, doporučení k jednotlivým předmětům, návrh na doporučení asistenta pedagoga, hodnocení žáka a klasifikace, doporučení kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a učebních materiálů.

### **Asistent pedagoga**

Ředitel školy může se souhlasem krajského úřadu ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga. V případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.<sup>114</sup>

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník školy, jehož pracovní náplní je zprostředkovávání výchovné a vzdělávací činnosti dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází, podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku, nezbytná pomoc

---

<sup>114</sup> § 16, zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon)

žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání. Společně s učitelem vytváří přátelskou atmosféru a porozumění mezi žáky.<sup>115</sup>

Mohou se vyskytovat problémy ve spolupráci asistenta pedagoga s učitelem, které se projevují především tím, že asistent nechce pracovat podle pokynu učitele, je to i neochota spolupracovat s rodinou a brát ji jako autoritu. A také ignorace spolupráce se speciálním pedagogickým centrem, nechuť pravidelně konzultovat, respektovat doporučení odborníků až po nevyužívání doporučených pomůcek.

Velký problém představuje pěstování závislosti žáka na asistentovi pedagoga, kdy žák může zneužívat pomoci asistenta pedagoga, jelikož může dostávat více péče, než skutečně potřebuje. To vede k menšímu kontaktu se svými spolužáky, k menším nárokům na žáka, nesamostatnosti žáka až k jeho lenivosti.

Špatný asistent pedagoga nerespektuje individuální zvláštnosti a speciální potřeby integrovaného žáka (pomalejší tempo, rychlejší nástup únavy, výkyvy v soustředění a pozornosti a výkyvy v pracovním výkonu, neumožňuje žákovi přístup k učebnicím - nemá texty přepsané buď ve zvětšeném černotisku, nebo v Braillově písmu).

Hlavním nedostatkem takového asistenta pedagoga je neschopnost ovládat speciální pomůcky integrovaného žáka, Braillovo písmo, netvořivost, rigidita, netolerance vůči odlišnosti, nevhodná komunikace se žákem, nepřiměřené nároky (přetěžování žáka, zvýšené nároky), nezajištění relaxace, neposkytování pozitivní zpětné vazby, nedostatečné kontroly.

### **3.3.4 Školská poradenská zařízení**

Školská poradenská zařízení zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Mezi školská poradenská zařízení patří pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Pro školskou integraci mají z výše jmenovaných zařízení největší význam speciálně pedagogická centra.

---

<sup>115</sup> §7 vyhlášky č. 147/2011 Sb., která novelizuje vyhlášku č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

## Speciálně pedagogická centra

Pro úspěšnou integraci žáka se zrakovým postižením do běžné základní školy sehrává tu nejdůležitější roli speciálně pedagogické centrum. Speciálně pedagogická centra jsou účelová školská zařízení, která poskytují bezplatné poradenské služby dětem ve věkovém rozmezí od tří let po ukončení jejich školní docházky. Centra zajišťují ambulantní, výjezdovou a diagnostickou činnost v jiných školských a neškolských zařízeních.

Cílem center je zajistit odbornou poradenskou činnost rodičům i pedagogům pečujícím o zrakově postižené děti, zajistit metodické vedení pedagogů, zajistit psychologická vyšetření, doporučit popřípadě zapůjčit kompenzační pomůcky, zajistit připravenost dětí s postižením na povinnou školní docházku a zpracovat odborný posudek, doporučení k integraci, doporučení asistenta pedagoga.

Mezi úkoly center patří vyhledávání žáků se zdravotním postižením, komplexní diagnostika žáka, tvorba plánu a péče o žáka, přímá práce s žákem, včasná intervence, konzultace pro zákonné zástupce a pedagogy, kariérové poradenství pro žáky se zdravotním postižením, zapůjčování odborné literatury, rehabilitačních a kompenzačních pomůcek, ucelená rehabilitace pedagogicko-psychologickými prostředky, pomoc při integraci žáků se zdravotním postižením, všestranná podpora optimálního psychomotorického a sociálního vývoje žáků se zdravotním postižením, vedení dokumentace centra a příprava pro správní řízení, koordinace činností s poradenskými pracovníky škol, s poradnami, středisky rané péče, zpracování návrhů k zařazení do režimu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zpracování návrhů individuálních vzdělávacích plánů, tvorba a návrhy a nabídka speciálních pomůcek podle individuálních potřeb žáků.

Do speciálně pedagogického centra přicházejí klienti se zrakovým postižením pro zajištění průběžné péče. Rodiče se radí o volbě vzdělávací cesty pro své dítě, žádají o doporučení vhodné mateřské, základní školy. Rodiče se často obrazejí na speciální pedagogická centra v situaci, kdy je dítě v některém vzdělávacím zařízení již zařazeno a škola i rodiče chtějí poradit s úpravou podmínek. Cílem kontaktů je hodnocení výsledků probíhající edukace, popis aktuálního problému a doporučení k činnostem, které by problém eliminovaly. Kontakty v průběhu péče poté neinicují pouze rodiče, ale i škola nebo pracovník speciálně pedagogického centra. Speciální pedagogové zajišťují výuku předmětů speciální péče.<sup>116</sup>

Speciálně pedagogické centrum při Mateřské škole Horáckově na Praze 4 se zaměřuje na péči o děti, žáky se zrakovým postižením. S tímto centrem spolupracuji už třetím rokem a měla jsem možnost prohlédnout si celý proces podpory a péče během integrace dětí a žáků do běžné základní

---

<sup>116</sup> KUCHARSKÁ, A. *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika ve speciálně pedagogických centrech*. Praha : Institut pedagogicko - psychologického poradenství ČR, 2007. s. 13

školy. V první fázi rodiče naváží kontakt se speciálně pedagogickým centrem, a to na základě doporučení ze Střediska rané péče, očního lékaře, Centra zrakových vad, mateřské či základní školy, jiného speciálně pedagogického centra či jiné instituce. Rodiče si telefonicky domluví první setkání, které může proběhnout ambulantně (v SPC), nebo v rodině či v zařízení (např. ve škole) a dohodne se typ péče, zjistí se individuální potřeby žáka a jeho schopnosti a možnosti – sebeobsluha, percepce zraková, sluchová, hmatová, hrubá motorika (pohybové dovednosti, prostorová orientace a samostatný pohyb), jemná motorika, grafomotorika, chování při učení (pozornost, soustředění, pracovní tempo, chápání pokynů, plnění úkolů, dokončování úkolů, schopnost pracovat samostatně apod.), komunikace (se spolužáky, s pedagogy, slovní zásoba, vyjadřování, vedení dialogu), socializace (vztah se spolužáky, s dospělými, plnění role, vztahy mezi dospělými).

Poté se určí nezbytné pomůcky (optické, neoptické, elektronické) a doporučí úprava prostředí. Při první schůzce je podepsána smlouva o spolupráci a dohodnuty podmínky setkávání a péče. Dítě poté pravidelně dochází do SPC nebo speciální pedagožky do rodiny dítěte či do školy. U zrakově postižených dětí, žáků je nabídka SPC zaměřena na tyto činnosti: výcvik prostorové orientace a samostatného pohybu, příprava na čtení a psaní Braillova písma, nácvik práce se speciálními pomůckami, rozvíjení zrakových funkcí, náprava grafomotorických obtíží, rozvíjející cvičení předcházející poruchám učení, logopedická náprava, využívání a rozvíjení kompenzačních smyslů, dále se také SPC zaměřuje na: odbornou poradenskou činnost rodičům, pedagogům, pečujících o zrakově postižené děti, žáky a děti s logopedickou vadou, pomoc metodickou, pomoc při jednání s obvodními úřady (sociální dávky, průkazy ZTP apod.), psychologická vyšetření, na zapůjčení pomůcek a hraček, odborné literatury, dále přednášky, besedy, semináře, spolupráci s dalšími odborníky, pomoc při výběru vhodné školy, výjezd do školy a rodiny apod.

Nabídka činnosti SPC se odvíjí od věku dítěte, požadavků rodičů, školy, stupni a druhu postižení dítěte. V případě, že rodina projeví zájem o integraci, SPC pomůže rodičům s hledáním vhodné školy, s jednáním se školou (příprava prostředí, návrh pomůcek, výběr pedagoga), SPC určí míru podpory žáka, návrh nezbytných kompenzačních a reedukačních pomůcek, vhodné učebnice, Braillové sešity, šířka linek, typ písma, kontrast, psací náčiní, lavice se sklopnou deskou, protiskluzovou podložku, lampičku. Speciálně pedagogické centrum vypracuje Speciálně pedagogickou diagnostiku, Odborný posudek, Doporučení k integraci a Doporučení asistenta pedagoga.

Ve speciálně pedagogickém centru, se kterým spolupracuji, jsem zjistila, že největším problémem je nedostatek finančních prostředků. Tento nedostatek omezuje materiální vybavení včetně speciálních pomůcek.

Existují i další poradenské instituce, jsou to Střediska rané péče a Poradenská zařízení sociální rehabilitace. Ačkoli nespádají do resortu školství, může být výhodné s nimi navázat spolupráci.

Střediska rané péče zajišťují včasnou diagnostiku a komplexní péči pro rodiny s dětmi se zrakovým postižením ve věku 0-4 roky a pro rodiče s dětmi zrakově postiženými a kombinovanými vadami ve věku 0-7 let. Poradenská zařízení sociální rehabilitace se zaměřují na rozvíjení samostatnosti, společenského uplatnění a poskytují dostatek informací. Jsou určeny pro osoby se zrakovým postižením od 15 let a zajišťují rozvoj zrakových funkcí, výcvik čtení a psaní Braillova písma, rozvíjení představ a typografického výcviku, prostorovou orientaci a samostatný pohyb, sebeobsluhu a vedení domácnosti, pěstování rodinného života, společenského styku a vystupování na veřejnosti, včetně doplňujících programů.<sup>117</sup> V České republice se jedná konkrétně o Sjednocenou organizaci slabozrakých a nevidomých ČR a již samostatně fungující středisko Tyfloservis o.p.s., Tyflocentrum o.p.s. a středisko Dědina o.p.s.

---

<sup>117</sup> VÍTKOVÁ, M., et al. *Integrativní speciální pedagogika : Integrace školní a sociální*. Brno : Paido, 2004. s. 242



## 4 Kazuistiky

Pro praktickou část mé bakalářské práce jsem si vybrala tři kazuistiky dětí a žáků, které jsou integrovány v běžné základní škole. Kazuistiky by měly dokreslit situaci a celý proces integrace v praxi školy.

V první kazuistice týkající se chlapce ve věku 14 let s úplnou nevidomostí můžeme hovořit o integraci v pravém slova smyslu. Chlapec je vzděláván spolu s ostatními žáky, účastní se všech třídních aktivit i akcí školy. Při vyučování probírá stejnou látku jako jeho spolužáci. Velký podíl na úspěchu integrace má i pedagog, který je maximálně tvořivý a volí vhodné vyučovací metody, aby chlapce maximálně zapojil do vyučování. Na chlapce jsou kladeny stejné požadavky jako na ostatní žáky, jen ke zvládnutí učiva využívá chlapec jiných cest, metod a pomůcek. V neposlední řadě je důležité zmínit, že velkou roli na úspěchu integrace taktéž sehrává výborná spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga při vyučování, úzká spolupráce rodičů pedagoga asistenta pedagoga a poradenského pracoviště.

Ve druhé kazuistice chlapce ve věku 11let s úplnou nevidomostí jsem nastínila stav integrace, který není tak ideální. Dokonce by se dalo říci, zda tento stav můžeme integraci nazvat. Chlapec je vzděláván odděleně, během vyučování se učí s asistentem pedagoga v lavici. Chlapec nemá možnost účastnit se školních aktivit, což nepodporuje základní myšlenku integrativního vzdělávání, tedy kooperaci handicapovaných jedinců s intaktní societou. Ke špatné atmosféře celé integrace přispívá i nespolečná spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga, taktéž nedostatečná tvořivost pedagoga, který nevolí přiměřené a správné vyučovací metody, aby chlapce zapojil do vyučování.

Poslední kazuistika dívky ve věku 10 let popisuje, jak se z dobré integrace může stát špatná. Nejdříve byla dívka maximálně zapojena do vyučování, pedagog volil správné vyučovací metody pro její co možná největší zapojení a motivaci. Situace se ovšem zhoršila v období, kdy dívka navštěvovala 3. třídu základní školy, jelikož se vyskytly neshody mezi pedagogem a asistentem pedagoga. Neshody vyústily bohužel odchodem asistenta pedagoga a na konci roku i odchodem pedagoga. Momentálně má dívka nového pedagoga i asistenta pedagoga. Pedagog ovšem není tak zkušený, nevolí správné didaktické metody, které by zapojovaly dívku do výuky a zohledňovaly její handicap. Následkem toho je, že dívka se v hodinách učí individuálně a na některé vyučovací předměty odchází mimo třídu s asistentem pedagoga, aby ostatní spolužáky nerušila.

## 4.1 Kazuistika č. 1

Chlapec, s diagnózou úplná nevidomost, v současné době je mu 14 let a navštěvuje osmý ročník běžné základní školy. Je vysoký, štíhlý, zdravý, nemocný je zřídka. Chlapec se narodil v plánovaném termínu, s běžnou porodní váhou a výškou, oční vadu způsobilo infekční onemocnění matky v začátku těhotenství, chlapec nemá vyvinuty oční bulvy. Rodina je úplná, bydlí v rodinném domku s prarodiči, má o dva roky mladšího, zdravého sourozence. Po dovršení dvou let mladšího bratra potřebovala maminka nastoupit opět do práce. Se speciálně pedagogickým centrem navázala rodina kontakt tehdy, když se rozhodla pro docházku do běžné mateřské školy, to byly chlapci 4 roky.

V prvním setkání s rodinou byly dohodnuty podmínky spolupráce, nabídka služeb SPC, požadavky rodiny – návštěva běžné mateřské školy a později zahájit docházku v první třídě běžné školy, z tohoto důvodu, bylo nezbytné vybavit chlapce specifickými dovednostmi v předškolním období, před nástupem do první třídy (čtení a psaní Braillova písma, zacházení se speciálními kompenzačními pomůckami – užívání Pichtova psacího stroje, orientace v textu, učebnicích a podobně), k nácvičku Braillova písma maminka zakoupila šestibod, jednořádkovou písanku, kreslenku. Ve čtyřech a půl letech zahájil chlapec docházku do běžné mateřské školy, která nebyla v místě bydliště. V místě bydliště se nenašla žádná mateřská škola, která by byla ochotna nevidomého chlapce integrovat. Rodina si nepřála odklad školní docházky, chlapec začal systematickou přípravu na čtení a psaní Braillova písma ve svých pěti letech.

Chlapec navštěvoval běžnou třídu mateřské školy, ve třídě byl přítomen asistent pedagoga. Mezi pedagogy, rodinou a SPC byla výborná spolupráce. Chlapec se ve třídě dobře zadaptoval, dobře se zde orientoval. Během pobytu v mateřské škole potřeboval zachovávat určité rituály. Neměl rád organizační změny, obtížně přijímal jakékoliv změny. Společných her s dětmi se neúčastnil, preferoval povídání s dospělými (k tomu využíval přítomnost jakéhokoli dospělého, který byl ve třídě – zaměstnanci mateřské školy, návštěvy a podobně). Při ranních cvičeních byl spokojený, pohyboval se s pedagogem, sám se do prostoru nepouštěl, při pohybových hrách potřeboval kontakt dospělého. Sebeobsluhu a hygienu zvládl samostatně hned od nástupu do mateřské školy, po seznámení se s prostorem zvládal samostatně (uspořádání umývárny, toalety, šatny; svoje místo u stolečku, v šatně a v umýárně měl označen hmatovou značkou).

Při stolování byl také samostatný, užíval lžičku a vidličku, během školního roku se naučil přinést a odnést si talíř se svačinou, skleničku, u oběda talíř s jídlem mu podával pedagog, nádobí si chlapec uklízel po sobě sám. Během pobytu venku také vyhledával blízkost dospělého, seděl na pískovišti, chodil kolem pískoviště, manipuloval s jedním vláčkem (chlapec často a rád cestoval vlakem, zážitky se objevily při manipulaci s vláčkem). Chlapec se vyjadřoval plynule, měl bohatou

slovní zásobu, hovořil spisovně. Před nástupem do první třídy zvládl nácvik čtení a psaní Braillova písma, nejprve na obrázkovém šestiboj,<sup>118</sup> poté na jednořádkové písance,<sup>119</sup> od nového roku psaní na Pichtově psacím stroji.<sup>120</sup> Nejprve četl písmena s mezerami mezi sebou, v červnu bez mezer, lépe a dříve psal na Pichtově psacím stroji, nežli četl, v červnu bylo psaní plynulé, rytmické, čitelné, se správným tlakem na klávesnici. Pichtův psací stroj byl nejprve zapůjčen ze SPC, později rodina zakoupila vlastní Pichtův psací stroj, Tatrapoint s širokým válcem.

Poslední rok před nástupem do základní školy byla také rozvíjena prostorová orientace a samostatný pohyb, pokračovalo rozvíjení kompenzačních smyslů. V předškolním období byl velmi vznětlivý, agresivní i na dospělé, negativní, urážlivý, nebylo-li mu vyhověno, křičel a odcházel se schovat; neměl rád hluk, zacpával si uši a vybíral si kvalitní zvukové zdroje. Má výborné hudební nadání, zajímají ho určité hudební žánry. Přímo nesnášel hračky vydávající zvuky. Chlapec zvládal a respektoval společenská pravidla (pozdrav při příchodu, podání ruky, vykání a podobně). Jeho zrakové postižení mu velmi dobře pomáhá kompenzovat jeho vynikající paměť sluchová, hmatová, pohybová a slovní, dále výborné sluchové a hmatové vnímání.

Současně s rozvíjením nezbytných kompetencí, bylo osloveno několik běžných škol a zjišťováno, zda bude některá základní škola ochotna integrovat nevidomého žáka. Z oslovených škol pouze jediná základní škola projevila zájem o spolupráci. Byla domluvena informační schůzka, které se účastnila rodina s chlapcem, SPC, vedení školy s výchovným poradcem. Cílem schůzky bylo domluvit podmínky integrace. Nakonec byl chlapec zapsán do první třídy této základní školy. Na žádost vedení školy absolvoval psychologické a speciálně pedagogické vyšetření. Závěry z obou vyšetření byly stejné – chlapec je školsky zralý, má dostatečné pracovní návyky, je schopný koncentrace a pozornosti, má výborný slovní projev a paměť, kompenzačními smysly, je schopen svojí vadu dobře kompenzovat; pokud škola bude respektovat jeho speciální vzdělávací potřeby a vytvoří mu vhodné podmínky, mezi které patří psaní a čtení Braillova písma, užívání Pichtova stroje, přítomnost asistenta pedagoga, může mít dobrý start do první třídy. SPC připravilo potřebné materiály (Speciálně pedagogické vyšetření, Doporučení k integraci, Doporučení asistenta pedagoga, Odborný posudek) a vzhledem k tomu, že základní škole se nepovedlo získat potřebné finance na vytisknutí učebnic v Braillově písmu,<sup>121</sup> rodina sehnala sponzora a výtisk učebnic zafinancovala.

---

<sup>118</sup> Příloha č. 2, obrázek 16

<sup>119</sup> Příloha č. 2, obrázek 18

<sup>120</sup> Příloha č. 2, obrázek 10

<sup>121</sup> Příloha č. 2. Obrázek 15

V září nastoupil chlapec do první třídy běžné základní školy spolu s několika spolužáky z mateřské školy. Ve třídě byla přítomna asistentka pedagoga. Chlapec seděl ve školní lavici s paní asistentkou pedagoga. Ve třídě byla výborná spolupráce mezi pedagogy. Chlapec měl pravidelně 2x za měsíc výuku Prostorové orientace a samostatného pohybu, ve třídě probíhaly cca 3x za rok konzultace mezi pedagogy a SPC (četnost osobní konzultace se řídila potřebou, telefonických konzultací rozhovorů bylo více). Nerad se účastnil akcí třídy a školy. Také o spolužáky neměl zájem. V té době byl ještě hodně výbušný, agresivní, velmi těžko ovládal své chování, byl hodně citlivý, obtížně přijímal a reagoval na změny, měl slabé sebevědomí, podceňoval se. O dění ve třídě se nezajímal, stejně jako o spolužáky, přestávky a většinu času trávil za přítomnosti asistenta pedagoga. Chlapcovy zájmy se výrazně lišily od zájmů spolužáků. Chlapec se zajímal a neustále zajímá o elektroniku, doma vlastní televizní digitální lupu,<sup>122</sup> počítač s Braillovým řádkem, hlasovým výstupem a tiskárnou,<sup>123</sup> bez problému se připojí na internet. Stejně to bylo i v dalších ročnících. Ve třetí třídě rodina pořídila do třídy chlapci Gina s tiskárnou.<sup>124</sup> Kompenzační pomůcka zkvalitnila výuku, zlepšila přístup k informacím. Také pedagogům usnadnila výuku. V té době, nastoupila nová asistentka pedagoga, která neuměla rychle číst a psát v Braillově abecedě a spoléhala na přepis do černotisku.

Bez důležitých změn navštěvoval chlapec čtvrtý a pátý ročník. Změna nastala v přechodu na druhý stupeň, změnilo se citové a sociální prožívání chlapce. Chlapec se zklidnil, byl více tolerantní, lépe snášel psychickou zátěž. Začínal mít zájem o spolužáky a zároveň je kritizoval za jejich vulgární komunikaci a chování (typickou pro tento věk), bohužel, nebyl kolektivem přijat. Spolužáci nevěděli, jak se s ním bavit, jednat, vyhýbali se mu. Chlapec měl výbornou zkušenu třídní učitelku, která se od začátku šesté třídy snažila a snaží zapojit chlapce do kolektivu. V třídních hodinách vymýšlí prožitkové hry a společné hry. Chlapec je nenásilně motivován k účasti na aktivitách třídy a školy. Žádná velká změna nenastala ani v dalším ročníku. Ve třídě je zachována stejná organizace, stejné pomůcky, výuka prostorové orientace a samostatného pohybu, přítomnost asistenta pedagoga, učebnice zařizuje rodina; spolupráce mezi rodinou – školou – SPC.

Menší změna nastala v osmém ročníku. S chlapcem začala komunikovat děvčata a několik spolužáků. Chlapec se vcelku rád zapojoval a zapojuje do akcí pořádaných třídou a školou. Naučil se vést účinný dialog, umí naslouchat, důsledně respektuje společenská pravidla.

Od první třídy chlapec studuje s výborným prospěchem (kromě matematiky, respektive geometrie, kde se učí učivo více teoreticky) nemá učivo redukováno, nemá žádné výhody, má stejný

---

<sup>122</sup> Příloha č. 3, obrázek 25

<sup>123</sup> Příloha č. 3, obrázek 26 a 27

<sup>124</sup> Gin je speciální neoptická pomůcka, která přepisuje Braillovo písmo do černotisku. Příloha č. 3, obrázek 24

obsah učiva jako spolužáci, používá pouze jiné školní pomůcky, jiný přístup k informacím; skutečně jeho studijní výsledky odpovídají jeho znalostem, je klasifikován běžnou klasifikací. Plánuje integraci na střední školu – do gymnázia. Přibyl nový zájem, chlapec vytváří, respektive vymýšlí si program pro regionální rozhlas. Program má promyšlený do detailu, myslí na všechny menšinové skupiny. V budoucnosti by chtěl mít vlastní rozhlasovou stanici. K dalším zájmům patří hra na klavír, zvládá Braillov notopis, navštěvoval a skončil Italskou školu, je schopen plynně hovořit anglicky, italsky, německy a rozumí téměř všem slovanským jazykům a nářečím, které se učí sám. Ve volném čase si hledá na rozhlasovém přijímači nebo internetu a poslouchá různé světové rozhlasové stanice. Rád cestuje vlakem, velmi rychle si zapamatuje jednotlivé trasy vlaků. Začíná být pozitivně naladěný. Bohužel stále přetrvává nejistota, menší sebedůvěra, podceňování svých schopností. Se svou vadou je vcelku vyrovnaný, jak sám praví. „Někdy je lepší, že nevidím ten nepořádek okolo sebe.“ Zatím je závislý na pomoci a podpoře dospělého při samostatném pohybu. Trasu ze školy domů teoreticky umí, prakticky se ještě bojí jít sám.

## **4.2 Kazuistika č. 2**

Chlapec v současné době navštěvuje čtvrtou třídu běžné vesnické základní školy. Je mu jedenáct let, je nejstarší ze tří sourozenců, postupně se v jeho třech letech narodila sestra, v šesti letech bratr, sourozenci jsou zdraví. Spolupráce se SPC začala, když byly chlapci čtyři roky a maminka zvažovala návštěvu běžné mateřské školy. Kontakt na SPC rodina získala ve Středisku rané péče, které mělo chlapce v péči od narození. Chlapec se narodil předčasně, jeho úplná nevidomost je následkem pobytu v inkubátoru pro nedonošenost. Je také v neurologické péči pro riziko epilepsie, je medikován a léky mohou ovlivňovat bdělost a schopnost koncentrace pozornosti. Z důvodu snížené kapacity plic je rovněž pod dohledem pneumologa, dochází na logopedii. Rodina je úplná, plně funkční. Po narození třetího dítěte se přestěhovala do nového rodinného domku.

Stav ve věku čtyř let: je stále narušena řeč, je jednoduchá, strohá, echolalická, bez emotivních znaků v zabarvení hlasu, bez interpunkce, narušeno je vedení dialogu, řeč je málo rozvinutá, chudá, odpovědi na otázky jsou jednoslovné nebo holé věty, ne vždy správné. Spontánně je málo hovorný, opakuje si známé a oblíbené pohádky, úryvky ze slyšených textů, často si zpívá, rozhovor druhých pozorně sleduje, výslovnost je dyslálická, navštěvoval logopeda; paměť slovní je výborná, slyšené si rychle zapamatuje; chybí smysl pro humor, výraz tváře je bez emocí, bez úsměvu, chybí mu spojování a chápání souvislostí, představivost je ovlivněna zrakovou vadou stejně jako pohybový vývoj, chůze je neobratná, chodí po špičkách; při běhu chybí dynamika, síla, při běhu stojí na místě a rychleji zvedá nohy, neodvívá chodidla, zvládá pohyb za zvukem. Chování je nejisté, velmi často se kývá a mačká si oči; sám se pohybuje po bytě, v sebeobsluze – oblékání, stolování a hygieně je závislý na dospělém. Mezi zájmy chlapce patří nápodoba zvuků, již ve svých čtyřech letech má výbornou sluchovou

diferenciaci, nápodobu slyšených hluků, zvuků, tónů a melodie, hraní na bubny, při kterém se psychicky uvolňuje. S běžnými hračkami si nehraje, při hře většinou jenom sedí, mechanicky manipuluje s předměty a pozorně sleduje sluchem okolí (zvuky, rozhovor přítomných).

Před dovršením čtvrtého roku chlapce maminka začala hledat mateřskou školu, která by byla ochotna přijmout její dítě. Ze čtyř oslovených mateřských škol tři odmítly s tím, že nejsou schopni vytvořit takové podmínky, které by respektovaly speciální potřeby dítěte. Na první schůzce byli přítomni maminka, chlapec, oftalmoped z speciálně pedagogického centra, pracovníce střediska rané péče, paní ředitelka mateřské školy a pedagog třídy. Bylo domluveno přijetí chlapce na zkušební dobu, která trvala 3 měsíce. Ještě před zahájením pravidelné školní docházky, měl chlapec možnost seznámit se s prostředím třídy, budovy a školní zahrady. V září nastoupil k pravidelné, polodenní návštěvě mateřské třídy. Ve třídě byli přítomni dva pedagogové (docházka pedagogů byla upravena tak, aby v době společných činností byli přítomni oba pedagogové) a asistent pedagoga. Vzhledem k tomu, že ředitelka mateřské školy nedostala finance na zřízení funkce asistenta pedagoga od obce, maminka podala žádost o financování nadací.

První dva roky docházky chlapce do mateřské školy byla funkce asistenta pedagoga financována za podpory nadace, další rok poté úřadem práce. Chlapec se dobře zadaptoval ve třídě mateřské školy, zvykl si na pedagogy. Vzhledem k velké nesamostatnosti v sebeobsluze, komunikaci, prostorové orientaci, problémech v socializaci, ve hře, byl první rok docházky do mateřské školy věnován získávání a rozvíjení těchto kompetencí - účasti na režimu dne, zapojováním do společných činností třídy.

Ve druhém školním roce docházky do mateřské školy byl více samostatný a zapojoval se do společných činností. Stále potřeboval slovní vedení i fyzickou pomoc v sebeobsluze, hygieně, stolování, při individuálních i skupinových činnostech, nejméně dopomoci potřeboval v ranním cvičení, v rušné části.

Ve třetím roce školní docházky do mateřské školy, měl odklad školní docházky. Tento rok byl zaměřen na osvojení a nácvik specifických dovedností, rozvíjení kompenzačních smyslů (hmatu, sluchu, prostorové orientace, práce na řádku a s řádkem, práce ve sloupku a se sloupkem, orientace na stránce, spolupráce obou rukou, rozvíjení matematických představ, rozvíjení jazykových dovedností). V mateřské škole byl vyčleňován ze společných aktivit mateřské školy, neúčastnil se výletů, návštěv divadel, plavání, také během absence asistenta pedagoga musel chlapec zůstat doma. Pedagogové si svoje jednání obhajovali respektováním bezpečnosti chlapce. Vzhledem k tomu, že se rodina rozhodla pro docházku do běžné základní školy, v rodinném prostředí se intenzivně věnoval nácviku Braillova písma. Chlapec neměl problém se zapamatováním si kombinace bodů, přiřazením je konkrétnímu písmenu paměťově, zaplnění šestibodu, problém nastával, když měl písmeno přečíst na šestibodu. Před nástupem do první třídy základní školy zvládal čtení a psaní jednotlivých písmem, s mezerami

mezi jednotlivými písmeny a mezerami mezi řádky. Z tohoto důvodu nemohly být zapůjčeny učebnice přepsané do Brailly.

V sedmi letech chlapce maminka začala hledat běžnou základní školu, která by byla ochotna chlapce integrovat. Základní školy v místě bydliště odmítly chlapce přijmout s argumentací, že nejsou schopny vytvořit takové podmínky, které by respektovaly jeho speciální vzdělávací potřeby (odmítla i škola, která přijmutí chlapce ústně přislíbila). Po těchto nezdarech v místě bydliště maminka oslovila vesnické základní školy. Těsně před koncem školního roku byl chlapec přijat do první třídy základní školy v sousední vesnici. Byla domluvena informační schůzka, na které byly projednány podmínky integrace. Přítomni byli – rodina a chlapec, třídní pedagogové, pracovnice SPC.

Nástup do první třídy základní, vesnické školy proběhl bez problémů. S chlapcem přešla také asistentka pedagoga z mateřské školy, která dobře znala speciální potřeby chlapce. Škola vytvořila vhodné podmínky, které vycházely z potřeb chlapce (uspořádání třídy, menší počet žáků ve třídě). Chlapec neměl svoje učebnice v Braillově písmu. Maminka doma přepisovala učebnice na volné listy papíru, zpočátku s mezerami mezi písmeny a mezi řádky, ke konci prvního roku bez mezer mezi jednotlivými písmeny a s mezerami mezi řádky. Klasifikován byl známkou, menší problém byl v matematice, se sčítáním a odčítáním přes desítku. Chlapec potřeboval názor. Asistent pedagoga byl málo pružný, většinu pomůcek zajišťovala maminka, také se chlapci věnovala v odpoledních hodinách, procvičovala, fixovala probírané učivo. V té době neměl chlapec zájem o spolužáky, o dění třídy. V sebeobsluze potřeboval pomoc pedagoga, stejně jako při přípravě a úklidu školních pomůcek. Po třídě se samostatně nepohyboval, většinu času trávil ve své lavici, vedle asistenta pedagoga. Převládalo stereotypní chování, nejistota, únava, slabé soustředění a pozornost.

Ve druhé třídě se začaly objevovat problémy v matematice. V matematice byl hodnocen slovně, v českém jazyce a ostatních předmětech známkou, učivo českého jazyka a prvouky zvládal. Během školního roku se naučil číst text bez mezer mezi řádky a snažil se číst oboustranný text. Učebnice stále zajišťovala rodina, přepisovala je. Chlapec byl stále velmi nesamostatný při přípravě a úklidu školních pomůcek, sebeobsluze, hygieně a stolování. Stejně bylo i ve třetí třídě. Prohlubovalo se nezvládání obsahu učiva v matematice, nestačil osnovám, tempu třídy, matematiku se učil individuálně s paní asistentkou, mimo třídu. Hodně se doučoval doma s maminkou. Chlapec měl zajištěnu pravidelnou a dobrou domácí přípravu. Ve třetí třídě přibyl nový předmět - anglický jazyk, který se chlapci líbil a byl v něm úspěšný. Problém byl v pomůckách. Při přípravě a plánování úkolů paní učitelka nebere dostatečný respekt na zrakově postiženého žáka. Vyučovací hodiny jsou přeorganizovány, paní učitelka využívá hodně obrazového materiálu a ani asistentka pedagoga nezajistili chlapci vhodný názor, přestože se jednalo o věci běžné potřeby. Chlapec se učí individuálně s asistentem pedagoga ve třídě. Chlapec byl zapojován do běžného dění školy, školních aktivit, oslav; neúčastnil se sportovních aktivit, jako bylo například plavání a bruslení.

Ve čtvrté třídě se již učil z učebnic přepsaných Braillovým písmem, text byl běžný, oboustranný, bez mezer mezi písmeny a mezi řádky. Vyučovací hodina výtvarné výchovy je věnována výuce prostorové orientace a samostatnému pohybu, nácviku chůze s bílou holí, využívání sluchu, integraci získaných vjemů. Chlapec začal mít zájem o dění třídy, o spolužáky, je více samostatný v sebeobsluze, je schopen si dojít na WC, po budově se ještě neorientuje, stejně jako ve třídě, je plně závislý na podpoře pedagoga nebo spolužáků. Spolužáci mu nijak zvlášť nepomáhají, ignorují ho, je vedle nich. Chlapcova řeč je stále pod úrovní věku, je monotónní, echolalická, s nesprávnou výslovností, neumí vést dialog, účelně a vhodně odpovídat na otázky. Pohybové dovednosti jsou ovlivněny zrakovým handicapem, chůze je neobratná, držení těla je nesprávné, chůze ze schodů a do schodů je velmi špatná, chlapec má strach, pohybová koordinace je pod úrovní věku, často našlapuje na špičky, neodvívá chodidla, často jsou patrné stereotypy – kývání těla, mačkání očí. Nevhodně reaguje na hluk, soustředění a pozornost jsou krátkodobé, je rychle unavitelný, velmi vzrušivý a vyrušitelný, při únavě je neklidný, na neočekávané situace a změny reaguje zvýšeným neklidem, hučením, většími výkyvy těla; potřebuje pravidelnost, dopředu být seznámen se změnami organizace.

Základní škola je pouze do páté třídy a v současné době je navázána spolupráce se základní školou v místě bydliště, která zatím přislíbila přijmout chlapce od šesté třídy.

### 4.3 Kazuistika č. 3

Děvče ve věku 10 let, s těžkou zrakovou vadou (monokulus,<sup>125</sup> z důvodu retinopatie se zbytky zraku na lepším oku, s omezeným zorným polem) a se zdravotním znevýhodněním z důvodu předčasného narození a s velmi nízkou porodní vahou (necelých půl kila), dívka pobývala v inkubátoru čtyři měsíce. V současné době navštěvuje čtvrtou třídu běžné základní školy. Kromě zrakové vady se později objevila epilepsie, dívka je indikována, porucha motoriky a dochází na rehabilitaci motoriky, řeč je ještě dyslálická (důvodem je také nevýhodné postavení zubů). Rodina je úplná, plně funkční. V jejím věku čtyř let se jí narodil bratr, který je zdravý. Spolupráce se SPC byla navázána, když byly dívce čtyři roky. Kontakt na SPC dostala rodina v ordinaci oční lékařky. Důvody navázání spolupráce byly: předpokládaná návštěva běžné mateřské školy a vytvoření vhodných podmínek, rozvíjení kompenzačních a reedukačních smyslů, rozvíjení grafomotoriky, práce se speciálními optickými pomůckami. Návštěvy probíhaly v SPC, v rodině a také SPC navštěvovalo pravidelně třídu mateřské školy, kde byla dívka integrována.

---

<sup>125</sup> Monokulus je zraková vada, kdy jedinec vidí pouze jedním okem.



Při první schůzce mateřské školy, kde byli přítomni rodiče, pedagogové třídy, paní ředitelka a oftalmolog ze speciálně pedagogického centra, byly domluveny podmínky. Speciálně pedagogické centrum napsalo Odborný posudek, Doporučení k integraci, Doporučení přítomnosti asistenta pedagoga a provedlo Speciálně pedagogickou diagnostiku, která byla podkladem pro vytvoření individuálně vzdělávacího plánu. Dívka měla možnost před zahájením pravidelné docházky do mateřské školy seznámit se s prostředím třídy a se svými budoucími spolužáky. V září nastoupila do mateřské školy. Adaptace proběhla bez vážných problémů, ve třídě byl snížený počet dětí a byla přítomna asistentka pedagoga. Dívka měla vytvořeny takové podmínky, které respektovaly její speciální vzdělávací potřeby.

Během docházky do mateřské školy byla vedena k samostatnosti, plně se zapojovala do všech činností. V kolektivu třídy vypadala spokojeně, byla hravá, pozornost a soustředění byly krátkodobé, byla motoricky velmi neobratná, měla problémy s rychlým během, skoky a poskoky se naučila až v sedmi letech, stejné bylo i s házením a chytáním, z důvodu zrakové vady pedagogové používali látkový míč. Do režimu dne měla také začleněno pravidelné individuální rozvíjení. Tyto chvíle byly věnovány rozvíjení kompenzačních a reedukačních smyslů, logopedii, rozvíjení slovní zásoby, hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky.

Dívka měla odklad školní docházky, který byl zaměřen na intenzivní rozvíjení specifických dovedností a dovednosti pracovat s televizní digitální lupou,<sup>126</sup> o kterou rodina zažádala a kterou dostala v šesti letech. Vzhledem k tomu, že maminka chtěla, aby dívka pokračovala v integraci také v první třídě, byla rok před nástupem do první třídy zahájena spolupráce se školou. Základní škola, která byla ochotna dívku integrovat, sídlila nedaleko mateřské školy. Pedagogové a paní ředitelka navštívili dívku v mateřské škole a rodina byla zvána na akce školy. V lednu, před nástupem do první třídy, proběhla integrační schůzka ve škole. Přítomni byli: rodina, paní učitelka mateřské školy, asistent pedagoga, paní ředitelka základní školy, budoucí paní učitelka a oftalmolog ze SPC. Na schůzce byly dojednány podmínky integrace. SPC připraví Odborný posudek, Doporučení k integraci, Doporučení přítomnosti asistenta pedagoga a provede Speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku. Paní ředitelka byla seznámena s nezbytnými pomůckami. Většinu pomůcek si hradila rodina sama. SPC slíbilo zapůjčit televizní digitální lupu od druhého pololetí školního roku. Závěry speciálně pedagogické diagnostiky a psychologického vyšetření potvrdily, že by mohla integraci zvládat, pokud se budou respektovat její speciální potřeby a omezení (vytvoření Individuálně vzdělávacího plánu, ve kterém budou uvedeny nezbytné potřeby; rychlá unavitelnost, výkyvy v soustředění a pozornosti, delší časovou dotaci pro zrakovou práci, text z tabule mít k dispozici v lavici, vhodné psací náčiní, zvětšený text, vhodné sešity, respektive volné listy papíru se širokými

---

<sup>126</sup> Příloha č. 3, obrázek 25

linkami, přítomnost asistenta pedagoga, snížený počet žáků ve třídě, zajištění bezpečnosti pohybu po třídě, budově a v tělesné výchově).

V září nastoupila do první třídy běžné základní školy. Paní ředitelce se skutečně povedlo zajistit potřebné podmínky - snížený počet žáků ve třídě a přítomnost asistenta pedagoga, dokonce sehnala finance a zakoupila dívce zdravotní, polohovací židli, protiskluzovou podložku a stojanovou tabulku, lampičku na přisvícení. Dívka se rychle zadaptovala, našla si kamarádky. Seděla v první lavici u okna, s asistentem pedagoga. Využívala a využívá doporučené kompenzační pomůcky: pro psaní brýlovou korekci, pero Tornádo s různými barvami náplní (barva závisí na barevnosti textu, respektuje se kontrast figury a pozadí), tužku Stabilo,<sup>127</sup> silné trojhranné pastelky,<sup>128</sup> píše na samostatné listy papíru se širšími linkami, šíře linek je 2 cm, jednotlivé listy jsou zařazovány ve fóliích do pevných desek, má sklopnou lavici,<sup>129</sup> protiskluzovou podložku, vhodnou zdravotní židli, stojánkovou tabulku,<sup>130</sup> na které má přepisovány texty z tabule, zvětšený nebo přepsaný text, používá záložku a okýnko pod řádek, listy učebnice jsou podkládány tmavým papírem.

Paní učitelka byla zkušená, dokázala dívku vhodně zapojit do vyučování, vymýšlela motivující hry, kterých se mohla dívka účastnit. Dívka je snaživá, ctizádostivá, úkoly dokončuje, pro pochopení potřebuje občas zadání zopakovat, ke konci vyučovací hodiny byla unavená, obtížně se soustředila, během vyučovacích hodin je patrný psychomotorický neklid; v žádných předmětech neměla učivo redukováno, učí se číst písmo psané a tiskací, píše hůlkově, je pro ni zrakově nevýhodné užívat psací písmo, vzdálenost očí od papíru je cca 3 cm, z tohoto důvodu bylo pro ni velmi obtížné vázání a spojování písmen; pouze v matematice potřebovala delší čas na výpočet, dlouho počítala na prstech; pěkné výsledky podávala také ve výtvarné a pracovní výchově, svou těžkou zrakovou vadu dobře kompenzuje. Školní výsledky byly výborné, byla klasifikována známkou; v sebeobsluze, stolování a hygieně byla vcelku samostatná; potřebovala slovní vedení při přípravě a úklidu školních pomůcek. Komunikace a sociální dovednosti jsou na úrovni věku.

Ve druhé třídě se rozšířilo vybavení neoptických pomůcek o pomůcky optické a elektronické. SPC zapůjčilo dívce do třídy televizní digitální lupu. Dívce se velmi zlepšil přístup k psaným informacím. Při vyučování mohla využívat stejné učebnice jako spolužáci. Dívka byla vybavena také stojánkovou lupou.<sup>131</sup> Velmi rychle se naučila obsluhovat všechny své nové pomůcky. Ve třídě

---

<sup>127</sup> Příloha č. 2, obrázek 20

<sup>128</sup> Příloha č. 2, obrázek 21

<sup>129</sup> Příloha č. 2, obrázek 23

<sup>130</sup> Příloha č. 2, obrázek 22

<sup>131</sup> Příloha č. 1, obrázek 4

pedagogové vytvořili dívce velmi pěkný studijní koutek. Sedí stále v první řadě u okna. Na školní lavici vlevo, která se nesklápí, je kamerová lupa, pravá část lavice je ponechána volná, na pomůcky (vpravo proto, že vidící oko je pravé a je nezbytné brát věci zprava), vlevo od kamerové lupy je sklopná lavice s protiskluzovou podložkou, úhel náklonu je 70 stupňů (škola využila lavice na výtvarnou výchovu), u této lavice má zdravotní židle. Dívka se stále pěkně učila, byla klasifikována známkou, prodloužila se doba soustředění a pozornosti, byla méně unavená, více samostatná při změně pomůcky během vyučovací hodiny. Naučila se při příchodu do třídy připravit všechny pomůcky na školní lavici, vyndat si do hrnečku psací potřeby. Toto velmi zrychlilo přechodové činnosti. Vzhledem k tomu, že v matematice byla probírána také geometrie, bylo nezbytné zakoupit kružítko s fixem, zvýraznit body na pravítku. Dívka se učí geometrii především teoreticky, prakticky rýsuje s přesností na cm. Na konci školního roku zažádala paní ředitelka o grant na zakoupení kamerové lupy. Dotaci dostala a škola zakoupila novou digitální televizní lupu s hlasovým výstupem. Zapůjčená lupa byla vrácena SPC.

Nový školní rok začal s novou digitální televizní lupou. S obsluhou neměla dívka žádný problém, obsluhu zvládla velmi rychle. Zpočátku navázala na stejné, osvědčené metody a organizaci. Objevily se problémy v matematice, dívka absolvovala nácvik matematických dovedností v Pedagogicko psychologické poradně, postupně se učivo doučila. Pokud měla dostatek času a nebyla-li ve stresu, látku zvládla. Ke konci třetí třídy se vyskytly neshody mezi paní učitelkou a asistentem pedagoga. Paní učitelka byla autoritativní a ne zcela vhodně jednala s asistentem pedagoga. Asistent pedagoga ukončil pracovní poměr ze dne na den. Situaci paní ředitelka rychle vyřešila a funkci asistenta pedagoga převzala paní vychovatelka. Na funkci asistenta pedagoga byl vypsán konkurz a nový školní rok začal s novým asistentem pedagoga i novou paní učitelkou, neboť současná paní učitelka odešla ze zdravotních důvodů.

Ve čtvrté třídě se začalo s integrací opět od začátku. Paní učitelka ani asistent pedagoga neměli zkušenosti s integrací, s žákem se zdravotním postižením. Asistent pedagoga velmi rychle pochopil svojí úlohu, stejně tak i paní učitelka angličtiny, třídní pedagog, který je měl na téměř všechny předměty, se to nenaučil po celý školní rok. Při přípravě a plánování úkolů nepřemýšlí, nebere respekt na zrakově postiženou dívku. Vyučovací hodiny jsou přeorganizovány, žáci se učí soutěžením. Dívka učivo zvládá, i matematiku, ale tempu a rychlým změnám nestačí. Učí se individuálně s asistentem pedagoga. Na některé hodiny se chodí učit na chodbu s asistentem pedagoga, aby nevyrušovala ostatní spolužáky. Také hodiny tělesné výchovy nejsou přizpůsobeny integrované dívce, téměř celou hodinu a každou hodinu tělesné výchovy žáci hrají míčové hry, které jsou pro zrakově postižené nevhodné. Dále během vyučování je hodně hluku, přestože je ve třídě snížený počet žáků, dívka má horší možnost koncentrace a orientace. Tento školní rok měla dívka možnost účastnit se, za doprovodu maminky, školy v přírodě. Školní prospěch je opět výborný, český jazyk – obsah učiva zvládá, čtení je plynulé, s porozuměním, dokáže sledovat text se spolužáky, čte písmo psací i

tiskací, psaní – píše hůlkově, velikost písma je asi 1 cm, čitelné, pravidelné, má přiměřené mezery mezi písmeny a slovy, psané po sobě přečte; matematika, anglický jazyk, prvouka – obsah učiva zvládá. Dívka tráví přestávky s kamarádkami, povídá si s nimi, dodržuje a respektuje společenská pravidla.

Další školní rok je s velkým otazníkem, jednak nejsou finance na funkci asistenta pedagoga a také spolupráce pedagoga a asistenta vážne, dále přetrvávají nevhodné učební metody pedagoga.

## Závěr

Ve své bakalářské práci jsem chtěla čtenáře seznámit s jedinci se zrakovým postižením a především s procesem školské integrace dětí, žáků se zrakovým postižením. Cílem této práce bylo podat ucelený výklad procesu integrace, tedy začlenění jedince se zrakovým postižením do hlavního proudu základního vzdělávání. K dokreslení procesu integrace v praxi byly přiloženy tři kazuistiky vybraných dětí a žáků se zrakovým postižením.

Integrace se již stala pedagogickým pojmem v odborné literatuře a má oporu i v naší legislativě. V řadě odborných studií je integrace líčena jako pozitivní přínos pro celou společnost. Avšak řada speciálních pedagogů a odborníků se liší v názorech, zda by mělo být dítě, žák integrováno do běžných škol nebo vzděláváno ve speciálních školách pro zrakově postižené.

Je-li dítě integrováno, má dobrý prospěch a podporující rodinné zázemí může být tímto kompenzována jeho role handicapovaného člověka. Tento jedinec se učí zacházet se svou odlišností limitovanými kompetencemi a hodnocením sebe sama. V případě integrace, kdy dítě dobře neprospívá a nemá potřebnou podporu rodiny, může být integrace pro dítě negativní zkušeností a posílit v něm pocit nízkého sebevědomí. Proto je nutno chápat integrovaný způsob výchovy a vzdělávání jako jednu z možností jak připravit zrakově postižené jedince na zapojení do širší společnosti. Není vhodné, aby každá škola integrovala zrakově postiženého jedince, aniž by zajistila nezbytné podmínky. Proto je nutné při volbě způsobu vzdělávání zrakově postižených jedinců postupovat individuálně s ohledem na jeho společenské a profesní uplatnění v dalším životě.

Konečné rozhodnutí o způsobu výchovy a vzdělávání zrakově postižených dětí je na rodičích těchto dětí. Rozhodnutí není jednoduché, proto rodičům speciálně pedagogická centra nabízejí své odborné služby a pomáhají jim vybrat vhodnou školu pro integraci. Zdařilá integrace je závislá na mnoha podmínkách, především na osobnosti dítěte, na míře jeho postižení, na osobnosti pedagoga, na škole obecně a především na spolupráci školy, rodičů, pedagogů, asistenta pedagoga, integrovaného žáka a jeho spolužáků.

Při analýze kazuistik jsem zjistila, že integrace v praxi školy není tak ideální. Ve dvou nastíněných případech by se dalo říci, že se o integraci nedá mluvit. Integrace znamená sjednocení, splynutí, spojování, proto podstatou školské integrace je společný život a společné učení handicapovaných jedinců s intaktními jedinci. Proto je nepřipustné, aby se integrovaní žáci učili samostatně jen s asistentem pedagoga, nebo dokonce aby se integrovaní žáci učili samostatně s asistentem pedagoga na chodbě školy. Samozřejmě jsou případy, kdy integrace funguje a je přínosná všem zúčastněným stranám.

Dalo by se tedy říci, že školská integrace má silnou teoretickou oporu v odborných studiích, ale v praxi si s ní ještě škola, pedagogové, asistenti pedagoga nevědí zcela rady. Pedagogové běžných typů základních škol zatím nezískali potřebné zkušenosti a nejsou ani plně teoreticky vybaveni a připraveni na zvládnání náročných specifických úkolů souvisejících s integrovaným způsobem výchovy a vzdělávání. Proto by bylo vhodné, aby pedagogové a asistenti pedagoga byli vzděláváni v oboru speciální pedagogiky, navštěvovali speciální školy a byli podporováni v celoživotním sebevzdělávání. Školy by zároveň měly být finančně podporovány, aby mohly poskytnout integrovanému žákovi komplexní péči a naplnit jeho speciální vzdělávací potřeby, protože jen škola uzpůsobená postiženým a jejich speciálním nárokům je přípravou pro život handicapovaných jedinců.

## Seznam použité literatury a odborných pramenů

### Tištěné publikace

HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. Praha : Institut pedagogicko - psychologického poradenství ČR, 2005. 121 s.

HAMADOVÁ, P.; KVĚTOŇOVÁ, L.; NOVÁKOVÁ, Z. *Oftalmopedie*. Brno : Paido, 2007. 125 s.

HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. 774 s.

JESENSKÝ, J. *Prostor pro integraci*. Praha : Comenia Consult, 1993. 125 s.

JESENSKÝ, J. *Uvedení do rehabilitace zdravotně postižených* . Praha : Univerzita Karlova, 1995. 159 s.

KEBLOVÁ, A. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha : Septima, 1998. 62 s.

KUDELOVÁ, I. *Malé dítě s těžkým poškozením zraku : Raná péče o dítě se zrakovým postižením a kombinovaným postižením*. Brno : Paido, 1996. 41 s.

KUCHARSKÁ, A. *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika ve speciálně pedagogických centrech*. Praha : Institut pedagogicko - psychologického poradenství ČR, 2007. 198 s.

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. *Oftalmopedie*. Brno : Paido, 1998. 66 s.

LECHTA, V., et al. *Základy inkluzivní pedagogiky : Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : Portál, 2010. 429 s.

LUDÍKOVÁ, L.; RENOTIÉROVÁ, M. *Speciální pedagogika*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. 313 s.

MICHALÍK, J. *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005. 285 s.

MORAVCOVÁ, D. *Zraková terapie slabozrakých a pacientů s nízkým vizem*. Praha : Triton, 2004. 203 s.

MÜLLER, O., et al. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2001. 289 s.

VÁGNEROVÁ, M. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha : Karolinum, 1995. 182 s.

VÍTKOVÁ, M., et al. *Integrativní speciální pedagogika : Integrace školní a sociální*. Brno : Paido, 2004. 453 s.

### **Legislativní dokumenty**

Česká republika. Vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2011, částka 43, s. 1106-1108.

Česká republika. Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných . In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2011, částka 56, s. 1499-1501.

Česká republika. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání : Školský zákon. In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2004, částka 190, s. 10262-10324.

Česká republika. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů . In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2004, částka 190, s. 10333-10345.

Usnesení předsednictva ČNR č.2/1993 Sb., kterým se přijímá *Listina základních práv a svobod*

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : Bílá kniha*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání - Tauris, 2001. 98 s.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2005. 92 s.

### **Internetové zdroje**

SMÝKAL, Josef. *Těžce zrakově postižené dítě v rodině* [online]. Brno : Mateřská škola pro nevidomé a zbytky zraku, Veveří 15, 1980, 1980 [cit. 2011-05-31]. Dostupné z WWW: <<http://smykal.ecn.cz/publikace/kniha04t.htm>>.



## Přílohy

### Kompenzační a rehabilitační pomůcky pro zrakově postižené

#### Příloha č. 1 Optické pomůcky pro zrakově postižené



**Obrázek 1** Lupy předsádkové (nasazují se přímo na brýle)



**Obrázek 2 a obrázek 3** Ruční lupy (umožňují přenosné používání - čtení popisků, informací na letácích v obchodech, čtení jízdních řádů a podobně)



**Obrázek 4** Stojánkové lupy (udržují a fixují vzdálenost od textu)



**Obrázek 5** Dalekohledové lupy (umožňují zrakovou práci do dálky)



**Obrázek 6** Filtry (zvýrazňují kontrast a prokreslují detaily)

## **Příloha č.2 Neoptické pomůcky pro zrakově postižené**



**Obrázek 7** Čtecí stojánky



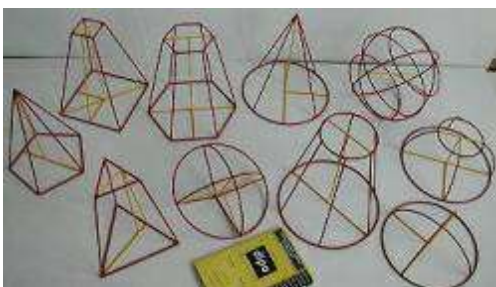
**Obrázek 8** Sklopné desky



**Obrázek 9** Čtecí okénko



**Obrázek 10** Pichtův psací stroj



**Obrázek 11 a obrázek 12** Modely těles



**Obrázek 13 a obrázek 14** Reliéfní mapy



**Obrázek 15** Učebnice v Braillově písmu



**Obrázek 16** Obrázkový šestibod (k výuce Braillova písma)



**Obrázek 17** Šestibod



**Obrázek 18** Jednořádková písanka



**Obrázek 19** Víceřádková písanka



**Pastelky 3151/6    trojhranné silné**

**Obrázek 20 a obrázek 21 Pomůcky pro psaní s tlustou stopou**



**Obrázek 22 Stojánková tabule**



**Obrázek 23 Lavice se sklopnou deskou**

### Příloha č.3 Elektronické pomůcky pro zrakově postižené



**Obrázek 24** Gin s tiskárnou



**Obrázek 25** Televizní digitální lupa



**Obrázek 26** Počítač s Braillovým řádkem a hlasovým výstupem





**Obrázek 27** Tiskárna pro tisk v Braillově písmu



**Obrázek 28** Braillský řádek

Souhlasím s tím, aby moje bakalářská práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne

.....

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum

