

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2015

Mgr. Pavla Plavcová

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra Speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Aktuální problémy školního asistenta při výuce ZP žáka
The actual problems of a teacher assistant in teaching visually impaired pupil
Mgr. Pavla Plavcová

Vedoucí práce: doc.PhDr. Lea Květoňová,Ph.D.
Studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: B7506

2015

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Aktuální problémy školního asistenta při výuce ZP žáka vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 13 . 7. 2015

.....
podpis

Ráda bych vyjádřila poděkování doc. PhDr. Lee Květoňové, Ph.D. za její cenné rady při vedení mé bakalářské práce. Rovněž bych chtěla poděkovat za vstřícnost a pomoc při získání potřebných informací paním učitelkám a asistentkám. V neposlední řadě moje poděkování patří rodině a přátelům za trpělivost a velkou podporu.

.....
podpis

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá integrací zrakově postižených dětí. Cílem práce je přinést analýzu současných problémů školního asistenta, který spolupracuje se zrakově postiženým žákem na 1. stupni základní školy. Teoretickým východiskem je charakteristika mladšího školního věku, popis zrakových vad a specifík vzdělávání zrakově postižených dětí. Zabývá se využíváním kompenzačních a didaktických pomůcek a také výukou Braillova písma. Zároveň nabízí analýzu konkrétních problémů, se kterými se setkává školní asistent při integraci těžce zrakově postižené dívky na jedné základní škole. K získání potřebných informací byl použit kvalitativní výzkum realizovaný především rozhovory a přímým pozorováním.

KLÍČOVÁ SLOVA: mladší školní věk, integrace, asistent pedagoga, zrakové vady, pomůcky pro ZP, problémy školního asistenta

ANNOTATION

This bachelor's thesis addresses the topic of the integration of visually impaired children. The aim is to provide an analysis of the problems currently encountered by a school assistant who works with a visually impaired pupil in the first grade at elementary school. The theoretical starting point is the characteristic of a child of elementary school age, a description of the visual eye defects and the specific education for visually impaired children. The thesis addresses the use of assistive and educational tools as well as teaching Braille. At the same time, there is an analysis of the specific problems encountered by a school assistant during the process of integrating a severely visually impaired girl at the elementary school. Qualitative research consisting primarily of interviews and direct observation has been used in order to obtain the necessary information.

KEYWORDS: elementary school age, integration teaching assistant, eye defects, aids for handicapped, problems of school assistant

Obsah

1	Úvod.....	7
2	Vzdělávání zrakově postižených dětí.....	9
2.1	Vzdělávání a legislativa v ČR.....	9
2.2	Výběr školního zařízení.....	10
2.3	Integrace / inkluze v českém školství.....	11
2.4	Specifika vzdělávání zrakově postižených dětí.....	14
2.5	Asistent pedagoga.....	18
3	Mladší školní věk.....	21
3.1	Charakteristika období.....	21
3.2	Vývojové změny.....	21
3.3	Socializace v mladším školním věku.....	22
3.4	Specifika vývoje zrakově postiženého dítěte v mladším školním věku.....	23
4	Zrakové vady.....	27
4.1	Vymezení zrakového postižení.....	27
4.2	Zrakové vady mladšího školního věku.....	27
4.3	Kompenzační a didaktické pomůcky.....	30
4.4	Nácvik Braillova písma.....	32
5	Aktuální problémy školního asistenta.....	35
5.1	Charakteristika školy,na které probíhalo šetření.....	35
5.2	Případová studie – Natálie.....	35
5.3	Problémy asistenta pedagoga z pohledu asistenta.....	39
5.4	Problémy asistenta z pohledu pedagoga.....	41
5.5	Doporučení pro speciálně pedagogickou praxi.....	42
6	Závěr.....	45
	Seznam použité literatury.....	47
	Internetové zdroje:.....	47

1 Úvod

V současné době je integrace běžně užívaným slovem, vzdělávání dětí s postižením už není realizováno výhradně ve speciálních školách, ale čím dál častěji se s dětmi s různými postiženími setkáváme na běžných základních školách. Toto vzdělávání s sebou přináší mnoho problémů, které musí učitelé a současně i školní asistenti, kteří s výukou integrovaných žáků ve třídách pomáhají, řešit a překonávat. I přes všechny potíže je toto vzdělávání bezesporu inspirativní a přínosné pro všechny, kteří se ho účastní (intaktní spolužáci, rodiče všichni pedagogové, atd.).

Bakalářská práce má název Aktuální problémy školního asistenta při výuce zrakově postiženého žáka. Vzhledem k tomu, že sama pracuji na 1. stupni základní školy, zaměřila jsem se právě na toto období školní docházky. Cílem bakalářské práce je poskytnout analýzu integrativního vzdělávání zrakově postiženého dítěte a problémů školního asistenta.

Práce je rozdělena do šesti kapitol. V druhé kapitole je představeno období mladšího školního věku, vývojové změny v tomto období a také specifika vývoje zrakově postižených dětí v období mladšího školního věku. Ve třetí kapitole jsou popsány možnosti vzdělávání zrakově postižených dětí v tomto období, legislativní ukotvení v zákonech České republiky, část této kapitoly je věnována také integraci/inkluzi, osobnosti pedagogického asistenta a specifikům vzdělávání zrakově postižených dětí. Čtvrtá kapitola je zaměřena na zrakové vady, které jsou typické pro mladší školní věk, na kompenzační pomůcky, které se dají využívat a také na výuku Braillova písma. Pátá kapitola obsahuje konkrétní případ integrace těžce zrakově postižené dívky na jedné středočeské základní škole, jsou zde uvedeny problémy, které s sebou tato integrace přinesla a přináší z pohledu nejen asistenta ale také třídního učitele. Na závěr jsou uvedena některá doporučení pro speciálně pedagogickou praxi, která vychází z analyzovaných problémů vycházejících z konkrétního šetření a která by mohla pomoci s předcházením alespoň některým problémům, které musí školní asistenti překonávat.

Ke zpracování této bakalářské práce jsem využila analýzy odborné literatury, dokumentů i internetových zdrojů. K získání potřebných informací ke konkrétnímu případu z praxe jsem využila kvalitativní výzkum realizovaný prostřednictvím rozhovorů s

asistenty pedagoga, třídní učitelkou základní školy, s rodiči integrované dívky a také pozorováním zrakově postižené dívky během vyučovacích hodin, o přestávkách a při některých školních akcích.

2 Vzdělávání zrakově postižených dětí

2.1 Vzdělávání a legislativa v ČR

V současné době se v oblasti výchovy a vzdělávání dětí se zdravotním postižením, a tedy i zrakově postižených, setkáváme v České republice s trendem integrace těchto dětí do škol hlavního vzdělávacího proudu. Kromě integrace mají děti se zrakovým postižením možnost navštěvovat i školy speciální.

Vzdělávání dětí se zrakovými vadami najdeme v těchto zákonech:

* Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, především § 16 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento paragraf zajišťuje dětem se zrakovým postižením právo na vzdělání, jehož metody, obsah a formy odpovídají jeho individuálním vzdělávacím možnostem a potřebám (§ 16, odst. 1 Školského zákona). Žákům, kteří nejsou schopni číst běžné písmo zajišťuje právní úprava možnost využívat Braillova hmatového písma (§ 16, odst. 7 Školského zákona).

* Vyhláška č. 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Zde jsou obsaženy speciální metody, podpůrná opatření a prostředky vzdělávání, kompenzační a rehabilitační pomůcky, speciální učebnice, v neposlední řadě také snížení počtu žáků ve třídě, které jsou poskytovány nad běžný rámec individuálních organizačních a pedagogických opatřeních souvisejících se vzděláváním dětí v běžné základní škole. Jestliže je dítě díky svému postižení i částečně závislé na pomoci jiné, může ředitel školy, kterou takové dítě navštěvuje, požádat příslušný úřad o přidělení asistenta pedagoga (§ 1, odst. 1, 2 Vyhlášky 73/2005 Sb.)

* Vyhláška č. 72/2005 Sb., ve znění vyhlášky 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Standardní poradenské služby jsou běžně poskytovány bezplatně žákům, studentům, rodičům i vzdělávacím institucím. § 6 nazvaný Centrum obsahuje směrnice týkající se poskytování poradenských služeb žákům se zdravotním postižením nebo znevýhodněním integrovaných do škol hlavního vzdělávacího proudu.

2.2 Výběr školního zařízení

Pro zahájení školní docházky, ať už ve speciální škole nebo na základní škole hlavního vzdělávacího proudu, je důležité správné diagnostikování všech složek školní zralosti speciálně pedagogickým centrem. Dítě by mělo být připravené na školní docházku nejen v oblasti rozumové, ale také v oblasti fyzické a sociální. U dětí s postižením (zrakové postižení nevyjímaje) jsou většinou všechny tři složky školní zralosti na nižší úrovni než u jejich intaktních vrstevníků. Je proto velmi důležité určit správnou dobu nástupu do školy (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s.99).

Pro rodiče dětí se zrakovým postižením je velmi důležitá volba školního zařízení, do kterého budou budoucí prvňáčci chodit.

Zásadní je rozhodnutí, zda bude dítě navštěvovat speciální školu pro zrakově postižené, nebo zda rodiče zvolí integraci do běžné základní školy.

Na co by se při výběru správného školského zařízení nemělo zapomínat:

- základní složky školní zralosti (rozumová, tělesná, sociální)
- osobnostní rysy dítěte s postižením (schopnosti komunikace, závislost na rodičích, navazování vztahů, atd.)
- materiální i personální vybavenost příslušné školy
- dostupnost školy, v případě speciální školy je velmi důležitým ukazatelem, zda dítě zvládne pobyt na internátě bez rodičů
- vyrovnání se samotného dítěte se zrakovou vadou, kdy velkou roli hraje fakt, zda je zraková vada vrozená či získaná
- druh a stupeň zrakové vady

(Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s.99-100)

Speciální školy pro zrakově postižené jsou vybaveny na vzdělávání těchto žáků speciálními a kompenzačními pomůckami, úpravami prostředí pro usnadnění pohybu zrakově postižených osob (dostatečné osvětlení, popisky v Braillově písmu, kontrastní barevnost, osvětlení schodů, odstranění zbytečných překážek, které by mohly zabraňovat v bezpečném pohybu po místnostech nebo budově). Velmi často bývá součástí speciálních škol také speciálně-pedagogické centrum.

Speciální školy pro zrakově postižené mají možnost ve svém učebním plánu využít určité úpravy. Vzdělávací plány těchto škol obsahují nabídku speciální podpory žáků se

zrakovým postižením. Do této podpory patří předměty speciální péče, což je prostorová orientace, samostatný pohyb zrakově postižených, zraková stimulace, speciální příprava na psaní a čtení bodového Braillova písma, práce s různými kompenzačními pomůckami. Od 5. do 7. třídy se ve speciálních školách vyučuje psaní a práce na počítači, kdy je velký důraz kladen na zvládnutí psaní na klávesnici všemi deseti prsty. V 8. a 9. ročníku pokračuje výuka práce na počítači osvojováním komunikačních a informačních technologií. Ve vzdělávacím plánu jsou zahrnuty také volitelné předměty, např. druhý cizí jazyk, práce s kompenzačními pomůckami, konverzace v cizím jazyce, cvičení v matematice, atd. Nad rámec povinných předmětů jsou předměty nepovinné, např. hra na hudební nástroj, sborový zpěv, literární a dramatická výchova, atd. (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s.100).

Pokud chtějí rodiče, aby bylo jejich dítě integrováno do běžné základní školy, musí s přijetím na příslušnou školu samozřejmě souhlasit ředitel školy. Pro každého žáka s postižením je vypracováván individuální vzdělávací plán. Při sestavování individuálního vzdělávacího plánu by v ideálním případě měli úzce spolupracovat vyučující, poradenští pracovníci, žák i rodiče. Vzhledem k tomu, že běžné základní školy nejsou vybaveny na vzdělávání dětí se zrakovým postižením, měly by v takových případech velmi úzce spolupracovat se speciálně pedagogickým centrem, které by v tomto směru mělo být škole nápomocno při nutné úpravě prostředí a samozřejmě také informovat všechny vyučující o potřebách žáka se zrakovým postižením, ale také o jeho dovednostech a schopnostech. Při integraci je velmi důležitá spolupráce všech zúčastněných stran, především je třeba udržovat úzký vztah mezi rodinou a školou. V neposlední řadě je dobré zapojit do integrace také spolužáky, kteří mohou v mnoha směrech dětem se zrakovým postižením pomáhat, ať už s různými přesuny po budově nebo s orientací v každodenním školním provozu. Je dobré hned od začátku integrace nechat dítěti se zrakovým postižením prostor pro samostatné fungování, aby si zvykalo zvládat určité věci samo a nespoléhat se pouze na okolí.

2.3 Integrace / inkluze v českém školství

V České republice se o problematice integrace začalo veřejně hovořit hned po revoluci 1989. V celosvětovém měřítku se integrační snahy objevují již v šedesátých letech

20. století díky iniciativám mezinárodní organizace UNESCO, která se začala zabývat problémy edukace osob se speciálními vzdělávacími potřebami, což vyvrcholilo vyhlášením Mezinárodního dne postižených v roce 1981. V červnu 1984 proběhla ve španělské Salamance Světová konference speciálního vzdělávání, kde byl poprvé představen projekt „Škola pro všechny“ , který zdůrazňoval myšlenku rovnoprávného vzdělávání pro všechny děti, bez rozdílu barvy pleti, nadání, postižení nebo etnika. Tento projekt byl přijat ve čtyřiceti státech, včetně České republiky (Nováková in Vítková, 2004, s.9).

Pojem integrace ve školském prostředí lze chápat jako *„spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů v této skupině“* (Jesenský in Slowik,2007). Školská integrace může probíhat buď individuálně začleněním žáka s postižením do běžných tříd základních škol nebo zřizováním speciálních tříd při základních školách. Mnoho mezinárodních vzdělávacích systémů volí jako formu integrace zřizování speciálních tříd na základních školách. V České republice probíhá integrace většinou individuální formou a i přes mnohé snahy a nadšení si musíme přiznat, že někdy bývá integrace neúspěšná a děti s postižením se musí vrátit zpět do speciálních škol. Je třeba si uvědomit také fakt, že nastávají i situace, kdy samotní lidé s postižením o integraci nestojí a jsou spokojeni ve společnosti lidí se stejným nebo podobným postižením.

Pro úspěšnou integraci je velmi důležitá dobrá informovanost učitelů běžných základních škol a jejich další vzdělávání v oblasti edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Dalším faktorem, který nelze opomenout je také spolupráce odborníků ze speciálně pedagogických center s učiteli, rodiči a samozřejmě samotnými žáky (Nováková in Vítková, 2004,s. 10).

Pro úspěšné zvládnutí integrace nestačí pouze nadšení zúčastněných stran, ale je nutná i materiální připravenost školy (zajištění kompenzačních pomůcek, speciálních didaktických materiálů), aby byl dopad postižení na vzdělávání co nejvíce eliminován. Neméně důležitá je také speciálně pedagogická připravenost učitelů, kteří se integrace přímo účastní. V neposlední řadě hraje velmi důležitou roli také třídní kolektiv, do kterého je dítě integrováno. Spolužáky je třeba na příchod dítěte s postižením včas a důkladně připravit, je třeba předejít situacím, kdy by se integrovaný žák mohl stát terčem posměchu, či verbálních nebo i psychických útoků. Nastat by také neměla situace, kdy je integrovaný

žák pod ochranou učitele, ze strany pedagoga je mu věnována přílišná pozornost, na kterou doplácí ostatní žáci ve třídě.

V rámci integrace je nutné vymezit si meze integrace, stanovit si, kdy je integrace přínosná a kdy naopak kontraproduktivní. U některých postiženích se integrace přímo nabízí a ve většině případů probíhá úspěšně (zrakové vady, děti s tělesným postižením), podstatně hůř na tom jsou děti se sluchovým postižením, kdy je třeba postupovat zcela individuálně a významnou roli hraje stupeň sluchové vady. Zcela specifické je potom mentální postižení, kdy je pro tyto děti velmi přínosná sociální integrace, co se týká vzdělání, je třeba dodržovat specifické metody a mělo by probíhat odděleně. U některých postiženích je integrace velmi obtížná a problematická a je tedy nezbytná odborná speciální péče.

„Vzděláváme postižené v běžných školách, pokud je to možné, ve speciálních, pokud je to nutné“ (Nováková in Vítková, 2004, s.15).

V současnosti je snaha přejít od pouhého začlenění osob s postižením k jejich plné účasti na všech aktivitách společnosti, od integrace přejít k inkluzi. Při inkluzi nejsou používány žádné speciální metody ani pomůcky. Jen v některých situacích je nabízena přiměřená podpora a pomoc. Inkluzivní vzdělávání je přínosné nejen pro děti s postižením, ale také pro jejich intaktní spolužáky, kteří si naprosto přirozeně vytváří nezaujatý vztah k lidem s postižením (Slowik, 2007, s.32). Inkluzivní vzdělávání preferuje vzdělávání dětí v místě bydliště se svými vrstevníky. Důraz je kladen především na kvalitu vzdělávání, na kterém spolupracují škola, žáci, učitelé i rodiče. Zahrnuje celé školství jako systém, ne pouze zúčastněné skupiny žáků.

Vztah mezi integrací a inkluzí lze vyjádřit dle Kocurové (2002) následovně:

INTEGRACE	INKLUZE
Zaměření na jedince s postižením	Zaměření na potřeby všech vzdělávaných
Zaměření na vzdělávání žáka s postižením	Zaměření na skupinu a školu
Expertizy specialistů	Expertizy běžných učitelů
Speciální intervence	Kvalitní výuka pro všechny
Prospěch pro integrovaného žáka	Prospěch pro všechny žáky ve třídě, škole
Dílní změna prostředí	Celková změna školy
Hodnocení žáka specialistou	Hodnocení žáka učitelem, zaměření na vzdělávací faktory
Speciální programy pro žáka s postižením	Celková strategie učitele

2.4 Specifika vzdělávání zrakově postižených dětí

Při vzdělávání zrakově postižených dětí v běžných základních školách je třeba neopomínat určité nutné úpravy a podmínky, se kterými je nutné při výuce počítat a věnovat jim dostatečnou pozornost. Při vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání zrakově postižených dětí, je třeba myslet na výběr vhodného místa na sezení ve třídě. Vhodnost místa pro sezení se odvíjí od konkrétní zrakové vady, která se musí zohledňovat. Albinismus nebo šedý zákal se vyznačují přecitlivělostí na přímé světlo, takže by děti s těmito vadami měly mít okno zastíněné závěsem nebo žaluziemi, aby nedocházelo k přímému oslnění. Jiné zrakové vady naopak vyžadují dostatečné osvětlení lavice. Žáci se zrakovým postižením by měli sedět výhradně v první lavici, ze vzdálenějších míst vidí na tabuli jen velmi obtížně nebo vůbec. Pokud má dítě těžší zrakovou vadu, která mu znemožňuje sledování tabule i z přední lavice a musí se při výuce spoléhat pouze na sluchové vjemy, měl by sedět tak, aby dobře slyšel a především rozuměl nejen učiteli ale i spolužákům. Vybrané místo k sezení by mělo současně umožňovat dítěti dobrý přístup k pomůckám. Žák by měl mít možnost dojít si pro potřebnou pomůcku, aniž by rušil ostatní děti ve třídě. Neméně důležitý je také výběr vhodné pracovní plochy, která by měla mít nastavitelnou desku, nebo alespoň opěrnou lištu či držák knih. Jako vhodné vyřešení pracovního místa se ukázalo využití lavice do tvaru L, kdy má žák dostatek prostoru na odkládání pomůcek na jedné straně a umístění např. televizní lupy v druhé části. Dobré je

také zajistit zrakově postiženému žákovi židli na kolečkách, aby se mohl lépe přesouvat u pracovní desky a nerušil ostatní žáky ve třídě šoupáním klasické židle (Janková, 2014).

Učitel by měl na tabuli používat kontrastní křidy (např. žlutou) a především dbát na čistotu tabule. Žák se zrakovou vadou by měl mít možnost dojit si během hodiny kdykoli k tabuli, pokud potřebuje informaci přečíst zblízka, používat zvětšovací lupy, monokulár. Učitel by měl verbalizovat vše, co píše na tabuli, případně připravit žákovi se zrakovým postižením kopie všeho, co na tabuli píše a kreslí.

Děti se zrakovým postižením většinou potřebují více času na plnění úkolů než jejich intaktní spolužáci. Za těchto situací by měl vždy učitel všem žákům ve třídě vysvětlit, proč jejich spolužák potřebuje více času, případně i pozměněné podmínky pro plnění některých úkolů. Učitel by měl ke všem dětem, tedy i k těm se zrakovým postižením, zaujmout stejný postoj, ke všem by měl přistupovat stejně. Děti bez postižení by neměly mít pocit, že je na ně učitel přísnější, že mají tvrdší podmínky, že dětem s postižením spousta věcí prochází a že to mají ve škole zkrátka jednodušší. Od žáka se zrakovým postižením by měly být očekávány stejné výsledky a měly by na něj být kladeny stejné požadavky jako na ostatní spolužáky (soustředěnost, přesnost, spolupráce, atd.). Pro dobrou situaci ve třídě je také dobré, nenutit děti vzdát se aktivit, které spolužák se zrakovým postižením nemůže absolvovat (míčové hry, jízda na kole, atd.), ale nabídnout i jiné alternativy, které mohou bezpečně provozovat všichni společně. Velice důležité pro dobré vztahy ve třídě je vysvětlit podrobně a samozřejmě adekvátně věku dětí problém daného zrakového postižení, aby si děti dokázaly představit, jak jejich spolužák vidí, jaké potíže mu to přináší. Není vůbec od věci, aby si děti zkusily fungovat nějakou dobu bez zraku.

V průběhu vyučování by měl mít učitel na mysli náročnost školní práce pro zrakově postižené dítě. Je vhodné během vyučování cíleně střídat práci tak, aby se měnilo vnímání do dálky a do blízka, dbát na změnu forem práce a také dodržovat přestávky. Na druhou stranu si musí učitel také uvědomit, že dítěti se zrakovým postižením nijak neškodí, pokud používá zrak, že používání zraku je součástí zrakového tréninku. Zároveň je třeba brát zřetel na to, že pro zrakově postižené děti je zraková činnost velmi náročná a vyčerpávající. Pokud učitel využije v hodině názorný předmět na ukázkou, měl by tento předmět vždy zrakově postiženému dítěti půjčit do ruky, aby si mohl předmět nejen prohlédnout z blízka, ale hlavně použít všechny smysly ke vnímání předmětu.

Učitel by měl vždy volit takové postupy a metody práce, které mu efektivně pomohou dosáhnout cíle, který si pro danou vyučovací hodinu stanovil. Tyto postupy volí učitel s ohledem na speciální potřeby žáků v dané třídě a na specifika daná konkrétní zrakovou vadou. Proto je dobré organizovat výuku podle momentální situace ve třídě, někdy frontálně, skupinově nebo individuálně. Učitel by měl ve třídě vytvářet vhodné podmínky k aktivizaci žáků. Individuální práci lze provádět současně s ostatními žáky ve třídě, nebo v části hodiny mimo třídu, v jiných prostorách. Pobyt mimo třídu je třeba volit velmi opatrně a vždy pouze na malou část vyučovací hodiny, aby nedocházelo k odtržení žáka se zrakovou vadou od třídního kolektivu a dění ve třídě. Opakem individuální výuky je práce ve skupinách, kdy je kladen důraz na spolupráci a vytváření sociálních vztahů. Při kooperativním učení se žáci učí efektivněji využívat své schopnosti, učí se od spolužáků dovednosti, hodnoty i postoje, které by jim jen velmi ztěžka mohli zprostředkovat dospělí. Při skupinové práci je velmi důležité vhodně sestavit pracovní skupiny. V tomto ohledu by měl učitel vždy promyslet složení skupin, aby byla práce co nejefektivnější. Při vyučování je dobré střídat různé činnosti, aby si žáci s různými styly učení našli svůj optimální způsob osvojování poznatků.

Ve výuce mateřského jazyka na 1. stupni základní školy je třeba vycházet ze zvládnutí mluvené řeči. V tomto období mohou mít ještě zrakově postižené děti problémy s artikulací, protože nemají možnost vizuální nápodoby výslovnosti některých hlásek. Těmto žákům je poskytována odborná logopedická péče a je snaha všechny vady řeči odstranit co možná nejdříve. Těžce zrakově postižené děti se musí co nejdříve naučit přijímat slyšené informace, třídit je a uchovávat. Při čtení je dobré používat čtecí okénka na 2-3 slova. Trénink čtení je velmi důležitý a pokud je to jen trochu možné, je dobré naučit i zrakově postižené dítě číst černotisk, přestože ho třeba ke škoní výuce nebude používat, ale usnadní mu to kontakt s intaktní společností. Pro zrakově postižené děti je velmi náročné zvládnání především 1. ročníku, protože velmi často se musí učit číst a psát nejen klasický černotisk, ale také Braillovo bodové písmo. Někdy se právě z tohoto důvodu přistupuje k rozložení 1. třídy základní školy do dvou let.

Větší potíže mají děti se zrakovým postižením při výuce matematiky, především z důvodu příliš malého písma, zaměnitelnosti symbolů, grafická zobrazení mají tenké linie, které se ještě často protínají nebo dotýkají. Velmi obtížné je pro zrakově postižené měření

menších vzdáleností, používání pravítka či úhlooměru, protože mívají potíže s fixací předmětu, také bývá narušena koordinace oko – ruka. Žáci mívají často problémy s rozeznáváním početních operací zapsaných na tabuli, i když sedí v první lavici. Proto je důležité, aby měli stále možnost dojit si k tabuli na takovou vzdálenost, která jim čtení umožní. Grafická znázornění by měla být ve větším měřítku, učitel by měl používat tlustý fix, důležité plochy barevně vyznačit. Měření pravítkem či úhlooměrem musí být cíleně trénováno, malé nepřesnosti by měl učitel tolerovat. Pokud žák není schopen používat klasická měřítka, má možnost používat pomůcky s hmatovou stupnicí. Pro správné pochopení prostoru je nezbytné využívat modely, které poskytují nejen zrakové, ale i hmatové vjemy. I přes všechna úskalí, která matematika zrakově postiženým dětem přináší, je třeba i při výuce matematiky klást na žáka se zrakovou vadou stejné požadavky jako na intaktní spolužáky.

V oblasti výtvarné výchovy je třeba dětem se zrakovým postižením zprostředkovat obdobné zkušenosti, které jejich spolužáci získávají během běžného života i mimo školní vyučování. Žáci by měli během hodin výtvarné výchovy experimentovat s materiály a technikami. Děti se zrakovými vadami by měly pracovat s keramikou, odlévat sádro, měly by měnit linie i tvary pomocí hmatu. Vhodné je také trhání, lepení, stříhání, práce s prstovými barvami. Pokud to zraková vada umožní, měly by se děti naučit vnímat a rozlišovat odstíny barev, což je potřeba cíleně trénovat.

V rámci hudební výchovy by měly být u zrakově postižených speciálně trénovány sluchové schopnosti. Žáci se zrakovými vadami mají problém se čtením notových zápisů, je proto třeba i zde využívat zvětšení, kontrastní barevné rozlišení, výrazné zvětšení i rozpětí mezi linkami. Je třeba také umožnit dětem aktivně tvořit hudbu, což umožňují Orffovy nástroje, které je možno upravit barevným rozlišením nebo větší vzdáleností tabulek. Nemělo by se také zapomínat na propojení hudby s pohybem, což přispívá k lepšímu pochopení rytmu hudby a také to zlepšuje koordinaci jednotlivých částí těla.

Výuky tělesné výchovy se většinou děti se zrakovým postižením mohou účastnit bez omezení a mají stejnou nebo obdobnou náplň jako ostatní spolužáci. Jen je třeba přihlídnout k individuálním omezením, která mají určité vady. Při tělesné výchově by měl mít zrakově postižený možnost sám si určit, která cvičení zvládne, a na co se už necítí. Velkou výhodou pro tyto žáky jsou barevně označená tělocvičná náčiní, např. reflexní

páskou zvýrazněné konce bradel, odrazové místo na můstku, okraje žíněnek či švédské bedny. Také pro kolektivní míčové hry je dobré výrazně barevně vyznačit koncové linie hřiště, také spoluhráči by měli mít stejně výrazně barevná trička. Pokud nosí žák brýle, měl by je mít i během tělesné výchovy. V dnešní době již existuje spousta možností na vylepšení brýlí, aby co nejlépe vyhovovaly pohybu při sportu. Vyučující tělesné výchovy by se měl vždy podrobně seznámit s vadou, kterou daný žák má, jaká jsou rizika, jaké sporty a cviky jsou pro dítě vhodné a čemu se naopak vyhnout (Hamadová in Vítková, 2004, s.262-280).

2.5 Asistent pedagoga

„Asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, jehož činnost je zaměřena na podporu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeho funkce a náplň práce jsou legislativně zakotveny v zákoně o pedagogických pracovnících školského zákona“ (Němec, Laurenčíková, Hájková, 2014, s.12)

Vlastní zřízení místa asistenta pedagoga na dané škole má v plné kompetenci ředitel školy, který musí vycházet z doporučení pedagogicko psychologické poradny. Stejně tak je v kompetenci vedení škol stanovení náplně práce asistentů pedagoga. Velmi obecný základ nabízí vyhláška MŠMT ČR č.73/2005 Sb., kde jsou uvedeny základní činnosti asistenta pedagoga. Mezi hlavní činnosti patří pomoc žákům při výuce, podpora při přizpůsobení na školní prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům při komunikaci s žáky a zákonnými zástupci žáků, pomoc pedagogickým pracovníkům při výuce a při výchovných činnostech. Současná legislativa umožňuje rozdělit i asistentům pedagoga činnost na přímou a nepřímou pedagogickou činnost. V náplni práce je nutné přesně nastavit rozdělení práce na přímou a nepřímou a konkrétně specifikovat činnosti, které do obou oblastí patří. Je třeba zajistit vhodnou spolupráci mezi asistentem a učitelem, zapojit asistenta i do jiných činností ve třídě, než je jen přímá podpora žáků se speciálními potřebami. Náplň práce asistenta by měla také vycházet z potřeb a požadavků konkrétních učitelů, u nichž bude asistent ve třídě. Vždy je lepší, aby asistent trávil ve třídě co nejvíce času, než aby střídal několik tříd.

Asistent pedagoga by měl mít pozitivní vztah k dětem, měl by být trpělivý a počítat s tím, že pokroky se mohou dostavovat jen velmi pomalu. Měl by být empatický ke

speciálním potřebám, které dané dítě s postižením vyžaduje. Asistent pedagoga by měl mít k dispozici také dostatečné znalosti o konkrétním postižení, o metodách a postupech, které jsou vhodné a které nikoli. Měl by odhadnout činnosti, ve kterých žák potřebuje pomoc a ve kterých naopak důsledně vyžadovat žakovu samostatnost.

Ke stěžejním činnostem asistenta pedagoga patří samozřejmě přímá podpora žáků v průběhu vyučování, které se může odehrávat ve třídě, nebo pokud je to pro určité situace vhodnější, tak i mimo třídu, kdy asistent pracuje podle pokynů učitele jen s žákem nebo malou skupinkou v jiné místnosti. Tyto situace je třeba dobře zvážit a neměly by se stát pravidlem pro většinu vyučování. Další nedílnou součástí práce asistenta pedagoga je doučování, které může probíhat ihned po vyučování ve školním nebo i mimoškolním prostředí, dokonce i u žáků doma.

Činnost asistenta je dobré cíleně soustředit na výuku hlavních vyučovacích předmětů, hlavně v českém jazyce a matematice. U žáků se zrakovým postižením je pak důležité zvážit možnost i jiných předmětů, např. výtvarné a pracovní výchovy a samozřejmě také tělesné, aby se mohli žáci i se zrakovým postižením těchto hodin účastnit aktivně a byly jim přínosem. V tělesné výchově by se měl asistent zaměřit na rozvoj prostorové orientace a samostatného pohybu, věnovat se i relaxaci a rehabilitaci.

Asistent pedagoga by měl mít stále na mysli, že by se měl ve třídě věnovat všem dětem podle momentální potřeby, že není ve třídě pouze pro integrované dítě s postižením. Práce asistenta pedagoga by neměla spočívat pouze v činnostech s integrovaným dítětem, ale měl by se také snažit přímou pedagogickou činností s ostatními žáky zajistit učiteli prostor pro individuální a intenzivní práci se žákem se specifickými vzdělávacími potřebami. Samozřejmě jsou činnosti, které jsou ovlivněny dosaženým vzděláním asistenta. Pokud toto vzdělání není dostačující pro kvalifikovanou práci s intaktními žáky v hodinách, může učitel využít asistenta alespoň k dohledům při skupinových pracích, při opakování již probraného učiva, při hodinách výchov, kdy může asistent využít svého nadání a vhodně doplnit osobnost učitele.

V ideálním případě by učitel a asistent měli společně pozitivně přistupovat k inkluzi a spatřovat v ní přínos pro všechny zúčastněné strany. Měli by společně konzultovat úspěchy i neúspěchy při výuce, společně se připravovat na výuku, ale zároveň respektovat svoje role ve třídě a ve vzdělávacím procesu, nepřesouvat zodpovědnost na toho druhého.

Důležité jsou bezpochyby i komunikační dovednosti a osobnostní dispozice učitele i asistenta, jejich vzájemný partnerský i profesionální vztah. (Němec, Laurenčíková, Hájková, 2014)

3 Mladší školní věk

3.1 Charakteristika období

Mladší školní věk je období zhruba pěti let od 6 – 7 let, kdy děti nastupují povinnou školní docházkou, do 11 - 12 let, kdy se u většiny dětí začínají projevovat změny spojené s dospíváním.

Mladší školní věk lze chápat jako období oficiálního vstupu do společnosti, kterou představuje obecně ceněná instituce školy (Vágnerová, 2005, s.237).

3.2 Vývojové změny

V mladším školním věku, tedy v období zhruba od šesti do jedenácti let, vyrostou děti přibližně o 28 cm a váha stoupne asi o 15 kg. I v tomto období ještě platí, že dívky jsou „o nějaký ten centimetr vyšší než chlapci a mají náskok i co se týče hmotnosti“. Dočasný chrup se mění na trvalý, mění se i proporce obličeje, ke konci mladšího školního věku se rysy obličeje přibližují podobě v dospělosti.

V tomto období roste také pohybová výkonnost, ale děti stále ještě neumí šetřit silami, velmi rychle regenerují. Zdokonaluje se obratnost a přesnost pohybů velkých svalových skupin, což se projevuje především v házení, skákání, jízdě na kole. Všechny tyto dovednosti patří v tomto věku k velmi oblíbeným a jejich zdokonalování je pro děti důležitější než školní předměty. Oproti velkému rozvoji v oblasti hrubé motoriky, zůstává i nadále jemná motorika lehce v pozadí. V mladším školním věku ještě stále není dokonale zvládnutá koordinace oko-ruka. Pohyby drobných svalových skupin jsou i nadále nepřesné (Říčan, 2004, s.146-148).

V období mladšího školního věku dochází k výrazným vývojovým změnám nejen v oblasti poznávacích procesů, ale i v oblastech zrakového a sluchového vnímání. Pro zrakové vnímání je v tomto období typický rozvoj vidění na blízko, které se stává pro školní práci ztěžující. Nutnost měnit akomodaci čočky je spojená s větším zatížením na oční aparát a činí tak vidění drobných obrázků či tisku namáhavější (Vágnerová, 2005, s. 238).

Mezi 5. a 7. rokem se rozvíjí schopnost konstantního vnímání, což je schopnost identifikovat tvar nezávisle na jeho umístění nebo barvě. Pokud jsou děti školsky zralé,

měly by vnímat celek jako soubor detailů, které dokáží vizuálně analyzovat. Úspěšnost školní práce ovlivňuje samozřejmě také senzomotorická koordinace, především souhra oko – ruka. Právě činnosti dětí mladšího školního věku vyžadují zdokonalování součinnosti pohybů, především pak ruky, a zpětnou vazbu realizovanou viděním.

Myšlení dítěte mladšího školního věku je značně vázáno na realitu. Děti tohoto věku vycházejí nejvíce ze svých vlastních zkušeností. Oproti předškolákům už začínají chápat souvislosti a vztahy ve světě kolem sebe. Z velké míry přejímají nekriticky názory a myšlenky dospělých. Nepřemýšlí o tom, že by snad mělo být něco jinak, než je jim předkládáno autoritou, kterou v tomto období představují rodiče a ve velké míře učitelé. Stejně tak nejsou schopny odhadnout svoje aktuální schopnosti. Často se zcela neúmyslně přeceňují a pouští se do náročných úkolů, které nemohou zvládnout.

Vývoj pozornosti a paměti je závislý na dosažení určitého stupně zralosti CNS (Vágnerová, 2005, s. 255). Koncentrace pozornosti se mění i v průběhu mladšího školního věku a je velice individuální. S rostoucím věkem roste také schopnost zaměřit pozornost určitým směrem, nenechat se vyrušit okolím a udržet pozornost po dostatečně dlouhou dobu. Pro děti v tomto věku je důležité, jakého charakteru jsou podněty, které koncentraci pozornosti vyžadují. Snazší pro udržení pozornosti pro intaktní děti většinou bývají podněty vizuální. Obtížnější na koncentraci jsou pro většinu dětí podněty čistě sluchové, u kterých je k udržení pozornosti po delší dobu nutné vynaložit značné úsilí. Stejně jako se s věkem mění koncentrace pozornosti, zvyšuje se i kapacita paměti, rychlost zpracování a zapamatování si informací. V průběhu mladšího školního věku se také mění a zefektivňují strategie zapamatování a vybavování informací. Od naprosto mechanického zapamatování si náhodných informací, které musely jedince určitým způsobem zaujmout, po záměrné zapamatování si potřebných informací.

3.3 Socializace v mladším školním věku

Vstup do školy, který je výrazným předělem mezi obdobím předškolním a mladším školním, je ztěžejní také pro socializaci dítěte. Představuje odklon od výlučného vlivu rodiny a podřízení instituci, jež reprezentuje normy, které jsou nejbližší kultuře střední a vyšší vrstvy společnosti (Vágnerová, 2005, s. 266).

V mladším školním věku se intenzivně rozvíjejí vztahy s lidmi mimo rodinu, dítě

se pohybuje v různých sociálních skupinách, ve kterých si osvojuje různé role a postavení. I nadále ale zůstává rodina důležitou součástí identity školáka. Rodinné prostředí představuje pro dítě v tomto věku emoční stabilitu a oporu. Dítě si z rodiny přináší určité kompetence, které představují různě efektivní předpoklad pro zvládnutí školních požadavků. Familiární hodnota školní úspěšnosti ovlivní i rozvoj kompetencí, které jsou pro její dosažení nezbytné, např. vytrvalost, sebeovládání, odolnost k zátěži, schopnost překonávat překážky (Vágnerová, 2005, s.272).

Díky škole se dítě postupně integruje do společnosti. Škola velmi výrazně ovlivňuje vývoj dětské osobnosti, neumožňuje pouze rozvoj intelektových funkcí, ale rozvíjí i sociální kompetence. Nástup do školy lze chápat jako významnou fázi v procesu odpoutávání ze závislosti na rodině (Vágnerová, 2005, s 284).

Velmi důležitou sociální skupinu v životě dítěte tvoří školní třída. Po celý mladší školní věk se třída jako skupina (kolektiv) postupně strukturuje (Říčan, 2004, s.153). Ještě ve druhé třídě děti nefungují jako kolektiv. Bližší vztahy se vytvářejí mezi dětmi sedícími vedle sebe, případně dětmi, které se potkávají častěji i mimo školu, např. při nějakých volnočasových aktivitách. Až zhruba ve třetí třídě se začíná projevovat vzájemné kamarádství všech dětí. V tomto období začínají děti zvládat protikladné role. Jinak se chovají a vystupují doma v rodině a jinak v rámci většího kolektivu ve škole.

3.4 Specifika vývoje zrakově postiženého dítěte v mladším školním věku

Jakýkoli defekt nepostihuje pouze určitý orgánový systém, ale ovlivňuje celou osobnost dítěte a současně i jeho psychický vývoj (Vágnerová, 1995, s. 43).

Vývoj dítěte se zrakovými vadami prochází stejnými vývojovými fázemi jako vývoj dětí bez postižení, ale má i svá určitá specifika, kterými se může lišit. Zrakově postižené dítě je v mnoha činnostech a dovednostech oproti svým vidícím vrstevníkům znevýhodněno, ale i přesto by se mělo učit stejným dovednostem zhruba ve stejném věku. (Keblová, 2001, s.22). Důležitým mezníkem tohoto období je vstup dítěte do školy. Dítě se dostává do jiné sociální skupiny, ve které si musí vybojovat své místo, stejně jako všechny děti v tomto věku se snaží o seberealizaci v třídním kolektivu, která je ztížena právě zrakovým postižením. Oproti předškolnímu věku si děti se zrakovými vadami okolo

6 let začínají uvědomovat svoji odlišnost. Musí si připustit, že nemohou zvládnout vše, co zvládají jejich intaktní vrstevníci. Důsledkem toho mohou vznikat už v tomto věku frustrace a deprivace.

Pro děti v tomto období je typická identifikace s učitelem, která bývá u zrakově postižených dětí silnější, pokud jsou v internátních školách a je tedy omezen jejich styk s rodinou pouze na víkendy (Květoňová, 2007, s.91). Výběr školy je vůbec pro život zrakově postižených dětí velmi výrazným faktorem, který výrazně ovlivňuje osobnost dítěte, a podrobně se mu ještě budeme věnovat v dalších kapitolách.

Pro období mladšího školního věku je důležitý rozvoj vnímání a poznávání. Pro děti se zrakovým postižením je proto důležitý rozvoj kompenzačních smyslů, což je sluch a hmat, ale nesmíme opomenout ani stimulaci zraku. U dětí se zrakovými vadami je nutné rozvíjet mechanickou sluchovou paměť, která je pro jejich další rozvoj velmi důležitá. Sluch má v životě lidí se zrakovým postižením bezesporu velmi důležitou úlohu, protože zprostředkovává poznání, prostorovou a sociální orientaci. U žáků je nutné systematické rozvíjení sluchového vnímání se zaměřením na sluchová cvičení, naslouchání, rozvíjení akustické paměti, fonemického sluchu, pozornosti, analýzy a syntézy. Je třeba naučit děti využívat sluchové počítky k dokreslení situace, získávat pomocí sluchu informace, které nahrazují omezenou nebo vyloučenou možnost zrakového vnímání (Matoušková in Janková, 2014, s.122). Ve společnosti je zakotveno přesvědčení, že osoby se zrakovými vadami mají lepší sluch než intaktní populace. Toto tvrzení ale není žádnými výzkumy potvrzené, jedná se spíše jen o lepší sluchový trénink a zároveň zvýšení sluchové citlivosti (Nováková in Vítková, 2004, s. 88).

Důležitým kompenzačním smyslem je pro děti se zrakovým postižením hmat. Hmat zprostředkovává ucelenější obraz prostorových a fyzikálních vlastností předmětů než např. sluch. Zrakové a hmatové vnímání si jsou podobné nejen díky fyziologickému mechanismu, ale také uceleností vznikajících obrazů a vjemů. Hmat můžeme rozlišit na pasivní, aktivní a zprostředkovaný. Pasivní hmat vzniká za relativního klidu hmatového receptoru, na který působí určitý předmět. Při pasivním hmatu nevzniká celkový obraz předmětu, protože pasivní hmat nemůže obsáhnout celý povrch předmětu, ani jeho umístění v prostoru. Oproti tomu aktivní hmat vzniká jako výsledek aktivního ohmatávání předmětu, je prováděn většinou rukama, které se pohybují po objektu a díky tomu získává

člověk představu o tvaru, umístění v prostoru, velikosti, materiálu, atd. Aktivní hmat hraje velmi důležitou úlohu při prostorové orientaci. Zprostředkovaný hmat se provádí za pomoci nějakého náčiní, velmi často např. bílé hole, kterou nevidomí oťukávají okolí cesty při orientaci v terénu. Z tohoto výčtu je jasné, že nejkvalitnější a nejpřesnější obrazy vznikají prostřednictvím aktivního hmatu – haptiky (Nováková in Vítková 2004, s. 88).

Specifikem pro zrakově postižené dítě je bezpochyby nutnost rozvoje prostorové orientace a samostatného pohybu v prostoru. Děti se zrakovými vadami se musí cíleně zdokonalovat v samostatném pohybu. Jestliže začnou chodit do školy, musí se naučit pohybovat se samostatně po třídě, chodbách, zkrátka v novém prostředí.

Zrakově postižené dítě musí při vstupu do školy zvládat stejné dovednosti v oblasti jemné i hrubé motoriky jako jeho vidící vrstevníci. Co se týče motoriky, dochází k velkému rozvoji především v období předškolním, kdy děti získávají velké množství dovedností. V mladším školním věku je velký důraz kladen na zdokonalování sebeobsluhy. Děti by se měly už samy zvládnout oblékat i svlékat, zapínat knoflíky, zipy, obouvat si boty, i když na začátku období ještě nezvládají zavazování tkaniček. V oblasti stolování už by také měly bezpečně zvládat samostatně jíst, nalévat nápoje. I v oblasti hygieny samostatně dodržují základní pravidla. Všechny získané dovednosti si děti v období mladšího školního věku upevňují a zdokonalují.

V tomto věku se pro děti se zrakovými vadami stává velmi důležitým kompenzačním prostředkem řeč. Dochází k jejímu rychlému rozvoji a děti se zrakovým postižením se v tomto období dostávají v řečové oblasti na úroveň svých vrstevníků a někteří je často i převyšují (Květoňová, 2007, s.91). Děti se zrakovým postižením v tomto období velmi rády mluví, často začíná být jejich řeč překotná až hrozí riziko vzniku brebtavosti či huhňavosti. Zároveň u nich také hrozí vznik tzv. verbalismu, což je používání výrazů, aniž by dotyčný znal obsah. Řeč používají jako prostředek k získávání informací a často mají potíže s rozpoznáváním obsahu a významu sdělení. Děti se zrakovými vadami si relativně snadno osvojují syntax řeči, ale protože jim chybí zraková kontrola, poměrně dlouho u nich přetrvávají artikulační chyby. V neposlední řadě je třeba se také zmínit o mimojazykových složkách komunikace, které činí lidem se zrakovým postižením mnohem větší potíže než samotná řeč. Vzhledem k tomu, že složky komunikace, jako jsou mimika, gestika, pantomimika, se u intaktních dětí učí výhradně

vizuální nápodobou, je jasné, že děti s vadami zraku budou v této oblasti zaostávat. A právě naučení mimojazykových komunikačních prostředků je cílem speciálního tréninku u dětí se zrakovým postižením, kterému se musí cíleně věnovat. Rozvoj těchto dovedností je velmi důležitý v předškolním období, protože sociální vyspělost je předpokladem pro úspěšný vstup do základní školy.

4 Zrakové vady

4.1 Vymezení zrakového postižení

Do skupiny dětí se zrakovým postižením jsou řazeny děti s různým typem a druhem zrakové vady, kdy zraková vada způsobuje omezení schopností vnímat zrakem, podstatné zkreslení zrakových vjemů nebo pokud zrakové vnímání úplně chybí. Kvalita vidění je určena kvalitou zrakových funkcí. Dle Jankové, 2014 sem patří **zraková ostrost** – schopnost vidět ostře na různou vzdálenost, **zorné pole** – binokulární vidění, kdy dochází ke sloučení zorného pole pravého a levého oka, souvisí s kvalitou sítnice a čirým optickým prostředím, **barvocit** – schopnost vnímat barevné spektrum, **okulomotorika** – schopnost pohybovat okem v různých směrech, ale také souhyb očí, kdy se předmět zobrazuje v obou očích v místě nejostřejšího vidění na sítnici oka (žlutá skvrna), **adaptace na tmu a oslnění**, **schopnost vnímat kontrast**, **zpracování zrakových vjemů v mozku**.

Jednotlivá zraková postižení mají většinou poruchu více zrakových funkcí současně. U většiny závažných zrakových vad se vyskytuje snížení zrakové ostrosti nebo zorného pole. Podle WHO je možné rozdělit zrakové postižení vzhledem k omezení zrakové ostrosti a zorného pole na 5 kategorií: lehká a střední slabozrakost, těžká slabozrakost, těžce slabý zrak (zbytky zraku), praktická nevidomost a nevidomost. Do stupně zrakového postižení je dítě zařazeno podle naměřené zrakové ostrosti s optimální brýlovou korekcí, podle naměřených hodnot na lepším oku. Žáci slabozrací jsou schopni využívat černotisk, tj. běžné písmo, které je dle potřeby zvětšováno a upravováno. Děti se zbytky zraku využívají pro příjem informací především Braillovo písmo, ale pracují i zrakem pomocí černotisku, aby si zrakové funkce udržely co nejdéle. Čtení černotisku provádí většinou pomocí televizní kamerové lupy, píše fixem se širokou stopou do širokých řádků, zrak využívají také při orientaci v prostoru. Děti se zrakovými funkcemi v pásmu zbytků zraku trpí často zrakovými vadami progresivního charakteru (jejich zrakové funkce se postupně zhoršují). Děti nevidomé přijímají a zpracovávají informace pomocí kompenzačních smyslů (hmat, sluch), čtou a píšou výhradně Braillovým písmem.

4.2 Zrakové vady mladšího školního věku

Zrakové vady dětského věku způsobují v tomto věku podstatný a trvalý pokles

zrakových funkcí na úroveň slabozrakosti až slepoty (Květoňová-Švecová, 2000).

Poruchy binokulárního vidění

Děti s poruchami binokulárního vidění mají největší zastoupení ve skupině zrakově postižených dětí. Patří mezi funkční poruchy a dále se dělí na šilhavost (strabismus) a tupozrakost (ambliopii). **Šilhavost** je porucha rovnovážného postavení očí, kdy se jedno oko stáčí, protože má sníženou zrakovou ostrost. Proto je možné velmi účinně strabismus napravit nasazením brýlové korekce. Při **tupozrakosti** dochází také ke snížení zrakové ostrosti jednoho oka, ale nejde jej vykorigovat brýlemi. U postiženého oka jde o vyřazení vjemu ve zrakovém centru. U tupozrakosti nedochází k žádným patrným orgánovým změnám jako u šilhavosti. Pro nápravu tupozrakosti se kryje zdravé oko okluzí a postižené oko se trénuje. Jak strabismus, tak i ambliopie mají za následek špatnou koordinaci oko – ruka a zhoršené prostorové vnímání. Pokud jsou obě tyto vady včas diagnostikovány a dojde ke správné korekci, dochází většinou k výraznému zlepšení často i úplné nápravě.

Retinopatie nedonošených

Retinopatie nedonošených je onemocnění, které se vyskytuje u předčasně narozených dětí, které musí být umístěny v inkubátoru s vysokým přívodem kyslíku. Často se uvádí souvislost mezi porodní hmotností pod 1500 g a narozením před 28. týdnem gestačního věku. U těchto dětí není při narození dokončena vaskularizace sítnice a po vysazení kyslíku dochází ke krvácení v sítnici a sklivci, které se následně hojí tvorbou vaziva. Pak dochází k odchlípení sítnice a ztrátě vidění, které může být v rozsahu slabozrakosti až úplné ztráty zraku.

Vrozený šedý zákal (kongenitální katarakta)

Vrozený šedý zákal znamená zkalení oční čočky dětského oka. Zapříčinit jej mohou jak dědičné faktory, tak škodlivé noxy nebo i poškození CNS. Diagnostika této vady často proběhne velmi časně, zkalená čočka je pak operativně odstraněna a nahrazena brýlemi. Po třetím roce věku dítěte je odoperovaná čočka nahrazena voperováním umělé čočky. Nezbytné je začít co nejdříve se zrakovou stimulací, aby nedošlo ke vzniku tupozrakosti.

Vrozený zelený zákal (kongenitální glaukom)

Vrozený zelený zákal je způsoben zvýšeným nitroočním tlakem, který zhoršuje

výživu zrakového nervu a tím se zhoršuje zraková ostrost a dochází ke ztrátě periferního vidění zorného pole. Oči se chorobně zvětšují a je nutný chirurgický zákrok, který se často musí zopakovat. Děti s vrozeným zeleným zákalem se často stávají prakticky i úplně nevidomými.

Retinoblastom

Patří mezi nejvážnější dětské oční onkologické onemocnění. Nádor vyrůstá ze sítnice a často postihuje obě oči. Toto onemocnění probíhá zpravidla ze začátku skrytě. Diagnostikován bývá většinou kolem druhého roku, pokud není nádor veliký, je šance na alespoň částečnou záchranu zraku. V opačném případě je nutné vyjmutí oka, aby nedošlo k přenosu do druhého oka nebo jiných tkání.

Kortikální postižení zraku (CVI)

Objevuje se především u kombinovaně postižených dětí. Jedná se o poruchu funkce mozku a zrakových drah. Stavba oka i sítnice je v naprostém pořádku. Tato vada se projevuje proměnlivým viděním v průběhu dne nebo třeba i hodiny. Děti špatně rozeznávají obličej. CVI se vyskytuje v kombinaci s neurologickými onemocněními, např. DMO, epilepsie, atd.

Sítnicové degenerace

Nezánětlivá onemocnění sítnice, která se vyskytují v dětství nebo dospívání. Patří sem pigmentová degenerace sítnice a juvenilní makulární degenerace. **Pigmentová degenerace sítnice** je dědičná a nelze léčit, v dětství začíná šeroslepostí, následuje zužování zorného pole až do tubicovitého vidění, končí poklesem centrálního vidění, v dospělosti končí úplnou slepotou. U **juvenilní makulární degenerace** dochází k poškození centrálního vidění, k poruchám barvocitu. I toto poškození je dědičné, začíná se projevovat zpravidla kolem začátku školní docházky.

Refrakční vady

Mezi refrakční vady se řadí krátkozrakost (myopie), dalekozrakost (hyperletropie) a astigmatismus. **Krátkozrakost** se projevuje dobrým viděním na blízko, ale nejasným na dálku. Krátkozrakost se koriguje brýlovými skly- rozptylkou. Rozlišujeme také tzv. **školní myopii**, která nastupuje kolem 10. roku života dítěte. Je pravděpodobně způsobena

nadměrnou zátěží na oční aparát při dívání se do blízka. Pro dětské oko je přirozenější pohled do dálky, proto je dívání se do blízka pro oční aparát náročné a způsobuje nadměrnou zátěž. **Dalekozrakost** se objevuje nejčastěji u dětí do šesti let, někdy do osmi. Dalekozraké oko nevidí jasně blízké předměty. Koriguje se brýlovými skly - čočkou. **Astigmatismus** je způsoben nepravidelným zakřivením rohovky, což způsobuje, že na sítnici se nezobrazuje bod, ale čárka. Korekce této vady se provádí brýlovými skly - cylindry.

(Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 26-30)

4.3 Kompenzační a didaktické pomůcky

Kompenzační pomůcky jsou speciální pomůcky, které se využívají jako náhrada postiženého smyslu – v našem případě zraku. Jsou důležité v edukačním procesu, protože zrakově postiženým žákům značně ulehčují přístup ke vzdělání. Velmi důležitý je výběr správné pomůcky, který závisí především na účelu, k jakému se bude daná pomůcka používat, na stupni a druhu zrakové vady a samozřejmě na osobnostních předpokladech žáka pro práci s pomůckou. Podle použití lze pomůcky dělit např. na pomůcky pro informatiku a komunikaci (psací a čtecí stroje), na orientaci – bílé hole, pro každodenní život (ozvučené hodinky, ozvučené mobilní telefony), hračky a hry, sportovní pomůcky, vzdělávací pomůcky atd.

Dle Keblové (2001) lze kompenzační pomůcky dělit na pomůcky **optické, neoptické a elektronické**.

Optické pomůcky slouží osobám se zrakovým postižením, které mají v běžném životě potíže s viděním i přes brýlovou korekci. Patří sem **barevné filtry**, které zvýrazňují kontrast a detaily, jas barvy, je možno je připevnit na brýle nebo využít přímo filtrové brýle. Dále do této skupiny patří **lupy**, které umožňují a usnadňují práci nejen s textem, ale i manipulaci s drobnými předměty. Lupy mohou být ruční, které mají skleněné nebo plastové čočky, jsou určeny především na čtení, měření nebo vyšívání. Existují také stojánkové lupy, které kromě čtení textu umožňují také psaní pod lupou, díky větší vzdálenosti od papíru. Hyperokuláry jsou lupy zasazené do brýlových obrouček, které zlepšují centrální zrakovou ostrost. **Kamerové televizní lupy** mohou být přenosné, stolní, kapesní. Liší se upevněním kamery, mohou mít kameru pevnou nebo ručně vedenou. U

kamerových televizních lup je možnost nastavení kontrastu, volba černobílého či barevného obrazu, nastavení barevné kombinace, možnost měnit zvětšení dle potřeby. Další skupinou optických pomůcek jsou **dalekohledové systémy** – monokuláry, binokuláry. Jsou využívány při pohledu do dálky, připomínají dalekohled. Žáci, kteří využívají tyto pomůcky nemusí nutně sedět v první lavici a text na tabuli si mohou přiblížit právě dalekohledovým systémem (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s.120).

Neoptické pomůcky jsou využívány především v každodenním životě, při sebeobsluze (rozlišovače barev, ozvučené budíky, bílá hůl, atd.). K neoptickým pomůckám můžeme také zařadit vybavení, které dětem se zrakovým postižením pomáhá při školní práci (sklopná deska, stojánky na učebnice, psací potřeby se silnou stopou, Pichtův psací stroj, kalkulačky s hlasovým výstupem, ozvučené míče), ale i úpravu prostředí pro bezpečnější pohyb (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 120).

Didaktické pomůcky jsou určeny pro výchovně-vzdělávací proces, jsou upraveny tak, aby co nejlépe zjednodušily výuku. Didaktické pomůcky pomáhají při získávání vědomostí a dovedností, které by jinak vzhledem ke svému zrakovému postižení žák nezískal. Slouží také ke zvýšení efektivity školní práce, k rozvoji logického myšlení, paměti, udržení pozornosti, rozvoji hrubé i jemné motoriky. Velmi důležité je zvolení vhodné pomůcky pro dané zrakové postižení. Pro děti s těžkým zrakovým postižením je velmi vhodné využívání modelů geometrických těles, zlomkové počítadlo, magnetické tabulky s geometrickými tvary, prstové barvy, fixy se širokou stopou, speciální sešity s výraznými širokými linkami, prostorové mapy, jednobarevné záložky pro orientaci v textu. Pokud se žák začíná učit Braillovo písmo, čemuž se budeme věnovat podrobněji v následující kapitole, je třeba také mezi didaktické pomůcky zařadit kolíčkový šestibod, kolíčkovou písanku jednořádkovou i třířádkovou, fólie na nácvik čtení kombinace bodů, figurkové dřevěné vtary na řádkové podložce, atd. Speciální pomůcky pro zrakově postižené lze koupit např. v Tyflopomůckách, některé pomůcky nutné pro školní docházku zapůjčují SPC, černotiskové učebnice či pracovní sešity lze dle potřeby zvětšovat na kopírce. Většinou se využívá zvětšení z formátu A5 na A4 nebo A4 na A3, tj. zvětšení na 141%. Při vytváření pracovních listů se používá bezpatkové písmo Arial (Márkusová in Janková, 2014)

4.4 Nácvik Braillova písma

Braillovo písmo je speciální druh systému psaní, který je určen pro nevidomé nebo jedince se zbytky zraku. Využívá principu plastických bodů, které jsou vnímány hmatem. Autorem bodového písma byl Louis Braille (1809-1852), který poprvé představil systém zápisu bodového písma v žákovské soutěži v pařížském Národním ústavu pro mladé slepce v roce 1825. Z počátku toto písmo nebylo přijímáno s nadšením, do povědomí se začalo dostávat až mnohem později. Braillovo písmo je tvořeno šestibodem, který je tvořen dvěma sloupci po třech bodech. Velikost znaku je cca 7,5 mm x 5 mm, přesně dána je také velikost jednotlivých bodů a vzdálenost mezi nimi. Zápis Braillova bodového písma je tvořen využitím jednoho až pěti bodů v různých kombinacích, které vždy znamenají písmena nebo specifické znaky, např. znak pro velké písmeno, interpunkci, atd. V Braillově písmu lze zapisovat nejen písmena a čísla, ale i další matematické znaky, chemické vzorce či notový zápis. Písmo je tištěno na speciální papír, který má větší gramáž než běžný papír na tisk černotisku. Díky tvrdosti tohoto papíru jsou na něm body lépe čitelné hmatem (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s.111).

Pomocí Braillova bodového písma probíhá výuka dětí s těžkým zrakovým postižením, kde již čtení černotisku není vůbec možné. Využívá se také pro děti, pro které je čtení černotisku velmi obtížné a namáhavé a lze ho zařazovat pouze na omezenou a velmi krátkou dobu. Dovednost číst a psát pomocí Braillova písma patří mezi základní dovednosti dětí se zrakovým postižením. Pokud je žák integrován do běžné školy, měl by si Braillovo písmo osvojit také pedagog a asistent pedagoga.

Metoda nácviku čtení a psaní Braillovým písmem je rozdělena do čtyřech fází. Výuka velmi závisí na věku, kdy probíhá. Pokud se Braillovo písmo učí osoby osleplé v průběhu života, většinou se vynechává první fáze – předslabikářová.

První etapa – předslabikářová – probíhá většinou v mateřské škole, důraz je kladen na výcvik drobných svalů ruky, zjemňování hmatového vnímání, vnímání šestibodu nejprve od větších velikostí, které se postupně zmenšují. Je třeba procvičovat pravolevou orientaci, pojmy nad, pod, vedle, mezi, před, za, nahoře, dole, první poslední. Probíhá také trénink udržení prstu na řádku, orientace na stránce, počítání řádků a sloupků, hledání daného řádku a sloupku. Je třeba také cíleně cvičit koordinaci a spolupráci obou rukou (vkládání do lahvičky, do misek, zaplňování plochy), hmatové vnímání prstů (citlivost při

rozlišování povrchů – hladký, hrubý, jemný, studený, teplý apod.), pohyblivost ruky, uvolnění ramenního, loketního a zápěstního kloubu.

Druhá etapa – slabikářové období – vlastní nácvik čtení Braillova písma, zařazuje se do prvního ročníku u dětí, které prošly první etapou v MŠ, jinak je možno s touto etapou začít dle potřeby kdykoli v průběhu školní docházky nebo i v průběhu dalšího života, pokud nastane situace, že je nutná výuka Braillova písma. V této etapě směřuje hmatová práce k poznávání šestibodu, pracuje se s různými pomůckami, např. šestibodový obdélník, třídící misky ve tvaru šestibodu, dřevěný kolíčkový šestibod, nýtkový šestibod, nýtková jednořádková a třířádková písanka, atd. Děti se učí rozlišovat jednotlivé pozice bodů v šestibodu – první, druhý, třetí, atd., učí se vzájemnou polohu a umístění bodů. Začíná se rozlišováním a pojmenováváním kombinací bodů (1., 3., 6.), až po zvládnutí přidat název písmene, tzn. pojmenovat zaplněné body a název písmene (1., 3., 6. = u), pak už se přechází jen k pojmenovávání písmen. Nácvik je třeba neustále doplňovat jinými hmatovými činnostmi – přebírání, třídění, navlékání, i nadále upevňovat pravolevou orientaci, orientaci na řádku, rozlišování prázdného a plného šestibodu. Před vlastním zahájením učení se číst je nutné, aby děti uměly pracovat s řádkem, měly by používat obě ruce, umět přejít na nový řádek. Nejprve se čtou řady z izolovaných písmen bez významu, dbá se na udržení se na řádku. Následuje čtení slabik bez významu, pak čtení tří písmen – slova bez významu, s významem. Následuje čtení krátkých slov, potom krátkých vět. Tuto etapu ukončuje čtení s porozuměním. Při čtení je třeba dávat pozor, aby četly obě ruce současně, ukazováčky byly vedle sebe, pravá ruka by měla číst globálně, dočítat řádky, levá ruka detailně, začátky řádků. Pedagog by měl kontrolovat pravidelnost, postavení ruky, porozumění, přítlak prstů, aby se při čtení neprolamovaly. Pohyb po řádku by měl být klouzavý, po linii řádku, dbát na udržení se na řádku.

Při nácviku psaní se využívají tzv. řádkové písanky pro vyvození bodové kombinace písmen a pro určení prstokladu. Po vyvození písmene se k psaní využívá Pichtův psací stroj (nevýhodou je relativně vysoká hlučnost, vysoká hmotnost a síla potřebná na úhoz). I psaní na Pichtově psacím stroji se učí postupně, začíná se psaním jednoho písmene na 2-3 řádky, pak se přidávají mezery mezi písmena. Po zvládnutí se přechází ke psaní písmene ve slabikách 5 řádků, pak v krátkých slovech, delších slovech, nakonec psaní písmene v 3-5 větách.

Třetí etapa – poslabikářové období - v tomto období se rozvíjí čtení a psaní z hlediska rychlosti, přidávají se matematické zápisy, interpunkce, diakritická znaménka. Čtení i psaní se zdokonaluje z hlediska kvality i kvantity.

Čtvrtá etapa - prohlubování čtení a psaní - důraz na plynulé čtení s porozuměním v knihách v Braillově písmu. Zdokonalování čtení i psaní v Braillově písmu. (Matoušková in Janková, 2014)

5 Aktuální problémy školního asistenta

5.1 Charakteristika školy, na které probíhalo šetření

Základní škola, kde proběhlo šetření k této bakalářské práci leží ve středních Čechách ve městě Benešov u Prahy. Byla otevřena v roce 1982. Patří ke školám velkým, v současné době ji navštěvuje 705 žáků, kapacita školy je 900 žáků. Škola má 9 postupných ročníků, v tomto školním roce 2014/2015 byla otevřena i přípravná třída. Každý ročník má po třech paralelních třídách. Základní škola vyučuje podle školního vzdělávacího programu „Škola pro všechny“. Škola se zaměřuje na výpočetní techniku, cizí jazyky (vyučuje se zde angličtina, němčina, ruština, francouzština), od 6. třídy nabízí možnost třídy s rozšířenou tělesnou výchovou se všeobecným zaměřením. Škola se snaží vytvářet co nejlepší podmínky i pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i pro žáky mimořádně nadané. V současné době je ve škole integrováno 9 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří mají k dispozici během vyučování celkem 4 asistenty pedagoga. Škola spolupracuje s PPP Středočeského kraje, pracoviště Benešov, SPC při ŽŠ a PŠ Benešov, SPC Vertikála Praha, SPC při ZŠ pro zrakově postižené Praha 2, nám. Míru.

Ve škole je školní jídelna i kuchyň, pro děti na 1. stupni funguje školní družina. Ve škole jsou kromě kmenových tříd zřízeny také odborné učebny, především na 2. stupni (učebna fyziky, chemie, přírodopisu, zeměpisu, cizích jazyků, počítačové učebny, keramická dílna). Škola je vybavena 14 interaktivními tabulemi, 143 počítači, 30 tablety. Sportovní vyžití je možné v tělocvičně, gymnastickém sále, na venkovním hřišti, jehož součástí jsou běžecké dráhy a doskočiště. V rámci školy jsou organizovány také volnočasové aktivity různého zaměření.

5.2 Případová studie – Natálie

Pro tuto bakalářskou práci jsem využila pozorování dívky Natálie, která je integrovaná na 1. stupni již zmíněné základní školy. Během mého působení na této škole se s Natálií, její třídní učitelkou i asistentkou pedagoga potkávám téměř denně, mám možnost vidět Natálii v průběhu celého roku při každodenním školním provozu.

Natálie, 12 let

Zdravotní postižení – kombinované postižení – základní onemocnění je juvenilní

revmatická artritida s mnohočetnou lokalizací, s výraznou aktivitou zánětu s progresí očního nálezu. V současné době jsou zrakové funkce levého oka v pásmu zbytků zraku až praktické nevidomosti s centrálním rohovkovým zákalem a dalšími záněty mj. v oblasti duhovky, sítnice, řasnatého tělíska. Pravé oko je amaurotické. Natálie je v péči Centra pro onemocnění rohovky a spojivky Oční kliniky VFN v Praze a 1. FN LK UK, Centra zrakových vad v Motole, Oční kliniky v Brně, v Německu – v Mnichově a Kolíně nad Rýnem, kde absolvovala několik operací. Je vedena také v revmatologické ambulanci FN v Motole.

Natálie začala navštěvovat Základní školu Benešov, Dukelská po odkladu školní docházky v 7 letech a 6 měsících. Při nástupu do první třídy měla visus obou očí v pásmu slabozrakosti. Vzhledem k diagnóze bylo možné zařadit Natálii mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a integrovat ji v běžné třídě ZŠ. Pro zajištění optimálního vzdělávání byla nutná přítomnost pedagogického asistenta ve výuce. Natálie byla zařazena do třídy, kde měla třídní učitelka vystudovanou speciální pedagogiku. Pro zlepšení podmínek k integraci byl současně snížen počet žáků ve třídě na 24.

U Natálie i po vstupu do školy přetrvávaly potíže v oblasti jemné i hrubé motoriky, měla výrazně pomalejší tempo, přetrvávala velká závislost na přímém vedení a individuálním přístupu. V 1. pololetí 1.třídy bylo nutné snížit nároky na rozsah učiva, potřebovala více času na cílené procvičování. Během prvního pololetí bylo třeba zaměřit se také na cílený nácvik sociálního kontaktu s vrstevníky, na získávání běžných vzorců chování a jednání, na získávání komunikačních vzorů.

I přes všechny obtíže se Natálie velmi dobře adaptovala na nové prostředí. Spolupráce s asistentkou se ukázala jako velmi úspěšná, na dobré úrovni fungovala také spolupráce mezi asistentkou a učitelkou. Během prvních měsíců se stmelil i třídní kolektiv. Natálie se stala zcela přirozeně součástí třídy, absolvovala všechny třídní akce, včetně těch mimoškolních. Od druhého pololetí zvládala všechno učivo bez jakýchkoli úlev, pouze písanky jí asistentka přepisovala do širších linek. I pracovní tempo se postupně zvyšovalo, ke konci 1. třídy pracovala společně se třídou. Jako kompenzační pomůcku využívala sklopnou desku, ale psala perem. Číst zvládala s brýlovou korekcí ze stejného slabikáře jako intaktní spolužáci.

Ve druhé třídě začala Natáliina zraková vada postupně progredovat, což s sebou

přinášelo různé úpravy a někdy i částečná omezení některých činností. Na konci druhé třídy již Natálie nevládá psát perem a přechází na psaní černým fixem se silnější stopou do speciálních sešitů se širšími a výraznějšími linkami, využívá také čtecí okénko. K dispozici má lupu, manipulační geometrické tvary s magnetem, na lavici má přilepenou číselnou řadu. V posledních měsících druhé třídy bylo třeba začít věnovat více pozornosti při zadávání nových úkolů, ověřovat si, zda vše pochopila a pochopila správně. V tomto období se začalo výrazně zpomalovat pracovní tempo, pro plnění úkolů potřebovala mnohem více času. Začaly také Natáliiny častější absence ve škole, způsobené ranními teplotami a bolestmi hlavy.

Co se týká výchovných předmětů – výtvarné, hudební, pracovní a tělesné výchovy, absolvovala Natálie v prvních třech ročnících všechny tyto předměty společně s ostatními dětmi ze třídy. V pracovní a výtvarné výchově byl kladen důraz na rozvoj jemné motoriky, smyslového vnímání, vytváření pracovních dovedností a návyků, důraz byl kladen na pozitivní vlastní prožitek. Tělesnou výchovu absolvovala také bez výraznějšího omezení, pouze s přihlédnutím a tolerancí k motorickým obtížím a rychlejší unavitelnosti.

Ve čtvrtém ročníku došlo k zásadní změně, od září se vyměnila třídní učitelka a v průběhu školního roku (v listopadu) odešla také asistentka. Protože se ředitelce školy nepodařilo sehnat vhodného asistenta pedagoga, ujala se této role Natáliina matka, což se v průběhu školního roku ukázalo jako velmi nešťastné řešení. V tomto období došlo také k dalšímu zhoršení zrakové vady, takže přestala postačovat brýlová korekce a Natálie musela k výuce začít využívat také televizní kamerovou lupu. Docházka do školy byla v tomto školním roce také velmi nepravidelná, na výchovné předměty nechodila téměř vůbec, pokud se zúčastnila např. tělesné výchovy, tak pouze jako divák. Už se víceméně vůbec nezapojovala do dění ve třídě a pomalu se dostávala mimo třídní kolektiv. Ve školním roce 2013/2014 proběhlo také jednání s SPC při ZŠ pro zrakově postižené, nám. Míru, Praha 2 o možnosti pokračování ve školní docházce na speciální škole pro zrakově postižené. Tuto možnost však rodiče rezolutně odmítají, nepřejí si ani, aby se Natálie vzhledem k prognóze jejího postižení, začala učit Braillovo písmo. Během roku absolvovala dvě oční operace v Německu, avšak ani jedna nepřinesla výrazné zlepšení.

Ve školním roce 2014/2015 je Natálie žákyní 5. ročníku. V současnosti jsou zrakové funkce levého oka v pásmu zbytků zraku až praktické nevidomosti, pravé oko je

amaurotické. Ve třídě pokračuje stejná třídní učitelka, od září se podařilo sehnat i asistentku pedagoga. Asistentka je přítomna po celou dobu vyučování, Natálie sedí v první lavici v řadě u okna. K dispozici má lavici se sklopnou deskou. V zadní části třídy má uloženou televizní kamerovou lupu. Při výuce využívá dioptrické brýle do blízka i do dálky. Píše do speciálních sešitů s výraznými linkami a širokými řádky (linie až 0,5 mm a roztečí od 3,5 cm a více dle aktuální potřeby) silnými fixy s měkkou stopou. Pracovní listy zvětšuje asistentka na kopírovacím stroji (A4 na A3). V hodinách využívá také práci na PC s hlasovým výstupem. Ve škole se zúčastňuje hlavních přemětů, výchov pouze někdy.

K další výrazné změně došlo v březnu 2015, kdy rodiče přistoupili na výuku Braillova písma. Spolupracující SPC zapůjčilo Natálii Slabikář pro později osleplé, Pichtův stroj, kolíčky pro přípravu na Braillovu abecedu. Natálie začala dojíždět do SPC pro zrakově postižené Praha 2, nám. Míru, kde začala výuka Braillova písma, pravidelně každý čtvrtek. Výuky se účastní Natálie, její matka a asistentka. Od března 2015 se po dohodě vyučujících, rodičů, SPC a ředitelky školy Natálie cíleně neúčastní ve škole výchovných předmětů se třídou, ale spolu s asistentkou procvičuje psaní a čtení v Braillově abecedě v prostorách mimo třídu. V těchto hodinách se také učí ovládat Pichtův psací stroj (zakládat papír, nastavovat řádky, posouvat válec, učí se pracovat s mezerníkem, nastavit Pichtův stroj dle instrukce). Do konce tohoto školního roku by měla Natálie alespoň částečně zvládnout techniku psaní na Pichtově stroji.

Od 27.4.2015 používá Natálie ve škole vlastní notebook Apple MacBook (operační systém OS X), který jí pořídili rodiče. Na něm si během vyučování zapisuje poznámky, úkoly, píše diktáty, využívá ho i v matematice k zápisům příkladů a výpočtů. Zároveň má možnost i hlasového výstupu do jednoho sluchátka. Do sluchátka jí jsou také prostřednictvím odečítače sdělovány potřebné informace k jednotlivým úkolům. U notebooku má možnost napojení na školní síť, což je využíváno nejen k zadávání úkolů, ale také ke kontrole napsaného ze strany vyučujícího. K domácí přípravě má Natálie možnost využívat od firmy Brailcom o.p.s stolní počítač iMac, Braillovský řádek, telefon iPhone s GPS.

V kolektivu je Natálie tichá, moc se nezapojuje, nevyhledává společnost. Ve třídě je neustále i o přestávkách s asistentkou, která se od ní téměř nehne. V průběhu vyučovacích hodin není samostatná, vyžaduje neustálou pomoc, vedení. V jazykových předmětech

problémy nemá, učivo zvládá v podstatě ve stejném tempu jako intaktní spolužáci. V průběhu vyučování je patrné, že zraková práce je pro Natálii velmi náročná, rychle se při ní unaví, potřebuje odpočívat. Výraznější obtíže se začínají projevovat v matematice, kde chybí názor a představy.

Velké rezervy a nedostatky má Natálie v prostorové orientaci a v samostatném pohybu. V rámci tělesné výchovy by mělo docházet k nácviku správného držení těla, ke zlepšování koordinace pohybů, k osvojování správných pohybových návyků, ke zvyšování motivace k pohybu, k nacvičování pohybu s průvodcem, k osvojování potřebných prvků důležitých k samostatnému pohybu, k přemísťování v prostoru. Opět do této oblasti velmi výrazně zasáhli rodiče, kteří si nepřejí, aby Natálie používala jako kompenzační pomůcku při pohybu bílou hůl. Natálie tedy v současnosti využívá iPhon s GPS, což je velmi nový systém s progresivními a moderními prvky. Lze ho využívat zejména v terénu a mimo školu, při orientaci v prostoru s hlasovou podporou a je založený na přesných informacích s lokalizátorem překážek a úskalí na trase.

5.3 Problémy asistenta pedagoga z pohledu asistenta

Během školní docházky se u Natálie vystřídali celkem tři asistenti pedagoga. První asistentku se mi nepodařilo kontaktovat, proto proběhly rozhovory pouze s dalšími dvěma.

Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole, ve školním roce 2013/2014 pracovala s Natálií jako asistentka její matka. Zpočátku se jí do hodnocení této zkušenosti moc nechtělo, ale nakonec souhlasila. Na začátku rozhovoru bylo patrné, že nad každou odpovědí dost přemýšlí, aby neřekla něco špatně, postupem času byly odpovědi otevřenější a bezprostřednější. Školní prostředí nebylo pro matku nové, protože sama vyučovala na té samé základní škole angličtinu, než se Natálii začal více zhoršovat zrak. Možná i proto přišla sama s nápadem, že bude ve třídě asistovat, když se po odchodu první asistentky nadařilo nikoho sehnat. Sama na toto období nevzpomíná právě ráda a přiznala, že se jí velmi ulevilo, když se dozvěděla, že od září 2014 je k dispozici pedagogický asistent do třídy k Natálii. Jako problémovou ze svého pohledu viděla především spolupráci s třídní učitelkou. Vzájemně si „nepadly do oka“, takže byl všechno problém. Sama měla pocit, že ona je ve třídě s Natálií, učitelka pracovala v podstatě pouze s ostatními dětmi. Špatná byla vzájemná komunikace mezi asistentkou a učitelkou. Naopak velkou výhodou bylo, že na

sebe s Natálií jsou zvyklé, takže v tomto směru odpadlo vzájemné poznávání, znala také veškeré podrobnosti o zrakovém postižení, specifika práce s Natálií. Čím delší čas trávila matka ve třídě, tím horší byla již zmíněná komunikace s třídní učitelkou. Jako další velký problém označila matka fakt, že s Natálií trávila v podstatě 24 hodin denně, což bylo velmi limitující. Ani jedna z nich po návratu ze školy, kde trávily čas společně, neměla chuť na nějakou společnou domácí přípravu a práci. Natálie se uzavírala do sebe, přestávala komunikovat, jak ve škole se spolužáky, tak i doma. V tomto období bylo bezesporu velkým problémem také to, že matka s vidinou možných operací, které by mohly Natálii pomoci, odmítala spoustu činností, které byly v tu dobu potřeba s Natálií procvičovat, např. hmatovou průpravu, zdokonalování sluchových vjemů a trénování koncentrace na sluchové vnímání, procvičovat vnímání prsty, atd. Žádné z těchto činností v tomto období nebyly součástí výchovně -vzdělávacího procesu. Natálie absolvovala ve škole opravdu jen to nejnужnější. Důraz byl kladen pouze na zvládnutí učiva na co nejlepší úrovni, do pozadí byl posunut kontakt se spolužáky, sociální kontakty v třídním kolektivu.

Jako další asistentka pedagoga byla do třídy, kterou navštěvuje Natálie, přijata absolventka střední pedagogické školy, která do té doby neměla žádné zkušenosti se zrakově postiženým dítětem ani s prací s dětmi na základní škole. Od začátku přistupovala k asistenci velmi zodpovědně, před začátkem školního roku nastudovala všechna specifika práce se zrakově postiženými dětmi. S Natálií a její matkou se prvně setkaly ještě v srpnu, asistentka si zjišťovala přímo od rodičů, co Natálie může, co je potřeba při přípravě na hodiny. Matka sama zdůrazňovala, jak by si asistenci představovala. V průběhu školního roku se ukázalo, že se Natálie bude učit Braillovo písmo, asistentka se zcela automaticky začala připravovat i v tomto směru, aby mohla Natálii co nejvíce pomoci. Sama se naučila používat všechny kompenzační pomůcky, které má Natálie k dispozici. Asistentka se snaží být Natálii co nejvíce prospěšná, usnadnit jí přístup k informacím a zjednodušit fungování ve škole.

Na otázku, v čem spatřuje největší problémy při asistenci zrakově postiženého dítěte, odpověděla, že určitě v náročnosti na přípravu. Je potřeba všechny důležité materiály na hodiny zvětšovat, některé informace přepisovat do počítače, aby si je v hodinách mohla Natálie sama v notebooku najít a nechat přečíst do sluchátka. V tomto konkrétním případě také nutnost učení se číst a psát v Braillově písmu, umět používat

všechny kompenzační pomůcky. Jako další problém označila spolupráci s rodinou, kdy ne vždy panuje mezi nimi shoda a někdy prostě musí vyhovět rodičům, přestože sama má jiný názor, který je i podložen odbornými doporučeními za strany SPC, ale hlavní slovo mají rodiče. V této části rozhovoru reagovala na rozpory a výměny názorů, které probíhaly kolem výuky prostorové orientace, která bohužel ani v současné době téměř neprobíhá, protože rodiče si to nepřejí a raději Natálii všude vodí a totéž vyžadují i po asistentce. Velký problém při asistenci zrakově postiženému dítěti spatřuje také v nutnosti odhadnout správnou a nutnou míru dopomoci, která ještě není kontraproduktivní. Sama přiznává, že v tomto směru, ještě s ohledem na tlak ze strany rodiny, není její přístup vždy optimální.

Sama jsem byla přítomna v několika hodinách a Natálku s asistentkou potkávám téměř každý den na chodbách školy. Z mého pohledu je škoda, že asistentka nedává Natálii větší prostor pro samostatnost. Ve výuce jí všechny pomůcky připravuje na lavici, vše potřebné podá, ukáže, přisune. Natálie pouze sedí, není po ní vyžadována žádná iniciativa. Po chodbách chodí pouze v doprovodu asistentky, která jí nosí tašku, všude jí doprovází.

5.4 Problémy asistenta z pohledu pedagoga

Pro dokreslení situace jsem udělala krátký rozhovor také s třídní učitelkou, která s asistentkami spolupracovala. Když jsem se ptala na spolupráci s asistentkou – matkou, dostala jsem jednoslovnou odpověď „*Hrůza*“. Na vysvětlení dodala paní učitelka několik podrobností, jak probíhala spolupráce, nebo možná spíše neprobíhala. Učitelka očekávala, že vzhledem k tomu, že asistovat bude matka a učitelka v jedné osobě, bude vše probíhat na výborné úrovni. V průběhu prvních týdnů se ukázalo, že to nebude až tak pravda. Asistentka se nezajímala, co se kdy bude ve třídě dít, o přípravě na vyučování – zvětšování, přepisování, vůbec nemohla být ani řeč. Velmi často pouze diktovala Natálii do ruky, co má psát. Pokud mělo proběhnout nějaké zkoušení, tak většinou prostě nepřišly do školy. Všechny činnosti dělala za Natálii, od přípravy učebnic na hodiny, nošení tašky, obouvání, oblékání, doprovod vždy a všude.

Druhá asistentka, která spolupracuje s Natálií a třídní učitelkou v tomto školním roce se snaží dle učitelky o poctivý přístup, svědomitě se připravuje. Velký problém současné asistentky vidí učitelka v tom, že nevede Natálii důsledně k samostatnosti a v tomto směru přijala požadavky rodičů a dle slov učitelky Natálii „*posluhuje*“. Když jsem

se ptala, v čem ještě spatřuje problém asistenta u zrakově postiženého dítěte, bez rozmýšlení odpověděla, že v náročnosti nejen na přípravu z hodiny na hodinu, kdy je třeba zvětšovat, přepisovat, zkracovat texty, vybírat důležité a méně důležité, tak ještě nutnost umět používat a dokázat i poradit s využíváním kompenzačních pomůcek, vyrábět různé didaktické pomůcky, které by usnadnily osvojování a procvičování probírané látky. V neposlední řadě také zvládnutí Braillova písma, které se Natálie začala učit. Snažit se začlenit do vyučování i rozvoj kompenzačních smyslů, ideálně by se měla zdokonalovat sebeobsluha, prostorová orientace a samostatný pohyb, což bohužel v tomto konkrétním případě příliš neprobíhá.

V průběhu rozhovoru jsem se dozvěděla, že paní učitelka před sedmi lety měla ve třídě intergovanou žákyni s Downovým syndromem. Nabízelo se tedy srovnání, jak probíhala integrace tenkrát a jak teď, i porovnání problémů, které se musí při integraci dvou dětí s různým postižením překonávat. Shodly jsme se na tom, že úplně porovnávat nelze, protože práce s každou z těchto dívek je odlišná, ale opět zazněla již zmiňovaná náročnost při práci s Natálií, která má těžké zrakové postižení, oproti právě dívce s Downovým syndromem. Rozdíl byl patrný také díky odlišným intelektovým schopnostem obou dívek. U Natálie je snaha stačit tempu třídy, zvládnout učivo na co nejlepší úrovni, vyrovnat se v tomto směru intaktním spolužákům, proto je nutné připravovat spoustu materiálů, pomůcek. U druhé dívky, kde byla součástí syndromu střední mentální retardace, byl důraz kladen na zvládnutí a opakování trivia a upřednostňovala se především sociální integrace.

5.5 Doporučení pro speciálně pedagogickou praxi

V této části práce bych chtěla zmínit materiál **Systémová podpora inkluzivního vzdělávání**, který byl vydán Univerzitou Palackého v roce 2014. Velmi podrobně jsou zde popisována nejen zraková postižení, ale především jsou zde doporučení, jak se kterými postiženími pracovat, jaké používat nejen kompenzační, ale i didaktické pomůcky, jak upravit prostředí třídy i školy při přípravě na integraci zrakově postižených dětí. Celý materiál je psán velmi srozumitelně a mohl by být velmi inspirující pro všechny pedagogy i asistenty z praxe, kteří se zrakově postiženými dětmi již pracují nebo budou pracovat. Myslím si, že by bylo velmi přínosné, pokud by tento materiál měla k dispozici speciálně

pedagogická centra pro zrakově postižené, která by ho mohla půjčovat k prostudování všem učitelům, kteří se chystají na integraci zrakově postiženého žáka a nemají v tomto ohledu žádné speciálně pedagogické zkušenosti. Systémová podpora inkluzivního vzdělávání by podle mě mohla být využívána jako manuál při integraci/inkluzi zrakově postižených dětí do běžných základních škol. Je škoda, že pedagogové ani asistenti ze základní školy, kde je integrovaná Natálie, neměli možnost se s tímto materiálem seznámit, protože pak by podle mě integrace mohla díky informacím, které by získali, probíhat smysluplněji, plnohodnotněji a troufnu si říci i úspěšněji. Možná by nebylo špatné, kdyby se Systémová podpora inkluzivního vzdělávání dostala do rukou i některým rodičům. Na mysli mám samozřejmě Natáliiny rodiče, kteří by možná získali na postižení své dcery jiný náhled a možná by v mnohých věcech změnili i názor.

Jako další důležitý poznatek, který vyplynul z mého šetření, považuji nedostatečnou přípravu pedagogů a asistentů na práci se zrakově postiženým žákem. Na takto specifickou a náročnou práci by měl být učitel i asistent odborně připraven, což by asi měla mít pod patronací právě speciálně pedagogická centra pro zrakově postižené. Myslím si, že hodinová přednáška speciálního pedagoga je pouze úvodem, a vzájemné konzultace s pedagogy a asistenty by měly být mnohem intenzivnější. Aktivitu ke svému dalšímu vzdělávání by měli samozřejmě vyvíjet také sami pedagogové, sami by měli mít zájem znát o vzdělávání zrakově postižených co nejvíce informací, aby integrace mohla probíhat s co nejlepšími výsledky ve všech směrech. Sama jsem před několika lety absolvovala studium učitelství pro 1. stupeň ZŠ a musím konstatovat, že speciálně pedagogická příprava učitelů běžných škol je podle mě nedostatečná. Vzhledem k současnému trendu integrace/inkluzi na českých školách by měli být učitelé na tuto práci více odborně připravováni.

Dále bych ještě zmínila podle mě opomíjenou oblast spolupráce všech, kteří se na integraci zrakově postižených dětí podílí, od učitelů, asistentů, rodiny i samotných žáků. Můj pocit je, že o spolupráci a komunikaci mezi všemi zúčastněnými se sice hovoří, všichni víme, že by měla probíhat, bohužel moje zkušenost hovoří spíše o opaku. Myslím si, že by byla potřeba větší osvěta nejen pro školy, ale i pro rodiče. Měla by být větší snaha o to, aby měli z integrace prospěch všichni, aby docházelo k vzájemnému obohacování a získávání nových poznatků a zkušeností opravdu všech zúčastněných. Mělo by se

předcházet situacím, kdy škola a rodina stojí každý na jiné straně s jinými názory a vzájemně si dokazují, čí myšlenky jsou lepší, kdo to s dítětem myslí lépe.

6 Závěr

Bakalářská práce se zabývá aktuálními problémy školního asistenta při výuce zrakově postiženého žáka. Cílem bakalářské práce bylo zjistit, zda existují při vzdělávání zrakově postiženého žáka nějaké specifické problémy, které musí asistent pedagoga řešit.

Práce je zaměřena na období mladšího školního věku, na vývojové mezníky které s sebou toto období přináší nejen u intaktních dětí, ale především u dětí se zrakovým postižením. Uvádí legislativní ukotvení výchovy a vzdělávání zrakově postižených dětí, možnosti vzdělávání, které tyto děti spolu s rodiči mají k dispozici. Nemalá část práce se věnuje konkrétním zrakovým postižením typickým pro mladší školní věk, kompenzačním a didaktickým pomůckám, které zrakově postižené děti mohou při výuce využívat a které jim usnadňují cestu ke vzdělání, a v neposlední řadě i podrobnému popisu výuky Braillova písma. Poslední část práce je věnována konkrétnímu případu integrace dívky s těžkým zrakovým postižením, práci asistentky pedagoga, která s dívkou spolupracuje. A samozřejmě také zjišťování problémů a úskalí, které tato spolupráce přináší.

Na základě mých poznatků jsem dospěla k názoru, že práce asistenta pedagoga u žáka s těžkým zrakovým postižením je velmi náročná a specifická, co se týče náročnosti na přípravu, znalosti i čas. U dětí se zrakovým postižením se nemůže asistent zaměřit pouze na výukové předměty, ale měl by s žákem provozovat mnoho doprovodných činností, které jsou pro jeho rozvoj velmi důležité, např. zdokonalování sebeobsluhy, nácvik prostorové orientace, rozvoj kompenzačních smyslů – hmat, sluch, čich, dodržování zrakové hygieny, zdokonalování používání kompenzačních pomůcek, atd.

Při integraci žáka s těžkým zrakovým postižením je samozřejmě také velmi důležitá fungující spolupráce všech zúčastněných stran – učitele, asistenta, žáka, rodiče i pracovníka SPC. U integrace Natálie jsem nabyla dojem, že ne vždy všechny strany „táhnou za jeden provaz“. Během pěti let, kdy je Natálie integrována se vyskytlo mnoho názorových střetů, kdy na jedné straně byli rodiče, na druhé specialista z SPC, učitel, asistent. Rodiče mnohdy nechtěli přistoupit na změny ve výuce, na nutnost včasné výuky Braillova písma, na rozšíření kompenzačních pomůcek, např. o bílou hůl.

Podle mého soudu je asi největším problémem při výchově a vzdělávání Natálie fakt, že rodiče ještě nedokázali přijmout realitu těžkého zrakového postižení Natálie,

neustále hledají různé možnosti, jak její diagnózu změnit, zlepšit její vyhlídky. Bohužel ani po mnoha nezdařených operacích se nesmířili s tím, že jejich dcera je prakticky nevidomá. Dokud sami nepřijmou Natáliino zrakové postižení a nebudou se sami snažit Natálii co nejlépe připravit do života, naučit jí samostatnosti a především důvěřovat všem, kteří s Natálií pracují, že i oni to myslí s jejich dcerou dobře a snaží se jí co nejvíce pomoci, bude množství problémů, které bude muset asistent pedagoga při výuce Natálie překonávat zbytečně veliké. Asistent pak zbytečně plýtvá energií, kterou by mohl účelně směřovat na přípravu výuky a konkrétní práci s Natálií.

Myslím si, že pro úspěšné integrativní vzdělávání zrakově postiženého dítěte je velmi důležitá dobrá informovanost učitelů a školních asistentů, ochota úzce spolupracovat jak s rodinou tak i s odborníky, vstřícnost využívat nové metody, pomůcky. Jako ztěžejní bych uvedla nutnost přesvědčení všech zúčastněných stran o smysluplnosti integrace u těžce zrakově postiženého dítěte.

Seznam použité literatury

- Janková, J. a kol. *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2014
- Hamadová, Květoňová, Nováková. *Oftalmopedie- texty k distančnímu studiu*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-159-1
- Keblová, A. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha: Septima, 1998. ISBN 80- 7216-051-6
- Keblová, A. *Zrakově postižené dítě*. Praha: Septima, 2001. ISBN 3-891-49-210-3
- Květoňová-Švecová, L. *Oftalmopedie*. Brno: Paido, 2. vydání, 2000. ISBN 80-85931-84-2
- Němec, Laurenčíková, Hájková. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0
- Říčan, P. *Cesta životem*. Praha: Panorama, Portál, 2004. ISBN 80-7038-078-0
- Slowik, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-80-247-1733-3
- Vágnerová, M. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-053
- Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I.* Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4
- Vítková, M. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9

Internetové zdroje:

Zákon č. 561/2004 Sb. [online]. 2004 [cit. 28. 3. 2015]. Dostupné z Internetu: <<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>>

Zákon č. 563/2004 Sb. [online]. 2004 [cit. 5. 4. 2015]. Dostupné z Internetu: <<http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich>>

Výklad vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb. [online]. 2011 [cit. 9. 4. 2015]. Dostupné z Internetu: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/vyklad-vyhlasky-c-72-2005-sb-o-poskytovani-poradenskych-1>>

Vyhláška č. 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. [online]. 2011 [cit. 9. 4. 2015]. Dostupné z Internetu <<http://www.uplnenezneni.cz/vyhlaska/147-2011-sb-ktou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb/>>