



**METODIKA PRÁCE S TŘÍDNÍM
KOLEKTIVEM V INKLUZIVNÍ
TŘÍDĚ SE ZAMĚŘENÍM NA ŽÁKY
SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM**

PETRA RÖDEROVÁ, MARIE PAVLOVSKÁ, MARTIN VRUBEL

**MASARYKOVA
UNIVERZITA**

Metodika práce s třídním kolektivem v inkluzivní třídě se zaměřením na žáky se zrakovým postižením

Metodická příručka

Petra Röderová, Marie Pavlovská, Martin Vrubel

Klíčová aktivita 6: Výuka žáků se SVP v inkluzivní třídě ZŠ

Modul 6

Masarykova univerzita

Brno 2020

Publikace je vydána v rámci řešení projektu *Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole* (registrační číslo projektu CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004872) a s jeho finanční podporou.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Kniha je šířená pod licencí
CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

© 2020 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-9845-9

Obsah

700 projektu.....	4
Úvod.....	8
1 Zrakové postižení jako determinanta procesu edukace	9
1.1 Vymezení zrakového postižení, jeho vliv na kvalitu vidění a školní úspěšnost	9
1.2 Vliv postižení zraku na psychické procesy se zaměřením na proces edukace a na školní práci	16
1.3 Specifika věkových období se zřetelem na speciální vzdělávací potřeby.....	21
1.4 Učitel jako diagnostik v procesu edukace žáka s postižením zraku.....	28
2 Podmínky edukace žáka se zrakovým postižením v kontextu školy a třídy	35
2.1 Podmínky pro vzdělávání žáka s postižením zraku	35
2.2 Modifikace přístupů ve vzdělávání žáků s postižením zraku.....	40
2.3 Dramatická výchova jako komunikační most při společném vzdělávání	50
3 Dílčí projekt KA6 – Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami – se zrakovým postižením	56
3.1 Cíl, metodologie a realizace výzkumu	56
3.2 Charakteristika zkoumaného souboru a prostředí	57
3.3 Popis výzkumného šetření.....	59
3.4 Vyhodnocení práce s výzkumnou třídou.....	63
3.5 Závěrečné shrnutí zaměřené na zrakové postižení a doporučení pro speciálněpedagogickou teorii a praxi	67
Shrnutí	68
Summary	68
Literatura	69
Seznam obrázků a tabulek.....	73
Jmenný rejstřík	74
Věcný rejstřík	76
Přílohy	79

O projektu

Cílem projektu *Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole* je realizovat kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Naučit pedagogy zacházet s diverzitou v inkluzivní třídě. Vypracovat koncept pro inkluzivní vyučování s podporou zahraničních zkušeností. Zasiťovat školy, podpořit zkušenosti dobré praxe. Zaměřit se na podporu žáků s SVP při vstupu na trh práce, zpřístupnit vzdělávání s využitím pohybových volnočasových aktivit. Podpořit inkluzivní vzdělávání osvětovými aktivitami určenými pro veřejnost.

Projekt je realizován prostřednictvím šesti klíčových aktivit. Jednotlivé klíčové aktivity jsou komplexně zaměřené na inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Byly vybrány a definovány tak, aby naplňovaly cíl projektu, kterým je realizovat kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků s SVP na základní a střední škole a maximálně podpořit zapojené školy a školská zařízení do realizace a výstupů projektu.

Jednotlivé klíčové aktivity jsou:

- Povinné aktivity
 - Aktivita č. 1: Řízení projektu
- Povinně volitelné aktivity
 - Aktivita č. 2: Škola jako centrum kolegiální podpory
 - Aktivita č. 3: Podpora žáků s SVP při vstupu na trh práce
 - **Aktivita č. 6: Výuka žáků s SVP v inkluzivní třídě ZŠ**
- Volitelné aktivity
 - Aktivita č. 2: Pohybové inkluzivní volnočasové aktivity
 - Aktivita č. 3: Zahraniční stáž pro pracovníky s cílovou skupinou
 - Aktivita č. 4: Osvětové aktivity na podporu inkluzivního vzdělávání

Klíčová aktivita 6 *Výuka žáků s SVP v inkluzivní třídě ZŠ* řeší problém kvalitního vyučování žáků s SVP v inkluzivní třídě ZŠ. K faktorům vedoucím k úspěšnému vzdělávání žáků s SVP patří erudovaný a zkušený učitel. Způsob zacházení s diverzitou žáků je považován za stimul pro učitele, jak učit kreativně. Cílovou skupinou budou žáci s SVP se zřetelem na žáky s Aspergerovým syndromem, s narušenou komunikační schopností, se sluchovým a zrakovým postižením, s mozkovou obrnou, s epilepsií, se zrakovým postižením a se specifickými

poruchami učení (SPU). Inkluzivní vyučování pro žáky s SVP bude organizováno po dobu jednoho školního roku min. tři vyučovací hodiny týdně. Vyučovací jednotky budou vycházet z RVP ZV a školního vzdělávacího programu, s přihlédnutím k individuálnímu vzdělávacímu plánu žáka s SVP. Vyučování u žáků s Aspergerovým syndromem bude zaměřeno na podporu a rozvoj sociálních, emocionálních a komunikačních kompetencí. U žáků s narušenou komunikační schopností budou ve vyučování využity specifické techniky rozvoje jejich komunikačních schopností. U žáků se sluchovým postižením bude výuka zaměřena na posilování sociálně-emočních kompetencí. Při inkluzi žáků se zrakovým postižením bude využito zážitkové vyučování s cílem posilovat specifické kompetence potřebné pro jejich samostatný život. U žáků s mozkovou obrnou a epilepsií budou zařazeny do vyučování aktivity zaměřené na posilování resilienčních faktorů, jak zvládat zátěžové situace. U žáků s SPU bude výuka českého jazyka zaměřena na individuální čtenářské zážitky, reflektovanou tvorbu vlastního textu. V cizím jazyce bude vyučování zaměřené na poslech, zpěv a recitaci cizojazyčných písní, říkadel a básní s cílem rozvoje a prohloubení receptivní, produktivní a interaktivní řečové dovednosti. Vyučování v matematice bude využívat hry na odstranění strachu z matematiky.

Výstupem klíčové aktivity 6 je zpracování devíti modulů, obsahujících metodiku a vzdělávací program pro žáky se SVP, podle vybraných druhů postižení.

- **Modul 1:** Žáci s Aspergerovým syndromem (metodická příručka) (Bazalová)
- **Modul 2:** Žáci s narušenou komunikační schopností (metodická příručka) (Chleboradová, Kopečný)
- **Modul 3:** Žáci se sluchovým postižením (metodická příručka) (Doležalová, Bytešníková, Horáková)
- **Modul 4:** Žáci s tělesným postižením se zaměřením na mozkovou obrnu (metodická příručka) (Opatřilová, Zámečnicková)
- **Modul 5:** Žáci se zdravotním znevýhodněním se zaměřením na epilepsii (metodická příručka) (Fialová)
- **Modul 6:** Žáci se zrakovým postižením (metodická příručka) (Röderová, Pavlovská, Vrubel)
- **Modul 7:** Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřením na SPU a zdravotní postižení – český jazyk a literatura (metodická příručka) (Klímová, Zítková)
- **Modul 8:** Žáci s SPU – cizí jazyk se zaměřením na francouzský jazyk (metodická příručka) (Schejbalová)
- **Modul 9:** Žáci s SPU – matematika (metodická příručka) (Blažková)

V současné době je realizován **Akční plán pro inkluzivní vzdělávání pro léta 2019–2020**, který navazuje na APIV 2016–2018, v jehož rámci bylo identifikováno několik kritických míst, kterým je třeba věnovat pozornost i nadále:

- uplatnit větší důraz na rozvoj potenciálu každého žáka;
- zajistit hlubší mezioborovou spolupráci a cílenou práci s veřejností;
- doplnit chybějící zajištění vyhodnocování strategií (monitoring, reportování, iniciace nápravných opatření).

Cílem APIV pro léta 2019–2020 je zlepšovat podmínky pro realizaci změn a přispívat ke kladnému přijetí myšlenky inkluze u odborné a širší veřejnosti v rámci tří strategických cest:

- Strategická cesta 1 – Informace, data a otevřená komunikace
- Strategická cesta 2 – Škola, pedagog a žák
- Strategická cesta 3 – Mezioborová spolupráce

Ze strategické cesty 2 – **Škola, pedagog a žák** – považujeme v souvislosti s naším projektem za důležité:

- podpořit rozvoj potenciálu každého žáka při jeho individuální vzdělávací cestě, podpořit jeho otevřenost a pozitivní postoje k druhým;
- dbát, aby sami pedagogičtí pracovníci byli otevření odlišnosti a uměli vhodně individualizovat výuku;
- dbát, aby specifické cíle vedly k podpoře rozvoje kompetencí nezbytných pro naplnění principů inkluzivního vzdělávání;
- **vytvořit snadno dostupné metodické materiály jako podporu profesního rozvoje pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání;**
- posílit kompetence školního poradenského pracoviště v oblasti práce s jednotlivými skupinami žáků s potřebou podpůrných opatření.

Pro rozvoj potenciálu každého žáka je nezbytná jak podpora v jeho individuální vzdělávací cestě, tak podpora jeho otevřenosti a pozitivních postojů k druhým. Aby mohli být pedagogičtí pracovníci svým žákům dobrými průvodci, je třeba, aby sami byli otevření odlišnosti a uměli vhodně individualizovat výuku.

Prostřednictvím dalšího vzdělávání je nezbytné zvýšit kompetence pedagogických pracovníků zejména v oblasti pedagogické diagnostiky, individualizace vzdělávání, výuky heterogenních kolektivů, formativního hodnocení a hodnocení výstupů v kontextu individualizovaných cílů vzdělávání.

Předpokládá se vznik metodických materiálů, jako jsou videonahrávky, virtuální hospitace, animovaná videa, audionahrávky kazuistik apod., které budou prezentovat příklady dobré

praxe jako doplněk katalogů podpůrných opatření. Kvalitu a přínos materiálů je třeba sledovat již při jejich vzniku, například v rámci vybraných spolupracujících škol, kde by se materiály testovaly v praxi.

prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.

Řešitel projektu OP VVV

*Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků
se speciálními vzdělávacími potřebami
na základní a střední škole*

V Brně 24. srpna 2020

Úvod

Současný systém vzdělávání v České republice a pohled pedagogů je směřován ke společnému vzdělávání žáků, kdy je každý žák vnímán jako konkrétní osobnost se svými individuálními potřebami, možnostmi a potencialitami, které můžeme v procesu edukace podpořit a rozvíjet.

V případě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jsou tyto potřeby utvářeny do značné míry symptomatologií daného postižení. U žáků s postižením zraku jde o potřeby vycházející z jejich oslabeného vidění či nemožnosti vnímat svět zrakem. Pro pedagoga znamená přítomnost každého takového žáka ve třídě výzvu pro jeho práci ve smyslu modifikace cesty k dosažení společného cíle. Kromě hledání dílčí cesty ve vzdělávání a v procesu učení konkrétních žáků s jejich konkrétními potřebami to pro pedagoga znamená také nutnost a ochotu neustále sledovat, jak se daří jeho žákům ve škole a ve třídě jako kolektivu.

V předkládané publikaci jsou vymezena specifika potřeb a přístupů k žákům se zrakovým postižením, která jsou dána v oblasti personálního i materiálního zabezpečení, pedagog však musí být schopen modifikovat také formy a metody práce s ohledem na potřeby individuálních žáků. V inkluzivních třídách se můžeme setkávat s pozitivním klimatem, kdy jsou odlišní žáci dobře přijímáni, v některých třídách však pozorujeme určitou zátěž, kterou neporozumění potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami způsobuje. Toto neporozumění a vzniklé potíže ve vzájemném přijetí, komunikaci mezi žáky a v celkovém klimatu třídy můžeme jako pedagogové změnit.

V dílčím projektu prezentujeme aktivity, které byly využívány v inkluzivní třídě pro podporu pozitivního klimatu. Jako velmi efektivní způsob práce ve společném vzdělávání žáků intaktních se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nabízíme aktivity využívající prvky dramatické výchovy. Tyto aktivity byly cíleně vytvářeny tak, aby žáci ve třídě lépe poznali každý sám sebe, své spolužáky, uvědomili si důležitost vztahů s ostatními a porozuměli chování a odlišnostem ostatních neformálním a zábavným způsobem. Dlouhodobou spoluprací je možné podpořit klima ve třídě tak, aby byli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami či s jakýmkoliv znevýhodněním respektováni a přijímáni ostatními a aby byla posílena týmovost kolektivu.

Kolektiv autorů

1 Zrakové postižení jako determinanta procesu edukace

1.1 Vymezení zrakového postižení, jeho vliv na kvalitu vidění a školní úspěšnost

Martin Vrubel

Zrak patří oprávněně mezi jeden z nejdůležitějších smyslů, protože nám zprostředkovává 80 % informací z okolního světa. Z hlediska funkčnosti zrakového orgánu je však nutné, aby byly všechny jeho struktury anatomicky i fyziologicky zcela v pořádku. Orgánem zraku je oko, které díky svému funkčnímu uspořádání zpracovává světelný podnět na zrakový vjem. Světlo, které se šíří prostorem, má podobu elektromagnetického vlnění, přičemž jeho viditelná oblast je dána rozmezím vlnových délek mezi 380–760 nm. Pod touto hranicí se nachází světlo ultrafialové, nad ní pak světlo infračervené, které lidské oko nerozpozná. Jednotlivé vlnové délky viditelného záření tvoří barevné spektrum, každá vlnová délka pak tvoří určitou barvu. Jednotlivé struktury a tkáně v oku mají konkrétní funkci, díky které se svazek paprsků přicházející do oka správně láme, zaostřuje a vyvolává chemické a elektrické reakce, které jsou ve finále zpracovány mozgovými buňkami. V interakci s dalšími mozgovými centry je pak umožněno „vidění“ (Beneš & Vrubel, 2017).

Kvalita vidění obyvatelstva je pro každou zemi zásadní parametr, neboť vidění populace významně ovlivňuje také ekonomické ukazatele. Z tohoto důvodu je kvalita vidění významným tématem pro Světovou zdravotnickou organizaci. Podle výzkumů a posledních aktualizovaných údajů Světové zdravotnické organizace (WHO – **W**orld **H**ealth **O**rganisation, 2019) je v celosvětovém měřítku 2,2 miliardy osob se zrakovým postižením. Z toho 1 miliarda lidí má zrakové postižení, kterému je možné předejít, případně je možné příčinu postižení léčit či korigovat. Nejčastější příčinou vzniku zrakového postižení je nekorigovaná refrakční vada – myopie, hypermetropie a astigmatismus (124 milionů lidí). Mezi nejvýznamnější onemocnění způsobující zrakové postižení pak patří zakalená čočka neboli katarakta (65 milionů lidí) a glaukom (7 milionů lidí). Další onemocnění způsobující zrakové postižení je věkem podmíněná makulární degenerace (VPMD), diabetická retinopatie, trachom a rohovkové opacity. Mezi hlavní příčiny slepoty na Zemi patří katarakta (51 %),

glaukom (8 %) a VPMD (5 %). Tato tendence má bohužel vzrůstající charakter. Téměř 90 % lidí se zrakovým postižením žije v prostředí s nízkými příjmy, především v rozvojových zemích. 65 % jedinců se zrakovým postižením na světě jsou lidé starší 50 let (jedná se o 20 % světové populace). V Evropě je podle Světové zdravotnické organizace 26,4 milionů osob se zrakovým postižením, z toho je 23,8 milionů slabozrakých a 2,5 milionů nevidomých. V České republice nejsou přesné počty osob se zrakovým postižením známy. Z provedených výzkumů však vyplývá, že tento počet je obdobný, jako u ostatních západoevropských zemí. Osob se zrakovým postižením je v populaci zhruba 10 %, přičemž u skupiny osob v seniorském věku to může být i více než 50 % populace. Osob nevidomých je asi 0,15 % celkové populace.

Zrakové postižení definujeme na základě mezinárodních klasifikací Světové zdravotnické organizace. Lehčí postižení zraku a slabozrakost jsou zpravidla spojovány do společného termínu slabozrakost (low vision). Tato postižení jsou následně společně se slepotou zahrnuta pod pojem zrakové postižení.

Dělení zrakového postižení podle 11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí:

- **Mírná slabozrakost (kategorie 1)** – do kategorie spadají oZP s nejlepší možnou korekcí, jejichž zraková ostrost je v rozmezí vizu $< 6/12$ (0,30) až $\geq 6/18$ (0,10).
- **Střední slabozrakost (kategorie 2)** – do kategorie spadají oZP s nejlepší možnou korekcí, jejichž zraková ostrost je v rozmezí vizu $< 6/18$ (0,30) až $\geq 6/60$ (0,10).
- **Těžká slabozrakost (kategorie 3)**
 - a) do kategorie spadají oZP s nejlepší možnou korekcí, jejichž zraková ostrost je v rozmezí vizu $< 6/60$ (0,10) až $\geq 3/60$ (0,05);
 - b) řadí se sem též osoby s koncentrickým zúžením zorného pole obou očí pod 20° nebo jednoho funkčně zdatného oka pod 45° .
- **Praktická slepota (kategorie 4)** – do kategorie spadají oZP s nejlepší možnou korekcí, jejichž zraková ostrost je v rozmezí vizu $< 3/60$ (0,02) až po zachovaný světlocit nebo zúžení zorného pole do 5° kolem centrální fixace, když centrální ostrost není postižená.
- **Úplná slepota (kategorie 5)** – sem se řadí lidé s úplnou slepotou (amaurózou) nebo osoby se zachovaným světlocitem a s chybnou světelnou projekcí.

Vývoj zrakových funkcí

V souvislosti s růstem oka a dokončením vývoje jeho jednotlivých součástí se v období mezi narozením a 25. rokem života vyvíjí i jednotlivé zrakové funkce. Po narození dokáže dítě rozeznat světlo a tmou. Vzhledem k nedokončenému vývoji žluté skvrny sítnice však nedokáže rozeznávat např. barvy. Při pozorování preferuje periferní část zorného pole a má nízkou zrakovou ostrost. Dítě nedokáže fixovat pohybující se objekt, nedokáže pozorovat oběma očima současně, může být přítomno přirozené šilhání (až do dvou měsíců po narození). Dítě nedokáže spojovat obrazy z obou očí v jeden společný. S dokončováním vývoje žluté skvrny sítnice se ve druhém týdnu po narození objevují počátky centrální fixace. Od dvou měsíců po narození začíná být dítě schopno pozorovat objekty oběma očima najednou (ustupuje přirozené šilhání). Od třetího měsíce se objevuje reflex konvergence a divergence (dítě začíná být schopno pozorovat různě vzdálené objekty); při pozorování bližších objektů se oči pohybují k sobě, dítě konverguje, pokud se objekt oddálí, oči se pohybují od sebe, dítě diverguje. Od čtvrtého měsíce začíná být dítě schopno zaostřovat na různou vzdálenost, rozvíjí se jeho schopnost akomodovat. S dozrávající žlutou skvrnou se zlepšuje jeho barvocit. Žlutá skvrna dozrává půl roku po narození. Od šestého měsíce je dokončena schopnost fúze (dítě dokáže spojovat obrazy z obou očí v jeden, mizí přirozené dvojité vidění). Do dvanácti měsíců od narození se pak upevňují jednotlivé zrakové reflexy. Vývoj zrakové ostrosti je dlouhodobější, neboť je navázán na růst oka. V případě, že během vývoje zrakového orgánu dojde k jeho narušení, je nutné zjistit příčinu (Beneš & Vrubel, 2017).

Vliv předčasného narození na vývoj zrakových funkcí

Problematika správného vývoje vidění je nejvíce skloňována u nedonošených, resp. předčasně narozených dětí. Bohužel v současné době jejich počet stoupá. Jedním z důsledků předčasného narození dítěte je vznik zrakové vady a poškození zrakových funkcí. Nedonošené děti bývají více exponovány riziku vzniku závažných zdravotních komplikací, proto je včasná a správná diagnóza důležitá pro stanovení následné preventivní léčby a terapie. U takto postižených dětí má nedostatek zrakových podnětů nepříznivý vliv na průběh a vývoj jejich kognitivních procesů, motorické funkce a sociálně-psychologické aspekty. Jako předčasně narozené dítě je udáváno takové, které se narodí před 32. gestačním týdnem a jehož porodní váha je zpravidla nižší než 1500 gramů. Ve většině publikací se uplatňuje klasifikace podle délky těhotenství a vztahu gestačního věku k porodní hmotnosti. Hodnoceny jsou též somatické známky předčasně narozeného. Obecně platí, že čím dříve se dítě narodí, tím více budou jeho orgány nevyzrálé (Kuchynka, 2007).

Pro správný vývoj zraku u předčasně narozených je potřeba dostatek světelných podnětů, nesmí však docházet k oslnění. Vhodná je zejména stimulace pomocí kontrastních podnětů. Zrakovou stimulaci provádí zrakoví terapeuti v rámci rané péče. Oční komplikace zahrnují především postižení sítnice, která je velmi úzce spjata s celkovou nezralostí nervového systému. Proto je k součinnosti v takových případech zván též oftalmolog, který se podílí na kontrole přísunu podávaného kyslíku. Kromě retinopatie patří (spíše v rozvojových zemích) mezi vážná poškození zraku zakalená čočka. Tu lze většinou úspěšně operovat a pomocí vhodných léčebných postupů a používání optických korekčních pomůcek lze zajistit odpovídající vývoj zrakových funkcí. Z refrakčních vad je pak u nedonošených dětí nejvíce zastoupena krátkozrakost (myopie). Včasná korekce tak umožní optimální vývoj binokulární spolupráce obou očí (Kvapilíková, 2000).

Zrakové funkce a jejich vliv na vznik zrakového postižení

Vidění považujeme za funkční ve chvíli, kdy splňuje ve všech hodnocených parametrech stanovenou normu. Mezi hodnocené parametry patří kromě zrakové ostrosti a zorného pole také kontrastní citlivost, barvocit, adaptace a binokulární vidění. Zhoršení či absence funkčního vidění má v období školní docházky v případě absence zrakové rehabilitace negativní dopad na školní úspěšnost. Odchytky v kvalitě zrakových funkcí mohou být parciální (snížení zrakové ostrosti, lehká porucha barvocitu, výpadek zorného pole), nebo absolutní (nekorigovatelné snížení zrakové ostrosti, úplná ztráta barvocitu, mnohočetné skotomy vzniklé v důsledku onemocnění sítnice atd.). Odchytky v kvalitě zrakových funkcí se také mohou kombinovat a postihovat více zrakových funkcí najednou.

Zraková ostrost

Zraková ostrost, označovaná také jako vizus, je schopnost rozlišit zrakem drobné detaily. Dle M. Antona (2004) se jedná o schopnost oka rozlišit dva vedle sebe ležící body odděleně. Kvalita zrakové ostrosti je ovlivňována mnoha faktory, mezi které patří kvalitativní stav optického systému oka, sítnice, zrakové dráhy a mozkových center. Zraková ostrost dále závisí na barvě světla a rychlosti pohybu pozorovaného předmětu. Zajímavostí je, že zraková ostrost se kvalitativně mění s lepšícimi se světelnými podmínkami, přičemž horní hranice pro tato zlepšení je 1000 luxů. Pokud je zrakový aparát vystaven vyšší intenzitě světla, zraková ostrost naopak klesá, neboť dochází k oslnění (Anton, 2004).

Vyšetření zrakové ostrosti se označuje také jako vyšetření refrakce oka. Mezi lomivá prostředí oka řadíme rohovku, komorovou vodu, čočku a sklivec, přičemž z hlediska refrakce považujeme za zvláště důležitou lomivost rohovky a čočky. Vyšetření zrakové ostrosti

spočívá ve čtení písmen, obrázků, speciálních znaků či Lea symbolů na optotypech (nesvětelné tabule, LCD obrazovky či projekce na zeď). Funkční nedokonalosti zrakové ostrosti označujeme pojmem refrakční vady. V principu se jedná o odchylku refrakce očního prostředí, v rámci které se vlivem velikosti oka obraz pozorovaného předmětu promítá mimo oblast sítnice.

Refrakční vady se člení na krátkozrakost (myopie), dalekozrakost (hypermetropie) a astigmatismus. V některých publikacích bývá chybně za refrakční vadu považována též presbyopie (Vrubel, 2011). Podle Sorsbyho spadá do skupiny osob s refrakční vadou v rozmezí do +1,75 D až 75 % populace (Atrata & Vančurová, 2002). Nekorigované či špatně korigované refrakční vady způsobují tzv. astenopické potíže projevující se mlhavým, někdy až dvojitým viděním doplněným pocitem pálení a řezání oka, slzením a bolestí hlavy (Vrubel, 2015).

Krátkozrakost (myopie) je zapříčiněna velkou předozadní délkou oka, případně větším zakřivením rohovky (zvláště v případě degenerativního onemocnění rohovky – tzv. keratokonu) či větším zakřivením přední a zadní plochy čočky. Myopii mohou způsobit i úrazy nebo vrozený dětský zelený zákal (glaukom). Myopie vzniká často mezi šestým a sedmým rokem života. Myopie vzniklé v této době označujeme z důvodu jejich časté primární diagnostiky ve školách jako tzv. školní myopie. Tyto školní myopie obvykle nepřesáhnou hodnotu -6 D. Po 18. roce věku vznikají tzv. pozdní myopie (hodnota do -3 D). Myopii je možné v rámci běžných optických pomůcek korigovat užitím rozptylné čočky, která zajistí, že se obraz pozorovaného předmětu zaostřený v ohnisku posune na sítnici (Vrubel, 2015).

Dalekozrakost (hypermetropie) se objevuje u menších očí a v případě, že má oko oploštěnou rohovku a čočku. Rozdíl ve velikosti oka však není enormní. Zkrácení předozadní délky oka o 1 mm oproti oku emetropickému způsobuje změnu refrakce o 3,0 D. Nejčastěji zkrácení předozadní velikosti oka nepřesáhne 2 mm (Anton, 2004). Hypermetropie může být vrozená, nebo získaná. U vady vyšší než +3 D se vzhledem k nadměrné aktivizaci ciliárního svalstva doporučuje kontinuální nošení běžných optických pomůcek. Hypermetropii je možné v rámci běžných optických pomůcek korigovat užitím spojné čočky, která zajistí, že se obraz pozorovaného předmětu zaostřený v ohnisku posune na sítnici (Vrubel, 2015).

Astigmatismus je stav, kdy refrakční aparát oka nemá ve všech osách stejnou optickou mohutnost – vyskytují se například drobné nepravidelnosti na rohovce. Astigmatismus je možné v rámci běžných optických pomůcek korigovat užitím torické čočky, která zajistí odstranění deformace obrazu pozorovaného předmětu, který se zaostří v ohnisku na sítnici stejně kvalitně ve všech osách (Vrubel, 2015).

Dopad refrakčních vad na školní výkon je významný, neboť myopie se často rozvíjí právě v období povinné školní docházky. Myopický žák postupně přestává být schopen zaostřit na tabuli. Přestává rozpoznávat málo kontrastní text (modrá na zelené, žlutá na bílé). Mezi projevy takového žáka bude patřit zvýšený neklid, opisování od spolužáků, nepozornost, špatné prostorové vnímání a problémy v tělesné výchově – zvláště při míčových hrách, v rámci kterých žák nevidí vzdálené, pohybující se předměty (například balón), a není tak schopen na jejich pohyb patřičně reagovat. Potíže hypermetropického žáka budou do značné míry podobné. Astigmatismus většinou kombinuje krátkozrakost a dalekozrakost a ještě více zhoršuje schopnost čtení na dálku (Vrubel, 2015).

Zorné pole

Zorné pole zaujímá široký prostor, který vidíme při fixaci určitého bodu. Nejvyšší rozlišovací schopnost oka je v centrální části zorného pole a směrem do periferie zorného pole se rozlišovací schopnost snižuje (Jirásková, 2006). Rozsah zorného pole je 95° směrem k uchu, 60° směrem k nosu, 50° nahoru a 65° dolů. Rozsah jednoho oka v horizontální rovině je tak téměř 160° (Lueck, 2004).

Patologie zorného pole se projevují výpadky, které označujeme jako skotomy. Skotomy jsou způsobeny patologiemi sítnice, zrakového nervu a zrakové dráhy. Funkční rozsah zorného pole je možné vyšetřovat pomocí perimetrie nebo konfrontační zkouškou. Předpokladem pro správný průběh konfrontační zkoušky je nepatologický rozsah zorného pole vyšetřující osoby (učitele). Průběh konfrontační zkoušky je následující. Vyšetřovaný (žák) sedí ve vzdálenosti jednoho metru od vyšetřujícího. Vyšetřovaný zavře jedno oko a druhým se dívá do protilehlého oka naproti sedícího vyšetřujícího (například levým okem do pravého oka). Vyšetřující má též otevřeno pouze jedno oko. Vyšetřující pohybuje tužkou směrem z periferie do centra a čeká, kdy vyšetřovaný oznámí periferní zpozorování tužky. V případě, že k ohlášení tužky došlo ve stejnou dobu, kdy byla tužka periferně spatřena též vyšetřujícím, a ne o mnoho později, je zorné pole vyšetřovaného v pořádku.

Mezi hlavní potíže při skotomu patří v závislosti na jeho lokalizaci problematická prostorová orientace, snížená kontrastní citlivost a schopnost vnímání barev, snížená schopnost rychlého čtení, problémy s krční páteří vyvolané patologickým natáčením hlavy (Vrubel, 2015).

Kontrastní citlivost

Kontrastní citlivost vypovídá o rozlišovacích schopnostech oka. Jedná se o významnou funkci zraku, která je využívána při pohybu a orientaci. Nízká kontrastní citlivost je z hlediska

kvality života rizikovější než snížená zraková ostrost (Lueck, 2004). Prahová hodnota kontrastní citlivosti se zjišťuje pomocí Pelli-Robson testu, LEA symbolů, VCTS testu či GRADUAL testu. Hlavními projevy snížené citlivosti na kontrast jsou problémy při čtení, rozpoznávání a analýze textu. To stejné se týká i analýzy grafů a obrázků. Žák tak může mít potíže v mnoha předmětech. Dále se objevují problémy s orientací v prostoru.

Adaptace na změnu světelných podmínek

Adaptace je schopnost kompenzovat rozdíly v intenzitě světla v různém prostředí. Zatímco adaptace na jas probíhá velice rychle (minuty), adaptace na šero je velmi pomalá (desítky minut). Poruchu adaptace způsobuje porucha inervace duhovky, vrozené vady jako chybějící duhovka (aniridie), nedostatek barviva v duhovce (albinismus), onemocnění sítnice, onemocnění zrakového nervu nebo nedostatek vitamínu A. Zatímco aniridie a albinismus se projevují přecitlivělostí na světlo, tzv. světloplachostí, nedostatek vitamínu A se projevuje zhoršenou či znemožněnou adaptací na snížené množství světelných podnětů, tzv. hemeralopií (Lueck, 2004). Osoby s hemeralopií mají problémy jak při běžné pohybu za snížených světelných podmínek, kdy se stávají prakticky nevidomými, tak též při přístupu k informacím. Velmi důležité je v těchto případech volit jako kompenzační pomůcku vhodné kompenzační světlo, v případě poruchy adaptace na jas pak speciálně zabarvené brýlové čočky (Vrubel, 2015).

Barvocit

Poruchy barvocitu jsou výraznou funkční poruchou zraku. V populaci se výskyt této vady vyskytuje u 8 % mužů a 0,5 % žen. Člověk s poruchou barvocitu má potíže s rozeznáním konkrétních odstínů barev nebo nevidí jednu ze základních barev vůbec. Základními barvami jsou červená, modrá a zelená. Úplná barvoslepost (achromatopsie) způsobuje vnímání světa pouze ve stupních šedi. Částečná barvoslepost se rozlišuje podle toho, které základní počítky ze základu červená/modrá/zelená chybí. Nejčastější vadou je oslabení a slepota pro červenou barvu. Poruchy barvocitu se mohou u žáka na základní škole projevovat chybnou definicí barev, neschopností odlišit odstíny určité barvy či podobné barvy (např. oranžovou a světle červenou, tmavě červenou a fialovou) či netradiční volbou barevných odstínů ve výtvarné výchově (Vrubel, 2015).

Binokulární vidění

Špatné binokulární vidění patří mezi významné funkční odchylky školního věku. Řadíme sem tupozrakost (amblyopii), šilhání (strabismus) a anomální retinální korespondenci.

Tupozrakost je charakteristická sníženou zrakovou ostrostí, kterou nelze kompenzovat korekční pomůckou. Může se vyskytovat na jednom i na obou očích. Zastoupení tupozrakosti v populaci je 2–5 %. Dříve byla tupozrakost považována za patologii způsobenou vyřazením užívání jednoho oka. Dnes ji dělíme na okluzní (způsobena dlouhodobým zaslepením oka – při úrazu), strabistickou (při šilhání) a ametropickou (při nekorigované refrakční vadě). Tupozrakost se řeší pomocí okluzoru a následné ortopticko-pleoptické intervence.

Další vadou binokulárního vidění je strabismus neboli šilhání. Dělíme ho na skryté šilhání (heterofórii) a zjevné šilhání (heterotropii). Příčinou mohou být faktory související s refrakcí i vrozená onemocnění (porucha zrakové dráhy). Šilhání se stejně jako tupozrakost řeší pomocí ortoptiky a pleoptiky. Na vyřešení problému je poměrně omezený čas. Maximálně je udávána hranice 10 let, kdy přestává být mozek dostatečně plastický na to, aby bylo možné poruchy binokulárního vidění odstraňovat.

Poruchy binokulárního vidění se projevují problémy při čtení, zvýšenou únavou, nepozorností, neexistující schopností trojrozměrného vidění, absencí 3D představivosti a potížemi v tělesné výchově – zvláště v míčových sportech, kdy žák včas nerozpozná přibližující se míč.

1.2 Vliv postižení zraku na psychické procesy se zaměřením na proces edukace a na školní práci

Petra Röderová

Člověk přijímá zrakem přibližně 80 % informací z okolního světa, je proto zřejmé, že zrakové postižení ovlivňuje celou osobnost člověka (Hamadová, Květoňová, & Nováková, 2007; Kochová & Schaeferová, 2015; Krug, 2001; Vágnerová, 1995; aj.). Zrakem jako naším základním smyslem můžeme rozlišovat parametry, jako je velikost, vzdálenost, barva, prostorovost, směr; zrak je schopen zaznamenat pohyb. Člověk s postižením zraku je v závislosti na druhu a rozsahu svého postižení o tyto informace ochuzen.

Jak uvádí Bachofer (in Holbrook et al., 2017), vidění je klíčové také např. pro porozumění emocím ve výrazu tváře, ocenění výtvarného díla apod., tedy v situacích výrazně spojených s emočním prožíváním člověka. Intenzita ovlivnění vývoje osobnosti je dána stupněm zrakového postižení, jeho druhem ve smyslu postižení konkrétních zrakových funkcí, věkem, v němž k poškození zraku došlo, a také osobnostními dispozicemi pro zvládání života s postižením v kontextu prostředí.

Na osobu se zrakovým postižením, tedy v procesu vzdělávání na takového žáka, nelze nahlížet bez kontextu různých faktorů, které na osobnost, její vývoj a utváření specifík působí. Na vztah s prostředím nás upozorňuje také klasifikace MKF (anglicky ICF) (MKF, online), ve které byla zaměřena pozornost nikoli na onemocnění, vadu či postižení, ale na schopnost a možnost účasti a participace člověka v různých oblastech života. Jak uvádí Hofer (in Lang et al., 2008), tato klasifikace nám může být platformou pro realizaci školních a speciálněpedagogických opatření.

Kromě klasifikace zrakového postižení dle WHO se při pohledu na vliv zrakového postižení na osobnost člověka musíme zaměřit také na klasifikaci funkční, sloužící k posuzování snížení až ztráty zraku, se kterou se setkává učitel a speciální pedagog v našem prostředí nejčastěji. Jak uvádí Moravcová (in Janková & Moravcová, 2017, s. 14), jedná se o posudková kritéria vytvořená pro hodnocení funkční ztráty zrakové ostrosti a „hodnotí se zraková ostrost oběma očima při použití optimální korekce“ s tím, že určující pro zařazení do dané kategorie je kromě zrakové ostrosti také šíře zorného pole.

Tab. 1: Kategorie zrakového postižení – posudková kritéria v českém prostředí.

Kategorie zhoršení zraku	Horní hranice	Dolní hranice
1. Slabozrakost lehká a střední	$6/18 = 0,3$	$6/60 = 0,1$
2. Slabozrakost těžká	$6/60 = 0,1$	$3/60 = 0,05$
3. Těžce slabý zrak	$3/60 = 0,05$	$1/60 = 0,02$
4. Praktická nevidomost	$1/60 = 0,02$	světlocit se správnou projekcí
5. Nevidomost obou očí	světlocit s chybnou světelnou projekcí	úplná ztráta světlocitu

Ke klasifikaci je potřeba zmínit, že je-li rozsah zorného pole větší než 5° a menší než 10° , zařazujeme osobu i při zachované zrakové ostrosti do kategorie 3, u zorného pole menšího než 5° je tato osoba zařazena do kategorie 4 (Moravcová, in Janková & Moravcová, 2017, s. 14).

Z výše uvedené klasifikace vyplývá, že pro život a také pro vzdělávání bude klíčová zraková ostrost a její oslabení a také rozsah zorného pole. To jsou kvality, které významně ovlivňují

nejen zrakovou práci, a tím i schopnost školního výkonu, ale také všechny ostatní složky lidského života včetně sociální interakce a komunikace.

Walther (2003) uvádí podobně jako naši odborníci, že vliv postižení zraku není možné redukovat na poškození zraku, nýbrž že se jedná o komplexní působení všech sociálních a materiálních faktorů prostředí (k těm patří i přístupy a předsudky ze strany okolí). V praxi to znamená, že se lidé se stejným zrakovým postižením mohou projevat zcela odlišným chováním po stránce emocionální, sociální, motorické. Možnosti rozvoje člověka jsou dány vztahem jedince s prostředím, ve kterém hraje významnou roli informovanost prostředí o daném postižení a možnostech a schopnostech, které osoby s daným postižením vykazují.

Časový faktor – období vzniku postižení – sehrává v ovlivnění osobnosti člověka s postižením a jeho vývoji klíčovou roli, vrozené a získané postižení se velice liší (srov. Čálek, Holubář, & Cerha, 1986; Hamadová, Květoňová, & Nováková, 2007; Wagner, 2003; aj.). Člověk s vrozeným postižením nemá zkušenost s kvalitou života bez postižení a lépe se s deficity ve zrakovém vnímání vyrovnává. Velkým znevýhodněním však je pro člověka s vrozeným postižením nedostatek zrakových vjemů od narození, čímž je silně ovlivněn jeho další vývoj a získávání nových zkušeností. Je proto nutné zprostředkovat dítěti informace o okolním světě prostřednictvím ostatních smyslů a jeho rozvoj cíleně podpořit již od raného věku.

Lidé se získaným postižením zraku naopak zrakové vnímání plně využívali do doby poškození zraku, jsou tedy vyloučeny následky dlouhodobé zrakové deprivace a zásahu do vývoje osobnosti. Garber a Huebner (in Holbrook et al., 2017) uvádějí, že i děti, které měly možnost zrakového vnímání pouze do dvou let věku, vykazují zrakové zkušenosti, které využívaly k učení. Zraková zkušenost tak úzce souvisí s procesy myšlení a učení. U osob se získaným postižením je využití informací i přes omezené zrakové zkušenosti pro učení klíčové, avšak kompetence a motivace k učení mohou být naopak negativně ovlivněny špatnou adaptací na život s postižením.

Čálek, Holubář a Cerha (1986, s. 14–15) dávají vliv postižení zraku na osobnost jedince do úzkého vztahu s vnějšími vlivy a upozorňují, že rozčleňování různých složek osobnosti je abstraktní, neboť ve skutečnosti se všechny složky osobnosti uplatňují v každé činnosti či prožitku:

„Dosažitelná úroveň rozvinutosti a fungování osobnosti člověka postiženého těžkou či úplnou ztrátou zraku není pevně dána samotným smyslovým postižením, nýbrž se mění podle kvality společenských vztahů, ve kterých takto postižený jedinec žije. U nevidomého nejde ani tak o to, ‚jak a čím‘ v oblasti společenských vztahů může vnímat, ale ‚co‘ vůči němu ostatní lidé praktikují, co mu tedy dávají možnost pocítit.“

Postižení může život člověka zásadně ovlivnit v dimenzi osobnostní a sociální. Míra ovlivnění psychického vývoje jedince závisí na druhu a stupni postižení, jeho charakteru, době vzniku postižení a také na sociálních faktorech (srov. Čálek, Holubář, & Cerha, 1986; Röderová, 2015; Wagner, 2003; Walthes, 2003; aj.). Zejména u jedinců s vrozeným zrakovým postižením je potřeba rozvíjet možnosti zrakového vnímání, podporovat psychomotorický vývoj a celou osobnost. Je-li dítě od narození nevidomé, je nutné se zaměřit na kompenzaci této ztráty využitím jiných smyslů. Přesto jsou značně ovlivněny jeho poznávací procesy, pohybové možnosti, a tím i kognitivní schopnosti. Jedná-li se o progredující vadu, využíváme maximálně možnosti zrakového vnímání a v závislosti na progresi postižení se zaměřujeme také na kompenzaci zraku. Ve všech případech se nejedná jen o parciální zaměření na zvládnání praktických dovedností, ale i o psychologickou podporu jedince.

Kingsley (in Mason et al., 1997) spatřuje vliv postižení zraku na osobnost člověka ve čtyřech oblastech vývoje – v sociální a emocionální oblasti, v řeči a komunikaci, v kognitivní oblasti a v oblasti samostatného pohybu a orientace. Podle Říčana a Krejčířové (2006) se odlišnosti vývoje u člověka se zrakovým postižením projevují v následujících rovinách: v nižší aktivaci centrální nervové soustavy, v nápadných aktivitách, motorickém vývoji, ve vývoji kognitivních funkcí, v nápadnostech v expresivní řeči a odlišnostech v komunikaci a v prodlouženém období závislosti.

Vrozené zrakové postižení se na rozdíl od získaného může projevit ve všech složkách osobnosti. Ve srovnání s intaktní populací lze odlišnosti nalézt v psychických procesech osob s těžkým zrakovým postižením, jako je vnímání, paměť a pozornost, myšlení, řeč i komunikace; postižení je patrné v jednotlivých vývojových stádiích.

Vnímání popisují Čáp a Mareš (2001, s. 76) jako „poznávací proces, který zachycuje to, co v přítomném okamžiku působí na naše smyslové orgány“; na procesu vnímání se podílí kromě smyslových orgánů také mozek a nervové dráhy. Již z této definice je patrné, že postižení zraku proces vnímání velmi ztěžuje a je zapotřebí využít jiných postupů a strategií než u lidí vidících. Vnímání bývá charakterizováno třemi oblastmi – celistvostí, výběrovostí, významovostí (Nakonečný, 2009). V případě omezení zrakového vnímání není objekt/děj pochopen a vnímán ve svém plném významu. Možnou kompenzací zrakového vnímání se stává verbalizace a názornost s využitím kompenzačních smyslů.

Informace o prostředí je v případě člověka se zrakovým postižením na rozdíl od komplexní informace člověka bez postižení velmi fragmentární. Učíme-li dítě pochopit prostor a prostředí, bývá názornost omezená, k dítěti se dostávají pouze dílčí informace, které si spojuje do celku na základě zkušeností, představ a získaných informací. Zatímco zrakové vnímání umožňuje vnímání objektů a dějů i na velkou vzdálenost, je rychlé a komplexní,

vnímání hmatem je sukcesivní, pomalé a nezprostředkovává vjemy o dění a předmětech mimo haptický prostor (srov. Čáp & Mareš, 2001; Kochová & Schaeferová, 2015). Na komplexnosti vnímání lidí se zrakovým postižením se dále podílí pohybový analyzátor, popř. čich a chuť. Velkým nedostatkem a komplikací v dnešním světě, který vyžaduje rychlost a flexibilitu, je skutečnost, že hmat je jako sukcesivní, analytický způsob vnímání mnohem pomalejší než vnímání zrakové – vytvoření představy předmětu vnímaného hmatem je těžší, je narušena celistvost a prostorovost.

Pozornost je psychický stav, který se projevuje soustředěným vnímáním jednoho jevu či jedné činnosti (Čáp & Mareš, 2001). Pozornost musí být úmyslně trénována, zejména tzv. pozornost záměrná, u které člověk s těžkým postižením zraku využívá kompenzace zraku. Důraz je kladen na úroveň vigilance (bdělosti) a tenacity (vytrvalost pozornosti), neboť přístup k slyšeným informacím může být jedinci se zrakovým postižením zkomplikován zvýšenou hladinou hluku. V procesu učení přizpůsobujeme aktivity možnostem žáků se zrakovým postižením, střídáme činnosti a motivujeme je, aby pozornost nebyla rychle snižována.

Při učení se jedná o komplexní proces aktivního využívání postupů a strategií, které mohou vést k osvojení znalostí, schopností a dovedností, návyků a postojů (Atkinson et al., 2003; Čáp & Mareš, 2001). Metody a formy práce, které se v tomto procesu využívají, jsou v případě osob se zrakovým postižením přizpůsobeny jejich potřebám, předpokladem je trénink kompenzačních smyslů. Velký celoživotní význam a přínos má sociální učení.

Paměť popisují Čáp a Mareš (2001, s. 86) jako soubor procesů, které umožňují osvojení informací, jejich uchování a vybavení. Paměť osob s postižením zraku pracuje s uchováním a vybavením primárně sluchových a hmatových informací bez opory zrakové zkušenosti. Zapamatování informací vyžaduje trénink paměti, zprostředkování nových informací by mělo být jasné, stručné, významné je opakování.

Myšlení a řeč bývají zejména u nevidomých a osob s těžkým zrakovým postižením poznamenány nemožností zrakového vnímání – dochází ke špatnému porozumění významu a jeho spojení s pojmem (srov. Hofer, in Lang et al., 2008; Lechta, 2011). Myšlení bývá konkrétní, následkem nedostatečné smyslové zkušenosti je u osob s vrozeným těžkým postižením zraku snížena schopnost generalizace a abstrakce. Úroveň myšlenkových operací lze zvyšovat tréninkem (srov. Hofer, in Lang et al., 2008; Vágnerová, 1995). Warren (1994, in Webster & Roe, 1998) poukazuje v oblasti myšlení na pochopení okolního světa, které je u dětí se zrakovým postižením pomalejší a vykazuje nedostatky – např. v pochopení trvalosti předmětu, kauzality (následky působení), časových představ (řazení dějů do posloupnosti), vlastností látek (trvalost vlastností i přes změnu), prostoru (jak je prostor strukturován a jaké jsou vztahy mezi předměty).

Komunikační schopnost bývá u dětí se zrakovým postižením v některých jazykových rovinách specifická, vliv má zejména vrozené postižení zraku, opožděn bývá *nástup mluvené řeči*. Slovní zásoba bývá následkem nedostatku podnětů a zkušeností do nástupu do školy výrazně omezena (Kochová & Schaeferová, 2015), avšak v mladším školním věku dítě začíná intenzivně využívat řeči a komunikace jako kompenzačního prostředku a kanálu k přístupu k informacím, úroveň komunikačních schopností se srovnává s intaktní populací. Hofer (in Lang et al., 2008) poukazuje na úlohu rodičů a vychovatelů v rozvoji slovní zásoby, neboť právě oni mohou dítěti zprostředkovávat verbálně okolní svět.

Život člověka s postižením je významně ovlivněn bariérami, které toto postižení způsobuje. Podstatné je také to, do jaké míry dokáže konkrétní člověk zvládat zátěž a tyto bariéry překonávat. Hofer (in Lang et al., 2008) v tomto kontextu hovoří o důležitosti kompetencí k zacházení s požadavky, které jsou na nás v životě kladeny, ve smyslu copingových strategií a utváření sebepojetí. Cílem výchovy a speciálněpedagogické podpory je právě posilování kompetencí žáka s postižením v jeho potencialitách s perspektivou budoucího samostatného života.

1.3 Specifika věkových období se zřetelem na speciální vzdělávací potřeby

Petra Röderová

Zabýváme-li se konkrétní cílovou skupinou dětí a žáků z pohledu jejich potřeb a podpory, nelze opomenout věková specifika, která jsou pro danou skupinu významná. Stejně jako u vlivu zrakového postižení na osobnost, tak i v kontextu vývojových zvláštností nacházíme určité projevy, jejichž znalost považujeme u učitele a vychovatele dětí a žáků s postižením zraku za významnou.

Předškolní věk

Ke specifickým vývoje dítěte předškolního věku patří velká potřeba pohybu a aktivity (hry, praktické činnosti apod.) (srov. Langmeier & Krejčířová, 2006; Smékal & Macek, 2002; Vágnerová, 1995, 2000; aj.). Již v batolecím věku se v důsledku nedostatku zrakových podnětů začínají u dítěte s těžkým zrakovým postižením rozvíjet náhradní pohybové automatismy (kývání, poskoky apod.), tendence ke stereotypu, které samostatný pohyb

nahrazují. Nevidomé děti mohou být velmi pasivní, je potřeba vytvářet představy o tělesném schématu, jehož pochopení je podstatné pro zvládnutí orientace v prostoru a samostatný pohyb. Předškolní období je zaměřením také na rozvoj kompenzačních smyslů (srov. Kochová & Schaeferová, 2015; Mason et al., 1997).

Dítě se v tomto věku setkává se svými vrstevníky a má potřebu sebeprosazení. Při zařazení do mateřské školy poprvé zažívá kolektiv dětí a snaží se v něm prosadit, uvědomuje si svou pozici mezi ostatními (srov. Čáp & Mareš, 2001; Röderová, in Pipeková et al., 2010). Objevují se počátky skupinové hry (Smékal & Macek, 2002), vidící děti mají v oblíbenosti napodobování, což se ve hře dětí se zrakovým postižením objevuje v minimální míře, upřednostňují naopak manipulativní aktivity. U dětí s postižením zraku pozorujeme tendenci k opakování až stereotypní chování, které jim poskytuje pocit jistoty, známosti, bezpečí. Můžeme proto pozměňovat prostředí či hračky a způsob hry dítěti ponechat dle potřeby.

Na rozdíl od společné hry dětí vidících, které nejprve sledují hru ostatních, pak si hrají samy mezi ostatními, navazují stejnou činností jako ostatní děti, vstupují do interakcí a nakonec si hrají společně (tzv. kooperativní hra), si děti se zrakovým postižením hrají společně s ostatními dětmi v malé míře, spíše s dospělými nebo samy (Moleman et al., 2014). Pro vychovatele a rodiče to v tomto období znamená být vnímavý vůči potřebám dítěte s postižením, neboť hru můžeme chápat jako zábavnou formu učení. V kontextu sociální interakce provádíme dítě s postižením zraku a vytváříme příležitosti pro individuální rozvoj i pro společnou hru a setkávání s vrstevníky.

Předškolní věk je obdobím konfrontace s normami v chování a jednání, které dítě musí akceptovat. J. Čáp a J. Mareš (2001) uvádějí možnost osvojování si norem prostřednictvím sociálního učení. U dětí s postižením či chronickým onemocněním bývá tendence rodičů i okolí omlouvat nevhodné chování, nevyžadovat pravidla a hranice, někteří rodiče mají tendence k hyperprotektivní (ochranitelské) výchově. V protikladu stojí ambiciózní rodiče a okolí s autoritativním přístupem k výchově, kdy jsou po dítěti s postižením vyžadovány stejné výkony a schopnosti, jaké vykazují jeho vrstevníci. Vliv ochranitelské i autoritativní výchovy a jejich důsledky se projeví v pozdějším věku.

Příklady z praxe:

Dívka s postižením zraku v pásmu praktické nevidomosti vyrůstala v rodině, která nepřijala její těžké postižení zraku. Z toho důvodu dívce rodiče schovávali bílou hůl, aby s ní nechodila, a tím na své postižení neupozorňovala okolí. Přestože bylo toto chování rodičů pro dívku velmi náročné, posílilo to její odhodlání k samostatnosti. Dnes je již dospělá mladá žena s vysokoškolským vzděláním.

Nevidomý chlapec vyrůstal v rodině, která měla tendenci jej velmi ochraňovat a zamezit všem nebezpečím a komplikacím, se kterými se jejich dítě setkávalo. Chlapec nebyl veden k tomu, aby vyjadřoval své potřeby, nedostával příležitosti k aktivnímu řešení různých životních situací. V současné době je již dospělý mladý muž, který však neumí přistupovat k životním výzvám aktivně a angažovaně, předpokládá pomoc okolí.

Dítě předškolního věku velmi rádo kreslí, jeho kresba se rychle rozvíjí. U dítěte se zrakovým postižením bývá kresba specifická kvůli nedostatečné zrakové zkušenosti a omezenému vnímání zrakem. U slabozrakých dětí linie nenavazují na sebe, děti nevěnují pozornost v kresbě detailům, chybné zrakové vnímání může být příčinou špatného zakreslení části těla či oděvu až k úplnému nepochopení tělesného schématu postavy, prostředí a předmětů okolního světa. U dětí s vrozeným těžkým zrakovým postižením nemá kresba velký význam, děti mají radost spíše ze skřípotu fixu na papíře, volba barev je náhodná (Davido, 2008, s. 112). Přesto může tato aktivita podpořit dovednosti jemné motoriky a představu o ploše.

Vzhledem k potřebě využívání kompenzačních smyslů u dětí s těžkým postižením zraku využíváme v předškolním věku prostor hry k cílenému rozvoji zraku, sluchu a hmatu. To se děje s využitím hmatově a sluchově zajímavých hraček – hmatové pexeso, domino, hmatové obrázky a knihy, třídění korálků a předmětů různých tvarů, povrchů a materiálů apod.



Obr. 1: Hmatové válečky (archiv autorky)



Obr. 2: Hmatové pexeso (archiv autorky)

Předškolní věk je charakteristický rozvojem řeči – budováním slovní zásoby, lepším chápáním syntaktických vztahů ve větách, tvorbou slov. Lehká zraková vada většinou nemá vliv na vývoj řeči, u dětí s těžkým zrakovým postižením může být vliv postižení dosti výrazný (Lechta, 2011). Webster a Roe (1998) naopak uvádějí, že ve věku tří let nebyl u dětí se zrakovým postižením a bez něj prokázán rozdíl ve slovní zásobě, alespoň co se týká množství užívaných slov – rozdíly jsou patrné spíše v jejím užívání. Zvláštní kategorií jsou

např. příslovce místa a ukazovací zájmena (tady, tam, toto), která pro člověka s postižením zraku nemají velký význam. Problematickou může být ve vývoji řeči osob s těžkým zrakovým postižením také rovina fonetická, výslovnost bývá ovlivněna neschopností odezírat správné postavení mluvidel při vytváření jednotlivých hlásek, zejména při diferenciaci hlásek *m, n* a častou interdentalní výslovnost hlásek *t, d, n* (až 73 % ze všech dětí s postižením zraku s dyslalií) (srov. Kochová & Schaeferová, 2015; Lechta, 2011, s. 134).

Pro dítě s postižením zraku je velmi obtížné správné vnímání předmětů, které je zatížené subjektivním vnímáním. Dítě vnímá předměty jako trvalé, proto děti se zrakovým postižením chápou malé změny i jako zásadní změny předmětů; pojem trvalosti množství, tvaru, obsahu a jiných vlastností chápou později než děti vidící (Kochová & Schaeferová, 2015; Stone, in Mason et al., 1997; Vágnerová, 1995). Předškolní období je vývojovou etapou, ve které je potřeba pokračovat v podpoře rozvoje zrakových funkcí a kompenzačních smyslů, v případě dětí s poruchami binokulárního vidění se provádí ortopticko-pleoptická cvičení (srov. Moravcová, 2004; Röderová, in Pipeková et al., 2010); na podpoře dítěte spolupracují odborníci ze zdravotnického prostředí, rodiče dítěte, škola.

Opoždění ve vývoji v důsledku postižení zraku se odráží v personální a sociální oblasti – v emocionalitě, vnímání sebe sama a prostředí, v sociální interakci. V předškolním věku se buduje základ pro pozdější vývoj osobnosti a pro rozvoj kompetencí.

Specifika mladšího školního věku

Nástup do školy je důležitým obdobím života dítěte i jeho rodiny. S rozšířením životního prostoru dítěte z domácího prostředí do školního se rozšiřují také psychosociální kompetence dítěte a jeho sebepojetí (srov. Bachofer, in Holbrook et al., 2017; Röderová, 2015). Velmi důležitá je správná diagnostika školní zralosti dítěte a adekvátní postoj rodičů ke schopnostem vlastního dítěte. Pro dítě s postižením zraku je již příprava na nástup do školy důležitá z důvodu nutného rozvoje kompenzačních smyslů a sebeobsluhy. Pro rodiče, kteří se na přechod do školy potřebují se svým dítětem připravit, je podstatná znalost metod práce s dítětem a seznámení s prostředím, ve kterém bude jejich dítě vzděláváno (Arter, in Mason et al., 1997).

Dítě hodnotí sebe i ostatní, srovnává své výkony s jinými, zažívá nový kolektiv, je konfrontováno se skupinou svých vrstevníků, mezi nimiž má potřebu se seberealizovat, vydobýt si své místo. To se dítěti s postižením zraku nemusí dařit, a zažívá tak první neúspěchy. Dítě se zrakovým postižením začíná chápat, že ani přes vynaloženou maximální snahu často nedosahuje výkonu a úspěchu jako jeho vidící spolužáci.

Dítě raného školního věku se identifikuje se svým učitelem. Tato identifikace je o to silnější, zůstává-li dítě na internátu a kontakt s rodiči je výrazně omezen. Pedagogové a vychovatelé by měli citlivě vnímat postavení dítěte s postižením v kolektivu, pomoci mu začlenit se co nejvíce mezi ostatní, avšak vyvarovat se útěku dítěte „pod křídla“ autority (Röderová, in Pipeková et al., 2010).

V tomto období dále výrazně pokračuje rozvoj vnímání a poznávání. Děti s těžkým zrakovým postižením jsou odkázány na hmatové a sluchové vjemy, proto je nutné pokračovat v jejich rozvoji a diferenciaci sluchem i hmatem. V této souvislosti je nutné neopomenout také význam sluchového vnímání v kontextu využívání paměti, neboť právě mechanická sluchová paměť bývá u dětí s těžkým zrakovým postižením jejich doménou. Arter (in Mason et al., 1997) upozorňuje na možnou zvýšenou únavu a stres dětí s postižením zraku, které je potřeba zohlednit ve využití metod práce.

S hmatovým a sluchovým vnímáním a rozvojem hrubé i jemné motoriky úzce souvisí i pohyb žáka s postižením zraku v prostoru, získávání nových poznatků, informací a zkušeností, a tím i rozvoj řeči. Lechta (2011) uvádí, že u dětí s postižením zraku mladšího školního věku se častěji než u jejich vidících vrstevníků vyskytují slovní hrátky a hříčky. Řeč se totiž v tomto období stává kompenzačním prostředkem, dítě si začíná uvědomovat její důležitost a přínos pro svůj život a dochází k jejímu rychlému rozvoji. Jak uvádí Hofer (in Lang et al., 2008), prostřednictvím řeči a komunikace mohou být dětem zprostředkovány fenomény, které nelze zpřístupnit taktilně či poslechem. Děti se zrakovým postižením s podporou rodičů a okolí dosahují v tomto věku rychle úrovně vývoje komunikačních schopností vrstevníků (Lechta, 2011; Webster & Roe, 1998).

Děti s postižením zraku se nemohou učit formou tzv. náhodného učení jako jejich vidící vrstevníci (srov. NÚV, online). Učení a podpora těchto dětí jsou zacíleny na dílčí oblasti, které je však potřeba z pohledu pedagoga a vychovatele vnímat v kontextu rozvoje celé osobnosti dítěte. Jak upozorňuje Hofer (in Lang et al., 2008), dbáme na principy nadřazené dílčím oblastem ve vzdělávání, jako je např. podpora smyslového vnímání, podpora komunikačních a pohybových schopností, podpora sebeobslužných dovedností a sociálních kompetencí. Jak uvádí Bachofer (in Holbrook et al., 2017), kompetence zvládnout úkoly a činnosti samostatně je vnímána vidícím okolím jako plnohodnotná participace.

Specifika staršího školního věku

Žák staršího školního věku se zdravotním postižením může být ve školní třídě považován za jedince vyžadujícího pomoc, za člověka závislého na ostatních. Proto se někdy stáhne do sebe a jakoukoliv pomoc odmítá, někdo se brání a řeší situace revoltou, jiný pomoc ostatních

přijímá. Za klíčové považuje Bachofer (in Holbrook et al., 2017) pozitivní sebepojetí, zejména v kontextu navazování přátelství, na větší důležitosti pak nabývá v prostředí mimo sociální skupinu dětí a mládeže s postižením zraku.

Puberta bývá charakterizována jako období velmi kritické vůči okolí i sobě samému, období černobílého vidění, hledání vlastní identity, tělesných změn, snahy o co nejlepší image mezi vrstevníky (srov. Smékal & Macek, 2002; Vágnerová, 1995). U jedinců s těžkým zrakovým postižením se setkáváme s kritickým přístupem vůči vlastnímu postižení, často jsou tito lidé výrazně precitlivější na jakékoliv poznámky k problematice postižení, které si více vztahují na sebe. Mladý člověk s postižením zraku touží po začlenění mezi ostatní skrze podobné zájmy (Röderová, in Pipeková et al., 2010). V oblasti zapojení mezi vrstevníky mohou žáka s postižením zraku podpořit rodiče a vychovatelé vytvářením příležitostí ke společnému trávení času. Ve školním prostředí můžeme zmínit skupiny vrstevníků (NÚV, online).

Období staršího školního věku je charakteristické potřebou rozhodování o další vzdělávací cestě a směřováním k budoucí profesi. Správné nasměrování žáka pro budoucí perspektivu uplatnění umožní podpora kompetencí a schopnosti sebeevaluace. Do tohoto procesu by měli být vtaženi rodiče, jejichž podpora je klíčová.

Pro úspěšnou volbu povolání je důležitá cílená příprava dítěte v oblasti komunikace, osobnostních a sociálních kompetencí apod. Žák se zrakovým postižením by měl během své předprofesní a profesní přípravy zvládnout práci se speciálními pomůckami, samostatný pohyb a sebeobslužné činnosti, aby byl v budoucnu schopen zvládat situace běžného života. Předpokladem cílené a úspěšné přípravy je využití inkluzivních metod práce ve výuce (např. kooperativního učení, projektové výuky) a spolupráce všech, kteří se na procesu edukace podílejí (srov. Röderová, in Bartoňová et al., 2013).

Specifika osobnosti adolescenta s postižením zraku

Období středoškolského vzdělávání či návštěvy učiliště s sebou přináší řadu úskalí, neboť osobnost mladého člověka v tomto období prochází řadou změn v závislosti na osobnostních předpokladech, rodině, prostředí školy, popřípadě prostředí internátu. Je to období přípravy na budoucí povolání, kdy adolescent potřebuje perspektivu otevřené budoucnosti.

Ukončení základní školy bývá obdobím ztráty role žáka – tedy rovnosti dětí; na střední škole či učilišti se již výrazně diferencují schopnosti, zájmy a zaměření mladých lidí s ohledem na jejich budoucí profesi. Dověšením plnoletosti mladý člověk získává rovnocenné postavení mezi dospělými, stává se právně zodpovědným. Období adolescence je proto obdobím chápání vlastní identity a nacházení sebeúcty a hrdosti. Tyto pocity si mladý člověk

uvědomuje na základě pozorování okolí a vědomí toho, co se od něj očekává. Erikson chápe období adolescence jako období krize identity, kdy se mladý člověk objevuje a nalézá (Atkinson et al., 2003).

Mladý člověk zkoumá role své a role ostatních, porovnává se s ostatními, pozitivní sebehodnocení posiluje např. vědomí autonomie. Pro mladého člověka s postižením to znamená dostávat příležitosti k úspěšnému zvládnání úkolů, které jsou pro něj důležité, pociťuje důvěru ze strany dospělých, že něco dokáže (Kopřiva et al., 2005). Opačné pocity mladý člověk zažívá, pokud nemá možnost žít v rámci svých schopností, nejedná autonomně, ale dle přání svých vychovatelů (např. volba školy, povolání).

Volba povolání je u mladých lidí s těžkým zrakovým postižením výrazně omezena možností výběru, často také rodiči či zákonnými zástupci. U některých mladých lidí se proto můžeme setkat i s nereálnými představami o vlastních možnostech. Mladí lidé s postižením si v tomto věku velmi výrazně uvědomují trvalost svého postižení, málo úspěšní jedinci mohou svůj neúspěch svalovat na své postižení. V případě neuspokojení potřeby otevřené budoucnosti může dojít až k deprivaci (Vágnerová, 1995, s. 151). Kirkwood (in Mason et al., 1997; Soriano, 2006; aj.) v této souvislosti upozorňuje na význam plánu pro období přechodu mezi školami či mezi školou a zaměstnáním, jehož součástí je právě plánování budoucnosti, chápání vlastní identity a sebehodnocení, rozvoj sebeobslužných činností. Wright (in Mason et al., 1997) chápe období přechodu jako období vstupu do dospělosti, které je charakteristické osobní samostatností a vzdálením se rodičovské kontrole, ekonomickou samostatností, novými vztahy a zapojením do života obce či komunity.

Adolescence je období hledání identity (srov. Helus, 2004; Smékal & Macek, 2002; Vágnerová, 1995; aj.), ve kterém je pro nalezení vlastních možností a kompetencí podstatné osamostatnění se od rodičů v psychologickém smyslu, získání zdravého sebevědomí a akceptace postižení ve smyslu jak vědomí svých limitů, tak vědomí svých možností, které mladý člověk může aktivně vyhledávat a rozvíjet (Röderová, in Pipeková et al., 2010). Během období navštěvování učiliště či střední školy je dobré, aby rodiče stále spolupracovali se školou, jevili zájem o prospěch, zájmy a svět svého dítěte s postižením, pomáhali mu společně s odborníky ve správné volbě povolání a umožnili mu sebeprosazení a osamostatnění.

1.4 Učitel jako diagnostik v procesu edukace žáka s postižením zraku

Petra Röderová

Zrakové vnímání je základním smyslem, je tedy klíčové pro život člověka, jeho učení a školní práci. V praxi se však můžeme setkat také s tím, že se u dítěte zřetelně projeví zrakové obtíže až ve škole, při školní práci. Diagnostika zrakového postižení probíhá jak u očního lékaře/oftalmologa, zrakového terapeuta, tak u speciálního pedagoga (oftalmopeda/tyflopeda) se vzděláním v oblasti pedagogiky osob se zrakovým postižením. Je však potřebné zvyšovat informovanost o projevech oslabení vidění i u rodičů a učitelů běžných škol, neboť právě oni mohou být prvními osobami, které na možné nestandardní projevy dítěte/žáka upozorní. Tato diagnostická kompetence je podstatná, neboť i v dnešní době kvalitní profesionální diagnostiky dochází k tomu, že se zraková vada či zrakové postižení rozpozná a diagnostikuje až v období školní docházky, kdy již nedostatky ve zrakovém vnímání provází školní neúspěch žáka.

V rámci posouzení zrakových funkcí (např. při poskytování podpory v raném a ve školním věku) či během funkčního vyšetření zraku (zrakovým terapeutem) jsou vyšetřovány zrakové funkce, jejichž úbytek či omezení bude ve školní práci způsobovat deficity. Zrakovými funkcemi jsou zraková ostrost, zorné pole, spolupráce obou očí, schopnost barevného vidění, zpracování zrakového vjemu, adaptace na světlo a na tmou, citlivost na kontrast (Moravcová, 2004). Nesmí být opomenuty ani zrakové obtíže, které se objevují v kontextu jiných poruch a komplexních obtíží – nedostatky ve zrakovém vnímání při narušení binokulárního vidění, specifické zrakové obtíže u žáků s ADD/ADHD, neurologické diagnózy u osob s kombinovaným postižením apod.

Kromě zrakových funkcí rozlišujeme ve zrakovém vnímání tzv. zrakové dovednosti, např. udržení a přenášení zrakové pozornosti, lokalizace a fixace objektu, sledování pohybu senzomotorická koordinace (oko–ruka, oko–noha), orientace v prostoru a na ploše, rozpoznávání tvarů, fotografií a 2D či 3D objektů, odlišení figury od pozadí atd. (Röderová, 2019). Tyto všechny funkce a procesy by měly být funkční, aby bylo funkční a plnohodnotné také vidění.

Deficity ve zrakovém vnímání a to, že něco není se zrakem v pořádku, můžeme vysledovat jak ze vzhledu očí dítěte/žáka/dospívajícího (nesymetrie očí, zarudlost, nadměrné slzení, otoky, zakalení rohovky či zornice, nepravidelné pohyby očí, nadměrné mrkání apod.), tak

z dovedností spojených s využíváním zraku a z chování dítěte. Takeshita a Lusk (in Holbrook et al., 2017) uvádí, že rizikovým faktorem pro vznik zrakového postižení může být předčasný porod dříve než ve 32. týdnu těhotenství nebo porodní hmotnost nižší než 1000 gramů, kdy je zvýšeno riziko vzniku retinopatie nedonošených; v anamnéze je pak rizikem přítomnost hypoxie, asfyxie, obtíží s dýcháním, hydrocefalu, intraventrikulární hemoragie či poranění hlavy, což by mohlo indikovat centrální postižení zraku, mozkové obrny, Downova syndromu, autismu, sluchového postižení, diabetu, hypertenze, mozkové příhody či jiných syndromů.

Projevy zrakového postižení se mohou manifestovat v různých každodenních činnostech, výskyt a podoba projevů je velmi individuální. Typických projevů si mohou všimnout zejména rodiče nebo pedagogové, kteří s dítětem tráví více času. Projevy signalizujícími možné zrakové postižení či zrakovou vadu mohou být velmi rozličné (srov. Degenhardt & Henriksen, 2009; Takeshita & Lusk, in Holbrook et al., 2017; Webster, 1998).

1. Nápadnosti viditelné na očích, víčkách, obličejí:

- dítě má zarudlé, opuchlé oči, slzí;
- přítomnost nystagmu, šilhání, malé či šedavé pupily (mohou poukazovat na retinoblastom či kataraktu);
- pohyby očí jsou nekoordinované, nějak nepravidelné či deformované pupily, pokleslá víčka;
- dítě stáčí oči do strany či nahoru, oči přivírá nebo si zakrývá při pohledu jedno oko;
- šilhání, nestejně postavení očí apod.

2. Nápadnosti v komunikační situaci:

- dítě se skrývá před jasným světlem a oslněním;
- naklánění hlavy při pohledu;
- neudržení očního kontaktu;
- v komunikaci mohou být témata a situace, ve kterých se člověk s postižením zraku špatně orientuje ne v důsledku sníženého intelektu, jak je jim někdy přisuzováno, ale v důsledku absence zrakové zkušenosti.

3. Nápadnosti při práci s textem:

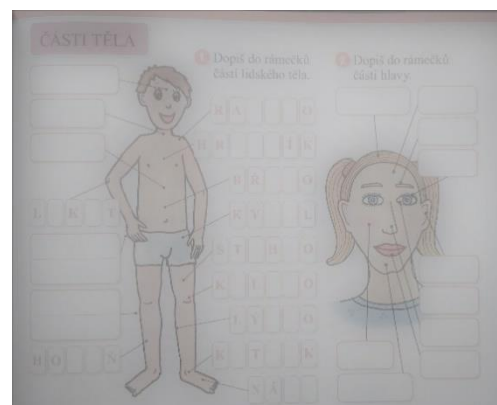
- při prohlížení drží text či obrázek v příliš velké či malé vzdálenosti a v neodpovídajícím úhlu;

- dítě má potíže s přečtením textu, ztrácí se v něm;
- malý zájem dívat se, odvrací pohled aj.;
- potíže při práci s obrázky, s rozpoznáním barev;
- potíže s udržením pozornosti, rychlá unavitelnost;
- mračení a grimasování při práci nablízko, stěžuje si na rozmazané vidění, nevolnost či bolesti hlavy;
- naklánění blízko k textu, televizní obrazovce či počítači;
- otáčení nebo naklánění hlavy při sledování objektů nebo při čtení (může znamenat dvojité vidění, omezení vizu či zorného pole jednoho oka);
- ztrácení se v textu, přeskokování písmen či slov při čtení;
- obtíže v opisování z tabule;
- tření očí, oči jsou při práci nablízko zarudlé;
- zhoršující se čtení, bolesti hlavy po činnostech jako čtení, psaní či práce nablízko;
- obtíže při drobné práci na blízko – skládání puzzle, omalování;
- obtíže s nalezením předmětu na podkladu (figura–pozadí), mezi jinými věcmi (crowding, tzv. hloučení), obtíže ve vyhledávání obrázků (lokalizaci) v obrázkových knihách;
- obtíže v identifikaci výrazů obličeje a výrazů neverbální komunikace;
- obtíže v porozumění tabulkám, diagramům a znázorněním v učebnicích;
- zakrývání oka či rozevírání očí doširoka při čtení, při dívání na televizi či při sledování objektů apod.

Práce s textem může být pro žáka s oslabeným viděním velmi náročná. Můžeme si ji přestavit na základě níže uvedené simulace.



Obr. 3: Text s obrázkem – dobré vidění (archiv autorky)



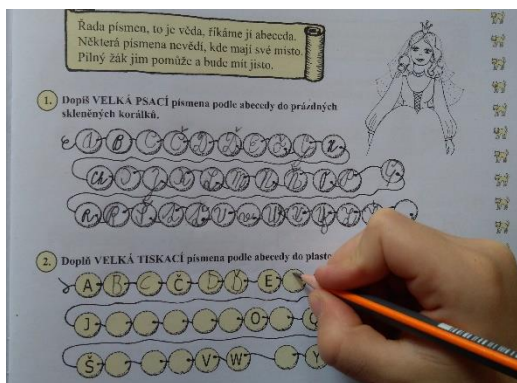
Obr. 4: Simulace snížené zrakové ostrosti (archiv autorky)

Obrázek č. 3 prezentuje cvičení v pracovním sešitě prvouky způsobem, jakým s ním pracuje vidící žák druhého ročníku základní školy. Na obrázku č. 4 simulujeme pohled žáka se

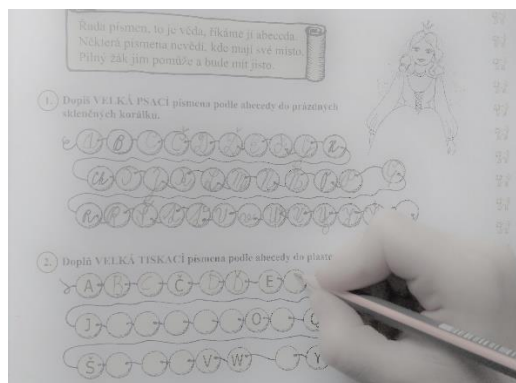
sníženou zřakovou ostroostí – při práci s textem takový žák nemůže správně přečíst běžnou velikost písma, nevidí detaily na obrázku. Špatně pracuje s grafickými obrazci, hůře se orientuje na ploše.

4. Nápadnosti v psaném projevu:

- písmo žáků s postižením zraku může být výrazně velké či jinak odlišné; bývá obvyklé, že žák píše neupraveně, písmo bývá různého tvaru a sklonu, nemá jednotnou úpravu a styl.



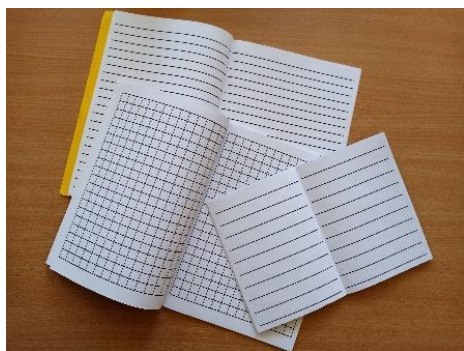
Obr. 5: Psaní – dobré vidění (archiv autorky)



Obr. 6: Simulace snížené zřakové ostroostí (archiv autorky)

Při psaní mívá žák s postižením zraku potíže s rozlišením linek či zadaného místa pro vepisování. Obtíže mu činí snížený kontrast a různorodost formální podoby cvičení, která může mít pro dobře vidící spíše motivační charakter. U žáka se zřakovým postižením či zřakovými obtížemi se z důvodu náročnosti plnění cvičení setkáváme s projevy jako je nepřesnost, pomalost a také chybovost.

Žák s oslabeným viděním velmi těžko udrží písmo na lince, je-li vyznačená standardním způsobem. Významně může pomoci užívání sešitů se širokými a kontrastními linkami.



Obr. 7: Příklady sešitů s tučnými linkami (archiv autorky)

5. Nápadnosti v samostatném pohybu a orientaci v prostoru:

- dítě se vyhýbá skupinovým hrám a pohybovým aktivitám, má potíže při uchopování či chytání malých předmětů (balónku), zejména v oblasti periferie zorného pole;
- neobratnost při pohybu v prostoru a při lokalizaci překážek, zakopává o malé předměty, má potíže najít na zemi malý předmět, má potíže při lokalizaci vzdálených předmětů, chodí opatrně s nataženýma rukama, má potíže s rovnováhou;
- potíže při práci v prostředí osvětleném slunečním světlem či ve velkých prostranstvích;
- časté zakopávání, klopýtání nebo pády;
- obtíže v chytání balónů a v míčových hrách, v koordinaci oko–ruka, oko–noha apod.

Mezi další projevy oslabeného zrakového vnímání bychom mohli zařadit nepřesnosti v kresbě, kdy na sebe kontury nenavazují, znázorňované části (např. postavy) jsou neadekvátně umístěny, dítě také může neadekvátně užívat barvy (srov. Davido, 2008). Dítě s postižením zraku může upřednostňovat psací náčiní se širokou stopou, zajímá jej také zvuk tuhy/fixu na papíře.

Nepřesnosti je u žáků s postižením zraku potřeba předpokládat také v oblasti rýsování a geometrie. Pro tento účel je určeno speciální rýsovací náčiní pro slabozraké žáky (např. kružítko se širokou psací stopou) a speciální rýsovací sady, které užívají žáci pracující převážně hmatem.



Obr. 8: Rýsovací potřeby pro slabozraké žáky (archiv autorky)

Další neobvyklé projevy můžeme sledovat při hře dětí: dítě může jinak manipulovat s předměty, než je obvyklé u vrstevníků, více se zaměřovat na sluchové a hmatové vjemy, které hračku či děj vystihují. Dítě často preferuje vizuálně přitažlivou hračku nebo hračku z hmatově zajímavých materiálů. Déle také přetrvává zkoumání hraček a předmětů ústy (srov. Moleman et al., 2009). Dítě s těžkým postižením zraku nemůže zrakem vnímat a kontrolovat dění kolem sebe, tedy ani hru a případné hračky ostatních dětí či spolužáků. Je vhodné, aby společnou hru podporovali rodiče i vychovatelé a aby dítě se zrakovým postižením povzbuzovali k aktivitě s vrstevníky.

Pedagog může během své každodenní praxe pozorovat jak třídní spolupráci a klima ve třídě, tak také každého jednotlivých žáků – jak se jim daří zvládat školní práci, jak se v daný den projevují. Z projevů celkové spolupráce, emocionality a zvládání zátěže pak můžeme usuzovat, z jaké dílčí oblasti mohou případné nezdary vycházet s rozlišením toho, zda se jedná o dlouhodobý či aktuální stav. Velmi zjednodušeně můžeme říci, že celkový stav žáka ovlivňovaný mnoha faktory se bude promítat do oblasti fyzické pohody, psychické pohody a pohody v oblasti sociální. Pokud dochází či aktuálně dojde k narušení v některé ze zmíněných oblastí, dítě se musí potýkat se zátěží, která ovlivní také školní výkon. Je zásadní, aby pedagog byl k projevům dětí a žáků vnímavý.



Obr. 9: Zjednodušené zobrazení oblastí, které posuzujeme u aktuálního stavu žáka (archiv autorky)

Celkový stav, v jakém se žák nachází, se může měnit, s věkem předpokládáme jeho zvyšující se konstantnost. U žáků s postižením zraku je však podstatné mít na paměti, že některé zrakové vady mohou způsobovat proměnlivost zrakového vnímání a mít také vedlejší projevy v podobě bolestivosti očí či hlavy. Žák s nedostatky ve zrakovém vnímání často prožívá nečekané situace, např. při cestě do školy, které pak emočně zpracovává a mohou v něm

způsobit neklid (šlápnutí do kaluže, srážka s jiným chodcem apod.). Veškeré tyto okolnosti mohou narušit celkovou pohodu žáka, tím jeho pozornost, práce schopnost a také úspěšnost ve školní práci. Žák, který opakovaně zažívá neúspěch, nezdar a s ním spojené výčitky, může být ohrožen syndromem tzv. neúspěšné osobnosti (Helus, 2004).

Příklady z praxe:

Učitelka na prvním stupni základní školy popisovala chování jednoho ze žáků jako naprosto nevhodné, neodpovídající věku dítěte, vyzdvihovala jeho výraznou afektivitu až agresivitu ve škole, příležitostné pomočování. Během rozhovoru však zmínila špatnou rodinnou situaci žáka a negativní projevy rodičů vůči dítěti v domácím prostředí. V řešení problémů v chování žáka však nedávala do souvislosti jeho projevy s náročnou situací doma, kterou dítě evidentně nedokázalo zpracovat.

Žákyni se během docházky na střední školu postupně zhoršoval zrak. V důsledku kolísavého nitroočního tlaku byla schopnost jejího vidění téměř každý den odlišná. Dívka popisovala vidění různých barevných skvrn, proměnlivost zrakové ostrosti. V důsledku toho nebyl její školní výkon stabilní.

Rodiče, učitelé i ostatní lidé, kteří s dětmi a žáky přicházejí do kontaktu a mají podezření na případné obtíže ve zrakovém vnímání, by měli co nejdříve na tuto skutečnost reagovat, aby se dítě dostalo včas na vyšetření zraku k oftalmologovi, případně k dalším specialistům. Na základě speciálněpedagogické diagnostiky mohou být stanovena podpůrná opatření (srov. Baslerová, 2012a; Janková et al., 2015), která žákovi umožní zvládnout školní nároky; podpora je směřována také k pedagogům a k rodičům.

2 Podmínky edukace žáka se zrakovým postižením v kontextu školy a třídy

2.1 Podmínky pro vzdělávání žáka s postižením zraku

Petra Röderová

Přítomnost žáka s postižením zraku ve třídě bývá pro pedagoga výzvou – jak z pohledu individuální podpory a vzdělávání takového žáka, tak z pohledu klimatu celé třídy. Učitelé mají spolu se spolužáky zásadní roli v tom, jak se bude ve škole žák s postižením cítit. Je tedy potřeba, abychom vytvářeli prostředí přátelské, kde bude podpořen proces učení takového žáka v maximální míře.

Práce učitele se žákem s postižením zraku má vycházet z doporučení poradenského pracoviště, v případě žáka s postižením zraku to bude speciálněpedagogické centrum. Doporučení by mělo obsahovat jasná sdělení, jak lze konkrétního žáka ve vzdělávání vhodně podpořit (srov. Kucharská et al., 2007). Je-li to možné, považujeme za velmi vhodné, aby učitel zjišťoval konkrétní specifické vzdělávací potřeby daného dítěte – pozorováním během výuky a času ve škole, případně z rozhovoru s rodiči. Měli bychom vědět, jak se žákovi ve třídě pracuje, ale také jak se mu daří domácí příprava. To vše se bude odvíjet od věku žáka a náročnosti školních povinností v daném ročníku.

Proces edukace žáka s postižením zraku by měl reflektovat jak nabytí patřičných vědomostí pro daný ročník, tak získání kompetencí, které odpovídají danému věku žáka. Jsou to kompetence dané rámcovými vzdělávacími programy pro daný stupeň vzdělávání (RVP, online). U žáků s postižením zraku je však potřebná také cílená podpora tzv. specifických kompetencí (srov. Röderová, 2015), tedy kompetencí vycházejících z typických potřeb osoby se zrakovým postižením. Mezi ty řadíme např. prostorovou orientaci a samostatný pohyb, zvládnutí specifického písma pro komunikaci (Braillovo písmo), schopnost používat speciální pomůcky, sebeobslužné činnosti. Tyto kompetence bývají posilovány v tzv. předmětech speciálněpedagogické péče. Upozorňujeme, že v zahraničí mimo tyto základní kompetence považují za podstatné podporovat žáka s postižením zraku cíleně také v oblasti sociální interakce, psychomotoriky, sebepojetí a osobnostních procesů, volného času. V zahraničí se

setkáváme s označením všeobecné a specifické kurikulum (srov. Allman & Lewis, 2014; Lang & Thiele, 2017; Röderová, 2015; aj.).

Žák s postižením zraku bude vzhledem k deficitům ve zrakovém vnímání potřebovat nastavení specifických podmínek jak v rovině personální, tak v rovině materiální. Učitelé mohou čerpat informace o podpůrných opatřeních a potřebách žáka s postižením zraku např. z Katalogu podpůrných opatření (Janková et al., 2015), speciálním vzdělávacím potřebám a doporučením pro vzdělávání se dále věnují v českém prostředí např. Janková a Moravcová (2017) či Baslerová a kol. (2012b).

Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami jsou v závislosti na stupni a druhu postižení a v závislosti na závěrech speciálněpedagogické diagnostiky přisouzena podpůrná opatření 1. až 5. stupně. Poradenskou podporu poskytuje pracovník školního poradenského pracoviště (ŠPP), ojediněle je možno požádat o pomoc i školské poradenské zařízení (ŠPZ), kterým je speciálněpedagogické centrum pro zrakově postižené (SPC pro ZP).

Od druhého stupně podpory poskytuje poradenskou, metodickou a intervenční činnost směrem k žákům, rodičům, pedagogům nebo i pracovníkům školního poradenského pracoviště (ŠPP) speciálněpedagogické centrum pro zrakově postižené, které na základě odborného speciálněpedagogického nebo i psychologického vyšetření doporučí žákovi potřebná podpůrná opatření. Žáci mohou být vzděláváni podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Ve třetím stupni mívají žáci závažnější obtíže v oblasti zrakového vnímání a je nezbytné zajištění podpory ze strany školského poradenského zařízení čili speciálněpedagogického centra pro zrakově postižené. Žák je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu.

Žáci ve čtvrtém stupni podpůrných opatření využívají zrakové funkce minimálně, hlavními smysly, kterými přijímají informace, jsou hmat a sluch. Žák je vzděláván podle IVP s možnou podporou dalšího pedagogického pracovníka – asistenta pedagoga nebo druhého učitele – po celou dobu vyučování.

Žáci, u nichž je přiznán 5. stupeň podpůrných opatření, jsou dle Katalogu podpůrných opatření (Janková et al., 2015) žáci s potřebou nejvyšší míry podpůrných opatření, žáci s těžkou vadou zraku na úrovni praktické nevidomosti a nevidomosti, případně se souběžným těžkým postižením.

Vzdělávání žáka v jakémkoli stupni podpory vždy vyžaduje funkční spolupráci třech nejdůležitějších pilířů úspěšné edukace – rodičů, školy a poradenského zařízení/pracovníka.

Od druhého stupně podpůrných opatření může být žákovi s postižením zraku poskytována podpora v rámci předmětů speciálněpedagogické péče (PSPP, online). Předmět je zajišťován

speciálním pedagogem nebo pedagogem s rozšířenou kompetencí pro oblast speciální pedagogiky. Předmět může být vyučován jako vyučovací předmět nebo jako forma další péče o žáka. Jedná se o intervenci, jejímž cílem je zlepšení aktuálních obtíží, posílení konkrétních schopností a dovedností.

Personální zabezpečení vzdělávání žáka se zrakovým postižením

V personálním zabezpečení úspěšného vzdělávání žáka s postižením zraku je potřeba zmínit pedagogy, kteří se budou přímo podílet na výuce. Učitelé by měli být informováni o tom, jak se ve vzdělávání projevuje konkrétní zrakové postižení daného žáka, v jakých oblastech bude mít žák potíže, co mu pomůže tyto obtíže a bariéry ve vzdělávání překonávat. Má-li být vzdělávání takového žáka úspěšné, je potřeba, aby učitelé znali efektivní způsoby práce a učení žáka s daným postižením (např. velikost písma, se kterou je žák schopen dobře pracovat, podmínky pro zrakovou práci atd.). Pro pedagogy to znamená ochotu naučit se způsoby práce daného žáka – tedy požadavek na porozumění zápisu v Braillově písmu či porozumění práci se speciální pomůckou.

Třídní učitel by pak měl být připraven a ochoten zabývat se klimatem třídy, které může být přítomností člověka s postižením ovlivněno. Ve škole může v těchto otázkách spolupracovat s výchovným poradcem, proces edukace v inkluzivní třídě mohou profesionálně podpořit také školní psycholog a školní speciální pedagog.

Pro úspěšné vzdělávání žáka s postižením je klíčová také spolupráce s odborníky. U žáka s postižením zraku to budou odborníci ze speciálněpedagogického centra – tedy speciální pedagog oftalmoped/tyflopéd, který se specializuje na cílovou skupinu žáků s postižením zraku. Žák může být dále v péči odborníků z resortu zdravotnictví, a to nepochybně v péči očního lékaře (oftalmologa), případně ortoptisty nebo zrakového terapeuta. Náplň práce a profese těchto odborníků jsou blíže specifikovány legislativně.

U starších žáků se můžeme setkat s tím, že spolupracují také s poskytovateli sociálních služeb, kterými jsou např. střediska Tyfloservisů či krajská TyfloCentra. V oblasti podpory ve vzdělávání mohou být u žáků středních škol činná i centra při vysokých školách, nabídku spolupráce nabízí např. brněnské středisko Teiresiás při Masarykově univerzitě (Teiresiás, online).

Mezi klíčové osoby ve vzdělávání žáka s postižením patří také rodiče. Je vhodné, aby byli aktivně do procesu vzdělávání svého dítěte zapojeni, aby mohli podpořit své dítě v přípravě do školy, v plnění školních povinností, v úpravě domácího prostředí, v konkrétních postupech v učení.

Materiální zabezpečení vzdělávání žáka se zrakovým postižením

V materiálním zabezpečení vzdělávání žáka s postižením zraku nemůžeme opomenout vybavení školy a třídy, kde je takový žák vzděláván. Úpravy prostředí se budou týkat všech míst, která žák ve škole navštěvuje (šatny, třída, toalety apod.), dále vybavení pracovního místa a umožnění práce se speciálními pomůckami.

Úpravy prostředí týkající se školy

Prostředí, ve kterém se žák s postižením zraku pohybuje, by pro něj mělo být bezpečné a přehledné. Vycházíme ze stupně a druhu zrakového postižení. Pro osoby s oslabeným viděním doporučujeme využívat kontrasty, to znamená zvýraznit potřebná místa tak, aby byla dobře viditelná (např. bílý vypínač na bílé stěně zvýrazníme barevně, zárubeň dveří zvýrazníme kontrastně oproti stěně). Pro člověka s oslabeným viděním jsou klíčové dobré světelné podmínky – intenzita a kvalita světla v daném prostředí (Macháček, 2002).

Jedná-li se o nevidomého žáka, je vhodné umístit na důležitá místa popisky v Braillově písmu tak, aby měl žák vždy dostupnou informaci o tom, kde se nachází. Pro dobrou orientaci po škole a třídě je potřebné zvládnutí orientace v daném prostoru, zapamatování si podstatných míst pro samostatný pohyb. Žáka je proto nutné cíleně v této oblasti na samostatný pohyb připravit a s prostory jej seznámit (srov. Janková, in Baslerová, 2012b). Odborné vedení je v kompetenci speciálněpedagogického centra.

U samostatného pohybu žáka s postižením zraku po třídě a po škole zdůrazňujeme zásadní požadavek na bezpečnost, zvažujeme tedy možnosti zvládnutí samostatného pohybu také v místech s vyšším výskytem žáků, jako jsou šatny či prostory jídelny. V kontextu orientace v prostoru a samostatného pohybu je důležité podporovat žáka s postižením zraku také v komunikaci s okolím, aby si uměl říct v případě potřeby o pomoc. Také posilujeme u ostatních žáků ve škole jejich povědomí a informovanost o tom, v čem jsou specifické potřeby osob s postižením.

Úpravy prostředí týkající se třídy a pracovního místa

Pracovní místo žáka s postižením zraku a místa, která potřebuje během dne aktivně využívat (úložný prostor apod.), by měla být dobře dostupná. Žák se zrakovými obtížemi bude usazen ve třídě tak, aby mohl z optimálního místa sledovat výklad učitele a tabuli v závislosti na své zrakové ostrosti a zorném poli. Má-li žák specifické potřeby v oblasti zrakového vnímání – potřebu světla, či naopak světloplachost při oslnění – zohledníme je i při umístění žáka ve třídě.

Žák s oslabeným viděním často mívá u svého pracovního místa stolní osvětlení, které mu pomáhá lépe zvládnout zrakovou práci. Zejména u žáků v mladším školním věku doporučujeme užívat také lavici se sklopnou deskou nebo stojánek s klipem, neboť takový žák pracuje s textem z malé vzdálenosti a díky těmto pomůckám může pracovat pohodlně. Případnému klouzání učebních materiálů po desce stolu zamezíme protiskluzovou podložkou. U žáků s oslabeným viděním často používáme jednobarevnou podložku kontrastující s barvou stolu, a to proto, aby se mohli lépe orientovat na ploše.

Žák s postižením zraku využívá speciální pomůcky a upravené materiály, z tohoto důvodu sedí obvykle sám, aby měl dostatečný prostor. Jsou-li ve třídě prostory, ve kterých jsou uloženy materiály pro výuku, které si žáci samostatně ukládají, obstaráme také tato místa výraznými kontrastními popisky či popisky v Braillově písmu (krabice na čítanky, šanony apod.).

Za zmínku stojí také používání tabule, ačkoli pro žáka s postižením zraku bývá pro lepší orientaci užitečné poskytnout zároveň textový podklad k zápisu na tabuli. Jak upozorňuje Janková (in Baslerová et al., 2012b), užíváme-li tabuli, optimální je matná černá se zápisem klasickou křídou. Zde doporučujeme dbát na čistotu tabule a zapisovat písmo širokou stopou a větší velikostí. Podstatný je také komentář k zapisovaným informacím.

Zachování určitého řádu a struktury prostředí je důležité jak na pracovním místě žáka s postižením zraku, tak v jeho třídě. Případné změny či nedodržování pořádku a struktury prostředí mohou orientaci v prostředí a samostatnost žáka oslabovat.

V každodenní školní práci v inkluzivní třídě vyučuje pedagog s cílem splnění požadavků pro daný ročník – zároveň však nesmí být znevýhodněni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. **Jak tedy můžeme vyrovnat podmínky pro úspěšné zvládnutí učení žáka s postižením zraku?**

Zhoršené vidění výrazně zpomaluje veškeré činnosti, které souvisí se zrakovou prací, ale také s motorickými dovednostmi apod. Je tedy potřeba **navýšit žáku s postižením zraku čas** na vyhotovení úkolu, zvládnutí činnosti. Délka potřebného navýšení je individuální, bývá doporučována poradenským zařízením.

Kvůli omezené možnosti či nemožnosti zrakové zkušenosti má zrakové postižení, zejména těžšího stupně a vrozené, vliv na práci s informacemi. Žák s postižením zraku nemusí porozumět souvislostem, nemusí znát některé pojmy a skutečnosti, které nás obklopují. Poskytujeme tedy ve výuce **dostatečný slovní doprovod**, informujeme se, zda žáci výkladu rozumí.

Věnujme pozornost **úrovni hluku ve třídě**. Žák s těžkým zrakovým postižením bývá odkázán zejména na sluchové informace. Je-li ve třídě velký hluk, žák ztrácí orientaci ve výkladu, snižuje se jeho soustředění a pozornost.

Zvyšujeme pozornost žáků také **změnami v metodách a formách práce**. U skupinové práce pozměňujeme složení skupin tak, aby žák s postižením zraku spolupracoval střídavě s různými spolužáky. Žáci, kteří opakovaně pracují ve skupině s žákem s postižením zraku, mohou v případě jeho nižšího pracovního tempa způsobeného oslabeným vnímáním pociťovat znevýhodnění.

Z důvodu zrakové hygieny je potřeba **měnit činnosti během vyučování** tak, aby byla zraková práce pro žáka s postižením zraku únosná. Střídejme pracovní vzdálenost (práce na tabuli / plnění úkolů do sešitu či práce s učebnicí / skupinová práce apod.).

Žák s postižením zraku potřebuje pro přečtení textu a zpracování úkolu delší čas. Vyžaduje-li pedagog ve výuce rychlé pochopení a vypracování úkolu z důvodu navazující práce, je dobré poskytnout **podklady pro přípravu žáku s postižením zraku s předstihem**.

Žáka se zrakovým postižením provázíme procesem edukace tak, aby mohl nabýt dle svých možností patřičných kompetencí, a to jak kompetencí specifických, tak kompetencí vymezených RVP pro příslušný stupeň vzdělávání.

2.2 Modifikace přístupů ve vzdělávání žáků s postižením zraku

Petra Röderová

Jednou z každodenních povinností učitele jsou přípravy na vyučovací hodiny. Je-li ve třídě přítomen žák s postižením zraku, vyžaduje příprava od pedagoga promyšlení toho, zda a jakým způsobem zvládne výuku žák s oslabeným viděním, případně žák nevidomý. Je potřeba cíleně připravit materiály v podobě, která bude pro konkrétního žáka vhodná, a zvolit také metody a formy práce, které budou vyhovující pro kolektiv inkluzivní třídy.

Práce s informacemi se zásadně liší v závislosti na stupni postižení zraku. Základem úspěšné práce je zajištění komfortu práce žáka vnějšími podmínkami – tedy zajištění úpravy prostředí co do organizace, vybavení a ideálně také snížení hluku ve třídě. Dalším podstatným opatřením je pro žáka s oslabeným viděním zajištění optimálního příjmu informací

a optimálních podmínek zrakové práce. Základem jsou vhodné brýle dle předepsané korekce, vybavení odpovídající technikou a speciálními pomůckami, nastavení podmínek pro zrakovou práci.

V případě žáků nevidomých dbáme na kvalitu a strukturu výkladu a podávaných informací, velmi důležité také je, aby byla korigována hlučnost ve třídě a žák slyšel veškeré podstatné informace. Také u žáka v pásmu nevidomosti bude klíčové vybavení speciálními pomůckami a dovednosti spojené s jejich obsluhou.

Veškerá opatření by měla být opět stanovena či dohodnuta s poradenským pracovištěm.

2.2.1 Žák s oslabeným viděním ve třídě

Jak již bylo zmíněno, pro žáka s oslabeným viděním je potřeba připravit informace tak, aby je byl schopen přečíst z tabule či z připraveného textu, aby je uměl zapisovat vhodným způsobem, který mu umožní efektivní učení.

Henriksen a Laemers (2016, s. 157) hovoří o pěti zásadních opatřeních pro funkční vidění, jedná se o:

- zvětšení;
- dostatečné kontrasty tisku;
- optimální osvětlení;
- zjednodušení obrázků / viděné informace;
- optimální pracovní místo.

Zvětšení

Připravujeme-li textové podklady pro žáka s oslabeným viděním, zvažujeme správnou velikost psaného textu. Optimální velikost písma je velmi individuální. V průběhu docházky žáka do školy se nám také může stát, že se bude stav jeho vidění měnit, a tím také požadavky na velikost písma.

Příklad z praxe:

Žákyně střední školy byla se speciální brýlovou korekcí schopna krátce pracovat s běžným textem, běžně jí dostačovalo zvětšení písma na velikost 14 v dobrém kontrastu. Během studia na střední škole došlo k dočasnému zhoršení vidění a žákyně byla nucena využívat stolní lupu. Stav se po stabilizaci opět vrátil do normálu, období práce s elektronickou lupou však vyžadovalo velkou trpělivost samotné dívky i pedagogů, protože se výrazně zpomalilo její pracovní tempo.

Žák s postižením zraku při čtení většinou pracuje z menší vzdálenosti od textu, aby jej viděl ostře. To platí v případě užití zvětšeného textu i využití zvětšovacích pomůcek. K dispozici jsou optické zvětšovací pomůcky různého typu, s rozličným způsobem použití, od různých výrobců. Klíčové je pro využívání pomůcek to, jakým způsobem se pomůcka obsluhuje – a v tomto kontextu velmi záleží na motorických a intelektových schopnostech a možnostech žáka.

Žák s oslabeným viděním v pásmu slabozrakosti často využívá ručně vedenou příložní lupu. Může to být např. polokoule nebo řádková lupa, jejíž obsluha je poměrně jednoduchá. V případě tohoto typu lupy však mohou čtení ztěžovat odlesky, tento typ lupy umožňuje pouze malé zvětšení.



Obr. 10: Polokoule, řádková lupa a hranol (online).

Lupy mohou být vybaveny také osvětlením, jako například stojánková lupa ručně vedená po textu, která slouží zejména pro čtení krátkého textu (Karásek, in Bubeníčková et al., 2012). Vzhledem k potřebě napájení baterií nebo zdrojem nejsou ve školách příliš užívány.



Obr. 11: Lupa stojánková s osvětlením (online).

Ve školním prostředí se často setkáme s optoelektronickými zvětšovacími zařízeními. Jsou to zařízení, která na rozdíl od klasických lup umožňují větší zvětšení a nastavení podmínek pro zrakovou práci, jako je např. nastavení kontrastu, jasu, barevnosti a další funkce. Tato zařízení mívají podobu stolní lupy, kamerové lupy či kamerového systému. Každý systém má svá konkrétní pozitiva, která mohou být uživatelsky významná. V současné době jsou na trhu nejen zařízení zvětšovací, ale také zařízení s možností odečítání informace. Uživatelsky jsou tak využitelná i v případě osob, které mohou v závislosti např. na zrakové únavě využít zvětšení i hlasovou informaci.



Obr. 12: Nepřenosná stolní lupa ClearView (online).



Obr. 13: Skládací přenosná lupa Transformer HD (online).

Ve školním prostředí se můžeme setkat také s tzv. monokulárem. Ten žák využije, když potřebuje zaostřit na dálku (např. na tabuli). Při užívání jakékoli tabule (klasická černá, bílá s fixy, interaktivní) je vhodné myslet na to, zda je psané písmo čitelné, všimněme si také odlesků. Kromě užití při čtení písma na tabuli je monokulár využitelný také v samostatném pohybu v exteriéru (např. vyhledávání názvů ulic).



Obr. 14: Monokulár (online).

Kromě výše zmíněných zařízení žáci a studenti s oslabeným viděním často využívají počítač se softwarovým vybavením, které jim umožňuje zvětšení písma. Někteří uživatelé oceňují také další softwarovou nabídku, jako je nastavení barevnosti, rámečku, zvýraznění kurzoru apod. Příkladem takového softwaru může být např. **ZoomText**, který umožňuje, že uživatel vidí a případně i slyší vše z počítačové obrazovky. Takto má uživatel přístup ke všem svým aplikacím, dokumentům, elektronické poště a internetu (ZoomText, online).

Dostatečné kontrasty tisku

Při tvorbě jakýchkoliv textových a obrazových materiálů pro žáka s oslabeným viděním zvažujeme také kontrast. U zobrazení hovoříme o kontrastu figury a pozadí. V tisku je optimální kontrast černé a bílé; užití barev, zvyšujeme kontrast intenzitou použitých barev. Kontrast můžeme také zvýšit tak, že jasně vyznačíme kontury obrázku. Zvýšení kontrastu je potřebné nejen na papíře, ale také při práci na pracovní ploše (Lang & Thiele, 2017). Tu můžeme „odstínit“ jednobarevnou podložkou, např. tmavě modrou či černou. Na takové ploše jsou např. kartičky s úkoly pro skupinovou práci lépe viditelné a přehledné.

Zjednodušení informace/obrázku

Zrakové postižení oslabuje možnost vnímat detaily podávané vizuální informace, znemožňuje však také její komplexnost. Obrázky, stránky v učebnici či rozmístění pomůcek tak mohou na žáka s postižením zraku působit nepřehledně, nesrozumitelně. Tyto obtíže například můžeme spatřovat v případě žáků s diagnózou centrálního postižení zraku (CVI), mohou se však vyskytnout i u žáků s obtížemi ve spolupráci očí u poruch binokulárního vidění.

Pro lepší orientaci na ploše dbáme na přehledné uspořádání, přiměřenou barevnost, oddělení významných sdělení, dodržení odstupů mezi odstavci či řádky. Zásadní je také volba fontu písma – je potřeba užívat písmo jednoduché, dobře rozlišitelné, tzv. bezpatkové (např. font Arial), není vhodné písmo patkové (např. Times New Roman), písmo *ozdobné* či *kurzíva*. Obrázky a grafická znázornění zjednodušíme odstraněním nepodstatných detailů. V případě stínovaných obrázků sjednotíme barevnou plochu do jednoho odstínu. Tyto úpravy jsou samozřejmě závislé na konkrétních vzdělávacích potřebách daného žáka. Lang a Thiele (2017) v této souvislosti hovoří také o zjednodušení prostoru ve smyslu snížení barevnosti ve třídě, např. na stěnách, kde „méně může znamenat více“.

Příklad z praxe:

V cizím jazyce jsme pracovali s cvičením, kde měli žáci za úkol popsat obrázek a konverzovat na zadané téma. Pro slabozrakou žákyni ve třídě však byl obrázek málo kontrastní. Obrázek jsme zvětšili, kontury obrázku jsme zvýraznili černým fixem. Místa, kde byla sytost barev světlejší, jsme vymalovali sytou barvou stejného odstínu. Žáci pracovali ve skupinách, v každé skupině měli nejprve obrázek podrobně popsat. Takto se slabozraká žákyně dozvěděla další potřebné informace a zadaný úkol zvládla společně s ostatními.

Optimální pracovní místo

Pracovní místo volíme dle doporučení poradenských pracovníků – volba vychází z konkrétních potřeb zrakové práce u daného žáka. Žák s oslabeným viděním většinou potřebuje mimo stropní osvětlení užívat také stolní osvětlení. Světlo by mělo být rozptýlené a osvětlovat celou pracovní plochu (srov. Janková, in Baslerová, 2012b; Macháček, 2002). V současné době jsou v nabídce také stolní lampy s nastavitelnou intenzitou a barvou světla, což může být pro některé uživatele přínosné.

Psaní slabozrakého žáka

Slabozraký žák může mít obtíže nejen se čtením tisku, rozpoznáním obrázků apod., ale také se zápisem. Žák s oslabeným viděním je cíleně veden k tomu, aby si zapisoval poznámky psacím náčiním se širokou psací stopou, využívá také sešity s tučnými linkami. Někdy se setkáváme s tím, že se spolužáci žákovi s oslabeným viděním za jeho velké a mnohdy neúhledné písmo smějí. Tyto projevy můžeme eliminovat např. využitím zážitkového vyučování, kdy si ostatní spolužáci vyzkouší simulaci zrakového postižení.

V praxi je vhodné seznamovat žáky s deficitem ve zrakovém vnímání a také s možnostmi, jak si můžeme informace zaznamenávat, vyhledávat, jak je můžeme třídit, uchovávat. Tito žáci často neví, jaké existují možnosti – barevné složky, šanony, záložky atd. Naučíme-li této dovednosti žáka již na základní škole, pomůže mu to také v dalším studiu či v práci.

Příklad z praxe:

Slabozraká žákyně druhého ročníku na gymnáziu měla v hodinách často obtíže s nalezením hledaného textu – zápisu z minulé hodiny, pracovních listů apod. Protože s ní na toto téma nikdo nehovořil, neznala možnosti, jak lze s psanými informacemi zacházet. Jakmile získala informace o tom, že je možné zakoupit i výrazně barevné složky apod., začala tímto způsobem své materiály třídit a uchovávat. Lépe se pak ve svých podkladech a materiálech zorientovala a ve škole se nemusela hledáním tolik zdržovat.

2.2.2 Nevidomý žák ve třídě

Přítomnost nevidomého žáka ve třídě znamená pro učitele i pro spolužáky potřebu dodržovat opatření, která mu pomohou překonávat bariéry v informačním deficitu, a zvládat tak školní nároky. U žáka v pásmu praktické či úplné nevidomosti předpokládáme kompenzaci ztráty vidění kompenzačními smysly, tedy primárně sluchem a hmatem.

Psané informace získává nevidomý žák prostřednictvím **zápisu v Braillově písmu**, případně za využití informačních technologií. Braillovo písmo se děti vyučují již od prvního ročníku základní školy, příprava na čtení a psaní bodového písma je však u dětí s vrozeným a s progredujícím postižením realizována již v předškolním věku formou cíleného rozvoje hmatu jako tzv. předbraillovská příprava.

Ve škole si žáci zapisují v bodovém písmu poznámky buď na speciálním psacím stroji (tzv. Pichtův psací stroj), u žáků vyšších ročníků pak převážně prostřednictvím počítače. **Počítač pro nevidomého uživatele** bývá vybaven tzv. screen-readerem. Odečítač obrazovky (screen-reader) „je speciální software, který převádí informace z prostředí operačního systému a aplikací do podoby alternativního výstupu“ (Pavlíček, in Bubeníčková et al., 2012). Alternativní výstup je hlasový či hmatový, někteří uživatelé preferují kombinaci obou. Hmatový výstup bývá umožněn prostřednictvím tzv. braillovského řádku (někdy je uváděn také název hmatový zobrazovač). Tato pomůcka umožňuje zobrazení textových informací v podobě Braillova písma a je využívána zejména studenty vyšších stupňů vzdělávání a osobami pracujícími s větším množstvím textů, případně texty cizojazyčnými. Podstatná je dovednost nevidomého žáka používat počítač bez zrakové kontroly – tzn. dovednost aktivního využívání klávesnice a klávesových zkratk.

Příklady z praxe:

Nevidomý student vysoké školy zpracovával závěrečnou práci. Díky aktivnímu využívání braillovského zobrazovače byl schopen se v rozsáhlém odborném textu rychle zorientovat a sám eliminovat množství překlepů a gramatických chyb, které by pouze hlasovým výstupem nebyly rozlišitelné.

U starší studentky v rámci celoživotního studia byl hmatový zobrazovač využíván ve výuce německého jazyka. Studentka si díky hmatové kontrole lépe fixovala psaní velkých písmen v německém jazyce.

V případě žáků a studentů s kombinací postižení může být nalezení a využívání kompenzačních pomůcek obtížné. V případě postižení hybnosti rukou nemusí žák zvládnout psaní všemi deseti prsty a používání klávesových zkratk, v kombinaci s mentálním postižením je obtížné zapamatovat si postupy. U každého žáka je proto nutné postupovat při výběru pomůcky individuálně.

Nevidomému žákovi potřebujeme mnohdy předat informace jiného rázu než pouze textové. Obrázky a grafická znázornění mohou být zobrazena také ve formě tzv. tyflografiky. Tyflografiku definoval Jesenský (1988, s. 34) jako „grafická znázornění zhotovená nevidomými nebo pro potřeby nevidomých technikou reliéfních čar nebo velmi nízkých reliéfů“. Ve spojení s termínem tyflografika se užívá také termín haptizace, kdy užíváme postupy umožňující ztvárnit informaci pro vnímání hmatem (srov. Finková, 2011; Voženílek, 2010).

Tyflografická znázornění nalezneme ve speciálních publikacích tvořených pro nevidomé, ale také ve formě map a 3D znázornění. Odborným způsobem bývá tisk ztvárněn s využitím speciálního přístroje – tzv. termoformu. Postupem vytvoření matrice a „přetavení“ plastu přes ni vznikne hmatný obrázek.

Ve školách se můžeme setkat s využitím tzv. fuzéru (z angl. fuser). Tento přístroj umožňuje díky zahřátí tepločivého speciálního papíru vytvoření reliéfu, který je hmatný a zároveň kontrastní. Na rozdíl od termoformu je reliéf nižší, osoba s oslabeným viděním však může využít i kontrastu. Stále častěji se v oblasti vzdělávání setkáváme s modely vytvořenými pomocí 3D tiskárny (Lang & Thiele, 2017).



Obr. 15: Reliéfní obrázky – obrázek vyrobený termoformem a obrázek vyrobený na fuseru (archiv autorky)

Potřebujeme-li vyrobit obrázek pro účel krátkodobého využití během vyučování, můžeme jej vyrobit s pomocí speciálních past (např. kontura na malování na sklo). Je však zapotřebí, aby byly linie hladké, bez narušení reliéfu. V praxi jsou vyráběny pro využití u konkrétního uživatele či cílové skupiny také tzv. hmatové mapy znázorňující např. konkrétní místo či prostor, kde se osoba pohybuje.



Obr. 16: Fotografie hmatové mapy (Levíček, 2020).

Vyrábíme-li hmatová zobrazení pro žáky s těžkým zrakovým postižením, je vhodné znát zásady pro tvorbu tyflografických zobrazení či hmatových obrázků a plánů tak, abychom dosáhli přehlednosti, dostatečné hmatnosti, rozlišení povrchů a částí, dostatečného porozumění zobrazovanému (srov. Kochová, 2012). Potřebné informace nám mohou poskytnout poradenští pracovníci v závislosti na věku žáka (střediska rané péče, speciálněpedagogická centra, střediska Tyfloservisu). Rodiče i učitelé žáků se zrakovým a kombinovaným postižením se mohou obrátit také na Asociaci rodičů a přátel dětí nevidomých a slabozrakých v ČR, o.s. (Asociace, online), která vede knihovnu hmatových knížek.



Obr. 17: Fotografie hmatového vnímání reliéfních obrázků vytvořených termoformem (archiv autorky)

Doporučení pro vyučování za přítomnosti nevidomého žáka ve třídě

Žák s těžkým, zejména vrozeným postižením nemá zrakové zkušenosti srovnatelné s vidícími. Je proto důležité **pracovat s názorností**, která zprostředkuje konkrétní zkušenost spojenou s danou informací. V kompetenci učitele je také propojení témat a souvislostí.

Hmat vyhodnocuje informace postupným skládáním dílčích segmentů do celku. Zrakové vnímání je oproti tomu rychlé, okamžitě nám umožní vnímat celek v souvislostech a případně se soustředit na detaily. Nechme spolužáky zakusit hmatové vnímání a poznat jejich dovednosti v této oblasti.

Nevidomý žák nemůže sledovat dění ve třídě, obrazový doprovod, zápis na tabuli či prezentaci tak, jako jeho spolužáci. Je na učiteli, aby **informace doplňoval verbálně**, ideálně ve spolupráci se spolužáky. Učitel ideálně sděluje pokyny ve chvílích, kdy **ve třídě není rušno**.

Vzdělávání žáků s postižením zraku vyžaduje dostatečnou připravenost pedagoga na vyučování a také perspektivu a směřování v procesu učení tak, aby bylo dosaženo vzdělávacích cílů. Přestože jich může být dosahováno jiným způsobem a jiným tempem než u vidících spolužáků, mějme na mysli potenciál žáka se zrakovým postižením, který můžeme využívat a rozvíjet. Příprava pedagogů na výuku se bude týkat nejen vyučovacích hodin, ale také závěrečných testů a zkoušení, případně také přijímacích zkoušek. Ve všech těchto situacích a také v hodnocení je potřeba důsledně zvažovat a respektovat vzdělávací potřeby a možnosti žáka s postižením zraku.

Výzvou pro pedagoga může být také zprostředkování informací v přístupné formě tak, aby byly pro žáka s postižením zraku čitelné a srozumitelné. Kromě formátu dané informace zohledňujeme také metody, jak s informacemi pracujeme. Školní vyučování není jen prostor k nabytí vědomostí, ale také čas pro učení v širším smyslu – tedy také pro nabývání kompetencí. Kompetence jsou dány RVP pro příslušný stupeň vzdělávání, u žáků s postižením zraku byly zmíněny také specifické kompetence, jako je orientace v prostoru, čtení Braillova písma či užívání speciálních pomůcek a technologií (srov. Röderová, 2015).

Kromě individuálního přístupu a podpory jednotlivých žáků je další inkluzivní výzvou výuka v heterogenní třídě s podporou jejího klimatu. Můžeme využívat aktivně jak spolupráci žáků ve třídě, tak také vrstevnické skupiny; ve výuce zařazujeme metody podporující spolupráci, komunikativní a sociální kompetence, např. kooperativní učení a projektovou výuku (Röderová, 2015). Ta může být zejména pro žáky s postižením velmi obohacující díky tomu, že umožňuje propojení informací z různých oblastí a oborů. Spolupráce žáků na zadaném projektu však pozitivně posiluje také vzájemné vazby ve třídě, může posilovat vědomí společného směřování ke splnění zadaného úkolu, radost ze společného učení, zážitky při prakticky zaměřených činnostech.

2.3 Dramatická výchova jako komunikační most při společném vzdělávání

Marie Pavlovská

Dramatická výchova (DV) zaujímá v současné přetechnizované době důležité místo mezi pedagogickými metodami, neboť dovoluje dětem vyzkoušet si v modelových sociálních situacích řešit situace z reálného života a přirozenou cestou využívá různé formy aktivního učení, především posiluje aktivní zapojení dětí do procesu učení, a zlepšuje tak příležitost k vnímání jejich vlastního významu, role a podílu na osobnostním rozvoji a jednání. Právě tato aktivní účast dítěte na procesu učení umocňuje hodnotu dramatické výchovy jako intervenční metody při práci s dětmi se specifickými potřebami.

Dramatická výchova je mladým oborem, vstoupila do našich škol poprvé v polovině 90. let 20. století se vzdělávacím programem Obecná škola. Od této doby se stala nedílnou součástí školního kurikula. U mnohých učitelů si získala oblibu, protože učí přirozeným a nenásilným způsobem, učí pomocí vlastního prožitku, pomocí vlastní zkušenosti. Dnes na běžných školách používáme termín dramatická výchova, na školách uměleckého typu tvořivá dramatika, na speciálních školách se používá termín dramika. Tento pojem zavedli v polovině devadesátých let pedagogové Katedry speciální pedagogiky Univerzity Palackého v Olomouci (Müller, 1995; Valenta, 1994), kteří ho chápali jako synonymum pro dramatickou výchovu či tvořivou dramaturgii, jako označení metody (do určité míry terapeuticko-výchovné), která využívá některých terapeutických technik a interdisciplinárně se prolíná s tzv. arteterapií. V současnosti bývá tento termín zúžen a používá se v souvislosti s léčebným využitím výtvarného umění. Obecně však můžeme arteterapii považovat za součást psychoterapie, kterou pak definujeme jako záměrné upravování narušené činnosti organismu psychologickými prostředky, tzn. slovem, mimikou, emotivitou, učením, prostředím.

Dramiku můžeme definovat jako dramatickou výchovu, která je uplatňována ve speciální pedagogice, jejímž předmětem zájmu je jedinec se zdravotním postižením; „... jde o záměrné upravování narušené činnosti organismu prostředky dramatického umění“ (Müller, 1995, s. 30). Dramika jako metoda práce (jak dokazují četné výzkumy) se může významně podílet na inkluzi jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivů dětí na běžných školách a zároveň může připravovat zdravou populaci na život s dětmi vyžadující zvláštní péči.

Pomocí metod dramiky se nenásilně rozvíjejí základní kompetence, jež jsou formulovány v RVP ZV. Jde o následující kompetence: kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence občanské, kompetence pracovní. K nim pak přistupují ještě další kompetence, které jsou spojeny s divadlem jako specifickým poznáváním světa (porozumět zásadám mezilidské komunikace, vstupem do role a hraním rolí prozkoumávat a zaujímat postoje k životním událostem, aktivně pracovat ve skupině při společné tvorbě, vnímat dramatické umění jako svébytný druh umění).

Dramika a její přínos ve vztahu k rozvoji klíčových kompetencí

Kompetence komunikativní – dítě se v roli i mimo ni učí formulovat své názory, obhajovat je, argumentovat, komunikovat s diváky, učí se respektovat názory druhých, naslouchat jim, oceňovat jejich přínos.

Kompetence sociální a personální – dítě vstupuje do různých rolí, tzn. postav jiných lidí, jedná za ně, vyjadřuje jejich myšlenky a názory, přestože někdy může jít o takové postavy, které jsou naprosto jiné, než je samo. Chrání ho fikce, nemusí mít strach z budoucnosti, ze sankcí v realitě.

Kompetence k učení – dítě se učí vyhledávat informace, třídit je, zkoumat různé situace z různých úhlů pohledu, učí se rozhodovat. Dochází k rozvoji specifických dovedností (psychosomatických, herních), učí se reflektovat a hodnotit.

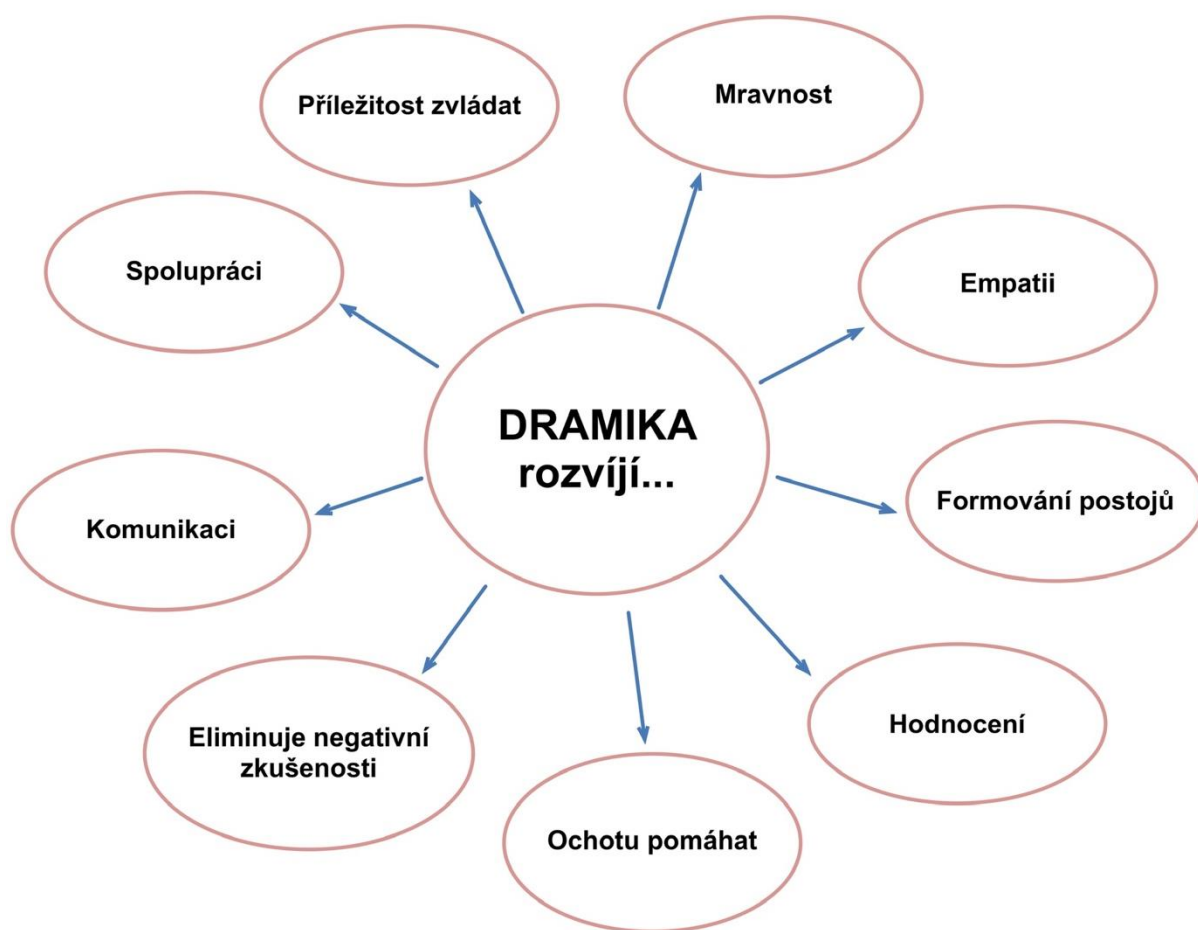
Kompetence k řešení problémů – dítě se učí analyzovat problémové situace a na ně navazující důsledky lidského chování a řešení konfliktů, učí se uvědomovat si vztah fiktivních situací k reálným životním situacím, učí se rozpoznat a pochopit problém, přemýšlet o nesrovnalostech a jejich příčinách. Děti si uvědomují, že na stejný konflikt mohou být různé názory, což vede k uvědomění si, jak důležitá je zodpovědnost za vlastní rozhodnutí, že je potřeba svá rozhodnutí reflektovat a hodnotit.

Kompetence občanské – děti se učí při práci s různými tématy, které se týkají fungování společnosti, zaujímat své občanské postoje; učí se dovednostem, dodržování pravidel, rozvíjí se u nich kreativita, vztah ke kulturnímu dědictví jako celku, etickým hodnotám. Různými vystoupeními a divadelními projekty se učí zapojovat do života školy či obce.

Kompetence pracovní – dítě se podílí na výrobě divadelních kulis, plakátů, divadelní projekci apod. (RVP ZV, 2005).

Dramiku můžeme využít při práci s dětmi jako obor, jako metodu práce, jako pedagogický princip. V kontextu prevence a intervence je přínos dramiky především v těchto atributech:

1. pomáhá vytvářet zkušenost;
2. dává příležitost k nezávislému myšlení (práce skupiny, každý jednatel v ní je důležitý, má možnost vyjádřit svoje nápady, přispět k celku);
3. zaručuje svobodu skupině (pod citlivým vedením učitele se členové skupiny učí přijímat, oceňovat a podněcovat jeden druhého);
4. dává příležitost ke spolupráci (práce na společném díle, zařazení tzv. outsiderů);
5. dává příležitost budovat sociální vědomí (vstoupit do role, stát se někým, porozumět mu, rozhodovat v roli i sám za sebe);
6. dochází k uvolnění emocí (při řešení konfliktních situací a různých problémů vyjádřit city, uvolnit se, popřípadě se zbavit napětí);
7. dochází k rozvoji komunikace, slovní zásoby, pracuje se s hlasem.



Obr. 18: Co rozvíjí dramika (Pavlovská, 2013).

„Prostřednictvím dramatické struktury dramatika pomáhá dětem prožívat emoce, získat vnitřní motivaci a schopnost lépe se orientovat v problémech, pracuje na tématech sebepoznání, sebedůvěry, seberealizace, umožňuje získat prožitek úspěchu, přivádí děti ke změně pohledu a přístupu k vlastním problémům, k získání nadhledu, pochopení, odolnosti vůči stresovým situacím.“ (Majzlanová, in Valenta, 2006).

Podle Müllera (1995) mezi hlavní cíle dramiky patří:

- pozitivní emoční stimulace, radostné prožívání, uvolnění;
- posílení kreativity;
- zlepšení kognitivních funkcí;
- rozvíjení pohybových dovedností a znalostí;
- odpovídající porozumění sobě i jiným;
- schopnost orientace v sociálních situacích a sociální citlivost;
- zvyšování komunikativní a asertivní schopnosti;
- nácvik vhodných modelů chování.

Z výše uvedeného plyne, že zaměření cílů dramiky je vázáno především na rozvoj jedince ve dvou rovinách:

- **Rovina individuální, osobnostní** – vnímání sebe sama (složka – kognitivní, emocionální, sociální, pozitivní emoční stimulace, pozitivní prožívání, postupné získávání důvěry, rozvoj pohybových dovedností, posílení kreativity, nácvik vhodných modelů chování, porozumění sobě, schopnost vážit si sebe, sebedůvěra, rozvoj asertivity, komunikace, schopnost pojmenovat a řešit problémy, **porozumět ostatním**, vytvořit vzorce vhodného chování).
- **Rovina sociální** – začlenění jedince v sociálních sítích, řešení problému destabilizace.

V dramatické výchově se obecně dbá **na umělecký rozvoj**. Během roční spolupráce s běžnou základní školou jsme v rámci projektu (školní rok 2018–2019) vycházeli spíše z cílů **dramiky** než z cílů dramatické výchovy a dbali na osobnostní a sociální rozvoj pomocí tvořivého procesu, jehož jádrem je prožitek, který patří mezi základní lidské potřeby a je nezbytnou součástí psychické rovnováhy jedince. Prožitky a emoce se staly účinnými prostředky intervence a umožnily i vyšší individualizaci v přístupu k jednotlivcům. V dramice nám totiž nejde o sdělnost publiku, ale o osobní prožitek. Prostřednictvím prožitkových činností se děti učí poznávat své vnitřní světy, své pocity, nálady i hodnoty, učí se respektovat samy sebe, znát své možnosti, znát své hranice. **Těžiště práce pedagoga při inkluzi spočívá jednak v zavádění intervenčních postupů**, které při dlouhodobém používání mají všeobecně pozitivní dopad na většinu jedinců v kolektivu, jednak v korekci chování, prožívání a postojů

některých jedinců v daném kolektivu, především v oblasti emocionální a sociální. Zde můžeme mluvit o terapeutické práci pedagoga, protože pomocí metod a technik dramiky zažívají jedinci nanečisto životní situace, se kterými se už setkali nebo se mohou v budoucnu setkat; zde je to však nanečisto, pouze jako, za svá rozhodnutí tedy není nikdo sankcionován. Místo toho však jedinec vidí, jak by bylo možné situace řešit, že není pouze jedno řešení, ale je potřeba vybrat z různých řešení to „nejlepší“. Pedagog ve své práci může využít různých metod a technik dramiky. Mezi nejčastěji používané metody patří rolová hra, kdy na sebe žák vezme roli někoho jiného, zkusí za tuto postavu myslet, jednat, prožívat v roli její problémy a pomáhat je řešit... „Role je učební úkol vyžadující od hráče zpravidla vnější (chováním a jednáním uskutečněné) zobrazení určitého jevu prakticky vždy se nacházejícího v určité situaci, založené na vnitřní představě a prožitku tohoto jevu a této situace.“ (Valenta, 2004, s. 34).

Rolové hře může předcházet tzv. hra v situaci, simulace.

Hra v situaci

Při hře v situaci neboli simulaci hráči jednají sami za sebe v jasně navozené situaci. Často se jedná o situace, se kterými se setkávají v běžném životě. Záměrem této hry je zprostředkovat možnost se na určité situace připravit, promyslet své jednání a v případě opakování dané situace i korigovat chybná rozhodnutí.

Rolová hra má pak dva stupně, alteraci a charakterizaci.

Alterace

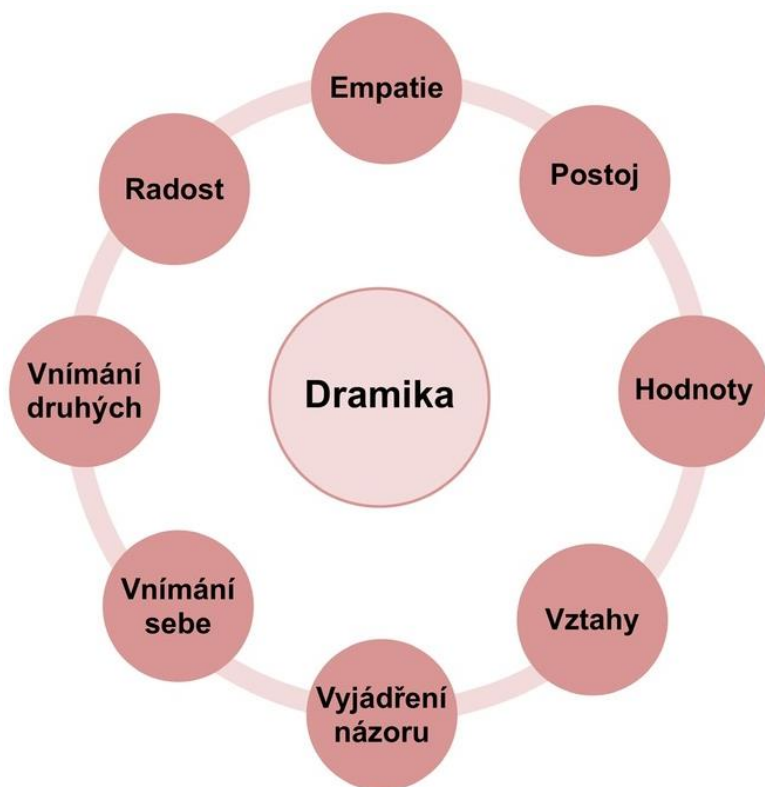
Při alteraci žák přebírá určitou sociální roli a na základě svých zkušeností se snaží vytvořit nejtypičtější chování dané postavy.

Valenta (1998) píše, že alterace má za úkol zobrazovat spíše obecné charakteristiky typu, funkce, sociální role apod., a může se tím pádem prolínat se simulací.

Charakterizace

Charakterizace je vyvrcholením dvou předešlých metod. Podstatné je vcítění se do skutečné osoby s určitými charakterovými rysy, názory a problémy, důležité je vnitřní porozumění. Tato metoda vyžaduje značnou vytrvalost psychiky a rozvinutou schopnost empatie (Valenta, 1998).

Pomocí hraní rolí si hráči často uvědomují svoje jednání a **svůj vztah ke kamarádům, spolužákům**, k rodině... a pomocí **tvořivého přístupu k problémům** se vyrovnávají se skutečnostmi, které je trápí. Metody DV pomáhají dítěti odosobnit se od vlastních traumat a zátěží, ale zároveň vytváří příležitost k situačním příkladům. Zkušený učitel DV využívá vedle metod DV i celou škálu technik DV, které napomáhají metodě dojít k cíli.



Obr. 19: Prointervenční kruh dramiky (Vojtová & Pavlovská, 2013).

Dramatická výchova i dramika velmi citlivě pracují s reflexí, kterou můžeme označit také za jakousi katarzi celého dramatického procesu. Katarzi zde rozumíme uvolnění po skončení dramatické akce, kdy očistné uvolnění vede k **uspokojení potřeby bezpečí, lásky, porozumění, uznání, úspěšnosti, potřeb osobního vývoje** (každý člověk v určitém vývojovém období potřebuje odpovídající podněty), potřeb seberealizace, ale vede i k vyváženému stavu osobnosti.

Učitel, který využívá dramiku jako pedagogickou metodu, ke své práci využívá většinou příběhů, a to jak z literatury, tak i ze života. Zvolené příběhy jsou často metaforou toho, co žáci prožili či prožívají, co je trápí; právě přes příběh se s danou skutečností vyrovnávají.

Dramika, tak jak to ukazuje praxe, je jednou z velmi důležitých metod práce učitele, která může přirozenou cestou dobře připravit zdravou populaci na život s dětmi vyžadujícími zvláštní péči.

3 Dílčí projekt KA6 – Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami – se zrakovým postižením

3.1 Cíl, metodologie a realizace výzkumu

Petra Röderová, Marie Pavlovská

Ve školním roce 2018/2019 probíhala v rámci podpory inkluzivního prostředí jako součást prezentovaného projektu spolupráce s běžnou školou v Jihomoravském kraji. Cílem naší přímé práce se žáky bylo posílit klima a vztahy ve vybrané třídě, ve které jsou vzděláváni také dva žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Aktivita byla zaměřena na přímou práci se žáky a na metodické vedení vybraných vyučujících v dané třídě tak, aby byly posilovány sociální a komunikační kompetence žáků ve výuce společenských věd. Cílem klíčových aktivit bylo zavést nové přístupy do vzdělávání v heterogenní třídě se zaměřením na zlepšení jejího klimatu.

Během naší spolupráce jsme se zaměřili na několik oblastí: klima třídy a vztahy ve třídě, přijetí spolužáků se speciálními vzdělávacími potřebami, spolupráce a týmovost ve třídě, spolupráce žáků s učiteli.

Pro naplnění cílů byla stanovena výzkumná otázka a dílčí otázky.

Hlavní výzkumná otázka:

Je cílená podpora klimatu inkluzivní třídy přínosná pro žáky a pro pedagogy?

VO1: Posiluje dramatika a využití prvků dramatické výchovy týmovost a jsou využitelné v mezipředmětových tématech?

VO2: Posílí cílená podpora kolektivu třídy pozitivní vazby mezi spolužáky?

VO3: Podpoří metody zážitkové pedagogiky porozumění speciálním vzdělávacím potřebám spolužáků s postižením?

VO4: Posílí podpora klimatu ve třídě pozitivní chování žáků?

Se žáky jsme intenzivně pracovali po dobu školního roku 2018/2019. Naplánované aktivity byly cíleně zaměřeny tak, aby zpracovávaly nejprve obecnější témata týkající se vztahů s lidmi, vztahů ve třídě, chování k sobě navzájem až k tématům konkrétněji zaměřeným – spolužáci a já, kamarádství, vnímání a přijetí odlišnosti, postižení. Organizačně byla podpora realizována po dobu jednoho školního roku průběžně a pravidelně v rámci běžného vyučování. Při realizaci aktivit ve třídě byla přítomna vždy jedna učitelka (třídní učitelka nebo výchovná poradkyně) a asistentka pedagoga.

3.2 Charakteristika zkoumaného souboru a prostředí

Petra Röderová

Výzkumný soubor tvořila třída žáků sedmého ročníku běžné základní školy, která se nachází v Jihomoravském kraji. Škola vzdělává žáky na prvním a na druhém stupni se zajištěním stravování a školní družiny. Škola dlouhodobě přijímá také žáky s postižením a se znevýhodněním, disponuje školním poradenským pracovištěm, na kterém působí také výchovná poradkyně s funkcí koordinátorky inkluze. V rámci naší spolupráce jsme intenzivně spolupracovaly s třídní učitelkou a s výchovnou poradkyní.

Výzkumná třída čítá 16 žáků – 10 chlapců a 6 dívek. Počet žáků ve třídě je snížen z důvodu inkluze dvou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeden žák má diagnózu ADHD, druhý žák má kombinované postižení (zrakové postižení, tělesné postižení a hraniční intelekt).

Žák s diagnózou ADHD:

- Žák přišel do třídy až v sedmém ročníku. Žák je ve vyučování aktivní a komunikativní, spolužáci se však často smějí jeho dětinskosti, spontaneitě, enormnímu zájmu o kamarádství, neustálé aktivitě. Žák se často dožaduje pozornosti, chce být učitelkou vyvolán, usiluje o úspěch.

Žák s kombinovaným postižením

- Žák přišel do třídy v roce 2017, neboť jeho původní škola nabízela pouze první stupeň základního vzdělávání. Žákovo zrakové vnímání je sníženo v pásmu slabozrakosti, primárně tedy využívá zrak. Žák má také tělesné postižení, pohybuje se na vozíku, má také zhoršenou hybnost horních končetin. Žákovo postižení je kombinováno se

sníženým intelektem. Z podpůrných opatření je využíváno podpory ze strany asistenta pedagoga, o přestávkách žák odchází do speciálně zařízené odpočinkové místnosti, kde lehává v relaxačním vaku, aby se uvolnilo svalové napětí. Žák má upravené pracovní místo, sedí sám v lavici s polohovatelnou deskou. Pracovní místo je také vybaveno kontrastní podložkou. Pedagogové upravují tomuto žákovi pracovní listy, přizpůsobují metody práce.

V případě zrakového postižení v kombinaci s postižením tělesným a se sníženým intelektem bývají pro spolužáky špatně srozumitelné reakce žáka s postižením – ten většinou komunikuje emotivně, dětinsky, při komunikaci mohou působit rušivě mimovolní pohyby a žákovo grimasování. Spolužáci nerozumí sníženému pracovnímu tempu žáka a jeho obtížím ve zrakovém vnímání.

Současná třída byla utvořena pro druhý stupeň základního vzdělávání nově, avšak mnozí žáci byli na prvním stupni žáky třídy, ve které byl také společně vzděláván žák se zrakovým postižením. Dle slov výchovné poradkyně a třídní učitelky žáci současné třídy sice profitovali z toho, že kolektiv byl utvořen nově a pozměněn, avšak určitá „zátěž“ ze společného vzdělávání se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami na prvním stupni se do klimatu současné třídy promítla.

Před započítím spolupráce jsme věděli, že přítomnost žáků s postižením kolektiv poměrně zatěžuje, v rámci třídy jsou vytvořeny menší skupinky žáků, které se spolu vzájemně „nekamarádi“; na začátku spolupráce také byla patrná odtazitost mezi dívkami a chlapci. Konstelace a vztahy ve třídě tedy nebyly na začátku spolupráce zejména s ohledem na inkludované žáky pozitivní, žáci nedokázali brát ohled na odlišnost spolužáků s postižením a na jejich specifické potřeby, ve vzájemné komunikaci se objevovaly nepříjemné narážky, neohleduplnost, nevhodné komentáře, hrubosti vedoucí až k fyzické agresi.

Třída sedmého ročníku byla pro výzkumné aktivity zvolena cíleně, působení během spolupráce bylo směřováno k tomu, aby realizované aktivity pomohly zvýšit toleranci ze strany „zdravých“ spolužáků – aby porozuměli bariérám, které musí lidé s postižením překonávat a které se kvůli nim a specifickým symptomům postižení nějak projevují.

3.3 Popis výzkumného šetření

Petra Röderová, Marie Pavlovská

Výzkumné metody a postupy

Během naší práce byly realizovány přímé aktivity a činnosti ve třídě s využitím dramiky; v procesu vzdělávání žáci vypracovávali různá cvičení, zadané úkoly. V průběhu spolupráce byly analyzovány výsledky činnosti žáků (individuálně i skupinově realizované úlohy, výtvarné aktivity apod.), realizováno bylo zúčastněné pozorování.

S učitelkami společenských věd se v průběhu spolupráce konaly pravidelné osobní schůzky zaměřené na analýzu realizovaných činností a aktivit a jejich vliv na klima třídy. Neustále bylo vyhodnocováno chování žáků ve třídě k sobě navzájem.

Během přímé práce se žáky byly realizovány aktivity popsané v textu dále, při práci jsme využívali literární texty, vlastní vytvořené dotazníky, metody zážitkové pedagogiky a činnosti, jejichž jádrem bylo využívání metod dramatické výchovy.

Součástí spolupráce bylo také vyplnění a zpracování Dotazníku předností a nedostatků SDQ-Cze na začátku a na konci přímé práce ve škole. Výsledky tohoto šetření byly statisticky zpracovány ve spolupráci s Institutem výzkumu dětí, mládeže a rodiny na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity. Dotazník byl vyplněn třídními učitelkami v experimentální skupině (třídy, v nichž byly aktivity realizovány) a v kontrolní skupině (třídy stejné školy, v nichž tyto aktivity realizovány nebyly), a to na začátku a na konci školního roku. Výsledky kvantitativní části (dotazníkového šetření) jsou prezentovány v publikaci *Inkluzivní didaktika v praxi základní školy* (Bartoňová, Sedláčková & Vítková, 2020: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1974>), která vznikla v rámci projektu *Kvalitní inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní a střední škole* (grant. č. CZ.02.3.62/0.0/0.0/16_037/0004872) a s jeho finanční podporou.

Veškerá spolupráce a aktivity prováděné ve třídě byly realizovány dobrovolně, v souladu s GDPR a se souhlasem rodičů a zákonných zástupců.

Časový harmonogram přímé práce se třídou

Cílená práce se třídou byla realizována po dobu školního roku 2018/2019. Časový harmonogram práce:

- srpen až září 2018 – osobní schůzky s ředitelem školy a s učitelkami společenských věd v dané třídě
- září až prosinec 2018 – realizace 1. bloku aktivit
- leden až březen 2019 – realizace 2. bloku aktivit
- duben až červen 2019 – realizace 3. bloku aktivit

Každé setkání se třídou bylo pečlivě připravováno ve spolupráci s třídní učitelkou a s výchovnou poradkyní tak, aby byly klíčové aktivity dále rozvíjeny těmito pedagožkami v rámci výuky společenských věd. Každé setkání bylo zakončeno evaluací aktivit a naplnění dílčích cílů a návrhem pro další setkávání. Předpokladem práce na škole byla tedy aktivní spolupráce s vyučujícími a se žáky třídy.

Výzkumné aktivity ve spolupracující škole

Cílem výzkumných aktivit byla podpora pozitivního klimatu a přijetí žáka s postižením prostřednictvím práce s třídou s využitím metod dramatické výchovy. Zaměřili jsme se na eliminaci negativních jevů ve třídě a na posílení pochopení heterogenity, posílení spolupráce, sociálních kompetencí a týmovosti. Z důvodu složitosti vztahů ve třídě byla spolupráce nastavena tak, abychom zbytečně neupozorňovali na spolužáky s postižením a abychom cíleně posílili empatii, soudržnost, pozitivní vnímání druhých i sebe sama, týmovost a celkové vnímání toho, jak chování jednotlivce ovlivňuje druhé.

V průběhu srpna proběhla domluva s třídní učitelkou, výchovnou poradkyní a ředitelem školy ohledně naší spolupráce. Konkrétní výstupy ve výuce probíhaly v období jednoho školního roku a byly realizovány jak pracovníci z PdF MU, tak učitelkami školy. Školní rok byl tematicky rozdělen na tři celky.

1. blok – Hodnoty v životě každého z nás (září, říjen, listopad, prosinec)

V prvním bloku spolupráce byla pozornost zaměřena na obecnou práci s hodnotami. Cílem bylo zvýšit povědomí žáků o hodnotách, budovat schopnost rozlišovat dobro a zlo, nahlédnout na hodnoty mezilidských vztahů jako je empatie, pomoc druhému, obětavost atd. Součástí práce byla také reflexe toho, jak dokážu já pro pomoc druhému napnout vlastní síly, obětovat svůj čas apod. Žáci pracovali s konkrétními tématy pomoci; co může každý z nás nabídnout druhému, aby mu pomohl, aby se lépe dařilo jemu i celé skupině (např. třídě).

Práce v prvním bloku cíleně obsahovala jednak aktivity pasivní (dotazník jak vnímám školu, hodnoty apod.), jednak aktivní činnosti při přímé práci ve třídě – práci s literárním textem, dramatizaci příběhu, skupinovou práci a vytváření plakátů.

První blok vrcholil vánočním obdobím, kdy měla třída za úkol formulovat přání pro třídu, která si mohou plnit po celý školní rok.

Cílem bylo posílení komunikace a spolupráce ve třídě, zmírnění vnímaných rozdílů mezi jednotlivci či dílčími skupinkami, které byly ve třídě utvořeny, zvýšení zájmu o druhé, navázání bližších vzájemných vztahů.

Konkrétní návrhy aktivit pro dané období:

Dotazník „Škola je místo, kde...“; dotazník „nedokončených vět“; „Co bych chtěl mít...“; „Můj žebříček hodnot“; Práce s literárním textem O. Wilde: Šťastný princ; Cvičení týkající se hodnot; Vánoční příběh – co bych si přál pro svou třídu, práce na pravidlech plnění; Klubíčko a další.

2. blok – Jsme kamarádi (leden, únor, březen)

Druhý blok byl zaměřen na dobré vztahy – hodnotu přátelství a kamarádství. Opět bylo využito pasivních technik (dotazník nedokončených vět apod.) i prakticky zaměřených aktivit – hry na důvěru a spolupráci, cvičení na vnímání sebe a druhých.

Žáci pracovali s literárními texty a se symboly s cílem lépe porozumět tomu, že mohou sami sebe vnímat rozdílně, než jak je vnímají druzí. Hry na důvěru a spolupráci cíleně posilovaly týmovost, vzájemnost a celistvost třídního kolektivu, který je vnitřně rozdělen. Při setkáních byly patrné pozitivní reakce na druhé, pozvolna byly snižovány kritické náhledy na druhé.

Konkrétní návrhy aktivit pro dané období:

Cvičení zaměřené na vztahy, jak se vidím já, jak mě vidí kamarádi; Knoflíky; Koho bych si vzal/a na pustý ostrov; Hry na důvěru a spolupráci; Zlomyslný vlk (České centrum pro vyjednávání a řešení konfliktů, 1996); Práce s literárním textem; Klíč jako symbol důvěry a tajemství; Školní výlet a další.

3. blok – Odlišnost; život s postižením (duben, květen, červen)

Třetí blok byl věnován problematice odlišnosti a postižení. Byly využity aktivní i pasivní činnosti, cílem bylo přijímat a vnímat odlišnost jako běžnou, přijatelnou a samozřejmou charakteristiku v mezilidských vztazích.

Na základě práce s přijímáním odlišnosti byli žáci seznamováni s odlišností člověka danou zdravotním postižením – pozornost byla věnována postižení zrakovému a tělesnému.

Žáci prožili intenzivní aktivity při simulaci tělesného a zrakového postižení s využitím speciálních pomůcek užívaných u této cílové skupiny jak v oblasti sebeobsluhy, tak ve vzdělávání. Při simulačních aktivitách byl kladen důraz na individuální prožitek bariér daných postižením a hledání osobních strategií, jak tyto bariéry a znevýhodnění překonávat (např. zvládnutí trasy při jízdě na vozíku, orientace na ploše při zhoršeném vidění apod.). Zároveň byl kladen důraz na posílení vztahů v třídním kolektivu – práce ve dvojicích, ve skupinách apod.

Blok seznámení s postižením vyvrcholil setkáním s člověkem s postižením, žáci absolvovali přednášku s následnou besedou nevidomého profesionálního sportovce p. Ondřeje Zmeškala (www.ondrejzmeskal.cz) Cílem bylo představit reálný životní příběh člověka se získaným těžkým zrakovým postižením a zejména to, jak aktivně je možné žít i přes nutnost překonávat bariéry, které způsobuje postižení. Přednáška měla informativní a vzdělávací charakter. V besedě měli žáci příležitost dotazovat se a diskutovat o projevech postižení zraku, zvládnání každodenních aktivit, o možnostech sportu nevidomých apod. Žáci projevíli velký zájem a angažovanost, setkání s nevidomým sportovcem v nich vyvolalo zájem o problematiku a obdiv ke kompetencím takovýchto osob žít samostatně.

Konkrétní návrhy aktivit pro dané období:

NEVIDÍM (hry a cvičení procházející celým vyučováním); Tělesné omezení (hry a cvičení procházející celým vyučováním); Ukázka speciálních pomůcek, pomoc lidem v různých situacích; Práce se životními příběhy skutečných osob s postižením.

Další možnosti, jak pracovat s tématem odlišnosti (během naší spolupráce tyto aktivity nebyly realizovány):

- Nebojme se neznámého, cizinec ve třídě.
- Přijetí jinakosti – beseda o jiných kulturách, pozvání cizince, hledání této problematiky v krásné literatuře, ukázka z filmů.

Konec června – závěr přímé práce na škole, setkání s učitelkami a diskuse o přínosu vzájemné spolupráce

Hry a cvičení realizované během spolupráce se školou jsou prezentovány v příloze. Jejich cílem bylo stmelit kolektiv, přijmout odlišnost, získat nezkrácené informace o zrakovém i tělesném postižení, rozvíjet u dětí toleranci, empatii, solidaritu, poskytnout pomoc potřebnému. Jednotlivé aktivity jsou popsány z hlediska cíle, potřebného vybavení, postupu práce, uvádíme také krátkou reflexi z naší praxe.

3.4 Vyhodnocení práce s výzkumnou třídou

Petra Röderová, Marie Pavlovská

Spolupráce se školou a se žáky třídy probíhala po dobu školního roku 2018/2019 v úzké kooperaci s třídní učitelkou a s výchovnou poradkyní školy, která je zároveň koordinátorkou inkluze. Po celou dobu jsme sledovali klima třídy a vztahy ve třídě, přijetí spolužáků se speciálními vzdělávacími potřebami, spolupráci a týmovost ve třídě, spolupráci žáků s učiteli. Na základě analýzy činností, průběžné evaluace a pozorování uvádíme výsledky šetření a odpovědi na výzkumné otázky.

VO1: Posiluje dramatika a využití prvků dramatické výchovy týmovost a jsou využitelné v mezipředmětových tématech?

V rámci naší práce se třídou jsme hojně využívali dramiku ve smyslu práce s mezipředmětovými tématy, jako je přátelství, úcta a respekt k druhým, pomoc druhému apod. Během roční spolupráce byly vytvořeny učební celky, kdy právě prostřednictvím příběhu, zážitku a zkušenosti byla tato témata předkládána a společně ztvárňována se žáky z výzkumné třídy. Na počátku spolupráce byla u žáků patrná určitá neznalost práce formou dramatizace či hraní role, žáci byli stydliví a ostýchaví, zpočátku byli také někteří jedinci neochotní aktivně se zapojit. V průběhu spolupráce si žáci na náš způsob práce zvykli a začali se aktivněji zapojovat. Velmi patrná byla větší ochota spolupracovat s jinými spolužáky než jen s těmi oblíbenými, a třída se tak začala více stmelovat.

Některá témata byla pro žáky sedmého ročníku zpočátku těžko uchopitelná, témata jako „hodnoty“ nebo „pomoc“, vnímali jako obecná, v dnešní době nedůležitá. Navedením na konkrétní životní zkušenosti a využitím metod dramatické výchovy se obecné téma stalo

srozumitelným a přítomným. Potvrdilo se, že **dramatika a využití prvků dramatické výchovy posilují týmovost a jsou využitelné v mezipředmětových tématech.**

VO2: Posílí cílená podpora kolektivu třídy pozitivní vazby mezi spolužáky?

Naše spolupráce se třídou byla cíleně vytvořena tak, aby byla zpracovávána nejprve nadřazená témata a teprve následně témata dílčí, konkrétní, zaměřená na odlišnost a osoby s postižením. Toto směřování naší spolupráce vycházelo z vědomí, že postižení a jeho projevy jsou pro žáky náročným tématem.

V případě problematiky inkluze a přijetí postižení je potřeba pozorně vnímat, jak tento fenomén vnímají žáci i pedagogové. Pokud je ve třídě patrný negativismus a případně se již objevují nějaké negativní projevy vůči spolužákům s postižením, je vhodné věnovat se této problematice citlivě a uvážlivě.

V případě naší spolupráce se ukázalo jako efektivní, že spolupráce se žáky byla navázána neformálními a hravými aktivitami na zdánlivě odlišná témata, která žáky nezatěžovala. Až po uplynutí pololetí byla práce více zaměřena na problematiku odlišnosti a postižení a konkretizována až v poslední třetině spolupráce. V této době již byl dlouhodobými, cílenými aktivitami kolektiv třídy posílen a byly patrné vazby mezi spolužáky, kteří k sobě byli v minulosti odmítaví. **Cílená podpora kolektivu třídy posílí pozitivní vazby mezi spolužáky.**

VO3: Podpoří metody zážitkové pedagogiky porozumění speciálním vzdělávacím potřebám spolužáků s postižením?

Metody zážitkové pedagogiky byly cíleně zvoleny tak, aby žáci zažili aktivity při simulaci určitých druhů postižení. Vzhledem k přítomnosti žáka s kombinací zrakového a tělesného postižení ve třídě jsme se zaměřili právě na postižení zrakové a tělesné.

Zážitek umožňuje žákům neformální učení. Presentaci pomůcek a cíleně připravené aktivity žáci vnímali jako hravé aktivity, s nadšením se zapojovali a velmi pozitivně je zpětně hodnotili.

Díky simulaci postižení a vyzkoušení praktických činností s nemožností plného využití obou končetin (např. chůze s chodítkem, podpis ústy apod.) či zrakového vnímání (stříhání při zaslepení jednoho oka okluzorem, hmatové vnímání bez zrakové kontroly apod.) žáci zažili, jak obtížná, vysilující a časově náročná je pro ně běžná aktivita, kterou bez omezení zvládnou rychle a bez obtíží. Během realizace zážitkových činností byly často slyšet komentáře jako „to je hrozně náročné“, „jak to můžou ti vozíčkáři zvládnout“ apod., z čehož bylo patrné

uvědomění si bariér, které osoby s postižením musí překonávat. Zjistili jsme, že **metody zážitkové pedagogiky podpoří porozumění speciálním vzdělávacím potřebám spolužáků s postižením.**

VO4: Posílí podpora klimatu ve třídě pozitivní chování žáků a také kompetence učitelů?

Jak již bylo uvedeno, cílené aktivity ve třídě byly plánovány s vědomím, že třídní klima a vztahy mezi žáky jsou zatíženy přítomností spolužáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Po každém vstupu proběhla evaluace s třídní učitelkou a s výchovnou poradkyní, vždy jednou měsíčně proběhlo vyhodnocení dílčích činností učitelek ve třídě a hodnocení významu a působení činností pro podporu vzájemných vazeb ve třídě. Ačkoliv nedošlo k tomu, že by se spolužáky s postižením byly po provedených aktivitách navázány výrazně přátelské vztahy a velká přátelství, za významné považujeme i dílčí pozitivní změny, které se v kolektivu udály.

Na začátku spolupráce byl třídní kolektiv velmi roztržštěn, vzájemně se odmítaly dívky s chlapci, patrná byla averze některých žáků vůči jiným a vyčleňování žáků, kteří jsou nějakým způsobem odlišní – postižením; oblečením, které není „IN“; rodinným zázemím.

Ve druhé půli naší spolupráce bylo patrné, že žáci již nejsou odmítaví vůči vzájemné spolupráci, zvýšila se také míra vzájemné komunikace. Za zásadní považujeme změnu v přístupu ke spolužákům s postižením. Na začátku spolupráce byly patrné posměšky a odmítání projevů žáků s postižením, nedostatek úcty a respektu, v případě žáka s ADHD došlo také k negativním střetům. V závěru naší spolupráce tyto negativní projevy ustaly – nelze sice hovořit o výrazně přátelských vazbách se žáky s postižením, ale byl patrný respekt a větší porozumění. V tomto kontextu považujeme efektivitu podpory klimatu třídy za prokazatelnou a významnou. Potvrdilo se, že **podpora klimatu posílí ve třídě pozitivní chování žáků.**

Během spolupráce byly učitelkám předávány návody a doporučení na provádění dílčích aktivit, docházelo ke vzájemné výměně zkušeností. Ve třetí fázi spolupráce týkající se postižení byly učitelkám předány odkazy na dostupné webové stránky a videa, která mohou při práci s problematikou postižení a inkluze využívat ve výuce na druhém stupni základní školy, což učitelky ocenily.

Vyhodnocení hlavní výzkumné otázky:

HVO: Je cílená podpora klimatu inkluzivní třídy přínosná pro žáky a pro pedagogy?

V dílčích výzkumných otázkách byl popsán pozitivní efekt, který může inkluzivnímu vzdělávání přinést:

- využívání prvků dramatické výchovy a zážitkového vyučování;
- cílená příprava s perspektivou podpory porozumění odlišnosti a postižení;
- citlivý přístup vůči problematice postižení;
- využití mezipředmětových témat, která posilují pozitivní vazby v kolektivu.

Chování žáků ve sledované třídě objektivně vykazovalo po roce aktivní práce pozitivní změny. V kolektivu vznikaly nové vazby mezi jednotlivci a dílčími skupinkami, které měly vůči sobě na začátku spolupráce odmítavý postoj. Za velmi pozitivní v kontextu vnímání postižení považujeme efekt zážitkového setkání s postižením a také osobní setkání s člověkem s postižením. Tyto zmíněné aktivity měly význam pro posílení kompetencí participujících žáků a také učitelů. Spolupracující učitelky získaly informace a nové zdroje o osobách s postižením, žáci sedmého ročníků a učitelé školy se mohli zúčastnit osobního setkání s profesionálním nevidomým sportovcem, a reflektovat tak své představy o zvládnutí bariér v životě nevidomého člověka.

Za podstatné považujeme také to, že s tématy, která byla se žáky při aktivitách zpracována, učitelky ve výuce společenskovedních předmětů dále pracovaly a navázaly dalšími doporučenými aktivitami. Došlo tak k zachování kontinuity a témata byla zpracována v souvislostech.

V tomto kontextu **lze potvrdit, že cílená podpora klimatu inkluzivní třídy je přínosná pro žáky a pro pedagogy** a můžeme doporučit pro posílení inkluzivních snah ve školách následující:

- Využívání metod a forem práce, které podporují spolupráci žáků v kolektivu, jako je např. kooperativní učení, peer tutoring aj.
- Využívání metod práce, které umožňují neformální učení a zážitek, který díky emočnímu prožitku spojenému s danou aktivitou umožní lepší zapamatování a porozumění dané problematice (např. zážitkové vyučování, dramatika).
- Citlivý přístup vůči problematice postižení a reflexi jak specifik žáků, tak rodinných prostředí, ze kterých pocházejí.
- Vzájemnou spolupráci mezi učiteli, mezipředmětovou a projektovou výukou s propojením do souvislostí.

Problematika postižení a inkluze je v současném vzdělávání vnímána v celé šíři pozitivních i negativních aspektů. Při zpracování této problematiky považujeme za vhodné využívat příkladů dobré praxe, které nalezneme u poskytovatelů sociálních služeb či v oblasti školství, ale také individuální životní příběhy skutečných osob, které i přes postižení překonávají bariéry ve svém každodenním životě. Takové konkrétní příklady a jejich prezentace přizpůsobená věku dětí a žáků může významně pomoci prolomit bariéry v mezilidských vztazích, v porozumění odlišnosti, a podpořit tak respekt a základní lidskou úctu k jedinečnosti každého z nás.

3.5 Závěrečné shrnutí zaměřené na zrakové postižení a doporučení pro speciálněpedagogickou teorii a praxi

Během spolupráce se školou jsme neočekávali zásadní obrat v chování žáků vůči spolužákům s postižením, mimo jiné vzhledem k náročnosti jejich věkového období. Přesto, jak uvádíme ve vyhodnocení výzkumných otázek, byla během naší spolupráce prokazatelně posílena vzájemná interakce a spolupráce ve třídě, pozitivní vnímání druhých, vzájemný respekt, došlo také k citelné eliminaci negativních jevů ve třídě. Ze zmíněných důvodů hodnotíme spolupráci jako přínosnou jak pro žáky, tak pro učitelky, které mohly získat příležitost nahlédnout na své žáky z jiného pohledu a rozšířit své dovednosti práce v inkluzivní třídě.

Naší spolupracující škole – spolupracujícím učitelkám – byl kromě zmíněného dotazníku SDQ-Cze poskytnut také dotazník s názvem „Škola je místo, kde...“ (Vojtová & Fučík, 2012), který zjišťuje, jak se žáci cítí ve škole. Tento dotazník již byl zpracován přímo učitelkami a poskytl jim zajímavé informace o jednotlivých žácích a jejich vnímání prostředí školy. Výsledky tohoto šetření neuvádíme, slouží již přímo potřebám školy. Upozorňujeme však na využití a přínos tohoto nástroje pro spolupracující školu.

Domníváme se, že získané výsledky výzkumného šetření lze doporučit jako příklady dobré práce pro práci učitelů v inkluzivních školách.

Shrnutí

Inkluze přináší do vzdělávání fenomén, kterým jsou často velmi nesourodé kolektivy ve třídách. Jako velmi efektivní způsob práce ve společném vzdělávání žáků intaktních a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nabízíme aktivity využívající prvky dramatické výchovy. Tyto aktivity mohou být cíleně vytvářeny tak, aby byli žáci se speciálními vzdělávacími potřebami či s jakýmkoliv znevýhodněním respektováni a přijímáni ostatními a aby byla posílena týmovost kolektivu. Je dobré, aby žáci ve třídě v rámci procesu edukace lépe poznali každý sám sebe, své spolužáky, uvědomili si důležitost vztahů s ostatními a porozuměli chování a odlišnostem ostatních neformálním a zábavným způsobem. Cíleným posilováním pozitivních vztahů ve třídě můžeme pomoci žákům vytvářet respektující a přátelské prostředí.

Summary

Inclusion brings to education a phenomenon - often very heterogeneous groups in the classroom. As a very effective way of working in inclusive education together with pupils with special educational needs, we offer activities using elements of drama education. These activities can be targeted so that pupils with special educational needs or any disadvantage are respected and accepted by others, and the class's teamwork is strengthened. It is good for the pupils in the classroom to get to know each other, their classmates better, to understand the importance of relationships with others and to understand the behavior and differences of others in an informal and entertaining way. We can help our pupils to create a respectful and friendly environment by purposefully strengthening positive relationships in the classroom.

Literatura

- Allman, B., & Lewis, S., et al. (2014). *Teaching the Expanded Core Curriculum to Students with Visual Impairments*. New York: AFB Press.
- Anton, M. (2004). *Refrakční vady a jejich vyšetřovací metody*. Brno: Národní centrum ošetřovatelství a nelékařských zdravotnických oborů v Brně.
- Atkinson, R. L., et al. (2003). *Psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál.
- Autrata, R., & Vančurová, J. (2002). *Nauka o zraku*. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví v Brně.
- Bartoňová, M., & Pitnerová, P., et al. (2013). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve středním školství*. Brno: Paido.
- Baslerová, P., et al. (2012a). Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb, část II. – Diagnostické domény pro žáky se zrakovým postižením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Baslerová, P., et al. (2012b). *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Beneš, P., & Vrubel, M. (2017). *Oftalmologie pro speciální pedagogy*. Brno: Paido.
- Bubeníčková, H., Karásek, P., & Pavlíček, R. (2012). *Kompenzační pomůcky pro uživatele se zrakovým postižením*. Brno: TyfloCentrum Brno.
- Čálek, O., Holubář, Z., & Cerha, J. (1991). *Vývoj osobnosti zrakově těžce postižených*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál.
- Davidová, R. (2008). *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 1. vyd. Praha: Portál.
- Degenhardt, S., & Henriksen, Ch. (2009). Was macht die Bildung von Menschen mit mehrfachen Behinderungen zu einer sehgeschädigtenpädagogischen Bildung? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 78(3), 212–226.
- Finková, D. (2011). *Rozvoj hapticko-taktilního vnímání osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hamadová, P., Květoňová, L., & Nováková, Z. (2007). *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido.
- Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. 1. vyd. Praha: Portál.
- Henriksen, A., & Laemers, F. (2016). *Funktionales Sehen. Diagnostik und Intervention bei Beeinträchtigung des Sehens*. Würzburg: Edition Bentheim.
- Holbrook, C. M., et al. (2017). *Foundations of Education. Volume 1 – History and Theory of Teaching Children and Youths with Visual Impairments*. New York: AFB Press.

- Janková, J., & Moravcová, D. (2017). *Asistent pedagoga a dítě se zrakovým postižením*. Praha: Pasparta.
- Janková, J. (2015). Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání: dílčí část. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Jesenský, J. (1988). *Hmatové vnímání informací s pomocí tyflografiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Jirásková, N. (2006). Terapie očních chorob. In P. Rozsival, *Oční lékařství*. Praha: Galén.
- Kochová, K., & Schaeferová, M. (2015). Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk. Praha: Portál.
- Kochová, T. (2012). *Tak a tak na taktilní knížku*. 2. vyd. Praha: Asociace rodičů a přátel dětí nevidomých a slabozrakých v ČR.
- Kopřiva, P., et al. (2005). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.
- Krug, F. K. (2001). *Didaktik für den Unterricht mit sehbehinderten Schülern*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kucharská, A., et al. (2007). *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika ve speciálně pedagogických centrech*. Praha: IPPP.
- Kuchynka, P., et al. (2007). *Oční lékařství*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- Kvapilíková, K. (2000). *Anatomie a embryologie oka*. Brno: IDVPZ.
- Lang, M., et al. (2008). *Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern*. Band 1. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Lang, M., & Thiele, M. (2017). *Schüler mit Sehbehinderung und Blindheit im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Lechta, V. (2011). *Symptomatické poruchy řeči*. Praha: Portál.
- Lueck, A. H. (2004). *Functional vision: a practitioner's guide to evaluation and intervention*. New York: American Foundation for the Blind.
- Macháček, P. (2002). *Osvětlení a slabozrakost: jak správně svítit a vytvořit vhodné podmínky pro slabozrakého člověka*. Praha: Tyfloservis.
- Mason, H., et al. (1999). *Visual Impairment*. 2. vyd. London: David Fulton Publishers.
- Moleman, Y., van den Broek, E., & van Eijden, A. (2015). *Rosteme hrou: vývoj a podpora hry dětí se zrakovým postižením*. Praha: Raná péče EDA.
- Moravcová, D. (2004). *Zraková terapie slabozrakých a pacientů s nízkým vizem*. 1. vyd. Praha: Triton.
- Müller, O. (1995). *Dramika (nejen) pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti*. Praha: Akademia.
- Pavlovská, M. (2002). *Cesta současné školy ke škole tvořivé*. 1.vyd. Brno: MSD.
- Pavlovská, M. (2004). Komunikace a řešení problémových situací ve škole pomocí metod dramatické výchovy. Brno: MSD.
- Pavlovská, M. (2005). Divadlo ve výchově při řešení problémových situací ve škole. In *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* (s. 169–176). Brno: Masarykova univerzita.
- Pipeková, J., et al. (2010). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. rozš. a uprav. vydání. Brno: Paido.
- Röderová, P. (2019, v přípravě). Speciálněpedagogická diagnostika oftalmopedická. Metodické texty k projektu MUNI 4.0. Brno: Masarykova univerzita.
- Röderová, P. (2015). *Edukace osob se zrakovým postižením v osobnostním pojetí*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita.
- Říčan, P., & Krejčířová, D., et al. (2006). *Dětská klinická psychologie*. 4., přepr. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing.
- Smékal, V., & Macek, P. (Eds.). (2002). *Utváření a vývoj osobnosti. Psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister & Principal.
- Soriano, V. (2006). Individuální plán přechodu do zaměstnání. Období podpory přechodu ze školy do zaměstnání. European Agency for Development in Special Needs Education.
- Vágnerová, M. (1995). *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie*. Praha: Karolinum.
- Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing.
- Valenta, M. (1998). *Dramatika pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vojtová, V. & Fučík, P. (2012) *Předcházení problémům v chování žáků*. 1. vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 40 pp.
- Vojtová, V., & Pavlovská, M. (2013) Včasná intervence jako zdroj inkluzivních přístupů k dětem v riziku poruch chování. Brno: Masarykova univerzita.
- Voženílek, V. (2010). *Hmatové mapy technologií 3D tisku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vrubel, M. (2015). Facilitátory a bariéry školní a sociální inkluze osob se zrakovým postižením. Brno: MSD.
- Wagner, E. (2003). *Sehbehinderung und soziale Kompetenz*. Frankfurt: Peter Lang GmbH.
- Walther, R. (2003). Einführung in die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Webster, A., & Roe, J. (1998). Children with Visual Impairments. Social interaction, language and learning. New York: Routledge.

Internetové zdroje:

- Asociace (2020). *Asociace rodičů a přátel dětí nevidomých a slabozrakých v ČR*. Dostupné z <https://asociacerodicu.estranky.cz/>
- Leviček, D. (2020). *Skauting pro všechny: inkluze dětí se zrakovým postižením ve volnočasových aktivitách* (Bakalářská práce). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z <https://is.muni.cz/th/znob4/>
- NÚV (2011). *Informální a implicitní učení*. Dostupné z <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2011/Zp1105pIIa.pdf>
- WHO (2019). *Blindness and vision impairment*. Dostupné z <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>
- Lupa stojánková s osvětlením*. Dostupné z <http://pomucky.blindfriendly.cz/opticke-pomucky.html#1112>
- MKF*. Dostupné z <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-funkcnich-schopnosti>
- Monokulár*. Dostupné z <http://pomucky.blindfriendly.cz/opticke-pomucky.html#1211>
- Nepřenosná stolní lupa ClearView*. Dostupné z <https://spektra.eu/clearview-c-s-hlasem/>
- Polokoule, řádková lupa a hranol*. Dostupné z <http://pomucky.blindfriendly.cz/opticke-pomucky.html#1121>
- PSPP*. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/pspp-cleneni>
- RVP*. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp>
- Skládací přenosná lupa Transformer HD*. Dostupné z <https://spektra.eu/transformer-hd/>
- Teiresiás*. Dostupné z <https://www.teiresias.muni.cz/>
- ZoomText*. Dostupné z <https://spektra.eu/zoomtext/>

Seznam obrázků a tabulek

Seznam obrázků

Obr. 1: Hmatové válečky (archiv autorky).....	23
Obr. 2: Hmatové pexeso (archiv autorky).....	23
Obr. 3: Text s obrázkem – dobré vidění (archiv autorky).....	30
Obr. 4: Simulace snížené zrakové ostrosti (archiv autorky)	30
Obr. 5: Psaní – dobré vidění (archiv autorky).....	31
Obr. 6: Simulace snížené zrakové ostrosti (archiv autorky)	31
Obr. 7: Příklady sešitů s tučnými linkami (archiv autorky)	31
Obr. 8: Rýsovací potřeby pro slabozraké žáky (archiv autorky).....	32
Obr. 9: Zjednodušené zobrazení oblastí, které posuzujeme u aktuálního stavu žáka (archiv autorky).....	33
Obr. 10: Polokoule, řádková lupa a hranol (online).....	42
Obr. 11: Lupa stojánková s osvětlením (online).	42
Obr. 12: Nepřenosná stolní lupa ClearView (online).....	43
Obr. 13: Skládací přenosná lupa Transformer HD (online).	43
Obr. 14: Monokulár (online).	43
Obr. 15: Reliéfní obrázky – obrázek vyrobený termoformem a obrázek vyrobený na fuseru (archiv autorky).....	47
Obr. 16: Fotografie hmatové mapy (Levíček, 2020).....	48
Obr. 17: Fotografie hmatového vnímání reliéfních obrázků vytvořených termoformem (archiv autorky).....	48
Obr. 18: Co rozvíjí dramika (Pavlovská, 2013).	52
Obr. 19: Prointervenční kruh dramiky (Vojtová & Pavlovská, 2013).	55

Seznam tabulek

Tab. 1: Kategorie zrakového postižení – posudková kritéria v českém prostředí.....	17
--	----

Jmenný rejstřík

A

Allman, B., Lewis, S. 36
Anton, M. 12, 13
Atkinson, R. L. 20, 26
Autrata, R., Vančurová, J. 13,

B

Bartoňová, M., Pitnerová, P. 26
Baslerová, P. 34, 36, 38, 39, 45,
Beneš, P., Vrubel, M. 9, 11
Bubeníčková, H. 42, 46

Č

Čálek, O., Holubář, Z., Cerha, J. 17, 18,
Čáp, J., Mareš, J. 19, 20, 21, 22

D

Davido, R. 23, 32
Degenhardt, S., Henriksen, W. 28

F

Finková, D. 47

H

Hamadová, P., Květoňová, L.,
Nováková, Z. 16, 17
Helus, Z. 27, 33
Henriksen, A., Laemers, F. 41
Holbrook, C. M. 16, 18, 24, 25, 28

J

Janková, J. 34, 36,
Janková, J., Moravcová, D. 17, 36
Jesenský, J. 47

Jirásková, N. 14

K

Kochová, K., Schaeferová, M. 16, 19, 20, 21,
23, 24,
Kochová, T. 48
Kopřiva, P. 26
Krug, F. K. 16
Kucharská, A. 35
Kuchynka, P. 11
Kvapilíková, K. 12

L

Lang, M. 17, 20, 21, 25
Lang, M., Thiele, M. 36, 44, 47
Langmeier, J., Krejčířová, D. 21
Lechta, V. 20, 23, 25
Levíček, D. 48
Lueck, A. H. 14, 15

M

Macháček, P. 38, 45
Mason, H. 19, 21, 22, 24, 27
Moleman, Y., Broek E., Eijden, A. 22, 32
Moravcová, D. 24, 28
Müller, O. 50, 53

N

Nakonečný, M. 19

P

Pavlovská, M. 52
Pipeková, J. 21, 24, 25, 27

R

Röderová, P. 18, 24, 28, 35, 36, 49

Ř

Říčan, P., Krejčířová, D. 19

S

Smékal, V., Macek, P. 21, 25, 27

Soriano, V. 27

V

Vágnerová, M. 16, 20, 21, 24, 25, 27

Valenta, M. 50, 53, 54

Vojtová, V., Fučík, P. 75

Vojtová, V., Pavlovská, M. 55

Voženílek, V. 47,

Vrubel, M. 13, 14, 15

W

Wagner, E. 17, 18,

Walthes, R. 17, 18,

Webster, A., Roe, J. 20, 23, 25, 28

Věcný rejstřík

A

Astigmatismus 9, 13, 14

C

Centrum 35, 36, 77, 78

speciálněpedagogické pro zrakové
postižení (SPC pro ZP) 35, 36, 48

D

Diagnostika 24, 27, 78

Dítě 10, 11, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25,
26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 37, 50, 51,
54, 77, 78
se zrakovým postižením 22, 23, 24, 32,
78

Dramatika 50, 51, 52, 53, 55, 56, 63, 65, 79,
80, 82

H

Hmat 19, 20, 23, 24, 25, 32, 36, 46, 47,
48, 49, 64, 78, 80, 82

Hodina 5, 40, 45, 49
vyučovací 5, 37, 40, 49

Hodnocení 6, 17, 49, 52, 62, 64, 65, 68, 75
formativní 6

Hypermetropie (dalekozrakost) 9, 13, 14

I

Individualizace 6
vzdělávání 6

K

Komunikace 8, 17, 19, 20, 25, 26, 29, 30,
35, 38, 50, 51, 52, 53, 58, 60, 64, 79

L

Lidé 10, 17, 18, 25, 27, 34, 58, 61
se získaným postižením zraku 18

Lupa 42, 43, 80, 82

M

Myopie (krátkozrakost) 9, 12, 13, 14

Monokulár 43, 80, 82

Myšlení 18, 19, 20, 40, 52

N

Nevidomý 10, 15, 20, 22, 40, 41, 46, 47, 48,
49, 62, 78, 80

O

Oko 9, 13, 14, 28, 29, 32

Osoba/ osobnost 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17,
18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 33, 35,
37, 38, 43, 46, 47, 53, 54, 55, 62, 63, 64,
65, 66, 69, 77, 79, 80
se zrakovým postižením 9, 10, 20, 27,
38, 62, 77, 79, 80

Ostrost

zraková 10, 11, 12, 14, 15, 17, 28, 30, 31,
34, 38, 82

P

- Paměť 19, 20, 24, 33
- Pedagog 4, 6, 8, 17, 24, 25, 27, 28, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 49, 53, 54, 56, 58, 63, 65, 77, 78, 79, 80
speciální 36, 37, 77, 79, 80
- Plán 5, 6, 57, 36, 40, 79
individuální vzdělávací (IVP) 5, 36
- Podpora 4, 6, 25, 26, 34, 35, 36, 56, 57, 60, 63, 64, 65, 79
psychologická 18
- Pole
zorné 10, 11, 12, 14, 17, 28, 29, 31
- Pomůcky 35, 39, 42, 47, 77, 80
speciální 35
- Poruchy 5, 15, 16, 24, 28, 44, 78, 80
barvocitu 5, 15
binokulárního vidění 16, 24, 44
- Postižení
zrakové (zraku) 10, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 28, 40, 44, 61
zraku centrální 28, 44
zraku vrozené 17, 19, 20, 39
- Pozornost 13, 16, 19, 20, 22, 28, 29, 33, 40, 57
- Předměty
speciálněpedagogické péče 35, 36, 37

R

Refrakce 9, 12, 13, 16, 77

Ř

Řeč 19, 20, 23, 25, 78

S

Slabozrakost/ slabozraký 10, 17, 22, 32, 42, 45, 48, 57, 79, 80

Š

Šilhání (strabismus) 11, 15, 16, 29

Škola 4, 6, 13, 24, 27, 37, 50, 57, 60, 65, 68, 69, 71, 73, 75
hlavního vzdělávacího proudu 4, 75

T

Třídy 4, 8, 38, 57, 60, 63, 68, 69, 71, 73, 76
inkluzivní 4, 8

Tupozrakost (amblyopie) 15, 16

V

Vada 9, 23, 28
refrakční 9

Věk
předškolní 21, 22, 23, 24, 46
školní 15, 24, 25, 26

Vidění
binokulární 15, 16, 24, 28, 44

Vnímání 14, 15, 16, 18, 20, 22, 23, 24, 25, 28, 32, 33, 34, 36, 38, 40, 45, 47, 48, 49, 50, 53, 57, 58, 60, 64, 65, 75, 77, 78, 82

Volba 26, 27, 44, 45
povolání 26, 27

Výchova
dramatická 50, 55

Výuka
heterogenních kolektivů 6

Vzdělávání 6, 8, 16, 25, 26, 35, 36, 37, 38, 40, 46, 47, 49, 50, 55, 56, 57, 58, 61, 65, 66, 76, 77, 78
inkluzivní 6, 50, 58, 65

Z

Zařízení 4, 36, 39, 43, 44

školské poradenské (ŠPZ) 4, 36, 39

Zrak 9, 16, 17, 34, 57

Zrakové

vnímání 18, 19, 22, 27, 49, 57

funkce 10, 12, 28, 36

Ž

Žák

nevidomý 10, 15, 20, 22, 40, 41, 46, 47,
48, 49, 62, 78, 80

s Aspergerovým syndromem (AS) 4, 5

s diagnózou ADHD 28, 57, 64

s epilepsií 4, 5

s kombinovaným postižením 28, 48, 57

s mozkovou obrnou 4, 5

s narušenou komunikační schopností
(NKS) 4, 5

s oslabeným viděním 30, 31, 39-45, 78

se sluchovým postižením 4, 5

se speciálními vzdělávacími potřebami
(SVP) 36, 39, 51, 56, 57, 58, 62, 64, 76,
77, 79

se specifickými poruchami učení (SPU)
4, 5

se zrakovým postižením (postižením
zraku) 26, 31, 36, 38, 39, 40, 42, 75

Přílohy

Seznam příloh

Příloha 1: Formulář SDQ-Cze dotazník.....	81
Příloha 2: Ukázky aktivit, her a cvičení pro podporu inkluzivního klimatu ve třídě.....	82
Aktivita č. 1: Představuji svého souseda.....	83
Aktivita č. 2: Zjistí co nejvíce o druhém.....	84
Aktivita č. 3: Vymění se ti, kdo.....	85
Aktivita č. 4: Jak se cítím.....	86
Aktivita č. 5: Co bych byl, kdybych byl.....	87
Aktivita č. 6: Já a moje role.....	88
Aktivita č. 7: Nechci se chlubit, ale.....	89
Aktivita č. 8: Maska.....	90
Aktivita č. 9: Pokládání předmětu.....	91
Aktivita č. 10: Zvuky lesa.....	92
Aktivita č. 11: Hra na loď.....	93
Aktivita č. 12: Věřím Ti.....	94
Aktivita č. 13: Nevidím.....	95
Aktivita č. 14: Řeka.....	96
Aktivita č. 15: Přání.....	97
Aktivita č. 16: Cesta balónem.....	99
Aktivita č. 17: Sochy.....	100
Aktivita č. 18: Místo po mé pravici je volné.....	101
Aktivita č. 19: Pomoz mi.....	102
Aktivita č. 20: Rytířské ctnosti, dnešek a já.....	103
Aktivita č. 21: Klárka.....	106
Aktivita č. 22: Šťastný princ (školní drama).....	110
Aktivita č. 23: Knoflíky.....	112
Aktivita č. 24: Třináctá komnata.....	113
Příloha 3: Zážitekové a simulační aktivity s doporučenými zdroji informací.....	114
Simulace narušeného binokulárního vidění (vidění oběma očima).....	115
Simulace snížení zrakové ostrosti (vizu).....	116
Simulace ztráty vidění.....	117
Vedení nevidomého podle zvuku, jak správně vést nevidomého atd.....	118
Doporučené příklady informačních zdrojů o problematice zrakového postižení.....	119

Příloha 4: Zážitekové a simulační aktivity s doporučenými zdroji informací.....	120
Příloha 5: Návrhy dotazníků pro práci se specifickými tématy spojenými s otázkami klimatu třídy a inkluze.....	122
Příloha 6: Náměty pro práci se životními příběhy osob s postižením	123
Příloha 7: Ukázka práce žáků s erby	125
Příloha 8: Ukázka reflexe žáků	126

Příloha 1: Formulář SDQ-Cze dotazník

DOTAZNÍK PŘEDNOSTÍ A NEDOSTATKŮ (SDQ-Cze)

Pro každou položku vyznačte podle toho, zda s tvrzením rozhodně souhlasíte (je definitivně pravda), spíše souhlasíte (tak trochu pravda), nebo že to tak není (není pravda). Pomůžte nám, jestliže odpovíte na všechny položky, jak nejlépe dovedete. A to i v případě, že si nejste absolutně jistý/á. Odpovídejte, prosím, podle toho, jak se dítě chovalo během posledních 6 měsíců nebo v tomto školním roce.

Jméno dítěte M/Ž

Datum narození

	Není pravda	Tak trochu pravda	Definitivně pravda
Snaží se chovat pěkně k druhým lidem. Bere ohled na jejich pocity	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je neklidný/á. Nevydrží dlouho bez hnutí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často si stěžuje na bolesti hlavy, žaludku nebo na nevolnost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Obvykle se dělí s druhými (o jídlo, hry, psací potřeby aj.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často má záchvaty vzteku nebo výbušnou náladu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je spíše samotář/samotářka. Má sklon hrát si sám/sama	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je celkem poslušný/á. Obvykle dělá, co si dospělí přejí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má hodně starostí, často vypadá ustaraně	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vždy ochotný/á pomoci, když si někdo ublíží, je zarmoucený nebo mu je zle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je neposedný/á	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má alespoň jednoho dobrého kamaráda nebo kamarádku	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často se pere s jinými dětmi nebo je šikanuje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je často nešťastný/á, skleslý/á nebo smutný/á	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je vcelku oblíbený/á mezi jinými dětmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Snadno se dá vyrušit. Špatně se soustředí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je nervózní nebo nesamostatný/á v nových situacích. Snadno ztratí sebedůvěru	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je laskavý/á k mladším dětem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často lže nebo podvádí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jiné děti ho/ji šikanují	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Často dobrovolně pomáhá druhým (rodičům, učitelům, jiným dětem)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Přemýšlí, než něco udělá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Krade – doma, ve škole nebo jinde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lépe vychází s dospělými než jinými dětmi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Má mnoho strachů. Snadno se poleká	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vytrvá u úkolu do konce, vydrží dávat pozor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Podpis Datum

Rodiče/Učitele/Jiné Osoby:

© Robert Goodman, 2005

Děkuji za vaši pomoc

Příloha 2: Ukázky aktivit, her a cvičení pro podporu inkluzivního klimatu ve třídě

Příloha k metodice práce s třídním kolektivem v inkluzivním prostředí vzdělávající žáky se zrakovým postižením prezentuje aktivity, hry a cvičení, které byly postupně realizovány během celého školního roku 2018/2019 ve třídě běžné školy v Jihomoravském kraji. Jejich cílem bylo stmelit kolektiv, přijmout a respektovat odlišnost, rozvíjet u žáků toleranci, empatii, solidaritu, poskytnout pomoc potřebnému, získat nezkrácené informace o zrakovém i tělesném postižení.

Jednotlivé aktivity popisujeme z hlediska cíle, potřebného vybavení (pomůcky, úprava třídy), postupu a realizace. Uveden je také předpokládaný čas. Ten je závislý na mnoha faktorech – složení třídy, naladění a ochota spolupracovat apod., je proto spíše orientační. V reflexi předložených cvičení popisujeme, jak bylo cvičení žáky přijato, jak je možné dále s tématem pracovat. Přijetí žáky a jejich reakce je jedinečná pro každý kolektiv a nelze generalizovat, protože každý kolektiv je jiný, potřebuje specifický přístup – proto doporučujeme tato cvičení upravit pro třídu/ skupinu dětí a žáků, pro kterou bude v praxi využita.

Nejprve jsou prezentovány aktivity využívající metod dramatické výchovy k posílení vzájemného vnímání, vnímání sebe sama v rámci kolektivu, k podpoře spolupráce a vzájemných vztahů. Následně uvádíme aktivity, které byly využity v přímé práci se žáky v kontextu tématu postižení.

Navrhované aktivity, hry a cvičení mohou být využívány v rámci různých vzdělávacích oblastí dle RVP ZV a také pro naplnění průřezových témat v procesu společného vzdělávání.

Seznam prezentovaných her a aktivit

Představuji svého souseda	Nevidím
Zjistí co nejvíce o druhém	Řeka
Vymění se ti, kdo...	Přání
Jak se cítím	Cesta balónem
Co bych byl, kdybych byl	Sochy
Já a moje role	Místo po mé pravici je volné
Nechci se chlubit, ale...	Pomoz mi
Maska	Rytířské ctnosti, dnešek a já
Pokládání předmětu	Klárka
Zvuky lesa	Oscar Wilde – Šťastný princ (školní drama)
Hra na lodě	Knoflíky
Věřím Ti	Třináctá komnata

Aktivita č. 1: Představuji svého souseda

Cíl: Vzájemné seznámení, pozitivní zpětná vazba druhému.

Předpokládaný čas: 15–20 min.

Cílová skupina: 7–15 let.

Pomůcky: Žádné.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je vhodná pro celou třídu. Žáci sedí v kruhu.

Zadání a realizace: Žáci sedí v kruhu, každý představí svého souseda po levé ruce a řekne o něm něco pozitivního: co umí, co mu jde dobře, dobrou charakterovou vlastnost apod. (např. „Vedle mě sedí Pavel a umí moc hezky malovat.“).

Reflexe: Tuto hru jsme zařadili při prvním setkání. Chtěli jsme se s žáky seznámit hravým způsobem a zjistit, jak mezi sebou fungují, komunikují. Pro žáky to bylo příjemné a přistoupili na naši hru. Klasické představování vnímají někteří velmi negativně, cítí se nejistě, nevědí, co říct. Hovořit o svém spolužákovi jim nevádí. Důležité při této hře je dodržet druhou část zadání a říct o druhém něco pozitivního, vyzdvihnout činnost, ve které je dobrý.

Aktivita č. 2: Zjistí co nejvíce o druhém

Cíl: Kladení otázek, naslouchání, koncentrace, cvičení paměti.

Předpokládaný čas: 20 min.

Cílová skupina: 7–15 let.

Pomůcky: Žádné.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je vhodná pro celou třídu. Žáci pracují ve dvojicích.

Zadání a realizace: Žáci si sednou do dvojic, rozdělení žáků probíhá náhodným výběrem (např. losování čísel, barev, rozpočítání apod.). Situaci můžeme navodit hrou na reportéry, kteří dělají rozhovor se známou osobností a snaží se o ní zjistit co nejvíce informací.

Je určen časový limit. Po jeho vypršení žáci interpretují svá zjištění před ostatními, vzájemně se představují.

Reflexe: Žáci, protože se znali, se snažili o druhém zjistit něco nového. Tuto hru lze zařazovat kdykoliv, jen je potřeba upravit zadání, např. „*Co hezkého jsi prožil za dobu, co jsme se neviděli?*“ apod.

Aktivita č. 3: Vymění se ti, kdo...

Cíl: Sociální interakce, naslouchání, kreativita.

Předpokládaný čas: 10 min.

Cílová skupina: 7–15 let.

Pomůcky: Dostatečný počet židlí.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je vhodná pro celou třídu. Žáci pracují v kruhu.

Zadání a realizace: Hráči si sednou do kruhu. Vedoucí stojí v kruhu a zadává pokyny – vymění se všichni ti, kdo např. rádi jezdí na kole, rádi jedí čokoládu, kouří apod. Všichni, kdo danou činnost rádi dělají, si stoupnou a rychle si vzájemně vymění místa, kdo je poslední, zůstává v kruhu a zadává pokyn pro výměnu. Pokud vstane jeden člověk, opět si sedne. Vedoucí se hry účastní jako hráč, může mít předem připravené otázky, které v průběhu hry může klást.

Reflexe: Hru lze použít jako jednoduchou zahřívací aktivitu na začátek setkání/lekce, ale volba vhodných otázek ze strany učitele může mít i diagnostickou funkci. Otázky mohou přecházet od obecnějších témat k hlubším a osobnějším.

Aktivita č. 4: Jak se cítím

Cíl: Vyjádření pocitu, zjištění atmosféry ve skupině.

Předpokládaný čas: 5–10 min.

Cílová skupina: 8–15 let.

Pomůcky: Žádné.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je vhodná pro celou třídu. Žáci pracují v kruhu.

Zadání a realizace: Všichni sedí v kruhu a místo příjmení se snaží přídavným jménem vyjádřit, jak se právě cítí. Vedoucí začíná, např. „*Jsem Martina veselá*“, pokračuje hráč po levici – „*Jsem Radka unavená*“ apod. Jednak dochází k zopakování jmen, jednak se učitel dozvídá o naladění skupiny. Podle toho může volit následující činnosti.

Reflexe: Toto cvičení je dobré zařadit před aktivitou, která vyžaduje soustředění a je pro žáky náročnější. Pedagog se podle odpovědi žáků může rozhodnout, zda ji zařadí, případně modifikuje.

Pokud žáci ve skupině spolupracují, jsou ochotni hovořit a vzájemně si naslouchat, mohou svou odpověď prezentovat v rozvinutější podobě. Např. „*Jsem Magda našťvaná, protože...*“ Dáme-li však žákům příležitost k širšímu popisu, je potřebné vyčlenit pro aktivitu delší čas a předpokládat případnou diskusi.

Aktivita č. 5: Co bych byl, kdybych byl

Cíl: Rozvoj verbálního vyjadřování, představivosti a nápaditosti, jak mě vidí druzí.

Předpokládaný čas: 20 min.

Cílová skupina: 8–15 let.

Pomůcky: Žádné.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je vhodná pro celou třídu. Žáci pracují v kruhu.

Postup a Zadání a realizace: Vedoucí řekne, že se bude hrát na proměny. Položí například otázku: „*Co byste byli, kdybyste byli autem?*“ Žáci mají za úkol odpovědět, jakým autem by se asi stali a proč. Například: „*Audi, protože Audi je silné, rychlé auto, nebo sanitka, protože je rychlá a snaží se lidi zachránit...*“

Až žáci pochopí princip hry, je určen jeden hadač, který se vzdálí z místnosti. Ostatní se domluví na jednom ze skupiny, který má být uhádnut. Hadač přijde a dává jednotlivým hráčům otázky: „*Co by byl, kdyby byl...*“ (počasí, květina, nálada, písnička, oblečení, jídlo atd.). Dotázaný nejprve řekne svou představu, postupně se hadač ptá různých hráčů na nejrůznější věci. Nakonec se pokusí určit hádaného.

Reflexe: Zpočátku byla hra pro žáky náročná, protože s napětím čekali, jak je vidí druzí. Následně si ji však velmi oblíbili a chtěli se k ní vracet téměř při každém setkání.

Hra je zpětnou vazbou, jak jedince vidí skupina. Díky postupnému odkrývání informací v obrazném vyjádření má hra své napětí, zábavnost a dynamiku.

Aktivita č. 6: Já a moje role

Cíl: Uvědomění si vlastních rolí v životě.

Předpokládaný čas: 20 min.

Cílová skupina: 9–15 let.

Pomůcky: Papír, tužka/ psací potřeby.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je vhodná pro celou třídu. Žáci pracují samostatně.

Zadání a realizace: Každý si napíše seznam všech svých rolí – např. syn, dcera, žák, spolužák, vnuk, kamarád, bratranec, fotbalista, baletka... K jednotlivým rolím dopíše, co tyto role obecně vyžadují, tzn. vlastnosti a způsoby chování, a zároveň napíše, jak je naplňuje a co by měl či mohl zlepšit.

Reflexe: Po časovém limitu uděláme reflexi o našich zjištěních. Učitel se může zeptat, která role je překvapila, kterou mají nejraději apod. Nikoho nenutíme mluvit o plnění rolí, zapojení do rozhovoru je zcela dobrovolné. Při reflexi doporučujeme společně sedět v kruhu.

Aktivitu můžeme modifikovat v závislosti na věku dětí/žáků. Následně může proběhnout diskuse a další práce s tématy – role v lidském životě a jejich důležitost, naplňování rolí, očekávání apod.

Aktivita č. 7: Nechci se chlubit, ale...

Cíl: Rozvoj sebehodnocení, umět přijmout pochvalu.

Předpokládaný čas: 15 min.

Cílová skupina: 9–15 let.

Pomůcky: Žádné.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je vhodná pro celou třídu. Žáci pracují společně v kruhu.

Zadání a realizace: Žáci si sednou do kruhu a učitel jim řekne, ať se zamyslí nad tím, v čem jsou dobří, nebo jakou dobrou vlastnost mají, a řeknou to nahlas před celou skupinou. Mohou využít větu: „*Nechci se chlubit, ale...*“

Reflexe: Po skončení aktivity je možné klást otázky, např. „*Jak se ti věta říkala?*“ „*Co bylo při plnění úkolu nejtěžší?*“ „*Co ses sám o sobě dozvěděl?*“

Poznámka: Doporučujeme, aby byl každý výrok odměněn potleskem. Pro někoho může být toto cvičení obtížné. Když se skupina zná, může pomoci dotyčnému hledat doplnění věty, když ne, nabídneme možnost větu říct až nakonec nebo při jiné příležitosti.

Variantou hry je hra na „Chválovice“. Jednou za určitý časový úsek pozveme jednotlivce do „Chválovic“ a snažíme se na něm najít jen samé dobré vlastnosti nebo ocenit dobré skutky apod. Žák si sedne do kruhu a ostatní mu postupně říkají pozitivní hodnocení.

Aktivita č. 8: Maska

Cíl: Nonverbální komunikace, schopnost projevovat emoce za pomoci mimiky.

Předpokládaný čas: 10 min.

Cílová skupina: 10–15 let.

Pomůcky: Žádné.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je vhodná pro celou třídu. Žáci pracují společně v kruhu.

Zadání a realizace: Hra se odehrává v kruhu. Učitel žáky motivuje tím, že si přinesl imaginární „masku“, která je do určité míry kouzelná. Když si ji hráč dá na obličej, maska ukáže, jak se cítí. Poté si učitel masku „nasadí“ a vytvoří legrační obličej. Masku sundá a pošle po kruhu a každý si ji nasadí a předvede svůj vlastní „obličej.“

Reflexe: Žáky práce s maskami bavila a my jsme je víc poznali: jak se umějí uvolnit, jakou mají fantazii.

Možnosti: Masky mohou být různé, mohou představovat určitou emoci, charakter nebo třeba určitou postavu. Se ztvárněnými výrazy/ emocemi/ postavami můžeme dále tematicky pracovat.

Aktivita č. 9: Pokládání předmětu

Cíl: Posílení koncentrace, spolupráce skupiny.

Předpokládaný čas: 15 min.

Cílová skupina: 10–15 let.

Pomůcky: Jakýkoliv větší pevný plochý předmět (my jsme použili desky z tvrdého papíru).

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je vhodná pro celou třídu. Žáci pracují ve skupinách.

Zadání a realizace: Žáci stojí v kruhu (podle počtu žáků vytvoříme skupinky po 5–7 hráčích), na natažený prst jim položíme předmět, všichni se ho musí stále dotýkat, ale nesmí předmět pevně uchopit, je jen položený. Jejich úkolem je společně předmět položit na určené místo na zem, aniž by se ho kdokoliv přestal dotýkat, předmět nesmí spadnout.

Reflexe: Prvotní impuls nutí všechny zvedat ruce nahoru, mají pocit, že předmět padá. Poté, co si tento fakt uvědomí, se snaží společně koordinovat pohyby a předmět položit. Hra vyžaduje koncentraci a spolupráci všech ve skupině.

Po realizaci aktivity můžeme zpětně společně diskutovat, jak se žáci cítili v rámci skupiny, zda se spoléhali na ostatní, zda dokázali přijmout a omluvit případné nedostatky někoho ve skupině apod.

Aktivita č. 10: Zvuky lesa

Cíl: Soustředění, posílení důvěry, neverbální komunikace.

Předpokládaný čas: 20 min.

Cílová skupina: 9–15 let.

Pomůcky: Žádné.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je vhodná pro celou třídu. Žáci pracují ve dvojicích.

Zadání a realizace: Hráči vytvoří dvojice. Domluví se na společném zvuku (zvuk nějakého zvířete nebo jiné citoslovce), který bude společným komunikačním vodítkem. Jeden z dvojice zavře oči a nechá se vést svým partnerem po celé místnosti pomocí domluveného zvuku.

V první fázi hry bude vedoucí z dvojice domluvený zvuk provádět středně hlasitě. Na signál lektora intenzitu zvuku ztiší a na další signál zvýší na maximum. Po ukončení hry se dvojice ve své roli vymění. Učitel může také zkušenější skupinu mást – vydávat podobné zvuky z jiného místa. Účastníci se tak musí o to víc soustředit také na barvu a tón hlasu apod. Je důležité, aby v průběhu hry nikdo ze zúčastněných nemluvil.

Reflexe: Na závěr aktivity můžeme provést reflexi a hovořit se žáky o tom, jak se cítili, co prožívali, v čem pro ně byla aktivita náročná.

Aktivita č. 11: Hra na lodě

Cíl: Vzájemná pomoc, spolupráce, posílení zodpovědnosti.

Předpokládaný čas: 30 min.

Cílová skupina: 9–15 let.

Pomůcky: Židle.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je vhodná pro celou třídu. Žáci pracují ve skupinách po 5–6 žácích.

Zadání a realizace: Žáci v rolích námořníků se rozdělí do posádek a každá si postaví z omezeného počtu židlí svou loď. Úkolem mořeplavců je připlout k pevnině a neztratit ani jednoho člena posádky. Celá hra probíhá na židlích. Námořníci se přeplavují z jednoho konce učebny na druhý tak, že si podávají židle zezadu dopředu. Hra začíná povel: „Vytáhnout kotvu, napnout plachty a vyrazit, každý si hledí své práce.“ Kdo spadne do moře, utopí se.

Během plavby se nesmí mluvit, protože by přestal vát příznivý vítr a vystřídal by ho uragán, který by loď ničil (mohl by zlomit stožár, roztrhnout plachtu nebo rozlomit loď). Musí se tedy plout co nejtíšeji. Loď, která přistane jako první u pevniny, zakřičí „*Země!*“ a vyhrává. Učitel v průběhu hry vstoupí do role uragánu, který při sebemenším hluku zničí část lodě tak, že si vezme jednu židli – tím trestá mluvení a bouchání židlí o sebe. Učitel musí tolerovat zvuky vyvolané prací dřeva, např. vrzání židlí, parket atd.

Učitel hru může dále ztížit tím, že uprostřed hry ji přeruší slovem „*štronzo*“, čímž hru zastaví. Oznámi zprávu, že v důsledku špatné stravy, která při tak dlouhé plavbě už pomalu dochází, jeden člen posádky oslepl (učitel zaváže jednomu námořníku z každé lodě oči šátkem). Je tedy nutné se o něho postarat, protože úkol na začátku plavby zněl: neztratit ani jednoho námořníka. Hra pokračuje dál. Jestliže se dětem/žákům hra nedaří (jsou jim odebrány židle a důsledkem toho popadají do moře), může jim učitel dát možnost vyplout znovu.

Reflexe: Pro žáky byla zpočátku hra velmi těžká. Každý myslel jen na sebe. Museli jsme několikrát začínat znovu, ale nakonec se všem posádkám podařilo doplout.

Po realizaci aktivity může proběhnout reflexe – žáci si ve skupině nebo společně mohou sdělit, jak se jim „plavba“ dařila, co bylo náročné, co bylo možné zlepšit či zvládnout jinak.

Cíl: Posílení důvěry v ostatní i sebe, spolupráce.

Předpokládaný čas: 20 min.

Cílová skupina: 8–15 let.

Pomůcky: Papírky, propisky, šátky.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je vhodná pro celou třídu. Žáci pracují ve skupinách po 6–8 žácích

Zadání a realizace: Žáci si mají vybrat člověka, kterému ve skupině nejvíc důvěřují. Pak ho napíší na papírek, ale nepodepisují se, aby zůstali v anonymitě. Člověk s největším počtem hlasů je vybrán jako důvěryhodný.

Žáci si následně zaváží oči a chytanou se za ruce. V čele je vede důvěryhodná osoba, která říká celé skupině, kudy jít, čemu se vyhnout, na co si dát pozor apod. Na začátku hry upozorníme žáky, aby zbytečně nemluvili a mohli se soustředit na navigaci „vodičem“.

Reflexe: Určitě je potřeba si nejprve vytyčit cestu a určit si, kudy se přesně půjde. Pokud žáci nechtějí hrát, nelze je nutit. Šátky je třeba dobře utáhnout, aby dětem nepadaly, jinak hra nemá smysl. Navíc by si měl vodič uvědomit, že vede celou skupinu, ne jen prvních pár dětí, které má za sebou. Měl by navigovat všechny a také brát ohledy na to, zda trasu zvládají, či nikoli. To jsme zjistili při hře, kdy žáci byli vedeni cestou necestou, šátky dětem spadly a hra nesplnila očekávání. Žáky, kteří nechtěli jít spojení za ruce nebo nechtěli mít zavázané oči, jsme tolerovali, protože to může být pro někoho nepříjemné. Hru jsme opakovali a vše proběhlo bez předchozích problémů.

Na závěr můžeme se žáky hovořit o tom, jak se cítili jako „důvěryhodný vodič“ nebo jako vedená osoba. Vnímali průvodce potřeby vedených spolužáků? Uměl přizpůsobit své vedení celé skupině? Mohl/-a jsem jako člen skupiny někomu pomoci nebo mu naopak zkomplikovat cestu?

Aktivita č. 13: Nevidím

Cíl: Nonverbální komunikace, posílení vzájemné důvěry, empatie.

Předpokládaný čas: 20–30 min.

Cílová skupina: 8–15 let.

Pomůcky: Žádné, případně můžeme použít šátek nebo klapky na zakrytí očí.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je vhodná pro celou třídu. Žáci pracují ve dvojicích.

Zadání a realizace: Vytvoří se dvojice, jeden je vodič, druhý nevidomý. Vodič vede nevidomého spolužáka místností, budovou, případně v přírodě či na ulici. Postupně se mohou přidávat překážky, které je nutno překročit, podlézt, obejít apod. Nevidomý je na překážku upozorněn domluveným signálem, např. stisknutím ruky, tlesknutím apod.

Vodič drží nevidomého za ruku, může vést ale i jiným způsobem – nevidomý se dotýká ramene průvodce, ten může také vést bez dotyku pomocí hlasu apod. Zde záleží na dvojici, co jí bude vyhovovat.

Reflexe: Toto cvičení žáky velmi bavilo, přesvědčili se, že se mohou spolehnout na kamaráda.

Po aktivitě můžeme se žáky diskutovat, jak se cítili, co pro ně bylo náročné, jak se mohli spolehnout na své vedení spolužákem apod.

Po této aktivitě může být zařazen také odborný vstup o tom, jak se má správně vést nevidomý člověk, jaké jsou základy provázení, lze využít také video.

Aktivita č. 14: Řeka

Cíl: Kooperace ve skupině, pomoc druhému.

Předpokládaný čas: 30–40 min.

Cílová skupina: 9–15 let.

Pomůcky: Kartičky, lano. Je potřebný dostatečný prostor pro pohyb.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je vhodná pro celou třídu. Žáci pracují ve skupinách po 6–8 žácích.

Zadání a realizace: Žáky rozdělíme do skupin. Úkolem skupiny je přejít řeku (třídu), a dostat se na druhou stranu místnosti. Žáci dostanou informaci, že jsou rodina, která je na dovolené v Africe, zabloudila a musí se dostat na určené místo, kde na ně má čekat domorodý průvodce. Musí přejít řeku plnou krokodýlů. Z jedné strany místnosti na druhou.

Přes řeku se žáci dostanou tak, že půjdou po laně/ čára křídou, které je natažené na zemi. Nesmí vstoupit mimo lano, tzn. do vody. Učitel rozdá žákům lístečky, na kterých jsou namalovány končetiny, které nemohou používat při přechodu řeky, používají jen povolené části těla, tzn. navzájem si pomáhají, slepého musí vést, chromého musí podpírat apod. Skupina se musí domluvit, jak si budou pomáhat a jak přechod přes řeku (třídu) uskuteční. Na domluvu i realizaci učitel zadá časový limit, doporučujeme zhruba 10 minut. Úkol se napoprvé plní beze slov, teprve když se úkol nepodaří splnit (někdo do vody spadne, stoupne mimo lano, nedodrží pravidla apod.), dovolíme, aby se vzájemně domluvili na strategii přechodu.

Reflexe: Po aktivitě je potřeba, aby proběhla reflexe. Vedoucí hry klade otázky. Příklady otázek: „Co bylo při plnění úkolu nejtěžší?“ „Jak jste se domlouvali?“ „Jaké bariéry a těžkosti překonávat lidé s postižením?“

Aktivita č. 15: Přání

Cíl: Rozvoj komunikačních dovedností, uvědomění si hodnot, rozvoj schopnosti rozhodování se, rozvoj empatie.

Předpokládaný čas: 30–45 min.

Cílová skupina: 8–15 let.

Pomůcky: Papír, psací potřeby pro každého žáka. Pedagog zapisuje na tabuli.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je vhodná pro celou třídu. Žáci pracují samostatně.

Zadání a realizace: Učitel dětem přečte následující úryvek:

„Vždycky jsem chtěl mít v Bratislavě své malé nakladatelství. Ted' je mám. A dobře mi tak! S malým nakladatelstvím jsou velké starosti,“ usmívá se pan Hevier do vousů. „Však od té doby si také přeji samé rozumné věci. Jaké? Počkejte, někde je mám všechny sepsané... A vytáhne z kapsy zmuchlaný papírek.

Učitel zde položí otázku: „Žáci, co myslíte, jaká přání má pan spisovatel sepsané?“ Žáci říkají přání a učitel je zapisuje na tabuli. Až žáci vyčerpají své nápady, přečte jim článek *Co bych chtěl mít*, ve kterém spisovatel píše o svých přáních:

Co bych chtěl mít

Chtěl bych mít rybu, která ukazuje přesný čas: ve čtyři hodiny by vypouštěla čtyři modré bublinky, o osmé osm, o půlnoci dvanáct...

A ještě bych chtěl mít balón na cestu kolem světa a míč, který by sám dával góly. A chtěl bych mít 365 jmen – na každý den jedno. Chtěl bych mít zmrzlinový obchod. A papouška, který by mi vyprávěl pohádky před spaním. A motýla, který by měl křídla velká jako deštník, a barvičky, kterými se dá malovat na vodu. A ještě bych chtěl střevíce na motorek, dlouhatanánánský plot, na který bych mohl od rána do večera malovat, a kamaráda, který umí mluvit bambimbumbamsky.

A nyní mi povězte vy, co byste chtěli mít?

V této chvíli učitel žáky požádá, aby porovnali své odpovědi s odpověďmi pana spisovatele. Žáci hledají shodu.

V další fázi hodiny učitel dětem rozdá lístky – každému tři – a pak je požádá, aby žáci napsali svá přání. Mají pouze tři. Až budou mít žáci přání napsaná, učitel je vyzve, aby se nad všemi

zamysleli, protože si mohou ponechat jen jedno a další dvě přání dají někomu ze spolužáků. Při předávání přání je potřeba žáky upozornit, jak se přání předává – dívat se do očí, mírně stisknout ruku a říct něco pěkného.

Zde doporučujeme, aby vedoucí dětem zdůraznil, že přání nemusí dát jen kamarádovi, ale někomu, komu opravdu jejich přání udělá radost. Nyní si děti/žáci prohlédnou přání, která dostali, a přidají k nim i to, jež si nechali; a znovu si ze všech přání vyberou pouze jedno a ostatní opět rozdají spolužákům. Předávání se ještě jednou opakuje. Posledním úkolem dětí/žáků je, aby si z přání, která mají, vybraly jen jedno a ostatní odložily do připravené krabice.

Odložená přání učitel/-ka předčítá a žáci je rozdělují na přání, která jsou podle nich splnitelná, a ta, která naopak nejsou splnitelná či je lze splnit pouze částečně. Žáci musí své odpovědi zdůvodnit. Učitel by měl se žáky probrat, proč si myslí, že jsou některá přání nespelnitelná, a co by mohli udělat pro to, aby se splnit dala. Na konci lekce se učitel žáků zeptá, zda chtějí ostatním říct přání, které si nechali. Důležité je, aby tato aktivita byla na bázi dobrovolnosti.

Poznámka: Úkolem učitele je pohlídat, aby ve třídě nezůstal nikdo, kdo by neměl jediné přání navíc. To zajistí tím, že se do aktivity sám zapojí.

Reflexe: Reflexe vychází z atmosféry, která v hodině vznikla; učitel reaguje na přání, která se objeví.

Aktivitu můžeme modifikovat různým způsobem dle věku dětí/ žáků. Aktivita může být „načasovaná“ v předvánočním období, navázat můžeme diskusí a prací s tématem *Přání a očekávání, která máme od druhých; Co bych popřál svému kamarádovi/ své rodině/ své třídě*. Vyústit může aktivita také do tématu *Předsevzetí*.

Aktivita č. 16: Cesta balónem

Cíl: Rozvoj komunikace a řešení problému, rozvoj spolupráce, ohleduplnosti, učit se argumentovat.

Předpokládaný čas: 45 min.

Cílová skupina: 10–15 let.

Pomůcky: Lano na vymezení prostoru nebo čtyři židle.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je vhodná pro celou třídu. Žáci pracují ve skupinách po 4 osobách.

Zadání a realizace: Skupina se rozdělí na čtyřčlenná družstva. Čtyři osoby (fotograf, geograf, reportér, cestovatel; zadání lze přizpůsobit potřebám skupiny) mají nastoupit do balónu na cestu nad neprobádanou krajinou. Každý má svůj úkol, který považuje za velmi důležitý. Necháme dětem/žákům čas domluvit se na rozdělení rolí, popřemýšlet o své roli, čím obohatí skupinu a proč je právě jejich postava pro výpravu důležitá. Těsně před odletem se však každá skupina dozví, že nemůže odletět, protože balón je přetížen. Jeden z nich musí vystoupit, aby balón vzlétl. Navzájem se snaží přesvědčit, proč je právě jejich role důležitá pro tento let, že bez ní by nebyl splněn úkol, který skupina dostala. Žáci hledají argumenty, používají hlas – přesvědčovací tón, mimiku, gestikulaci, aby mohli letět právě oni. Způsob řešení situace je pouze na nich. Když se nedohodnou v časovém limitu, neletí nikdo. Vedoucí hru odstartuje a upozorňuje na čas, který zbývá na domluvu.

Reflexe: Pozor, tato hra může být pro skupinu velmi těžká. Může dojít k narůstání agrese nejen slovní, ale i fyzické, proto musí být vedoucí hry neustále ve střehu.

Na závěr aktivity můžeme se žáky diskutovat o tom, co bylo obtížné, proč je někdy náročné vytvářet argumenty apod. Můžeme navázat také tématy jako je např. asertivní jednání, dovednost sebe prezentace apod.

Aktivita č. 17: Sochy

Cíl: Rozvoj empatie, trpělivosti, spolupráce.

Předpokládaný čas: 15 min.

Cílová skupina: 8–15 let.

Pomůcky: Žádné.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je vhodná pro celou třídu. Žáci pracují ve dvojicích.

Zadání a realizace: Hráči vytvoří dvojice. Jeden z dvojice je hmotou, druhý sochařem. Sochař tvaruje hmotu do různých tvarů, postav, osob, rolí. Jeho úkolem je vytesat co nejvíce soch, ale nesmí svou hmotu navádět slovem. Po dotvoření každé sochy hmota pojmenuje, čím se cítí být. Sochař řekne svou původní ideu. Dochází ke srovnání. Dvojice se vymění.

Reflexe: Na závěr můžeme reflektovat, jak se sochařům práce dařila, můžeme dále pracovat s tématem fantazie a kreativity – kde a v jakých profesích se uplatňuje a využívá apod.

Aktivita č. 18: Místo po mé pravici je volné

Cíl: Sociální interakce, posilování sebevědomí.

Předpokládaný čas: 10 min.

Cílová skupina: 7–15 let.

Pomůcky: Dostatečný počet židlí.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je vhodná pro celou třídu. Žáci pracují v kruhu.

Zadání a realizace: Žáci si sednou do kruhu a jedna židle se nechá volná. Člověk, který ji má po pravici, vybere někoho z účastníků, kterého chce za něco pochválit, a řekne, proč ho chválí.

Příklad: „*Místo po mé pravici je volné a přeji si, aby si sem sedla Iva, protože mi pomohla s řešením úkolu.*“

Reflexe: Je dobré ukázat dětem/žákům příklad na konkrétním účastníkovi této hry. Ten má dobrý pocit, že byl vybrán, že si někdo všiml jeho chování, posílí se mu sebevědomí a tento pocit může dopřát někomu jinému. Je potřeba žáky nenápadně usměrňovat, protože jsou schopni se pochválit vzájemně i za věci, které nejsou zrovna k chválení.

Na základě této aktivity můžeme dále pracovat např. s tématem „*Ocenění*“ – jak mohu vyjádřit ocenění někomu blízkému, jak např. v pracovněprávním vztahu. Téma lze rozvinout také v aspektu významu ocenění pro vztahy.

Aktivita č. 19: Pomoz mi

Cíl: Řešení problému, argumentace, empatie.

Předpokládaný čas: 45 min.

Cílová skupina: 9–15 let.

Pomůcky: Papír, tužka.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je vhodná pro celou třídu. Žáci pracují nejprve jednotlivě, následně ve skupinách.

Zadání a realizace: Žáci dostanou zadání, aby na jednotlivé papíry napsali situace, které považují za problémové, s jejichž řešením mívají problémy nebo si nevědí rady. Papíry dají do připravených obálek.

Učitel následně rozdělí žáky do skupin náhodným výběrem a každé skupině přidělí určité množství situací. Skupina diskutuje o jednotlivých situacích a poté si vybere jednu, kterou zahraje jako scénku v různých variantách řešení. Varianta práce: skupina situaci prezentuje verbálně/ jako komiks (situaci nakreslí a komentář napíše do bublin). Následuje nezbytná reflexe a diskuse o řešení, případně o zajímavých situacích, o kterých skupina hovořila.

Reflexe: Učitel na závěr shrne, k čemu žáci dospěli, k jakým řešením.

Reflexí tohoto cvičení může být také diskuse o tom, jaké jsou cesty řešení problematických situací, jakým způsobem nás zatěžují. Následně můžeme u starších žáků pracovat s tématem „Coping“ – zvládání zátěžových situací, jak na ně reagujeme apod.

Aktivita č. 20: Rytířské ctnosti, dnešek a já

Cíl: Práce s žebříčkem hodnot, kdo je spolužák, kamarád, přítel.

Předpokládaný čas: 45 min.

Cílová skupina: 9–15 let.

Pomůcky: Obrisy erbů, pastelky, obálky, pro každého žáka tři obrázky smajlíků. Přehoz na vyzdobení tzv. “záhubné“ židle, případně použijeme křeslo nebo zdobenou židli odlišnou od ostatních ve třídě.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je vhodná pro celou třídu. Žáci pracují střídavě společně a jednotlivě dle pokynů vyučujícího.

Zadání a realizace: Aktivita je rozdělena do dílčích celků, které jsou očíslovány. Děti/ žáci pracují dle pokynů vyučujícího.

Žáci si společně sednou do kruhu, učitel jim klade otázky:

- Kdo takto sedával v kruhu? (Indiáni...).
- Proč při jednáních bývá kulatý stůl? (stejně postavení).
- Při jakých dalších příležitostech si sedáme do kruhu?

Učitel přednese legendu:

Legenda o rytíři Artušovi a jeho kulatém stolu.

Rytíř Artuš žil v Anglii v 6. století na hradě Kamelot nedaleko Londýna. Při svých zasnubách dostal od krále kulatý stůl, k němuž si mohlo sednout 150 rytířů (jiná legenda říká až 1 000 rytířů), kteří měli stejné postavení. Ke kulatému stolu se svolávali fanfárami.

Hrajeme hry a plníme aktivity:

- Štronzo na pravdu – Žáci chodí v prostoru v různém rytmu. Na slovní pokyn “štronzo“ se zastaví a kdo se pohne, odchází si sednout. Je na každém hráči, zda přizná, že se pohnul a půjde si sednout, nebo zůstane ve hře. Chová-li se jako rytíř, jde si sednout. (rytířské jednání – rytíř dodržuje slovo...).
- Učitel dále informuje: *Abychom mohli zasednout ke kulatému stolu, musíme mít svůj šlechtický erb. Ptáme se: „Co se dávalo do erbu?“*

- Následuje výzdoba vlastního erbu (žáci v něm ztvárňují své vlastnosti, koníčky...).
- o Žáci si vyberou předtištěný erb dle svého vkusu a výtvarně jej zpracují. Neukazují ostatním.
- Žáci odevzdají erby lektorovi/ lektorce, který je postupně ukazuje před třídou. Žáci se snaží podle ztvárnění erbu poznat, komu patří. Zjistíme, jak se žáci vzájemně znají, zda poznají, koho daný erb ztvárňuje.
- Učitel dále informuje žáky. *V době rytířské musel každý rytíř splňovat sedmero dovedností a sedmero ctností.* Klade proto otázku: „*Víte, které to jsou?*“

Sedmero rytířských dovedností, tj. jízda na koni, plavání, střelba z luku, zápas, lov, hra v šachy, skládání veršů a zpěv. Samozřejmou součástí výchovy bylo náboženství.

Může následovat diskuse o rytířských dovednostech.

Sedmero rytířských ctností:

1. Čestnost
 2. Věrnost
 3. Služba druhým (projev praktické víry)
 4. Statečnost
 5. Milosrdenství
 6. Chránit slabé, úcta ke stáří
 7. Jeden za všechny, všichni za jednoho
- Následuje diskuse o rytířských dovednostech a ctnostech.
 - Žáky rozdělíme do trojic. Zadáme úkol: „*Vymysli situaci, ve které obhájíš některou rytířskou ctnost.*“ Žáci mohou ve skupině diskutovat, ale je potřeba, aby společně splnili úkol.
 - Učitel dále informuje. *Na hradě rytíře Artuše byla jedna židle, tzv. židle ZÁHUBNÁ. Na ni si mohl sednout jen ten, kdo si to zasloužil, tzn. dodržoval rytířské ctnosti.*

Učitel dává pokyn: nyní vyberete toho, kdo si na záhubnou židli zaslouží sednout. Za dveřmi jsou rozložené obálky se jmény. Vaším úkolem bude vložit do obálky obrázek smajlíka jako důkaz toho, že si daného spolužáka vážíte pro jeho rytířské chování, ctnosti. Máte k dispozici tři smajlíky, proto vyberte tři spolužáky/spolužačky, vložte obrázek do obálky s jejich jménem a vraťte se do třídy. (Aktivity se účastní i učitel a „pohlídá“, aby měl v obálce smajlíka každý žák, aby měl každý nárok posadit se na vybranou „záhubnou“ židli.)

V době, kdy žáci dávají do obálek smajlíky, můžeme vyzkoušet některé rytířské dovednosti – složit dvojverší o třídě, ve dvojici – jízda na koni...

Poté, co žáci vložili smajlíky do obálek, rozdáme obálky a všichni najednou se podívají, kolik smajlíků v obálce mají. Zde může hra skončit. Protože měli v našem případě všichni v obálce dva smajlíky, pokračovali jsme dále ve hře. Aby si mohl žák sednout na židli, musel mít v obálce alespoň dva smajlíky.

Následuje vyvrcholení této aktivity: Dáme do kruhu nebo na určené místo ve třídě židli a ten, kdo podmínku splnil, si vezme svůj erb a představí se slovy rytíř Jan / rytířka Jana. Všichni zatleskáme.

Závěr. Komentujeme slovy: *Jsme rádi, že všichni si mohli sednout na záhubnou židli, což dokazuje, že jsme dobrý kolektiv, že nikdo není sám* (i když se někdy popichujete).

Reflexe: Žáky téma i aktivity velmi zaujaly. Se zájmem vytvářeli erby, které je samotné znázorňovaly skrze oblíbené činnosti či předměty. Bylo možné pozorovat, jak si žáci všímají dlouhodobě ostatních, někteří poznali svého spolužáka podle rukopisu, barevnosti atd. Bylo patrné, jak žáci přemýšlí o ctnostech, o chování sebe i druhých. V závěru lekce byli potěšeni, že se všichni mohli stát rytíři, neboť našli nejméně dva smajlíky ve svých obálkách.

Na aktivitu může navazovat diskuse na téma „rytíři dneška“.

Může navazovat aktivita č. 17 upravená v kontextu rytířských ctností. *Př. Chci, aby si vedle mě sedl/a..., protože mi např. pomáhá s učením, mohu se na něj spolehnout...* Kdo má vedle sebe volnou židli, pokračuje.

Cíl: Žák se učí nést důsledky za svá rozhodnutí, vyzkouší si různá omezení, učí se předkládat argumenty kolektivu, rozvíjí svou empatii, pracuje na svém žebříčku hodnot.

Předpokládaný čas: 2 vyučovací hodiny

Cílová skupina: 9–15 let.

Pomůcky: Barevné jmenovky (počet barev = počet skupin), arch papíru A4 pro každou skupinu, 2krát arch papíru A5 pro každou skupinu, dopis od Kláry a nadepsaná obálka, pro každého žáka dopisní papír nebo korespondenční lístek, dva malé míčky, pléd nebo kostkovaná deka.

Použitá literatura: Johanna Spyriová: Heidi, děvčátko z hor (Albatros, Praha, 1978).

Organizace práce a popis aktivity: Práce s fiktivním příběhem. Aktivita je vhodná pro celou třídu. Žáci pracují dle pokynů vyučujícího. Tato aktivita může být rozdělena do několika dílčích pracovních jednotek dle rychlosti a spolupráce žáků.

Zadání a realizace: Aktivita je rozdělena do dílčích celků, které jsou očíslovány. Děti/ žáci pracují dle pokynů vyučujícího.

1. Pravidlo ztišení

Žáci si vyzkouší pravidlo ztišení. Chodí volně po prostoru, povídají si. Když učitel zvedne ruku, ztiší se a zvednou ji také. Pedagog pravidlo několikrát vyzkouší.

2. Třídnická hodina

Učitel informuje: „Dobrý den, děti. Dnes musíme projednat výlet. Už jsem vám o tom říkal/a. Můžeme jet na tři dny. Dostaneme dokonce příspěvek, neboť jsme byli velmi úspěšní ve sběru papíru a bylin. Musíme si rozmyslet, kam pojedeme, a vše naplánovat.“

3. Kam na výlet

Učitel rozdělí žáky do skupin po 5–6. Skupiny se vytvoří podle barvy jmenovek. Následuje společné přemýšlení nad místem výletu ve skupinách; každá skupina utvoří návrh, dostane arch papíru A4. Promyslí a poté napíše, kam by chtěla jet na výlet a proč, vymyslí program na dvě odpoledne a jeden večer pro celou třídu.

4. Prezentace skupinové práce

Skupina vybere ze svého kolektivu jednoho zástupce, který přečte návrh výletu. Ostatní mohou vznést dotazy, ptát se. Společným hlasováním vyberou jeden návrh. Učitel/-ka sdělí žákům, že vše musí ještě schválit pan ředitel (paní ředitelka).

5. Seznámení s žádostí o přijetí nového spolužáka, čtení Klářina dopisu.

Učitel informuje:

„A teď přejdeme k dalšímu bodu hodiny. Na ředitelství školy přišla žádost o umístění žákyně Kláry Tiché do naší třídy. K ní byl přiložen tento dopis.“

Dopis přečteme. Zaměříme se na části dopisu, kde se píše, že Klára bydlí v přízemním domku a jezdí do přírody. V konečné fázi se snažíme žáky přimět k tomu, aby se o Kláru začali více zajímat, aby se s ní chtěli setkat a na všechno se jí zeptat.

Dopis od Klárky:

Ahoj kamarádi!

Posílám vám krásný pozdrav z mého pokojíčku. Jmenuji se Klára, je mi dvanáct let a bydlím se svými rodiči v malém přízemním domku. Ráda čtu, dívám se na televizi a jezdím do přírody. Bohužel, jinak se tam nedostanu. Učím se zatím doma. Už se těším, až se s vámi seznámím. Ráda bych chodila do vaší třídy.

Zdravím vás. Klára

6. Horké křeslo

Učitel/ -ka přejde z role učitele do role Kláry, žáci sedí v půlkruhu, naproti sedí Klára na židli, nohy má zabaleny do deky. Předem upozorníme žáky, že se setkají s Klárou a mají možnost se jí na cokoliv zeptat. Přeměnu učitele na Kláru můžeme udělat pomocí rekvizity. Učitel v roli Kláry bude reagovat na dotazy žáků tak, aby se dozvěděli následující: Klára nemůže chodit, je na vozíčku. Tato událost ji potkala v deseti letech při autonehodě. Jela s rodiči na dovolenou a narazilo do nich zezadu nákladní auto. Po nehodě se s rodiči přestěhovala, aby si nehodu pořád nepřipomínala. Pak ji dva roky učila maminka, protože navštěvovala různé léčebny. Po tak dlouhé době by zase ráda chodila do školy s dětmi, aby získala kamarády. Doma je jí moc smutno.

7. Reflexe

V této části zrekapitulujeme s žáky, co se všechno dozvěděli.

8. Živé obrazy, práce ve skupinách

Žáci se snaží podívat do jednotlivých etap Klářina života. Každá skupinka si vylosuje téma (narození, mateřská škola, první školní den, návštěva rodičů v nemocnici, oslava desátých narozenin), na které si připraví živý obraz (nehybná kompozice z lidských těl v prostoru). Jednotlivé skupiny nebudou obrazy oživovat, půjde o „fotografie“ z různých etap Klářina života. Lektor počká, až budou všechny skupiny hotovy, pak se „fotografie“ ukazují jedna po druhé v časové posloupnosti. Žáci se snaží uhodnout, který úsek ze

života Kláry spolužáci předvedli a jakou kdo měl roli. Klára má vždy stejný šatní prvek, např. šátek, mašli.

9. Peníze pro úpravu školy

Lektor (v roli učitele) sdělí žákům, že přijetí Kláry na školu provází problémy. Pan ředitel (paní ředitelka) se bojí Kláru přijmout, protože je to spojeno s velkými finančními náklady (škola není bezbariérová, přístup ke škole...). Učitel se žáků zeptá, zda by mohli jako třída pomoci získat peníze pro Kláru. Každá skupina dostane papír A5 a snaží se vymyslet co nejvíc uskutečnitelných návrhů.

10. Prezentace skupinové práce

Skupiny postupně prezentují své návrhy. Se žáky je prodiskutujeme, vybereme ty nejvhodnější, které by se daly uskutečnit.

11. Spektrum (čára rozhodování)

Učitel položí každému zúčastněnému otázku: „*Chcete opravdu Kláře pomoci a udělat vše, co jsme společně vybrali z vašich návrhů?*“ Podle toho, pro kterou odpověď se žáci rozhodnou (ANO = vpravo, NE = vlevo, NEVÍM = uprostřed), se postaví na jednotlivé strany třídy. Odpověď se nesnažíme urychlit, čekáme na všechny, až se rozhodnou.

Pokud většina žáků souhlasí, pokračujeme dále v lekci.

Pokud většina dětí nesouhlasí, zkusíme je motivovat jinak a snažíme se zvrátit jejich rozhodnutí. Samozřejmě budeme respektovat názor dětí/ žáků. Při nesouhlasu požádáme žáky, aby napsali Kláře odpověď na její dopis a v něm oznámili, že ji do třídy nepřijmou (je slušnost na dopis odpovědět). Tím lekce končí.

12. Zpráva panu řediteli

Pokud se většina žáků přikloní k tomu, že Kláru chtějí za svou spolužačku a jsou ochotni vypomoci se zajišťováním finančních prostředků, vypracujeme se žáky zprávu panu řediteli (paní ředitelce) o tom, jak bychom chtěli škole pomoci získat peníze, aby mohla Klára začít chodit do školy. Učitel tyto informace odchází předat do ředitelny. Po chvíli se vrací s dobrou zprávou, že ředitelství školy s návrhem třídy souhlasí, ale musí opravdu slíbit, že ho splní.

13. Výlet s Klárou

Učitel žákům připomene, že mají jet na výlet, a už dokonce jako třída vymysleli různé návrhy, co tam budou dělat. Ale teď, když s nimi pojedou i Klára, musí návrh přepracovat, aby s nimi mohla jet také.

Učitel rozdává do jednotlivých skupin jejich první návrhy na výlet, aby je žáci mohli přepracovat jako variantu schůdnou i pro žákyni s tělesným postižením. Upravené návrhy píšou na druhou stranu.

14. Prezentace skupinové práce

Jednotlivé skupiny seznámí ostatní s původním návrhem a řeknou, co v něm změnily, aby Klára mohla jet s nimi. Učitel žákům poděkuje, pochválí je za pěknou spolupráci a za opravené návrhy. Slíbí, že je odevzdá do ředitelny, kde z nich bude určitě jeden návrh vybrán. Rozhodnou-li se žáci Kláru nepřijmout, učitel to musí akceptovat. Zde by měla nastat diskuze, hledání argumentů, hlasování apod.

15. Psaní dopisu, popř. namalování obrázku Kláře

Učitel žákům navrhne, aby napsali Kláře o tom, jak plánují výlet, na který by mohla jet.

Reflexe: Na základě aktivit a prožitků můžeme vést se třídou rozhovor o zařazení spolužáků se speciálními potřebami do běžných tříd. Lekci je možné pozměněním aktivit upravit pro mladší i starší věkovou kategorii.

Můžeme dále diskutovat či pracovat s tématy: *Odlišnost, inkluzivní vzdělávání, jak se žije lidem s postižením/ chronickým onemocněním, každý má své potřeby, respekt* apod.

Aktivita č. 22: Šťastný princ (školní drama)

Cíl: Uvědomit si význam přátelství, lásky, pomoci druhému.

Předpokládaný čas: 2 vyučovací hodiny

Cílová skupina: 9–15 let.

Pomůcky: Pastelky, kreslicí papír.

Použitá literatura: kniha Oscar Wilde: Šťastný princ a jiné příběhy (Šťastný, 2008, ISBN 978-80-8673932-8).

Organizace práce a popis aktivity: Práce s příběhem. Aktivita je vhodná pro celou třídu. Žáci pracují dle pokynů vyučujícího. Tato aktivita může být rozdělena do několika dílčích pracovních jednotek dle rychlosti a spolupráce žáků.

Zadání a realizace: Aktivita je rozdělena do dílčích celků, které jsou očíslovány. Děti/ žáci pracují dle pokynů vyučujícího.

Práci je možné začít hravými aktivitami:

- 1. Kouzelný kamínek (honička).** Určí se baba, která honí, všichni zavrou oči, učitel vloží jednomu žákovi do ruky kouzelný kamínek. Koho se baba dotkne, zkamení, kdo má v ruce kamínek, ten žije, nemůže zkamenět. Žáci by měli přijít na to, že se mohou zachraňovat předáním kamínku tak, aby to baba neviděla. Učitel pozoruje, zda se žáci navzájem zachraňují.
- 2. Dárek.** Žáci utvoří kruh, posadí se. Učitel řekne, aby se zamysleli nad tím, který dárek (věc), který kdy dostali, je pro ně tak důležitý, že by se ho nechtěli vzdát. Postupně po kruhu svá rozhodnutí říkají.
- 3. Vlaštovičky (hra na molekuly).** Žáci si sedají do řady/ k sobě po 2, 5, 10... na závěr po... (aby pracovalo šest skupin).

Práce s textem:

- 4. Ilustrace.** Část pohádky (obsahující text od „*Můj milý princ...*“) je rozstříhaná na šest částí, ve třídě je šest skupin, každá skupina dostane jednu část. Text si přečte, převypráví jej, namaluje k textu obrázek.
- 5. Živé obrazy.** Každá skupina ke svému textu udělá tři živé obrazy. Navzájem si obrazy ukáží. Přihlížející popisují, co vidí, a snaží se dát obrazu titulek, název.

6. **Převyprávění příběhu.** Můžeme realizovat různými způsoby – např. žáci vytvoří obrázkovou osnovu (obrázky vyjadřující zásadní části příběhu namalují – viz bod 4 – nebo dostanou předem připravené), vytvoří živé obrazy – viz bod 5 – tak, aby vytvořili příběh. Společně převypráví příběh tak, jak si myslí, že se odehrál.
7. **Četba pohádky** od „*Můj milý princ*“ ... po „*Byl bys pak úplně slepý*“. Diskuse skupiny – má vlaštovka vzít princí oko (drahokam) a zanést ho potřebnému, nebo ne? Co to bude znamenat pro prince?
8. **Ulička rozhodování/svědění.** Jeden žák prochází uličkou a ostatní podle svého rozhodnutí říkají, zda má oko vlaštovka princí vzít, či ne a uvedou argument. Uličkou může projít jen učitel; jsou-li žáci starší a unesou tíhu rozhodování, uličkou může projít více dětí. Na konci uličky se podle argumentů procházející rozhodne, zda oko vzít, či ne.
9. **Podle situace** ve třídě, vyspělosti skupiny učitel může pohádku dovyprávět nebo dočíst, případně nechat dopsat konec pohádky jednotlivcům či skupinám nebo ji dohrát živými obrazy, etudou. Záleží na vyspělosti skupiny či záměru pedagoga.

Reflexe. Diskuse na téma: *Umím se rozhodovat v nejrůznějších situacích? Kdy ses neuměl rozhodnout nebo bylo tvé rozhodnutí velmi těžké?*

Další práce s tématy např. etické otázky dnešní doby, prezentace vlastního názoru, argumentace apod.

Cíl: Sebepoznání, empatie a vnímavost pro druhé

Předpokládaný čas: 45 min.

Cílová skupina: 8–15 let.

Pomůcky: Dostatečný počet knoflíků různých velikostí, tvarů a barev.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je vhodná pro celou třídu. Žáci pracují samostatně dle instrukcí vyučujícího.

Zadání a realizace: Žáci si z nabízených knoflíků vybírají ten, který se jim nějakým způsobem podobá (mají něco společného) nebo kterým by se chtěli stát ve světě knoflíků. Následuje povídání o tom, proč se identifikují právě s tímto knoflíkem. Obdobně můžeme měnit zadání – knoflík může zosobňovat žákova kamaráda.

Varianty: Můžeme měnit zadání – knoflík může zosobňovat nejen žáka samotného, ale i jiné osoby, které žák/ žáci dobře znají. Knoflík tak může zosobňovat žákova kamaráda, žáci také mohou vyhledat knoflík znázorňující některého ze spolužáků a ostatní předkládají své návrhy s odůvodněním, koho daný knoflík představuje a proč.

Varianta „Rodina“:

1. Žáci si z domu přinesou svůj knoflík, který by je zastupoval v říši knoflíků. Tajně ho předají učiteli, ten k nim přidá dalších pět knoflíků; skupina poté diskutuje, který knoflík komu náleží a proč.
2. Žáci si vybírají knoflík z předkládaných knoflíků ve škole – svou rodinu. Zde je potřeba upozornit, aby si vybavili nejen vzhled jednotlivých členů rodiny, ale i vztahy v rodině, a knoflíky podle toho vybrali a uspořádali. Následuje dobrovolné povídání o knoflicích – příbuzných. Učitel sám zváží, kdy toto cvičení zařadí a kam až může jít.

Reflexe: Žáky tato aktivita zaujala a bavila. Někteří si zpočátku nedokázali představit sebe nebo kamaráda jako „knoflík“, nalézt společné identifikátory. Nakonec se to všem podařilo a dokázali dobře odůvodnit svůj výběr, najít spojitost mezi tvarem, barvou či velikostí a vlastnostmi/charakteristikami dané osoby.

Aktivita posiluje sociální kompetence, vnímání sebe a druhých, vzájemnou interakci, ale také komunikační kompetence – vyjadřování, vhodný komentář apod.

Na základě aktivity můžeme dále pracovat např. s tématy – *osobnost, charakterové vlastnosti, Co vše o mě vypovídá mé chování/ styl oblékání/ zájmy* apod.

Aktivita č. 24: Třináctá komnata

Cíl: Důvěra, hodnocení, odvaha

Předpokládaný čas: 45 min.

Cílová skupina: 9–15 let.

Pomůcky: Předkreslené tvary klíčů na vystřihování případně již připravené vystřižené „klíče“ z papíru; krabička/obálka na vhazování klíčů.

Organizace práce a popis aktivity: Aktivita je vhodná pro celou třídu. Žáci pracují samostatně dle instrukcí vyučujícího.

Zadání a realizace:

Přečteme si Skácelovy verše.

Jan Skácel

„ ... a klíček, kterým klíčí zrno

a lidé na klíč zamknutí“

Diskuse: Jak jsme na tom my se „zamykáním“ a „otevíráním“ sebe sama? Jsme ochotni věnovat klíč k sobě samým komukoliv?

Víme, co znamená otevřít třináctou komnatu?

Návrh: Přineseme zalepenou krabičku/ obálku označenou jménem a opatřenou škvírou, kterou může propadnout do krabičky např. peníz. Skříňky dáme za dveře. Každý vystřihne z papíru tolik klíčů, kolika spolužákům by byl ochoten se otevřít ve složitých situacích, kolika spolužákům důvěřuje. Za dveře budeme chodit jeden po druhém a dáme do označených krabiček/ obálek se jmény klíče lidem, které jsme si vybrali. Každá krabička je teď pro svého majitele „třináctou komnatou“. Můžeme je otevřít nebo si je otevřeme až doma. Záleží na každém z nás.

Reflexe: Se žáky můžeme diskutovat o tématu *důvěra mezi lidmi, důvěra a intimita v dnešním světě, důvěra v kontextu sociálních sítí* apod.

Příloha 3: Zážitkové a simulační aktivity s doporučenými zdroji informací

Simulační aktivity k tématu zrakové postižení / zhoršené zrakové vnímání:

V průběhu naší roční spolupráce s inkluzivní třídou běžné školy jsme pracovali také s tématem inkluze a postižení. V prostředí vybrané třídy jsme se cíleně zaměřili na oblast zdravotního postižení, konkrétně tělesného a zrakového.

Pro lepší porozumění tomu, jak vnímají svět lidé se zrakovými obtížemi a se zrakovým postižením, můžeme využít aktivit, při nichž tyto obtíže simulujeme a umožníme je tak autenticky prožít. Žáci tak mohou lépe porozumět tomu, jak jsou mnohé i běžné činnosti obtížné, jak jsou sami při snížené zrakové kontrole neobratní a pomalí. Díky těmto aktivitám tak můžeme přispět k lepšímu porozumění obtížím, které zrakové oslabení a zrakové postižení lidem přináší.

Pro *simulaci zhoršeného vidění* můžeme použít speciální sadu tzv. simulačních brýlí s možností simulace různých zrakových vad a snížení zrakové ostrosti různého stupně. Simulace je také možná s využitím fólií – použijeme např. „euroobaly“ (ustřiženou folii upevníme na gumičku, i přes průsvitnost folie je simulován stav v pásmu praktické nevidomosti – člověk s folií rozezná světlé a tmavé plochy, nevidí však žádné detaily, má velmi zhoršenou orientaci v prostoru a samostatný pohyb, zhoršuje se vnímání barev).

Pozor!!! Některé osoby mohou pociťovat bolesti hlavy, nevolnost, bolestivost očí atd. Při těchto projevech je nutno simulaci ukončit.

Ve výuce můžeme *simulovat také ztrátu vidění* a umožnit prožitek nevidomosti, tím také odkázanosti na kompenzační smysly; vyzkoušet hmatové aktivity bez zrakové kontroly (např. hmatové pexeso, hmatové domino). Z pomůcek můžeme použít tzv. klapky (ušité „masky“ na oči, které znemožní vidění, viz www.tyflopomucky.cz), případně použijeme šátek.

Simulací ztráty vidění umožníme zažít náročnost situací bez zrakové kontroly (pohyb v prostoru s doprovodem apod.) a využití kompenzačních smyslů při různých aktivitách.

Kromě omezení zrakového vnímání v oblasti zrakové ostrosti či zorného pole můžeme žákům umožnit *simulaci zhoršení vidění oběma očima* (tzv. binokulárního vidění). Při této simulaci bude cílem zažít stav omezeného zrakového vnímání bez možnosti prostorového a hloubkového vidění; zažít omezení, která taková omezení zraku přináší a uvědomit si překážky, které musíme překonat.

Pro simulaci ztráty vidění jedním okem můžeme použít běžný okluzor (náplast'ová nálepka na oko). Při simulaci ztrácí osoba hloubkové vidění, není možná spolupráce obou očí. Simulace může vyvolat bolest hlavy, nevolnost, ztrátu rovnováhy – v těchto případech je potřeba simulaci ukončit.

Konkrétní doporučené aktivity:

Simulace narušeného binokulárního vidění (vidění oběma očima)

Cíl: zvládnout zrakovou práci za ztížených podmínek – porozumění obtížím při narušeném binokulárním vidění.

Pomůcky: Pracovní listy (např. Klokanův kufr), omalovánky, stavebnice, korálky a šňůrka, nůžky, fixy, okluzor.

Žákům nalepíme okluzor (náplast'ovou „klapku“), čímž znemožníme zrakové vnímání oběma očima (tzv. binokulární vidění). V takto ztížených podmínkách má žák za úkol např.:

- vyhledávat zadávané objekty na obrázku – tzv. lokalizace;
- rozlišit zadaný tvar mezi ostatními obrázky, obkreslit jej a vystříhnout nůžkami;
- vybarvovat omalovánku;
- obkreslovat tvary obrázků;
- navlékat korálky;
- stavět kostky dle zadaných pokynů apod.

Reflexe: Při aktivitách na blízko, kdy je možné vnímání pouze jedním okem (monokulárně), mohou žáci zažít náročnost a vyčerpání z práce, když není možné využít dobrého vidění oběma očima. Žáci jsou konfrontováni se svou vlastní pomalostí, neobratností. Žáky můžeme povzbudit k trpělivosti, vzájemné pomoci.

Na toto cvičení můžeme navázat tématy a diskuzí o inkluzi, potřebách žáků s postižením apod.

Simulace snížení zrakové ostrosti (vizu)

Aktivita: Čtení/ práce s obrázky

Cíl: Zvládnout zrakovou práci za ztížených podmínek – porozumění obtížím při snížené zrakové ostrosti.

Pomůcky: Fólie / simulační brýle pro simulaci sníženého vizu, obrázkové knížky s obrázky různého kontrastu, rozlišení atd.; text různé velikosti/fontu/kontrastu.

Žák si nasadí fólii na oči (pokud nosí brýle, nasazuje fólii na brýle, aby měl svou brýlovou korekci). Při simulaci sníženého vizu má žák za úkol:

- orientovat se na ploše,
- lokalizovat/nalézt daný obrázek,
- snažit se vyhledávat zadané tvary/skutečnosti.

Žák reflektuje, zda dokáže rozlišit tvary a barvy. Hledá vlastní strategie, jak si obrázek prohlédnout (přiblížení očí k textu, naklonění, správné nasvícení plochy, monokulární fixace apod.

Totéž můžeme využít při práci s rozlišováním textu různé velikosti, kontrastu, v různém provedení.

Aktivita: Psaní

Cíl: Zvládnout zrakovou práci za ztížených podmínek – porozumění obtížím při snížené zrakové ostrosti.

Pomůcky: Fólie/simulační brýle pro simulaci sníženého vizu; papíry s různě širokými linkami, psací náčiní s různě širokou psací stopou.

Žák si nasadí fólii / simulační brýle na oči a zkusí možnosti zápisu s psacím náčiním s různě silnou psací stopou.

Reflexe: Žáci při simulaci osobně zažijí, jak je zraková práce při oslabeném zrakovém vnímání náročná, jak jsou při běžných činnostech pomalí a neúspěšní, narůstá chybovost při čtení a psaní, školní práce se nedaří.

Cílem je porozumět zmíněným obtížím u spolužáka/kamaráda s postižením zraku – být empatický, hledat cesty, jak pomoci.

Aktivita: Rozvoj hmatového vnímání

Cíl: Pracovat hmatem bez zrakové kontroly.

Pomůcky: Klapky na oči nebo šátek, hmatově zajímavé hry či materiály.

Příklady:

- Třídíme materiály dle tvaru/velikosti/materiálu.
- Navlékáme korálky.
- Hrajeme hmatové domino/pexeso (více na www.tyflopomucky.cz).
- Pracujeme s hmatovými knihami.
- V krabici s pískem/polentou/pěnou vyhledáváme předměty.
- Rozlišujeme detaily na předmětech / předměty (plastová/dřevěná zvířátka, geometrické tvary/tělesa apod.).
- Pracujeme se speciálními pomůckami pro děti a žáky s postižením zraku – kreslenka, kolíčková kreslenka, tyflografická zobrazení atd.

Reflexe: Žáci při simulaci osobně zažijí, jak je náročná práce hmatem bez zrakové kontroly, jak jsou při běžných činnostech pomalí a neúspěšní, školní práce se nedaří. Nemáme-li cíleně trénovaný hmat, nedokážeme dostatečně správně a rychle rozlišovat, třídít a zjišťovat informace.

Cílem je porozumět zmíněným obtížím u spolužáka/kamaráda s postižením zraku. Spolužáci často zjistí, že žák se ztrátou vidění bývá v oblasti hmatového vnímání zdatnější než jeho vidící spolužáci. Žáci lépe porozumí rozdílnosti příjmu a zpracování informací zrakem a hmatem. Zrak je smysl rychlý, postupujeme od vidění celku k rozlišování detailů. Hmatem vnímáme informace pomaleji, od jednotlivostí k celku.

Na základě této zkušenosti můžeme se žáky navštívit expozici či výstavu, kde je možné prohlížet si exponáty hmatem a porozumět informacím na základě výkladu průvodce.

Aktivita: *Rozvoj sluchového vnímání*

Cíl: Pracovat sluchem bez zrakové kontroly.

Pomůcky: Klapky na oči nebo šátek, sluchově zajímavé hry či materiály.

Příklady:

- Hrajeme zvukové pexeso.
- Pracujeme s nahrávkami různých každodenních zvuků.
- Navigujeme ve dvojici – spolužák jde za domluveným zvukem.
- Orientace v prostoru a chůze za zvukem – použijeme zařízení vydávající zvuk.

Reflexe: Žáci při simulaci osobně zažijí, jak náročná je práce sluchem při nemožnosti zrakového vnímání, jak jsou při běžných činnostech pomalí a neúspěšní.

Cílem je porozumět obtížím u spolužáka/kamaráda s postižením zraku. Spolužáci často zjistí, že žák se ztrátou vidění bývá v oblasti sluchového vnímání zdatnější než jeho vidící spolužáci. Žáci lépe porozumí náročnosti sledování výkladu v rušivém prostředí.

Vedení nevidomého podle zvuku, jak správně vést nevidomého atd.

Kromě simulace a zážitkových metod jsme pracovali se zdroji informací, které se týkají zrakového postižení. Vyučujícím byly doporučeny internetové odkazy, pod kterými se lze s danou problematikou lépe seznámit. Za klíčovou aktivitu jsme kromě zážitku považovali také **práci se životními příběhy a se skutečnými životními situacemi**. Žákům bylo představeno několik životních příběhů a také životních situací osob s postižením zraku, o kterých mohli následně diskutovat. Jejich úkolem bylo také napsat fiktivní dopis dané osobě k tomu, co se událo, a vyjádřit v něm svůj postoj.

Reflexe: Žáci pracovali s učitelkami se skutečnými příběhy osob s postižením zraku z jejich každodenního života. Ve fiktivních osobních dopisech žáků je patrná vyjadřovaná podpora lidem s postižením zraku, obdiv k jejich schopnosti samostatného života, uvědomění si bariér, které takovéto osoby musí překonávat.

Ve výchově a vzdělávání žáků ve společném vzdělávání je vhodné, aby byli žáci seznamováni také s problematikou osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Kromě zážitkových aktivit mohou učitelé pracovat s příběhy osob s postižením, s webovými stránkami neziskových organizací a poskytovatelů sociálních služeb, s dokumenty prezentujícími to, jak se žije daným cílovým skupinám. Níže nabízíme základní zdroje informací využitelné pro pedagogy při práci s tématy inkluze osob s postižením zraku, jak se žije nevidomým a slabozrakým apod.

- Web o lidech s těžkým postižením zraku, obsahuje autentické výpovědi a příběhy
 - o <http://www.nevidomimezinami.cz/>
- Výcvik vodících psů a projekt Ved' mě ve tmě
 - o <https://www.vycvikvodicichpsu.cz/>
 - o <https://www.vedmevetme.cz/>
- Vybraná videa z archivu České televize
 - o <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1096056775-pomahejme-si/21055211308/>
 - o <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10267555396-jeden-spolecny-svet/210572231090003-nevidomi/>
 - o <http://tvmedicina.cz/kategorie/oftalmologie/39-vidime-ty-kteri-nevidi>
 - o <http://tvmedicina.cz/kategorie/oftalmologie/40-kdyz-oci-nevidi>
 - o <https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10169528029-tak-to-vidim-ja/20855211294-stazka>
 - o <https://www.ceskatelevize.cz/porady/1096060107-klic/219562221700014/>
 - o <https://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1096060107-klic/217562221700019/obsah/585117-pribeh-zdenka>
 - o https://www.ceskatelevize.cz/porady/1096060107-klic/219562221700014/?fbclid=IwAR0mvwg5ww9fJV-CoysOWA7JAYAwma6QoB74kc_bo00EkCPbxImJr6SGHOg
- Stránky nevidomého sportovce
 - o <http://www.ondrejzmeskal.cz/>
- Informace o brněnském Tmavomodrém festivalu, jehož součástí je i zajímavý zážitkový program
 - o <https://www.gotobrno.cz/en/actions/dark-blue-festival-tmavomodry-festival/>
- Asociace rodičů a přátel dětí nevidomých a slabozrakých v ČR, o.s.
 - o <https://asociacerodicu.estranky.cz/>

Příloha 4: Zážitek a simulační aktivity s doporučenými zdroji informací

Simulační aktivity k tématu: Tělesné postižení / pohybové omezení

Pro lepší a konkrétní představu toho, kdo je člověk s tělesným postižením a jak se mu žije, jsme využili následujících aktivit – zážitkové metody, práce se životními příběhy lidí se získaným a s vrozeným tělesným postižením.

Na úvod si žáci poslechli krátký vstup – informativní video o tom, jak se žije na vozíku. Představili jsme na fotografiích konkrétní osoby s tělesným postižením a krátce jejich životní příběhy.

Žáky jsme rozdělili do různorodých skupinek a mohli si vyzkoušet následující úkoly:

- podepiš se ústy;
- namaluj obrázek nohou;
- vystříhni obrázek jednou rukou, zkus to i tou „méně šikovnou“;
- použij speciální pomůcku – tzv. podavač – a přendej z misky do misky: plyšová zvířátka/ bambulky aj.

Součástí tématu „Tělesné postižení“ bylo představení pomůcek pro osoby se sníženými pohybovými schopnostmi ve spolupráci s firmou MEYRA ČR. Žáci si vyslechli krátkou prezentaci pomůcek a následně si v tělocvičně vyzkoušeli:

- chůzi na dvou typech chodítek;
- chůzi o berlích;
- jízdu na vozíku – různé typy vozíku, slalom, jízda na přesnost;
- vezení kamaráda s postižením na vozíku přes překážku.

V závěru byl vytvořen „Brainstorming emocí“ – žáci měli sdělit své emoce, které prožívali během prezentace a zážitkových metod.

Reflexe: Pro realizaci aktivit se speciálními pomůckami s celou třídou je potřeba více spolupracujících osob, které vedou dílčí skupiny žáků tak, aby nedošlo k úrazu či poškození pomůcek. Žáci zjistili, že mnohé aktivity zvládnou s obtížemi, některé naopak zvládali poměrně lehce. U všech aktivit žáci podávali zpětnou vazbu, že to sice byla zábava, ale nechtěli by být omezeni pouze na vozík a pomůcky – uvědomili si svobodu a nezávislost člověka, který se může pohybovat bez obtíží, a respekt vůči těm, kteří zvládají každodenní bariéry a omezení, která jim tělesné postižení přináší.

Cílem práce s problematikou postižení je zvýšit u žáků vědomí, že:

- lidé s postižením mají svou důstojnost a kompetence, mnohé dokáží zvládnout i lépe než já;
- postižení je něco, co se může týkat i mě a mých blízkých;
- lidé s postižením potřebují pomoci v překonávání bariér – a sám jsem si to díky zážitkovým metodám vyzkoušel;
- spolužák s postižením je „spoluhrač týmu“.

Doporučené příklady informačních zdrojů o problematice tělesného postižení

Kromě zážitkových aktivit simulujících tělesné postižení či omezení hybnosti mohou učitelé pracovat s příběhy osob s postižením, po úraze, s webovými stránkami neziskových organizací a poskytovatelů sociálních služeb, s dokumenty prezentujícími to, jak se žije daným cílovým skupinám. Níže nabízíme základní zdroje informací využitelné pro pedagogy při práci s tématy inkluze osob s tělesným postižením, jak se žije lidem s omezením hybnosti, jak může úraz změnit život apod.

- Centrum pro vozíčkáře Fénix Brno
 - o <https://pcfenix.cz/>
- Liga vozíčkářů
 - o <http://www.ligavozic.cz/>
- Centrum Paraple
 - o <https://www.paraple.cz/>
- Pořad České televize Klíč se zaměřením na tělesné postižení:
 - o <https://www.ceskatelevize.cz/porady/1096060107-klic/220562221700001/>
 - o <https://www.ceskatelevize.cz/porady/1096060107-klic/219562221700022/>
 - o <https://www.ceskatelevize.cz/porady/1096060107-klic/219562221700016/>
 - o <https://www.ceskatelevize.cz/porady/1096060107-klic/219562221700010/>
 - o a další...

Příloha 5: Návrhy dotazníků pro práci se specifickými tématy spojenými s otázkami klimatu třídy a inkluze

Během spolupráce byly kromě přímých aktivit vypracovávány také dotazníky, které sloužily k lepšímu pochopení problematiky a zamýšlení žáků nad tématy. Učitelkám a metodičkám inkluze umožnily získat informace o vnímání dané problematiky žáky.

Vytvořeny byly dotazníky na témata:

Hodnoty v našem životě

Žáci měli za úkol seřadit hodnoty dle svých preferencí. Tento dotazník byl zajímavý pro učitelky, které získaly představu o hodnotové orientaci svých žáků, u některých žáků předpokládaly odlišnou volbu. Učitelky také zvažovaly motivaci žáků pro dané odpovědi a souvislosti, které mohou být zohledněny také v procesu vzdělávání.

Já a moje třída spolužáků

Žáci měli za úkol doplnit tvrzení o své třídě a spolužácích, a reflektovat tak svou pozici ve třídě, vzájemné vztahy, co je pro ně důvodem k případné kritice či k vylučování žáků z kolektivu.

Tento dotazník poukázal na konstelaci vztahů ve třídě, jak se žáci ve třídě cítí, jak vnímají ve třídě sebe i ostatní. Žáci museli nad těmito souvislostmi přemýšlet, zabývat se jimi a v kontextu zpracování témat prostřednictvím dramiky je také mohli prožít.

Učitelkám byl v průběhu spolupráce doporučen také dotazník s názvem „**Škola je místo, kde...**“ (Vojtová & Fučík, 2012), který zjišťuje, jak se žáci cítí ve škole. Tento nástroj a zjištěné informace velmi ocenila třídní učitelka a výchovná poradkyně, dotazník byl předložen během spolupráce žákům výzkumné a kontrolní třídy sedmých ročníků.

Příloha 6: Náměty pro práci se životními příběhy osob s postižením

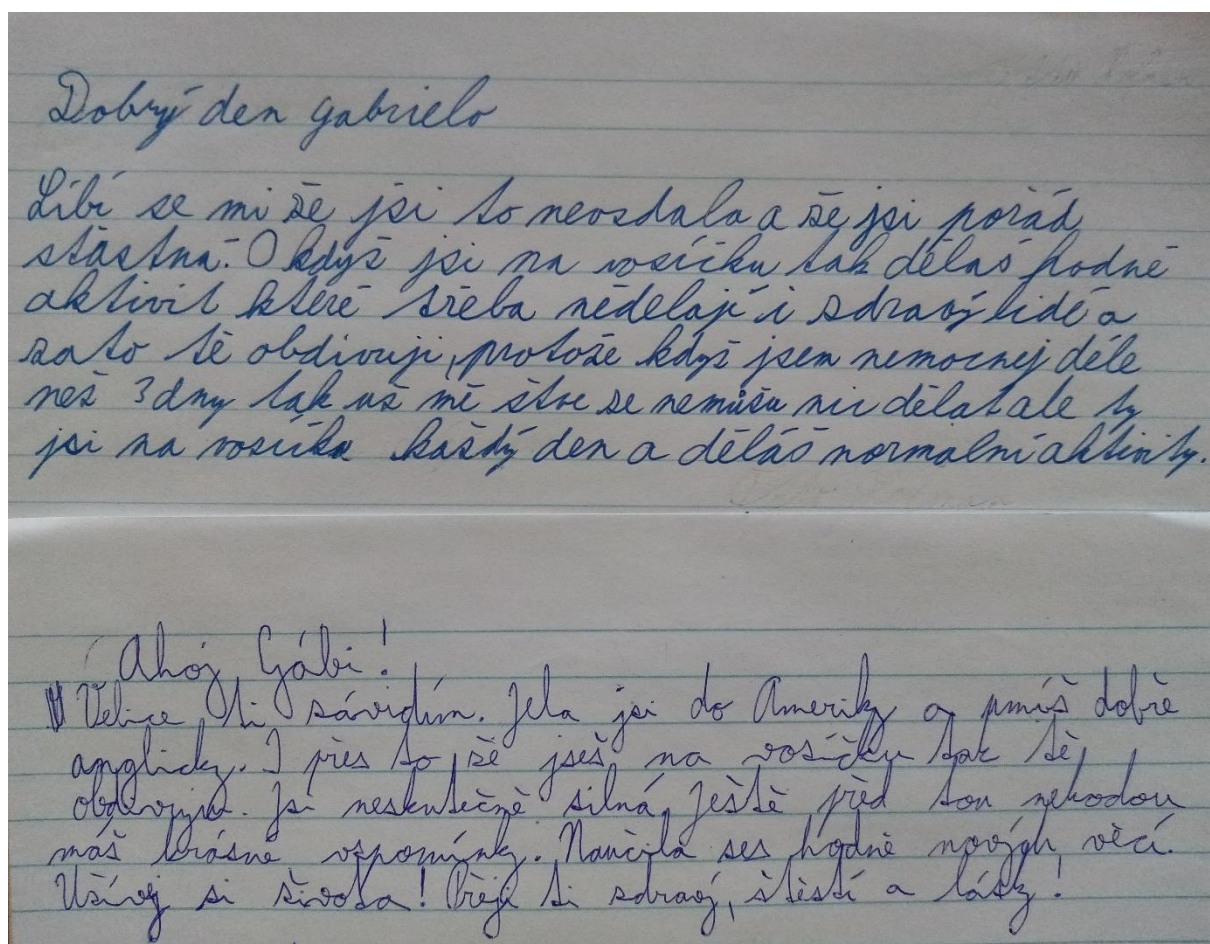
Při zpracování problematiky postižení byly žákům představeny životní příběhy skutečných osob s postižením. U osob s tělesným postižením se jednalo zejména o osoby se získaným postižením následkem úrazu, u zrakového postižení jsme použili příběhy lidí, kteří zažívají konkrétní situace v běžném životě a jsou konfrontováni kvůli svému postižení s různými bariérami.

Žákům byla promítána **videa** s následnou diskusí.

Žáci pracovali s **tištěnými životními příběhy** individuálně a ve skupinách.

Žáci **diskutovali** nad možnostmi překonávání bariér v konkrétních životních situacích.

Žáci měli za úkol napsat danému člověku **dopis, sdělení**. Příklady takových dopisů uvádíme níže (např. pro mladou ženu, která je následkem nehody na motocyklu upoutána na vozík, či pro mladého muže).



Ahoj Kamile.

Bude mi obdivuhodné se i přesto je jsi na vozíčku sportujes. Já moc nesportuji ani sedí a to chodit mizim. Jaky je to pocit byt na vozíčku?

Ume je jediný sport který provozuji kurz stika.

Chodim po venku skraibu se dobapci a lemu postkulaš.

Nezvladna si predstavit zivot bez toho. Jsi dobry se to zvladat. Jak ses provedl stou mislehou se nemizes chodit? Je to ~~pro~~ pro sebe tize?

Pokud jsem claneck co jsme cetli a keda ~~klade~~ poslednich par rict pochopila tak jezdis po skolach a delas se sebe odsrasujici ptklad. Proč? Nebylo by lepsi vsem ukázat ze jse normálni lidi, aby se na vás lidi nedivali jako na martavy?

Příloha 7: Ukázka práce žáků s erby



Příloha 8: Ukázka reflexe žáků

Ukázka se váže k aktivitě simulující tělesné postižení. Žáci měli za úkol psát levou i pravou rukou a zvládnout takto jednoduché úkony.

Když jsem používala pravou ruku, tak to celkem šlo. Ale když jsem si tu ruku vyměnila což byla levá, tak to bylo hrozný. Teď jsem napsala dvě slova a už mě bolely ruce.

Bylo strašně těžký psát levou rukou, protože jsem pravák. Už bych takhle nechtěla psát znovu. Největší nevím co mám víc napsat, bylo to prostě hrozně těžký číst věci levou rukou.

Když jsem mohla používat pouze levou bylo to celkem ~~normální~~ normální. Ale když jsem mohla používat pouze levou byl to velký nesvok a uvědomila jsem si o kolik jsem s levou rukou neobratnější.

Když jsem používal pravou ruku bylo to normální ale když jsem použil druhou ruku tak šlo psát jenom velkým písmenama.

Metodika práce s třídním kolektivem v inkluzivní třídě se zaměřením na žáky se zrakovým postižením

**PhDr. Petra Röderová, Ph.D., PaedDr. Marie Pavlovská, Ph.D.,
Mgr. Martin Vrubel, Ph.D.**

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno

Jazyková korektura: Mgr. Ondřej Zabloudil Pechník

Návrh obálky: MgA. Štěpán Hulc

1., elektronické vydání, 2020

ISBN 978-80-210-9845-9



MUNI
PRESS

MUNI
PED