

Inkluzivní vzdělávání žáků se zrakovým postižením pohledem učitelů

Bc. Veronika Jaroščáková

Diplomová práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Veronika Jaroščáková**
Osobní číslo: **H17311**
Studijní program: **N7501 Pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Inkluzivní vzdělávání žáků se zrakovým postižením pohledem učitelů**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti inkluzivního vzdělávání, zrakového postižení a učitelské profese.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného interview.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

ANDERLIK, Lore. Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.

FINKOVÁ, Dita a Jiří LANGER. Determinanty inkluze osob se zdravotním postižením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4303-4.

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

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

ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Magdalena Hanková, Ph.D.

Centrum výzkumu FHS

Datum zadání diplomové práce: 4. října 2019
Termín odevzdání diplomové práce: 24. dubna 2020



L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 7.6.2020

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být iž nejmeně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může za zveřejněnou práci pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, ušije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez věcného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá inkluzivním vzděláváním žáků se zrakovým postižením pohledem učitelů. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část vymezuje pojmy, jako jsou zrakové postižení a jejich klasifikace či možnosti kompenzace zrakové vady. Dále se zabývá inkluzivním vzděláváním jako takovým. V poslední kapitole se věnuje osobě učitele působícího v pedagogickém procesu s žákem se zrakovým postižením. Praktická část využívá formu polostrukturovaných rozhovorů s učiteli, kteří mají zkušenost s výukou žáka se zrakovým postižením. Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak učitelé vnímají svoje zkušenosti v této oblasti.

Klíčová slova: inkluzivní vzdělávání, pohled učitele na inkluzivní vzdělávání, zrakové postižení, žák se zrakovým postižením

ABSTRACT

This thesis focuses on inclusive education of visually impaired students as viewed by teachers. It consists of two parts, theoretical and practical. The theoretical part deals with concepts such as impaired sight and its forms and possible ways of compensating for particular sight problems. It also explores inclusive education as such. The last chapter deals with teachers educating someone who is partially sighted. The practical part is based on semi-structured interviews with teachers who have some experience with visually impaired students. The aim of the thesis is to find out how teachers perceive and articulate their ideas, opinions and experience in this area.

Keywords: inclusive education, teacher's personal views on inclusive education, impaired sight, visually impaired student

Mé poděkování patří především vedoucí práce Mgr. Magdaleně Hankové Ph.D. za podnětné zady a trpělivost. Dále také participantkám výzkumu za čas a ochotu.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ	12
1.1 DIAGNOSTIKA A PŘÍČINY ZRAKOVÝCH VAD.....	13
1.2 KLASIFIKACE ZRAKOVÝCH VAD A PORUCH	15
1.3 KOMPENZACE ZRAKOVÉHO POSTIŽENÍ	18
1.3.1 Nižší kompenzační činitelé	18
1.3.2 Vyšší kompenzační činitelé.....	19
2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	21
2.1 INKLUZE JAKO SOUČASNÝ EDUKAČNÍ TREND	24
2.1.1 Inkluzivní vzdělávání v zahraničí	26
2.2 KOMPENZAČNÍ POMŮCKY V EDUKAČNÍM PROCESU	28
3 UČITEL VE TŘÍDĚ S ŽÁKEM SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	30
3.1 SPECIFIKA PRÁCE S ŽÁKEM SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....	32
3.1.1 Podpůrná opatření	34
3.1.2 Individuální vzdělávací plán	35
3.1.3 Speciálně pedagogické centrum.....	36
3.1.4 Pedagogicko psychologická poradna	37
3.1.5 Střediska výchovné péče	37
3.2 ASISTENT PEDAGOGA	38
II PRAKTICKÁ ČÁST	40
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	41
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	41
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE	41
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	42
4.4 VOLBA VÝZKUMNÉ STRATEGIE A METODA SBĚRU DAT.....	42
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	43
4.5.1 Okruhy k rozhovoru	44
4.6 REALIZACE VÝZKUMU	45
4.7 METODA ZPRACOVÁNÍ DAT	46
5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	48

5.1	POCITY UČITELŮ.....	49
5.2	PŘÍPRAVA UČITELE NA PŮSOBNÍ VE TŘÍDĚ	51
5.3	SPECIFIKA PRÁCE	53
5.4	KOMPENZAČNÍ ČINITELE	55
5.5	OSOBNOST ŽÁKA SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....	56
5.6	TŘÍDNÍ KOLEKTIV	58
5.7	SPOLUPRÁCE UČITELE A ASISTENTA PEDAGOGA	61
5.8	SHRnutí.....	63
6	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	64
6.1	DOPORUČENÍ DO PRAXE	66
7	ZÁVĚR.....	68
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	69
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	73
	SEZNAM OBRÁZKŮ	74
	SEZNAM TABULEK.....	75

ÚVOD

Podstatou inkluzivního přístupu je akceptování individuálních potřeb každého dítěte, žáka a studenta, neustálý důraz na kvalitu pro všechny účastníky vzdělávacího procesu, zapojení všech dětí a celkový prospěch všech dětí. (Svoboda a kol., 2015, s. 10)

Inkluzivní vzdělávání je v České republice i zahraničí stále diskutovaným tématem. Proto se mu chceme věnovat i v této práci. Chceme jejím prostřednictvím nastínit, že inkluze může být opravdu vhodná a přínosná pro všechny zúčastněné. To znamená jak pro žáka a jeho rodinu, tak pro učitele.

Inkluze stojí za tím, že vzdělání by mělo být pro všechny žáky bez rozdílu. Rozdíly mezi žáky by měly být brány jako přínos a obohacení jak pro učitele, tak pro kolektiv žáků.

S celosvětovými snahami o podporu inkluzivního vzdělávání se odborná i laická veřejnost postupně rozdělila na dvě skupiny odlišné svým přístupem k rovnosti ve vzdělávání. Jednu skupinu tvoří obhájci širokého pojetí inkluze, druhou zastánci speciálního vzdělávání. Svě obháje i odpůrce má inkluze i v České republice. Kritice podléhá především nepřipravenost společnosti na široký koncept inkluze, rychlost jejího zavádění do praxe a nesystematičnost řady opatření, včetně nedostatku prostředků na asistenty pedagogů a jejich vzdělávání.

Práce se také dotýká problematiky zrakového postižení a specifík, které se pojí s prací se zrakovým postižením. Zmiňuje rozdíly objevující se mezi jednotlivými druhy vad i mezi žáky samotnými.

Hlavním cíle diplomové práce je zjistit, jak učitelé vnímají své zkušenosti se vzděláváním žáka/žákyně se zrakovým postižením.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí. Jedná se o část teoretickou a praktickou. Cílem teoretické části je podat ucelený soubor informací o zrakových vadách, inkluzivním vzdělávání a osobě učitele v edukačním procesu.

V praktické části diplomové práce se orientuje na metodologii výzkumu. Výzkumné šetření bude zrealizováno prostřednictvím kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaných rozhovorů.

Součástí prezentace výsledků bude i doporučení do praxe pro učitele, které výuka žáka se zrakovým postižením teprve čeká.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ

V první kapitole se věnujeme vymezení definice zrakového postižení, a následně také diagnostice a příčinám zrakových vad. Dále jsou klasifikovány zrakové vady a poruchy. V závěru kapitoly jsou přiblíženy možnosti kompenzace zrakového postižení.

Považujeme za vhodné začít citátem, které je připisován Williamu Oslerovi: „*Neptej se, jakou má ten člověk chorobu. Ptej se spíš, jaký člověk tu chorobu má.*“ Tato slova poukazují na důležitou věc, na kterou je vhodné upozornit již na začátku diplomové práce s tímto tématem. A tudíž na to, že nesmíme zapomínat, že není dobré se zaměřovat pouze na problém se zrakem, který žák má, ale soustředit se také na žáka samotného. Snažit se vnímat jeho potřeby, problémy a nabídnout mu pomocnou ruku při řešení problémů. Nyní se zaměříme na definice. Začneme definicí zraku. *Zrak je jedním z pěti nejdůležitějších lidských smyslů, který zprostředkovává vizuální podněty z našeho okolí pomocí zrakového orgánu – oka.* (Beneš, 2019, s. 115) *Oko – zornice reguluje množství světla vstupujícího do oka. Rohovka a čočka soustřeďují světelné paprsky na jedno místo tak, aby podnět mohl být vnímán ostře. Sítnice absorbuje světlo a převádí světelný signál na nervový signál.* (Šikl, 2012, s. 217)

Díky zmíněné definici si můžeme uvědomit, že oko je opravdu komplexní orgán a neposkytuje nám pouze možnost vidět, ale reaguje na světlo či tmu, rozeznává kontrasty. I z tohoto důvodu vady oka jsou také komplexní, protože může být poškozena jen jedna z funkcí. Co je samotné vidění nám pak může přiblížit Kimplová, která ve své publikaci uvádí: „*Vidění je velice složitý proces, na němž kromě oka a nervových drah významnou měrou podílí mozek, který veškeré signály zpracovává ve výsledný zrakový vjem.* (Kimplová, 2010, s. 8) Je vhodné zmínit právě důležitost mozku, který má velký podíl na činnosti oka a je s ním propojen.

Beneš se domnívá, že *proces vidění je složitým smyslovým vnímáním, které tak jedinci umožní získat více než, 90% informací z jeho okolního prostředí.* (Beneš, 2019, s. 117) Co se týká zrakového poškození, o tom opět hovoří Kimplová. *Poškození může nastat v receptoru (zevním oku), dráze spojující oko s centrem (oční nerv) i ve zrakovém centru mozku. Rozlišujeme vidění centrální, kterým vnímáme detaily a barvy, a vidění periferní, které umožňuje vnímat prostor a orientovat se v něm.*“ (Kimplová, 2010, s. 8) Problémy s viděním mohou nastat již v mozku nebo přímo v oku.

Je to složitý orgán, který umožňuje vnímání světla a barev, zprostředkovává vnímání největšího množství informací o okolním prostředí a usnadňuje orientaci v prostoru. (Synek, Skorkovská, 2014, s. 10)

Je tedy nutné respektovat složitost oka a také to, že oko nám nezprostředkovává pouze vidění, ale díky němu můžeme vnímat světlo či barvy. Je také vhodné zmínit, jak se různí autoři vyjadřují k definicím osob se zrakovým postižením. Müller uvádí, že tato osoba: „*má i po optimální korekci své zrakové vady či choroby problémy v běžném životě.*“ (Müller 2001, s. 123). To znamená, že mu nepomůžou ani kompenzační pomůcky a problém se zrakem stále trvá. Je nutné si uvědomit, že zrak je nejfrekventovanějším analyzátozem v rozvoji každé osobnosti. Podává maximum informací v minimálním čase, umožňuje orientaci v prostředí, rozlišování tvarů, barev, velikosti, vzdálenosti, hloubky, směru, pohybu a klidu v okolním prostředí. (Keblová, 1996). Má vliv na představivost, ovlivňuje sociální interakci jedince. Zrakové postižení není spojeno pouze s tím, že má člověk problémy se zrakem, ale tato vada ho omezuje i v kontaktu s okolím a celkově má velký vliv na jeho psychiku.

Věda, která se zabývá výchovou, vzděláváním a rozvojem osob se zrakovým postižením se nazývá tyflopédie. (Finková a kol., 2007) Pokud je poškozen mozek, mohou se objevit i další odchylky od vývoje. V tomto případě se pak jedná o kombinované postižení. Samotné zrakové vady jsou díky více faktorům, které zde působí, rozmanité. Ve školním prostředí dochází tak k zaměřování na schopnosti a dovednosti žáka v kombinaci se zrakovým postižením. To hraje důležitou roli v edukačním procesu. (Janková a kol., 2015) *Jedinec, u kterého došlo v průběhu ontogeneze k odchýlkám ve vývoji jeho funkcí (senzorických, motorických), vyžaduje zpravidla zvýšenou podporu svého okolí.* (Beneš, 2019, s.99)

1.1 Diagnostika a příčiny zrakových vad

Moravcová uvádí, že vývoj zraku probíhá nejprudčeji v raném období do 3 let věku. V následujícím období do 6 až 7 let dítěte se zrak vyvíjí ve své kvalitě, společně s vývojem vyšší úrovně zrakového vnímání neboli percepce. (Janková, Moravcová, 2017) Vzhledem k tématu diplomové práce se zaměříme především na pedagogickou diagnostiku. Tedy na to, co může během výuky pozorovat pedagog. Velmi důležitá je prevence a včasné odhalení problému. Je pochopitelné, že těžké zrakové vady či nevidomost, budou žákovi diagnostikovány již mnohem dříve.

Co se týká lehčích zrakových vad, může si učitel všimnout následujících signálů, které značí, že žák může mít se zrakem problémy. Jedná se například o *zvláštní držení hlavy, zvláštní držení celého těla, nechut' k činnostem mimo známé prostředí, nejistota při pohybu*. (Janková a kol., 2015, s. 20) Může zde také patřit *slzení, bolest hlavy, mnutí očí, mhouření očí, tzv. astenopické obtíže* (Janková a kol., 2015, s. 20) Na první pohled se může zdát, že u žáka je ohrožen intelekt, ale opravdu se může jednat pouze o to, že žák má problémy se zrakem. Je samozřejmé, že učitel při podezření na zrakovou vadu nebude napravit sám. Informuje o tom rodiče a SPC, které doporučí vhodný postup. (Janková a kol., 2015)

Jako poslední příčinu můžeme zmínit nepředvídatelné úrazy, či postižení zraku jako sekundární efekt jiné nemoci. (Finková, 2011) Příčiny slabozrakosti jsou v podstatě podobné jako příčiny nevidomosti. Může k němu dojít jak v období prenatálním, tak v období dětství nebo dospělosti. Je možno rovněž příčiny slabozrakosti vymezit jako příčiny vrozené či získané v průběhu života. (Finková, 2011) *Celosvětově patří mezi hlavní příčiny slepoty katarakta (51%), glaukom (8%), věkem podmíněná makulární degenerace (5%) opacit rohovky jako následek různých onemocnění u dětí (4%) diabetická retinopatie (1%) různá onemocnění u dětí (4%) a další oční postižení (21%), která jsou spojena s genetickým vývojem, degenerativními procesy, traumaty a jinými příčinami*. (Kuchyňka, 2016, s. 2) Roli hraje také genetika, která stojí v některých zemích až za polovinou příčin slepoty u dětí.

Prevence je obtížná, protože u rodičů patrná nejsou. Stává se tak zejména u sňatků s příbuznými. Eliminace těchto sňatků by mohla vést ke zlepšení situace. Příčinou vady zraku může být také onemocnění, která se vyskytují až po porodu, jako jsou například meningitida či nádorová onemocnění. Vliv má na dítě také průběh těhotenství a předčasný porod. Problémy mohou přivodit i různé záněty oka či špatná úroveň lékařské péče. (Kuchyňka, 2016) *Jednou z hlavních příčin výskytu slabozrakosti jsou nekorigované refrakční vady. Jedná se až o 43% postižených, kteří nemají vhodnou korekci krátkozrakosti (myopie), dalekozrakosti (hypermetropie) nebo astigmatismu*. (Beneš, 2019, s. 119) Tento problém týká zejména rozvojových zemí.

1.2 Klasifikace zrakových vad a poruch

Je vhodné se nejdříve seznámit s počty osob se zrakovým postižením ve světě v i České republice. Dle světové zdravotnické organizace WHO (World Health Organization) má celosvětově nejméně 2,2 miliardy lidí poruchu zraku nebo slepotu, z nichž alespoň miliarda má poruchu zraku, které by bylo možné předejít a je třeba tuto poruchu léčit. The International Classification of Diseases 11 (2018) rozděluje poškození zraku do dvou skupin a) týkající se vidění do dálky b) týkající se vidění na blízko. Dále je vhodné mít na paměti, že existuje nemalé množství zrakových vad a jejich členění. *Jednotlivé typy zrakového postižení se mohou navzájem kombinovat a vzniká tak opravdu pestré spektrum zrakových vad, kdy každá z nich je specifická a vyžaduje proto také specifický přístup.* (Růžičková, 2006, s. 10)

Ve školním prostředí dochází tak k zaměřování na schopnosti a dovednosti žáka v kombinaci se zrakovým postižením. To hraje důležitou roli v edukačním procesu. (Janková a kol., 2015) *Z hlediska zdravotnického je pokles centrální zrakové ostrosti pod 6/18 na lepším oku s optimální korekcí hodnocen jako ztráta zraku Na základě míry poklesu zrakové ostrosti a zúžení zorného pole hovoříme o slabozrakosti a nevidomosti.* (Kraus, 1997, s. 317)

Janková uvádí, že do skupiny žáků, kteří trpí nějakým druhem zrakového postižení, je možné zařadit žáky s typem a druhem takové zrakové vady, kdy vada žákovi působí omezení schopnosti vnímat zrakem. Dochází k podstatnému zkreslení zrakových vjemů, nebo zrakové vnímání chybí úplně.

Kvalita vidění je určena kvalitou zrakových funkcí:

- *zraková ostrost (žák vidí ostře na různé vzdálenosti).*
- *zorné pole (binokulární zorné pole vzniká sloučením zorného pole pravého a levého oka, souvisí s kvalitou sítnice v oku a čirým optickým prostředím. světelné paprsky musí mít volný průchod okem a dopadat na správné místo na sítnici).*
- *barvocit (schopnost vnímat barevné spektrum).*
- *okulomotorika (schopnost pohybovat očima v různých směrech, ale také tzv. souhyb (konvergence) očí – osy očí se protínají v jednom bodě předmětu, na který se díváme, a předmět se zobrazuje na sítnici obou očí v místě nejostřejšího vidění – žlutá skvrna).*
- *adaptace na tmu a oslnění.*
- *schopnost vnímat kontrast.*
- *zpracování zrakových vjemů v mozku. (Janková a kol., 2015, s. 10)*

Rozdělení zrakového postižení podle Keblové (1996), která se převážně zaměřuje na děti se zrakovým postižením

- a) se zrakovou vadou orgánovou - to se jedná o děti slabozraké, se zbytky zraku a nevidomé. Slabozrací mohou i při korekci číst pouze zvětšené texty, nerozeznávají detaily, nerozeznávají vzdálené předměty a mohou mít problémy s rozlišením barev. Děti se zbytky zraku mohou dobře sledovat osvětlené předměty, u těchto dětí se využívá Braillovo písmo a černotisk. Naproti tomu při úplné nevidomosti děti nevnímají světlo, prakticky nevidomí pak světlocit mají, využívají Braillovo písmo.
- b) se zrakovou vadou převážně funkční – to hovoříme například o dětech s tupozrakostí, kdy má jedinec sníženou zrakovou ostrost na jednom oku a vidění druhého oka bývá zachováno. (Keblová, 1996)

Dále budou popsány zrakové vady, které můžeme najít u žáků učitelek, které se účastnily výzkumu. Konkrétně se jedná o tyto vady: dva žáci se slabozrakostí (jeden se střední, druhý s těžkou, další s nystagmem, dva žáci s praktickou nevidomostí a jeden se středně těžkou zrakovou vadou, u které není jasná prognóza, protože je pravděpodobně poškozen i mozek. O této vadě vzhledem k nejasnostem více hovořit nebudeme.

1) střední slabozrakost, těžká slabozrakost (zhoršující se)

Diagnóza slabozrakost pro žáka a jeho učitele znamená mnohem více než jen nutnost přizpůsobení textů, či eliminace přesné zrakové práce. Znamená především schopnost empatie a dostatečné znalosti problematiky zrakového postižení na straně učitele a zároveň trpělivost a snahu na straně žáka. (Růžičková, 2006, s. 15) Příčiny slabozrakosti a nevidomosti mohou být vrozené nebo získané. Za vrozenými stojí dědičnost, získané mohou být buď náhlé (úraz) nebo dochází postupnému ztrácení zraku z různých příčin. (Kraus, 1997) *Dojde-li u jedince ke snížení jeho zrakových funkcí, mluvíme o slabozrakosti.* (Beneš, 2019, s. 117)

2) nystagmus

Nystagmus definujeme jako bezděčné rytmické pohyby obou očí zároveň, vykonávané v jednom, v několika nebo ve všech pohledových směrech. Vzniká poruchou tonické inervace okohybných svalů, která je souměrně řízena z obou polovin CNS, z obou labyrintů a z obou sítnic. (Kraus, 1997, s. 234)

Tato choroba není způsobena obrnou okohybných svalů, ale poruchou v centru mozku. (Růžičková, 2006, s. 14)

3) praktická nevidomost – dva žáci

Podle etiologie je možné zrakové vady dělit na vrozené a získané. (Beneš, 2019, s. 129)

Z hlediska zdravotnického je pokles centrální zrakové ostrosti pod 6/18 na lepším oku s optimální korekcí hodnocen jako ztráta zraku Na základě míry poklesu zrakové ostrosti a zúžení zorného pole hovoříme o slabozrakosti a nevidomosti. (Kraus, 1997, s. 317)

Nevidomost je ireverzibilní pokles centrální zrakové ostrosti pod 3/60 – světlocit. Nevidomost rozdělujeme na praktickou, skutečnou a plnou. (Kraus, 1997, s. 317)

Jedná se osoby s nejtěžším postižením zraku. Můžeme rozlišit tři typy nevidomosti. A to nevidomost praktickou, skutečnou a plnou. Tyto typy nevidomosti se od sebe liší především možnostmi využití zorného pole a zrakovou ostrostí, dále například možnostmi rozlišení světla a tmy. (Finková, 2011) Novohradská naproti tomu rozlišuje nevidomost praktickou a totální. Uvádí, že prakticky nevidomí mají vizus v rozmezí 3/60 – 1/60 včetně nebo je zorné pole poškozeno v intervalu 5-10 stupňů. Totální nevidomost nastává při poklesu centrální zrakové ostrosti pod 1/60. (Novohradská, 2009)

1.3 Kompenzace zrakového postižení

Zrakové postižení je možné do jisté míry kompenzovat. Ať už využitím speciálních pomůcek, o kterých je řeč v další kapitole, nebo využitím kompenzačních smyslů. *Ve školním prostředí se kromě určení stupně zrakového postižení zaměřujeme ještě na další schopnosti a dovednosti žáka, protože kvalita těchto schopností a dovedností v kombinaci se zrakovým postižením určuje míru potřebných podpůrných opatření. Jedná se např. o hodnocení úrovně motoriky, grafomotoriky, o schopnost využití tzv. kompenzačních smyslů (sluch, hmat, čich, chuť), o využití intelektových a kognitivních (poznávacích) funkcí, používání kompenzačních pomůcek, seznámení se s rodinným prostředím, s úrovní sebeobsluhy atd.* (Janková a kol. 2015, s.17) Kompenzace je možná více způsoby. Je vhodné proto žáky stimulovat nejen k práci s pomůckami, ale také je podporovat k různorodým činnostem, které mohou vést k jejich všestrannému rozvoji. *U každého jedince je potřeba brát zřetel na věk, druh, stupeň postižení a dobu, kdy omezení vzniklo. Signifikanční roli pak hraje prostředí jedince, zejména jeho rodinné a sociální zázemí, kde je kladen důraz na podporu, péči a získané zkušenosti.* (Beneš, 2019 s.104)

Jiná je práce s jedincem, které má zrakovou (či jakoukoliv jinou) vadu od narození a jiná s jedincem, který ji získá v průběhu života. Při práci s žákem také záleží na jeho věku – jinak bude probíhat komunikace s žákem na základní, jinak na vysoké škole. Velkou roli hraje jak podpora učitele a asistenta pedagoga, tak rodiny.

1.3.1 Nižší kompenzační činitelé

Mezi nižší kompenzační činitele zahrnujeme smysly, které je nutno rozvíjet o zrakově postižených ve větší míře než u zdravých jedinců. Jedná se o hmat, sluch a čich a chuť. Hmat je dominantní kompenzační smysl, který umožňuje vytvoření relativně přesné představy a dlouhodobějšího uchování informací v paměti. (Růžičková, 2015) Je nezbytnou složkou lidského života a při ztrátě zraku a nebo například sluchu nahrazuje jeho poznávací a kontrolní funkce.

Osoby se zrakovým postižením využívají k četbě a psaní Braillovo písmo. Jedná se o bodové písmo určené právě pro nevidomé osoby. Písmena jsou tvořena takzvanými šestibody. Psát tímto písmem jde více způsoby, nejvíce se však využívá Pitchův stroj. Právě ke čtení tohoto písma je velmi důležitý dobře rozvinutý hmat. Ten by měli děti procvičovat od útlého věku pomocí nejrůznějších činností a pomůcek, aby v prstech měly dostatečný cit a mohly lépe poznat rozdíly mezi jednotlivými písmeny.

Hmat hraje důležitou roli zejména při možnosti osahání si daného předmětu a následné představě o jeho podobě. Pokud chtějí jedinci pracovat s mapami, plány, či učebnicemi, mohou využít zobrazení dvojrozměrných kreseb pomocí vystouplých bodů, čar a ploch takzvanou tyflografiku. (Finková, 2011) Je možné říci, že pro nevidomého člověka je hmat nejdůležitějším smyslem. Zrak vnímá předměty jako celek a podle povahy je analyzuje. Poznává tedy od celku k jednotlivostem. Hmatem nelze poznat předmět jako celek, takže si jedinec nejdříve všímá drobností a částí předmětů, a poté je spojuje do jednoho celku.

1.3.2 Vyšší kompenzační činitelé

Mezi vyšší kompenzační činitele řadíme pozornost, představivost, koncentraci, paměť a myšlení. Jedná se především o schopnosti, vlastnosti a také dovednosti. Udržení pozornosti bývá u dětí se zrakovým postižením obtížnější. Je nutné pozornost pravidelně cvičit a dítě vhodně stimulovat. Nutná je také zraková hygiena a odpočinek.

Představivost u jedinců se zrakovým postižením je odlišná od představ intaktní populace. Schopnost vyjádřit své představy slovy však jedinci může pomoci se správně začlenit do běžného života. „Z hlediska prostorové orientace je důležité, aby se dítě dokázalo soustředit na vlastní pohyby a na polohu svého těla v prostoru, aby si v daném okamžiku uvědomovalo svou pozici při pohybu ve známém prostoru a po známé trase. (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001, s. 41) *Paměť sehrává velmi důležitou roli v praktickém životě zrakově postiženého. Tam, kde si vidící člověk ve zlomku sekundy zkontroluje například rozmístění nábytku v místnosti, je zrakově postižené dítě odkázáno na svoji paměť. Jejím prostřednictvím si také uchovává řadu různých důležitých informací.* (Kudelová, Květoňová, 1996, s. 13) *Následkem zrakové vady dochází k nižší aktivaci CNS. Proto by se dítě mělo setkávat s co největším množstvím různých druhů podnětů, které by mu alespoň částečně nahradily nedostatky ve zrakovém vnímání.* (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001, s. 9)

Rozvoj kompenzačních činitelů ať již nižších, nebo vyšších je velmi důležitou složkou ve výchově a rozvoji zrakově postižených dětí a žáků mateřských i základních škol. Aby docházelo ke správnému zařazení žáka do společnosti je nutné zrakovou vadu co nejvíce kompenzovat a rozvíjet smysly a další dovednosti dítěte. *Inkluze začíná tím, že připustíme odlišnosti mezi studenty* (Booth, Ainscow, 2007, s.7) Není ani nutné soustředit se na konkrétní postižení. Je nutné vnímat studenty jako celek se všemi vlastnostmi, které mají. Inkluze se snaží vytvořit prostředí, které bude podnětné nejen pro žáky, ale i pro samotné učitele. Může tak dojít ke zlepšení sociálních podmínek. (Booth, Ainscow, 2007)

2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Druhá kapitola pracuje s pojmy inkluze a integrace. Zmiňuje jejich rozdíly a společné rysy. Osoby, které do inkluzivního vzdělávání vstupují jsou dalším tématem a navazují na ně kompenzační pomůcky a jejich využití ve vyučování.

Nejprve je vhodné se zaměřit na změny v české legislativě a seznámit se se školským zákonem. V září 2016 vešla v platnost nová vyhláška č. 27/2016 Sb. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která upravuje podmínky pro vzdělávání zmíněných žáků.

Do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami řadíme také žáky se zrakovým postižením, proto se této vyhlášce budeme blíže věnovat. Nejdříve je nutné si vymezit o koho se jedná, pokud se zmíníme o žáku se speciálními potřebami. „*Ve školním prostředí se kromě určení stupně zrakového postižení zaměřujeme ještě na další schopnosti a dovednosti žáka, protože kvalita těchto schopností a dovedností v kombinaci se zrakovým postižením určuje míru potřebných podpůrných opatření.*“ (Janková a kol., 2015, s. 10)

Před definicemi stěžejních pojmů považujeme za vhodné zmínit změny v zákoně, které vedly mimo jiné k odstranění nedostatků vyhlášky předchozí. *Pod číslem 270/2017 byla zveřejněna ve Sbírce zákonů novela vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Změny si kladou za cíl odstranit technické nedostatky v textu samotné vyhlášky č. 27/2016 Sb. V některých případech směřuje právní úprava i k odstranění nadměrné administrativní zátěže v oblasti společného vzdělávání...Mění se například velikost skupiny, ve které může být poskytováno podpůrné opatření v podobě pedagogické intervence (navyšuje se ze 4 žáků na 6).*

Celkově se stát inkluzi více otevírá a uvažuje nad změnami, které by byly v této oblasti vhodné. Na tom jde poznat, že inkluze má ve vzdělávání své místo. Je vhodné začít pojmy inkluze a integrace. Jeden způsob, jak lze inkluzi chápat, je následující. *Jde o nekonečný proces zkvalitňování učení a zapojení všech studentů.* (Booth, Ainscow, 2007, s. 6) Další definici ve své publikaci uvádí Lechta: *inkluzivní vzdělávání představuje dlouhodobý trend, jehož cílem má být úplné přijetí každého dítěte – tj. dítěte s postižením (narušením, ohrožením) jako a priori samozřejmého člena komunity.* (Lechta, 2010, s. 16)

Dále Lechta poukazuje na rozdíly mezi inkluzí a integrací: *Integrace: nadále existují vedle sebe rozdílné podskupiny, ale děti s postižením mohou – s určitou podporou – navštěvovat běžné školy). V případě, že je integrace neúspěšná, může se dítě vrátit do speciálního zařízení. Inkluze: Základní idea integrace se postupně rozvíjí v novou, odlišnou, vyšší kvalitu, protože při tomto edukačním přístupu se už heterogenita principiálně chápe jako normalita.* (Lechta, 2010, s. 27) Žáci už nejsou rozděleni na dvě skupiny – na ty, kteří mají zvláštní vzdělávací potřeby a na ty, kteří je nemají. Jsou jednou skupinou se specifickými potřebami. Bylo by možné říci, že se inkluze snaží, aby bylo prostředí co nejvíce přizpůsobeno dětem a ne aby se děti musely přizpůsobovat prostředí jako to vyžaduje integrace. (Lechta, 2010)

V současné době je možné evidovat u nás i zahraničí *třídimenzionální pojetí inkluzivní edukace* (Lechta, 2010, s. 28). Takto dochází ke třem možnostem, kdy se může inkluze s integrací ztotožnit, může být chápána jako její vylepšená verze, nebo se od integrace odlišovat a být chápána jako akceptace potřeb všech dětí. (Lechta, 2010) Inkluzi je možné brát jako jakýsi ideál týkající pedagogické činnosti, jež vede ve prospěch studentů i pedagogů. To, že se jedná o ideál nám může napovědět, že není lehké ho dosáhnout. Vede k němu dlouhá cesta a již rozhodnutí k tomu se na tuto cestu dát, je krok kupředu. (Svoboda a kol., 2015) jde tedy o zaměření na každého studenta a jeho potřeby, které se mnohdy liší od potřeb ostatních. *Inkluzivní vzdělávání je soudobě nejaktuálnější trend, který se prolíná prakticky celým vzdělávacím spektrem a hýbe pomyslnými kameny edukační reality na všech úrovních vzdělávání.* (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 20) Inkluzivní vzdělávání je komplexním pojmem. *Již samotné základní vymezení inkluzivního vzdělávání, případně i dalších pojmů s ním spojených, není úplně jednoduché a v mnoha odborných publikacích se poměrně významně liší. Různí se nejen samotný výklad toho, co je inkluzivní vzdělávání, ale také vymezení a pojmenování cílových skupin, kterých by se mělo týkat či na které by mělo být zaměřeno.* (Hájková a Strnadová, 2010, s.)

Je podstatné si uvědomit, proč se o inkluzivním vzdělávání v posledních letech tolik mluví a proč jsou školy zákonem nuceny přijímat všechny děti bez rozdílu. „*Je možné inkluzi chápat jako určitý stav člověka, se kterým se dostává do společnosti, a ta přijímá a akceptuje jeho odlišnosti.*“ (Beneš, 2019, s. 12) A právě přijímání a akceptace odlišností je v případě inkluze velmi podstatná. Inkluze ve školách, resp. inkluzivní vzdělávání je tématem, kterému je v posledních letech věnována pozornost výzkumníků i odborníků z praxe. Široce se diskutují podmínky i případy úspěšné inkluze, stejně jako překážky, které snahy o inkluzivní vzdělávání limitují (u nás např. Bulant et. al. 2012; Kratochvílová 2013; Lechta 2010; Strnadová a Hájková 2010 atd.)

V zahraniční literatuře je specifická pozornost věnována také otázkám vedení a řízení proinkluzivně laděných škol (např. Clarc et al. 1999; Edmuns et al. 2009; Hatcher 2005; Kugelmas 2003; Mc Ruairc et al. 2013; Ryan 2007 atd.) Vzhledem k tomu, že díky inkluzivnímu vzdělávání jsou na školy kladeny nové požadavky, musí na to ředitelé reagovat. V České republice však stále není dostatek výzkumů, které by se tomuto tématu věnovaly. Dle Štecha by dvacáté století mohlo být nazývané stoletím „*postupně se rozšiřující scholarizace dětí ze všech sociálních vrstev, materiálně nebo kulturně bohatších stejně jako v tomto ohledu ochuzených, dívek či chlapců, zdravých či zdravotně postižených.*“ (Štech, 2018, s. 382) „*Pojmy integrace a inkluze se v našem slovníku a uvažování objevují díky vývoji výchovně-vzdělávacích systémů směrem k hodnotám rovnosti a spravedlivosti, které mají vést ke spravedlnosti.*“ (Štech, 2018, s. 384) Jinými slovy můžeme říct, že inkluzivní vzdělávání má poskytnout vzdělání všem dětem bez rozdílu.

Také je nutné si uvědomit, že inkluzivní vzdělávání není záležitostí pouze posledních několika let. Již od začátku 90. let probíhalo zařazování dětí s různým postižením či znevýhodněním do škol hlavního vzdělávacího proudu. V katalogu podpůrných opatření nalezneme názor, nad kterým je vhodné se zamyslet. Autoři zde uvádí, že je potřeba diskutovat nad pojmem „speciální vzdělávací potřeby“. Téměř o kterémkoliv žákovi lze říct, že má své vlastní „speciální“ vzdělávací potřeby. Z tohoto důvodu autoři uvádí, že tento termín již nevyhovuje obsahu, pro nějž byl zaveden. A zmiňují, že za vhodnější považují použití pojmu „podpůrná opatření“ či „prostředky speciálně pedagogické podpory“, které více odpovídají faktické situaci vzdělávání žáků popisované cílové skupiny. (Michalík a kol., 2015)

Zajímavé myšlenky jsou uvedeny v publikaci Ukazatel inkluze, kde autoři uvádějí, *že jde o ideál, o který škola může usilovat, ale kterého nikdy zcela nedosáhne. K inkluzi ovšem dochází ihned, jakmile je proces zvyšování míry zapojení nastartován. Inkluzivní škola je škola v pohybu.*“ (Booth, Ainscow, 2007, s. 6) Je vhodné si uvědomit, že inkluze není stav, ale proces. Škola jako taková, může neustále dělat drobné kroky tak, aby inkluzi podporovala více.

V současné době existují weby, které se na inkluzi zaměřují a ze kterých mohou učitelé i rodiče čerpat cennou inspiraci. Jako příklad můžeme uvést web Inkluzivní škola (inkluzivniskola.cz), která se zabývá především žáky cizinci, Metodický portál (rvp.cz), který má být především inspirací pro učitele nebo projekt Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR (inkluzie.upol.cz)

2.1 Inkluze jako současný edukační trend

Inkluze ve vzdělávání staví například na těchto předpokladech a procesech:

- *Všichni studenti i pracovníci školy jsou stejně důležití,*
- *zvýšení míry zapojení studentů do školní kultury,*
- *změna školní kultury,*
- *odstraňování překážek v učení,*
- *vnímání rozdílů mezi studenty jako příležitost k obohacení,*
- *zohledňování myšlenky, že inkluze ve vzdělávání je jedním z aspektů inkluze ve společnosti.* (Booth, Ainscow, 2007, s. 6)

Je vhodné zamyslet se zejména nad posledním bodem. Inkluze ve školství nemusí být konečnou metou, ale může pomoci na cestě k inkluzivní společnosti. Pojem inkluze vznikl na počátku 90. let. Důležitou roli sehrála mezinárodní konference UNESCO, která se konala v Thajsku v roce 1990. Mottem této konference bylo „Jedna škola pro všechny“ a bylo zde poprvé použito anglické slovo „inclusion“ (inkluze) místo pojmu „integration“ (integrace). Andreas Hinz vysvětluje, že pro inkluzi neexistují žádné dvě skupiny žáků, nýbrž jednoduše děti a mladiství, kteří jsou žactvem a kteří mají rozdílné potřeby.

Pro Susanne Aramovou spočívá rozdíl mezi integrací a inkluzí v tom, že při integraci stále ještě vnímáme rozdíly a usilujeme o opětovné sjednocení toho, co bylo původně rozděleno. Naproti tomu inkluzi ve vztahu ke škole chápe jako koncept vycházející z předpokladu, že se všichni žáci aktivně účastní vyučování podle svých schopností a úrovně.

Walter Krog poukazuje na rozdíl mezi oběma pojetími a zdůrazňuje, že inkluze jde dále: „Jestliže integrací chápeme začlenění dosud vyloučené osoby, inkluze usiluje o uznání rozdílnosti ve společném, to znamená vyhovět individualitě a potřebám všech lidí.“ Inkluze znamená vycházet z toho, že všichni lidé jsou rozdílní a že každý může spoluutvářet a spolurozhodovat. Nesmí jít o přizpůsobování určitých skupin společnosti. (Anderliková, 2014)

Světová zdravotnická organizace (WHO) charakterizuje integraci jako sociální rehabilitaci, schopnost příslušné osoby podílet se objektivně na společenských vztazích. Integrace je stav, kdy se zdravotně postižený jedinec vyrovnal se svou vadou, žije s nepostiženými a spolupracuje s nimi, prokazuje výkony a vytváří hodnoty, které při společnosti intaktních uznává jako rovnocenné, společensky významné a potřebné. (Popelová, 1998, s. 13-15 in Tannerbergová, 2016) Samotné přijetí postižení je pro inkluzi stěžejní. Měl by to být první krok při práci s žákem. Integraci Lechta (2010, s. 27) popisuje jako existenci vedle sebe rozdílných podskupin žáků, kdy děti s postižením mohou za určité podpory navštěvovat běžné školy. (Tannerbergová, 2016) Integrace je dle Hájkové a Strnadové (2010, s. 13) v současné době širokým mezinárodním hnutím za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné a nevyčleňující kultuře. Ve vzdělávání to prakticky znamená začleňování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol a nastavení podmínek pro jejich vzdělávání tak, aby mohly dosahovat funkčního minima. (Tannerbergová, 2016)

Inkluze je filozofií a principem úplného začlenění – splynutí s hlavním proudem. (Růžičková, 2014) *Při integraci/inkluzi jde o vzájemné obohacení dětí intaktních a postižených. Žádná ze skupin přitom nesmí strádat, zároveň je nutné, aby se obě skupiny uměly přizpůsobit.* (Růžičková, 2014 s. 64) Jde především o to, aby spokojeno bylo jak dítě s postižením, tak děti bez postižení. Proto není možné říct, že je inkluze dobrá nebo špatná. Vždy záleží na konkrétním dítěti (stupni a typu jeho postižení, povaze, schopnostech a dovednostech) a také na zařízení, do kterého má být umístěno (na vybavenosti školy) a také znalostech a schopnostech učitele. Inkluze je takový systém základního vzdělávání, který umož-

ňuje všem dětem navštěvovat běžné základní školy, ideálně v lokalitě jejich bydliště. (Tannenbergová, 2016)

Inkluzivní vzdělávání staví na mnohých principech, které nalezneme nejen v právních dokumentech nadnárodního i národního charakteru, ale také v odborné literatuře, která se tématu věnuje. Nejdůležitější a nejčastěji skloňované lze shrnout následujícím výčtem:

- princip humanismu a demokracie – inkluze v různých sférách života by měla být přirozeným důsledkem aplikace lidských práv a hodnot svobodné a demokratické společnosti,
- princip heterogenity – různorodost se stává přirozenou součástí společnosti a je brána jako přínos a impulz k rozvoji,
- princip spolupráce – rozvoj přirozeného soužití jedinců ve společnosti, kteří disponují různými talenty a nedostatky,
- princip regionalizace – inkluzivně zaměřenou školu v právním slova smyslu lze vytvořit pouze s promítnutím komunitního prvku, kdy místní školu mají právo navštěvovat všechny děti z jejího okolí,
- princip otevřenosti a efektivity – otevřenost vůči vše dětem z okolí je základ a předpoklad, který se neobejde bez promyšlené a efektivním způsobem uskutečňované edukace bezpečném školním prostředí,
- princip individualizace – akceptování potřeb každého jedince v edukačním prostředí a nastavení procesu tak, aby se mohl plnohodnotně rozvíjet,
- princip celistvosti – rozvoj žáka se týká jak intelektových, tak sociálních, etických, tělesných a dalších složek. (Tannenbergová, 2016)

2.1.1 Inkluzivní vzdělávání v zahraničí

Pro lepší představu o inkluzivním vzdělávání si uvedeme, jak probíhá ve vybraných zemích Evropy. Jedná se o Německo, Polsko, Rakousko, Slovensko a Finsko.

V Německu panuje snaha, aby děti se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvovaly běžné školy, ale je jim poskytnutá náležitá individuální podpora.

V Polsku se také snaží o začlenění žáků se speciálními potřebami do tříd hlavního vzdělávacího proudu. Děti jsou pozorovány již od vstupu do mateřské školy a učitel, který s nimi pracuje, zajistí poskytnutí dostatečné podpory, která je udělena na základě vyšetření psychologa.

V Rakousku začal proces začleňování již v roce 1980 a v roce 1993 bylo právo žáků na integraci právně ošetřeno. Pro osoby se speciálními vzdělávacími potřebami nabízí rakouský systém možnost navštěvovat speciální školy nebo integrované třídy ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

Slovenské vzdělávání je v současné době označováno spíše za selektivní.

V Norsku je vzdělávání velmi proinkluzivní. Od 90. let zde oficiálně neexistují speciální či praktické školy, pokud má dítě individuální vzdělávací potřeby, navštíví (na základě doporučení pedagoga) tzv. vzdělávací psychologickou službu. Poté je mu vytvořen individuální plán. Systém v Norsku klade důraz na včasnou intervenci, na výuku jazyka a podporu učitelů. Učitelé, kteří dříve působili ve speciálních centrech, jsou nyní experty v podpůrných centrech. Ne vše bylo samozřejmě vždy tak na dobré úrovni. Učitelé inkluzi zprvu nevěřili a také zde byly snahy zakládat speciální školy mimo oficiální systém.

Další skandinávská země, kde byla popsána inkluze, je Finsko. Zde jsou pro inkluzi velmi dobré podmínky a postavení učitelů je taktéž na vysoké úrovni. Vzdělávání je pro inkluzi uzpůsobeno. Pedagogové mohou přidělovat různé časové dotace různým předmětům, nebo mohou využívat netradičních forem výuky jako je například týmové vyučování, vyučování v malých skupinách nebo přeskupování žáků. Toto vše je sice efektivní, ale pro pedagogy poměrně náročné. Důraz na inkluzi je kladen již v mateřské škole, kde má nezastupitelnou roli hra a jazyková připravenost. Pokud si studenti nejsou jistí výběrem střední školy, mohou po ukončení základního vzdělání absolvovat ještě jeden doplňující rok. Neexistují zde víceletá gymnázia, pouze základní školy. Dochází zde také k intenzivnímu zapojení rodin a sociální podpoře. (Kartous, 2015)

Na těchto příkladech ze zahraničí lze jasně vidět, že by inkluze neměla být pouze záležitost vzdělávání, ale celkového zaměření státu. Musí najít podporu v zákoně a také je potřeba dostatečné množství času pro její aplikaci. Učitelé by na tuto skutečnost měli být adekvátně připraveni a mělo by jim být poskytnuto dostatečné množství vzdělávacích aktivit či seminářů na toto téma.

2.2 Kompenzační pomůcky v edukačním procesu

Za začátek si uvedeme dva základní pojmy, které jsou spjaty s pomůckami pro zrakově postižené. Jedná se o tyflopomůcky a tyflotechniku. Tyto termíny jsou v současné době používány spíše jako synonymum, je však možné termín tyflopomůcka používat spíše pro tradiční pomůcky. Pro pomůcky jejichž zaměření je spíše technické je možné využívat pojem tyflotechnika. Je nutné si uvědomit, že téma pomůcek pro zrakově postižené je široké a jejich dělení se může podle autorů lišit. (Finková, 2011)

Kimplová ve své publikaci uvádí pojem kompenzační pomůcky, kterými rozumíme nástroje nebo zařízení, speciálně vyrobené nebo upravené tak, aby svými vlastnostmi a možnostmi použití kompenzovaly handicap způsobený zrakovou vadou. Jejich použitím dochází k odstranění, zmírnění nebo překonání následků zrakového postižení. Kompenzační pomůcky usnadňují integraci zrakově postiženého do pracovního i společenského života. (Kimplová, 2010)

Na druhou stranu Finková ve své publikaci z roku 2011 uvádí dělení pomůcek pro zrakově postižené na základě využití jednotlivými skupinami například podle hloubky zrakového postižení:

- Pomůcky pro nevidomé (bílá hůl, vodící pes, stroj na bodové písmo),
- pomůcky pro osoby slabozraké (televizní lupy a kamerové lupy, stolky se skloupnou deskou, brýle),
- pomůcky pro osoby s poruchami binokulárního vidění (lokalizátor, cheiroskop, troposkop atd.).

Další možností je dělba podle toho, jakým způsobem pomůcky napomáhají k rozvoji zraku směrem k normálu, nebo umožňují ztracené vnímání nahradit. Jde pak o pomůcky reedukační nebo kompenzační. (Finková, 2011) Prodejem pomůcek pro zrakově postižené se zabývá například firma GALOP s.r.o., která na svých stánkách nabízí širokou škálu pomůcek od několika druhů lup až po ozvučené mobilní telefony. Základní dělení udává ve své publikaci i Kraus. Ten dělí pomůcky na speciální a pomůcky pro nevidomé.

- Speciální pomůcky - speciální lupy či dalekohledové systémy. Lupa umožňuje práci do blízka, dalekohled pak práci do dálky. Je nutné vybírat pomůcku vždy na konkrétní typ postižení, protože lup i dalekohledů je více typů.
- Pomůcky pro nevidomé – zde řadíme pomůcky pro nevidomé jako je například Braillovo písmo, počítače či jiná elektronika uzpůsobená pro nevidomé. (Kraus, 1997)

Beneš ve své publikaci řadí mezi optické korekční pomůcky brýle, či kontaktní čočky. *Brýle jsou léty prověřenou bezpečnou a neinvazivní korekční pomůckou první volby v případě korekce refrakční vady či jiné ztráty funkčního vidění.* (Beneš, 2019, s. 198) Pokud jedinec potřebuje brýle s více dioptriemi, mohou být těžké, omezující a omezující. V dnešní době již naštěstí nalezneme vhodné brýle i se silnější vadou. Před nákupem brýlí je vhodné se poradit s očním lékařem. Zvláště menší děti musí být o správném nošení brýlí předem poučeny. Kontaktní čočky využívají v hlavně mladí a aktivní lidé. Jsou vhodné zvláště při sportu. (Beneš, 2019)

Optické i neoptické pomůcky pro osoby se zrakovým postižením v současné době rozvoje elektroniky, mohou osoby se zrakovým postižením využívat speciálně upravené mobilní telefony či notebooky. Ty jim zajistí mnohem jednodušší práci ve škole či později v zaměstnání. Je však nutné se zajímat o nabídku těchto pomůcek a najít každému tu nejvhodnější. V neposlední řadě je také nutné člověka s pomůckou seznámit a naučit ho, jak s ní má správně zacházet.

3 UČITEL VE TŘÍDĚ S ŽÁKEM SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

V poslední kapitole se budeme věnovat především osobnosti učitele v edukačním procesu žáka se zrakovým postižením. Přiblížíme si specifika, která se s edukačním procesem pojí, zjistíme, jaké instituce mohou učiteli pomáhat, a nakonec zmíníme důležitou osobu inkluzivního vzdělávání, kterou je asistent pedagoga.

Pokud chceme, aby inkluze byla efektivní pro všechny strany, je nutné si uvědomit, že se jedná o proces, kde je zainteresováno více osob a je také nutná spolupráce ke spokojenosti všech. V první řadě musí spolupracovat rodina s institucí, kterou dítě navštěvuje, ať už je to mateřská, základní nebo střední škola. Pedagogové z těchto zařízení musí adekvátně komunikovat s rodiči a předávat jim potřebné informace o tom, jak se dítě ve škole inkluzivně začleňuje, jakých výsledků dosahuje a jaké má vztahy se spolužáky.

Samotná škola by měla připravit vhodné podmínky pro vzdělávání zrakově znevýhodněného žáka. Jedná se například o vhodné osvětlení učeben, odpovídající teplota (ta je ideální mezi 18 a 20 stupni), upravený interiér i pracovní prostředí žáka a snaha o co nejmenší hlučnost třídy. (Keblová, 1996)

Úkolem učitele je také se snažit o začlenění dítěte do běžného chodu třídy a jeho kooperace se spolužáky. V následující kapitole bude nastíněno, jak důležitou roli hraje v celé této problematice pedagog, co za specifika obnáší práce s žákem se zrakovým postižením a na závěr se zaměříme na asistenta pedagoga, který je při práci učitele velkým pomocníkem.

Jak již bylo zmíněno, je nutné mít na paměti, že existuje velké množství zrakových vad. S tím se pojí i skutečnost, že každý druh postižení je také jinak závažný. Na závažnosti postižení pak závisí nutnost uzpůsobení pedagogického působení a tvorba individuálního plánu. *Role pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání je vskutku klíčová.* (Hájková, Strnadová, 2010, s. 65) Je možné, že kolektiv žáka se speciálními potřebami nepřijme, proto je zde učitel stěžejní - může vytvořit pozitivní třídní klima. (Hájková, Strnadová, 2010) *Pokud jde o profesní přípravu inkluzivního pedagoga, jedná se o náročný proces získávání kompetencí pro optimální edukaci dětí.* (Lechta, 2010, s. 32) Lechta v publikaci uvádí, že na některých fakultách vysokých škol již dochází lespon k částečné přípravě pedagogů na inkluzivní vzdělávání. (Lechta, 2010)

U učitelů se často objevuje, na začátku práce s žákem se speciálními potřebami, strach. Nejčastějšími důvody jsou podle Jordán et. al. (2009) tyto:

- *obavy, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami připraví učitele o čas, který by měl věnovat žákům bez postižení a/nebo*
- *přesvědčení, že výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje od pedagoga specializované dovednosti.* (Hájková, Strnadová, 2010, s. 66)

Řadou výzkumů došlo k vyvrácení těchto obav. Za zmínku stojí například Booth et. al. (2000). Ti dokázali, že žáci se speciálními potřebami, kteří se vzdělávají ve škole hlavního vzdělávacího proudu, mají větší prospěch v oblasti sociálního chování než ti, kteří se vzdělávají ve speciálních školách. (Hájková, Strnadová, 2010) *Klíčovou roli pro přípravu pedagogů na inkluzivní vzdělávání hraje jejich obeznámenost s procesem učení a se způsobem, jakým si osvojují znalosti.* (Hájková, Strnadová, 2010, s. 67) Je nutné, aby učitel byl obeznámen s žakovým postižením a tomu hodinu podřídit. Může se stát, že žák bude na začátku mít problémy s orientací, pohybem i novým kolektivem. (Růžičková, 2006) *Mimo prostorové orientace a samostatného pohybu je známým důsledkem také problematické navazování kontaktů a zařazení se nevidomého do skupiny spolužáků, které však může být ulehčeno adekvátním přístupem učitele, jež může ze začátku působit, jako prostředník.* (Růžičková, 2006, s. 12)

Význam role pedagoga spočívá zejména v jeho odborné pedagogicko psychologické vybavenosti v kontextu přijímání individualit jednotlivých žáků a v dovednosti volit takovou metodiku výuky, která umožní žákům nové poznatky zvnitřnit a včlenit do stávající kognitivních struktur (Skalková, 2007) Je nutné si uvědomit, že pedagogové se musí v současné době potýkat s velkým množstvím náročných úkonů, spojných právě s inkluzí. Ať už se jedná o komunikaci se samotným žákem, která nemusí být vždy jednoduchá a pedagogové většinou neví, co od ní mohou čekat, komunikaci s rodiči, kdy se mohou rozcházet v názorech, nebo se mohou potýkat s nedostatkem informací.

3.1 Specifika práce s žákem se zrakovým postižením

Při problémech se zrakem může dělat problémy žákovi jak čtení, tak psaní, matematika či tělesná výchova. Opět záleží na míře postižení žáka. Pokud je žák nevidomý, znamená to, že klasický text vůbec nepřečte a bude využívat Braillovo písmo. Pokud třídu navštěvuje žák nevidomý, nebude pro něj potřeba zvětšovat písmo. Naopak žákovi, který má lehčí zrakovou vadu, to velmi pomůže, proto je vždy důležité brát ohled na konkrétní druh zrakové vady a podle toho k žákovi přistupovat.

Na výuku žáka s postižením má vliv i jeho temperament. Což je část osobnosti žáka, která mu je dána biologicky. Rozdělujeme čtyři typy temperamentu: choleric, sangvinik, melancholik a melancholik. Juříčková (2009) navrhuje pro pedagogické účely rozlišovat tři ústřední temperamentové charakteristiky: aktivitu, roztěkanost a vytrvalost. Jako ústřední motorickou sílu můžeme považovat aktivitu žáka. Ten může být aktivní více či méně. S tím se pojí i výběr adekvátních činností. Pasivního žáka se snažíme aktivizovat, toho aktivního zase vhodnými činnostmi zklidnit. Vzrušivost souvisí s žákovou roztěkaností. Žák, který má sklony k roztěkanosti, je snadno vyrušen z činnosti okolními podněty, proto je vhodné se vyhnout přemíře aktivit. Velkou roli hraje také vytrvalost, která je jednou z klíčových podmínek úspěchu. Právě podle těchto charakteristik může učitel nalézt vhodný způsob pro práci s žákem. (Hájková, Strnadová, 2010)

Základním požadavkem podpory optimálního vývoje dítěte se zrakovým postižením je spolupráce rodičů s odborníky. Rodič je zodpovědný za vývoj vlastního potomka, zatímco odborníci (poradce, terapeut, pedagog) disponuje informacemi, dovednostmi a zkušenostmi, jak vývoj dítěte nejlépe podpořit. Je pochopitelné, že pro rodiče je zjištění, že jejich dítě se nevyvíjí tak, jak by mělo, je samo o sobě velmi frustrující. Rodiče mohou dělat pro dítě maximum, ale bez podpory odborníka není mnohdy možné se posunout. Je tedy nutné, aby rodiče měli již od počátku dostatek informací o možnostech podpory.

Pracovníci rané péče mohou rodičům také zprostředkovat kontakty na rodiče, jejichž děti mají zrakovou nebo jinou vadu. A je jasné, že každému pomůže, když zjistí, že není jediný, kdo má problémy a může je sdílet s někým, kdo si prožil to stejné.

Mezi základní podmínky optimálního působení na dítě patří komplexní diagnostika a individuální plán. V rámci pedagogické a rehabilitační podpory k základním principům patří: přiměřenost požadavků na dítě a optimální výchovný styl založený na demokratickém základě, stimulující, aktivizující a zároveň empatický k možnostem dítěte. Důležité je pochopit podstatu postižení dítěte a přizpůsobit míru nároků – schopnost dítěte nepodceňovat ani nepřeceňovat (Finková a kol., in Růžičková).

Záleží také na tom, kdy byla dítěti vada diagnostikována. Od doby, kdy mu byla vada diagnostikována, je nutná stimulace a přizpůsobení se tomuto omezení. Především u zrakových vad jsou stěžejní první roky života dítěte, protože v tuto dobu se ještě zrak vyvíjí. Vzhledem k tomu, že práce je primárně zaměřena na děti školního věku, budeme se více věnovat právě této etapě lidského života.

Školní věk začíná logicky vstupem dítěte na základní školu. Přestup z mateřské školy na základní je pro dítě mezníkem v životě. Pojí se s ním mnoho změn a samotný přestup je náročný i pro dítě bez jakéhokoliv postižení. Dítě, které má problémy se zrakem tento přechod vnímá ještě více a je nutné ho na tuto skutečnost kvalitně připravit. Důležitá je spolupráce rodičů a pedagogů a také uzpůsobení interiéru. Pedagogové by měli být předem seznámeni se skutečností, že na školu, kde učí, začne docházet zrakově postižený žák.

U dětí se zrakovým postižením je stěžejní rozvíjení ostatních smyslů, rozvoj logického myšlení, paměti, pozornosti, komunikace a řeči, nesmí se také zapomínat na pohyb a komplikace s ním spojené. S tímto vším se také pojí využívání kompenzačních pomůcek a práce s nimi. (Růžičková, 2014) Je vhodné, když dítě navštíví školu ještě před začátkem docházky. Pomůže mu to k lepší orientaci. Ve třídě pak není možné věci přemísťovat, aby nedocházelo ke zmatení žáka. Lechta ve své publikaci ztotožňuje s názorem, že je vhodné, aby žák se zrakovým postižením chodil nejdříve do speciální školy, kde si osvojí znalosti Braillova písma, smyslovou přípravu i ovládání samoobsluhy či prostorové orientaci. (Lechta, 2016) S tímto tvrzením si dovoluji nesouhlasit.

Dle mého názoru je žáka mnohem vhodnější, když začne docházet do třídy hlavního vzdělávacího proudu, kde se adaptuje a zvykne na nový kolektiv. Samozřejmě záleží na třídním učiteli a jeho informovanosti a schopnostech pracovat s takovým žákem. Pokud však má žák vhodné pomůcky a učitel i spolužáci jsou s postižením obeznámeni, nevidím důvod, proč by dítě nemohlo navštěvovat právě školu hlavního vzdělávacího proudu nikoliv školu speciální.

U žáků se zrakovým postižením je také velmi důležitá úprava prostředí a typ vady, kterou žák má. Žáci krátkozrací či středně a těžce slabozrací by měli sedět v prvních lavicích, žáci s dalekozrakostí v blízkosti oken. Žáci s astigmatismem a nystagmem je vhodnější sedět ve středu místnosti, aby mohli sledovat tabuli přímo. U zrakového postižení je také důležité brát ohled na intenzitu světla. (Lechta, 2016)

Doporučení, která se dávají učitelům, kteří pracují s žáky se zrakovým postižením jsou následující: učitel by měl spíše volit zápisy elektronickou formou, protože žákovo písmo bývá často velmi nečitelné, nebo žák ani není schopen psát. Dobré je tyto texty následně zvětšovat na formát, který žákovi vyhovuje. (Lechta, 2016) Žáci se zrakovým postižením mohou být v běžných školách vzdělávání díky školskému zákonu, konkrétně pak vyhlášce o vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Nejdříve je vhodné ujasnit, o kom hovoříme v případě žáků se specifickými potřebami. Dle MŠMT se jedná o žáka, „*který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření vyplývajících z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek.* Žáci se zrakovým postižením patří do skupiny žáků s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu jejich zdravotního stavu. Pojem podpora ve vzdělávání je dle mého názoru velmi vhodně zvolen. Je nutné si uvědomit, že tito žáci se mohou vzdělávat ve třídách hlavního vzdělávacího proudu bez větších problémů pouze v případě, že jim bude poskytnuta náležitá pomoc a upraví se jim podmínky. Právě kvůli nutnosti uzpůsobených podmínek jsou v zákoně také zahrnuta podpůrná opatření, která upravují způsob práce s těmito žáky.

3.1.1 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření jsou určena pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením. (Michalík a kol., 2015, s. 30) Žáci se zrakovým postižením bývají obvykle zařazováni do třetí skupiny, ale nemusí to být pravidlem. Karty podpůrných opatření obsahují následující kategorie:

- Organizace výuky – pedagog respektuje potřebu žáka na delší čas k práci a také se zaměřuje na jeho vhodné místo na práci. Dbá ohled na jeho zdravotní postižení a snaží se, aby docházelo ke vhodné práci s pomůckami.

- Modifikace výukových metod a forem práce – učitel se snaží dosáhnout stanovených cílů v pedagogickém procesu s ohledem na speciální potřeby žáků. Motivuje žáky ke čtení Braillova písma či používání pomůcek.
- Intervence – učitel umožňuje žákovi si během výuky odpočinout, snaží se zajištění klidu na práci a snaží se oddálit nástup únavy, která může pramenit z přetížení očí.
- Pomůcky – musí být zvolené vhodně vzhledem k postižení. Mají napomáhat k udržení pozornosti, motivovat k lepší práci, také rozvíjet paměť žáka.
- Úpravy obsahu vzdělávání – učitel se snaží žáka zapojit do výuky adekvátně jeho možnostem a dovednostem. Snaží se o co největší samostatnost žáka
- Hodnocení – snaha o respektování žáka, který má vzhledem ke své diagnóze, limity v práci
- Příprava na výuku – snaží se o spolupráci školy a rodiny, respektování individuálních potřeb či dovedností.
- Podpora sociální a zdravotní – vytvoření vhodných světelných podmínek či respektování zvýšené nemocnosti žáka.
- Práce s třídním kolektivem – žák by se měl ve třídě cítit dobře, neměl by být vyčleňován, ale naopak přijímán takový, jaký je.
- Úprava prostředí – nutnost upravit vhodně třídu, aby žák neměl problém se v ní pohybovat, nehýbat často s předměty. (Janková a kol., 2015)

Je nutno zmínit, že podpůrná opatření obsahují mnohem více informací o tom, jak je vhodné s žákem se zrakovým postižením pracovat. Nelze však obsáhnout všechny, proto jsme se snažily uvést alespoň část z nich.

3.1.2 Individuální vzdělávací plán

MŠMT má za cíl vzdělávání všech dětí ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Je však pochopitelné, že žáci se speciálními potřebami a konkrétně i žáci se zrakovým postižením, nemohou být vzděláváni, aniž by jim byl vystaven individuální vzdělávací plán. Tento plán žáka se speciálními vzdělávacími potřebami zpracovává škola, vyžadují – li to potřeby žáka. Jedná se o závazný dokument, který vychází ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka ve školní matrice. Obsahuje údaje o podpůrných opatřeních,

úpravách obsahu vzdělávání žáka, časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání, úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka případě úpravě výstupů ze vzdělávání žáka. Tento dokument dále obsahuje jméno pedagogického pracovníka, se kterým škola spolupracuje při zajišťování speciálních potřeb žáka. IVP může být upravován a doplňován v průběhu celého roku, zpracován musí být nejpozději do jednoho měsíce ode dne, kdy škola obdržela doporučení a žádost zákonného zástupce žáka.

Tento plán má na starosti ředitel školy a zpracovává jej spolu se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka. Práce na tvorbě tohoto plánu by měla být týmová, podílí se na ní také třídní učitel, kterému mohou asistovat rodiče a popřípadě pracovníci ze SPC, PPP či asistent pedagoga. (Lechta, 2016) Může se stát, že asistent pedagoga jde s žákem od první třídy a třídní učitel se mění, proto je vhodné, když s asistentem probere, jaký přístup k žákovi má volit. S IVP jsou následně seznámeni vyučující žáka a také jeho zákonného zástupce, který jej stvrdí svým podpisem, školské poradenské zařízení dohlíží na dodržování vzdělávání podle tohoto plánu a nejméně jednou za rok tuto práci vyhodnocuje.

3.1.3 Speciálně pedagogické centrum

Služby SPC jsou poskytovány přímo na místě sídla centra, nebo při návštěvě poradenských pracovníků ve škole, rodině, či v jiných zařízeních, která se specializují na péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Činnosti speciálně pedagogického centra se zaměřují na: naplňování vzdělávacích potřeb žáků, vytváření vhodných podmínek pro komplexní vývoj žáka, snaha o pomoc s přípravou na vhodné povolání či prevence a zmírňování důsledků zdravotního postižení. (Janková a kol., 2015) Co se týká klientů centra, poskytují služby žákům:

- *s narušenou komunikační schopností;*
- *se zrakovým postižením;*
- *se sluchovým postižením;*
- *s tělesným postižením;*
- *s mentálním postižením;*
- *s poruchami autistického spektra;*
- *s více vadami.* (Janková a kol., 2015, s. 73)

3.1.4 Pedagogicko psychologická poradna

Činnost PPP se soustředí na jedince od ukončeného třetího roku věku do ukončení vyššího odborného vzdělání. Ve své činnosti se zaměřuje také na spolupráci s rodinou žáka ať již formou individuální péče či skupinové práce. Mezi činnosti PPP patří například:

- *Vyšetření školní zralosti (zjišťuje se lateralita, posuzuje se možný odklad školní docházky) a vydání odborného posudku.*
- *Posouzení vhodnosti integrace nebo zařazení dítěte do školy, třídy nebo skupiny s upravenými vzdělávacími programy pro žáky se zdravotním postižením.*
- *Diagnostika a reedukace specifických vývojových poruch učení.*
- *Posuzování a volba strategií pro vzdělávání žáků s poruchou vývoje osobnosti.*
- *Posuzování a volba strategií pro vzdělávání žáků s poruchou chování (konflikty, kriminalita, toxikomanie, šikana, záškoláctví aj.).*
- *Poradenství v oblasti profesní orientace.*
- *Řešení komplexní problematiky školního neúspěchu. (Janková a kol., 2015, s. 72)*

PPP poskytuje i služby ambulantní, což znamená přímo na pracovišti a terénní, kterou vykonávají pracovníci v rámci návštěv škol, ve kterých jsou umístěni žáci se SVP. Nesmíme zapomenout ani na důležitost mezioborové spolupráce, proto důležitou úlohu také tvoří kooperace se specializovanými zařízeními. (Janková a kol., 2015)

3.1.5 Střediska výchovné péče

Střediska výchovné péče (dále jen SVP) řeší problematiku sociálně patologických jevů u dětí a mládeže, zajišťují prevenci, terapii a poradenství v těchto oblastech a jsou součástí preventivně-výchovné péče. (Janková a kol., 2015, s. 74) Zaměřuje se především na žáky s rizikem poruch chování, jedincům, kterým byla nařízena ústavní výchova, či již rozvinutými poruchami chování. SVP poskytují svým klientům také poradenské a terapeutické služby. (Janková a kol., 2015)

3.2 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga bývá přidělen v případě, že to vyžaduje stav žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. A to konkrétně pokud žák potřebuje individuální podporu v plnění výukových plánů, v eliminaci nežádoucích projevů chování, žák potřebuje upravené pracovní pomůcky, skupina žáků intaktních potřebuje pedagogickou podporu v době, kdy učitel pracuje s žákem se SVP. Také může asistent pedagoga vykonávat činnost ve třídě, kde by učitel kvůli náročnosti práci se třídou nemohl realizovat edukační proces (Michalík a kol., 2015)

Asistent pedagoga je důležitým členem pedagogického týmu inkluzivních škol. Mezi hlavní činnosti asistenta řadíme: pomoci žákům přizpůsobit se školnímu prostředí, pomoci pedagogickým pracovníkům při denních činnostech a také pomoci při komunikaci se žáky či rodinou, ze které žák pochází. (Hájková, Strnadová, 2010)

Dle zákona poskytuje asistent pedagoga podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka případně žáků se speciálními potřebami. Pomoc poskytuje při organizaci a realizaci vzdělávání, také podporuje žakovu aktivitu a pojení se. Asistent pracuje podle potřeby s žákem se specifickými potřebami, či ostatními žáky ze třídy. Jeho hlavními činnostmi dle vyhlášky 27/2016 Sb., jsou: *pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci s žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází, b) pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí, c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti, d) nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby.*

Asistent pedagoga může poskytovat vzdělávání více žákům či studentům současně, maximálně však čtyřem žákům. Je vhodné, pokud je asistent pedagoga brán jako rovnocenný spolupracovník učitele. Také je vhodné, pokud netráví s žákem neustále, protože to může mít dopady na jeho vzdělání i začlenění do kolektivu. Mezi hlavní činnosti asistenta patří především práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP), jejich rodinami. Také mohou pedagogovi pomáhat s přípravou na hodinu. Je však žádoucí, aby se asistent věnoval i celé třídě v případech, kdy učitel potřebuje pracovat s žákem se SVP (Morávková Vejrochová, 2015)

Mezi základní činnosti asistenta pedagoga je možné zařadit individuální nebo skupinovou podporu žáka/žáků se SVP přímo ve třídě či mimo třídu. Dále se může asistent podílet na přípravě hodiny. Vhodné je také, aby komunikoval s rodinou i dalšími pedagogickými pracovníky školy. Vše záleží na domluvě s pedagogem a ujasněním, ve kterých oblastech žák potřebuje pomoc. (Morávková Vejrochová, 2015) *Asistent pedagoga má rovné postavení jako ostatní pedagogičtí pracovníci, má stejná práva i povinnosti.* Zde vidíme, že autorka klade důraz na rovnost mezi učitelem a pedagogem, ale vyzdvihuje také důležitost stejných práv a povinností. (Morávková Vejrochová, 2015, s. 28) *Asistent pedagoga je spolupracovníkem učitele, proto by měl být připraven akceptovat jeho názory a rozhodnutí. Pozice asistenta pedagoga není ani podřadná, ani vedlejší.* (Morávková Vejrochová, 2015, s. 58)

Učitel a asistent pedagoga by měli být v edukačním procesu především spolupracovníci, kteří se budou respektovat a podporovat. Aby práce byla pro učitele i pedagoga příjemná, je nutné, aby mezi nimi panoval dobrý vztah. Ten pak může celkově ovlivnit klima třídy (Morávková Vejrochová, 2015)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Ve vstupní kapitole empirické části bude představeno metodologické pozadí výzkumu. Hlavním tématem je inkluzivní vzdělávání žáka se zrakovým postižením očima učitele. Je vhodné poukázat, z jakého důvodu došlo k výběru tohoto tématu diplomové práce. Prvním impulsem byla osobní zkušenost autorky s dítětem se zrakovým postižením, dále také aktuálnost tématu, jež je v současné době velmi diskutované. Mohou za to již zmiňované změny v zákoně či vyšší povědomí o inkluzi.

Co nás bude zajímat, je především celkový postoj učitelů ke svým zkušenostem se vzděláváním žáka se zrakovým postižením. Dále se také zaměříme na profesní připravenost učitelů na tuto problematiku, jak celkově vnímají své pedagogické působení ve třídě s žákem se zrakovým postižením. Neopomeneme ani názor pedagogů na asistenta pedagoga a zda jejich působení ovlivňuje třídní kolektiv, rodina žáka či jeho povaha.

4.1 Výzkumný problém

V případě našeho výzkumu, jsme si jako výzkumný problém stanovily učitele a jejich vnímání vlastních zkušeností se vzděláváním žáka či žákyně se zrakovým postižením.

4.2 Výzkumné cíle

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jak učitelé vnímají své zkušenosti se vzděláváním žáka/žákyně se zrakovým postižením.

V souvislosti s hlavním výzkumným cílem, byly stanoveny i dílčí výzkumné cíle:

- Popsat způsob vnímání profesní připravenosti učitele na vzdělávání žáka se zrakovým postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu.
- Přiblížit vnímání pedagogického působení ve třídě s žákem se zrakovým postižením učiteli.
- Zjistit jak je vnímána učitelem role asistenta pedagoga ve výuce.
- Nastínit vnímání začleňování žáka se zrakovým postižením do kolektivu učiteli

4.3 Výzkumné otázky

Jako hlavní výzkumná otázka byla stanovena tato: **Jak učitelé vnímají své zkušenosti se vzděláváním žáka či žákyně se zrakovým postižením?**

Jako dílčí otázky pak následující:

- Jak vnímají participanti svou profesní připravenost na vzdělávání žáka se zrakovým postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu?
- Jak vnímají participanti své pedagogické působení ve třídě s žákem se zrakovým postižením?
- Jak vnímají participanti roli/úlohu asistenta pedagoga ve výuce? (případně stanovisko)
- Jak vnímají participanti začleňování žáka se zrakovým postižením do třídního kolektivu?

4.4 Volba výzkumné strategie a metoda sběru dat

Jedná se o kvalitativní formu výzkumu. *Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace.* (Strauss, Corbinová, 1999, s. 10) Jako metoda bylo využito polostrukturované interview, které se spolu s pozorováním řadí k jeho typickým metodám. Využití polostrukturovaných interview bylo učiněno především z toho důvodu, že dochází k přímému kontaktu s participantem, je možné okamžitě reagovat na jeho odpovědi a dle potřeby se doptávat. Je možné se také zaměřit na mimiku a gesta. Pokud si odpovědi nejsme jistí, můžeme otázku položit znovu a ujistit se, že tázanému dobře rozumíme. Je nutné si předem promyslet řadu otázek jako například jejich obsah, formu či způsob řazení. Je vhodné se soustředit i na začátek a konec rozhovoru.

Na začátku ve stručnosti objasnit jeho téma a ujistit participanta o anonymitě a o tom, že rozhovor bude využit pouze pro akademické účely. Na konci pak vyjádřit vděk, že tázaný věnoval svůj čas k tomuto rozhovoru a ujistit ho, že informace budou využity pouze k akademickým účelům. Také je nutné participanta předem připravit na předpokládanou délku rozhovoru. V rozhovoru je vhodné začít bezproblémovými otázkami týkajícími se přítomnosti, pokračovat dotazy na pocity, či názory.

K dispozici máme velké množství otázek. Jedná se například o otázky vztahující se ke zkušenostem nebo chování, vztahující se k názorům či k pocitům. Neměli bychom také zapomenout na správné řazení. Demografické či identifikační otázky vkládáme v průběhu rozhovoru. Otázky je nutné pokládat dostatečně otevřeně a v případě nutnosti povzbudit participanta k odpovědi. Je také žádoucí dávat najevo, že dotazovaného posloucháme a vnímáme, co říká. To můžeme učinit pokývnutím hlavy, či slovy souhlasu a porozumění. (Hendl, 2005)

Je také vhodné se zamyslet nad místem, které pro rozhovor vybereme. Mělo by se jednat o klidné a tiché prostředí, kde nebudeme příliš rušeni. Samotný výběr je možné ponechat na participantovi. Otázky je pak nutné pokládat jasně a zřetelně, v případě potřeby je zopakovat, či vysvětlit jejich znění.

4.5 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor je vybrán metodou záměrného výběru. *Záměrný výběr se uskutečňuje na základě určení relevantních znaků základního souboru, které jsou důležité pro dané zkoumání.* (Gavora, 2010, s. 64) Jako výzkumný soubor jsou vybráni učitelé, kteří mají zkušenosti s kolektivem, ve kterém je se zdravými dětmi vzděláván žák se zrakovým postižením.

Pro získání těchto učitelů byla kontaktována speciální centra ve Zlíně a v Brně, která mají k dispozici kontakty na školy, kde probíhá vzdělávání dětí se zrakovým postižením v běžných třídách. Vzhledem k GDPR nebylo možné poskytnutí kontaktu na učitele přímo – proto byl vytvořen dopis pro tyto učitele, kde bylo ve zkratce zmíněno, co by se od nich očekávalo. V dopise společně s nastíněním tématu diplomové práce byli učitelé ujištěni o tom, že oni i škola, na které učí, mohou zůstat v anonymitě. Byli ujištěni, že cílem rozhovorů není zkoušet jejich znalosti a schopnosti, ale pokusit se zmapovat, jak náročné vlastně může být pracovat s dítětem se zrakovým postižením. Zmínit, co vše tento pedagog musí vědět a znát, na co si musí dávat pozor. Při rozhovorech bylo nutné dát participantům možnost se co nejvíce vyjádřit a nelimitovat je konkrétními otázkami a proto byli použity polostrukturované rozhovory.

Vzhledem k tématu práce byli vybráni do výzkumného souboru učitelé základních škol, kteří v současné době učí v základní škole běžného vzdělávacího proudu a ve své třídě mají integrovaného žáka se zrakovým postižením. Nebylo nutné stanovovat minimální

délku působení s žákem se zrakovým postižením, z důvodu, že bylo plánované uskutečnit rozhovory během února a března. Bylo tudíž evidentní, že učitelé musí pedagogicky působit u tohoto žáka minimálně od září, což se také potvrdilo. S rozhovory souhlasilo šest žen – učitelek. Nejednalo se o předem stanovený záměr.

Na začátku každého rozhovoru podepsali participantů informovaný souhlas, na kterém byly sepsány všechny potřebné informace. Byli ujištěni o tom, že jména jejich, žáka či žákyně i školy zůstanou v anonymitě. Že nebude zmíněna žádná informace, která by mohla vést ke spojitosti k nim. Byli seznámeni s tím, že dojde k nahrání rozhovoru a aby se cítily komfortně, mohly si samy vybrat místo, kde se rozhovor uskuteční. Na úvod pak následovalo krátké uvedení do problematiky výzkumu. A pak již následoval samotný rozhovor. Rozhovory trvaly mezi 20 až 40 minutami.

4.5.1 Okruhy k rozhovoru

- Jak vnímáte svou připravenost na vzdělávání žáka se zrakovým postižením?
 - Jakým způsobem jste se dozvěděl/a, že bude ve vaší třídě zrakově postižený žák? Jaký pocit to ve Vás vyvolalo?
 - Jak probíhá příprava na hodinu v této třídě?
- Jak vnímáte svou pedagogickou činnost ve třídě, kde je vzděláván žák se zrakovým postižením?
 - Jak probíhá samotná výuka?
 - Čím konkrétně může učitel přispět k inkluzi žáka?
 - Jaké kompetence využíváte při práci se třídou, kde se nachází zrakově postižený žák?
 - Jaká pozitiva/negativa vidíte v inkluzivním vzdělávání?
- Jak vnímáte roli asistenta pedagoga?

Na konci rozhovoru byl každý participant vyzván, zda by mohl zmínit nějaká doporučení pro učitele, které práce s dětmi se zrakovým postižením teprve čeká. Byl jim také dán prostor, kde mohli zmínit cokoli, co jí přišlo důležité a týkalo se této problematiky.

4.6 Realizace výzkumu

Nejprve došlo ke kontaktování Speciálního centra ve Zlíně. Z centra poté zaslali předem vytvořený dopis pro učitele na 15 škol. Bohužel se neozval žádný pedagog. V průběhu prosince byla kontaktována další centra a odpověď přišla ze speciálního centra v Brně, díky kterému se ozvaly tři učitelky. Zbylé tři byly kontaktovány díky známosti. Rozhovory se uskutečnily během prvních dvou březnových týdnů. Výběr místa byl vždy ponechán na konkrétní učitelce. Vzhledem k tomu, že komunikace s každou učitelkou byla specifická, bude v následujících řádcích nastíněno, jak domlouvání rozhovorů probíhalo. Učitelky jsou seřazeny podle toho, kdy se s nimi uskutečnil rozhovor. Jejich jména byla změněna z důvodu zachování anonymity.

Učitelka Alžběta – se ozvala na e-mail, které poslalo speciální centrum v Brně. Rozhovor byl domluven příjemné kavárně, kterou Alžběta vybrala.

Učitelka Jana – s Janou se osobně znám, takže jsem s ní domluvila osobně, a pak komunikace probíhala přes facebook, na rozhovor jsme se sešly v kavárně.

Učitelka Eva – paní Eva se mi ozvala díky známému, který učí na stejné škole, jako paní Eva a o mé diplomové práci se zmínil. Na rozhovoru jsme se domluvily přes e-mail a sešly jsme se u paní Evy v kabinetě.

Učitelka Silvie – tato paní učitelka mi napsala velmi nemotivovaný e-mail a bylo vidět, že má o rozhovor velký zájem (také se poté jednalo o nejdelší rozhovor, který trval téměř hodinu a 40 minut), proto jsem nelitovala toho, že jsem musela kvůli rozhovoru jet ještě několik kilometrů za Brno. Rozhovor se uskutečnil ve třídě, kde paní Silvie učí.

Učitelka Lucie – kontakt na paní Lucii jsem sehnala přes spolužačku z vysoké školy. Domluvily jsme se přes e-mail. Rozhovor se uskutečnil přímo ve škole, kde Lucie učí, konkrétně v jejím kabinetě. U tohoto rozhovoru byla přítomna i asistentka pedagoga.

Učitelka Ivana – paní učitelka se mi ozvala e-mailem v reakci na zprávu ze speciálního centra v Brně. Rozhovor se uskutečnil několik kilometrů od Brna, v místě bydliště paní Ivany v kavárně.

Učitelky byly seznámeny s tím, že rozhovor bude nahrán a bude sloužit k účelům diplomové práce. Všechny s nahráváním souhlasily. Ani jedna paní učitelka neměla předchozí zkušenost s žákem se zrakovým postižením. Jednalo se pouze o ženy. V následující tabulce jsou shrnuty informace o učitelkách, které participovaly na výzkumu.

Tab. 1 Seznam participantů

Učitelka	Délka praxe	Doba učení žáka se zrakovým postižením	Vyučované předměty	Konkrétní postižení žáka
Alžběta	22 let	Třetím rokem	Český jazyk a výtvarná výchova	Středně těžké zrakové postižení
Jana	5 a půl roku	Třetím rokem	Zeměpis, český jazyk a matematika	Omezené zrakové pole, nystagmus
Eva	19 let	Třetím rokem	Český jazyk	Praktická slepota
Silvie	20 let	Od září 2018	První stupeň	Středně těžké zrakové postižení + postižení CNS
Lucie	13 let	Čtvrtým rokem	Fyzika, výchova k občanství	Praktická slepota, třes očí, na jednom oku zbytky zraku
Ivana	15 let	Od září 2018	První stupeň	Těžká zraková vada

Zdroj: vlastní

4.7 Metoda zpracování dat

Při zpracování dat bylo využito zakotvené teorie a otevřeného kódování. Zakotvená teorie je podle Strausse a Corbinové *odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů*. (Strauss, Corbinová, 1999, s. 14). Základními principy zakotvené teorie jsou: reagovat na novou teorii, která má být zakotvená v datech (odtud název zakotvená teorie). Je nutné, aby k materiálům přistupoval výzkumník s otevřenou myslí a nepředpojatostí.

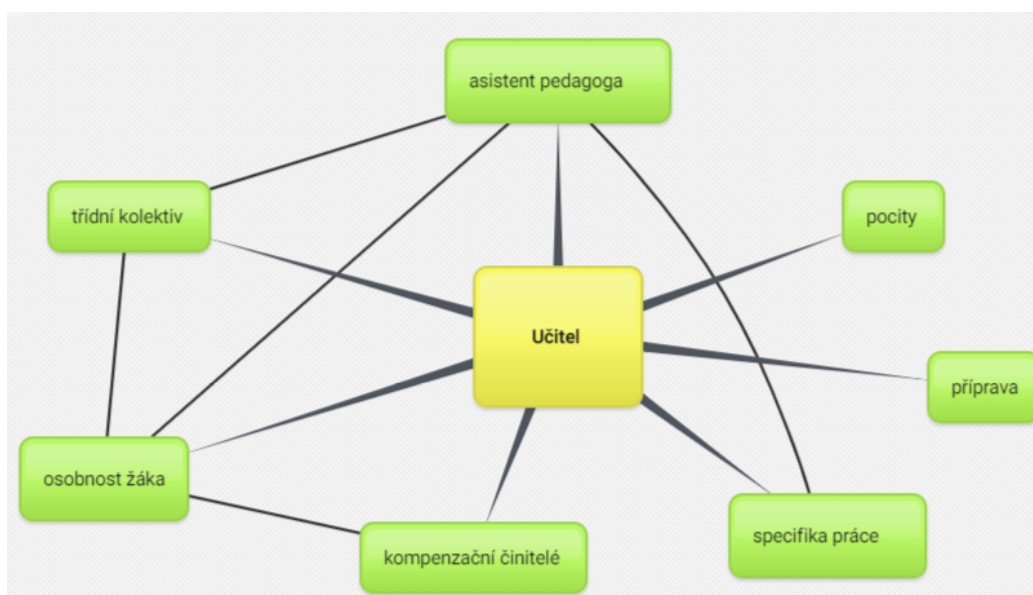
Cílem zakotvené teorie je *konceptuální schéma posilující vztahy mezi proměnnými*. (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 86) Při zakotvené teorii směřuje výzkum k návrhu teorie pomocí dat, jež výzkumník shromažďuje pomocí různých metod. Základní otázka: Jakou teorii nebo vysvětlení lze odvodit analýzou nashromážděných dat o daném fenoménu. (Hendl, 2005)

V našem případě došlo k pečlivému prozkoumání každého jednotlivého rozhovoru a následnému otevřenému kódování. *Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů*. (Strauss, Corbinová, 1999, s. 43) Během otevřeného kódování jsou do procesu zařazeny domněnky naše i cizí, což může vést k obohacení výsledků výzkumu. (Strauss, Corbinová, 1999) Porovnávání a kladení otázek jsou dva postupy, které se při metodě otevřeného kódování využívají. Zkoumání jevů, hledání vztahů mezi jevy, určování kategorií a jejich pojmenování. V našem případě došlo následně po kódování k seskupení do kategorií. Tyto kategorie i s kódy, kterými byly nasyceny, nalezneme podrobněji rozepsány v následující kapitole.

5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této kapitole bude nastíněno, jaký byl využit postup při snaze o interpretaci získaných dat. Budou představeny kategorie vzniklé kódováním i samotné kódy. Součástí bude i doporučení do praxe pro pedagogy, které teprve čeká působení u žáka se zrakovým postižením a chtějí získat znalosti od pedagogů, kteří již mají svou osobní zkušenost s touto problematikou. Výpovědi učitelek budou označeny počátečním písmenem jejich jména (které bylo samozřejmě změněno) a číslem výroku. Na základě kódování jednotlivých rozhovorů vznikly následující kategorie, které budou podrobně rozepsány v podkapitolách, které následují. Pro lepší přehlednost byla vytvořena myšlenková mapa.

Obr. 1 Myšlenková mapa



Zdroj: vlastní

Seznam kategorií je následující:

- Pocity učitelů
- Příprava učitele na působení ve třídě
- Specifika práce
- Kompenzační činitelé
- Osobnost žáka
- Třídní kolektiv
- Spolupráce učitele s asistentem pedagoga

5.1 Pocity učitelů

Zde můžeme učitelky rozdělit podle toho, zda měly již předchozí zkušenost s postižením. Učitelky, které tuto zkušenost postrádaly, vyjadřovaly většinou nepříjemné pocity ze zjištění, že budou učit žáka se zrakovým postižením, přičemž typ postižení nehrál příliš velkou roli. Můžeme doložit například výpovědi učitelky Evy: E3 „*Tak samozřejmě jsem se s tím do té doby nesečkala vůbec, takže jsem měla docela velké obavy.*“ nebo učitelky Lucie L4, „*No jelikož jsme neměli tento případ, to je pro nás první, eee na škole, tak jsme docela s tím bojovali.*“ Na začátku se bála i učitelka Jana. J3: „*Já jsem z toho měla hrozný strach. Protože jsem úplně přesně nevěděla, jako do čeho jdu...*“ Učitelky, které neměly žádnou předchozí zkušenost s postižením (jakéhokoliv typu) pociťovaly strach, který se pojil zejména s obavou z něčeho neznámého. Nevěděly, co mají od výuky očekávat, zda budou muset dělat práci navíc, jak bude žák reagovat.

Tab. 2 Pocity učitelů

Název kategorie	Seznam kódů
Pocity učitelů	Nepříjemné pocity
	Příjemné pocity
	Pocit nepřipravenosti z VŠ
	Speciální pedagogika – klid
	Nemožnost volby
	Školení – uklidnění
	SPC – ztráta obav
	Mylné představy o vzdělávání žáka se ZP

Zdroj: vlastní

Dále jako problém uvádějí pocit nepřipravenosti z vysoké školy. E38: „*Protože na to nás na té vysoké škole nepřipravují, že.*“ To jim dle mého názoru ubírá sebevědomí a jistotu v tom, že pedagogické působení ve třídě s žákem se zrakovým postižením bude probíhat bez problémů, nebo že když se problémy dostaví, tak je budou schopny vyřešit.

Objevuje se zde také problém s přechodem na druhý stupeň a strach učitelky, jak bude žákyně zvládat náročnost učiva. Některé z učitelek však již měly možnost pracovat s jiným

typem postižení. Učitelka Silvie učila dívku se sluchovým postižením S2: „... *ale měla jsem předtím třídu, a tam jsem měla holčičku se sluchovým postižením...*“ a to ji natolik motivovalo a dodalo odvalu, že z učení žáka se zrakovým postižením strach vůbec neměla. S4: „*A proto už jako po těchto zkušenostech jsem se jakoby toho vůbec nebála...*“ Jinak to však cítila učitelka Ivana, která měla možnost pracovat s dětmi s různými druhy postižení I49: „*Já už jsem se setkala s různými dětmi, měla jsem holčičku fakt těžkou autistku v první třídě, měla jsem holčičku na vozičku, měli jsme děti běžně s poruchami učení ADHD a spol taky.*“ a díky tomu uvedla, že je tolik různých postižení a děti mají také různé povahy, proto strach cítila nadále. I49: „*Takže jsem z toho měla spíš strach, jak to budeme jako zvládat a tak.*“

Jediná učitelka, která z práce s žákem se zrakovým postižením neměla strach vůbec, byla speciální pedagožka Alžběta, která se cítila na tuto práci perfektně připravená a věděla přesně, co má dělat. A1: „*...mám asi ve srovnání s ostatními pedagogy výhodu v tom, že jsem speciální pedagog a té dané problematice rozumím.*“ Některé z učitelek ztratily obavy díky speciálně pedagogickému centru, které s nimi spolupracuje. Učitelka Jana uvádí přínos kurzu J4: „*...tyto obavy hodně padly i díky tomu, že jsem vlastně i já i paní asistentka jsme byly ještě předtím začátkem školního roku jsme byly proškoleny v SPC.*“, Eva díky centru získala potřebné informace, což E13: „*...posezení, kde nás s tím jako seznamovala, jak bychom se k tomu měli jako postavit, co nás asi zhruba čeká a tak.*“ Lucie zmiňuje především rady L14: „*...protože oni (SPC) jsou pro nás takový nějaký poradní orgán pro nás...*“, učitelka Ivana zase díky centru zjistila, na co si má dát ve výuce pozor I5: „*A na začátku roku potom jsme měli s paní speciální pedagožkou z SPC, tak s tou jsme si povídali vlastně mi nějakým způsobem ještě říkala na co si mám dát pozor.*“ Nemůžeme však říci, že by se speciálním centrem byly spokojeny všechny učitelky. Učitelka Silvie uvedla, že spolupráce s centrem byla nevyhovující. Zde můžeme vidět, že opravdu záleží na konkrétních učitelkách a jejich zkušenostech. Informace nelze příliš zobecňovat, protože jakmile nějakou informaci potvrdí jedna z učitelek, jiná může mít jiný názor. Proto se chceme varovat přílišnému zobecnění a spíše podat úplné informace.

Pokud tuto kategorii shrneme, prvotní pocity, které učitelky zažívaly, po tom, co zjistily, že budou učit žáka se zrakovým postižením, byly převážně strach z neznámého a nejistota, jak budou práci zvládat. Tak to bylo u učitelek, které neměly předchozí zkušenosti s výukou takového žáka. Dalo by se předpokládat, že pokud by učitelky předchozí zkušenosti s postižením měly, pomůže jim to, ale dle výpovědi učitelky Ivany se tak nutně ne-

musí stát a některý pedagog naopak nabude ještě větších obav, protože si plně uvědomuje, že typů postižení je tolik a že také záleží na konkrétním žákovi a jeho povaze. K uklidnění pedagogů pomohla většině učitelek komunikace se speciálně pedagogickým centrem, díky kterému získaly učitelky jistotu a potřebné informace k danému typu postižení a dostaly odpovědi na otázky, které k dané problematice měly.

5.2 Příprava učitele na působení ve třídě

Přípravy učitelek na výuku žáka se zrakovým postižením se poměrně lišily. Můžeme to vidět i v následujících výňatecích z rozhovorů. Co se týká samostudia, na následujících výpovědích učitelek můžeme vidět, že si učitelky samy informace sice hledaly (ať na internetu či v knihách), ale Jana uvádí, že informací nebo mnoho. J8: „...*přiznám se, že toho nebylo úplně moc, protože jsem ve výsledku zjistila, že zas až tolik úplně naštěstí nebudu potřebovat.*“

Tab. 3 Příprava učitele na působení ve třídě

Název kategorie	Seznam kódů
Příprava učitele na působení ve třídě	Samostudium
	Předání informací o specifikách
	Návštěva třídy s žákyní se ZP
	Seznámení se s typem postižení
	Vlastní iniciativa učitele
	Příprava během prázdnin
	Komunikace se SPC
	Příprava na hodinu

Zdroj: vlastní

Učitelka Silvie si naopak dala práci a nastudovala vše dostupné. S34: „*A tak jsem si nastudovala všechno možný, co jsem kde na internetu našla.*“ Učitelka Ivana využila k samostudiu knihy. I5: „*...já jsem si ještě půjčila nějaký knížky a dívala jsem se na něco, ale řekla bych, že to mi zase tolik nedalo, jak ta praxe potom...*“ Shodují se vesměs ale v tom, že samostudium nebylo tolik potřebné a nejvíc jim dala právě praxe a práce s žákem.

Učitelky také získaly informace o specifických práce s žákem se zrakovým postižením. K tomu jim většinou pomohlo SPC. Některé z učitelek věnovaly čas přípravě během prázdnin, Silvie si sama vyráběla pomůcky, protože uváděla jako problém nedostatečnou vybavenost Speciálního centra. Zde můžeme vidět, že opět každá učitelka vnímala přípravu na vzdělávání žáka odlišně. Učitelky pojí samostudium, které označují jako neužitečné, ale další kroky, které k přípravě podnikly se mírně liší. Učitelka Ivana se byla podívat ve třídě, kde se vzdělávala žákyně se ZP a velmi to doporučovala, učitelka Silvie si přes prázdniny vyráběla velké množství pomůcek, jiné učitelky pouze čekaly, až se potkají s žákem a podle toho chtěly přizpůsobit svoji činnost.

Pozornost můžeme věnovat v této kategorii také samotné přípravě na hodinu, která se odlišovala. Každá z učitelek se připravovala jinak. Eva se na výuku nějak zvlášť nepřipravovala E7: „*Tak jako já jsem nějak nedělala, že bych dopředu si to nějak připravovala vůbec nic vlastně.*“ Ivana pro třídu se zrakově postiženým žákem vytváří pracovní listy. I16: „*...nedělám zápisy klasický s děckama, ale vytvářím jim pracovní listy...*“ Lucie uznává, že příprava na hodinu ve třídě se zrakově postiženým žákem je náročnější než na běžnou hodinu. L6: „*...prostě strašně vyčerpávající nachystat si každou tu hodinu každý den.*“ Učitelka Alžběta řeší důležitost většího písma pro žáka. A: „*...já musím myslet dopředu, že vlastně když přijdu do té hodiny, tak nemůžu mít jenom standardní přípravu, ale že musím myslet na to, že to musí být to větší písmo.*“

I v této kategorii můžeme zaznamenat rozdíly mezi přípravou učitelek. Některé nechaly věci plynout, jiné si dohledávaly velké množství informací. Zde může hrát roli i povaha samotných učitelek. Některá měla tendenci spíše nechat věci plynout a čekala, až se s žákyní potká osobně, jiné učitelky věnovaly čas samostudiu či výrobě pomůcek, protože chtěly mít vše dopředu připraveno. Při nejasnostech s výběrem pomůcek radilo učitelkám SPC. Je očividné, že práce s žákem se zrakovým postižením má jistá specifika a úskalí. Učitelky musí neustále myslet na to, že tam takového žáka mají. Některé učitelky to ovlivňuje více, jiné méně.

5.3 Specifika práce

Jak můžeme vidět z tabulky níže, v této kategorii se nám objevují kódy spojené s žákem i kolektivem. Je jasné, že tyto termíny od sebe nelze oddělit a je proto nutné je sem zařadit. Zároveň se ale jedná o kategorie, které byly nasyceny vlastními kódy, a proto o nich bude ještě psáno v následujících podkapitolách.

Tab. 4 Specifika práce

Název kategorie	Seznam kódů
Specifika práce	Praxe
	Uzpůsobení činností
	Snaha o vhodné podmínky
	Úprava hodnocení
	Hledání stylu práce a metod
	Stejně podmínky pro všechny
	Práce s kolektivem
	Stejný přístup ke všem žákům

Zdroj: vlastní

Nejdříve zmíníme důležitost praxe. I5: „...že to mi zase tolik nedalo, jak ta praxe potom.“ L22: „V průběhu zjistíte, jak to mám udělat, nebo co mám udělat.“ S96: „Prostě nejvíc praxe.“ Učitel musí také myslet na to, že je občas nutné uzpůsobit žákovi podmínky pro jeho činnosti. Ivana zmiňuje důležitost toho, aby žákyně vše dobře viděla. I14: „já se snažím samozřejmě musím přemýšlet o tom, aby ona všechno dobře viděla.“ Učitelka Alžběta zmiňuje důležitost většího písma. A15: „Jediná výjimka je v tom, že vlastně já pakliže píši na tabuli, tak píši velkým, s čímž nemám problém psát ve velkém.“ Je také velmi důležité s žákem pracovat správným způsobem, ale také je jasné, že to vyžaduje nějaký čas. L26: „tu fyziku jsme vychytávali až prostě jsme nějak přišli na ten styl, že máme tištěné zápisy...“ J18: „že potřeboval vědět, že to bereme úplně normálně, že holt jako má desku, má lampu, no a co, jo.“

Učitelka Eva přikládá důležitost tomu, aby měli všichni žáci ve třídě stejné podmínky. E19: „*ona by vůbec neměla mít žádné jako úlevy, že ji máme brát jako normálně.*“ V samotném edukačním procesu přiznávají, že práce je sice náročná, ale některé učitelky uvádějí, že to doslova nebyla taková hrůza, jak si představovaly. Také udávají, že práce s žákem je proces a je také důležitá žákova adaptace i učitel sám musí zjistit, jaké metody jsou pro práci s tímto žákem nejvhodnější. „*A já sama jsem si potom vlastně taky našla metody jo, jak ověřit, že třeba na tabuli, co je napsané, že přečte, že já nevím fixa má dostatečnou stopu, nebo tady takové věci...*“ Důležité bylo podle učitelky Jany si k žákovi hlavně najít cestu. J16: „*jsme museli si k sobě najít nějakým způsobem cestu a důvěru. Protože on měl strach.*“

Dalším důležitým prvkem je hodnocení takového žáka. Lucie v souvislosti s hodnocením přikládá váhu tomu, že mají k dětem rovný přístup a za hodnocením si stojí. L64: „*...že opravdu ty známky nemá zadarmo, že si stojíme za tím, jak jsme ju klasifikovali, neměli výčitky svědomí, že jsme jí ubrali nebo přidali nebo prostě je to takové...*“ Ivana zmiňuje, že žákyni vyhovuje částečně ústní zkoušení, proto ho využívá. I: „*Zkoušení máme udělaný tak, že částečně má ústní zkoušení, některý otázky z toho testu ji jako vyzkouším ústně, že mně je řekne a některý prostě napíše.*“ A: „*No písemné zkoušení probíhá tak, že dostane zvětšený nakopírovaný materiál a otázky a ee protože píše teda velkým má navýšený čas pakliže chce...ústní zkoušení on zvládá bravurně.*“ Zkoušení žáka se zrakovým postižením může být někdy náročné, protože učitel musí najít tu správnou míru, aby měl opravdu pocit, že si žák známku zaslouží, ale také, že má uzpůsobené podmínky svému postižení. Stejný pocit ze zkoušení by měl mít i žák. To, že by mu připadalo, že známku dostal nezaslouženě jen díky svému postižení, by mu jistě na sebevědomí nepřidalo.

V této kategorii je důležitým bodem praxe. Učitelé zmiňují, že jim dala nejvíce a opravdu až samotná výuka jim ukázala, co všechno budou muset s žákem dělat. Mnohdy to zahrnovalo jejich obavy, protože činností navíc nebylo tolik, jak si původně myslely. Lze také předpokládat, že práci navíc učitelky ani nevnímají a berou to jako součást svojí práce. Výuka žáka se zrakovým postižením má jistá specifika, která učitelky zmínily. Poukázaly na to, že se s tím musely naučit pracovat, ale pak to nebyl problém. Specifické je také hodnocení žáka se zrakovým postižením. Učitel musí vědět, že známku nedá žákovi zadarmo, ale zase jej zbytečně nepřetížít. Je také vhodné se s žákem domluvit, jaký styl zkoušení mu vyhovuje a čemu dává přednost. Je jasné, že introvertní žák nebude vyhledávat ústní zkoušení před celou třídou a spíše využije písemné a více času na zkoušení písemné.

5.4 Kompenzační činitelé

Každý žák využíval nějaké pomůcky. Bylo tedy i pro učitele důležité, aby se s nimi seznámil. Učitelky nemluvily o tom, že by měli žáci s pomůckami nějaký problém. Ten se objevil spíše při jejich shánění a jejich vhodnosti.

Tab. 5 Kompenzační činitelé

Název kategorie	Seznam kódů
Kompenzační činitelé	Výroba vlastních pomůcek
	Objednání pomůcek
	Konzultace nákupu s SPC
	Nevhodnost pomůcek
	Lupa
	Nastavitelná lavice a židle
	Lampa
	Osvětlení
	Výukový program
	Klávesnička
	Sešity se širokými linkami
	Speciální pravítka
	Mapy

Zdroj: vlastní

Učitelka Silvie věnovala čas jejich výrobě, protože vybavenost centra nebyla vhodná. Objednávání měly také na starosti učitelky. A6: „...kontaktovala jsem vlastně tyflopomůcky, kde jsem objednávala už s předstihem vlastně sešity se širokými linkami, objednávali jsme mu klávesnici.“ Nákup většinou konzultovaly se speciálním centrem. Někdy narážely na nevhodnost pomůcek vzhledem k postižení J9: „, No já jsem spíš jako bojovala s tím, když jsme potřebovali shánět speciální pomůcky.“ nebo jejich nedostatek. Na pomůcky bylo nutné myslet i během výuky. Učitelka Jana uvádí, že bylo nutné občas žáka upozornit na využití mapy či lupy. Také se s ním před hodinou domlouvala, jaké pomůcky si má na-

chystat. Po domluvě s asistentkou docházelo ke zvětšování materiálů pro žáka. Materiály zvětšovala buď asistentka nebo učitelka. Vzhledem k tomu, že se zbýváme v této práci zrakovým postižením, byla většinou nezbytnou pomůckou lupa. Žáci využívali také výškově nastavitelné lavice i židle. Nutné bylo také dbát na vhodné osvětlení. Buď měl žák k dispozici lampičku nebo bylo osvětlení upraveno v celé třídě. Úkolem učitele bylo dát najevo ostatním žákům, že jsou pomůcky které žák využívá naprosto v pořádku a žák se nemusí stydět je používat. J18: „...*potřeboval vědět, že to bereme úplně normálně, že holt jako má desku, má lampu, no a co, jo.*“ Zde učitel potřebuje jistou dávku empatie, aby pocítil, že pro žáka asi není úplně komfortní s pomůckami občas pracovat.

5.5 Osobnost žáka se zrakovým postižením

Je dost důležité si hned na začátku najít k žákovi cestu, aby věděl, že může učiteli věřit a kdykoliv se na něj obrátit s problémem. Svě o tom ví učitelka Jana, která uvádí, že nějakou dobu trvalo, než si k ní žák vybuodoval důvěru. J2: „...*samozřejmě jako celkově to šlo, ale musel si třeba na daného člověka zvyknout.*“ Občas se stává, že nastanou problémy, které se pojí s tím, že žák něco nemůže přečíst, nestíhá nebo jen látce nerozumí. Zde hraje roli práce osobnost žáka. Někteřému trvalo delší dobu než se ozval, jiný to udělal automaticky hned. Učitelkám se osvědčilo, když žáka braly úplně normálně a pouze respektovaly jeho potřeby.

Tab. 6 Osobnosti žáků se zrakovým postižením

Název kategorie	Seznam kódů
Osobnost žáka se zrakovým postižením	Ozve se při problému
	Běžná žákyně v kolektivu
	Nevyhledává kontakt
	Samostatnost
	Nepotřebuje úlevy
	Výborná
	Snaha o nevyčlenění
	Soběstačnost
	Strach a čekání na pokyn
	Spíše introvertní
	Vliv povahy
Rodina žáka	

Zdroj: vlastní

Vliv na práci s žákem má jeho povaha. Učitelka Lucie například uvádí, že její žákyně je spíše introvertní a pasivní, tudíž čeká na každý pokyn. Učitelka Ivana naopak zmiňuje, že Vendula se nemá problém ozvat, je průbojná a nebojí se. Učitelka Alžběta také zmínila, že velkou výhodou, kterou žák má je to, že nemá žádnou přidruženou vadu. A3: „...*my to máme jako velkou výhodu, že ten chlapec vlastně je nadprůměrně nadaný...*“ Také záleží na tom, jakým způsobem se chová ke spolužákům A24: „...*je opravdu jako přátelský...*“ a na některé ze spolužáků se spoléhá mnohem více E56: „*Takže jako ano, má tam ty svoje, na které se spoléhá.*“ Vliv na učitele a celkový vzdělávací proces žáka se zrakovým postižením, má i jeho rodina. Konkrétně spolupráce mezi rodinou, žákem a učitelem popřípadě asistentem pedagoga. Učitelé uvádějí, že vzhledem k tomu, že rodiče mají zájem, aby s žákem vzdělával v základní škole hlavního vzdělávacího proudu, má většinou zájem o spolupráci. Mnohdy to také vyžaduje samotné postižení a učitel musí být s rodičem v úzkém kontaktu. L17: „*Rodiče s náma, ten trojúhelník tam prostě jako je bezchybný jako...cokoliv jim je*

nejasné v rámci přípravy do výuky se zeptaj, jako.“ Na spolupráci bylo vidět, že rodiče těchto žáků měli zájem o začlenění dítěte do běžné základní školy, proto se více zajímají o vzdělávání a celkově více spolupracují.

Tato kategorie je specifická především tím, že každý ze žáků je originál, má jiný typ postižení a jiné potřeby. Může se tedy lišit i práce s ním. Učitelky však vesměs uvádějí, že po tom, co si k žákovi našly cestu (pokud to bylo nutné), byla výuka sice náročná, ale zvládnutelná. Uznávají, že někdy je povaha žáka problémem – zvláště, když není průbojný – ale jde se naučit pracovat i s tím. Je dobré vědět, co mají učitelky od žáka čekat a snažit se s ním naladit na jednu vlnu. Učitelky uvedly, že se jim osvědčil především normální přístup. Jistě by nebylo vhodné žáka litovat nebo mu zbytečně ulevovat. Na druhou stranu jej nejde přetěžovat a klást na něj přehnaně vysoké nároky.

5.6 Třídní kolektiv

Učitelky také uvádějí, že spolužáci žákovi pomáhají a jsou mu oporou. E17: „...*získala a má tam dvě kamarádky ve třídě...takže to zafungovalo úplně perfektně...*“ Ve spolužácích mají tito žáci oporu a můžou se spolehnout, že jim pomohou. A23: „*Podají mu tu kterou učebnici, nebo když něco neví, že mu ukáží.*“ Jistě je to i tím, že žáci ve třídě již nějakou dobu fungovali a měli čas zjistit, že to, že má žák zrakové postižení neznámá, že by ho měli vyčlenit. Naopak ho přijali mezi sebe a pomáhají mu, což oceňuje i samotný učitel, kterému to jistě také ulehčí práci. Také je vhodné v této kategorii poukázat na to, jak spolužáci za žáka bojovali, když zjistili, že se k němu někdo nechoval hezky. S79: „*řikaly paní učitelko, tam nějaký kluk z druhé třídy se Jindrovi smál, že je slepej.... Co si to dovolil...prostě za ním stojí...*“ Učitelka Ivana uvádí stejnou zkušenost. I50: „...*řekly mi to děvka, její spolužáci vlastně došli, že Vendulce nějaký děti jako nadávaly v parku, že se jí posmívaly, že je slepá a podobně.*“ Je zajímavé zjistit, že učitelky jsou nejen velmi spokojené s kolektivem, kdy si žáci navzájem pomáhají, ale to, že vnímají posměch od jiných dětí jako něco špatného. Není úplně jasné, čím se dá vysvětlit štěstí na kolektiv, ale učitelky, které se zúčastnily rozhovorů toto potvrzují. E18: „...*to byla jako souhra šťastných náhod...děcka mají takové sociální citění, takže tam se to potkalo...*“ L33: „*ted'ka máme děvčátka úplně luxusní a jsou po celou dobu docházky, že se nám tak krásně sešly ty děvka...*“ Možná je to opravdu souhra šťastných náhod, nebo je možné, že třídu opravdu přítomnost žáka s postižením ovlivní v dobrém.

Tab. 7 Třídní kolektiv

Název kategorie	Seznam kódů
Třídní kolektiv	Sžitý
	Opora kamarádů
	Respektující
	Přátelský
	Spolužáci jsou zvyklí
	Štěstí na třídu
	Učitel spokojen s kolektivem
	Přínos pro spolužáky
	Učitelka podporuje stmelení
	Nutnost pravidel
	Seznámení třídy s postižením žáka
Stejný přístup ke všem žákům	

Zdroj: vlastní

Učitelky také uvádějí, že spolužáci žákovi pomáhají a jsou mu oporou. E17: „...získala a má tam dvě kamarádky ve třídě...takže to zafungovalo úplně perfektně...“ Ve spolužácích mají tito žáci oporu a můžou se spolehnout, že jim pomohou. A23: „Podají mi tu kterou učebnici, nebo když něco neví, že mu ukáží.“ Jistě je to i tím, že žáci ve třídě již nějakou dobu fungovali a měli čas zjistit, že to, že má žák zrakové postižení neznamena, že by ho měli vyčlenit. Naopak ho přijali mezi sebe a pomáhají mu, což oceňuje i samotný učitel, kterému to jistě také ulehčí práci.

Také je vhodné v této kategorii poukázat na to, jak spolužáci za žáka bojovali, když zjistili, že se k němu někdo nechoval hezky. S79: „řikaly paní učitelko, tam nějaký kluk z druhé třídy se Jindrovi smál, že je slepej.... Co si to dovolil...prostě za ním stojí...“ Učitelka Ivana uvádí stejnou zkušenost. I50: „...řekly mi to děcka, její spolužáci vlastně došli, že Vendulce nějaký děti jako nadávaly v parku, že se jí posmívaly, že je slepá a podobně.“ Je zajímavé zjistit, že učitelky jsou nejen velmi spokojené s kolektivem, kdy si žáci navzájem pomáhají, ale to, že vnímají posměch od jiných dětí jako něco špatného.

Není úplně jasné, čím se dá vysvětlit štěstí na kolektiv, ale učitelky, které se zúčastnily rozhovorů toto potvrzují. E18: „...to byla jako souhra šťastných náhod...děcka mají takové sociální citění, takže tam se to potkalo...“ L33: „...ted'ka máme devátáky úplně luxusní a jsou po celou dobu docházky, že se nám tak krásně sešly ty děcka...“ Možná je to opravdu souhra šťastných náhod, nebo je možné, že třídu opravdu přítomnost žáka s postižením ovlivní v dobrém.

Je až zarážející, jak se všechny učitelky shodly na tom, že kolektiv třídy je skvělý a spolužáci žáka akceptují. Až se samy divily, jak je možné, že kolektiv tak spolupracuje a nemá problém pomoci. Občas docházelo ke srovnání s jinými třídami a učitelky se vyjádřily, že myslí, že tam by to možné nebylo. Že štěstí na kolektiv bylo velké. Když už se vyskytly nějaké problémy, bylo dětem vše vysvětleno. Do kolektivu děti žáka přijaly bez problémů. Učitelky uvedly, že se snažily o normální přístup k žákovi a taky o absenci výhod, tudíž to spolužáci brali úplně normálně. Můžeme však vidět úskalí v tom, že máme výpovědi pouze od učitelek a možná by nám spolužáci či samotní žáci řekli něco jiného. Naším cílem je však prezentovat postoj učitelek k této problematice.

5.7 Spolupráce učitele a asistenta pedagoga

Tab. 8 Spolupráce učitele a asistenta pedagoga

Název kategorie	Seznam kódů
Asistent pedagoga	Proces sžívání
	Zajatá AP
	Přítomnost bez problémů
	Pomoc učiteli
	Velmi dobrý vztah s učitelem
	Příprava s učitelem
	Pracuje se třídou
	Naladění na matku
	Úzká spolupráce
	Důvěra
Důležitost	

Zdroj: vlastní

Nejdříve docházelo mezi učitelem a asistentem k procesu sžívání. Každá učitelka tento proces vnímala jinak. Učitelka Jana oceňuje, že s asistentkou již pracovala. J55: „*My jsme s tou paní asistentkou spolupracovaly ještě rok předtím... Takže my už jsme na sebe byly zvyklé a myslím si, že jsme spolu fungovaly úplně bez problémů.*“ Ivana přiznává, že chvíli hledaly s asistentkou styl práce, který bude vyhovovat oběma stranám. I48: „*Chvilku jsme se hledaly, protože byli zvyklí jakoby být takový hlučný...*“ Celkově se učitelky shodují na tom, že bylo potřeba si zvyknout na cizí osobu ve třídě a na vzájemný styl práce.

Učitelky také zmínily, že asistentky měly někdy více zkušeností s postižením než ony a díky tomu se dozvěděly cenné informace. Stalo se, že asistentka byla s žákem již od první třídy a učitelka třídu převzala. Pak učitelka s asistentkou konzultovala, jakým způsobem má s žákyní pracovat, jak ji nepřetěžovat a inspirovala se. Asistenti jsou učitelkami vnímány jako pomocné osoby, kterým mohou důvěřovat. E50: „*Já té asistence natolik důvěřuji,*

že ona jí, ona je profesionál, že.“ Silvie zmiňuje také spokojenost s častou konzultací s asistentkou. S68: „*O všechno se zajímá, na všechno se mě ptá, všechno spolu konzultujeme.*“ Dochází mezi nimi ke konzultacím a úzké spolupráci. Učitelka Jana zmiňuje důležitost asistenta například v komunikaci s rodinou. J57: „*...ona se dokázala naladit na jednu vlnu s tou maminkou, která do té doby byla hodně problematická...*“ Učitelka Eva vidí důležitost asistentky v úzké spolupráci s žákyní a snaze jí pomoci. E24: „*Já vesměs když rozdávám třeba nějaké testy tak... ona jí to tak šeptají potichounku... takže tomu věnuje hodně čas i ta asistentka.*“ Zde můžeme vidět, že učitelky si přítomnosti asistenta pedagoga velmi cení a jsou si vědomi toho, že je nezbytná jeho přítomnost v hodině. Lucie si je vědoma náročnosti práce asistenta a toho, že musí každou hodinu jít předem konzultovat s vyučujícím. L59: „*ten asistent komunikuje s každým vyučujícím každého předmětu*“ Silvie uvádí, že má velké štěstí na asistentku. S68: „*Jako štěstí jako velký jedno ohromný bylo v tom, že my jsme zrovna dostali přidělenou bezva paní asistentku, se kterou já si vyloženě rozumím.*“ Jana přiznává, že ani ona, ani asistentka nevěděla, co je čeká. J55: „*Jsme ani jedna nevěděly do čeho jdeme.*“

Učitelky také zmiňují pomoc se zvětšováním a kopírováním materiálů. A15: „*...a vlastně spolupracuji úzce s asistentkou pedagoga, která se naučila kopírovat na A3...*“ Nešlo však pouze o zvětšování a kopírování materiálů, asistentky pomáhaly učitelkám i při běžné hodině. J: „*Takže ta asistentka, když já jsem potřebovala, tak jsem věděla, že ona mi rozsvítí, co je potřeba, že mu tam upraví to pracovní místo, poskládá a tak dále.*“ Ivana zmiňuje důležitost společného plánování. I: „*S asistentkou vždycky probereme, co mám naplánovaného....*“

Na začátku spolupráce mezi učitelem a asistentem bylo nutné sladit styly práce a také si učitelky mnohdy ujasňovaly, jakou má asistent vlastně roli. Také, co jim vyhovuje více a jakým způsobem mohou využívat to, že mají ve třídě pomocného člověka. Někdy byla důležitá asistentka právě v hodinách s jinými učiteli, někdy byla vytížena pouze z části. Pravdou ale zůstává, že si učitelky neumí výuku bez asistenta představit a velmi oceňují jeho přítomnost.

5.8 Shrnutí

Na začátku si učitelé, kteří zjistí, že mají mít ve třídě žáka se zrakovým postižením a neměli předchozí zkušenosti s postižením nebo nemají znalosti speciálních pedagogů, strachem a obavami z něčeho neznámého. Bojí se, jak všechno budou zvládat. Zda budou muset dělat mnoho věcí navíc a jak bude probíhat příprava na výuku či samotná výuka. Jaká se budou s výukou pojít specifika.

Na výuku se učitelé připravovali různě. Někteří neměli žádnou speciální přípravu, jiní se věnovali samostudiu či vyráběli pomůcky. Co se týká nákupu pomůcek, ten měli také na starost učitelé. Výběr vhodných pomůcek je možné konzultovat se SPC.

Dalším bodem, na kterém velmi záleží, je samotný žák a jeho povaha a konkrétní typ postižení. Zejména jeho rozsah. Například u pomůcek platí, že ne vždy to, že má žák lehčí zrakovou vadu, je pro práci výhodou. Může se stát, že vhodné pomůcky jsou pro žáky nevidomé, ale pro žáky s vadami zraku chybí. Samozřejmě učitel nepracuje pouze s žákem se zrakovým postižením, ale s celou třídou. Proto je také podstatné, jakým způsobem proběhne integrace žáka. To učitelky uvádějí vesměs jako bezproblémové. Stačí dětem typ postižení objasnit adekvátně jejich věku vysvětlit, co se s takovým postižením pojí, aby neměly pocit, že je žák nějakým způsobem zvýhodněn.

Je zde také další osoba, se kterou si musí povahově sednout a akceptovat její přítomnost – asistent pedagoga. Učitel a asistent musí najít společnou řeč a vhodně si rozdělit činnosti, aby nedocházelo k přílišnému přetěžování nebo naopak nedostatečnému zapojení asistenta pedagoga.

Pokud učitelka měla předchozí zkušenost s žákem s postižením, nebyl pro ni fakt, že bude mít ve třídě žáka se zrakovým postižením spíše výzva. Je ale nutné zdůraznit, že také velmi záleží na povaze učitelky a na ochotě věnovat práci čas navíc. Někdy práce navíc ani potřeba není a učitel vyučuje úplně běžně a žákovi pomáhá asistent. Proto je dobré spolupráci mezi učitelem a asistentem správně nastavit, aby vyhovovala oběma stranám.

6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této kapitole se budeme snažit odpovědět na hlavní i dílčí výzkumné otázky. Na závěr bude následovat doporučení do praxe.

Jak vnímají participanti svou profesní připravenost na vzdělávání žáka se zrakovým postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu?

Co se týká připravenosti z vysoké školy, participantky výzkumu nejsou spokojeny. Uvádí, že na vysoké škole tato témata možná byla probrána, ale nikterak do hloubky a jim znalosti v této oblasti chybí. Na začátku se tak mísí obavy se strachem z toho, jak náročná práce je s žákem se zrakovým postižením čeká a co vše budou muset dělat. Uznávají však, že zrakové postižení je velmi komplexní a záleží na konkrétním druhu vady.

Když vezmeme v potaz připravenost participantek co se týká jejich vlastního snažení tj. samostudium, to také neudávají jako velmi přínosné. Jako nejdůležitější uvádějí praxi a také vyzdvihují důležitost školení a kurzů, což jde ruku v ruce s pomocí ze speciálního centra, které s nimi úzce spolupracuje a mohou se na ně kdykoliv obrátit.

Jak vnímají participanti své pedagogické působení ve třídě s žákem se zrakovým postižením?

Pedagogické působení ve třídě se odlišuje dle každé učitelky a nelze o tom podat ucelený závěr. Záleží jak na povaze učitelky, tak na povaze žáka. Roli hraje také věk žáka, protože od toho se odvíjí jeho samostatnost. Ovlivňujícím faktorem je také míra postižení žáka. Učitelky mají celkově více práce ve třídě s žákem se zrakovým postižením. Vesměs to však nevnímají negativně a berou to jako součást své práce. Musí si dávat pozor na specifika, která se s výukou pojí jako například větší písmo. Zkoušení žáka může mít také svá úskalí.

Jak vnímají participanti roli/úlohu asistenta pedagoga ve výuce? (případně stanovisko)

Role asistenta pedagoga je u žáka se zrakovým postižením vnímána jako velmi prospěšná a užitečná. Participantky vidí praktické využití této osoby a velmi kladně hodnotí vzájemnou spolupráci. Uvádějí, že v některých případech nějakou dobu trvalo, že si na sebe zvykly, ale po vyjasnění situace jim práci velmi zlehčují. Některé učitelky uvádějí, že díky AP mohou lépe pracovat se zbytkem třídy, jiné zase věnují více času žákovi se zrakovým postiže-

ním a dávají asistentce prostor pracovat se třídou. Participatky také vidí přínos v tom, že AP má někdy více zkušeností s tímto postižením než samotná učitelka a může pak dojít k jejich předání. AP mnohdy již s žákem pracuje delší dobu a ví, na co si dát pozor a na co se naopak má učitelka více zaměřit.

Jak vnímají participanti začleňování žáka se zrakovým postižením do třídního kolektivu?

Zde hraje roli osobnost žáka, jeho studijní výsledky, kolektiv a také rodina. Pokud je žák spíše introvertní, je pro ně těžší navázat vztahy ve třídě. Záleží také na průbojnosti žáka a jeho umění čelit situacím, které mu zraková vada přináší. Co se týká kolektivu, učitelky uvádí naprostou spokojenost. Spolužáci plně respektují, že mají mezi sebou někoho, kdo je odlišný. Dokonce zmiňují, že to je pro třídu velký přínos. Zmiňují také to, že se kolektiv žákovi přizpůsobil, je tišší, více respektující a klidný. Žáka spolužáci berou „*takového, jaký je*“ a pokud přišel problém, učitelky jej vyřešily domluvou.

Hlavní výzkumná otázka:

Jak učitelé vnímají své zkušenosti se vzděláváním žáka/žákyně se zrakovým postižením.

Některé z učitelek musely udělat velké množství práce navíc. Zjistit si informace o zrakovém postižení, být v kontaktu se speciálním centrem, zorientovat se ve výběru správných pomůcek, mnohdy je také samy vyrábějí. Musely se naladit s žákem na stejnou vlnu, což mnohdy chtělo čas i trpělivost, aby jim žák plně důvěřoval. Poukazovaly na to, že žáka braly úplně normálně a to dle mého názoru celé situaci velmi pomohlo. Dle mého názoru nelze jasně říci, že by zkušenosti učitelek, které se zúčastnily výzkumu pouze negativní či pozitivní. Některé z učitelek uznávají, že práce bylo více, jiné si neuvědomují žádné změny. Všem ale to, že ve třídě měly takového žáka, dalo minimálně cennou zkušenost s prací s tímto druhem postižení. Zjistily, že je to práce specifická a někdy vyžaduje změny ve výuce.

Závěrem by snad bylo vhodné dodat, že všechny učitelky, které se účastnily rozhovorů se snažily, aby jejich pedagogické působení mělo na žáka co nejlepší vliv a umožnily mu se vzdělávat ve škole hlavního vzdělávacího proudu.

6.1 Doporučení do praxe

Získat kompletní informace o zdravotním stavu žáka

Vzhledem k tomu, že existuje velké množství zrakových vad a tyto vady se liší potřebami žáků na vzdělávání, je stěžejní získat hned v úvodu kompletní informace o tom, jaké konkrétní postižení žák má a zda je k němu ještě přidružena další vada. Jedině tak může pedagog začít zjišťovat informace o postižení a celkově se připravit.

K tomu může využít lékařskou zprávu. Je také vhodné spolupracovat se SPC, které učitel může posmyknout informace o jednotlivých druzích zrakového postižení a poradit, jakým způsobem s žákem mohou pracovat. Je ale nutné zmínit, že učitelky, které se zúčastnily rozhovorů, udávají, že jim nic nedalo tolik, jako samotná praxe. Proto je sice získání informací o zdravotním stavu vhodné, ale i tak je vhodné myslet na to, že ve vyučování mohou nastat změny, i přes to, že bude učitel se zrakovou vadou seznámen

Seznámit se se specifiky práce se zrakovým postižením

Zde je na místě spolupráce se specializovaným centrem (SPC). V tomto centru se nacházejí odborníci na problematiku postižení a mohou učitelé poskytnout rady a tipy, jak s žákem pracovat. Pokud pedagog žáka přebírá po předchozím učitelé, je také vhodné poradit se s ním a popřípadě se jít do hodiny podívat. Zjistí tak, jak žák funguje v hodině, na co si dát pozor a jaká jsou specifika práce s ním. Je zde také možnost sejít se s rodinou žáka a probrat tyto informace osobně. Přece jen rodič své dítě zná a ví, co u jejich dítěte bývá problémem a co naopak zvládá bez potíží.

Soustředit se na osobnost žáka

Stále platí, že každý člověk je originál, proto je nutné na toto myslet i v případě žáka se zrakovým postižením. Je vhodné s žákem probrat, jaký způsob hodnocení mu nejvíce vyhovuje, zda potřebuje na zkoušení více času nebo jakkoliv jinak pomoci. Také musí učitel dávat pozor, aby žáka příliš nepřetěžoval, ale naopak aby na něj nebyl mírný. Je také vhodné ujistit žáka, že je v pořádku, když pracuje s pomůckami a není na tom nic zvláštního.

Úzce spolupracovat s asistentem pedagoga

Asistent pedagoga je pro učitele velkým pomocníkem. Dokáže mu ulehčit práci, či předat své zkušenosti. Mnohdy zvětšuje materiály, kopíruje, tráví s žákem celé vyučování. Může se stát, že učitel přebírá žáka se stejným asistentem, který již má s prací zkušenosti, proto je vhodné, když je učiteli může předat. Někdy ke správné spolupráci vede delší cesta a je nutno sladit styl práce. Pro pedagoga může být náročné, že má ve třídě dalšího člověka, který sleduje jeho pedagogické působení. Za předpokladu, že si učitel na toto zvykne a v případě problému si vše s asistentem vyjasní, může se jednat o spolupráci vhodnou pro učitele, žáka i asistenta.

7 ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zajímali tématem inkluzivního vzdělávání pohledem učitelů. Téma bylo zvoleno jak z důvodu autorčiny přímé zkušenosti s dítětem se zrakovým postižením, tak jeho aktuálnosti.

Práce byla rozdělena na teoretickou a praktickou část. V úvodu teoretické části práce byly vymezeny zrakové vady a poruchy, jejich diagnostika a klasifikace společně s příčinami vzniku. Následovaly možnosti kompenzace zrakového postižení. Začátek druhé kapitoly byl věnován inkluzivnímu vzdělávání. Je zde rozebrán rozdílný přístup k inkluzi zejména v okolních státech České republiky a také skandinávských zemích kde je inkluzivní vzdělávání na vysoce rozvinuté. Byly rozebrány rozdíly mezi inkluzí a integrací a přiblíženo využití kompenzačních pomůcek pro osoby se zrakovým postižením. Poslední kapitola teoretické části se věnovala především osobnosti učitele v edukačním procesu žáka se zrakovým postižením. Došlo k přiblížení specifík pojících se s edukačním procesem a seznámení s institucemi, které mohou učitelé pomáhat. Závěr kapitoly byl věnován asistentovi pedagoga a jeho důležitosti.

V praktické části jsme se zaměřili na samotnou realizaci výzkumu. Došlo ke stanovení hlavního výzkumného cíle a také cílů vedlejších. Hlavním cílem bylo zjistit, jak učitelé vnímají své zkušenosti se vzděláváním žáka se zrakovým postižením. Dílčí cíle se orientovaly na vnímání profesní připravenosti učitelů, na výuku žáka se zrakovým postižením, vnímání pedagogického působení ve třídě se žákem se zrakovým postižením, vnímání role asistenta pedagoga učitelem a na začleňování žáka se zrakovým postižením do kolektivu.

Byly uskutečněny rozhovory s šesti učitelkami, které mají ve třídě hlavního vzdělávacího proudu žáka se zrakovým postižením. Rozhovory byly přepsány a opatřeny kódy. Kódy byly poté seskupeny do sedmi oblastí. Výsledky byly poté interpretovány.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jak učitelé vnímají své zkušenosti se vzděláváním žáka se zrakovým postižením. Na tuto otázku nelze dát úplně jasnou odpověď z toho důvodu, že každá z učitelek vnímala své zkušenosti jinak. Nelze tedy říci, že by jejich zkušenosti byly pouze pozitivní nebo negativní. Pro některé tato zkušenost znamenala velké množství práce navíc, jiné vykonávaly pouze běžnou přípravu na hodinu. Část učitelek uznalo, že musely dělat práci navíc, ale nevnímaly to nijak negativně. Zkušenosti s prací s žákem se zrakovým postižením si učitelky cenily a viděly. Učitelky musely také vyvinout snahu, aby jejich pedagogické působení na žáka mělo pozitivní vliv.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ANDERLIK, Lore. Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi. Praha: Triton, 2014, 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.
- [2] BENDO VÁ, P., JEŘÁBKOVÁ, K., RŮŽIČKOVÁ, V. Kompenzační pomůcky pro zdravotně postižené. Olomouc: VUP, 2006.
- [3] BENEŠ, Pavel. Zraková postižení: behaviorální přístupy při edukaci s pomůckami. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-2110-6.
- [4] BOOTH, Tony a AINSCOW, Mel. Ukazatel inkluze: rozvoj učení a zapojení ve školách. 1. vyd. [Praha]: Rytmus, 2007. 109 s. ISBN 978-80-903598-5-7.
- [5] FELCMANOVÁ, Alena. Učitelé jako (bez)mocní aktéři? Momenty, které (ne)posilují v během zavádění „inkluzivní“ politiky ve vzdělávání/ Teachers as Mighty Stakeholders? (Dis)empowering Moments during Advancement of ‘Inclusion’ Policies in Education. Pedagogická Orientace [online]. 2016, 26(4), 631-658 [cit. 2020-06-06]. DOI: 10.5817/PedOr2016-4-631. ISSN 12114669.
- [6] FINKOVÁ, Dita, Libuše LUDÍKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1857-5.
- [7] FINKOVÁ, Dita. Rozvoj hapticko-taktilního vnímání osob se zrakovým postižením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, 119 s. Monografie. ISBN 978-80-244-2742-3.
- [8] FINKOVÁ, Dita a Jiří LANGER. Determinanty inkluze osob se zdravotním postižením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, 208 s. Monografie. ISBN 978-80-244-4303-4.
- [9] GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 9788073151850.
- [10] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]. Praha: Grada, 2010, 217 s. Pedagogika. ISBN 9788024730707.

- [11] JANKOVÁ, Jana. Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků se zrakovým postižením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4476-5.
- [12] JANKOVÁ, Jana. 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, 2015. ISBN 978-80-244-4649-3.
- [13] JANKOVÁ, Jana a Dagmar MORAVCOVÁ. Asistent pedagoga a dítě se zrakovým postižením. Praha: Pasparta, [2017], 116 s. ISBN 978-80-88163-61-9. 376
- [14] KARTOUS, Bohumil. Skandinávské zkušenosti s inkluzivním vzděláváním. Praha: EDUin, o. p. s, 2015. ISBN 978-80-260-9310-7.
- [15] KEBLOVÁ, Alena. Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Septima, 1996, 100 s. ISBN 80-85801-65-5.
- [16] KEBLOVÁ, Alena. Zrakově postižené dítě. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Septima, 2001, 67 s. ISBN 80-7216-191-1.
- [17] KEBLOVÁ, Alena. Kompenzační pomůcky pro zrakově postižené žáky ZŠ. 2., upr. vyd. Praha: Septima, 1999, 27 s. ISBN 80-7216-104-0.
- [18] KEBLOVÁ, Alena. Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením. 2., upr. vyd. Praha: Septima, 1998, 92 s. ISBN 80-7216-051-6.
- [19] KIMPLOVÁ, Tereza. Ztráta zraku: úvod do psychologické problematiky. Ostrava: Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita v Ostravě, 2010, 120 s. ISBN 978-80-7368-917-9.
- [20] KUDELOVÁ, Ivana a Lea KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ. Malé dítě s těžkým poškozením zraku: raná péče o dítě se zrakovým a kombinovaným postižením. Brno: Paido, 1996. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-24-9.
- [21] KUCHYNKA, Pavel. Oční lékařství. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-5079-8.
- [22] KRAUS, Hanuš. *Kompendium očního lékařství*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-079-1.
- [23] LECHTA, Viktor, ed. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

- [24] LECHTA, Viktor, ed. Inkluzivní pedagogika. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- [25] MICHALÍK, Jan a kol. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 221 stran. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4654-7.
- [26] MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. Standard práce asistenta pedagoga. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4722-3.
- [27] Můj spolužák-- se specifickými potřebami. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, 215 s. ISBN 978-80-7435-479-3.
- [28] MÜLLER, Oldřich. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, 289 s. ISBN 8024402319.
- [29] NOVOHRADSKÁ, Hana. Vybrané kapitoly z oftalmopedie. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2009, 85 s. ISBN 978-80-7368-731-1.
- [30] RÖDEROVÁ, Petra. Edukace osob se zrakovým postižením v osobnostním pojetí. Brno: Masarykova univerzita, 2015, 203 s. ISBN 978-80-210-8091-1.
- [31] RÖDEROVÁ, Petra, Lea KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ a Zita NOVÁKOVÁ. Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání. 2. vyd. Brno: Paido, 2007, 125 s. ISBN 978-80-7315-159-1.
- [32] RŮŽIČKOVÁ, Veronika. Integrace zrakově postiženého žáka do základní školy. Olomouc: VUP, 2006, 58 s. ISBN 80-244-1540-2
- [33] RŮŽIČKOVÁ, Veronika, ed. Integrace zrakově a kombinovaně postižených žáků: sborník příspěvků z kurzu Pokračující kurz pro učitele vzdělávající integrované zrakově postižené dítě na ZŠ v Olomouckém kraji. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 137 s. Sborníky. ISBN 978-80-244-1738-7.
- [34] RŮŽIČKOVÁ, Kamila. Vybrané texty ze speciální pedagogiky I: východiska pro speciální pedagogiku a rehabilitaci osob se zrakovým postižením. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 88 s. ISBN 978-80-7435-099-3.

- [35] RŮŽIČKOVÁ, Kamila a Jitka VÍTOVÁ. Vybrané kapitoly z tyflopédie a surdopedie nejen pro speciální pedagogy. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, 146 s. ISBN 978-80-7435-424-3.
- [36] SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.
- [37] SVOBODA, Zdeněk, Jaroslav ŘÍČAN, Petra MORVAYOVÁ a Ladislav ZILCHER. *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy*. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2015. ISBN 978-80-7414-958-0.
- [38] STOKLASOVÁ, V. Školní připravenost a její specifika u zrakově postižených dětí. Olomouc: PDF, 2006. Teze disertační práce. Školitel: prof. Paeddr.. Libuše Ludíková, CSc.
- [39] ŠIKL, Radovan. *Zrakové vnímání*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3029-5.
- [40] ŠTECH, Stanislav. Inkluzivní vzdělávání – obtížné zvládnutí „rozmanitosti“ v praxi. Pedagogická Orientace [online]. 2018, 28(2), 382 [cit. 2019-02-26]. DOI: 10.5817/PedOr2018-2-382. ISSN 12114669.
- [41] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- [42] SYNEK, Svatopluk a Šárka SKORKOVSKÁ. Fyziologie oka a vidění. 2., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3992-2.
- [43] TANNENBERGEROVÁ, Monika. Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?. Praha: Wolters Kluwer, 2016, 135 s. ISBN 978-80-7552-008-1.
- [44] ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků. Praha: Grada, 2019, 216 s. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0789-6.
- [45] Vyhláška č. 27/2016 sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinného od 1. 11. 2018, [online], © 2013 – 2019 MŠMT Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasky-ke-skolskemuzakonu>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

SPC	Speciálně pedagogické centrum
AP	Asistent pedagoga
SVP	Speciálně vzdělávací potřeby
PPP	Pedagogicko psychologická poradna
IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 Myšlenková mapa.....	48
-----------------------------	----

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 Seznam participantů	46
Tab. 2 Pocity učitelů	49
Tab. 3 Příprava učitele na působení ve třídě.....	51
Tab. 4 Specifika práce	53
Tab. 5 Kompenzační činitelé	55
Tab. 6 Osobnosti žáků se zrakovým postižením.....	57
Tab. 7 Třídní kolektiv	59
Tab. 8 Spolupráce učitele a asistenta pedagoga.....	61