



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Studies

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Zdravotně sociální fakulta
Ústav humanitních studií v pomáhajících profesích

Bakalářská práce

Vliv inkluze na sebepojetí dítěte se zrakovým postižením

Vypracovala: Adéla Sýkorová
Vedoucí práce: Mgr. Petra Majerová

České Budějovice 2016

Abstrakt

Předkládaná bakalářská práce nese název *Vliv inkluze na sebepojetí dítěte se zrakovým postižením* a je tvořena dvěma částmi, částí teoretickou a empirickou.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol, přičemž se kapitola první zabývá vymezením pojmu zrakové postižení. Mimo to zahrnuje také informace o způsobech klasifikace zrakového postižení, možné etiologii jeho vzniku, či dělení na zrakové postižení vrozené a získané. Kapitola se zabývá také možnostmi vzdělávání osob se zrakovým postižením vymezenými v legislativě České republiky. To vše se zaměřením zejména na oblast integrace a inkluze žáků se zrakovým postižením a s ohledem na specifika, jež jsou pro tuto oblast zásadní. Kapitola druhá je věnována sebepojetí, jeho složkám a vývoji. Není zde opomenuto ani období staršího školního věku, které je pro tuto práci s ohledem na složení výzkumného vzorku tvořeného třemi probandy ve věku čtrnáct let klíčové. Kapitola třetí pak popisuje použité metody a techniky sběru dat.

Empirická část je vystavěna na kvalitativním výzkumu. Výzkum byl realizován prostřednictvím hloubkových rozhovorů vedených s probandy, které byly následně kvůli získání dostatečného množství informací navíc doplněny ještě o rozhovor vedený s matkou každého z probandů a analýzu osobních dokumentů, některých lékařských zpráv a zpráv ze speciálně pedagogického centra či Centra zrakových vad. Ze získaných informací byly sestaveny případové studie, jež byly dále analyzovány. Na základě provedeného výzkumu je možné soudit, že je sebepojetí dítěte značným způsobem inkluzí ovlivněno. To, zda bude ovlivněno pozitivně či negativně však závisí na způsobu její realizace a připravenosti všech jejích účastníků.

Tato bakalářská práce by měla přinést vhled do problematiky sebepojetí dítěte se zrakovým postižením vzdělávaného formou inkluzivního vzdělávání. Zároveň by mohla sloužit jako inspirativní materiál pro studenty zabývající se touto problematikou a také pro pedagogy zabývající se inkluzivním vzděláváním. Mohla by být také podnětem pro další výzkum v této oblasti.

Klíčová slova: inkluze; integrace; zrakové postižení; sebepojetí; starší školní věk.

Abstract

The submitted Bachelor thesis is called *The influence of inclusion on the selfconcept of a child with vision disability* and it is formed by two parts, theoretical and empiric.

The theoretical part is divided into three chapters, where the first chapter deals with the definition of the term vision disability. Except that it also includes information about the kinds of classification of the vision disability, possible etiology of its origins or division of the disability to congenital and acquired. The chapter also deals with the possibilities of education of people with vision disability defined in the Czech Republic legislation. All this concentrates mainly on the area of integration and inclusion of pupils with vision disability with respect to fundamental specificities of this area. The second chapter is dedicated to selfconcept, its parts and development and it also deals with the period of the older school age which is, considering the structure of the research sample formed by three fourteen years old individuals, key for this thesis. The third part then describes methods and styles used for collecting data.

The empiric part is based on a quality research. The research was conducted by deep conversations with the subjects, which were, to gain sufficient amount of information, completed with the conversations with each subject's mother, analysis of personal documents, some medical reports and reports from special pedagogical center or the Center of vision disability. All the collected information was used to form case studies which were then analysed. According to the implemented research it is possible to say that the selfconcept of a child is significantly influenced by the inclusion. However, if the influence is positive or negative depends on the way of its implementation and readiness of all its participants.

This Bachelor thesis should bring insight into the issue of selfconcept of a child with vision disability educated in the form of inclusive education. At the same time it could serve as inspirational material for students interested in this issue and also pedagogues dealing with the inclusive education. It could also be an impulse for further studies in this area.

Key words: inclusion; integration; vision disability; selfconcept; older school age.

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to – v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných fakultou – elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....

Adéla Sýkorová

Poděkování

Za poskytnutí metodického vedení, trpělivost a inspiraci velice děkuji vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Petře Majerové. Za cenné rady též děkuji PhDr. Magdalence Maněnové. Mé poděkování patří i všem účastníkům výzkumu za jejich čas, vstřícnost a ochotu. V neposlední řadě děkuji také svým nejbližším za podporu projevenou při studiu.

Obsah

Seznam použitých zkratk	7
Úvod	8
A Teoretická část	9
1 Vymezení pojmu zrakové postižení	9
1.1 Klasifikace osob se zrakovým postižením	9
1.2 Etiologie zrakového postižení	11
1.2.1 Vrozené zrakové postižení	11
1.2.2 Získané zrakové postižení	12
1.3 Možnosti vzdělávání žáků se zrakovým postižením a legislativa ČR	13
1.4 Specifika vzdělávání žáků se zrakovým postižením	15
1.5 Žák v integraci a inkluzivním vzdělávání	16
Shrnutí	18
2 Sebepojetí jedince a starší školní věk	20
2.1 Sebepojetí	20
2.1.1 Strukturální složky sebepojetí	21
2.1.2 Vývoj sebepojetí	23
2.2 Starší školní věk jako součást dospívání	26
2.3 Specifika u žáků se zrakovým postižením	27
Shrnutí	29
3 Metody a techniky sběru dat	30
B Praktická část	31
4 Cíl práce a metodika výzkumu	31
4.1 Cíl práce a výzkumné otázky	31
4.2 Výzkumný soubor	31
4.3 Průběh šetření	32
5 Zpracování výsledků a analýza dat	36
5.1 Případová studie - proband č. 1	36
Shrnutí	41
5.2 Případová studie - proband č. 2	42
Shrnutí	46
5.3 Odpovědi na výzkumné otázky	47
6 Diskuse	51
Závěr	55
Seznam literatury	57
Internetové zdroje	63
Seznam příloh	64
Příloha č. 1	65
Příloha č. 2	66
Příloha č. 3	67
Příloha č. 4	75
Příloha č. 5	76

Seznam použitých zkratk

WHO	Světová zdravotnická organizace
ČR	Česká republika
P1 – 3	Proband č. 1 - 3

Úvod

V historickém vývoji zaznamenalo české školství řadu změn. Významným mezníkem je s ohledem na téma integrace, potažmo inkluze, rok 1989. Před listopadem tohoto roku nebyvali žáci se zrakovým postižením v běžné vzdělávací soustavě vidáni. Dnes už je tomu trochu jinak a žáky se zrakovým i jiným postižením můžeme v hlavním vzdělávacím proudu potkávat v celku běžně. Cílem této proměny školství bylo především vytvoření systému vzdělávání, který přináší všem jedincům ve společnosti stejné šance a příležitosti.

Prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, ale také lidé, s nimiž se v něm dostává do kontaktu, má velký vliv na to, jakou představu si dítě samo o sobě utváří. Tento pohled na sebe samého a představy o sobě samém, tzv. sebepojetí, nejsou neměnnou daností, nýbrž mají dynamickou povahu, jež se utváří v závislosti na vnějších činitelích, mezi které lze zařadit např. rodinné či kamarádské vztahy, ale také školní prostředí zahrnující školní klima, vztahy se spolužáky a s učiteli.

Téma této bakalářské práce jsem si zvolila mimo jiné z důvodu, že již druhým rokem v rámci doučování a přípravy na vyučování pravidelně navštěvuji dívku s těžkou zrakovou vadou vzdělávanou právě formou inkluzivního vzdělávání, a mám tak příležitost slyšet příběhy, které se během jejího každodenního pobytu ve škole odehrávají. Má bakalářská práce by měla přinést vhled do problematiky sebepojetí dítěte se zrakovým postižením vzdělávaného formou inkluzivního vzdělávání. Mohla by sloužit jako inspirativní materiál pro studenty zabývající se touto problematikou a také pro pedagogy zabývající se inkluzivním vzděláváním. Mohla by být rovněž podnětem pro další výzkum v této oblasti.

A Teoretická část

1 Vymezení pojmu zrakové postižení

Každý jedinec potřebuje již od narození získávat množství stimulů a informací ze svého okolí, které by mohl zpracovávat, které by regulovaly a ovlivňovaly jeho chování a sloužily pro utváření a rozvoj jeho osobnosti. Podněty přicházející z našeho okolí zpracováváme různými smysly. Jedním z nejdůležitějších smyslů je pro nás zrak, prostřednictvím kterého získáváme 80 až 90 % vjemů z okolního světa, a jehož poškození či ztráta je považováno za jedno z nejtěžších postižení (Michalík a kol., 2011). Zrakové postižení představuje pro člověka značně ztíženou nebo omezenou schopnost přijímat vizuální informace, a pokud je daný jedinec nevidomý, je tato schopnost zcela eliminována (Nováková in Pipeková, 2006). Michálková (2003) dodává, že postižení zraku postihuje nejvýrazněji orientaci v prostoru, samostatný pohyb jedince a kognitivní funkce.

Ve speciální pedagogice je za jedince se zrakovým postižením považován jedinec trpící oční vadou nebo chorobou, která mu činí problémy v jeho běžném životě i přes to, že je tato vada či choroba korigována optimálním možným způsobem (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007).

1.1 Klasifikace osob se zrakovým postižením

Zrakové postižení lze dělit podle množství různých kritérií. Přístupy, podle kterých se zrakové postižení dělí a klasifikuje, se navzájem často doplňují a kombinují. Děje se tak z toho důvodu, že jedna jediná klasifikace dokáže jen stěží dostatečně charakterizovat dané postižení i se všemi jeho projevy a okolnostmi (Slowík, 2007).

Jako jeden ze způsobů dělení je často uváděna Medicínská klasifikace zrakového postižení, která je vytvořena na základě dvou parametrů určujících kvalitu vidění, jimiž jsou zraková ostrost (tzv. vizus) a rozsah zachovaného zorného pole

(Michalík a kol., 2011). Světová zdravotnická organizace (Mezinárodní klasifikace nemocí - 10. revize, 2008) uvádí pět kategorií zrakového postižení, jimiž jsou střední slabozrakost, silná slabozrakost, těžce slabý zrak, praktická slepota a úplná slepota (viz příloha 1 - Kategorie zrakového postižení dle MKN).

Dalším možným dělením je dělení dle Funkční klasifikace zrakového postižení, do které lze zařadit např. Funkčně zaměřenou klasifikaci zrakového postižení dle Ley Hyvärinen (2001) orientovanou na aktivity, které zrakově postižený jedinec vykonává. Tato klasifikace také diagnostikuje některé oblasti, kterými je např. komunikace či pohyb a prostorová orientace, a rozlišuje tři základní typy technik, jimiž jsou tyto činnosti vykonávány. Jedná se o techniky nevizuální; techniky, u kterých je zrak zapojen částečně a techniky, které plně zapojují zrakovou kontrolu.

Jiný model funkčního posouzení zraku předkládá Anne L. Corne (Prázdna, 2009) představující tzv. trojdimenzionální model faktorů funkčního vidění, jenž se snaží zahrnout do posouzení zrakové percepce všechny faktory, které mohou zrakové postižení ovlivňovat, a to včetně osobnosti samotného jedince. Jako první je uvedena dimenze vizuálních dovedností zahrnující např. okulomotoriku oka, šíři zorného pole či zpracování světla a barev. Druhá je dimenze vnějších podnětů zahrnující např. dobu trvání působení podnětu, vlastnosti sledovaného podnětu, barvu, kontrast apod., a poslední dimenzí je dimenze individuálních předpokladů, do které lze zařadit např. kognitivní funkce, naučené vzorce chování či nabyté zkušenosti.

Slowík (2007) uvádí i některé další typy dělení zrakového postižení, např. dle doby vzniku (postižení vrozené a získané), dle etiologie (postižení orgánové a funkční), podle stupně zrakového postižení (slabozrakost, zbytky zraku, nevidomost) nebo dle postižených zrakových funkcí (poruchy zrakové ostrosti, poruchy binokulárního vidění, poruchy v oblasti okulomotoriky, poruchy v oblasti vnímání barevného spektra, poruchy v oblasti zpracování zrakových informací).

1.2 Etiologie zrakového postižení

Ludíková (in Valenta a kol., 2014) uvádí, že v současné době žije na světě asi 37 milionů nevidomých a 124 milionů slabozrakých osob, přičemž se zrakové postižení objevuje častěji u žen, nežli u mužů. V České republice se pak odhaduje přibližně 80 000 osob se zrakovým postižením, z čehož je asi 10 000 osob nevidomých (Ludíková in Valenta a kol., 2014). Míra zrakového postižení se úzce váže na věkovou strukturu populace. Více než 80 % nevidomých osob je totiž starších 50 let (Kuchynka a kol., 2007).

Důležitým faktorem pro vznik a stupeň zrakového postižení je období, ve kterém dojde k poškození zraku. Může jít o období prenatalní, perinatální či postnatální. Zrakové postižení může tedy vzniknout jak na genetickém základě v důsledku dědičnosti, tak i v průběhu prenatalního vývoje jedince či v průběhu jeho života (Novohradská, 2009). Pro zjednodušení lze také zvolit dělení na vady vrozené a dědičné a vady získané v průběhu života (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007).

1.2.1 Vrozené zrakové postižení

Vrozené vady se objevují asi u 2 % všech novorozenců. Tyto vady se objevují v důsledku vývojových anomálií oka. Platí zde pravidlo, že čím dříve je oko v embryonálním vývoji zasaženo, tím je porucha zraku závažnější. Nejčastějšími příčinami těchto anomálií jsou vlivy exogenní a vlivy endogenní. Mezi exogenní vlivy, které způsobují např. vrozený šedý zákal, mikroftalmus či anoftalmus, patří různé mechanické, chemické či fyzikální noxy nebo metabolické poruchy matky. Za endogenní vlivy považujeme dědičnost, která má na svědomí přibližně 20 % vrozených zrakových vad. Mezi nejčastější vady způsobené dědičností řadíme např. astigmatismus, těžkou krátkozrakost nebo retinoblastom (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007).

Pokud se dítě se zrakovou vadou narodí, není pro něj tato situace tolik traumatizující jako pro jedince, který postižení získá až v průběhu života.

Jedinec s vrozenou vadou je již od narození připravován prostřednictvím speciálních metod a prostředků na jiné životní podmínky, na které se také výrazně snaže adaptuje. Zraková ztráta bývá kompenzována rozvojem náhradních smyslů (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007). Vágnerová (1995) však zmiňuje, že ačkoli je jedinec při vrozeném postižení již od počátku připravován na odlišné životní podmínky, na které je díky tomu poměrně dobře adaptován, může být jeho vývoj v určitých oblastech značně pomalejší, a to v důsledku absence určitých zkušeností. Velice významný je pro dítě také postoj, který k němu zaujmou jeho rodiče. Elizabeth Kübler-Rossová (1993) popsala pět stádií vyrovnávání se člověka s letálním onemocněním, kterými je popření, zloba, vyjednávání, deprese a souhlas či akceptace. Tato stádia aplikoval Jankovský (2006) na problematiku vyrovnávání se rodičů s narozením dítěte s postižením a následně je i o jedno stádium rozšířil. U rodičů, kterým se narodí dítě s postižením, přichází jako první zpravidla fáze iniciálního šoku, po ní následuje popření, smlouvání, agrese, deprese, pocity viny a konečné vyrovnání se s touto skutečností a přijetí dítěte s postižením jako výzvy a úkolu.

1.2.2 Získané zrakové postižení

Získané vady často vznikají působením různých celkových chorob jedince, mezi které můžeme zařadit např. diabetes, revmatická onemocnění, tuberkulózu nebo roztroušenou sklerózu. Po 45. roce věku často dochází v důsledku fyziologických změn k poklesu zrakové ostrosti (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007). Riziková jsou také onkologická onemocnění, při kterých nádor napadá oko, zrakový nerv nebo prorůstá až do mozku. V průběhu celého života jsme také všichni ohroženi rizikem úrazu, který může též způsobit získané zrakové postižení. Při úrazu je však ve většině případů poškozeno jen jedno oko (Pipeková, 2006).

Dle Vágnerové (1995) je pro jedince výrazně více traumatizující, pokud zrakové postižení získá v průběhu života, než pokud je toto postižení vrozené. Jedinec, který o zrak přijde v průběhu života, již totiž získal určité zkušenosti a dovednosti, a tak má možnost srovnání období před a po ztrátě zraku. Jedinec se musí vyrovnat

s náhlou ztrátou soběstačnosti a samostatnosti, nemůže se již věnovat aktivitám, kterým se věnoval dříve, a musí se znovu učit věcem dříve zcela běžným, jako je např. orientace ve svém vlastním bytě nebo na ulici. Z objektivního hlediska je dle Keblové (1998) získaná vada pro jedince výhodnější, a to proto, že si již během života vytvořil určité představy, schopnosti a zkušenosti, jež mu zůstaly zachovány a které jedinci s vrozeným postižením postrádají. Pokud se podíváme na vyrovnání se rodičů se získaným postižením jejich dítěte, lze říci, že toto postižení přijímají mnohem lépe, nežli postižení vrozené. I krátké období, během kterého je dítě zdravé dává totiž rodičům pocit jakési normality a toho, že splnili všechna očekávání, včetně toho, že přivedli na svět zdravého potomka (Vágnerová, 1995).

1.3 Možnosti vzdělávání žáků se zrakovým postižením a legislativa ČR

Možnosti vzdělávání žáků se zdravotním postižením jsou zakotveny v několika dokumentech. Těmito dokumenty rozumíme zejména zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen Školský zákon), Vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a Vyhlášku č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Významným dokumentem je zde také Rámcový vzdělávací program, ze kterého dále vychází Školní vzdělávací programy.

Směrodatnou částí Školského zákona je pro nás z pohledu vzdělávání žáků se zrakovým postižením odstavec 1 § 16 Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, podle kterého spadá jedinec se zrakovým postižením do kategorie zdravotního postižení (zákon č. 561/2004 Sb.), a který zajišťuje tomuto jedinci právo na vzdělání, jež je obsahem, metodami i formami odpovídající jeho vzdělávacím možnostem a potřebám. Školský zákon č. 561/2004 Sb. v odstavci 6 § 16 také uvádí, že je nezbytné přihlížet při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami k jejich postižení a předávat toto hodnocení

takovým způsobem, aby mu žák či student porozuměl. Jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami mají také ze zákona právo při vzdělávání bezplatně používat speciální učebnice a speciální didaktické či kompenzační učební pomůcky poskytované školou. Dle odstavce 7 téhož paragrafu má žák či student v případě, že nemůže číst běžné písmo zrakem, také právo na vzdělávání s využitím Braillova hmatového písma a pokud nemůže být díky svému zdravotnímu postižení zcela nezávislý na pomoci druhé osoby, může ředitel příslušné vzdělávací organizace podle odstavce 9 zažádat o přidělení asistenta pedagoga (zákon č. 561/2004 Sb.). Zde je však nezbytné i vyjádření školského poradenského zařízení.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních je nezbytnou legislativní součástí pro zajišťování poradenských služeb osobám se speciálními vzdělávacími potřebami. Standardní poradenské služby jsou díky této vyhlášce všem dětem, žákům a studentům docházejícím do škol speciálních či integrovaných v běžných školách, ale i rodičům a vzdělávacím institucím poskytovány zcela bezplatně (§ 6, odst. 1 Vyhlášky 72/2005 Sb.). Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných přináší systém podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, do kterého patří speciální metody, formy, postupy a prostředky vzdělávání; učební, kompenzační a rehabilitační pomůcky; speciální učebnice; snížený počet žáků ve třídě apod., přičemž jsou tato podpůrná opatření poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků v běžné škole (§ 1, odst. 1, 2 Vyhlášky 73/2005 Sb.). Kurikulární dokumenty jsou v České republice vytvářeny ve dvou úrovních, a to státní a školní. Za státní považujeme Rámcové vzdělávací programy, které vymezují závazné rámce pro každou etapu vzdělávání (předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiné vzdělání). Z Rámcového vzdělávacího programu vychází Školní vzdělávací program, který si vytváří každá škola samostatně a který je rozhodný pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školských zařízeních. Právě u žáků se zrakovou vadou hrají úpravy obsahu vzdělávání, ale také poskytnutí speciálních

didaktických pomůcek či zařazení předmětů speciální péče významnou roli a mohou vést k lepšímu zvládnání edukačního procesu a prožití pocitů úspěchu z vlastní činnosti (Pipeková, 2006).

1.4 Specifika vzdělávání žáků se zrakovým postižením

Edukace žáků staršího školního věku, na které se tato práce zaměřuje, vychází z vědomostí a zkušeností jedince, jež získal v předchozích obdobích vzdělávání. V době mladšího školního věku přijal žák změnu režimu, naučil se udržet pozornost a zabývat se vždy jen jednou činností. Došlo také k jeho začlenění do kolektivu třídy a vydobytí stabilního postavení v komunitě vrstevníků. K jistému posunu došlo také v oblasti rozvoje vnímání, poznávání, hmatových a sluchových schopností či sluchové mechanické paměti, která má ve vzdělávání žáků s těžkým zrakovým postižením významnou roli. Vítková (2004) uvádí, že ačkoli došlo ke značnému pokroku žáka se zrakovým postižením, objevují se i nadále jistá vzdělávací specifika, přetrvávající i v období staršího školního věku. Třída je pro žáka místem, kde jsou mu nejčastěji zprostředkovávány informace, a kde se nejčastěji setkává se svými spolužáky a pedagogy. Je důležité, aby se zde žák dokázal dobře orientovat a mohl se tak podílet na dění ve třídě. Žák by měl mít ve třídě své místo, při jehož výběru by se měl pedagog zaměřit především na oblast zrakové hygieny, která je významná pro možnost dalšího využívání zrakových funkcí do budoucna. Velice důležitá je volba vhodného osvětlení. Intenzita světla by měla odpovídat individuálním potřebám žáka a limitům, které mu dává jeho postižení (některé děti mohou být světloplaché, jiné naopak potřebují větší intenzitu světla). Řešením je výběr vhodného místa pro umístění lavice a přizpůsobení lokálního osvětlení na lavici žáka, případně využívání lup s osvětlením apod. Umístění školní lavice by mělo žákovi vyhovovat také z hlediska vzdálenosti od tabule a brát v potaz případné další postižení daného jedince. Každý žák se zrakovým postižením by měl mít také na své pracovní ploše dostatek místa, aby si měl kam odkládat své kompenzační pomůcky, mezi které patří nejčastěji různé lupy (např. stolní

kamerová či televizní lupa), Pichtův psací stroj a počítač s hlasovým či hmatovým výstupem (Finková, Růžičková, Stejskalová, 2010).

Aby bylo vzdělávání jedinců se zrakovým postižením co nejefektivnější, rozvinula speciální pedagogika množství kompenzačních, reedukačních a rehabilitačních metod. Dle Renotierové (2005) lze brát reedukaci jako soubor speciálně pedagogických postupů zaměřených na rozvoj a celkové zlepšení v důsledku orgánového postižení nerozvinutých či zcela vymizelých funkcí. Kompenzace by měla vést ke zdokonalení výkonnosti funkcí, které nahradí ty, jež jsou postiženy a oslabeny. Cílem metod rehabilitace je pak opětovné obnovení již zdánlivě ztracených funkcí a návrat do původního stavu, respektive dosažení co nejlepšího možného stavu. Všechny tyto tři speciálně pedagogické metody se navzájem doplňují, a proto není možné je od sebe stroze oddělovat. Při jejich použití je třeba vždy vycházet z individuálních potřeb konkrétního žáka. U žáků nevidomých se budeme opírat spíše o metody kompenzační, kdežto u žáků slabozrakých a žáků s poruchami binokulárního vidění využijeme spíše metody reedukační.

1.5 Žák v integraci a inkluzivním vzdělávání

V současné době se při řešení otázky vzdělávání jedinců se zdravotním postižením stále častěji setkáváme s pojmy, jako je integrace a inkluze, popřípadě inkluzivní vzdělávání. Ačkoli máme ve výsledku vždy na mysli zapojení či začlenění jedince s postižením do intaktní skupiny jeho vrstevníků, mají tyto termíny význam poněkud odlišný. Opatřilová (in Bartoňová, Vítková, 2010) říká, že je pojem integrace vnímán nejčastěji ve významu sjednocení, začlenění či souladného spojení a že integrační přístup spočívá v opatření speciálních prostředků, podmínek a podpory osobám s postižením při jejich zapojování do běžného života. Nedochozí zde tedy k oddělení jedinců se zdravotním postižením od intaktní populace. Zdraví jedinci jsou naopak seznámeni s problémy lidí se zdravotním postižením i jejich potenciálem, na základě čehož dochází k rozvoji tolerance, empatie i přirozeného sociálního cítění. Jedinci se zdravotním postižením zase snáze získávají sebedůvěru a učí se hodnotit své vlastní

schopnosti a dovednosti (Opatřilová, 2009). V dnešním moderním pojetí lze tedy integraci chápat jako společný život a proces, jež přináší obohacení jak na stranu jedinců se zdravotním postižením, tak i společnosti intaktní (Šturma in Mertin a Gillernová, 2010). V posledních letech bývá pojem integrace nahrazován pojmem inkluze, který podle Opatřilové (2009) obsahuje rovnoprávný vztah a úplné začlenění jedince. Inkluzivní vzdělávání může být chápáno jako přístup předpokládající zařazení všech dětí, žáků a studentů do hlavního vzdělávacího proudu bez rozlišování na ty se speciálními vzdělávacími potřebami a ty bez nich. Tento přístup pracuje s přirozenou heterogenitou kolektivu a je zde kladen důraz na důkladné dodržování individuálního přístupu. V jedné třídě jsou pak společně vzděláváni žáci intaktní, zdravotně postižení, nadaní, jiné národnosti či jiného etnika (Opatřilová, Vítková, 2012). Podle Vaďurové (Vaďurová in Bartoňová a Vítková, 2009) překračuje inkluzivní vzdělávání v pojetí současných autorů hranice formálního vzdělávání a stává se filosofickým principem, který ovlivňuje fungování a hodnoty společnosti s cílem vytvořit společnost, která umí pozitivně vnímat odlišnost, bojovat s diskriminací a vytvářet podmínky pro kvalitní a plnohodnotnou participaci na životě i vzdělávání všech jejích členů, bez ohledu na jejich postižení či rozsah speciálních potřeb. Vzájemným vztahem pojmů integrace a inkluze se zabývá i Lechta (2010), jenž uvádí možnost trojího pohledu na spojitost těchto dvou pojmů. První možností je jejich ztotožnění, druhou možností je chápání inkluze jako určitým způsobem vylepšené a optimalizované integrace, a poslední uvedenou možností je vnímání inkluze jako nové kvality přístupu k jedincům s postižením, ve které se objevuje prvek bezpodmínečného přijetí jejich speciálních potřeb. Inkluze se u nás v současnosti pohybuje na rozhraní Lechtou uvedené druhé a třetí možnosti. Tannenbergová a Krahulová (2010) uvádějí, že by bylo optimální, kdyby v budoucnu české školy směřovaly ke třetí možnosti, tedy k bezpodmínečnému přijetí všech dětí, žáků a studentů, a jejich vzdělávání v jednom vzdělávacím proudu. Prozatím je však uplatňován pouze pohled druhý, ve kterém se o inkluzi hovoří jako o „vylepšené“ integraci.

Skupina žáků se zrakovým postižením je u nás historicky společensky nejlépe přijímanou skupinou osob se zdravotním postižením, díky čemuž se integrace

těchto jedinců nesetkává tak často s odmítáním a předsudky ze strany pedagogů, spolužáků či rodičů spolužáků, jako tomu často bývá např. u mentálně postižených žáků. Před nástupem žáka by měla mít škola dostatek času na konzultace s pracovníky speciálně pedagogického centra, kteří jim pomohou s přípravami na možná úskalí ve vzdělávání daného žáka, úpravou prostředí a pracovního místa žáka, přípravou organizace vzdělávání, podporou při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu či práci se třídním kolektivem apod. (Baslerová, 2012). Škola by se měla také připravit na specifika daného žáka se zrakovým postižením v prostorové orientaci. Pokud prostředí školy neobsahuje dostatek přirozených informací, jež by mohl žák použít při svém pohybu jako orientační body, znaky a vodící linie, je třeba tyto elementy dotvářet uměle. Zde bývají nejčastěji využívány různé hmatové a akustické systémy (Nová in kolektiv autorů, 2014). Úspěšnost školní integrace však nezávisí pouze na přípravě školního prostředí, ale také na připravenosti pedagogického sboru, rodiny žáka i žáka samotného. Významnými faktory jsou také psychické zvláštnosti žáka, úroveň jeho sebepojetí a sebehodnocení, ale také sociální a rodinné poměry, rodinné prostředí apod., ze kterých žák pochází (Baslerová, 2012).

Shrnutí

Za jeden z nejdůležitějších smyslů považujeme zrak, díky kterému získáváme největší množství informací z okolního světa. Za zrakově postiženého považujeme ve speciální pedagogice jedince trpícího oční vadou nebo chorobou, která mu způsobuje problémy v jeho běžném životě i přes to, že je optimálním možným způsobem korigována. Zrakové postižení lze také dělit a to hned několika možnými způsoby. Je známa např. Medicínská klasifikace, dělení podle doby vzniku, podle etiologie, podle stupně zrakového postižení aj. Důležitým faktorem pro vznik a stupeň zrakového postižení je období, ve kterém dojde k poškození zraku. Vrozené vady bývají způsobeny buďto endogenními nebo exogenními vlivy. Obecně platí pravidlo, že čím dříve je oko v embryonálním vývoji zasaženo, tím je porucha závažnější. Získané vady často vznikají působením různých celkových chorob jedince (např. diabetes,

tuberkulóza, roztroušená skleróza aj.). Velkým rizikem jsou zde také úrazy a v raném stádiu neodhalená onkologická onemocnění.

Vzdělávání jedinců se zrakovým postižením upravuje zákon č. 561/2004 Sb. (Školský zákon) a prováděcí vyhlášky č. 72/2005 Sb. a 73/2005 Sb. Vzdelávání může probíhat buďto formou vzdělávání ve školách speciálních, či v rámci integrace mezi intaktní spolužáky. Tato integrace může být individuální nebo skupinová. Ať je žák vzděláván jakoukoli formou je vždy třeba dbát na zrakovou hygienu a podmínky při vzdělávání přizpůsobovat jeho individuálním potřebám.

2 Sebepojetí jedince a starší školní věk

2.1 Sebepojetí

Sebepojetí je poměrně komplikovaný pojem. Autoři z oboru psychologie se v oblasti problematiky tohoto tématu rozcházejí nejen v definicích, ale také v samotné terminologii. Používáno je hned několik různých výrazů např. „jáství“, „ego“ či anglické „self“. Dle Hartla (1993) je sebepojetí představou sebe sama a obrazem, jakým jedinec sám sebe vidí. Kohoutek (1998) tuto definici rozšiřuje o vyjadřování postojů a očekávání, které vůči sobě jedinec chová a označuje sebepojetí jako sociálně psychologický pojem. Nakonečný (2003) rozlišuje vědomí „Já“ a „jáství“ (neboli „ego“). Podmínkou vývoje „jáství“, jímž člověk vyjadřuje vlastní názor o sobě a citový vztah k sobě samému, je podle něj prvotní dostatečný rozvoj vědomí „Já“. Vyvinuté „jáství“ má dvě roviny. Tou první je rovina reálného ega, do které řadíme to, za koho se jedinec považuje, a druhou je rovina ideálního ega, do které spadá to, čím by chtěl jedinec být (Nakonečný, 2003). Podle Cooleyho (1902, in Blatný a kol., 2010) je „Já“ jakousi vizí, kterou máme o tom, co si myslí druzí lidé o našem vzhledu, charakteru, skutcích apod. Tuto vizi získáváme na základě jakéhosi „sociálního zrcadla“, pomocí kterého nám pro nás blízcí lidé zprostředkovávají názory ostatních na nás samotné. Tyto soudy o naší osobě v průběhu dospívání internalizujeme, čímž se stávají součástí naší stálé psychické struktury (tzv. „self idea“ neboli „představa sebe“). Představa sebe obsahuje tři části. Představu toho, jací se zdáme druhé osobě; představu o tom, jak nás druhá osoba hodnotí; a také určitý druh citu, který chováme k vlastní osobě my sami, např. zahanbení nebo hrdost.

Díky tomu, že je na sebepojetí ve většině případů nahlíženo jako na postoj k sobě samému, je možné ho podle Blatného a Plhákové (2003) charakterizovat prostřednictvím několika aspektů. Konkrétně jde o aspekt kognitivní, afektivní a konativní. Tyto aspekty se neprojevují izolovaně, ale jsou komplexní a existují pouze na teoretické úrovni. Kognitivní aspekt je souhrn znalostí o sobě samém, který je kognitivně specificky zorganizován. Spadají sem pojmy, jako je sebekontrola, sebepoznání aj. Afektivním neboli emočním aspektem rozumíme emocionální vztah

jedince k sobě samému, který poukazuje na skutečnost, že je sebezpojetí smysluplně organizovaný souhrn představ, v němž je vyjádřena spojitost s emocionálními prožitky „Já“, a ne jen pouhých představ jedince o sobě. Do afektivní složky řadíme např. pojmy jako sebeúcta, sebedůvěra, sebevědomí, sebehodnocení aj. Konativní, neboli činnostně regulativní, behaviorální, popřípadě motivační aspekt sebezpojetí vyjadřuje, že se představy sebe sama, ať už z pohledu reálného či ideálního „Já“, stávají v průběhu vývoje hlavním psychickým regulátorem chování. Do této složky řadíme pojmy jako je sebeuplatnění, sebesprosažení či sebekontrola (Fialová, 2001; Blatný, Plháková, 2003).

2.1.1 Strukturální složky sebezpojetí

Pojetí vlastní identity je výsledkem zobecnění zkušeností, které má jedinec se sebou samým, vytvářejících se na základě sebezpožívání, uvažování o sobě, ale i pod vlivem reakcí a postojů jiných lidí k jeho osobě. Na základě zkušeností se sebou samým uvádí Vágnerová (2004) tři základní složky sebezpojetí. Těmito složkami jsou:

1. Tělesná identita - jedinec vnímá a poznává své tělo, na základě čehož si k němu vytváří určitý postoj, a buď ho přijímá takové, jaké je, nebo je odmítá. Na základě představ a prožitků vlastního těla si jedinec utváří tělové schéma, které je důležitou součástí identity člověka.

2. Psychická identita - tvoří ji individuální psychické procesy a jevy (např. emoce, pocity, myšlenky), na základě kterých se utvářejí představy o vlastní psychické stránce jedince. Obsahuje složku receptivně kognitivní umožňující nejen vnímání individuálních pocitů, myšlenek a emocí, ale i jejich rozumové zpracování, a složku integrující a regulující umožňující ovládnutí vlastního chování na základě informací o sobě.

3. Sociální identita - je utvářena všemi sociálními rolmi a vztahy člověka ve společnosti a mírou prestiže, kterou z nich jedinec má. Pro každou roli je typický určitý styl chování, s nímž se jedinec ztotožní, či nikoli. Souhrn všech rolí, které člověk má, se podílí na utváření celkového sebezpojetí.

Sebepojetí je symbolizováno celostním obrazem vlastního „Já“ a představou o sobě samém. Tento celostní obraz lze rozdělit na několik složek, mezi které patří (Sedláčková, 2009):

1. Sebehodnocení: Jeho základem je znalost vlastních kompetencí, zkušenost s vlastním úspěchem i neúspěchem, ale také s hodnocením a názory jiných lidí. Utváří se na základě srovnání sebe sama s někým jiným, ale také v souvislosti s dodržováním či nedodržováním společensky uznávaných norem chování a jednání. Slavík (1999) dodává, že jedinec, jenž nedovede správně odhadnout své vlastní možnosti a schopnosti, bývá obvykle zarmoucen z nenaplnění svých očekávání, a proto ztrácí svou sebedůvěru a sebeúctu.

2. Sebedůvěra a sebeúcta: Oba tyto pojmy zahrnují jistou míru sebepoznání. Lze říci, že se jedná o představu vlastních možností v aktuálních společenských souvislostech, z čehož vyplývá i očekávání úspěšnosti. Stupeň sebedůvěry spoluurčuje další motivaci jedince i úroveň cílů, které si jedinec pro sebe tróufne nastavit. Pokud je sebehodnocení jedince spíše pozitivní, jedinec svým schopnostem důvěřuje. Pokud má však daný člověk sebehodnocení nízké, mívá tendenci podceňovat své schopnosti a bývá spíše v pasivnější roli (Sedláčková, 2009).

3. Sebevědomí: Již od dětství si všichni lidé vytvářejí vědomý, ačkoli ne vždy zcela správný názor na své vlastnosti, schopnosti a stupeň společenského přijetí. Tento názor se utváří na základě zkušeností, pocitů úspěchu i neúspěchu, ale také na základě výchovy (Sedláčková, 2009). Pokud si jedinec váží sebe sama, je si vědom toho, co zvládne a v čem jsou jeho silné stránky, ale dokáže si připustit i své nedostatky, znamená to, že si v průběhu vývoje utvořil sebevědomí ve zdravé míře (Mertin, 2004).

4. Sebereflexe: Vzniká zevšeobecněním poznatků o sobě, jež jedinec získává zejména při interakci s okolním světem. Nejde však o pouhý prostý odraz toho, jak je daný jedinec vnímán druhými v jeho vlastním vědomí a podvědomí. Jedná se spíše o individuální, výběrové vnímání a zpracování signálů a náznaků, které k nám přicházejí z okolí. Výběrovost tohoto vnímání

je ovlivněna několika situačními a osobnostními faktory. Mezi situační faktory lze zařadit např. aktuální psychický stav nebo očekávání, jež daný jedinec má, a mezi osobností faktory řadíme např. hodnotový systém jedince, jeho aktuální sebepojetí, aktuální světový názor apod. (Sedláčková, 2009).

5. Sebeláska: Jde o citový vztah člověka k sobě samému, který je vyjádřen mírou sebeakceptace. Sebelásku lze pojímat také jako projev důvěry k vlastní osobě, k jejím projevům chování i prožitkům (Sedláčková, 2009).

2.1.2 Vývoj sebepojetí

Jedinec se s pocitem vlastního „Já“ nerodí. Toto „Já“ je utvářeno v průběhu celého jeho života na základě zkušeností a vždy odpovídá aktuálnímu vývojovému stupni daného jedince (Vágnerová, 2005). Sebpoejetí se vyvíjí postupně již od raného dětství a to zejména díky vzájemným kontaktům s druhými lidmi. Nejvýznamnější skupinou lidí je pro dítě v tomto ohledu rodina, odkud se k dítěti dostávají první informace o jeho zevnějšku (Čáp, 1993). Právě zkušenost s lidmi, kteří jsou člověku nejbližší a zaujímají k němu jistý hodnotící postoj, člověku pomáhají sebepojetí utvářet. Naše „Já“ není jednou pro vždy, utvořeno v dětství, ale vyvíjí se v průběhu celého života jedince a to i díky tomu, že během našeho života stále kontrolujeme naše vnější projevy, vzhled i reakce druhých lidí na naši osobu (Jedlička, 2015).

Vývojem sebepojetí se zabýval i německý lékař a psychoanalytik Erik Erikson, který charakterizoval jednotlivé ontogenetické stupně vývoje člověka s ohledem na jeho vztah k sociálnímu prostředí a to následujícím způsobem (Jankovský, 2006):

- batolecí věk – „Jsem to, co mohu svobodně dělat“,
- předškolní věk – „Jsem to, co učiním“,
- školní věk – „Jsem to, co dovedu“,
- období dospívání – „Jsem to, čemu věřím“,
- věk mladé dospělosti – „Jsem to, co miluji“,
- střední věk – „Jsem to, co poskytuji“,
- zralý věk – „Jsem to, co po mně zůstane“.

Erikson definoval také několik psychosociálních stupňů vývoje, které označil jako vývojové krize (viz příloha č. 2 - Stupně psychosociálního vývoje podle E. H. Eriksona). Vyrovnávání se jedince s těmito krizemi ovlivňuje ve velké míře vývoj jeho sebeúcty a to, zda je jeho sebepojetí spíše pozitivní nebo negativní (Trachtová, 2013). Lidé se musí při svém celoživotním vývoji potýkat s řadou úkolů, pro které je nezbytný proces učení. Každý z těchto úkolů musí být úspěšně zvládnut, aby mohl jedinec přejít na úkol následující. Jestliže jedinec v některém z úkolů selže, bude se muset v některém z následujících období k tomuto úkolu vrátit a úkol opravit, jinak se nemůže stát úplně zralým. U všech těchto úkolů uvádí Erikson následky, a to jak pozitivní, tak i negativní (Fontana, 2010).

V kojeneckém období se u dítěte rozvíjí zejména vědomí tělesného „Já“, které umožňuje dítěti uvědomění si hranic svého těla. V tomto období je velice důležitá role matky, která by měla uspokojovat nejen biologické potřeby dítěte, ale také potřebu lásky, jistoty a bezpečí. Potvrzení jistoty a bezpečí pomáhá eliminovat úzkost a vede k rozvoji otevřenosti vůči okolnímu světu (Vágnerová, 2005). V batolecím období, se kterým přichází i období prvního vzdoru, si dítě začíná uvědomovat sebe samo, tedy vědomí „Já“, vzdoruje a je egocentrické. Právě egocentrismus je počátkem individuality dítěte a jeho sebeuvědomění (Trachtová, 2013). V tomto období dochází k rozvoji i dalších složek sebepojetí, např. sebeprosazování, zkušenost sebepoznávání či získávání rolí a utváření vlastní identity na základě druhých, pro dítě významných lidí (Vágnerová, 2005). V předškolním věku dítě stále více zvnitřňuje a přijímá normy převzaté z okolí, zejména od rodičů a postupně se začíná utvářet jeho charakter a svědomí (Jankovský, 2006). Charakter reguluje chování jedince na základě platných morálních a společenských norem, a svědomí kontroluje a na základě autoregulace usměrňuje jeho nemorální jednání (Čáp, Mareš, 2007). Ve školním období je již u dítěte kladen větší důraz na výkon, za který je dítě ve škole hodnoceno a srovnáváno s ostatními dětmi. O své prosazení a uplatnění se dítě snaží zejména prostřednictvím dobrého výkonu. Opakovaný neúspěch může vést ke vzniku pocitu méněcennosti a k negativnímu sebehodnocení (Vágnerová, 2005). Dle Jankovského (2006) dochází v tomto období také tzv. identifikaci dítěte s rodičovskou rolí, kdy se chlapec „učí“

být otcem a mužem a dívka zase matkou a ženou. V tomto období je tak pro dítě rodičovský vzor velmi důležitý. Ve středním školním věku tvoří důležitou součást sebepojetí dítěte jeho postavení ve vrstevnické skupině. Oproti tomu je období dospívání typické rozvojem a hledáním identity, svým posunem k introverzi a řešením vnitřních rozporů a nejistot. Po překonání těchto úskalí si však jedinec utváří novou totožnost a nalézá své místo mezi dospělými (Vymětal, 2003). Raná dospělost je obdobím intimity. Člověk, jenž si v předchozích obdobích vybuodoval dostatečně pevnou identitu, je připraven a ochoten ji sdílet s milovanou bytostí a vytvořit tak identitu párovou (Vágnerová, 2005). Hlavním posláním člověka by mělo být v období dospělosti především založení rodiny, výchova dětí a zakotvení v profesním životě. Pro střední a pozdní dospělost je příznačná také tolerance, stabilita a realistický pohled na svět. Narůstá a stabilizuje se také svědomitost jedince (Jankovský, 2006; Vágnerová, 2005). Stáří bývá nazýváno jako období integrity, ve kterém by mělo dojít k přijetí smyslu a jedinečnosti svého života. Způsob prožití tohoto období života závisí na hodnotové orientaci jedince, jeho zdravotním stavu i možnostech jeho uplatnění a sociálním začlenění. Opravdu důležité jsou v této fázi života vztahy s blízkými lidmi, zejména dětmi a vnoučaty, kteří jsou spolunositeli rodové identity (Vymětal, 2003; Vágnerová, 2005).

U jedinců se zdravotním postižením se může vývoj sebepojetí určitým způsobem odlišovat. Jeho základem je schopnost představit si sebe sama, své tělo i svou vlastní osobnost v okolním světě. Předpokladem toho je však umění odlišit sebe samého od světa nás obklopujícího a vymezit si hranice nás samých, tedy diferencovat co jsem, a co už nejsem já (Balcar, 1983). Takovéto vymezení své osoby může být nicméně u jedince se zdravotním postižením určitým způsobem limitováno, a to jak na úrovni somatické, tak na úrovni psychické. Může se např. jednat o klamnou představu vlastního těla z důvodu nemožnosti vnímat jej srovnatelným způsobem jako jejich okolí. Pro představu můžeme uvést příklad nevidomého člověka, který nemá možnost vnímat své tělo jako vizuální obraz. Sebehodnocení jedince významně ovlivňuje srovnávání přání a představ s realitou, tedy rozpor mezi ideálním a reálným „Já“. Toto hodnocení sebe sama může být zkresleno jak v kladném, tak i záporném směru,

přičemž je to, jak dítě sebe samo v tomto ohledu hodnotí, značně ovlivněno jeho zkušenostmi, a je proto velmi důležité, jak bylo a je od počátku svého života hodnoceno a přijímáno rodiči, vrstevníky či školou. Za kritickou fází bývá z hlediska vývoje sebepojetí a sebehodnocení považováno období puberty a adolescence, kdy se objevuje větší kritičnost jedinců vůči sobě a určité obtíže při seberealizaci související s omezenými možnostmi při volbě další studijní dráhy, povolání či při získávání různých sociálních rolí (Vágnerová, 2000).

2.2 Starší školní věk jako součást dospívání

Z důvodu zaměření práce na jedince se zrakovým postižením vzdělávané v rámci inkluzivního vzdělávání, kteří jsou momentálně ve starším školním věku, se tato kapitola věnuje tomuto období lidského života trochu blíže, než obdobím ostatním. Školní věk je životní stádium dítěte, během kterého navštěvuje základní školu, a lze ho rozdělit na tři dílčí období, kterými jsou mladší, střední a starší školní věk. Starší školní věk začíná v 11. až 12. roce věku a trvá do věku 15 let (Matějček, 2001; Vágnerová, 2012). Dítě v průběhu jeho trvání navštěvuje 2. stupeň základní školy nebo víceleté gymnázium a v jeho závěru také ukončuje povinnou školní docházku. Tato jedinečná etapa lidského bytí tvoří jakési rozhraní mezi dětstvím a dospělostí a je pro ni typická komplexní přeměna osobnosti, která zahrnuje nejen složku somatickou, ale také složku psychickou a sociální (Vágnerová, 2012). Langmeier a Krejčířová (2006) označují starší školní věk jako období pubescence, které lze dále členit na fázi prepuberty a fázi vlastní puberty. Dle Novotné (Novotná in Novotná, Hříchová, Miňhová, 2012) jde pak o nejdynamičtější a nejkritičtější období v životě jedince. Říčan (2004) tento věk charakterizuje také jako nejdramatičtější a biodromálně nejzajímavější.

Pro období staršího školního věku je typické prudké zrychlení růstu a výrazné změny proporcionality těla (Machová, 2008). Somatický vývoj dívek a chlapců se v této době liší. U dívek je růstové zrychlení intenzivnější, ale zároveň také kratší, ukončuje se kolem 13. roku věku. Tento růstový deficit však chlapci do konce tohoto

období hravě dohánějí (Suchomel, 2004). Dochází také k přeměně tělesných tvarů a proporcí. U chlapců je pozorovatelné rozšiřování ramen, u dívek zase boků. Objevují se i první pohlavní znaky a dochází k růstu a zrání vnitřních pohlavních orgánů (Říčan, 2004). Tělesný vzhled je pro jedince v tomto věku velice důležitý a je součástí identity dospívajícího (Vágnerová, 2008). Z pohledu emocí je starší školní věk někdy nazýván jako období vulkanismu. Z psychologického hlediska jde totiž o období emoční nestálosti a dráždivosti. Objevuje se také ztráta citové jistoty a stability. Emoční reakce dospívajících bývají v určitých situacích nepřiměřené, proměnlivé a často i nepředvídatelné (Vágnerová, 2005). Tato citová nestálost je způsobena hormonální rozkolísaností související s pubertálním vývojem (Machová, 2008). S emoční nestálostí souvisí také obtížná koncentrace jedince, která mnohdy způsobuje výkyvy ve školním prospěchu způsobené problémy při soustavném učení. Dochází však k dalšímu rozvoji kognitivních funkcí, díky kterým již dospívající dovede přemýšlet systematictěji než v předchozích vývojových obdobích, a experimentovat s vlastními úvahami. Dokáže také dobře odhadnout, co skutečně dovede, na základě čehož si pak může stanovovat přiměřené a dosažitelné cíle (Vágnerová, 2005). V tomto období bývají jedinci oproti předcházejícím vývojovým etapám spíše introvertní a uzavřenější vůči okolí. Sféra socializace zahrnuje především jisté odpoutání se od závislosti na rodičích, které však nevede ke zrušení vztahů s nimi, nýbrž k jejich proměně. Dospívající se snaží o dosažení samostatnosti a chtějí o sobě sami rozhodovat, načež rodiče od svých dětí očekávají, že se budou chovat přiměřeně svému věku a budou zodpovědní nejen vůči sobě, ale i vůči svému okolí. Podpora rodičů je zde stále velmi důležitá (Vágnerová, 2012).

2.3 Specifika u žáků se zrakovým postižením

Pro období staršího školního věku je typická snaha dospívajícího o osamostatnění se a částečné odpoutání se od rodičů. Tyto snahy se objevují nejen u intaktní populace, ale i u jedinců se zrakovým postižením. Nastalá situace není náročná pouze pro dítě, ale také pro jeho rodiče. V předchozích vývojových obdobích totiž došlo k vytvoření

určité rovnováhy, která je nyní nabourávána přehodnocováním dosavadních hodnot, postojů a vztahů dospívajícího (Vágnerová, 2003). Stupeň samostatnosti, kterého jedinec se zrakovým postižením ve starším školním věku dosáhne, je dán především mírou a způsobem, jakým zvládá činnosti typické pro předchozí vývojová období. Dospívající by měl být vybaven řadou dispozic, které už by měl v této vývojové fázi pouze posilovat a navyšovat jejich kvalitu (Vágnerová 1995). Významná je v tomto ohledu schopnost orientace v prostoru. Dospívající by měl být schopen samostatného pohybu s pomocí bílé hole nejen ve známém prostředí, ale i v prostředí neznámém, přičemž by neměl svým pohybem ohrožovat ani sebe, ani své okolí. Ze společenského hlediska je také důležité, aby se jedinec uměl správně stravovat, stolovat a celkově se chovat kultivovaně (Čálek, 1984). Podstatnou roli hraje i osobní hygiena a péče o zevnějšek, která již nezahrnuje jen elementární návyky, jako mytí rukou nebo čištění zubů, ale i náročnější úkony, jako je holení, úprava nehtů či první pokusy dívek o líčení. Jedinec se učí také vhodně volit oděv. O oděv by měl také umět pečovat zvládnout si ho např. vyprat, pověsit či vyžehlit. K těmto činnostem slouží jedincům se zrakovým postižením množství pomůcek, které by jim měly tyto výkony usnadnit. Dochází také k postupnému snižování tolerance, kterou mělo okolí k dítěti se zrakovým postižením v předchozích obdobích (Vágnerová, 1995).

Poznávací procesy umožňují dospívajícímu v tomto období úvahy o možnostech, které nejsou skutečností a případně se skutečností nikdy ani stát nemohou. Jedinec bývá v tomto období také konfrontován s nepříjemným ujištěním, že je jeho postižení trvalého charakteru a že je třeba jej přijmout jako součást své identity. Toto postižení je nyní dítětem vnímáno jako daleko větší problém, než jako který jej vnímalo dříve. Často si představuje, jaké by to asi bylo, kdyby bylo zdravé. Tyto představy si hodně idealizuje a neuvědomuje si, že i člověk bez postižení prožívá v životě řadu problémů. Autonomie jedince s jeho vývojem však stále narůstá. Jeho myšlení dospívá až ke stádiu logických operací, na jejichž základě dokáže uvažovat i o jiných možnostech a situacích, které se zatím nestaly, i o jejich pravděpodobnostech (Vágnerová, 1995). Stejně jako intaktní většina se žák se zrakovým postižením na konci tohoto období rozhoduje, kam povede jeho další studijní cesta a jaké by chtěl v budoucnu vykonávat

povolání. V souvislosti s tímto zdůrazňuje Hamadová (Hamadová in Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007) důležitost cílené práce s žákem, jeho přípravu v oblasti komunikace, sebehodnocení či socializace.

Shrnutí

Sebepojetí je obraz, který si o sobě člověk vytváří, a znázorňuje, jak člověk sám sebe vidí. Obsahuje tělesnou, psychickou a sociální identitu. Sebepojetí, jako celostní obraz vlastního „Já“, má několik složek, a to sebehodnocení, sebedůvěru a sebeúctu, sebevědomí, sebereflexi a sebelásku.

Pocit a vědomí vlastního „Já“ je utvářeno prostřednictvím různých vlivů, z nichž nejvýznamnějšími jsou z tohoto pohledu vztahy s druhými lidmi, zejména pak s rodinou. K významným změnám ve vnímání sebe sama i celkové přeměně osobnosti jedince dochází ve starším školním věku, v období stojícím na pomezí mezi dětstvím a dospělostí. Tato přeměna však nezahrnuje pouze změny ve složce psychické, nýbrž i ve složce somatické a sociální. Toto období je považováno za jedno z nejdynamičtějších a nejkritičtějších, je pro něj typická emoční labilita jedince i snahy o částečné odpoutání se od rodičů a osamostatnění se. Podpora rodičů je zde však i nadále velmi důležitá.

3 Metody a techniky sběru dat

Pro účely bakalářské práce bylo zvoleno využití kvalitativního typu výzkumu, o kterém hovoří Hendl (2005) jako o pružném typu výzkumu, během kterého výzkumník vyhledává a analyzuje informace, přispívající k osvětlení výzkumných otázek, přičemž jsou tato data získávána přímo v terénu. Mezi přednosti Hendl (2005) řadí získání podrobného popisu a vzhledu do problematiky zkoumaného jevu, možnost zkoumání tohoto jevu v přirozeném prostředí a v neposlední řadě také dobrou možnost reagování na místní situace a podmínky. Vytýkána je naopak zejména značná osobní zainteresovanost výzkumníka a jistá následná subjektivnost výsledků. Za nevýhody bývají považovány také obtíže při zobecňování výsledků z důvodu omezeného počtu zkoumaných osob, které se obvykle navíc pohybují na jednom místě, a také časově náročnější etapa sběru dat a jejich následná analýza.

Technikou sběru dat bude v této práci hloubkový rozhovor vedený se žáky se zrakovým postižením vzdělávanými na základní škole formou inkluzivního vzdělávání. Vojtíšek (2012) uvádí, že je velmi vhodné využívat hloubkový rozhovor tam, kde je snaha poznat problém v co nejširším kontextu a odhalit nové souvislosti. Tento druh rozhovoru se využívá zejména v kvalitativních výzkumech. Neřídí se předem přesně stanoveným scénářem, naopak, jeho scénář je rámcový a obsah otázek, jejich pořadí i formulace jsou uzpůsobovány tazatelem až v průběhu rozhovoru. Na základě získaných dat bude vypracována případová studie, která bude dále analyzována. Případová studie je dle Hendla (2005) podrobné studium jednoho, popřípadě několika málo případů, během kterého se shromažďuje velké množství dat, přičemž je snaha o zachycení jejich složitosti. Očekává se, že pokud důkladně prozkoumáme jeden případ, popřípadě malé množství případů, budeme schopni lépe porozumět i případům podobným. Hendl (2005) také přirovnává případovou studii k mikroskopu, a to z toho důvodu, že hodnota případové studie závisí na tom, jak dobře je zaostřená, stejně jako již zmíněný mikroskop.

B Praktická část

4 Cíl práce a metodika výzkumu

4.1 Cíl práce a výzkumné otázky

Cílem předkládané bakalářské práce je přinést vhled do problematiky sebepojetí dítěte se zrakovým postižením vzdělávaného formou inkluzivního vzdělávání. Na základě cíle práce byla stanovena hlavní výzkumná otázka: *Jak se spolupodílejí činitelé školního prostředí, tedy učitelé, spolužáci a školní úspěšnost, na utváření sebepojetí dítěte se zrakovým postižením?*, a z ní vycházející podotázky:

1. *Jak se prožívá dítě se zrakovým postižením, vzdělávané v rámci inkluzivního vzdělávání v závislosti na své školní úspěšnosti?*

2. *Jak se prožívá dítě se zrakovým postižením, vzdělávané v rámci inkluzivního vzdělávání v závislosti na vztazích se spolužáky?*

3. *Jak se prožívá dítě se zrakovým postižením, vzdělávané v rámci inkluzivního vzdělávání v závislosti na vztazích s učiteli, kteří jej vzdělávají?.*

4.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor je sestaven za pomoci snowball sampling¹, kdy byly od matky prvního účastníka výzkumu získány kontakty na probandy další. Z těchto nominovaných jedinců si výzkumnice dále vybírala na základě kritérií věku, stupně a doby vniku zrakového postižení a formy vzdělávání. Výsledný vzorek se tedy skládá ze tří probandů, dvou dívek a jednoho chlapce, ve věku čtrnácti let vzdělávaných formou inkluzivního vzdělávání na základní škole běžného typu. Obsaženy jsou zde dva stupně zachování zrakových funkcí a to středně těžká slabozrakost a praktická

¹ Metoda sněhové koule je podle Příručky k provádění výběru metodou sněhové koule: Snowball sampling (2003) utvořena k získávání nových případů na základě postupné nominace další osoby potencionálně vhodné pro výzkum, již známými případy.

nevidomost. Záměrem výzkumnice bylo také obsáhnout tři možná období doby vzniku zrakového postižení, tedy vznik v období prenatálním, perinatálním i postnatálním. Během výzkumu se však zákonní zástupci jednoho z probandů rozhodli nadále výzkumu neúčastnit, a tak je výsledný zkoumaný vzorek bez zástupce mužského pohlaví.

Z důvodu ochrany osobních údajů a zachování anonymity všech zúčastněných jsou v práci namísto jmen uváděna pouze označení P1 (proband č. 1), P2 (proband č. 2) a P3 (proband č. 3).

4.3 Průběh šetření

Během měsíce listopadu roku 2015 byla domluvena osobní schůzka s matkou prvního z potencialních probandů. Výzkumnice se zná s rodinou osobně již delší dobu a dochází k jejich pravidelnému setkávání. Na této schůzce byly matce objasněny podrobnosti výzkumu a záměry práce. Účast na výzkumu byla probána i s její dcerou se zrakovým postižením. Výsledkem tohoto setkání byla dohoda o účasti probanda na hloubkových rozhovorech, které výzkum zahrnuje, a také získání několika kontaktů na další potencialní účastníky výzkumu. Ze tří kontaktů, které byly získány, však pouze jeden odpovídal kritériím, jenž si výzkumnice nastavila. Těmito kritérii byl věk probanda, stupeň a doba vzniku zrakového postižení a také inkluzivní forma vzdělávání realizována na základní škole běžného typu. Zákonné zástupce druhého z probandů odpovídajícího stanoveným kritériím se povedlo telefonicky kontaktovat po několika pokusech až na začátku roku 2016.

V únoru téhož roku začaly být realizovány hloubkové rozhovory s prvním probandem. Tyto rozhovory byly dohromady celkem čtyři a délka jejich trvání se odvíjela od věku probanda, tedy byla v rozpětí 20 až 30 minut (viz příloha č. 3 - Doslovný přepis rozhovoru). Uskutečněny byly v rámci několika návštěv výzkumnice u zkoumané osoby v domácím prostředí. Před zahájením prvního rozhovoru byla matka požádána o podepsání informovaného souhlasu (viz příloha č. 4 - Informovaný souhlas zákonných zástupců). První z hloubkových rozhovorů se uskutečnil v dětském pokoji,

a to na přání probanda během hry se stavebnicí Geomag. V místnosti nebyla přítomna žádná další osoba. Hned v úvodu zaznělo s ohledem na citlivost tématu sdělení, že pokud nebude chtít na některou z pokládaných otázek z jakéhokoli důvodu odpovídat, tak nemusí. Položena byla také otázka, zda proband souhlasí s tím, aby byly z uskutečňovaných rozhovorů pořizovány zvukové záznamy. Druhý rozhovor byl uskutečněn ve stejném týdnu jako rozhovor první, tentokrát však nad šálkem čaje v jídelně chvíli po příchodu probanda ze školy. Opět nebyla přítomna žádná další osoba, atmosféra byla přátelská. Třetí, původně plánovaný poslední rozhovor se uskutečnil následující týden opět v dětském pokoji v pozdních odpoledních hodinách.

Následně začaly být výzkumníci získané informace zpracovávány a na doporučení PhDr. Maněnové, se kterou byly výsledky konzultovány, se uskutečnil ještě jeden doplňující rozhovor s probandem a následně i jeho matkou. Oba tyto rozhovory se odehrály v jeden den za účelem získat některé chybějící údaje potřebné pro sestavení osobní anamnézy, jež je součástí vypracované případové studie. I tento poslední, čtvrtý rozhovor se odehrál v dětském pokoji při hře se stavebnicí Geomag, a to bez přítomnosti dalších osob. Zapojena byla také projektivní metoda vycházející z modifikovaného Testu nedokončených vět (viz příloha č. 5- Test nedokončených vět), která měla pomoci alespoň částečně nastínit vztah účastníka rozhovoru k jeho rodině. Krátce na to proběhl v jídelně nad šálkem kávy rozhovor s matkou probanda zaměřený na údaje, které její dcera neznala nebo si již nevybavovala zcela přesně. Výzkumníci bylo také umožněno nahlédnout do lékařských zpráv a zpráv z Centra zrakových vad. I zde před zahájením rozhovoru zaznělo vzhledem k citlivosti tématu sdělení skutečnosti, že pokud matce nebude některá z vyřčených otázek příjemná a tudíž na ni nebude chtít odpovídat, tak nemusí. Výzkumnice se také tázala, zda může z rozhovoru pořídít zvukový záznam. Na tuto otázku zazněla kladná odpověď.

Na začátku měsíce března 2016 se povedlo získat kontakt na dalšího možného probanda. Následně došlo k telefonickému kontaktování jeho zákonných zástupců a smluvení osobní schůzky. Na setkání byli rodiče informováni o záměrech této práce i uskutečňovaného výzkumu. Došlo také k zodpovězení všech jimi položených dotazů.

Poté rodiče podepsali informovaný souhlas a domluvili si s výzkumníci konkrétní termíny rozhovorů.

Během první poloviny měsíce března pak byly s probandem uskutečněny 3 hloubkové rozhovory, které byly vždy s ohledem na jeho věk v rozpětí 20 až 30 minut. První setkání se odehrálo u zkoumaného doma, v pracovní den v odpoledních hodinách. Došlo během něj k seznámení výzkumnice s probandem a zodpovězení všech položených otázek k výzkumu. Během této úvodní části, probíhající u jídelního stolu v kuchyni jejich bytu byla přítomna matka. U rozhovoru jako takového již nebyla přítomna žádná další osoba. Vzhledem k citlivosti tématu zazněla na začátku rozhovoru informace, že pokud si nebude proband přát z jakéhokoli důvodu na některou z položených otázek odpovídat, tak nemusí. Řada přišla opět i na dotaz, zda mohou být z realizovaných rozhovorů pořízeny zvukové záznamy. I druhý a třetí rozhovor se uskutečnil u probanda doma, tentokrát však již v dětském pokoji, kde byly výzkumnici ukázány i některé jím využívané speciální pomůcky (např. speciální dřevěné stojany a několik lup). Po třetím rozhovoru s probandem byla požádána o rozhovor i jeho matka, která pomohla doplnit chybějící informace nezbytné pro sestavení osobní anamnézy, jež je součástí předkládané případové studie. Tento rozhovor probíhal v přátelském duchu nad hrnkem s kávou u jídelního stolu v kuchyni. Přítomen u něj byl i zkoumaný proband. Matka výzkumnici mimo jiné umožnila nahlédnout i do lékařských zpráv, zpráv z pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogického centra. Ani zde nechyběla otázka, zda si může výzkumnice z jejich rozpravy pořídit zvukový záznam, a ujištění, že pokud bude některá z otázek příliš citlivá a nebude na ní chtít odpovídat, tak samozřejmě nemusí. Této možnosti neodpovědět však nebylo využito ani u jednoho z uskutečněných rozhovorů.

Telefonicky smluvená osobní schůzka s rodiči třetího probanda proběhla v polovině měsíce března. Její průběh se velmi podobal setkáním ve dvou předchozích případech. I zde byli zákonní zástupci informováni o záměrech práce a uskutečňovaného výzkumu. Výzkumnice jim zodpověděla také veškeré jejich dotazy. Následovalo podepsání informovaného souhlasu a domluvení termínu prvního rozhovoru. Ten se odehrál v druhé polovině měsíce března a to opět u účastníka výzkumu v domácím prostředí.

V úvodu schůzky došlo k jeho seznámení s výzkumníci a zodpovězení všech položených dotazů. Během této části rozhovoru byli přítomni i rodiče. Probandovi bylo sděleno, že v případě, že si nebude přát na jakoukoli z položených otázek odpovědět, tak nemusí. Zazněl také dotaz, zda si může výzkumnice z rozhovoru pořídit zvukový záznam. Tento rozhovor trval 25 minut a na konci byl smluven termín další schůzky. Na počátku měsíce dubna, dva dny před další plánovanou schůzkou, bylo však její konání telefonicky zrušeno matkou probanda, a to bez uvedení důvodu. Ani přes opakovanou snahu o kontakt se však zákonné zástupce nepodařilo pro další spolupráci přesvědčit, proto se původně plánované tři následující rozhovory již neuskutečnily. Informace získané z prvního rozhovoru nejsou z etických důvodů v předkládané práci žádným způsobem uváděny ani interpretovány.

5 Zpracování výsledků a analýza dat

5.1 Případová studie - proband č. 1

Čtrnáctiletá P1 má krátké tmavě hnědé vlasy a tmavě hnědé oči. Je nižší plnoštíhlé postavy. Líčidla nepoužívá, velmi ráda však nosí šperky vyrobené z různých materiálů. Obléká se dle příležitosti - do školy a do společnosti spíše elegantně, na doma a pobyt venku volí oblečení sportovní. Dává si záležet na drobných detailech, kterými jsou např. opasky, brože či čelenky do vlasů. Na svůj vzhled dbá. Matka ji často upozorňuje na špatné držení těla. Povahově je velice přátelská a otevřená, ráda navazuje kontakty s novými lidmi. Při každém z uskutečněných setkání se usmívala a měla dobrou náladu. Narodila se v roce 2001, matka byla prvorodička. Průběh těhotenství byl zcela v normě, o rizikové těhotenství se nejednalo. Krátce po narození dítěte se rodiče P1 rozvedli. Matka a otec žijí nadále v oddělených domácnostech, každý v jiné části České republiky. Zmiňovaná nezletilá přebývá ve společné domácnosti s matkou, jejím novým manželem a tříletým bratrem. S otcem udržuje kontakt jak telefonický (otec dceři pravidelně několikrát do týdne telefonuje), tak i osobní (jsou uskutečňovány jeho pravidelné návštěvy). Vztah s rodiči je vřelý, občas se však ze strany P1 objevuje vzdorovité chování. S bratrem se mají velmi rádi, společně si hrají a vzájemně pomáhají. *„Ráda se starám o bráchu, hraju si s ním... Brácha se o mně stará jako kdybych byla... Jako kdybych viděla.“*

Porod proběhl bez komplikací a i somatický vývoj se zdál být zcela v normě. Od dvou let se však zrakové funkce P1 začaly výrazně zhoršovat. To bylo způsobeno tumorem mozku, jenž byl diagnostikován až v příliš pokročilém stádiu a který poškodil oční nervy. *„Typický příznaky tumoru mozku se u ní objevovaly už asi od tří let, hrozně se jí zhoršoval zrak, porušily se oční nervy... Nicméně tumor byl pozdě diagnostikován a operace proběhla až v pěti letech, když přišla o zrak úplně.“* V důsledku patologie způsobené nádorem mozku došlo k úplnému přerušení levého očního nervu. Do jisté míry byl poškozen i zrakový nerv pravý. **Zraková ostrost jediného funkčního - pravého oka je v pásmu praktické nevidomosti.** Od této doby

musí P1 dojíždět několikrát ročně na pravidelné kontroly do fakultní nemocnice, aby byl případný návrat nálezu tentokrát odhalen včas. Při položení otázky, jak se P1 na vznik zrakového postižení adaptovala, matka odpovídá: „*To je těžký, to nedokážu říct... Ale byla moc statečná. Možná i díky tomu, že přicházela o zrak postupně, tak to pro ni nebyl takový šok...*“ Barevné obrazce v základních barvách a odstínech velké v průměru přibližně 5 cm dokáže při fixaci před pravým okem rozlišit. K orientaci v neznámém prostředí používá bílou hůl. P1 „*si taky musí píchat růsták² a má sníženou funkci štítné žlázy, tak na to bere Eutirox.*“

Jesle P1 nenavštěvovala. Ve třech letech nastoupila do speciální mateřské školy pro zrakově postižené. „*Byla to přímo oční školka. No, a byly tam i dvě sestry, který si nás braly do takový místnosti, kde s náma trénovaly oči na různých přístrojích a tak.*“ Na otázku, jak se na nové prostředí adaptovala, matka odpovídá: „*Adaptace byla v pohodě, všichni tam byli moc hodní.*“ I samotná P1 vzpomíná na mateřskou školu v dobrém. „*Ve školce se mi líbilo, fakt jako moc. My jsme měli úplně geniální učitelky. Jsme měli dvě. Jedna byla na zpívání a učila nás všemožný písničky, a ta druhá byla na vyrábění. S tou jsme vyráběli různé věci a učila nás různé básničky. Měli jsme taky nádhernou obrovskou zahradu ve školce.*“ Od pěti let navštěvuje také speciálně pedagogické centrum.

K základnímu vzdělání nastoupila ve věku sedmi let. „*Měla jsem odklad, to kvůli tomu nádoru jsem šla pozdějc, až v sedmi letech...*“ I adaptace na školní prostředí byla naprosto bezproblémová. „*Měla štěstí na úžasnou paní učitelku, která jí dokázala výborně integrovat a skvěle formovat spolužáky. S příchodem nové paní učitelky se to ale o dost zhoršilo...*“ Integrovaná byla ve škole běžného typu hned od počátku povinné školní docházky. „*Vůbec nás ani nenapadlo, že by nebyla integrována. O tom jsme nikdy neuvažovali.*“ Integrace však již od počátku skrývala úskalí, jež museli rodiče překonávat. Jedním z nich byl výběr vhodné asistentky pedagoga, kterou má P1 od druhé třídy. Vzhledem k malým finančním prostředkům, které jsou na tuto pozici poskytovány ze státního rozpočtu, byla z pohledu rodičů potřeba opatřit sponzora na její plat. „*Člověk, který je výrazně finančně podhodnocený, nebude nikdy vykonávat*

² Růstový hormon

svojí práci na sto procent, a my chceme pro naši P1 jen to nejlepší...“ Sponzora rodiče sháněli také na přepsání všech učebnic do Braillova písma, dotvořených hmatovými obrázky. „Večery jsme trávili vyráběním hmatových pomůcek...“ Nezbytné bylo také pořízení kamerové televizní lupy a postupně dalších kompenzačních pomůcek, které P1 při vzdělávání využívala, např. Pichtova psacího stroje či později notebooku s hlasovým výstupem, Braillského řádku aj. Zkoumaná P1 si na svůj první den ve škole vzpomíná takto: „Vešli jsme do školy, tam nám učitelky rozdaly různé dárky. Pak jsme šli do třídy a tam měli na lavicích připravené učebnice.“ Dodává však, že se jí ve škole vůbec nelíbilo, „protože tam byly strašný učitelky. Byly zlé, nenáviděly ty děti a nadávaly jim sprostě, třeba vy parchanti a takhle...“ Ani vztahy se spolužáky nebyly ideální. „No, ze začátku jsme se nebavili vůbec, pak už jsme se začali kamarádit. Ale s některýma jsem se nekamarádila vůbec. Byli zlí... Jedna holka o mě říkala holkám, že jsem jako stoprocentní kráva a že prostě nevidím, a ať se se mnou nebaví...“ Matka dodává: „Někteří byli v pohodě, postupně ale nadšení ochabovalo. Potom jí někteří úplně ignorovali, jiní k ní byli vstřícnější... Našly se však i děti, které jí záviděly a žárlily na výhody integrace“.

S přestupem na druhý stupeň došlo také ke změně školy. P1 nastoupila na školu církevní, která byla integraci otevřena výrazně více, než škola původní. Ve třídě je kromě P1 integrován také chlapec s poruchou autistického spektra. Ačkoli sem přicházela s jistými obavami, jak na ní bude okolí reagovat, adaptovala se zde velmi dobře. „Tam to bylo úplně o hodně moc příjemnější. Ne jen v učitelích, ale i v dětech. Ty byly o hodně lepší, byly víc kamarádky.“ První den v nové škole si vybavuje poměrně podrobně. „Bylo to tak, že jsme do školy přijely normálně s mamkou, pak se mi pan učitel představil, řekl mi, P1, podej mi ruku, zaveďu tě do třídy a ukážu ti, kde budeš sedět s paní asistentkou. No, a normálně jsem se seznámila s panem učitelem a říkala jsem si, ty vogo, nikdo se se mnou nebude chtít kamarádit, protože nevidím, báb ho a mám tam partu kámošek.“ P1 má z této školy také poměrně četné zkušenosti s tím, že její spolužáci rádi poznávají různé speciální pomůcky, které používá a nezděra kdy, by chtěli také umět některé pro ně zajímavé činnosti, jež P1 ovládá. Např. na otázku: „V čem si myslíš, že by chtěli být tvoji spolužáci jako ty?“ odpovídá:

„Chtěli by strašně umět psát na tom stroji, na kterým píšu³. Ehm... A číst Braillova⁴, to mi taky děsně závidí.“ Ve spolupráci s paní učitelkou na výtvarnou výchovu jim to bylo částečně umožněno např. při výrobě hmatové knihy doplněné popisky Braillovým písmem. Ačkoli se třída člení na různé skupinky, nemá P1 jen nejužší okruh přátel, ale kamarádí se téměř se všemi ve třídě (vyjma kluků, kteří „zlobí“). Na dění zde se podílí aktivně, skupinu je schopna i sama vést, dokáže se prosadit. K učitelům na této škole má P1 kladný vztah. *„Náš třídní pan učitel je jakoby hodnej, milej, ale když řeknu po pravdě jednu zápornou věc, tak je docela měkkej.“* Jednou se však vyskytl i konflikt s jednou paní učitelkou, který musel být řešen asistentkou pedagoga a panem ředitelem. *„Na fyziku máme ale strašnou učitelku... Je strašně protivná a hlavně... Hlavně je hubatá... Jednou mi řekla, že jí ruším, když píšu na Pichtáku⁵, a že tam prostě pak kvůli mně děti blbě slyší... No jako já jsem měla sto chutí jí normálně poslat do prdele... Pardon.“*

Na otázku, jaká je žákyně, odpovídá: *„No, jako, že dávám právě hodně i pozor a myslím si, že jsem při těch hodinách taková jako hodně pozorná, prostě dávám hodně pozor, soustředím se, co můžu a nevnímám nic jinýho, než vykládání toho učitele.“* Na stupnici od 1 do 10, kdy 1 je nejhorší a 10 nejlepší se označila jako číslo 10. Prospěchově převažuje hodnocení „výborný“, na vysvědčení se několikrát objevuje i známka „chvalitebný“.

Po základní škole by ráda nastoupila na gymnázium, o vysoké škole neuvažovala. *„To ne, to si myslím, že na to nemám.“* Svým budoucím povoláním si prozatím není vůbec jistá. Dobře si uvědomuje, jak moc je pro ni v tomto ohledu její zraková vada limitující. Zajímala by ji např. práce architektky, ošetřovatelky zvířat nebo vychovatelky v dětském domově, *„jenže bez očí to nejde...“* Její volnočasové aktivity jsou velice rozmanité. *„Baví mě čtení, moc ráda mám plavání, koukání na různé ty přírodopisný dokumenty, poslouchání muziky, audioknih...“* Ze sportů pak doplňuje

³ Pichtův psací stroj funguje na principu bodů vyražených do silnějšího papíru, které nevidomý vnímá hmatem

⁴ Braillovo bodové písmo je speciální reliéfní písmo, tvořené různými kombinacemi šesti bodů uspořádaných do dvou vedle sebe umístěných tříbodových sloupců. Čtenář vnímá toto písmo hmatem a je určeno především pro komunikaci osob nevidomých, popřípadě i hluchoslepých (Bendová, 2011).

⁵ Pichtův psací stroj

lyžování, jízdu na kole a chůzi po horách. Několikrát již také navštívila lezeckou stěnu. Moc ráda má také zvířata, především psy a koně. Během letních prázdnin každoročně navštěvuje letní tábor, jehož program je celý veden v anglickém jazyce. Líbí se jí, že vždy výrazně zlepší svou angličtinu. Má tady také množství kamarádek, se kterými se zde stýká již dlouhá léta a na které se vždy těší. V období prázdnin většinou s rodiči také hodně cestuje a to nejen po Čechách, ale i po různých jiných zemích světa.

Když má zmiňovaná P1 říci, kdo vlastně je a jak by se popsala, začíná zmínkou o své zrakové vadě. „*Můžu říct jakoby slečna, která má prostě porušený jeden oční nerv a vidí špatně na pravé oko a na levé vlastně nevidí vůbec. A má docela, když to řeknu, můžu to říct popravdě? Těžkej život... Má docela těžkej život... Bez očí vlastně...*“ Ze svých vlastností pak vyjmenovává: „*Jsem hodná, kamarádká a ráda každému pomůžu. No, a negativní, to je taková, že se jako třeba jakoby hned naštvu.*“ S odpovědí na otázku, v čem je lepší, než ostatní příliš neváhá a odpovídá: „*Umím líp, než ostatní číst Braillo⁶.*“ Jako předměty, které jí jdou nejlépe, zmiňuje dějepis, anglický jazyk, německý jazyk, matematiku, přírodopis a výtvarnou výchovu. Jedná se o předměty, které vyučují její oblíbení učitelé. Na dotaz opačný, tedy v čem je horší než ostatní jmenuje školní předměty „*matika, chemie, fyzika, přírodopis...*“, a svou nižší úspěšnost v těchto předmětech vysvětluje slovy: „*No, protože je to hodně o představivosti, je to hodně abstraktní a člověk si to musí představovat... No, a já to mám těžší, protože nevidím...*“ Pokud byla stejná otázka položena v několika různých rozhovorech, objevil se zde občas rozpor v odpovědi, např. matematiku a přírodopis jednou zmiňuje jako svou silnou stránku, podruhé jako svou slabší stránku. Zeptáme-li se jí, jak by ji hodnotili druzí (učitelé, spolužáci), sděluje, že by ji popsali tak, jako ona sebe na začátku, tedy že je hodná, kamarádká a každému ráda poradí. Spolužáci, které nemá příliš v oblibě „*by odpověděli jinak... No to ani nechci říkat, jak...*“ Tito spolužáci se jí někdy také posmívají a trochu žárlí na výhody integrace. P1 si myslí, že jim může připadat nespravedlivé např. to, že má v některých předmětech individuální hodiny, je zkoušena z menšího množství naučené látky apod. Většinou se od tohoto ale dokáže oprostit a dělá, jako že tam nejsou. „*Ono je to pak většinou přejde ...*“ Ve třídě má také

⁶ Braillovo bodové písmo

spolužáky, kteří se jí v takových chvílích zastanou. Cíle, kterých by chtěla v budoucnu dosahovat, si nastavuje spíše v kratším časovém horizontu, a to většinou po konzultaci s někým starším, komu důvěřuje (např. matka, učitel, psycholog). Ty bývají reálné s ohledem na její schopnosti a zdravotní stav, jehož limity si velmi dobře uvědomuje.

Shrnutí

P1 je čtrnáctiletá dívka, navštěvující osmou třídu základní školy běžného typu, které mělo až do dvou let zrak zcela v pořádku. Následně se její zrakové funkce začaly zhoršovat, a to v důsledku tumoru mozku, který byl odhalen a operován příliš pozdě, až v době, kdy levý oční nerv tumor zcela přerušil a pravý oční nerv významně poškodil. Zraková ostrost jediného funkčního - pravého oka je v pásmu praktické nevidomosti.

V předškolním věku navštěvovala speciální mateřskou školu. Základní vzdělávání je od začátku realizováno v rámci integrace na základní škole běžného typu, a to za pomoci asistentky pedagoga a využití množství speciálních pomůcek (např. počítač s hlasovým výstupem, Pichtův psací stroj aj.). Základní školy již vystřídal dvě. Na současné škole je výrazně spokojenější, zejména díky lepší atmosféře ve třídě způsobené větší otevřeností učitelů k inkluzi a přátelštějším vztahům se spolužáky.

Jako žákyně se hodnotí kladně, na vysvědčení se objevují převážně známky „výborně“, několikrát také známka „chvalitebně“. Škola je jedním z mála prostředí, ve kterém se může výkonově srovnávat s dětmi intaktními stejného věku a ve kterém často prožívá pocit úspěchu. Zrakové postižení je nedílnou součástí jejího „Já“, nemá však pocit, že by ji ve škole omezovalo nějakým významným způsobem. Pokud se narazí na některou z oblastí, kde by se mohly objevit komplikace, jsou většinou dopředu řešeny v rámci poskytnutých podpůrných opatření. Vztahy se spolužáky jsou pro P1 velice důležité, nejednou si totiž zažila posměch a zlé jednání spolužáků, které se objevilo kvůli jejímu zrakovému postižení či žárlivosti na některé z výhod integrace.

Významnou roli zde hraje i osobnost učitelů. Když se na první škole, kterou P1 navštěvovala, stavěli učitelé proti integraci do opozice, byli ve stejném duchu naladěni

i jejich žáci ke spolužačce se zrakovým postižením. Pravým opakem toho jsou pozitivní vztahy s učiteli i spolužáky na škole současné, která je integrací, potažmo inkluzí, výrazně více otevřená.

5.2 Případová studie - proband č. 2

Čtrnáctiletá P2 má delší světlé vlasy, tmavě hnědé oči a poněkud nižší, korpulentní postavu. Nosí dioptrické brýle, líčidla nepoužívá. Vlasy má s oblibou staženy do ohonu na temeni hlavy, oblečení nosí spíše sportovní, pohodlné. Je však vidět, že jí na jejím vzhledu záleží a pečuje o sebe. Na každé z uskutečněných schůzek byla velmi příjemná a usměvavá, při první schůzce však byla patrná nervozita vyplývající z komunikace s člověkem, pro ni do té doby neznámým. Tato nervozita se však již během první schůzky s výzkumníci výrazně snížila. Narodila se v roce 2001 z plánovaného těhotenství jako druhé dítě v úplné rodině. Průběh těhotenství byl zcela v normě, rozhodně nešlo o těhotenství rizikové. Matka, otec i starší sestra se na narození miminka těšili. Vztahy s rodiči jsou velmi vřelé, se sestrou se P2 občas dostává do sporů, ty jsou však většinou schopny řešit samy bez přítomnosti rodičů.

První komplikace nastaly v době porodu, kdy došlo v důsledku komprese pupečníku k dušení plodu a vzniku asfyxie. Novorozená P2 musela být resuscitována, a na základě této příhody došlo ke vzniku svalové hypotonie. Zraková vada byla u P2 odhalena v šesti týdnech věku, „*když se jí odкрыla ta oční blanka, co mají ty miminka. Oči jí kmitaly, jako když se rozbije obraz na obrazovce a běhá nahoru a dolů. Já jsem si nejdřív myslela, že je slepá...*“ Na následném vyšetření ve fakultní nemocnici byla odhalena **porucha jednoduchého binokulárního vidění**, díky které mohou u jmenované nastat obtíže v prostorové orientaci a samostatném pohybu, ale také problémy v hloubkovém vidění, vnímání prostoru a prostorových vztahů, odhadu vzdálenosti a rychlé orientaci v prostoru. Tato zraková vada je řešena brýlovou korekcí. Mimo to byl P2 diagnostikován také **Nystagmus horizontalis et rotatorius**, jenž se projevuje kmitáním očních bulbů ve směru horizontálním i rotačním. Objevují se tedy bezděčné oční pohyby, jež jsou vůlí neovlivnitelné a které vznikají v důsledku

poruchy tonické inervace okohybných svalů řízené souměrně z obou polovin centrálního nervového systému a z obou sítnic. **Zrakové funkce jsou v pásmu středně těžké slabozrakosti.** Při pohledu do dálky se objevuje kompenzační postavení hlavy s natočením doprava. Dle lékařů jde o poruchu, která je dědičná. Matka je však přesvědčena, že vznikla v důsledku komplikací během porodu: *„Byla přidušená při porodu. A ochablo jí jakoby veškerý svalstvo, tím pádem ona má i ten tonus takovej, i to oční svalstvo jí jakoby ochablo a díky tomu má ten oční nystagmus.“* Ačkoli matka tvrdí, že nystagmus nemohla její dcera podědit po nikom z rodiny, hovoří po chvíli o příbuzném, který nystagmem trpí stejně jako její dcera. Zdůrazňuje však velmi podobný průběh obou porodů: *„Můj táta má bratrance, a ten má úplně stejnou poruchu. Je mu teda už přes padesát, ale taky byl přidušený při porodu, omotaný pupečník, a tenkrát eště, když se děti rodily, tak se jim pomáhalo na svět kleštěma, takže prodělal dětskou mozkovou obrnu... A ten oční nystagmus má taky. Takže o tom, že to je dědičný... No nevěřím tomu!“* Sestra i matka trpí lehkou krátkozrakostí, jež je u obou řešena brýlovou korekcí. Od osmi týdnů do dvou měsíců cvičila matka s P2 Vojtovu metodu a to každý den 6x. *„Bylo to těžký, ale nedovolila jsem si s ní necvičit, aby mi jednou nemohla říct, podívej, tys se mnou necvičila a takhle jsem dopadla...“* Pohybový vývoj P2 byl celkově opožděn. Sedět začala v deseti měsících a chodit v šestnácti měsících. Následně bylo také zjištěno, že se P2 při porodu porušila i hypofýza, *„takže jí nepracujou žlázy s vnitřní sekrecí tak, jak by měly. Od tří let si tedy píchá růstový hormon a bere ještě hormon kůry nadledvinek - hydrokortizon. A asi dva roky zpátky zjistili, že má sníženou funkci štítné žlázy, takže bere prášky ještě na štítnou žlázu“.*

Jesle nenavštěvovala a v době od narození do nástupu do mateřské školy, tedy tří a půl let, náležela výchova i veškerá péče o ni její matce. Ta sama uvádí, že to bylo vzhledem ke zdravotnímu stavu dcery a povolání jejího manžela (řidič z povolání v Německu) velice náročné. Následně se na výchově začala podílet i instituce mateřské školy. Zařazena byla ve třídě běžného typu. Adaptace na nové prostředí probíhala bez problémů. *„Já jsem učitelka. Stejný režim jako ve školce měly holky i doma, takže to pro ni nebyl vůbec žádný problém“.* I sama jmenovaná P2

vzpomíná na období, ve kterém navštěvovala mateřskou školu s úsměvem. „*Byly tam hodný učitelky a hlavně jsem tam měla babičku svojí. Byla tam jako kuchařka*“.

Do školy nastoupila ve věku sedmi let, a to nejen kvůli její nezralosti, ale také kvůli operaci strabismu, kterou prodělala v šesti letech. I adaptace na školu byla bezproblémová. Na první školní den vzpomíná P2 jako na pěkný, do školy se velmi těšila. Na otázku, co jí v ten den ve třídě zaujalo, odpověděla: „*Mě se jako líbilo, že jsme měli hezkou třídu s docela dost věcmi, ale zase se mi nelíbila bílá lesklá tabule*“. Tato tabule jí výrazně ztěžovala sledování látky na ní uváděné. K jejímu odstranění však došlo až na druhém stupni. Do základní školy nastupovala P2 s doporučením pedagogicko-psychologické poradny na vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Paní učitelka, která ji učila v 1. až 3. třídě však nevolila vhodné tempo výuky, proto P2 nestíhala plnit všechny zadané úkoly, a tak doháněla velké množství učiva doma s matkou. „*Musely jsme s mamkou všechno dohánět. Co jsem nestihla ve škole, tak jsem dostala za domácí úkol. Takže jsem třeba od čtyř do sedmi dělala domácí úkoly*“. V průběhu pěti let na prvním stupni se P2 vystřídal tři různé učitelky. Dle slov P2 byly stále lepší a hodnější, držely se také více jejího individuálního vzdělávacího plánu. Na prvním stupni nebyla P2 oficiálně integrována, veškerá individuální a odlišná práce s ní probíhala na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny a dohodě matky a danou paní učitelkou. „*No, na tom prvním stupni to bylo jako o domluvě, měli jednu učitelku, maximálně na tělocvik měli někoho jinýho, takže to fungovalo na domluvě mezi mnou a učitelkou*“.

I přestup na druhý stupeň byl bez adaptačních problémů. Od počátku šesté třídy je v této škole oficiálně integrována. „*No, a od toho druhýho stupně jsme se domluvili s paní ředitelkou, že teda uděláme integraci, protože ona má i problém s prostorovou orientací a oni tam vlastně přecházejí do různých učeben a na každý předmět se jim střídá jiný učitel, takže proto integrace. Já vám to řeknu, Adélko, takhle, já si myslím, že by žádná integrace bejt nemusela, kdyby ti učitelé nebyli líný*“. Od téhož roku navštěvuje P2 také speciálně pedagogické centrum pro zrakově postižené a má ve škole asistenta pedagoga. Tento asistent zde není pouze kvůli ní, ale také kvůli chlapci s narušenou komunikační schopností, jenž dochází do stejné třídy. Na výuku cizích

jazyků je s ní ve třídě asistentka jiná. Po příchodu asistentky pedagoga do třídy se na určitou dobu vyskytl ve třídě problém. „*Jak ty děti nebyly na toho asistenta ve třídě zvyklý a v tý šestý třídě tam byl, tak měly pocit, že za P2 všechno dělá.*“ Tento problém byl vyřešen v průběhu prvního čtvrtletí školního roku, a to prostřednictvím několika rozhovorů třídní učitelky se žáky. Při výuce používá P2 také několik speciálních stojanů na pomůcky, kamerové a světelné lupy. K většině učitelů má vřelý vztah, stejně tak k oběma asistentkám pedagoga. Za celou dobu výuky na základní škole se nesešla s tím, že by se k ní některý z vyučujících choval odlišným způsobem, než k ostatním spolužákům. Má ráda především učitele, kteří jsou trpěliví a spravedliví. Pobuřuje ji, pokud na ni či její spolužáky kladou učitelé nároky příliš nízké. „*Nebaví mě přírod'ák. Máme učitelku, která nám dává úkoly jak z pátý třídy a i písemky... To je fakt hrozný...*“

Na otázku, jaká je žákyně odpovídá: „*pilná, v hodinách hodná a pracovitá.*“ Na stupnici od 1 do 10, kdy 1 je nejhorší a 10 nejlepší se označila jako číslo 8. Prospěchově převažuje hodnocení „výborný“, objevuje se i známka „chvalitebný“. Z matematiky má hodnocení „dobrý“. Zraková vada ji při studiu z jejího pohledu nikterak neomezuje. Ačkoli bývala dříve s pracovním tempem trochu pozadu, dnes už je schopna se jím vyrovnat ostatním spolužákům. Potřebuje však pomoc při zaznamenávání probrané látky. „*Mi asistentka píše výpisky na počítači, abych to přečetla. Já škrábu jako kocour...*“

V budoucnu by ráda vystudovala střední a následně vysokou školu a vykonávala povolání buďto maséra, fyzioterapeuta či sociálního pracovníka. Také by chtěla pomáhat lidem. Kolektivu ve třídě se spíše straní a není v něm příliš oblíbená. „*Ve škole jsem spíš jako ten introvert, takovej ten samotář prostě.*“ Spolužáci se s ní nyní „baví“ o dost méně, než v předchozích ročnících. Třídní kolektiv se dělí na skupinky a vytváří party, které se spolu „baví“ nebo „nebaví“. Chlapec se s ní nekamarádí žádný, ačkoli se chlapci kamarádí s ostatními děvčaty zcela běžně. Často se s nimi hádá kvůli tomu, že vyrušují v hodině a dělají ve třídě nepořádek. Děvčata s ní kamarádí, ale většinou nejde o příliš hluboká přátelství. Skutečné kamarádky má P2 dle svých slov ve třídě tři, s těmi se stýká i mimo školu. „*No, za kamarádky tam mám asi tři holky a ty bydlí jako i tady, jako kousek ode mě, takže jsme občas chodily ven*“

a prostě tadyto. Prostě jsou takový kamarádský, přátelský no. Přijdou o přestávce a povídají si se mnou a takový tadyto, no...“. Ve volném čase „*chodím úplně nejraději plavat a blbnout do bazénu, někdy taky ven na koloběžku. A taky si ráda maluju nebo hraju hry na mobilu.*“ Během letních prázdnin navštěvuje každoročně letní tábor na jednom z blízkých rančů. Spíše, než na kamarády se sem však těší na táborový program, který ji vždy velmi baví. „*A když nejsem na táboře, jezdím s tatškou kamionem. Pak jsem u babičky, s mamkou na dovolený a pak jezdím zase s tatškou kamionem.*“

Když je P2 dotazována na její vlastnosti, začíná nejprve vlastnostmi negativními: „*hodně nadávám, a taky jsem vzteklá, no*“. Na požádání přidává i výčet vlastností pozitivních, kterých je nakonec výrazně více: „*někdy hodná, pracovitá, občas srandovní, kamarádská, pilná... A ještě přátelská*“. S odpovědí na otázku, v čem je lepší, než ostatní dlouho váhá a nakonec odpovídá: „*asi v ničem*“. Po povzbuzení a trvání na jiné odpovědi přichází s tím, že „*v němčině a češtině*“, mimo školu prý pak „*zvládá lépe jak ségra vaření*“. Na dotaz opačný, tedy v čem je horší než ostatní odpovídá bezprostředně a bez zaváhání: „*matika, ježdění na kole a ježdění na kolečkových bruslích*“. Zeptáme-li se jí, jak by ji hodnotili druzí (učitelé, spolužáci), sděluje vlastnosti: „*kamarádská, hodná, pracovitá, pilná*“, někteří spolužáci by ji prý mohli hodnotit také jako línou. Cíle, kterých by chtěla P2 dosáhnout, ať už v kratším či delším časovém horizontu, si nastavuje reálně možné a to i s ohledem na své dovednosti a zdravotní stav.

Shrnutí

P2 je čtrnáctiletá dívka, která navštěvuje osmou třídu základní školy běžného typu. První komplikace se objevily v době porodu. V důsledku komprese pupečníku došlo k dušení plodu, vzniku asfyxie a svalové hypotonie. Novorozená P2 musela být resuscitována. Zraková vada byla odhalena v šesti týdnech. Diagnostikována byla porucha jednoduchého binokulárního vidění a nystagmus horizontalis et rotatorius. Zrakové funkce P2 jsou v pásmu středně těžké slabozrakosti.

V předškolním věku navštěvovala mateřskou školu běžného typu a stejně tak tomu bylo i při nástupu k základnímu vzdělávání. Oficiálně integrována byla až s přestupem na druhý stupeň, kdy jí byla do třídy přidělena také asistentka pedagoga. Ta zde není pouze kvůli P2, ale také kvůli chlapci s narušenou komunikační schopností. Na výuku cizích jazyků je s ní ve třídě asistentka pedagoga jiná. Při vzdělávání používá také některé speciální pomůcky, např. různé dřevěné stojany či televizní kamerovou lupu aj.

Jako žákyně se hodnotí kladně, na vysvědčení převažují známky „výborně“ a chvalitebně“. Z matematiky má hodnocení „dobrý“. Škola jí nevadí, učení ji docela baví. Většinu učitelů i spolužáků má ráda, v kolektivu však není příliš oblíbená. Většinou bývá spíše pasivní, čeká, až s ní kontakt naváže někdo jiný. Někdy by ráda sama s někým navázala hovor či se zapojila do aktivit spolužáků, ale neví, jak na to. V kolektivu se nedokáže prosadit. Často má také tendenci svou osobu nejprve kritizovat. Své pozitivní vlastnosti či chválu něčeho, co jí jde, v rozhovorech uvedla až po vyzvání. Ačkoli měla dříve problémy se zvládnutím pracovního tempa ve škole, dnes už tyto problémy odezněly a P2 nemá pocit, že by jí její zraková vada při studiu nějakým významným způsobem omezovala. Jiný způsob vzdělávání by rozhodně zvolit nechtěla.

5.3 Odpovědi na výzkumné otázky

Podotázka č. 1:

Jak se prožívá dítě se zrakovým postižením, vzdělávané v rámci inkluzivního vzdělávání v závislosti na své školní úspěšnosti?

P1 se v závislosti na své školní úspěšnosti prožívá jako velice pilná a šikovná žákyně. V jejím školním hodnocení převažují známky „výborný“ a „chvalitebný“. Když se měla ohodnotit na stupnici od 1 do 10, kdy 1 je nejhorší a 10 nejlepší, označila se jako číslo 10. Říká o sobě, že je ve škole soustředěná a dává velký pozor. Uvádí také několik předmětů, které jí jdou z jejího pohledu lépe, než jejím spolužákům (např. dějepis, anglický jazyk, matematika, přírodopis). Některé z předmětů uvedených,

jako její silná stránka (např. matematika, přírodopis) však v jiném rozhovoru uvedla jako předměty, které jí příliš nejdou. Tento rozpor se objevil v závislosti na aktuálním psychickém rozpoložení P1 a byl provázaný se získáním známky z tohoto předmětu, která se jí příliš nezamlouvala.

P2 se v závislosti na školním prospěchu prožívá jako úspěšná a ve škole pracovitá žákyně. Její školní hodnocení zahrnuje zejména známky „výborný“ a „chvalitebný“, z matematiky má pak na vysvědčení pravidelně hodnocení „dobrý“. Na stupnici od 1 do 10, kdy 1 je nejhorší a 10 nejlepší se označila jako číslo 8. V rozhovoru uvedla, že se ve škole hodně snaží a pravidelně se na vyučování doma připravuje (sama i s matkou). Uvádí několik předmětů, které jí jdou lépe, než ostatním (např. německý jazyk, český jazyk, přírodopis). Baví ji především předměty, které může aplikovat i v reálném životě.

Podotázka č. 2:

Jak se prožívá dítě se zrakovým postižením, vzdělávané v rámci inkluzivního vzdělávání v závislosti na vztazích se spolužáky?

P1 se v současné době prožívá jako vcelku oblíbený člen třídního kolektivu. Ve třídě má svou „partu“ nejlepších kamarádek, ale přátelí se i s většinou ostatních spolužáků. V kolektivu se dokáže prosadit a někdy přebírá i vůdčí roli. V minulosti (na první škole, kterou navštěvovala), se však díky negativním vztahům s některými spolužáky prožívala spíše jako „neoblíbená, slepá holka, o kterou nikdo nestojí“. V této době se jí spolužáci posmívali a byli na ni zlí. Někteří také žárlili na jisté výhody, které jí integrace přinášela. P1 tak byla spíše pasivní, do školy chodila nerada a také se jí zhoršil školní prospěch.

P2 se v závislosti na vztazích se spolužáky prožívá jako nepříliš oblíbená. Ve třídě má jen tři kamarádky, ostatní se s ní příliš nekamarádí, kluci se s ní „nebaví“ vůbec. V rozhovoru uvádí, že se s ní spolužáci kamarádí výrazně méně, než dříve. Ve vztazích je hodně pasivní, nedovede se v kolektivu prosadit a celkově se ho spíše straní. Spolužáci se jí někdy také posmívají a často se s nimi dostává do sporů.

Podotázka č. 3:

Jak se prožívá dítě se zrakovým postižením, vzdělávané formou inkluzivního vzdělávání v závislosti na vztazích s učiteli, kteří jej vzdělávají?

P1 se na základě vztahu s učiteli, kteří ji vzdělávají, prožívá jako „úplně normální holka“. Téměř nikdy se na současné škole nesetkala s tím, že by k ní některý učitel přistupoval jiným způsobem, než k žákům ostatním (vyjma individuálních hodin). Některé učitele má P1 raději, než jiné a to zejména díky jejich povaze a vlastnostem. Předměty, které tyto učitelé vyučují, pak zmiňuje také jako své oblíbené. Je možné, že se raději a důkladněji připravuje na předměty, které vyučují její oblíbení učitelé, aby se před nimi ukázala jako šikovná a aby v jejich očích „stoupila její cena“.

P2 se na základě vztahu, který má s učiteli, kteří jí vzdělávají, prožívá jako pilná a šikovná žákyně. Pochvala z jejich úst je pro P2 nesmírně důležitá, je pro ni velkým motivačním faktorem. I P2 má učitele, které má raději. Jde především o učitele, kteří jsou „hodní a neřvou“. Na práci potřebuje mít také dostatek času a tak má raději učitele, kteří jsou trpěliví a příliš na ni nespěchají, přesto na ni však kladou dostatečně vysoké nároky (v rozhovoru uvedla, že jí vadí, když ji i třídu učitelé podceňují a dávají jim příliš jednoduché úkoly). I v tomto případě jsou pak probandem uváděny jako oblíbené spíše předměty, které vyučují právě tyto oblíbení učitelé.

Hlavní výzkumná otázka:

Jak se spolupodílejí činitelé školního prostředí, tedy učitelé, spolužáci a školní úspěšnost, na utváření sebepojetí dítěte se zrakovým postižením?

Činitelé školního prostředí se podílejí na utváření sebepojetí dítěte se zrakovým postižením zcela zásadním způsobem. Škola je místem, kde dítě tráví velké množství času a má příležitost se výkonově srovnávat s intaktními spolužáky. To, zda zde bude prožívat pocity úspěchu nebo neúspěchu se může odrážet v jeho sebepojetí. Není však důležitý jen školní prospěch dítěte, ale také vztahy s okolím, tedy s učiteli a spolužáky. Je důležité, aby byli učitelé integraci (inkluzi) nakloněni a dokázali správným způsobem

pracovat jak s dítětem se zrakovým postižením, tak se třídním kolektivem. Žáci totiž velmi často zrcadlí jejich postoje, což bylo velmi pěkně viditelné např. na případu P1. V době, kdy navštěvovala první školu, kde byli učitelé spíše proti integraci zrakové postižené žáčky, stavěli se do opozice proti P1 i její spolužáci. Zažívala pak často posměch a útoky na její osobu, do školy chodila nerada. Kdežto po nástupu do nové školy, kde byli učitelé integraci nakloněni, není již se spolužáky téměř žádný problém.

6 Diskuse

Mnozí autoři (např. Štruma in Mertin a Gillernová, 2010) hovoří o velkém přínosu integrace, potažmo inkluze, spočívajícím zejména v obohacení, a to jak na straně jedinců s postižením, tak i na straně společnosti intaktní. Zdraví jedinci jsou touto cestou seznámeni s problémy lidí se zdravotním postižením i jejich potenciálem, na základě čehož u nich dochází k rozvoji tolerance, empatie i přirozeného sociálního citění. Jedinci se zdravotním postižením zase snáze získávají sebedůvěru a učí se hodnotit své vlastní schopnosti a dovednosti (Opatřilová, 2009). Tyto teze potvrzuje i provedený výzkum. P1 v rozhovorech uvedla, že především spolužáky často zajímá, v čem se její život liší od života intaktní populace. Má četné zkušenosti s tím, že její spolužáci rádi poznávají různé speciální pomůcky, které používá a nezděkuje, když by chtěli také umět některé pro ně zajímavé činnosti, jež ovládá (např. na otázku: „V čem si myslíš, že by chtěli být tvoji spolužáci jako ty?“ odpovídá: „*Chtěli by strašně umět psát na tom stroji, na kterým píšu*⁷. *Ehm... A číst Braillova*⁸, *to mi taky děsně závidí.*“).

Před nástupem žáka by měla mít škola dostatek času na konzultace s pracovníky speciálně pedagogického centra, kteří škole pomohou s přípravou na možná úskalí ve vzdělávání daného žáka, úpravou prostředí a pracovního místa žáka, přípravou organizace vzdělávání, podporou při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu apod. (Baslerová, 2012). Připravenost školního prostředí a pracovního místa žáka je nezbytná nejen z důvodu zrakové hygieny při práci, ale také např. kvůli umožnění samostatného pohybu žáka se zrakovým postižením, u kterého je orientace v prostoru značně ztížena. Úspěšnost školní integrace však nezávisí pouze na přípravě školního prostředí, ale také na připravenosti pedagogického sboru, rodiny žáka i žáka samotného (Baslerová, 2012). Právě osobnost pedagoga je velice důležitým faktorem, který úspěšnost integrace (inkluze) ovlivňuje. Pedagog by měl být integraci žáka se zrakovým postižením do své třídy otevřen a být připraven investovat do vztahu se žákem část sebe. Právě učitel je svým způsobem jednání vzorem pro ostatní žáky ve třídě, kteří jej většinou zrcadlí.

⁷ Pichtův psací stroj

⁸ Braillovo bodové písmo

Názorným příkladem nám může být zkušenost P1, která již vystřídala dvě základní školy. Když nastoupila do první třídy, byla zde paní učitelka na integraci připravená, otevřená pro získávání nových zkušeností, ochotná zkoušet nové věci. Tato vyučující uměla velmi dobře pracovat se třídním kolektivem i rodiči jejich žáků. Proto v době jejího působení ve třídě probíhalo vše bez problémů. Tato paní učitelka však odešla na mateřskou dovolenou, a tak tuto skupinu žáků přebrala učitelka, na kterou třída „zbyla“ a která rozhodně nebyla na práci s dítětem s těžkým zrakovým postižením připravena. Došlo k zásadní proměně vztahů ve třídě. Začala se objevovat šikana a posměch, významně se také zhoršil prospěch P1, do školy najednou chodila nerada. P1 v rozhovoru uvedla: *„Vůbec se mi tam nelíbilo, protože tam byly strašný učitelky. Byly zlé, nenáviděly ty děti a nadávaly jim sprostě, třeba vy parchanti a takhle. I děti byly zlé. Jedna holka o mě říkala holkám, že jsem jako stoprocentní kráva, a že prostě nevidím a ať se se mnou nebaví...“* V šestém ročníku pak došlo ke změně školy a P1 nastoupila ke vzdělávání na církevní základní školu, kam chodí doposud. Za třídního učitele má v současnosti speciálního pedagoga. Tento vyučující byl začlenění žákyně s těžkým zrakovým postižením do jeho třídy nakloněn. Je schopen volit vhodné výukové metody, správným způsobem pracuje se třídním kolektivem, dobře kooperuje s asistentkou pedagoga apod. Žákyně se zde tedy cítí výrazně lépe a školu opět navštěvuje ráda. *„Tam to bylo úplně o hodně moc příjemnější. Ne jen v učitelích, ale i v dětech. Ty byly o hodně lepší. Víc kamarádský.“* Podobnou zkušenost uvádí i P2, jejíž paní učitelka (v době navštěvování prvního stupně, kdy ještě nebyla oficiálně integrována) nevolila vhodné metody a tempo výuky, a tak musela P2 množství látky dohánět doma se svou matkou. *„Musely jsme s mamkou všechno dohánět. Co jsem nestihla ve škole, tak jsem dostala za domácí úkol. Takže jsem třeba od čtyř do sedmi dělala domácí úkoly.“* Zde však tento problém nebyl způsoben nechutí paní učitelky k začlenění žákyně se zrakovým postižením do její třídy, ale spíše její špatnou informovaností a nedostatkem zkušeností se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Velmi důležitá je také práce učitelů se třídním kolektivem a příprava třídy na integraci (inkluzi) spolužáka se zrakovým postižením. Obě účastnice výzkumu v rozhovorech uvedly svou zkušenost s tím, že jejich spolužáci v minulosti žárlili

na některé z výhod integrace, posmívaly se jim kvůli jejich postižení nebo měly pocit, že za ně vše dělá asistentka pedagoga.

Pro úspěšnost integrace (inkluze) jsou velice významné také psychické a osobnostní zvláštnosti žáka, aktuální úroveň jeho sebepojetí a sebehodnocení, ale i sociální a rodinné poměry, rodinné prostředí apod. (Baslerová, 2012). Z výzkumu je patrné, že zde není zcela rozhodující stupeň zrakového postižení, ale spíše schopnost žáka vhodným způsobem komunikovat a navazovat kontakty, nestavět se zbytečně do opozice proti ostatním, snaha hledat věci, které má se svými intaktními spolužáky společné, schopnost hledat z různých situací reálná východiska apod. Otevřená a přátelská P1 je i přes své těžké zrakové postižení (zraková ostrost jediného funkčního-pravého oka v pásmu praktické nevidomosti) přijímána kolektivem třídy výrazně lépe, než samotářská P2 se středně těžkým zrakovým postižením (zrakové funkce v pásmu středně těžké slabozrakosti).

S pocitem vlastního „Já“ se člověk nerodí. Toto „Já“ je utvářeno v průběhu celého života na základě zkušeností, a to i díky tomu, že během našeho života stále kontrolujeme naše vnější projevy, vzhled, i reakce okolí na naši osobu (Jedlička, 2015; Vágnerová, 2005). Prostředí školy je pro děti skutečně velmi důležité, protože zde tráví velkou část svého času, a mohou se zde výkonově srovnávat se svými intaktními spolužáky. Z výsledků výzkumu je patrné, že je pro všechny zúčastněné probandy škola a školní prospěch velice důležitý. Na pěkných známkách si velice zakládají. Škola je pro ně prostředím, kde často zažívají pocit úspěchu, což má velký vliv na jejich sebepojetí a sebehodnocení. Vágnerová (2005) však upozorňuje na to, že opakovaný neúspěch může vést k pocitu méněcennosti a negativnímu sebepojetí. V období puberty si dítě utváří adekvátnější obraz o svých přednostech i nedostacích a zcela přirozeně hledá svou cestu k bezpečí a jistotě v zařazenosti. Je však potřeba děti vést k tomu, aby byly výhledově schopné nacházet bezpečí a jistotu samy v sobě, a také k adekvátnímu oceňování svých kladů a poznání případných nedostatků. Pokud dítě ví o svých přednostech, necítí se být tolik ohroženo svými nedostatky. Mimo to je také akceptování reálných nedostatků důležitou podmínkou k jejich konstruktivnímu překonávání a nápravě. Názor dítěte na sebe sama by měl v ideálním případě směřovat

k aspiracím na horní hranici jeho možností, čemuž může právě integrace (inkluze) mezi intaktní spolužáky napomáhat. Nezbytnou podmínkou je zde však její správné provedení.

Závěrem je třeba poukázat také na limity této práce. Výsledky výzkumu nemusí být zcela objektivní vzhledem k malému výzkumnému vzorku, který se podařil výzkumnici pro tento výzkum zajistit. Limitem je také skutečnost, že výzkumný vzorek nakonec neobsahoval zástupce mužského pohlaví. V průběhu realizace výzkumu výzkumnice narazila také na nedostatečnost metod, které si v prvotním záměru nastavila, a kterými měly být pouze rozhovory se žáky se zrakovým postižením vzdělávaných v rámci inkluzivního vzdělávání. Aby byl získán dostatek informací, rozhodla se výzkumnice navíc uskutečnit rozhovory i s matkami probandů a také prostudovat jimi poskytnutou dokumentaci dítěte (lékařské zprávy, zprávy ze speciálně pedagogického centra...). Využita byla také doplňková metoda modifikovaného Testu nedokončených vět. Za výhodu lze naopak považovat stejný věk všech probandů a zastoupení různých stupňů a dob vzniku zrakového postižení. Pro podrobnější vhled do problematiky a umožnění jejímu hlubšímu porozumění by však bylo zapotřebí výzkumný vzorek značně rozšířit a následně výzkum opakovat.

Závěr

Tato práce se zabývala sebepojetím dětí se zrakovým postižením vzdělávaných v rámci inkluzivního vzdělávání, a to především v závislosti na jejich školní úspěšnosti, vztazích se spolužáky a také vztazích s učiteli, kteří je vzdělávají. Teoretická část byla rozdělena do tří kapitol. V kapitole první byl vymezen pojem zrakového postižení a také uvedeny informace o způsobech klasifikace zrakového postižení, možné etiologii jeho vzniku, dělení zrakového postižení na vrozené a získané, a možnostech vzdělávání jedinců se zrakovým postižením s ohledem na stávající legislativu České republiky. Kapitola druhá byla věnována sebepojetí, jeho složkám a vývoji. Opomenuto nebylo ani období staršího školního věku, které zde bylo přiblíženo zejména kvůli věku probandů do tohoto období spadajících. Třetí kapitola teoretické části popisovala kvalitativní výzkum realizovaný v praktické části a také hloubkový rozhovor, v této práci použitý jako hlavní technika sběru dat.

Empirická část byla realizována na základě několika hloubkových rozhovorů vedených se čtrnáctiletými žáky se zrakovým postižením vzdělávanými formou inkluzivního vzdělávání. V původním záměru šlo o probandy tři, jeden z nich (mimo jiné jediný zástupce mužského pohlaví) však v průběhu z realizace výzkumu na přání rodičů odstoupil, což vedlo k tomu, že byly rozhovory vedeny pouze se dvěma probandy. Aby bylo výzkumníci získáno dostatečné množství informací, byly navíc uskutečněny i rozhovory s matkami účastníků výzkumu a prostudovány dokumenty matkami poskytnuté (např. lékařské zprávy a zprávy ze speciálně pedagogického centra). Za doplňkovou metodu byl zvolen také modifikovaný Test nedokončených vět.

Cílem výzkumu bylo přinést vhled do problematiky sebepojetí dítěte se zrakovým postižením, vzdělávaného formou inkluzivního vzdělávání. Na základě provedeného výzkumu lze soudit, že inkluze sebepojetí dítěte ovlivňuje, a to značným způsobem. Zda je toto sebepojetí ovlivněno pozitivně či negativně, závisí na způsobu realizace inkluze a připravenosti všech jejích účastníků.

Tato práce může sloužit jako inspirativní materiál pro studenty zabývající se touto problematikou a také pro pedagogy zabývající se inkluzivním vzděláváním. Mohla by být také podnětem pro další výzkum v této oblasti.

Seznam literatury

1. BALCAR, Karel.: *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983, 232 s. ISBN 14-343-83.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ.: *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III: Education of pupils with special educational needs III*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 443 s. ISBN 978-807-3151-898.
3. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ.: *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné školy: Inclusive education in current Czech school*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 409 s. ISBN 978-80-210-5383-0.
4. BASLEROVÁ, Pavlína a kol.: *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012, 127 s. ISBN 978-80-244-3307-3.
5. BENDO VÁ, Petra.: *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada Publishing, 2011, 152 s. ISBN 978-80-247-3853-6.
6. BLATNÝ, Marek a kol.: *Psychologie osobnosti: Hlavní témata, současné přístupy*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2010, 304 s. ISBN 978-80-247-3434-7.
7. BLATNÝ, Marek, Alena PLHÁKOVÁ.: *Temperament, inteligence, sebepojetí: Nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR; Tišnov: Sdružení SCAN, 2003, 150 s. ISBN 80-86620-05-0.
8. ČÁLEK, Oldřich.: *Raný vývoj dítěte nevidomého od narození*. Praha: Univerzita Karlova, Sborník pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, 1984.
9. ČÁP, Jan.: *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova, 1993, 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
10. ČÁP, Jan, Jiří MAREŠ.: *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
11. FIALOVÁ, Ludmila.: *Body image jako součást sebepojetí člověka*. Praha: Karolinum, 2001, 269 s. ISBN 80-246-0173-7.

12. FINKOVÁ, Dita, Libuše LUDÍKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ.: *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007, 158 s. ISBN 9788024418575.
13. FONTANA, David.: *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2010, 383 s. ISBN 978-80-7367-725-1.
14. HAMADOVÁ, Petra, Lea KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ a Zita NOVÁKOVÁ.: *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007, 125 s. ISBN 978-80-7315-159-1.
15. HARTL, Pavel.: *Psychologický slovník*. Praha: Jiří Budka, 1993, 297 s. ISBN 80-901549-0-5.
16. HENDL, Jan.: *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
17. HYVÄRINEN, Lea.: *Dopad zrakového postižení na celkový vývoj. Materiály pro vnitřní potřebu Společnosti pro ranou péči*, Praha, 2001.
18. JANKOVSKÝ, Jiří.: *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením; somatopedická a psychologická hlediska*. Vyd. 2. Praha: Triton 2006, 173 s. ISBN 80-725-4730-5.
19. JEDLIČKA, Richard a kol.: *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: Prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada Publishing a. s., 2015, 544 s. ISBN 978-80-247-5980-7.
20. KOHOUTEK, Rudolf a kol.: *Základy sociální psychologie*. Praha: CERM, 1998, 181 s. ISBN 80-7204-064-2.
21. Kolektiv autorů.: *Můj spolužák... se specifickými potřebami*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, 2014, 215 s. ISBN 978-80-7435-479-3.
22. KÜBLER-ROSS, Elisabeth.: *O smrti a umírání*. Hradec Králové: Jiří Královec a agentura Linqua, 1993, 251 s. ISBN 80-900134-6-5.

23. KUCHYNKA a kol.: *Oční lékařství*. Praha: Grada, 2007, 768 s. ISBN 978-80-247-1163-8.
24. LANGMEIER, Josef, Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
25. LECHTA, Viktor.: *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010, 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
26. MACHOVÁ, Jitka.: *Biologie člověka pro učitele*. Praha: Karolinum, 2008, 269 s. ISBN 978-80-7184-867-7.
27. MATĚJČEK, Zdeněk.: *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. Vyd. 3. Jinočany: H&H 2001, 147 s. ISBN 80-86022-92-7.
28. MERTIN, Václav.: *Na co se často ptáte- ze zkušeností dětského psychologa*. Praha: Scientia, 2004, 179 s. ISBN 80-7183-346-9.
29. MERTIN, Václav, Ilona GILLERNOVÁ.: *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010, 248 s. ISBN 978-807-3676-278.
30. MICHALÍK a kol.: *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2011, 511 s. ISBN 978-807-3678-593.
31. MICHÁLKOVÁ, Zdeňka.: *Speciálněpedagogická čítanka*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003, 171 s. ISBN 80-7290-109-5.
32. NAKONEČNÝ, Milan.: *Psychologie osobnosti*. Praha: ACADEMIA, 2003. ISBN 80- 200-0628-1.
33. NOVOHRADSKÁ, Hana.: *Vybrané kapitoly z oftalmopedie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2009, 85 s. ISBN 978-80-7368-731-1.
34. NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HŘÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ.: *Vývojová psychologie*. Vyd. 4. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012, 82 s. ISBN 978-802-6101-154.

35. Odborná pracovní skupina. *Příručka k provádění výběru metodou sněhové koule: Snowball sampling*. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003, 108 s. ISBN 80-86734-08-0.
36. OPATŘILOVÁ, Dagmar.: *Analýza současného stavu inkluzivního vzdělávání v České republice u jedinců s tělesným postižením v předškolním a základním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 322 s. ISBN 978-802-1050-303.
37. OPATŘILOVÁ, Dagmar, Marie VÍTKOVÁ.: *Faktory úspěchu ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Factors of success in context with inclusive education of pupils with special educational needs*. Brno: Masarykova univerzita, 2012, 2. sv., 266 s. ISBN 978-80-210-5996-22.
38. PIPEKOVÁ, Jarmila.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Vyd. 2. Brno: Paido, 2006, 404s. ISBN 80-7315-120-0.
39. PRÁZDNÁ, Radka.: *Význam výpočetní techniky v procesu edukace žáků a studentů se zrakovým postižením*. České Budějovice, 2009. Disertační práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Fakulta zdravotně sociální. Vedoucí práce Jiří Jankovský.
40. RENOTIÉROVÁ, Marie.: *Základy speciální pedagogiky II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, 34 s. ISBN 80-244-1099-0.
41. ŘÍČAN, Pavel.: *Cesta životem*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004, 390 s. ISBN 80-717-8829-5.
42. SEDLÁČKOVÁ, Daniela.: *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada Publishing a.s., 2009, 128 s. ISBN 978-80-247-2685-4.
43. SLAVÍK, Jan.: *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. Praha, Portál, 1999, 190 s. ISBN 80-7178-262-9.
44. SLOWÍK, Josef.: *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007, 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

45. SUCHOMEL, Aleš.: *Somatická charakteristika dětí školního věku s rozdílnou úrovní motorické výkonnosti*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004, 140 s. ISBN 80-7083-900-7.
46. TANNENBERGOVÁ, Monika, Katarína KRAHULOVÁ a kol.: *Jak se stát férovou školou II.: Inkluzivní vzdělávání v praxi*. Brno: Liga lidských práv, 2010, 55 s. ISBN 978-80-87414-02-6.
47. TRACHTOVÁ, Eva a kol.: *Potřeby nemocného v ošetrovatelském procesu*. Brno: Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů. 2013, 185 s. ISBN 978-80-7013-553-2.
48. Ústav zdravotnických informací a statistiky České Republiky.: *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN- 10: Vyd. 2*. Praha: Bomton Agency, 2008, 860 s. ISBN 978-80-904259-0-3.
49. VÁGNEROVÁ, Marie.: *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha: Karolinum, 1995, 182 s. ISBN 80-718-4053-X.
50. VÁGNEROVÁ, Marie.: *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
51. VÁGNEROVÁ, Marie, Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ.: *Psychologie handicapu*. Vyd. 2. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Pedagogická fakulta, 2003, 40 s. ISBN 80-708-3765-9.
52. VÁGNEROVÁ, Marie.: *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246- 0841-3.
53. VÁGNEROVÁ, Marie.: *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2005, 356 s. ISBN 80-246-0841-3.
54. VÁGNEROVÁ, Marie.: *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika-vychovatelství*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008, 127 s. ISBN 978-80-7372-306-4.
55. VÁGNEROVÁ, Marie.: *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

56. VALENTA, Milan a kol.: *Přehled speciální pedagogiky; rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014, 269 s. ISBN 978-80-262-0602-6.
57. VÍTKOVÁ, Marie.: *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004, 326 s. ISBN 80-7315-071.
58. VOJTÍŠEK, Petr.: *Výzkumné metody: Metody a techniky výzkumu a jejich aplikace v absolventských pracích vyšších odborných škol*. Praha: Vyšší odborná škola sociálně právní, 2012, 54 s. ISBN 978-80-905109-3-7.
59. VYMĚTAL, Jan.: *Lékařská psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003, 397 s. ISBN 80-7178-740-X.

Internetové zdroje

1. FINKOVÁ, Dita, Veronika RŮŽIČKOVÁ a Kateřina STEJSKALOVÁ. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav speciálně pedagogických studií. *Edukační proces u osob se zrakovým postižením*. Olomouc, 2010. Dostupné také z: <http://tdt.upol.cz/soubory/edukacny-proces-u-osob-se-zrakovy-postizenim.pdf>
2. Úplné znění školského zákona č. 561/2004 Sb. [online] ve znění pozdějších předpisů. c 2004 [cit. 2015-11-25]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>
3. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních [online] ve znění pozdějších předpisů. c 2005 [cit. 2015-11-25]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>
4. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online] ve znění pozdějších předpisů. c 2005 [cit. 2015-11-25]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Kategorie zrakového postižení dle MKN

Příloha č. 2: Stupně psychosociálního vývoje podle E. H. Eriksona

Příloha č. 3: Doslovný přepis jednoho z rozhovorů

Příloha č. 4: Informovaný souhlas zákonných zástupců

Příloha č. 5: Test nedokončených vět

Příloha č. 1

Kategorie zrakového postižení dle MKN

Položka	Druh zdravotního postižení
1.	Střední slabozrakost zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/18 (0,30) - minimum rovné nebo lepší než 6/60 (0,10); 3/10 - 1/10, kategorie zrakového postižení 1
2.	Silná slabozrakost zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/60 (0,10) - minimum rovné nebo lepší než 3/60 (0,05); 1/10 - 10/20, kategorie zrakového postižení 2
3.	Těžce slabý zrak a) zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 3/60 (0,05) - minimum rovné nebo lepší než 1/60 (0,02); 1/20 - 1/50, kategorie zrakového postižení 3 b) koncentrické zúžení zorného pole obou očí pod 20 stupňů, nebo jediného funkčně zdatného oka pod 45 stupňů
4.	Praktická nevidomost zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí 1/60 (0,02), 1/50 až světlocit nebo omezení zorného pole do 5 stupňů kolem centrální fixace, i když centrální ostrost není postižena, kategorie zrakového postižení 4
5.	Úplná nevidomost ztráta zraku zahrnující stavy od naprosté ztráty světlocitu až po zachování světlocitu s chybnou světelnou projekcí, kategorie zrakového postižení 5

Zdroj: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů - desátá revize (MKN-10), vydal Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR

Příloha č. 2

Stupně psychosociálního vývoje podle E. H. Eriksona

Stádium	Věk	Hlavní úloha	Pozitivní řešení	Negativní řešení
Novorozenec, kojeneček	0 až 1 rok	Základní důvěra proti nedůvěře.	Budování důvěry k ostatním.	Nedůvěra, odmítavost.
Batole	1 až 3 roky	Autonomie proti stydlivosti	Schopnost sebekontroly bez ztráty sebeúcty. Schopnost spolupracovat a projevovat se.	Sebeomezování nebo poddajnost. Tvrdohlavost a vzdor.
Předškolní věk	3 až 5 let	Iniciativa proti vině.	Poznávání vlivu asertivity na okolí. Získávání schopnosti hodnotit vlastní chování.	Nedostatek sebedůvěry, pesimismus, strach z neúspěchu. Přehnaná kontrola chování. Nepřiměřené tlumení aktivity.
Školní věk	6 až 12 let	Snaživost proti méněcennosti.	Tvořivost a sebeovládání. Pěstování smyslu pro svoje kompetence a vytrvalost.	Snaživost x pocit průměrnosti. Ztráta naděje. Odmítavý postoj ke škole a spolužákům.
Adolescence	13 až 19 let	Identita proti zmatení rolí.	Koherentní vnímání sebe sama. Přiměřené projevování svých schopností.	Zmatenost, nerozhodnost, neschopnost seberealizace v povolání.
Raná dospělost	20 až 24 let	Intimita proti izolaci.	Navázání intimního vztahu s jiným člověkem. Zodpovědnost za práci a vztahy.	Neosobní vztahy. Vyhýbání se vztahům, kariéře a zodpovědnosti za vlastní život.
Dospělost	25 až 65 let	Generativita proti stagnaci.	Kreativita, produktivita, starost o druhé.	Nedisciplinovanost, zaměření na sebe, ztráta zájmů a zodpovědnosti.
Zralost, stáří	Nad 65 let	Sebepřijetí proti zoufalství.	Akceptace smyslu a jedinečnosti vlastního života. Přijetí.	Pocit ztráty, opovrhování ostatními.

Zdroj: TRACHTOVÁ, E. A KOL. Potřeby nemocného v ošetřovatelském procesu (2013)

Příloha č. 3

Doslovný přepis jednoho z rozhovorů

Takže, jak už jsem říkala před chvílí, budeme mluvit hlavně o tobě, a proto důležitá věc na začátek, pokud nebudeš chtít na jakoukoli otázku z nějakého důvodu odpovídat, tak nemusíš. Stačí říct jen, že nechceš odpovědět, a nemusíš, ano?

„Jasný.“

A ještě jedna věc, o které už jsem také před chvilkou mluvila, ráda bych si náš rozhovor nahrála, abych pak třeba nepopletla to, co jsi mi říkala... Mohu?

„Jo, jasně. Mluvíš jako nějaká profesorka, hrozně důležitě.“ (smích)

Vážně? No, tak to bude asi proto, že jde o důležité věci... Tak můžeme začít?

„Ehem..“ (Souhlasně pokyvuje hlavou)

První otázka, kterou jsem si pro tebe připravila je taková hodně na zamyšlení. Ráda bych věděla, kdo to podle tebe je ta naše P1... Kdo vlastně jsi? Co bys o sobě řekla? Jak by ses popsala?

„No, prostě... Jak bych ti to řekla tyjo? No, to je vážně docela zajímavá otázka...“

Ano, taková na zamyšlení.

„Taková fakt hodně na zamyšlení...Můžu říct jakoby slečna, která prostě má porušenej jeden oční nerv a vidí špatně na pravé oko a na levé oko nevidí vůbec, ale na pravé oko vidí a má docela, když to řeknu, můžu to říct po pravdě těžkej život?“

No jasně, že to můžeš říct, můžeš říct úplně všechno, co budeš chtít...

„... a má docela těžkej život.... Bez očí vlastně...“

No, a jaká jsi ještě? Jaký jsi třeba člověk? Nebo jaká jsi kamarádka nebo třeba dcera?

„Jsem hodná, ráda každému poradím, pomůžu, ráda se starám o bráchu, hraju si s ním... Brácha se o mně stará jako kdybych byla... Jako kdybych viděla. To můžu říct, ne?“

No jasně, to můžeš říct. Hele a zkus mi říct pět tvých dobrých a pět záporných vlastností. Nejdřív ty dobrý, ať začneme tím hezčím, ne?

„Ráda poradím každému svému kamarádovi, a když mám narozeniny, tak je vždycky pozvu na narožky a vždycky spolu vymyslíme nějaký blbosti a vždycky si spolu hrajeme různý hry a tak.“

Takže pokud jsem to dobře pochopila, tak jsi přátelská a ráda pomáháš druhým, je to tak?

„No...“

A napadla by tě ještě nějaká další tvá pozitivní vlastnost? Třeba něco, co na tobě mají ostatní rádi, nemusí to být úplně zrovna vlastnost.

„Tak já nevím, za co mě mají rádi.“

A co máš na sobě ráda třeba ty?

„Mě nic nenapadá už“.

Nenapadá tě nic? Tak zkusíš třeba nějakou negativní vlastnost?

„Tak třeba jako negativní věc, je třeba taková vlastnost, že třeba taková, že se hned třeba jakoby naštvu.“

Aha, že se hned naštvěš... A nějaká další, napadne tě?

„Už asi ne.“

Už asi ne... A ani žádná další pozitivní tě zatím třeba nenapadla?

„Ne.“

Tak třeba ještě, co ti jde líp, než ostatním?

(smích) „Umím líp, než ostatní číst Brailla.“

Aha, číst Brailla... No, a co ještě?

„Ehm....“ (přemýšlí) „... mně nic nenapadá už...“

No, a co ti jde třeba hůř než ostatním?

„Matika, chemie, fyzika, přírodopis...“

A proč myslíš, že zrovna tohle ti to jde hůř?

„No, protože je to hodně o představivosti, je to hodně abstraktní a člověk si to musí představovat...“

Hm, to je těžké, to je fakt. No a čím jsi třeba jiná, než ostatní?

„Že nevidím.“

No, ale ještě něčím jiným můžeš být přeci jiná, než ostatní...

„Nevím už... Třeba že nemůžu dělat nějaký sporty nebo tak...“

No, a co třeba v něčem pozitivním? V nějaké pozitivní oblasti jsi třeba jiná, než ostatní? Že jsi třeba v něčem daleko lepší, než ostatní?

„Já nevím...“

Už tě nic nenapadá jo? Dobře, tak další otázka... Jaká je vaše třída?

„No... Jakoby ptáš se jako na třídu nebo celkově jako na děti?“

No, já myslím jako děti ve třídě, já jsem se špatně vyjádřila, promiň.

„No, děti... No, jakoby neřeknu, že jsou neslušný, ale že na sebe mluví jako i docela hodně sprostě.“

Jo, to jsi mi říkala no dneska, že jsou to sprostáčci poslední dobou...

„Jo, sprostáčci sprostý... Mluví na sebe sprostě, nadávají si, píšou si o hodinách nějaký drzý psaníčka a tím provokují učitele. Třeba minulej rok jeden kluk, můžu říct teď něco sprostýho trochu?“

(Smích) No, asi můžeš.

„No, že jeden kluk nakreslil vloni na tabuli znak píči a dostal z toho dvojku z chování.“

Ježiš, no, to se totiž taky nedělá, žejo...

„To je strašný vid’?“

No, to je teda pěkný zlobič ten kluk. No, a jak bys tedy charakterizovala ty spolužáky? Jaké mají vlastnosti?

„No... Holky jsou slušný a hodný, to se musí nechat, ale kluci za to jsou sprostý... Nějaký kluky mám prostě zaškatulkovaný, jsou to prostě sprostáčci nad sprostáky, že prostě s nima nebudu mluvit.“

Všichni jsou takový, jo? Není tam třeba ani jeden kluk, co by...

„Né, né, né... To jako nějací jsou hodní jo a nejsou sprostý, ale většina z nich prostě je taková.“

No, a jaké máte ve třídě vztahy? Pěkné nebo...

„Pěkný, jako kamarádíme se, povídáme si všichni. Jakoby sice každé má jako nějakou partu jakoby kamarádů jo, ale prostě...“

Jo, jako že jsou tam různé skupinky kamarádů jo, mezi vámi?

„No jasně, skupinky kamarádů, jako že někdo se kamarádí s tím, jinej s tím, jo? Že prostě každé se kamarádí s někým jiným, jo? Ale prostě že ve třídě mám hodně kamarádů, kamarádek teda a kamarádů, takže se prostě kamarádíme, bavíme se spolu, povídáme si...“ (smích) „...říkáme si různé trapný vtipy, říkáme si kdo, koho miluje...“

Jo? A je tam hodně lásek jo u vás?

„No, jo, děláme si z nich třeba i srandu, když někdo miluje někoho a tak...“

Takže bys řekla, že tam máte pěkné vztahy?

„Já bych řekla, že tam máme hezký vztahy. Jo, a abych to řekla popravě, tak máme ve třídě jednoho autistu.“

Jo?

„A on to má jako docela hodně těžký...“

A s ním se taky kamarádíte?

„Jo, jo, jakoby neříkám, že se s ním nekamarádíme, ale jako je autista...“

No, hele, a podle čeho se třeba jako pozná, že jste dobří kamarádi?

„Že... Podle čeho se to pozná?“

No, podle čeho usuzuješ na to, že jste v té třídě dobří kamarádi.

„Podle toho, že někdo třeba řekne, pomůžes mi s něčím? A my mu prostě pomůžeme. Nebo třeba když pracujeme ve skupinách, tak se vždycky o přestávkách třeba domluvíme, kdo s kým bude, a vždycky si rozdělíme, kdo bude dělat co za funkci a vždycky, jo? A vždycky prostě každé máme nějakou funkci v tý partě a rozhoduje o něčem nebo třeba šéfuje tý partě nebo je vedoucí tý skupiny a tak...“

Takže jako hezky spolupracujete, pomáháte si...

„Spolupracujeme, pomáháme si a takový no...“

Aha, no, a co si o těch svých spolužácích tedy myslíš? Nejsou asi všichni stejní, nebo?

„Nejsou všichni úplně stejní, o některých si myslím, že jsou úplně h....“

A ostatní?

„Tím jsem chtěla něco naznačit, nebudu říkat, co...“

To je mi naprosto jasný (smích). No, a ti ostatní?

„A s těma ostatníma si myslím, že jsme kamarádi nad kamarády, a že prostě se s nima jen tak nepřestanu kamarádit.“

Tak to je moc hezké. A koho ve třídě máš třeba nejraději? Nebo máš tam někoho, koho máš nejraději?

„No hele, koho mám nejraději, nemám... Mám všechny stejně ráda, takže to ti řeknu dopodrobna prostě, nikoho, koho bych měla úplně nejraději, tak to prostě nemám.“

A třeba nějaká skupinka kamarádů, co máš třeba raději, než ostatní?

„Jo, to jo.“

Takže asi nemáš všechny úplně stejně ráda, v celé třídě...

„Máme, máme partu nejlepších kamarádek.“

Jo? A holky jenom jste tam nebo?

„Jo, holky jenom, no, jenom holky.“

A proč je máš ráda? Co na nich máš ráda?

Protože, protože... Prostě jsou hodný, přátelský, že prostě dokážou udělat vtipy, že nejsou hned naštvaní... Jo? Že prostě se dokážou smát, že prostě se smějou, jo a třeba to na nich mám ráda...

No, a je třeba něco, co by ti na nich vadilo? Na tadydletěch...?

„Ne.“

Nenajde se nic, jo?

„Ne.“

A co zase na těch, které tolik nemusíš, určitě tam bude skupinka takových, který úplně tolik nemusíš, tak co na nich nemáš ráda, proč je nemáš ráda?

„No, prostě, že třeba mluví sprostě, jsou pořád naštvaní, nedokážou se prostě smát, jsou takový jako hrozně vážný nebo jako... Nevím jak to prostě jako vysvětlit jo... Že jsou prostě takový vážný a myslí si jako, že jsou, ehm...“

Nejsou prostě pro každou srandu?

„Že prostě si myslí, že jsou prostě nejlepší ve třídě, a všichni aby před nima padali na zadek a my se všichni divili, co kdo řekne, jo, prostě že si z čehokoli, co se komu nepovede, dělají srandičky a třeba se i posmívají...“

Posmívají se i, jo? Hm, tak to budou takový zlomyslní asi vid', trošku... A je třeba něco, co se ti na nich líbí? Našla bys něco pozitivního?

„Ne.“

Vůbec nic? Ani jednu vlastnost?

„Ne.“

Ne... No, a co si myslíš, že si o tobě třeba myslí tvoji spolužáci? Jak myslíš, že by tě popsali? Třeba někdo z té vaší skupinky kamarádek...

„Tak popsaly by mě stejně, jako já sebe na začátku sama sebe.“

Tak jako jsi popsala sebe sama na začátku jo? Já tady mám totiž třeba otázku- co by asi tvoji spolužáci řekli, kdybych jim položila stejnou otázku jako tobě na začátku, tedy kdo je to ta P1?

„No, no, to by odpověděli jedno a totéž.“

Takže by odpověděli to samé, co ty?

„To samý, přesně to, co já na začátku.“

No, a jak myslíš, že by odpověděly ty děti, které ve třídě zas až tolik nemusíš? Myslíš, že by odpověděli trochu jinak nebo že by odpověděli taky stejně jako ty?

„No, to by odpověděli jinak a to nechci ani říkat.“

Raději to nechceš ani říkat, myslíš, že by to nebylo nic hezkého, jo? To jsou nějaké zlomyslné děti nebo?

„Hajzlové...“

No, a co si myslíš, že se líbí těm tvým kamarádkám na tobě? Těm spolužačkám v té vaší partě... Tak asi bude něco, za co tě mají rády ne? Bude to třeba možná to, že jim vždycky pomůžeš, jak jsi říkala na začátku?

„No, a nebo třeba... třeba.... Teď třeba vyrábíme na výtvarce, to můžu říct rovnou, jak se mě ptáš, tak můžu doplnit, že naše paní učitelka na výtvarku dostala takovej nápad, že jsme začali vyrábět hmatový knížky, jakoby pro děti, a že já jsem to popisovala v Braillu... My jsme spojily svoje síly a holky dělaly stromy listnatý a jehličnatý a já jsem k tomu dělala v Braillu popisky.“

Aha, tak to je pěkné.

„Jo, jako že jsme prostě to takhle dělaly a že jsme spojily svoje síly, dohodly jsme se, kdo bude dělat co, jo, a že prostě jsme si nejdřív udělaly jakoby obrys toho, a... Jo? Prostě, že jsme to takhle dělaly a takhle jsme to s holkama prostě vymyslely.“

Tak to je moc hezké. A to takhle vymyslela paní učitelka, jo? Nebo...?

„No, teda ze začátku to napadlo mě, ale holky s tím úplně úžasně souhlasily, a tak jsme se dohodly s holkama, co kdo bude vyrábět, a já jsem se rozhodla, my jsme si jako řekly, že já budu dělat jako popisky v Braillu, a že prostě už jsme to takhle vyrobily a je to úplně úžasný. Udělaly jsme třeba strom, plod, list, větvičku, jo? Všechno...“

Takže je to takový atlas stromů, jo? Nebo něco takového?

„Je to taková knížka atlas stromů no a dá se to do takových desek a tam jsou stromy jako nadpis, jo?“

Tak to je pěkné, to je moc hezký nápad. A to pak budete někomu dávat?

„No, a to potom pošleme a potom se to dá třeba dětem ve školce nebo tak...“

Aha, tak to je moc pěkné P1, to se mi líbí. No hele, a mám tady třeba ještě otázku, v čem si myslíš, že by třeba ty holky chtěly být jako ty?

„Ehm...“ (přemýšlí) „Číst Brailla, to mi třeba děsně závidí.“

Jo? To ti závidí?

„To by chtěly strašně umět, nebo třeba psát na tom stroji, na kterým píšu..“

Na Picht'áku?

„Jo. Že to by třeba taky chtěly děsně umět holky.“

No, já bych třeba chtěla umět psát všemi deseti, jako umíš ty. Já do počítače všechno datluju těma svýma dvouma prstama a ty umíš hezky psát všema deseti. A je ještě něco v čem by třeba chtěly být jako ty? Myslíš, že by bylo třeba ještě něco takového?

„Tak to nevím už, už nevím, už mě nic nenapadá...“

No, a myslíš, že je třeba něco, co se jim na tobě nelíbí? Čím je třeba občas trochu štveš?

„To si myslím, že ne.“

Myslíš si, že ne... Dobře... No, a jak ty se mezi těmi svými spolužáky cítíš?

„Normálně.“

Líbí se ti tam?

„Jo, jako líbí se mi tam, no.“

Líbí se ti tam... A vzpomněla by sis třeba, co tě napadlo, když jsi do téhle třídy přišla poprvé?

„To můžu říct úplně na rovinu, ze začátku jsem si prostě myslela, že jako tam budu mít potíže najít si prostě kamarády a kamarádky, ale nakonec jsem si prostě našla kamarádky. Tolik kamarádek, že prostě jsem byla úplně šťastná jako blecha, že mám tolik kamarádek, který se se mnou kamarádí, baví se se mnou, jo, že prostě i.. Jako nedokážu to říct... Jako prostě že mě to jako zaujalo, že prostě mě holky berou jako ségru, jako kdyby byly prostě moje ségry, že se máme rádi, jo...“

Jste jako ségry, to je moc pěkné. Takže sis rychle našla kamarády, když jsi přišla do této třídy?

„No, jakoby holky a děti si hned všimly, že špatně vidím, a prostě holky ke mně přišly, seznámily jsme se, skamarádily jsme se a do teďka spolu kamarádíme.“

Tak to je hezké, to máte dlouhé přátelství, když vám to takhle vydrželo.

„Od šestý třídy vlastně.“

No, a co si myslíš, že napadlo tenkrát je, když jsi přišla tenkrát do té třídy? Myslíš, že je něco napadlo?

„No... Tak jako myslím si, že jako si říkali v hlavě určitě, jako v duchu, skamarádíme se s ní nebo ne? Jo? Prostě že jako ze začátku nevěděli, co vlastně dělat.“

No, a myslíš třeba, že když jsi tam přišla a zjistili, že špatně vidíš, že se třeba trochu báli? Nebo tak něco? Že třeba nevěděli, jak se s tebou kamarádit?

„Ne, ne to ne...“

Myslíš, že ne. Dobře. No, a myslíš, že je nějaký rozdíl v tom, jak se k tobě chovali tenkrát a jak se k tobě chovají dneska?

„Ne.“

Je to pořád to samé, všichni se chovají pořád stejně, máš pořád ten svůj okruh kamarádů a už jsi to jak dál nerozšiřovala?

„Jo, ne. Teda skamarádila jsem se ještě s holkama z Běčka, takže jakoby...“

To je jako vedlejší třída?

„No my už jsme teďka Áčko a Běčko spojený, protože nějaký děti odešly na gympl a bylo málo dětí...“

Takže vás spojili, takhle ty dvě třídy dohromady. No, a je třeba nějaký rozdíl mezi tím, jak se k tobě chovají děti tady a jak se k tobě chovaly děti předtím v té škole, kam jsi chodila dřív? Kde to je lepší?

„Tam si vo mně si mysleli, že jsem úplně stoprocentní k...“

Takže je to tady jednoznačně lepší, jo?

„Jedna holka o mně říkala holkám, že jsem jako stoprocentní kráva a že prostě nevidím a že prostě, ať se se mnou nebaví...“

A ony jí poslechly, jo?

„Jo, ony jí poslechly, šuškaly si o mně něco za rohem a dělaly ze mě úplně blbou...“

Takže to nebyli vůbec žádní kamarádi tam, takže tady je to tedy jednoznačně lepší?

„Jo.“

No hele, a ještě mám jednu takovou otázku... Už jsme se bavily o tom, kdo jsi, jací jsou tvoji kamarádi, ale mně by zajímalo ještě, jaká bys třeba chtěla být, čeho bys chtěla dosáhnout nebo co by ses ještě chtěla naučit... Ať už třeba za deset let nebo třeba až budeš dospělá...

„To nevím zrovna...“

To nevíš zrovna? Nenapadá tě třeba nic, co by ses chtěla třeba ještě naučit?

„Ehm... Ne...“

Nic? Vůbec nic tě nenapadá? Tak třeba něco, čeho by ses chtěla zbavit? Třeba nějaký zlovyk nebo třeba špatná vlastnost?

„No to úplně ne... Ale mám přání, abych zase viděla... A to si přeju už děsně dlouho a myslím si, že už se stejně k tomu ani nedojde...“

P1, já nevím, co říkali páni doktoři, jaká je možnost nebo ne...

„Magor XXX prohlásil, že s tím stejně nic nejde udělat. Že se zabývá celostátní medicínou, tak je taky stoprocentní magor... A je to pravda...“

Hele, a kam bys chtěla jít třeba na střední školu? To jsi říkala, že bys chtěla na ten gympl, vid'?

„Já bych chtěla jít na to XXX gymnázium...“

Aha. A chtěla bys pak jít třeba ještě na vejšku?

„To ne, to si myslím, že na to nemám...“

No, tak to by ale asi chtělo, když člověk půjde na gymnázium, tak pak z toho nemá žádnou konkrétní kvalifikaci, tak možná by bylo dobré pak jít ještě na vejšku... To tě nenapadlo nikdy jít ještě na vejšku? Nebo se ještě pak uvidí?

„Ale já právě, ale já vůbec nevím, čím bych měla jako být...“

Nevíš jo, co bys chtěla dělat za povolání? Minule jsme se bavily o tom architektovi, vid'...

„Na tohle já nedokážu odpovědět.“

Ono je to těžké vid'...

„Zítرا právě jdu k tomu panu psychologovi, tak já se kdyžtak s ním o tomhle pobavím a kdyžtak až se zase uvidíme, tak ti řeknu, na co jsme přišli spolu a.. On XXX určitě něco vymyslí, protože on je úplně geniální.“

(Smích) Je geniální jo? Máš ho ráda?

„Tyjo hele jako fakt, on je jako úžasnej člověk.“

Je fajn, jo? Dá se s ním dobře povídat?

„Je to prostě příjemnej mladej pán, jo, že prostě on každému hned pomůže, dokáže mu poradit... Jo a hele, chceš naučit takovej dobrej fígl?“

No.

„Pujč mi ruku. Až někdy budeš nervózní, tak se takhle štípej do té blanky, takhle tu nervozitu ze sebe dostaneš.“

Jo? Funguje to, jo? Máš to vyzkoušené?

„Jo.“

Tak to já to tedy taky vyzkouším někdy, až budu nervózní...

„Zkus to.“

Tak jo, to někdy vyzkouším, to si na Tebe někdy vzpomenu s tím.

„To mi XXX doporučil, že když je třeba on nervní, tak to taky dělá a já to taky tak dělám a fakt mi to jako pomáhá.“

Tak to je dobré, že ti něco takového poradil, to je důležité vědět, jak si v takových situacích pomoci.

„Já si s ním kdyžtak zítرا o tom pokecám.“

Tak jo. A je třeba něco, co bys chtěla mít, až budeš dospělá? Tak když nevíš, co bys chtěla dělat třeba za povolání, tak jestli máš třeba alespoň nějakou představu o tom, jakou bys chtěla mít rodinu, jak velkou nebo jestli bys chtěla bydlet v baráčku...

„Ne moc velkou ani ne moc malou... Takovou střední.“

To znamená co?

„Mít třeba dvě děti, manžela, jakoby praro..., jak to říct, prostě mámu a tátu...“

Jo jako, že byste bydleli takhle dohromady, jako ve více generační domácnosti?

„No.“

A chtěla bys bydlet třeba v baráčku nebo...

„V baráčku nebo v bytě, mně je to jedno. Je mi to úplně celkově fuk...“

No, tak to už je asi všechno, co jsem potřebovala slyšet. Tak ti mockrát děkuji.

(Zdroj: Vlastní)

Příloha č. 4

Informovaný souhlas zákonných zástupců

Informovaný souhlas zákonných zástupců

Vážení rodičové,

jsem studentkou 3. ročníku oboru speciální pedagogika - vychovatelství na Zdravotně sociální fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a v současné době píši bakalářskou práci na téma Vliv inkluze na sebepojetí dítěte se zrakovým postižením.

Tímto bych Vás ráda požádala o souhlas s účastí Vašeho dítěte na výzkumu, který je nezbytnou součástí mé bakalářské práce. Výzkum bude realizován metodou hloubkového rozhovoru. Z tohoto rozhovoru bude z důvodu zpřesnění interpretace získaných dat vytvořen zvukový záznam. Na základě získaných informací bude vypracována případová studie, která bude dále analyzována. V rámci ochrany osobních údajů budou ve všech použitých dokumentech, včetně prepisů rozhovorů, odstraněny veškeré (i potencionálně) identifikující údaje. Samozřejmostí je také zachování mlčenlivosti výzkumnice.

Děkuji Vám za pozornost věnovanou uvedeným informacím a prosím o poskytnutí souhlasu s účastí Vašeho dítěte ve výše zmiňovaném výzkumu.

Adéla Sýkorová

Podpis

Prohlašuji, že souhlasím s účastí svého dítěte ve výše uvedeném výzkumu. Dále potvrzuji, že jsem byl/byla informován/informována o podstatě výzkumu a seznámen/seznámena s metodami, které budou ve výzkumu použity. Souhlasím také s tím, že budou získané údaje použity pouze pro účely výzkumu a mohou být anonymně publikovány.

V dne

.....
Podpis zákonného zástupce

(Zdroj: Vlastní)

Příloha č. 5

Test nedokončených vět

Věta č. 1: Většina rodin, které znám ...

Odpověď P1: „Většina rodin, které znám ... Můžu plácnout nějakou kravinu?... jsou velké“

Odpověď P2: „Třeba já nevím... Mají... Já nevím, si to vymyslím... Mají velkou zahradu...“

Věta č. 2: Rodiče jsou pro mě ...

Odpověď P1: „...oporou. Jsou láskou a oporou.“

Odpověď P2: „...velice důležitý.“

Věta č. 3: Děti jsou v rodině ...

Odpověď P1: „...aby rodičům nebylo smutno.“

Odpověď P2: „Děti jsou v rodině ...V bezpečí.“

Věta č. 4: Maminka je nejčastěji ...

Odpověď P1: „... u plotny.“

Odpověď P2: „Maminka je nejčastěji v práci.“

Věta č. 5: Tatínkové dělají nejčastěji to, že ...

Odpověď P1: „...že opravujou věci, který se rozbily. A vyměňujou pneumatiky u aut.“

Odpověď P2.: „... že se starají o auta.“

Věta č. 6: Domov je tam, kde ...

Odpověď P1: „...kde ses narodil.“

Výzkumnice: „Ty jsi se nenarodila v porodnici?“

Odpověď P1: „Ne, kecám... Tam kde žiješ.“

Odpověď P2: „... kde je rodina.“

Věta č. 7: Nemám ráda lidi, kteří ...

Odpověď P1: „... kteří mluví sprostě. Lidi, kteří mluví sprostě, chlastaj a hulej. A je to pravda, protože lidi, kteří kouří často u nich dochází k rakovině plic a můžou i umřít...“

Odpověď P2: „... kteří nejsou veselí a šťastní.“

Věta č. 8: Soudím, že můj tat'ka zřídka ...

Odpověď P1: „... uklízí.“

Odpověď P2: „... je doma.“

Věta č. 9: Vždycky jsem chtěla ...

Odpověď P1: „... brášku.“

Odpověď P2: „Vždycky jsem chtěla... Menšího sourozence.“

(Zdroj: Vlastní)