

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Integrované vzdělávání studenta se zrakovým postižením
- případová studie**

Integrated education of a student with visual impairment
- case study

Bc. Zdeňka Königová

Vedoucí práce: PhDr. Eva Mrkosová, CSc.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2015

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Integrované vzdělávání studenta se zrakovým postižením - případová studie vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 1. 4. 2015

Zdeňka Königová

Zdeňka Königová

Děkuji paní PhDr. Evě Mrkosové, CSc. za cenné rady, připomínky a odborné vedení při zpracovávání mé bakalářské práce.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá problematikou integrovaného vzdělávání osob se zrakovým postižením. První kapitola práce se věnuje problematice zrakového postižení, druhá kapitola se zabývá integrovaným vzděláváním osob se zdravotním postižením, především jedinců se zrakovou vadou. Stěžejní část práce tvoří případová studie pojednávající o vzdělávání prakticky nevidomého studenta na čtyřletém gymnáziu běžného typu. Hlavním cílem práce je popis procesu integrovaného vzdělávání tohoto studenta a jeho následné zhodnocení. Teoretická část práce je založena na studiu odborné literatury, informace, na jejichž základě vznikla případová studie, byly získány pozorováním a rozhovory s účastníky integračního procesu.

ANNOTATION

This bachelor thesis deals with the issue of integrated education of people with visual impairment. The first chapter focuses on the visual impairment, the second one deals with the integrated education, mainly of people with visual impairment. The main part of this thesis includes a case study of an education of a student with near-total visual impairment who is studying at a comprehensive school. The aim of this thesis is to describe the integrated education of this student and to evaluate this process of integration. The theoretical part is based on studying special literature, the information for case study were gained by observing and interviews with the participants of the integration process.

KLÍČOVÁ SLOVA

pedagogická integrace, vzdělávání, zrakové postižení, praktická nevidomost, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, případová studie

KEYWORDS

pedagogical integration, education, visual impairment, near-total visual impairment, pupil with special educational needs, case study

Obsah

1	ÚVOD	6
2	ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ	8
2.1	Zrakové vnímání	8
2.2	Tyflopedie	9
2.3	Okruh osob se zrakovým postižením	10
2.4	Klasifikace zrakových vad	11
2.4.1	Specifika osob prakticky nevidomých	13
2.5	Speciální a kompenzační pomůcky	14
3	INTEGROVANÉ VZDĚLÁVÁNÍ ZRAKOVĚ POSTIŽENÝCH.....	17
3.1	Historie integrovaného vzdělávání	18
3.2	Vymezení pojmu integrace	19
3.3	Účastníci integračního procesu	21
3.3.1	Individuální vzdělávací plán	24
3.4	Posouzení vhodnosti integrace	26
3.5	Legislativní vymezení integrace v České republice	28
4	VLASTNÍ ŠETŘENÍ.....	32
4.1	Metodologie	32
4.2	Kazuistická studie	33
4.2.1	Základní informace	33
4.2.2	Osobní anamnéza	33
4.2.3	Rodinná anamnéza	34
4.2.4	Celková charakteristika.....	35
4.2.5	Průběh vzdělávání	35
4.2.6	Současná situace	40
4.3	Shrnutí	47
5	ZÁVĚR	50
6	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ	52

1 ÚVOD

Vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami prochází od devadesátých let minulého století velkými systémovými změnami. Tyto změny vycházejí ze základních principů současné speciální pedagogiky. Ta klade důraz na jedinečnost každého člověka a na rovnost všech lidí bez rozdílu. Lidé se zdravotním postižením jsou stejně jako ti zdraví plnohodnotnými lidskými bytostmi, které mají právo na důstojný život bez jakékoliv diskriminace. Také proto se speciální pedagogika v první řadě zaměřuje na osobnost jedince, která je vždy nadřazena druhu a stupni postižení, které tento člověk má.

Právě z této filosofie vychází změny v systému vzdělávání jedinců se zdravotním postižením. Přestávají být vzdělávání odděleně ve speciálních školách, rozdělení dle typu postižení, aktuálně se projevuje spíše silná tendence integrovat je do hlavního vzdělávacího proudu – do běžných škol na základě zhodnocení jejich individuálních potřeb a schopností.

Pedagogická (rovněž školská) integrace je dlouhodobý proces, který nekončí zařazením dítěte do běžné školy. Vyžaduje náležitou speciálně pedagogickou péči v průběhu celé školní docházky dítěte. Pro její fungování je nutná vyvážená spolupráce integrovaného žáka, jeho rodičů, učitelů, vedení školy a odborného poradenského zařízení a rovněž vzájemné přizpůsobování se obou stran.

Práce se z velké části zabývá pedagogickou integrací v souvislosti se zrakovým postižením, které ve většině případů ovlivňuje celkový vývoj jedince a jeho život zásadním způsobem. Projevuje se v komunikaci, získávání informací, orientaci v prostředí, při studiu nebo výkonu povolání i při zvládnání aktivit každodenního života.

Hlavní motivací při výběru tématu byl můj zájem o problematiku školské integrace podpořen prací na pozici asistentky pedagoga, kterou vykonávám. V budoucnu bych se ráda věnovala učitelské profesi, a jak mohu soudit dle současného vývoje v oblasti vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami,

v prostředí běžných škol se s těmito žáky a studenty budeme setkávat stále častěji. Je proto velkým úkolem škol, být na tuto situaci alespoň částečně připraveny.

Problematiku integrovaného vzdělávání lze považovat za velmi důležitou i z toho důvodu, že se toto téma, ač si to mnozí neuvědomují, týká celé naší společnosti. Můžeme zde vycházet ze známého rčení, které praví, že „úroveň společnosti se pozná dle toho, jak se dokáže postarat o potřebné“ – v našem případě může být tou nejcennější formou podpory přijímání lidí s různými typy postižení jako plnohodnotných členů naší společnosti, poskytnutí příležitosti k uplatnění a k prožití naplněného života. Právě zdařilá školská integrace se může stát prostředkem k integraci sociální, tedy k plnohodnotnému zapojení jedinců se zdravotním postižením do naší společnosti.

Hlavním cílem této práce je popsat průběh integrovaného vzdělávání studenta se speciálními vzdělávacími potřebami na čtyřletém gymnáziu běžného typu a tento integrační proces následně zhodnotit.

Vlastní obsah práce je členěn do třech kapitol. První z nich se zabývá problematikou zrakového postižení, jeho charakteristikou a klasifikací. Druhá kapitola je věnována problematice pedagogické integrace, tedy začleňování jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami do procesu vzdělávání v běžných školách. Třetí kapitola obsahuje praktickou část práce, případovou studii pojednávající o integrovaném vzdělávání studenta se zrakovým postižením na běžném gymnáziu.

Teoretická část práce se opírá o odbornou literaturu a současnou platnou legislativu České republiky. Zpracování kazuistiky je založeno především na informacích plynoucích z rozhovorů s matkou integrovaného studenta, dále pak na pozorování autorky a na jejích praktických zkušenostech získaných prací na pozici asistentky pedagoga.

2 ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ

2.1 Zrakové vnímání

Lidský zrak je nejvýznamnějším a nejpoužívanějším ze všech smyslů. Jeho prostřednictvím získáváme až 80 % všech informací ze svého okolí. Zrak poskytuje maximum informací v minimálním čase, pomáhá orientovat se ve světě, který nás obklopuje. „Zrakové počítky a vjemy dávají člověku obrovské množství jemně diferencovaných údajů velmi širokého rozsahu.“ (Nováková, 2004, in Vítková, 2004, s. 87) Lidské oko může rozeznat osm znaků: barvu, tvar, velikost, vzdálenost, směr, prostorovost, klid a pohyb, což nám umožňuje adekvátní vnímání prostorových vztahů. (Nováková, 2004, in Vítková, 2004, s. 87)

Ze všech smyslů podává právě zrak nejdokonalejší autentické vjemy předmětů. Tyto vjemy jsou pak velmi důležité pro utváření správných představ, rozvoj paměti, poznání, myšlení, řeči, oblasti emocionality a i pro každé praktické jednání. Zrak patří mezi distanční smysly, tedy smysly, které jsou schopny přijímat informace na dálku. (Keblová, 1996, s. 6; Nováková, 2004, in Vítková, 2004, s. 87)

Vidění je složitý proces, pro jehož fungování je nezbytná správná funkce následujících tří částí:

- receptor (zrakový orgán),
- zraková dráha spojující oko s mozkovým centrem (oční nerv),
- zrakové centrum v mozku, které je uloženo v týlním laloku.

(SONS ČR)

V každé z těchto částí může dojít k poškození, což má pak pro schopnost vidění specifické následky.

2.2 Tyflopédie

Problematikou zrakového postižení se zabývá speciálně pedagogický obor, který bývá v české literatuře označován dvěma synonymními názvy – oftalmopedie (ophthalmos = oko, paideia = výchova) a tyflopédie (z řec. typhlos = slepý, paideia = výchova). Můžeme se rovněž setkat s označením „speciální pedagogika zrakově postižených“, což je termín používaný ve velké míře především v zahraničí. (Hamadová a kol., 2007, s. 9) V předložené práci budeme používat termín oftalmopedie, neboť lépe vystihuje skutečnost, že se tento obor zabývá speciálně pedagogickou péčí o jedince se zrakovým postižením různého stupně, tedy nejen o osoby nevidomé („slepé“). (Květoňová-Švecová, 2000, s. 9)

Jak uvádí profesorka Ludíková, oftalmopedie je obor, jehož cílem *„je maximální rozvoj osobnosti jedince se zrakovým postižením, což znamená nejen dosažení nejvyššího stupně socializace, včetně zajištění adekvátních podmínek pro edukaci, ale i přípravu na povolání, následné pracovní zařazení a plnohodnotné společenské uplatnění.“* (Ludíková, 2007, in Finková a kol., 2007, s. 11)

Oftalmopedie se tedy zabývá tím, za jakých podmínek je možné výše uvedeného cíle dosáhnout, přičemž vždy přihlíží k individuálním zvláštnostem vývoje konkrétního jedince. Je nutno podotknout, že se vždy jedná o dosažení takového stupně rozvoje, jaký je možný s ohledem na omezení konkrétního člověka, dané především stupněm, druhem a rozsahem zrakového postižení. Zároveň je však třeba přihlížet k dalšímu důležitému faktoru, který má na rozvoj jedince se zrakovým postižením rovněž nezanedbatelný vliv, a tím je celková osobnostní výbava daného jedince. (Finková a kol., 2007, s. 11)

Oftalmopedie úzce spolupracuje s mnoha dalšími obory, především s lékařskými (např. neurologie, oftalmologie) a společenskovědními (např. psychologie, pedagogika, sociologie). V současné době však díky rozvoji techniky a možnosti neustálého vylepšování speciálních a kompenzačních pomůcek stále většího významu nabývá i spolupráce s takovými obory, jako je například kybernetika a výpočetní technika. (Hamadová a kol., 2007, s. 10)

2.3 Okruh osob se zrakovým postižením

Termín „jedinec se zrakovým postižením“ zahrnuje široký okruh osob, jejichž společným znakem je zraková porucha různého druhu a stupně. Může se jednat o rozmezí od lehkých zrakových vad až po totální nevidomost.

Stanovit jednoznačnou definici zrakového postižení proto není snadné. Záleží vždy nejvíce na aspektu, z kterého zrakové postižení posuzujeme. Pro představu si zde uvedeme několik různých definic pohlížejících na zrakové postižení pokaždé z jiného úhlu (z hlediska medicínského, psychologického a edukačního).

Definice Světové zdravotnické organizace (WHO) odpovídá především medicínskému hledisku, dle ní *„je osoba se zrakovým postižením ta, která má postižení zrakových funkcí trvajícím i po medicínské léčbě anebo po korigování standardní refrakční vady a má zrakovou ostrost horší než 0,3 (6/18) až po světlocit, nebo je zorné pole omezeno pod 10 stupňů při centrální fixaci, přitom tato osoba užívá nebo je potenciálně schopna používat zrak na plánování a vlastní provádění činnosti.“* (Nováková, 2004, in Vítková, 2004, s. 215)

Z psychologického hlediska je přítomnost zrakové vady skutečností, která ovlivňuje celou osobnost jedince v oblasti fyzické i psychické. Omezuje schopnost jedince přijímat vizuální informace, což může způsobovat senzoričnou deprivaci. (Hamadová a kol., 2007, s. 10)

Z hlediska edukačního je za zrakově postižené považováno takové dítě, *„jehož školní výkonnost je zrakovým postižením při jeho maximální korekci negativně ovlivněna.“* (IDEA Amendments, 2007, in Hamadová a kol., 2007, s. 10)

2.4 Klasifikace zrakových vad

Zrakové vady je možné rozdělit do několika skupin dle různých hledisek. Dělení se liší u jednotlivých autorů a rovněž v závislosti na účelu, za jakým je klasifikace prováděna. Nejčastěji se však můžeme setkat s klasifikací dle následujících kritérií:

- dle doby vzniku (vrozené x získané)
- dle etiologie (orgánové x funkční)
- dle stupně zrakové vady

Nejčastěji používaným je poslední zmíněné kritérium, tedy stupeň zrakových vad. Vychází se zde ze stavu zrakové ostrosti a zachovaného rozsahu zorného pole. Zraková ostrost neboli rozlišovací schopnost lidského oka je nejdokonalejší v místě žluté skvrny sítnice. Její vyšetření se provádí pomocí optotypů, nástěnných tabulek, které obsahují řady postupně se zmenšujících písmen, číslic, znaků nebo obrázků. Zraková ostrost – vizus – se vyjadřuje zlomkem, kdy se v čitateli uvádí vzdálenost vyšetřované osoby od optotypu v metrech, ve jmenovateli pak vzdálenost, ze které má být konkrétní řádek přečten. Běžná vyšetřovací vzdálenost činí 5 nebo 6 metrů, normální zraková ostrost se pak vyjadřuje zlomkem 5/5 nebo 6/6. (Hamadová a kol., 2007, s. 14-15)

Světová zdravotnická organizace (WHO) rozlišuje na základě rozdílu zrakové ostrosti a úrovně zachování zorného pole 6 kategorií zrakových vad, jejichž přehled je uveden v následující tabulce. Pojmenování jednotlivých kategorií se v závislosti na aktuálním vývoji v oblasti dané disciplíny průběžně proměňuje, tabulka přináší údaje z poslední aktualizované verze 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 2014.

Tabulka č. 1: Klasifikace zrakových vad dle WHO

Kategorie zrakové vady	Uváděný rozdíl zrakové ostrosti	
	Horší než	Stejně nebo lepší než
Mírná nebo žádná zraková vada 0		6/18 3/10 (0.3) 20/70
Středně těžká zraková vada 1	6/18 3/10 (0.3) 20/70	6/60 1/10 (0.01) 20/200
Těžká zraková vada 2	6/60 1/10 (0.01) 20/200	3/60 1/20 (0.05) 20/400
Slepota 3	3/60 1/20 (0.05) 20/400	1/60* 1/50 (0.02) 5/300 (20/1200)
Slepota 4	1/60* 1/50 (0.02) 5/300 (20/1200)	Vnímání světla
Slepota 5	Žádné vnímání světla	
9	Nezjištěna nebo nespecifikována	

* Nebo počítání prstů na vzdálenost 1 metru

(WHO, 2014)

Zařazení jedinců se zrakovým postižením do jednotlivých kategorií podle typu postižení má význam především pro oblast vzdělávání a pro účely sociální podpory. Důležitější než stanovení kategorie, do které zrakově postižený patří, však je si uvědomit, jak zrakové postižení ovlivňuje jedincův život, které úkony každodenního života daný člověk zvládá (případně s jakými obtížemi) a které činnosti pak nezvládá vůbec, jaké jsou jeho aktuální potřeby a jakými způsoby je možné dosáhnout jejich naplnění (s využitím zraku, za pomoci jiných smyslů nebo kompenzačních pomůcek). Komplexní vyšetření zraku jedince se zrakovou vadou je proto záležitostí spolupráce několika odborníků – lékaře, zrakového terapeuta a sociálního pracovníka, který může zrakové funkce zhodnotit v praxi. (SONS ČR)

Kategorie zrakového postižení rovněž nijak nevyovídá o tom, jak se zrakově postižený se svým znevýhodněním vyrovnává. Dva jedinci se stejným druhem a stupněm zrakové vady mohou prožívat diametrálně odlišný život, co se jeho kvality a životní spokojenosti tohoto jedince týče.

V neposlední řadě pak nesmíme zapomínat na to, že zrakové postižení je jen jednou z mnoha charakteristik, které o osobnosti konkrétního člověka vypovídají. Pokud se na zrakovou vadu přestaneme soustředit, zjistíme, že se zrakově postižený člověk od intaktních jedinců v tolika ohledech neliší – i on má své zájmy a potřeby, představy a životní cíle, kladné i záporné stránky. Ač to může být někdy obtížné, je třeba si uvědomit, že se pod nálepkou „zrakově postižený“ skrývá plnohodnotná lidská bytost, která si zaslouží důstojné a rovnocenné zacházení.

2.4.1 Specifika osob prakticky nevidomých

S ohledem na obsah praktické části předložené bakalářské práce se budeme v následující podkapitole podrobněji věnovat problematice osob se zrakovou vadou na rozhraní těžké slabozrakosti a praktické nevidomosti. Ještě v nedávné době byla tato hraniční kategorie označována jako „zbytky zraku“, v odborné literatuře se s tímto termínem stále ještě setkáváme. V současné době se však od tohoto označení upouští a jedinci se zrakovým postižením takového stupně, který dříve odpovídal právě kategorii „zbytky zraku“, bývají zařazováni buď do kategorie „praktická nevidomost“, nebo do kategorie „těžce slabý zrak“. Dle nejnovější aktualizace 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace z roku 2014 již však ani tyto dvě zmíněné kategorie nejsou aktuální, v tabulce zrakových vad byla praktická slepota nahrazena kategorií „slepota 4“. V současné literatuře se však pojem praktická nevidomost ještě běžně vyskytuje a tento termín se rovněž objevuje v individuálním vzdělávacím plánu v souvislosti s diagnózou integrovaného studenta Petra, jehož případ je popisován v praktické části práce. V předložené práci proto budeme termín praktická slepota (také praktická nevidomost) dále užívat.

Specifikem skupiny lidí s tímto stupněm postižení je skutečnost, že se tito lidé v určitých situacích projevují jako nevidomí, za určitých okolností jsou však schopni svůj zrak v omezené míře využívat, především za pomoci speciálních pomůcek a při vhodné úpravě podmínek okolního prostředí. V přístupu k těmto jedincům je třeba kombinovat postupy a metody pro nevidomé i slabozraké, podle aktuálního fyzického i psychického stavu dané osoby a dle charakteru požadované aktivity. Ke zrakové vadě je nutné přihlížet při všech činnostech.

Jedince se zrakovou vadou tohoto stupně je možné rozdělit do dvou skupin podle toho, zda mají tendenci využívat více kompenzační smysly a přibližovat se tak způsobem svého poznávání nevidomým, nebo zda i přes jeho závažné poškození využívají jako dominantní smysl zrak a přibližují se tak způsobu poznávání vidomých. (Hamadová a kol., 2007, s. 38) V druhém případě je nutné dodržování zásad zrakové hygieny ve zvýšené míře a vhodné je rovněž dbát i na rozvoj hmatu a jiných kompenzačních smyslů.

Při vzdělávání žáků a studentů s tímto stupněm zrakové vady je kladen důraz na to, aby si osvojili dovednost číst a psát ve dvou podobách – v černotisku i Braillově písmu. (Finková, 2007, s. 46)

2.5 Speciální a kompenzační pomůcky

Speciální a kompenzační přístroje a pomůcky hrají v životě zrakově postiženého člověka velmi důležitou roli, pomáhají mu do určité míry kompenzovat chybějící zrakové vnímání. Prostřednictvím těchto pomůcek může zrakově postižený působit na předměty ve svém prostředí, toto prostředí proměňovat, získávat zpětnou vazbu při předávání informací a sám informace přijímat.

Speciální a kompenzační pomůcky napomáhají člověku se zrakovým postižením k integraci do většinové společnosti - s jejich pomocí může tento jedinec samostatně vykonávat aktivity každodenního života (sebeobsluha, péče o domácnost, samostatný pohyb atd.), vzdělávat se, vykonávat své povolání, získávat informace, stýkat se

s ostatními lidmi a aktivně se zapojovat i v ostatních oblastech společenského i soukromého života.

Velký problém představuje vysoká finanční náročnost většiny pomůcek. Na mnohé z nich je však možné využít finanční příspěvek zdravotní pojišťovny, některé pomůcky jsou dotovány částečně, jiné dokonce v plné výši ceny. (Finková a kol., 2007, s. 129) Například na zakoupení notebooku vybaveného speciálním softwarem pro osoby se zrakovým postižením, který při svém vzdělávání využívá integrovaný student Petr, přispěla pojišťovna finanční částkou ve výši devadesáti procent celkové ceny notebooku, zbylých deset procent pak uhradila Petrova rodina. Cena takto vybaveného notebooku se pohybuje v rozmezí od 100 000 korun výše.

Speciálních a kompenzačních pomůcek existuje celá řada a mají široký okruh využití v různých oblastech každodenního života. S ohledem na téma předložené práce se však v následujících odstavcích omezíme na popis pomůcek, které během výuky nebo při dalších aktivitách svého života využívá integrovaný student Petr. S průběhem jeho vzdělávání se pak blíže seznámíme v praktické části práce.

Hojně využívaným zařízením při vzdělávání zrakově postižených je **kamerová zvětšovací lupa**. Kamerová lupa se skládá z kamery pro snímání předlohy a monitoru, na kterém se zvětšený obraz promítá. Tyto lupy mohou být buď přenosné, nebo stolní – pevně umístěné. Umožňují uživateli pracovat s textem nebo obrazovým materiálem v psané i tištěné podobě, psát vlastní texty a rovněž vykonávat drobné manuální práce a na monitoru přitom sledovat (a případně korigovat) pohyb vlastních rukou. Zvětšení je možné regulovat podle aktuální potřeby, u běžných typů kamerových lup se pohybuje v rozmezí 2,5-50x. Pohodlnější čtení textu zajišťuje pohyblivý čtecí stolek, kterým je možné posouvat do různých poloh, aby kamera mohla vždy snímat požadovanou část textu nebo předlohy. Stolek se nachází přímo pod kamerou a poskytuje rovněž pracovní plochu pro další aktivity vyžadující jemnou motoriku a zrakovou kontrolu. (Finková a kol., 2004, s. 134)

Charakteristickou pomůckou pro osoby se zrakovým postižením je rovněž **slepecká hůl**, jejímž prostřednictvím získává zrakově postižený hmatové informace ze svého okolí. Hůl pomáhá jedinci při chůzi vyhledávat orientační body, podle nichž se při pohybu orientuje v prostoru, a rovněž ho v dostatečném předstihu upozorní na blížící se překážku. Má rovněž velký význam pro ostatní účastníky pouličního provozu –

upozorní chodce i řidiče na těžce slabozrakou osobu a na nutnost zvýšené opatrnosti při pohybu v její blízkosti.

Braillovo písmo sice není pomůckou v pravém slova smyslu, jedná se však rovněž o kompenzační systém, který pomáhá zmírnit omezení zrakově postižených v oblasti komunikace a získávání informací, z toho důvodu je proto zmínka o něm do této kapitoly zařazena. Funguje na principu bodů vyražených do papíru, které může nevidomý vnímat hmatem. Základ každého znaku tvoří mřížka šesti bodů uspořádaných do dvou sloupců po třech bodech, pro každý znak je dána pevná kombinace vyražených bodů v této mřížce, čímž je možné od sebe jednotlivé znaky odlišit. Kromě písmen je tímto systémem možné zapisovat i další znaky, například matematické či hudební symboly.

V souvislosti s předchozím odstavcem je třeba zmínit **Pichtův psací stroj**, speciální přístroj, který slouží k zápisu Braillova písma. Stroj má sedm kláves – jednu pro každý z šesti bodů Braillovy abecedy a jeden mezerník. Lze ho ovládat jednou rukou, nevidomý tedy může zároveň psát a druhou rukou přitom číst text, který opisuje.

Další pomůckou, která může zrakově postiženým významně usnadnit studium, výkon mnohých povolání, komunikaci s okolím i přístup k informacím, je **notebook vybavený speciálním softwarem**. Důležitý je především hlasový výstup, který převádí obsah psaného textu do mluvené podoby. Práci pak zrakově postiženým značně usnadňuje rovněž **odečítač obrazovky**, který svého uživatele prostřednictvím hlasového výstupu informuje o tom, co se právě odehrává na monitoru počítače. (Bubeníčková a kol., 2012) Toto zařízení uživateli přečte jakýkoliv požadovaný text nebo název souboru, na který uživatel najede myší, a podává rovněž zpětnou hlasovou vazbu v případě, kdy uživatel sám něco píše.

Mezi pomůcky usnadňující průběh vyučování můžeme rovněž zařadit **fixy zanechávající širokou stopu**, díky širokým konturám může být text psaný těmito fixy pro zrakově postiženého snáze čitelný.

3 INTEGROVANÉ VZDĚLÁVÁNÍ ZRAKOVĚ POSTIŽENÝCH

Proces socializace začíná u zrakově postižených dětí hned po narození, stejně jako u dětí „zdravých“. Nejprve probíhá v rodinném prostředí, dříve nebo později se však rodiče musí zamýšlet nad tím, jakou formu institucionálního vzdělávání pro své dítě zvolí. Děti se zrakovým postižením (popř. jejich rodiče) mají před sebou dvě základní možnosti – tou první je vzdělávání ve speciální škole pro zrakově postižené, druhou je pedagogická integrace. Je nutné zmínit, že se jedná o dvě naprosto rovnocenné alternativy. Obě cesty mají své klady i zápory, záleží na mnoha faktorech a na uvážení rodičů, kterou z možností pro své dítě zvolí. Hlavní klady i zápory obou možností si nyní stručně uvedeme v následujících odstavcích, školské integraci se pak dále v práci budeme věnovat podrobněji.

Výhodou vzdělávání ve školách pro zrakově postižené je bezesporu přítomnost odborně připravených speciálních pedagogů, kteří mají se vzděláváním dětí s daným typem postižení zkušenosti, dále pak také vybavenost školy speciálními pomůckami a bezbariérové prostředí. Nevýhodou naopak může být skutečnost, že „shromažďováním“ zdravotně postižených dětí ve speciálních školách dochází k určité segregaci, přičemž jsou tyto děti vytrženy z přirozeného rodinného a společenského prostředí. Speciální škola je pobytu a pohybu zrakově postižených žáků a studentů přizpůsobena, čímž se však někdy značně odlišuje od běžného prostředí. Život a orientace v prostředí mimo školu pak může žákům a studentům činit problémy. (Kábele, in Finková a kol., 2007, s. 81)

Hlavním přínosem pedagogické integrace (dále jen integrace) je možnost setkávání a vzájemného poznávání se dětí s postižením s intaktními dětmi, což vede k velkému obohacení obou zmíněných skupin. Je zde příležitost k navazování přátelství mezi dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vrstevníky bez postižení, což může v budoucnu přispět k pozitivnímu přijímání odlišností oběma stranami. Pro děti s postižením je dále obrovskou výhodou příprava na dospělý život v přirozeném prostředí, kterou mohou započít již ve školním věku. Hlavní nevýhodou této cesty pak může být samozřejmě nepřipravenost školy a jednotlivých učitelů k tomuto úkolu, což

může celý proces vzdělávání integrovaného žáka negativně ovlivňovat. (Finková a kol., 2007, s. 80)

3.1 Historie integrovaného vzdělávání

Právo na vzdělávání se v poslední době stalo jedním z ukazatelů vyspělosti současné společnosti. Každý člověk je však jedinečný, má specifické schopnosti, zájmy a potřeby a je rovněž schopen své potřeby do určité míry naplňovat, v některých případech s velkými obtížemi. Právě proces učení je situací, ve které se mohou obtíže člověka projevat velmi zřetelně. Lidé, kteří takovým obtížím musí čelit, můžeme označit jako osoby se speciálními vzdělávacími potřebami.

O integračním procesu se v evropské dimenzi hovoří už několik desetiletí. V oblasti edukace se tento proces týká především výchovy a vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami různého věku, od dětí raného věku až po seniory. Problematikou vzdělávání těchto jedinců se koncem šedesátých let minulého století začala zabývat mezinárodní organizace UNESCO. Její snahy vedly až k uspořádání Světové konference speciálního vzdělávání ve španělské Salamance v roce 1994. Heslem konference se stal slogan „Škola pro všechny“, který zdůrazňoval myšlenku rovnoprávného vzdělávání pro všechny bez rozdílu postižení, nadání, barvy pleti nebo etnika, kterým byla možnost vzdělávat se omezena nebo odepřena. Na konferenci byl rovněž prezentován projekt „Special needs in the classroom“, který byl přijat i Českou republikou. (Nováková, 2004, in Vítková, 2004, s. 9-10)

V České republice se pojem integrované vzdělávání začal dostávat do povědomí veřejnosti až po roce 1989, do té doby byli jedinci se zdravotním postižením vzdělávání zpravidla odděleně od dětí „zdravých“, ve speciálních školách nebo ústavech. Případy, kdy děti se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvovaly běžné školy, byly spíše ojedinělé a ve velké míře zde záleželo na tom, zda byli rodiče těchto dětí schopni si tuto variantu prosadit, popřípadě zda k tomu měli příležitost.

V posledních letech se však i u nás stává integrace stále žádanější formou vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Od segregace dětí ve speciálních školách se upouští a integrační tendence se projevuje v čím dál větší míře.

3.2 Vymezení pojmu integrace

Středem zájmu speciální pedagogiky je jedinec s různým typem a stupněm postižení. Kvůli své odlišnosti od obecně uznávané normy jsou tito jedinci předurčeni k tomu, aby své potřeby a sociální role plnili v určité sociální izolaci. Snahou speciálně pedagogických disciplín je této izolaci zamezit a integrovat osoby s postižením do adekvátní sociální reality, rodiny, vrstevnické skupiny a sousedských struktur. (Mühlpachr, 2004, in Vítková, 2004, s. 14-15)

Obecně je integrace z pohledu speciální pedagogiky chápána jako „*vytváření společenství, jehož jsou zdraví a postižení rovnoprávnými členy, jako společné soustředění sil k ochraně a pomoci každému jednotlivci a vzájemné partnerské přijímání ve všech oblastech společenského života.*“ (Kolektiv, Sborník, 1993, in Vítková, 2004, s. 14)

V předložené práci se budeme nejvíce zabývat integrací školní, již můžeme dle Pedagogického slovníku definovat následujícím způsobem: „*Integrace jsou přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol.*“ (Průcha a kol., 2013, s. 107)

Velmi výstižně proces školní integrace vystihuje rovněž definice Bürliho, švýcarského odborníka zabývajícího se integrativní speciální pedagogikou, v níž se uvádí: „*Integrace je snaha poskytnout v různých formách výchovu a vzdělání jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, které optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám.*“ (Bürli, 1997, in Vítková, 2004, s. 17)

Bürli chápe integraci jako dynamický proces, který nikdy nekončí, neustále se vyvíjí a jehož cílem je dosáhnout stavu, který je považován za ideální. Nehledí se při něm tolik na kategorii postižení jedince, ale spíše na specifické vzdělávací potřeby,

kteřé tento jedinec má. V rámci integrace by mělo docházet k vzájemnému přibližování a proměňování se obou stran, což umožňuje růst vzájemné pospolitosti a sounáležitosti. Cíl tohoto procesu pak spočívá ve vytvoření vzájemného porozumění a akceptace mezi zdravými lidmi a lidmi s postižením. To však vyžaduje „brát i dávat“ na obou stranách. (Mühlpachr, 2004, in Vítková, 2004, s. 17)

V souvislosti s integrací je rovněž důležité zmínit pojem inkluze. Zatímco v českém prostředí se v souvislosti s edukací tyto dva pojmy, integrace a inkluze, používají často synonymně, v oblasti Ameriky a Skandinávie se využívá spíše termín inkluze, popř. úplná inkluze. Tento termín je preferován už z důvodu svého významu – „to be included“ můžeme do češtiny přeložit jako „být úplnou součástí“, což plně vystihuje cíl začleňování jedinců se zdravotním postižením do společnosti. Dalším důvodem může být způsob chápání termínu integrace, kdy se nejprve předpokládá vyčlenění jedince nebo určité skupiny, kteří mohou být následně do společnosti integrováni. Velmi významným faktorem je také skutečnost, že v rámci inkluze dochází k přesunu těžiště zájmu od jedince s postižením k podpoře celé skupiny takovým způsobem, aby se nebála jedince s postižením přijmout a ten se tak mohl stát její přirozenou součástí. (Nováková, 2004, in Vítková, 2004, s. 9)

Velmi výstižně inkluzi definuje Bazalová: *„Inkluze se dá chápat jako stav, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost a odlišnost každého svého člena, kdy je tedy normální být jiný a takové dítě se rodí do společnosti, která se nad jeho stavem vůbec nepozastavuje.“* (Bazalová, 2006, s. 7).

Proces začleňování jedince do společnosti lze považovat za pozitivní integraci v případě, kdy je tento proces ve svých důsledcích pro integrovaného člověka přínosem. A právě taková integrace je cílem speciální pedagogiky i všech dalších prosociálně orientovaných disciplín. Integraci můžeme zhodnotit jako úspěšnou, pokud kladné aspekty, které jedinci začlenění přineslo, budou převažovat nad aspekty zápornými, tedy pokud bude součet pozitiv spojených s integrací vyšší, než kdyby jedinec navštěvoval speciální školu. (Mühlpachr, 2004, in Vítková, 2004, s. 14-15)

Důležité je však také zmínit fakt, že i přes všechny úspěchy integračních snah není integrace ideálním řešením ve všech případech. Existuje mnoho integrovaných dětí, které se nakonec vrátily zpět do školy speciální, kde měly pro svůj další rozvoj lepší podmínky. Rovněž je třeba si uvědomit, že v některých případech není totální integrace možná i přes veškeré úsilí jedince se speciálními vzdělávacími potřebami i jeho okolí. Některé druhy a stupně postižení jsou „integrovatelné“ poměrně snadno, některé obtížně a existují samozřejmě i postižení, která vyžadují vysoce odbornou péči a u nichž je integrace zcela nevhodná. Při rozhodování o způsobu vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je proto vhodné řídit se myšlenkou „*Vzdělávejme postižené v běžných školách, pokud je to možné, ve speciálních školách, pokud je to nutné.*“ (Nováková, 2004 a Mühlpachr, 2004, in Vítková, 2004, s. 10 a 15)

3.3 Účastníci integračního procesu

Integrace je složitý proces, pro jehož úspěšnost je velmi důležitá týmová spolupráce všech zúčastněných. Zdařilé integraci musí předcházet celá řada přípravných opatření a splnění určitých podmínek, bez nichž přijetí dítěte do běžné školy ztrácí veškerý smysl. Růžičková uvádí hlavní činitele, kteří se na procesu integrace nejvíce podílejí:

- žák/student se speciálními vzdělávacími potřebami,
- rodina integrovaného jedince,
- školské zařízení – především jeho ředitel a učitelé, popřípadě asistent pedagoga
- spolužáci a jejich rodiče,
- školské poradenské zařízení, které poskytuje oběma stranám pomocnou ruku.

(Růžičková, 2007, in Finková a kol., 2007, s. 79)

Co se **jedince se speciálními vzdělávacími potřebami** týče, je velmi důležitá jeho připravenost k integraci, dále jeho schopnosti, dovednosti, vlastnosti a rovněž skutečnost, jak se dokáže vypořádávat se zátěží a zvládat pobyt v intaktní společnosti. V potaz by rovněž měla být brána schopnost zvládnutí odloučení od rodiny v případě nutnosti pobytu na internátě. Je velmi žádoucí, aby si integrovaný žák již od začátku dokázal říct, co je schopen zvládnout sám, s čím má problémy a co pro zdárný průběh svého vzdělávacího procesu potřebuje.

Velmi důležitou roli hrají v procesu integrace **pedagogové** – třídní učitel i učitelé jednotlivých předmětů. Klíčovým faktorem je jejich připravenost na přijetí dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, což obnáší základní znalosti příslušné oblasti speciální pedagogiky a rovněž dostatek informací o konkrétním dítěti – je vhodné, aby byli učitelé před příchodem integrovaného dítěte obeznámeni s druhem a stupněm jeho postižení, s jeho schopnostmi a dovednostmi a také s úskalími, která mohou během vyučovacího procesu vyvstat. Učitelé by si rovněž měli uvědomit nutnost změny některých didaktických postupů, případně zařazení nových metod a forem práce do výuky jednotlivých předmětů s ohledem na specifika konkrétního postižení.

Jedná se o velmi náročný úkol, a to nejen pro učitele, kteří nemají s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami příliš zkušeností a s integrací se během své praxe zatím nesetkali, ale i pro ty, kteří už si touto zkušeností prošli. Je velmi důležité, aby učitel věnoval integrovanému žákovi stejné množství pozornosti jako ostatním dětem – aby žáka běžně vyvolával, zkoušel (i když třeba jiným způsobem), kontroloval jeho domácí přípravu a plnění dalších povinností. Někteří pedagogové mohou mít například tendenci ulehčovat žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami i sobě situaci tím, že ho nevyvolávají, aby předešli trapné situaci, kdy žák nebude znát správnou odpověď a nebude zřejmé, zda je to způsobeno jeho nepozorností nebo postižením, nebo případně aby mu již tak dost náročnou situaci nečinili ještě nepříjemnější. Mohou nastat i případy, kdy si učitel žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v hodinách téměř nevšímá a veškerá aktivita týkající se podpory žáka zůstává na asistentovi, což je závažný nedostatek. Nepřípustný je však samozřejmě i opačný extrém, kdy se učitel věnuje integrovanému žákovi s velkým nasazením, avšak na úkor zbytku třídy, na kterou mu pak v hodině nezbyvá dostatek času.

Dalším pedagogickým pracovníkem, jehož přítomnost je ve třídě s integrovaným žákem v mnohých případech nezbytná, je **asistent pedagoga**. Jedná se o funkci, která se v českém školství začala objevovat od devadesátých let minulého století v důsledku rozvoje integrovaného vzdělávání. Současná podoba práce asistenta pedagoga je legislativně zakotvena ve školském zákoně (č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů) a vyhlášce o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (č. 73/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů). Asistent pedagoga je zaměstnanec školy, který působí ve třídě, v níž se vzdělává žák (popř. žáci) se speciálními vzdělávacími potřebami. Náplní jeho práce je především spolupráce s učitelem při výchovné a vzdělávací činnosti (nejen) u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pomoc při komunikaci mezi učitelem a žáky i mezi učitelem a zákonnými zástupci a potřebným žákům rovněž pomoc při sebeobsluze. (Nová škola, 2013)

Významnou roli hraje v integračním procesu již od počátku **vedení školy** – je to právě ředitel školy, kdo rozhoduje o tom, zda bude žák se speciálními vzdělávacími potřebami do školy přijat. V případě kladného rozhodnutí pak vedení školy nese za průběh integrace celkovou odpovědnost. Kromě toho je úkolem vedení i řešení otázek prostorových úprav školní budovy, například odstranění některých stavebních bariér nebo naopak aplikace nových stavebních prvků – například umístění vodící linie pro žáky a studenty se zrakovým postižením.

Jedním z klíčových faktorů pro úspěšnost integrace je rovněž bezproblémové přijetí dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami **třídním kolektivem**. Třída by proto měla být na příchod postiženého spolužáka předem řádně připravena, obeznámena s tím, co konkrétní postižení obnáší, v čem bude nový spolužák potřebovat jejich podporu (například pomoc při pohybu po škole), a rovněž se skutečností, že v některých ohledech bude jeho vzdělávání probíhat v porovnání se zbytkem třídy odlišně (například jiný způsob zkoušení a hodnocení). Je nutné předejít tomu, aby se integrovaný žák stal terčem nevhodných útoků ze strany spolužáků (i učitelů), aby zůstal sociálně izolován, případně se stal objektem soucitu nebo kuriozitou třídy.

Významnou úlohu v celém procesu mají v neposlední řadě také **rodiče**, popř. celá rodina dítěte s postižením. I oni musí být ještě před začátkem integrace dostatečně připraveni na zcela nové situace, které budou vyplývat z každodenní konfrontace jejich

dítěte i jich samých s intaktními spolužáky a jejich rodiči. Jsou to rovněž rodiče, kdo se spolu s dítětem, učiteli a dalšími odborníky spolupodílejí na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu a stávají se tak v této oblasti rovnocennými partnery pedagogického sboru. Rodiče mají mnoho informací a zkušeností získaných výchovou dítěte s postižením, což z nich činí cenné účastníky diskuze o průběhu vzdělávání. Je velmi důležité, aby rodiče se školou aktivně a ochotně spolupracovali a vhodně podporovali a motivovali své dítě, pro něž mohou být nové zkušenosti související s integrací velmi náročné, především ze začátku.

Podporu zúčastněným stranám (především učitelům, dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho rodičům) poskytují odborníci ze **specializovaných poradenských zařízení** (speciálně pedagogické centrum a pedagogicko-psychologická poradna). Pomáhají vytvářet vhodné podmínky pro vzdělávání a podporovat jedince v průběhu celé jeho školní docházky. Škole pak poskytují metodické vedení, instrukce pro úpravu prostředí či výuky a další důležité informace o tom, jak s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami v jednotlivých předmětech pracovat. Je důležité, aby škola pokyny a rozhodnutí odborného pracoviště respektovala.

Velký vliv na úspěšnost integrace má také **individuální vzdělávací plán**, který je důležitou součástí výchovně-vzdělávacího procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (Finková, 2007, s. 79-80; Hamadová a kol., 2007, s. 101; Vítková, 2004, s. 15)

3.3.1 Individuální vzdělávací plán

„Individuální vzdělávací plán je závazný pracovní materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka.“ (Férová škola) Za zpracování individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP) odpovídá ředitel školy. Na jeho tvorbě se kromě vedení školy společně podílejí žák, jeho rodiče (zákonní zástupci) a pracovník školského poradenského zařízení (pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra). Kromě výše zmíněných osob se do procesu tvorby mohou zapojovat i třídní učitel, výchovný poradce, metodik prevence, případně ostatní vyučující.

„Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.“ (Vyhláška č. 73/2005 Sb., 2005)

Individuální vzdělávací plán se zpracovává zpravidla před nástupem žáka nebo studenta do školy a v průběhu roku může být podle potřeby dále upravován a doplňován. Na každý školní rok je nutné vypracovat nový IVP. Dodržování postupů a opatření stanovených v individuálním vzdělávacím plánu je kontrolováno školským poradenským zařízením, které žákovi, škole i zákonnému zástupci žáka poskytuje zpětnou vazbu a další poradenskou podporu.

Individuální vzdělávací plán je součástí dokumentace žáka a obsahuje následující informace:

- údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění,
- údaje o cíli vzdělávání žáka, časovém a obsahovém rozvržení učiva, volbě pedagogických postupů, způsobu zadávání a plnění úkolů, způsobu hodnocení, úpravě konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek nebo absolutoria,
- vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a rozsah práce;
- seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek,
- jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka,
- návrh případného snížení počtu žáků ve třídě běžné školy, kde se žák vzdělává,

- předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu
- závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.

Cílem individuálního vzdělávacího plánu není hledat úlevy, ale umožnit žákovi či studentovi pracovat na takové úrovni, která je optimální pro něj i pro školu. Žák může pracovat individuálním tempem bez ohledu na učební osnovy. Jeho vlastní účast na tvorbě IVP rovněž napomáhá tomu, aby se žák namísto pasivního objektu působení rodičů a učitele stal sám aktivním a přebíral tak zodpovědnost za výsledky své reedukace.

IVP je rovněž přínosem pro učitele – umožňuje mu pracovat s dítětem na úrovni, které aktuálně dosahuje, aniž by se musel obávat, že se mu nepodaří naplnit učební osnovy. IVP se vypracovává především pro předměty, ve kterých se handicap dítěte výrazně projevuje, jednotliví učitelé stanovují vzdělávací cíle pro svůj předmět sami, přičemž svůj postup konzultují a upravují dle celku IVP. (Férová škola)

Individuální vzdělávací plán je legislativně zakotven ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, novelizované vyhláškou č. 147/2011 Sb.

3.4 Posouzení vhodnosti integrace

Hamadová, Květoňová a Nováková (2007, s. 99-100) uvádějí několik zásadních hledisek, které je nutné při rozhodování se mezi integrací nebo zařazením dítěte do speciální školy, tedy při výběru optimálního školského zařízení zvážit:

- složky školní zralosti (rozumová, tělesná, sociální),
- osobnostní rysy dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami (flexibilita, závislost na rodičích, schopnost komunikace a navázání vztahů apod.),
- vybavení vybrané školy (materiální i personální),

- umístění školy (v případě speciální školy nutnost zvážit schopnost dítěte zvládnout případné umístění na internát),
- vyrovnání se dítěte se zrakovou vadou,
- druh a stupeň vady zraku (v případě progresivní vady je vhodné včasné nacvičení práce s kompenzačními pomůckami, samostatného pohybu a prostorové orientace apod.).

V minulosti byla při výběru školy rozhodujícím faktorem kategorie zdravotního postižení, podle níž byly děti rozřazovány do příslušného typu speciálních škol – například všechny děti se zrakovými vadami patřily do speciální školy pro zrakově postižené, děti s tělesným postižením do škol pro tělesně postižené atd. V dnešní době bývá určujícím faktorem při rozhodování o zařazení dítěte do vhodné školy v první řadě stupeň a rozsah zrakové vady a její prognóza. Ve speciálních školách se ve většině případů vzdělávají žáci a studenti s těžším stupněm mentálního postižení, s těžšími stupni smyslových vad a s kombinovaným postižením, zatímco jedinci s lehčími až středně těžkými stupni postižení mohou být většinou vzděláváni v běžných typech škol. (Nováková, 2004, in Vítková, 2004, s. 9) V každém případě se však doporučuje, aby rozhodnutí o způsobu vzdělávání vždy jednoznačně vycházelo z posouzení celkové osobnosti konkrétního dítěte, nikoliv z typu postižení, které tento jedinec má.

Konečné rozhodnutí při volbě vzdělávací strategie dítěte závisí na rodičích (popř. zákonných zástupcích) dítěte, kteří celou situaci zvažují ve spolupráci se speciálním pedagogem nebo psychologem speciálně pedagogického centra. Jedním z důvodů pro integraci dítěte do běžné školy bývá z pohledu rodičů větší šance pro následné přijetí a zvládnutí studia na vyšších stupních vzdělávacího procesu, zejména na střední a vysoké škole. Častým důvodem je rovněž obtížná dostupnost speciálních škol, především z důvodu jejich velké vzdálenosti od bydliště dítěte, a upřednostňování pobytu dítěte v rodině a v jeho přirozeném sociálním prostředí před pobytem na internátu. (Nováková, 2004, in Vítková, 2004, s. 256-257) Důležitým aspektem je také skutečnost, do jaké míry jsou rodiče s postižením svého dítěte vyrovnáni – v některých případech mohou umístění dítěte do speciální instituce vnímat jako další stigmatizaci

dítěte i celé rodiny. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001, in Hamadová a kol, 2007, s. 100).

O přijetí zdravotně postiženého žáka nebo studenta do běžné školy rozhoduje ředitel konkrétní školy, který má k dispozici odborný posudek pro integraci dítěte vydaný pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně pedagogickým centrem. Je na jeho uvážení, zda bude škola schopna a především ochotna vytvořit vhodné podmínky pro integrované vzdělávání žáka či studenta se speciálními vzdělávacími potřebami.

3.5 Legislativní vymezení integrace v České republice

Dva základní dokumenty, které obecně zabezpečují práva dětí, včetně práva na vzdělávání, jsou Úmluva o právech dítěte a Listina základních práv a svobod.

První z nich, Úmluva o právech dítěte, upravuje práva všech dětí, včetně dětí s postižením. Jedná se o mezinárodní konvenci přijatou Valným shromážděním OSN v roce 1989, kterou ratifikovala většina vyspělých států celého světa, včetně České republiky. Tato úmluva zavazuje náš stát učinit základní vzdělávání povinným a bezplatným pro všechny, bez rozdílu barvy pleti, pohlaví, náboženského nebo politického smýšlení, národnostního, etnického nebo sociálního původu, tělesné nebo duševní nezpůsobilosti, postavení dítěte nebo jeho rodičů. Dále je zde stanoveno, že každé jednání týkající se dítěte by mělo sledovat nejlepší zájem tohoto dítěte a řídit se v první řadě jím. (Inkluzivní škola, 2013)

Druhým pramenem je Listina základních práv a svobod, která je součástí ústavního pořádku České republiky. Ve čtvrté hlavě této listiny je mezi hospodářskými, kulturními a společenskými právy zakotveno právo na bezplatné základní a středoškolské vzdělání pro všechny bez rozdílu, tedy i pro každého jedince se zdravotním postižením.

Pokud se budeme zabývat přímo dokumenty z oblasti školství, možnost integrace žáka s postižením do běžné základní školy se v české legislativě poprvé

objevila v 90. letech 20. století přijetím Vyhlášky MŠMT o základní škole č. 291/1991 Sb., v níž se uvádí:

„Na základě žádosti zákonného zástupce žáka a vyjádření příslušného odborného lékaře a pedagogicko-psychologické poradny nebo centra, může ředitel školy zařadit žáka smyslově nebo tělesně postiženého nebo žáka s vadou řeči do příslušného ročníku školy. Podle charakteru postižení a po dohodě se zástupcem žáka, může ředitel školy tomuto žákovi upravit učební plán.“ (Vyhláška č. 291/1991 Sb., 1991)

Za významný mezník v oblasti vzdělávání v České republice je možné považovat přijetí nového školského zákona **č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání**, který byl novelizován zákonem **č. 472/2011 Sb.** Tento zákon přinesl několik velkých změn – zavádí například povinnou školní docházku pro všechny děti, i ty s nejtěžšími stupni postižení. Další důležitou inovací byla změna systému kurikulárních dokumentů, které jsou nově vytvářeny na dvou úrovních – na úrovni národní a úrovni školní. Úroveň národní reprezentuje Národní program vzdělávání a Rámcový vzdělávací program (RVP), úroveň školní pak školní vzdělávací program (ŠVP).

Rámcové vzdělávací programy jsou zpracovávány pro jednotlivé úrovně vzdělávací soustavy (např. RVP pro základní vzdělávání, RVP pro gymnázia atd.) a představují rámec vzdělávání, který je závazný pro všechny školy v České republice. Na základě rámcových vzdělávacích programů si pak jednotlivé školy vytvářejí své vlastní programové dokumenty – školní vzdělávací programy. Školy tak získávají mnohem větší autonomii – školní vzdělávací programy mohou plně přizpůsobit svým možnostem a individuálním potřebám svých žáků a využívat formy a způsoby výuky, které vyhovují učitelům dané školy.

Paragraf 16 zákona č. 561/2004 Sb. novelizovaného zákonem č. 472/2011 Sb., se pak přímo věnuje problematice žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, za které jsou dle tohoto zákona považovány osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Jedinci se zrakovým postižením jsou pro účely tohoto zákona a pro účely vzdělávání zařazeni do kategorie osob se zdravotním postižením. Zákon stanovuje právo těchto žáků a studentů na vzdělávání, které odpovídá jejich možnostem a potřebám.

„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004)

Dále tento zákon žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytuje *„právo bezplatně při vzdělávání užívat speciální a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou“*. Například žáci a studenti se zrakovým postižením, kteří nemohou číst běžné písmo zrakem, mají právo na vzdělávání s použitím Braillova hmatového písma. Zákon rovněž stanovuje možnost žáka či studenta vzdělávat se podle individuálního vzdělávacího programu. (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004)

Velmi důležitou je rovněž **vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb.**, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, a její novela **č. 116/2011 Sb.** Ve školách jsou poradenské služby poskytovány zejména výchovným poradcem a školním metodikem prevence, popřípadě i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem. Školskými poradenskými zařízeními jsou míněny pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Všechny tyto instituce hrají při integrovaném vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami významnou roli, poskytují jedincům s postižením a jejich rodinám, ale i školám a jednotlivým pedagogům podporu v průběhu celé školní docházky. (Vyhláška č. 72/2005 Sb., 2005)

Na zákon 561/2004 novelizovaný zákonem č. 472/2011 Sb. dále navazuje **vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb.**, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, která byla novelizována vyhláškou **č. 147/2011 Sb.** Tato vyhláška vymezuje tři možné formy vzdělávání žáků a studentů se zdravotním postižením – individuální integraci,

skupinovou integraci, vzdělávání ve speciální škole nebo případně kombinaci výše uvedených forem. Upřednostňována je však forma individuální integrace:

„Žák se zdravotním postižením se přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy.“ (Vyhláška č. 73/2005 Sb., 2005)

V dokumentu je rovněž řešena problematika individuálního vzdělávacího plánu – ve vyhlášce je zakotvena možnost vzdělávat integrovaného žáka podle IVP, který odpovídá jeho potřebám, a dále je zde uveden výčet náležitostí, které musí IVP obsahovat. Dalším tématem, kterému se vyhláška věnuje, je funkce asistenta pedagoga, o jejíž zřízení může ředitel školy v případě potřeby požádat. Hlavními úkoly asistenta pedagoga jsou pomoc žákům či studentům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při spolupráci se zákonnými zástupci žáků. (Vyhláška č. 73/2005 Sb., 2005)

4 VLASTNÍ ŠETŘENÍ

4.1 Metodologie

Cíle

Cílem předložené bakalářské práce je popis procesu integrovaného vzdělávání prakticky nevidomého studenta studujícího na čtyřletém gymnáziu běžného typu a následné zhodnocení tohoto integračního procesu.

Metody a techniky

Teoretická část práce je zpracována formou kazuistiky, což je jedna z metod kvalitativního výzkumu. Kazuistika, nebo také případová studie, se zabývá popisem jednotlivých případů, může se týkat jedince, skupiny lidí či instituce. (Hartl, 2010, s. 253) Její podstatou je přehledné uspořádání všech informací, které o případu máme, což nám může pomoci postihnout některé další souvislosti, které nebyly na první pohled zřejmé. Kazuistika umožňuje pochopit celý případ do hloubky. (HadjMoussová, 2015)

Hlavními zdroji dat pro zpracování případové studie byly rozhovory a opakované pozorování.

4.2 Kazuistická studie

4.2.1 Základní informace

Jméno: Petr B.

datum narození: 11. 6. 1997

diagnóza: praktická slepota získaná v důsledku onemocnění meningitidou

Případová studie pojednává o vzdělávání Petra, sedmnáctiletého studenta druhého ročníku čtyřletého gymnázia běžného typu. Petr je od věku dvou let prakticky nevidomý.

4.2.2 Osobní anamnéza

Petr se narodil v červnu roku 1997 jako zdravé miminko. Po celé období kojeneckého věku probíhal jeho vývoj po všech stránkách obvyklým způsobem, bez jakýchkoli problémů a komplikací. Přibližně ve věku jednoho roku však onemocněl meningitidou. Meningitida neboli zánět mozkových blan je závažné infekční onemocnění postihující blány pokrývající mozek a míchu. Může být způsobeno virem nebo bakterií. Bohužel však nebyla zahájena adekvátní léčba. Petr trpěl bolestmi hlavy, projevoval se u něj strach z pohybu a jeho chování se rychle měnilo - začal se bát sedět na židli a chodit ze schodů, později přestal chodit úplně a začal lézt znovu po čtyřech.

Rodiče několikrát vyhledali lékařskou péči, zánět mozkových blan však nikdo neodhalil. Matka si byla jista tím, že má Petr problémy se zrakem, lékařka se však o této skutečnosti nenechala přesvědčit. Petr při vyšetření nepoznával obrázky, lékařka se však domnívala, že je to způsobeno opožděným mentálním vývojem. Po nějaké době se rodičům dostalo vysvětlení, že Petr skutečně špatně vidí, a byly mu předepsány brýle

o síle 8 dioptrií. Rodiče však stále nebyli spokojeni. Až téměř po roce od Petrova onemocnění jim byl jejich známými doporučen lékař na oční klinice v pražském Motole. Ten již při první návštěvě rozpoznal příčiny Petrových problémů, okamžitě zahájil léčbu a ve velmi krátké době byl Petr operován. Cysta vzniklá v důsledku onemocnění však zrakový nerv utlačovala příliš dlouho a došlo tak k nevratné atrofii nervové tkáně zrakového nervu. Není naděje, že by se Petrův stav v budoucnu zlepšil, vada by se však s nejvyšší pravděpodobností neměla v průběhu života ani zhoršovat.

Na oční klinice dostala rodina kontakt na speciálně pedagogické centrum. Zde jim byly poskytnuty první informace o tom, jak správně podporovat další vývoj svého syna, jaké pomůcky a aktivity k tomu využívat, jakými činnostmi stimulovat a rozvíjet jeho zrakové vnímání, jemnou motoriku a další. Se speciálně pedagogickým centrem je rodina dodnes v pravidelném kontaktu.

4.2.3 Rodinná anamnéza

Petr žije v úplné, fungující rodině, s oběma rodiči a mladší sestrou (10 let). Matka je vyučena, otec má vysokoškolské vzdělání, sestra navštěvuje pátou třídu základní školy.

V rodině panují velmi vřelé vztahy a všichni její členové drží při sobě. Sdílejí spolu všechny problémy i radosti, vzájemně se podporují a je pro ně samozřejmá otevřená komunikace. Oba rodiče jsou velmi inteligentní a náročné životní situace se snaží zvládat s optimismem. Se svou sestrou má Petr velmi pevný sourozenecký vztah, pro který není překážkou ani poměrně velký věkový rozdíl (8 let) mezi oběma sourozenci. Rodiče i sestra se snaží Petra maximálně podporovat, aby mohl i s ohledem na svou vadu prožívat svůj život s co možná nejmenšími omezeními.

Rodiče i sestra jsou zdraví. Co se Petrova postižení týče, jedná se o zrakovou vadu získanou v průběhu života, tedy bez přičinění jakékoli genetické zátěže, v rodině se obdobné vady nevyskytují.

4.2.4 Celková charakteristika

Petr je inteligentní mladý muž. Je nekonfliktní, přátelské povahy. Rád se směje, má osobitý smysl pro humor a dokáže si udělat legraci i sám ze sebe. Typickým je rovněž jeho optimistický přístup k životu, který mu pomáhá překonávat všechny překážky. Na svůj věk je velmi zodpovědný. Ve společnosti působí nejistě a drží se spíše stranou, není rád středem pozornosti. Mezi jeho zájmy patří především poslech hudby, hra na saxofon, hraní počítačových her a práce na počítači obecně. Právě poslední zmíněné oblasti by se chtěl po maturitě dále věnovat, v rámci vysokoškolského studia a později i v profesním životě.

4.2.5 Průběh vzdělávání

Předškolní vzdělávání

Při hledání vhodného předškolního zařízení, které by mohl Petr navštěvovat, matka nejprve oslovila mateřskou školu nacházející se v sousední obci – z důvodu nejkratší vzdálenosti od bydliště rodiny. Ředitelka mateřské školy ale odmítla dítě s takovým typem postižení přijmout, odvolávala se přitom na nedostatečnou vzdělanost učitelek v oblasti speciální pedagogiky. Matka tedy navštívila mateřskou školu v jedné ze vzdálenějších obcí. Tato škola již určité zkušenosti s výchovou a vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami měla. Zdejší ředitelka nebyla proti, konečné rozhodnutí o přijetí však nechala přímo na učitelce, do jejíž třídy by měl Petr případně nastoupit. Ta s jeho přijetím souhlasila a projevila odhodlání vytvořit pro výchovu a vzdělávání zrakově postiženého chlapce co nejlepší podmínky. Zpočátku bylo dohodnuto, že bude Petr navštěvovat mateřskou školu pouze některé dny v týdnu a pokud bude třeba, může s ním matka ve třídě i zůstat.

Petr byl ve školce velmi spokojený. Zvládat odloučení od matky ani pobyt mezi intaktními dětmi mu nečinilo problémy. Již od malička byl velmi aktivní a přátelský

a mezi ostatní děti rychle zapadl. Po velmi krátké době učitelka navrhla, že může Petr chodit do školky každý den.

Dle názoru matky bylo umístění Petra do této mateřské školy nakonec tím nejlepším řešením, navštěvování tohoto zařízení ho značně obohatilo ve všech směrech. Učitelky se zde dětem věnovaly s plným nasazením, každý den měly připraven pestrý program, zaměřující se na všestranný rozvoj dětí. Speciálně pedagogické centrum, které bylo s rodinou v pravidelném kontaktu, zapůjčilo mateřské škole pomůcky pro rozvíjení zrakového i hmatového vnímání a pro rozvoj kognitivních funkcí zrakově postižených dětí, s nimiž mohl Petr pracovat. V předškolním věku se rovněž začal seznamovat s Braillovým písmem, které se učil souběžně s běžnými písmeny psanými černočernou tiskem. Mateřská škola Petra výborně připravila k zahájení povinné školní docházky.

Základní škola

Z důvodu zrakového postižení měl Petr povinnou školní docházku odloženou o jeden rok. Velkým přáním rodičů bylo, aby mohl jejich syn navštěvovat běžnou základní školu v sousední obci, která je od bydliště rodiny vzdálená pouhých pár minut cesty autem nebo autobusem. O umístění syna do speciální školy vůbec neuvažovali, obnášelo by totiž nutně pobyt Petra na internátě, kde by byl po celý týden odloučen od rodiny. Po zkušenostech s odmítnutím přijetí Petra mateřskou školou v téže obci se však obávali neúspěchu. K velké úlevě rodičů však ředitelka základní školy s integrací souhlasila.

Svou roli v této situaci mohla sehrát i skutečnost, že na tutéž základní školu chodili v dětství i oba Petrovi rodiče, ředitelka je tedy z té doby oba osobně znala. V průběhu let se pak v obci dále setkávali, ať už náhodně, nebo při různých společenských událostech, ředitelka je tedy stále měla v paměti i po ukončení jejich docházky na tuto školu. Jednalo se navíc o menší školu v malé obci, kde oproti velkým školám ve městech panovaly v mnoha ohledech vřelejší, někdy i přátelské vztahy a škola tak mohla k přijetí znevýhodněného žáka zaujmout pozitivní přístup.

Přibližně půl roku před zahájením Petrovy školní docházky se rodiče, vedení školy, Petrova budoucí třídní učitelka a pracovnice speciálně pedagogického centra sešli, aby si ujasnili, jak by mělo Petrovo vzdělávání probíhat, jaké potřeby budou z jeho postižení vyplývat, jaká opatření budou muset být před jeho přijetím provedena a jaké požadavky bude jeho vzdělávání klást na všechny zúčastněné strany.

Třídní učitelka se naučila základy Braillova písma, aby byla Petrovi schopna poskytnout vzdělávání i v této oblasti. Škola zakoupila speciální pomůcky, například kamerovou zvětšovací lupu, učebnice psané Braillovým písmem, Pichtův psací stroj a další, které byly ke zdařilému průběhu Petrova vzdělávání nezbytně nutné.

Bylo rovněž nutné, aby s Petrem byla ve škole přítomna asistentka pedagoga (dále jen asistentka), která by mu během výuky pomáhala zvládat jednotlivé pracovní úkony. První asistentka absolvovala s Petrem celých sedm let jeho školní docházky. Během té doby si na sebe velmi dobře zvykli, naučili se efektivně spolupracovat a asistentka již vždy dokázala velmi přesně odhadnout správnou míru žádané podpory a v potřebné situaci takovou podporu okamžitě poskytnout. Když pak musela ze zdravotních důvodů tuto pozici opustit, nesl to Petr poměrně těžko. Než se podařilo sehnat novou asistentku, zastávala tuto funkci přibližně půl roku Petrova matka. Ve druhém pololetí osmé třídy pak nastoupila nová asistentka, která s Petrem absolvovala zbylé necelé dva roky základní školy a dále pak první ročník gymnázia.

Základní škola, kterou Petr navštěvoval, patří počtem svých žáků mezi menší školy. V každém ročníku je zde pouze jedna třída a počet žáků ve třídách je v porovnání s většinou běžných škol nižší. Do první třídy s Petrem nastoupilo celkem 16 dětí, v průběhu několika let se pak tento počet dokonce ještě snížil a devátou třídu tak společně dokončovalo už jen jedenáct žáků. Tato situace učitelce poskytovala více příležitostí k tomu, aby se mohla Petrovi individuálně věnovat. Od prvního dne byla s Petrem ve škole přítomna asistentka pedagoga.

První stupeň základní školy je obdobím, v němž by si dítě mělo osvojit důležité dovednosti, které jsou předpokladem pro zvládnutí dalšího učení, získávání informací, komunikaci a zvládání problémů každodenního života. Mezi tyto dovednosti patří v první řadě čtení, psaní a počítání.

Číst se Petr učil hned od počátku dvěma způsoby. Stejně jako ostatní spolužáci se učil číst běžná písmena latinské abecedy zrakem a zároveň s tím se seznamoval s jejich ekvivalenty v Braillově hmatovém písmu.

Co se psaní týče, naučil se Petr psát velkými tiskacími písmeny. Tento způsob psaní používá dodnes. Již v mateřské škole a následně v první třídě základní školy pravidelně trénoval psaní obloučků a čárek důležitých pro osvojení si psaného písma. Při následném nacvičování psaní jednotlivých písmen se u Petra začaly projevovat typické příznaky dysgrafie, k diagnostice této poruchy však nikdy nedošlo. Psaní pro něj bylo obtížné také z důvodu nedostatečné zrakové kontroly. Naučil se tedy, jak se které písmeno psacím způsobem napíše, aby znal jeho podobu a byl schopen v případě potřeby psaný text přečíst. V dalším nácviku psacího písma však nepokračoval a dále používal písma tiskacího, kterým píše dodnes. Psané písmo Petr využívá v ojedinělých případech, například při podpisu. V případě potřeby ovládá rovněž psaní na Pichtově psacím stroji, který zaznamenává text v Braillově písmu.

Již od dětství však upřednostňuje čtení textů v černotisku před Braillovým písmem a Pichtův psací stroj využívá jen výjimečně.

Po celou dobu školní docházky vynikal Petr svými výsledky nad ostatními spolužáky, patřil k nejlepším žákům třídy. Jeho znevýhodnění se mu do značné míry dařilo kompenzovat inteligencí, logickým myšlením a dobrou pamětí. Většinu učiva si pamatoval z výuky, mnoho věcí si dokázal odvodit. Doma se téměř nemusel učit.

Ve třídě však nebyl dobrý kolektiv. Na prvním stupni se s Petrem přátelilo několik chlapců, kteří ho ve volném čase i navštěvovali, aby si spolu mohli hrát. Postupem času však chování spolužáků začalo být čím dál více ovlivňováno pubertou a téměř všichni kontakty s Petrem přerušili. Začalo navíc docházet i k nepříjemným situacím, kdy spolužáci nechápali nutnost úpravy podmínek pro Petra vzdělávání a tomu přizpůsobené hodnocení jeho výkonu. S nevolí snášeli případy, kdy byl Petr za podobný výkon ohodnocen lépe než oni sami. Svůj nesouhlas dávali Petrovi otevřeně najevo, což pochopitelně velmi špatně nesl.

V posledních dvou letech chodil Petr na základní školu velmi nerad. Kromě nepřátelského chování spolužáků se k tomu přidaly ještě další důvody. Žáci v Petrově třídě se v té době začali chovat velmi neukázněně a rušivě. Při takovémto chování bylo někdy pro vyučující obtížné zjednat v hodinách klid a vhodné podmínky pro výuku.

Žáci se mezi sebou často bavili, hlasitě se smáli nebo jinak hlučeli. Vzniklá situace byla pro Petra velmi nepříjemná – z důvodu nedostatečné zrakové kontroly nemohl vědět, co se ve třídě děje, čemu se spolužáci smějí nebo čím je způsoben hluk, který někteří žáci svými aktivitami vydávali. Pracovat v takovém prostředí pro něj často nebylo možné, přes rušivé chování spolužáků ani neslyšel výklad vyučujícího. Po návratu ze školy ho v té době často bolela hlava a do školy se netěšil.

Čtyřleté gymnázium

Vzhledem k Petrovým výborným výsledkům v průběhu docházky na základní školu bylo při výběru střední školy gymnázium jasnou volbou. Nejvhodnějším se zdálo být opět gymnázium ve městě blízko Petrova bydliště. Z první schůzky s vedením školy neměli rodiče dobré pocity, vystupování ředitelky gymnázia vnímali jako odtažitě, škola navíc s integrací studentů se speciálními vzdělávacími potřebami neměla zkušenosti.

V případě, že by Petr nebyl na gymnázium přijat, měl v záloze jako druhou možnost gymnázium pro zrakově postižené v Praze, což by ale opět znamenalo pobyt na internátě. Rodiče byli navíc toho názoru, že učivo na tomto gymnáziu je oproti běžnému gymnáziu „osekané“, což vnímali jako zbytečné zúžení okruhu možností pro Petrovo budoucí uplatnění. Jejich obavy se však ukázaly jako zbytečné, neboť ředitelka čtyřletého gymnázia v blízkosti bydliště s integrací souhlasila.

Ukázala se navíc jako člověk, který si stojí pevně za svým rozhodnutím, a když se pro něco rozhodne, jde do toho „se vším všudy“. Kontaktovala speciální školu pro zrakově postižené, aby získala co nejvíce informací o průběhu a specifikách vzdělávání studentů se zrakovými vadami, sehnala speciální učebnice psané Braillovým písmem.

Co se zvládání učiva týče, nečinil Petrovi přechod na gymnázium žádné zvláštní potíže. Problémem však zůstávala otázka, jak se bude Petr každé ráno sám dostávat z autobusového nádraží do školy přes město, které tak dobře nezná a v němž není zvyklý se samostatně pohybovat. Se zmíněnou trasou se tedy začal seznamovat již o prázdninách s matkou, na začátku školního roku ho pak školy doprovázel bratranec, který jezdil ráno do města stejným autobusem. V této době navíc zvládání trasy nádraží-

škola trénoval se svou asistentkou v čase, kdy měl zbytek třídy hodiny tělesné výchovy. Ve třídě se Petr spřátelil s jedním ze spolužáků, který mu od prvního dne ve škole ochotně pomáhal se vším, s čím bylo potřeba. Tento spolužák do školy rovněž dojížděl, po vyučování tedy mohli chodit na nádraží společně. Netrvalo však dlouho a Petr trasu bezpečně znal, v současné době tedy není problém, aby do školy i na nádraží došel sám. Později začal Petr sám chodit i do hudební školy, kde pravidelně navštěvuje výuku hry na saxofon.

4.2.6 Současná situace

Petr studuje ve druhém ročníku běžného čtyřletého gymnázia nedaleko svého bydliště. Během celého vyučování (kromě hodin hudební výchovy) je s ním ve třídě přítomna asistentka pedagoga. Průběh jeho vzdělávání je upraven individuálním vzdělávacím plánem. Rozsah vědomostí a znalostí, jejichž osvojení si je od Petra vyžadováno, není v porovnání s rozsahem učiva ostatních studentů v jeho ročníku nijak zúžen. Petr se svou třídou absolvuje všechny hodiny, jedinou výjimku představují hodiny tělesné výchovy, z nichž je s ohledem na své postižení trvale uvolněn.

Největší zájem vzbuzují u Petra předměty založené na logických souvislostech, kde je možné na základě určitých znalostí značnou část informací odvodit. Mezi tyto předměty patří především matematika, fyzika a informatika. Naopak značně menší oblibě se u něj těší naukové předměty, které vyžadují paměťové učení velkého množství informací, jako je například literatura a dějepis. S ohledem na specifika Petrova postižení patří do této kategorie i zeměpis, který z důvodu Petrovy omezené prostorové představivosti rovněž představuje učení se kvant informací z paměti – tyto informace nemá jako většina vidících spolužáků propojeny s obrazovým materiálem a představou polohy státu na mapě, z níž se dá rovněž mnoho informací odvodit, i pokud člověk konkrétní znalost přímo nemá.

Ve třídě sedí Petr v poslední lavici u okna, z důvodu větších prostorových požadavků je v lavici sám. Polovinu své lavice využívá k práci, druhou půlku zabírá trvale kamerová lupa. K jeho lavici je přiřazena ještě jedna další, v níž má své místo asistentka pedagoga.

Nezbytnou součástí Petrova vzdělávání jsou speciální pomůcky, z nichž nejdůležitější jsou dvě – kamerová lupa a notebook. S pomocí lupy si Petr může zvětšit jakýkoliv text či obrázek, díky ní může v hodinách pracovat se stejnou učebnicí jako zbytek třídy. Notebook využívá především k zápisu vlastních poznámek a rovněž si na něm spouští prezentace či elektronické poznámky, které dostává od vyučujících. Bližšímu popisu pomůcek se v práci věnuje jedna z výše uvedených podkapitol.

Po známých místech ve škole se Petr pohybuje samostatně a téměř sebejistě, bez užití slepecké hole. Při mimořádných přesunech třídy do jiné učebny se Petr drží skupiny spolužáků nebo se pohybuje v doprovodu asistentky.

Specifické problémy ovlivňující průběh výuky

Zrakové postižení přináší Petrovi během výuky mnohá omezení. Adekvátními speciálně pedagogickými přístupy a vhodnou podporou asistentky je možné tato omezení do značné míry zmírnit, úplně odstranit je však lze jen velmi těžko. V následující podkapitole budou specifické problémy vyplývající z Petrova postižení stručně přiblíženy.

Skutečností, kterou je v průběhu hodin nutné respektovat téměř při všech činnostech, je v porovnání s ostatními spolužáky pomalejší tempo. Rychlost, s jakou Petr během hodin vykonává jednotlivé úkoly, je do značné míry ovlivněna velkou zátěží, kterou pro něj zvládnutí průběhu výuky a současné překonávání handicapu představuje. Tato zátěž z velké části vyplývá z podstatně omezené možnosti využívat při jednotlivých činnostech zrakovou kontrolu.

V porovnání se zbytkem třídy je například u Petra možné pozorovat výrazně nižší tempo čtení. Jediné, co čtení textu od člověka běžně vyžaduje, jsou pohyby očí, Petr však musí s textem neustále manipulovat pod lupou, na obrazovce totiž vidí zvětšených vždy jen několik slov. Velmi problematické je také vyhledávání konkrétních informací v textu. Zatímco „zdraví“ spolužáci mohou text přehlédnout zrakem a rychle se v něm zorientovat, Petr vidí na své obrazovce vždy jen několik slov bez zbylého kontextu a musí proto text procházet vždy od začátku až do chvíle, kdy se potřebná informace objeví na obrazovce jeho lupy.

Pomalejší je rovněž jeho orientace ve studijních materiálech. Zatímco pro ostatní studenty nepředstavuje při práci s učebnicí vyhledání příslušné stránky a následně i požadované pasáže na této stránce větší obtíže, Petr se zdrží už jenom vyhledáním místa, na kterém je v učebnici číslo stránky označeno. Požadovanou stránku pak pod zvětšovací lupou prohlíží postupně od shora dolů, dokud nenarazí na cvičení nebo článek, se kterým již většinou zbytek třídy začal během jeho hledání pracovat.

Poměrně náročná je pro Petra i zdánlivě jednoduchá záležitost, kterou je zápis poznámek. Poznámky si zapisuje do svého notebooku, ovládá psaní na klávesnici všema deseti prsty. Aby však měl přehled o tom, co si zapisuje, má na hlavě nasazena sluchátka, do kterých mu speciální program v počítači předčítá to, co právě píše. Tím se ovšem dostává do nelehké situace, kdy zároveň poslouchá výklad učitele a souběžně s tím přijímá z počítače zpětnou vazbu o zápisu poznámek.

Přístup pedagogů

Obrovským pozitivem je velká podpora ředitelky gymnázia, její nadšení a upřímný zájem o průběh Petrova vzdělávání. Ředitelka vyučovala původně na gymnáziu matematiku, avšak v té době, kdy se stala ředitelkou, vyučovat přestala a začala se naplno věnovat povinnostem spojeným s vedením školy. Když ale na gymnázium nastoupil Petr, rozhodla se v jeho třídě matematiku opět vyučovat, aby s ním byla v kontaktu a mohla se na jeho zdařilém začleňování do vzdělávacího procesu sama aktivně podílet. Petr je díky svému matematickému nadání a rozvinutému logickému myšlení v matematice úspěšný. Hodiny matematiky jsou nabitě aktivitou do poslední minuty, ředitelka se na chvíli nezastaví, přesto však pravidelně s Petrem komunikuje a průběžně kontroluje jeho pochopení probírané látky. Pokud Petr ve škole chybí nebo si v probírané látce není jistý, poskytuje mu ředitelka školy ve volných hodinách možnost konzultace nebo procvičování obtížného učiva. Dle hodnocení pracovnice speciálně pedagogického centra, která výuku pravidelně navštěvuje, je matematika předmětem, v jehož hodinách je možné pozorovat proces integrace v téměř ideální podobě.

Přístupy jednotlivých pedagogů k Petrovu vzdělávání a úroveň jejich speciální podpory se značně liší. U většiny z nich je viditelná upřímná snaha udělat maximum pro to, aby Petrovi ve výuce zajistili co nejlepší podmínky. Jsou zde však i učitelé, kteří si v hodinách počínají tak, jako by Petr ve třídě nebyl. Tato skutečnost může být ovlivněna charakterem a specifiky konkrétního předmětu, v některých hodinách Petrovo postižení skutečně žádná zvláštní opatření nevyžaduje. Obecně se však lze domnívat, že z velké části záleží především na způsobu výuky, který daný vyučující preferuje. Učitelé, kteří v hodinách využívají různé didaktické metody, střídají formy práce a různé typy úloh, aktivně zapojují studenty a obměňují podobu jednotlivých hodin, se samozřejmě musí nad úpravou podmínek pro Petra zamýšlet při plánování každé hodiny. Naopak vyučující, kteří se drží spíše tradičního stylu výuky a většinu hodiny vykládají u tabule látku, zatímco si žáci jejich výklad zapisují, mnoho „starostí navíc“ s integrovaným studentem nemají.

U většiny pedagogů je patrný nedostatek zkušeností s výukou studenta se speciálními vzdělávacími potřebami a v určitých situacích i nejistota, jaký typ podpory Petr v konkrétní situaci potřebuje. Své nejasnosti většinou vyučující konzultují přímo s Petrem a s asistentkou pedagoga, případně své zkušenosti porovnávají s ostatními kolegy nebo si potřebné informace zjišťují sami jiným způsobem. U většiny z nich je zřetelná snaha najít vždy co nejlepší způsob řešení aktuální situace a zajistit Petrovi při vzdělávání vhodné podmínky respektující jeho potřeby.

Úprava podmínek vzdělávání

Podpora Petra ze strany vyučujících se projevuje v různých formách. Zahrnuje například úpravu materiálů, které pro studenty připravují – Petr tak dostává mnohonásobně zvětšené kopie, případně kopie, kde je více místa pro odpovědi. V některých případech, pokud to povaha testu nebo pracovního listu dovoluje, jsou už v Petrově verzi předvyplněné některé údaje, aby se nemusel zdržovat psaním „nedůležitých“ informací a mohl už jen doplnit to nejpodstatnější, co postačuje k prokázání znalosti.

V předmětech, ve kterých je každou hodinu nezbytný zápis velkého množství poznámek, dostává Petr na začátku hodiny předem připravený výklad v elektronické podobě, většinou ve formě textového dokumentu nebo powerpointové prezentace. Petr si tento soubor otevře ve svém notebooku a v průběhu hodiny pak může nerušeně sledovat učitelův výklad, kontrolovat ho s elektronickými poznámkami a nerozptylovat se přitom psaním. Některé body výkladu si případně doplňuje vlastními poznámkami, avšak základní strukturu učiva dané hodiny má již připravenou.

Na vypracování veškerých kontrolních prací, ať už se jedná o psaní slohu, jakékoli písemné testy nebo jiné známkové práce, při nichž je třeba využívat čtení nebo psaní, dostává Petr automaticky více času než ostatní spolužáci. Při kontrole jeho vědomostí navíc většina učitelů upřednostňuje ústní zkoušení před písemným, pokud je to možné. V praxi se to projevuje například tak, že celá třída píše písemný test, po jehož ukončení je Petr přezkoušen z těch samých otázek ústně v lavici. Testy z některých předmětů jsou psány způsobem, že Petr potichu diktuje své odpovědi asistentce a ta je pak do testu zapisuje.

Plnění některých úkolů, které by byly pro Petra s ohledem na jeho postižení velmi náročné nebo obtížně proveditelné a jejichž zvládnutí není předpokladem pro další učení, není po Petrovi vyžadováno. V hodinách biologie tak například není zkoušen z poznávání obrázků zvířat a rostlin, o kterých se zrovna v hodinách učí.

Vedení školy vyšlo Petrovi vstříc i v tom ohledu, že jeho třída zůstává téměř na všechny hodiny v jedné učebně, zatímco běžná praxe na gymnáziu odpovídá tomu, že se studenti v průběhu dne na různé hodiny přesouvají do různých učeben. Pro Petra by však orientace po škole při tolika přesunech nebyla snadná a problematický, či téměř nemožný by byl rovněž přesun speciálních pomůcek (notebook, kamerová lupa), které používá.

Dle individuálního vzdělávacího plánu je dále doporučeno dodržovat během výuky následující opatření:

- zohlednit individuální tempo dle možností studenta;
- umožnit multisenzoriální přístup k informacím;
- zohlednit těžkou zrakovou vadu a s ní spojené obtíže v komunikaci;

- respektovat převážně sluchový a hmatový analyzátor učení;
- zohlednit výkonnostní výkyvy žáka;
- asistent pedagoga - poskytovat jen tolik péče, kolik je nezbytně nutné;
- upřednostnit kvalitu před kvantitou.

S ohledem na specifika jednotlivých předmětů dokument dále doporučuje používání speciálních a kompenzačních pomůcek, elektronických vydání učebnic a maximální využívání názorných pomůcek doplněné podrobným slovním popisem. Je zde rovněž zdůrazněna nutnost respektování Petrovy rychlé unavitelnosti při delším využívání zraku.

IVP se rovněž věnuje roli asistentky pedagoga, jejíž přítomnost doporučuje speciálně pedagogické centrum na celou dobu výuky. Činnost asistentky je zaměřena především na podporu studenta v oblasti jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Jejím úkolem je dle IVP především pomoc při manipulaci se speciálními pomůckami a jejich příprava, pomoc při rychlém přechodu z jedné činnosti na druhou, provádění praktických činností a ukázek k probíranému učivu, zajištění bezpečného pohybu po budově a pomoc ve školní jídelně. V dokumentu je však zdůrazněno, že asistentka zasahuje do studentovy činnosti v případech nezbytně nutných a poskytuje mu jen tolik péče, kolik je skutečně potřeba. Jinak se snaží maximálně podporovat studentovu samostatnost a nezávislost.

Individuální vzdělávací plán neobsahuje v Petrově případě informace týkající se změny rozsahu učiva jednotlivých ročníků, ale spíše praktické pokyny a doporučení využitelné ve výuce.

Chování spolužáků

Ve třídě má Petr dva až tři kamarády, s nimiž tráví volný čas během přestávek. Tito spolužáci za Petrem sami přijdou a zajímají se, jak se mu daří, co dělal včera odpoledne, zda je připraven na test a podobně. Baví se spolu o svých zájmech, plánech na víkend nebo si společně opakují učivo před plánovaným testem nebo zkoušením.

Zbytek studentů ve třídě Petra respektuje, jeho přítomnost však nijak nevyhledává. Pokud k tomu některého z nich vyučující nebo asistentka vyzve, Petrovi pomohou, s čím je potřeba, ale sami s ním kontakt nenavazují. Lze se domnívat, že důvodem je především nedostatek zkušeností s lidmi se zrakovým nebo jiným postižením těchto studentů, nevědí, jak k Petrovi přistupovat nebo o čem se s ním bavit. Je přirozené, že se ve třídě nevytvoří přátelské vztahy mezi všemi studenty, někteří lidé jsou si vždy bližší, zatímco s jinými nemají nic společného. V Petrově případě je však tato situace pravděpodobně ovlivněna jeho postižením a předsudky nebo nedostatkem zkušeností a empatie jeho spolužáků.

Velmi pozitivně však lze hodnotit chování spolužáků při skupinové práci během výuky nebo při návštěvě různých akcí v rámci vyučování, kterých se třída účastní jako celek. V těchto situacích berou spolužáci Petra automaticky mezi sebe jako rovnocenného partnera a dbají na to, aby nezůstal z jejich společenství vyloučen.

Celkově se Petr v třídním kolektivu cítí spokojeně, vztahy ve třídě hodnotí jako dobré. Touto situací jsou on i jeho rodina velmi potěšeni, především pokud ji porovnají s Petrovou negativní zkušeností s třídním kolektivem na základní škole. O přestávkách Petr rád a se zájmem „sleduje“ dění ve třídě, i když se ho třeba sám aktivně neúčastní.

Spolupráce se speciálně pedagogickým centrem

Se speciálně pedagogickým centrem je Petrova rodina v pravidelném kontaktu. Petra má již od dětství ve své péči stále stejná pracovníce, která již za tu dobu Petra a jeho potřeby i jeho rodinu dobře zná. V současné době, kdy se Petrovy potřeby již tak výrazně nemění a podmínky pro jeho vzdělávání jsou již ve škole nastaveny, spočívá podpora pracovníce centra v spoluúčasti na tvorbě Petrova individuálního vzdělávacího plánu před zahájením každého školního roku a v pravidelných návštěvách Petrovy výuky. Tyto návštěvy probíhají dvakrát ročně, pracovníce je po celý den během výuky přítomna ve třídě a zjišťuje, jakým způsobem je Petrovo vzdělávání realizováno. Průběh jednotlivých hodin pak konzultuje s konkrétními pedagogy a následně s vedením školy. Podává vyučujícím zpětnou vazbu a případná doporučení, jak by měli svůj přístup k Petrovi v hodinách změnit nebo jakou vhodnější vzdělávací strategii ve

vztahu k němu zvolit. Kromě návštěv je dále rodičům i vyučujícím nabízena možnost kdykoliv využít telefonické konzultace. Pokud se v průběhu roku vyskytne jakýkoliv problém, pracovnice centra na požádání přijede i nad rámec pravidelných návštěv.

4.3 Shrnutí

Výše popsanou integraci zrakově postiženého studenta Petra lze celkově zhodnotit jako úspěšnou. Při studiu má Petr zajištěny podmínky, které respektují jeho speciální vzdělávací potřeby vyplývající ze zrakového postižení. Do celého procesu integrace se pozitivně promítá vstřícný přístup ředitelky školy, která se o průběh Petrova vzdělávání aktivně zajímá a rovněž se na něm sama podílí v rámci výuky matematiky. V jejích hodinách je Petr podněcován k neustálé aktivitě a pozornosti, což mu umožňuje dále rozvíjet jeho nadání pro matematiku a předměty podobného charakteru. Rovněž v chování většiny pedagogů je zřetelná snaha poskytnout Petrovi podmínky, které odpovídají jeho potřebám. V současné době má Petr dvě asistentky, které se u něj pravidelně střídají. V situacích, v nichž vyžaduje podporu, jsou připraveny mu pohotově pomoci, ve zbylých případech je však motivován k vlastní aktivitě a co největší samostatnosti, kterou bude potřebovat ke svému uplatnění v budoucnosti. Petr je ve škole spokojen, v kolektivu spolužáků se cítí dobře. Ve třídě patří spíše k průměrným žákům, učivo však bez problémů zvládá. Velkou výhodou studia na běžné škole je příležitost přivyknout si na „přirozené“ podmínky pro budoucí život, kdy se bude pohybovat ve světě vidomých.

Významnou roli hraje v tomto integračním procesu otevřená komunikace, která funguje mezi Petrovou rodinou a školou. Pokud se v průběhu jeho vzdělávání vyskytne jakýkoliv problém, obě strany se snaží nalézt efektivní řešení a zajistit nápravu, bez zbytečných komplikací. Rodiče Petra v jeho vzdělávání maximálně podporují a motivují ho k co nejlepším výsledkům s ohledem na jeho možnosti.

Proces integrace studenta Petra má však i určité nedostatky, ve většině případů se nejedná o zásadní problémy, avšak pro úplnost popisu integračního procesu je rovněž nutné je zmínit.

Při provádění této případové studie se například potvrdila často zmiňovaná skutečnost, že ne všechny školy jsou na přijetí žáka či studenta se zdravotním postižením dokonale připravené. Při rozhovorech s vyučujícími bylo zjištěno, že na výuku zrakově postiženého studenta nebyli předem téměř nijak připraveni, informace, jak k němu přistupovat, získávali většinou „za provozu“, často vlastní zkušeností. S touto otázkou souvisí i nedostatek speciálních pomůcek, které by Petrovi v některých předmětech usnadnily porozumění učivu.

Další slabou stránkou výše popisovaného procesu pedagogické integrace je uvolnění integrovaného studenta z hodin tělesné výchovy. Mladý člověk v tomto věku pravidelný pohyb potřebuje, a pokud není příčinou jeho tělesná vada, považují úplné uvolnění z hodin tělesné výchovy za nevhodné. Především pak pokud se jedná o člověka, který z důvodu svého postižení mnoho příležitostí k samostatnému pohybu nemá.

Popsané záležitosti však nelze považovat za pochybení školy nebo vyučujících, všichni zmínění se vždy snaží uvedené nedostatky co nejrychleji napravovat nebo je studentovi vynahrazovat jinými způsoby. V následujících odstavcích budou stručně uvedeny náměty na možné řešení zmíněných nedostatků.

Co se neinformovanosti vyučujících ohledně problematiky zrakového postižení a ohledně přístupu k takto postiženému studentovi týče, řešením by mohlo být zorganizování schůzky všech učitelů, kteří Petra vyučují, spolu s pracovníci speciálně pedagogického centra, která Petra i jeho potřeby zná již od dětství. Schůzky by se samozřejmě mohli účastnit i Petrovi rodiče, případně i sám Petr. Pracovnice by vyučujícím mohla přiblížit specifika Petrovy zrakové vady a seznámit je rovněž s metodami, které je při vzdělávání zrakově postiženého studenta vhodné uplatňovat. Učitelé, kterých se tato záležitost týká, by se pak mohli dále scházet (pravidelně nebo v případě potřeby), diskutovat spolu o vhodných postupech v souvislosti se vzděláváním Petra a předávat si vzájemně zkušenosti z této oblasti.

Alternativním řešením k úplnému uvolnění z tělesné výchovy by v případě Petra mohlo být absolvování tohoto předmětu ve sníženém rozsahu a za podmínek, které by respektovaly omezení vyplývající z jeho postižení. Sportovní aktivity, při nichž by Petrovi nehrozilo zvýšené nebezpečí úrazu, by mohl vykonávat společně s ostatními

studenty, v ostatních případech by mohl v hodinách plnit alternativní program navržený vyučujícím. Pokud by nebylo možné, aby vyučující dohlížel na aktivity zbytku třídy a Petra zároveň, mohl by Petr za určitých okolností plnit svůj program pod dohledem asistenta.

Pokud se zaměříme na otázku zvýšení vnímavosti třídního kolektivu k potřebám studenta se speciálními vzdělávacími potřebami a lepšího přijetí tohoto studenta spolužáky, nabízí se řešení v podobě aktivních zážitkových programů podporujících zlepšení spolupráce mezi spolužáky a posílení vzájemných vztahů uvnitř třídního kolektivu. Vzhledem k tomu, že Petr a jeho spolužáci jsou již studenty čtyřletého gymnázia, mohla by být do programu zařazena i odborná přednáška týkající se problematiky zrakového postižení, která by studenty seznámila s problémy, s nimiž se zrakově postižení jedinci každý den potýkají. Na tuto přednášku by mohly navazovat zážitkové aktivity, které by studentům pomohly vcítit se do role zdravotně postiženého jedince a člověka vyloučeného ze sociálního kolektivu.

5 ZÁVĚR

Tato bakalářská práce pojednává o problematice integrovaného vzdělávání osob se zrakovým postižením. Teoretická část práce je členěna do dvou kapitol. První z nich se věnuje problematice zrakového postižení, uvádí základní přehled rozdělení zrakových vad a vymezuje okruh osob, které se do skupiny jedinců se zrakovým postižením vzhledem ke své vadě řadí. Druhá z kapitol se zabývá integrovaným vzděláváním, především jeho obecnou charakteristikou, současným vývojem, legislativním vymezením a faktory, které úspěšnost integračního procesu ovlivňují. Praktická část práce obsahuje případovou studii, která popisuje proces začleňování studenta se zrakovým postižením do hlavního vzdělávacího proudu, tedy jeho integraci na běžném gymnáziu. Hlavním cílem práce byl popis tohoto integračního procesu a jeho následné zhodnocení.

Integrace je v současné době nejčastěji volenou formou vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. Předpoklady pro přijetí žáků a studentů na běžnou školu se neustále zlepšují, školy získávají v této oblasti nové potřebné zkušenosti a tato problematika se stává předmětem stále většího zájmu veřejnosti.

Z informací uvedených v kazuistice vyplývá, že se v popsáném případě jedná o integraci zdařilou, s ohledem na své speciální vzdělávací potřeby má student Petr na gymnáziu zajištěny optimální podmínky pro své vzdělávání. Ve škole je spokojen, učivo zvládá bez obtíží. Stejně pocity mají z průběhu jeho vzdělávání i jeho rodiče. Případová studie rovněž uvádí drobné nedostatky, které se v průběhu integrace zrakově postiženého studenta objevují, v závěrečném shrnutí jsou následně uvedeny náměty k možnému odstranění těchto nedostatků.

Jak již bylo zmíněno výše, integrace je v současné době preferovanou formou vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Zkušenosti mnohých škol i rodin potvrzují pozitivní přínos integrovaného vzdělávání jak pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, tak pro třídní kolektiv, ve kterém se tento žák vzdělává. Na druhou stranu je však nutné podotknout, že ne ve všech případech je volba

integrovaného vzdělávání tou správnou cestou. Při volbě způsobu vzdělávání je vždy nutné komplexní zhodnocení mnoha faktorů, mezi které patří v první řadě schopnosti, druh a stupeň postižení a rovněž fyzický i psychický stav konkrétního jedince, kterého se rozhodnutí týká. Na druhé straně jsou to pak faktory týkající se školy, především ochota a připravenost jejího vedení a pedagogického sboru poskytnout dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami adekvátní podporu.

6 SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

TIŠTĚNÉ MONOGRAFIE

BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-3971-X.

FINKOVÁ, D., LUDÍKOVÁ, L. a RŮŽIČKOVÁ, V. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-244-1857-5.

HAMADOVÁ, P., KVĚTOŇOVÁ, L. a NOVÁKOVÁ, Z. *Oftalmopedie: Texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vydání. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-159-1.

KEBLOVÁ, Alena. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha: Septima, 1996. ISBN: 80-85801-65-5.

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea. *Oftalmopedie*. 2. doplněné vydání. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-84-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

Asistent pedagoga. *Nová škola* [online]. 2013 [cit. 2015-03-16]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/>

BUBENÍČKOVÁ, H., KARÁSEK, P. a PAVLÍČEK, R. Kompenzační pomůcky pro uživatele se zrakovým postižením: Výpočetní technika. *Blind Friendly* [online]. TyfloCentrum Brno, o. p. s., 2012 [cit. 2015-02-24]. Dostupné z: <http://pomucky.blindfriendly.cz/vypocetni-technika.html>

HADJMOUSSOVÁ, Zuzana. *Případová studie – Kazuistika*. [online]. 2015 [cit. 2015-03-12]. Dostupné z: <http://turbo.cdv.tul.cz/mod/book/tool/print/index.php?id=3737#ch5285>

Individuální vzdělávací plán pro praxi. *Férová škola* [online]. [cit. 2015-03-12]. Dostupné z: http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/03_03.IVP%20pro%20praxi.pdf

Právo na vzdělání a Úmluva o právech dítěte. *Inkluzivní škola* [online]. 2013 [cit. 2015-03-01]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/migrace/pravo-na-vzdelani-umluva-o-pravech-ditete>

SCHINDLER, Radek a PEŠÁK, Milan. Kdo je zrakově postižený?. *Sons.cz* [online]. [cit. 2015-02-12]. Dostupné z: <http://www.sons.cz/kdojezp.php>

WHO. Mezinárodní klasifikace nemocí: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. *Ústav zdravotnických informací a statistiky* [online]. Ženeva, 2008, aktualizováno 1. 4. 2014. [cit. 2015-03-21] Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/seznam.html>

LEGISLATIVNÍ DOKUMENTY

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-72-2005-sb-1>

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-73-2005-sb-1>.

Vyhláška MŠMT č. 291/1991 Sb. o základní škole. In: *Sbírka zákonů České a Slovenské federativní republiky*. Dostupné také z: <http://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=291&r=1991>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Dostupné také z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

Zákon č. 472/2011 Sb., kterým se mění školský zákon. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-472-2011-sb-kterym-se-meni-skolsky-zakon>