

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Nicole Mihoková

**Edukační proces žáků se zrakovým postižením s akcentem
na sociální dovednosti a zájmovou činnost**

The educational process of pupils with visual impairment
with an accent on the social skills and leisure activity

Praha 2019

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Komárková, Ph.D.

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Tereze Komárkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, ochotu a podporu při psaní bakalářské práce.

Poděkování patří také zaměstnancům a žákům ze Školy Jaroslava Ježka za jejich vstřícnost a spolupráci. Zároveň děkuji všem respondentům, kteří se účastnili mého dotazníkového šetření.

Zvláštní poděkování patří všem mým kolegům, vychovatelům a odpoledním asistentům pedagoga ze Školy Jaroslava Ježka, za poskytnutí cenných informací, materiálů a za ochotu podělit se o své zkušenosti.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu, a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 7.5.2019

.....

Nicole Mihoková

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá edukačním procesem žáků se zrakovým postižením s akcentem na sociální dovednosti a zájmovou činnost. Myšlenkou bakalářské práce je vytvoření pomocného materiálu pro rodiče zrakově postižených dětí předškolního věku, kteří se rozhodují ve výběru typu základní školy.

Cílem bakalářské práce je zjistit míru zajištění zájmových činností pro žáky se zrakovým postižením a poukázat na důležitost sociálních dovedností a rozvoje talentu u žáků se zrakovým postižením ve školní i mimoškolní sféře vzdělávání. Cílem práce je také zjistit, jak pedagogičtí pracovníci speciálních základních škol a běžných základních škol a rodiče zrakově postižených žáků nahlíží na problematiku inkluze u osob se zrakovým postižením.

Práce je rozdělena na dvě části, a to část teoretickou a část praktickou. Teoretická část uvádí čtenáře do problematiky zrakového postižení, vymezuje základní terminologii, seznamuje s podmínkami edukačního procesu žáka se zrakovým postižením. Teoretická část také informuje o důležitosti sociálních dovedností a rozvoje talentu u žáků se zrakovým postižením. Poslední kapitola této části se věnuje zájmovým činnostem. Praktická část je zpracována formou kvantitativního dotazování a doplněna o rozhovory se žáky se zrakovým postižením ze Školy Jaroslava Ježka (MŠ, ZŠ, PŠ a ZUŠ Jaroslava Ježka, Praha 1).

KLÍČOVÁ SLOVA

edukace, zrakové postižení, žák se zrakovým postižením, talent, sociální dovednost, zájmová činnost

ABSTRACT

The submitted bachelor's degree thesis deals with the educational process of pupils with visual impairment while a special attention is paid to their social skills and interests. The idea of the bachelor thesis is to create an auxiliary material for parents of visually impaired preschool children who decide on the type of elementary school.

The aim of this bachelor thesis is to find out the level of provision of interest activities for pupils with visual impairment and to point out the importance of social skills and talent development for pupils with visual impairment in school and out-of-school education. The aim of the thesis is also to find out how teachers of special primary schools and ordinary primary schools and parents of visually impaired pupils view the issue of inclusion in people with visual impairment.

The thesis is divided into two parts: the theoretical one and the practical one. The theoretical part presents the problematics of visual impairment, it defines basic terminology, introduces conditions of the educational process of pupils with visual impairment. The theoretical part also informs about the importance of social skills and the evolution of talent of pupils with visual impairment. The last chapter of this part deals with leisure time activities. The practical part is processed in the form of quantitative questioning and supplemented by interviews with pupils with visual impairment, especially from the Jaroslav Ježek School (kindergarten, primary school, elementary school and art school of Jaroslav Ježek, Prague 1).

KEY WORDS

education, visual impairment, pupil with visual impairment, talent, social skill, leisure activity

OBSAH

ÚVOD.....	9
1 ŽÁK SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	11
1.1 Význam zraku	11
1.2 Vliv zrakového postižení na vývoj osobnosti jedince	11
1.3 Charakteristika jednotlivých skupin osob se zrakovým postižením	13
1.3.1 Klasifikace osob se zrakovým postižením podle speciálně pedagogického hlediska	13
1.3.2 Klasifikace osob se zrakovým postižením pro účely sportu	15
2 EDUKAČNÍ PROCES ŽÁKA SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	17
2.1 Podmínky edukačního procesu	17
2.1.1 Materiální podmínky	17
2.1.2 Personální a pedagogické podmínky	19
2.2 Vzdělávání žáků se zrakovým postižením v běžné základní škole	21
2.2.1 Socializace dítěte v prostředí školy	22
2.2.2 Pojetí vyučování	23
2.2.3 Hodnocení ve vyučování	24
2.3 Vzdělávání žáků ve speciální základní škole pro zrakově postižené	25
2.3.1 Socializace dítěte v prostředí školy	26
2.3.2 Pojetí vyučování	27
2.3.3 Hodnocení ve vyučování	28
3 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI.....	30
3.1 Prostorová orientace a samostatný pohyb.....	30
3.2 Řečová výchova	31
3.3 Příprava pokrmů.....	32
3.4 Ruční práce	33
3.5 Sociální dovednosti	34
3.6 Základy společenských věd	34

4	ZÁJMOVÁ ČINNOST	36
4.1	Zájmové činnosti a jejich dělení	36
4.2	Instituce zajišťující zájmovou činnost pro žáky se zrakovým postižením	37
4.3	Nabídka zájmových činností pro žáky se zrakovým postižením.....	39
4.3.1	Tyfloturistika.....	40
4.3.2.	Hudba.....	40
4.3.3	Výtvarná činnost.....	41
4.3.4	Sport.....	42
4.4	Nadání a talent.....	44
5	PRAKTICKÁ ČÁST	46
5.1	Stanovení výzkumného problému	46
5.2	Informační příprava výzkumu	47
5.3	Stanovení cílů a výzkumných otázek.....	47
5.3.1	Výzkumné otázky.....	47
5.4	Příprava výzkumných metod.....	48
5.6	Zvolení místa výzkumu a souboru respondentů	50
5.7	Postup výzkumného šetření	52
5.8	Otázka etiky ve výzkumu	53
5.9	Prezentace dat dotazníkového šetření	53
5.10	Rozhovory se žáky se zrakovým postižením	82
5.10.1	Přechod z hlavního do vedlejšího vzdělávacího proudu	83
5.10.2	Zhodnocení působení ve speciální základní škole	83
5.10.3	Pohled na edukační proces v obou vzdělávacích proudech.....	83
5.10.4	Zajištění zájmových činností pro žáky se ZP v běžných základních školách.....	84
5.11	Diskuse o závěrech výzkumu a o významu celé práce	85
	ZÁVĚR	87
	LITERATURA.....	88
	INTERNETOVÉ ZDROJE.....	90

6	SEZNAM PŘÍLOH.....	91
7	SEZNAM TABULEK.....	92
8	SEZNAM GRAFŮ	94
9	PŘÍLOHY	95
9.1	Dotazník pro rodiče žáků se zrakovým postižením	95
9.2	Dotazník pro pedagogické pracovníky	99
9.3	Rozhovory	100
9.3.1	Žákyně A	100
9.3.2	Žákyně B	102
9.3.3	Žákyně C	103
9.3.4	Žákyně D	105
9.3.5	Žákyně E	106
9.3.6	Žák F	107
9.4	Informovaný souhlas	108

ÚVOD

Tato bakalářská práce je určena nejen pro rodiče zrakově postižených dětí předškolního věku, kteří se rozhodují ve výběru typu základní školy, do které bude jejich dítě docházet, což je mezi speciální základní školou a běžnou základní školou. Seznamuje čtenáře se sociálními dovednostmi žáků se zrakovým postižením, s rozdílnou nabídkou zájmových činností a hlavně poskytuje čtenáři nejen autorčiny zkušenosti, které získala při práci s dětmi se zrakovým postižením na Škole Jaroslava Ježka v Praze, kde působí jako asistentka pedagoga, ale především se čtenář může seznámit s příběhy rodičů a jejich dětí, kteří si možná před několika lety kladli stejnou otázku jako někteří z vás nyní, která zní: Do jaké základní školy máme umístit své dítě, aby mu bylo dobře, aby bylo spokojené, abychom mu pomohli, ale zároveň neublížili?

Cílem bakalářské práce je zjistit míru zajištění zájmových činností pro žáky se zrakovým postižením a poukázat na důležitost sociálních dovedností a rozvoje talentu u žáků se zrakovým postižením ve školní i mimoškolní sféře vzdělávání. Cílem práce je také zjistit, jak pedagogičtí pracovníci speciálních základních škol a běžných základních škol a rodiče zrakově postižených žáků nahlíží na problematiku inkluze u osob se zrakovým postižením.

Bakalářská práce se sestává z teoretické části a praktické části. První kapitola nese název Žák se zrakovým postižením a autorka se v ní bude zabývat významem zraku, vlivy zrakového postižení na vývoj osobnosti a nabídne čtenáři dvě přehledné klasifikace zrakového postižení, které se uplatňují ve speciálních základních školách a jiných školských zařízeních a organizacích poskytující služby osobám se zrakovou vadou. Úmyslně neuvádí klasifikaci Světové zdravotnické organizace z důvodu, že se domnívá, že běžnému člověku neposkytne potřebné informace. Jednoduše veřejnost, pro kterou je práce určena, neporozumí odborné lékařské terminologii.

Edukační proces žáka se zrakovým postižením je název druhé kapitoly, ve které jsou popsány materiální, personální a pedagogické podmínky edukačního procesu žáků se zrakovým postižením. O termínu edukační proces bude autorka v práci referovat i také jako o výchovně-vzdělávacím procesu. V současné době každé dítě se zrakovou vadou má možnost být vzděláváno ve vedlejším i hlavním vzdělávacím proudu. Autorka textu popisuje a srovnává edukační proces žáka se zrakovým postižením v obou možných formách vzdělávání.

Třetí kapitola je zaměřená na oblast sociálních dovedností, jejichž nácvik je zvláště u žáků zrakově postižených velmi důležitý. Kapitola je rozdělena do šesti podkapitol, které představují jednotlivé vyučovací předměty speciálních základních škol, které podporují rozvoj sociálních dovedností žáků. Každý vyučovací předmět seznamuje čtenáře s jeho obsahem a cíli.

Teoretická část bakalářské práce je ukončena kapitolou Zájmová činnost. Kapitola zpočátku předkládá dělení zájmových činností a následně jsou detailně popisovány organizované pravidelné zájmové činnosti. Autorka textu seznamuje čtenáře nejen se širokým spektrem činností mimoškolního vzdělávání, ale také poskytuje přehled institucí, které zajišťují zájmovou činnost pro žáky se zrakovým postižením. Poslední podkapitola je věnována tématu talent managementu. Je zde vysvětlen rozdíl mezi pojmy nadání a talent a přehledně popsán Gagného diferencovaný model nadání a talentu.

V praktické části bakalářské práce si autorka stanovila výzkumný problém a výzkumný cíl. Cíl výzkumného šetření rozvedla v jednotlivých výzkumných otázkách. Pro svůj výzkum zvolila kvantitativně-kvalitativní metodu. Primární zvolenou metodou je metoda dotazníku. Vytvořila dva dotazníky, z nichž jeden byl určen rodičům zrakově postižených žáků a druhý byl určen pedagogickým pracovníkům běžných a speciálních základních škol. Svůj výzkum obohatila o rozhovory se šesti zrakově postiženými žáky ze Školy Jaroslava Ježka v Praze. Cílem výzkumného šetření je zjistit pohled rodičů zrakově postižených žáků, pedagogických pracovníků a samotných žáků se zrakovým postižením na vzdělávání zrakově postižených žáků v hlavním a ve vedlejších vzdělávacím proudu.

Autorka je si vědoma, že v textu používá nesprávnou terminologii. Používá pojem individuální integrace a integrovaný žák. Tyto nesprávné pojmy zachovala z důvodu, že práce je určena především rodičům zrakově postižených žáků, kteří stále používají tyto pojmy. V praktické části z názorů pedagogických pracovníků základních škol můžeme zjistit, že i pedagogičtí pracovníci si stále nezvykli na nový pojem. V dotaznících pro pedagogické pracovníky autorka uvedla pojem inkluze do závorky, do dotazníku určeném rodičům zrakově postižených žáků autorka ponechala starší rodiči známý termín. Autorka je si však vědoma, že s pojmem integrace už nepracujeme. Od školního roku 2016/2017 je zaveden pojem inkluze.

1 ŽÁK SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

1.1 Význam zraku

„Správně vidíme jen srdcem, proto i bez zraku zažíváme radost.“

Zrak je jedním z pěti základních smyslů člověka, díky němuž můžeme vnímat světlo, rozeznávat barvy, tvary, velikosti, a hlavně nám pomáhá orientovat se v prostoru. Dokáže zachytit až 90 % všech informací z vnějšího prostředí. Má vliv na jednotlivé složky naší osobnosti, na náš celkový vývoj. Oslabení či úplná ztráta nejdůležitějšího smyslového orgánu znamená pro člověka ztíženou orientaci, komunikaci a psychickou integritu.

Ludvíková definuje jedince se zrakovým postižením jako *„osobu, která trpí oční vadou či chorobou, kdy i po optimální korekci je zrakové vnímání narušeno do té míry, že jí činí potíže v běžném životě“* (Finková, D., Ludvíková, L., Růžičková, V., 2007). Jedinec vnímá především prostřednictvím hmatu, u kterého bývají rizika v podobě zkreslených informací. Vnímání je časově náročnější, jedinci déle trvá zmapování předmětu či situace. Můžeme tomu porozumět i tak, že se celkově jeho průběh života zpomalí. Na cestu životem se nevydávají sami, ale jsou závislí na dopomoci vidících.

1.2 Vliv zrakového postižení na vývoj osobnosti jedince

Poškození zraku či jeho úplná ztráta má vliv na vývoj jednotlivých stránek osobnosti jedince. Dotýká se oblasti kognitivního vývoje, psychomotorického vývoje, sociálního vývoje, a také oblasti hry.

V oblasti **kognitivního vývoje** jedinec se zrakovým postižením trpí senzomotorickou deprivací, kvůli které může docházet ke snížení jeho aktivační úrovně. Příčinou je nedostatečná a jednotvárná nabídka podnětů pro osoby zrakově postižené. Vnímání a učení jsou dalšími aspekty, které zpomalují vývoj. Vnímání je nepřesné, zkreslené, jedinec zachycuje výrazně méně informací než jedinec vidící. Potřeba učení je snížena. Kvalita učení, tj. kvalita předaných informací a jejich množství závisí především na osobách vidících, na průvodcích, kteří vedou jedince zrakově postiženého životem, kteří mu zprostředkovávají informace. Jedinci se zrakovým postižením mají méně zkušeností, nedochází u nich k výraznému spontánnímu učení, a proto průvodci své zkušenosti sdílí s nevidomými.

Významnou roli v kognitivním vývoji sehrává i paměť, která je pro osobu se zrakovou vadou velmi důležitá z důvodu nahrazení vizuálního vnímání. Člověk s vadou si musí zapamatovat celou řadu informací, které mu pomáhají například orientovat se v prostoru. Paměť je odrazem minulých zážitků ve vědomí člověka a umožňuje vytvářet individuální zkušenost. U některých osob se zrakovým postižením se může objevit porucha pozornosti, tj. nadměrná fluktuace, která spočívá v těkání a neschopnosti se soustředit. Celkově kognitivní vývoj je zpomalen v důsledku toho, že jedinec se zrakovou vadou předměty nevidí, a hmatem či sluchem získané informace jsou zkreslené, nepřesné. Zraková vada odejímá osobě zpětnou zrakovou vazbu a neposkytuje příležitost k vizuálnímu napodobování.

Zrakové postižení má také vliv na **psychomotorický vývoj** člověka, který je stejně jako vývoj kognitivní zpomalen. V prostorové orientaci je zrak v podstatě nezastupitelný. Informuje nás především o vzdálenostech mezi námi a okolním prostředím. Podle získané zrakové informace zpracované mozkiem provedeme svalový pohyb, jehož rozsah a intenzitu zpětně zkontrolujeme zrakem. Pohyb patří k vlastnostem živé hmoty, patří k životu neoddelitelně stejně jako hra. Většina her je založena právě na pohybu. U jedinců se zrakovým postižením je velkým deficitem nedostatek spontánního pohybu. Nevidomý většinou nemá důvod účelně se hýbat, jelikož není seznámen se všemi zajímavými věcmi v okolí, které čekají na objevení, dokud mu to někdo neřekne či si v pozdějším věku nepřečte na internetu. V důsledku nepoužívání pohybu jim pak některé svaly slábnou, což problémy zhoršuje. Je důležité zaměřit se v práci se zrakově postiženými jedinci na oblasti jako je udržování různých poloh, než se začne s nácvikem rovnováhy. Zatímco vidoucí osoba kontroluje svou vertikální stabilitu zrakem, nevidomý člověk se musí spoléhat na signály proprioreceptivní (ze svalů a šlach) a vestibulární (z vnitřního ucha), aby udržel stabilní výměnu podnětů mezi tělem a okolím. Špatné držení těla podstatně zatěžuje vzájemné vztahy těla a okolí, a to samozřejmě ztěžuje pohyblivost. Osoby se zrakovým postižením mají velmi málo zkušeností s pohybem ve všech směrech. Svalové pohyby vyžadují odpovídající zpracování smyslových informací. Je-li zpracování informací nepřesné, je velmi pravděpodobné, že svalový výkon bude nedostatečný a neposlouží k orientaci v prostoru a integraci do něho. Osoby s úplnou nevidomostí nevidí části svého těla. Nevidí tělo se pohybovat. Projevuje se zde nedostatek zkušenosti z pohybu prostorem. (Interní materiál Školy Jaroslava Ježka, Praha 1).

Pro jedince s vrozenou zrakovou vadou je také typické jeho držení těla, které není vzpřímené z důvodu nedostatku zrakových podnětů. Dále jedinci mají nakloněnou hlavu dopředu či na stranu a zakulacená záda. Špatné držení těla je doprovázeno kýváním

a mačkáním očí. Zlozvyku v podobě mačkání si očí lze zamezit tím, že jedinec bude nosit brýle. Ve své podstatě nevidomý jedinec brýle vůbec nepotřebuje, ale jsou dobrým nástrojem k zabránění mačkání očí. Jedinec nemá následně potřebu se očí dotýkat.

Sociální vývoj především dětí se zrakovým postižením je značně ovlivněn postojem jejich rodičů. Primární socializace dítěte probíhá v rodině a jen na ní záleží, jak se k postižení postaví. Sociální vývoj u dítěte může být zpomalen, ale také nemusí. Rodiče by měli rozvíjet sociální dovednosti dítěte. Měli by se snažit vést dítě k samostatnosti a k sebeobsluze. Důležitý je samotný přístup okolí k dítěti. Přístup zdravých vrstevníků, tj. jejich chování a komunikace může značně ovlivnit sociální vývoj dítěte se zrakovou vadou.

V sociálním vývoji může dojít k odchylce v podobě omezení či úplné ztráty možnosti učení se nápodobou. Velmi důležitý je zde sociální kontakt. Verbální komunikace je prostředkem poznávání. Vidící osoba pomáhá osobě nevidící s popisem reality, pomáhá mu lépe si představit, lépe vnímat reálný svět. Předává mu tu zkušenost, kterou nevidící osoba nemůže vnímat zrakem.

1.3 Charakteristika jednotlivých skupin osob se zrakovým postižením

Člověk je individuální bytostí, kterou lze charakterizovat podle různých hledisek. Někdo vidí špatně na dálku, někdo na blízko. Existují mezi námi lidé, kteří nevidí do stran, vidí pouze černobíle nebo například vidí pouze jednu barvu. A pak jsou tu i ti, kteří nevidí vůbec, u kterých rozlišujeme, zda jejich vada je vrozená či získaná.

Výše zmíněný odstavec naznačuje, že zrakově postižený nerovná se nevidomý. Klasifikací zrakového postižení existuje hned několik. Autorka zmiňuje dvě následující vybrané klasifikace.

1.3.1 Klasifikace osob se zrakovým postižením podle speciálně pedagogického hlediska

Jedince se zrakovým postižením lze zařadit do čtyř kategorií zrakového postižení. První kategorií je **nevidomost**. Jedná se o kategorii osob s nejtěžším stupněm zrakového postižení. Rozlišujeme nevidomost praktickou a úplnou. **Praktickou nevidomost** definujeme jako snížení zrakové ostrosti pod 3/60 až 1/60. Osoba s praktickou nevidomostí má zachovalý světlocit a dokáže reagovat na pohybující se podnět (např. v situaci, kdy osoba nevidící

prochází chodbou, by měla být chodba osvětlena z důvodu, aby nevidící osoba zachytila stíny procházejících lidí nebo obrysy stěn). **Úplná nevidomost** se od praktické liší větším snížením zrakové ostrosti, která je až pod 1/60. Osoba s úplnou nevidomostí může mít zachovalý světlocit s chybnou světelnou projekcí, ale také světlocit vůbec mít nemusí, dochází tak k úplné ztrátě zraku. (Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých ČR, © 2002-2015, [online]).

Druhou kategorií tvoří **osoby se zbytky zraku**, jejichž zraková vada je kolísavá. Může docházet ke zlepšení či naopak ke zhoršení zrakové ostrosti. Předpokládá se spíše druhý případ, kdy dochází ke zhoršení stavu a proto děti, kteří stále vidí, píšou tužkou a čtou černotisk, se pomalu začínají učit slepeckou Braillovu abecedu, číst Braillovo písmo a psát na Pichtově stroji. Jedině se zbytky zraku vidí předměty přiblížené těsně před očima (např. ve školním prostředí si žák položí pracovní sešit pod digitální zvětšovací televizní lupu a zároveň žákův obličej je v těsné blízkosti s obrazovkou). Jedině tímto způsobem dokáže žák číst z černotisku nebo psát tužkou do sešitu.

Třetí kategorií je **slabozrakost**. Skupina slabozrakých jsou lidé, kteří nevidí dobře ani s optimální brýlovou korekcí. Vizus lepšího oka je pod 6/18 až 3/60. Rozlišujeme dva druhy slabozrakosti. **Lehká slabozrakost** má hodnotu zrakové ostrosti od 6/18 do 6/60 a žák s touto vadou dokáže číst z černotisku. Je mu umožněno čtení díky upravenému zvětšenému písmu. Pokud písmo není upravené, žák použije zvětšovací lupu. Pro čtení a psaní je lepší mít rozsvícenou místnost a poskytnout tak žákovi dostatečné množství světla. Žákovi chůzi lze přirovnat k chůzi člověka bez zrakové vady. Horší prostorovou orientaci má v neznámém prostředí. **Těžká slabozrakost** se vyznačuje hodnotou zrakové ostrosti od 6/60 do 3/60 u obou očí a horším vnímáním pohybu. V častých případech dochází ke zhoršení zrakového stavu: k nárůstu dioptrií nebo ke zvýšení nitroočního tlaku, kvůli kterému žák může zakopávat. Žák v důsledku zvýšení nitroočního tlaku nedokáže odhadnout hloubku schodů či prudkost kopce. (Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých ČR, © 2002-2015, [online]).

Poslední kategorií tvoří **osoby s poruchou binokulárního vidění**. Tato zraková vada omezuje funkčnost jednoho oka. Rozeznáváme dva druhy poruch binokulárního vidění: strabismus a amblyopii. **Strabismus** neboli šilhavost se projevuje nerovnovážným postavením očí. „*Obrazy se nesetkávají na korespondujících místech na sítnici a vzniká tak diplopie (dvojité vidění). Následkem dvojitého vidění dochází k potlačení obrazu horšího oka*“ (Ludíková L., Stoklasová V., 2006, s. 8). Strabismus lze léčit neustálým cvičením zraku. Zdravější oko se zakryje náplastí, na slabší oko jde větší nápor a tím je posíleno.

Laicky můžeme říct, že nemocné oko se postupně rozkoukává. Žák se strabismem nosí brýle. **Amblyopie** neboli tupozrakost se projevuje snížením zrakové ostrosti jednoho oka, u níž nelze poskytnout korekci brýlemi. Amblyopie je v nejčastějších případech důsledkem šilhání. Pro žáka, který šilhá je diplopie nepříjemná. Žák je unavený z percepce dvou obrazů, a proto má tendenci obraz šilhavého oka odstraňovat a vnímat pouze obraz zdravého oka. Tím dochází k nedostatečnému cvičení zraku u nemocného oka, které se v důsledku toho stává postupně tupozrakým. Specifickým druhem je anizometropická amblyopie, která může vzniknout u jedinců s velkým rozdílem v počtu dioptrií u obou očí. Vrozenou poruchou binokulárního vidění je kongenitální amblyopie, která se může objevit u člověka s diagnostikovaným albinismem či nystagmem.

1.3.2 Klasifikace osob se zrakovým postižením pro účely sportu

Druhou charakteristikou osob se zrakovým postižením je klasifikace, do jejichž kategorií lékařská komise IBSA (International Blind Sports Federation) zařazuje sportovce. U nás v České republice stanovuje klasifikaci oftalmolog, který je akreditován ČSZPS z. s., tj. Českým svazem zrakově postižených sportovců. Pověřeným klasifikátorem na území Čech je MUDr. Filip Beránek a na území Moravy MUDr. Olga Látalová. S touto klasifikací pro účely sportu se lze setkat i ve speciálně pedagogických centrech a speciálních základních školách pro zrakově postižené, jejichž žáci se aktivně účastní sportovních soutěží. Klasifikace rozděluje sportovce, potažmo žáky do tří skupin.

Kategorie B1 je určena osobám s úplnou a praktickou nevidomostí, které nejsou schopny rozeznat tvar ruky z jakékoli vzdálenosti.

Kategorii B2 tvoří osoby se zbytky zraku a prakticky nevidomí jedinci s lepším vizem. Hodnota zrakové ostrosti nesmí přesahovat 2/60. Hráči jsou schopni rozeznat tvar ruky.

V **kategorii B3** jsou osoby s vizem nad 2/60. Spadají sem zrakové vady druhu středně těžká slabozrakost a těžká slabozrakost.

Český svaz zrakově postižených sportovců vytvořil ještě jednu speciální kategorii pro soutěžní účely pro osoby s lehkou slabozrakostí. Je určena lidem, jejichž zraková vada není natolik výrazná ve smyslu jejich hodnota zrakové ostrosti je vyšší, a tudíž nemohou být zařazeni do kategorie B3. Zároveň ale jejich vada neumožňuje, aby soutěžili s vidomými

hráči. Tuto speciálně vytvořenou kategorii nazýváme **B4** nebo také **B Open**. Organizace IBSA tuto kategorii neuznává. (Klasifikace zrakového postižení ČSZPS, 2015).

2 EDUKAČNÍ PROCES ŽÁKA SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Výchova a vzdělávání člověka s jakýmkoliv postižením má svá určitá specifika. Upozorňuje na ně i autorka textu, která seznamuje čtenáře s podmínkami edukačního procesu a dává důraz na odlišnost výchovy a vzdělávání zrakově postižených žáků ve speciální základní škole a v běžné základní škole.

„V posledních letech došlo v oblasti legislativy vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami k rozsáhlým změnám, které jsou zakotveny v Zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) a Vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Podle § 16 odst. 2 Školského zákona patří žáci se zrakovým postižením do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které definujeme jako osoby se zdravotním postižením. Vzdělávání žáků se zdravotním postižením má formu: individuální integrace, skupinové integrace, ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením, kombinací forem“ (Novohradská H., 2009, s. 62).

2.1 Podmínky edukačního procesu

2.1.1 Materiální podmínky

Každý žák s těžkým zrakovým postižením by měl mít ve třídě své speciálně upravené místo. Záleží na druhu a stupni zrakového postižení. Slabozrací žáci by měli sedět v předních lavicích a jejich lavice by měla mít sklopnou desku potaženou protiskluzovou fólií. Vhodným doplňkem často bývá nastavitelná stolní lampa. Naopak žákům nevidomým nebude na obtíž, pokud budou sedět v zadních řadách a z důvodu používání Pichtova psacího stroje nepotřebují lavici se sklopnou deskou. V každé třídě, ve které se vyskytuje minimálně jeden žák se zrakovým postižením by měla být k dispozici televizní lupa. Učebny by měly být dostatečně osvětlené. Intenzita osvětlení je u každého žáka individuální. Pokud učitel při výuce používá tabuli, je dobré, aby byla co nejlépe smazána. Fleky mohou ovlivnit žakovu zrakovou percepci. Zároveň se doporučuje používat černou tabuli a psát na ni bílou křídou nebo používat tabuli bílou interaktivní a psát na ni tlustým černým fixem.

Pro usnadnění edukačního procesu u žáka se zrakovým postižením slouží **kompenzační pomůcky**. „Tyto pomůcky umožňují využít buď zbytky zraku (u dětí slabozrakých a se zbytky zraku), nebo náhradní smysly, především hmat a sluch (zvláště u dětí nevidomých)“ (Keblová A., 1998, s. 51). Kompenzační pomůcky hrají významnou roli v procesu integrace zrakově postižených. „Speciální pomůcky sehrávají v životě osob se zrakovým postižením nezastupitelné místo, neboť jednak prostřednictvím nich lze do jisté míry kompenzovat zrakový deficit a na straně druhé mohou zlepšit kvalitu vizuálního vnímání, pomoci ke korekci a reedukaci zraku“ (Ludíková, 2006, s. 205). Rozlišujeme pomůcky zvláště pro žáky nevidomé a žáky slabozraké. U žáků se zbytky zraku záleží na jejich stupni zrakového postižení, a proto využívají pomůcky z obou kategorií.

Mezi pomůcky potřebné pro účely maximálně efektivního vzdělávání patří **Pichtův psací stroj**. Slouží k psaní Braillova písma a ke komunikaci. Stroj je nezbytnou pomůckou pro nevidomé a žáky se zbytky zraku. Skládá se celkem ze sedmi kláves. Šest kratších kláves odpovídají šestibodu a poslední nejdelší klávesa slouží jako mezerník. Do stroje lze použít pouze tzv. braillské papíry. Žáci na druhém stupni základní školy často nahrazují stroj počítačem.

Další kompenzační pomůckou je **pražská tabulka**. Jedná se o složitější verzi pro psaní Braillova písma. Výhodou ve srovnání se strojem je její skladnost. Psát s pomocí pražské tabulky je opravdu těžká záležitost, ne každý nevidomý to dokáže. Složitost spočívá v psaní písmen nejen odzadu, ale také zrcadlově obráceně.

Žáci na prvním stupni základní školy se učí Braillskou slepeckou abecedu pomocí **kolíčkové písanky**. Do této dřevěné destičky, ve které jsou vyvrtané šestibody, se zasouvají plastové nebo kovové kolíčky, které na první pohled vypadají jako hřebíky. Kolíčková písanka je kompenzační pomůckou, kterou integrovaný žák málo nebo vůbec nepoužívá a seznamuje se s ní až s příchodem do speciální základní školy. Ve speciální základní škole má žák možnost se seznámit s **dalšími vyučovacími prostředky** (např. figurkový řádek, braillský řádek, podložka šestibodu, desítkové počítadlo, hmatové knihy, obrázkové kachličky, hmatové domino či pexeso a další). „Slabozrací žáci využívají při psaní náčiní, které zanechává širší stopu, v první třídě píšou na volné listy s širokými linkami a řádky dále od sebe“ (Růžičková V., 2006, s. 57).

Při výuce tělesné výchovy nevidomí žáci využívají **ozvučené náčiní**, např. ozvučený míč. Některé běžné sporty byly modifikovány a vznikly sporty určené pro těžce zrakově postižené, např. showdown, goalball, tandemová cyklistika.

Informační a výpočetní technika je vyučovacím předmětem, jehož vzdělávací obsah je ve velké míře přínosný žákům s těžkým zrakovým postižením. Při výuce se žáci učí psát na klávesnici všemi deseti. Pro usnadnění práce si lze dopomáhat hlasovým výstupem. Do počítačů pro nevidomé jsou nainstalovány **odečítací programy**, např. JAWS, které zajišťují hlasový výstup a braillské řádky, které přepisují informace z latinky do braillského písma.

Společnost SAGITTA se specializuje na zprostředkování **optických pomůcek** a úzce spolupracuje s organizacemi orientovanými na pomoc slabozrakým a nevidomým osobám. Také spolupracuje s Úřady práce České republiky, které se spolupodílejí na financování optických pomůcek. Při výuce žáci slabozrací a se zbytky zraku mohou používat kapesní kamerové lupy nebo televizní stolní lupy. Společnost nabízí různé druhy zařízení s vizuálním i hlasovým výstupem. (Katalog kompenzačních pomůcek pro slabozraké společnosti Sagitta Ltd., s.r.o.)

2.1.2 Personální a pedagogické podmínky

Podle Růžičkové (2006) každý žák se zrakovým postižením potřebuje podporu při výchovně-vzdělávacím procesu a nezáleží na tom, zda jeho vzdělávání bylo zahájeno na běžné nebo speciální základní škole. Podpora může být poskytnuta formou dostatečného pedagogického vzdělání učitele, který zná jak správné metodiky v každém vyučovacím předmětu, umí zapojit kompenzační pomůcky pro zrakově postižené do výuky, umí se samotným žákem pracovat a dokáže odhadnout důsledek vzniklé situace, kdy např. žák si neví rady s učivem, neporozumí mu, nedokáže si ho zapamatovat nebo má jiný problém, který ovlivňuje jeho výchovně-vzdělávací proces.

Osobnost učitele je významným faktorem v edukačním procesu. Tvoří soubor znalostí, dovedností, vlastností učitele a jeho způsoby chování. Učitel je nejen zprostředkovatelem znalostí, ale také vychovatelem čili osobou, která má vliv na utváření osobnosti druhých lidí. Švýcarský psycholog Ch. Caselmann určil dva typy osobnosti učitelů – logotrop a paidotrop. Učitel typu logotrop se ve své pedagogické práci zaměřuje především na vyučovací předmět. Klade důraz na předávání poznatků žákům. Usiluje o vzbuzení zájmu o svůj obor/předmět u žáků. Naopak učitel typu paidotrop dává přednost samotným žákům před učivem. Orientuje se primárně na žakovu osobnost, to znamená, že respektuje žáka jako individuální bytost včetně jeho případných speciálních vzdělávacích potřeb. Nejlepším typem

osobnosti učitele by byl zajisté typ kombinující logotropa s paidotropem. Určitě se shodneme na skutečnosti, že učitel pracující se žáky se zrakovým postižením by měl být primárně učitelem typu paidotrop. Osobnost učitele a jeho vyučovací styl jsou nejmocnější nástroje ovlivňování žáků, silnější než zvolené metody a techniky ve výuce.

Učitel by měl intenzivně spolupracovat se **speciálním pedagogem SPC** (Speciálně pedagogického centra). Na základě pedagogické a psychologické diagnostiky vzniká individuální vzdělávací plán (IVP). Oba dva pedagogové se podílí na vytvoření plánu, jehož součástí jsou vzdělávací cíle a obsah vzdělávání konkrétního žáka. *„Speciálně pedagogická centra pro děti a žáky se zrakovým postižením (dále jen SPC pro ZP) poskytují poradenské služby dětem, žákům, studentům se zrakovým postižením nebo souběžným postižením více vadami, z nichž jedno je postižení zraku, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením“* (Novohradská H., 2009, s. 81). SPC pro ZP pomáhá rodičům zrakově postižených dětí předškolního věku s výběrem základní školy. S učiteli konzultuje vhodné metody a formy práce se žákem se zrakovým postižením, doporučuje používání různých kompenzačních pomůcek a během školního období SPC a učitelé pracující se žáky se zrakovým postižením zajišťují veškerou pomoc žákům a jejich rodičům v oblasti výchovně-vzdělávací činnosti.

Dalším pedagogickým pracovníkem, který spolupracuje s učitelem ve výchovně-vzdělávacím procesu zrakově postiženého žáka je **asistent pedagoga**. Zařazení asistentů pedagoga do tříd upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (ÚZ 1194 Školství, 2017). Žáci s těžkým zrakovým postižením mají nárok na podpůrná opatření, mezi které patří i využívání služeb asistenta pedagoga. Ten pomáhá žákům při výuce a při přípravě na výuku, při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou. Také se podílí na vytváření výukových materiálů a školních pomůcek, vnímá potřeby žáka, komunikuje s ním a podporuje u žáka motivaci a pozornost. Navíc je třeba dávat pozor na to, aby asistent pedagoga, který pomáhá jednotlivému žákovi, nepřebíral některé činnosti, které žák má vykonávat, za něho. Je potřeba, aby nechával dostatečnou samostatnost žákovi, aby se žák nijak nedomníval, že některé důležité věci udělá sám asistent. Na výchovně-vzdělávací proces žáka má vliv i samotná spolupráce učitele a asistenta pedagoga. Autoři Zbyněk Němec, Klára Šimáčková-Laurenčíková a Vanda Hájková (2014) ve své výzkumné studii uvádějí různorodé pohledy asistentů pedagoga na spolupráci s učiteli. Výsledky výzkumu ukázaly, že

respondenti by ocenili intenzivnější spolupráci s učiteli, jejich větší důvěru a přátelštější vztah. Rezervy vidí také v kontrole a v neposkytování zpětné vazby ze strany vedení školy. Poukázali také na skutečnost, že nepřímá pedagogická činnost není součástí náplně práce asistenta pedagoga. Tudíž konzultace se speciálními pedagogy SPC či s učiteli ohledně žáků a jejich problémech nebo společné přípravy na vyučování jsou činnosti, které asistent pedagoga vykonává zcela dobrovolně. Ve studii je také zmíněn výzkum autorů Giangreco a Doyle (2007), který naopak poukazuje na odlišné reakce učitelů na přítomnost asistenta pedagoga ve třídě. Výsledky výzkumu ukazují, že celá řada učitelů vnímá přítomnost asistenta pedagoga ve výuce jako hrozbu či obavu, že najednou přijde do třídy někdo jiný, kdo s ním má spolupracovat ve vedení vyučovací hodiny. Asistent pedagoga vidí průběh vyučování, což může učitel z počátku vnímat jako nějaké ohrožení své profesionality a kompetence. Jiní učitelé, častěji jsou to ti, kteří už tu zkušenost s asistentem pedagoga mají, reagují na přítomnost druhé osoby ve výuce pozitivně. Uvědomují si, že role asistenta pedagoga je důležitá, což platí v edukačním procesu u žáka se zrakovým postižením dvojnásob. Kvalitní spolupráce učitele s asistentem pedagoga je základem pro maximálně efektivní vzdělávání žáků se zrakovým postižením a žáků s jinými speciálními vzdělávacími potřebami.

2.2 Vzdělávání žáků se zrakovým postižením v běžné základní škole

Lechta (2016) připomíná, že je více názorů na to, v kolika letech by mělo jít dítě se zrakovým postižením do běžné základní školy. Každé dítě je třeba posoudit individuálně, a to z hlediska jeho věku, zdravotního stavu, intelektu a zejména prognózy jeho postižení. Když prognóza říká, že se zrakové funkce budou věkem zhoršovat, je třeba zabezpečit zvýšenou péči, aby žák při edukaci dostal co nejvíc zrakových informací, na které bude v budoucnu navazovat. Speciální pedagogové i pedagogové běžných základních škol nejsou jednotní v tom, zda má žák zahájit školní docházku v hlavním nebo ve vedlejších vzdělávacím proudu. Obě formy vzdělávání mají své přednosti, ale i nedostatky. Autorka textu popisuje a srovnává edukační proces žáka se zrakovým postižením v obou možných formách vzdělávání. Srovnání provádí ve třech oblastech: socializace dítěte v prostředí školy, pojetí vyučování, hodnocení ve vyučování.

Hlavními aspekty pro zařazení dítěte se zrakovým postižením do běžné základní školy je míra jeho postižení a škola i třída, do které by měl být začleněn. Při větší heterogenní skupině bohužel není možné zajistit individuální přístup žákům, kteří to obzvláště

potřebují. Zcela jiné je to u dětí s poruchou autistického spektra, poruchami učení nebo u zrakově postižených. A jinak bude inkluzivní vzdělávání zvládat škola s převažující frontální výukou a jinak školy s diferenciovaným přístupem a vysokou mírou individualizace, kde mají např. všichni žáci individuální vzdělávací plán nebo kde se žáci vzdělávají ve věkově heterogenních skupinách. Inkluze je považována za současný trend ve vzdělávání, kterému ale musí předcházet zásadní změna ve školních vzdělávacích programech a jejich realizaci. Ředitel školy, který se rozhodne přijmout žáka se zrakovým postižením do hlavního vzdělávacího proudu, musí vytvořit vhodné materiální a pedagogické podmínky pro jeho začlenění. *„Výhodou integrace je podle laiků i odborníků možnost setkávání se zrakově postižených dětí s jejich intaktními vrstevníky, které vede k bližšímu seznámení obou skupin. Nevýhodou naopak může být nepřipravenost školy a pedagogického personálu na tuto situaci, která vede k degradaci výchovně-vzdělávacího procesu zrakově postiženého žáka“* (Finková, D., Ludvíková, L., Růžicková, V., 2007, s. 80).

2.2.1 Socializace dítěte v prostředí školy

Hlavním důvodem, proč vznikla inkluze a proč dochází k integraci zrakově postižených žáků do běžných škol, je podle Müllera (2001) vzdělávání žáka s vadou v kolektivu zdravých spolužáků. Kolektiv spolužáků by měl být předem seznámen s příchodem nového žáka do třídy a s jeho zrakovou vadou. Zde záleží na třídním učiteli, jak celou situaci pojme. Není vhodné seznámit se s novou skutečností během deseti minut, je lepší, když pedagog věnuje celou svou vyučovací hodinu k bližšímu seznámení. *„V případě nevidomého žáka mohou být vhodným prostředkem k seznámení se s tímto zrakovým postižením hry, při nichž dochází k vyloučení zraku. Děti alespoň částečně zjistí, jak vypadá svět zrakově postižených“* (Müller O., 2001, s. 127). V případě, kdy kolektiv spolužáků není dostatečně seznámen se zrakovou vadou a jejími vlivy na utváření osobnosti člověka, se mohou u žáka se zrakovým postižením objevit problémy v podobě neúspěšného začlenění do běžné školy, netrávení volného času se svými vrstevníky, celkové pasivity nejen při výuce a postupem času se může u žáka se zrakovým postižením projevat i šikana, která má nejčastěji nepřímou psychickou podobu (nápadné přehlížení a ignorování žáka). Pocit bezpečí je nezbytnou podmínkou k vytvoření dobrého sociálního klimatu třídy a celé školy.

Na příchod nového žáka se zrakovým postižením by se měli připravit i samotní pedagogičtí pracovníci. „Pracovníci by se měli seznámit s problematikou daného postižení, se specifickými jevy, jež budou prolínat výchovně vzdělávacím procesem, s potřebnými optickými či kompenzačními pomůckami, které bude žák se zrakovým postižením pro svůj rozvoj či osobní potřebu využívat. S těmito problémy může pedagogům pomoci zejména speciálně pedagogické centrum pro zrakově postižené. Jeho pracovníci by měli učitele seznámit se zvláštnostmi výchovy a vzděláváním zrakově postiženého žáka, s pomůckami, popř. doporučit vhodnou odbornou literaturu“ (Müller O., 2001, s. 127). Je důležité, aby pedagog bral ohled na žákův handicap, ale zároveň je potřeba opustit od emocionální stránky osobnosti. Měl by důsledně dodržovat individuální vzdělávací plán žáka. Müller (2001) tvrdí, že bohužel se v praxi setkáváme s tím, že žák s vadou nedělá všechny činnosti, které by dělat měl. Neučí se složité zápisy v matematice nebo si nezapisují při hodině anglického jazyka, protože braillovská písmena jsou jiná (např. „w“ se píše jako „ř“). Jsou zkoušeni pouze ústní formou, protože samotní učitelé se písemnému projevu vyhýbají. Neznalost pedagogů je příčinou benevolentního přístupu k žákům. Také učitelé by neměli svou roli přenechávat asistentovi pedagoga. Na výchovně vzdělávacím procesu by se měli podílet oba pedagogičtí pracovníci.

2.2.2 Pojetí vyučování

Jedlička (2018) vymezuje v knize *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání* vyučování jako „výchovně-vzdělávací proces, v němž žáci získávají, procvičují si a zpevňují prostřednictvím učitelem strukturovaných situací žádanou dovednost, znalost, hodnotové vzorce a charakterové rysy“. Další charakteristiku lze najít v knize *Pedagogika pro učitele*, ve které didaktička Hana Kasíková (2011) píše, že „vyučování je forma cílevědomého a systematického vzdělávání a výchovy dětí, mládeže a dospělých“.

Vyučování, jehož aktéři jsou žáci se zrakovým postižením, má svá specifika. Značný rozdíl je v pojetí vyučování v hlavním a ve vedlejším vzdělávacím proudu. Lebeer (2006) definuje inkluzivní vzdělávání jako „uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly, přičemž nezáleží na druhu speciálních potřeb ani na úrovni výkonu žáků“. Žákovi s těžkou zrakovou vadou, který je vzděláván v běžné základní škole, je přidělen asistent pedagoga, který žákovi pomáhá s úspěšným začleněním a zvládnutím učiva.

Při výuce asistent pedagoga sedí vedle žáka se zrakovou vadou a věnuje svou pozornost pouze jemu. Bohužel se často stává, že učitel nestíhá pracovat s integrovaným žákem z důvodu velkého počtu žáků ve třídě, a proto asistent pedagoga přebírá roli učitele. V této situaci je důležitá spolupráce učitele s asistentem pedagoga, kdy předem konzultují či zpětně zhodnotí průběh vyučovací hodiny. Asistent pedagoga nemusí být vzdělán v oblasti speciální pedagogiky, a dost často také není, a proto je vhodná i jeho spolupráce s pedagogy z SPC. Ale vzhledem k tomu, že nepřímá pedagogická činnost není náplní práce asistenta pedagoga, ke konzultacím v častých případech nedochází. Důsledkem je nesoučinnost učitele a asistenta pedagoga a jejich neutrální až negativní vztah, který může mít vliv na samotný výchovně-vzdělávací proces žáka se zrakovým postižením (např. žákovi nejsou poskytnuty pracovní materiály ve zvětšené formě nebo vzhledem k pomalejšímu pracovnímu tempu žáka dostává žák větší množství domácích úkolů). Špatná spolupráce učitele s asistentem pedagoga bývá opakovaným důvodem k odchodu integrovaného žáka ze školy. Na základě předchozí zkušenosti rodiče zrakově postiženého žáka dále volí vzdělávání ve speciální základní škole.

Každý vyučovací předmět má svou metodiku, dle níž učitel pracuje a stává se, že do některých činností integrovaný žák není zapojen z důvodu nedostatku pracovních materiálů nebo neschopnosti zajištění bezpečnostních podmínek. Například v některých běžných základních školách se integrovaný žák nesetká při hodině matematiky s geometrií nebo je úplně osvobozen z hodin tělesné výchovy.

2.2.3 Hodnocení ve vyučování

„Školní období je z hlediska svého základního zaměření hodnoceno jako fáze pile a snaživosti (Erikson 1963, 1964). V této době škola různým způsobem oceňování žádoucího chování vyvíjí tlak na motivaci k výkonu a takto ovlivňuje i úroveň dosaženého výsledku. Školsky neúspěšné se mohou snadněji stát i zrakově postižené děti, zejména v konkurenci lépe disponovaných, zdravých vrstevníků. Školní prospěch může mít pro jejich rodiče ještě další význam: potvrzení přijatelného vývoje a snížení subjektivně negativního významu zrakové vady“ (Vágnerová, 1995, s. 121). Škola má u žáka velký vliv na výkonovou motivaci. Úspěšným žákem je každý žák, který dokáže plnit nároky školy.

Slavík (2018) chápe hodnocení jako „hlavní nástroj zjišťování a zajišťování efektivity vzdělávacího procesu, protože je zdrojem zpětnovazebných údajů o kvalitě a úspěšnosti výuky vzhledem k jejím cílům“. Školní hodnocení má svá specifika. Hodnocení je systematické

(učitel musí vycházet z vyučovacích standardů, učitel porovnává, hodnotí výsledky žáků). Hodnocení má podobu zpětné vazby a má podíl na utváření psychických stránek osobnosti. Na základě hodnocení se také vyvíjí výkon žáka, vyvíjí se výkonová potřeba. Hodnocení nemůže být objektivní, protože ho provádí učitel, který je už sám od sebe subjektem, ale měl by se učitel snažit být objektivní co nejvíce. Do hodnocení by neměly vstupovat sympatie/antipatie nebo v případě hodnocení žáků se zrakovým postižením emocionální stránka osobnosti učitele.

Existuje několik druhů školního hodnocení. Autorka textu zmiňuje hodnocení dle vztahové normy a dělí hodnocení na sociálně normované (porovnávání výkonů žáků) a individuálně normované (porovnávání s předchozími výkony žáka, sledování výkonů v čase). Chybou učitelů běžných základních škol bývá jejich sociálně normované hodnocení i u žáků se zrakovým postižením. Žáci s těžkou zrakovou vadou jsou hodnoceny podle výkonu, který je pochopitelně odlišný od výkonů zdravých žáků. V důsledku toho, žáci v integraci bývají demotivováni, učit se nechtějí, protože dle jejich slov „stejně budou ti nejhorší ve třídě“.

Učitel by měl žáka se zrakovým postižením hodnotit převážně slovně. Má se tím na mysli slovní hodnocení, které má vyšší informační hodnotu než hodnocení známkou. Slovní hodnocení žákovi poskytne srozumitelnou informaci o tom, jakého vzdělávacího cíle dosáhl, případně jaký pokrok by měl učinit. Dvořáková (2011) píše, že hodnocení se vztahuje k cíli vyučování. Největším žakovým cílem je dosažení osobního maxima, zkoušet všechny svoje schopnosti a rozvíjet je v různých činnostech. Slovní hodnocení je pozitivněji vnímáno ve srovnání s tradiční podobou hodnocení a zvyšuje motivaci u žáků.

2.3 Vzdělávání žáků ve speciální základní škole pro zrakově postižené

V minulosti byli žáci se zrakovým postižením vzděláváni ve speciálních základních školách dle stupně jejich zrakové vady. Existovaly školy pro nevidomé, žáky se zbytky zraku a pro žáky slabozraké, které nezvládali učivo v běžných základních školách. Tyto speciální základní školy byly dříve nazývány jako školy pro žáky vyžadující zvláštní péči. Žáci, které měli kombinované postižení či jiný handicap těžšího charakteru, byli v péči rodičů nebo se vzdělávali v ústavech sociální péče pro mentálně či tělesně postiženou mládež. Po roce 1989 došlo k obratu a nastala změna i ve školství. Základní školy běžného typu začaly přijímat žáky s lehčím zrakovým postižením, a tak se vytvořila místa ve speciálních základních

školách pro žáky s těžkým zrakovým a kombinovaným postižením. V současné době je situace taková, že rodiče zrakově postižených dětí upřednostňují vzdělávání jejich dětí v hlavním vzdělávacím proudu, čímž dochází k úbytku žáků ve speciálních základních školách, které v důsledku toho, přijímají i žáky s poruchou chování.

Obsah vzdělávání žáků se zrakovým postižením ve speciálních základních školách vychází stejně jako v běžných základních školách z rámcových vzdělávacích programů. Rozdíl je vnímán v cílech školy. Cílem speciální základní školy je poskytnout žákovi se zrakovým postižením nejen kvalitní vzdělání, ale také ho vybavit sociálními dovednostmi, které vedou k samostatnosti, k sebeobsluze a celkově k úspěšnému začlenění zrakově postiženého jedince do společnosti.

2.3.1 Socializace dítěte v prostředí školy

S příchodem do základní školy jakéhokoliv druhu dochází u žáka se zrakovou vadou k uvědomění si, že je odlišné od ostatních. Vágnerová (1995) uvádí, že nové prostředí speciální školy ovlivňuje vývoj identity zrakově postiženého žáka z důvodu uvědomění si své odlišnosti. V prvních dnech působení v nové škole se může zdát socializace dítěte poněkud zpomalená, což jistě není překvapující. Ve většině případů speciální základní školy se nevyskytují v místě bydliště žáka se zrakovou vadou, a proto je potřeba, aby žák do školy dojížděl. Součástí školy je i internát, kde žáci se zrakovou vadou dojíždějící větší vzdálenost mají možnost se ubytovat. Této možnosti rodiče žáků rádi využívají. Žák si tak musí zvyknout nejen na nové prostředí školy, ale i na prostředí internátu. Pro některé žáky ze začátku odloučení od rodiny může mít vliv na psychickou stránku osobnosti (žáci mohou být plačtiví, málomluvní nebo naopak výbušní). Je dobré, aby tuto fázi rodiče žáků překonali a neodhlásili své dítě ze školy s prvním vzniklým problémem. Postupem času se totiž ukáže, že odloučení od rodiny značně přispěje k tomu, aby se žák stal samostatnějším, ovládal základy sebeobsluhy a celkově se stane sociálně vyzrálším. Často se totiž stává, že v rodinném prostředí se dítě nedokáže postarat samo o sebe z důvodu neustálého pečování rodinných příslušníků o dítě. Stává se, že dítě, které přichází do základní školy se neumí samo obléknout, svléknout, nezná zásady stolování či nezná obsah svého šatníku nebo své školní tašky. V případě ubytování na internátu školy některé děti se zrakovou vadou např. nejsou schopné samostatnosti v sebeobsluze v koupelně, a proto je nutná dopomoc. Je zapotřebí u dětí vytvořit pravidelné návyky, které by postupně přebíraly. Ze začátku pouze režimové a postupně

přidávat na samostatnosti. Speciální základní škola je vhodnou variantou pro žáky s těžkým zrakovým postižením, protože jim poskytne nejen vzdělání, ale hlavně je obohatí o sociální dovednosti potřebné pro život.

Na příchod nového žáka jsou pedagogičtí pracovníci speciální základní školy lépe připraveni. Jejich vzdělání v oblasti speciální pedagogiky je výhodou. Ví, jak se žákem pracovat a jaké pomůcky jsou pro něj nejlepší. Učitel spolupracuje s větším počtem asistentů, a vzhledem k tomu, že každý pedagogický pracovník ví, co má dělat, je seznámen se specifiky práce s žákem se zrakovým postižením, tak je spolupráce účinná a výchovně-vzdělávací proces žáka efektivnější.

Žák se zrakovým postižením se lépe začleňuje do kolektivu. Spolužáci pomáhají novému členovi třídy s orientací po škole, s učením i se socializací. Zrakovou vadu nevnímají jako handicap, a proto nový žák si nepřipadá jiný. Ve srovnání s běžnou základní školou je zde menší riziko objevu posměšků či dokonce šikany. S příchodem do speciální základní školy se u žáka se zrakovým postižením zlepšuje komunikace mezi žáky, prostorová orientace, sebeobsluha a kulturní vyžití.

2.3.2 Pojetí vyučování

Ve třídě má učitel max. 5 žáků, kterým může zajistit individuální přístup a respektování jejich individuálních potřeb. Pro potřebu většího individuálního přístupu k určitému žákovi je zajištěna podpora asistenta pedagoga. Při výuce žáci používají kompenzační pomůcky. Žáci už od první třídy se učí psát na Pichtově stroji, učí se Braillovu slepeckou abecedu za pomoci kolíčkové písanky a seznamují se s didaktickými tyflopomůckami, které jim slouží k pochopení učiva. Výhodou speciální základní školy je, že je vybavena *„speciálním zařízením nebo pomůckami sloužícími k ulehčení pobytu tělesně, zdravotně nebo smyslově postižených svěřenců i zařízením učeben a didaktickými pomůckami sloužícími k větší efektivnosti vyučování a umožňujícími i těžce postiženým žákům účast na výchově a vzdělávání, kterého by někteří z nich nebyli vůbec schopni. Kromě toho výchovu a vzdělávání zajišťují odborně připravení speciální pedagogové, kteří ovládají speciálně pedagogické výchovné a didaktické metody, jimiž dosahují výchovně vzdělávací výsledky, které by u těžce postižených žáků nebyly vůbec možné“* (Kábele in Finková, D., Ludvíková, L., Růžičková, V., 2007, s. 81).

Žáci se zrakovým postižením nejsou ochuzeni o žádný vyučovací předmět. V geometrii využívají speciálních rýsovacích pomůcek a z tělesné výchovy nejsou uvolněni. Člověk s postižením potřebuje pravidelný pohyb už jen z důvodu zesílení svalů, zdraví, fyzické kondice a zlepšení dechové výkonnosti. Speciální základní školy se také zaměřují na speciální péči a poskytují žákům předměty speciální péče: POSP (prostorová orientace a samostatný pohyb), sociální dovednosti, tyflopédická péče, logopedická péče, zdravotní tělesná výchova, muzikoterapie, psaní na klávesnici deseti prsty, rozvoj zrakových dovedností, aj.).

Při vyučování každý žák pracuje dle svých možností svým individuálním tempem, to znamená, že dochází k situacím, kdy např. v jedné místnosti se nachází pět žáků, ale každý se učí něco jiného. Třídy jsou věkově heterogenní. Ve speciálních základních školách se rozlišuje pojem třída a ročník. Vzhledem k pomalejšímu tempu zrakově postižených žáků je docházka speciální základní školy desetiletá (první stupeň: 1. – 6. ročník, druhý stupeň: 7. – 10. ročník), přičemž žák opakuje první ročník. Žák úspěšně ukončí základní vzdělávání po splnění desetileté školní docházky, tedy odchází ze školy v desátém ročníku. Třída se chápe jako kategorie žáků se stejnými či podobnými speciálními vzdělávacími potřebami. Úroveň znalostí, dovedností a celkové mentality žáků zařazených do stejné třídy je velmi podobná. Třída u většiny žáků se zrakovým postižením neodpovídá danému ročníku. V praxi to vypadá tak, že např. třináctiletá dívka chodí do 4. třídy do 7. ročníku. To znamená, že dívce je poskytnuto základní vzdělávání již sedm let, ale její úroveň znalostí, dovedností a mentality neodpovídá žákům sedmých tříd, ale čtvrtých tříd běžné základní školy.

2.3.3 Hodnocení ve vyučování

V souladu s §51, odst. 4, zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) se výsledky vzdělávání žáka ve speciální základní škole hodnotí slovně. Slovní hodnocení zaznamenává jednotlivé změny v prospěchu žáka (ÚZ 1194 Školství, 2017). Na hodnocení má vliv druh a stupeň zrakového postižení žáka a jeho zdravotní a psychický stav, sociokulturní prostředí rodiny, specifické poruchy učení a chování, individuální a věkové zvláštnosti žáka, postupný ročník a jeho zájem a aktivita ve výuce i mimo ni.

Speciální základní škola je mnohem lépe přizpůsobena možnostem žáků se zrakovým postižením. Žáci se rádi učí, mají větší motivaci a sebevědomí i díky lepšímu hodnocení.

V průběhu školního roku mohou být žáci hodnoceni i známkami, které jsou lepší ve srovnání se známkami, které by získali žáci v hlavním vzdělávacím proudu z důvodu neporovnávání jejich výkonů s výkony zdravých vrstevníků. „*Při průběžném dlouhodobém sledování kvality žákovy práce může číselný údaj o hodnocení přinášet cenné poznatky na podporu dialogu se žákem*“ (Slavík, 2018, s. 275). Hodnocení známkou spíše zachycuje vědomosti žáka v porovnání s ostatními žáky ve třídě.

Učitelé ve větší míře využívají popisný jazyk. Detailní hodnocení činnosti je pro žáka se zrakovým postižením stejně či možná více důležité jako pro žáka bez vady. Podle Dvořákové (2011) pro zrakově postiženého žáka je srozumitelnější a lépe uchopitelnější slovní hodnocení, protože lépe popisuje výsledky žákovy práce a žák si lépe uvědomí své slabé a silné stránky. Učitelé hodnotí žáky i v předmětech speciální péče a velký důraz dávají především na rozvoj sociálních dovedností u zrakově postižených žáků.

3 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI

Je to právě speciální základní škola, která klade daleko větší důraz na sociální dovednosti, které jsou zvláště u žáků se zrakovým postižením významné. Sociální dovednost se chápe jako předpoklad, který člověk získává díky sociálnímu učení. Jedná se o způsobilost člověka vhodným způsobem jednat v různých sociálních situacích.

O sociálních dovednostech hovoří i rámcové a školní vzdělávací programy, které zdůrazňují:

- sociální a personální kompetenci,
- komunikativní kompetenci,
- občanskou kompetenci,
- a kompetenci k řešení problémů.

Předpokladem osvojení si sociálních dovedností u žáků se zrakovým postižením je vytvoření podmínek v jejich edukačním procesu. Speciální základní škola poskytuje žákům předměty, které podporují rozvoj sociálních dovedností. (Národní ústav pro vzdělávání, 2017, [online]).

3.1 Prostorová orientace a samostatný pohyb

Významným předmětem speciální péče je prostorová orientace a samostatný pohyb, který je nedílnou součástí výchovy a vzdělávání těžce zrakově postižených žáků. Cílem předmětu je vytvoření co největší samostatnosti v pohybu za pomoci bílé hole u žáka se zrakovým postižením. Žáci jsou rozděleni do čtyř skupin dle věku nebo dle úrovně dosažených dovedností. Skupiny jsou označeny písmeny A, B, C a D.

Skupina A je tvořena žáky prvního až třetího postupného ročníku. Výuka probíhá kolektivně a pouze v interiéru budovy školy. Při výuce dochází k uvědomění si důležitosti hmatu. Žáci se učí rozlišovat různé povrchové struktury (asfalt, dlažební kostky, tráva) a učí se rozpoznávat různé roviny (rovný povrch, mírný kopec, prudký kopec). Seznamují se se základy bezpečnostního držení, procvičují samostatnou chůzi i chůzi s průvodcem. Chodí s pomocí bílé hole a seznamují se se základním držení bílé hole. Učí se chodit do schodů a ze schodů a střídát u toho nohy.

Skupina B je určena žákům čtvrtého a pátého postupného ročníku, kteří už zvládají orientaci v budově školy. Výuka probíhá ve dvojicích v klidném venkovním prostředí.

Žáci se seznamují s rozdíly mezi základním a tužkovým držením bílé hole. Učí se kluznou prstovou techniku, procvičují diagonální techniku s překážkami i bez nich. Učí se držet bílou hůl nedominantní rukou. Žákům se zvětšuje vzdálenost, kterou musí samostatně zvládnout ujít.

Ve **skupině C** se nacházejí žáci šestého a sedmého postupného ročníku, kteří výuku vykonávají přímo ve středu města. Výuka probíhá individuálně a instruktoři vybírají spíše klidnější městské části, které zajišťují pozvolné seznámení zrakově postiženého žáka s novým prostředím. Cílem je u žáka zvýšit motivaci k samostatnému pohybu. Žáci se seznamují se silničním provozem, konkrétně se světelnými signály semaforů (s odlišností zvuků u červené a zelené barvy) a s tlačítkem pro chodce. Učí se chůzi s bílou holí s vysílačkou a učí se používat eskalátor.

Skupinu D tvoří nejstarší žáci školy, kteří procvičují chůzi v rušném městském prostředí. Výuka probíhá individuálně stejně jako ve skupině C. Žáci musí zvládnout orientovat se i neznámém prostoru za pomoci bílé hole. Dále žáci by měli umět sami používat městskou hromadnou dopravu (nastoupit/vystoupit do/z autobusu či tramvaje předními dveřmi, poprosit neznámého člověka o uvolnění místa k sezení, případně nebát se oslovit neznámého člověka a zeptat se ho na určitou trasu, v případě výluky umět si poradit, vyhledat pomoc). Žáci už bezprostředně používají eskalátory a seznamují se s vodícími liniemi v prostorách metra. Jejich trasy jsou různých délek a stupňů náročnosti. Výuka probíhá za jakéhokoliv počasí, protože se žáci musí naučit samostatnou chůzi za různých klimatických podmínek.

3.2 Řečová výchova

Přínosným předmětem speciální péče je řečová výchova, která má ojedinělou roli v rozvoji komunikačních dovedností u žáků se zrakovým postižením. Žáci si při výuce řečové výchovy osvojují základy čtenářské gramotnosti, rozvíjí si slovní zásobu, učí se správnou techniku psaní a také se učí správně vyslovovat jednotlivé hlásky, aby nedocházelo k vícečetné dyslalii. Úroveň řeči ovlivňuje také výsledky vzdělávání včetně školního hodnocení. Čím lépe bude umět žák psát a číst, tím bude úspěšnější v jednotlivých vyučovacích předmětech a bude získávat lepší hodnocení.

Obsahem řečové výchovy je diagnostika řeči u žáka, různá hlasová a dechová cvičení a korekce dyslalie. Učitel a žák společně pracují na vývoji všech čtyř oblastí řeči. Nejvíce viditelnou oblastí řeči u žáka je **foneticko-fonologická oblast**, která, jak vyplývá z názvu, je zaměřená na výslovnost. Řečová výchova dává důraz na kvalitu výslovnosti. Žák se učí správně intonovat a správně vyvíjet hlasový potenciál. V **lexikálně-sémantické oblasti** dochází k pozorování vývoje žákovy slovní zásoby, kterou získá přímým rozhovorem s učitelem, čtením textů či posloucháním písniček a básniček. Správnou skladbu vět sledujeme v **oblasti morfologicko-syntaktické**. Zrakově postižený žák většinou nemá problém se skloňováním ani s časováním slov, ale učí se spíše správnému slovosledu. Je však zřejmé, že tento problém mívají i někteří žáci bez vady. Největší důraz dávají učitelé řečové výchovy na **pragmatickou oblast** řeči. Pozorují, jak žáci respektují komunikačního partnera, tj. jestli mu rozumějí, vnímají ho, jestli se neotáčejí a věnují mu svou pozornost nebo zda při komunikaci má žák správné držení těla (nezakulacená záda, vzpřímená hlava, nemačkání si očí). Žáci se učí udržet informace v kontextu a soustředit se na danou věc, protože soustředěná pozornost je předpokladem k dobrému učení. Problémy s touto oblastí řeči mají převážně žáci se zrakovou vadou kombinovanou s poruchou autistického spektra. U nich často dochází k tzv. echolálii, což je chorobné opakování slov po druhém člověku.

Ve speciálních základních školách nejsou jen žáci se zrakovou vadou, ale také žáci s kombinovaným postižením, a proto předmět řečové výchovy je neoddelitelnou součástí školního vzdělávacího programu speciální základní školy pro zrakově postižené. Učitelé sledují možné projevy nevyzrálosti řeči u zrakově postiženého žáka a pomáhají mu tento projev odstranit. Například někteří žáci mohou působit introvertně, protože se vyhýbají komunikaci z důvodu nepochopení řeči nebo menší slovní zásoby.

3.3 Příprava pokrmů

Příprava pokrmů je povinným vyučovacím předmětem s týdenní čtyřhodinovou dotací. Cílem předmětu je seznámit žáky s různými technologiemi přípravy pokrmů, s kompenzačními pomůckami určených pro domácnost a s bezpečnostními a hygienickými pravidly při práci v kuchyni. Příprava pokrmů je zároveň předmětem, z něhož žáci praktické školy konají závěrečnou zkoušku.

Mezi pomůcky pro zrakově postižené, které jsou určené pro domácnost, patří kuchyňská váha se zvukovým výstupem, ozvučený lékařský teploměr, držák na cibuli

či brambor nebo krájecí prkénko s držákem. Šikovnou pomůckou je i indikátor hladiny neboli hladinka, která včas upozorní zvukem na dostatečné množství horkého nápoje v nádobě.

Čtyřhodinové vaření probíhá v kuse. Na začátku vyučovací hodiny se určí, jaký pokrm žáci připraví, jaké potraviny budou potřebovat a jakou správnou techniku přípravy zvolí. Dále si žáci určí své role, např. někdo krájí, někdo strouhá, někdo smaží. Následně probíhá samotné vaření a v poslední hodině přichází stolování, ochutnávání a hodnocení pokrmu. V závěru vyučovací hodiny si opět žáci rozdělí role (umývání, utírání a ukládání nádobí).

Obsahem předmětu jsou i zásady správného stolování a zásady zdravé výživy. Tento předmět bývá u zrakově postižených žáků velmi oblíbený, protože před příchodem do vedlejšího vzdělávacího proudu se s vařením nesetkali. Někteří rodiče nepouštějí své děti do kuchyňského prostředí, protože mají buď strach z důvodu bezpečnosti nebo se domnívají, že tuto činnost zrakově postižená osoba nemůže vykonávat.

3.4 Ruční práce

Tento předmět s převahou rukodělného zaměření má ve speciálních základních školách pro zrakově postižené týdenní dvouhodinovou dotaci. Výuka probíhá ve vnitřních i venkovních prostorách školy. Žáci mají možnost pěstovat zeleninu na školní zahradě, učí se rozpoznávat různé druhy ovoce, zeleniny a koření a následně je zpracovávat. Zraková vada nutí žáky ochutnávat plody a učit se jejich názvy podle chuti a hmatového vnímání. Dále trhají plevel, přesazují a zalévají květiny, stříhají keře nebo hrabou listí.

Kromě zahrady je k dispozici i keramická dílna a dřevodílna. Žáci pracují s různými materiály a nástroji. Velký význam zde sehrávají činnosti, které jsou zaměřené na manuální zručnost žáka. Mezi časté aktivity patří navlékání korálků, práce s keramickou hlinou, vyšívání, stříhání textilií nebo lepení pomocí tavné pistole. Školy pořádají většinou dvakrát ročně jarmark, na kterém jsou vystaveny výrobky žáků, které žáci vytvořili právě v rámci předmětu Ruční práce.

Cílem předmětu je u žáků rozvíjet jemnou i hrubou motoriku a vytvořit u nich a následně rozvíjet pracovní návyky. Předmět se zároveň věnuje rozvoji hmatového vnímání, které je zvláště u zrakově postižených žáků velmi důležitý. Žáci nemohou vnímat zrakem, a proto zástupnou roli zde hraje hmat. Cílem hmatového vnímání je taktéž jako u vnímání

zrakového vytvořit u člověka obraz vnímaného podnětu. Kochová (2015) navíc dodává, že žáci nedokážou rozeznat barvy předmětů a nevýhodou je také to, že dokáží vnímat pouze předměty, které se nacházejí ve vzdálenosti ruky, ale na druhou stranu hmatem dokáží vnímat více vlastností předmětu (tvar, velikost, trojrozměrnost, vzdálenost, směr, klid, pohyb, tvrdost, váhu, teplo a chlad).

3.5 Sociální dovednosti

Postupně si osvojovat sociální dovednosti mohou zrakově postižení žáci i ve stejnojmenném vyučovacím předmětu Sociální dovednosti, který má týdenní hodinovou dotaci. Žáci se seznamují s každodenními běžnými činnostmi potřebnými pro život. Při výuce se žáci učí rozpoznávat mince a bankovky, dochází k nácviku vysávání a vytírání nebo utírání prachu z různých povrchů. Nedílnou součástí obsahu předmětu je také poučení o bezpečnosti práce a o zásadách první pomoci.

Součástí rozvoje sociálních dovedností je i rozvoj poznávacích a komunikačních dovedností. Pak je cílem nácviku sociálních dovedností porozumět konkrétním situacím. Žáci se učí rozpoznat příčinu a důsledek vzniklé situace a adekvátně jednat v nečekaných situacích. Dále se učí vzorce chování. Žáci si musí umět uvědomit, že jiný vztah mají k učiteli, jiný ke kamarádovi, jiný k rodičům a jiný k cizímu člověku.

Žáci se zrakovým postižením mohou reprezentovat svou speciální školu v celoslovenské soutěži s mezinárodní účastí v prostorové orientaci zrakově postižených dětí o pohár Viliama Hrabovca v Levoči. Prostorová orientace a samostatný pohyb je jednou z kategorií. Žáci soutěží v nácviku trasy v terénu, v chůzi přímým směrem nebo v odhadu vzdálenosti. Mezi další soutěžní kategorie patří např. navlékání klíčů na kroužek nebo šňorování.

3.6 Základy společenských věd

S posledním vyučovacím předmětem se mohou setkat i žáci běžných škol. Název předmětu není jednotný. Někdy se setkáváme s jinými variantami názvu jako je např. Občanská výchova, Společenské vědy nebo Občanský a společenskovědní základ. Základní školy

používají spíše pojem Občanská výchova, naopak u středních škol dominuje výraz Občanský a společenskovední základ.

Obsah a cíle předmětu nejsou u všech škol stejné. Nejčastěji jde o soubor humanitních věd (témata z oblasti psychologie, sociologie, ekonomie, práva, politologie a filozofie). Na speciálních základních školách předmět Základy společenských věd připomíná obsahově spíše vyučovací předmět Prvouka, který je vyučován na nižším stupni běžných základních škol.

Při výuce si zrakově postižení žáci např. osvojují základy slušného chování (při komunikaci s člověkem, jak se chovat při jídle, jak se chovat na kulturních akcích). A protože jsou zrakově postižení žáci ve svém životě hlavně odkázáni na pomoc druhých vidících osob, tak se učí o pomoc požádat, nestydět se a správně formulovat otázku. Učí se, jak a kde pomoc vyhledat.

4 ZÁJMOVÁ ČINNOST

S oblastí sociálních dovedností úzce souvisí i zájmová činnost zrakově postižených jedinců. Po ukončení základní školy se žáci rozhodují, jak svůj život naplní v dalších letech. Jednou z možností je pokračování ve studiu. Hudebně nadaní žáci se většinou hlásí na Konzervatoř Jana Deyla, jiní svou přihlášku pošlou na gymnázium pro zrakově postižené, na střední odborné učiliště pro zrakově postiženou mládež nebo do praktických škol pro žáky se zrakovým postižením. Slabou stránkou některých těchto škol je neposkytování zájmové činnosti. Žáci si musí sami vyhledat organizaci zajišťující volnočasové aktivity pro osoby se zrakovým postižením., do které by mohli docházet, a věnovat se tak své oblíbené zájmové činnosti a zároveň sdílet svůj život s ostatními.

Naplňování potřeb, zájmů a schopností jedinců se zrakovým postižením skrze zájmovou činnost není o dost odlišné oproti jedincům bez vady. Zájmová činnost je důležitou a velmi cennou aktivitou v životě zrakově postižených. Má vliv na vývoj osobnosti jedince a často díky ní se člověk lépe začleňuje do společnosti. Při zájmových činnostech se žáci učí, jak trávit svůj volný čas. Rozvíjí své schopnosti, sociální dovednosti, smysly. Zájmová činnost, kterou si žák vybere již na základní škole v podobě zájmového kroužku, do kterého dochází každý týden, se může stát jeho celoživotní prací.

4.1 Zájmové činnosti a jejich dělení

Zájmové činnosti definujeme jako výchovně vzdělávací činnosti v době mimo vyučování a řadíme je do různých skupin dle různých zaměření. Hájek, Hofbauer a Pávková (2003) dělí zájmové činnosti na neorganizované, organizované nepravidelné a organizované pravidelné. Autorka textu se podrobněji zabývá organizovanými pravidelnými zájmovými činnostmi v podkapitole s názvem Nabídka zájmových činností pro žáky se zrakovým postižením, ve které poskytuje detailní přehled a popis jednotlivých mimoškolních aktivit.

Neorganizovanou zájmovou činností se chápe aktivita, která není vázána na čas. Může se odehrávat v přírodním i institucionálním prostředí, rodinném i školním prostředí. Typickou příkladnou neorganizovanou zájmovou činností je společné hraní dětí na hřišti nebo trávení volného času žáků v družině či ve školním klubu. S dnešní dobou obklopenou digitálními technologiemi přichází i nový trend v podobě trávení volného času u mobilního či počítačového zařízení. Zájmová činnost se začíná lišit a ubírá se jiným směrem.

Je potřeba zdůraznit, že záležitost se týká i žáků se zrakovým postižením, jak by se na první pohled nemuselo zdát. Žádný druh zrakového postižení neomezuje zrakově postiženého v používání informační a výpočetní techniky.

Druhou skupinou jsou **organizované nepravidelné zájmové činnosti**, které, jak už z názvu vyplývá, jsou řízené a konají se pouze občasně. Žáci se mohou účastnit různých soutěží nebo mohou navštívit školní exkurzi nebo koncert. Mezi příležitostné zájmové činnosti můžeme zařadit i výlety či jiné školní aktivity (Hájek, Hofbauer a Pávková, 2003)

Autorka vnímá poslední skupinu **organizovaných pravidelných zájmových činností** jako tu nejdůležitější, protože pomáhá rozvíjet celou osobnost člověka. Poskytuje podporu a motivaci, napomáhá při seberealizaci a socializaci. Činnost se realizuje v pravidelných časových intervalech (nejčastěji jednou či dvakrát týdně). Osobami, které řídí činnost, jsou pedagogové volného času.

S jinou klasifikací zájmových činností přichází Pávková (2014), která dělí činnosti na společenskovední, pracovní-technické, přírodovědně-ekologické, esteticko-výchovné, tělovýchovné a sportovní.

4.2 Instituce zajišťující zájmovou činnost pro žáky se zrakovým postižením

Organizované pravidelné zájmové činnosti se realizují v různých školách, které nabízejí mimoškolní aktivity pro žáky v podobě zájmových kroužků, dále v základních uměleckých školách či v centrech volnočasových aktivit. Množství nabízených zájmových činností pro žáky se zrakovým postižením závisí také na škole, do které žák dochází. Nabídka zájmových kroužků určených pro zrakově postižené ve **speciální základní škole** je širší ve srovnání s běžnou základní školou. Skutečnost můžeme odůvodnit tím, že ve speciální základní škole je větší počet pedagogických pracovníků kvalifikovaných v oblasti speciální pedagogiky, kteří rozumí práci se žáky se zrakovým postižením a škola si tak může rozšířit své služby o zájmové kroužky určené pro žáky se zrakovou vadou. Běžné základní školy buď zájmové kroužky pro žáky se zrakovým postižením vůbec neposkytují, anebo pokud ano, tak v menší míře. Pak nabízí kroužky typu výtvarná činnost, sborový zpěv nebo hra na hudební nástroj. Vyhýbají se především sportovním aktivitám z důvodu neschopnosti začlenění zrakově postiženého žáka mezi žáky vidící.

Další institucí zajišťující zájmovou činnost pro žáky se zrakovým postižením je **základní umělecká škola** při speciální základní škole. Do zařízení může být přijat pouze žák, jehož zraková vada neumožňuje číst běžný notový zápis. Škola nabízí žákům individuální hru na hudební nástroj (nejčastěji hru na klavír, zobcovou a příčnou flétnu, klarinet, housle, saxofon) včetně hudební nauky a sborový zpěv. Cílem základní umělecké školy je připravit žáka na další studium v oblasti hudebního vzdělávání. Mnozí absolventi základních uměleckých škol se ucházejí o studium na Konzervatoři Jana Deyla v Praze. (Škola Jaroslava Ježka, [online]).

Organizace, která poskytuje zájmové činnosti nejen žákům, ale i dospělým osobám se zrakovou vadou, se jmenuje **SONS, z. s.** (Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých České republiky). Organizace SONS ČR realizuje projekty podporující osoby nevidomé a jinak těžce zrakově postižené. Jedním ze současných projektů je **Komunitní centrum pro podporu nevidomých a slabozrakých Vrchlická** v Praze. Cílem projektu je vytvoření komunitního centra pro nevidomé a slabozraké osoby, jako prostoru pro komunitní život těchto osob, jako místa pro setkávání, diskuzí a navazování sociálních vztahů. Centrum se nachází v prostorách suterénu a vytváří velmi útulné prostředí. Žáci ze speciálních základních škol mají možnost navštěvovat centrum každé úterý odpoledne a mohou si vybrat ze dvou zájmových činností. Pravidelně se zde pořádají tréninky v mezinárodní dámě nebo promítání filmů či seriálů s komentářem pro těžce zrakově postižené. (Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých ČR, © 2002-2015, [online]).

Organizace SONS ČR vlastní také pražské středisko zvané **Dědina**, celým názvem Pobytové rehabilitační a rekvalifikační středisko pro nevidomé Dědina, o.p.s., které poskytuje své služby osobám se zrakovým postižením včetně volnočasových aktivit. I na Dědině mohou žáci i dospělí navštěvovat kroužek dámy, ale také si mohou zahrát showdown nebo docházet do kroužku autorského čtení.

Další hojně využívanou institucí jsou **TyfloCentra**, která sídlí v každém krajském městě. TyfloCentra jsou obecně prospěšnými společnostmi s plnou právní subjektivitou založenými organizací SONS ČR. Nabízejí zájmové činnosti především v oboru keramické tvorby. Zároveň se zaměřují na počítačovou gramotnost. V nabídce zájmových činností najdeme kurz Základy obsluhy počítače.

Různé sportovní aktivity nabízí celá řada oddílů. Organizací s dlouholetou tradicí je **TJ ZORA Praha z.s.**, která nabízí činnosti z oblasti sportu dětem i dospělým nadšencům z Prahy a ze Středočeského kraje. První zájmový kroužek založili šachisté. Postupně se k nim

přidali další sportovci a v současné době Zora nabízí i bowling, cyklistiku, goalball, showdown nebo zvukovou střelbu. Další organizací, která určitě stojí za pozornost, je **Goalball Club Perun z.s.**, který se specializuje na jednu z mála kolektivních her pro zrakově postižené – goalball. Kromě řady aktivit pro vlastní členy několikrát do roka pořádá i akce, v jejichž průběhu se s goalballem může seznámit i široká veřejnost.

Pro nadšence výtvarných činností autorka doporučuje seznámit se s neziskovou organizací **ALITERRA** (dříve známá pod názvem SLEPIŠI) sídlící v Tasově na Vysočině. Organizace rozvíjí osobnost jedince s jakýmkoliv handicapem díky speciální technice modelování. Nejčastějšími klienty jsou osoby se zrakovým postižením, kteří se učí modelovat s hlínou. Seznamují se s novou technikou modelování ATM (Axmanova technika modelování), která je v České republice patentována. Věnují se hmatovému sochařství, jehož základem je hmatová matematika, což je systém, díky kterému se jedinec se zrakovou vadou učí různé proporce. (Mezinárodní centrum ATM pro zrakově postižené, 2009, [online]).

Počet organizací, které pomáhají zrakově postiženým, neustále roste. Poslední instituce, kterou autorka zmíní, je nezisková organizace **KAFIRA o.p.s.**, která působí v Moravskoslezském kraji. Poskytuje své služby žákům od sedmi let věku. Nabízí kroužek prostorové orientace a samostatného pohybu nebo výuku anglického jazyka s využitím kompenzačních pomůcek. Zajišťuje také sportovní a výtvarné činnosti, především kroužek keramické tvorby.

4.3 Nabídka zájmových činností pro žáky se zrakovým postižením

Podkapitola seznamuje čtenáře se širokým spektrem činností mimoškolního vzdělávání určených pro žáky se zrakovým postižením. Autorka poskytuje detailní přehled volnočasových aktivit a jejich popis. Autorka čerpá ze svých zkušeností z praxe, kdy měla možnost vyzkoušet si uvedené zájmové činnosti coby jako nevidící osoba, tedy s klapkami na očích, a vést debatu o konkrétních činnostech se žáky se zrakovým postižením.

4.3.1 Tyfloturistika

Nezisková organizace Tyfloturistický oddíl, z.s. pořádá tyfloturistický kroužek pro žáky se zrakovým a kombinovaným postižením, tábory v období letních prázdnin, lyžařské výcviky a celou řadou víkendových pobytů během školního roku. Spolupracuje také se Školou Jaroslava Ježka v Praze. Vedoucími kroužku jsou proškolení dobrovolníci, se kterými žáci sjíždějí vodu, hrají míčové hry nebo navštěvují různá kulturní střediska, muzea, výstavy. Kroužek probíhá pravidelně jednou za čtrnáct dní. Škola Jaroslava Ježka propůjčuje oddílu některé prostory, např. tělocvičnu, ve které žáci nacvičují prostorovou orientaci nebo sportují. Před Vánoci oddíl využívá kuchyňku, ve které žáci pečou cukroví, zdobí perníčky, učí se rozpoznávat různé druhy koření nebo se seznamují s kuchyňskými pomůckami.

Žáci se zrakovou vadou rozvíjejí svou tvořivost a schopnost sebeobjevování. Zájmová činnost motivuje žáky k dalším běžným denním činnostem a podněcuje k samostatnosti a samostatnému pohybu. Posiluje mezi žáky pocit sounáležitosti a vytváří mezi nimi pozitivní vztahy. Žáci se učí kooperovat mezi sebou, a vzhledem k tomu, že přicházejí do kontaktu s větším počtem vidících osob mimo školu, učí se komunikovat se zdravými jedinci a nevnímat svou vadu jako handicap.

4.3.2. Hudba

Hudba je pro zrakově postiženého nejen druhem umění, ale také lékem. Pro mnohé je součástí života. Ať už ji pouze poslouchají, zpívají, hrají na hudební nástroj nebo se hudbou léčí. Je známo, že hudba ovlivňuje psychickou stránku člověka. Uklidňuje a odstraňuje stres, koktavost či dyslektické čtení. Zbavuje úzkosti a strachu.

Hudba je součástí léčebných terapií, léčebné pedagogiky. Mluvíme o takzvané **muzikoterapii** neboli léčení hudbou. Ve speciálních základních školách je muzikoterapie vyučovacím předmětem nejčastěji s týdenní hodinou dotací. Žáci tak hudbu nejen poslouchají, ale také vytvářejí používáním Orffových nástrojů. Slowík (2007) hovoří o terapii jako o odborném postupu, který nejen pomáhá žákovi s vadou úspěšně zvládnout jeho edukační proces, ale také má léčebný efekt.

Základní umělecké školy při speciálních i běžných základních školách poskytují vzdělávání v oblasti hudby žákům se zrakovým postižením. Při výuce učitel a žák využívají speciální pomůcky, např. upravený braillovský notopis nebo speciální optické pomůcky.

Školy žákům nabízejí převážně **sólový zpěv, sborový zpěv a individuální hru na hudební nástroj** (klavír, zobcová flétna, příčná flétna, klarinet, housle, kytara, saxofon).

Mezi podmínky vzdělávání v základních uměleckých školách patří odborná připravenost pedagogů nejen ve smyslu zajištění speciálních pomůcek pro zrakově postiženého žáka, ale také ve smyslu důkladného seznámení se s jeho zrakovou vadou a se specifiky s ní spojené. Další podmínkou je spolupráce se speciálně pedagogickým centrem a spolupráce s rodiči zrakově postižených žáků.

4.3.3 Výtvarná činnost

Edukační metody v případě vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami procházejí určitou úpravou. Keblová (2001) dělí metody na všeobecné, modifikované a speciální. Zvolení vhodné metody vždy závisí na druhu a stupni zrakového postižení žáka. Není tomu jinak ani u výtvarné činnosti. Při využití speciální metody je potřeba zajistit žákovi i speciální pomůcky. Rozlišujeme kompenzační a reedukační pomůcky. Kompenzační pomůcky využívají především žáci s úplnou či praktickou nevidomostí nebo žáci se zbytky zraku, kteří vnímají hmatem a sluchem. Reedukační pomůcky podporují zachovalý zrak, a proto jsou určeny pro slabozraké žáky a pro žáky se zbytky zraku s lepší hodnotou zrakové ostrosti.

Při výtvarné činnosti je nutné zajistit dostatek osvětlení, které některým žákům může pomoci při rozlišování barev. I žáci s daltonismem při dostatku světla mohou barevně vnímat. Nedokáží určit konkrétní barvu, ale dokáží rozeznat intenzitu barvy. Při výtvarné činnosti je také vhodné pracovat s kontrastními barvami.

Výtvarná technika je zvolena na základě druhu a stupně zrakového postižení žáka, jeho předchozí výtvarné zkušenosti a míry zrakové únavy. Pokud je vybrána technika malby či kresby, je potřeba použít materiál, který po sobě zanechává dostatečně viditelnou stopu. Nevidomí žáci se nejčastěji seznamují s prostorovou tvorbou (práce s papírem, drátem, plastickou hmotou, modelínou, keramickou hlinou).

Na území České republiky existují tzv. **chráněné dílny pro zrakově postižené**, které nabízejí výrobní a pracovní program osobám s těžkým zrakovým postižením. Chráněné dílny zajišťují výtvarné činnosti typu keramika, mozaika, slepotisk, pletení z pedigu, a jiné.

Mnozí zrakově postižení získávají v chráněných dílnách své pracovní místo, což bylo i cílem vzniku dílen.

Keramická výroba je častým vyhledávaným učebním oborem budoucích zrakově postižených žáků středních odborných učilišť. Jedinci, kteří jeví zájem o keramiku se zde mohou seznámit s vymačkávací technikou či oblíbenou Axmanovou technikou hmatového vnímání. Výtvarnou činnost lze studovat např. na Střední škole Aloyse Klara v Praze, která se specializuje na vzdělávání osob se zrakovým postižením a nabízí výtvarně zaměřené učební obory (keramika, výrobce a dekorátor keramiky, textilní a oděvní výroba, zpracovatel přírodních pletiv) a maturitní obory (textilní výtvarnictví).

4.3.4 Sport

Významnou zájmovou činností pro žáky se zrakovým postižením je sport. Obecně pohybové aktivity napomáhají tělesnému i duševnímu zdraví. Mají vliv na celkový psychomotorický vývoj člověka. V předchozí kapitole jsme se dozvěděli, jaké organizace zajišťují zájmovou činnost zrakově postiženým žákům v oblasti sportu. Nyní se seznámíme s konkrétními druhy individuálních a kolektivních sportů.

Mezi žáky oblíbeným sportem je **goalball**. Tato kolektivní míčová hra na první pohled připomíná známý hokejbal. Goalballisté však nehrají s hokejkami a při své hře používají jiný druh míče, který je speciálně upraven. Míč má uvnitř rolničky (kovové kuličky nebo broky), které při pohybu vydávají zvuk, a tímto způsobem nevidomí sportovci vnímají pohyb míče. Při goalballu se stávají nevidomými všichni hráči. I slabozrací a hráči se zbytky zraku musí mít při hře na očích klapky. Hrají proti sobě dva tříčlenné týmy, které brání vsedě svou branku, která má délku devět metrů. Cílem hry je střelit míč do branky svého protihráče a zároveň nasbírat co nejvíce bodů. Goalball má své zastoupení i na letních paralympijských hrách.

Showdown je aplikovaný stolní tenis pro nevidomé a jinak těžce zrakově postižené hráče. Tento sport vznikl za účelem poskytnout pohybovou aktivitu osobám, které se nemohou zapojit do akčnějších sportů, protože ty mají negativní vliv na jejich zrakovou vadu. Showdown je kolektivní hrou. Je určen pro dva až čtyři hráče. Opět mají všichni hráči na očích klapky bez rozdílu druhu či stupně zrakového postižení. Cíl hry je podobný jako u klasického ping-pongu. Rozdíl je pouze v tom, že slyšitelný míček je odpalován do soupeřovy branky.

Žáci speciálních škol pro zrakově postižené se účastní tréninků v **mezinárodní dámě**. Tato desková hra je určena pro dva hráče a tentokrát nezáleží na zdravotním stavu jednotlivých osob. Soupeřem nevidomého hráče může být i osoba bez zrakové vady. Dáma je častější variantou při volbě deskové hry než šachy z důvodu přehlednějších snazších pravidel. Deska je větší ve srovnání s klasickou dámou a pravidla jsou upravená. V mezinárodní dámě jsou umožněny vícenásobné skoky, lze přeskakovat směrem dozadu a nelze odmítnout skákat. Cílem hry je přeskočit všechny soupeřovy kameny.

Méně známým sportem pro zrakově postižené je **bowling**. Hráči jsou rozděleni do tří kategorií (B1, B2, B3 – klasifikace osob se zrakovým postižením pro účely sportu). Hráčům je přidělena klasická bowlingová dráha se zdviženými mantinely. Tento sport je specifický tím, že osoba se zrakovým postižením se neobejde bez vidícího asistenta, který sděluje hráči celý průběh hry. Pomáhá mu s prostorovou orientací, sděluje mu, kdy a v jaké části jsou postaveny kuželky, kdy může začít hrát a jaké je celkové skóre. Další hráčovou nápomocnou věcí je naváděcí madlo, podél něhož se zrakově postižený hráč rozebíhá. Madlo má nastavitelnou výšku a v dolní části je zatíženo bowlingovou koulí, což zajišťuje dostatečnou stabilitu. Madlo slouží hráči k tomu, aby ho linie vedla rovným směrem.

Dalším méně známým sportem pro zrakově postižené je **zvuková střelba**. Při této hře osoba nevidí (buď je nevidomá nebo má klapky na očích). Hráč má vzpřímený postoj, stojí pevně oběma nohama na zemi a oběma rukama drží pistol, kterou míří na terč před sebou. Pomáhá mu zvuková signalizace, která mu radí, v jaké části od středu terče se bod nachází a zároveň hlásí zásahy. Střílí se vždy při nejvyšším slyšitelném tónu. Cílem hry je získat co nejvyšší počet bodů.

Tandemová cyklistika je soutěžní disciplínou na paralympijských hrách. Tento sport zpřístupňuje cyklistiku i zrakově postiženým osobám. Tandem je označení pro speciální jízdní kolo, pro dvojkolo. Na tandemu sedí dvě osoby – pilot a cyklista. Pilot je označení pro vidícího člověka, který řídí kolo v přední části, komunikuje při jízdě s cyklistou, sděluje mu překážky a směry. Nevidomý cyklista sedí vzadu, naslouchá pilotovi a na výzvu pilota ukazuje změnu směru.

Poslední uvedenou sportovní činností je **plavání**. Vždy je potřeba znát dopředu zdravotní stav plavce. Některé osoby nemohou skákat do vody nebo se potápět z důvodu zvýšení nitroočního tlaku. Žáci se zrakovým postižením používají dvě základní plavecké polohy na prsou a na znak. Při nácviku je vhodná dopomoc vidícího trenéra, poté už se nevidomí pohybuje ve vodě samostatně. Nevidomým se stává ve vodě i slabozraký jedinec.

Mezi soutěžní disciplíny vodního sportu patří volný styl, znak, prsa, motýlek a polohový závod.

4.4 Nadání a talent

Dočkal (2005) uvádí, že nejefektivněji zrakově postiženému jedinci pomůžeme tak, že ho budeme podporovat při zájmových činnostech. Je důležité podporovat rozvoj nadání u zrakově postiženého dítěte. Jistá podpora je důležitější než veškeré kompenzační pomůcky. Tím, že člověk uplatňuje svůj talent, obohacuje tím celou společnost, jehož je členem, i vlastní osobnost. Člověk naplňuje činností svůj život, ve kterém nachází smysl.

Na úvod si pojdme říct rozdíl mezi nadáním a talentem. Tyto dva pojmy bývají často považovány za synonyma. Psycholog Renzulli tvrdí, že nadání a talent je průsečíkem inteligence, tvořivosti a angažovanosti v úkolu. Podobné tvrzení můžeme vidět u Mönkse, který nadání a talent považuje za průsečík motivace, kreativity a výjimečných schopností. Hovoří i o vnějších faktorech (škola, rodina, vrstevníci). (Martin Kursch, 2016).

Martin Kursch (2016) ve své knize *Tailor made talent management – talent management druhé generace* rozlišuje celkem šest modelů nadání a talentu:

- Renzulliho model tří kruhů,
- Mönksův vícefaktorový model,
- Triarchický model dle Sternberga,
- Hvězdicový model dle Tannenbauma,
- Diferenciovaný model dle Gagného,
- a Mnichovský model dle Hellera.

Autorka textu se přiklání ke DGMT modelu neboli diferenciovanému modelu nadání a talentu. Gagné tvrdí, že nadání a talent není totéž. Tyto dva pojmy rozlišuje. Nadání se může a nemusí přeměnit na talent. Jedná se o jakési předpoklady, díky kterým se můžeme dostat dál (směrem k talentu). Talent je praktickou aplikací nadání. Existují tzv. katalyzátory (faktory), které pomáhají k tomu, aby se nadání přeměnilo na talent. Nadání jako takové můžeme rozdělit do několika oblastí na: intelektové, tvořivé, socioafektivní, senzomotorické. Tyto čtyři oblasti jsou vnitřními faktory. Mezi otevřené vnější faktory patří např. prostředí, individualita, náhoda. Tento model vesměs říká, že všichni talentovaní jsou nadaní, ale ne všichni nadaní jsou talentovaní. (Martin Kursch, 2016)

Podporovat rozvoj nadání či talentu nejen u žáků se zrakovým postižením můžeme formou pomoci při výběru vhodné zájmové aktivity, vytvoření podmínek nebo formou poskytnutí volnosti, zdrojů a zpětné vazby. U mladších dětí je potřeba podporovat především zájmovou činnost, která napomáhá zrakově postiženým se v životě neztratit. Žáci se zrakovým postižením mají možnost rozvíjet svoje nadání nebo talent ve speciálních základních školách a jiných organizacích zajišťující zájmovou činnost.

5 PRAKTICKÁ ČÁST

5.1 Stanovení výzkumného problému

Autorka by chtěla, aby bakalářská práce sloužila jako pomocný materiál rodičům zrakově postižených dětí předškolního věku, kteří se rozhodují ve výběru typu základní školy. Vzhledem k tomu, že pracuje ve speciální základní škole pro zrakově postižené, ví, že aktuálním problémem je nedostatek žáků ve speciálních základních školách právě z důvodu inkluze. Z praxe ví, že během školního roku integrovaní žáci se zrakovým postižením odcházejí z běžných základních škol a vyhledávají jinou formu vzdělávání. Z průběžných rozhovorů se žáky a rodiči často vyplývá, že je mrzí, že své rozhodnutí, tedy vzdělávat dítě ve vedlejším vzdělávacím proudu, neuskutečnili již dříve. Autorka se rozhodla tedy pomocí výzkumného šetření zjistit, proč první volbou ve výběru školy nebyla speciální základní škola. Také ji zajímalo, jak rodiče a jejich děti vnímají rozdíly ve vyučování v běžné a speciální základní škole nebo jaký je rozdíl v nabídce zájmových činností. Celkově by svou prací chtěla přispět ke správnému rozhodnutí rodičů těžce zrakově postižených dětí.

Pro svůj výzkum autorka zvolila kvantitativně-kvalitativní metodu. Kombinuje metodu dotazníku s metodou rozhovoru. Nejprve uskutečnila dotazníkové šetření. Vytvořila celkem dva dotazníky. První dotazník byl určen rodičům zrakově postižených žáků. Dotazník vyplnili rodiče zrakově postižených žáků ze Školy Jaroslava Ježka v Praze. Druhý dotazník byl určen pedagogickým pracovníkům speciálních i běžných základních škol. Dotazník byl rozeslán do třech speciálních základních škol a třech běžných základních škol. Školy nebyly vybrány náhodně. Autorka chtěla, aby se dotazníkového šetření zúčastnili pedagogové napříč Českou republikou. Svůj výzkum chtěla obohatit o pohled na problematiku dalších osob. Chtěla, aby se k tomuto výzkumnému problému vyjádřili i samotní dříve integrovaní žáci se zrakovým postižením. Provedla rozhovory se šesti vybranými žáky ze Školy Jaroslava Ježka v Praze. Z nasbíraných dat autorka vypracovala výzkumné šetření, které odpovídá na její předem stanovené výzkumné otázky.

5.2 Informační příprava výzkumu

Pro lepší orientaci v problematice si autorka nastudovala publikovanou literaturu a obohatila tak své dosavadní znalosti. Nejen v bibliografiích, ale také v internetových informačních zdrojích, hledala informace týkající se zvoleného tématu bakalářské práce *Edukačního procesu žáků se zrakovým postižením s akcentem na sociální dovednosti a zájmovou činnost*. Po nahlédnutí do repozitáře závěrečných prací a po přečtení několika vysokoškolských kvalifikačních prací na obdobné téma autorka usoudila, že výzkumné šetření týkající se výše zmíněného výzkumného problému doposud neproběhlo. Výzkumný problém konzultovala se zkušenějšími odborníky. Konzultace proběhly se speciálními pedagogy ze Speciálně pedagogického centra pro zrakově postižené sídlící při Škole Jaroslava Ježka v Praze, s vychovateli a odpoledními asistenty pedagoga ze Školy Jaroslava Ježka v Praze. O výzkumném problému autorka diskutovala se svými kolegy, studenty oboru Školský management z Katedry andragogiky a managementu vzdělávání. Výzkumný problém se stal tématem ve volném diskusním fóru v uživatelském systému Moodle.

5.3 Stanovení cílů a výzkumných otázek

Cílem výzkumného šetření je zjistit pohled rodičů zrakově postižených žáků, pedagogických pracovníků a samotných žáků se zrakovým postižením na vzdělávání zrakově postižených žáků v hlavním a vedlejších vzdělávacím proudu. Hlavní cíl výzkumného šetření je rozveden v jednotlivých výzkumných otázkách.

5.3.1 Výzkumné otázky

5.3.1.1 Výzkumná otázka č. 1

Jaký byl důvod zvolené volby rodičů zrakově postižených žáků při výběru typu základní školy? Uskutečnili by stejnou volbu i v současné době?

5.3.1.2 Výzkumná otázka č. 2

Jaký byl důvod změny školy u dříve integrovaných žáků se zrakovým postižením? Po jak dlouhé době změna nastala?

5.3.1.3 Výzkumná otázka č. 3

Jsou pedagogičtí pracovníci v běžných základních školách dostatečně seznámeni se specifiky práce se žákem se zrakovým postižením?

5.3.1.4 Výzkumná otázka č. 4

Je vývoj v oblasti sociálních dovedností u žáků se zrakovým postižením ve speciální základní škole výrazně rychlejší ve srovnání s vývojem sociálních dovedností u žáků se zrakovým postižením integrovaných do běžné základní školy?

5.3.1.5 Výzkumná otázka č. 5

Mají žáci se zrakovým postižením možnost stejně velkého výběru zájmových činností v obou vzdělávacích proudech? Jaké zájmové činnosti školy nabízejí žákům se zrakovým postižením?

5.3.1.6 Výzkumná otázka č. 6

Jaký vzdělávací proud je vhodnější pro žáka s těžkým zrakovým postižením? Jaký názor na inkluzi mají pedagogičtí pracovníci speciálních a běžných základních škol?

5.4 Příprava výzkumných metod

Pro zodpovězení výzkumných otázek autorka zvolila dvě výzkumné metody. Nejprve vytvořila dotazník pro rodiče zrakově postižených žáků. Zvolila tištěnou formu dotazníku z důvodu nepřístupu k internetu u některých rodin a zároveň chtěla zajistit, aby se jí dotazníky vrátily v co největším počtu. Domnívá se, že kdyby rodičům zrakově postižených žáků poslala dotazník v elektronické podobě, tak většina rodičů ho nevyplní. Vedení speciální základní školy, Školy Jaroslava Ježka v Praze, souhlasilo s předáním dotazníků. Otázky v dotazníku autorka zpracovávala co nejjednodušeji, aby byly srozumitelné a rodiči pochopitelné. Dotazník obsahuje celkem patnáct otázek. Ukázkou vzorového dotazníku autorka přikládá k práci jako přílohu č. 1.

Druhý dotazník byl určen pro pedagogické pracovníky speciálních a běžných základních škol. Tentokrát autorka zvolila elektronickou formu, která umožňuje předání libovolného počtu dotazníků. Následně oslovila několik ředitelů základních škol s prosbou o účast v dotazníkovém šetření, tedy o rozeslání dotazníků pedagogickým pracovníkům školy. Ukázkou vzorového dotazníku autorka přikládá k práci jako přílohu č. 2.

Pro obohacení výzkumu se autorka rozhodla použít i metodu rozhovoru. Sestavila celkem sedm otázek, na které odpovídali žáci se zrakovým postižením ze Školy Jaroslava Ježka v Praze. Metodu strukturovaného rozhovoru autorka použila až v těsném závěru sběru výzkumných dat. Autorka chtěla poskytnout čtenáři i pohled dříve integrovaných zrakově postižených žáků na vzdělávání v obou vzdělávacích proudech. Čtenář se tak může seznámit se šesti příběhy žáků se zrakovým postižením. Rozhovory jsou k nahlédnutí v příloze č. 3.

5.5 Ověření spolehlivosti a správného pochopení výzkumu

Primární metodou výzkumu je dotazník, který je vhodnou volbou pro hromadné získávání údajů. Při přípravě dotazníku se autorka soustředila na jeho konstrukci. Výzkumný problém rozdělila do šesti okruhů, které odpovídají šesti výzkumným otázkám. Oba dotazníky rozčlenila do tří částí. Ve vstupní části informovala respondenta o své osobě a s jakým účelem je dotazník vytvořen. Zdůraznila význam respondentových odpovědí a uvedla, že se jedná o dotazník zcela anonymní. Druhou část věnovala vlastním otázkám. Při tvorbě otázek u dotazníku určeného pro rodiče zrakově postižených žáků brala ohled i na horší čtenářskou gramotnost některých rodičů. Formulovala jednoduché a jasně srozumitelné otázky. Paradoxně na první místa umístila otázky s rozvinutějšími odpověďmi. Uprostřed byly otázky lehčí, převážně s jednoslovnou odpovědí. Ke konci se objevily dvě otevřené otázky a dvě otázky, které podněcují respondenta k zapřemýšlení nad dříve vzniklou skutečností. Závěrečnou část, které patří poděkování za účast v dotazníkovém šetření, autorka vynechala a všem respondentům poděkovala ústně při předání vyplněného dotazníku.

K dotazníku určeném pro pedagogické pracovníky speciálních a běžných škol autorka přistupovala podobným způsobem. Vytvořila čtyři uzavřené otázky, jednu polouzavřenou otázku a jednu otázku otevřenou. Autorka chtěla nakombinovat více druhů otázek, které působí přitažlivě a zvyšují pozornost respondentů. Prostřednictvím otevřené otázky poskytla respondentovi možnost vyjádřit se k výzkumnému problému a zároveň čtenáři poskytla možnost seznámit se s názory některých pedagogických pracovníků speciálních a běžných základních škol. Při tvorbě dotazníku se také zaměřila na jeho délku a na správnou písemnou korekturu textu.

Metoda rozhovoru se žáky se zrakovým postižením probíhala ústní formou. Tvorba strukturovaných otázek byla snadnou záležitostí. Vzhledem ke skutečnosti, že autorka je

pedagogickým pracovníkem ve Škole Jaroslava Ježka v Praze, znala žáky školy a předem byla seznámena s jejich specifiky a příběhy. Konkrétní žáky si autorka nevybírala náhodně. Předem se zamyslela nad tím, který žák má zkušenost se vzděláváním v běžné základní škole, který žák je schopen účastnit se rozhovoru, aniž by rozhovor měl negativní vliv na jeho osobnost a který žák je mentálně vyspělý natolik, aby byl schopen odpovědět na otázky a dodržet strukturu rozhovoru. Autorka si vybrala šest žáků, se kterými proběhl rozhovor v jejich i jejím známém klidném prostředí. Otázky kladla srozumitelně, pomalu a několikrát je zopakovala. Odpovědi si nezapisovala, ale pořizovala si audiozáznam, o kterém žáky informovala. Informace z něj poté doslovně přepsala. Rodiče vybraných zrakově postižených žáků podepsali souhlas s pořízením audiozáznamu a účastí jejich dcery/syna na výzkumu v rámci bakalářské práce.

Pro ověření validity a reliability otázek v obou dotaznících autorka uskutečnila pilotní výzkum, kterého se zúčastnilo pět pedagogů ze Školy Jaroslava Ježka v Praze. Po provedení pilotního výzkumu autorka pozměnila formulaci některých otázek v dotazníku určeném pro rodiče zrakově postižených žáků. Ve stejném dotazníku za otázku č. 3, 7 a 13 připsala do závorky, že respondent může zaškrtnout více odpovědí. Zároveň se autorka ujistila, že jsou otázky pro respondenty srozumitelné, že je respondent správně chápe.

5.6 Zvolení místa výzkumu a souboru respondentů

Výzkumné šetření je rozděleno na tři části. První částí je dotazníkové šetření, kterého se účastnili rodiče zrakově postižených žáků ze Školy Jaroslava Ježka v Praze. Součástí školy je internát, školní klub a školní družina. Na internátu jsou ubytovaní mimopražští žáci, školní klub navštěvují pražští žáci staršího školního věku a pražští žáci mladšího školního věku tráví svůj volný čas ve školní družině. Osloveno bylo celkem třicet dva rodičů pražských i mimopražských žáků. Důvodem výběru této školy je osobní zkušenost a jistá volnost a rychlá komunikace při výzkumném šetření. Druhou částí je dotazníkové šetření, kterého se účastnili pedagogičtí pracovníci z běžných základních škol a speciálních základních škol. Do dotazníkového šetření se zapojili základní školy z Prahy, Plzně, Hradce Králové, Dobřejovic a Brna. Výběr škol opět nebyl náhodný, hrála tu zde roli osobní zkušenost autorky s některými řediteli základních škol, což zajistilo rychlou komunikaci a velkou ochotu zapojit se do výzkumného šetření. Některé školy dokonce projevily zájem o výstupy dotazníkového

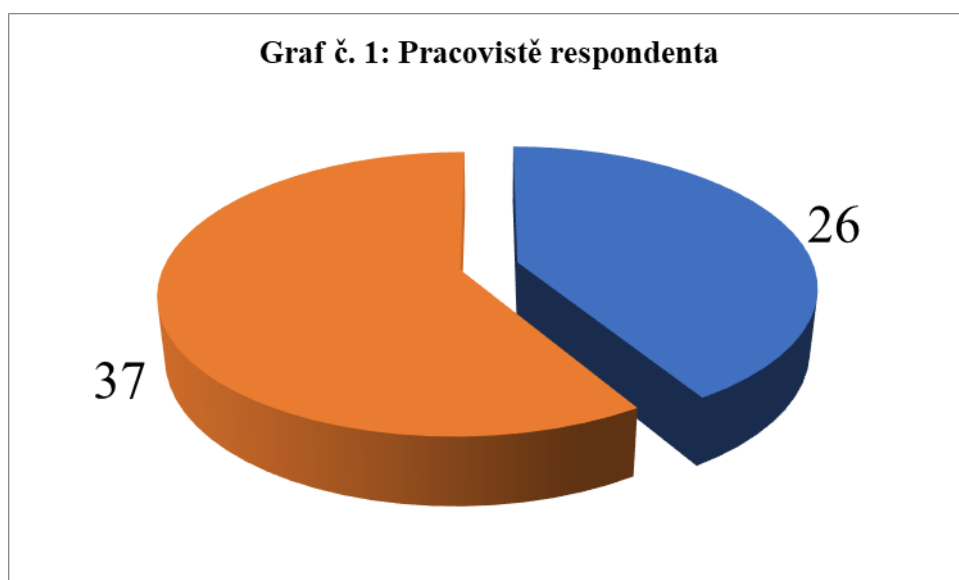
šetření. Poslední částí výzkumu je rozhovor se šesti zrakově postiženými žáky ze Školy Jaroslava Ježka v Praze, kteří v minulosti byli integrováni do běžných základních škol. Rozhovor proběhl v klidném prostředí na území školy. Žáky i jejich rodiče autorka kontaktovala osobně s prosbou o účast ve výzkumu.

První výzkumný soubor byl tvořen třiceti dvěma respondenty, rodiči zrakově postižených žáků. Druhý výzkumný soubor byl početnější a tvořilo ho celkem šedesát tři pedagogických pracovníků. Návratnost dotazníků určených rodičům zrakově postižených žáků byla stoprocentní. Dotazník určený pedagogickým pracovníkům byl poskytnut v elektronické podobě prostřednictvím odkazu, který byl zaslán ředitelům škol.

Do dotazníku určeného pro pedagogické pracovníky základních škol byla vložena otázka, která autorce posloužila k celkovému zjištění, jaký počet pedagogických pracovníků z běžných základních škol a jaký počet pedagogických pracovníků ze speciálních základních škol se účastnilo dotazníkového šetření. Díky první otázce v dotazníku určeném pro rodiče zrakově postižených žáků autorka zjistila, pro jakou variantu základní školy se rodiče zrakově postižených žáků rozhodli před vstupem jejich dítěte do základní školy, a tak se mohla zorientovat v odpovědích respondentů.

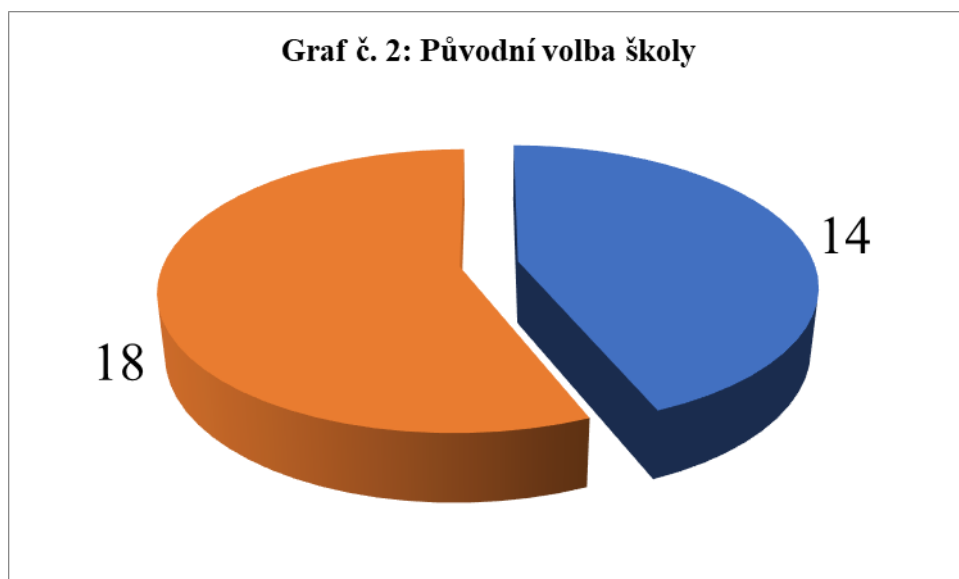
Tabulka č. 1: Místo pracovního působiště pedagogických pracovníků

Varianty	Počet odpovědí	Četnost v %
Běžné základní škole	26	41,27 %
Speciální základní škole	37	58,73 %
Celkem	63	100,00 %



Tabulka č. 2: Volba rodičů zrakově postižených žáků ve výběru typu základní školy před vstupem jejich dítěte do základní školy

Varianty	Počet odpovědí	Četnost v %
Speciální základní škola	14	43,75 %
Běžnou základní škola	18	56,25 %
Celkem	32	100,00 %



5.7 Postup výzkumného šetření

Nejprve si autorka stanovila výzkumný problém, na základě kterého formulovala cíl výzkumu a celé bakalářské práce. Následně stanovila výzkumné otázky, které vycházejí z cíle výzkumu. Pro svůj výzkum autorka zvolila kvantitativně-kvalitativní metodu. Dotazníkové šetření se stalo primární výzkumnou metodou. Autorka vytvořila dva dotazníky. První byl určen rodičům zrakově postižených žáků a druhý byl určen pedagogickým pracovníkům běžných i speciálních základních škol. U obou dotazníků proběhl předvýzkum. Díky pilotnímu výzkumu autorka zjistila některé nedostatky. Ty následně eliminovala. Lépe zformulovala některé otázky a ke třem otázkám přidala závorku, ve které píše, že respondenti mohou zaškrtnout více odpovědí. V obou dotaznících autorka použila kombinaci uzavřených, polouzavřených a otevřených otázek.

Dotazník pro rodiče zrakově postižených žáků byl celkem dvaatřicetkrát vytisknut a byl předán do rukou samotných rodičů nebo žáků, kteří předali dotazník rodičům doma. Dotazník pro pedagogické pracovníky byl rozeslán prostřednictvím emailové zprávy ředitelům šesti vybraných škol, z nichž tři byly běžné základní školy a tři byly speciální základní školy. Dotazníkové šetření probíhalo jeden měsíc, a to v dubnu v roce 2019. Těsně před ukončením sběru výzkumných dat se autorka rozhodla obohatit svůj výzkum a zvolila další výzkumnou metodu, a to metodu rozhovoru. Předem autorka formulovala otázky. Zvolila rozhovor strukturovaný, ve kterém byly otázky pevně dané. Vybrala šest žáků se zrakovým postižením ze Školy Jaroslava Ježka v Praze, kteří mají zkušenost se vzděláváním v běžné základní škole a zrealizovala s nimi rozhovor.

Po stoprocentní návratnosti vyplněných dotazníků určených pro rodiče zrakově postižených žáků a po ukončení možnosti vyplnění dotazníku určeného pro pedagogické pracovníky autorka dotazníky zpracovala. Pro větší přehlednost výsledků dotazníkového šetření autorka vytvořila tabulky a grafy. Výsledky dotazníkového šetření výhradně slouží pouze k účelům této bakalářské práce.

5.8 Otázka etiky ve výzkumu

Výzkumné šetření proběhlo zcela anonymně. Ve vstupní části obou dotazníků byly respondenti informováni o jeho anonymitě. U rozhovorů úmyslně autorka neuvádí jména žáků. Místo jména používání označení písmene, tedy Žákyně A, Žákyně B, atd. Zároveň si autorka opatřila od rodičů šesti vybraných žáků podepsané souhlasy s pořízením audiozáznamu a účastí jejich dcery/syna na výzkumu. V příloze č. 4 autorka vkládá vzor informovaného souhlasu a všech šest podepsaných souhlasů archivuje z důvodu ochrany osobních údajů.

5.9 Prezentace dat dotazníkového šetření

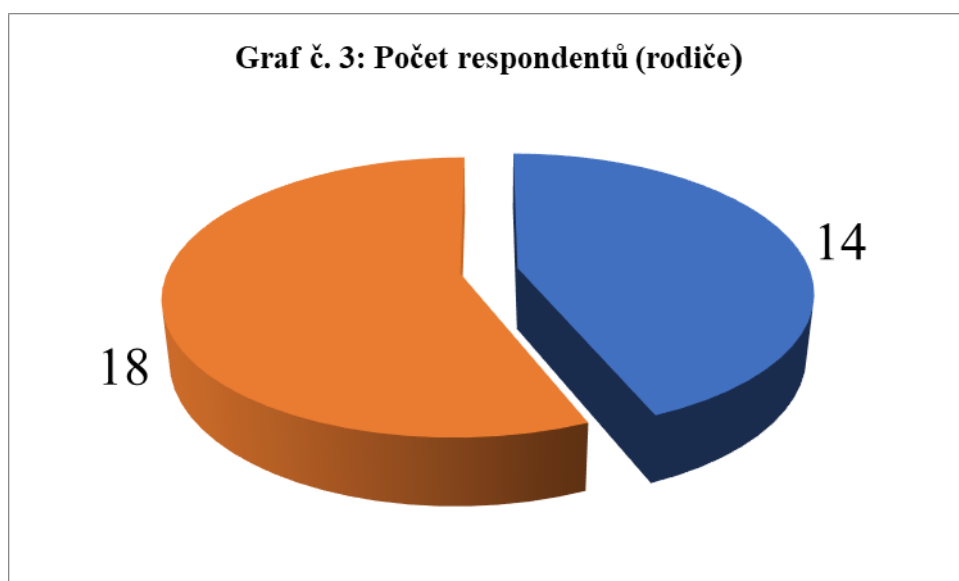
Byly sestaveny dvě varianty dotazníků. První dotazník byl určen rodičům zrakově postižených žáků ze Školy Jaroslava Ježka v Praze. Druhý dotazník byl určen pedagogickým pracovníkům běžných základních škol a speciálních základních škol. Do druhého dotazníkového šetření

se zapojili pedagogičtí pracovníci z Prahy, Plzně, Hradce Králové, Dobřejovic a Brna. V následující části autorka bude prezentovat výsledky obou dotazníkových šetření. Data poskytnutá v rámci dotazníkového šetření budou odpovídat na předem stanovené výzkumné otázky. Pro větší přehlednost výsledků dotazníkových šetření autorka poskytne čtenáři tabulkové i grafické znázornění.

První otázka v dotazníku určeném rodičům zrakově postižených žáků se týkala výběru typu základní školy před zahájením školní docházky. Respondenti mohli vybírat mezi speciální základní školou a běžnou základní školou. Čtrnáct respondentů uvedlo, že pro své dítě zvolili speciální základní školu. Osmnáct respondentů zvolili běžnou základní školu. Otázka ukázala počet rodičů zrakově postižených žáků, který se účastnil dotazníkového šetření. Upozornila zároveň na poměr respondentů volící speciální základní školu a respondentů volící běžnou základní školu, který činí 14:18. Poměr respondentů autorka považuje za vyvážený.

Tabulka č. 3: Počet respondentů (rodiče)

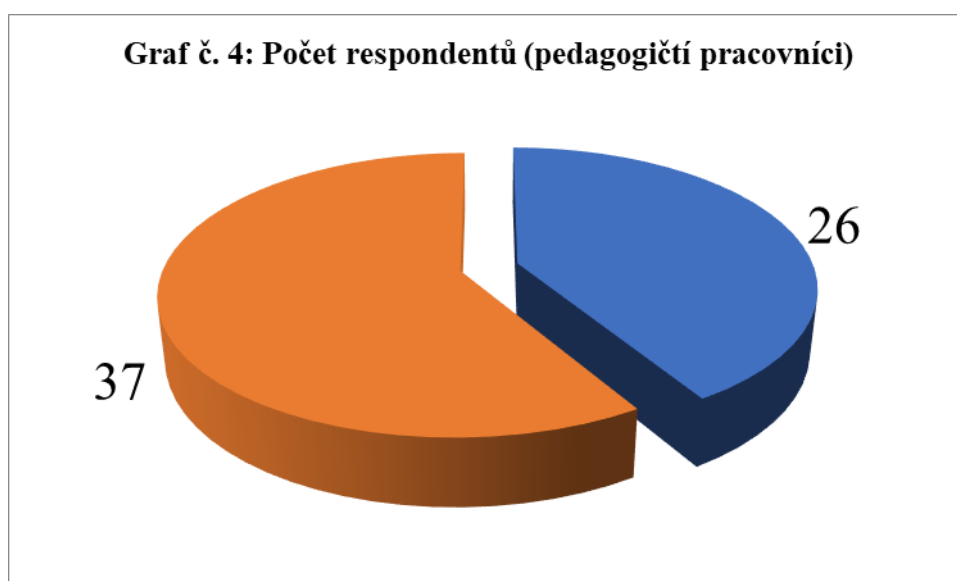
Varianty	Počet odpovědí	Četnost v %
Speciální základní škola	14	43,75 %
Běžnou základní škola	18	56,25 %
Celkem	32	100,00 %



První otázka v dotazníku určeném pedagogickým pracovníkům se týkala místa pracoviště respondenta. Pedagogičtí pracovníci mohli vybírat mezi speciální základní školou a běžnou základní školou. Dvacet šest respondentů uvedlo, že pracují v běžné základní škole. Třicet sedm respondentů jsou pedagogickými pracovníky ve speciální základní škole. Poměr pedagogických pracovníků zapojených do dotazníkového šetření činí 26:37.

Tabulka č. 4: Počet respondentů (pedagogičtí pracovníci)

Varianty	Počet odpovědí	Četnost v %
Běžné základní škole	26	41,27 %
Speciální základní škole	37	58,73 %
Celkem	63	100,00 %



Výzkumná otázka č. 1 – Jaký byl důvod zvolené volby rodičů zrakově postižených žáků při výběru typu základní školy? Uskutečnili by stejnou volbu i v současné době?

Výzkumná otázka byla zjišťována v první části dotazníku určeném pro rodiče zrakově postižených žáků. Odpovědi na ni byly tvořeny rozvinutějšími větami. Otázka byla polouzavřená. Respondent měl na výběr ze šesti odpovědí, z nichž jedna dávala respondentovi možnost k jinému vyjádření se.

Nejpočetnější skupina respondentů odpověděla, že ve výběru základní školy hrály roli podmínky pro výchovu a vzdělávání žáků se zrakovým postižením. Nejpočetnější skupinu tvořilo sedmnáct respondentů. Zároveň musíme brát v úvahu, že čtrnáct z nich byli rodiče, kteří se rozhodli, že své dítě umístí do speciální základní školy. Nejpočetnější skupina

respondentů je si vědoma, že práce se žákem se zrakovým postižením má určitá specifika. Vyhledávali proto školu, kde jsou kvalifikovaní pedagogičtí pracovníci, kteří mají zkušenost v oblasti speciální pedagogiky.

Osm respondentů uvedlo, že chtělo zkusit, zda jejich dítě zvládne běžnou základní školu. Respondenti byli však přesvědčeni, že v případě negativní zkušenosti využijí možnosti docházet do speciální základní školy.

Třetí nejčastější odpověď byla, že speciální základní školy nejsou ve všech městech, je potřeba do školy dojíždět, případně využít možnosti ubytování na internátu školy. Respondenti uvedli, že vzhledem k nízkému věku dítěte se nechtěli od něj odloučit. Převládala citová vazba k dítěti.

Šest respondentů se domnívalo, že péči o své dítě se zrakovým postižením zvládnou sami pouze za pomoci Speciálně pedagogického centra. Domnívalo se, že podmínky na běžné základní škole jsou dostačující.

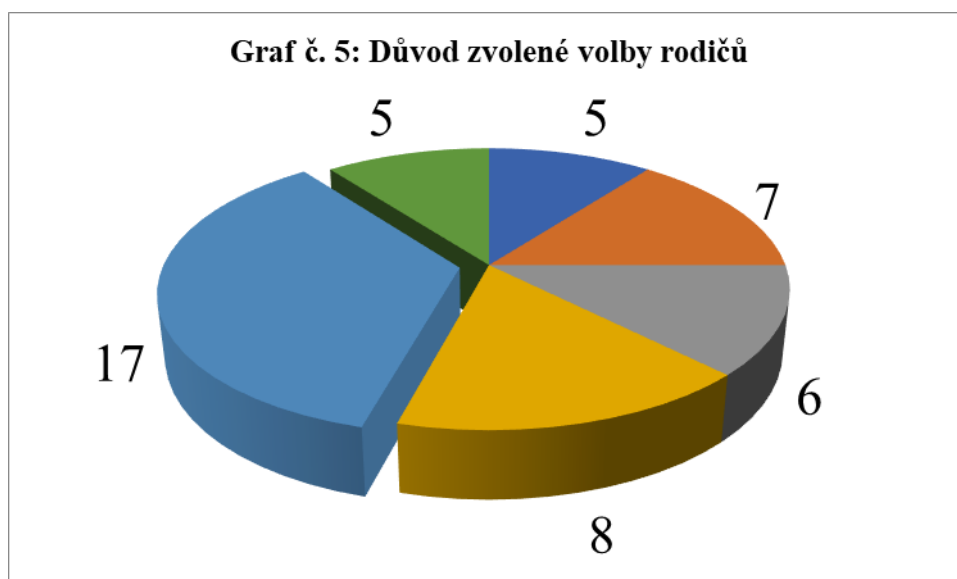
Nejméně častou odpovědí byla skutečnost, že škola byla v blízkosti trvalého bydliště žáka. Důsledkem jsou menší cestovní náklady a ušetření času.

V dotaznících se objevilo i pět jiných odpovědí. Jeden respondent uvedl, že bývalý třídní učitel byl zároveň speciálním pedagogem a při zápisu projevil dostatečný zájem o dítě. Tři respondenti uvedli, že důvodem jejich volby byly kamarádi, se kterými se dítě seznámilo v běžné mateřské škole. Jeden respondent sdělil, že vybral běžnou základní školu z důvodu, že do ní docházel starší sourozenec.

Tabulka č. 5: Jaký byl důvod Vámi zvolené volby?

Varianty	Počet odpovědí	Četnost v %
Škola byla v blízkosti trvalého bydliště (ušetříme peníze i čas za cestu do školy)	5	10,42 %
Speciální základní školy nejsou ve všech městech, je potřeba do školy dojíždět, případně využít možnosti ubytování na internátu školy. Vzhledem k nízkému věku dítěte jsme se nechtěli od něj odloučit, nechtěli jsme ho vidět pouze o víkendech, ale i přes týden.	7	14,58 %
Mysleli jsme si, že péči o dítě se zrakovým postižením zvládneme sami (pouze za pomoci SPC). Domnívali jsme se, že podmínky na běžné základní škole jsou dostačující.	6	12,50 %

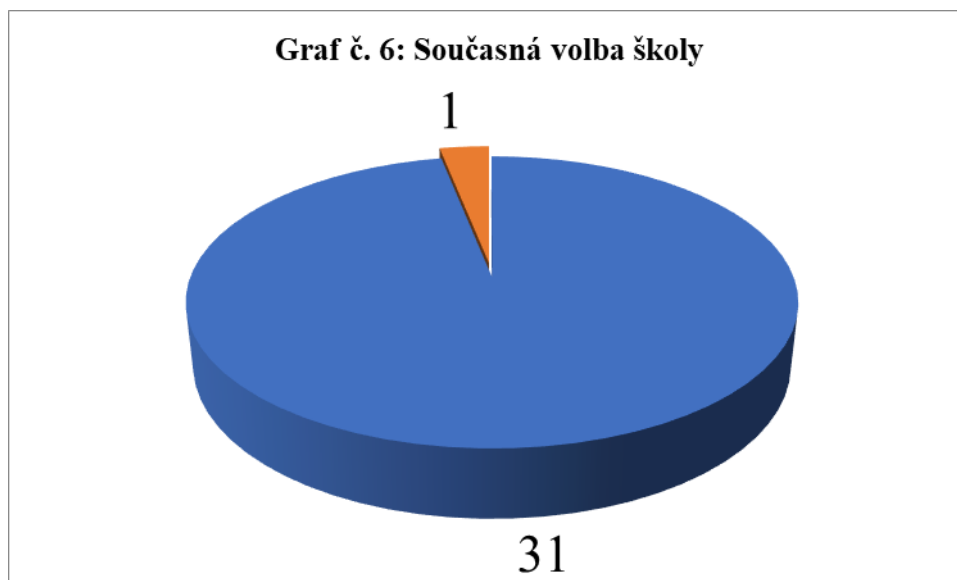
Chtěli jsme zkusit, zda naše dítě zvládne chodit do běžné základní školy. V případě, že by dítě školu nezvládalo, byli jsme rozhodnutí využít možnosti docházet do základní školy speciální.	8	16,67 %
Chtěli jsme už od začátku, aby naše dítě mělo dostatečné podmínky pro výchovu a vzdělávání. Věděli jsme, že práce s dítětem se zrakovým postižením je ojedinelá, je jiná. Proto jsme svěřili své dítě do rukou kvalifikovaných pedagogů, kteří mají zkušenosti v oblasti speciální pedagogiky (tj. dítě docházelo a stále dochází do speciální základní školy).	17	35,42 %
Jiný důvod	5	10,42 %
Celkem	48	100,00 %



Druhá část výzkumné otázky, ve které se autorka ptá, zda by rodiče zrakově postižených žáků uskutečnili stejnou volbu i v současné době, je zjišťována otázkami č. 14 a č. 15 v dotazníku určeném pro rodiče zrakově postižených žáků. Na otázku *Kdybyste se měli dnes opět rozhodnout ve volbě školy, která by to byla?* respondenti odpověděli jednoznačně. Třicet jedna respondentů by zvolili speciální základní školu. Pouze jeden respondent uvedl, že by vybral běžnou základní školu. Svou volbu odůvodnil. Uvedl, že vhodnou volbou je nejprve dítě umístit do běžné základní školy, kde by odchodilo celý první stupeň. Druhý stupeň základní školy údajně není vhodný pro žáka se zrakovým postižením, proto by volil speciální základní školu.

Tabulka č. 6: Kdybyste se měli dnes opět rozhodnout ve volbě školy, která by to byla?

Varianty	Počet odpovědí	Četnost v %
Speciální základní škola	31	96,88 %
Běžná základní škola	1	3,13 %
Celkem	32	100,00 %



Na otázku č. 15 *Mrzí Vás, že jste se před pár lety nerozhodli jinak? Např. že Vaše dítě nezačalo chodit do speciální základní školy už od začátku?* 31,25 % respondentů odpovědělo, že by se pro svou prvotní variantu ve výběru typu základní školy nyní nerozhodlo. Je nutno uvést, že všech deset respondentů byli rodiče, jejichž děti byly vzdělávány v běžné základní škole. Téměř 69 % respondentů odpovědělo, že jejich volba ve výběru typu základní školy byla správná. Je opět nutno uvést, že třináct respondentů z celkového počtu dvaceti dvou respondentů byli rodiče, jejichž děti chodí do speciální základní školy už od úplného počátku.

Tabulka č. 7: Mrzí Vás, že jste se před pár lety nerozhodli jinak? Např. že Vaše dítě nezačalo chodit do speciální základní školy už od začátku?

Varianty	Počet odpovědí	Četnost v %
Ano	10	31,25 %
Ne	22	68,75 %
Celkem	32	100,00 %



Výzkumná otázka č. 2 – Jaký byl důvod změny školy u dříve integrovaných žáků se zrakovým postižením? Po jak dlouhé době změna nastala?

Na druhou výzkumnou otázku bylo odpovězeno prostřednictvím otázek č. 3 a č. 8 v dotazníku určeném pro rodiče zrakově postižených žáků. Otázka *Jaký byl důvod změny školy?* nabízela i odpověď rodičům, jejichž dítě nebylo vzděláváno v hlavním vzdělávacím proudu. Počet rodičů nikdy neintegrovaných zrakově postižených žáků do běžné základní školy činil čtrnáct rodičů.

Zbývající respondenti nejčastěji uvedli, že podmínky na původní škole byly nedostačující. Učební materiály byly učitelem nevhodně zpracovány (neupravená velikost, nezvýrazněné řádky, atd.).

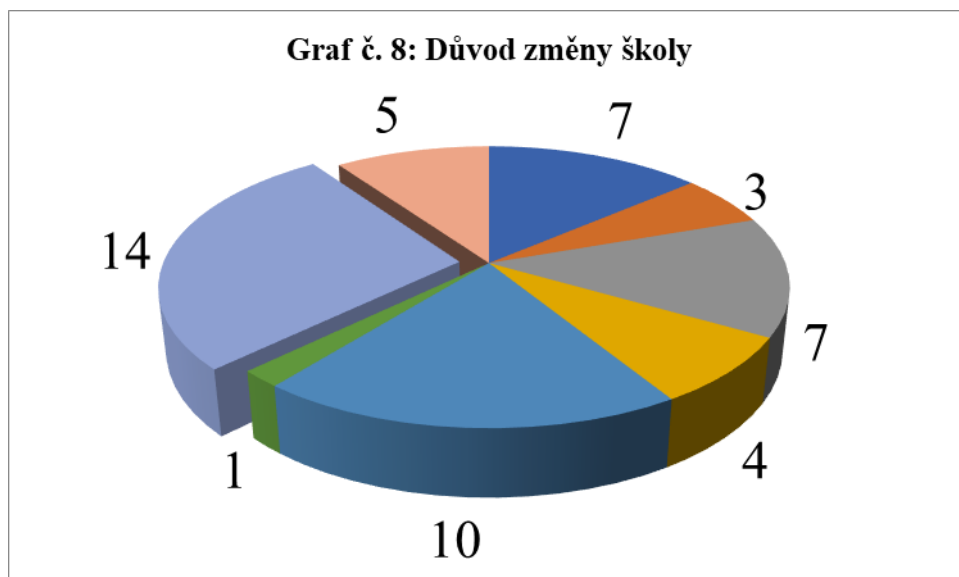
Druhá nejčastější odpověď byla, že se v původní škole objevila šikana. Respondenti dodali, že ostatní děti se jejich dítěti vysmívaly a netrávily s ním volný čas. Jejich dítě bylo osamocené, nemělo kamarády. Stejně početnou odpovědí byla odpověď, že na původní škole byla nedostatečná nabídka zájmových činností uzpůsobených pro žáky se zrakovým postižením.

Pouze čtyři respondenti odpověděli, že důvodem změny školy byly neupravené prostory pro pohyb a orientaci zrakově postižených žáků. Tři respondenti uvedli, že vývoj v oblasti sociálních dovedností byl zpomalen. Pět respondentů zvolilo v dotazníku variantu jiné odpovědi. Objevily se níže uvedené odpovědi.

- Nedodržování individuálního vzdělávacího plánu. Dítě mělo při práci stejné pracovní tempo s ostatními. Nezvládal tempo ostatních a důsledkem bylo zhoršení prospěchu o dva až tři stupně.
- Dítě nepoužívalo kompenzační pomůcky (televizní lupu).
- Ve třídě byl nadměrný hluk.
- Nevyzrála osobnost po ukončení devítileté školní docházky.
- Neznalost pedagogů v oblasti speciální pedagogiky a velká nezkušenost.

Tabulka č. 8: Naše dítě bylo v minulosti integrováno, ale nyní navštěvuje základní školu speciální. Jaký byl důvod změny školy?

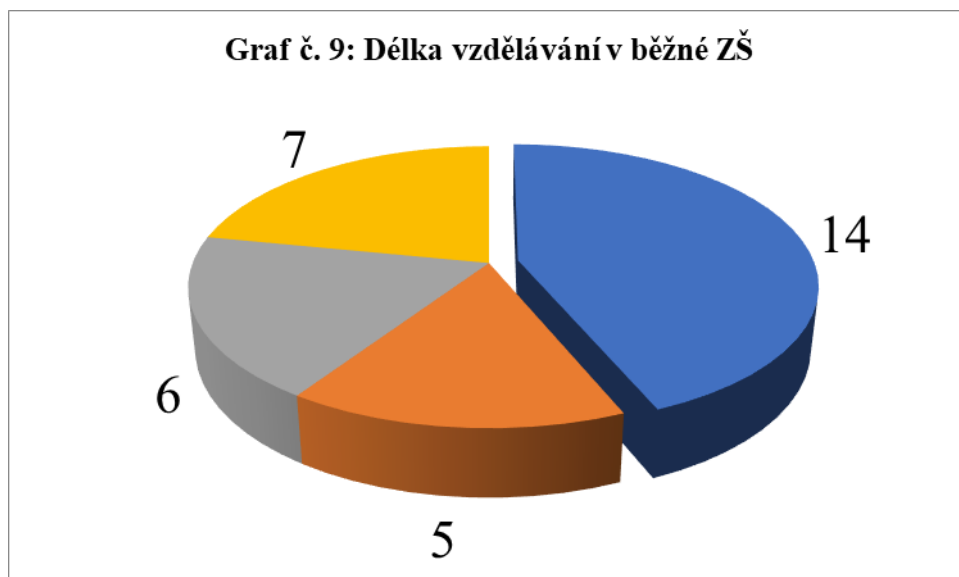
Varianty	Počet odpovědí	Četnost v %
V původní škole se objevila šikana. Ostatní děti se našemu dítěti vysmívaly, netrávily s ním volný čas. Naše dítě bylo osamocené, nemělo kamarády.	7	13,73 %
Sociální dovednosti našeho dítěte stagnovaly. Chtěli jsme pro dítě větší péči.	3	5,88 %
V původní škole byla nedostatečná nabídka zájmových aktivit. Nyní může naše dítě navštěvovat libovolný kroužek bez ohledu na postižení.	7	13,73 %
Podmínky na původní škole byly nedostačující – konkrétně: neupravené prostory pro pohyb zrakově postižených dětí a jejich orientaci v prostoru.	4	7,84 %
Podmínky na původní škole byly nedostačující – konkrétně: učební materiály byly učitelem nevhodně zpracovány (neupravená velikost písma, nezvýrazněné řádky, aj.).	10	19,61 %
Podmínky na původní škole byly nedostačující – konkrétně: Našemu dítěti byl přidělen asistent, ale ten většinu činností dělal sám za dítě. Sebeobsluha dítěte nebyla na dobré úrovni.	1	1,96 %
Naše dítě v integraci nebylo.	14	27,45 %
Jiný důvod	5	9,80 %
Celkem	51	100,00 %



Druhá část výzkumné otázky byla věnována délce vzdělávání v běžné základní škole. Respondent měl na výběr ze čtyř variant, z nichž opět jedna byla určena rodičům, jejichž děti nemají zkušenost s výchovně-vzdělávacím procesem v běžné základní škole. Odpovědi byly téměř vyrovnané. Ukázaly, že délka vzdělávání žáka v běžné základní škole nemá vliv na uskutečnění změny v typu základní školy.

Tabulka č. 9: Jak dlouho bylo Vaše dítě integrováno?

Varianty	Počet odpovědí	Četnost v %
Nebylo	14	43,75 %
1 školní rok	5	15,63 %
2 – 4 roky	6	18,75 %
5 – 9 let	7	21,88 %
Celkem	32	100,00 %

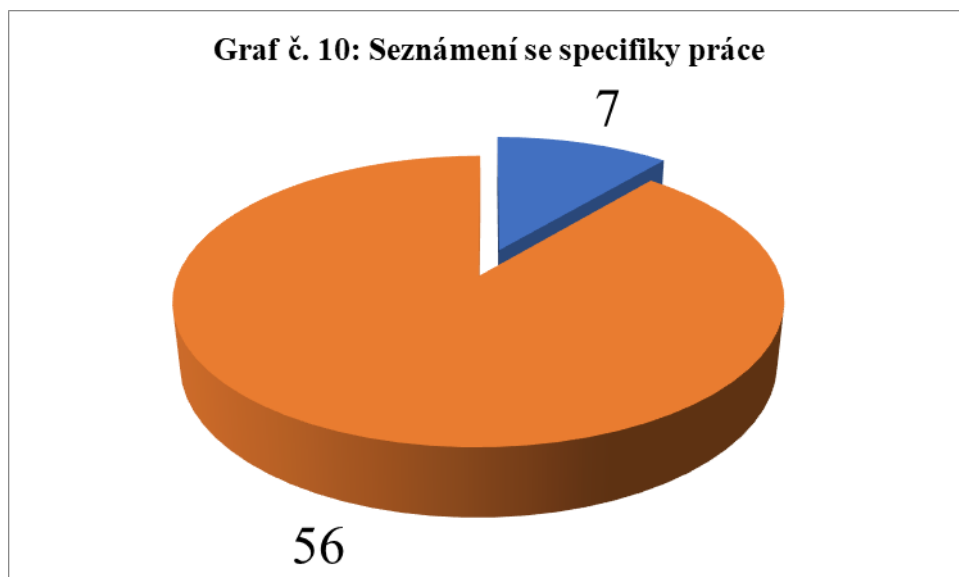


Výzkumná otázka č. 3 – Jsou pedagogičtí pracovníci v běžných základních školách dostatečně seznámeni se specifiky práce se žákem se zrakovým postižením?

Výzkumná otázka směřovala k pedagogickým pracovníkům běžných i speciálních škol. Autorku zajímal především názor pedagogů z běžných základních škol, jichž se téma inkluze týká. Odpovědi na otázku potvrdily autorčino očekávání. Až 88,89 % respondentů odpovědělo, že pedagogičtí pracovníci v běžných základních školách nejsou dostatečně seznámeni se specifiky práce se žákem se zrakovým postižením.

Tabulka č. 10: Domnívám se, že učitelé v běžných základních školách jsou dostatečně seznámeni se specifiky práce se žákem se zrakovým postižením (prostorová orientace a samostatný pohyb žáka, optické a kompenzační pomůcky, komunikace se žákem).

Varianty	Počet odpovědí	Četnost v %
Ano	7	11,11 %
Ne	56	88,89 %
Celkem	63	100,00 %

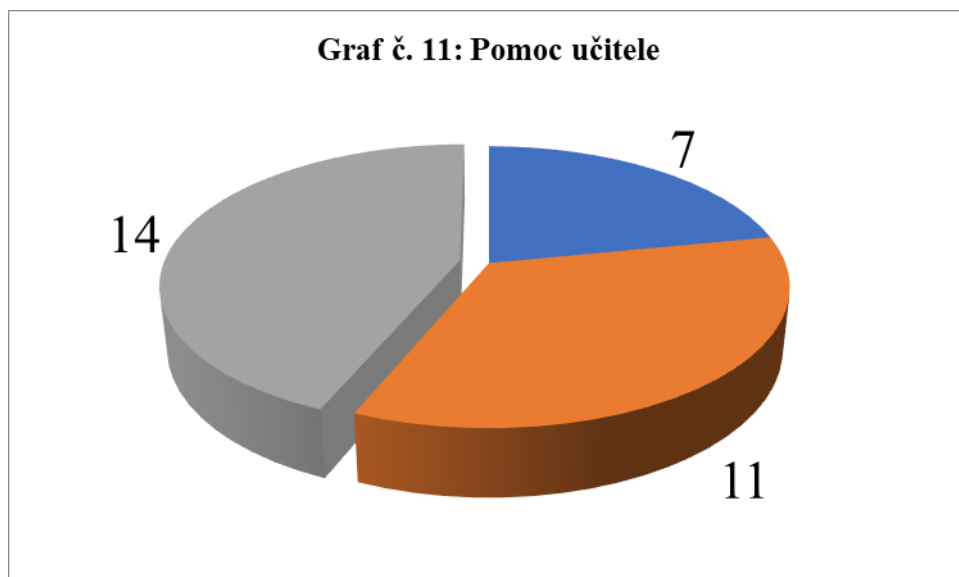


Od zrakově postižených žáků autorka často slyší, že v běžné základní škole asistent pedagoga zastupoval roli učitele. Učitel nevěnoval dostatečnou péči žákovi se zrakovým postižením z důvodu velkého počtu žáků ve třídě. Nepomáhal žákovi při přípravě na výuku, ve vyučovacích hodinách, naopak zadával velké množství domácích úkolů. Autorku zajímalo, jaký pohled na skutečnost mají rodiče zrakově postižených žáků, a proto vytvořila otázku č. 9, která je součástí dotazníku určeném rodičům zrakově postižených žáků.

Sledovanou otázkou autorka zjišťovala, zda učitelé v běžné základní škole pomáhali zrakově postiženým žákům při přípravě na výuku. Sedm respondentů potvrdilo spolupráci učitelů při přípravě na výuku, jedenáct spolupráci vyvrátilo. Vzhledem k malému rozdílu autorka považuje zjištění za bezvýsledné. V tomto případě je možné, že by k získání většího rozdílu v odpovědích pomohl větší počet respondentů.

Tabulka č. 11: Pomáhali Vám učitelé v běžné základní škole při přípravě na výuku?

Varianty	Počet odpovědí	Četnost v %
Ano	7	21,88 %
Ne	11	34,38 %
Dítě nebylo v integraci.	14	43,75 %
Celkem	32	100,00 %



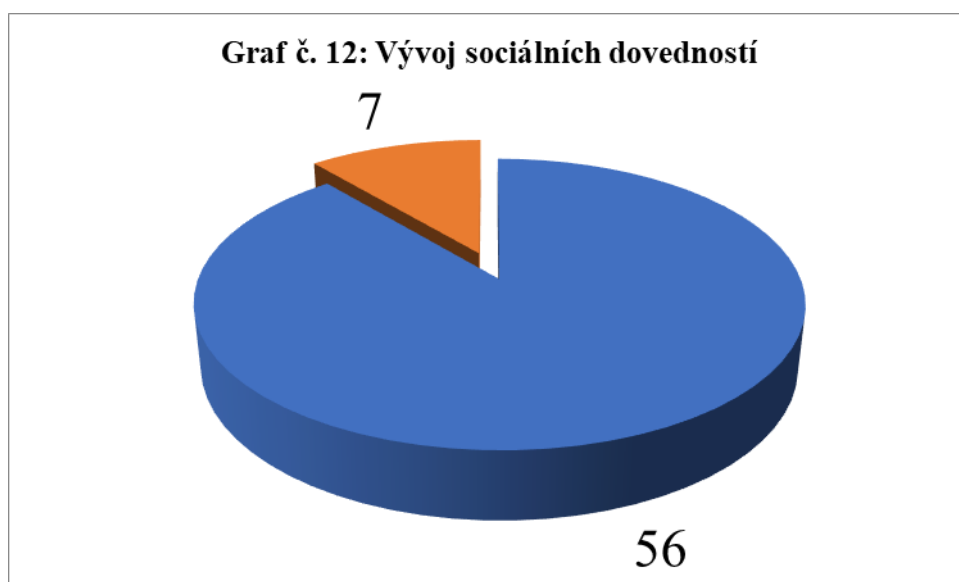
Výzkumná otázka č. 4 – Je vývoj v oblasti sociálních dovedností u žáků se zrakovým postižením ve speciální základní škole výrazně rychlejší ve srovnání s vývojem sociálních dovedností u žáků se zrakovým postižením integrovaných do běžné základní školy?

Výzkumná otázka směřovala k pedagogickým pracovníkům základních škol i k rodičům zrakově postižených žáků. Uvedenou otázku autorka považovala za velmi důležitou pro zjištění, v jaké míře je důležité vzdělávat žáka se zrakovým postižením ve speciální základní škole. Odpověď na otázku může být zajímavá i pro rodiče zrakově postižených dětí předškolního věku, kteří se teprve rozhodují ve výběru typu základní školy. Je možné, že právě tato odpověď na výzkumnou otázku usnadní jejich rozhodování.

Zdánlivě majoritní počet 88,89 % respondentů uvedlo, že vývoj v oblasti sociálních dovedností u žáků se zrakovým postižením ve speciální základní škole je výrazně rychlejší ve srovnání s vývojem sociálních dovedností u žáků se zrakovým postižením integrovaných do běžné základní školy. Odpovědi na otázku potvrdily autorčino očekávání.

Tabulka č. 12: Vývoj v oblasti sociálních dovedností u žáků se zrakovým postižením ve speciální základní škole je výrazně rychlejší ve srovnání s vývojem sociálních dovedností u žáků se zrakovým postižením integrovaných do běžné základní školy. Příčinou rychlejšího vývoje je větší péče o zrakově postižené osoby a souhrn vyučovacích předmětů, které jsou specifické pro žáky se zrakovým postižením (Předmět Sociální dovednosti, Prostorová orientace a samostatný pohyb, Příprava pokrmů, aj.).

Otázka číslo 19	Počet odpovědí	Četnost v %
Ano	56	88,89 %
Ne	7	11,11 %
Celkem	63	100,00 %



Uvedenou otázkou č. 4 v dotazníku určeném rodičům zrakově postižených žáků autorka reagovala na zjištění vlastní praxe, v níž se poměrně často setkávala se situacemi, kdy jí nejen rodiče žáků se zdravotním postižením či jiným znevýhodněním ale i odborníci tvrdili, že rozdíl ve výchovně-vzdělávacím procesu v běžné základní škole a speciální základní škole není značně velký. Na otázku *Zlepšilo se výrazně Vaše dítě v oblasti sociálních dovedností díky péči pedagogů na speciální základní škole?* valná většina respondentů (až 90,63 %) odpověděla kladně. Dva respondenti uvedli, že jejich dítě je vzděláváno ve vedlejším vzdělávacím proudu krátkou dobu, a proto nemohou posoudit, zda se zlepšilo v oblasti sociálních dovedností.

Tabulka č. 13: Zlepšilo se výrazně Vaše dítě v oblasti sociálních dovedností díky péči pedagogů na speciální základní škole?

Varianty	Počet odpovědí	Četnost v %
Ano	29	90,63 %
Ne	1	3,13 %
Nemohu posoudit	2	6,25 %
Celkem	32	100,00 %



Otázka č. 7 v dotazníku pro rodiče zrakově postižených žáků dala prostor respondentům k vyjádření se, jaké konkrétní sociální dovednosti se u žáka se zrakovým postižením zlepšily s příchodem do speciální základní školy. Otázka byla uzavřená. Respondenti měli na výběr ze sedmi odpovědí. Nejčastěji respondenti odpověděli, že se u dítěte zlepšila komunikační dovednost. Respondenti také zdůraznili zlepšení v sebeobslužných činnostech a v prostorové orientaci. Celkem sedmnáct respondentů uvedlo, že jejich dítě se bez potíží začlenilo do kolektivu ostatních spolužáků. Autorčina očekávání se naplnila.

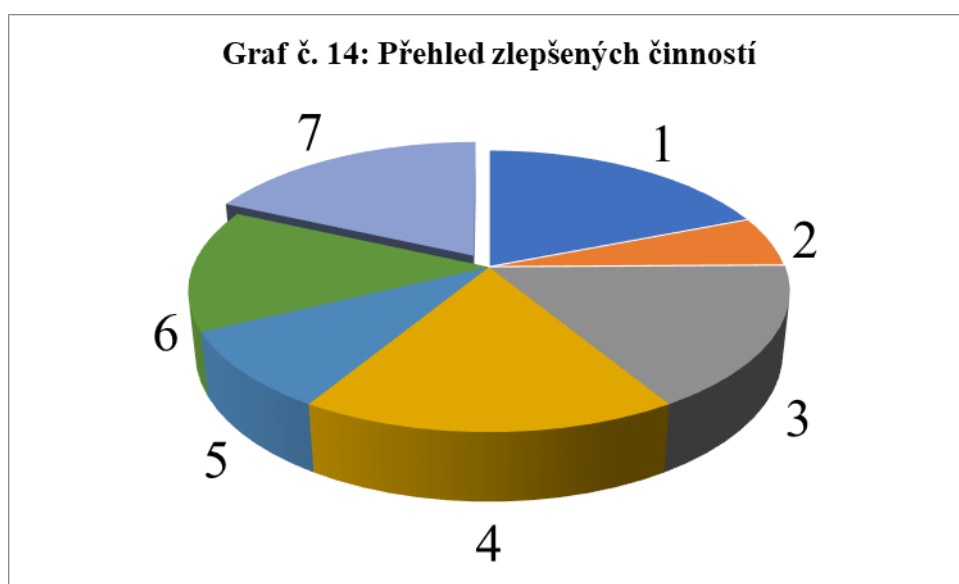
Překvapivým zjištěním je velké procento žáků, kteří byli obětí šikany (až 5,79 %). Autorka si nedokáže vysvětlit, jak může být žák šikanován ve školním prostředí, ve kterém má neustále u sebe svého asistenta. Toto tvrzení vyplynulo z rozhovorů se žáky se zrakovým postižením, které jsou součástí výzkumného šetření.

Na první pohled velký počet respondentů uvedlo, že se u žáků zlepšilo jejich kulturní vyžití. Z praxe autorka ví, že speciální základní školy organizují větší množství kulturních

aktivit ve srovnání s běžnou základní školou, a proto je ráda, že její očekávání se naplnilo. Zároveň by ale očekávala větší procento respondentů, kteří by zvolili tuto variantu odpovědi.

Tabulka č. 14: Co se zlepšilo u Vašeho dítěte s příchodem do speciální základní školy?

Varianty	Počet odpovědí	Četnost v %
Komunikace s ostatními žáky	23	19,01 %
Dítě již není obětí šikany	7	5,79 %
Prostorová orientace	20	16,53 %
Sebeobsluha	21	17,36 %
Školní prospěch (lepší známky)	11	9,09 %
Začlenění dítěte do kolektivu	17	14,05 %
Kulturní vyžití	22	18,18 %
Celkem	121	100,00 %



Otázka č. 13 byla zařazena do dotazníku určeném rodičům zrakově postižených žáků s cílem poukázat na možnosti činností, které mohou zrakově postižení žáci dělat v domácím prostředí. Odpovědi byly téměř vyvážené. Nejčastější činností v domácnosti je příprava pokrmů (krájení, strouhání, míchaní, aj.).

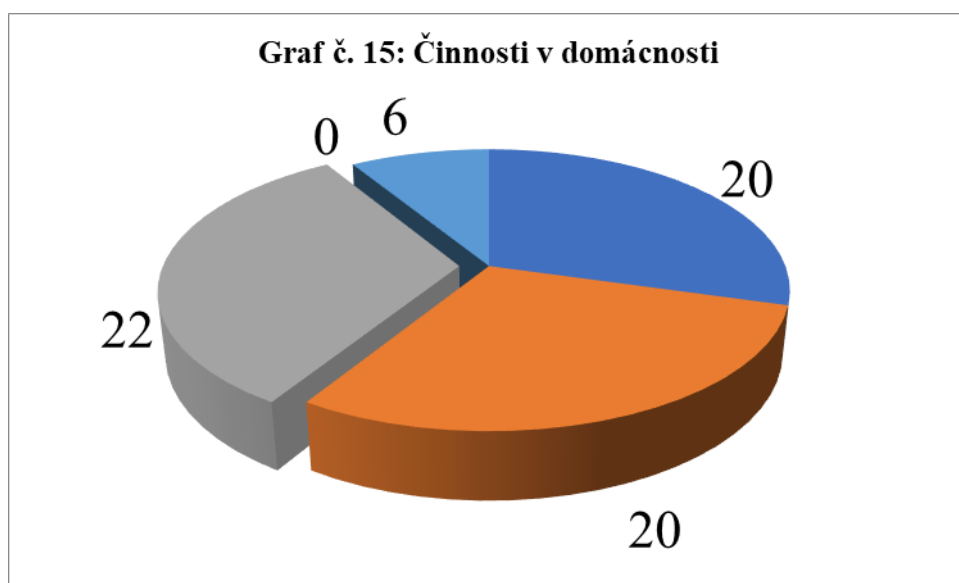
Otázka byla polouzavřená. Respondentovi tak nabídla možnost zvolit jinou odpověď. V níže uvedených bodech autorka prezentuje odpovědi respondentů.

- Věšení a úklid prádla
- Péče o domácí zvíře
- Zametání

- Úklid nádobí z myčky
- Utírání prachu
- Vynášení odpadků
- Hrabání listí na zahradě a rovnání dřeva

Tabulka č. 15: Jaké činnosti necháváte dělat své činnosti v domácnosti?

Varianty	Počet odpovědí	Četnost v %
Mytí a utírání nádobí	20	29,41 %
Vysávání	20	29,41 %
Příprava pokrmů (krájení, strouhání, míchání, aj.)	22	32,35 %
Žádné	0	0,00 %
Jiné	6	8,82 %
Celkem	68	100,00 %



Výzkumná otázka č. 5 – Mají žáci se zrakovým postižením možnost stejně velkého výběru zájmových činností v obou vzdělávacích proudech? Jaké zájmové činnosti školy nabízejí žákům se zrakovým postižením?

Výzkumná otázka byla zaměřená na oblast zájmových činností. Praxe ukazuje, že nabídka zájmových činností na běžných základních školách je širší ve srovnání s nabídkou zájmových činností speciálních základních škol. Autorku ale zajímalo, zda běžné základní školy zajišťují zájmovou činnost i žákům se zrakovým postižením. V dotazníku určeném rodičům zrakově postižených žáků autorka formulovala otázku č. 5, která se respondentů ptá, zda jejich dítě mělo v běžné základní škole možnost navštěvovat libovolný zájmový kroužek. Z nabízených

odpovědi se objevila i varianta určená rodičům, jejichž dítě nemá zkušenost s výchovně-vzdělávacím procesem v běžné základní škole.

Odpovědi na otázku byly stoprocentně vyrovnané. Jeden respondent do dotazníku připsal, že možnost navštěvovat zájmový kroužek byla, ale dal přednost organizacím zajišťujících zájmovou činnost výhradně pro osoby se zrakovým postižením. Jiný respondent uvedl, že jeho dítě mělo možnost navštěvovat libovolný zájmový kroužek, ale pečlivě vybíral, na jaké bude dítě docházet z důvodu zrakové vady. Připsal, že kdyby se dítě zúčastnilo sportovního kroužku, jeho výkony by byly omezené a nezažívalo by úspěch. Sportovní činnosti v běžných základních školách považuje respondent za demotivující. Respondent poukázal na rozdíly v činnostech u zdravých žáků a u žáků se zrakovým postižením. Osobní zkušenost autorce říká, že zájmové kroužky pro žáky se zrakovým postižením v běžných základních školách nepřipadají v úvahu z důvodu neschopnosti zajistit asistenta ke zrakově postiženému žákovi. Asistentů je v současné době nedostatek, a proto jsou školy vůbec rády, pokud zajistí žákovi asistenta, který tráví s žákem čas ve výuce v dopoledních hodinách. Proto je pro autorku překvapením velké procento žáků, kteří měli možnost navštěvovat zájmovou činnost v běžné základní škole.

Tabulka č. 16: Mělo Vaše dítě možnost v běžné základní škole navštěvovat libovolný zájmový kroužek?

Varianty	Počet odpovědí	Četnost v %
Ano, mělo možnost navštěvovat libovolný kroužek	6	18,75 %
Ano, ale pouze vybrané kroužky (např. sportovních kroužků se účastnit nemohlo)	6	18,75 %
Ne, zájmové kroužky nepřipadaly v úvahu	6	18,75 %
Naše dítě nebylo v integraci.	14	43,75 %
Celkem	32	100,00 %

Graf č. 16: Zájmová činnost v běžné ZŠ



Otázka č. 6 sledovala rozdíl v možnosti výběru zájmové činnosti v hlavním a ve vedlejším vzdělávacím proudu. Předchozí otázka ukázala necelých 19 % žáků, kteří neměli možnost navštěvovat zájmový kroužek v běžné základní škole. Nyní graf týkající se zájmové činnosti ve speciální základní škole ukazuje stoprocentní spokojenost s poskytovanými zájmovými činnostmi pro žáky se zrakovým postižením.

Tabulka č. 17: Má nyní Vaše dítě možnost ve speciální základní škole výběru libovolného kroužku?

Varianty	Počet odpovědí	Četnost v %
Ano	32	100,00 %
Ne	0	0,00 %
Celkem	32	100,00 %



Na otázku č. 6 v dotazníku určeném rodičům zrakově postižených žáků navazují otázky č. 10, č. 11 a č. 12. Otázka č. 10 *Jaké zájmové kroužky navštěvuje v současné době Vaše dítě?* byla otevřená a nabídla tak respondentovi větší prostor pro odpověď. Žáci speciální základní školy pro zrakově postižené nejčastěji navštěvují kroužek plavání, chodí na tréninky v mezinárodní dámě, hrají goalball a bowling. Častou odpovědí byla i hudební činnost (sborový zpěv, hra na hudební nástroj). Deset žáků jeví zájem o výtvarnou činnost a sedm žáků navštěvuje kroužek vaření. Pouze tři respondenti uvedli, že jejich dítě se ve škole nevěnuje žádné zájmové aktivitě. Odpovědi pro autorku nebyly překvapující vzhledem ke skutečnosti, že je pedagogickým pracovníkem ve speciální základní škole, kde probíhalo dotazníkové šetření a má přehled o žácích a jejich zájmových činnostech. Otázku autorka do dotazníku zařadila z důvodu, že chtěla, aby i čtenář, který nepřichází do kontaktu se žáky se zrakovým postižením, měl představu o zájmových činnostech ve speciálních základních školách.

Otázka č. 11 v dotazníku pro rodiče zrakově postižených žáků *Je nabídka zájmových kroužků ve speciální základní škole dostačující?* navazovala na otázku č. 10. Necelých 94 % respondentů uvedlo, že nabídka zájmových kroužků je dostačující a nevyhledávají jiný druh zájmové činnosti. Pouze dva respondenti nejsou spokojeni s nabídkou zájmových činností. Prostor pro jejich vyjádření se, o jaký druh zájmové činnosti mají zájem a není součástí nabídky, měli respondenti v následující otázce č. 12. V dotazníku se objevily níže uvedené odpovědi.

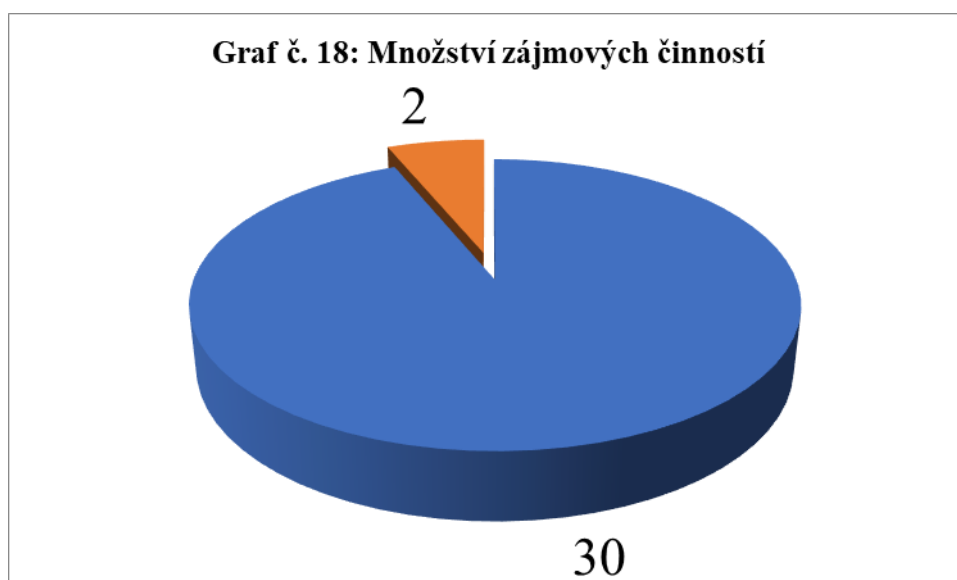
- Hra na bicí
- Jazykové kroužky
- Horolezectví
- Atletika

Respondenti také projeví zájem o kroužek počítačů a kroužek plavání. Tyto dva kroužky jsou v nabídce zájmových činností ve speciální základní škole, kde probíhalo dotazníkové šetření. Autorka je přesvědčena pouze o neinformovanosti respondentů.

Odpovědi respondentů jsou přínosnými pro speciální základní školu, Školu Jaroslava Ježka v Praze, kde proběhlo dotazníkové šetření, protože se dozvěděla potřeby některých respondentů spočívající v zařazení nových zájmových činností do nabídky zájmových činností školy.

Tabulka č. 18: Je nabídka zájmových kroužků ve speciální základní škole dostačující?

Varianty	Počet odpovědí	Četnost v %
Ano	30	93,75 %
Ne	2	6,25 %
Celkem	32	100,00 %



Na oblast zájmových činností se autorka zeptala i pedagogických pracovníků běžných i speciálních základních škol. Na otázku *Jaké zájmové kroužky Vaše škola nabízí?* čtyřicet šest respondentů z celkového počtu šedesáti tří respondentů uvedlo, že zrakově postiženým

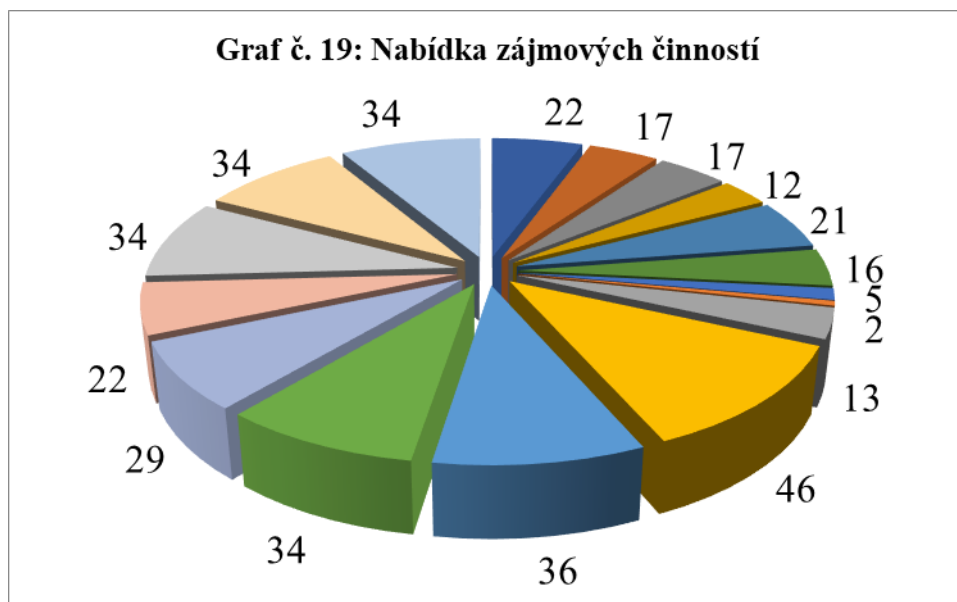
žákům nabízejí kroužek pěveckého sboru. Na druhém místě se umístila odpověď hra na hudební nástroj.

Otázka byla polouzavřená a respondenti se tak mohli vyjádřit k jiným zájmovým činnostem. Sedm respondentů uvedlo, že jeho škola nemá žádného žáka se zrakovým postižením. Někteří z nich dodali, že pokud by takového žáka škola měla, nabídla by mu kroužek zpěvu, hru na hudební nástroj, kapelovou hru, kroužek keramiky, kroužek německého jazyka, kroužek finanční gramotnosti nebo přírodovědecká praktika. Šest respondentů uvedlo, že jejich škola nabízí zrakově postiženým žákům sportovní kroužek. Autorka se domnívá, že se jednalo o respondenty z řad pedagogických pracovníků speciálních základních škol. Sportovní činnosti autorka rozčlenila na konkrétní druhy a nezařadila do variant odpovědi sportovní kroužek obecného charakteru.

U této otázky se projevila skutečnost, že více než polovina respondentů (58,73 %) byli pedagogičtí pracovníci speciálních základních škol. Ukázalo se, že ve značném počtu jejich škola nabízí zájmové činnosti typické pro školy pro zrakově postižené. Typickými zájmovými činnostmi se má na mysli tyfloturistika, tandemová cyklistika, zvuková střelba, goalball nebo showdown.

Tabulka č. 19: Jaké zájmové kroužky Vaše škola nabízí?

Varianty	Počet odpovědí	Četnost v %
Tyfloturistický kroužek	22	5,58 %
Bowling	17	4,31 %
Tandemová cyklistika	17	4,31 %
Jezdecký kroužek	12	3,05 %
Dáma	21	5,33 %
Zvuková střelba	16	4,06 %
Žádný	5	1,27 %
Nepřijímáme žáky se zrakovým postižením	2	0,51 %
Jiný	13	3,30 %
Pěvecký sbor	46	11,68 %
Hra na hudební nástroj	36	9,14 %
Výtvarný kroužek, keramika	34	8,63 %
Kroužek vaření	29	7,36 %
Kroužek informatiky	22	5,58 %
Plavání	34	8,63 %
Goalball	34	8,63 %
Showdown	34	8,63 %
Celkem	394	100,00 %



Výzkumná otázka č. 6 – Jaký vzdělávací proud je vhodnější pro žáka s těžkým zrakovým postižením? Jaký názor na inkluzi mají pedagogičtí pracovníci speciálních a běžných základních škol?

Výzkumná otázka je zaměřená na názor pedagogických pracovníků běžných a speciálních základních škol. Inkluzivní vzdělávání je stále aktuálním diskutabilním tématem školského managementu. Inkluze se týká nejen běžných základních škol, ale také speciálních základních škol. Inkluze zapříčinila nedostatek žáků ve speciálních základních školách.

Do dotazníku určeném pedagogickým pracovníkům autorka zařadila otázku, zda se pedagogičtí pracovníci domnívají, že žák se zrakovým postižením by měl docházet do běžné nebo speciální základní školy. Tuto otázku se autorka rozhodla zařadit do dotazníku z toho důvodu, že je pedagogickým pracovníkem ve speciální základní škole, a tudíž je obklopena jednostrannými názory. Pro srovnání svých myšlenek a pro vznik vlastního názoru mohou pomoci názory odborníků z řad pedagogů. Tím, že byla otázka položena pedagogickým pracovníkům obou typů základních škol, se autorka vyvarovala zkresleným odpovědím.

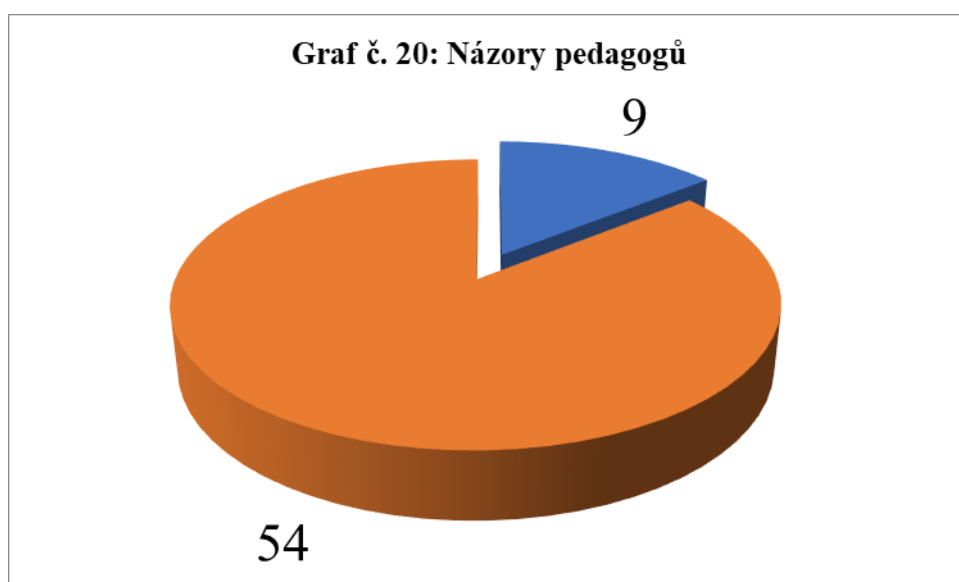
Graf č. 20 znázorňuje absolutní většinu respondentů (85,71 %) příklánějících se k odpovědi, že žák se zrakovým postižením by měl být vzděláván ve speciální základní škole.

Autorka je si vědoma, že záleží na druhu a typu postižení žáka, a proto do závorky k otázce uvedla konkrétní druhy zrakového postižení. Uvedla těžkou slabozrakost, zbytky

zraku, nevidomost, poruchy zorného pole a poruchy barvocitu. Respondenti tak měli představu, o které žáky se jedná a mohli svou volbu okomentovat v následující otázce.

Tabulka č. 20: Domnívám se, že žák se zrakovým postižením by měl docházet do: (těžká slabozrakost, zbytky zraku, nevidomost, poruchy zorného pole, poruchy barvocitu).

Varianty	Počet odpovědí	Četnost v %
Běžné základní školy	9	14,29 %
Speciální základní školy	54	85,71 %
Celkem	63	100,00 %



Poslední otázka v dotazníku určeném pedagogickým pracovníkům *Jaký je Váš pohled na školní integraci? V čem vidíte přínos integrace zrakově postiženého žáka? Jste pro/proti inkluzi?* byla otevřená a poskytla tak možnost sdělit vlastní názor na danou problematiku. V níže uvedených bodech autorka prezentuje odpovědi respondentů.

- Nejsem ani pro, ani proti. Vždy je třeba se dívat na každé dítě individuálně. Na jeho potřeby, jak funguje jeho rodinné zázemí, jak zvládá sebeobslužné činnosti atd. Přemýšlet o tom, kde bude dítěti nejlépe, kde zažije legraci, najde si kamarády, první lásky apod.
- Proti inkluzi nejsem, ale myslím si, že některým žákům by bylo skutečně lépe ve speciální škole než v běžné, pokud by o tom byli přesvědčeni i rodiče. Žáci se stupněm dopomoci 4 by opravdu potřebovali být součástí speciální

(praktické) školy, která akceptuje jejich pomalé tempo, dává časový prostor pro pochopení, souvislosti a nabízí také praktickou (manuální) činnost.

- Jsem pro integraci, ale až na středním stupni. Domnívám se, že těžce zrakově postižené dítě by mělo nejprve chodit na speciální školu, která ho kromě běžných školních vědomostí vybaví i speciálními dovednostmi (prostorová orientace, chůze s bílou holí, znalost braillova písma, práce s počítačem se speciálním softwarem atd.), díky kterým může být konkurenceschopné na běžné škole.
- Záleží na individualitě žáka, inkluze má svá pro a proti.
- S integrací nesouhlasím. Nejsou v současné době zajištěné podmínky pro vzdělávání žáků v běžných základních školách.
- Myslím, že se to jednoznačně nedá říct. Je to zcela individuální, záleží na schopnostech i možnostech žáka i na jeho sociálních schopnostech. Ze zkušeností vím, že integrace je vhodná pro minimum žáků se zrakovým postižením. Přínos inkluze tkví hlavně v tom, že "zdravé děti" se učí spolupracovat s dětmi s handicapem a poznávat je.
- Integrace(inkluze) by měla z mého pohledu smysl, kdyby byli pedagogičtí pracovníci na běžných základních školách více a lépe informovaní, jak s postiženými žáky (jakéhokoliv postižení) pracovat.
- Jsem pro inkluzi, ale dobrovolnou ne nařízenou státem. Rodiče žáků/žák by si měli možnost vybrat konkrétní školu podle jejich představ a potřeb. Přínos vidím v rozvoji sociálních dovedností, empatie a v začlenění do běžného života/prostředí.
- Jsem pro integraci, ne pro inkluzi. Integrace není vhodná pro každého žáka, velké nároky klade nejen na učitele, ale hlavně na rodiče. Ze zkušenosti vím, že i integrované děti se v dospělosti obklopují komunitou se stejným postižením, pokud v této komunitě vyrůstají od dětství, necítí se tak osaměle. Integrovat se dá dítě i při mimoškolních aktivitách.
- Jsem pro integraci, pokud žák sám chce, má oporu v rodině, škola má kvalifikované učitele, škola mu může zajistit bezbariérový přístup.
- Spíš nejsem pro integraci. Nemyslím si, že by byla přínosem pro žáky s postižením zraku.
- Přínos integrace zrakově postiženého žáka vidím v tom, že pokud nechce být ve třídě tím posledním, již v dětství si uvědomí, že se musí snažit on i jeho

rodina 3 x tolik jako jeho zdraví vrstevníci. To mu může v budoucnu pomoci jít za svým cílem a nevzdávat se, bude zvyklý tvrdě pracovat. Pokud ovšem žák a jeho rodina není schopna toto splnit, přínos integrace nevidím žádný, protože běžný žák se zrakovým postižením nemůže v žádném případě zvládnout veškeré učivo nyní požadované po žácích v základních školách. Učiva je příliš, rozsah požadovaných vědomostí je příliš vysoký. V současné podobě obsahu RVP pro základní školy a v současné podobě práce na základních školách jsem proti integraci. Žák s jakýmkoli handicapem není schopen učivo zvládnout, IVP nic neřeší. Pokud by měla integrace fungovat, je třeba výrazně snížit požadovaný rozsah učiva a změnit naprosto systém práce ve třídách. Rovněž naprosto změnit hodnocení žáků – ve smyslu zaměření ne na porovnávání jednotlivých žáků vůči sobě, ale ve smyslu zlepšování každého jednotlivého žáka – to vyhodnocovat dle předem připravených edukačních škál. Tyto edukační škály by měly být jednotné.

- Závisí na osobnosti žáka a pedagogovi. Nejsem pro inkluzi za každou cenu.
- Učitelé na běžných základních školách nemají mnoho informací o zrakově postižených dětech. Lepší péči mají žáci ve speciálních základních školách.
- Z vlastní zkušenosti vím, že děti se zrakovým postižením jsou v kolektivu na běžných ZŠ šikanováni. Zdravé děti nejsou charakterově připravené přijmout mezi sebe postiženého. Pokud je zrakově postižený integrován a má asistenta, ten často za něj vykonává sebeobslužné činnosti a dochází k tomu, že žák se ZP se stává nesamostatný. Takže já pro integraci moc nejsem.
- Záleží vždy na konkrétním případě žáka, měřítkem by měl být zájem a rozvoj žáka, bezhlavá inkluze v tomto případě nadělá mnoho škody. V principu inkluzi vůbec nefandím.
- Jsem proti integraci. Myslím si, že ve většině běžných škol tyto žáci nedostanou potřebnou péči a pokud ano, tak je to na úkor žáků ostatních.
- Kladný, avšak pedagogové nejsou na inkluzi připraveni. Začleněn do běžné společnosti (obohacení jedince se zrakovým postižením i jeho okolí).
- Lehčí formy zrakového postižení ano. Domnívám se, že žáci s těžší poruchou zraku nebudou mít v běžné škole dostatek podmětů a specifické péče.
- Inkluzi je potřeba zvažovat důrazně individuálně. Závažnost zrakového postižení s ohledem na osobnost žáka – i mírné zrakové postižení může být pro některého žáka v podmínkách běžné školy jen velmi těžko zvladatelné,

a naopak se občasně vyskytnou silní jedinci s výtečným rodinným zázemím, kteří se setkají s empatickými a schopnými učiteli a zvládají docházku do běžného typu školy. Zároveň je potřeba zvažovat náročnost práce se zrakově postiženým žákem s ohledem na pracovní podmínky žáků bez potřeby PO ... všichni mají mít nárok na stejné ohledy – rychlost práce, hlučnost Pichtova psacího stroje, ... Vývoj v oblasti sociálních dovedností – nemyslím si, že docházka do speciální školy je vždy prospěšnější, ale většinou ano.

- Jsem spíše proti integraci, vzhledem k nynější formě. Žákům v integraci potom chybí znalosti ze speciálních předmětů, mají problémy s POSP, obsluhou speciálních pomůcek, se samoobsluhou atd.
- Integraci u zrakově postiženého žáka považuji za vhodnou až během druhého stupně, kdy už umí pracovat se svým postižením a vhodně ho kompenzovat.
- Jedná se o čistě individuální potřeby jedince. Inkluze je pro někoho vhodná, pro někoho nikoliv. Zavádění plošné inkluze je naprostý nesmysl.
- Integraci bych volila v případě, že:
 - žák nemá speciální školu v místě bydliště a rodina nechce volit internát
 - dítě oslepne později a do té doby navštěvuje běžnou školu
 - má těžkou zrakovou vadu od narození, ale je výborně integrováno sociálně, má kamarády, se kterými by školu navštěvovalo.

Jsem proti fanatickému pojetí inkluze v dnešní době. Tak, jak je nastavena nyní, je myslím velkým kompromisem pro dítě s handicapem (učitelé bez patřičného vzdělání, asistenti rychlokvašky...) a často velkou zátěží a omezením pro zbývající žáky ve třídě. Myslím, že je daleko důležitější integrace sociální než vzdělávací. Myslím, že speciální škola dokáže dát většinou dítěti s handicapem víc.

- Integrace žáků s jakýmkoliv postižením je zcela individuální, nelze udělat plošně. Některým žákům vyhovuje, ale je celá řada žáků, kteří potřebují práci v menším kolektivu, se specifickým vedením a pomalejší tempo výuky zaměřené na jejich potřeby a možnosti. Učitelé běžných základních škol jsou zahlceni prací se třídou a nemohou stačit se dostatečně věnovat žákům s některým druhem postižení, ani za spolupráce s asistentem pedagoga. Často i plní některé povinnosti za žáka – buď kvůli urychlení práce nebo z neznalosti práce se žáky s postižením.

- Měl by být více podporován jak finančně (platy a pomůcky) tak personálně (asistenti pedagoga, osobní asistent, speciální pedagog...) uplatnění práva na vzdělávání v běžné základní škole Přínos integrace je oboustranná – sociálně rozvíjí, jak žáky z běžné třídy, tak integrovaného žáka. Jsem rozhodně pro.
- Podle individuálních vlastností zařadit, ale nelze plošně rozhodnout.
- Myslím si, že nelze se naplno věnovat jak zdravým dětem, tak samo dětem s jakýmkoli postižením. Podle mého názoru bude vždy jedna skupina trpět. Jedna, že jí nedáváme dostatek podnětů pro další rozvoj a druhá, že jí nevěnujeme pozornost, aby zvládla aspoň to základní. Já osobně jsem proti inkluzi.
- Volba integrovat zrak. postiženého žáka do běžné školy byla možná již od r. 1990. Jednalo se o možnost, kdy rodina byla seznámena s povinnostmi, které na sebe bere a byla schopna zajistit vše potřebné pro zdárný rozvoj svého dítěte. Rovněž škola, do které měl žák nastoupit musela s integrací souhlasit a po dohodě se SPC pro zrakově postižené potvrdit, že je schopna správně metodicky výuku zvládnout. S povinností integrace, tak jak je nastavena nyní, nesouhlasím.
- Každá metoda vzdělávání má své "pro" a "proti", šikovný zrakově postižený žák získá běžné návyky ve většinové společnosti a lépe se zařadí.
- K nám do školy naopak přichází zrakově postižené děti z běžných základních škol, protože v nich selhávají v učivu nebo je nepřijímá kolektiv. V oblasti pomůcek rozhodně nabízíme lepší zázemí a možnosti a pedagogickou podporu než běžná ZŠ.
- Školní integrace může vyhovovat nadprůměrně inteligentním žákům.
- Integrace je přínosem nejen pro zrakově postiženého, ale i pro celý kolektiv žáků ve třídě. Inkluze vede žáky k empatii a porozumění. Domnívám se, že české školství není v mnoha aspektech na inkluzi v plné míře dostatečně připraveno. Inkluze by si zasloužila mnohem větší podporu státu, ale i veřejnosti.
- Žák těžce zrakově postižený by měl být vzděláván ve škole, která vyhovuje, odpovídá jeho postižení, jsem proti inkluzi.
- Učitelé na běžných základních školách nemají mnoho informací o zrakově postižených dětech. Lepší péči mají žáci ve speciálních základních školách.

- S integrací nesouhlasím. Nejsou v současné době zajištěné podmínky pro vzdělávání žáků v běžných základních školách.
- Integrovat žáky je jistě správné, mělo by k tomu ale docházet pouze v případě, kdy to je opravdu prospěšné pro samotného žáka. V současné podobě inkluze, kterou ještě stačila prosadit bývalá ministryně Valachová, vidím obrovské nedostatky a problémy.
- Slabozraké děti se integrují bez větších problémů. Dle zpětné vazby od těžce zrakově postižených, kteří absolvovali běžnou ZŠ vím, že největší problém jim činila izolovanost od vrstevníků, těžce zrakově i jinak postižený jedinec těžko hledá kamarády, s kterými by mohl sdílet své starosti i radosti. Zejména jsou odizolováni žáci s asistentem. Na školách pro zrakově postižené najdou kamarády i speciální pomoc, která mu pomůže s pozdějším zařazením do života. Pokud jde o inkluzi tak, jak probíhá u nás, jsem zásadně proti, zejména pokud jde o LMP. Věci jsou nedomyšlené a základní školství není zásadně připraveno jak po stránce odborné, tak vybavením škol, počtem dětí ve třídách atd. Nechala bych možnost, aby si rodiče sami zvolili, chtějí-li mít dítě integrované v běžné ZŠ, nebo ve speciální škole, kde bych rovněž znovu zavedla speciální učebnice a přílohu LMP. Obecně podle mojí zkušenosti se dobře integrují žáci s lehčími formami postižení, pro ostatní je jednoznačně lepší speciální škola.
- Jsem výrazně proti integraci zrakově postiženého žáka do školního prostředí zdravých dětí. Škodí to oběma stranám.
- 1) Kladný – je to dobrá myšlenka, žel s nedopracovanými podmínkami na běžných školách.
2) Možnost rozvoje mezi dětmi intaktními, ale záleží to především na samotném dítěti a jeho individualitě – může ho to táhnout dopředu, rychle se zaběhne do normálního života, ale má to i svá rizika, že by se mezi ostatními cítil izolovaně (protože by tam byl jediný žák se SVP). Dále záleží i na postoji třídních učitelích, jak se k dítěti chovají, zda u něj budou rozvíjet to, co mu jde dobře a zároveň ostatním spolužákům půjdou za příklad v chování vůči tomuto dítěti, případně s nimi o tom budou mluvit/vysvětlí jim postižení, budou se snažit o smazání "zdi" mezi normálností a odlišností.
3) Ano, jsem. Avšak si myslím, že by se měli zlepšit podmínky pro učitelé - zvýšila se jim práce kvůli inkluzi (administrativa, atd), více asistentů pedagoga

s lepšími podmínkami, více pracovníků do SPC a PPP (aby se mohli věnovat metodickým činnostem pedagogů i své vlastní činnosti - teď to nestíhají, nemají tolik pracovních kapacit) více peněz do školství, více pedagogů (nyní je extrémně málo pedagogů v Praze, i po ČR), propojenost komunikace mezi dalšími pracovníky a školami - škola a psychologové, sociální pracovníci atd. (děti mají různé problémy, občas i do psychických diagnóz -> tohoto úkolu by se mělo zhostit MŠMT - postarat se o lepší podmínky pro všechny, získat více peněz do školství (aby někde nemuseli na něčem šetřit) a propojit odborníky s běžnými školami.

- Integrace do běžné ZŠ je přínosná, když: je výborná učitelka, spolupracující rodiče, obtížné dojíždění nebo pro dítě nevhodné umístění na internát. Složitější je integrace u nevidomých žáků, ze zkušeností vím, že příprava na 1. stupni je slabší, vzhledem k obtížnosti výuky. S přechodem na 2.st. často žáci přecházejí k nám, protože všichni učitelé 2.st. neumí braillovo písmo vůbec nebo slabě. Rozdíl je pak u nás patrný. Učitelům ZŠ se nedivím, protože je to náročné, a tak velkém počtu žáků nemožné. Předpokládám, že pod názvem speciální škola, je myšlena ZŠ pro zrakově postižené, a ne bývalá zvláštní škola.
- Každá škola si musí stanovit hranice, co zvládne a co již nikoliv. Je tedy potřeba přistupovat ke každému individuálně a posoudit, zda škola poskytne žákovi zázemí pro dostatečný rozvoj žáka.

Shrnutí názorů pedagogických pracovníků:

Více než polovina respondentů se shoduje na tom, že nejsou zastánci inkluzivního vzdělávání, nesouhlasí s plošnou inkluzí. Pedagogové v běžných základních školách nejsou na inkluzi připraveni a žákovi se zrakovým postižením nejsou poskytnuty dostatečné materiální podmínky. Inkluze by zasloužila větší podporu státu. V dotaznících také často zaznělo, že se nelze naplno věnovat zdravým a zrakově postiženým žákům zároveň.

Překvapením pro autorku bylo velké procento respondentů přiklánějících se k názoru, že nesouhlasí s inkluzivním vzděláváním. Čtenáři je poskytnuto velké množství názorů odborníků specializujících se na oblast pedagogiky. Tuto skutečnost autorka považuje za velmi přínosnou. Pokud je čtenářem rodič zrakově postiženého dítěte předškolního věku,

který se rozhoduje ve výběru typu základní školy, možná tyto názory pedagogických pracovníků pomůžou při jejich volbě základní školy.

5.10 Rozhovory se žáky se zrakovým postižením

Druhou zvolenou výzkumnou metodou je rozhovor. Autorka si vybrala šest žáků se zrakovým postižením ze Školy Jaroslava Ježka v Praze, kteří v minulosti byli integrováni do běžné základní školy, a tudíž se mohou o své zkušenosti podělit. Nejprve autorka oslovila konkrétní žáky s prosbou, zda by se neúčastnili výzkumného šetření, zda by jí neposkytli rozhovor. Po jejich odsouhlasení se autorka sešla s rodiči vybraných žáků, kterých se zeptala, zda by se nemohla jejich dcera/syn účastnit výzkumného šetření. Rodiče žáků už byli s výzkumem předem seznámeni, protože už dříve vyplňovali autorčin poskytnutý dotazník, což urychlilo komunikaci. Souhlas s pořízením audiozáznamu a účastí na výzkumu podepsalo všech šest rodičů.

Rozhovor proběhl s každým žákem jednotlivě. Autorka si vybrala klidné žáky známé školní prostředí. Nechtěla, aby žáci na otázky odpovídali ze školních lavic, a proto zvolila zázemí internátu, které nabízí domácí prostředí mimopražským žákům školy.

Autorka žákovi před začátkem rozhovoru sdělila, že celkový počet otázek je šest a délka rozhovoru je zhruba čtyři minuty. Také žáka informovala o tom, že si bude rozhovor nahrávat na telefon a že pořízenou audionahrávku bude zpracovávat až doma, tudíž si nic zapisovat nebude. Byla překvapená, že žáci s pořízením audionahrávky neměli žádný problém, ba naopak po ukončení rozhovoru chtěli audionahrávku přehrát, aby slyšeli svůj hlas.

Autorka žákům položila celkem šest otázek. Otázky kladla pomalu, srozumitelně a případně je zopakovala. Snažila se udržet plynulý průběh rozhovoru používáním prostředků, které udržují potřebnou aktivační úroveň žáka. Prostředkem byly např. výrazy vyjadřující porozumění nebo vyčkávací pauzy.

Po ukončení všech šesti rozhovorů si autorka audionahrávky několikrát přehrála a následně přepsala. V níže uvedených bodech prezentuje výsledky rozhovorů.

5.10.1 Přejchod z hlavního do vedlejšího vzdělávacího proudu

Všech šest žáků bylo vzděláváno v běžné základní škole delší dobu, tj. pět až devět let. Na otázku *Byl/a jsi a jsi stále rád/a, že jsi změnil/a školu? A proč?* žáci odpověděli kladně. Jsou rádi za změnu. Žáci se shodli na tom, že nyní ve speciální základní škole mají více kamarádů. Nevnímají svou zrakovou vadu jako handicap, necítí se být odlišní od ostatních žáků. Tři respondentky uvedly, že se v běžné základní škole setkaly s šikanou. Nelze posoudit, zda je jednalo přímo o šikanu, kterou respondentky popsaly slovy: štípání do tváře, posměchy. Na otázku *Měl/a jsi potíže se začleněním do nového kolektivu dětí?* čtyři žáci odpověděli, že neměli a dva žáci uvedli, že potíže spočívala v seznámení se s novým kolektivem spolužáků.

5.10.2 Zhodnocení působení ve speciální základní škole

Na otázku *Co se změnilo s příchodem do speciální základní školy? Co pro tebe bylo nové a lepší?* respondenti odpovídali srovnatelně. S příchodem do speciální základní školy se seznámili s prostorovou orientací. Kladně hodnotí předměty speciální péče a jiné vyučovací předměty týkající se oblasti sociálních dovedností. Konkrétně byly zmíněny předměty Řečová výchova, Prostorová orientace a samostatný pohyb, Sociální dovednosti, Příprava pokrmů a Základy společenských věd. Pět respondentů uvedlo, že s příchodem do speciální školy se výrazně zlepšili v sebeobslužných činnostech. Několikrát v rozhovorech bylo také zmíněno, že až ve speciální základní škole se žáci seznámili s některými kompenzačními pomůckami a s Braillovým písmem. Respondenti také kladně hodnotí svou samostatnost ve vyučovacích hodinách.

5.10.3 Pohled na edukační proces v obou vzdělávacích proudech

Pátá otázka v rozhovoru byla většího rozsahu a zněla takto: *Jaký je rozdíl mezi vyučováním na běžné základní škole a speciální základní škole?* Účastníci rozhovoru se shodli na větším počtu žáků ve třídě v běžné základní škole, který způsoboval hluk při výuce i o přestávkách. Hluk byl příčinou nedostatečného soustředění se u některých respondentů. Dvě žákyně uvedly, že nestíhaly pracovní tempo svých spolužáků. Všichni respondenti v rozhovoru uvedli, že ve škole měli přiděleného asistenta. Shodli se však na tom, že byl spíše přítěží.

Žákům se nelíbilo, že jim asistent pomáhal v situacích, kdy to nevyžadovali, např. jim radil při písemných testech. Dva respondenti uvedli, že je asistent pedagoga vyčleňoval z kolektivu ostatních žáků. Přestávky, ojediněle i vyučovací hodinu, žáci trávili mimo třídu. Pracovali samostatně. Na druhou stranu někteří respondenti ocenili asistentovu práci. Jedna žákyně v rozhovoru zmínila, že jí asistent pomáhal s přečtením textu z tabule. Respondenti také hovořili o zhoršeném školním prospěchu v běžné základní škole.

V odpovědích na otázku *Je něco, co jsi v běžné základní škole dělat nemohl/a?* se žáci téměř shodli. Mezi prvními odpověďmi se objevila tělesná výchova. Žákyně B v rozhovoru uvedla, že cviky při tělesné výchově byly náročné a byly příčinou zvýšení nitroočního tlaku. Z tohoto důvodu žákyně na tělesnou výchovu přestala chodit. Žákyně A uvedla, že nemohla cvičit, protože „paní učitelka byla sama na tělocvik a bála se mezi dvacetí dětma mít jednu postiženou“. Žákyně C v rozhovoru popsala svou jednu hodinu tělesné výchovy v běžné základní škole. Po špatné zkušenosti požádala s rodiči o její omezení při míčových hrách. V rozhovoru také zaznělo, že neví „jestli bylo nebezpečnější se koukat na ostatní nebo hrát s ostatními“. Dva respondenti sdělili, že další věci, co nemohli dělat v běžné základní škole, byla informatika a výpočetní technika. Žákyně A také poznamenala, že nemohla rýsovat, protože pro ni škola neměla speciální rýsovací pomůcky.

5.10.4 Zajištění zájmových činností pro žáky se ZP v běžných základních školách

Poslední otázka v rozhovoru byla zaměřená na oblast zájmových činností. Na otázku *Navštěvoval/a jsi v běžné základní škole nějaký zájmový kroužek? Pokud ano, jaký?* dvě respondentky odpověděly, že navštěvovaly kroužek anglického jazyka. Žákyně E uvedla, že z nabídky zájmových činností běžné základní školy si vybrala pouze kroužek keramické tvorby. Zároveň dodala, že při zájmové činnosti byla nutná dopomoc asistenta z důvodu nevytvoření bezpečnostních podmínek. Tři respondenti se shodli, že navštěvovali jiné organizace, které zajišťovaly zájmovou činnost pro žáky se zrakovým postižením. Uvedli, že se věnovali hudební činnosti. Volnočasové aktivity v běžné základní škole nevyhledávali z důvodu nedostatečného množství zájmových činností uzpůsobených pro žáky se zrakovým postižením.

5.11 Diskuse o závěrech výzkumu a o významu celé práce

Myšlenkou bakalářské práce bylo vytvoření pomocného materiálu pro rodiče zrakově postižených dětí předškolního věku, kteří se rozhodují ve výběru typu základní školy. Tuto myšlenku autorka považuje za důležitou, protože neexistuje mnoho publikací, které by přehledně popisovaly základní vzdělávání ve speciálních školách pro zrakově postižené s akcentem na sociální dovednosti a zájmovou činnost.

Velkou výhodou při tvorbě práce byla autorčina praxe se žáky se zrakovým postižením. Autorka je pedagogickým pracovníkem ve speciální základní škole, tudíž se s výchovně-vzdělávacím procesem zrakově postižených žáků a s výzkumným problémem setkává denně. Během své praxe se setkala se situacemi, informacemi a jinými záležitostmi, o kterých si myslí, že nejsou obecně mezi lidmi (i učiteli běžných základních škol) známé, a proto se rozhodla je ve své práci zmínit.

Kapitola Sociální dovednosti seznamuje čtenáře s předměty speciální péče a jinými vyučovacími předměty z oblasti sociálních dovedností. Cílem kapitoly bylo poukázat na skutečnost, že sociální dovednosti jsou pro zrakově postiženého žáka obzvlášť důležité a že vývoj sociálních dovedností u žáka se zrakovým postižením je výrazně rychlejší ve speciální základní škole, což dokázalo i výzkumné šetření.

V kapitole Zájmová činnost autorka poskytla čtenáři přehled organizací zajišťujících zájmovou činnost žákům se zrakovým postižením a detailně popsala různé druhy zájmových činností. Opět čerpala ze svých zkušeností z praxe, kdy měla možnost vyzkoušet si uvedené zájmové činnosti coby jako nevidící osoba, tedy s klapkami na očích.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak pedagogičtí pracovníci speciálních základních škol a běžných základních škol a rodiče zrakově postižených žáků nahlíží na problematiku inkluze u osob se zrakovým postižením. Aktuálním problémem ve speciálních základních školách je nedostatek žáků z důvodu inkluze. Během školního roku žáci se zrakovým postižením odcházejí z běžných základních škol a vyhledávají jinou formu vzdělávání. Skrz výzkumné šetření autorka zjistila, jaký důvod hraje roli ve výběru typu základní školy a co je důvodem k přechodu z hlavního do vedlejšího vzdělávacího proudu. Odpovědi na tyto otázky uvedené v práci jsou přínosné pro rodiče zrakově postižených dětí předškolního věku.

Cílem celého výzkumného šetření bylo přispět ke správnému názoru rodičů zrakově postižených dětí předškolního věku. Za velmi významné autorka považuje názory pedagogických pracovníků na inkluzivní vzdělávání. V obecné rovině je na základě své zkušenosti autorka přesvědčena, že inkludovat žáky se zrakovým postižením do hlavního vzdělávacího proudu tak, aby byly spokojené obě strany, není možné. Nesouhlasí s plošnou inkluzí a domnívá se, že speciální vzdělávání pro zrakově postiženého žáka je správnou cestou. Inkluze je správným trendem ve vzdělávání, ale musí mu předcházet zásadní změny ve školních vzdělávacích programech. Tohoto názoru není zastáncem pouze autorka, ale jak je vidět v praktické části práce, tak i odborníci z řad pedagogů speciálních i běžných základní škol.

ZÁVĚR

Autorka poskytla rodičům zrakově postižených dětí předškolního věku materiál k prostudování. Informace získávala z odborné literatury, internetových zdrojů, z výzkumného šetření a převážně se inspirovala svou vlastní zkušeností. Autorka měla možnost konzultovat téma práce se svými kolegy, pedagogickými pracovníky ze Školy Jaroslava Ježka v Praze. Autorka je zároveň studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Studuje obor Školský management na Katedře andragogiky a managementu vzdělávání. Autorka tak měla možnost prodiskutovat téma s odborníky z řad ředitelů, učitelů a jiných pedagogických pracovníků běžných a speciálních škol.

Autorka popisuje edukační proces žáků se zrakovým postižením s akcentem na sociální dovednosti a zájmovou činnost. Teoretická část bakalářské práce se skládá ze čtyř kapitol, které popisují zrakové postižení, edukační proces žáka se zrakovým postižením (kapitola srovnává vzdělávání v obou vzdělávacích proudech), sociální dovednosti a zájmovou činnost u žáků se zrakovým postižením.

V praktické části si autorka stanovila šest výzkumných otázek, na které jí bylo odpovězeno prostřednictvím dotazníkového šetření. Pro obohacení výzkumného šetření se rozhodla pro dvě výzkumné metody, z nichž druhou byla metoda rozhovoru. Provedla rozhovory se šesti žáky se zrakovým postižením ze Školy Jaroslava Ježka v Praze. Výstupy dotazníkového šetření mohou být významné pro rodiče zrakově postižených dětí předškolního věku, kteří se rozhodují ve výběru typu základní školy, pro pedagogické pracovníky běžných základních škol, pro pedagogické pracovníky speciálních základních škol, pro jiné odborníky z oblasti školství a pro širokou veřejnost zajímající se o tuto problematiku. V závěru práce autorka dospěla k názoru, že stanoveného cíle bakalářské práce bylo dosaženo.

Edukační proces u zrakově postiženého žáka na základní škole má svá specifika. Je dobré si uvědomit, že u těchto žáků jsou sociální dovednosti a zájmová činnost důležitější než samotné vzdělávání. Autorka se domnívá, že by se mělo více investovat do speciálního školství, zvýšený normativ na platy pro pedagogické pracovníky speciálních škol považuje za nedostačující. Inkluze je stále ve fázi, kdy nejsou zajištěné dostatečné materiální a personální podmínky v běžných základních školách. Otázkou je, zda vůbec jdou zajistit veškeré podmínky pro úspěšné vzdělávání zrakově postiženého žáka v běžném vzdělávacím proudu.

LITERATURA

DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty, aneb, Nadání má každý*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2005. 248 s. ISBN 80-7106-840-3.

FINKOVÁ, Dita, Libuše LUDÍKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, 158 s. ISBN 978-80-244-1857-5.

HÁJEK, Bedřich; HOFBAUER, Břetislav; PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, Pdf., 2003. s. 105 ISBN 80-72-90-128-1

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018, 528 s. Psyché. ISBN 978-80-271-0586-1.

KEBLOVÁ, Alena. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. 2. uprav. vyd. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-051-6.

KEBLOVÁ, Alena. *Zrakově postižené dítě*. Praha: Septima, 2001, 68 s. ISBN 80-7216-191-1.

KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFEROVÁ. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál, 2015, 174 s. ISBN 978-80-262-0782-5.

KURSCH, Martin. *Tailor made talent management – talent management druhé generace*. Praha: Česká andragogická společnost, 2016, 169 s. Česká a slovenská andragogika. ISBN 978-80-905460-5-9.

LEBEER, Jo. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4.

LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál, 2016, 463 s. ISBN 978-80-262-1123-5.

LUDÍKOVÁ, Libuše, STOKLASOVÁ, Veronika. *Tyflopedie pro výchovné pracovníky*. 1. vyd. Olomouc: UP, 2006. ISBN 80-244-1189-X.

MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, 289 s. ISBN 80-244-0231-9.

NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Co změnit na práci asistentů pedagoga?*. *Pedagogika*. 2014. s. 200-211.

NOVOHRADSKÁ, Hana. *Vybrané kapitoly z oftalmopedie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2009, 85 s. ISBN 978-80-7368-731-1.

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: studium: Vychovatelství; kurz: Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-666-6.

RENOTIÉROVÁ, Marie, LUDÍKOVÁ, Libuše. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 314 s. ISBN 80-244-1475-9.

RŮŽIČKOVÁ, Veronika. *Integrace zrakově postiženého žáka do základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 73 s. Monografie. ISBN 80-244-1540-2.

Sagitta. *Kompenzační pomůcky pro slabozraké*. Brno, 2019, s. 19.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007, 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

Škola Jaroslava Ježka. *Rozvíjení časové a prostorové orientace – vycházka jak prostředek rozvoje prostorové orientace těžce zrakově postižených a nevidomých dětí*. Interní materiál školy.

ÚZ 1194 Školství. Sagit, 2017. ISBN 978-80-7488-226-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha: Karolinum, 1995, 182 s. ISBN 80-7184-053-X.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Klasifikace zrakového postižení ČSZPS [online]. 14.5.2015. [cit. 2019-05-03]. Dostupné z: [http://www.sport-nevidomych.cz/zdravotni_komise/klasifikace/Klasifikace%20zrakoveho%20postizeni%20CSZPS%20-%20informace,%20postup%20\(2016\).doc](http://www.sport-nevidomych.cz/zdravotni_komise/klasifikace/Klasifikace%20zrakoveho%20postizeni%20CSZPS%20-%20informace,%20postup%20(2016).doc)

Mezinárodní centrum ATM pro zrakově postižené [online]. 2009 [cit. 2019-05-03]. Dostupné z: <http://www.slepisi.eu/cs/technika-atm/atm-pro-nevidome>

Národní ústav pro vzdělávání [online]. Praha: NUV, 2019 [cit. 2019-04-23]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/>

Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých ČR [online]. [cit. 2019-04-27]. Dostupné z: <https://www.sons.cz/>

Škola Jaroslava Ježka [online]. [cit. 2019-04-27]. Dostupné z: <http://www.skolajj.cz/>

6 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník pro rodiče zrakově postižených žáků

Příloha č. 2: Dotazník pro pedagogické pracovníky

Příloha č. 3: Rozhovory se žáky se zrakovým postižením

Příloha č. 4: Informovaný souhlas

7 SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Místo pracovního působiště pedagogických pracovníků

Tabulka č. 2: Volba rodičů zrakově postižených žáků ve výběru typu základní školy před vstupem jejich dítěte do základní školy

Tabulka č. 3: Počet respondentů (rodiče)

Tabulka č. 4: Počet respondentů (pedagogičtí pracovníci)

Tabulka č. 5: Jaký byl důvod Vámi zvolené volby?

Tabulka č. 6: Kdybyste se měli dnes opět rozhodnout ve volbě školy, která by to byla?

Tabulka č. 7: Mrzí Vás, že jste se před pár lety nerozhodli jinak? Např. že Vaše dítě nezačalo chodit do speciální základní školy už od začátku?

Tabulka č. 8: Naše dítě bylo v minulosti integrováno, ale nyní navštěvuje základní školu speciální. Jaký byl důvod změny školy?

Tabulka č. 9: Jak dlouho bylo Vaše dítě integrováno?

Tabulka č. 10: Domnívám se, že učitelé v běžných základních školách jsou dostatečně seznámeni se specifiky práce se žákem se zrakovým postižením (prostorová orientace a samostatný pohyb žáka, optické a kompenzační pomůcky, komunikace se žákem).

Tabulka č. 11: Pomáhali Vám učitelé v běžné základní škole při přípravě na výuku?

Tabulka č. 12: Vývoj v oblasti sociálních dovedností u žáků se zrakovým postižením ve speciální základní škole je výrazně rychlejší ve srovnání s vývojem sociálních dovedností u žáků se zrakovým postižením integrovaných do běžné základní školy. Příčinou rychlejšího vývoje je větší péče o zrakově postižené osoby a souhrn vyučovacích předmětů, které jsou specifické pro žáky se zrakovým postižením (Předmět Sociální dovednosti, Prostorová orientace a samostatný pohyb, Příprava pokrmů, aj.).

Tabulka č. 13: Zlepšilo se výrazně Vaše dítě v oblasti sociálních dovedností díky péči pedagogů na speciální základní škole?

Tabulka č. 14: Co se zlepšilo u Vašeho dítěte s příchodem do speciální základní školy?

Tabulka č. 15: Jaké činnosti necháváte dělat své činnosti v domácnosti?

Tabulka č. 16: Mělo Vaše dítě možnost v běžné základní škole navštěvovat libovolný zájmový kroužek?

Tabulka č. 17: Má nyní Vaše dítě možnost ve speciální základní škole výběru libovolného kroužku?

Tabulka č. 18: Je nabídka zájmových kroužků ve speciální základní škole dostačující?

Tabulka č. 19: Jaké zájmové kroužky Vaše škola nabízí?

Tabulka č. 20: Domnívám se, že žák se zrakovým postižením by měl docházet do: (těžká slabozrakost, zbytky zraku, nevidomost, poruchy zorného pole, poruchy barvocitu).

8 SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Pracoviště respondenta

Graf č. 2: Původní volba školy

Graf č. 3: Počet respondentů (rodiče)

Graf č. 4: Počet respondentů (pedagogičtí pracovníci)

Graf č. 5: Důvod zvolené volby rodičů

Graf č. 6: Současná volba školy

Graf č. 7: Reakce rodičů

Graf č. 8: Důvod změny školy

Graf č. 9: Délka vzdělávání v běžné ZŠ

Graf č. 10: Seznámení se specifiky práce

Graf č. 11: Pomoc učitele

Graf č. 12: Vývoj sociálních dovedností

Graf č. 13: Zlepšení sociálních dovedností

Graf č. 14: Přehled zlepšených činností

Graf č. 15: Činnosti v domácnosti

Graf č. 16: Zájmová činnost v běžné ZŠ

Graf č. 17: Zájmová činnost ve speciální ZŠ

Graf č. 18: Množství zájmových aktivit

Graf č. 19: Nabídka zájmových činností

Graf č. 20: Názor pedagogů

9 PŘÍLOHY

9.1 Dotazník pro rodiče zrakově postižených žáků

Dobrý den,

jmenuji se Nicole Mihoková, pracuji jako asistentka pedagoga na Škole Jaroslava Ježka v Praze a zároveň jsem studentkou třetího ročníku Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, obor Pedagogika. K vypracování bakalářské práce jsem si zvolila téma Edukační proces žáků se zrakovým postižením s akcentem na sociální dovednosti a zájmovou činnost. Dovoluji si Vás touto cestou poprosit o vyplnění mého dotazníku.

Bakalářská práce bude určena nejen pro rodiče zrakově postižených dětí předškolního věku, kteří se rozhodují ve výběru typu základní školy, do které bude jejich dítě docházet, což je mezi speciální základní školou a běžnou základní školou. Věřím, že Vaše odpovědi budou cenným materiálem pro zpracování mé práce.

Dotazník je zcela anonymní a výsledná data budou použita k vypracování mé bakalářské práce. Děkuji za Váš čas.

1. Před vstupem našeho dítěte do základní školy jsme se rozhodovali, jaký druh školy zvolíme. Nakonec jsme zvolili:

- Speciální základní školu
- Běžnou základní školu (integraci)

2. Důvodem naší zvolené volby bylo:

- Škola byla v blízkosti trvalého bydliště (ušetříme peníze i čas za cestu do školy).
- Speciální základní školy nejsou ve všech městech, je potřeba do školy dojíždět, případně využít možnosti ubytování na internátu školy. Vzhledem k nízkému věku dítěte jsme se nechtěli od něj odloučit, nechtěli jsme ho vidět pouze o víkendech, ale i přes týden.
- Mysleli jsme si, že péči o dítě se zrakovým postižením zvládneme sami (pouze za pomoci SPC). Domnívali jsme se, že podmínky na běžné základní škole jsou dostačující.
- Chtěli jsme zkusit, zda naše dítě zvládne chodit do běžné základní školy. V případě, že by dítě školu nezvládalo, byli jsme rozhodnuti využít možnosti docházet do základní školy speciální.
- Chtěli jsme už od začátku, aby naše dítě mělo dostatečné podmínky pro výchovu a vzdělávání. Věděli jsme, že práce s dítětem se zrakovým postižením je ojedinelá, je jiná. Proto jsme svěřili své dítě do rukou kvalifikovaných pedagogů, kteří mají

zkušenosti v oblasti speciální pedagogiky (tj. dítě docházelo a stále dochází do speciální základní školy).

Jiný důvod
– Prosím, napište jaký.

**3. Naše dítě bylo v minulosti integrováno, ale nyní navštěvuje základní školu speciální.
Důvodem změny školy bylo: (můžete zaškrtnout lib. počet odpovědí)**

V původní škole se objevila šikana. Ostatní děti se našemu dítěti vysmívaly, netrávily s ním volný čas. Naše dítě bylo osamocené, nemělo kamarády.

Sociální dovednosti našeho dítěte stagnovaly. Chtěli jsme pro dítě větší péči.

V původní škole byla nedostatečná nabídka zájmových aktivit. Nyní může naše dítě navštěvovat libovolný kroužek bez ohledu na postižení.

Podmínky na původní škole byly nedostačující – konkrétně: neupravené prostory pro pohyb zrakově postižených dětí a jejich orientaci v prostoru.

Podmínky na původní škole byly nedostačující – konkrétně: učební materiály byly učitelem nevhodně zpracovány (neupravená velikost písma, nezvýrazněné řádky, aj.).

Podmínky na původní škole byly nedostačující – konkrétně: Našemu dítěti byl přidělen asistent, ale ten většinu činností dělal sám za dítě. Sebeobsluha dítěte nebyla na dobré úrovni.

Naše dítě v integraci nebylo.

Jiný důvod
– Prosím, napište jaký.

4. Naše dítě se díky péči pedagogů na speciální základní škole v oblasti sociálních dovedností výrazně zlepšilo:

Ano

Ne

5. Naše dítě mělo v integraci možnost navštěvovat zájmový kroužek.

Ano, mělo možnost navštěvovat libovolný kroužek

Ano, ale pouze vybrané kroužky (např. sportovních kroužků se účastnit nemohlo)

Ne, zájmové kroužky nepřípadaly v úvahu

Naše dítě nebylo v integraci.

6. Nyní ve speciální základní škole má naše dítě možnost výběru libovolného kroužku.

Ano

Ne

7. S příchodem do speciální základní školy se u dítěte zlepšuje: (lze zaškrtnout více odpovědí)

Komunikace s ostatními žáky

Dítě již není obětí šikany

Prostorová orientace

Sebeobsluha

Školní prospěch (lepší známky)

Začlenění dítěte do kolektivu

Kulturní vyžití

8. Jak dlouho bylo Vaše dítě integrováno?

Nebylo

1 školní rok

2 – 4 roky

5 – 9 let

9. Pomáhali Vám učitelé v běžné základní škole při přípravě na výuku?

Ano

Ne

Dítě nebylo v integraci.

10. Jaké zájmové kroužky navštěvuje v současné době Vaše dítě?

11. Je nabídka zájmových kroužků ve speciální základní škole dostačující?

Ano

Ne

12. Pokud dostačující není, jaký kroužek by Vaše dítě chtělo navštěvovat?

13. Jaké činnosti necháváte dělat své dítě v domácnosti? (lze zaškrtnout více odpovědí)

Mytí a utírání nádobí

Vysávání

Příprava pokrmů (krájení, strouhání, míchání, aj.)

Žádné

Jiné

– Prosím, napište jaké.

14. Kdybyste se měli dnes opět rozhodnout ve volbě školy, která by to byla?

Speciální základní škola

Běžná základní škola

15. Mrzí Vás, že jste se před pár lety nerozhodli jinak? Např. že Vaše dítě nezačalo chodit do speciální základní školy už od začátku?

Ano

Ne

9.2 Dotazník pro pedagogické pracovníky

1. Jsem pedagogickým pracovníkem na:

- a) Speciální základní škole
- b) Běžné základní škole

2. Domnívám se, že žák se zrakovým postižením by měl docházet do: (těžká slabozrakost, zbytky zraku, nevidomost, poruchy zorného pole, poruchy barvocitu).

- a) Ano
- b) Ne

3. Domnívám se, že učitelé v běžných základní školách jsou dostatečně seznámeni se specifiky práce se žákem se zrakovým postižením (prostorová orientace a samostatný pohyb žáka, optické a kompenzační pomůcky, komunikace se žákem).

- a) Ano
- b) Ne

4. Vývoj v oblasti sociálních dovedností u žáků se zrakovým postižením ve speciální základní škole je výrazně rychlejší ve srovnání s vývojem sociálních dovedností u žáků se zrakovým postižením integrovaných do běžných základních škol. Příčinou rychlejšího vývoje je větší péče o zrakově postižené osoby a souhrn vyučovacích předmětů, které jsou specifické pro žáky se zrakovým postižením (předmět Sociální dovednosti, Prostorová orientace a samostatný pohyb, Příprava pokrmů, aj.).

- a) Ano
- b) Ne

5. Jaké zájmové činnosti Vaše škola nabízí?

- a) Tyfloturistický kroužek
- b) Bowling
- c) Tandemová cyklistika
- d) Jezdecký kroužek
- e) Dáma

- f) Zvuková střelba
- g) Žádný
- h) Nepřijímáme žáky se zrakovým postižením
- ch) Jiný
- i) Pěvecký sbor
- j) Hra na hudební nástroj
- k) Výtvarný kroužek, keramika
- l) Kroužek vaření
- m) Kroužek informatiky
- n) Plavání
- o) Goalball
- p) Showdown

6. Jaký je Váš názor na školní integraci? V čem vidíte přínos integrace zrakově postiženého žáka? Jste pro/proti inkluzi?

9.3 Rozhovory

9.3.1 Žákyně A

Jak dlouhou jsi byla v integraci? (v běžné základní škole)

Devět let.

Byla jsi a jsi stále ráda, že jsi změnila školu? A proč?

Ano, jsem, protože tam na mě nebrali ostatní spolužáci ohledy. Brali mě jako úplně nevidomou, nebavili se se mnou, dělali mi třeba různé naschvály (třeba jednou mi schovali věci, když tam nebyla učitelka). Většinou, když byly přestávky, tak se mnou asistentka chodila mimo třídu do jiného území, abych měla prý víc klidu. A tam jsem byla jenom s ní. Nebo oni chodili na chodbu a já byla sama ve třídě.

Měla jsi potíže se začleněním do nového kolektivu dětí?

Ano, měla. Problém byl přechod mezi ty zrakově postižený z té integrace. To byla jakoby speciálka, ale byli jsme tam mix lidí. I jiní viděli, neměli žádné postižení.

Co se změnilo s příchodem do speciální základní školy? Co pro tebe bylo nové a lepší?

Lepší pro mě byla orientace (samostatnost a prostorová orientace). Zlepšila jsem se v sebeobsluze, sama o sebe péče.

Jaký je rozdíl mezi vyučováním na běžné základní škole a speciální základní škole?

(doplňkové otázky: Jak vypadala vyučovací hodina? Kolik vás bylo ve třídě? Kde jsi seděla?)

Na základní škole učitelé brali ohled, ale nezvětšovali mi písmo, a hlavně mi hodně přepisovali látku. Bylo fajn, že mi brali ohledy na mé potřeby, který jsem potřebovala a na mé pomůcky. Měla jsem asistenta, ale různě se mi na každou hodinu střídali. Tady je menší počet dětí ve třídě, což je lepší, protože tam nás bylo dvacet v jedné třídě a já jsem nezvládala ten ruch a tempo jejich a moje.

Je něco, co jsi v běžné základní škole dělat nemohla?

Jo, nemohla jsem cvičit, protože paní učitelka byla sama na tělocvik a bála se mezi dvaceti dětma mít jednu postiženou. A ještě jsem nerýsovala, protože pro mě neměli pomůcky.

Navštěvovala jsi v běžné základní škole nějaký zájmový kroužek? Pokud ano, jaký?

Ne, protože jich tam bylo málo pro zrakově postižené a vždycky to bylo až odpoledne po výuce, což mi nevyhovovalo časově. Ale docházela jsem mimo tu výuku tam u nás na jeden kroužek angličtiny do jedné organizace, kde byla i canisterapie a ježdění na koních.

9.3.2 Žákyně B

Jak dlouhou jsi byla v integraci? (v běžné základní škole)

Pět let.

Byla jsi a jsi stále ráda, že jsi změnila školu? A proč?

Jo, jsem ráda, protože tu mám víc kamarádů a líp se mi tu učí, hraje na klavír, atd. V běžné škole jsem neměla jsem tam kamarády a když už, tak mi dělali naschvály (brali mi picht'ák a dělali, že je to pistol, nemohla jsem najít hůl).

Měla jsi potíže se začleněním do nového kolektivu dětí?

To spíš ne, ale měla jsem potíž se známkama, protože to tu bylo jiný. Já jsem měla tři roky asistentku, která seděla furt vedle mě a napovídala mi. Teď to je jiný, takže jsem se to naučila a jsem za to ráda.

Co se změnilo s příchodem do speciální základní školy? Co pro tebe bylo nové a lepší?

Lepší pro mě bylo, že jsem tady měla zrakovku, takže jsem se naučila na televizní lupě a číst jsem se naučila. Nové pro mě bylo to učení, že jsem to dělala sama.

Jaký je rozdíl mezi vyučováním na běžné základní škole a speciální základní škole?

(doplňkové otázky: Jak vypadala vyučovací hodina? Kolik vás bylo ve třídě? Kde jsi seděla?)

Nás bylo sedmnáct ve třídě a byla jsem vzadu v poslední lavici s asistentkou. Nepracovala jsem s ostatníma. Tady pracujeme všichni dohromady nebo při matematice sami a můžeme si zavolat normálně učitelku a ona nám to prostě normálně vysvětlí, abychom to pochopili.

Je něco, co jsi v běžné základní škole dělat nemohla?

Jo, třeba tady můžu chodit na střelení. Tady můžu chodit na plno kroužků a na tělocvik. Nemohla jsem na tý běžné škole, protože děcka dělali většinou cviky, díky kterým mě bolelo oko, protože se mi zvedal hodně nitrooční tlak. Nemohla jsem dělat informatiku, protože jsme se učila psát všemi deseti a oni dělali něco s obrázkama.

Navštěvovala jsi v běžné základní škole nějaký zájmový kroužek? Pokud ano, jaký?

Angličtinu. Jiný ne, protože jsem chodila do ZUŠky na sbor, klavír, zpěv a chodila jsem tři roky na balet.

9.3.3 Žákyně C

Jak dlouhou jsi byla v integraci? (v běžné základní škole)

Jelikož jsem teďka měla chodit do deváté třídy správně podle základních škol, takže dejme tomu osm let.

Byla jsi a jsi stále ráda, že jsi změnila školu? A proč?

Jo, tam to bylo úplně hrozný, protože jak já mám prostě dětský autismus a mám ještě tu oční vadu, jsem prostě trošku odlišná než ostatní děti, takže jsem si tam neměla s kým povídat. Bavila jsem se spíš s menšíma dětma plus jsem se tam ještě setkala se šikanou a bylo to prostě úplně hrozný.

Měla jsi potíže se začleněním do nového kolektivu dětí?

Myslím, že ne.

Co se změnilo s příchodem do speciální základní školy? Co pro tebe bylo nové a lepší?

(smích) Dalo by se říct, že všechno. Ale kdybych to měla nějak víc rozvíst, tak si pamatuju, že dřív jsem byla strašný introvert a dokázala jsem maximálně pozdravit nějakýho člověka a strašně jsem se lidí bála na něco se zeptat. A s příchodem sem se to zlepšilo. Umím líp navázat kontakty s ostatníma, vím zhruba o čem se s ostatníma bavít a dalo by se říct, že se změnila i samostatnost v některých věcech. Změnili se mi známky o hodně směrem nahoru, mám je lepší.

Jaký je rozdíl mezi vyučováním na běžné základní škole a speciální základní škole?

(doplňkové otázky: Jak vypadala vyučovací hodina? Kolik vás bylo ve třídě? Kde jsi seděla?)

Jelikož tam nebyly žádný pomůcky, tak to bylo pro mě docela dost náročný, protože mě vždycky bolela po těch hodinách krční páteř plus mě ještě bolely záda od těžké aktovky, takže jsem musela mít dvoje učebnice. Navíc tam nebyl internát, takže jsem musela chodit každý den domů. A tady je rozdíl v tom, že ten učitel prostě má na vás víc času, vysvětlí vám něco víc dopodrobna, ale tak když něco nechápete, tak vám to zkusí víc vysvětlit, ale když nechápete třeba matiku, tak si musíte říct o doučování, abyste to nějak stihla se doučit. Tam do strašně letí. Tam, když něco nepochopíte, tak jste v háji a můžete to opakovat celý od znova. Zatímco tady se to vysvětlí úplně v pohodě a jede se dál prostě. Měla jsem asistenta a byl podle mě placený. Ale jeden školní rok, to bylo v páté třídě, tak jsem ho neměla, i když o něj máma zažádala. A ten asistent, když byl měla rozvíst, v čem mě pomáhal, tak mi ten

asistent v podstatě pomáhal s přečtením textu na tabuli, ale to bylo asi tak všechno. Jo a radil mi. Co si tak pamatuju, tak když jsme měli matiku, tak třikrát mi to asistentka poradila a mě to strašně štvalo, protože jsem tak trošku podváděla s pomocí. Třeba, že jsem něco udělala, myslela jsem si, že je to správně, mám z toho dobrý pocit a najednou mi řekne: „máš to špatně, oprav si to“. Jo a ve třídě nás bylo něco kolem dvaceti lidí. Seděla jsem úplně vepředu, ale stejně mě to bylo k prdu, když jsem neviděla pořádně na tabuli.

Je něco, co jsi v běžné základní škole dělat nemohla?

Co vím, tak jsem se pořádně nepohybovala po okolí, protože jsem neměla tu hůl a musela jsem se furt koukat, jak blbec pod nohy, abychom nezakopla. Teď s tou holí třeba můžu koukat na nějaký terén, a to jsem dřív prostě nemohla. A také jsem přestala chodit na tělocvik kvůli mým očím. Co si pamatuju, jsme jednou hráli vybíjenou a já jsem byla kapitánka, nebo ne kapitálka, ale byla jsem úplně vzadu. A ten míč narazil do stěny a mě to bouchlo pod levý oko. My jsme to pak řekli doktorovi, a já jsem pak už sama řekla, že nechci být na tělocviku, a navíc jsem měla omezení na tyhle míčové hry, protože to bylo nebezpečné pro ty moje oči. A ještě nevím popravdě, jestli bylo nebezpečnější se koukat na ostatní nebo hrát s ostatními, protože jak tam lítaly všude ty míče, tak jsem se bála, že mě to zasáhne do obličeje nebo do oka a budu prostě v háji.

Navštěvovala jsi v běžné základní škole nějaký zájmový kroužek? Pokud ano, jaký?

Nenavštěvovala, protože první důvod byl ten, že jsem byla hrozný introvert a stranila jsem se všech lidí. Měla jsem tak tři, čtyři kamarády v celé škole, možná pět. Nebo možná osm, co se týče těch družinových. Prostě jsem se stranila lidí, bála jsem se na kohokoliv promluvit. Takže by se dalo říct, že jsem byla takový samotář. Druhý důvod byl ten, že ty kroužky byly placené. A třetí důvod, že se mi prostě nechtělo na žádné kroužky chodit.

9.3.4 Žákyně D

Jak dlouhou jsi byla v integraci? (v běžné základní škole)

Pět roků jsem byla v Temelíně a dva roky jsem byla v Chrášťanech.

Byla jsi a jsi stále ráda, že jsi změnila školu? A proč?

Byla jsem ráda a jsem stále ráda, protože jsem tady mezi svýma a v tý integraci, v tý škole běžný mě nějak šikanovali. Štípali mě do tváře nebo se mě posmívali.

Měla jsi potíže se začleněním do nového kolektivu dětí?

Neměla.

Co se změnilo s příchodem do speciální základní školy? Co pro tebe bylo nové a lepší?

Nové bylo, že jsem spala na internátě. A lepší bylo, že jsem s těma holkama na pokoji. Lepší bylo, že se tady učím všechno sama. V běžné jsem nemohla, protože tam ta asistentka nevěděla, jak na to mě naučit samotnou.

Jaký je rozdíl mezi vyučováním na běžné základní škole a speciální základní škole? (doplňkové otázky: Jak vypadala vyučovací hodina? Kolik vás bylo ve třídě? Kde jsi seděla?)

Ve třídě nás bylo devět a je rozdíl v tom, že třeba v tý škole tam bylo devět dětí a tady nás je čtyři nebo pět. Hodina vypadala taková, že třeba s těma výpiskama. Učitel nám je netiskl, on je nám diktoval a my si je museli přepisovat.

Je něco, co jsi v běžné základní škole dělat nemohla?

No tak nemohla jsem třeba úplně tak být s dětma na tělocviku, což teďka můžu. Nemohla jsem třeba na vodě pádlovat, což teďka můžu.

Navštěvovala jsi v běžné základní škole nějaký zájmový kroužek? Pokud ano, jaký?

Ne. Nebo takhle navštěvovala jsem plavání a chodila jsem dříve do hudebky na klavír. Ale teďka navštěvuju více kroužků, takže je to lepší. Dříve jsem nemohla mít tolik kroužků, protože u nás takový kroužky nebyly pro nevidomý v tom okresu, kde bydlím.

9.3.5 Žákyně E

Jak dlouhou jsi byla v integraci? (v běžné základní škole)

Na prvním stupni jsem byla v Doubravicích do páté třídy a do deváté třídy jsem byla na waldorfské škole v Semilech.

Byla jsi a jsi stále ráda, že jsi změnila školu? A proč?

Jsem ráda, protože je tady jako malý počet dětí ve třídě, a mě se v malém počtu líp učí.

Měla jsi potíže se začleněním do nového kolektivu dětí?

Neměla, vůbec.

Co se změnilo s příchodem do speciální základní školy? Co pro tebe bylo nové a lepší?

Nová pro mě byla ta orientace prostorová, protože já a prostorovka není moc moje silná stránka. A lepší pro mě byly kroužky, že jsou uzpůsobené pro nevidomí a různě aktivity.

Jaký je rozdíl mezi vyučováním na běžné základní škole a speciální základní škole? (doplňkové otázky: Jak vypadala vyučovací hodina? Kolik vás bylo ve třídě? Kde jsi seděla?)

Ve třídě nás bylo dvacet pět a seděla jsem vepředu. A rozdíl je ten, že prostě tam je hrozný hluk. Někdy se i stávalo, že když někdy učitelé zařvali, tak já jsem byla taková, že jsem u některýho učitele třeba jenom naskočila a jela dál a u některýho učitele jsem byla taková, že jsem najednou znervóznila a začala jsem bouchat do stolu. Kdežto tady nic takového není. Je nás málo a připadá mi to lepší. Měla jsem i asistenta, což bylo dobrý a já si i s oběma asistentkama, co mě měly, telefonuju.

Je něco, co jsi v běžné základní škole dělat nemohla?

No tak ty kroužky. Zaprvé těch kroužků tam bylo málo. Sice tam byla ta keramika, ale musela jsem ji mít s asistencí, protože to nebylo pro mě moc uzpůsobený. Nebo třeba jsem byla i na táboře s vidícíma dětma jednou a taky to nedopadlo moc dobře. Takže jsem ráda, že ne jenom můžu chodit na kroužky, ale i na tábory tady.

Navštěvovala jsi v běžné základní škole nějaký zájmový kroužek? Pokud ano, jaký?

Keramiku. Jinak moc nenavštěvovala. Nebyly uzpůsobené, a hlavně ono těch kroužků moc nebylo poblíž těch Semilech.

9.3.6 Žák F

Jak dlouhou jsi byl v integraci? (v běžné základní škole)

Až do roku 2012. V první, druhý, třetí a čtvrtý to sem chodil do školy do Náchoda a pak jsem nastoupil sem. Pět let.

Byl jsi a jsi stále rád, že jsi změnil školu? A proč?

Byl. A ještě jsem tady byl na zkušebním pobytu, a to tady ještě byly bejvalý vychovatelky noční. Jsem rád, protože jsem nastoupil k vám v roce 2012. Změnilo se, že nechodím do Náchoda, ale sem do školy.

Měl jsi potíže se začleněním do nového kolektivu dětí?

Měl jsem potíže se s nima seznámit. Když jsem bydlel s klucima na velký ložnici, tak jsem se s nima seznámil i s paní bývalou vychovatelkou.

Co se změnilo s příchodem do speciální základní školy? Co pro tebe bylo nové a lepší?

Tady jsem začal chodit do šestý třídy, do sedmý třídy, do osmý třídy, do devátý třídy, vloni jsem začal chodit do desátý třídy a teď už jsem v praktické škole. Tam je základy společenských věd, sociální dovednosti, keramika, jarmark, příprava pokrmů, počítače jako kroužek toho. Nebo řečová výchova, český jazyk, základy přírodních věd a tak.

Jaký je rozdíl mezi vyučováním na běžné základní škole a speciální základní škole?

(doplňkové otázky: Jak vypadala vyučovací hodina? Kolik vás bylo ve třídě? Kde jsi seděla?)

Já jsem měl asistentku. Seděl jsem vepředu. Nemohl jsem se zúčastnit třeba taková matematika, z toho jsem vždycky dostal jedničku, dvojku, anebo někdy pětku. Pětku jsem z toho dostal v Náchodě! Ve speciální základní škole tam to je víc matematiky, víc českého jazyka, víc matematiky, víc českého jazyka, víc počítačů to je.

Je něco, co jsi v běžné základní škole dělat nemohl?

Nemohl jsem třeba dělat ty počítače. Ale tady to dělám.

Navštěvoval jsi v běžné základní škole nějaký zájmový kroužek? Pokud ano, jaký?

Stacionář, tam jsem chodil na oběd.

9.4 Informovaný souhlas

Souhlas s pořízením a zpracováním audiozáznamu

Já (jméno) souhlasím s pořízením audiozáznamu a účastí mého syna/dcery na výzkumu prováděného v rámci bakalářské práce Nicole Mihokové na téma „Edukační proces žáků se zrakovým postižením s akcentem na sociální dovednosti a zájmovou činnost“.

Souhlasím s využitím těchto audiozáznamů pro studijní a výzkumné účely bakalářské práce, kterými se rozumí jejich odborná analýza a prezentace.

Současně bude zachována anonymita všech osob z audiozáznamu, tj. během analýzy, při zpracování výzkumných dat i při jejich prezentaci nebude uvedeno jejich jméno.

V dne

Podpis: