

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

ÚSTAV SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÝCH STUDIÍ

Bakalářská práce

Tereza Adámková

OBLÍBENÁ KONTRA POVINNÁ ČI DOPORUČENÁ
ČETBA U ŽÁKŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Olomouc 2013

vedoucí práce: Mgr. Bc. Veronika Růžičková, Ph.D.

Prohlašuji, že předloženou bakalářskou práci na téma *Oblíbená kontra povinná či doporučená četba u žáků se zrakovým postižením* jsem vypracovala samostatně a s využitím pouze uvedených zdrojů a literatury.

V Olomouci, dne 30. května 2013

.....

Tímto děkuji vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Bc. Veronice Růžičkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, připomínky a materiální pomoc při zpracování bakalářské práce na téma *Oblíbená kontra povinná či doporučená četba u žáků se zrakovým postižením.*

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Tereza Adámková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Bc. Veronika Růžičková, Ph. D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Oblíbená kontra povinná či doporučená četba u žáků se zrakovým postižením
Název v angličtině:	Popular versus required or recommended reading for students with visual impairment
Anotace práce:	Tato bakalářská práce je zaměřena na žáky se zrakovým postižením a četbu. Práce je rozdělena na dvě části – část teoretickou a část praktickou. V teoretické části se zabýváme klasifikací zrakového postižení, jeho příčinami a důsledky, edukací osob se zrakovým postižením a nakonec výukou Českého jazyka a literatury na školách pro žáky se zrakovým postižením. Praktická část se věnuje průzkumu zadávání oblíbené a povinné či doporučené četby těmto žákům.
Klíčová slova:	Zrakové postižení, osoba se zrakovým postižením, žák se zrakovým postižením, edukace, Český jazyk a literatura, četba
Anotace v angličtině:	This Bachelor thesis is focused on students with visual impairment and reading. The thesis is divided into two parts – the theoretical and the practical. In the theoretical part we deal with the classification of visual impairment, its causes and consequences, the education of persons with visual impairment and finally with the teaching of Czech language and literature at schools for students with visual impairment. The practical part deals with the research of awarding popular versus required or recommended reading to these students.
Klíčová slova v angličtině:	Visual impairment, person with visual impairment, student with visual impairment, education, Czech language and literature, reading
Přílohy vázané v práci:	Dotazník k praktické části
Rozsah práce:	70
Jazyk práce:	Český jazyk

OBSAH

ÚVOD.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1 OSOBA SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....	8
1.1 KLASIFIKACE OSOB SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....	11
1.1.1 Klasifikace podle stupně	11
1.1.2 Klasifikace podle doby vzniku.....	13
1.1.3 Klasifikace podle etiologie	13
1.1.4 Klasifikace podle trvání	13
1.1.5 Klasifikace podle typu vady.....	13
1.2 PŘÍČINY ZRAKOVÉHO POSTIŽENÍ	14
1.2.1 Vrozené příčiny.....	15
1.2.2 Získané příčiny.....	16
1.3 DŮSLEDKY ZRAKOVÉHO POSTIŽENÍ.....	17
1.3.1 Všeobecné důsledky.....	17
1.3.2 Specifické důsledky pro jednotlivé skupiny	19
2 EDUKACE OSOB SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....	21
2.1 HISTORICKÝ NÁHLED	22
2.2 LEGISLATIVA	26
2.2.1 Školský zákon	27
2.2.2 Zákon č. 563/2004 Sb.	28
2.2.3 Vyhláška č. 72/2005 Sb.	28
2.2.4 Vyhláška č. 73/2005 Sb.	29
2.2.5 Rámcový vzdělávací program.....	29
2.3 FORMY VZDĚLÁVÁNÍ OSOB SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	30
2.3.1 Systém škol samostatně zřízených pro žáky se zrakovým postižením	31

2.3.2 Integrace.....	34
2.4 TYFLODIDAKTIKA	35
2.5 PODMÍNKY EDUKAČNÍHO PROCESU	36
2.5.1 Vyučovací metody	37
2.5.2 Vyučovací zásady	38
3 ČESKÝ JAZYK A LITERATURA	41
3.1 KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA	42
3.2 JAZYKOVÁ VÝCHOVA.....	43
3.3 LITERÁRNÍ VÝCHOVA.....	43
3.4 BRAILLOVO PÍSMO A JEHO VÝUKA	44
3.5 ČERNOTISK A JEHO VÝUKA	47
II. PRAKTICKÁ ČÁST	49
4 OBLÍBENÁ KONTRA POVINNÁ ČI DOPORUČENÁ ČETBA U ŽÁKŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM.....	49
4.1 CÍLE PRAKTICKÉ ČÁSTI	50
4.2 POUŽITÁ VÝZKUMNÁ METODA	50
4.3 CHARAKTERISTIKA PRŮZKUMNÉHO VZORKU	51
4.4 ANALÝZA VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE	51
4.5 ZÁVĚRY PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	61
4.6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	62
ZÁVĚR	63
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	64
SEZNAM ZKRATEK	66
SEZNAM PŘÍLOH, OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ.....	67

ÚVOD

„Kniha je základem poznání, učitelem věků, vládcem království ducha.“

Lucius Annaeus Seneca

Ačkoliv se na první pohled může zdát paradoxní vytvořit ze slov *četba* a *zrakové postižení* vhodné a logické téma bakalářské práce, opak je pravdou. Možná právě zdánlivá nelogičnost tohoto slovního spojení je důvodem k vypracování bakalářské práce na téma *Oblíbená kontra povinná či doporučená četba u žáků se zrakovým postižením*.

Knihy a literatura vůbec jsou staré jako písmo samo. Samozřejmě po dlouhá staletí bylo jejich čtení umožněno pouze lidem vzdělaným, tedy lidem z nejvyšších vrstev a mnichům, protože jak víme, kláštery byly považovány za centra vzdělanosti. Situace se změnila až při zavádění povinné školní docházky pro všechny občany jednotlivých zemí (u nás na konci 18. století zásluhou císařovny Marie Terezie a jejího syna císaře Josefa I.). Lidé teď již sice uměli číst, ale knihy byly drahou záležitostí a proto se nejčastěji četly různé časopisy a náboženské spisky, které putovaly obcemi dům od domu, čtenář od čtenáře. Doba pokročila a dnes je moderní svět až přehlcen kvalitními i méně kvalitními knihami milionů autorů, avšak paradoxně se setkáváme s úbytkem čtenářů, což už je ale kapitola jiná.

Lidé se zrakovým postižením mají situaci při čtení knih jistým způsobem zkomplikovanou, nikoli však nemožnou, a právě to je předmětem této práce.

Bakalářská práce na téma *Oblíbená kontra povinná či doporučená četba u žáků se zrakovým postižením* je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. První kapitola je zaměřena na osoby se zrakovým postižením, zrakové vady a příčiny a důsledky plynoucí ze zrakového postižení. Druhá kapitola se zabývá historií a možnostmi edukace osob se zrakovým postižením a jeho právním zakotvením v zákonech České republiky, systémem škol určených pro tyto osoby a nakonec specifickými podmínkami tohoto procesu. Třetí kapitola je pak věnována výuce Českého jazyka a literatury na základních školách pro žáky se zrakovým postižením. A konečně praktická část nastíní aktuální situaci v četbě u žáků se zrakovým postižením zjištěnou díky průzkumnému šetření v podobě dotazníku.

I. TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část bakalářské práce na téma *Oblíbená kontra povinná či doporučená četba u žáků se zrakovým postižením* se skládá ze tří kapitol, ve kterých bude postupně prostudována problematika osob se zrakovým postižením, edukace osob se zrakovým postižením a na závěr vzdělávací obor Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělání – Český jazyk a literatura.

1 OSOBA SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

V první kapitole a dílčích podkapitolách se bude tato bakalářská práce zabývat vymezením základních pojmů souvisejících s tématem osob se zrakovým postižením, bude přiblížena problematika vědní disciplíny zabývající se výše uvedeným tématem, vyskytující se vady budou následně rozděleny podle kritérií různých autorů a nakonec budou nastíněny příčiny a důsledky zrakového postižení ovlivňující každodenní život jedinců se zrakovým postižením.

„Zrak se podílí významným způsobem na získávání vědomostí i dovedností člověka od raného dětství po celý život. Zajišťuje neustálý příliv informací z okolního světa. Tento tok informací je podmínkou rozvoje poznání a myšlení dítěte i dospělého člověka, který přijímá podněty ze svého okolí, zpracovává je a určitým způsobem na ně reaguje, podle nich uzpůsobuje své chování“ (Flenerová in Edelsberger, Kábele a kol., 1988, s. 109).

Za pomoci součinnosti všech smyslů získává člověk informace z vnějšího světa. Většina autorů ve svých publikacích uvádí, že zrakem získáváme 75 – 80 % podnětů, sluchem 15 %, chutí 3 % a čichem pak 2 % informací z okolního prostředí. Flenerová (in Edelsberger, Kábele a kol., 1988, s. 109) říká, že „při soustavném vzdělávání se úloha a podíl zrakového analyzátoru ještě zvyšuje, neboť většinu poznatků získáváme čtením psaného nebo písemného textu.“ Pokud ale dojde k poruše nebo ztrátě některého z analyzátorů a příjem informací z vnějšího prostředí je omezen, je velká pravděpodobnost, že dojde ke změně či omezení celkového rozvoje osobnosti. Podle Flenerové (in Edelsberger, Kábele a kol., 1988, s. 109) pak nastává situace, kdy „neúplné, nesprávné nebo zkreslené informace mohou přivodit i scestný vývoj poznání, myšlení a celé osobnosti.“

Abychom mohli dobře pochopit celou problematiku osob se zrakovým postižením, je důležité se nejprve seznámit se základními pojmy souvisejícími s tímto tématem.

Podle Světové zdravotnické organizace (World Health Organization, dále jen WHO) můžeme tvrdit, že „osoba se zrakovým postižením je ta, která má postižení zrakových funkcí trvající i po medicínské léčbě anebo po korigování standardní refrakční vady a má zrakovou ostrost horší než 0,3 (6/18) až po světlocit, nebo je zorné pole omezeno pod 10 stupňů při centrální fixaci, přitom tato osoba užívá nebo je potenciálně schopna používat zrak na plánování a vlastní provádění činnosti“ (Stejskalová in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2009).

Autorka Flenerová (in Štréblová, 2002, s. 30) uvádí, že „osoby zrakově postižené jako kategorie osob vyžadující zvláštní péči jsou z hlediska speciálně pedagogického děti, mladiství a dospělí, jejichž defekt spočívá v poruše zrakového analyzátoru a to v takovém rozsahu, že dochází k postižení zrakového vnímání v důsledku vady zraku.“

Ze speciálněpedagogického hlediska se nabízí k lepšímu využití a pochopení termínu definice Ludíkové, podle které, „za osobu se zrakovým postižením je považován jedinec, který i po optimální korekci – medikamentózní, chirurgické, brýlové apod. – má problémy v běžném životě se získáváním a zpracováváním informací zrakovou cestou“ (Ludíková in Stejskalová in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2009).

Zrakovou vadou se podle Flenerové (in Stejskalová in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2009) rozumí „defekt, projevující se nevyvinutím, snížením nebo ztrátou výkonnosti zrakového analyzátoru a tím poruchou zrakového vnímání, orientace v prostoru, pracovních činností závislých na výkonnosti zraku a narušením vytváření sociálních vztahů“. U jiných autorů můžeme najít samozřejmě jiné vysvětlení tohoto pojmu, např. Jesenský uvádí, že zraková vada je „ztráta nebo poškození anatomické stavby zrakového analyzátoru a porucha v jeho funkcích“ (Jesenský in Stejskalová in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2009).

Nemusíme se zaměřit pouze na osoby se zrakovým postižením, pokud chceme nastínit situaci z pohledu historického kontextu. Ať už hovoříme o jedincích s jakýmkoliv druhem postižení, je zřejmé, že na tyto osoby je již od nepaměti pohlíženo veřejností jinak. Lidé s postižením jsou jedinci, kteří se nějakým způsobem odlišují od majoritní společnosti, a proto si vysloužili od okolí jistou pozornost. V různých kulturách se tato pozornost

odlišovala. Dodnes existují kultury, v nichž jsou tito lidé odsunuti na okraj společnosti a k přežití vůbec jsou odkázáni pouze na milodary a žebrotu. Protipólem ke zmíněnému přístupu jsou kultury, ve kterých si lidé s postižením získali přední místa ve společnosti, byly jim přisuzovány výjimečné schopnosti a nadání a mnohdy se uplatňovali jako např. šamani schopni jasnovídectví atd. (Finková, Růžičková, Stejskalová, 2009).

Bylo zapotřebí získat spousty hlavně lékařských, ale i pedagogických poznatků, aby bylo laickou veřejností pochopeno a akceptováno, že i tito lidé, např. právě se zrakovým postižením, mají nárok na své rovnoprávné a důstojné místo ve společnosti. S touto přeměnou vnímání osob s postižením došlo ke zrodu speciální pedagogiky zaměřené na výchovu, výuku a vzdělávání osob se speciálními potřebami a také tyflopédie, čili speciální pedagogiky osob se zrakovým postižením (Finková, Růžičková, Stejskalová, 2009).

„Tyflopédie (z řeckého tyflos – slepý, paideia – výchova) je označení pro jednu z disciplín speciální pedagogiky, která se zabývá rozvojem, výchovou a vzděláním zrakově postižených osob“ (Ludíková, 1988, s. 7).

Stejně tak jako s termínem tyflopédie se můžeme setkat s odborným názvem oftalmologie. Tyto termíny považujeme za synonyma, což ovšem bohužel vypovídá o nejednotnosti v celé tyflopédické či oftalmologické disciplíně, jak potvrzují autorky Finková, Růžičková a Stejskalová (2009), když uvádí, že „v současném moderním pojetí v kontextu terminologie používané v zahraničí, ale i z pohledu zařazení oboru v soustavě věd se užívané označení tyflopédie nejeví jako ideální, neboť se nezabývá pouze osobami slepými a nesoustřeďuje se jen na oblast výchovy, ale zasahuje mnohem širší spektrum, které název nevystihuje. Tento název již ztrácí své opodstatnění a je žádoucí jej nahradit adekvátnějším označením.“

Tyflopédii můžeme podle různých kritérií rozdělit do několika oblastí. Pokud se zaměříme na věk jedince, jedná se o tyflopédii předškolního věku, školního věku a tyfloandragogiku, zaměřující se na jedince dospělé (Ludíková, 1988).

Tato úvodní kapitola nám objasnila, jak různí autoři charakterizují osobu se zrakovým postižením a jaká jsou kritéria pro zařazení jedince do této skupiny. Byl také vysvětlen termín zraková vada a nakonec popsána speciálněpedagogická disciplína zabývající se touto problematikou – tyflopédie.

1.1 KLASIFIKACE OSOB SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Zrakové postižení můžeme stejně jako tyflopedit dělit podle různých aspektů. Nejvíce využívané a nejznámější je dělení podle stupně postižení, dále pak podle doby vzniku, kdy ke zrakovému postižení došlo, dělení podle etiologického hlediska či podle typu vady.

1.1.1 Klasifikace podle stupně

Jak uvádí Ludíková (1988), podle stupně zrakového postižení můžeme jedince se zrakovým postižením běžně rozdělit do 4 základních kategorií:

První kategorii tvoří osoby nevidomé, „jejichž vada zraku spočívá ve vadě nebo poruše zrakového orgánu v takovém rozsahu, že dochází k postižení zrakového vnímání na stupni nevidomosti“ (Flenerová in Štréblová, 2002, s. 34) a jejichž postižení je díky tomuto faktu bráno jako nejtěžší zrakové postižení. WHO (in Ludíková, 1988, s. 15) nahlíží na nevidomé osoby jako na jedince, „jejichž ostrost zraku s co nejlepší korekcí se pohybuje od maxima 3/60 (počítání prstů na 3 m) po stav, kdy jedinec nevnímá světlo.“ U těchto osob tedy došlo k naprosté ztrátě a nemožnosti zrakového vnímání. Nevidomost často nahrazujeme termínem slepota. Slepota dále dělíme podle vzniku na vrozenou, nastávající nejčastěji z důvodu porušení plodu nebo infekcí matky v době těhotenství a získanou, např. kvůli nemoci, otravě, infekci, porušecentrální mozkové soustavy, úrazu atd. Slepota může býttotální, pro niž je typická úplná ztráta zraku a slepota praktická, kdy je u této osoby zachován světlocit. U osob nevidomých je při výchově a vzdělávání důležité zaměřit se na rozvíjení zbylých smyslů, a to hlavně hmatu a sluchu, což je nezbytné pro výuku Braillova bodového písma, které se pak využívá při čtení a psaní (Ludíková, 1988).

Do druhé skupiny řadíme osoby se zbytky zraku, které tvoří hranici mezi osobami nevidomými a osobami slabozrakými. Do této skupiny se řadí podle WHO (in Ludíková, 1988, s. 18) „ti jedinci, jejichž ostrost zraku s co nejlepší korekcí se pohybuje od maxima 6/18 po minimum 3/60.“ Záškodná (in Růžičková, 2007, s. 10) pak vysvětluje, že „zbytky zraku jsou souhrnné označení pro stupeň poškození vidění, které umožňuje hrubou orientaci v osvětleném prostoru. Částečné vidění se v průběhu života může měnit jak ve směru zlepšení, tak i zhoršení.“ Tento stupeň zrakového postižení způsobuje jedincům problémy v oblasti grafických schopností a tím i snižuje jejich pracovní možnosti. Zde je důležité

rozvíjet a využívat zbylého zraku a zvládnout techniku čtení černotisku i čtení a psaní Braillova písma (Ludíková, 1988).

Osoby slabozraké řadíme do třetí kategorie podle stupně zrakového postižení. „Jako slabozrakost se označuje taková porucha, při které je vidění oběma očima i pomocí brýlí ještě natolik sníženo, že postižený nemůže číst písmo běžné velikosti“ (Sovák, 1977, s. 181). Podle Keblové (Finková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2009) chápeme slabozrakost jako „souhrnné označení pro snížení zrakové ostrosti různého původu.“ Flenerová (in Štréblova, 2002, s. 32) definuje „osoby slabozraké jako kategorie osob zrakově postižených jsou děti, mladiství a dospělí, jejichž vada zraku spočívá ve vadě a poruše orgánů v takovém rozsahu, že dochází k postižení zrakového vnímání na stupni slabozrakosti.“ Stejná autorka (in Edelsberger, Kábele, 1988) vymezuje hranici slabozrakosti při zmenšení zrakové ostrosti na 1/4 až 1/20. Slabozrakost dělíme podle Růžičkové (2007) na lehkou a těžkou. Důsledky se projevují v chybném vytváření představ, obtížném čtení a psaní i částečnou a pomalejší orientací v prostoru. U slabozrakých jedinců se můžeme často setkat se sníženou koncentrací a pozorností, větší náchylností k brzké únavě a také jejich pracovní tempo je poměrně pomalejší. Nutností je dodržování zásad zrakové hygieny, intenzivnější osvětlení pracovního místa a střídání činností. Důležité je zaměřit se i na trénink ostatních smyslů (Ludíková, 1988).

Poslední kategorií zrakově postižených jsou osoby s poruchou binokulárního vidění, u kterých se setkáváme s částečnou omezeností zrakové funkce a to obvykle u jednoho oka, ovšem velkou výhodou je, že je tento stupeň postižení velmi dobře léčitelný. Mezi tyto poruchy patří šilhavost a tupozrakost. Šilhavost (strabismus) se projevuje nerovnovázným postavením očí, díky čemuž nevznikne na sítnici jeden obrázek, ale obrázek dvojité, což působí nepříjemně a z tohoto důvodu je jeden z obrázků potlačen. Tento stav však může vést až k následné tupozrakosti. „Tupozrakost (amblyopie) je funkční vada zraku, při které se jedná o snížení zrakové ostrosti obvykle jednoho oka, způsobené útlumem zrakového vnímání“ (Ludíková, 1988, s. 21). Jedinec opět preferuje jeden z obrázků, u tupozrakosti obrázek ostřejší. O obou těchto funkčních vad je možná náprava, nebo alespoň zmírnění postižení a to za předpokladu včasné úpravy. Dochází k narušení vnímání prostoru, hloubky, objevují se problémy při čtení a psaní, které způsobují únavu dítěte, doprovázenou např. slzením očí. V nejhorších případech se může u dětí vytvořit až odpor k těmto činnostem,

což pak ovlivňuje nejen samotnou výuku, ale také sociální začlenění jedince do kolektivu (Ludíková, 1988).

1.1.2 Klasifikace podle doby vzniku

Podle doby vzniku zrakového postižení dělíme vady na vrozené, které způsobují „exogenní vlivy působící na matku během těhotenství, genetika,“ (Růžičková, 2007, s. 11) a vady získané během života např. v důsledku úrazu, nemoci, otravy, infekce, atd. (Růžičková, 2007).

1.1.3 Klasifikace podle etiologie

Z hlediska etiologického rozlišujeme poruchy orgánové a poruchy funkční. Orgánové poruchy zraku vznikají kvůli snížení či nevyvinutí zrakového ústrojí, tedy oka, zrakových drah nebo zrakového centra a řadíme sem slabozrakost, zbytky zraku, nevidomost, kombinované vady a osleplost. Do skupiny funkčních poruch spadají jedinci s poruchami binokulárního vidění, tedy jedinci trpící šilhavostí či tupozrakostí (Flenerová in Štréblová, 2002).

1.1.4 Klasifikace podle trvání

Ludíková (1988) ve své knize dělí osoby se zrakovým postižením podle trvání zrakové vady na vady krátkodobé, dlouhodobé a vady opakující se.

1.1.5 Klasifikace podle typu vady

Prvním typem vad je narušení zorného pole, které je udržováno fixací hlavy a oka. Zorné pole bývá postiženo výpadky (skotomy) různého tvaru i velikosti (Růžičková, 2007).

Narušení zrakové ostrosti tvoří druhou skupinu, do které Pešatová (in Růžičková, 2007) řadí vady refrakční, čili krátkozrakost, dalekozrakost a astigmatismus. Růžičková

ovšem zdůrazňuje, že „je však otázkou, zda refrakční vady považovat za postižení, které v nějaké míře ovlivňuje školní docházku dítěte, neboť nějakým druhem a stupněm refrakční vady trpí či v budoucnu trpět bude každý z nás. Proto je potřeba opět konstatovat, že refrakční vada je postižení až ve chvíli, kdy se jí nedaří vykorigovat pomocí nejrůznějších metod“ (Růžičková, 2007, s. 11-12).

Třetí skupinou jsou obtíže při zpracování zrakových informací, ke kterým dochází poruchou zrakové dráhy nebo zrakového centra (Růžičková, 2007).

Poruchy barvocitu jsou skupinou další, jež je způsobena narušením funkce čípků uložených ve žluté skvrně. Nejčastěji se setkáváme s obvykle dědičným daltonismem, projevujícím se nesprávným vnímáním červené a zelené barvy, který postihuje spíše muže než ženy (Štrébllová, 2002). Růžičková (2007) dále vymezuje pnochromatismus, kdy postižený dokáže vnímat pouze v odstínech jedné barvy, či achromatopsii čili naprostou nemožnost barevného vidění.

Poškozením zrakového centra nebo okoohybných svalů dochází k poslednímu typu zrakových vad, tzv. okulomotorickým obtížím (Růžičková, 2007).

1.2 PŘÍČINY ZRAKOVÉHO POSTIŽENÍ

Z klasifikace zrakových vad uvedené v předchozím textu můžeme vidět, že za vznikem zrakového postižení mohou stát různé příčiny. V publikacích věnovaných této problematice se můžeme setkat s různým dělením podle doby vzniku vady. U některých autorů se objevuje dělení postižení vzniklé buď v době prenatální (doba mezi početím plodu a porodem), perinatální (doba porodu) či postnatální (doba po porodu). Většinou se ale využívá dělení, podle kterého rozeznáváme vady zraku vrozené a vady zraku získané.

„Doba a příčina vzniku zrakového postižení je důležitým prvkem v počáteční diagnostice osoby se zrakovým postižením, neboť na základě těchto dvou ukazatelů (samozřejmě nejen jich) je třeba k osobě se zrakovým postižením i jeho rodinným příslušníkům přistupovat“ (Růžičková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2007).

1.2.1 Vrozené příčiny

Ačkoli pokroky v medicíně i vědě v posledních letech postupují mílovými kroky kupředu, stále se nepodařilo vysvětlit příčiny všech zrakových postižení vznikajících v tomto stádiu vývoje jedince. Obecně však můžeme tvrdit, že spousta z těchto vrozených příčin má co dočinění s dědičností, jak je tomu např. u šeroslepoty (Růžičková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2009). Většinou se setkáváme s názorem, že vrozené příčiny zrakového postižení bývají způsobeny následkem působení různých škodlivých činitelů, kteří ovlivňují zárodek či plod během vývoje v těle matky (Finková, Trefilíková in Finková a kol., 2012).

Nejčastějšími příčinami vzniku vrozených poruch jsou podle Růžičkové (in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2009) tyto negativní faktory:

- „negativní tělesné pochody v těle matky (záněty dělohy, nepravidelné uložení plodu na stěně dělohy, poruchy látkové výměny matky, atp.),
- virová onemocnění matky během těhotenství (např. rubeola, toxoplasmóza, atp.),
- pohlavní choroby matky (HIV pozitivita – AIDS, cytomegalovirus, syfilis, atp.),
- toxické vlivy na dítě prostřednictvím matky (nadměrné užívání alkoholu, užívání drog, špatná indikace léků)
- vlivem faktorů působících z vnějšího prostředí (rentgenové záření, radioaktivita, atp.),
- mechanické poškození plodu (pády matky na břicho, nárazy do břicha, autonehody).“

Ludíková (1988) ve své publikaci konstatuje, že je při narození dítěte s vrozeným postižením zasažena celá rodina a její integrita, matka i otec o sobě často pochybují, považují tuto skutečnost za jejich selhání, kdy nebyla naplněna biologicky-reprodukční funkce, avšak pro zdravý rozvoj a vývoj dítěte je důležité se přes tyto pochybnosti přenést. A naopak Růžičková (in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2009) zde spatřuje jistou „výhodu“, jelikož jedinec již narozený se zrakovým postižením bere tento stav jako určitou normalitu, díky které se se svým druhem postižení učí pracovat a žít již od dětství a v dospělém věku tak má svým způsobem o to jednodušší pohyb v okolním světě.

Podle odborníků určitou roli při vzniku zrakového postižení sehrává i dlouhodobý stres a kouření matky během těhotenství. Jejich teorie nejsou sice prozatím potvrzeny výzkumy, avšak odborníci se shodují, že jistý vliv na vznik zrakového postižení tyto faktory zajisté mají (Růžičková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2009).

1.2.2 Získané příčiny

Růžičková (in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2009) řadí mezi nejčastější získané příčiny zrakových vad:

- „progresi refrakčních vad,
- zákaly (glaukom i kataraktu),
- důsledek jiného onemocnění (např. Diabetes, roztroušená skleróza, meningitis, atp.),
- vliv stárnutí organismu na zrakový orgán (makulární degenerace sítnice, katarakta, stařecká vetchozrakost, atp.),
- úrazy hlavy či očí (např. triáda perforujících zranění – bodné, sečné a řezné rány, automobilové nehody, atp.),
- nádorové onemocnění jak samotných struktur oka, tak také v okolí zrakového nervu, či zrakového centra (např. retinoblastom, jako jediný nádor, který postihuje jen dětskou populaci, nádory očnice, atp.),
- chemické či fyzikální působení na oko (poleptání, popálení oka, vystavení oka záření, ...)“

Jedinec, který svého zrakového postižení nabyde až v průběhu života, má před sebou úkol poměrně dosti těžší, jelikož se musí naučit žít bez informací, které až doposud získával zrakovou cestou. Jako pomoc mu při tom budou sloužit znalosti a zkušenosti již dříve zrakovou cestou získané (Růžičková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2009).

1.3 DŮSLEDKY ZRAKOVÉHO POSTIŽENÍ

Jakékoliv postižení představuje pro svého nositele, i jeho okolí, určité komplikace v běžném, vzdělávacím, pracovním i společenském životě. Závažnost těchto komplikací a důsledků postižení pak závisí na typu a stupni postižení, se kterým se osoba s postižením musí vypořádat. Finková a Trefilíková (in Finková a kol., 2012, s. 44) se k tomuto problému vyjadřují takto: „Každé zrakové postižení představuje pro svého nositele důsledky, které se manifestují v běžném životě tohoto člověka. Některé z důsledků jsou příznačné obecně pro všechna zraková postižení, jiné jsou charakteristické jen pro jistý stupeň nebo typ zrakové vady. Každý stupeň či typ postižení představuje pro osobu se zrakovou vadou různě závažné důsledky, které kromě každodenního života zrakově postiženého člověka významnou měrou ovlivňují také vzdělávací proces, profesní uplatnění a následně proces seberealizace.“ Také podle Růžičkové (2007) můžeme tyto důsledky zrakového postižení dělit do základních dvou oblastí, podle toho, jestli obecně platí pro celou skupinu zrakově postižených, nebo zda se vztahují k určité kategorii.

1.3.1 Všeobecné důsledky

Ačkoliv lze důsledky zrakového postižení zevšeobecnit, neznamená to ovšem, že se nutně musí vyskytovat u každého jednotlivce a když se objevují, míra zastoupení se může různit (Růžičková, 2007).

Stěžejní skupinou všeobecných důsledků, z níž se dále odvíjejí důsledky další, je postižení zrakových funkcí, konkrétně úplná absence, omezení či narušení, což následně ovlivňuje způsob příjmu informací. V takovémto případě se jedná „o narušení hloubkového a prostorového vidění, často také o narušení lokalizace, analýzy a syntézy, nebo třeba vizuomotorické koordinace“ (Růžičková, 2007, s. 13). U některých léčitelných poruch, jako jsou např. šilhavost a tupozrakost, je možné za pomoci speciálního cvičení a stimulace zraku tyto potíže odstranit a spolu s nimi i zmíněné důsledky. U zbylých poruch je důležité zaměřit se na zmírnění, rehabilitaci a reedukaci zbytků vidění (Růžičková, 2007).

„Jedním z dalších důsledků absence zrakového vnímání jsou specifické potřeby ve sféře mobility. Zrakové postižení výrazně ovlivňuje možnosti prostorové orientace a samostatného pohybu. K orientaci v prostředí využívají jedinci se zrakovým postižením

vedle průvodcovských služeb vidících i speciální techniky, zejména chůzi s bílou holí, dále různých prvků ozvučení prostředí či hmatového popisu trasy. K doprovodu a orientaci nevidomých jsou speciálně vycvičeni vodící psi“ (Růžičková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2009). Důsledky týkající se obtíží v orientaci a pohybu nejvíce zasahují osoby nevidomé, ale problémy činí všem jedincům se zrakovým postižením. Je proto velmi důležité, aby výuka prostorové orientace probíhala v rámci výuky těchto osob na základních školách a „u všech skupin zrakově postižených je nutno obtíže s prostorovou orientací a samostatným pohybem kompenzovat a eliminovat ve všech oblastech výchovně-vzdělávacího působení pedagogů v mateřské, základní i střední škole“ (Růžičková, 2007, s. 13).

Dalším důsledkem vyplývajícím ze zrakového postižení je potřeba využívání kompenzačních činitelů, které dělíme na kompenzační činitele vyšší a nižší. Kompenzaci chápeme jako „souhrn speciálně pedagogických postupů, jimiž se zlepšuje a zdokonaluje výkonnost jiných funkcí než funkce postižené. Kompenzační metody se tedy zaměřují nikoli jenom na poruchu té činnosti, která je příčinou defektivy, ale náhradní výkonnost funkcí jiných. Postupné rozvíjení a zbystrňování jiných smyslů v průběhu kompenzační činnosti se promítá do celé psychiky postiženého člověka. Rozšiřují se tím pohotovost i bohatství asociační, zvyšuje se aktivita nervově duševní, čímž se zpětně ovlivňuje výkonnost duševní, smyslová i pohybová. Takovým způsobem se daří zmírňovat, ba i překonávat nedostatky té činnosti, jež byla příčinou defektivy“ (Ludíková, 1988, s. 6-7). Vyšší kompenzační činitele zahrnují osobnost, vlastnosti, znalosti a schopnosti jedince se zrakovým postižením. Mezi nižší kompenzační činitele pak řadíme sluch, hmat, chuť a čich, čili zbývající smysly. Nezbytně nutné je všechny tyto kompenzační činitele již od brzkého dětství rozvíjet (Růžičková, 2007).

Vedle kompenzačních činitelů jsou tu ještě kompenzační pomůcky, jež osoby se zrakovým postižením využívají. „Těžké zrakové postižení ovlivňuje každodenní život v mnoha oblastech. Takto postižení lidé mohou vykonávat některé činnosti, jiné zvládnou pouze s pomocí druhých, některé však mohou vykonávat zcela samostatně s využitím kompenzačních pomůcek a různých speciálních postupů“ (Matysková, 2009, s. 6). Kompenzační pomůcky, zařízení a přístroje pomáhají zrakově postiženým osobám zvládat každodenní činnosti, obsluhu domácnosti, orientaci a pohyb, příjem a zpracování informací a poskytují možnost hodnotnějšího trávení volného času (Matysková, 2009). Tvorbou

kompenzačních pomůcek se zabývá tyflorech, která je jedním ze speciálních oborů tyflorech (Růžičková, 2007).

Logickým důsledkem jakéhokoliv zrakového postižení a stupně je pomalejší pracovní tempo jedinců se zrakovým postižením, na které však musí být okolím nahlíženo shovívavě (Růžičková, 2007).

Využívání kompenzačních činitelů a kompenzačních pomůcek s sebou pro zrakově postižené přináší další nevyhnutelný důsledek v podobě rychlejší unavitelnosti, která se díky namáhavosti těchto činností dříve či později velmi zásadně promítne do stavu každého jedince (Růžičková, 2007).

U zrakově postižených dětí je důležité zohlednit jejich postižení při volbě vhodného školského zařízení a následného pracovního uplatnění. „Zrakově postižený žák a jeho rodiče musí vždy pečlivě volit mezi integrací a školou určenou pro žáky se zrakovým postižením, stejně tak jako později mezi středními školami různého zaměření a různého zakončení“ (Růžičková, 2007. s. 14). Jelikož u nás stále není možnost obrátit se na úřady práce s otázkou pracovního uplatnění na několik let dopředu, výběr profesního směru pro zrakově postižené dítě tak spadá čistě do rozhodnutí rodičů a samotného žáka (Růžičková, 2007).

Důležitost očního kontaktu je nenahraditelným prostředkem nejen v komunikaci každého jedince, ale také pro vnímání okolí a zjištění sympatií, které díky pohledu z očí do očí často jednoduše odhalíme. Lidé se zrakovým postižením mají proto velmi ztížené podmínky při hledání a navazování partnerských vztahů (Růžičková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2009).

1.3.2 Specifické důsledky pro jednotlivé skupiny

Tyto specifické důsledky se vážou ke skupinám osob s různým typem zrakového postižení. Jak uvádí Růžičková, „dalo by se říci, že i v důsledcích pro jednotlivé postižení je možno, ačkoli to zní zvláště, najít nějaké klady i zápory“ (Růžičková, 2007, s. 14).

U nevidomých osob bychom mohli mezi důsledky jejich postižení zařadit např. ztížený nácvik sebeobsluhy, který musí být díky nemožnosti získávat zrakové informace podpořen přesným slovním doprovodem, dále nemožnost číst černotisk, což způsobuje

zhoršený přístup k získávání informací a také již zmíněné problémy při navazování kontaktů (Růžičková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2009).

Důsledky postižení pro osoby se zbytky zraku jsou náročné v době školní docházky díky zákonem dané povinnosti využívat při jejich výuce tzv. dvojmetodu, což „znamená, že se žáci učí číst a psát jak metodou černotisku, tak také Braillovým písmem, a proto jsou také nejhůře integrovatelnou skupinou mezi zrakově postiženými“ (Růžičková, 2007, s. 15).

Skupinu nejvíce podobnou intaktní společnosti tvoří osoby slabozraké, které jako intaktní často bývají i vychováváni, ačkoliv se zapomíná na jejich zvýšenou unavitelnost, nutnost dodržování zrakové hygieny a možnost zhoršení jejich zrakové vady (Růžičková, 2007), přičemž Finková a Trefilíková (in Finková a kol., 2012) ještě dodávají možnost progresu této zrakové vady.

U jedinců s poruchami binokulárního vidění jsou jejich problémy nejčastěji zcela vyřešeny ještě před vstupem dětí do základní školy (Růžičková, 2007), ale vyskytují se např. problémy s nemožností hloubkového vidění, poruchy koordinace a tedy i orientace v prostoru, slabší kapacita zrakové paměti, nepřesné odhady vzdálenosti či chybné vytváření zrakových představ (Finková a Trefilíková in Finková a kol., 2012).

Tato první kapitola shrnula důležité termíny pro pochopení a orientaci v celé problematice osob se zrakovým postižením, jako stěžejní informace, se kterými se pracuje v dalších částech této bakalářské práce, můžeme považovat rozdělení zrakových vad podle stupně postižení a také důsledky zrakového postižení pro osoby jejich nositele.

2 EDUKACE OSOB SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Druhá kapitola této bakalářské práce se věnuje, jak už nadpis napovídá, edukaci osob se zrakovým postižením. První podkapitola shrnuje základní historické mezníky ve vzdělávání těchto osob, dále se zabýváme legislativními normami v podmínkách České republiky, které upravují proces edukace na našem území, budou uvedeny dvě možné formy vzdělávání a nakonec se zaměříme na vědu zabývající se edukačním procesem žáků se zrakovým postižením a podmínkám tohoto procesu.

Proces edukace, čili proces vzdělávání a výchovy v širším slova smyslu, provází každého jedince celým jeho životem od narození až po smrt. Edukace umožňuje rozvoj, osobnostní růst, socializaci i sociální integraci všem osobám bez rozdílu věku, pohlaví, národnosti, atp.

Na proces edukace je možné nahlížet z více úhlů pohledu, např. v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) se můžeme dozvědět, že do nejzákladnějšího chápání procesu edukace, čili do jakéhokoliv děje, při kterém dochází k učení, vstupují jak lidé, tak i zvířata (např. výcvik psů). Filozofové ovšem edukaci vztahují pouze na člověka a chápou ji jako proces výchovy celkově, přičemž i termín edukace je odvozen z latinského slova *educatio* – vychovávání. „Edukace se tu považuje za celkové a celoživotní rozvíjení osobnosti člověka působením formálních (školských) výchovných institucí i neformálních (rodina, aj.) prostředí“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 53). V pedagogické a didaktické rovině nahrazujeme termín edukace synonymním výrazem vzdělávání, který se vztahuje ke školskému prostředí, ve kterém probíhají procesy tzv. řízeného učení (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Při vymezení termínu žák se dostáváme do komplikované situace, jelikož dochází k víceru chápání tohoto výrazu. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 316) nám podává vysvětlení, že žák je „označení pro člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk,“ což může být samozřejmě dítě, dospívající, ale také dospělý jedinec. Avšak v České republice za žáka považujeme vždy dítě navštěvující základní školu (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

2.1 HISTORICKÝ NÁHLED

Péče o osoby se zrakovým postižením sahá často překvapivě až do vzdálené minulosti, ale „náhled na postavení osoby se zrakovým postižením se v historii měnil od trendů odmítání těchto lidí včetně likvidace či jejich úplné segregace, přes charitativní přístup se zabezpečením základních potřeb, k humanizaci postojů, k vytvoření a zajištění odborné institucionální výchovy a vzdělání, až konečně k integračnímu pojetí, vedoucímu k rovnoprávnému zapojení do společnosti“ (Renotiérová, Ludíková a kol., 2004, str. 194).

Dnes víme, že již ve starověku se pokoušely některé civilizované národy jako Egypťané, Číňané či Indové zrakové vady léčit, avšak vzdělání v těchto starověkých civilizacích bylo poskytováno pouze nevidomým mužům z finančně zabezpečených rodin. Již v roce 206 př. n. l. vznikla v Číně vůbec nejstarší organizace osob se zrakovým postižením, konkrétně organizace nevidomých hudebníků, která se zaměřovala nejen na dospělé, ale také na dorost. Přesuneme se do Evropy, kde se římský řečník Marcus Fabius Quintilianus v 1. století n. l. zasloužil o vytvoření Tabellu, což byl soubor reliéfních písmen, ze kterých se později vytvořila některá znaková písma, čímž položil jeden z prvních základů pro vznik organizovaného vzdělávání nevidomých osob (Renotiérová, Ludíková a kol., 2004, str. 194; Majerová in Finková a kol., 2012; <http://www.tyflonet.cz/informacni-zdroje/historie-pece-o-osoby-se-zp-1>).

Jedním z nedůležitějších mezníků v období středověku v procesu vzdělávání osob se zrakovým postižením byl rok 970. n. l., kdy egyptská univerzita Al-Ashár začala na svá studia přijímat také nevidomé studenty. Spolu s rozvojem křesťanství se do Evropy dostává i charitativní péče pro osoby s postižením, nemůžeme ovšem ještě hovořit o odborné výchově a vzdělání, tato péče se týkala pouze základních potřeb. Podobně jako ve starověké Číně vzniklo roku 1350 n. l. Benátské bratrstvo Schola Coecorum, první evropská organizace nevidomých hudebníků. V této době také fungují v různých evropských městech, např. v Palermu, Padově či ve Frankfurtu, svépomocné žebravé spolky slepců (Majerová in Finková a kol., 2012; <http://www.tyflonet.cz/informacni-zdroje/historie-pece-o-osoby-se-zp-1>).

V Českých zemích se v průběhu 15. a 16. století o vzdělanost lidu starala hlavně Jednota Bratrská v čele s Janem Blahoslavem a jejich množstvím bratrských škol, které však byly nuceně po bitvě na Bílé hoře roku 1620 kvůli svému nekatolickému původu

zrušeny. Obecně ale můžeme tvrdit, že „humanismus a renesance (15. - 17. století) přispěly jednoznačně k lepším časům na poli vzdělávání osob s postižením zraku“ (Majerová in Finková a kol., 2012, s. 12). V době novověku se také objevují snahy prosadit myšlenku organizovaného vzdělávání nevidomých, o čem pojednávají ve svých dílech např. Jakob Bernoulli či Gerolamo Cardano. Na druhé straně je ale nutné podotknout, že vzdělávání zrakově postižených bylo stále určeno pouze osobám z nejvyšších příček společenského žebříčku, což dokládá založení *Akademie slepých hudebníků a básníků* roku 1661 v Palermu, vyhrazené zásadně pro členy nejbohatších rodin. Zdrojem příjmu zrakově postižených ze slabšího sociálního prostředí tak stále zůstává žebrota (Majerová in Finková a kol., 2012; <http://www.tyflonet.cz/informacni-zdroje/historie-pece-o-osoby-se-zp-1>).

Mezi nejvýznamnější osobnosti vyjadřující se k otázkám výchovy a vzdělávání můžeme zařadit „učitele národů“ J. A. Komenského, J. Locka, J. J. Rousseau, D. Diderota či I. Felbingera. „Za vůbec prvního speciálního pedagoga nevidomých bývá považován Christian Niesen (Německo). Zaměřoval se na výuku aritmetiky a algebry, vytvářel modely pro geometrii z drátů a kartonu“ (Weygand in Majerová in Finková a kol., 2012, s. 14) a roku 1771 vydal vůbec první spis o vyučování nevidomých (Majerová in Finková a kol., 2012).

První výchovný a vzdělávací ústav pro nevidomé osoby byl založen roku 1778 v Paříži Valentinem Haüyem, který „své žáky vzdělával ve čtení, psaní, jazycích a literatuře, počtech, geografii, fyzikálních vědách a matematice, hudbě a hře na varhany, hře v karty a dámu, šachy a domino. Dbal rovněž na rozvoj tělesné stránky žáků, stejně tak kladl důraz na řemesla a práci (výroba kartáčů, košíků, řemenů, lan, sítí, tkaní látky, výroba z vlny, pletení ponožek, tkaní koberců)“ (Majerová in Finková a kol., 2012, s. 14). Haüy se později na přání ruského cara Alexandra I. vypravil do Petrohradu, kde založil podobný ústav a v tomto jeho trendu pak pokračovaly i další evropské státy. „Od počátku své činnosti se Haüy zabývá myšlenkou tvorby speciálního písma a postupně koncipuje svou hladkou reliéfní latinku“ (Renotiérová, Ludíková a kol., 2004, s. 194).

Co se týče počátku „výchovy předškolních dětí položili v Drážďanech, kde byla roku 1802 založená první mateřská škola pro nevidomé na světě. V té době bohužel stále ještě převládal názor, že vzdělání nevidomému škodí, protože si více uvědomuje svoji těžkou situaci“ (<http://www.tyflonet.cz/informacni-zdroje/historie-pece-o-osoby-se-zp-1>).

Do tyflopédických dějin se významným způsobem zapsal Rakušan Johann Wilhelm Klein, když se postaral o vzdělání nevidomého svěřence, čímž vyvrátil mýtus,

že nevidomíjsou nevzdělavatelni. Sám pak v roce 1809 vytvořil tzv. propíchnou latinku, určenou pro čtení i psaní, díky které mohla být roku 1811 vydána zcela první kniha pro nevidomé. V neposlední řadě se zasloužil „o vznik slepeckého muzea ve Vídni v roce 1846, čímž umožnil osobám s postižením zraku vzdělávat se i jiným, než školním způsobem. Zde se ocitáme na poli celoživotního učení, které mělo své zárodky již ve jmenované době“ (Majerová in Finková a kol., 2012, s. 16). Další převratnou novinkou J. W. Kleina bylo otevření první poradny určené pro rodiče nevidomých dětí v roce 1836 (Renotiérová, Ludíková a kol., 2004).

Pro České země se nám jeví jako stěžejní jméno Klár. Alois Klár (někdy též Aloys Klár), profesor a děkan filozofické fakulty Karlovy univerzity, založil v roce 1807 v Praze na Hradčanech první vzdělávací ústav pro nevidomé. Jelikož si byl Klár vědom nedostačujících možností pro pracovní uplatnění nevidomých, v roce 1832 založil *Zaopatřovací a zaměstnávací ústav pro dospělé slepce*, jenž byl po jeho smrti přejmenován na *Klárův ústav* jeho správu přejal do svých rukou syn zakladatele, Alois Pavel Klár a posléze i jeho syn, v té době teprve 16 letý Rudolf Maria Klár. R. M. Klár se postaral o vytvoření systému, který bychom dnes mohli označit jako komplexní služby, když nejprve roku 1862 zřídil při ústavu školu obecnou, v roce 1888 pak *Francisco-Josefinum*, azyl určený nevidomým, kteří nebyli schopni osamostatnění, a nakonec roku 1897 otevírá také první mateřskou školu pro nevidomé na našem území. Můžeme říci, že tyto tři generace Klárů významně ovlivnily a odstartovaly tyflopédické dějiny Českých zemí (Majerová in Finková a kol., 2012; Růžičková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011).

Jak uvádí Majerová (in Finková a kol., 2012, s. 18), „na Moravě pak na sebe nenechala podobná situace dlouho čekat. První vzdělávací zařízení bylo založeno Janem Nepomukem Františkem Rafaelem Bietlem (narozen 1797) v Brně. Podle historických pramenů mu bylo roku 1835 povoleno, aby zahájil soukromé učební kurzy pro nevidomé děti z Moravy a Slezska. Vzdělávání vedl podle vzoru J. W. Kleina a jako takové bylo poměrně na vysoké úrovni; vyučovalo se pamětně, pro psaní se používal Kleinův psací stroj, Bietl zřejmě také vytvářel soukromé učební pomůcky a vedl chovance k řemeslům a hudbě.“

Všechny výše jmenované instituce na našem území využívaly k výuce většinou pouze německého jazyka. Situace se změnila roku 1910 díky očnímu lékaři Janu Deylovi, který v Praze založil *Deylův ústav*, dnes známý jako *Konzervatoř Jana Deyla a střední škola pro zrakově postižené* (Majerová in Finková a kol., 2012).

Jedním z nejvýznamnějších mezníků celosvětové tyflopédie je paradoxně nejednotné datum oficiálního přijetí *Braillova šestibodového písma*. Již v roce 1829 vydal nevidomý Louis Braille první knihu prezentující jím vytvořené písmo, ale trvalo poměrně dlouhou dobu, než bylo v jednotlivých zemích toto písmo postupně přijato. Autorky Finková, Ludíková a Růžičková (2007) ve své publikaci uvádějí jako oficiální datum přijetí Braillova písma rok 1850, v Paříži to byl např. rok 1847, v USA pak rok 1869. Pro rozšíření využívání Braillova písma je důležitý rok 1899, ve kterém německý tyfletechnik Oskar Picht vytvořil první psací stroj, tzv. *Pichtův psací stroj* pro psaní brailleským písmem (Majerová in Finková a kol., 2012; <http://www.apogeum.info/smykal/index.php?docid=160>).

Příchod 20. století s sebou v oblasti tyflopédie přináší navázání spolupráce mezi postupně vzniklými ústavy, zrod nových spolků, škol a dochází také ke zvýšení pozornosti a následně i péči o osoby s jinými stupni a typy zrakového postižení, než jen o osoby nevidomé. Tak např. první třída pro slabozraké žáky byla založena roku 1908 v Mülhausenu a o tři roky později ve Štrasburku, první škola pro slabozraké pak roku 1919 v Berlíně. Finková (2012, s. 22) uvádí, že „na našem území výčet letopočtů zahrnuje rok 1927, kdy vznikla první třída pro slabozraké v Brně, následuje 1943 první škola v Praze a 1952 mateřská škola tamtéž. Škola profesora Vejdovského v Litovli je zřízena o dva roky později (1954).“ Děti s poruchami binokulárního vidění jsou poprvé vzdělávány v Bangerterově ortoptické škole ve Švýcarsku (od roku 1941), u nás pak v roce 1950 ortoptickou školu zakládá Vít Dostál, primář kroměřížské nemocnice. Žáci se zbytky zraku začali navštěvovat první samostatnou školu v Praze ve školním roce 1963/1964. V této pokrokové době, kdy se oblast péče o osoby s postižením začala poměrně rychlým tempem zdokonalovat, však přišla rána v podobě ohavného vyvražďování těchto členů společnosti z nařízení Říšské říše během druhé světové války týkající se především Německa, Rakouska, ale také částečně našeho území a Polska. Finková (2012) jako odstrašující příklad lidského úpadku uvádí hrůzostrašnou událost z roku 1943, kdy byla provedena sterilizace žáků ze slepeckých škol v Ústí nad Labem, Litoměřicích a Moravské Třebové.

Ani po skončení druhé světové války však nepřišlo ideální období pro další zdokonalení péče o osoby s postižením. Autoři Hábl a Janiš (in Finková, 2012, s. 23) nám říkají, „že výchova a vzdělávání žáků utrpěly mezi léty 1948-1989 značné újmy. Učivo bylo často překládáno v souladu s ideologií v podobě encyklopedického obsahu. A přestože existovaly výjimky co do působení jednotlivých pedagogů, mohly jsme se setkat s převahou monologické metody výuky, celkovými strnulými formami pedagogické práce a nezvratným

faktem, že nepohodlní pedagogové byli odsouváni do archivů a kotelen. Michalík (in Jeřábková, Krušínský, Martinková, 2013) uvádí, že se druhá polovina 20. století považuje za období zrodu speciální pedagogiky jakožto samostatného vědního oboru, což s sebou přinášelo také velký rozvoj ústavní péče v rámci systému speciálního školství způsobující zároveň segregaci skupin osob s postižením od většinové populace. Na druhou stranu ale Michalík (in Jeřábková, Krušínský, Martinková, 2013, s. 41) taktéž dodává, že „speciální školy a ústavy umožnily vypracovat řadu obecných didaktických zásad a metodických postupů. Používalo se množství rehabilitačních a kompenzačních pomůcek, které byly v běžném životě pro osoby s postižením těžko dostupné. Studijní materiály, především učebnice odpovídaly vysoké úrovni zpracování.“

Po roce 1990 dochází v České republice k velkým změnám, „tzv. nový postoj k problematice výchově a vzdělávání dětí s postižením vyústil v novou koncepci. Podle ní měla být ve všech případech, kdy je to možné, zabezpečena výchova a vzdělávání dětí s postižením s dětmi intaktními v běžných školách. Dětem, pro něž takový způsob vzdělávání není vhodný, je určeno speciální školství“ (Michalík in Jeřábková, Krušínský, Martinková, 2013, s. 41). V tomto trendu, trendu inkluzivního vzdělávání, kdy jsou žáci s postižením vzdělávání v běžných třídách, pokračuje situace až do dnešních dnů a nejspíše i nadále pokračovat bude.

2.2 LEGISLATIVA

Vzdělávání dětí, žáků a studentů v České republice zastřešuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které poskytuje své komplexní služby jedincům od 3. roku věku až po ukončení vysokoškolského vzdělání a to nejen společnosti intaktní, ale také skupinám osob s různým zdravotním postižením (Stejskalová in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2009). „Právo na vzdělání je univerzálním nezadatelným, nezczitelným, nepromlčitelným a nezrušitelným lidským právem zakotveným v Listině základních práv a svobod, která je integrální součástí Ústavního pořádku České republiky“ (Stejskalová in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011). Tyto principy a jejich aplikaci do praxe zajišťuje v České republice Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, tzv. školský zákon (dále jen Školský zákon), Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (dále jen zákon č. 563/2004 Sb.),

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (dále jen vyhláška č. 72/2005 Sb.) a Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (dále jen vyhláška č. 73/2005 Sb.).

2.2.1 Školský zákon

Podle aktuálně platného Školského zákona (ve znění pozdějších předpisů) zjišťujeme, za jakých podmínek v České republice dochází k výchově a vzdělávání, jaká mají práva a povinnosti subjekty vstupující do vzdělávacího procesu, zásady a cíle vzdělávání, vzdělávací programy atp.

Tento školský zákon nám jasně říká, že veškeré vzdělávání v České republice je postaveno na zásadách „rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 2). Mezi další zásady se řadí např. důraz na důstojnost a respekt či bezplatnost vzdělání ve státem zřizovaných školách.

Základním obecným cílem vzdělání je pak podle tohoto zákona „rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získání informací a učení se v průběhu celého života“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 2).

Co se týče žáků se zrakovým postižením, tímto zákonem se jim dostává práva na vzdělávání v místě bydliště, při přizpůsobení podmínek a s využíváním Braillova písma. U těchto žáků je taktéž možný odklad povinné školní docházky (Majerová in Finková a kol., 2012).

Školský zákon tedy upravuje základní principy vzdělávání v České republice, které je ve státem zřizovaných školách bezplatné a dostupné pro všechny občany České republiky nebo států Evropské unie bez rozdílů.

2.2.2 Zákon č. 563/2004 Sb.

Druhým zákonem, který se vztahuje k problematice vzdělávání, je zákon č. 563/2004 Sb. (ve znění pozdějších předpisů). Podle tohoto zákona je pedagogický pracovník ten, „kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání, přičemž přímou pedagogickou činnost vykonává kromě jiných rovněž speciální pedagog, vychovatel či asistent pedagoga“ (Stejskalová in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011).

Do vzdělávacího procesu žáků se zdravotním postižením vstupují navíc právě dva důležití pedagogičtí pracovníci – speciální pedagog a asistent pedagoga. Speciální pedagog je vysokoškolsky vzdělaný pedagog s odbornou kvalifikací získanou na akreditovaném magisterském studijním programu zaměřeném na speciální pedagogiku, čímž získává kvalifikaci pro práci s osobami, jež vyžadují zvláštní péči (Zákon č. 563/2004 Sb., § 18; Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 223). Relativně novou profesí ve školách a školských zařízeních s větším počtem sociálně znevýhodněných žáků v České republice je pak asistent pedagoga. Asistenti pedagoga „mají být vybíráni z osob dobře znajících prostředí, z něhož uvedení žáci pocházejí (např. z prostředí romské komunity). Asistent musí být starší 18 let, trestně bezúhonný, s minimálně základním vzděláním“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 19) a „absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků“ (Zákon č. 563/2004 Sb., § 20).

Tento zákon nám vymezuje pedagogické pracovníky podílející se na vzdělávání, jejich nutnou kvalifikaci a také roli hrající v edukačním procesu.

2.2.3 Vyhláška č. 72/2005 Sb.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. (ve znění pozdějších předpisů) určuje jako poradenská zařízení pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra, seznamuje s činnostmi těchto zařízení, uvádí, že standartní služby těchto zařízení a škol jsou bezplatné, specifikuje obsah nabízených služeb, atd.

2.2.4 Vyhláška č. 73/2005 Sb.

Vyhláška č. 73/2005 Sb. (ve znění pozdějších předpisů) „umožnila osobám se zrakovým postižením integraci individuální i skupinovou a ukotvila v legislativě možnost individuálního vzdělávacího plánu, úpravy počtu žáků ve třídě, možnost úpravy vzdělávacích podmínek a aplikaci příslušných opatření, přiblížila institut asistenta pedagoga aj.“ (Majerová in Finková a kol. 2012, s. 25).

2.4.5 Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) je dokument upravující školství v České republice. RVP jsou vypracovány pro jednotlivé etapy vzdělávání a definují vzdělávání od tří let věku až po devatenáct let věku, tedy etapy předškolního, základního a středního vzdělávání. Tyto programy jsou vypracovány na státní úrovni a jejich úkolem je poskytnout žákům vědomosti a dovednosti potřebné pro praktický život. RVP tak říká, jaké dovednosti mají žáci během určité etapy vzdělávání získat.

V rámci RVP pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je zdůrazňováno šest *klíčových kompetencí* pro následné uplatnění vědomostí a dovedností v praxi. Jedná se o tyto klíčové kompetence:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence občanské
- kompetence pracovní.

Vzdělávací obsah určený v RVP ZV je rozdělen do devíti *vzdělávacích oblastí* a každá tato vzdělávací oblast je pak tvořena jedním nebo více *vzdělávacími obory*, jak znázorňuje následující tabulka:

VZDĚLÁVACÍ OBLAST	VZDĚLÁVACÍ OBOR
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura, Cizí jazyk
Matematika a její aplikace	Matematika a její aplikace
Informační a komunikační technologie	Informační a komunikační technologie
Člověk a jeho svět	Člověk a jeho svět
Člověk a společnost	Dějepis, Výchova k občanství
Člověk a příroda	Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis
Umění a kultura	Hudební výchova, Výtvarná výchova
Člověk a zdraví	Výchova ke zdraví, Tělesná výchova
Člověk a svět práce	Člověk a svět práce

Tabulka č. 1: Vzdělávací oblasti a vzdělávací obory RVP ZV

Na základě RVP si jednotlivé školy vytvářejí své vlastní tzv. školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), které přispívají k větší pedagogické autonomii a k individuálnějšímu přístupu k žákům. Díky faktu, že každá škola si svůj ŠVP vytváří sama, v dobře známých podmínkách, může tak efektivně reagovat na potřeby svých žáků i pedagogů, což je předpoklad pro zvýšení kvality celého vzdělávání.

Nyní je již od 1. 9. 2005 v platnosti RVP ZV s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

2.3 FORMY VZDĚLÁVÁNÍ OSOB SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

V prostředí České republiky se osobám se zrakovým postižením (nejen se zrakovým postižením) od revolučního roku 1989 nabízí dvě možnosti vzdělávání. První formou je vzdělávání těchto jedinců v systému škol samostatně zřízených pro žáky se zdravotním

postižením, tzv. systém speciálního školství, v našem případě pro žáky se zrakovým postižením. Druhou možností je pak vzdělávání jedinců se zrakovým postižením formou integrace v běžných školách.

2.3.1 Systém škol samostatně zřízených pro žáky se zrakovým postižením

Pro jedince se zrakovým postižením jsou podle vyhlášky č. 73/2005 Sb. zřizovány mateřské školy pro zrakově postižené, základní školy pro zrakově postižené a střední školy pro zrakově postižené (střední odborné učiliště, praktická škola, gymnázium, střední odborná škola a konzervatoř).

Mezi nesporné výhody vzdělávání jedinců se zrakovým postižením na výše uvedených školách podle Růžičkové (in Joklíková in Finková a kol., 2012) zajisté patří přítomnost adekvátně vzdělaných odborníků, dostatečné množství učebních pomůcek, technické i materiální zázemí, či kontakt s vrstevníky se stejným typem zdravotního postižení. Stejná autorka (in Joklíková in Finková a kol., 2012, s. 60) také zmiňuje nevýhodu v této formě vzdělávání, kterou je podle ní „segregace od intaktní populace a možná následná neschopnost žít s lidmi bez postižení.“

„Učební plány a osnovy vycházejí z příslušných dokumentů odpovídajících typů tzv. běžných škol, kdy dle stupně zrakového postižení jsou drobné modifikace a úpravy, které ale výrazně nemění pojetí a poskytují tak absolventům stejně hodnotné vzdělání, jaké by získali na ostatních školách daného typu. Zmíněné odlišnosti jsou např. v tom, že některé partie učiva jsou vyučovány spíše informativně, ale naopak jiné, které jsou klíčové pro život osoby se zrakovým postižením, jsou probírány podrobněji“ (Ludíková in Renotierová, Ludíková, 2004, s. 203).

Výchova a vzdělávání každého jedince začínají nejdříve výchovou v rodinném kruhu. Ludíková (1988, s. 37) říká, že „pro rozvoj zrakově postiženého je velmi důležité, aby k němu zaujala správný postoj jak společnost, tak hlavně rodina, ve které dítě žije. Velká většina rodičů má určité představy a plány o budoucnosti svého dítěte. Chvilu, jakmile je zjištěno, že dítě trpí vážnou zrakovou vadou, je pro rodiče velmi těžká, neboť si v tomto okamžiku vůbec nedovedou představit další období života svého, ani jejich dítěte. Proto, aby byli schopni rodiče zrakově postižené dítě adekvátně vychovávat, musí přehodnotit své plány

a přizpůsobit svůj styl života okolnosti, že dítě vzhledem ke své vadě bude potřebovat zvýšenou péči.“ Tato výchova v rodině a její úroveň je nezbytným předpokladem pro rozvoj dítěte se zrakovým postižením v dalším období (Ludíková, 1988). V tomto období, od narození dítěte do cca tří až čtyř let věku v tzv. *období raného věku*, probíhá péče o dítě s postižením nejen v rodině, ale taktéž ve střediscích rané péče, spadajících pod resort ministerstva práce a sociálních věcí. Tato raná péče je upravena zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách a „cílem rané péče je předcházet postižení, eliminovat nebo zmírnit jeho důsledky a poskytnout rodině, dítěti i společnosti předpoklady sociální integrace“ (Joklíková in Finková a kol., 2012, s. 54-55).

Prvním zařízením ze systému škol České republiky určených pro děti s postižením jsou školy mateřské (dále jen MŠ), zastávající speciálněpedagogické, diagnostické, sociální a propedeutické funkce. Ludíková (1988, s. 40) vysvětluje, že vstupem do MŠ se „podstatně mění způsob života dítěte. Postupně musí přivykat k životu v kolektivu dětí a novému dennímu režimu.“ V období *předškolní výchovy* „prvotním úkolem MŠ je zprostředkovat dítěti se zrakovým postižením možnost zapojení do kolektivu vrstevníků a formovat jeho osobnost tak, aby byl schopen se dále adekvátně rozvíjet“ (Ludíková in Joklíková in Finková a kol., 2012, s. 58) a pomoci dítěti získat základní dovednosti důležité pro jeho vstup do základní školy. V České Republice můžeme MŠ pro zrakově postižené najít v Praze, Brně, Plzni, Kladně, Hradci Králové, Zlíně, Českých Budějovicích, Jihlavě, Opavě, Havířově nebo také v Moravské Třebové. O přijetí dětí do těchto škol rozhoduje ředitel MŠ po obdržení žádosti zákonných zástupců dítěte spolu s vyjádřením poradenského pracoviště, např. speciálněpedagogického centra.

Nástup dítěte do základní školy je považován za velmi důležitý sociální mezník a často také chápaný jako jakési potvrzení normality. Dosažením věku v rozmezí šesti až sedmi let žák získává novou - roli školáka. Tato automaticky získaná role s sebou přináší další dvě role a to roli podřízenou – roli žáka a zároveň roli souřadnou – roli spolužáka. Vágnerová (2000, s. 160) ve své knize dále říká, že „způsob, jakým ji dítě zvládne, bude důležitý nejenom pro prožití školního věku, ale ovlivní i jeho budoucí strategie chování a neformální sociální vztahy.“ Touto novou rolí dítě získává jednak postup v sociálním žebříčku, ale také „změnu životního stylu, zvýšení nároků i větší důraz na jejich plnění“ (Vágnerová, 2000, s. 134).

Základní vzdělávání je v České republice uskutečňováno na základních školách a je povinné pro všechny občany. Je rozděleno do devíti ročníků, prvních pět ročníků tvoří tzv. první stupeň, pátý až devátý ročník pak stupeň druhý. U žáků vzdělávaných ve třídách nebo školách s upraveným RVP může být doba vzdělávání prodloužena na deset ročníků.

V České republice je nyní zřízeno šest samostatných základních škol pro žáky se zrakovým postižením:

- Základní škola prof. Vejvodského pro zrakově postižené v Olomouci,
- Základní škola pro zrakově postižené žáky a žáky s vadami řeči v Opavě,
- Střední škola, základní škola a mateřská škola pro zrakově postižené v Brně,
- Základní škola Jaroslava Ježka v Praze,
- Základní škola pro zrakově postižené v Praze,
- Základní škola a mateřská škola pro zrakově postižené a vady řeči v Plzni.

„Žák, který absolvuje povinnou školní docházku, obvykle pokračuje ve svém vzdělávání na některém typu střední školy či učiliště. Stejně jako ve všech fázích vzdělávání, i zde se mu nabízí možnost navštěvovat střední školu běžného typu nebo střední školu zřízenou pro žáky se zrakovým postižením“ (Joklíková in Finková a kol., 2012, s. 62), jejichž nabídka je dnes taková:

- Gymnázium pro zrakově postižené a střední odborná škola pro zrakově postižené v Praze.
- Střední škola Aloyse Klára v Praze,
- Praktická škola Jaroslava Ježka v Praze,
- Konzervatoř Jana Deyla a Střední škola pro zrakově postižené v Praze,
- Obchodní akademie a Obchodní akademie pro zrakově postiženou mládež v Opavě,
- Střední škola pro zrakově postižené v Brně.

Po ukončení středoškolského vzdělání zakončeného maturitní zkouškou se může každá osoba hlásit na vysokou školu (dále jen VŠ) v České republice nebo v zahraničí. VŠ už však nejsou zřizovány speciálně pro studenty s postižením, ale pomoc studentům se specifickými vzdělávacími potřebami zajišťují podpůrná centra zřízená při některých VŠ, „která zajišťují těmto studentům pomoc při řešení problémů spojených se studiem a poskytují jim jak technickou, tak také poradenskou a konzultační činnost“ (Stejskalová in Finková,

Růžičková, Stejskalová, 2011). Studenti tak mohou využívat bezplatných služeb odborných pracovníků, jako jsou např. služby průvodcovské, nácvik samostatného pohybu na zvolených trasách, digitalizace textů či přepis studijních materiálů do Braillova písma, zajišťování speciálních pomůcek, atd. Dnes počet těchto podpůrných středisek vzrůstá, mezi neznámější z nich patří zajisté:

- centrum Tereza při ČVUT v Praze,
- centrum Tereziáš při MU v Brně,
- centrum Augustin při Univerzitě Hradec Králové,
- centrum podpory studentů se specifickými potřebami při UP v Olomouci,
- centrum Slunečnice při Technické Univerzitě v Ostravě.

2.3.2 Integrace

Školská integrace je v dnešní době stále žádanější a preferovanější formou vzdělávání žáků s postižením. Jesenský (in Joklíková in Finková a kol., 2012, s. 56) integraci definuje jako „dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemné vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovněvzdělávacích situací.“

Integrace je proces velmi složitý a jeho fungování je podmíněno splněním mnoha okolností. „Je nutné brát v potaz hledisko ekonomické, pedagogické, psychosociální, legislativní i personální. Podstatným rysem je také zde typ a stupeň postižení. Předpokladem úspěšné integrace je vytvoření celého souboru optimálních podmínek pro vzdělávání dítěte s postižením a poskytnutí odpovídajících prostředků speciálněpedagogické podpory“ (Stejskalová in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011). Mezi základní kameny úspěšné integrace patří osobnost dítěte s postižením a jeho rodina, přijímací škola, přijetí žáka kolektivem, pedagogové, poradenská pracoviště, vypracování vhodného *individuálního vzdělávacího plánu* atd. (Stejskalová in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011).

Autorky Finková, Ludíková a Růžičková (in Stejskalová in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011) se shodují, že „výhodu integrace spatřuje nejen laická, ale i odborná veřejnost v možnostech vzdělávání dítěte v blízkosti jeho bydliště a relativně přirozené zapojení do intaktní populace. Nevýhodou integrovaného vzdělávání i nadále velmi často

zůstává nepřipravenost školy na její realizaci po stránce materiální i personální. Tato situace pak nezbytně vyústí v degradaci výchovně-vzdělávacího procesu žáka se zdravotním postižením.“

Vyhláška č. 73/2005 Sb. vymezuje dva základní typy integrace – integraci individuální a integraci skupinovou.

2.4 TYFLODIDAKTIKA

Vyučovací proces žáků se zrakovým postižením má svá specifika, jejichž zkoumání si za svůj ústřední předmět zájmu vybrala tyfloididaktika, „neboli teorie vyučování zrakově postižených, která je jednou z disciplín tyflopédie, zkoumá všeobecné zákonitosti vyučovacího procesu zrakově postižených, pojednává o podstatě vyučování těchto osob, jeho cílech, obsahu, zvláštностech vyučovacího procesu, o vyučovacích zásadách, metodách, organizačních formách a prostředcích, které se při výuce těžce zrakově defektních používají“ (Ludíková in Ludíková a kol., 1989, s. 20).

Tato speciálněpedagogická věda čerpá své poznatky z obecných zákonitostí vzdělání a výchovy, z obecné didaktiky a taktéž z důležitých praktických zkušeností samotných učitelů žáků se zrakovým postižením a to nejen našich vyučujících, ale také vyučujících ze zahraničí. Neustálý kontakt s praxí je pro tyfloididaktiku jednou z podmínek, neboť jedině pak může být zajištěna kvalita nových poznatků a výsledků šetření (Ludíková in Ludíková a kol., 1989).

Ludíková (in Ludíková a kol., 1989, s. 22) dále říká, že „obsah vyučování a vzdělávání na školách pro zrakově postižené se podstatně neliší od obsahu výuky a vzdělávání odpovídajícího určitému stupni škol běžného typu. Výrazně odlišný je ale způsob, jež se používá na školách pro zrakově postižené, který vede k dosažení tíženého cíle. Použitím pouze didaktických metod, se kterými se pracuje na běžném typu škol, by se tohoto cíle nedosáhlo, tato okolnost si vyžaduje speciální metody, formy a prostředky práce, přičemž hlavní zásadou je přiměřenost vzhledem k možnostem zrakově postiženého.“ Tyto podmínky, vyučovací metody a zásady specifické pro výuku na školách pro žáky se zrakovým postižením, které jsou předmětem zkoumání tyfloididaktiky budou dále nastíněny v následujících podkapitolách tohoto textu.

2.5 PODMÍNKY EDUKAČNÍHO PROCESU

Důležitým faktorem ovlivňující kvalitu edukace jsou podmínky, za kterých výuka probíhá. Mezi tyto podmínky řadíme podmínky obecné, vzhledem k tomu, že nejčastěji ve třídách či učebnách žáci tráví denně několik hodin, je proto nutné, aby i toto prostředí splňovalo určitá kritéria, u žáků se zrakovým postižením je ve výuce kladen velký důraz na tzv. *zrakovou hygienu* a její zásady (Finková, Ludíková in Finková a kol., 2012). Dalšími podmínkami jsou vyučovací metody a vyučovací zásady.

Velmi individuální obecnou potřebou žáků se zrakovým postižením je při výuce míra osvětlení. Každý žák potřebuje podle typu svého postižení jinou intenzitu osvětlení, kterou doporučuje oftalmolog. Proto se využívá lokálního osvětlení na lavici jednotlivých žáků či lup s osvětlením, ale není vhodné např. zvýšení intenzity centrálních stropních svítidel (Finková, Ludíková in Finková a kol., 2012).

„Speciální pedagog – tyfloped by měl znát diagnózu žáka a doporučit nejvhodnější místo k sezení ve třídě. Je třeba brát ohled u žáků slabozrakých na zrakovou ostrost, případné omezení zorného pole, citlivost na světlo atd.“ (Finková, Ludíková in Finková a kol., 2012, s. 76).

Co se pracovního místa týče, jako nejvhodnější varianta pro žáka se zrakovým postižením se jeví samostatná lavice, na které je dost prostoru např. pro kompenzační pomůcky. Ideální jsou lavice s nastavitelným úhlem sklonu pracovní desky, kdy tento úhel bývá opět doporučován oftalmologem (Finková, Ludíková in Finková a kol., 2012).

Finková (in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011) popisuje další z obecných podmínek edukace žáků se zrakovým postižením takto: „zraková práce do blízka a do dálky je z hlediska dodržování času velmi podstatná. Liší se v závislosti na vadě zraku a optimální dobu zrakové práce určuje oftalmolog. U žáků slabozrakých a žáků se zbytky zraku je optimální doba 5 – 15 minut. Po uplynutí dané doby je potřeba zrakovou práci na blízko (na dálku) vystřídat. Není možno například celou vyučovací jednotku žáka zaměstnat seminární prací, písemnou zkouškou apod.“

Při používání tabule je nutné, aby byla vždy perfektně čistá, různé šmouhy mohou způsobit nezřetelnost textu, což může vést k matení žáků. Pokud je ve třídě černá či tmavě zelená tabule, je vhodné používat žluté nebo bílé křídly, které jsou pro žáky dobře čitelné.

Pokud má vyučující k dispozici tabuli bílou, v dnešní době hojně užívanou pro svou bezprašnost, volíme naopak fixy barvy tmavé – černé, tmavě modré nebo tmavě zelené (Finková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011).

Nelze opomíjet ani zásady pro práci s textem, která je opět založena na individuálních potřebách každého jedince, obecně se však doporučuje větší a spíše tučné písmo s řádkováním 1,5 – 2 pro lepší orientaci v textu. Dále můžeme využívat různých barevných fólií pro zvýšení kontrastu, čtecí okénka, podkladový řádek atd. (Finková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011)

Tyto obecné vyučovací podmínky můžeme chápat jako nutný základ při práci se zrakově postiženými žáky, od kterých se odráží kvalita edukačního procesu.

2.5.1 Vyučovací metody

Pod termínem *vyučovací metoda* se podle Mojžíška (in Ludíková, 1989, s. 42) skrývá „pedagogická – specificky didaktická aktivita subjektu a objektu vyučování, rozvíjející vzdělanostní profil žáka, současně působící výchovně, a to ve smyslu vzdělávacích a také výchovných cílů a v souladu s vyučovacími a výchovnými principy. Spočívá v úpravě obsahu, v usměrnění aktivity objektu a subjektu, v úpravě zdrojů poznání, postupů a technik, v zajištění fixace nebo kontroly vědomostí a dovedností, zájmů a postojů.“

Mezi nejběžnější vyučovací metody využívané na běžných i speciálních školách řadíme podle Finkové a Ludíkové (in Finková a kol., 2012) např.:

- metody slovní,
- metody demonstrační,
- metody pozorování,
- metody exkurze,
- metody praktické.

Vedle těchto běžných vyučovacích metod jsou na školách pro žáky se zrakovým postižením využívány ještě metody výhradně speciálněpedagogické – metoda reedukace, kompenzace a rehabilitace, jež se navzájem doplňují.

Reedukaci chápeme jako souhrn speciálně pedagogických postupů, sloužících ke zlepšení a v rámci možností zdokonalení výkonnosti určité postižené funkce, z čehož vyplývá, že je zaměřena přímo na porušenou funkci a toto zlepšování se také pozitivně promítá na jedincův postoj k vlastnímu postižení (Sovák in Finková, Ludíková in Finková a kol., 2012).

„Kompenzace je potom souhrnem speciálně pedagogických postupů, na základě kterých se zlepšuje a zdokonaluje výkonnost jiných funkcí, které nejsou postižené, nebo jsou narušené v menší míře. Jde tedy o náhradu postižené funkce, kdy například nahrazujeme nemožnost zrakového vnímání rozvojem funkcí v oblasti hmatové, sluchové, atd.“ (Sovák in Finková, Ludíková in Finková a kol., 2012, s. 74).

Třetí speciálněpedagogická metoda využívaná na školách pro žáky se zrakovým postižením je metoda rehabilitace, která má za úkol upravovat společenské vztahy, poskytovat možnosti přípravy na budoucí povolání, umožnit přístup k informacím, pomůckám, možnostem úprav prostředí atd. (Sovák in Finková, Ludíková in Finková a kol., 2012).

Vyučovací metody jsou používány společně, navzájem se doplňují (a to i o další, zde neuvedené vyučovací metody) a přispívají ke zvýšení kvality vzdělávacího a výchovného procesu.

2.5.2 Vyučovací zásady

Vyučovací, nebo taktéž didaktické zásady jsou požadavky usměrňující průběh vzdělávacího procesu, o kterých Grecmanová (in Finková, Ludíková in Finková a kol., 2012, s. 67-70) dále uvádí, že „vyjadřují vztah mezi cílem, obsahem, podmínkami a prostředky výchovy a vyplývají z poznatků vztahů výchovy a společnosti, z poznání a respektování vztahů uvnitř výchovného procesu.“

Stejná autorka (in Finková, Ludíková in Finková a kol., 2012) popisuje osm základních zásad, na které by nemělo být při výuce žáků se zrakovým postižením zapomínáno:

Zásada trvalosti se vztahuje k samotnému výsledku edukačního procesu a spočívá ve snaze zvýšit míru poznání využitím všech dostupných prostředků, kompenzačních činitelů, opakováním prožitků atd.

Zásada názornosti zdůrazňuje potřebu vnímání učební látky a nových poznatků co možná nejvíce smysly. Je tak důležité, aby žáci s narušeným zrakovým vnímáním měli možnost zapojit sluchové, hmatové, čichové i chuťové vnímání.

Probírané učivo by podle zásady soustavnosti mělo tvořit logicky uspořádaný a propojený systém poznatků, a to nejen v rámci jednoho vyučovacího předmětu, ale hlavně v rámci mezipředmětových vztahů, upravených opět podle individuálních potřeb jednotlivých žáků se zrakovým postižením.

Zásada individuálního přístupu hovoří o tom, že „při zařazení žáka do školy pro zrakově postižené lze počítat, na základě zákonných vymezení, s nižším počtem žáků ve třídě, a tím i zajištění možnosti individuálního přístupu. Základním předpokladem je znalost diagnózy jedince, od diagnózy se potom odvíjí i potřeba pracovat s jedincem v konkrétních situacích individuálně. Tuto zásadu může částečně naplňovat i asistent pedagoga, který může v konkrétních situacích se žákem pracovat“ (Grecmanová in Ludíková, Finková in Finková a kol., 2012, s. 70-71).

Podle zásady přiměřenosti by učivo mělo „odpovídat specifikům jedince daného věku, měl by být brán v úvahu stav zrakového analyzátoru, úroveň rozumových schopností, momentální zdravotní stav atd.“ (Grecmanová in Ludíková, Finková in Finková a kol., 2012, s. 71)

Pedagogická zásada vědeckosti je založena na akceptování aktuálního stavu vědeckého poznání a předávání poznatků z oblasti techniky, vědy či badatelské činnosti všem žákům podle jejich možností.

Propojení školních poznatků s životní realitou je úkolem tzv. zásady spojení výchovy s praxí. Je evidentní, že naplnění této zásady je u žáků se zrakovým postižením komplikovanější, ale nemělo by se stávat, že jsou žáci od běžného života výchovným působením izolováni.

A poslední zásada, zásada spolupráce všech vychovatelů, je dnes uskutečňována spolupůsobením vychovatelů, pedagogů a rodičů žáka, kteří se podílejí na co nejefektivnějším vytváření výchovného procesu.

Druhá kapitola této bakalářské práce byla zaměřena na edukaci osob se zrakovým postižením, nejprve došlo k seznámení s historickými okolnostmi této problematiky, následně byly popsány důležité aktuální právní normy České republiky, byly uvedeny možnosti povinné školní docházky žáků se zrakovým postižením a na jejich základech poté popsán systém škol samostatně zřízených pro tyto žáky a co se přímo procesu edukace týče, byly nastíněny specifika ve výuce žáků se zrakovým postižením.

3 ČESKÝ JAZYK A LITERATURA

V této kapitole se zaměříme na podání informací týkajících se vyučovacího předmětu *Český jazyk a literatura* na základních školách pro žáky se zrakovým postižením. Vzhledem k tomu, že nezbytnou součástí života osob nevidomých je ovládnutí čtení a psaní Braillova písma a u osob slabozrakých a osob se zbytky zraku čtení a psaní černotiskem, bude pozornost věnována i nácviku této dovednosti.

Vyučovací předmět *Český jazyk a literatura* spadá do vzdělávací oblasti RVP ZV nazvané *Jazyk a jazyková komunikace*. Dále sem ještě řadíme výuku cizích jazyků. Nejspíše nemusí být ani zdůrazňováno, že tato vzdělávací oblast je v edukačním procesu brána jako oblast stěžejní a prioritní, jelikož správné využívání mluvené i psané formy spisovného jazyka je základní dovedností a nutností každého moderního člověka. Učivo této vzdělávací oblasti je zaměřeno na rozvoj vyjadřovacích schopností, základy konverzace v cizím jazyce, práci s textem a jeho porozumění asamozřejmě psaní. Nezbytností je vnímat, porozumět a reprodukovat dané sdělení.

Cílem vzdělávací oblasti RVP ZV *Jazyk a jazyková komunikace* je podle tohoto dokumentu je vést žáky k:

- „rozvíjení řečových schopností, myšlení, emocionálního a estetického vnímání,
- srozumitelnému vyjadřování se ústní i písemnou formou spisovného jazyka,
- dorozumívání v běžných komunikačních situacích, ke sdělování názorů,
- rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku,
- osvojení a rozvíjení techniky čtení a psaní, vytváření čtenářských dovedností a čtení s porozuměním,
- získávání základních literárních poznatků důležitých pro pochopení čteného textu,
- zvládnutí orientace v textech různého zaměření,
- k individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla a zájmu o literaturu,
- získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu v běžných situacích“ (http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).

Takto můžeme shrnout základní a nejdůležitější informace týkající se vzdělávací oblasti Jazyka a jazykové komunikace, dále se budeme zabírat pouze částí Českého jazyka a literatury.

Podle aktuálně platného RVP ZV se Český jazyk a literatura skládá ze tří složek, které se navzájem doplňují a prolínají. Těmito třemi složkami jsou:

- Komunikační a slohová výchova,
- Jazyková výchova,
- Literární výchova.

Úkolem *Komunikační a slohové výchovy* je vést žáky k obohacování slovní zásoby, rozvíjení komunikačních schopností, pro které je základem správná a srozumitelná artikulace, dále zvládnutí nejen techniky psaní, ale i zvládnutí napsání krátkého sdělení a porozumění textu. *Jazyková výchova* pomáhá správnému používání ústní i psané formy mateřského jazyka a *Literární výchovamá* za úkol vzbudit u žáků zájem o četbu a seznámit je se základními literárními formami.

3.1 KOMUNIKAČNÍ A SLOHOVÁ VÝCHOVA

Požadavky, které jsou na žáka kladeny, a které by měl žák zvládnout během povinné školní docházky, jsou rozděleny v RVP ZV do dvou skupin podle toho, na kterém stupni ZŠ by měly být splněny.

Na konci prvního stupně ZŠ se v Komunikační a slohové výchově od žáků očekává, že zvládnou tvorbu i odpovídání na otázky, dokáží se pohodlně domluvit v běžných denních situacích, převypráví přečtený či shlédnutý příběh, plynule se podělí o své zážitky, popíší jednoduché předměty a děje z okolního prostředí a také dokáží podle situace vhodně zvolit intonaci, přízvuk i tempo řeči. V psané podobě jazyka by se mělo dosáhnout stanovených cílů jako zvládnutí přepisování jednodušších textů a jejich správnou tvorbu s ohledem na úpravu a čitelnost a to písma psacího i hůlkového.

Úkolem Komunikační a slohové výchovy druhého stupně ZŠ je naučit žáky rozlišovat spisovný a nespisovný jazyk a podle situace jej také vhodně používat, umět popsat složitější předměty, pracovní postupy, osoby i děje, vytvořit osnovu a podle osnovy písemně zpracovat

zadané téma, plynule číst a reprodukovat text, efektivně pracovat s Pravidly českého pravopisu a sestavit vlastní životopis i zvládnout úpravu běžných písemností, jako jsou dopis, poštovní poukázka, žádost, atd.

3.2 JAZYKOVÁ VÝCHOVA

Žák ZŠ by měl na prvním stupni v Jazykové výchově zvládnout pravopis psaní i/y a í/ý vy slovech po obojetných souhláskách, provést stavbu slova (kořen, předpona, přípona, koncovka), určovat slovní druhy, rozpoznat základní větné členy, rozlišit jednoduchou větu a souvětí, či tvořit souvětí za pomoci vhodných spojek.

Na druhém stupni by měl žák umět používat běžná cizí slova, pracovat s příručkami a slovníky, určovat všechny větné členy, rozpoznávat druhy souvětí, vedlejších vět i poměry mezi větami, určovat, zda se jedná o spisovnou či nespisovnou češtinu, nářečí, dialekt a obecnou češtinu.

3.3 LITERÁRNÍ VÝCHOVA

V literární výchově na prvním stupni ZŠ by měli být žáci schopni číst i z paměti přednášet kratší literární texty jako jsou různé básničky a říkadla, dokáží vyjádřit a zapsat své pocity z přečteného díla, zvládnou rozlišit poezie od prózy či umělecké a neumělecké texty, rozeznají pohádku od jiných vyprávění a dokáží vytvořit literární text podle svých schopností a pokynů učitele. V RZP ZV je uvedeno konkrétně toto učivo pro první stupeň:

- „poslech literárních textů,
- zážitkové čtení a naslouchání,
- tvořivé činnosti s konkrétním textem – přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, dramatizace, vlastní výtvarný doprovod,
- základní literární pojmy – literární druhy a žánry: rozpočítadlo, hádanka, říkanka, báseň, pohádka, bajka, povídka; spisovatel, básník, kniha, čtenář; divadelní představení, herec, režisér; verš, rým, přirovnání“ (http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).

Po dokončení povinné školní docházky by měl být žák schopen plynule popsat strukturu i jazyk různých literárních textů a zaujmout k nim kritický postoj, dokáže ústně i písemně zhodnotit knižní, divadelní i filmové umělecké dílo, na základě znalostí literární teorie dokáže tvořit vlastní literární texty, rozpozná a vysvětlí rozdíl mezi literaturou hodnotnou a brakovou či konzumní, rozpozná a má vědomosti o druzích, žánrech a hlavních představitelích literárních textů a měl by zvládat orientaci v knihovnách, knihovních katalogích a v dalších zdrojích informací. Také u druhého stupně ZŠ je v RVP ZV jasně uvedeno učivo, který by si žáci měli v průběhu školní docházky osvojit:

- „tvořivé činnosti s literárním textem – přednes vhodných literárních textů, volná reprodukce přečteného nebo slyšeného textu, záznam a reprodukce hlavních myšlenek, interpretace literárního textu, dramatizace, vytváření vlastních textů, vlastní výtvarný doprovod k literárním textům,
- způsoby interpretace literárních a jiných děl,
- základy literární teorie a historie – struktura literárního díla (námět a téma díla, literární hrdina, kompozice literárního příběhu), jazyk literárního díla (obrazná pojmenování; zvukové prostředky poezie: rým, rytmus; volný verš), literatura umělecká a věcná (populárně-naučná, literatura faktu, publicistické žánry),
- literární druhy a žánry – poezie, próza, drama, žánry lyrické, epické dramatické v proměnách času – hlavní vývojová období národní a světové literatury, typické žánry a jejich představitelé“ (http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).

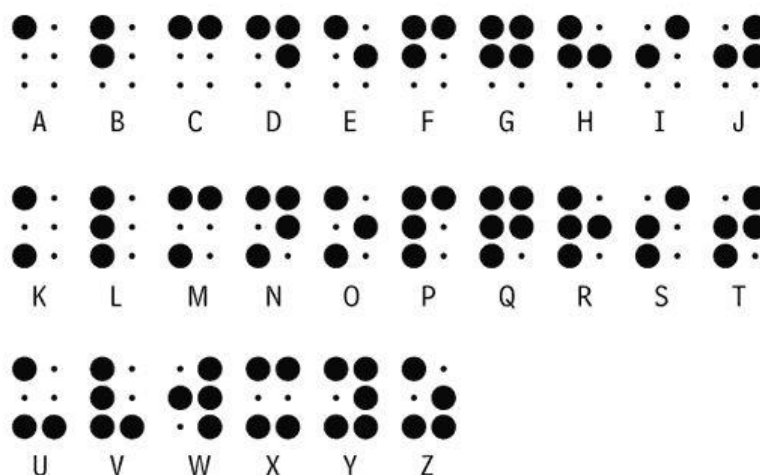
RVP ZV tvoří tak základní přehled učiva, které by mělo být probráno v rámci jednotlivých stupňů základní školy, jež tvoří základní znalosti a dovednosti žáků v oblasti českého jazyka.

3.4 BRAILLOVO PÍSMO A JEHO VÝUKA

Tvůrce reliéfní šestibodové abecedy pro nevidomé, Louis Braille, se narodil 4. ledna roku 1809 v Coupvray nedaleko Paříže. Už jako tříletý chlapec si poranil oko a následná infekce poté způsobila ztrátu zraku obou očí. V deseti letech nastoupil do Haüyho ústavu a zabýval se tvorbou písma pro nevidomé, což se mu již v jeho pouhých šestnácti letech podařilo, avšak cesta k přijetí tohoto systému byla složitá a trvala další řadu let.

Ludíková a Maleček (1990, s. 15) ve své publikaci vysvětlují, proč se tento šestibodový systém osvědčil a je používán až dodnes: „Úspěch tohoto písma oproti ostatním systémům písma pro nevidomé spočívá v tom, že jeho autor jej vytvářel s ohledem na fyziologii a psychologii hmatového vnímání. Seskupení a rozložení jednotlivých bodů šestibodí plně vyhovuje vnímání bříškem ukazováku.“ Můžeme se tedy domnívat, že právě autorova nevidomost byla předpokladem pro vytvoření vhodného písma zohledňujícího fyziologii a psychologii nevidomých.

Celý systém Braillova šestibodového písma, jak už název napovídá, je tvořen „z různých kombinací šesti bodů, při nichž se vypouští jeden až pět bodů. Základní šestibodí se skládá ze dvou třibodových sloupců postavených vedle sebe“ (Ludíková, Maleček, 1991, s. 15). Díky této soustavě je možné vytvořit až 63 kombinací, což pohodlně obsáhne označení celé abecedy i diakritických znamének. K označení velkého písmene se využívá speciálně složeného znaku, podobně je tomu i při psaní číslovek, matematických výpočtů, not atd.



Obrázek č. 1: Braillova abeceda (<http://www.vaszrak.cz/clanky/braillova-abeceda-system-pismen-pro-nevidome-a-slabozrake>)

Výuka metodiky čtení a psaní Braillova písma začíná v první třídě ZŠ, nicméně nezbytné je věnovat se průpravě již v období docházky dítěte do MŠ, kdy základem pro zvládnutí této dovednosti je rozvoj jemné motoriky, výcvik pravolevé orientace a první seznámení dítěte s šestibodovým obdélníkem (Baslerová in Baslerová a kol., 2012).

Ludíková a Maleček (1991) rozdělují výuku užívání Braillova písma v prvním ročníku ZŠ na dvě období, období předslabikářové a období slabikářové, přičemž ještě podotýkají,

že se můžeme setkat také se třetím obdobím, obdobím poslabikářovým, jak je tomu např. u Finkové (in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011).

V průběhu předslabikářového období, probíhajícího přibližně od září do listopadu, je kladen velký důraz na rozvoj žákova smyslového vnímání, převážně hmatového a sluchového a také rozvoje komunikačních schopností. „Na této úrovni je potřeba již žáky připravovat na čtení. Vyvozujeme postupně, co je to věta, slovo, slabika, hláska. Vždy vycházíme z nějakého známého textu, pak vydělíme postupně jeho části. Můžeme si pomoci například vytleskáváním (nejčastěji se používá při vyvozování slabik)“ (Finková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011). V tomto období by měli žáci zvládnout také znalost šestibodové soustavy a číst a psát známé hlásky a písmena na cvičných tabulkách ve větší velikosti (Ludíková, Maleček, 1991). Baslerová (in Baslerová a kol., 2012, s. 35) ještě zdůrazňuje, že „důležité je také dodržovat správné sezení při čtení. Žák by měl sedět opřený o židli a držet lokty u těla a prsty kolmo k bodům řádků.“

Ve druhém, slabikářovém období „navazuje žák na znalosti a zkušenosti získané v předslabikářovém období a dále je rozvíjí. Žáci se zde dostávají poprvé do kontaktu s učebnicí. Musí se s ní naučit pracovat. Na prvních stránkách slabikáře jsou již známá písmenka, slabiky a slova, ale novinkou je jejich normální velikost“ (Ludíková, Maleček, 1991, s. 41). Při čtení probíhá vyhmatávání řádků oběma rukama, pravá ruka je vždy o znak dopředu a seznamuje se tak s následujícím písmenem, zatímco prsty levé ruky „čtou“ písmeno. Takto by měl žák na konci slabikářového období číst plynule celá slova bez nutnosti vkládání delší pauzy. Od tohoto období bude žáky po celou dobu školní docházky provázet nutný pomocník, Pichtův psací stroj, tvořený šesti bodovými klávesami a jednou klávesou pro mezeru. Žáci se nejprve s tímto psacím strojem a jeho obsluhou musí dobře seznámit, aby se na konci slabikářového období dostali do fáze, kdy budou zvládat přepisování textů ze slabikáře.



Obrázek č. 2: Pichtův psaní stroj(http://is.brailnet.cz/Pomucky_obr/181.jpg)

„Poslabikářové období (zhruba období června) je věnováno četbě textů běžné velikosti, kdy děti čtou texty z učebnice „Náš svět“. Jsou určeny dětem, které dobře zvládly v období slabikářovém jak čtení, tak psaní Braillova písma. Ostatní žáci mohou toto období využít k dalšímu doplnění dovedností a vědomostí, a k nácviku toho, co ještě potřebují dopilovat“ (Finková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011).

Nesmíme ovšem zapomenout podotknout, že výuka Braillova písma není určena pouze pro nevidomé, ale také pro žáky se zbytky zraku, kteří si musí osvojit nejen černotisk, ale také právě Braillovo písmo, což je označováno jako tzv. dvojmetoda (Růžičková, 2007).

Zvládnutí dovednosti čtení a psaní Braillova písma je pro nevidomé žáky základním předpokladem pro získávání a předávání informací, i pro úspěšnou komunikaci, a proto bychom mohli říci, že při neosvojení si této znalosti by nevidomý jedinec zůstal prakticky negramotným.

3.5 ČERNOTISK A JEHO VÝUKA

Výuka čtení a psaní běžného a všem dobře známého písma je určena také pro žáky slabozraké a žáky se zbytky zraku. Při nácviku čtení černotisku u těchto dvou skupin osob se zrakovým postižením je důležité, aby se žákům, minimálně na prvním stupni ZŠ, předkládalo písmo zvětšené a také mezery mezi jednotlivými písmeny i řádkování budou vždy větší.

V první fázi se se žáky pracuje s použitím učebnice „Obrázky a písmenka“, s pomocí které se žáci učí rozeznávat tvary, popisovat jednoduché situační obrázky, dokresloval obrázky, poznávat samohlásky a slabikování prvních slov. Dá se říci, že téměř vždy se využívají jednoduché, velké a silně konturované obrázky. V tomto období se žáci také učí dovednostem vhodným pro postupný přechod k nácvičku psaní, pro což se hodí grafomotorická a uvolňovací cvičení, postup je podobný jako u žáků bez zrakových vad, změna je pouze v tom, že linky jsou v písankách výraznější a písmo o něco větší (Stejskalová in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011).

Po zvládnutí úvodní fáze se žákům do rukou dostává „Slabikář 1“ využívající silnější a bezpatkové písmo a paralelně se slabikářem žáci pracují s písankou. Posléze navazuje „Slabikář 2“, jež se liší ve velikosti písma, které je nyní již o něco drobnější, než u předchozího dílu. Nakonec přichází na řadu plynulé čtení celých slov v čítance „Náš svět“ (Stejskalová in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011).

Stejně tak jako si žáci se zbytky zraku museli osvojit dovednost Braillova písma, také žáci nevidomí musí zvládnout psaní černotisku, které probíhá postupně podle náročnosti jednotlivých písmen, a je nezbytné pro „právní uznání hodnoty černotiskového podpisu nevidomého“ (Ludíková, Maleček, 1991, s. 50).

Nyní již víme, jaké specifické požadavky s sebou obnáší výuka českého jazyka a literatury na základních školách určených pro žáky s poruchami zraku, jaké dovednosti si musí žáci během povinné školní docházky osvojit a jakým způsobem výuka těchto dovedností přibližně probíhá.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části bakalářské práce na téma *Oblíbená kontra doporučená či povinná četba u žáků se zrakovým postižením* se zaměříme na zvolení a popsání cílů této části, popíšeme zvolenou výzkumnou metodu, provedeme charakteristiku výzkumného vzorku (respondentů), následně bude provedena analýza výsledků šetření a nakonec budou shrnuty výsledky, ke kterým se během šetření dospělo.

4 OBLÍBENÁ KONTRA POVINNÁ ČI DOPORUČENÁ ČETBA U ŽÁKŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

„Ten, kdo nemiluje knihu, nemiluje moudrost. Ten, kdo nemiluje moudrost, stává se hlupákem.“

Jan Amos Komenský

Literatura a četba provází člověka celým životem. Již nemluvňata se setkávají s touto činností, když jsou zahrnována něžnými verši z úst maminek a hravými verši z pod fousů tatínkových. Nejprve jsou to krátké říkanky a říkadla doprovázené pohybem, které dítě s doprovodem nejbližších přeřikává, později se učí recitovat kratičké básničky o veselých příhodách zvířátek či nejkrásnějších časů ročních období a nakonec se ve školních lavicích setkává s četbou klasických knih.

Právě čtenářské období ze školních lavic, období četby na základní škole mapuje tato praktická část bakalářské práce. Ačkoliv téma *Oblíbená kontra povinná či doporučená četba u žáků se zrakovým postižením* napovídá, že právě žáci budou respondenty průzkumu, rozhodli jsme se praktickou část nasměrovat k vyučujícím Českého jazyka a literatury těchto žáků. Povinnou či doporučenou četbou rozumíme seznam knih vybraný a doporučený přímo samotnými vyučujícími, jako četbu oblíbenou považujeme literaturu vybranou čistě samotnými žáky.

4.1 CÍLE PRAKTICKÉ ČÁSTI

Cílem praktické části bakalářské práce na téma *Oblíbená kontra povinná či doporučená četba u žáků se zrakovým postižením* je zmapovat stav zadávání a posléze vypracovávání či vyhodnocování četby zadávané žákům na ZŠ samostatně zřízených pro žáky se zrakovým postižením v České republice.

4.2 POUŽITÁ VÝZKUMNÁ METODA

Pro získání informací k dané problematice byla využita výzkumná metoda v podobě anonymního dotazníku, což je empirická kvantitativní metoda. Výhodou této metody je možnost obdržení relativně velkého množství informací během relativně krátké doby. Úskalí této metody spočívá v tom, že pravdivost odpovědí není zaručena a často se také stává, že návratnost dotazníků není příliš vysoká. Předpokládejme ale, že získané informace se maximálně blížily skutečnosti.

Dotazník byl sestaven z 16 obsahových položek přímých (termín „položka“ je přesnější než termín „otázka“, jelikož dotazník nemusí obsahovat pouze otázky), které se respondentem dotazují na konkrétní věc. U odpovědí na jednotlivé položky bylo využito různých forem, např. polouzavřené (respondent si vybere z připravených možností a může také sám doplnit), uzavřené dichotomické (odpovědi typu „ano/ne“), či polytomické výběrové (respondent si vybere pouze jednu z možností) a výčtové (respondent volí více možností) (Svoboda, 2012).

K tvorbě dotazníku bylo využito online dotazníku vytvořeného pomocí internetového nástroje společnosti Survio s.r.o. a následně byl dotazník e-mailem odeslán v březnu roku 2013 zástupcům ZŠ samostatně zřízených pro žáky se zrakovým postižením s prosbou o předání do rukou vyučujících českého jazyka a literatury.

V úvodu byli respondenti seznámeni s účelem obdrženého dotazníku a obdrželi přesné informace a pokyny k jeho vyplnění. Získané informace byly zpracovány také v podobě grafů.

Vypracovaný dotazník je přiložený na konci této práce jako Příloha č. 1.

4.3 CHARAKTERISTIKA PRŮZKUMNÉHO VZORKU

Jako průzkumný vzorek byli zvoleni vyučující českého jazyka a literatury na ZŠ pro žáky se zrakovým postižením v České republice. V současné době je těchto škol na našem území zřízeno šest:

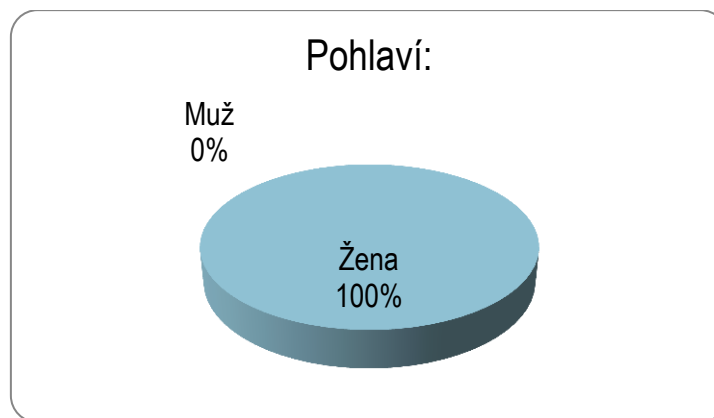
- Základní škola prof. Vejvodského pro zrakově postižené v Olomouci,
- Základní škola pro zrakově postižené žáky a žáky s vadami řeči v Opavě,
- Střední škola, základní škola a mateřská škola pro zrakově postižené v Brně,
- Základní škola Jaroslava Ježka v Praze,
- Základní škola pro zrakově postižené v Praze,
- Základní škola a mateřská škola pro zrakově postižené a vady řeči v Plzni.

Průzkumu se zúčastnilo 6 respondentů, přičemž všichni respondenti byli ženského pohlaví ve věku 41 – 57 let. Dvě respondentky vyučují na brněnské škole, a pouze jedna z pražských škol se výzkumu nezúčastnila. Ačkoli se může zdát, že respondentů je velmi málo, musíme si uvědomit, že škol pro žáky se zrakovým postižením je v České republice pouze šest a proto i vyučujících Českého jazyka a literatury na těchto školách je dosti málo, často 1, maximálně 2 učitelé. Lze tedy říci, že pro tuto praktickou část máme k dispozici víceméně maximum možných respondentů.

4.4 ANALÝZA VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE

Položka č. 1: Vaše pohlaví:

Dotazník na téma *Oblíbená kontra povinná či doporučená četba u žáků se zrakovým postižením* vypracovalo (jak bylo již výše uvedeno) 6 žen. Můžeme tedy říci, že jsou to právě většinou ženy, které na školách pro žáky se zrakovým postižením vyučují předmět Český jazyk a literatura.



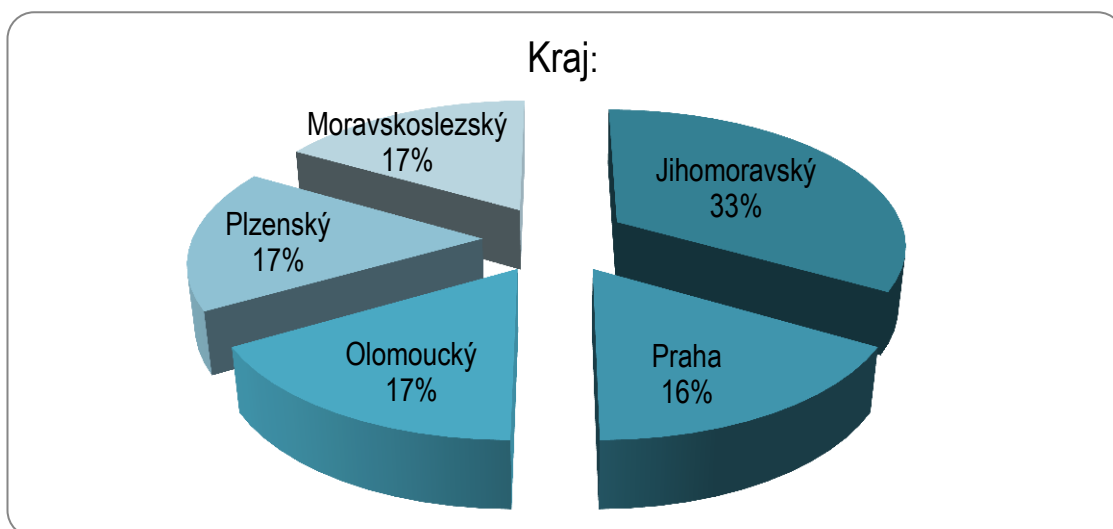
Graf č. 1: Počet respondentů podle pohlaví

Položka č. 2: Váš věk:

Věk jednotlivých respondentek vyučujících Český jazyk a literaturu na ZŠ pro žáky se zrakovým postižením byl v době průzkumu 41, 42, 47, 48, 49 a 57 let.

Položka č. 3: Uveďte kraj, ve kterém vyučujete:

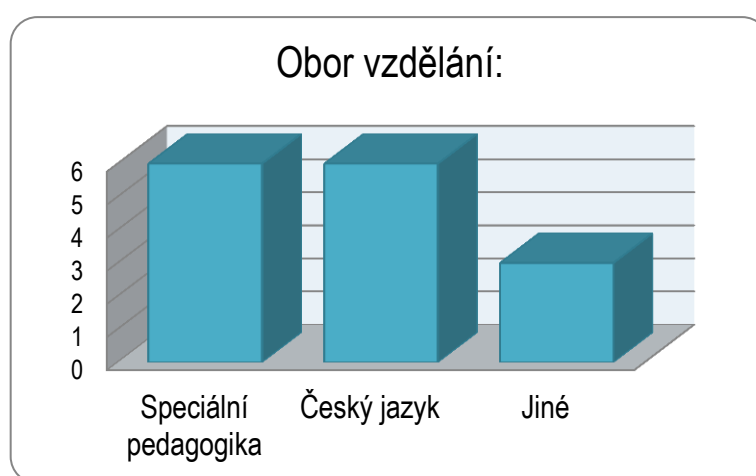
Tato položka přibližně ukázala, které školy se dotazníkového výzkumu zúčastnily, jelikož kromě kraje Praha, kde jsou dvě ZŠ pro žáky se zrakovým postižením, je každá ZŠ v jiném kraji. Z kraje Praha se zúčastnila pouze jedna škola, naopak z kraje Jihomoravského, tzn. ze ZŠ v Brně, odpověděly 2 respondentky.



Graf č. 2: Respondenti podle krajů, kde vyučují

Položka č. 4: Obor Vašeho vzdělání (můžete označit více odpovědí či vypsát odpověď vlastní):

U položky týkající se oboru vzdělání respondentů byly poskytnuty 3 možnosti odpovědi, speciální pedagogika, český jazyk a „jiné“, u čehož měl být jiný obor vypsán. Všichni respondenti (6 – 100 %) uvedli, že jsou absolventi českého jazyka i speciální pedagogiky (100 %), 3 respondenti (50 %) ještě vystudovali jiné obory a to sice: elektronickou komunikaci a obchodní korespondenci, občanskou výuku a historii. Všichni vyučující českého jazyka a literatury mají tedy podle tohoto výzkumu aprobaci na jimi vyučovaný předmět.

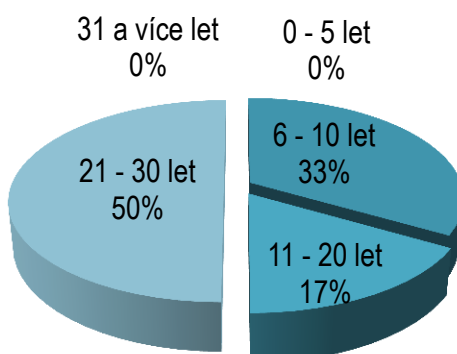


Graf č. 3: Obor vzdělání respondentů

Položka č. 5: Jak dlouho již vyučujete český jazyk a literaturu na školách pro zrakově postižené:

U této položky bylo respondentům nabídnuto 5 možností odpovědí. Nikdo z dotazovaných vyučujících nevyučuje na škole méně než 5 let (0 %) ani více jak 30 let (0 %), 2 vyučující působí na škole v rozmezí 6 – 10 let (33 %), 1 vyučující potom 11 – 20 let (16 %) a 21 – 30 let vyučují na škole 3 kantorky (50 %). Můžeme tedy říci, že dotazované pedagožky mají již minimálně několik let praxe s výukou Českého jazyka a literatury na školách pro žáky se zrakovým postižením.

Doba výuky Českého jazyka a literatury:

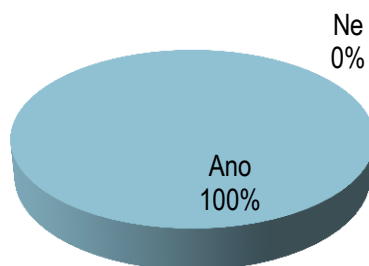


Graf č. 4: Doba výuky Českého jazyka a literatury

Položka č. 6: Zadáváte žákům povinnou či doporučenou četbu? Pokud odpovíte "Ano", pokračujte otázkou č. 6, pokud odpovíte "Ne", Vaše rozhodnutí krátce zdůvodněte a pokračujte otázkou č. 13.

U této položky shodně uvedlo všech 6 respondentek (100 %), že svým žákům zadává ke čtení povinnou či doporučenou četbu. Můžeme tedy říci, že se všechny tyto vyučující Českého jazyka a literatury u svých žáků snaží vytvořit čtenářské návyky.

Zadávání povinné či doporučené četby:

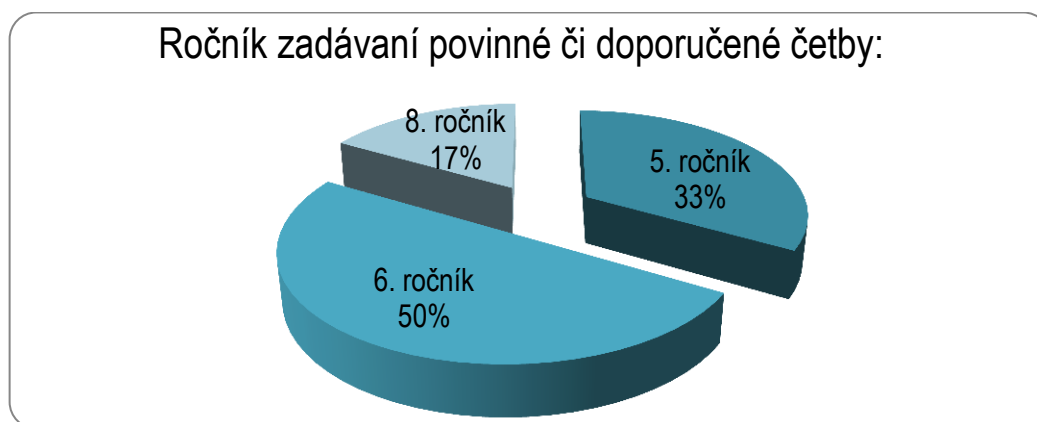


Graf č. 5: Zadávání povinné či doporučené četby

Položka č. 7: Od kterého ročníku základní školy tuto povinnou či doporučenou četbu žákům zadáváte?

Na tuto otázku odpověděly 2 respondentky (33 %) od 5. ročníku, další 3 (50 %) respondentky se shodly, že zadávají povinnou či doporučenou četbu svým žákům

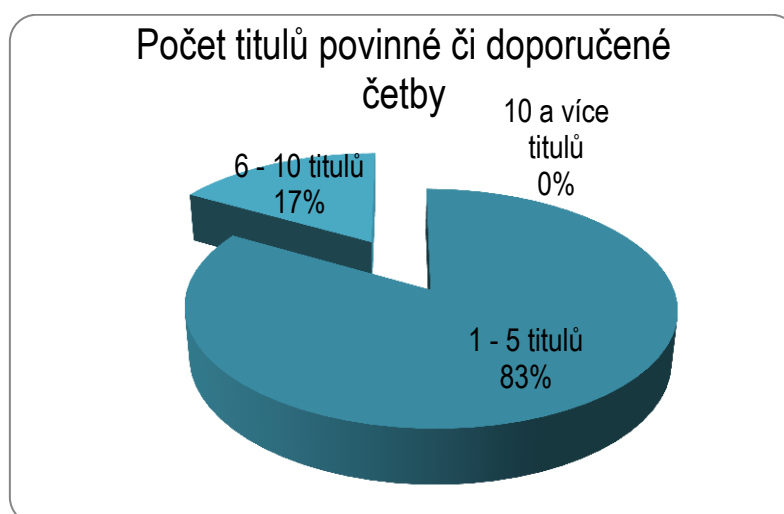
od 6. ročníku a zbylá jedna vyučující (17 %) jako svou odpověď uvedla ročník 8. Mohli bychom tedy konstatovat, že na přelomu prvního a druhého stupně se žáci začínají setkávat s povinností číst literaturu ve svém volném čase.



Graf č. 6: Ročník zadávání povinné či doporučené četby

Položka č. 8: Kolik titulů povinné či doporučené četby většinou za školní rok vyžadujete?

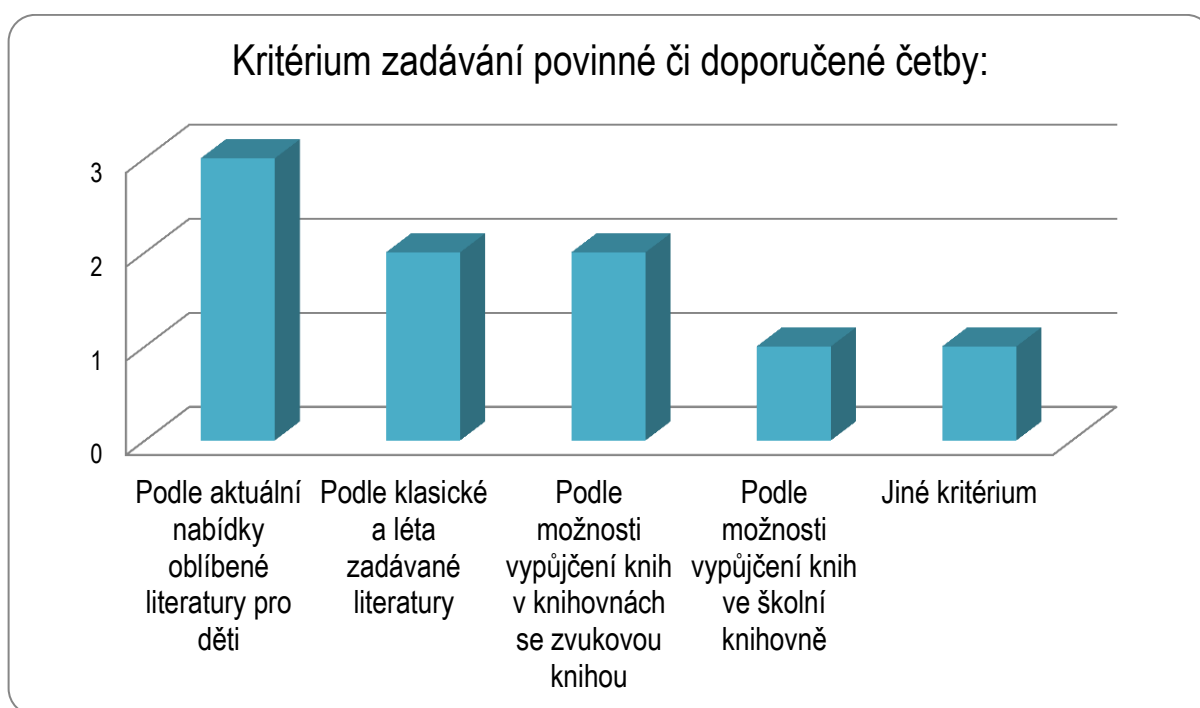
Tentokrát byly respondentům nabídnuty 3 možné odpovědi. 5 respondentek (83 %) uvedlo, že od svých žáků vyžadují za školní rok přečíst 1 – 5 knih povinné či doporučené četby, 1 respondentka (16 %) uvedla 6 – 10 titulů a nikdo pak nevyužil možnosti více jak 10 knih. Díky této položce tedy vidíme, že většina žáků na českých ZŠ pro žáky se zrakovým postižením má povinnost přečíst za jeden školní rok minimálně 1 – 5 titulů povinné či doporučené literatury.



Graf č. 7: Počet titulů povinné či doporučené četby za školní rok

Položka č. 9: Podle čeho volíte tituly pro seznam povinné či doporučené četby? Můžete zvolit více možností.

3 respondentky (50 %) se u 9. položky shodly, že zadávají žákům povinnou či doporučenou četbu podle aktuální nabídky oblíbené literatury pro děti (např. Harry Potter, ...), další 2 (33 %) uvádějí, že volí klasické a léta zadávané knihy (např. Babička, Staré pověsti české, Kytice, ...), další 2 (33 %) pak podle možnosti vypůjčení titulů v knihovnách s oddělením se zvukovou knihou, 1 vyučující (16 %) zadává žákům na výběr z knih, které si mohou půjčit ve školní knihovně a jedna (16 %) uvedla vlastní kritérium a to „podle probírané látky.“ Obecně tedy můžeme říci, že žáci ve většině případů mohou vybírat z aktuálně oblíbených knih pro děti, z klasické literatury a také z knih zvukových.



Graf č. 8: Kritérium zadávání povinné či doporučené četby

Položka č. 10: Změnila se Vámi zadávaná povinná či doporučená četba v průběhu Vaší učitelské praxe? Pokud odpovíte „Ano,“ krátce svou odpověď zdůvodněte.

Většina, čili 5 (83 %) respondentek uvedla, že seznam jimi zadávané četby se v průběhu jejich učitelské praxe změnil a jako zdůvodnění uvedly:

- „aktuální oblíbená literatura“
- „jen některé tituly přidávám“
- „mění se nabídka“
- a 2 podle „zájmu dětí“.

Pouze 1 (17 %) respondentka uvedla, že seznam literatury pro žáky se po dobu její praxe nezměnil.

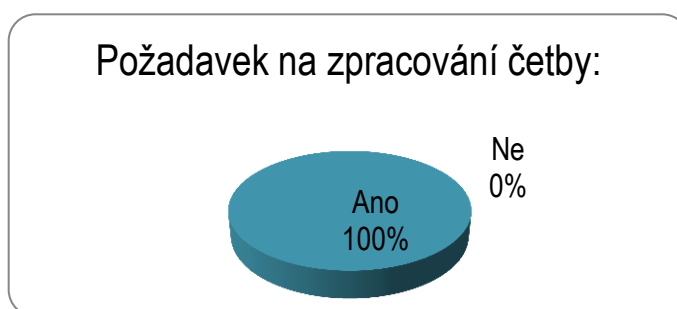
Z uvedených odpovědí je patrné, že vyučující během své praxe většinou nemají striktně daný seznam vybraných titulů, který dodržují, ale obměňují a přizpůsobují tituly žákům nabízené podle aktuálního zájmu žáků a aktuální nabídky populárních knih.



Graf č. 9: Aktualizace seznamu četby

Položka č. 11: Vyžadujete po žácích nějakým způsobem zpracovat přečtené knihy?
Pokud odpovíte „Ano,“ pokračujte otázkou číslo 12, pokud odpovíte „Ne,“ pokračujte otázkou č. 13.

U této položky všech 6 vyučujících (100 %) uvedlo, že po svých žácích nějakým způsobem vyžadují zpracování přečtených knih.



Graf č. 10: Požadavek na zpracování četby

Položka č. 12: **Zpracování přečtených knih vyžadujete formou** (můžete zvolit více možností):

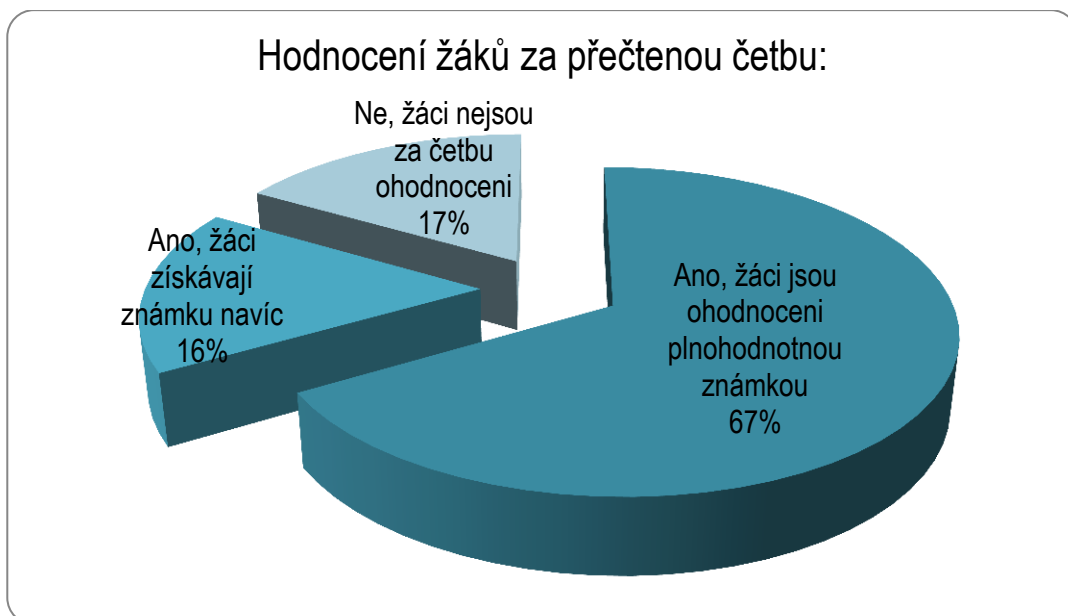
Zde 3 respondentky (50%) zvolily možnost, že po svých žácích vyžadují zpracování přečtené četby formou čtenářských deníků a další 3 (50 %) formou krátkého referátu, tudíž žáci se zrakovým postižením v českých školách zpracovávají knihy, které přečetly, buďto formou čtenářského deníku nebo krátkého referátu.



Graf č. 11: Forma zpracování četby

Položka č. 13: **Hodnotíte žáky za přečtení či zpracování povinné či doporučené četby?**

Položenou otázkou a možností odpovědí jsme se snažili zjistit, jakou důležitost přikládají učitelé ke čtení povinné či doporučené četby. 4 respondentky (67 %) uvedly, že žáci dostávají za čtení a zpracování povinné či doporučené četby plnohodnotnou známku, 1 respondentka (16 %) uvedla, že žáci dostávají známku navíc, a poslední respondentka (17 %) uvedla, že její žáci za tuto činnost hodnoceni nejsou.

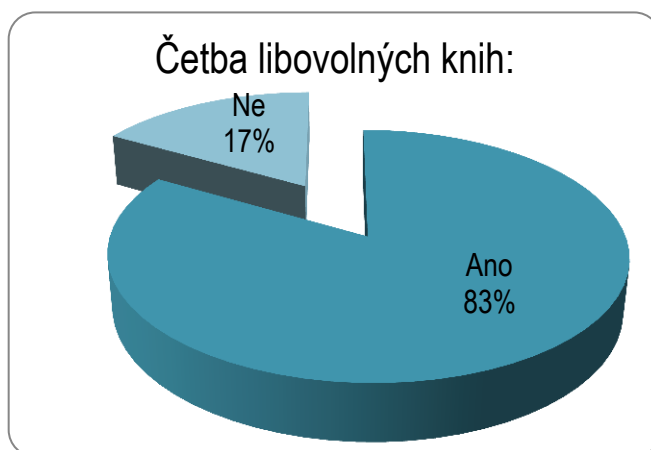


Graf č. 12: Hodnocení žáků za přečtenou četbu

Položka č. 14: Vyžadujete po žácích přečíst za školní rok alespoň libovolné tituly knih jejich oblíbené literatury? Pokud odpovíte „Ano,“ uveďte přibližný počet.

U této položky se téměř všechny respondentky (5 - 83 %) shodly na tom, že žákům zadávají číst alespoň libovolné tituly jejich oblíbené literatury a konkrétně uvádějí tyto počty titulů: 1; 1 – 2; 3; 3; 10. Pouze jedna respondentka (17 %) uvedla, že po žácích nevyžaduje přečtení žádné literatury čistě podle výběru žáků.

Dá se tedy říci, že většina vyučujících podporuje žáky ve čtení knih podle jejich vlastního výběru.



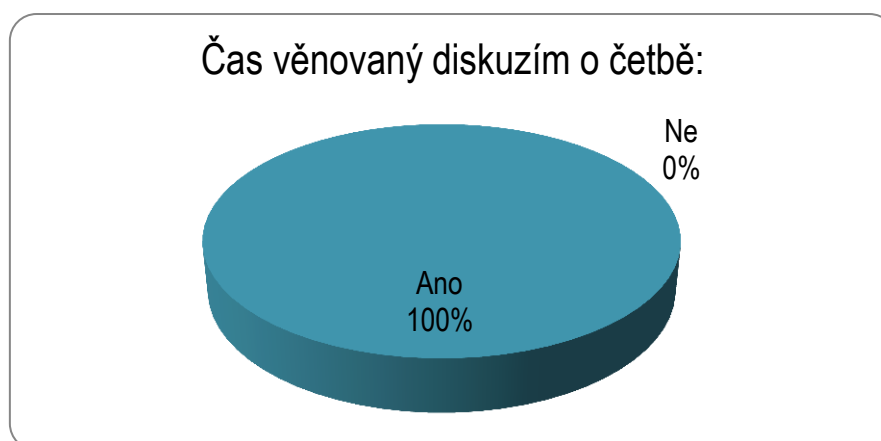
Graf č. 13: Četba libovolných knih

Položka č. 15: Věnujete prostor v hodinách českého jazyka a literatury pro diskuze o oblíbené nebo povinné či doporučené četbě žáků? Pokud odpovíte „Ano,“ krátce specifikujte frekvenci.

Všechny vyučující (100 %) se jednoznačně shodly na tom, že ve svých hodinách věnují prostor pro diskuze o přečtené literatuře a frekvenci specifikovaly takto:

- „příležitostně“
- „dle potřeby“
- „1 x měsíčně“ (2 respondentky)
- „2 x ročně“
- „4 x ročně“

U této položky se odpovědi dotazovaných hodně liší a přístup učitelů je velmi individuální. Můžeme ovšem říci, že všichni dotázaní kantoři ve svých hodinách českého jazyka a literatury věnují diskuzím o četbě alespoň určitý čas.



Graf č. 14: Čas věnovaný diskuzím o četbě

Položka č. 16: Seznamujete žáky s možnostmi četby např. v hodinách českého jazyka a literatury či formou letáčků umístěných na nástěnkách atp.? Pokud odpovíte „Ano,“ krátce přibližte formu.

Na tuto položku odpověděly respondentky tak, že 5 respondentek (83 %) uvedlo, že své žáky seznamuje s různými možnostmi četby a pouze jedna respondentka (17 %) ...

se touto problematikou nezabývá. Výše uvedených 5 respondentek uvádí tyto formy, kterými žáky o literatuře informuje:

- „besedy v knihovně, osobní doporučení“
- „katalogy z nakladatelství“
- „besedy, návštěva knihovny“
- „ústně“ (2 respondentky).

Většina respondentek předkládá svým žákům informace a možnosti z oblasti literatury vhodné ke čtení a to nejčastěji formou besed, např. besed v prostorách knihovny, jedna dotazovaná pak žákům předkládá katalogy z nakladatelství.



Graf č. 15: Seznamování žáků s literaturou

4.5 ZÁVĚRY PRŮZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Tento dotazník sestavený z 16 položek a rozeslaný respondentům – vyučujícím Českého jazyka a literatury na ZŠ pro žáky se zrakovým postižením, nám po vyhodnocení přináší jisté závěry, které budou popsány níže.

Hned v úvodu této části je důležité připomenout, že ačkoliv se počet respondentů jeví jako velmi nízký a vyvozené závěry proto nevěrohodné, není tomu tak, jelikož v České republice najdeme pouze šest ZŠ pro žáky se zrakovým postižením, tudíž i počet respondentů – vyučujících Českého jazyka a literatury na těchto školách, je z tohoto důvodu takto nízký.

Bylo nám umožněno pracovat s informacemi poskytnutými šesti vyučujícími z těchto ZŠ, pouze jedna škola se dotazníkového šetření nezúčastnila.

Zajímavé je, leč pro mnohé nejspíš dopředu předpokládané, že všechny dotazované osoby byly pouze ženy. Mužů v pedagogické sféře je nedostatek a jak vidíme, ani na úrovni pedagogiky speciální tomu není jinak. Možná je tento fakt způsoben právě genetickým předurčením žen, jakožto pečovatelek o rodinu, své blízké a jednoduše potřebné osoby vůbec. Z výzkumu je patrné, že všechny tyto učitelky mají vystudován obor speciální pedagogiky a českého jazyka, takže vidíme, že na těchto pozicích jsou akreditovaní odborníci schopní poskytnutí maximálně odborné edukační péče svým žákům. K tomuto zhodnocení přispívá ještě okolnost, že tyto pedagožky vyučují Český jazyk a literaturu na těchto školách v rozmezí od 6 do 30 let, nejvíce z nich se pak pohybuje dokonce v horní hranici 21 – 30 let praxe.

Co se četby týče, určitě pozitivním zjištěním je fakt, že všichni tito učitelé svým žákům ukládají povinnost číst povinnou či doporučenou literaturu, kterou žáci následně zpracovávají formou čtenářských deníků nebo krátkých referátů, za něž jsou ohodnoceni většinou plnohodnotnou známkou. Většinou si žáci vybírají 1 až 5 knih za školní rok ze seznamu aktuálně populárních dětských knih, zvukových knih a klasické literatury. Mimo povinnou či doporučenou literaturu nechává taktéž většina učitelů volbu čistě na žácích, kteří si tak mohou vybrat knihy čistě ze své iniciativy. Dalším kladným zjištěním je to, že tyto vyučující věnují ve svých hodinách čas na diskuze o oblíbené a doporučené či povinné četbě, ačkoli ne pravidelně. O možnostech četby a nabídce knih téměř všechny vyučující informují své žáky, dokonce s nimi podnikají návštěvy knihoven, kde jsou s nabídkou knih také seznamováni.

Za stěžejní zjištění můžeme považovat to, že žáci se zrakovým postižením jsou svými vyučujícími Českého jazyka a literatury vedeni k četbě knih.

4.6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Z výše uvedeného průzkumu vyplývá, že žáci se zrakovým postižením jsou zvyklí číst literaturu, na čemž mají zásluhu také jejich vyučující Českého jazyka a literatury, které je k této činnosti vedou zadáváním různorodé četby. Jako doporučení pro praxi tedy uvádíme pouze to, že by bylo rozhodně vhodné v tomto nastaveném trendu pokračovat a i nadále žáky s literaturou a četbou seznamovat. Právě četba nás totiž obohacuje o nové poznatky, podporuje fantazii a seznamuje s novými přáteli (hrdiny z těchto knih).

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce pojednává o vztahu žáků se zrakovým postižením k literatuře a četbě knih. Průzkumné šetření, jehož cílem bylo zmapovat aktuální situaci v zadávání oblíbené a povinné či doporučené četby žákům se zrakovým postižením, bylo realizováno pomocí dotazníku adresovaného vyučujícím Českého jazyka a literatury na základních školách pro žáky se zrakovým postižením v České republice. Bylo zjištěno, jaké požadavky mají tito učitelé na své žáky, co se četby týče, jakou četbu žákům zadávají či doporučují, jakým způsobem je pak četba samotnými žáky zpracována a následně učiteli ohodnocena atd.

Bakalářská práce na téma *Oblíbená kontra povinná či doporučená četba u žáků se zrakovým postižením* byla rozdělena na dvě hlavní části – část teoretickou a část praktickou. Teoretická část je tvořena třemi kapitolami, část praktická poté kapitolou jedinou.

První kapitola seznámila čtenáře se stěžejními termíny důležitými pro orientaci v celé problematice a v dalších částech práce, vymezila tak pojem osoba se zrakovým postižením, zraková vada a tyflopédie. Osoby se zrakovým postižením byly klasifikovány podle různých kritérií a byly uvedeny příčiny a důsledky plynoucí z jejich zrakového postižení.

Ve druhé kapitole jsme se věnovali edukaci osob se zrakovým postižením, kdy byly nejprve nastíněny důležité historické mezníky a následně aktuální možnostmi edukace v rámci České republiky. Jedna podkapitola byla věnována tyfloodidaktice a další poté specifickým podmínkám, které obnáší edukace žáků se zrakovým postižením.

Třetí kapitola mapovala čistě jen vyučovací předmět Český jazyk a literatura a samostatné dvě podkapitoly se zabývaly výukou Braillova písma a černotisku.

Čtvrtá kapitola byla věnována dotazníkovému šetření, které mělo za úkol zmapovat a nastínit vztah žáků se zrakovým postižením a oblíbené a povinné či doporučené četby. Dotazníkový průzkum byl vyhodnocen, získaná fakta byla následně shrnuta a nakonec byla vyslovena doporučení pro praxi.

Doufáme, že tato bakalářská práce na téma *Oblíbená kontra povinná či doporučená literatura u žáků se zrakovým postižením* přinesla nové a zajímavé poznatky, které budou vhodné pro další využití v této problematice.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BASLEROVÁ, Pavlína a kol. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se zrakovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 108 s. ISBN 978-80-244-3376-9.

EDELSBERGER, Ludvík, KÁBELE, František a kol. *Speciální pedagogika pro učitele prvního stupně základní školy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 176 s. ISBN není uvedeno.

FINKOVÁ, Dita a kol. *Edukace jedinců se zrakovým postižením v kontextu kvality vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 122 s. ISBN 978-80-244-3262-5.

FINKOVÁ, Dita., RŮŽIČKOVÁ, Veronika, STEJSKALOVÁ, Kateřina. *Úvod do speciální pedagogiky osob se zrakovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-3083-6.

FINKOVÁ, Dita, RŮŽIČKOVÁ, Veronika, STEJSKALOVÁ, Kateřina. *Edukační proces u osob se zrakovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2745-4.

LUDÍKOVÁ, Libuše. *Tyflopedie I*. 1. vyd. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1988. 70 s. ISBN není uvedeno.

LUDÍKOVÁ, Libuše a kol. *Tyflopedie II*. 1. vyd. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1989. 70 s. ISBN není uvedeno.

LUDÍKOVÁ, Libuše, MALEČEK, Milan. *Tyflopedie III*. 1. vyd. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1991. 87 s. ISBN není uvedeno.

JEŘÁBKOVÁ, Kateřina, KRUŠINSKÝ, Rostislav, MARTINKOVÁ, Eva. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 84 s. ISBN není uvedeno.

MATYSKOVÁ, Kateřina. *Kompenzační pomůcky pro osoby se zrakovým postižením*. 1. vyd. Praha: Okamžik, 2009. s. ISBN 978-80-86932-24-8.

PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří, WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 324 s. ISBN 80-7178-772-8.

RENOTIÉROVÁ, Marie, LUDÍKOVÁ, Libuše a kol. *Speciální pedagogika*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. 313 s. ISBN 80-244-0873-2.

RŮŽIČKOVÁ, Veronika. *Integrace zrakově a kombinovaně postižených žáků*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 138 s. ISBN 978-80-244-1738-7.

SOVÁK., Miloš. *Nárys speciální pedagogiky*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. s. ISBN není uvedeno.

SVOBODA, Pavel. *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 124 s. ISBN 978-80-244-3067-6.

ŠTRÉBLOVÁ, Miroslava. *Poznáváme svět se zrakovým postižením. Úvod do tyflopédie*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2002. 69 s. ISBN 80-7044-448-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 524 s. ISBN 80-7178-308-0.

Historie vzdělávání nevidomých a slabozrakých. [online]. [cit. 2013-05-11]. Dostupné z: <<http://www.tyflonet.cz/informacni-zdroje/historie-pece-o-osoby-se-zp-1>>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2013-06-3]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

SEZNAM ZKRATEK

WHO	WorldHealthOrganization
Školský zákon	Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání
Zákon č. 563/2004 Sb.	Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících
Vyhláška č. 72/2005 Sb.	Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
Vyhláška č. 73/2005 Sb.	Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání
MŠ	Mateřská škola
ZŠ	Základní škola
VŠ	Vysoká škola

SEZNAM PŘÍLOH, OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Přílohy:

Příloha č. 1: Dotazník k praktické části

Obrázky:

Obrázek č. 1: Braillova abeceda

Obrázek č. 2: Pichtův psací stroj

Tabulky:

Tabulka č. 1: Vzdělávací oblasti a vzdělávací obory RVP ZV

Grafy:

Graf č. 1: Počet respondentů podle pohlaví

Graf č. 2: Respondenti podle krajů, kde vyučují

Graf č. 3: Obor vzdělání respondentů

Graf č. 4: Doba výuky českého jazyka a literatury

Graf č. 5: Zadávání povinné či doporučené četby

Graf č. 6: Ročník zadávání povinné či doporučené četby

Graf č. 7: Počet titulů povinné či doporučené četby za školní rok

Graf č. 8: Kritérium zadávání povinné či doporučené četby

Graf č. 9: Aktualizace seznamu četby

Graf č. 10: Požadavek na zpracování četby

Graf č. 11: Forma zpracování četby

Graf č. 12: Hodnocení žáků za přečtenou četbu

Graf č. 13: Četba libovolných knih

Graf č. 14: Čas věnovaný diskuzím o četbě

Graf č. 15: Seznamování žáků s literaturou

Příloha č. 1: Dotazník k praktické části

Dobrý den,

jmenuji se Tereza Adámková a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, konkrétně Speciální pedagogiky pro 2. stupeň ZŠ a SŠ v kombinaci s Českým jazykem.

Dovolte mi, abych Vás tímto požádala o vyplnění tohoto anonymního dotazníku určeného pro vyučující Českého jazyka a literatury na školách pro žáky se zrakovým postižením, který je tvořen 16 otázkami a bude sloužit k vypracování praktické části mé bakalářské práce zaměřené na téma „Oblíbená kontra povinná či doporučená četba u žáků se zrakovým postižením.“ Povinnou či doporučenou četbou rozumíme seznam Vámi vybraných a doporučených knih, jako četbu oblíbenou považujeme literaturu vybranou čistě samotnými žáky.

Velmi děkuji za Váš čas a poskytnuté informace.

1) Vaše pohlaví:

- Žena
- Muž

2) Váš věk: _____

3) Uveďte kraj, ve kterém vyučujete: _____

4) Obor Vašeho vzdělání (můžete označit více odpovědí či vypsát vlastní odpověď):

- Speciální pedagogika
- Český jazyk
- Jiné – vypište: _____

5) Jak dlouho již vyučujete Český jazyk a literaturu na škole pro žáky se zrakovým postižením:

- 0 – 5 let
- 6 – 10 let

- 11 – 20 let
- 21 – 30 let
- 30 let a více

6) Zadáváte žákům povinnou či doporučenou četbu? Pokud odpovíte „Ano,“ pokračujte otázkou č. 6, pokud odpovíte „Ne,“ Vaše rozhodnutí krátce zdůvodněte a pokračujte otázkou č. 13.

- Ano
- Ne, důvod: _____

7) Od kterého ročníku základní školy tuto povinnou četbu žákům zadáváte? _____

8) Kolik titulů povinné či doporučené četby většinou za školní rok vyžadujete?

- 1 - 5
- 6 – 10
- 11 a více

9) Podle čeho volíte tituly pro seznam povinné či doporučené četby? Můžete zvolit více možností.

- Podle aktuální nabídky oblíbené literatury pro děti (např. HarryPotter, ...)
- Podle klasické a léta zadávané literatury (např. Babička, Staré pověsti české, Kytice, ...)
- Podle možnosti vypůjčení knih ve školní knihovně
- Podle možnosti vypůjčení knih v knihovnách s oddělením se zvukovou knihou
- Jiné kritérium (krátce popište): _____

10) Změnila se Vámi zadávaná povinná či doporučená četba v průběhu Vaší učitelské praxe? Pokud odpovíte „Ano,“ krátce svou odpověď zdůvodněte.

- Ano, důvod: _____
- Ne

11) Vyžadujete po žácích nějakým způsobem zpracovat přečtené knihy? Pokud odpovíte „Ano,“ pokračujte otázkou číslo 11, pokud odpovíte „Ne,“ pokračujte otázkou č. 12.

- Ano

Ne

12) Zpracování přečtených knih vyžadujete formou (můžete zvolit více možností):

Čtenářského deníku

Krátkého referátu

Jiný způsob (krátce specifikujte): _____

13) Hodnotíte žáky za přečtení či zpracování povinné či doporučené četby?

Ano, žáci jsou ohodnoceni plnohodnotnou známkou

Ano, žáci získávají známku navíc

Ne, žáci nejsou za povinnou četbu ohodnoceni

14) Vyžadujete po žácích přečíst za školní rok alespoň libovolné tituly knih jejich oblíbené literatury? Pokud odpovíte „Ano,“ uveďte přibližný počet.

Ano, počet: _____

Ne

15) Věnujete prostor v hodinách českého jazyka a literatury pro diskuzi o oblíbené nebo povinné či doporučené četbě žáků? Pokud odpovíte „Ano,“ krátce specifikujte frekvenci.

Ano, frekvence: _____

Ne

16) Seznamujete žáky s možnostmi četby např. v hodinách českého jazyka a literatury či formou letáčků umístěných na nástěnkách atp.? Pokud odpovíte „Ano,“ krátce přibližte formu.

Ano, formou: _____

Ne