

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. OLGA MALINOVSKÁ

**METODY VZDĚLÁVÁNÍ MATEŘSKÉHO JAZYKA U OSOB SE ZRAKOVÝM
POSTIŽENÍM V ČR A ČLR**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 9. 4. 2013

.....

ANOTACE	
Jméno a příjmení:	Olga Malinovská
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.
Rok obhajoby:	2013
Název práce:	Metody vzdělávání mateřského jazyka u osob se zrakovým postižením v ČR a ČLR
Název v angličtině:	Mother Tongue Education Methods of People with Visual Disabilities in the Czech Republic and the People´s Republic of China
Anotace práce:	Práce se zabývá vzdělávacími metodami ve výuce mateřského jazyka u žáků nevidomých v MŠ a 1., 2. a 3. třídě základní školy speciální v ČLR. První část práce uvádí teoretickou základnu vzdělávacích metod, kde jsou poznatky v ČR propojeny se zkušenostmi z ČLR. Druhá část, výzkumná, uvádí výkony žáků v ČLR v jednotlivých jazykových oblastech na základě požadavků definovaných na škole pro zrakově postižené v ČR.
Klíčová slova:	didaktika, vyučovací metody, zrakově postižení, nevidomí, jazyková výchova, ČLR
Anotace v angličtině:	The thesis deals with educational methods in teaching blind pupils of nursery schools and pupils of 1st, 2nd and 3rd classes of primary special schools in the PRC a first language. The first part of the thesis presents a theoretical structure of educational methods where the information gained from the Czech Republic is interconnected with the information from the PRC. The second, exploratory part, presents performance of the PRC pupils in different language areas based on requirements defined by school for the visually impaired in the Czech Republic.
Klíčová slova v angličtině:	didactics, teaching methods, visually impaired, blind, language education, PRC
Přílohy vázané v práci:	0 s.
Rozsah práce:	79 s.
Jazyk práce:	Český jazyk

Poděkování

Děkuji prof. PaedDr. Libuši Ludíkové, CSc., za odborné vedení práce, poskytování rad a materiálových podkladů k práci, a také všem pedagogům a žákům na Speciální škole ve městě Chengdu 成都特殊教育学校 Chéngdū tèshū jiàoyù xuéxiào, kteří mi pomáhali s výzkumem či se na něm přímo podíleli.

EDIČNÍ POZNÁMKA

K přepisu znaků do latinky je v celé práci použita čínská transkripce pinyin.

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 UVEDENÍ DO TEORIE	10
1.1 ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ A NEVIDOMOST.....	10
1.1.1 OSOBY NEVIDOMÉ.....	11
1.2 UVEDENÍ DO ČÍNSKÉHO JAZYKA	12
2 LEGISLATIVA.....	14
3 EDUKAČNÍ PROCES U ŽÁKŮ NEVIDOMÝCH	17
3.1 SPECIFIKA EDUKACE ŽÁKŮ NEVIDOMÝCH.....	17
3.2 CÍLE PROCESU VYUČOVÁNÍ.....	18
3.3 SOUČINNOST UČITELE A ŽÁKŮ	23
3.4 KONCEPCE VYUČOVÁNÍ A ORGANIZAČNÍ FORMY	24
3.5 MATERIÁLNÍ ZÁKLADNA EDUKAČNÍHO PROCESU.....	26
4 VYUČOVACÍ METODY	27
4.1 OBECNÉ ZÁSADY PŘI PRÁCI SE ŽÁKY SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	27
4.2 METODY SLOVNÍHO PROJEVU (MLUVENÉHO A PSANÉHO)	29
4.2.1 METODY MONOLOGICKÉ A DIALOGICKÉ	29
4.2.2 METODY PRÁCE S KNIHOU	29
4.2.3 METODY ZAMĚŘENÉ NA PÍSEMNÝ PROJEV	30
4.2.3.1 NÁCVIK ČTENÍ A PSANÍ V BODOVÉM PÍSMU	30
4.2.3.1.1 PŘEDŠKOLNÍ PŘÍPRAVA NA PSANÍ	31
4.2.3.1.2 PSANÍ ZA POMOCI PRAŽSKÉ TABULKY	32
4.2.3.1.3 PSANÍ ZA POMOCI PICHTOVA STROJE.....	32
4.2.3.2 SYSTÉM A VÝUKA BRAILLOVA PÍSMU	33
4.3 METODY PŘÍMÉHO POZNÁVÁNÍ PŘEDMĚTŮ, JEVŮ A SKUTEČNOSTÍ.....	35
4.3.1 METODA DEMONSTRAČNÍ	35
4.3.2 METODA EXKURZNÍ DEMONSTRACE.....	36
4.4 HRA JAKO VYUČOVACÍ METODA	37
4.5 FIXAČNÍ METODY	38
PRAKTICKÁ ČÁST	39

5	UVEDENÍ DO ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY	39
6	TYP VÝZKUMU A JEHO FÁZE	41
7	METODOLOGIE.....	43
	7.1 ANALÝZA DOKUMENTŮ	43
	7.1.1 ANALÝZA RVP PV, ZV A ŠVP.....	43
	7.1.1.1 ANALÝZA RVP PV	44
	7.1.1.2 ANALÝZA ŠVP MŠ.....	45
	7.1.1.3 ANALÝZA RVP ZV	46
	7.1.1.4 ANALÝZA ŠVP ZŠ.....	47
	7.1.2 ANALÝZA UČEBNIC	47
	7.2 POZOROVÁNÍ.....	47
	7.3 ROZHOVOR A INTERVIEW	49
	7.3.1 INTERVIEW S PEDAGOGY	50
	7.4 ÚSTNÍ A PÍSEMNÉ ZKOUŠKY	52
8	CHARAKTERISTIKA ŠETŘENÍ.....	53
	8.1 MÍSTO ŠETŘENÍ	53
	8.2 CÍLOVÁ SKUPINA.....	53
9	ZPRACOVANÉ OBLASTI	55
	9.1 ZPRACOVANÉ OBLASTI V MŠ.....	55
	9.1.1 VÝSLEDKY ZPRACOVANÝCH OBLASTÍ V MŠ.....	56
	9.2 ZPRACOVANÉ OBLASTI V 1. TŘÍDĚ ZŠ	57
	9.2.1 VÝSLEDKY ZPRACOVANÝCH OBLASTÍ V 1. TŘÍDĚ ZŠ	58
	9.3 ZPRACOVANÉ OBLASTI VE 2. TŘÍDĚ ZŠ.....	60
	9.3.1 VÝSLEDKY ZPRACOVANÝCH OBLASTÍ VE 2. TŘÍDĚ ZŠ.....	61
	9.4 ZPRACOVANÉ OBLASTI VE 3. TŘÍDĚ ZŠ	64
	9.4.1 VÝSLEDKY ZPRACOVANÝCH OBLASTÍ VE 3. TŘÍDĚ ZŠ.....	65
10	DISKUZE.....	70
	ZÁVĚR	72
	SEZNAM TABULEK, OBRÁZKŮ A GRAFŮ	73
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY	74

ÚVOD

Se zrakově postiženými lidmi se setkáváme poměrně často. Většinou to jsou dospělé osoby středního nebo staršího věku, které vlivem stárnutí, případně nehod nebo onemocnění mají potíže se zrakem. V této nehomogenní skupině však také najdeme část osob mladšího školního věku, které jsou již od narození nevidomé. A právě na tuto skupinu je zaměřena tato práce.

Pokud se podíváme na vývoj dítěte od narození až po ukončení základní školní docházky, povšimneme si hlavního cíle tohoto období, a to je socializace a učení. Jak je zřejmé, u dětí primárně nevidomých budou tyto procesy probíhat poněkud odlišně od intaktní populace. Ať už jde o rozvoj hmatu, sluchu, čichu nebo chuti, všechny tyto smysly budou hrát velkou roli pro vývoj dítěte a jeho schopnost poznávat okolní svět a učit se.

V České republice má speciální pedagogika osob se zrakovým postižením dlouholetou tradici a zvláště na přelomu 20. a 21. století prošla velkým rozvojem. V dnešní době tak existuje ucelený systém vzdělávání dětí se zrakovým postižením, detailně propracovaný od nejobecnějších celků, jako například Rámcové vzdělávací programy, až po jednotlivé školní vzdělávací plány a plány individuální. Máme proto dostatek možností a vzorů, jak a jakými způsoby a metodami děti se zrakovým postižením učit. A samozřejmě zde musíme zmínit i neustálý rozvoj, který v této oblasti probíhá.

V Čínské lidové republice má speciální pedagogika obdobnou tradici, i když poněkud méně propracovanou. Přesto v posledních letech zaznamenáváme rozvoj speciálně pedagogických škol, literatury zaměřené na osoby se speciálními vzdělávacími potřebami a také nových přístupů a metod, někdy podle vzorů jejich zahraničních kolegů.

Cílem této práce je zpřehlednění metod vzdělávání mateřského jazyka u osob nevidomých na prvním stupni speciálních základních škol v Čínské lidové republice a zároveň zjištění úrovně jazykových schopností a znalostí těchto žáků, zda je srovnatelná s úrovní, která je vyžadována od stejné skupiny osob v ČR. Z tohoto důvodu jsme použili požadavky definované na MŠ a ZŠ speciální v České republice a aplikovali je na osoby primárně nevidomé v období školní docházky od mateřské školy až po třetí třídu základní školy v ČLR.

Výzkum probíhal na Základní škole speciální ve městě Chengdu 成都特殊教育学校 Chéngdū tèshū jiàoyù xuéxiào, kde se také nacházela jedna třída MŠ pro osoby se zrakovým

postižením. Celý výzkum trval asi 4 měsíce (březen – červen 2012), ale počet návštěv ZŠ a MŠ byl omezen.

Během výzkumu jsme využili rozhovorů s žáky a pedagogy, přímého pozorování, ústních a písemných zkoušek a analýzy dokumentů. Předpokladem bylo, že úroveň jazykových schopností a znalostí této skupiny žáků je v obou zemích srovnatelná a tudíž je možné různé metody a přístupy si navzájem předávat a využívat. Vzhledem ke všem těmto skutečnostem jsme v teoretické oblasti primárně využívali českých zdrojů k definování jednotlivých metod, a tyto jsme postupně doplňovali poznatky z čínského prostředí.

Vzhledem k délce výzkumného pobytu nebylo možné nasbírat dostatek materiálů a podnětů k vytvoření přehledu klasifikačních metod. Práce také pojednává pouze o těch metodách a postupech, kterých jsme byli svědky, nebo nám byly místními pedagogy náležitě vysvětleny.

Práce je rozdělena do tří hlavních částí, kde první je část teoretická, druhá část předkládá metody a výsledky výzkumu a diskuzi, a třetí část nabízí závěr celé práce.

Práce také ponechává prostor pro další použití těchto dat, výsledků a závěrů a blíže se o těchto možnostech zmiňuje v závěrečné části.

TEORETICKÁ ČÁST

1 UVEDENÍ DO TEORIE

1.1 ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ A NEVIDOMOST

Osoby se zrakovým postižením tvoří velkou nehomogenní skupinu, kdy samotná zraková postižení můžeme třídit dle mnoha různých kritérií.

Jak uvádí Ludíková (in Renotierová, 2006, s. 198), zraková postižení můžeme dělit:

Dle doby vzniku na:

- a) Vrozená
- b) Získaná

Z etiologického hlediska zrakové postižení vzniká na základě poruchy:

- a) Orgánové
- b) Funkční

Dle stupně postižení na:

- a) Nevidomost
- b) Zbytky zraku
- c) Slabozrakost
- d) Poruchy binokulárního vidění.

Na základě rozdělení dle stupně postižení je možné odhadnout, že právě nevidomost je považována za nejtěžší stupeň zrakového postižení, a tudíž má největší dopad na rozvoj osobnosti takto postiženého člověka.

Různí autoři definují pojem nevidomost odlišně. Štréblova (2002, s. 25) píše, že nevidomost je vadou zraku, „*kteřá se projevuje úplným nevyvinutím, úplnou nebo téměř úplnou nevykonností zrakového analyzátoru a tím nemožností zrakového vnímání*“.

Nováková (in Pipeková et al., 2010, s. 258) definuje nevidomost jako „*ireverzibilní pokles centrální zrakové ostrosti pod 1/60 až světlocit*.“ Autorka dále uvádí rozdělení nevidomosti na dva stupně. Domníváme se však, že nejkorektnější rozdělení stupňů nevidomosti uvádí Kraus (in Ludíková, Souralová, 2006, s. 29):

„Nevidomost je ireverzibilní pokles zrakové ostrosti pod 3/60 – světlocit.

Praktická nevidomost:

- a) *Pokles centrální zrakové ostrosti pod 3/60 do 1/60 včetně,*
- b) *Binokulární zorné pole menší než 10°, ale větší než 5° kolem centrální fixace.*

Skutečná nevidomost:

a) *Pokles centrální zrakové ostrosti pod 1/60 – světlocit,*

b) *Binokulární zorné pole 5° a méně i bez porušení centrální fixace.*

Plná slepota: světlocit s chybnou světelnou projekcí až do ztráty světlocitu (amauróza).“

Ve starších publikacích se můžeme setkat s názvem *slepota* místo *nevidomost*. (srov. Sovák, 1980)

Pro účely této práce jsme pracovali se žáky nevidomými, u kterých bylo zrakové postižení vrozené (do 1 roku věku) a různé etiologie.

1.1.1 OSOBY NEVIDOMÉ

Jak jsme se již zmiňovali výše, nevidomost značně ovlivňuje rozvoj osobnosti, a to ve všech jejích stránkách.

Jak uvádí Finková (in Finková, Ludíková, Stoklasová, 2007), protože osoby nevidomé nemohou získávat informace z okolního světa cestou zrakovou, je důležité již od narození rozvíjet ostatní smysly tak, aby tyto byly schopny vykompenzovat všechny nedostatky vzniklé ztrátou zrakového vnímání. Hlavní metodou výchovy a vzdělávání těchto jedinců se tak stává metoda kompenzace. Při rozvoji osobnosti jedince je potřeba pracovat jak s nižšími kompenzačními činiteli (například chuť, čich, sluch, hmat), tak také s vyššími kompenzačními činiteli (paměť, představivost, řeč, myšlení, obrazotvornost).

Protože osoby nevidomé nemohou číst běžný černotisk, k zápisu využívají speciální písmo bodové. Braillovo písmo se popisuje jako systém šesti bodů, kdy vytlačněním různých kombinací těchto bodů na papír jsou tvořena jednotlivá písmena. K psaní se nejčastěji používá na prvním stupni základní školy pražská tabulka, a v pozdějším věku Pichtův stroj. V současné době existují také různé elektronické pomůcky, které zpřístupňují nevidomým osobám počítačovou techniku. Mezi tyto pomůcky řadíme odečítače obrazovky, braillový řádek, braillové tiskárny, hlasové výstupy a různá další software.

K orientaci v prostředí osoby nevidomé využívají různé pomůcky (například bílá hůl) a průvodcovských služeb. Mimo to existují různé speciální techniky orientace v okolním prostředí (například trailling a další, viz Wiener, 2006).

Kromě výše uvedených mohou mít osoby nevidomé i různé další obtíže, jak píše Ludíková (in Ludíková, Souralová, 2006, s. 30), „*u některých nevidomých osob se objevují i*

problémy se zařazením do společnosti, které mohou pramenit z chybné výchovy, z osobnostního vybavení jedince, z pohledu společnosti, ale i řady dalších příčin či jejich kombinace.“

1.2 UVEDENÍ DO ČÍNSKÉHO JAZYKA

Čínština je jazyk, který patří do sino-tibetské jazykové rodiny a mluví se jím především v Číně, na Tchaj-wanu, v Singapuru, Malajsii a mnohých čínských komunitách po celém světě. Pro potřeby této práce byla použita současná standardní čínština, která se začala uplatňovat po roce 1919 a je dnes oficiálním dorozumívacím jazykem v celé zemi. Přestože se v zemi stále mluví mnoha dialekty, ve státní sféře, sdělovacích prostředcích a mimo jiné také ve školství se podle zákona musí používat standardní čínština, která ale také vychází z různých dialektů. Jak uvádí Švarný a Uher (1997, s. 17), „základem národního čínského jazyka co do výslovnosti je nářečí pekingské, po stránce gramatické a lexikální jsou to nářečí severní.“ V ČR se často používá výraz *mandarínština*, který ale není správný, a postupně, jak píše Hábová (2009), je tento výraz, a to především v akademických kruzích, nahrazován pojmem standardní čínština.

Čínština se zapisuje pomocí ideografického písma, kde každé slovo (nebo slabika) je vyjádřeno písemnou značkou neboli znakem. Toto písmo tak nepoužívá abecedu a základní stavebním kamenem pro vytváření slov a vět je slabika. Čínské znaky mají v současné době dvě základní podoby: znaky zjednodušené a znaky nezjednodušené, tradiční. Znaky tradiční se používají především na Tchaj-wanu, naopak v ČLR se píše znaky zjednodušenými. Palát a Bartůšek (1954) dále uvádí, že v čínštině existuje až 70000 znaků, avšak pro četbu novin a běžného tisku stačí znát 3000-4000 znaků, pro četbu literatury odborné 6000-10000 znaků. Znalost asi 3000 znaků se považuje za hranici gramotnosti.

Čínština je jazyk analytický, to znamená, že vztahy mezi slovy ve větě se vyjadřují pomocí slovosledu a gramatických slov. Zjednodušeně řečeno slova v čínské větě nemají koncovky, a proto pro správné pochopení kontextu je velice důležité jejich postavení ve větě. Podobně je tomu např. i v angličtině.

Dalším důležitým rysem čínského jazyka je jeho tónovost. Jak uvádí Li Beibei (2008), jednotlivá slova sestávají ze slabik (případně jedna slabika tvoří celé slovo), a každá slabika musí být vyslovena (popř. čtena) v určitém tónu. Tzn., že jedna a ta samá slabika vyslovená v různých tónech má různé významy. Slabika v kombinaci s tónem je vyjádřena jedním znakem. Mimo to existují také slabiky atonové (též vyjádřeny znaky). Tónová značka se zapisuje pouze v transkripci (viz dále), ve znaku vyjádřena není.

Výslovnost čínštiny je přepisována do transkripce, které se využívá k zapamatování si výslovnosti jednotlivých znaků. Pro účely této práce jsme používali dva typy transkripce: transkripci českou a čínskou transkripci pinyin.

Autorem standardního české transkripce z roku 1951 je Oldřich Švarný. Tento typ transkripce využívá českých písmen, aby co nejpřesněji vystihl čínskou výslovnost, například „Tchaj-wan“. Výhodou této transkripce je její jednoduché použití pro česky mluvící osoby, naopak nevýhodou je nemožnost použít tuto transkripci v mezinárodním měřítku.

Druhým typem transkripce použité během výzkumu je čínská transkripce pinyin, oficiálně zavedená v roce 1958. Tato transkripce využívá latinských písmen k zápisu čínské výslovnosti, má ale velkou nevýhodu v tom, že jednotlivá písmena mají speciální výslovnost, kterou se uživatel musí naučit, aby mohl kombinace číst. K slabikám se přidávají tónové značky, které ukazují, ve kterém tónu se daná slabika čte. Pinyin je ale oficiální transkripcí, která se začala používat především ve školství, aby zvýšila vzdělanostní úroveň v zemi. Dnes je tato transkripce známa všem sinologům, je používána po celé Číně například v přepisu názvů ulic, měst atd., a je také využívána zahraničními zdroji v přepisu čínských názvů. Této transkripce je také využíváno při psaní Braillovým písmem v čínštině (viz dále).

Příklad čínského jazyka:

ZNAK	ČESKÁ STANDARDNÍ TRANSKRIPCE	ČÍNSKÁ TRANSKRIPCE PINYIN	VÝZNAM
卖	maj	mài	prodávat
买	maj	mǎi	kupovat
开	kchaj	kāi	otevřít

Tabulka č. 1: Srovnání různých transkripcí

Slabika v moderní čínštině se skládá z iniciály a finály. Iniciál je celkem 21, finál 34, ale celkový počet foneticky rozlišených slabik je pouze něco málo přes 400. Tyto slabiky pak mají určitý systém, za pomoci kterého se skládají (kombinace souhlásek a samohlásek). Tónová značka (v transkripci) se nachází vždy nad finálou. Tím, že je počet slabik omezen, dochází v dnešní čínštině k častějšímu vytváření slov dvouslabičných. (více viz Švarný, Uher, 1997)

2 LEGISLATIVA

Vzdělávání v Číně má dlouhodobou tradici a je zakotveno ve školském zákoně.

Podle článku 2, kapitoly 1 Novely zákona o povinné školní docházce v ČLR z 29. 6. 2006 中华人民共和国义务教育法 Zhōnghuá rénmín gònghéguó yìwù jiàoyù fǎ je v ČLR zavedena povinná školní docházka pro všechny děti v rozsahu devíti let. Podle této kapitoly by měly všechny děti školního věku dosáhnout všestranného rozvoje ve všech oblastech – v morální, intelektuální a fyzické oblasti. V dalším článku se praví, že všechny děti školního věku, které jsou státními příslušníky Čínské lidové republiky, mají právo na povinnou školní docházku nezávisle na pohlaví, národnosti, vyznání, sociálních podmínkách atd. Je zajímavé podotknout, že se tu vysloveně nepíše o dětech se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle článku 5 by měli rodiče případně zákonní zástupci zajistit, aby se děti začaly vzdělávat v určeném věku a dokončily povinnou školní docházku.

V kapitole 2 se píše, že jakmile dítě dosáhne věku 6 let, jeho rodiče nebo zákonní zástupci jsou povinni poslat dítě do školy, aby absolvovalo plnou povinnou školní docházku. V místech, kde vlivem vnějších podmínek je nástup do školy znemožněn, může se začátek školní docházky odložit do dosažení věku 7 let. Pokud působením fyzických podmínek je potřeba školní docházku odložit nebo zrušit, musí se podat žádost ke schválení na místní zastupitelstva nebo na odbory pro vzdělávání na provinční úrovni.

VĚK	STUPEŇ VZDĚLÁNÍ	ŠKOLNÍ DOCHÁZKA
3-6	Mateřská škola	Nepovinná
6-11	Základní škola – první stupeň	Povinná
12-14	Základní škola – druhý stupeň	Povinná
15-17	Střední škola nebo střední odborná škola	Nepovinná
18-22	Univerzita nebo vyšší odborná škola	Nepovinná

Tabulka č. 2: Stupně vzdělání v ČLR

(Zdroj: http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_the_People's_Republic_of_China)

V kapitole 3 se již přímo mluví o školách pro osoby se speciálními vzdělávacími potřebami: shromáždění lidových zástupců (Silná, Škvařil, 1988) na úrovni provincií a výše by měly v případě potřeby zakládat školy, popř. třídy, které poskytnou vzdělání vhodné pro ty

děti ve školním věku, kteří jsou nevidomí, neslyšící nebo mentálně postižení tak, aby mohli dokončit povinnou školní docházku. Tyto školy (třídy) budou navrženy tak, aby odpovídaly speciálním požadavkům těchto dětí, a mohly tak naplnit jejich výuku, rehabilitaci a každodenní život. Běžné školy mohou přijímat ty děti školního věku se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou schopni absolvovat běžný způsob vzdělávání. Těmto dětem by měla být poskytnuta pomoc při studiu i rehabilitaci.

Kromě školského zákona, který se jen okrajově zmiňuje o studentech se speciálními vzdělávacími potřebami, v roce 1994 vstoupilo v platnost Nařízení č. 161 pro vzdělávání osob se zdravotním postižením 残疾人教育条例 Cánjǐ rén jiàoyù tiáolì. Toto nařízení obsahuje devět kapitol, ve kterých jsou obsaženy pravidla a podmínky pro vzdělávání osob se zdravotním postižením.

V kapitole 1 tohoto dokumentu se píše, že při vzdělávání osob se zdravotním postižením se má využívat jak běžných vyučovacích metod, tak i metod speciálních, vhodně uzpůsobených pro danou skupinu osob. Dále se pak podotýká, že rodiny osob se zdravotním postižením jsou povinny těmto pomáhat při jejich vzdělávání.

Kapitola 2 popisuje předškolní docházku, kdy v článku 10 jsou vyjmenovány instituce, které mají zajišťovat předškolní vzdělávání pro osoby se zdravotním postižením:

- a) MŠ pro osoby se zdravotním postižením
- b) Běžné MŠ
- c) Instituce sociálního zabezpečení pro osoby se zdravotním postižením
- d) Rehabilitační centra pro osoby se zdravotním postižením
- e) Třídy pro předškolní docházku na školách běžného typu a na školách speciálních.

Rodiny jsou zodpovědné za předškolní vzdělávání dětí se zdravotním postižením.

Kapitola 3 je věnována povinné školní docházce. Kapitola popisuje, že osoby se zdravotním postižením by měly nastupovat do školy ve věku 6, případně 7 let. Pokud je to nutné, může být věková hranice zvýšena. V článku 17 jsou vyjmenovány instituce, které mají zajišťovat povinnou školní docházku pro osoby se zdravotním postižením:

- a) Běžné třídy na běžných ZŠ,
- b) Speciální třídy zřízené při běžných ZŠ, institucích sociálního zabezpečení pro děti či jiných organizacích,
- c) Speciální školy.

V článku 19 se dále píše, že vyučovací proces by měl zahrnovat vzdělávání v oblasti státní ideologie a kultury a také manuálních dovedností, to vše v souladu s psychickými a fyzickými potřebami žáků. Hodnocení žáků musí zohledňovat jejich individuální potřeby; ve školách,

kde je to možné, má být nabídnuta individuální výuka (1 učitel a 1 žák).

Dále se uvádí, že vzdělávací plány a materiály musí být přizpůsobeny individuálním potřebám osob se zdravotním postižením. Kurikulární dokumenty a vzdělávací programy pro osoby se zdravotním postižením jsou vypracovávány ministerstvem pro vzdělávání.

V kapitole 4, která je věnována pedagogům, se píše, že učitel by měl být zodpovědný, měl by si vážit svých žáků a vyučovat v duchu humanitarismu, a dále by měl mít dostatečnou kvalifikaci a schopnosti potřebné pro vzdělávání osob se zdravotním postižením. Stát by měl vybudovat systém institucí pro kvalifikaci pedagogů pracujících s osobami se zdravotním postižením.

Všem aspektům života osob se zdravotním postižením by se měla podle výše uvedené vyhlášky věnovat Federace zdravotně postižených ČLR 中国残疾人联合会 Zhōngguó cánjǐ rén liánhé huì, která se má zabývat osvětou ve společnosti, navrhováním nových zákonů, vytvářením nových organizací, spoluprací s běžnými a speciálními školami a orgány sociálního zabezpečení atd.

3 EDUKAČNÍ PROCES U ŽÁKŮ NEVIDOMÝCH

Věda, která se zabývá edukačním procesem, se jmenuje didaktika. Didaktiku můžeme dle Horáka definovat jako „*teorii vyučování a vzdělávání a jako předmět jejího zkoumání vidět vzdělávací proces ve všech svých formách a stránkách*“ (Horák, 1985, s. 9). Tentýž autor dále vysvětluje vyučovací proces jako vztah mezi třemi základními komponenty: obsahem vyučování neboli obsahem vzdělání, činností učitele a činností žáka či žáků. (Tamtéž) Podobně definuje edukační proces i Skalková, která navíc uvádí jeho nejdůležitější komponenty:

- „a) cíle procesu vyučování,*
- b) obsah (učivo),*
- c) součinnost učitele a žáků,*
- d) metody, organizační formy a didaktické prostředky, jichž se používá,*
- e) podmínky, za nichž proces vyučování probíhá.“* (Skalková, 1999, s. 105)

Věda, která se zabývá edukačním procesem u žáků se zrakovým postižením, se jmenuje tyflodidaktika. Přestože se vyučovací proces u žáků nevidomých bude v některých rysech odlišovat, základní uspořádání je podobné. Dále proto vycházíme z výše uvedeného rozdělení, a protože všechny komponenty se navzájem ovlivňují a výběr vhodné vyučovací metody závisí na mnoha dalších podmínkách, popíšeme také krátce některé další důležité komponenty vyučovacího procesu s přihlédnutím k tyflodidaktickým poznatkům.

3.1 SPECIFIKA EDUKACE ŽÁKŮ NEVIDOMÝCH

Přestože se vzdělávání žáků nevidomých bude v mnoha rysech podobat výuce na běžné škole, existují určitá specifika, na která pedagog musí brát ohled. Jak uvádí Jesenský (1973), utváření nových vědomostí u zrakově postižených žáků se má uskutečňovat vnímáním, tvořením představ, pojmů a úsudků. Zrakové postižení způsobuje velké nedostatky v bezprostřední smyslové zkušenosti postiženého jedince, což stěžuje i průběh procesů diferenciací a zevšeobecňování. Pro vnímání hmatem je charakteristické, že rozlišování a poznávání probíhá pomaleji a charakteristické rysy jednotlivých předmětů se diferencují nepřesně. Proto se vnímání zrakově postižených osob nesmí omezovat jen na uvedený analyzátor.

Kromě vnímání a představivosti může být také problémem schopnost utvářet pojmy a správně zevšeobecňovat. U mnoha běžných pojmů, jako například světlo, tma, zahrada atd., bude potřeba učitelův důkladný popis, aby si o nich mohli žáci vytvořit jasnou představu. (Tamtéž)

Pro zdokonalení různých logických operací jako jsou třídění, porovnávání, logické uvažování dle analogií a další je potřeba rozšiřovat okruh smyslových poznatků o objektivní skutečnosti a vytvářet správné představy. Žáci se zrakovým postižením si často vytváří představy a pojmy na základě jen několika typických znaků a rysů, které jsou navíc často nepřesné a blíží se vlastním fantazijním představám žáků, proto je potřeba tyto pojmy za pomoci různých metod dále rozšiřovat a zpřesňovat. Zde vyvstává důležitost zapojení různých smyslů do výuky. (Tamtéž)

Jesenský (1973) píše, že vůbec není nevyhnutelné soustředit celou pozornost tyflopedaoga na zosťřování (vypracování jemných diferenciačních schopností) receptoru toho-kterého analyzátoru, například hmatu u nevidomých. Přesnost a jemnost diferenciací je možno získat také zapojením celého komplexu jiných analyzátorů do procesu poznávání zrakově postižených při výrazné účasti řeči a myšlení v tomto procesu. To znamená, že zapojení všech smyslů do procesu poznávání při důkladném slovním výkladu zabezpečí vznik přesných, skutečnosti odpovídajících představ i tam, kde jeden z analyzátorů je poškozený anebo vyřazený.

Pro správné vytváření představ a pojmů je také velice důležité upevňování vědomostí, kdy využijeme různých metod fixačních. Domníváme se, že opakování v procesu vzdělávání žáků se zrakovým postižením musí probíhat mnohem častěji než u jejich intaktních spolužáků.

Důležitou součástí výuky je také schopnost udržovat pozornost žáků a podněcovat je k novým výkonům. Tohoto může být dosaženo výběrem vhodných didaktických prostředků, výrazným ústním výkladem, ale i střídáním dynamiky, zajímavostí učební látky, jasným cílem vyučování a dalšími didaktickými i nedidaktickými prostředky. (Tamtéž)

3.2 CÍLE PROCESU VYUČOVÁNÍ

Cíle procesu vyučování jsou podle Norem pro výuku čínského jazyka na školách pro zrakově postižené 盲校语文课程标准 Máng xiào yǔwén kèchéng biāozhǔn rozděleny do dvou oddílů. V prvním jsou stanoveny obecné cíle výuky, a ve druhém cíle specifické, které jsou dále rozděleny na jednotlivá vzdělávací období.

Obecné cíle výuky:

- a) V jazykové výuce vychovávat žáky k lásce k vlasti a učit je socialistickým morálním hodnotám, postupně u žáků vytvářet aktivní přístup k životu a správný žebříček hodnot, zvyšovat kulturní a estetické vnímání žáků.
- b) Znat rozsáhlý a hluboký kulturní základ ČLR, utvářet znalosti o kultuře národnostních

menšin, zajímat se o současný kulturní život a respektovat lidskou kulturu ve všech jejích podobách.

- c) Pěstovat a hluboce milovat jazyk a písmo ČLR, rozvíjet žádoucí jazykové návyky, naučit se základní způsoby orální a psané komunikace.
- d) V procesu rozvoje verbálních kompetencí rozvíjet také schopnost myšlení, představivost a produktivitu žáků, postupně rozvíjet praktičnost, vědecký přístup, snažit se o uchopení základních vědeckých postupů.
- e) Rozvíjet schopnost samostudia žáků, během praktické výuky využívat psaného i mluveného jazyka.
- f) Nevidomí žáci se učí Braillovu písmu, umí mluvit současnou standardní čínštinou. Žáci umí číst knihy za pomoci hmatu dle všech stanovených pravidel, umí psát v Braillově písmu. V čtení a psaní v Braillově písmu žáci musí dosahovat stanovené rychlosti.
- g) Co se týče schopnosti samostatně číst, musí být kladen velký důraz na praktické zkušenosti, které povedou k vytvoření dobrého jazykového citu. Pod vedením učitele si žáci vyzkouší různé metody, naučí se používat různé způsoby čtení. Žáci rozumí krásné literatuře a umí ji ocenit, získávají intelektuální a estetické myšlenky, rozvíjí svou osobnost, obohacují svůj vnitřní svět. Za pomoci odborné příručky dokážou číst jednoduché texty v klasické čínštině. V deváté třídě by žáci měli mít mimo školní výuku přečteno zhruba 4 000 000 znaků.
- h) Žáci se umí vyjadřovat přesně, jasně a konkrétně vyjádřit vlastní myšlenky.
- i) Žáci se umí vyjadřovat za pomoci běžného hovorového jazyka, v různých společenských situacích umí naslouchat, vyjadřovat a sdělovat informace, umí se kulturně vyjadřovat.
- j) Žáci umí používat obecně známé odborné jazykové příručky a počítač, dokážou vyhledávat informace a dále s nimi pracovat.

Specifické cíle výuky:

První období (1.-2. třída)

a) Znalost a psaní znaků

1. Žáci se rádi učí Braillovo písmo, projevují iniciativu a chuť k učení.
2. Žáci znají základní systém Braillova písma, naučili se pinyin pro nevidomé, umí správně číst iniciály a finály, pamatují si tvary slabik v bodovém písmu. Žáci umí podle pravidel čínského pinyinu správně vyslovovat slabiky, slova, věty a krátké texty.

Nazpaměť si pamatují pinyin pro nevidomé, znají tónové značky pro nevidomé, umí správně číst tóny, naučili se a správně používají pravidla pro jednotlivé tóny.

3. Žáci umí správně používat pomůcky na psaní. Umí dokonale ovládat techniku otáčení při psaní. Učí se základům rozdělení textu na slova a spojování slabik, pod vedením učitele se postupně učí pravidlům pro spojování slabik a rozdělení textu.
4. Zlepšují správnou polohu těla při čtení a psaní, učí se správným návykům při těchto činnostech. Učí se normám pro psaní, čistotě při psaní.
5. Průměrný počet přečtených slabik během jedné minuty by měl být: v první třídě asi 45 slabik, ve druhé třídě asi 70 slabik. Průměrný počet napsaných znaků (zde myšleno inciála, finála, tónová značka, interpunkční znaménka) během jedné minuty by měl být: v první třídě asi 40, ve druhé třídě asi 50 znaků (průměrný počet bodů v jednom znaku by měl být 3,5).

b) Čtení

1. Žák zkouší různé způsoby čtení, čte s radostí a zaujetím.
2. Žák se s pomocí standardní čínštiny učí plynule a s citem číst nahlas předložený text.
3. Žák se učí číst mlčky, dokud se nenaučí být při čtení úplně potichu.
4. Žák umí poslouchat čtený text; umí pozorně poslouchat a zapamatovat si jednoduché informace, rozumí jim.
5. Fráze v kontextu propojuje s reálným životem, je schopný odlišit slova mnohoznačná a homonyma.
6. Žáci čtou jednoduché dětské pohádky, alegorie, příběhy, které se týkají životního prostředí a lidského života, vůči postavám a věcem, které se žákům líbí, si vytváří vlastní pocity a myšlenky a rádi si o nich s ostatními vypráví.
7. Žáci čtou nahlas dětské písničky, rýmovačky a básně jednoduché na pochopení, zvětšují svou představivost a skrz tyto zkušenosti vnímají základní emoce a krásu jazyka.
8. Žáci znají interpunkční znaménka, která se v textech vyskytují nejčastěji. V textech se seznámí s tečkou, otazníkem, vykřičníkem a dalšími znaménky.
9. Žáci si zapisují oblíbená přísloví (成语 Chényǔ viz překlad Kane, 2009, s. 182) a pořekadla, odrecitují z paměti 50 básní. Mimo školu přečtou asi 50 000 znaků.
10. Žáci mají rádi knihy, pečují o ně.

c) Psaní textů

1. Žáci mají o psaní textů zájem, píšou vlastní myšlenky i fráze, popisují vymyšlené věci, věci okolo sebe a dojmy z nich.

2. Při psaní žáci rádi používají slova, která se naučili během čtení nebo ve vlastním životě.
 3. Podle uvedených požadavků se učí používat čárku, tečku, otazník a vykřičník.
- d) Orální komunikace
1. Žáci umí mluvit standardní čínštinou, pěstují návyk mluvit standardní čínštinou.
 2. Umí pozorně naslouchat jiným lidem, pamatují si a rozumí obsahu vyprávěného.
 3. Po poslechu povídky umí převyprávět její obsah a dějovou linii.
 4. Žáci umí převyprávět krátký příběh vcelku, jednoduše vyprávět o věcech, které je zajímají.
 5. Žáci se rádi účastní komunikace, komunikují s jinými lidmi, chovají se přirozeně a společensky.
 6. Žáci vyjadřují sebedůvěru, účastní se konverzace, nabízí vlastní postřehy k tématům, o která se zajímají.
- e) Celkové studium
1. Žáci mají zájem o okolní věci, aktivně přijímají informace z okolního světa, vytváří otázky k tématům, o která se zajímají, propojují čtení ve škole se čtením mimo školu, umí běžně komunikovat.
 2. Žáci propojují psaný a mluvený jazyk, pozorují přírodu, za pomoci mluveného nebo psaného jazyka popisují vlastní pozorování.
 3. Nadšeně se účastní školních aktivit, za pomoci mluveného nebo psaného jazyka popisují vlastní zkušenosti a myšlenky.

Druhé období (3.-4. třída)

a) Znalost a psaní znaků

1. Postupně zvyšujeme zájem žáků o Braillovo písmo, žáci z vlastní iniciativy zlepšují své čtecí schopnosti, techniku psaní.
2. Žáci zdatně používají psací náčiní, pokud k tomu jsou podmínky, povzbuzujeme žáky k používání počítače, učíme žáky psát na klávesnici. Žáci umí psát interpunkční znaménka v bodovém písmu. Žáci umí rozdělovat text na slova a psát jednotlivé slabiky.
6. Žáci se zlepšují ve čtení. Průměrný počet přečtených slabik za jednu minutu by měl být: ve třetí třídě asi 110 slabik, ve čtvrté třídě asi 130 slabik. Průměrný počet napsaných znaků (zde myšleno inciála, finála, tónová značka, interpunkční znaménka) během jedné minuty by měl být: ve třetí třídě asi 55, ve čtvrté třídě asi 60 znaků

(průměrný počet bodů v jednom znaku by měl být 3,5).

b) Čtení

1. Žák s pomocí standardní čínštiny, plynule a s citem čte nahlas předložený text.
2. Umí číst potichu, umí se zeptat na věci, kterým v textu nerozumí.
3. Žák umí propojit kontext, chápe význam použitých výrazů, najde v textu věty vyjadřující emoce, s pomocí vlastních zkušeností dokáže pochopit význam nových slov.
4. Chápe důležitý obsah textu, myšlenky a pocity v něm uvedené.
5. Žák umí převyprávět příběh, vnímá jazyk použitý v díle, zajímá se o osud a pocity postav v díle.
6. Žák vnímá různé použití tečky a čárky v textu, chápe použití dvojtečky a uvozovek.
7. Žáci se učí rychločtení, vnímají celkový obsah textu.
8. Žáci si zapisují krásné výrazy, věty a jazykové materiály získané čtením mimo školu.
9. Čtou nahlas básně, během čtení kladou důraz na prožívané emoce, rozumí jejich obsahu, z paměti si pamatují 60 básní (odstavců).
10. Žáci jsou schopni číst v novinách, na internetu, sledovat televizi a poslouchat rádio, získávat s jejich pomocí nové informace. Žáci pěstují lásku ke čtení, mají chuť sdílet s ostatními lidmi slyšené informace, schovávají si materiály od spolužáků. Počet znaků přečtených mimo školu by měl být asi 400 000 znaků.

c) Sloh

1. Pomocí sluchu, hmatu a jiných smyslů žáci poznávají okolní svět a se zaujetím ho popisují v písemné formě, posilují vlastní schopnosti ve skladbě.
2. V neformální formě písemně popíšu uslyšené, vnímané a též vlastní představy, obzvláště obsah, který je nejvíce emotivně ovlivnil anebo o němž mají žáci hluboký zájem.
3. Jsou ochotni přečíst napsané ostatním lidem, sdílet s nimi radost ze psaní.
4. Žáci jsou schopni vést písemnou komunikaci ve formě krátkých dopisů nebo poznámek.
5. Ve slohu zkouší používat vlastní nashromážděný jazykový materiál, obzvláště nejnovější věty a fráze.
6. Podle daných požadavků používají dvojtečku a uvozovky.
7. Učí se opravovat zjevné chybné věty v textu.
8. Každý školní rok by žáci měli napsat asi 16 textů.

d) Orální komunikace

1. Žák komunikuje ve standardní čínštině, během hovoru umí pozorně naslouchat, umí se zeptat na věci, kterým nerozumí, diskutuje s ostatními nad různými myšlenkami.
2. Chápe obsah vyprávěného, umí krátce převyprávět.
3. Umí jasně a srozumitelně vyprávět různé zprávy, vyjadřovat vlastní pocity a myšlenky.
4. Žák je schopen živě a se zaujetím vyprávět příběh, s pomocí jazykových prostředků zaujmout druhého člověka.

e) Celkové studium

1. Žáci umí pokládat otázky týkající se běžného života a studia, používat různé efektivní metody, účelově shromažďují data a informace.
2. Žák propojuje jazykové studium s dalšími předměty, používá a sám volí vhodné metody, pozoruje přírodu a společnost a za pomoci mluveného nebo psaného jazyka popisuje vlastní pozorování.
3. Pod vedením učitele žák umí zorganizovat zajímavé aktivity v oblasti výuky jazyka, během nichž se učí novým jazykovým jevům a spolupráci.
4. V rodině i ve škole se snaží používat jazykové znalosti a schopnosti, řešit jednoduché otázky.

3.3 SOUČINNOST UČITELE A ŽÁKŮ

Na učitele ve škole pro zrakově postižené jsou kladeny vysoké nároky, a to jak v rámci odborné přípravy, tak v rámci praxe samotné.

Učitel ve škole pro zrakově postižené by měl nejlépe absolvovat vysokoškolské magisterské studium se zaměřením na speciální pedagogiku, během něž má možnost se setkat se žáky se zrakovým postižením a dostatečně se seznámit se specifiky vyučovacího procesu. Dále by měl umět číst v Braillově písmu a také v něm psát, učitel by měl umět psát i za pomoci Pichtova stroje. Kromě toho musí mít učitel dostatečné znalosti v oblasti klasifikace žáků se zrakovým postižením, léčby a rehabilitace zrakového postižení.

Kromě odborných předpokladů jsou ve výuce zrakově postižených osob velice důležité osobnostní charakteristiky učitele. Jak uvádí Vališová (1979), speciální pedagog ve škole pro zrakově postižené je vystaven mnoha nepříznivým vlivům, jako například: pomalé tempo a málo evidentní výsledky práce, náročnost práce, nízké společenské ocenění, nedostatky v pracovním prostředí a mnohá další. To vše se odráží na duševním zdraví pedagoga, proto je potřeba velká míra citové a charakterové stálosti, kontrola potřeby sebeuplatnění a velké schopnosti regulace a autoregulace. Vzdělávací proces klade také velké nároky na poznávací procesy, pozornost, myšlení a paměť speciálního pedagoga, ve školách pro zrakově postižené

jsou obzvlášť důležité jeho vyjadřovací schopnosti. Pedagog musí nejen jasně, správně, jednoduše a působivě vysvětlit či vyprávět jakoukoliv probíranou látku, ale musí mít také velkou slovní zásobu, kultivované vyjadřování, musí umět jasně formulovat své myšlenky a mít velice dobrou výslovnost, protože učitelova řeč je nejen důležitým prostředkem vzdělávacího procesu, ale působí také jako mluvní vzor pro studenty.

Je také velice důležité, jaký přístup k žákům učitel zvolí. Každý funkční vztah se musí zakládat na odpovědnosti, optimismu, důslednosti a stejné intenzitě ke všem zúčastněným. V současné literatuře najdeme mnoho typů rozdělení osobností učitelů a různých přístupů k žákům. Například Horák (1985) uvádí rozdělení učitelů na logotropa, neboli učitele zaměřeného na obor a paidotropa, tj. učitele zaměřeného na žáka, dále rozdělení dle učitelských osobností na typ osvícenský, klasický, reformátorský atd. Důležité je jeho rozdělení dle typu výchovného stylu na styl autokratický, liberální a sociálně integrační (demokratický). Z dnešního pohledu se nejvhodnějším zdá přístup demokratický. Jak píše Růžičková (2007, s. 66), „*Demokratický typ učitele se úzce soustředí na poznání individuality každého žáka. U své třídy se snaží v každém žákovi podporovat a rozvíjet jeho vlastnosti a žádanou dovednost. Učitel si u svých žáků získává autoritu nejen tím, že k vyučovacímu procesu přistupuje zodpovědně, ale také tím, že středem jeho zájmů nejsou pouze známky, ale používání těch hodnotících výchovně-vzdělávacích prostředků, které žáky aktivizují a podněcují k vyšším výkonům a osobnostnímu rozvoji.*“.

Je také nutné podotknout, že v čínském prostředí učitel má povinnost být nositelem státní ideologie a dále ji žákům předávat, což se projevuje například v cílech výuky.

Krátký pohled do odbornosti a zkušeností pedagogů na dané škole uvádíme v kapitole Interview s pedagogy v praktické části této práce.

3.4 KONCEPCE VYUČOVÁNÍ A ORGANIZAČNÍ FORMY

Jak uvádí Nelešovská (1999), koncepce vyučování můžeme třídít dle různých kritérií. Základní rozdělení vychází ze zřetele k činnostem učitele nebo žáka a dělí se na:

- a) Systém tradiční – pozornost je zaměřena především na činnost učitele a žák je pojímán jako pasivní objekt učitelova působení.
- b) Systém progresivistický – pozornost je zaměřena především na činnost žáků a učitel je odsunut do pozadí v roli poradce, koordinátora nebo examinátora.
- c) Systém současný – učitel zastává řídicí funkci, žák je nejen pasivním objektem učitelova výkladu, ale současně také aktivním subjektem vyučovacího procesu.

Nelešovská (2005) dále uvádí koncepce vyučování z hlediska organizačních forem:

1. **Individuální vyučování** – nejstarší známá forma vyučování, kdy se jedná o vyučování jednotlivců. Učitel se sice může starat o skupinu žáků, ale v daném čase se věnuje pouze jednomu žákovi. Žáci mohou patřit k různým věkovým kategoriím.
2. **Hromadné (frontální) vyučování** – učitel souběžně vyučuje vyšší počet žáků, kteří jsou stejného věku. Tato metoda dnes patří k základním organizačním formám výuky.
3. **Diferencované vyučování** – v této koncepci se jedná o diferencovaný přístup k různě disponovaným žákům během procesu výuky. V rámci této koncepce můžeme dále odlišit diferenciaci:
 - 3.1. **Vnější** – žáci jsou rozděleni do speciálně zaměřených škol, popř. tříd, a to dle schopností nebo zájmů.
 - 3.2. **Vnitřní** – tato diferenciaci se realizuje uvnitř třídy. K rozlišení může dojít:
 - 3.2.1. *V organizaci výuky* - učitel si žáky rozděluje do skupin (např. podle prospěchu nebo výkonnosti žáků) a s těmito skupinami během vyučování diferencovaně pracuje.
 - 3.2.2. *V použití metod vyučování* – učitel používá různé metody během vyučování, u stejně obtížných úkolů očekává různý výkon žáků z hlediska kvality (rychlost postupu, množství přečteného textu atd.). Zde během vyučování učitel může uplatnit metodu dvojího výkladu (jeden výklad pro lepší, a jeden výklad pro slabší žáky), kdy zatímco jedné skupině je vysvětlována látka, druhá skupina pracuje samostatně. Nebo učitel může použít metodu prodlouženého výkladu, kdy je látka vysvětlena všem žákům současně a zatímco někteří žáci pak přechází k samostatné práci, učitel se věnuje žákům, kteří látku zcela nepochopili.
4. **Skupinové vyučování** – v této koncepci se jedná o spolupráci žáků při řešení zadaného úkolu. Žáci jsou rozděleni do malých skupin.

Co se týče systému vyučování, ve škole jsme se setkali s kombinací systémů tradičního a současného. Během některých hodin byl žák pojmán spíše jako pasivní přijímající objekt, naopak během jiných hodin (především prakticky zaměřených) žáci výuku aktivně spoluvytvářeli.

Z hlediska organizačních forem je základem hromadné frontální vyučování (na ZŠ). Někdy ale učitel využívá diferencované výuky, a to jak v její organizaci, tak využitím metody prodlouženého výkladu. Během prakticky zaměřených hodin jsme se také setkali se skupinovým vyučováním (například rozdělení dívky – chlapci).

Dle Jesenského (1973) je také důležitý snížený počet žáků ve třídě pro zrakově postižené,

který vytváří příznivé podmínky pro komunikaci učitele se žáky. Zřejmě z těchto důvodů je počet žáků ve třídách oproti běžným MŠ a ZŠ snížen a pohybuje se v rozmezí 7-12 žáků ve třídě.

3.5 MATERIÁLNÍ ZÁKLADNA EDUKAČNÍHO PROCESU

Jak uvádí Horák (1985, s. 192) je materiální základna „*zastřešením účinné pedagogické interakce, v širším slova smyslu jde o prostory a jejich vybavení pro veškerou výchovnou a vzdělávací činnost.*“ Do materiální základny vyučovacího procesu tak patří nejen soubory pomůcek, ale také celkové vybavení školy, jako například hřiště, kabinety, jídelna, internát a mnohá další.

Celkové prostředí školy bude popsáno v části praktické, nyní uvedeme pouze vybavení tříd, které nejvíce ovlivňuje výuku mateřského jazyka.

USPOŘÁDÁNÍ TŘÍDY

V každé třídě jsou dvojce dveře, aby učitel a žáci mohli přicházet a odcházet odděleně. Dveře v přední části mají sloužit učitelům, dveře v zadní části jsou určeny pro žáky. Pouze v MŠ jsou jenom jedny dveře v zadní části třídy.

V přední části třídy je vyvýšený učitelský stůl, ve kterém je schován počítač, a vpravo od něj malý učitelský stůl, kde se učitel může posadit. Lavice žáků jsou uspořádány z pohledu učitele ve třech řadách vertikálně nebo horizontálně, kdy jsou lavice spojeny boky. Ulička mezi lavicemi je často příliš úzká.

PRACOVNÍ MÍSTO

Jednou z nejdůležitějších částí vybavení tříd je pracovní místo žáka. Žáci sedí v samostatných lavicích pro jednoho, vyrobených ze dřeva se zvýšeným okrajem pracovní desky. Pod pracovní deskou v pravé části stolu se nachází dvě poličky, do kterých si žáci mohou ukládat učebnice a další pomůcky, pro umístění Pichtova stroje jsou poličky příliš úzké. Pracovní deska je pevná a její sklon se nedá změnit. Všechny lavice jsou stejně vysoké.

Židle jsou dřevěné, s pevnou kovovou konstrukcí, bez opěradel, nejsou označené.

TYFLOPOMŮCKY A DALŠÍ DIDAKTICKÉ POMŮCKY

Mezi pomůcky používané během výuky můžeme zařadit Pichtův stroj, který si někteří žáci nosili do výuky, a učebnice v Braillově písmu, které žáci na začátku roku dostali od školy. V každé třídě se také nacházel audio přehrávač, o který se staral třídní učitel.

Ve třídách chyběla hmatová označení dveří a pracovních míst. Pouze v MŠ jsme se setkali s označením pracovních míst za pomoci jednoduchých dřevěných tvarů nalepených na boku pracovního stolu a zadní straně opěradla židle.

4 VYUČOVACÍ METODY

Vyučovací metody můžeme jednoduše definovat jako „*cílevědomý, promyšlený způsob, postup, kterého učitel užívá, aby dosáhl vyučovacího cíle.*“ (Čechová, 1989, s. 53)

Různé přístupy k výuce nabízí různé klasifikace vyučovacích metod. S přihlédnutím ke skupině žáků, jimž se tato práce věnuje, bychom měli vycházet ze speciální klasifikace vyučovacích metod určené speciálně pro žáky se zrakovým postižením. Přesto jak uvádí Jesenský (1973), při hlubším sledování otázek vyučovacích metod u osob se zrakovým postižením zjišťujeme, že se nejedná o nové metody, ale o běžně používané metody i na školách běžného typu. Na tyflopediticky zaměřených školách jde více o použití jiných technik, někdy jiné organizace vyučování, použití jiných pomůcek atd.

Z tohoto důvodu jsme vycházeli z autorem nabídnuté klasifikace a dále ji dle potřeby doplnili nebo rozšířili.

4.1 OBECNÉ ZÁSADY PŘI PRÁCI SE ŽÁKY SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Jak uvádí Normy pro výuku čínského jazyka na školách pro zrakově postižené 盲校语文课程标准 Máng xiào yǔwén kèchéng biāozhǔn (黄银美 Huángyínměi, rok: neuveden), při práci se žáky se zrakovým postižením musíme dodržovat základní zásady:

a) Přesně dodržovat specifika výuky jazyka u žáků se zrakovým postižením

Je potřeba věnovat velkou pozornost vlastnímu jazykovému projevu, který hluboce ovlivňuje žáky, a také hodnotám, které jsou žákům předkládány, a současně je potřeba u žáků se zrakovým postižením respektovat individuální postup během výukového procesu. Je nutné klást velký důraz na rozvoj praktických jazykových dovedností žáků, nenásilně hledat vhodný systém výuky. Je potřeba dovolit žákům přicházet co nejvíce do kontaktu s jazykovým materiálem, obzvláště velkou pozornost je potřeba věnovat výslovnosti a hmatu, aby žáci byli schopni správně používat jazyková pravidla v běžném životě.

Je potřeba důkladně zvážit, jaké specifické postupy je nutné zařadit při výuce čínského jazyka a písma. Ve výuce Braillova písma, čtení, psaní a mluvení se snažíme také o všestranný rozvoj žákova myšlení. Obzvláště velký důraz klademe na rozvoj jazykového citu a celkových schopností žáka.

b) Procvičování základních jazykových dovedností, zvýšení sebekontroly při použití jazyka

U žáků je potřeba rozvíjet lásku ke způsobům verbálního vyjadřování v ČLR, vést žáky k pochopení jazyka své vlasti, k bohatým jazykovým znalostem, pěstovat jazykový cit, vytvářet přesné myšlenkové představy a rozvíjet myšlení tak, aby žáci vhodně ovládali

dovednost číst, psát a verbálně komunikovat.

Je potřeba dbát o rozvoj morálního a estetického citění žáků tak, aby postupně docházelo k tvarování kladného charakteru žáků, jejich citění ke společenskému prostředí a modernímu životu, starat se o harmonický komplexní rozvoj žáků.

c) Ve výuce dbát na spolupráci žáků, jejich vlastní iniciativu a poznávání

Škola pro zrakově postižené musí v souladu se specifiky fyzického a duševního vývoje žáků a také v souladu se specifiky ve výuce jazyka brát ohled na individuální rozdíly mezi žáky a také na různé požadavky ve výuce jazyka, musí poskytnout žákům vhodné vyučovací metody a současně dbát a pečovat o zvědavost žáků a jejich touhu po vzdělání. Obsah vyučování, vyučovací metody a způsoby hodnocení musí být nápomocny organizaci vyučování a také individuálním vyučovacím postupům. Ucelenost ve vyučování jazyka má přispívat k tomu, aby se zvyšovala úroveň jazykového projevu u žáků se zrakovým postižením v oblastech jejich zájmů a koníčků, aby žáci aktivně zkoumali svět okolo a učili se spolupráci, a také aby měli odvahu hledat nové cesty.

d) Soustavně vytvářet otevřené a zajímavé jazykové hodiny

Škola pro zrakově postižené musí mít pevné základy v současnosti a dívat se směrem k budoucnosti a světu okolo. Škola musí rozšiřovat jazykovou vzdělávací oblast, dbát na interdisciplinaritu ve výuce a použití moderních vědeckých metod tak, aby se různé obsahy a metody mezi sebou překrývaly a doplňovaly k rozšíření obzorů žáků a zvýšení efektivity učení, aby žáci během školní docházky získali jazykové dovednosti potřebné v současné společnosti, a to tak, aby se mohli aktivně účastnit společenského života.

Jazykové vzdělávání na škole pro zrakově postižené má obohatit žáky o nové ideje a cesty, a, nakolik je to možné, naplnit požadavky různých oblastí, škol i žáků samotných, navíc naučit žáky neustále přizpůsobovat vlastní osobnost požadavkům ve společnosti, neustále se rozvíjet. Značná pozornost by měla být věnována dění ve společnosti a moderním technologiím a vědám, které mají velký vliv na vzdělávání žáků se zrakovým postižením.

e) Urychlení všestranného rozvoje žáků, rozvoj dovedností a kompenzace postižení

Během jazykové výuky na škole pro zrakově postižené je nutné dosáhnout cíle všestranného rozvoje stanoveného pro žáky na běžných školách a zároveň mít na paměti specifické požadavky žáků se zrakovým postižením. Pilně rozvíjet sluchové vnímání žáků se zrakovým postižením, hmat a další smysly používané ke kompenzaci postižení, aby se rozvíjely všechny skryté schopnosti a dovednosti nápomocné k dosažení cílů.

4.2 METODY SLOVNÍHO PROJEVU (MLUVENÉHO A PSANÉHO)

Mezi metody slovního projevu řadíme všechny metody, které z větší části využívají slovního projevu, ať už mluveného nebo psaného, k výuce žáků.

4.2.1 METODY MONOLOGICKÉ A DIALOGICKÉ

Mezi metody monologické můžeme dle Čechové (1989) zařadit vyprávění, vysvětlování, výklad a přednášku. Přestože monologické metody předpokládají jistou míru pasivity žáka, z větší míry přijetí informací bez jejich předchozího samostatného zpracování, tyto metody jsou během výuky hojně využívány, a to jak u žáků předškolního věku, tak i na prvním stupni základní školy. V předškolní výchově se setkáváme především s vyprávěním, kdy se učitel posadí se žáky do kroužku a vypráví nebo předčítá z určité knihy. Tento postup je často kombinován s metodou dialogickou (viz dále).

Na prvním stupni základní školy se častěji setkáváme s vysvětlováním, kdy učitel za pomoci ústního slovního projevu vysvětluje určité skutečnosti nebo jevy. S přednáškou jsme se setkali během exkurze (o exkurzi viz samostatná kapitola), kdy průvodkyně podávala informace žákům ve formě monologu trvajícím vždy cca 5-7 minut a následující krátkou přestávkou. Tato forma se ale zdála být pro žáky předškolního věku a žáky prvního stupně základní školy nevhodná, protože již během první třetiny exkurze žáci ztratili pozornost a koncentrace se snížila na minimum.

Přestože se zdá, že vyprávění i výklad by se měly stávat spíše metodami doplňkovými, v kontextu čínského prostředí jsou velice důležitou metodou, jak žákům ukázat standardní jazyk (viz také kapitola 1.2.). Učitel je často první osobou v životě dítěte, která dokáže komunikovat ve standardním jazyce. Žáci tak mají možnost slyšet souvislý projev učitele, tón jeho hlasu, intonaci, správný tvar slov a tím zpětně zvýšit vlastní úroveň slovního projevu.

Mezi metody dialogické řadíme rozhovor. Jak uvádí Brabcová (1990, s. 43), „*Metoda rozhovoru je pro 1. stupeň ZŠ velmi vhodnou metodou. ... Rozhovor aktivuje žáky, umožňuje zpětnou vazbu.*“ Ve výuce se uplatňuje především rozhovor řízený, kdy učitel pokládá žákům otázky nebo pokyny a žáci na ně odpovídají. Metoda neřízeného rozhovoru se uplatňovala zejména mimo výuku, během přestávek či odpoledních volnočasových aktivit.

Často jsme se také setkávali s kombinací vyprávění a řízeného rozhovoru, kdy učitel pomocí položených otázek zjišťoval porozumění žáků vyprávěnému nebo čtenému textu.

4.2.2 METODY PRÁCE S KNIHOU

Žáci se s knihou samostatně setkávají až v 1. třídě základní školy. Metoda práce s knihou je velice důležitá především tím, že po jejím uchopení dává žákům možnost samostatně

studovat a dále se vzdělávat. Žáci pracují s jazykovými učebnicemi pro daný ročník, ve kterých společně s učitelem čtou předložené texty, učí se nová slova a gramatické jevy, opakují je pomocí zadaných cvičení.

Běžná hodina při práci s knihou vypadá tak, že učitel přečte text určený pro danou hodinu, dále je text opět přečten, tentokrát žáky. Učitel žáky vyvolává a vždy je nechává přečíst pouze část textu. Pokud se žáci v textu setkávají s novými slovy, učitel žáka zastaví a kombinací metod monologických a dialogických nové skutečnosti vysvětlí. Tuto metodu můžeme dle Čechové (1989) definovat jako metodu výkladového nebo komentovaného čtení, kdy je čtení textu přerušováno komentářem učitele, jeho dotazy a odpověďmi žáků.

Dále žáci společně s učitelem vypracovávají cvičení zadaná v učebnici a za domácí úkol se žáci musí naučit plynule číst text a písemně vypracovat část cvičení uvedených v učebnici.

Během jazykových hodin žáci pracují s učebnicemi z vydavatelství People's education press 人民教育出版社 Rénmín jiàoyù chūbǎn shè vytištěnými v bodovém písmu:

1. ročník: Čínský jazyk pro první ročník (první a druhý díl)
语文一年级（上，下册）Yǔwén yī niánjí (shàng, xià cè)
2. ročník: Čínský jazyk pro druhý ročník (první a druhý díl)
语文二年级（上，下册）Yǔwén èr niánjí (shàng, xià cè)
3. ročník: Čínský jazyk pro třetí ročník (první a druhý díl)
语文三年级（上，下册）Yǔwén sān niánjí (shàng, xià cè).

Tyto učebnice sice vychází z řady učebnic určených pro jazykové vzdělávání žáků na školách běžného typu, ale jsou vydané ve speciální edici pro školy pro zrakově postižené. Náplň, probíraná témata a učivo jsou stejné jako v běžných učebnicích, pouze některá cvičení a první díl učebnice pro první ročník jsou speciálně upravené.

4.2.3 METODY ZAMĚŘENÉ NA PÍSEMNÝ PROJEV

Metody zaměřené na písemný projev mají umožnit žákům nejen práci s písemným materiálem, ale také jim umožnit samostatně se písemně projevit a učitelům písemně prověřovat získané znalosti žáků.

4.2.3.1 NÁCVIK ČTENÍ A PSANÍ V BODOVÉM PÍSMU

Jak uvádí Keblová (1998), hmat je nejdůležitějším smyslem pro děti těžce zrakově postižené, pomocí kterého poznávají okolní svět. Vysoká schopnost hmatové diferenciaci je tak důležitá nejen pro seznámení s okolním světem, ale v oblasti jazykové výchovy bude nezbytně nutná pro nácvik schopnosti číst a psát v bodovém písmu.

4.2.3.1.1 PŘEDŠKOLNÍ PŘÍPRAVA NA PSANÍ

Žáci v mateřské škole se učí poznávat okolní svět podle hmatu. Během tohoto procesu jsou využívány jak metody pasivní, tak metody aktivní, výukové.

Mezi pasivní metody můžeme zařadit situaci během přestávky, kdy žáci mají volný prostor ke zkoumání vlastního okolí. K tomuto účelu slouží různé pomůcky a hračky, rozmístěné po celé třídě. Ve třídě se nachází plastové stavebnice lego, dřevěné stavebnice s různými typy dílů, nádoby s kuličkami různých velikostí a z různých materiálů, drobné předměty různého tvaru (válečky, šestihrany atd.), plastové hračky stejného tvaru ale různých velikostí (např. sněhové vločky různých velikostí), předměty běžné denní potřeby (lžice, čajové lžičky, talíře), plastové láhve s pískem nebo kuličkami uvnitř, gumové hračky různých velikostí (např. kachny do vany, lidské postavičky), míče různých velikostí, sady dřevěných tvarů, papíry různých typů, tyflografické obrázky a několik hmatových knih. Ke všem těmto pomůckám mají žáci volný přístup a přirozenou hrou mohou rozvíjet své hmatové schopnosti. Avšak jak uvádí Finková (2011, s. 34), *„Teprve soustavným cvikem a pěstováním smyslové pozornosti a paměti dosahuje jedinec jemnosti smyslového vnímání. Soustavnost výchovně-vzdělávacího procesu je k tomu nejvhodnějším prostředkem.“* Právě k tomu slouží metody aktivní.

Mezi aktivní metody zařazujeme všechny činnosti, které žákům nabízí pedagog během vyučovacího procesu. Tyto činnosti můžeme rozdělit do několika základních kategorií:

1. Třídění předmětů (dle tvarů, velikosti atd.)
2. Práce se stavebnicí
3. Práce s hračkami (rozeznání, odlišení detailů atd.)
4. Navlékání předmětů
5. Práce s různými tvary ve formátu 2D
6. Příprava na rozeznání šestibodu (Tamtéž)

K rozvoji hmatového vnímání u žáků byly cíleně použity tyto úkoly:

1. Třídění kuliček podle velikosti – žáci vytahují z nádoby předem připravené učitelem jednotlivé kuličky a třídí je podle velikosti na pracovním stole.
2. Skládání tvarů ze stavebnice – žáci mají za úkol složit na podlaze co nejdelšího „hada“ z jednotlivých dílů stavebnice
3. Rozeznávání hraček – žáci dostanou na lavici dvě nebo tři plastové hračky a mají určit, o jaké hračky se jedná (např. vrtulník, auto, vlak atd.). V tomto případě pedagog pracuje diferencovaně a mladším žákům ukazuje, jak mají správně hmatat, vede jejich ruku a upozorňuje na detaily.

4. Navlékání kroužků – ve třídě je dřevěná tyčka cca 30 cm. vysoká, na kterou žáci navlékají k tomu určené kroužky. Žáci se v činnosti střídají.
5. Vkládání tvarů – žáci dostanou hru, kde jsou z tenké dřevěné překližky vyřezány různé tvary. Žáci se učí tvary poznávat a zasouvat je na správné místo.
6. Práce s kartami – na klasické hrací karty jsou nalepené vystouplé papírové puntíky. Žáci se snaží nahmatat, jaký je počet puntíků na dané kartě.

4.2.3.1.2 PSANÍ ZA POMOCI PRAŽSKÉ TABULKY

Žáci v první třídě se učí psát za pomoci bodového písma. K nácvičku používají malou pražskou tabulku a bodátko. Tabulka je plastová, stejně tak i držák bodátka.

Ve škole je vyučována metoda psaní zprava doleva, kdy žáci začínají psát na horním řádku od krajního pravého okénka. Ukazovákem levé ruky si žáci vyhledávají jednotlivá okénka, v pravé ruce drží bodátko a vypichují potřebné body. (více o této technice viz Maleček, 1991) Tím vytváří negativní písmo, které je možné číst až po otočení papíru. Do tabulek žáci zasouvají obvykle tvrdý papír nebo listy ze starých kalendářů či letáků, které mají lesklou úpravu a větší gramáž, nedají se tudíž propíchnout skrz, jednoduše se čtou a jsou finančně nenáročné.

Na začátku každé hodiny čínského jazyka si žáci připraví pomůcky na psaní a po hlasovém oznámení paní učitelky se snaží napsat co nejvíce okének se všemi body vytlačenými během jedné minuty. Tím se nacvičuje rychlost a přesnost psaní. Po uplynutí časového limitu si žáci spočítají počet okének, která stihli vytlačit, a nahlásí počet paní učitelce.

Ke konci školního roku žáci první třídy jsou již schopni správně zasunout papír do tabulky, najít první řádek, samostatně psát diktovaný text a na konci zkontrolovat napsané.

4.2.3.1.3 PSANÍ ZA POMOCI PICHTOVA STROJE

Nácvik psaní pomocí Pichtova stroje probíhá individuálně po dohodě s rodiči. Učitel čínského jazyka si vyhradí čas během polední přestávky nebo odpoledne po vyučování a v této době nacvičuje s žáky psaní na stroji.

Ve škole se používají stroje pro psaní oběma rukama americké značky Perkins. Nácvik probíhá postupně, kdy se žák nejdříve naučí vyndávat stroj z obalu a poznávat jednotlivé části, nastavení okrajů, vkládání papíru, jeho navinutí, řádkování. Žák se na začátku také učí rozložení jednotlivých bodů na klávesnici. (více o této technice viz Maleček, 1991) Když je žák schopný samostatně psát na stroji, dostává domácí úkoly, kdy musí určitý text v Braillově písmu přepsat pomocí stroje. Délku a náročnost textů určuje učitel podle žákových

schopností.

4.2.3.2 SYSTÉM A VÝUKA BRAILLOVA PÍSMÁ

Systém Braillova písma vymyšlený již v roce 1824 je aplikován i na současnou standardní čínštinu. K tomu se využívá pinyin a rozdělení jednotlivých slabik na iniciálu, finálu a tónovou značku, kdy každé z těchto položek náleží jeden znak v bodovém písmu. Dva nebo tři znaky v Braillově písmu tak vytváří jednu slabiku (podle kontextu s tónem nebo bez), která může nést význam. Na začátku, kdy se žáci teprve seznamují s tímto typem zápisu, se za slabikami uvádí tónová značka. Postupně se tónové značky vynechávají a význam slabik se vyrozumí z kontextu. Někdy se tónová značka uvádí z toho důvodu, aby nedošlo k nedorozumění. Celkem je v čínštině využíváno 56 znaků Braillova písma, které vzájemně vytváří jednotlivé čínské slabiky, viz obrázek níže.

Initials																	
⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠
b	c	ch	d	f	g, j	h, x	k, q	l	m	n	p	r	s	sh	t	z	zh

Finals																	
⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠
a	ai	an	ang	ao	o, e	ei	en	eng	er	i / yi	ia / ya	ie / ye	iao / yao	iu / you	ian / yan	in / yin	iang / yang
⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠
ing / ying	iong / yong	ong / weng	ou	u / wu	ua / wa	uai / wai	uan / wan	uang / wang	ui / wei	un / wen	uo / wo	ü / yu	un / yuan	ue / yue			

Tones			
⠠	⠠	⠠	⠠
1	2	3	4

Punctuation									
⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠	⠠
,	.	;	:	?	!	()	—	...

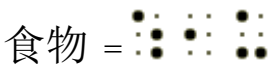
Obrázek 1: Systém čínského bodového písma

(Zdroj: <http://s8.sinaimg.cn/middle/4bf9fa63t692a0ce018b7&690>)

Žáci se postupně naučí 21 iniciál (ze kterých ale *g k h* a *j q x* se píší stejně), 6 jednoduchých finál (*o* a *e* mají stejnou podobu), 13 finál v podobě diftongu, 15 nosových finál a 1 finálu speciální, dále tóny a tónové značky, často užívané slabiky, slova, krátké věty apod.

V souladu s Příručkou pro výuku čínského jazyka na ZŠ pro zrakově postižené díl první 盲校小学语文第一册教学参考书 *Máng xiào xiǎoxué yǔwén dì yī cè jiàoxué cānkǎo shū*

(1995) je při výuce Braillova písma potřeba dodržovat tyto zásady:

1. Před začátkem výuky Braillova písma žáci musí bezpečně znát výslovnost jednotlivých iniciál a finál.
2. V průběhu celého procesu psaného pinyinu je potřeba postupně upozorňovat žáky na tyto skutečnosti:
 - a) Iniciály **zh, ch, sh, r, z, c, s** mohou tvořit samostatnou slabiku
 - b) Iniciála a finála se pojí dohromady, aby vytvořily slabiku
 - c) Iniciála se nemůže pojit s iniciálou, finála s finálou
 - d) Iniciály **g k h** se v kombinaci s finálami **i ü** se čtou jako **j q x**
 - e) Pokud se **e** pojí s finálami **b, p, m, f**, čtou se jako bo, po, mo, fo
 - f) Pokud nazální finála **ong** vytváří samostatnou slabiku, čte se jako weng
 - g) Pokud je na začátku slova samostatná slabika vytvořená s pomocí **zh, ch, sh, r, z, c, s**, tak za ní je slabika vytvořená pomocí finály
 - h) Aby se dvě slabiky nepomíchaly, je potřeba vkládat za první slabiku tónovou značku, například: 食物 = 
3. Čtení tónů a tónové značky jsou vyučovány až od 15 lekce, přesto již v druhé lekci při výuce slabik s finálou **a** je potřeba učit žáky čtvrtému tónu. Výslovnost tónů u žáků musí být naprosto přesná, k nácviku můžeme použít různé audio nahrávky.

Žáci se učí Braillovo písmo v tomto sledu:

Pořadí lekce (vyučovací hodiny)	Probíraná látka
1 – 5	b, p, m, f
6-9	a
10-13	d, t, n, l
14-18	e, o, i, u, ,ü
19-23	g, k, h, j, q, x
24-27	zh, ch, sh, r
28-31	z, c, s
32-34	Opakování
35-38	ai, ao, ei, ou
39-41	ia, iao, ie, iu

42-44	ua, uai, ui, uo, üe, er
45-47	Opakování
48-51	an, ang, en, eng
52-54	ian, iang, in, ing
55-57	uan, uang, un, ong
58-62	üan, ün, iong
63-66	Tónové značky
67-69	Opakování

Tabulka č. 3: Pořadí, náplň a počet probíraných lekcí při výuce bodového písma

Látka v nové lekci se vždy kombinuje s učební látkou lekcí předchozích, vytváří nové slabiky.

Po tom, co se žáci naučí všechny znaky bodového písma, výuka pokračuje psaním a čtením jednoduchých vět a později i textů. Během výuky se žáci postupně učí i správné technice čtení prsty (levou rukou čtou body a pravou hmatají další slabiku, na konci řádku pravá zůstává na místě a levá se vrací na začátek řádku a sklouzne o řádek níž, nakonec se přidá pravá ruka), za domácí úkol dostávají písemné práce a slabiky nebo věty k hlasitému čtení.

Na začátku každé hodiny pedagog kontroluje pokrok žáků krátkou písemnou prací, kdy žáci píšou učitelem diktované jazykové jevy. Na konci prvního pololetí by žáci měli zvládat napsat všechny možné kombinace slabik včetně tónových značek a věty z nich utvořené, žáci by také měli být schopni číst krátké jednoduché texty.

Ve druhém pololetí již žáci píšou obvyklé domácí úkoly dle zadání v učebnici v běžné velikosti, zkouška rychlosti psaní na začátku hodiny pokračuje až do konce prvního pololetí druhé třídy.

4.3 METODY PŘÍMÉHO POZNÁVÁNÍ PŘEDMĚTŮ, JEVŮ A SKUTEČNOSTÍ

Tyto metody jsou při vzdělávání žáků se zrakovým postižením velice důležité, protože umožňují žákům poznávat svět všemi smysly a utvořit si tak dokonalejší představy.

4.3.1 METODA DEMONSTRAČNÍ

Dle Skalkové (1999, s. 180) metody demonstrační „*uvádějí žáky do přímého styku s poznávanou skutečností, obohacují jejich představy, konkretizují abstraktní systém pojmů, podporují spojování poznávané skutečnosti s reálnou životní praxí.*“ Přestože jsou nevidomí žáci ochuzeni o složku vizuální, mohou vnímat skutečnosti mimo jiné pomocí hmatu a také

cestou sluchovou. Jak se dále zmiňuje tatáž autorka (Skalková, 1999), demonstrační metody akustického charakteru jsou velice důležité, protože tímto způsobem žáci mohou adaptovat správný vzor výslovnosti nebo uměleckého přednesu. Obzvláště důležitými jsou demonstrační metody akustického charakteru právě při výuce mateřského jazyka, kdy žáci mohou kromě svého učitele vnímat i jiný vhodný vzor k napodobení.

Ve škole jsme se setkali s poslechem namluvených příběhů a písniček, kdy učitel dále pracoval s nahrávkou tak, že žáky nechal zopakovat vybrané části textu nebo nahrávku v určité chvíli zastavil a zeptal se žáků na detaily příběhu.

4.3.2 METODA EXKURZNÍ DEMONSTRACE

Metoda exkurzní demonstrace neboli exkurze není všemi autory uváděna jako vyučovací metoda. Například Skalková (1999) zařazuje exkurzi jako jednu z organizačních forem vyučování. Podobné mínění má i Mojžíšek, který ale dále uvádí: „*Demonstrace uskutečňovaná na exkurzi je vzhledem ke specifickým podmínkám výrazně uzpůsobena cíli exkurze, dále podmínkám, a všem okolnostem exkurze, a můžeme proto hovořit o zvláštním specifickém exkurzním typu demonstrace jako o určité formě demonstrace. Nelze tedy vyloučit teorii této metody – exkurzní demonstrace – z oblasti teorie vyučovacích metod.*“ (Mojžíšek, 1988, s. 116)

Exkurze je náročná na provedení a, jak uvádí výše zmiňovaní autoři (Skalková, 1999 a Mojžíšek, 1988), má několik fází:

- a) Přípravná fáze – učitel si ujasňuje cíle a úkoly exkurze, připravuje žáky na tuto zkušenost.
- b) Vlastní exkurze – použití různých metod v celém průběhu exkurze.
- c) Závěrečná fáze zhodnocení a využití exkurze – většinou probíhá ve třídě, kdy si žáci spolu s učitelem třídí získané poznatky, připravují nástěnku, zprávy z exkurze atd.

My jsme se během pobytu na speciální škole měli možnost zúčastnit celoškolské exkurze (přesněji exkurze oddělení pro zrakově postižené včetně MŠ) do muzea básníka Dufu 杜甫 Dù fǔ. Muzeum se rozkládá ve velkém parku a má několik budov, které si žáci postupně prohlíželi. Žáky prováděla průvodkyně, která ke každé budově či dílu sdělovala příslušné informace ve formě monologu.

Během přípravné fáze, několik týdnů před exkurzí samotnou, se žáci měli naučit z paměti Dufuovy 杜甫 Dù fǔ básně a ty pak během exkurze přednášeli.

Efektivní bylo také využití bronzových byst, které se nacházely v jednotlivých budovách. Žáci si je mohli ohmatat a zjistit tak, jak vypadal nejen básník Dufu 杜甫 Dù fǔ, ale také jeho

přátelé, též známí básníci.

Celá exkurze trvala jedno dopoledne, cca 4 hodiny a obzvlášť mladší žáci byli ke konci již velice unavení.

Závěrečná fáze, která probíhala ve třídě, byla velice krátká, kdy se pedagog pouze zeptal žáků, co se jim na exkurzi líbilo nejvíce a co nejméně. Chybělo ale utřídění poznatků (připomenout žákům, co zapomněli, rozebrat nepochopené pasáže atd.).

4.4 HRA JAKO VYUČOVACÍ METODA

Hra jako vyučovací metoda je zařazována především v nižších ročnících základní školy. Jak tvrdí L.S.Rubinštejn (in Skalková, 1999, s. 184), hra je jednou z hlavních lidských činností. Hra pomáhá navozovat pokusné jednání, otevírat prostor pro projevení iniciativy a tvořivosti. Jak dále doplňuje Skalková (Skalková, 1999), pedagogové včleňují hru do vyučování, aby posílili zájem žáků během osvojování nových znalostí, nebo jako jistou formu cvičení, kdy je hra brána jako účinná motivace při upevňování dovedností. Pomocí hry se děti učí spolupráci s druhými a také si osvojují určité komunikativní dovednosti.

Mojžíšek (1988) dělí hry na několik typů, jako například námětové hry (hra na doktora, na obchod), hry didaktické, hry se stavebníci, hry s přírodními materiály a dále různé hry s hračkami (hra s traktorem, hra s telefonem atd.). Důležitou součástí mnoha dětských her je hračka, která může nabývat mnoha podob, od přírodních materiálů, přes předměty běžné denní potřeby, až po hračky speciálně vytvořené.

S hrou jako takovou jsme se setkali pouze během návštěv mateřské školy. Ve vyučovacích hodinách si žáci například hráli s hračkami, které jim rozdál pedagog, přesto to byla většinou hra řízená, kdy pedagog pokládal určité otázky nebo vytvářel pravidla (žáci si například hrají s 2D zobrazením medvěda, kterého mohou podle libosti oblékat do předložených dílů oblečení; učitel se žáků ptá, jaké typy oblečení máme, kam patří atd.).

Dalším typem byla hra s přírodninami, kdy měli žáci na lavici různé listy, kamínky, žaludy atd., které si během předchozího odpoledne nasbírali, a během hodiny si s nimi mohli volně hrát, vyměňovat, popisovat, co mají v ruce atd. Pedagog se snažil hru usměrňovat za pomoci rozhovoru se žáky.

Posledním typem hry byla volná hra během přestávek, kdy pedagog občas zůstal ve třídě a hrál si s jednotlivými žáky. Nejčastějšími hračkami, které si žáci sami vybírali, byly stavebnice, plastové modely vláček a basketbalové míče. Během hry spolu žáci ale velice málo komunikovali, a pokud se do hry zapojil pedagog, věnoval se většinou pouze jednomu žákovi.

4.5 FIXAČNÍ METODY

Fixační metody jsou velice důležité pro trvalé zapamatování probraného učiva. Jak podotýká Brabcová (1990), ve fixačních metodách jde o uložení stop do dlouhodobé paměti, tj. žáci opakují vědomosti o mateřském jazyce a provádí různá jazyková cvičení. Během jazykového vyučování tyto metody pomáhají žákům uvědoměle poznat systém jazykových jevů, rozvíjet schopnost žáků vytvářet pravopisné návyky a dovednosti. Žák se dále učí osvojené poznatky používat, souvisle se vyjadřovat, může se dále zdokonalovat v praktickém využití mateřského jazyka.

Tyto metody můžeme dle Čechové (1989) rozdělit na metody aplikační a procvičovací. Přitom sami autoři podotýkají, že tyto metody se často neodlišují od jiných, protože jak k aplikaci, tak i k procvičování se využívá rozhovoru, demonstračních metod nebo například samostatné práce s knihou. Přesto nejdůležitější metodou zůstává metoda procvičování, kde jednotlivá cvičení můžeme podle autorů rozdělit podle několika kritérií, například:

- a) Podle funkce – cvičení orientační, opakovací, kontrolní,
- b) Podle formy – písemná, ústní, domácí, školní,
- c) Podle obsahu – dle jazykových rovin,
- d) Podle způsobu cvičení – diktát, doplňovací, nahrazovací, obměňovací,
- e) Podle myšlenkových operací – syntetické, analytické, třídící, srovnávací a další,

Poněkud jiné se zdá být rozdělení cvičení na:

- a) Nižší a vyšší dle míry náročnosti,
- b) Dílčí cvičení, která procvičují určité stránky jazykového projevu,
- c) Komplexní cvičení, zaměřená na celý jazykový projev,
- d) Konstrukční cvičení, zaměřená na vytváření slov, vět nebo textů,
- e) Korekturní cvičení, zaměřená na nalezení nedostatků a chyb, jejich eliminaci a nahrazení správnými tvary.

Během výuky jsme se setkali s mnoha typy fixačních cvičení – cvičení orientační, opakovací, písemná, ústní, domácí, školní atd. Většinou to byla různá cvičení dílčí, zaměřená na určité stránky jazykového projevu žáků – například rychlost psaní, gramatika, intonace a další. U metod fixačních pedagogové využívali především ústní formu, kdy pomocí různých metod dialogických zjišťovali úroveň vytvořených vědomostí žáků a přesnost utvořených pojmů.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 UVEDENÍ DO ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY

Výzkum jazykových schopností a dovedností zrakově postižených žáků probíhal na Základní škole speciální ve městě Chengdu 成都特殊教育学校 Chéngdū tèshū jiàoyù xuéxiào v Čínské lidové republice. Cílem výzkumu se stala nejen úroveň jednotlivých znalostí a dovedností v oblasti mateřského jazyka u této skupiny osob, ale také metody a způsoby výuky mateřského jazyka.

Abychom zjistili, zda je úroveň získaných znalostí a dovedností na konci předškolního vzdělávání a během školní docházky na prvním stupni základní školy speciální srovnatelná s úrovní žáků v České republice, při definování výzkumného plánu a jednotlivých úkolů jsme vycházeli ze vzdělávacích plánů používaných pro stejnou kategorii žáků v České republice. Konkrétním dokumentem, který se stal podkladem k jednotlivým úkolům, je ŠVP Školy Jaroslava Ježka. Tento normativní dokument jasně a stručně uvádí jednotlivé dovednosti, které by žáci v určité třídě měli zvládat. Vzhledem k předchozím znalostem čínského vzdělávacího systému a jeho podobnosti se systémem českým, jsme vycházeli z předpokladu, že úroveň jazykových dovedností čínských studentů bude podobná úrovni českých žáků. U některých úkolů jsme ponechali prostor pro jejich místní modifikaci, například použití pomůcek, na které jsou žáci zvyklí atd.

Před výzkumem samotným probíhala pilotážní fáze, kdy jsme v délce několika měsíců pozorovali žáky v jejich přirozeném školním prostředí. Postupně jsme se začali účastnit i mimoškolního života žáků a také různých společenských akcí pořádaných školou. Tím byla zajištěna znalost prostředí, kulturních zvyků a celkového chodu školy a jednotlivých zvyklostí během školního dne. Protože naše postavení výzkumníků bylo ztíženo faktem, že jsme v ČLR cizinci, kteří se svým zevnějškem a kulturou značně odlišují od místního obyvatelstva, pomohla delší pilotážní fáze překonat prvotní zvědavost, ostych a nedůvěru ze strany žáků a vedení školy. Postupně jsme se mohli stát běžnou součástí školy a teprve na základě těchto vazeb, kdy se žáci i pedagogové začali chovat v naší přítomnosti přirozeně, jsme mohli provádět samotný výzkum.

Výzkum probíhal v květnu a červnu roku 2012, ke konci školního roku, kdy byl předpoklad, že žáci již zvládají všechny znalosti a dovednosti, které se měli během školního roku naučit. Rozhovory a zkoušky jsme se snažili provádět v prostředí, na které byli žáci zvyklí, aby v nich vyvolávalo pocit bezpečí a jistoty. Ve většině případů se tímto prostředím

stala kmenová třída žáků a jednotlivá místa, na kterých žáci během roku seděli. V případě žáků mateřské školy se takovým místem stal pokoj pro odpočinek, kde bylo zajištěno klidné, nikým nerušené prostředí. V několika málo případech jsme bohužel byli nuceni využít i prostředí jiných tříd. Abychom se vyhnuli nervozitě žáků při samotném výzkumu a následnému ovlivnění výsledků, snažili jsme se, především u žáků třetí třídy, výzkum rozdělit na několik etap během několika dnů. Za svůj výkon žáci dostali odměnu v podobě sladkostí nebo drobných dáreků, čímž jsme se opět snažili dosáhnout větší uvolněnosti žáků. Může se zdát, že tak silný důraz na psychickou pohodu zkoumaných osob je přehnaný, opak je ale pravdou. Z kulturních zvyklostí a situace v čínské společnosti víme, že tlak na studenty obecně je nepřiměřeně velký, žáci jsou často přetěžováni a jsou na ně kladeny přehnané nároky. Navíc vzhledem k počtu obyvatel země je vysoká míra konkurence, která se denně projevuje. Důležitým bodem byl také fakt, že jsme byli cizinci, kteří provádějí výzkum, na což byli žáci mnohokrát upozorněni i učiteli. Všechny tyto skutečnosti vytvářely na žáky nepřiměřený tlak, který se mohl projevit právě v oblasti mluvních výkonů. Proto bylo z našeho hlediska velice důležité dbát o psychickou pohodu zkoumaných osob.

Pro orální komunikaci se žáky jsme vybrali studentku absolventského ročníku speciální pedagogiky, která je kolegyní v oboru a spíše tak dokázala pochopit cíl našeho výzkumu. S kolegyní jsme nejdříve zkonzultovali překlady některých jazykových termínů do čínského jazyka, v závěru proběhlo školení o průběhu a pravidlech výzkumu. Přestože sami dokážeme komunikovat v místním jazyce, domníváme se, že vhodnější bylo využít pomoci rodilého mluvčího, který dokáže komunikovat ve standardním jazyce a má určitou úroveň vzdělání. Tím jsme zabránili tomu, aby naše nepřesná výslovnost a přízvuk ovlivňovaly výkon zkoumaných osob.

Všechny reakce, odpovědi a výsledky byly ihned zaznamenávány do připravených anket a později jednotně vyhodnoceny. V ojedinělých případech (uváděno u jednotlivých výzkumů) jsme do hodnocení zahrnuli také pozorování prováděné během přípravné fáze. Důvody pro takové rozhodnutí jsou vysvětleny u jednotlivých výzkumů. Výsledky hodnocení uvádíme na dalších stránkách.

6 TYP VÝZKUMU A JEHO FÁZE

Přestože existuje nesčetně mnoho definic pedagogického výzkumu, domníváme se, že pro účely této práce nejlépe poslouží definice Traversova: *„Vědeckým cílem pedagogického výzkumu je objevit zákony nebo učinit zobecnění o chování, jichž by se dalo použít k předpovídání a kontrole jevů, které mohou nastat za určitých výchovných situací.“* (Travers, 1969, s. 12) A dále: *„Cílem výzkumných pedagogických pracovníků je vytvořit sumu poznatků složenou ze zobecněných poznatků o chování, jichž by se dalo použít k předpovídání chování v určitých výchovných situacích a při plánování výchovných postupů a výchovné praxe.“* (Tamtéž, s. 12)

Výzkumné přístupy se v současné době rozdělují na dva hlavní proudy: přístup kvantitativní a přístup kvalitativní.

Jak uvádí Průcha (2009, s. 140), nálezy v kvantitativním výzkumu *„je žádoucí prezentovat tak, aby splňovaly požadavek reliability, validity a reprezentativnosti výběru a pokud možno byly vyjádřeny kvantitativními daty.“*

Naopak kvalitativní výzkum v pedagogice definují Švaříček a Šed'ová (2007, s. 17) jako *„proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.“* Z uvedených definic tak jasně vyplývá, že zatímco kvantitativní výzkum se snaží získat spíše obecná data pro velkou skupinu zkoumaných osob s cílem aplikovat tato data na další skupiny, kvalitativní výzkum se zaměřuje na hloubkovou analýzu a zevrubný popis určité dané výzkumné skupiny.

Přesto, jak se dále uvádí v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, a Mareš, 2009, s. 140), *„Mezi kvantitativní metodologií a kvalitativní metodologií není kontradiktorní vztah, nýbrž obě se doplňují a kombinace jejich metod umožňuje celistvější poznání.“* Z tohoto stanoviska jsme vycházeli i my při definování jednotlivých metod výzkumu. Prolínají se zde proto jak metody kvantitativní, tak metody kvalitativní. (viz dále)

Abychom dosáhli spolehlivých výsledků, rozdělili jsme výzkum do několika fází. Při jejich definování jsme vycházeli z fází, navržených autory knih o pedagogickém výzkumu (viz níže). Výzkum proto probíhal v těchto etapách:

1. **Stanovení problému** (Chráska, 2006)
2. **Formulace hypotézy** (Tamtéž)
3. **Pilotážní výzkumná fáze** (Gavora, 2010)
4. **Předvýzkumná fáze** (Tamtéž)

5. **Testování (ověřování) hypotézy** (Chráška, 2006)

6. **Vyvození závěrů a jejich prezentace** (Tamtéž)

Ad 3: V pilotážní výzkumné fázi jsme měli možnost seznámit se s prostředím školy a výzkumným terénem a začlenit je do širšího společenského prostředí.

Ad 4: V předvýzkumné fázi jsme testovali předem připravené otázky a dále je upravovali a přizpůsobovali především místním kulturním a etickým zvyklostem. Tato fáze se stala velice cennou pro vytvoření spolehlivých otázek a úkolů.

7 METODOLOGIE

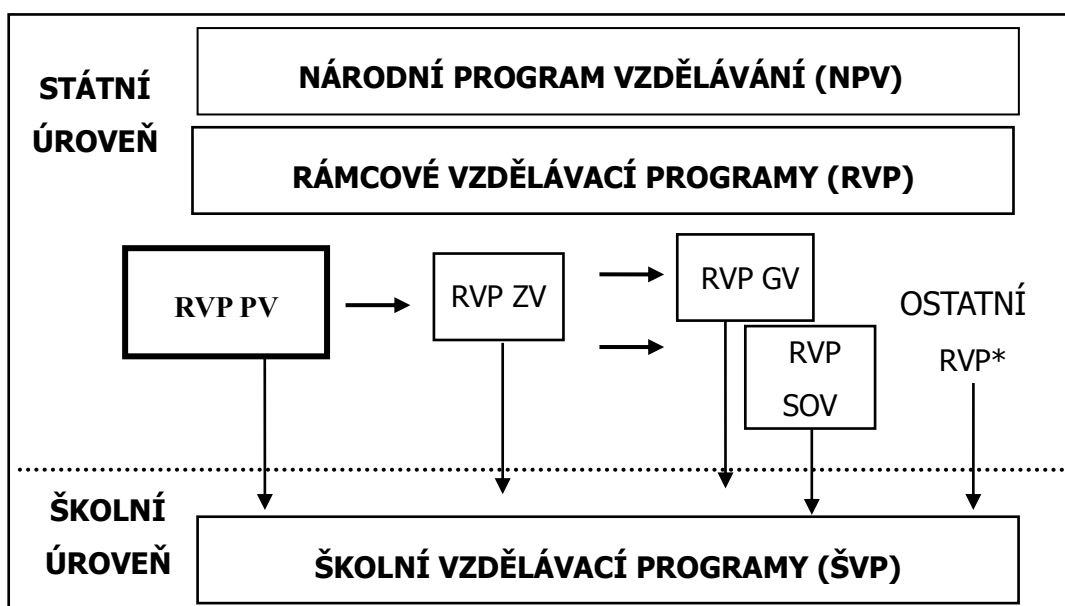
V prvních fázích výzkumu jsme využili analýzu dokumentů, abychom mohli stanovit vhodné cíle. V pilotážní výzkumné fázi, kdy jsme se již nacházeli v ČLR, jsme využívali analýzy dokumentů, pozorování a rozhovorů s žáky a pedagogy, abychom získali co nejvíce informací a dat pro správné nastavení výzkumu. Během samotného výzkumu jsme využili metody rozhovoru, pozorování a ústních a písemných zkoušek.

7.1 ANALÝZA DOKUMENTŮ

Proces analýzy můžeme popsat jako proces, kdy větší celek rozkládáme na menší části, ze kterých je tento celek složen. Jak podotýká Hendl (2005, s. 35), během analýzy provádíme průzkum a objevující aktivity. V našem případě analyzujeme pedagogické dokumenty, jejichž části pak použijeme ve výzkumu. „Pod pojmem pedagogický dokument chápeme materiály, které jsou zachyceny v psané nebo tištěné podobě, magnetofonové nebo filmové záznamy.“ (Skalková, 1985, s. 94).

7.1.1 ANALÝZA RVP PV, ZV A ŠVP

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání se od roku 2005 staly platnými kurikulárními dokumenty, které mají být používány pro vytváření osnov při vzdělávání žáků odpovídajícího věku. Z těchto rámcových vzdělávacích programů vychází školní vzdělávací programy (ŠVP), které si školy samy definují. Pro přehlednost uvádíme obrázek:



Obrázek č. 2: Systém kurikulárních dokumentů v ČR

(Zdroj: <http://www.msmt.cz/Files/DOC/MJRVPPVdoVestnikupokorekture2.doc> str.3)

7.1.1.1 ANALÝZA RVP PV

Rámcový vzdělávací plán pro předškolní vzdělávání je rozdělen do 12 kapitol. V páté kapitole se nachází celkem 5 vzdělávacích oblastí:

- Dítě a jeho tělo
- Dítě a jeho psychika
- Dítě a ten druhý
- Dítě a společnost
- Dítě a svět

Vzhledem k cílům našeho výzkumu jsme věnovali větší pozornost kapitole Dítě a jeho psychika, která je dále rozdělena na tři podkapitoly:

- Jazyk a řeč
- Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace
- Sebepojetí, city, vůle

V rámci těchto okruhů jsou uvedeny dílčí cíle, ke kterým má pedagog směřovat, vzdělávací nabídka, tj. co pedagog dítěti nabízí, a očekávané výstupy, které by dítě na konci školního roku mělo dokázat. Mimo jiné jsou také uvedena rizika, která mohou ohrozit úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga.

Kapitola osm se přímo zmiňuje o žácích se speciálními vzdělávacími potřebami a uvádí speciální podmínky pro vzdělávání dětí se zrakovým postižením:

- *„je zajištěno osvojení specifických dítětem zvládnutelných dovedností zaměřených na samostatnost a sebeobsluhu*
- *prostředí je bezbariérové, s ohledem na zrakové postižení dítěte pro ně maximálně bezpečné*
- *je dodržována předepsaná zraková hygiena*
- *je vytvářena nabídka alternativních (zvládnutelných) aktivit*
- *jsou využívány vhodné kompenzační (technické, zvláště optické a didaktické) pomůcky a hračky*
- *počet dětí ve třídě je snížen.“* (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, s. 34)

A dále tento dokument uvádí, kolik pedagogických pracovníků v jedné třídě má zajišťovat vyučování: *„Vzdělávání dětí se zdravotním postižením v mateřských školách či třídách se vzdělávacím programem upraveným podle speciálních potřeb dětí je v souladu s příslušnou vyhláškou personálně posíleno v osobě dalšího pedagogického pracovníka a zabezpečeno dle*

potřeby souběžným působením dvou pedagogických pracovníků ve třídě.“ (Tamtéž, s. 34)

Z těchto podmínek musí vycházet každá mateřská škola při vytváření vlastního školního vzdělávacího plánu.

7.1.1.2 ANALÝZA ŠVP MŠ

Jak jsme se již zmiňovali výše, pro potřeby daného výzkumu jsme vycházeli ze školního vzdělávacího programu mateřské školy „Školy Jaroslava Ježka, Mateřské školy, základní školy a praktické školy pro zrakově postižené“. Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) byl vydán s účinností od 1. 9. 2006. Program je přehledně rozdělen do 13 kapitol. V úvodních kapitolách jsou uvedeny identifikační údaje školy, charakteristika ŠVP, podmínky vzdělávání a klíčové kompetence. Dále v kapitole číslo pět se nachází kompetence ve speciální péči pro zrakově postižené, které jsou nezbytné pro komplexní rozvoj osobnosti žáků. Nachází se zde:

- Logopedická péče
- Zraková terapie
- Prostorová orientace

Tyto typy speciální péče mají být uplatňovány během výuky i mimo ni a mají přispívat k rozvoji žáků.

Další kapitola ŠVP stanovuje speciální vzdělávací cíle, na které má být kladen důraz při vzdělávání žáků se zrakovým postižením. Tyto speciální cíle jsou rozděleny do tří okruhů:

1) Rozvíjení dítěte a jeho schopnosti učení

„Procvičovat schopnosti a dovednosti, které nevidomému dítěti umožní nahradit chybějící zrak a ostatní děti naučí využívat zachovalé zrakové funkce.

Rozvíjet řeč dítěte na podkladě konkrétního názoru.

Podporovat chápání okolního světa, chuť poznávat nové, objevovat neznámé, zkoumat předměty a jevy s použitím ostatních smyslů.

Rozvíjet dětskou fantazii, zájmy a nadání.“ (Hájek, 2006, s. 10)

2) Osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost

„V rozsahu možností dítěte s postižením přispívat k předávání kulturního dědictví, tradic a jazyka. Rozvíjet schopnost komunikovat a spolupracovat.“ (Tamtéž, s. 10)

3) Získání osobní samostatnosti

„Rozvíjet poznání sama sebe a vlastních možností.

Rozvíjet sebevědomí a sebedůvěru (rozvojem prostorové orientace, zrakové stimulace, logopedie a rozvojem smyslů).“ (Tamtéž, s. 10)

Z analýzy těchto speciálních vzdělávacích cílů tak vidíme, že je kladen velký důraz na

rozvíjení jazyka a komunikace. Stejně tak je velice důležitý nácvik prostorové orientace.

Kapitola číslo osm je pojmenována Očekávané výstupy, kde jsou k jednotlivým výše zmiňovaným oblastem výuky uváděny schopnosti a dovednosti, které by měli žáci na konci docházky zvládat. Analýzou těchto výstupů především v oblasti Dítě a jeho psychika jsme stanovili jednoduché úkoly, které by měli zvládat žáci již po prvním roce docházky do zařízení.

7.1.1.3 ANALÝZA RVP ZV

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je závazným dokumentem platným pro vzdělávání žáků na různých typech základních škol. Dokument je rozdělen na čtyři části (A-D). V první části je rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání vymezen v systému kurikulárních dokumentů. Část druhá charakterizuje základní vzdělávání a v části třetí najdeme celkové pojetí a cíle základního vzdělávání, tj. např. klíčové kompetence, devět vzdělávacích oblastí nebo průřezová témata. Poslední část D je věnována vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, patří sem mimo jiné materiální, personální, hygienické, organizační a jiné podmínky pro uskutečňování rámcových vzdělávacích programů, a také zásady pro zpracování ŠVP.

Pro účely této práce jsme zkoumali oblast Jazyk a jazyková komunikace, která je rozdělena na dvě části – pro 1. a 2. stupeň ZŠ. V každé z částí je oblast rozdělena na tři velké okruhy:

a) Komunikační a slohová výchova

- V tomto okruhu si žáci zdokonalí nebo se naučí tyto dovednosti:
 - Čtení
 - Naslouchání
 - Mluvený projev
 - Písemný projev

b) Jazyková výchova

- Do obsahu jazykové výchovy jsou zahrnuty tyto pojmy:
 - Zvuková stránka jazyka
 - Slovní zásoba a tvoření slov
 - Tvarosloví
 - Skladba
 - Pravopis

c) Literární výchova

- Sem patří:
 - o Poslech literárních textů
 - o Zážitekové čtení a naslouchání
 - o Tvořivé činnosti s literárním textem
 - o Základní literární pojmy

Ve všech těchto okruzích jsou popsány očekávané výstupy žáků. Minimální časová dotace pro výuku českého jazyka a literatury na prvním stupni základních škol je 35 hodin za týden. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007)

7.1.1.4 ANALÝZA ŠVP ZŠ

Pro účely této práce jsme se rozhodli použít ŠVP Školy Jaroslava Ježka, která má se vzděláváním žáků se zrakovým postižením dlouholeté zkušenosti. Historie školy začíná již v roce 1807, a i přesto že zpočátku výuka probíhala v německém jazyce a během času ústav byl na pokraji uzavření, dochoval se dodnes v podobě mateřské, základní, základní školy praktické, praktické školy a základní školy umělecké. Součástí areálu je také speciálně pedagogické centrum.

ŠVP je přehledně rozdělen do sedmi kapitol, kde jsme se zajímali především o kapitolu číslo šest Učební osnovy. Hned první podkapitola je věnována předmětu Český jazyk. Zde jsou také uvedeny ročníkové výstupy, které jsou vyžadovány od žáků po ukončení příslušného ročníku. Z těchto výstupů jsme vycházeli při definování jednotlivých úkolů výzkumu.

7.1.2 ANALÝZA UČEBNIC

Pro vytvoření adekvátních úkolů pro žáky v oblasti čtení jsme museli analyzovat jednotlivé učebnice čínského jazyka používané během výuky. Z těch jsme na základě konzultace s pedagogem vybrali doplňkové texty, které posloužily jako podklad pro úkoly.

7.2 POZOROVÁNÍ

Jak uvádí Gavora (2010, s. 93), „*pozorování znamená sledování činnosti lidí, záznam (registrace nebo popis) této činnosti, její analýzu a vyhodnocení.*“ Během našeho výzkumu jsme se snažili o komplexní pozorování nejen činností lidí, ale také prostředí, kde tyto činnosti probíhaly. Vzhledem k rozsáhlému záběru pozorování jsme měli možnost uplatnit několik metod pozorování.

Dle Švaříčka a Šed'ové (2007) můžeme pozorování rozdělit na zúčastněné a nezúčastněné. Zúčastněné pozorování je takové, při kterém dochází k interakci mezi zkoumanými osobami a badatelem, přitom míra účastenství při pozorování se může lišit. Dle autorů můžeme rozlišit

nezúčastněnost, pasivní účast, mírnou účast, aktivní účast a plné zúčastnění. Během výzkumné doby jsme podle předpokladů mohli využít všech těchto typů – od pasivní účasti na vyučování, kdy jsme v zadní lavici pozorovali třídy během výuky, přes poloaktivní účast, kdy nás učitelé představovali žákům a poprosili odpovědět na několik otázek, až po účast aktivní, kdy jsme v rámci výuky vyprávěli žákům o vzdělávání a životě v ČR.

Dále, jak uvádí titíž autoři, se pozorování dělí na přímé a nepřímé, kdy „*přímé pozorování znamená, že se badatel účastní zkoumaného jevu v čase jeho průběhu, zatímco při nepřímém pozorování se neocitáme přímo ve zkoumaném terénu, ale sledujeme pouze záznam proběhlé činnosti, který byl pořízen za účelem výzkumu.*“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 145) Vzhledem ke skutečnostem, vzniklým po domluvě s vedením zařízení, jsme museli upustit od použití nepřímého pozorování a využívali tak pouze pozorování přímého s různou mírou účastenství a bezprostředním záznamem pozorovaných jevů.

Celkovou stavbu pozorování můžeme definovat jako nestrukturovanou, kdy jsme, jak uvádí titíž autoři (Švaříček, Šedřová, 2007), mohli využívat analýzy pořízených poznámek k lepší formulaci jednotlivých položek výzkumu.

Přestože by bylo velice zajímavé pozorovat žáky v jejich přirozeném školním prostředí pod skrytou identitou, my jsme museli již od začátku nahlásit vedení školy i jednotlivým učitelům účel našeho pobytu ve škole, čímž se pozorování stalo otevřeným.

Okruhy, na které jsme se během pozorování zaměřili:

1. Prostředí školy a její umístění

- Kde se škola nachází, jak daleko je od centra? Je dostupná pomocí MHD?
- Jak je škola zabezpečena?
- Jak se škola člení, co je uvnitř areálu?
- Jaké jsou hygienické podmínky ve škole?

2. Žáci a prostředí třídy

- Jaký je počet žáků ve třídách?
- Na základě jakých kritérií jsou žáci zařazováni do jednotlivých tříd? (např. hloubka postižení atd.)
- Jaké jsou jednotlivé třídní rozvrhy? Jak moc jsou žáci vytíženi?
- Jaké předměty jsou ve škole vyučovány?
- Jsou ve škole nějaké kroužky, volnočasové aktivity?
- Jak jsou vybaveny jednotlivé třídy?

3. Metody a formy výuky

- Jaké metody jsou během výuky čínského jazyka používány? (verbální, práce s textem)
- Jsou tyto metody vyvážené?
- Jsou do hodiny začleňovány i aktivizační metody?
- Je preferována výuka individuální nebo skupinová?

4. Výukové materiály

- Jaké výukové materiály jsou během výuky použity?
- Jaké jsou učebnice? Jak jsou upraveny?
- Používají se ve výuce reliéfní materiály? Jaké?
- Používají se ve výuce audio materiály?

5. Učební a kompenzační pomůcky

- Jaké pomůcky žáci během výuky používají (mechanické i elektronické)?
- Poskytuje tyto pomůcky učitel nebo si je žáci nosí sami?
- Jak často jsou pomůcky používány?
- Jak tyto pomůcky usnadňují nebo naopak znesnadňují výuku?

6. Vyučující čínského jazyka

- Jakým způsobem přistupují k výuce?
- Jaké metody vyučování a ověřování znalostí preferují?
- Jaké pomůcky nejraději využívají?
- Přizpůsobují výuku individuálním požadavkům žáků?

7.3 ROZHOVOR A INTERVIEW

Rozhovor a interview jsou jedny z nejčastěji používaných metod jak v kvantitativním tak i v kvalitativním přístupu. Přestože se může zdát, že jde o jeden a ten samý termín, jak uvádí Gavora (2010, s. 136) nejedná se o totéž, tj. ne každý rozhovor můžeme považovat za interview.

Interview je definováno jako „metoda shromažďování dat, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka s respondenty.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 815)

Jak je dále uváděno (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 815), slovo „rozhovor“ je český termín, který je obsahově širší. Podobně se dá interpretovat i výklad Švaříčka a Šed'ové (2007), kteří používají výraz „hloubkový rozhovor“, jenž přímo odkazuje na širší záběr činnosti. Během výzkumu jsme tak využívali jak metody interview, tak i běžných rozhovorů, a z obou postupů jsme čerpali a zaznamenávali poznatky pro jejich další využití.

Rozhovor i interview můžeme dle Gavory (2010) rozdělit na strukturované, nestrukturované a polostrukturované. Během výzkumu jsme využívali především metody polostrukturovaného interview. Jak uvádí Chráska, polostrukturované interview je kompromisem mezi interview strukturovaným, kdy „*tazatel postupuje podle přesně připraveného textu, jsou přesně určeny formulace otázek a jejich pořadí*“ (Chráska, 2007, s. 182) a nestrukturovaným interview, kdy „...*Konkrétní formulace otázek a jejich sled však je ponechán na tazateli. Tazatel se může volně vracet k nejasným nebo zajímavým bodům ve výpovědi respondenta.*“ (Tamtéž, s. 183)

U této výzkumné metody jsme se snažili využít celé její šíře, to znamená otázek uzavřených (např. interview s pedagogy, viz dále), polouzavřených i otázek otevřených.

7.3.1 INTERVIEW S PEDAGOGY

Rozhovoru s pedagogy jsme využívali především v předvýzkumné fázi, kdy jsme se dotazovali spíše na obecné informace týkající se výuky. Využívali jsme proto stavby polostrukturovaného rozhovoru a pokládali třídním učitelům a učitelům čínského jazyka tyto otázky:

- 1) Studoval/a jste speciální pedagogiku na vysoké škole?
- 2) Vždy jste chtěl/a učit na speciální škole?
- 3) Jak dlouho učíte?
- 4) Máte zkušenosti s vytvářením učebních osnov? Jaké?
- 5) Zůstává většina žáků z Vaší třídy na internátě nebo dojíždí domů?
- 6) Jaké činnosti během výuky mají žáci nejraději?

Rozhovor jsme provedli s pěti pedagogy – třídní učitelkou v mateřské škole, třídní učitelkou, která zároveň vyučovala čínský jazyk v první třídě, třídní učitelkou, která taktéž byla vyučující čínského jazyka ve druhé třídě, s vyučující čínského jazyka ve třetí třídě a s třídním pedagogem žáků třetí třídy.

Vyhodnocení rozhovorů:

1) Studoval/a jste speciální pedagogiku na vysoké škole?

MŠ: Ne, ale absolvovala jsem doplňující kurzy během studijní stáže v Austrálii.

První třída.: Ne, vystudovala jsem pouze střední školu.

Druhá třída: Ne, vystudovala jsem bakalářský obor se zaměřením na literaturu.

Třetí třída (třídní): Ne, nemám vystudovanou vysokou školu.

Třetí třída (jazyk): Ne, studovala jsem zaměření na čínský jazyk a literaturu.

2) Vždy jste chtěl/a učit na speciální škole?

MŠ: Původně samozřejmě ne, ale už jsem si tady zvykla.

První třída.: Ne, neplánovala jsem to.

Druhá třída: Ano, plánovala jsem, že po ukončení bakalářského studia půjdu učit na speciální školu.

Třetí třída (třídní): Ne, ale jsem tu ráda, takto mohu podporovat manžela v jeho práci.

Třetí třída (jazyk): Ne, neměla jsem to v plánu.

3) Jak dlouho učíte?

MŠ: Dlouho, asi 17 let.

První třída.: Učím již šest let.

Druhá třída: Je to moje první zaměstnání, jsem tu druhým rokem.

Třetí třída (třídní): Dlouho.

Třetí třída (jazyk): Učím již přes dvacet let.

4) Máte zkušenosti s vytvářením učebních osnov? Jaké?

MŠ: Ano, každoročně vytvářím osnovy pro třídu mateřské školy. Kromě toho se starám o veškerou třídní dokumentaci.

První třída.: Ano, každý rok vytvářím osnovy pro výuku čínského jazyka. Jsou to dva plány pro každé pololetí zvlášť.

Druhá třída: Ano, musím vytvářet plán pro výuku čínštiny na každé pololetí zvlášť. Vzor mi naštěstí poradila předchozí vyučující.

Třetí třída (třídní): Ano, vytvářím učební osnovy ke svým předmětům a starám se o veškerou třídní dokumentaci.

Třetí třída (jazyk): Ano, každoročně vytvářím dva plány, po jednom na každé pololetí, ale většinou jsou každý rok velice podobné.

5) Zůstává většina žáků z Vaší třídy na internátě nebo dojíždí domů?

MŠ: Všichni žáci až na jednoho zůstávají na internátě.

První třída.: Většina žáků zůstává na internátě.

Druhá třída: Až na několik studentů všichni zůstávají na internátě.

Třetí třída (třídní): Většina je na internátě.

Třetí třída (jazyk): Pokud vím, tak většina žáků na tomto oddělení zůstává na internátě.

6) Jaké činnosti během výuky mají žáci nejraději?

MŠ: Jsou nadšení pro všechno, ale nejraději poslouchají příběhy a odpovídají na otázky.

Také rádi zpívají.

První třída.: Mají radost, když donesu rádio a společně si poslechneme nějakou píseň.

Zpěv je také moc baví, zpívají dobrovolně a s chutí před začátkem hodiny.

Druhá třída: Když jim předčítám nějaký příběh. Předhání se, kdo první zodpoví otázku.

Třetí třída (třídní): Rádi hrají na hudební nástroj a také je baví vaření.

Třetí třída (jazyk): Nejraději mají příběhy. Nejradši jsou, když je vyprávím já, o něco méně rádi čtou sami.

7.4 ÚSTNÍ A PÍSEMNÉ ZKOUŠKY

Jak uvádí Skalková (1985), ústní a písemné zkoušky jsou často využívány v pedagogických výzkumech.

Během ústní zkoušky je úkolem žáka odpovědět na předem připravené otázky a tyto odpovědi i chování žáka výzkumník zaznamenává do připravených archů. Výzkumný pracovník může pokládat doplňující otázky a předkládat další podněty.

U písemných zkoušek žáci řeší určitý úkol, problém, píšou požadované informace. Odpovědi jsou dále registrovány a stávají se součástí vědeckého rozboru. Rozdíl mezi písemnou zkouškou a testem spočívá především v standardizaci a míře použitelnosti. Jak píše autorka: „*Ústní, písemné i praktické zkoušky náleží k nestandardizovaným metodám zjišťování výkonů zkoumaných osob, jejich vlastností a schopností.*“ (Skalková, 1985, s. 100) Michalíčková (in Skalková, 1985, s. 100) dále uvádí, že „*test je sice zkouška, avšak ne jakákoli, nýbrž zkouška založená na vědeckých poznatcích a postupech, v mezích možností objektivní, spolehlivá, přesná a výstižná se srovnatelnými výsledky.*“ V našem výzkumu jsme proto využili především v písemném projevu písemných zkoušek, abychom mohli požadavky na žáky co nejvíce přizpůsobit látce probírané v místním prostředí. Výsledkem toho jsme mohli zaznamenat výkon žáků a vyhodnotit ho v námi požadovaných jevech.

8 CHARAKTERISTIKA ŠETŘENÍ

8.1 MÍSTO ŠETŘENÍ

Díky úzké spolupráci Univerzity Palackého a Sichuan Normal University 四川师范大学 Sìchuān shīfàn dàxué ve městě Chengdu 成都 Chéngdū, nám bylo dovoleno provést výzkum na Speciální škole ve městě Chengdu 成都特殊教育学校 Chéngdū tèshū jiàoyù xuéxiào, která spolupracuje se Sichuan Normal University 四川师范大学 Sìchuān shīfàn dàxué a tamní katedrou speciální pedagogiky.

Škola se nachází v severní části města, asi 25 minut jízdy MHD od centra města. Areál školy je uzavřený a vstupní brána je 24 hodin denně hlídána ochrankou. Škola je rozdělena do dvou hlavních budov, kdy v první je umístěna výuka žáků se sluchovým postižením, mateřská škola pro žáky se zrakovým a sluchovým postižením a vedení školy, a v druhé budově najdeme třídy pro žáky se zrakovým postižením a třídy pro žáky s mentálním postižením. Svou kancelář zde má také zástupce ředitele pro tuto část školy. V areálu se dále nachází dvě hřiště a jedno sportoviště, budova internátu a administrativní budova. Školní jídelna je součástí první budovy.

Třídy pro žáky se zrakovým postižením se nachází v celé druhé budově školy. Součástí je také masérna, kde se žáci vyšších ročníků učí umění masáže, a posilovna. Třídy jsou vybaveny základním nábytkem, jako jsou stoly, židle, učitelský stůl, tabule, počítač, projektor, hudební přehrávač a nástěnky. Většina tříd má okna na dvě strany, kdy jedna směřuje ven z budovy a druhá na venkovní chodbu, která spojuje celé patro. Kdokoliv, kdo prochází chodbou, má možnost nahlédnout do jakékoliv třídy a pozorovat výuku. Součástí budovy je také velký hudební sál, kde probíhá hudební výuka nebo tělocvik, a kde se pořádají hudební vystoupení pro žáky.

Celkový vzhled školy vypovídá o jejím stáří, třídám chybí modernizace a dostatečné vybavení pomůckami (viz teoretická část), z hygienického hlediska je úroveň školy nedostačující.

8.2 CÍLOVÁ SKUPINA

Během pobytu na speciální škole jsme se zaměřili na tři větší celky.

Primární skupinou, na kterou je výzkum zaměřen, jsou žáci mateřské školy pro zrakově postižené a žáci prvního stupně základní školy pro zrakově postižené, od první po třetí třídu. Dále jsme cílovou skupinu zúžili na osoby nevidomé od narození, případně osoby osleplé do jednoho roku od narození.

Na každém stupni (tj. MŠ, 1. třída, 2. třída atd.) existovala vždy jedna třída. V každé z těchto tříd jsme se zaměřili na osoby odpovídající daným kritériím a výsledky výzkumu a ověření hypotézy předkládáme níže.

Druhým celkem, na který jsme naše pozorování zaměřili, se stala škola samotná a její vybavení, rozvrh a celkový chod školy.

Třetí skupinou se stali vyučující mateřského jazyka ve výše zmiňovaných třídách, případně také třídní učitelé. Výsledky šetření viz výše.

9 ZPRACOVANÉ OBLASTI

9.1 ZPRACOVANÉ OBLASTI V MŠ

Jak jsme se již zmiňovali výše, při definování úkolů pro žáky mateřské školy jsme museli vycházet ze skutečnosti, že ve škole existuje pouze jedna třída a dovednosti a schopnosti žáků tak budou na různé úrovni. Určili jsme proto jednodušší úkoly, které by měla splnit většina žáků.

Úkoly se týkají především jazykové oblasti. Dále jsme se zaměřili na orientaci v prostoru (zde míněno v areálu školy) a na ploše (deska stolu).

Úkoly:

a) Poznávání tvarů

Při poznávání tvarů jsme vybrali pomůcku speciálně pro tento účel připravenou – dřevěnou desku a v ní vyřezané tvary jako např. trojúhelník, čtverec atd. Tvary se dají z desky vyjmout a žáci celou pomůcku již předem znali.

b) Poznávání tyflografických tvarů

Při poznávání tyflografických tvarů jsme vybrali několik nejběžnějších tvarů, které jsme mezi pomůckami našli. Celý komplet pomůcek se nacházel ve třídě a byl pro žáky volně přístupný.

c) Skládání postavy z geometrických tvarů

Pro skládání postavy z geometrických tvarů jsme vybrali dřevěné tvary 2D z drobných pomůcek a her, které se taktéž nacházely ve třídě a byly pro žáky přístupné.

d) Porovnávání velikostí (malé auto, velké auto...)

e) Přiřazování dle logických souvislostí: auto – cesta, loď – vlny

Pro porovnávání velikostí a přiřazování dle logických souvislostí jsme vybrali hračky a pomůcky z prostředí třídy a pokoje pro odpočinek. Opět všechny hračky a pomůcky žáci již předem znali a měli možnost si s nimi hrát či je používat.

f) Prostorová orientace na ploše

Prostorová orientace na ploše probíhala v prostředí kmenové třídy, v ideálních případech přímo v žakově lavici, někdy vzhledem k okolnostem jsme museli použít lavici spolužáků.

g) Prostorová orientace v okolí

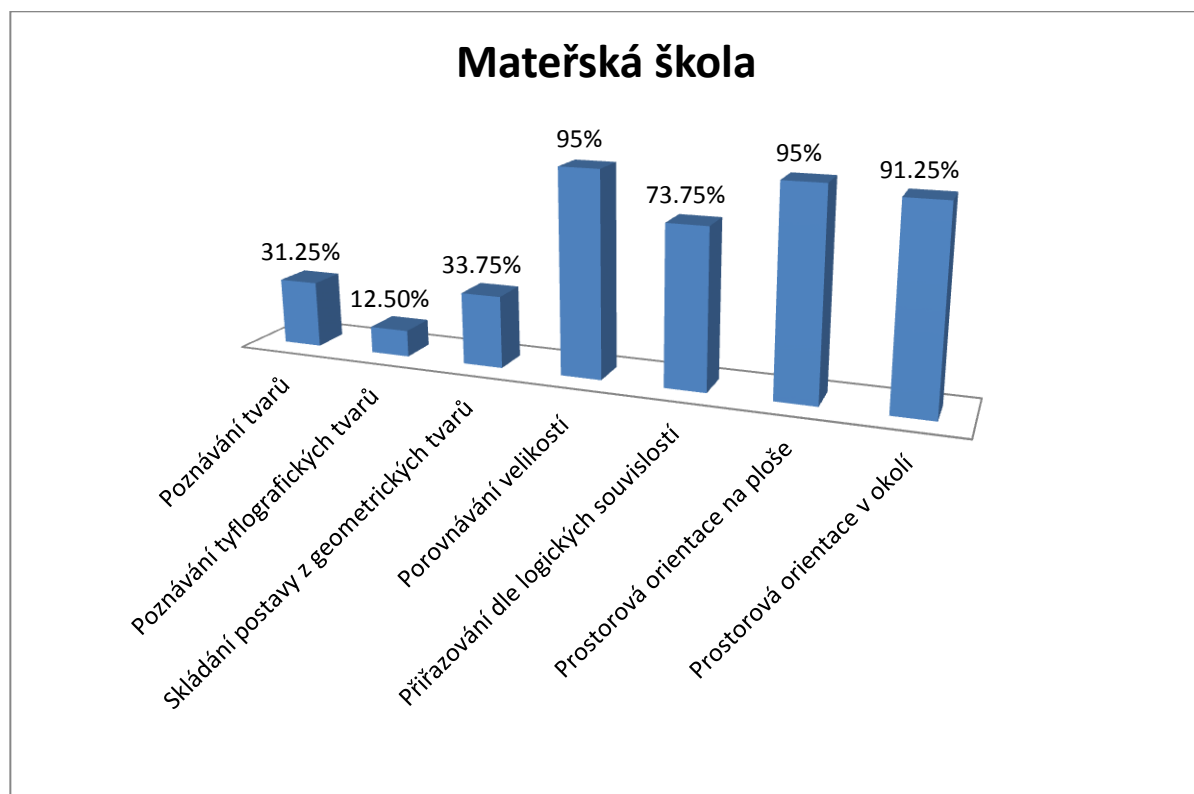
Prostorová orientace v okolí probíhala pod dohledem třídního pedagoga v areálu školy. Žáci se měli ke konci školního roku naučit určitou trasu, kterou jsme zkoumali. Také jsme pozorovali žáky během hodin tělocviku, kdy mělo toto pozorování vliv na celkové hodnocení této oblasti.

9.1.1 VÝSLEDKY ZPRACOVANÝCH OBLASTÍ V MŠ

	Žák č. 1	Žák č. 2	Žák č. 3	Žák č. 4	Průměr
Poznávání tvarů	25%	25%	50%	25%	31,25%
Poznávání tyflografických tvarů	25%	0%	0%	25%	12,5%
Skládání postavy z geometrických tvarů	85%	25%	25%	0%	33,75%
Porovnávání velikostí	100%	100%	100%	80%	95%
Přiřazování dle logických souvislostí	95%	100%	85%	15%	73,75%
Prostorová orientace na ploše	100%	100%	100%	80%	95%
Prostorová orientace v okolí	100%	100%	90%	75%	91,25%

Tabulka č. 4: Výsledky šetření v mateřské škole

Ze získaných výsledků jsme vytvořili graf, jehož pomocí můžeme porovnat jednotlivé oblasti.



Graf č. 1: Grafické porovnání jednotlivých oblastí výkonu v mateřské škole

Z grafu můžeme jasně odvodit několik důležitých informací. Nejlepších výsledků žáci dosahovali při porovnávání velikostí a v prostorové orientaci na ploše. Vzhledem k těmto výsledkům nás nepřekvapuje ani poměrně vysoké procento úspěšnosti v prostorové orientaci v okolí (zde v areálu školy).

Spíše nadprůměrných výsledků žáci dosahovali při přiřazování dle logických souvislostí. V mnohém se zde spoléhali na hmat a čich, někteří dokonce i na chuť.

Naopak horších výsledků žáci dosahovali při poznávání tvarů a skládání postavy z geometrických tvarů. Zde jsme dostali od žáků asi 1/3 celkových informací, například ze 4 tvarů poznali 1-2 tvary, při skládání postavy dokázali spojit hlavu a tělo, ale zbytek se již nepodařil.

Nejhorších výsledků žáci dosahovali v poznávání tyflografických tvarů. Jak nám potvrdila paní učitelka třídni, žáci s tyflografickými tvary nikdy nepracovali, a i přestože jsou tyto pomůcky běžně přístupné ve třídě, nikdy je do výuky nezapojují. Výsledku 12,5% tak bylo dosaženo pouze přirozenou inteligencí některých žáků, když někdy možná poprvé v životě drželi tyflografické obrázky v rukou a byli schopni jeden z nich poznat.

Celkové výsledky tak ukazují na převahu prostorové orientace a dobrou úroveň hmatové diskriminace. Naopak na nízké úrovni je oblast jazyková, resp. pojmenování vnějšího světa a orientace v lidském těle. Nízké výsledky v oblasti tyflografických tvarů ukazují na nedostatečnou přípravu a využití těchto pomůcek, což může být odůvodněno nedostatkem jakýchkoliv tyflografických pomůcek ve škole.

9.2 ZPRACOVANÉ OBLASTI V 1. TŘÍDĚ ZŠ

Při definování úkolů pro žáky 1. třídy základní školy jsme se zaměřili na 4 základní oblasti, které jsme chtěli porovnat:

- a) Oblast orální komunikace**
- b) Oblast sluchového vnímání**
- c) Oblast čtení**
- d) Oblast psaní**

Každá z těchto oblastí dále obsahovala jednotlivé položky, jejichž výsledky jsme zaznamenávali.

Oblast orální komunikace

Oblast sluchového vnímání

V těchto oblastech jsme použili metodu polostrukturovaného rozhovoru, kdy žáci měli

odpovídat na předem dané otázky, u některých otázek podle odpovědí žáků jsme se ptali na další informace. Některé otázky tak byly uzavřené a jednoduché, například: „Jak se jmenuješ? Kde bydlíš?“, jiné otázky byly naopak otevřené, například: „Mohl/a bys mi prosím vyprávět o výletu do muzea básníka Dufu 杜甫 Dù fǔ?“. V oblasti sluchového vnímání jsme žákům nadiktovali předem daná slova a slabiky, se kterými žáci dále pracovali.

Oblast čtení

V oblasti čtení jsme vybrali články z doplňkových textů nabízených v učebnicích čínského jazyka pro 1. třídu ZŠ, podle kterých se žáci vzdělávají. Tím bylo zajištěno, že náročnost textu odpovídala schopnostem žáků, na druhou stranu se žáci s textem během hodin neseznamovali, a proto pro ně byl úplně nový, čímž se dosáhlo přirozené reakce.

Oblast psaní

V oblasti psaní jsme vybrali několik vět z učebnice čínského jazyka pro 1. třídu, ve kterých se vyskytovala nejen běžná slova, ale také běžně používaná interpunkční znaménka. Věty byly žákům ústně nadiktovány a následně byl písemný projev vyhodnocen.

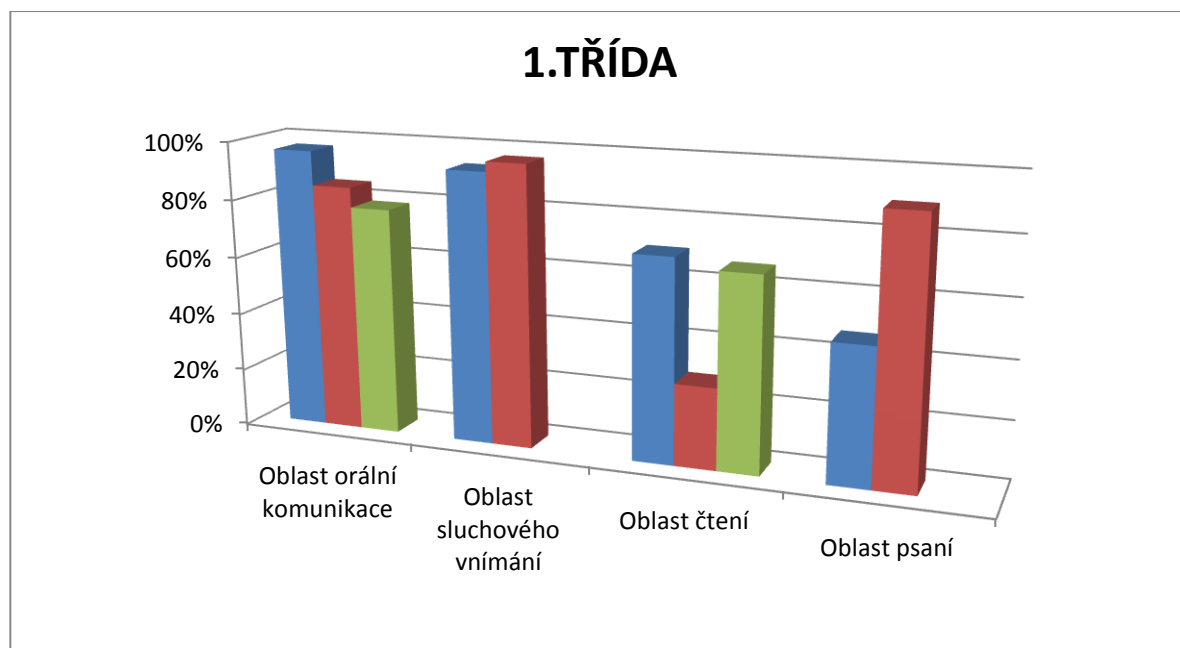
9.2.1 VÝSLEDKY ZPRACOVANÝCH OBLASTÍ V 1. TŘÍDĚ ZŠ

		Žák č. 1	Žák č. 2	Žák č. 3	PRŮMĚR
OBLAST ORÁLNÍ KOMUNIKACE	Správně vyslovuje své jméno, komunikuje s partnerem, naslouchá	100%	90%	100%	96,7%
	Srozumitelně mluví, spisovně se vyjadřuje, správně klade přízvuk	80%	80%	95%	85%
	Na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev, sděluje krátké zprávy	80%	65%	90%	78,3%
OBLAST SLUCHOVÉHO VNÍMÁNÍ	Provádí sluchovou analýzu slabik a slov	100%	80%	100%	93,3%
	Provádí sluchovou syntézu slabik a slov	100%	90%	100%	96,7%

OBLAST ČTENÍ	Uplatňuje správnou techniku čtení, používá frázování a tempo při čtení krátkých textů a básní	60%	50%	100%	70%
	Rozumí přečtenému textu, vyjadřuje pocity z přečteného textu	20%	5%	60%	28,3%
	Rozlišuje slabiky, slova, věty	80%	20%	100%	66,7%
OBLAST PSANÍ	Píše správně tečky, čárky, středník, dvojtečku, otazník, vykřičník	33,3%	33,3%	75%	47,2%
	Píše správně slabiky, kombinuje body slabik	85,7%	83,7%	100%	89,8%

Tabulka č. 5: Výsledky šetření v 1. třídě ZŠ

Z těchto výsledků jsme opět vytvořili graf, kde jsme uvedli jednotlivé oblasti i jejich položky:



Graf č. 2: Grafické porovnání jednotlivých oblastí výkonu v 1. třídě ZŠ

Z výše uvedeného grafu můžeme výkon žáků rozdělit na dvě oblasti, kde byly výsledky velice nadprůměrné, a pak na dvě oblasti, kde byly výsledky naopak spíše průměrné až

podprůměrné.

Oblast orální komunikace a její jednotlivé položky dosahují vysokých hodnot především v oblasti komunikace s partnerem. Pouze výkon u krátkého projevu na základě vlastních zážitků dosahuje menších hodnot.

V oblasti sluchové diferenciacce žáci dosahovali téměř excelentních výsledků. Na otázky odpovídali rychle a svižně, až se zdálo, že nad odpovědí skoro nepřemýšlí.

V oblasti čtení najdeme spíše průměrné výsledky. Největší obtíže pro žáky představovalo čtení s porozuměním, kdy většina žáků nebyla schopna text převyprávět. Také vyjádření vlastních pocitů způsobilo žákům velké problémy, kdy pouze jednu odpověď tvořila celá věta, ostatní odpovědi byly pouze jedno či více slovné.

V oblasti psaní jsme se setkali s obtížemi především u interpunkčních znamének. V slovech a větách se vyskytovalo mnohem méně chyb, i přesto, že všichni žáci psali ručně pomocí bodátka a pražské tabulky.

Celkové výsledky tak nasvědčují, že pro výuku čínského jazyka v první třídě školy pro zrakově postižené se vyžaduje vysoká míra sluchové diferenciacce a velice dobrá schopnost orální komunikace, které jsou pro další výuku ve vyšších třídách nezbytné. Oblasti čtení a psaní naopak vyžadují důkladnější přípravu a častější opakování.

9.3 ZPRACOVANÉ OBLASTI VE 2. TŘÍDĚ ZŠ

Úkoly pro žáky 2. třídy základní školy byly vytvořeny na stejném principu jako úkoly pro žáky 1. tříd. Jazykové schopnosti žáků jsme zkoumali v pěti různých oblastech:

- a) Oblast orální komunikace**
- b) Oblast tvoření slov**
- c) Oblast rozlišení a třídění slov**
- d) Oblast čtení**
- e) Oblast rozlišení grafické a zvukové podoby jazyka**

Podobně jako v předchozí třídě i zde jednotlivé oblasti obsahovaly další položky, ke kterým jsme zaznamenávali výkon žáků.

Oblast orální komunikace

Šetření probíhalo podobně jako v 1. třídě. Při popisu věcí dostali žáci do rukou hudební nástroj, který znali z hodin hudební výchovy a předmět běžné denní potřeby – sklenici na čaj nebo horkou vodu, mobilní telefon a peněženku.

Oblast tvoření slov

U prvního úkolu byla žákům diktována určitá slova, ke kterým měli studenti najít

vhodné antonymum nebo synonymum.

U druhého úkolu jsme žákům nadiktovali soubor slov a jedno slovo, se kterými měli dále podle zadání pracovat. U tohoto i předchozího úkolu jsme žákům uváděli příklady, pokud dotyční zadání nerozuměli. Tato nápověda se ale projevila snížením konečného výsledku.

Třetí položku jsme sledovali během orálního projevu žáků v předchozí oblasti. Počet vyřčených spojek byl zaznamenáván a potom procentuálně vyjádřen.

Oblast rozlišení a třídění slov

Výzkum v této oblasti probíhal pouze orální formou. V prvním případě jsme žákům nadiktovali soubor slov a studenti je měli rozřadit. V případě, že zadání nebylo žákům jasné, uvedli jsme příklady. To se ale odrazilo na konečném výsledku jeho snížením.

Vzhledem k tomu, že čínština má jinou stavbu slov než čeština, a také jedna slabika v určitém tónu mívá několik významů, jsme u druhé položky žákům nadiktovali slabiky v určitém tónu a studenti pak měli uvést různá slova, jejichž součástí byla tato slabika, a která měla odlišný význam.

U třetího úkolu si žáci poslechli řadu slov, ze které měli vybrat slova s citovým zabarvením.

Oblast čtení

Podobně jako v předchozí třídě byl i zde žákům předložen text z doplňkových textů učebnice čínského jazyka pro 2. třídu ZŠ. Po přečtení textu byly žákům položeny otevřené otázky, které byly zaznamenávány a později vyhodnoceny.

Oblast rozlišení grafické a zvukové podoby jazyka

U úloh v této oblasti jsme pracovali s textem, který žáci přečetli v předchozím úkolu. V prvním případě měli žáci v textu vyhledat slova, věty a souvětí, které jsme jim přečetli.

V druhém úkolu měli žáci samostatně vyhledat v textu větu jednoduchou a souvětí, souvětí dále rozdělit.

Ve třetím úkolu mohl žák s předloženým textem pracovat libovolně dlouho, aby našel různé druhy vět a ústně nám vysvětlil, jak je odlišil.

9.3.1 VÝSLEDKY ZPRACOVANÝCH OBLASTÍ VE 2. TŘÍDĚ ZŠ

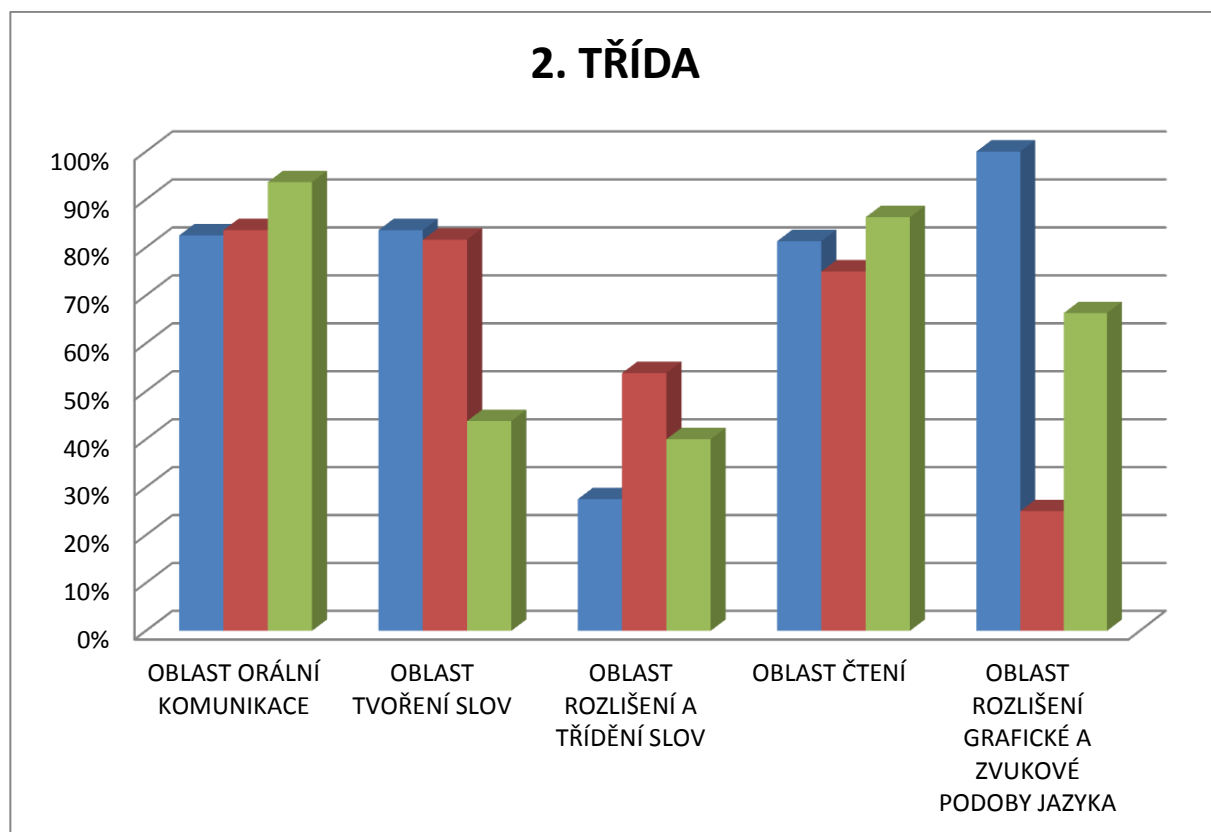
		Žák č. 1	Žák č. 2	Žák č. 3	Žák č. 4	PRŮMĚR
OBLAST ORÁLNÍ KOMUNIKACE	Uplatňuje vhodné verbální prostředky	90%	85%	80%	75%	82,5%

	Čte a přednáší z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku	60%	100%	75%	100%	83,6%
	Jednoduše popíše daný předmět	90%	95%	90%	100%	93,6%
OBLAST TVOŘENÍ SLOV	Tvoří synonyma a antonyma	50%	100%	85%	100%	83,6%
	Tvoří slova souřadná, podřazená a nadřazená	70%	100%	80%	75%	81,6%
	Procvičuje užívání nejfrekventovanějších spojek	25%	50%	25%	75%	43,8%
OBLAST ROZLIŠENÍ A TŘÍDĚNÍ SLOV	Třídí slova podle zobecněného významu – děj, věc, okolnost, vlastnost	5%	40%	5%	60%	27,5%
	Rozlišuje slova jednoznačná a mnohoznačná	30%	50%	50%	85%	53,8%
	Rozpozná slova s citovým zabarvením	80%	50%	0%	30%	40%
OBLAST ČTENÍ	Čte s přiměřenou intenzitou	70%	100%	60%	95%	81,3%
	Stručně vypráví obsah a vyjadřuje podstatu děje	60%	75%	75%	90%	75%
	Vyjadřuje své pocity z přečteného textu	95%	85%	80%	85%	86,3%
OBLAST ROZLIŠENÍ GRAFICKÉ A	Rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova, věty a souvětí	100%	100%	100%	100%	100%

ZVUKOVÉ PODOBY JAZYKA	Rozliší větu jednoduchou a souvětí, oddělí větu v souvětí	0%	50%	0%	50%	25%
	Rozpozná v textu druhy vět podle postoje mluvčího	40%	90%	60%	75%	66,3%

Tabulka č. 6: Výsledky šetření ve 2. třídě ZŠ

Zpracováním uvedených dat vznikl graf, který dále uvádíme:



Graf č. 3: Grafické porovnání jednotlivých oblastí výkonu ve 2. třídě ZŠ

Jak vidíme z výše uvedeného grafu, i ve druhé třídě ZŠ žáci dosahují velice kvalitních výkonů v oblasti orální komunikace. K velkému nárůstu oproti výkonům žáků v 1. třídě došlo v oblasti čtení, kdy již žáci ovládali nejen správnou techniku čtení, ale také dokázali s textem dále pracovat.

V oblasti tvoření slov žáci také dosahovali velice dobrých výsledků. Výkony jsou sniženy pouze u položky „Užívání nejfrekventovanějších spojek“, domníváme se ale, že posun v tomto bodě může být dán použitím některých polootevřených otázek.

V oblasti rozlišení grafické, zvukové a jiných podob jazyka žáci dosáhli odlišných výkonů. Nejlépe žáci dokázali odlišit zvukovou a grafickou podobu slova nebo souvětí, kdy

na dotazy a úkoly odpovídali rychle a někdy i spontánně. Při rozpoznání druhů vět v textu podle postoje mluvčího žáci dosahovali spíše průměrných výsledků, přesto jsme od každého z žáků obdrželi alespoň jednu správnou odpověď. Nejhorších výsledků v této oblasti žáci dosáhli při definování rozdílů mezi větou jednoduchou a souvětím. Tyto výsledky byly dány nedostatkem znalostí v této problematice, kdy, jak jsme se dozvěděli od pedagogů, toto téma žáci zatím neprobírali.

Největší obtíže žákům činily úkoly na rozlišení a třídění slov. Žáci obtížně nebo vůbec třídili slova podle zobecněných vlastností, někdy jim nepomohla ani nápověda. Důvod může ležet v homonymitě čínských slabik a slov, přesto se domníváme, že to nemůže stačit jako důvod hlavní. Hlavní příčinou neúspěchu bude zřejmě stejně jako v předchozí oblasti nedostatek informací, tj. žáci toto téma během výuky neprobírali.

Celkové výsledky výzkumu ve 2. třídě tak naznačují spíše zdokonalení schopností a dovedností získaných a naučených v předchozím ročníku, žákům se naopak nedostává znalostí v oblasti jazykového rozboru a práce s jazykovými položkami.

9.4 ZPRACOVANÉ OBLASTI VE 3. TŘÍDĚ ZŠ

Úkoly a otázky pro žáky 3. třídy byly vypracovány podobně jako v předchozích třídách. Protože schopnosti a dovednosti žáků ve 3. třídě by měly být bohatší a na vyšší úrovni, rozdělili jsme jednotlivá zadání do šesti různých oblastí:

- a) Oblast orální komunikace**
- b) Oblast mluveného projevu**
- c) Oblast čtení**
- d) Oblast morfologie**
- e) Oblast syntaxe**
- f) Oblast práce se slepeckým strojem**

Oblast orální komunikace

Oblast mluveného projevu

V obou těchto oblastech žáci komunikovali verbálně buď na základě položených otázek a návrhů, nebo na základě předloženého hmatového materiálu, v tomto případě předmětů běžné denní potřeby – mobilní telefon, žákovská karta na dopravu v MHD, peněženka.

Oblast čtení

Podobně jako v předchozích případech, i zde jsme vybrali text z doplňkových textů učebnice čínského jazyka pro 3. třídu ZŠ. Po přečtení textu byly žákům položeny jednoduché

otázky a pokyny, jako např.: „Pověz mi prosím, o čem se v textu vypráví?“ atd.

Oblast morfologie

Znalosti žáků v oblasti morfologie byly zkoumány především formou verbální, kdy si žáci poslechli řadu slov a následně je měli rozřadit podle slovních druhů, jednotlivé slovní druhy pojmenovat. Dále měli žáci určit rozdíl mezi stejnými slovy v jednotném a množném čísle a samostatně uvést alespoň jeden podobný příklad.

Oblast syntaxe

U prvního úkolu si žáci vyslechli řadu slov, která pak měli správně seřadit tak, aby vytvořila jednoduchou rozvinutou větu. Hodnocení tohoto úkolu bylo také ovlivněno celkovou úrovní verbálního projevu žáků.

Během následujících dvou úkolů žáci pracovali s již přečteným textem. V něm jsme vybrali větu jednoduchou a souvětí, poprosili jsme žáky, aby je přečetli a vysvětlili nám, jaký je mezi nimi rozdíl. V konečné fázi jsme pracovali s větou jednoduchou a prosili žáky, aby v ní našli základní skladební dvojici.

Oblast práce se slepeckým strojem

U tohoto úkolu jsme posuzovali výkon žáků od počátku školní docházky. Konečný výsledek je tak odrazem úrovně schopnosti žáka pracovat se slepeckým strojem. Do hodnocení bylo zahrnuto, zda žák vůbec někdy se strojem pracoval, zda ho umí bezpečně ovládat a je schopen na něm kdykoliv začít psát a v poslední řadě, zda stroj v současné době během výuky používá.

9.4.1 VÝSLEDKY ZPRACOVANÝCH OBLASTÍ VE 3. TŘÍDĚ ZŠ

		Žák č. 1	Žák č. 2	Žák č. 3	Žák č. 4	Žák č. 5	PRŮMĚR
OBLAST ORÁLNÍ KOMUNIKACE	Klade otázky, komunikuje s partnerem.	85%	100 %	100 %	100 %	100 %	97%
	Respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru.	85%	90%	100 %	100 %	100 %	95%
	Vede dialog na základě	100 %	100 %	80%	100 %	90%	94%

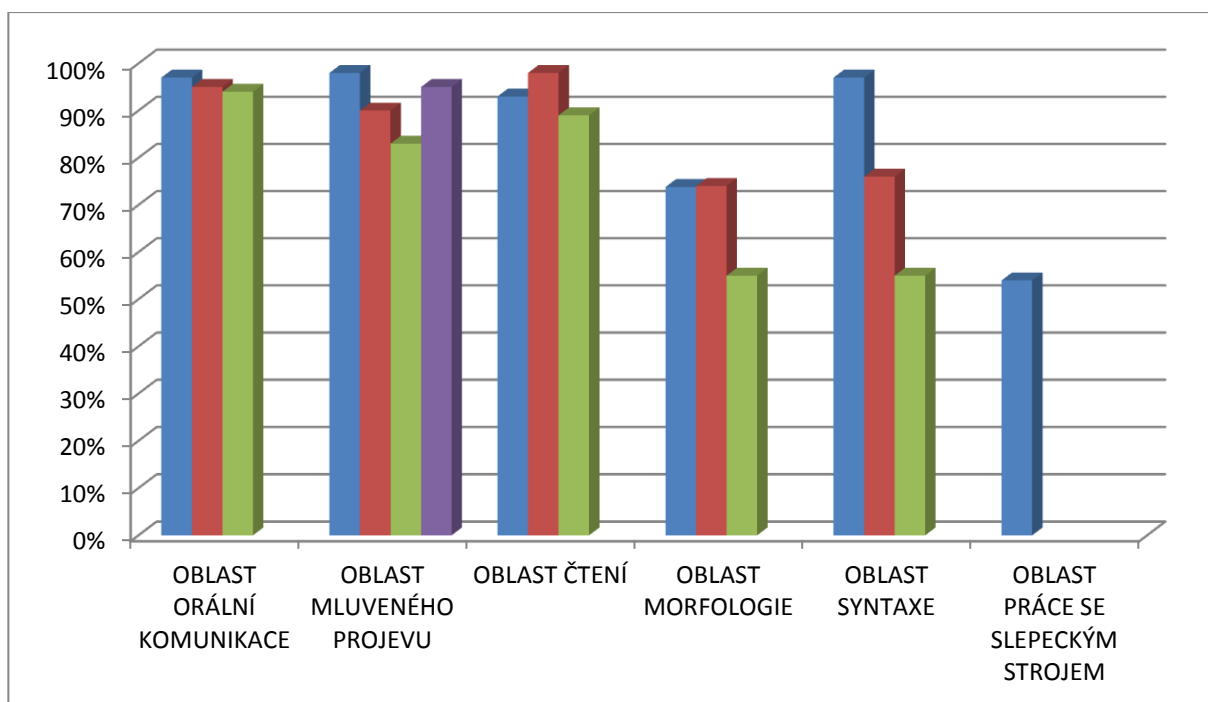
	hmatového materiálu.						
OBLAST MLUVENÉHO PROJEVU	Popíše jednoduchý předmět a činnost.	100 %	100 %	100 %	100 %	90%	98%
	Tvoří krátký mluvený projev na základě vlastních zážitků.	70%	90%	100 %	100 %	90%	90%
	Volí vhodné jazykové prostředky při vytváření vět podle postoje mluvčího; vybírá vhodné výrazy.	70%	75%	90%	90%	90%	83%
	Pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost.	85%	100 %	100 %	100 %	90%	95%
OBLAST ČTENÍ	Čte plynule a s porozuměním texty přiměřeného obsahu a náročnosti.	80%	100 %	95%	90%	100 %	93%

	Rozumí písemným i mluveným pokynům přiměřené složitosti.	90%	100%	100%	100%	100%	98%
	Vytváří jednoduchou osnovu.	85%	90%	100%	85%	85%	89%
OBLAST MORFOLOGIE	Rozlišuje slovní druhy; rozpozná přídavná jmena.	65%	60%	60%	50%	50%	73,8%
	Rozlišuje číslo jednotné a množné	50%	100%	60%	85%	75%	74%
	Používá spojovací výrazy.	25%	75%	50%	75%	50%	55%
OBLAST SYNTAXE	Uplatňuje správný slovosled ve větách.	85%	100%	100%	100%	100%	97%
	Rozliší větu jednoduchou a souvětí.	90%	100%	90%	100%	0%	76%
	Poznává skladební dvojice.	50%	50%	75%	50%	50%	55%
OBLAST PRÁCE SE SLEPECKÝM	Zdokonaluje se v obsluze slepeckého	0%	100%	35%	35%	100%	54%

STROJEM	stroje						
----------------	--------	--	--	--	--	--	--

Tabulka č. 7: Výsledky šetření ve 3. třídě ZŠ

Tyto výsledky jsme opět převedli na přehledný graf, který dále uvádíme:



Graf č. 4: Grafické porovnání jednotlivých oblastí výkonu ve 3. třídě ZŠ

Jak vidíme z výše uvedeného grafu, z výsledků výzkumu ve 3. třídě vyplývají tři oblasti, ve kterých žáci dosáhli vysokých hodnot, a naopak tři oblasti, v nichž jsou výsledky spíše průměrné.

Oblast mluveného projevu je úzce spojena s oblastí orální komunikace, a hodnoty v grafu ukazují, že žáci v obou těchto oblastech dosáhli vysoké kvalitní úrovně. V oblasti čtení sice došlo k malému nárůstu oproti výsledkům žáků 2. třídy, přesto tento nárůst není tak znatelný.

Naopak v oblasti morfologie žáci dosahovali spíše průměrných výkonů, což je podle našeho předpokladu dáno učebními osnovami. Žáci se ve 3. ročníku teprve seznamují s druhy slov a tato látka zřejmě ještě není dostatečně upevněna.

V oblasti syntaxe můžeme pozorovat stupňovité klesání hodnot výkonů. Předpokládáme, že je to dáno především náročností jednotlivých úloh. Zatímco správný slovosled ve větách je dítě nuceno uplatňovat od samého počátku rozvoje komunikačních schopností (je to dáno mimo jiné i stavbou čínského jazyka, viz kapitola 1.2), již ne vždy si musí uvědomovat rozdíl mezi větou jednoduchou a souvětím. Nakonec rozpoznání skladební dvojice je dovednost, kterou se žáci musí plně naučit a pochopit jen ve škole. Nedostatečné procvičování pak může vést právě k takovýmto sníženým hodnotám.

V oblasti práce se slepeckým strojem nás překvapilo především jeho malé využití. Pouze dva žáci používali stroj během vyučování, zbytek žáků buď byl schopen základního ovládní stroje (ale po seznámení se strojem ho již dále nevyužíval), nebo se strojem neuměl pracovat vůbec! Celkově tak žáci dosáhli spíše průměrných hodnot.

10 DISKUZE

Výše uvedeným výzkumem jsme se pokusili zpřehlednit výsledky nevidomých žáků na prvním stupni ZŠ a ve škole mateřské v oblasti jazykového výkonu. Na začátku výzkumu jsme stanovili hypotézu, zda jsou výsledky a učivo probírané v této oblasti srovnatelné s výsledky a učivem pro stejnou skupinu žáků v ČR. Dále nás zajímalo, jakými vzdělávacími metodami je těchto výkonů dosahováno, a jakých kompenzačních pomůcek je využíváno. A v neposlední řadě jsme se chtěli pokusit zařadit výsledky do širšího kontextu školy a vzdělávacího prostředí.

Jak vidíme z předchozích grafů, v převážné většině jednotlivých úloh žáci dosahovali průměrných až nadprůměrných výsledků. Z toho můžeme usoudit, že učivo a jazykové dovednosti, které jsou předmětem výuky na ZŠ v ČR, jsou podobně vyučovány i v ČLR. Znamená to, že znalosti nevidomých žáků stejného věku na prvním stupni ZŠ v ČR a ČLR si odpovídají a jsou tedy srovnatelné. Přesto nám ale z výzkumu vyplynulo několik zajímavých poznatků o rozdílech mezi jednotlivými systémy.

Za velkou chybu v oblasti vzdělávání žáků se zrakovým postižením v ČLR považujeme nedostatečné využití kompenzačních pomůcek během výuky. Ať už se jedná o vybavení tříd nebo osobní kompenzační pomůcky, vybavenost je více než nedostatečná. Projevilo se to například u žáků 3. ročníku, kteří i přesto, že již bez problémů četli a psali, nevyužívali slepeckého stroje k urychlení a zjednodušení práce. Největší chybou se nám ale zdá být nízká úroveň stimulace jednotlivých smyslů u žáků mateřské školy, a to především stimulace hmatová. Přestože se ve třídě nachází sada tyflografických obrázků, žáci s nimi neumí pracovat a učitelé tyto obrázky do výuky nezařazují. To může mít za následek pomalý rozvoj hmatové diferenciaci, která je nezbytně nutná pro úspěšný nácvik a osvojení čtecích dovedností. Tento předpoklad se nám také ověřil u žáků 1. třídy, kdy výsledky v oblasti čtení byly spíše průměrné, navíc porozumění přečtenému textu činilo žákům velké obtíže. Neschopnost číst tyflografické tvary žákům mimo jiné uzavírá celou tuto oblast, tzn., že žáci nemohou číst tyflografické mapy, obrázky a další, čímž stagnuje rozvoj fantazie, představivosti, hmatového vnímání žáků. To se může následně projevit jako neschopnost vyjádřit vlastní pocity, představy a myšlenky. I tato domněnka se nám u žáků 1. třídy potvrdila.

Nedostatek kompenzačních pomůcek se projevoval i ve výuce žáků s jiným typem zrakového postižení. Ve třídách chybělo dostatečné osvětlení, kamerové a televizní lupy, obrázkové a tyflografické materiály, popisky předmětů, různé hračky a pomůcky pro stimulaci

ostatních smyslů. V budově školy pak chyběly vodící linie a orientační značky, stav hygienických zařízení byl hluboce pod úrovní standardu. Prostředí školy tak můžeme pojmenovat jako málo podnětné s nedostatkem kompenzačních pomůcek. Přestože by v evropském pojetí bylo takovéto prostředí pojímáno jako vysoce nekvalitní, v čínské společnosti ho musíme zařadit do širšího společenského kontextu. Na rozdíl od Evropy je v ČLR celkové přizpůsobení společenského prostředí lidem s postižením nedostačující, ve městech chybí například vodící linie na chodnících, přístupnost MHD pro vozíčkáře, nájezdové rampy a lyžiny při vstupu do společenských budov, světelné a zvukové označení semaforů a orientačních bodů a mnohá další. V kontextu této situace je tak prostředí školy co nejvíce přiblížené reálnému stavu společnosti a je tedy možné předpokládat, že takto svým způsobem připravuje žáky na život mimo školní areál. Na druhou stranu se společenský vývoj v posledních letech obrátil vstříc lidem s postižením, čemuž mimo jiné pomohly olympijské hry konané v Pekingu v roce 2008 a následné hry paralympijské. Alespoň ve velkých městech na východě země tak pomalu začíná vznikat prostředí umožňující rovnocenný život lidí s postižením, a vzhledem k této skutečnosti by mělo dojít ke změně ve vybavení a uzpůsobení škol pro žáky se zdravotním postižením.

Je nutno také podotknout, že nejvíce rozdílů oproti požadavkům vzdělávacího systému v ČR jsme zaznamenali především v mateřské škole a v 1. třídě základní školy. Rozdíly v mateřské škole ale mohou být také dány faktem, že v MŠ existovala pouze jedna třída, kde se dohromady učili žáci různých věkových kategorií.

Co se týče vyučovacích metod používaných během hodin, jsou srovnatelné s metodami používanými v ČR. Překvapilo nás, že k zápisu žáci využívají Braillova písma, přestože původně bylo toto písmo určeno pro evropské jazyky. Použití Braillova písma bylo možné implementovat na základě čínské transkripce pinyin, oficiálně uznané v roce 1958. (viz teoretická část) Návuk psaní v Braillově písmu probíhá podobně jako v ČR, což znamená, že jednotlivé vzdělávací metody ve výuce mateřského jazyka mohou být mezi sebou vyměňovány a aplikovány do obou systémů.

Závěrem celého výzkumu je tak potvrzení hypotézy o srovnatelnosti obou vzdělávacích systémů a metod v nich používaných.

ZÁVĚR

Výzkum předložený na těchto stránkách podává pouze malý výsek speciálního školství v ČLR, aplikovaný v určitém prostředí na určitou skupinu osob. Přestože jsme se během výzkumu snažili o objektivní posouzení jevů a skutečností, které jsme se snažili zajistit mimo jiné i např. konzultacemi s rodilým mluvčím a spoluprací s ním, v mnoha hodnoceních jsme se nemohli vyhnout subjektivnímu posouzení. Domníváme se proto, že výzkum odráží nejen vzdělávací proces v určitém časovém úseku, ale také celkovou situaci školního prostředí v době našeho pobytu a především v reakci na náš pobyt.

I přes výše popsané skutečnosti se domníváme, že uvedené metody a výsledky jsou obecně platné a částečně tak potvrzují myšlenku, že metodiky ve speciálním školství si mohou být celosvětově podobné. Co se ale liší, je obsah vzdělávání, který je často ovlivněn nejen požadavky dané společností, ale také státní ideologií.

Domníváme se také, že práce otevírá široké pole pro další výzkumy v oblasti speciálního školství v ČLR, ať už se jedná o celkové nastavení systému, jednotlivé zákony, aplikace vzdělávacích metod a kompenzačních pomůcek, úpravu prostředí, uplatnění žáků po ukončení školní docházky a mnohá další. Zajímavou otázkou by byla také aplikace různých českých zkoušek a testů (např. zkouška sluchové analýzy a syntézy) v čínském školství, případně spolupráce na jejich vytvoření. Všechny tyto výzkumy by mohly nejen podhalit jednotlivé chyby, ale také ukázat oblasti, ve kterých může docházet k výměně informací a zkušeností a může být navázána úzká spolupráce mezi oběma zeměmi.

Vzhledem k zjištěným skutečnostem bychom později práci rádi rozšířili o aplikaci jednotlivých vzdělávacích metod do českého prostředí a vyzkoušeli tak implementaci vyzkoumaných poznatků do sféry pracovního uplatnění osob se zrakovým postižením.

SEZNAM TABULEK, OBRÁZKŮ A GRAFŮ

Tabulka č. 1: Srovnání různých transkripcí

Tabulka č. 2: Stupně vzdělání v ČLR

Tabulka č. 3: Pořadí, náplň a počet probíraných lekcí při výuce bodového písma

Tabulka č. 4: Výsledky šetření v mateřské škole

Tabulka č. 5: Výsledky šetření v 1. třídě ZŠ

Tabulka č. 6: Výsledky šetření ve 2. třídě ZŠ

Tabulka č. 7: Výsledky šetření ve 3. třídě ZŠ

Obrázek č. 1: Systém čínského bodového písma

Obrázek č. 2: Systém kurikulárních dokumentů v ČR

Graf č. 1: Grafické porovnání jednotlivých oblastí výkonu v mateřské škole

Graf č. 2: Grafické porovnání jednotlivých oblastí výkonu v 1. třídě ZŠ

Graf č. 3: Grafické porovnání jednotlivých oblastí výkonu ve 2. třídě ZŠ

Graf č. 4: Grafické porovnání jednotlivých oblastí výkonu ve 3. třídě ZŠ

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

1. BARTŮŠEK, Josef a PALÁT, Augustin, 1954. *Učebnice hovorové čínštiny*. Praha: Orientální ústav ČSAV. 112 s. Bez ISBN.
2. BRABCOVÁ, Radoslava aj, 1990. *Didaktika českého jazyka pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*. Praha: SPN. 183 s. Učebnice pro vys. školy. ISBN 80-04-24251-0.
3. ČECHOVÁ, Marie, 1989. *Didaktika češtiny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 251 s. Učebnice pro vysoké školy. ISBN 80-04-22439-3.
4. FINKOVÁ, Dita, 2011. *Rozvoj hapticko-taktilního vnímání osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. 119 s. ISBN 978-80-244-2742-3.
5. FINKOVÁ, Dita, LUDÍKOVÁ, Libuše a STOKLASOVÁ, Veronika, 2007. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 158 s. ISBN 978-80-244-1857-5.
6. GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
7. HÁBOVÁ, Milada, 2009. *Moderní čínština moderní metodou: úvodní kurz čínštiny: základní kniha*. Voznice: Leda. 72 s. ISBN 978-80-7335-144-1.
8. HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
9. HORÁK, František, 1985. *Didaktika základní a střední školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 257 s. Bez ISBN.
10. CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního*

- výzkumu. Praha: Grada. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
11. JESENSKÝ, Ján, 1973. *Výber z pedagogiky zrakovo chybných*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 154 s. Knižnica metodickéj literatúry. Bez ISBN.
 12. KANE, Daniel, 2009. *Knižka o čínštině*. Mirošovice: DesertRose. 207 s. ISBN 978-80-903296-1-4.
 13. KEBLOVÁ, Alena, 1998. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. 2. upr. vyd. Praha: Septima. 92 s. ISBN 80-7216-051-6.
 14. Li Beibei, 2008. *Čínština pro samouky*. Brno: Computer Press. viii, 232 s. Jazyky. Pro samouky. ISBN 978-80-251-2146-7.
 15. LUDÍKOVÁ, Libuše a SOURALOVÁ, Eva, 2006. *Speciální pedagogika 5*. Olomouc: Univerzita Palackého. 44 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1213-6.
 16. MALEČEK, Milan, 1991. *Tyflopedie. III*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého. 87 s. Bez ISBN.
 17. MOJŽÍŠEK, Lubomír, 1988. *Vyučovací metody*. 3. upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 341 s. Pedagogická teorie a praxe. Bez ISBN.
 18. NELEŠOVSKÁ, Alena a kol, 1999. *Didaktika I*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta. 48 s. ISBN 80-7067-957-3.
 19. NELEŠOVSKÁ, Alena a SPÁČILOVÁ, Hana, 2005. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého. 254 s. Učebnice. ISBN 80-244-1236-5.
 20. PIPEKOVÁ, Jarmila, 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.
 21. PRŮCHA, Jan, ed, 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. 935 s. ISBN 978-

80-7367-546-2.

22. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2009. *Pedagogický slovník*. Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
23. RENOTIÉROVÁ, Marie a kol, 2006. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 313 s. Učebnice. ISBN 80-244-1475-9.
24. RŮŽIČKOVÁ, Veronika, 2007. *Školní připravenost a její specifika u nevidomých dětí*. Olomouc. Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci.
25. SILNÁ, Nataša a ŠKVAŘIL, Jaroslav, 1988. *Čínská lidová republika*. Praha: Svoboda. 477 s. Zeměmi světa. Bez ISBN.
26. SKALKOVÁ, Jarmila, 1983. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 204 s. Bez ISBN.
27. SKALKOVÁ, Jarmila, 1999. *Obecná didaktika*. Praha: ISV. 292 s. Pedagogika. ISBN 80-85866-33-1.
28. ŠTRÉBLOVÁ, Miroslava, 2002. *Poznáváme svět se zrakovým postižením: úvod do tyflopédie*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta. 67 s. Skripta. ISBN 80-7044-448-7.
29. ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
30. ŠVARNÝ, Oldřich a UHER, David, 1997. *Úvod do studia hovorové čínštiny = Úvod do štúdia hovorovej čínštiny*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. 230 s. ISBN 80-7067-730-9.
31. TRAVERS, Robert M. W. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1969. 538 s. Pedagogická teorie a praxe. Bez ISBN.

32. VALIŠOVÁ, Jaroslava, 1979. *Speciální pedagog ve výchovně vzdělávacím procesu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 171 s. Knižnice speciální pedagogiky. Bez ISBN.
33. WIENER, Pavel, 2006. *Prostorová orientace zrakově postižených*. 3. upr. vyd. Praha: Institut rehabilitace zrakově postižených UK FHS. 168 s. ISBN 80-239-6775-4.
34. Autor: neuveden. *Příručka pro výuku čínského jazyka na ZŠ pro zrakově postižené díl první 盲校小学语文第一册教学参考书 Máng xiào xiǎoxué yǔwén dì yī cè jiàoxué cānkǎo shū*, rok vydání: neuveden. Místo vydání: neuvedeno. People's education press 人民教育出版社. 193 s. Bez ISBN.
35. Autor: neuveden. *Čínský jazyk pro první ročník (první díl) 语文一年级 (上册) Yǔwén yī niánjí (shàng cè)*, rok vydání: neuveden. Místo vydání: neuvedeno. People's education press 人民教育出版社. 48 s. Bez ISBN.
36. Autor: neuveden. *Čínský jazyk pro první ročník (druhý díl) 语文一年级 (下册) Yǔwén yī niánjí (xià cè)*, rok vydání: neuveden. Místo vydání: neuvedeno. People's education press 人民教育出版社. 48 s. Bez ISBN.
37. Autor: neuveden. *Čínský jazyk pro druhý ročník (první díl) 语文二年级 (上册) Yǔwén èr niánjí (shàng cè)*, rok vydání: neuveden. Místo vydání: neuvedeno. People's education press 人民教育出版社. 48 s. Bez ISBN.
38. Autor: neuveden. *Čínský jazyk pro druhý ročník (druhý díl) 语文二年级 (下册) Yǔwén èr niánjí (xià cè)*, rok vydání: neuveden. Místo vydání: neuvedeno. People's education press 人民教育出版社. 48 s. Bez ISBN.
39. Autor: neuveden. *Čínský jazyk pro třetí ročník (první díl) 语文三年级 (上册) Yǔwén sān niánjí (shàng cè)*, rok vydání: neuveden. Místo vydání: neuvedeno. People's education press 人民教育出版社. 48 s. Bez ISBN.

40. Autor: neuvaden. *Čínský jazyk pro třetí ročník (druhý díl) 语文三年級 (下册) Yǔwén sān niánjí (xià cè)*, rok vydání: neuvaden. Místo vydání: neuvaden. People's education press 人民教育出版社. 48 s. Bez ISBN.

ONLINE ZDROJE

41. HÁJEK, Jan. *Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Mateřská škola pro zrakově postižené. Škola Jaroslava Ježka*. [online] Praha: Škola Jaroslava Ježka, Mateřská škola, základní škola a praktická škola pro zrakově postižené, 2006. 23 s. [cit. 2012-02-12] Dostupné z: http://www.skolajj.cz/matrska-skola/svp_ms.pdf.
42. HÁJEK, Jan. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání žáků se zrakovým postižením. Škola Jaroslava Ježka. Základní škola pro zrakově postižené*. [online] Praha: Škola Jaroslava Ježka, Mateřská škola, základní škola a praktická škola pro zrakově postižené, 2007. 279 s. [cit. 2012-02-12] Dostupné z: http://www.skolajj.cz/zakladni-skola/svp_zs.pdf.
43. 黄银美 Huángyínměi. *Normy pro výuku čínského jazyka na školách pro zrakově postižené 盲校语文课程标准 Máng xiào yǔwén kèchéng biāozhǔn*. [online] Místo vydání: neuvaden. Rok vydání: neuvaden. [cit. 2012-11-14] Dostupné z: <http://www.njmx.cn/Article/ShowArticle.asp?ArticleID=42>.
44. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online] Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. 45 s. [cit. 2012-04-06] Dostupné z: <http://www.msmt.cz/Files/DOC/MJRVPPVdoVestnikupokorekture2.doc>.
45. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 126 s. [cit. 2012-04-06]. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf.

ZÁKONY

46. Novela Zákona o povinné školní docházce v ČLR z 29. 6. 2006. 中华人民共和国义务教育法 Zhōnghuá rénmin gònghéguó yìwù jiàoyù fǎ. [online] [cit. 2012-11-17] Dostupné z: <http://edu.people.com.cn/GB/4547065.html>.
47. Nařízení č. 161 pro vzdělávání osob se zdravotním postižením 残疾人教育条例 Cánjǐ rén jiàoyù tiáolì. [online] 23. 8. 1994. [cit. 2012-11-17] Dostupné z: http://www.cdpe.org.cn/2008old/zcfg/content/2001-11/06/content_50522.htm.