



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Příprava žáků prvního stupně ZŠ pomocí sebezkušenostního programu na integraci žáka se zrakovým handicapem

Diplomová práce

Studijní program: M7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obor: 7503T047 – Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Autor práce: **Veronika Schovánková**
Vedoucí práce: Mgr. Lucie Hubertová, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Veronika Schováňková**
Osobní číslo: **P11000793**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Příprava žáků prvního stupně ZŠ pomocí sebezkušenostního programu na integraci žáka se zrakovým handicapem**
Zadávající katedra: **Katedra primárního vzdělávání**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl:

V teoretické části - vymezení pojmu inkluze a integrace, definice základních pojmů a problémů týkajících se průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova, její kompetence a průběh v tématu sociálního rozvoje.

V praktické části - zjištění stávající úrovně povědomí žáků o zrakovém handicapu, jejich před-sudky vůči zrakově postiženým lidem a schopnost komunikace a spolupráce se zrakově posti-ženými. Vypracování a uskutečnění programu o zrakovém handicapu a následné vyhodnocení účinnosti programu ověřením změn postojů, předsudků a stereotypů k lidem se zrakovým handicapem.

Požadavky:

Prostudovat odbornou literaturu

Pravidelně konzultovat s vedoucím práce jednou do měsíce

Vytvořit sebezkušenostní program o zrakovém handicapu pro žáky prvního stupně ZŠ

Ověření programu v praxi

Metody:

Sebezkušenostní program

Dotazník

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

VALENTA, J. Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi. 1. vyd.

Kladno: AISIS, 2006. ISBN 80-239-4908-X.

VALENTA, J. Učit se být: Témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ. 2. vyd. Praha: Agentura Strom, 2003. ISBN 80-86106-10-1.

KŘÍŽ, P. Kdo jsem, jaký jsem: aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4669-2.

KOPŘIVA, P. a kol. Respektovat a být respektován. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2012. ISBN 978-80-904030-0.

JESENSKÝ, Ján a kol. Kontrapunktů integrace zdravotně postižených. 1. vyd. Praha : Karolinum, 1995. 175 s. ISBN 80-7184-030-0.

KEBLOVÁ, Alena. Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením. 2. vyd. Praha : Septima, sr.o., 1998. 92 s. ISBN 80-7216-051-6.

MATYSKOVÁ, Kateřina. Kompenzační pomůcky pro osoby se zrakovým postižením. 1. vyd. Praha : Okamžik, 2009. 60 s. ISBN 978-80-86932-24-8.

VÍTKOVÁ, Marie. Integrativní speciální pedagogika. 1. vyd. Brno : Paido, 1998. 181 s. ISBN 80-85931-51-6.

MICHALÍK, J. Školská integrace dětí s postižením. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0077-4.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Lucie Hubertová

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání diplomové práce:

3. dubna 2015

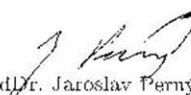
Termín odevzdání diplomové práce:

20. prosince 2016



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.


doc. PaedDr. Jaroslav Perný, Ph.D.
vedoucí katedry

dne 21/6/15

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

Poděkování

V první řadě bych ráda poděkovala Mgr. Lucii Hubertové, Ph.D., vedoucí mé diplomové práce, za její trpělivý a ochotný přístup a za poskytnutí podnětných a cenných rad. Dále děkuji SPC v Liberci za pomoc při sestavování sebezkušenostního programu a za poskytnutí pomůcek a literatury.

Velký dík patří také pedagogům ze ZŠ Huntířov, ZŠ Barvířská v Liberci a ZŠ Pelechovská v Železném Brodě za poskytnutí prostoru pro uskutečnění programu.

Nakonec bych ráda poděkovala své rodině, která mě podporovala v průběhu celého studia.

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na integraci žáků se zrakovým postižením na prvním stupni základní školy, kdy jsou intaktní žáci připravováni na integrační proces pomocí sebezkušenostního programu. Teoretická část popisuje základní pojmy integrace a inkluze a věnuje se zrakovému postižení a integraci žáků se zrakovým handicapem. Dále pojednává o podmínkách integrace žáků se zrakovým postižením. Praktická část je věnována sebezkušenostnímu programu a ověření jeho efektivity v praxi, pomocí dotazníků a skupinových rozhovorů, které zjišťují povědomí žáků o zrakovém postižení před a po uskutečnění programu.

Klíčová slova

Integrace, inkluze, školská integrace, zrakové postižení, osoba se zrakovým postižením, edukace, klima třídy, sebezkušenostní program

Annotation

The thesis is focused on integration of pupils with the visual impairment at the first grade of the basic school, when the not disabled pupils are getting ready for integration process by means of the self experience programm. The theoretical part describes fundamental ideas of integration and inclusion and is also dedicated to the visual impairment and the integration of the pupils with the visual impairment. It further concerns also integration conditions of the pupils with the visual impairment. The practical part is dedicated to the self experience programm and verification its effectiveness during practical experience by means of survey and group talks, which find out pupil's awareness of the visual impairment before and after realization of the programm.

Key words

Integration, inclusion, school integration, visual impairment, individual affected by visual impairment, education, classroom climate, self experience programme

Obsah

Úvod	11
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 Integrované vzdělávání	13
1.1 Vymezení pojmu integrace	13
1.2 Formy a stupně školní integrace	19
1.2.1 Formy školní integrace	19
1.2.2 Stupně školní integrace.....	20
2 Zrakové postižení	22
2.1 Osoba se zrakovým postižením	22
2.2 Klasifikace osob se zrakovým postižením.....	23
2.3 Etiologické faktory vzniku zrakového postižení v dětském věku ...	27
3 Edukace žáka se zrakovým postižením	30
3.1 Historie vzdělávání žáků se zrakovým postižením.....	30
3.2 Vzdělávání žáků se zrakovým handicapem v současnosti.....	32
3.3 Psychický vývoj zrakově postiženého dítěte ve školním věku.....	34
4 Integrace žáka se zrakovým postižením	37
4.1 Podmínky integrace žáků se zrakovým postižením	37
4.1.1 Integrovaný žák	38
4.1.2 Škola	39
4.1.3 Učitel	40
4.1.4 Asistent pedagoga.....	41
4.1.5 Rodina.....	43
4.1.6 Poradenská zařízení	44
4.2 Klima třídy a žák se zdravotním postižením	46
PRAKTICKÁ ČÁST	49
5 Cíl práce.....	50
6 Sebezkušnostní program	51
6.1 Charakteristika programu	51
6.2 Metody sběru dat	57
6.3 Charakteristika výzkumného souboru	60

6.4	Realizace programu	60
7	Analýza výsledků	73
7.1	Vyhodnocení dotazníků	73
7.2	Vyhodnocení skupinových rozhovorů	89
8	Diskuze	101
	Závěr.....	105
	Seznam literatury a použitých zdrojů	106
	Seznam příloh.....	111
	Seznam tabulek.....	112
	Seznam grafů.....	114
	Přílohy	116

Seznam použitých zkratk

atd.	a tak dále
č.	číslo
LMD	lehká mozková dysfunkce
ot.	otázka
Sb.	sbírky
SONS	Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých
SŠ	střední škola
str.	strana
tř.	třída
VOŠ	vyšší odborná škola
VŠ	vysoká škola
WHO	Světová zdravotnická organizace
ZŠ	základní škola

Úvod

Diplomová práce se zabývá integrací zrakově postiženého žáka do běžné třídy základní školy a přípravou intaktních žáků na integraci pomocí sebezkušenostního programu. K tomuto tématu mě dovedlo podílení se na výchově a výcviku vodících psů, díky kterému jsem se spřátelila s lidmi se zrakovým postižením, a zjistila jsem, že sama mám o zrakovém handicapu velmi malé povědomí. Navíc aktuálnost tématu integrace se pro mě stala též motivací k zvolení si daného tématu.

Úvod teoretické části se věnuje vymezení pojmů integrace, inkluze a zrakové postižení. Dále je zde porovnáno vzdělávání zrakově postižených žáků v historii a v současné době, která umožňuje zrakově postiženým vzdělávání se v běžných třídách. V neposlední řadě se zde mluví o samotné integraci zrakově postižených žáků a o podmínkách podílejících se na úspěšnosti integrace. Zejména pak o nutnosti přípravy třídního kolektivu, který velkým způsobem ovlivňuje úspěšnost celého integračního procesu.

Praktická část je zaměřena na tvorbu sebezkušenostního programu a ověření jeho efektivity v praxi. Program je určen žákům prvního stupně základních škol a jeho úkolem je připravit žáky na integraci zrakově postiženého žáka tím, že je seznámí se zrakovým postižením a s životem lidí trpící zrakovou vadou. Dále je ale připraví také na komunikaci se zrakově postiženým a na správné nabídnutí a poskytnutí pomoci. Ověření programu proběhne ve třech třídách základních škol a jeho účinnost bude vyhodnocena kvalitativně-kvantitativní metodou, díky dotazníkovému šetření a skupinových rozhovorů, které zmapují povědomí žáků o zrakovém postižení.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Integrované vzdělávání

Integrace je v současnosti velmi aktuálním tématem, které se nejvíce projevuje v pedagogice. Jedná se o snahu začlenění žáků ze speciálního vzdělávání do běžného vzdělávacího proudu. Myšlenka společné výchovy a vzdělávání je v posledních několika desetiletích věnována velká pozornost, a to jak ze strany odborníků, tak ze strany širší veřejnosti.

Pedagogický slovník definuje integrované vzdělávání takto: „*Přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich vrstevníky a přitom respektovat jejich specifické potřeby*“. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 107)

Myšlenka integrované, tedy společné výchovy a vzdělávání dětí intaktních spolu s dětmi postiženými, se opírá o předpoklad, že pokud handicapované dítě žije se zdravými dětmi již od dětského věku, bude mít v dospělosti méně potíží se začleňováním do společnosti. (Keblová, 2001) Na tuto skutečnost poukazují i další autoři, kteří souhlasně popisují pozitivní dopad na děti se zdravotním postižením, které jsou začleňovány k dětem intaktním. (Michalík, 2002)

1.1 Vymezení pojmu integrace

K vymezení pojmu integrace je k dispozici celá řada definic, které vysvětlují pojem z různých hledisek. Nejedná se totiž pouze o termín pedagogický, ale je hojně užíván i v dalších oborech. Název integrace vysvětluje ze sémantického hlediska Klimeš (in Michalík, 1999), který se opírá o latinský překlad slova s významem sjednocení, scelení, ucelení. Bartoňová překládá slovo latinského původu jako „*znovuvytvoření celku*“. (Bartoňová, 2005, str. 206)

Pro potřeby této diplomové práce je třeba pojem přiblížit i v kontextu speciální pedagogiky, kde lze pojem integrace chápat jako: „*spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin*“ (Jesenský, 1995, in Slowík, 2007, str. 31)

Pedagogický slovník představuje pojem integrace jako *“začleňování dětí a žáků se zdravotním postižením do běžných tříd mateřské, základní nebo střední školy”* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, str. 87). Jesenský (1995, in Finková, Ludíková, Stoklasová, 2007) ještě tuto definici doplňuje a mluví o dynamickém pedagogickém jevu, který se postupně rozvíjí. Dochází v něm k partnerskému soužití jedinců intaktních a postižených na úrovni vzájemně vyvážené adaptace v průběhu jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivní účasti na řešení výchovně-vzdělávacích situací. Jesenský tedy integraci chápe jako stálé působení a proces, který neustále probíhá a přizpůsobuje se daným situacím mezi žáky postiženými a intaktními. Naproti tomu stojí definice, které pojmají integraci jako statickou, kdy nastane úplné včlenění žáka do běžné školy. Pipeková uvádí, že cílem integrovaného vzdělávání je úplné sociální včlenění zdravotně postiženého žáka do běžné školy, přesto je ale potřeba jedince stále brát jako žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. (Pipeková, Vítková, 1996)

Z hlediska psychologického je integrace chápána jako jednota mezi člověkem a okolím. (Bartoňová, 2005) Je tedy jasné, že na procesu integrace se aktivně podílejí obě strany – člověk i skupina, a v ideálním případě by mělo být působení přínosné jak pro skupinu intaktních, tak i pro skupinu osob se speciálními potřebami. Vítková (2003, in Čadová, 2009) toto působení představuje jako proces, při kterém se obě strany mění a roste jejich pospolitost a sounáležitost. Cíl integrace shledává ve vytvoření vzájemného porozumění a akceptaci v kontextu rovnosti šancí – brát i dávat na obou stranách. V pojetí školní integrace tyto strany představují žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky intaktní. Do procesu jsou stejně tak zapojeni i rodiče žáků intaktních, rodiče žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a samozřejmě i pedagogové.

Někteří autoři uvádí i potřebu integrace ze strany společnosti. Radtke (1994, in Procházková, 2009) zmiňuje potřebu společnosti pro člověka s postižením, ale naopak mluví i o potřebě společnosti kontaktu s postiženým člověkem, a to z důvodu, že člověk s postižením disponuje takovými ctnostmi a kvalitami, které u zdravých lidí často nenacházíme. Patří mezi ně tolerance, vděčnost, upřímnost, otevřenost. S tímto tvrzením se ztotožňují i další autoři, kteří shledávají užitečnost

integrace nejen pro postiženého, ale i pro společnost. „Je důležité konstatovat, že integrace nepředstavuje pouze řešení ve prospěch zdravotně postižených, ale je tedy neméně užitečná i pro realizaci etických principů ve společnosti.“ (Kubiče, Kubičová, 1997, str. 5)

Integrace zdravotně znevýhodněného člověka do společnosti probíhá v několika oblastech, které kategorizují integraci na školskou, pracovní a společenskou (komunitní). Pokud tedy mluvíme o zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mezi žáky intaktní do běžného vzdělávacího proudu, jedná se o integraci školskou. Integrace školská očekává změnu postoje k postižení. Změnu, která méně vychází z kategorií postižení, ale více vychází ze specifických vzdělávacích potřeb a nutnosti poskytnutí individuální podpory. (Vítková, 2004)

Ačkoli je tento způsob edukace náročnější, díky proměnným faktorům podílející se na procesu začleňování, je v posledních letech žádanější. Mezi faktory, podílející se na procesu integrace bezpochyby patří samotný jedinec se zdravotním znevýhodněním a jeho připravenost k integraci. Připravenost rodičů dětí intaktních, rodičů dítěte se znevýhodněním, ale i připravenost školského zařízení a informovanost spolužáků. Velkou roli hrají i poradenská zařízení podílející se na procesu integrace žáka. (Růžičková, 2007, in Finková, Ludíková, Růžičková 2007) Pokud dochází k souhře všech těchto ovlivňujících faktorů, může dojít k samotné integraci, která se pak může ubírat různými směry.

O přístupech k integraci píše Jesenský (1995, in Slowík, 2007), který představuje dva základní přístupy integrace. Přístup **asimilační** a přístup **adaptační**.

Tabulka 1: Přístupy v integraci

Asimilační přístup	Adaptační přístup (Koadaptační)
Znevýhodnění je záležitostí konkrétního jedince, jeho sociální integrace závisí na schopnosti přizpůsobit se společenské majoritě, která určuje pravidla soužití.	Znevýhodnění je společný problém konkrétních osob a celé společnosti, snahu jedince o sociální integraci podporuje společnost vstřícnými opatřeními (např. odstraňování bariér), přizpůsobování je vzájemné.

Zdroj: Jesenský (1995, in Slowík, 2007, str. 32)

V přístupu asimilace, kdy se postižený žák přizpůsobuje většině, je tedy dané postižení chápáno negativně, a proto je potřeba jej zredukovat. Ačkoli je tento způsob možná z počátku jednodušší pro společnost a je spíše využíván v zemích s menší snahou o integrované vzdělávání, je celkově nevýhodný. Naproti tomu je proces adaptace, který je zprvu náročnější, avšak výhodnější. (Slowík, 2007)

Někteří autoři přicházejí i s dalším procesem integrace - **akomodace**. Tento přístup bychom mohli zařadit mezi první dva zmíněné, jelikož se jedná o přizpůsobování se majoritní skupině, ale už bez potlačování diferenciací. (Bazalová, 2006, Bürlin in Vítková, 1998)

Integrace bývá mnoha autory označována jako nejvyšší stupeň socializace. Znamená to, že se jedinec se speciálními potřebami začleňuje do společenského prostředí bez větších problémů a stává se co nejvíce samostatným a nezávislým na okolí. Takovéto začleňování do společnosti představuje integraci sociální, která je zcela přirozeným procesem každého jedince ve společnosti. Avšak u minoritních skupin mohou v průběhu integrace nastávat různé komplikace. Je tedy nutné vytvářet pro jejich začleňování vhodné podmínky. (Slowík, 2007)

Stejně tak i z medicínského hlediska je sociálně integrovaný jedinec nejvyšším stupněm. WHO kategorizuje proces sociální integrace do 8 stupňů.

Tabulka 2: Stupně sociální integrace podle WHO

Stupeň integrace	Obraz reálné skutečnosti
Sociálně integrovaný	postižení neomezuje plnou účast při všech společenských činnostech
Inhibovaná účast	postižení vyvolává určitou nevýhodu, která znamená mírné omezení
Omezená účast	osoby se neúčastní plně obvyklých společenských činností, jejich postižení negativně ovlivňuje např. manželství, sexuální život apod.
Zmenšená účast	v důsledku postižení nejsou osoby schopné navázat náhodné kontakty a jejich účast ve společenském životě je omezena na přirozené komunitární vztahy - rodina, domov, pracoviště apod.
Ochuzené vztahy	jde o omezení ve fyzickém, sociálním či psychickém vývoji bez tendencí ke zlepšení
Redukované vztahy	jedinci jsou schopni udržovat vztahy pouze k vybrané a omezené skupině či k jednotlivci
Narušené vztahy	jedinci nejsou schopni udržovat trvalejší vztahy s ostatními lidmi, změny chování působí negativně i v prostředí přirozené skupiny
Společenská izolovanost	jde o specifické případy segregace, o osoby, jejichž schopnost míry integrace je nejzjistitelná právě pro jejich izolovanost

Zdroj: Jesenský (1995, in Slowík, 2007, str. 33)

S pojmem integrace se neodmyslitelně váže i pojem inkluze. První užití tohoto pojmu bylo v anglickém znění – inclusion na Mezinárodní konferenci UNESCO v Thajsku v roce 1990 s mottem „Jedna škola pro všechny“. Slowík definuje inkluzi jako „*nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou*

v plné míře účastnit všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.“ (Slowík, 2007, str. 32) Pokud bychom tedy integraci charakterizovali jako toleranci, pak bychom inkluzi mohli chápat jako akceptování. (Bargel, Mühlpachr, 2010) Inkluzivní přístup vzdělávání zapojuje jedince s postižením do všech běžných činností a aktivit se zapojením speciálních prostředků a pomoci pouze v případech nezbytné nutnosti. (Slowík, 2007) Smyslem je tedy hlavně umožnění se podílet na životě společnosti, která oceňuje odlišnosti a zároveň je respektuje. (Bartoňová, 2005)

Ačkoli pojem inkluze vychází z integrace a je s ní neodmyslitelně spjatý, autoři souhlasně mluví o jejich různosti. Například Slowík (2007) uvádí rozdíly integrace a inkluze v posloupnosti kroků zajišťujících podporu a speciální prostředky. Procházková uvádí základní rozdíly v inkluzi a integraci v následující tabulce.

Tabulka 3: Základní aspekty integrace a inkluze

Integrace	Inkluze
Dva typy dětí: děti „se speciálními vzdělávacími potřebami“ a děti bez nich	Pouze jedna skupina; děti a mladí lidé představují všechny žáky jako celek, kde každý z nich má různé potřeby
Diferencovaný systém podle poškození/omezení	Obsáhlý systém pro všechny
Dvě skupiny: jedna plně začleněna do systému, u druhé se usiluje o začlenění vyřazených jedinců	Existuje jen jedna společnost, která je rozmanitá. Všichni lidé jsou automaticky součástí této společnosti/komunity
Přijetí, začlenění žáka s postižením	Žák s postižením je od počátku součástí (třídy, společnosti atd.)
Speciální podpora postižených dětí	Společné a individuální učení pro všechny

Zdroj: Procházková (2009, str. 38)

Stejně jako integrace je i inkluze dělena na sociální a školní oblast. V sociálním kontextu se pak jedná o přijetí individuality všech jedinců a jejich možností plného zapojení se do života společnosti. (Anderliková, 2013). V oblasti pedagogiky existuje několik různých pohledů na inkluzivní vzdělávání. Jeden z nich reprezentuje Hornáková, která shledává rozdíl inkluze od integrace v nové kvalitě

přístupu k znevýhodněným osobám, a tím akceptování specifických vzdělávacích potřeb postižených dětí. (Hornáková, 2010) Naproti tomu Kantor vidí inkluzi v nevyřazování jedinců se zdravotním postižením z běžného vzdělávání. (Kantor, 2008) Většina autorů se ale shoduje v principu inkluzivního vzdělávání, kde je snahou vytvořit ve třídě takové prostředí, v kterém je odlišnost vítána a oceňována. (Müller, 2001)

1.2 Formy a stupně školní integrace

Školní integrace je velmi často používaným slovním spojením, které propojuje integraci se vzdělávací institucí. Jak již bylo psáno, školní integrace není pevně daný stav, kterého je třeba dosáhnout, ale je to dynamický proces, který se stále nějak vyvíjí. Snahou je dojít k takovému stavu v průběhu integrace, který lze nazvat jako ideální. (Jesenský, 1995) V oblasti školního vzdělávání je integrace nejvíce probírána a i hojně metodicky rozpracována. Jesenský (1995) zmiňuje potřebu propojení školní integrace spolu s mimoškolními zařízeními. Ty mohou díky užšímu zaměření více odrazit schopnosti postižených osob. Pak je i v těchto zařízeních nutné využití alternativních přístupů k práci.

1.2.1 Formy školní integrace

Existují dvě formy školní integrace, a to integrace **individuální** a **skupinová**.

Integrace individuální

Tato forma integrace představuje zařazení postiženého dítěte do běžného vzdělávacího proudu, což pro něj znamená úplné začlenění do skupiny zdravých vrstevníků. Ačkoli je tato forma vzdělávání velmi náročná ze strany odborného vedení a prostředků speciální pedagogické podpory, umožní v budoucnu dítěti jednodušší zařazení do společnosti.

Integrace skupinová

Skupinová integrace znamená pro postižené dítě zařazení do speciální třídy základní školy, kde jsou stále uplatňovány speciálně pedagogické principy a metody. Tyto třídy jsou typičtější pro větší města, ve kterých se lépe splňuje minimální počet žáků. Z toho důvodu je velmi časté dojíždění a proto i zřizování internátů.

To často vede k omezení kontaktů s rodinou a negativně tak působí na osobnosti rozvoj dítěte. „Život v internátní škole lze považovat za určitou formu izolace, která je typická převahou vnější regulace dětského projevu, omezením jejich spontaneity a samostatnosti v sociální reaktivitě, s malou diferenciací postojů k dětem na různé vývojové úrovni.“ (Vágnerová, 1995, str. 126)

Někdy autoři také mluví o možné třetí formě školní integrace – integrace **kombinovaná**, která je kombinací předešlých dvou forem. Vyučování v tomto pojetí probíhá formou společného vzdělávání žáků speciálních a běžných tříd. (Michalík, 1999)

Zajímavostí je i existence integrace obrácené – začlenění zdravého dítěte do speciálního vzdělávání. Tento způsob obrácené integrace se může objevit u sourozenců, z nichž je jeden postižený. (Kubíče, Kubíčová, 1997)

1.2.2 Stupně školní integrace

Škola či jiné mimoškolní zařízení vytváří pro integraci postiženého dítěte vhodné podmínky, kterými tak vytváří co největší integrační možnosti. To poukazuje na možnost stupňování a existenci několika úrovní integrace. V předchozí kapitole byly uvedeny stupně integrace z hlediska medicínského. Jesenský (1995) odstupňoval integraci z hlediska pedagogického, kdy hlavním kritériem je sociální status ve skupině, ve které probíhá proces výchovy a vzdělávání. Uvádí devět stupňů pedagogické integrace:

1. Stupeň – Plná Integrace

Probíhá v jakémkoli výchovně vzdělávacím prostředí a nejsou využívány speciální pomůcky a má vysoký sociální status.

2. Stupeň – Podmíněná integrace

Probíhá v jakémkoli výchovně vzdělávacím prostředí, ale již jsou využívány kompenzační a reedukační pomůcky. Má vysoký sociální status.

3. Stupeň – Snížená integrace

Spojena s technickými a jinými úpravami prostředí, kde vzdělávání probíhá. Jsou používány speciální pomůcky a má snížený sociální status.

4. Stupeň – Ohraničená integrace

Probíhá v technicky upraveném prostředí a jsou používány speciální pomůcky. Dochází k uplatňování speciálních vyučovacích metod. Má snížený sociální status.

5. Stupeň – Vymezená integrace

Technicky upravené prostředí a využití speciálních pomůcek. Speciální pedagogické metody jsou využívány ve větší pravidelněji. Uchování přijatelného sociálního statusu.

6. Stupeň – Redukovaná integrace

Technicky upravené prostředí a využití speciálních pomůcek. Speciální metody začínají být převládající. Přijatelný sociální status.

7. Stupeň – Narušená integrace

Technicky upravené prostředí a využití speciálních pomůcek. Speciální metody jsou využívány v plném rozsahu, stále jsou ale zachovány integrační obsahy a cíle. Má snížený sociální status.

8. Stupeň – Segregovaná integrace

Technicky upravené prostředí a využití speciálních pomůcek a metod. Dochází k upravení podmínek. Stále zachování integračních obsahů a cílů. Má omezený sociální status.

9. Stupeň – Vysoce segregovaná výchova a vzdělávání

Probíhá ve speciálně upraveném prostředí. Jsou využívány speciální pomůcky a uplatňují se speciální metody v plném rozsahu. Již dochází k redukaci integračních obsahů a cílů a má podstatně omezený sociální status.

Ideálním stupněm budoucího vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami by byla integrace plná, která by probíhala v jakémkoli prostředí s využitím pomůcek, a byl by zachován vysoký sociální status. To ale potrvá velmi dlouho, než se k takovému ideálu budeme moci přiblížit. (Jesenský, 1995)

2 Zrakové postižení

2.1 Osoba se zrakovým postižením

Zrakové vnímání považujeme za jeden z nejdůležitějších smyslů pro člověka. Zrak je totiž prvotní smysl, který využíváme při získávání až 90% všech informací. Pokud je toto vnímání nějakým způsobem omezeno, ztěžuje zejména orientaci. Jedná-li se o omezení dlouhodobé či trvalé, je výrazně ovlivněna i komunikace, psychická integrita a celkově i sociální existence jedince. (Slowík, 2007)

K objasnění pojmu zrakové postižení existuje nespočet definic autorů, zabývajících se problematikou zrakového handicapu z různých hledisek. Z hlediska medicínského lze využít definici osoby se zrakovým postižením dle WHO jako „*osoby se zrakovou vadou či poruchou, kteří i po léčebné terapii a korekci refrakční vady vykazují zrakovou ostrost nižší než 0,3 (6/18) nebo je rozsah zorného pole omezen při centrální fixaci pod 10 °*“ (Květoňová-Švecová, 2004, in Růžičková, 2011, str. 12) Většina autorů ale uvádí skutečnost, že zrakové postižení nelze chápat pouze jako fyzické omezení. „*Zrakovým postižením rozumíme víc, nežli představuje pouhé poškození (patologie, defekt) anatomických struktur a poruchy funkcí zrakového analyzátoru*“ (Jesenský, 2002, str. 25).

Z pohledu speciálně pedagogického se jedná o „*osobu, která trpí oční vadou či chorobou, kdy po optimální korekci má stále zrakové vnímání narušeno natolik, že ji činí problémy v běžném životě.*“ (Finková, Ludíková, Stoklasová, 2007, str. 37) Z psychologické stránky člověka zrakové postižení omezuje nebo ztěžuje jedincům schopnost přijímání vizuálních informací, a tudíž i ovlivňuje celou osobnost zrakově postiženého jedince v jeho fyzickém, ale i psychickém vývoji. (Hamadová, Květoňová, Nováková 2007). Z hlediska edukačního se jedná o děti, u kterých je jejich školní výkonnost negativně ovlivňována zrakovou vadou, a to i při maximální korekci. (Hamadová, Květoňová, Nováková 2007). Edukace v oblasti zrakového postižení se však netýká pouze samotných dětí. Některé jedince postihne postupné slábnutí zraku, které může vést až k nevidomosti, v průběhu života. To pak ovlivní jejich pracovní možnosti a jsou tak nuceni k získání nové kvalifikace

a k vzdělávání se v novém pracovním oboru. (Finková, Růžičková, Stejskalová, 2010).

Dá se tedy říci, že zrakovým postižením označujeme fyzickou nedostatečnost zrakového vnímání, která ovlivňuje jedince ve všech spektrech života.

Osobami se zrakovým handicapem se zabývá tyflopédie, speciálně pedagogická disciplína, která někdy bývá označována termínem oftalmopedie. Jejím cílem je maximální rozvoj osobnosti zrakově postiženého jedince a tedy dosažení nejvyššího stupně socializace, která zahrnuje zajištění vhodných podmínek k procesu edukace a přípravu na povolání, ale i následné zařazení do pracovního procesu a plnohodnotné společenské uplatnění. (Ludíková, Finková, Stoklasová, 2007) Tyflopédie se tedy zabývá celou osobností zrakově postiženého jedince ve všech fázích života. Každá fáze pak vyžaduje jiný druh podpory. (Růžičková, 2011).

2.2 Klasifikace osob se zrakovým postižením

Klasifikace osob se zrakovým postižením je velmi širokou oblastí z důvodu existence velkého množství kritérií a různých měřítek, podle kterých můžeme zraková postižení členit do určitých skupin. (Finková, 2011). Členění do těchto skupin provádíme podle systematických pravidel a standardů. Tato pravidla jsou určována na základě odborné lékařské diagnostiky, při které je nejdůležitější přesnost a objektivnost měření a posuzování. S touto diagnostikou pracují oftalmologové.

Nejčastěji uváděnou klasifikací je členění osob podle příznaků poškození zraku, která osoby dělí na tyto kategorie (Jesenský, 2002):

- S poruchami binokulárního vidění (šilhavost, tupozrakost,..)
- Slabozrací (lehce, středně, těžce)
- Se zbytky zraku
- Nevidomí

Toto čtyřstupňové členění je nejčastěji uváděnou klasifikací, s kterou autoři pracují (Keblová, 2001), (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007). Vychází z lékařského hlediska, založeném na posuzování zrakové ostrosti – vizus, která zodpovídá za rozlišovací schopnost oka. Dále je posuzováno i zachování rozsahu zorného pole.

Tyto dvě schopnosti oka tak napomáhají v oftalmologii zařazovat osoby do jednotlivých zrakových skupin a nadále volit vhodné kompenzační pomůcky. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

Tabulka 4: Klasifikace zrakového postižení podle WHO

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

Zdroj: SONS (in Slowík 2007, str. 62)

Tato lékařská diagnostika může být uskutečněna již v době těhotenství, kdy ultrazvukové vyšetření může ukázat nestandardní vývoj očí. Mnohem častěji dochází k odhalení a diagnostice oční vady okolo třetího měsíce života dítěte během pravidelných lékařských kontrol. Děti s oční vadou v tomto období hůře reagují na osoby a předměty v blízkém okolí, nenavazují oční kontakt, ani se nedívají do tváře. (Kochová, Schaeferová, 2015)

Lékařská klasifikace však poskytuje širší škálu kategorií podle narušení zrakového analyzátoru na nemoci „*očního víčka, slzného ústrojí a očnice, onemocnění spojivek, nemoci skléry, rohovky, duhovky a řasnatého tělíska, onemocnění čočky, nemoci cévnatky a sítnice, glaukom, nemoci sklivce a očního bulbu, nemoci zrakového nervu a zrakových drah, poruchy očních svalů, binokulárního pohybu, akomodace refrakce, poruchy vidění a slepota, jiné nemoci a oční adnex*“ (WHO, 2001, in Růžičková, 2011, str. 21).

Kategorizace vycházející z hlediska speciálně pedagogického posuzuje i z další aspekty postižení. Nezabývá se tak pouze anatomickým stavem oka, ale i dobou vzniku postižení nebo dopady získaného postižení v dospělém věku. (Finková, 2011) Podle doby vzniku postižení rozdělujeme zrakové vady na dvě základní skupiny (Růžičková, 2011):

- vrozené vady
- získané vady

Někteří autoři toto dělení ještě rozšiřují o konkrétnější vývojový stupeň vzniku vady. (Ludíková, 1988)

Zrakové vady získané:

- Postnatální
- Juvenilní
- Senilní

Zrakové vady vrozené:

- Kongenitální
- Perinatální

Další možné dělení zrakových vad lze provést z hlediska etiologie:

- Postižení orgánové (projevuje se přímo na zrakovém orgánu)
- Funkční postižení zraku (oslabení výkonnosti oka)

Klasifikace, která vychází z postižené oblasti, vytváří tyto kategorie (Růžičková, 2001):

- Ztráta zrakové ostrosti
- Změny šíře zorného pole
- Okulomotorické poruchy a poruchy binokulárního vidění
- Obtíže se zpracováním zrakových informací

Existuje tedy velké množství klasifikací či kategorizací osob se zrakovým postižením, které zohledňují nejrůznější kritéria a aspekty zrakové vady. Nejčastěji užívané klasifikace shrnuje Slowík.

Tabulka 5: Klasifikace zrakových vad a poruch podle různých kritérií

Hledisko klasifikace	Zraková vada, porucha
Klasifikace zrakových vad podle postižených zrakových funkcí	- snížení zrakové ostrosti - omezení zorného pole - poruchy barvocitu - poruchy akomodace (refrakční vady) - poruchy zrakové adaptace - poruchy okoohybné aktivity - poruchy hloubkového (3D) vidění
Klasifikace zrakových vad podle stupně zrakového postižení	- slabozrakost - zbytky zraku - nevidomost
Klasifikace zrakových vad podle doby vzniku	- vrozené - získané
Klasifikace zrakových vad podle etiologie	- orgánové (např. vady čočky nebo sítnice) - funkční (poruchy binokulárního vidění, např. tupozrakost, strabismus)

Zdroj: Slowík (2007, str. 61)

Zmíněné klasifikace bývají kompromisem medicínského a speciálně-pedagogického přístupu a často bývají doplněny o upřesňující definice. Žádná klasifikace ale není dostatečná a nedokáže v příslušné míře charakterizovat veškeré projevy a příčiny zrakového postižení, a z toho důvodu dochází k vzájemnému kombinování a prolínání různých klasifikačních přístupů. (Ludíková, 2003, in Slowík, 2007)

V oblasti vzdělávání je však nejčastěji užíváno dělení do pěti skupin, vycházejících z lékařského členění podle stupně zrakového postižení: (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007).

- osoby slabozraké
- osoby se zbytky zraku
- osoby nevidomé
- osoby s poruchami binokulárního vidění
- osoby s kombinovaným postižením

2.3 Etiologické faktory vzniku zrakového postižení v dětském věku

Příčiny vzniku zrakového postižení u dětí jsou nejčastěji způsobeny prenatálními vlivy (55 %), infekčním onemocněním (14 %), retinopatií nedonošených (9,3 %), novotvary (5,4 %) a obecným onemocněním (3,1 %). (Květoňová-Švecová, 2000, in Růžičková, 2011)

Vágnerová (1995) uvádí nejčastější onemocnění zapříčiňující zrakovou poruchu v dětském věku.

Achromatopsie

Jedná se o genetickou poruchu sítnice, která je v průběhu života neměnná. Na tuto vadu však může pozitivně působit efekt učení, který sice zrakovou poruchu neeliminuje, ale může naučit dítě lepšímu využívání svých zrakových schopností. Dítě s tímto defektem má sníženou zrakovou ostrost, nystagmus (kmitavý pohyb očních bulbů), světloplachost a má porušený barvocit. Vidění u těchto dětí bývá sníženo zhruba na pásmo těžké slabozrakosti. Vzhledem k světloplachosti se tyto děti již od narození odvracejí od světla, a proto potřebují stále nosit tmavě zabarvené brýle, které jim napomáhají ke zlepšení schopnosti zrakového vnímání.

Aniridie

Aniridie znamená úplné chybění duhovky a tudíž je vadou nápadnou, která upoutává pozornost ihned po narození. Její příčina je podmíněna genetikou.

Primárně se jedná o poruchu neměnnou, avšak může docházet ke zhoršení zrakových funkcí, které jsou zapříčiněny jinými odchylkami. Existuje možnost vzniku sekundárního glaukomu, který může výrazně zhoršit vidění, anebo může vést až k nevidomosti.

Albinismus

Vrozená vada metabolismu aminokyselin, která má za následek poruchu tvorby melaninu (pigmentové barvivo). Děti s albinismem trpí silnou světloplachostí - nedostatek pigmentu v duhovce přichází do oka velké množství světla.

Vidění je často sníženo do pásma těžší slabozrakosti. Zraková ostrost se v průběhu života nemění. Jejich snížení zrakové ostrosti však nebývá příliš vážné. Je ale nutné zajistit jim specifické podmínky v intenzitě světla.

Atrofie terčů zrakového nervu

Neboli degenerace druhého neuronu zrakové dráhy má velké množství příčin – dědičnost, ale i vnější faktory působící prenatálně, perinatálně či postnatálně. I když se jedná ve většině případů o příčinu vrozenou, nebývá diagnostikována ihned po narození. Často bývá součástí kombinovaného postižení, zejména bývá ve spojení s defekty centrálního nervového systému (epilepsie, LMD). Děti mívají často sníženou zrakovou ostrost v různé míře, která se v průběhu života již nemění.

Degenerativní onemocnění sítnice

Do této skupiny patří velká řada postižení, které jsou charakteristické nezánětlivými progresivními poškozením nervových částí sítnice. V průběhu života dochází k postupnému zhoršování. Prvním projevem bývá snížení centrální ostrosti, které se projevuje zhruba v době počátku školní docházky, a snížením barvocitu. Zrak u těchto dětí bývá snížen do pásma těžké slabozrakosti, někdy až do skupiny zbytky zraku. Velké problémy dětem činí práce nablízko, což je doprovázeno motivačním útlumem. Naopak nemívají větší problémy s orientací v prostředí. Toto onemocnění bývá velikou zátěží z důvodu jisté progresse. Avšak díky relativně dlouhému časovému úseku má dítě více času k adaptaci.

Kolobomový komplex

Je vrozená vada, která zahrnuje rozštěp čočky, sítnice nebo zřetivého nervu. Rozštěp duhovky je na první pohled nápadnou vadou, která je tedy známa ihned po narození. Zornička má tvar připomínající klíčovou díрку nebo zvířecí oko, proto byl syndrom někdy označován jako syndrom kočičího oka. Vidění u dětí s kolobomovým komplexem bývá sníženo do pásma těžší slabozrakosti. Je zde i velké riziko kombinovaného postižení.

Kongenitální glaukom

Onemocnění, při kterém dochází ke zvýšení nitroočního tlaku a vede ke zhoršení zřetivé ostrosti a změnám zorného pole. Vlivem onemocnění bývají oči nápadně velké, postupem času může dojít k jejich asymetričnosti či k zakalení duhovky, a tudíž bývá vada poměrně nápadná.

Porucha vidění bývá značná, ale také dost variabilní. Ve školním věku se vidění pohybuje v pásmu zbytky zraku. Toto onemocnění je charakteristické nepříznivou prognózou – děti často v průběhu dětství oslepnou. Je nutná pravidelná aplikace léků, stejně jako pravidelné návštěvy lékaře, který kontroluje nitrooční tlak. Je zde totiž možnost neočekávaného a náhlého zhoršení zraku, ale také existuje možnost odvrácení takového nebezpečí. Jelikož je glaukom genetickou poruchou, nebývá spojen s kombinovaným postižením.

Kongentiální katarakta

Katarakta neboli zákal oční čočky je vizuálně nápadnou nemocí. Projevuje se částečnou nebo úplnou ztrátou průhlednosti čočky, která pak musí být operativně odstraněna. Je tedy spojená s ranou a opakovanou hospitalizací. Po operaci pak vzniká velká dalekozrakost, která vyžaduje brýlovou korekci. V průměru se děti s touto nemocí dostávají do pásma těžké slabozrakosti. Onemocnění může být jak dědičné, tak i způsobené vnějšími faktory a vzhledem k příčině způsobující zákal, lze předpokládat i možnost dalšího poškození, zejména centrálního nervového systému.

Nedonošenecká retinopatie

Vada, která vzniká u nedonošených dětí, které musejí být umístěny do inkubátoru s vysokým příivodem kyslíku. Míra poškození ratinopatií bývá uváděna pěti stupni, z nich nejtěžší je úplná nevidomost. Onemocnění bývá doprovázeno dalšími potížemi, zejména neurologickými a tím se tedy zvyšuje možnost vzniku kombinovaného onemocnění

Uveitida

Zánět živnatky, který může postihnout dítě prakticky kdykoliv v průběhu dětství. Projevem je značná světloplachost, slzení a porucha zrakových funkcí.

Zákaly rohovky

Do této skupiny patří defekty rohovky, které také mohou značně zhoršit vidění dětí. Patří sem takzvaně Petersova anomálie nebo dysgenesis iridocornealis Rieger, které jsou však velmi vzácnými onemocněními dědičného původu. Zákalem může být postihnuta ale i čočka a tudíž nelze vyloučit ani sekundární glaukom. Postižení zhoršuje vidění do pásma zbytku zraku.

3 Edukace žáka se zrakovým postižením

3.1 Historie vzdělávání žáků se zrakovým postižením

Vzdělávání dětí s handicapem je v dnešní době samozřejmou věcí, která nějakým způsobem probíhá a funguje. Ačkoli dnešní společnost bere vzdělávání postižených dětí jako přirozenou věc, ohlédnutí do historie nám připomíná, že tento postoj nebyl vždy samozřejmostí.

Vztah společnosti k znevýhodněným lidem v dobách nejstarších civilizací je známým faktem. Toto období je spojováno s nesnášenlivostí k postiženým jedincům a také s jejich zbavováním se z důvodu nepotřebnosti a zátěže pro společnost. Přestože se vztah společnosti k handicapovaným jedincům začal vyvíjet, trvalo společnosti ještě velmi dlouho, než dospěla k myšlence vzdělávání těchto jedinců.

Zprvu se ještě nejednalo o vzdělávání jako takové, ale spíše šlo o poskytování péče, které měla uspokojit základní životní potřeby nevidomých. Až postupem času se začalo pojednávat i o možnosti vzdělávání osob se zrakovým postižením. (Finková, Ludíková, Stoklasová, 2007)

Monatová (1998) nás seznamuje s faktem, že až konec 18. století, a spíše 19. století, přineslo zrakově postiženým první možnosti ve vzdělávání. Do té doby byli handicapovaní zcela odlučovani od vzdělávání zdravých jedinců. Nejprve přišlo uplatňování obecných pedagogických přístupů ve výchově nevidomých a neslyšících a zanedlouho i mentálně retardovaných.

Počátek vzdělávání nevidomých se týkal pouze dětí z bohatých rodin a až postupem času bylo vzdělávání zrakově postižených umožněno i chudším rodinám. Samozřejmostí bylo verbální vzdělávání, ale pokroky v této oblasti vedly k úvahám o psané formě vzdělávání, s kterou přišel španělský učenec Francesco Lucas. A tak začal vývoj písma pro zrakově postižené. Prvním pokusem bylo písmo tesané, jehož čtení bylo ale velmi zdlouhavé a náročné. Dalším pokusem byla perličková latinka, kterou vystřídala latinka propichovaná. Neustále ale probíhaly pokusy o zlepšení a zkvalitnění písma pro nevidomé, jejichž cílem bylo vytvoření písma snadného pro zápis i čtení. Významným mezníkem v tomto vývoji se stal rok 1825, kdy bylo vytvořeno Braillovo bodové písmo, které bylo velkým přínosem pro vzdělávání zrakově postižených.

S pokrokem vyučovacích metod přišlo na řadu i zakládání ústavů, kde se nevidomí měli vzdělávat. První, kdo založil výchovně-vzdělávací ústav pro nevidomé chlapce, byl francouz Valentin Haüy v Paříži v roce 1784. Další ústav byl založen v Rakouské Vídni roku 1804 knězem Johanem Wilhelmem Kleinem, který si začal všimnout rozdílů ve zrakovém postižení a začal diferenciovat další skupinu od nevidomých. Je brán také za zakladatele myšlenky systematického výcviku vodících psů, jako kompenzační pomůcky pro zrakově postižené. První ústav, který vznikl na našem území, byl Hradčanský ústav pro slepce a na oči choré. Byl založen roku 1807 Aloisem Klárem. První vzdělávání osob s jinou oční vadou nežli nevidomostí,

začalo v České republice v roce 1927, kdy začaly vznikat speciální třídy na základní škole v Brně, kde se mohli vzdělávat tupozraké a šilhavé děti. (Smýkal, 1994)

Rozmach vzdělávání zrakově postižených samozřejmě přinesl i změny legislativy. Jednou z prvních norem, týkající se vzdělávání zrakově postižených, je Všeobecná deklarace lidských práv z roku 1948, které vymezuje právo na vzdělávání pro všechny. Rok 1989 přinesl Úmluvu OSN o právech dítěte a v roce 1990 přijetí Světové deklarace vzdělávání pro všechny. Velký zlom pak nastal v roce 1994, kdy byla prostřednictvím Prohlášení ze Salamanky a Akčního rámce pro speciální vzdělávání zmíněna idea inkluzivního vzdělávání (Vrubel, 2015)

V České republice se začaly projevovat snahy o integrační vzdělávání v 90. letech minulého století. V roce 1991 byla přijata vyhláška o základních školách, která poprvé umožnila zařazení postižených žáků do běžných škol. Zákon 564/1990 Sb. upravoval ve znění novel základní vztahy ve školství. Z hlediska integrace stanovoval základní povinnosti a oprávnění pro oprávněné subjekty. (Valenta, 2003) Velkou roli pak sehrál v oblasti školní, ale i sociální inkluze, Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením v letech 2006 až 2009, na který pak navazoval Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením. (Vrubel, 2015)

3.2 Vzdělávání žáků se zrakovým handicapem v současnosti

Od vzniku prvních škol pro zrakově postižené nás dělí více než dvě století, během kterých se vzdělávání bohatých jednotlivců proměnilo přes vyučování základním dovednostem až po možnost vzdělávání se v nejrůznějších oborech. Dnešním standardem je vzdělávání zrakově postižených žáků na úrovni základní, střední, ale i vysoké školy.

Cílem českého školství je vytváření správného školního prostředí, které bude žákům umožňovat stejné šance k dosažení vzdělání a bude poskytovat právo na rozvoj individuálních předpokladů. (Bartoňová, 2005) To dělá z žáků postižených žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří mají právo na vzdělávání se v běžném vzdělávacím proudu. Toto vzdělávání pak ustanovuje školský zákon

č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který upravuje vzdělávání ve školských zařízeních a stanovuje podmínky, za kterých se výchova a vzdělávání uskutečňuje. Vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob a stanovuje působení orgánů, které vykonávají státní správu a samosprávu ve školském systému.

§ 16 zákona se věnuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami je dle prvního odstavce osoba, která potřebuje poskytnutí podpurných opatření k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění či užívání svých práv s ostatními na rovnoprávném základě. Do této kategorie tedy patří i osoby se zrakovým postižením.

Druhý odstavec § 16 školského zákona stanovuje podpurná opatření žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, které zahrnují například asistenta pedagoga, úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, použití kompenzačních pomůcek, technickou a stavební úpravu prostor, ve kterých probíhá vzdělávání. Tyto opatření jsou pak členěny do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. První stupeň může škola nebo školské zařízení uplatňovat bez doporučení školského poradenského zařízení, ale již od druhého stupně je třeba doporučení školského poradenského zařízení. Pokud ale shledá školské poradenské zařízení u zrakově postiženého žáka v průběhu poskytování podpurných opatření, že nepostačují k naplňování jeho vzdělávacích potřeb, může být žák podle devátého odstavce zařazen do speciální školy nebo do speciální třídní skupiny či oddělení zřízenými ve škole. Nutností je písemná žádost zákonného zástupce nebo zletilého žáka.

S tímto zákonem však přišlo na veřejnost mnoho diskusí na téma inkluzivní vzdělávání a postoj společnosti. Začali být prováděny výzkumy, z kterých vyplýval převážně kladný vztah veřejnosti k inkluzi a to převážně u žáků s tělesným či smyslovým znevýhodněním. Naopak společné vzdělávání dětí s mentálním postižením s dětmi intaktními bylo spíše odmítáno. (Greger, Chvál, Walterová, Černý, 2009)

Dalším významným legislativním dokumentem upravujícím vzdělávání osob s postižením je vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Ta člení konkrétní podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do pěti stupňů a určuje pravidla jejich využití. Dále předepisuje postupy při poskytování podpůrných opatření všech stupňů a upravuje organizaci vzdělávání žáků s přiznaným podpůrnými opatřeními. Ustanovuje, kdy může být žákovi vypracován individuální vzdělávací plán a jaké má mít náležitosti, a umožňuje poskytování asistenta pedagoga. Předepisuje organizaci vzdělávání, péči o bezpečnost a ochranu zdraví žáků, a stanovuje počty žáků ve třídách.

V neposlední řadě je i Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015 – 2020 významným dokumentem z hlediska vzdělávání zdravotně postižených dětí.

3.3 Psychický vývoj zrakově postiženého dítěte ve školním věku

Nástup do školy

Nástup do školy je bezpochyby velmi důležitým sociálním mezníkem v životě dítěte. V podstatě se jedná o rituál, který potvrzuje jisté změny v jeho životě, které jsou podmíněny dosaženým věkem a získanými kompetencemi, jejichž získání může být pro některé děti komplikované. U zrakově postižených dětí může být rozvoj těchto kompetencí negativně ovlivněn zrakovým postižením nebo i určitým postižením centrálního nervového systému, který je v souvislosti s kombinovaným postižením. Proto je navíc nástup do školy pro děti se zrakovým postižením i potvrzením jakési normality. Velmi často ale tento okamžik bývá důležitějším pro rodiče, kteří se doposud nesmířili s postižením svého dítěte. Když pak stojí před rozhodnutím, týkajícího se zvolení typu školy, častěji preferují integraci do běžné školy. Nástup do školy speciální by byl pro ně totiž potvrzením odlišnosti jejich dítěte. Proto je třeba brát v potaz všechna hlediska, která budou budoucího školáka ovlivňovat. Pokud dítě se zrakovým postižením nemá pro nástup do běžné školy

výukové předpoklady, ani předpoklady k sociální adaptaci, může se setkat s neúspěchem, který ho do budoucna může traumatizovat.

Právě běžná základní škola je pro dítě se zrakovou vadou první příležitostí k větší zkušenosti s postoji společnosti k postiženým, kterou získávají prostřednictvím spolužáků, jejichž mínění je ovlivňováno rodiči. Tento postoj však vždy nemusí být ohleduplný, ale může být i zavrhuječivý či odsuzující. Je třeba vědět, že situace ve škole bude pro dítě zvládnutelná. Naproti tomu integrace žáka do běžné školy může znamenat získání dobré sociální zkušenosti. A pokud je úspěšná, dítě v budoucnu čeká mnohem lepší zvládnutí adaptace na společnost než u dětí více izolovaných.

Velký význam je tedy přikládán k posuzování školní zralosti a připravenosti, kdy se musí brát v potaz tělesný, duševní a také sociální vývoj dítěte. (Vágnerová, 1995)

Zrakově postižené dítě ve škole

Dítě v mladším školním věku se nachází ve fázi střízlivého realismu, která určitým způsobem ovlivňuje přístup dítěte k realitě. A to takovým způsobem, že pokud dítě o něčem uvažuje, nevidí už jiné varianty nebo možnosti. Jen ty, které skutečně existují. (Langmeier, 1991, in Vágnerová, 1995)

Tento princip platí, i v případech uvažování o sobě samém - o svých možnostech, vlastnostech, ale i o svém handicapu. Vše je to pro dítě dáno jako součást skutečnosti, kterou přijímá. (Vágnerová, 1995)

Erikson (1993, 1964, in Vágnerová, 1995) hodnotí období mladšího školního věku, jako období píle a snaživosti, které má dítě připravit na budoucnost. V tomto období je vývoj podmiňován rodiči, učitelem, ale i výkonem, kterého ve škole dosahuje. Je to jakési potvrzení kvality dítěte, ale i pozitivní hodnoty rodičů. Pokud tedy dítě nestačí dosáhnout dobrých výsledků, znamená to i velký problém pro rodiče s identifikováním se s jejich nižším statutem.

Školským neúspěchem je ohroženo i zrakově postižené dítě, které musí čelit nespokojenosti rodičů a v souvislosti s vývojem sebehodnocení a sebevědomí přijímá tento názor jako fakt. „*Zaměřenost na školní výkon, či vůbec na jakékoli*

školní zařazení, je zřejmá v postoji mnoha rodičů zrakově postižených dětí. Důraz na úspěšnost ve škole slouží některým rodinám jako prostředek ke kompenzaci defektu.“ (Vágnerová, 1995, str. 122) Tento důraz na výkon velmi často vede u postižených dětí k pocitům méněcennosti, úzkosti a strachu ze selhání a vede ke specifickému obrannému postoji, který Tyszková (1987, in Vágnerová, 1995) pojmenovává symptomem naučené bezmocnosti. Na sebehodnocení dítěte se ale podílí i učitel, do kterého se dítě mladšího školního věku identifikuje. Dítě se snaží přiblížit se učiteli, a tím si získat i jeho přízeň. Identifikace má tak velký význam pro počáteční překonání nejistoty a lepší adaptace dítěte na školní prostředí.

Další významný faktor, který se podílí na utváření sebevědomí, je školní dětská skupina. Postižené dítě se začíná hodnotit ve vztahu k ostatním vrstevníkům. Toto srovnávání ale výrazně ovlivňuje navštěvovaný typ školy. Speciální škola přináší dítěti pouze interakci s handicapovanými dětmi, kdežto integrované dítě má příležitost srovnání s dětmi intaktními. Na druhou stranu i integrované dítě může být v běžné třídě izolované na okraji zájmu svých spolužáků. Přirozené je i hodnocení se vztahu ke zdravému sourozenci, což může dojít až k frustraci z pocitu nespravedlnosti a dítě může pociťovat bezmocnost. Langmeier s Matějčkem (1974, in Vágnerová, 1995) mluví o velkém významu základních psychických dovedností a zejména jejich vývojových proměn. Ty u zrakově postižených dětí mohou mít jinou vývojovou dynamiku a je také větší riziko toho, že budou uspokojovány obtížněji.

S potřebou stimulace a učení v mladším školním věku nebývá problém, ba naopak někdy jsou děti v tomto období stimulací subjektivně přesyceny, jelikož nebyly zvyklé na tak intenzivní přísun podnětů.

Potřeba bezpečí u zrakově postiženého dítěte může být vzhledem k jeho omezením obecně vyšší. Dítě je pak fixované na rodiče, kteří ho v jeho závislosti udržují. Pak se může stát nástup do internátní školy stresujícím a dítě může citově strádat.

Potřeba pozitivní identity a seberealizace bývá v tomto věku uspokojována ve škole. Spontánní aktivita u zrakově postižených dětí je celkově nižší kvůli nedostatku kompetencí, ale také kvůli ochrannému postoji rodičů. Mimoškolní dětská skupina bývá pro zrakově postižené dítě spíše nereálná a tak se často stává, že zaměřenost rodičů pouze na školní výkon, který v tom okamžiku stává jediným zdrojem seberealizace, může vést k jednostrannému a neharmonickému rozvíjení osobnosti.

Potřeba otevřené budoucnosti je v mladším školním věku spíše problémem rodičů handicapovaného dítěte, kteří mohou být v otázkách budoucnosti nejistí. Obranné tendence způsobují, že je téma budoucnosti tabuizováno nebo je hodnoceno, jako nejasné. Tento postoj je postiženým dítětem akceptován, aniž by si uvědomovalo, proč je vlastně takový. (Vágnerová, 1995)

4 Integrace žáka se zrakovým postižením

4.1 Podmínky integrace žáků se zrakovým postižením

Integrace žáků se zrakovým postižením je náročný proces, který je ovlivňován mnoha faktory. Je tedy nezbytné se na celý proces integrace důkladně připravit a dbát na dodržení určitých podmínek. Jak již bylo zmiňováno, integrace není proces zaměřený pouze na žáka, který je začleňován do skupiny, ale týká se všech dalších osob podílejících se na společném vzdělávání. Jedná se tedy i o spolužáky zrakově postiženého dítěte, učitelů podílejících se na výuce, asistenta pedagoga, ale i rodičů integrovaného žáka i rodičů intaktních a v neposlední řadě jsou zapojeny i poradenská zařízení. Všichni pak mají společný cíl, kterým je vytvoření vhodného prostředí a zajištění podmínek ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, které povedou k úspěšnému začlenění. Mezi tyto podmínky patří především týmová spolupráce mezi všemi účastníky procesu integrace. (Hamadová, 2006)

4.1.1 Integrovaný žák

Nejdůležitější na celém procesu je samotný žák se zrakovým postižením, který má být integrován do běžného vzdělávacího proudu. V případě takto postižených dětí bývá důkladně prozkoumávána jejich školní zralost a připravenost. Školní zralost je posuzována z hlediska rozumové vyspělosti, tělesného a sociálního vývoje. Dále je posuzována míra sebeobsluhy, hrubé motoriky (orientace v prostoru, chůze, rovnováha, celková obratnost,..) a jemné motoriky (manipulace s pomůckami, grafomotorika, motorika mluvidel,..). V sociálních dovednostech je posuzována schopnost navazování kontaktů s vrstevníky i s dospělými, spolupráce s nimi, vyjadřování potřeb, chování v rámci vyučování. Z hlediska pracovních dovedností je u dítěte sledována schopnost samostatné práce, tempo a změny činností. V případě zrakově postiženého dítěte jsou také posuzovány kompetence nutné k zvládnutí začlenění, mezi které řadíme samostatnost, komunikaci, schopnost přizpůsobení se. Tyto kompetence jsou předpokladem úspěšné integrace, jelikož žák musí čelit neustálému srovnávání se s ostatními spolužáky, má problémy se začleněním se do kolektivu a s hledáním kamarádů. Z pohledu psychiky a socializace je tak ve velkém tlaku, kterému musí čelit. (Vágnerová, 1995)

Důležité také je, aby bylo dítě správně a dostatečně motivované a mělo by umět vyjádřit názor na danou situaci. (Michalík, 1999, in Čadová, 2012) Nástupu zrakově postiženého žáka do běžné školy by mělo předcházet několik důležitých kroků. Zejména pak seznámení se s prostředím školy, které mu později ulehčí orientaci ve školním mikroprostoru (orientace ve třídě a na školní lavici) a makroprostoru (seznámení se i s dalšími místnostmi a učebnami školy, učení se tras, po kterých se bude během dne ve škole pohybovat – třída, toalety, jídelna, šatna,...)

Z hlediska samotného vyučování může u žáka docházet k přetěžování. Na rozdíl od ostatních žáků bývá zrakově postižený žák v neustálé přítomnosti asistenta pedagoga, který od něho očekává plné nasazení k plnění úkolů. Je tedy oproti ostatním žákům nucen k větší aktivitě. Déle žáka mohou negativně ovlivnit i soutěživé hry během výuky, kdy nemá téměř možnost k úspěchu, což pak vede i k narušení sebevědomí.

Důležitá je z pohledu integrovaného žáka i sladěná spolupráce učitele a asistenta pedagoga. Pokud dochází k rozporu v jejich přístupech a metodách, žák se nemusí dobře orientovat v pokynech. (Lechta, 2010)

4.1.2 Škola

Přípravou k edukačnímu procesu zrakově postiženého žáka musí ve velké míře projít zejména škola. Pokud škola umožní handicapovaným žákům integrované vzdělávání, zavazuje se tím k naplnění všech speciálních potřeb, které vyplývají z jejich postižení. Zejména se jedná o architektonické změny, které zrakově postiženému žákovi poskytnou bezpečný a volný pohyb. Mezi ně patří zviditelnění prosklených ploch barevnými páskami, výrazného označení začátku a konce všech schodišť, vytvoření vodících linií a doplnění popisků učeben pomocí Braillova písma. Škola by se měla snažit vytvářet pro žáky se zrakovou vadou alternativní možnosti a také by jim měla umožňovat účast na aktivitách školy. Nutné je i zabezpečení materiálního a technického vybavení školy - žák musí mít k dispozici dostatek kompenzačních a reedukačních pomůcek, ale také musí být upraveno jeho pracovní místo s ohledem na osvětlení, teplotu i hluk. Neméně důležitá je i připravenost pedagogů, která spočívá s poskytnutí dostatečných informací a také jejich motivovanost k integraci, která vychází z přijetí myšlenky společného vzdělávání. (Valenta, 2003) „*Integrační proces by měl být založen na maximální dobrovolnosti učitelů, nařízená spolupráce je často začátkem jeho konce.*“ (Hájková, 2005, str. 109) Školy by měla prosazovat systém dvou pedagogů v integrativní třídě, podporovat integrativní přístupy v pedagogickém sboru a také podporovat integraci dětí v i mimoškolním čase. (Hájková, 2005) Učitelé pak při výuce musí dodržovat zásady potřebné k edukaci žáků se zrakovým postižením. Jedná se o tematické propojování jednotlivých předmětů, názorné zprostředkování vykládané látky za použití nejrůznějších pomůcek (využití hmatu, kdy se žákovi předkládají reliéfní obrázky, reálné předměty, modely), přizpůsobení výkladu učiva, poskytnutí více času na vypracování úkolu a zejména i nutnost naučit se verbalizovat veškeré dění ve třídě. Učitel by měl ve všech ohledech respektovat potřeby zrakově postiženého žáka a nevyčleňovat ho z dění ve třídě. (Pipeková, 2006)

Zrakově postižený žák se účastní klasicky všech předmětů v plném rozsahu. Škola jim ale může nabídnout další speciální předměty, jako například výuka prostorové orientace nebo výuka psaní na klávesnici. V neposlední řadě i komunikace školy s rodiči žáka i s poradenským zařízením je velmi významnou součástí celého procesu.

4.1.3 Učitel

O přijetí zrakově postiženého žáka do integrovaného vzdělávání rozhoduje ředitel školy, který také musí zvolit vhodného učitele, kterému bude žák svěřen. S integrativním vzděláváním se totiž na učitele zvyšují nároky přinášející i nové povinnosti. Nejen že učitel musí zvládnout značně náročnější přípravu výuky, ale také musí zvládat rozdělení svého zájmu a působení mezi integrovaného žáka a žáky intaktní. Musí přijímat integrovaného žáka stejně jako ostatní děti a brát ho za rovnocenného člena své třídy a stejně tak i přistupovat k jeho hodnocení.

Předpokladem je ze strany učitele zájem o další vzdělávání v oblasti speciální pedagogiky a také spolupráce s poradenskými zařízeními, zejména pak se speciálně pedagogickým centrem. Učitel musí být kompletně seznámen se zrakovou vadou žáka a z ní vyplývajícími problémy. Speciálně pedagogické centrum také učiteli může doporučit vhodné materiály a kompenzační pomůcky. Mezi nejčastěji používané patří diktafon, na který si žák může nahrávat různá slovíčka v cizím jazyce nebo vyjmenovaná slova, Pichtův psací stroj nebo i počítač se speciálními programy, které poskytují hlasový a hmatový výstup.

Učitel by měl stejně tak komunikovat i s rodiči zrakově postiženého žáka. Ti učiteli mohou poskytnout informace z oblasti dosavadních sociálních dovedností a vztahů dítěte - jeho schopnost komunikovat a navazovat kontakty. Také dávají informace o předchozím vzdělávání a dosavadní speciální péči. Komunikace s rodiči by měla nadále trvat i v průběhu integrace, kdy si učitel a rodiče vzájemně poskytují informace o žákových úspěších či neúspěších, také učitel může poskytnout rodičům informace o vhodném způsobu domácí přípravy a při osvojování obtížnějšího učiva. (Lechta, 2010)

Velmi důležitým úkolem učitele před nástupem zrakově postiženého žáka do běžné školy je informování žáků třídy. Učitel by měl žákům předat veškeré informace týkající se zrakového postižení integrovaného žáka a seznámit je s možnými odlišnostmi a samozřejmě je i poučit v oblasti komunikace a možné pomoci. Škola bývá pro zrakově postižené dítě prvním místem, kde se setkává se zdravými vrstevníky, a tak se i setkává s prvními názory společnosti na svůj handicap. Z toho důvodu je příprava intaktních dětí na integraci velmi důležitá. Pro mladší školní věk je ale typické, že jsou děti ovlivněny názory svých rodičů, kteří mohou pohlížet na zrakový handicap negativně. Proto je důležité i včasné informování rodičů o přijetí zrakově postiženého žáka do třídy jejich dětí. (Vágnerová, 1995)

Problémy, které by mohly přijít ze strany pedagoga, jsou ze špatné informovanosti a poučení učitele. Mohlo by se stát, že by učitel například nerespektoval žákovo pomalejší tempo, výkyvy v soustředění a pozornosti nebo neuměl obsluhovat kompenzační pomůcky žáka.

4.1.4 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je označován jako nová kategorie mezi pedagogickými pracovníky. Požadavky na odbornou kvalifikaci asistentů pedagoga uvádí zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, který dělí jeho činnost do dvou úrovní – vyšší a nižší. Nižší úroveň spočívá v pomocných výchovných pracích ve škole či školském zařízení. V takovém případě ke kvalifikaci stačí základní nebo střední vzdělání, které je doplněno absolvováním kvalifikačního kurzu. Vyšší úroveň spočívá již v přímé pedagogické činnosti ve třídě, kde jsou vzdělávání žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato vyšší úroveň vyžaduje střední vzdělání s maturitou spolu s odpovídajícím pedagogickým vzděláním (SŠ, VOŠ, VŠ se zaměřením na pedagogiku nebo kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga.)

Zařazení asistenta pedagoga do integračního procesu předchází zřízení této funkce na škole. Ředitel školy může zřídit tuto pozici ve třídě, ve které se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami, se souhlasem krajského úřadu. Pokud se jedná o žáky se zdravotním postižením, je nutné doporučení školského

poradenského zařízení. Jedná se o zaměstnance školy, tudíž financování nepřipadá na rodiče postiženého žáka. (Uzlová, 2010)

Dle vyhlášky č. 27 v § 5 odst. 3 jsou hlavními činnostmi asistenta pedagoga pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti, ale i při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci či komunitou, ze které žák se speciálními vzdělávacími potřebami pochází. Napomáhání žákům s přizpůsobováním se školnímu prostředí a při přípravě na výuku a během výuky, kdy je žák veden k maximální samostatnosti. Dále také pomoc v oblasti sebeobsluhy a pohybu během vyučování a během školních akcí pořádaných školou i mimo místo školského zařízení.

Autorky Balunová a Vašťáková (2012) konkretizují náplň práce asistenta pedagoga se zrakově postiženým žákem:

- asistuje všem činnostem, které žák není schopen samostatně zvládnout a to v době vyučování i mimo něj
- vede žáka k vlastní sebeobsluze a soběstačnosti a s tím i upevňuje správné hygienické návyky
- trénuje s žákem vhodné vystupování a případně pracuje na odstraňování stereotypních pohybů či nevhodných návyků
- pomáhá žákovi s procvičováním prostorové orientace a samostatného pohybu, k němuž má instrukce ze speciálně pedagogického centra
- pomáhá s vytvářením podmínek pro uplatnění žáka ve třídním kolektivu
- dohlíží na správné využívání kompenzačních pomůcek a napomáhá s obsluhou
- podílí se na výrobě speciálních učebních pomůcek
- je zprostředkovatelem textu a učební látky pro žáka
- dle stanovených pokynů a postupů učitele provádí výchovně vzdělávací činnost zaměřenou na potřeby žáka
- podílí se na rozvoji kompenzačních smyslů žáka
- přepisuje texty (Braillovo písmo, černotisk)

Dá se říci, že hlavním úkolem asistenta je přímá podpora žáka se zrakovým postižením pod dohledem vyučujícího pedagoga. Učitel by měl asistentovi poskytnout přesné instrukce a pokyny k práci se žákem, ale kontrola a hodnocení připadá na učitele. Asistent také může provádět individuální výchovu, kdy si bere žáka nebo i skupinu žáků se speciálními potřebami mimo třídu, může žáka také doučovat. U zrakově postiženého žáka se zejména jedná o napomáhání v oblasti prostorové orientace a o práci s kompenzačními pomůckami. Neznamena to však, že by asistent pedagoga podporoval pouze žáka s postižením, ale jedná se i o podporu ostatních žáků ve třídě. Také se podílí na administrativní a organizační práci učitele. (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014)

V práci asistenta pedagoga může dojít ke komplikaci, kdy si žák pěstuje závislost k jeho osobě, která zpřičňuje menší kontakt se spolužáky a nesamostatnost žáka.

V práci asistenta pedagoga a učitele je důležitá souhra a spolupráce. Aby celý proces integrace dobře fungoval, je zapotřebí stanovení si kompetencí a rolí při výchovně vzdělávacím procesu. Učitel by měl s asistentem předem plánovat a konzultovat průběh vyučování. Samozřejmostí je i otevřený postoj k integraci asistenta i učitele. (Němec, Šimáčková-Laurenčíková, Hájková, 2014)

4.1.5 Rodina

Velkou roli hrají i rodiče zrakově postiženého žáka. Ti se totiž často rozhodují pro integraci svého dítěte ze špatných důvodů. Zejména pak rodiče, kteří se se zrakovou vadou svého dítěte nedokázali smířit, a tak je pro ně zařazení dítěte do běžného vzdělávacího proudu aspoň nějakým potvrzením normality svého dítěte. (Vágnerová, 1995) Je nutné, aby se rodiče rozhodovali na základě skutečného psychického stavu dítěte, který je přesvědčuje o tom, že jejich dítě začlenění do běžné třídy zvládne. S tím totiž nepřichází povinnosti pouze na žáka, ale i na jeho rodiče. Ty pak nejsou jen časové, ale i finanční. (Michalík, 1999, in Čadová, 2012) Mezi tyto povinnosti bez pochyby patří zajištění dopravy do školy a ze školy, pomáhání s domácí přípravou, kdy rodiče napomáhají porozumění zadání a také dítěti vytvá-

ření vhodné pracovní místo k domácí přípravě. Rodiče také musí stanovit denní režim a dodržovat ho – je důležité časové vymezení pracovních povinností, které jsou prokládány odpočinkem a pobytem na čerstvém vzduchu. Dítě by také mělo možnost k využití volného času nějakou mimoškolní aktivitou. Mezi povinnosti rodiče samozřejmě patří i zajištění pravidelných kontrol u odborného lékaře a také zajištění některých kompenzačních pomůcek. Velice důležité je pak i navázání komunikace s učitelem a s poradenským centrem a jeho soustavná spolupráce s nimi. (Keblová, 1998)

Problémy, které se mohou objevit ze strany rodičů, jsou nejčastěji spojené s ochranným pudem rodičů, kterou podporují nesamostatnost svého dítěte. Rodiče také často mívají nízké nebo naopak vysoké nároky, které se negativně podepisují na psychice dítěte. (Vágnerová, 1995) Velkým problémem je i špatná komunikace se školským nebo poradenským zařízením. Aby proces integrace správně fungoval, je třeba vzájemné spolupráce všech těchto stran.

4.1.6 Poradenská zařízení

Mezi poradenská zařízení podílející se na integraci zrakově postiženého dítěte řadíme pedagogicko-psychologickou poradnu a speciálně pedagogické centrum. Úkolem těchto zařízení je zajištění diagnostické, poradenské a metodické činnosti a poskytování služeb v oblasti speciální pedagogiky a pedagogické psychologie. Také napomáhají s volbou vhodného vzdělávání dětí a přípravou na budoucí povolání.

V případě integrace zrakově postiženého dítěte má veliký význam speciálně pedagogické centrum. Toto účelové školské zařízení poskytuje bezplatné poradenské služby zrakově postiženým dětem od tří let věku až po ukončení jejich školní docházky. Mezi hlavní úkoly speciálně pedagogických center patří vyhledávání žáků se zdravotním postižením, kterým následně navrhnou vhodná podpůrná opatření při vzdělávání, včetně zřízení funkce asistenta pedagoga. Poté i přímá práce s dítětem a pomoc při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. Poskytují také konzultace zákonným zástupcům zdravotně postižených dětí a pedagogům podílejících se na jejich vyučování.

Diagnostika, kterou centra poskytují, je jednou z nejdůležitějších podmínek v celém integračním procesu. Zrakově postižené dítě, které má být zařazeno do integrovaného vzdělávání musí projít diagnostikou speciálně-pedagogickou, oftalmologickou a psychologickou. Speciálně-psychologickou diagnostiku provádí právě speciálně pedagogické centrum. Zjišťují i dítěte speciální vzdělávací potřeby a na základě nich pak vystavují doporučení ke vzdělávání, které je nutností k přijetí dítěte do integračního procesu. Oftalmologická diagnostika poskytuje informace o stavu zraku. Na ní pak navazuje diagnostika tyflopédická, která zjišťuje míru využití zraku při výchovně-vzdělávací činnosti a zjišťuje míru opatření, které budou předcházet možnému přetěžování. Sleduje se zde analýza a syntéza zrakového vnímání, orientace v mikroprostoru a makroprostoru, úroveň kompenzačních činitelů, velikost písma textů, vzdálenost dítěte od tabule, zdroj světla a jeho intenzita. (Ludíková, in Valenta, 2003) Poslední částí je diagnostika psychologická, která se zabývá duševním vývojem dítěte, který je ovlivňovaný zrakovou vadou, ale získává i informace o rodinné a osobní anamnéze. (Finková, Růžičková, Stejskalová, 2010)

Pokud zrakově postižené dítě projde všemi druhy diagnostiky a je zařazeno do integračního vzdělávání, neznamená to konec diagnostického šetření. To pokračuje i na dále během jeho vzdělávání v běžné škole. Z průběžné diagnostiky pak vycházejí různá opatření, která jsou třeba zařazovat do edukačního procesu. Z hlediska speciální pedagogiky se jedná o opatření, do kterých řadíme asistenta pedagoga, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, úpravu vzdělávacích podmínek. (Valenta, 2003)

Škola společně s poradenským zařízením připravuje individuální vzdělávací plán, který lze považovat klíčový dokument integračního vzdělávání. Ten vychází ze školního vzdělávacího plánu, z diagnostiky a doporučení poradenského zařízení a také i z odborného vyšetření lékařem. Za jeho zpracování odpovídá ředitel školy a podílejí se na něm všechny strany integrovaného vzdělávání – škola, zrakově postižené dítě a jeho rodič. Je vypracován ještě před nástupem žáka do běžné školy a poté je dvakrát do roka vyhodnocován poradenským zařízením.

4.2 Klima třídy a žák se zdravotním postižením

Každá školní třída, coby sociální skupina, má své typické dlouhodobé jevy, na kterých se podílejí žáci dané třídy, skupiny žáků, jednotliví žáci, ale i učitelé, kteří ve třídě vyučují. Tyto jevy pak nazýváme termínem sociální klima třídy. (Mareš, 1998) Každý jedinec, který do třídy vstupuje, je ovlivňován jejím prostředím, naopak ale i sociální prostředí je ovlivňováno tímto jednotlivcem. Jedná se tedy o vzájemné působení, které utváří klima třídy. (Lašek, 2001) Na klimatu třídy mají podíl všichni účastníci vyučovacího procesu v dané skupině – třída jako celek, skupiny tříd, jednotlivci, třídní učitel, učitelé vyučující v dané třídě, ale i asistent pedagoga.

Dále je ale třídní klima ovlivňováno i dalšími faktory, mezi které řadíme podmínky vyučování (vybavenost tříd, počet žáků, sociální složení třídy,...), vyučovací metody a edukační aktivity, hodnocení, komunikaci, vztahy mezi žáky, kázeňské vedení třídy a participaci žáků. Metody, které jsou ve výuce využívány, by pro žáka měly být jak užitečné, tak i zajímavé a zábavné. Velký vliv mají totiž i na organizovanost třídy a její kázeň. Kázeňské vedení třídy, kdy učitel formou odměn a trestů žáky motivuje a učí je pravidlům chování, napomáhá k socializaci a tudíž i ovlivňuje klima třídy. Na vyučovacím procesu a klimatu třídy má velký podíl i komunikace ve třídě, kterou lze dělit na sociální a odbornou. Odborná komunikace je využívána ke vzdělávání. Sociální komunikace je užívána například o přestávkách. Zvláště velký význam pro klima třídy mají vztahy mezi žáky. Ty pak mají význam i pro učitele a jeho vzdělávací činnost, ale také i pro předcházení patologickému chování u žáků. Stejně tak je důležitá i participace, tedy aktivní účast žáků na rozhodování se ve školních a třídních záležitostech (Čapek, 2010)

Třídní klima můžeme podle Laška (2001) rozdělit do tří dimenzí, které charakterizují atmosféru třídy (krátkodobý jev, který je podmíněn určitou situací ve třídě) i sociální prostředí (umístění školy v regionu, architektonické, akustické aspekty,...)

1. Dimenze osobního růstu

Zaměřuje se na možnosti samostatného rozhodování a konání, na přenos informací ve třídě a toleranci k negativním projevům.

2. Dimenze vztahová

Zaměřuje se na míru interpersonálních vztahů, kooperace a kvalitu vzájemných vazeb, na projevy pocitů a názorů a poskytování si vzájemné pomoci.

3. Dimenze udržování a změny systému růstu

Zaměřuje se na organizaci třídy a řízení skupiny. Souvisí také se schopností členů přijímat nové role a vykonávat nové úkoly.

Třídní klima je ovlivňováno každým žákem, který je do třídy zapojen. Tudíž i příchod zrakově postiženého žáka bude pro třídní klima důležitým ovlivňujícím faktorem. V souvislosti s klimatem třídy by žáci měli být na příchod postiženého žáka připraveni. Učitel by měl žákům poskytnout veškeré informace týkající se daného postižení žáka, ale i změn, které nastanou po příchodu žáka s postižením, a tím připravit integrovanému žákovi vstřícné prostředí. Učitel musí žáky připravit na možné odlišnosti nového žáka, které jsou zapříčiněny zrakovým postižením. Jedná se o různé naklánění se z důvodu lepšího vidění, problémy s orientací, které budou žákům připomínat nemotornost, děláni grimas v obličeji, tření očí, apod. Dále je ale musí i poučit, jak se zrakově postiženým žákem komunikovat a jakým způsobem mu lze pomáhat. Důležité je i seznámení s různými kompenzačními pomůckami, které bude integrovaný žák využívat a s možností vzdělávání jinými výukovými metodami a technikami práce. Je třeba myslet i na bezpečnost pohybu žáka se zrakovou vadou, ale i ostatních žáků. Vhodné je stanovení pravidel při pohybu po třídě či škole, tak aby se integrovaný žák mohl volně a bezpečně pohybovat. (Keblová, 1996)

Tato důkladná příprava třídního kolektivu má velký význam pro přijetí žáka do skupiny, které je díky absenci žádoucích kompetencí velmi obtížné. Zrakově postižené dítě se často nedovede přizpůsobit skupině, nedovede komunikovat a má strach ze samostatnosti, což mu ztěžuje získání přijatelné sociální role a nastává riziko, že nebude intaktními dětmi akceptováno. Naopak je tu možnost, že se dítě stane cílem útoků, které pramení z pocitů protekce a zvýhodňování nebo dokonce

i ze závislosti na rodičích, která může připadat ostatním žákům směšná. (Vágnerová, 1995)

Příprava na příchod žáka se zrakovým postižením by měla být zaměřena i na rodiče žáků ve třídě. Pro dítě v mladším školním věku je přirozené, že přijímá názory rodičů a bere je za své. Dá se tedy předpokládat, že pokud názory rodiče nebudou ohleduplné a akceptující, ba dokonce budou zavrhuující, zaujme tento postoj vůči integrovanému žákovi i jeho dítě. (Vágnerová, 1995)

Příchod zrakově postiženého žáka ve většině případů znamená i příchod asistenta pedagoga, který se též podílí na utváření třídního klimatu. Je tak třeba žáky připravit i na přítomnost další dospělé osoby ve výuce a seznámit je se smyslem jeho účasti v hodinách a smyslem jeho práce.

Učitel by měl dát prostor žákům na otázky, které je napadají v souvislosti s příchodem zrakově postiženého žáka. Děti by měly být zcela informované a vše by pro ně mělo být jasné. To je ze strany třídní skupiny tím nejlepším předpokladem pro správné přijetí zrakově postiženého žáka. (Keblová, 1996)

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce se zabývá současným trendem našeho školství, kterým je inkluze a integrace žáků se zdravotním postižením. Ačkoli se o inkluzi a integraci mluví v oblasti školství už velmi dlouho, poslední změny v zákonech přináší větší míru uplatnění integrativního vzdělávání. Jednou z podmínek integrace žáka se zrakovou vadou je přizpůsobení prostředí integrovanému žákovi, v čem spočívá i příprava třídního kolektivu a pedagogického sboru. V práci s třídním kolektivem pro účely integrace žáka se zrakovou vadou je třeba zjistit aktuální postoje žáků ke zrakovému postižení a poté jim co nejdůkladněji představit, jak žijí lidé se zrakovým postižením.

5 Cíl práce

Cílem diplomové práce je vytvoření sebezkušnostního programu pro žáky prvního stupně základních škol, při kterém se žáci seznámí s pojmem zrakové postižení i s omezeními z něho plynoucími. Aktivity v programu žákům přiblíží, jak zrakové postižení vypadá a jak se s ním žije. Při vytváření obdobných programů je důležité zjistit jejich efektivitu, bez tohoto kroku nemá smysl program nadále realizovat. Proto byl program nejen ověřen v praxi u žáků prvního stupně, ale po realizaci byla zmapována efektivita programu (zhodnocení vybraných postojů a informací žáků před a po programu).

Stanovená otázka

Jaký vliv na změnu postojů a informovanosti u žáků na prvním stupni má nově vytvořený sebezkušnostní program zaměřený na život se zrakovým postižením?

6 Sebezkušenostní program

6.1 Charakteristika programu

Sebezkušenostní program neboli zážitkový seminář vychází z principů zážitkové pedagogiky. Zážitková pedagogika je proces, při kterém účastník získává dovednosti a hodnoty pomocí vlastní zkušenosti a prožitků. (Šauerová, 2013)

Struktura zážitkového semináře by měla vycházet z předem daného cíle a měla by obsahovat tři základní části: (Šňupárková, 2013)

- **Úvodní fáze**

Během této fáze jsou žáci uvedeni do programu – je jim sdělen cíl programu a jsou stanovena pravidla. Důležitou součástí je i motivace žáků.

- **Fáze vlastních aktivit**

V této fázi dochází k realizaci konkrétních aktivit z předem připraveného programu, které jsou řízeny lektorem.

- **Fáze reflexe**

Společné vyhodnocení programu a naplnění cíle. Zhodnocení práce, pocitů během aktivit a celkového dojmu.

Sebezkušenostní program byl zaměřen na žáky 1. – 3. třídy základní školy. Před realizací a po realizaci programu byly mapovány postoje žáků k lidem (dětem) se zrakovým postižením a informace žáků o lidech (dětech) se zrakovým postižením. Program se skládá ze dvou částí po devadesáti minutách. Cílem první části programu je seznámení žáků se zrakovou vadou a s životem lidí, kteří jí trpí. Cílem druhé části je vyzkoušení si náročnosti života se zrakovou vadou při dramatizaci pohádky a následně i komunikace se zrakově postiženými spočívající ve vhodném nabídnutí pomoci a jejím správné provedení. Aktivity v programu byly voleny s ohledem na věk žáků.

První část sebezkušenostního programu

Úvodní fáze

Zahájení programu s žáky v komunitním kruhu na koberci. Nejprve proběhne vzájemné seznámení lektora s žáky a poté budou určena pravidla chování v průběhu programu, která mají zamezit možnému poškození pomůcek. Nakonec budou děti seznámeny s cílem a průběhem programu.

Fáze vlastních aktivit

1. Aktivita – Představení zrakového handicapu

Cíl: Seznámení žáků s pojmem zraková vada. Vyvrácení stereotypu, že zraková vada je úplná nevidomost, a že zrakově postižený člověk vidí tmu.

Pomůcky: simulační brýle, obrázky ukazující vidění s různou zrakovou vadou

Organizace: děti sedí v kruhu

Časová dotace: 15 minut

Průběh aktivity: Rozhovor o zrakovém postižení. Ukázka obrázků představujících různé zrakové vady a poté i vyzkoušení si deseti simulačních brýlí, díky kterým žáci poznají, co člověk se zrakovým postižením vidí.

2. Aktivita – V jejich kůži

Cíl: Žáci si vyzkouší, jak se plní různé úkoly bez zrakové kontroly.

Pomůcky: klapky na oči, papíry

Časová dotace: 10 minut

Průběh aktivity: Dětem jsou nasazeny klapky. Poté jsou postupně posílány do své lavice. Když se dětem podaří najít své místo, vytahují si z aktovky penál a z lavice papír. Následně mají za úkol nakreslit obrázek. Poté jsou společně jejich díla ukázány.

3. Aktivita – Každodenní činnosti bez zrakové kontroly

Cíl: Žáci jsou seznámeni s tím, že je člověk se zrakovým postižením schopen fungovat v každodenních činnostech. Jsou jim představeny základní kompenzační pomůcky a práce s nimi.

Pomůcky: klapky na oči, talíř, vidlička, džbán, hrnek, ovoce

Časová dotace: 15 minut

Průběh aktivity: Tuto aktivitu dělají vybraní žáci a ostatní sledují, jak se jim dařilo. Vybraní žáci mají za úkol dojít ze svého místa prostřenému stolu a usadit se za něj. Poté si nalijí do hrnku vodu a napijí se a pomocí vidličky ochutnají ovoce z talířku. Nakonec je celá aktivita zhodnocena žáky, kteří vše sledovali. V neposlední řadě jsou žáci formou rozhovoru seznámeni s kompenzačními pomůckami, které při každodenních činnostech využívají.

4. Aktivita – Jak čtou a píšou?

Cíl: Aktivita žákům představí možnosti čtení a psaní u osob se zrakovým postižením. Představení Braillova písma

Pomůcky: dopisy v Braillově písmě, krabičky od léků, tabulka se znaky Braillova písma, papír s pozdravem

Organizace: skupinky po třech až čtyřech

Časová dotace: 10 minut

Průběh aktivity: Seznámení žáků s existencí Braillova písma. Děti dostanou do skupinek dopisy v Braillově písmě a krabičky od léků, kde si budou moct vyzkoušet jeho čtení pomocí hmatu. Poté každá skupina dostane papír se vzkazem v Braillově písmu a tabulku znaků. Jejich úkolem je co v nejkratším čase přečíst vzkaz.

Po této aktivitě následuje krátká přestávka. V té se připraví pomůcky na všechna stanoviště pro následující aktivitu.

5. Aktivita – Stanoviště - procvičování smyslů

Cíl: Na stanovištích se děti seznámí s fungováním ostatních smyslů a s jejich přesností. Vyzkouší si orientaci v prostoru s pomocí bílé hole.

Pomůcky: klapky na oči, hmatové pexeso s kartičkami, sluchové pexeso, čichové pexeso, bílá hůl, papíry, tužky

Organizace: skupiny po čtyřech až pěti

Časová dotace: 35 minut

Průběh aktivity: Děti jsou rozděleny ve skupinách ke stanovištím, kde plní úkoly.

- Stanoviště - hmat

Úkol: bez zrakové kontroly přiřadit kolík do správné jamky v hmatovém pexesu. Poté ověř zrakovou kontrolou.

- Stanoviště – sluch

Úkol: Najdi dvojice a poté ověř zrakovou kontrolou.

- Stanoviště – čich

Úkol: Najdi dvojici a přiřadit k ní kartičku pojmenovávající, co se v kelímku skrývá.

- Stanoviště – orientace v prostoru

Úkol: Projdi skrz třídu k tabuli, najdi křídlo, podepiš se a vrať se zpět.

Během tohoto úkolu, kdy aktivně pracuje jeden žák a ostatní musí čekat, je pro děti připravena tabulka s Braillovým písmem, tužky a papíry. Děti mají možnost zkusit si napsat vzkaz v Braillově písmu.

Fáze reflexe

Zakončení první části programu probíhá opět v komunitním kruhu. Zde s dětmi probíhá reflexe – děti popisují, co se jim líbilo a jak se cítili během aktivit. Nakonec jsou děti seznámeny s pokračováním programu a s tím, co je čeká v další části.

Otázky kladené při reflexi: Dozvěděl ses dnes něco nového? Co tě dnes nejvíc zaujalo? Co ti přišlo nejtěžší/nejlehčí? O čem bys mohl doma vyprávět? V čem se ti dařilo/nedařilo? Jak si se cítil při pohybu bez zrakové kontroly? Myslíš, že bys zvládl jeden celý den být bez zraku?

Druhá část sebezkušenostního programu

Úvodní fáze

Zahájení druhé části programu probíhá opět v komunitním kruhu, kdy jsou s dětmi zopakovány poznatky z první části programu. Děti jsou seznámeny s průběhem další části a znovu poučeni o pravidlech chování během programu.

Fáze vlastních aktivit

1. Aktivita – Pohádka o veliké řepě

Cíl: Seznámení žáků s možností ilustrací pohádkových knížek. Vyzkoušení si prohlížení pohádkové knížky pouze pomocí hmatu.

Pomůcky: Hmatová kniha, zvukový záznam dané pohádky, klapky na oči

Organizace: komunitní kruh

Časová dotace: 10 minut

Průběh aktivity: Dětem jsou nasazeny klapky na oči a puštěna nahrávka pohádky. Zatímco sedí v kruhu, učitel obchází kolem nich a přikládá jim ruce na strany hmatové knihy. Po skončení pohádky děti zkusí samy uhádnout, které ilustrace byly v knize vyobrazeny. Poté jim je kniha ukázána.

2. Aktivita – Dramatizace pohádky

Cíl: Děti si v praxi vyzkouší své nabitě zkušenosti z oblasti prostorové orientace a náhrady zraku dalšími smysly.

Pomůcky: hmatová kniha, klapky na oči, simulační brýle

Časová dotace: 30 minut

Průběh aktivity: Děti si rozdělí role z pohádky, s kterou se seznámily v předešlé aktivitě. Poté si rozdají brýle simulující různé zrakové vady, někteří i klapky na oči. Následuje dramatizace pohádky, kdy děti zužitkovávají všechny doposud získané informace o pohybu zrakově postižených.

Následuje krátká přestávka.

3. Aktivita – Jak můžu pomáhat?

Cíl: Seznámení žáků s tím, jak nabídnout zrakově postiženému pomoc, a jak pomáhat tak, aby to bylo užitečné.

Pomůcky: bílá hůl, klapky na oči

Organizace: komunitní kruh, skupiny po třech až čtyřech

Časová dotace: 30 minut

Průběh aktivity: Aktivita začíná rozhovorem, kdy jsou děti seznamovány s tím, jak zrakově postiženým nabídnout pomoc a jak s nimi správně komunikovat. Další část rozhovoru je zaměřena na způsob pomoci. Po rozhovoru jsou děti rozděleny do skupin a hrají scénky, kde je jeden zrakově postižený a ostatní mu nabízí pomoc.

Fáze reflexe

Na reflexi druhé části programu je vyhrazeno více času než v první části. Reflexe opět probíhá v komunitním kruhu, kde je shrnuto vše, co se děti o zrakovém postižení dozvěděly. Děti se mají možnost vyjádřit k druhé části programu - popisují, jak se jim pracovalo, co se jim líbilo a nelíbilo, co je zaujalo apod. Dále se ale mohou vyjadřovat k programu jako celku.

Otázky kladené při reflexi: Dozvěděl ses dnes něco nového? Co tě dnes nejvíc zaujalo? Co ti přišlo nejtěžší/nejlehčí? Jak se ti celý program líbil? Co by sis chtěl zapamatovat? Jak si se cítil v roli nevidomého herce? Myslíš, že bys dokázal na ulici oslovit zrakově postiženého a nabídnout mu pomoc?

6.2 Metody sběru dat

Během výzkumu bylo použito několik různých metod sběru dat. Při práci s dětmi byl využit dotazník a skupinový rozhovor před a po uskutečnění sebezkušenostního programu a během něj byla uskutečňována metoda pozorování. Při práci s pedagogy byl využit strukturovaný rozhovor.

Dotazník

Dotazník je kladení otázek písemnou formou a získávání odpovědí také v písemné formě. Je sestavován na základě stanovených výzkumných otázek a následně je provedena dedukce, v které hledáme vztahy mezi proměnnými. Na základě nich pak stanovujeme závěrečnou hypotézu nebo teorii. (Hendl, 2008) Dotazník obsahoval tři typy otázek:

- Otevřené – respondent volně dopisuje své odpovědi a není limitován pouze na předem dané odpovědi.
- Uzavřené – respondent vybírá z předem daných odpovědí.
- Polouzavřené – kombinace otevřených a uzavřených otázek, kdy respondent vybere jednu z možných odpovědí a pak svou odpověď ještě vysvětlí.

Dotazník byl předložen žákům druhých a třetích tříd a obsahoval 14 jednoduchých otázek, z nichž první dvě byly pouze informace o žákovi – chlapec/dívka a ročník.

Charakteristika otázek

Dotazník obsahoval dvě skupiny otázek. První skupina otázek byla zaměřena na postoj žáků k lidem se zrakovou vadou. Druhá skupina otázek byla informační a zjišťovala u žáků míru informovanosti o zřakovém postižení. Kladen byl důraz na jednoduchost a srozumitelnost otázek s ohledem na nízký věk respondentů. Malé množství otázek bylo též nutné vzhledem k nízkému času soustředění se, kterým prvostupňové děti disponují.

Postojové otázky:

- Dovedl by sis představit, že by k tobě do třídy přišel žák se zrakovým postižením?
- Byl bys ochotný si s ním sednout do lavice?
- Co bys udělal, kdyby si viděl, že se zrakově postiženému spolužákovi ostatní posmívají?

Informační otázky:

- Víš, kdo je osoba se zrakovým postižením?
- Navštěvuje tvoji školu žák se zrakovým postižením?
- Pomohl jsi někdy osobě se zrakovým postižením? (např. přes přechod, poradil mu, kam má jít,..)?
- Podle čeho myslíš, že se zrakově postižení orientují v prostoru (ve škole, v obchodě)?
- Víš, jak bys mohl zrakově postiženému spolužákovi pomoci?
- Víš, co to jsou kompenzační pomůcky? Znáš nějaké?
- Jak si myslíš, že lidé se zrakovým postižením čtou a píšou?
- Mohl by zrakově postižený žák jezdit s vámi na výlety?
- Víš, proč nemůžeš zrakově postiženému spolužákovi přerovnávat věci na lavici, aniž bys mu o tom pověděl?

Celý dotazník viz příloha č. 1

Skupinový rozhovor

Výzkumná metoda skupinového rozhovoru byla využita u žáků prvních tříd, a to z důvodu plně nerozvinuté schopnosti čtení a psaní. Skupinový rozhovor je metoda, při které provádíme interview s více jak třemi osobami naráz a držíme se striktně daného schématu otázka – odpověď, nepracujeme tak s žádnou skupinovou interakcí. (Mioviský, 2006) Rozhovor probíhal podle stejných otázek v dotazníku, který byl připraven pro starší žáky.

Pozorování

Tato metoda byla prováděna během sebezkušenostního programu. Jedná se o jednu z nejstarších metod užívanou ve výzkumu a je také nejtypičtější metodou pro kvalitativní šetření. Pozorování lze diferencovat na několik skupin: (Hendl, 2008)

- skryté x otevřené - informovanost pozorovaných o činnosti pozorovatele
- zúčastněné x nezúčastněné – účast pozorovatele do dění
- strukturované x nestrukturované – dodržování předem daného předpisu
- introspektivní x extrospektivní
- přirozené situace x umělé situace

Během sebezkušenostního programu bylo realizováno zúčastněné a nestrukturované pozorování.

Strukturovaný rozhovor

Metoda strukturovaného rozhovoru byla použita při práci s pedagogy, kteří byli přítomni u sebezkušenostního programu. Strukturovaný rozhovor je na pomezí rozhovoru a dotazníku. Lze jí označit i za vylepšenou formu dotazníku, kdy při osobním kontaktu s respondenty můžeme dosáhnout konkrétnějších odpovědí. Drží se ale pevně daného schématu otázek, což neumožňuje příliš velké změny v průběhu rozhovoru. Výhodou strukturovaného rozhovoru je vytvoření stejných podmínek pro respondenty během interview a také poskytnutí stejných podmínek k odpovědím. Naopak za nevýhodu lze považovat díky striktně dané struktuře rozhovoru omezenou příležitost k zajímavým odpovědím respondentů. (Miovský, 2006)

Otázky kladené při rozhovoru s učitelkami byly zaměřené jednak na jejich dojem ze sebezkušenostního programu, kterým si jejich třída prošla, ale také i na jejich samotný postoj k integrativnímu vzdělávání. Všechny učitelky se k programu vyjádřily pozitivně a souhlasily s tím, že by se děti měly s tímto tématem seznamovat již v mladším školním věku. Žádná z učitelek by neviděla v zařazení tématu o zrakovém handicapu do výuky problém. I samotný postoj k integrativnímu vzdělávání byl u všech dotázaných učitelek kladný.

Otázky kladené pedagogům viz příloha č. 2.

6.3 Charakteristika výzkumného souboru

1. – 3. ročník základní školy v Huntířově

Základní škola v Huntířově je vesnická malotřídní škola, která je tvořena jednou třídou s dětmi prvního až třetího ročníku. Třidu navštěvuje 16 dětí a z toho pouze dvě dívky. Jedná se tedy o převážně chlapeckou skupinu, která je velmi temperamentní. Nikdo z žáků se nikdy nedostal do bližšího kontaktu se zrakově handicapovaným člověkem. I když mají povědomí o tom, že v jejich obci bydlí nevidomé dítě, nikdy se s ním osobně nesetkali a nevědí tak nic o životě lidí se zrakovou vadou. K uskutečnění programu byla tato škola vybrána jako první z toho důvodu, že zde působím jako druhá učitelka a děti velmi dobře znám.

1.C základní školy Barvířské

Třidu 1.C navštěvuje 22 žáků. Třída je vyrovnaná v poměru dívek a chlapců. Tuto třídu navštěvuje chlapec, který má nevidomého bratra, a tak má o zrakovém postižení nadprůměrné znalosti. Základní škola Barvířská se nachází v centru Liberce a je to kompletní devítitřídní škola.

3.A základní školy Pelechovské

Třidu 3.A Pelechovské školy navštěvuje 21 dětí. Z toho 12 chlapců a 9 dívek. V této třídě nemá nikdo v blízkém okolí člověka trpícího zrakovou vadou. Pelechovská základní škola se nachází v Železném Brodě v Libereckém kraji a navštěvuje ji 203 žáků.

6.4 Realizace programu

První škola, kde byl program uskutečněn, byla Základní škola Huntířov, která je malotřídního typu. Dále pak první třída v Základní škole Barvířské v Liberci a nakonec v třetí třídě Pelechovské školy v Železném Brodě. Před uskutečněním první části programu byl žákům druhé a třetí třídy rozdán dotazník a s žáky prvních tříd byl uskutečněn rozhovor. Několik dní na to proběhla ve vybraných třídách první část programu. Po uplynutí jednoho týdnu proběhla část druhá. V následujících

dvou dnech byl dětem dán k vyplnění stejný dotazník a proběhl i rozhovor s dětmi z prvních tříd.

Základní škola Huntířov

První část programu proběhla v huntířovské škole pod dohledem paní ředitelky a byli přítomni všichni žáci. Ti se sesedli do kruhu na koberci v zadní části třídy. Proběhlo vymezení pravidel, kterých jsme se v průběhu programu drželi.

1. Aktivita – Představení zrakového handicapu

Tato aktivita byla zahájena rozhovorem, kdy byly dětem pokládány otázky – Co je zrakové postižení? Znáš někoho se zrakovým postižením? Může člověk přijít o zrak v průběhu života? Co myslíš, že zrakově postižený člověk vidí? Děti si moc dobře nedokázaly představit, co vlastně zraková vada je. Jejich představa zrakového handicapu představovala úplnou nevidomost a život člověka ve tmě. Dětem jsem vysvětlila, že zraková vada nemusí být pouze úplná slepota, ale i zachování zraku se zhoršeným viděním a doložila jsem to obrázky znázorňující vidění s různými zrakovými vadami. Pak ale pro děti byly nachystané brýle simulující zrakové vady, které si nasadily a rozhlížely se po třídě. Děti tak poznaly, že zraková vada znamená pouze tmu všude kolem, ale i vidění s nějakým omezením.

2. Aktivita – V jejich kůži

Když se již děti seznámily s pojmem zrakové postižení, přišla na řadu vlastní zkušenost s tím, jak je ovlivněn každodenní život lidí se zrakovou vadou – konkrétně lidí nevidomých. Děti dostaly klapky na oči a byl jim zadán úkol. Postupně vstávaly a hledaly svojí lavici. Když se jim podařila najít, vytáhly si z tašky penál a z lavice předem nachystaný papír a začaly malovat zadaný obrázek s vlastním podpisem. Najít si své místo nečinilo nikomu větší potíže, jelikož třídu velmi dobře znaly. Pohyb po třídě byl však kvůli opatrnosti velmi pomalý. Ani vyhledání penálu v aktovce nebylo moc velkým problémem. Horší pak bylo rozeznat tužku od pastelky a namalovat konkrétní obrázek. Po skončení práce děti zasunuly obrázek zpět do lavice, odkud jsem je rychle vybrala. Po sundání klapek následoval krátký rozhovor o tom, jak se při aktivitě děti cítily. V krátkosti si prohlédly svoje obrázky

a ve většině případů byly děti překvapené, že to vůbec takhle dobře dokázaly. „Je to sice mnohem těžší, ale dá se to zvládnout“ zhodnotil jeden z žáků tuto aktivitu.

3. Aktivita – Každodenní činnosti bez zrakové kontroly

Tato činnost navazovala na aktivitu předchozí, ale účastnili se jí pouze dva vybraní žáci. Ostatní však celý průběh sledovali s nadšením. Vybraní žáci dostali opět klapky na oči a jejich úkolem bylo dojít k prostřené lavici, nalít si ze džbánu vodu do hrnečku, na vidličku napíchnout kousek jablka a ochutnat. Úkol se žákům celkem zdařil až na nalití vody ze džbánu. Následovala opět krátká reflexe, kdy se jeden z žáků účastnící se aktivity zeptal: „Jak můžou poznat, že je už hrnek plný?“ To byl skvělý začátek ke krátkému výkladu o kompenzačních pomůckách a konkrétnímu představení některých pomůcek.

4. Aktivita – Jak čtou a píšou?

Během rozhovoru o kompenzačních pomůckách a jejich představení se plynule přešlo k této aktivitě, kdy dětem byly ukázány dopisy v Braillově písmu a také krabičky od léků. S dětmi jsme si povídali, kde všude můžeme na toto písmo narazit. Samy si vzpomněly na výtah. Děti byly rozděleny do 4 skupinek. Každá skupinka dostala vzkaz v Braillově písmě a tabulku se znaky, podle které se snažily vzkaz co nejrychleji přečíst.

Po této aktivitě následovala krátká přestávka, během které jsem nachystala pomůcky a stanoviště k dalším aktivitám.

5. Aktivita – Stanoviště – procvičování smyslů

Aktivita byla opět zahájena rozhovorem – Jak se ti dařilo číst jednotlivá písmena v Braillově písmu? Všechny děti usoudily, že rozpoznat jednotlivá písmena by bez zraku nedokázaly. To vedlo k výkladu o důležitosti ostatních smyslů a nutnosti jejich procvičování. Dále byly děti rozděleny do skupin a seznámeny se všemi stanovišti. Práce na stanovištích probíhala v klidu a všichni se zapojili a vyzkoušeli si danou aktivitu. Střídání skupin na stanovištích probíhalo v jednom určeném okamžiku a bylo rychlé a klidné.

Program byl ukončen opět v komunitním kruhu na koberci, kde proběhla krátká reflexe. Každý žák měl možnost říci, jak se mu pracovalo, co ho nejvíce zaujalo, jestli se dověděl něco nového. Nakonec jsem děti seznámila o pokračování programu, které proběhne v příštím týdnu. Všechny děti projevily nadšení z pokračování.

Reflexe dětí: „Bylo to bezva.“ „Konečně vím, k čemu jsou ty tečky na lécích.“ „Líbí se mi to tečkatý písmo.“ „Je fajn, že maj hůl. Pak by mohl s náma jet na ten výlet opravdu všude.“

Druhá část programu proběhla přesně o týden později a účastnilo se jí patnáct dětí. V úvodu si děti připomněly, s čím se seznámily v první části a znovu proběhlo seznámení s pravidly.

1. Aktivita – Pohádka o veliké řepě

Máte rádi pohádky? Prohlížíte si rádi obrázky v pohádkových knížkách? Těmito otázkami byla zahájena první aktivita druhé části. V rámci rozhovoru jsem od dětí zjišťovala, jak by bylo možné zrakově postiženým dětem ukázat pohádkové ilustrace. Děti na základě zkušeností z první části programu dokázaly odpovědět: „Můžou si je prohlídnout nějak hmatem.“ Následovalo rozdání klapek na oči a spuštění záznamu pohádky. Přitom jsem děti v kruhu obcházela a dávala jim pod ruce dané stránky z hmatové knížky. Některé děti měly tendenci nahlas vykřikovat, co asi cítí. Po ukončení pohádky si děti sejmuly klapky na oči a postupně mi říkaly, které obrázky dokázaly rozpoznat. Opět se děti shodovaly na tom, jak je čtení hmatem náročné.

2. Aktivita – Dramatizace pohádky

Na tuto aktivitu byli žáci rozděleni do dvou skupin. Byl jim zadán úkol, v rámci kterého měli nacvičit pohádku o veliké řepě a zahrát ji svým spolužákům. To vše měli udělat s využitím všech dosavadních poznatků o pohybu lidí se zrakovou vadou, jelikož během dramatizace museli mít na očích simulační brýle nebo klapky. Do úkolu se děti pustily s nadšením. Jedna skupina zůstala ve třídě a druhá

šla do třídy vedlejší, aby se během nácviku nerušily. Po 15 minutách byly děti svolány zpět do třídy a začala divadelní představení.

Následovala krátká přestávka, kdy se uklidilo vše po divadelních představeních, a byly připraveny pomůcky k další aktivitě.

3. Aktivita – Jak můžu pomáhat?

Aktivita, která již nebyla zaměřena na představování zrakové vady, ale naopak na možnosti pomáhání zrakově postiženým lidem začala krátkým výkladem o tom, jak je vhodné zrakově postiženým lidem nabídnout pomoc. Děti byly seznámeny s tím, jak zrakově postiženého oslovit, jak s ním komunikovat a jak mu správně pomoci. Po výkladu následovalo vyzkoušení si v modelových situacích, kdy se utvořily opět skupinky. Každá skupinka měla za úkol nacvičit krátkou scénku o správně nabídnuté a provedené pomoci v dané situaci. Následovalo společné přehrání scének, kdy každá scénka byla ihned zhodnocena.

Na závěrečnou reflexi druhé části programu bylo vyhrazeno více času kvůli zhodnocení celkového programu. Když děti dostaly slovo, aby ostatní seznámily s tím, co je v této části nejvíce bavilo a zaujalo, nejčastěji zmiňovaná byla dramati-zace pohádky, která v dětech zanechala velký dojem. Jedna z žákyň zhodnotila své zkušenosti programu takto: „Myslím si, že slepí můžou dělat skoro všechno, když jsou u toho opatrní a někdo jim třeba i pomáhá.“ Děti se celkově vyjadřovaly k průběhu obou částí programu velmi kladně.

Reflexe dětí: „Takovou knížku jsem nikdy neviděl, líbila se mi.“ „Bylo to dobrý a bavilo mě to.“ „Myslím, že ta hůl je pro ně hodně dobrá.“

Vlastní zhodnocení

Ačkoli v této třídě byl program uskutečněn jako první, zdařil se velmi dobře – časová dotace byla u všech aktivit zvolená vhodně a všechny činnosti tak mohly proběhnout bez zbytečného spěchání a čas na reflexi byl dostačující.

Během všech aktivit byl díky značnému zaujetí žáků ve třídě klid a nebylo třeba žáky více zklidňovat. Všechny děti se s projevem nadšení zapojovaly do všech aktivit a vše si chtěly samy vyzkoušet. I když k většině činností přistupovaly s humorem, představa skutečnosti, že by samy přišly o zrak, a nebylo by to jen na chvíli, dokázala některé děti donutit se nad situací zamyslet. Během aktivit, kdy si děti zkoušely spoustu činností bez zraku, se tak často ozývaly výroky o obdivu zrakově postižených.

První část programu měla dětem představit zrakové postižení a život s ním. Na základě závěrečných reflexí byl znatelný posun v informovanosti o zrakovém postižení a většina starších dětí vyjádřila i obdiv nad zvládnutím života bez zraku. I když tedy žáci k mnoha aktivitám přistupovali se smíchem, v konečném výsledku si dokázali uvědomit vážnost tématu. V druhé části programu bylo největším zážitkem pro naprostou většinu žáků divadlo po slepu. Pro všechny děti to bylo zcela nové. V závěrečné reflexi byl znatelný i posun ve změně postojů, kdy žáci sami začínali mluvit o možné přítomnosti zrakově postiženého žáka, kterou si zpočátku někteří neuměli vůbec představit. Aniz by na to byli dotázáni, sami se začali vyjadřovat k některým dotazníkovým otázkám. Například velká část žáků zmínila, že by zrakově postiženému spolužákovi nemuseli vůbec číst, když by to bez problémů zvládal sám. Také přišla od dětí velká řada nápadů na místo školního výletu, který by se se zrakově postiženým mohl podniknout.

Základní škola Barvířská

První část programu byla s dětmi zahájena v komunitním kruhu na koberci. Dětem jsem sdělila cíl programu a seznámila je s pravidly, které budeme společně dodržovat.

1. Aktivita – Představení zrakového handicapu

Rozhovor o zrakových vadách a rozlišení pojmů zrakové postižení a nevidomost. Dětem byly ukázány obrázky a nakonec posílány simulační brýle. Dětem přišlo u spousty brýlí, že „se přesto dá i celkem vidět“. Ale většina z nich se shodla na tom, že vidět takhle pořád by bylo opravdu obtížné.

2. Aktivita – V jejich kůži

Děti byly seznámeny s úkolem a postupně začaly hledat svoji lavici. Vytáhly si penál z aktovky, papír z lavice a pustily se do malování. Tento úkol nečinil nikomu velké potíže. Některé děti měly tendenci se trochu dívat pod klapkou, ale když jsme si vysvětlili, že se připravují o zážitek, začaly všichni poctivě pod klapkou zavírat oči.

3. Aktivita – Každodenní činnosti bez zrakové kontroly

K této aktivitě byla vybrána dívka a chlapec. Dívce se podařilo splnění úkolu moc dobře a chlapec měl problém s naléváním vody ze džbánu. Ostatní děti pozorně sledovaly. Následoval rozhovor o kompenzačních pomůčkách a jejich ukázkách.

4. Aktivita – Jak čtou a píšou?

V úvodním rozhovoru nám chlapec, jehož bratr je nevidomý, vysvětlil a popsal, jak se čte a píše, když někdo nevidí. Měl v této oblasti velké znalosti. Poté byly dětem ukázány krabičky od léků a dopisy v Braillově písmu. Po rozdělení do skupinek se děti velmi rychle zabraly do čtení Braillova písma pomocí tabulky znaků, a přestože jsou prvňáci, úkol jim moc dlouho netrval.

Následovala přestávka, během které si děti zkoušely psát vlastní vzkazy v Braillově písmu a byly nachystány pomůcky k další aktivitě.

5. Aktivita – Stanoviště – procvičování smyslů

Tato aktivita probíhala trochu živěji než v předešlé škole. Děti byly s každou aktivitou celkem brzo hotové a už se těšily na další stanoviště. Úkolů se účastnil každý. Nejvíce děti bavila chůze s bílou holí.

Závěrečná reflexe probíhala opět v komunitním kruhu. Dětem byly pokládány otázky na zhodnocení aktivit, které si vyzkoušely. Veškeré odpovědi dětí byly pozitivní.

Reflexe dětí: „Myslela jsem si, že číst nemůžou a oni mají ty tečky.“ „Chtěl bych někdy vidět vodícího koně.“ „Líbilo se mi zkoušet si jíst bez očí.“ „Chtěl bych se naučit tu tečkovanou abecedu.“ „Líbilo se mi dneska všechno.“

Druhá část programu probíhala v Barvířské škole v příjemné atmosféře. V úvodní části proběhlo rychlé zopakování poznatků z první části a zopakování si pravidel.

1. Aktivita – Pohádka o veliké řepě

Aktivitě předcházela rozhovor. Máte rádi obrázkové knížky? Myslíte si, že se dělají obrázkové knížky i pro zrakově postižené? Dětem byla spuštěna nahrávka pohádky o veliké řepě, během které jsem je obcházela s hmatovou knihou. Po skončení následovalo zhodnocení toho, jak se jim dařilo rozeznávat obrázky. Tato aktivita byla pro děti celkem těžká, ale přesto byly děti hmatovou knihou zaujaté.

2. Aktivita – Dramatizace pohádky

Proběhlo rozdělení dětí na dvě poloviny. Byl zadán úkol a děti se pustily do nácviku představení. Přesto, že během nácviku bylo ve třídách velmi živo, obě představení byla povedená. Nikdo neodmítl se této aktivitu účastnit.

3. Aktivita – Jak můžu pomáhat

Během této aktivity byly děti seznámeny s tím, jak správně komunikovat se zrakově postiženým. Trénovaly správné oslovení, a jak je možné pomáhat. Ve skupinkách nacvičovaly scénky modelových situací.

Závěrečná reflexe programu byla plná zajímavých a nadšených myšlenek.

Reflexe dětí: „Hrát představení bez koukání bylo těžký, ale zvládli jsme to.“ „Není to legrace, být nevidomý.“ „Jsem ráda, že vím, jak se se zrakově postiženými bavit a jak jim pomáhat.“ „Myslím, že maj skvělý knížky.“

Vlastní zhodnocení

Průběh programu byl v této třídě velmi ovlivněn pomalejším tempem mladších dětí, a to vedlo ke spěchu během některých aktivit. Také ukázněnost dětí v průběhu celého programu byla horší. Rozhovory s dětmi byly náročnější, jelikož se často překřikovaly, a tak se mnoho času ztratilo na neustálém opakování pravidel. Přesto byl po ukončení programu znatelný posun v informovanosti žáků o zrakovém postižení. Ačkoli se zprvu zdálo, že jsem dětem nepředala moc informací o zrakovém postižení v důsledku zkracování aktivit, děti mě v úvodu druhé části během opakování si nabytých poznatků přesvědčily o tom, že si odnesly mnohem více, než se zprvu zdálo. Jejich zapamatované poznatky byly srovnatelné s předchozí třídou. Postoje ke zrakovému postižení byly v této třídě ovlivněny i osobním vyprávěním spolužáka o svém nevidomém bratrovi a jeho způsobu života. Velký význam i zde mělo divadlo bez zrakové kontroly, které pro většinu žáků bylo nejtěžším úkolem. Zde si mnoho žáků uvědomilo, že to vše není taková legrace, jak se jim doposud zdálo. Plnění krátkodobých a jednoduchých úkolů jim mnohdy přišlo zábavné, ale tato dlouhodobější aktivita byla znatelně náročnější a děti k ní přistupovaly s určitou vážností.

Velký úspěch shledávám v projevu velkého zájmu o aktivitu učící poskytnutí pomoci zrakově postiženým. I když bylo v průběhu programu ve třídě rušněji, tato aktivita žáky velmi zaujala a líbilo se jim v modelových situacích pomáhat zrakově postiženým. I když bylo pro mě těžké takto malým dětem ukázat závažnost zrakového postižení, mohu na základě průběžných a závěrečných reflexí říci, že efektivita programu byla znatelná i u takto malých dětí.

Základní škola Pelechov

První část programu začala stejným způsobem jako v předešlých třídách. I zde byl k dispozici koberec v zadní části třídy, na kterém jsme se s žáky sešli. Proběhlo představení a seznámení dětí s tím co je čeká, a jaká pravidla budeme během celého programu dodržovat.

1. Aktivita – Představení zrakového handicapu

Úvodní rozhovor probíhal velmi dobře. Děti skvěle zvládaly pravidlo, že mluví jenom jeden a tak všichni věnovali pozornost odpovědím svých spolužáků, které jsme postupně společně rozebírali a vysvětlovali si. Stejně jako ostatní děti v předešlých třídách si i žáci této třídy představovali zrakové postižení jako slepotu, která člověka velmi omezuje. Děti byly seznámeny pomocí simulačních brýlí a obrázků s tím, že zrakové postižení vypadá i trochu jinak než jen úplná tma. Během zkoušení brýlí se ozývaly ve třídě citoslovce údivu.

2. Aktivita – V jejich kůži

Po vyzkoušení si všech simulačních brýlí byly dětem rozdány klapky na oči, které z nich udělaly na malý okamžik nevidomé žáky. Dětem byl zadán úkol. Během jeho zadávání panoval po třídě klid a na dětech bylo znát nadšení a očekávání, co budou muset zvládnout. Děti byly postupně posílány na své místo, kde se pustily do plnění úkolu. I v této třídě nebyl problém s vyhledáním své lavice a vytažením penálu z aktovky. Největším zážitkem bylo kreslení princů a princezen. Po vybrání všech obrázků proběhla krátká výstava děl a rozhovor o tom, jak se v dané situaci děti cítily.

3. Aktivita – Každodenní činnosti bez zrakové kontroly

Na tuto aktivitu byli vybráni dva žáci – chlapec a dívka. Ti znovu dostali klapky na oči a byli seznámeni s úkolem, který spočíval v nalezení prostřené lavice a zkoušení si stolování bez zrakové kontroly. Stejně jako v předešlých třídách bylo největším problémem nalití vody do hrnku. Oba žáci hrnek přelili. V průběhu této aktivity ostatní děti nadšeně sledovaly celý průběh. Po skončení aktivity zhodnotila

dívka úkol takto: „Sníst jabko to je lehký, ale třeba krájet maso by bylo horší.“ To vedlo k diskusi o pomůčkách a tricích, které zrakově postižení používají.

4. Aktivita – Jak čtou a píšou?

Tato aktivita plynule navázala na předešlý rozhovor o kompenzačních pomůčkách, mezi které patří i Pichtův psací stroj a různá čtecí zařízení. Tím byla dětem představena možnost čtení a psaní zrakově postižených. Během rozhovoru o Braillově písmu si děti vzpomněly na krabičky od léků a výtahy, kde se s písmem setkaly. Pak přišlo rozdělení do skupin a luštění vzkazu v Braillově písmu, který byl během chvilky všemi skupinami správně přečten. Většina dětí obdivovala během ukázek dopisů v Braillově písmu schopnost zrakově postižených rozeznat polohu teček.

Následovala krátká přestávka, v které žáci nadšeně sledovali přípravy na další aktivitu.

5. Aktivita – Stanoviště – procvičování smyslů

Ukáznění žáků po přestávce bylo v této třídě téměř okamžité. Děti byly natěšené na další aktivitu a rozhlížely se po připravených stanovištích. Opět byla aktivita zahájena rozhovorem zaměřeným na důležitost smyslů. Děti byly rozděleny do skupin a skupiny obsadily stanoviště. Proběhlo krátké představení všech stanovišť a začala aktivita. Na stanovištích byl klid, všichni žáci se zapojovali. Střídání mezi stanovišti bylo rychlé a klidné. Největší očekávání bylo od stanoviště s bílou holí.

Po vystřídání všech skupinek na stanovištích byli žáci vyzváni k přesunu na koberec, kde proběhla reflexe. I ta byla v této třídě ukázněná, stejně jako úvod programu. Dětem byly pokládány otázky na jejich pocity z programu a poté byly seznámeny s tím, že je čeká ještě jedna část programu.

Reflexe dětí: „Bavilo mě procvičovat smysly.“ „Líbilo se mi to.“ „Líbilo se mi chodit s holí“. „Nejtěžší bylo malování obrázků“ „Doma řeknu o hmatovém pexesu, taky bych ho chtěl.“ „Ty brejle jsou hodně zajímavý, chtěl bych je ukázat mamce.“ „Bylo by zvláštní chodit na oběd a nevidět na něj.“

Druhá část programu proběhla o několik dní později. Děti byly opět v plném počtu. Úvod programu byl velmi rychlý a příjemný. Proběhlo krátké zopakování poznatků z minulé části a krátké zopakování již daných pravidel.

1. Aktivita – Pohádka o veliké řepě

Na začátek byly dětem položeny otázky, kdy jsem zjišťovala, zda mají rády pohádky a obrázkové knihy. Všechny děti odpovídaly kladně, a když jsem se opět zmínila o problému zrakového handicapu, většina z nich měla nápad obrázky vyrýt. To vedlo k představení hmatové knihy. Tato aktivita probíhala v této třídě velmi dobře. Děti byly ukázněné a tak obcházení s knihou neobnášelo nutnost neustálého uklidňování, jako tomu bylo u menších dětí. Po ukončení čtení pohádky se žáci pokoušeli hádat, který obrázek „viděli.“ Bylo ovšem velmi těžké obrázky rozeznat, takže poznávali základní tvary a obrázky jako například slunce a mraky.

2. Aktivita – Dramatizace pohádky

Proběhlo rozdělení žáků do dvou skupin a seznámení je s následujícím úkolem. Většině žáků přišlo nemožné zahrát představení bez zrakové kontroly, ale nadšeně se pustili do nácviku, který si velmi užívali. Skupiny byly rozděleny do různých místností, aby se navzájem nerušily. To vedlo k naprosto odlišným představením, která byla ale velmi povedená. Zajímavé bylo konečně zhodnocení žáků, kteří viděli tento úkol jako nemožný, kdy byli sami překvapení nad svými možnostmi, které mají i bez zrakové kontroly.

3. Aktivita – Jak můžu pomáhat

V úvodu této aktivity proběhl krátký výklad o tom, jak se zrakově postiženými správně komunikovat - jak je oslovit, a nabídnout jim pomoc. Žáci si mohli sami vyzkoušet, že když někoho chytíme za ruku a převedeme ho například přes přechod, dříve než mu něco řekneme, je to značně nepříjemné a matoucí. Dětem bylo ukázáno několik způsobů vhodné pomoci, kterou si následně všichni zkoušeli na modelových situacích. Proběhlo přehrání všech scének a společné zhodnocení. V této třídě byla provedené pomoc v různých situacích správná.

Poté následovala závěrečná reflexe, kdy byl s dětmi zhodnocen celý průběh programu. Všichni žáci projevili značné nadšení z průběhu programu a vyjadřovali se ve svých hodnoceních velmi pozitivně k nahlížení na zrakový handicap.

Reflexe dětí: „Doma řeknu o tom, jak jsem hrál divadlo bez koutání. Bylo to těžký.“ „Divadlo bylo úžasný.“ „Všechno pro mě bylo nové.“ „Těším se, až budu někomu moci pomoci.“ „Těším se na zrakově postiženého spolužáka, chtěl bych s ním hrát hmatový a čichový pexeso.“

Vlastní zhodnocení

Program v této třídě probíhal v úžasné atmosféře, která byla dána velkým zaujetím žáků do všech aktivit v průběhu obou částí programu. Díky rychlému tempu aktivit v této třídě vznikl větší čas pro průběžné reflexe a diskuze, v kterých dětem bylo možné předat i své osobní zkušenosti se zrakově postiženými. Všechny děti se zapojovaly nadšeně do všech připravených činností, během kterých dodržovaly stanovená pravidla. Na dětech bylo v některých chvílích znát, že si dokáží uvědomit vážnost zrakového handicapu. Humorný přístup k aktivitám byl v této třídě znatelně menší než v předchozích třídách. Žáci spíše projevovali zaujetí a nadšení z možnosti si vyzkoušet různé věci ve spojitosti se zrakovým postižením. Po uskutečnění každé aktivity jsem dětem připomněla, že my jsme to prožili jen na chvíli, ale zrakově postižený nemá možnost šanci sundat klapku z očí. To vždy vedlo ke zmírnění humoru během reflexí a většina žáků vyjádřila obdiv ke zrakově postiženým, ale také vděčnost za své zdraví.

Během reflexí byl znatelný velký posun v informovanosti žáků o zrakovém postižení. Oproti ostatním třídám byl zde velký zájem o získání informací o pomoci zrakově postiženým, což se ukázalo i v závěrečné reflexi, kdy děti projevily těšení se na příležitost setkání se se zrakově postiženým a nabídnutí mu pomoci.

V této třídě se mi pracovalo velmi dobře a myslím si, že věk těchto dětí byl pro program ideální.

7 Analýza výsledků

7.1 Vyhodnocení dotazníků

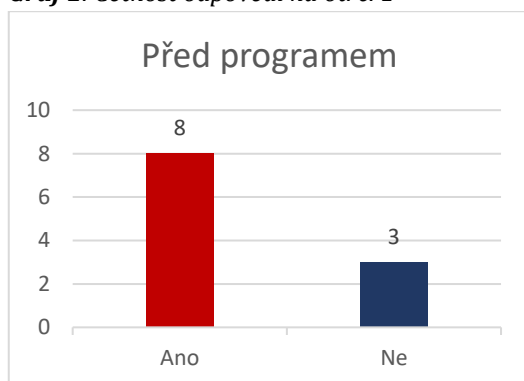
Zhodnocení dotazníku bylo uskutečněno kvalitativně-kvantitativní metodou. Uzavřené otázky v dotazníku tak poskytují možnost vyhodnotit četnost odpovědí a znázornit tuto četnost pomocí grafu, který přehledně ukazuje dosažený výsledek.

Naproti tomu otevřené otázky je třeba analyzovat z hlediska kvalitativního šetření, což znamená, že výsledky nejsou dosaženy pomocí statických procedur nebo jinými způsoby kvantifikace. (Strauss, Corbinová, 1999) Odpovědi žáků z otevřených otázek byly zařazeny podle obsahu odpovědi do jednotlivých kategorií odpovědi. Tyto kategorie odpovědí jsou uvedeny v tabulce.

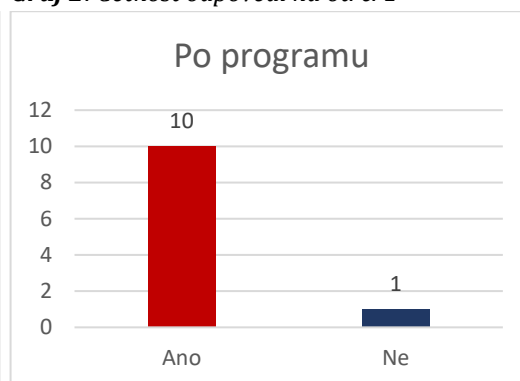
Analýza dotazníků - 2. - 3. třída v základní škole Huntířov

Otázka č. 1 Víš, kdo je osoba se zrakovým postižením?

Graf 1: Četnost odpovědí na ot. č. 1



Graf 2: Četnost odpovědí na ot. č. 1



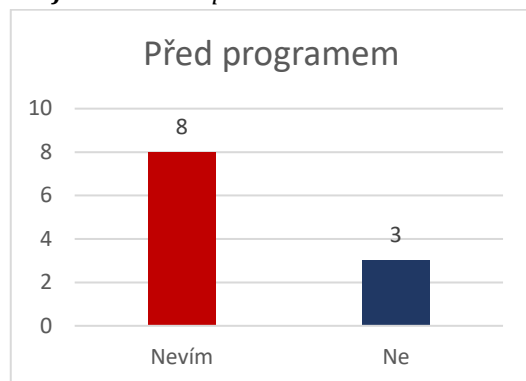
Tabulka 6: Kategorie odpovědí na otázku č. 1 - 2. - 3. tř. ZŠ Huntířov

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Je to slepý pán nebo paní. Je slepej. Je to člověk, který nevidí. ten, kdo špatně vidí.	Člověk, co má něco s očima. Je to, když člověk nevidí. Člověk, který nosí hodně silné brýle. Ten, kdo špatně vidí. Je to pán, kterej nevidí.

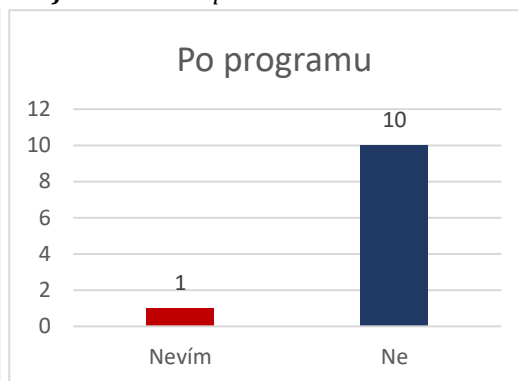
Ačkoli většina žáků před programem znala pojem zrakové postižení, po programu se počet kladných odpovědí ještě o něco zvýšil a přibylo zejména konkrétnějších odpovědí. Před programem si všichni žáci spojovali zrakově postiženého s úplnou nevidomostí. Po programu byly odpovědi znatelně přesnější. Většina dětí dokázala odpovědět, že se jedná i o silné poškození zraku.

Otázka č. 2 Navštěvuje tvoji školu žák se zrakovým postižením?

Graf 3: Četnost odpovědí na ot. č. 2



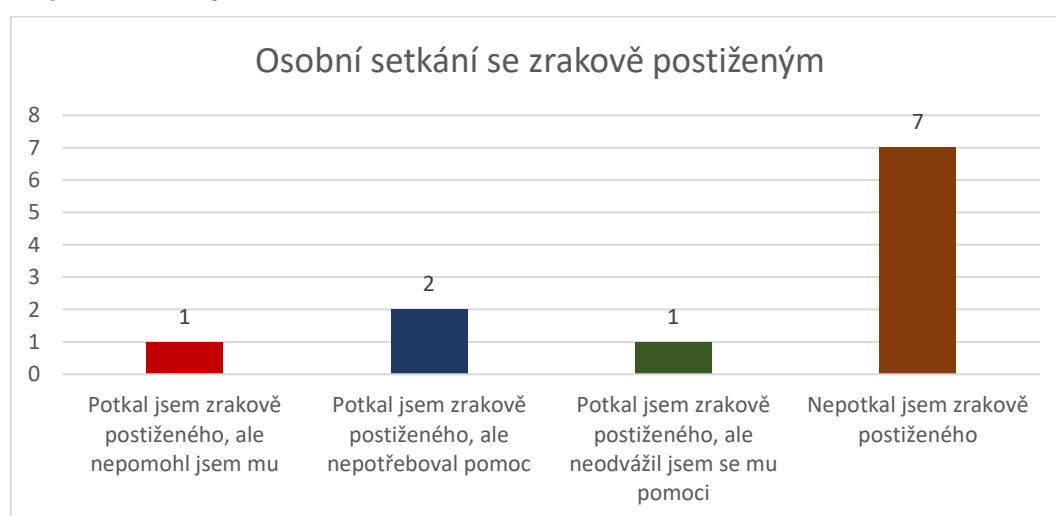
Graf 4: Četnost odpovědí na ot. č. 2



Před uskutečněním programu si žáci nebyli jistí, jestli jejich školu navštěvuje někdo se zrakovým postižením. Po programu, při kterém jim bylo zrakové postižení přiblíženo pomocí simulačních brýlí, si už naprostá většina byla jistá tím, že nikdo zrakově postižený jejich školu nenavštěvuje.

Otázka č. 3 Pomohl jsi někdy osobě se zrakovým postižením?

Graf 5: Četnost odpovědí na ot. č. 3



Na tuto informační otázku nemělo uskutečnění programu žádný vliv. Byla od dětí pouze zjišťována informace, jestli mají osobní zkušenost se zrakově postiženým, a jestli se s ním dostaly do bližšího kontaktu. Naprostá většina se ještě nikdy se zrakově postiženým nesetkala. Jedna žákyně vypověděla, že se setkala a dokonce mu i nabídla pomoc: Uvolnila jsem mu místo v autobuse.

Otázka č. 4 Podle čeho myslíš, že se zrakově postižení orientují v prostoru?

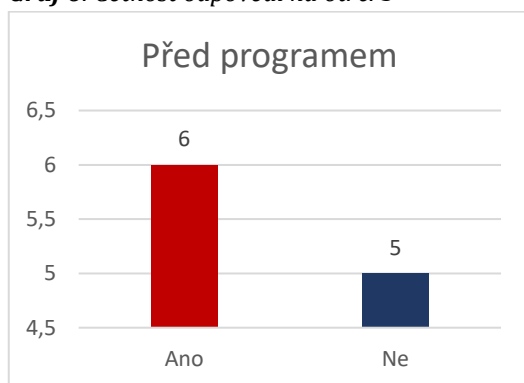
Tabulka 7: Kategorie odpovědí na otázku č. 4 – 2. - 3. tř. ZŠ Huntířov

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Je s ním někdo jiný.	Pomocí psa a hole.
Podle hmatu.	Podle hmatu, tyče a psa.
Podle slepecké hole a psa.	Hmatem a hůlkou.
Sluchem.	Hmatem a sluchem.
Hmatem.	

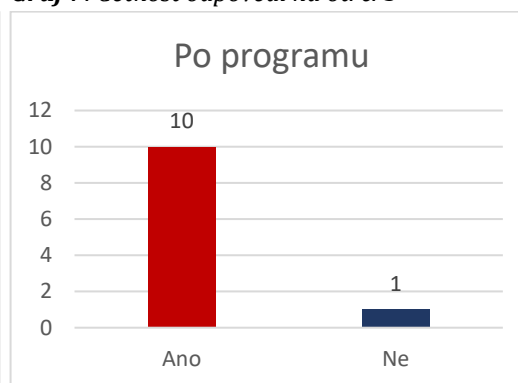
Tato otázka byla zaměřena na konkrétní odpovědi. Z tabulky lze vidět, že se odpovědi žáků po programu zpřesnily – přesněji znali možnosti pohybu zrakově postižených a už nikdo neodpověděl, že jim musí pomáhat jiná osoba.

Otázka č. 5 Dovedl by sis představit, že by k tobě do třídy přišel žák se zrakovým postižením?

Graf 6: Četnost odpovědí na ot. č. 5



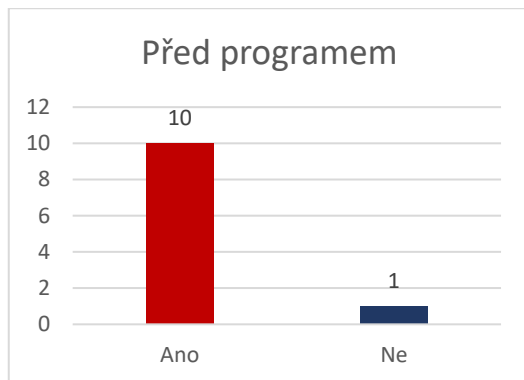
Graf 7: Četnost odpovědí na ot. č. 5



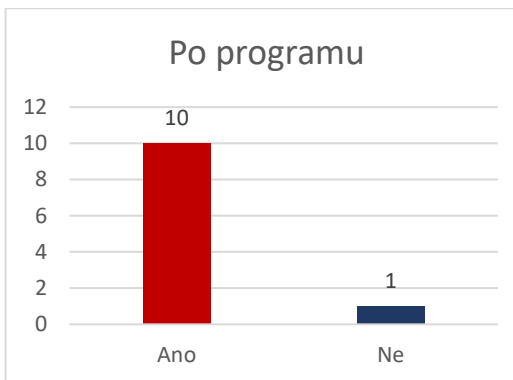
Zpočátku si téměř polovina žáků nedokázala představit, že by jejich třídu navštěvoval žák se zrakovým postižením. Po programu, který dětem přiblížil možné fungování zrakově postižených žáků v běžné třídě, převládala kladná odpověď.

Otázka č. 6 Byl bys ochotný si s ním sednout do lavice?

Graf 8: Četnost odpovědí na ot. č. 6



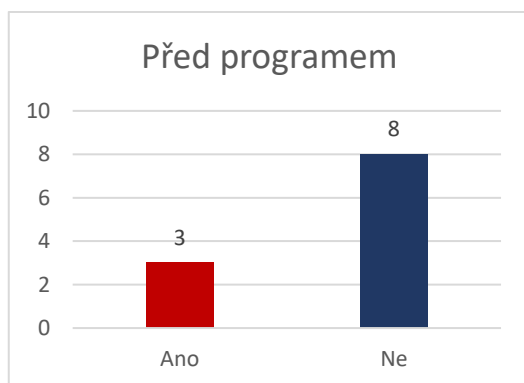
Graf 9: Četnost odpovědí na ot. č. 6



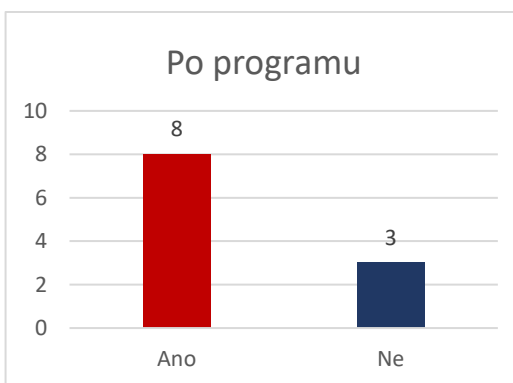
Z této otázky vyplývá, že by téměř nikomu nevadilo si sednout do lavice se zrakově postiženým žákem, a tak tomu zůstalo i po programu.

Otázka č. 7 Víš, jak bys mu mohl pomoci?

Graf 9: Četnost odpovědí na ot. č. 7



Graf 10: Četnost odpovědí na ot. č. 7



Tabulka 8: Kategorie odpovědí na otázku č. 7 – 2. - 3. tř. ZŠ Huntířov

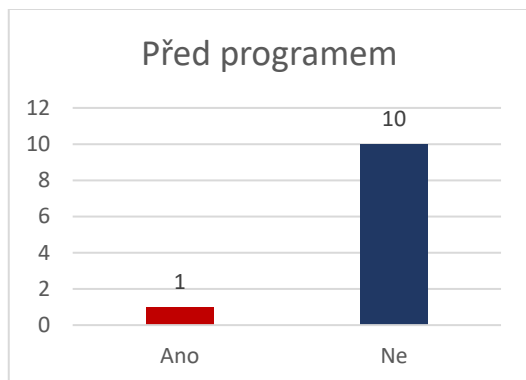
Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Četl bych mu cvičení. Radil bych mu. Poradil bych mu s něčím, co by chtěl.	Pomohl bych mu s úkolem. Pomohl bych mu přejít silnici. Pomohl bych mu najít věci. Nosil bych mu pracovní listy. Podával bych mu věci.

Před programem většina žáků nevěděla, jak by mohla zrakově postiženému spolužákovi poskytnout pomoc. Ti žáci, kteří věděli, jak poskytnout pomoc, odpovídali velmi nekonkrétním způsobem. Po programu se poměr kladných a záporných

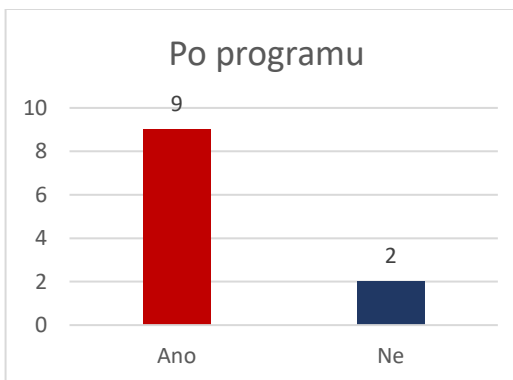
odpovědi změnil a konkrétní odpovědi na možnou pomoc zrakově postiženému žákovi byly přesnější, jak vyplývá z tabulky.

Otázka č. 8 Víš, co to jsou kompenzační pomůcky?

Graf 11: Četnost odpovědí na ot. č. 8



Graf 12: Četnost odpovědí na ot. č. 8



Tabulka 9: Kategorie odpovědí na otázku č. 8 – 2. - 3. tř. ZŠ Huntířov

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Věci k pomáhání.	Jsou to věci, které pomáhají postiženým. Pomáhá to. Pomáhá to, aby nepřelili čaj. Věci, podle kterých se zrakově postižený pohybuje.

Znáš nějaké kompenzační pomůcky?

Tabulka 10: Kategorie odpovědí na otázku č. 8 – 2. - 3. tř. ZŠ Huntířov

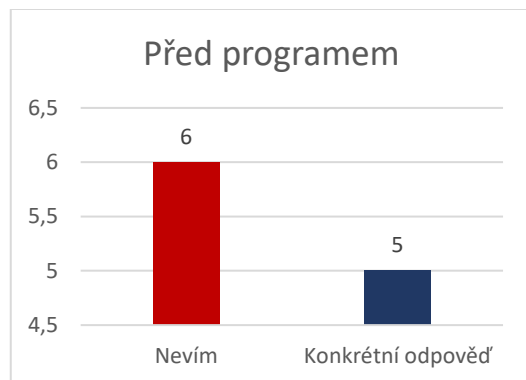
Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Slepecká hůl. Pes. Hůlka.	Hůl. Pes. Proužek a ten se dává do čaje, aby se nespálili a nepřelili to. Pípák. Stroj na čtení.

První část otázky zjišťuje znalost pojmu kompenzační pomůcka a druhá část se zaměřuje na znalost konkrétních pomůcek. Před programem téměř nikdo nevěděl, co to kompenzační pomůcky jsou a k čemu slouží a konkrétní odpovědi byly omezené na pomůcky k pohybu. Během programu se však žáci blíže seznámili s konkrétními pomůckami a vyzkoušeli si práci s nimi. Graf a tabulky ukazují,

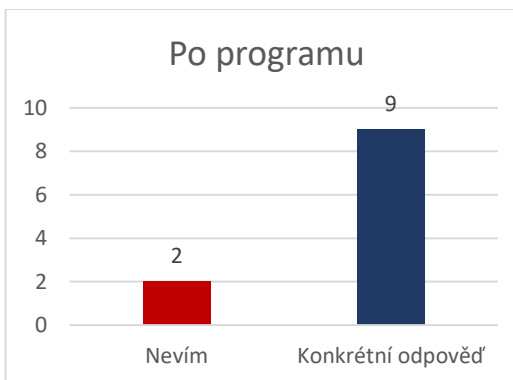
že po programu naprostá většina žáků znala pojem kompenzační pomůcka a rozšířila se i znalost konkrétních pomůcek pro zrakově postižené.

Otázka č. 9 Jak myslíš, že lidé se zrakovým postižením čtou a píšou?

Graf 13: Četnost odpovědí na ot. č. 9



Graf 14: Četnost odpovědí na ot. č. 9



Tabulka 11: Kategorie odpovědí na otázku č. 9 – 2. - 3. tř. ZŠ Huntířov

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Hmatem. Tečkovaným písmem. Nečtou, někdo jim čte a tak to je i se psáním. Dle Morseovy abecedy. Nemůžou číst a psát.	Podle obrázků, co jsou vytlačené a píšou podle Braillova písma. tečkovaným písmem. Podle hmatu. Podle Braillovy řeči. Čtou pomocí Braillova písma. Vyrážejí do papíru tečky Stroj na čtení.

Z grafu se sice může zdát, že žáci měli před programem znalosti z oblasti čtení a psaní zrakově postižených. Z tabulky lze ale vidět, že někteří žáci si mysleli, že zrakově postižení číst a psát vůbec nemohou, anebo jim v tom musí pomáhat jiná osoba. Někteří žáci měli i povědomí o speciálním písmu tvořeném tečkami, ale zaměňovali Braillovo písmo s Morseovou abecedou. Po programu se v dotazníku vyskytovalo více konkrétních odpovědí, které již byly spojeny se správnou představou o čtení a psaní zrakově postižených. Mnoho žáků psalo i přesný název písma.

Otázka č. 10 Co bys udělal, kdyby si viděl, že se zrakově postiženému spolužákovi ostatní posmívají?

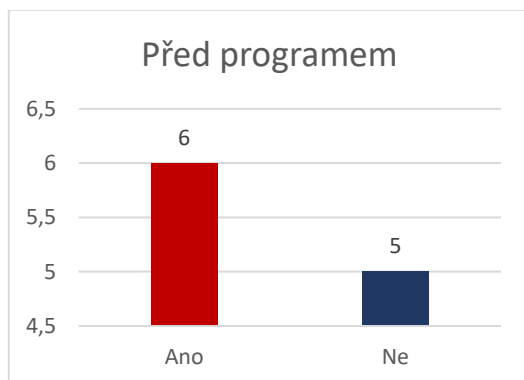
Tabulka 12: Kategorie odpovědí na otázku č. 10 – 2. - 3. tř. ZŠ Huntířov

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Řekl bych, že to není vtipný. Řekl bych, že jsou pitomí. Zeptám se jich, jak by jim bylo, kdyby byli oni slepí. Zastal bych se ho. Řekl bych to paní učitelce. Nevím.	Zastal bych se ho. To není sranda, ale nemoc očí. Řekl bych, že jsou hloupí. Řeknu to paní učitelce. Řeknu jim, ať ho nechají, že jim by se to taky nelíbilo.

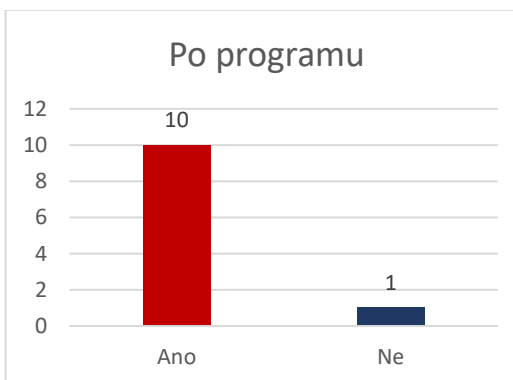
Tato postojová otázka, stejně jako otázka č. 6, nebyla programem nijak zvlášť ovlivněna. Naprostá většina žáků by se zrakově postiženého spolužáka v takové situaci zastala nebo o tom informovala učitele.

Otázka č. 11 Mohl by zrakově postižený žák jezdit s vámi na výlet?

Graf 15: Četnost odpovědí na ot. č. 11



Graf 16: Četnost odpovědí na ot. č. 11



Ano – Kam?

Tabulka 13: Kategorie odpovědí na otázku č. 11 – 2. - 3. tř. ZŠ Huntířov

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Na Černou studnici. V lese. Do muzea. Někde, kde nejezděj auta. Na každý.	Kde nejezděj auta. IQ Landie. Do lesa. Může jet s námi na každý výlet.

Ne – Proč?

Tabulka 14: Kategorie odpovědí na otázku č. 11 – 2. - 3. tř. ZŠ Huntířov

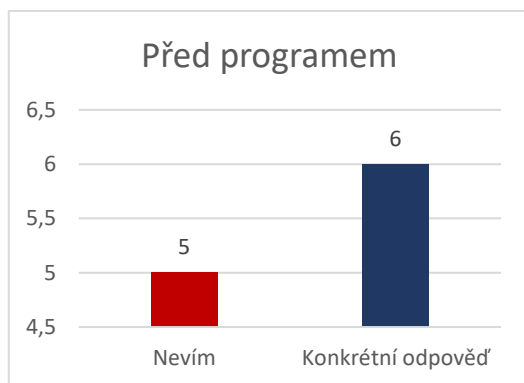
Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Mohl by zakopnout a zlomit si nohu. Protože nevidí. protože by třeba spadl. Mohl by se zranit.	Mohl by se zranit.

Před uskutečněním programu byla téměř polovina žáků přesvědčena o tom, že by se zrakově postižený spolužák nemohl účastnit školních výletů. Zdůvodnění, které vidíme v tabulce, se zaměřovalo na jeho bezpečnost. Žáci si mysleli, že by se mohl během výletu zranit. Ti, kteří si mysleli, že by mohl na výlety jezdit, doporučili výlet do přírody a tam, kde nejedí auta.

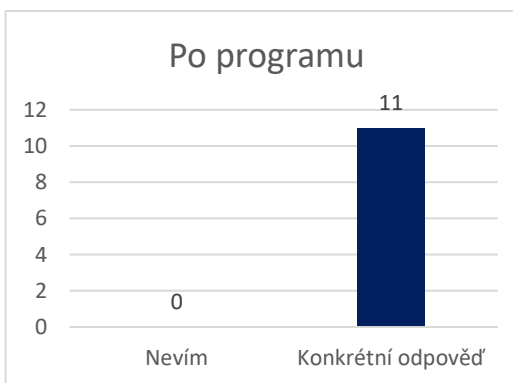
Po programu naprostá většina žáků odpověděla, že by se zrakově postižený spolužák mohl účastnit školních výletů a v konkrétních odpovědích převládal názor, že by se mohl účastnit všech výletů a ne pouze těch do přírody.

Otázka č. 12 Víš, proč nemůžeš zrakově postiženému spolužákovi přerovnávat věci na lavici, aniž bys mu o tom pověděl?

Graf 17: Četnost odpovědí na ot. č. 12



Graf 18: Četnost odpovědí na ot. č. 12



Tabulka 15: Kategorie odpovědí na otázku č. 12 – 2. - 3. tř. ZŠ Huntířov

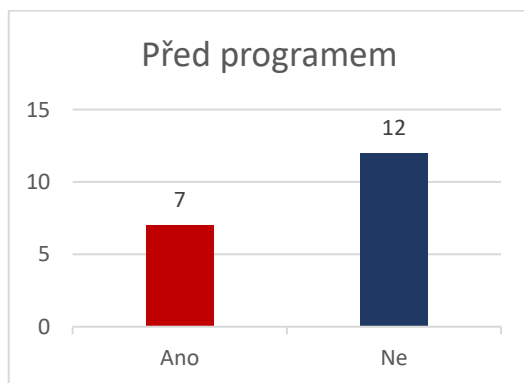
Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Protože neví, kde má věci. Neví, kde všechno má. Bude zmatený. Nemusel by je poznat. Je to neslušné nemusí se mu to líbit.	Nevěděl by, kde jsou. Protože by nemohl pracovat. Nevěděl by, kde je má. nenašel by je. Nemuselo by se mu to líbit. Protože neví, kde to má. Nechtěl by to. Protože by byl zmatený. Protože neví, kde leží.

Před programem si děti spojovaly tento problém s tím, že by se mu to nemuselo líbit z toho důvodu, že je to neslušné. Během programu byly děti seznámeny s informací, že zrakově postižení dávají všechny svoje věci stále na stejné místo, a tak si po programu uvědomily, že problém spočívá v tom, že by zrakově postižený žák byl zmatený z přeorganizování svých pomůcek.

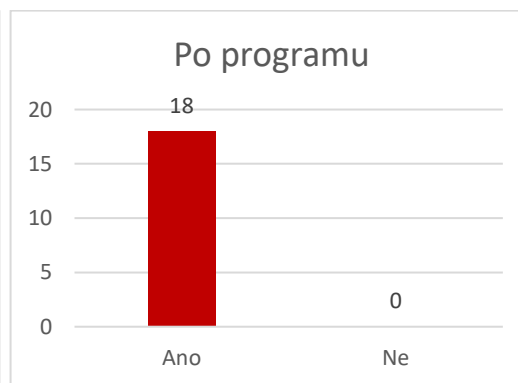
Analýza dotazníků - 3. třída v základní škole Pelechovské

Otázka č. 1 Víš, kdo je osoba se zrakovým postižením?

Graf 19: Četnost odpovědí na ot. č. 1



Graf 20: Četnost odpovědí na ot. č. 1



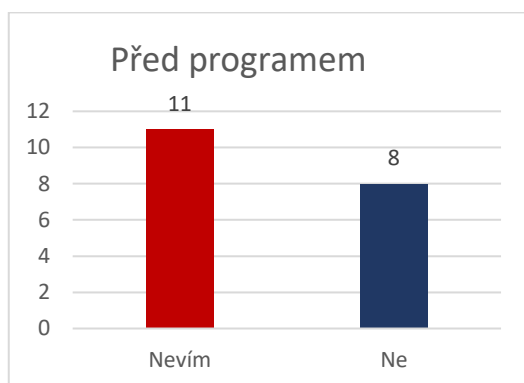
Tabulka 16: Kategorie odpovědí na otázku č. 1 – 3. tř. ZŠ Pelechov

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Kluk, který nevidí. Je to slepec. Že nevidí.	Člověk, který má něco s očima. Slepec nebo člověk, který špatně vidí. Ten, kdo špatně vidí. Pán, který nevidí. Člověk, který moc nevidí. Osoba, která moc špatně vidí.

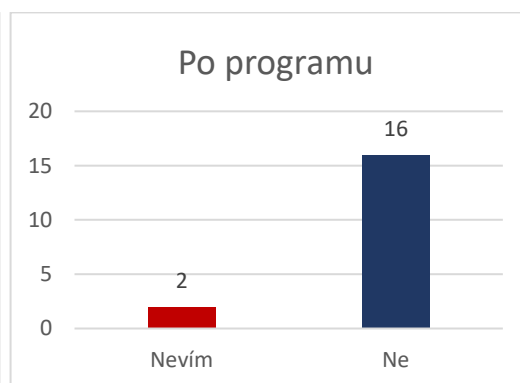
Před programem odpověděla nadpoloviční většina žáků, že neví, kdo je osoba se zrakovým postižením a odpovědi těch, kteří zakroužkovali kladnou odpověď, se stejně jako u předchozí školy zužovali pouze na lidi nevidomé. Po programu všichni žáci vypověděli, že vědí, kdo je osoba se zrakovým postižením, a v konkrétních odpovědích byly uváděny přesnější informace.

Otázka č. 2 Navštěvuje tvoji školu žák se zrakovým postižením?

Graf 21: Četnost odpovědí na ot. č. 2



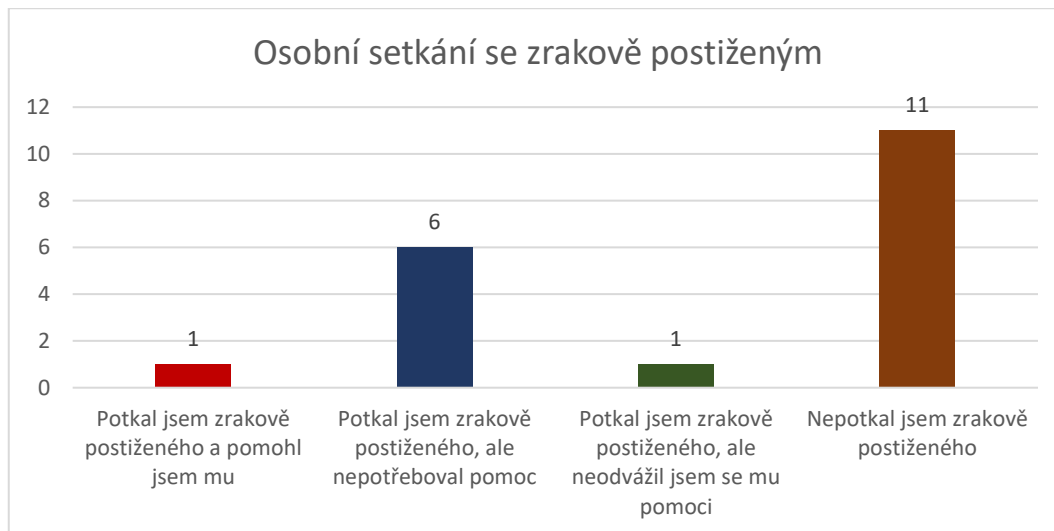
Graf 22: Četnost odpovědí na ot. č. 2



Více jak polovina žáků si nebyla jistá, zdali jejich školu navštěvuje zrakově postižený žák. Během programu se však seznámili přesněji s pojmem zrakové postižení, a tak v druhém dotazníku většina dětí již věděla, že jejich školu nenavštěvuje žádný zrakově postižený žák.

Otázka č. 3 Pomohl jsi někdy osobě se zrakovým postižením?

Graf 23: Četnost odpovědí na ot. č. 3



Tato informační otázka měla stejnou výpověď před i po programu. Netýkala se totiž ovlivnitelné znalosti, ale pouze zjišťovala osobní zkušenost s lidmi se zrakovým postižením. Více jak polovina žáků se nikdy se zrakově postiženým neseťkala, ale oproti předešlé škole zde byla větší část dětí, kteří se se zrakově postiženou osobou již setkali. S pomocí zrakově postiženému má zkušenost jeden žák, který uvedl, že pomohl zrakově postiženému přejít přes přechod na silnici.

Otázka č. 4 Podle čeho myslíš, že se zrakově postižení orientují v prostoru?

Tabulka 17: Kategorie odpovědí na otázku č. 4 – 3. tř. ZŠ Pelechov

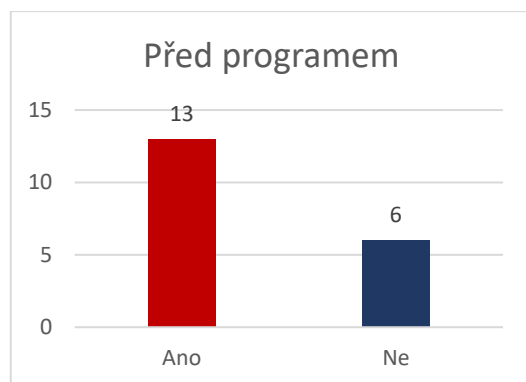
Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Pomáhají vycvičení psi. Podle psa na vodítku. Se slepeckou holí. Bílá hůlka. Hmat. Sluch. Pomáhá jim někdo. Hůlka.	S pomocí vodícího psa. S bílou holí. Řídí se podle sluchu a hmatu. Hůlka.

Porovnání výpovědí na tuto otázku před a po programu ukazuje, že děti před programem měly vcelku dobré znalosti o pohybu zrakově postižených. Odpovědi po programu byly jen o něco málo přesnější. Například děti znaly již termín vodící

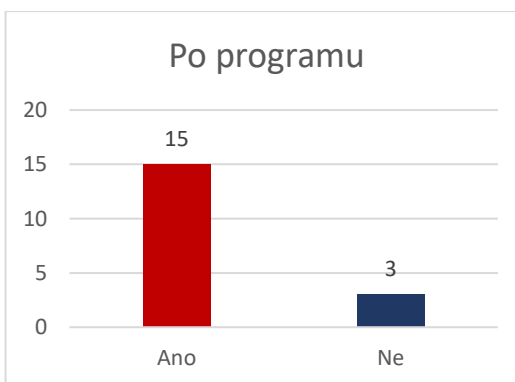
pes, který se velmi často opakoval, stejně jako termín bílá hůl byl častější než jen prosté označení - hůlka. Po programu již žádný žák neodpověděl, že by potřebovali pomoc ostatních osob při samostatném pohybu.

Otázka č. 5 Dovedl by sis představit, že by k tobě do třídy přišel žák se zrakovým postižením?

Graf 24: Četnost odpovědí na ot. č. 5



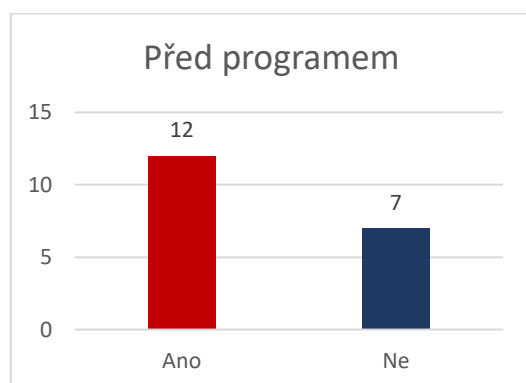
Graf 25: Četnost odpovědí na ot. č. 5



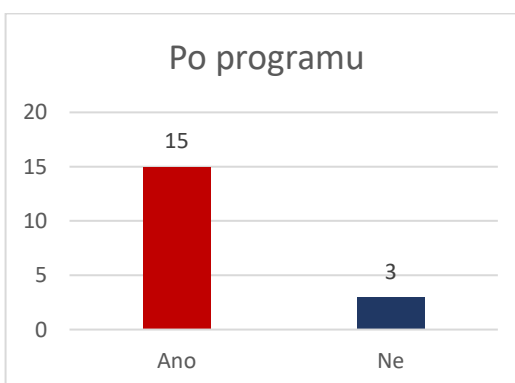
Z grafu lze vidět, že i když si více jak dvě třetiny žáků ve třídě dokáže představit, že by k nim do třídy přišel zrakově postižený žák, po programu se ještě číslo zvýšilo. Žáci během programu měli možnost poznat možné fungování zrakově postiženého žáka v běžné třídě, což se projevilo i v jejich odpovědích po programu.

Otázka č. 6 Byl bys ochotný si s ním sednout do lavice?

Graf 26: Četnost odpovědí na ot. č. 6



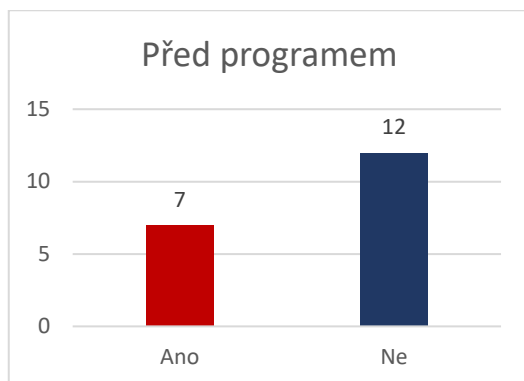
Graf 27: Četnost odpovědí na ot. č. 6



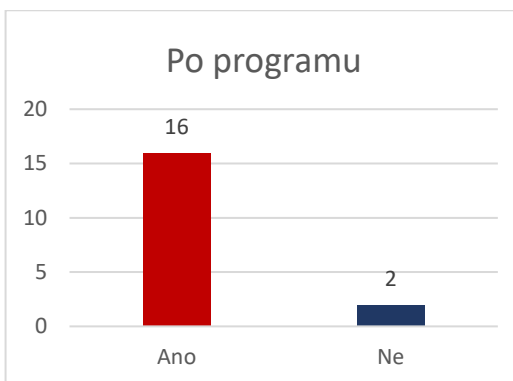
Tato otázka zaměřená na postoj žáků k osobám se zrakovou vadou ukazuje, že program pozitivně ovlivnil nejen znalosti, ale i postoje žáků k lidem se zrakovým postižením.

Otázka č. 7 Víš, jak bys mu mohl pomoci?

Graf 28: Četnost odpovědí na ot. č. 7



Graf 29: Četnost odpovědí na ot. č. 7



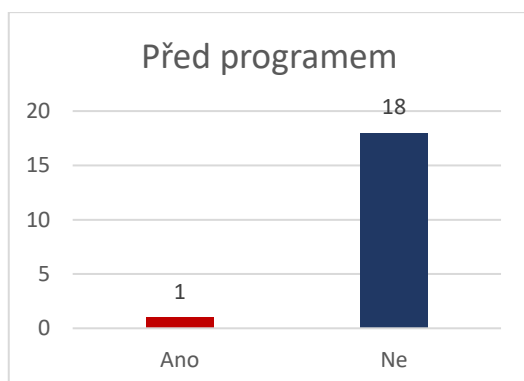
Tabulka 18: Kategorie odpovědí na otázku č. 7 – 3. tř. ZŠ Pelechov

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Dovedl bych ho, kam potřebuje. Říkala bych mu, co píše učitelka na tabuli. Převedel bych ho přes chodník. Řekl bych mu, kde co je. Otáčela bych mu strany v sešitě. Vést ho třeba na WC. Nachystat se na hodinu.	Pomáhal bych mu na schodech. Mohl bych ho někam dovést. Pomohl bych mu připravit si věci před hodinou. Nosil bych mu, co by potřeboval. Pomáhal bych mu v jídelně.

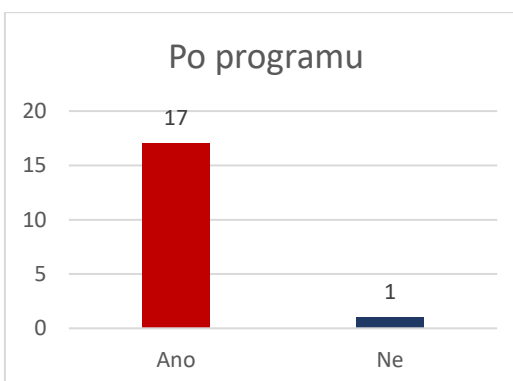
Dvě třetiny žáků před programem nevěděly, jak by zrakově postiženému spolužákovi mohli pomoci. Po programu téměř všichni žáci ve třídě dokázali vypsát různé možnosti, jak by spolužákovi mohli pomáhat. Většina z těchto možností byla podobného charakteru, kdy by ho mohli někam dovést.

Otázka č. 8 Víš, co to jsou kompenzační pomůcky?

Graf 30: Četnost odpovědí na ot. č. 8



Graf 31: Četnost odpovědí na ot. č. 8



Tabulka 19: Kategorie odpovědí na otázku č. 8 – 3. tř. ZŠ Pelechov

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Pomáhá se zorientovat v prostoru.	K pomáhání. Věci, které pomáhají.

Znáš nějaké kompenzační pomůcky?

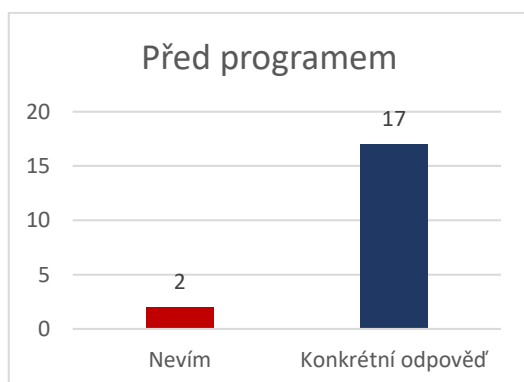
Tabulka 20: Kategorie odpovědí na otázku č. 8 – 3. tř. ZŠ Pelechov

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Slepecká hůl. Vodící pes. Vozíček.	Slepecká hůl. Tyč. Vycvičený pes. To, co rozeznává barvy. Pípák do kafe. Speciální psací stroj.

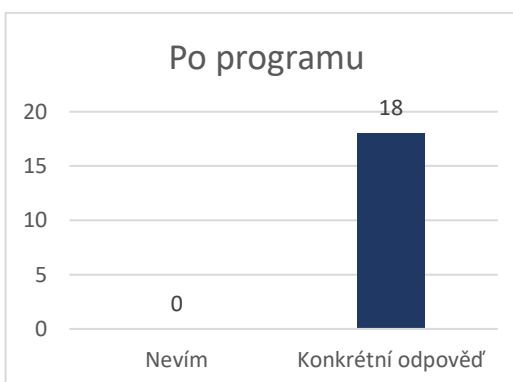
První část otázky zjišťuje znalost pojmu kompenzační pomůcka a druhá část se zaměřuje na znalost konkrétních pomůcek. Před programem byl s pojmem kompenzační pomůcky seznámen pouze jeden žák, který dokázal vyjmenovat i nějaké konkrétní pomůcky. Po programu se poměr žáků obrátil a kladně odpověděla většina žáků. Posun lze vidět i v tabulce seznamující se znalostí konkrétních kompenzačních pomůcek.

Otázka č. 9 Jak myslíš, že lidé se zrakovým postižením čtou a píšou?

Graf 32: Četnost odpovědí na ot. č. 9



Graf 33: Četnost odpovědí na ot. č. 9



Tabulka 21: Kategorie odpovědí na otázku č. 9 – 3. tř. ZŠ Pelechov

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Hmatem – cítí vyryté tečky. Píší bez vidění a čtou podle kovových hrbolků. Myslím, že jim někdo drží ruce a říká mu písmena a jeho rukama dělá písmena. Píší tečky. Mají destičku.	Mají speciální tečkované písmo. Braillovým písmem. Čte jim to stroj a píší tečkama. Speciální písmo.

Stejně jako u předchozí školy měli žáci povědomí o možnostech čtení a psaní zrakově postižených spočívající v představě existence tečkovaného písma. Objevovaly se ale i odpovědi vypovídající, že zrakově postižení samy číst a psát nedokážou. Po programu dokázala celá třída odpovědět, jak zrakově postižení čtou a píší. Všechny tyto výpovědi byly založeny na znalosti Braillova písma skládajícího se z teček. Velká část žáků dokázala toto písmo i konkrétně pojmenovat.

Otázka č. 10 Co bys udělal, kdyby si viděl, že se zrakově postiženému spolužákovi ostatní posmívají?

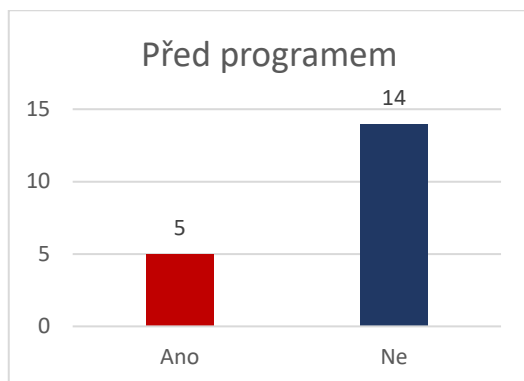
Tabulka 22: Kategorie odpovědí na otázku č. 10 – 3. tř. ZŠ Pelechov

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Zavolám paní učitelku. Řekla bych mu, ať si ho nevšímají. Zastal bych se ho. Řekl bych, aby se starali o svoje věci. Řekl bych ať se přestanou smát. Řeknu, aby se neposmívali, že je to nemoc.	Zastal bych se ho. Šel bych to říct paní učitelce. Vzala bych ho od nich pryč. vysvětlil bych jim, proč se mu nemají smát. Pomohl by jsem mu.

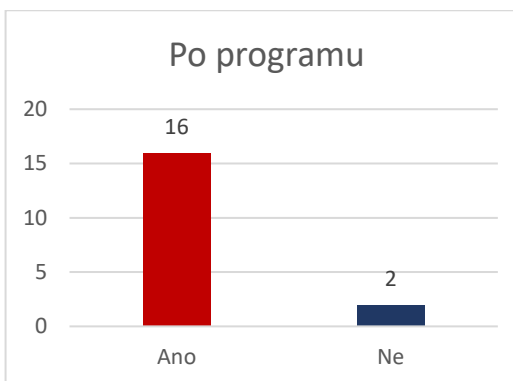
Stejně jako v případě šesté otázky neměl program na tuto otázku vliv. Týkala se postoje žáků k lidem se zrakovou vadou a zjišťovala konkrétní zachování s v situaci, kdy by byl zrakově postižený žák vystaven posměchu ostatních. I před programem byl tento postoj ve všech případech kladný.

Otázka č. 11 Mohl by zrakově postižený žák jezdit s vámi na výlet?

Graf 34: Četnost odpovědí na ot. č. 11



Graf 35: Četnost odpovědí na ot. č. 11



Ano – Kam?

Tabulka 23: Kategorie odpovědí na otázku č. 11 – 3. tř. ZŠ Pelechov

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Do zoo. Asi na všechny. Do lesa a parku.	Mohl by s náma všude. Kamkoli. Do zoo i do lesa.

Ne – Proč?

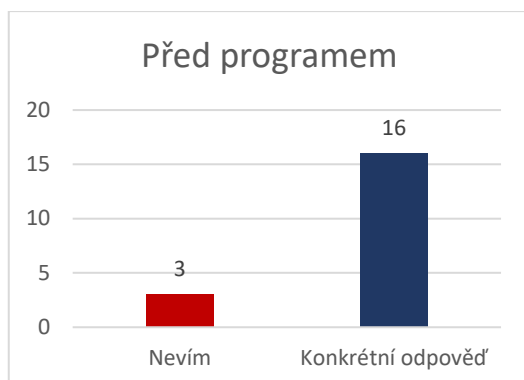
Tabulka 24: Kategorie odpovědí na otázku č. 11 – 3. tř. ZŠ Pelechov

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Aby do něčeho nenarazil. Protože by si ještě ublížil. Nevidí a může se mu něco stát. Neviděl by nějaký kámen a zakopl by. Nic by z výletu neměl.	Zranil by se.

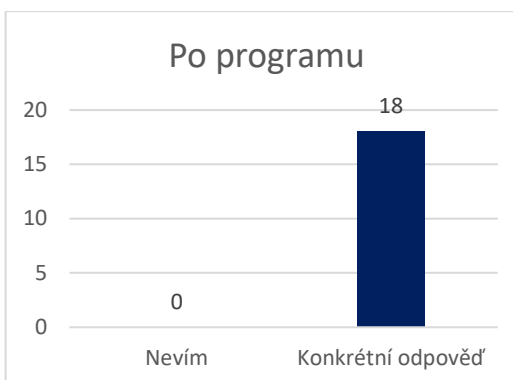
Z počátku byla více jak polovina žáků přesvědčena o tom, že by se zrakově postižený spolužák nemohl účastnit obvyklých školních výletů. Stejně jako žáci huntířovské školy zdůvodňovali své rozhodnutí s ohledem na jeho bezpečnost. Po programu si byla téměř celá třída jistá tím, že by se mohl účastnit výletů spolu s nimi bez ohledu na místo výletu.

Otázka č. 12 Víš, proč nemůžeš zrakově postiženému spolužákovi převrhnout věci na lavici, aniž bys mu o tom pověděl?

Graf 36: Četnost odpovědí na ot. č. 12



Graf 37: Četnost odpovědí na ot. č. 12



Tabulka 25: Kategorie odpovědí na otázku č. 12 – 3. tř. ZŠ Pelechov

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
<p>Protože by pak nenašel svoje věci a pak by měl průšvih.</p> <p>Nevěděl by, kde co má.</p> <p>Protože by nevěděl, jestli mu to ukradl.</p> <p>Nemohl by pak najít svoje věci, které hledá.</p> <p>Je zvyklý mít vedle sebe penál a učebnice.</p> <p>Všechno by ztratil.</p>	<p>Už by je pak nenašel.</p> <p>Měl by v tom nepořádek.</p> <p>Musí vědět, kde má svoje věci.</p> <p>Už by nic pak nenašel.</p> <p>Musí si své věci dávat na svoje místo, aby je zas našel.</p> <p>Nevěděl by, kde co má.</p>

I o této otázce měli žáci celkem jasnou představu ještě před uskutečněním programu. Děti si už dokázaly uvědomit, že tento problém souvisí se zrakovou vadou a tím i s nutností stejného uspořádání spolužákových věcí na lavici. Po programu si to uvědomovalo 100% žáků.

7.2 Vyhodnocení skupinových rozhovorů

Zhodnocení rozhovorů s dětmi prvních ročníků bylo nutné udělat kvalitativní metodu z toho důvodu, že při hromadném rozhovoru nebylo příliš času k zaznamenávání konkrétních počtů kladných a záporných odpovědí. Hrozilo by i zjištění nepřesných počtů, jelikož děti v tomto věku mají tendenci odpovídat stejně jako jejich kamarád. Proto je zhodnocení rozhovorů provedeno tak, že odpovědi byly zařazeny do kategorií podle obsahu odpovědi a byla vyhodnocována pouze kvalitativní

změna odpovědí. Jednotlivé kategorie odpovědí před a po rozhovoru jsou uvedeny v tabulkách.

Využití skupinového rozhovoru na místo dotazníku bylo v důsledku nízkého věku respondentů, kdy děti ještě samy nedokáží plynule číst a psát. Kdyby byl žákům prvních tříd předložen dotazník, zabral by jim velké množství času. Navíc děti se v tomto věku plně nevěnují obsahu psaní, ale spíše je jejich veškerá pozornost koncentrována na formu a průběh psaní, kdy se soustředí na správné vyobrazení písmen. Skupinový rozhovor probíhal v obou třídách v komunitním kruhu na koberci. Otázky byly dětem pokládány přesně podle dotazníků a v případě potřeby jsem otázky, které byly složitější na pochopení, přeformulovala. V huntírovské škole probíhal rozhovor velmi rychle a ukázněně, jelikož první třídu navštěvuje pouze pět žáků. Bylo tedy snadnější zaznamenávat si jejich odpovědi a více otázky rozebrat a vysvětlit. V této třídě nebyl problém, že by se někdo z žáků nevyjadřoval na položené otázky, a tak jsem nemusela nikoho vybízet k odpovědím. Celý rozhovor trval zhruba 15 minut.

V první třídě základní školy Barvířské probíhal rozhovor chaotičtějším způsobem, jelikož děti měly velikou tendenci své odpovědi volně vykřikovat. I čas strávený rozhovorem v této třídě byl znatelně delší díky většímu počtu žáků. Rozhovor před programem trval přes třicet minut a po programu celou vyučovací hodinu, jelikož děti se během svých odpovědí vracely zpátky k zážitkům z programu. První rozhovor byl velmi ovlivněn přítomností žáka, jehož bratr je nevidomý. Pokud dostal slovo mezi prvními, další jeho spolužáci jeho odpovědi pouze opakovali. Proto byl vždy vyvoláván až mezi posledními. Ani v této třídě nebyl problém, že by se některý z žáků rozhovoru neúčastnil. Na začátku jsem dětem vysvětlila, že nejsou správné a špatné odpovědi, a tak jsem je chválila za každou odpověď. To vedlo k tomu, že se rozhovoru účastnili s nadšením všichni.

Analýza skupinového rozhovoru v 1. třídě základní školy Huntířov

Otázka č. 1 Víš, kdo je osoba se zrakovým postižením

Tabulka 26: Kategorie odpovědí na otázku č. 1 – 1. tř. ZŠ Huntířov

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Má něco s očima. Má rakovinu a nemůže se hýbat. Ne. Když ho něco bolí.	Ten kdo je slepý. Špatně vidí, anebo vůbec. Hodně blbě vidí.

Tabulka nám ukazuje, že většina žáků první třídy neznala pojem zrakové postižení ani si ho správně nedokázala spojit s onemocněním očí. Naopak po programu všechny děti vypověděly, že se jedná o postižení zraku, které většinou dokázaly rozlišit od nevidomosti.

Otázka č. 2 Navštěvuje tvoji školu žák se zrakovým postižením?

Tabulka 27: Kategorie odpovědí na otázku č. 2 – 1. tř. ZŠ Huntířov

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Ne. Nevím.	Ne.

Před programem se mezi žáky objevili i tací, kteří si nebyli jisti, zda jejich školu navštěvuje zrakově postižený žák. Tato nejistota spočívala v neznalosti pojmu zrakové postižení, které jim v programu bylo vysvětleno, takže všechny odpovědi po programu na tuto otázku byla správně negativní.

Otázka č. 3 Pomohl jsi někdy osobě se zrakovým postižením?

Tabulka 28: Kategorie odpovědí na otázku č. 3 – 1. tř. ZŠ Huntířov

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Ne, protože jsem nikdy nikoho nepotkal.	Ne, protože jsem nikdy nikoho nepotkal.

Tato otázka informuje o tom, že se žádný žák první třídy ze školy v Huntířově nikdy nesešel se zrakově postiženým člověkem.

Otázka č. 4 Podle čeho myslíš, že se zrakově postižení orientují v prostoru?

Tabulka 29: Kategorie odpovědí na otázku č. 4 – 1. tř. ZŠ Huntířov

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Ohmatávají věci kolem sebe. Používají hůlku a vycvičeného psa. Pomáhají jim vycvičení pejsci a nebo ostatní lidi. Nevím. Někdo mu musí pomáhat.	Používají bílou hůlku a ťukaj s ní před sebou. Pomáhá jim vodící pejsek. Hůlkou.

Ačkoli měli žáci před programem celkem dobré povědomí o pohybu zrakově postižených, jejich odpovědi se po programu staly výrazně přesnějšími. Pojem vycvičený pes byl nahrazen pojmem vodící pes a označení hůlka bylo doplněno o upřesňující přídavné jméno – bílá.

Otázka č. 5 Dovedl by sis představit, že by k tobě do třídy přišel žák se zrakovým postižením?

Tabulka 30: Kategorie odpovědí na otázku č. 5 – 1. tř. ZŠ Huntířov

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Ne.	Ano.

Před programem si žádný žák nedovedl představit, že by jeho třídu navštěvoval žák se zrakovým postižením. Po programu už ale všichni odpověděli, že by si to představit dokázali, což ukazuje změnu postoje u všech žáků první třídy.

Otázka č. 6 Byl bys ochotný si s ním sednout do lavice?

Tabulka 31: Kategorie odpovědí na otázku č. 6 – 1. tř. ZŠ Huntířov

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Ano. Ne.	Ano.

Před uskutečněním programu se objevovaly obě možné odpovědi na tuto postojovou otázku. Program však změnil všechny záporné odpovědi na kladné. Tato otázka je též potvrzením změny postojů u žáků této třídy.

Otázka č. 7 Víš, jak bys mu mohl pomoci?

Tabulka 32: Kategorie odpovědí na otázku č. 7 – 1. tř. ZŠ Huntířov

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Ne. Diktovala bych mu příklady z tabule. Pomohl bych mu s cestou na oběd a tam bych mu pomohl si prostříit místo. Pomohl bych mu s písankou a o hrací přestávce si v polici vybrat hru. Pomáhal bych mu se psaním a vyndat boxík na svačinu z tašky. O co by si řekl, to bych mu pomohl.	Někam bych ho mohl dovést za ruku. Přípravit mu věci na lavici. Donést mu tašku na tělocvik.

Někteří žáci si před programem nebyli jisti, jak by zrakově postiženému spolužákovi mohli poskytnout pomoc. A odpovědi žáků, kteří věděli, jakou pomoc poskytnout, byly zaměřeny spíše na druhy pomoci, které by zrakově postižený mohl zvládnout sám. Po programu dokázaly na otázku odpovědět již všechny děti a všechny odpovědi byly zaměřené na to, že by žáka někam dovedly nebo mu něco donesly.

Otázka č. 8 Víš, co to jsou kompenzační pomůcky?

Tabulka 33: Kategorie odpovědí na otázku č. 8 – 1. tř. ZŠ Huntířov

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Nevím. Když někdo musí ležet na lehátku. Věc, která pomáhá.	Jsou to takové věci, které nějak pomáhají.

Znáš nějaké kompenzační pomůcky?

Tabulka 34: Kategorie odpovědí na otázku č. 8 – 1. tř. ZŠ Huntířov

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Ne. Lehátko.	Hůlka. Bílá hůl. Vycvičený pejsek. Pípák do čaje nebo kafe. To, co poznává barvy.

První část otázky zjišťuje znalost pojmu kompenzační pomůcka a druhá část se zaměřuje na znalost konkrétních pomůcek. Znalost kompenzačních pomůcek

před programem nebyla u žáků téměř žádná. Je ale vidět značné zlepšení po programu, kdy děti byly schopné vyjmenovat několik různých kompenzačních pomůcek.

Otázka č. 9 Jak myslíš, že lidé se zrakovým postižením čtou a píšou?

Tabulka 35: Kategorie odpovědí na otázku č. 9 – 1. tř. ZŠ Huntířov

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Nevím. Nepíší a nečtou. Nemůžou číst a psát.	Tečkovaným písmem. Brejlovým písmem. Dělají tečky do papíru.

Posun znalostí v oblasti čtení a psaní zrakově postižených je v této třídě 100%. Před programem si nikdo z žáků nedokázal představit, že by zrakově postižení mohli nějakým způsobem číst a psát. Po programu naopak všichni dokázali vyjádřit správné představy, a někteří dokonce i písmo pojmenovali.

Otázka č. 10 Co bys udělal, kdyby si viděl, že se zrakově postiženému spolužákovi ostatní posmívají?

Tabulka 36: Kategorie odpovědí na otázku č. 10 – 1. tř. ZŠ Huntířov

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Řekl bych mu, ať se stará o sebe. Řekla bych, ať se nesmějí. Jsou to problémy a nejde to jen tak vyléčit jako zakouzlením hůlky. Řekl bych, ať se přestane posmívat.	Řekl bych mu, ať se stará o sebe. Řekla bych, ať s emu neposmívají a odvedla bych ho pryč. Řek bych, že jsou blbý.

Tato postojová otázka ukázala kladný postoj k zrakově postiženým žákům ještě před programem, takže nemohla být programem nějak více ovlivněna. Všechny děti by se zrakově postiženého žáka nějakým způsobem zastaly.

Otázka č. 11 Mohl by zrakově postižený žák jezdit s vámi na výlet?

Ano – Kam?

Tabulka 37: Kategorie odpovědí na otázku č. 11 – 1. tř. ZŠ Huntířov

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Do IQ Parku. Do přírody. Někde po okolí. Nikam daleko. Hlavně ne do bazénu. Někde, kde nejezděj auta. Na každý.	Ano. Všude by to šlo, když bysme mu pomáhali. Do lesa. Do města

Ne – Proč?

Tabulka 38: Kategorie odpovědí na otázku č. 11 – 1. tř. ZŠ Huntířov

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Mohlo by ho srazit auto.	

Velký posun informovanosti žáků dokazuje i tato otázka. Žáci zpočátku odpovídali, že by se zrakově postižený spolužák nemohl účastnit školních výletů, jelikož by mu hrozilo nebezpečí. A pokud by se na výlet s nimi vypravil, muselo by to být na bezpečné místo, kde nejezdí auta a kde se nebude plavat. Po programu všichni žáci odpověděli, že by na výlet jet mohl a dokonce odpovídali, že by mohl na každé místo.

Otázka č. 12 Víš, proč nemůžeš zrakově postiženému spolužákovi převrátit věci na lavici, aniž bys mu o tom pověděl?

Tabulka 39: Kategorie odpovědí na otázku č. 12 – 1. tř. ZŠ Huntířov

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Protože jsou jeho. Nemá se sahat na cizí věci. Nevím. Nevídel by, kde to má.	Už by to nemusel najít. Nevěděl by, kde co má. Na cizí věci se nesahá. Nic by pak nenašel.

Většina žáků si problém přesunu věcí na lavici zrakově postiženého žáka nespojila se zrakovou vadou a s následným problémem s nalezením věcí, ale spíše se zaměřovali na neslušnost sahání na věci ostatních. Po programu si již dokázali tento problém spojit s problémem dezorientace žáka.

Analýza skupinového rozhovoru v 1. třídě základní školy Barvířské

Otázka č. 1 Víš, kdo je osoba se zrakovým postižením

Tabulka 40: Kategorie odpovědí na otázku č. 1 – 1. tř. ZŠ Barvířská

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Ten kdo má brýle. Ten, kdo má něco s očima. Je to někdo, kdo je nemocný.	Je to někdo, kdo nevidí. Vidí málo a rozmazaně. Vidí o hodně hůř než my.

Přesto, že si žáci dokázali spojit pojem zrakové onemocnění s vadou očí, považovali za zrakově postižené osoby i ty, kteří nosí brýle. Po programu správně vypovídali, že se jedná o silné zhoršení zraku.

Otázka č. 2 Navštěvuje tvoji školu žák se zrakovým postižením?

Tabulka 41: Kategorie odpovědí na otázku č. 2 – 1. tř. ZŠ Barvířská

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Ne. Nevím. Ano. Ti, co nosí brýlky.	Ne.

Neznalost pojmu osoba se zrakovým postižením ovlivnila před programem i tuto otázku, kde si děti myslely, že jejich školu navštěvuje mnoho zrakově postižených – všichni ti, kteří nosí brýle. Po programu pak jednoznačně dokázaly odpovědět, že žádný zrakově postižený žák jejich školu nenavštěvuje.

Otázka č. 3 Pomohl jsi někdy osobě se zrakovým postižením?

Tabulka 42: Kategorie odpovědí na otázku č. 3 – 1. tř. ZŠ Barvířská

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Ano. Odvedl jsem ho pryč od nehody. Nikdy jsem žádného neviděla. Můj brácha to má, a když je u nás, tak mu pomáhám chodit po schodech. Nikdy jsem nikoho takového nepotkal. Ne.	Potkal jsem, ale nepomohl. Nepotřeboval pomoci. Ano. Odvedl jsem ho, kam chtěl.

Odpovědi na tuto otázku byly stejné jako u předchozích tříd totožné jak před programem, tak po programu. Ve třídě ale převládal větší počet žáků, kteří zrakově postiženého nikdy nepotkali. Přesto počet těch, kteří se se zrakově postiženým

osobně setkali, byl v porovnání s žáky z ostatních škol o hodně větší. To může být ovlivněno umístěním školy, kdy Základní škola Barvířská, oproti ostatním zmiňovaným, leží v centru velkého města.

Otázka č. 4 Podle čeho myslíš, že se zrakově postižení orientují v prostoru?

Tabulka 43: Kategorie odpovědí na otázku č. 4 – 1. tř. ZŠ Barvířská

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Oni mají takovou tu hůl a podle ní chodí. Mají doma pejska a ten je vede do města. Dotykem kolem sebe. Je dobrý, když jim někdo pomáhá. Podle hůlky. Nevím.	Podle hmatu. Podle sluchu – slyší třeba odraz od stěny. Podle hůlky. Podle t'ukání hůlky poznají, kde jsou. Pomáhá jim pejsek.

I když žáci měli před programem představu o pohybu zrakově postižených a v jejich povědomí byla slepecká hůl i vodící pes, program přinesl znatelné zlepšení informovanosti v této oblasti. Všichni žáci již věděli, že k samostatnému pohybu zrakově postižení nepotřebují další osobu a dokázali přesněji pojmenovat pomůcky sloužící k pohybu zrakově postižených.

Otázka č. 5 Dovedl by sis představit, že by k tobě do třídy přišel žák se zrakovým postižením?

Tabulka 44: Kategorie odpovědí na otázku č. 5 – 1. tř. ZŠ Barvířská

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Ne. Ano.	Ano.

Odpovědi na tuto otázku dokazují různé postoje k zrakově postiženým před programem. Tyto postoje však byly po uskutečnění programu změněny a všichni žáci odpověděli kladně.

Otázka č. 6 Byl bys ochotný si s ním sednout do lavice?

Tabulka 45: Kategorie odpovědí na otázku č. 6 – 1. tř. ZŠ Barvířská

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Ano.	Ano.

Naopak tato otázka zaměřená na postoj přinesla kladné odpovědi u všech žáků ve třídě jak před programem, tak i po něm.

Otázka č. 7 Víš, jak bys mu mohl pomoci?

Tabulka 46: Kategorie odpovědí na otázku č. 7 – 1. tř. ZŠ Barvířská

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Nevím. Třeba ho chytit za ruku a vést ho. Mohla bych mu podávat pomůcky. Říkat mu, kam má jít – doprava nebo doleva.	Radil bych mu čísla. Říkal bych mu, co teď bude za hodinu. Jistil bych ho na schodech. Vedl bych ho, aby se nikde nebouchl.

Mnoho žáků ve třídě nedovedlo říci, jak by zrakově postiženému spolužákovi mohli pomáhat. Jen pár dětí mělo nápad, jak by mohly spolužákovy pomoci. Po programu přišlo každé dítě s návrhem, jakou formou by mohlo zrakově postiženému spolužákovi pomáhat. Tyto odpovědi pak byly zaměřeny na zajištění bezpečnosti během pohybu.

Otázka č. 8 Víš, co to jsou kompenzační pomůcky?

Tabulka 47: Kategorie odpovědí na otázku č. 8 – 1. tř. ZŠ Barvířská

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Nevím.	Že to slepejm pomáhá. To co jim řekne, jaká to je barva. Radí jim to.

Znáš nějaké kompenzační pomůcky?

Tabulka 48: Kategorie odpovědí na otázku č. 8 – 1. tř. ZŠ Barvířská

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Hůlka. Pes. Kůň. Vozík. Brýle. Bunda ,která je vidět ve tmě.	Pejsek. Kůň. Hůl. Brýle. Pípáček do čaje. Rozpoznávátko barev. To, co jim čte.

Před programem byla odpověď na tuto otázku známa jen žákovi, jehož bratr je nevidomý. Na základě jeho odpovědi pak ostatní žáci pochopili, že se jedná

o věci, které zrakově postiženým pomáhají a samy se pokoušeli jmenovat další pomůcky. Přesto byla znalost pojmu kompenzační pomůcka a jejich konkrétní vyjmenování po programu podstatně vyšší.

Otázka č. 9 Jak myslíš, že lidé se zrakovým postižením čtou a píšou?

Tabulka 49: Kategorie odpovědí na otázku č. 9 – 1. tř. ZŠ Barvířská

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Jde jim to špatně. Musí mít lampičku. Mají tečky a podle nich se řídějí. Špatně čtou a píšou. Nemůžou číst, protože nevidějí. Nevím.	Čtou, že tam jsou tečky a oni jezdí po tečkách. Braillovo písmo. Čtou tečkama. Čte jim ten stroj.

Stejně jako v předešlých třídách i zde panoval názor, že zrakově postižení lidé číst a psát nemohou nebo jim to jde velmi špatně. Po programu lze vidět v této oblasti veliké zlepšení, kdy se informovanost o Braillovu písmu dostala do povědomí téměř všech žáků.

Otázka č. 10 Co bys udělal, kdyby si viděl, že se zrakově postiženému spolužákovi ostatní posmívají?

Tabulka 50: Kategorie odpovědí na otázku č. 10 – 1. tř. ZŠ Barvířská

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Že bych ho odvedl jinam, za starším kamarádem, kterej by nám mohl pomoci. Nevím. Odvedl by sem ho. Já bych se ho zastala. Řekl bych mu, že to není vtipný. To se může stát každému. Nekamarádil bych se s ním a nemluvil bych s ním.	Zastal bych se ho. Řekl bych, že se postiženým nemáme smát. Odvedl bych ho od nich pryč.

Kladný postoj k situaci, během které se zrakově postižený žák dostává do konfliktu s ostatními, byl potvrzen i v této třídě. Stejně tak tomu bylo před programem i po programu.

Otázka č. 11 Mohl by zrakově postižený žák jezdit s vámi na výlet?

Ano – Kam?

Tabulka 51: Kategorie odpovědí na otázku č. 11 – 1. tř. ZŠ Barvířská

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Ano. Nevím kam.	Ano. Do zoo. Do kina. Do divadla. Do lesa. Na školu v přírodě.

Ne – Proč?

Tabulka 52: Kategorie odpovědí na otázku č. 11 – 1. tř. ZŠ Barvířská

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Ne.	

Podstatně větší informovanost žáků o pohybu zrakově postižených po uskutečnění programu byla potvrzena i touto otázkou. Před programem si moc žáků nedovedlo představit, že by jejich zrakově postižený spolužák s nimi vyrazil na výlet a ti, kteří odpověděli kladně, však nedokázali konkretizovat místo výletu. Po programu značně přibýlo konkrétnějších odpovědí a již nikdo neodpověděl, že by se žák výletu účastnit nemohl.

Otázka č. 12 Víš, proč nemůžeš zrakově postiženému spolužákovi převrátit věci na lavici, aniž bys mu o tom pověděl?

Tabulka 53: Kategorie odpovědí na otázku č. 12 – 1. tř. ZŠ Barvířská

Kategorie odpovědí před programem	Kategorie odpovědí po programu
Protože by si třeba chtěl vzít telefon a místo toho by si vzal krabičku. Protože nevidí a nepoznal by, co tam má. Nevím.	Protože, kdyby si chtěl třeba vzít sklenici s pitím, tak by si mohl vzít třeba krabici od čaje. Už by to pak nenašel. Protože by se v tom pak nevyznal. Měl by v tom bordel. Už by nenašel sešit a penál. Nesmí se to dělat. Vše musí mít pořád na stejném místě.

Před programem většina žáků neznala na tuto otázku odpověď. Po programu, kdy byli seznámeni s nutností dávat zrakově postiženým vše na stále stejné místo, dokázali téměř všichni odpovědět ve smyslu, že by byl zrakově postižený žák dezorientovaný.

8 Diskuze

V této kapitole bych ráda provedla diskuzi k výsledkům získaným analýzou dotazníků a skupinových rozhovorů. Také se zde pokusím odpovědět na stanovenou otázku v úvodu praktické části - Jaký vliv má program na změnu postojů a informovanosti u žáků na prvním stupni základní školy?

Šetření dotazníkovou metodou poskytlo díky možnosti kvantitativnímu vyhodnocení poměrně jasné výsledky dokazující efektivitu programu jak v oblasti informovanosti, tak i ve změně postojů. Stejně tak i z vyhodnocení skupinových rozhovorů je možné vidět jasné zlepšení v úrovni informovanosti o zrakovém postižení, tak i změny v postojích.

U žáků druhé a třetí třídy základní školy v Huntířově je na zhotovených grafech vidět, že jejich posun v informovanosti byl velmi značný. Také odpovědi na otevřené otázky byly po programu mnohem konkrétnější a přesnější. Konkrétně je zde viditelný posun u otázky zjišťující znalosti o poskytnutí možné pomoci zrakově postiženému. S poskytnutím pomoci by měla velká část žáků před uskutečněním programu problém. Naopak po realizaci programu se u této otázky objevovaly jasné odpovědi dokazující větší informovanost, ale i kladný postoj. Také znalost pojmu kompenzační pomůcka a konkrétní příklady byly po programu známé téměř pro všechny žáky. Pozitivní výsledky přinesly i otázky zaměřené na postoje, kdy se děti vyjadřovaly k možné přítomnosti zrakově postiženého žáka ve své třídě, kterou si před programem umělo představit jen malé množství dětí. Naopak po uskutečnění programu byla většina odpovědí kladných. Také výsledky ze skupinového rozhovoru s žáky první třídy, které jsou zpracovány do tabulek, poskytují zpětnou vazbu o efektivitě programu, která je prokazatelná i u takto mladých žáků.

Program v huntířovské škole probíhal velmi dobře i přesto, že zde byl uskutečněn jako první. Smíšená věková skupina zapříčinila bezproblémové fungování i náročnějších aktivit, při kterých starší žáci pomáhali mladším, a tím nevznikala žádná časová ztráta. Možným problémem ovlivňující výsledky mohlo být zvolení metody skupinového rozhovoru, který probíhal s žáky první třídy. Při tomto rozhovoru mohlo docházet k opakováním odpovědí, které děti slyšely u svého kamaráda. Naopak velmi nízký počet žáků umožňoval přesné zaznamenávání jejich odpovědí.

Také grafy vyhodnocující výsledky dotazníkového šetření v základní škole Pelechov dokazují zlepšení informovanosti žáků, ale i také změnu postojů stejně jako v předešlé škole. Program zde probíhal v příjemné atmosféře, která byla dána velkým zájmem dětí o téma. Předpokládám, že věk dětí této třídy byl naprosto vhodným pro uskutečnění programu. Aktivity nedělaly žákům větší potíže a vznikal tak čas na průběžné reflexe a diskuze. Stejně tak i možnost využití dotazníků namísto skupinových rozhovorů v této třídě poskytla jasné a přesné výsledky.

Výsledky žáků z první třídy základní školy Barvířské též poskytují informace o působení programu na postoje a informovanost žáků. V uvedených tabulkách je znatelná efektivita programu i u takto malých dětí. I v této třídě probíhal program dobře. Nízký věk žáků ale u některých aktivit zapříčinil pomalé tempo, což často vedlo k nutnosti urychlit jiné aktivity. Stejně tak ukázněnost dětí byla značně horší než v předešlých třídách. U takto malých dětí bych volila spíše program rozložit do více částí s maximální časovou dotací šedesáti minut.

Stejně jako u žáků první třídy huntířovské školy i zde mohlo dojít k ovlivnění výsledků kvůli opakování odpovědí svých kamarádů. Z počátku v této třídě hrála roli i přítomnost žáka, který má nevidomého bratra a tudíž i nadprůměrné znalosti o zrakovém postižení. Jeho odpovědi však byly řečeny vždy až nakonec pro eliminaci opakování odpovědí jeho spolužáky. Také i větší počet žáků v této třídě vedl k horšímu zaznamenávání výpovědí žáků. Vhodnější metodou by bezpochyby byl osobní strukturovaný rozhovor s každým žákem, který by přinesl přesnější výsledky. Nehrozilo by zde opakování odpovědí svých spolužáků, ale každý by mluvil sám za sebe. Tato metoda by však zabrala velké množství času.

Ze získaných dat lze jednoznačně říci, že výsledky ve všech třídách, ve kterých byl sebezkušenostní program uskutečněn, potvrzují efektivitu programu v obou jeho oblastech – informovanosti a změně postojů žáků.

Z analýzy výsledků zaměřujících se na postoje žáků je jasně vidět, a to jak z dotazníkového šetření, tak i ze skupinového rozhovoru, potřeba přípravy intaktních žáků na integraci žáka se zrakovým handicapem. O tom, že začlenění závisí na postojích spolužáků, píše velká řada autorů. Například Monatová (1998) i Lechta (2010) ve svých dílech zmiňují postoje spolužáků a vrstevníků za velmi důležitý faktor ovlivňující integraci. Přijetí integrovaného žáka spolužáky považuje za důležité i Jankovský: *„Nicméně daleko důležitější je atmosféra, která ve škole převládá. Nejde jen o formální přijetí integračních trendů, ale o to, aby nejen učitelé, ale i žáci a jejich rodiče přijali integraci za svou a identifikovali se s ní. Jinými slovy, aby integrace vyjadřovala jejich postoj a přesvědčení. To nelze předstírat, tento fenomén je buď ve škole zřejmý, a to ve všech oblastech její činnosti, anebo tam prostě není.“* (Jankovský, 2006, str. 90) Tyto postoje jsou vedle přjetí názorů od rodičů, také ve velké míře ovlivňovány informacemi, které žáci mají. Proto je důležitým úkolem učitele předat žákům co nejvíce informací týkající se zrakového postižení, ale i změn, které integrační proces přinese. (Keblová, 1996) Děti se budou muset vypořádat s přítomností žáka, který bude mít velkou pozornost učitele a ovlivní tím celý vyučovací proces. Také příchod další osoby – asistenta pedagoga bude mít značný vliv na utváření třídního klimatu. A na všechny tyto změny musí být žáci důkladně připraveni. Tato příprava pak vede k lepšímu přijetí zrakově postiženého žáka do třídního kolektivu, který je z psychologického hlediska velmi důležitý. Tímto tématem se zabývá podrobně Marie Vágnerová (1995), která popisuje rizika vyplývající z nepřijetí integrovaného žáka do třídního kolektivu.

Nutnost přípravy budoucích spolužáků zrakově postiženého žáka vypovídají i výsledky diplomové práce Andrey Klozové (2017), studentky pedagogické fakulty Technické univerzity v Liberci, která se zabývala integrací nevidomých žáků do běžných škol. V její práci potvrdili nutnost přípravy žáků sami nevidomí, kteří byli integrováni do běžné školy. Z jejich výpovědí je patrné, že nepřipravený třídní

kolektiv nedokáže naplno přijmout integrovaného žáka, což může vést k pocitu osamocení.

Příprava třídního kolektivu je tedy bezpochyby jednou z hlavních podmínek integrace zrakově postižených žáků a výsledky šetření dokazují, že sebezkušnostní program dokázal ovlivnit informovanost žáků, a tím i postoje ke zrakově postiženým.

Závěr

Diplomová práce se zabývala integrací zrakově postiženého žáka a přípravou žáků intaktních na integraci pomocí sebezkušenostního programu. Cílem práce bylo sestavení sebezkušenostního programu, jehož úkolem bylo připravit intaktní žáky na integraci žáka se zrakovým handicapem a následně ověřit jeho efektivitu v praxi. Za tímto účelem byla stanovena otázka - Jaký vliv má program na změnu postojů a informovanosti u žáků na prvním stupni základní školy?

V teoretické části byly na základě odborné literatury vymezeny pojmy integrace, inkluze a zrakové postižení. Další část se věnovala samotné edukaci zrakově postižených lidí od historie až po současnost. Poslední část byla zaměřena na samotnou integraci zrakově postiženého žáka a na podmínky ovlivňující její úspěšnost. Důraz byl kladen na klima třídního kolektivu se zrakově postiženým žákem, které je bezpochyby ovlivněno připraveností intaktních žáků na integrační proces.

V praktické části byl sestaven sebezkušenostní program, který byl rozdělen do dvou částí. První část byla zaměřena na život lidí se zrakovým postižením, druhá část měla děti seznámit s možností komunikace se zrakově postiženými a správným nabídnutím a poskytnutím vhodné pomoci. Program byl následně uskutečněn ve třech třídách, ve kterých byly před realizací a po realizaci programu mapovány postoje žáků k lidem se zrakovým postižením. Analýza výsledků ve všech třech třídách potvrdila značný posun v informovanosti žáků, ale také i ve změně postojů. Těchto pozitivních výsledků bylo dosaženo dokonce i u žáků prvních tříd.

Došlo tedy k naplnění daných cílů, na základě kterých je možné odpovědět na stanovenou otázku v úvodu praktické části. Výsledky šetření dokázaly, že došlo k určité změně informovanosti žáků a určité změně postojové složky ve prospěch pozitivního přijetí žáků se zrakovým postižením. Program byl tedy efektivní.

Domnívám se, že tato diplomová práce může být přínosná v oblasti přípravy žáků na integrační proces, kde sestavený program prokazatelně funguje jako možný zdroj informací, které jsou žákům předány zážitkovou formou.

Seznam literatury a použitých zdrojů

1. ANDERLIKOVÁ, L., 2014. *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.
2. BALUNOVÁ, K., VAŠŤÁKOVÁ, J., 2012. *Dopady zrakového postižení do vzdělání – nevidomí*. In: *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3307-3.
3. BARGEL, M., MÜHLPACHR, P., 2010. *Inkluze versus exkluze - dilema sociální patologie*. Brno: Institut mezioborových studií. ISBN 978-808-7182-123.
4. BARTOŇOVÁ, M., 2005. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD. ISBN 80-76633-37-3
5. BAZALOVÁ, B., 2006. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova universita. ISBN 80-210-3971-X.
6. ČADOVÁ, E., a kol. 2009. *Informační materiál pro pedagogické pracovníky k integraci žáků se zdravotním postižením*. Olomouc: Olomoucký kraj. ISBN 978-80-254-6729-9.
7. ČADOVÁ, E., 2012. *Doporučení k jednotlivým vzdělávacím opatřením*. In: *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb, část I.: Hmotněprávní a procedurální standardy, dokumentace a vybrané vzory v činnosti SPC*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3050-8.
8. ČAPEK, R., 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
9. FINKOVÁ, D., 2011. *Rozvoj hapticko – taktilního vnímání osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2742-3.

10. FINKOVÁ, D., RŮŽIČKOVÁ, V., STEJSKALOVÁ, K., 2010. *Úvod do speciální pedagogiky osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2517-7.
11. FINKOVÁ, D., LUDÍKOVÁ, L., STOKLASOVÁ, V., 2007. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-802-4418-575.
12. GREGER, D., CHVÁL, M., WALTEROVÁ, E., ČERNÝ, K. 2009. *Názory českých rodičů a veřejnosti na časné rozdělování žáků*. Orbis Scholae. ISSN 1802-4637.
13. HÁJKOVÁ, V., 2005. *Integrativní pedagogika*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. ISBN 80-86856-05-4
14. HAMADOVÁ, P., 2006. *Edukace, předprofesní a profesní příprava osob se zrakovým postižením*. In: PIPEKOVÁ, J., 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno. ISBN 80-7315-120-0.
15. HAMADOVÁ, P., KVĚTOŇOVÁ, L., NOVÁKOVÁ, Z. 2007. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-159-1.
16. HENDL, J., 2008. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
17. HORŇÁKOVÁ, M., 2010. *Některé kontexty inkluzivní a léčebné pedagogiky*. In: LECHTA, V., a kol., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
18. JANKOVSKÝ, J., 2006. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-730-5.
19. JESENSKÝ, J. a kol., 1995. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-030-0.
20. JESENSKÝ, J., 2002. *Základy komprehenzivní tyflopedie I*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-329.8.
21. KANTOR, J. *Somatopedie jako speciálně pedagogická disciplína*. In: VALENTA, M., a kol. 2008. *Herní specialista v somatopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2137-7.

22. KEBLOVÁ, A., 1998. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. Praha: Septima. ISBN 80-85801-65-5.
23. KEBLOVÁ, A., 2001. *Zrakově postižené dítě*. Praha: Septima, s.r.o. ISBN 80-7216-191-1.
24. KLOZOVÁ, A., Liberec 2017, *Integrace zrakově postižených v běžných typech škol*. Diplomová práce (Mgr.). Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie. 2017-06-08
25. KOCHOVÁ, K., SCHAEFEROVÁ, M., 2015. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0782-5.
26. KUBÍČE J., KUBÍČOVÁ Z., 1997. *Máme mnoho společného: Integrace tělesně a mentálně postižených žáků, příležitost a odpovědnost*. Praha: TECH-MARKET. ISBN 80-86114-08-2.
27. LAŠEK, J., 2001. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-220-1.
28. LECHTA, V., a kol., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
29. LUDÍKOVÁ, L., 1988. *Tyflopedie I*. Olomouc: Univerzita Palackého.
30. LUDÍKOVÁ, L. In VALENTA, M., 2003. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc. ISBN 80-244-0698-5.
31. MAREŠ, J., 1998. *Sociální klima školní třídy*, přehledová studie IPPP [online]. [vid. 10. 5. 2017]. Dostupné z: http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf
32. MICHALÍK, J., 1999. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067-981-6.
33. MICHALÍK, J., 2002. *Škola pro všechny aneb Integrace je když ... ZŠ Integra za podpory programu PHARE – ACCESS 99 Evropská unie*. ISBN 80-238-9885-X.
34. MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.

35. MONATOVÁ, L., 1998. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-60-5.
36. MÜLLER, O a kol. 2001. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: UP. ISBN80-244-0231-9.
37. NĚMEC, Z., ŠIMÁČKOVÁ – LAURENČÍKOVÁ K., HÁJKOVÁ V. 2014. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7290-712-0.
38. PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M., a kol. 1996. *Sociálně pedagogické aspekty ve speciální pedagogice: sborník k projektu EXTRA 1995 "Sociální pedagogika a její funkce v integraci postižených"*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-27-3.
39. PROCHÁZKOVÁ, L., 2009. *Podpora osob se zdravotním postižením při integraci na trh práce*. Brno: MSD. ISBN 978-807-3920-944.
40. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6
41. RŮŽIČKOVÁ, K., 2011. *Vybrané texty ze speciální pedagogiky I: východiska pro speciální pedagogiku a rehabilitaci osob se zrakovým postižením*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-099-3.
42. SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.
43. SMÝKAL, J., 1994. *Pohled do dějin slepeckého písma*. Praha: Česká unie nevidomých a slabozrakých.
44. STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J., 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce. ISBN 808583460X
45. ŠAUEROVÁ, M., 2013. *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA, spol. s r. o. ISBN 978-80-87723-08-1.
46. UZLOVÁ, I., 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.
47. VÁGNEROVÁ, M., 1995. *Oftalmopsychologie dětského věku*. UK Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-0553-X.

48. VALENTA, M., a kol. 2003. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0698-5.
49. VÍTKOVÁ, M., 1998. *Integrativní speciální pedagogika: sborník k projektu "Škola pro všechny" realizovaný s podporou Vzdělávací nadace Jana Husa*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-51-6.
50. VÍTKOVÁ, M., 2004. *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.
51. VRUBEL, M., 2015. *Facilitátory a bariéry školní a sociální inkluze osob se zrakovým postižením*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8022-5.
52. VYHLÁŠKA č. 27/2016 Sb. *O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. In: msmt.cz [online]. [vid. 10. 7. 2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>
53. ZÁKON č. 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In: msmt.cz. [online]. [vid. 10. 7. 2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>
54. ZÁKON č. 563/2004 Sb. *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. In: msmt.cz. [online]. [vid. 10. 7. 2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník

Příloha 2: Otázky pro pedagogy

Seznam tabulek

Tabulka 1: Přístupy v integraci

Tabulka 2: Stupně sociální integrace podle WHO

Tabulka 3: Základní aspekty integrace a inkluze

Tabulka 4: Klasifikace zrakového postižení podle WHO

Tabulka 5: Klasifikace zrakových vad a poruch podle různých kritérií

Tabulka 6: Kategorie odpovědí na otázku č. 1 – 2. - 3. tř. ZŠ Huntířov

Tabulka 7: Kategorie odpovědí na otázku č. 4 – 2. - 3. tř. ZŠ Huntířov

Tabulka 8: Kategorie odpovědí na otázku č. 7 – 2. - 3. tř. ZŠ Huntířov

Tabulka 9: Kategorie odpovědí na otázku č. 8 – 2. - 3. tř. ZŠ Huntířov

Tabulka 10: Kategorie odpovědí na otázku č. 8 – 2. - 3. tř. ZŠ Huntířov

Tabulka 11: Kategorie odpovědí na otázku č. 9 – 2. - 3. tř. ZŠ Huntířov

Tabulka 12: Kategorie odpovědí na otázku č. 10 – 2. - 3. tř. ZŠ Huntířov

Tabulka 13: Kategorie odpovědí na otázku č. 11 – 2. - 3. tř. ZŠ Huntířov

Tabulka 14: Kategorie odpovědí na otázku č. 11 – 2. - 3. tř. ZŠ Huntířov

Tabulka 15: Kategorie odpovědí na otázku č. 12 – 2. - 3. tř. ZŠ Huntířov

Tabulka 16: Kategorie odpovědí na otázku č. 1 – 3. tř. ZŠ Pelechov

Tabulka 17: Kategorie odpovědí na otázku č. 4 – 3. tř. ZŠ Pelechov

Tabulka 18: Kategorie odpovědí na otázku č. 7 – 3. tř. ZŠ Pelechov

Tabulka 19: Kategorie odpovědí na otázku č. 8 – 3. tř. ZŠ Pelechov

Tabulka 20: Kategorie odpovědí na otázku č. 8 – 3. tř. ZŠ Pelechov

Tabulka 21: Kategorie odpovědí na otázku č. 9 – 3. tř. ZŠ Pelechov

Tabulka 22: Kategorie odpovědí na otázku č. 10 – 3. tř. ZŠ Pelechov

Tabulka 23: Kategorie odpovědí na otázku č. 11 – 3. tř. ZŠ Pelechov

Tabulka 24: Kategorie odpovědí na otázku č. 11 – 3. tř. ZŠ Pelechov

Tabulka 25: Kategorie odpovědí na otázku č. 12 – 3. tř. ZŠ Pelechov

Tabulka 26: Kategorie odpovědí na otázku č. 1 – 1. tř. ZŠ Huntířov

Tabulka 27: Kategorie odpovědí na otázku č. 2 – 1. tř. ZŠ Huntířov

Tabulka 28: Kategorie odpovědí na otázku č. 3 – 1. tř. ZŠ Huntířov

Tabulka 29: Kategorie odpovědí na otázku č. 4 – 1. tř. ZŠ Huntířov

Tabulka 30: Kategorie odpovědí na otázku č. 5 – 1. tř. ZŠ Huntířov

Tabulka 31: Kategorie odpovědí na otázku č. 6 – 1. tř. ZŠ Huntířov
Tabulka 32: Kategorie odpovědí na otázku č. 7 – 1. tř. ZŠ Huntířov
Tabulka 33: Kategorie odpovědí na otázku č. 8 – 1. tř. ZŠ Huntířov
Tabulka 34: Kategorie odpovědí na otázku č. 8 – 1. tř. ZŠ Huntířov
Tabulka 35: Kategorie odpovědí na otázku č. 9 – 1. tř. ZŠ Huntířov
Tabulka 36: Kategorie odpovědí na otázku č. 10 – 1. tř. ZŠ Huntířov
Tabulka 37: Kategorie odpovědí na otázku č. 11 – 1. tř. ZŠ Huntířov
Tabulka 38: Kategorie odpovědí na otázku č. 11 – 1. tř. ZŠ Huntířov
Tabulka 39: Kategorie odpovědí na otázku č. 12 – 1. tř. ZŠ Huntířov
Tabulka 40: Kategorie odpovědí na otázku č. 1 – 1. tř. ZŠ Barvířská
Tabulka 41: Kategorie odpovědí na otázku č. 2 – 1. tř. ZŠ Barvířská
Tabulka 42: Kategorie odpovědí na otázku č. 3 – 1. tř. ZŠ Barvířská
Tabulka 43: Kategorie odpovědí na otázku č. 4 – 1. tř. ZŠ Barvířská
Tabulka 44: Kategorie odpovědí na otázku č. 5 – 1. tř. ZŠ Barvířská
Tabulka 45: Kategorie odpovědí na otázku č. 6 – 1. tř. ZŠ Barvířská
Tabulka 46: Kategorie odpovědí na otázku č. 7 – 1. tř. ZŠ Barvířská
Tabulka 47: Kategorie odpovědí na otázku č. 8 – 1. tř. ZŠ Barvířská
Tabulka 48: Kategorie odpovědí na otázku č. 8 – 1. tř. ZŠ Barvířská
Tabulka 49: Kategorie odpovědí na otázku č. 9 – 1. tř. ZŠ Barvířská
Tabulka 50: Kategorie odpovědí na otázku č. 10 – 1. tř. ZŠ Barvířská
Tabulka 51: Kategorie odpovědí na otázku č. 11 – 1. tř. ZŠ Barvířská
Tabulka 52: Kategorie odpovědí na otázku č. 11 – 1. tř. ZŠ Barvířská
Tabulka 53: Kategorie odpovědí na otázku č. 12 – 1. tř. ZŠ Barvířská

Seznam grafů

- Graf 1:** Četnost odpovědí na ot. č. 1
Graf 2: Četnost odpovědí na ot. č. 1
Graf 3: Četnost odpovědí na ot. č. 2
Graf 4: Četnost odpovědí na ot. č. 2
Graf 5: Četnost odpovědí na ot. č. 3
Graf 6: Četnost odpovědí na ot. č. 5
Graf 7: Četnost odpovědí na ot. č. 5
Graf 8: Četnost odpovědí na ot. č. 6
Graf 9: Četnost odpovědí na ot. č. 6
Graf 9: Četnost odpovědí na ot. č. 7
Graf 10: Četnost odpovědí na ot. č. 7
Graf 11: Četnost odpovědí na ot. č. 8
Graf 12: Četnost odpovědí na ot. č. 8
Graf 13: Četnost odpovědí na ot. č. 9
Graf 14: Četnost odpovědí na ot. č. 9
Graf 15: Četnost odpovědí na ot. č. 11
Graf 16: Četnost odpovědí na ot. č. 12
Graf 17: Četnost odpovědí na ot. č. 12
Graf 18: Četnost odpovědí na ot. č. 12
Graf 19: Četnost odpovědí na ot. č. 1
Graf 20: Četnost odpovědí na ot. č. 1
Graf 21: Četnost odpovědí na ot. č. 2
Graf 22: Četnost odpovědí na ot. č. 2
Graf 23: Četnost odpovědí na ot. č. 3
Graf 24: Četnost odpovědí na ot. č. 5
Graf 25: Četnost odpovědí na ot. č. 5
Graf 26: Četnost odpovědí na ot. č. 6
Graf 27: Četnost odpovědí na ot. č. 6
Graf 28: Četnost odpovědí na ot. č. 7
Graf 29: Četnost odpovědí na ot. č. 7

- Graf 30:** Četnost odpovědí na ot. č. 8
Graf 31: Četnost odpovědí na ot. č. 8
Graf 32: Četnost odpovědí na ot. č. 9
Graf 33: Četnost odpovědí na ot. č. 9
Graf 34: Četnost odpovědí na ot. č. 11
Graf 35: Četnost odpovědí na ot. č. 11
Graf 36: Četnost odpovědí na ot. č. 12
Graf 37: Četnost odpovědí na ot. č. 12

Přílohy

Příloha 1: Dotazník

1. Jsem **a)** chlapec

b) dívka

2. Jsem **a)** žák/žákyně 1. ročníku

b) žák/žákyně 2. ročníku

c) žák/žákyně 3. ročníku

3. Víš, kdo je osoba se zrakovým postižením?

a) Ano - Kdo je to osoba se zrakovým postižením?

b) Ne

4. Navštěvuje tvoji školu žák se zrakovým postižením?

a) ano

b) ne

c) nevím

5. Pomohl jsi někdy osobě se zrakovým postižením? (např.: přes přechod, poradil mu, kam má jít)?

a) Ano, jak?

b) Ano, potkal, ale nepotřeboval pomoc.

c) Ne, nepotkal jsem žádnou osobu se zrakovým postižením.

d) Ne, neodvážil jsem se.

6. Podle čeho myslíš, že se zrakově postižení orientují v prostoru (ve škole, v obchodě,..)?

7. Dovedl by sis představit, že by k tobě do třídy přišel žák se zrakovým postižením?

a) ano

b) ne

8. Byl bys ochotný si s ním sednout do lavice?

a) ano

b) ne

9. Víš, jak bys mu mohl pomoci?

a) ano – Jak bys mu mohl pomoci?

b) ne

10. Víš, co to jsou kompenzační pomůcky. Znáš nějaké?

a) Víím, co je kompenzační pomůcka. Co je kompenzační pomůcka?

Které kompenzační pomůcky znáš?

b) nevím, co je kompenzační pomůcka

11. Jak si myslíš, že lidé se zrakovým postižením čtou a píšou?

12. Co bys udělal, kdyby si viděl, že se zrakově postiženému spolužákovi ostatní posmívají?

13. Mohl by zrakově postižený žák jezdit s vámi na výlety?

a) ano. Na

jaký? _____

b) ne.

Proč? _____

14. Víš, proč nemůžeš zrakově postiženému spolužákovi přerovnávat věci, aniž bys mu o tom pověděl?

Děkuji za vyplnění dotazníku 😊

Příloha 2: Otázky pro pedagogy

1. Jak se díváte na tento program? Myslíte si, že je vhodné seznamovat žáky s tímto tématem už v mladším školním věku?
2. Zařazujete toto téma do výuky?
3. Bylo by pro Vás obtížné zařadit toto téma do výuky?
4. Myslíte si, že byl pro žáky tento program užitečný? Mohou si z toho něco odnést?
5. Jaký je Váš postoj k integraci zrakově postižených do běžných tříd?
6. Jak byste potupovala, kdyby byl do Vaší třídy zařazen žák se zrakovým postižením?