

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Nikol Sikorová

Žák se zrakovým postižením ve školách alternativního typu

Olomouc 2018

Vedoucí práce: Mgr. et Bc. Veronika Růžičková Ph. D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Žák se zrakovým postižením ve školách alternativního typu vypracovala samostatně a citovala všechny použité zdroje.

V Olomouci dne:

.....

Nikol Sikorová

Poděkování:

Ráda bych poděkovala své vedoucí bakalářské práce za dobré připomínky a rady, také za správné vedení a podporu. Dále bych ráda poděkovala svým rodičům za umožnění studia a svému příteli za pevné nervy a morální podporu.

Obsah

ÚVOD.....	5
I. TEORETICKÁ ČÁST	6
1 Žák se zrakovým postižením	6
1.1 Definice, klasifikace a vymezení pojmu zrakové postižení	6
1.2 Školství.....	9
1.2.1 Legislativa ve vztahu k edukaci žáků se ZP	10
1.2.2 Pojem žák a vzdělávání	11
1.2.3 Specifika ve vzdělávání žáků se ZP	11
2 Alternativní školy	16
2.1 Historie a vznik alternativního vzdělávání	17
2.2 Pedagogický směr Montessori.....	18
2.2.1 Marie Montessoriová	18
2.2.2 Pedagogika Montessori	19
2.3 Pedagogický směr Waldorfská škola	20
2.3.1 Rudolf Steiner	20
2.3.2 Waldorfská škola	20
2.3.3 Principy a zásady waldorfské školy.....	21
2.4 Pedagogický směr Daltonská škola	22
II. PRAKTICKÁ ČÁST	24
3 Cíl práce.....	24
4 Metodologie.....	25
5 Výzkumné šetření	26
6 Výsledky šetření	27
7 Diskuze	29
8 Doporučení pro praxi.....	30
Závěr	31
SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	32
Internetové zdroje	33
Seznam použitých zkratk	34
Seznam příloh	35

ÚVOD

Žáci se zrakovým postižením jsou v České republice vzděláváni ve speciálních školách, či nyní velice oblíbenou formou integrace do základních škol. Tato práce má poukázat na to, že vzdělávání žáků se zrakovým postižením nemusí probíhat vždy klasicky a že je možné, aby byl žák se zrakovým postižením vzděláván i jinak, a to ve školách alternativních.

Cílem teoretické části práce je seznámit čtenáře s jednotlivými definicemi, klasifikacemi a pojmy spojenými se zrakovým postižením a celkovou tematikou, kterou se práce zabývá. Tato část má za úkol objasnit podmínky, které žák se zrakovým postižením pro své vzdělávání má. Další podkapitola se již věnuje vzdělávání jako takovému. Uvádí legislativní vymezení vzdělávání, dále se věnuje jednotlivým předmětům a uvádí obměny, jež jsou ve vzdělávání žáků se zrakovým postižením potřeba v jednotlivých vyučujících předmětech. Druhá polovina teoretické části je věnována alternativnímu vzdělávání. V této části jsou popsány jednotlivé směry i s jejich charakteristikami a postupy ve vyučování.

Praktická část práce má za cíl zjistit, zdali je možné vzdělávat žáka se zrakovým postižením ve školách alternativního typu, a také jak následně toto vzdělávání probíhá. Zabývá se výzkumnými otázkami, které jsou zodpovídaný pomocí dotazníkového šetření. Výzkumné otázky se zaměřují na kvalitu vzdělávání a celkovou spokojenost žáků i pedagogů.

Celkovým cílem práce je poukázat na jiné formy vzdělávání žáků se zrakovým postižením. Laická i odborná veřejnost se v tomto tématu příliš neorientuje a při hledání zdrojů se nám nepodařilo najít záznam o tom, zdali podobný výzkum nebo podobné zaměření práce někdo provedl či sepsal. Jedním z vedlejších cílů bylo upozornit i na tuto formu vzdělávání a na to, že nejen intaktní žáci se takto mohou vzdělávat.

Můžeme tedy tvrdit, že ačkoliv v praktické části práce odpovídal velice malý vzorek respondentů, může být tato práce odrazovým můstkem k dalšímu zkoumání a šetření v této oblasti.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Žák se zrakovým postižením

1.1 Definice, klasifikace a vymezení pojmu zrakové postižení

Definování zrakového postižení je důležité vzhledem k dalšímu obsahu práce. Ludíková označuje osobu se zrakovým postižením jako jedince, jenž trpí vadou nebo chorobou, kdy i po vhodné korekci je zrakové vnímání narušeno do té míry, že této osobě činí potíže v běžném životě. ¹ Nováková² říká že: „Zrakové postižení znamená zpravidla pro jedince, že jeho schopnost přijímat vizuální informace je omezena, ztížena.“

Zraková vada ovlivňuje celou osobnost člověka. Její vliv je široký a zahrnuje vesměs všechny složky osobnosti. Zraková vada narušuje jak psychický, tak i fyzický vývoj jedince. Okem vnímáme velké množství podnětů, pokud je ovšem toto vnímání narušeno, dochází k tzv. senzorické deprivaci. ³

Zrakové vnímání je jedním z nejvýznamnějších zdrojů informací. Dle Vágnerové lze významnost zrakové stimulace posuzovat jak z kvantitativního (jde o obecnou potřebu stimulace, bez ohledu na to, jaké podněty převažují) tak kvalitativního hlediska (zde hraje roli charakter podnětů, jejich obsah a informační význam). ⁴

Pro určení míry závažnosti zrakové vady v lékařské klasifikaci je podstatný vizus a zorné pole. Pro naše potřeby si zde uvedeme dvě lékařské a jednu specialněpedagogickou klasifikaci zrakového postižení, uvedené v publikaci Finková, Ludíková, Stejskalová.

Klasifikace a vymezení dle Kuchynky a dle Kuchynky a kol.

1. Normální zrak: zraková ostrost je větší než 6/18
2. Zrakové postižení: zraková ostrost je v intervalu 6/18 až 6/60
3. Vážné zrakové postižení: zraková ostrost je v intervalu 6/60 až 3/60
4. Slepota: zraková ostrost je menší než 3/60 ⁵

¹ LUDÍKOVÁ, Libuše, FINKOVÁ, Dita, KROUPOVÁ, Kateřina: Teoretická východiska speciální pedagogiky osob se zrakovým postižením. Olomouc, 2013

² PIPEKOVÁ, Jarmila, ed.: Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno, 2006 (Nováková, s.230)

³ PIPEKOVÁ, Jarmila, ed.: Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno, 2006

⁴ VÁGNEROVÁ, Marie: Oftalmopsychologie dětského věku. Praha, 1995

⁵ LUDÍKOVÁ, Libuše, FINKOVÁ, Dita, KROUPOVÁ, Kateřina: Teoretická východiska speciální pedagogiky osob se zrakovým postižením. Olomouc, 2013

Další uvedenou klasifikací je klasifikace dle Světové zdravotnické organizace WHO která navrhuje toto dělení:

1. Střední slabozrakost

Zraková 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.

2. Silná slabozrakost

Zraková 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.

3. Těžce slabý zrak

a) Zraková 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.

4. Praktická slepota

Zraková 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.

5. Úplná slepota

Ztráta zraku zahrnující stavy od naprosté ztráty světlocitu až po zachování světlocitu s chybnou světelnou projekcí, kategorie zrakového postižení 5. ⁶

Z pohledu speciálněpedagogické praxe určujeme klasifikaci dle stupně zrakového postižení.

Dle této klasifikace se rozlišují 4 základní kategorie osob se zrakovým postižením a to:

1. Osoby nevidomé
2. Osoby se zbytky zraku
3. Osoby slabozraké
4. Osoby s poruchami binokulárního vidění ⁷

⁶ Mezinárodní klasifikace zrakového postižení dle WHO [online]. c 2002-2015 [cit. 2018-20-2]. Dostupný z WWW: <http://archiv.sons.cz/klasifikace.php>

⁷ LUDÍKOVÁ, Libuše, FINKOVÁ, Dita, KROUPOVÁ, Kateřina: Teoretická východiska speciální pedagogiky osob se zrakovým postižením. Olomouc, 2013

Osoby nevidomé

Osobami nevidomými se myslí jedinci, kterým centrální zraková ostrost klesla pod hodnotu 3/60 (světlocit). Jako nevidomou osobu bereme člověka s nejtěžší vadou zraku.⁸ Flenerová⁹ vymezuje nevidomost takto: „Nevidomost (slepota) je ve smyslu speciální pedagogiky vada zraku, která se projevuje úplným nevyvinutím, úplnou (nebo téměř úplnou) ztrátou výkonnosti zrakového analyzátoru, a tím nemožností zrakového vnímání.“

Osobám trpícím nevidomostí je ztížena orientace v prostoru, ale také samostatný pohyb či grafický výkon. Z tohoto důvodu osoby nevidomé využívají kompenzačních pomůcek k těmto účelům určených. K pohybu a orientaci v prostoru osobám nevidomým slouží bílá hůl či slepecký pes, ke čtení a psaní pak bývá užíváno Braillovo písmo.¹⁰

Osoby se zbytky zraku

Flennerová¹¹ ve své knize uvádí že: „Zbytky zraku jsou ve smyslu speciální pedagogiky orgánová vada zraku, která se projevuje závažným nevyvinutím, snížením nebo zkreslující činností zrakového analyzátoru obou očí a tím poruchou zrakového vnímání.“

Osobami se zbytky zraku rozumíme osoby, jenž tvoří mezistupeň mezi nevidomostí a slabozrakostí. Zraková ostrost bývá v hodnotách mezi 3/60- 0,5/60. Osoba se může projevovat jako nevidomý, ovšem částečně vidí.¹²

Dále se dle našich zdrojů uvádí se, že osoba se zbytky zraku je schopná s předepsanou kompenzační pomůckou ve formě brýlí rozeznat prsty před očima. Osoby s touto vadou jsou schopny se částečně orientovat v dobře osvětleném prostoru.¹³

Osoby slabozraké

„Slabozrakost je souhrnné označení pro snížení zrakové ostrosti různého původu. Slabozrakost se vyznačuje snížením zrakové ostrosti na obou očích s omezením vizuálních možností i s brýlovou korekcí“¹⁴

Z praktického hlediska se slabozrakost dělí do dvou stupňů, a to na lehkou a těžkou. Příčin slabozrakosti je mnoho, např. krátkozrakost, dalekozrakost, glaukom, katarakta,

⁸ PIPEKOVÁ, Jarmila, ed.: Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno, 2006

⁹ FLENEROVÁ, Helena: *Kapitoly z tyflopédie I. Základy tyflopédie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985 s.9

¹⁰ PIPEKOVÁ, Jarmila, ed.: Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno, 2006

¹¹ FLENEROVÁ, Helena: *Kapitoly z tyflopédie I. Základy tyflopédie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985 s.10

¹² PIPEKOVÁ, Jarmila, ed.: Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno, 2006

¹³ KEBLOVÁ, Alena: *Zrakově postižené dítě*. Praha: SEPTIMA s.r.o., 2001

¹⁴ KEBLOVÁ, Alena: *Zrakově postižené dítě*. Praha: SEPTIMA s.r.o., 2001 s. 33

astigmatismus. Jedná se o vadu orgánovou, tedy může být poškozeno jak zevní, tak vnitřní oko, zrakové dráhy nebo zrakové centrum.¹⁵

Osoba se slabozrakostí může mít široké spektrum poruch zrakového vnímání. Od těžších až po ty lehčí. V závislosti na době vzniku vady lze provádět rehabilitační péči a nápravu pomocí optických i speciálněpedagogických pomůcek.¹⁶

Osoby s poruchami binokulárního vidění

Jako poruchy binokulárního vidění se uvádí amblyopie(tupozrakost) a strabismus(šilhavost). Keblová¹⁷ vymezuje amblyopii takto: „Tupozrakost je podstatné snížení zrakové ostrosti jednoho oka. Důsledkem je nedostatečný rozvoj binokulárního vidění.“ Flenerová¹⁸ definuje strabismus takto: „Šilhavost je ve smyslu speciální pedagogiky vada zraku, která se projevuje poruchou rovnovážného postavení očí a tím poruchou při zrakovém vnímání.“

Tupozrakost vzniká v útlém věku. Projevuje se nerovnoměrným vývojem obou očí. Slabší oko je postupně vyřazováno a tím pádem ještě více oslabováno. S nápravou je potřeba začít velice brzy. Jako pomůcka k nápravě slouží brýle a okluzor.¹⁹ Šilhavost vzniká nejčastěji z důvodu nekorigované refrakční vady. Osy očí nejsou rovnoběžné a z tohoto důvodu obrazy na obou očích nevznikají na stejném místě. Osoba vidí dvojitě, což mozek ruší, a proto se může jedno z očí stát tupozrakým. Šilhání může být latentní nebo zjevné. Při porušení očních svalů je možná chirurgická náprava. Strabismus je možné ovlivnit v závislosti na druhu, typu, délce a způsobu projevu. K rehabilitaci bývají používány speciálněpedagogické metody a technické pomůcky.²⁰

1.2 Školství

Ve výše uvedeném textu jsme si definovali zrakové postižení a nyní se můžeme věnovat školství a vzdělávání jako takovému.

Každé dítě bez ohledu na jeho zdravotní stav či postižení má právo na vzdělávání. Žáci se zrakovým postižením jsou v dnešní době již velice úspěšně integrováni do klasických

¹⁵ KEBLOVÁ, Alena: *Zrakově postižené dítě*. Praha: SEPTIMA s.r.o., 2001

¹⁶ FLENEROVÁ, Helena: *Kapitoly z tyflopédie I. Základy tyflopédie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985

¹⁷ KEBLOVÁ, Alena: *Zrakově postižené dítě*. Praha: SEPTIMA s.r.o., 2001 s.33

¹⁸ FLENEROVÁ, Helena: *Kapitoly z tyflopédie I. Základy tyflopédie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985 s. 9

¹⁹ KEBLOVÁ, Alena: *Zrakově postižené dítě*. Praha: SEPTIMA s.r.o., 2001

²⁰ KEBLOVÁ, Alena: *Zrakově postižené dítě*. Praha: SEPTIMA s.r.o., 2001

základních škol, ovšem stále se najdou tací, kterým vyhovuje vzdělávání v základní škole pro zrakově postižené.²¹

V následujícím textu se zaměříme na legislativní vymezení a konkrétní vzdělávání žáků, abychom lépe osvětlili tuto problematiku.

1.2.1 Legislativa ve vztahu k edukaci žáků se ZP

Vzdělávání jako takové vymezuje v České republice zákon č. 561/2004 sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

V § 16 tohoto zákona je uvedena podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. První odstavec tohoto paragrafu říká že: „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“²²

V souvislosti ke vzdělávání žáků se zrakovým postižením se také vyjadřuje vyhláška č.73/2005 sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tato vyhláška konkrétněji upravuje například integraci, individuální vzdělávací plán či organizaci speciálních škol.²³

V neposlední řadě je také nutné zmínit se o nové vyhlášce č.27/2016 sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, jenž nahradila vyhlášku dřívější, a to konkrétně vyhlášku 72/2005 sb. V této vyhlášce jsou ustanovena například podpůrná opatření, postupy v souvislosti s vydáváním podpůrných opatření a další náležitosti ohledem podpůrných opatření. Dále vyhláška určuje organizaci vzdělávání žáků s podpůrným opatřením.²⁴

²¹ RŮŽIČKOVÁ, Veronika: *Integrace zrakově postiženého žáka do základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006

²² § 16 odst. 1 Zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

²³ Vyhláška č. 73/2005 sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů

²⁴ Vyhláška č.27/2016 sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů

Legislativní vymezení je neopominutelným bodem této práce, jelikož zákony a vyhlášky upravují formu i obsah vzdělávání. V tomto případě jsme si definovali základy pro vzdělávání žáka se ZP, vyhlášky a zákon jež se jeho vzdělávání budou nejvíce dotýkat. Můžeme tedy přistoupit k další části práce, tentokrát již více z praxe.

1.2.2 Pojem žák a vzdělávání

Dle definice v pedagogickém slovníku je žák: „Označení pro člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý.“²⁵ Žákem se tedy rozumí osoba, která je vzdělávána.

Vzdělávání je pojem, jež v českém jazyce bývá často zaměňován s pojmem vzdělání a dává se mu tedy stejný význam. V pedagogickém slovníku je pojem vzdělávání/vzdělání definován v pěti různých pojetích. Páté pojetí říká že: „Vzdělání, přesněji vzdělávání je proces, jímž se realizují stavy jedince a společnosti ve smyslu pojetí osobnostního, obsahového, institucionálního a socioekonomického.“²⁶ Tato definice tedy zahrnuje všech pět pojetí vzdělávání a vzdělání.

Po definování těchto základních pojmů již můžeme přistoupit k vzdělávání jako takovému. Pro žáka se ZP platí určitá specifika, která si popíšeme v následující kapitole.

1.2.3 Specifika ve vzdělávání žáků se ZP

Vzdělávání žáků se zrakovým postižením na základní škole má jisté odlišnosti, které je nutno si uvést pro lepší pochopení tématu.

Základním kamenem ve vzdělávání žáků se zrakovým postižením je mateřský jazyk. Jeho zvládnutí je zásadním předpokladem pro zvládnutí dalších předmětů.²⁷

Pro lepší přehlednost si kategorie žáků rozdělíme dle stupně zrakového postižení. Vzhledem k rozsáhlosti tématu se zaměříme na dvě pro tuto práci nejzásadnější skupiny, a to skupina žáků nevidomých a skupina žáků slabozrakých.

Vzdělávání žáků nevidomých

Při nástupu do první třídy by nevidomé dítě mělo plynule navazovat na znalosti, které má z mateřské školy. V mateřské škole by se dítě již mělo seznamovat s šestibodem a kolíčkovou písankou, které následně bude používat při nácviu psaní ve škole. U nevidomých

²⁵ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009 s. 389

²⁶ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009 s. 361

²⁷ LUDÍKOVÁ, Libuše: *Tyflopedie II*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého Olomouc, 1989

žáků se výuka v první třídě dělí na dvě období. A to předslabikářové a slabikářové. Někdy se uvádí také období třetí a to poslabikářové.²⁸

V předslabikářovém období si žák zvyká na školu. Hledá si své místo ve třídě jak fyzicky, tak duševně. Rozvíjí se řeč, jemná i hrubá motorika, důležitá je také smyslová výchova. Učí se říkanky, sluchovou analýzu a syntézu. Začíná se velkou čítankou, ve které se žák učí první slabiky a hlásky. Žák by se měl naučit sluchem rozeznávat slova, věty a slabiky. Následně umět slabiky rozkládat. Napisovat hlásky a slabiky na tabulkách I. a II. velikosti.²⁹

Ve slabikářovém období je důležitá motivace. Žák se seznamuje s učebnicí se kterou bude muset pracovat. Ze začátku dítě pracuje oběma rukama. V tomto období se dítě učí číst slabiky a celá slova. Začíná číst text a vysvětlovat ho. Okolo prosince se dítě začíná seznamovat s konstrukcí Pichtova psacího stroje, na kterém se následně začíná učit psát.³⁰

V jednotlivých předmětech má vyučování také svá specifika. V matematice musíme dbát na to, že dítěti bude opisování zadání a vpisování trvat déle než běžnému žákovi, jinak se vyučuje dle běžných osnov.³¹ Součástí matematiky je také výuka geometrie, u které potřebuje žák nevidomý speciální rýsovací pomůcky pro nevidomé. Pokud budou podmínky naplněny správně není důvod, aby se nevyrovnal intaktním dětem.³²

U českého jazyka je důležité, aby se dítě dobře orientovalo ve čtení a psaní. Výuka českého jazyka probíhá standardně, ovšem dítě opět potřebuje více času například u diktátu. Dítě opět nemůže vpisovat do textu, proto potřebuje delší čas i u rozboru vět nebo jiných činností.³³ Další důležitou součástí je naučit se číst s porozuměním, aby žák mohl správně chápat učivo. Žák si osvojuje také obecné znalosti o jazyce a literatuře.³⁴

Cizí jazyky a jejich výuka se příliš neliší od výuky českého jazyka. Žák musí být upozorněn na odchylky psaní Braillova písma například v anglickém jazyce. Žáci mají učebnice

²⁸ RŮŽIČKOVÁ, Veronika: *Integrace zrakově postiženého žáka do základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006

²⁹ RŮŽIČKOVÁ, Veronika: *Integrace zrakově postiženého žáka do základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006

³⁰ RŮŽIČKOVÁ, Veronika: *Integrace zrakově postiženého žáka do základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006

³¹ Tamtéž

³² FINKOVÁ, Dita, LUDÍKOVÁ, Libuše, STEJSKALOVÁ, Kateřina: *Specifika edukace žáků se zrakovým postižením na ZŠ a SŠ*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2013

³³ Tamtéž

³⁴ LUDÍKOVÁ, Libuše: *Tyflopedie II*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého Olomouc, 1989

v Braillově písmu, ovšem při samotném vzdělávání se dbá spíše na konverzaci. Mohou být používány i audiopřehrávače.³⁵

Fyzika může být pro žáky se zrakovým postižením obtížná. Největším limitem žáků se zrakovým postižením je v tomto předmětu jejich představivost. Jako pomůcky se používají speciální váhy, teplotu určují podle teploměru s hlasovým výstupem. Výpočty a grafy se zpracují stejně jako v matematice. Pomůcka užitečná ve výuce například optiky, lomu světla a dalších jsou reliéfní obrázky.³⁶

Chemie stejně jako fyzika může být v některých jejích oblastech pro nevidomého žáka problematická. V rámci výuky lze využít smyslů jako je čich a chuť, ovšem v rámci bezpečnosti. Žáci se učí tabulku prvků v Braillově písmu a také je učitel musí naučit zapisovat si vzorečky a prvky. Je velice důležité u pokusů přesně popisovat co se děje, kvůli zrakovému deficitu.³⁷

Ve výuce přírodopisu či biologie je třeba myslet na to, že žák přírodu jako takovou vnímá jinak. Výuka by měla zahrnovat obecné věci o přírodě a lidském těle jako u intaktních žáků. Dítě může využívat reliéfní hmatové obrázky či 3D modely.

Zeměpis u žáků nevidomých rozvíjí znalosti o Zemi obecně. Výuka je velice podobná jako u intaktních žáků, ovšem při výuce se spíše zajímáme o průmysl a zemědělství. Není tak důležité učení se map a toho kde leží která hora.³⁸

Výuka dějepisu není u nevidomých žáků příliš náročná. Defacto se neliší od výuky žáků intaktních. Při výuce se dá využívat technika a doporučeny jsou i odborné exkurze.

Hudební výchova provází žáka celé jeho studium na základní škole. Cílem hudební výchovy je rozvoj estetického cítění, aktivní vnímání hudby ale také rozvoj sluchové analýzy a syntézy. Žák se seznamuje s velice náročným Braillovým notopisem.³⁹

Výtvarná a pracovní výchova je také důležitou součástí vzdělávání. U žáků nevidomých se ve výtvarné výchově pracuje především s materiály hmatovými například s plastelínou či hlínou. Mohou se využívat i prstové barvy. Pracovní výchova probíhá v dílnách, kuchyni nebo na školním pozemku. Žáci se učí praktické dovednosti, které využijí v pozdějším životě. Učí se

³⁵ FINKOVÁ, Dita, LUDÍKOVÁ, Libuše, STEJSKALOVÁ, Kateřina: *Specifika edukace žáků se zrakovým postižením na ZŠ a SŠ. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2013*

³⁶ FINKOVÁ, Dita, LUDÍKOVÁ, Libuše, STEJSKALOVÁ, Kateřina: *Specifika edukace žáků se zrakovým postižením na ZŠ a SŠ. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2013*

³⁷ RŮŽIČKOVÁ, Veronika: *Integrace zrakově postiženého žáka do základní školy. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006*

³⁸ FINKOVÁ, Dita, LUDÍKOVÁ, Libuše, STEJSKALOVÁ, Kateřina: *Specifika edukace žáků se zrakovým postižením na ZŠ a SŠ. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2013*

³⁹ RŮŽIČKOVÁ, Veronika: *Integrace zrakově postiženého žáka do základní školy. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006*

pracovat v kuchyni nebo s technickými materiály. Tato výchova se u žáků nevidomých doplňuje i o výuku práce s kompenzačními pomůckami například do kuchyně.⁴⁰

V tělesné výchově si nevidomý žák osvojuje základní pohybově-koordinační dovednosti. Zvýšená pozornost je věnována prostorovému vnímání. Velice důležitá je individuální práce se žákem. Cílem tělesné výchovy by měla být relaxace i rehabilitace. Dále by se dítě mělo cítit jistější v prostoru.⁴¹

Vzdělávání žáků slabozrakých

Ve vzdělávání slabozrakých žáků je neopominutelnou částí zraková hygiena, která je důležitá kvůli zachování aspoň zbylé funkce zraku. Pokud se zraková hygiena dodržuje správně, žák se může zapojit do běžného vzdělávání bez nutnosti speciálních úprav. Rozsah výuky u takto postižených žáků se neredukuje, pouze se upravuje dle individuálních potřeb žáka.⁴²

Je velice důležité dodržovat zásady správné práce a podmínek. Žák by měl mít správně korigovanou vadu tak, že korekční pomůcku bude moci bez problémů používat celý den. Další zásadou je správné pracovní prostředí. Správné osvětlení je v tomto zásadní, následně je vhodné dodržovat pravidla vymalování třídy kde se doporučuje vymalovat pastelovými barvami. Neopominutelnou součástí je tabule. Ta by měla dle výzkumů být nejlépe tmavě zelená nebo černá. Je důležité, aby byla tabule vždy dobře umytá a bez šmouh. Na tabuli by se mělo psát dostatečně velkým písmem.⁴³

V začátcích čtení a psaní je u žáků důležitá výše zmíněná zraková hygiena. U čtení žák dostává text vždy ve zvětšené podobě, dle jeho potřeb. Používají se texty, u kterých je zvětšené písmo, řádkování i mezery mezi jednotlivými písmeny a slovy. V přípravném období žáci jako první pracují s učebnicí *Obrázky a písmenka*, následuje *Slabikář* a jako poslední učebnice *Náš svět*. V tomto přípravném období žáci začínají analýzou a syntézou obrázků, rozeznáváním a přiřazováním tvarů a obrázků, odlišováním barev, popisováním příběhu, poznáváním písmen, a nakonec si osvojují základní samohlásky a čtou krátké slabiky. Pokud toto zvládnou začínají používat slabikář, ve kterém jsou texty psány dostatečně velkým a tučným písmem.⁴⁴ S psaním slabozrací žáci začínají v písankách, kde jsou dostatečně velké řádky. Píší velkým písmem a

⁴⁰ FINKOVÁ, Dita, LUDÍKOVÁ, Libuše, STEJSKALOVÁ, Kateřina: *Specifika edukace žáků se zrakovým postižením na ZŠ a SŠ*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2013

⁴¹ FINKOVÁ, Dita, LUDÍKOVÁ, Libuše, STEJSKALOVÁ, Kateřina: *Specifika edukace žáků se zrakovým postižením na ZŠ a SŠ*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2013

⁴² FINKOVÁ, Dita, LUDÍKOVÁ, Libuše, STEJSKALOVÁ, Kateřina: *Specifika edukace žáků se zrakovým postižením na ZŠ a SŠ*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2013

⁴³ RŮŽIČKOVÁ, Veronika: *Integrace zrakově postiženého žáka do základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006

⁴⁴ FINKOVÁ, Dita, LUDÍKOVÁ, Libuše, STEJSKALOVÁ, Kateřina: *Specifika edukace žáků se zrakovým postižením na ZŠ a SŠ*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2013

mají také zvětšené předlohy pro opisování. Žáci se učí psát stejně jako jiné děti bez zrakové vady.⁴⁵

Specifika v jednotlivých předmětech nejsou u všech tak značná, tudíž v tomto dělení budou zahrnuty pouze předměty, ve kterých se výuka žáků slabozrakých výrazněji liší od výuky žáků intaktních.

V českém jazyce je důležité stejně jako u počátečního čtení dbát na velikost a výraznost tištěného textu. Opět je nutné dodržovat zrakovou hygienu a zásady správné práce. Důraz by měl být kladen na komunikační kompetence dítěte, dále na rozvoj čtení i psaní. Pokud je to nutné, v počátcích školní výuky rozvíjíme i výslovnost jednotlivých hlásek či slov.⁴⁶

Při výuce matematiky nastává problém se zkreslováním, tudíž je dobré častěji používat trojrozměrné modely. V geometrii je vhodné žákovi umožnit rýsovat měkkou tužkou či fixem. Není důležité provedení ale správnost řešení.⁴⁷

U zeměpisu nastává problém se čtením map. Je potřeba aby mapy byly buďto dle potřeby dobře zvětšené, nebo výřezy z map. Důležité je soustředit se na důležité části jako jsou města. Dobrým pomocníkem mohou být různé dokumentární filmy, které dítěti zprostředkují lepší orientaci.⁴⁸

Ve výuce cizích jazyků nejsou rozdíly tolik znatelné, je opět vhodné žáku poskytnout materiály ve zvětšení které potřebuje. Také je dobré používání zvukových nahrávek v rámci výuky.⁴⁹

Tímto jsme shrnuli výuku žáků se zrakovým postižením. Dále se budeme věnovat druhé části práce, a to alternativnímu vzdělávání.

⁴⁵ RŮŽIČKOVÁ, Veronika: *Integrace zrakově postiženého žáka do základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006

⁴⁶ FINKOVÁ, Dita, LUDÍKOVÁ, Libuše, STEJSKALOVÁ, Kateřina: *Specifika edukace žáků se zrakovým postižením na ZŠ a SŠ*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2013

⁴⁷ FINKOVÁ, Dita, LUDÍKOVÁ, Libuše, STEJSKALOVÁ, Kateřina: *Specifika edukace žáků se zrakovým postižením na ZŠ a SŠ*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2013

⁴⁸ FINKOVÁ, Dita, LUDÍKOVÁ, Libuše, STEJSKALOVÁ, Kateřina: *Specifika edukace žáků se zrakovým postižením na ZŠ a SŠ*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2013

⁴⁹ RŮŽIČKOVÁ, Veronika: *Integrace zrakově postiženého žáka do základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006

2 Alternativní školy

Alternativní škola, nebo také alternativní vzdělávání je pojem, který zná mnoho z nás. Je to ovšem pojem, který má více významů a je třeba ho správně definovat. Pro tento účel bychom použili definici z britského pedagogického slovníku, který definuje alternativní vzdělávání takto: „Alternativní vzdělávání (alternative schooling) je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi, alternativní školy jsou obvykle (nikoli nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky.“⁵⁰

Na rozdíl od toho v Americe se pojmem alternativní vzdělávání označují veškeré změny ve vzdělávání jak v soukromých, tak ve státních školách. V Německu se k pojmu alternativní vzdělávání váže pojem „svobodná škola“ kterým se označují jak školy alternativního typu, tak školy soukromé.⁵¹

V zahraniční odborné literatuře se tento pojem vymezuje jinak, než jak je chápán u nás. Toto dokazuje, jak široký pojem to je. Proto se rozlišuje několik významových rovin pojmu „alternativní škola“ a to dle sféry užívání na:

Školsko-politický aspekt

U tohoto aspektu se zaměřujeme na rozdělení škol na státní a nestátní. Dle tohoto dělení by se tedy pojmem „alternativní škola“ mohly označovat školy, které nezřizuje stát, ale jsou provozovány soukromým subjektem.

Ekonomický aspekt

Tento aspekt rozděluje školy dle jejich financování. Nestátní čili soukromé školy jsou ve většině případů financovány organizací, která je zřizuje a spolufinancována rodiči žáků této školy. Z tohoto pohledu by se tedy dalo říci, že alternativní škola je taková, v níž rodiče platí za své dítě určitou částku jako školné.

Pedagogický a didaktický aspekt

Tento aspekt je pro účely této práce nejvíce směrodatný. Z pedagogického a didaktického hlediska lze usuzovat, že alternativní školy jsou všechny školy, které uplatňují jinak vedené vzdělávání svých žáků. To znamená školy, jenž mají nestandardní učební plán, experimentální formy učení a jiné didaktické přístupy.⁵²

⁵⁰ PRŮCHA, Jan: *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012 s.16

⁵¹ Tamtéž

⁵² PRŮCHA, Jan: *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012

Proto se často pojmu „alternativní škola“ v této souvislosti přidává ekvivalent jako „netradiční škola“, „inovativní škola“ nebo také „reformní škola“. ⁵³

Dle tohoto rozřazení bychom tedy opět použili definici, která vše shrne: „Jako alternativní školu budeme chápat všechny druhy škol, bez ohledu na zřizovatele, tedy školy soukromé, církevní a veřejné, které mají jeden podstatný rys-odlišují se něčím od hlavního proudu standardních (běžných, převažujících) škol daného vzdělávacího systému.“⁵⁴

2.1 Historie a vznik alternativního vzdělávání

Alternativní vzdělávání začalo vznikat ve 20. století. Spouštěčem tohoto byla reformní pedagogika, která se rozvíjela ve 20. a 30. letech 20. století. Reformní pedagogika byla spojována s mnoha pedagogickými ikonami své doby jako byli M. Montessoriová, P. Petersen, H. Parkhurstová a další. ⁵⁵

Reformní pedagogika představovala a stále představuje nejpłodnější období v rozvoji pedagogiky. To, co se událo v období reformního hnutí v Evropě a Spojených státech amerických nemá v dějinách výuky a výchovy obdoby. Na začátku reformního hnutí byl kulturně kritický rozchod mezi školami tradičními a přístupem k žákům jako k individuálním bytostem. Reformní školství požadovalo lepší přístup k žákům jako takovým a pedocentrismus. Reformní pedagogika začala hnutím umělecké výchovy a hnutím pracovní školy, kde se velice dobře tyto obě hnutí doplňovaly. ⁵⁶

Domníváme se, že hlavním důvodem, proč vůbec začaly alternativní školy vznikat je lidská snaha neustále se někam posouvat. Snaha věci měnit a ve všem se zdokonalovat. Lidé chtějí stále něco nového, a tak je jasné, že když se školství jako takové ustálilo, chtěli něco svěžího. Toto jim mohlo nabídnout právě alternativní školství, které s sebou přinášelo a stále přináší nové možnosti.

Zakladatelem reformní linie byl belgičan Ovide Decroly. Jeho pojetí reformní školy se dnes uplatňuje v Belgii a Francii. V roce 1907 založil v Belgii reformní „Školu životem pro život“ která se nacházela v Bruselu. Prosazoval zájmy dítěte a aspekty pracovní výchovy. Kritizoval tehdejší školy, jelikož se domníval, že vyučovací předměty mají velice malý vztah k zájmům dítěte, většina dětí by potřebovala menší zatížení učivem, ale také proto, že škola poskytuje velice málo prostoru pro činnosti, které by si žáci mohli samostatně vybírat. ⁵⁷

⁵³ PRŮCHA, Jan: *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012

⁵⁴ PRŮCHA, Jan: *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012 s. 25

⁵⁵ PRŮCHA, Jan: *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012

⁵⁶ RÝDL, Karel: *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno, 1994

⁵⁷ PRŮCHA, Jan: *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012

Následoval vývoj po válce, kde se k velkému překvapení všech začalo alternativní vzdělávání velice rychle šířit v Německu. Překvapivý kvalitativní i kvantitativní rozmach reformních myšlenek v Německu se začal šířit i do okolních zemí kde se také velice dobře uchytily. Původní záměry školy tedy nebyly utlumovány, naopak byly velice podporovány a individuální přístup, pedocentrismus a vedení žáků k samostatnosti bylo přijato velice kladně. Na základě těchto pochodů se začala formovat opozice která byla proti stávajícímu školství a žádala změny. Tyto změny jsou dodnes patrné a o změny ve vedení vzdělávání se tato společnost snaží dodnes.⁵⁸

Alternativní školství ale provází od začátků této myšlenky i kritika. Domníváme se, že byly považovány za experimentální a nevyvážené a tato kritika je provází až dodnes. Vždy se najdou lidé, kterým se nové a jiné věci nelíbí, a proto se s tímto potýkáme i u alternativního vzdělávání. Odpůrci často tvrdí, že vzdělávání v alternativních školách je benevolentní vůči žákům nebo jsou přesvědčeni, že dítě potřebuje vždy pevně určené hranice, které se v alternativní pedagogice příliš neuplatňují.

2.2 Pedagogický směr Montessori

2.2.1 Marie Montessoriová

Marie Montessoriová je právem považována za průkopnici alternativního vzdělávání ve světě. Její metody a přístupy jsou používány dodnes, a proto si myslím, že v této práci by měl zaujímat její Montessori systém své místo.⁵⁹

Doktorka Montessoriová se narodila v Itálii v obci Chiaravalle u Ancony 31. srpna 1870. Záhy po jejím narození se i s rodiči přestěhovala do Říma kde začala následně studovat. Po absolvování střední školy na univerzitě v Římě matematiku, biologii a medicínu díky čemuž následně v roce 1896 získala jako první žena v Itálii titul doktora medicíny. Jejím prvním pracovním místem bylo místo asistentky na psychiatrické klinice římské univerzity. Během dvou let se starala o duševně nemocné a mentálně postižené děti. Dále také navštěvovala ústavy pro choromyslné, kde děti diagnostikovala a následně je umisťovala na kliniku. Stále více děti pozorovala, a zkoumala jejich hru a zájem o různé věci což ji přivedlo na myšlenku vychovatelnosti těchto dětí. Dospěla k závěru, že tyto děti potřebují speciální a mnohem intenzivnější vzdělávání a péči a tímto zahájila novou etapu posuzování péče o slabomyslné.

⁵⁸ RÝDL, Karel: *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno, 1994

⁵⁹ KVĚTOŇOVÁ, Tereza. Maria Montessori [online]. [marche.cz](http://www.marche.cz/slovnicek-zakladnich-pojmu/zivotopis-maria-montessori/) [cit. 11.5. 2017]. Dostupné na <<http://www.marche.cz/slovnicek-zakladnich-pojmu/zivotopis-maria-montessori/>>

Doktorka Montessoriová ovšem nelpěla jen na tomto. Snažila se o osvětu pedagogů po celé Itálii, ale také studovala zahraniční zkušenosti v péči a vzdělávání žáků s mentálním postižením.⁶⁰

Jedním z nejprínosnějších poznatků pro ni byl pobyt v Londýně a Paříži kde poznala práci M.G. Itarda. Itard byl známý pro svůj přístup ke vzdělávání dětí se sluchovým postižením a vypracoval řadu nových průlomových metod v péči o tyto děti.

Po ukončení studia pedagogiky a filosofie v Římě v roce 1904 se M. Montessoriová stala profesorkou antropologie. Stále více ale přemýšlela při výuce mentálně postižených dětí o výuce dětí normálních. Měla za to, že její metody by ve výuce dětí bez postižení byly ještě přínosnější. V roce 1906 dostala nabídku na zřizování dětských domovů v chudinských čtvrtích kterou přijala. Smyslem domovů bylo umožnit pracujícím matkám dát děti k vychovatelkám které se o ně staraly. Bylo to oboustranně přínosné z hlediska rodičů, kteří mohli pracovat ale také pro M. Montessoriovou, která mohla nadále rozvíjet své metody s dětmi bez postižení. Na základě svých praktických poznatků a na základě výsledků lékařských, pedagogických a psychologických studií vytvořila výchovný systém jehož principy se publikovaly a dále velice rychle šířily do různých zemí.⁶¹

2.2.2 Pedagogika Montessori

Montessori výuka vznikala postupně z praktických poznatků autorky. Základními principy Montessori výchovy jsou: Vnitřní potřeby dítěte, vnější podněty jako „výživa“ a respektování svobodného vývoje.

Všechny tři tyto principy se dají shrnout takto:⁶²

1. „Neklást úkoly z vnějšku na základě stanoveného plánu, ale respektovat volbu jednání, jeho začátek i konec dle potřeb dítěte.
2. Lze ukázat na zaujetí dítěte při vkládání válců do otvorů ve dřevěném špalíčku. Dítě přestává, až když je potřeba nasycena a hlásí se potřeba nová.

Tradiční pedagogika se snaží odvádět samovolnou pozornost dítěte, tyto sebeřídící procesy nejsou přijímány. V montessori školách není tato samovolná koncentrace rušivým prvkem, ale naopak je chráněna.“⁶³

⁶⁰ RÝDL, Karel: *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno, 1994

⁶¹ RÝDL, Karel: *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno, 1994

⁶² Tamtéž

⁶³ RÝDL, Karel: *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno, 1994 s. 87

V montessori pedagogice se pokládají za důležité dva momenty lidského vývoje a to: dlouhé dětství a absenci apesifické instinktivní výzbroje. Každé mládě má dětství i když napříč druhy je to jinak dlouhá doba. Montessori tvrdí, že každé zvíře se nějakým způsobem učí komunikovat, lidské dítě to má těžší, jelikož se řeč jako takovou musí učit. Vždy se ale naučí řeč používanou svým okolím. Každé dítě má vnitřní potřebu, která ho nutí naučit se mluvit. Proto se domnívá že vnitřní potřeby dítěti vždy ukáží směr, kterým by se mělo nadále rozvíjet.

Dítě disponuje potřebami a vývojovými možnostmi, které ale nemůže uskutečnit bez okolních podmínek a kulturního působení. S příkladem v řeči je to tak, že dítě má zafixovanou potřebu naučit se řeč, ale jakou řeč se naučí a jak kvalitně záleží na jeho prostředí. Tímto se dává druhý velký význam při vývoji dítěte na správné podněcující prostředí, které dítěti neudává směr, udává pouze míru aktivizace. Další významnou věcí ve filosofii pedagogiky Montessori je dávat dítěti samostatnost. Dítě neponecháváme samotné, ale dopomáháme mu k tomu, aby úkol zvládlo co nejvíce samo. Nesnažíme se o to dítě nasměrovat ke správnému cíli, ale pomáháme mu při cestě.⁶⁴

2.3 Pedagogický směr Waldorfská škola

2.3.1 Rudolf Steiner

Rudolf Steiner je považován za zakladatele a vůbec prvního učitele ve Waldorfské škole. Narodil se 27. února 1861 v Kraljeveci v Chorvatsku. Dětství prožil na různých německých nádražích, po kterých cestoval se svým otcem, jenž byl železniční úředník. Po absolvování reálné školy ve Vídni začal studovat na vídeňské polytechnice. Velice se zajímal o Goetheho a publikoval o něm několik svých prací.⁶⁵

V roce 1890 začal pracovat v Goetheho Schillermanově archívu. Na svém pracovním místě se podílel na publikacích knih a také dále studoval německou literaturu a filosofii. Od počátku 20. let promýšlel pedagogickou hodnotu antroposofie, jejíž ideje uplatnil při výuce na waldorfské škole. V roce 1925 náhle umírá.⁶⁶

2.3.2 Waldorfská škola

První waldorfská škola vznikla za financování továrníka Emila Molta, který byl v publiku při přednášce Steinera a jeho myšlenka se mu velice zalíbila. Založil tedy v obci

⁶⁴ RÝDL, Karel: *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno, 1994

⁶⁵ NEJEDLO, Michael. *Rudolf Steiner. Muž, který uměl všechno*. Praha: Krásná paní, 2010

⁶⁶ RÝDL, Karel: *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno, 1994

Waldorf školu, do které začaly chodit děti jeho vlastních dělníků a dalších antroposoficky orientovaných rodin. V této první tovární škole působil Steiner jako pedagog až do své smrti.⁶⁷

V roce 1920 se založil Spolek waldorfské školy, který měl zastupovat nově vznikající školy, zanedlouho poté byla založena i první mateřská škola. Velký rozmach hnutí waldorf byl v Německu na počátku 30. let.⁶⁸

2.3.3 Principy a zásady waldorfské školy

Waldorfská škola byla Steinerem koncipována jako škola volná a specifická. Měla být jednotná pro žáky od 6 do 14 let. V současné době jsou waldorfské školy nejčastěji jako dvanáctiletky nebo s přidaným 13. rokem pro účely maturity.⁶⁹

Waldorfské školy jsou v dnešní době na pomezí škol státních a škol soukromých. Jsou zřizovány organizacemi rodičů a pedagogů kteří z části financují chod těchto zařízení. Vzdělávání ve školách waldorfských je v dnešní době narůstajícím trendem a na školy se hlásí více dětí, než jsou schopny školy pojmout. Jedním ze zásadních problémů je architektonická specifická waldorfských škol, které vychází z poznatků pedagogů.⁷⁰

Žáci jsou vzděláváni v jedné třídě po dobu osmi ročníků, z nichž nepropadají, ale postupují dál se svými spolužáky pod vedením jednoho třídního učitele. Pokud je žák v některém z předmětů slabší, věnuje mu třídní učitel zvýšenou pozornost. Celkem jsou waldorfské školy rozděleny na tři stupně po čtyřech letech. V prvním a druhém stupni třídní učitel rozděluje výuku na několik hlavních předmětů jako je mateřský jazyk, přírodopis, dějepis, matematika a ty jsou blokově doplněny o předměty estetické jako je umění, kultura nebo hudební nauka. Ve třetím stupni jsou žáci rozdělováni do skupin dle svých zájmů a preferencí, avšak v každé skupině se dbá na to, aby bylo obsaženo co nejvíce dětí s co nejrozličnějšími preferencemi. Tímto se dosahuje různorodosti a sociální koedukace mezi žáky. Rovněž se jim začíná věnovat kromě třídního učitele také odborný pedagog. Waldorfské školy jsou v tomto ohledu postaveny na spolupráci pedagogů a žáků.⁷¹

Zvláštností waldorfských škol je slučování látky do tzv. epoch. Vyučování v epochách je zaměřeno pouze na hlavní předměty a spočívá v tom, že rozvrh hodin jako takový není a dítě se má soustředit na jednu hlavní věc co jak nejdéle to půjde. Je to pevně daný časový plán.

⁶⁷ RÝDL, Karel: *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno, 1994

⁶⁸ Tamtéž

⁶⁹ Tamtéž

⁷⁰ RÝDL, Karel: *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno, 1994

⁷¹ Tamtéž

Epocha bývá tvořena dvěma hodinami na začátku vyučování po dobu 4 týdnů. Žáci si během epoch vytvářejí své epochální sešity, kterými se později nahrazují učebnice.⁷²

Další zvláštností waldorfské školy je hodnocení žáků. Již od počátku bylo klasické hodnocení žáků odstraněno a nahrazeno hodnocením písemným. Vysvědčení se tedy podává ve formě písemných posudků individuálně sepsaných na daného žáka.⁷³

Pro žáky odpadá stres ze známkování a rodiče kteří s tímto počítají při zapsání žáka do takovéto školy jsou většinou potěšeni pár slovy místo číslic.

2.4 Pedagogický směr Daltonská škola

Tento pedagogický směr byl založen okolo roku 1919. Právě v tomto roce vznikla první škola, která se řídila touto filosofií byla a založena v Daltonu ve státě Massachusetts v USA. Zakladatelkou byla americká pedagožka Helen Parkhurstová. Daltonské školy se rozšířily nejdříve do Anglie, a poté do celé Evropy. Z Anglie nejdříve toto vzdělávání putovalo do Nizozemska, kde jsou tyto školy nyní zastoupeny nejpočetněji. Do České republiky tento směr přinesl Václav Příhoda.

Helen Parkhurstová spolupracovala s M. Montessoriovou. Právě z této spolupráce získala velké množství podnětů a nápadů pro svou vlastní práci. Na základě spolupráce se sama rozhodla založit vlastní experimentální školu, což v roce 1919 v Daltonu také učinila. Teoretické základy popsala ve své knize *Education on the Dalton Plan* jenž byla sepsána v roce 1923.⁷⁴

Ve své práci se opírá o tři základní principy, na nichž celá tato pedagogika stojí. Jedná se o volnost, samostatnost a spolupráci. Tyto principy se nesou celou filosofií této pedagogiky a řídí se jimi veškerá pravidla, která jsou v tomto vzdělávání nastolována. Velice důležitým rysem Daltonské školy je takzvaná otevřená třídní struktura. Mnozí odborníci se s tímto vzděláváním neztotožňují a velká kritika padá právě na příliš otevřený učební prostor. Další naopak tvrdí, že volnost a samostatnost žáky naučí nejlépe.⁷⁵

2.4.1 Principy a struktura Daltonské školy

Struktura daltonské školy se odvíjí od hlavních principů. Dítě je vedeno k samostatnosti, svobodě a spolupráci. Má vcelku volné pole působení, ale ví, že musí plnit své cíle.⁷⁶

Princip svobody se prakticky projevuje již v základu vzdělávání. Každý žák ve třídě má svůj vlastní měsíční plán na každý vyučovaný předmět. V každém plánu jsou zapsány výsledky, jichž by měl žák ve svém studiu dosáhnout. Výhodou je, že žák může postupovat vlastním tempem a nemusí dohánět nebo čekat na ostatní spolužáky.

⁷² RÝDL, Karel: *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno, 1994

⁷³ Tamtéž

⁷⁴ PRŮCHA, Jan: *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012

⁷⁵ PRŮCHA, Jan: *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012

⁷⁶ TOMANOVÁ, Dana: *Alternativní školy: studijní text pro distanční vzdělávání*. Olomouc: UPOL, 2010

Na prvním stupni mají žáci pevně dán počet vyučovacích hodin (většinou 5). Vyučovacím hodinám se říká daltonské bloky a každý žák si může vybrat který předmět se bude v daném bloku učit. Podmínkou je, že na konci vyučovacího dne musí proběhnout všechny předměty. Děti na konci dne vždy provádějí sebehodnocení, kde se vyjadřují ke své celodenní práci. Tato činnost je velice důležitá, zejména pro sebezpoznání, sebekritiku a komunikaci s ostatními spolužáky.⁷⁷

Na druhém stupni je v tomto vzdělávání nejvhodnější samostatné učení se. Velice hojně jsou využívány projekty. Vhodné je například využívání daltonských listů s rozšiřujícími úkoly pro nadané žáky. V tomto vzdělávacím systému se též využívá pozic tzv. mentorů a tutorů. V tomto systému se staví starší dítě do pozice mentora, jenž učí svého mladšího spolužáka. Využívá se zde tedy principu spolupráce. Pokud má dítě z nižšího ročníku problémy s určitou činností, žák starší mu s tímto úkolem pomůže.⁷⁸

Jelikož jsme v této teoretické části práce zvládli popsat všechna témata, kterým se v praktické části věnujeme, získali jsme potřebné znalosti ke zvládnutí problematiky zrakového postižení a alternativního vzdělávání. Tímto tedy můžeme teoretickou část práce ukončit a přesunout se k části praktické

⁷⁷ PRŮCHA, Jan: Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 2012

⁷⁸ PRŮCHA, Jan: Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 2012

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 Cíl práce

Ve výše uvedených kapitolách jsme měli možnost seznámit se se vzděláváním žáků se zrakovým postižením a jejich specifickými potřebami jenž s jejich postižením souvisí. Dále jsme si představili základy alternativního vzdělávání a metody jimiž se toto vzdělávání charakterizuje. V následující části práce by nám nabyté znalosti měly pomoci lépe zpracovat výsledky a porozumět problematice vzdělávání žáků se zrakovým postižením ve školách alternativního typu.

V této části práce se zaměřujeme výzkum v oblasti vzdělávání žáků se zrakovým postižením ve školách alternativního typu. Cílem výzkumu je zpracovat výsledky dotazníků kladených rodičům dětí se zrakovým postižením vzdělávaných v alternativních školách a jejich učitelům. Zkoumáme výsledky rodičů a pedagogů a zjišťujeme, zdali se v otázkách dítěte, jeho prospěchu, vzdělávání a společenských vztahů shodují či nikoliv. Dále sledujeme, jak rodiče i pedagogové odpovídají na naše výzkumné otázky. Také se zaměřujeme na výsledky jako takové a zkoumáme, zdali je výuka v alternativních školách pro žáky se zrakovým postižením vhodná, nebo ne.

Výzkumné otázky

1. Je pro žáka se zrakovým postižením vzdělávání v alternativní škole vhodné?
2. Je dítě ve škole spokojené?
3. Má dítě odpovídající výsledky?
4. Spolupracuje škola či rodiče s jinými zařízeními?

4 Metodologie

Ke zodpovězení výzkumných otázek byla použita metoda dotazníková. Charakteristické pro tuto metodu je použití otázek, na něž respondent odpovídá písemně. Tato metoda též náleží ke specifickým metodám používaným ve společenských vědách, tudíž i v pedagogice. Dle definice: „Je to metoda, která shromažďování dat zakládá na dotazování osob, charakterizuje se tím, že je určena pro hromadné získávání údajů.“⁷⁹

Položky dotazníku můžeme rozlišovat podle cíle, pro který jsme si je vybrali. Z tohoto pohledu rozdělujeme položky na obsahové (důležitý je obsah odpovědi respondentů) a funkcionální (mají určit průběh a formu šetření). Dalším dělením může být dělení dle položených otázek, a to na otázky otevřené, polouzavřené, uzavřené, polytomické či likretovy škály.⁸⁰

V literatuře a praxi bývá dotazníková metoda zmiňována v souvislosti s kvantitativním výzkumem. V případě této práce byla ovšem použita ke kvalitativnímu šetření. Při posouzení situace, v níž se výzkum odehrával to bylo jediné možné východisko.

Jelikož jsme si zde stručně vymezili použitou metodu, můžeme se již přesunout k samotnému šetření.

⁷⁹ SKALKOVÁ, Jarmila a kol. Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu. Vyd. 1. Praha: SPN, 1983 s. 86

⁸⁰ SVOBODA, Pavel. Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012

5 Výzkumné šetření

S prosbou o pomoc při tomto šetření bylo osloveno 38 alternativních základních škol po celé České republice. Seznam všech oslovených škol je uveden v seznamu příloh, pod označením **Příloha 1**. Odpověď odeslalo pouze 15 škol. Deset z nich uvedlo, že žáka se zrakovým postižením nevzdělávají. Pět škol odpovědělo, že žáka se zrakovým postižením ve své škole vzdělávají. Těmto školám byly odeslány dotazníky. Vyplněné dotazníky ovšem odevzdaly pouze dvě školy.

Šetření jsme provedli formou dotazníků. Naším původním záměrem bylo vést šetření za pomoci rozhovorů, nebylo ovšem možno zajistit kontakt přímo na rodiče žáků, proto jsme metodu změnili na dotazníkovou, aby bylo možné tyto dotazníky elektronicky přeposlat přes školu až k rodičům. Po dohodě s jednotlivými školami jim byly odeslány otevřené dotazníky pro pedagogy i pro rodiče s tím, že škola dotazník rodičům poskytne a bude pouze na nich, zdali s výzkumem budou souhlasit a dotazník vyplní nebo ne.

V dotaznících jsme se zaměřovali na otázky kvality výuky, žákova prospěchu a společenského začlenění ve třídě. Dále také na to, zdali rodiče či školy spolupracují s jinými zařízeními. Dotazník obsahoval celkem 10 otevřených otázek, které byly sestaveny podle cílů, jež jsme si na začátku výzkumu určili.

Výzkum jsme začali vyhledáváním jednotlivých škol. V tomto nám velice pomohla bakalářská práce Jana Zatloukala, v níž uvádí mimo jiné i seznam alternativních škol v České republice. Z tohoto seznamu jsme vyčlenili téměř všechny školy a s prosbou o pomoc se na ně mailem obrátili. Jak bylo výše uvedeno, ozvala se nám menší polovina z oslovených škol.

Jednání pedagogů, s nimiž jsme vedli mailovou korespondenci ohledně výzkumu bylo vždy velice vstřícné. S některými jsme i nadále v kontaktu. Problematika vzdělávání žáků se zrakovým postižením na alternativních školách je velice zaujala.

S výsledky šetření se můžeme seznámit v další kapitole této části práce.

6 Výsledky šetření

Tato kapitola je slovní přepis odpovědí rodičů i pedagogů do souvislého textu. Dotazník pro rodiče je uveden v přílohách této práce pod označením **Příloha 2-** Dotazník rodič a dotazník pro pedagogy tamtéž pod označením **Příloha 3-** Dotazník pedagog.

Rodič č.1 (R1)- matka dívky s praktickou nevidomostí v 9. ročníku

Matka dívky v dotazníku uvedla, že o vzdělávání v alternativní škole se dozvěděli přímo v SPC. Jinou možnost vzdělávání zavrhnuli, jelikož speciální škola byla příliš daleko a dcera se jí nezdála dostatečně vyzrálá k týdennímu pobytu na internátu. Dále uvádí, že spolupracují s SPC ve svém okolí a navštěvují tyflocentrum. Uvádí také spolupracují s Asociací rodičů a přátel nevidomých a slabozrakých dětí. Na otázku, zdali si myslí že její dcera zapadá do kolektivu ve třídě uvádí, že si myslí, že dcera jen ztěžka zapadne do kolektivu vidících dětí. Dívce se ale ve třídě líbí a její prospěch i když se neznámkuje klasickými známkami je průměrný. Dívka ve třídě nemá kamarády ovšem R1 uvedla, že volbu školy nelituje a je s ní nadmíru spokojená.

Pedagog č.1 (P1)- učitelka dívky s praktickou nevidomostí v 9. ročníku

P1 v dotazníku uvádí, že když nad tím uvažovala, nikdy by ji nenapadlo že jednou bude vyučovat dítě se zrakovým postižením. Rozhodnutí dívku přijmout bylo vysloveno vedením školy kvůli snaze vyhovět rodičům dítěte. Dále říká, že škola spolupracuje s SPC a jelikož se školné neplatí tak neposkytují dívce žádnou slevu. Dle její výpovědi žáci na dívku z počátku reagovali vstřícně, později se jejich reakce staly spíše neutrálními. V ohledu speciálních opatření ve třídě a škole uvádí, že museli označit místa ve třídě a v šatně, asistentka pedagoga se musela naučit Braillovo písmo a třídní učitel s asistentkou absolvovali proškolení v SPC ohledně práce s nevidomým žákem. P1 také uvádí, že dívka nezapadla do kolektivu bez problémů a její prospěch vzhledem k systému hodnocení se nedá určit jako nadprůměrný, průměrný či podprůměrný. Dle P1 dívka ve třídě nemá žádné kamarády.

Rodič č. 2 (R2)- dívka s kombinovaným postižením(dominující postižení zraku) v 1. ročníku

Dotazník opět vyplňovala matka dívky. O možnosti alternativního vzdělávání se dozvěděla ve školce, kam dívka docházela, od matky jedné její spolužačky. Nejdříve o možnosti alternativního vzdělávání nepřemýšlela, později ovšem vzhledem k nasbíraným informacím začala hledat. Důvodem rozhodnutí byl fakt, že na takovéto škole se neznámkuje klasicky, tudíž na dítě není vyvíjen tlak a může postupovat vlastním tempem. Jelikož má dívka kombinované postižení, jenž se projevuje také postižením sluchu, dochází s ní R2 také na logopedii a rehabilitaci. V otázce kolektivu R1 uvádí, že dle jejího názoru dívka zapadla do kolektivu bez

problémů. Ohledem prospěchu je na tom dívka průměrně. Je pomalejší ve čtení. Dítě má ve třídě kamarádky ovšem žádnou nejlepší neuvádí. R2 také zmiňuje že o přátelích se s ní dívka nechce příliš bavit. Se školou a přístupem pedagogů je celkově velmi spokojená a rozhodně nelituje umístění dcery do tohoto zařízení.

Pedagog č. 2 (P2)- dívka s kombinovaným postižením(dominující postižení zraku) v 1. ročníku

P2 v dotazníku uvádí, že neviděla důvod, proč dítě s postižením nepřijmout do školy. Dále také uvádí že, jí to napadlo už dříve, než dívku přijali. A s přijetím souhlasila. Škola spolupracuje s SPC a i když se u nich školné platí, dívka nemá na školném žádnou úlevu a rodiče jej platí v plné výši. Ostatní žáci na dívku reagovali bez problémů ovšem přijetí do kolektivu bylo horší. Škola žádná speciální opatření neprováděla a dle P2 dívka ve škole nemá kamarády. Ohledem prospěchu uvádí, že ve škole neznámkuje, tudíž jej není možné napsat.

7 Diskuze

Praktická část práce měla za cíl jistit, zdali je možné žáka se zrakovým postižením plnohodnotně vzdělávat na školách alternativního typu. Dále nás zajímalo, jak je toto vzdělávání úspěšné a jestli je strana pedagogů i strana rodičů spokojena s rozhodnutím vzdělávat dítě se zrakovým postižením alternativně. Dále jsme se zaměřovali na zodpovězení námi daných výzkumných otázek. K šetření byla použita dotazníková metoda již v této práci popsána.

Z výsledků šetření se nám podařilo i když s malým výzkumným vzorkem odpovědět na všechny položené výzkumné otázky. Z odpovědí pedagogů i rodičů v dotazníku je patrné, že vzdělávání žáka se zrakovým postižením ve škole alternativního typu je možné. Tímto je tedy zodpovězena první výzkumná otázka.

S otázkou týkající se spokojenosti žáka je to v tomto ohledu složitější. Dle pedagogů i rodičů nemá ani jedna z dívek ve škole kamarády, a o tomto tématu se nechtějí příliš bavit. V tomto ohledu se zdá, že by dítě možná bylo spokojenější v jiném kolektivu. Tento stav ovšem nemusí být způsoben pouze zrakovým postižením.

Co se týče prospěchu jsou také výsledky nejasné. Způsobeno je to klasifikačními postupy na daných školách. Z výsledků dotazníků se ale dá usoudit, že žákyně si v rámci klasifikace vedou dobře. Vzhledem ke slovnímu hodnocení se nedá přesně určit průměrný prospěch dívek, proto tato otázka nebyla zcela zodpovězena.

U poslední otázky se z výsledků můžeme dozvědět, že rodiče i škola spolupracují i s jinými zařízeními. Škola konkrétně využívá spolupráci s SPC, rodiče pak zařízení dle potřeb dítěte a jejich vlastního uvážení. V tomto ohledu byla tedy otázka zodpovězena a zjistili jsme, že ve spolupráci s jinými organizacemi se výuka žáků se zrakovým postižením integrovaných do alternativní školy nijak neliší od výuky v běžné základní škole.

Nejen z dotazníků, ale z celkové komunikace s pedagogy jsme se dozvěděli také informace, jež nám mohou posloužit k dalšímu šetření v této oblasti. Z komunikace vyplynulo, že problematika žáků nejen se zrakovým postižením je sice velmi dobře zpracovávána a předávána také laické veřejnosti, ovšem povědomí o možnosti vzdělávat dítě nejen se zrakovým postižením ve školách alternativního typu není v České republice téměř žádné.

Celkový výsledek práce tedy považujeme za uspokojivý. Jelikož výzkumný vzorek je natolik specifická skupina, spokojili jsme se i s malým počtem respondentů a pracovali jsme se vším co jsme měli k dispozici. Jednoznačně jsme prokázali, že žáci se zrakovým postižením jsou v České republice úspěšně vzděláváni i v alternativních školách.

8 Doporučení pro praxi

Na základě výsledků šetření a následné diskuze můžeme uvést několik bodů, ve kterých by se mohlo v budoucnu vzdělávání žáků se zrakovým postižením v alternativních školách posunout a dle kterých by se dalo toto vzdělávání zlepšit.

V první řadě doporučujeme zvýšit povědomí ostatních žáků o zrakovém postižení a blíže je s ním seznámit. Pokud budou ostatní žáci lépe znát samotnou vadu, budou moci lépe reagovat a komunikovat s žákem který onou vadou trpí.

Dále bychom doporučili snažit se o co nejlepší zařazení žáka do kolektivu třídy. V tomto případě by mohl pedagog pomoci dítěti lépe zapadnout do kolektivu přípravou kooperačních her nebo různých společných aktivit ve skupině.

Dalším bodem, jež by se dal zlepšit je povědomí o alternativním vzdělávání. V tomto ohledu je osvěta mezi rodiči velice malá, proto doporučujeme větší zviditelnění tohoto vzdělávání nejen v okruhu intaktní společnosti, ale i mezi lidmi s postižením.

V návaznosti na zpopularizování alternativního vzdělávání mezi rodiči dětí se zrakovým postižením bychom navrhovali větší spolupráci s organizacemi jako je Raná péče.

Zlepšení osvěty by se dalo aplikovat i u pedagogů působících v alternativním školství. Vzhledem k této problematice bychom doporučovali celkovou osvětu ve speciální pedagogice pedagogů působících v alternativním školství.

Posledním bodem je bod všeobecný, a to je zvýšení dostupnosti alternativního vzdělávání tak, aby každý rodič mohl mít právo volby, zdali dítě pošle do základní školy nebo do školy alternativní.

Závěr

V teoretické části práce jsme si ukázali, jak může být problematika zrakového postižení složitá, vzhledem k různým druhům definic a klasifikací. Snažili jsme se komplexně pojmut a vysvětlit zrakové postižení. Také jsme si definovali vzdělávání, jednotlivé překážky a specifika vzhledem ke zrakovému postižení. V druhé části teoretické práce jsme se zaměřili na popis alternativního vzdělávání. Rozdělili jsme si jednotlivé druhy alternativních škol a charakterizovali jejich výuku. Tato část měla za cíl podat obecné informace k lepšímu pochopení praktické části práce.

Praktická část práce se zabývala vzděláváním žáků se zrakovým postižením z pohledu rodičů a pedagogů. Primárně měla za cíl zjistit, zdali je možné vzdělávat žáky se zrakovým postižením ve školách alternativního typu. V dotazníkovém šetření jsme zjišťovali odpovědi na naše výzkumné otázky. Zjistili jsme, že žáci se zrakovým postižením opravdu jsou a vzdělávají se alternativně bez větších obtíží. Díky dotazníku jsme se dozvěděli i detaily, které mohou napomoci k lepšímu pochopení této formy vzdělávání a také objasnit některé praktické stránky věci.

Výzkum dále ukázal na problém, který žák se zrakovým postižením v kolektivu třídy má, a to je nedostatečné společenské začlenění. V tomto ohledu by se tedy dalo říci, že žák se zrakovým postižením do třídy mezi intaktní spolužáky příliš nezapadá a bylo by dobré tomuto nějak pomoci.

Celkové šetření považujeme za úspěšné. I s malým vzorkem se nám podařilo odpovědět na výzkumné otázky a dozvědět se o problematice nové informace. V této oblasti ovšem výzkum nikdy nekončí. Domníváme se, že povědomí odborné i laické veřejnosti o tomto druhu vzdělávání je malé, a proto budeme dále usilovat o jeho popularizaci.

SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

FINKOVÁ, Dita, LUDÍKOVÁ, Libuše a KROUPOVÁ, Kateřina. *Specifika edukace žáků se zrakovým postižením na ZŠ a SŠ*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 85 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3698-2.

FLENEROVÁ-WAGNEROVÁ, Helena. *Kapitoly z tyflopédie*. Díl 1, *Základy tyflopédie*. Vyd. 2. (1. v SPN). Praha, 1985.

LUDÍKOVÁ, Libuše aj. *Tyflopédie II: Určeno pro stud. učitelství a vychovatelství SMVZP pedagog. fak.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1989. 70 s.

LUDÍKOVÁ, Libuše, FINKOVÁ, Dita a KROUPOVÁ, Kateřina. *Teoretická východiska speciální pedagogiky osob se zrakovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 106 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3700-2.

NEJEDLO, Michael. 2010 *Rudolf Steiner. Muž, který uměl všechno*. Praha : Krásná paní, 2010. 3. vydání ISBN 978-80-86713-67-0.

PIPEKOVÁ, Jarmila, ed. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan. 2012 *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012. 1. vydání ISBN 978-80-7178-999-4.

RENOTIÉROVÁ, Marie a kol. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. 290 s. Učebnice. ISBN 80-244-0646-2.

RŮŽIČKOVÁ, Kamila a VÍTOVÁ, Jitka. *Vybrané kapitoly z tyflopédie a surdopedie nejen pro speciální pedagogu*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 146 s. ISBN 978-80-7435-424-3.

RŮŽIČKOVÁ, Veronika. *Integrace zrakově postiženého žáka do základní školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. 73 s. Monografie. ISBN 80-244-1540-2.

RÝDL, Karel. 1994 *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno, 1994. 2. vydání ISBN 80-900035-8-3

SKALKOVÁ, Jarmila a kol. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Vyd. 1. Praha: SPN, 1983. 204 s. Učebnice pro vysoké školy.

SVOBODA, Pavel. *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu* [CD-ROM]. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ©2012. Požadavky na systém: Adobe Acrobat Reader. ISBN 978-80-244-3068-3.

TOMANOVÁ, Dana. *Alternativní školy: studijní text pro distanční vzdělávání: [projekt Školský management]*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. 58 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-2650-1

VÁGNEROVÁ, Marie. *Oftalmopsychologie dětského věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 182 s. ISBN 80-7184-053-x.

Vyhláška č. 73/2005 sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů

Vyhláška č.27/2016 sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů

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

Internetové zdroje

Alternativní školy. *Alternativní školy* [online]. [cit. 2017-06-14]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/>

Marché Montessori: Maria Montessori. *Maria Montessori* [online]. [cit. 2017-06-14]. Dostupné z: <http://www.marche.cz>

Mezinárodní klasifikace zrakového postižení dle WHO [online]. c 2002-2015 [cit. 2018-20-2]. Dostupný z WWW: <http://archiv.sons.cz/klasifikace.php>

The Dalton School | The Dalton Plan. *301 Moved Permanently* [online]. [cit. 2017-06-14] Dostupné z: <https://www.dalton.org/page/about/the-dalton-plan>

ZATLOUKAL, Jan. *Alternativní školy* [online]. Olomouc, 2013 [cit. 2018-04-08]. Dostupné z: <https://theses.cz> . Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

Seznam použitých zkratek

P1	pedagog č. 1
P2	pedagog č. 2
R1	rodič č. 1
R2	rodič č. 2
SPC	Speciálně pedagogické centrum
WHO	Světová zdravotnická organizace
ZP	Zrakové postižení

Seznam příloh

Příloha 1- Seznam oslovených škol

Příloha 2- Dotazník rodič

Příloha 3- Dotazník pedagog

Příloha 1- Seznam oslovených škol

1. Základní škola waldorfská Praha – Jinonice (<http://www.wspj.cz/>)
2. Základní škola Svobodná Písek (<http://www.zssvobodna.cz/>)
3. Základní škola waldorfská České Budějovice (<http://www.waldorfcz.cz/>)
4. Waldorfská základní škola Wlaštovka, Karlovy Vary (<http://www.wlastovka.cz/>)
5. Základní škola waldorfská Semily (<http://www.waldorf-semily.cz/web/prehled/?s=zs>)
6. Základní škola waldorfská Pardubice (<http://www.waldorfpardubice.cz/>)
7. Waldorfská základní a mateřská škola Brno (<http://www.waldorf-brno.cz/>)
8. Waldorfská ZŠ a MŠ Olomouc s. r. o. (<http://www.waldorf-olomouc.cz/>)
9. Základní škola waldorfská Ostrava (<http://www.zswaldorfostrava.cz/>)
10. Kouzelné školy – MŠ a ZŠ Montessori, Praha – Vršovice (<http://kouzelneskoly.cz/>)
11. ZŠ Rakovského v Modřanech, Praha – Modřany (<http://www.zsrakovskeho.cz/>)
12. ZŠ Na Beránku, Praha – Modřany (<http://pertoldova.webzdarma.cz/>)
13. ZŠ Jazyková akademie Montessori, Praha-Roztyly (<http://www.montessori.cz/>)
14. ZŠ Na Dlouhém Lánu, Praha 6 (<http://www.zsdlouhylan.cz/cz/o-skole/>)
15. ZŠ a MŠ Sdružení, Praha 4 (<http://www.zssdruzeni.cz>)
16. Soukromá základní Škola Hrou, Praha 6 (<http://www.skola-hrou.cz>)
17. ZŠ Meteorologická, Praha 4 – Libuš (<http://www.zsmeteo.cz>)
18. Sofie- Montessori mateřská škola a základní škola o.p.s., Říčany (<http://www.zs-sofie.cz>)
19. ZŠ Mozaika, Mnichovice (<http://www.montessorimozaika.cz/>)
20. ZŠ Montessori Kladno (<http://www.montessori-kladno.cz/>)
21. ZŠ Slapy (<http://www.montessorislapy.cz/>)

22. Viva bambiny, České Budějovice (<http://www.montessoricb.cz/>)
23. ZŠ Svět, Děčín (<http://www.montessoridecin.cz>)
24. ZŠ Nelumbo Education, o.p.s., Otvice
25. ZŠ Jablonec nad Nisou (<http://www.montessori-jablonec.cz/>)
26. Základní škola a Mateřská škola Suchý Důl (<http://www.malaskola.cz/>)
27. ZŠ Polabiny 1, Pardubice (<https://sites.google.com/site/montessoripce/>)
28. ZŠ Na Rovině, Lázně Bohdaneč (<http://narovine.cz/zakladni-skola/>)
29. Mezinárodní Montessori ZŠ Perlička, Brno (<http://www.zsperlicka.cz/>)
30. ZŠ Gajdošova Brno (<http://www.zsgajdosova.cz/>)
31. ZŠ Pastviny, Brno – Komín (<http://www.montessori-pastviny.cz/>)
32. ZŠ Sluníčko – Montessori, Brno – Lesná (<http://www.slunicko-montessori.cz>)
33. ZŠ Prokopa Diviše, Znojmo – Přímětice (<http://www.zsprim.cz>)
34. Základní škola a Mateřská škola Horka nad Moravou (<http://www.zshorka.cz/>)
35. ZŠ Komenského 1, Zlín (<http://www.zskom1.cz>)
36. ZŠ Nový svět Opava (<http://www.zsnovysvet.cz/>)
37. ZŠ Leandra Čecha 860, Nové Město na Moravě (<http://zs2.nmmn.cz/>)
38. ZŠ Benešova 585, Třebíč (<http://www.zsbenesova.cz/>)

Příloha 2- Dotazník rodič

Dotazníkové šetření

Dobrý den, jmenuji se Nikol Sikorová a v současné době jsem studentkou 3. ročníku, oboru Speciální pedagogika-ortokomunikace na Univerzitě Palackého v Olomouci. Tento krátký dotazník má sloužit k praktické části mé bakalářské práce na téma Žák se zrakovým postižením ve školách alternativního typu.

Vyplněním tohoto dotazníku souhlasíte se zpracováním údajů do něj vepsaných. Velice děkuji za spolupráci a čas věnovaný vyplňování. Veškerá data uvedená v mé práci budou anonymní.

Otázky:

1. Jak jste se dozvěděli o možnosti alternativního vzdělávání?
2. Proč jste se rozhodli pro alternativní školu?
3. Spolupracujete ještě s jinými zařízeními či spolky?
4. Myslíte si, že vaše dítě zapadlo do kolektivu bez problémů?
5. Líbí se vašemu dítěti ve škole?
6. Jak vaše dítě ve škole prospívá?
7. Jste spokojeni s přístupem školy a pedagogů k vašemu dítěti?
8. Nelitovali jste někdy rozhodnutí vzdělávat vaše dítě touto formou?
9. Má dítě ve škole kamarády? Nějakého nejbližšího přítele?

Příloha 3- Dotazník pedagog

Dotazníkové šetření

Dobrý den, jmenuji se Nikol Sikorová a v současné době jsem studentkou 3. ročníku, oboru Speciální pedagogika-ortokomunikace na Univerzitě Palackého v Olomouci. Tento krátký dotazník má sloužit k praktické části mé bakalářské práce na téma Žák se zrakovým postižením ve školách alternativního typu.

Vyplněním tohoto dotazníku souhlasíte se zpracováním údajů do něj vepsaných. Velice děkuji za spolupráci a čas věnovaný vyplňování. Veškerá data uvedená v mé práci budou anonymní.

Otázky:

1. Napadlo vás někdy že budete vzdělávat také žáka se zrakovým postižením?
2. Proč jste se rozhodli přijmout dítě se zrakovým postižením?
3. Spolupracujete se speciálně pedagogickým centrem?
4. Poskytujete žákům se zrakovým postižením slevy na školném? (Pokud se u vás školné platí)
5. Jak reagují ostatní děti na spolužáka s postižením?
6. Museli jste udělat nějaká speciální opatření před přijetím dítěte se zrakovým postižením?
7. Máte dojem, že dítě zapadlo do kolektivu bez problémů?
8. Má dítě se zrakovým postižením prospěch stejný, lepší nebo horší než ostatní děti v jeho třídě?
9. Má dítě ve škole kamarády? Někakého nejbližšího přítele?

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Nikol Sikorová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. et Bc. Veronika Růžicková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Žák se zrakovým postižením ve školách alternativního typu
Název v angličtině:	Pupil with visual impairments in schools of an alternative type
Anotace práce:	Tato bakalářská práce se zabývá vzděláváním žáků se zrakovým postižením ve školách alternativního typu. Teoretická část práce v první polovině definuje zrakové postižení a popisuje vzdělávání žáků se zrakovým postižením. Druhá polovina teoretické části se zabývá alternativním vzděláváním. Cílem praktické části je výzkum v oblasti vzdělávání žáků se zrakovým postižením v alternativních školách. Výzkumné otázky se zaměřují na kvalitu vzdělávání a celkovou spokojenost žáků i pedagogů.
Klíčová slova:	zrakové postižení, alternativní vzdělávání, vzdělávání, žák, nevidomost, slabozrakost, speciální pedagogika
Anotace v angličtině:	This Bachelor thesis deals with education of pupils with visual impairment in schools of alternative type. First half of the theoretical part of the thesis defines visual impairment and describes education of pupils with visual impairment. The second half of the theoretical part deals with alternative education. Objective of the practical part is research in the field of education of pupils with visual impairment in alternative schools. The research questions focus on quality of education and overall satisfaction of pupils and pedagogues.
Klíčová slova v angličtině:	visual impairment, alternative education, education, pupil, blindness, low vision, special education

Přílohy vázané v práci:	Příloha 1- Seznam oslovených škol Příloha 2- Dotazník rodič Příloha 3- Dotazník pedagog
Rozsah práce:	35. s
Jazyk práce:	Čeština