

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Dominika Sláviková

Pedagóg so zrakovým postihnutím v edukačnom procese

Olomouc 2024

Vedúci práce: Mgr. Hana Karunová, Ph.D.

Prehlásenie

Prehlasujem, že som predloženú diplomovú prácu s názvom „Pedagóg so zrakovým postihnutím v edukačnom procese“ vypracovala samostatne, s použitím odbornej literatúry a prameňov uvedených v zozname, ktorý je súčasťou tejto diplomovej práce.

V Olomouci dňa 4.4. 2024

.....

Pod'akovanie

Na tomto mieste by som sa chcela úprimne poďakovať vedúcej mojej diplomovej práce Mgr. Hane Karunovej, Ph.D. za odborné vedenie a užitočné rady pri písaní teoretickej časti a tiež pri plánovaní a organizácii výskumu. Moja vďaka patrí rovnako aj našej respondentke – pedagogičke so zrakovým postihnutím, ktorá sa zúčastnila nášho kvalitatívneho výskumu, za jej ochotu a spoluprácu pri realizácii výskumu. V neposlednom rade vyslovujem úprimnú vďaku môjmu manželovi i celej mojej rodine a priateľom, ktorí ma počas písania práce neustále podporovali.

OBSAH

ÚVOD	7
1 EDUKAČNÝ PROCES	10
1.1 Teoretické vymedzenie edukačného procesu v kontexte školského vyučovania	10
1.2 Základné činitele edukačného procesu	12
1.2.1 Žiak ako učiaci sa subjekt	13
1.2.2 Učiteľ ako vyučujúci subjekt.....	15
1.2.3 Obsah, kurikulum a dimenzie učiva, jeho druhy a formy	17
1.3 Edukačné prostredie.....	19
1.4 Faktory ovplyvňujúce edukačný proces	22
2 DIDAKTICKÉ KATEGÓRIE EDUKAČNÉHO PROCESU	26
2.1 Výučbové ciele a ich kategorizácia a formulácia	26
2.2 Organizačné formy vyučovania.....	30
2.2.1 Vyučovacia hodina	32
2.3 Výučbové metódy a ich kategorizácia.....	33
2.4 Druhy a spôsoby hodnotenia výsledkov a činností žiakov	37
2.5 Príprava učiteľa na vyučovaciu hodinu	41
2.6 Interakcia a komunikácia medzi učiteľom a žiakmi	42
3 OSOBA SO ZRAKOVÝM POSTIHNUTÍM V PEDAGOGICKEJ PROFESII.....	45
3.1 Špecifiká práce pedagóga so zrakovým postihnutím	45
3.1.1 Zásady zrakovej hygieny v kontexte špecifik práce pedagóga so zrakovým postihnutím	49
3.2 Učiteľia so zrakovým postihnutím v zahraničí.....	56
3.2.1 Americká asociácia nevidiacich učiteľov – American Association of Blind Teachers (AABT)	58
3.2.2 Národná organizácia nevidiacich pedagógov – National Organization of Blind Educators (NOBE).....	59

3.3	Charakteristika konkrétneho typu a stupňa zrakového postihnutia vzhľadom k nášmu skúmanému prípadu	60
3.3.1	Teoretické vymedzenie osoby so zbytkami zraku	60
3.3.2	Charakteristika makulárnej degenerácie sietnice – Stargardtova choroba	62
4	PEDAGÓG SO ZRAKOVÝM POSTIHNUTÍM V EDUKAČNOM PROCESE	66
4.1	Výskumný problém, výskumné ciele a otázky	66
4.2	Charakteristika výskumnej vzorky a miesta výskumu.....	67
4.3	Metódy použité vo výskume.....	69
4.4	Organizácia a realizácia výskumu	71
4.5	Výsledky výskumu	74
4.5.1	Analýza rozhovoru s pedagógom so ZP	74
4.5.2	Analýza zdravotnej dokumentácie pedagóga so ZP.....	84
4.5.3	Analýza vybraných písomných príprav pedagóga so ZP	86
4.5.4	Analýza prirodzeného pracovného prostredia v ktorom pôsobí pedagóg so ZP v kontexte jednotlivých oblastí zrakovej hygieny	88
4.5.5	Analýza piatich zúčastnených pozorovaní na vybraných vyučovacích hodinách pedagóga so ZP	94
4.6	Záverečná správa o prípadovej štúdii	99
4.6.1	Základná charakteristika skúmaného prípadu	99
4.6.2	Pôsobenie pedagogičky so ZP v edukačnom procese v kontexte špecifík práce pedagóga so ZP	101
4.6.3	Prirodzené pracovné prostredie pedagogičky so ZP.....	105
4.6.4	Charakteristika bežnej vyučovacej hodiny vedenej pedagogičkou so ZP	107
4.7	Diskusia a odporúčania pre prax	108
	ZÁVER.....	120
	ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	123
	ZOZNAM TABULIEK	128
	ZOZNAM OBRÁZKOV.....	129

ZOZNAM PRÍLOH	130
----------------------------	------------

ÚVOD

Téma, ktorej sa venujeme v tejto diplomovej práci nebola pre nás novinkou. Problematiku pedagóga so zrakovým postihnutím sme spracovávali i v našej predchádzajúcej bakalárskej práci, kde sme sa však tejto téme venovali skôr všeobecne. Naším vtedajším zámerom bolo vymedziť konkrétne špecifiká práce pedagóga so zrakovým postihnutím, čo sa nám napokon i podarilo. Vychádzajúc z našich predchádzajúcich výskumných zistení a záverov, sme sa rozhodli prehĺbiť toto naše skúmanie v oblasti pedagóga so zrakovým postihnutím o novú dimenziu, a to o oblasť edukačného procesu v ktorom pedagóg so zrakovým postihnutím denne pôsobí.

Pokračovanie skúmania v danej oblasti bolo však podmienené aj mojou osobnou vnútornou motiváciou. Vzhľadom k tomu, že sa i ja plánujem v budúcnosti zamestnať v pedagogickej sfére, no súčasne mám tiež vážne zrakové postihnutie, je mi problematika pedagóga so zrakovým postihnutím obzvlášť blízka. Ďalším dôvodom, prečo sme sa rozhodli pokračovať v skúmaní pedagóga so zrakovým postihnutím je fakt, že v súčasnosti neexistuje veľa výskumov či odborných štúdií, ktoré by sa venovali tomuto fenoménu. Našu diplomovú prácu preto možno považovať za určitý míľnik vo výskumnej činnosti v tejto danej oblasti. Táto naša práca v sebe zahŕňa množstvo hodnotných teoretických informácií i praktických skúseností daného pedagóga so zrakovým postihnutím, ktoré môžu byť užitočné a inšpiratívne pre mnohých budúcich i aktuálne pôsobiacich pedagógov so zrakovým postihnutím. Naša diplomová práca je tiež vhodná aj pre všetkých zamestnávateľov, ktorí zamestnávajú, alebo plánujú zamestnať pedagóga so zrakovým postihnutím.

Hlavným zámerom tejto našej diplomovej práce je popísať pôsobenie pedagóga so zrakovým postihnutím v edukačnom procese. Naše súčasné skúmanie v oblasti pedagóga so zrakovým postihnutím sa od nášho predchádzajúceho výskumu tiež odlišuje aj tým, že sa tentokrát sústredíme len na jedného vybraného pedagóga so zrakovým postihnutím, u ktorého sa primárne zameriavame na jeho pôsobenie v rámci edukačného procesu. V tejto súvislosti nás predovšetkým zaujímalo, v čom spočíva špecifickosť edukačného procesu vedeného týmto pedagógom a tiež ktoré vyučovacie metódy, či metódy hodnotenia a kontroly práce žiakov na hodine najčastejšie využíva tento pedagóg so zrakovým postihnutím v priebehu edukácie. Rovnako bolo našim zámerom zistiť a popísať akými atribútmi sa vyznačuje prirodzené

pracovné prostredie pedagóga so zrakovým postihnutím, v ktorom denne pôsobí a čo všetko vníma tento pedagóg ako nevyhnutnosť pre svoje efektívne a úspešné pôsobenie v rámci edukačného procesu. Dôležitou súčasťou edukačného procesu je bezpochyby tiež interakcia medzi pedagógom a jeho žiakmi, čomu sme v rámci nášho výskumu taktiež venovali osobitú pozornosť.

Predložená diplomová práca je rozčlenená na štyri samostatné kapitoly. V prvej kapitole sa venujeme teoretickému vymedzeniu edukačného procesu v kontexte školského vyučovania. Zaoberáme sa tu základnými činiteľmi edukačného procesu, ktorými sú tri samostatne subjekty, a to žiak, učiteľ a vzdelávací obsah. Ďalej sa v tejto kapitole tiež venujeme charakteristike edukačného prostredia, kde sa predovšetkým zameriavame na školskú triedu, ako na základné edukačné prostredie. Na záver tiež uvádzame niekoľko vybraných faktorov, ktoré najčastejšie ovplyvňujú edukačný proces.

Druhá kapitola je didaktického charakteru. Popisujeme v nej jednotlivé didaktické kategórie edukačného procesu, ako sú výučbové ciele, organizačné formy, výučbové metódy, druhy a spôsoby hodnotenia výsledkov žiakov a tiež príprava učiteľa na vyučovaciu hodinu. V rámci tejto kapitoly sa tiež venujeme oblasti interakcie a komunikácie medzi učiteľom a žiakmi.

Tretia kapitola je zameraná na osobu so zrakovým postihnutím v pedagogickej profesii. V úvode tejto kapitoly sa vraciame k výsledkom nášho predchádzajúceho skúmania (Mičudová, 2021), nakoľko tu rekapitulujeme jednotlivé špecifiká práce pedagóga so zrakovým postihnutím, ku ktorým sme dospeli prostredníctvom kvalitatívneho skúmania v našej bakalárskej práci. Na tieto uvedené špecifiká tiež nadväzujú jednotlivé zásady zrakovej hygieny, ktoré tu rozpracúvame vzhľadom k našej praktickej časti. V strednom pásme kapitoly sa venujeme učiteľom so zrakovým postihnutím v zahraničí, kde zároveň uvádzame stručné charakteristiky dvoch neziskových organizácií združujúcich pedagógov so zrakovým postihnutím v zahraničí. Táto kapitola tiež vzhľadom k nami skúmanému prípadu obsahuje teoretické vymedzenie zrakového postihnutia na úrovni zvyškov zraku a tiež odbornú definíciu makulárnej degenerácie sietnice – Stargardtovej choroby.

Posledná, štvrtá kapitola predstavuje empirickú časť práce. Obsahuje podrobný popis nášho kvalitatívneho výskumu, ktorého cieľom je popísať doterajšie pôsobenie vybraného pedagóga so zrakovým postihnutím v edukačnom procese a následne využiť výskumné zistenia ako východisko pre tvorbu zoznamu základných opatrení pre úspešné a efektívne pôsobenie

pedagóga so zrakovým postihnutím v edukačnom procese. V tejto časti tiež charakterizujeme výskumnú vzorku, použité metódy, popisujeme v nej štruktúru a priebeh výskumu a uvádzame jednotlivé analýzy zhromaždených dát. Súčasťou praktickej časti je i naša záverečná správa o prípadovej štúdií , v ktorej podrobne popisujeme nami skúmaný prípad.

V záverečnej diskusii sumarizujeme a interpretujeme hlavné výskumné zistenia, odpovedáme na jednotlivé výskumné otázky a uvádzame nami vytvorený zoznam opatrení nevyhnutných pre efektívne a úspešné pôsobenie pedagóga so zrakovým postihnutím v edukačnom procese. V tejto časti taktiež uvádzame naše odporúčania pre prax.

1 EDUKAČNÝ PROCES

Edukáciu, ako schopnosť človeka učiť sa a vyučovať iných, vníma Průcha (2009) ako jednu z najdôležitejších podmienok existencie ľudstva. Ľudské učenie predstavuje proces, ktorý prebieha nepretržite po celý náš život. Už od narodenia sme vystavovaní mnohým výchovným vplyvom, či už zámerným alebo nezámerným, no predsa veľmi vplyvným a formujúcim. Každú takúto výchovu a vzdelávanie, či už v prostredí rodiny, školy alebo neskôr na pracovisku, možno označiť ako edukačný proces.

1.1 Teoretické vymedzenie edukačného procesu v kontexte školského vyučovania

Edukačný proces, ako jeden z pomerne novších odborných termínov, sa v súčasných pedagogických vedách využíva ako súhrnné označenie pre proces výchovy a vzdelávania. (Průcha, 2015) V odbornej literatúre sa taktiež čoraz častejšie stretávame s uplatňovaním termínu „edukácia“, ktorý mnohí teoretici preferujú aj vzhľadom k jeho medzinárodnému úzu. Termín „edukácia“ je totižto ekvivalentom anglického termínu „education“. (Průcha, 2017) Nový termín má však okrem medzinárodného charakteru i množstvo ďalších výhod. Průcha (2017) zdôrazňuje, že sa jedná predovšetkým o efektívne zlúčenie zložky „výchovy“ a „vzdelávania“ do jednoslovného kratšieho tvaru slova, s ktorým sa i v oblasti pedagogiky omnoho lepšie operuje, než s tradičným dvojslovným termínom „výchova a vzdelávanie“.

V teórii pedagogiky sa stretávame s definíciou výchovy a vzdelávania ako dvoch samostatných a izolovaných termínov, kedy je výchova definovaná ako: „... *přeaobení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti.*“ (Průcha, 2015, s.17) Z vyššie uvedeného teda vyplýva, že výchovu možno chápať ako určitý proces utvárania či formovania osobnosti jednotlivca. Průcha (2015) tiež dodáva, že výchovu možno diferencovať na výchovu rozumovú, mravnú, citovú či telesnú.

Vzdelávanie definuje Průcha (2015) ako zámerný a organizovaný proces osvojovania si poznatkov, zručností a postojov, ktorý je charakteristický tým, že sa realizuje prostredníctvom školského vyučovania. Hoci sa pre teoretické účely často oddeľuje výchova od vzdelávania, no však v pedagogickej praxi je toto odlúčenie priam nemožné. „*Zřetelně se to projevuje ve školním vyučování – každý učitel při výkonu své profese zároveň vzdělává i vychovává.*“

(Průcha, 2015, s.17) V školskom prostredí teda nemožno hovoriť o výchove a vzdelávaní ako o dvoch samostatných fenoménoch, ale je potrebné si uvedomovať ich vzájomnú závislosť a prepojenosť. Z toho dôvodu sa v súčasnej pedagogike hovorí o výchovno-vzdelávacom procese alebo teda už aktuálnejšie o edukačnom procese.

Teoretickému vymedzeniu edukačného procesu sa venuje mnoho autorov, z ktorých však väčšina popisuje tento proces v kontexte vzájomných vzťahov medzi subjektami a objektami výchovy. S takýmto typom definície sa stretávame napríklad u Čábalovej (2011), ktorá charakterizuje edukačný proces ako: „*výchovně-vzdělávací situace, ve které dochází ke vzájemnému vztahu subjektů a objektů výchovy, vztahů podmínek, cílů, prostředků, a výsledků výchovy.*“ (Čábalová, 2011, s.42). Veľmi podobne, no však o niečo stručnejšie a výstižnejšie definuje edukačné procesy Průcha (2015), podľa ktorého sa jedná o: „*...činnosti lidí, při nichž se nějaký subjekt učí a jiný suvjekt (nebo technické zařízení) mu toto učení zprostředkovává, tj. vyučuje.*“ (Průcha, 2015, s.18)

V pedagogickom slovníku nachádzame termín „edukačný proces“ vysvetlený z pohľadu všeobecnej pedagogiky a didaktiky ako synonymum k termínu „vzdelávanie“, resp. „vzdelávací proces“. V tomto zmysle sa však vzťahuje edukačný proces výlučne ku školskému prostrediu, v ktorom dochádza k procesom riadeného učenia. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) Ďalej opäť Průcha, Walterová, Mareš (2013) vysvetľujú že v bežnom živote môžeme badať množstvo rôznych druhov edukačných procesov, ktoré sa však vzájomne odlišujú na základe ich stupňa intencionality (zámernosti) a miery riadenia, ktoré sa v nich uplatňuje.

Za edukačné procesy s najvyšším stupňom intencionality a vonkajšieho riadenia sa považujú edukačné procesy prebiehajúce v školách, či v iných inštitúciách formálneho vzdelávania. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) „*Tento typ edukačního procesu je sám o sobě velmi komplikovaný, protože zahrnuje několik různých druhů učení (percepční, verbálně pojmové, učení z textu aj.), avšak jeho hlavní charakteristikou je, že jde o učení výrazně intencionální (prováděné se záměrem, zvnějšku řízené).*“ (Průcha, 2017, s.65) Školské vyučovanie možno teda vo všeobecnosti chápať ako veľmi zložitý, multifaktoriálny a multidimenzionálny proces, ktorý si okrem zámerného a riadeného pôsobenia vyžaduje i používanie rôznych druhov metód, foriem, zásad či prostriedkov a je viazaný na konkrétne prostredie či podmienky, ktoré vo veľkej miere ovplyvňujú jeho realizáciu a výsledky. (Hlásná, 2006)

V súvislosti so školským vyučovaním tiež nemožno opomenúť fakt, že sa jedná o špecifický druh edukačnej aktivity, pri ktorej sa jedna skupina subjektov (žiaci) učia a iné subjekty

(učitelia) im toto učenie sprostredkujú. (Průcha, 2017) Preto vzájomnú interakciu medzi učiteľom a žiakmi chápeme ako jeden z najdôležitejších a nevyhnutných predpokladov školskej edukácie. Janík, Rabušicová a Průcha (2006) ďalej dodávajú, že pre vyučovanie je tiež charakteristické, že prebieha v určitých časových i priestorových podmienkach a smeruje k podpore učenia a dosiahnutiu určitého cieľa.

Školské vyučovanie, tak ako ho poznáme dnes, však kedysi vôbec nebolo samozrejmou. Janík, Rabušicová a Průcha (2006) uvádzajú, že vzdelávanie sa v minulosti uskutočňovalo len v domácom prostredí, zatiaľ čo škola sa objavila až neskôr. Začiatky školského vyučovania sa tiež spájali s výraznou segregáciou, kedy sa v školách nesmeli vzdelávať dievčatá ani deti z chudobnejších vrstiev spoločnosti. Tento segregáčny prístup vo vzdelávaní sa však zmenil za panovania Márie Terézie na našom území, ktorá v roku 1774 zaviedla povinnú školskú dochádzku pre všetky deti bez ohľadu na ich pohlavie, vek, či spoločenské postavenie. (Janík, Rabušicová, Průcha, 2006)

V 21. storočí sa školské vyučovanie realizuje v rôznych typoch vzdelávacích inštitúcií, ktoré môžu mať rôznu podobu, rôzne vybavenie, môžu slúžiť rozdielnym vekovým kategóriám žiakov, pre ktorých vytvárajú rozmanité podmienky pre ich efektívne vzdelávanie. Takýmito inštitúciami sú napríklad dnešné materské, základné, stredné či vysoké školy, ale i mnohé ďalšie inštitúcie v ktorých prebieha systematické, kolektívne vyučovanie. (Janík, Rabušicová, Průcha, 2006)

1.2 Základné činitele edukačného procesu

V pedagogickej literatúre sa na edukačný proces nahliada ako na celistvý a procesuálne zložitý proces, ktorý pozostáva z viacerých komponentov. Jednotlivými komponentami sa detailnejšie zaoberá Čábalová (2011), ktorá ich súhrnne označuje ako prvky edukačného procesu, medzi ktorými dochádza ku vzájomným vzťahom v priebehu vyučovania. Čábalová (2011) uvádza týchto deväť základných komponentov edukačného procesu:

- Ciele.
- Obsah (učivo).
- Učiteľ.
- Žiak.
- Prostriedky.

- Podmienky.
- Komunikácia.
- Sociálne vzťahy.
- Širšie okolie (rodina, spoločnosť,...). (Čábalová, 2011. s. 139)

Uvedené komponenty medzi sebou aktívne kooperujú, no však najužší vzťah sa v procese edukácie vytvára medzi učiteľom, žiakom a obsahom učiva. Tento vzťah vysvetľuje opäť Čábalová (2011) nasledovne: „*Společná činnost učitele a žáků vede k určitému cíli. Vztah a komunikace mezi učitelem a žáky se promítají do volby metody, organizační formy výuky a také do obsahu učiva...*“ (Čábalová, 2011. s. 139)

Nemecký pedagóg a didaktik J. F. Herbart (1776-1841) vyjadruje vzťah medzi učiteľom, žiakom a učivom prostredníctvom didaktického trojuholníka. (Janík, Rabušicová, Průcha, 2006) Jedná sa o špecifický druh rovnostranného trojuholníka, ktorého každý vrchol ilustruje vždy jeden z troch základných činiteľov edukačného procesu. Jeden vrchol znázorňuje pozíciu učiteľa, druhý žiaka a posledný vrchol predstavuje učivo. Podľa Janíka, Rabušicovej a Průchu (2006) chcel J. F. Herbart prostredníctvom tohto grafického znázornenia vyjadriť vzájomnú súdržnosť, závislosť a úzku prepojenosť medzi učiteľom, žiakom a učivom v procese edukácie.

Jednotlivé pedagogické role, ktoré zastávajú ľudia v danom edukačnom procese, rozlišuje Čábalová (2011) na tzv. subjekty a objekty výchovy. Za subjekt výchovy považuje uvedená autorka takého jednotlivca, ktorý v procese edukácie väčšinou vychováva druhých a aktívne sa zapája do výchovy, pri čom ho možno tiež chápať ako tvorivého realizátora a nositeľa výchovných zámerov. Na druhej strane definuje Čábalová (2011) objekt výchovy, ako jednotlivca či skupinu jednotlivcov, ktorí sú prevažne vychovávaní a predstavujú aktívnych príjemcov a tvorivých interpretov či spolutvorcov výchovných zámerov.

Vo výchovno-vzdelávacom procese nemožno vyhradene označovať žiaka za objekt výchovy či učiteľa za subjekt výchovy. Podľa Čábalovej (2011) sú vychovávateľia a vychovávaní, teda učiteľia a žiaci, v priebehu konkrétneho edukačného procesu v rôznej miere ako subjektom, tak i objektom výchovy. Všetko však závisí od toho, akú rolu či funkciu v priebehu vyučovania aktuálne majú a aké vzťahy sa medzi nimi utvárajú. (Čábalová, 2011)

1.2.1 Žiak ako učiaci sa subjekt

Každý z nás sa v priebehu života ocitol v roli žiaka. Na základe tejto reálnej skúsenosti si vieme dokonalejšie predstaviť čo všetko zahŕňa rola žiaka a s čím všetkým je žiak konfrontovaný

v procese edukácie. Průcha, Walterová a Mareš (2008) chápu žiaka ako každého človeka zastávajúceho rolu vyučovaného subjektu bez ohľadu na vek. Žiakom teda môže byť dieťa, adolescent i dospelý, hoci pre študujúcu mládež a dospelých sa v súčasnosti využíva skôr termín „študent/študenti“.

Janík, Rabušicová a Průcha (2006) nám ponúkajú náhľad na osobu žiaka aj z historického hľadiska, konkrétne z obdobia osvietenstva, kedy prevládal názor Johna Locka (1632-1704), ktorý tvrdil, že každý človek sa rodí na svet ako „tabula rasa“, teda nepopísaný list papiera. Takto vnímal J. Locke i každého žiaka pred tým, než sa začal vzdelávať. Na žiakov sa vo všeobecnosti nahliada ako na mladšiu generáciu, ktorá je spočiatku väčšinou nevzdelaná, neskúsená, a do edukačného procesu vstupuje s očakávaním osvojiť si kultúru spoločnosti v ktorej vyrastá. (Janík, Rabušicová, Průcha, 2006)

V súčasnosti sme svedkami rôznych spoločensko-ekonomických zmien, ktoré spočívajú v meniacich sa hodnotách, vzťahoch, teóriách, názoroch a pod. Petlák (2006) uvádza, že všetky tieto zmeny predstavujú pre vzdelávanie nové požiadavky, ktoré škola musí vnášať do svojej práce, aby tak čo najlepšie pripravila žiakov na meniaci sa život v spoločnosti. V súvislosti s uvedeným teda možno konštatovať, že v súčasnosti sú na žiakov kladené čoraz vyššie nároky. Aby však mohli žiaci tieto zvýšené požiadavky naplňovať, je potrebné im prispôbovať a vytvárať vhodné vzdelávacie podmienky. (Petlák, 2006)

S meniacimi a zvyšujúcimi sa nárokmi na žiakov súvisí aj charakter a rozsah kľúčových kompetencií, ktoré majú byť rozvíjané u žiakov v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu. Kompetencie žiaka vymedzuje Turek (2010) ako spôsobilosť človeka využívať nadobudnuté vedomosti, schopnosti či zručnosti v praktickom živote. Sú nevyhnutné pre výkon pracovných činností, štúdium či osobnostný rozvoj jednotlivca. (Blaško, 2009) Podľa najaktuálnejšieho, platného Rámcového vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie, ktorý bol revidovaný v roku 2021, sú v etape základného vzdelávania rozvíjané u žiakov tieto kľúčové kompetencie: „...kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní; kompetence digitální.“ (<https://www.edu.cz> / [online] [cit. 14.2.2023]) V porovnaní s predchádzajúcim RVP-ZV možno badať významnú zmenu v pridaní jednej z kľúčových kompetencií, a to konkrétne kompetencie digitálnej.

Vališová a Kasíková (2011) deklarujú, že vyučovanie je naplňované súčinnosťou učiteľa a žiakov. Plnohodnotný vyučovací proces teda nespočíva len v akomsi pasívnom prenose

poznatkov, ale v plnom nasadení a aktivite všetkých zúčastnených subjektov. Podobne i Čábalová (2011) tvrdí, že „*Výchova by měla být naopak respektováním a plným rozvíjením aktivity, tvořivosti i autentické subjektivity všech vychovávaných...*“ (Čábalová, 2011, s. 52) Na tomto princípe je založená i koncepcia vyučovania orientovaná na žiaka a rozvoj jeho osobnosti, ktorá je v súčasnej pedagogickej praxi o mnoho viac preferovaná než koncepcia orientovaná na zvládnutie obsahu učiva. (Čábalová, 2011)

1.2.2 Učiteľ ako vyučujúci subjekt

Nie je tomu až tak dávno, čo bol učiteľ považovaný za obyčajného sprostredkovateľa vedomostí žiakom. (OECD Indicators, 2001 in Janík, Rabušicová, Průcha, 2006) S týmto tradičným náhľadom na prácu pedagóga sa však súčasná škola už nestotožňuje: „*Nie náhodou sa s učiteľom súčasnosti a budúcnosti spájajú požiadavky, aby podporoval činnosti žiakov, aby bol sám tvorivý a rozvíjal aj tvorivosť a aktivitu u žiakov, aby u žiakov prebúdzal záujem o poznávanie nového, aby ich učil učiť sa apod.*“ (Petlák, 2006, s.11-12) Dnešný učiteľ teda neobstojí vo svojej profesii len s predávaním poznatkov žiakom či porovnávaním a hodnotením ich vedomostí. V súčasnosti sú na túto profesiu kladené čoraz vyššie nároky.

Skôr než sa však pustíme do opisu práce a činností pedagóga, považujeme za vhodné uviesť aspoň zopár definícií objasňujúcich profesiu pedagóga. Najčastejšie sa v odbornej literatúre stretávame s vymedzením učiteľa ako jedného zo základných činiteľov vzdelávacieho procesu, ktorý je spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky edukačného procesu. (Průcha, Walterová, Máreš, 2008) Obst (2016) zas vníma pedagóga skôr ako manažéra riadiaceho vyučovania. Snáď najaktuálnejšie definície nachádza na portáli IGI Global, kde je pedagóg charakterizovaný ako kvalifikovaný pracovník v oblasti vzdelávania, ktorý vedie žiakov k ich samostatnej práci, hľadaniu informácií, a prostredníctvom formálnych metód vyučovania im napomáha pri osvojovaní si nových vedomostí.

V laickej verejnosti panuje mylná predstava o práci pedagóga, kedy sa mnohí jednotlivci domnievajú, že jedinou a hlavnou činnosťou, ktorú pedagóg denne vykonáva je vyučovanie. Janík, Rabušicová a Průcha (2006) však zdôrazňujú, že priame vyučovanie je síce najviac zastúpenou činnosťou v súbore profesijných aktivitách pedagóga, no rozhodne nie je jedinou aktivitou, ktorú učiteľ denne vykonáva. Každý učiteľ totižto okrem samotného vyučovania bežne realizuje i mnoho ďalších činností, ktoré bezprostredne súvisia s jeho profesiou. Jedná sa predovšetkým o každodenné prípravy na vyučovanie, opravy žiackych prác, ale

i o mimoškolské činnosti, akými sú napríklad spolupráca s rodičmi žiakov, verejné činnosti a pod. (Janík, Rabušicová, Průcha, 2006) Okrem vyššie zmienených bývajú v roli pedagóga často zastúpené i činnosti ako dozor nad žiakmi počas prestávok, podieľanie sa na záujmových aktivitách žiakov mimo vyučovania, doučovanie žiakov, spoluutváranie edukačného prostredia, zhotovovanie a udržiavanie pomôcok, priebežné hodnotenie procesu učenia, sebavzdelávanie a mnohé iné. (Kurelová, Krejčíz, 2000 in Janík, Rabušicová, Průcha, 2006)

Sebareflexia je ďalšou dôležitou a neoddeliteľnou súčasťou práce každého pedagóga. Obst (2016) ju chápe ako spôsob spätného nahliadania na svoju prácu, ktorý si vyžaduje ľudskú zrelosť a úprimnú snahu vykonávať svoju prácu čo najlepšie. Má spätно-väzbovú, rozvíjaciú, preventívnu a poznávaciu funkciu. (Obst, 2016) Domnievame sa, že aj vďaka pravidelnej sebareflexii sa môže pedagóg vo svojej práci zdokonaľovať a rozvíjať. V opačnom prípade, mu však môže hroziť stagnácia, ba dokonca až syndróm vyhorenia.

Ku všetkým uvedeným činnostiam je pedagóg vybavený adekvátnymi profesijnými kompetenciami, ktoré Obst (2016) definuje ako: „*komplexní soubor určitých dispozic a dovedností učitele, který je složen z dílčích či speciálních kompetencí.*“ (Obst, 2016, s.156) Súčasne Obst (2016) vymedzuje aj týchto sedem profesijných kompetencií učiteľa:

- Kompetencia odborne-predmetová (vedecké znalosti o danom predmete).
- Kompetencia psychodidaktická (vytváranie optimálnych podmienok pre učenie, riadenie procesu učenia žiakov).
- Kompetencia komunikatívna (sociálne vzťahy a interakcia so žiakmi, rodičmi,...).
- Kompetencia organizačná a riadiaca (plánovanie a organizovanie svojej činnosti).
- Kompetencia diagnostická (skúmanie príčin myslenia, cítenia, jednania žiakov , skúmanie možných intervencií,...).
- Kompetencia poradenská konzultatívna (predovšetkým vo vzťahu k rodičom).
- Kompetencia reflexie svojej vlastnej činnosti (pomocou analýzy svojich vlastných činností dokázať modifikovať svoje prístupy, správanie, metódy). (Obst, 2016)

Hoci poznáme súbor profesijných kompetencií, ktorými by sa mal vyznačovať každý jeden pedagóg, presnú definíciu ideálneho či efektívneho učiteľa však stále nepoznáme. Ako hlavný zdroj poznania nám v tejto problematike slúžia výsledky výskumov, ktoré preukazujú, že niektoré vlastnosti pedagóga, ako sú napríklad verbálne schopnosti, majú veľký význam pre efektivitu edukačného procesu. (Obst, 2016) K úspešnej učebnej činnosti žiakov podľa Petláka

(2006) tiež výrazne prispievajú: „*Učiteľova autentickosť, empatia, úprimnosť, ale aj akceptácia každého žiaka s jeho kladnými, ale aj problémovými stránkami...*“ (Petlák, 2006, s. 12)

V súvislosti s prácou pedagóga nás zaujal tiež názor Čábalovej (2011), ktorá hovorí o edukačnom procese, a tiež o práci pedagóga, ako o obzvlášť citlivej práci, v dôsledku toho, že v nej dochádza ku špecifickým medziľudským interakciám. Úspešná didaktická činnosť preto často ani tak nespočíva v didaktických znalostiach daného pedagóga, než v jeho prístupe, ktorý uplatňuje vzhľadom ku žiakom, či k triede ako k celku. (Petlák, 2006) Najčastejšie sa u autorov stretávame s klasickým členením prístupov pedagóga na tri základné typy – autoritársky, liberálny a demokratický. (Janík, Rabušicová, Průcha, 2006, Obst, 2016, Průcha, 2017) Obst (2016) však ku uvedeným trom typom dopĺňa ešte jeden, tzv. pružný štýl práce pedagóga, ktorý označuje za najvhodnejší, a ktorý je akýmsi prienikom všetkých troch uvedených typov. Pružný štýl práce pedagóga spočíva v analyzovaní situácií a na základe určenia ich hlavných faktorov, volí pedagóg taký štýl práce, ktorý danej situácii najlepšie zodpovedá. (Obst, 2016)

1.2.3 Obsah, kurikulum a dimenzie učiva, jeho druhy a formy

Súbor vedomostí, schopností, zručností, postojov a záujmov, ktoré si jednotlivец osvojil prostredníctvom edukačného procesu, či už v škole, alebo mimo školy, možno súhrnne nazývať ako obsah vzdelávania. (Skalková, 1999 in Vališová, Kasíková, 2011) Obsah vzdelávania možno tiež vnímať ako základný prostriedok k dosiahnutiu vzdelávacích cieľov. (Vališová, Kasíková, 2011) V pedagogickej literatúre sa však okrem obsahu vzdelávania často stretávame i s termínom „kurikulum“. Tento termín, ktorý má pôvod v latinskom slove „curro“ čo v preklade znamená „beh“ alebo tiež „bežať“ je v pedagogike používaný ako synonymum k obsahu vzdelávania: „*Kurikulumu – obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.*“ (Průcha, 2017, s. 237) Okrem uvedenej definície je v pedagogike možné nahliadať na kurikulum aj z mnohých ďalších uhlov pohľadu. Průcha, Walterová, Mareš (2008) uvádzajú, že kurikulum sa v niektorých prípadoch používa i v kontexte vzdelávacieho programu, projektu, plánu či priebehu štúdia.

Kurikulum, ako obsah vzdelávania, býva utváraný na základe troch hlavných činiteľov, ktorými sú podľa Valičovej a Kasíkovej (2011) vývoj spoločenského poznania, potreby spoločnosti a potreby či záujmy žiaka. Janík, Rabušicová a Průcha (2006) tiež dodávajú, že kurikulum vždy

podlieha bezprostredným požiadavkám dynamicky sa rozvíjajúcej spoločnosti. Na základe tohto tvrdenia môžeme konštatovať, že vzdelávací obsah je utváraný v závislosti zmien, rozvoja či potrieb spoločnosti. Hlavným účelom zostaveného obsahu vzdelávania by teda malo byť vybavenie jednotlivcov takými teoretickými a praktickými vedomosťami či zručnosťami, vďaka ktorým budú schopní naplno fungovať a obstať v spoločnosti.

Kurikulum má tiež obsiahlu a zložitú štruktúru, ktorú v spojitosti s výchovno-vzdelávacím procesom člení Janík, Rabušicová a Průcha (2006) na štyri základné dimenzie, a to dimenziu ideovú, obsahovú, organizačnú, a metodickú. Ideovú dimenziu tvoria vzdelávacie ciele, ktoré sa následne premietajú ako všeobecné princípy do všetkých ostatných dimenzií. Dimenzia obsahová, je zas určujúcou zložkou kurikula, ktorá konkretizuje vzdelávacie ciele a do určitej miery ovplyvňuje i voľbu optimálnych metód a prostriedkov pri jeho osvojovaní žiakmi. Organizačná dimenzia je spojená so školskou politikou a celkovým školským systémom, kedy jej súčasťou sú i školské dokumenty ako učebné plány, učebné osnovy, metodické príručky a učebnice všetkých druhov. (Janík, Rabušicová, Průcha, 2006) Za poslednú dimenziu, považujú Janík, Rabušicová, Průcha (2006) dimenziu metodickú, ktorá spočíva v priamom riadení, usmerňovaní a zaisťovaní vzdelávacieho procesu, vrátane voľby metód a didaktických prostriedkov.

Vzdelávacie obsahy možno tiež diferencovať z hľadiska ich zamerania a zdrojov na niekoľko druhov. Vališová a Kasíková (2011) vymedzujú napríklad všeobecný a odborný obsah vzdelávania, teoretický a praktický obsah vzdelávania, spoločenskovedný či prírodovedný obsah vzdelávania, ale i školský a mimoškolský vzdelávací obsah. So všetkými uvedenými druhmi vzdelávacích obsahov sa bežne stretávame v edukačnom procese, kde však nie sú zastúpené izolovane, ale vzájomne sa kombinujú a prelínajú.

O jednotlivých formách kurikula pojednáva Průcha (2017), ktorý vychádzajúc z napätia, ktoré vzniká medzi plánovaným a realizovaným obsahom vzdelávania, vymedzuje koncepčnú, projektovú, realizačnú, výsledkovú a efektovú formu kurikula. Okrem týchto piatich foriem, uvádza takisto Průcha (2017) ešte jednu, stručnejšiu kategorizáciu, kde vymedzuje len tri formy kurikula, a to zamýšľané kurikulum, realizované a dosiahnuté kurikulum. Vališová a Kasíková (2011) vo svojej publikácii rozlišujú len dve formy vzdelávacích obsahov, a to statické a dynamické.

Všetky uvedené dimenzie, druhy či formy kurikula spadajú do tzv. formálneho kurikula, ktoré je oficiálne vymedzené vo formálnych dokumentoch. (Janík, Rabušicová, Průcha, 2006)

V edukačnom procese sa však stretávame aj s tzv. skrytým kurikulumom, ktoré je charakterizované ako: „...všetchno, co není naplánováno a postiženo v kurikulu. Petří sem např. třída, školní klima, převládající styl školní práce, rozvrh hodin či interakce mezi učiteli a žáky.“ (Janík, Rabušicová, Průcha, 2006, s. 119) S istotou však možno tvrdiť, že pre edukačný proces je prítomnosť formálneho a súčasne i skrytého kurikula nevyhnutná.

Na základe vyššie uvedeného možno súhrnne prehlásiť, že edukačný proces, pozostáva z troch hlavných činiteľov, ktorými sú učiteľ, žiak a učivo, odbornejšie tiež kurikulum či obsah vzdelávania. Podľa pedagogického slovníka, považujeme za žiaka každého jednotlivca v roli vyučovaného subjektu, čo znamená, že žiakom môže byť ktokoľvek bez ohľadu na vek. Pedagóga zas vnímame ako kvalifikovaného pedagogického pracovníka, ktorý zodpovedá za prípravu, realizáciu, organizáciu a výsledky edukačného procesu. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008) V súčasnosti sú však na túto profesiu kladené čoraz vyššie nároky, a to najmä v oblasti komunikácie, kreativity, vykonávaných činností, či empatie a prístupu učiteľa ku žiakom.

Obsah vzdelávania, ako súhrn poznatkov, vedomostí, zručností, skúseností či postojov, ktoré si žiaci osvojujú v priebehu edukácie, možno tiež odborne nazývať kurikulum. Tvorba vzdelávacieho obsahu závisí od vývoja spoločenského poznania, potrieb spoločnosti a záujmov žiakov. Kurikulum možno tiež podrobnejšie diferencovať z hľadiska jeho dimenzii, druhov a foriem. (Janík, Rabušicová, Průcha, 2006)

1.3 Edukačné prostredie

Každý edukačný proces prebieha vždy v určitom edukačnom prostredí. (Průcha, 2015) Na základe tejto skutočnosti možno tvrdiť, že edukačné prostredie je neoddeliteľnou súčasťou edukácie. V pedagogickom slovníku nachádzame edukačné prostredie vysvetlené ako: „*Jakékoliv prostředí, v němž probíhá nějaký řízený proces učení.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s.54) Takýmto prostredím, môže byť napríklad rodinné, školské prostredie, ale i pracovné, zdravotnícke, náboženské či mnohé ďalšie. Repertoár edukačných prostredí je teda naozaj široký a pestrý. Podľa Průchu (2017) sa jednotlivé prostredia od seba líšia druhom zúčastnených subjektov, obsahom, formami a intenzitou edukačných procesov. Průcha (2017) tiež zdôrazňuje, že vo všetkých takýchto prostrediach sa realizujú edukačné procesy, kde na jednej strane niekto niekoho vyučuje či inštruuje, a na druhej strane sa v ňom niekto iný niečomu učí, a to buď zámerne alebo bezprostredne.

V niektorých typoch edukačných prostredí, ako je napríklad prostredie školy, si naplno uvedomujeme prítomnosť edukačných procesov, zatiaľ čo u iných typov prostredí si tieto edukačné činnosti až tak neuvedomujeme, i napriek tomu, že sa môžu vyskytovať vo vysokej intenzite. (Průcha, 2017) Tento jav je pravdepodobne závislý od formálnosti či neformálnosti daného prostredia, čo vysvetľuje i tvrdenie Průchu (2017): „...ve školním edukačním prostředí, tj. ve škole jakožto instituci formálního vzdělávání, jsou obsah a intenzita edukačních procesů vysoce regulovány...“ (Průcha, 2017, s. 72)

Súčasná moderná pedagogika venuje čoraz viac pozornosti skúmaniu edukačného prostredia, konkrétne skúmaniu školskej triedy, nakoľko sa preukázalo, že práve charakter edukačného prostredia môže vo veľkej miere ovplyvňovať výsledky vzdelávania. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008) Školskú triedu vymedzuje Průcha, Walterová a Mareš (2008) ako organizovanú skupinu žiakov rovnakého veku, ktorí sa spoločne vzdelávajú v danej škole. Tí istí autori ďalej dodávajú, že trieda je tiež základnou, sociálnou a organizačnou jednotkou školskej edukácie. Z odlišného, psychologického hľadiska, nahliada na školskú triedu Lemrová (2017), ktorá uvádza že: „Školní třída je rpo žáky sekundární sociální skupinou (primární skupinou je rodina), která je sestavena formálně a na časově omezené období.“ (Lemrová, 2017, s. 58) Inde sa zas dozvedáme, že školské prostredie je akýmsi spojovacím prostredím medzi rodinným prostredím a spoločnosťou, ktoré plní socializačnú, výchovnú, vzdelávaciu a osobnostne-socializačnú funkciu. (Čábalová, 2011)

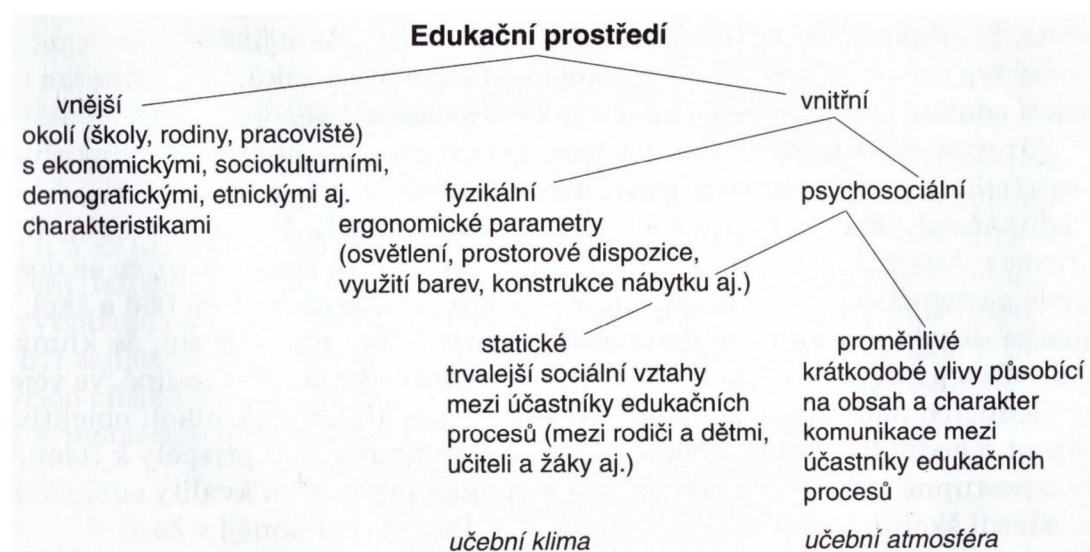
Stav a vývoj edukačného prostredia triedy je ovplyvňovaný mnohými faktormi. Janík, Rabušicová a Průcha (2006) uvádzajú súhrn niekoľkých činiteľov, ktoré zásadne ovplyvňujú ako vzdelávanie, tak i vzťahy či správanie žiakov triede. Medzi takéto činitele radia uvedení autori napríklad počet žiakov v triede. Existuje totiž predpoklad, že práve v triedach s menším počtom žiakov je priestor na individuálnejší a intenzívnejší kontakt medzi učiteľom a žiakmi, ale i medzi žiakmi navzájom. „Dalším z činitelů ovlivňujících život třídy jsou individuální charakteristiky jednotlivých žáků.“ (Janík, Rabušicová, Průcha, 2006, s. 184) Jedná sa predovšetkým o intelektuálne, sociálne, emocionálne, psychické či fyzické osobitosti u jednotlivých žiakov. (Petlák, 2006) Dôležitú rolu hrá i spôsob vedenia triedy učiteľom, jednotlivé charakteristiky rodín z ktorých žiaci pochádzajú, či zoskupenie žiakov v triede z hľadiska pohlavia, veku a pod. (Janík, Rabušicová, Průcha, 2006)

Průcha, Walterová a Mareš (2008) uvádzajú, že edukačné prostredie má i svoje špecifické parametre, a to fyzikálne, ergonomické a psychosociálne. Ku fyzikálnym kritériám radíme napríklad veľkosť či architektúru prostredia. Pod ergonomickými parametrami chápeme

napríklad rôzne pomôcky či zariadenia, a teda celkovú materiálno-technickú vybavenosť daného prostredia. Psychosociálne kritérium predstavujú všetky zúčastnené subjekty a ich vzájomné vzťahy či komunikácia medzi nimi. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008)

Prehľadnú schému vyššie uvedených parametrov edukačného prostredia uvádza Průcha (2017) vo svojej publikácii „Moderní pedagogika“, kde možno sledovať, že autor okrem už zmienených fyzikálnych, ergonomických či psychosociálnych parametrov, člení faktory edukačného prostredia aj na vonkajšie a vnútorné, a súčasne ďalej diferencuje psychosociálne parametre na statické a premenlivé.

Obr.č.1: Edukačné prostredie z pohľadu modernej pedagogiky



Zdroj: Průcha, 2017, s. 70, obr. 2.2

Práve psychosociálne vplyvy a vzťahy pôsobiace v edukačnom (školskom) prostredí, na ktoré sa v minulosti až tak neprihliadalo, sa od 70.rokov 20. storočia stali ústrednou témou pedagogického skúmania. (Průcha, 2017) Tento fenomén, dnes tiež známy ako klíma triedy či klíma školy popisuje Čábalová (2011) ako kvalitu interpersonálnych vzťahov a sociálnych činností žiakov a učiteľov či iných pracovníkov školy, ktorý má dlhodobý účinok na pohodu a život zúčastnených subjektov. Podľa Průchu (2017) tvoria klímu triedy statické, teda trvalé sociálne vzťahy medzi účastníkmi edukačných procesov.

Průcha (2017) však okrem klímy triedy vymedzuje i atmosféru triedy, ktorú na rozdiel od klímy chápe skôr ako premenlivý fenomén, ktorý zahŕňa krátkodobé vplyvy pôsobiace na komunikáciu a vzťahy medzi účastníkmi edukačných procesov. Atmosféru triedy teda možno

chápať ako situačný, krátkodobý stav či výkyv nálad zúčastnených subjektov edukácie, ktorý sa po odznení opäť navráti do pôvodného stavu, bez výrazného narušenia celkovej klímy triedy.

1.4 Faktory ovplyvňujúce edukačný proces

Každý edukačný proces je jedinečný. V praxi by sme nenašli dva totožné edukačné procesy, ktoré by sa v nejakom ohľade zhodovali či opakovali. Je to spôsobené tým, že originalita každého účastníka edukačného procesu, rovnako ako i jedinečnosť podmienok, za ktorých sa edukácia uskutočňuje, predstavujú spleť rôznorodých faktorov, ktoré vstupujú do edukačného procesu, a tým ho môžu ovplyvňovať buď v pozitívnom či v negatívnom zmysle. (Petlák, 2006) Jednotlivých faktorov ovplyvňujúcich edukáciu existuje obrovské množstvo, a preto ich nemožno komplexne obsiahnuť. V nasledujúcej podkapitole sa preto pokúsime uviesť aspoň tie faktory, s ktorými sa v bežnej pedagogickej praxi stretávame najčastejšie.

Vychádzajúc zo všeobecných, faktorov, z ktorých sa následne odvíjajú tie konkrétnejšie, je potrebné na prvom mieste uviesť faktor edukačného prostredia, ktorým je klíma školy a klíma triedy. Podľa Petláka (2006) obe totižto veľmi výrazne ovplyvňujú samotný priebeh i výsledky edukácie. O klíme triedy sme sa už v krátkosti zmienili aj v predchádzajúcej podkapitole, no teraz chceme uvažovať o klíme triedy či školy z hľadiska jej vplyvu na edukačný proces.

Pôsobením psychosociálnych faktorov prostredia, ktorými sú napríklad vzťah a komunikácia medzi učiteľom a žiakmi či medzi žiakmi navzájom, sa utvára špecifická klíma triedy a klíma školy. (Průcha, 2020) Keďže sa na ich utváraní rovnakým podielom činia ako žiaci, tak i pedagógovia, nemožno vymedziť, kto viac alebo menej ovplyvňuje klímu, a teda i celkový proces vyučovania. Každý zúčastnený subjekt, už len svojou prítomnosťou, vnáša do klímy určitú špecifickosť. (Petlák, 2006) Z tohto hľadiska sa preto budeme osobitne venovať najskôr vplyvu učiteľa a následne vplyvu žiakov na edukačný proces.

Petlák (2006) uvádza, že samotný učiteľ a jeho prístup, či už k svojim činnostiam alebo ku žiakom výrazne ovplyvňuje vyučovací proces. Práve od prístupu učiteľa ku žiakom závisí ich vzájomný vzťah, spolupráca, komunikácia, ale i výsledky edukácie. „*Čím viac sú učitelia empatickejší, tým skôr chápu potreby a postoje žiakov, rozumejú im a na základe toho vedia vytvárať a aj vplývať na klímu triedy.*“ (Petlák, 2006, s. 13) Podľa Petláka (2006) je teda dôležité aby učiteľov prístup ku žiakom nespočíval len v učení, kontrole či hodnotení vedomostí žiakov, ale predovšetkým aby sa pedagóg zaujímal o problémy a ťažkosti žiakov, ktoré majú či už v učení alebo v živote, a na základe zisteného im pomáhal, radil a usmerňoval

ich. O prístupe pedagóga ku žiakom pojednávajú i Janík, Rabušicová a Průcha (2006), ktorí sa však bližšie špecifikujú len na tri základné prístupy učiteľa, a to liberálny, autoritatívny a demokratický.

Závažnou prekážkou v pedagogickej interakcii môžu byť podľa Janíka, Rabušicovej a Průchu (2006) i preferenčné postoje pedagóga ku žiakom. Podľa uvedených autorov sa jedná o: „...zvýrazňenou zaměřenost učitele na určité žáky ve třide, kteří se tak více než ostatní stávají předmětem zvýšeného učitelova zájmu...“. (Janík, Rabušicová, Průcha, 2006, s. 186) V praxi sa tento jav najčastejšie prejavuje tým, že daný učiteľ má v skupine žiakov vyvolených len niekoľko konkrétnych žiakov, tzv. „oblúbencov“, ktorých často chváli, uprednostňuje či vyzdvihuje pred ostatnými žiakmi. Janík, Rabušicová a Průcha (2006) však upozorňujú na fakt, že takýto selektívny prístup učiteľa ku žiakom môže negatívne vplývať na činnosti a výkony žiakov, no najmä, to môže mať nepriaznivý dopad na vzťahy žiakov v triede.

Prístup pedagóga k učivu, ako i jeho osobný postoj k vyučovaciemu predmetu, sú podľa Petláka (2006) tiež veľmi vplyvnými faktormi. Na základe prístupu učiteľa k preberanému učivu, dokážu žiaci veľmi rýchlo vycítiť učiteľovo nadšenie či naopak jeho znechutenie, čo sa môže následne automaticky preniesť i na samotných žiakov. Z didaktického hľadiska možno vymedziť tiež určité činitele, ktoré môžu do istej miery vplývať na efektivitu edukačného procesu. Jedná sa predovšetkým o prípravu učiteľa na vyučovanie, no taktiež i voľbu metód, foriem a prostriedkov vyučovania. (Obst, 2016)

Ďalším faktorom, pochádzajúcim z pedagogicko-psychologického hľadiska, je typológia učiteľa a typológie jednotlivých žiakov. Petlák (2006) zdôrazňuje, že práve od typológie účastníkov edukačného procesu závisí charakter vyučovacej klímy. V odbornej literatúre existuje viacero rôznych klasifikácií typológii učiteľov, no nás však zaujal Winkel (in Petlák, 2006), ktorý uvádza osem typov učiteľov, ktorých následne i bližšie charakterizuje. V tejto klasifikácii uvádza napríklad učiteľa hypermotorického, úzkostného učiteľa, agresívneho strach šíriaceho učiteľa, nepripraveného nepozorného učiteľa, preťaženého učiteľa a pod. (Winkel, 1997 in Petlák, 2006)

Pre účely pedagogiky je však o mnoho dôležitejšie venovať pozornosť typológii žiakov. Pedagóg sa vo svojej praxi môže stretnúť s naozaj rozmanitými typmi žiakov, z ktorých sa najčastejšie jedná o žiaka pasívneho, hyperaktívneho, demotivovaného, agresívneho, karieristického, arogantného a pod. (Winkel, 1997 in Petlák, 2006) Na typológiou jednotlivých žiakov triedy následne nadväzujú ich pozície či postavenia v rámci triedneho kolektívu, ktoré

často bezprostredne zasahujú do procesu edukácie. (Janík, Rabušicová, Průcha, 2006) Jednotlivými pozíciami žiakov triedneho kolektívu sa podrobnejšie zaoberá Lemrová (2017), ktorá popisuje tieto štyri pozície. Prvou je pozícia *alfa*, do ktorej radí popredných žiakov tzv. „vodcov“. Pozíciu *beta* zastávajú žiaci tzv. „experti“, teda najbystrejší žiaci triedy. Ďalej, pozíciu *gama* predstavujú priemerní žiaci, teda väčšina žiakov triedy, ktorá sa necháva viesť, a do poslednej pozície *omega* radí autorka žiakov, ktorí sú na okraji triedneho kolektívu. (Lemrová, 2017)

Za typické činitele ovplyvňujúce edukačný proces zo strany žiakov možno tiež považovať, individuálne charakteristiky jednotlivých žiakov, aktuálny zdravotný stav žiakov, prejavy či správanie žiakov a mnohé ďalšie. (Janík, Rabušicová, Průcha, 2006) Podľa Petláka (2006) môže na klímu triedy výrazne pôsobiť i prístup žiakov k učeniu, k plneniu si povinností a požiadaviek, ktoré od nich vyžaduje škola a učiteľ. V tejto súvislosti má zásadný vplyv na edukáciu motivácia žiakov, ktorá musí byť súčasťou každého edukačného procesu. (Petlák, 2006)

Obzvlášť závažným faktorom v procese vyučovania sú emócie. Od emočného rozpoloženia žiakov závisia výsledky ich učebných činností, a preto je potrebné im vo výchovno-vzdelávacom procese venovať osobitú pozornosť. (Petlák, 2006) Petlák (2006) tiež zdôrazňuje, že: „...od emócií závisí kvalita výsledkov vyučovania, vzťah k učeniu alebo blokovanie postojov k učeniu, fixovanie učiva v pamäti, schopnosť tvorivého riešenia problémov a pod.“ (Petlák, 2006, s. 14) Z uvedeného teda vyplýva, že emócie môžu celý proces edukácie buď posilňovať, alebo úplne znemožňovať.

Pre ucelenejší obraz o faktoroch vplývajúcych na edukačný proces, ktoré sme jednotlivo popisovali v rámci tejto podkapitoly, považujeme za dôležité uviesť ešte ich krátky záverečný súhrn. Poznemenajúc podľa Petláka (2006), sú to v prvom rade najmä edukačné prostredie a jeho klíma, ktoré predurčujú charakter edukačného procesu. Samozrejme i samotní účastníci, učitelia a žiaci, súčasne i so svojimi typológiami a špecifikami, predstavujú významné faktory, ktoré vo veľkej miere zasahujú do vyučovania. Edukačný proces teda môže byť ovplyvňovaný, ako zo strany učiteľa, tak i zo strany žiakov.

Učiteľ môže ovplyvňovať vyučovanie predovšetkým svojím prístupom ku žiakom, prístupom k svojej práci, preferenčnými postojmi k niektorým žiakom, no taktiež i spôsobom vyučovania, voľbou metód, foriem a prostriedkov. U žiakov vnímame tieto faktory najmä v ich prístupe k učeniu a k plneniu si povinností, v ich aktuálnom zdravotnom stave, či v ich individuálnych

charakteristikách, ktoré dokážu edukačný proces výrazne skomplikovať. Za čoraz významnejšie faktory edukačného procesu tiež vníma Petlák (2006) motiváciu a emócie. Obe sú neoddeliteľnou súčasťou vyučovania, no však ich miera a charakter môžu byť pozitívne alebo negatívne ovplyvňovať aktivitu a výkon jednotlivých žiakov. (Petlák, 2006)

Na tomto mieste si však komplexne zhrňme všetko, čo bolo uvedené v rámci prvej kapitoly, týkajúcej sa edukačného procesu. Edukačný proces, ako pomerne novší termín, je v pedagogickej literatúre chápaný ako súhrnné označenie výchovy a vzdelávania. V kontexte školského vyučovania je tento proces vnímaný ako celistvý, no obzvlášť zložitý proces, založený na činnostiach a vzájomnom vzťahu medzi učiteľom a žiakmi, ktorý prebieha za určitých časových a priestorových podmienok. Hovoriac o prostredí, v ktorom sa realizuje edukačný proces, máme na mysli edukačné prostredie, ktorým je v ponímaní školského vyučovania škola, konkrétnejšie tiež školská trieda. Učiteľ, žiak, ale i obsah vzdelávania, tiež nazývaný kurikulum, predstavujú tri základné činitele edukačného procesu, ktorých vzájomnú prepojenosť, závislosť a kooperáciu možno graficky znázorniť i pomocou tzv. didaktického trojuholníka. Okrem činiteľov či komponentov edukačného procesu, sme sa tiež venovali vymedzeniu vybraných faktorov ovplyvňujúcich vyučovanie, v rámci ktorých sme uviedli ako základné faktory, edukačnú klímu, typológiu učiteľa i žiakov, prístup učiteľa ku žiakom, prístup žiakov k učeniu, individuálne charakteristiky žiakov, ale i motiváciu a emócie. (Čábalová, 2011, Janík, Rabušicová, Průcha, 2006, Obst, 2016, Petlák, 2006, Průcha, Walterová, Mareš, 2008)

2 DIDAKTICKÉ KATEGÓRIE EDUKAČNÉHO PROCESU

V nasledujúcej kapitole už opustíme oblasť všeobecných informácií o edukačnom procese a budeme sa tentokrát venovať oblasti plánovania, riadenia, organizácie a realizácie vlastného vyučovacieho procesu. V rámci pedagogiky sa touto problematikou zaoberá samostatná pedagogická disciplína – všeobecná didaktika. Obst (2016) vymedzuje didaktiku ako teóriu vzdelávania a vyučovania, ktorej predmetom skúmania sú výučbové ciele, obsah, metódy a organizačné formy vyučovania, proces hodnotenia, činnosti učiteľa a žiakov a ich vzájomné vzťahy a komunikácia. Vyššie uvedenými didaktickými kategóriami sa podrobnejšie zaoberáme v jednotlivých podkapitolách.

2.1 Výučbové ciele a ich kategorizácia a formulácia

Každý systematický riadený proces, akým je i samotné vyučovanie, sa začína uvažovaním a rozhodovaním o tom, čo má byť dosiahnuté, naplnené. Túto počiatočnú, no obzvlášť dôležitú fázu edukačného procesu popisuje Obst (2016), ako fázu v ktorej vytyčujeme ciele, plánujeme, a prognózuje. „*Již J.A. Komenský ve svém díle Didaktika zdůrazňuje důležitost cíle ve výchově a vzdělávání. Vymezení cíle ve výchově a vzdělávání pokládá za důležitější než prostředky.*“ (Čábalová, 2011, s.43) Výučbové ciele teda predstavujú v oblasti didaktiky akési základné stavebné kamene, na ktorých následne možno vystavať celý edukačný proces. (Obst, 2016)

S konkrétnym vymedzením výučbových cieľov sa stretávame u viacerých autorov (Čábalová, 2011, Obst, 2016, Vališová, Kasíková, 2011), ktorých definície sú však v mnohých ohľadoch veľmi podobné. Z nášho pohľadu nám však najviac sympatizuje definícia od Obsta (2016), ktorý chápe výučbové ciele ako: „*...představu o kvalitativních a kvantitativních změnách u jednotlivých žáků v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické, kterých má být dosaženo v stanoveném čase v procese výuky.*“ (Obst, 2016, s. 44) Vališová a Kasíková (2011) zas nazerajú na tieto ciele ako na predpokladané, očakávané výsledky vyučovania, ku ktorým žiaci smerujú v súčinnosti s pedagógom. Dalo by sa teda povedať, že výučbové ciele sú vnímané ako konkrétne kritériá či požadované výkony, ktoré by mali žiaci dosiahnuť v priebehu vyučovania. Znalosť výučbového cieľa je teda rovnako dôležitá a potrebná ako pre žiakov tak i pre učiteľa.

V procese výchovy a vzdelávania možno členiť jednotlivé ciele z viacerých hľadísk. Obst (2016) uvádza základné členenie výchovno-vzdelávacích cieľov z hľadiska mapovania štruktúry osobnosti na ciele kognitívne (poznávacie, vzdelávacie), afektívne (postojové, hodnotové) a psychomotorické (výcvikové). Ďalej tiež možno tieto ciele diferencovať z hľadiska ich náročnosti na ciele maximálne, optimálne a minimálne, z hľadiska hierarchie na ciele všeobecné či konkrétne, z časového hľadiska na krátkodobé či dlhodobé ciele a pod. (Čábalová, 2011)

Pri charakterizovaní cieľov vyučovacieho procesu, nemožno opomenúť ich jednotlivé funkcie, ktoré plnia v rámci edukácie. Jedná sa predovšetkým o funkciu usmerňujúcu, integrujúcu, motivačnú, normatívnu a dynamickú. (Čábalová, 2011) Z vyššie uvedených funkcií je teda zrejmé, že výučbové ciele nie sú len akousi povinnou formalitou edukačného procesu, ale ich formulácia a práca s nimi má v rámci edukácie svoj osobitý význam. „*Učiteľ s cieľom pracuje ve všetkých etapách výuky: v projektovaní, realizaci, v hodnotení a kontrole dosažení cílů.*“ (Čábalová, 2011, s. 142) Výučbové ciele sú teda charakteristické aj tým, že prenikajú do všetkých etáp edukačného procesu.

Predpokladom účinného riadenia edukačného procesu je podľa Obsta (2016) dôsledná a zmysluplná formulácia výučbových cieľov. Pri formulácii týchto cieľov musí pedagóg postupovať podľa určitých kritérií či požiadaviek, ktoré musia dané ciele spĺňať. Prvým takýmto kritériom je dodržanie určitej hierarchie (postupnosti) pri formulovaní jednotlivých cieľov. Čábalová (2011) uvádza, že ciele by mali byť formulované od všeobecných cieľov, ktorými sú ciele v rámcových vzdelávacích programoch, cez ciele školy, ciele predmetov, tematických celkov, ciele jednotlivých tém, až ku špecifickým, konkrétnym cieľom, ktorými rozumieme ciele danej vyučovacej hodiny.

Ďalším požadovaným kritériom tvorby výučbových cieľov je, aby každý sformulovaný cieľ bol primeraný, kontrolovateľný, konzistentný a komplexný. Tieto štyri vlastnosti výučbových cieľov podrobnejšie rozpracúva Obst (2016), ktorý si pod komplexným cieľom vybavuje taký cieľ, ktorý rozvíja osobnosť žiaka súčasne v troch rovinách, a to v rovine kognitívnej, afektívnej i psychomotorickej. Požiadavku konzistentnosti cieľa, chápe opäť zmieňovaný autor, v kontexte vnútornej väzby cieľov nižších na ciele vyššie a taktiež v nadväznosti cieľov jednotlivých vyučovacích hodín na ciele jednotlivých tematických celkov.

Snáď najdôležitejšou vlastnosťou výučbového cieľa je jeho kontrolovateľnosť. Tá spočíva v presnom a zreteľnom vymedzení požadovaného výkonu, podmienok, za ktorých má byť

výkon realizovaný a normy výkonu. Vlastnosť kontrolovateľnosti je najľahšie realizovateľná u cieľov kognitívnych či psychomotorických. U cieľov afektívnych sa táto kontrolovateľnosť uplatňuje už o mnoho ťažšie. Obst (2016) tvrdí, že kontrolovateľný cieľ má vyjadrovať takú činnosť žiaka, ktorú je možné pozorovať či odkontrolovať. K formulácii kontrolovateľného cieľa je tiež nevyhnutné použiť tzv. aktívne slovesá, ako sú napríklad nakresliť, definovať, popísať a pod.

K poslednej vlastnosti, primeranosti cieľa, sa Obst (2016) vyjadruje nasledovne: „*Priměřenost znamená, aby cíle byly náročné, ale současně i splnitelné pro většinu žáků.*“ (Obst, 2016, s. 46) Obst (2016) ďalej tiež dodáva, že primeranosť cieľa možno docieľiť len za predpokladu, že daný pedagóg pravidelne analyzuje splnenie predchádzajúcich cieľov u jednotlivých žiakov triedy. Z uvedeného teda možno konštatovať, že k formulácii primeraného cieľa pedagógovi nepomôže žiadna didaktická príručka., ale musí vychádzať z konkrétnych výsledkov vlastného skúmania v priamom edukačnom procese.

Na základe vyššie uvedeného si naplno uvedomujeme fakt, že formulácia výučbových cieľov, vôbec nie je jednoduchou činnosťou. Z tohto dôvodu môže často dochádzať k chybným či nepresným formuláciám cieľov zo strany pedagógov. Vališová a Kasíková (2011) však poznamenávajú, že: „*Učitelovým pomocníkem při zpřesňování cílů jsou tzv. taxonomie cílů...*“ (Vališová, Kasíková, 2011, s.139) Uvedené autorky vysvetľujú, že taxonómia cieľov je systematické usporiadanie jednotlivých úrovní výkonov žiakov v troch základných cieľových rovinách, a to v rovine kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej.

Čábalová (2011) vo svojej publikácii uvádza mená autorov, ktorí sa zaslúžili o rozpracovanie jednotlivých taxonómii cieľov. Sú nimi napríklad B. S. Bloom, R. H. Dave, L. W. Anderson, D. R. Kratwohl, E. J. Simpsonová, či taktiež B. Niemierko. Všeobecná didaktika však najčastejšie operuje len s troma konkrétnymi taxonómiami výučbových cieľov, a to s Bloomovou taxonómiou kognitívnych cieľov, s Kratwohlovou taxonómiou afektívnych cieľov a s Daveovou taxonómiou psychomotorických cieľov.

Na nasledujúcej strane uvádzame stručný prehľad týchto troch najvyužívanejších taxonómii. V prehľadových tabuľkách si môžeme tiež všimnúť, že jednotlivé kategórie cieľov sú radené podľa stúpajúcej náročnosti psychických operácií, ktoré majú vo svojom základe. (Klapko, 2012)

Tab. č.1: Taxonómia výučbových cieľov v kognitívnej rovine – revidovaná verzia (Bloom, 2001)

Revidovaná verze Bloomovy taxonomie z roku 2001	DIMENZE KOGNITIVNÍHO PROCESU					
ZNALOSTNÍ DIMENZE	1. Zapamatovat	2. Rozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Tvořit
A. Znalost faktů						
B. Konceptuální znalost						
C. Procedurální znalost						
D. Metakognitivní znalosti						

Zdroj: Klapko, 2012, s. 34, tab. 2

Tab. č. 2: Taxonómia výučbových cieľov v afektívnej rovine (Kratwohl, 1964)

Úroveň	Vysvětlení
Přijímání (vnímání)	Žák věnuje pozornost vnějším podnětům. Na této úrovni je žák ochotný vnímat podněty. Na podněty však aktivně nereaguje.
Reagování	Žák projevuje dobrovolnou aktivitu ve výuce. Svou aktivitou nezvýrazňuje svůj hodnotový žebříček.
Hodnocení (oceňování hodnoty)	Žák již ve své činnosti dává najevo vyznávání konkrétních hodnot nebo hodnotové posouzení okolních jevů.
Integrace hodnot	Žák ve svém chování vychází ze systému osobně vyznávaných hodnot, v jejichž rámci uzpůsobuje své projevy. Tento systém osobních hodnot je otevřený možným úpravám.
Zvnitřnění hodnot v charakteru	Žák již má ujasněnou životní filozofii a žebříček osobních hodnot, v jejichž rámci lze usuzovat na jeho předpokládané projevy chování.

Zdroj: Klapko, 2012, s. 34, tab. 4

Tab. č.3: Taxonómia výučbových cieľov v psychomotorickej rovine (Dave, 1968)

Úroveň	Vysvětlení úrovně
Imitace (nápodoba)	Žák prostřednictvím pozorování napodobuje činnost, a to spontánně nebo pod vedením učitele.
Manipulace (praktická cvičení)	Žák postupuje podle návodu nebo vybírá dle vlastní volby optimální způsoby řešení úkolu.
Zpřesňování	Žák zvolenou činnost ovládá samostatně bez výrazných pochybení.
Koordinace	Žák dokáže spojit různé činnosti, aniž by narušil plynulost dosahování cíle zvolených činností.
Automatizace	Žák pracuje maximálně efektivně, což znamená, že účinně dosahuje cíle a přitom vynakládá relativně málo úsilí.

Zdroj: Klapko, 2012, s. 35, tab. 5

Všetky tri vyššie uvedené taxonómie cieľov prinášajú do pedagogickej praxe i množstvo výhod. Toto hierarchické usporiadanie cieľov nie len že upresňuje typ a úroveň osvojenia si učiva žiakom, ale je tiež východiskom pri konštrukcii učebných úloh, vrátane úloh testových, čím výrazne uľahčuje a urýchľuje učiteľov proces hodnotenia jednotlivých žiakov. (Vališová, Kasíková, 2011)

Na záver si však v krátkosti zhrňme všetky dôležité informácie o výchovno-vzdelávacích cieľoch, ktoré sme zmienili v tejto podkapitole. Výučbové ciele sú najdôležitejšími didaktickými prvkami edukačného procesu, ktoré možno definovať ako určité méty, či predpokladané požadované výkony, ktoré majú žiaci dosiahnuť v rámci vyučovania. Z didaktického hľadiska ich tiež možno vnímať ako základné východisko pre následnú formuláciu výučbových metód, foriem či prostriedkov.

Vyučovacie ciele majú tiež usmerňujúci, motivačný, normatívny, integrujúci a dynamický charakter. V procese edukácie sa najčastejšie stretávame s členením cieľov na ciele kognitívne, afektívne a psychomotorické. Pre efektívny vyučovací proces a účinnosť každého výchovno-vzdelávacieho cieľa je dôležité aby bol každý sformulovaný cieľ komplexný, konzistentný, primeraný a kontrolovateľný. K formulácii a konkretizácii vyučovacích cieľov možno využívať taxonómie cieľov. U nás sa najčastejšie využíva Bloomova taxonómia kognitívnych cieľov, Kratwohlova taxonómia v oblasti afektívnych cieľov a Daveova taxonómia psychomotorických cieľov.

2.2 Organizačné formy vyučovania

Organizačné formy vyučovania radíme do systému edukačného procesu, kde sa spoločne aj s vyučovacími metódami a prostriedkami podieľajú na realizácii vyučovacích cieľov. (Čábalová, 2011) Vališová a Kasíková (2011), rovnako ako aj Obst (2016), vymedzujú organizačnú formu vyučovania (ďalej len OFV) ako vonkajší organizačný rámec v ktorom sa uskutočňuje proces vyučovania. OFV teda možno chápať ako konkrétnu vonkajšiu štruktúru riadenia edukačného procesu. Čábalová (2011) o OFV zas tvrdí, že: „...jsou určitým uspořádáním všech složek výuky...v daných časových a peostorových podmínkách.“ (Čábalová, 2011, s. 155) Podobne ako Čábalová (2011) uvažuje o OFV i Hlásna a kol (2006), podľa ktorej sa jedná o spôsoby organizácie edukácie v priestore a čase.

Organizačné formy vyučovania sú spolu aj s vyučovacími metódami považované za základné didaktické kategórie, ktoré významne vplývajú na priebeh dosahovania výučbových cieľov, motiváciu žiakov, či na vzťahy, atmosféru a klímu v danej triede. Spoločne tiež môžu podporovať či naopak potláčať rozvoj tvorivosti a osobnosti jednotlivých žiakov. (Čábalová, 2011) Uvedená autorka tiež dodáva, že voľba konkrétnej formy vyučovania či vyučovacej metódy však závisí na mnohých faktoroch, ktorými predovšetkým sú stanovené vyučovacie ciele, obsah učiva a jeho charakter, ďalej tiež schopnosti, zvláštnosti a potreby žiakov, časové a priestorové podmienky školy, skúsenosti pedagóga a mnohé ďalšie.

Aj napriek tomu, že sú metódy a formy vyučovania v procese edukácie tak úzko prepojené, v rámci didaktiky ich u nás však stále vymedzujeme ako dve samostatné zložky vyučovania. V zahraničí majú však k tejto problematike odlišný postoj: „*V zahraničných pedagogických zdrojoch se setkáváme s tendenci nerozlišovat striktně pojem metoda a forma výuky, ale naopak je kvůli jejich vzájemné provázanosti spojovat.*“ (Červenková, 2013, s.96) Uvedená autorka zároveň dodáva, že jednotný náhľad na tieto didaktické kategórie výrazne prispieva k celistvosti edukačného procesu.

V pedagogickej literatúre sa stretávame s rozličnými druhmi OFV. Obst (2016) uvádza ako tri základne druhy foriem vyučovania individuálne vyučovanie, hromadné (frontálne) vyučovanie a zmiešanú formu vyučovania, v rámci ktorej vymedzuje tzv. individualizované vyučovanie. S individuálnou formou vyučovania sa v súčasnosti už až tak často nestretávame. Táto forma vyučovania prevládala najmä v stredovekej škole, kde boli žiaci rôzneho veku a rôzneho stupňa vzdelanosti združovaní do jednej triedy, a učiteľ bol nútený vyučovať každého žiaka osobitne. (Obst, 2016)

Vyššiu mieru organizovanosti prináša do pedagogickej praxe až hromadná (frontálna) forma vyučovania, ktorá: „...*předpokládáá jednotný obsah a rozsah učiva, pro žáky stejné vzdělanostní úrovně a stejného věku a jednotnou časovou organizaci výuky.*“ (Vališová, Kasíková, 2011, s. 176) Táto, svetovo najrozšírenejšia forma vyučovania, vznikla z potreby vyššej vzdelanosti ľudí a jej hlavným zakladateľom a propagátorom bol J. A. Komenský. Ten, ako jeden z prvých, sústredil žiakov do tried podľa ich veku a školskej vyspelosti. (Čábalová, 2011) Obst (2016) však upozorňuje aj na značné nedostatky hromadného vyučovania. Jedná sa predovšetkým o malú možnosť zohľadňovať individuálne zvláštnosti jednotlivých žiakov.

Na základe vyššie uvedených nedostatkov hromadnej formy vyučovania sa na prelome 19. a 20. storočia začína objavovať nová forma vyučovania, tzv. individualizované vyučovanie. Táto

OFV spočíva v podpore individuality každého žiaka, rešpektuje individuálne zvláštnosti a potreby jednotlivých žiakov a poskytuje tiež viac priestoru na špecializovanú prácu s jednotlivcom. (Červenková, 2013)

Okrem troch vyššie uvedených foriem vyučovania, uvádza Obst (2016) i mnohé ďalšie OFV, ktoré sú v pedagogickej praxi čoraz viac využívané. Sú nimi napríklad skupinové vyučovanie, projektové vyučovanie, tímové vyučovanie, kooperatívne vyučovanie či otvorené vyučovanie. Hlásna a kol. (2006) zas vymedzuje jednotlivé OFV na základe prostredia v ktorom sa uskutočňuje edukácia. K formám vyučovania, ktoré prebiehajú mimo budovy školy radí autorka napríklad exkurziu, poznávací výlet, športové či umelecké podujatia výchovného, prípadne súťažného charakteru. Za najbežnejšiu formu vyučovania, realizovanú v školskom prostredí, považuje Hlásna a kol. (2006) vyučovaciu hodinu.

2.2.1 Vyučovacia hodina

Hromadné (frontálne) vyučovanie sa najčastejšie uskutočňuje formou vyučovacej hodiny. Z didaktického hľadiska ju možno vymedziť ako základnú, časovo ohraničenú, jednotku vyučovacieho procesu.(Obst, 2016) Podľa Vališovej a Kasíkovej je vyučovacia hodina: *„...časovë ohraničený úsek vyučování s variabilní náplní činnosti učitele a žáků a s variabilní strukturou i způsoby interakce učitele a žáků.“* (Vališová, Kasíková, 2011, s. 177)

Tradičná vyučovacia hodina, s ktorou sa bežne stretávame na základných či stredných školách, obvykle trvá 45 minút. Podľa potreby či charakteru daného vyučovacieho predmetu možno vyučovaciu hodinu realizovať buď v kmeňovej triede danej študijnej skupiny alebo tiež v špecializovanej učebni, telocvični a pod. Vyučovaciu hodinu tiež možno rozdeliť na menšie časové úseky či naopak združiť viaceré, zvyčajne dve vyučovacie hodiny, do väčších vyučovacích blokov, a to najmä u predmetov technického, umeleckého či športového zamerania. (Hlásna a kol., 2006)

Jednotlivými typmi vyučovacích hodín sa zaoberá Obst (2016), ktorý ich diferencuje na základe činností, ktoré prevládajú v danej vyučovacej hodine. Týmito činnosťami sú napríklad motivácie žiakov, expozícia nového učiva, precvičovanie a upevňovanie nového učiva, diagnostika výsledkov a pod. Zmieňovaný autor však poznamenáva, že najčastejšie vyskytovaným typom vyučovacej hodiny je hodina kombinovaná, v ktorej sú zastúpené všetky vyššie uvedené činnosti v približne rovnakej miere.

Vnútoraná štruktúra vyučovacej hodiny je variabilná, no vždy súvisí s cieľom, ktorého chce učiteľ v danej hodine dosiahnuť, s obsahovou náplňou, s prostriedkami, ktoré zvolí pre splnenie daného cieľa atď. (Vališová, Kasíková, 2011) Vnútoranou štruktúrou, a teda samotným priebehom vyučovacej hodiny sa zaoberá i Červensková (2013), ktorej hierarchické usporiadanie činností tradičnej vyučovacej hodiny uvádzame nižšie v jednotlivých bodoch:

- Privítanie žiakov, úvodná administratíva a zahájenie vyučovacej hodiny.
 - Formulácia cieľov a témy hodiny.
 - Oboznámenie žiakov s priebehom hodiny.
 - Hromadné opakovanie predchádzajúceho učiva či individualizované skúšanie žiakov.
 - Motivácia k novému učivu.
 - Expozícia, výklad nového učiva.
 - Precvičovanie a upevňovanie nového učiva.
 - Záverečné zhrnutie hodiny.
 - Zadanie domácej úlohy či uvedenie požiadaviek pre domáce samostatné štúdium.
- (Červienková, 2013, s. 97-98)

Vyššie uvedený súbor činností by však bolo možné rozšíriť ešte o jednu dôležitú činnosť, ktorou je realizácia spätnej väzby. Tá by mala byť súčasťou každej dobre zorganizovanej vyučovacej hodiny. V rámci jednotlivých vyučovacích hodín môže pedagóg uplatňovať rôzne formy riadenia učebnej činnosti žiakov. Môže uplatňovať napríklad frontálne, individuálne vyučovania, skupinové vyučovanie, samostatnú prácu žiakov a mnohé iné. (Vališová, Kasíková, 2011)

2.3 Výučbové metódy a ich kategorizácia

Každý pedagóg sa v rámci svojej prípravy na vyučovanie snád' najviac venuje otázke spôsobu, akým bude vyučovať danú skupinu žiakov. Tieto konkrétne spôsoby, postupy, cesty či činnosti učiteľa a žiakov, ktoré vedú k dosahovaniu určitých výchovno-vzdelávacích cieľov, sa v didaktike nazývajú výučbové metódy. Výučbová metóda predstavuje jednu zo základných didaktických kategórií, ktorú Průcha akol. (2003) definuje ako: „...*koordinovaný systém činností učiteľa vedoucí žáka k dosažení stanovených vzdělávacích cílů.*“ (Průcha akol., 2003, s..287) Maňák a Švec (2003) zas prirovnávajú výučbovú metódu k ceste, po ktorej sa v škole

uberá žiak a ostatné činitele mu túto cestu uľahčujú. Každá výučbová metóda je však projektovaná pedagógom a realizuje sa vzájomnou interakciou učiteľa a žiaka. (Obst, 2016)

Jednotlivé kritéria, ktoré by mala spĺňať každá výučbová metóda popisuje Červenková (2013), ktorá uvádza názor významného českého didaktika J. Možiška (1975), podľa ktorého by výučbová metóda mala byť:

- Informačne nosná.
- Formatívne účinná.
- Racionálne a emočne pôsobivá.
- Výchovná.
- Rešpektujúca vedu a poznávanie.
- Prirodzená.
- Použiteľná v praxi.
- Adekvátne k žiakom.
- Adekvátne k učiteľovi.
- Didakticky ekonomická.
- Hygienická. (Červenková, 2013, s.20–21)

Všetky vyššie zmienené atribúty výučbových metód sú rovnako dôležité, a preto ich nemožno diferencovať na tie, ktoré sú viac alebo menej podstatné. U každej metódy by sme však mali zhodnotiť jej účinnosť vo vyučovaní a pre žiakov, a na základe toho by sme mali korigovať jej využívanie, prípadne nahradiť ju inou, účinnejšou metódou. (Čábalová, 2011)

Čábalová (2011) deklaruje, že voľba vyučovacej metódy nezávisí len na obsahu učiva či rozhodnutí pedagóga, ale mala by vždy rešpektovať individuálne zvláštnosti žiakov a celkovú dynamiku vyučovacieho procesu. Okrem uvedeného závisí voľba výučbovej metódy tiež od výučbových cieľov, vyučovacieho štýlu, osobnosti a odbornej metodologickej vybavenosti daného pedagóga, učebného štýlu žiakov, interakcie učiteľa so žiakmi, či od podmienok a prostriedkov školy. Podľa Červenkovej (2013) je pri voľbe výučbovej metódy podstatný i faktor času.

V pedagogickej literatúre sa stretávame s množstvom rôznych kritérií členenia výučbových metód. V súčasnej didaktike však i napriek tomu dodnes neexistuje jednotná a všeobecne platná klasifikácia metód vyučovania. Táto značná nejednotnosť a rôznorodosť v oblasti klasifikácie výučbových metód vzniká predovšetkým v dôsledku variability a mnohotvárnosti edukačného

procesu. (Čábalová, 2011) Zormanová (2012) uvádza, že v rámci didaktiky je u nás najviac preferovaná komplexná klasifikácia výučbových metód podľa J. Maňáka (2001), ktorý diferencuje metódy vyučovania z hľadiska prameňa poznania (aspekt didaktický), z hľadiska fáz vyučovacieho procesu (aspekt procesuálny), z hľadiska aktivity a samostatnosti žiakov (aspekt psychologický), ďalej z hľadiska myšlienkových operácií (aspekt logický), z hľadiska vyučovacích foriem a prostriedkov (aspekt organizačný), a nemožno tiež opomenúť hľadisko interakcie a komunikácie medzi žiakmi a učiteľom a medzi žiakmi navzájom (aspekt interaktívny).

Komplexná klasifikácia základných metód vyučovania (Maňák, 2001, in Zormanová, 2012):

- Metódy z hľadiska prameňa poznania a typu poznatkov – aspekt didaktický.
 - Metódy slovné.
 - Metódy monologické (vysvetľovanie, výklad, prednáška,...).
 - Metódy dialogické (rozhovor, dialóg, diskusia,...).
 - Metódy písomných prác (písomné cvičenia, kompozícia,...).
 - Metódy práce s učebnicou, knihou, textovým materiálom.
 - Metódy názorne-demonštračné.
 - Pozorovanie predmetov a javov.
 - Predvádzanie (predmetov, pokusov, modelov,...).
 - Demonštrácia statických obrazov.
 - Projekcia statická dynamická.
 - Metódy praktické.
 - Návčik pohybových a pracovných zručností.
 - Laboratórne činnosti žiakov.
 - Pracovné činnosti (v dielni, na pozemku,...).
 - Grafické a výtvarné činnosti.
- Metódy z hľadiska aktivity a samostatnosti žiakov – aspekt psychologický
 - Metódy oznamovacie.
 - Metódy samostatnej práce žiakov.
 - Metódy bádateľské, výskumné, problémové.
- Metódy z hľadiska myšlienkových operácií – aspekt logický.
 - Metódy komparatívne.
 - Metódy indukzívne.
 - Metódy deduktívne.

- Metódy analyticko-syntaktické.
- Metódy z hľadiska fáz vyučovacieho procesu – aspekt procesuálny.
 - Metódy motivačné.
 - Metódy expozičné.
 - Metódy fixačné.
 - Metódy diagnostické.
 - Metódy aplikačné.
- Metódy z hľadiska foriem vyučovania a prostriedkov – aspekt organizačný.
 - Kombinácia metód s vyučovacími formami.
 - Kombinácia metód s vyučovacími pomôckami.
- Aktivizujúce metódy – aspekt interaktívny.
 - Diskusné metódy.
 - Situačné metódy.
 - Inscenačné metódy.
 - Didaktické hry.
 - Špecifické metódy. (Maňák, 2001, in Zormanová, 2012, s. 33-34)

Relatívne novou a pomerne známou taxonómiou výučbových metód je klasifikácia podľa Maňáka a Ševca (2003), ktorí vymedzujú len tri základné kategórie metód vyučovania, a to klasické výučbové metódy, aktivizujúce výučbové metódy a komplexné výučbové metódy. Táto klasifikácia je tiež charakteristická splynutím pojmov výučbová metóda a organizačná forma, ale aj tým, že jednotlivé metódy sú členené podľa stúpajúcej zložitosti edukačných väzieb. (Zormanová 2012)

K uvedeným dvom klasifikáciám sa nám žiada uviesť ešte jednu, pomerne známu klasifikáciu, ktorá je však o niečo staršia, no i tak dnes stále často využívaná. Jedná sa o klasifikáciu opäť od Maňáka, ktorý tentokrát kategorizuje metódy podľa fáz výchovno-vzdelávacieho procesu. Zormanová (2012, s.48) ju vo svojej publikácii cituje nasledovne:

- *„Metody motivační neboli metody usměřující zájem (motivační rozhovor, motivační vyprávění, uvádění příkladů z praxe, ilustrace, podněcování žáků výzvou nebo pochvalou).*
- *Metody expoziční neboli metody podání, zprostředkování učiva (monologické metody, demonstrační metody, pozorování v laboratoři nebo v terénu, metody manipulační,*

laboratorní práce, didaktická hra, inscenační metoda, dramatizace, ilustrační metoda, kresba, problémové metody, metody samostatné práce, metody bezděčného učení).

- *Metody fixační neboli metody opakování, upevňování učiva (ústní opakování, písemné opakování, opakovací rozhovor, katechetická metoda, opakovací četba, beseda k prohloubení učiva, seminární cvičení, domácí úkoly, metody nácviku dovedností).*
- *Metody diagnostické a klasifikační neboli metody kontroly a hodnocení (písemné zkoušky, ústní zkoušky, didaktické testy, diagnostické metody, výkonové zkoušky, diagnostické zkoušky vědecko-výzkumného charakteru jako rozhovor, anamnéza, dotazník).“ (Maňák, 1988, in Zormanová, 2012, s. 48)*

Všetky důležité poznatky o výučbových metodách si však ešte na záver komplexne zhrňme. Výučbové metódy možno voľne definovať ako určité spôsoby či postupy, ktoré nám umožňujú dosahovať stanovené výchovno-vzdelávacie ciele v priebehu vyučovania. Každá výučbová metóda by mala mať informatívny, formatívny, výchovný, didaktický, racionálne-emočný, či prirodzený charakter. Taktiež by mala byť primeraná, efektívna a použiteľná v praxi. Voľba konkrétnych výučbových metód je závislá na mnohých faktoroch, ako sú napríklad stanovené ciele vyučovania, vyučovací obsah, osobnosť a skúsenosti pedagóga, individuálne zvláštnosti žiakov, podmienky a prostriedky školy a pod.

Klasifikácii výučbových metód existuje celá škála. Dodnes však neexistuje jednotná a všeobecne platná klasifikácia výučbových metód. Najčastejšie sa však v didaktike stretávame s klasifikáciou od J. Maňáka, ktorý kategorizuje metódy z rôznych hľadísk – aspektov. Vyčleňuje aspekt didaktický, logický, psychologický, procesuálny, organizačný či aspekt interaktívny. Ďalšou jeho známou klasifikáciou je členenie metód podľa jednotlivých fáz vyučovania, kde vymedzuje metódy motivačné, expozičné, fixačné a diagnostické. Maňák a Švec (2003) zas diferencujú metódy vyučovania na klasické, aktivizujúce a komplexné.

2.4 Druhy a spôsoby hodnotenia výsledkov a činností žiakov

Pedagogická evaluácia predstavuje proces hodnotenia, ktorý je prirodzenou a nevyhnutnou súčasťou každého edukačného procesu. Vo výchovno-vzdelávacej praxi sa toto hodnotenie môže uskutočňovať na rôznych úrovniach. Okrem vzdelávacích výsledkov žiakov bývajú častým obsahom pedagogickej evaluácie aj samotný proces vyučovania, učiteľ a jeho činnosti, škola a jej kvality, vzdelávacie programy a pod. (Čábalová, 2011) Vzhľadom k zameraniu našej

podkapitoly sa však budeme primárne zaoberať hodnotením vzdelávacích výsledkov a činností žiakov, a teda školským hodnotením.

Hlavná podstata školského hodnotenia spočíva v zisťovaní úrovne vedomostí, zručností a postojov u žiakov prostredníctvom komparácie aktuálneho stavu so stavom predpokladaným. (Obst, 2016) Vališová a Kasíková (2011, s. 249) zas ponímajú proces školského hodnotenia ako: „...*vyjádření výsledků vyučování a učební činnosti žáka ve vztahu k plánovanému cíli.*“ Stanovený výchovno-vzdelávací cieľ teda predstavuje základné východisko pre hodnotenie výsledkov a činností žiakov. Pre učiteľa to teda znamená, že musí čo najlepšie rozumieť teórii, výučbovým cieľom i učebným úlohám, aby tak následne mohol objektívne a spravodlivo zhodnotiť dosiahnutú úroveň výsledkov žiakov.

Hodnotenie má v rámci edukácie veľký význam, o čom svedčia i jeho jednotlivé funkcie. Čábalová (2011) vymedzuje celkovo päť základných funkcií hodnotenia, a to funkciu motivačnú formatívnu, informatívnu, výchovnú a diagnostickú. U Obsta (2016) sa stretávame s podobným vymedzením jednotlivých funkcií hodnotenia, no však na rozdiel od Čábalovej (2011) dopĺňa Obsat (2016) ešte jednu dôležitú funkciu, a to funkciu spätnej väzby. „*Hodnocení má být pro učitele zpětnou vazbou o jejich práci...*“, inde zas ten istý autor uvádza, že: „...*hodnocení má poskytovat žákům zpětnou vazbu o jejich pokroku.*“ (Obst, 2016, s. 86) Na základe vyššie uvedeného konštatujeme, že hodnotenie plní spätno-väzbovú funkciu ako v prípade učiteľa tak aj u jednotlivých žiakov.

Výsledky vyučovania, ktoré sú zároveň i produktom hodnotiaceho procesu, Obst (2016) člení na očakávané a neočakávané. Za vznik tzv. neočakávaných výsledkov vo vyučovaní môžu rôznorodé vplyvy, ktoré v priebehu vyučovania vplyvajú na jednotlivých žiakov. Obst (2016) zdôrazňuje, že o mnohých takýchto vplyvoch môže pedagóg vedieť, niektoré môže tušiť, no mnohé z nich mu môžu zostať neodhalené. Aj preto je potrebné pristupovať k hodnoteniu jednotlivých žiakov s rozvahou, porozumením a rešpektovaním ich individuality. Očakávané výsledky sú podľa uvedeného autora obvykle spojené s výučbovými cieľmi, ktoré stanovujeme v oblasti kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej. Pre hodnotenie čkovaných výsledkov využívajú pedagógovia vo svojej praxi rôzne druhy či metódy hodnotenia, ktorým sa venujeme v nasledujúcej časti textu.

Súčasný pedagóg ma k dispozícii naozaj široké spektrum rôznorodých druhov či spôsobov hodnotenia, z ktorých si niektoré v krátkosti priblížime. Zo všeobecného hľadiska možno diferencovať druhy hodnotenia na formatívne, sumatívne a normatívne hodnotenie. (Obst,

2016) Formatívne hodnotenie, tiež nazývané ako priebežné hodnotenie, spočíva v poskytovaní pravidelnej spätnej väzby jednotlivým žiakom, ktorých priebežne informujeme o ich nedostatkoch či pokrokoch v učení. Za jednu z výhod tohto hodnotenia možno považovať fakt, že žiaci nie sú hodnotení a porovnávaní vzájomne medzi sebou, ale je nahliadané na rozvoj každého žiaka osobitným spôsobom. Formatívne hodnotíte sa teda významnou mierou zasluguje o individuálny rast žiakov vo vyučovaní. (Obst, 2016)

Druhým využívaným typom hodnotenia je sumatívne hodnotenie, ktoré opäť Obst (2016) definuje ako druh záverečného zhrňujúceho hodnotenia žiakov, ktoré sa zvyčajne realizuje v závere určitého vyučovacieho obdobia, ktorým je napríklad polrok či koniec školského roka. V praxi sa s týmto hodnotením stretávame najmä v podobe polročného, záverečného či maturitného vysvedčenia.

Druh hodnotenia, ktorý je založený na porovnávaní výkonov jednotlivých žiakov vo vzťahu k výkonom ostatných, sa nazýva normatívne hodnotenie. Tento druh hodnotenia je však v súčasnosti celkom kritizovaný a odcudzovaný, nakoľko práve porovnávanie výsledkov s inými, môže žiaka frustrovať či vzbudzovať v ňom nechť ku škole i k učeníu, čo môže v konečnom dôsledku viesť až k záškoláctvu či k iným fatálnym následkom. (Obst, 2016) Väčšina autorov (Čapek, 2015, Obst, 2016, Vališová, Kasíková, 2011) preto upozorňuje a odporúča, aby sa pedagógovia v praxi tomuto druhu hodnotenia radšej vyhýbali.

Konkrétnymi formami hodnotenia výsledkov žiakov sa zaoberá i Čapek (2015), ktorý medzi najviac využívané formy hodnotenia radí známkové hodnotenie (klasifikáciu), slovné hodnotenie, suportívne hodnotenie, kritériálne hodnotenie, bodové hodnotenie či percentuálne hodnotenie. My si však bližšie popíšeme len tie formy hodnotenia, s ktorými sa na našich školách stretávame najčastejšie.

V súčasnej škole je klasifikácia (hodnotenie známku) stále najviac preferovanou formou hodnotenia. „*Známka je ve škole upřednostňována pro svou jednoduchost, přehlednost, rychlou orientační hodnotu lechce dostupnou informační hodnotu pro žáky i rodiče.*“ (Čapek, 2015, s. 496) V klasifikácii je teda známka vnímaná ako základné meradlo pri posudzovaní úspešnosti činností jednotlivých žiakov. (Čábalová, 2011) Čapek (2015) však upozorňuje i na značné úskalia tejto formy hodnotenia. Už samotnú známku a jej malú výpovednú hodnotu vidí autor ako podstatnú nevýhodu klasifikácie. Známka totižto nepodáva žiakovi žiadnu konkrétnu informáciu o tom, čo presne ovláda či neovláda. Často vraj ani samotní učitelia nedokážu vytýčiť čo vlastne daná známka hodnotí. Realizované výskumy dokazujú, že hodnotenie

známkou má pre žiakov o mnoho väčší význam a hodnotu len vtedy , keď sa vyskytuje v kombinácii so slovným hodnotením. (Čapek, 2015)

Slovné hodnotenie je na rozdiel od vyššie uvedeného hodnotenia známkou, založené na kvalitatívnom a konkrétnom posudzovaní žiaka: „*Jde o konkrétní slovní vyjádření žákovy dosažené úrovně a jeho postojů k učení, jeho úsilí a snahy ve vztahu k jeho schopnostem, k cíli a k jeho vývoji...*“ (Čábalová, 2011, s. 166) Slovné hodnotenie sa tiež vyznačuje aj tým, že v prvom rade vyzdvihuje pozítíva žiaka a následne mu vzhľadom k jeho nedostatkom poskytuje možnosti nápravy či zlepšenia. Slovné hodnotenie možno využívať vo vyučovaní ako druh formatívneho či sumatívneho hodnotenia žiakov. K realizácii slovného hodnotenia je však potrebná dôkladná učiteľova príprava v didaktickej, odbornej a pedagogicko-psychologickej oblasti. (Čábalová, 2011)

Ďalšou špecifickou formou hodnotenia je tzv. suportívne hodnotenie, ktoré v sebe integruje viaceré spôsoby hodnotenia. Súčasne totižto využíva známky, slovné hodnotenie, pochvaly, odmeny, diplomy a pod. Je teda akousi kombináciou viacerých foriem hodnotenia, no dbá na to aby využívané hodnotiace procesy pracovali podporným spôsobom. (Čapek, 2015)

Vališová a Kasíková (2011) považujú sebahodnotenie za najvyššiu formu hodnotenia. Sebahodnotením nadobúda žiak schopnosť rozhodovať, objasňovať, vysvetľovať, hodnotiť a analyzovať svoje činnosti, výsledky, správanie a pod. Čábalová (2011) o tejto forme hodnotenia tvrdí že: „*Žák se za pomoci učitele učí pracovat s chyboua poznávat své úspěchy, neúspěchy možnosti dalšího rozvíje.*“ (Čábalová, 2011, s.169) Práve práca s chybou či nesenie zodpovednosti za svoje úspechy či neúspechy môže žiakom výrazne pomôcť v rámci ich ďalšej vzdelávacej cesty, či neskôr v pracovnom uplatnení. Sebahodnotenie by teda malo mať vždy určité zastúpenie v procese školského hodnotenia.

Konkrétne informácie o nadobudnutej úrovni a rozsahu poznatkov, vedomostí a zručností u žiakov, môže pedagóg získavať prostredníctvom skúšania. (Obst, 2016) Skúšanie žiakov sa môže uskutočňovať rôznymi formami, ktoré uvedený autor člení podľa druhu prameňa, z ktorého pedagóg tieto informácie získava. Obst (2016) teda rozlišuje písomnú, ústnu a praktickú formu skúšania. Za najčastejšie využívané metódy skúšania však pokladá individuálne ústne skúšanie, orientačné ústne skúšanie a didaktický test.

Nakoľko je zjavné, že každý zmienený druh či spôsob hodnotenia sa vyznačuje určitými špecifikami, výhodami či nevýhodami, je pre vyučovací proces a jeho aktérov najvhodnejšie,

aby pedagóg jednotlivé druhy a spôsoby hodnotenia vzájomne kombinoval a inovoval vo vzťahu k žiakom a ich individuálnym zvláštnostiam. (Čábalová, 2011)

2.5 Príprava učiteľa na vyučovaciu hodinu

Krása práce pedagóga spočíva v jej premenlivosti. Tá učiteľovi nedovoľuje upadnúť do stereotypov, ale núti ho k nepretržitým, častokrát veľmi náročným, myšlienkovým operáciám. Edukačný proces teda predstavuje pre pedagóga neustály proces rozhodovania sa o riešeníach vzniknutých situácií či problémov, ktoré sú často veľmi zložité a nejednoznačné. Takýchto situácií zažíva pedagóg denne celú škálu. Už len bežnú prípravu učiteľa na vyučovanie možno vnímať ako jednu z takýchto situácií, kedy musí pedagóg intenzívne uvažovať, premýšľať a rozhodovať o výbere učiva, metód, foriem a prostriedkov, ktoré budú pre edukáciu danej skupiny žiakov najvhodnejšie. (Obst, 2016)

Učiteľova príprava na hodinu je vo všeobecnosti vnímaná ako samozrejma a tiež povinná súčasť práce učiteľa. Obst (2016) tvrdí že: „*Príprava učiteľa na výuku je pro něj jednou z nejdůležitějších činností. Její kvalita v rozhodující míře ovlivňuje efektivitu pedagogické práce.*“ (Obst, 2016, s.43) Tento fakt potvrdil i výskum K. Cotoonovej, ktorá zistila že dobrých učiteľov charakterizuje práve dostatočná pozornosť venovaná príprave či plánovaniu vyučovania. (Červenková, 2013) Aj na základe týchto skutočností možno konštatovať, že úspešnosť a efektivita práce pedagóga spočíva predovšetkým v jeho dôkladnej pripravenosti.

Červenková (2013) uvádza, že učiteľ má možnosť si plánovať vyučovanie podľa seba, tak ako to jemu i jeho žiakom najlepšie vyhovuje. Príprava na vyučovanie je teda subjektívnou záležitosťou každého pedagóga, a preto nemožno vymedziť nejaké jej konkrétne normy či vzory. Rovnako je individuálna i doba, ktorú daný pedagóg strávi prípravou na vyučovanie. Záleží totižto na mnohých okolnostiach. Z odbornej literatúry sa však dozvedáme, že začínajúcemu pedagógovi trvá jeho bežná denná príprava na vyučovanie približne dve a pol hodiny. (Šimoník, 1995 in Červenková, 2013)

Podobne ako samotná štruktúra prípravy, tak aj jej konkrétna forma, nie je žiadnym dokumentom záväzne stanovená. To, či si pedagóg vypracuje prípravu na hodinu písomne alebo ju bude mať len v abstraktnej forme, teda v pamäti, je iba na jeho osobnom rozhodnutí. Väčšina autorov sa však zhoduje v tom, že pre pedagóga, a to najmä pre začínajúceho, je najvhodnejšia písomná forma prípravy.. Práve táto forma prípravy sa vyznačuje mnohými výhodami, ako

napríklad i tým , že pedagóg si nemusí pamätať celú prípravu vyučovacej hodiny, nemusí sa obávať, že na niečo zabudne, môže sa o mnoho lepšie sústrediť na dianie v triede, či danú písomnú prípravu môže modifikovať a následne ju môže kedykoľvek opätovne využiť. (Podlahová, 2004)

Jednotlivými typmi učiteľovej prípravy na vyučovanie sa v rámci všeobecnej didaktiky zaoberal Slavomír Rys (1975), ktorý vymedzil tieto tri typy učiteľovej prípravy:

- *„blesková príprava (učiteľ si klade otázky „Co?, Jak?, vymezí obsah, metody a prostředky, výukové cíle nepromýšlí, spoléhá na učebnici).*
- *průběžná příprava (jedná se o nejčestější typ přípravy učitele, učitel si klade otázky „Co již proběhlo?, So chci dále dosáhnout?, Jak a čím toho dosáhnem?).*
- *didaktická analýza učiva.*“ (Rys in Kalohou, Obst, 2002, s. 358)

V súvislosti s prípravou učiteľa tiež nemožno opomenúť i časté chyby, ktorých sa pedagógovia dopúšťajú pri plánovaní vyučovacieho procesu. Podľa Obsta (2016) sú to predovšetkým zlá časová organizácia vyučovacej hodiny, preťaženie hodiny početným množstvom aktivít či práca s neaktuálnymi zdrojmi a zastaranými poznatkami. Zmieňovaný autor zdôrazňuje, že je obzvlášť nebezpečné stavať vyučovací proces na neaktuálnych, izolovaných poznatkoch či zisteniach. Pre efektívne riadenie edukačného procesu je nevyhnutné, aby učiteľ disponoval neustálymi aktuálnymi poznatkami. (Obst, 2016) Súčasťou učiteľovej prípravy na vyučovanie by teda malo byť i jeho pravidelné sebavzdelávanie.

2.6 Interakcia a komunikácia medzi učiteľom a žiakmi

Interakcia v edukačnom procese nespočíva len vo vzájomnej spolupráci medzi učiteľom a žiakmi, ale predovšetkým vo vzájomnom ovplyvňovaní sa, prenášaní nálad, názorov, postojov, či vciťovaní sa do emócií. (Obst, 2016) Pedagogický slovník vysvetľuje interakciu učiteľ-žiak ako vzájomné pôsobenie učiteľa a žiaka, ktoré sa uskutočňuje v priebehu vyučovania. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008) Bez vzájomnej interakcie medzi subjektami vyučovacieho procesu, by nebolo možné realizovať žiadne edukačné činnosti.

„Důležitým předpokladem úspěšné interakce ve vyučovacím procesu je dobrá tělesná a duševní kondice učitele.“ (Obst, 2016, s. 85) Pre žiadúcu pedagogickú interakciu je teda dôležité aby učiteľ prichádzal na vyučovacie hodiny vždy dostatočne odpočinutý, svieži a psychicky vyrovnaný. Prežívanie akéhokolvek napätia môže výrazne ovplyvňovať učiteľovo vnímanie

a následne i jeho rozhodovanie a správanie v edukačnom procese. (Obst, 2016) Vybudovanie si odolnosti voči negatívnej psychickej záťaži, preto možno považovať, za kľúčový predpoklad výkonu pedagogickej profesie.

Obzvlášť dôležitým rysom interakcie učiteľa a žiakov je ich vzájomná komunikácia. Komunikáciu chápeme ako proces vzájomného dorozumievania sa a predávania informácií. Špecifický druh komunikácie, ktorá je prítomná v každom pedagogickom pôsobení a ktorej hlavným obsahom sú výchovno-vzdelávacie ciele, nazývame pedagogická komunikácia. (Obst, 2016) Pedagogickú komunikáciu definuje Gavora a kol. (2005) ako výmenu informácií medzi účastníkmi edukačného procesu, ktorá slúži k dosahovaniu výučbových cieľov.

Špecifickosť pedagogickej komunikácie možno vnímať v jej charakteristických znakoch, ktorými sa vyznačuje. Průcha (2017) uvádza že: „*První nápadný rys pedagogické komunikace v takovéto běžné třídě spočívá v nesouměrnosti komunikačních partnerů.*“ (Průcha, 2017, s. 315) V rámci tejto komunikácie totižto vždy stojí na jednej strane, ako subjekt komunikácie, učiteľ, teda dospelý jednotlivec, a na druhej strane stojí spravidla skupina žiakov, teda zväčša 20 až 30 detských či dospelujúcich, často sociálne rôznorodých subjektov. Pedagóg sa teda v priebehu vyučovania väčšinou nedostane ku komunikačnému kontaktu s každým žiakom zvlášť, ale komunikuje prevažne s celou skupinou žiakov, ako s celkom. (Průcha, 2017)

Mnoho pedagógov, najmä tých, ktorí vyučujú na druhom a vyššom vzdelávacom stupni, vyučujú v priebehu školského roka viac než jednu skupinu žiakov. U jedného pedagóga to teda môže byť aj niekoľko stoviek komunikačných partnerov, s ktorými sa dostáva do komunikačného kontaktu v priebehu edukácie. Podľa platných zistení, ktoré uvádza Průcha (2017), pripadá v priemere na jedného pedagóga vyššieho stupňa základnej školy, za obdobie jedného školského roka, až 226 vyučovaných subjektov. Aj vzhľadom k tejto skutočnosti prirovnáva autor pedagogickú komunikáciu do určitej miery k masovej komunikácii.

Pedagóg vo svojej práci veľa rozpráva. Či už vysvetľuje, prednáša, usmerňuje diskusiu, kladie otázky alebo zadáva pokyny žiakom, pri všetkých týchto činnostiach využíva pedagóg svoje komunikačné schopnosti. „*Komunikativní dovednosti jsou proto pro učitele základním prostředkem realizace výuky.*“ (Obst, 2016, s. 122) Průcha (2017) tiež zdôrazňuje, že učiteľ je v pedagogickej komunikácii dominantným komunikátorom. Je to najmä z dôvodu, že rola učiteľa je spojená s aktívnym prezentovaním informácií príjemcom, teda žiakom. Preto sa i v priebehu vyučovania stretávame s vyššou aktivitou v komunikácii u učiteľa než u žiakov.

Za ďalší typický znak pedagogickej komunikácie považuje Obst (2016) jej pevne organizovaný priebeh. Hlavným riadiacim subjektom tejto komunikácie je podľa autora pedagóg, ktorý určuje kto a kedy má hovoriť, s kým má hovoriť, o čom má hovoriť a ako dlho má hovoriť. Učiteľ môže taktiež vyzvať či prerušiť hovoriaceho, kedykoľvek to uzná za vhodné. Podľa Obsta (2016) sa pedagogická komunikácia vyznačuje i tým, že môže prebiehať verbálnou i neverbálnou formou a má tiež svoje špecifické časové (vyučovacia hodina) i priestorové (trieda, učebňa,...) dimenzie.

Druhá kapitola na tomto mieste dospela k svojmu záveru, čo možno tiež využiť pre opätovnú rekapituláciu jej jednotlivých podkapitol. Hlavnou náplňou tejto kapitoly bolo priblížiť jednotlivé didaktické kategórie edukačného procesu. Úplne na úvod sme sa zaoberali výučbovými cieľmi, ich vymedzením, formuláciou a kategorizáciou, kde sme tiež prostredníctvom tabuľkových prehľadov priblížili aj tri najčastejšie využívané taxonómie výučbových cieľov.

Ďalej sme sa venovali charakteristike a členeniu organizačných foriem vyučovania, kde sme sa bližšie venovali najmä vyučovacej hodine, ako základnej organizačnej forme vyučovacieho procesu. Následne sme popisovali výučbové metódy, ktoré v edukačnom procese chápeme ako určité cesty, či spôsoby, ktorými možno dosahovať výučbové ciele. S ich klasifikáciou je to však pomerne zložité, nakoľko ich možno členiť z rôznych hľadísk. Dodnes však neexistuje jednotná a všeobecne platná klasifikácia výučbových metód. My sme však uviedli tri najčastejšie využívané klasifikácie výučbových metód od J. Maňáka.

Pri vymedzovaní jednotlivých druhov hodnotenia výsledkov a činností žiakov, sme sa detailnejšie zamerali na formatívne, sumatívne a normatívne hodnotenie. V súvislosti s hodnotením sme tiež vymedzili a stručne popísali štyri vybrané spôsoby hodnotenia, a to hodnotenie známku, slovné hodnotenie, suportívne hodnotenie a tiež sebahodnotenie. Každý z uvedených spôsobov hodnotenia má svoje špecifiká, a preto je najvhodnejšie ich v rámci hodnotiaceho procesu kombinovať. Rovnako dôležitú pozornosť sme v rámci druhej kapitoly venovali i príprave učiteľa na vyučovaciu hodinu, ktorá je dôležitou a neoddeliteľnou súčasťou práce pedagóga. Tu sme charakterizovali jednotlivé formy aj druhy učiteľovej prípravy, ktoré popísal S. Rys. Záver druhej kapitoly bol venovaný interakcii a pedagogickej komunikácii v edukačnom procese.

3 OSOBA SO ZRAKOVÝM POSTIHNUTÍM V PEDAGOGICKEJ PROFESII

S rýchlým rozvojom vedy a techniky a zlepšovaním vzdelávania , môžu v súčasnosti osoby so zrakovým postihnutím pracovať vo viacerých rôznorodých profesiách, ktoré už nie sú obmedzené len na tradičné profesie nevidiacich a slabozrakých, akou je napríklad masér či ladič hudobných nástrojov. (Yu, Chunlian, 2019) Profesia pedagóga síce nepatrí k najnovším profesiám, no vďaka jej čoraz lepšej prístupnosti a možnosti úpravy podmienok vzhľadom k osobám so špecifickými potrebami, je práve učiteľstvo jedným z najpreferovanejších povolání medzi osobami nevidiacimi a slabozrakými. (Bubeníčková, 2014)

Práca pedagóga je sama o sebe fyzicky i psychicky veľmi náročná. V prípade, že túto ňľahkú profesiu vykonáva osoba, ktorá je zrakovo postihnutá, nadobúda táto profesia o mnoho špecifickejši charakter. (Mičudová, 2021) Práve o jednotlivých špecifikách práce pedagóga so zrakovým postihnutím, zrakovej hygiene a tiež o učiteľoch so zrakovým postihnutím v zahraničí, pojednáva i táto nadchádzajúca kapitola, ktorá svojím obsahom plynule nadväzuje na výskumnú časť našej diplomovej práce. Aj vzhľadom k tomu sme si dovolili v závere tejto kapitoly uviesť a bližšie charakterizovať konkrétny typ a stupeň zrakového postihnutia, spolu s vymedzením konkrétneho ochorenia sietnice – Stargardtovej choroby, s ktorou sme sa stretli u účastníka nášho kvalitatívneho výskumu.

3.1 Špecifiká práce pedagóga so zrakovým postihnutím

Jednotlivými špecifikami práce pedagóga so zrakovým postihnutím sme sa podrobnejšie zaoberali už v rámci nášho predchádzajúceho kvalitatívneho výskumu, ktorý bol súčasťou našej bakalárskej práce. (Mičudová, 2021) Prostredníctvom rozhovorov s tromi pedagógmi so zrakovým postihnutím, ktoré sme následne dôkladne analyzovali, sme dospeli k vymedzeniu piatich základných kategórií – špecifik práce pedagóga so zrakovým postihnutím, ktorými sú:

- Obmedzenia pri práci.
- Špeciálne úpravy.
- Využívanie kompenzačných pomôcok a kompenzačných činiteľov.
- Príprava na vyučovanie.

- Obavy. (Mičudová, 2021)

Týchto päť uvedených špecifik práce pedagóga so zrakovým postihnutím, ktoré sú zároveň východiskom pre naše ďalšie kvalitatívne skúmanie, sa teraz pokúsime bližšie popísať.

Obmedzenia či značné limitácie vyplývajúce zo zníženia či úplnej straty zrakového vnímania sú prirodzenou súčasťou života každého jednotlivca so zrakovým postihnutím. S týmito obmedzeniami sa jednotlivec stretáva v každej sfére svojho života, a teda i v zamestnaní. S mnohými, často závažnými obmedzeniami, sa stretáva pri práci i pedagóg so zrakovým postihnutím, u ktorého ich vnímame ako jedno zo základných špecifik jeho práce. Pedagóg so zrakovým postihnutím sa pri výkone svojej profesie musí vyrovnávať s obmedzeniami ako je napríklad chýbajúci vizuálny kontakt s jeho žiakmi/študentami, absencia neverbálnej spätnej väzby, chýbajúca zrková kontrola a mnohé ďalšie. (Mičudová, 2021)

I keď vyššie uvedené obmedzenia nemožno nikdy úplne odstrániť, existujú však rôzne spôsoby či špeciálne úpravy, ktorými si pedagóg so zrakovým postihnutím dokáže prispôbiť pracovné podmienky edukačného procesu tak, aby ho jednotlivé obmedzenia pri práci čo najmenej limitovali. *„Každý pedagóg so zrakovým postihnutím si musí v prvom rade prispôbiť a vytvoriť vhodné podmienky vzhľadom k sebe a až potom je pripravený na vedenie či usmerňovanie druhých v edukačnom procese.“* (Mičudová, 2021, s. 60) Pre efektívnu prácu pedagóga so zrakovým postihnutím sú teda špeciálne úpravy akýmsi nevyhnutným opatrením, ktoré realizuje tento pedagóg predovšetkým v rámci prostredia v ktorom pracuje, no špeciálne si tiež prispôbuje aj niektoré edukačné aktivity, vyučovacie metódy či učebné materiály, ktoré využíva v procese edukácie. (Mičudová, 2021)

Ďalším špecifickým znakom práce pedagóga so zrakovým postihnutím je využívanie kompenzačných pomôcok a kompenzačných činiteľov pri práci. Kompenzačnými pomôckami rozumieme špeciálne prístroje či zariadenia, ktoré nahrádzajú poškodený zmysel a ich využívaním možno posilňovať a zvyšovať sebavedomie a samostatnosť u daného jednotlivca. (Hamadová a kol., 2007) Využívanie kompenzačných činiteľov, či už nižších (sluch, čuch, chuť, hmat) alebo vyšších (pamäť, pozornosť, predstavivosť, reč,...), zas napomáha k plnohodnotnému fungovaniu jednotlivca v mnohých oblastiach jeho života a tiež k jeho maximálnemu rozvoju osobnosti. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2017) Každý pedagóg, ktorý sa zúčastnil nášho predchádzajúceho výskumu, uviedol dve až tri kompenzačné pomôcky, ktoré pravidelne využíva vo svojej práci. Všetci traja respondenti uvideli, že v práci využívajú notebook so zväčšovacím programom či hlasovým výstupom. Ostatné menované pomôcky sa

u jednotlivých pedagógov individuálne odlišovali vzhľadom k charakteru ich zrakovej vady. „Z vyjadrení účastníkov tiež vyplýva, že pedagóg so zrakovým postihnutím využíva pri svojej práci najmä sluch a hmat, ako nižšie kompenzačné činitele, a z vyšších využíva predovšetkým pamäť a pozornosť.“ (Mičudová, 2021, s. 60)

Príprava na vyučovanie je vo všeobecnosti vnímaná ako jedna z najdôležitejších činností práce pedagóga. Od jej kvality sa totižto následne odvíja efektívnosť pedagogickej práce. (Obst, 2016) V prípade pedagóga so zrakovým postihnutím má však jeho príprava na vyučovanie o mnoho špecifickejší charakter. Na rozdiel od pedagóga intaktného, ktorý môže v priebehu vyučovacej hodiny často aj improvizovať, musí pedagóg so zrakovým postihnutím, vzhľadom k jeho chýbajúcej zrakovej kontrole, ovládať mnohé veci, niekedy i celé učebné materiály či prezentácie, dokonale naspamäť. Okrem toho, tiež jeho rýchlejšia unaviteľnosť či pomalšie pracovné tempo vedie celý proces prípravy výrazne spomaliť. Aj vzhľadom k tomu je každodenná príprava pedagóga so zrakovým postihnutím časovo, fyzicky i psychicky veľmi náročná. „Všetci traja pedagógovia sa vyjadrili, že príprava na vyučovanie je pre nich najťažšia a najvyčerpávajúcejšia časť ich práce.“ (Mičudová, 2021, s. 61)

Prostredníctvom nášho predchádzajúceho výskumu sme tiež zistili, že obavy, ktoré pociťuje pedagóg so zrakovým postihnutím, či už v začiatkoch alebo v priebehu jeho pedagogickej praxe, sú vo väčšine prípadov spojené s jeho zrakovým postihnutím či obmedzeniami, ktoré z neho plynú. U našich troch respondentov sa najčastejšie jednalo o obavy z reakcií žiakov, či rodičov žiakov na ich zrakové postihnutie. Ďalej tiež obavy z absencie neverbálnej spätnej väzby, chýbajúceho vizuálneho kontaktu so žiakmi/študentami či obavy zo samotného vedenia a zvládania edukačného procesu bez dokonalej zrakovej kontroly, boli tiež často zmieňované v odpovediach našich respondentov. Prítomnosť obáv preto vnímame ako ďalšie významné špecifikum práce pedagóga so zrakovým postihnutím. (Mičudová, 2021)

S problematikou špecifickosti práce pedagóga so zrakovým postihnutím sa stretávame aj u zahraničných autorov Yua a Chunliana (2019), ktorí sa vo svojom kvalitatívnom výskume zaoberali vyučovacími metódami, ktoré využíva pedagóg so zrakovým postihnutím pri prednášaní učiva svojim vidiacim študentom. Uvedení autori sa predovšetkým zameriavali na špecifiká využívania inovatívnych a pokročilých vyučovacích metód u pedagóga s ťažkým zrakovým postihnutím.

Ovládanie multimedialných technológií, ako sú napríklad i prezentácie v PowerPointe, sú podľa Yua a Chunliana (2019) nevyhnutnou požiadavkou, ako pre učiteľa vidiaceho, tak i pre

učiteľa nevidiaceho. V súvislosti s využívaním prezentácií pedagógom so zrakovým postihnutím sa však preukázalo, že úroveň účinnosti vyučovania a prezentovaný obsah študentom sú síce v prípade vidiaceho i nevidiaceho pedagóga rovnaké, no hlavný rozdiel možno badať pri tvorbe a využívaní týchto prezentácií. Tvorba prezentácií je totižto u pedagóga nevidiaceho závislá predovšetkým na jeho sluchu, pamäti a tiež pomoci inej osoby. Každá stránka prezentácie musí obsahovať hlasovú navigáciu, aby sa tak pedagóg vedel lepšie orientovať v danej prezentácii. Zároveň si tento pedagóg musí dobre pamätať a dokonale poznať obsah každej prezentovanej snímky. K dosiahnutiu úplnej samostatnosti pri ovládaní a prezentovaní konkrétnej prezentácie môže nevidiacemu pedagógovi efektívne napomôcť software s hlasovým výstupom spolu s bezdrôtovými bluetooth slúchadlami. (Yu, Chunlian, 2019)

V rámci prípadovej štúdie dospeli Yu a Chulian (2019) tiež k zisteniam, že interakcia medzi nevidiacim pedagógom a jeho študentami sa uskutočňuje výlučne formou ústneho prejavu. Ďalej je pre pedagóga s ťažkým zrakovým postihnutím nevyhnutné konvertovať tlačené verzie učebníc do elektronickej podoby pomocou skenera a tiež utvárať si prípravy na jednotlivé vyučovacie hodiny elektronickeou formou. Okrem čítania elektronickej prípravy sa tento učiteľ musí v priebehu prednášania učiva naplno sústrediť na počúvanie troch vecí , a to hlasovej navigácie na každej stránke prezentácie, svojho vlastného hlasu počas prednášania a spätnej väzby od žiakov. (Yu, Chunlian, 2019)

Všetky vyššie uvedené špecifiká práce pedagóga so zrakovým postihnutím, či už tie, ku ktorým sme dospeli my v rámci nášho predchádzajúceho kvalitatívneho skúmania alebo tie, ktoré odhalili autori Yu a Chunlian (2019), predurčujú skutočnosť, že samotný edukačný proces vedený pedagógom so zrakovým postihnutím sa bude vždy a v mnohých ohľadoch odlišovať od edukačného procesu vedeného intaktným pedagógom. Čím všetkým sa môže vyznačovať takýto vyučovací proces vedený pedagógom so zrakovým postihnutím, sa však pokúsime zistiť a detailne popísať v empirickej časti našej diplomovej práce. Predtým, však ešte nahliadneme do oblasti zrakovej hygieny, ktorá podľa nášho názoru môže tiež výrazne ovplyvňovať výkon a pôsobenie pedagóga so zrakovým postihnutím v edukačnom procese.

3.1.1 Zásady zrakovej hygieny v kontexte špecifik práce pedagóga so zrakovým postihnutím

Šetrné zaobchádzanie so zachovanými zrakovými funkciami tak, aby nedochádzalo k ich preťažovaniu či zhoršovaniu u osôb so zrakovým postihnutím, resp. u osôb slabozrakých či so zbytkami zraku, sa nazýva zraková hygiena. V praxi tento fenomén možno tiež chápať ako kľúčový princíp práce s osobami so zrakovým postihnutím, ktorý má byť uplatňovaný nie len v rámci výchovy a vzdelávania týchto osôb, ale aj v ich zamestnaní či pri akejkoľvek zrakovej aktivite. (Kroupová in Růžičková, Kroupová, Kramosilová, 2016) Růžičková (2006) vymedzuje zrakovú hygienu ako: „...soubor metod, zásad, předpisů a postupů, které je potřeba dodržovat, aby nedocházelo k poškození zachovalého zrakového vnímání.“ (Růžičková, 2006, s.48) Růžičková, Kroupová, Kramosilová (2016) tiež zdôrazňujú, že zásady zrakovej hygieny by mali byť u jednotlivých osôb so zrakovým postihnutím aplikované vždy s ohľadom na ich úroveň zrakových funkcií, stav zorného poľa, prítomnosť svetloplachosti, citlivosti na kontrast a pod. Hlavným východiskom pre uplatňovanie zásad zrakovej hygieny je preto komplexne zameraná diagnostika, na základe ktorej možno odhaliť individuálne charakteristiky či potreby každého jednotlivca so zrakovým postihnutím.

Jednotlivé zásady zrakovej hygieny možno rozdeliť do niekoľkých kategórií. Podľa Kroupovej (2016) sa tieto opatrenia v rámci zrakovej hygieny predovšetkým týkajú:

- „světelného klimatu,
- lokace pracovního místa,
- charakteristik prostředí a materiálně technického vybavení,
- podmínek práce s textovým a obrazovým materiálem,
- specifik v grafickém výrazu,
- časové dimenze zrakové práce a
- aplikace speciálních optických a kompenzačních pomůcek.“ (Kroupová in Růžičková, Kroupová, Kramosilová, 2016, s. 86-87)

Svetelná klíma prostredia

Dôležitým predpokladom pre optimálnu zrakovú pohodu pri práci, nie len u osôb so zrakovým postihnutím, je vhodná svetelná klíma prostredia. Slovenská inovačná energetická agentúra (2013) vysvetľuje že osvetlenie na pracovisku je dôležitým prvkom, ktorý ovplyvňuje kvalitu,

efektivitu, no najmä bezpečnosť práce. Zrakovú pohodu, ktorú chápeme ako psychologický stav, pri ktorom si zrakový analyzátor optimálne plní svoju funkciu, zásadne ovplyvňuje typ svetelných zdrojov, hladina a rovnomernosť osvetlenia, druh a rozmiestnenie svietidiel, rozloženie jas v priestore, geometrické parametre priestoru, ale i vlastnosti či farebnosť povrchov v danom prostredí.

V súvislosti s intenzitou svetla upozorňuje Rozsival (2007) na fakt, že osoby v pásme slabozrakosti a zbytkov zraku potrebujú pri zrakovej práci zvýšenú intenzitu osvetlenia, a to 2-10 krát viac než je tomu u intaktnej populácii. Samozrejme v prípade zrakovej vady – svetloplachosti, bude táto potreba osvetlenia opačná, a to v zmysle zníženej intenzity osvetlenia a možnosti zatemnenia pomocou závesov, žalúzií či nasadením tmavých alebo filtrových okuliarov vo vonkajšom i vnútornom prostredí.

Optimálne svetelné podmienky u osôb so zrakovým postihnutím možno podľa Kroupovej (in Růžičková, Kroupová, Kramosilová, 2016) dosiahnuť prostredníctvom rovnomerne rozptýleného svetla, a to v kontexte centrálného či lokálneho osvetlenia pracovnej plochy. Najvhodnejším variantom rovnomerného centrálného osvetlenia v miestnosti sú podľa Růžičkovej (2006) tzv. kazetové stropy. V prípade lokálneho osvetlenia sú osobám so zrakovým postihnutím odporúčané stolové lampy či lightboxy.

Z hľadiska typu svetelného zdroja rozlišuje Kroupová (in Růžičková, Kroupová, Kramosilová, 2016) celkom tri druhy osvetlenia, a to denné alebo tiež prirodzené svetlo, umelé osvetlenie a kombinované osvetlenie. Prirodzené, denné svetlo sa podľa uvedenej autorky vyznačuje mnohými benefitmi pre ľudský organizmus. Udržiava aktivitu metabolických funkcií a súčasne sa tiež podieľa na psychickom ladení organizmu. S kvalitou prirodzeného osvetlenia bezprostredne súvisí umiestnenie okien v miestnosti, ale aj ich čistota či výzdoba, ktoré môžu rušiť plynulý tok svetelných lúčov. Denné svetlo by malo byť orientované v miestnosti tak, aby na pracovnú plochu dopadalo vždy zľava, zhora, prípadne zozadu cez ľavé rameno, u ľaváka však naopak. (Rozsival a kol., 2017) Kroupová (in Růžičková, Kroupová, Kramosilová, 2016, s.88) tiež upozorňuje že: „*Přirodní světlo však nemusí být z hlediska zrakové práce vždy optimální.*“ Aj vzhľadom k tomu je podľa Rozsivala (2007) pre zrakovú pohodu najideálnejšie kombinovať denné svetlo s umelým zdrojom svetla, pri zachovaní rovnakého farebného tónu oboch svetelných zdrojov.

Umelé osvetlenie, na rozdiel od prirodzeného osvetlenia, zabezpečuje časovú stálosť osvetlenia a tiež vhodnejší rozptyl svetelného toku, a teda lepšiu rovnomernosť osvetlenia. Hlavným

účelom umelého osvetlenia je vytvoriť zrakovo príjemné prostredie zaisťujúce vhodné podmienky pre prácu zrkového analyzátora, pre jeho rozlišovaciu schopnosť. Táto rozlišovacia schopnosť zraku je tiež závislá od hladiny osvetlenia. Je dokázané, že pri nízkej hladine osvetlenia sa rozlišovacia schopnosť zraku znižuje, a pri narastajúcej hladine osvetlenia sa zas naopak zvyšuje. Pri nevhodnej, priam až extrémnej intenzite osvetlenia však môže dochádzať k oslneniu či zrakovej únave, pri čom rozlišovacia schopnosť zraku výrazne klesá. (Čánská, 2006)

Oslnenie i zrková únava bývajú najčastejšími negatívnymi dôsledkami nevhodného osvetlenia. Kroupová (in Růžičková, Kroupová, Kramosilová, 2016) vysvetľuje, že oslnenie nastáva keď do oka preniká príliš veľké množstvo svetelných lúčov. Zdrojom tohto oslnenia môžu byť napríklad nevhodne rozmiestnené svietidlá, lesklé plochy, lesklé podlahy či steny, zrkadlá, priame slnečné svetlo, ale i biela lesklá tabuľa a pod. (Rozsival, 2007) Zrkovú únavu zas možno chápať ako opak zrakovej pohody. Zvyčajne sa zrková únava prejavuje v podobe pálenia či žmúrenia očí, bolesti hlavy, či zápalu spojiviek. (© SIEA, 2013) Jednou z účinných metód redukcie zrakovej únavy je podľa Moravcovej (2004) zrková relaxácia formou tzv. palmingu. Táto časovo nenáročná metóda, ktorá zaberie len pár minút, spočíva v prekrytí zavretých očí dlaniami, pri čom prsty ruky sú prekrížené na čele, hlava je položená v dlaniach a lakty sa opierajú o stôl. Pri dlhšej zrakovej práci uvedená autorka odporúča tento postup niekoľkokrát zopakovať.

Lokalizácia a ergonómia pracovného miesta

Ďalšou z oblastí zrakovej hygieny je lokalizácia a ergonómia pracovného miesta. Ani v tejto oblasti však nenachádzame žiadnu univerzálnu zásadu, ktorá by bola platná pre všetky osoby so zrkovým postihnutím, nakoľko sa podobne ako svetelná klíma odvíja od individuálnych charakteristík a požiadaviek každého jednotlivca. „ *Při úpravách pracovního místa hraje roli zejména typ zrkové vady a stupeň zrkového postižení, příp. přidružené komplikace, jako je světloplachost či šeroslepost.* “ (Kroupová in Růžičková, Kroupová, Kramosilová, 2016, s.92) Uvedená autorka tiež podotýka, že pracovné miesto, ktoré má byť určené pre osobu so zrkovým postihnutím, by sa malo vyznačovať vhodnou intenzitou osvetlenia, dostatočným pracovným priestorom, a čo najjednoduchším a bezpečným prístupom. V súvislosti s využívaním rôznych kompenzačných pomôcok, zväčšených textových či obrazových

materiálov či lokálneho osvetlenia, je potrebné osobám so zrakovým postihnutím zabezpečiť dostatočný pracovný i odkladací priestor.

Neoddeliteľnou súčasťou pracovného miesta je i samotná pracovná plocha. Tá by vzhľadom k osobám so zrakovým postihnutím mala byť usporiadaná nasledovne: „*Z hľadiska barevnosti by pracovná plocha mala byť ideálne jednobarevná a predovšetkým nelesklá, aby nedochádzalo k odrazu svetla a v jeho dôsledku k oslneniu.*“ (Janková in Baslerová, 2012, s. 103) Vzhľadom k optimalizácii pracovnej vzdialenosti pri práci do blízka bývajú často osobami so slabozrakosťou či zbytkami zraku využívané stoly so špeciálnou polohovateľnou doskou, ktorá súčasne zabezpečuje aby nedochádzalo k preťažovaniu krčnej chrbtice a nesprávnemu držaniu tela u týchto osôb.

Charakteristiky prostredia a jeho materiálno-technická vybavenosť

Systematické usporiadanie objektov v miestnosti a ich farebná kontrastnosť vzhľadom k podlahovej krytine či maľovke stien sú nevyhnutnými požiadavkami pri úprave pracovného prostredia osôb slabozrakých či so zbytkami zraku. Podobne i odstránenie objektov, ktoré môžu spôsobovať oslnenie či výrazné reflexné označenie všetkých zrkadiel, sklenených vitrín či iných splývajúcich objektov v miestnosti sú z hľadiska bezpečnej priestorovej orientácie týchto osôb nevyhnutným opatrením. (Kroupová in Růžičková, Kroupová, Kramosilová, 2016) Zmieňovaná autorka tiež dodáva že: „*Z hľadiska priestorovej orientácie je pak důležité uspořádání místnosti nijak zásadne neměnit, aby mohla být orientace v interiéru iefektivní a bezpečná*“ (Kroupová in Růžičková, Kroupová, Kramosilová, 2016, s. 94)

Čo sa týka farebného ladenia interiéru, je podľa Růžičkovej(2006) najideálnejšie vymaľovať steny v miestnosti pastelovými farbami, nakoľko tmavé a sýte farby svetlo príliš pohlcujú a biela farba zas naopak svetlo príliš odráža. V súvislosti s farbou nábytku, ktorým je daná miestnosť vybavená sa vo väčšine prípadov odporúča skôr svetlý a jednofarebný nábytok, najlepšie v prírodnej hnedej farbe. Ďalej je dôležitá i farebnosť tabule v triede, ktorá sa vzhľadom k osobám slabozrakým či so zbytkami zraku odporúča v čiernom alebo tmavozelenom matnom prevedení, pri čom by sa na ňu malo písať výlučne len žltou alebo bielou kriedou, aby tak zostal zachovaný vhodný kontrast. (Kroupová in Růžičková, Kroupová, Kramosilová, 2016)

Janková (in Baslerová, 2012) zdôrazňuje, že okrem úprav konkrétnej triedy či pracovne, by mali byť zrealizované drobné úpravy i v interiéri celej budovy, a to v zmysle farebného označenia schodov, vybavenia chodieb vodiacimi líniami na podlahe alebo na stenách, či odlišiť každé poschodie budovy inou farbou. Vhodné je tiež farebne zvýrazniť kľučky a zárubne všetkých dverí nachádzajúcich sa v budove.

Zásady práce s textovým a obrazovým materiálom

Pre dosiahnutie efektívnej práce s textovým či obrazovým materiálom, u osôb slabozrakých a so zbytkami zraku, vo všeobecnosti platí zásada adekvátnej veľkosti, prehľadnosti a dostatočnej kontrastnosti daného materiálu. Charakter kontrastu u bežných textových či obrazových materiálov, možno podľa Kroupovej (in Růžičková, Kroupová, Kramosilová, 2016) dosiahnuť pomocou kontrastnej farebnej kombinácie figúry a pozadia alebo použitím farebných fólií. Hoci je farebná kombinácia figúry a pozadia vysoko individuálnou záležitosťou, Lekiš (in Lopúchová, 2010) však uvádza, že vo výskumoch realizovaných u osôb so zrakovým postihnutím, sa ako najideálnejšia farebná kombinácia preukázala práve kombinácia žltej figúry na čiernom pozadí.

Vzhľadom k prehľadnosti a ľahšej orientácii v texte odporúča Lechta (2010) predkladať text po šírke strany a použiť tiež širšie riadkovanie, aspoň 1,5 cm, ktoré vytvorí medzi jednotlivými riadkami textu dostatočne veľké rozstupy. Veľkosť a typ písma by mali vždy zodpovedať individuálnym charakteristikám zrakovej vady daného jednotlivca. Kroupová (in Růžičková, Kroupová, Kramosilová, 2016, s. 98) uvádza že: „*Z hľadiska typu písma je preferováno tzv. bezpatkové písmo, např. typu Arial, Verdana nebo také Calibri, které má již primárně širší mezery mezi písmeny.*“

Obrazový materiál, kde radíme rôzne schémy, nákresy či ilustrácie, by rovnako mali spĺňať kritériá zrakovej hygieny, a to najmä dostatočnú veľkosť a kontrastnosť figúry a pozadia. Ďalej by sa na jednotlivých obrázkoch nemalo vyskytovať príliš mnoho detailov, ale mali by sa vyznačovať skôr jednoduchou členitosťou, sýtymi farbami a hrubou čiernou kontúrou. Potrebnú veľkosť či kontrastnosť textových aj obrazových materiálov v súčasnosti možno zabezpečiť aj prostredníctvom digitalizácie týchto materiálov, či využitím televíznej čítacej lupy.

Špecifiká grafického výrazu

V dôsledku zhoršeného zrakového vnímania, a tým súčasne narušenej senzomotorickej koordinácie, predstavivosti a orientácie v priestore, býva grafický výkon osôb slabozrakých a so zbytkami zraku spravidla výrazne zhoršený. Podľa Matouškovvej (in Baslerová a kol., 2012) sa písmo osôb so zrakovým postihnutím vyznačuje horšou čitateľnosťou a ťažkopádnosťou, môžu sa tiež vyskytovať problémy s rešpektovaním linajok, s dodržovaním primeraných medzier medzi slovami, s rozvrhnutím stránky a pod.. Písmo býva tiež často roztrásené a nerovnomerné. Aj vzhľadom k týmto uvedeným grafomotorickým ťažkostiam, je z hľadiska zrakovej hygieny potrebné zaistiť osobám so zrakovým postihnutím čo najlepšie podmienky pre realizáciu ich grafického prejavu.

Prvé nevyhnutné opatrenie sa týka písacích potrieb. Kroupová (in Růžičková, Kroupová, Kramosilová, 2016, s. 100) zdôrazňuje že: „*K psaní by žáci slabozrací a se zbytky zraku měli užívat psací náčiní s širší a dobře viditelnou stopou (centropen, slabý fix a pod. černé nebo tmavě modré barvy pro zajištění dostatečné kontrastnosti).*“ Ďalšími písacími potrebami, ktoré rovnako zanechávajú dostatočne hrubú a výraznú stopu, sú napríklad i rôzne gélové perá či mäkká obyčajná ceruzka. Osobám slabozrakým a so zbytkami zraku sa tiež odporúča využívať k písaniu špeciálne zošity so širším riadkovaním a hrubšími linajkami. Podľa realizovaných prieskumov, osobám so zrakovým postihnutím najviac vyhovujú linajky zelenej farby so šírkou 1 mm. (Lechta, 2010)

Časová dimenzia zrakovej práce

Časová limitácia zrakovej práce do blízka je snáď najdôležitejšou zásadou zrakovej hygieny. Tento princíp, ktorého hlavným cieľom je zamedziť preťažovaniu zraku, spočíva v pravidelnom striedaní zväčša dvoch intervalov, a to zrakovej práce do blízka (čítanie, písanie, kreslenie a pod.) a zrakovej relaxácie. „*Obecne lze říci, že interval práce do blízka u žáků slabozrakých a se zbytky zraku se pohybuje mezi 5-15 minutami, po nichž následuje zmíněná zraková relaxace.*“ (Kroupová in Růžičková, Kroupová, Kramosilová, 2016, s. 103) Uvedená autorka zároveň dodáva, že konkrétnu dĺžku časového intervalu venovaného zrakovej práci do blízka, určuje oftalmológ, vždy individuálne, vzhľadom k charakteru zrakovej vady daného jednotlivca.

Osoby s ťažkým zrakovým postihnutím, ako sú napríklad osoby s degeneratívnym ochorením sietnice, glaukomom, atrofiou zrakového nervu a pod., by mali súvisle zaťažovať zrak na blízko najviac 5 minút, a následne by si mali zrakovodopčinúť. Tento zrakový odpočinok alebo tiež zrakovú relaxáciu, možno realizovať zmenou formy práce, najlepšie však prácou na tabuli či rôznymi auditívnymi aktivitami, ktoré by mali trvať ideálne 5-10 minút. (Kroupová in Růžičková, Kroupová, Kramosilová, 2016)

Zásada časovej limitácie sa tiež týka i potreby navýšenia času pri samostatnej práci s textom u osôb so zrakovým postihnutím. Tieto osoby totižto často využívajú pri práci na blízko rôzne kompenzačné pomôcky, ktoré im na jednej strane túto zrakovú prácu výrazne uľahčujú, no na druhej strane ich aj značne spomaľujú. (Kroupová in Růžičková, Kroupová, Kramosilová, 2016) Lopúchová (2010) tiež dôležito poznamenáva, že presnosť a rýchlosť výkonu danej aktivity sa priamoúmerne znižuje so stratou zrakovej ostrosti. Znížená zraková ostrosť sa tiež často prejavuje rýchlejšou zrakovou únavou a zníženou úrovňou pozornosti.

Využívanie optických a kompenzačných pomôcok

„Předpokladem optimalizace zrakové práce osob se zrakovým postižením je dodržování předepsané korekce a plikace dalších optických a kompenzačních pomůcek.“ (Kroupová in Růžičková, Kroupová, Kramosilová, 2016, s. 103) Zmieňovaná autorka tiež podotýka, že využívanie adekvátnych optických či kompenzačných pomôcok a ich čistota sú dôležitým predpokladom účinnosti všetkých ostatných, vyššie uvedených, zásad zrakovej hygieny, ktoré sú určené ku zlepšeniu zrakových funkcií a tiež ku zefektívneniu zrakovej práce bez nadmerného preťažovania zraku.

Do skupiny individuálnej optiky radí Kroupová (in Růžičková, Kroupová, Kramosilová, 2016) rôzne typy okuliarov, okluzory či kontaktné šošovky. Osoby so zrakovým postihnutím tiež často pri zrakovej práci na blízko využívajú tzv. doplnkovú optiku, kde uvedená autorka radí predovšetkým ručné a stolové lupy. V súčasnosti do doplnkovej optiky patria aj televízne lupy, ktoré prenášajú snímaný text na obrazovku monitoru, kde si ho jednotlivec môže podľa potreby zväčšiť, zaostriť, ale i nastaviť potrebný jas, farbu a pod. Okrem rôznych druhov lúp sem možno zaradiť i počítače so špeciálnymi zväčšovacími programami či programy s hlasovým výstupom. Aj u týchto kompenzačných pomôcok je však potrebné dodržiavať zásady zrakovej hygieny, v zmysle ovládania správnej techniky práce s týmito pomôckami, a tiež udržiavať

primeranú vzdialenosť pri práci s lupou , s počítačom, či udržiavať dané pomôcky v čistote a pod. (Kroupová in Růžičková, Kroupová, Kramosilová, 2016)

Bubeníčková a kol. (2012) uvádza o mnoho podrobnejšiu a rozsiahlejšiu klasifikáciu kompenzačných pomôcok využívaných osobami so zrakovým postihnutím., kde vymedzuje celkom 12 samostatných kategórií:

- Skupina 1 – *OPTICKÉ POMÔCKY* (rôzne typy lúp, monokulárne a binokulárne optické systémy,...).
 - Skupina 2 – *OPTOELEKTRONICKÉ POMÔCKY* (kamerové lupy – prenosné, neprenosné, vreckové,...).
 - Skupina 3 – *VÝPOČETNÁ TECHNIKA* (špeciálne software, špeciálne hardware, počítače pre nevidiacich a slabozrakých,...).
 - Skupina 4 – *MOBILNÉ TELEFÓNY* (telefóny s ozvučením, telefóny pre slabozrakých užívateľov a seniorov,...).
 - Skupina 5 – *DIGITÁLNE ZÁZNAMNÍKY, DIKTAFÓNY, CD PREHRÁVAČE*.
 - Skupina 6 – *POMÔCKY PRE ULAHČENIE MOBILITY* (biela palica, elektronické orientačné pomôcky,...).
 - Skupina 7 – *POMÔCKY PRE ZÁPIS BRAILLOVHO PÍSM* (pisací stroj pre nevidiacich, dymokliešte,...) .
 - Skupina 8 – *HODINKY A ĎALŠIE POMÔCKY PRE MERANIE ČASU* (hodinky s hlasovým či hmatovým výstupom,...).
 - Skupina 9 – *MERACIE PRÍSTROJE S HLASOVÝM ALEBO HMATOVÝM VÝSTUPOM*.
 - Skupina 10 – *DROBNÉ POMÔCKY DENNEJ POTREBY/PRE DOMÁCNOSŤ* (indikátor hladiny, indikátor svetla, farieb,...).
 - Skupina 11 – *HRAČKY? HRY? POMÔCKY PRE VOLNÝ ČAS A ŠPORT*.
 - Skupina 12 – *ŠKOLSKÉ POMÔCKY*.
- (Bubeníčková a kol. 2012)

3.2 Učitelia so zrakovým postihnutím v zahraničí

Hoci sú učitelia so zrakovým postihnutím, podobne ako u nás, i v zahraničnom školskom systéme, v pomerne malom zastúpení, no na ich prítomnosť v pedagogickom zbore sa vo

vyspelých krajinách kladie čoraz väčšia pozornosť a dôležitosť, vzhľadom k ich špecifickej úlohe a potenciálu, ktorý v rámci školského spoločenstva majú. Už dávnejšie medzinárodné vyhlásenia, Salamanská deklarácia (UNESCO, 1994) či Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím (OSN, 2006), presadzovali prijímanie týchto osôb do zamestnania, a súčasne poukazovali na ich prínos v oblasti vzdelávania, a to predovšetkým v zmysle ich potenciálu meniť očakávania ašpiráciu u samotných žiakov s rôznymi ťažkosťami. (Keane, Heinz, Eaton, 2018, Pitchard, 2010)

V súvislosti s aktívne pracujúcou populáciou učiteľov so zrakovým postihnutím v zahraničí, uvádzame niekoľko zaujímavých štatistických a demografických údajov o učiteľoch so zrakovým postihnutím v USA, ktoré odhalil Americký úrad pre štatistiku práce prostredníctvom realizovaného prieskumu z roku 2022.

Prvým dôležitým údajom je, že v USA pôsobí viac ako 1338 pedagógov so zrakovým postihnutím, z ktorých 81% sú ženy a 19% muži. V Spojených štátoch teda pôsobí výrazne viac učiteľiek so zrakovým postihnutím, než učiteľov so zrakovým postihnutím. Ďalšie údaje sa týkajú veku týchto pedagógov, kde bolo zistené, že až 58% pedagógov so zrakovým postihnutím je starších ako 40 rokov, 28% je vo veku 30-40 rokov a 13% je vo veku 20-30 rokov. Priemerný vek pedagóga so zrakovým postihnutím v USA je 43 rokov. (© Zippia, Inc., 2023)

Čo sa týka dosiahnutého stupňa vzdelania u týchto pedagógov so zrakovým postihnutím, sa zistilo, že väčšina pedagógov, až 62%, dosiahlo bakalársky stupeň vzdelania. Magisterský titul získalo približne 30% pedagógov a titul docenta dosiahlo zaokrúhlene 6% pedagógov so zrakovým postihnutím. Prieskum sa tiež venoval miere nezamestnanosti pedagógov so zrakovým postihnutím v priebehu rokov 2010-2021. V roku 2010 sa miera nezamestnanosti u týchto pedagógov pohybovala okolo 3,76%, čo sa následne v priebehu ďalších rokov postupne znižovalo a v roku 2021 sa nezamestnanosť pedagógov so zrakovým postihnutím v USA pohybovala len na úrovni 1,4%. Miera nezamestnanosti bola však v priebehu týchto rokov najnižšia v roku 2019, kedy klesla až na úroveň necelého percenta, a to konkrétne na 0,83%. Výška mzdy, ktorú zarábajú pedagógovia so zrakovým postihnutím v jednotlivých oblastiach USA bola ďalšou kategóriou tohto realizovaného prieskumu. Na základe získaných dát sa preukázalo, že učitelia so zrakovým postihnutím najviac zarábajú v New Yorku, kde sa ich plat pohybuje okolo 70 620 dolárov. Okrem vyššie zmienených štatistických údajov sa z výsledkov prieskumu dozvedáme i mnohé ďalšie informácie, ako je napríklad priemerný

počet rokov, ktorý zostáva pedagóg so zrakovým postihnutím v zamestnaní či rasovú a etnickú príslušnosť pedagógov so zrakovým postihnutím v USA a mnohé ďalšie. (© Zippia, Inc., 2023)

K efektívnemu pôsobeniu pedagógov so zrakovým postihnutím v zahraničí významne prispieva systém ich podpory a pomoci, ktorú im poskytujú rôzne neziskové organizácie, ako sú napríklad *American Association of Blind Teachers* a *National Organization of Blind Educators*. Stručné charakteristiky týchto dvoch vybraných organizácií uvádzame v nasledujúcich podkapitolách.

3.2.1 Americká asociácia nevidiacich učiteľov – American Association of Blind Teachers (AABT)

Americká asociácia nevidiacich učiteľov – American Association of Blind Teachers (AABT), je nezisková organizácia pridružená k Americkej rade nevidiacich (ACB), ktorá združuje najmä pedagógov so zrakovým postihnutím, no súčasne aj ďalšie osoby, ktoré majú záujem o prácu pedagóga so zrakovým postihnutím. Členmi tohto združenia sú väčšinou učitelia nevidiaci a slabozrakí, ktorí vyučujú širokú škálu predmetov na rôznych úrovniach, a to od základných až po vysoké školy. Mnohí členovia vyučujú na tradičných internátnych školách zriadených pre žiakov so zrakovým postihnutím, no väčšina členov vyučuje na bežných štátnych školách či univerzitách. (© The American Association of Blind Teachers, 2022)

V priebehu roka organizuje AABT pre učiteľov nevidiacich a slabozrakých množstvo rôznych telefonických seminárov a workshopov, ktoré pokrývajú širokú škálu tém, ktoré zaujímajú pedagógov so zrakovým postihnutím. Každoročne v júli sa tiež koná výročné stretnutie členov Americkej asociácie nevidiacich učiteľov, ktoré prebieha v rámci konferencie Americkej rady nevidiacich. Všetky realizované prednášky, semináre, či stretnutia sú k dispozícii členom združenia aj online alebo si ich môžu dodatočne pozrieť z videozáznamu. (© The American Association of Blind Teachers, 2022)

Členstvo v AABT môže získať ktokoľvek, kto má záujem o získavanie nových informácií či predávanie svojich osobných skúseností iným, týkajúcich sa praxe pedagóga so zrakovým postihnutím. Každý člen tohto združenia má tiež možnosť dostávať informačný bulletin „*AABT Briefs*“, ktorý vychádza každý mesiac a je k dispozícii prostredníctvom emailu. Členovia sa taktiež môžu zúčastňovať pravidelných nedeľných telefonických seminárov, v rámci ktorých môžu nadviazať kontakty aj s ostatnými nevidiacimi a slabozrakými učiteľmi, s ktorými môžu

diskutovať o rôznych témach. Okrem vzájomného predávania si cenných informácií, zdrojov, materiálov či tipov medzi učiteľmi nevidiacimi a slabozrakými, zabezpečuje AABT tiež sprostredkovanie kontaktu medzi staršími skúsenými pedagógmi so zrakovým postihnutím a začínajúcimi pedagógmi, prípadne študentmi so zrakovým postihnutím, ktorí sa plánujú uplatniť v pedagogickej profesii, aby sa tak mohli oboznámiť so skúsenosťami ich starších kolegov, čo im môže byť prínosom pre ich budúcu prax. (© The American Association of Blind Teachers, 2022)

3.2.2 Národná organizácia nevidiacich pedagógov – National Organization of Blind Educators (NOBE)

Národná organizácia nevidiacich pedagógov – National Organization of Blind Educators (NOBE) je ďalšou neziskovou organizáciou združujúcou pedagógov so zrakovým postihnutím. Tentokrát sa však na rozdiel od vyššie uvedenej, medzinárodnej organizácie, jedná o organizáciu, ktorá pôsobí na národnej úrovni, a teda združuje pedagógov so zrakovým postihnutím len v rámci USA. NOBE je oddielom Národnej federácie nevidiacich a bola založená v 70. rokoch minulého storočia. Hlavným poslaním tejto organizácie je poskytnúť pedagógom nevidiacim a slabozrakým fórum na diskusiu o ich problémoch, a tým súčasne vytvoriť sieť podpory a informácií pre osoby, ktoré sa chcú kariérne uplatniť v oblasti vzdelávania. (©The National Organization of Blind Educators, 2023)

Národná organizácia nevidiacich pedagógov realizuje v rámci svojich činností tzv. mentorský program, ktorý je určený pre všetkých „nováčikov“ vo vzdelávaní, či už študentov alebo začínajúcich pedagógov so zrakovým postihnutím, ktorým dáva príležitosť porozprávať sa s nevidiacim či slabozrakým pedagógom, ktorý má skúsenosti vo vyučovaní v danej vzdelávacej oblasti. Organizácia sa taktiež venuje publikačnej činnosti a pravidelne vydáva bulletin, ktorý nesie názov „*The Blind Educator*“. Články tohto bulletinu sú písané samotnými pedagógmi so zrakovým postihnutím, ktorí v nich zachytávajú svoje skúsenosti z pedagogickej praxe. (©The National Organization of Blind Educators, 2023)

Obe vyššie zmienené organizácie sa určitým spôsobom podieľajú na pomoci a podpore pedagógov so zrakovým postihnutím, čím sa usilujú o zefektívnenie a skvalitnenie ich neľahkej práce.

3.3 Charakteristika konkrétneho typu a stupňa zrakového postihnutia vzhľadom k nášmu skúmanému prípadu

Skôr než sa pustíme do vlastného skúmania prípadu – nami vybraného pedagóga so zrakovým postihnutím, považujeme za nevyhnutné sa teoreticky oboznámiť s daným typom a stupňom zrakového postihnutia i konkrétnym ochorením, ktoré bolo tomuto pedagógovi diagnostikované.

V prípade nášho respondenta ide o makulárnu degeneráciu sietnice, konkrétne Stargardtovu chorobu, ktorú spoločne aj s iným dystrofiám sietnice radí Rozsívál (2017) do geneticky podmienených ochorení. Z hľadiska doby vzniku sa teda jedná o typ vrodeného zrakového postihnutia, ktoré má významný vplyv na vývoj daného jednotlivca. Pri vrodenom zrakovom postihnutí sa komplexne menia podmienky vývoja, prirodzene tiež dochádza k senzorickej deprivácii, čo znamená, že prijímané informácie z okolia bývajú u týchto osôb kvalitatívne i kvantitatívne odlišné a ich predstavy o svete sú obvykle nepresne, neúplne či skreslené. Vrodené postihnutie sa však vyznačuje lepšou adaptáciou na zmenené podmienky. (Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011) Matějček (2005, s.133) tiež dodáva že: „...s vadou vrozenou se dítě seznamuje postupně, jak vyspívá. Učí se také postupně ji překonávat, vyrovnávat se s ní a žít s ní.“ Proces prijatia a vyrovnávania sa s existenciou postihnutia je teda v prípade vrodeného postihnutia o mnoho plynulejší a menej zaťažujúci, než je tomu v prípade získaného postihnutia.

Ďalším faktorom vplývajúcim na vývoj osobnosti jednotlivca so zrakovým postihnutím je okrem doby vzniku i konkrétny stupeň či typ zrakovéj vady, ktorými sa však bližšie zaoberáme v nasledujúcich podkapitolách.

3.3.1 Teoretické vymedzenie osoby so zbytkami zraku

Z hľadiska špeciálnej pedagogiky sú jednotlivci so zbytkami zraku ponímaní ako osoby, ktorých zraková vada sa pohybuje na rozmedzí ťažkej slabozrakosti a praktickej slepoty. Táto skupina osôb, tiež často označovaná ako skupina osôb čiastočne vidiacich, ťažko slabozrakých či osôb s praktickou slepotou, predstavuje hraničnú oblasť, ktorá je oftalmologicky vymedzovaná zrakovou ostrosťou v rozpätí 3/60-0,5/60. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) Ludíková (2007) ďalej tiež dodáva, že zbytky zraku môžu byť u niektorých jednotlivcov ustálené, no v iných prípadoch môže dochádzať k progresii či naopak ku čiastočnému

zlepšení. Podobne ako aj u iných stupňov zrakového postihnutia sa môže jednať o stav vrodenný alebo získaný.

Osoba, ktorá disponuje zrakovými schopnosťami na úrovni zbytkov zraku sa v bežnom živote musí vyrovnávať s početnými obmedzeniami. Typické sú napríklad ťažkosti s čítaním bežného tlačeného textu, znížená schopnosť vizuálne sa orientovať v priestore či utváranie nepresných a neúplných vizuálnych predstáv. (Lopúchová, 2011) Osoba so zbytkami zraku je podľa Ludíkovej (2007) tiež výrazne limitovaná v oblasti pracovných možností a grafických schopností.

V praxi sa u jednotlivcov so zbytkami zraku stretávame so špecifickým prístupom – dvojmetódou, ktorá umožňuje týmto osobám získavať dostatočné množstvo informácií aj napriek ich výrazne oslabeným zrakovým funkciám. Jedná sa o prístup kedy: „...*osoby se zbytky zraku kombinují postupy a metody, jež jsou využívány u osob nevidomých a slabozrakých.*“ (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 46) Jednotlivci so zbytkami zraku sa teda učia čítať zväčšený text, no súčasne i Braillovo písmo, čím sú u nich naplno rozvíjané zrakové funkcie i ostatné kompenzačné činitele.

Pre skupinu osôb so zbytkami zraku je tiež príznačné, že pri väčšine aktivít uprednostňujú využívanie zvyškov zraku pred využívaním iných kompenzačných činiteľov. V tejto súvislosti však treba upozorniť na možné nepriaznivé dopady, v zmysle neustáleho a neprimeraného tlaku na ich organizmus. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) Aj vzhľadom k tejto skutočnosti by podľa Ludíkovej (2007) mali jednotlivci so zbytkami zraku dodržiavať zásady zrakovej hygieny, ktoré sú v ich prípade ešte o mnoho potrebnjšie a prísnejšie než u osôb slabozrakých.

Vzhľadom k zníženým zrakovým schopnostiam musí osoba so zbytkami zraku vynakladať čoraz viac úsilia aby zrakom dokázala rozpoznať jednotlivé objekty, aby správne vykonala konkrétne aktivity či aby si pri daných úkonoch neublížila alebo neohrozila ostatných. Pri všetkých uvedených činnostiach sa musí daná osoba naplno koncentrovať, čo ju môže vo veľkej miere psychicky vyčerpávať. Ludíková (2007) tiež zdôrazňuje že osoby so zbytkami zraku sa často ku všetkému hlboko skláňajú, a tým stavajú svoje telo do rôznych neprirodzených polôh, čím trpia i po stránke fyzickej. Zvýšená psychická i fyzická záťaž na organizmus sa u týchto osôb následne môže manifestovať i v podobe podráždenosti, zníženej schopnosti adaptability, socializácie, či iných komplikácií. (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007)

3.3.2 Charakteristika makulárnej degenerácie sietnice – Stargardtova choroba

Pre lepšie a dôkladnejšie porozumenie uvedenému ochoreniu sietnice, považuje za dôležité prvotne porozumieť a oboznámiť sa so sietnicou a jej funkciami, z pohľadu oftalmológie. Sietnica (lat. retina), je podľa Rozsívala (2017) tenká priehľadná blana o hrúbke 0.1 až 0.25 mm, ktorá vystiela vnútornú časť oka. Je voľne priložená k cievnatke a je fixovaná len k okraju papily. V zadnej časti sietnice sa nachádzajú bunky, tiež nazývané fotoreceptory – tyčinky a čapíky, z ktorých tyčinky zabezpečujú obrysové videnie a čapíky farebné videnie. Tieto bunky sa tiež podieľajú na zachytávaní svetelných vnemov, ktoré sú následne transportované zrakovým nervom ďalej do mozgu. Tento transportný proces prebiehajúci medzi sietnicou oka a mozgom, tiež takto popisuje Rozsival (2017, s. 136): „*Světelné podněty se v sítnici přeměňují na elektrické potenciály, které jsou odváděny cestou n. optici do zrakového centra mozkové kůry, kde vzniká vlastní obraz.*“

Sietnicu možno považovať za jednu z najdôležitejších častí zrakového analyzátora. Pre dokonalé videnie je však nevyhnutné aby bola sietnica spolu s jej jednotlivými vrstvami zdravá a neporušená. Žiaľ aj v prípade sietnice existuje mnoho závažných ochorení, ktoré môžu byť rôzneho pôvodu či rozsahu. K najbežnejším ochoreniam sietnice patrí napríklad diabetická retinopatia, hypertenzná retinopatia či vekom podmienená degenerácia makuly sietnice. (© VESELY Očná klinika, s.r.o., 2022) V odbornej literatúre však nachádzame množstvo ďalších rôznorodých ochorení sietnice, ktoré sú klasifikované do niekoľkých kategórií. Jedná sa napríklad o venózne, zápalové, degeneratívne ochorenia sietnice, no patria sem i nádory či poranenia sietnice. (Heissigerová, 2021t, Rozsival, 2017)

Degenerácie sietnice predstavujú širokú skupinu ochorení sietnice nezápalového pôvodu, ktorých spoločným znakom je ich obojstranný výskyt, väzba na dedičnosť, progresívny charakter a tiež vznik atrofie sietnice. Patria tiež k najčastejším príčinám slepoty u mladších jednotlivcov. Klasifikácia jednotlivých degeneratívnych ochorení sietnice je však problematická, nakoľko sa klinické obrazy u jednotlivých ochorení môžu vzájomne kombinovať či naopak výrazne odlišovať. Najčastejšie sa však stretávame s členením na pigmentove degenerácie, hereditárne degenerácie makuly sietnice a druhotné degenerácie makuly choroidálneho pôvodu. (Rozsival, 2017)

„*Hereditární degenerace makuly sítnice zahrnují skupinu oboustranných hereditárních degenerací makuly, které se manifestují do 30 let věku a jsou příčinou praktické slepoty.*“ (Rozsival, 2017, s. 146) Zmieňovaný autor sem radí celkom tri konkrétne typy ochorení, a to

degeneratio tapetoretinalis centralis (Stargardtovu chorobu), fundus flavimaculatus – čo je určitá forma Stargardtovej choroby, a degeneratio maculae vitelliformis (Bestova choroba).

Najčastejšie sa vyskytujúcim typom hereditárnej degenerácie sietnice je Stargardtova choroba, konkrétne jej forma fundus flavimaculatus. Podľa Moravcovej (2004) sa jedná o autozomálne recesívne dedičné ochorenie, ktorého degeneratívny proces postihuje pigmentový a senzorický epitel sietnice, čím následne u jednotlivca spôsobuje progresívnu stratu zraku až na úroveň slepoty. Progresia sa zvyčajne začína medzi ôsmym až dvanástym rokom života a po rýchlom znížení zrakovkej ostrosti sa progresia mierne spomalí. Okrem hlavného symptómu, výrazne zníženej zrakovkej ostrosti, sa pri tomto ochorení vyskytujú i ďalšie sprievodné príznaky, ako je napríklad citlivosť na oslnenie, strata centrálného videnia, zvlnené videnie, rozmazané videnie, výpadky zorného poľa tzv. skotómy, zhoršené farebné videnie, porucha vnímania hĺbky a tiež ťažkosti s adaptáciou na svetlo-tmu. U väčšiny pacientov so Stargardtovou chorobou sa môže vyskytovať kríženie očí, ktoré vzniká ako dôsledok neschopnosti centrálne fixovať pozorované predmety. (© Firatli Clinic, 2023)

„U Stargardtovy choroby dochází k narušení transportu použitých částí fotoreceptorů. Jejich nahromadění v sítnici ve formě toxických sloučenin má za následek odumírání fotoreceptorů.“ (Heissigerová, 2021, s. 221) Stargardtova choroba teda primárne postihuje fotoreceptory a pigmentový epitel sietnice, no v pokročilejšom štádiu postihuje a narušuje postupne všetky vrstvy sietnice. Pri Stargardtovej chorobe tiež typicky dochádza ku stenčeniu neuroretiny v makule, so žltými škvrnami pri okrajoch alebo i po celom očnom pozadí. Ďalej má tiež makula sietnice u pacientov s týmto ochorením charakteristický vzhľad tepaného kovu. Stargardtova choroba sa podľa dostupných informácií vyskytuje v populácii zhruba u jedného človeka na 10 000 obyvateľov a prvé príznaky tohto ochorenia možno zachytiť už v desiatom roku života, v niektorých prípadoch aj skôr. (Heissigerová, 2021)

Stargardtovu chorobu ako prvý objavil a diagnostikoval v roku 1909 nemecký oftalmológ Karl Stargardt. Viaceré realizované výskumy preukázali, že toto ochorenie spôsobujú mutácie v géne ABCA 4. V dôsledku nefunkčného proteínu produkovaného týmto mutovaným génom, bol znemožnený prenos energie z fotoreceptorových buniek a do nich, čo má za následok dysfunkciu týchto fotoreceptorových buniek. (© Firatli Clinic, 2023)

Účinná liečba Stargardtovej choroby dodnes zatiaľ nie je známa, no v súčasnosti prebieha viacero klinických štúdií, ktoré skúmajú rôzne spôsoby liečby tohto genetického chorenia. Sú to napríklad klinické skúšky zamerané na génovú terapiu, ochranu buniek pred oxidačným

poškodením či náhradu poškodených buniek kmeňovými bunkami. (Heissigerová, 2021) Národný očný inštitút (2023), tiež na základe najnovších výskumných zistení, uvádza niekoľko odporúčaní či krokov, určených pre pacientov so Stargardtovou chorobou, ktoré môžu do určitej miery spomaliť ich stratu zraku. Prvým dôležitým opatrením je ochrana očí slnečnými okuliarmi pred slnečným žiarením. Ďalej sa tiež osobám so Stargardtovou chorobou odporúča nedopĺňať stravu o vitamín A, ktorého hromadenie v sietnici vytvára toxické zlúčeniny, ktoré následne spôsobujú odumieranie fotoreceptorov. Pacienti by sa tiež mali vyhýbať aktívnemu i pasívnemu fajčeniu cigariet. (© National Eye Institute, 2023)

V súvislosti so šetrením zachovaných zvyškov zraku u osôb so Stargardtovou chorobou nemožno tiež opomenúť zrakovú hygienu, ktorú Růžičková, Kroupová a Kramosilová (2016) vnímajú ako účinné preventívne opatrenie pred preťažovaním či poškodzovaním zachovaného zrakového vnímania. Ďalším takýmto opatrením môže byť i rehabilitácia zraku či zraková terapia, ktoré zas môžu napomôcť k čo najefektívnejšiemu využívaniu zachovaných zvyškov zraku u osôb s ochorením sietnice. (Moravcová, 2004)

Život so stratou zraku či slabým zrakom v dôsledku Stargardtovej choroby môže byť v mnohých ohľadoch veľmi náročný. Dnes už však existuje množstvo rôznych kompenzačných pomôcok, ktoré týmto ľuďom výrazne uľahčujú ich každodenný život. Výrobca kompenzačných pomôcok značky Freedom Scientific (2023) uvádza, že v prípade osôb so Stargardtovou chorobou sú najvhodnejšími a najvyužívanejšími pomôckami predovšetkým elektronické či kamerové čítacie lupy, rôzne softvéry na zväčšovanie obrazovky či zariadenia s hlasovým výstupom. (© Freedom Scientific, 2023)

V uplynulej tretej kapitole, ktorá zároveň uzatvára teoretickú časť našej diplomovej práce, sme sa venovali problematike pedagóga so zrakovým postihnutím. Prvotne sme sa zaoberali špecifikami práce pedagóga so zrakovým postihnutím, kde radíme obmedzenia pri práci, špeciálne úpravy, využívanie kompenzačných činiteľov a kompenzačných pomôcok, prípravu na vyučovaciu hodinu a obavy. Pri vymedzovaní týchto špecifik sme vychádzali primárne z výsledkov nášho predchádzajúceho kvalitatívneho výskumu, ktorý sme realizovali v roku 2021 v rámci našej bakalárskej práce. Ďalej sme sa v pomerne značnej miere venovali zásadám zrakovkej hygieny, ktoré možno chápať ako určité preventívne opatrenia, či prístupy ktoré je potrebné dodržiavať aby nedochádzalo k preťažovaniu či zhoršovaniu zachovaného zrakového vnímania najmä u osôb slabozrakých a so zbytkami zraku. Jednotlivé zásady sme popisovali v súlade s konkrétnymi oblasťami zrakovkej hygieny, ako sú napríklad svetelná klíma prostredia, lokalizácia a ergonómia pracovného miesta, časová dimenzia zrakovkej práce a pod.

Jedna z podkapitol bola venovaná učiteľom so zrakovým postihnutím v zahraničí, ktorých sme popisovali najmä zo štatistického hľadiska. Zároveň nás zaujal systém podpory a pomoci týchto pedagógov, ktorý funguje v zahraničí prostredníctvom rôznych neziskových organizácií. Dve takéto organizácie – American Association of Blind Teachers a National Organization of Blind Educators, sme i bližšie charakterizovali.

Záverečnú časť tejto kapitoly sme sa rozhodli využiť ku charakteristike konkrétneho typu a stupňa zrakového postihnutia vzhľadom k nami skúmanému prípadu, kde sme definovali najskôr osobu so zbytkami zraku, ako osobu, ktorej zraková vada sa pohybuje na rozmedzí veľmi ťažkej slabozrakosti a praktickej slepoty, a ktorej zraková ostrosť býva oftalmologicky vymedzovaná v rozpätí 3/60-0,5/60. Zvýšená fyzická i psychická záťaž, častá podráždenosť, limitácia v oblasti pracovných možností, znížená schopnosť sa vizuálne orientovať v priestore či utváranie nepresných a neúplných vizuálnych predstáv, sú typickými prejavmi tohto stupňa zrakového postihnutia. Osoby, ktoré disponujú len veľmi malými zvyškami zraku by mali pri akejkoľvek zrakovej práci dôkladne dodržiavať zásady zrakovej hygieny, ktoré sú u nich o mnoho prísnejšie než u osôb slabozrakých.

Následne sme sa venovali charakteristike makulárnej degenerácie sietnice, a to konkrétne Stargardtovej chorobe, ktorú možno chápať ako druh hereditárnej degenerácie sietnice, ktorá postihuje pigmentový a senzorický epitel sietnice a ktorá u jednotlivca spôsobuje stratu zraku až na úroveň slepoty. Stargardtova choroba je progresívne, autozomálne recesívne dedičné ochorenie, ktoré sa u jednotlivca vyskytuje už od narodenia, no prvé príznaky sa najčastejšie manifestujú až okolo desiateho roku života. Okrem výrazne zníženej zrakovej ostrosti sa pri tomto ochorení môžu vyskytovať i ďalšie symptómy ako sú napríklad výpadky zorného poľa, zvlnené či rozmazané videnie, zhoršené farebné videnie, problémy s vnímaním hĺbky, horšia adaptácia na svetlo-tmu a mnohé iné. Liečba tohto ochorenia zatiaľ nie je známa, no jednotlivcom so Stargardtovou chorobou sa na základe najnovších zistení odporúča nedopĺňovať stravu o vitamín A, a zároveň pravidelne nosiť slnečné okuliare, najmä vo vonkajšom prostredí.

4 PEDAGÓG SO ZRAKOVÝM POSTIHNUTÍM V EDUKAČNOM PROCESE

Vlastné kvalitatívne skúmanie v oblasti práce pedagóga so zrakovým postihnutím, ktoré sme realizovali v rámci našej bakalárskej práce a prostredníctvom ktorého sme dospeli k zaujímavým výskumným zisteniam, nás inšpirovalo a zaujalo natoľko, že sme sa rozhodli vo výskume tejto problematiky pokračovať i v rámci našej diplomovej práce. V empirickej časti bakalárskej práce sme zisťovali a popisovali jednotlivé špecifiká práce pedagóga so zrakovým postihnutím. Pri zbere dát sme využili ako hlavný výskumný nástroj pološtruktúrovaný rozhovor, ktorý sme realizovali s troma vybranými pedagógmi so zrakovým postihnutím. Podrobnou analýzou týchto rozhovorov sme identifikovali 5 základných kategórii (špecifik práce pedagóga so zrakovým postihnutím) – obmedzenia pri práci, špeciálne úpravy, využívanie kompenzačných pomôcok a kompenzačných činiteľov pri práci, príprava na vyučovanie, obavy. Inšpirovaní samotnou realizáciou a výsledkami tohto predchádzajúceho výskumu sme sa rozhodli rozšíriť a prehĺbiť náš výskum v oblasti práce pedagóga so zrakovým postihnutím o ďalšiu významnú oblasť, a to o oblasť edukačného procesu, v ktorom daný pedagóg so zrakovým postihnutím pôsobí.

4.1 Výskumný problém, výskumné ciele a otázky

V empirickej časti našej diplomovej práce sa opäť venujeme problematike pedagóga so zrakovým postihnutím. Tentokrát sme sa však rozhodli zamerať len na jedného vybraného pedagóga so zrakovým postihnutím (ďalej len ZP), u ktorého sa prostredníctvom nami zvolenej výskumnej stratégie –prípadovej štúdie, budeme usilovať o hlbšie poznanie a porozumenie problematiky daného prípadu – vybraného pedagóga so ZP. Celý náš kvalitatívny výskum budeme tiež realizovať v prirodzenom pracovnom prostredí daného pedagóga so ZP, čo vnímame ako významný posun od nášho predchádzajúceho výskumu realizovaného v rámci bakalárskej práce. Ďalej sa pri vlastnom kvalitatívnom skúmaní prípadu budeme primárne zameriavať na edukačný proces v ktorom vybraný pedagóg so ZP pôsobí, z čoho vychádza i náš hlavný výskumný problém, ktorým je popis pôsobenia pedagóga so ZP v edukačnom procese.

Hlavným cieľom nášho kvalitatívneho výskumu je popísať doterajšie pôsobenie vybraného pedagóga so zrakovým postihnutím v edukačnom procese a následne využiť výskumné zistenia

ako východisko pre tvorbu zoznamu základných opatrení pre úspešné a efektívne pôsobenie pedagóga so zrakovým postihnutím v edukačnom procese.

Okrem hlavného cieľa sme si vymedzili aj tieto čiastkové ciele:

- Popísať pôsobenie vybraného pedagóga so ZP v edukačnom procese v kontexte špecifik práce pedagóga so ZP, ktoré sme identifikovali v našom predchádzajúcom výskume.
- Popísať prirodzené pracovné prostredie pedagóga so ZP v ktorom denne pôsobí, v kontexte jednotlivých oblastí zásad zrakovej hygieny.
- Popísať priebeh bežnej vyučovacej hodiny vedenej vybraným pedagógom so ZP so zameraním sa na kľúčové oblasti ako sú interakcia pedagóga so žiakmi, spôsoby a metódy sprostredkovania učiva žiakom, spôsoby a metódy hodnotenia a kontroly práce žiakov na hodine.
- Vytvoriť zoznam základných opatrení pre úspešné a efektívne pôsobenie pedagóga so ZP v edukačnom procese.

Vychádzajúc z výskumného problému a cieľov sme sformulovali nasledovné výskumné otázky, ktoré sa pokúsime zodpovedať prostredníctvom analýzy získaných dát:

VO 1: V čom spočíva špecifickosť edukačného procesu vedeného pedagógom so ZP?

VO 2: Akými atribútmi sa vyznačuje prirodzené pracovné prostredie pedagóga so ZP v ktorom denne pôsobí?

VO 3: Ktoré z vyučovacích metód a metód hodnotenia či kontroly práce žiakov na hodine najčastejšie využíva pedagóg so ZP v priebehu edukácie?

VO 4: Čím sa vyznačuje interakcia pedagóga so ZP so žiakmi v priebehu edukácie?

VO 5: Čo všetko vníma pedagóg so ZP ako nevyhnutnosť pre jeho úspešné a efektívne pôsobenie v rámci edukačného procesu?

4.2 Charakteristika výskumnej vzorky a miesta výskumu

Voľba výskumnej vzorky, resp. voľba prípadu, je v prípadovej štúdií obzvlášť dôležitým krokom. Švaříček, Šed'ová a kol. (2007) zdôrazňujú že: „*Na výbere dobrého, tzn. pro výzkum vhodného, příkladu závisí úspěch celého šetření, a proto se nevyplácí tuto fázi případové studie podcenit.*“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s.104) My sme sa výberu našej výskumnej

vzorky dôkladne venovali a po precíznom zvážení všetkých stanovených kritérií štúdie a tiež zohľadňujúc stanovené výskumné ciele a otázky sa nám napokon podarilo nájsť vhodného účastníka do nášho kvalitatívneho výskumu. Jednalo sa teda o zámerný výber výskumnej vzorky.

Vzhľadom k charakteru nášho výskumu tvorila našu výskumnú vzorku len jedna respondentka, a to konkrétne jedna vybraná pedagogička so zrakovým postihnutím, ktorej meno však v celom rozsahu práce zámerne neuvádzame. Jedná sa však o mladú slobodnú ženu vo veku 27 rokov, ktorá dosiahla magisterský stupeň štúdia v odbore špeciálnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. V súčasnosti pracuje ako učiteľka v Spojenej základnej škole internátnej pre žiakov so zrakovým postihnutím v Bratislave na Svrčej ulici, kde pracuje už tretí rok. Na tejto škole vyučuje predovšetkým predmet individuálne tylopedické cvičenia žiakov prvého i druhého stupňa, no svoj pracovný úväzok má doplnený ešte predmetmi ako anglický jazyk na prvom stupni, biológia a geografia u ôsmakov a vlastiveda, prírodoveda u žiakov špeciálnych tried.

Druhotnou charakteristikou tejto našej respondentky je jej zrkové postihnutie, ktoré sa u nej vyskytuje už od narodenia, no diagnostikovali jej ho až ku koncu prvého ročníka základnej školy. Naša respondentka má totižto dedičné degeneratívne ochorenie sietnice, ktoré je bližšie špecifikované ako Stargardtova choroba. Z hľadiska stupňa zrkového postihnutia sú jej súčasné zrkové funkcie na úrovni praktickej slepoty alebo teda zvyškov zraku. Spočiatku, ešte v útlom detstve, videla naša respondentka relatívne dobre. Zrak sa jej však začal zhoršovať postupne, v priebehu život, najviac však v období dospievania a počas štúdia na vysokej škole. V súčasnosti je jej zdravotný stav stabilizovaný. Okrem postihnutia zraku má táto naša respondentka tiež ochorenie dýchacieho systému – astmu, a tiež viaceré alergie, vrátane alergie na lepok.

Celý náš výskum sme realizovali v prirodzenom pracovnom prostredí tejto našej respondentky, a teda v jej špeciálne uspořobenej učebni. Túto svoju vlastnú učebňu nadobudla naša respondentka len nedávno, no i tak si tento svoj vlastný, špeciálne zorganizovaný priestor veľmi pochvaľuje. Daná učebňa sa nachádza na druhom poschodí hlavnej budovy školy, v ktorej respondentka pracuje. Táto učebňa je dobre prístupná, dostatočne osvetlená, priestranná a zároveň útulná. Vybavenie triedy je tiež dostačujúce a systematicky uspořobané. V učebni sa nachádza i množstvo kompenzačných i edukačných pomôcok. Bližšie a podrobnejšie sa rozboru tejto danej učebne venujeme v samostatnej podkapitole 4.5.4 Analýza prirodzené

pracovného prostredia v ktorom pôsobí pedagóg so ZP v kontexte jednotlivých oblastí zrakovej hygieny.

4.3 Metódy použité vo výskume

Podobne ako i v prípade nášho predchádzajúceho výskumu, sme sa i tentokrát pri skúmaní problematiky pedagóga so ZP v edukačnom procese rozhodli uberať cestou kvalitatívneho výskumu. Priamo tomu nasvedčoval už samotný charakter našej výskumnej vzorky, ktorý zodpovedá skôr uplatneniu kvalitatívnych výskumných stratégií. Hlavnou podstatou kvalitatívneho výskumu je podľa slov Hendla (2016) hĺbkové a precízne skúmanie prípadu, ktorého výsledkom je podrobný popis získaných dát. Veľká výhoda tohto typu výskumu tiež spočíva v jeho pružnosti, čo sa v praxi prejavuje tým, že výskumník má možnosť flexibilne reagovať a prispôsobovať priebeh výskumu vzniknutým situáciám.

Pri koncipovaní výskumnej stratégie sa vzhľadom k účelom nášho výskumného šetrenia a stanovenému výskumnému problému javila prípadová štúdia, ako najvhodnejší výskumný design. Metóda prípadovej štúdie je najčastejšie definovaná ako detailné skúmanie jedného alebo niekoľkých málo prípadov, pri čom predpokladáme, že týmto dôkladným skúmaním zväčša jedného konkrétneho prípadu následne lepšie porozumieme iným, podobným prípadom. (Hendl, 2016, Švaříček, Šed'ová a kol., 2007) Pre prípadovú štúdiu sme sa tiež rozhodli aj vzhľadom k tomu, že umožňuje dozvedieť sa čo najviac o konkrétnom jednotlivcovi v jeho špecifickom kontexte a rovnako tiež umožňuje zamerať sa na rôzne aspekty jeho skúsenosti. (Řiháček, Čermák, Hytych a kol., 2013).

Pri skúmaní nášho prípadu, vybraného pedagóga so ZP, sme uplatňovali súčasne dva typy prípadovej štúdie, resp. ich prvky, a to prípadovú štúdiu deskriptívnu a prípadovú štúdiu exploratórnu. Oba tieto uvedené typy prípadovej štúdie sú si veľmi blízke, no zároveň sa odlišujú v niektorých ich špecifických znakoch. Deskriptívnu prípadovú štúdiu napríklad vymedzuje Švaříček, Šed'ová a kol. (2007) ako popisný typ prípadovej štúdie, ktorý poskytuje naratívnu správu o skúmanom prípade. Cieľom exploratórnej prípadovej štúdie je zas podľa Švaříčka, Šed'ovej a kol. (2007): „*průzkum neznámého případu a jeho struktury*.“ (Švaříček, Šed'ová, a kol., 2007, s. 102) Uvedení autori ďalej tiež uvádzajú, že záverečná správa exploratórnej štúdie môže slúžiť ako pilotný projekt či podklad pre ďalšie výskumy.

Zber dát predstavuje v prípadovej štúdií akési vstúpenie do sveta účastníka výskumu. Je preto dôležité aby sa toto získavanie dát uskutočňovalo spôsobom, ktorý poskytne bohatý a zároveň detailný popis respondentovej skúsenosti. (Řiháček, Čermák, Hytych a kol., 2013) V rámci našej výskumnej činnosti sme preto, najmä pri zbere dát, uplatňovali tzv. metodologickú trianguláciu, ktorá spočíva v kombinovaní viacerých postupov zberu a tvorby dát, čo následne významne zvyšuje kvalitu výskumných záverov. (Novotná a kol., 2019) Výskumné dáta sme teda v našom prípade získavali pomocou troch základných metód zberu dát, a to pološtruktúrovaným rozhovorom, zúčastneným pozorovaním a tiež analýzou dokumentov.

Z metodologického hľadiska je pološtruktúrovaný rozhovor chápaný ako jedna z najefektívnejších a najflexibilnejších metód zberu kvalitatívnych dát, nakoľko umožňuje respondentovi voľne rozprávať o danej téme či skúsenosti. Pološtruktúrovaný rozhovor tiež dáva respondentovi možnosť rozvíjať a reflektovať svoje myšlienky a postoje. Výskumník sa v priebehu tohto rozhovoru snaží sledovať, čo sa z rozhovoru vynára, čo je pre respondenta významné, a zároveň sa snaží usmerňovať rozhovor tak, aby sa neodchýlil od témy. (Řiháček, Čermák, Hytych a kol., 2013) Miovský (2006) tiež uvádza, že v prípade pološtruktúrovaného rozhovoru má výskumník jednotlivé témy či konkrétne otázky vopred pripravené, no podľa potreby ich môže v priebehu rozhovoru mierne pozmeniť či doplniť, čo zabezpečí ešte hlbšie a dôkladnejšie preniknutie do skúmanej problematiky.

Veľké množstvo relevantných údajov o nami skúmanom prípade, pedagógovi so ZP, sme nadobudli prostredníctvom zúčastneného pozorovania. Tento typ pozorovania vymedzuje Švaříček, Šedová a kol. (2007) ako dlhodobé, systematické a reflexívne sledovanie určitých javov, situácií, či objektov priamo v teréne. Toto pozorovanie sa tiež podľa uvedených autorov vyznačuje interakciou medzi výskumníkom a účastníkmi pozorovania, kedy však bádateľ nezasahuje do diania. Táto stratégia je podľa Hendla (2016) obzvlášť vhodná a využiteľná najmä v prípadových štúdiách, ktoré sa zameriavajú na hĺbkový popis a analýzu nejakého javu, ktorý bol doposiaľ málo preskúmaný, čo je teda kompatibilné s našim typom výskumu.

Analýza dokumentov sa štandardne využíva vo všetkých typoch výskumov. Podľa Hendla (2016) sa jedná o nereaktívny spôsob zberu dát, ktorého výhodou je, že nepodlieha pôsobeniu chýb či skresľovaniu a otvára prístup k informáciám, ktoré by sa iným spôsobom ťažko získavali. Práve prostredníctvom analýzy niektorých vybraných dokumentov sme získali množstvo doplňujúcich informácií o nami skúmanom prípade, ktoré v konečnom dôsledku významne prispeli ku komplexnosti nášho výskumu. Prvotne sme u daného pedagóga so ZP analyzovali jeho zdravotnú dokumentáciu, týkajúcu sa jeho zrakového postihnutia. Následne

sme podrobili analýze aj niektoré jeho písomné prípravy, edukačné materiály a tiež fotografie učebne, v ktorej tento pedagóg denne pôsobí.

Vďaka vyššie uvedeným metódam zberu dát, sme nadobudli skutočne veľké množstvo rôznorodých kvalitatívnych dát, ktoré sme následne podrobili dôkladnej analýze. Pri spracovávaní a analyzovaní týchto zhromaždených dát sme aplikovali psychologický kvalitatívny prístup k dátam, a to konkrétne interpretatívnu fenomenologickú analýzu. Tento fenomenologický prístup ku kvalitatívnym dátam, sme si zvolili aj na základe toho, že umožňuje čo najpodrobnejšiu exploráciu subjektívnej skúsenosti respondenta a súčasne je prístupný aj výskumníkom, ktorí nedisponujú hlbokými filozofickými znalosťami. Na rozdiel od iných kvalitatívnych prístupov sa tiež interpretatívna fenomenologická analýza vyznačuje aj tým, že poskytuje viac priestoru pre kreativitu a slobodu výskumného procesu. (Řiháček, Čermák, Hycl a kol. 2013)

4.4 Organizácia a realizácia výskumu

Úplne prvou etapou nášho výskumu bolo ohliadnutie sa za našim predchádzajúcim výskumom. V prvom rade sme teda analyzovali priebeh a výsledky nášho zrealizovaného výskumu, pri čom sme hľadali možnosti, ako rozšíriť a prehĺbiť naše skúmanie v oblasti problematiky pedagóga so zrakovým postihnutím. Súčasťou tejto úvodnej etapy tiež bolo i zhromažďovanie a oboznamovanie sa s dostupnou domácou i zahraničnou odbornou literatúrou, z ktorej sme následne vychádzali i pri písaní teoretickej časti tejto diplomovej práce.

V druhej etape výskumu, konkrétne v septembri 2022, sme intenzívne uvažovali o samotnom charaktere výskumu, o jeho náplni a spôsobe realizácie. Na základe týchto úvah sme si následne vymedzili výskumné ciele a otázky, ktoré si vyžadovali uplatnenie výskumného designu – prípadovej štúdie, pre ktorú sme sa i rozhodli. V tejto etape sme sa tiež zaoberali spôsobom získavania výskumných dát, pri čom sme si ako základné metódy zberu dát zvolili pološtruktúrovaný rozhovor, zúčastnené pozorovanie a tiež analýzu dokumentov.

Ďalším dôležitým krokom, ešte pred samotnou realizáciou výskumu, bol i výber vhodnej výskumnej vzorky. Keďže sa jednalo o prípadovú štúdiu, náš výber respondenta resp. prípadu bol zámerný, a teda odvíjal sa od týchto vopred stanovených kritérií:

- Pohlavie: nezáleží.
- Vek: 25 rokov a viac.

- Dosiahnuté vzdelanie: minimálne magisterské.
- Aktuálne vykonávané zamestnanie: pedagóg.
- Druh školy na ktorej pracuje: nezáleží.
- Prítomnosť akéhokoľvek druhu a stupňa zrakového postihnutia.
- Možnosť sledovania tohto daného pedagóga v priebehu jeho priamej edukačnej činnosti, teda pri jeho výučbe.

S jednou takouto pedagogičkou so zrakovým postihnutím, ktorá spĺňala všetky vyššie uvedené kritériá sme prišli do kontaktu začiatkom októbra 2022, a to neplánovane, v priebehu realizácie jednej pedagogickej praxe na škole pre žiakov so zrakovým postihnutím v Bratislave. Túto uvedenú pedagogičku sme napokon i osobne oslovili s prosbou o spoluprácu v našom kvalitatívnom výskume. Oboznámili sme ju so všetkými náležitosťami tohto nášho výskumu, vrátane cieľov, priebehu a tiež spôsobu, akým sme ho chceli realizovať. Daná pedagogička ihneď prejavila aktívny záujem o účasť v tomto našom výskume a po jej osobnom súhlase sme následne mohli zahájiť realizáciu výskumu.

Vzhľadom k časovej i dátovej náročnosti našej štúdie sme sa rozhodli samotnú realizáciu výskumu rozdeliť do niekoľkých čiastkových etáp. Prvou takouto rozsiahlou etapou bol zber dát, ktorý sme uskutočňovali v období od októbra 2022 do apríla 2023. Počas tohto obdobia sme sa snažili získať čo najviac hodnotných informácií o nami skúmanom prípade, a to prostredníctvom využitia viacerých metód zberu dát.

Ako prvú sme využili metódu pološtruktúrovaného rozhovoru. Jednotlivé otázky do tohto nášho výskumného rozhovoru sme si vopred dôkladne pripravili a pred ich využitím sme ich ešte konzultovali s vedúcou práce. S našou respondentkou sme si vopred dohodli konkrétny termín a tiež miesto konania výskumného rozhovoru. Tento náš rozhovor bol realizovaný 20.10. 2022 a prebiehal v škole, kde pracuje naša respondentka. S pedagogičkou so ZP sme sa rozprávali priamou formou, teda tvárou v tvár, a bez prítomnosti iných osôb. Ako prvé sme sa snažili s našou respondentkou nadviazať kontakt a navodiť príjemnú a pohodovú atmosféru. Rozhovor sme preto začali neformálnou konverzáciou. Celková dĺžka rozhovoru sa napokon pohybovala okolo 50 minút. Pedagogičku so ZP sme tiež vopred informovali o audiozázname rozhovoru, s čím pedagogička bez problémov súhlasila. Celý rozhovor bol teda zaznamenaný na diktafón, formou nahrávky, ktorú sme následne využili k doslovnej transkripcii. Doslovný prepis rozhovoru uvádzame v prílohách na konci našej diplomovej práce.

V období mesiacov november-február sme sa venovali zberu dát prostredníctvom analýzy dokumentov. Prvotne sme skúmali zdravotnú dokumentáciu našej respondentky týkajúcu sa jej zrakového postihnutia. Prostredníctvom analýzy takéhoto typu dokumentu sme mali možnosť dozvedieť sa viac o jej diagnóze a progresii tohto jej ochorenia, a to z odbornejšieho, medicínskeho hľadiska, čo nám v určitých ohľadoch pomohlo lepšie porozumieť jej zrakovému postihnutiu. Dve vybrané písomné prípravy našej respondentky boli ďalšími dokumentami, ktoré sme sa rozhodli detailne preskúmať. Najskôr sme analyzovali každú jednu prípravu osobitne a následne sme ich medzi sebou vzájomne porovnávali a vyhľadávali sme v nich určité spoločné či odlišné znaky. Ako posledné sme rozoberali fotografie učebne našej respondentky, ktoré sme analyzovali s ohľadom na jednotlivé oblasti zrakovej hygieny.

Pozorovanie pedagogičky so ZP v priamom edukačnom procese sme uskutočňovali ako poslednú etapu zberu výskumných dát, a to na jar roku 2023. S našou respondentkou sme si vopred dohodli termíny a konkrétne časy jednotlivých vyučovacích hodín, ktorých sme sa následne osobne zúčastnili s cieľom pozorovať našu respondentku, pedagogičku so ZP, pri výkone jej priamej edukačnej činnosti. Celkovo sme absolvovali päť samostatných pozorovaní a to v nasledovnom poradí:

- Pozorovanie č.1: 30.3.2023 – Anglický jazyk, 4.ročník ZŠ.
- Pozorovanie č.2: 30.3.2023 – Biológia, 8.ročník ZŠ.
- Pozorovanie č.3: 31.3.2023 – Individuálne tyflopédické svičenia, 4.ročník ZŠ.
- Pozorovanie č.4: 3.4. 2023 . Vlastiveda, 5. ročník ZŠ – špeciálna.
- Pozorovanie č.5: 3.4. 2023 – Anglický jazyk, 4. ročník ZŠ.

V priebehu jednotlivých pozorovaní sme sa obzvlášť zameriávali na tri oblasti, a to na interakciu pedagogičky so ZP s jej žiakmi, ďalej na jej spôsob sprostredkovania učiva žiakom a tiež na jej spôsoby kontroly a hodnotenia práce žiakov na hodine. Jednotlivé dáta z týchto piatich zúčastnených pozorovaní sme si zaznamenávali písomne, formou záznamových hárkov, ktoré sú súčasťou príloh tejto diplomovej práce.

Po zbere dát, nastala ďalšia rozsiahla etapa, a to etapa analyzovania a spracovávania získaných informácií. Naše získané dáta predstavovali doslovnú transkripciu rozhovoru s pedagógom so ZP, informácie získané prostredníctvom analýzy niektorých vybraných dokumentov a tiež 5 samostatných záznamov zo zúčastnených pozorovaní. Všetky tieto zhromaždené dáta sme si najskôr prehľadne zoradili a následne sme ich postupne jednotlivo analyzovali. Celkovo sme

teda spracovali päť samostatných detailných analýz. Na základe nich sme napokon vytvorili záverečnú správu o prípadovej štúdií.

Poslednou, záverečnou etapou nášho výskumu bolo vyhodnotenie a formulácia výsledkov výskumu vzhľadom k stanoveným výskumným cieľom a otázkam.

4.5 Výsledky výskumu

4.5.1 Analýza rozhovoru s pedagógom so ZP

Výskumný rozhovor, ktorý sme viedli s našou respondentkou, pedagogičkou so ZP, sme začali okruhom všeobecných otázok zisťujúcich základné údaje. Hneď v úvode tohto rozhovoru sme sa teda dozvedeli že našou respondentkou je slobodná žena vo veku 27 rokov, ktorá študovala na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, kde na katedre špeciálnej pedagogiky dosiahla magisterský stupeň štúdia. Od ukončenia tohto štúdia až do dnes, teda už tri roky, pracuje ako učiteľka v Spojenej základnej škole internátnej pre žiakov so zrakovým postihnutím v Bratislave na Svrčej ulici. Na tejto škole vyučuje predovšetkým predmet individuálne tyflopédické cvičenia, ktorý vyučuje žiakov prvého i druhého stupňa. Okrem tohto praktického predmetu tiež vyučuje aj iné predmety: *„k tomu mám doplnený pracovný úväzok predmetmi ako anglický jazyk na prvom stupni, a biológia, geografia u ôsmakov na druhom stupni. Taktiež vyučujem vlastivedu a prírodovedu v špeciálnych triedach.“*

Oblasť č.1: Zrakové postihnutie

V ďalšej kategórii otázok, tentokrát týkajúcich sa zrakového postihnutia sme zistili, že naša respondentka má degeneratívne ochorenie sietnice, konkrétne Stargardtovu chorobu, ktorú ako uviedla má už od narodenia, no diagnostikovali jej ju až ku koncu prvého ročníka základnej školy Svoj súčasný zdravotný stav popísala respondentka nasledovne: *„V súčasnosti sú moje zrakové funkcie na úrovni zvyškov zraku, alebo teda praktickej slepoty, čo sa v praktickom živote prejavuje aj tým, že mám značné ťažkosti s pozeraním d o blízka aj do diaľky.“*

Aj napriek tomu, že sa naša respondentka s daným ochorením už narodila, v detstve ho vraj ešte skoro vôbec nepociťovala. Zrak sa jej však zhoršoval postupne, čo respondentka pripísala najmä progresii tohto jej ochorenia: *„Vzhľadom k tomu, že je to progresívne ochorenie, tak sa mi zrak zhoršoval postupne.“* K najvýraznejšiemu zhoršeniu zraku u nej došlo v období dospievania a neskôr tiež počas štúdia: *„K takému prvému výraznejšiemu zhoršeniu zraku“*

u mňa však došlo práve v období zrýchleného vývinu, teda v období puberty a dospievania. Tiež počas štúdia na vysokej škole sa mi celkom badateľne zhoršil zrak.“ Respondentka sa tiež domnieva, že to postupné zhoršovanie jej zraku dosť súvisí aj s tým, ako veľmi a často využíva či preťažuje svoj zrak.

Pre praktické objasnenie svojho zrakového postihnutia uviedla pedagogička so ZP niekoľko konkrétnych situácií z bežného života, v ktorých sa prejavuje jej zrakové postihnutie: Ako prvé uviedla, že pri práci na blízko využíva rôzne druhy kompenzačných pomôcok, ako sú predovšetkým lupy či notebook so zväčšovacím programom, prostredníctvom ktorých si dokáže zväčšovať materiály či rôzne texty do potrebnej veľkosti.

Ďalšou oblasťou z bežného života, v ktorej pociťuje naša pedagogička so ZP značné ťažkosti spojené s jej zrakovým postihnutím je priestorová orientácia: *„...mám problém s orientáciou predovšetkým na miestach, kde som ešte nebola, ktoré sú pre mňa neznáme.*“ Pre respondentku, ako sama uviedla, je preto dôležité, aby si tieto nové neznáme miesta prvotne prešla s nejakou sprievodnou osobou, ktorá jej pomôže nacvičiť si danú trasu tak, aby sa už nabudúce vedela orientovať aj samostatne. Chôdzu ako takú, respondentka zatiaľ zvláda aj bez pomoci bielej palice, no však zdôraznila, že pri pohybe vo vonkajšom i vnútornom prostredí býva obzvlášť opatrná. Túto opatrnosť musí tiež dodržiavať aj pri chôdzi po schodoch, ktoré jej ako uviedla taktiež spôsobujú značné problémy, nakoľko nevie dobre odhadovať výšku či vzdialenosť jednotlivých schodov. Pedagogička so ZP tiež disponuje značnými výpadkami v zornom poli, ktoré jej činia v bežnom živote rôzne nebezpečné situácie: *„Moje videnie je tiež vzhľadom k značným výpadkom v zornom poli excentrické, a preto si mnohé idúce či stojace predmety predom mnou všimnem až v poslednej chvíli, čoho sa viem často i patrične zľaknúť.*“

V súvislosti so zrakovým postihnutím sme našu respondentku tiež vyzvali k tomu, aby nám skúsila priblížiť a popísať ako sa prejavuje jej zrakové postihnutie v jej pedagogickom povolání. Pedagogička so ZP začala svoju odpoveď tým, že svoj zrakový hendikep vníma pri výkone svojej profesie v obidvoch rovinách, a to aj pri práci na blízko, aj pri práci na diaľku: *„Ako pedagóg pracujem s mnohými materiálmi, na ktoré sa musím pozerat' z blízkej vzdialenosti či pomocou kompenzačných pomôcok, „...ako učiteľ vystupujem pred nejakou skupinou žiakov, stojím od nich niekedy aj ďalej, čím následne výrazne strácam vizuálne detaily o nich a o triede ako celku.*“ Práve táto uvedená strata vizuálnych informácií o jednotlivých žiakoch následne vedie našu respondentku k nutnosti aktívne sa pohybovať po celej triede: *„To ma následne vedie k nutnosti pohybovať sa po triede, teda nevyučovať z pevného bodu, ale presúvať sa ku žiakom, aby som tak s nimi vedela udržať lepšiu interakciu a aby som si vedela*

odkontrolovať ich prácu. “ Respondentka vzápätí tiež dodala, že toto aktívne presúvanie sa od jedného žiaka k druhému je v priebehu vyučovania náročné, ba niekedy až nemožné, v dôsledku čoho jej často unikajú niektoré informácie o jednotlivých žiakoch.

Zrakové postihnutie našej respondentky tiež výrazne vplýva aj na jej každodenné prípravy na vyučovanie: *„...moje prípravy na vyučovanie musia byť dokonalejšie a dôkladnejšie, nakoľko tá improvizácia z mojej strany je v priebehu vyučovania obmedzenejšia.*“ Pedagogička so ZP mala na mysli predovšetkým fakt, že v priebehu hodiny nemôže so žiakmi robiť cvičenia či aktivity, ktoré si vopred nepozrie, nepripraví. Aj vzhľadom k tomu, musí táto naša účastníčka, ako uviedla: *„...myslieť o krok dopredu a nachystať si aj nejakú tú improvizáciu.*“

Ohľadom zdravotného stavu našej respondentky nás tiež zaujímalo, či má okrem uvedeného zrakového postihnutia aj nejaké iné závažné ochorenia. Respondentka sa k tejto otázke vyjadrila nasledovne: *„...mám chronické ochorenie dýchacieho systému – astmu, okrem toho mám tiež viacero alergií a celiakiu.*“ Následne však dodala, že ani jedno z týchto vyššie vymenovaných ochorení ju pri výkone jej pedagogickej práce nijako výrazne neobmedzuje.

Oblasť č.2: Obmedzenia pri práci

V ďalšej časti nášho rozhovoru sme sa už sústredili na oblasť edukačného procesu. U našej pedagogičky so ZP sme zisťovali, v ktorých konkrétnych činnostiach edukačného procesu a akým spôsobom ju obmedzuje jej zrakové postihnutie. Na tomto mieste respondentka zdôraznila, že s obmedzeniami, ktoré plynú z jej zrakového postihnutia sa stretáva prakticky v priebehu celého edukačného procesu. Následne však uviedla i konkrétne príklady z jej pedagogickej praxe: *„Najčastejšie sa však jedná o nedostatočnú zrakovú kontrolu nad žiakmi a nad ich prácou, ktorú vykonávajú na hodine a ktorú si musím pravidelne kontrolovať u každého jedného žiaka individuálne.*“ S nedostatočnou zrakovou kontrolou tiež súvisí aj neschopnosť kontrolovať si zrakom svoje nachystané poznámky či text v učebnici v priebehu výkladu nového učiva, v dôsledku čoho sa naša respondentka musí mnohé veci, častokrát celé texty učiť naspamäť: *„Celé nové učivo preto musím ovládať dokonale naspamäť, čo výrazne predlžuje moje každodenné prípravy na vyučovanie.*“

S oslabeným zrakovým vnímaním sa bezprostredne spája i pomalšie pracovné tempo a rýchlejšia unaviteľnosť, ktorú naša respondentka, ako sama uviedla, pociťuje najmä v procese príprav na vyučovanie, príprav edukačných materiálov či pri kontrole písomných prác žiakov. Značné limitácie vidí pedagogička so ZP aj v oblasti komunikácie či interakcie so žiakmi v priebehu vyučovania: *„Vzhľadom k tomu, že nedokážem nadväzovať očný kontakt s mojimi*

žiakmi či reagovať na ich neverbálnu spätnú väzbu, je limitovaná aj oblasť našej komunikácie či interakcie v priebehu vyučovania.“ Zároveň však respondentka dodala, že túto absenciu vizuálneho kontaktu so svojimi žiakmi sa snaží kompenzovať aj tým, že svojich žiakov vo veľkej miere podnecuje k slovnej interakcii.

Za najzávažnejšie a zároveň najnebezpečnejšie obmedzenie vo svojej práci považuje pedagogička so ZP svoju nedostatočnú zrakovú kontrolu, a to predovšetkým v zmysle neschopnosti identifikovať zrakom nejaký problém či nejakú nečakanú zmenu v danej skupine žiakov, v triede či všeobecne v prostredí. Respondentka túto svoju odpoveď takto zdôvodnila: „...ak by som si náhodou niečo závažné včas nevšimla, mohol by z toho byť naozaj veľký problém, a ja rovnako ako každý iný pedagóg nesiem plnú zodpovednosť za všetkých žiakov, ktorí mi boli zverení.“

Na otázku akým spôsobom sa snaží dané obmedzenia pri svojej práci zmiernovať reagovala pedagogička so ZP slovami: „Zmierňovať tieto moje obmedzenia pri práci sa snažím najmä tou dokonalejšou a dôkladnejšou prípravou, pretože si myslím, že od toho u mňa závisí mnoho vecí.“ Respondentka tiež dodala, že v rámci svojich príprav si zvykne vytvárať aj nejaké improvizované stratégie, ktoré využíva v prípade, že sa v priebehu vyučovania niečo nečakane zmení. Ďalej i využívanie kompenzačných pomôcok ako lupy, notebooku so zväčšovacím programom či nazväčšovaných materiálov, jej výrazne pomáha v priebehu edukačného procesu.

Pedagogička so ZP nám tiež v súvislosti so zmierňovaním obmedzení pri práci prezradila, že niekedy, ak je to samozrejme možné, zvykne delegovať niektoré zo svojich činností na samotných žiakov. Respondentka nám uviedla i tento konkrétny príklad: „Najčastejšie je to napríklad čítanie textu z učebnice či písanie na tabuľu.“ Okrem pomoci svojich žiakov využíva tiež pri svojej práci i pomoc svojho osobného asistenta, ktorý jej pomáha predovšetkým s prípravou edukačných materiálov, prezentácií či pracovných listov. Respondentka si túto pomoc svojho osobného asistenta veľmi váži a pochvaľuje, pretože jej to, ako uviedla: „...výrazne šetrí zrak i čas strávený pri prípravách.“

Vzhľadom ku svojej horšej priestorovej orientácii si pedagogička so ZP tiež upravila prostredie svojej triedy tak, aby sa v ňom mohla bezpečne a pohodlne pohybovať. Obzvlášť dôležitú rolu v rámci úprav prostredia tejto jej triedy zohrávalo usadenie jej žiakov: „...aby bola moja komunikácia a interakcia so žiakmi čo najefektívnejšia, rozhodla som sa ich usadenie v mojej triede upraviť tak, aby som ku každému žiakovi bola približne rovnako vzdialená.“

Respondentka ďalej tiež objasnila, že žiaci v jej triede sú usadení do písmena U a ona býva väčšinou v strede oproti nim.

Oblasť č.3: Špeciálne úpravy

V odpovedi na otázku, aké špeciálne úpravy v rámci edukačného procesu musela podniknúť vzhľadom k svojmu zrakovému postihnutiu, vymedzila pedagogička so ZP len dve hlavné oblasti, a to úpravu svojho pracovného prostredia, respektíve triedy v ktorej aktuálne vyučuje: *„...som si túto svoju učebňu usporiadala tak, aby to vyhovovalo mne aj mojim žiakom a tiež hodinám ktoré s nimi mám,“* a tiež úpravu metód overovania si vedomostí u žiakov: *„...možno i tie metódy skúšania, ako sú slovné odpovede či slovné skúšanie žiakov, ktoré vo veľkej miere uprednostňujem pred písomným skúšaním, možno vnímať ako určitú úpravu, ktorú som v rámci edukácie podnikla.“* Pedagogička so ZP sa k ústnej forme skúšania tiež vyjadrila, že je to pre ňu i pre jej žiakov o mnoho efektívnejší spôsob skúšania, no zároveň však podotkla, že niektoré vedomosti si u žiakov musí overovať aj písomnou formou.

V otázke, ktorej cieľom bolo zistiť, či existuje u našej respondentky ešte nejaká oblasť v rámci edukačného procesu, v ktorej by mohla podniknúť nejaké úpravy, ktoré by vylepšili či zefektívniili jej doterajšie pôsobenie, sme získali od našej respondentky obzvlášť zaujímavú odpoveď: *„Možno práca s IT technológiami...“* Pedagogička so ZP sa totižto domnieva, že ak by vedela lepšie a rýchlejšie pracovať s technikou v zmysle, že by vedela používať rôzne rýchle prepojenia či klávesové skratky, bola by jej práca o mnoho efektívnejšia: *„Zároveň by som tiež možno prišla aj na nejaké ďalšie nové techniky, ktoré by som v rámci vyučovania mohla využívať a ktoré by mi ušetrili čas a zrýchlili moje pracovné tempo, či už v priamom edukačnom procese alebo v rámci príprav na vyučovanie.“*

Okrem zmienenej oblasti IT technológii by si naša respondentka vedela predstaviť určité úpravy aj v oblasti edukačných pomôcok, ktoré pravidelne využíva v rámci edukačného procesu. Pedagogička so ZP vraj predpokladá, že by jej práca na hodinách mohla byť o mnoho efektívnejšia, keby mala všetky edukačné pomôcky, ktoré využíva pri vyučovaní, naplno prispôsobené k svojmu zrakovému postihnutiu. Z odpovedi našej respondentky sme sa dozvedeli, že by takúto špeciálnu úpravu uvítala napríklad v prípade reálnych máp, ktoré využíva na hodinách geografie, nakoľko sa v nich kvôli mnohým malým detailom ťažko orientuje: *„...sú pre mňa veľmi neprehľadné a chaotické, nakoľko obsahujú veľa detailov a ja sa v nich potom horšie orientujem.“* Pedagogička so ZP zároveň navrhla i konkrétny spôsob akým by mohli byť tieto mapy upravené, tak aby boli pre ňu čo najprehľadnejšie: *„Toto*

zjednodušenie mapového materiálu si viem predstaviť napríklad tak, že by sa každá mapa venovala zobrazeniu vždy iba jednej konkrétnej oblasti, ako je napríklad mapa vodstva, mapa pohorí, mapa miest a podobne.“

Oblasť č.4: Využívanie kompenzačných pomôcok a kompenzačných činiteľov pri práci

Respondentka využíva pri svojej práci aj viacero kompenzačných pomôcok. Jedná sa predovšetkým o notebook so zväčšovacím programom Zoomtext, prenosnú čítaciu lupu Zoomax, stolovú čítaciu lupu Optelec, mobilný telefón či diktafón. Každá z týchto pomôcok má v rámci edukačného procesu našej respondentky svoje špecifické využite.

Pedagogička so ZP sa vyjadrila, že v priebehu vyučovania využíva snád' najviac svoju prenosnú čítaciu lupu značky Zoomax, ktorú využíva predovšetkým v situáciách keď pracuje so žiakmi na nejakom cvičení v učebnici či v pracovnom liste, alebo keď spoločne čítajú na hodine nejaký text: *„Pomáha mi pri takom tom všeobecnom zorientovaní sa v učebnom materiáli v priebehu vyučovacej hodiny“* Okrem týchto uvedených situácií jej táto lupa tiež slúži na flexibilnú kontrolu písomných prác žiakov, keď potrebuje pohoťovo skontrolovať ich prácu na hodine.

Notebook so zväčšovacím programom Zoomtex je jej druhou najvyužívanjšou pomôckou v edukačnom procese: *„V priebehu vyučovania ho často využívam pri výklade nového učiva, ale aj na púšťanie rôznych edukačných videí, nahrávok či prezentácií.“* Do notebook si naša respondentka tiež zvykla písať aj svoje prípravy na vyučovanie, ktoré má väčšinou len vo forme akýchsi orientačných bodov. Okrem písomných príprav má respondentka v notebooku tiež k dispozícii aj niektoré elektronické učebnice, ktoré však ako uviedla, využíva len zriedka. Prostredníctvom notebooku tiež zapisuje do elektronickej triednej knihy: *„...keďže v našej škole používame elektronický systém – edupage – tak pomocou neho tiež zapisujem do elektronickej triednej knihy.“*

Obzvlášť zaujímavé využitie má v priebehu edukácie jej mobilný telefón: *„Ďalšou mojou kompenzačnou pomôckou je môj mobilný telefón, ktorý využívam najmä na kontrolu času v priebehu vyučovania.“* Respondentka nám tiež v tejto súvislosti prezradila, že si na svojom telefóne pravidelne nastavuje budík, ktorý jej v priebehu vyučovania signalizuje, že sa o pár minút skončí daná vyučovacia hodina, a ona na základe toho vie, že má všetky aktivity so žiakmi pomaly ukončiť a tak danú hodinu zmysluplne uzavrieť.

„Keďže pracujem v škole pre žiakov so zrakovým postihnutím mám v mojej triede k dispozícii i stolovú čítaciu lupu značky Optelec, ktorú využívajú často i žiaci, ale vo veľkej miere ju

využívam aj ja.“ Túto stolovú čítaciu lupu využíva pedagogička so ZP predovšetkým pri prípravách na vyučovanie, no tiež pri kontrole a oprave testov či písomných prác žiakov. V priebehu priameho edukačného procesu ju však využíva minimálne.

Diktafón pomáha našej respondentke v procese prípravy na vyučovanie, kedy si pomocou neho pripravuje výklad pre svojich žiakov: „*V rámci príprav na vyučovanie využívam tiež diktafón, na ktorý mi moja osobná asistentka nahráva rôzne textové materiály, z ktorých si ja následne pripravujem výklad pre žiakov.*“ Z uvedeného vyjadrenia je teda zrejmé, že pedagogička so ZP okrem kompenzačných pomôcok využíva pri práci i pomoc svojho osobného asistenta, no v prípade našej respondentky, je to jej osobná asistentka, ktorá jej pomáha výlučne len v procese príprav na vyučovanie: „*Moja osobná asistentka mi pomáha iba len v rámci nepriamej edukačnej činnosti, teda pri tej spomínanej príprave na vyučovanie, kde mi pomáha najmä s prípravou rôznych učebných materiálov, pracovných listov, prezentácii, obrazových materiálov a podobne.*“

Súčasťou nášho rozhovoru bola i jedna škálová otázka, ktorá sa týkala využívania kompenzačných činiteľov v edukačnom procese. Prostredníctvom tejto otázky sme zisťovali mieru využiteľnosti jednotlivých nižších i vyšších kompenzačných činiteľov v edukačnom procese u našej vybranej pedagogičky so ZP. Z odpovede tejto našej respondentky sa preukázalo, že v procese edukácie vo všeobecnosti využíva viac vyššie kompenzačné činitele než nižšie., nakoľko všetky vyššie kompenzačné činitele sa u našej účastníčky pohybovali v číselnom rozpätí 4 a 5, čo predstavuje relatívne vysokú mieru využiteľnosti.

Číslom 5, teda najviac využívaný činiteľ pri práci, označila respondentka u vyšších činiteľov pozornosť, pamäť, myslenie a reč. U nižších kompenzačných činiteľov označila číslom 5 sluch a hmat. Číslo 4 priradila pedagogička so ZP len dvom činiteľom a to, predstavivosti a fantázii. Číslo 3, ktoré predstavuje strednú mieru využiteľnosti, priradila naša respondentka čuchu, ktorý spadá do nižších kompenzačných činiteľov. Chuť využíva pedagogička so ZP v priebehu edukácie len minimálne, a preto ju označila číslom 1, teda najmenej využívaný kompenzačný činiteľ pri práci.

Oblasť č.5: Príprava na vyučovaciu hodinu

Predposledný okruh otázok nášho rozhovoru sa týkal prípravy na vyučovanie, kde nás predovšetkým zaujímalo, akým spôsobom sa pripravuje naša respondentka na vyučovacie hodiny. Pedagogička so ZP sa k tejto otázke vyjadrila, že spôsob jej prípravy na vyučovaciu hodinu závisí od viacerých aspektov: „*...tie prípravy vo všeobecnosti závisia od viacerých*

činiteľov, a to napríklad od toho o aký predmet sa jedná, akí sú to žiaci a podobne.“ Vo všeobecnosti si však naša respondentka zvykla robiť svoje prípravy písomne, ktoré si vraj kedysi, ešte v začiatkoch svojej praxe, písavala na papier, hrubým veľkým písmom. Tento spôsob sa jej však veľmi neosvedčil, nakoľko sa jej stávalo, že tieto papiere s prípravami často strácala a potom v tom mala veľký chaos.

Dnes sa na vyučovacie hodiny pripravuje už len elektronickou formou, čo znamená, že si svoje prípravy píše už len do notebooku. Štruktúru takýchto svojich elektronických príprav popísala respondentka nasledovne: *„Moje prípravy sú však väčšinou len heslovité, píšem si do wordu len konkrétne body, či krátke stručné poznámky o tom čo chcem so žiakmi na danej hodine robiť, ako to chcem robiť, aké konkrétne cvičenia a na ktorej strane v učebnici či v pracovnom zošite ich budeme robiť.*“ Pedagogička so ZP vysvetlila, že si v rámci príprav nepíše žiadne rozsiahle poznámky, či dlhé texty, pretože by ju to len spomaľovalo a horšie by sa v tom orientovala. Aj vzhľadom k tomu jej viac vyhovuje bodový spôsob prípravy, ktorý sa v jej prípade osvedčil aj vďaka jeho ďalším výhodám: *„Pre mňa je to dobré aj v tom, že keď skončí tá daná hodina, tak si vždy spätne pozriem tieto moje body, skontrolujem si čo všetko sme stihli, prípadne si vyznačím to, čo sme nestihli, a od toho sa následne odrazím a pripravujem na ďalšie hodiny.*“

Na otázku koľko času jej v priemere zaberie klasická denná príprava na vyučovanie odpovedala pedagogička so ZP slovami: *„Niekedy je to viac a niekedy je to menej.*“ Respondentka vo svojej odpovedi ďalej pokračovala: *„V začiatkoch mojej praxe to mohlo byť v priemere aj štyri až päť hodín denne. Momentálne sa to však aj vďaka pomoci môjho osobného asistenta pohybuje okolo tých troch hodín denne...*“ Naša respondentka sa tiež domnieva, že bez pomoci svojej osobnej asistentky by jej každodenné prípravy trvali o mnoho dlhšie. Zároveň tiež priznala že ju tieto každodenné prípravy na vyučovanie značne vyčerpávajú, a to nie len časovo ale i fyzicky a psychicky: *„Priznávam, často som zo samotných príprav veľmi vyčerpaná a niekedy, teda dosť často, zabúdam na zrakovú hygienu.*“

Pedagogička so ZP využíva v procese edukácie tiež rôzne edukačné pomôcky: *„...využívam rôzne názorné edukačné pomôcky, rôzne kartičky s obrázkami, plagáty, ale aj reálne predmety, modely, mapy, reliéfne mapy či hry.*“ Okrem zmienených pomôcok tiež často využíva na hodinách aj rôzne videá, nahrávky či pracovné listy, ktoré si pripravuje s pomocou svojej osobnej asistentky. Z vyššie uvedených edukačných pomôcok sa našej respondentke najlepšie pracuje na hodinách práve s reálnymi predmetmi či modelmi: *„Najlepšie sa mi pracuje asi s tými konkrétnymi reálnymi predmetmi a s modelmi, pretože sú pre mňa najlepšie uchopiteľne,*

viditeľné a zreteľné.“ Naopak najhoršie sa jej pracuje s málo kontrastnými obrázkami, ktoré bývajú v učebniciach či v pracovných zošitoch a tiež s reálnymi mapami, ktoré zas obsahujú množstvo drobných detailov. Rovnako ťažko sa jej tiež pracuje aj s pracovnými listami, ktoré sú v bežnej veľkosti. Respondentka sa k týmto pracovným listom vyjadrila, že: *„Každý takýto pracovný list si musím totižto zväčšovať pomocou lupy alebo si ho musím dopredu poriadne naštudovať, popozerať, zoznámiť sa s ním, aby ma tam následne nič neprekvapilo.*“

V súvislosti s edukačnými pomôckami, sme položili našej respondentke tiež otázku, čím sa musí vyznačovať takáto edukačná pomôcka, aby sa jej na hodinách s ňou dobre pracovalo. Od pedagogičky so ZP sme dostali jednoznačnú odpoveď: *„Musí byť v prvom rade kontrastná.*“ Respondentka vzápätí tiež dodala, že ak sa jedná o nejaký textový materiál, je potrebné aby dané písmo bolo dostatočne veľké, hrubé a bezpätkové. V prípade obrázkov zas zdôraznila, že: *„Obrázky by sa určite mali vyznačovať jednoduchosťou, teda aby tam nebolo veľa detailov.*“ Zároveň tiež poukázala na dôležitosť ich výraznej kontúry, sýtej farebnosti a jednoduchého pozadia: *„...je dôležitá aj ich výrazná kontúra, sýte farby a čo najjednoduchšie pozadie, najlepšie čisto biele.*“

Na otázku, čo všetko vníma ako nevyhnutnosť pre svoje úspešné a efektívne pôsobenie v rámci edukačného procesu reagovala naša respondentka spočiatku veľmi všeobecne: *„No v podstate všetko to čo mám ,vnímam zároveň ako nevyhnutné.*“ Následne však pedagogička so ZP konkretizovala, že v prvom rade sú to všetky jej kompenzačné pomôcky, bez ktorých si nedokáže predstaviť svoje pôsobenie v rámci edukačného procesu: *„Nedokážem si totižto predstaviť, že by som mala vyučovať bez lupy či bez počítača.*“ Sama ďalej pokračovala: *„Zároveň i tá moja trieda, ktorú som si prispôsobila vzhľadom k sebe a k svojim potrebám, je pre mňa dôležitá.*“ Pre našu respondentku je teda vzhľadom k jej horšej priestorovej orientácii dôležité aby mala vyhradené svoje stabilné pracovné miesto, v ktorom sa cíti bezpečne a pohodlne. Pedagogička so ZP sa tiež vyjadrila, že: *„Je to takto pre mňa aj menej stresujúce, keď viem kde čo mám, keď nemám vo veciach taký chaos.*“

Okrem kompenzačných pomôcok či vlastného zorganizované a špeciálne usporiadane pracovného prostredia, vníma naša respondentka ako ďalšiu významnú nevyhnutnosť, aj jej dostatočný odpočinok. Toto svoje tvrdenie vysvetlila nasledovne: *„...je pre mňa nevyhnutné byť oddychnutá, teda nebyť taká vyčerpaná, pretože ja sa musím v priebehu vyučovania na všetko o mnoho viac sústrediť, využívať naplno pozornosť, pamäť...“* S jej oddychom vraj úzko súvisí aj pomoc jej osobnej asistentky, pretože aj vďaka jej výpomoci v rámci príprav má následne viac času na oddych. Obzvlášť zaujímavým zistením bolo pre nás aj to, že osobná

asistentka našej respondentky je zároveň jej kolegyňa. Túto skutočnosť vníma pedagogička so ZP ako obrovskú výhodu: „...je to obrovská výhoda, že to dopadlo tak, že moja asistentka je zároveň aj moja kolegyňa... ktorá mi často pomáha aj v škole, napríklad keď potrebujem pomôcť s nejakými technickými vecami ako je tlačiareň, skener a podobne. Taktiež keď sa stane, že potrebujem niečo rýchlo vystrihnúť, tak mi s tým pomôže.“

Oblasť č.5: Obavy

Súčasťou nášho rozhovoru bola tiež jedna otázka, ktorá sa zameriavala na prítomnosť obáv pri práci. Od našej respondentky sme sa dozvedeli, že mnohé obavy pociťovala najmä v začiatkoch svojej pedagogickej praxe: „Úplne na začiatku, keď som začala pracovať, tak som pociťovala obrovské obavy, že či zvládnem viesť skupinu žiakov s mojím zrakovým postihnutím.“ Táto jej počiatočná obava však odznela ihneď po tom, ako si upravila svoje pracovné podmienky vzhľadom k sebe a k svojim špecifickým potrebám vyplývajúcim z jej zrakového postihnutia. Ďalej tiež pred nástupom do tejto práce mala naša respondentka značné obavy aj z adaptácie na nové pracovné prostredie či nový kolektív. Táto obava u nej však aj veľmi rýchlo odznela, a to aj vďaka jej osobnej asistentke: *K plynulej a rýchlejšej adaptácii tiež bezpochyby prispelo i to, že som do práce nastupovala súčasne aj s mojou osobnou asistentkou. Mala som teda na blízku osobu, ktorú som už predtým poznala, na ktorú som sa mohla spoľahnúť.*

Snáď najzávažnejšiu obavu, ktorú pociťuje naša respondentka vraj dodnes, je obava z toho, či dokáže ustrážiť skupinu žiakov v nejakom vonkajšom prostredí. Pedagogička nám túto svoju obavu takto popísala: „Nevedela som si predstaviť ako ich mám ustrážiť mojím zrakom napríklad na školskom dvore. ..Bála som sa preto najmä toho, že čo ak teraz neuvidím niečo, čo je pre mňa dôležité vidieť, že napríklad neuvidím že je nejaké dieťa v ohrození alebo že je ho potrebné napomenúť.“ Respondentka vzápätí dodala, že táto obava ju prinútila k tomu, aby si vynašla nejaký svoj špeciálny spôsob, ktorým dokáže jednotlivých žiakov lepšie ustrážiť. Tento svoj spôsob nám aj následne takto priblížila: „Ja si to tam pravidelne obieham, teda prechádzam sa po ihrisku, pomedzi nich, a tak sa ich snažím priebežne kontrolovať. Taktiež sa snažím s nimi neustále komunikovať, aby som mala od nich stále nejakú tú spätnú väzbu.“

Na otázku, čo ju baví na jej práci najviac, odpovedala pedagogička so ZP nasledovne: „...mňa najviac baví tá konkrétna práca so žiakmi na hodine, tá interakcie s nimi.“ Dalo by sa teda povedať, že mašu respondentku najviac baví jej priama edukačná činnosť. Podstatne menej ju však baví nepriama edukačná činnosť, a to predovšetkým jej prípravy na vyučovanie, hoci si uvedomuje, že bez nich by následne nebola schopná fungovať v priamom edukačnom procese:

„..., je tá príprava samozrejme nevyhnutná, ale asi ma to menej baví ako tuž tá samotná práca so žiakmi.“

4.5.2 Analýza zdravotnej dokumentácie pedagóga so ZP

Prvotné informácie o zrakovom postihnutí našej respondentky sme nadobudli prostredníctvom výskumného rozhovoru, v rámci ktorého sme zrakovému postihnutiu venovali aj jeden samostatný okruh otázok. V jednej z odpovedí nám pedagogička so ZP takýmto spôsobom objasnila, o aké zrakové postihnutie sa u nej jedná: *„Mám dedičné ochorenie, konkrétne ide o degeneratívne ochorenie sietnice, ktoré je bližšie špecifikované ako Stargardtova choroba. Toto ochorenie mám od narodenia, no diagnostikovali mi ho až na konci prvého ročníka základnej školy.“* V rozhovore sme sa však primárne zameriavali skôr na praktické hľadisko zrakového postihnutia u pedagogičky so ZP, a teda zisťovali sme ako sa prejavuje jej zrakové postihnutie v bežnom živote či v jej pedagogickej praxi. Jednotlivé odpovede pedagogičky so ZP však bližšie rozoberáme a analyzujeme v predchádzajúcej podkapitole, teda v samotnej analýze výskumného rozhovoru.

Uvedené zrakové postihnutie, ktoré sa vyskytuje u našej respondentky sme mali tiež možnosť preskúmať aj z odborného, medicínskeho hľadiska. Pedagogička so ZP nám totižto poskytla k analýze jej zdravotnú dokumentáciu, ktorá detailne zachytáva a popisuje celkový priebeh a progresiu tohto jej špecifického ochorenia zraku, a to od samotného stanovenia diagnózy až po súčasnosť. Táto zdravotná dokumentácia našej respondentky obsahuje celkovo 25 prepúšťacích lekárskeho správ z kliniky detskej oftalmológie v Bratislave a tiež správy z pravidelných kontrolných vyšetrení od jej súčasnej očnej lekárky.

Z uvedených zdravotných dokumentov sme sa dozvedeli, že naša respondentka bola pravidelne sledovaná na očnom oddelení DFNSP v Bratislave od roku 2003, teda od jej 8. roku života. V roku 2000 bola naša respondentka prvýkrát vyšetrená u očného lekára, nakoľko sa ako dieťa sťažovala na poruchy videnia. Nález bol však vtedy údajne negatívny. V 6. mesiaci roku 2003 bola však opätovne vyšetrená pre slabšie videnie, kde jej boli zistené určité zmeny na sietnici, na základe ktorých jej stanovili diagnózu M. Stargardt – fundus flavimaculatus, s ktorou ju následne odporučili na kliniku detskej oftalmológie do Bratislavy.

Detailné vyšetrenie zraku podstúpila naša respondentka teda až v 8. mesiaci roku 2003, a to na zmienenej klinike detskej oftalmológie DFNSP v Bratislave, kde absolvovala viaceré vyšetrenia

– FAG, EOG, ERG, perimeter. Nález z uvedených vyšetrení poukazoval predovšetkým na zníženú citlivosť v centre sietnice, cirkulárne relatívne skotómy na periférii a tiež znížený naturálny vízus do diaľky na 3/50 na pravom oku a 5/50 na ľavom oku. Všetky výsledky z uvedených vyšetrení priamo nasvedčovali bilaterálnej makulárnej dystrofii, a teda potvrdili prítomnosť diagnózy H 35.5 U: Dystrophia retinae hereditaria – M. Stargardt – fundus flavimaculatus u našej respondentky. Od tohto momentu bola naša respondentka v dispenzarizácii tejto detskej očnej kliniky v Bratislave, a to až do roku 2014, teda do jej 19.roku života.

Údaje z jednotlivých prepúšťacích správ poukazujú na skutočnosť, že naša respondentka chodila na túto uvedenú očnú kliniku v pravidelných 6-mesačných intervaloch na 4-5 dňovú hospitalizáciu, kde jej boli vykonávané rôzne kontrolné vyšetrenia a tiež podávaná infúzna vazodilatačná liečba. Jednotlivé výsledky z daných kontrolných vyšetrení sme medzi sebou vzájomne porovnávali, pri čom som dospeli k záveru, že v rokoch 2003-2004 sa zdravotný stav našej respondentky nejako výrazne nezmenil. K najvýraznejšej progresii však u nej došlo v rozpätí rokov 2005-2008, kedy sa jej zrak postupne zhoršoval, a to v zmysle poklesu centrálnej zrakovkej ostrosti do diaľky na pravom i ľavom oku a špecifických zmien v perimetri.

Obzvlášť výrazný pokles centrálnej zrakovkej ostrosti bol u našej respondentky zaznamenaný v auguste roku 2007, kedy sa jej vízus do diaľky znížil z hodnoty 2/50 na 1,5/50 na pravom oku a z hodnoty 5/50 na hodnotu 1,5/50 na ľavom oku. Z dôvodu tohto jej rapídneho zhoršenia zraku jej boli odporúčané optické kompenzačné pomôcky a tiež preradenie do špeciálnej školy. Ako doplnok pravidelnej infúznej liečby bola našej respondentke tiež odporúčaná vitamínoterapia vo forme rôznych očných vitamínov typu Vitalux, Ostrovidky či Ocuвите.

Vo februári roku 2008 absolvovala naša respondentka po prvýkrát OCT vyšetrenie, prostredníctvom ktorého sa u nej zistilo, že má výrazne stenčený pigmentový epitel sietnice a tiež apoptózu, teda odumieranie fotoreceptorov, čo naplno zodpovedá jej stanovenej diagnóze. Od konca roku 2008 sa zdravotný stav našej respondentky nejako výrazne nemenil, a to prakticky až do polovice roku 2013. Dalo by sa teda povedať, že v tomto období bol zdravotný stav našej respondentky stabilizovaný.

V máji roku 2013 však bola u našej respondentky opäť zaznamenaná mierna progresia. Konkrétne výsledky z perimetra vykazovali známky zhoršeného videnia u tejto našej respondentky, a to v zmysle početných absolútnych skotómov v celom rozsahu jej zorného poľa a tiež straty fixácie, alebo inak excentrickej fixácie na jej pravom i ľavom oku. Vízus do diaľky sa u nej

v tom čase taktiež mierne zhoršil. Na oboch očiach jej totižto bola nameraná hodnota 1/50, čo súhlasí i s jej súčasným vízusom. Od roku 2014 sa jej zrak už až tak badateľne nezhoršoval, a teda zostal takto zastabilizovaný prakticky až dodnes.

V súčasnosti je naša respondentka pod dozorom svojej očnej lekárky, ku ktorej chodí pravidelne raz za rok na základné kontrolné vyšetrenia. Posledné takéto vyšetrenie absolvovala naša respondentka v marci 2023.

4.5.3 Analýza vybraných písomných príprav pedagóga so ZP

Nakoľko sme sa v rámci skúmania nášho prípadu, pedagogičky so ZP v edukačnom procese, snažili ísť do čo najpodrobnejších detailov, rozhodli sme sa tiež nahliadnuť do niektorých jej bežných písomných príprav na vyučovanie. Prostredníctvom realizovaného výskumného rozhovoru s touto našou respondentkou sme sa dozvedeli, že svoje prípravy na vyučovanie si zvyčajne robí elektronickou formou, teda píše si ich do svojho notebooku so zväčšovacím programom. Tieto svoje prípravy na vyučovanie nám v rozhovore tiež takto priblížila: „*Moje prípravy sú však väčšinou len heslovité, píšem si do wordu len konkrétne body, či krátke stručné poznámky o tom čo chcem so žiakmi na danej hodine robiť, ako to chcem robiť, aké konkrétne cvičenia a na ktorej strane v učebnici či v pracovnom zošite ich budeme robiť.*“

Pedagogička so ZP nám poskytla k nahliadnutiu jej prípravy na hodiny anglického jazyka a tiež jednu písomnú prípravu na hodinu biológie. Obe tieto uvedené písomné prípravy sme podrobili dôkladnej analýze, pričom sme ich tiež vzájomne porovnávali a vyhľadávali v nich určité podobnosti či odlišnosti. Ďalej sme tiež v procese ich skúmania samostatne analyzovali ich formálnu i obsahovú stránku.

Obe tieto písomné prípravy, čiže aj písomná príprava z biológie aj prípravy z anglického jazyka, boli zaznamenané už spomínanou elektronickou formou, a teda zapísané v dokumente MS Word. Pri ich písaní využívala naša respondentka v obidvoch prípadoch čierne tučné bezpätkové písmo fondu Arial vo veľkosti 18. Celý rozsah textu bol u obidvoch príprav zarovnaný doľava, teda k ľavému okraju strany. Písomné prípravy sa tiež zhodovali v jednotnom riadkovaní, ktoré bolo nastavené na štandardných 1,5 cm. Aj na základe všetkých týchto uvedených spoločných znakov, by sme o týchto vybraných písomných prípravách pedagogičky so ZP mohli tvrdiť, že z formálneho hľadiska sú si veľmi podobné, ba dokonca až totožné.

Výrazné odlišnosti však nachádzame v obsahovej stránke, teda vnútornej štruktúre, týchto vybraných písomných príprav. Prvý markantný rozdiel možno vnímať už v samotnej forme zápisu. Prípravy z anglického jazyka si pedagogička so ZP píše len formou akýchsi stručných bodov či hesiel, ktoré predstavujú buď konkrétne aktivity či cvičenia, ktoré má pedagogička v pláne realizovať so svojimi žiakmi na danej vyučovacej hodine. Jednotlivé body sú preto väčšinou písané v tvare nejakej inštrukcie, pokynu, či konkrétneho čísla strany alebo cvičenia v učebnici, a to napríklad takýmto spôsobom: „...zopakovať čísla – umiestňovanie na tabuľu...čítať príbeh – rozdeliť si roly...precvičovať dni v týždni...napísať si slovička z uč. s.10...vysvetliť si gramatiku – I have,...Uč. 6/3 – song Monday“. Okrem uvedených stručných bodov tiež nachádzame v týchto písomných prípravách z anglického jazyka aj hypertextové odkazy na elektronickú verziu učebnice s ktorou pracuje pedagogička so žiakmi na hodinách anglického jazyka.

Po obsahovej stránke je písomná príprava z biológie rozhodne o mnoho rozsiahlejšia než vyššie popisované prípravy z anglického jazyka. Táto príprava na hodinu biológie totižto pozostáva zo stručných poznámok, viet či celých súvetí, ktoré na seba zmysluplne nadväzujú a tak vytvárajú akýsi súhrn tých najdôležitejších informácií o danom učive. Domnievame sa, že tento typ prípravy tiež využíva naša respondentka v priebehu vyučovania ako určitú štruktúru k svojmu slovnému výkladu. Aj keď z väčšej časti tvoria túto písomnú prípravu už spomínané poznámky k učivu, nachádzame tu taktiež popis určitých aktivít či cvičení, ktoré mieni pedagogička so ZP vykonávať so svojimi žiakmi na danej vyučovacej hodine.

S vymedzením konkrétnych vzdelávacích cieľov, foriem či metód sa však v prípravách u našej respondentky nestretávame. Už v samotnom rozhovore sa pedagogička so ZP sama vyjadrila že: „...ani si nevypisujem ciele, či konkrétne metódy. To všetko si viac-menej utváram abstraktne. V myšli si vymedzím, čo je cieľom hodiny, čo všetko chcem u žiakov rozvíjať a ako to chcem u nich rozvíjať.“ Po obsahovej stránke, preto možno označiť tieto jej písomné prípravy za obzvlášť jednoduché a stručné, čo nám taktiež v rozhovore takto vysvetlila: „...nepišem si žiadne nejaké rozsiahle prípravy, nakoľko by ma to len spomaľovalo a mýlilo, keďže sa horšie orientujem v dlhých textoch.“

Pre ľahšiu orientáciu a lepšiu prehľadnosť v jednotlivých písomných prípravách, uvádza pedagogička so ZP na začiatku každej jednej prípravy vždy dátum a tému danej vyučovacej hodiny. Vybrané písomné prípravy pedagogičky so ZP, preto možno z formálneho hľadiska označiť za dostatočne prehľadné.

4.5.4 Analýza prirodzeného pracovného prostredia v ktorom pôsobí pedagóg so ZP v kontexte jednotlivých oblastí zrakovej hygieny

Z výsledkov nášho predchádzajúceho výskumu už vieme, že pedagóg so ZP si v prvom rade musí prispôbiť a upraviť pracovné podmienky vzhľadom k sebe, k svojim potrebám, ktoré vyplývajú z jeho zrakového postihnutia, aby si tak následne mohol efektívne a plnohodnotne vykonávať svoju prácu, viesť edukačný proces. Hovoriac o úprave pracovných podmienok u pedagóga so ZP máme na mysli predovšetkým špeciálne úpravy týkajúce sa prostredia v ktorom denne pôsobí, úpravy učebných materiálov, pomôcok, vyučovacích metód a pod. (Mičudová, 2021)

V tejto časti našej diplomovej práce sa konkrétne venujeme úpravám a vybavenosti učebne pedagogičky so ZP, ktorá sa zúčastnila nášho výskumu. Prirodzené pracovné prostredie tejto pedagogičky budeme analyzovať v kontexte jednotlivých oblastí zrakovej hygieny, ktoré sme bližšie charakterizovali už v teoretickej časti tejto diplomovej práce, konkrétne v tretej kapitole. Pre čo najdôkladnejšiu analýzu pracovného prostredia pedagogičky so ZP, sme sa rozhodli využiť reálne fotografie učebne, v ktorej naša respondentka denne pôsobí, vyučuje. Okrem fotografií využívame tiež informácie, ktoré sme získali pomocou zúčastneného pozorovania a tiež rozhovoru s danou pedagogičkou so ZP.

Z realizovaného rozhovoru s našou respondentkou sme sa dozvedeli, že spočiatku nemala k dispozícii svoju vlastnú učebňu: *„Tým, že ja nie som triedny učiteľ, ale vyučujem žiakov prvého i druhého stupňa rôzne predmety, tak som spočiatku nemala vlastnú triedu a vyučovala som vždy v inej triede.“* Tento spôsob výučby jej však, ako sama uviedla, absolútne nevyhovoval, nakoľko si všetky potrebné veci, vrátane jej kompenzačných pomôcok, musela vždy nosiť so sebou, čo bolo pre ňu veľmi vyčerpávajúce. Ďalej pedagogička tiež uviedla, že v dôsledku tohto pravidelného premiestňovania sa, nemala o svojich veciach dostatočný prehľad, a preto si mnohé veci často zabúdala či ich strácala.

Dnes už však táto daná pedagogička so ZP má v škole vyhradenú svoju vlastnú učebňu, ktorú si usporiadala a špeciálne upravila tak, aby vyhovovala predovšetkým jej potrebám, jej žiakom a tiež predmetom, ktoré vyučuje. Pedagogička so ZP tiež zdôraznila, že táto jej špeciálne prispôbená učebňa jej v mnohých ohľadoch zefektívnila jej prácu: *„...teraz, keď už mám svoju vlastnú triedu, tak viem presne kde čo mám, kde čo nájdem...Zároveň si tiež môžem už pred začiatkom hodiny v klude nachystať všetky potrebné pomôcky a materiály na danú vyučovaciu hodinu.“* Aj vzhľadom k tomu je pre ňu teda výhodnejšie, keď žiaci chodia na jednotlivé hodiny k nej ako ona ku nim.

Oblasť č.1: Svetelná klíma

Z hľadiska intenzity osvetlenia možno učebňu vo všeobecnosti označiť za dostatočne svetlú. V miestnosti sa nachádzajú zdroje prirodzeného aj umelého osvetlenia. Intenzita prirodzeného osvetlenia však výrazne prevyšuje nad intenzitou umelého osvetlenia. Hlavným, priamym zdrojom prirodzeného denného svetla v učebni sú tri veľké, málo členité okná, ktoré sú umiestnené na ľavej bočnej stene učebne. Za vedľajší, nepriamy zdroj denného svetla, možno v učebni považovať presklenú polovicu pravej bočnej steny, kadiaľ preniká denné svetlo z chodby.

Okná učebne sú situované na východnú stranu, čo znamená, že dopoludnia je učebňa dostatočne, niekedy až nadmerne osvetlená. Z tohto dôvodu je učebňa tiež vybavená dvomi dlhými zatemňovacími závesmi, ktoré siahajú od stropu až po spodný okraj okien, čím zabezpečujú pokrytie celej okennej plochy. Okná pôsobia tiež čisto a priehľadne. Nenachádza sa na nich žiadna výzdoba.

Spomínaná presklená časť pravej bočnej steny, slúžiaca tiež ako zdroj prirodzeného denného svetla, siaha približne od stropu až do polovice steny. Od zvyšku steny a vchodových dverí je kontrastne odlišená. Sklo na tejto stene nie je plne priehľadné, ale má zrnitú štruktúru. Na niektorých častiach tejto presklenej priečky sa nachádza len veľmi striedma papierová výzdoba.

Centrálne umelé osvetlenie je v učebni riešené prostredníctvom dvanástich neónových stropných svietidiel, ktoré sú rovnomerne rozmiestnené po celej ploche stropu, a tým zabezpečujú rovnomerné osvetlenie priestoru učebne. Farebnosť týchto neónových svietidiel sa pohybuje na pomedzí bielej a žltej farby, čo je z hľadiska zrakovej hygieny optimálne pre dlhodobú zrkovú prácu. Lokálne osvetlenie pracovnej plochy sa v učebni však nenachádza.

Za možné zdroje oslnenia sú vo všeobecnosti považované rôzne lesklé či sklené povrchy. Pracovné prostredie našej respondentky však vyniká zväčša matnými povrchmi, no nájdú sa tu i niektoré lesklé časti, ako sú napríklad biele lesklé obkladačky pri umývadle, malé stojace zrkadlo na skrinke či sklené dvierka na bočnej skrinke s edukačnými pomôckami a materiálmi.

Oblasť č.2: Lokalizácia a ergonómia pracovného miesta

Pedagogička so ZP má vo svojej učebni vyhradené až dve pracovné miesta a obe ich v priebehu edukácie naplno využíva. Jedno pracovné miesto sa nachádza v pravom zadnom rohu učebne a druhé sa nachádza uprostred žiackych lavíc, ktoré sú zoradené do tvaru písmena „U“. Obe tieto pracovné miesta pedagogičky so ZP majú svoje opodstatnenie.

Pracovné miesto umiestnené v zadnom rohu učebne pozostáva z troch hlavných častí – písacieho stola, stola s kompenzačnými pomôckami a dreveného organizéra. Drevený písací stôl je prisunutý kolmo k pravej bočnej stene, čím je dodržaná zásada zrakovej hygieny, aby denné svetlo dopadalo na pracovnú plochu vždy z ľavej strany. Písací stôl využíva pedagogička so ZP najmä v procese pripravovania sa na vyučovanie. Využíva ho tiež ako odkladací priestor na učebné materiály či pomôcky, ktoré plánuje využiť na danej vyučovacej hodine. Tesne k písaciemu stolu je prisunutý menší regálový organizér na kolieskach, kde má pedagogička so ZP systematicky zorganizované písacie potreby a edukačné pomôcky malých rozmerov.

Stôl s kompenzačnými pomôckami je kolmo prisunutý k zadnej stene učebne. Väčšiu polovicu plochy tohto stola zaberá čítacia stolová lupa značky Optelec. Zvyšnú menšiu polovicu tohto stola využíva pedagogička so ZP ako odkladací priestor na notebook so zväčšovacím programom, ktorý je tam zvyčajne položený na prenosnej sklopnej doske. Táto špeciálna sklopná doska pod notebook prispieva k pohodlnejšej práci na tomto zariadení a tiež zabraňuje preťažovaniu krčnej chrbtice pri dlhodobej práci na notebooku.

Drevený organizér, ktorý sa celou zadnou plochou opera o zadnú priečku učebne je z prednej strany otvorený a rozčlenený na pätnásť rovnako veľkých regálov, ktoré využíva daná pedagogička so ZP ako úložný priestor pre rôzne edukačné materiály, ako sú napríklad učebnice, pracovné listy, pracovné zošity, ale i 3D modely, edukačné hry či písacie potreby. Mnohé z týchto uvedených vecí sú ešte systematicky usporiadané do zakladačov či menších plastových organizérov.

Druhé pracovné miesto pedagogičky so ZP, ktoré sa nachádza približne uprostred učebne a zároveň uprostred žiackych lavíc usporiadaných do písmena „U“, pozostáva z klasickej školskej lavice a stoličky. Toto pracovné miesto je využívané pedagogičkou so ZP prevažne v priebehu priameho edukačného procesu. Na lavicu si táto pedagogička zvyčajne pokladá tie učebné materiály a pomôcky, s ktorými bude pracovať na danej vyučovacej hodine. Okrem toho sa tiež na tejto lavici nachádza aj malý organizér s písacími potrebami.

Polohu tohto druhého pracovného miesta si daná pedagogička so ZP zámerne uspôsobila tak, aby mala čo najdokonalejší výhľad na všetkých žiakov a zároveň aby bola od každého žiaka približne rovnako vzdialená. Vďaka tejto pozícii má tiež pedagogička so ZP jednoduchý a bezpečný prístup ku každému jednému žiakovi a súčasne tiež k tabuli. Obe pracovné miesta sú vybavené dostatočne veľkými pracovnými plochami, ktoré sú vyrobené z nelesklého materiálu v prírodnej hnedej farbe.

Oblasť č.3: Charakteristiky prostredia a jeho materiáľno-technická vybavenosť

Aj napriek atypickému rozmiestneniu jednotlivých objektov v miestnosti, pôsobí tento priestor úhľadne a usporiadane. Už na prvý pohľad je zrejmé, že daná pedagogička so ZP má v tomto usporiadaní jednotlivých objektov v učebni určitý systém. Učebňu by sme teda z tohto hľadiska mohli pomyslene rozdeliť na tri samostatné časti.

Prvá, predná časť učebne je uspořobená k priamemu edukačnému procesu. Preto ju možno tiež nazvať ako časť edukačnú. Nachádzajú sa tu už spomínané školské lavice pre žiakov, ktoré sú však špeciálne usporiadané do tvaru písmena „U“ a tiež pracovné miesto pedagogičky so ZP, ktoré leží v prázdnom priestore uprostred týchto lavíc. Na prednej stene a súčasne centricky oproti sedeniu žiakov je umiestnená veľká trojkridlová, matná tabuľa tmavozelenej farby. Po ľavej i pravej strane tejto tabule sú zavesené malé magnetické tabule, tiež tmavozelenej farby, ktoré slúžia najmä ako nástenky. Okrem toho sa v tejto časti tiež nachádza i množstvo edukačných pomôcok, ktoré má pedagogička so ZP usporiadané v regálovom organizéri po pravej strane od jeho pracovného miesta.

V rámci nášho pomyselného rozdelenia učebne, považujeme za jej druhú samostatnú časť pracovné miesto pedagogičky so ZP, ktoré sa nachádza v pravom zadnom rohu učebne. Jednotlivé špecifiká tohto pracovného miesta sme už vyššie bližšie charakterizovali. Z hľadiska využiteľnosti tohto priestoru pedagogičkou so ZP, by sme toto miesto však mohli tiež označiť ako jej pracovňu. Na tomto mieste daná pedagogička totižto uskutočňuje svoje prípravy na vyučovanie, opravy písomných prác žiakov a pod.

V ľavom zadnom rohu učebne sa rozprestiera jednofarebná modrá hracia podložka z penového materiálu, kde pedagogička so ZP prevádza so žiakmi rôzne edukačné hry či relaxačné aktivity. Túto tretiu časť učebne preto možno tiež označiť ako relaxačný kútik.

Pracovné prostredie našej respondentky sa okrem systematickej usporiadanosti ďalej vyznačuje tiež určitou mierou kontrastnosti. Túto kontrastnosť prostredia vnímame predovšetkým vo farebnom ladení objektov vzhľadom k maľovke stien a farbe podlahy. Učebňa tejto pedagogičky je vybavená svetlohnedým dreveným nábytkom, ktorý je vzhľadom k tmavej oranžovo-hnedej podlahe dostatočne kontrastný. K podlahe je tiež kontrastná i maľovka stien, ktorá je v tejto učebni špecifická jej dvojfarebným prevedením. Polovica stien, teda od zeme približne do výšky 1,5 m, je pastelovo-zelenej farby a zvyšná druhá polovica stien, od 1,5 m až po strop, je bielej farby. Všetky ostatné objekty nachádzajúce sa na stenách tejto učebne, ako

sú napríklad vstupné dvere do miestnosti, tabuľa či zatemňovacie závesy sú zámerne v tmavšom farebnom prevedení, aby sa tak kontrastne odlišovali od svetlej maľovky stien.

Priestor učebne danej pedagogičky so ZP je vo všeobecnosti staršieho vzhľadu, nakoľko i samotná budova školy ešte nie je zrekonštruovaná, no využiteľnosť tohto priestoru to nijako neovplyvňuje. Z materiálno-technického vybavenia je daná učebňa vybavená skoro všetkým potrebným, no z hľadiska modernej digitálnej techniky chýba v tejto učebni dataprojektor či interaktívna tabuľa, ktorá by podľa nás jednoznačne obohatila a tiež zefektívnila edukačný proces pedagogičky so ZP.

Oblasť č.4: Zásady práce s textovým a obrazovým materiálom

V rámci tejto oblasti sme sa zameriavali na textový a obrazový materiál nachádzajúci sa v priestoroch učebne tejto pedagogičky so ZP. Takýmito materiálmi sú napríklad anglické slovíčka či obrázky na nástenkách, ktoré využíva pedagogička so ZP ako edukačné pomôcky.

Anglické slovíčka označujúce čísla, tvary a zvieratá sa vynímajú na dvoch malých magnetických tabuľkách. Tieto slovíčka sú písané bezpätkovým tlačeným, dostatočne veľkým a hrubým písmom, ktoré je dobre viditeľné na kontrastnom bielom pozadí. Ďalej tiež obrázky, s ktorými pracuje pedagogička so ZP v priebehu edukácie sa vyznačujú jednoduchou štruktúrou, dostatočnou veľkosťou a hrubou čiernou kontúrou, ktorou sú oddelené od jednofarebného bieleho pozadia.

Oblasť č.5: Špecifiká grafického výrazu

V učebni danej pedagogičky so ZP sme si všimli tiež zaistenie optimálnych podmienok pre realizáciu jej grafického prejavu. Prvou takouto podmienkou je vhodná intenzita osvetlenia v učebni, ktorá je nevyhnutná pre optimálny grafický prejav u osôb so ZP. Špecifiká osvetlenia pracovného prostredia tejto pedagogičky so ZP sme už však bližšie popísali v oblasti svetelnej klímy.

Ďalšia podmienka sa týka zaistenia vhodných písacích potrieb. Ako sme už vyššie uviedli, učebňa tejto pedagogičky je vybavená veľkou matnou tmavozelenou tabuľou, na ktorú sa z hľadiska zrakovej hygieny odporúča písať kriedami bielej alebo žltej farby, aby tak bol zaistený čo najdokonalejší kontrast s tmavozeleným pozadím. Ďalej má táto pedagogička so ZP vo svojej učebni k dispozícii tiež dve malé prenosné biele magnetické tabuľky, ktoré využíva v priebehu edukácie. Na tieto tabuľky píše daná pedagogička výlučne čiernymi hrubými fixkami.

Pri opravovaní písomných prác žiakov využíva pedagogička so ZP tiež čiernu fixku alebo čierne či tmavomodré pero. Pedagogička so ZP má usporiadané všetky písacie potreby do špeciálnych organizérov, v ktorých sa nachádzajú len také písacie potreby, ktoré zanechávajú hrubú a zreteľnú stopu, či už sa jedná o perá, fixky alebo ceruzky.

Oblasť č.6: Využívanie optických a kompenzačných pomôcok

Obzvlášť dôležitou súčasťou prirodzeného pracovného prostredia pedagóga so ZP sú kompenzačné pomôcky, ktoré využíva pri svojej práci. Daná pedagogička so ZP uviedla, že: „*Nedokážem si totižto predstaviť, že by som mala vyučovať bez lupy či bez počítača.*“ Naša respondentka využíva tieto pomôcky takpovediac neustále. Využíva ich v rámci prípravy na vyučovanie, počas priamej edukácie a rovnako tiež pri kontrole písomných prác žiakov.

V učebni našej respondentky sme si všimli prítomnosť hneď niekoľkých kompenzačných pomôcok. Ako prvé nás zaujala stolová čítacia lupa, ktorú má táto pedagogička vo svojej triede. Prítomnosť takéhoto typu kompenzačnej pomôcky totižto nie je úplne bežná. Naša respondentka však túto skutočnosť vysvetľuje nasledovne: „*Keďže pracujem v škole pre žiakov so zrakovým postihnutím mám v mojej triede k dispozícii i stolovú čítaciu lupu značky Optelec, ktorú využívajú často i žiaci, ale vo veľkej miere ju využívam aj ja.*“ Ďalej má táto pedagogička so ZP vo svojej učebni k dispozícii tiež pomôcky ako notebook so zväčšovacím programom Zoomtext a prenosnú čítaciu lupu Zoomax.

Využívanie týchto pomôcok pri práci a manipulácia s nimi si však v rámci pracovného prostredia vyžaduje zabezpečenie určitých špecifických podmienok. V prvom rade sa jedná o zabezpečenie dostatočného priestoru pre danú pomôcku, a to najmä ak sa jedná o kompenzačnú pomôcku väčších rozmerov, akou je napríklad už spomínaná stolová čítacia lupa. Z tohto dôvodu je v učebni tejto pedagogičky so ZP umiestnená na stabilnom mieste, a to na samostatnom stole v pravom zadnom rohu učebne, kde neprekáža žiadnym iným objektom. Kompenzačné pomôcky flexibilnejšieho charakteru, ako je prenosná lupa či notebook so zväčšovacím programom nemajú v rámci učebne tejto pedagogičky svoje stabilné miesto. Pedagogička so ZP si ich totižto premiestňuje vždy tam, kde ich práve potrebuje.

Pre optimálnu prácu s kompenzačnými pomôckami je tiež potrebné zabezpečiť vhodné svetelné podmienky, a to v zmysle dostatočného osvetlenia, ale i možnosti zatemnenia. V prípade učebne našej respondentky sú zaistené obe tieto požiadavky.

4.5.5 Analýza piatich zúčastnených pozorovaní na vybraných vyučovacích hodinách pedagóga so ZP

V rámci kvalitatívneho skúmania nášho prípadu, sme mali možnosť pozorovať našu respondentku, pedagogičku so ZP, v priamom edukačnom procese, a to konkrétne na dvoch hodinách anglického jazyka u štvrtákov, na hodine biológie u ôsmakov, na hodine vlastivedy v špeciálnej triede u piatakov a tiež na hodine individuálnych tyflopédických cvičení s jednou nevidiacou žiačkou.

Celkovo sme teda absolvovali päť zúčastnených pozorovaní, z ktorých sme si viedli i samostatné písomné záznamy, ktoré uvádzame v prílohách na konci tejto diplomovej práce. Pri pozorovaní priamej edukačnej činnosti pedagogičky so ZP, sme sa predovšetkým zameriavali na oblasť interakcie tejto našej respondentky s jej žiakmi a tiež na jej spôsob sprostredkovania učiva žiakom či spôsob hodnotenia a kontroly práce žiakov na danej vyučovacej hodine.

Každá nami pozorovaná vyučovacia hodina sa vyznačovala vysokou mierou slovnej interakcie medzi pedagogičkou a jej žiakmi. Pedagogička so ZP totižto vo vzťahu ku svojim žiakom výrazne preferovala práve verbálnu, teda slovnú komunikáciu pred inými druhmi komunikácie. So svojimi žiakmi viedla neprestajný aktívny dialóg, a to počas celej vyučovacej hodiny. Túto aktívnu konverzáciu udržiavala pedagogička s jednotlivými žiakmi prakticky pri všetkých edukačných činnostiach, a to predovšetkým pri opakovaní učiva, ale i pri výklade nového učiva, pri kontrole ich práce na hodine či pri hodnotení a skúšaní ich nadobudnutých vedomostí. Žiakom často zadávala rôzne slovné pokyny, otázky, čím ich následne prirodzene podnecovala k slovnej spätnej väzbe, slovnej odpovedi. Ďalej tiež často v rámci hodnotenia využívala práve slovné hodnotenie, ako pochvalu či kritiku. Na niektorých pozorovaných hodinách sa učiteľka snažila svojich žiakov aj slovne podporovať či motivovať pri ich práci.

Nadväzovanie komunikácie s jednotlivými žiakmi v priebehu vyučovania je v prípade pedagogičky so ZP tiež obzvlášť špecifickou záležitosťou. U našej respondentky sme si totižto všimli, že vždy keď chcela nadviazať kontakt s nejakým konkrétnym žiakom, vždy ho najskôr oslovila jeho krstným menom, či pristúpila k nemu bližšie, aby tak bolo zrejmé, že komunikuje práve s týmto daným žiakom. Domnievame sa, že tento osobitý spôsob nadväzovania konverzácie so žiakmi využíva pedagogička so ZP ako určitú náhradu vizuálneho kontaktu, ktorý so žiakmi žiaľ nedokáže plnohodnotne nadväzovať.

Na základe pozorovaného vzájomného vzťahu a komunikácie medzi učiteľkou a jej žiakmi, možno tvrdiť, že pedagogička so ZP má u svojich žiakov vybudovaný prirodzený rešpekt, no

súčasne i priateľský vzťah. V priebehu edukácie s nimi pedagogička často komunikovala o rôznych témach, pri čom im tiež dávala dostatočný priestor na vyjadrenie svojich osobných názorov, postojov či pocitov. Aj vďaka takémuto otvorenému ľudskému prístupu zo strany pedagogičky sa žiaci v priebehu vyučovania nebáli spýtať pedagogičky na čokoľvek, čo im v danej chvíli nebolo jasné, čomu dostatočne neporozumeli.

Zo strany žiakov sme tiež nemohli prehliadnúť ich tolerantný prístup voči pedagogičke a je zrakovému postihnutiu. V rámci zúčastneného pozorovania sme boli svedkami hneď niekoľkých situácií, v ktorých sa jednotliví žiaci snažili byť tejto pedagogičke nápomocní. Žiaci pomáhali pedagogičke so ZP napríklad pri čítaní textu v učebnici či pri písaní poznámok na tabuľu. Zaujímavá bola tiež situácia, kedy žiaci pomáhali pedagogičke pri hľadaní jej edukačnej pomôcky alebo keď jej jedna žiačka komentovala konkrétnu vzniknutú situáciu v triede, ktorú pedagogička nemala možnosť detailne vidieť.

Edukačný proces vedený pedagogičkou so ZP sa ďalej vyznačuje aj tým, že jednotliví žiaci sa na jej vyučovacích hodinách bežne nehlásia o slovo zdvihnutím ruky, ale jednoducho na učiteľku rovno prehovorí. Viackrát sme boli účastní situácií, kedy pedagogička so ZP položila žiakom nejakú otázku, a ten žiak, ktorý prvý poznal odpoveď nahlas prehovoril. Následne na základe hlasu tohto daného žiaka či podľa konkrétneho miesta, z ktorého tento žiak prehovoril, pedagogička ihneď dokázala identifikovať o akého žiaka sa jedná a vedela ho hneď aj osloviť krstným menom. Na jednotlivých vyučovacích hodinách pedagogička so ZP aj tak snád najčastejšie využívala systém konkrétneho vyvolávania žiakov, a teda zadala vždy konkrétnu otázku konkrétnemu žiakovi, ktorého vopred vyvolala.

Didaktické hľadisko edukačného procesu vedeného pedagogičkou so ZP bolo ďalším dôležitým bodom nášho záujmu. V rámci zúčastneného pozorovania na jednotlivých vyučovacích hodinách sme si všimali predovšetkým vnútornú štruktúru týchto daných vyučovacích hodín, pri čom nás tiež obzvlášť zaujímalo aké organizačné formy a metódy vyučovania zvykne využívať pedagogička so ZP pri výučbe svojich žiakov.

Z hľadiska vnútornej organizácie edukačného procesu uplatňovala naša respondentka na jednotlivých vyučovacích hodinách zväčša hromadnú formu výučby s prvkami individualizovaného vyučovania. Pedagogička so ZP totižto obvykle vyučuje len malé skupiny žiakov, a preto sa môže venovať jednotlivým žiakom aj individuálnejšie. Individuálnu formu vyučovania využívala pedagogička so ZP len v rámci výučby individuálnych tyfopedických cvičení.

Každá jedna vyučovacia hodina, ktorej sme sa mali možnosť zúčastniť v rámci pozorovania, vždy prebiehala v tej istej učebni, a to v učebni našej respondentky, ktorú má špeciálne usporiadenú vzhľadom k svojmu zrakovému postihnutiu. Žiaci sú v tejto učebni zvyknutí sedávať v laviciach, ktoré sú usporiadané do tvaru písmena „U“, pri čom každý jeden žiak má v tejto učebni vyhradené svoje konkrétne miesto.

Pedagogička so ZP obvykle viedla každú vyučovaciu hodinu podobným spôsobom, a teda každá ňou vedená hodina pozostávala vždy z úvodného privítania žiakov a úvodnej administratívy, po ktorej nasledovalo oboznámenie žiakov s priebehom a cieľom danej vyučovacej hodiny. Následne, predovšetkým u náukových predmetov, realizovala pedagogička so žiakmi hromadné slovné opakovanie predchádzajúceho učiva, či prípadne individuálne ústne skúšala niektorých žiakov na známku. Na hodinách anglického jazyka si zas pedagogička overovala vedomosti u svojich žiakov zvyčajne písomnou formou, a to najčastejšie krátkou päťminútovkou či krátkym diktátom. Po zopakovaní predchádzajúceho učiva nasledovala vždy krátka, no zároveň intenzívna fáza motivácie žiakov k novému učivu, ktorá plynule prechádzala do fázy expozície, teda výkladu nového učiva. Po uvedení nového učiva zvyčajne pokračovala naša respondentka upevňovaním a opakovaním, teda fixáciou tohto nového učiva, a to v rámci náukových predmetov najčastejšie formou slovného opakovania, či vypracovávaním rôznych cvičení na hodinách anglického jazyka. V závere každej vyučovacej hodiny pedagogička so ZP už len v krátkosti slovné zhrnula nové učivo a hodinu uzavrela vždy nejakou spätno-väzbovou aktivitou či hrou. Na niektorých hodinách pedagogička tiež v závere hodiny zadala žiakom aj domácu úlohu.

Na každej nami pozorovanej vyučovacej hodine využívala pedagogička so ZP súčasne viaceré výučbové metódy, pričom sa však najčastejšie uchýľovala k využívaniu práve metód slovných. Už v samotnom úvode, v rámci motivácie žiakov, využíval naša respondentka zväčša slovné metódy ako motivačný rozhovor či motivačné rozprávanie.

Sprostredkovanie nového učiva žiakom realizovala pedagogička so ZP najčastejšie ústnou formou, teda prostredníctvom monologických či dialogických metód, ako je napríklad slovný výklad, vysvetľovanie, rozhovor, či diskusia. Tieto slovné metódy tiež v niektorých prípadoch, najmä v rámci praktických predmetov, ako sú individuálne tyfopedické cvičenia, kombinovala aj s metódami praktickými, manipulačnými či názorne-demonštračnými.

Pedagogička so ZP si tiež pri vysvetľovaní nového učiva pomáhala, respektíve obohacovala svoj slovný výklad aj využívaním rôznych edukačných pomôcok, pomocou ktorých sa snažila

žiakom dané učivo priblížiť a vysvetliť aj praktickejším spôsobom. V priebehu vyučovacích hodín, ktorých sme sa u tejto našej respondentky zúčastnili pedagogička využívala množstvo rôznych edukačných pomôcok. Na hodine biológie to boli napríklad 3D modely bunkových organel či vlastnoručne vyrobené modely chromozómu a DNA. Pri výučbe anglického jazyka využívala naša respondentka ako edukačné pomôcky rôzne pracovné listy, učebnicu, ale i obrázky či reálne predmety. Na hodine vlastivedy zas využívala pri výučbe predovšetkým mapu Slovenska a v rámci expozície nového učiva tiež využila jedno edukačné video.

Na hodinách individuálnych tyflopédických cvičení, ako sme mali možnosť vidieť, využívala pedagogička so ZP i rôzne špeciálne pomôcky, ktoré sú priamo určené na výučbu praktických zručností u žiakov nevidiacich a slabozrakých. Takouto pomôckou bola napríklad i špeciálna dobre hmatateľná a kontrastná podložka s plastovými pohárkami, pomocou ktorej pedagogička so ZP vyučovala jednu úplne nevidiacu žiačku orientáciu na ploche, konkrétne však orientáciu v stĺpcoch a riadkoch.

Klasická tmavozelená tabuľa je ďalšou pomôckou, ktorú naša respondentka v rámci vyučovania pravidelne využíva. Na hodinách anglického jazyka napríklad písala pedagogička so ZP svojim žiakom novú slovnú zásobu či nové anglické frázy. V prípade náukových predmetov, ako je vlastiveda či biológia, ju zas využívala na písanie stručných poznámok. V oboch prípadoch však pedagogička so ZP písala na túto tabuľu veľkým tlačeným písmom, pri čom využívala kontrastné kriedy bielej či žltej farby. Súčasne s tým, ako písala daný text na tabuľu vždy ho aj nahlas a zreteľne diktovala svojim žiakom.

Fixáciu učiva, alebo inak upevňovanie a opakovanie učiva prevádzala naša respondentka v priebehu vyučovania prevažne taktiež ústnou formou, a to ústnym opakovaním či opakovacím rozhovorom. Tento spôsob opakovania však využívala predovšetkým na náukových predmetoch ako je biológia či vlastiveda.

Na hodinách anglického jazyka využívala naša respondentka aj písomný spôsob opakovania, kedy so žiakmi vypracovávala rôzne cvičenia v učebnici či v pracovnom zošite. Všetky konkrétne cvičenia, ktoré so žiakmi na danej hodine robila si musela pedagogička so ZP dôkladne vopred naštudovať, aby sa tak následne vedela v nich dobre orientovať. Z reakcií našej respondentky tiež bolo zrejmé, že mnohé z týchto cvičení dokonca ovládala i naspamäť.

Prácu jednotlivých žiakov na hodine, a to najmä správnosť vypracovaných cvičení, si pedagogička so ZP overovala zväčša individuálne, teda u každého žiaka zvlášť. Tento individuálny spôsob kontroly prevádzala pedagogička so ZP tak, že sa v priebehu vyučovania

prechádzala pomedzi jednotlivých žiakov aj so svojou prenosnou čítacou lupou, pomocou ktorej sa snažila každému jednému žiakovi individuálne skontrolovať správnosť jeho vypracovaného cvičenia. Učiteľka so ZP tiež kontrolovala, najmä teda u žiakov špeciálnych tried, správnosť zápisu poznámok z tabule, a to tak, že si ich zošity v priebehu hodiny zozbierala a počas ich samostatnej práce, ktorú im medzitým zadala, sa pomocou stolovej čítacej lupy snažila tieto ich zápisy v zošitoch skontrolovať a prípadne opraviť.

U pedagogičky so ZP sme si tiež všimli, že zvyčajne nevyučuje z nejakého pevného bodu. Naša respondentka sa totižto v priebehu vyučovania väčšinou aktívne pohybovala po celej triede medzi jednotlivými žiakmi, vďaka čomu mala o jednotlivých žiakoch a celkovom dianí v triede o mnoho lepší prehľad. Takýmto spôsobom si tiež dokázala individuálnejšie odkontrolovať i správanie a pozornosť u jednotlivých žiakov na danej vyučovacej hodine.

V každej skupine žiakov sa vždy nájdu nejakí jednotlivci, ktorí sa snažia celý priebeh vyučovania nejako narúšať. Aj v prípade našej respondentky sme sa na jej hodinách stretli s rušivým správaním u niektorých jej žiakov. Toto rušivé správanie si však pedagogička so ZP nie vždy včas všimla, čo niektorí žiaci aj v určitých ohľadoch zneužívali. Pedagogička so ZP si napríklad nevšimla, že niektorí žiaci sa na hodine angličtiny hrali s perami či so stránkami učebnice namiesto toho aby dávali pozor. V priebehu vyučovania však nastávali aj situácie kedy toto rušivé správanie žiakov bolo väčších rozmerov či auditívneho charakteru, čo už našej respondentke neuniklo. Pedagogička so ZP teda vždy adekvátne zasiahla a napomenula žiakov v situáciách keď sa napríklad na hodine medzi sebou bez dovolenia rozprávali či vykrikovali, alebo keď videla žiaka pobehovať po triede.

Fakt, že našej respondentke často unikajú niektoré detailné informácie o jej žiakoch v priebehu edukácie, sme mali možnosť pozorovať napríklad aj na hodine anglického jazyka, kedy si jeden žiak zabudol priniesť na vyučovaciu hodinu svoj pracovný zošit. Pedagogička so ZP si túto skutočnosť v priebehu vyučovania vôbec nevšimla, nakoľko ju daný žiak o tom vopred neinformoval a na lavici si pred sebou namiesto pracovného zošitu otvoril učebnicu. O tejto svojej nepripravenosti na hodinu sa pedagogičke žiak priznal až vo chvíli keď ho učiteľka vyzvala aby prečítal ďalšiu vetu z cvičenia v tomto pracovnom zošite.

V rámci vyučovania mala naša respondentka na svojich žiakov okrem výchovno-vzdelávacích požiadaviek, často i rôzne špecifické požiadavky, ktoré boli spojené predovšetkým s jej zrakovým postihnutím. Napríklad pred začiatkom písomného diktátu z anglického jazyka požiadal učiteľka svojich žiakov aby písali vždy novú vetu do nového riadku, aby to bolo pre

ňu prehľadnejšie a aby sa jej to následne lepšie kontrolovalo. Túto jej požiadavku žiaci plne akceptovali.

4.6 Záverečná správa o prípadovej štúdií

V uvedenej prípadovej štúdií sa podrobne venujeme problematike pedagóga so zrakovým postihnutím v edukačnom procese. Zo samotného zamerania tejto našej prípadovej štúdie je zrejmé, že hlavným objektom nášho záujmu bol jeden vybraný pedagóg so zrakovým postihnutím, u ktorého sme sa zameriavali predovšetkým na jeho pôsobenie v rámci edukačného procesu.

Z hľadiska organizácie realizácie tejto prípadovej štúdie treba poznamenať, že sa jednalo o longitudiálny a hĺbkový proces skúmania, ktorý sme zahájili ešte v septembri roku 2022 a trval do decembra 2023. Samotný zber dát sme uskutočňovali v období od októbra 2022 do apríla 2023. Pri zbere výskumných dát sme uplatnili trianguláciu metód, čím sme súčasne zaistili vyššiu kvalitu našich výskumných zistení. Ako hlavné metódy zberu dát sme využívali pološtruktúrovaný rozhovor, zúčastnené pozorovanie a tiež analýzu dokumentov.

Po celkovom zhromaždení relatívne veľkého množstva dát sme zahájili pomerne dlhú a zložitú etapu analýzy výskumných dát, v rámci ktorej sme uplatňovali prístup intepretatívnej fenomenologickej analýzy. Po dôkladnej analýze všetkých zhromaždených dát sme sa napokon dopracovali k interpretácii výsledkov tejto našej prípadovej štúdie, ktoré uvádzame nižšie v štyroch samostatných podkapitolách.

4.6.1 Základná charakteristika skúmaného prípadu

Vychádzajúc zo samotného zámeru prípadovej štúdie a tiež zohľadňujúc všetky nami vopred stanovené kritériá sme dospeli k voľbe prípadu – pedagogičke do zrakovým postihnutím, ktorá bola našou jedinou respondentkou, a ktorú v nasledujúcom texte bližšie charakterizujeme.

Táto nami vybraná pedagogička so zrakovým postihnutím, ktorá sa zúčastnila našej prípadovej štúdie, je mladá slobodná žena vo veku 27 rokov, a v súčasnosti pracuje ako učiteľka v Spojenej základnej škole internátnej pre žiakov so zrakovým postihnutím v Bratislave na Svrčej ulici, kde pôsobí už tretí rok. V tejto danej škole sa zamestnala ihneď po tom, ako absolvovala magisterský stupeň štúdia na katedre špeciálnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Univerzity

Komenského v Bratislave. Pred týmto zamestnaním teda nevykonávala žiadne iné zamestnanie. Na tejto zvedenej základnej škole vyučuje predovšetkým predmet individuálne tylopedické cvičenia žiakov prvého i druhého stupňa, no svoj pracovný úväzok má doplnený ešte predmetmi ako anglický jazyk na prvom stupni, biológia a geografia u ôsmakov a vlastiveda, prírodoveda u žiakov špeciálnych tried.

Zrakové postihnutie je súčasťou osobnosti našej respondentky. So svojim zrakovým postihnutím sa vyrovnáva prakticky už od jej narodenia, hoci v detstve tento svoj hendikep ešte až tak výrazne nepociťovala. Pedagogička so ZP má dedičné degeneratívne ochorenie sietnice – Stargardtovu chorobu, ktorú jej diagnostikovali na konci prvého ročníka základnej školy, v roku 2003.

Úplne prvé oftalmologické vyšetrenie podstúpila naša respondentka už v roku 2000, nakoľko sa ako dieťa sťažovala na poruchy videnia. Nález bol však vtedy údajne negatívny. Opätovne bola táto naša respondentka vyšetrená až v uvedenom roku 2003, kde jej už boli zistené určité zmeny na sietnici. S týmto nálezom bola naša respondentka následne odporúčená na kliniku detskej oftalmológie DFNSP v Bratislave, kde jej v auguste roku 2003 boli vykonané ďalšie detailné vyšetrenia zraku. Na základe nálezu z týchto vyšetrení (zníženej zrakovej ostrosti do diaľky, zníženej citlivosti v centre sietnice a prítomnosti cirkulárnych relatívnych skotómov na periférii), jej následne stanovili diagnózu H 35.5 U: Dystrophia retinae hereditaria – M. Stargardt – fundus flavimaculatus. Od toto momentu bola naša respondentka pravidelne sledovaná na tejto očnej klinike a to až do roku 2014. Na túto danú kliniku chodila v pravidelných 6-mesačných intervaloch na 4-5 dňovú hospitalizáciu, počas ktorej vždy absolvovala viaceré kontrolné vyšetrenia a poberala infúziu vazodilatačnú liečbu.

Stargardtova choroba sa vyznačuje predovšetkým tým, že postihuje pigmentový a senzorický epitel sietnice, čím následne spôsobuje progresívnu stratu zraku u jednotlivca. Aj v prípade našej respondentky sa jednalo o postupné zhoršovanie jej zraku, ako dôsledku progresie jej zrakovej vady, no respondentka tiež nevyklúčila faktor preťažovania zrakového analyzátora, k čomu vraj najčastejšie dochádzalo v priebehu jej štúdia. Jej zhoršovanie zraku sa prejavovalo predovšetkým v zmysle postupného poklesu centrálnej zrakovej ostrosti do diaľky a tiež pribúdaním skotómov v centre i na periférii jej zorného poľa. Najvýraznejšia progresia bola u nej zaznamenaná v období rokov 2005-2008, teda v období jej dospievania a následne bola u nej zachytená mierna progresia aj v roku 2013. Momentálne sú jej zrakové funkcie zastabilizované na úrovni zvyškov zraku alebo teda praktickej slepoty. Jej naturálny vizus do diaľky sa aktuálne pohybuje na úrovni 1/50 na pravom i ľavom oku a tiež je u nej prítomná

excentrická fixácia v dôsledku početných absolútnych skotómov v celom rozsahu jej zorného poľa.

V praktickom živote má pedagogička so ZP v dôsledku tohto jej zrakového postihnutia značné ťažkosti s pozeraním do blízka i do diaľky. Pri práci na blízko preto využíva rôzne kompenzačné pomôcky ako napríklad lupu či notebook so zväčšovacím programom, pomocou ktorých si zväčšuje rôzne materiály či texty do potrebnej veľkosti. Ťažkosti s pozeraním do diaľky sa u nej zas prejavujú najmä v oblasti priestorovej orientácie, kde má najčastejšie problém s orientáciou v nejakom novom neznámom prostredí. Chôdzu ako takú zatiaľ zvláda i samostatne, teda bez pomoci bielej palice, no však pri každom svojom kroku je obzvlášť sústredená a opatrná. Značné problémy jej však vie spôsobovať chôdza po schodoch, kedy nedokáže presne odhadnúť výšku či vzdialenosti jednotlivých schodov.

4.6.2 Pôsobenie pedagogičky so ZP v edukačnom procese v kontexte špecifik práce pedagóga so ZP

Zrakové postihnutie sa u našej respondentky výrazne prejavuje i v jej profesijnej oblasti. V priebehu edukácie sa daná pedagogička so ZP stretáva s viacerými obmedzeniami, ktoré plynú z jej zrakového postihnutia. Za najviac obmedzujúce a súčasne najzávažnejšie obmedzenie považuje táto pedagogička práve nedostatočnú zrakovú kontrolu nad žiakmi a nad ich prácou, ktorú vykonávajú na hodine. Táto jej nedostatočná zraková kontrola sa tiež prejavuje aj v jej neschopnosti identifikovať zrakom nejaký problém či nejakú nečakanú zmenu v danej skupine žiakov, v triede či všeobecne v prostredí. Aj z tohto dôvodu sa daná pedagogička so ZP v priebehu edukácie väčšinou aktívne pohybuje po celej triede medzi jednotlivými žiakmi, aby si tak priebežne a dôkladne kontrolovala prostredie v triede či prácu jednotlivých žiakov na hodine.

S nedostatočnou zrakovou kontrolou tiež súvisí aj neschopnosť kontrolovať si zrakom svoje vopred nachystané poznámky či text v učebnici, čo našu respondentku výrazne obmedzuje najmä pri výklade nového učiva. Pedagogička so ZP je aj z tohto dôvodu nútená sa mnohé veci, častokrát i celé texty, učiť naspamäť. Svoje zrakové limity v podobe pomalšieho pracovného tempa či rýchlejšej unaviteľnosti pociťuje táto daná pedagogička predovšetkým v procese svojich každodenných príprav na vyučovanie či pri kontrole písomných prác žiakov.

V priebehu vyučovania vníma pedagogička so ZP značné obmedzenia aj v oblasti komunikácie či interakcie so svojimi žiakmi: „*Vzhlľadom k tomu, že nedokážem nadväzovať očný kontakt*

s mojimi žiakmi či reagovať na ich neverbálnu spätnú väzbu, je limitovaná aj oblasť našej komunikácie či interakcie v priebehu vyučovania.“ Túto zmienenú absenciu vizuálneho kontaktu so svojimi žiakmi sa daná pedagogička so ZP usiluje v priebehu edukácie zmierňovať aj tým, že svojich žiakov aktívne motivuje a podnecuje k slovnej interakcii.

Pedagogička so ZP si je vedomá, že jednotlivé obmedzenia, ktoré jej prináša jej zrakové postihnutie a s ktorými sa stretáva pri výkone svojho povolania, nemožno úplne odstrániť. V priebehu svojej trojročnej pedagogickej praxe si však vynasla určité spôsoby, ktoré jej pomáhajú tieto dané obmedzenia zmierňovať. V prvom rade je to jej dôkladnejšia príprava na vyučovanie, od ktorej sa následne odvíja mnoho ďalších vecí. Zmierňovať svoje obmedzenia pri práci sa tiež snaží využívaním kompenzačných pomôcok, a to najmä využívaním lupy či notebooku so zväčšovacím programom. Činnosti, ktoré jej v priebehu edukácie spôsobujú ťažkosti, v dôsledku jej oslabeného zraku, častokrát deleguje na samotných žiakov. Jedná sa napríklad o čítanie textov v učebnici či písanie poznámok na tabuľu. Vzhľadom k svojmu pomalšiemu pracovnému tempu či rýchlejšej unaviteľnosti využíva v procese príprav na vyučovanie pomoc svojho osobného asistenta, ktorý jej pomáha najmä s prípravami edukačných materiálov či edukačných pomôcok.

Špeciálne úpravy, ktoré daná pedagogička podnikla vzhľadom k svojmu zrakovému postihnutiu sa týkali predovšetkým jej pracovného prostredia. Svoju učebňu v ktorej denne vyučuje si špeciálne upravila tak aby naplno vyhovovala a zodpovedala jej špecifickým potrebám, no taktiež jej žiakom a predmetom, ktoré vyučuje. Obzvlášť dôležitú rolu v rámci úprav prostredia tejto jej triedy zohrávalo usadenie jej žiakov. V jej triede sú žiaci totižto usadení do tvaru písmena „U“ a ona, ako pedagóg, býva väčšinou v strede oproti nim. Vďaka tomuto špecifickému usadeniu je daná pedagogička so ZP od každého jej žiaka približne rovnako vzdialená.

Pedagogička so ZP si vzhľadom k sebe tiež upravila aj niektoré výučbové metódy či metódy overovania si vedomostí u žiakov. V rámci expozície nového učiva využíva táto pedagogička predovšetkým slovné metódy, a to najmä monologické či dialogické metódy, ako je slovný výklad, vysvetľovanie, diskusia a pod. V rámci overovania si vedomostí u žiakov zas výrazne uprednostňuje táto pedagogička so ZP ústnu formu skúšania, pri čom písomnú formu, ako sú testy či písomné práce využíva len v nevyhnutných prípadoch.

V priebehu edukačného procesu využíva daná pedagogička so ZP i viaceré kompenzačné pomôcky, a to notebook so zväčšovacím programom Zoomtext, prenosnú čítaciu lupu Zoomax,

stolovú čítaciu lupu Optelec, mobilný telefón a tiež diktafón. Každá z týchto uvedených pomôcok má v rámci edukačného procesu tejto pedagogičky so ZP svoje špecifické využitie. Pre lepšiu prehľadnosť však uvádzame tieto jednotlivé kompenzačné pomôcky spoločne aj s ich konkrétnym využitím v rámci edukačného procesu pedagogičky so ZP, v nižšie uvedenej súhrnnej tabuľke.

Tab.č.4: Kompenzačné pomôcky pedagogičky so ZP a ich konkrétne využitie v rámci edukačného procesu

Kompenzačná pomôcka	Konkrétne činnosti edukačného procesu, pri ktorých je pomôcka využívaná
notebook so zväčšovacím programom Zoomtext	výklad nového učiva, prehrávanie edukačných videí, nahrávok a prezentácií, práca s elektronickou učebnicou, písomné prípravy na vyučovacie hodiny, elektronický zápis do triednej knihy
prenosná čítacia lupa Zoomax	čítanie textu v učebnici/pracovnom liste, vypracovávanie cvičení, flexibilná kontrola písomných prác žiakov v priebehu vyučovacej hodiny
stolová čítacia lupa Optelec	kontrola a oprava testov či písomných prác žiakov, príprava na vyučovanie
mobilný telefón	priebežná kontrola času v priebehu vyučovania, signalizácia blížiaceho sa konca vyučovacej hodiny
diktafón	príprava na vyučovanie – nahrávanie edukačných materiálov

Okrem kompenzačných pomôcok využíva pedagogička so ZP pri svojej práci tiež pomoc svojho osobného asistenta. Ten jej však asistuje len v procese prípravy na vyučovanie, kedy jej pomáha predovšetkým s prípravou rôznych edukačných materiálov, obrazových materiálov, edukačných pomôcok či prezentácií. Niekedy jej tiež predčítava či nahráva na diktafón rôzne učebné texty, z ktorých si pedagogička so ZP následne pripravuje výklad nového učiva pre svojich žiakov.

Pedagogička so ZP tiež aktívne zapája a využíva v procese edukácie i viaceré kompenzačné činitele. V tejto súvislosti sa zároveň preukázalo, že daná pedagogička so ZP vo všeobecnosti využíva v priebehu výučby svojich žiakov viac vyššie kompenzačné činitele než nižšie kompenzačné činitele. Z vyšších kompenzačných činiteľov je to predovšetkým pamäť, pozornosť, myslenie a reč. Z tých nižších využíva daná pedagogička najmä sluch a hmat.

Obzvlášť dôležitú rolu pripisuje pedagogička so ZP svojim každodenným prípravám na vyučovanie. Tieto svoje prípravy si zvykla robiť elektronickou formou, a to písomne do svojho notebooku, kde si v dokumente MS Word píše väčšinou len konkrétne body či stručné poznámky, o tom, čo chce so žiakmi na danej hodine robiť, ako to chce robiť, aké konkrétne cvičenia v učebnici či v pracovnom liste bude s nimi robiť a pod. Po formálnej stránke sa písomné prípravy tejto danej pedagogičky so ZP tiež vyznačujú aj tým, že sú písané čiernym tučným bezpätkovým písmom fondu Arial vo veľkosti 18.

Danej pedagogičke so ZP kedysi tieto bežné denné prípravy trvali v priemere 4-5 hodín denne. Dnes, však i vďaka pomoci jej osobného asistenta, sa jej bežná denná príprava pohybuje okolo troch hodín denne. Všetkým napriek tomu považuje táto pedagogička svoj proces prípravy na vyučovanie za najnáročnejšiu a najvyčerpávajúcejšiu časť svojej práce.

Pedagogička so ZP sa v priebehu svojej pedagogickej praxe už stretla a stále i stretáva s určitými obavami. Prvotne, ešte pred nástupom do tohto svojho zamestnania, pociťovala obavy z toho, či dokáže vyučovať a viesť skupinu žiakov i napriek tomu, že má vážne zrakové postihnutie. Taktiež mala spočiatku značne obavy z adaptácie na nové pracovné prostredie či nový pracovný kolektív.

Snáď najzávažnejšiu obavu, ktorú pociťuje táto pedagogička vraj dodnes, je obava z toho, či dokáže ustrážiť skupinu žiakov v nejakom vonkajšom prostredí. Táto uvedená obava ju však vraj prinútila k tomu, aby si vynašla nejaký svoj špeciálny spôsob, ktorým dokáže jednotlivých žiakov lepšie ustrážiť. Tento svoj špeciálny spôsob nám i takto popísala: „*Ja si to tam pravidelne obieham, teda prechádzam sa po ihrisku, pomedzi nich, a tak sa ich snažím priebežne kontrolovať. Taktiež sa snažím s nimi neustále komunikovať, aby som mala od nich stále nejakú tú spätnú väzbu.*“

4.6.3 Prirodzené pracovné prostredie pedagogičky so ZP

U danej pedagogičky so ZP sa preukázal práve jej vlastný špeciálne zorganizovaný pracovný priestor ako nevyhnutnosť pre jej efektívne a úspešné pôsobenie v edukačnom procese. Spočiatku, ešte v začiatkoch jej pedagogickej praxe, nemala táto pedagogička k dispozícii svoju vlastnú učebňu, čo však bolo pre ňu obzvlášť nevýhodné a stresujúce. Dnes, už však má na svojom pracovisku vyhradenú jednu miestnosť, svoju vlastnú učebňu, ktorú denne využíva k výučbe svojich žiakov a ktorú si špeciálne upravila a plne prispôsobila k svojim špecifickým potrebám, ktoré vyplývajú z jej zrakového postihnutia. Aj vďaka tomu sa daná pedagogička i jej žiaci cítia v tejto učebni v priebehu edukácie bezpečne a pohodlne.

Ponímajúc túto danú učebňu z hľadiska jednotlivých oblastí zrakovej hygieny, možno o tejto učebni prehlásiť, že z väčšej časti spĺňa všetky potrebné a zásadné kritériá pre pohodlnú a efektívnu zrakovú prácu. Učebňa danej pedagogičky je vo všeobecnosti dostatočne svetlá. V učebni výrazne prevyšuje intenzita prirodzených zdrojov osvetlenia nad umelými zdrojmi osvetlenia. Prirodzené denne svetlo dopadá do tejto učebne súčasne z dvoch strán, a to prostredníctvom troch veľkých okien a tiež prostredníctvom presklenej steny, nachádzajúcej sa oproti týmto oknám. Pre prípadné zatemnenie miestnosti je učebňa tiež vybavená dvoma dlhými zatemňovacími závesmi. Centrálné umelé osvetlenie zabezpečuje v učebni dvanásť neónových stropných svietidiel. V danej učebni sa však nachádza i niekoľko málo lesklých plôch, ktoré môžu byť určitým zdrojom oslnenia. Z tohto dôvodu by bolo lepšie dané plochy nejakým spôsobom prekryť či z miestnosti úplne odstrániť.

Pedagogička so ZP má vo svojej učebni vyhradené až dve pracovné miesta. Prvé pracovné miesto, ktoré využíva pedagogička so ZP skôr mimo priameho edukačného procesu sa nachádza v zadnom rohu učebne a pozostáva z troch samostatných častí, a to písacieho stola, stola s kompenzačnými pomôckami a dreveného organizéra. Toto pracovné miesto využíva daná pedagogička najmä v prípravnej fáze edukačného procesu, ďalej tiež pri administrácii, či pri kontrole a oprave písomných prác žiakov. Druhé pracovné miesto, umiestnené približne uprostred učebne a zároveň uprostred žiackych lavíc usporiadaných do tvaru písmena „U“, využíva pedagogička so ZP výlučne v priebehu priamej edukácie svojich žiakov. Toto pracovné miesto pozostáva z klasickej školskej lavice a stoličky, kde však pedagogička v priebehu edukácie prevažne nesedí, nakoľko sa skôr aktívne pohybuje po triede pomedzi jednotlivých žiakov. Toto pracovné miesto využíva daná pedagogička skôr teda ako odkladací priestor na svoje kompenzačné či edukačné pomôcky v priebehu vyučovania.

Samotný priestor učebne, vrátane asymetrického rozmiestnenia jednotlivých objektov, vo všeobecnosti vplyva veľmi úhľadne a usporiadane. Je zrejmé, že daná pedagogička so ZP má v tomto špecifickom usporiadaní určitý systém. Celkový priestor učebne možno rozdeliť na tri hlavné časti, a to na prednú edukačnú časť, zadnú pracovnú časť a relaxačný kútik. . Predná, alebo teda edukačná časť učebne je svojim materiálno-technickým vybavením uspošobená k priamemu edukačnému procesu. Nachádzajú sa tu žiacke lavice usporiadané do tvaru písmena „U“ spolu s pracovným miestom pedagogičky. Ďalej sa tu nachádza tiež tabuľa, dve nástenky a organizér s edukačnými pomôckami. V zadnej, tzv. pracovnej časti sa nachádza už spomínané pracovné miesto pedagogičky, ktoré využíva k svojim prípravám na vyučovanie či ku kontrole a opravám písomných prác žiakov. Relaxačný kútik sa nachádza v zadnom rohu učebne a pozostáva z jednofarebnej penovej hracej podložky, kde pedagogička so ZP prevádza so žiakmi rôzne edukačné hry či relaxačné aktivity.

Prostredie danej učebne sa tiež vyznačuje určitou mierou kontrastnosti, ktorú možno vnímať predovšetkým vo farebnom ladení objektov vzhľadom k maľovke stien a farbe podlahy. Učebňa tejto pedagogičky je vybavená svetlohnedým dreveným nábytkom, ktorý je vzhľadom k tmavej oranžovo-hnedej podlahe dostatočne kontrastný. K podlahe je tiež kontrastná i maľovka stien, ktorá je príjemnej pastelovo-zelenej farby.

Okrem množstva edukačných pomôcok sa v učebni pedagogičky so ZP nachádzajú i viaceré kompenzačné pomôcky, ktorých prítomnosť v pracovnom prostredí tejto pedagogičky nemožno opomenúť. Jednotlivé kompenzačné pomôcky pedagogičky so ZP si totižto vzhľadom k svojej veľkosti či charakteru ich využívania vyžadujú dostatočný odkladací i pracovný priestor, k čomu daná pedagogička očividne prihlíadal pri usporadúvaní tejto svojej učebne. Svoje stabilné miesto v rámci učebne pridělila pedagogička so ZP stolovej čítacej lupe, ktorá sa nachádza v zadnej časti učebne, aby tak neprekážala žiadnym iným objektom. Kompenzačné pomôcky flexibilnejšieho charakteru, ako je prenosná lupa či notebook so zväčšovacím programom nemajú v rámci učebne tejto pedagogičky svoje stabilné miesto. Pedagogička so ZP si ich totižto premiestňuje vždy tam, kde ich práve potrebuje.

Z materiálno-technického vybavenia je daná učebňa vybavená skoro všetkým potrebným, no z hľadiska modernej digitálnej techniky chýba v tejto učebni dataprojektor či interaktívna tabuľa, ktorá by podľa nás jednoznačne obohatila a tiež zefektívnila edukačný proces pedagogičky so ZP.

4.6.4 Charakteristika bežnej vyučovacej hodiny vedenej pedagogičkou so ZP

Pedagogička so ZP bežne vyučuje svojich žiakov vo svojej špeciálne usporiadanej učebni, ktorú sme podrobne popísali v predchádzajúcej podkapitole.

Na základe našich realizovaných pozorovaní usudzujeme, že pedagogička so ZP je v priebehu bežnej vyučovacej hodiny v neustálej interakcii so svojimi žiakmi. Slovná interakcia nahrádza pedagogičke so ZP absenciu neverbálnej spätnej väzby a tiež chýbajúcu zrakovú kontrolu. Pedagogička so ZP si tiež udržiavaním aktívnej slovnej interakcie so žiakmi overuje ich plnú koncentráciu v priebehu hodiny.

Pedagogička so ZP sa v priebehu priameho edukačného procesu väčšinou aktívne pohybuje po celej triede. Nevyučuje teda len z jedného pevného bodu, ale pohybuje sa medzi jednotlivými žiakmi, čo jej umožňuje mať jednotlivých žiakov, i celkové dianie v triede, neustále pod kontrolou. Zároveň má tak s jednotlivými žiakmi bližší vzťah, nakoľko sa im v priebehu vyučovacej hodiny častokrát venuje aj individuálnejším spôsobom. Toto aktívne pohybovanie sa medzi jednotlivými žiakmi v priebehu vyučovania tiež využíva pedagogička so ZP ako určitý prostriedok komunikácie či ako náhradu očného kontaktu pri komunikácii s jednotlivými žiakmi. V prípade, že chce nadviazať komunikáciu s nejakým konkrétnym žiakom, pristúpi k nemu bližšie, aby mu tak signalizovala, že chce komunikovať práve s ním. Okrem pohybovej signalizácie využíva pedagogička so ZP, v rámci nadväzovania komunikácie so žiakmi, tiež slovnú signalizáciu, kedy zvykne jednotlivých žiakov vyzývať ku komunikácii tým, že ich najskôr osloví ich krstným menom a až potom na nich prehovorí.

Každá vyučovacia hodina vedená pedagogičkou so ZP sa tiež vyznačuje aj tým, že jednotliví žiaci sa na týchto jej hodinách bežne nehlásia o slovo zdvihnutím ruky, ale zvyčajne rovno prehovoria. Pedagogička so ZP však i tak najčastejšie využíva systém konkrétneho vyvolávania žiakov, kedy položí konkrétnu otázku vždy konkrétnemu žiakovi.

Hromadná forma výučby spojená s prvkami individualizovaného vyučovania predstavuje organizačnú formu, s ktorou sme sa najčastejšie stretávali na vyučovacích hodinách u pedagogičky so ZP. So svojimi žiakmi teda vykonáva prevažne aktivity skupinové, pri čom sa však snaží venovať niektorým jednotlivcom aj individuálnejšie. Tento individuálny prístup uplatňuje najmä v situáciách, keď vidí, že niektorí žiaci danému učivu dostatočne neporozumeli, alebo keď si potrebuje individuálne odkontrolovať ich prácu na hodine. Individuálnu formu výučby aplikuje pedagogička so ZP výlučne len na hodinách individuálnych tyflopédických cvičení.

Pedagogička so ZP využíva slovné metódy takmer vo všetkých fázach danej vyučovacej hodiny. V priebehu fázy motivácie žiakov k novému učivu uplatňuje zvyčajne motivačný rozhovor či motivačné rozprávanie. V rámci expozície nového učiva zas preferuje slovné metódy ako slovný výklad, vysvetľovanie či diskusiu. Fixáciu učiva na náukových predmetoch taktiež prevádza ústnou formou, a to najčastejšie slovným opakovaním. Metódy praktickejšieho charakteru, akými sú napríklad manipulačné či názorne-demonštračné metódy, využíva pedagogička so ZP predovšetkým v rámci výučby individuálnych tyfopedických cvičení.

Dôležitou súčasťou edukačného procesu sú i edukačné pomôcky. Pedagogička so ZP využíva na svojich hodinách širokú škálu rôznych edukačných pomôcok, z ktorých sa jej však najlepšie pracuje s 3D modelmi či s reálnymi predmetmi. Naopak najhoršie sa jej v priebehu edukácie pracuje s málo kontrastnými obrázkami či reálnymi mapami. Okrem toho vo veľkej miere tiež využíva na svojich hodinách rôzne pracovné listy, učebnice, či edukačné videá. Na hodinách individuálnych tyfopedických cvičení zas využíva edukačné pomôcky, ktoré sú špeciálne upravené pre výučbu žiakov nevidiacich a slabozrakých. S týmto typom pomôcok sa pedagogičke so ZP taktiež dobre pracuje, pretože sú to väčšinou pomôcky dostatočne veľké, kontrastné a tiež dobre uchopiteľné.

4.7 Diskusia a odporúčania pre prax

Našu diplomovú prácu možno považovať ako pokračovanie či prehĺbenie skúmania v oblasti pedagóga so zrakovým postihnutím, ktoré sme začali už v rámci bakalárskej práce. V centre nášho záujmu zostal i naďalej pedagóg so zrakovým postihnutím. Tentokrát sme sa však na rozdiel od nášho predchádzajúceho skúmania (Mičudová, 2021) zamerali len na jedného vybraného pedagóga so zrakovým postihnutím, u ktorého sme sa prostredníctvom výskumnej stratégie – prípadovej štúdie, usilovali o hlbšie poznanie a porozumenie jeho špecifickému prípadu. Od nášho predchádzajúceho výskumu, sa náš súčasný výskum tiež odlišuje aj tým, že sme sa v rámci vlastného kvalitatívneho skúmania prípadu – vybraného pedagóga so ZP, primárne zameriavali na edukačný proces v ktorom tento daný pedagóg pôsobí. Usilovali sme sa teda o teoretické i praktické rozšírenie tejto danej témy. Celý výskum tiež prebiehal v prirodzenom pracovnom prostredí tohto vybraného pedagóga so ZP, čo možno vnímať ako ďalší významný posun od nášho predchádzajúceho výskumu.

Našu výskumnú vzorku tvoril len jeden respondent, a to konkrétne jedna vybraná pedagogička so zrakovým postihnutím, ktorú sme si zámerne zvolili po dôkladnom zvážení všetkých

aspektov štúdie, vrátane stanovených výskumných cieľov a otázok. Naším hlavným výskumným cieľom bolo popísať doterajšie pôsobenie vybraného pedagóga so zrakovým postihnutím v edukačnom procese a následne využiť výskumné zistenia ako východisko pre tvorbu zoznamu základných opatrení pre úspešné a efektívne pôsobenie pedagóga so zrakovým postihnutím v edukačnom procese. Okrem hlavného výskumného cieľa sme si tiež vymedzili aj čiastkové ciele, a to popísať pôsobenie vybraného pedagóga so ZP v edukačnom procese v kontexte špecifik práce pedagóga so ZP, popísať prirodzené pracovné prostredie pedagóga so ZP v ktorom denne pôsobí, v kontexte jednotlivých oblastí zrakovej hygieny, ďalej tiež popísať priebeh bežnej vyučovacej hodiny vedenej vybraným pedagógom so ZP a napokon vytvoriť už spomínaný zoznam opatrení pre úspešné a efektívne pôsobenie pedagóga so ZP v edukačnom procese.

Vychádzajúc z nášho výskumného problému a cieľov sme si stanovili tiež päť základných výskumných otázok, ktoré sa v tejto diskusii budeme snažiť podrobne zodpovedať. Nižšie uvedené výskumné zistenia a závery sú výsledkom dôkladnej analýzy všetkých zhromaždených dát, ktoré sme získali prostredníctvom troch základných metód zberu dát, a to pološtruktúrovaným rozhovorom, zúčastneným pozorovaním a tiež analýzou dokumentov. Taktiež vďaka ochote a spolupráci našej respondentky –vybranej pedagogičky so ZP sme dospeli k nižšie uvedeným výskumným zisteniam.

VO 1: V čom spočíva špecifickosť edukačného procesu vedeného pedagógom so ZP?

Jednotlivými špecifikami práce pedagóga so ZP, konkrétne ich vymedzením sme sa zaoberali už v našom predchádzajúcom výskume (Mičudová, 2021). Celkovo sme vtedy dospeli k vymedzeniu piatich základných kategórií – špecifik práce pedagóga so ZP, ktorými sú obmedzenia pri práci, špeciálne úpravy, využívanie kompenzačných pomôcok a kompenzačných činiteľov pri práci, príprava na vyučovanie a tiež obavy. Týchto päť uvedených špecifik sme zahrnuli i do nášho súčasného výskumu, kedy sme sa však v prípade našej respondentky, pedagogičky so ZP, snažili o ich detailnejšie a precíznejšie preskúmanie v oblasti edukačného procesu, v ktorom táto pedagogička denne pôsobí.

U danej pedagogičky so ZP sa preukázalo, že v rámci edukačného procesu sa stretáva hneď s niekoľkými **obmedzeniami vyplývajúcimi z hej zrakového postihnutia**. Najčastejšie sa však jednalo o nedostatočnú zrakovú kontrolu nad žiakmi a nad ich prácou na hodine, neschopnosť nadväzovať očný kontakt so svojimi žiakmi či reagovať na ich neverbálnu spätnú väzbu, pomalšie pracovné tempo, rýchlejšiu unaviteľnosť, či neschopnosť identifikovať zrakom

nejaký problém alebo nejakú nečakanú zmenu v danej skupine žiakov, v triede či všeobecne v prostredí. Okrem týchto uvedených obmedzení sa daná pedagogička so ZP stretáva aj s mnohými ďalšími obmedzeniami, ktoré však uvádzame a bližšie popisujeme v kapitole záverečnej správy o prípadovej štúdií.

Ďalej tiež špeciálne úpravy, a to konkrétne **špeciálne upravené edukačné prostredie**, v ktorom naša respondentka pravidelne vedie edukačný proces, možno považovať za ďalšie významné špecifikum. Pedagogička so ZP totižto vyučuje svojich žiakov zvyčajne na tom istom mieste, a to vo svojej špeciálne usporiadanej učebni, ktorú si upravila vzhľadom k svojim špecifickým potrebám, ktoré vyplývajú z jej zrakového postihnutia. Daná pedagogička so ZP podnikla v rámci tejto učebne viaceré špecifických úprav, z ktorých však za obzvlášť špecifickú možno považovať práve úpravu **usadenia žiakov do tvaru písmena „U“**. Vďaka tomuto uvedenému spôsobu usadeniu žiakov, má pedagogička so ZP v priebehu edukácie o mnoho jednoduchší a bezproblémový prístup k jednotlivým žiakom a zároveň je tiež od každého žiaka približne rovnako vzdialená.

Využívanie kompenzačných pomôcok a kompenzačných činiteľov je taktiež špecifickou súčasťou edukačného procesu danej pedagogičky so ZP. Naša respondentka sa totižto o využívaní svojich kompenzačných pomôcok v rámci edukácie vyjadrila že: *„...Nedokážem si totižto predstaviť, že by som mala vyučovať bez lupy či bez počítača.“* Tieto dve uvedené kompenzačné pomôcky sú zároveň jej najviac využívanými pomôckami v priebehu edukačného procesu. Z kompenzačných činiteľov využíva daná pedagogička pri svojej práci najmä tie vyššie kompenzačné činitele: *„...veľmi využívam a veľmi sa spolieham pri mojej práci na moje myslenie, pamäť či koncentráciu.“* Z nižších kompenzačných činiteľov uplatňuje hlavne sluch a hmat.

Samotná pedagogička so ZP uviedla, že vzhľadom k svojmu oslabenému zraku je obmedzovaná v priebehu vyučovania aj v oblasti improvizácie, v dôsledku čoho sa musí na každú jednu vyučovaciu hodinu o mnoho **dôkladnejšie pripravovať**. Vo svojich každodenných prípravách preto musí myslieť vždy aj na určité improvizácie stratégie. Svoje prípravy na vyučovanie si naša respondentka zvyčajne robí už len **elektronicky**, a teda píše si ich do svojho notebooku. Z hľadiska štruktúry možno o týchto jej prípravách povedať, že sú vo všeobecnosti veľmi **prehľadné a stručné**. Pedagogička so ZP si totižto píše svoje prípravy len v podobe **konkrétnych bodov** či **stručných poznámok**, vďaka čomu sa v nich v priebehu vyučovania ľahšie orientuje.

Pedagogička so ZP sa tiež v priebehu edukačného procesu väčšinou **aktívne pohybuje po celej triede medzi jednotlivými žiakmi**. Nevyučuje teda z jedného pevného bodu, ale snaží sa byť takýmto spôsobom neustále v interakcii so svojimi žiakmi a zároveň si tak kontroluje prácu a pozornosť jednotlivých žiakov na hodine. V priebehu vyučovacích hodín, ktorých sme sa zúčastnili v rámci pozorovania sme si tiež všimli, že pedagogička so ZP vo veľkej miere využíva v priebehu edukácie svojich žiakov najmä **slovné metódy** ako slovný výklad, vysvetľovanie či diskusiu. Taktiež pri overovaní si vedomostí u žiakov preferuje po väčšine práve **ústne skúšanie žiakov**.

Edukačný proces vedený pedagogičkou so ZP sa tiež vyznačuje **vyššou mierou slovnej interakcie so žiakmi**. Naša respondentka totižto vzhľadom k svojmu zrakovému postihnutiu nedokáže plnohodnotne nadväzovať očný kontakt či reagovať na neverbálne signály jednotlivých žiakov. Aj z tohto dôvodu sa usiluje podnecovať svojich žiakov k čoraz aktívnejšej slovnej interakcii. Vzhľadom k svojmu oslabenému zraku si tiež táto pedagogička zvykla v priebehu edukačného procesu **delegovať niektoré zo svojich činností na samotných žiakov**. Jednotliví žiaci jej teda častokrát asistujú pri činnostiach ako je čítanie textu v učebnici či písanie poznámok na tabuľu.

VO 2: Akými atribútmi sa vyznačuje prirodzené pracovné prostredie pedagóga so ZP v ktorom denne pôsobí?

Prostredníctvom dôkladnej analýzy prirodzeného pracovného prostredia našej respondentky, sme dospeli k vymedzeniu týchto šiestich základných atribútov.

Prvým atribútom, ktorým sa vyznačuje toto prirodzené pracovné prostredie pedagóga so ZP je dobrá **svetelnosť**. V učebni našej respondentky sa totižto nachádzajú dostatočne veľké a zároveň málo členité okná, ktoré v priebehu dňa prepúšťajú do miestnosti dostatok prirodzeného denného svetla. Okrem prirodzeného osvetlenia je táto učebňa vybavená tiež dobrým umelým osvetlením, ktoré je zabezpečené prostredníctvom dvanástich stropných neónových svietidiel.

V nadväznosti na svetelné podmienky nemožno tiež opomenúť **kontrastnosť** daného prostredia. Túto kontrastnosť možno vnímať v samotnom farebnom ladení učebne. Tmavšie sfarbená, oranžovo-hnedá podlaha totižto vytvára dokonalý kontrast ku pastelovo-zelenej maľovke stien. K podlahe je tiež adekvátne kontrastný aj svetlo-hnedý nábytok, ktorým je táto učebňa vybavená. Ďalej tiež rôzne nápisy či obrázky, ktoré sa nachádzajú na nástenkách v tejto

učebni, vynikajú sýtymi farbami, čím sú vzhľadom k svojmu bielemu pozadiu dostatočne kontrastné.

Pre pedagogičku so ZP je dôležité aby každá vec, ktorá sa nachádza v jej pracovnom prostredí mala svoje konkrétne miesto. Aj z tohto dôvodu nachádzame v učebni tejto našej respondentky množstvo rôznych organizérov, v ktorých si táto pedagogička starostlivo uskladňuje a systematicky zoraďuje všetky svoje učebné materiály či edukačné pomôcky. **Prehľadnosť** a súčasne i **systematická usporiadanosť**, ktoré možno vidieť i v celkovom usporiadaní jednotlivých objektov v učebni, sú ďalšími dvoma atribútmi, ktorými sa vyznačuje pracovné prostredie pedagogičky so ZP.

So systematickou usporiadanosťou jednotlivých objektov v učebni tiež bezprostredne súvisí i **bezpečnosť** tohto prostredia. Pedagogička so ZP si zámerne usporiadala jednotlivé objekty v učebni tak, aby sa v priebehu edukácie cítila ona i jej žiaci bezpečne a pohodlne. Aj vďaka špecifickému usporiadaniu žiackych lavíc do tvaru písmena „U“, jej napríklad vznikol pred tabuľou a súčasne uprostred žiakov dostatočne veľký priestor, kde sa môže táto pedagogička so ZP v priebehu vyučovania voľne a bezpečne pohybovať.

Pre pracovné prostredie pedagogičky so ZP je tiež charakteristická i prítomnosť viacerých kompenzačných pomôcok, ktoré táto pedagogička bežne využíva pri svojej práci. Jednotlivé kompenzačné pomôcky si tiež vzhľadom k svojej veľkosti či spôsobu ich využívaniu vyžadujú **dostatočný odkladací i pracovný priestor**, ktorými sa táto daná učebňa taktiež vyznačuje.

VO 3: Ktoré z vyučovacích metód a metód hodnotenia či kontroly práce žiakov na hodine najčastejšie využíva pedagóg so ZP v priebehu edukácie?

Naša respondentka využíva v rámci edukácie svojich žiakov súčasne viaceré výučbové metódy, z ktorých sa však najčastejšie jedná o **metódy slovné**, ktoré pravidelne uplatňuje takmer vo všetkých fázach edukačného procesu. Už v samotnom úvode vyučovacej hodiny, v rámci motivácie žiakov zvykne táto pedagogička využívať slovné metódy ako **motivačný rozhovor** či **motivačné rozprávanie**.

Sprostredkovanie nového učiva žiakom taktiež realizuje táto pedagogička najčastejšie ústnou formou, a to prostredníctvom **monologických** či **dialogických metód**, ako je napríklad **slovný výklad, vysvetľovanie, rozhovor, či diskusia**. Tieto slovné metódy tiež v niektorých prípadoch, najmä v rámci praktických predmetov, ako sú individuálne tyfopedické cvičenia,

zvykne kombinovať aj s **metódami praktickými, manipulačnými či názorne-demonštračnými**.

Fixáciu, alebo teda upevňovanie nového učiva prevádza naša respondentka so svojimi žiakmi taktiež zväčša ústne, a to buď **slovným opakovaním** alebo **opakovacím rozhovorom**. V prípade overovania si vedomostí u žiakov uprednostňuje pedagogička so ZP **ústne skúšanie žiakov** pred písomným skúšaním: „...*ten ústny spôsob skúšania je pre mňa a verím, že i pre žiakov o mnoho efektívnejší.*“ Pedagogička so ZP však v rozhovore tiež zdôraznila, že: „...*mnohé vedomosti si u žiakov musím overiť aj písomnou formou...*“

VO 4: Čím sa vyznačuje interakcia pedagóga so ZP so žiakmi v priebehu edukácie?

V priebehu pozorovaní, ktoré sme realizovali na niektorých vybraných vyučovacích hodinách vedených pedagogičkou so ZP, sme si všimli, že interakcia medzi touto danou pedagogičkou a jej žiakmi sa vyznačuje v prvom rade **vysokou mierou slovnej interakcie**. Naša respondentka totižto vo vzťahu ku svojim žiakom výrazne preferuje práve verbálnu, teda slovnú komunikáciu pred inými druhmi komunikácie. So svojimi žiakmi tiež väčšinou vedie aktívnu konverzáciu, a to počas celej vyučovacej hodiny, pri všetkých edukačných aktivitách. Pedagogička so ZP obvykle zadáva svojim žiakom rôzne slovné pokyny či otázky, prostredníctvom ktorých ich prirodzene podnecuje k slovnej spätnej väzbe, slovnej odpovedi.

Nadväzovanie komunikácie s jednotlivými žiakmi v priebehu edukácie je v prípade pedagogičky so ZP tiež obzvlášť špecifickou záležitosťou. U našej respondentky sme si všimli, že vždy keď chce nadviazať kontakt s nejakým konkrétnym žiakom, vždy ho najskôr osloví jeho krstným menom, či pristúpi k nemu bližšie, aby tak bolo zrejmé, že ide komunikovať práve s týmto daným žiakom. Domnievame sa, že tento **osobitý spôsob nadväzovania konverzácie so žiakmi** využíva pedagogička so ZP ako určitú náhradu vizuálneho kontaktu, ktorý so žiakmi žiaľ nedokáže plnohodnotne nadväzovať.

Na vzťahu medzi pedagogičkou so ZP a jej žiakmi nás tiež zaujal fakt, že jednotliví žiaci sa na jej vyučovacích hodinách **bežne nehlásia o slovo zodvihnutím ruky**, ale jednoducho rovno prehovorí na učiteľku. Druhým spôsobom, ktorý táto pedagogička v rámci výučby tiež často uplatňuje je systém konkrétneho vyvolávania žiakov, kedy položí vždy konkrétnu otázku nejakému konkrétnemu žiakovi, ktorý ju má zodpovedať.

Priateľský vzťah či **tolerantný prístup s ochotou pomôcť pedagogičke so ZP** v priebehu edukácie sa preukázali ako ďalšie charakteristické črty vzťahu medzi pedagogičkou so ZP a jej

žiakmi. Tento tolerantný prístup jednotlivých žiakov voči pedagogičke a jej zrakovému postihnutiu, sme badali najmä v situáciách, kedy sa jednotliví žiaci snažili byť tejto pedagogičke nápomocní pri výkone niektorých činností v priebehu edukácie. Žiaci pomáhali pedagogičke so ZP napríklad pri čítaní textu v učebnici či pri písaní poznámok na tabuľu.

Naša respondentka väčšinou pracuje na jednotlivých vyučovacích hodinách len s malými skupinami žiakov, čo jej v konečnom dôsledku umožňuje pristupovať k jednotlivým žiakom aj **individuálnejším spôsobom**. Vďaka tomuto individualizovanému spôsobu výučby má naša respondentka so svojimi žiakmi vybudovaný o mnoho bližší vzťah, čo má následne priaznivý vplyv na samotný edukačný proces.

VO 5: Čo všetko vníma pedagóg so ZP ako nevyhnutnosť pre jeho úspešne a efektívne pôsobenie v rámci edukačného procesu?

„*No v podstate všetko to čo mám vnímam zároveň ako nevyhnutné,*“ uviedla naša respondentka, bezprostredne po tom, ako sme jej položili otázku, čo všetko vníma ako nevyhnutnosť pre svoje efektívne a úspešne pôsobenie v rámci edukačného procesu. Pedagogička so ZP však ďalej i konkretizovala túto svoju odpoveď tým, že najmä všetky jej **kompensačné pomôcky**, s ktorými denne pracuje a tiež jej **špeciálne upravená učebňa** v ktorej denne pôsobí, sú pre výkon jej práce obzvlášť dôležité a nevyhnutné.

Efektívnosť edukačného procesu sa v prípade našej respondentky tiež výrazne odvíja od **kvality jej odpočinku**, ktorý taktiež vníma ako nevyhnutnosť pri svojej práci: „*Ak som teda preťažená, tak sa automaticky znižuje aj moja koncentrácia, nepracuje mi tak dobre pamäť a potom som z toho viac nervózna... aj preto vnímam práve dostatočný oddych ako nevyhnutnosť pri mojej práci.*“ Pedagogička so ZP tiež dôležito dodala, že aj vďaka pomoci svojho osobného asistenta, ktorý jej vypomáha predovšetkým v procese príprav na vyučovanie, jej následne zostáva viac času na oddych a zároveň si tak nepreťažuje svoje zachované zvyšky zraku. Aj preto možno považovať túto **pomoc osobného asistenta** ako ďalšiu z nevyhnutných podmienok pre efektívne a úspešné pôsobenie danej pedagogičky so ZP v edukačnom procese.

Pri navrhovaní zoznamu konkrétnych opatrení nevyhnutných pre efektívne a úspešné pôsobenie pedagóga so ZP v edukačnom procese, sme primárne vychádzali z výskumných zistení, ku ktorým sme dospeli prostredníctvom nášho súčasného kvalitatívneho výskumu, no zároveň sme sa v mnohých ohľadoch inšpirovali tiež výsledkami nášho predchádzajúceho výskumu (Mičudová, 2021). Tieto jednotlivé opatrenia, ktoré uvádzame nižšie, sme tiež rozdelili do piatich základných oblastí, ktoré nám prirodzene vyplynuli pri analýze

zhromaždených dát o nami skúmanom prípade – pedagogičke so ZP. V tejto súvislosti je tiež potrebné podotknúť, že vzhľadom k charakteru nášho výskumu, kedy sme sa detailne zaoberali skúmaním len jedného vybraného pedagóga so ZP, nemožno naše výskumné zistenia a závery úplne globalizovať.

Oblasť č.1: VLASTNÉ ŠPECIÁLNE UPRAVENÉ PRACOVNÉ (EDUKAČNÉ) PROSTREDIE PEDAGÓGA SO ZP

„...ten vlastný zorganizovaný a špeciálne usposobený priestor je pre mňa a moju prácu obzvlášť nevyhnutný.“ Tieto uvedené slová našej respondentky, snáď najlepšie vystihujú fakt, že pedagóg so ZP potrebuje pre svoje efektívne a úspešne pôsobenie v edukačnom procese, svoje vlastné, stabilné a špeciálne usposobené pracovné miesto, v ktorom sa bude cítiť bezpečne a pohodlne. V nadväznosti na tento fakt, uvádzame v tejto oblasti niekoľko základných opatrení, ktoré podľa nás prispievajú k efektivite práce pedagóga so ZP.

- Vyhradiť pedagógovi so ZP na pracovisku jednu konkrétnu miestnosť (učebňu, triedu), ktorú bude môcť denne využívať ako svoje špeciálne upravené pracovné prostredie, pre výkon svojej pedagogickej práce.
- Zabezpečiť, vybaviť či špeciálne upraviť prostredie tejto danej miestnosti (učebne, triedy), tak aby zodpovedala všetkým špecifickým potrebám daného pedagóga so ZP.
- Pri špeciálnom usposobovaní tejto miestnosti (učebne, triedy), zohľadňovať jednotlivé zásady zrakovej hygieny v súlade so špecifickými potrebami daného pedagóga so ZP.
- Zabezpečiť aby sa toto pracovné prostredie pedagóga so ZP vyznačovalo predovšetkým dobrou svetlosťou, kontrastnosťou, prehľadnosťou, špeciálnou usporiadanosťou, bezpečnosťou a dostatočným odkladacím a pracovným priestorom.

Oblasť č.2: INTERAKCIA A KOMUNIKÁCIA MEDZI PEDAGÓGOM SO ZP A JEHO ŽIAKMI/ŠTUDENTAMI

Ďalšou dôležitou oblasťou, ktorá zásadne vplýva na efektivitu a úspešnosť celého edukačného procesu je oblasť interakcie a komunikácie pedagóga so žiakmi/študentami. Práve od tohto vzťahu a spolupráce týchto edukačných činiteľov následne závisia samotné výsledky edukačného procesu.

- Pedagóg so ZP by mal svojich žiakov/študentov včas oboznámiť o svojom zrakovom postihnutí.

- Dohodnúť sa so žiakmi/štvudentami na konkrétnych zefektívňujúcich pravidlách edukačného procesu, ako je napr. systém hlásenia sa jednotlivých žiakov/štvudentov o slovo v priebehu vyučovania, či konkrétny systém usadenia jednotlivých žiakov/štvudentov v priebehu vyučovania a pod.
- Podnecovať jednotlivých žiakov/štvudentov k slovnej interakcii, slovnej spätnej väzbe.
- Pravidelne si individuálne kontrolovať pozornosť a prácu jednotlivých žiakov/štvudentov v priebehu vyučovania.

Oblasť č.3: ŠPECIÁLNE UPRAVENÉ EDUKAČNÉ POMÔCKY VYUŽÍVANÉ PEDAGÓGOM SO ZP V PRIEBEHU EDUKÁCIE

Tak ako každý intaktný pedagóg, tak i pedagóg so ZP využíva v priebehu vyučovania mnohé edukačné pomôcky, ktorých využívanie by malo obohacovať celý edukačný proces. Ak však pracuje pedagóg so ZP v rámci výučby s edukačnými pomôckami, ktoré nie sú plne prispôbené vzhľadom k jeho zrakovému postihnutiu, môže byť toto ich využívanie v priebehu edukačného procesu kontraproduktívne. Aby však každý takýto pedagóg so ZP mal možnosť naplno a efektívne využívať široké spektrum rôznorodých edukačných pomôcok v priebehu edukácie, je potrebné ich podrobiť určitým špeciálnym úpravám.

- Každá edukačná pomôcka, ktorú využíva pedagóg so ZP v priebehu edukácie by mala byť dostatočne veľká, kontrastná, jednoduchá a dobre uchopiteľná.
- Textové materiály (pracovné listy, učebnice), ktoré využíva pedagóg so ZP pri výučbe by sa mali vyznačovať veľkým, hrubým, čiernym a bezpätkovým písmom.
- Obrazový materiál, ktorý využíva pedagóg so ZP pri výučbe, by sa mal vyznačovať výraznými kontúrami, sýtymi farbami, jednoduchým pozadím a tiež jednoduchým celkovým prevedením, teda bez prítomnosti drobných detailov.

Oblasť č.4: KOMPENZAČNÉ POMÔCKY PEDAGÓGA SO ZP

Kompenzačné pomôcky sú neoddeliteľnou súčasťou práce pedagóga so ZP. V našom súčasnom i predchádzajúcom výskume (Mičudová, 2021) sa totižto preukázalo že pedagóg so ZP si bez ich využitia nedokáže predstaviť svoje pôsobenie v rámci edukačného procesu: „*Nedokážem si totižto predstaviť, že by som mala vyučovať bez lupy či bez počítača.*“ Aj preto im v rámci nášho zoznamu opatrení venujeme osobitú pozornosť.

- Zaistiť všetky potrebné podmienky pre optimálnu prácu s kompenzačnými pomôckami, v zmysle zabezpečenia vhodných svetelných podmienok, dostatočného odkladacieho i pracovného priestoru a pod.
- Oboznámiť jednotlivých žiakov/študentov o prítomnosti a potrebe využívania kompenzačných pomôcok v priebehu edukácie.
- Vymedziť jednotlivým kompenzačným pomôckam, najmä pomôckam väčších rozmerov, ich konkrétne stabilné miesto v rámci pracovného prostredia.
- Udržiavať jednotlivé kompenzačné pomôcky v čistote.
- Pri dlhodobom využívaní konkrétnej kompenzačnej pomôcky pri práci, dbať na zásadu striedania zrakovej práce so zrakovým odpočinkom, aby tak nedochádzalo k preťažovaniu zrakového analyzátora.

Oblasť č.5: POMOC OSOBNÉHO ASISTENTA ČI INEJ FYZICKEJ OSOBY PEDAGÓGOVI SO ZP

Pedagóg so ZP sa pri výkone svojej práce častokrát ocitne v situáciách, pri ktorých sa vzhľadom k svojmu zrakovému postihnutiu nezaobíde, alebo len veľmi ťažko zaobíde, bez pomoci nejakej inej fyzickej osoby, či už sa jedná o osobného asistenta, asistenta pedagóga, kolegu či samotných žiakov študentov. V prípade našej respondentky sa preukázala práve omoc jej osobného asistenta ako určitý zefektívňujúci prvok v rámci výkonu jej práce, hoci jeho pomoc, ako sama uviedla, využíva len v rámci príprav na vyučovanie. No však práve príprava na vyučovanie sa v našom súčasnom, ale i v našom predchádzajúcom výskume (Mičudová, 2021), preukázala ako najnáročnejšia a najvyčerpávajúcejšia časť práce pedagóga so ZP. V tejto súvislosti preto navrhujeme tieto konkrétne opatrenia, ktoré by mohli zefektívniť prácu pedagóga so ZP.

- Umožniť pedagógovi so ZP využívať pomoc svojho osobného asistenta na pracovisku, či prideliť mu jednu konkrétnu osobu z daného pracoviska (asistenta pedagóga, pracovného asistenta, kolegu,...), ktorý mu bude schopný vypomáhať v procese príprav na vyučovanie, či v iných činnostiach, v ktorých potrebuje daný pedagóg so ZP pomôcť.
- Delegovať v priebehu edukácie niektoré z činností pedagóga na samotných žiakov, pokiaľ je to samozrejme možné a vhodné.

Oblasť č.6: PEDAGÓG SO ZP A PRÁCA S IT TECHNOLOGIAMI

Zručnosť práce s IT technológiami je v súčasnom modernom , digitálnom, svete čoraz väčšmi žiadaná. Naša respondentka sa priznala, že v tejto oblasti ešte celkom zaostáva, čo by však časom určite chcela vylepšiť, nakoľko sa v rozhovore vyjadrila že: „*Myslím si, že keby som vedela lepšie a rýchlejšie pracovať s technikou a naučila by som sa používať rôzne klávesové skratky či rôzne rýchle prepojenia, tak by mi to vo veľkej miere uľahčilo a zefektívnilo moju prácu.*“ Aj na základe tejto konkrétnej výpovede našej respondentky – pedagogičky so ZP, sme sa rozhodli zaradiť práve oblasť informačných technológií do nášho zoznamu opatrení nevyhnutných pre efektívne a úspešné pôsobenie pedagóga so ZP v edukačnom procese.

- V prípade potreby umožniť pedagógovi so ZP absolvovať špeciálny kurz či školenie ohľadom využívania IT technológií v oblasti edukačného procesu.

Na základe nadobudnutého teoretického prehľadu z danej oblasti a tiež vychádzajúc zo zistení nášho kvalitatívneho výskumu, uvádzame niekoľko odporúčaní pre prax.:

- Naše výskumné zistenia v oblasti pedagóga so ZP, vrátane nami vytvoreného zoznamu základných opatrení pre efektívne a úspešné pôsobenie pedagóga so ZP v edukačnom procese, možno využiť ako určitú inšpiráciu či návod pre samotných budúcich či aktuálne pôsobiacich pedagógov so ZP, a tiež pre zamestnávateľov, ktorí zamestnávajú či plánujú zamestnať pedagóga so ZP.
- Problematika pedagóga so zrakovým postihnutím je doposiaľ málo skúmaným fenoménom. Odporúčame preto pokračovať v skúmaní tejto danej problematiky, pričom nami spracovanú záverečnú správu o prípadovej štúdií a tiež všetky naše výskumné zistenia, odporúčame využiť ako východisko či podklad pre ďalšie podobné výskumy v tejto oblasti.
- Prostredníctvom štúdia zahraničných zdrojov, sme sa dozvedeli, že k efektívnemu pôsobeniu pedagógov so zrakovým postihnutím v zahraničí v značnej miere prispieva systém ich podpory a pomoci, ktorú im poskytujú rôzne neziskové organizácie, ako sú napríklad *American Association of Blind Teachers* a *National Organization of Blind Educators*. Inšpirujúc sa týmito dvoma uvedenými neziskovými organizáciami, odporúčame prehodnotiť vznik takéhoto podobného združenia i u nás na Slovensku, prípadne i v susednom Česku, nakoľko si myslíme, že by to pre mnohých aktuálne pôsobiacich i budúcich pedagógov so ZP mohlo byť obzvlášť prínosné. Táto nezisková organizácia ktorá by mohla združovať všetkých pedagógov so zrakovým postihnutím z celého Slovenska i Česka, by podľa nás mohla spadať pod Úniu nevidiacich

a slabozrakých Slovenska a súčasne pod Sjednocenú organizace nevidomých a slabozrakých ČR. Za jeden z benefitov tohto združenia slovenských a českých pedagógov so zrakovým postihnutím, možno predpokladať jeho medzinárodný rozmer. Zároveň, vzhľadom k zlúčeniu pedagógov so ZP z týchto dvoch uvedených krajín do jednotnej organizácie, by toto združenie automaticky tvorilo viac členov, čo možno vnímať ako ďalší z významných benefitov.

ZÁVER

Diplomovou prácou sme sa snažili priblížiť a zviditeľniť problematiku pedagóga so zrakovým postihnutím v edukačnom procese. K tomu, aby mohol daný edukačný proces vedený pedagógom so zrakovým postihnutím prebiehať plynule, efektívne a úspešne, je dôležité mu venovať pozornosť už v jeho prípravnej fáze. Touto prípravnou fázou máme na mysli nie len bežnú prípravu pedagóga na vyučovaciu hodinu, či jeho profesijnú prípravu, ale predovšetkým máme na mysli prípravu a zabezpečenie všetkých potrebných podmienok, ktoré sú nevyhnutné pre jeho úspešné a efektívne pôsobenie v edukačnom procese. Za hlavný cieľ sme si preto kládli popísať doterajšie pôsobenie vybraného pedagóga so zrakovým postihnutím v edukačnom procese a následne využiť výskumné zistenia ako východisko pre tvorbu zoznamu základných opatrení pre úspešné a efektívne pôsobenie pedagóga so zrakovým postihnutím v edukačnom procese.

Samotnej realizácii výskumu predchádzalo teoretické spracovanie danej problematiky. V jednotlivých kapitolách teoretickej časti práce sme priblížili pojmy a skutočnosti súvisiace s našou témou. Ústrednými kategóriami, ktorým sme sa venovali boli edukačný proces, didaktické hľadisko edukačného procesu a tiež osoba so zrakovým postihnutím v pedagogickej profesii. Dôkladnou analýzou viacerých odborných zdrojov sme sa usilovali o vymedzenie a základnú charakteristiku týchto uvedených kategórií.

V praktickej časti sme realizovali naše vlastné kvalitatívne skúmanie. Prostredníctvom dôkladného zamerania sa len na jedného vybraného pedagóga so zrakovým postihnutím, teda realizáciou prípadovej štúdie, sme sa snažili čo najdetailnejšie preskúmať a následne komplexne popísať všetky súvislosti edukačného procesu vedeného týmto daným pedagógom so zrakovým postihnutím. Pre zber dát, sme si ako hlavné výskumné metódy zvolili pološtruktúrovaný rozhovor, zúčastnené pozorovanie a tiež analýzu dokumentov. Našou výskumnou vzorkou bola jedna vybraná pedagogička so zrakovým postihnutím, s ktorou sme realizovali uvedený pološtruktúrovaný rozhovor a následne sme ju viackrát pozorovali v priamom edukačnom procese. Naša respondentka nám tiež poskytla k analýze jej zdravotnú dokumentáciu týkajúcu sa jej zrakového postihnutia a tiež jej dve vybrané písomné prípravy na vyučovanie. Hĺbkovej analýze sme tiež podrobili viaceré fotografie jej prirodzeného pracovného prostredia, v ktorom denne pôsobí. Všetky zhromaždené výskumné dáta sme detailne analyzovali a vyhodnocovali. Na základe spracovanej záverečnej správy o prípadovej

štúdiu a zodpovedaných výskumných otázok v diskusii konštatuje, že sa nám podarilo splniť všetky stanovené ciele.

Z výsledkov nášho výskumu vyplýva, že špecifickosť edukačného procesu vedeného daným pedagógom so zrakovým postihnutím spočíva najmä v tom, že tento proces prebieha zvyčajne na tom istom mieste, a to v jeho špeciálne upravenej učebni. Ďalej tiež využívanie kompenzačných pomôcok a kompenzačných činiteľov v priebehu edukácie, či prítomnosť početných obmedzení vyplývajúcich z jeho zrakového postihnutia možno považovať za špecifické. Rovnako tiež časté uplatňovanie slovných metód vo všetkých fázach edukačného procesu a aktívne pohybovanie sa po celej triede medzi jednotlivými žiakmi je príznačné pre edukačný procese vedený našou respondentkou. Za obzvlášť špecifickú sa v prípade našej respondentky tiež preukázala i jej dôkladná príprava na vyučovanie, ktorú si spracúva elektronickou formou, a ktorá pozostáva len z konkrétnych bodov, či stručných poznámok, vďaka čomu sú tieto jej prípravy prehľadné a stručné.

Výskumné zistenia preukázali, že prirodzené pracovné prostredie pedagóga so zrakovým postihnutím sa vyznačuje dobrými svetelnými podmienkami, vrátane dostatočnej kontrastnosti prostredia, ale tiež prehľadnosťou, systematickou usporiadanosťou a bezpečnosťou. Vzhľadom k viacerým kompenzačným pomôckam, ktoré využíva tento pedagóg v priebehu edukácie sa jeho špeciálne upravená učebňa tiež vyznačuje dostatočným odkladacím i pracovným priestorom.

Na základe výsledkov výskumu tiež konštatujeme, že naša respondentka využíva v priebehu edukácie svojich žiakov prevažne slovné metódy, z ktorých pri výklade nového učiva žiakom však najčastejšie uplatňuje práve monologické či dialogické metódy, a to predovšetkým slovný výklad, vysvetľovanie rozhovor, či diskusiu. Z motivačných metód využíva naša respondentka najčastejšie motivačný rozhovor či motivačné rozprávanie. Fixáciu nového učiva prevádza táto daná pedagogička so svojimi žiakmi najmä prostredníctvom slovného opakovania či opakovacím rozhovorom. Pri overovaní si vedomostí u žiakov zas výrazne preferuje ústne skúšanie žiakov, pri čom písomnú formu skúšania využíva len v nevyhnutných prípadoch.

Výsledky výskumu tiež poukázali na to, že interakcia medzi pedagógom so zrakovým postihnutím a jeho žiakmi v priebehu edukácie sa vyznačuje predovšetkým vysokou mierou slovnej interakcie, osobitým spôsobom nadväzovania komunikačného kontaktu s jednotlivými žiakmi, a tiež priateľským a tolerantným prístupom. V priebehu pozorovaní sa tiež preukázalo, že jednotliví žiaci sa na hodinách našej respondentky bežne nehlásia o slovo zodvihnutím ruky,

ale jednoducho rovno prehovorí alebo ich pedagogička konkrétne vyvoláva, a teda pokladá vždy konkrétnu otázku konkrétnemu žiakovi.

Úplne na záver možno konštatovať, že vlastné špeciálne upravené pracovné prostredie, kompenzačné pomôcky, kvalitný odpočinok a tiež pomoc osobného asistenta, sú všetko nevyhnutné podmienky pre úspešné a efektívne pôsobenie našej respondentky v edukačnom procese. Na tomto mieste tiež treba podotknúť, že z uvedených výskumných zistení sme vychádzali pri tvorbe zoznamu základných opatrení pre úspešné a efektívne pôsobenie pedagóga so zrakovým postihnutím v edukačnom procese., ktoré sme detailne popísali v záverečnej diskusii.

Vzhľadom k tomu, že sa jednalo o kvalitatívny typ výskumu, tak zistenia z neho sú subjektívneho charakteru a vzťahujú sa výlučne na vybraného pedagóga so zrakovým postihnutím, ktorý sa zúčastnil našej prípadovej štúdie. Z tohto dôvodu zdôrazňujeme, že všetky naše zistenia a výsledky výskumu majú skôr informačný či inšpiratívny charakter, a teda nemožno z nich vyvodzovať ucelené všeobecne platné závery.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

BASLEROVÁ, P. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 107 s. ISBN 978-80-244-3376-9.

BUBENÍČKOVÁ, H. a kol. *Kompenzační pomůcky pro uživatele se zrakovým postižením*. Brno: TyfloCentrum o. p. s., 2012, ISBN 978-80-260-1538-3.

ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011, 272 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2993-0.

ČAPEK, R. *Moderní didaktika: Lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015, 624 s. ISBN 978-80-247-9934-6.

ČERVENKOVÁ, I. *Výukové metody a organizace vyučování*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013, 144 s. ISBN 978-80-7464-238-8.

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

FINKOVÁ, D., RŮŽIČKOVÁ, V., STEJSKALOVÁ, K. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením v dospělém a seniorském věku*. Olomouc: UP, 2011. ISBN 978-80-244-2744-7.

HAMADOVÁ, P., KVĚTOŇOVÁ, L., NOVÁKOVÁ, Z., *Oftalmopedie – Texty k distančnímu vzdělávání*, 2. vyd. Brno: Paido, 2007, ISBN 978-807315-159-1.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016, 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.

HEISSIGEROVÁ, J. *Oftalmologie pro pregraduální i postgraduální přípravu*. 2021. Praha: Maxdorf, 2021, 395 s. ISBN 978-80-7345-704-4.

HLÁSNA, S. *Úvod do pedagogiky*. Nitra: Enigma, 2006, 356 s. ISBN 80-89132-29-4.

JANÍK, T., RABUŠICOVÁ, M., PRŮCHA, J. ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KLAPKO, D. *Mapování cílů kurikula. Posuzovací arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 39 s. ISBN 978-80-87652-07-7.

LECHTA, V. (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole.* Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

LEMROVÁ, S. *Pedagogická psychologie.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017, 1 CD-ROM (72 stran). Studijní texty. ISBN 978-80-244-5261-6.

LOPÚCHOVÁ, J. *Reedukácia a komplexná rehabilitácia zraku u jednotlivcov so zrakovým postihnutím.* Bratislava: Iris, 2010. ISBN 978-80-89238-40-8.

LOPÚCHOVÁ, J. *Základy pedagogiky zrakovo postihnutých.* 1. vyd. Bratislava: IRIS, 2011. ISBN 978-80-89238-61-3.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody.* Brno : PdF MU, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla.* 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1056-6.

MIČUDOVÁ, D. *Pedagóg so zrakovým postihnutím v kontexte špeciálnej pedagogiky.* Bakalárske práce, vedoucí Hana Karunová. Univerzita Palackého, Ústav speciálněpedagogických studií, 2021.

NOVOTNÁ, H., ŠPAČEK, O., ŠTOVÍČKOVÁ, M. ed. *Metody výzkumu ve společenských vědách.* Praha: FHS UK, 2019, 495 s. ISBN 978-80-7571-025-3.

OBST, O. *Obecná didaktika.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016, 176 s. ISBN 978-80-244-4916-6.

PETLÁK, E. *Klíma školy a klíma triedy.* Bratislava: Iris, 2006, 119 s. ISBN 80-89018-97-1.

PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele.* Praha: Triton, 2004, s. 232. ISBN 80-7254-474-8.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika.* Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017, 483 s. ISBN 978-80-262-1228-7.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru.* 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015, 270 s. ISBN 978-80-262-0872-3.

PRŮCHA, J. *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi.* Praha: Grada, 2020, 268 s. Psyché. ISBN 978-80-271-2853-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

ROZSÍVAL, P. et al. 2017. *Oční lékařství, 2. přepracované vydání*. Praha: Galén, 2017, 229 s. ISBN 978-80-7492-316-6.

ROZSÍVAL, P. *Trendy soudobé oftalmologie. svazek čtvrtý*. Semily: Galén, 2007. ISBN 978-80-7262-470-6.

RŮŽIČKOVÁ, V. *Integrace zrakově postiženého žáka do základní školy*. Olomouc: Vydala Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 73 s. ISBN 8024415402.

ŘIHÁČEK, T., ČERMÁK, I., HYTYCH, R. a kol., *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 190s. ISBN 978-80-210-6383-2.

ŠVARŤÍČEK, R. ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TUREK, I. 2010. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, s. r. o. 2010. 598 s. ISBN 978-80-8078-322-8.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele, 2. rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2011, 456 s. ISBN 978-80-247-7840-2.

ZORMANOVÁ, L. *Výukové metody v pedagogice*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

Internetové zdroje

BLAŠKO, M. 2009. *Úvod do modernej didaktiky I. Systém tvorivo-humanistickej výučby*. [online]. [cit. 14.2. 2023]. Dostupné z: <http://web.tuke.sk/kip/download/vuc07.pdf>

BUBENÍČKOVÁ, H. 2014. *Zaměstnávání osob se zrakovým postižením*. [online]. Brno: © TyfloCentrum Brno. [cit. 2.5. 2023]. Dostupné z: <https://www.centrumpronevidome.cz/sites/default/files/dokumenty-spolecnosti/bubenickova/zamestnavani-osob-se-zrakovym-postizenim.pdf>

ČÁNSKÁ, M. Několik poznámek k osvětlení pracovišť. *České pracovní lékařství*, 2006, č.1 s.8-11. [online]. [cit. 24.4. 2023]. Dostupné z: https://tigis.cz/prac/CPL_01_06/WEB/.../06_Canska_web.pdf. ISSN 1212-6721.

FIRATLI CLINIC. 2023. *What is Stargardt Disease (Fundus Flavimaculatus)*. [online]. Istanbul: © 2023 **Firathl Clinic**. [cit. 20.4. 2023]. Dostupné z: https://stargardtdisease.com/what-is-stargardt-disease-and-treatment?fbclid=IwAR31-Q1Byg7aiaBJJZMeUatGtRVO1wn_XMXoZVSnQKkzPdYSADj8LyluiOY

FREEDOM SCIENTIFIC. 2023. *Stargardt Disease*. [online]. © 2023 Freedom Scientific. [cit. 20.4. 2023]. Dostupné z: <https://www.freedomscientific.com/visionloss/stargardt-disease/>

GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského. 2010. ISBN 987-80-223-2951-4. [online]. [cit. 7.1.2021]. Dostupné z: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/index.php/kapitoly/interview.php?id=i>

IGI GLOBAL. 2023. *What is Teacher?* [online]. © 1988-2023, IGI Global [cit. 14.2. 2023]. Dostupné z: <https://www.igi-global.com/dictionary/family-community-higher-education-partnership/48939>

KEANE, E. HEINZ, M. EATON, P. 2018. *Fit(ness) to teach?: disability and intial teacher education in the Republic of Ireland*. *International Journal of Inclusive Education*, 22 (8), 819-838s. 2018. [online]. . [cit. 10.5. 2023]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2017.1412510?journalCode=tied20>

NATIONAL EYE INSTITUTE. 2023. *Stargardt Disease*. [online]. © NIH [cit. 20.4. 2023]. Dostupné z: <https://www.nei.nih.gov/learn-about-eye-health/eye-conditions-and-diseases/stargardt-disease>

PRITCHARD, G. 2010. *Disabled People as Culturally Relevant Teachers*. *Journal of Social Inclusion* 1 (1), 2010. [online]. . [cit. 10.5. 2023]. Dostupné z: <file:///C:/Users/user/Downloads/313.pdf>

SLOVENSKÁ INOVAČNÁ ENERGETICKÁ AGENTÚRA. 2013. *Osvetlenie v priemysle. Žit' energiou*. 2013 [online]. . [cit. 24.4. 2023]. Dostupné z: https://www.siea.sk/wp-content/uploads/poradenstvo/publikacie/brozury/osvetlenie_v_priemysle/SIEA_osvetlenievpriemysle.pdf

THE AMERICAN ASSOCIATION OF BLIND TEACHERS. 2022. *Welcome to the American Association of Blind Teachers (AABT)*. [online]. © 2022 American Association of Blind Teachers. [cit. 2.5. 2023]. Dostupné z: http://www.blindteachers.net/?fbclid=IwAR3x7Jl2fKLYZwnmJr2QRVNEuLK4E-8BzFDX0HHrg_vas7rAHz7cRxeT9BE

THE NATIONAL ORGANIZATION OF BLIND EDUCATORS. 2023. [online]. © 2023 National Organization of Blind Educators. [cit. 2.5. 2023]. Dostupné z: <http://blindeducators.org/>

VESELY Očná klinika, s.r.o., 2022, *Ochorenia sietnice*. [online]. Bratislava: © VESELY Očná klinika, s.r.o. [cit. 14.4. 2023]. Dostupné z: <https://veselyok.com/ochorenia-sietnice/>

ZIPPIA. 2023. *Visually Impaired Teacher Demographics and Statistic in the US*. [online]. © Zippia, Inc. [cit. 28.4. 2023]. Dostupné z: <https://www.zippia.com/visually-impaired-teacher-jobs/demographics/>

YU, S. CHUNLIAN, L. 2019. *A Personalized Case: Methods of Lecturing Sighted Students by Late-Blind Teacher*. [online]. © 2019 International Journal of Special Education. Vol. 34, 1, 2019, s. 123-128. [cit. 30.4. 2023]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Agnieszka-Zyta/publication/337873776_Self-Advocates_with_Intellectual_Disabilities_Talk_about_Love_and_Relationships_A_Focus-Group_Research_Report/links/5defea2392851c83647378cc/Self-Advocates-with-Intellectual-Disabilities-Talk-about-Love-and-Relationships-A-Focus-Group-Research-Report.pdf

ZOZNAM TABULIEK

Tabuľka č.1 Taxonómia výučbových cieľov v kognitívnej rovine – revidovaná verzia (Bloom, 2001)

Tabuľka č.2 Taxonómia výučbových cieľov v afektívnej rovine (Kratwohl, 1964)

Tabuľka č.3 Taxonómia výučbových cieľov v psychomotorickej rovine (Dave, 1968)

Tabuľka č.4 Kompenzačné pomôcky pedagogičky so ZP a ich konkrétne využitie v rámci edukačného procesu

ZOZONAM OBRÁZKOV

Obrázok č.1 Edukačné prostredie z pohľadu modernej pedagogiky (Průcha, 2017)

ZOZNAM PRÍLOH

Príloha č.1 Otázky rozhovoru

Príloha č.2 Transkripčia rozhovoru s pedagógom so ZP

Príloha č.3 Písomná príprava pedagóga so ZP – anglický jazyk

Príloha č.4 Písomná príprava pedagóga so ZP – biológia

Príloha č.5 Záznam z pozorovania č.1

Príloha č.6 Záznam z pozorovania č.2

Príloha č.7 Záznam z pozorovania č.3

Príloha č.8 Záznam z pozorovania č.4

Príloha č.9 Záznam z pozorovania č.5

Príloha č.10 Fotografie prirodzeného pracovného prostredia pedagóga so ZP

Príloha č.1 Otázky rozhovoru

Základné informácie

Pohlavie: muž/žena

1. Koľko máte rokov?
2. Aký je Váš rodinný stav?
3. a) Aké je Vaše dosiahnuté vzdelanie?
b) Kde ste študovali?
4. a) Aké zamestnanie momentálne vykonávate a kde ste zamestnaný/á?
b) Aké bolo/i Vaše predchádzajúce zamestnanie/a?
5. Koľko rokov pracujete ako pedagóg?
6. Čo konkrétne vyučujete a koho vyučujete?

Oblasť č.1: Zrakové postihnutie

7. Aké máte zrakové postihnutie a ako sa to prejavuje v bežnom živote?
8. Vedeli by ste uviesť aj presný názov Vašej stanovenej diagnózy?
9. Mohli by ste priblížiť akým spôsobom došlo u Vás k strate/zhoršeniu zraku?
10. Skúste popísať ako sa prejavuje Vaše zrakové postihnutie v pedagogickej praxi.
11. a) Máte okrem zrakového postihnutia ešte nejaké iné závažne ochorenie?
b) Ak áno, uveďte aké a či Vás toto ochorenie taktiež ovplyvňuje vo výkone pedagogického povolania?

Oblasť č.2: Obmedzenia pri práci

12. V ktorých konkrétnych činnostiach edukačného procesu a akým spôsobom sa prejavujú obmedzenia, ktoré vyplývajú z Vášho zrakového postihnutia?
13. Ktoré z uvedených obmedzení by ste označili vo Vašom prípade za najzávažnejšie? Svoju odpoveď zdôvodnite.
14. Akým spôsobom sa snažíte dané obmedzenia zmierňovať?

Oblasť č.3: Špeciálne úpravy

15. Aké špeciálne úpravy v rámci edukačného procesu ste museli zrealizovať vzhľadom k Vášmu zrakovému postihnutiu?
(Napríklad úprava miesta kde prebieha edukácia, úprava vyučovacích metód, aktivít, úprava výstupov žiakov a pod.)

16. Myslíte, že existujú ešte nejaké oblasti v rámci edukačného procesu, v ktorých by ste mohli podniknúť nejaké úpravy či vylepšenia, ktoré by pomohli zefektívniť Vaše doterajšie vyučovanie?

Oblasť č.4: Využívanie kompenzačných činiteľov a kompenzačných pomôcok pri práci

17. a) Využívate pri práci nejaké kompenzačné pomôcky alebo pracovného či osobného asistenta?
b) Ak áno, uveďte o aké kompenzačné pomôcky sa jedná.
18. Ku každej uvedenej kompenzačnej pomôcke skúste uviesť i jej konkrétne využite v rámci edukačného procesu. (*Napríklad čítacia stolová lupá – kontrola písomných prác žiakov*)
19. Ktorú z Vami využívaných kompenzačných pomôcok využívate v priebehu edukačného procesu najviac?
20. Ako a v čom Vám pomáha Váš osobný asistent?*
21. Využívanie kompenzačných činiteľov v edukačnom procese.

Máme k dispozícii zoznam nižších i vyšších kompenzačných činiteľov vyžívaných osobami so zrakovým postihnutím. Ku každému kompenzačnému činiteľu prosím uveďte číslo, ktoré odráža mieru využívania daného kompenzačného činiteľa v priebehu Vášho vyučovania.

Máte k dispozícii stupnicu čísel od 1 (najmenej) do 5 (najviac) .

sluch	
čuch	
chuť	
hmat	
pozornosť	
predstavivosť	
pamäť	
myslenie	
reč	
fantázia	

Oblasť č.5: Príprava na vyučovaciu hodinu

22. a) Popíšte spôsob akým sa pripravujete na vyučovacie hodiny.

- b) Zvyknete si robiť i písomnú prípravu na vyučovanie?
23. V priemere koľko času Vám zaberie príprava na klasické denné vyučovanie?
24. a) Využívate v priebehu edukácie i nejaké edukačné pomôcky?
- b) S akým typom edukačných pomôcok sa Vám najlepšie pracuje?
- c) S akým typom edukačných pomôcok sa Vám najhoršie pracuje?
25. Čím sa musí vyznačovať takáto edukačná pomôcka aby sa Vám s ňou dobre pracovalo/vyučovalo?
26. Čo všetko vnímate ako nevyhnutnosť pre Vaše úspešné a efektívne pôsobenie v rámci edukačného procesu?

Oblasť č.6: Obavy

27. a) Existujú situácie v rámci edukačného procesu, ktoré Vám spôsobovali/spôsobujú stres či obavy?
- b) Ak áno, prosím popíšte tieto konkrétne situácie.
28. Čo Vás baví najviac a čo najmenej na Vašej práci? Vysvetlite prečo.

Príloha č.2 Transkripcia rozhovoru s pedagógom so ZP

Základné informácie

Pohlavie: žena

1. Koľko máte rokov?

Mám 27 rokov.

2. Aký je Váš rodinný stav?

Slobodná.

3. a) Aké je Vaše dosiahnuté vzdelanie?

Magisterské.

b) Kde ste študovali?

Študovala som v Bratislave na Univerzite Komenského, na Pedagogickej fakulte, konkrétne na katedre špeciálnej pedagogiky.

4. a) Aké zamestnanie momentálne vykonávate a kde ste zamestnaný/á?

Pracujem ako učiteľka v Spojenej základnej škole internátnej pre žiakov so zrakovým postihnutím v Bratislave na Svrčej ulici. Vyučujem na tejto škole na prvom i druhom stupni.

b) Aké bolo/i Vaše predchádzajúce zamestnanie/a?

Toto je moje prvé zamestnanie odkedy som absolvovala na vysokej škole, čiže žiadne iné predchádzajúce zamestnania neboli.

5. Koľko rokov pracujete ako pedagóg?

Momentálne sú to tri roky.

6. Čo konkrétne vyučujete a koho vyučujete?

Vyučujem žiakov prvého i druhého stupňa a vyučujem predovšetkým predmet individuálne tyflopédické cvičenia, k tomu mám doplnený pracovný úväzok predmetmi ako anglický jazyk na prvom stupni, a biológia, geografia u ôsmakov na druhom stupni. Taktiež vyučujem vlastivedu a prírodovedu v špeciálnych triedach.

Oblasť č.1: Zrakové postihnutie

7. Aké máte zrakové postihnutie a ako sa to prejavuje v bežnom živote?

Mám dedičné ochorenie, konkrétne ide o degeneratívne ochorenie sietnice, ktoré je bližšie špecifikované ako Stargardtova choroba. Toto ochorenie mám od narodenia, no diagnostikovali mi ho až na konci prvého ročníka základnej školy. V súčasnosti sú moje zrakové funkcie na úrovni zvyškov zraku, alebo teda praktickej slepoty, čo sa

v praktickom živote prejavuje aj tým, že mám značné ťažkosti s pozeraním do blízka aj do diaľky. Pri práci na blízko využívam rôzne kompenzačné pomôcky ako lupy či notebook so zväčšovacím programom, pomocou ktorých si dokážem zväčšiť rôzne texty či materiály do potrebnej veľkosti. Ťažkosti s pozeraním do diaľky sa u mňa prejavujú najmä v priestorovej orientácii, kde mám problém s orientáciou predovšetkým na miestach, kde som ešte nebola, ktoré sú pre mňa neznáme. Na tieto miesta sa preto väčšinou nevyberám sama, ale vždy s nejakou sprievodnou osobou, aby som si tak danú trasu nacvičila, zistila nejaké orientačné body, ktoré mi nabudúce pomôžu sa samostatne zorientovať. Pri chôdzi zatiaľ nevyžívam bielu palicu, no pri orientácii v exteriéri aj v interiéri som veľmi opatrná. Veľké problémy mi tiež spôsobuje chôdza po schodoch, nakoľko neviem dobre odhadovať výšku či vzdialenosti jednotlivých schodov. Moje videnie je tiež vzhľadom k značným výpadkom v zornom poli excentrické, a preto si mnohé idúce či stojace predmety predom mnou všimnem až v poslednej chvíli, čoho sa viem často i patrične zľaknúť.

8. Vedeli by ste uviesť aj presný názov Vašej stanovenej diagnózy?

Ako som už uviedla, ide o dedičné ochorenie sietnice, konkrétne teda o Stargardtovu chorobu.

9. Mohli by ste priblížiť akým spôsobom došlo u Vás k strate/zhoršeniu zraku?

Vzhľadom k tomu, že je to progresívne ochorenie, tak sa mi zrak zhoršoval postupne. V jednotlivých vývinových štádiách sa to dosť menilo. Najskôr keď som bola v detskom veku, tak som ešte skoro nič nebadala, pretože som sama nevedela ako vyzerá normálne videnie. K takému prvému výraznejšiemu zhoršeniu zraku u mňa však došlo práve v období zrýchleného vývinu, teda v období puberty a dospievania. Tiež počas štúdia na vysokej škole sa mi celkom badateľne zhoršil zrak. Je to teda také postupné a dosť to závisí aj od toho ako veľmi a často využívam či preťažujem môj zrak.

10. Skúste popísať ako sa prejavuje Vaše zrakové postihnutie v pedagogickej praxi.

Odráža sa to v oboch tých rovinách, čiže aj v práci na blízko, aj v práci na diaľku. Ako pedagóg pracujem s mnohými materiálmi, na ktoré sa musím pozerieť z blízkej vzdialenosti či pomocou kompenzačných pomôcok, čiže tá práca na blízko je výrazne obmedzená. Podobne je to i s prácou na diaľku, ktorá je pochopiteľne tiež značne obmedzená. Keďže ako učiteľ vystupujem pred nejakou skupinou žiakov, stojím od nich niekedy aj ďalej, čím následne výrazne strácam vizuálne detaily o nich a o triede ako celku. To ma následne vedie k nutnosti pohybovať sa po triede, teda nevyučovať z pevného bodu, ale presúvať sa ku žiakom, aby som tak s nimi vedela udržať lepšiu

interakciu a aby som si vedela odkontrolovať ich prácu. Toto aktívne presúvanie sa od jedného žiaka k druhému je však v priebehu vyučovania veľmi náročné, ba niekedy až nemožné, a preto mi niektoré informácie o žiakoch často unikajú. Moje zrakové postihnutie sa teda prejavuje aj v práci na blízko aj na diaľku, či už je to v priebehu vyučovania alebo pri prípravách, na ktoré okrem iného potrebuje aj viac času. Taktiež vnímam, že moje prípravy na vyučovanie musia byť dokonalejšie a dôkladnejšie, nakoľko tá improvizácia z mojej strany je v priebehu vyučovania obmedzenejšia. To znamená, že v priebehu hodiny nemôžem so žiakmi robiť aktivity, či cvičenia, ktoré som si vopred nepozrela. Už v rámci prípravy musím teda myslieť o krok dopredu a nachystať si aj nejakú tú improvizáciu. Samozrejme, nie vždy sa mi darí takto pripravovať sa na každú jednu hodinu. Je to náročné, jednak zo zrakového, ale aj časového hľadiska.

11. a) Máte okrem zrakového postihnutia ešte nejaké iné závažné ochorenie?

Áno, mám chronické ochorenie dýchacieho systému – astmu, okrem toho mám tiež viacero alergií a celiakiu.

b) Ak áno, uveďte aké a či Vás toto ochorenie taktiež ovplyvňuje vo výkone pedagogického povolania?

Tieto vymenované ochorenia ma však nijako výrazne neobmedzujú pri výkone mojej práce.

Oblasť č.2: Obmedzenia pri práci

12. V ktorých konkrétnych činnostiach edukačného procesu a akým spôsobom sa prejavujú obmedzenia, ktoré vyplývajú z Vášho zrakového postihnutia?

Tak vzhľadom k môjmu oslabenému zraku mi často unikajú mnohé vizuálne informácie, čo ma obmedzuje najmä v takom tom odkontrolovaní si prostredia v triede alebo keď som so žiakmi vonku, taktoto obmedzenie pociťujem ešte viac. S ďalšími mnohými obmedzeniami sa stretávam prakticky v priebehu celého edukačného procesu. Najčastejšie sa však jedná o nedostatočnú zrakovú kontrolu nad žiakmi a nad ich prácou, ktorú vykonávajú na hodine a ktorú si musím pravidelne kontrolovať u každého jedného žiaka individuálne. To ma však v priebehu vyučovania veľmi spomaľuje a vyčerpáva. S mojím pomalším pracovným tempom sa tiež musím vyrovnávať aj v priebehu príprav na vyučovanie, príprav edukačných materiálov, či pri kontrole písomných prác žiakov. Vzhľadom k tomu, že nedokážem nadväzovať očný kontakt

s mojimi žiakmi či reagovať na ich neverbálnu spätnú väzbu, je limitovaná aj oblasť našej komunikácie či interakcie v priebehu vyučovania. Mojich žiakov preto podnecujem ku slovnej interakcii a pri ich vyvolávaní ich vždy oslovujem menom. Pri výklade nového učiva sa zas musím viac spoliehať na svoju pamäť než na zrak, nakoľko si v priebehu výkladu nedokážem kontrolovať zrakom svoje nachystané poznámky, či text v učebnici. Aj preto sa pri vysvetľovaní učiva musím o mnoho viac sústrediť, aby som sa náhodou v niečom neopakovala či nezabudla zmieniť niečo dôležité. Celé nové učivo preto musím ovládať dokonale naspamäť, čo výrazne predlžuje moje každodenné prípravy na vyučovanie.

13. Ktoré z uvedených obmedzení by ste označili vo Vašom prípade za najzávažnejšie? Svoju odpoveď zdôvodnite.

Asi to obmedzenie že nemôžem rýchlo zrakom identifikovať nejaký problém alebo nejakú zmenu ktorá nastala v danej skupine, v triede alebo globálne v prostredí. Asi toto obmedzenie vnímam ako najzávažnejšie a najnebezpečnejšie, pretože ak by som si náhodou niečo závažné včas nevšimla, mohol by z toho byť naozaj veľký problém, a ja rovnako ako každý iný pedagóg nesiem plnú zodpovednosť za všetkých žiakov, ktorí mi boli zverení.

14. Akým spôsobom sa snažíte dané obmedzenia zmierňovať?

Zmierňovať tieto moje obmedzenia pri práci sa snažím najmä tou dokonalejšou a dôkladnejšou prípravou, pretože si myslím, že od toho u mňa závisí mnoho vecí. Ďalej sa tiež učím a snažím vytvárať si aj nejaké improvizované stratégie, ktoré sú taktiež súčasťou mojej prípravy a ktoré využívam v prípade, že sa v priebehu hodiny niečo nečakane zmení. Pri práci mi tiež veľmi pomáha keď delegujem niektoré činnosti aj na samotných žiakov. Najčastejšie je to napríklad čítanie textu z učebnice či písanie na tabuľu. No vzhľadom k tomu, že väčšina žiakov, ktorých vyučujem majú taktiež určité špecifiká, nie je toto delegovanie vždy možné. Samozrejme i využívanie kompenzačných pomôcok, ako lupy a notebooku so zväčšovacím programom či využívanie nazväčšovaných materiálov v priebehu edukácie, mi pri výkone mojej práce veľmi pomáha. Do notebooku si napríklad zvyknem písať prípravy, ktoré sú však len vo forme akýchsi poznámkových bodov. V rámci prípravy tiež využívam pomoc môjho osobného asistenta, ktorý mi pomáha najmä s prípravou edukačných materiálov, prezentácií či pracovných listov, čo mi výrazne šetrí zrak i čas strávený pri prípravách. Ďalej som si tiež vzhľadom k mojej horšej priestorovej orientácii upravila prostredie triedy v ktorej vyučujem tak, aby som sa v nej mohla bezpečne a pohodlne pohybovať.

Zároveň, aby bola moja komunikácia a interakcia so žiakmi čo najefektívnejšia, rozhodla som sa ich usadenie v mojej triede upraviť tak, aby som ku každému žiakovi bola približne rovnako vzdialená. Žiaci sú preto v mojej triede usadený do písmena U a ja som väčšinou v strede oproti nim.

Oblasť č.3: Špeciálne úpravy

15. Aké špeciálne úpravy v rámci edukačného procesu ste museli zrealizovať vzhľadom k Vášmu zrakovému postihnutiu?

(Napríklad úprava miesta kde prebieha edukácia, úprava vyučovacích metód, aktivít, úprava výstupov žiakov a pod.)

Tak asi taká najdôležitejšia úprava, ktorú som potrebovala zrealizovať vzhľadom k sebe bola tá úprava triedy v ktorej aktuálne vyučujem. Tým, že ja nie som triedny učiteľ, ale vyučujem žiakov prvého i druhého stupňa rôzne predmety, tak som spočiatku nemala vlastnú triedu a vyučovala som vždy v inej triede. To mi ale absolútne nevyhovovalo, pretože som si musela všetky potrebné veci, vrátane mojich kompenzačných pomôcok, nosiť so sebou, a za každým keď som sa v nejakej triede s týmito vecami rozložila, tak som poriadne nevedela kde čo mám, lebo samozrejme aj tá pani učiteľka, ktorá tú triedu vedie tam mala nejaké svoje veci, takže som tam veľakrát, no skoro za každým niečo zabudla a žiaci mi to potom dodatočne nosili. Takže to bolo pre mňa náročné. No teraz, keď už mám svoju vlastnú triedu, tak viem presne kde čo mám, kde čo nájdem...Zároveň si tiež môžem už pred začiatkom hodiny v kľude nachystať všetky potrebné pomôcky a materiály na danú vyučovaciu hodinu, hlavne teda na predmety ako sú individuálne tyfopedické cvičenia či anglický jazyk, kde využívam viacero edukačných materiálov. Je pre mňa teda výhodnejšie keď žiaci chodia na jednotlivé hodiny ku mne ako ja ku nim, pretože som si túto svoju učebňu usporiadala tak, aby to vyhovovalo mne aj mojím žiakom a tiež hodinám ktoré s nimi mám. Čiže ten vlastný zorganizovaný a špeciálne usporiadený priestor je pre mňa a moju prácu obzvlášť nevyhnutný. No a čo sa týka ďalších úprav...Tak možno i tie metódy skúšania, ako sú slovné odpovede či slovné skúšanie žiakov, ktoré vo veľkej miere uprednostňujem pred písomným skúšaním, možno vnímať ako určitú úpravu, ktorú som v rámci edukácie podnikla. I keď samozrejme mnohé vedomosti si u žiakov musím overiť aj písomnou formou, ale určite ten ústny spôsob skúšania je pre mňa a verím, že i pre žiakov o mnoho efektívnejší.

16. Myslíte, že existujú ešte nejaké oblasti v rámci edukačného procesu, v ktorých by ste mohli podniknúť nejaké úpravy či vylepšenia, ktoré by pomohli zefektívniť Vaše doterajšie vyučovanie?

Možno práca s IT technológiami...Myslím si, že keby som vedela lepšie a rýchlejšie pracovať s technikou a naučila by som sa používať rôzne klávesové skratky či rôzne rýchle prepojenia, tak by mi to vo veľkej miere uľahčilo a zefektívnilo moju prácu. Zároveň by som tiež možno prišla aj na nejaké ďalšie nové techniky, ktoré by som v rámci vyučovania mohla využívať a ktoré by mi ušetrili čas a zrýchlili moje pracovné tempo, či už v priamom edukačnom procese alebo v rámci príprav na vyučovanie. Ďalej tiež predpokladám, že by moja práca na hodinách mohla byť o mnoho efektívnejšia, v prípade, že by som mala všetky edukačné pomôcky, ktoré denne využívam, naplno prispôbené vzhľadom k môjmu zrakovému postihnutiu. Jedná sa najmä o reálne mapy, ktoré sú pre mňa veľmi neprehľadné a chaotické, nakoľko obsahujú veľa detailov a ja sa v nich potom horšie orientujem. Toto zjednodušenie mapového materiálu si viem predstaviť napríklad tak, že by sa každá mapa venovala zobrazeniu vždy iba jednej konkrétnej oblasti, ako je napríklad mapa vodstva, mapa pohorí, mapa miest a podobne.

Oblasť č.4: Využívanie kompenzačných činiteľov a kompenzačných pomôcok pri práci

17. a) Využívate pri práci nejaké kompenzačné pomôcky alebo pracovného či osobného asistenta?

Áno, využívam kompenzačné pomôcky a využívam i pomoc môjho osobného asistenta.

b) Ak áno, uveďte o aké kompenzačné pomôcky sa jedná.

Mojou snáď najvyužívanejšou kompenzačnou pomôckou pri práci je môj osobný prenosný počítač v ktorom mám zväčšovací program Zoomtext. Ďalšou pomôckou, ktorú taktiež aktívne využívam je prenosná čítacia lupa značky Zoomax. Keďže pracujem v škole pre žiakov so zrakovým postihnutím mám v mojej triede k dispozícii i stolovú čítaciu lupu značky Optelec, ktorú využívajú často i žiaci, ale vo veľkej miere ju využívam aj ja. Ďalšou mojou kompenzačnou pomôckou je môj mobilný telefón, ktorý využívam najmä na kontrolu času v priebehu vyučovania. Niekedy si tiež na ňom zvyknem nastaviť budík, ktorý mi signalizuje, že sa o pár minút skončí vyučovacia hodina, a ja na základe toho viem, že mám so žiakmi pomaly ukončiť všetky aktivity a tak hodinu zmysluplne uzavrieť. V rámci príprav na vyučovanie využívam tiež diktafón, na ktorý mi moja osobná asistentka nahráva rôzne textové materiály, z ktorých si ja následne pripravujem výklad pre žiakov. Okrem nahrávania mi osobná asistentka

pomáha i pri vytváraní rôznych učebných materiálov, ako sú napríklad pracovné listy či prezentácie. Ja jej k tomu poskytnem všetky potrebné inštrukcie, poviem jej ako to má vyzerať, dám jej k tomu textový materiál, ktorý tam chcem zakomponovať, a ona toto všetko následne spracuje do vizuálnej podoby. Taktiež keď potrebujem pripraviť na vyučovanie nejaký obrazový materiál, tak ona ho namiesto mňa vyhľadá a graficky upraví, aby som sa s tým ja nemusela namáhať.

18. Ku každej uvedenej kompenzačnej pomôcke skúste uviesť i jej konkrétne využitie v rámci edukačného procesu.

Prenosná čítacia lupa mi slúži na flexibilnú kontrolu písomných prác žiakov v priebehu vyučovacej hodiny, keď potrebujem pohoťovo skontrolovať ich prácu na hodine. Taktiež ju využívam aj v situácii, keď som vpredu pred žiakmi a pracujeme s učebnicou alebo si spoločne čítame nejaký text či pracujeme na nejakom cvičení. Pomáha mi pri takom tom všeobecnom zorientovaní sa v učebnom materiáli v priebehu vyučovacej hodiny. Stolovú čítaciu lupu využívam predovšetkým pri príprave na vyučovanie, ale tiež na takú dôkladnejšiu kontrolu a opravu testov, písomných prác či domácich úloh žiakov. V priebehu vyučovacej hodiny ju však využívam menej ako prenosnú lupu, nakoľko je umiestnená v zadnom rohu triedy, a ak by som na nej počas hodiny pracovala, tak by som nemala o dianí v triede taký prehľad a žiaci by sa pravdepodobne tak nesústredili. Preto ju v priebehu edukácie využívam len minimálne, v nevyhnutných situáciách. Čo sa týka notebooku so zväčšovacím programom, tak ten využívam hlavne k tým spomínaným prípravám na hodiny a keďže v našej škole používame elektronický systém – edupage – tak pomocou neho tiež zapisujem do elektronickej triednej knihy. V priebehu vyučovania ho často využívam pri výklade nového učiva, ale aj na púšťanie rôznych edukačných videí, nahrávok či prezentácií. V notebooku mám tiež k dispozícii aj niektoré elektronické učebnice, ktoré však využívam len zriedka, nakoľko mi aj vzhľadom ku žiakom viac vyhovuje papierová forma učebnice, ktorú si zväčšujem pomocou lupy. Áno, viem, znie to možno zvláštne, ale myslím si, že je to spôsobené aj tým, že nemám také technické zručnosti, a preto sa stále uchýľujem ku využívaniu klasických papierových učebníc. A spomínaný mobilný telefón využívam najmä k tej časovej orientácii v priebehu vyučovania.

19. Ktorú z Vami využívaných kompenzačných pomôcok využívate v priebehu edukačného procesu najviac?

Asi lupy. Všeobecne lupy a tiež prispôsobené materiály, ktoré si často ešte zvýrazňujem hrubou čiernou fixkou.

20. Ako a v čom Vám pomáha Váš osobný asistent?*

Moja osobná asistentka mi pomáha iba len v rámci nepriamej edukačnej činnosti, teda pri tej spomínanej príprave na vyučovanie, kde mi pomáha najmä s prípravou rôznych učebných materiálov, pracovných listov, prezentácii, obrazových materiálov a podobne. Tiež mi na diktafón nahráva rôzne odborné texty, z ktorých si ja následne pripravujem výklad pre žiakov.

21. Využívanie kompenzačných činiteľov v edukačnom procese.

Máme k dispozícii zoznam nižších i vyšších kompenzačných činiteľov vyžívaných osobami so zrakovým postihnutím. Ku každému kompenzačnému činiteľu prosím uveďte číslo, ktoré odráža mieru využívania daného kompenzačného činiteľa v priebehu Vášho vyučovania.

Máte k dispozícii stupnicu čísel od 1 (najmenej) do 5 (najviac) .

sluch	5
čuch	3
chuť	1
hmat	5
pozornosť	5
predstavivosť	4
pamäť	5
myslenie	5
reč	5
fantázia	4

Oblasť č.5: Príprava na vyučovaciu hodinu

22. a) Popíšte spôsob akým sa pripravujete na vyučovacie hodiny.

Prípravy si robím elektronickou formou, teda píšem si ich do notebooku. Moje prípravy sú však väčšinou len heslovité, píšem si do wordu len konkrétne body, či krátke stručné poznámky o tom čo chcem so žiakmi na danej hodine robiť, ako to chcem robiť, aké konkrétne cvičenia a na ktorej strane v učebnici či v pracovnom zošite ich budeme robiť. Čiže nepíšem si žiadne nejaké rozsiahle prípravy, nakoľko by ma to len spomaľovalo

a mýlilo, keďže sa horšie orientujem v dlhých textoch. Kedysi, najmä v začiatkoch mojej praxe, som v prípravách nemala žiadny systém. Písala som si ich len čiernou fixkou na rôzne papiere, veľkým písmom, no potom som mala strašne veľa papierov, ktoré mi často vypadávali z učebníc a niekedy som ich aj postrácala. Teraz som sa už však viac-menej ustálila a našla som si tento elektronický spôsob prípravy, ktorý mi o mnoho viac vyhovuje. Tento zápis do počítača sa mi osvedčil aj kvôli tomu, že sa viem vďaka nemu v priebehu vyučovania podstatne lepšie a rýchlejšie orientovať, a tým aj lepšie a včas reagovať.

b) Zvyknete si robiť i písomnú prípravu na vyučovanie?

Tak tie prípravy vo všeobecnosti závisia od viacerých činiteľov, a to napríklad od toho o aký predmet sa jedná, akí sú to žiaci a podobne. V prípade náukových predmetov, si najskôr pozriem tému, pozriem si čo je k nej napísané v učebnici, premyslím si aký budem využívať učebný materiál, videá, či pomôcky...Následne si písomne spracujem nejaké poznámky, aby som vedela, čo chcem zmeniť, a ak sú to žiaci s ktorými si píšeme poznámky do zošita, tak si napíšem aj konkrétny text, ktorý im budem diktovať, či nejakým spôsobom deklarovvať, písať na tabuľu. To je taká prvotná fáza tej prípravy. Potom, ak teda budem využívať nejaký ten pridaný učebný materiál, tak si ho pripravím. Vyhľadám si napríklad nejaké to video, nájdem si doplňujúce informácie, ktoré zahrniem do tých poznámok, a tak ďalej. V prípade, že budem využívať nejakú edukačnú pomôcku, tak si ju buď pripravím s pomocou osobného asistenta alebo ak sa jedná o nejakú modelovú pomôcku, tak si ju zoženiem v škole, v kabinete. Takto prebieha moja príprava u náukových predmetov. Keď sú to predmety ako individuálne tyfopedické cvičenia alebo anglický jazyk, teda skôr také praktickejšie predmety, tak si nerobím takú písomnú prípravu podľa jednotlivých fáz hodiny, ani si nevypisujem ciele, či konkrétne metódy. To všetko si viac-menej utváram abstraktne. V mysli si vymedzím, čo je cieľom hodiny, čo všetko chcem u žiakov rozvíjať a ako to chcem u nich rozvíjať. Moja písomná príprava v tomto prípade teda vyzerá tak, že si len v bodoch napíšem dátum hodiny, tému hodiny, napríklad „reading – I like monkeys“, čo je názov toho príbehu, ďalej si napíšem konkrétnu stranu učebnice, na ktorej tento príbeh je, poznačím si, že to budeme najskôr počúvať a potom to budú žiaci jednotlivo čítať, napíšem si tiež konkrétne cvičenia na ktorých budeme pracovať a prípadne si poznačím, čo žiakom zadám na domácu úlohu. Ono sa to síce v priebehu hodiny môže zmeniť, ale takúto písomnú osnovu mám vždy pripravenú. Pre mňa je to dobré aj v tom,

že keď skončí tá daná hodina, tak si vždy spätne pozriem tieto moje body, skontrolujem si čo všetko sme stihli, prípadne si vyznačím to, čo sme nestihli, a od toho sa následne odrazím a pripravujem na ďalšie hodiny. Okrem tohto všetkého musím denne pripravovať mnohé učebné materiály aj do Braillovho písma, pretože niektorí žiaci, ktorých vyučujem sú úplne nevidiaci. Vzhľadom ku nim musím tiež modifikovať niektoré edukačné pomôcky, ktoré využívame v priebehu hodiny.

23. V priemere koľko času Vám zaberie príprava na klasické denné vyučovanie?

Niekedy je to viac a niekedy je to menej. V začiatkoch mojej praxe to mohlo byť v priemere aj štyri až päť hodín denne. Momentálne sa to však aj vďaka pomoci môjho osobného asistenta pohybuje okolo tých troch hodín denne, s tým, že niektoré veci si pripravujem doma a niektoré priamo v škole. Čiže nemám to nejako presne časovo vyhranené, no bez tej pomoci osobného asistenta by ma to určite stálo ďalší čas navyše. A samozrejme, potrebujem si aj oddýchnuť, čo je niekedy naozaj náročné. Priznávam, často som zo samotných príprav veľmi vyčerpaná a niekedy, teda dosť často, zabúdam na zrkovú hygienu.

24. a) Využívate v priebehu edukácie i nejaké edukačné pomôcky?

Áno využíva rôzne názorné edukačné pomôcky, rôzne kartičky s obrázkami, plagáty, ale aj reálne predmety, modely, mapy, reliéfne mapy či hry. Hry využívam najmä v rámci individuálnych tyflopédických cvičení, ale i rôzne ďalšie materiály, ako sú napríklad pracovné listy, ktoré si vytváram s pomocou osobného asistenta. Okrem toho tiež veľmi často využívam v rámci edukácie videá, nahrávky,...

b) S akým typom edukačných pomôcok sa Vám najlepšie pracuje?

Najlepšie sa mi pracuje asi s tými konkrétnymi reálnymi predmetmi a s modelmi, pretože sú pre mňa najlepšie uchopiteľne, viditeľné a zreteľné.

c) S akým typom edukačných pomôcok sa Vám najhoršie pracuje?

Tak naopak najhoršie sa mi pracuje s reálnymi mapami či menej kontrastnými a veľmi malými obrázkami, ktoré bývajú často v učebniciach či v pracovných zošitoch, s ktorými pracujeme na hodinách. Horšie sa mi tiež pracuje s pracovnými listami, ktoré sú v bežných veľkostiach. Žiaci s nimi síce po väčšine dokážu pracovať, no pre mňa je to ťažšie. Každý takýto pracovný list si musím totižto zväčšovať pomocou lupy alebo si ho musím dopredu poriadne naštudovať, popozerať, zoznámiť sa s ním, aby ma tam následne nič neprekvapilo.

25. Čím sa musí vyznačovať takáto edukačná pomôcka aby sa Vám s ňou dobre pracovalo/vyučovalo?

Musí byť v prvom rade kontrastná. Ak ide o nejaký textový materiál, tak písmo musí byť dostatočne veľké, hrubé, bezpätkové, čiže žiadne nejaké ozdobné . Obrázky by sa určite mali vyznačovať jednoduchosťou, teda aby tam nebolo veľa detailov. Okrem toho je dôležitá aj ich výrazná kontúra, syté farby a čo najjednoduchšie pozadie, najlepšie čisto biele.

26. Čo všetko vnímate ako nevyhnutnosť pre Vaše úspešné a efektívne pôsobenie v rámci edukačného procesu?

No v podstate všetko to čo mám ,vnímam zároveň ako nevyhnutné. Čiže v prvom rade všetky tie moje kompenzačné pomôcky s ktorými denne pracujem. Nedokážem si totižto predstaviť, že by som mala vyučovať bez lupy či bez počítača. Zároveň i tá moja trieda, ktorú som si prispôsobila vzhľadom k sebe a k svojim potrebám, je pre mňa dôležitá. Pre tú moju zníženú priestorovú orientáciu je určite výhodnejšie keď mám svoje stabilné pracovné miesto, kedy sa nemusím so všetkými vecami presúvať za žiakmi, ale oni dochádzajú za mnou. Je to takto pre mňa aj menej stresujúce, keď viem kde čo mám, keď nemám vo veciach taký chaos. Potom je pre mňa nevyhnutné byť oddýchnutá, teda nebyť taká vyčerpaná, pretože ja sa musím v priebehu vyučovania na všetko o mnoho viac sústrediť, využívať naplno pozornosť, pamäť... Ak som teda preťažená, tak sa automaticky znižuje aj moja koncentrácia, nepracuje mi tak dobre pamäť a potom som z toho viac nervózna. Takže ja naozaj veľmi využívam a veľmi sa spolieham pri mojej práci na moje myslenie, pamäť či koncentráciu. Aj preto vnímam práve dostatočný oddych ako nevyhnutnosť pri mojej práci. S týmto oddychom tiež úzko súvisí i pomoc môjho osobného asistenta, pretože aj vďaka jeho výpomoci v rámci príprav mám viac času na oddych a zároveň si tak nepreťažujem moje zachované zvyšky zraku. Ako značný benefit tiež vnímam to, že tento môj osobný asistent je tiež zamestnaný v tejto škole. Je to vlastne moja kolegyňa, ktorá mi často pomáha aj v škole, napríklad keď potrebujem pomôcť s nejakými technickými vecami ako je tlačiareň, skener a podobne. Taktiež keď sa stane, že potrebujem niečo rýchlo vystrihnúť , tak mi s tým pomôže. Čiže je to obrovská výhoda, že to dopadlo tak, že moja asistentka je zároveň aj moja kolegyňa. Nie je to síce o tom, že by mi ona nejako výrazne pomáhala pri tom vyučovaní, to vôbec. Ona nie je so mnou na hodinách a ani ma nemusí nikam sprevádzať, pretože orientáciu v škole už ovládam veľmi dobre, no pomáha mi iba v tých prípadoch, ktoré som už spomenula.

Oblasť č.6: Obavy

27. a) Existujú situácie v rámci edukačného procesu, ktoré Vám spôsobili/spôsobujú stres či obavy?

Áno.

b) Ak áno, prosím popíšte tieto konkrétne situácie.

Úplne na začiatku, keď som začala pracovať, tak som pociťovala obrovské obavy, že či zvládnem viesť skupinu žiakov s mojím zrakovým postihnutím. To bola úplne tá prvotná obava, ktorú som mala vlastne ešte predtým ako som nastúpila do tejto práce. Sama som si totižto neverila, aj keď síce nie som pedagóg, ktorý by bol úplne nevidiaci, no nevedela som si to reálne predstaviť. Potom som však veľmi rýchlo nabehla na rôzne tie kompenzácie a upravila som si tiež podmienky tak, aby to bolo pre mňa vyhovujúce a aby som to čo najlepšie zvládala. Takže to bola tá prvá obava a v zapätí som mala tiež obavu aj z toho, že ako dokážem ustrážiť skupinu žiakov v nejakom vonkajšom prostredí. Nevedela som si predstaviť ako ich mám ustrážiť mojím zrakom napríklad na školskom dvore. Okrem toho, je to u mňa špecifické aj v tom, že pri niektorých žiakoch, najmä pri tých úplne nevidiacich, musím byť blízko pretože ich musím viesť, a tí žiaci, ktorí vidia dobre sa samozrejme odo mňa často vzdávajú, pretože sa im nechce pri mne stáť. Bála som sa preto najmä toho, že čo ak teraz nevidím niečo, čo je pre mňa dôležité vidieť, že napríklad nevidím že je nejaké dieťa v ohrození alebo že jeho potrebné napomenúť. To bola vždy a vlastne stále aj je pre mňa taká celkom veľká obava, hoci dnes už sa bojím asi o niečo menej, nakoľko tých žiakov už aj lepšie poznám, takže už zhruba viem, čo všetko si môžem s danou skupinou žiakov dovoliť, čo môžem od nich čakať. Zároveň som si tiež vynašla spôsob, ktorým týchto žiakov dokážem lepšie ustrážiť. Nie som ako bežný dobre vidiaci pedagóg, ktorý si sadne na lavičku a nechá žiakov hrať sa. Ja si to tam pravidelne obiehám, teda prechádzam sa po ihrisku, pomedzi nich, a tak sa ich snažím priebežne kontrolovať. Taktiež sa snažím s nimi neustále komunikovať, aby som mala od nich stále nejakú tú spätnú väzbu. A všeobecne mi veľmi vyhovuje aj to, že na našej škole sú len malé skupiny žiakov, čo znamená, že nemám na starosť 20 žiakov, ale najviac len nejakých 8 žiakov. Ďalšia obava na ktorú si tiež intenzívne spomínam, bola obava z adaptácie na nové pracovné prostredie, na nových kolegov. Táto obava však u mňa značne rýchlo odznela, a to hneď po tom, ako som zistila, že mám naozaj dobrý kolektív kolegov, ktorí mi sami často ochotne pomáhajú, keď vidia že niečo potrebujem. K plynulej a rýchlejšej adaptácii tiež

bezpochyby prispelo i to, že som do práce nastupovala súčasne aj s mojou osobnou asistentkou. Mala som teda na blízku osobu, ktorú som už predtým poznala, na ktorú som sa mohla spoľahnúť.

28. Čo Vás baví najviac a čo najmenej na Vašej práci? Vysvetlite prečo.

No mňa najviac baví tá konkrétna práca so žiakmi na hodine, tá interakcie s nimi. To, že to nie je len nejaký môj výklad, ale že spolu kooperujeme. To ma teda baví asi najviac. A čo ma baví najmenej na mojej práci? Hmm...Asi tie prípravy. Ale ani nie, že ma to menej baví, ale skôr bojujem s tým, že keď prídem z práce domov, tak nemôžem len tak jednoducho zatvoriť dvere za tou mojou prácou... Neustále premýšľam nad tým, že čo všetko si ešte musím pripraviť, prichystaťViem, že k tomu aby som mohla na ďalší deň naplno vyučovať, je tá príprava samozrejme nevyhnutná, ale asi ma to menej baví ako tuž tá samotná práca so žiakmi. No jedno bez druhého by však nešlo.

Príloha č.3 Písomná príprava pedagóga so ZP – anglický jazyk

Prípravy – anglický jazyk (4.ročník)

19.9. starter- reading

Zopakovať čísla- umiestňovanie na tabuľu

s. 4- text

dú čítať príbeh

20.9. reading + song Monday...

Čítať príbeh- rozdeliť si roly

Nájsť vetu po anglicky v texte

Uč. 5/2 T and F

Uč. 6/3- song- Monday....

Dú PZ s. 4/1,2 + 5/1

22.9.Days of the week + I have got/'ve got

Song Monday....

Napísať si dni v týždni

Skontrolovať úlohu

Vysvetliť si gramatiku I have + skrátený tvar + haven't + tvoriť vety

Precvičova dni v týždni

26.9.I have got/I haven't got

Úvodná aktivita s doplňovaním písmen- days of the week

Aktivita- tvorenie viet I have/I've got- každý oba tvary

I haven't got

Napíšeme si do zošita

mix- pozitívne alebo negatívne odpovede- na otázku Do you have got....?

prísľub päťminútovky

27.9. I haven't got

29.9. work with song- introduction

[Hello, hello, hello | LearnEnglish Kids \(britishcouncil.org\)](https://www.britishcouncil.org/learn-english/kids/hello-hello-hello)

PL k pesničke

5.10. vocabulary activities

Prebrať si ešte raz pesničku- počúvanie aj pracovný list

Str. 7/3- čísla (možno)

Prezentovať nové slovíčka- povedať slovo- povedať ho vo vete + pripnúť na tabuľu

Our classroom is very small.

My book is on the table.

I haven't got a computer.

My bag is on the peg.

Your pencil case is very nice.

This is white board.

Opakovanie výslovnosti slovíčok

Hra: mám v rukách kartičku a deti budú hádať

Is it....? 3 pokusy

10.10. Practicing vocabulary

Hra: hádzanie kockou a tvorenie viet- throw the dice

It's your turn. – si na rade

Dú z PZ- kontrolovať

Napísať si slovíčka

This is a these are

11.10. This is/These are

Päťminútovka

Precvičovať this is, these are

Písať si vety aj do zošita

Príloha č.4 Písomná príprava pedagóga so ZP – biológia

18.9. Príroda

Najskôr diskusia o tom, čo je to príroda

- je všetko okolo nás, čo nevytvoril človek
- tvoria ju živé a neživé prírodniny
- živá a neživá príroda sa navzájom ovplyvňujú

živé prírodniny: živočíchy, rastliny, huby, baktérie = žijú, prijímajú potravu, dýchajú, rozmnožujú sa, rastú, pohybujú sa

neživé prírodniny: slnko, voda, vzduch, pôda, minerály a horniny= nežijú, nerastú

Spôsoby pozorovania prírody:

- voľným okom
- lupou
- mikroskopom
- ďalekohľadom

DOPÍSAŤ: 18.9.

DÚ: s. PZ 2/1, 2- skontrolovať

Aktivita:

- čo potrebujú rastliny ako výživu?
- Zarad' prírodniny:
 - A. muchotrávka, voda v jazere, žula, pavúk, šípová ruža, pôda
 - B. buk, lienka, slnko, kamenná soľ, ropucha, vzduch
- ktoré látky tvoria ovzdušie

Prečítať si: ako postupovať pri práci s mikroskopom uč. S. 10

Pozrieť pomôcky pri práci s lupou a mikroskopom: s. 10

Poznámky: dopísať až v pondelok 25.9.

mikroskop- je špeciálny prístroj, ktorým sa pozorujú veľmi malé objekty

základné časti mikroskopu:

- okulár
- objektív
- stolček so svorkami
- zrkadlo
- zaostrovacia skrutka

Príloha č.5 Záznam z pozorovania č.1

Dátum:	30.3.2023
Predmet:	Anglický jazyk
Ročník:	4. ročník
Téma vyučovacej hodiny:	Adjectives
Charakteristika interakcie pedagóga so žiakmi:	
<p>Pedagogička so ZP sa aktívne pohybuje po triede medzi jednotlivými žiakmi. Nevyučuje teda z jedného pevného bodu, zo svojho pracovného miesta, ale podľa potreby sa presúva od jedného žiaka k druhému.</p> <p>Keď chce pedagogička niečo povedať danému žiakovi, vždy ho najskôr osloví jeho krstným menom, napr.: „<i>Branko, už to máš hotové? Dominika, prosím ťa zopakuj mi čo som práve nadiktovala. Miško, nevyrušuj! Peťko, ďakujem...</i>“</p> <p>Jeden zo žiakov nerozumie zadaniu, no však nebojí sa osloviť pedagogičku, ktorá k nemu následne bližšie pristúpi, aby mu dané zadanie individuálne vysvetlila. Pri tomto vysvetľovaní sa pedagogička k danému žiakovi bližšie skláňa.</p> <p>Ak chce nejaký žiak na hodine niečo povedať, tak jednoducho rovno prehovorí bez zdvihnutia ruky.</p> <p>Pedagogička so žiakmi na hodine komunikuje veľmi prirodzene, priateľsky, a častokrát i s humorom.</p> <p>Od jednotlivých žiakov si pýta pedagogička spätnú väzbu vždy slovnou formou, ako napr. „<i>Kto dnes chýba? Na ktorej strane máš otvorenú učebnicu? Je všetko v poriadku? Ako rozumiete tomuto zadaniu?</i>“</p> <p>Pedagogička hľadá v priebehu hodiny fixku, nakoľko zabudla, kde si ju naposledy položila. Jeden žiak jej ju ihneď pomohol nájsť a podal jej ju do ruky.</p>	
Spôsob sprostredkovania učiva žiakom:	
<p>Pedagogička oboznamuje žiakov s novými anglickými slovíčkami primárne slovnou formou. Žiakom číta jednotlivé vety, podľa ktorých majú hádať o aké prídavné meno sa jedná. Tieto vety má učiteľka napísane v notebooku, ktorý ma pred sebou. Nové prídavné mená pedagogička následne píše aj na tabuľu z ktorej si to žiaci majú odpísať do svojich zošitov. Slovíčka na tabuľu píše dostatočne veľkým tlačným písmom, bielou kriedou. Pri ich písaní na tabuľu žiakom zároveň slovne diktuje po hláskach ako sa tieto slovíčka píšú. Jednému</p>	

žiakovi, ktorý je úplne nevidiaci pripravila pedagogička tieto nové anglické slovíčka v Braillovom písme. Slabozrakému žiakovi zas dostatočne veľkým tlačeným písmom predpísala tieto slovíčka na malú bielu magnetickú tabulu, ktorú položila priamo pred neho aby na ňu čo najlepšie videl.

Po oboznámení sa s novými slovíčkami, prichádza na rad i práca s učebnicou, kde spoločne pracujú na cvičeniach, v ktorých si tieto slovíčka ešte viac upevňujú. Pedagogička sa v učebnici veľmi dobre orientuje. Žiakov usmerňuje v cvičení aj bez toho aby sa do učebnice pozerala. Je zjavné, že si tieto cvičenia učiteľka vopred dobre naštudovala a z väčšej časti ich ovládala naspamäť.

Spôsob hodnotenia a kontroly práce žiakov na hodine:

Na začiatku hodiny rozdáva učiteľka žiakom papiere, nakoľko si chce overiť ich slovnú zásobu prostredníctvom krátkej päťminútovky. Pri rozdávaní týchto papierov si zároveň u každého žiaka individuálne kontroluje, či majú všetci žiaci pozatvárané učebnice a zošity. Učiteľka diktuje žiakom slovíčka po slovensky a oni ich majú písať na papier už rovno po anglicky.

Učiteľka si u žiakov individuálne kontroluje ich prácu na hodine. Napríklad, po tom ako si žiaci odpíšu nové slovíčka z tabule do svojich zošitov, tak si tieto ich zošity učiteľka pozbiera aby skontrolovala či si žiaci správne odpísali novú slovnú zásobu. Tieto ich zošity kontroluje učiteľka v priebehu vyučovacej hodiny pomocou stolovej čítacej lupy, a to v čase keď žiakom zadá nejakú individuálnu prácu v pracovnom liste či v učebnici.

Iné vyzporované špecifiká:

Niektorí žiaci nedávajú na hodine až tak pozor a v priebehu hodiny sa napríklad potichu hrajú s perami či so stránkami v učebnici alebo si skladajú pod lavicou loďky z papiera. Všetky tieto rušivé prejavy žiakov si učiteľka v priebehu hodiny len zriedka všíma, či všíma si ich až po nejakom čase, prípadne až keď ju na to upozornia iní žiaci. Pedagogička si však skoro vždy všimne rušivé správanie žiakov väčších rozmerov, a to napríklad keď sa nejaký žiak postaví zo svojho miesta alebo keď sa nejaký žiak prechádza po triede a podobne. Úplne vždy si všimne rušivé správanie u žiakov auditívneho charakteru, teda keď žiaci vykrikujú alebo keď sa medzi sebou bez dovolenia rozprávajú.

Príloha č.6 Záznam z pozorovania č.2

Dátum:	30.3.2023
Predmet:	Biológia
Ročník:	8. ročník
Téma vyučovacej hodiny:	Opakovanie živočíšnej a rastlinnej bunky + genetika –úvod
Charakteristika interakcie pedagóga so žiakmi: Učiteľka udržuje so žiakmi v priebehu celej hodiny aktívnu konverzáciu, a to ako pri opakovaní učiva, tak i pri výklade nového učiva. Pedagogička sa snaží udržovať slovnú interakciu so svojimi žiakmi aj tým, že so žiakmi vedie stále nejaký dialóg. Pokladá im množstvo otázok a vyzýva ich k odpovedi na tieto jej otázky. Pri komunikácii s konkrétnym žiakom ho najskôr osloví krstným menom alebo pristúpi k nemu bližšie, aby bolo zjavné, že komunikuje s konkrétnym žiakom. Žiaci komunikujú s učiteľkou veľmi prirodzene. Aktívne reagujú na všetky ňou pokladané otázky. Neboja sa odpovedať na tieto jej otázky aj v prípadoch, keď nie sú si svojou odpoveďou úplne istí.	
Spôsob sprostredkovania učiva žiakom: Pedagogička využíva pri výklade nového učiva prevažne dialogickú metódu. Žiakom najskôr pokladá otázky typu: „ <i>Čo je to genetika? Počuli ste niekedy slovo dedičnosť? Čo to podľa vás znamená? Aké znaky môžeme dediť?</i> “ Následne na ich odpovede nadväzuje a dopĺňa ich ďalšími novými informáciami. Vždy po určitom úseku tohto dialógu so žiakmi, učiteľka slovné zopakuje, teda zhrnie základné termíny, či definície. V rámci výkladu tiež využíva i názorné modely, ako model chromozómu, či model DNA. Tieto modely si zhotovila samotná učiteľka, a to ešte pred začiatkom hodiny. K tvorbe takýchto modelov použila tmavú lepiú tabuľku a plyšové drôty. Okrem modelov, využíva učiteľka pri názornom príklade aj reálne predmety. K názornej ukážke tvaru DNA využíva napríklad vlasy u jednej nevidiacej žiačky, ktorej pomocou nich vysvetľuje tvar tejto dvojzávitnice. Pri vysvetľovaní nového učiva využíva pedagogička i mnohé názorné slovné príklady aby žiakom čo najviac priblížila dané učivu.	
Spôsob hodnotenia a kontroly práce žiakov na hodine:	

V úvode hodiny učiteľka so žiakmi slovne opakuje učivo z minulej hodiny. Toto opakovanie prevádza tak, že žiakom dá možnosť vylosovať si jeden lístok, na ktorom majú napísanú vždy jednu bunkovú organelu a ich úlohou je slovne opísať túto vybranú organelu a následne ju správne zaradiť buď k živočíšnej alebo k rastlinnej bunke. Jednotlivé odpovede žiakov učiteľka slovne hodnotí.

Iné vyzorované špecifiká:

Rečový prejav učiteľky je zrozumiteľný a zreteľný aj vďaka jej dostatočnej hlasitosti a čistej výslovnosti.

Príloha č.7 Záznam z pozorovania č.3

Dátum:	31.3.2023
Predmet:	Individuálne tyflopédické cvičenia
Ročník:	4. ročník
Téma vyučovacej hodiny:	Orientácia na pracovnej ploche – stĺpce a riadky + rozvoj hmatu a pozornosti
Charakteristika interakcie pedagóga so žiakmi: Na tejto vyučovacej hodine je prítomná len jedna žiačka. Táto žiačka je úplne nevidiaca. Pedagogička sedí so žiačkou v jednej lavici aby ju pri danej aktivite mohla usmerňovať. V priebehu hodiny vedie učiteľka so žiačkou aktívny dialóg. Slovné jej zadáva pokyny, poskytuje jej slovnú spätnú väzbu, či slovnú motiváciu. Okrem slovnej interakcie je učiteľka so žiačkou v kontakte aj prostredníctvom hmatu. Pri nácviku orientácie na ploche vedie učiteľka žiačkinu ruku po podložke, aby jej tak čo najlepšie vysvetlila rozdiel medzi stĺpcom a riadkom.	
Spôsob sprostredkovania učiva žiakom: Všetky aktivity, ktoré uskutočňuje učiteľka so žiačkou na tejto hodine sú čisto praktické. Prvá polovica hodiny je zameraná na nácvik orientácie v stĺpcoch a riadkoch a v druhej polovici hodiny si žiačka môže vybrať ľubovoľnú aktivitu, ktorej sa chce venovať. Nácvik orientácie v stĺpcoch a riadkoch realizuje učiteľka so žiačkou pomocou podložky, do ktorej zapadajú malé plastové poháriky. Týchto pohárikov je na podložke celkom 16 a sú uložené v 4 riadkoch po 4 poháriky. Pedagogička najskôr oboznamuje žiačku s touto podložkou aj tým, že jej ruku posúva po tejto podložke a po jednotlivých pohárikoch. Zároveň jej tiež pomocou hmatu vysvetľuje čo všetko sú stĺpce a čo sú riadky. Následne žiačku vyzýva, k tomu aby sama rukou ukázala na jednotlivé stĺpce a jednotlivé riadky. Následne žiačke zadáva pokyny, prostredníctvom ktorých si overuje či sa žiačka orientuje v daných stĺpcoch a riadkoch. Zadáva jej pokyny typu: „Z tretieho riadku vyber druhý pohárik. Z prvého stĺpca vyber prvý a posledný pohárik. Koľko pohárikov ti zostalo v treťom stĺpci?“ V rámci tejto aktivity učiteľka využíva rôzne kombinácie jednotlivých pokynov, pričom sa snaží u žiačky trénovať aj jej pamäť a pozornosť. V druhej polovici hodiny si žiačka vybrala ako ľubovoľnú aktivitu navliekanie korálikov.	
Spôsob hodnotenia a kontroly práce žiakov na hodine:	

Nakoľko pri uvedenej aktivite sedí učiteľka priamo pri žiačke a podložka s ktorou pracujú je dostatočne veľká a kontrastná, tak prácu tejto žiačky si na hodine dokáže odkontrolovať učiteľka aj zrakom prípadne i hmatom. Žiačke dáva po jednotlivých úkonoch slovnú spätnú väzbu.

Iné vyzorované špecifiká:

Pre pedagogičku predstavuje táto hodina individuálnych tyfopedických cvičení aj určitý zrakový oddych, nakoľko v priebehu tejto hodiny nepracuje so žiadnymi kompenzačnými pomôckami. Jediná činnosť pri ktorej využíva kompenzačnú pomôcku – notebook so zväčšovacím program, je zápis do elektronickej triednej knihy. Taktiež aj vzhľadom k tomu, že má na hodine prítomnú len jednu žiačku, jej pozornosť sa upriamuje len na túto danú žiačku, čo v konečnom dôsledku nie je až tak vyčerpávajúce, ako je to pri viacpočetnej skupine žiakov.

Príloha č.8 Záznam z pozorovania č.4

Dátum:	3.4.2023
Predmet:	Vlastiveda
Ročník:	5. ročník ŠZŠ
Téma vyučovacej hodiny:	Stredné Slovensko
Charakteristika interakcie pedagóga so žiakmi: Učiteľka so žiakmi vedie aktívnu konverzáciu od samotného úvodu hodiny až po koniec. Neustále sa tým snaží udržiavať ich koncentráciu na hodine. Aj v priebehu edukačného videa, si práve slovnou formou overuje ich pozornosť a porozumenie danému videu. V priebehu písania poznámok taktiež aktívne komunikuje so žiakmi a tiež im zreteľne a nahlas diktuje slovo po slovo všetko to, čo píše na tabuľu.	
Spôsob sprostredkovania učiva žiakom: Pedagogička v rámci výkladu nového učiva využíva, ako základný nástroj sprostredkovania nových informácií, edukačné video. Toto video je zamerané na pohoria stredného Slovenska, konkrétne na Vysoké Tatry. Pedagogička nastavila toto video na svojom notebooku, ktorý následne otočila smerom ku žiakom. Edukačné video pedagogička priebežne zastavuje a dopytuje sa žiakov rôzne otázky, pomocou ktorých si overuje, či žiaci dávajú pozor, či rozumejú všetkému čo vidia na videu a podobne. V prípade, že im niečo nie je úplne jasné, snaží sa im to slovne vysvetliť, a to jednoduchším spôsobom ako to bolo uvedené vo videu. Učiteľka po dupozeraní videa kontroluje pomocou svojho mobilu priebežný čas. Následne vo zvyšnej časti hodiny spracúva so žiakmi poznámky, ktoré si píše do svojich zošitov. Učiteľka píše tieto poznámky i na tabuľu veľkým tlačeným písmom, bielou kriedou, pri čom ich zároveň i nahlas diktuje žiakom.	
Spôsob hodnotenia a kontroly práce žiakov na hodine: Na začiatku hodiny učiteľka ústne skúša jednu žiačku pred tabuľou pri mape z učiva z minulej hodiny. Najskôr skúša jej všeobecnú orientáciu na mape. Žiačke zadáva pokyny typu: „ <i>Ukáž mi na mape kde je severné Slovensko. Ukáž na mape a pomenuj nejaké pohoria a nížiny. S akým štátom hraničí Slovensko na severe? Na mape ukáž tri ľubovoľné rieky.</i> “ Následne sa žiačky dopytuje aj ďalšie doplňujúce otázky. Žiačka po väčšine odpovedá správne, začo ju učiteľka priebežne ústne chváli a následne jej na konci ústneho skúšania	

udeľuje slovné hodnotenia a tiež známku, ktorú jej pomocou notebooku so zväčšovacím programom zapíše aj do elektronickej triednej knihy.

Učiteľka si u žiakov kontroluje ich zápis poznámok do zošity individuálnym spôsobom, a to u každého žiaka osobitne, pomocou stolovej čítacej lupy na konci vyučovacej hodiny.

Iné vyzorované špecifiká:

Pri ústnom skúšaní žiačky pri mape, stojí učiteľka tesne za žiačkou, ktorá na mape ukazuje jednotlivé pohoria, nížiny, rieky...Z reakcií pedagogičky je zrejmé, že mnohé veci na mape ovláda naspamäť, no však niekedy sa pre dôkladnejšiu kontrolu žiačky bližšie prizerá na mapu, či používa svoju prenosnú čítaciu lupu.

Počas premietania videa žiakom učiteľka priebežne komentovala jednotlivé výjavy vo videu aj bez toho aby sa pozerala na obrazovku notebooku. Je teda zrejmé, že celé toto video pedagogička ovláda dokonale naspamäť.

Príloha č.9 Záznam z pozorovania č.5

Dátum:	3.4.2023
Predmet:	Anglický jazyk
Ročník:	4.ročník
Téma vyučovacej hodiny:	There us, There are
Charakteristika interakcie pedagóga so žiakmi:	
<p>Pedagogička hneď v úvode hodiny nadväzuje so žiakmi interakciu. Po anglicky sa ich najskôr pýta, ktorí žiaci sú na hodine neprítomní, Následne ich tiež po anglicky vyzve aby vytvorili pred tabuľou rad a aby jeden po druhom označili na tabuli ako sa v daný deň cítia. Žiaci si môžu vybrať jednu alebo maximálne dve emócie z piatich možností - happy, sad, angry, tired, fine. Tieto emócie sú napísané a tiež znázornené obrázkom na tabuli v dostatočnej veľkosti. Žiaci píšú svoje mená pod danú emóciu, ktorú vybrali a svoj výber aj slovne odôvodnia. Učiteľka ich touto aktivitou vyzýva k aktívnej slovnej interakcii pri čom im kladie i ďalšie doplňujúce otázky. Z reakcií žiakov je očividné, že ich táto aktivita veľmi baví.</p> <p>Žiaci sa v priebehu hodiny neboja spýtať učiteľky na nejaké anglické slovíčko, ktoré buď zabudli alebo sa ho ešte neučili. Aj tieto situácie preukazujú, že učiteľka má so žiakmi priateľsky vzťah.</p> <p>Pedagogička tiež v priebehu hodiny pravidelne motivuje žiakov a to buď slovne, alebo sľubovanou odmenou. Túto odmenu, ktorou jej jedná anglická hra „<i>Simon says...</i>“, sľúbila učiteľka žiakom na záver hodiny, ako odmenu za ich aktivitu a usilovnosť na danej hodine.</p>	
Spôsob sprostredkovania učiva žiakom:	
<p>Pedagogička vysvetľuje žiakom na hodine novú anglickú frázu „<i>There is/There are</i>“ prevažne slovnou formou. Pri výklade si tiež pomáha reálnymi predmetmi. Tieto predmety ako napr. ceruzky, perá, zošit, peračník, predkladá pred žiakov na lavicu a oni majú na tieto predmety ukazovať a pri tom hovoriť správnu frázu, a to pri množnom čísle – there are a pri jednotnom – there is. V rámci upevnenia tohto učiva učiteľka žiakom tieto dve frázy píše aj na tabuľu a oni si ich následne prepíšu do svojich osobných zošitov. Taktiež v ďalšej časti hodiny si tieto dve frázy opakujú a precvičujú aj pomocou cvičení, ktoré majú vo svojich pracovných zošitoch. Následne učiteľka so žiakmi ešte slovne upevňuje tieto frázy a to tak, že vždy povie jednu vetu po slovensky a vyzve konkrétneho žiaka aby ju nahlas preložil do</p>	

angličtiny. Učiteľka zadáva žiakom vety typu: „*Tam je tabuľa. Tam sú stoličky. Tam je okno...*“

Spôsob hodnotenia a kontroly práce žiakov na hodine:

V prvej polovici vyučovacej hodiny si pedagogička overuje gramatické vedomosti žiakov prostredníctvom krátkeho diktátu, teda písomnou formou. Žiakom diktuje vety po anglicky a ich úlohou je ich správne po anglicky zapísať. Tieto vety má pedagogička napísané v notebooku, ktorý má pred sebou. Preto sa pri ich diktovaní nepohybuje po triede, ale diktuje ich z jedného miesta. Jednotlivé vety žiakom diktuje obzvlášť zreteľne a pomaly. Po ukončení diktátu učiteľka žiakom ešte raz všetky vety zopakuje a následne si od žiakov tieto ich písomné práce zozbiera aby ich následne po skončení hodiny mohla dôkladne skontrolovať a opraviť pomocou stolovej čítacej lupy.

Pri vypracovávaní jednotlivých cvičení v pracovnom zošite pedagogička sedí na svojom mieste, teda v lavici v strede pred žiakmi, kde sleduje aktuálne cvičenie pomocou prenosnej čítacej lupy. Pri čítaní jednotlivých viet v cvičení sa žiaci striedajú. Vždy jednu vetu číta nahlas jeden konkrétny žiak, ktoré učiteľka vopred vyvolá. Takto si ich prácu na hodine zároveň aj kontroluje a tiež udržuje ich pozornosť, nakoľko žiakov vyvoláva v rôznom poradí.

Iné vypozerované špecifiká:

V triede je jeden, žiak, ktorý si zabudol pracovný zošit. O tejto skutočnosti však učiteľku neinformuje a učiteľka si tak v priebehu hodiny myslí, že všetci žiaci majú na hodine všetko potrebné. Fakt, že si jeden žiak zabudol svoj pracovný zošit zisťuje pedagogička až po tom, ako tohto žiaka vyzve aby prečítal ďalšiu vetu v danom cvičení. Žiak sa až v tomto momente učiteľke ospravedľňuje, že si danú pomôcku na hodinu zabudol doma. Učiteľka si nepripravenosť u tohto žiaka nevšimla skôr zrejme aj preto, že počas práce na jednotlivých cvičeniach sedela na svojom mieste, a teda neprechádzala sa medzi jednotlivými žiakmi. Nevidela teda detailne čo všetko majú či nemajú žiaci položené pred sebou na lavici.

V priebehu hodiny má pedagogička na žiakov aj rôzne špecifické požiadavky. Napríklad pred začiatkom diktátu učiteľka prosí žiakov aby písali vždy novú vetu do nového riadku, aby to bolo pre ňu prehľadnejšie a aby sa jej to následne lepšie kontrolovalo. Túto jej požiadavku žiaci plne akceptujú.

Príloha č.10 Fotografie prirodzeného pracovného prostredia pedagóga so ZP

V prílohe nižšie sú uvedené fotografie učebne pedagogičky so ZP, ktorá sa zúčastnila nášho kvalitatívneho výskumu. Na jednotlivých snímkach môžeme vidieť predovšetkým materiálno-technickú vybavenosť tejto danej učebne, ale tiež svetelné podmienky učebne, vrátane zdrojov osvetlenia, spôsobov zatemnenia, či celkového farebného ladenia a kontrastnosti daného prostredia. Uvedené fotografie tiež zachytávajú špeciálne rozmiestnenie jednotlivých objektov v učebni. Úplne na záver uvádzame fotografie troch kompenzačných pomôcok (stolovej čítacej lupy Optelec, prenosnej čítacej lupy Zoomax a notebooku so zväčšovacím programom Zoomtext) našej respondentky, ktoré sú taktiež súčasťou tejto jej učebne.















ANOTÁCIA

Meno a priezvisko:	Bc. Dominika Sláviková
Katedra:	Ústav speciálnepedagogických štúdií
Vedúci práce:	Mgr. Hana Karunová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Názov práce:	Pedagóg so zrakovým postihnutím v edukačnom procese
Názov v angličtine:	A visually impaired teacher in the educational process
Zvolený typ práce:	Diplomová práca
Anotácia práce:	<p>Diplomová práca je zameraná na tému pedagóg so zrakovým postihnutím v edukačnom procese. Pozostáva z teoretickej a praktickej časti. Prvá kapitola sa venuje teoretickému vymedzeniu edukačného procesu. Druhá kapitola sa zaoberá didaktickým hľadiskom edukačného procesu. Tretia kapitola ponúka teoretické poznatky o osobe so zrakovým postihnutím v pedagogickej profesii. Praktická časť obsahuje popis nášho vlastného kvalitatívneho výskumu – prípadovej štúdie. Cieľom kvalitatívneho výskumu bolo popísať doterajšie pôsobenie vybraného pedagóga so zrakovým postihnutím v edukačnom procese a následne využiť výskumné zistenia ako východisko pre tvorbu zoznamu základných opatrení pre úspešné a efektívne pôsobenie pedagóga so zrakovým postihnutím v edukačnom procese. Výskumná vzorka pozostávala z jedného vybraného pedagóga so zrakovým postihnutím. Pre zber dát boli použité tri metódy – pološtruktúrovaný rozhovor, zúčastnené pozorovanie a analýza dokumentov. Získané dáta sme analyzovali a súhrnne popísali v záverečnej správe o prípadovej štúdií. Na základe výskumných zistení sme následne vytvorili zoznam základných opatrení pre úspešné a efektívne pôsobenie pedagóga so zrakovým postihnutím v edukačnom procese.</p>
Kľúčové slová:	pedagóg, zrakové postihnutie, edukačný proces, vyučovanie, pedagóg so zrakovým postihnutím

Anotácia v angličtine:	<p>The main focus of this Master's thesis is a visually impaired teacher in the educational process. It consists of a theoretical and practical part. The first chapter deals with the theoretical definition of educational process. The second chapter concerns the didactic aspect of the educational process. The third chapter offers theoretical knowledge about the person with visual impairment in the teaching profession. The practical part consists of the description of our own qualitative research – case study. The aim of the qualitative research was to describe the previous activities of a selected visually impaired teacher in the educational process. We wanted to use the research findings as a starting point for creating a list of basic measures for successful and effective activities of a visually impaired teacher in the educational process. The sample consisted of the one visually impaired teacher. Data was collected by three methods – semi-structured interview, participant observation and document analysis. We analyzed the obtained data and summarized it the final case study report. Based on the research findings, we subsequently created a list of basic measures for the successful and effective work of a visually impaired teacher in the educational process.</p>
Kľúčové slová v angličtine:	<p>teacher, visual impairment, educational process, teaching, visually impaired teacher</p>
Prílohy viazané v práci:	<p>Príloha č.1 Otázky rozhovoru</p> <p>Príloha č.2 Transkripcia rozhovoru s pedagógom so ZP</p> <p>Príloha č.3 Písomná príprava pedagóga so ZP – anglický jazyk</p> <p>Príloha č.4 Písomná príprava pedagóga so ZP – biológia</p> <p>Príloha č.5 Záznam z pozorovania č.1</p> <p>Príloha č.6 Záznam z pozorovania č.2</p> <p>Príloha č.7 Záznam z pozorovania č.3</p> <p>Príloha č.8 Záznam z pozorovania č.4</p> <p>Príloha č.9 Záznam z pozorovania č.5</p> <p>Príloha č.10 Fotografie prirodzeného pracovného prostredia pedagóga so ZP</p>
Rozsah práce:	<p>130 strán</p>
Jazyk práce:	<p>slovenčina</p>