

**Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta**

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

**Čtenářská gramotnost dětí se zrakovým
postižením**

Anna Remešová

Vedoucí práce: PhDr. Kateřina Kroupová, Ph.D.

Olomouc 2023

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně pod dohledem vedoucí práce PhDr. Kateřiny Kroupové, Ph.D. a uvedla v ní všechny použité zdroje a literaturu.

V Olomouci dne 2023

Podpis

Poděkování:

Tímto bych chtěla poděkovat PhDr. Kateřině Kroupové, Ph.D. za odborné vedení, za pomoc a cenné rady, které mi poskytla při vypracovávání mé diplomové práce.

Poděkování patří i všem účastníkům výzkumného šetření za jejich ochotu a čas.

V neposlední řadě bych ráda poděkovala mé rodině, která mě podporovala jak po celou dobu studia, tak při tvorbě a realizaci diplomové práce. Děkuji za jejich trpělivost a povzbuzení.

OBSAH

| | | |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|
| 1 | ÚVOD | 5 |
| 2 | TEORETICKÁ ČÁST | 7 |
| 2.1 | VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ | 7 |
| 2.1.1 | Osoba se zrakovým postižením | 7 |
| 2.1.2 | Klasifikace zrakových vad | 7 |
| 2.1.3 | Klasifikace z medicínského hlediska | 7 |
| 2.1.4 | Klasifikace ze speciálněpedagogického hlediska | 9 |
| 2.1.5 | Dělení podle doby vzniku | 9 |
| 2.2 | CHARAKTERISTIKA OSOB NEVIDOMÝCH, SLABOZRAKÝCH, SE ZBYTKY ZRAKU A S PORUCHAMI BINOKULÁRNÍHO VIDĚNÍ | 10 |
| 2.2.1 | Osoby nevidomé | 10 |
| 2.2.2 | Osoby slabozraké | 11 |
| 2.2.3 | Osoby se zbytky zraku | 11 |
| 2.2.4 | Osoby s poruchou binokulárního vidění | 11 |
| 2.3 | ZRAKOVÉ VADY TYPICKÉ V DĚTSKÉM VĚKU | 13 |
| 2.3.1 | Poruchy binokulárního vidění | 13 |
| 2.3.2 | Retinopatie nedonošených (ROP)..... | 13 |
| 2.3.3 | Refrakční vady | 13 |
| 2.3.4 | Nystagmus..... | 14 |
| 2.3.5 | Albinismus | 14 |
| 2.3.6 | Aniridie | 14 |
| 2.3.7 | Retinoblastom | 14 |
| 2.3.8 | Anoftalmus a mikroftalmus | 15 |
| 2.3.9 | Vrozený glaukom (zelený zákal) | 15 |
| 2.3.10 | Vrozená katarakta (šedý zákal)..... | 15 |
| 2.3.11 | Sítnicová degenerace | 15 |
| 2.4 | VZDĚLÁVÁNÍ OSOB SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM | 16 |
| 2.4.1 | Legislativa..... | 16 |
| 2.4.2 | Školy pro osoby se zrakovým postižením | 17 |
| 2.4.3 | Inkluzivní vzdělávání | 17 |
| 2.4.4 | Speciálněpedagogické centrum..... | 20 |
| 2.4.5 | Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání | 21 |
| 2.4.6 | Klíčové kompetence..... | 21 |
| 2.4.7 | Školní vzdělávací program | 21 |
| 2.4.8 | Vzdělávací oblasti | 22 |
| 2.5 | ZRAKOVÁ HYGIENA | 23 |
| 2.5.1 | Postupy, metody a formy práce | 23 |
| 2.6 | ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI | 26 |
| 2.7 | JAZYK A JAZYKOVÁ KOMUNIKACE V RÁMCI RVP..... | 27 |
| 2.7.1 | Komunikační a slohová výchova | 27 |
| 2.7.2 | Jazyková výchova | 27 |
| 2.7.3 | Literární výchova | 27 |
| 2.8 | TYFLOTECHNIKA VE VZDĚLÁVÁNÍ | 29 |
| 2.8.1 | Klasifikace kompenzačních pomůcek pro zrakově postižené dle některých autorů | 29 |
| 2.9 | ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A JEJÍ ASPEKTY | 31 |
| 2.9.1 | Čtení jedinců se zrakovým postižením a jeho specifika | 32 |
| 2.9.2 | Braillovo písmo..... | 34 |
| 2.9.3 | Dostupné knihy pro žáky se zrakovým postižením | 35 |

| | | |
|----------|-----------------------------------------------------------|-----------|
| 2.9.4 | Ilustrace v knihách pro děti se zrakovým postižením | 36 |
| 2.9.5 | Podpora čtenářské gramotnosti – projekty | 37 |
| 3 | PRAKTICKÁ ČÁST | 40 |
| 3.1 | ÚVOD DO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ..... | 41 |
| 3.2 | CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ | 43 |
| 3.3 | METODY VÝZKUMU | 44 |
| 3.4 | CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU..... | 46 |
| 3.5 | PRŮBĚH A ZPŮSOB PROVEDENÍ VÝZKUMU – SBĚR DAT..... | 47 |
| 3.6 | ZPRACOVÁNÍ DOTAZNÍKU A VYHODNOCENÍ DAT | 48 |
| 3.7 | ZPRACOVÁNÍ ROZHOVORŮ A VYHODNOCENÍ DAT..... | 64 |
| 3.7.1 | Popis pedagogů | 64 |
| 3.8 | VÝSLEDKY A SHRNUÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ | 71 |
| 3.9 | DOPORUČENÍ PRO PRAXI | 73 |
| 4 | ZÁVĚR..... | 74 |
| | SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY..... | 76 |
| | SEZNAM ZKRATEK | 81 |
| | SEZNAM TABULEK..... | 82 |
| | SEZNAM PŘÍLOH..... | 83 |

1 ÚVOD

Čtenářská gramotnost představuje základní dovednost, která je nezbytná pro úspěšné začlenění jedince do společnosti a jeho další osobní a profesní rozvoj. Význam čtenářské gramotnosti je zřejmý nejen v rámci získávání nových informací a znalostí, ale také ve vztahu ke kritickému myšlení, vyjadřování názorů a participaci na společenském životě. Pro děti se zrakovým postižením je osvojení čtenářské gramotnosti obzvlášť důležité, protože jim umožňuje vyrovnat se s některými omezeními a získat větší nezávislost.

Tato práce se zaměřuje na problematiku čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením z pohledu pedagogů. Cílem je analyzovat a zhodnotit současný stav v oblasti podpory čtenářské gramotnosti u těchto dětí, identifikovat problémy, s nimiž se učitelé setkávají při výuce a navrhnout možná řešení a zlepšení. Práce je rozdělena do dvou částí: teoretické a praktické.

V teoretické části se budeme na základě studia odborné literatury zabývat charakteristikou a terminologickým vymezením osob se zrakovým postižením a jejich klasifikací z medicínského a speciálněpedagogického hlediska. Popíšeme nejčastější zrakové vady typické pro dětský věk a jejich důsledky ve vzdělávání. Dále se budeme věnovat specifikům jedince se zrakovým postižením, a to hlavně specifikům výuky českého jazyka, neboť ten je nejvíce spjat se čtenářskou gramotností.

V praktické části se soustředíme na zkušenosti pedagogů, kteří se zabývají výukou čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením. Zkoumáme problémy, s nimiž se setkávají v praxi, jako je nedostatek vhodných materiálů, náročnost přizpůsobení výuky jednotlivým potřebám žáků či nedostatečný podpůrný systém pro pedagogy. Sběr dat bude probíhat prostřednictvím dotazníků a rozhovorů. Dotazníky byly rozeslány do několika škol v České republice a do skupiny speciálních pedagogů na sociálních sítích. Dotazníky byly zvoleny pro větší rozpětí odpovědí v rámci naší republiky. Na základě získaných informací budeme analyzovat, jaké jsou hlavní potřeby učitelů v oblasti čtenářské gramotnosti pro děti se zrakovým postižením, jaké zdroje materiálů jsou pro jejich práci nejvíce užitečné a jaké zdroje, materiály či pomůcky jim schází.

Výsledky této práce by měly přispět k lepšímu porozumění situace v oblasti čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením a podpořit diskuzi o možných zlepšeních a inovacích v této oblasti. Navíc by měly poskytnout učitelům návrhy a doporučení, jak efektivněji přistupovat k výuce čtenářské gramotnosti u těchto dětí, a tak jim umožnit plně rozvíjet svůj potenciál a dosáhnout úspěchu ve svém životě.

V konečné fázi diplomové práce shrneme klíčové závěry a doporučení pro další výzkum a praxi v oblasti čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením. Očekáváme, že naše zjištění přinesou nové poznatky a inspirace pro pedagogy, odborníky a rodiče, kteří se snaží podporovat čtenářskou gramotnost u těchto dětí a přispět tak k jejich celkovému rozvoji a začlenění do společnosti.

Věříme, že tato práce představuje důležitý příspěvek k rozvoji výzkumu a praxe v oblasti čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením. Přestože se jedná o náročnou a složitou problematiku, která vyžaduje individuální přístup a spolupráci různých aktérů, jsme přesvědčeni, že pokrok v této oblasti je klíčový pro zajištění rovných příležitostí a kvalitního života pro všechny děti, bez ohledu na jejich zdravotní omezení.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 Vymezení základních pojmů

2.1.1 Osoba se zrakovým postižením

Cílovou skupinou, kterou se zabývá diplomová práce jsou děti se zrakovým postižením. V první řadě je tedy nezbytné si vymezit, kdo spadá mezi tyto děti. Lidé se zrakovým postižením jsou takové osoby, které mají různé druhy a stupně snížených zrakových schopností. Je důležité si vymezit tyto stupně a druhy zrakových schopností. Ne každá osoba, u které se vyskytuje zraková vada, se považuje za zrakově postiženou. Osobě se zrakovým postižením dělá vada problémy v běžném životě i po korekci. Ludíková (in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 37) uvádí, že osoba se zrakovým postižením je ta, „která trpí oční vadou či chorobou, kdy po optimální korekci má stále zrakové vnímání narušeno natolik, že jí činí problémy v běžném životě.“

Základní vymezení osob se zrakovým postižením je vždy totožné. I přes optimální korekci má jedinec se zrakovým postižením problémy se získáváním a zpracováním informací zrakovou cestou. Definice se však liší parametry a kritéria umožňují vnitřní kategorizaci této velké heterogenní skupiny.

2.1.2 Klasifikace zrakových vad

Klasifikace není jednotná, neboť jiný pohled na problematiku mají oftalmologové, jiný zase speciální pedagogové. Speciálněpedagogická klasifikace se zabývá především osobou se zrakovým postižením, kdežto v oblasti medicínského hlediska se klade důraz na zrakové vady, s čímž je spojená zraková ostrost a zorné pole. Dále si uvedeme klasifikaci podle Světové zdravotnické organizace (WHO), která se zaměřuje na narušenou část oka.

2.1.3 Klasifikace z medicínského hlediska

WHO definuje jedince se zrakovým postižením jako osobu, která má „postižení zrakových funkcí i po medicínské léčbě anebo po korigování standardní refrakční vady a má zrakovou ostrost horší než 0,3 (6, 18) až po světlocit nebo zorné pole omezeno pod 10 stupňů při centrální fixaci, přitom tato osoba užívá nebo je potenciálně schopna používat zrak na plánování a vlastní provádění činnosti“ (Nováková in Vítková, 2004).

V lednu roku 2022 vyšla v platnost MKN - 11, která naznačuje posun hranice zrakové ostrosti pro určení slabozrakosti. Vzhledem k tomu, že stále není v plném českém překladu, zmiňujeme v následující části dělení podle MKN - 10. V rámci posudkového lékařství se zrakové postižení dle Světové zdravotnické organizace (WHO, MKN - 10), která se zaměřuje na zrakovou ostrost, rozděluje do pěti skupin.

1. „Střední slabozrakost – zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/18 (0, 30) – minimum rovné nebo lepší než 6/60 (0, 10); 3/10–1/10, kategorie zrakového postižení 1
2. Silná slabozrakost – zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/60 (0, 10) – minimum rovné nebo lepší než 3/60 (0, 05); 1/10–10/20, kategorie zrakového postižení 2
3. Těžce slabý zrak –
 - a) zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 3/60 (0, 05) – minimum rovné nebo lepší než 1/60 (0, 02); 1/20–1/50, kategorie zrakového postižení 3
 - b) koncentrické zúžení zorného pole obou očí pod 20 stupňů, nebo jediného funkčně zdatného oka pod 45 stupňů
4. Praktická slepota – zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí 1/60 (0, 02), 1/50 až světlocit nebo omezení zorného pole do 5 stupňů kolem centrální fixace, i když centrální ostrost není postižena, kategorie zrakového postižení 4
5. Úplná slepota – ztráta zraku zahrnující stavy od naprosté ztráty světlocitu s chybou světelnou projekcí, kategorie zrakového postižení 5“ (Dostupné z: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, vydal Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR).

Podle oblasti postižení zrakového analyzátoru Světová zdravotnická organizace řadí zrakové vady do kategorií pod kódem H00 – H59:

H00 – H06 nemoci očního víčka, slzného ústrojí a očnice;

H10 – H13 onemocnění spojivek;

H15 – H22 nemoci sklery, rohovky, duhovky a řasnatého tělesa;

H25 – H28 onemocnění čočky;

H30 – H36 onemocnění cévnatky a sítnice;

H40 – H42 glaukom;

H43 – H45 onemocnění sklivce a očního kloubu;

H46 – H48 nemoci zrakového nervu a zrakových drah;

H49 – H52 poruchy očních svalů, binokulárního pohybu, akomodace a refrakce;

H53 – H54 poruchy vidění a slepota;

H55 – H59 jiné nemoci a oční adnex

(Ludíková in Renotiérová, Ludíková a kol, 2006, s. 198)

2.1.4 Klasifikace ze speciálněpedagogického hlediska

Pro speciální pedagogiku je stěžejní klasifikace podle stupně zrakového postižení. Osoby se zrakovým postižením dělí na:

- Osoby nevidomé
- Osoby slabozraké
- Osoby se zbytky zraku
- Osoby s poruchami binokulárního vidění

Mimo to se ve speciální pedagogice přihlíží na hledisko doby vzniku zrakového postižení, hledisko etiologické a na délku trvání zrakového postižení.

Dělení zrakových vad uvádí Flenerová (1985), a to podle délky trvání na akutní, recidivující a dlouhodobé (vady dlouhodobé mohou být chronické, trvalé nebo progresivní).

Nováková (2010) zmiňuje dělení zrakových vad na funkční (zeslabený výkon zrakového analyzátoru) a orgánové (zasažený je přímo orgán nebo jiný segment) (Nováková in Pipeková, 2010). Z etiologického hlediska se rozdělují osoby se zrakovým postižením s vadou orgánovou a funkční. Jedná se o důležitá speciálněpedagogická kritéria, která doplňují medicínský pohled.

2.1.5 Dělení podle doby vzniku

Zrakové vady můžeme dále dělit také podle doby vzniku. První variantou jsou vady vrozené (prenatální) jejichž příčiny jsou různé, například dědičné indispozice (až 20 %), mechanické poškození plodu, intoxikace matky či retinopatie nedonošených, která je spojená s rizikem předčasně narozených dětí (Röderová, Nováková, Květoňová, 2007).

Druhou variantou jsou vady získané (perinatální, postnatální), u kterých může nastat horší srovnání se situací než u vad vrozených, neboť dítě si je již jeho ztráty zrakových funkcí vědomé. Výhodou je to, že může vycházet z již předchozích získaných zkušeností. Vznik vad je různý, většinou se jedná o úraz oka nebo jako následek z jiného onemocnění, jako například diabetes nebo roztroušená skleróza (Röderová, Nováková, Květoňová, 2007).

Podle doby trvání můžeme zrakové vady dělit na krátkodobé (akutní), dlouhodobé (chronické) a opakující se (recidivující).

Květoňová-Švecová rozlišuje pět skupin poruch zraku, a to podle jednotlivých zrakových funkcí:

1. Ztráta zrakové ostrosti – dítě není schopné vidět jasně, nerozlišuje detaily, velké předměty dokáže identifikovat. Míru ztráty můžeme zjistit například pozorováním.
2. Postižení šíře zorného pole – omezení pozorovaného prostoru, kdy dítě naráží do předmětů na straně, na které má výpadek zorného pole. Horší vidění nastává za šera a při adaptaci na změnu osvětlení.

3. Okulomotorické problémy – špatná koordinace pohybu očí. Problémy nastávají při sledování předmětů, které se pohybují nebo přibližují a při uchopování předmětů.
4. Obtíže se zpracováním zrakových informací – nastávají při poruše zrakových center v kůře mozku. I když sítnice a zrakový nerv nejsou poškozeny, dochází k problému se zpracováním zrakové informace.
5. Poruchy barvocitu – porucha schopnosti vnímat světlo. Vzhledem k malé slovní zásobě dítěte není porucha snadno zjištělná (Květoňová-Švecová, 2000, s. 18).

2.2 CHARAKTERISTIKA OSOB NEVIDOMÝCH, SLABOZRKÝCH, SE ZBYTKY ZRAKU A S PORUCHAMI BINOKULÁRNÍHO VIDĚNÍ

2.2.1 Osoby nevidomé

Jedná se o skupinu osob s nejtěžším stupněm zrakového postižení. Podle Flenerové je nevidomost ve smyslu speciální pedagogiky vada zraku, která se projevuje úplným nevyvinutím, úplnou (nebo téměř úplnou) ztrátou výkonnosti zrakového analyzátoru a tím nemožnost zrakového vnímání (Flenerová, 1985, s. 10).

Vymezuje tři typy nevidomosti:

Praktická nevidomost

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

Skutečná nevidomost

- a) Pokles centrální zrakové ostrosti pod 1/60 – světlocit.
- b) Binokulární zorné pole 5° a méně i než porušení centrální fixace.

Plná slepota

- a) Světlocit s chybnou světelnou projekcí až do ztráty světlocitu (amauróza).

„Nevidomost může být vrozená i získaná. Mezi nejčastější příčiny vrozené nevidomosti patří dědičnost, porušení plodu v době prenatální, infekční choroby matky v době gravidity – např. syfilis, virová onemocnění, toxoplazmóza, narkomanie matky a jiné. K častým příčinám nevidomosti získané se řadí progresivní refrakčních vad, glaukom, katarakta, odchlípení sítnice, retinopatie, nádory, intoxikace, úrazy, komplikace při diabetes, meningitida a další.

Nevidomé osoby nemohou z okolního světa získávat informace cestou zrakovou, a tudíž jsou odkázány na využívání náhradních smyslů. Z pohledu užití speciálně pedagogických metod se hlavní stává kompenzace. Nevidomí pracují s nižšími kompenzačními činiteli, což jsou hmat, sluch, čich a chuť, tak současně i s vyššími kompenzačními činiteli, mezi které zejména

patří myšlení, paměť, řeč, představivost, obrazotvornost“ (Ludíková in Renotiérová, Ludíková a kol, 2006, s. 199).

Mimo jiné můžou osoby nevidomé využívat průvodcovské služby vidících a speciálních technik (např. bílá hůl), různé prvky ozvučení prostředí, hmatového popisu trasy nebo speciálně vycvičených vodících psů (Ludíková in Renotiérová, Ludíková a kol, 2006, s. 199).

2.2.2 Osoby slabozraké

Osoby slabozraké můžeme rozdělit na tři stupně – lehká, střední a těžká slabozrakost. U osob slabozrakých je důležité dodržovat zrakovou hygienu, neboť při snaze o využití zbylého zrakového potenciálu může dojít k přetěžování zraku (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007). Z toho důvodu můžeme u osob slabozrakých pozorovat například větší unavitelnost, pomalejší tempo, potíže s nepřesným vnímáním detailů a souvislostí.

Flenerová uvádí, že „kategorie osob zrakově postižených jsou děti, mladiství a dospělí, jejichž vada zraku spočívá ve vadě a poruše orgánů v takovém rozsahu, že dochází k postižení zrakového vnímání na stupni slabozrakosti“ (Flenerová 1985, s. 12).

2.2.3 Osoby se zbytky zraku

„Jedná se o kategorii dětí, mládeže a dospělých, kteří se nachází na hranici mezi osobami slabozrakými a nevidomými.

Ve starší terminologii se tato kategorie označovala jako částečně vidící či těžce slabozrací.

Zbytky zraku jsou kategorie, která v některých případech můžou být ustálená, ale v jiných může dojít k progresi či naopak k částečnému zlepšení. Příčiny jsou analogické, jak byly popsány při vzniku nevidomosti. Stejně tak se může jednat o stav vrozený či získaný.

Důsledkem tohoto postižení jsou snížené, omezené či deformované zrakové schopnosti, což vede k narušení představ a zapřičiňuje i snížení grafických schopností a omezuje pracovní možnosti“ (Ludíková in Renotiérová, Ludíková a kol, 2006, s. 200).

Zbytky zraku se pohybují od 3/60–0, 5/60. Diagnóza nemusí být nikdy konečná, protože vada se může v průběhu času buď zlepšit nebo zhoršit. U osob se zbytky zraku je důležitá zraková hygiena. Je potřeba zrak využívat i šetřit různými způsoby.

2.2.4 Osoby s poruchou binokulárního vidění

Poruchy binokulárního vidění řadíme mezi funkční vady. Patří zde poruchy jako amblyopie (tupozrakost) a strabismus (šilhání). Jde o chybnou koordinaci očí, kdy nevznikají dva shodné obrazy na stejném místě. Tyto vady lze postupným cíleným cvičením napravit a ve většině případů není nutné chirurgické řešení – týká se převážně dětí, kdy hranice věku je do sedmi let. Upravují se například pomocí pleopticko-ortoptických cvičení a využíváním

kompenzačních pomůcek (Štréblová, 2002). S vyšším věkem klesá možnost nápravy a v dospělosti již náprava není možná. Poruchy binokulárního vidění nečiní větší potíže pro žití plnohodnotného života (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007).

Ludíková uvádí, že „při poruchách binokulárního vidění dochází k situaci, kdy na sítnicích obou očí se nevytvářejí na stejných místech dva rovnocenné obrazy, které by po splynutí vytvořily prostorový vjem a zabezpečily by tak stereoskopické, hloubkové vidění.

Osobami s poruchou binokulárního vidění je označována kategorie dětí, mládeže a dospělých, kteří mají zrakové vnímání narušeno na základě funkční poruchy“ (Ludíková, 2006, s. 201).

Amblyopie (tupozrakost) – nižší zraková ostrost převážně u jednoho oka, kdy je na sítnici narušeného oka míň ostrý obraz než na druhém oku (Květoňová-Švecová, 2000).

Strabismus (šilhání) – porucha rovnovážného postavení očí. Při strabismu dochází ke špatnému postavení oka, kdy oči vzájemně nespolupracují a vzniká nesprávné binokulární vidění (Štréblová, 2002). Strabismus neboli šilhavost je porucha rovnovážného postavení očí. Zraková ostrost je snížena v důsledku stáčení očí dítěte. Dítě, které šilhá, se zaměřuje na daný objekt jedním okem a druhé stáčí směrem do vnitřního (strabismus konvergentní – sbíhavý) nebo zevního koutku (strabismus divergentní – rozbíhavý).

Při strabismu obrazy obou očí nesplynou v jeden vjem a dochází ke dvojitému vidění. Postupně se potlačuje obraz z osově odchýleného oka, funkce oka slábnou a vzniká tupozrakost. Strabismus může být skrytý – latentní nebo zjevný – manifestní (Keblová, 2000).

2.3 ZRAKOVÉ VADY TYPICKÉ V DĚTSKÉM VĚKU

Pojem zraková vada je široký a zahrnuje mnoho různých podmínek, které mohou ovlivnit zrak dítěte. Je zásadní rozumět tomu, jaké zrakové vady jsou typické pro dětský věk, jak mohou ovlivnit schopnost dítěte naučit se číst a jak je možné přizpůsobit výuku, aby vyhovovala jedinečným potřebám žáka.

Tato kapitola se zaměřuje na charakteristiku a popis nejčastějších zrakových vad, které se obvykle objevují v dětském věku. Představí různé formy těchto vad, jejich příčiny a symptomy.

Porozumění tomuto tématu je nezbytné pro všechny, kteří se zapojují do vzdělávání žáků se zrakovým postižením. Přináší nám hlubší pochopení potřeb těchto žáků a umožňuje nám lépe připravit se na výzvy, které může přinést jejich výuka a rozvoj čtenářské gramotnosti.

2.3.1 Poruchy binokulárního vidění

Poruchy binokulárního vidění patří u dětí mezi nejrozšířenější zrakové vady. Tyto poruchy řadí Světová zdravotnická organizace pod kód H49 – H52. Některé z nich najdeme blíže popsané v kapitole Charakteristika osob nevidomých, slabozrakých, se zbytky zraku a s poruchami binokulárního vidění.

2.3.2 Retinopatie nedonošených (ROP)

Zkratka ROP se odvozuje z anglického názvu Retinopathy of Prematurity, což v českém překladu zní jako retinopatie předčasně narozených. Řadíme ji mezi nejčastější příčinu vrozené nevidomosti. Květoňová Švecová uvádí, že existuje řada studií, u kterých převažuje názor, že čím je nižší porodní váha nebo gestační věk dítěte, tím je ROP častější a závažnější. Screeningové vyšetření se provádí u dětí, které mají porodní váhu menší než 1500 gramů, a kterým se aplikuje kyslík a u dětí narozených ve 30. týdnu a dříve. K ROP se často přidružuje strabismus a amblyopie, občas i myopie (Květoňová Švecová, 2000).

2.3.3 Refrakční vady

Nováková (in Pipeková, 2010) uvádí, že refrakční vady se mohou objevovat samostatně nebo jako symptom jiných očních onemocnění. Mezi tyto vady patří myopie (krátkozrakost), hypermetropie (dalekozrakost) a astigmatismus.

U těchto vad se používá korekce pomocí brýlí. V dětském věku koriguje nošení brýlí především rodič či zákonný zástupce. Ten by měl dbát na to, aby dítě nosilo brýle správně, např. ukázkou nasazování a sundávání brýlí. Na začátku se doporučuje nosit brýle na kratší čas. Brýle by neměly nikde tlačit a měly by být udržovány v čistotě. Pokud dítě brýle nenosí, mohla by se dostavit zvýšená únavnost, zarudnutí očí nebo bolesti hlavy (Květoňová Švecová, 2000).

2.3.4 Nystagmus

Jedná se o kmitavý pohyb očí. Nystagmus zhoršuje nejen orientaci v dálce, ale hlavně ostré vidění a detailní práci. Může docházet ke zvyšování frekvence kmitů, a to především pokud jsou vysoké nároky na zrakovou práci, dále při psychické námaze a zátěži nebo při stresu. Potíže činí v zaostření na potřebnou vzdálenost, v plynulosti čtení na blízko i v dálce, v hodů a míření na cíl, v grafickém projevu (např. přepis textu z knihy i tabule). Důsledkem nystagmu je neostré vidění (Michalík, Hanák, Baslerová, 2012).

2.3.5 Albinismus

Jedná se o oční vadu, která vyplývá z nedostatku pigmentu. Albinismus patří mezi dědičné vady. Dle Květoňové Švecové (2000) máme tři typy albinismu – celkový, nekompletní a oční albinismus.

U celkového albinismu není duhovka zřetelně vybarvená, visus je okolo 6/60, někdy i snížený. Občas se objevuje nystagmus. Jedná se o autosomálně recesivní postižení. Pro toto postižení je charakteristický nedostatek melaninu v těle a v očích.

Stejně jako u celkového albinismu řadíme i nekompletní albinismus mezi vrozené autosomálně recesivní postižení. Opět je typickým nedostatkem melaninu. Barevné vidění a zorné pole je obvykle v normě.

Posledním typem albinismu je oční albinismus, kdy je barva vlasů a kůže normální. Pigment chybí akorát v oku. Dítě s očním albinismem je světloplaché, objevuje se nystagmus a přidružuje se strabismus. Zorné pole a barevné vidění je normální, duhovka propouští světlo. Visus je 6/12 a 6/30.

2.3.6 Aniridie

Aniridie je vrozená vada. Je způsobena dědičnou odchylkou ektodermálního původu. Při tomto onemocnění není dostatečně vyvinutá duhovka nebo je úplně nevyvinutá. U kořene duhovky bývá přítomen rudiment. Vlivem sekundárních problémů může docházet ke zhoršení zrakových funkcí (např. sekundární glaukom nebo katarakta). Může dojít až k odchlípení sítnice.

Zraková ostrost se pohybuje v rozsahu slabozrakosti až praktické nevidomosti. Vzhledem k chybějící duhovce dochází ke snadnému oslnění. Tomu se doporučuje předcházet například použitím absorpčních skel či filtrů, aplikací stenopeických kontaktních čoček, či nošením vhodné pokrývky hlavy (Michalík, Hanák, Baslerová, 2012).

2.3.7 Retinoblastom

Toto onemocnění řadíme mezi nádorová onemocnění sítnice v dětském věku, které se vyvíjí v několika formách. Léčba retinoblastomu závisí na tom, od jakého stadia byl rozvoj nádoru

zachycen. Je buď onkologická nebo chirurgická (vyjmutí oka). Po vyjmutí oka se místo nahrazuje oční protézou. Léčba je dlouhá a musí být prováděny pravidelné kontroly. Má za důsledek sníženou zrakovou ostrost, někdy až nevidomost, je snížena kontrastní citlivost, porucha barevného vidění, monokulární vidění a výpady v zorném poli. Vlivem onkologické léčby může dojít k poklesu nebo k přechodnému zhoršení viza (Michalík, Hanák, Baslerová, 2012).

2.3.8 Anoftalmus a mikroftalmus

Jde o jednostranné nebo oboustranné vady, které jsou vrozené. U anoftalmu chybí bulbus nebo není zcela vyvinutý, při mikroftalmu je různá velikost bulbu.

2.3.9 Vrozený glaukom (zelený zákal)

Onemocnění, při kterém jsou zrakové funkce poškozeny patologicky zvýšeným nebo vysokým nitroočním tlakem. Oči se zvětšují, neboť růst oka není po narození ukončený. Vrozenému glaukomu můžeme zabránit včasným chirurgickým zákrokem. Některé děti mají sníženou ostrost na stupeň slabozrakosti, další mají ostrost sniženu na praktickou nebo totální nevidomost (Pipeková, 2010).

2.3.10 Vrozená katarakta (šedý zákal)

Jedná se o onemocnění čočky, kdy příčinou může být dědičná dispozice, nitroděložní infekce či systémové onemocnění. Zakalení se objevuje na jednom nebo na obou očích tak, že čočka je buď zakalená celá nebo jen částečně. Vrozenou kataraktu může doprovázet například šilhání, atrofie zrakového nervu nebo nystagmus. Léčí se chirurgickou cestou s následným výcvikem operovaného oka. Výcvik tak zabraňuje vzniku tupozrakosti (Pipeková, 2010).

2.3.11 Sítnicová degenerace

Nezánětlivé vrozené onemocnění sítnice, kdy nejčastěji dochází k pigmentové degeneraci sítnice. Toto onemocnění není léčitelné (Pipeková, 2010).

2.4 VZDĚLÁVÁNÍ OSOB SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Cílem následující kapitoly je seznámit se s aktuální situací ve školství, seznámit se s různými formami vzdělávání a školami pro osoby se zrakovým postižením. V dnešní době má na vzdělávání právo každé dítě a zároveň má dle školského zákona povinnost plnit devítiletou školní docházku (Růžičková, 2006).

Nezbytnou součástí vzdělávání je ukotvení v legislativních dokumentech, které si zde vymezíme. Budeme se věnovat také kurikulárním dokumentům jako jsou Rámcový vzdělávací program a školní vzdělávací program a ve stručnosti si je budeme charakterizovat.

2.4.1 Legislativa

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) se zabývá až na výjimky jednou skupinou osob se zrakovým postižením. Do této skupiny spadají děti, žáci a mladiství od tří do osmnácti let a déle, pokud jde o studující na vysoké škole. MŠMT má za úkol pomoci nařízení, metodických pokynů, vyhlášek a zákonů zajistit rovný přístup ke vzdělávání s ohledem na schopnosti, dovednosti, cíle a přání dítěte se zrakovým postižením či jeho rodiče (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007).

V následující části je nutno uvést některé z dokumentů nutných pro výkon pedagogické praxe. V první řadě je to zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění. Tento zákon se nazývá školský. Nalezneme v něm definici žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. §16 školského zákona definuje žáka se vzdělávacími potřebami jako: „osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“

V neposlední řadě je nutno zmínit vyhlášku 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Na závěr zmíníme vyhlášku 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která upravuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vyhláška obsahuje například i přehled podpůrných opatření a jejich normovanou finanční náročnost. Dle zmíněné vyhlášky jsou podpůrná opatření poskytována v oblastech: metody výuky, úprava obsahu vzdělávání, organizace výuky, hodnocení, intervence a pomůcky.

Pro práci pedagoga je nezbytná znalost těchto dokumentů a orientace v nich.

2.4.2 Školy pro osoby se zrakovým postižením

S rozvojem školství se postupně rozvíjelo i školství a péče pro osoby se zrakovým postižením. Ve spojení s tímto si dovoluji uvést několik významných osobností jako Jan Ámos Komenský, Jan Deyl, Alois Klár, či Vít Dostál (Majerová in Finková a kol., 2010).

Na konci minulého století byli žáci se zrakovým postižením vzděláváni na školách, které byly členěny podle stupně závažnosti. Byla to základní škola pro slabozraké, základní škola pro žáky se zbytky zraku, základní škola pro nevidomé, základní škola či třída pro žáky s poruchou binokulárního vidění (Květoňová-Švecová, 2000).

Vzhledem k tomu, že diplomová práce pojednává o osobách se zrakovým postižením na základní škole, zmíníme pouze okrajově ranou péči, jejíž služby mohou využít rodiče do 7 let věku dítěte. Služba pomáhá rodinám mimo jiné ve výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti, pomáhá obstarat kontakt se společenským prostředím, pomáhá s uplatňováním práv a zajišťováním osobních záležitostí (Valenta, 2015).

Nástup dítěte do školy může být pro jedince se zrakovým postižením těžkým obdobím. O výběru školy rozhodují zákonní zástupci, kteří se můžou poradit s odborníky. Nutné je taky přihlídnout k potřebám dítěte.

Podle Vyhlášky 27/2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných lze žáka „vzdělávat ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené podle § 16 odst. 9 zákona pouze na základě písemné žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka a doporučení školského poradenského zařízení, je-li to v souladu se zájmem žáka“ (dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#cast3>).

Školy zřízené dle §16 odst. 9 školského zákona jsou určeny pro žáky se zrakovým postižením. Tyto školy mají převahu výhod. Jednou z nich je, že pedagogové mohou s žáky pracovat individuálně dle jejich potřeb, neboť vyhláška 27/2016 upravuje počet žáků ve třídách na nejméně 6 a maximálně 14 žáků. Další výhodou je větší vybavenost škol, adaptace na potřeby žáků se zrakovým postižením. Ve většině případů školy spolupracují s oftalmologickými pracovníky a mají přidružené speciálněpedagogické centrum (Röderová, 2015). Těchto škol bohužel v České republice není mnoho, děti se zrakovým postižením tudíž musí jezdit velké vzdálenosti a tráví celé týdny mimo domov. U nás najdeme tyto školy v Praze, Plzni, Olomouci, Jihlavě, Opavě, Brně a v Moravské Třebové.

2.4.3 Inkluzivní vzdělávání

Pojem inkluze bývá často spojován s pojmem integrace. Integrace se zaměřuje na začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do tradičních školních prostředí. Tento přístup se často zakládá na myšlence, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami by měli být začleněni do běžných tříd, pokud to je možné, a získat speciální podporu, pokud je to nutné.

Integrace tak často vyžaduje, aby se žák se speciálními potřebami přizpůsobil existujícímu školnímu prostředí.

Inkluze se na druhé straně zaměřuje na přizpůsobení školního prostředí tak, aby bylo schopné uspokojit potřeby všech žáků. To zahrnuje nejen poskytování speciální podpory, když je to nutné, ale také modifikaci kurikula, vyučovacích metod a školní kultury, aby byly všeobecně vstřícné k rozmanitosti. Inkluze se snaží o vytvoření prostředí, které je přátelské a přijímající pro všechny žáky, bez ohledu na jejich individuální potřeby.

Posun od integrace k inkluzi je tedy o proměně myšlenky „přizpůsobení se“ na „byť přijímán“. Přejít k inkluzi zahrnuje změnu v postojích, přístupech tak, aby byly respektovány a oceňovány rozdíly mezi žáky a aby bylo poskytnuto prostředí, které podporuje účast a učení všech žáků (Stubbs, 2008).

V dnešní době bývá inkluzivní vzdělávání uplatňováno stále častěji a mnohými bývá preferováno. Tím se zabývá například Beneš (2019), který uvádí, že záměrem institucí je v posledních letech začlenění všech žáků do systému běžného vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání chápeme tedy jako zařazení žáka do běžného vzdělávacího proudu.

Inkluzivní vzdělávání má také spoustu výhod, jednou z těch největších je dostupnost, neboť má dítě možnost navštěvovat školu ve spádové oblasti. Nemusí tak trávit týdny bez rodičů (Keblová, 2001).

Mnoho dětí se zrakovým postižením bývá zařazováno do škol běžného typu v místě svého bydliště. Ve většině případů mají pedagogického asistenta, který pomáhá jak se zvládnutím základního učiva, tak se zvládnutím specifických dovedností, jako jsou například prostorová orientace, Braillovo písmo či zvládnutí práce s kompenzačními pomůckami (Okamžik, 2014). Rozdíly v integrativní a inkluzivní praxi můžeme vidět v následující tabulce (Hinz in Roderová, 2016, s. 359).

Tab. 1 Rozdíly v integrativní a inkluzivní praxi

| Integrativní praxe | Inkluzivní praxe |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| Začlenění dětí a žáků s určitými potřebami do běžné školy | Život a učení všech dětí v běžných školách |
| Diferencovaný systém dle typu postižení | Všezahrnující systém pro všechny |
| Teorie dvou skupin (postižení/bez postižení, se speciálněpedagogickou podporou/bez podpory) | Teorie jedné heterogenní skupiny |
| Přijetí dětí/žáků s postižením | Proměna zažitých procesů školy |
| Podpora zaměřená na jedince | Systémová podpora |

| | |
|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| Zaměření na institucionální rovinu | Sledování roviny emocionální, sociální a roviny vzdělávací |
| Zdroje pro děti/žáky s nálepkou | Zdroje pro systém (celou školu) |
| Speciální podpora dětí/žáků s postižením | Společná a individuální výuka pro všechny |
| Individuální kurikulum pro jednotlivce | Individualizované kurikulum pro všechny |
| Vzdělávací plán pro děti/žáky s postižením | Společná reflexe a plánování všech zúčastněných |
| Zájem a nasazení speciálních pedagogů | Zájem a nasazení školních pedagogů |
| Speciální pedagogové jako podpora pro děti/žáky s SVP | Speciální pedagogové jako podpora pro třídní učitele, pro třídy a školy |
| Prolínání speciální pedagogiky a školní pedagogiky | Proměna speciální a školní pedagogiky |
| Kombinace (nezměněné) školní a speciální pedagogiky | Syntéza (pozměněné) školní a speciální pedagogiky |
| Kontrola odborníky | Společné řešení problémů v týmu |

Z uvedených informací o integrativní a inkluzivní můžeme vypožorovat, že integrativní praxe se zaměřuje na začlenění dětí a žáků s určitými potřebami do běžné školy a nabízí řadu výhod. Klíčovým bodem byl diferencovaný systém, který bere v úvahu specifické typy postižení a zajišťuje příslušnou podporu pro každého jedince.

Na druhé straně inkluzivní praxe nabízí holistický přístup, který se zaměřuje na život a učení všech dětí v běžných školách. Inkluzivní praxe předpokládá teorii jedné heterogenní skupiny, kde každý žák, bez ohledu na jeho postižení nebo potřeby, je považován za součást širší školní komunity. Tento přístup je v souladu s moderními pojetími vzdělávání, kde se klade důraz na rozmanitost a integraci.

Posun směrem k inkluzi je pozitivním krokem ve vývoji vzdělávacích systémů. Podporuje se tak rovnost příležitostí, respekt k rozdílnostem a větší sociální soudržnost. Inkluzivní praxe však vyžaduje komplexní změny v pedagogických procesech, rozvoj kompetencí pedagogických pracovníků a dostatečné zdroje pro podporu všech žáků.

Klíčem k úspěchu v inkluzivním vzdělávání je tedy vytváření prostředí, které podporuje diverzitu a je připravené reagovat na individuální potřeby všech žáků.

Přestože se inkluzivní vzdělávání zaměřuje na integraci všech žáků do běžných škol, je důležité rozumět tomu, že některé potřeby žáků se zrakovým postižením mohou vyžadovat speciální odbornou podporu. Právě tato odborná podpora je zajišťována speciálněpedagogickými centry, která si představíme v následující podkapitole.

2.4.4 Speciálněpedagogické centrum

Speciálněpedagogické centrum (dále jen SPC) poskytuje specializované služby a podporu pro děti a mládež se zdravotním postižením, včetně těch se zrakovým postižením. Tato podpora může zahrnovat individuální poradenství, terapeutické sezení, vzdělávací programy a další zdroje, které mohou pomoci žákům dosáhnout svého maximálního potenciálu.

V kapitole o SPC se podrobněji zaměříme na to, jak tato centra fungují, jaké služby poskytují a jakým způsobem mohou podporovat vzdělávání žáků se zrakovým postižením.

SPC je školské poradenské zařízení, které definuje vyhláška č. 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Dle § 6 poskytuje centrum poradenské služby „zejména při výchově a vzdělávání žáků s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, souběžným postižením více vadami nebo autismem“ (dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/vyhlascky-1>).

SPC poskytuje odborné psychologické a speciálněpedagogické služby zcela bezplatně. Služby jsou poskytovány dětem a mládeži se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodnění, jejich zákonným zástupcům a učitelům, liší se svým zaměřením podle typu postižení. Činnost centra pro děti se zrakovým postižením vymezuje příloha č. 2. Mezi tyto standardní činnosti SPC (celkem 16) patří například:

- individuální speciálně pedagogická a psychologická diagnostika u žáků se zrakovým postižením pro účely stanovení podpůrných opatření a v případě potřeby i zpracovávání návrhů na vzdělávání žáka ve třídě zřízené pro žáky se zrakovým postižením
- nácvik specifických činností u žáka se zrakovým postižením
- rozvoj zrakových funkcí, zraková stimulace
- smyslová výchova žáka
- propedeutika čtení a psaní bodového písma
- propedeutika čtení a psaní zvětšeného černočerného písma, grafomotorické cviky
- tyflografika, nácvik podpisu (dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72#p2>).

Růžičková (in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) dále zmiňuje služby jako nácvik prostorové orientace, samostatného pohybu a sebeobsluhy, manipulace s kompenzačními pomůckami, nácvik podpisu a čtení a psaní Braillova písma.

Činnost SPC je pro děti se zrakovým postižením velmi důležitá, neboť kromě výše zmíněných služeb dále zpracovává podklady pro nastavení podpůrných opatření, vypracovává zprávy a doporučení ke vzdělávání a případně zařazení či přeřazení do škol a školských zařízení (dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72#p2>).

Pracovníci SPC navštěvují integrovaného žáka v předškolním nebo školním prostředí nebo v rodinách. SPC bývá ve většině případů součástí škol pro žáky se zrakovým postižením.

Pracovníky centra jsou obvykle dva speciální pedagogové, psycholog a sociální pracovníce (Novohradská, 2013).

2.4.5 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je vydán pod hlavičkou MŠMT. Obsah RVP ZV se člení do čtyř částí značených písmeny A, B, C a D. Část A vymezuje RVP ZV v systému kurikulárních dokumentů. Část B charakterizuje základní vzdělávání. Třetí část C se zabývá pojetím a cíli základního vzdělávání, klíčovými kompetencemi, vzdělávacími oblastmi, průřezovými tématy a rámcovým učebním plánem. Pro nás je důležitá část D, která se zabývá vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vzděláváním žáků nadaných a mimořádně nadaných, materiálními, personálními, hygienickými, organizačními a dalšími podmínkami pro uskutečňování RVP ZV a zásadami pro zpracování, vyhodnocování a úpravami školního vzdělávacího programu. Velký důraz klade RVP ZV na rozvoj klíčových kompetencí, které jsou popsány v následující kapitole.

2.4.6 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence jsou „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (RVP ZV, 2021, s. 10). Röderová (2016, s. 73) používá obdobnou charakteristiku klíčových kompetencí, uvádí, že jde o „soubor schopností, dovedností a vědomostí, které jsou nezbytné pro samotný život.“

V současné době máme vymezeny tyto klíčové kompetence:

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

Všechny tyto kompetence se mezi sebou prolínají a mají nadpředmětovou podobu (RVP ZV, 2021).

2.4.7 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) je „školský dokument, který v souladu se školským zákonem zpracovává podle RVP ZV každá škola realizující základní vzdělávání.“ To znamená, že je jedním z kurikulárních dokumentů na školní úrovni a je povinným prvkem školní dokumentace. Za jeho tvorbu, zpracování, vyhodnocování a další úpravy odpovídá ředitel dané školy, ovšem na procesu tvorby by se měli podílet všichni pedagogové školy.

Každá struktura ŠVP pro základní vzdělávání by měla obsahovat identifikační údaje, charakteristiku školy, charakteristiku ŠVP, učební plán, učební osnovy a hodnocení výsledků vzdělávání žáků (RVP ZV, 2021).

2.4.8 Vzdělávací oblasti

Jak už bylo popsáno výše, v RVP ZV v části C nalezneme mimo klíčových kompetencí také vzdělávací oblasti. Těch je v současné době devět a jsou tvořeny jedním nebo více vzdělávacími obory:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)
- Informatika (Informatika)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

Pro nás je důležitá hned první vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, neboť ta se čtenářské gramotnosti týká nejvíce (RVP ZV, 2021).

2.5 ZRAKOVÁ HYGIENA

Následující kapitola je zaměřena na koncept zrakové hygieny. Toto téma je úzce spjata se čtenářskou gramotností žáků se zrakovým postižením. Její začlenění do této práce je důležité, neboť udržení a posilování zdraví zraku, pokud je to možné, může výrazně napomoci k efektivitě výuky a usnadnit proces osvojování čtenářských dovedností.

Tato kapitola se podrobněji zaměřuje na postupy, metody a formy práce, které se používají v oblasti zrakové hygieny. Tyto techniky pomáhají jak učitelům, tak žákům zlepšit a udržet zdraví zraku v rámci vzdělávacího procesu.

Dodržování zrakové hygieny je nezbytným úkonem k tomu, aby byl zrak využit v co nejvyšší maximální míře. Růžičková (2006) vymezuje zrakovou hygienu jako „soubor metod, zásad, předpisů a postupů, které je třeba dodržovat, aby nedocházelo k poškozování zachovalého zrakového vnímání. Při dodržování zrakové hygieny se žáci se zrakovým postižením bez potíží zapojí do běžného vyučovacího procesu, bez nutnosti nějakých jiných úprav či modifikací.“

Dodržování zrakové hygieny je jednou z nejdůležitějších zásad ve výchovně vzdělávacím procesu osob se zrakovým postižením.

2.5.1 Postupy, metody a formy práce

Dle Kroupové (Růžičková, Kroupová, Kramosilová, 2016) jsou základní opatření zrakové hygieny řazena do oblastí: světelné klima; lokace pracovního místa; charakteristika prostředí a materiálně technické vybavení; podmínky práce s textovým a obrázkovým materiálem; specifika v grafickém výrazu; časová dimenze zrakové práce; aplikace speciálních optických pomůcek a kompenzačních pomůcek.

V oblasti světelného klima Rozsival (in Finková, Ludíková, Stejskalová, 2013) uvádí, že osoby se zrakovým postižením potřebují 2-10 x více světla než intaktní populace. Musí se ale klást zřetel na individuální charakteristiky zrakové vady. Kroupová (2016) zdůrazňuje, že je velmi důležitý rovnoměrný rozptyl světla, a to v rámci centrálního nasvícení místnosti. Také Janková (in Baslerová a kol., 2012) zmiňuje důležitost rovnoměrného osvětlení s tím, že světlo by nemělo být bodové, ale rozptýlené. Čím vyšší je hladina osvětlenosti, tím je vyšší i rozlišovací schopnost oka. Světlo přispívá ke zrakové pohodě a mělo by na pracovní plochu dopadat tak, aby si osoba se zrakovým postižením nestínila, tzn. u praváků zleva, u leváků zprava. Růžičková (2015) zmiňuje, že pokud je místnost neadekvátně osvětlená, může u zrakově náročné aktivity docházet k velkému množství selhání. Macháček (2002) uvádí, že u některých osob se zrakovým postižením je naopak ku prospěchu méně světla. Takovým příkladem je albinismus. Ve shrnutí je tedy důležité zajistit co nejadekvátnější podmínky

pro zrakovou práci, zamezit oslnění (a to zejména u osob se světloplachostí) a zajistit vhodné osvětlení (např. kazetové stropy), případně možnost použití stolních lamp, lightboxů, ručních a stolních lamp a další.

Kroupová (2016) uvádí, že univerzální zásada pro lokaci pracovního místa neexistuje. Ve školním prostředí je důležitým požadavkem vhodná ergonomie pracovního místa, tzn. mít dostatek pracovního a úložného prostoru. Dle Jankové (in Baslerová a kol., 2012) je vhodný stůl se zásuvkami. Kroupová doporučuje tzv. Hartmanův stolek, který je stabilní, má tmavou sklopnou desku a ve většině případů bývá upevněný k podlaze, aby se předešlo případným zraněním. Výhodou je lišta nacházející se na spodní straně sklopné desky, který zabraňuje pádu předmětům umístěných na pracovní desce. Specifické charakteristiky konkrétní zrakové vady hrají podle Kroupové roli při posazení žáka ve třídě. Například střed třídy je ideálním místem pro žáky s astigmatismem a nystagmem a u žáků se světloplachostí je ideální zvolit takové místo, u kterého je nižší intenzita světla.

Úprava prostředí a interiéru by měla vycházet z konzultace se speciálním pedagogem ve spolupráci s dalšími profesionály (např. oftalmolog, zrakový terapeut, designér), neboť velkou roli hraje typ zrakové vady a stupeň zrakového postižení. Konkrétní diagnózu by měl znát i učitel.

Ve výchovně-vzdělávacím procesu je nezbytná práce s textovým a obrazovým materiálem, která je jednou ze zásad zrakové hygieny. Při této práci platí zásada dobrého kontrastu a dostatečné velikosti. Janková (in Baslerová a kol., 2012) doporučuje práci s upraveným textovým materiálem bez podpory speciálních optických pomůcek na začátku školní docházky. S nácvičkou užívání speciálních optických pomůcek je možné začít po zvládnutí techniky čtení a to tak, aby na druhém stupni základní školy byl žák co nejvíce samostatný při získávání informací ze čteného textu. Zraková hygiena by měla být dodržovaná u veškerého obrazového materiálu jako jsou nákresy, ilustrace, schémata a další.

Specifika grafického výrazu jsou další zásadou zrakové hygieny. Mezi grafomotorické obtíže spadá nesprávný úchop, nepřiměřený tlak na psací náčiní, těžkopádné, vyryté, nastavované a nečitelné písmo nerespektující linky, nesprávný sklon písma, problémy s přiměřenými mezerami mezi slovy, se správným opisováním, s rozvržením stránky, s vedením psacího náčiní, s důlkou na stránce, roztřepaným písmem, nerovnoměrností tvaru a s kolísáním velikosti písma (Matoušková in Baslerová a kol. 2012).

Mezi nejzásadnější principy zrakové hygieny patří podle Kroupové (2016) časová limitace zrakové práce do blízka. Takové práce je ve školním procesu nemalé množství, například čtení, psaní, kreslení a další. Ludíková (in Valenta a kol., 2003) zmiňuje nutnost zamezení přetěžování zraku a důležitost zrakové relaxace. Mezi zrakovou relaxaci řadíme třeba

palming, který blíže popisuje Moravcová (2011) jako techniku, kdy se jedinec dostane do klidového stavu, zahřeje si mnutím ruce, následně dlaně přiloží k očím a prsty rukou překříží na čele. Teplo a tma přináší uvolnění.

Jako poslední zásadu zrakové hygieny je v publikaci Růžičkové, Kroupové a Kramosilové (2016) uvedeno používání individuální optiky a dalších kompenzačních pomůcek. Důležité je, aby osoby se zrakovým postižením dodržovaly nošení předepsané individuální brýlové korekce. Nezbytná je i údržba pomůcek v čistotě, či dodržování hygieny rukou u použití kontaktních čoček. Ve výchovně-vzdělávacím procesu by měli být vyučující i asistenti pedagogů seznámeni s obsluhou všech pomůcek a s tím je spojena i podpora a vedení při používání těchto pomůcek.

Pokud je to možné měly by zásady zrakové hygieny odpovídat úrovni zrakových funkcí každého jedince. Díky těmto zásadám se využívají zachované zrakové funkce zároveň s nepřetěžováním a ochranou tak, že by nemělo docházet k jejich zhoršování nebo ztrátě.

2.6 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Dle části D RVP ZV „dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“ (Školský zákon, dostupné z: https://www.msmt.cz/file/44243_1_1/).

Mezi tyto žáky patří:

- Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu
- Žáci s vadami řeči (např. afázie, dysfázie, dysartrie, dyslalie, mutismus)
- Žáci se specifickými poruchami učení (např. dyslexie, dysortografie, dysgrafie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie, dyspraxie), pozornosti (např. ADD, ADHD) a chování
- Žáci z odlišných kulturních a životních podmínek
- Žáci, jejichž mateřským jazykem není čeština
- Žáci nadaní a mimořádně nadaní, pokud mají přidružené speciální vzdělávací potřeby (RVP ZV, 2021).

Žáci se zrakovým postižením spadají do první uvedené skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. MŠMT definuje tyto žáky následovně: „Žáci tělesně, zrakově či sluchově postižení, žáci s lehkým mentálním postižením, žáci s kombinovanými vadami a žáci se zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí či lehčími zdravotními poruchami vedoucím k poruchám učení“ (dostupné z: https://www.msmt.cz/file/44243_1_1/).

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje již zmíněná vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Mimo jiné nalezneme ve vyhlášce také přehled podpůrných opatření. Podpůrná opatření jsou „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“ (dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>).

2.7 JAZYK A JAZYKOVÁ KOMUNIKACE V RÁMCI RVP

Ve výchovně vzdělávacím procesu zaujímá jazyk a jazyková komunikace velmi důležitou část, neboť s jazykem se setkáváme ve všech oblastech. Jazyk a jazyková komunikace je dle RVP ZV první z devíti vzdělávacích oblastí. Do této vzdělávací oblasti spadají tři vzdělávací obory, jejichž vzdělávací obsah se ve výuce prolíná. Jsou to obory Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk.

Přestože má vzdělávací obor Český jazyk a literatura komplexní charakter, je pro lepší přehlednost dále rozdělen do tří složek: Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Dovednosti, jež žák získá v oboru Český jazyk a literatura jsou důležité, neboť pomocí nich si může dále osvojovat poznatky v dalších vzdělávacích oblastech.

2.7.1 Komunikační a slohová výchova

Podle Metelkové Svobodové (2006) se tato disciplína zaměřuje na osvojení praktických dovedností, které jsou využitelné pro další průběh vzdělávání a pro běžný život. Ve vzdělávacím procesu se s touto výchovou setkáváme již od 1. ročníku, kdy se klade důraz především na mluvenou stránku projevu.

Cílem této složky je tedy rozvíjet jazykové dovednosti žáků tak, aby se stali schopnými a sebejistými komunikátory.

2.7.2 Jazyková výchova

Jazyková výchova představuje komponentu, v rámci které si studenti osvojují dovednosti nezbytné pro používání spisovné češtiny. Základem jazykové výchovy je zejména osvojení gramatických a pravopisných základů. Na počátku školního vzdělávání jsou studenti konfrontováni s náročným úkolem, kdy se učí čtení a psaní. Tyto dovednosti se pak stávají integrální součástí osvojování pravopisu. Je důležité, aby studenti měli tyto základy pevně zakořeněné, jelikož v průběhu vzdělávacího procesu se k nim přidávají další znalosti (Holasová, 2014).

2.7.3 Literární výchova

Literární výchova by neměla být pouze o čtení literárních textů, ale spíše o kreativní interakci s literaturou. Žáci by měli mít možnost nejen procvičovat své čtenářské dovednosti na pečlivě vybraných textech, ale postupně by měli být vedeni k aktivnímu porozumění textu. To zahrnuje smyslové vnímání, dekodování a následnou interpretaci textu jako celku i jeho detailů z různých úhlů a v různých souvislostech. Logickým důsledkem je napodobování autorů a pokusy žáků o vlastní literární tvorbu, což efektivně spojuje literární a slohovou výchovu prostřednictvím aktivní komunikace s literárním dílem (Holasová, 2014).

Tyto složky jsou důležité pro rozvoj komunikačních dovedností žáků, jejich osvojení si pravidel a struktur mateřského jazyka, jakož i pro rozvoj estetického citění a kritického myšlení. Výuka těchto oblastí v rámci RVP přispívá k celkovému vzdělávacímu a osobnostnímu rozvoji žáků.

Složky Cizí jazyk a Další cizí jazyk v této diplomové práci rozebírat nebudeme.

2.8 TYFLOTECHNIKA VE VZDĚLÁVÁNÍ

Používání speciálních pomůcek je nezbytné nejen v osobním životě člověka s postižením, ale také ve výchovně-vzdělávacím procesu. Pomůcky se liší například podle stupně zrakového postižení. V dnešní době je téměř nepředstavitelné pracovat s osobou se zrakovým postižením bez tyflotechniky.

Tyflotechnika je jednou z oblastí tyflopédie. Název vznikl ze dvou latinských slov – tyflos (slepý) a techné (umění). Zabývá se pomůckami a zařízeními pro osoby se zrakovým postižením. Defektologický slovník uvádí, že tyflotechnika je soubor přístrojů, zařízení a pomůcek umožňujících nevidomým alespoň do jisté míry kompenzovat chybějící zrak, a že pomůcky slouží nejen ke kompenzaci zrakového postižení, ale i k integraci zrakově postižených a k přípravě na povolání nebo jeho výkon. Pomůcky využívají buď zbytky zraku nebo náhradní smysly, a to především hmat a sluch.

V odborné literatuře najdeme mnoho autorů, kteří se zabývají klasifikací pomůcek pro zrakově postižené. V odborné literatuře nenajdeme jednotnou klasifikaci, vždy záleží na úhlu pohledu. Mezi nejčastější dělení patří dělení na klasické a moderní pomůcky. Dalším úhlem pohledu je využitelnost ve vyučování, které třídí Keblová. Habšutová se zabývá dělením podle stupně zrakového postižení. Dalším kritériem je činnost, ke které jsou kompenzační pomůcky určeny nebo klasifikace pomůcek podle využitelnosti jednotlivých smyslů (Ludíková in Renotiérová, Ludíková a kol., 2003).

V následující podkapitole se budeme věnovat klasifikaci kompenzačních pomůcek a jejich stručnou charakteristikou podle vybraných autorů.

2.8.1 Klasifikace kompenzačních pomůcek pro zrakově postižené dle některých autorů

Čtenářská gramotnost je klíčovou schopností, kterou by měl mít každý jedinec, aby mohl plnohodnotně fungovat ve společnosti. Pro osoby se zrakovým postižením je tato dovednost někdy obtížněji dosažitelná, ale díky širokému spektru kompenzačních pomůcek může být tento cíl dosažitelný.

Optické pomůcky, které popisuje Keblová (1998), jako jsou hyperkulátory, turmon, prismatický monokulár, lupa do ruky a zvětšovací televizní lupa či lupa stojánková, mohou zvýšit čtenářskou gramotnost tím, že zlepšují centrální zrakovou ostrost nebo zvětšují text, což umožňuje lepší rozpoznání písmen a slov. Například žáci slabozrací používají lupy, která zvětšuje 4krát, žáci těžce slabozrací nebo žáci se zbytky zraku používají lupy, které zvětšují minimálně 7krát.

Neoptické pomůcky, jako je figurkový šestibod, kolíčkové písanky I. a II. velikosti, slepecký (pichtův) psací stroj, rýsovací kreslenky, Eureka a Optacon, jak popisuje Keblová (1998),

mohou podporovat čtenářskou gramotnost tím, že umožňují nácvik Braillova písma, čtení a psaní pod lupou, psaní bodového písma nebo čtení různých druhů a typů písma.

Slowík (2007) uvádí, že speciální hardware a software mohou také napomoci v rozvoji čtenářské gramotnosti. Hardware jako digitální zvětšovací lupy a elektronické zápisníky může zvětšovat text pro snadnější čtení, zatímco software může zahrnovat hlasové výstupy a programy se speciálními funkcemi, které mohou usnadnit čtení a interakci s textem.

Podle Růžičkové (2006) se mohou také užívat různé diagnostické a reedukační nástroje, jako je troposkop pro diagnostiku a různé pomůcky pro reedukaci, například lokalizátor, korektor, CAM stimulátor, stereoskop a cheioskop. Tyto nástroje mohou pomoci diagnostikovat a řešit specifické problémy se čtením, které mohou mít osoby se zrakovým postižením.

Ve výsledku je čtenářská gramotnost pro osoby se zrakovým postižením do značné míry dosažitelná díky široké škále dostupných kompenzačních pomůcek. Vedle pomůcek, které pomáhají při přímém čtení, je také důležité zmínit technologie, které podporují přístup k informacím a literatuře.

Technologie pro přístup k internetu, jako jsou speciálně navržené webové prohlížeče a čtečky obrazovky, mohou pomoci uživatelům s omezeným zrakem procházet internet a číst online obsah.

Důležitým aspektem je také poskytnutí přístupu k vhodným výukovým materiálům a literatuře. Braillovo písmo je stále jedním z hlavních způsobů, jak se osoby se zrakovým postižením učí číst a psát, ale jejich přístup k tiskovinám v Braillově písmu může být omezen. Digitalizace knih a jiných materiálů v Braillově písmu, stejně jako vývoj technologií pro tisk Braillova písma, mohou pomoci zvýšit přístupnost těchto materiálů.

V této kapitole jsme si představili pouze některé pomůcky pro osoby se zrakovým postižením. Nejen na českém trhu ale existuje další řada pomůcek, které pomáhají lidem se zrakovým postižením a usnadňují jim život. Se současným rozvojem roste i počet těchto pomůcek. Jejich výrobou se zabývá spousta firem, například Spektra, Galop, Merit, Donát a další.

2.9 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A JEJÍ ASPEKTY

Čtenářská gramotnost je základní dovednost, se kterou se setkáváme nejen v rámci výuky českého jazyka, ale i ve všech ostatních vyučovacích předmětech, stejně jako mimo školní prostředí. Tato dovednost hraje klíčovou roli ve vzdělávání a životě jedince. Proto je důležité se podrobně zabývat různými aspekty čtenářské gramotnosti a jejich významem v kontextu vzdělávání a osobního rozvoje, s důrazem na potřeby a výzvy, kterým čelí děti se zrakovým postižením při rozvoji čtenářské gramotnosti.

Cílem této podkapitoly je poskytnout čtenáři ucelený pohled na čtenářskou gramotnost a její aspekty, s důrazem na potřeby a možnosti žáků se zrakovým postižením.

Altmanová (2011) uvádí, že mezi složky čtenářské gramotnosti, které vychází z RVP ZV, spadají: vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognice a sdílení aplikace. Vztah ke čtení zahrnuje motivaci a zájem o čtení, který je důležitý pro další rozvoj čtenářských dovedností. Doslovné porozumění znamená schopnost čtenáře pochopit text na základě jednotlivých slov a vět. Vysuzování a hodnocení se týkají schopnosti čtenáře analyzovat a hodnotit informace v textu, zatímco metakognice zahrnuje sebereflexi a uvědomování si vlastního učení. Sdílení aplikace se týká schopnosti čtenáře uplatnit poznatky získané z textu v různých situacích a sdílet je s ostatními.

Při zkoumání čtenářské gramotnosti je důležité brát v úvahu specifické potřeby žáků se zrakovým postižením. Výuka čtení pro tyto žáky může zahrnovat různé metody a přístupy, jako je například Braillovo písmo, kterému bude věnovaná jedna kapitola diplomové práce nebo zvýšená kontrastnost textu. Asistivní technologie a adaptované materiály mohou také hrát klíčovou roli v jejich rozvoji čtenářské gramotnosti.

V tomto kontextu je nezbytné, abychom se zaměřili na strategie, přístupy a materiály, které podporují rozvoj čtenářské gramotnosti u žáků se zrakovým postižením. Důležité je také rozumět výzvám, se kterými se učitelé potýkají při výuce čtenářské gramotnosti těchto žáků, a zjistit, jakým způsobem se s nimi vyrovnávají. Výzvami spojenými se čtenářskou gramotností se zabývá mimo jiné i praktická část diplomové práce.

Navíc je třeba přihlídnout k tomu, jakým způsobem učitelé a žáci komunikují a jak se učitelé snaží přizpůsobit své metody a přístupy potřebám žáků se zrakovým postižením. Zohlednění individuálních potřeb a schopností těchto žáků je klíčové pro úspěšný rozvoj čtenářské gramotnosti.

V neposlední řadě je třeba zvážit vliv různých faktorů na úspěšnost čtenářské gramotnosti žáků se zrakovým postižením. Tyto faktory mohou zahrnovat rodinné prostředí, sociálně-ekonomický status, přístup ke kvalitnímu vzdělávacímu materiálu a asistivním technologiím, jakož i spolupráci mezi učiteli, rodiči a odborníky na zraková postižení. Tomášková (2015)

uvádí, že je důležité, aby se rodiče věnovali dítěti od útlého věku a rozvíjeli jeho čtenářské dovednosti. Zachová (2013) uvádí, že důležitost čtenářské gramotnosti je nejen záležitostí rodičů, ale i politiky, protože právě čtenářská gramotnost odráží celkový obraz vzdělanosti a úrovně národa.

“Při všech činnostech, které rozvíjejí čtenářskou gramotnost, musíme vycházet ze zájmu dítěte, respektovat věkové a individuální zvláštnosti a využívat vhodné metody, formy a postupy” (Tomášková, 2015, s. 27).

2.9.1 Čtení jedinců se zrakovým postižením a jeho specifika

„Čtení a psaní je intelektuální dovednost, která vytváří předpoklad pro uspokojování jedné ze základních potřeb člověka žijícího v kulturně vyspělé společnosti, tj. potřeby informovanosti. Absence této dovednosti negativně ovlivňuje možnosti samostatnosti nevidomých, a tím se negativně projevuje i na možnosti integrace nevidomých.“ (Jesenský, Čálek, Franer, Ličko, Šarbach, 1992, s. 5). Řeřichová (1999, s. 7) definuje čtení jako „druh řečové činnosti, která je řízena psaným slovem, jako jazyková a zároveň poznávací činnost, jejímž východiskem je tištěný nebo psaný jazykový projev a jejímž výsledkem je porozumění jeho obsahu“ (Řeřichová, 1999).

Čtení žáků se zrakovým postižením představuje specifickou výzvu, která vyžaduje individuální přístup a speciální metody. Návčik bodového písma je dlouhodobou záležitostí a závisí na mnoha aspektech. Předpoklady, význam a metody návčiku čtenářských dovedností u žáků se zrakovým postižením se liší od běžných postupů.

Čtení je získaná dovednost a je důležité, aby byla výuka zajištěna někým zkušeným. Je to schopnost, na niž se podílejí vzájemně se prolínající a ovlivňující osobnostní složky, a to složka dovedností, citová a rozumová (Doležalová, 2014).

Nesmírně důležité pro všechny děti je čtení vhodné literatury, a to bez výjimek. Děti se zrakovým postižením však můžou čelit značným překážkám, jelikož nejsou schopny číst běžný tisk, kterým jsou knihy obvykle publikovány. Naštěstí existuje dnes řada způsobů, jak umožnit dětem se zrakovým postižením přístup k literatuře. Právě těmto možnostem se v následujícím textu podrobněji věnujeme.

Jednou z možností je Braillovo bodové písmo, jemuž se podrobněji věnuje kapitola s názvem Braillovo písmo. Dnes je znalost Braillova písma u nevidomých lidí považována za zcela nezbytnou. Bez ní by mohli být považováni za negramotné a v každodenním životě by čelili mnoha překážkám. Braillovo písmo umožňuje nevidomým lidem lépe se začlenit do běžného života. Například při prostorové orientaci a samostatném pohybu ve veřejných budovách jim mohou výrazně usnadnit situaci popisky v Braillově písmě označující jednotlivé místnosti.

Pro dosažení samostatnosti a nezávislosti na ostatních lidech jsou také užitečné předměty každodenní potřeby označené Braillovým písmem (Finková in Finková, Ludíková, 2013).

S rozvojem hmatu se začíná již v mateřské škole, kde se ideálně navazuje na dovednosti, které dítě získalo doma. Nejdříve se dítě učí hmatem rozpoznávat jednoduché předměty každodenní potřeby (Finková in Finková, Ludíková, 2013). Je vhodné, aby dítě mělo možnost ohmatat si skutečný předmět. Pokud to není možné, ukázkový předmět by měl co nejvíce odpovídat skutečnému objektu. Následně nastupuje třídění věcí podle několika kritérií, například podle hmotnosti, velikosti, materiálu či teploty (Finková in Finková, Ludíková, 2013). Mimo různé vkládačky patří k nácviku také navlékání korálků, které bývá opět všelijak upravováno, například podle předlohy nebo podle velikosti a tvaru korálků (Finková in Finková, Ludíková, 2013).

Čtení bodového písma pomocí hmatu se zakládá na schopnosti analyzovat a syntetizovat jednotlivé reliéfní body, tedy rozlišit jednotlivé body ve skupině a následně je spojit do celku. Analyticko-syntetický přístup k výuce čtení a psaní v první třídě se obvykle člení na tři etapy – předslabikářové, slabikářové a poslabikářové (Finková in Finková, Ludíková, 2013). Ke každému z těchto období se váže využívání určitých pomůcek, pomocí kterých si žáci osvojují znaky jednotlivých písmen (Baslerová a kol., 2012).

Za nejdůležitější období je považováno první – předslabikářové období, neboť podává základ pro další výuku. Žáci nadále pracují s šestibodem a seznamují se se vznikem znaků Braillovy abecedy, například pomocí figurkové číselné řady. Nedílnou součástí předslabikářového období je orientace na ploše, práce s kolíčkovou kreslenkou či práce s jednořádkovou a třířádkovou písankou (Ludíková, 2013).

Ve slabikářovém období je důležité osvojit si správný postup při čtení Braillova písma. Baslerová a kol. (2012) uvádějí, že výukový proces čtení u žáků s těžkým zrakovým postižením je téměř identický s výukou žáků bez postižení. Žák nejprve čte písmena a poté je spojuje do slabik. V těžších situacích čte žák jednotlivé body a poté vysloví písmeno, které následně spojí do slabiky. Výuka písmen probíhá postupně. Začíná se písmeny s body pouze v levém sloupci, jako jsou a, l, k, a pokračuje se písmeny a číslicemi s body v horním čtverci šestibodu, jako jsou b, c, d, e, f, g, h, j. Následně se učí písmena m, n, o, p, q, r, s, t, v, x, z, která obsahují i body 3 a 6. Poté se vyučují písmena, která mají zrcadlový obraz, jako ň, ř, š, ť, ž, ý, ó. Poslední etapou je výuka zbylých písmen a znaků. V počátečních fázích čtení se používají texty s obřádkem.

V červnu začíná poslabikářové období, kdy žáci čtou texty v Braillově písmu v běžné velikosti. Ke čtení se používá především učebnice s názvem *Náš svět* (Ludíková, 2013).

Čtení je základní dovednost, která má zásadní význam pro rozvoj dětí, a to i těch se zrakovým postižením. U dětí se zrakovým postižením je čtení spojeno s několika specifickými výzvami, které je třeba přizpůsobit jejich individuálním potřebám.

Kromě metod jsou důležité i techniky čtení. Představíme si několik technik čtení, které uvádí Růžičková (2008, s. 132):

- „techniky výběru optimální formy informace (velikost textu, kompenzační zdroj, aj);
- techniky výcviku základních zrakových dovedností při práci s tištěným textem;
- techniky výcviku optimalizace vědomého vedení očních pohybů (na řádku, stránce);
- techniky orientace v textu (v různých typech textových dokumentů);
- techniky výcviku diferenciací problémových abecedních i mimoabecedních znaků;
- techniky výcviku domýšlení;
- techniky výcviku racionální práce s textem;
- metakognitivní techniky výcviku racionálního čtení
- techniky výcviku rychločtení.“

Stejně jako u intaktních dětí, tak i u dětí se zrakovým postižením se setkáváme s různými problémy a nástrahami při nácviku čtení. Podle Růžičkové (2015) patří k nejčastějším problémům následující: nemožnost udržet řádek, problémy při skládání celku z částí, problémy při vnímání obrázků a neschopnost rozlišení některých znaků.

V pedagogické praxi je důležité přizpůsobit výuku čtení potřebám dětí se zrakovým postižením. To může zahrnovat individuální přístupy, týmovou práci s odborníky na zraková postižení, nebo zajištění dostupnosti učebních materiálů v přizpůsobených formátech.

Zohlednění specifik čtení u dětí se zrakovým postižením je klíčové pro jejich úspěch ve vzdělávání a pro rozvoj jejich čtenářských dovedností, které jim umožní plně se zapojit do společnosti.

2.9.2 Braillovo písmo

Kromě základního učiva se děti se zrakovým postižením učí na speciálních základních školách prostorové orientaci, práci s kompenzačními pomůckami a čtení a psaní v Braillově písmu, kterému se budeme věnovat tato kapitola.

Louis Braille (4. 1. 1809 – 6. 1. 1852), zakladatel Braillova písma, přišel o zrak v dětství, kdy si v otcově dílně poranil oko šídlem. Později přišel o zrak úplně, neboť do poraněného oka se dostala infekce, která se následně přenesla i na druhé oko.

Byl žákem Národního ústavu pro mladé slepce v Paříži, kde se vyučovalo podle vojenského dvanáctibodového písma Charlese Barbiera de la Serre, které ale bylo pro žáky velmi náročné. V roce 1825 vytvořil šestibodé reliéfní písmo, na jehož uznání vedením ústavu čekal 25 let, tedy dva roky před jeho smrtí. Poté se následně šířilo do celého světa. Soustava je skutečnou

abecedou. Barbierův dvanáctibodý obrazec upravil, zjednodušil a zůstalo pouze šest bodů. Ty jsou uspořádány do dvou sloupců a tří řádků.

Smýkal v Tyflopédickém lexikonu popisuje Braillovo písmo následovně. „Braillova písmena jsou vytvořena ze dvou vertikálních sloupců o třech bodech. Rozměry písmen zhruba odpovídají rozměrům ukazováků, kterými se čte. Soustava je skutečnou abecedou rozměrem i obsahem. Je plně ortografická. Je proto rovnocenná kterémukoliv kulturnímu písmu. Má zvláštní znaky pro interpunkce i pro velká písmena, je ho možné použít i v jazycích, které mají písmena s diakritickými znaky. Je použitelná k zápisu každého jazyka, jak se později ukázalo i piktografického“ (dostupné z: <https://www.apogeum.info/tlex/heslo.php?id=137>).

Sám Braille popsal systém svého písma v knize *Nouveau procédé pour représenter par des points la forme même des lettres* Ouvrage en relief de Louis Braille v překladu dle Tyflopédického lexikonu jako *Nový postup, jak zaznamenávat pomocí bodů samotný tvar písmen, zeměpisné mapy, geometrické útvary, hudební znaky pro potřebu slepců* od Louise Brailla (Finková in Finková, Ludíková, 2013).

Základním znakem Braillova písma je tzv. šestibod, který je kombinací šesti bodů uspořádaných do dvou sloupců, v každém sloupci jsou tři body, viz obr. 1. Každé písmeno má jeden až pět bodů a kombinace nejsou náhodné, nýbrž se tvoří podle Braillova klíče (Ludíková, Maleček, 1991). Jedná se o logický postup, který usnadňuje nácvik čtení a psaní Braillova písma. Tento klíč nám umožňuje napsat všechna písmena abecedy, diakritická znaménka či číslice. Díky prefixům je možné rozlišovat i velká a malá písmena. Písmo lze využít také pro fyzikální, chemický, matematický a notový zápis (Finková in Finková, Ludíková, 2013).

2.9.3 Dostupné knihy pro žáky se zrakovým postižením

Seznam čítanek a knih pro děti se zrakovým postižením v češtině není tak rozsáhlý jako v angličtině, ale i přesto existují některé zdroje. Některé knihy a čítanky mohou být přístupné v Braillově písmu, zvukových nahrávkách nebo ve formě velkých tisků. V Braillově písmu mnoho knih nenalezneme, neboť jsou finančně náročné a jejich trvanlivost není stejná jako u běžných knih (Kochová, Schaeferová, 2015, Macáková, 2012).

Některé z knih mohou být dostupné prostřednictvím knihoven, které se specializují na knihy pro osoby se zrakovým postižením, jako je například Knihovna a tiskárna pro nevidomé K. E. Macana (KENT) v Praze. V uvedené knihovně se tiskne krásná i odborná literatura, periodika, hudebniny, letáky, kalendáře, učebnice pro základní školy, jazykové učebnice a další. Mimo tištěných knih jsou zde zvukové nahrávky. Knihovna umožňuje čtenářům využití přepisovací a načítatelské služby, zajišťuje prodej slepeckého papíru, knih a hudebnin

a zhotovují zde zvětšení xerokopie přinesených materiálů (dostupné z: <https://www.ktn.cz/about>).

V následující části si představíme několik vybraných příkladů publikací vhodných pro děti se zrakovým postižením. Tyto publikace jsou k nalezení v knihovně K. E. Macana v Praze ve většině případů v digitalizovaném textu, Braillově písmu, audio verzi i ve formátu MP3. Vzhledem k tomu, že jsme vybrali především pohádky, jsou dle našeho názoru vybrané publikace vhodné pro děti mladšího školního věku.

- Hans Christian Andersen – Pohádky Hanse Christiana Andersena
- Bernardinová Eva – Ahoj bráško!
- Čapek Karel – Devatero pohádek
- Čapek Josef – Povídaní o pejskovi a kočičce. Jak spolu hospodařili a ještě o všelijakých jiných věcech
- Čtvrtek Václav – Pohádky z pařezové chaloupky Křemílka a Vochomůrky
- Lindgrenová Astrid – Pipi Dlouhá punčocha
- Šrut Pavel – Lichožrouti
- Žáček Jiří – Krysáci

Některé lokální knihovny disponují také zvukovými knihami nebo braillovými tisky. Navíc existuje ještě Knihovna digitálních dokumentů, což je další způsob zpřístupnění textu.

2.9.4 Ilustrace v knihách pro děti se zrakovým postižením

Ilustrace hrají klíčovou roli v dětských knihách, jelikož obohacují čtenářský zážitek a pomáhají dětem lépe porozumět příběhu. Pro děti se zrakovým postižením jsou kvalitní ilustrace obzvláště důležité, protože přispívají k jejich zážitku z četby a podporují jejich rozvoj čtenářských dovedností.

Zatímco pro děti s normálním zrakem jsou obrázky v knihách zábavným doplňkem, který jim pomáhá vizualizovat příběh, pro děti se zrakovým postižením jsou ilustrace často jediným způsobem, jak vnímat a porozumět vyprávění. Je tedy důležité, aby ilustrace v knihách pro děti se zrakovým postižením byly navrženy tak, aby si děti mohly plně vychutnat čtenářský zážitek.

Nejen při čtení Braillova písma, ale i u ilustrací je důležitý rozvoj hmatového vnímání. Na ten se zaměřuje pozornost již v předškolním věku. Pomocí hmatu se děti setkávají s pojmy: velký – malý, tvrdý – měkký, hladký – drsný, teplý – studený, pevný – tekutý, suchý – mokrá, lehký – těžký, ostrý – tupý a kulatý – hranatý. Dítě se učí používat všechny prsty, uchopovat a držet předměty a předělávat je z jedné ruky do druhé (Keblová, 1999).

Různé metody vyhmatávání se používají k čtení reliéfních obrázků. Jednou z nich je pohyb rukou s rozevřenými prsty, kterým se prozkoumá celý obrázek shora dolů, po obvodu

nebo ve středu. Tímto způsobem lze najít obrázek a určit jeho okraje. Jinou technikou je sledování obrysů pomocí ukazováku. Touto metodou se zjišťují detaily a jejich umístění. Další možností je současný pohyb dvou prstů, kdy se obě ruce pohybují stejně. Tím se urychlí prohlížení obrázků a rozšíří se hmatový prostor ruky. Může se také využít všech prstů, což umožňuje zachytit více orientačních bodů, linek a detailů (Keblová, 1999).

Dětské knihy psané v Braillově písmu často doprovází hmatové ilustrace, kterým by měly nejprve předcházet předmětové pohádky. Ty jsou založeny na ohmatávání reálných zmenšených předmětů, se kterými se čtenář v průběhu čtení příběhu setkává (Kochová, Schaeferová, 2015).

Vzhledem k významu ilustrací v dětských knihách pro děti se zrakovým postižením je důležité, aby autoři, ilustrátoři a vydavatelé dbali na vytváření knih, které jsou přizpůsobeny potřebám těchto dětí. Takové knihy mohou přispět k rozvoji čtenářských dovedností, jazykových schopností a sociálních kompetencí dětí se zrakovým postižením a umožnit jim plně si vychutnat radost z četby.

2.9.5 Podpora čtenářské gramotnosti – projekty

Podpora čtenářské gramotnosti je klíčovým aspektem vývoje a vzdělávání jedince. V dnešní době, kdy jsme neustále obklopeni množstvím informací a digitálních technologií, je schopnost efektivně číst a rozumět textu ještě důležitější než kdykoli předtím. Tato kapitola se zaměřuje na různé projekty a iniciativy, které mají za cíl podporovat čtenářskou gramotnost a zvýšit zájem o četbu.

V následující části si uvedeme několik projektů zabývajících se čtenářskou gramotností a jejich krátkou charakteristiku.

Březen – měsíc čtenářů

Jedná se o projekt s dlouhou historií (již od roku 1955), do kterého je každoročně zapojeno přes 400 knihoven z celé České republiky. Mezi cíle projektu patří:

- „Propagovat činnost a služby knihoven.
- Nabídnout nové, moderní služby.
- Propojit čtenáře a zájemce o tyto služby, organizace a instituce zabývající se četbou a čtenářstvím ke společné mediální kampani.
- Podpořit společenský význam a prestiž četby. Dát o sobě vědět: ano, čteme a je nás stále hodně!“ (dostupné z: <https://www.skipcr.cz/projekty/brezen-mesic-ctenaru>)

Noc s Andersenem

Noc s Andersenem je mezinárodní akce, která každoročně slaví narozeniny slavného dánského spisovatele Hanse Christiana Andersena a propaguje čtenářskou gramotnost a lásku k literatuře. Tato událost se koná každý rok kolem druhého dubna, kdy se děti,

rodiče, učitelé a knihovníci po celém světě sejdou na různých místech, jako jsou školy, knihovny nebo kulturní centra, aby společně četli Andersenovy pohádky a příběhy. Tento den byl zároveň vyhlášen jako Mezinárodní den dětské knihy.

Noc s Andersenem poskytuje dětem jedinečnou příležitost zažít kouzlo literatury a rozvíjet svou čtenářskou gramotnost skrze zážitkové čtení. Během této noci se děti učí vnímat literaturu nejen jako prostředek vzdělávání, ale také jako zdroj zábavy a inspirace (dostupné z: <https://www.nocsandersenem.cz/o-projektu.html>).

Noc s Andersenem tak přispívá k rozvoji čtenářské gramotnosti, podporuje komunikaci a spolupráci mezi dětmi, rodiči a učiteli a vytváří prostředí, kde se děti mohou seznámit s dědictvím a hodnotami dánského spisovatele, který je považován za jednoho z nejvýznamnějších tvůrců světové literatury pro děti.

Děti čtou nevidomým dětem

Projekt Děti čtou nevidomým dětem se zaměřuje na vydávání zvukových knih na CD, které jsou určeny pro děti se zrakovým postižením, děti nevidomé a děti s tělesným handicapem, jako jsou paraplegici. Jde o děti, pro které je čtení nedostupné. Pomocí zvukových knih se děti seznamují s aktuální dětskou literaturou, kterou interpretují jejich vrstevníci. Tyto knihy jsou nahrávány žáky ze základních a středních škol (dostupné z: <https://www.sons.cz/Deti-ctou-nevidomym-detem-P4014576.html>).

Den pro dětskou knihu

Tato akce se zaměřuje na propagaci dětské literatury, četby a knihoven, a to zejména prostřednictvím předvánočního prodeje knih v knihovně a různých doprovodných aktivit (např. výstavy dětských prací, výtvarné soutěže, dětská představení, čtení knih nahlas, knižní výstavy, setkání s autory, nakladateli, dny otevřených dveří knihovny či přihlašování nových dětských čtenářů v doprovodu rodičů). Cílem této aktivity je přilákat děti a jejich rodiče do knihovny a k literatuře netradičním způsobem (dostupné z: <https://www.skipcr.cz/projekty/den-pro-detskou-knihu>).

Už jsem čtenář – Knížka pro prvňáčka

Další projekt na podporu čtenářské gramotnosti, který se zaměřuje, jak již z názvu plyne, na děti od prvního ročníku školní docházky. Žáky přihlašuje do projektu knihovna a nadále s nimi spolupracuje. Mezi společné aktivity patří například návštěva knihovny, společné čtení, výstavy a další akce zaměřené na rozvoj čtenářské gramotnosti. Po absolvování projektu získá každý zúčastněný žák jako odměnu knihu (dostupné z: <https://www.skipcr.cz/projekty/uz-jsem-ctenar-knizka-pro-prvnacka/uz-jsem-ctenar-knizka-pro-prvnacka-2022-2023>).

Celé Česko čte dětem

Celé Česko čte dětem je projekt, jehož posláním je prostřednictvím společného čtení budovat pevné vazby v rodině. Projekt klade důraz na předčítání dětem, neboť to má velký vliv na rozvoj jejich emocionálního zdraví, zároveň rozvíjí paměť, představivost a učí myšlení. Tento projekt byl založen v roce 2006 (dostupné z: <https://celeceskoctedetem.cz/>).

Rosteme s knihou

Jedná se o projekt zaměřený na podporu čtení knih a získávání kladného vztahu k literatuře a ke knihám. Zaměřuje se především na děti předškolního a školního věku. Cílem projektu je „rozvíjet a prohlubovat literární vzdělání a čtenářskou vyspělost, zlepšovat a obohacovat komunikační schopnosti a obecně kulturní znalosti mladých lidí“ (dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1125/rosteme-s-knihou.html>).

Projekty na podporu čtenářské gramotnosti hrají zásadní roli ve vývoji čtenářských dovedností a zájmu o literaturu u dětí i dospělých. Tato opatření pomáhají vytvářet kulturu čtení, která napomáhá formování kritického myšlení, rozvoji slovní zásoby a komunikačních schopností. Navíc, čtení přináší i další výhody, jako je zlepšení soustředění, rozvoj empatie a pochopení rozmanitosti světa, ve kterém žijeme.

Nejen uvedené projekty na podporu čtenářské gramotnosti, ale i další projekty zahrnují širokou škálu aktivit a strategií, které mohou být přizpůsobeny potřebám různých skupin čtenářů. Tyto iniciativy mohou zahrnovat například zvýšení dostupnosti knih, čtenářské kluby, autorská setkání, soutěže v četbě, výukové programy či vzdělávací materiály pro učitele a rodiče. Společným cílem těchto projektů je motivovat a podporovat jednotlivce ve vytváření trvalého vztahu ke čtení a literatuře.

V teoretické části práce jsme se na základě studia odborné literatury podrobně zabývali charakteristikou a terminologickým vymezením osob se zrakovým postižením, a také jejich klasifikací z medicínského a speciálněpedagogického hlediska. Popsali jsme nejčastější zrakové vady, které jsou typické pro dětský věk, a jejich důsledky ve vzdělávání. Kromě toho jsme se zaměřili na specifika jedinců se zrakovým postižením, zejména na specifika výuky českého jazyka.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

V oblasti čtenářské gramotnosti osob se zrakovým postižením bylo na mezinárodní úrovni realizováno mnoho studií. Tyto práce se zabývají různými aspekty tohoto tématu jako jsou efektivní metody výuky, využití kompenzačních pomůcek a výzev, kterým učitelé při své práci čelí. Těmto tématům se věnuje několik zahraničních autorů, jako například Cardenas a Inga (2020), Radhika Kapur (2017), Erickson a Hatton (2007) nebo Graeme a kolektiv autorů (2011).

V kontextu České republiky je však situace jiná. Nepodařilo se nám dohledat práce, které by se tématem zabývaly z pohledu učitelů a mapovaly jejich zkušenosti. Rozhodli jsme se tedy zaměřit na tuto oblast, jelikož vidíme příležitost pro rozšíření stávajících poznatků a přispění k rozvoji čtenářské gramotnosti u osob se zrakovým postižením v českém kontextu, ať už se jedná o odlišnosti dané jinou legislativou či specifickými zkušenostmi našich učitelů. Naše práce tak má za úkol poskytnout více informací o tomto tématu, které by mohly být užitečné pro všechny, kteří se věnují podpoře osob se zrakovým postižením.

3.1 ÚVOD DO VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Jak bylo zmíněno již mnohokrát v teoretické části, představují čtení a čtenářská gramotnost základní dovednosti, které hrají klíčovou roli v životě každého jedince. U dětí se zrakovým postižením je tento aspekt ještě důležitější, neboť čtení jim umožňuje nejen získávat informace, ale také rozvíjet komunikační schopnosti a začlenit se tak do společnosti. V rámci studia a povinné praxe autorka diplomové práce navštívila některé ze škol pro žáky se zrakovým postižením, což ji inspirovalo k tomu, aby se podrobněji zaměřila na problematiku čtenářské gramotnosti.

V průběhu praxí si všimla, že se pedagogové často potýkají s problémy, které jsou spojené s nedostatkem materiálů pro čtení, které by byly přizpůsobeny potřebám žáků se zrakovým postižením. Tyto obtíže mohou ovlivnit kvalitu výuky a způsob, jakým děti získávají čtenářskou gramotnost.

V praktické části této diplomové práce se zaměříme na zmapování možností, jak efektivně podporovat čtenářskou gramotnost u dětí se zrakovým postižením, a v závěru se pokusíme představit návrhy řešení, které by mohly napomoci řešení problémů, které autorka pozorovala během jejího výzkumného šetření.

Výzkumné šetření jsme prováděli prostřednictvím dvou metod, a to pomocí dotazníkového šetření a pomocí rozhovorů s pedagogy, kteří mají zkušenosti s výukou žáků se zrakovým postižením. Tyto metody nám umožnily získat komplexní pohled na problematiku a pochopit názory a zkušenosti pedagogů při práci s dětmi se zrakovým postižením v oblasti čtenářské gramotnosti. Z hlediska charakteru výzkumu se jedná o smíšený výzkum, tzn. kvantitativní výzkum s kvalitativní složkou.

Obecně lze říci, že výzkumná šetření se dělí do dvou skupin, a to na výzkum kvantitativní a kvalitativní. Gavora (2010) uvádí některé z rozdílů u těchto dvou druhů výzkumů následovně.

Tab. 2: Rozdíly mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem (Gavora, 2010, s. 35-36).

| KVANTITATIVNÍ VÝZKUM | KVALITATIVNÍ VÝZKUM |
|----------------------------|----------------------------------------|
| Pracuje s číselnými údaji | Zjištění ve slovní (nečíselné) podobě |
| Nestranný pohled | Sbližení s respondenty, vcítění se |
| Širší vzorek respondentů | Menší skupiny, konkrétní případy |
| Verifikační výzkum | Konstrukční výzkum |
| Vysvětlení zkoumaného jevu | Porozumění, chápání vlastního hlediska |

V další části se zaměříme na cíle diplomové práce a výzkumné otázky. Představíme metodologii sběru dat, charakterizujeme výzkumnou skupinu a popíšeme postup výzkumného

šetřen. Dále se budeme věnovat prezentaci výsledků výzkumného šetření a pokusíme se uvést některá doporučení pro pedagogickou praxi.

3.2 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo shromáždit a analyzovat názory, zkušenosti a poznatky pedagogů pracujících se žáky se zrakovým postižením, s konkrétním zaměřením na problematiku čtenářské gramotnosti.

Na základě prostudování odborné literatury jsme si jako výzkumné cíle pro diplomovou práci stanovili následující body:

- *Zmapovat zkušenosti učitelů při výuce čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením, včetně používaných metod, přístupů a materiálů.*
- *Identifikovat klíčové výzvy, s nimiž se učitelé potýkají při výuce čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením, a zjistit, jakým způsobem se s nimi vyrovnávají.*
- *Prozkoumat potřeby učitelů v oblasti podpory, školení a materiálů pro efektivní výuku čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením a zjistit, jak tyto potřeby ovlivňují jejich pedagogickou praxi.*
- *Zjistit faktory, které mají největší vliv na úspěšnost čtenářské gramotnosti žáků se zrakovým postižením, a zkoumat, jak tyto faktory souvisí s pedagogickými strategiemi a podporou, kterou učitelé poskytují.*

„Cíle výzkumu společně s výzkumnými otázkami představují pomyslný kompas, podle něž bychom se měli v průběhu celého výzkumného procesu orientovat, neustále sledujeme, zda se blížíme jejich naplnění, či nikoli“ (Švaříček a kol., 2007, s. 64).

3.3 METODY VÝZKUMU

Pro diplomovou práci jsme zvolili kombinaci kvantitativního výzkumu s kvalitativní složkou. Tyto dva výzkumy jsme následně porovnali a stanovili jsme závěry. Jako jednu z metod jsme si zvolili metodu dotazníkového šetření, která patří mezi kvantitativní výzkumné techniky. Tento výběr je motivován schopností této metody shromáždit velké množství relevantních dat. Dotazník má pevně stanovenou strukturu otázek a odpovědí, což nám umožňuje získat konzistentní výsledky, protože všichni respondenti odpovídají na stejné otázky a diskuse se nesmí odklonit k jinému tématu. Navíc se ujišťujeme, že respondenti s vyjádří ke všem položeným otázkám, což nám zajišťuje bohatý soubor dat, který je pro náš výzkum klíčový.

„Otázky v dotazníku podléhají jistým pravidlům, která by se měla dodržovat při sestavování. Tvůrce by měl definovat jasné, smysluplné a jednoduché otázky. Měl by se vyhnout předpojatosti, záporným či dvojitým otázkám. Otázky dotazníku mohou být otevřené, uzavřené, polouzavřené nebo škálové“ (Floksová, 2014, s. 48).

Dotazník je anonymní a obsahuje celkem 14 otázek týkajících se zkušeností pedagogů se čtenářskou gramotností žáků se zrakovým postižením. Dotazník se skládá z velké části z uzavřených otázek, které nabízejí respondentům hotové odpovědi. Dále dotazník obsahuje pět polouzavřených otázek, kde jsou nabídnuty odpovědi a jako poslední odpověď je poskytnuta možnost doplnění vlastní odpovědi. V dotazníku se objevují i škálové otázky, na jejichž základě je možné zjistit míru vlastnosti jevu (Gavora, 2000). Jako poslední byla zvolena otevřená otázka, která respondenta neomezuje a dává volnost odpovědi, vyjádření osobních myšlenek a názorů na zlepšení kvality výuky čtenářské gramotnosti.

Metodu dotazníku jsme uznali jako plně odpovídající našim potřebám, hlavně díky schopnosti nasbírat odpovědi od velkého počtu lidí v omezeném časovém rámci. Na začátku dotazníku jsme zařadili úvodní dopis, kde oslovení respondenti najdou výzvu k vyplnění dotazníku. Současně je v dopise představen cíl a název naší diplomové práce. Ujišťujeme respondenty, že dotazník je anonymní, a poskytujeme instrukce, jak jej správně vyplnit. Nakonec se v dopise nachází poděkování za jejich čas a úsilí věnované vyplnění dotazníku.

Druhou výzkumnou metodou diplomové práce je rozhovor. Rozhovor patří mezi kvalitativní výzkum. Definice kvalitativního výzkumu dle Švaříčka a kol. (Švaříček a kol., 2007, s. 17) zní: „Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“

Pro diplomovou práci byl jako vhodný zvolený polostrukturovaný rozhovor. Polostrukturovaný rozhovor nabízí výraznou odlišnost od strukturovaného formátu, jelikož výzkumník přistupuje k rozhovoru s pouze základním schématem otázek jako vodítkem. To umožňuje variabilitu v pořadí otázek a také poskytuje prostor pro zahrnutí dalších dotazů, které mohou vzniknout během konverzace. Díky tomuto postupu je rozhovor dynamický a přizpůsobivý (Miovský, 2006). Bell (2005) uvádí, že jednou z hlavních předností rozhovoru je možnost přizpůsobení se konkrétnímu jedinci. Výzkumník se tak stává nejen pozorovatelem myšlenek, ale je také schopen zaznamenat další informace, jako je tón hlasu, výraz tváře, váhání nebo smích, které by nebyly zaznamenány v písemném dotazníku.

Jako základ pro naše výzkumné šetření jsme vytvořili oblasti rozhovoru. Při jeho tvorbě jsme začali hlavní výzkumnou otázkou. Z této otázky poté vycházejí specifické dotazy. Každý specifický dotaz je pak rozdělen na jednotlivé položky, které jsou předkládány respondentům k zodpovězení.

Oblasti rozhovoru jsou:

- Výukové metody a strategie pro čtenářskou gramotnost
- Materiály a technologie pro podporu čtení
- Výzvy a zvládání obtíží ve výuce
- Podpora a školení pro učitele
- Potřeba dalších zdrojů a podpory
- Spolupráce s ostatními
- Faktory ovlivňující úspěch v čtenářské gramotnosti

3.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU

Mezi osoby tvořící výzkumný vzorek pro tuto diplomovou práci spadají pedagogové základních škol, kteří mají zkušenosti s výukou žáků se zrakovým postižením, a to buď ve škole běžného typu v rámci inkluze nebo ve škole speciální. Tento záměrný výběr definuje Miovský (2006, s. 135) jako „takový postup, kdy cíleně vyhledáváme účastníky podle jejich určitých vlastností. Kritériem výběru je právě vybraná vlastnost nebo stav. Znamená to, že na základě stanoveného kritéria cíleně vyhledáváme pouze ty jedince, kteří toto kritérium splňují a současně jsou ochotni se do výzkumu zapojit.“

Celkem se výzkumu pomocí dotazníku zúčastnilo 35 respondentů a se třemi pedagogy jsme provedli rozhovor. Vzhledem ke specifičnosti tématu a omezenému počtu lidí, kteří se s tímto problémem setkávají, je podle našeho názoru tento výzkumný vzorek adekvátní.

3.5 PRŮBĚH A ZPŮSOB PROVEDENÍ VÝZKUMU – SBĚR DAT

Realizace výzkumného šetření proběhla ve více etapách. V první, přípravné fázi, jsme se věnovali studiu vhodné odborné literatury. Následně jsme formulovali výzkumné otázky a definovali cíle našeho šetření. V následující etapě jsme formulovali hypotézy a určili výzkumné metody. Po této teoretické přípravě jsme přistoupili k výběru vzorku pro náš výzkum. V průběhu února 2023 jsme rozeslali e-maily určené pro vedení vybraných škol. Po schválení vedením byly do škol rozeslány dotazníky k vyplnění. Pro větší vzorek dat jsme vybírali školy v rámci celé České republiky a přes e-mail jsme kontaktovali následující školy:

- Škola Jaroslava Ježka, Praha 1.
- Základní škola prof. Vejvodského Olomouc – Hejčín.
- Střední škola, základní škola a mateřská škola pro zdravotně znevýhodněné, Brno, Kamenomlýnská 2.
- Základní škola Opava – Škola pro zrakově postižené žáky a žáky s vadami řeči.
- Základní škola pro žáky s poruchami zraku, Praha 2.
- Základní škola Čtverka, Uherský Brod.

Vzhledem k tomu, že z vybraných škol reagoval velmi nízký počet pedagogů, byli dále k vyplnění dotazníků požádáni pedagogové z vybraných pedagogických skupin na sociálních sítích. Z výsledků dotazníku jsme vyvodili závěry, ze kterých byly následně sestaveny otázky pro rozhovory.

V průběhu výzkumu k diplomové práci byla data sbírána po dobu tří měsíců, konkrétně od března do konce května 2023. Přestože existuje mnoho metod pro sběr dat, jako jsou pozorování, rozhovory, experimenty nebo dotazníky, pro tuto diplomovou práci jsme se rozhodli pro hloubkový polostrukturovaný rozhovor a dotazníky.

Pedagogové účastníci se rozhovorů byli vybráni na základě doporučení. Setkání s pedagogy byla předem dohodnuta a během této domluvy byli pedagogové seznámeni s průběhem rozhovoru. Na začátku byli všichni seznámeni s tématem diplomové práce. Bylo jim sděleno, že rozhovor bude nahráván, a že jejich odpovědi budou využity v rámci této diplomové práce. Během konverzací s učiteli jsme se řídili všemi etickými principy. Všichni účastníci rozhovoru souhlasili s jeho nahráváním. Tímto způsobem jsme získali informovaný souhlas od všech respondentů. Informovaný souhlas je proces, kdy se získává svolení účastníků k účasti na výzkumu (Švaříček a kol., 2007). Se všemi respondenty byly rozhovory provedeny v průběhu května a nahrávky z nich jsme následně přepsali.

3.6 ZPRACOVÁNÍ DOTAZNÍKU A VYHODNOCENÍ DAT

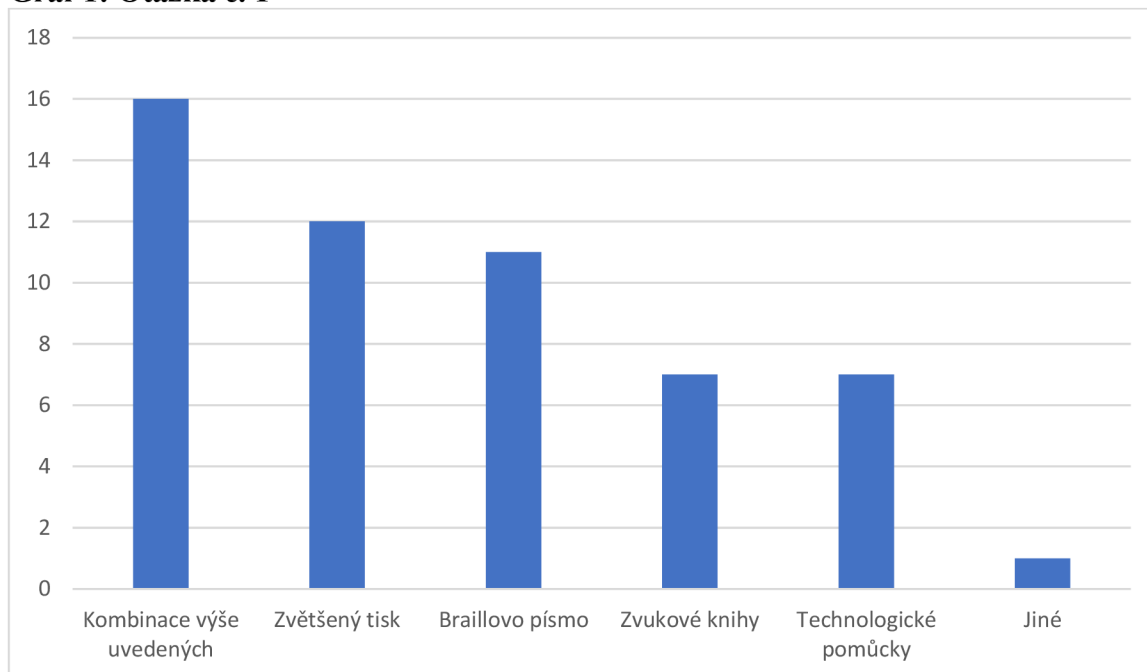
Pro provedení našeho dotazníkového šetření jsme zvolili online platformu Survio, se kterou jsme se již několikrát setkali u jiných dotazníků, a tak jsme předpokládali, že i naši respondenti s ní budou mít zkušenosti a vyplnění dotazníku tak nebude dělat žádný problém.

Celkem se vyplnění dotazníku zúčastnilo 35 respondentů, kteří byli požádáni, aby odpověděli na celkem 14 otázek - 13 z těchto otázek bylo uzavřených, poslední otázka pak byla otevřená.

Uzavřené otázky nám poskytly kvantitativní data, která jsme mohli snadno zpracovat a zobrazit ve formě výsečových grafů, což umožňuje snadnou vizualizaci a interpretaci výsledků. Otevřená otázka nám poskytla základní kvalitativní data – nabízí hlubší a detailnější pohled na názory a postoje respondentů. U této otázky uvádíme všechny dodané odpovědi v přehledné tabulce. U každé otázky poskytujeme podrobný popis a vyhodnocení získaných dat.

1. Jaký typ výuky čtenářské gramotnosti nejčastěji používáte pro děti se zrakovým postižením?

Graf 1: Otázka č. 1

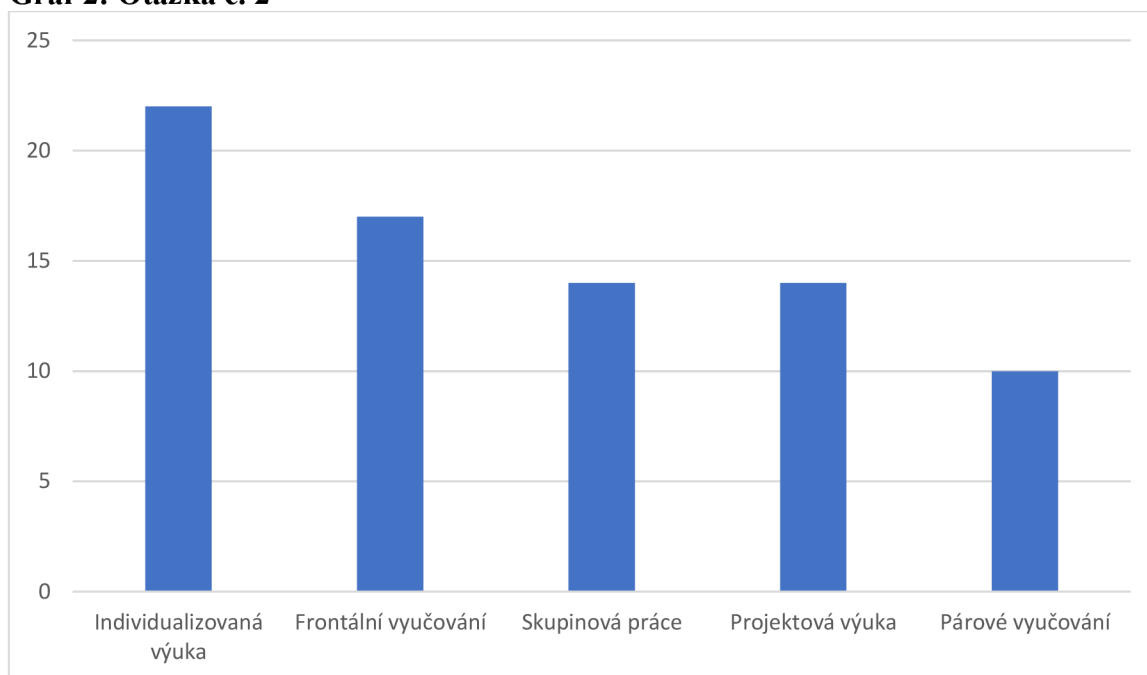


Tato otázka se zaměřovala na zjištění typů výuky čtenářské gramotnosti, které učitelé nejčastěji používají pro děti se zrakovým postižením. U otázky bylo možné vybrat více než jednu odpověď, čímž jsme se snažili pokrýt rozmanitost přístupů používaných v praxi.

Nejčastější odpovědí byla „kombinace všech uvedených“ (16 respondentů), což svědčí o tom, že učitelé využívají mnohostranný přístup k výuce čtenářské gramotnosti a snaží se tak přizpůsobit specifickým potřebám jednotlivých žáků. Následovaly odpovědi „zvětšený tisk“ (12 respondentů) a „Braillovo písmo“ (11 respondentů), které jsou tradičními a základními nástroji pro výuku čtenářské gramotnosti u žáků se zrakovým postižením. „Zvukové knihy“ a „Technologické pomůcky“ byly oboje zvoleny 7 respondenty – snížený výskyt těchto možností je s největší pravděpodobností způsoben tím, že dané možnosti výuky mnozí učitelé jednoduše nemají k dispozici. Možnost „jiné“ byla přidána do odpovědí pro případné úplné pokrytí všech možností, nicméně tato možnost nakonec nebyla zvolena žádným respondentem.

2. Jaké formy vyučování využíváte ve výuce čtení?

Graf 2: Otázka č. 2



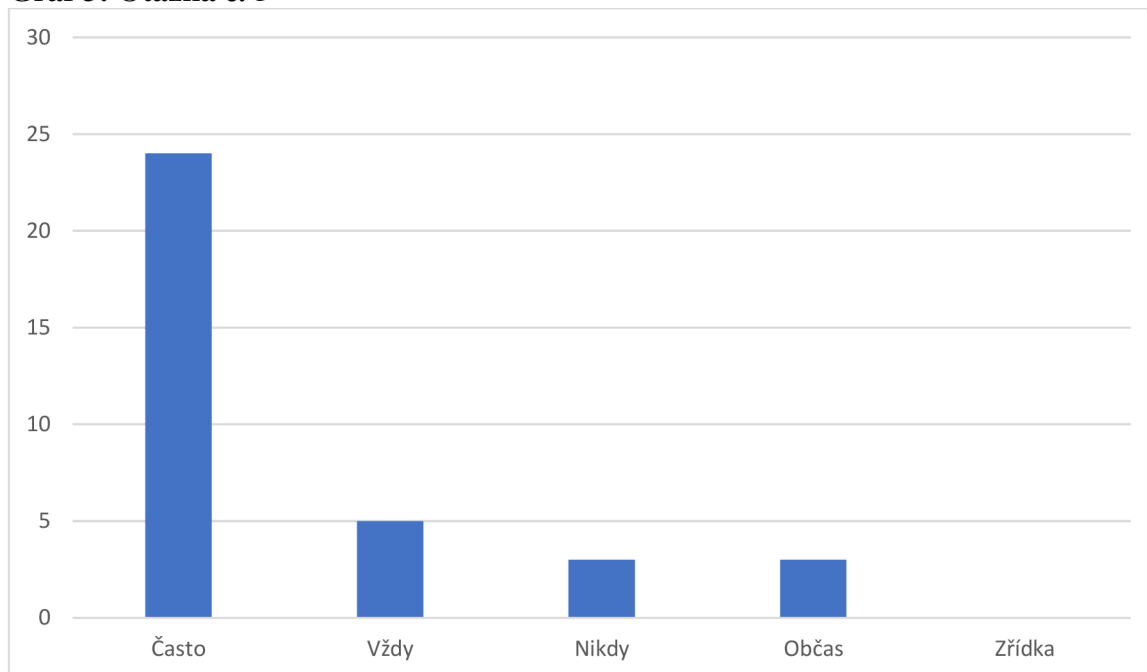
Tato otázka navazovala na předchozí otázku a zaměřila se na formy vyučování, které učitelé používají při výuce čtení pro děti se zrakovým postižením. Opět bylo možné zvolit více odpovědí.

Nejvíce respondentů uvedlo, že využívají „individualizovanou výuku“ (22 respondentů), což odpovídá potřebě přizpůsobení výuky jedinečným potřebám každého žáka se zrakovým postižením. „Frontální vyučování“ bylo druhou nejčastější odpovědí (17 respondentů), následovanou „skupinovou prací“ a „projektovou výukou“ (každá 14 respondentů). „Párové vyučování“ bylo zvoleno 10 respondenty.

Tyto výsledky ukazují, že učitelé využívají širokou škálu pedagogických strategií, přizpůsobují je individuálním potřebám svých žáků a integrují různé formy výuky do své praxe.

3. Jak často upravujete učební materiály pro potřeby dětí se zrakovým postižením?

Graf 3: Otázka č. 3



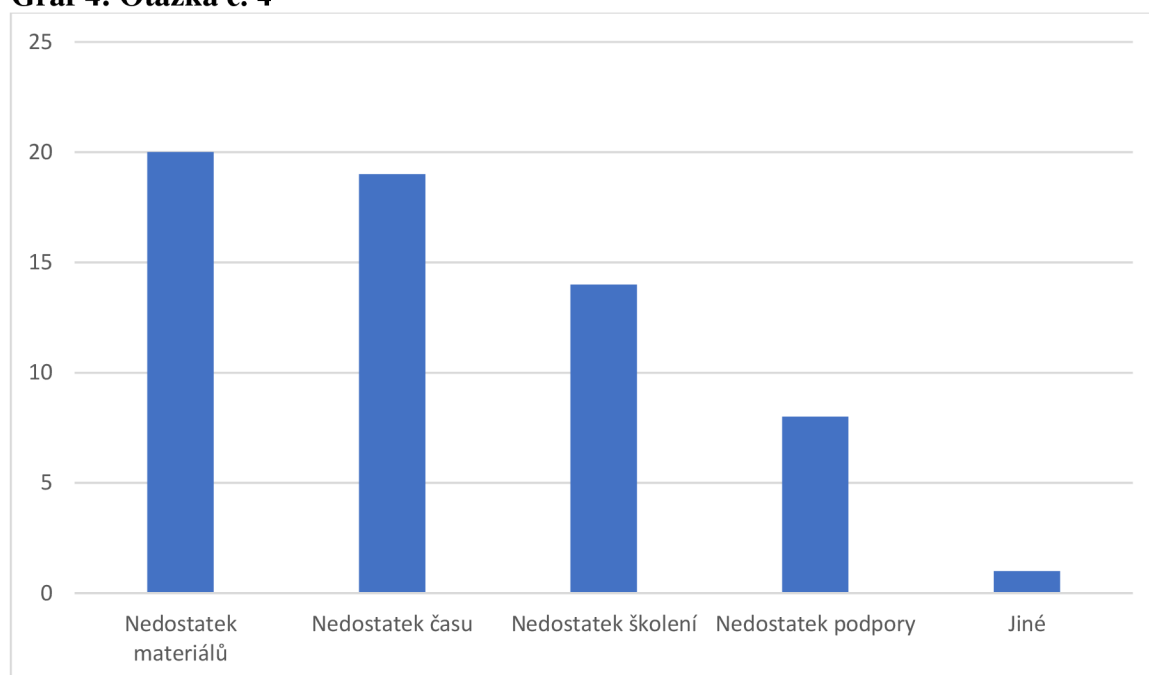
Třetí otázka se zaměřila na frekvenci úprav učebních materiálů pro potřeby dětí se zrakovým postižením ze strany učitelů. Výsledky ukazují, že drtivá většina respondentů (24 z nich) uvedla, že tak činí „často“, což svědčí o vysokém stupni přizpůsobivosti ve výuce. Pět respondentů dokonce uvedlo, že tak dělají „vždy“, což jen zdůrazňuje, že přizpůsobení materiálů je častou součástí výuky dětí se zrakovým postižením.

Na druhé straně, tři respondenti uvedli, že materiály upravují pouze „občas“ a tři další uvedli „nikdy“. Žádný respondent nezvolil možnost „zřídka“.

Celkově však měly odpovědi „často“ a „vždy“ téměř 83 % všech odpovědí. Dobře to ukazuje, že učitelé pravidelně upravují učební materiály, aby vyhovovaly potřebám dětí se zrakovým postižením, což je klíčovou součástí efektivní výuky pro tyto žáky.

4. S jakou nejčastější výzvou se setkáváte při výuce čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením?

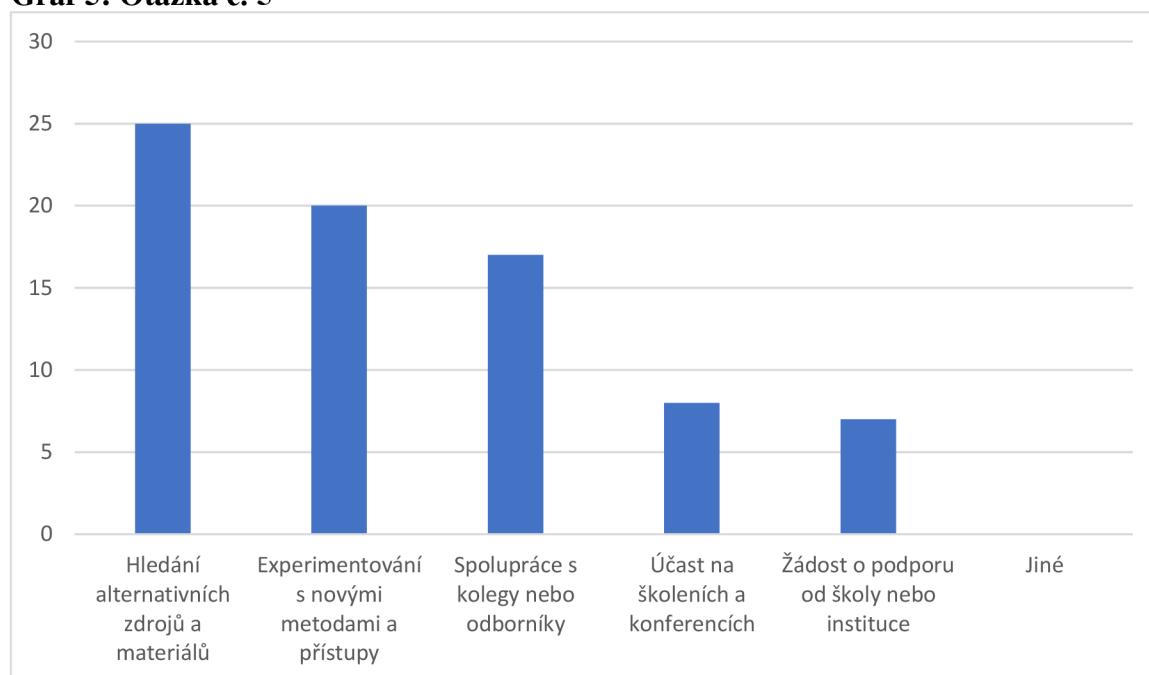
Graf 4: Otázka č. 4



Tato otázka byla zaměřena na identifikaci nejčastějších problémů, se kterými se učitelé setkávají při výuce čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením. Respondenti měli možnost označit více než jednu odpověď – to kvůli tomu, že se mohou potýkat s více problémy současně. Nejčastěji označenou výzvou byl nedostatek materiálů, což uvedlo 20 respondentů. Těsně za ním byl nedostatek času, se kterým se potýká 19 respondentů. Nedostatek školení byl identifikován jako problém 14 učitelů a nedostatek podpory uvedlo jako problém 8 učitelů. Jeden respondent uvedl možnost „jiné“, do otevřené odpovědi pak své problémy rozepsal jako kombinovaná postižení a nezralost centrální nervové soustavy, což značí, že největším problémem je pro něj případná vážnost postižení žáků.

5. Jak se nejčastěji vyrovnáváte s výzvami při výuce čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením?

Graf 5: Otázka č. 5



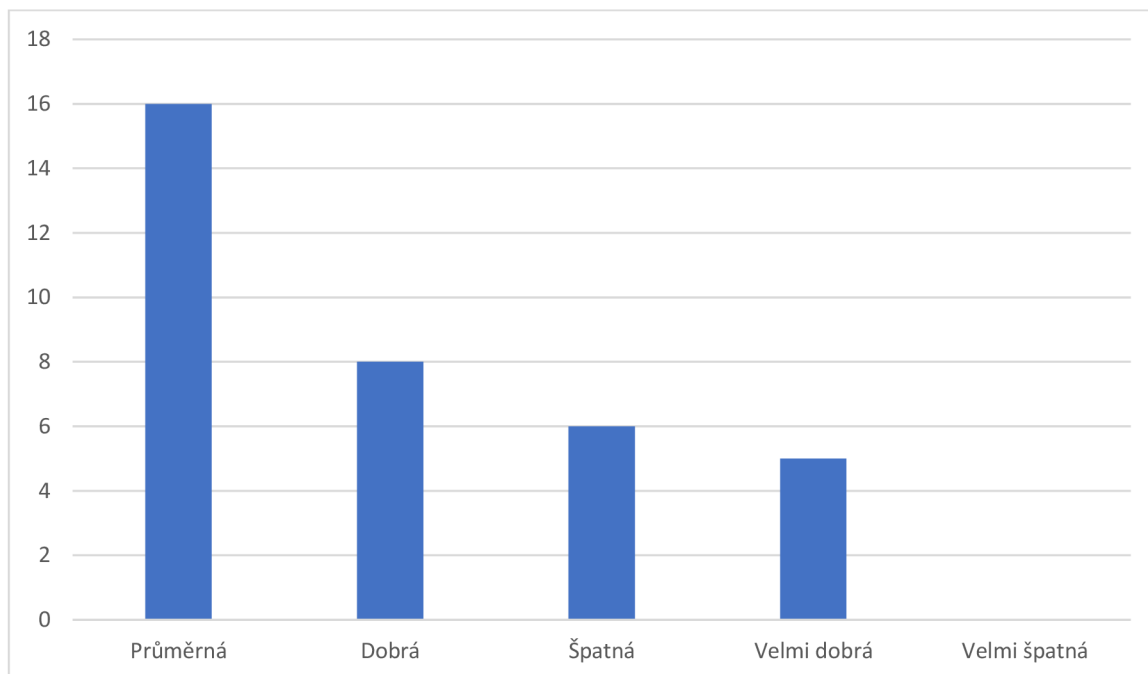
Otázka na to, jak se učitelé nejčastěji vyrovnávají s výzvami při výuce čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením, byla určena pro sledování aktivních strategií a postojů učitelů k řešení problémů. Navazuje na předchozí otázku, která se zaměřovala na nejčastější výzvy. Podobně jako u předchozí otázky, i zde bylo možné označit více než jednu odpověď, což reflektuje množství strategií, které učitelé používají.

Nejčastěji zvolenou strategií bylo hledání alternativních zdrojů a materiálů, což uvedlo 25 respondentů. Experimentování s novými metodami a přístupy bylo druhým nejčastěji zvoleným přístupem s 20 odpověďmi. Spolupráce s kolegy nebo odborníky byla zvolena 17 učiteli. Účast na školeních a konferencích byla označena jako strategie 8 učitelů a žádost o podporu od školy nebo instituce 7 učitelů.

Výsledky této otázky ukazují, že učitelé jsou aktivní v hledání řešení výzev, s nimiž se setkávají. Množství a široký rozsah používaných strategií ukazuje na náročnost výuky čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením a také na přizpůsobivost učitelů.

6. Jak hodnotíte dostupnost učebních materiálů pro děti se zrakovým postižením ve vaší škole nebo instituci?

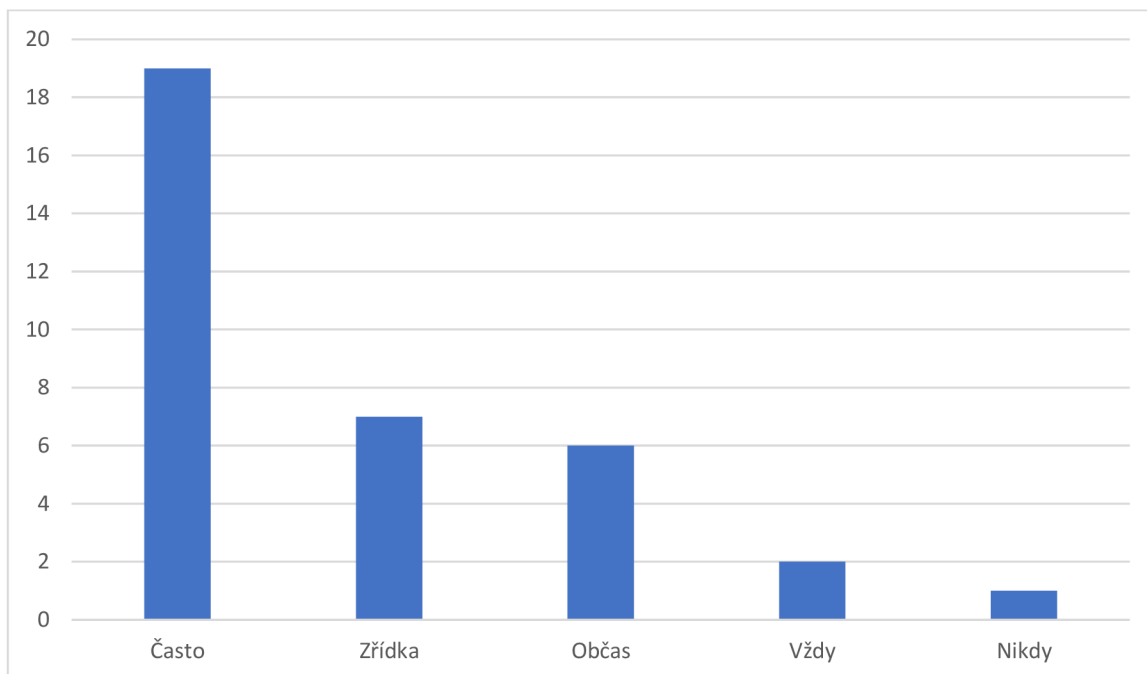
Graf 6: Otázka č. 6



Když jsme se respondentů zeptali, jak hodnotí dostupnost učebních materiálů pro děti se zrakovým postižením ve své škole nebo instituci, získali jsme smíšené odpovědi. Průměrnou dostupnost materiálů označilo nejvíce respondentů, konkrétně 16 učitelů. Osm respondentů uvedlo, že je dostupnost materiálů dobrá, zatímco pět respondentů ji hodnotilo jako velmi dobrou. Na druhé straně, šest učitelů považovalo dostupnost učebních materiálů za špatnou. Nikdo z respondentů však neoznačil dostupnost učebních materiálů jako velmi špatnou. Z těchto výsledků vyplývá, že zatímco většina respondentů (celkově 83 %) považuje dostupnost učebních materiálů za alespoň průměrnou, existují stále i určité skupiny učitelů, které se potýkají se špatnou dostupností materiálů.

7. Jak často spolupracujete s ostatními učiteli při výuce čtenářské gramotnosti pro děti se zrakovým postižením?

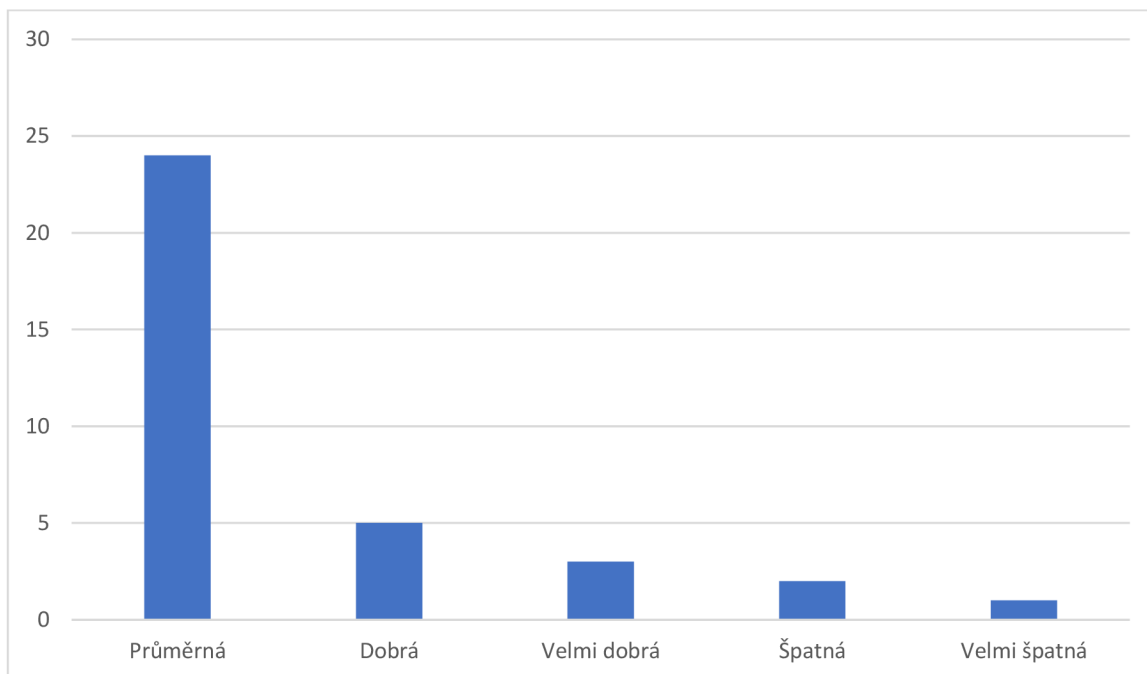
Graf 7: Otázka č. 7



Tato otázka se zaměřovala na frekvenci spolupráce respondentů s ostatními pedagogy při výuce čtenářské gramotnosti žákům se zrakovým postižením. Z odpovědí je zřejmé, že většina respondentů, konkrétně 19 z nich, uvedla, že spolupracují s ostatními učiteli často. Sedm respondentů odpovědělo, že spolupracují zřídka, a šest respondentů odpovědělo, že spolupracují občas. Jen malý počet respondentů uvedl, že spolupracují vždy nebo nikdy, konkrétně dva a jeden. Na základě těchto odpovědí lze usoudit, že většina učitelů považuje spolupráci s ostatními učiteli za důležitou součást své práce a často ji vyhledává, ale také naznačuje, že stále ještě existuje prostor pro další zlepšení a podporu této spolupráce.

8. Jaký je váš názor na dostupnost školení a podpory pro učitele, kteří pracují s dětmi se zrakovým postižením?

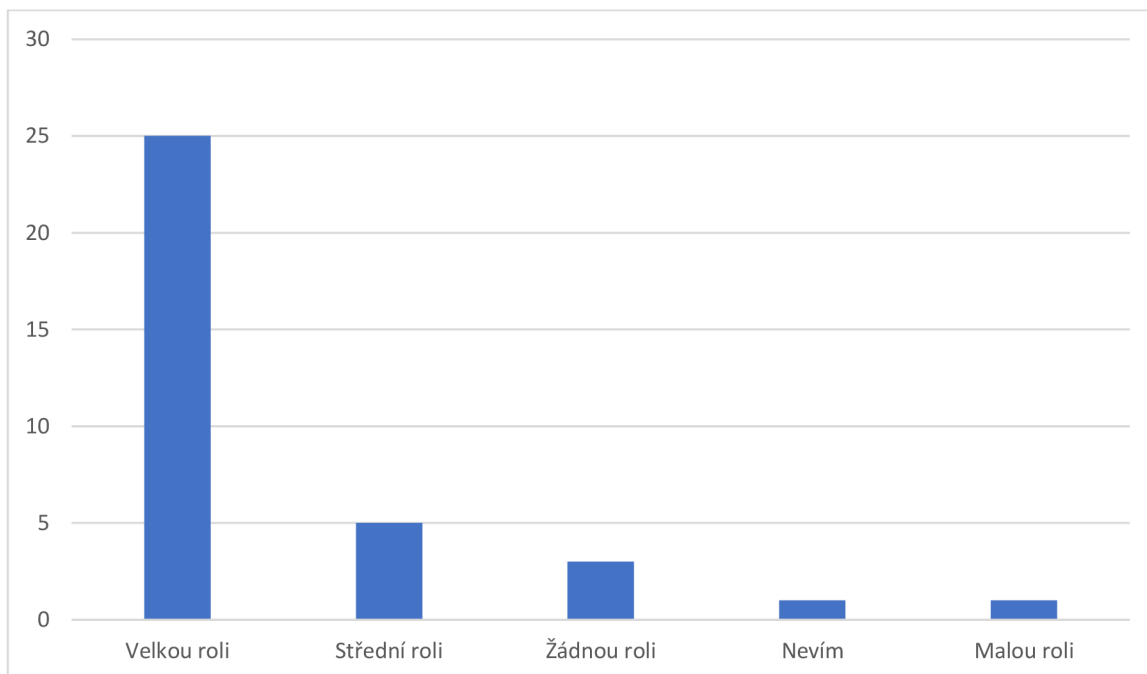
Graf 8: Otázka č. 8



Dotaz na dostupnost školení a podpory pro učitele pracující s dětmi se zrakovým postižením vyvolal různé odpovědi. Většina respondentů – 24 učitelů, zvolila neutrální odpověď, tj. považovala dostupnost školení a podpory za průměrné. Zbylé odpovědi získaly už jen menšinu hlasů – z pozitivního hodnocení zde bylo pět učitelů, kteří hodnotili dostupnost jako dobrou, a tři učitelé, kteří uvedli, že je velmi dobrá. Na opačném konci spektra pak byli dva učitelé, kteří označili dostupnost školení a podpory za špatnou a jeden učitel, který ji označil dokonce za velmi špatnou. Z těchto výsledků lze usoudit, že názory na dostupnost školení a podpory jsou mezi učiteli relativně rozdělené, přičemž ale největší skupina respondentů považuje situaci za průměrnou.

9. Jakou roli hrají rodiče při podpoře čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením?

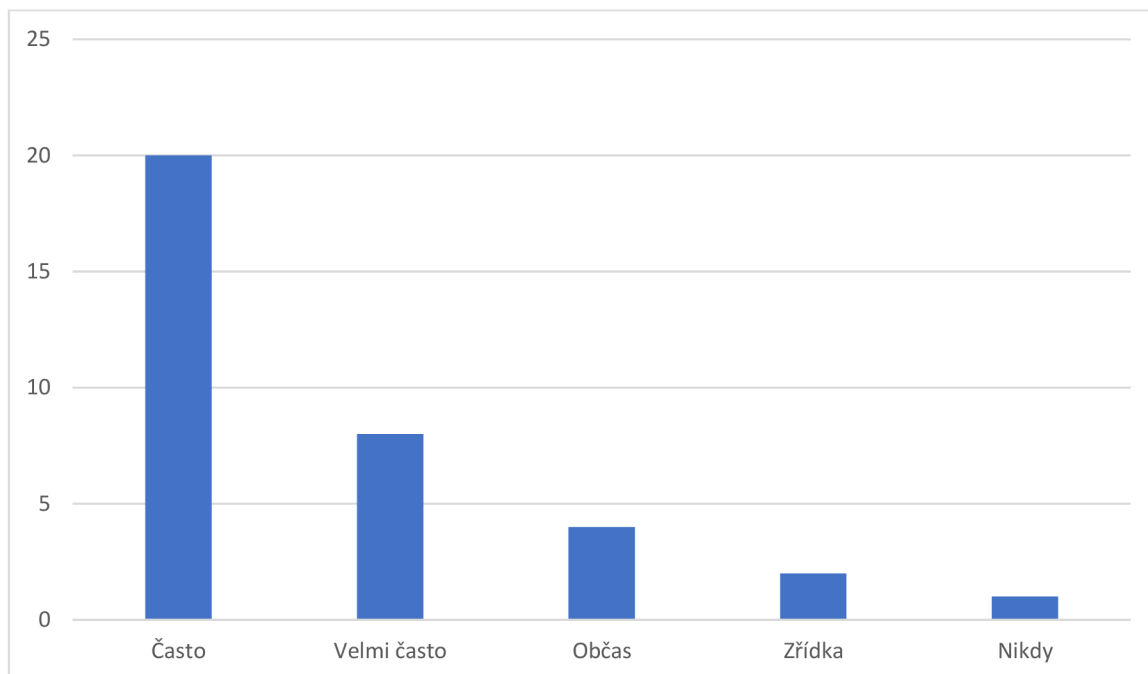
Graf 9: Otázka č. 9



Další otázka se týkala názoru učitelů na roli externího faktoru na podporu čtenářské gramotnosti žáků, konkrétně na roli rodiny. U této otázky byla vědomě zahrnuta také odpověď „Nevím“, jelikož v kontextu otázky dávalo smysl ji v tomto případě mít – role rodiny nemusí být pro některé pedagogy známa, jelikož se například s rodinou nesetkali apod. Tuto odpověď však nakonec zvolil jen jeden z respondentů, stejně jako odpověď, že rodina hraje malou roli. Výrazná většina respondentů určila roli rodiny jako velkou – celkem 25 respondentů, 5 respondentů pak odpovědělo, že rodina hraje střední roli. Tyto dvě odpovědi, které obě spatřovaly roli rodiny za důležitou, tak celkově tvořily téměř 86 % všech odpovědí. Celkově tedy můžeme říct, že většina respondentů považuje roli rodiny za velmi důležitou.

10. Jak často komunikujete s rodiči dětí se zrakovým postižením o pokroku či potřebách v oblasti čtenářské gramotnosti?

Graf 10: Otázka č. 10

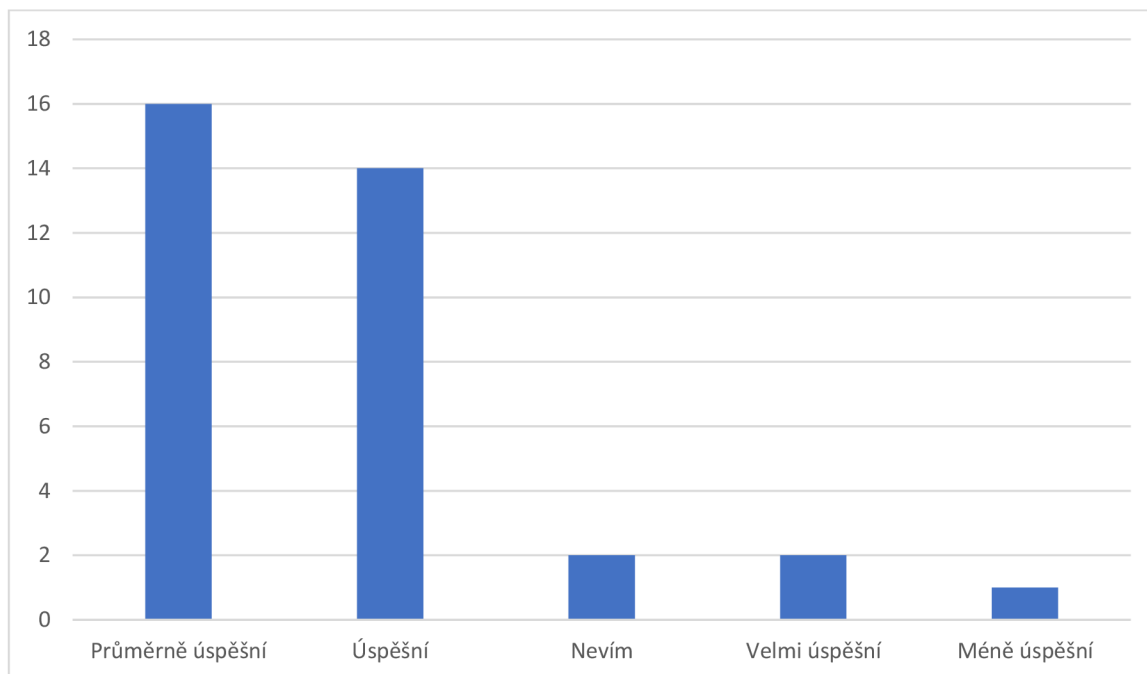


Další otázka částečně navazovala na otázku předchozí – bylo v ní cílem zjistit, jak učitelé komunikují s rodiči dětí o pokroku či potřebách dětí se zrakovým postižením. Výsledky částečně kopírují hodnoty předešlé otázky – dá se soudit, že učitelé, kteří považují roli rodičů za důležitou, tak budou s rodiči i mnohem více komunikovat (dá se předpokládat, že to bude fungovat i opačným směrem, tj. čím více učitel komunikuje s rodiči dítěte, tím jejich roli může považovat za důležitější).

Co se týče neutrálních či vysloveně pozitivních odpovědí, tak tvořily naprostou většinu odpovědí. Celkem 20 respondentů uvedlo, že s rodiči komunikuje často, 8 dokonce velmi často a 4 uvedli, že s rodiči komunikují občas. To tvoří dohromady 91 % všech odpovědí.

11. Jak hodnotíte úspěšnost svých žáků se zrakovým postižením v oblasti čtenářské gramotnosti?

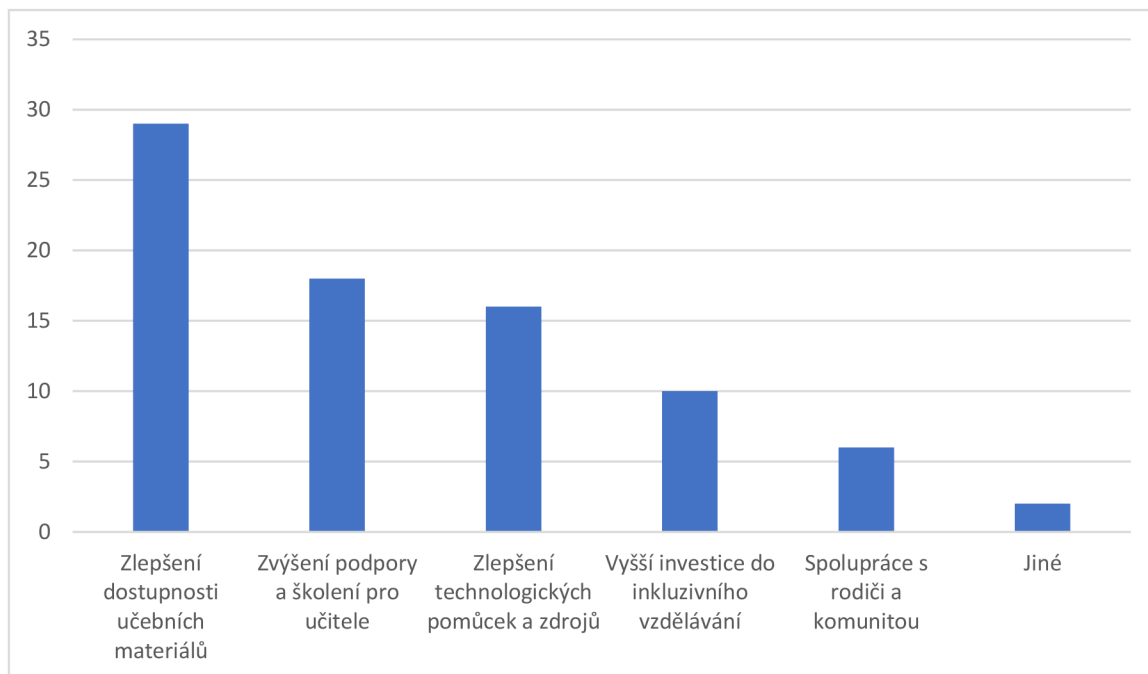
Graf 11: Otázka č. 11



Následující otázka zjišťovala názor učitelů na úspěšnost žáků se zrakovým postižením v oblasti čtenářské gramotnosti. K této otázce byla také po předešlé úvaze zahrnuta odpověď „Nevím“, jelikož úspěšnost žáků se nejlépe hodnotí v delším časovém horizontu či dokonce s časovým odstupem. Předpokládalo se, že ne všichni z respondentů budou mít dostatečná data k relevantní odpovědi (například takoví, kteří do práce nastoupili teprve nedávno), a tak se pro takový případ tato možnost přidala. Nakonec ji však využili jen dva respondenti. Nejvíce odpovědí (celkem 16) získala neutrální odpověď, která hodnotila úspěšnost žáků se zrakovým postižením v oblasti čtenářské gramotnosti jako průměrnou. Velice podobný výsledek (14 odpovědí) získala odpověď, která hodnotila úspěšnost mírně pozitivně. Odpovědi hodnotících úspěšnost žáků výrazně pozitivně nebo naopak negativně byla výrazná menšina, konkrétně takovou odpověď zvolili pouze dva, respektive jeden respondent.

12. Jaká je podle vás nejdůležitější oblast, která by měla být zlepšena pro efektivnější výuku čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením?

Graf 12: Otázka č. 12

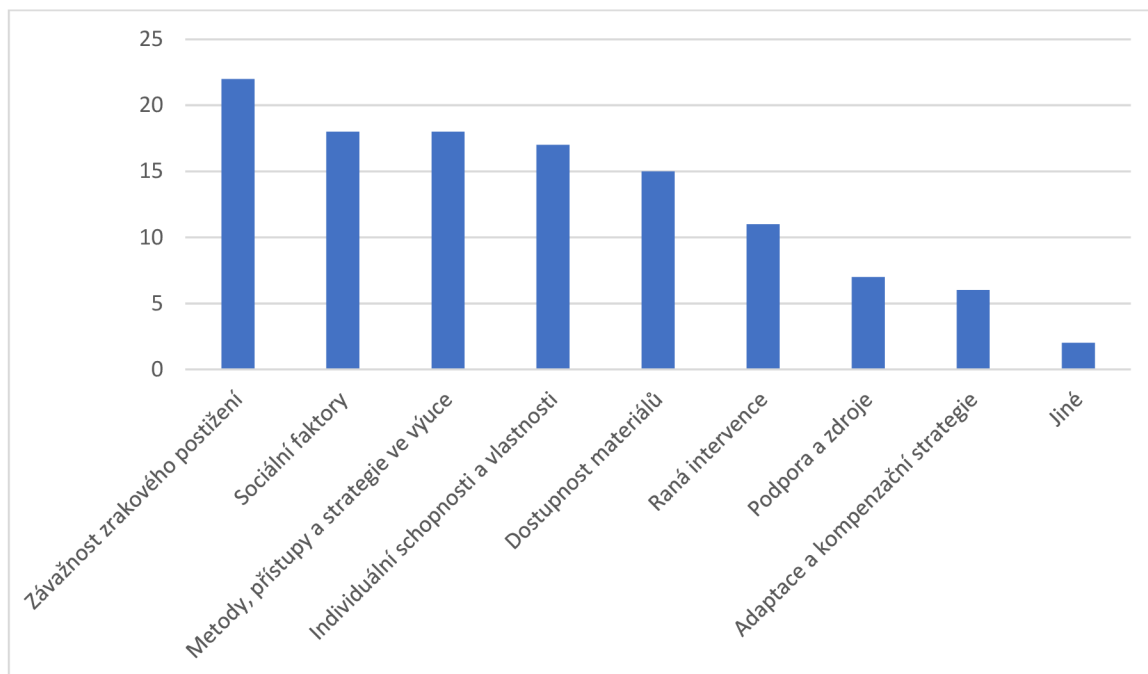


Tato otázka se zaměřila na oblasti, které by podle učitelů měly být zlepšeny pro efektivnější výuku čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením. Respondentům byla poskytnuta možnost zvolit více odpovědí, což umožňovalo získat širší přehled o prioritách v této oblasti. Největší počet respondentů (29) uvedl zlepšení dostupnosti učebních materiálů jako klíčovou oblast ke zlepšení. Dalším významným požadavkem bylo zvýšení podpory a školení pro učitele, které zdůraznilo 18 respondentů. Zlepšení technologických pomůcek a zdrojů bylo důležitou oblastí pro 16 respondentů.

Další důležité oblasti zahrnovaly vyšší investice do inkluzivního vzdělávání a spolupráci s rodiči a komunitou, které byly zmíněny 10, respektive 6 učiteli. Jen několik respondentů (2) uvedlo jiné oblasti ke zlepšení. Tyto výsledky naznačují, že zlepšení dostupnosti učebních materiálů a zvýšení podpory a školení pro učitele jsou klíčové aspekty pro zlepšení výuky čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením.

13. Jaké faktory dle vás mají největší podíl na úspěšnosti čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením?

Graf 13: Otázka č. 13



V této otázce byli respondenti dotazováni na to, jaké faktory podle nich mají největší podíl na úspěšnosti čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením. Tato otázka umožnila respondentům zvolit více odpovědí, což poskytlo širší pohled na různé faktory, které mohou ovlivnit úspěšnost čtenářské gramotnosti.

Nejčastěji zmiňovaným faktorem byla závažnost zrakového postižení, kterou uvedlo 22 respondentů. Sociální faktory a metody, přístupy a strategie ve výuce byly dalšími klíčovými faktory, které obě upřednostnilo 18 respondentů. Individuální schopnosti a vlastnosti a dostupnost materiálů byly také důležitými faktory, které byly zmíněny 17, respektive 15 respondenty.

Raná intervence, podpora a zdroje, a adaptace a kompenzační strategie byly také zmíněny jako důležité faktory, i když byly méně často zmiňovány, s 11, 7 a 6 zmínkami. Jen několik respondentů (2) uvedlo jiné faktory. Tato široká škála faktorů ukazuje na komplexnost problematiky čtenářské gramotnosti u dětí se zrakovým postižením a potřebu multidimenzionálního přístupu k jejímu řešení.

14. Napište, jak byste chtěli zlepšit výuku čtení na Vaší škole, případně jakou techniku či jinou pomoc byste uvítali?

Tab. 3: Otázka č. 14

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Nevím. | 9 |
| Dostupnost více materiálů online. | 1 |
| Finance na aktualizaci učebnic apod. | 1 |
| Jako pomoc bych uvítala více konzultací s odborníky této problematiky. | 1 |
| Málo materiálů, více podpory a materiálů. | 1 |
| Možnosti navštívit specializované pracoviště. | 1 |
| Na naší škole je dostupných prostředků dost, avšak na jiných školách je materiálu velice málo z doslechu. | 1 |
| Na problematice hodiny bych uvítala asistenta. Taky by bylo potřeba více školení a aby se ho zúčastnilo co nejvíce pedagogů. Dostupnost materiálů by mohla být lepší a obsáhlejší. | 1 |
| Nejvíce by pravděpodobně pomohla vyšší časová dotace na výuku čtení. | 1 |
| Nové učebnice v bodovém písmu (Živá abeceda, Slabikář), nové pomůcky na vyvození bodového písma. | 1 |
| Ocenila bych více možností školení. A popřípadě si najít více času s ostatními kolegy a učivo probírat společně. | 1 |
| Párová výuka. | 1 |
| Rozhodně by se mělo více věnovat lidem, kteří ve čtení zaostávají a nenechávat je stranou jen kvůli pocitu že zdržují. | 1 |
| Techniku čtení prsty (levou rukou čtou body a pravou hmatají další slabiku). | 1 |
| Učitel žáka se zrakovým postižením se musí seznámit se zásadami zrakové hygieny a ve vyučovacím procesu je dodržovat. Při práci s informačními a komunikačními technologiemi by měl učitel striktně dodržovat zásadu optimální práce do blízka a do dálky a dbát na doporučení oftalmologa. | 1 |
| Uvítala bych více materiálů a školení. | 1 |
| Uvítala bych více materiálů a zdrojů. Taky častější školení, které je pro kvalitní výuku žáků potřebné. | 1 |
| Víc dostupných materiálů v Braillově písmě. | 1 |
| Více materiálů a pomůcek k jejich tvorbě. | 1 |
| Více materiálů k výuce, více seminářů. | 1 |
| Více podpory, materiálů. | 1 |
| Více učebních materiálů pro zrakově postižené a častější intervence s tyflopodem. Případně nějaké semináře a webináře pro všechny pedagogy. | 1 |
| Více učebních materiálů. | 1 |
| Více vyučovacích hodin čtení. | 1 |
| Vyšší dotace a časová anotace, výukové programy a více školení a podpory. | 1 |
| Zakoupením více technologických pomůcek a učebních materiálů. | 1 |
| Zvýšením nákupu speciálních pomůcek. | 1 |

V rámci otevřené otázky o možnostech zlepšení výuky čtení se objevilo mnoho různých návrhů. Můžeme však pozorovat několik hlavních trendů, které se v odpovědích opakují.

1. Zlepšení dostupnosti materiálů a zdrojů: Mnoho respondentů vyjádřilo potřebu více dostupných výukových materiálů, včetně těch v Braillově písmě a online. Tato potřeba byla často kombinována s návrhy na zlepšení financování pro aktualizaci učebnic a nákup speciálních výukových pomůcek.

2. Potřeba dalšího vzdělávání a podpory: V mnoha odpovědích se objevila potřeba dalších školení pro pedagogy a vyšší podpora odborníků v této problematice. Respondenti také navrhovali více času na kolektivní přípravu s ostatními kolegy a možnost navštívit specializovaná pracoviště.

3. Zlepšení vyučovacích technik a časové dotace: Některé odpovědi se zaměřovaly na zlepšení samotných vyučovacích technik, jako je párová výuka nebo čtení prsty, a na zvýšení časové dotace na výuku čtení. Respondenti také zmínili potřebu lepší péče o žáky, kteří ve čtení zaostávají.

4. Specifické návrhy na zlepšení: Několik respondentů poskytlo konkrétní návrhy, jako je zlepšení vyučovacích programů, zvýšení nákupu speciálních pomůcek nebo větší důraz na zrakovou hygienu během vyučovacího procesu.

Nicméně, je důležité poznamenat, že celá čtvrtina respondentů (9 z 35) odpověděla, že nevědí, jak by chtěli zlepšit výuku čtení.

3.7 ZPRACOVÁNÍ ROZHovorŮ A VYHODNOCENÍ DAT

V této části se zaměříme na kvalitativní složku našeho výzkumu, která byla realizována prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů se třemi vybranými respondenty. Tento kvalitativní přístup nám umožnil získat detailnější a osobnější pohled na problematiku, kterou jsme zkoumali, a také jsme díky němu mohli prověřovat, jak se významy a pochopení mohou lišit mezi jednotlivými respondenty.

Metodologický rámec tohoto výzkumu byl navržen tak, aby podpořil interpretativní přístup k datům. Použili jsme polostrukturované rozhovory, které nám umožnily zkoumat respondentovy pocity a postoje v jejich vlastních slovech. Rozhovory byly následně transkribovány a podrobeny tematické analýze.

3.7.1 Popis pedagogů

Polostrukturovaný rozhovor byl proveden celkem se třemi pedagogy. Všichni vybraní pedagogové mají zkušenosti s výukou čtenářské gramotnosti u žáků se zrakovým postižením. V rámci anonymity je budeme označovat jako Anna, Beáta a Cecílie. Tito pedagogové pracují buď ve škole běžného typu v rámci integrace nebo ve škole speciální. Veškeré rozhovory probíhaly na pracovištích respondentů, neboť jsou všechny nedaleko bydliště autorky diplomové práce.

Respondentka č. 1

Tab. 4: Respondentka č. 1

| | |
|-------------------------|-------------------------------------------------------|
| Jméno | Anna |
| Věk | 51 let |
| Dosažené vzdělání | Učitelství pro 1. stupeň v Olomouci |
| Délka pedagogické praxe | 22 let |
| Název školy | Základní škola Tomáše Garrigua Masaryka v Bojkovicích |

Respondentka č. 2

Tab. 5: Respondentka č. 2

| | |
|-------------------------|-------------------------------------|
| Jméno | Beáta |
| Věk | 31 let |
| Dosažené vzdělání | Učitelství pro 1. stupeň v Olomouci |
| Délka pedagogické praxe | 8 let |
| Název školy | Základní škola Vlára, Slavičín |

Respondentka č. 3

Tab. 6: Respondentka č. 3

| | |
|-------------------------|-------------------------------------------|
| Jméno | Cecílie |
| Věk | 30 let |
| Dosažené vzdělání | Speciální pedagog, asistent pedagoga |
| Délka pedagogické praxe | 10 let |
| Název školy | Základní škola Štefánikova, Bojkovice 957 |

Rozhovory obsahovaly celkem sedm výzkumných oblastí, jež si následně každou zvlášť rozebereme.

Výukové metody a strategie pro čtenářskou gramotnost

Všechny tři respondentky, Anna, Beáta a Cecílie, zdůrazňují důležitost individualizace při výuce čtenářské gramotnosti pro děti se zrakovým postižením.

Anna zmiňuje využití různých materiálů a technologií, aby vyhověla jedinečným potřebám svých studentů: „Ve výuce se snažím být co nejvíce kreativní a flexibilní, abych vyhověla jedinečným potřebám a schopnostem každého studenta. Každý žák je jedinečný, a tak se snažím přizpůsobit své strategie tak, aby co nejlépe vyhovovaly individuálním potřebám.“

Beáta se zaměřuje na vytváření důvěry mezi učitelem a studentem a zdůrazňuje význam pozitivního přístupu a povzbuzování: „Nevyhnutelný je pozitivní přístup, hodně povzbuzovat a chválit. Dát najevo, že je to rovnocenná bytost jako zbytek žáků ve třídě.“

Cecílie připomíná, že flexibilita a přizpůsobení se potřebám žáků jsou klíčové. Poukazuje na to, že vizuální pomůcky a sluchové učení mohou být stále účinné i přes závažnost zrakového postižení: „Snažili jsme se hlavně o výuku sluchovou cestou, jelikož zraková vada žáka byla dost závažná.“

Z odpovědí respondentek vyplývá, že výukové metody a strategie musí být variabilní a flexibilní, aby vyhovovaly individuálním potřebám studentů se zrakovým postižením. Také podpora, pozitivní přístup a využití různých smyslů jsou klíčové faktory při výuce čtenářské gramotnosti.

Materiály a technologie pro podporu čtení

Odpovědi Anny, Beáty a Cecílie naznačují, že se metody, materiály a technologie pro podporu čtenářské gramotnosti u dětí se zrakovým postižením mohou značně lišit.

Anna zdůrazňuje důležitost technologií jako jsou elektronické braillové řádky a software pro syntézu řeči, které umožňují studentům číst digitální text v Braillově písmu nebo poslouchat texty nahlas. Má také pozitivní pohled na kvalitu a dostupnost knih

v Braillově písmu, i když uznává, že některé technologie mohou být pro školy finančně náročné.

Beáta se zaměřila na význam jedné konkrétní technologie – stolní kamerové lupy, kterou používali se žáky nejčastěji a ukázala se jako největší pomocník při čtení. Její odpověď naznačuje, že pro nižší ročníky může být tato jednoduchá pomůcka dostatečná pro podporu čtenářské gramotnosti u dětí se zrakovým postižením.

Cecílie naopak zmiňuje využití vlastních, speciálně upravených pracovních listů a klasického slabikáře s většími písmeny a jednoduchými obrázky. Také zdůrazňuje využití technologie, jako je iPad, ale její zkušenost ukazuje, že některé technologie nemusí být pro každého žáka přínosné.

Z odpovědí respondentek vyplývá, že pro účinnou podporu čtenářské gramotnosti u dětí se zrakovým postižením je klíčová individualizace přístupu a materiálů. Materiály a technologie by měly být přizpůsobeny konkrétním potřebám a schopnostem každého dítěte. Respondentky také upozorňují na význam dostatečného financování a podpory ze strany škol, aby bylo možné zajistit potřebné materiály a technologie.

Výzvy a zvládání obtíží ve výuce

Anna poukázala na to, že „tyto výzvy jsou velmi individuální a to, co funguje pro jednoho studenta, nemusí nutně fungovat pro jiného.“ Tím zdůraznila potřebu individualizace a flexibility v přístupu k výuce. Svůj přístup popisuje tak, že klade důraz na taktilní učení a používání Braillova písma jak pro čtení, tak pro psaní, což odráží klíčovou roli taktilního učení pro žáky se zrakovým postižením.

Beáta identifikovala konkrétní situaci, kdy výuka může být pro žáky se zrakovým postižením obtížná: „Každá skupinka chce svou práci odvézt co nejlépe, chce mít nejlepší výsledek, nejlepší hodnocení. Skupinka, do které je dívka se zrakovým postižením zařazena, vnímá práci jako zbytečnou, protože svým tempem práci zpomalí.“ Zdůraznila také důležitost toho, aby se žáci se zrakovým postižením necítili při některé práci zbyteční, a vyjádřila potřebu pro vytváření strategií, které jim umožní přispívat do skupinové práce rovnocenným dílem.

Cecílie uvedla, že „Velkou nástrahou už je podle mě samo to zrakové postižení, protože při čtenářské gramotnosti je důležitého využití toho našeho zrakového orgánu.“ Zdá se, že se soustředí na to, jak významné může být zrakové postižení jako překážka v učení se čtení. Také poukázala na nedostatek dostupných učebních materiálů. Zvládání tohoto problému řeší Cecílie tvorbou vlastních výukových materiálů.

Z těchto odpovědí je zřejmé, že každý učitel přistupuje k výuce čtenářské gramotnosti u žáků se zrakovým postižením jinak, ale všichni se shodují na potřebě přizpůsobení, inovace a podpory ze strany učitele. Navíc je zde shoda na tom, že samo zrakové postižení představuje

významnou výzvu v procesu výuky čtení, ať už kvůli nedostatku vizuálních podnětů nebo obtíží při začleňování studentů se zrakovým postižením do skupinové práce.

Podpora a školení pro učitele

Anna má poměrně pozitivní zkušenosti se školeními a podporou pro učitele, kteří pracují s dětmi se zrakovým postižením. Dále poznamenává, že dostupnost těchto zdrojů závisí na různých faktorech, jako je umístění a školský systém. Školení a podpora by měla být dostatečně flexibilní, aby odpovídala na různé výukové styly a potřeby učitelů.

Na druhé straně, Beáta měla možnost pracovat s žáky se zrakovým postižením jen krátce a během té doby neměla možnost se účastnit školení na toto téma. Přesto uvádí, že se setkávala s pracovníci speciálně pedagogického centra, která jí přispěla různými nápady pro vyučování. Toto setkávání bylo pro ni co se týká podpory nejdůležitější a nejvíce nápomocné.

Cecílie uvedla, že s takovým školením nemá žádnou zkušenost, především kvůli tomu, že žáci se zrakovým postižením, se kterými v době své praxe pracovala, měli mnoho dalších potíží. Má za to, že dostupnost školení a podpory pro učitele se můžou lišit v závislosti na tom, kolik žáků se zrakovým postižením škola má.

Celkově lze z těchto odpovědí usuzovat, že dostupnost a kvalita školení pro učitele, kteří pracují s žáky se zrakovým postižením, se mohou velmi lišit. Zatímco někteří učitelé mají k dispozici širokou škálu zdrojů a podpory, jiní mohou mít omezené příležitosti pro další vzdělávání a podporu v této oblasti. Tato situace zdůrazňuje potřebu zlepšení dostupnosti a kvality školení a podpory pro učitele, kteří pracují s těmito specifickými skupinami žáků.

Potřeba dalších zdrojů a podpory

Všechny tři odpovědi zdůrazňují potřebu více zdrojů, školení a podpory pro učitele, kteří pracují s žáky se zrakovým postižením.

Anna si přeje více průběžných výukových zdrojů a školení zaměřených na výuku čtenářské gramotnosti pro děti se zrakovým postižením. Mimo jiné by ocenila více adaptovaných učebních materiálů a příležitostí ke spolupráci s ostatními učiteli.

Beáta vyjadřuje touhu po možnosti účastnit se školení a diskutovat o výuce se zkušenými pedagogy. Také by ráda nahlédla do portfolia dalších žáků se zrakovým postižením, které obsahují různé výukové pomůcky a pracovní listy.

Cecílie zdůrazňuje důležitost spolupráce se speciálně pedagogickým centrem a uvádí, že by pro ni bylo užitečné, kdyby v doporučeních těchto center byly zahrnuty například některé užitečné odkazy a publikace, které by pomohly nejen při výuce čtenářské gramotnosti. Z těchto odpovědí lze usoudit, že je zde velká poptávka po dalších výukových zdrojích a školení pro učitele pracující s žáky se zrakovým postižením. Tato školení by měla zahrnovat nejen aktuální pedagogické metody a technologie, ale také strategie pro zapojení rodičů a pečovatelů do procesu učení. Kromě toho by mohla být přínosná i spolupráce a sdílení

osvědčených postupů mezi učiteli. Další podpora by měla zahrnovat i poskytování adaptovaných učebních materiálů a podporu ze strany speciálních pedagogických center.

Spolupráce s ostatními

Anna hodnotí spolupráci s ostatními jako klíčovou část svého zaměstnání. Komunikuje s ostatními učiteli a specialisty, včetně logopedů. Také pravidelně komunikuje s rodiči o pokroku jejich dětí a o tom, jak mohou podporovat čtenářské dovednosti svých dětí doma. Beáta také zdůrazňuje důležitost spolupráce. Její hlavní spolupráce je s pracovníci ze speciálně pedagogického centra a s asistentkou pedagoga. Komunikuje také s rodiči žáků se zrakovým postižením.

Podobně jako Anna a Beáta, Cecílie také zdůrazňuje význam spolupráce mezi různými aktéry. Zmiňuje úzce spolupracující tým učitelů a asistentů na její škole a zdůrazňuje důležitost komunikace mezi třídním učitelem a asistenty, stejně jako spolupráci s rodiči.

Všechny tři respondentky souhlasí, že spolupráce mezi různými aktéry (například učiteli, asistenty, specialisty a rodiči) je klíčová pro úspěšné vzdělávání žáků se zrakovým postižením. Každý z těchto aktérů může přispět svými jedinečnými dovednostmi a perspektivami k poskytování podpory pro studenta. Zdá se, že úspěšná spolupráce zahrnuje pravidelnou komunikaci, sdílení informací a koordinaci postupů.

Faktory ovlivňující úspěch v čtenářské gramotnosti

Anna považuje jako klíčovou dostupnost a použití vhodných materiálů a technologií, jako je Braillovo písmo a některé asistivní technologie. Rovněž zdůrazňuje důležitost individualizace výuky, aby se lépe vyhovělo unikátním potřebám a schopnostem každého žáka. Taktéž podotýká, že podpora ze strany rodičů a ostatních učitelů je zásadní pro úspěšnost čtení, stejně jako motivace a odhodlání samotných studentů.

Beáta zdůrazňuje důležitost spolupráce mezi školou a rodinou. Podle ní by rodina měla podporovat kladný vztah ke knihám a čtení, zatímco škola by měla poskytovat další podporu prostřednictvím návštěv knihoven a účasti na čtenářských besedách. Kladný vztah ke čtení a dobré výsledky pak mohou být výsledkem těsné spolupráce mezi rodinou a školou.

Cecílie zdůrazňuje roli třídních učitelů a asistentů, jak se postaví k zrakové vadě a jak dokážou s žákem pracovat a podporovat ho ve čtenářské gramotnosti. Spolupráce s rodinou je pro ni také klíčová, protože metody a formy práce nastavené ve škole by měly pokračovat i doma. Dále uvádí, že dostupnost kompenzačních pomůcek je zásadní pro úspěšnou výuku.

Všechny tři respondentky se shodují na tom, že několik faktorů hraje roli při podpoře úspěšnosti čtenářské gramotnosti u žáků se zrakovým postižením. Zdá se, že dostupnost vhodných materiálů a technologií, spolupráce s rodinou, individualizace výuky a motivace

studenta jsou všechny důležité aspekty. Zatímco každá z respondentek zdůrazňuje různé aspekty těchto faktorů, všechny souhlasí, že úspěšné vzdělávání žáků se zrakovým postižením vyžaduje komplexní a integrovaný přístup.

3.8 VÝSLEDKY A SHRNUÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V úvodu praktické části diplomové práce jsme si stanovili výzkumné cíle, na které jsme se snažili najít pomocí rozhovorů a dotazníků co nejlepší odpovědi. V následující kapitole si shrneme výsledky našeho výzkumného šetření.

Výzkumný cíl 1: Zkušenosti učitelů při výuce čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením.

Učitelé vyjadřují značné zapojení a přizpůsobivost při výuce čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením. Metody a přístupy se liší podle potřeb jednotlivých studentů a zahrnují širokou škálu pomůcek – od Braillova písma po audio materiály, dotykové knihy a technologické nástroje. Výuka je často individualizovaná a zahrnuje strategie, které jsou přizpůsobeny specifickým schopnostem a potřebám studenta. Nicméně, učitelé zdůrazňují nedostatek dostupných materiálů a technologických nástrojů, které by podpořily jejich výuku a usnadnily jejich práci, jako je například větší dostupnost knih v Braillově písmě a učebnic, přístup k odbornému školení pro použití nových technologických nástrojů a další.

Výzkumný cíl 2: Klíčové výzvy a strategie a vyrovnávání se s nimi

Učitelé se často potýkají s výzvou nedostatku času a zdrojů. Musí se vyrovnat s náročnou úlohou učení čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením, zatímco mají omezené zdroje a čas. Navzdory těmto obtížím však učitelé hledají inovativní strategie pro vyrovnání se s těmito problémy, včetně využití technologie, spolupráce s ostatními učiteli a zapojení rodin a komunity do výukového procesu. To často vyžaduje vynalézavost a pružnost, ale také je zřejmé, že je potřeba další podpory a zdrojů.

Výzkumný cíl 3: Potřeby učitelů v oblasti podpory, školení a materiálů

Jedním z klíčových trendů, které se objevily v odpovědích na naše otevřené otázky, je potřeba lepších a dostupnějších výukových materiálů a zdrojů. Učitelé vyjadřovali potřebu více dostupných výukových materiálů, včetně těch v Braillově písmu a online. To naznačuje, že zvýšená dostupnost učebnic a výukových materiálů může pomoci zlepšit výuku čtenářské gramotnosti pro děti se zrakovým postižením. Kromě toho, učitelé také vyjádřili potřebu dalších školení a podpory. Návrhy na další vzdělávání a podporu naznačují, že pro další rozvoj výuky čtenářské gramotnosti je důležité zajistit, aby učitelé měli přístup k potřebným zdrojům. Z těchto výsledků je zřejmé, že učitelé jsou při výuce čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením klíčovou součástí. Jejich zkušenosti, strategie a potřeby by měly být vzaty v úvahu při vývoji nových strategií.

Výzkumný cíl 4: Faktory ovlivňující úspěšnost čtenářské gramotnosti žáků se zrakovým postižením

Výzkum naznačuje, že existují čtyři hlavní faktory ovlivňující úspěšnost čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením: dostupnost kvalitních učebních materiálů, podpora a zapojení rodiny, a učitelovy schopnosti a kompetence v oblasti výuky čtenářské gramotnosti pro děti se zrakovým postižením. Tyto faktory jsou úzce propojené a úspěšnost v čtenářské gramotnosti vyžaduje koordinovaný a integrovaný přístup.

Z výsledků dotazníku se potvrzuje, že zlepšení výuky čtenářské gramotnosti pro děti se zrakovým postižením vyžaduje soustředění na všechny tyto aspekty. Respondenti upozornili na potřebu zlepšení dostupnosti materiálů a zdrojů, vzdělávání a podpory pro pedagogy, vyučovacích technik a časové dotace, a také uvedli specifické návrhy na zlepšení.

Nicméně, je důležité poznamenat, že čtvrtina respondentů (9 z 35) odpověděla, že nevědí, jak by chtěli zlepšit výuku čtení. To naznačuje, že existuje prostor pro další průzkum a výzkum v oblasti podpory úspěšnosti čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením.

Z těchto závěrů je zřejmé, že existuje řada oblastí, které vyžadují další pozornost a podporu, aby bylo možné zlepšit výuku čtenářské gramotnosti pro děti se zrakovým postižením. Jedná se především o poskytování dalších školení a zdrojů pro učitele, zlepšení komunikace a spolupráce s rodinami a zajištění širší dostupnosti kvalitních učebních materiálů a technologických nástrojů.

3.9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě analýzy výsledků dotazníků a rozhovorů s pedagogy bychom mohli formulovat následující doporučení pro praxi, které by mohly napomoci ke zlepšení výuky čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením.

Jedním z nejdůležitějších doporučení je podle nás posílení dostupnosti a rozmanitosti učebních materiálů a technologií, neboť nedostatek učebních materiálů a technologií je jedním z hlavních problémů, kterým všichni učitelé čelí. Je třeba podporovat vytváření a distribuci kvalitních materiálů, jako jsou knihy a učebnice psané v Braillově písmu nebo jinak uzpůsobené žákům se zrakovým postižením, dále audio knihy, dotykové knihy a další. Rovněž je podle našeho názoru důležité podpořit integraci a využití nových technologií ve výuce. To zahrnuje například digitální nástroje, které mohou zlepšit přístup k informacím a podporovat autonomii studentů. Toto ovšem záleží na finanční podpoře ze strany školy, která nemusí ve všech případech pozitivní.

Dalším naším doporučením je zvýšení podpory a školení pro učitele. Učitelé vyjádřili potřebu po větší podpoře a školení. Bylo by dobré například zavést nějaké systematické programy pro odborné vzdělávání učitelů, které by se zaměřovaly na výuku čtenářské gramotnosti pro děti se zrakovým postižením. Tyto programy by mohly zahrnovat nejen teoretické poznatky, ale také praktické dovednosti a strategie. Také by mohlo být dobré, kdyby byly založeny na sdílení osvědčených postupů a vzájemném učení mezi učiteli.

Rodiče a širší komunita hrají klíčovou roli při podpoře čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením. Je třeba podporovat vytváření partnerství mezi školami, rodinami a komunitou, aby byly rodiny lépe vybaveny k podpoře svých dětí. To může zahrnovat vzdělávací programy pro rodiče, pravidelnou komunikaci mezi školou a rodinou, a zapojení komunity do školních aktivit.

Mezi další naše doporučení bychom zařadili zajištění dostatečných zdrojů a času pro výuku. Výuka čtenářské gramotnosti pro děti se zrakovým postižením vyžaduje značné zdroje a čas. Je třeba zajistit, aby školy a učitelé měli dostatek zdrojů a času na přípravu a realizaci efektivní výuky. To může zahrnovat již zmíněnou finanční podporu, poskytování asistentů učitelům a zajištění dostatečného času pro individuální práci se studenty.

Tato doporučení jsme navrhli tak, aby podpořila efektivní výuku čtenářské gramotnosti pro děti se zrakovým postižením. Nicméně je třeba zdůraznit, že implementace těchto doporučení vyžaduje koordinovaný a integrovaný přístup, který zohledňuje specifické potřeby a kontext každého studenta a učitele. Navíc je nezbytné, aby se tyto změny odehrávaly v rámci širšího rámce podpory pro inkluzivní vzdělávání, který uznává a respektuje diverzitu mezi studenty a podporuje rovnost příležitostí pro všechny.

4 ZÁVĚR

V teoretické části naší práce jsme na základě pečlivého studia odborné literatury prozkoumali charakteristiku a terminologické vymezení osob se zrakovým postižením. Uvedli jsme jejich klasifikace z medicínského a speciálně pedagogického hlediska, přičemž jsme podrobně popisovali nejčastější zrakové vady, které jsou typické pro dětský věk.

Dalším krokem naší studie bylo podrobné zkoumání zrakové hygieny, při kterém jsme definice tohoto termínu, společně s postupy, metodami a formami práce, uváděli do širšího kontextu.

Pokračovali jsme v představování kapitoly týkající se vzdělávání osob se zrakovým postižením. Zde jsme se zaměřili na základní legislativu a typy škol pro osoby se zrakovým postižením. Tato kapitola se rozšiřovala na podkapitoly týkající se integrace, inkluzivního vzdělávání, speciálně pedagogických center, rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, klíčových kompetencí, školního vzdělávacího programu a vzdělávacích oblastí.

Pozornost jsme také věnovali charakteristice žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a dále jsme se zaměřili na kompenzační a rehabilitační pomůcky jedinců se zrakovým postižením, včetně charakteristiky písma pro tyto osoby.

Samostatnou kapitolu jsme věnovali specifikům jedinců se zrakovým postižením, zejména v kontextu výuky českého jazyka, který je úzce spjat s čtenářskou gramotností.

Poslední podkapitoly teoretické části naší práce se věnovaly dostupnosti knih a ilustracím v knihách a učebnicích pro osoby se zrakovým postižením, a také jsme se zaměřili na projekty zaměřené na podporu čtenářské gramotnosti u těchto jedinců.

Praktická část naší diplomové práce obsahovala výzkumné šetření zkušeností a potřeb učitelů čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením. Toto šetření proběhlo pomocí dotazníků a polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy různého věku a vzdělání.

V úvodu praktické části jsme uvedli charakteristiku dotazníku a polostrukturovaného rozhovoru, cíle výzkumného šetření, dále jsme uvedli interpretaci získaných dat z dotazníků i rozhovorů, shrnuli jsme získaná data a napsali některá doporučení pro praxi. Bereme zřetel na individuální zkušenosti a konkrétní výzvy, které pedagogové při výuce čtenářské gramotnosti pro děti se zrakovým postižením čelí.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zmapovat zkušenosti učitelů při výuce čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením, identifikovat klíčové výzvy, s nimiž se učitelé potýkají, prozkoumat potřeby učitelů v oblasti podpory, školení a materiálů pro efektivní výuku čtenářské gramotnosti a zjistit faktory, které mají největší vliv na úspěšnost žáků se zrakovým postižením. Toto bylo zkoumáno formou polostrukturovaných rozhovorů a dotazníků.

Na základě výzkumných cílů jsme stanovili výzkumné otázky zaměřené na učitele čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením, konkrétní metody, přístupy a materiály používané při výuce, způsoby vyrovnání se s výzvami, potřeby v oblasti podpory a školení, a faktory ovlivňující úspěšnost žáků. Na každou z těchto výzkumných otázek jsme vytvořili a sepsali závěr.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALBRECHTOVÁ, Linda. *Braillovo bodové písmo. BLINDička aneb Život prakticky nevidomé ženy.* [online]. [cit. 2023-05-22]. Dostupné z: <https://www.blindicka.com/p/braillovo-bodove-pismo.html>.

ALTMANOVÁ, Jitka. *Čtenářská gramotnost ve výuce.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2011. ISBN 978-80-86856-98-8.

BASLEROVÁ, Pavlína a kol. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3307-3.

BELL, Judith. *Doing your research project: a guide for first-time researchers in education, health and social science.* Maidenhead: Open University Press, 2005. ISBN 0-335-21504-1.

BENEŠ, Pavel. *Zraková postižení: behaviorální přístupy při edukaci s pomůckami.* Praha: Grada, Pedagogika, 2019. ISBN 978-80-271-2110-6.

Březen – měsíc čtenářů. [online]. [cit. 2023-05-20]. Dostupné z: <https://www.skipcr.cz/projekty/brezen-mesic-ctenaru>.

CARDENAS, Jorge a Esteban INGA. *Novel Approach for Teaching English Language using Emerging Information and Communication Technologies for Visual Impairment Students.* 2020. [online]. [cit. 2023-06-12]. ISSN 1390-6542. Dostupné z: <https://doi:10.29019/enfoque.v11n1.577>.

Celé Česko čte dětem. [online]. [cit. 2023-05-20]. Dostupné z: <https://celeceskoctedetem.cz/>.

Den pro dětskou knihu. [online]. [cit. 2023-05-20]. Dostupné z: <https://www.skipcr.cz/projekty/den-pro-detskou-knihu>.

Děti čtou nevidomým dětem. [online]. [cit. 2023-05-20]. Dostupné z: <https://www.sons.cz/Deti-ctou-nevidomym-detem-P4014576.html>.

DOLEŽALOVÁ, Jana. *Čtenářská gramotnost: Práce s textovými informacemi napříč kurikulem.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-520-2.

DVOŘÁČKOVÁ, Žaneta. *Čtenářská gramotnost u žáků se zrakovým postižením na 1. stupni základní školy.* Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020.

EDELSBERGER, Ludvík. *Defektologický slovník.* 3. upr. vyd. Jinočany: H & H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.

ERICKSON, Karen a Deborah HATTON. *Literacy and Visual Impairment. Seminars in Speech and Language* [online]. [cit. 2023-06-12]. ISSN 0734-0478. Dostupné z: <https://www.thieme-connect.com/products/ejournals/abstract/10.1055/s-2007-967930>.

FLENEROVÁ, Helena. *Kapitoly z tyflopédie I.* Praha: SPN, 1985.

FINKOVÁ, Dita a Libuše LUDÍKOVÁ. *Specifika komunikace s osobami se zrakovým postižením.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3696-8.

FINKOVÁ, Dita, Libuše LUDÍKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1857-5.

FINKOVÁ, Dita, Veronika RŮŽIČKOVÁ a Kateřina KROUPOVÁ. *Úvod do speciální pedagogiky osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2517-7.

FLOKSOVÁ, Melina. *Čtenářská gramotnost v procesu vzdělávání*. Diplomová práce. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2015.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85-931-79-6.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GRAEME, Douglas a kol. *Access to print literacy for children and young people with visual impairment: findings from a review of literature, European Journal of Special Needs Education*. 2011. [online]. [cit. 2023-06-10]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.543543>.

HOLASOVÁ, Táňa. Pojetí oboru Český jazyk a literatura v RVP ZV. 2004 [online]. [cit. 2023-05-18]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/35/POJETI-OBORU-CESKY-JAZYK-ALITERATURA-V-RVP-ZV.html/>.

JESENSKÝ, Ján. *Metodika výcviku čtení a psaní nevidomých*. Praha: Aeterna, 1992.

JESENSKÝ, Ján a kol. *Kontrapunkt integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-030-0.

KAPUR, Radhika. *Challenges experienced by visually impaired students in education*. New Delhi: International Journal of Professional Studies, 2017. ISSN 2455-7455. [online]. [cit. 2023-06-11]. Dostupné z: https://ijps.in/admin1/upload/1537553370_04_Radhika_Kapur.pdf.

KEBLOVÁ, Alena. *Hmat u zrakově postižených*. Praha: Septima, 1999. ISBN 8072160850.

KEBLOVÁ, Alena. *Náprava poruch binokulárního vidění*. Praha: Septima, 2000. ISBN 80-7216-121-0.

KEBLOVÁ, Alena. *Zrakově postižené dítě*. Praha: Septima, 2001. ISBN 80-7216-191-1.

KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-3941-0.

Knihovna a tiskárna pro nevidomé K. E. Macana. [online]. [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://www.ktn.cz>.

KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFEROVÁ. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0782-5.

KVĚTOŇOVÁ, Lea. *Žák se zrakovým postižením v běžné škole*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. [online]. [cit. 2023-05-17]. Dostupné z: <https://www.pf.ujep.cz/wp-content/uploads/2020/01/KVĚTOŇOVÁ-Lea.-Žák-se-zrakovým-postižením-v-běžné-škole.-Studijní-opora.pdf>

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea. *Oftalmopedie*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-84-2.

LEWIS, Ann a Brahm Norwich. *Special Teaching for Special Children?*. Berkshire: Open University Press, 2005. ISBN 0-335-21405-3.

LUDÍKOVÁ, Libuše, RENOTIÉROVÁ, Marie a kol. *Speciální pedagogika osob s postižením zraku*. Olomouc: VUP, 2006. ISBN 80-244-1475-9.

LUDÍKOVÁ, Libuše a Eva SOURALOVÁ. *Speciální pedagogika 5*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1213-6.

LUDÍKOVÁ, Libuše a Milan MALEČEK. *Tyflopedie III*. Olomouc: Rektorát univerzity Palackého, 1991.

MACÁKOVÁ Dagmar. *I nevidomé děti rády čtou*. 2012 [online]. [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://www.czechdesign.cz/temata-a-rubriky/i-nevidome-deti-rady-ctou>.

MACHÁČEK, Pavel. *Osvětlení a slabozrakost*. Praha: Tyfloservis, 2002. ISBN 80-238-9231-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. vyd. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana. *Komunikační a slohová výchova na ZŠ*. Distanční text. 2006.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. 2006. ISBN 80-247-1362-4.

MORAVCOVÁ, Dagmar. *Zraková terapie*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-476-4.

MORAVCOVÁ, Dagmar a Eva MATOUŠKOVÁ. *Rozvoj dovedností zrakového vnímání se speciálními optickými pomůckami a kamerovou televizní lupou*. Praha: Asociace zrakových terapeutů, 2011. ISBN 978-80-254-9877-4.

MÜLLER, Oldřich a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.

NAJVAROVÁ, Veronika. *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2008.

Noc s Andersenem. [online]. [cit. 2023-05-20]. <https://www.nocsandersenem.cz/o-projektu.html>.

NOVOHRADSKÁ, Hana. *Vybrané kapitoly z oftalmopedie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-480-1.

Okamžik. *Vzdělávání zrakově postižených – minulost a současnost*. 2014. [online] [cit. 2023-04-27]. Dostupné z: http://okamzik.cz/nmn/Texty/Cestovani/Skoly_pro_zrakove_postizene.html.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2017. [online] [cit. 2023-03-25]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/41216_1_1/.

Rosteme s knihou. [online]. [cit. 2023-05-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1125/roste-s-knihou.html>.

RÖDEROVÁ, Petra. *Edukace osob se zrakovým postižením v osobnostním pojetí*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8091-1.

RÖDEROVÁ, Petra, Zita NOVÁKOVÁ a Lea KVĚTOŇOVÁ. *Oftalmopedie. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-159-1.

RŮŽIČKOVÁ, Kamila. *Vliv reedukace zraku na zvyšování funkční vizuální výkonnosti dospělých osob se zrakovým postižením: se zaměřením na čtenářskou výkonnost*. Praha. Disertační práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Oddělení pro vědeckou činnost, 2008. Vedoucí práce Jesenský, J.

ŘEŘIČHOVÁ, Vlasta. *Výchova čtenáře v české počáteční škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

SMÝKAL, Josef. *Tyflopeditický lexikon*. Apogeu: BRAILLE, Louis. [online] [cit. 2023-03-20]. Dostupné z: <http://www.apogeu.info/tlex/heslo.php?id=137>.

STANICZKOVÁ, Nela. *Možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti žáků se zrakovým postižením na I. stupni*. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2021.

STUBBS, Sue. *Inclusive Education. Where there are few resources*. Oslo: The Atlas Alliance. 2008.

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

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.

Už jsem čtenář – Knížka pro prvňáčka 2022/2023. [online]. [cit. 2023-05-20]. Dostupné z: <https://www.skipcr.cz/projekty/uz-jsem-ctenar-knizka-pro-prvnaacka/uz-jsem-ctenar-knizka-pro-prvnaacka-2022-2023>.

VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.

VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2. vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

ZACHOVÁ, Alena. 2013. *Čtenářství a čtenářská gramotnost*. Vlkov: Helena Rezková. ISBN 978-80-904449-7-3.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). [online] [cit. 2023-04-25]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. [online] [cit. 2023-04-25]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27#cast3>.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [online] [cit. 2023-04-25]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72#p2>.

SEZNAM ZKRATEK

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SPC – speciálně pedagogické centrum

ŠVP – školní vzdělávací program

Odst. – odstavec

s. – strana

č. – číslo

tzn. – to znamená

tab. – tabulka

např. – například

SEZNAM TABULEK

Tab. 1: Rozdíly v integrativní a inkluzivní praxi

Tab. 2: Rozdíly mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem

Tab. 3: Otázka č. 14

Tab. 4: Respondentka č. 1

Tab. 5: Respondentka č. 2

Tab. 6: Respondentka č. 3

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Dotazník

Příloha č. 2 – Otázky pro rozhovory

Příloha č. 3 – Přepis rozhovoru s respondentkou č. 1

Příloha č. 4 – Přepis rozhovoru s respondentkou č. 2

Příloha č. 5 – Přepis rozhovoru s respondentkou č. 3

Příloha č. 6 – Šestibod

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Dotazník

1. Jaký typ výuky čtenářské gramotnosti nejčastěji používáte pro děti se zrakovým postižením?

- a. Braillovo písmo
- b. Zvětšený tisk
- c. Zvukové knihy
- d. Technologické pomůcky
- e. Kombinace výše uvedených
- f. Jiné, uveďte: _____

2. Jaké formy vyučování využíváte ve výuce čtení?

- a. Frontální vyučování
- b. Individualizovaná výuka
- c. Projektová výuka
- d. Párové vyučování
- e. Skupinová práce

3. Jak často upravujete učební materiály pro potřeby dětí se zrakovým postižením?

- a. Vždy
- b. Často
- c. Občas
- d. Zřídka
- e. Nikdy

4. S jakou nejčastější výzvou se setkáváte při výuce čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením?

- a. Nedostatek materiálů
- b. Nedostatek podpory
- c. Nedostatek školení
- d. Nedostatek času
- e. Jiné, uveďte: _____

5. Jak se nejčastěji vyrovnáváte s výzvami při výuce čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením?

- a. Hledání alternativních zdrojů a materiálů
- b. Spolupráce s kolegy nebo odborníky
- c. Účast na školeních a konferencích
- d. Experimentování s novými metodami a přístupy
- e. Žádost o podporu od školy nebo instituce
- f. Jiné, uveďte: _____

6. Jak hodnotíte dostupnost učebních materiálů pro děti se zrakovým postižením ve vaší škole nebo instituci?

- a. Velmi dobrá
- b. Dobrá
- c. Průměrná
- d. Špatná
- e. Velmi špatná

7. Jak často spolupracujete s ostatními učiteli při výuce čtenářské gramotnosti pro děti se zrakovým postižením?

- a. Vždy
- b. Často
- c. Občas
- d. Zřídka
- e. Nikdy

8. Jaký je váš názor na dostupnost školení a podpory pro učitele, kteří pracují s dětmi se zrakovým postižením?

- a. Velmi dobrá
- b. Dobrá
- c. Průměrná
- d. Špatná
- e. Velmi špatná

9. Jakou roli hrají rodiče při podpoře čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením?

- a. Velkou roli
- b. Střední roli
- c. Malou roli
- d. Žádnou roli
- e. Nevím

10. Jak často komunikujete s rodiči dětí se zrakovým postižením o pokroku či potřebách v oblasti čtenářské gramotnosti?

- a. Velmi často
- b. Často
- c. Občas
- d. Zřídka
- e. Nikdy

11. Jak hodnotíte úspěšnost svých žáků se zrakovým postižením v oblasti čtenářské gramotnosti?

- a. Velmi úspěšní
- b. Úspěšní
- c. Průměrně úspěšní

- d. Méně úspěšní
- e. Nevím

12. Jaká je podle vás nejdůležitější oblast, která by měla být zlepšena pro efektivnější výuku čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením?

- a. Zlepšení dostupnosti učebních materiálů
- b. Zvýšení podpory a školení pro učitele
- c. Spolupráce s rodiči a komunitou
- d. Zlepšení technologických pomůcek a zdrojů
- e. Vyšší investice do inkluzivního vzdělávání
- f. Jiné, uveďte: _____

13. Jaké faktory dle vás mají největší podíl na úspěšnosti čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením?

- a. Závažnost zrakového postižení
- b. Dostupnost materiálů
- c. Metody, přístupy a strategie ve výuce
- d. Podpora a zdroje
- e. Sociální faktory
- f. Individuální schopnosti a vlastnosti
- g. Adaptace a kompenzační strategie
- h. Raná intervence
- i. Jiné, uveďte: _____

14. Napište, jak byste chtěli zlepšit výuku čtení na Vaší škole, případně jakou techniku či jinou pomoc byste uvítali?

Příloha č. 2 – Otázky pro rozhovory:

1. Jaké metody a přístupy používáte při výuce čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením? Mohli byste popsat některé konkrétní strategie nebo aktivity, které se ukázaly jako účinné?
2. Jaké materiály a technologie využíváte pro podporu čtenářské gramotnosti u dětí se zrakovým postižením? Jaký je váš názor na jejich dostupnost a kvalitu?
3. Jaké jsou podle vás největší výzvy či nástrahy při výuce čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením? Mohli byste popsat, jak se s těmito výzvami vyrovnáváte ve své pedagogické praxi?
4. Jaké zkušenosti máte s podporou a školením pro učitele, kteří pracují s dětmi se zrakovým postižením? Jak byste hodnotili dostupnost a kvalitu těchto zdrojů?
5. Jaké další zdroje nebo podpory byste si přáli mít k dispozici pro efektivnější výuku čtenářské gramotnosti u dětí se zrakovým postižením? Jak by tyto zdroje mohly ovlivnit vaši pedagogickou praxi?
6. Jak spolupracujete s ostatními učiteli, odborníky nebo rodiči při podpoře čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením?
7. Podle vašeho názoru, které faktory nejvíce ovlivňují úspěšnost čtenářské gramotnosti u žáků se zrakovým postižením? Mohli byste uvést nějaké příklady ze své praxe?

Příloha č. 3 – Přepis rozhovoru s respondentkou č. 1

1. Jaké metody a přístupy používáte při výuce čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením? Mohli byste popsat některé konkrétní strategie nebo aktivity, které se ukázaly jako účinné?

V mé třídě používám často taktilní materiály a modely, které si studenti mohou prohlédnout a dotknout se jich. To pomáhá žákům lépe pochopit konkrétní koncepty, o kterých čteme. Například, pokud čteme knihu o zvířatech, mohu přinést do třídy různé objekty, jako jsou plyšová zvířata, abychom měli hmatový zážitek související s tématem.

Ráda také používám audio nahrávky a čtení nahlas. Často se stane, že nahrávám části textu nebo příběhů a pak je pouštím během hodin. Žáci tak mohou poslouchat a sledovat Braillovo písmo současně, což jim pomáhá vytvořit spojení mezi zvukem slova a jeho Braillovým zápisem.

Technologie hraje také velkou roli v mém přístupu. Ráda využívám hlasové výstupy a přístroje pro čtení Braillova písma. Například, používám programy, které přečtou nahlas digitální text, zatímco studenti sledují Braillov výstup na speciálních zařízeních.

Ve výuce se snažím být co nejvíce kreativní a flexibilní, abych vyhověla jedinečným potřebám a schopnostem každého studenta. Každý žák je jedinečný, a tak se snažím přizpůsobit své strategie tak, aby co nejlépe vyhovovaly individuálním potřebám.

2. Jaké materiály a technologie využíváte pro podporu čtenářské gramotnosti u dětí se zrakovým postižením? Jaký je váš názor na jejich dostupnost a kvalitu?

V mé třídě jsme používali různé materiály a technologie. Kromě již zmíněných taktilních modelů a hraček, jsme využívali třeba knihy v Braillově písmu. Tyto knihy jsou nezbytné pro rozvoj čtenářských dovedností a je důležité, aby byly dostupné v co nejširší škále – od začátečnických knih až po složitější texty pro pokročilé čtenáře.

Co se týče technologie, tak jednou z nejdůležitějších věcí, které využíváme, jsou elektronické Braillovy řádky, které umožňují žákům číst digitální text v Braillově písmu. Kromě toho používáme také software pro syntézu řeči, který umožňuje studentům poslouchat texty nahlas. Je pravda, že dostupnost těchto materiálů a technologií se výrazně liší. Braillovy knihy jsou obecně snadno dostupné a cenově dostupné. Na druhou stranu, technologie jako jsou elektronické Braillovy řádky nebo software pro syntézu řeči jsou poměrně drahé. Je důležité, aby školy měly dostatečné finanční zdroje na podporu takových nástrojů. Co se týče kvality, většina materiálů a technologií, které používáme, jsou velmi kvalitní. Avšak, jako u každé technologie, i tady je potřeba pravidelná údržba a taky aktualizace, aby zůstaly efektivní a aktuální.

3. Jaké jsou podle vás největší výzvy či nástrahy při výuce čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením? Mohli byste popsat, jak se s těmito výzvami vyrovnáváte ve své pedagogické praxi?

Výuka čtenářské gramotnosti u dětí se zrakovým postižením přináší určité specifické výzvy. Jednou z největších je podle mě nedostatek vizuálních podnětů, které výrazně ovlivňují učení čtení u dětí bez zrakového postižení. K tomu mohou přidat další výzvy spojené s individuálními potřebami každého studenta, jako jsou další tělesné nebo učební obtíže.

Pokud jde o moji pedagogickou praxi, snažím se tyto výzvy řešit na několika úrovních. Zaprvé, kladu důraz na taktilní učení a používání Braillova písma jak pro čtení, tak pro psaní. Práce s Braillovým písmem je klíčovou součástí mého přístupu k výuce čtení.

Kromě toho se snažím vytvářet inkluzivní a podporující prostředí, které respektuje individuální potřeby každého studenta. Pracuji také úzce s rodinami mých žáků, abychom mohli společně podpořit vývoj čtenářských dovedností dětí i mimo školní prostředí.

V neposlední řadě se snažím využít dostupné technologie, které mohou pomoci překlenout některé z těchto výzev. Například software pro syntézu řeči může umožnit studentům přístup k širšímu spektru textů, než je dostupné v Braillově písmu.

Nicméně je důležité si uvědomit, že tyto výzvy jsou velmi individuální a to, co funguje pro jednoho studenta, nemusí nutně fungovat pro jiného. Proto je klíčové být flexibilní a přizpůsobivý v přístupu k výuce a být připravený se učit a růst spolu se svými studenty.

4. Jaké zkušenosti máte s podporou a školením pro učitele, kteří pracují s dětmi se zrakovým postižením? Jak byste hodnotili dostupnost a kvalitu těchto zdrojů?

Mám poměrně pozitivní zkušenosti se školeními a podporou pro učitele, kteří pracují s dětmi se zrakovým postižením. Školení jsou často velmi důkladná a poskytují učitelům řadu strategií a nástrojů, které mohou použít ve své praxi. Jsou zaměřené nejen na výuku čtenářské gramotnosti, ale také na celkové zvládnutí výzev, které přináší práce se zrakově postiženými studenty.

Co se týče dostupnosti těchto zdrojů, záleží to na mnoha faktorech, včetně místa a školského systému. V některých oblastech jsou tyto zdroje dostupné a dobře podporované, zatímco v jiných mohou být obtížněji dostupné.

Z hlediska kvality si myslím, že mnoho z těchto zdrojů je velmi užitečných. Ale jako všechno, co se týká vzdělávání, je třeba je stále aktualizovat a přizpůsobovat se měnícím se potřebám studentů a učitelů. Školení a podpora by měla být také dostatečně flexibilní, aby odpovídala na různé výukové styly a potřeby učitelů. Proto je důležité, aby učitelé měli příležitost sdílet své zkušenosti a nápady a stále se učit od sebe navzájem.

5. Jaké další zdroje nebo podporu byste si přáli mít k dispozici pro efektivnější výuku čtenářské gramotnosti u dětí se zrakovým postižením? Jak by tyto zdroje mohly ovlivnit vaši pedagogickou praxi?

Bylo by skvělé mít k dispozici ještě více průběžných výukových zdrojů a školení zaměřených na výuku čtenářské gramotnosti pro děti se zrakovým postižením. Technologie a pedagogické metody se neustále vyvíjejí a je důležité, abychom jako učitelé zůstali na vrcholu těchto změn. Měla bych také zájem třeba o více zdrojů, které by nám pomohly lépe zapojit rodiče do procesu učení. Rodiče mohou hrát klíčovou roli v podpoře čtenářské gramotnosti u dětí a vytvoření silného partnerství mezi školou a domovem může mít velký dopad na úspěch žáků.

Kromě toho bych ocenila přístup k více adaptovaným učebním materiálům. Toto by mohlo zahrnovat vše od knih v Braillově písmu až po technologie s hlasovým výstupem, které čtou text nahlas pro žáky. Tyto zdroje by mohly značně obohatit moji pedagogickou praxi a pomoci mi vytvořit více angažující a přístupné výukové prostředí pro moje žáky.

Nakonec by mohlo být užitečné mít i více příležitostí ke spolupráci a sdílení osvědčených postupů s ostatními učiteli, kteří pracují s dětmi se zrakovým postižením. Tím bychom mohli sdílet strategie, které fungují a společně řešit výzvy, kterým čelíme.

6. Jak spolupracujete s ostatními učiteli, odborníky nebo rodiči při podpoře čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením?

Spolupráce s ostatními je klíčová v mém zaměstnání. Pracuji úzce s ostatními učiteli a specialisty v naší škole, aby byla zajištěna co nejlepší podpora pro naše žáky. Například často konzultuji své postupy s logopedy, kteří mohou poskytnout cenné návrhy na podporu jednotlivých studentů.

Pravidelně se také účastním školních porad a vzdělávacích školení, kde máme možnost sdílet osvědčené postupy, diskutovat o výzvách a společně hledat řešení. Také se snažím sledovat aktuální odbornou literaturu a výzkum v oblasti vzdělávání žáků se zrakovým postižením, abych byla stále v obraze a mohla aplikovat nejnovější poznatky do své praxe.

Co se týče rodičů, považuji je za neocenitelné partnery v procesu vzdělávání. Pravidelně komunikuji s rodiči o pokroku jejich dětí, o případných potížích a o tom, jak mohou podporovat čtenářské dovednosti svých dětí doma.

7. Podle vašeho názoru, které faktory nejvíce ovlivňují úspěšnost čtenářské gramotnosti u žáků se zrakovým postižením? Mohli byste uvést nějaké příklady ze své praxe?

Podle mého názoru je mnoho faktorů, které mohou ovlivnit úspěšnost čtenářské gramotnosti u žáků se zrakovým postižením.

Za prvé, dostupnost a použití vhodných materiálů a technologií je podle mě klíčové. Bez pomůcek jako je Braillovo písmo, haptické obrázky, audio knihy nebo asistivní technologie by se učení čtení stalo pro tyto žáky nesmírně obtížným. Například mám žáka, který si velmi rychle osvojil Braillovo písmo, když jsme začali využívat speciální učebnice a čtecí materiály. Za druhé, individualizace výuky je nesmírně důležitá. Každý žák se zrakovým postižením má unikátní potřeby a schopnosti, takže přizpůsobení strategií a přístupů výuky pro každého jednotlivce je klíčové pro jejich úspěch v čtení.

Třetím faktorem je podpora ze strany rodičů a ostatních učitelů. Když doma a ve škole existuje silná síť podpory, která dítěti poskytuje dostatek příležitostí k praxi a získávání dovedností, je pravděpodobné, že žák bude v čtení úspěšnější.

Konečně, ale neméně důležité je, že samotná motivace a odhodlání žáka hraje velkou roli. Například, jedna z mých žákyň, která se potýkala s velmi omezeným zrakem, byla nesmírně motivována naučit se číst. I přes obtíže se snažila využít všechny dostupné zdroje a pracovat na svých dovednostech, což jí nakonec pomohlo dosáhnout velkého pokroku.

Příloha č. 4 – Přepis rozhovoru s respondentkou č. 2

1. Jaké metody a přístupy používáte při výuce čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením? Mohli byste popsat některé konkrétní strategie nebo aktivity, které se ukázaly jako účinné?

U žáků se zrakovým postižením je velmi důležitý individuální přístup a navázání určité důvěry mezi žákem a vyučujícím. Také mezi asistentkou daného žáka, která je v tomto případě nezbytná. Všimnout si jeho únavy, která může u těchto dětí nastat dříve než u žáků bez postižení tohoto typu. Nespěchat, nenaléhat na něj, dát mu čas, často opakovat a zjišťovat, zda zadání pochopil. Vše řádně vysvětlit a objasnit. Veškeré zadání upravit tak, aby bylo pro žáka co nejpřehlednější a vhodné k jeho postižení. Nevyhnutelný je pozitivní přístup, hodně povzbuzovat a chválit. Dát najevo, že je to rovnocenná bytost jako zbytek žáků ve třídě.

Když jsem učila žákyni se zrakovým postižením ze druhého ročníku základní školy, tak jsem velmi ráda využívala při výuce čtenářské gramotnosti metodu projektového vyučování. Tato metoda nabádá žáky k přirozené touze po vědění, kdy učitel je zde pouze jako pasivní pozorovatel. Proto se dívka mohla otevřít, mohla popsat své vlastní zkušenosti k danému tématu. Například Pohádka o pejskovi a kočičce Jak vařili dort. S žáky se nejdříve povídáme o svých narozeninách. Žáci mají toto téma velmi rádi, rádi se chválí, jaké dárky dostali nebo co by si přáli. Popisují své narozeninové oslavy a tak dále. Dívka se zrakovým postižením se rozovídá, říká své zážitky, vzpomíná na své radosti z oslavy. Poté následuje samotné čtení. Dívka čte a pozoruje text pomocí stolní kamerové lupy. Po přečtení pohádky můžeme text převyprávět, přejít ke slohové výchově, k mezipředmětovým vztahům, například výtvarná výchova, pracovní činnosti a tak dále. Dívka se zrakovým postižením měla výtvarnou a pracovní činnost moc ráda. Proplout od čtení k tomu, co má ráda a v čem vyniká ji moc bavilo a mělo pro ni pozitivní přínos. Projektovou metodu jsem hodně doplňovala metodou narativní.

2. Jaké materiály a technologie využíváte pro podporu čtenářské gramotnosti u dětí se zrakovým postižením? Jaký je váš názor na jejich dostupnost a kvalitu?

Pro podporu čtenářské gramotnosti jsem u žákyně se zrakovým postižením využívala hlavně stolní kamerovou lupu. Jednalo se o žákyni druhého ročníku základní školy a byla to víceméně jedna z nejhlavnějších a nejpoužívanějších pomůcek, kterou jsem ve výuce při čtenářské gramotnosti používala. Jaká je celková dostupnost a kvalita těchto pomůcek nedokážu posoudit, protože při mé pedagogické praxi zatím stačila jen tato pomůcka a po ostatních jsem se nepídila.

3. Jaké jsou podle vás největší výzvy či nástrahy při výuce čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením? Mohli byste popsat, jak se s těmito výzvami vyrovnáváte ve své pedagogické praxi?

Pro mě bylo největší nástrahou a zároveň výzvou, abych to zvládla co nejlépe ku prospěchu všech. Například různé skupinové práce s prvkem soutěživosti v hodinách českého jazyka. Každá skupinka chce svou práci odvézt co nejlépe, chce mít nejlepší výsledek, nejlepší hodnocení. Skupinka, do které je dívka se zrakovým postižením zařazena, vnímá práci jako zbytečnou, protože svým tempem práci zpomalí, nepřinese žádný užitek, nepomůže skupince k tomu výsledku, ke kterému chce dospět. Samozřejmě toto je pouze v očích ostatních žáků, ve skutečnosti to tak není, nemusí být. Proto je nutné mít vše pečlivě promyšlené, čím by mohla žákyně se zrakovým postižením přispět. Zvolit ji například mluvčím, kdy bude říkat své nápady. K tomu je nutná motivace. Taky mít nachystáno spoustu obrázků, které si může dát pod lupu. Dále text v jednoduchých a krátkých větách k tématu, aby si ho mohla co nejrychleji přečíst, a co nejvíce být ku pomoci skupince. Udělat vše pro to, aby se žákyně necítila zbytečná, odvedla stejný kus práce, jako ostatní žáci a přispěla k nejlepšímu výsledku rovným dílem.

4. Jaké zkušenosti máte s podporou a školením pro učitele, kteří pracují s dětmi se zrakovým postižením? Jak byste hodnotili dostupnost a kvalitu těchto zdrojů?

Možnost vyučovat žáky se zrakovým postižením jsem měla pouze krátce a byla to pro mě ohromná zkušenost a přínos do mé pedagogické praxe. Bohužel během těchto let jsem se nesečkala nebo neměla jsem možnost se účastnit školení spojeného s touto tematikou. Několikrát do roka navštřvovala vyučovací hodiny pracovnice speciálně pedagogického centra, která mi přispěla různými nápady, jak obohatit vyučovací hodiny, a tím pomoci k co nejlepšímu výsledku žáků. To bylo pro mě jakýmsi školením. Během této doby jediným a nejužitečným.

5. Jaké další zdroje nebo podporu byste si přáli mít k dispozici pro efektivnější výuku čtenářské gramotnosti u dětí se zrakovým postižením? Jak by tyto zdroje mohly ovlivnit vaši pedagogickou praxi?

Jak už jsem řikala, neměla jsem možnost se zúčastnit žádného školení spojeného s touto tematikou. Proto jedním z mých přání by bylo, abych se takového školení mohla jednou zúčastnit. Promluvit si o této tematice s pedagogy, kteří mají s takovými žáky dlouholetou zkušenost. S pedagogy, kteří by mě obohatili různými nápady, jak zefektivnit výuku čtenářské gramotnosti. Ráda bych také nahlédla do portfolia, které obsahuje různé pomůcky, obrázky, pracovní listy a tak dále, které napomáhají k tomu, aby vzdělání žáka se zrakovým postižením mělo co nejlepší výsledek. Určitě být součástí hodiny českého jazyka se žákem se zrakovým postižením, vedené zkušeným pedagogem, by pro mě mělo velký přínos.

6. Jak spolupracujete s ostatními učiteli, odborníky nebo rodiči při podpoře čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením?

Nejvíce spolupracuji, jak jsem již zmínila, s pracovníci ze speciálně pedagogického centra, která několikrát do roka navštěvuje vyučovací hodiny. Obrovská spolupráce je s asistentku pedagoga, která se žákyni věnuje. Společně konzultujeme a plánujeme. Společnými silami se snažíme, aby výchovně vzdělávací proces žákyně byl co nejefektivnější. Při čtení asistentka kontroluje žákyni ve sledování vět a případně jí pomůže, pokud se v textu ztratí. S rodiči žákyně se zrakovým postižením se mi také spolupracuje velmi dobře. Stolní kamerovou lupu mají k dispozici i pro domácí přípravu, která je v tomto případě výborná.

7. Podle vašeho názoru, které faktory nejvíce ovlivňují úspěšnost čtenářské gramotnosti u žáků se zrakovým postižením? Mohli byste uvést nějaké příklady ze své praxe?

Podle mého názoru určitě škola, která by měla úzce spolupracovat s rodinou. Rodiče by měli vzbuzovat u žáků kladný vztah ke knihám, měli by si s nimi vyprávět příběhy, různé zážitky, navštěvovat knihkupectví či knihovny. To taktéž dělá i škola, která navštěvuje knihovny a účastní se různých čtenářských besed. Pokud se škola i rodina takto vzájemně doplňují, může to mít pozitivní vliv na úspěšnost čtenářské gramotnosti u těchto žáků. Já jsem ve své praxi měla velmi dobrou zkušenost s rodinou, která se školou, s vyučujícími a asistentkami velmi úzce spolupracovala a můžu říct, že žákyně měla ke čtení, i vzhledem ke svému omezení, velmi kladný vztah a velmi dobré výsledky.

Příloha č. 5 – Přepis rozhovoru s respondentkou č. 3

1. Jaké metody a přístupy používáte při výuce čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením? Mohli byste popsat některé konkrétní strategie nebo aktivity, které se ukázaly jako účinné?

Tak pokud jde o ty metody a přístupy, tak jde o to, že mám zkušenost pouze s pár žáky se zrakovým postižením a u těch jsme využívali tedy metodu analytickou syntetickou, klasicky jako u ostatních dětí tady s postižením. Dále jsme využívali hodně obrázkové metody. Nejvíce zkušeností mám u žáka cizince, který vlastně český jazyk neměl moc osvojen, takže ze začátku, dá se říct, že se jednalo o takové sociální čtení či globální čtení.

Jako nejučinnější, i přes zrakové postižení, dá se říct, bylo využít té názorné opory. Vlastně spojení toho obrázku a slova. Snažili jsme se hlavně o výuku sluchovou cestou, jelikož zraková vada žáka byla dost závažná. Takže měl například obrázek psa, vedle měl napsáno slovo pes, což je to globální čtení, a k tomu jsme si říkali, co to znamená. A opakovali jsme furt dokola písmena, jednoduchá slova. Používali jsme slabikář.

2. Jaké materiály a technologie využíváte pro podporu čtenářské gramotnosti u dětí se zrakovým postižením? Jaký je váš názor na jejich dostupnost a kvalitu?

Pokud jde o materiály, tak to jsme si chystali svoje pracovní listy. Tvořili jsme takové pracovní listy, které musely být zvětšené, muselo tam být zvětšené písmo, jednoduché obrázky, například tlusté kontury, aby to pro něho bylo co nejvíce přijatelné. A co se týče například toho slabikáře, tak jsme využívali ten klasický, který máme do prvních tříd, kde opravdu ta písmena jsou právě větší, slabiky a slova tam jsou zvětšená a myslím si, že tam je i vhodné uspořádání na tom listě. A pokud jde o ty technologie, tak jsme využívali, pokud se jedná o úpravu prostředí toho jeho pracovního místa, tak jsme měli speciální lavici se sklopnou deskou, měli jsme protiskluznou podložku, na kterou jsme dávali ten slabikář, dále jsme využívali iPad, kde si ten žák mohl zvětšit různé pracovní listy například nebo i vyfotit něco a poté si to zvětšit. Dále jsme k tomu iPadu používali speciální klávesnici, která se nakonec ukázala, že není až tolik přínosná, jelikož byla taková větší, hodně barevná a dá se říct, že ten žák se v ní docela ztrácel.

Co se týče té dostupnosti, tak je to nic moc, protože třeba ty pracovní listy, to jsme si všechno dělali sami. Ta zraková vada nebo jakékoliv jiné postižení to je tak specifické, že ne každému vyhovuje všechno, takže jsme si všechny materiály dělali sami, aby byly vhodné přímo pro toho daného žáka. A pokud jde třeba například o nějaké webové stránky nebo nějaké jiné odkazy, tak jsme asi nic z toho nepoužívali.

3. Jaké jsou podle vás největší výzvy či nástrahy při výuce čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením? Mohli byste popsat, jak se s těmito výzvami vyrovnáváte ve své pedagogické praxi?

Velkou nástrahou už je podle mě samo to zrakové postižení, protože při čtenářské gramotnosti je důležitého využití toho našeho zrakového orgánu. A další výstrahou je pro mě ta nedostupnost nebo spíš nedostatečná dostupnost těch různých výukových materiálů či nějakých odkazů, které by přímo v té výuce, v té praxi pomohly.

4. Jaké zkušenosti máte s podporou a školením pro učitele, kteří pracují s dětmi se zrakovým postižením? Jak byste hodnotili dostupnost a kvalitu těchto zdrojů?

Tady bohužel musím říct, že s takovým školením nemám žádnou zkušenost. Možná je to i z toho důvodu, že u našeho žáka se zrakovým postižením byla spousta dalších postižení, že ta zraková vada nebyla tím hlavním postižením. Takže jsme se při výuce nezaměřovali jenom na to zrakové postižení, ale i na ta další. Myslím si, že to hodně záleží na dané škole, jestli ona si něco vyhledá sama, jak už to vedení, učitel nebo asistent. Takže co se týče té podpory a školení pro učitele, tak záleží i na tom, kolik těch žáků se zrakovým postižením škola má. Pokud je jenom ten jeden, tak si myslím, že ta podpora není dostačující.

5. Jaké další zdroje nebo podporu byste si přáli mít k dispozici pro efektivnější výuku čtenářské gramotnosti u dětí se zrakovým postižením? Jak by tyto zdroje mohly ovlivnit vaši pedagogickou praxi?

Samozřejmě tady je velmi důležitá spolupráce se speciálně pedagogickým centrem, které má na starosti toho daného žáka. Které ten speciální pedagog provádějící to vyšetření těchto dětí v tom doporučení školského poradenského zařízení napíše nějaké využívající metody a formy práce. Myslím si, že by bylo dobré, kdyby tam byly zahrnuty nějaké užitečné odkazy, například nějaké publikace, které by pomohly při výuce daného žáka. Jinak si myslím, že to záleží na učiteli, co on si vyhledá. Pedagogickou praxi by mi to určitě příjemně ovlivnilo, protože by mi to ulehčilo spousta času při dalším vyhledávání různých podpor. Dle mého názoru ta spolupráce učitele nebo celé školy se speciálně pedagogickým centrem je velice důležitá, protože učitel se věnuje výuce daného žáka a školské poradenské zařízení se věnuje diagnostice a té intervenci toho žáka a mělo by to být propojené a ta komunikace by měla být hodně důsledná, aby byl využit jeho potenciál v celé jeho šíři, v těch možnostech žáka.

6. Jak spolupracujete s ostatními učiteli, odborníky nebo rodiči při podpoře čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením?

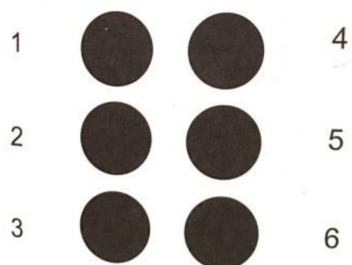
Pokud jde například přímo o naši školu, tak si myslím, že ta spolupráce je skvělá, protože jsme malá škola a snažíme se si předávat mezi učiteli a asistenty všechny informace o žácích.

A myslím si, že je nezbytná komunikace mezi třídním učitelem a asistenty, pokud je asistent u žáka se zrakovým postižením, což v našem případě je. Dále je opravdu důležitá spolupráce s rodiči. Jelikož je důležité, aby rodiče aplikovali stejné metody a formy práce jako ve škole. Taký, jak už jsem říkala, je důležitá spolupráce se školským poradenským zařízením.

7. Podle vašeho názoru, které faktory nejvíce ovlivňují úspěšnost čtenářské gramotnosti u žáků se zrakovým postižením? Mohli byste uvést nějaké příklady ze své praxe?

Určitě záleží na tom člověku, buď už na asistentovi nebo třídním učiteli, jak se postaví k té zrakové vadě a jak dokáže s žákem pracovat a podporovat ho ve čtenářské gramotnosti. Myslím si, že tady je důležitá opravdu ta spolupráce s rodinou, protože co se týče čtenářské gramotnosti, tak máte nastavené nějaké metody a formy práce a snažíte se, aby s nimi žák pokračoval i doma a ono tomu tak není, tak je to potom hodně náročné, hlavně co se týče posunu žáka ve čtenářské gramotnosti. Jako další důležitý faktor bych ještě zmínila dostatek kompenzačních pomůcek, bez kterých by výuka někdy nebyla ani možná.

Příloha č. 6 – Šestibod



(dostupné z: <https://www.blindicka.com/p/braillovo-bodove-pismo.html>)

ANOTACE

| | |
|--------------------------|-------------------------------------|
| Jméno a příjmení: | Anna Remešová |
| Katedra: | Ústav speciálněpedagogických studií |
| Vedoucí práce: | PhDr. Kateřina Kroupová, Ph.D. |
| Rok obhajoby: | 2023 |

| | |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Název práce: | Čtenářská gramotnost dětí se zrakovým postižením |
| Název v angličtině: | Reading literacy of visually impaired children |
| Anotace práce: | <p>Tato diplomová práce se zaměřuje na charakteristiku a klasifikaci osob se zrakovým postižením z medicínského a speciálněpedagogického hlediska, s důrazem na nejčastější zrakové vady v dětském věku a jejich dopady na vzdělávání. Práce se také zabývá specifiky výuky českého jazyka pro tyto jedince, což je oblast přímo související se čtenářskou gramotností.</p> <p>Praktická část je zaměřena na sběr a analýzu zkušeností pedagogů pracujících s dětmi se zrakovým postižením v oblasti čtenářské gramotnosti. Na základě dotazníkového šetření a rozhovorů je zkoumána řada problémů v pedagogické praxi, včetně nedostatku vhodných materiálů, potřeby individuálního přístupu k výuce, či nedostatečných podpůrných systémů pro pedagogy.</p> <p>Tato práce by měla přispět k lepšímu porozumění situace v oblasti čtenářské gramotnosti dětí se zrakovým postižením, a navrhnout možnosti zlepšení v této oblasti. Závěrečná fáze práce shrnuje klíčové závěry a poskytuje doporučení pro další výzkum.</p> |

| | |
|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Klíčová slova: | Inkluze, čtenářská gramotnost, zrakové postižení, vzdělávání, žák |
| Anotace v angličtině: | <p>This thesis focuses on the characteristics and classification of people with visual impairment from a medical and special education perspective, with an emphasis on the most common visual impairments in childhood and their impact on education. The thesis also deals with the specifics of teaching the Czech language to these individuals, an area directly related to literacy. The practical part is focused on collecting and analyzing the experiences of teachers working with visually impaired children in the area of reading literacy. Based on questionnaire surveys and interviews, a number of problems in pedagogical practice are explored, including the lack of appropriate materials, the need for an individual approach to teaching, or insufficient support systems for teachers. This work should contribute to a better understanding of the situation in the area of reading literacy for children with visual impairments and suggest possibilities for improvement in this area. The final phase of the thesis summarizes the key findings and provides recommendations for further research.</p> |
| Klíčová slova v angličtině: | Inclusion, reading literacy, visual impairment, education, pupil |
| Přílohy vázané v práci: | <p>Příloha č. 1 – Dotazník Příloha č. 2 – Otázky pro rozhovory Příloha č. 3 – Přepis rozhovoru s respondentkou č. 1 Příloha č. 4 – Přepis rozhovoru s respondentkou č. 2 Příloha č. 5 – Přepis rozhovoru s respondentkou č. 3 Příloha č. 6 – Šestibod</p> |

| | |
|----------------------|-------------|
| Rozsah práce: | 83 stran |
| Jazyk práce: | Český jazyk |