

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Nela Staniczková

**Možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti žáků se zrakovým
postižením na 1. stupni**

Olomouc 2021

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

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucí diplomové práce a za použití uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 20.4. 2021

.....

Nela Staniczková

Poděkování

Velké poděkování patří vedoucí mé diplomové práce Mgr. Bc. Veronice Růžičkové, Ph.D. za odbornou pomoc, cenné rady a připomínky, poskytnutý čas a optimistický přístup. Dále bych chtěla poděkovat všem účastníkům výzkumného šetření za jejich čas a sdílnost. V neposlední řadě patří mé poděkování rodině a přátelům, kteří mi byli po celou dobu studia významnou oporou.

OBSAH

Úvod	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Osoba se zrakovým postižením	8
1.1 Terminologické vymezení pojmu zrakové postižení.....	8
1.2 Klasifikace osob se zrakovým postižením	9
1.2.1 Klasifikace podle doby vzniku	9
1.2.2 Klasifikace podle stupně zrakového postižení	10
1.2.3 Klasifikace podle Světové zdravotnické organizace	11
1.2.4 Další možnosti klasifikace	12
1.3 Nejčastější zrakové vady dětské věku	12
2 Specifika žáků mladšího školního věku se zrakovým postižením.....	15
2.1 Specifika výuky v předmětu Český jazyk	16
2.1.1 Žáci slabozrací a žáci se zbytky zraku	16
2.1.2 Žáci nevidomí.....	18
2.2 Zásady zrakové hygieny ve výchovně-vzdělávacím procesu.....	19
2.3 Školní kompenzační pomůcky	20
3 Systém vzdělávání žáků se zrakovým postižením	22
3.1 Legislativa vzdělávání.....	22
3.2 Formy vzdělávání žáků se zrakovým postižením.....	22
3.2.1 Školy zřízené dle §16 odst. 9 školského zákona	23
3.2.2 Inkluzivní vzdělávání	24
3.3 Speciálně-pedagogické centrum.....	25
4 Český jazyk a literatura v rámci RVP	27
4.1 Systém kurikulárních dokumentů.....	27
4.2 Jazyk a jazyková komunikace	30
4.2.1 Jazyková výchova	30
4.2.2 Slohová a komunikační výchova.....	31
4.2.3 Literární výchova	31
5 Čtenářská gramotnost.....	33
5.1 Čtenářská gramotnost v rámci RVP ZV.....	34
5.2 Mezinárodní výzkumné šetření PIRLS	35
5.3 Dětské čtenářství	37
5.3.1 Faktory ovlivňující dětské čtenářství	38
5.3.2 Čtenářství dětí se zrakovým postižením.....	39
5.4 Projekty na podporu čtenářství a čtenářské gramotnosti	40

II. PRAKTICKÁ ČÁST	43
6 Úvod do výzkumného šetření	43
6.1 Cíl výzkumného šetření.....	43
6.2 Metodologie výzkumu.....	44
7 Realizace výzkumného šetření	46
7.1 Charakteristika výzkumného vzorku.....	46
7.2 Organizace a průběh výzkumného šetření.....	47
7.3 Otázky použité pro rozhovor	48
7.4 Zpracování rozhovoru	49
7.5 Kategorizace a interpretace rozhovoru.....	49
8 Diskuze	58
9 Doporučení pro praxi.....	64
Závěr	66
Zdroje	68
Seznam použitých zkratk	76
Seznam tabulek.....	77
Seznam příloh	78
Přílohy	79
Anotace	

Úvod

Čtenářská gramotnost je velmi rozšířený mezinárodní trend, který zaujal pozornost odborné veřejnosti. Rozvoj a podpora čtenářské gramotnosti se tak stala tématem mnoha výzkumných šetření a odborných publikací. I během našich vysokoškolských studií jsme se s touto problematikou aktivně zabývali. Získali jsme o čtenářské gramotnosti základní povědomí a vytvořili jsme si k této oblasti kladný vztah, který jsme si přáli dále rozvíjet. Čtenářská gramotnost se proto stala základním kamenem pro naši diplomovou práci. Téma je však velmi obsáhlé, a proto jsme oblast zúžili na čtenářskou gramotnost žáků se zrakovým postižením. Důvodů, proč jsme zvolili tuto specifickou oblast, je několik. Především bychom se rádi žákům se zrakovým postižením věnovali i v budoucnu. Dalším důvodem bylo, že už během studia jsme vnímali, že není mnoho zdrojů k této konkrétní problematice. Podpora čtenářství dětí s různým typem zrakového postižení je stejně důležitá jako u dětí intaktních. Čtenářská gramotnost se však nevěnuje pouze úrovni techniky čtení, ale především schopnosti porozumět a pracovat s informacemi v textu a umět o nich přemýšlet. Můžeme říct, že většina žáků se během prvních let školní docházky naučí číst. Skutečně rozumět tomu, co přečetli, však bez podpory není tak jednoduché. Ovládat dovednost čtenářských strategií je podstatnou částí běžného života a nenaučí-li se dítě efektivně pracovat s texty, může se setkat s problémy při začleňování do společnosti. Přičemž úspěšná socializace lidí s postižením je v zájmu všech zainteresovaných osob. Tyto uvedené důvody společně s nedostatečnou pozorností ubíranou tímto směrem a našim zájmem o literaturu a čtenářství stály u zrodu naší diplomové práce.

Cílem této práce je zmapování pohledu učitelů žáků se zrakovým postižením na rozvoj čtenářské gramotnosti. Následující text je rozčleněn na dvě části – teoretickou a praktickou.

Teoretická část pokládá základní východiska pro část praktickou. V prvních kapitolách se věnujeme specifikům jedince se zrakovým postižením především z pohledu speciálně-pedagogického. Druhá kapitola se zaměřuje na specifika žáků mladšího školního věku se zrakovým postižením ve výuce. Podrobnější pozornost věnujeme hlavně specifikům ve výuce českého jazyka, protože předpokládáme, že právě v těchto hodinách se čtenářskou gramotností zabývají pedagogové nejčastěji. Na základě tohoto předpokladu se ve čtvrté kapitole blíže seznámíme s předmětem Český jazyk a literatury z pohledu Rámcově vzdělávacího programu. Zařazena je také kapitola ohledně systému vzdělávání, kde jsou stručně shrnuty výhody a nevýhody dvou základních vzdělávacích forem. Teoretická část je zakončena kapitolou o čtenářské gramotnosti, jejím vymezení v kurikulárních

dokumentech, naznačíme úroveň a vývoj čtenářské gramotnosti na našem území podle výsledků výzkumu PIRLS a zmíníme populární čtenářské projekty.

Praktická část je zaměřena na interpretaci a analýzu dat kvalitativního charakteru s orientací na možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti ve školách pro žáky se zrakovým postižením a podporu dětského čtenářství z učitelské perspektivy. V této práci jsme navázali na panující pandemickou situaci a věnovali pozornost i tématu čtenářství a distanční výuka. Východiska pro empirické šetření byla získána prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru. V návaznosti na již zmíněnou koronavirovou pandemii se výzkum netradičně realizoval v online prostředí a nedošlo k žádnému osobnímu setkání. Rozhovory byly přepsány a zpracovány. Zjištěná data byla podrobena kódování a kategorizování. V závěrečné diskuzi jsou výsledky šetření shrnuty a porovnány, dále zmiňujeme limity šetření a možná doporučení pro praxi. Doufáme, že se nám díky našeho výzkumné šetření podařilo poukázat na nedostatky v této oblasti a třeba také inspirovat další jedince, kteří by se touto cestou chtěli ubírat.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Osoba se zrakovým postižením

Zrak hraje v životě lidí podstatnou a dominantní roli, jelikož až 80 % informací z okolního prostředí získáváme prostřednictvím zrakové cesty. Osoba se zrakovým postižením se potýká s tzv. informačním deficitem. Důsledky narušení funkce zrakového vnímání se mohou projevit v oblasti vývoje celé osobnosti. V širším pojetí je důsledků zrakového postižení, se kterými se člověk musí potýkat mnoho, v rámci této práce se budeme věnovat především důsledkům v oblasti vzdělávání. Cílem úvodní kapitoly je přiblížit si téma osob se zrakovým postižením a zaměřit se na rozmanitost terminologie a klasifikace. Protože je téma práce zaměřené na děti mladšího školního věku, zmíníme si i některé nejčastější zrakové vady, se kterými se můžeme u dětí setkat.

1.1 Terminologické vymezení pojmu zrakové postižení

Terminologie v oblasti speciální pedagogiky osob se zrakovým postižením je nejednotná a můžeme se na ni dívat z různých pohledů. Odlišné definování najdeme v zdravotnickém resortu, jinak vnímá zrakové postižení oblast školství nebo sociální služby (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007).

Definice daná Světovou zdravotnickou organizací určuje osobu jako zrakově postiženou ve chvíli, kdy i po optimální korekci je zraková ostrost nižší než 6/18 a zorné pole je zmenšené pod 10 stupňů kolem centrální fixace (Finková, Růžičková, Kroupová, 2010).

V rámci této práce nás především zajímá pohled speciálně-pedagogický. Na začátku je důležité zmínit, že pokud se u jedince vyskytuje zraková vada, nejedná se automaticky o osobu se zrakovým postižením. Slowík (2007) poukazuje na to, že osoba, která k postačující korekci potřebuje brýle/kontaktní čočky, není výrazněji omezena v běžném životě. Až ve chvíli, kdy jsou tyto formy korekce nedostačující, můžeme mluvit o osobě zrakově postižené neboť „zraková vada způsobuje komplikace při běžných každodenních činnostech“ (Slowík, 2007, s. 59). Stejný názor ve své definici zastává i Ludíková, která 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“ (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 37). Tato definice je často využívaná ve speciálně pedagogické praxi. Oba autoři zdůrazňují dopad zrakové vady na všední život v lidské

společnosti. Definice Flenerové (1985, s. 11) říká, že „*osoby zrakově postižené jako kategorie osob vyžadující zvláštní péči jsou z hlediska speciálně pedagogického dětí, mladiství a dospělí, jejichž defekt spočívá v poruše zrakového analyzátoru, a to v takovém rozsahu, že dochází k postižení zrakového vnímání v důsledku vady zraku*“. Beneš (2019, s. 44) dále uvádí, že zrakové postižení je „*smyslové omezení při zprostředkování či interpretaci zrakového vjemu*“.

V rámci terminologie je vhodné zmínit i označení zrakového postižení v kontextu zahraniční odborné literatury, kde se setkáme s anglickým termínem „*visual impairment*“ či německy „*Sehbehinderung*“ (Röderová, Nováková, Květoňová, 2007).

1.2 Klasifikace osob se zrakovým postižením

Pro lepší přehlednost a poskytnutí vhodné péče je možnost zrakové postižení dělit podle různých aspektů. Stejně jako terminologie i u klasifikace se setkáváme s širokou škálou možností třídění. V této podkapitole bude zmíněno několik základních klasifikací. Pro oblast speciální pedagogiky můžeme považovat za nejpodstatnější klasifikaci dle stupně postižení.

1.2.1 Klasifikace podle doby vzniku

Podle doby vzniku rozdělujeme zrakové vady **vrozené** a **získané**. Klasifikace je důležitá z pohledu intervence a srovnávání se se zátěží, kterou zrakové postižení přináší.

Dítě s vadou vrozenou prochází odlišným vývojem. Již od raného období se potýká se senzomotorickou deprivací (Vágnerová, 1995). Příčiny vrozených vad jsou různorodé. Může se jednat o dědičné indispozice, které se vyskytují až ve 20 % vrozených vad. Dále zde řadíme mechanické poškození plodu, intoxikace matky. Častou příčinou vrozené nevidomosti je retinopatie nedonošených, spojená s rizikem předčasně narozených dětí (Röderová, Nováková, Květoňová, 2007).

U později získaných vad bývá srovnání se se situací náročnější. Dítě si je vědomo ztráty zrakových funkcí. Naopak pozitivně můžeme vnímat, že se v životě osoba může opřít již o dříve nabyté zkušenosti (Vágnerová, 1995). Tyto vady jsou často zapříčiněny úrazy oka nebo se objevují jako komplikace jiných onemocnění (např. diabetes či roztroušená skleróza) (Röderová, Nováková, Květoňová, 2007).

1.2.2 Klasifikace podle stupně zrakového postižení

Pro potřeby speciální pedagogiky je často využívána klasifikace podle stupně vidění. U tohoto dělení je podstatná zraková ostrost neboli vizus, která je u zdravého člověka 6/6 (Kimplová, 2010). Klasifikace se dělí na čtyři základní kategorie osob se zrakovým postižením a to: osoby slabozraké, osoby se zbytky zraku, osoby nevidomé a osoby s poruchami binokulárního vidění (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007). V následujícím textu s tyto kategorie krátce charakterizujeme.

Osoby **slabozraké** jako „*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). Dle oftalmologického hlediska můžeme slabozrakost také vymezit podle ireverzibilního poklesu zrakové ostrosti na lepším oku a to pod 6/18 až po 3/60 včetně (Dotřelová in Kraus, 1997). Slabozrakost se může ještě dále rozlišit na tři stupně: slabozrakost lehkou, střední nebo těžkou. Využívání zrakového vnímání u této kategorie osob je možné, kvalitativní úroveň vjemů je však omezená. Z důvodu snahy o využití zbylého zrakového potenciálu může docházet k přetěžování zraku, proto je nutné dodržovat zásady zrakové hygieny (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007).

Kategorie **osob se zbytky zraku** tvoří hraniční skupinu mezi osobami se slabozrakostí a nevidomostí (Růžičková, 2006). Štréblová (2002, s. 33) uvádí, že se jedná o „*značné snížení, omezení nebo znemožnění zrakových schopností*“. V rámci zrakové ostrosti se zbytky zraku pohybují od 3/60-0,5/60. Při rozvoji a vzdělávání této kategorie osob jsou uplatňovány postupy a metody, které se využívají jak u osob s nevidomostí, tak i se slabozrakostí. Ve výchovně-vzdělávacím procesu se tak například žáci učí číst černotisk za pomoci kompenzačních pomůcek a zároveň jsou vedeni k výuce Braillova písma (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007).

Skupinu s nejtěžším stupněm zrakového postižení tvoří lidé **nevidomí**. Tuto formu postižení Kraus (1997, s. 317) definoval jako „*ireverzibilní pokles centrální zrakové ostrosti pod 3/60 - světlocit*“. Přitom dále nevidomost rozděluje do tří stupňů:

1. Praktická nevidomost.
2. Skutečná slepota.
3. Plná slepota.

Nemožnost vnímat okolní prostředí zrakovou cestou omezuje osobu v mnoha rovinách běžného života. Proto se lidé s nevidomostí musí spoléhat na kompenzační činitele, které zrak

plně nenahradí, ale díky jejich rozvoji mohou zvednout kvalitu života. Místo běžného černotisku využívají Braillovo písmo. Také je třeba u této skupiny lidí systematicky rozvíjet prostorovou orientaci a samostatný pohyb (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007).

Mezi **poruchy binokulárního vidění** řadíme amblyopii (tupozrakost) a strabismus (šilhavost). V obou případech se jedná o chybnou koordinaci obou očí, kdy v důsledku toho nevznikají na stejném místě na sítnici dva shodné obrazy (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007). Amblyopie představuje nižší zrakovou ostrost většinou jednoho oka, kdy se na sítnici narušeného oka objevuje méně ostřejší obraz nežli na oku druhém (Květoňová-Švecová, 2000). Jak uvádí Štréblová (2002), při strabismu dochází k nesprávnému postavení oka, přičemž nenastává spolupráce očí a vytváří se špatné binokulární vidění. Poruchy binokulárního vidění jsou poruchy funkční a ve výchovně-vzdělávacím procesu je můžeme korigovat pomocí pleopticko-ortoptických cvičení a využívání kompenzačních pomůcek (Štréblová, 2002).

1.2.3 Klasifikace podle Světové zdravotnické organizace

Klasifikace podle Světové zdravotnické organizace (World Health Organization, zkráceně WHO) má zcela odlišný pohled na třídění zrakových vad než klasifikace předchozí. WHO v rámci MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí) vychází z poškozené části zrakového analyzátoru. V MKN-10 toto dělení najdeme pod kódem H 00 – H59 (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007):

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

H10 – H13 onemocnění spojivky;

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

H25 – H28 onemocnění čočky;

H30 – H36 nemoci cévnatky (chorioidy) a sítnice (retiny);

H40 – H42 glaukom;

H43 – H45 nemoci sklivce a očního bulbu;

H46 – H48 nemoci zrakového nervu a zrakových drah;

H49 – H52 poruchy očních valů, binokulárního pohybu. Akomodace a refrakce;

H53 – H54 poruchy vidění a slepota;

H55 – H59 jiné nemoci oka a oční adnex.

1.2.4 Další možnosti klasifikace

Flenerová (1985) uvádí mimo jiné i dělení podle délky trvání. Rozděluje zrakové vady **akutní** (krátkodobé), **recidivující** a **dlouhodobé**. Vady dlouhodobé, které způsobují obecně komplikovanější důsledky, mohou být chronické, trvalé či progresivní (srov. Keblová, 2001).

Při zjišťování příčin vznikání zrakových vad je významné rozdělení na **funkční** a **orgánové vady**. U funkční poruchy je zeslaben výkon zrakového analyzátoru. Řadí se zde již výše zmíněné poruchy binokulárního vidění. U osoby s poruchou orgánovou je zasažen přímo orgán nebo jeho segmenty (Nováková in Pipeková, 2010).

1.3 Nejčastější zrakové vady dětské věku

V následující části je zpracován stručný přehled nejčastějších zrakových onemocnění, se kterými se můžeme potkat v dětském věku.

Poruchy binokulárního vidění

Nejrozšířenější zrakovou vadou mezi dětmi jsou poruchy binokulárního vidění, které jsou již popsány v kapitole 1.2.2.

Refrakční vady

Mezi refrakční vady se řadí myopie (krátkozrakost), hypermetropie (dalekozrakost) a astigmatismus, u kterých se užívá brýlová korekce. Nošení brýlí není pro děti vždy příjemné, rodiče ale musí vést děti k správnému nošení a čištění. (Květoňová-Švecová, 1998). Nováková (in Pipeková, 2010) dodává, že refrakční vady se mohou objevovat samostatně nebo jako symptom jiných očních onemocnění.

Retinopatie nedonošených (ROP)

Příčinou vzniku retinopatie nedonošených je nízká porodní váha pod 1500 gramů a nízký gestační věk. ROP je nejběžnější příčinou vrozené nevidomosti, Autrata (2008) uvádí, že přibližně až u 70 % dětí je jejich nevidomost zapříčiněna retinopatií nedonošených. Nejzávažnější důsledky onemocnění postihuje děti s porodní váhou pod 1000 gramů, narozené před 30. gestačním týdnem.

Albinismus

Albinismus je vrozené onemocnění dědičného původu. Hlavním příznakem je nevybarvená duhovka, nižší zraková ostrost, občas nystagmus a strabismus. Děti bývají světloplaché (Květoňová-Švecová, 1998).

Nystagmus

Nystagmus je zraková vada postihující bulbus, projevující se mimovolnými pohyby s trhavým charakterem. Může být vrozený i získaný. Objevuje se samostatně, ale zároveň se vyskytuje jako symptom jiného onemocnění či vady (např. strabismus, vrozená katarakta) (Beneš, Vrabel, 2017).

Poruchy adaptace na světlo

Zdravé oko se dokáže přizpůsobit na sílu osvětlení. Narušení této funkce oka zapříčiňuje šeroslepost a světloplachost. Dochází k vyšší či nižší senzitivitě na světlo (Růžičková, Vítová, 2014). Röderová (in Bartoňová, Vítová, 2016) doplňuje, že podle individuálních požadavků se pak následně upravuje a nastavuje správná míra, barva a sklon osvětlení, v jiném případě například zaclonění.

Anoftalmus a mikroftalmus

Vrozená vada, která se může projevit jako důsledek infekčního onemocnění matky během těhotenství. Oční koule má u anoftalmu vytvořené jen některé části nebo chybí úplně. U mikroftalmu je zmenšená velikost v různé míře. Onemocnění může být jak jednostranné, tak i oboustranné. (Květoňová-Švecová, 1998).

Retinoblastom

Závažné onemocnění, při kterém vyrůstá nádor ze sítnice. Diagnóza bývá v počátcích těžká, protože onemocnění má ze začátku skrytý průběh. Dojde-li k velkému rozšíření tumoru, může to vést až k enukleaci oka. U včasné diagnózy je možnost částečného zachování zrakových funkcí (Röderová, Nováková, Květoňová, 2007).

Vrozený glaukom (zelený zákal)

Oční onemocnění zasahuje zrakové funkce při zvýšeném nitroočním tlaku. Glaukom je možné zastavit pomocí chirurgického zákroku. Důsledky působení vrozeného zeleného

zákalu způsobují snížení zrakové ostrosti na úroveň slabozrakosti až nevidomosti (Nováková in Pipeková, 2010).

Vrozená katarakta (šedý zákal)

Vrozený šedý zákal zasahuje čočku. Onemocnění, při kterém dochází ke zakalení čočky může být jednostranné i oboustranné. Současně se s kataraktou vyskytuje strabismus, atrofie zrakového nervu či nystagmus. Také šedý zákal se řeší chirurgicky. Etiologie je různá (Nováková in Pipeková, 2010).

Sítnicová degenerace

Toto další dědičné onemocnění se u dětí zpočátku projevuje jako šeroslepost, následně se zmenšuje zorné pole a dochází k poklesu centrálního vidění. V dospělosti se člověk stane plně nevidomým (Röderová, Nováková, Květoňová, 2007).

V úvodní kapitole jsme se si nastínili různorodost tematiky osob se zrakovým postižením. Přestože v terminologii vládne poměrná nejednotnost a neexistuje jedna definice, která by byla správná, odborníci se shodují v tom, že zrakové postižení má obrovské dopady na každodenní běžné činnosti. Takovýto důsledek může zapříčinit vyřazení osob se zrakovým postižením ze společnosti. Dnešní doba ale naopak sympatizuje se začleněním a je projevem velká snaha o zmírnění nerovností mezi lidmi. Pro potřeby pedagogů je důležité orientovat se v klasifikacích a v různých typech zrakových vad, především pro volbu postupů, jak se dětmi pracovat. Důležité je taky pracovat s prognózou onemocnění. Uvedeme-li příklad, kdy má učitel ve třídě žáka se zbytky zraku, kterému může hrozit úplně ztráta zrakového vnímání. Je třeba žáka na tuto situaci připravit, tedy krom práce s černotiskem, využívat i bodové písmo a rozvíjet prostorovou orientaci a samostatný pohyb.

2 Specifika žáků mladšího školního věku se zrakovým postižením

V následující kapitole je cílem blíže si přiblížit specifika žáka se zrakovým postižením ve výchovně-vzdělávacím procesu, a to jak obecně i podrobněji podle stupně zrakového postižení. V rámci tématu této práce se zaměříme na specifika výuky předmětu Český jazyk a literatura. Dále jsou uvedeny zásady zrakové hygieny, které ovlivňují školní výkon a výčet nejčastěji používaných kompenzačních pomůcek v hodinách českého jazyka.

Mladší školní věk je zahájen vstupem do školy, okolo 6-7 roku života, konec tohoto časového úseku je stanoven přibližně do 11 let, kdy se objevují první znaky pohlavního dospívání (Šimíčková-Čížková, 2003).

Na začátku období se každé dítě potýká s velkou životní změnou. Získává novou sociální roli žáka/spolužáka, začleňuje se do kolektivu dětí a je hodnocen a porovnáván s ostatními dětmi. Tady může žák se zrakovým postižením narazit na první neúspěchy a zklamání (Röderová, Nováková, Květoňová, 2007). V této etapě si dítě vytváří sebevědomí. V naší společnosti je školní výkon hodnocen podle školní klasifikace, která si stále nese významné postavení. Pro rodiče jsou známky často vizitkou úspěšnosti/neúspěšnosti, můžou tak na svého potomka klást obrovské nároky. Dítě, na které jsou nepřiměřené nároky kladeny, se může setkat s pocity méněcennosti, úzkosti a strachu z neúspěchu a selhání. Při takovémto dlouhodobém působení se u žáka může objevit tzv. naučená bezmocnost. Tento symptom funguje jako únik před stresem a neúspěchem. Je proto důležité pěstovat u dětí pozitivní sebehodnocení, které je úzce vázáno na hodnocení rodičů, učitelů i vrstevnických skupin (Vágnerová, 1995).

Stejně jako u intaktní populace, i v případě žáka se zrakovým postižením je předpokladem pro zvládnutí školní docházky dosažení určitého stupně školní zralosti. Rozdíl je však v tom, že děti zrakově postižené této úrovně obecně dosahují později, a to i za předpokladu dobrého intelektu. Školní zralost se netýká však pouze rozumových schopností, ale zahrnujeme zde i základní pravidla chování, využívání nižších kompenzačních činitelů, udržení pozornosti, přiměřenou úroveň řeči, základy sebeobsluhy aj. (Janíková, Páchová in Pelánová, Janíková, Páchová, 2015)

Janková (in Janková a kol. 2015) považuje za nejpodstatnější cíl výchovně-vzdělávacího procesu osvojení si schopností a dovedností, které co nejvíce zefektivní

začleňování do společnosti. Takovýto cíl zajišťuje i všestranný rozvoj osobnosti (srov. Keblová, 2001). U žáků se zrakovým postižením se pak dále soustředíme na rozvoj v oblasti nižších kompenzačních činitelů, aktivování logického myšlení a kognitivních funkcí. (Růžičková, Vítová, 2014). V rámci nižších kompenzačních činitelů je velká pozornost věnována sluchu, který přebírá dominantní funkci zraku. Opomenout nesmíme však ani rozvoj hmatového vnímání (Röderová, Nováková, Květoňová-Švecová, 2007).

Na kvalitu školního výkonu působí mnoho činitelů, některé faktory jsou stejné jako u dětí intaktních, některé jsou pro žáky se zrakovým postižením specifické. Finková (in Finková, Růžičková, Kroupová, 2011) říká, že školní výkonnost ovlivňují například tyto faktory:

- stupeň narušení funkce zrakového analyzátoru;
- zrakové postižení v kombinaci s jiným postižením;
- osobnostní dispozice, vliv rodinného působení, schopnost a odbornost učitele;
- zkresení představ aj.

2.1 Specifika výuky v předmětu Český jazyk

Výše jsme se věnovali žákovi se zrakovým postižením ve výchovně-vzdělávacím procesu v obecné rovině. Nyní se budeme věnovat specifikům výuky Českého jazyka a literatury. Jelikož se nedá vyčlenit pouze jeden přístup pro všechny děti, rozdělíme si tuto kapitolu zvlášť na specifika žáků slabozrakých, se zbytky zraku a zvlášť na specifika žáků nevidomých.

2.1.1 Žáci slabozrací a žáci se zbytky zraku

Žáci slabozrací a se zbytky zraku se potýkají s různými důsledky svého postižení. Do oblasti českého jazyka například zasahuje nesprávné a nepřesné vnímání objektů, špatné rozlišování grafému, barev a symbolů a slabší výkonnost v grafomotorice. Potýkají se sníženou pozorností, častou únavou a mají pomalejší pracovní tempo (Joklíková in Finková a kol., 2012). Při výuce českého jazyka se učitel spoléhá na již předešlé osvojené znalosti přiměřené k věku žáka (Hamadová in Vítková, 2004).

Žáci slabozrací (i žáci se zbytky zraku) jsou schopni pracovat s běžným černotiskem při dodržování základů zrakové hygieny a s použitím kompenzačních pomůcek (Květoňová-Švecová, 2010). Děti na 1. stupni pracují s materiály se zvětšeným písmem a širším řádkováním. Ve výuce se běžně používají materiály pro intaktní děti zvětšené pomocí

počítače, musí se však zachovat kvalita textu. V jiných případech učitel vytváří vlastní vhodné materiály. Používaný styl písma je bezpatkový, obrázky a ilustrace mají hrubou konturu a kontrastní barvy. K nácviku prvopočátečnímu čtení a psaní se nejčastěji užívá analyticko-syntetická metoda, frekventovanou se stává i metoda genetická (Janíková, Páchová in Pelánová, Janíková, Páchová, 2015).

Žáky před samotným nácvikem čtení čeká vždy přípravné období, kdy se učitel orientuje na pravolevou a prostorovou orientaci, cvičí zrakovou analýzu, syntézu a diferenciaci (Janíková, Páchová in Pelánová, Janíková, Páchová, 2015). Na začátku školní docházky při výuce čtení se využívají tři základní typy slabikářů (Obrázky a písmenka, Slabikář, Náš svět) (Růžičková, 2006). K orientaci v textu se využívají záložky nebo také čtecí okénka. Na počátku čtení učitel sleduje a upravuje velikost písma, tak aby žákovi maximálně vyhovoval. U čtení se nezaměřujeme na rychlost, ale především na kvalitu porozumění obsahu. Tento fakt se nikterak neliší od dětí intaktních. Rozdílem je, že žák slabozraký u této činnosti vynaloží více energie, proto je automatická i větší unavitelnost. Z toho důvodu se pro žáka zařazuje více odpočinkových chvil, tak aby nedošlo k přetížení. Užívání kompenzačních pomůcek (lupy) se doporučuje zařazovat až od 3. ročníku (Janíková, Páchová in Pelánová, Janíková, Páchová, 2015).

U dovednosti psaní platí obdobný postup jako u čtení. I zde se setkáváme s vysokou mírou rychlé unavitelnosti, jelikož zkoordinovat motorickou aktivitu s oslabeným zrakovým vnímáním je velmi náročné (Janíková, Páchová in Pelánová, Janíková, Páchová, 2015). Pro psaní je typický zhoršený grafomotorický výkon z důvodu nedostatečně vyvinuté jemné motoriky ruky. Tento nedostatek můžeme pomocí různých cvičení minimalizovat. Nácvik začíná vždy s většími tvary písmen, které se mohou postupně zmenšovat. Vhodné psací náčiní by mělo zanechávat širší stopu černé nebo tmavě modré barvy. Problematické bývá také dodržení linky, v tuto chvíli je třeba zvýraznit linie řádku. Žáci s trubicovitým viděním nebo například s nystagmem mohou zápasit s napojováním písmen (Kroupová, in Finková, Růžičková, Kroupová, 2011). Hamadová (in Vítková, 2004) upozorňuje také na výskyt pravopisných chyb, učitel by měl jasně vyslovovat (například koncové souhlásky).

Hamadová (in Vítková, 2004, s. 266) dále uvádí, že žák s těžkým zrakovým postižením *„disponuje v podstatě stejnými schopnostmi vyjádřit se písemně či ústně v mateřském jazyce jako dobře vidící žák“*. Na základě toho můžeme usoudit, že je-li podpora žáka kvalitní a respektují se jeho individuální zvláštnosti, neměl by být školní výkon nijak výrazně odkloněn od normy.

U dětí se zbytky zraku je využívána tzv. dvojmetoda. Žáci se učí v Braillově písmu a zároveň v černotisku při důsledném dodržování zrakové hygieny. V praxi děti s výukou v Braillově písmu příliš nesouhlasí, protože to dle nich nepotřebují. Zde je podstatná role učitele. Růžičková (2006, s. 38) říká, že „učitel by měl vědět, že oběma metodám je třeba věnovat stejnou časovou dotaci a je opravdu pouze na šikovnosti a zkušenosti učitele, aby toto bylo dodržováno.“

2.1.2 Žáci nevidomí

Nevidomost zasahuje do rozvoje žáka napříč všemi složkami. Ve výuce Českého jazyka a literatury je nutné dbát na různé následky poškození zraku. Joklíková (in Finková a kol., 2012) zdůrazňuje například informační deficit či narušení kognitivních funkcí (představy, paměť, řeč). Žáci s nevidomostí čtou a píšou pomocí Braillova písma, jehož základem je šestibodový obdélníkový systém. Také zde se začíná stavět na znalostech z předškolní výchovy, kde se dítě již seznamuje s šestibodem a rozvíjí hmatové vnímání (Růžičková, 2006). Janíková, Páchová (in Pelánová, Janíková, Páchová, 2015) doplňují, že podmínkou k úspěšnému osvojení bodového písma je ovládnutí matematických představ do šesti. Prvopočáteční čtení a psaní v Braillově písmě se obdobně jako u běžného postupu dělí na období předslabikářové, slabikářové a poslabikářové. **Předslabikářové období** trvá přibližně od září do listopadu a propojuje výuku čtení a psaní dohromady. První pomůckou, se kterou žák začíná pracovat je figurkový šestibod (Janíková, Páchová in Pelánová, Janíková, Páchová, 2015). Růžičková (2006) do předslabikářového období zařazuje počáteční nácvik čtení a psaní slov na kolíčkových písankách. **Slabikářové období** je charakteristické přechodem ke čtení ze slabikáře a psaní na Pichtově stroji. Finková (in Finková, Růžičková, Kroupová, 2011) upozorňuje při začátcích na důležitost nácviku správného prstokladu. Začátky psaní na stroji provádí žáci ve stoje. Žák vyhmatává oběma rukama, levou rukou čte, zatímco druhou registruje následující slabiky. Jak ale zmiňuje Janíková, Páchová (in Pelánová, Janíková, Páchová, 2015) manipulace s Pichtovým strojem nespočívá pouze v psaní. Žák musí být veden k tomu, aby byl schopný připravit si stroj z kufříku a vložit papír. V praxi se můžeme často setkat se situací, kdy v rámci ušetření času tyto činnosti místo žáka provádí učitel nebo asistent. Růžičková (2006) i Finková (in Finková, Růžičková, Kroupová, 2011) vyzvedávají úlohu motivace při vyvozování nových písmen. Postup dále pokračuje psaním a čtením hlásek, poté slabik a následuje spojování celých slov. Postupně se dopracovává k čtení komplexního textu. Růžičková (2006) dále uvádí důraz,

který je ve výuce kladen na pohotovou schopnost čtení a psaní, důležitost komunikace a literární výchovy. Žáci nevidomí píšou také diktáty nebo provádí rozborů vět, je ale nutné mít na paměti, že pracovní tempo žáka je pomalejší.

Aktuální trend moderních technologií odsouvá čtení a psaní Braillova písma do pozadí. Lidé nevidomí se dnes přiklání spíše k používání počítačových pomůcek s hlasovým výstupem a přesouvají se tak spíš na vnímání sluchem než hmatem. Není pochyb o tom, že rozvoj informační techniky pozvedl úroveň komunikace. Přesto se dále ve školách klade důraz především na osvojení bodového písma a až později (doporučeno od přibližně 4. ročníku) se žák učí pracovat s počítačem (Janíková, Páchová in Pelánová, Janíková, Páchová, 2015).

2.2 Zásady zrakové hygieny ve výchovně-vzdělávacím procesu

Jak již bylo uvedeno výše, jednou z nejvýznamnějších zásad při výuce žáků se slabozrakostí a se zbytky zraku je dodržování základů zrakové hygieny, které si v následující části uvedeme. Růžičková (2006, s. 38-39) zmiňuje několik nejdůležitějších:

- optimální korekce vady, důsledné nošení brýlí v určených situacích a užívání okluzoru v předepsané době;
- střídání etap práce do blízka a dálky, žák má určenou maximální délku práce do blízka (u žáků slabozrakých přibližně 15 minut, žáci se zbytky zraku maximálně 5 minut);
- ilustrace s výraznou konturou a kontrastními barvami;
- správné osvětlení (vhodné jsou kazetové stropy), zpřístupnění přirozeného světla, zároveň možnost zatemnění žaluziemi nebo závěsy;
- optimální osvětlení podle individuálních potřeb žáků (lampy, lightboxy, zástěny pro děti světloplaché);
- barevnost třídy (nejvhodnější je použití pastelových barev, které světlo příliš nepohlcují ani neodráží);
- ideální klasická tmavě zelená/černá tabule s bílou nebo žlutou křídou, tabule musí být vždy beze šmouh;
- keramické bílé tabule jsou lesklé, proto nesmí být oslňovány, fixy zanechávají výraznou stopu, vhodné barvy jsou modrá červená, zelená, černá.

Keblová (2001) zmiňuje důležitost optimální úpravy prostředí pro efektivnější proces vzdělávání. Autorka mimo výše zmíněné zásady také popisuje úpravu pracovního místa, které musí odpovídat vidění žáka. Za vhodné se považuje používání sklopných desek, které se žákovi nastaví podle individuálních potřeb. V rámci pracovního místa (ale také celé třídy a školy) je nutná dobrá orientace. Tu mohou vylepšit i dobré akustické podmínky.

2.3 Školní kompenzační pomůcky

Výuka žáků se zrakovým postižením se neobejde bez užívání kompenzačních pomůcek. V této části se zaměříme na pomůcky, se kterými se nejčastěji setkáváme ve výuce a také na pomůcky využívané konkrétně v hodinách ČJ.

Kompenzační pomůckou rozumíme nástroj, který byl specificky vyroben pro potřeby osob se zrakovým postižením a umožňuje částečné nahrazení nedostatků způsobených zrakovou vadou. Mohou tedy kompenzovat narušenou funkci a minimalizovat nedostatky. Vyučující a asistent pedagoga musí umět s pomůckami pracovat a efektivně je využívat ve výuce. Proškolení pedagogů spadá do kompetencí SPC, konzultační služby nabízí i střediska jako TyfloServis, TyfloKabinet a TyfloCentrum, kde se zaměřují na nácvik s elektronickými pomůckami (Trčková in Janková a kol., 2015).

Keblová (1999) klasifikuje pomůcky obecně na optické a neoptické. Finková (in Finková, Ludíková, Růžičková, 2011) přidává členění i podle dalších kritérií:

- pomůcky podle stupně postižení (pro osoby slabozraké, osoby se zbytky zraku, osoby nevidomé);
- pomůcky podle účelu používání (pomůcky kompenzační, reedukační) aj.

K optickým pomůckám řadíme brýlové obruby, okluzor nebo různé druhy lup (ruční, stojánkové, sférické). Kategorie optoelektronických pomůcek obsahuje kamerové/digitální lupy, tablety a čtečky digitálních knih. Žák dále využívá ve výuce sklopné desky nebo lampy k přisvícení. Tyto pomůcky používají především osoby slabozraké pro lepší práci s textem (srov. Růžičková, 2006, Trčková in Janková a kol., 2015).

Původní základní pomůckou ke čtení a psaní pro žáky nevidomé je Pichtův stroj. Je sestaven ze šesti klapek a mezerníku. Ten však v poslední době nahrazují počítačové programy. Než žáci přijdou k práci na Pichtově stroji pracují s kolíčkovými písankami velikost 1 a 2 (Růžičková, 2006). Pro práci s textem se využívají učebnice, knihy a texty v Braillově písmě či jiné tyflografické materiály (Keblová, 2001).

V návaznosti na rychlý rozvoj v oblasti technologie se čím dál častěji využívají pomůcky na bázi počítačů. Setkáváme se s digitálními čtecími stroji s hlasovým výstupem, speciální programové systém nebo ozvučené výukové programy. Užitečnou pomůckou je tiskárna reliéfních znaků (Trčková in Janková a kol., 2015). Kimplová (2010) doplňuje pro práci s počítači se užívá tzv. braillovský řádek, který zajistí převod části textu do bodového písma.

Fantazii se však meze nekladou a je spoustu pomůcek, které si může pedagog vytvořit sám. Mimo pomůcky s kompenzační funkcí si může učitel vytvořit pro svou praxi i různé didaktické pomůcky.

V této kapitole jsme si přiblížili záležitosti žáka se zrakovým postižením ve vyučování. Dovolíme si ještě jednou zdůraznit především zásady zrakové hygieny, jejichž dodržování je pro šetření a nepřetěžování zraku stěžejní. Podle výše uvedených informací je patrné, že výuka českého jazyka žáků slabozrakých se od běžných postupů o tolik neliší, zatímco u žáků nevidomých je postup výuky specifitější. Český jazyk hraje v životě lidí důležitou roli, utváří základy pro komunikaci a je jedním z primárních faktorů úspěšné socializace. Není proto divu, že ve výchovně-vzdělávacím procesu zaujímá stěžejní postavení. V následujících kapitolách se o důležitosti předmětu Český jazyk a literatura budeme dále zmiňovat.

3 Systém vzdělávání žáků se zrakovým postižením

Péče o osoby se zrakovým postižením prošla dlouhým a nelehkým vývojem. Postupem času se výchova a vzdělávání rozvíjela a rozšiřovala. V souvislosti s rozkvětem péče o osoby se zrakovým postižením na našem území můžeme zmínit několik výrazných osobností jako byl Jan Ámos Komenský, Alois Klár, Jan Deyl, Vít Dostál, aj. (Majerová in Finková a kol., 2010). V současné době má již každé dítě právo na vzdělání (Růžičková, 2006) a zároveň jsou dle školského zákona všechny děti povinné plnit devítiletou školní docházku.

V této kapitole se zaměříme na aktuální situaci ve školství, legislativní rámec vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jaké možnosti vzdělávání má žák se zrakovým postižením, uvedeme školy se zaměřením na děti se zrakovým postižením a jaké jsou výhody či nevýhody různých forem vzdělání.

3.1 Legislativa vzdělávání

Školský systém spadá pod hlavičku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT). Z legislativního hlediska je vzdělávání ukotveno v zákoně **561/2004 Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen žák se SVP) definuje §16 školského zákona jako: „osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“. Dalším legislativním dokumentem, který upravuje vzdělávání žáků se SVP je vyhláška **27/2016 Sb.**, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, zde najdeme například přehled podpůrných opatření, jejich normovanou finanční náročnost a postup při poskytování nebo podmínky k zajištění podpory. Dále zmíníme vyhlášku **72/2005 Sb.**, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Tento předpis podává pravidla poskytování služeb, definuje školská poradenská zařízení a jejich činnost, zaměřuje se také na poradenské služby škol.

Věříme, že základní znalost a orientace v uvedeném zákoně a vyhláškách je pro činnosti pedagoga nezbytná.

3.2 Formy vzdělávání žáků se zrakovým postižením

Na konci předškolního období jsou rodiče dítěte se zrakovým postižením vystaveni před rozhodnutím, jaký vzdělávací proud pro své dítě vyberou. Tato volba není jednoduchá

a je třeba zvážit všechny aspekty, poradit se s odborníky (oftalmolog, pediatr, učitelka MŠ, pracovník v SPC) a v neposlední řadě naslouchat potřebám dítěte. Finální rozhodnutí pak závisí na zákonných zástupcích. Rodiče si mohou vybrat mezi formou:

- Vzdělávání ve škole zřízené dle §16 odst. 9 školského zákona.
- Inkluzivní vzdělávání – vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu.

3.2.1 Školy zřízené dle §16 odst. 9 školského zákona

Školy určené svou specializovanou činností pro žáky zrakově postižené jsou jednou z možností vzdělávání. Základní výhodou je vybavenost škol a adaptace na potřeby žáků se zrakovým postižením. Mluvíme o kompenzačních, výukových či optických pomůckách, prostředí je přizpůsobeno pro pohyb, pedagogický personál je kvalifikovaný pro práci s žáky. Školy mívají k sobě často přidružené i speciálně-pedagogické centrum (SPC) a spolupracují s oftalmologickými odborníky (Röderová, 2015). Joklíková (in Finková a kol., 2015) přidává k výhodám možnost ztotožnění se s vrstevnickou skupinou dětí se stejnými obtížemi. Dle našeho názoru může tato situace pozitivně ovlivnit i rodiče, kteří se setkají s rodinami, které řeší obdobné problémy a mohou si navzájem předávat zkušenosti, podporovat a inspirovat se.

Podle vyhlášky 27/2016 je ve třídách počet žáků snížen na nejméně 6 a maximálně 14 dětí. Snížením počtu jsou pedagogové schopni pracovat s dětmi individuálně dle jejich vlastních potřeb. Do školního vzdělávacího programu jsou zařazeny předměty speciálně pedagogické péče, jako prostorová orientace a samostatnost pohybu, zraková stimulace nebo i logopedická intervence (srov. Růžičková, 2006; Röderová, 2015).

Protože těchto škol není v České republice mnoho, naskytuje se problém s dostupností. Pokud rodina nežije v městě, kde se škola nachází, můžou se potýkat s dlouhým dojížděním nebo děti musí zůstat přes školní dny na internátech, které se někdy u škol vyskytují. Růžičková (in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) doplňuje jako další nevýhodu distancování dítěte od intaktní populace, což je v rozporu s dnešní ideou inkluze. Na území České republiky najdeme několik základních škol zaměřených na žáky se zrakovým postižením:

- Základní škola prof. Vejvodského Olomouc – Hejčín.
- Škola Jaroslava Ježka, Praha 1.
- Základní škola pro žáky s poruchami zraku, Praha 2.
- Základní škola pro zrakově postižené a vady řeči, Plzeň.
- Základní škola pro zdravotně znevýhodněné, Brno.

- Základní škola Opava – Škola pro zrakově postižené žáky a žáky s vadami řeči.

3.2.2 Inkluzivní vzdělávání

Druhou možností, která se rodičům žáka se zrakovým postižením naskytuje, je zařazení do běžného vzdělávacího proudu čili inkluzivní vzdělávání. Inkluze představuje novodobým trend, který v poslední době hýbe společností a zároveň se stal prioritním bodem v oblasti školství. Inkluzivní vzdělávání se zakládá na přítomnosti, účasti a úspěšnosti všech žáků, nejen tedy těch se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluze je zároveň vnímána jako jeden z aspektů k začlenění do společnosti (srov. Booth, Ainscow, 2002; Ainscow, Booth, Dyson, 2006). Hájková, Strnadová (2010, s. 12) charakterizují inkluzi jako „*koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení.*“

Ve starších publikacích se spíše setkáváme se termínem integrace. Rozdílem mezi pojmy integrace a inkluze se zabývá řada odborníků. Röderová (2015) vnímá inkluzi jako přesah konceptu integrace s důrazem na zapojení každé osoby do společnosti. Lazarová, Hloušková aj. (in Bartoňová, Vítková, Bočková, 2016) uvádí taktéž termín inkluze jako nadřazený, každopádně poukazují na to, že ve školské praxi se tyto termín příliš nerozlišují a jedná se tak spíš problematiku odborných publikací.

Řazení dětí do běžných škol je dnes společenskou, primární prioritou (srov. Röderová, 2015, Beneš 2019). Je nutno však brát v potaz, že inkluzivní vzdělávání nemusí vyhovovat potřebám každého žáka. Rozhodnou-li se rodiče pro začlenění svého dítěte do běžného vzdělávání, je třeba poradit se s odborníky, promyslet všechna pro a proti a projít si různé aspekty. Správný proces integrace žáka se zrakovým postižením do běžného vzdělávacího proudu závisí na mnoha činitelích:

- žák, jeho osobnostní charakter, školní připravenost, úroveň kognitivních funkcí;
- rodina žáka a její podpora;
- pedagogický sbor, jeho připravenost, kvalifikovanost, pozitivní přístup;
- kolektiv spolužáků, jejich seznámení s postižením, připravenost, přijetí a spolupráce (srov. Růžičková, 2006; Růžičková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007).

Významnou výhodou inkluze je především dostupnost. Dítěti je umožněno navštěvovat školu ve spádové oblasti a zůstat tak s rodiči (Keblová, 2001). Stejně jako u předchozí zmíněné formy, i zde narážíme na některé nevýhody. Jednu z nich zmiňuje Růžičková (in Růžičková, Vítová, 2014), kdy poukazuje na problematický jev tzv. „segregaci v integraci“. Příčinou může být nadměrná výpomoc zapříčiňující vyčlenění z kolektivu třídy nebo naopak přehlížení žáka, když ve vyučování tvoří žák s asistentem pedagoga samostatnou izolovanou jednotku.

„Integrované vzdělávání je jednou z možností, ne však jedinou možnou a jedinou správnou.“ (Růžičková, Vítová, 2014, s. 65)

Janková a kol. (2015) zdůrazňuje, že základním kamenem pro úspěšné vzdělávání je kooperace školní instituce, rodiny žáka, školských poradenských zařízení a odborníků. Autoři poukazují na to, že je nutné se na vzdělávání dívat z širší perspektivy. Nejedná se jen o edukaci žáka, ale mluvíme o celkovém rozvoji osobnosti dítěte po všech stránkách a je třeba respektovat každého jako individuálního jedince. Můžeme říct, že toto tvrzení platí jak pro inkluzi, tak i pro vzdělávání ve školách pro žáky se zrakovým postižením. J. Šimko, M. Šimko (in Lechta, 2010) uvádějí, že ani odborníci v oblasti speciální pedagogiky mezi sebou nemají sjednocené, zda by dítě mělo začít povinnou školní docházku na běžné škole či škole dle §16. Tato nejednotnost vyplývá z uvedených výhod i nedostatků obou forem vzdělávání.

3.3 Speciálně-pedagogické centrum

Speciálně pedagogické centrum (SPC) definuje vyhláška č. 72/2005 Sb. jako jeden z typů školského poradenského zařízení. Centra dle §6 mimo jiné poskytují své služby žákům se zrakovým postižením především v oblasti vzdělávání. Důležitá je spolupráce s rodiči, školami a pedagogy (Růžičková, 2006).

Vyhláška dle §6 odst. 4 popisuje základní činnosti SPC, mezi které patří například:

- vykonává speciálně-pedagogickou a psychologickou diagnostiku;
- vydává zprávu a doporučení;
- poskytuje kariérní poradenství žákům;
- poskytuje poradenskou podporu rodičům a pedagogickým pracovníkům;
- poskytuje metodickou podporu školám;

- poskytuje informační, konzultační, poradenskou a metodickou podporu zákonným zástupcům žáků.

Mezi poskytované služby určené konkrétně skupinám dětí se zrakovým postižením řadíme nácvik prostorové orientace, samostatného pohybu a sebeobsluhy, manipulace s kompenzačními a jinými pomůckami, nácvik podpisu, čtení a psaní Braillova písma (Růžičková 2006; Růžičková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007). Autorka dále dodává, že služby SPC jsou většinou cíleny žákům v inkluzi. Předpokládá se, že školy orientovanou na problematiku zrakového postižení jsou odborně připraveny

Tuto kapitolu jsme věnovali možnostem vzdělávání žáka se zrakovým postižením. Přestože mají rodiče možnost volby mezi dvěma systémy, převažuje tendence k inkluzivnímu vzdělávání. Dovolíme se tvrdit, že inkluze zasáhla české školství ve chvíli, kdy jsme na to ještě nebyli úplně připravení. Proto školská legislativa prochází v poslední době častými změnami, neboť se stále snažíme najít tu neoptimálnější cestu. Na závěr této části bychom ještě jednou zdůraznili, že volba vzdělávacího systému by měla v první řadě maximálně vyhovovat potřebám žáka, tak aby byl zajištěn všestranný rozvoj osobnosti.

4 Český jazyk a literatura v rámci RVP

S ohledem na téma práce se v této části budeme věnovat předmětu Český jazyk a literatura. Cílem kapitoly je seznámit se se současným systémem kurikulárních dokumentů, blíže popsat cíle vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, tak jak je definuje Rámcově vzdělávací program a charakterizovat si jednotlivé složky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura.

Hauser (in Kolářová, 2012) charakterizuje jazyk český jako náš národní jazyk, který nás reprezentuje jako příslušníky českého národa. Spisovný útvar jazyka má ustálenou kodifikovanou formu, která je pro užívání závazná. Osvojování spisovného jazyka probíhá během školní docházky. Hausenblas (2015) poukazuje na to, že dítě už na začátku povinné školní docházky oplývá základními znalostmi češtiny jakožto mateřského jazyka. Cílem předmětu *Český jazyk a literatura* je postupnými kroky přejít od dětské, neobratné mluvy ke kultivovanějšímu vyjadřovacímu projevu. Oba autoři poukazují na to, že je třeba rozvíjet spisovný jazyk jak ve formě mluvené i psané.

Český jazyk má ve výchovně-vzdělávacím procesu nezastupitelné místo. Náš mateřský jazyk dotváří naši kulturu a je třeba o něj pečovat. Děti se již od narození učí vyjadřovat, komunikovat, dorozumívat se, tak aby se mohly stát plnohodnotnými členy našeho kulturního společenství (Hausenblas, Kuchař, 1974).

4.1 Systém kurikulárních dokumentů

Od roku 1989 prochází české školství významnými změnami. Začal se objevovat zájem o západoevropské progresivní trendy a jejich realizaci, společně s určitým zachováním a respektováním české školské tradice. Komplexní koncept nového obrazu školství byl uveřejněn v roce 2001 v dokumentu Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha (Metelková Svobodová, Švrčková, 2010).

Kurikulární dokumenty dělíme dle vymezení v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) na dvě úrovně – **státní a školní**. Státní úroveň reprezentují rámcově vzdělávací programy pro jednotlivé etapy (předškolní, základní a střední). Školní úroveň tvoří školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP). Pro potřeby této práce se budeme zabývat primárně obsahem dokumentu RVP ZV.

Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP ZV představuje ústřední dokument definující cíle vzdělávání. Jak uvádí zákon 561/2004 Sb., RVP je vydán pod hlavičkou MŠMT. RVP ZV je složen ze čtyř obsáhlých částí A, B, C, D a přílohy obsahující Standardy pro základní vzdělávání. Aktuální podoba RVP ZV klade důraz na rozvoj klíčových kompetencí a jejich uplatnění v praktickém životě. Dále vymezuje obsah vzdělávání a cíle, které konkretizuje prostřednictvím očekávaných výstupů. RVP ZV je veřejný dokument a jeho podoba se měnila a bude dále měněna podle aktuálních potřeb společnosti, zpětné vazby učitelů a dle vyvíjejících se potřeb a zájmů dětí. Základní vzdělávání na 1. stupni zdůrazňuje respektování a rozvíjení individuálních potřeb a motivaci k celoživotnímu učení (RVP ZV, 2021).

Podstatnou RVP ZV je soubor klíčových kompetencí, které představují „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (RVP ZV, 2021, s.10). Klíčové kompetence tvoří komplexní systém, který se navzájem prolíná a jejich osvojování probíhá v průběhu celého výchovně vzdělávacího procesu.

Klíčové kompetence:

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

Obsah základního vzdělávání je diferenciován v části C do devíti vzdělávacích oblastí, pod které pak dále spadají jednotlivé vzdělávací obory. Jednotlivé obory a jejich obsah jsou definovány očekávanými výstupy a učivem. Pro snazší organizaci učiva na 1. stupni je vzdělávací obsah rozdělen na 1. období (1.-3. třída) a 2. období (4. a 5. třída). Za závazně vymezenou úroveň RVP ZV pokládá očekávané výstupy na konci 5. a 9. ročníku, očekávané výstupy pro 1. období bereme jako orientační bod při tvoření ŠVP.

Devět vzdělávacích oblastí a v závorkách uvedené jejich jednotlivé vzdělávací 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).

V části D RVP ZV bychom rádi zmínili především kapitolu o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je zde uvedena možnost tvorby plánu pedagogické podpory (PLPP) pro 1. stupeň podpůrných opatření a individuální vzdělávacího plán (IVP) pro 2.-5. stupeň. Pro žáky se zrakovým postižením, kteří mají v rámci poskytnutých podpůrných opatření vytvořen IVP, existuje možnost úpravy očekávaných výstupů, obsahu vzdělávání a uzpůsobení výběru učiva podle individuálních potřeb žáka. Na základě podmínek stanovených zákonem 561/2004 Sb. a vyhláškou 27/2017 Sb. je možnost nahradit segment obsahu vzdělávacího oboru jiným vzdělávacím obsahem, případně může být nahrazen kompletní vzdělávací obsah jiným, pokud je to v zájmu žáka. Veškeré tyto úpravy je nutné uvést a definovat v IVP. Tato možnost úpravy povoluje změnu minimální časové dotace vzdělávacích oblastí a jejich oborů.

Školní vzdělávací program

ŠVP reprezentuje kurikulární dokument na školní úrovni. Po pečlivém pilotním testování byl tento koncept zakotven do všech škol ve školním roce 2008/2009. Od této doby jsou školní vzdělávací programy povinnou součástí školní dokumentace (Metelková Svobodová, Švrčková, 2010). ŠVP podporuje autonomii škol. Každá škola si tvoří svůj vlastní program, který ovšem musí odpovídat obsahu RVP ZV. Stejně jako RVP i tento školský dokument spadá k veřejným dokumentům a je součástí povinné školní dokumentace. Za zpracování, vyhodnocování a možné úpravy odpovídá ředitel školy, při procesu tvoření je

však podstatné, aby se podílel celý pedagogický sbor. Zda se škola drží svého ŠVP mapuje Česká školní inspekce a zároveň zkoumá, zda je vypracovaný ve shodě se RVP ZV.

4.2 Jazyk a jazyková komunikace

Jak se uvádí v RVP ZV, Jazyk a jazyková komunikace jako jedna z devíti vzdělávacích oblastí má v základním vzdělávání klíčové postavení. Stejný názor prosazuje Hausenblas a Kuchař (1974), kteří poukazují na fakt, že jazyk jako takový proniká skrze celý náš život, je prostředkem socializace a tím nám napomáhá stát se společenskou bytostí. Svobodová (in Höflerová, 2004) konstatuje, že podstatou jazykového vzdělávání však není mechanické osvojování teoretických pouček, ale praktické zvládnutí jazyka a schopnosti komunikovat. Můžeme tedy říct, že cílem výuky je učení se jazyku, nikoliv učení o jazyce (Holasová, 2004).

Pod tuto vzdělávací oblast spadá vzdělávací obor Česká jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazy. Pro potřeby naší práce se dále budeme zabývat pouze oborem Český jazyk a literatura.

Český jazyk a literatura poskytuje žákovi dovednosti, které jsou pro další průběh vzdělávání nezbytné. Základem tohoto oboru je rozvoj mezilidské komunikace, můžeme tedy říct, že hlavní kompetence, které v rámci tohoto předmětu rozvíjíme jsou komunikační (srov. Svobodová in Höflerová, 2004). S ohledem na důležitost předmětu není překvapující, že je realizován ve všech ročnících základní školy. Český jazyk a literatura funguje jako komplexní obor, RVP ZV ho však dále diferencuje do tří složek, které se však ve výuce prolínají – **Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova** (RVP ZV, 2021).

4.2.1 Jazyková výchova

Jazykový výchova reprezentuje složku, ve které si žáci osvojují dovednosti potřebné pro užívání spisovného českého jazyka. Podstatou jazykové výchovy je především osvojení si základů gramatiky a pravopisu. Na začátku školní docházky jsou žáci postaveni před náročný úkol, kdy se učí číst a psát. Tyto dovednosti jsou pak nedílnou součástí při osvojování pravopisu. Je potřeba, aby tyto základy měli žáci důkladně zažitě, protože v průběhu vzdělávacího procesu se k těmto dovednostem nabalují další znalosti (Holasová, 2004).

Učivo spadající do jazykové výchovy zahrnuje pravopis, morfolonii (tvarosloví) a syntax (větná skladba), slovní zásobu a její tvoření a v neposlední řadě zvukovou stránku jazyka, včetně rozlišování a výslovnosti hlásek a formování souvislé řeči (RVP ZV, 2021).

4.2.2 Slohová a komunikační výchova

V **Slohové a komunikační výchově** se žáci učí „*vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát a mluvit*“ (RVZP ZV, 2021, s. 16). Metelková Svobodová (2006) charakterizuje slohovou a komunikační výchovu jako disciplínu zaměřenou na osvojení především praktických dovedností využitelných pro další průběh vzdělávání a pro běžný život. Na rozdíl od dřívějších postupů, kdy se slohová výchova řadila do výuky až v pozdějších ročnících po zvládnutí učiva mluvnice, se nyní s touto složkou setkáváme již od 1. ročníku. Na začátku školní docházky rozvíjíme především mluvenou stránku projevu. Správný mluvený projev závisí na zvládnutí správné techniky projevu jako je dýchání, tvoření hlasu a výslovnost, proto i tyto složky nesmíme ve výuce pomíjet. Žáci musí zvládnout základní komunikační pravidla a ovládat také neverbální jazykové prostředky řeči. Obecně vedeme žáky k tomu, aby dokázali sdělit a vyhledávat informace, vyprávět o svých zážitcích nebo využívat schopnosti argumentace. K výuce a rozvoji psaného projevu přecházíme pozvolna v 2. období. Písemný projev předpokládá zvládnutí základních hygienických návyků psaní a určitou úroveň techniky psaní. U písemného projevu na 1. stupni pracují žáci s žánry jako je zpráva, pozdrav z prázdnin, dopis s adresou, pozvánka, popis, vypravování aj. (srov. Metelková Svobodová, 2006; RVP ZV, 2021).

4.2.3 Literární výchova

Literární výchova představuje poslední, avšak neméně významnou, složku vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Prostřednictvím četby se žáci seznamují s literárními druhy a jejich specifickými znaky, učí se analyzovat umělecký záměr autora. Důležitým bodem je také dokázat formulovat vlastní názory o literárním díle (RVP ZV, 2021). Četba funguje jako prostředek k prožívání, které v pozitivním směru ovlivňují postoje a hodnoty a obohacují duchovní život. Na tento fakt poukazuje i Höflerová (2004) a doplňuje, že díky emocím, které v nás literatura vyvolává, objevujeme i části své vlastní identity. V rámci literární výchovy se u dětí pěstuje estetické cítění, formuje se schopnost hodnocení uměleckých literárních děl a přiměřená dovednost analyzovat umělecké texty. Čtenářství je jedním z prostředků, které zajišťují uspokojování estetických

potřeb, proto jej můžeme zařadit mezi estetickovýchovné činnosti. Neodmyslitelnou součástí výuky literatury jsou i literárněteoretické poznatky, které přispívají ke zvýšení úrovně čtenářských kompetencí (Lederbuchová, 2006). Toman (1999) však zdůrazňuje, že kvalita čtenářských kompetencí se odráží také od úrovně psychických funkcí (pozornost, vnímání, paměť, představivost, myšlení a řeč, aj.).

Dětské čtenářství a literaturu v současné době doprovází úpadek zájmu. Můžeme říct, že škola hraje významnou roli v utváření pozitivního vztahu ke čtení a základní motivační kámen pokládáme právě při realizaci literární výchovy. Problematiky dětského čtenářství je podrobněji pospána v následující kapitole.

V této části práce jsme zdůraznili důležitost úlohy českého jazyka v procesu výchovně-vzdělávacího procesu. Významnost postavení předmětu podtrhuje i jeho role v Rámcově vzdělávacím programu. Na závěr kapitoly chceme ještě jednou zmínit, že vzdělávací obor Český jazyk a literatura funguje jako komplexní jednotka, přestože jsme jednotlivé složky popsali velmi izolovaně. V praxi se všechny části prolínají a nemohou fungovat jedna bez druhé.

5 Čtenářská gramotnost

V návaznosti na předchozí kapitolu se plynule přesouváme k problematice čtenářské gramotnosti. Cílem této kapitoly je seznámit se s termínem čtenářská gramotnost, přiblížit si, jaké jsou její počátky a co pomáhá jejímu rozvoji. V souvislosti se zaměřením diplomové práce na žáky se zrakovým postižením na 1. stupni se budeme dále věnovat výzkumnému šetření PIRLS, který svým cílením odpovídá naší potřebné věkové kategorii. Dalším bodem této kapitoly je dětské čtenářství a projekty na jeho podporu.

Čtenářská gramotnost je termín, který se v současné době v oblasti školství hojně vyskytuje a je to jedno z velmi diskutovaných témat. I zde se setkáme s terminologickou nejednotností. Čtenářskou gramotností rozumíme komplexní vybavenost člověka, díky které dokáže užívat všechny druhy textů. Rozvoj čtenářské gramotnosti není jen záležitostí výchovně-vzdělávací, ale chápeme jej jako celoživotní proces (Altmanová, 2011). Mezinárodně uznávaný výzkum PISA Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) popisuje čtenářskou gramotnost jako „*schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti*” (Metodický portál www.rvp.cz: výběr příspěvků: čtenářská gramotnost, 2008, s.67). Výzkumné šetření PIRLS označuje čtenářskou gramotnost jako „*tvořivý a interaktivní proces, při kterém se klade důraz na funkční povahu čtení*“ (dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/PIRLS>). Z uvedených definic lze vyvodit, že pojem čtení nelze chápat stejně jako termín čtenářská gramotnost. Zatímco čtení je proces správného vnímání a dešifrování textu, čtenářská gramotnost se soustřeďuje na rozvoj porozumění a analýzy textů, tak aby žáci dokázali poznatky uplatnit v běžném životě. Můžeme tedy tvrdit, že kvality čtenáře se neodvíjí jen od jeho správně osvojené techniky čtení, ale především od schopnosti porozumět a používat různé druhy textů, identifikovat hlavní myšlenky a vytáhnout podstatné informace (Altmanová, 2011).

Čtenářská gramotnost je tvořena několika prolínající se rovinami:

- **vztah ke čtení** – vychází z vnitřní potřeby číst a vyvolává pozitivní emoce;
- **doslovné porozumění** – schopnost doslovně dešifrovat text s použitím dosavadních znalostí;
- **vysuzování a hodnocení** – kritické zhodnocení textu z různého úhlu pohledu, postihování autorova záměru;

- **metakognice** – seberegulace, vyhodnocování vlastního porozumění, výběr vhodných strategií pro efektivnější porozumění;
- **sdílení** – čtenář chce sdílet a interpretovat své zkušenosti a prožitky;
- **aplikace** – poznatky, zkušenosti a dovednosti získané četbou čtenář dokáže aplikovat do běžného života (Altmanová, 2011).

Počátky gramotnosti se rozvíjí již v brzkém věku, kdy je dítě schopno rozlišovat různé symbolické systémy a získávají vhléd k tomu, co různé značky znamenají. Ku příkladu si rodiče v obchodě všimají, že jejich dítě dokáže rozeznat loga nebo nálepky známých značek a přiřadit je. Gramotnost v této fázi nelze vnímat, tak jak je definovaná na začátku kapitoly, jedná se však o jeden z prvních kroků v rozvoji. Každopádně se už v tuto chvíli vytváří rozdíl mezi dětmi intaktními a dětmi se zrakovým postižením, které už od raného dětství přicházejí o tento rozvoj čtenářské pregramotnosti. Obdobně jako první krůčky, tak i první slova a věty se objevují u každého dítěte jinak. Rozvoj mluveného projevu pak záleží na podpoře rodiny. Některé rodiny stimulují své dítě více, některé méně. Výsledkem předchozího působení je pak odlišná úroveň dětí na začátku školní docházky, jiná míra dovedností a zkušeností. Na základě tohoto faktu, je zřejmé, že jen těžko najdeme jeden přístup, který by byl efektivní pro všechny děti. Proto musí být učitel flexibilní a vybírat různé strategie, tak aby dokázal podněcovat všechny žáky (Neuman, 2018). Počátkem rozvoje gramotnosti v pravém slova smyslu je výuka prvopočátečního čtení a psaní, která probíhá již od prvního ročníku. Aby byla úroveň funkčního čtení kvalitní, je třeba dbát i na rozvoj poslechu, komunikačních schopností, kritické myšlení a osvojování čtenářských strategií. Neméně důležitou roli zde hraje i citová složka žáka, tudíž je zapotřebí u dětí budovat pozitivní postoje ke čtení (Metelková Svobodová, Švrčková, 2010).

5.1 Čtenářská gramotnost v rámci RVP ZV

Změny systému kurikulárních dokumentů, o kterých byla již dříve zmínka, se dotkly i vnímání čtenářské gramotnosti. Zatímco v minulosti se primárně vyučovalo „o jazyku“, dnes je naopak podstatou vybavit žáka především prakticky (Metelková Svobodová, Švrčková, 2010).

V RVZ ZV sice okrajově pojem čtenářská gramotnost najdeme, není však v dokumentu metodicky zpracován ani systematicky zařazen. Je tedy na uvážení každé školy, do jaké míry je čtenářská gramotnost a její rozvoj důležitý a jakým způsobem se jí budou věnovat. Absence pojetí čtenářské gramotnosti v RVP ZV může být ovšem jedním

z důvodů, proč je pro školy obtížné vymezit na ni čas. Tento nedostatek by se mohl v budoucnosti minimalizovat zavedením čtenářské gramotnosti jako jedním z vzdělávacích cílů (Altmanová, Faltýn, Němčíková a kol., 2011). Nepřímo se čtenářské gramotnosti věnují klíčové kompetence. Jak již bylo zmíněno v předcházející kapitole, předmět Český jazyk a literatura rozvíjí především komunikativní klíčové kompetence. Metelková Svobodová a Švrčková (2010, s. 61) považují pro rozvoj čtenářské gramotnosti velmi podstatné také kompetence k učení a k řešení problémů, kde je požadovaná „*schopnost výběru, vyhledávání a třídění informací na základě jejich pochopení, propojení a systematizace*“.

V tuto chvíli je čtenářská gramotnost brána jako záležitost hodin s výukou českého jazyka, perspektivní vidinou do budoucnosti je však zapracovat problematiku i do společenskovedních a přírodovědných oborů (Altmanová, Faltýn, Němčíková a kol., 2011). Zachová (2013) zdůrazňuje důležitost čtenářské gramotnosti a konstatuje, že toto téma nespadá pouze do problematiky pedagogiky, neboť odráží celkový obraz vzdělanosti a úrovně národa, a proto by měla být záležitostí i rodičů a politiky.

5.2 Mezinárodní výzkumné šetření PIRLS

Zkoumání problematiky čtenářské gramotnosti se aktuálně stalo hlavním bodem řady organizací. V současné době existuje několik srovnávacích šetření, které sbírají data na mezinárodní i státní úrovni. V roce 1995 byla na území České republiky provedena první mezinárodní šetření pod hlavičkou Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (International Association for Evaluation of Educational Achievement, zkráceně IEA). Tento výzkum se stal prvním ukazatelem rozdílů mezi obsahem vzdělávání u nás a v zahraničí. Dnes jsou v České republice realizované mezinárodní výzkumy PIRLS a PISA. Zatímco PISA studuje úroveň žáků 2. stupně, PIRLS je zaměřen na žáky 4. tříd, a proto tomuto výzkumu budeme nyní věnovat větší pozornost (Metelková Svobodová, 2010).

Výzkum PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je u nás realizovaná Českou školní inspekcí a testuje žáky 4. tříd základních škol. V roce 2001 proběhla první šetření a další se uskutečňují vždy v pětiletých cyklech. Věková kategorie respondentů je vybraná cíleně, neboť se předpokládá, že devítiletý žák již ovládá techniku čtení a začíná dovednost uplatňovat pro další vzdělávání a reálné potřeby běžného života. Primárně se PIRLS zabývá sledováním čtenářské gramotnosti, zároveň však analyzuje i sociokulturní vlivy, které se na rozvoji gramotnosti podílí. PIRLS testuje čtenářskou gramotnost ve dvou oblastech účelů čtení. První oblastí je čtení pro získání literární

zkušenosti a druhá část se zabývá čtením pro získávání a užívání informací. V obou oblastech se hodnotí čtyři činnosti – vyhledávání informací, vyvozování závěrů, interpretace a posuzování textu. (srov. Brusenbauch Meislová, Daniel, Folwarczný a kol., 2019; Metelková Svobodová, 2010). Výzkumné šetření PIRLS reaguje na současný rozvoj moderních technologií a vysokou míru užívání internetu, a tak v roce 2016 ke svému šetření přidal testování dovednosti online čtení. Česká republika se k tomuto testovacímu modulu nepřipojila, v plánu je zapojení v roce 2021 (Brusenbauch Meislová, Daniel, Folwarczný a kol., 2019). Cílem zkoumání PIRLS je především poskytnout zpětnou vazbu pedagogické veřejnosti, odhalit nedostatky v oblasti čtení, upravit a aktualizovat stávající systém, pokud se na základě výsledků jeví jako nedostatečný (srov. Brusenbauch Meislová, Daniel, Folwarczný a kol., 2019; Metelková Svobodová, 2010).

Žáci českých škol se ve výsledném měření obecně drží na nadprůměrné úrovni a v průběhu let se dokonce výsledky zlepšují. Zajímavé srovnání ukazuje níže uvedená tabulka (tab. 1), která zachycuje srovnání výsledků 21 zemí v letech 2001 a 2011.

Rok 2001		Rok 2011	
Švédsko	561	Hongkong	571
Nizozemsko	554	Rusko	568
Anglie	553	Singapur	567
Bulharsko	550	USA	556
Litva	543	Anglie	552
Maďarsko	543	Nizozemsko	546
USA	542	Česká republika	545
Itálie	541	Švédsko	542
Německo	539	Německo	541
Česká republika	537	Itálie	541
Nový Zéland	529	Maďarsko	539
Hongkong	528	Slovensko	535
Rusko	528	Bulharsko	532
Singapur	528	Nový Zéland	531
Francie	525	Slovinsko	530
Slovensko	518	Litva	528
Rumunsko	512	Francie	520
Slovinsko	502	Norsko	507
Norsko	499	Rumunsko	502
Kolumbie	422	Írán	457
Írán	414	Kolumbie	448
Průměr	522	Průměr	531

	Průměrný výsledek země je statisticky významně lepší než průměr 21 zemí
	Průměrný výsledek země se statisticky významně neliší od průměru 21 zemí
	Průměrný výsledek země je statisticky významně horší než průměr 21 zemí

Tab.1: Srovnání výsledků PIRLS z roku 2001 a 2011 (Česká školní inspekce, 2012, s. 21)

Česká školní inspekce i v národní zprávě Mezinárodního šetření PIRLS 2016 poukazuje na to, že se se během uplynulých 15 let Česká republika v testování zlepšila. Přesto je však nutné zmínit, že porovnání výsledků z roku 2011 a 2016 je poměrně stejné, to tedy vede k závěru, že výsledky českých žáků stagnují. Zatímco dívky si drží stejné skóre, chlapci si od roku 2011 mírně pohoršili. Analýza výsledků prokázala, že učitelé se stále zaměřují na jednodušší čtenářské dovednosti typu určování hlavní myšlenky nebo vyhledání informací, do budoucna je pro efektivnější rozvoj čtenářské gramotnosti nutné učitele nasměrovat k rozvíjení komplexnějších čtenářských dovedností. Zpráva mimo jiné uvádí, že zájem o čtení je v naší zemi jedna z nejnižší. Na tuto informaci navazuje i fakt, že výrazně horších výsledků dosáhly děti, které mají ke čtení negativní postoj než ti, kteří mají čtení rádi. Zájem žáků o čtení je propojen se zájmem jejich rodičů. (dostupné z: https://www.csicr.cz/getattachment/6539348c-b798-4455-a494-40c4494344e6/ID_82_NZ_PIRLS_2016_elektronicka_verze_FINAL.pdf).

5.3 Dětské čtenářství

Čtenářská gramotnost je přímo propojena s čtenářstvím, proto se v následující části zaměříme i na toto téma. Dříve než se ponoříme více do problematiky dětského čtenářství, je třeba si ujasnit kdo čtenářem vlastně je. Vášová (in Vášová, Černá, 1986) vyjmenovává rozdílné definice, které se na čtenáře dívají z různorodých pohledů:

- Čtenářem se stává každý, kdo se naučí číst.
- Čtenář je ten, kdo má zájem o četbu.
- Čtenář je osoba, která má čtenářský průkaz v knihovně.

Lepilová (2014) zastává názor, že čtenářem se žák nestává pouze osvojením dovedností čtení, ale i díky jeho aktivnímu zájmu o knihy a potřebě sdílet své prožitky. Dle našeho názoru je výstižná definice z hlediska psychologie čtenáře, která říká, že „*čtenář je jedinec, který vnímá psaný text, rozumí mu, psychologicky jej konzumuje a má k němu zájmový vztah*“ (Vášová in Vášová, Černá, 1986, s. 32).

V oblasti dětského čtenářství lze spatřit značnou rozdílnou úroveň mezi jednotlivými čtenáři. Toman (1999) v období povinné školní docházky zřetelně vnímá hranice mezi čtenáři na 1. a 2. stupni. Od 1. třídy učitel formuje budoucího celoživotního čtenáře. Doposud byla dětská komunikace s knihou na úrovni poslechu, vstupem do školy nastává změna, dítě přestává být pouze posluchačem a získává své první aktivní čtenářské zkušenosti. Čtení se stává prožitkovou aktivitou, která probouzí emoce, představivost a kreativitu. Z pohledu

čtenářství je toto období mladšího školní věku tzv. „zlaté období“. Krizový okamžik přichází s nástupem pubescence. Žák se dostává na hranici mezi dětstvím a dospělostí a prochází řadou životních změn. Toto období považujeme za stěžejní při rozhodování o budoucnosti čtenáře, zda bude četba součástí jeho života nebo v bude spíše inklinovat k nečtenářství (Toman, 1999).

5.3.1 Faktory ovlivňující dětské čtenářství

Rodina je základním činitelem, který ovlivňuje dítě po všech stránkách. Pomáhá utvářet hodnoty a postoje a formuje životní cestu dítěte (Chaloupka, 1995). S ohledem na čtenářství by rodiče měli zajišťovat podnětné prostředí pro kultivaci a vytvářet pozitivní čtenářské klima. Rodiče především v mladším školním věku dítěte působí jako vzor, tudíž lze konstatovat, že se pozitivní vztah rodičů ke čtení bude odrážet na dítěti (srov. Metelková Svobodová, 2010; Toman, 1999). Rodina od malička připravuje pro dítě cílevědomé, kulturně zaměřené činnosti posilující budoucí vztah k čtení, ať už se jedná o předčítání, návštěvy knihovny, televizní večerníčky (nebo jiné edukační, zábavné programy pro děti), obrázkové knížky, básničky, říkanky apod. Tyto činnosti se mohou zdát jako maličkosti, mají ovšem na vývoj podstatný efekt (srov. Metelková Svobodová, 2010; Chaloupka, 1995). Toman (1999) dodává, že v rámci rodiny to nemusí však být pouze výhradně rodiče, kteří na dítě působí, výrazný vliv na četbu mohou mít i **starší sourozenci**.

Funkci rodiny doplňuje **škola**. V případě, kdy však rodina nepodněcuje dětské čtení dostatečně, snaží se škola tento chybějící podnět nahradit. V optimálním případě je úloha školy ve vztahu ke čtenářství přibližně třetinový. Učitel, obdobně jako rodič, představuje pro dítě určitý vzor, především na začátku 1. stupně k němu velmi vzhlíží. Dává-li učitel různá doporučení a inspirace k četbě, je velká šance, že žáka zaujme. Ve škole jsou děti často vedeny k zaznamenávání přečtených knih, nejčastěji formou čtenářských deníků (Gabal, Václavíková Helšusová, 2003).

Pro příznivou podporu a rozvoj čtenářství ve výchovně-vzdělávacím procesu je potřeba dodržovat určité zásady, zde je uvedeno několik příkladů (dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78141&view=2935>):

- žáci čtou často a pravidelně, a to napříč všemi naukovými předměty;
- žáci mají možnost vybírat si knihy podle sebe;
- učitel stále využívá předčítání, přestože jsou žáci schopni číst sami;
- učitel motivuje žáky ke čtení, volí vhodné výukové metody;

- učitel jde žákům příkladem, sám se o čtení zajímá, má přehled v oblasti aktuální dětské literatury.

Chaloupka (1995) podtrhává spolupráci rodiny a školy. Autor uvádí příklady zemí, kde je kooperace školy a rodiny naprosto samozřejmá, zmiňuje například Francii, Belgie, Nizozemí aj. V této souvislosti upozorňuje na to, že v České republice tato součinnost ještě není natolik zaběhnutá, kdy i v některých případech jdou tyto dva činitele proti sobě. S takovým to rozporem se nemohou vytvořit optimální podmínky pro rozvoj malého čtenáře. Dítě v takovémto případě může vnímat četbu jako školní povinnost a vypěstovat si k ní negativní postoj. Součinnost školy a rodiny zajišťuje efektivní, rychlý a přirozený rozvoj. Chaloupka (1995, s. 101) výstižně říká, že *„škola má své nezastupitelné poslání a rodina má také své nezastupitelné poslání, obě poslání jsou poněkud jiná, ale ani jedno nemůže být naplněno bez druhého“*.

Kolem 9. roku života vliv dospělé osoby přirozeně slábne a dítě si začíná uzpůsobovat výběr knih podle vlastního zájmu. Objevují se nové vlivné faktory jako jsou je **vrstevnická skupina** (kamarádi, spolužáci), se kterými dítě sdílí své prožitky, názory a tipy. Velmi atraktivní se stávají knihy, které daly vzniknout filmovému zpracování (Toman, 1999). Obecně však televizi, internet nebo v poslední době rozmáhající se sociální sítě považujeme za faktor s negativním účinkem na dětské čtenářství. Tyto média mohou z větší části ovládat volný čas dítěte. Jak poukazuje Gabal a Václavíková Helšusová (2003) ve svém výzkumu, počítače se stávají pro četbu velkým konkurentem. Přesto na základě sesbíraných výzkumných dat konstatují, že se počítačové technologie a knihy vzájemně doplňují a prolínají. Z výzkumu vyplynulo, že děti, které smysluplně pracují s počítačem, vypracovávají domácí úkoly, vyhledávají si informace, mají pozitivní přístup ke čtení.

5.3.2 Čtenářství dětí se zrakovým postižením

Na základě tématu této práce považujeme za nutné zmínit se o čtenářství dětí se zrakovým postižením.

Stejně jako pro děti intaktní tak i pro děti s těžkým zrakovým postižením je četba důležitou součástí, přestože se zde nachází různá úskalí. Jedním z problémů je relativně omezený výběr knih vydaných v Braillově písmu (Kochová, Schaeferová, 2015). Menší nabídka knih je dána především finanční náročností a nesmí se opomenout ani trvanlivost knih. Děti vnímají text svými rukama a listy se tak opotřebují daleko rychleji než knihy běžné (Macáková, 2012). V České republice existují knihovny zaměřující se svou činností pro osoby

se zrakovým postižením. Jednou z knih je Knihovna a tiskárna pro nevidomé K. E. Macana se sídlem v Praze, která eviduje kolem 5000 uživatelů. Knihovna tiskne publikace různých druhů (odborná literatura, beletristické knihy, letáky, časopisy apod.) do bodového písma a produkuje zvukové nahrávky knih z běžných nakladatelství. Mimo jiné se zde zaměřují i na výrobu učebnic pro potřeby základních, středních i vysokých škol. Knihovna poskytuje zásilkovou a rozvázkovou službu, osobní odběr i digitální knihovnu. Nejpreferovanější jsou v poslední době především zvukové záznamy, které jsou pro čtenáře pohodlnější. Bohužel zde může pomalu hrozit ztráta schopnosti písemně komunikovat. Knihovna se snaží udržet a také zvednout zájem o bodové knihy, a proto snaží se distribuovat zajímavé a populární tituly pro všechny věkové kategorie (dostupné z: <https://www.ktn.cz/about>). Asociace rodičů a přátel dětí nevidomých a slabozrakých spravuje Knihovnu hmatových knížek a svou činností se orientují dětské knížky s hmatovými ilustracemi a předmětovými příběhy. Knihovna spolupracuje s projektem Tactus, který se zaměřuje na výrobu hmatových knížek pro děti. (dostupné z: <https://asociacerodicu.estranky.cz/clanky/knihovna-hmatovych-knizek.html>). Kochová a Schaeferová (2015) doplňují, že obdobné činnosti jako zmíněné knihovny mohou případně zajišťovat i speciálně pedagogická centra nebo střediska rané péče.

5.4 Projekty na podporu čtenářství a čtenářské gramotnosti

Česká společnost se snaží u dětí držet zájem o knihy a také lákat nové mladé čtenáře. Na podporu dětského čtenářství vzniklo několik projektů, které se těší velkému úspěchu. Akce mohou být pravidelné anebo se mohou konat pouze jednorázově. Existují také kampaně mezinárodní, celostátní či pouze regionální. Projektů podporující dětské čtenářství je opravdu spousta, zde uvádím alespoň krátký výčet těch nejznámějších z nich.

Celé Česko čte dětem

Společnost Celé Česko čte dětem si klade za cíl vytvořit a prohloubit poutu mezi rodiči a dětmi prostřednictvím společného čtení. Celé Česko čte dětem podporuje každodenní předčítání alespoň na 20 minut. Společnost byla založena roku 2006 a během své činnosti vytvořila a zrealizovala několik akcí a projektů (dostupné z: <https://celeceskoctedetem.cz/onas/poslani>).

Jedním z projektů spadající pod Celé Česko čte dětem je projekt **Moje první kniha**. V rámci této kampaně společnost spolupracuje se zastupiteli jednotlivých měst a obcí a

realizují myšlenku, aby každý nový občanek dostal malý balíček s krásnou dětskou knihou (dostupné z: <https://celeceskoctedetem.cz/nase-aktivity/moje-prvni-kniha>).

V průběhu první týdne v červnu probíhá akce **Týden čtení dětem v ČR**. Do tohoto projektu se může zapojit celé široká veřejnost, od knihoven, přes školy až po literární kavárny. Celý týden se koná bohatý doprovodný program, konají se jarmarky, představení, sbírky knih nebo setkání se spisovateli. Akce se každoročně účastní velká řada osobností z různých odvětví (dostupné z: <https://celeceskoctedetem.cz/nase-aktivity/tyden-cteni-detem-cr/clanek-33>).

Noc s Andersonem

V den narozenin populárního dánského autora pohádek Hanse Christiana Andersona 2. dubna byl vyhlášen Mezinárodní den dětské knihy. Na tuto událost navázal projekt Noc s Andersonem, poprvé v roce 2000. Populární akce na podporu dětské četby, která se koná každoročně, si významného pohádkáře připomíná. Celý projekt spočívá v přenocování v knihovně (či škole) s bohatým doprovodným programem plným her a soutěží zaměřeným na čtení a knihy. Podle statistik z roku 2019 se Noci s Andersonem toho roku účastnilo 98 853 malých i velkých čtenářů na 1 775 místech. Konání jubilejního 20. ročníku bylo ovlivněno pandemickou situací, přesto se akce podařila alternativními způsoby zrealizovat (dostupné z: <http://www.nocsandersenem.cz/o-projektu.html>).

Už jsem čtenář – Knížka pro prvňáčka

Tento projekt podporuje rozvoj čtenářské gramotnosti a zdůrazňuje důležitost rozvoje čtenářských návyků již od 1. třídy základní školy. Jednotlivé knihovny ve spolupráci se školami pořádají akce ve vyhrazeném období na podporu čtenářství. Úkolem přihlášených žáků je akci se účastnit. Po absolvování projektu je dítě odměno originální knížkou z české dílny, která byla vytvořena pouze pro účely této akce. Projekt je pořádán Svazem knihovníků a informačních pracovníků České republiky (dostupné z: <https://www.skipcr.cz/akce-a-projekty/akce-skip/projekt-uz-jsem-ctenar-knizka-pro-prvnacka/projekt-uz-jsem-ctenar-2013-knizka-pro-prvnacka-2019-2020>).

Děti čtou nevidomým dětem

Jak již plyne z názvu, tento projekt je jedinečný v tom, že je zaměřený na cílovou skupinu dětí se zrakovým postižením. Hodnotu této akce konané v Liberci vyzdvihuje angažovanost a spolupráce dětí intaktních. Krom toho, že tedy projekt podporuje dětské

čtenářství, pomáhá budovat solidární přístup. Projekt vytváří zvukové verze současných populárních knih určené dětem s různým typem zrakového postižení. Tyto zvukové nahrávky jsou nahrávány dětmi základních a středních škol

Příklady již nahraných zvukových knih:

- Útěk Kryšpína N. – Ivona Březinová.
- Uzly a pomeranče – Iva Procházková.
- Pohoršovna – Daniela Fischerová.
- Matylida – Roald Dahl.
- Příběhy českých knížat a králů – Alena Ježková.
- Síska Kyselá – Martina Drijverová.

Pro každou nahranou knihu je uspořádán slavnostní křest s účastí všech, kteří se na audioknize podíleli, přítomny jsou i děti nevidomé a jejich rodiny (dostupné z: <https://www.kvkli.cz/pro-deti/jak-jeste-podporujeme-ctenarstvi/deti-ctou-nevidomym-detem>).

Závěrečnou kapitolou teoretické části jsme shrnuli tematiku čtenářské gramotnosti, která se úzce váže na dětské čtenářství. Jak již bylo několikrát zmíněno, tento jev je diskutovaným tématem a je mu věnována velká část pozornosti. Přesto je velice obtížné najít metodiky nebo jiné materiály k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků se zrakovým postižením. Proto je praktická část této práce zaměřena právě tímto směrem.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 Úvod do výzkumného šetření

Jak již bylo několikrát zmíněno v předchozích kapitolách, čtenářská gramotnost a její rozvoj je velmi důležitou položkou při výuce Českého jazyka a literatury. Při prostudování odborné literatury bylo patrné, že problematice čtenářské gramotnosti žáků se zrakovým postižením se věnuje pozornost opravdu pramálo. Nedostatek informací se stal jedním z podnětů pro vznik této diplomové práce. Jak jsme se také již dozvěděli dříve, kvalita čtenářské gramotnosti je úzce spojena se čtenářstvím, které se v posledních letech potýká s úpadkem. Již v kapitole 5.3.2 *Čtenářství dětí se zrakovým* bylo zmíněno, že osoby se zrakovým postižením se stále častěji dostávají do kontaktu s literaturou skrze zvukové záznamy a vytrácí se tak motivace ke čtení. Je ovšem patrné, že dovednost čtení napomáhá v procesu začleňování do společnosti a je potřeba již od dětství pěstovat základní čtenářské návyky. Jak učitelé podněcují čtenářství ve školách specializované pro žáky se zrakovým postižením, byla další otázka, která nás inspirovala k realizaci tohoto výzkumného šetření.

Praktická část se proto věnuje možnostem rozvoje čtenářské gramotnosti žáků se zrakovým postižením. Realizace výzkumného šetření proběhla prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s dvěma respondenty. Praktickou část naší diplomové práce můžeme rozdělit na čtyři oddíly. První oddíl nás seznamuje s cílem práce a stanovuje výzkumné otázky, dále popisujeme vybranou metodu, jež byla k realizaci výzkumu použita. Druhá část přibližuje realizaci výzkumu, je zde popsána organizace, průběh a interpretace získaných dat. Poslední část praktické části tvoří diskuse, kde mimo jiné odpovídáme na výzkumné otázky, porovnáváme naše data s výsledky obdobných výzkumů a dále se v závěru snažíme na základě analýzy výsledků výzkumné části vytyčit základní doporučení pro praxi.

6.1 Cíl výzkumného šetření

Výzkumný cíl slouží během procesu výzkumného šetření jako ukazatel a je potřeba kontrolovat, zdali během procesu směřujeme k jeho naplnění či nikoliv. Výzkumné otázky tvořící jádro šetření navazují na výzkumné cíle a napomáhají nám specifikovat výzkumný

problém (Švaříček, Šedřová, 2014). Hendl (2012, s. 39) doplňuje, že „výzkumné otázky lze doplňovat a modifikovat během výzkumu, ale základní cíl výzkumu je nutné určit předem“.

Cílem diplomové práce byla snaha o zmapování názorů, zkušeností a poznatků učitelů ohledně tématu čtenářské gramotnosti ve školách pro žáky se zrakovým postižením. Po prostudování odborné literatury a za účelem zjištění aktuálního stavu rozvoje čtenářské gramotnosti jsme si stanovili následující výzkumné otázky:

- *Jaký je přístup učitelů základních škol pro zrakově postižené k rozvoji čtenářské gramotnosti?*
- *Jaká je učitelům základních škol pro žáky zrakově postižené poskytována metodická podpora pro rozvoj čtenářské gramotnosti?*
- *V čem se liší rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí intaktních a dětí se zrakovým postižením?*
- *Jakým způsobem učitelé podněcují čtenářství svých žáků?*

6.2 Metodologie výzkumu

Výzkumná šetření se dle obecného pojetí rozdělují na dvě základní větve – výzkumy kvantitativní a kvalitativní. Tyto dva výzkumné směry jsou velice odlišné a dá se říct, že proti sobě existují dokonce protikladně. To může vést k myšlence, že jsou uvedené přístupy neslučitelné, jejich kombinace může být však v určitých případech vhodná (srov. Gavora, 2010; Chráska, 2016). Pro lepší vizualizaci jsou základní rozdíly kvantitativního a kvalitativního výzkumu uvedené v tabulce níže.

<u>Kvantitativní výzkum</u>	<u>Kvalitativní výzkum</u>
Pracuje s číselnými údaji	Zjištění ve slovní (nečíselné) podobě
Nestranný pohled	Sblížení s respondenty, vcítění se
Širší vzorek respondentů	Menší skupiny, konkrétní případy
Verifikační výzkum	Konstrukční výzkum
Vysvětlení zkoumaného jevu	Porozumění, chápání vlastního hlediska

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

Pro realizaci našeho výzkumu, na základě prostudování obou směrů, se ukázal jako vhodnější kvalitativní výzkum. Gavora (2010, s. 181) popisuje kvalitativní šetření jako „*intenzivní nebo dlouhodobý a výzkumník z něj zhotovuje podrobný zápis*“. Hendl (2012) charakterizuje typický průběh kvalitativního šetření, kde na začátku stanovuje téma a pokládá základní výzkumné otázky. Není překvapující, že výzkumné otázky se během realizace mění a doplňují. Úkolem výzkumníka je sesbírat a analyzovat data, které svým charakterem budou odpovídat na dané otázky. Během celého procesu si výzkumník zaznamenává průběh a vše co zpozoroval, následně data zanalyzuje, interpretuje a vyhodnotí. Mezi běžné kvalitativní metody řadíme pozorování, analýzu produktů činnosti či rozhovor, který jsme si pro naši praktickou část zvolili.

Rozhovor (interview) je metoda, která má za úkol odhalit, jak zpovídaná osoba vnímá a vykládá zkoumané téma. Interview může být nestrukturovaný, polostrukturovaný a strukturovaný. Pro naše potřeby jsme zvolili polostrukturovanou formu rozhovoru. Charakteristický je tím, že je výzkumníkem předem připraven, ale není nutné se jej během vyzpovídání pevně držet. Výzkumník reaguje na respondenta a upravuje otázky podle vývoje rozhovoru (Gavora, 2010). Právě pro tyto důvody jsme se pro polostrukturovaný rozhovor rozhodli. Realizace rozhovoru vyžaduje ze strany výzkumníka porozumění, trpělivost, empatii, koncentraci. Pro efektivní spolupráci musí výzkumník již od začátku interview nastolit příjemnou atmosféru a prolomit případné napětí a nervozitu, kterou může respondent pociťovat (Hendl, 2012).

7 Realizace výzkumného šetření

Začátek výzkumného šetření byl naplánován na jaro 2020, kdy jsme měli v rámci praxe oslovit první respondenty. Dne 12. března 2020 byl však na území České republiky vyhlášen nouzový stav z důvodu šířící se ho onemocnění COVID-19 způsobené koronavirem SARS-CoV-2. V důsledku pandemické situace bylo přerušeno prezenční vzdělávání na všech školách a s tím souviselo nastavení alternativního plnění praxe, a tudíž nemožnost zahájit realizaci šetření. Praktická část byla z uvedených důvodů odložena na podzim 2020. V této době však Česká republika procházela druhou vlnou pandemie a školy zřízené podle §16 byly, byť jako poslední, znovu na nějakou dobu uzavřené. Na základě nelehké a nepředvídatelné situace jsme se rozhodli, že výzkumné šetření provedeme online formou.

7.1 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro naše šetření jsme oslovili šest základních škol, které se svou činností specializují především na vzdělávání žáků se zrakovým postižením. Vedení škol jsme oslovili o předání naší žádosti o spolupráci k našemu šetření učitelům 3., 4. a 5. tříd. Tyto ročníky jsem zvolili účelně, neboť jsme se soustředili na problematiku 1. stupně, zároveň nás však zajímala především oblast rozvoje čtenářské gramotnosti zkušených dětských čtenářů. Předpokládá se, že od 3. ročníku mají žáci prvopočáteční čtení zvládnuté a učitelé se tak mohou více soustředit na porozumění a práci s textem než na techniku čtení. Z tohoto důvodu jsme si toto kritérium stanovili.

Prostřednictvím e-mailu jsme kontaktovali tyto školy:

- Základní škola prof. Vejvodského Olomouc – Hejčín.
- Škola Jaroslava Ježka, Praha 1.
- Základní škola pro žáky s poruchami zraku, Praha 2.
- Základní škola pro zrakově postižené a vady řeči, Plzeň.
- Základní škola pro zdravotně znevýhodněné, Brno.
- Základní škola Opava – Škola pro zrakově postižené žáky a žáky s vadami řeči.

Na naši žádost o spolupráci z uvedených škol reagovaly tři a předaly informace příslušným pedagogům. Učitelé byli v průvodní zprávě seznámeni s tematikou a cílem

výzkumného šetření a bylo uvedeno, že realizace rozhovoru bude provedena online formou (přes platformu Google Meet, ZOOM, Skype, ...) dle preferencí respondenta.

Jak jsme již zmínili výše, pandemická situace šetření v mnoha ohledech komplikovala. Pedagogové se ocitli v nelehkých situacích a distanční výuka se ukázala jako velmi vytěžující. Proto se nám nepodařilo navázat tolik kontaktů, kolik by bylo k výzkumnému šetření žádoucí. Na naši žádost o spolupráci zareagovaly dvě paní učitelky z odlišných škol, které jsme oslovili. Jejich jména jsou z důvodu ochrany osobních údajů neuvedena a pracoviště pro uchování anonymity nspecifikována.

Vedení všech uvedených škol bylo osloveno dvakrát. Poprvé v listopadu 2020, kdy se nám podařilo navázat spolupráci s respondentkou č. 1. Poté se však realizace šetření nikam neposunula, proto jsme v únoru 2021 znovu kontaktovali školy a k účasti k šetření se připojila respondentka č. 2. Z tohoto důvodu byla mezi rozhovory více než tří měsíční prodleva.

	Pohlaví	Třída	Den konání rozhovoru
Respondentka 1 (R1)	Žena	Víčetřídka (žáci 3.,4, a 6. ročníku)	20. listopadu 2020
Respondentka 2 (R2)	Žena	3. třída	11. března 2021

Tab. 3: Účastníci výzkumného šetření

Obě respondentky pracují ve třídě s dětmi s různými stupni zrakového postižení, od slabozrakosti až po nevidomost. Obě dotazované také uvedly, že jsou v jejich třídě zařazeny i děti s kombinovaným postižením.

7.2 Organizace a průběh výzkumného šetření

Jak jsme již zmínili, oba rozhovory byly provedeny z důvodu pandemické situace a ochrany všech participantů online. Domluva s oběma respondentkami probíhala prostřednictvím e-mailové komunikace, kde bylo stanoveno datum rozhovoru a platforma realizace. Respondentka č. 1 zvolila k rozhovoru komunikační nástroj Skype, respondentka č. 2 preferovala platformu ZOOM. Před rozhovorem byl oběma účastníkům zaslán informovaný souhlas (příloha č. 1).

Obě zúčastněné byly na začátku rozhovoru informovány o anonymitě a o možnosti kdykoliv z rozhovoru odstoupit. Respondentky byly obeznámeny s cílem šetření a zvolenou metodou, následně jsme respondenty požádali o svolení k nahrávání.

Interview skrze online platformu bylo kvalitní alternativou, přesto jsme v porovnáním s osobním setkáním viděli několik nevýhod. Přestože obě strany měly v průběhu rozhovoru zapnuté kamery, bylo například pozorování vnějších projevů chování o dost složitější. Nervozita panovala i před zahájením interview, zdali bude veškerá technika správně fungovat. Přesto se i přes ztížené podmínky podařilo zrealizovat oba rozhovory, participantů byli vstřícní a sdílní. Nahrané rozhovory byly převedeny do textové podoby. Kompletní přepisy rozhovorů jsou součástí přílohy 2. a 3.

7.3 Otázky použité pro rozhovor

Při sestavování otázek k polostrukturovanému rozhovoru jsme se soustředili na oblast čtenářské gramotnosti ve výuce Českého jazyka a literatury a na rozvoj a úroveň dětského čtenářství. Na základě výše zmíněné definice polostrukturovaného rozhovoru, si ještě jednou dovolíme zmínit, že níže uvedené dotazy sloužily jako základní kostra. Během interview jsme podle odpovědí reagovali a otázky doplňovali. Na základě položených dotazů bychom měli získat informace potřebné k zodpovězení našich výzkumných otázek.

- 1) Jak hodnotíte čtenářskou gramotnost svých žáků?
- 2) Prošli jste školením/kurzem/seminářem na téma čtenářská gramotnost?
- 3) Jak ověřujete, zda žáci přečteném textu rozumí?
- 4) Jsou nějaké metody, které se ve výuce neosvědčily?
- 5) Pracují žáci s texty vyskytující se v běžné praxi (recepty, jízdni řady, ...)?
- 6) Pracují žáci v rámci výuky v českém jazyce s internetem, časopisy či jinými médii?
- 7) Používáte ve výuce audio/audionahrávky? Jak s nimi pracujete?
- 8) Organizujete ve škole projekty spojené s rozvíjením čtenářství a čtenářské gramotnosti?
- 9) Jak u dětí podporujete vztah ke čtení?
- 10) Jaké literární žánry žáci preferují?
- 11) Zadáváte svým žákům povinnou četbu?

7.4 Zpracování rozhovoru

Po přepracování zvukových záznamů do textové podoby byly rozhovory následně podrobeny otevřenému kódování. Tento proces spočívá v důsledném pročitání přepisů a vyhledávání témat, ke kterým výzkumník přiřazuje označení. Vytvořené kódy nám pomohou lépe se orientovat v získaných informacích. Seskupením spolu souvisejících kódů vznikly kategorie (Hendl, 2012). Po pečlivém rozboru přepisů nám vznikly 3 kategorie, které jsme následně zanalyzovali a interpretovali.

7.5 Kategorizace a interpretace rozhovoru

Kategorie 1	Kódy
Rozvoj čtenářské gramotnosti ve výuce	Rozdílnost mezi žáky
	Příprava učitele
	Práce s texty a informacemi ve výuce
	Časopisy a jiná média
	Dostupnost textových materiálů, audionahrávky
	Školní aktivity

Tab. 4: Kategorie 1 - Rozvoj čtenářské gramotnosti ve výuce

První kategorie rozvoj čtenářské gramotnosti ve výuce nás seznamuje s překážkami, se kterými se respondentky potýkají a které znesnadňují čtenářský rozvoj. Zaměřuje se nejen na přímou podporu gramotnosti ve vyučování, ale také na přípravu respondentů k výuce.

První respondentka při obecném zhodnocení čtenářské gramotnosti svých žáků nastínila faktory, které komplikují rozvoj čtenářské gramotnosti a poukazuje, tak na rozdíl mezi svými žáky a mezi intaktní populací. „*Je to velmi obtížné porovnávat čtenářskou gramotnost u běžné populace a u dětí se zrakovým postižením, protože čtení hmatem je daleko obtížnější, únavnější, děti nejsou natolik vytrvalé.*“ Dále pak doplňuje: „*Snažíme se, aby se život dětí blížil k normálu. Nikdy to nebude stejné, je to neporovnatelné. Děti mají méně informací, čtení je namáhavější, náročnější, pomalejší, takže není divu, že děti upřednostňují jednodušší způsob, jak se dostat k literatuře přes audioknihy.*“ Druhá z respondentů se při zodpovídání otázky zaměřil spíše na vnitřní strukturu třídy. „*V rámci*

inkluze se naše škole musela trochu přeorientovat, takže máme i děti s jinými postižením jako ADHD, poruchy chování, mentální postižení, takže je to taková nesourodá skupina. Hodnocení v mém případě otázky spíše rozumových schopností než zrakových.“ Otázka bylo položena velmi obecně, proto se i pojetí odpovědí obou respondentů liší. Odpovědi tak poukazují na dvě odlišné, ale důležité informace.

Následující dotaz se zaměřoval na možnosti sebevzdělávání v oblasti čtenářské gramotnosti. Existuje spousta metodik, školení a kurzů na podporu gramotnosti. Prošli respondentky něčím takovým? Do jaké míry lze tyto poznatky aplikovat do výuky respondentů? Odpověď respondentky 1 ukázala, že náročná příprava na výuku zabírá spousta volného času. Nápady a postupy pro rozvoj čtenářské gramotnosti čerpá ze svých vysokoškolských studií. *„Neprošla jsem zatím žádným kurzem, ale absolvovala jsem speciální pedagogiku a učitelství, takže jsem se s touto tematikou setkala na škole. Mám poměrně náročnou třídu a zároveň se starám o rodinu, takže není úplně moc času na sebevzdělávání, ale určitě nikdy není na škodu doplnit si informace.“* Druhá dotazovaná zmínila, že nějaké školení absolvovala. Ve své odpovědi poukázala na to, že se teorie a realita liší a školení její postupy ke čtenářské gramotnosti příliš neobohatilo. *„Když jsem se účastnila nějakých školení, tak jsem si říkala, že je mi to úplně k ničemu, protože to je pro „normální děti“ a já to pak musím přenést do své třídy a tam jde veškerá teorie pryč a musím kolikrát i improvizovat.“*

Zeptali jsme se respondentek, jak ověřují, zda děti čtenému textu rozumí, případně jaké používají metody. Obě dotazované využívají k zpětné vazbě návodné otázky. Respondentka 1 odpověděla: *„Děti, které mají těžší nebo kombinované postižení, například zrakové postižení s kombinací LMP nebo poruchy autistického spektra, tak tam převypravujeme obsah čteného textu pomocí návodných otázek. Zkušenější děti vypráví samotné nebo naopak třeba vymýšlí vlastní otázky pro spolužáky.“* Respondentka 1 také uvedla porovnání se svými dětmi a poukázala, že nedostatky v oblasti porozumění textu nejsou záležitostí pouze žáků se zrakovým postižením: *„Myslím, že i běžná populace neumí úplně pracovat se všemi informacemi, které jsou v učebnicích. Mám porovnání i s vlastními dětmi.“* Respondentka 2 odpověděla: *„Snažím se používat metody kritického myšlení, tedy po přečtením jakéhokoliv článku v čítance čekám zpětnou vazbu. Děti hledají slova, kterým nerozumí, abychom si je vysvětlili. Pracujeme s kartičkami s návodnými otázkami např. Kdo byl hlavní postava? Co se tam stalo? Co se jim líbilo nelíbilo?“*

Na otázku, zda se dotazované setkaly s nějakou metodou, která se jim ve výuce při práci s textem neosvědčila respondentka 1 pohotově odpověděla: „*Určitě ano, v praxi se stane, že si něco naplánujete a úplně to nevyjde. Nemyslím si, že by to bylo něco jiného oproti běžných škol.*“ Respondentka 2 uvedla: „*Žáci často chtějí svoji myšlenku vyjádřit, ale úplně jim to nejde, takže se musím vcítit do jejich role a v tom jejich například kresleném obrázku najít něco, co ostatní nevidí, ale je tam.*“ Dále doplnila, že se to týká žáků, kteří mají kombinované vady. Obtížně žákům tvoří například vnímání a významy básničky. „*... měli jsme připravenou recitační soutěž a tam jsem viděla občas problém, že nechápali, proč ta básnička je taková a těžko hledají význam a proč je to tak napsáno.*“ Respondentka 1 se naopak práci s básničkami pochvalovala: „*... rádi recitujeme, učíme se básničky. Minulý měsíc se žáci učili od Hrubína básnička O řepě, snažím se obměňovat autory ať je to pestré.*“

Zeptali jsme se, zdali respondentky využívají ve výuce i běžné texty. Odpovědi byly kladné a obě respondentky se shodly, že žáky baví práce s recepty. „*Využívám v hodinách recepty nebo články. V prostorové orientaci děti pracují i s jízdniemi řády apod.*“ (Respondentka 1) „*Recepty se nám hodně osvědčily, protože děti mají rády jídlo a rády vaří. To je hodně baví. Ale dělaly jsme s dětmi orientace v textu pomocí map a článku „Děti běhají orientační běhy“ a to jim šlo moc pěkně.*“ (Respondentka 2)

Krom již uvedených běžných textů respondentky hojně využívají časopisy a další média. První z respondentek zmínila, že pracují s časopisy v bodovém písmu a také s běžně dostupnými dětskými časopisy. „*Děti odebírají pravidelně časopis podle ročníku, například Záškolák, Světluška a pak s těmi texty i pracujeme. Jinak mám i žákyni se zbytky zraku, ta pracuje například i se běžným časopisem Materídouška, samozřejmě je pro ni těžší se v tom zorientovat.*“ Respondentka 1 dále zmínila i práci s počítačem a internetem. „*Děti mají od 4. třídy i psaní na počítači, takže pak začínají pracovat s počítačem, vyhledávat na internetu. Učí se ovládat hlasový výstup apod. Žákyně se zbytky zraku teď využívá program Včelka, na podporu čtení pro děti s dyslexií, používá cvičení i z portálu Školákov nebo Škola hrou. V hodinách se díváme i na ČT Edu (pozn. vzdělávací videa k doplnění výuky pro učitele i rodiče)*“. Respondentka 2 shodně uvedla oblibu práce s časopisy a doplnila, že se časopisy ve třídě těší větší oblíbenosti než knihy. „*Hodně je baví teda časopisy.*“ S internetem respondentka 2 zatím nepracuje, využívají spíše interaktivní tabuli a hry. Dále taky poukázala na fakt, že takovéto hodiny začínají být organizačně náročné: „*Ale tady narážíme na to, že půlka dětí píše a čte a druhá půlka neví, co na tabuli je. Takže je to hlavně o tom udržet*

pozornost a kázeň. V té 3. třídě se začíná projevovat, že šikovnější děti už moc nechtějí čekat na ty pomalejší. Takže se hodina musí uzpůsobit, tak aby byly děti zabavené všechny.“

Obě respondentky shodně odpověděly, že audionahrávky jsou u žáku velmi oblíbené. „Ano využíváme je, rádi a často. Děti mají rádi četbu na pokračování, posloucháme audioknihy, pro ně je to základní přísun informací. Oblíbené jsou rozhlasové hry a pohádky, Rádio Junior.“ Respondentka 1 zmínila i nedávné konkrétní činnosti. „Poslouchali jsme i Staré pověsti české v upravené verzi, kde jsme propojovali učivo s vlastivědou. Letos jsme taky poslouchali upravené Ezopovy bajky.“ Docházelo tak k podpoře čtenářské gramotnosti skrze mezipředmětové vztahy. Respondentka 2 odpověděla obdobně. „Ano, používáme. A často. Můžu potvrdit, že to žáci nevidomí mají moc rádi. Jde vidět, že jakmile se poslouchá nějaká pohádka, tak je to zabaví více.“ Odpovědi korespondují se současným trendem, kdy obecně lidé se zrakovým postižením preferují zvukové nahrávky před tištěnými knihami.

Respondentka 1 během rozhovoru několikrát narazila na problematiku nedostupnosti materiálů v bodovém písmu pro žáky nevidomé. „Pracujeme s texty z běžného života, bohužel nejsou pro naše děti tolik přístupné.“ V této souvislosti nemluvila pouze o materiálech pro rozvoj gramotnosti, ale také o možnostech výběru knih k volnočasovému čtení. „Máme školní knihovnu, ale ne všechny knihy mají přepis do bodového písma. Takže výběr je omezený.“ Zatímco respondentka 2 měla v době rozhovoru ve třídě žáky slabozraké, tudíž pro úprava materiálů nebyla tolik náročná a nedostupná jako u první dotazované.

Posledním bodem této kategorie byla organizace projektů na podporu čtenářství a čtenářské gramotnosti ve škole. Obě paní učitelky odpověděly, že se na jejich školách realizují. Respondentka 1 popsala průběh posledního projektu, který na jejich škole proběhl: „Projekt „Čteme rádi, já i moji kamarádi“ v rámci kterého se škola zapojila i do celostátního projektu: „Celé Česko čte dětem“, spočíval v tom, že jsme vybrali knihy přiměřené danému věku a předčítalo se v jednotlivých třídách. Předčítali děti, učitelé, zaměstnanci školy, paní kuchařky, paní ředitelka, rodiče, sourozenci a návštěvy.“ Dle slov respondentky 1 sklídl projekt velký úspěch. „Projekt byl opravdu úspěšný, byla jsem překvapená, jak se dětem samotné předčítání líbilo a byly nadšené, že mohou taky předčítat. Vybírali jsme takové knihy, které právě měly úpravu jak v bodovém písmu, tak v černotisku, aby se mohlo plynule navazovat.“ Druhou část akce tvořila realizace knih. „Další částí projektu byla samostatná tvorba knihy. Každá třída si vybrala, jakou formu knihy zvolí, každá třída psala, vytvářela vlastní knihu i s ilustracemi. Byly tady knihy oblíbených receptů. Jiná třída vytvořila příručku

první pomoci. Menší děti napsaly strašidelný horor, mateřská škola vytvořila hmatovou knihu k procvičení geometrických tvarů. Také vznikly krásné hmatové knížky na téma „My jsme žáci 3.B“.“ Finální prezentace výsledků akce však byla z důvodu pandemické situace zrušena. *„Konečná plánovaná prezentace bohužel neproběhla, protože jsme se nemohli setkávat. Nakonec jsme vytvořili výstavku na společném prostoru, kam děti mohly od září až do uzavření školy chodit a půjčovat si knihy a prohlížet si díla a hodnotit.“* Respondentka dodává, že nešlo o soutěž. *„Na společné chodbě máme společnou nástěnku, kde jsou informace o událostech a projektech a je určena i pro děti. Dávají tam různé vzkazy, co přečetly, hodnocení knih z projektu apod.“* Mimo zmíněný projekt pořádá škola i čtenářskou soutěž a účastní se Poetického setkání. *„Pořádáme i pravidelně čtenářskou soutěž, kdy 3x do roka prověřujeme čtenářské dovednosti. Děti čtou texty pro daný ročník, texty jsou v bodovém písmu i černotisku a měříme čas a počet správně přečtených slov. Výsledky pak analyzujeme, zapisujeme do dokumentace a sledujeme průběžný vývoj a posun. Na konci školního roku se pak sejdeme a vyhlásí se výsledky, jak se děti zlepšily nebo případně zhoršily. Nejlepší čtenáři jsou oceněni knižní odměnou. Máme zde každý rok soutěž v přednesu a účastníme se každý rok Poetického setkání (pozn. recitační soutěž).“* Na základě obsáhlé odpovědi, lze usoudit, že škola se podpoře čtení a gramotnosti pečlivě věnuje a zapojují se do celostátně pořádaných akcí. Při zodpovídání této otázky bylo patrné, že samotná respondentka měla obrovskou radost z úspěchu realizovaného projektu. Během rozhovoru nás odkázala i na internetové odkazy, kde jsme měli možnost se s projektem blíže seznámit a prohlédnout si výsledky prací. Respondentka 2 také uvedla, že se snaží motivovat žáky prostřednictvím projektu a jiných školních aktivit. *„Probíhal u nás právě projekt podle šablon, byl určen pro družinové děti, takže ve volném času, 1 týdně na hodinu a půl. Z domu se přinášely knížky, co je baví a o kterých chtějí něco říct a navzájem si je půjčovali...“*. Krom toho škola pořádala i recitační soutěže. *„Před uzavřením škol jsme měli připravenou recitační soutěž“*.

Na základě odpovědí a postřehů z první kategorie lze usoudit, že čtenářská gramotnost je důležitou záležitostí žáků se zrakovým postižením. Obě respondentky se rozvoji této oblasti ve výuce věnují a podpora je poskytnuta i prostřednictvím celoškolských aktivit. Tudíž můžeme říct, že se čtenářskou gramotností nezabývají pouze jednotlivé respondentky, ale obecně celá škola. Přestože rozvoj čtenářské gramotnosti přináší v důsledku omezení zrakových funkcí několik překážek (náročnější motivace, nedostupnost materiálů), lze z projevu respondentek vyvodit, že vynakládají snahu na zlepšení gramotnosti svých žáků.

Kategorie 2	Kódy
Čtenářství	Motivace
	Čtení ve výuce
	Knihy
	Povinná četba

Tab. 5: Kategorie 2 – Čtenářství

V druhé kategorii jsme se zabývali čtenářstvím žáků, jak respondentky žáky motivují, zda zadávají povinnou četbu a jak využívají čtení ve výuce.

Respondentka 1 se podělila, že je pro ni čtení důležitou položkou. *„Trénujeme čtení prakticky denně a snažíme se na tom pracovat. Pravidelně provádíme hlasité i tiché čtení.“* Dotazovaná si je vědoma důsledků nízkého zájmu o čtení a dodává: *„... snažíme se, aby se čtení nevytratilo.“*

Zeptali jsme se jakým způsobem se snaží své žáky motivovat k četbě, nejen ve škole ale i ve svém volném čase. Respondentka 1 v návaznosti na dříve zmíněné těžkosti v oblasti čtenářství podotkla, že je motivace žáků obtížná. *„Je mnohem složitější je motivovat i kvůli výběru knih, protože výběr titulů pro děti se zrakovým postižením je velmi omezený, takže čtení naše děti úplně vyhledávají. Je to i otázka úpravy knih, protože upravené knihy nemají ilustrace, takže ta motivace je mnohem menší.“* Malý zájem o četbu však není pravidlem. *„Jsou tady ale výjimky. Na škole jsou děti, které čtou s chutí a rády, ale ve většině případů není četba vyhledávána.“* Respondentka 2 uvedla, že ne všichni její žáci jsou již schopní čtenáři, přesto uvedla: *„Já mám v tomhle směru velké štěstí, protože žáci, kteří ve třídě umí číst, čtou velice rádi.“* Dále zmiňuje žáky baví své přečtené knihy sdílet s ostatními ve třídě. *„Takže si i sami nesou do hodin knížku a beru i časopisy...“* „...donesou knihu nebo časopis a předčítáme se a povídáme si o tom.“

Respondentka 1 vypověděla, že velkou motivací se stal i již zmíněný projekt *„Čteme rádi, já i moji kamarádi“*. *„... byla jsem překvapená, jak se dětem samotné předčítání líbilo a byly nadšené, že mohou taky předčítat. Vybírali jsme takové knihy, které právě měly úpravu*

jak v bodovém písmu, tak v černotisku, aby se mohlo plynule navazovat.“ Aktivní zapojení do realizace projektu žáky velmi nadchlo. Dle slov respondentky 1 je předčítání u dětí velmi oblíbené a je využíváno často i formou relaxace. „A jinak motivací pro ně je, když jim sama předčítám. Doplnuju četbou i jiné předměty, často jako odměnu, když stihneme práci dříve.“ Dále doplnila, že motivačními prvky jsou i kulturní zážitky. „Čtenářskou gramotnost jsme podpořili i vánočním vystoupením, kde si děti připravují představení. Tak jsme zpracovávali pohádku o Budulínkovi. Chodíme i do divadla, a i toto je velká motivace ke čtení.“ Respondentka 1 shrnula, že možností motivací je spousta. „Těch motivací je spousta a asi nejde vyjmenovat úplně všechno.“

Na otázku čtenářských deníků a povinné četby se odpovědi respondentek lišily. Respondentka 1 klade na povinnou četbu důraz. *„Dostávají ode mě úkoly ke čtení. Čtou povinně, mají zadanou domácí četbu, takže čtou doma s rodiči nebo se mnou ve škole. Snažím se, aby denně četli alespoň stránku.“* Svě přečtené knihy žáci zaznamenávají do čtenářských deníků. *„Máme čtenářské deníky (pozn. paní učitelka ukazuje přes kameru, jak deník vypadá). Děti vedou desky, zaznamenávají datum, autora, ilustrace, hlavní postavy, popis knihy. Vždy je to s ohledem na možnosti žáka. Vytváří si vlastní ilustrace. Děti nevidomé píšou v Braillově písmu a místo obrázku jim tisknu na bodové tiskárně motivační obrázek k vybarvení.“* Dotazovaná také uznala, že ne vždy je jsou čtenářské deníky vyplněny zodpovědně: *„Ale někdy se jim číst nechce, takže se jich sem tam zeptám, o čem kniha byla pro kontrolu.“* Zeptali jsme se jaké knižní tituly dětem dotazovaná zadává. *„... v současné době děti čtou Děti z Bullerbynu, Mach a Šebestová, Devatero pohádek.“* Hojně je využívána školní knihovna. Respondentka 2 čtenářské deníky ve své výuce nepraktikuje, v budoucnu se jim však nebrání. *„Čtenářské deníky po nich zatím nechci.“* Toto rozhodnutí plyne z faktu, že jsou mezi žáky obrovské výkonnostní rozdíly. *„Zkoušela jsem, ale je to náročné, a protože nemůžu ohodnotit všechny děti, přišlo mi to nefér ještě více poukazovat na jejich rozdíly, které se zvětšují. Tak jsem od toho upustila.“*

Poslední dotaz ohledně čtenářství se týkal oblíbených žánrů. Respondentka 1 opět narazila na problém dostupnosti. *„Zase narážíme na problém té omezenější volby... Audioknihy jsou dostupné ve všech žánrech, takže tady ta možnost výběru je.“* Velké rozdíly mezi oblíbenou četbou svých žáků a žáků intaktních nevidí. *„Ale jinak si myslím, že se ten zájem neliší od intaktních dětí. Baví je stejné knížky. Například moje děti čtou Wilsonovou (pozn. Jacqueline Wilson, autorka dívčích románů), která je poměrně aktuální autorkou.“*

Respondentka 2 poukázala na vliv okolního prostředí na výběr četby. „*Některé děti inklinují k tomu, co jim nachystají rodiče např. Křemílek a Mochomůrka. Mám tady i čtenáře, co čte 1. díl Harryho Pottera, ale tam je to třeba ovlivněno starším sourozencem.*“ Dále doplnila: „... *ale i dětské detektivky jsou hodně oblíbené.*“

Na základě výpovědí respondentek jsme cítili malý rozdíl k přístupu v četbě. Zatímco respondentka 1 se snaží žáky přivést ke čtení systematickou cestou, respondentka 2 volí volnější přístup a během cesty ke čtenářství figuruje spíše jako průvodce. Volba obou postupů souvisí se složením a rozmanitostí třídy. Respondentka 1 působí ve 4. ročníku a všichni její žáci již v určité míře ovládají dovednost čtení. Respondentka 2 má třídu pomyslně rozdělenou na čtenáře a nečtenáře, kteří si v důsledku lehkého mentálního postižení nestihli dovednost čtení zatím osvojit.

V této kategorii jsme se také od respondentek dozvěděli, že obliba knižních titulů se od intaktních vrstevníků o tolik neliší. Největší překážkou se stává opět nedostupnost knižních textů v bodovém písmě. Dle odpovědí respondentky 1 lze usoudit, že kdyby byla možnost výběru větší, zvýšil by se i zájem o četbu.

Kategorie	Kódy
Distanční výuka	Uzavření škol
	Domácí příprava

Tab. 6: Kategorie 3 – Distanční výuka

Poslední kategorie nese název distanční výuka. V souvislosti s panující pandemickou situací a nařízením distančního vzdělávání jsme s respondentkami alespoň krátce dotkli tématu online formy výuky a čtenářské gramotnosti.

Obě dotazované se v době konání rozhovoru nacházely v odlišných situacích. Respondentka 1 se po listopadovém uzavření škol, vracela zpět k prezenční výuce. „*Během distanční výuky jsem dětem posílala texty a audionahrávky a jejich úkolem bylo vytvářet dvě otázky k textu pro své spolužáky, kteří pak na otázky odpovídali, aby se právě i oni sami naučili postihnout obsah toho textu a zároveň najít to důležité a položit otázku.*“ Respondentka 2 se v březnu nacházela opět v plném proudu distanční výuky. „*S rodiči jsem se domluvila, že zadáme úkoly a budeme čekat, co se vyvine dál. A pak začneme s online*

výukou.“ S takto rozmanitou třídní skupinou není organizace online výuky jednoduchá. *„Ale tam se opět setkávám s tou různorodostí a nemůžu aplikovat jednu hodinu pro všechny děti. Musím výuku rozdělit na skupiny. Zatím mi sešity posílají rodiče nafocené přes e-mail. Spíš pojedeme způsobem hry, jako je školákov.eu.“* Kritickou se může stát domácí příprava. *„Taky vidím někdy úskalí v rodině, kdy ta podpora čtení není úplně ideální a ta čtenářská gramotnost by se mohla jinak zlepšit.“* V případě, že by tedy k obnovení prezenční výuky na školách dlouho nedošlo (pozn. školy byly znovu otevřené od 12. dubna 2021), mohlo by to mít negativní důsledky v mnoha oblastech. Rodiny některých žáků neposkytují dostatečně podnětné čtenářské prostředí, děti se tak po dlouhé časové období nemusejí nikam posouvat a jejich čtenářské dovednosti mohou začít stagnovat.

8 Diskuze

Praktická část naší diplomové práce má za cíl zmapovat možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti žáků se zrakovým postižením z pohledů učitelů. Výzkumné šetření bylo provedeno kvalitativní metodou polostrukturovaného rozhvoru. Důležitým bodem této kapitoly je zodpovězení výzkumných otázek, které jsme si na začátku šetření stanovili. V následujícím textu budou zjištěná data podrobena analýze a provedeme srovnání s poznatky jiných výzkumných šetření pro danou problematiku.

Prostřednictvím rozhovorů jsme měli možnost získat informace ohledně podpory čtenářské gramotnosti na 1. stupni základních škol pro žáky se zrakovým postižením. V souvislosti se čtenářskou gramotností je podstatné téma dětského čtenářství, proto i této oblasti byla věnována velká část naší pozornosti. Je patrné, že výsledky šetření nelze aplikovat v širším měřítku. Důvodem je nízký počet respondentů, kdy se nám v důsledku nepříznivého vývoje pandemické situace nepodařilo získat více participantů. Za další limit můžeme teoreticky považovat realizaci rozhovorů přes online komunikační platformy. Můžeme se však jen domnívat nakolik by byly respondentky sdílnější či uvolněnější, jestliže by byl rozhovor prováděn při osobním setkání. Zajímavý pohled na věc přinesl fakt, že respondentky měly zcela odlišné třídy. Krom ročníkového rozdílu, byly uvedeny i rozdíly ve složení žáků. Respondentka 1 vyučuje ve třídě žáky se zbytky zraku a žáky nevidomé. Respondentka 2 pracuje s žáky slabozrakými. Obě respondentky mají ve třídě i žáky s kombinovaným postižením. Nelze proto příliš komparovat a hodnotit postupy, které paní učitelky ve své třídě aplikují, za to jsme získali větší rozmanitost informací a širší pohled na věc.

Rozhovory byly podrobny analýze a kódování a na základě toho jsme získali odpovědi na tyto výzkumné otázky.

1) Jaký je přístup učitelů základních škol pro zrakově postižené k rozvoji čtenářské gramotnosti?

Dle odpovědí je patrné, že se dotazované paní učitelky v tématu čtenářské gramotnosti obecně orientují. Žáky se ve svých hodinách snaží rozvíjet a podporovat. Pozitivní přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti vykazují i bohaté aktivity (projekty, soutěže), které školy respondentek pořádají.

Paní učitelky se aktivně věnují práci s texty v hodinách českého jazyka. V souvislosti s prací s textem zmínily respondentky hlavně vyhledání hlavní myšlenky textu a práci s neznámými slovy. Jako zajímavý postup jsme vnímali činnost respondentky 1, která uvedla, že nechává své žáky vytvářet vlastní otázky k textu a následně je pokládají svým spolužákům. Dle našeho názoru je tato forma práce s textem velmi obohacující, žáky aktivizuje a napomáhá porozumění textu. Dále bylo uvedeno používání hlasitého i tichého čtení či práce s interaktivní tabulí. Pokusili jsme se srovnat naše zjištění ohledně práce s textem s výzkumným šetřením Hlinovské (2014), které ve své práci „*Rozvoj čtenářské gramotnosti na 1. stupni ZŠ napříč vyučovacími předměty*“ formou dotazníku zjišťovala, jakým způsobem učitelé běžných základních škol rozvíjí gramotnost v různých předmětech. My se pro naše potřeby zaměříme pouze na část českého jazyka. Sledování učitelé za nejvíce užívané metody uvedli hlasité a tiché čtení, vyhledávání podstatných informací a hlavní myšlenky v textu, čtenářské deníky, reprodukce textu, čtení s otázkami apod. Ve srovnání s tímto šetřením naše respondentky zmínily velmi obdobné odpovědi. Zajímavou komparací je, že stejně jako naše respondentky, které se o metodách kritického myšlení (I.N.S.E.R.T., pětílístek, myšlenkové mapy apod.) příliš nezmiňovaly, tak ani dotazovaní učitelé ve zmíněném výzkumném šetření je ve větším měřítku neuváděli. Respondentky spíše uvádí metody k reprodukci textu než metody pro aktivní práci s textem. Z našeho pohledu jsou metody kritického myšlení efektivní a vidíme v nich také příležitost, jak obměnit již známé postupy. Ovšem naše zkušenosti nám nedovolují posoudit, nakolik by byly efektivní pro žáky se zrakovým postižením.

Velkým přínosem pro rozvoj čtenářské gramotnosti je práce s neučebnicovými texty. Obě respondentky potvrdily, že ve svých hodinách nepracují pouze s učebnicí, ale využívají ku příkladu recepty, jízdní řády. Jako velmi oblíbené se jeví časopisy. Naopak Hlinovská (2014) ve svém výzkumném šetření uvedla, že časopisy používá ve výuce velmi málo oslovených učitelů. Naše respondentka dále uvedla, že spousty materiálů připravuje sama, neboť většina materiálů není uzpůsobena pro specifika jejích žáků. Také bylo zjištěno, že dílčími aktivitami aplikuje čtenářskou gramotnost i do jiných předmětů a dochází tak k podpoře mezipředmětových vztahů, což koresponduje se současným trendem propojeného vzdělávání.

Na základě analýzy a shrnutí odpovědí bychom mohli uvést, že přístup ke čtenářské gramotnosti učitelů je kladný. Pedagogové si uvědomují důležitost kvalitního porozumění a práce s textem nejen pro potřeby školní docházky, ale také pro jednodušší začlenění do běžného života. V celkovém hodnocení bychom však dodali, že ačkoliv se respondentky

podpoře čtenářské gramotnosti věnují, nepřipadal nám potenciál možnosti rozvoje naplno využít. Dle našeho názoru, jde tato domněnka v přímé spojitosti s odpovědí na následující výzkumnou otázku.

2) *Jaká je učitelům základních škol pro žáky zrakově postižené poskytována metodická podpora pro rozvoj čtenářské gramotnosti?*

Na základě odpovědí bylo zjištěno, že respondentky primárně využívají znalosti ze svých vysokoškolských studií a spoléhají na své zkušenosti a intuici. Zatímco respondentka 1 uvedla, že se doplňujícího vzdělání ohledně gramotnosti neúčastnila, respondentka 2 zmínila, že školením prošla, každopádně ho pro své potřeby nepovažovala za plně obohacující. Specifika žáků se zrakovým postižením a kombinovaným postižením jsou natolik významná, že dle slov respondentky 2 nešlo uplatnit získané poznatky v praxi.

Zapátrali jsme tedy na webové stránky Národního institutu pro další vzdělávání a prozkoumali nabídku možností vzdělávání pedagogických pracovníků na základních školách. Výběrová škála programů pro čtenářskou gramotnost byla opravdu veliká, avšak žádný z programů se nezabýval čtenářskou gramotností u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, natož konkrétně dětí se zrakovým postižením (dostupné z: <https://www.nidv.cz/sablony>). Z našeho pohledu tento fakt vnímáme jako velký nedostatek.

Z výše uvedeného je patrné, že metodická podpora, která je pedagogům poskytována je primárně určena pro žáky intaktní. Nakolik je uplatnitelná pro specifické potřeby žáků se zrakovým postižením je velmi individuální a bude záležet na více faktorech (např. stupeň postižení, složení třídy, zkušenosti a dovednosti pedagoga). Přesto se domníváme, že v důsledku absence odborné metodické podpory je přístup respondentek ke čtenářské gramotnosti spíše obecný, jak jsme již zmínili u odpovědí na předchozí výzkumnou otázku.

Srovnáme-li naše šetření se zahraničními studii, můžeme najít podobné závěry. Spousta autorů ve svých výzkumných studiích obdobně poukazuje na nedostatek odborné metodické podpory v oblasti čtenářské gramotnosti pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. V praxi stále chybí ukotvené standardy, o které by se mohli učitelé opřít. Musí se spoléhat na svou intuici, zkušenost a obecné přístupy pro intaktní žáky (srov. Erickson, Hatton, 2007; McKenzie, 2009; Washington, 2017). Konkrétně McKenzie (2009), který se ve svém šetření zabýval pregramotností dětí se zrakovým a kombinovaným postižením předškolního věku kritizoval nedostatek upravených a modifikovaných materiálů pro potřeby žáků se zrakovým postižením.

3) V čem se liší rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí intaktních a dětí se zrakovým postižením?

Dle odpovědí respondentek a na základě prostudování teoretických východisek je zřejmé, že rozvoj čtenářské gramotnosti je oproti intaktním žákům náročnější. Vycházíme-li už jen z faktu, že samotná činnost čtení je sama o sobě pro žáky namáhající, lze vyvodit, že to bude mít důsledky v oblasti porozumění textu.

Komplikace oproti žákům intaktních při rozvoji gramotnosti nezpůsobuje jen náročnost dovednosti čtení, ale také omezené množství materiálů. Největší úskalí je především u materiálů pro žáky nevidomé. Jak jsme již popsali dříve, úprava textů do bodového písma je finančně náročná a již upravené texty jsou limitovány svou trvanlivostí. O zlepšování dostupnosti knih, časopisů a jiných tištěných materiálů v bodovém písmu se zaslouhuje například Knihovna a tiskárna pro nevidomé K. E. Macana v Praze. Za zmínku určitě stojí i projekt Tactus.cz, který podporuje tvůrce v tyflografické tvorbě prostřednictvím soutěže hmatově ilustrovaných knih (dostupné z: <http://www.tactus.wz.cz/>).

Co se týče rozdílů využívaných metod k rozvoji čtenářské gramotnosti u dětí se zrakovým postižením a dětí intaktních, odkážeme se na dřívější srovnání odpovědí našich respondentek a výsledků z výzkumné šetření Hlinovské (2014). Metody, které participanti obou šetření uvedli, se od sebe příliš neliší. Podstatnější roli u žáků s postižením zraku hrají zvukové záznamy a předčítání. O zvukových materiálech jsme se již několikrát zmiňovali, objevuje se však otázka, zda můžeme poslech zařadit do čtenářské gramotnosti. Získávání informací sluchovou cestou je pro žáky v mnoha směrech jednodušší a přístupnější. Abychom však mluvili o čtenářské gramotnosti je podstatné, aby žáci nebyli pouze pasivními posluchači, ale aby dokázali slyšený text analyzovat a pracovat s informacemi.

4) Jakým způsobem učitelé podněcují čtenářství svých žáků?

V rámci výpovědí výzkumného vzorku bylo uvedeno mnoho různých způsobů motivace dětí ke čtení. Zmíněno u obou respondentek bylo předčítání, které žáky v mnoha směrech pozitivně formuje. Činnost předčítání nejenže děti motivuje k vlastnímu čtení, dále podporuje jejich emocionální zdraví a lze jej ve výuce využívat také jako prvek relaxace. Důležitost předčítání je hlavní myšlenkou celostátního projektu „Celé Česko čte dětem“, do kterého se zapojila i škola jedné z respondentek. Další uvedené činnosti k podněcování čtenářství zahrnovaly divadelní představení, recitační soutěže a školní projekty.

Zajímavé srovnání poskytly informace ohledně zadávání povinné četby a vedení čtenářského deníku. Jedna z dotazovaných se čtenářství svých žáků snaží podněcovat povinnou četbou. Žáci si následně vypracovávají záznamy o přečtených knihách a ukládají do čtenářských deníků. V tomto případě se domníváme, že práce s deníky není naplno využita. Klasická forma čtenářského deníku a jeho vypracovávání (jak jej popsala i naše respondentka) se nám zdá monotónní a předpokládáme, že je to jedna z příčin, proč jsou čtenářské deníky v očích dětí obecně považovány za nemilou povinnost. Také Najvarová (2008) poukázala na jednotvárnost čtenářských deníků ve svém výzkumu „*Čtenářská gramotnost žáků 1.stupně základní školy*“ a především upozornila, že děti práce se čtenářskými deníky nebaví. Problematiku čtenářského deníku ještě zmíníme v nadcházející kapitole *Doporučení pro praxi*.

Druhá respondentka s povinnou četbou ani čtenářskými deníky nepracuje. Její odůvodnění spočívalo v nesourodém složení třídy, kdy se polovina žáků ještě stále nachází ve fázi čtenářské pregramotnosti. Četbě ostatních žáků se však věnuje. Děti si nosí knížky, předčítají si a povídají si o nich. Velmi pozitivně se nám jeví možnost aktivního sdílení přečtené literatury se svými spolužáky a paní učitelkou. I tento postoj přináší své výhody a respondentka ohodnotila své žáky jako šikovné čtenáře, kteří čtení baví.

Na základě odpovědí lze tvrdit, že respondentky využívají velkou škálu motivační prvků a aktivně se podílejí na rozvíjení čtenářství svých žáků. Znovu si dovolíme uvést vysokou oblíbenost zvukových nahrávek, které jsou pro svou dostupnost a menší náročnost pro žáky preferovanější volbou. Četba tak stojí proti silnému konkurentovi a pedagogové se se svými postupy snaží, aby se zájem o četbu nevytratil úplně. Dle informací, které nám respondentky dodaly, se domníváme, že jsou ve své činnosti úspěšné.

V době zpracování naší diplomové práce jsme se nacházeli uprostřed pandemické situace způsobenou onemocněním COVID-19. Důsledky pandemie se promítli do všech sfér, včetně školství. Dovolíme si alespoň krátce zmínit dopady na oblast dětského čtenářství.

Přestože se respondentky aktivně snažily možnosti distanční výuky využít naplno, nenahradilo to osobní kontakt. Z odpovědí bylo zřejmé, že s distanční výukou se vytrácí patřičný vliv, který mají vyučující na podněcování čtenářských aktivit svých žáků. Velká část této zodpovědnosti se tak přenesla na rodiče. Respondentka 1 však zmínila, že ne všechny děti mají dostatečně podnětné domácí prostředí. Návrat dětí do škol tak byl nevyhnutelnou prioritou.

Národní knihovna ČR provedla v únoru 2021 průzkum na téma „*Čtení v čase koronavirové pandemie*“. Výsledky vyhodnocení přinesly zajímavá zjištění. Dovolíme si zde uvést krátký výňatek z tiskové zprávy: „*Výsledky výzkumu naznačují, že část dětí má sice nyní na čtení díky chybějícím mimoškolním aktivitám více času, na druhou stranu někteří se na čtení hůř soustředí. Téměř polovina rodičů také uvedla, že děti mají v době distanční výuky problémy se zvládnutím školních povinností a na čtení knih jim nezbývá dost času. Většina rodičů (64 %) se shodne na tom, že děti dnes po náročné online výuce nesáhnou raději po knize, ale spíš si pustí nějaký film nebo seriál*“ (dostupné z: http://text.nkp.cz/soubory/ostatni/tz_cteni_covid2021.pdf). Průzkum také ukázal, že více jak polovině oslovených rodičů distanční způsob výuky nevyhovoval.

Za hlavní cíl práce považujeme prozkoumání přístupu učitelů k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků se zrakovým postižením, v dílčí oblasti jsme se dále dotkli tématu dětského čtenářství. Z důvodu nízkého počtu respondentů nelze dojít k relevantnímu zhodnocení. Přesto se ale na základě výpovědí našeho výzkumného vzorku domníváme, že podpora čtenářské gramotnosti je aktuálním tématem i na školách pro žáky se zrakovým postižením. Po důkladné analýze a interpretaci dat si dovolíme tvrdit, že přestože se pedagogové gramotností zabývají, není dle našeho názoru plně využit veškerý potenciál. V rámci praktické části jsme se také okrajově dotkli tématu čtenářství v době pandemie. Toto téma nebylo původní součástí našeho zaměření, avšak v době zpracovávání pro nás bylo velmi aktuální a považovali jsme za nezbytné jej alespoň krátce zmínit.

9 Doporučení pro praxi

Čtenářské gramotnosti žáků se zrakovým postižením není věnována příliš velká pozornost, přičemž vnímáme, že její podpora je stejně důležitá jako u dětí intaktních. Porozumění textu a schopnost analyzovat jej je jeden z klíčů k úspěšné socializaci. V této kapitole vyznačíme doporučení pro praxi, které nám z analýzy dat vyplynula. Následující poznatky bychom adresovali pedagogům, odborné veřejnosti a budoucím výzkumníkům, kteří se na tuto oblast zaměří.

Jako největší úskalí vnímáme nedostatečnou metodickou podporu učitelům. Potřeby společnosti se neustále mění a vyvíjejí a úkolem učitelů je připravit své žáky, tak aby se dokázali co nejlépe adaptovat. Proto je doplňující vzdělávání a sebevzdělávání pedagogů tolik důležité, učitelé by měli získávat nové poznatky, postupy, metody a přístupy, které reagují na aktuální společenské trendy. Mezi tyto trendy řadíme i rozvoj čtenářské gramotnosti. Jsme si vědomi, že práci s žáky se zrakovým postižením nelze příliš zobecňovat, protože ke všem je potřeba přistupovat individuálně. Přesto si myslíme, že jakákoliv pomoc, by mohla mít pozitivní přínos.

V průběhu zpracovávání praktické části nás napadla také myšlenka aplikace a případná modifikace metod kritického myšlení k zvukovým nahrávkám textů. Bohužel jsme se tomuto nápadu nemohli věnovat z časových důvodů a hlavně z důvodu pandemické situace a uzavření škol. K této myšlence nás vedlo zjištění, že respondentky hojně využívají audionahrávky, ale zabývají slyšenými (i psanými) texty pouze povrchově. Děti hledají hlavní myšlenky a podstatné informace. Dle našeho názoru je důležité, aby žáci krom základního porozumění textu dokázali informace analyzovat, porovnat a zhodnotit apod. Obecně bychom doporučili více pracovat s metodami kritického myšlení. Tento podnět by mohl sloužit dalším jedincům zabývajících se tímto tématem.

Na základě našeho zjištění a porovnání s výzkumným šetřením Najvarové (2008) bychom se také chtěli zaměřit na pojetí čtenářských deníků. Nepříliš velká oblíbenost zaznamenávání přečtené četby formou klasických čtenářských deníků je dle našeho názoru zapříčiněna jednotvárností. Zároveň vnímáme, že takovýto formát opět pracuje pouze se základními informacemi a žák se nad knihou více nezamýšlí. Jako zajímavá metoda se nám jevil podvojný deník. U této metody si žáci během čtení zaznamenávají úryvky/věty/odstavce, které je nějakým způsobem zaujali a přidají k němu svůj komentář. Dále bychom zmínili čtení s předvídáním, zde si děti rozdělí text na díly a vždy na konci jedné části předvídají,

co se může stát dále. Své myšlenky si zapisují a poté porovnávají se skutečností. Tato metoda rozvíjí fantazii, nutí dítě aktivně přemýšlet nad čteným textem a uvažovat v širších souvislostech. S oběma zmíněnými metodami jsme se setkali v rámci našeho vysokoškolského studia a vnímáme je jako zajímavou alternativní možnost záznamu četby. Uvedené příklady metod aktivizují žáky k aktivnímu čtení a podílejí se na rozvoji čtenářské gramotnosti. Jako žádoucí se nám taktéž jeví sdílení četby se spolužáky a učiteli. Tedy aby po přečtení knihy nezapadl vyplněný záznam o četbě do portfolia, ale využít interaktivní přístup a komunikovat se žáky o jejich prožitcích.

Dále bychom kladli důraz spolupráci pedagogů, odborné veřejnosti a především rodičů. Pokud rodiče neposkytují dětem podporu a nedochází ke kooperaci se školou, nemůže být potenciál dítěte maximálně naplněn, i přes veškerou snahu školy.

Na závěr bychom pro komplexnější a hlubší uchopení problematiky do budoucna doporučili provést rozsáhlejší šetření s větším množstvím respondentů, případně s využitím náslechnů ve vyučování a praktického odzkoušení různých metod a získání zpětné vazby žáků i učitelů. Jsme si vědomi, že naše práce nepokrývá všechny aspekty, přesto věříme, že pro každého čtenáře může být v nějakém směru inspirativní.

Závěr

Diplomová práce se zabývá tématem možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků se zrakovým postižením. Naším záměrem bylo postihnout problematiku rozvoje a podpory čtenářské gramotnosti z pohledu pedagogů, kteří působí na školách, které se svou činností zaměřují na žáky se zrakovým postižením.

Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. První kapitola teoretické části nás uvedla obecně do problematiky zrakového postižení, upřesnili jsme si terminologické vymezení, popsali několik systémů klasifikací a zmínili nejčastější zrakové vady, se kterými se u dětí můžeme setkat. Druhá kapitola se již podrobněji zaměřila na specifika dětí se zrakovým postižením v mladším školním věku obecně a ve výuce českého jazyka. V této souvislosti jsme nemohli opomenout zařadit kapitolu o zrakové hygieně a kompenzačních pomůckách. Následně jsme se věnovali systému vzdělávání, zmínili jsme legislativní ukotvení a formy vzdělávání, kde jsme vyzdvihli výhody i nevýhody obou vzdělávacích forem. Druhou polovinu teoretické části jsme věnovali předmětu Český jazyk a literatura a čtenářské gramotnosti. Přiblížili jsme si systém kurikulárních dokumentů, a detailně rozebrali vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. V rámci kapitoly Čtenářská gramotnost jsme se mimo jiné věnovali taky dětskému čtenářství a faktory, které dětskou četbu ovlivňují. Dále jsme zmínili příklady podpurných projektů, které se na území České republiky konají.

Empirická část se obecně soustředila na dvě hlavní oblasti – rozvoj čtenářské gramotnosti ve výuce Českého jazyka a literatury a podpora dětského čtenářství. Sběr dat probíhal kvalitativní metodou polostrukturovaného rozhovoru s dvěma respondentkami, které přijaly naši žádost o spolupráci. Nízký počet participantů byl zapříčiněn koronavirovou pandemií. Na začátku praktické části jsme si stanovili výzkumné otázky a popsali metodu, kterou jsme k šetření využili. Empirická část práce popisuje kritéria při výběru výzkumného vzorku, dále průběh a realizaci šetření a následně interpretaci dat. Při realizaci jsme museli v důsledku nepříznivého epidemiologického stavu volit alternativní formu konání rozhovoru. S respondentkami jsme tedy komunikovali pouze přes online platformy. V poslední části jsme získané poznatky shrnuli a porovnali s výsledky obdobných studií a výzkumů a zmínili vlastní postřehy. V rámci praktické části jsme také zmínili problematiku čtenářství v rámci distanční výuky, přestože toto téma nebylo původně součástí našeho zaměření. Během zpracovávání se nám však jevilo zařazení dílčího tématu jako žádoucí reakce na aktuální situaci. Závěrem jsme dodali doporučení adresované pro osoby zainteresované v této oblasti.

Pandemická situace nám nedovolila realizovat šetření v plném rozsahu a vnímáme, že potenciál tématu, tak nebyl úplně zcela naplněn. I přes nedostatky a limity, které nás během šetření omezovali, považujeme však výzkumné šetření za relativně přínosné. Poukázali jsme na nedostatky, na které se může v budoucnu odborné veřejnost zaměřit. Dle našeho názoru se nám i přes omezení podařilo splnit stanovené cíle a zodpovědět na výzkumné otázky. Doufáme, že práce bude sloužit jako odrazový můstek pro další jedince, které oblast čtenářské gramotnosti a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami zajímá.

Zdroje

AINSCOW, Mel, Alan DYSON a Tony BOOTH. 2006. Improving schools, developing inclusion. New York: Routledge. ISBN 0–415–37236–4

ALTMANOVÁ, Jitka. 2011. *Čtenářská gramotnost ve výuce: metodická příručka*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV), divize VÚP. ISBN 978-80-86856-98-8.

ALTMANOVÁ, Jitka, FALTÝN, Jaroslav, Katarína NEMČÍKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ, ed. 2010. *Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-41-0.

Asociace rodičů a přátel dětí nevidomých a slabozrakých v ČR. [online]. [cit. 18. 3. 2021]. Dostupné z: <https://asociacerodicu.estranky.cz/clanky/knihovna-hmatovych-knizek.html>

AUTRATA, Rudolf. *Dětská oftalmologie: [Pediatric ophthalmology]*. 2008. V Brně: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4678-8.

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

BENEŠ, Pavel a Martin VRUBEL. 2017. *Oftalmologie pro speciální pedagogy*. Brno: Paido,

BOOTH Tony, Mel AINSCOW. 2002. Index for Inclusion. *Developing learning and participation in schools*. [online]. [cit. 28.2. 2021]. New Redland: CSIE. Dostupné z: <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf>

BRUSENBAUCH MEISLOVÁ, Monika, Stanislav DANIEL, Roman FOLWARCZNY, et al. 2019. *Role rodičů, učitelů a moderních technologií v rozvoji čtenářské gramotnosti žáků 4. tříd ZŠ v České republice: sekundární analýza PIRLS 2016*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-21-2.

Celé Česko čte dětem. [online]. [cit. 18. 3. 2021]. Dostupné z: <https://celeceskoctedetem.cz/o-nas/poslani>

Celé Česko čte dětem. [online]. [cit. 18. 3. 2021]. Dostupné z: <https://celeceskoctedetem.cz/nase-aktivity/moje-prvni-kniha>

Celé Česko čte dětem. [online]. [cit. 18. 3. 2021]. Dostupné z: <https://celeceskoctedetem.cz/nase-aktivity/tyden-cteni-detem-cr/clanek-33>

Česká školní inspekce. Mezinárodní šetření PIRLS 2016. [online]. [cit. 16.3. 2021]. Dostupný z: https://www.csicr.cz/getattachment/6539348c-b798-4455-a494-40c4494344e6/ID_82_NZ_PIRLS_2016_elektronicka_verze_FINAL.pdf

Děti čtou nevidomým dětem. [online]. [cit. 19.3. 2021]. Dostupné z: <https://www.kvkli.cz/pro-deti/jak-jeste-podporujeme-ctenarstvi/deti-ctou-nevidomym-detem>

ERICKSON, Karen a Deborah HATTON. 2007. Literacy and Visual Impairment. *Seminars in Speech and Language* [online]. [cit. 2021-04-18]. ISSN 0734-0478. Dostupné z: doi:10.1055/s-2007-967930

FINKOVÁ, Dita a kol. 2012. Edukace jedinců se zrakovým postižením v kontextu kvality vzdělávání. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3262-5.

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

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

FINKOVÁ, Dita, Veronika RŮŽIČKOVÁ a Kateřina KROUPOVÁ. *Edukační proces u osob se zrakovým postižením* [online]. [cit. 10. 2. 2021]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, 1 CD-ROM Odborná publikace. ISBN 978-80-244-2745-4.

FLENEROVÁ, H. 1985. Kapitoly z tyflopédie. 2. vyd. (v SPN 1.) Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

GABAL, Ivan a Lenka VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ. 2003. Jak čtou české děti: Analýza výsledků sociologického výzkumu. [online]. [cit. 16.3. 2021]. Dostupný z: <http://www.adam.cz/dokumenty/2006/jak-ctou-ceske-deti.pdf>

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

- HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. 2010. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
- HAMADOVÁ, Petra. 2004. Specifika výuky zrakově postižených. In VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.
- HAUSENBLAS, Ondřej. 2015. *Čeština doopravdy: návrh didaktického pojetí výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ*. [Praha]: Nákladem vlastním. ISBN 978-80-260-8165-4.
- HAUSENBLAS, Karel a Jaroslav KUCHAR, ed. 1974. *Čeština za školou*. Praha: Orbis. Pyramida (Orbis).
- HENDL, Jan. 2012. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0219-6.
- HLINOVSKÁ, Lenka. 2014. *Rozvoj čtenářské gramotnosti na 1. stupni ZŠ napříč vyučovacími předměty*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky. PhDr. Anna Tomková, Ph.D.
- HOLASOVÁ, Táňa. 2004. *Pojetí oboru Český jazyk a literatura v RVP ZV* [online]. [cit. 6.3. 2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/35/POJETI-OBORU-CESKY-JAZYK-A-LITERATURA-V-RVP-ZV.html/>
- HÖFLEROVÁ, Eva, ed. 2004. *Jazykové a literární vzdělávání žáků, učitelů a vychovatelů- teorie a současná praxe*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7042-361-7.
- CHALOUPKA, Otakar. 1995. *Rodina a počátky dětského čtenářství*. Praha: Victoria Publishing. ISBN 80-85865-40-8.
- CHRÁSKA, Miroslav. 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JANKOVÁ, Jana. 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4649-3.

KEBLOVÁ, Alena. 1999. *Kompenzační pomůcky pro zrakově postižené žáky ZŠ. 2., upr. vyd.* Praha: Septima. ISBN 80-7216-104-0.

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

KIMPLOVÁ, Tereza. 2010. *Ztráta zraku: úvod do psychologické problematiky*. Ostrava: Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-917-9.

Knihovna a tiskárna pro nevidomé K. E. Macana. [online]. [cit. 18.3. 2021]. Dostupné z: <https://www.ktn.cz/about>

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

KRAUS, Hanuš. 1997. *Kompendium očního lékařství*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-079-1.

KOLÁŘOVÁ, Ivana. 2012. *Český jazyk: [pro studující učitelství 1. stupně základní školy]*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3358-6.

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea. 1998. *Oftalmopedie*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-58-8.

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

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea a Pavlína ŠUMNÍKOVÁ. 2010. *Speciálněpedagogická podpora osob se zrakovým postižením se zvláštním zřetelem na rozvoj čichového vnímání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-484-6.

LAZAROVÁ, Bohumíra, Lenka HLOUŠKOVÁ, Kateřina TRNKOVÁ, Milan POL. 2016. Podoby inkluzivního vzdělávání – implikace pro vedení základních škol. In BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue. 2.,*

upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8140-6. ISBN 978-80-7315-264-2.

LEDERBUCHOVÁ Ladislava. 2006. *Literárněteoretické poznatky v literární výchově* [online]. [cit. 6.3. 2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/444/LITERARNETEORETICKE-POZNATKY-V-LITERARNI-VYCHOVE.html/>

LEPILOVÁ, Květuše. 2014. *Cesty ke čtenářství: vyprávějte si s námi!*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0112-8.

MACÁKOVÁ Dagmar. 2012. *I nevidomé děti rády čtou* [online]. [cit. 18.3. 2021]. Dostupné z: <https://www.czechdesign.cz/temata-a-rubriky/i-nevidome-deti-rady-ctou>

MCKENZIE, Amy R. 2009. Emergent Literacy Supports for Students who are Deaf-Blind or Have Visual and Multiple Impairments: A Multiple-case Study. *Journal of Visual Impairment & Blindness* [online]. [cit. 18. 4. 2021]. 103(5), 291-302. ISSN 0145-482X. Dostupné z: doi:10.1177/0145482X0910300507

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

METELKOVÁ SVOBODOVÁ, Radana a Marie ŠVRČKOVÁ. 2010. *Čtenářská gramotnost na 1. stupni ZŠ z pohledu vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7368-878-3.

Metodický portál www.rvp.cz: výběr příspěvků: čtenářská gramotnost. 2008. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-18-2

Minimetodika — metodická podpora pro učitele. 2011. [online]. [cit. 16.3. 2021]. Vydal NÚV. Praha. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=78141&view=2935>

Národní institut pro další vzdělávání. [online]. [cit. 16. 4. 2021]. Dostupné z: <https://www.nidv.cz/sablony>

NAJVAROVÁ, Veronika. 2008. Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy. *Pedagogická orientace*. roč. 18, č. 1, s. 7–21. ISSN 1211-4669.

NEUMAN, Susan B. 2018. First Steps Toward Literacy. [online]. [cit. 12.3. 2021]. American Educator. Washington: The American Federation of Teachers. 2018/2019 (4), s. 9–11. Dostupné z: https://www.aft.org/sites/default/files/ae-winter2018-2019_0.pdf

Noc s Andersenem. [online]. [cit. 19. 3. 2021]. <http://www.nocsandersenem.cz/o-projektu.html>

NOVÁKOVÁ Zita. 2010. Oftalmopedie. IN PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.

PELÁNOVÁ, Veronika, Dana JANÍKOVÁ a Nast'a PÁCHOVÁ. 2015. Metodika práce asistenta pedagoga. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4716-2.

PIRLS 2011 & TIMSS 2011 - hlavní zjištění. 2012. [Praha]: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-905370-8-8.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2021. [online] [cit. 5.3. 2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4983/>

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

RÖDEROVÁ, Petra. 2016. Žáci se zrakovým postižením v běžné škole. In BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-255-0.

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

RŮŽIČKOVÁ, Veronika. 2006. *Integrace zrakově postiženého žáka do základní školy*. Olomouc: VUP. ISBN 80-244-1540-2.

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

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

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. 2003. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0629-2.

ŠIMKO, Jozef, Marián ŠIMKO. 2010. Zrakové postižení. In LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

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

TOMAN, Jaroslav. 1999. *Dětské čtenářství a literární výchova*. Brno: CERM. ITEM. ISBN 80-7204-111-8.

Už jsem čtenář – knížka pro prvňáčka. [online]. [cit. 19.3. 2021]. Dostupné z: <https://www.skipcr.cz/akce-a-projekty/akce-skip/projekt-uz-jsem-ctenar-knizka-pro-prvnacka/projekt-uz-jsem-ctenar-2013-knizka-pro-prvnacka-2019-2020>

VÁGNEROVÁ, Marie. 1995. *Oftalmopsychologie dětského věku*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-053-X.

VÁŠOVÁ, Lidmila a Milena ČERNÁ. 1986. *Bibliopedagogika: vysokoškolská učebnice pro stud. filozofických fakult studijních oborů 72-36-8*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

WASHINGTON, Samantha. 2017. Teachers' Perceptions About Addressing Literacy for Students With Vision Impairment. Disertační práce. *Walden Dissertations and Doctoral Studies*. 4486

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

PRÁVNÍ PŘEDPISY

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Seznam použitých zkratek

aj. – a jiné

č. – číslo

IVP – individuální vzdělávací plán

MŠ – Mateřská škola

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study

PLPP – plán pedagogické podpory

RVP ZV – Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání

s. - strana

srov. - srovnání

SVP – speciální vzdělávací potřeby

SPC – speciálně pedagogické centrum

ŠVP – školní vzdělávací program

odst. – odstavec

tzv. – takzvaně

Seznam tabulek

Tab. 1: Srovnání výsledků PIRLS z roku 2001 a 2011

Tab. 2: Rozdíly mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem

Tab. 3: Účastníci výzkumného šetření

Tab. 4: Kategorie 1 - Rozvoj čtenářské gramotnosti ve výuce

Tab. 5: Kategorie 2 – Čtenářství

Tab. 6: Kategorie 3 – Distanční výuka

Seznam příloh

Příloha č. 1 Informovaný souhlas s účastí ve výzkumném šetření

Příloha č. 2 Přepis rozhovoru – Respondentka 1

Příloha č. 3 Přepis rozhovoru – Respondentka 2

Přílohy

Příloha č. 1 Informovaný souhlas s účastí ve výzkumném šetření

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumném šetření

Byl/a jste požádán/á o rozhovor v rámci sběru dat a informací pro diplomovou práci s názvem Možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti žáků se zrakovým postižením na 1. stupni. Výzkum probíhá v rámci magisterského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Výzkumník: Nela Staniczková

Jméno dotazovaného:

Účast ve výzkumu je dobrovolná. S Vaším dovolením bude rozhovor nahráván. Nahrany rozhovor budou nedílnou součástí výzkumné části diplomové práce Nely Staniczkové, rozhovor bude následně přepsán do písemné podoby a bude podroben analýze.

Práce s výzkumným materiálem bude vedena podle těchto etických zásad:

1. Anonymita – V prepisech záznamů budou odstraněny všechny identifikující údaje, nikde nebudou uvedena jména dotazovaných.
2. Mlčenlivost – Veškerý materiál bude určen výhradně pro účely diplomové práce a se získaným materiálem bude pracovat pouze výzkumník Nela Staniczková.
3. Dotazovaný má plné právo z rozhovoru kdykoliv odstoupit, a to i v průběhu rozhovoru.

Děkuji za pozornost věnovanou těmto informacím a žádám Vás tímto o poskytnutí souhlasu s Vaší účastí ve výzkumu.

Svým podpisem stvrzuji, že souhlasím se svou účastí na tomto výzkumu. Prohlašuji, že jsem výše uvedenému poučení plně porozuměl/a, a souhlasím s poskytnutím audionahrávek k výzkumným účelům.

V..... dne

Podpis

Jak byste obecně zhodnotila čtenářskou gramotnost u svých žáků?

„Je to velmi obtížné porovnávat čtenářskou gramotnost u běžné populace a u dětí se zrakovým postižením, protože čtení hmatem je daleko obtížnější, únavnější, děti nejsou natolik vytrvalé. Je mnohem složitější je motivovat i kvůli výběru knih, protože výběr titulů pro děti se zrakovým postižením je velmi omezený, takže čtení naše děti úplně vyhledávají. Je to i otázka úpravy knih, protože upravené knihy nemají ilustrace, takže ta motivace je mnohem menší. Jsou tady ale výjimky. Na škole jsou děti, které čtou s chutí a rády, ale ve většině případů není četba vyhledávána. Žáci však získávají informace o knihách i jiným způsobem, mají moc rády audioknihy, tím si kompenzují rozsah toho přečteného. Snažíme se, aby se život dětí blížil k normálu. Nikdy to nebude stejné, je to neporovnatelné. Děti mají méně informací, čtení je namáhavější, náročnější, pomalejší, takže není divu, že děti upřednostňují jednodušší způsob, jak se dostat k literatuře přes audioknihy. Ale snažíme se, aby se čtení nevytratilo“

V rámci čtenářské gramotnosti se setkáváme s tím, že pedagogové s touto problematikou nejsou příliš obeznámeni. Prošla jste nějakým kurzem, seminářem nebo školením na téma čtenářská gramotnost?

„Neprošla, ale absolvovala jsem speciální pedagogiku a učitelství, takže jsem se s touto tematikou setkala na škole. Mám poměrně náročnou třídu a starám se o rodinu, takže není úplně moc času na sebevzdělávání, ale určitě nikdy není na škodu doplnit si informace.“

Jak ověřujete, zda děti rozumí přečtenému textu ve výuce? Máte nějaké metody, které používáte?

„Ověřuji ve všech předmětech. Myslím, že i běžná populace neumí úplně pracovat se všemi informacemi, které jsou v učebnicích. Mám porovnání i s vlastními dětmi. Trénujeme čtení prakticky denně a snažíme se na tom pracovat. Pravidelně provádíme hlasité i tiché čtení. Děti, které mají těžší nebo kombinované postižení, například zrakové postižení s kombinací LMP nebo poruchy autistického spektra, tak tam přepravujeme obsah čteného textu pomocí návodných otázek. Zkušenější děti vypráví samotné nebo naopak třeba vymýšlí vlastní otázky pro spolužáky. Během distanční výuky jsem dětem posílala texty a audionahrávky a jejich úkolem bylo vytvářet 2 otázky k textu pro své spolužáky, kteří pak na otázky odpovídali, aby se právě i oni sami naučili postihnout obsah toho textu a zároveň najít to důležité a položit otázku. Snažím se nepracovat jen s běžnou učebnicí, připravuju si texty i sama. Snažím se

zapojovat i modernější prvky, pokud něco k dispozici nemám, tak jsem schopná si to připravit sama.“

Setkala jste se s nějakou metodou nebo cvičením, který se vám při zjišťování zpětné vazby ve výuce neosvědčil?

„Určitě ano, v praxi se stane, že si něco naplánujete a úplně to nevyjde. Nemyslím si, že by to bylo něco jiného oproti běžných škol.“

Pracujete hodinách i s texty z běžného života?

„I s těmito texty pracujeme, bohužel nejsou pro naše děti tolik přístupné. Děti odebírají pravidelně časopis podle ročníku, například Záškolák, Světluška a pak s těmi texty i pracujeme. Děti mají k dispozici různé časopisy i na internátě, ale pracujeme takto i v běžné výuce. Využívám v hodinách i recepty nebo články. Jinak mám i žákyni se zbytky zraku, ta pracuje například i se běžným časopisem Materídouška, samozřejmě je pro ni těžší se v tom zorientovat. V prostorové orientaci děti pracují i s jízdami řády apod.“

Pracujete ve výuce s internetem, časopisy nebo jinými médii?

„Děti mají od 4. třídy i psaní na počítači, takže pak začínají pracovat s počítačem, vyhledávat na internetu. Učí se ovládat hlasový výstup apod. Žákyně se zbytky zraku teď využívá program Včelka, na podporu čtení pro děti s dyslexií, používá cvičení i z portálu Školákov nebo Škola hrou.“

U dětí se zrakovým postižením se často používají audionahrávky. Využíváte je také?

„Ano využíváme je, rádi a často. Děti mají rádi četbu na pokračování, posloucháme audioknihy, pro ně je to základní přísun informací. Oblíbené jsou rozhlasové hry a pohádky, Rádio Junior. V hodinách se díváme i na ČT Edu (pozn. Vzdělávací videa pro doplnění výuky pro učitele i rodiče)“

Pořádáte ve škole projekty na rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti?

„My si každý rok vybíráme projekty a zrovna v loňském roce jsme tak trochu vytvořili projekt k podpoře čtení a čtenářské gramotnosti. Projekt byl celoroční, ale bohužel dobu, kdy měl projekt vyvrcholit, tak padl nouzový stav. Letos jsme chtěli projekt úspěšně uzavřít, ale opět jsme byli zastaveni pandemickou situací. Ale myslím, že se nakonec povedl. Projekt „Čteme rádi, já i moji kamarádi“ v rámci kterého se škola zapojila i do celostátního projektu: „Celé Česko čte dětem“, spočíval v tom, že jsme vybrali knihy přiměřené danému věku a předčítalo

se v jednotlivých třídách. Předčítali děti, učitelé, zaměstnanci školy, paní kuchařky, paní ředitelka, rodiče, sourozenci a návštěvy. Projekt byl opravdu úspěšný, byla jsem překvapená, jak se dětem samotné předčítání líbilo a byly nadšené, že mohou taky předčítat. Vybírali jsme takové knihy, které právě měly úpravu jak v bodovém písmu, tak v černotisku, aby se mohlo plynule navazovat. Další částí projektu byla samostatná tvorba knihy. Každá třída si vybrala, jakou formu knihy zvolí, každá třída psala, vytvářela vlastní knihu i s ilustracemi. Byly tady knihy oblíbených receptů. Jiná třída vytvořila příručku první pomoci. Menší děti napsaly strašidelný horor, mateřská škola vytvořila hmatovou knihu k procvičení geometrických tvarů. Také vznikly krásné hmatové knížky na téma „My jsme žáci 3.B“. Konečná plánovaná prezentace bohužel neproběhla, protože jsme se nemohli setkávat. Nakonec jsme vytvořili výstavku na společném prostoru, kam děti mohly od září až do uzavření školy chodit a půjčovat si knihy a prohlížet si díla a hodnotit. Nebyla to žádná soutěž.

Na společné chodbě máme společnou nástěnku, kde jsou informace o událostech a projektech a je určena i pro děti. Dávají tam různé vzkazy, co přečetly, hodnocení knih z projektu apod. Pořádáme i pravidelně čtenářskou soutěž, kdy 3x do roka prověřujeme čtenářské dovednosti. Děti čtou texty pro daný ročník, texty jsou v bodovém písmu i černotisku a měříme čas a počet správně přečtených slov. Výsledky pak analyzujeme, zapisujeme do dokumentace a sledujeme průběžný vývoj a posun. Na konci školního roku se pak sejdeme a vyhlásí se výsledky, jak se děti zlepšily nebo případně zhoršily. Nejlepší čtenáři jsou oceněny knižní odměnou. Máme zde každý rok soutěž v přednesu a účastníme se každý rok Poetického setkání (pozn. recitační soutěž). “

Jak se snažíte u žáků podporovat vztah ke čtení, aby četli i ve svém volném čase?

„Dostávají ode mne úkoly ke čtení. Čtou povinně, mají zadanou domácí četbu, takže čtou doma s rodiči nebo se mnou ve škole. Snažím se, aby denně četli alespoň stránku. A jinak motivací pro ně je, když jim sama předčítám. Doplnju četbou i jiné předměty, často jako odměnu, když stihneme práci dříve. Často uvádím nový úkol četbou. Co mají ještě radši jsou zmíněné audionahrávky. Poslouchali jsme i Staré pověsti české v upravené verzi, kde jsme propojovali učivo s vlastivědou. Letos jsme taky poslouchali upravené Ezopovy bajky. Pak si nahrávají vlastní otázky a odpovědi. Těch motivací je spousta a asi nejde vyjmenovat úplně všechno. Sledujeme pořady ČT, rádi recitujeme, učíme se básničky. Minulý měsíc se žáci učili od Hrubína básnička O řepě, snažím se obměňovat autory ať je to pestré. Čtenářskou gramotnost jsme podpořili i vánočním vystoupením, kde si děti připravují představení, tak

jsme zpracovávali pohádku o Budulínkovi. Chodíme i do divadla, a i toto je velká motivace ke čtení.“

Zadáváte povinnou četbu s konkrétními knižními tituly?

„Ten výběr není veliký, takže čtou různě. Máme školní knihovnu, ale ne všechny knihy mají přepis do bodového písma. Takže výběr je omezený. Ale v současné době děti čtou Děti z Bullerbynu, Mach a Šebestová, Devatero pohádek.“

Jak kontrolujete, zda děti přečetli knihy?

„Máme čtenářské deníky (pozn. paní učitelka ukazuje přes kameru, jak deník vypadá). Děti vedou desky, zaznamenávají datum, autora, ilustrace, hlavní postavy, popis knihy. Vždy je to s ohledem na možnosti žáka. Vytváří si vlastní ilustrace. Děti nevidomé píšou v Braillově písmu a místo obrázku jim tisknu na bodové tiskárně motivační obrázek k vybarvení. Ale někdy se jim číst nechce, takže se jich sem tam zeptám, o čem kniha byla pro kontrolu.“

Jaké žánry jsou u dětí oblíbené?

„Zase narážíme na problém té omezenější volby. Ale jinak si myslím, že se ten zájem neliší od intaktních dětí. Baví je stejné knížky. Audioknihy jsou dostupné ve všech žánrech, takže tady ta možnost výběru je. Například moje děti čtou Wilsonovou (pozn. Jacqueline Wilson), která je poměrně aktuální autorka.“

Jak byste celkově hodnotila úroveň ČG u vás třídě. V čem se chcete zlepšit?

„Před uzavřením škol jsme měli připravenou recitační soutěž a tam jsem viděla občas problém, že nechápali, proč ta básnička taková a těžko hledají význam a proč je to tak napsáno. Taky vidím někdy úskalí v rodině, kdy ta podpora čtení není úplně ideální a ta čtenářská gramotnost by se mohla jinak zlepšit. Takže tady je vidět na návaznost toho, že to čtení se napojuje na porozumění textu a kritického myšlení.“

V rámci čtenářské gramotnosti se setkáváme s tím, že pedagogové s touto problematikou nejsou příliš obeznámeni. Existuje spousta metodik a školení na podporu gramotnosti. Jak moc jsou tyto věci aplikovatelné na žáky se zrakovým postižením?

„Vůbec nic takového jsem nezaznamenala, ani mi nebylo nabídnuto. Když jsem se účastnila nějakých školení, tak jsem si říkala, že je mi to úplně k ničemu, protože to je pro „normální děti“ a já to pak musím přenést do své třídy a tam jde veškerá teorie pryč a musím kolikrát i improvizovat.“

Jak ověřujete, zda děti rozumí přečtenému textu ve výuce? Máte nějaké metody, které používáte?

„Snažím se používat metody kritického myšlení, tedy po přečtením jakéhokoliv článku v čítance čekám zpětnou vazbu. Děti hledají slova, kterým nerozumí, abychom si je vysvětlili. V rámci šablon ve škole teď probíhal projekt a vedla jsem loňské pololetí čtenářský kroužek a tam jsme četli ukázkou z knížky a měli jsme kartičky s návodnými otázkami např. Kdo byl hlavní postava? Co se tam stalo? Co se jim líbilo nelíbilo? Taky jsme si hráli různé divadelní scénky z pohádek, takže tady tímto způsobem.“

Setkala jste se s nějakou metodou nebo cvičením, který se vám při zjišťování zpětné vazby ve výuce neosvědčil?

„U dětí s běžným intelektem ne, ale děti s mentálním postižením často chtějí svoji myšlenku vyjádřit, ale úplně jim to nejde, takže se musím vcítit do jejich role a v tom jejich například kresleném obrázku najít něco, co ostatní nevidí, ale je tam. Spíše je to otázky tedy rozumových schopností než zrakových.“

Pracujete v rámci výuky i s texty běžného typu, jako jsou recepty a jízdni řády?

„Recepty se nám hodně osvědčili, protože děti mají rády jídlo a rády vaří. Takže hodně rády popisují pracovní postup. To je hodně baví. Velké úskalí ve slohu je, že jim nejde třeba popis zvířete, to je na ně ještě náročnější. Ale dělali jsme s dětmi orientace v textu pomocí map a článku „Děti běhají orientační běhy“ a to jim šlo pěkně.“

Pracujete ve výuce s internetem, časopisy nebo jinými médii?

„Chodíme na interaktivní tabuli, zkoušíme hry. Ale opět tady narážíme na to, že půlka dětí píše a čte a druhá půlka neví, co na tabuli je. Takže je to hlavně o tom udržet pozornost a kázeň. V té 3. třídě se začíná projevovat, že šikovnější děti už moc nechtějí čekat na ty pomalejší. Takže se hodina musí uzpůsobit, tak aby byli děti zabavené všechny.“

U dětí se zrakovým postižením se často používají audionahrávky. Využíváte je také?

„Ano, používáme. A často. Můžu potvrdit, že to nevidomí mají moc rádi. Jde vidět, že jakmile se poslouchá nějaká pohádka, tak je to zabaví více.“

Pořádáte ve škole projekty na rozvoj čtenářství a čtenářské gramotnosti?

„Probíhal u nás právě projekt podle šablon, byl určen pro družinové děti, takže ve volném času, 1 týdně na hodinu a půl. Z domu se přinášeli knížky, co je baví a o kterých chtějí něco říct a navzájem si je půjčovali.“

Jak se snažíte u žáků podporovat vztah ke čtení, aby četli i ve svém volném čase?

„Já mám v tomhle směru velké štěstí, protože žáci, kteří ve třídě umí číst, čtou velice rádi. Takže si i sami nesou do hodin knížku a beru i časopisy. Čtenářské deníky po nich zatím nechci. Takže donesou knihu nebo časopis a předčítáme se a povídáme si o tom.“

Jaké žánry jsou u dětí oblíbené?

„Hodně je baví teda časopisy. Ale i dětské detektivky jsou hodně oblíbené. Některé děti inklinují k tomu, co jim nachystají rodiče např. Křemílek a Mochomůrka. Mám tady i čtenáře, co čte 1. díl Harryho Pottera, ale tam je to třeba ovlivněno starším sourozencem.“

Čtenářské deníky tedy nezadáváte?

„Zkoušela jsem, ale je to náročné, a protože nemůžu ohodnotit všechny děti, přišlo mi to nefér ještě více poukazovat na jejich rozdíly, které se zvětšují. Tak jsem od toho upustila.“

Otázka ohledně aktuálního tématu, teď když je škola zavřená, jak probíhá vaše výuka?

„S rodiči jsem se domluvila, že zadáme úkoly a budeme čekat, co se vyvine dál. A pak začneme s online výukou. Ale tam se opět setkávám s tou různorodostí a nemůžu aplikovat jednu hodinu pro všechny děti. Musím výuku rozdělit na skupiny. Zatím mi sešity posílají rodiče nafocené přes e-mail. Spíš pojedeme způsobem hry, jako je školákov.eu.“

Anotace

Jméno a příjmení:	Nela Staniczková
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Bc. Veronika Růžičková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název závěrečné práce:	Možnosti rozvoje čtenářské gramotnosti žáků se zrakovým postižením na 1. stupni
Název závěrečné práce v angličtině:	Possibilities of development of reading literacy of students with visual impairment at primary school
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá možnostmi rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků se zrakovým postižením na 1. stupni základních škol. Teoretická část uvádí do problematiky speciální pedagogiky osob zrakově postižených s důrazem na specifika výuky českého jazyka, dále je zaměřena na oblast čtenářské gramotnosti. Praktická část navazuje na teoretické poznatky a prostřednictvím kvalitativního výzkumu mapuje pohled učitelů základních škol pro žáky zrakově postižené na čtenářskou gramotnost.
Klíčová slova:	Zrakové postižení, mladší školní věk, čtenářská gramotnost, dětské čtenářství, rozhovor
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with possibilities of development of reading literacy of students with visual impairment at primary school. The theoretical part introduces us to the problems of children with visual disabilities with the focus on specific of czech language, then focusing on area of reading literacy. The practical part follows up on theoretical knowledge and through quality research shows primary teacher's view on reading literacy for the

	students with visual disability.
Klíčová slova v angličtině:	Visual impairment, primary school, reading literacy, children's reading, interview
Přílohy vázané k práci:	<p>Příloha č. 1 Informovaný souhlas s účastí ve výzkumném šetření</p> <p>Příloha č. 2 Přepis rozhovoru – Respondentka 1</p> <p>Příloha č. 3 Přepis rozhovoru – Respondentka 2</p>
Rozsah práce:	78 stran
Jazyk práce:	Český jazyk