

Bakalářská práce

Vzdělávání žáků se zrakovým postižením v rámci distanční výuky

Studijní program:

B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor:

Speciální pedagogika pro vychovatele

Autor práce:

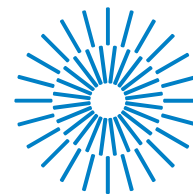
Zuzana Federičová

Vedoucí práce:

Mgr. Martin Korych

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Liberec 2023



Zadání bakalářské práce

Vzdělávání žáků se zrakovým postižením v rámci distanční výuky

Jméno a příjmení:

Zuzana Federičová

Osobní číslo:

P19000575

Studijní program:

B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor:

Speciální pedagogika pro vychovatele

Zadávací katedra:

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Akademický rok:

2020/2021

Zásady pro vypracování:

Cíl bakalářské práce: Popsat vzdělávání zrakově postižených žáků se zaměřením na specifika distanční výuky. Zjistit přínosy a rizika, která se sebou nese distanční výuka žáků se zrakovým postižením.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Dotazování.

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucího práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

Jazyk práce:

tištěná/elektronická

Čeština

Seznam odborné literatury:

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

KEBLOVÁ, A., 1998. Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením. Praha: Septima. ISBN 80-7216-051-6.

KOCHOVÁ, K., 2015. Dítě s postižením zraku. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0782-5.

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

VENCLOVÁ, I., 2005. Školní úspěšnost dětí se zrakovým handicapem. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-094-5.

Vedoucí práce:

Mgr. Martin Korych

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

20. dubna 2021

Předpokládaný termín odevzdání:

30. dubna 2022

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 11. června 2021

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

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

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

13. března 2023

Zuzana Federičová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Martinovi Korychovi za odborné rady a připomínky, které mi poskytoval v průběhu tvorby bakalářské práce. Poděkování patří též učitelům základních škol, kteří se podíleli na průzkumu. Obrovské díky patří také mé rodině za podporu při tvorbě bakalářské práce.

Název bakalářské práce: Vzdělávání žáků se zrakovým postižením v rámci distanční výuky

Jméno a příjmení autora: Zuzana Federičová

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2022/2023

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Martin Korych

Anotace

Bakalářská práce se zaměřuje na vzdělávání žáků se zrakovým postižením v rámci distanční výuky v období pandemie nemoci COVID-19. Práce se skládá ze dvou částí. Teoretická část se zabývá vymezením zrakového postižení a vzděláváním žáků se zrakovým postižením, včetně distanční výuky. Empirická část práce tvoří vyhodnocení dotazníkového šetření. Cílem průzkumu bylo zjistit, jakým způsobem probíhala distanční výuka žáků s postižením zraku na základních školách a jaké jsou přínosy a rizika tohoto typu výuky u žáků s výše uvedeným postižením. V diskuzi jsou výsledky práce diskutovány a také srovnávány s výsledky jiných autorů. V navrhovaných opatřeních jsou zmíněna opatření, která se zaměřují na usnadnění distanční výuky žáků s postižením zraku. Závěr je věnován shrnutí celé bakalářské práce. Následuje seznam použitých zdrojů a příloha s dotazníkem.

Klíčová slova: vzdělávání, distanční vzdělávání, žáci, zrakové postižení, učitelé

Bachelor thesis title: Education of Students with Visual Impairment within the Distance Learning

Name and surname of the author: Zuzana Federičová

Academic year of Bachelor thesis: 2022/2023

Bachelor thesis supervisor: Mgr. Martin Korych

Annotation

The Bachelor thesis focuses on the education of pupils with visual impairments within the distance learning during the pandemic of COVID-19. The thesis consists of two parts. The theoretical part of the thesis deals with the definition of visual impairment and the education of pupils with visual impairments, including the distance learning. The empirical part of the thesis is based on the evaluation of a questionnaire survey. The purpose of the questionnaire survey was to find out the distance education methods for pupils with visual impairments at school. The survey also researched the advantages and disadvantages of the distance learning for students with the disabilities mentioned above. In the Discussion, the results of the survey are discussed and compared with the results of other authors. In the chapter on Proposed measures are mentioned measures to facilitate the distance learning for students with visual impairments. The Conclusion is dedicated to summarizing the entire Bachelor thesis. The following part focuses on used sources and an attached questionnaire.

Keywords: education, distance education, pupils, visual impairment, teachers

Obsah

Seznam tabulek	10
Seznam grafů	11
Seznam použitých zkratk	12
Úvod.....	13
TEORETICKÁ ČÁST	14
1 Zrakové postižení	14
1.1 Etiologie zrakového postižení	14
1.2 Klasifikace zrakového postižení	15
1.2.1 Osoby nevidomé	15
1.2.2 Osoby slabozraké	16
1.2.3 Osoby se zbytky zraku	16
1.2.4 Osoby s poruchami binokulárního vidění	16
1.3 Kompenzační pomůcky pro osoby se zrakovým postižením	17
2 Vzdělávání žáků se zrakovým postižením	19
2.1 Inkluzivní vzdělávání žáků se zrakovým postižením.....	20
2.1.1 Faktory ovlivňující inkluzivní proces	21
2.1.2 Podpůrná opatření	23
2.1.3 Individuální vzdělávací plán	25
2.1.4 Zásady edukace žáka se zrakovým postižením.....	25
2.1.5 Úpravy školní třídy a budovy školy.....	26
2.1.6 Speciálně pedagogické centrum.....	27
2.2 Školy zřízené pro žáky se zrakovým postižením	28
3 Distanční vzdělávání	30
3.1 Formy distančního vzdělávání	30
3.2 Distanční výuka v období pandemie	30
3.2.1 On-line výuka	31
3.2.2 Off-line výuka	31
3.2.3 Hybridní výuka	31
3.3 Doporučení k distanční výuce	31
3.4 Doporučení k distanční výuce u žáků se zrakovým postižením	33
EMPIRICKÁ ČÁST	35
4 Cíl práce a výzkumné otázky	35
5 Metody sběru dat	35
6 Předvýzkum.....	36

7	Popis zkoumaného vzorku.....	36
8	Popis průzkumu	37
9	Výsledky průzkumu.....	37
10	Vyhodnocení výzkumných otázek.....	56
11	Diskuze	60
12	Navrhovaná opatření.....	61
	Závěr	63
	Seznam použitých zdrojů.....	64
	Seznam příloh	68

Seznam tabulek

Tabulka 1: Jiné typy zrakových postižení žáků.....	38
Tabulka 2: Řešení opakovaných technických problémů u žáků s postižením zraku	42
Tabulka 3: Úpravy ve vzdělávání žáků s postižením zraku při distanční výuce.....	46
Tabulka 4: Funkce asistenta pedagoga při distančním vzdělávání.....	47
Tabulka 5: Další způsoby předávání materiálů žákům s postižením zraku.....	49
Tabulka 6: Zaznamenané změny u žáka s postižením zraku při návratu do školy.....	50
Tabulka 7: Další pozitiva ve vzdělávání na dálku u žáků s postižením zraku	52
Tabulka 8: Další negativa ve vzdělávání na dálku u žáků s postižením zraku.....	54
Tabulka 9: Prvky distančního vzdělávání užívané po ukončení vzdělávání na dálku ..	55

Seznam grafů

Graf 1: Typ zrakového postižení žáka	38
Graf 2: Forma distančního vzdělávání u žáků s postižením zraku	39
Graf 3: Způsob vyučování v distančním prostředí u žáků s postižením zraku	39
Graf 4: Využívané komunikační platformy u žáků s postižením zraku.....	40
Graf 5: Technické problémy během distanční výuky u žáků s postižením zraku	41
Graf 6: Zkracování vyučovacích hodin u žáka s postižením zraku	42
Graf 7: Zachování metod hodnocení u žáků s postižením zraku	43
Graf 8: Hodnocení žáka s postižením zraku během distančního vzdělávání.....	43
Graf 9: Klasifikování žáka s postižením zraku mírnějším způsobem.....	44
Graf 10: Prospěch žáka s postižením zraku při distančním vzdělávání.....	45
Graf 11: Časová náročnost přípravy na distanční výuku	45
Graf 12: Předávání materiálů během distančního vzdělávání.....	48
Graf 13: Zaznamenání změn u žáka s postižením zraku při návratu do školy	49
Graf 14: Pozitiva distančního vzdělávání u žáků s postižením zraku.....	51
Graf 15: Negativa distančního vzdělávání u žáků s postižením zraku	53
Graf 16: Užívání prvků distanční výuky po ukončení vzdělávání na dálku	55

Seznam použitých zkratk

ČŠI – Česká školní inspekce

DiV – distanční vzdělávání

IVP – individuální vzdělávací plán

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PO – podpůrná opatření

SPC – speciálně pedagogické centrum

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠVP – školní vzdělávací program

Úvod

Význam vzdělávání představuje pro širokou populaci proces, díky kterému jsou lidé schopni si osvojovat znalosti a dovednosti, které jsou potřebné pro fungování v každodenním životě. Jen málokdo si dokázal před rozšířením celosvětové pandemie představit, že žáci budou muset přistoupit na zcela nové pojetí vzdělávání, se kterým účastníci výchovně-vzdělávacího procesu neměli do té doby žádné zkušenosti. Distanční výuka se významně dotkla mimo žáků intaktních i dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i žáků se zrakovým postižením, u kterých je v rámci edukace vyžadována značná míra individuality. Pedagogové, rodiče i samotní žáci se museli v březnu roku 2020 na základě uzavření škol kvůli pandemii nemoci COVID-19 přizpůsobit tehdejšími podmínkám a zvolit na přechodnou dobu jinou alternativu vzdělávání, než na kterou byli doposud zvyklí.

Volba tématu bakalářské práce se vztahuje k zájmu autorky o danou cílovou skupinu speciální pedagogiky, kterou tvoří žáci se zrakovým postižením. Zároveň byla distanční výuka v době výběru bakalářské práce velice aktuálním a ne příliš probádaným tématem, a tak se autorka rozhodla spojit tyto dvě problematiky do jednoho konceptu.

Bakalářská práce se proto zaměřuje na fungování distanční výuky v období omezenému pohybu osob právě u žáků s postižením zraku. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část bakalářské práce se zabývá kromě vymezení a klasifikace osob se zrakovým postižením také vzděláváním žáků s tímto typem postižení, kde jsou zahrnuty i poznatky o distanční výuce. Část empirická se věnuje vyhodnocení průzkumu, který zjišťoval způsoby distančního vzdělávání u žáků se zrakovým postižením a také přínosy a rizika, která se sebou distanční výuka u žáků nesla. Empirická část práce zahrnuje také způsoby poskytování podpůrných opatření při distančním vzdělávání žáků s postižením zraku. Samotný průzkum byl určen pro učitele základních škol, kteří měli v období pandemie zkušenost se vzděláváním žáků s postižením zraku na dálku.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Zrakové postižení

Prostřednictvím zraku je člověk schopen pojmout nejvíce informací ze všech lidských smyslů, a tak jakékoliv omezení ve vidění znamená překonávání obtíží v každodenních činnostech. Lidé s dlouhodobým či trvalým postižením zraku jsou vystaveni nejen překážkám v procesu získávání informací od okolí, ale i v psychice a celkové existenci ve společnosti (Slowík 2016, s. 61). Osoba se zrakovým postižením je charakterizována jako člověk, který se i přes optickou korekci potýká se značnými problémy v získávání informací z okolí a při provádění běžných úkonů v průběhu dne (Novohradská 2009, s. 5).

Základními hodnotami pro určení stupně zrakového postižení je rozsah zorného pole, který uvádí, v jakém rozmezí je osoba schopna zrakově vnímat, a zraková ostrost (vizus), která určuje přesnost zrakové diferenciaci na blízkost nebo na dálku (Vágnerová 1999, s. 65). K vymezení zrakového postižení je třeba zohlednit kromě vizu a rozsahu zorného pole také další faktory, jako je například schopnost rozlišovat barvy, schopnost lokalizovat a fixovat předměty či schopnost sledovat předměty v pohybu (Slezáková, aj. 2014, s. 117).

Speciálně pedagogická disciplína, která se zabývá výchovou a edukací osob se zrakovým postižením, se nazývá tyflopédie (z řeckého *tyflos* = slepý, a *paidea* = výchova). Tato věda spolupracuje s řadou oborů z humanitní a přírodovědné sféry. Ze společenských oborů je to například pedagogika a s ní spojené i ostatní speciálně pedagogické disciplíny, dále psychologie a sociologie. Z přírodovědných věd úzce souvisí zejména s oftalmologií a s dalšími medicínskými obory, jako je pediatrie či neurologie. Tyflopédie je z důvodu užívání technických speciálních pomůcek ze strany jedinců se zrakovým postižením spojena také s technickými disciplínami, především s optikou, akustikou a elektronikou (Finková, aj. 2007, s. 12).

1.1 Etiologie zrakového postižení

Zrakové postižení může vzniknout na základě vrozené, nebo získané vady. Ke vzniku vrozených vad přispívají vlivy, které se dělí na endogenní (dědičné vlivy) a exogenní (vnější vlivy). Dědičné faktory hrají velkou roli u různých diagnóz, jako je například atrofie zrakového nervu, degenerativní onemocnění sítnice, vrozený šedý či zelený zákal nebo retinoblastom (zhoubný nádor sítnice). K exogenním vlivům patří

působení teratogenů, mezi které spadá především užívání alkoholu či drog a prodělaná onemocnění a úrazy v průběhu těhotenství. Zrakové postižení, které vzniká v průběhu života, má obvykle původ v celkovém onemocnění osoby, jako je diabetes, roztroušená skleróza, tuberkulóza či mozkové nádory. Získaná vada vzniká i jako důsledek úrazu oka nebo stárnutí organismu (Novohradská 2009, s. 24, 25).

1.2 Klasifikace zrakového postižení

Klasifikace osob se zrakovým postižením bývá v odborné literatuře široká a různorodá. Kromě dělení zrakových vad podle etiologického hlediska, kam patří poruchy orgánové a funkční, se v odborných publikacích objevují i další členící kritéria, která vychází z doby vzniku (postižení získané či vrozené) či z hlediska trvání zrakové vady (krátkodobé, dlouhodobé a opakující se). Dále se zrakové vady člení podle postižených zrakových funkcí (poruchy okoohybné aktivity, poruchy hloubkového vidění či poruchy zrakové adaptace). Neméně důležité členění zrakového postižení je klasifikováno dle speciálně pedagogické praxe do 4 základních kategorií. Jedná se o osoby nevidomé, osoby se zbytky zraku, osoby slabozraké a o osoby s poruchami binokulárního vidění (Finková, aj. 2007, s. 40, 41).

1.2.1 Osoby nevidomé

Osoby nevidomé se definují jako kategorie osob s nejtěžším stupněm zrakového postižení. Keblová (1998, s. 7) dělí nevidomost na praktickou a úplnou. Člověk při praktické nevidomosti má zachovalý světlocit (schopnost rozeznat tmou a světlo), zatímco lidé s úplnou nevidomostí se potýkají s amaurózou neboli celkovou ztrátou světlocitu (Keblová 1998, s. 7). U těchto osob je narušen kromě celkového rozvoje osobnosti také proces socializace a oblast pracovního uplatnění. Od raného věku jsou nevidomí odkázáni na rozvoj ostatních smyslů a využívání vyšších kompenzačních činitelů, mezi které patří především myšlení, paměť, řeč a představivost. Osoby s nevidomostí jsou také omezeny v prostorové orientaci a při samostatném pohybu, a tak kromě průvodcovských služeb a vodících psů využívají také speciální techniky, mezi které se řadí například chůze s bílou holí či hmatové popisy trasy (Finková, aj. 2007, s. 42, 43).

1.2.2 Osoby slabozraké

Slabozrakost je porucha, která vzniká na základě částečného nevyvinutí či orgánové vady oka (Slavík, aj. 2012, s. 126). V rámci její různorodosti se může projevat zhoršenou zrakovou ostrostí, obtížemi s prostorovým viděním, výskytem nystagmu (mimovolným zrychleným pohybem obou očí) nebo například světloplachostí. V důsledku zhoršení zrakových funkcí nedochází jen k vytváření nejasných nebo zkreslených představ, ale také ke snížené koncentraci, rychlejší únavě nebo pomalejšímu pracovnímu tempu (Kimplová, Kolaříková 2014, s. 24, 25). Cílem tyflopédie je dosáhnout maximálního rozvoje osobnosti jedince se zrakovým postižením, a tak je nutné i u těchto osob za dodržování zrakové hygieny a úprav v prostředí oslabený zrak využívat prostřednictvím kompenzačních pomůcek (Finková, aj. 2007, s. 43, 44).

1.2.3 Osoby se zbytky zraku

Z pohledu speciální pedagogiky se jedná o osoby, jejichž zhoršené zrakové vnímání se prolíná mezi praktickou nevidomostí a těžkou slabozrakostí. Zrakové vady se mohou v průběhu života zhoršit, nebo naopak mírně zlepšit, záleží tak na rozvinutých schopnostech jedince a na adekvátní korekci. I přes to, že by tito jedinci měli z velké části využívat k orientaci a při provádění běžných výkonů kromě zraku i ostatní smysly, mají tendenci upřednostňovat právě pouze zrak, což způsobuje vynakládání velkého úsilí a značné energie pro to, aby zrakově dané objekty rozeznali (Finková, aj. 2007, s. 45, 46).

1.2.4 Osoby s poruchami binokulárního vidění

Binokulárním viděním se rozumí vidění oběma očima. Lidem s těmito poruchami se nevytvoří na sítnicích obou očí dva stejné obrazy, a tak se po sjednocení nevytvoří jeden smyslový vjem. Jinak tomu je u intaktních osob, které mají binokulární vidění plně rozvinuté a jejich oči spolu správně spolupracují. K poruchám binokulárního vidění patří strabismus (šilhavost) a amblyopie (tupozrakost). **Strabismus** je definován jako porucha rovnovážného postavení očí, která způsobuje diplopii neboli dvojité vidění. Při **amblyopii** dochází k jednostrannému snížení zrakové ostrosti, které může vést až k praktické slepotě jednoho oka (Finková, aj. 2007, s. 46–50). Binokulární vady patří ve věku 3-7 let mezi nejčastější funkční poruchy, které je možné zmírnit nebo dokonce úplně odstranit, a to prostřednictvím včasné diagnózy a správných terapeutických postupů (Novohradská 2009, s. 38).

1.3 Kompenzační pomůcky pro osoby se zrakovým postižením

Smyslem kompenzačních pomůcek je nahrazení nedostatečnosti, která je způsobena zdravotním postižením. Spadají sem různé nástroje a zařízení, které jsou speciálně upravené tak, aby zjednodušily lidem s jakýmkoliv zdravotním omezením pracovní i společenský život.

Pomůcky pro uživatele se zrakovým postižením je možné členit z hlediska různých kategorií. Lidé, zejména děti, se zrakovým postižením, se neobejdou bez optických pomůcek, které jim umožňují lépe vidět a zorientovat se tak ve svém okolí. Mezi tyto optické pomůcky se řadí dioptrické brýle, kontaktní čočky a okluzory (Kochová, Schaeferová 2015, s. 39). Skupinu optických pomůcek dále tvoří například lupy stojánkové (bez osvětlení a s osvětlením), lupy do ruky, lupy závěsné, hyperokulární čočky, řádkové lupy, monokulár nebo filtrové brýle.

Autorky Kimplová a Kolaříková (2014, s. 115) klasifikují pomůcky dle místa využitelnosti na:

- pomůcky pro běžný život, pohyb a orientaci v prostoru,
- pomůcky pro zpřístupnění a zpracování informací (pro vzdělávání, práci atd.),
- a pomůcky pro volný čas (Kimplová, Kolaříková 2014, s. 115).

Do první kategorie pomůcek patří ty, které pomáhají při sebeobsluze, přípravě jídla či pohybu v terénu. Patří sem například bílá hůl, zvukový majáček, měřící přístroje s hlasovým nebo hmatovým výstupem, ultrazvukové vyhledávače překážek, povelové vysílače VPN (= kapesní pomůcka sloužící při orientaci v prostoru) nebo vodící pes.

Mezi pomůcky, které pomáhají osobám při studiu a celkovém zpracovávání informací, se řadí speciálně upravené počítače, digitální zvětšovací televizní lupy s hlasovým výstupem, braillovský řádek, diktafon, Pichtův psací stroj, kamerové lupy (přenosné nebo nepřenosné) či digitální čtecí přístroj (Kimplová, Kolaříková 2014, s. 117). I přes to, že současná technologie nabízí spoustu moderních alternativ, základní znalostí každého člověka se zrakovým postižením je Braillovo písmo. Pleyerová definuje Braillovo písmo jako „speciální druh systému psaní a čtení, které užívají osoby nevidomé, slabozraké a se zbytky zraku. Funguje na principu plastických bodů, které jsou vyrážené do materiálu, které čtenář vnímá hmatem“ (Pleyerová 2022).

Pomůcky pro volný čas také zahrnují nástroje, které by měly přispívat k usnadňování života člověku se zrakovým postižením. Z typických volnočasových

pomůcek lze jmenovat speciální hodinky, drobné pomůcky do domácnosti jako jsou různé dávkovače, indikátory hladiny či čtečky hlasových etiket. Patří sem i celá řada her a hraček, které jsou vyrobené s ohledem na potřeby hráčů s postižením zraku, jako jsou stolní hry (hmatové pexeso, zvukové puzzle, upravené karetní hry) nebo hlavolamy (tzv. hmatolamy) (Kimplová, Kolaříková 2014, s. 117, 118).

2 Vzdělávání žáků se zrakovým postižením

Vzdělávání žáků se zrakovým postižením probíhá v České republice podle novely školského zákona č. 561/2004 Sb., a to především dle § 16, podle kterého je žák se zrakovým postižením osoba se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) „*kteřá k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 1). Zákon je doplněn vyhláškou č. 27/2016 Sb., která rozvádí pravidla pro inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Michalík, aj. 2018, s. 10). Mezi hlavní změny novely školského zákona spadají zmíněná podpůrná opatření (PO), která jsou poskytnuta žákům bezplatně. Do těchto nezbytných úprav ve vzdělávání náleží například poradenství v rámci školy, využívání kompenzačních pomůcek, úpravy v rámci organizace, hodnocení a metod ve vzdělávání či poskytnutí služeb asistenta pedagoga (Maštalíř 2021, s. 17).

Ve školském zákoně se slovní spojení „zdravotní postižení“ již neobjevuje. Tento termín je nahrazen výčtem konkrétních hendikepů v § 16 odst. 9 školského zákona který uvádí, že pro „*děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny.*“ Podmínkou pro zařazení do těchto tříd, oddělení či studijních skupin je písemná žádost žáka, který dosáhl 18 let věku nebo souhlas zákonného zástupce žáka. Další nezbytnou podmínkou je také doporučení školského poradenského zařízení (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 9).

Žáci se zrakovým postižením mají v současné době možnost vzdělávat se jak ve školách hlavního vzdělávacího proudu, tak i ve školách, které jsou primárně zaměřeny na vzdělávání žáků se zrakovým postižením (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst.2).

2.1 Inkluzivní vzdělávání žáků se zrakovým postižením

Pojem inkluze je v současné společnosti považován za opravdový či zdánlivý posun od integrace a má tak velký význam ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Integrace znamená proces, ve kterém je člověk se zdravotním postižením začleněn do majoritní intaktní společnosti a této společnosti se v maximální možné míře přizpůsobuje. Inkluze je chápána jako stav, který je primárně orientován na každého člověka a jeho potřeby – zabývá se tedy nejen lidmi se zdravotním postižením, ale i intaktními osobami. Obecně má inkluze tedy za úkol uznávat všechny osoby, které se vyskytují v jednom společenství (Michalík, aj. 2018, s. 9).

Inkluzivní vzdělávání je možné vymezit jako takové vzdělávání, které je charakteristické co nejméně restriktivním prostředím a určené pro všechny žáky bez rozdílu (Zilcher, Svoboda 2019, s. 30). Inkluzi ve vzdělávání ovšem není možné definovat pouze jednou myšlenkou jediného autora. Lechta (2010, s. 27) zdůrazňuje rozdíl mezi integrací a inkluzí ve vzdělávání. Zatímco integrace je vázána na výchovu a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, inkluze se zajímá o potřeby a zájmy všech žáků (Lechta, aj. 2010, s. 27).

Šafránková (2019, s. 118) zároveň doplňuje, že inkluzivní vzdělávání je jednou z možností, která umožňuje respekt k odlišnostem a soužití se všemi lidmi tak, jak žijeme v naší společnosti. Na druhou stranu je nutné zvážit, zda je inkluze vhodná pro všechny žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Je potřebné, aby škola zajistila přijatelné podmínky pro žáky a dostatečný počet kvalifikovaných pedagogických pracovníků. Autorka také zmiňuje hlavní zásady práce s žákem se SVP, kvůli kterým je nutné respektovat individuální potřeby žáka. Patří mezi ně například individuální přístup, schopnost empatie a komunikace ze strany pedagoga, rozvoj celé osobnosti dítěte, týmová pomoc, intervence, a především také nepřetěžování žáka vysokými nároky (Šafránková 2019, s. 118).

Snaha vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách běžného vzdělávacího proudu v posledních několika letech stále roste. Ne všichni rodiče se ale přiklánějí k inkluzivnímu vzdělávání, záleží na školní zralosti dítěte a jeho osobnostních rysech (flexibilita, závislost na rodičích, schopnost navázat nové vztahy atd.). Inkluze je zpočátku zátěžovou situací i pro dítě, které dosud navštěvovalo takové zařízení, ve kterém se běžně nepotkávalo s intaktními vrstevníky. Na druhou stranu je proces inkluze

ve vzdělávání klíčový pro přípravu jedince s postižením na život s intaktní majoritou (Röderová 2016, s. 106, 107).

2.1.1 Faktory ovlivňující inkluzivní proces

Mezi hlavní faktory, které ovlivňují úspěšnost inkluze ve vzdělávání, patří především rodina, role pedagoga, třídní kolektiv a další faktory, které jsou také součástí inkluzivního procesu.

Rodina

Rodina představuje nejpřirozenější prostředí, které má na život a výchovu dítěte největší vliv, a proto je kladné působení rodiny obzvláště důležité po dítě, které je zasaženo zdravotním postižením. Čím dříve bude dítě ze strany rodičů přijato a podporováno, tím lépe dojde k rozvoji jeho osobnosti. Valenta (2018, s. 341) uvádí následující fáze vyrovnávání se s postižením vlastního dítěte.

V první **fázi šoku a popření** se jedná zpravidla o prvotní reakci rodičů na nepřijatelnou zprávu o postižení jejich dítěte. Reakce rodiny také ovlivňuje skutečnost, kdy a jakým způsobem se o zdravotním stavu svého dítěte dozvěděla. Mnoho rodičů neprojevuje sympatie k lékařům, kteří zjistili diagnózu dítěte, a proto se právě zdravotnický personál stává prvním viníkem z důvodu vyřízení nepříjemných zpráv.

Jelikož se rodiče s podobnou situací nesetkali a nedovedou si představit, jak ji mohou řešit, nastává **fáze bezmocnosti**. Především matky prožívají v tomto období pocity viny, jelikož se od jejich okolí očekává okamžité přijetí dítěte. Bezmocnost se také prolíná v lékařském prostředí, a to z důvodu zahlcení různých negativních zpráv a prognóz.

Fáze postupné adaptace je typická projevy zájmu o vyhledávání informací ohledně postižení a o možnostech péče o dítě. Stále ovšem přetrvávají u rodičů negativní emoční reakce. Mezi tyto negativní postoje spadá například truchlení nad ztrátou očekávaného narození zdravého dítěte nebo pocity úzkosti, které se vztahují k budoucnosti. Strategie zvládnání této nové životní etapy se mohou vyznačovat aktivním, nebo pasivním způsobem. Aktivní způsob zvládnání zahrnuje snahu bojovat s nepřijatelnou situací, do které spadá hledání pomoci (například lékaře či léčitele), zatímco pasivní způsob zvládnání jsou únikové varianty, které jsou charakteristické určitou formou útěku ze situace, kterou rodiče nejsou schopni uspokojivě zvládnout nebo se s ní nedokážou smířit. Jedná se například o umístění dítěte do institucionální péče nebo popírání zdravotního stavu dítěte ze strany rodičů.

Přechodným obdobím, kdy rodiče již přijímají fakt, že jejich dítě má zdravotní postižení, ale stále očekávají naději v alespoň drobné zlepšení zdravotního stavu, se nazývá **fáze smlouvání**. Rodiče jsou vděční za každý pokrok, který u dítěte vidí. V této fázi se již nejedná o zátěž, ale o dlouhodobý stres, který je spojený s vyčerpáním kvůli nelehké péči o dítě.

V konečné **fázi smíření** se rodiče postupem času vyrovnávají se situací a přijímají své dítě takové, jaké je. Postoj rodičů může ovšem být velmi proměnlivý, záleží na vývoji dítěte a s ním i nově vzniklých zátěžích (potíže se školním zařazením, problémy s volbou povolání atd.). Nejdůležitějším faktorem je ovšem doba zjištění diagnózy. Pokud postižení vznikne v pozdějším věku a dítě bylo po celou dobu akceptováno jako zdravé, smíření se s daným postižením dítěte trvá mnohem déle než u rodičů, kteří na postižení jejich potomka byli připraveni (Valenta, aj. 2018, s. 341–344).

Role pedagoga

Příznivé působení pedagoga je klíčové pro vytváření osobnosti žáka. V rámci inkluzivního vzdělávání je žádoucí, aby pedagog disponoval nejen profesionální připraveností, ale i určitými osobnostními předpoklady. Mezi tyto předpoklady se řadí například schopnost navazování kontaktu mezi žákem a jeho rodinou, empatie, schopnost rychle reagovat na změny okolního prostředí, respektování individuálních potřeb žáka či určitá schopnost sebereflexe (Michalík, aj. 2018, s. 11,12).

Třídní kolektiv

Úspěšné přijetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do třídního kolektivu je také jeden z faktorů, který ovlivňuje inkluzivní vzdělávání. Zdraví spolužáci mohou pro dítě se zdravotním znevýhodněním představovat konkurenci, se kterou se nemůže vyrovnat, a proto je nezbytné poskytnout intaktním spolužákům dostatečné informace o specifických potřebách jejich spolužáka a jeho schopnostech a dovednostech (Lebeer 2006, s. 21).

Další faktory

Mezi další faktory se uvádí například **architektonické bariéry**. V České republice stále existuje více bariérových škol než těch bez bariér. Bariérové školy řeší tuto situaci tak, že žák s postižením hybnosti je umístován do učeben, které jsou vzhledem k jeho diagnóze nejpřístupnější.

Důležité je zmínit i **sociálně psychologické** faktory. Pod tento termín spadají různé postoje, stanoviska ale i řešení, které doprovázejí nejen začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, ale obecně život lidí se zdravotním postižením. I přes to, že je téma inkluze v současné společnosti velice probírané, stále se objevují názory a postoje, které směřují k segregaci těchto osob. Lechta (2010, s. 35) pokládá otázku k zamyšlení: „*Pokud institucionalizace, jako protisměrný proces vzhledem k inkluzi, trvala 200 let, jak dlouho bude trvat proces inkluze?*“ (Lechta, aj. 2010, s. 35).

Jak již bylo zmíněno výše, vzdělávání žáků se zrakovým postižením v hlavním vzdělávacím proudu je specifické vytvořením vhodných podmínek pro vzdělávání. Neexistuje žádný konkrétní plán pro každý hendikep, jelikož se pro každé dítě se zdravotním postižením zpracovává individuální doporučení ze strany speciálně pedagogického centra. Speciální pedagog má za úkol tyto specifické potřeby dítěte diagnostikovat a zhodnotit. Specifika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně s oslabeným zrakovým vnímáním a zrakovým postižením, jsou podrobně rozepsána v následujících podkapitolách.

2.1.2 Podpůrná opatření

Pro žáky se zrakovým postižením se podpůrná opatření poskytují v rámci metod výuky, úprav obsahu vzdělávání, organizace výuky, hodnocení, intervence a pomůcek. Smyslem poskytnutí podpůrných opatření je vzdělávat žáka podle rámcového vzdělávacího programu v co nejvyšším možném rozsahu (Metodický portál RVP 2022). Tato opatření se kategorizují do pěti stupňů podle organizační a pedagogické náročnosti.

Podpůrná opatření prvního stupně

Podpůrná opatření v prvním stupni jsou navrhována a poskytována pedagogy škol a týkají se žáků, kteří vykazují mírné obtíže při vzdělávání (pomalejší tempo práce či problémy s koncentrací). V tomto případě může podpora obnášet úpravu v délce trvání vyučovacích hodin, respektování tempa práce či využívání aktivizujících metod k udržení motivace žáka k učení (Pivarč 2020, s. 21) Spadají sem například:

- žáci, kteří vykazují projevy dosud neobjevené poruchy zraku (časté mnutí očí, přibližování hlavy k textu či dlouhodobá únava při zrakové práci),
- žáci s oslabeným zrakovým vnímáním na základě poruchy binokulárního vidění,

- nebo žáci s refrakčními vadami (krátkozrakost, dalekozrakost, astigmatismus) a jinými vadami barvocitu, které neovlivňují vzdělávací proces (Janková, aj. 2015, s. 19).

Podpůrná opatření druhého stupně

Od druhého stupně jsou již nezbytné úpravy ve vzdělávání poskytována ze strany školského pedagogického zařízení, a to žákům s opožděným vývojem či žákům pocházejícím z nevyhovujícího sociálního prostředí. Využívají se též u žáků, jejichž vzdělávací možnosti jsou ovlivněny zdravotním stavem, nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka či specifickými poruchami učení a chování. Ve druhém stupni jsou podpůrná opatření uplatňována i u žáků nadaných (Slowík 2022, s. 106). Dle Jankové se druhý stupeň podpůrných opatření týká:

- žáků s takovým zdravotním stavem, který směřuje k degradaci zrakových funkcí a trvá déle než půl roku,
- na krátkou dobu žáků, kteří důsledkem úrazu či nemoci přišli o jedno oko,
- nebo žáků, kteří mají diagnostikovanou slabozrakost a jsou dobře kompenzovaní (Janková, aj. 2015, s. 20).

Podpůrná opatření třetího stupně

Třetí stupeň podpůrných opatření je určen pro žáky se závažnějšími poruchami. Jedná se o těžší formy poruch autistického spektra, narušené komunikační schopnosti, smyslového postižení, specifických poruch učení a chování či další obtíže, které mají dopad na vzdělávání žáka (například nestimulující domácí prostředí) (Pivarč 2020, s. 22). Žáci mají v tomto pásmu podpůrných opatření závažnější potíže v rámci zrakového vnímání, a tak bez podpory jen stěží přečtou běžný text. Jedná se například o žáky s dalším souběžným postižením nebo dobře kompenzovaných žáků, kteří se vyskytují v pásmu lehké až těžké slabozrakosti (Janková, aj. 2015, s. 20).

Podpůrná opatření čtvrtého stupně

V tomto stupni je podpora vyhrazena opět pro žáky se závažným zdravotním postižením, tentokrát v kombinaci s jinými vadami a značnými problémy v chování. Podpůrná opatření jsou určena ve čtvrtém stupni i pro žáky nadané, kteří potřebují výraznou individualizaci ve vzdělávání. Při výuce je obvyklá přítomnost asistenta pedagoga (Pivarč 2020, s. 22). Tato podpora se týká zejména žáků, kteří se vyskytují

v pásmu zbytků zraku až nevidomosti či těžce slabozrakých žáků s jinou přidruženou vývojovou vadou (Janková, aj. 2015, s. 21).

Podpůrná opatření pátého stupně

V tomto případě se jedná o poskytnutí podpůrných opatření žákům s nejtěžšími formami zdravotního postižení. Žáci se v pátém stupni podpory vzdělávají obvykle podle individuálního vzdělávacího plánu opět za přítomnosti dalšího pedagogického pracovníka. V rámci zrakového postižení se na základě této podpory vzdělávají například žáci na úrovni praktické a úplné nevidomosti, kteří komunikují výhradně Braillovým písmem či jiným komunikačním systémem (Janková, aj. 2015, s. 21).

2.1.3 Individuální vzdělávací plán

Individuálním vzdělávacím plánem (IVP) se rozumí dokument, který je vytvořen pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na základě jeho individuálních potřeb a nynějších možností. IVP zároveň vychází z výsledků speciálně pedagogické diagnostiky. Tento dokument je navržen podle školního vzdělávacího programu (ŠVP) dané školy a může zahrnovat i podrobný popis speciálně pedagogických metod pro co nejprínosnější průběh edukačního procesu. Zároveň účastníci výchovně-vzdělávacího procesu v průběhu vzdělávání žáka sledují a vyhodnocují krátkodobé i dlouhodobé cíle (Michalík 2013, s. 35).

2.1.4 Zásady edukace žáka se zrakovým postižením

Hamadová (2006, s. 256–258) popisuje několik zásad, které je nutné dodržovat pro příznivý proces edukace žáka s postižením zraku v běžné třídě. První zásada vychází z faktorů, které jsou podstatné pro inkluzivní vzdělávání, tedy zásada **dostatečné informovanosti** o postižení žáka ze strany pedagogů i spolužáků. Vyučující by měl připravit žáky na nově přichozícího spolužáka a jeho zdravotní znevýhodnění ještě před jeho nástupem do školy. Žáci by měli vědět nejen to, v jakých případech jejich spolužák bude potřebovat pomoc, ale i při jakých činnostech dokáže být samostatný. Dále by měl žák s postižením nebo jeho zákonný zástupce **upřesnit**, s jakými **konkrétními obtížemi** se potýká. Žádoucí je také **zapojit žáka do všech třídních aktivit**, pokud to jeho aktuální zdravotní i psychický stav dovoluje, případně je vhodné zvolit pro žáka jiné varianty zapojení se do kolektivní práce. **Témata** z jiných předmětů je dobré **vzájemně propojovat** pro efektivnější zapamatování učební látky. V rámci výuky by měli pedagogové využívat i **principu názornosti**. Vzhledem k omezenému zrakovému

vnímání žáka se počítá s tím, že bude pedagog ve vyučování využívat různých reliéfních obrázků, zvuků či skutečných předmětů pro vytvoření lepší představivosti. Kromě formy hromadného vyučování by měl učitel uplatňovat i jiný způsob vedení výuky, například **skupinové** vyučování. Žák se zrakovým omezením má tak možnost účastnit se konkrétních úkolů ve skupině a zároveň spolupracovat se svými vrstevníky. Od vyučujícího se očekává i **jasný a krátký výklad** dané učební látky. Kromě toho by měl učitel mluvit dostatečně nahlas a srozumitelně. V rámci speciální pedagogiky je žádoucí, aby pedagogové **respektovali individuální potřeby** žáka, a vyhověli mu tak k usnadnění vzdělávat se (například zvýšením časové dotace, respektováním pomalejšího pracovního tempa či zvětšováním tištěných materiálů). Dále je na základě konkrétního zrakového postižení vhodné **kontrolovat zápisy** žáka ve školních sešitech, zejména u dětí mladšího školního věku. V neposlední řadě je důležité **podporovat rozvoj komunikačních dovedností** žáka jak v ústní, tak i písemné podobě (Hamadová 2006, s. 256–258).

2.1.5 Úpravy školní třídy a budovy školy

K úpravám školní třídy a samotné budovy školy patří především **správné osvětlení** při zrakové práci. Nevhodné světelné podmínky představují pro žáka kromě zvýšené únavy také bolesti očí a hlavy. Úprava světelného klimatu je dle Kroupové (2016, s. 87) v rámci zrakových vad velmi individuální. Jedinci v pásmu slabozrakosti a zbytků zraku mají tendenci vyhledávat zvýšenou intenzitu světla při zrakové aktivitě a děti se světloplachostí mají naopak potřebu pracovat pod sníženou intenzitou osvětlení v podobě zastínění pomocí závěsů, žaluzií či stínidel. Ke zlepšení světelných podmínek by měla napomoci i světlá barva nábytku k tmavé podlaze (Kroupová 2016, s. 87).

Vzhledem ke skutečnosti, že se dítě s omezeným zrakovým vnímáním orientuje především sluchem, měl by se ve třídě **eliminovat hluk**. Kvůli zvýšenému hluku dochází u žáka ke snížení pozornosti a narušení orientace.

Úpravy týkající se **interiéru školy** by měly zajistit samostatný a bezpečný pohyb žáka po objektu. Zajištění bezpečného pohybu a orientace se týkají především:

- označení zasklených ploch barevnou páskou,
- umístění zábradlí na obou stranách schodiště (popř. nalepení vodící linie na zeď),
- viditelně značeného začátku a konce každé části schodiště,
- pokrytí větších podlahových ploch dlaždicemi či jinou krytinou stejného druhu,
- a dostatečně osvětlených prostor budovy (Keblová 1998, s. 50).

Pracovní prostředí žáka by mělo být přizpůsobené na základě konkrétního zrakového omezení. Obvyklé je posadit žáka do přední lavice, není to ale vždy pravidlem. V případě nevidomého žáka představuje místo v první lavici snadnější komunikaci s vyučujícím a rychlejší reakce učitele na jeho potřeby. Pro žáka s astigmatismem (neostrým a rozmazaným viděním ve všech vzdálenostech) je vhodné zvolit pracovní místo ve středu třídy pro alespoň částečné odstranění zkreslených vjemů na tabuli. Žáci, kteří trpí na výpadky levostranné či pravostranné poloviny zorného pole vyžadují posazení na pravou či levou stranu třídy, záleží tak vždy na konkrétním typu zrakové vady. Pokud je žák posazen do dvoumístné lavice, měla by její druhá polovina sloužit k odkládání speciálních pomůcek (Keblová 1998, s. 50, 51).

Co se týče **kompensačních pomůcek**, nejedná se pouze o zařízení, které zjednodušují život lidem s postižením zraku, ale patří sem i celá řada předmětů, které umožňují žákům se zrakovým postižením dobře se orientovat ve výuce. Nezbytným vybavením pro vzdělávání těchto žáků jsou tedy kromě optických pomůcek také fixy se silnou stopou, barevná záložka, linkované sešity se širokými řádky větších formátů, stojánky na knihy, reliéfní obrázky a mapy, speciální učebnice nebo pomůcky na vyvození Braillova šestibodu (Keblová 1998, s. 51, 52). Bodové písmo musí odpovídat možnostem rychlého a správného čtení a psaní, a tak je tvořeno mřížkou šesti bodů, které jsou uspořádány do tvaru obdélníku (Venclová 2004, s. 14).

Zrakovou činnost představuje také střídání práce do blízka a do dálky, a tak je i **správná doba**, po kterou jedinec se zrakovým postižením využívá při práci zrak, klíčová pro udržení pozornosti a motivace. Předepsaný čas, po který žák využívá zrak při práci se zrakem, je velmi individuální, záleží na unavitelnosti, náročnosti a celkových potřebách jedince se zrakovou vadou (Kroupová 2016, s. 87).

2.1.6 Speciálně pedagogické centrum

Speciálně pedagogické centrum (SPC) je školské poradenské zařízení, které přispívá k pomoci při vzdělávání žáků nejen se zrakovým postižením, ale všem žákům s jakýmkoli zdravotním znevýhodněním. Patří mezi nejvýznamnější školská poradenská zařízení pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tým pracovníků těchto center tvoří psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci.

Konkrétně žákům s postižením zraku nabízí SPC služby v oblasti celkové poradenské péče před zahájením a v průběhu školní docházky, individuálních konzultací, vyhledávání vhodných škol pro vzdělávání, speciálně pedagogické a psychologické

vyšetření, zrakové terapie či různých poradenství ohledně kompenzačních pomůcek, sociálně-právních či kariérních záležitostí (Finková 2022, s. 8).

Centrum služeb studentům se speciálními vzdělávacími potřebami

V České republice se prozatím nevyskytují žádné vysoké školy, které se zaměřují primárně na vzdělávání studentů se zrakovým postižením. Fungují ale tzv. podpůrná centra při vysokých školách, která poskytují studentům pomoc při studiu, ať už v rámci poradenství, profesního směřování nebo propůjčení speciálních pomůcek. Konkrétně při Technické univerzitě v Liberci je zřízena Akademická poradna pro zpřístupňování studia lidem se zdravotním postižením (Stejskalová 2022).

2.2 Školy zřízené pro žáky se zrakovým postižením

Druhou možností vzdělávání žáků s postižením zraku je plnění školní docházky ve školách zřízené primárně pro žáky se zrakovým postižením. Jak již bylo zmíněno výše, inkluzivní vzdělávání nemusí být vhodné pro všechny děti se zdravotním postižením, ať už z důvodu nepříznivého zdravotního, tak i psychického stavu dítěte. Tento typ škol je po České republice rozšířen pouze v některých krajských městech, zejména v Praze, a tak se žáci z důvodu dlouhé vzdálenosti nechávají ubytovat na internátech. Značnou výhodou těchto škol je jejich vybavenost. Školy disponují velkým množstvím speciálních pomůcek, které mohou být pro školy běžného typu velmi nákladné. Interiér školy je přizpůsoben přímo pro práci se žáky s postižením zraku (například kontrastní barevnost, popisky v Braillově písmu na dveřích či odstranění překážek pro pohyb s bílou holí). Další výhodou je profesní připravenost pedagogů, kteří mají dlouhodobé zkušenosti se vzděláváním žáků s tímto hendikepem. Učební plán škol je obohacen o nabídku předmětů speciální péče, psaní na počítači a o celou škálu volitelných a nepovinných předmětů (Hamadová 2006, s. 254).

Předměty speciální péče obsahují výuku prostorové orientace a samostatného pohybu, zrakovou stimulaci, přípravu psaní a čtení bodového písma a práci s kompenzačními pomůckami. Obsahem předmětů práce na počítači zahrnuje základní funkce s počítačem a psaní na klávesnici všemi prsty. Z volitelných předmětů mají žáci možnost se věnovat například práci s elektronickými kompenzačními pomůckami, druhému cizímu jazyku nebo cvičení v matematice. Nepovinné předměty jsou voleny nad rámec týdenní hodinové dotace. Patří sem zejména hra na hudební nástroj nebo literárně-dramatická výchova (Hamadová 2006, s. 255). Žáci absolvováním školní docházky formou inkluzivního vzdělávání nebo ve školách pro žáky se zrakovým postižením

disponují stejným spektrem poznatků, a to s ohledem na jejich individuálnosti. Stejskalová (2022) uvádí následující síť základních škol, které jsou určeny pro žáky se zrakovým postižením:

- Základní škola pro zrakově postižené prof. V. Vejdovského v Olomouci,
- Škola Jaroslava Ježka v Praze 1,
- Základní škola pro zrakově postižené v Praze na náměstí Míru,
- Základní škola pro zrakově postižené v Praze 2,
- Gymnázium pro zrakově postižené a Střední odborná škola pro zrakově postižené v Praze 5,
- Základní škola a Mateřská škola pro zrakově postižené v Plzni,
- Základní škola Opava – Škola pro zrakově postižené žáky a žáky s vadami řeči,
- Střední škola, základní škola a mateřská škola pro zrakově postižené v Brně,
- Speciální základní škola, mateřská škola a praktická škola Moravská Třebová (Stejskalová 2022).

3 Distanční vzdělávání

Distanční vzdělávání (DiV) lze formulovat jako specifickou formu studia, která je založena na řízeném samostudiu prostřednictvím informačních a komunikačních technologií. Komunikace mezi studentem a vyučujícím neprobíhá tedy osobně ale na základě různých nosičů informace a dorozumívacích prostředků. Mezi vzdálené komunikační prostředky, kterými lze na dálku prezentovat učivo, patří oskenované materiály, počítačové programy, počítačové sítě, audiozáznamy nebo komunikace skrze e-mail či hovor (Průcha 2012, s. 208). Cílem distančního vzdělávání je umožnit vzdělávání osobám, které se nemohou podílet na účasti prezenční výuky (Průcha, Veteška 2012, s. 76). K hlavním požadavkům úspěšného distančního vzdělávání patří schopnost účastníků vzdělávacího procesu používat dostupné dorozumívací prostředky (například práce s počítačem, internetem) a také převzetí zodpovědnosti ze strany studujícího za průběh svého vzdělávání (Kostolányová 2013, s. 11).

3.1 Formy distančního vzdělávání

S účastí na distančním studiu se před celosvětovou pandemií potýkali zejména studenti vysokých škol. Rohlíková a Vejvodová (2012, s. 160) dělí formy distančního vzdělávání, konkrétně vysokoškolského studia, do následujících podob:

- 1) zcela distanční studium bez prezenčních setkání,
- 2) distanční studium s několika prezenčními setkáními,
- 3) přednášky v distanční formě, cvičení a zkoušky v prezenční formě,
- 4) přednášky v prezenční formě, cvičení a zkoušky v distanční formě,
- 5) prezenční studium doplněno o dílčí distanční aktivity (on-line diskuze apod.)
- 6) studium složené z distančních i prezenčních předmětů (Rohlíková, Vejvodová 2012, s. 160).

3.2 Distanční výuka v období pandemie

V rámci protiepidemických opatření došlo na našem území dne 11. 3. 2020 k uzavření škol. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) zveřejnilo na základě období epidemie COVID-19 metodický materiál, který popisuje tři hlavní způsoby vzdělávání distančním způsobem, které se týkají jak primárního, tak sekundárního i terciárního vzdělávání. Manuál dále popisuje kromě forem distančního

studia v době pandemie také způsoby hodnocení nebo metody vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (MŠMT 2020).

3.2.1 On-line výuka

On-line výuka je styl výuky založený primárně na internetovém připojení s podporou digitálních technologií. Tento způsob vzdělávání se dělí na synchronní a asynchronní on-line výuku. **Synchronní výuka** zahrnuje síťové připojení vyučujícího a studentů skrze stejnou komunikační platformu ve stejný okamžik, zatímco při **asynchronní výuce** se studenti a vyučující v on-line prostředí nesetkávají. Jedná se tak o prostor pro vypracování zadaných úkolů, na kterých žáci pracují individuálním tempem (MŠMT 2020).

3.2.2 Off-line výuka

Termín off-line výuka zahrnuje způsob studia, které se nejčastěji staví na samostudiu a plnění úkolů ze strany studujících. V tomto případě nejsou digitální technologie k uskutečnění výuky vyžadovány. Při vzdělávání distančním způsobem se doporučuje využívat jak on-line, tak off-line výuku z důvodu zpestření vyučování (MŠMT 2020).

3.2.3 Hybridní výuka

V době, kdy bylo žákům alespoň částečně umožněno navštěvovat školy, bylo možné využívat i tzv. hybridní formu výuky. Jedná se o zcela nové vymezení takové výuky, která dovoluje pobyt jedné části žáků ve třídě a další část žáků je k výuce připojena z domova skrze videohovor. Z domácího prostředí vysílali zpravidla žáci, kterým byla nařízena karanténa. Učitel se tedy žákům věnoval jak osobně, tak i na dálku skrze on-line prostředí ve stejný okamžik (Brdička 2020).

3.3 Doporučení k distanční výuce

Během období krizového stavu, kdy nastal ve školství náhlý přechod z prezenční výuky na distanční, publikovalo mnoho webových stránek návody a doporučení k distančnímu vzdělávání. Materiály obsahují několik důležitých bodů, které jsou nezbytné pro kvalitní vzdělávání na dálku.

První důležitý krok k úspěšnému předání informací skrze informační technologie rozhodně patří **výběr jednotné komunikační platformy**. Komunikační platformu lze chápat jako informační systém, díky kterému dochází ke sdílení a výměně informací mezi

účastníky komunikačního procesu na dálku (Neumajer 2020). Neumajer (2020) dělí tyto systémy v rámci vzdělávání do tří hlavních kategorií:

- 1) školní informační systémy,
- 2) systémy pro řízení výuky,
- 3) a cloudové nástroje pro spolupráci a komunikaci.

Školní informační systémy jsou typické pro spravování školní a pedagogické administrativy. Dle výzkumu ČŠI patří k nejpoužívanějším agendám v českém školství systém Bakaláři, dmSoftware, Škola OnLine, iŠkola nebo Etřídnice. K hlavním funkcím těchto systémů náleží především náhled do školní matriky, zobrazení aktuálního školního rozvrhu (včetně jeho změn), žákovská knížka, třídní kniha či informace o učebních a tematických plánech.

Systémy pro řízení výuky obsahují prostředky pro komunikaci a řízení studia, jako jsou nástěnka, diskusní fórum, funkce zadávání úkolů či testování. K dispozici jsou i učební materiály pro studenty. K populárním platformám v českých školách patří zejména systémy Moodle či Google Classroom.

Co se týče kategorie **cloudových nástrojů pro spolupráci a komunikaci**, „jedná se o kancelářské balíky, jehož jednotlivé aplikace (například pro tvorbu textových dokumentů, tabulek či prezentací) se spouštějí v okně webového prohlížeče. Jsou tak k dispozici z jakéhokoliv elektronického informačního zařízení (například počítač) nebo operačního systému“ (Neumajer 2020). K nejznámějším cloudovým balíkům patří G Suite a Office 365. Uvedené cloudové nástroje mají k provozu i aplikace umožňující videokonference (Microsoft Teams a Google Meet), které se během distanční výuky na školách v době pandemie hojně užívaly. K dalším neméně moderním platformám pro komunikaci na dálku mezi učitelem a žákem se uvádí i komunikátory Zoom či Jitsi Meet (Neumajer 2020).

Další body kvalitní distanční výuky se doporučují v rámci **organizace**. Klíčové je mít předem stanovená pravidla, která by měla být srozumitelná nejen pro žáky, ale i jejich rodiče. Učitelé, žáci i rodiče by se měli tedy předem domluvit, jaké komunikační platformy budou během distanční výuky používat, jakým způsobem se budou odevzdávat úkoly a také jaká budou pravidla při testování a zkoušení žáků.

Během samotného videohovoru je také **nutné se ujistit, zda se všichni navzájem slyší**. Komunikační šum může nastat ve chvíli, kdy dojde ke špatnému internetovému připojení nebo k poruše mikrofону (JSNS 2022).

MŠMT ve své metodické publikaci dále popisuje, jak do distanční výuky **zapojit žáky, kteří nemají možnost využívat techniku k on-line výuce**. V těchto případech je žádoucí využívat metod off-line výuky. Důležité je ze strany rodičů předem informovat školu o této problematice, aby škola mohla poskytnout v těchto případech žákům techniku k distančnímu vzdělávání, popřípadě domluvit se na jiném způsobu výuky tak, aby bylo vyučování nadále motivující a co nejlépe kvalitní (MŠMT 2020).

Vzdělávací program JSNS (dříve Jeden svět na školách) ve své metodice pro distanční výuku zdůrazňuje důležitost **zpětné vazby**. Vzhledem k faktu, že se žáci a vyučující nesetkávali během pandemie osobně, nebylo ihned patrné, jak se účastníci výchovně-vzdělávacího procesu cítí. Pedagogové by se tak v těchto případech měli obrátit na své žáky s dotazy na to, jak žáci zvládají tento pro ně netradiční styl výuky nebo zda žákům vyhovuje poměr videohovorů a samostatné práce (JSNS 2022).

3.4 Doporučení k distanční výuce u žáků se zrakovým postižením

Distanční výuka může být pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i pro žáky s postižením zraku, velká zátěž, a tak je nutné respektovat individuální potřeby každého žáka, stejně tak jako při prezenčním vzdělávání. Kromě výše uvedených doporučení se dále u žáků se SVP musí dbát na průběžnou motivaci během distančního studia. Úkoly a práce během vyučovacích hodin by měly být modifikovány tak, aby se mohl žák zapojit do kolektivu. Pedagog by se měl zajímat o aktuálním psychickém i zdravotním stavu žáka, aby mohl výuku přizpůsobit podle jeho aktuálních potřeb. Mimo jiné se doporučuje i zkrácení vyučovací hodiny z důvodu udržení pozornosti během on-line výuky, zejména u jedinců se zrakovým postižením, jelikož se při zrakové aktivitě u počítače rychleji unaví.

Pokud je řeč žáka hůře srozumitelná, je nutné počítat i se špatným přenosem zvuku v on-line prostředí. S tím souvisí i možnost pořádat videokonference s inkludovanými žáky individuálně vzhledem k pomalejšímu pracovnímu tempu a komunikační nápadnosti, která nemusí mít pozitivní vliv na postavení žáka ve třídě (Lovasová 2021, s. 4). K doporučeným postupům při vzdělávání na dálku se u žáků s postižením zraku se dále uvádí trpělivost ze strany vyučujícího, zvláště pokud má žák za úkol během videokonference číst. Tempo žáka bývá během čtení velmi pomalé, zejména pokud čte bodové písmo.

Mimo vzdělávací instituci je nutné zajistit, stejně tak jako při prezenčním vyučování, příznivé domácí prostředí, ve kterém se žák vzdělává na dálku. O úpravě

prostředí ve škole byla již zmínka v kapitole *Úpravy školní třídy a budovy školy*. K úpravám v domácím prostředí Albrechtová (2021, s. 9) zmiňuje důležitost umístění zdroje světla. Je nutné nastavit světlo tak, aby si žák nestínil pracovní místo. Dále je potřeba, aby se pedagog vyhnul například fotografování studijních materiálů na lesklém povrchu z důvodu vytvoření odlesků a skvrn na snímkách, které mohou být pro žáky s omezením zrakovým vnímáním nepříjemné. Jako nejlepší podoba zobrazení studijních textů je ovšem považována digitální forma. Žák, který pracuje se speciálním počítačem, si může text upravit podle svých potřeb a prostřednictvím hlasového výstupu si jej může poslechnout. Pokud vyučující zařadí do on-line výuky například obrázkovou prezentaci, je potřeba, aby byl k dispozici i popis konkrétního obrazového materiálu.

Doporučení by měli dodržovat nejen pedagogové, ale i rodiče žáků se zrakovým postižením. Ti by měli umožnit vhodné pracovní místo s vhodným osvětlením a dostatečně velkým prostorem na odkládání kompenzačních pomůcek. Prostředí ke vzdělávání na dálku by mělo být tiché, aby se žák mohl na výuku soustředit. K on-line výuce patří i zajištění kvalitního internetového připojení. Nejdůležitějším bodem je motivovat dítě k výuce a brát v potaz jeho aktuální psychické i fyzické rozpoložení, stejně tak jak je doporučováno u pedagogů (Albrechtová 2021, s. 9-15).

EMPIRICKÁ ČÁST

Teoretická část bakalářské práce se zabývala kromě popisu zrakového postižení také vzděláváním žáků s postižením zraku, včetně vymezení distančního vzdělávání na základě odborných zdrojů. Na základě toho byl vytvořen dotazník pro učitele základních škol zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona a škol zřízené pro žáky se zrakovým postižením, prostřednictvím kterého se autorka snažila zjistit, jak probíhala distanční výuka u žáků se zmíněným typem postižení. Dotazník byl zaslán i do základních škol běžného vzdělávacího proudu, jelikož i v těchto školách jsou zřízeny třídy, skupiny či oddělení pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Empirická část bakalářské práce se zaměřuje na výsledky průzkumu, včetně jeho popisu, použité metody a charakteristiky zkoumaného vzorku. Uveden je také cíl práce spolu s výzkumnými otázkami. Závěr empirické části tvoří zhodnocení průzkumu společně s diskuzí a navrhovanými opatřeními.

4 Cíl práce a výzkumné otázky

Cílem práce je popsat vzdělávání žáků s postižením zraku se zaměřením na specifika distanční výuky a zjistit, jaké jsou přínosy a rizika distančního vzdělávání u žáků s tímto typem postižení.

V rámci bakalářské práce byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- Jak probíhala distanční výuka u žáků s postižením zraku?
- Jakým způsobem byla žákům s postižením zraku poskytována podpůrná opatření během distančního vzdělávání?
- Jaké jsou výhody a nevýhody distančního vzdělávání u žáků s postižením zraku?

5 Metody sběru dat

Ke sběru dat byla použita kvantitativní výzkumná metoda, konkrétně dotazník. Dotazník je možné definovat jako „*způsob předem připravených formulovaných otázek, na které respondent odpovídá písemně. Zároveň je určen pro hromadné získávání dat*“ (Gavora 2000, s. 99). Bartošová se Skutilem (2011, s. 80) doplňují, že se jedná o nejrozšířenější výzkumnou metodu v rámci pedagogických věd. K výhodám dotazníku patří především oslovení většího počtu dotazovaných a získání tak více údajů. Tyto údaje je většinou možné plně kvantifikovat (Bartošová, Skutil 2011, s. 80).

V tomto případě se jednalo o anonymní on-line dotazník, který byl vytvořen pomocí softwaru pro provádění průzkumů *Formuláře Google*. Respondentům bylo vyplnění dotazníku umožněno prostřednictvím kliknutí na příslušný hypertextový odkaz. Dotazník zprvu seznámil respondenty s účelem průzkumu na základě úvodního textu. Následně byly dotazované osoby požádány k vyplnění 28 položek, které dotazník obsahoval. Jednalo se o tzv. větvený dotazník, a tak ne všichni dotazovaní odpověděli na všech 28 položek. Respondenti byli odkázáni na jednotlivé položky podle odpovědí. V dotazníkovém šetření byly formulovány uzavřené, polouzavřené, otevřené a jedna škálová otázka.

6 Předvýzkum

Z důvodu možných chyb byl proveden na začátku listopadu 2022 předvýzkum, který byl vytvořen pomocí on-line dotazníku. Předvýzkumu se zúčastnilo celkem 7 učitelů základních škol z Libereckého kraje a 2 učitelé škol zřízené pro žáky s postižením zraku z hlavního města Prahy, kteří byli osloveni přes e-mailové adresy ředitelů škol uvedených na webových stránkách.

V šetření byla upravena první otázka, která se zabývala zjištěním typu zrakového postižení vzdělávaného žáka. Tato položka nabízela pouze 4 odpovědi – slabozrakost, nevidomost (praktická či úplná) binokulární porucha (amblyopie či strabismus) a jiné. Vzhledem k rozmanitosti a různorodosti zrakových vad nelze jednoduše na tuto otázku odpovědět, a proto byla přidána jedna položka, do které mohli respondenti vypsát konkrétní typ zrakového postižení žáka. Ostatní otázky z předvýzkumu byly podle odpovědí dotazovaných srozumitelné, a tak nebyla potřeba je měnit.

7 Popis zkoumaného vzorku

Průzkumný vzorek je možné formulovat jako „*množinu objektů, kterých se zkoumání týká a na které se mají jeho výsledky vztahovat*“ (Reichel 2009, s. 76). Respondenti byli vybráni na základě záměrného výběru. Záměrný výběr průzkumného souboru je realizován tím způsobem, že o výběru výzkumného vzorku nerozhoduje náhoda, ale charakteristické znaky, které si výzkumník předem stanovil (Gavora 2000, s. 64).

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 31 učitelů základních škol z celé České republiky, kteří měli zkušenost s vyučováním žáka s postižením zraku v době

uzavření škol kvůli pandemii. Osloveno bylo dohromady 58 škol. Konkrétně se jednalo o:

- 6 základních škol zřízených primárně pro žáky se zrakovým postižením,
- 22 základních škol hlavního vzdělávacího proudu,
- 30 základních škol zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona.

Dotazník byl zveřejněn i ve skupinách na sociální síti Facebook, ve kterých se nacházejí učitelé s různým zaměřením. Průzkumný vzorek tvořilo 29 žen (93,5 % z celkového počtu) a 2 muži (6,5 % z celkového počtu).

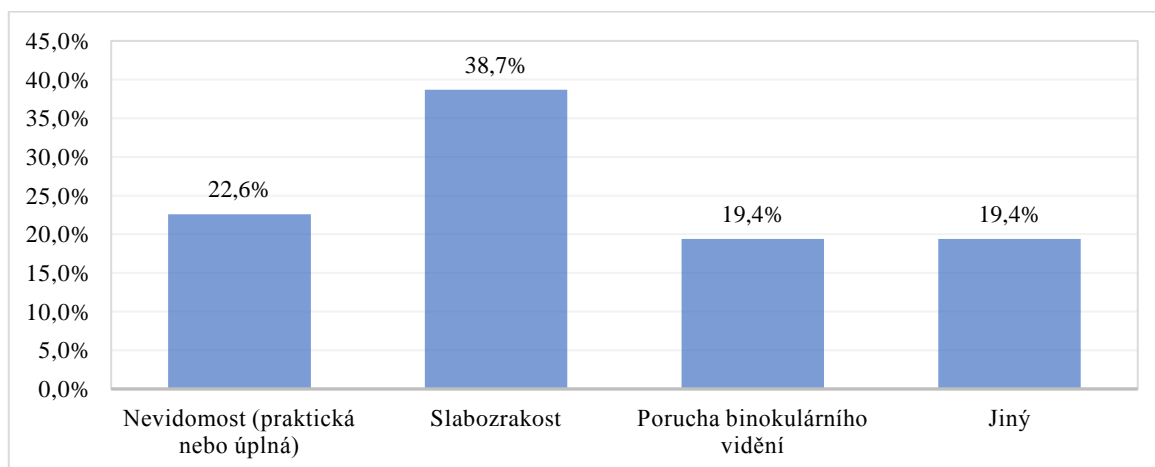
8 Popis průzkumu

Dotazníkové šetření začalo ke konci listopadu 2022, kdy bylo zprvu osloveno celkem 15 škol, které by mohli navštěvovat žáci se zrakovým postižením, tzn. školy vypsané v kapitole *Popis zkoumaného vzorku*. Metoda dotazníku byla zvolena z toho důvodu, že není k nalezení mnoho kvantitativně zaměřených výzkumů na problematiku distančního vzdělávání. Ředitelům nebo pověřeným osobám, které byly zmíněny na webových stránkách jednotlivých škol, byly rozeslány přes e-mailovou adresu online dotazníky s prosbou, zda by bylo možné dotazník rozeslat pedagogům, kteří během období pandemie distančně vzdělávali žáka se zrakovým postižením. Původně byl naplánován datum ukončení dotazníkového šetření na konec ledna roku 2023. Vzhledem k velmi nízkému počtu vyplněných formulářů bylo nutné dotazníky rozeslat do dalších desítek škol. Důvodem nedostatku respondentů mohla být kritéria, která byla žádoucí pro vyplnění formulářů, tj. vzdělávání žáka s postižením zraku v období uzavření škol. Autorka poté zveřejnila odkaz na online dotazník na sociální síti Facebook se stejnou žádostí o vyplnění. Dotazníkové šetření bylo ukončeno k začátku března roku 2023 s celkem 31 zodpovězenými dotazníky. I přes skutečnost, že se jedná o nevelký počet vyplněných dotazníků, výsledky šetření jsou dostačující pro vyhodnocení jednotlivých položek.

9 Výsledky průzkumu

Kapitola se věnuje vyhodnocení položek z dotazníku. Odpovědi respondentů jsou zaznamenány v grafech a tabulkách, které jsou doplněny o komentář s číslem položky v dotazníku.

Položka č. 1: *Jaký typ zrakového postižení měl žák, kterého jste během distančního vzdělávání vyučoval/a?*



Graf 1: Typ zrakového postižení žáka

První položka dotazníku se týkala zjištění typu zrakového postižení žáka. Odpovědělo na ni všech 31 respondentů. 12 respondentů (38,7 %) vzdělávalo v době distanční výuky žáka se slabozrakostí (od lehkého po těžký stupeň). 7 respondentů uvedlo, že vzdělávali žáka s nevidomostí (praktickou či úplnou). Žáka s poruchou binokulárního vidění vzdělávalo celkem 6 respondentů (což činí 19,4 %) a stejný počet dotazovaných odpovědělo na otázku možností „Jiný“.

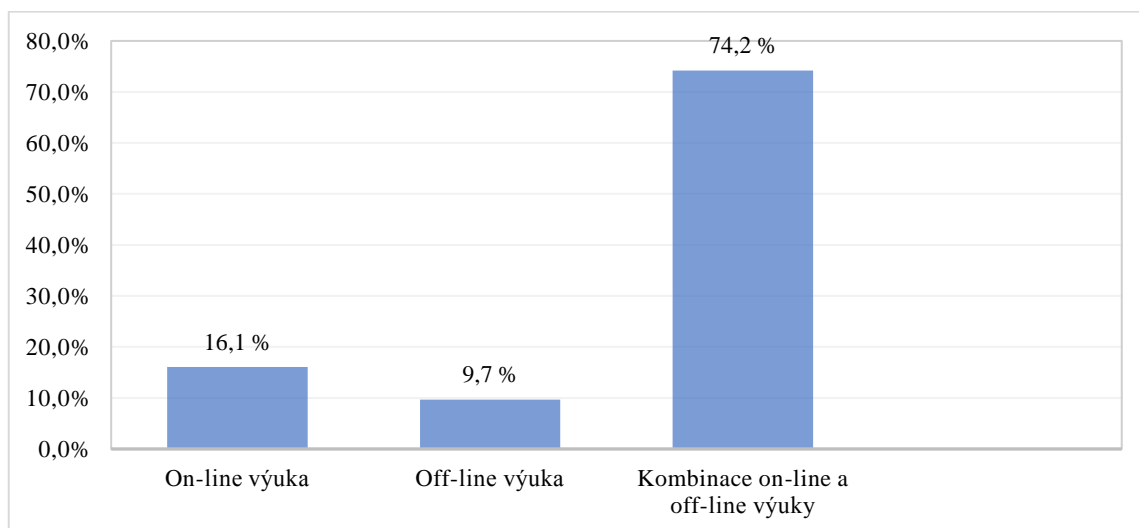
Položka č. 2: *Jaký jiný typ zrakového postižení měl žák, kterého jste během distančního vzdělávání vyučoval/a?*

Vzhledem k různorodosti zrakových vad měli respondenti možnost uvést jiný, konkrétnější typ zrakového postižení žáka. Jednalo se o tzv. nepovinnou položku, a tak na otázku odpověděli pouze 4 respondenti, kteří na předchozí položku odpověděli „Jiný“. V jednom případě nebylo zrakové postižení blíže specifikováno. Odpovědi jsou shrnuty v následující tabulce 1.

Tabulka 1: Jiné typy zrakových postižení žáků

Odpověď 1	Vrozený šedý zákal.
Odpověď 2	Středně těžké zrakové postižení.
Odpověď 3	Omezení ve zrakovém poli s výskytem nystagmu.
Odpověď 4	Chlapec má na levém oku zrakovou ostrost bez světlocitu a z druhého oka rozezná pouze podněty, které jsou výrazné.

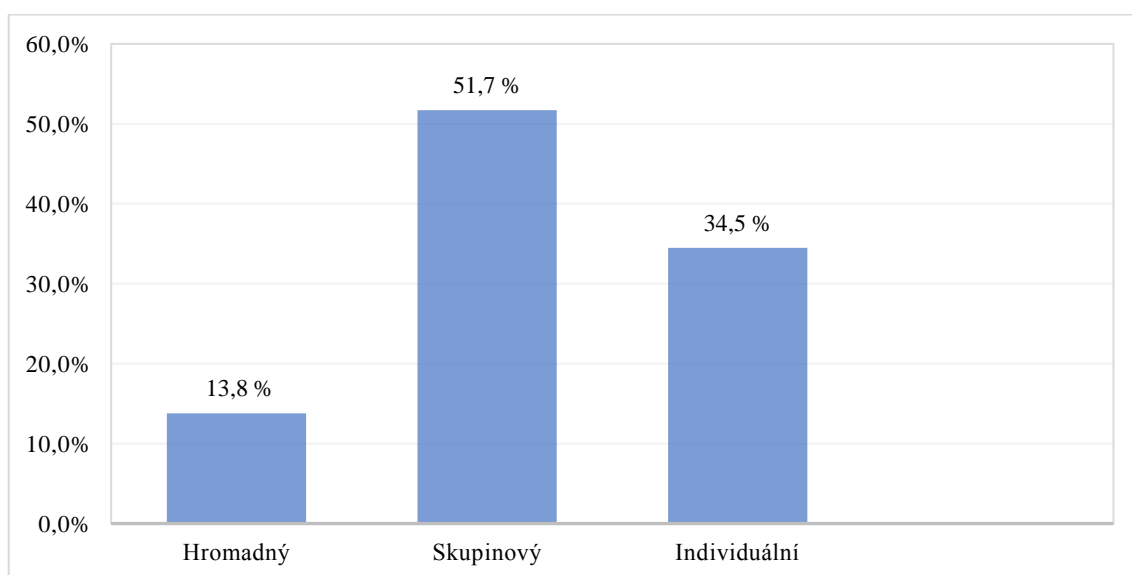
Položka č. 3: *Jakou formu distančního vzdělávání, kterého se účastnil žák s postižením zraku, jste nejčastěji vedl/a?*



Graf 2: Forma distančního vzdělávání u žáků s postižením zraku

Ve třetí položce dotazníku měli respondenti na výběr ze tří odpovědí. Jednalo se opět o položku, kterou vyplnili všichni dotazovaní, tedy 31 respondentů. 23 respondentů (74,2 %) volilo v období distančního vzdělávání kombinaci on-line a off-line výuky. 5 respondentů (16,1 % z celkového počtu) zvolilo on-line výuku jako nejčastěji volenou formu distančního vzdělávání a pouze 3 učitelé vedli u žáka s postižením zraku především off-line výuku (tedy 9,7 % dotazovaných).

Položka č. 4: *Jaký způsob vyučování jste v distančním prostředí zavedl/a?*

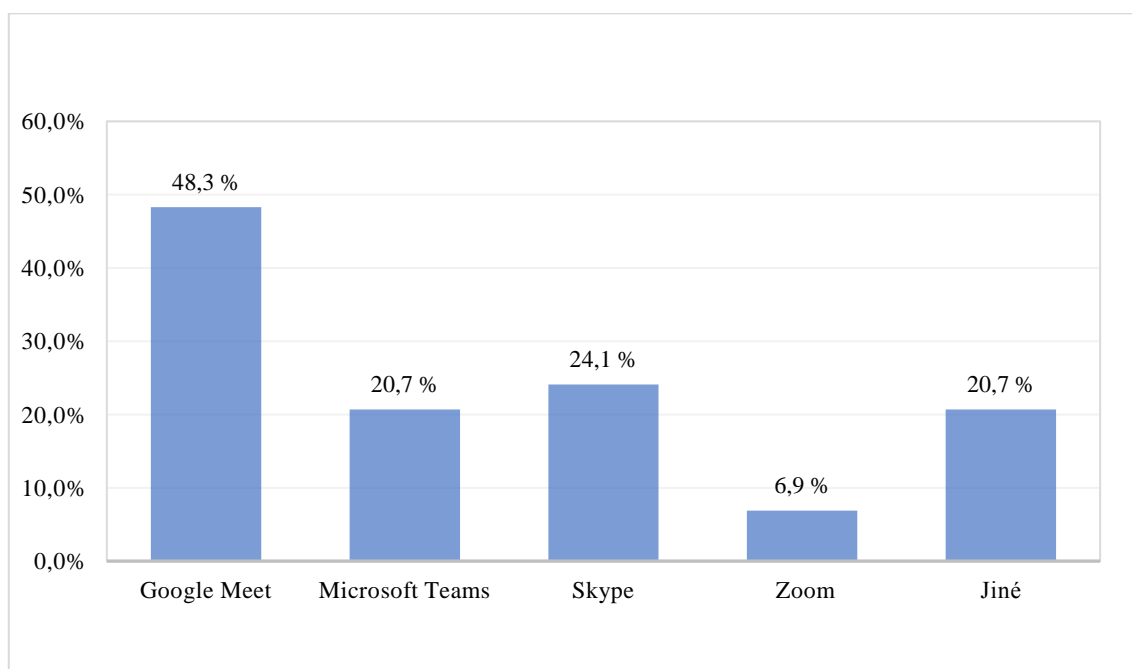


Graf 3: Způsob vyučování v distančním prostředí u žáků s postižením zraku

Na čtvrtou otázku v dotazníku odpověděli pouze ti učitelé, kteří v průběhu distančního vzdělávání měli zkušenost s on-line výukou, tedy s videohovorem. Jen

2 učitelé vedli distanční výuku u žáka s postižením zraku pouze off-line formou, a tak na položku odpovědělo 29 respondentů. 15 respondentů vedlo vyučování v distančním prostředí skupinovou formou (tedy 51,7 % z celkového počtu). Individuální způsob vyučování zavedlo celkem 10 učitelů (34,5 %) a nejméně volenou možností byl hromadný způsob vyučování s výsledkem 4 respondentů (13,8 %).

Položka č. 5: *Jaké komunikační platformy jste při on-line výuce, při které byl přítomen žák s postižením zraku, nejčastěji využíval/a?*



Graf 4: Využívané komunikační platformy u žáků s postižením zraku

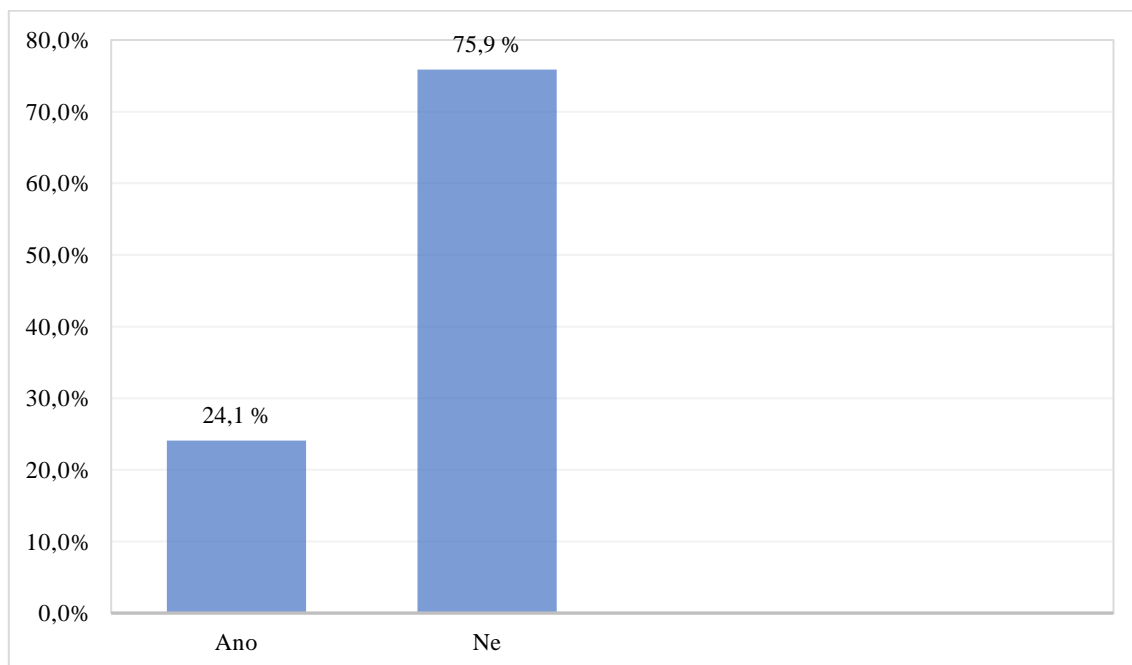
V další položce v dotazníku mohli dotazovaní označit více než jednu odpověď. Na otázku odpovědělo 29 respondentů. Podle výsledků průzkumu 14 respondentů (48,3 %) využívalo během distančního vzdělávání žáků se zrakovým postižením komunikační platformu Google Meet. 7 respondentů komunikovalo na dálku se žáky přes program Skype (tedy 24,1 %). Komunikační platformu Microsoft Teams uplatňovalo 6 respondentů (20,7 %). Stejný počet respondentů zvolilo možnost „Jiné“ (také 20,7 % z celkového počtu). Program Zoom využívali pouze 2 respondenti (6,9 %).

Položka č. 6: *Jaké jiné komunikační platformy jste v distanční výuce uplatňoval/a?*

Následující otevřená otázka se týkala pouze 6 respondentů, kteří odpověděli na předchozí položku „Jiné“. Odpovědi všech respondentů byly shodné. Všech

6 respondentů uplatňovalo mobilní aplikaci WhatsApp jako nástroj ke komunikaci se žáky s postižením zraku.

Položka č. 7: *Nastávaly u žáka s postižením zraku opakované technické problémy během distanční výuky? (např. špatné internetové připojení)*



Graf 5: Technické problémy během distanční výuky u žáků s postižením zraku

Další otázka se týkala zjištění technických problémů při on-line výuce. Na tuto položku opět reagovalo 29 pedagogů. S opakovanými technickými problémy se během distanční výuky u žáků s postižením zraku potýkalo 7 respondentů (24,1 %), ostatních 22 respondentů (75,9 %) označilo možnost „Ne“.

Položka č. 8: *Pokud u žáka nastávaly opakované technické problémy, jakým způsobem jste tuto situaci řešil/a?*

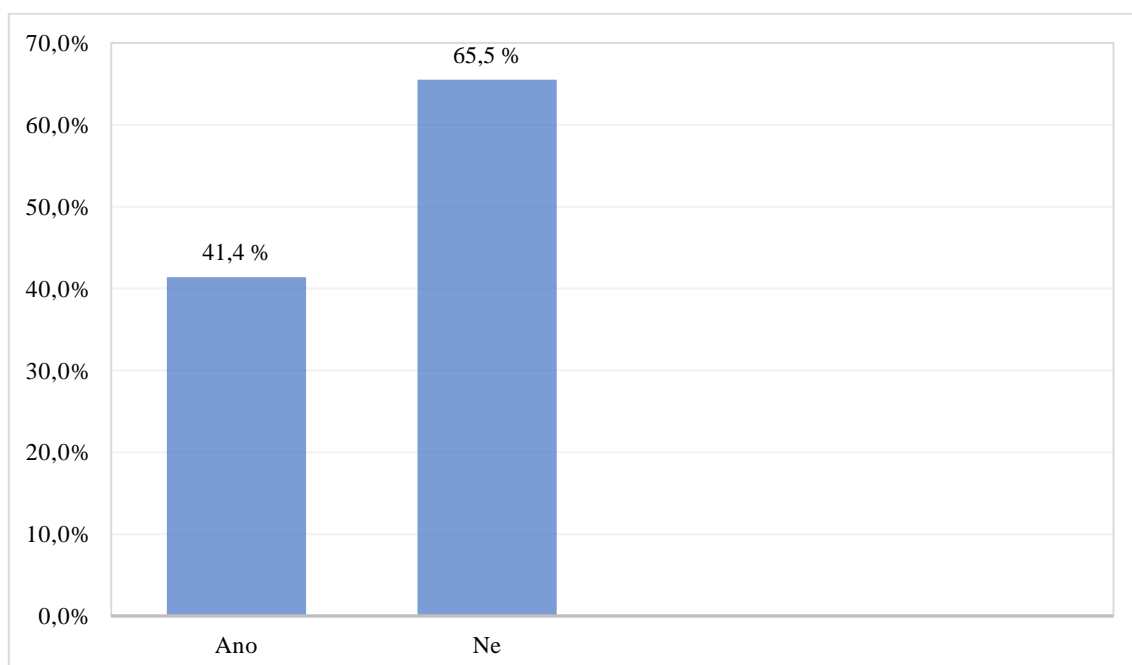
Osmá otázka v dotazníku se týkala pouze respondentů, kteří zvolili v předchozí položce odpověď „Ano“. Jednalo se tak o 7 respondentů, kteří byli přítomni u opakovaných technických problémů u žáků s postižením zraku při on-line výuce. Dotazovaní měli možnost prostřednictvím otevřené odpovědi uvést, jakým způsobem tuto situaci řešili. Některé odpovědi se často opakovaly, nejčastější z nich jsou shrnuty do následující tabulky 2.

Tabulka 2: Řešení opakovaných technických problémů u žáků s postižením zraku

Odpověď 1	Hovorem s jeho dospělými zástupci (mobilním telefonem).
Odpověď 2	Po domluvě s rodiči jsem občas docházela k dívce domů.
Odpověď 3	Využívali jsme programy Skype a WhatsApp, podle možností žáků jsme je střídali. Žák nebyl doma sám, rodiče mu často s připojováním do výuky pomáhali, aby nedošlo k technickým problémům.
Odpověď 4	Telefonátem s rodičem žáka, při kterém jsme se pokoušeli přijít na technickou závadu. Pokud závada nebyla vyřešena, poslala jsem rodičům přes e-mail úkoly, na kterých žák pracoval samostatně.
Odpověď 5	Zavěsila jsem hovor a zadala dívce práci z učebnice.

Nejčastěji pedagogové řešili technické problémy hovorem se zákonnými zástupci žáka, při kterém se společně snažili najít příčinu problému a zároveň ho vyřešit. Překvapující je odpověď č. 2, kdy respondentka docházela k žákyni s postižením zraku domů. Ostatní respondenti se rozhodli pro zadání úkolů, na kterých žáci pracovali samostatně bez účasti na videohovoru.

Položka č. 9: Zkracoval/a jste žákovi s postižením zraku vyučovací hodiny?

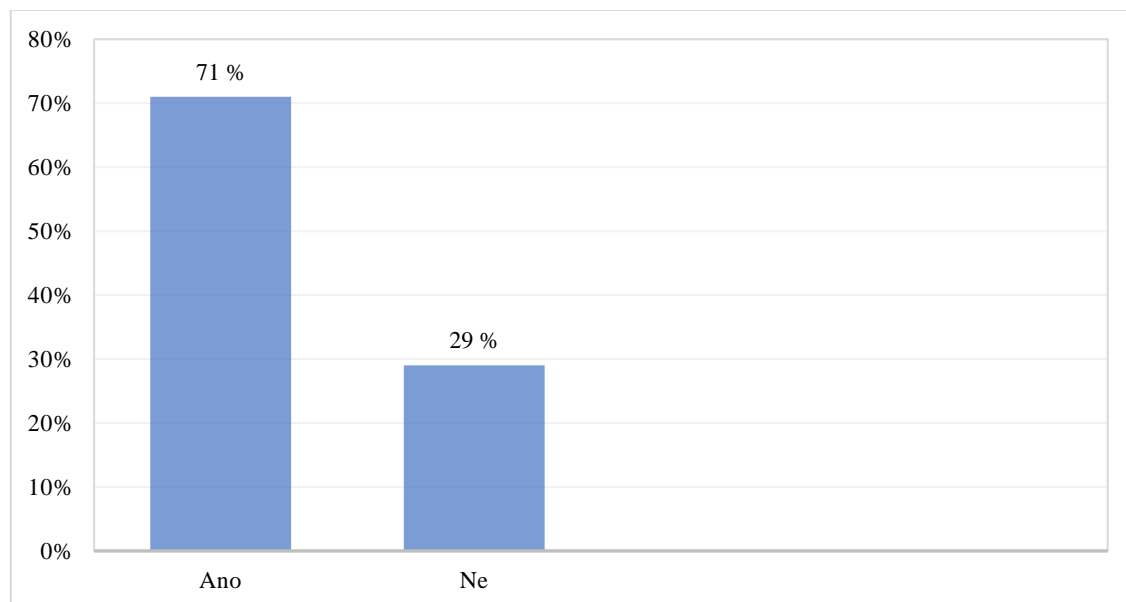


Graf 6: Zkracování vyučovacích hodin u žáka s postižením zraku

Položka č. 9 byla opět vyplňována 29 respondenty. Většina respondentů, konkrétně 19 (65,5 %) se rozhodla vyučovací hodiny v distančním prostředí žákům se

zrakovým postižením nezkracovat. Naopak 12 respondentů (tedy 41,4 %) odpovědělo, že vyučovací hodiny v distančním vzdělávání u žáků s postižením zraku trvaly kratší dobu než při obvyklé výuce ve vzdělávací instituci.

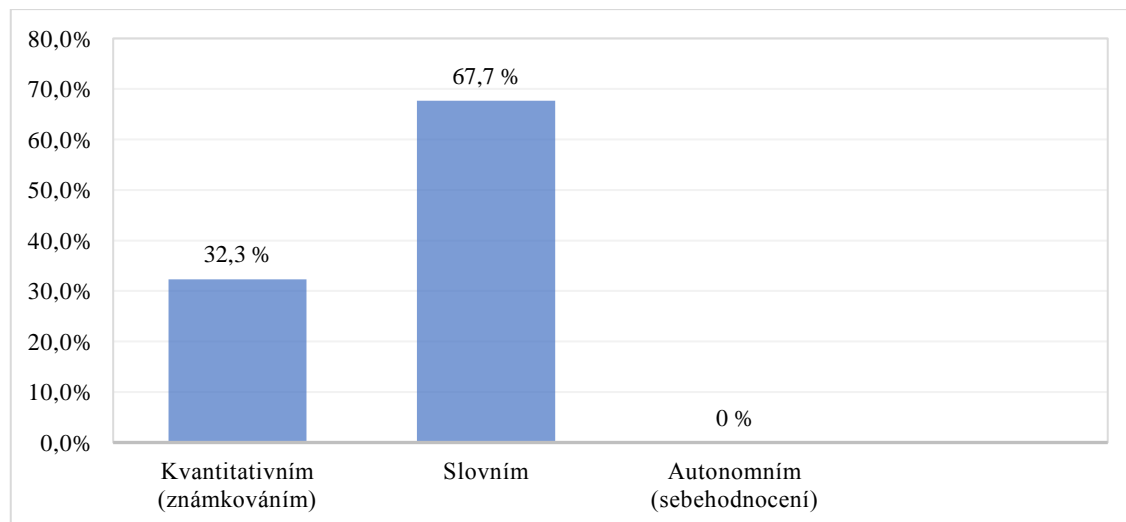
Položka č. 10: *Bylo během distančního vzdělávání zachováno stejných metod hodnocení žáka s postižením zraku jako při prezenční výuce?*



Graf 7: Zachování metod hodnocení u žáků s postižením zraku

Desáté otázky v dotazníku se již účastnilo všech 31 respondentů. Během distanční výuky zachovalo stejných metod hodnocení žáka s postižením zraku 22 pedagogů (71 %). Naopak 9 respondentů (29 %) využívalo jiných metod hodnocení žáka než obvykle.

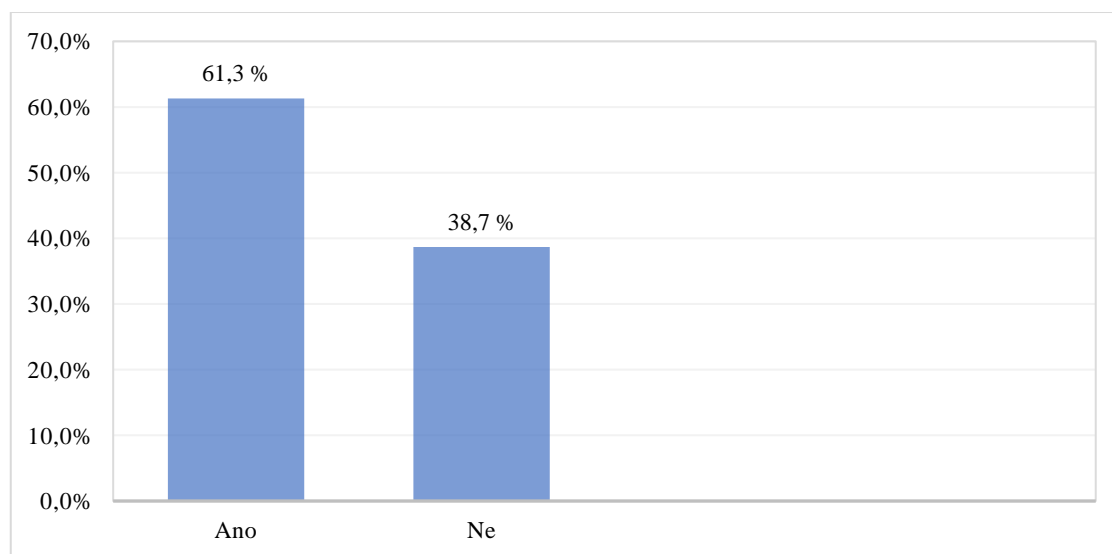
Položka č. 11: *Jakým způsobem jste hodnotil/a prospěch žáka s postižením zraku během distančního vzdělávání?*



Graf 8: Hodnocení žáka s postižením zraku během distančního vzdělávání

Na otázku č. 11 opět odpovědělo všech 31 respondentů. Největší zastoupení respondentů (konkrétně 21 respondentů) si získalo slovní hodnocení žáka s postižením zraku (tedy 67,7 % dotazovaných). Kvantitativní způsob hodnocení žáka, tedy známkování, uplatňovalo celkem 10 respondentů (což činí 32,3 %). Autonomní způsob hodnocení nebyl v průběhu vzdělávání na dálku ani u jednoho respondenta využit.

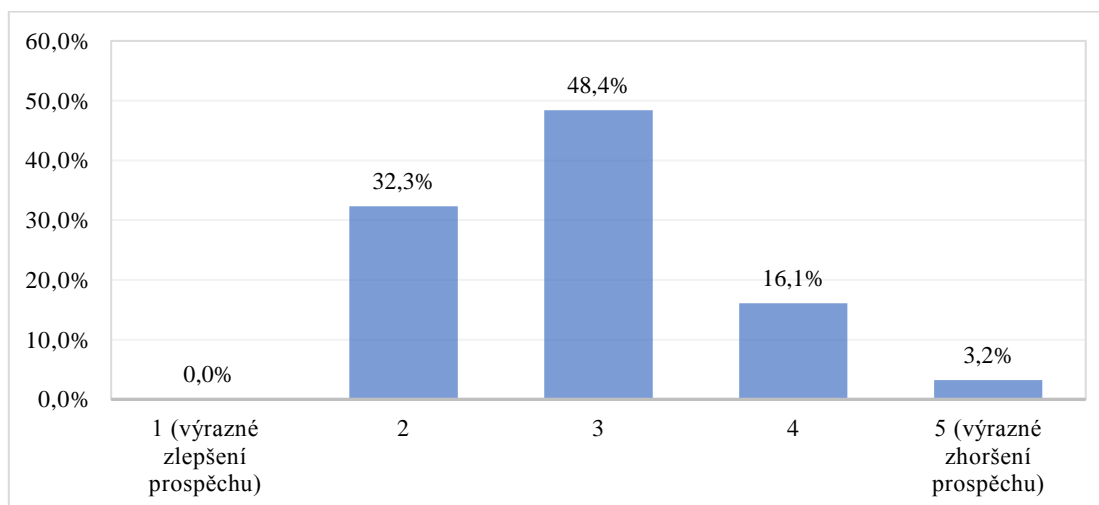
Položka č. 12: *Klasifikoval/a jste žáka s postižením zraku během distančního vzdělávání mírnějším způsobem než při prezenčním vzdělávání?*



Graf 9: Klasifikování žáka s postižením zraku mírnějším způsobem

Na dvanáctou položku v dotazníku reagovalo všech 31 respondentů. Pro mírnější způsob klasifikování žáka s postižením zraku se rozhodla většina respondentů, konkrétně 19 (61,3 %). 12 respondentů (což činí 38,7 %) hodnotilo prospěch žáka v průběhu distanční výuky obvyklým způsobem. Autorka se domnívá, že mírnější způsob klasifikování žáka s postižením zraku v rámci distanční výuky byl zvolen hlavně z důvodu udržení motivace žáka k učení.

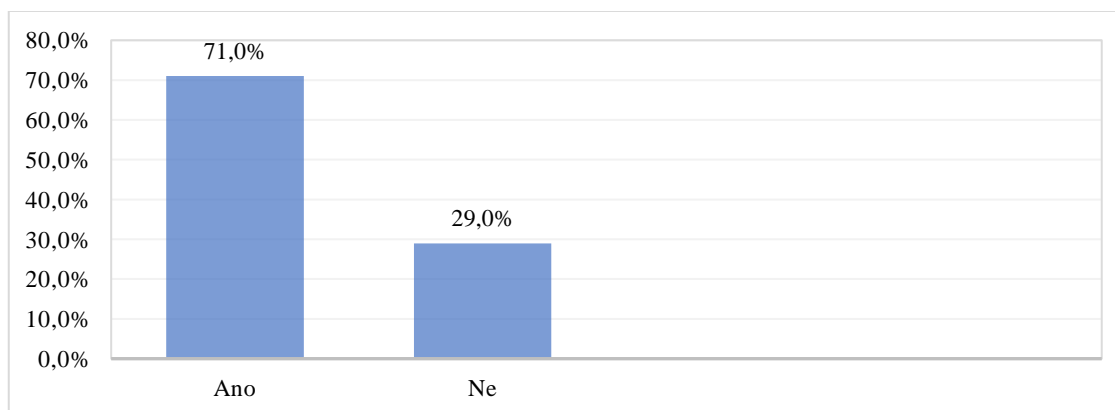
Položka č. 13: Označte, zda se prospěch žáka s postižením zraku během distančního vzdělávání výrazně zhoršil nebo zlepšil.



Graf 10: Prospěch žáka s postižením zraku při distančním vzdělávání

Další položka v dotazníku byla jedinou škálovou otázkou v dotazníku. Dotazovaní označili prospěchy žáků s postižením zraku během distanční výuky – stupeň 1 znázorňoval výrazné zlepšení prospěchu žáka a stupeň 5 vyznačoval naopak výrazné zhoršení prospěchu. Stupeň 3 označili respondenti v případě, že se prospěch žáků s postižením zraku během distanční výuky výrazně nezměnil od prospěchu při klasické prezenční výuce. Na položku opět odpovědělo všech 31 respondentů. Výsledky 12. položky jsou následující: stupeň 1 neoznačil žádný z respondentů, stupeň 2 označilo celkem 10 dotazovaných (tedy 32,3 %), stupeň 3 označilo 15 respondentů (48,4 %), stupeň 4 označilo 5 respondentů (16,1 %) a stupeň 5 označil pouze 1 respondent (což činí 3,2 %).

Položka č. 14: Byla pro Vás příprava na distanční výuku, které se účastnil žák s postižením zraku, časově náročnější než příprava na prezenční výuku?



Graf 11: Časová náročnost přípravy na distanční výuku

Na položku č. 14 reagovalo opět všech 31 dotazovaných. 22 respondentů (tedy 71 % z celkového počtu) odpovědělo, že příprava na distanční výuku, které se účastnil žák s postižením zraku, byla časově náročnější než příprava na klasickou prezenční výuku. Zbylých 9 respondentů (29 %) odpovědělo na otázku možností „Ne“.

Položka č. 15: *V čem spočívaly úpravy ve vzdělávání žáků s postižením zraku při distanční výuce?*

Další položka v dotazníku se týkala podpůrných opatření, na která měl žák se speciálními vzdělávacími potřebami právo i v rámci distančního vzdělávání. Odpovědělo opět všech 31 respondentů. Dotazovaní měli možnost odpovědět formou psaného textu. Odpovědi jsou znázorněny v tabulce 3. Stejně znějící či podobné odpovědi byly shrnuty do jednoho řádku.

Tabulka 3: Úpravy ve vzdělávání žáků s postižením zraku při distanční výuce

Odpověď 1	Přítomnost asistenta pedagoga.
Odpověď 2	Individuální výuka. Pracovalo se pak se žákem se znevýhodněním lépe, měla jsem na něj více času než při klasickém hromadném vyučování. Na druhou stranu to bylo časově náročnější než výuka ve škole.
Odpověď 3	Byly zachovány předměty speciálně pedagogické péče, zejména rozvoj vizuálně percepčních dovedností. Tyto hodiny byly poskytnuty žákyni vždy před naplánovanou online hodinou.
Odpověď 4	Konzultace s rodiči.
Odpověď 5	Úprava materiálů (zvětšení písma, přepsání textu do bodového písma).
Odpověď 6	Zapůjčení speciálních pomůcek na delší dobu. Jednalo se o velké lupy nebo i různé hry na procvičování smyslového vnímání, které jsou pro rodiče finančně nákladné.
Odpověď 7	Hodnotil se nejen výkon žáka ale i snaha.
Odpověď 8	Rodičům žáka byly poskytnuty webové stránky, které informovaly veřejnost o distančním vzdělávání žáků se SVP. Mohli se tam dočíst i o úpravě domácího prostředí žáka tak aby mu bylo co nejvíce vyhověno.
Odpověď 9	Žákovi jsem zadávala pouze takové domácí úkoly, které jsou pro něj nejvíce praktické.

Ve většině případech se úpravy v distančním vzdělávání výrazně nelišily od úprav při prezenční výuce (např. asistent pedagoga, konzultace, úprava materiálů). Zajímavá je odpověď č. 6, kdy byly žákovi s postižením zraku vypůjčeny kromě speciálních pomůcek i různé smyslové hry.

Položka č. 16: *Jaká byla funkce asistenta pedagoga při distančním vzdělávání?*

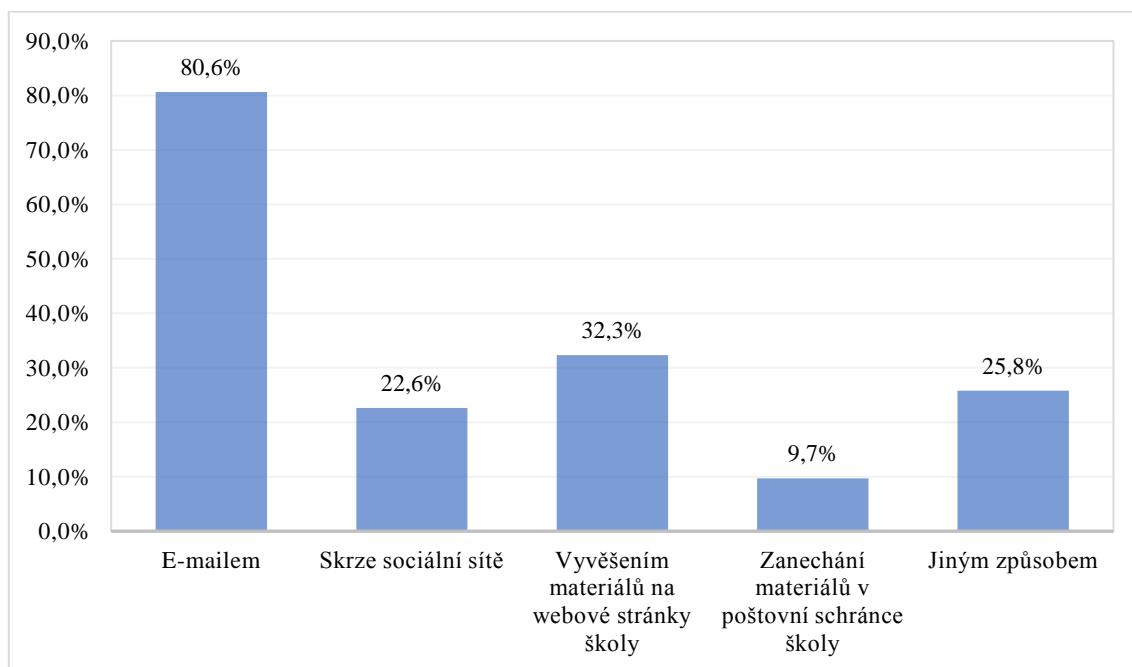
V šestnácté otázce dotazníku měli respondenti opět možnost otevřeně napsat svou odpověď. Funkce asistenta pedagoga při distančním vzdělávání byla podle odpovědí respondentů velmi rozmanitá. Odpovědi jsou zahrnuty do následující tabulky 4.

Tabulka 4: Funkce asistenta pedagoga při distančním vzdělávání

Odpověď 1	Příprava materiálů (pracovních listů, pomůcek) na výuku.
Odpověď 2	Telefonoval individuálně žákům (i bez postižení), povídal si s nimi a četl jim.
Odpověď 3	Vyučoval také část třídy.
Odpověď 4	Asistent byl pro mě nepostradatelný. Střídala jsem skupinovou s individuální výukou žáků tak, abychom s každým žákem strávili každý den individuálně alespoň 20 minut. Asistent vykrýval některé hodiny individuální výuky (např. čtení nebo procvičování).
Odpověď 5	Vyhledávala a zvětšovala materiály na větší formát (např. prezentace, pracovní listy). Snažili jsme se o zaměstnání asistentky v co největší možné míře vzhledem k tomu, že „neměla skoro žádnou práci“. Žák byl doma s rodiči a ti mu při výuce pomáhali místo asistentky.
Odpověď 6	Asistentka psala texty na Pichtově psacím stroji. Žák si tak procvičoval hmatové vnímání, texty si vyzvedávali rodiče ve škole.
Odpověď 7	Asistoval při online výuce, zejména při hodinách výtvarné výchovy.
Odpověď 8	Nemáme k dispozici asistenta.
Odpověď 9	Nebyl přítomen, protože nebyl potřebný.

Nejčastěji respondenti odpověděli, že asistent pedagoga pomáhal s vyhledáváním a přípravou materiálů na výuku. Zajímavá je odpověď č. 6, kdy asistentka psala texty na stroji do bodového písma. Jedná se o činnost, která může být časově náročná. Na jiných školách nebyl asistent pedagoga přítomen vůbec nebo ho školy k dispozici vůbec nemají.

Položka č. 17: *Jakým způsobem jste žákovi s postižením zraku během distančního vzdělávání předával/a materiály?*



Graf 12: Předávání materiálů během distančního vzdělávání

V sedmnácté položce v dotazníku měli dotazovaní opět možnost označit více než jednu odpověď. Na otázku odpovědělo 31 respondentů. 25 respondentů (tedy 80,6 %) označilo, že předávali materiály žákům s postižením zraku přes e-mail, a jednalo se tak o odpověď, kterou zaškrtnlo nejvíce respondentů. 7 dotazovaných (22,6 %) využívalo zasílání materiálů žákům přes sociální síť. Možnost vyvěšení materiálů na webové stránky škol uplatňovalo 10 respondentů (což činí 32,3 %). 3 respondenti (9,7 %) zanechávali materiály v poštovní schránce školy. Možnost jiného způsobu předávání materiálů zaškrtnlo 8 respondentů (25,8 %).

Položka č. 18: *Jakým jiným způsobem jste žákovi s postižením zraku během distančního vzdělávání předával/a materiály?*

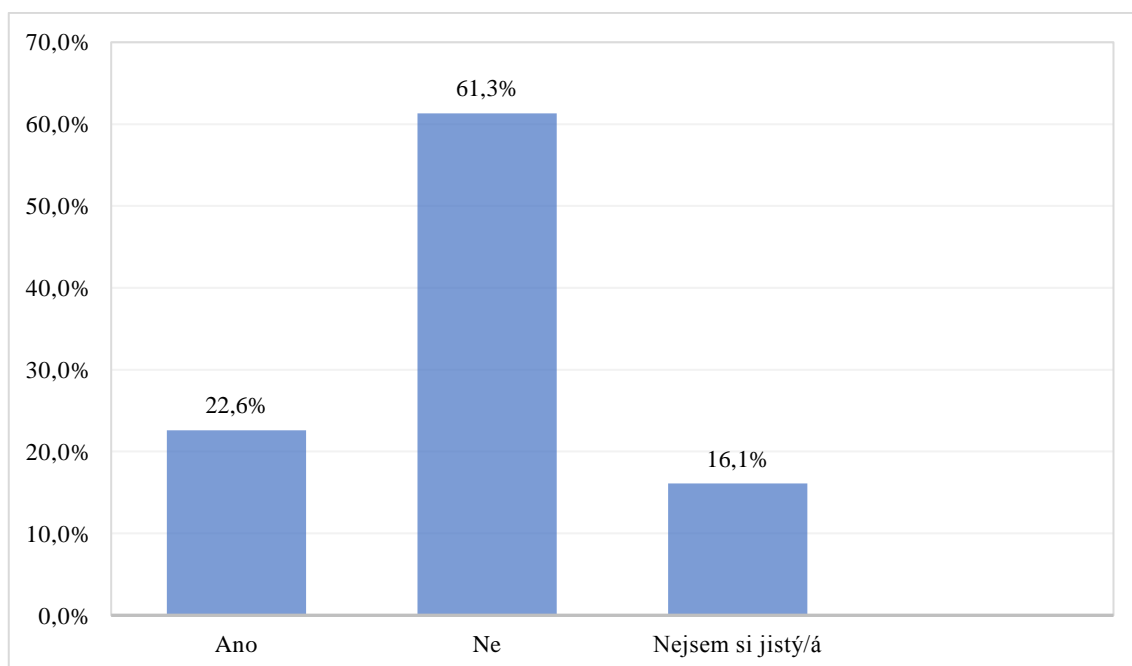
Otázka č. 18 byla určena pro respondenty, kteří označili v předchozí položce odpověď „Jiným způsobem“. Jednalo se celkem o 8 respondentů. Opakující se nebo podobné odpovědi byly shrnuty do jednoho řádku. Odpovědi respondentů jsou znázorněny v následující tabulce 5.

Tabulka 5: Další způsoby předávání materiálů žákům s postižením zraku

Odpověď 1	Osobně ve škole 1x týdně.
Odpověď 2	Prostřednictvím asistenta pedagoga.
Odpověď 3	Donesla jsem materiály žákovi domů.
Odpověď 4	Poslala jsem je poštou.
Odpověď 5	Odkazem na platformách Quizlet a Quizizz.
Odpověď 6	Na Edookit.

Často učitelé posílali materiály žákům domů poštou nebo si materiály vyzvedávali rodiče žáka ve škole. Jeden respondent zahrnul do distanční výuky webové stránky Quizlet a Quizizz. Quizlet je „interaktivní vzdělávací platforma, která umožňuje vyučujícím vkládat obsah ve formě flashcards (kartiček). Nahraný obsah je poté možné ze strany studentů procvičovat formou her či testů“ (Gamelová 2016). Webová stránka Quizizz nabízí sady kvízů z různých tematických okruhů. Co se týče služby Edookit, jedná se o školní informační systém, která nabízí kromě správy administrativy také různé výukové funkce (Edookit 2023).

Položka č. 19: Zaznamenal/a jste u žáka s postižením zraku při návratu do školy určité změny? (např. v chování)



Graf 13: Zaznamenání změn u žáka s postižením zraku při návratu do školy

Tato otázka byla zodpovězena všemi 31 respondenty. 19 respondentů (61,3 %) nezaznamenalo u žáka s postižením zraku žádné změny při návratu do školy. Opačnou odpověď, tedy „Ano“, označilo celkem 7 respondentů (22,6 %). Zbýlých 5 respondentů (16,1 %) zaškrtnulo odpověď „Nejsem si jistý/á“.

Položka č. 20: *Jaké změny jste zaznamenal/a u žáka s postižením zraku při návratu do školy?*

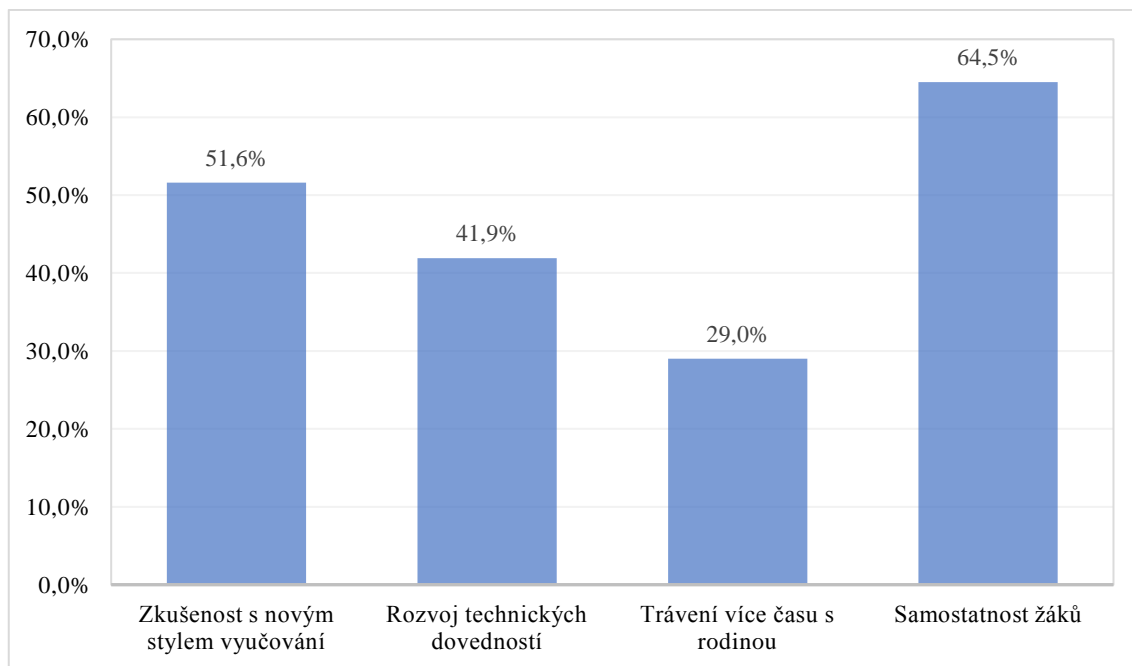
Otázka č. 20 se týkala pouze 7 respondentů, kteří zaznamenali změny u žáka po návratu do klasického vzdělávání ve škole. Tabulka 6 zobrazuje odpovědi dvacáté položky dotazníku.

Tabulka 6: Zaznamenané změny u žáka s postižením zraku při návratu do školy

Odpověď 1	Všichni žáci měli stejný problém – dodržení pravidel, řádu, koncentrace.
Odpověď 2	Problém s prostorovou orientací.
Odpověď 3	Děti si odvykly rychlejšímu pracovnímu tempu a byly celkově méně samostatné v přípravě pomůcek a orientaci. Během distanční výuky více spoléhaly na rodiče.
Odpověď 4	Menší penzum znalostí.
Odpověď 5	Možná lehce větší lenost.
Odpověď 6	Došlo k lehké ztrátě pracovních návyků.
Odpověď 7	Problém s únavou. Žák si odvykl vstávat brzy do školy.

Nejčastější změnou u žáků s postižením zraku při návratu do škol byla podle odpovědí respondentů neschopnost se soustředit na probírané učivo. Dále žákům zprvu dělalo problém zorientovat se v prostorách budovy školy, což je pochopitelné vzhledem k délce trvání distanční výuky. Další zmíněné změny, jako jsou lehká ztráta pracovních návyků či problémy s únavou, se jistě projeví i u spousty jiných žáků.

Položka č. 21: *V čem vidíte hlavní pozitiva distančního vzdělávání u žáků s postižením zraku?*



Graf 14: Pozitiva distančního vzdělávání u žáků s postižením zraku

Otázka č. 21 byla klíčová pro zodpovězení výzkumné otázky č. 2. Na položku odpovědělo 31 respondentů. Dotazovaní měli opět příležitost vybrat více než jednu odpověď. 20 respondentů (64,5 %) označilo, že považují samostatnost žáků se zrakovým postižením jako hlavní pozitivum distančního vzdělávání. 16 respondentů (tedy 51,6 %) označilo zkušenost s novým stylem vyučování jako další přednost distančního vzdělávání žáků. 13 respondentů (41,9 %) vidí rozvoj technických dovedností jako další pozitivum. Trávení času s rodinou považovalo 9 respondentů (29 %) za další z hlavních výhod vzdělávání na dálku.

Položka č. 22: *Jaká další pozitiva vidíte ve vzdělávání na dálku u žáků s postižením zraku?*

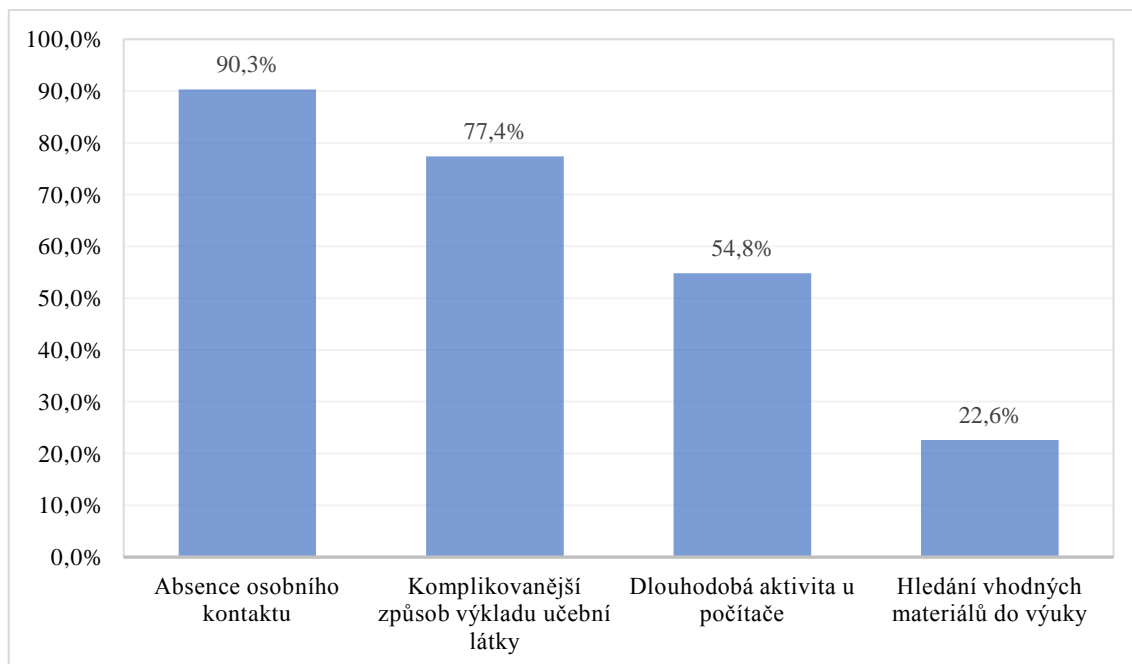
V další položce dotazníku mohli dotazovaní vložit svou odpověď prostřednictvím psaného textu. Tuto možnost využilo celkem 12 respondentů. Odpovědi jsou shrnuty v následující tabulce 7. Podobné odpovědi jsou zapsány do jedné buňky.

Tabulka 7: Další pozitiva ve vzdělávání na dálku u žáků s postižením zraku

Odpověď 1	Mnoho žáků je ubytováno ve škole přes týden na internátě, proto považují za pozitivní to, že mohli být doma a nemuseli dojíždět dlouhou vzdálenost.
Odpověď 2	Žák bravurně zvládal techniku, mohl se „blýsknout“ před spolužáky.
Odpověď 3	Účast rodiče.
Odpověď 4	Rodinné, přirozené prostředí.
Odpověď 5	Možná proražení stereotypu u dětí, včetně u žáka s postižením. Děti nesesedly v lavici, nechodily do školy a zkusily si zároveň něco nového. Vzhledem k dlouhodobějšímu stavu k tomu ale přihlížím spíše negativně, protože osobní kontakt je ve vzdělávání žádoucí, obzvlášť u dětí se zrakovým postižením.
Odpověď 6	Další pozitiva nevidím, pro děti se ZP je to zátěž navíc.
Odpověď 7	Na chlapce se ZP byla přesunuta velká zodpovědnost. S tím si ale dokázal velmi rychle poradit, proto i tuhle skutečnost považují za pozitivní.
Odpověď 8	Velmi pozitivně beru fakt, že se 8leté dítě s postižením naučilo zvládat různé funkce v komunikační platformě (připojit se k hovoru, zavěsit hovor, používání ikonky k hlášení se o slovo).
Odpověď 9	Vyhovovala mi práce z domova. Měla jsem tak možnost si zorganizovat den

Některé odpovědi navazovaly na předchozí položku dotazníku s tím, že byly více rozvinuté. 2 respondenti vypsali naopak negativa, která autorka znázornila v položce č. 24. Mnoho respondentů vyzdvihlo u žáků dovednost zvládnutí různých funkcí při videohovorech. Odpověď č. 9 se vztahuje spíše k pozitivům distanční výuky u pedagogů, nikoliv u žáků s postižením zraku.

Položka č. 23: *V čem vidíte hlavní negativa distančního vzdělávání u žáků s postižením zraku?*



Graf 15: Negativa distančního vzdělávání u žáků s postižením zraku

Na následující položku odpovědělo všech 31 respondentů. Kromě 3 respondentů vidí všichni respondenti největší negativum distančního vzdělávání žáků s postižením zraku v absenci osobního kontaktu. Tuto možnost označilo 28 respondentů (tedy 90,3 %). 24 respondentů (77,4 %) označilo komplikovanější způsob výkladu učební látky jako další z hlavních negativ distanční výuky žáků se zrakovým postižením. Dlouhodobou aktivitu u počítače jako další negativum zaškrtno 17 respondentů (což činí 54,8 %). 7 dotazovaných (22,6 % z celkového počtu) označilo hledání vhodných materiálů do výuky jako jedno z hlavních negativ distančního vzdělávání žáků.

Položka č. 24: *Jaká další negativa vidíte ve vzdělávání na dálku u žáků s postižením zraku?*

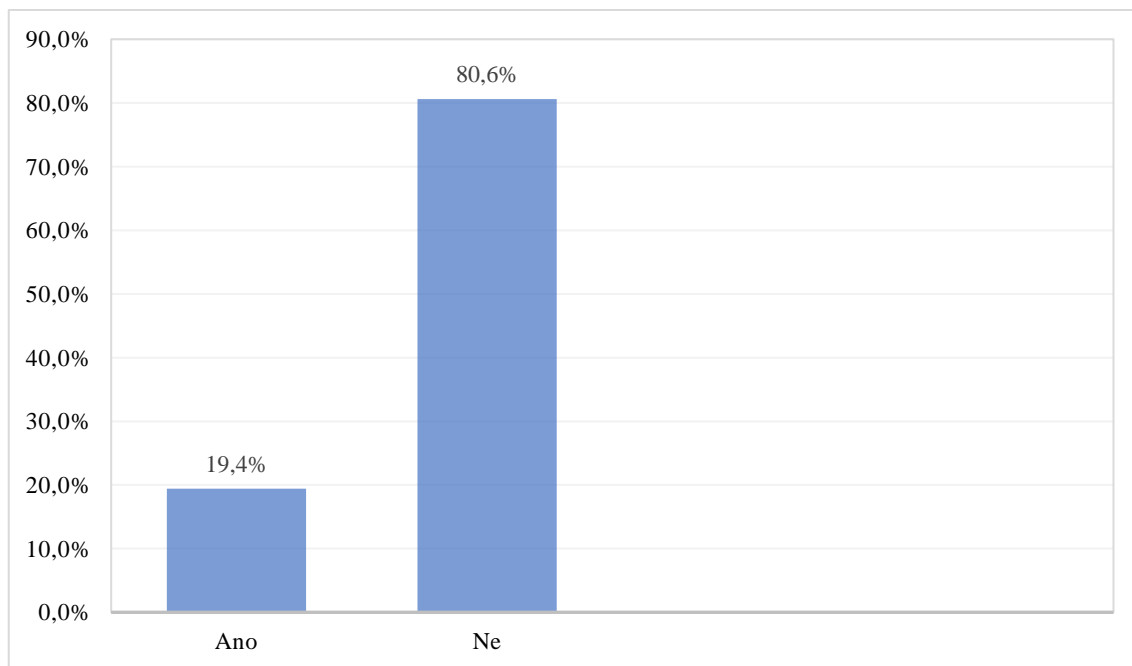
Položka č. 24 byla opět otázkou, do které dotazovaní mohli napsat svou odpověď. Tuto možnost využilo 13 respondentů. Odpovědi respondentů jsou vyznačeny v tabulce 8.

Tabulka 8: Další negativa ve vzdělávání na dálku u žáků s postižením zraku

Odpověď 1	Okamžitá zpětná vazba.
Odpověď 2	Nízká motivace žáka.
Odpověď 3	Ruch doma, špatné technické vybavení a neschopnost s ním pracovat.
Odpověď 4	Velká náročnost na organizaci a čas, pokud se snažím každému žákovi dopřát denně individuální výuku.
Odpověď 5	Horší představivost žáka – nemohl si sáhnout na hmotné věci, které jsem ukazovala při online hodinách.
Odpověď 6	U mladšího žáka byla potřeba přítomnosti rodiče při výuce (příliš na něm lpěl).
Odpověď 7	Nezájem o učení.
Odpověď 8	Přenesení velké zodpovědnost na již přetížené rodiče.
Odpověď 9	Technické problémy.
Odpověď 10	Pro děti se ZP je sedění x hodin u počítače, telefonu či tabletu zátěž navíc.

Zajímavé je, že odpověď 10, tedy účast rodiče při výuce, se vyskytuje jak v pozitivěch, tak i negativěch distanční výuky. V tomto případě se jedná o neochotu žáka pracovat bez přítomnosti některého z rodičů, což někteří respondenti považovali za nevýhodu. Mnohokrát se jako negativa distanční výuky u žáků s postižením zraku opakovaly odpovědi jako okamžitá zpětná vazba či nemožnost věci ukázat a sáhnout si na ně. Dále měly děti často problémy i s motivací.

Položka č. 25: *Využíváte i nadále prvky distančního vzdělávání u žáků s postižením zraku?*



Graf 16: Užívání prvků distanční výuky po ukončení vzdělávání na dálku

Na předposlední položku dotazníku odpovědělo všech 31 respondentů. Většina respondentů, konkrétně 25 (80,6 %), žádné prvky distančního vzdělávání u žáků s postižením zraku již nevyužívá. Naopak zbylých 6 respondentů (což činí 19,4 %) odpovědělo, že některé funkce distančního vzdělávání zachovali a využívají je dále i při klasické prezenční výuce.

Položka č. 26: *Pokud stále užíváte prvky distančního vzdělávání, které to jsou?*

Poslední položka dotazníku byla určena pro 6 respondentů, kteří v předchozí položce odpověděli možností „Ano“. Odpovědi jsou shrnuty v následující tabulce 9. Vzhledem k opakujícím se odpovědím byly některé reakce zahrnuty do jednoho řádku.

Tabulka 9: Prvky distančního vzdělávání užívané po ukončení vzdělávání na dálku

Odpověď 1	Spojení přes WhatsApp.
Odpověď 2	Odevzdávání práce přes email (i u testů), zadávání testů přes email přímo v hodině.
Odpověď 3	Učebny Google Classroom k odevzdávání úkolů.
Odpověď 4	www.braille-music.org

3 respondenti uvedli, že stále využívají komunikaci jak se žákem, tak i s rodiči žáka, přes aplikaci WhatsApp. Odpověď 4 odkazuje na webovou stránku, která je určena pro nácvik a procvičování Braillova notopisu.

Výsledky položky č. 27 jsou uvedeny v kapitole *Popis zkoumaného vzorku*. Položka č. 28 byla vytvořena pro případné poznámky ze strany dotazovaných. Tento prostor využili pouze 2 respondenti. V obou případech dotazovaní uvedli pouze typ školy, do které docházejí, konkrétně se jednalo o školy zřízené dle § 16 školského zákona.

10 Vyhodnocení výzkumných otázek

Výzkumná otázka č. 1: *Jak probíhala distanční výuka u žáků s postižením zraku?* K první výzkumné otázce se vztahovalo více položek. Jedná se konkrétně o položky č. 3 až 6, které zjišťovaly způsob vzdělávání na dálku u žáků s postižením zraku. Dále se první výzkumná otázka opírá o položky č. 10 až 13, které se týkaly hodnocení prospěchu a výkonu žáků. Položky č. 17 a č. 18 se věnovaly způsobu předávání výukových materiálů pro žáky s postižením zraku, a tak je možné i tyto dotazníkové otázky zahrnout k vyhodnocení výzkumné otázky č. 1.

Z výsledků vyplývá, že distanční výuka u žáků s výše zmiňovaným typem znevýhodnění probíhala ve většině případech kombinovaně, tedy jak off-line, tak i on-line formou. Pouze 2 respondenti vedli distanční výuku u žáků s tímto typem postižení jen off-line formou, tedy tím způsobem, že se žáci vzdělávali prostřednictvím samostudia a vypracováváním úkolů, které jim byly zadány. 5 respondentů upřednostňovalo hlavně on-line výuku. V ostatních případech se distanční výuka střídala – žáci se vzdělávali jak prostřednictvím videohovoru s přítomností učitele, tak i v rámci samostudia.

I při videohovoru je důležité dodržovat určitý způsob vyučování, který bude fungovat. Většina respondentů zavedla skupinový způsob vyučování, při kterém byl přítomen žák s postižením zraku. V rámci distančního vzdělávání se doporučovalo u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zajistit zejména individuální přístup. Tato skutečnost ovšem nebyla v možnostech každého pedagoga, a tak se autorka domnívá, že i v rámci skupinového vyučování bylo žákům s postižením zraku vyhověno ve všech aspektech vzdělávání.

Co se týče samotné realizace on-line výuky, ta byla uskutečňována prostřednictvím videohovorů na základě různých komunikačních platforem. Mezi respondenty se jako nejčastěji užívaná videokomunikační platforma u žáků s postižením

zraku osvědčila služba Google Meet. I jiné komunikační platformy, jako jsou Microsoft Teams, Skype či Zoom, si našly u několika respondentů své uplatnění. Někteří respondenti využívali ke komunikaci se žáky kromě výše uvedených komunikačních služeb i mobilní aplikaci WhatsApp. Tuto aplikaci několik respondentů využívá pro komunikaci se žáky i rodiči nadále, tedy i po ukončení distančního vzdělávání.

Většina respondentů zachovala stejnou metodu hodnocení prospěchu žáků s postižením zraku při distančním vzdělávání. Zároveň se v rámci distančního vzdělávání podle respondentů nejvíce uplatnilo slovní hodnocení žáků. Podle autorky se nejedná o překvapující výsledek, jelikož slovní hodnocení bývá více uplatňováno u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami než u žáků intaktních, a to na základě poskytnutí podpůrných opatření. Převážná část respondentů klasifikovala žáka se zrakovým postižením v distančním prostředí mírnějším způsobem než při klasickém vzdělávání ve škole. Jak již bylo zmíněno v kapitole *Výsledky průzkumu*, autorka se domnívá, že respondenti se pro tento způsob rozhodli z důvodu udržení motivace žáka k učení.

Ani vzdělávání na dálku neprobíhá bez výukových materiálů, a tak se výzkumná otázka č. 1 zabývala i touto oblastí. Učitelé předávali materiály žákům s postižením zraku zejména prostřednictvím e-mailu. Mezi další obvyklé způsoby předávání materiálů se podle odpovědí respondentů řadilo i vyvěšení materiálů na webové stránky školy, zanechání podkladů v poštovní schránce školy či posílání materiálů poštou.

Průběh distančního vzdělávání nelze zobecnit na všechny pedagogy a žáky s postižením zraku, kteří mají zkušenosti s distančním vzděláváním. I přes tuto skutečnost se autorka domnívá, že výsledky přiblížily čtenářům konkrétnější náhled do této problematiky.

Výzkumná otázka č. 2: *Jakým způsobem byla žákům s postižením zraku poskytována podpůrná opatření během distančního vzdělávání?* Druhé výzkumné otázce se věnovala položka v dotazníku č. 15 (*V čem spočívaly úpravy ve vzdělávání žáků s postižením zraku při distanční výuce?*). Zároveň se k ní vztahovala i položka č. 16, která zjišťovala funkci asistenta pedagoga při distanční výuce u žáků se zrakovým postižením.

Respondenti mohli k těmto položkám vložit své odpovědi prostřednictvím psané odpovědi. K podpůrným opatřením realizovaným na dálku patřily přítomnost asistenta pedagoga na on-line výuce, konzultace s rodiči či zadávání takových domácích úkolů, které jsou pro žáka nejvíce užitečné. Dále byly v některých případech zanechány i předměty speciálně pedagogické péče. Úpravy ve vzdělávání na dálku zahrnovaly

u několika žáků i individuální výuku či zapůjčení speciálních pomůcek a her žákovi domů. Další přizpůsobení pro žáky se zrakovým postižením spočívalo například ve zvětšení a celkové úpravě výukových materiálů podle potřeb žáků či v poskytování textu v bodovém písmu. Tyto materiály si poté vyzvedávali rodiče žáka ve škole. Práce na počítači či jiných elektronických zařízeních je pro děti s postižením zraku velice vyčerpávající, zejména pokud se jedná o dlouhodobý stav, a tak je možné mezi poskytovaná podpůrná opatření při distančním vzdělávání zařadit i zkrácení vyučovacích hodin z důvodu dlouhodobé činnosti u počítačové obrazovky. Právě tuto možnost uplatňovalo několik respondentů (viz graf 6).

Co se týče samotné funkce asistenta pedagoga, jeho role byla podle odpovědí respondentů různá. Respondenti uvedli, že asistenti nejčastěji pomáhali s přípravou materiálů, ať už ohledně vyhledávání, tak i jejich úprav. Jinde se asistenti podíleli na samotném vyučování žáků (nejen žáků s postižením). V dalších institucích byl problém asistentům přidělit vůbec nějakou práci, jelikož jí nebylo (podle některých odpovědí respondentů) během období uzavření škol dostatek. Dva pedagogové ze škol, které jsou určeny primárně pro žáky s postižením zraku, odpověděli, že asistenta pedagoga nemají k dispozici vůbec. Důvodem by mohl být dostatečně informovaný a kvalifikovaný pedagogický personál vzhledem k povaze těchto škol.

Dle výsledků vyplývá, že u žáků s postižením zraku byly podmínky ve vzdělávání modifikovány tak, aby pro ně byly uplatnitelné i na dálku. Výjimkou jsou úpravy prostředí, na kterých se pedagog nemohl v rámci distanční výuky podílet (osvětlení, umístění a celková úprava pracovního místa apod.).

Výzkumná otázka č. 3: *Jaké jsou výhody a nevýhody distančního vzdělávání u žáků s postižením zraku?* Poslední výzkumné otázce se věnovaly položky č. 21 a 22, které zjišťovaly pozitivní stránky distanční výuky u žáků s postižením zraku, a položky č. 23 a 24, které se ptaly respondentů na negativa distančního vzdělávání u žáků s výše zmíněným typem postižení.

Z grafu 14 lze zpozorovat, že mezi hlavní pozitivní distančního vzdělávání žáků se zrakovým postižením patří zejména **samostatnost žáků** a **zkušenost s novým stylem vyučování**. Žáci se museli přizpůsobit tehdejšími podmínkám a spoléhat v mnoha případech na své schopnosti a dovednosti, nikoliv na pedagogy. Zároveň si dle odpovědí žáci i pedagogové vyzkoušeli takový typ vyučování, se kterým se v minulosti ještě nesešli. Také **přítomnost rodiny** hrála ve vzdělávání na dálku u žáků se speciálními

vzdělávacími potřebami velkou roli, zvláště u dětí, které jsou přes týden ubytované na internátě. Mnoho pedagogů vyzdvihlo i **rozvoj technických dovedností** jako další pozitivum vzdělávání distančním způsobem u žáků s postižením zraku. I přes to, že některé děti mají letité zkušenosti se speciálním počítačem, který užívají i při klasické výuce, musely čelit novým funkcím komunikačních platforem a naučit se je ovládat tak, aby byla pro ně on-line výuka stejně přínosná jako ta prezenční.

Zásadní negativum, které se sebou nese distanční výuka u žáků s postižením zraku, je nepochybně **absence osobního kontaktu**. Nejedná se pouze o nepřítomnost pedagogů ale i o spolužáky a jiné vrstevníky, kteří byli před uzavřením škol se žákem v každodenním kontaktu. S tím se nese i problém ohledně **okamžité zpětné vazby**. Pokud se žák vzdělával off-line formou, pedagog nemohl ihned zjistit, jak se žák cítí či zda dané probírané látky rozumí. Podle výsledků byl i **způsob výkladu učební látky** během distanční výuky hůře prezentován než při obvyklé výuce. Při distančním vzdělávání **nebyl uplatňován princip názornosti**, a tak si žáci s postižením zraku hůře vybavovali souvislosti s učební látkou. Dále respondenti zmiňovali **nízkou motivaci žáka** k učení. Někteří učitelé brali i **účast rodiče** při výuce nejen jako pozitivum, ale i jako nevýhodu výše zmíněného typu vzdělávání. Respondenti tuto skutečnost odůvodnili tím, že žák při živém vysílání příliš lpěl na přítomnosti rodiče. **Technické problémy a celková neschopnost pracovat s technickým zařízením** byly považovány v několika případech také za nevýhody. Respondenti vidí další nevýhodu v celkové **organizaci** distanční výuky. Dle výsledků dotazníkového šetření je distanční výuka časově náročnější na přípravu. V neposlední řadě není podle některých odpovědí distanční výuka pro žáka se zrakovým postižením vůbec vhodná, ať již z důvodu **velké únavy** ze strany dítěte, tak i **dlouhodobé práce u počítače**.

Podle shrnutí třetí a poslední výzkumné otázky lze zpozorovat, že distanční výuka u žáků s postižením zraku se sebou nese více negativ než pozitiv. K této výzkumné otázce lze shrnout i odpovědi 20. položky dotazníku (*Jaké změny jste zaznamenali/a u žáka s postižením zraku při návratu do školy?*), které se nesou spíše v negativním duchu. Žáci si během distanční výuky například odvykli vstávat včas do školy nebo měli při návratu do škol problém s koncentrací a dodržováním pravidel školy. Nelze ale celkově říci, že distanční výuka jako taková byla pro žáky nepřínosná. I přes nepříliš vyhovující podmínky bylo možné výuku zrealizovat podle možností účastníků vzdělávacího procesu, ať už přes videohovor, tak i skrze samostudium. Lze jen těžko odhadnout, jakým jiným

způsobem by se žáci pravidelně setkávali s učiteli na dálku, kdyby nebylo moderních informačních technologií.

11 Diskuze

Klíčové pro bakalářskou práci bylo získat odpovědi na 3 výzkumné otázky, které byly v rámci práce formulovány: *Jak probíhala distanční výuka u žáků s postižením zraku? Jakým způsobem byla žákům s postižením zraku poskytována podpůrná opatření během distančního vzdělávání? Jaké jsou výhody a nevýhody distančního vzdělávání u žáků s postižením zraku?* Tato kapitola se zaměřuje na diskusi výsledků průzkumu, shrnutí přínosů průzkumu a uvedení případných nedostatků, které mohly výsledky průzkumu ovlivnit.

Podle výsledků průzkumu lze zjistit, že distanční výuka žáků s postižením zraku probíhala podle odpovědí učitelů na každé škole trochu odlišným způsobem. K distančnímu vzdělávání byly zvoleny takové prostředky a metody, které jsou pro žáka nejvíce vyhovující. Mimo jiné záleželo jak na možnostech žáků, tak i samotných škol, a to včetně pedagogů. Pokud by byl průzkum orientován kvalitativně, jistě by dosáhl konkrétnějších odpovědí. Na druhou stranu výsledky dotazníkového šetření prezentují, v jakých podobách se uskutečňovalo distanční vzdělávání žáků se zrakovým postižením v rámci více škol, což byl jeden z hlavních cílů bakalářské práce.

V případě výzkumné otázky, která se zabývala poskytováním podpůrných opatření, vyšlo najevo, že mnoho těchto opatření lze realizovat i na dálku. I přes to se žákům nemohlo dostávat takových kvalit, jako tomu bývá při klasické výuce ve školních lavicích. Žádoucí je osobní přítomnost pedagogického sboru, a to zejména u žáků se speciálními potřebami.

Oblast průzkumu, která se zaměřovala na zkoumání přínosů a rizik distančního vzdělávání žáků se zrakovým postižením, poskytla zjištění, že distanční výuka u těchto žáků přinesla podle dotazovaných učitelů spíše nevýhody než výhody. Otázkou zůstává, zda by negativa výuky na dálku převažovala nad pozitivy i u samotných žáků.

Co se týče srovnání výsledků průzkumu s výsledky jiných autorů, podobných závěrů dosáhla ve své diplomové práci například Krůzová (2022). Průzkumný vzorek Krůzové se skládal nejen z učitelů, ale i žáků s rozmanitými speciálními potřebami. Vyšlo najevo, že učitelé i samotní žáci pociťovali ve vzdělávání na dálku kromě značných výhod (například kvůli pozdějšímu vstávání či výrazně kratší výuce) i různé komplikace, a to

jak ohledně omezení osobního kontaktu se spolužáky, tak i například v rámci špatného technického vybavení. Autorka Hůlková (2022) se zabývala podporou žáků se zrakovým postižením v období distanční výuky. Dle jejich výsledků bylo ze stran pedagogů využíváno různých forem distančního vzdělávání a mnohé z nich se ztotožňují s využívanými formami distanční výuky, které uplatňovali respondenti i v této bakalářské práci.

12 Navrhovaná opatření

Navrhovaná opatření jsou z pohledu autorky určena pro zjednodušení distanční výuky žáků se zrakovým postižením v případě budoucího obnovení tohoto typu výuky. I přes to, že většina níže zmíněných doporučení mohla být vzhledem k dlouhodobému trvání distanční výuky u většiny škol již využita, může tato kapitola i nadále sloužit jako jistý návod pro zjednodušení výuky na dálku.

V první řadě by bylo vhodné se v rámci distanční výuky u žáků s postižením zraku domluvit na **jednotném komunikačním systému**, který by využívali jak pedagogové, tak i žáci a rodiče žáků. Toto opatření doporučovalo i MŠMT ve svém článku, viz kapitola *Doporučení k distanční výuce*, nicméně se jedná podle autorky o tak zásadní záležitost, že je potřeba ji zahrnout i do této kapitoly. Velká část respondentů uplatňovala v této bakalářské práci pro komunikaci se žáky více než jednu komunikační platformu, a tak by bylo žádoucí tento počet využívaných komunikačních systémů eliminovat a dohodnout se pouze na jednom z nich.

Pro žáky s postižením zraku by bylo dále vhodné **upřednostňovat spíše samostudium** před videohovorem z důvodu dlouhodobé aktivity žáků na počítačových obrazovkách. Tuto možnost jistě využívalo i mnoho respondentů. Zároveň by se ale neměl podceňovat ani kontakt s učiteli v přítomném okamžiku skrze videokonference nebo alespoň telefonní hovor.

Pokud by se žáci s postižením zraku v budoucnu opět vzdělávali na dálku zejména prostřednictvím videohovoru, bylo by na místě tyto **on-line hodiny zkracovat**, popřípadě zařadit do vyučovacích hodin **relaxační chvíle** (protažení, přestávky v delším časovém úseku, poslech filmu či hudby apod.). Dlouhodobá zraková práce na počítači je pro žáky s postižením zraku velká zátěž, a tak je nezbytné, aby se učitel během vzdělávání v distančním prostoru **zajímal i o aktuální rozpoložení žáků**.

Zjednodušení distanční výuky by jistě přineslo i **poskytnutí přenosného elektronického zařízení** domů těm žákům, kteří nedisponují žádným technickým vybavením. Jedná se ovšem o velice finančně náročnou záležitost, kterou si nemohou dovolit všechny školy, a tak by se škola mohla například pokusit oslovit veřejnost ohledně poskytnutí takového zařízení, které již nenachází u lidí žádné využití.

V neposlední řadě by jistě nejen žákům ale i dospělým osobám s postižením zraku velice pomohlo, pokud by **komunikační platformy** či jiné webové stránky určené ke komunikaci byly více **přizpůsobeny jejich potřebám** (využití kontrastních barev, zvětšené písmo či zjednodušené funkce). Toto doporučení je však v rukou vývojářů a IT specialistů, nikoliv pedagogických pracovníků, kteří se v této oblasti nespécializují.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jakým způsobem probíhala distanční výuka u žáků s postižením zraku a jaké přínosy a rizika tato forma výuky přinesla. Tento cíl byl naplněn prostřednictvím teoretické a empirické části práce. Teoretická část pojednávala o problematice zrakového postižení, možnostech vzdělávání této cílové skupiny a v neposlední řadě také o samotném konceptu distanční výuky. Empirická část bakalářské práce se pak věnovala kromě zjišťování forem distanční výuky u žáků se zrakovým postižením také zkoumáním pozitiv a negativ tohoto typu vzdělávání. Průzkum byl realizován pomocí anonymního on-line dotazníku, který byl určen pro učitele základních škol, kteří vzdělávali žáka se zrakovým postižením na dálku. Výsledky dotazníkového šetření byly vyhodnoceny a znázorněny v grafech a tabulkách.

Díky průzkumu došla autorka k závěru, že se žáci v distančním prostředí vzdělávali různými způsoby. Jak již bylo zmíněno, záleželo zejména na tehdejších možnostech škol a samotných žáků. Současně průzkum zjišťoval i přínosy a rizika distančního vzdělávání u žáků s výše zmíněným druhem postižení. Z výsledků vyplynulo, že distanční výuka není pro žáky s postižením zraku příliš vhodná, jelikož přinesla spíše nevýhody než výhody. Na druhou stranu bylo potřeba výuku na dálku v průběhu zavření škol určitým způsobem zrealizovat, a tak se jak pedagogové, tak i rodiče a žáci snažili výuku uskutečňovat v takové podobě, která byla vhodná pro všechny účastněné.

Téma distanční výuky stále není u žáků se zrakovým postižením zcela prozkoumané. Proto by bylo dále možné v budoucnu empirickou část bakalářské práce zaměřit například na rozdíly v distančním vzdělávání mezi žáky ze škol hlavního vzdělávacího proudu a ze škol, které jsou zaměřené na žáky se zrakovým postižením. Otázkou zůstává, zda by se našli po více než 3 letech od propuknutí výuky na dálku vhodní respondenti, kteří by byli ochotni účastnit se výzkumu. Případně by bylo možné místo kvantitativní metody využít metodu kvalitativní, tedy realizovat průzkum prostřednictvím rozhovoru. Dále by bylo možné změnit průzkumný vzorek empirické části práce, a to tím způsobem, že by se průzkumu účastnili přímo žáci se zrakovým postižením. V tomto případě by výsledky šetření mohly být ze strany žáků konkrétnější.

Autorka věří, že cíl bakalářské práce byl naplněn. Zároveň se domnívá, že by práce mohla být i přínosem informací ohledně tématu distančního vzdělávání žáků se zrakovým postižením.

Seznam použitých zdrojů

- ALBRECHTOVÁ, L., 2021. Doporučené postupy při distanční výuce žáka se zrakovým hendikepem. In: LOVASOVÁ, V., aj. *Distanční výuka a žáci se SVP (soubor doporučení pro distanční výuku)* [online]. Plzeň: Západočeská Univerzita v Plzni, s. 9–16. [vid. 29. 3. 2023]. Dostupné z: <https://bezbarier.zcu.cz/wp-content/uploads/2021/09/Distančni-vyuka-a-zaci-se-SVP.pdf>
- BARTOŠOVÁ, I., SKUTIL, M., 2011. Dotazník. In: SKUTIL, M., aj. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Portál, s. 80–89. ISBN 978-80-7367-778-7.
- BRDIČKA, B., 2020. Hybridní modely vzdělávání pro podzim 2020. In: *Metodický portál RVP* [online]. 24. 8. 2020 [vid. 31. 3. 2023]. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22574/HYBRIDNI-MODELY-VZDELAVANI-PRO-PODZIM-2020.html?nahled=>
- EDOOKIT, 2023. O společnosti Edookit. In: *Edookit: Unicorn Group Member* [online]. [vid. 9. 3. 2023]. Dostupné z: <https://edookit.com/cs/about-us>
- FINKOVÁ, D., LUDÍKOVÁ, L., RŮŽIČKOVÁ, V., 2007. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-1857-5.
- FINKOVÁ, D., 2022. Poradenství pro osoby se zrakovým postižením. In: *ANZDOC* [online]. [vid. 2. 10. 2022]. Dostupné z: <https://adoc.pub/poradenstvi-pro-osoby-se-zrakovym-postienim.html>
- GAVORA, P., 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- GRAMELOVÁ, L., 2016. Co je to Quizlet a jak s ním pracovat. In: *Jazykový koutek* [online]. 2. 6. 2016 [vid. 9. 3. 2023]. Dostupné z: <https://www.jazykovy-koutek.cz/?p=7545>
- HAMADOVÁ, P., 2006. Edukace, předprofesní a profesní příprava osob se zrakovým postižením. In: PIPEKOVÁ, J., aj. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. aktual. a rozš. vyd. Brno: Paido, s. 249–269. ISBN 80-7315-120-0.
- HŮLKOVÁ, B., 2022. *Podpora žáků se zrakovým postižením v období distanční výuky* [bakalářská práce] [online]. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. [vid. 22. 3. 2023]. Dostupné z: <file:///C:/Users/2018/Downloads/Podpora+%C5%BE%C3%A1k%C5%AF+se+zrakov%C3%BDm+posti%C5%BEen%C3%ADm+v+obdob%C3%AD+distan%C4%8Dn%C3%AD+v%C3%BDuky-3.pdf>
- JANKOVÁ, J., 2015. Diagnostika (zejména pedagogická) žáka se zrakovým postižením a oslabením zrakového vnímání. In: JANKOVÁ, J., aj. *Katalog podpůrných opatření:*

Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání [online]. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 18–21. ISBN 978-80-244-4685-1. Dostupné z: <http://inkluze.upol.cz/ebooks/katalog-zp/katalog-zp.pdf>

JSNS, 2022. Doporučení pro vyučující k distanční výuce. In: *JSNS* [online]. [vid. 17. 10. 2022]. Dostupné z: https://www.jsns.cz/nove/projekty/distancni-vyuka/doporuzeni_pro_vyucujici_k_distancni_vyuce.pdf

KEBLOVÁ, A., 1998. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. 1. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-7216-051-6.

KIMPLOVÁ, T., KOLAŘÍKOVÁ, M., 2014. *Jak žít s těžkým zrakovým postižením?: Souhrn (nejen) psychologické problematiky*. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-831-3.

KOCHOVÁ, K., SCHAEFEROVÁ, M., 2015. *Dítě s postižením zraku*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0782-5.

KOSTOLÁNYOVÁ, K., 2013. *Distanční vzdělávání: Určeno pro vzdělávání v akreditovaných studijních programech* [online]. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita. [vid. 25. 9. 2022]. Dostupné z: <https://publi.cz/download/publication/27?online=1>

KROUPOVÁ, K., 2016. Zraková hygiena. In: RŮŽIČKOVÁ, V., KROUPOVÁ, K., KRAMOSILOVÁ, Z. *Zrakový trénink a jeho podmínky: Visual Training and Its Conditions*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 86–122. ISBN 978-80-244-5096-4.

KRŮZOVÁ, J., 2022. *Zkušenosti s distanční výukou u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve vztahu ke komunikaci* [diplomová práce] [online]. Brno: Masarykova Univerzita. [vid. 22. 3. 2023]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/myduk/DP_final.pdf

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L., 2000. *Oftalmopedie*. 2. aktual. a rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-84-2.

LEBEER, J., 2006. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-103-4

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

LOVASOVÁ, V., 2021. Obecná doporučení pro distanční výuku. In: LOVASOVÁ, V., aj. *Distanční výuka a žáci se SVP (soubor doporučení pro distanční výuku)* [online]. Plzeň: Západočeská Univerzita v Plzni, s. 4. [vid. 29. 3. 2023]. Dostupné z: <https://bezbarrier.zcu.cz/wp-content/uploads/2021/09/Distančni-vyuka-a-zaci-se-SVP.pdf>

MAŠTALÍŘ, J., 2021. *Kam dál?: Ukončování školní docházky a plánování přechodu u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5953-0.

- MICHALÍK, J. 2013. *Rodiče a dítě se zdravotním postižením (nejen) na základní škole* [online]. 1. vyd. Praha: Studiopress s. r. o. [vid. 28. 3. 2023]. ISBN 978-80-86532-29-5. Dostupné z: https://www.vzdelavanivpohybu.cz/sites/default/files/2020-06/rodina_s_ditetem_se_zdravotnim_postizenim_verze_diskuse_web.pdf
- MICHALÍK, J., aj., 2018. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5343-9.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2020. Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. In: *edu.cz* [online]. [vid. 17. 10. 2022]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/methodology/metodika-pro-vzdelavani-distancnim-zpusobem-2/>
- NEUMAJER, O., 2020. Platformy a systémy pro školní komunikaci a spolupráci. In: *Metodický portál RVP* [online]. [vid. 17. 10. 2022]. Dostupné z: <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22586/PLATFORMY-A-SYSTEMY-PRO-SKOLNI-KOMUNIKACI-A-SPOLUPRACI.html>
- NOVOHRADSKÁ, H., 2009. *Vybrané kapitoly z oftalmopedie*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-731-1.
- PIVARČ, J., 2020. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7603-206-4.
- PLEYEROVÁ, J., 2022. Braillovo slepecké písmo. In: *Optika Pleyerová* [online]. [vid. 16. 10. 2022]. Dostupné z: <https://optikapleyerova.cz/braillovo-slepecke-pismo/>
- PRŮCHA, J., VETEŠKA, J., 2012. *Andragogický slovník*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3960-1.
- PRŮCHA, J., 2012. *Srovnávací pedagogika*. 2. aktual. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0191-5.
- PRŮVODCE RVP PV, 2022. Kategorie dětí s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání. In: *Metodický portál RVP* [online]. [vid. 17. 10. 2022]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/artefact.php?artefact=75885&view=12353&block=67165#>
- REICHEL, J., 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6.
- ROHLÍKOVÁ, L., VEJVODOVÁ, J., 2012. *Vyučovací metody na vysoké škole: Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4152-9.
- SLAVÍK, M., aj., 2012. *Vysokoškolská pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4054-6.

SLEZÁKOVÁ, L., aj., 2014. *Ošetřovatelství pro střední zdravotnické školy IV: Dermatovenerologie, oftalmologie, ORL, stomatologie*. 2. aktual. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4342-4.

SLOWÍK, J., 2016. *Speciální pedagogika*. 2. aktual. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.

SLOWÍK, J., 2022. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3010-8.

STEJSKALOVÁ, K., 2022. Vzdělávání dětí se zrakovým postižením. In: *Šance dětem* [online]. Aktualizováno 17. 3. 2022 [vid. 10. 10. 2022]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/vzdelavani-deti-se-zrakovym-postizenim>

ŠAFRÁNKOVÁ, D., 2019. *Pedagogika*. 2. aktual. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5511-3.

VÁGNEROVÁ, M., 1999. *Psychologie pro pomáhající profese: Variabilita a patologie lidské psychiky* [online]. 1. vyd. Praha: Portál. [vid. 5. 8. 2022]. Dostupné z: <http://msk.comehere.cz/pspompr.pdf>

VALENTA, M., aj., 2018. *Mentální postižení*. 2. aktual. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0378-2.

VENCLOVÁ, I., 2004. *Školní úspěšnost dětí se zrakovým handicapem*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-094-8.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi* [online]. 2004 [vid. 25. 8. 2022]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ZILCHER, L., SVOBODA., 2019. *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-6.

Seznam příloh

Příloha č.1: Dotazník pro učitele

Příloha č. 1

Vzdělávání žáků se zrakovým postižením v rámci distanční výuky

Jsem studentkou 3. ročníku speciální pedagogiky a v rámci empirické části své bakalářské práce se zaměřuji na průběh distanční výuky u žáků s postižením zraku v období krizového stavu v České republice, který nastal na základě pandemie nemoci Covid-19. Dotazník je anonymní a zaznamenané odpovědi slouží pouze pro účely bakalářské práce.

Předem moc děkuji za Váš čas, který strávíte nad vyplněním tohoto dotazníku.

1. 1. Jaký typ zrakového postižení měl žák, kterého jste během distančního vzdělávání vyučoval/a?

Označte jen jednu elipsu.

- Nevidomost (praktická nebo úplná)
 Slabozrakost
 Porucha binokulárního vidění
 Jiný

2. 2. Jaký jiný typ zrakového postižení měl žák, kterého jste během distančního vzdělávání vyučoval/a?

3. 3. Jakou formu distančního vzdělávání, kterého se účastnil žák s postižením zraku, jste nejčastěji vedl/a?

Označte jen jednu elipsu.

- On-line výuka (videohovor)
 Off-line výuka (samostudium, zpracovávání zadaných úkolů)
 Kombinace on-line a off-line výuky

4. 4. Jaký způsob vyučování jste v distančním prostředí zavedl/a?

Pokud jste vedl/a vzdělávání pouze off-line formou, přeskočte na položku č. 10

Označte jen jednu elipsu.

- Hromadný
 Skupinový
 Individuální

5. 5. Jaké komunikační platformy jste při on-line výuce, při které byl přítomen žák s postižením zraku, nejčastěji využíval/a?

Můžete označit více než 1 odpověď

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

- Google Meet
- Microsoft Teams
- Skype
- Zoom
- Jiné

6. 6. Jaké jiné komunikační platformy jste v distanční výuce uplatňoval/a?

7. 7. Nastávaly u žáka s postižením zraku opakované technické problémy během distanční výuky? (např. špatné internetové připojení)

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
- Ne

8. 8. Pokud u žáka nastávaly opakované technické problémy, jakým způsobem jste tuto situaci řešil/a?

9. 9. Zkracoval/a jste žákovi s postižením zraku vyučovací hodiny?

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
- Ne

10. 10. Bylo během distančního vzdělávání zachováno stejných metod hodnocení žáka s postižením zraku jako při prezenční výuce?

Označte jen jednu elipsu.

Ano

Ne

11. 11. Jakým způsobem jste hodnotil/a prospěch žáka s postižením zraku během distančního vzdělávání?

Označte jen jednu elipsu.

Kvantitativním (známkování)

Slovním

Autonomním (sebehodnocení)

12. 12. Klasifikoval/a jste žáka s postižením zraku během distančního vzdělávání mírnějším způsobem než při prezenčním vzdělávání?

Označte jen jednu elipsu.

Ano

Ne

13. 13. Označte, zda se prospěch žáka s postižením zraku během distančního vzdělávání výrazně zhoršil nebo zlepšil

Číslo 3 označte v případě, že se prospěch žáka s postižením zraku během distanční výuky výrazně nezměnil

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5

výra výrazné zhoršení prospěchu

14. 14. Byla pro Vás příprava na distanční výuku, které se účastnil žák s postižením zraku, časově náročnější než příprava na prezenční výuku?

Označte jen jednu elipsu.

Ano

Ne

15. 15. V čem spočívaly úpravy ve vzdělávání žáků s postižením zraku při
distanční výuce?

16. 16. Jaká byla funkce asistenta pedagoga při distančním vzdělávání?

17. 17. Jakým způsobem jste žákovi s postižením zraku během distančního
vzdělávání předával/a materiály?

Můžete označit více než 1 odpověď

Zaškrtněte všechny platné možnosti.

E-mailem

Skrze sociální síť

Vyvěšením materiálů na webové stránky školy

Zanechání materiálů v poštovní schránce školy

Jiným způsobem

18. 18. Jakým jiným způsobem jste žákovi s postižením zraku během distančního
vzdělávání předával/a materiály?

19. 19. Zaznamenal/a jste u žáka s postižením zraku při návratu do školy určité
změny? (např. v chování)

Označte jen jednu elipsu.

Ano

Ne

Nejsem si jistý/á

20. 20. Jaké změny jste zaznamenal/a u žáka s postižením zraku při návratu do školy?
21. 21. V čem vidíte hlavní pozitiva distančního vzdělávání u žáků s postižením zraku?
Můžete označit více než 1 odpověď
Zaškrtněte všechny platné možnosti.
- Zkušenost s novým stylem vyučování
 - Rozvoj technických dovedností
 - Trávení více času s rodinou
 - Samostatnost žáků
22. 22. Jaká další pozitiva vidíte ve vzdělávání na dálku u žáků s postižením zraku?
23. 23. V čem vidíte hlavní negativa distančního vzdělávání u žáků s postižením zraku?
Můžete označit více než 1 odpověď
Zaškrtněte všechny platné možnosti.
- Absence osobního kontaktu
 - Komplikovanější způsob výkladu učební látky
 - Dlouhodobá aktivita u počítače
 - Hledání vhodných materiálů do výuky
24. 24. Jaká další negativa vidíte ve vzdělávání na dálku u žáků s postižením zraku?

25. 25. Využíváte i nadále prvky distančního vzdělávání u žáka s postižením zraku?

Označte jen jednu elipsu.

Ano

Ne

26. 26. Pokud stále užíváte prvky distančního vzdělávání, které to jsou?

27. 27. Jaké je Vaše pohlaví?

Označte jen jednu elipsu.

Muž

Žena

28. 28. Prostor pro poznámky: