

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Čtenářská gramotnost u žáků se zrakovým postižením

na 1. stupni základní školy

Diplomová práce

Žaneta Dvořáčková

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucí práce, a to výhradně s použitím literatury uvedené v seznamu literatury.

V Olomouci dne 19. dubna 2020

Žaneta Dvořáčková

Poděkování

Děkuji Mgr. Bc. Veronice Růžičkové Ph.D. za odborné vedení v procesu vypracování mé diplomové práce. Velké díky jí patří zejména za mnoho podnětných rad, které mi poskytovala formou konzultací a precizní podněty, jež mi byly nápomocny se zpracováním souboru textů v Braillově písmu. Mé poděkování směřuje taktéž paní zástupkyni ředitele, Mgr. Janě Čisťákové ze Základní školy a Mateřské školy prof. V. Vejvodského Olomouc – Hejčín a paní ředitelce Mgr. Radmile Kláskové ze Základní školy Bystrovany, za umožnění konání výzkumného šetření ve zmíněných školách. Zároveň děkuji paní učitelce Mgr. Kláře Sentlové, Mgr. Petře Maráčkové, paní učitelce z 3. ročníku Základní školy Bystrovany a v neposlední řadě také asistentkám pedagoga a participantkám za jejich ochotu podílet se na realizaci mého výzkumu a vytrvalost s jakou otevřeně odpovídaly na mé dotazy.

Obsah

ÚVOD	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 OSOBA SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	10
1.1 Klasifikace osob se zrakovým postižením	11
1.1.1 Klasifikace dle medicínského hlediska	11
1.1.2 Klasifikace dle speciálněpedagogického hlediska	13
1.2 Charakteristika osob nevidomých, se zbytky zraku a slabozrakých	14
1.2.1 Osoby nevidomé	14
1.2.2 Osoby se zbytky zraku	15
1.2.3 Osoby slabozraké	17
1.3 Projevy postižení zraku	18
1.3.1 Projevy u osob nevidomých, se zbytky zraku a slabozrakých	19
1.3.2 Projevy dítěte při čtení a psaní	19
1.4 Důsledky zrakového postižení	20
1.4.1 Všeobecné důsledky	21
1.4.2 Důsledky pro osoby s různým stupněm zrakového postižení	23
2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE. ..	26
2.1 Formy vzdělávání	28
2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	31
2.2.1 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace	32
2.3 Specifika vzdělávání žáka se zrakovým postižením	34
2.3.1 Specifika edukace žáků nevidomých	36
2.3.2 Specifika edukace žáků se zbytky zraku a slabozrakých	37
2.3.3 Specifika při vyučování vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura	38
3 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST	43
3.1 Výzkumy čtenářské gramotnosti	45
3.2 Čtení s porozuměním	46

3.2.1 Rozvoj čtenářské dovednosti.....	47
3.2.2 Metody rozvíjející čtenářskou gramotnost	48
3.2.3 Čtenářské strategie	51
3.3 Strategie zvyšování zrakové výkonnosti	53
3.3.1 Strategie využívání zrakové hygieny	53
3.3.2 Techniky nácviku čtení u žáků se zrakovým postižením	56
3.3.3 Strategie používání kompenzačních pomůcek	58
3.4 Hmat jako kompenzační činitel.....	61
3.4.1 Tyflografika.....	63
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	65
4 CÍL VÝZKUMNÉ PRÁCE	66
4.1 Výzkumné otázky.....	66
5 METODOLOGIE PRÁCE.....	67
6 POPIS TVORBY SOUBORU DOPLŇKOVÝCH TEXTŮ A PRACOVNÍCH SEŠITŮ	69
6.1 Doplnkové texty pro žáky slabozraké	77
6.2 Doplnkové texty pro žáky nevidomé	78
6.3 Ilustrace pro žáky slabozraké	79
6.4 Ilustrace pro žáky nevidomé	80
6.5 Pracovní sešit pro žáky slabozraké a nevidomé	82
6.6 Metodická příručka	85
6.7 Vazba a tisk	86
6.8 Charakteristika výzkumného vzorku.....	87
6.8.1 Žáci.....	88
6.8.2 Pedagogové	89
6.8.3 Asistent pedagoga	90
6.8.4 Charakteristika základních škol	90
6.8.5 Charakteristika tříd.....	92
7 UŽITÍ VYTVOŘENÉHO SOUBORU V PRAXI	93
7.1 Náslechy v Základní škole prof. V. Vejvodského Olomouc – Hejčín	94

7.1.1 Náslech č.1	94
7.1.2 Náslech č.2	95
7.1.3 Náslech č.3	96
7.1.4 Náslech č.4	97
7.1.5 Náslech č.5	98
7.2 Náslechy v Základní škole Bystrovany, příspěvková organizace	99
7.2.1 Náslech č. 1	99
7.2.2 Náslech č. 2	100
7.2.3 Náslech č. 3	102
7.3 Vyhodnocení používání souboru v praxi	103
7.3.1 Úvodní ukázková hodina.....	104
7.3.2 Pozorování při aplikaci souboru, Základní škola Bystrovany.....	108
7.3.3 Rozhovor s asistentkou pedagoga, Základní škola Bystrovany	110
7.3.4 Rozhovor s participantkou, Základní škola Bystrovany	111
7.3.5 Rozhovor s paní učitelkou, Základní škola Bystrovany.....	111
7.3.6 Rozhovor s paní učitelkou, Základní škola prof. V. Vejdovského	112
8 DISKUZE.....	113
9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	121
ZÁVĚR.....	124
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	126
SEZNAM TABULEK	135
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	136
SEZNAM PŘÍLOH.....	137
PŘÍLOHY	138
ANOTACE.....	146

ÚVOD

Při volbě tématu mé diplomové práce jsem vycházela z poznatků, které jsme získala během studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika. V průběhu plnění studijních povinností jsem měla možnost s vyučujícími, ve vybraných předmětech, analyzovat a diskutovat výsledky mezinárodních výzkumů PIRLS a PISA. Ze závěrů bylo patrné, že se postoj žáků k četbě neustále zhoršuje a úroveň čtenářské gramotnosti má stagnující charakter. Při hlubším ponoření do problematiky jsem zúžila oblast vyhledávání a orientovala se na rozvoj dovednosti čtení u žáků se zrakovým postižením. Z prezentovaných údajů jsem dospěla k poznatkům, že v českém prostředí tento okruh zaměření nepatří mezi příliš diskutované téma, jako je tomu v zahraničí. Tento fakt lze potvrdit počtem článků, které se v České republice orientují primárně na čtenářskou gramotnost intaktních žáků, nikoliv žáků se zrakovým postižením. Tyto poznatky lze taktéž ověřit komparací učebnic, určených pro žáky se zrakovým postižením s učebnicemi pro žáky intaktní. Na českém trhu markantně dominuje nespočet druhů učebnic, které se zaměřují na rozvoj čtenářské gramotnosti. Součástí jsou bohaté ilustrace a doplňkové úkoly vztahující se k textu. Avšak, tyto učebnice mnohdy nelze aplikovat při edukaci žáků se zrakovým postižením. Nabídka učebních materiálů je pro tyto žáky v porovnání s intaktními žáky značně omezena. Ilustrace se vyskytují minimálně a úkoly směřující k porozumění textu zcela vůbec, a to i přes fakt, že tyto dva komponenty mají na správné pochopení ústřední myšlenky a vytvoření adekvátních představ značný vliv. V praxi je tedy pedagog většinou odkázán na zastaralá vydání učebnic, a to ještě v neuspokojivém počtu s absencí ilustrací.

Čtení je u žáků se zrakovým postižením stejně důležitou součástí života jako u zdravých vrstevníků. Pro jakoukoliv základní školu v České republice je stěžejním dokumentem Rámcový vzdělávací program, ve kterém je jasně konkretizované, že úkolem každé školy je vybudovat z žáků čtenáře, zrakově postižených nevyjímaje. Tento úkol se pedagogům daří bezesporu plnit, avšak v souvislosti s rozvojem čtenářské gramotnosti, respektive čtení s porozuměním, naráží na řadu problémů. Toto stanovisko jsem si potvrdila během praxe, při které jsem pracovala s žáky se zrakovým postižením. Zpozorovala jsme, že žáci ovládali dovednost čtení, nýbrž nezvládali práci s přečtenými informacemi. Laicky řečeno, text přečetli, ale nevěděli o čem byl a nedokázali porozumět širším souvislostem. Při vzdělávacím procesu je tedy nutné pracovat s kvalitním učebním materiálem a zároveň

aplikovat správné čtenářské metody a strategie s ohledem na věk, stupeň zrakového postižení a charakter čteného textu.

Hlavním záměrem této práce je vnést náhled do problematiky čtenářské gramotnosti u žáků se zrakovým postižením. Zároveň chci v důsledku současného stavu přispět k rozšíření obsahu učebních materiálů, určených pro tuto skupinu žáků, jenž bude zároveň směřovat k rozvoji dovednosti čtení s porozuměním. Ideou je, aby byl vytvořený soubor doplňkových textů nápomocen k pěstování pozitivního vztahu k českému jazyku a práci s informacemi, jenž žák zúročí ve vyšších ročnících školní docházky, popřípadě na střední a vysoké škole. Výukové materiály budou vytvořeny za akceptace multisenzoriálního přístupu primárně pro žáky pohybující se v rozmezí od slabozrakosti až po stav nevidomosti.

Práce je členěna na teoretickou a praktickou část. V teoretické části diplomové práce si klademe za cíl předložit na základě studia odborné literatury teoretický rámec v intencích zpracovávané problematiky. První kapitola se zaměřuje na terminologické vymezení a charakteristiku osoby se zrakovým postižením. Stručně popisují existující klasifikace ze speciálněpedagogického a medicínského hlediska včetně stručné zmínky o projevech a důsledcích postižení zraku se zaměřením na oblast čtení a psaní. Druhá kapitola se zabývá možnostmi vzdělávání těchto osob včetně legislativního ukotvení. Uvádím zde popis Rámcového vzdělávacího programu s orientací na vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace. Součástí je také prezentace specifík edukace. Třetí kapitola je zacílená na současné pojetí čtenářské gramotnosti, tzn. z funkčního hlediska. Je zde charakterizována čtenářská gramotnost včetně popisu existujících strategií a metod, jenž přispívají k jejímu rozvoji. Dále zde popisují jednotlivé strategie se zaměřením na žáky se zrakovým postižením, jenž přispívají k zvyšování zrakové výkonnosti. V souvislosti s participací hmatu u vytváření konkrétní zrakové představy, která s porozuměním čteného textu značně souvisí, udávám i krátký popis hmatu a tyflografiky. V praktické části se zabývám popisem tvorby vytvořeného souboru doplňkových textů s reliéfními ilustracemi včetně pracovních sešitů a kvalitativním výzkumem analyzuji jejich užití v praxi. Data vychází ze získaných poznatků za přímého využití v edukačním procesu ve vybraných základních školách na 1. stupni formou nestrukturovaného pozorování a polostrukturovaných rozhovorů.

Ráda bych, aby moje vytvořená práce neskončila pouhou prezentací tvorby a jejím ověřením v praxi. Doufám, že se mi skutečným výzkumem podaří inspirovat studenty a pedagogy, jenž budou vzdělávat či již vzdělávají žáka/y se zrakovým postižením.

Touto formou bych jim chtěla částečně ovlivnit přístup učitelů k lepšímu využití učebnic a předat nové podněty pro jejich učitelskou praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBA SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Vzhledem k tomu, že naší cílovou skupinou je žák se zrakovým postižením, považujeme za důležité v první řadě vymezit různé druhy a stupně snížených zrakových schopností. Základní terminologii, jednotlivé kategorizace a s nimi související důsledky a projevy, je ze strany pedagoga nezbytné ovládat. Ústřední roli tyto poznatky sehrávají v pedagogické diagnostice, která je při včasném podchycení příznaků oslabeného zrakového vnímání či podpoře žáka s oslabeným zrakovým vnímáním stěžejní.

Definice, které vymezují osobu se zrakovým postižením, najdeme v odborné literatuře nespočet. V mnoha oblastech je prosazována odlišná charakteristika rysů, jenž osobu se zrakovým postižením jasně vymezuje. Na osobu se zrakovým postižením lze nahlížet z různých úhlů pohledu a nelze ji klasifikovat jednou formou. Světová zdravotnická organizace (WHO) ji definuje jako osobu, která má „postižení zrakových funkcí i po medicínské léčbě anebo korigování standardní refrakční vady a má zrakovou ostrost horší než 0,3 (6/18) až po světlocit nebo je zorné pole omezeno pod 10 stupňů při centrální fixaci, přitom tato osoba užívá nebo je potenciálně schopna používat zrak na plánování a vlastní provádění činnosti.“ (Stejskalová in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2009). Tato komplexně pojatá definice, operující se zrakovou ostrostí a šíří zorného pole s jasným číselným vymezením, však nepopisuje přinášející důsledky onoho zrakového postižení, jež by nám pomohly tuto osobu lépe vyprofilovat. Jedinec, který se nepohybuje na poli speciální pedagogiky či medicíny by vymezení nemusel porozumět. Definici dle WHO je vhodné doplnit o pohled ze speciálněpedagogického hlediska, která poukazuje na dopad zrakové ztráty v běžném životě. Ludíková (in Renotiérová, Ludíková a kol, 2006, s. 192) uvádí, že za osobu se zrakovým postižením se považuje „jedinec, který i po optimální korekci své zrakové vady či poruchy má v běžném životě problémy se získáváním a zpracováním informací zrakovou cestou (např. čtení černotisku).“ Zde je možné vypořádat stanovisko, že v důsledku nemožnosti optimální korekce zrakové vady dochází k limitaci každodenních aktivit. Vedle této definice považujeme za důležité zmínit i pojem zraková vada. Slowík (2007) poukazuje na fakt, že přítomnost zrakové vady u jedince nezaručuje označení za osobu se zrakovým postižením. Zmiňuje se o tom, že pokud jedinci jeho zraková vada nečiní problémy v běžném životě a negativně neovlivňuje jeho život (např. po vykorigování vady nemá problémy se sebeobsluhou, v pracovním uplatnění), nejedná se o osobu

se zrakovým postižením. Pokud ale zraková vada člověku způsobuje komplikace při každodenních činnostech, můžeme diagnostikovat zrakové postižení.

1.1 Klasifikace osob se zrakovým postižením

Každé zrakové postižení má své specifické znaky, které se člení do řady kritérií, podle kterých se osoby se zrakovým postižením nadále kategorizují. Klasifikace jedinců tedy podléhá různým členícím kritériím.

Při diferenciaci se nejčastěji vychází z oftalmologického hlediska, které operuje s pojmy „zraková ostrost“ a „zorné pole“. Nadále i ze speciálněpedagogického, jenž zohledňuje faktory etiologie zrakového postižení, dobu vzniku postižení, další přidružené postižení a podobně. Vedle toho existuje i psychologický přístup, který apeluje na fakt, že zrakové postižení ovlivňuje psychický a fyzický vývoj jedince a způsobuje senzoricou deprivaci, z důvodu omezené či úplné absence zrakového vnímání. Jednotlivé klasifikace se prolínají, kombinují a vzájemně se doplňují (Ludíková in Renotiérová, Ludíková a kol, 2006).

1.1.1 Klasifikace dle medicínského hlediska

V první řadě bychom uvedli klasifikaci Světové zdravotnické organizace (WHO), jenž v desáté revizi Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN – 10) vymezuje třídění podle oblasti postižení zrakového analyzátoru. Zrakové vady kategorizuje od kódu H00 - H 06 (nemoci očního víčka, slzného ústrojí a očnice) až po H55 – H59 (jiné nemoci a oční adnex). Pro přehlednost uvádíme výčet kódů:

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

H10 – H13 onemocnění spojivek;

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

H25 – H28 onemocnění čočky;

H30 – H36 onemocnění cévnatky a sítnice;

H40 – H42 glaukom;

H43 – H45 onemocnění sklivce a očního bulbu;

H46 – H48 nemoci zrakového nervu a zrakových drah;

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

H53 – H54 poruchy vidění a slepota;

H55 – H59 (jiné nemoci a oční adnex). (Ludíková in Renotíerová, Ludíková a kol, 2006, s. 198).

Avšak, z medicínského hlediska lze pracovat i s kategorizací, jenž namísto zasažené struktury oka pracuje s mírou zachovaných zrakových schopností. Slowík (2007) takovou klasifikaci zmiňuje. Jedná se konkrétně o klasifikaci Světové zdravotnické organizace (WHO), konkrétně z desáté revize MKN-10, která se zaměřuje na zrakovou ostrost a dle Valenty (2003) je jakýmsi kompromisem mezi medicínským a speciálněpedagogickým přístupem. Stanovuje se podle dosažené zrakové ostrosti s korekcí do blízka i do dálky, zorného pole a případných potíží na lépe vidoucím oku s přihlédnutím k intelektovým schopnostem a postižení sluchu. Členění je důležité především pro speciální pedagogy, neboť s ní pracují posudkoví lékaři. Využití je možné při čtení lékařských zpráv či doporučení pro vzdělávání a její znalost se zúročí při sestavování vhodného edukačního plánu. Klasifikace dělí zrakové postižení do pěti kategorií následujícím způsobem:

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

1.1.2 Klasifikace dle speciálněpedagogického hlediska

Speciálněpedagogická klasifikace vyčleňuje taktéž několik kritérií, podle kterých můžeme osoby se zrakovým postižením kategorizovat. Zohledňuje členění podle věku, etiologie, délky vzniku či délky trvání. Samozřejmě je možné provést i řadu dalších hledisek. Pro účely naší diplomové práce a přesnější uchopení této problematiky jsme se zaměřili na diferenciaci podle stupně postižení a podle skupin poruch zraku. Tato dělení jsou základními východisky pro následující části této práce.

Finková, Ludíková, Růžičková (2007) definují, že speciálněpedagogické studie obvykle pracují se čtyřmi základními kategoriemi, jenž v jádru vychází z oftalmologického hlediska. Můžeme zde upozornit, jak je práce různých oborů provázaná a mezioborová spolupráce je v tomto případě dokonce nezbytná. Medicínský pohled, jenž pracuje s číselným vymezením je doprovázen specifikací, která vychází z dopadů daného stupně postižení v rámci socializace, edukace, socializace a maximálního možného rozvoje osob se zrakovým postižením. Jedinci jsou tříděni do 4 stupňů, jenž vychází z úrovně zrakové ostrosti – vizu.

- Osoby nevidomé.
- Osoby se zbytky zraku.
- Osoby slabozraké.
- Osoby s poruchou binokulárního vidění.

Zmíněné členění považujeme v kontextu naší práce za stěžejní, jelikož touto kategorizací jsme charakterizovali náš výzkumný vzorek a primární uživatele doplňkových textů. Kategorii osoby s poruchami binokulárního vidění se vzhledem k jejím výstižným znakům nebudeme věnovat, jelikož tato skupina není zařazena v našem výzkumném šetření. Jednotlivé stupně budeme popisovat v další podkapitole.

Abychom se neupínali pouze na jednu speciálněpedagogickou klasifikaci, považujeme za nezbytné předešlé členění rozšířit o diferenciaci, kterou uvádí Květoňová-Švecová (2000). Ta rozlišuje pět skupin poruch zraku podle postižení jednotlivých zrakových funkcí a poukazuje na fakt, že není obvyklé, aby zrakově postižené dítě mělo problémy současně v několika oblastech:

1. „Ztráta zrakové ostrosti:

Dítě nevidí zřetelně, má problémy s rozlišováním detailů, ale nemusí mít potíže s identifikací velkých předmětů. Co je dítě schopno vidět, můžeme zjistit např. pozorováním.

2. Postižení širě zorného pole:

Jde o omezení prostoru, které dítě vidí. Ztrátu zorného pole je obtížné změřit především u malých dětí. Při pohybu v prostoru dítě naráží na předměty na té straně, kde je výpadek zorného pole. Může se projevit zhoršení vidění za šera a při adaptaci na změnu osvětlení.

3. Okulomotorické problémy:

Dochází k nim při špatné koordinaci pohybu očí. Obtíže se projevují při sledování pohybujícího předmětu nebo při jeho přiblížení. Problémy nastávají i při uchopování předmětu.

4. Obtíže se zpracováním zrakových informací:

Dochází k nim při poruše zrakových center v kůře mozku. Jedinec má problém se zpracováním zrakové informace, přestože je sítnice a zrakový nerv bez poškození.

5. Poruchy barvocitu:

Jedná se o poruchu schopnosti vnímat světlo. U dítěte se zjišťuje obtížně, z důvodu neznalosti pojmosloví.“ (Květoňová-Švecová, 2000, s. 18).

Některé terminologické aspekty a klasifikace zmíněné v předchozích řádcích podmiňují komplexní pochopení problematiky. Z poznatků vyplývá, že v kontextu péče o jedince se zrakovým postižením je charakteristická terminologická pluralita, lišící se vymezením medicínských oborů a speciálněpedagogických disciplín.

1.2 Charakteristika osob nevidomých, se zbytky zraku a slabozrakých

Dle lékařské literatury a odborníků ze sféry speciální pedagogiky jsou jednotlivé stupně postižení definovány různorodě. Velké množství autorů zohledňuje odlišné charakteristické rysy. Jelikož se v rámci naší práce věnujeme žákům se zbytky zraku, nevidomým a slabozrakým, považujeme za důležité tyto stupně zrakového postižení blíže vymežit. Charakteristikami kategorie osob s poruchami binokulárního vidění se nebudeme věnovat z již zmíněných důvodů.

1.2.1 Osoby nevidomé

Ludíková (in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) uvádí, že se jedná o kategorii s nejtěžším stupněm zrakového postižení. Do této skupiny řadí děti, mládež a dospělé,

kteří mají zrakové vnímání narušeno na stupni nevidomosti. Toto speciálněpedagogické vymezení považujeme za neúplné a domníváme, že je nutné jej doplnit. Například Flenerová (1985, s. 9) zastává názor, že „Nevidomost (slepota) je ve smyslu speciální pedagogiky vada zraku, která se projevuje úplným nevyvinutím, úplnou (nebo téměř úplnou) ztrátou výkonnosti zrakového analyzátoru tím nemožností zrakového vnímání.“ Podobnou charakteristiku lze spatřovat i u Jesenského (1973, s. 19), který sice nevidomost vystihuje v porovnání s Flenerovou skromněji, nýbrž jeho vymezení je jasné a výstižné. Jesenský operuje s pojmem slepoty a říká, že se jedná o: „Defekt obou očí, při kterém nevznikají zrakové počítky.“ Pro komplexnost je vhodné zmíněné definice obohatit i o charakteristiku z medicínského pohledu. Dotřelová (in Kraus, 1997, s. 317) popisuje, že z oftalmologického hlediska je nevidomost: „ireverzibilní pokles centrální zrakové ostrosti pod 3/60 – světlocit.“ Dotřelová dále nevidomost dělí na tři stupně:

1. „Praktická nevidomost
 - a) Pokles centrální zrakové ostrosti pod 3/60 do 1/60 včetně
 - b) Binokulární zorné pole menší než 10° ale větší než 5° kolem centrální fixace
2. Skutečná slepota:
 - a) pokles centrální zrakové ostrosti pod 1/60 – světlocit
 - b) binokulární zorné pole 5° a méně i bez porušené centrální fixace
3. Plná slepota: světlocit s chybnou světelnou projekcí až do ztráty světlocitu (amauróza).“

Komparací získaných idejí můžeme shrnout, že nevidomost může být vrozená i získaná a v praxi se člení na praktickou (stav, kdy má nevidomá osoba zachovaný světlocit se správnou projekcí nebo bez projekce) a totální (jedinec nepřijímá žádné světelné vjemy). Celkový vývoj osobnosti není těžce narušen. Speciálněpedagogické působení se zaměřuje především na výcvik kompenzačních smyslů a klade se důraz na samostatnost jedince. U žáka nevidomého se při výuce využívá čtení a psaní Braillovým bodovým písmem (Keblová, 2001).

1.2.2 Osoby se zbytky zraku

Nejprve bychom chtěli poukázat na názory některých odborníků, kteří označení kategorie „osoby se zbytky zraku“ považují za nevhodné a usilují o změnu terminologie.

Růžičková K. (2014) zmiňuje, že tito jedinci mají jisté zrakové možnosti, proto by bylo vhodné nalézt konkrétnější vymezení. Nejvýstižněji lze konstatovat, že tato skupina leží na hranici mezi osobami slabozrakými a nevidomými. Ve starší terminologii můžeme pro osoby se zbytky zraku nalézt také označení „osoby částečně vidící“ či „těžce slabozrací“. V edukačním procesu vyžadují speciální organizační a metodické přístupy. Zohledňují se dva přístupy, při kterých žák inklinuje buď k poznávání typickému pro nevidomé, při kterém se využívá kompenzace postiženého smyslu. Nebo dochází k upřednostňování poznávání slabozrakých, kdy se preferuje reedukace postiženého smyslu. Proto se při vzdělávání žáků se zbytky zraku kombinují zásady práce s žáky slabozrakými i nevidomými (Keblová, 2001).

Primárně se u nich nahlíží na stav zorného pole a úroveň jiných zrakových funkcí. Důležité je neopomenout na stupeň vízu a zejména na všechna ostatní hodnotící kritéria, která je nezbytné zohlednit (Růžičková, 2006). Pokud bychom chtěli stav zrakové ostrosti a zorného pole konkretizovat, můžeme konstatovat, že osoby se zbytky zraku mají „vizus snížený v rozsahu 3/60 až 1/60 nebo zorné pole je omezeno na 5 až 10 stupňů kolem centrální fixace.“ (Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007, s. 38). Ludíková (in Ludíková, Stoklasová, 2006) doplňuje, že diagnóza zbytky zraku nemusí být vždy konečná. Může mít progredující charakter (zhoršení vady), stacionární charakter nebo může docházet i k částečnému zlepšení. Zpravidla je však běžný charakter progredující. Růžičková (2007) nadále poukazuje na výjimečnost této kategorie na poli speciální pedagogiky. Třídění do jednotlivých skupin je totiž na rozdíl od jiných kategorií, ovlivněno potřebami speciálních pedagogů.

Abychom uvedli i oftalmologický pohled na tuto problematiku, zmíníme tvrzení Štréblové (2002, s. 33), která tentokrát nepracuje s čísly (zrakovou ostrostí a stavem zorného pole), nýbrž vymezuje jejich zařazení mezi ostatními skupinami. Dle jejího názoru jsou osoby se zbytky zraku „přirazovány ke skupině nejtíže postižených slabozrakých a nebo k nevidomým osobám.“ Tento výrok koresponduje s našim popisem na začátku podkapitoly. Štréblová však navíc specifikuje dopady tohoto postižení, říká, že děti vidí málo, avšak využívají zbytků zraku, tudíž funkce zrakového analyzátoru nestagnují. Pro lepší demonstraci krátce vystihneme, že žáci mívají nedostatky především při gramatických a praktických výkonech, avšak pohyb v prostoru jim nečiní obtíže. Dbá se především na to, aby si žáci za pomoci korekčních prostředků osvojili čtení a psaní černotisku a současně ovládali techniku čtení a psaní Braillovým bodovým písmem (Keblová 2001). Detailnější popis dopadů tohoto postižení na život jedince bude zmíněn v další podkapitole.

1.2.3 Osoby slabozraké

Tato skupina je odborníky zařazována jako nejpočetnější. U osob slabozrakých dochází obecně ke snížení zrakového vnímání a zrakové ostrosti obou očí, což lze doložit tvrzením od Ludíkové (in Valenta, 2003, s. 182), která říká, že se jedná o: „Snížení zrakové ostrosti obou očí, a to i s optimální brýlovou korekcí, které je tak velké, že postiženému činí problémy v běžném životě.“ Stejný názor zastává i Keblová (2001), která se taktéž zmiňuje o omezených možnostech těchto jedinců. Definicí Ludíkové však doplňuje o malou připomínku, že brýlová korekce je tomuto jedinci předepisována výhradně oftalmologem. S těmito názory souhlasíme, ale dodali bychom, že oftalmolog brýlovou korekci předepisuje i ostatních skupinám osob se zrakovým postižením. Vedle již zmíněných výroků je důležité nahlédnout i na přidružené komplikace, které zmíněné snížení centrální zrakové ostrosti doprovázejí.

Stejskalová (2010), poukazuje na stavy spojené s narušením zorného pole - zúžení zorného pole, výpadky zorného pole, skotomy, poruchy barvocitu, nystagmus a další. S tímto tvrzením souhlasí i Vrubel, Beneš (2017), kteří uvádí, že osoby slabozraké mívají zpravidla i anatomické poškození očního bulbu, zrakové dráhy nebo zrakových center. Dotřelová (in Kraus, 1997, s. 317) reprezentuje oftalmologické hledisko a uvádí, že slabozrakost je: „ireverzibilní pokles zrakové ostrosti na lepším oku pod 6/18 až 3/60 včetně.“ Slabozrakost dále dělí na lehkou a těžkou formu. Toto dělení je však v rozporu s předešlou speciálněpedagogickou definicí od Ludíkové, která narozdíl od Dotřelové diferencuje slabozrakost na tři základní skupiny – lehkou, střední a těžkou slabozrakost (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 43). S kategorizací na tři skupiny se ztotožňuje i Keblová (2001).

Práce s žáky slabozrakými je velmi náročná. Zjevné jsou deformace zrakových schopností, vytváření nepřesných nebo zkreslených představ. Žák slabozraký má problémy s grafickým projevem. Při práci je nutné dodržovat zásady zrakové hygieny, aby nedošlo k progresi. Ve výchovně-vzdělávacím procesu se slabozrací žáci vyznačují především sníženou koncentrací a slabou pozorností (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007).

Z výše prezentovaných definic jednotlivých kategorií je zřejmé, že existuje jistá terminologická diversita. Důležité je neopomenout skutečnost, že veškeré charakteristiky jsou spojeny s širokým spektrem projevů a důsledků, jenž se promítají do života osob se zrakovým postižením. Těm se budeme věnovat v následné části textu.

1.3 Projevy postižení zraku

Základní projevy postižení zraku je důležité znát především z důvodu včasné diagnostiky, která může při následné práci s žákem se zrakovým postižením sehrávat důležitou roli. Již několikrát se stalo, že z důvodu neznalosti těchto projevů byl žák se zrakovým postižením nesprávně zařazen do skupiny žáků se specifickými poruchami učení, s poruchami pozornosti, ba dokonce byly problémy přisuzovány nižší rozumové schopnosti.

Brzké podchycení je nezbytné, proto Keblová (2001) dává apel především na učitele, kteří by měli být schopni u žáka vypožorovat některý z projevů postižení zraku a měli by rodičům doporučit celkové vyšetření zraku očním lékařem. Včasné odhalení zrakové vady pozitivně ovlivní následný vývoj samotného jedince se zrakovým postižením, ale také situaci v rodině a nejbližším okolí. Při práci s osobou se zrakovým postižením si můžeme všimnout řady obtíží, které nám odhalí vzhled očí, chování dítěte v různých situacích, somatické projevy atp. Janková a kol. (2015, s. 18) dává stejně jako Keblová důraz na pedagogickou diagnostiku, jelikož celkově zkvalitňuje výchovně vzdělávací proces. Poukazuje především na prostředky pozorování, komunikaci se žákem, osobní portfolio atp., jenž mohou zavčas signalizovat nedostatky ve zrakovém vnímání. Janková zmiňuje i problematiku nepřesné diagnózy a popisuje nutnost spolupráce s rodiči a lékaři, jelikož kdykoliv může být zjištěna příčina v oslabeném zrakovém vnímání, které dosud nebylo podchyceno. Mezi základní projevy postižení zraku řadí např.:

- zvláštní držení hlavy a celého těla;
- nechuť k činnostem mimo známé prostředí;
- nejistota při pohybu;
- opoždování při společném čtení z tabule;
- přibližování hlavy k textu (obrázku);
- neúhledné písmo;
- písmo „nesedí“ na lince;
- malování a kreslení pouze černou nebo hnědou barvou;
- popis obrázku, při kterém se žák soustředí pouze na některé drobné detaily;
- rychle nastupující únava ze zrakové práce nebo přílišného zatížení zraku;
- astenopické obtíže (slzení, bolest hlavy, mnutí očí, mhouření očí).

1.3.1 Projevy u osob nevidomých, se zbytky zraku a slabozrakých

Abychom žákům se zrakovým postižením vytvořili kvalitní edukační prostředí, při kterém bude v maximálně možné míře rozvíjen jejich potenciál, musíme vždy zohlednit a znát i význačné projevy jednotlivých skupin.

Štréblová (2002, s. 32-34) ve své publikaci uvádí, že nejtypičtější projevy nevidomosti, zbytku zraku a slabozrakosti jsou:

Osoby nevidomé

- nemožnost zrakových schopností;
- nemožnost zrakového vnímání a vytváření zrakových představ;
- značné omezení a ztížení samostatného pohybu a prostorové orientace, nemožnost grafického výkonu, značné omezení a ztížení praktického nebo pracovního výkonu.

Osoby se zbytky zraku

- značné snížení, omezení nebo znemožnění zrakových schopností;
- omezení ve vytváření správných zrakových představ;
- závažné snížení orientace v prostředí a závažné snížení schopnosti běžného grafického a praktického nebo pracovního výkonu, nemožnosti používat texty s běžným tiskem.

Osoby slabozraké

- omezení zrakových schopností;
- vytváření nepřesných, neúplných či zkreslených zrakových představ;
- snížení schopnosti běžného grafického nebo pracovního výkonu, který je spojený s přesnou zrakovou kontrolou.

Projevy jsou vysoce variabilní a jsou podmíněny individualitou osobnosti. Mimo zmíněné projevy jednotlivých skupin osob se zrakovým postižením se lze v praxi setkat i s dalšími možnostmi diferenciací, jenž se orientují na určitou oblast.

1.3.2 Projevy dítěte při čtení a psaní

Z důvodu zaměření naší práce na čtenářskou gramotnost u žáků se zrakovým postižením, považujeme za podstatné zmínit příznačné projevy při čtení a psaní.

Zmíněná charakteristika projevů postižení zraku, jenž v následujících řádcích prezentujeme, je typická pro žáky školního věku. Keblová (2001) uvádí, že: Dítě má strnulou polohu těla, drží text v nepřírozené pozici a natáčí hlavu na jednu stranu. Během četby pohybuje hlavou, nikoliv očima. Čtený text drží příliš blízko nebo příliš daleko. Při čtení nebo psaní sklání hlavu blízko k lavici. Dítě je nepozorné, po krátké době přestává pracovat. Práci s malými detaily se vyhýbá. Orientace v textu je na nízké úrovni, vynechává řádky a obtížně hledá další. Typické jsou také problémy s přenášením pohledu z tabule na text na lavici. Žák si pomáhá prstem nebo ukazovákem a text odříkává nahlas. Dochází k vynechávání slov nebo části slov společně s domýšlením obsahu. Častá je záměna tvarově podobných písmen a číslic („c“ a „e“ apod.). Čtení je doprovázeno pošklebky a mhouřením očí. Po čtení a psaní je značně unaveno.

V edukačním procesu mohou být uvedené projevy obtížně identifikovatelné. Od znalosti projevů se odvíjí i určitá specifika vzdělávání, jenž pedagog ve vyučovací hodině zohledňuje a aplikuje. Klíčovou roli zde hraje i aspekt předávání informací o konkrétních projevech žáka všem osobám podílejících se na jeho výchově a vzdělávání.

1.4 Důsledky zrakového postižení

Bezesporu lze všeobecně konstatovat, že zrak má v našich životech nezastupitelnou funkci. Toto tvrzení lze doložit řadou studií, které procentuálně vymezují, že 80% okolních informací vnímáme právě zmíněným zrakem. Tudíž je patrné, že oslabení zrakových funkcí se v určité míře reflektuje v životě jedince se zrakovým postižením, konkrétně vznikem dopadů. Je zřejmé, že narušení zrakového vnímání ovlivňuje celou osobnost jedince se zrakovým postižením. Dopady lze spatřovat jak u těžkých forem postižení zraku, tak u jedinců, u kterých na první pohled jejich handicap není znát.

Stejskalová (in Regec, Stejskalová a kol., 2012) popisuje, že z důvodu tohoto omezení se jedinec se zrakovým postižením v průběhu celého života potýká s důsledky, které si s sebou nese napříč všemi stupni zrakového postižení. Důsledky se promítají do oblasti kognitivní, motorické i psychosociální a z nedostatku zrakových podnětů může dojít i k tzv. sensorické deprivaci. Nadále poukazuje na skutečnost, že některé důsledky jsou svou intenzitou a vzájemnou interakcí obecně platné pro všechna zraková postižení, jiná jsou charakteristická pouze pro daný typ a stupeň zrakového postižení. S touto myšlenkou se ztotožňují také Finková a Trefilíková (in Finková a kol., 2012), které obdobně konstatují, že každý stupeň či typ postižení představuje pro osobu se zrakovou vadou různě závažné

důsledky. Přidávají však pohled na dopady zmíněných důsledků v každodenním životě zrakově postiženého člověka a konkretizují, že významnou měrou ovlivňují zejména vzdělávací proces, profesní uplatnění a následně proces seberealizace. Janková a Hamplová (in Baslerová a kol., 2012) poukazují i na problematiku žáků, kteří si neumějí jakékoliv problémy přiznat. Jedná se o např. o žáky s postižením od raného věku, kteří nevědí, jak mají „správně vidět“. Stejskalová (in Regec, Stejskalová a kol., 2012, s. 139) v neposlední řadě doplňuje, že v důsledku zrakového postižení dochází také k „informačnímu deficitu a zkrácenému charakteru přijímaných informací z prostředí.“

V závěru poukazuje na fakt, že snížené zrakové vnímání je zapotřebí kompenzovat náhradními mechanismy za využívání kompenzačních a rehabilitačních pomůcek. Cílem je maximální využití stávajícího zrakového potenciálu.

1.4.1 Všeobecné důsledky

Pro přehlednost uvedeme všeobecné důsledky, jenž jsou charakteristické pro většinu zrakových vad. Uvedený výčet se může, ale nemusí u všech osob se zrakovým postižením projevit, na každou osobu se zrakovým postižením musíme nahlížet zcela individuálně. Taktéž se můžeme setkat se situací, kdy důsledky zrakového postižení nemusí být na první pohled znát. Jedinec si je může uvědomit až během určité zátěže, kdy dospěje k zjištění, že díky nutnosti využívání kompenzačních činitelů je rychleji unavitelný a pracovní tempo je ve srovnání s intaktními osobami značně pomalejší (Růžičková, 2007).

1. Postižení zrakových funkcí

Jeden ze závažných důsledků, ze kterého se může nadále odvíjet řada dalších obtíží. Dochází k narušení hloubkového a prostorového vidění, lokalizace, analýzy a syntézy nebo vizuomotorické koordinace. Za dodržování speciálních cvičení a pravidelného používání předepsané brýlové korekce, lze dojít k odstranění potíží. Náprava se týká pouze dětí a žáků s funkční vadou zraku (např. tupozrakost, strabismus). U ostatních poruch se přechází k rehabilitaci a reedukaci zbylého vidění (Finková, Trefilíková in Finková a kol., 2012).

2. Problémy v oblasti motoriky, prostorové orientace a samostatného pohybu

Stejskalová (in Regec, Stejskalová a kol., 2012) uvádí, že se jedná o nejmarkantnější omezení v případě osob nevidomých. Avšak dopady jsou znatelné i u ostatních kategorií osob se zrakovým postižením. Růžičková (2007) toto tvrzení doplňuje o informaci, že obtíže

spojené s touto problematikou je nutné kompenzovat a v co nejvyšší míře eliminovat u všech osob se zrakovým postižením v každé oblasti edukace. S výše zmíněnými názory souhlasí i Finková a Trefilíková (in Finková a kol., 2012), které se navíc zmiňují o problematice dětí v raném věku. Autorky doplňují, že u dětí v raném věku dochází z důvodu omezení zrakového vnímání k poklesu motivace pohybovat se a doporučují, aby okolní podněty byly zesíleny. Finková (in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) neopomíjí ani na kategorii dospělých a popisuje, že k orientaci v prostředí využívají např. průvodcovské služby, chůzi s bílou holí, akustické signály či speciálně vycvičené vodící psi.

3. Kognitivní funkce a sociální interakce

Problematikou poznávacích funkcí se zabývají např. Finková a Trefilíková (in Finková a kol., 2012), které zastávají názor, že ve vývoji představitosti, myšlení, pozornosti, paměti a řeči dochází u zrakově postižených k potížím, které jsou způsobeny nedostatky v rozlišování předmětů. Současně poukazují na dopady v sociální interakci v kontextu žáka se zrakovým postižením, jenž má obtíže se začleněním do třídního kolektivu. V neposlední řadě obeznamují s problematikou omezených možností neverbální komunikace, které mají za následek znemožnění vnímání pohledů z okolí.

4. Pomalejší pracovní tempo a rychlejší unavitelnost

Jedná se o charakteristický důsledek omezení zrakové percepce, jenž je zjevný zejména v edukačním či pracovním procesu. Ve výchovně vzdělávacím proudu se vyznačuje pomalejším pracovním tempem žáka, z důvodu související zvýšené namáhavosti zrakové práce a rychlejší unavitelnosti (Stejskalová, 2010). Toto stanovisko jsme popisovali již na začátku této podkapitoly, kdy jsme citovali Růžičkovou (2007), která taktéž zmiňovala tyto dva důsledky způsobené celkovou zátěží na organismus. Ze zmíněných poznatků lze dojít k závěru, že osoby se zrakovým postižením potřebují větší časovou dotaci pro jednotlivé činnosti. Ještě bychom doplnili jedno tvrzení od Keblové (1999), která konkrétněji specifikuje, že např. hmatové čtení je asi 3-4 krát pomalejší než čtení zrakem. Zdůrazňuje důležitost dodržování zásad zrakové hygieny a dává apel na zohlednění charakteru zrakového postižení. Všeobecně doporučuje individuální přizpůsobování pracovního času a jednotlivých úkolů na míru jedinci se zrakovým postižením.

Ze zrakového postižení také vyplývá potřeba využívání kompenzačních činitelů a kompenzačních pomůcek. Této problematice se budeme detailněji věnovat v dalších kapitolách.

1.4.2 Důsledky pro osoby s různým stupněm zrakového postižení

S jakými důsledky můžeme počítat u jednotlivých skupin osob se zrakovým postižením? Na tuto otázku se pokusíme odpovědět v dalších řádcích textu. Pluralitu důsledků je podstatné znát např. z důvodu možnosti progresu, která s sebou přináší další nepříznivé ba dokonce horší důsledky na zrakové funkce.

1. Osoby nevidomé

Důsledky úplné ztráty zraku si nelze představit při pouhém zavření očí, jelikož stále disponujeme stopami, jenž máme uchované ve zrakové paměti. Jedná se ale o jednu z možností, jak se této problematice můžeme alespoň přiblížit (Růžičková, 2006). Mezi charakteristický důsledek nevidomosti lze uvést např. potíže s prostorovou orientací a samostatným pohybem. K tomuto bodu se váže nutnost používání kompenzačních pomůcek pro orientaci v prostředí, např. bílá hůl nebo vodící pes (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007). Svá specifika má v souvislosti s prostorovou orientací i samotný vzdělávací proces, kdy je zapotřebí všechny spolužáky a školní personál poučit o nutnosti informovat nevidomého jedince o stavebních či prostorových úpravách ve školním zařízení (Růžičková, 2006). Mimo potíže s prostorovou orientací a samostatným pohybem můžeme mezi další důsledky zařadit také nemožnost číst černotisk, jenž může vyústit i ke vzniku informačního deficitu. Z tohoto důvodu je u osob nevidomých zapotřebí modifikace v podobě Braillova bodového písma. Dalším důsledkem nevidomosti je znemožnění monitorování děje kolem sebe zrakovým analyzátozem. Do popředí tedy vstupuje podpora rozvoje nižších a vyšších kompenzačních činitelů, aby vytvořené představy byly jasné a kvalitní. Každá osoba může nevidomému pomoci s vytvořením představ tím, že každou činnost bude doplňovat slovním doprovodem (Růžičková, 2007). Dalšími důsledky mohou být obtíže v sebeobsluze, péči o domácnost, hledání adekvátního zaměstnání, tvorbě představ, navazování a formování sociálních vztahů a komunikaci.

Všechny zmíněné důsledky a s nimi spojené problémy se přenáší do sféry socializace. Stěžejní je i samotná role pedagoga ve školním prostředí. Dobrý přístup učitele může zařazení nevidomého do skupiny spolužáků značně ulehčit. Z tohoto důvodu je nutné jednotlivé důsledky nevidomosti daného žáka znát a v edukačním prostředí je zohledňovat. (Růžičková, 2006).

2. Osoby se zbytky zraku

Z důvodu omezeného zrakového vnímání na stupni zbytků zraku a možnosti progresu vady je nutné s touto osobou pracovat podle zásad určených jak nevidomým tak slabozrakým. Žák s touto diagnózou se tedy učí číst nejen černotisk, ale zároveň i Braillovo písmo. Oběma metodám je nutné ve výchovně vzdělávacím procesu věnovat stejný prostor. Proto řada odborníků v oboru zastává názor, že žáci se zbytky zraku jsou nejhůře integrovatelnou skupinou do běžných základních škol. Zbylé zrakové schopnosti je nezbytné rozvíjet, avšak vždy se musí vědět jak a brát při tom ohled na přísné dodržování zásad zrakové hygieny (Růžičková, 2006).

Mezi další důsledky lze zařadit snížení grafických schopností a pracovního výkonu, které mohou být způsobeny rychle nastupující únavou. Zmíněné důsledky mohou směřovat až ke zvýšené podrážděnosti, vztahovačnosti či dokonce ke snížení adaptability, z důvodu celkové zátěže zrakové práce na fyzickou a psychickou stránku osobnosti (Stejskalová, 2010). Tento názor zastává i Ludíková (2005), která prosazuje, že u osob se zbytky zraku musí být zrak rozvíjen, ale nepřetěžován.

Růžičková (2006) se nebrání mírnému srovnání s žáky nevidomými a říká, že i žáci se zbytky zraku mají problém s prostorovou orientací a samostatným pohybem. Z tohoto důvodu mají tito žáci ze zákona nárok na včlenění hodiny prostorové orientace do rozvrhu v rozsahu jedné hodiny týdně, a to i v hlavním vzdělávacím proudu.

3. Osoby slabozraké

Nejprve bychom zmínili fakt, že jedinci se zrakovým postižením na stupni slabozrakosti jsou dle Růžičkové (2007) nejméně rozeznatelné od intaktní populace. Z tohoto důvodu se můžeme setkat se situací, kdy je osoba slabozraká vychováván bez ohledu na jeho specifika a důsledky zrakového postižení, která mu jeho zraková vada přináší. Pokud bychom měli uvést konkrétní dopady, odkážeme se na Flenerovou (1985, s. 13), která konstatuje, že „důsledky slabozrakosti se projevují ve vytváření nepřesných, neúplných či zkreslených představ a ve snížené schopnosti běžného grafického a praktického pracovního na zrak vázaného výkonu a v nemožnosti používat bez zrakových obtíží běžného tisku“. Stejskalová (2010, s. 137) poté globálně shrnuje, že „většina slabozrakých osob jsou jedinci se sníženou koncentrací, slabou pozorností, rychlejší unavitelností a to nejen ve smyslu zvýšené zrakové námahy, pomalejším pracovním tempem a vyšší sugestibilitou.“ Nadále doplňuje, že tito jedinci potřebují úpravu ve výchovně vzdělávacím procesu a v neposlední řadě

neopomíjí jmenovat limitované oblasti, např. oblast pracovního uplatnění a sociální interakci. Všechny jmenované aspekty mají vliv na celkové formování osobnosti.

Růžičková (2007) zároveň zmiňuje možnost postupné progrese zrakové vady, především u žáků s vysokým nitroočním tlakem, glaukomem apod. Apeluje tedy na nutnost dodržování zásad zrakové hygieny a přizpůsobování textů. Samozřejmostí je střídání práce do blízka a do dálky s podporou kompenzačních optických i neoptických pomůcek. Jednou z možností je i celková eliminace zrakové práce.

Na závěr této části textu nezbyvá než znovu zdůraznit, že popsané projevy a důsledky jsou vysoce variabilní z důvodu individuálního osobnostního vybavení jedince a řady dalších příčin. Zachování zrakových funkcí v maximální možné míře a eliminace nepříznivých důsledků by měla stát v ústředním zájmu. V kapitole byl kladen akcent na vymezení základních druhů a stupňů snížených zrakových schopností včetně existující terminologie a kategorizace. Cílem bylo taktéž zdůraznit některé atributy, které determinují jak žáka se zrakovým postižením, tak samotný edukační proces, kterého se participuje.

2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

V návaznosti na první kapitolu jsme si v této sekci položili za cíl seznámit se možnostmi vzdělávání žáků se zrakovým postižením na základních školách a stručně charakterizovat Rámcový vzdělávací program se zaměřením na oblast Jazyk a jazyková komunikace. V neposlední řadě se budeme věnovat specifikům výuky a vzdělávání žáků se zrakovým postižením včetně vlivu na jejich čtení a psaní, jenž u nás stojí v ústředním zájmu.

V samotném úvodu považujeme za vhodné vymezit pojmy výchova a vzdělávání. Jesenský (1995) stejně jako Průcha (2009) označují oba pojmy souhrnným pojmem edukace a hovoří o tom, že se vzájemně prolínají. Jesenský (1995, s. 113) dále specifikuje, že hlavním úkolem edukace je „rozvoj osobnosti a podpora rozvoje sociální, kulturní a pracovní integrace“. Nadále blíže dodává, že edukace tvoří jednu z klíčových složek komplexně pojímané rehabilitace jedince nejen se zrakovým postižením. Vedle toho Slezáčková (2012) zmiňuje pojem pozitivní edukace, jenž si klade za cíl naučit efektivně zvládat problémy, identifikovat a využívat své silné stránky či rozvíjet kvalitní mezilidské vztahy na všech úrovních vzdělávání. Na tyto poznatky navazují i autorky Janštová a Slezáčková (2018), které s pojmem pozitivní edukace pracují ve smyslu zvýšení kvality vzdělávání a vyzdvihují řadu existujících programů pozitivní edukace, které mohou českou pedagogiku inspirovat k inovacím v procesu vzdělávání.

Nyní bychom si dovoluovali nastínit situaci v českém prostředí. Výchovou a vzděláváním dětí, žáků a mladistvých se na území České republiky zabývá resort Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, který zajišťuje rovný přístup ke vzdělávání pro všechny, s ohledem na jejich schopnosti, možnosti, dovednosti a potřeby. Vše je zajištěno na základě nařízení, metodických pokynů, vyhlášek a zákonů (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007). Legislativní rámec, ze kterého budeme vycházet je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen „školský zákon“), který v aktuálním znění jasně stanovuje, že vzdělávání je založeno na zásadách rovného přístupu každého státního občana bez jakékoli diskriminace. Současně je v zákoně uvedeno, že vždy je zapotřebí zohlednit vzdělávací potřeby jednotlivce. Vzděláváním dětí, žáků a studentů se specifickými potřebami se zabývá §16 tohoto zákona. V odstavci jedna je charakterizováno, že „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání

svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“ Těmito opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání, související i s úpravami prostředí, které jsou poskytnuty žákovi bezplatně školou a školským zařízením. V odstavci dva je jasně stanoveno, v čem podpůrná opatření spočívají. Konkrétně se může jednat např. o úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem či metod vzdělávání; zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče; používání kompenzačních pomůcek a speciálních učebnic; vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu; využití asistenta pedagoga; využívání Braillova písma apod. (Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>).

V návaznosti na slovní spojení speciální vzdělávací potřeby si dovolíme zařadit malou odbočku. Průcha (2013, s. 242) v časopise *Pedagogika* zmiňuje, že speciální vzdělávací potřeby jsou „potřeby skupin populace, které v důsledku určitého znevýhodnění (handicapu) omezujícího jejich standardní vzdělávání si zasluhují, aby jim společnost pomáhala tím, že tato omezení odstraňuje nebo zmírňuje vhodnými vzdělávacími prostředky.“ Röderová (2016) tyto myšlenky rozpracovává a přidává, že s tímto označením pracujeme jak v rámci edukace, tak v sociálních souvislostech, ve kterých se jedinec momentálně nachází. Nadále specifikuje, že stupeň individuálních potřeb určuje také flexibilita a podpora ze strany vzdělávacího systému. Na základě krátké charakteristiky pojmu speciální vzdělávací potřeby považujeme za důležité zmínit i další normativně právní akty, které se týkají vzdělávání dětí, žáků a studentů se zrakovým postižením, a které pojem speciální vzdělávací potřeby legislativně pokrývají. Jedná se o vyhlášku č. 27/2016 Sb., jenž v aktuálním znění hovoří o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Ve vyhlášce jsou ze začátku rozpracovaná konkrétní podpůrná opatření včetně jejich poskytování. Je zde detailněji popsán individuální vzdělávací plán, náplň práce asistenta pedagoga či organizace vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními apod. (Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>).

Vzdělávání žáků se speciálními potřebami upravuje mimo jiné Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen „RVP ZV“), který ve čtvrtém paragrafu zmiňuje školský zákon. RVP ZV je pro nás důležitým dokumentem, který stanovuje cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání. Specifiky vzdělávání žáků se zrakovým postižením a modifikací obsahu vzdělávání v souladu s RVP ZV se budeme věnovat v další podkapitole.

V neposlední řadě je důležité zmínit také vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v aktuálním znění.

Speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů totiž zjišťují školská poradenská zařízení, kterými se tento zákon zabývá. Třetí odstavec vymezuje typy školských poradenských zařízení, kterými jsou pedagogicko-psychologická poradna (dále jen „PPP“) a speciálně pedagogické centrum (dále jen „SPC“). U žáků se zrakovým postižením má své opodstatnění jak činnost PPP, která poskytuje především diagnostickou činnost, tak činnost SPC, která poskytuje vedle diagnostické péče také přímou speciálně pedagogickou a psychologickou intervenci. Přesto je u žáků se zrakovým postižením klíčová zejména činnost SPC, z důvodu zpracování odborných podkladů pro nastavení podpůrných opatření, vypracování zprávy a doporučení k jejich vzdělávání a následné zařazení nebo přearování do škol a školských zařízení (Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/vyhlaska-c-72-2005-sb>). Finková a kol. (2012) vyzdvihuje speciální činnosti SPC a jmenuje např. tyto poskytované služby: výcvik specifických činností a používání kompenzačních pomůcek; rozvoj zrakových funkcí; tyflografika; propedeutiku čtení a psaní bodové písma či zvětšeného černotisku; zraková hygiena; nácvik orientace a samostatného pohybu apod. Avšak, Finková, Ludíková, Růžičková (2007) dodávají, že služby SPC mají nedirektivní charakter a konstatují, že záleží na pracovních SPC, jakou službu budou vykonávat oni či pedagogové podílející se na vzdělávání žáka se zrakovým postižením.

Poslední zákon, který považujeme za vhodné zmínit, je zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících v aktuálním znění, jelikož právě zmínění pedagogičtí pracovníci zajišťují ve školách a školských zařízeních vzdělávání. Zákon vymezuje, kdo je pedagogickým pracovníkem, včetně specifikace jejich kvalifikace.

2.1 Formy vzdělávání

Edukace každého jedince s postižením je odlišná, klíčovou roli sehrává zvolení adekvátního přístupu a opatření odrážejících se od druhu a stupně postižení. Na základě analýzy veškerých zmíněných dokumentů lze konstatovat, že vzdělávání žáků se zrakovým postižením na základní škole, se v současnosti v České republice uskutečňuje formou:

- individuální či skupinové inkluze do třídy v běžné základní škole;
- vzdělávání ve škole, třídě, oddělení a či studijní skupině samostatně zřízené pro žáky se zrakovým postižením (školy zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona).

Zde bychom chtěli poukázat na fakt, že podle vyhlášky č. 72/2005 Sb. v aktuálním znění, vydávají školská poradenská zařízení zprávu a doporučení pro zařazení žáka do takové školy či školního zařízení, které odpovídá jejich aktuálním vzdělávacím potřebám. Avšak, finální rozhodnutí o plnění povinné školní docházky ve zmíněných vzdělávacích proudech je vždy v kompetenci rodiče, respektive zákonného zástupce.

Každá forma vzdělávání má své výhody a nevýhody, my bychom chtěli na některá specifika poukázat. Co se týče vzdělávání ve škole samostatně zřízené pro žáky se zrakovým postižením, Finková a kol. (2012) udává, že výhody mohou být např. v přítomnosti vzdělaných odborníků; dostatku učebních pomůcek; možnosti identifikace se skupinou se stejným typem postižení apod. My bychom vyzdvihli velký benefit některých škol v podobě zřízených ortoptických cvičeben či SPC přímo v budově školy, jak je tomu například v Základní škole prof. V. Vejvodského pro zrakově postižené v Olomouci. Vrubel (2015) poukazuje na fakt, že začlenění jedinců se zrakovým postižením do kolektivu žáků se stejným druhem postižení je mnohem snazší. Vedle těchto poznatků zmiňuje i nedostatky, které v některých případech tkví v nutnosti bydlení na internátu. Mezní nevýhodu tohoto vzdělávání uvádí Růžičková (in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007), která upozorňuje především na segregaci od intaktní populace. V jiné publikaci doplňuje i další nevýhody, např. fungování ve skupině spolužáků, která je až uměle snižena či snížení dovednosti komunikovat s intaktní populací (Růžičková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011). Stejskalová (in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011) doplňuje, že vzdělávání na tomto typu školy je realizováno v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a poukazuje na Školní vzdělávací plány (dále jen „ŠVP“), ve kterých je rozšířena nabídka předmětů speciální podpory (např. práce na počítači) nebo speciální péče (např. výuka prostorové orientace a samostatného pohybu či čtení Braillova písma). V případě ostatních škol a tříd jsou v ŠVP předměty speciálně pedagogické péče poskytovány konkrétnímu žákovi na základě doporučení tohoto podpůrného opatření školským poradenským zařízením.

Inkluzivní forma vzdělávání je v současné době výrazně preferována. Beneš (2019) popisuje, že v posledních letech je záměrem vzdělávacích institucí začlenit všechny žáky do systému běžného vzdělávání. Současně také zmiňuje, že tito žáci získávají možnost vzdělávání pomocí individuálního přístupu na základě akceptace jejich individuálních potřeb. Stejně stanovisko zastává také Vrubela (2015), který říká, že inkluze respektuje každou individualitu a různorodost vnímá jako bohatý zdroj učení. Růžičková (in Růžičková, Vítová, 2014, s. 64) doplňuje, že „vzdělávání v přirozeném prostředí dnes chápeme jako právo“

a zmiňuje benefity ve smyslu vzájemného obohacení. Současně zdůrazňuje, že žáci intaktní ani žáci s postižením nesmí přítomností ve zmíněné formě vzdělávání strádat. V neposlední řadě apeluje na pojem „segregace v integraci“, která může být uskutečněna formou přehnané míry dopomoci, která má za následek vyřazení z kolektivu. Obě skupiny by se měly umět vzájemně přizpůsobit. Stejskalová (in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011) formuluje stanovisko, že důležitým aspektem úspěšné inkluze je „stupeň postižení a míra omezení z něj vyplývajících směrem k předpokladům pro školní práci, zvládnutí fyzické zátěže a adaptaci na školní prostředí.“ Nadále dodává, že pro rodiče je forma inkluzivního vzdělávání cestou potvrzení „normality“. Růžičková (2007, s. 15) vyjmenovává několik předpokladů úspěšné integrace. Zmíníme pouze některé z uvedených, např. ovládnutí Braillova písma jak žákem, tak edukátorem; přizpůsobení metod práce uplatňujících se ve výchovně – vzdělávacím procesu; bezpečné prostředí s dostatkem pevných orientačních bodů, vodících linií a neměnné pozice stolů. Předpoklady se ve své publikaci zabývá také Jesenský (1995), jenž vedle školy zmiňuje i rodinné prostředí ve formě zajištění aktivní účasti rodičů na výchově a vzdělávání jeho dítěte. Vrubel (2015) na tyto poznatky navazuje a zmiňuje, že před zahájením inkluzivního vzdělávání je důležité zjistit připravenost konkrétního jedince na zařazení do běžné školy a neopomíjí na nutnost spolupráce celého managementu školy, jenž na proces inkluze dohlíží. Připravenost a samotné osobnostní odhodlání jedince hraje klíčovou roli v úspěchu celé inkluze. Pedagogové se shodují na faktu, že každé dítě musí ve škole zažívat úspěch. Není nic horšího, když dítě v běžné škole neprospívá a cítí se méněcenné. Z tohoto důvodu je nutné zařazení do hlavního vzdělávacího proudu důkladně zvážit. Růžičková (in Růžičková, Vítová, 2015) zastává názor, že „inkluzivní vzdělávání je jednou z možností, ne však jedinou možnou a jedinou správnou.“ Co se týče výhod, Vrubel (2015) vyzdvihuje především nižší psychickou zátěž integrovaných. Růžičková (in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011) doplňuje, že přínos lze spatřovat i v možnosti učení ve velkém kolektivu vrstevníků v místě bydliště, díky čemuž nejsou narušeny rodinné vztahy. Taktéž Beneš (2019) se zmiňuje o výhodách inkluzivní třídy a vyzdvihuje stimulaci učebním prostředím především v oblasti komunikace. Stěžejní nevýhodu spatřuje Vrubel (2015) v omezeném kontaktu s dětmi bez zrakového postižení, jenž zabraňuje širší interakci mezi těmito skupinami.

Značný výčet nevýhod zmiňuje taktéž Růžičková (in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011), která konkretizuje zejména velký počet dětí ve třídě; nedisponování širokým spektrem

speciálních pomůcek; častou absencí zkušeností učitelů, kteří se podílí na edukaci žáka se zrakovým postižením včetně nízkého počtu pedagogů se speciálněpedagogickým vzděláním.

Ze současných veřejných diskuzí vyplývá, že existuje mnoho škol, kterým se dlouhodobě daří jedince se zrakovým postižením úspěšně začleňovat do výuky. Nicméně, vždy záleží na řadě integrujících faktorů a okolností, které je nutné zohlednit na základě několika hledisek (Stejskalová in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011). Zilcher a Svoboda (2019) doplňují, že prosazování inkluzivního vzdělávání je dlouhodobým a kontinuálním procesem. Nelze se stát inkluzivní školou ze dne na den. Škola by měla vytvořit především prostředí, které je založené na pocitu bezpečí, přijetí a jistotě.

Na závěr bychom dodali, že problematika inkluzivního vzdělávání je stále předmětem dohadů. Současné zákony a vyhlášky tuto formu vzdělávání před formou speciální upřednostňují. Avšak, otázkou zůstává, zda je naše společnost připravena na inkluzi v pravém slova smyslu (tedy začlenění bez jakéhokoliv rozdílu).

2.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Jak již bylo zmíněno výše, vzdělávání všech žáků na základní škole, tedy i žáků se specifickými potřebami (se zrakovým postižením), upravuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen „RVP ZV“). RVP ZV je pro nás důležitým dokumentem, který stanovuje cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání.

Stejskalová (in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011) konstatuje, že „smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.“ O tom, co pojem „klíčové kompetence“ znamená hovoří Röderová (2016, s. 73), jenž říká, že se jedná o „soubor schopností, dovedností a vědomostí, které jsou nezbytné pro samotný život.“ Röderová dále konkretizuje, že klíčové kompetence rozvíjíme během školní docházky v rámci celoživotního vzdělávání. Zde bychom chtěli poukázat na skutečnost, že RVP ZV je otevřeným dokumentem a klíčové kompetence, které jsou v dokumentu specifikovány, by měly být žákem dosaženy na konci základního vzdělávání. Jedná se konkrétně o tyto kompetence: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní. Klíčové kompetence se vzájemně prolínají a mají nadpředmětovou podobu. K jejich naplnění směřujeme prostřednictvím vzdělávacích obsahů, aktivit a činností (Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>).

Zpráva z mezinárodní instituce EURYDICE (2004) poukazuje na hlavní nedostatek při osvojování kompetencí ve školním prostředí, který spočívá v nepropojenosti jednotlivých vyučovacích předmětů s reálným životem. Röderová (2016) dodává, že tato nepropojenost se u žáků s postižením demonstruje ve větší míře, z důvodu součinnosti důsledků jejich postižení.

RVP ZV se skládá ze čtyř částí a devíti vzdělávacích oblastí. My se budeme zabývat především částí C, ve které je specifikována vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace a také částí D, jenž se věnuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Po celou dobu budeme vycházet obsahu, který se týká žáků 1. stupně základní školy.

2.2.1 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace

Na samotném začátku je podstatné zmínit, že tato oblast zaujímá ve výchovně vzdělávacím procesu centrální postavení, jelikož získané vědomosti lze uplatnit přiosvojování poznatků z ostatních vzdělávacích oblastí.

RVP ZV jasně vymezuje, že obsah této oblasti je realizován prostřednictvím těchto vzdělávacích oborů: Český jazyk a literatura; Cizí jazyk; Další cizí jazyk. Pro nás je stěžejní obor Český jazyk a literatura, při jehož realizaci se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci, která napomáhá žákovi orientovat se ve světě, ale i v sobě samém (Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>). Hausenblas (2015, s. 13) sdílí myšlenku, že: „Děti potřebují poznat a přijmout za své takové dorozumívání a takový jazyk, ve kterém lidé dokážou dostatečně výstižně a s ohledem na situaci a na adresáty vyjádřit svou myšlenku nebo pocit a v řeči sledovat svůj záměr.“ Stručně řečeno, žáci se například v různých situacích a činnostech učí interpretovat své reakce a pocity, chápat různá jazyková sdělení, vhodně se vyjadřovat apod.

Vzdělávací obor Český jazyk patří mezi hlavní předměty a jeho minimální časová dotace na 1. stupni je stanovena na 35 hodin. Má komplexní charakter a je nadále rozdělen do tří složek: Komunikační a slohová výchova; Jazyková výchova (mluvnice); Literární výchova. Poněvadž naším cílem bylo vytvořit doplňkové texty a pracovní sešity pro žáky slabozraké a nevidomé, s možností jejich využití v hodinách čtení v předmětu Český jazyk a literatura na 1. stupni základní školy, dalo by se logicky usoudit, že se budeme detailněji věnovat popisu Literární výchovy. Avšak, naše vytvořené doplňkové texty usilují i o rozvoj porozumění přečteného textu, tudíž stručně zmíníme i ostatní složky, které se ve výuce vzájemně prolínají. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk

a literatura je nadále rozpracován na očekávané výstupy, jejichž naplnění je umožněno prostřednictvím učiva. Učivo je strukturováno do jednotlivých tematických okruhů (témat), které si každá škola samostatně rozpracovává do jednotlivých ročníků na úrovni ŠVP, kde se učivo stává závazným. V rámci 1. stupně základní školy pro nás stojí v ústředním zájmu tzv. první období (1. až 3. ročník), protože naše vytvořené doplňkové texty byly vytvořené pro žáky třetího ročníku (Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>).

RVP ZV jasně stanovuje, že na konci prvního období by měl žák ze složky Komunikační a slohová výchova umět např. tyto výstupy: číst plynule s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti; porozumět písemným nebo mluveným pokynům; volit vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči; psát správné tvary písmen, číslic a kontrolovat vlastní písemný projev; formulovat správně jednoduchá sdělení. Ze složky Jazyková výchova žáci získávají vědomosti, dovednosti a schopnosti, které jsou nezbytné k správnému osvojování spisovné podoby českého jazyka. Konkretizované očekávané výstupy v prvním období udávají, že by z této složky měli žáci umět např.: rozlišovat zvukovou a grafickou podobu slova; odlišovat dlouhé a krátké samohlásky; porovnávat významy slov; porovnávat a třídit slova podle zobecněného významu; rozlišovat slovní druhy v základním tvaru; užívat v mluveném projevu správné gramatické tvary podstatných jmen, přídavných jmen a sloves; spojovat věty do jednodušších souvětí vhodnými spojkami a jinými spojovacími výrazy apod.

V poslední složce s názvem Literární výchova se očekávané výstupy v prvním období orientují na: čtení a přednášení z paměti; vyjadřování svých pocitů z přečteného textu; rozlišování vyjadřování v próze a ve verších; odlišování pohádky od ostatních vyprávění; tvořivou práci s literárním textem. Stěžejní je, aby se žák prostřednictvím četby postupně učil rozeznat umělecké záměry autora a byl schopný formulovat svoje vlastní názory o přečteném díle (Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>). Postupně směřujeme k tomu, aby byli žáci na vhodně vybraných textech vedeni k aktivnímu porozumění (recepti) textu, dekodování a následné interpretaci textu v nejrůznějších souvislostech. Neméně důležité je, aby si žák vybudoval zejména základní čtenářské návyky, které napomáhá rozvíjet škola i rodina (Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/35/.html/>).

V RVP ZV, konkrétně v sekci D, je charakterizováno vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. U žáků se zrakovým postižením, kteří mají priznané podpůrné opatření ve formě IVP, dochází často k úpravě očekávaných výstupů nebo přizpůsobení učiva. Jedná se především o úpravu obsahu, kdy se nahradí část vzdělávacího obsahu určitého

vzdělávacích oborů jinými vzdělávacími obsahy, který lépe vyhovuje vzdělávacím možnostem žáků. Finková, Ludíková, Kroupová (2013) dodávají, že nejde o redukci obsahu, ale modifikaci s ohledem na individuální potřeby konkrétního žáka. Modifikace se odvíjí především od skutečnosti, co je pro jedince opravdu důležité a v praxi využitelné.

V RVP ZV je taktéž uvedena tzv. Minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření. Konkrétně je zde specifikováno, že tyto „minimální výstupy“ jsou obvykle na nižší úrovni než odpovídající očekávané výstupy daného vzdělávacího oboru a využijí se v případě podpůrných opatření od třetího stupně pouze u žáků s lehkým mentálním postižením.

Na základě popsaných informací lze konstatovat, že v RVP ZV jsou stanoveny odpovídající podmínky pro vzdělávání jak žáků intaktních, tak žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzájemná provázanost klíčových kompetencí, ke kterým se v průběhu základního vzdělávání směřuje, zajišťuje komplexní využití získaných vědomostí a dovedností. Učiteli je v rámci sestavování třídního vzdělávacího plánu umožněno uplatňovat osobní přístupy, postupy, metody a didaktické prostředky na míru daného ročníku. Není tedy svázán pevně daným učebním textem, naopak. Tato skutečnost sehrává při rozvoji čtenářské gramotnosti důležitou roli, poněvadž zprostředkovává možnost aplikace různorodých postupů a strategií, směřujících k porozumění čteného textu.

2.3 Specifika vzdělávání žáka se zrakovým postižením

Na samotném začátku považujeme za důležité zopakovat, že ať už je žák se zrakovým postižením vzdělávaný ve škole samostatně zřízené pro žáky se zrakovým postižením (podle §16 odst. 9 školského zákona) nebo formou inkluze v běžné základní škole, je zapotřebí obsah výuky modifikovat s ohledem na konkrétní schopnosti, dovednosti a potřeby žáka. S přihlédnutím na individuální potřeby a stupeň zrakového postižení daného žáka se také využívá další podpůrná opatření, která mohou mít formu úpravy organizace výuky, modifikace výukových metod a forem práce, intervence, úpravy prostředí apod.

Baslerová a kol. (2012) zpřesňuje, že podstata modifikace učiva spočívá v úpravě a uzpůsobení sdělení do takové formy, která je pro žáka přijatelná a chápe ji. Opatření slouží výhradně k tomu, aby žák látku pochopil a byl s ní nadále schopen pracovat a využívat ji. Ludíková, Růžičková (2006) dodávají, že vždy je žákům se zrakovým postižením poskytované stejně hodnotné vzdělávání jako intaktním vrstevníkům. Finková, Růžičková, Stejskalová (2011) kladou důraz na identifikaci konkrétních specifíků u žáka se zrakovým

postížením prostřednictvím speciálněpedagogické diagnostiky, jenž se zaměřuje na saturaci speciálních vzdělávacích potřeb.

Vedle těchto poznatků se Jesenský (1973) zmiňuje o prostředcích, které napomáhají vytvořit nové vědomosti a poznatky u zrakově postižených žáků. Zastává názor, že se uskutečňují zejména vnímáním a tvořením představ či úsudků. Současně klade důraz na potřebu učitelova důkladného popisu, který u žáků se zrakovým postižením zajistí vytvoření jasné představy. Grecmanová (2002, s. 64) specifikuje didaktické zásady, které usměřují průběh vzdělávacího procesu a měly být v edukačním procesu žáků se zrakovým postižením dodržovány. Jedná se o tyto zásady:

- zásada trvalosti;
- zásada názornosti;
- zásada soustavnosti;
- zásada individuálního přístupu;
- zásada přiměřenosti;
- zásada vědeckosti;
- zásada spojení výchovy se životem (s praxí);
- zásada spolupráce všech vychovatelů.

Finková, Ludíková, Kroupová (2013) popisují, že stěžejní je využívání zejména názornosti, poznávání všemi smysly a verbalizace, která tkví v co nejdůležitějším a nejkompaktnějším popisu skutečnosti ve všech vzdělávacích oblastech. Finková a kol. (2012) nadále vymezuje vyučovací metody, které musí odpovídat zaměření a úkolům vyučování. Nadále zdůrazňuje faktor věku, který je nezbytný zohledňovat při využívání metod v závislosti na stupeň zrakového postižení. Mezi stěžejní výukové metody aplikovatelné ve výchovně vzdělávacím procesu u žáků se zrakovým postižením řadí:

- metody slovní (monologické, dialogické);
- metoda demonstrační;
- metoda pozorování;
- metoda exkurze;
- metody praktické (např. laboratorní práce), atd.

Ze zmíněných výukových metod autorky vyzdvihují dialogické metody, jenž mají z jejich pohledu v edukačním procesu stěžejní postavení. Zároveň klade důraz na dodržování

zásad zrakové hygieny, které zaujímají výchovně vzdělávací procesu klíčovou roli. O zrakové hygieně budeme detailněji hovořit v samostatné podkapitole.

2.3.1 Specifika edukace žáků nevidomých

Od stupně zrakového postižení se odvíjí i daná specifika. Je zřejmé, že ty nejmarkantnější lze spatřovat právě u zmíněné skupiny žáků, tedy u žáků nevidomých. Jak jsme již psali v důsledcích nevidomosti, jedinci je znemožněno číst černotisk a je odkázán na převod textu do podoby vnímatelné hmatem nebo sluchem. Lze tedy konstatovat, že zásadní odlišnost je patrná především při čtení a psaní.

Novohradská (2009) uvádí, že nevidomí se učí číst a psát šestibodovým Braillovým písmem. Z tohoto důvodu Janková (2012) zmiňuje, že pedagog vzdělávající na 1. stupni základní školy tohoto žáka, by měl znát alespoň základy Braillova písma. Když budeme pokračovat, zmínili bychom Růžičkovou (2006), která stanovuje, že „každý nevidomý je sám o sobě specifický a je mu třeba přizpůsobit vyučovací hodinu přímo na jeho míru.“ S touto informací se ztotožňujeme a domníváme se, že je důležité znát podmínky, které ovlivňují efektivitu výchově vzdělávacího procesu, aby sestavená hodina naplnila stanovený cíl. Jesenský (1962, in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011) vymezuje několik podmínek, zmiňuje např. stav zrakového analyzátoru; zkrácení představ; kombinace zrakového postižení s jiným; osobnostní předpoklady; výchovné působení rodiny apod. Růžičková (2006) nadále informace doplňuje a poukazuje na důležitost střídání forem a metod práce v rámci vyučovacích hodin. Soustavně klade pozornost na přechod z předškolního zařízení do základní školy. Zmiňuje se o tom, že při nástupu do první třídy se navazuje na znalosti a dovednosti osvojené z mateřské školy. Žák by měl být např. seznámen s šestibodem a kolíčkovou písankou první velikosti, aby se mohl učit jednotlivá písmena z abecedy společně s ostatními spolužáky.

Janková (2012) píše o tom, že pokud to situace dovolí, měl by žák při vyučování pracovat se třídou a dělat stejnou práci. Avšak, přidává připomínku, že je zapotřebí počítat s pomalejším pracovním tempem. V neposlední řadě poznatky doplňuje o fakt, že je ochuzen o neverbální komunikaci (např. chválení úsměvem). Z tohoto důvodu doporučuje gesta doplňovat slovy. Balunová, Vašťáková (in Baslerová a kol., 2012) s těmito informacemi souhlasí a dále zdůrazňují, aby si učitelé vždy ověřili, zda má tento žák vytvořenou správnou představu o dané věci či jevu. Tvoření představ je u žáků nevidomých pomalejší a neúplné, jelikož vzniká sdružováním více pojmů. Pedagog tedy musí vše objasňovat a zpřesňovat.

Autorky v metodice navrhují střídat činnosti a vyzívají pedagogy, aby si vždy promysleli průběh vyučovací hodiny. Zároveň konstatují, že během výuky je nezbytné využívat názorné pomůcky, předměty z různorodých materiálů, reliéfní obrázky, modely atd. Taktéž pokládají za klíčové, aby během celé školní docházky bylo rozvíjeno hmatové vnímání. Podle jejich slov by měli nevidomí co nejvíce zapojovat všechny své kompenzační smysly.

Poněvadž je edukace žáků se zrakovým postižením značně variabilní a diplomová práce se nezabývá pouze edukací žáků nevidomých, popíšeme specifika i u další skupin.

2.3.2 Specifika edukace žáků se zbytky zraku a slabozrakých

V následujícím oddílu textu sloučíme specifika kategorií žáků se zbytky zraku a slabozrakých dohromady, jelikož se jejich zvláštnosti a z nich plynoucí doporučení vzájemně stírají.

Růžičková (2006) pojednává o tom, že žáci se zbytky zraku jsou vyučováni tzv. dvojmetodou. Jedná se o výuku jak v Braillově písmu (při zakrytých očích), tak i v černotisku. Autorka zároveň poukazuje na problém, se kterým se musí pedagogové ve výchově vzdělávacím procesu těchto žáků často potýkat. Konkrétně se jedná o fakt, že žáci se zbytky zraku Braillovo písmo neradi užívají, neboť mají pocit, že ho nepotřebují. Učitel by měl vědět, že oběma metodám je třeba věnovat stejnou časovou dotaci. Současně dává apel především na to, aby v rámci vyučovacího procesu byly dodržovány zásady zrakové hygieny, aby nedocházelo k poškození zachovalého zrakového vidění. Finková, Ludíková, Kroupová (2013) na tyto poznatky navazují a dodávají, že vedle přísného dodržování zrakové hygieny je zapotřebí rozvíjet i ostatní smysly, jelikož na základě této diagnózy může docházet k postupnému zhoršování stavu vidění. Nadále specifikují, že při vzdělávání této skupiny žáků se kombinují metody a postupy určené jak pro žáky nevidomé, tak žáky slabozraké. Taktéž vyzývají k maximálně možnému využívání zbytků zraku za současného používání kompenzačních pomůcek. Co se týče zrakové práce, specifikují, že se liší v závislosti na vadě zraku a blíže ji určuje oftalmolog. U žáků se zbytky zraku se pro práci do blízka stanovuje optimální doba v rozsahu 5-ti minut. Současně zdůrazňují, že po uplynutí práce nablízko je na místě zrakovou práci vystřídat.

U žáků slabozrakých Finková, Ludíková, Kroupová (2013), stejně jako u žáků se zbytky zraku, doporučují nastavit optimální individualizované podmínky pro vzdělávání. Důraz kladou zejména na dodržování zásad zrakové hygieny, aby nedocházelo k přetěžování zraku. V neposlední řadě apelují na dodržování nošení předepsané individuální brýlové

korekce. Dle jejich názoru je nutné, aby každá osoba, podílející se na výchově a vzdělávání věděla, kdy, jak dlouho, jak často a také k jakým aktivitám je korekce určena. Růžičková (2006) popisuje optimální časovou limitaci zrakové práce. Konkretizuje, že max. interval práce do blízka je u slabozrakých žáků stanoven individuálně oftalmologem, a to max. na 15 min. Zároveň doporučuje po zrakové práci do blízka činnost vystřídat (např. aktivitou, která nevyžaduje zrakovou práci).

Lechta (2016) se zmiňuje o grafickém projevu, který je jak u žáků se zbytky zraku, tak žáků slabozrakých, nevyhovující, těžko čitelný, nepřehledný a nejasný. Z toho důvodu doporučuje psát takovými psacími potřebami, které zanechávají dostatečně silnou stopu (např. fixy). Nadále konkretizuje, že zelené linky v sešitech o šířce 1 mm vyhovují těmto žákům nejvíce a současně doporučuje, aby pedagogové při výuce předkládali učební texty s velikostí písma, která musí být zvolena individuálně s ohledem na stupeň zrakového postižení, zrakové ostrosti a stavu čtení do blízka. Finková, Ludíková, Kroupová (2013) vedle těchto poznatků poukazují na to, že vždy je zapotřebí přizpůsobovat velikost textu individuálně. Doporučují tučné písmo s řádkováním 1,5 – 2, díky němuž nedochází ke ztrátě v textu. Co se týče psacích potřeb a vhodné barvy stopy, zmiňují se o modrých a černých inkoustech, které jsou pro obě skupiny žáků vyhovující.

2.3.3 Specifika při vyučování vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura

Poněvadž tento obor stojí v našem ústředním zájmu a ve výchovně vzdělávacím procesu má nejvyšší časovou dotaci, popíšeme jeho specifika u jednotlivých kategorií osob se zrakovým postižením.

1. Žáci nevidomí

Prvotním úkolem je navázat na naučené dovednosti z předškolní výchovy, které jsou při výuce tohoto oboru klíčové (Růžičková, 2006). Autorka nadále zastává názor, že v Českém jazyce je nutné naučit se zpočátku správně číst a psát za soustavného rozvoje komunikace a literatury. Taktéž specifikuje, že výuka se u žáků nevidomých v prvním ročníku dělí do tří období (předslabikářové, slabikářové, poslabikářové). Lechta (2016) konstatuje, že se jedná o nejtěžší úkol v počátku školní docházky a dodává, že právě ve zmíněném čtení a psaní můžeme shledávat největší rozdíl ve srovnání se skupinou žáků slabozrakých a intaktních. Finková (in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011) doplňuje, že v první třídě je Český jazyk a literatura pojímán komplexně a až od 2. ročníků je diferenciován na literární, jazykovou, komunikační a slohovou výchovu. Kromě čtení a psaní je také nezbytné tyto žáky

naučit reprodukovat krátký text a vyprávět jednoduchý příběh. K tichému čtení a čtení s porozuměním se přechází až v pozdějších ročnících.

Počáteční čtení a psaní Braillova písma je nelehký proces a velmi souvisí s kvalitou přípravy v tzv. předbraillované přípravě, jenž probíhala v mateřské škole, ve kterém se žák učil základy pro další výuku (např. orientace v šestibodu, vyhledávání daných bodů, čtení číselných kombinací). Cvičení a postupy výuky se prolínají ve všech vyučovacích předmětech a nelze je učit odděleně (Finková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011). Růžičková (2006) jednotlivá období nácvičky čtení a psaní rozvádí a zmiňuje, že předslabikářové období probíhá nejčastěji od září do listopadu, avšak vždy je zapotřebí zohlednit individuální schopnosti žáka a počítat s tím, že se tato fáze může protáhnout. Ludíková (in Ludíková, Maleček, Kuchař, Jandová, 1989) toto období hodnotí jako to nejdůležitější. Co se týče čtení, žáci zpočátku vyvozují co je to věta, slovo, slabika a hláska. Poté přechází ke sluchové analýze a syntéze otevřených slabik. Zároveň se klade důraz na rozvoj řeči pomocí básniček, písniček nebo říkadél. Psaní probíhá formou zasouvání kolíčků otvorů, které probíhá hravou formou. Napisování slabik se realizuje tím, že si žák v první řadě rozloží slabiky na hlásky, kterým přiřadí body v Braillově písmu a následně je zapíše. Důležité je zmínit, že zapsanou bodovou kombinací musí žák při psaní nahlas číst a po zapsání jednotlivé písmeno přečíst (např. bod jedna – A). Poté se přechází k vyvození druhé hlásky totožné slabiky obdobným způsobem. Nápis slabiky je završen vyslovením zapsané slabiky najednou. Stejným způsobem se přechází k nácvičce psaní krátkých slov. Balunová a Vašťáková (in Baslerová a kol., 2012) pojednávají o tom, že učitelé mohou při nácvičce využívat např. dřevěný šestibod a kolíčkové písanky 1. a 2. velikosti (začíná se s největší velikostí na jednořádkové písance, postupně se přechází k tří až pětiřádkové písance menší velikosti). Finková (in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011) neopomíná zmínit i další alternativy, jako jsou durofóliové pracovní listy, se kterými lze pracovat při čtení menších písmen než jsou v písankách. Co se týče slabikářového období, Ludíková (in Ludíková, Maleček, Kuchař, Jandová, 1989) pojednává o tom, že v tomto období dochází k prvnímu kontaktu s učebnicí (slabikářem). Stále probíhá výuka čtení a psaní dohromady, kdy se žáci učí zejména vést prst po řádce a vyhledávat oběma rukama. Stěžejní je, aby byl u žáka vzbuzen zájem, pedagog může např. využít oblíbenou pohádku a z ní učivo vyvodit. Taktéž je nutné žáka seznámit s konkrétním předmětem a obrázkem, jenž demonstruje novou hlásku a bude napomáhat jeho vybavování. Analýza a syntéza bodů probíhá v záhlaví slabikáře ve zvětšeném měřítku. Při čtení se doporučuje číst izolovaná slova

po slabikách a následně ke konci slabikářového období po celých slovech. Nutné je, aby pedagogové sledovali, zda žák nevidomý slovům rozumí, aby nedocházelo k tzv. verbalismům, kdy jedinec používá slovo bez znalosti jeho přesného významu. V tomto období dochází také k předání Pichtova psacího stroje, na kterém se učí žáci psát oběma rukama. Avšak, každé nové písmeno se učí nejprve ve zvětšeném měřítku na písance 2. velikosti. Společně s nácvikem psaní se učí žáci Pichtův psací stroj také obsluhovat, např. jak se vytahuje z kufříku či jak se zasunuje speciální papír. Poslabikářové období charakterizuje Růžičková (2006) jako etapu, kdy žák zvládl veškerou látku ze slabikáře a zasazuje jej do měsíce června první třídy. Ludíková (in Ludíková, Maleček, 1991) dodává, že žáci nevidomí přechází k četbě doplňkových textů z učebnice „Náš svět“ v běžné velikosti. V této fázi dochází ke zdokonalování a zrychlení čtení.

Pokud budeme hovořit o dalších modifikacích výuky v Českém jazyce a literatuře, můžeme zmínit specifika u psaní diktátů a rozborů vět. Žáci nevidomí tyto úkoly samozřejmě plní, avšak vždy jim je věnováno více času na kontrolu a opravu, neboť oprava u diktátu musí být provedena na konci stránky a rozbor věty musí být proveden formou opisu. Dítě se učí postup, který podléhá určité zákonitosti, aby byl čas využit co nejefektivněji (Růžičková, 2006). Při výuce Českého jazyka a literatury lze využít i různorodé možnosti zvukových knihoven, které nabízejí velké množství knih převedených do Braillova písma nebo zvukové podoby (Balunová, Vašťáková in Baslerová a kol., 2012). Autorky stejně jako Růžičková (2006) dávají apel na učitele českého jazyka, aby vždy kontrolovali, zda má žák nevidomý správnou představu o čteném textu, cizích slovech, abstraktních pojmech atd.

Nakonec si dovolíme zmínit myšlenky Lechty (2016), který zdůrazňuje nutnost spolupráce s odborníky v oboru zejména v situaci, kdy je žák nevidomý vzděláván v inkluzi v běžné škole a nevzdělává ho speciální pedagog. Naštěstí jsou v dnešní době k dispozici zpracované metodiky, které práci pedagogům značně ulehčí.

2. Žáci slabozrací a se zbytky zraku

Jak jsme avizovali v předchozích řádcích, vždy je zapotřebí při vzdělávání žáků slabozrakých a se zbytky zraku předkládat dostatečně zvětšené texty (nejčastěji pomocí zvětšovací lup). Janková (in Baslerová a kol., 2012) zmiňuje i další možnosti úpravy textu, např. rozestupy mezi jednotlivými písmeny nebo barevné rozlišení kontrastními barvami. Zároveň jsme popisovali, že u žáků se zbytky zraku se kombinují metody a postupy určené jak pro žáky nevidomé, tak žáky slabozraké. Z tohoto důvodu je důležité zbylé vidění rozvíjet,

avšak zároveň myslet na možnou progresi vizuálního vnímání. Tito žáci si tedy osvojují i Braillovo písmo, na kterém si trénují cit v prstech (Renotiérová, Ludíková, 2004, s. 200).

Růžičková (2006) pojednává o tom, že na prvním stupni základní školy se při počátečním čtení používají tři základní druhy učebnic: „Obrázky a písmenka“, „Slabikář“, „Náš svět“. Učebnice jsme uvedli v takovém pořadí, v jakém se ve skutečnosti používají. V učebnici Obrázky a písmenka žáci rozeznávají různé tvary, dokreslují obrázky, dohledávají co na obrázku přebývá a co naopak chybí, učí se přecházet z řádku na řádek (např. tím, že popisují příběhy na řádku, pak na celé stránce až nakonec na dvou stranách). Postupně se směřuje k tomu, aby žák poznával písmena, slabiky slov a základní samohlásky (vyvození podle obrázků v pozdější kombinaci s podtrháváním). Ve většině případů se využívají zjednodušené obrázky se silnými konturami. Po sléze se může přejít na Slabikář 1, jenž má silnější bezpatkové písmo s dostatečně velkými a konturovanými obrázky. Díky Slabikáři žáci vyvozují jednotlivá tiskací a psací písmena a osvojují si čtení celých slov. Stejskalová (in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011) popisuje, že Slabikář 2 se vyznačuje zmenšenou velikostí písma, po jehož zvládnutí se přechází k čítance Náš svět. Při použití čítanky Náš svět už můžeme hovořit o plynulé četbě. Současně dává důraz na rozvíjení správné výslovnosti a odkazuje na možnost využití audionahrávek. Pedagog může být např. v kontaktu s Knihovnou a tiskárnou pro nevidomé K. E. Macana v Praze a využívat digitalizované texty, zvukové knihy a záznamy. Také pojednává o možnosti využití čtecího okénka s výřezem, které dopomáhá udržet zrak na řádku. Dalšími možnostmi je také podkladový řádek a barevné fólie, které napomáhají zvýšit zrakovou pohodu. Janková (in Baslerová a kol., 2012) dodává, že od 3. ročníku se zařazuje nácvik využívání speciálních optických pomůcek, aby byl žák na druhém stupni základní školy co nejvíce samostatný. Zároveň zdůrazňuje, že čtení se speciálními optickými pomůckami je velmi namáhavé, proto je nutné zrakovou práci střídát a zařazovat dostatečnou relaxaci. Celková úroveň čtení se odvíjí podle stupně zrakového postižení a množství přečteného textu bývá zpravidla nižší než u intaktních žáků. Žák musí být veden k práci s rukama (držet si knihu). Pro žáky, kterým je znemožněn pohyb rukama se vymýšlí alternativní řešení (např. upevnění knihy pomocí skřipce).

Co se týče psaní, Stejskalová (in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011) klade důraz na uvolňovací cvičení a rozvoj jemné motoriky ruky. Při psaní se využívají písanky, které jsou součástí Slabikáře, jenž mají volné linkované listy položené na šířku s rozšířenými řádky. O nutnosti vytváření speciálních podmínek při současného zapojení zraku, sluchu

i motoriky hovoří Ludíková (in Ludíková, Maleček, 1991, s. 56), jenž vyzdvihuje „současné poznávání a fixování psaného tvaru s vytvářením představ kinestetických pocitů.“ Růžičková (2006) doplňuje, že u intaktních žáků se standardně využívá předepisování písmen na začátku, popřípadě na konci řádku. Avšak u žáků se zbytky zraku a slabozrakých se aplikuje předepisování na začátku, na konci i uprostřed řádku. Metodika nácvičky je totožná jako u žáků intaktních, postup závisí na pedagogovi podle toho, jakou vyučovací metody si zvolil. V českém prostředí se nejčastěji setkáváme s metodou analyticko-syntetickou a genetickou. Janková (in Baslerová a kol., 2012, s. 105) říká, že „zrakové funkce slabozrakého žáka jsou oslabené, takže většinou si nedokáže tvar ukázaného písmena hned zapamatovat jako ostatní žáci.“ Z tohoto důvodu je nutné zařazovat precizní rozbory jejich tvarů za využití různých pomůcek (např. krabice s moukou, tabulky, psaní na záda spolužáka, modelování písmen pomocí plastelíny). Co se týče velikosti písma, je samozřejmé, že vzhledem k velikosti řádků je zřetelně větší než u žáků intaktních. Později žák písmo může zmenšovat, ale nikdy ho k tomu nenutíme. Důležité je, aby bylo písmo především čitelné. Růžičková (2006 s. 41) doplňuje informace o nejčastějších problémech, se kterými se pedagogové během výuky psaní mohou potýkat. Jedná se o nerozvíjenou motoriku, problémy s orientací na řádku, problémy se spojováním písmem, psaní diakritických znamének, nerovnoměrnými mezerami a zvýšený výskyt ortografických chyb. Z uvedených skutečností je zřejmé, že popsána specifika a jejich akceptace mají značný vliv na další vývoj jedince v procesu edukace.

V kapitole jsme uvedli popis možností vzdělávání žáků se zrakovým postižením na základních školách společně se stručnou charakteristikou RVP ZV s orientací na oblast Jazyk a jazyková komunikace. Nedílnou součástí byla také zmínka o jednotlivých specifikách edukace a jejich vlivu na čtení a psaní. Na závěr této kapitoly ještě zopakujeme, že zásadní podmínkou pro úspěšný vzdělávací proces je nutnost modifikace, nikoliv eliminace, obsahu výuky žákům se zrakovým postižením, a to s přihlédnutím na individuální potřeby a konkrétní stupeň zrakového postižení.

3 ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

V návaznosti na předchozí kapitoly a samotný název naší diplomové práce, považujeme za podstatné zaměřit se v této části na oblast problematiky čtenářství a následné práci s přečtenými informacemi. Jak již bylo zmíněno, u žáků se zrakovým postižením je jedním z nejmarkantnějších důsledků oslabeného zrakového vnímání možnost vzniku informačního deficitu společně s tvořením nejasných a nekvalitních představ. Taktéž je nám známo, že nejzásadnější specifika v edukaci žáků se zrakovým postižením lze spatřovat právě v rozdílnosti ve čtení a psaní. Proto se s přípravou čtení a psaní začíná již v předškolním zařízení, rozvojem čtenářské gramotnosti nevyjímaje. Jedná se totiž o nástroj, který eliminuje výskyt informačního deficitu.

Díky četbě jsou jedinci zprostředkovány vědomosti, které mu umožňují vytvořit kompletní představu o daném jevu. Avšak, samotná četba není pouze nástroj k získání určitého poznatku, jedná se i formu relaxace. Čtením je osobě se zrakovým postižením zprostředkována možnost úniku od každodenních problémů, dává prostor pro fantazii a stává se zdrojem potěšení ve volných chvílích. Všechny tyto benefity, které čtení přináší, jsou bezesporu nezpochybnitelné. Přesto se v dnešní době, např. vlivem moderních technologií a sociálních sítí, setkáváme s klesavou tendencí zájmu o četbu. Aby se čtenářská gramotnost správně podporovala a rozvíjela, je patřičné, aby její kultivace probíhala za předpokladu znalosti základní terminologie, čtenářských metod, strategií apod.

Co se týče definic, čtenářská gramotnost nemá žádnou ustálenou, jenž by byla univerzálně platná. Přesto považujeme za nezbytné některé v krátkosti vymezit. Pojem byl zaveden mezinárodními studii PIRLS (zaměřuje na žáky mladšího školního věku) a PISA (žáky staršího školního věku). V závislosti s vývojem společnosti se měnil i postoj k této problematice a samotnému pojmu. Do 20. století bylo klíčové naučit se číst a psát, v průběhu 20. století se upřednostňovalo čtenému textu i porozumět, avšak současné pojetí v sobě zahrnuje mimo samotné porozumění textu i další dovednosti, např. sdílení prožitků z četby, porovnávání, přemýšlení o textu, vysuzování závěrů apod. Kdybychom měli uvést definici, která vychází ze současného pojetí, uvedli bychom Pedagogický slovník (Mareš, Průcha, Walterová, 2003), jenž vymezuje čtenářskou gramotnost následujícím způsobem: „Čtenářská gramotnost je komplex znalostí a dovedností jedince, které mu umožňují zacházet s písemnými texty běžně se vyskytujícími v životní praxi (např. železniční jízdní řád, návod k zacházení s automatickou pračkou, úvodník v novinách aj.). Jde o dovednosti nejen čtenářské, tj. umět přečíst a rozumět jim, ale také dovednosti vyhledávat a zpracovávat

informace obsažené v textu, reprodukovat obsah textu aj.“ (Mareš, Průcha, Walterová, 2003 in Hejsek 2014, s. 29). Můžeme v ní spatřovat atributy, které jsou v dnešní době upřednostňovány, viz. vyhledávání a širší rozpracování poznatků.

Lze však popsat i další vymezení. Mezinárodní výzkum PISA uvádí, že čtenářská gramotnost je: „schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“ (Procházková in Sborník příspěvků RVP, 2008, s. 67). Tato definice zmiňuje schopnost textu nejen porozumět, ale i o něm přemýšlet. Současně v sobě zahrnuje některé roviny (složky) čtenářské gramotnosti, avšak pouze ty, které lze testovat a změřit. Procházková stanovuje, že tuto definice čtenářské gramotnosti můžeme považovat za nejrozsáhlejšího a nejprestižnější. Nadále dodává, že jednotlivé definice čtenářské gramotnosti se rychle mění v souvislosti se změnami ve společnosti, v ekonomice a v kultuře. My se však přikláníme k vymezení Vědeckého ústavu pedagogického (dále jen „VÚP“), jenž říká že: „Čtenářská gramotnost je celoživotně se rozvíjející vybavenost člověka vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, postoji a hodnotami potřebnými pro užívání všech druhů textů v různých individuálních a sociálních kontextech.“ (Kolektiv autorů VÚP, 2007 in Kolektiv autorů VÚP, 2010, s. 8). Ztotožňujeme se s faktem, že se jedná o celoživotní proces, jenž se v průběhu života neustále vyvíjí v závislosti na situaci, ve který se jedinec momentálně nachází. Na doplnění celkového obrazu pojmu čtenářská gramotnost, bychom se odkázali na Doležalovou (2014, s. 15), která zmiňuje, že „čtenářská gramotnost byla vyčleněna z komplexu celkové gramotnosti a představuje část jazykových kompetencí“. Význam čtenářské gramotnosti shledává ve faktu, že jedincům usnadňuje zapojení do života společnosti. Když jsme popisovali, že definice PISA zohledňuje některé roviny, jenž se dají určitým způsobem změřit, je na místě abychom uvedli jejich kompletní výčet. Jedná se o roviny čtenářské gramotnosti, které lze během čtení vyzorovat a jenž se vzájemně ovlivňují a prolínají, tudíž žádná z nich není opominutelná. Ve svém výboru je uvádí Kolektiv autorů VÚP (2010, s. 8):

- vztah ke čtení (potěšení z četby a vnitřní potřeba číst);
- doslovné porozumění (dovednost dekodovat psané texty a budovat porozumění);
- vysuzování a hodnocení (vyvozovat z přečteného závěry a kriticky je hodnotit);
- metakognice (strategie pro lepší porozumění);
- sdílení (sdílet své prožitků s dalšími čtenáři);
- aplikace (uchování v paměti a využití v budoucnu).

3.1 Výzkumy čtenářské gramotnosti

Jak jsme avizovali v předchozích řádcích, některé zmíněné složky se odráží v mezinárodních srovnávacích výzkumech, přes které je čtenářská gramotnost zkoumána a srovnávána. Využívají se k tomu testy a dotazníková šetření. Zkoumaná problematika musí být zanalyzována co nejkomplexněji, proto se zaměřují na žáky, učitele i ředitele.

Na našem území se nejčastěji setkáváme s již zmíněnými mezinárodními výzkumy PIRLS a PISA. Existují ale i výzkumy menšího rozsahu, jenž se zaměřují na určitou oblast čtenářské gramotnosti za využití kvantitativních a kvalitativních výzkumných metod. Jedná se např. o výzkumy pedagogických fakult (Doležalová, 2014). Výzkumem zaměřeným na analýzu učebnic se zabývá např. J. Průcha (1998); na metody práce s textem např. Gavora (1988); co se týče strategií, lze zmínit např. V. Najvarovou (2006).

Palečková, Tomášek, Basl (2010) uvádí, že ke zjištění čtenářských dovedností slouží různé typy textů (souvislé i nesouvislé), které jsou doprovázeny úkoly, které žák řeší. Při hodnocení se zohledňuje několik kritérií, např. samotné vyhledávání určitých informací v textu, jejich propojování, zpracování informací a hledání souvislostí apod. Avšak, lze využít i rozhovory, rozbor výsledků činnosti, pozorování či portfolio. Jelikož je v našem ústředním zájmu žák v mladším školním věku, popíšeme v krátkosti mezinárodní výzkum PIRLS.

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je mezinárodní projekt zaměřený na žáky 4. ročníků základní školy. Proč zrovna 4. ročník? Jde o to, že žáci v tomto období již mají osvojenou techniku čtení a dokážou s přečtenými informacemi pracovat. Úkolem je zjistit úroveň čtenářské gramotnosti a sledování vývoje. Česká republika se zapojila do šetření v roce 2001, dále v roce 2011 a naposledy v roce 2016. K testování se využívají testové sešity s texty a otázkami (pouze pro žáky) a dotazníky (pro žáky, rodiče, pedagogy a ředitele). Texty zjišťují čtenářské záměry a procesy porozumění, dotazníky se zaměřují na čtenářské chování, postoje, podmínky během vyučování, rodinné zázemí apod. Stručně řečeno, dotazník je orientován na faktory, jenž určitým způsobem mohou mít dopad na celkovou úroveň čtenářské gramotnosti jednotlivých žáků (Zatloukal in Janatová, Tauberová, Potužníková, 2017).

Výsledky z posledního šetření lze shrnout následujícím způsobem. Janatová, Tauberová, Potužníková (2017) konstatují, že od roku 2001 do roku 2016, došlo na našem území ke zlepšení průměrného výsledku žáků, avšak v porovnání s předchozím cyklem v roce 2011 výsledky stagnují. Zároveň poukazují na skutečnost, že lze vyzorovat mírné zhoršení ve čtení textů, jenž mají informační charakter (např. populárně-naučné články

a knihy). Dále kladou důraz na celkový pokles v dovednostech interpretace a posuzování textu či v propojování informací z různých částí textu. Autoři taktéž zmiňují výsledky tykajících se českých pedagogů. Dochází k závěru, že se při výuce zaměřují zejména na jednodušší čtenářské dovednosti (např. vyhledávání informací, určování hlavní myšlenky textu) a k výuce využívají čítanky, které neakceptují rozvoj porozumění čteného textu. V neposlední řadě dodávají, že je důležité zaměřit se zejména na celkový rozvoj čtení s porozuměním, nebránit se využití mezipředmětových vztahů a s texty pracovat i v ostatních předmětech. Současně doporučují využívat doplňkové, mimočítankové texty různého charakteru. Doležalová (2014) doplňuje, že testování čtenářské gramotnosti u nás provádí společnosti SCIO a KALIBRO.

V praxi se můžeme setkat s názory odborníků, kteří shledávají v mezinárodních výzkumech značné nedostatky. Straková (2016) uvádí např. nedostatečné zohlednění specifik jednotlivých vzdělávacích systémů, zacílení na průměrné výsledky, porovnávání prostřednictvím žebříčků, nepřipustné zjednodušování zjištěných poznatků, metodologická pochybení, omezený záběr výzkumů apod.

3.2 Čtení s porozuměním

Porozumění čtenému textu lze zařadit jako jednu z nejvýznamnějších složek jak v samotném procesu čtení, tak v komplexu čtenářské gramotnosti. Na porozumění čteného textu se dá nahlížet z mnoha úhlů pohledu, proto se v následující části budeme zabývat dostupnými možnostmi a způsoby rozvoje, jenž jsou žákům v současnosti nabízeny.

Čtení s porozuměním umožňuje jedinci pochopit autorův záměr a celkově posoudit obsah textu. Je zapotřebí, aby se staré informace, které v textu nejsou uvedené, propojovaly s těmi novými, jež už jsou v textu obsaženy (Doležalová, 2014). Autorka nadále dodává, že samotné porozumění čtenému textu závisí na mnoha faktorech, např. na délce textu, obtížnosti sdělení, frekvenci cizích pojmů, délce souvětí. Doležalová současně nezapomíná zmínit i možná úskalí, se kterými se lze během četby setkat, např. v nutnosti nalezení či vyvození informací, které nejsou v textu bezprostředně uvedeny. Zároveň poukazuje i na důležitost samotného čtenáře, který má na celkovém porozumění čteného textu značnou zásluhu. Skutečnost, zda jedince předložené téma zajímá a rozumí mu, je v jeho porozumění klíčové. Z vyplývajících informací je patrné, že je vždy nutné zohlednit věk žáků s celkovou náročností předloženého textu, který by měl být alespoň ze začátku svým způsobem „atraktivní“. Toman (2007, s. 36) vedle těchto poznatků uvádí obdobné

stanovisko. Říká, že se jedná o dovednost, která závisí na: „zvládnutí čtecí techniky, na celkové intelektové, jazykové a kulturní úrovni čtenáře, jeho životních a čtenářských zkušenostech a vědomostech, na bohatství jeho slovní zásoby i na obsahové a formální přiměřenosti textu.“ V této souvislosti bychom zmínili, že technika čtení, o které se Toman zmiňuje, není dovednost získaná, nýbrž naučená.

V závislosti se zmíněnými atributy, jež mohou celkové porozumění textu ovlivnit, bychom uvedli, že některé faktory nelze ze strany pedagoga ovlivnit. Co ale učitel může zajistit, je schopnost naučit žáky ovládat a efektivně využívat různé techniky, postupy a čtenářské strategie, jež žákům pomohou textu porozumět.

3.2.1 Rozvoj čtenářské dovednosti

K tomu, aby bylo možné čtenářskou gramotnost rozvíjet, je zapotřebí zajistit adekvátní podmínky. První krok, který může učinit každá škola je ujasnit si důležitost rozvoje čtenářství.

Kolektiv autorů VÚP (2010) uvádí, že podstatné je sjednocení v názoru, že se tento úkol týká všech pedagogů ve všech vyučovacích předmětech na škole. Straková (2016) apeluje na včasné budování badatelských aktivit, jež mohou být nápomocné s rozvojem: dovednosti řešit problémy, kritického myšlení, fantazie apod. Rovněž poukazuje na možná úskalí spojená s nedostatečnou metodologickou a znalostní vybaveností pedagogů. Z tohoto důvodu zastává názor, že je nutné zajistit všem vyučujícím dostatečnou odbornou podporu. Avšak, Straková zároveň doplňuje, že na prvním stupni základní školy lze spatřovat vstřícné přijetí uceleného konceptu čtenářské dovednosti. Učitelé využívají různé úkoly, díky kterým doplňují četbu čítankových textů. Lze tedy konstatovat, že pedagogové na 1. stupni jsou k rozvoji čtenářské gramotnosti nakloněni a přijímají ji jako důležité složku základního vzdělání. Pro porovnání autorka uvádí, že na 2. stupni základní školy a střední škole se však nepotkáváme s takovým přijetím koncepce, např. vlivem tradičního pojetí výuky.

Kolektiv autorů VÚP (2010) dodává, že první čtenářské dovednosti si žáci mohou osvojit prostřednictvím prožitkového čtení beletristických textů. Nadále jsou ve sborníku popsány ideální situace, jež spočívají v co nejfrekventovanějším setkávání s těmito texty. Autoři dokonce používají obrat „obklopování zajímavými texty v každé učebně“. Především kladou důraz na využívání současných textů, které jsou žákům blízké a odpovídají vkusu a potřebám současné generace. Takové texty žáky mohou přivést na cestu čtenářství, při kterém budou všichni zúčastnění spolupracovat a sdílet

své myšlenkové pochody s ostatními. Cílem je vybudovat z třídy tzv. čtenářské společnosti, kde se četba stala přirozenou činností.

Důležité je, aby všechny předkládané činnosti byly dobře organizované, smysluplné a přinášely žákům radost a potěšení. Jak jsme popisovali v předešlé podkapitole, aby tak bylo učiněno, je podstatné znát různé metody, postupy a čtenářské strategie, které je možné při rozvoji čtenářské gramotnosti využívat. Současně s podvědomím o těchto možnostech je nezbytné vědět, kdy a za jakých podmínek tyto varianty do výchovně vzdělávacího procesu zařazovat.

3.2.2 Metody rozvíjející čtenářskou gramotnost

V návaznosti na předchozí podkapitolu zmíníme stručnou charakteristiku metod, které lze využít při pokusu o zlepšení čtenářské gramotnosti žáků. Metody čtení a práce s textem nejsou v RVP ZV konkretizovány, při jejich implementaci do vyučovacího procesu musí pedagog spoléhat na jiné zdroje, odkud může náměty čerpat.

Výčet metod lze hledat v literatuře a časopisech (např. čtvrtletník *Kritické listy*), na internetu nebo taktéž prostřednictvím akreditovaných kurzů (Doležalová, 2014). Autorka zmiňuje i možnost využití různých organizačních forem (např. kooperativního vyučování), díky nimž se pracuje s dynamikou skupin žáků, která napomáhá k hlubšímu rozebrání a pochopení problematiky. V našich podmínkách se v současnosti dostávají do popředí metody, které vedle porozumění textu rozvíjí i kritické myšlení. Zormanová (2012) říká, že vyučovací hodiny, ve kterých jsou aplikovány metody kritického myšlení, respektují přirozené pochody, jenž probíhají v mozku učícího se člověka. Košťálová, Šafránková, Hausenblas, Šlapal (2010) zastávají názor, že používáním těchto metod v edukačním procesu bezesporu dochází k napomáhání zájmu o čtenářství. Avšak zároveň zmiňují nutnost zajištění, posouzení a prozkoumání podmínek, za kterých se mají metody používat. Namísto je být obeznámen se čtenářskou úrovní jednotlivých čtenářů.

Volba konkrétních metod by se měla přizpůsobovat cíli vyučovací hodiny a potřebám konkrétních žáků. Předtím, než bude zvolená metoda ve výuce využita, se musí dostatečně promyslet a zvážit její uvedení a odprezentování. Tyto kroky jsou stěžejní pro pozitivní výsledek jejího použití. Pedagog musí žákům ukazovat, jak se metody ovládají a jednotlivé kroky zdůvodňovat. Začíná se tedy společným čtením, které postupně přechází v samostatnou práci. Zmínění autoři uvádí tento výčet metod: čtení s otázkami; čtení s předvídáním; čtení s tabulkou předpovědí; debata s autorem (QtA); dílna čtení; literární dopisy; podvojný

deník; grafická schémata (grafické organizátory) různých typů; I.N.S.E.R.T; literární kroužky; poslední slovo patří mně; QAR (Question answer relationship); řízené čtení a myšlení (DRTA); skládankové čtení; skládankové učení; učíme se navzájem; tvorba vlastní knížky; vyhledávání klíčových slov; čtenářské portfolio.

Jelikož se jedná a značně dlouhý výčet metod, zaměříme se na ty metody, které byly zúročeny při realizaci našeho výzkumného šetření. Při charakteristice vycházíme zejména z publikací od Košťálové, Šafránkové, Hausenblase, Šlapala (2010) a Zormanové (2012).

1. Čtení s otázkami

Jedná se o metodu, při které se pracuje ve dvojicích. V první řadě si dvojice prohlédne předložený text a následně si ho mezi sebe rozdělí. Tichým čtením se s jednotlivým úsekem textu seznamují. Po přečtení nastává fáze pokládání otázek, na které v textu buď lze či nelze najít přímou odpověď. Pokud si jedinec není jistý odpovědí, lze sdělit svoji domněnku. Nakonec přečtenou pasáž shrne ten žák, který odpovídal na otázky. Poté se role obrátí a postupuje se totožnými kroky. Smyslem je:

- povzbudit v žácích zvyk kladení si vlastních otázek, které budou nápomocné při porozumění obsahu;
- naučit se otázky formulovat;
- vést žáky k aktivnímu a badatelskému přístupu;
- rozvinout dovednosti, které vedou k samostatnému čtení s porozuměním.

Problémy, které lze u většiny žáků zpočátku vyzorovat jsou např.: kladení povrchních nebo doslovných otázek. V tomto případě lze nedostatek vyřešit poskytnutím opory v podobě úvodních slov k otázkám.

2. Čtení s předvídáním

Princip je takový, že žáci při společné četbě textu předvídají, o čem bude pojednávat a jak se bude děj vyvíjet. Z tohoto důvodu se metoda většinou využívá před samotným čtením textu. Své domněnky si mohou žáci nechat pouze pro sebe nebo je sdělují sousedovi v lavici anebo se pedagog může hromadnou formou všech žáků dotazovat. Po přečtení se rozebírá, jak se text doopravdy rozvíjel, a jak se to shoduje nebo rozchází s dosavadními předpověďmi. Žákům se tato metoda velmi líbí, poněvadž v nich zanechává patřičnou dávku napětí.

Pedagog však musí žákům vysvětlit fakt, že nesprávný odhad není považován za chybu a každý pokus založený na nenahodilém vyvozování je přínosný. Pokud si žáci vytvářejí fantazijní předpovědi, jenž se neopírají o vodítka v textu, tak pedagog hlasitě předříkává své myšlenkové pochody, které vychází z informací z textu a zařazuje do nich své zkušenosti a nápady.

3. Literární kroužky

Metoda spočívá v práci jednotlivce ve skupině žáků. Každý pracuje na svém úkolu, který vychází z textu. Jakmile svůj úkol splní, přejde se k hromadné diskuzi, kde se rozebírá pointa celého textu. Žáci se při této činnosti učí formulovat svůj vlastní názor a myšlenky, rozvíjí své vyjadřovací schopnosti společně s akceptací názoru ostatních spolužáků. Metoda se často využívá u starších žáků, avšak při správném metodickém vedení ji lze využívat od prvopočátečního čtení.

4. Řízené čtení a myšlení (DRTA)

Tato metoda je vhodná při čtení společného textu, jenž je rozdělen na úseky. Učitel má dominantní roli a řídí četbu. Mezi jednotlivými částmi pokládá žákům otázky a úkol, díky kterým dochází k rozvoji všeobecného vnímání a souvislého myšlení.

5. Tvorba vlastní knížky

Vytvářením vlastních knih se žák učí organizovat a ztvárňovat svoji knihu se všemi očekávanými prvky. Kniha má tedy titulní stranu, obsahuje ilustrace s vymyšleným či převzatým textem apod. Díky této metodě se žák seznamuje s členěním textu a celkovou úpravu stránky. Jedná se o silný motivační prvek, který má na žáky pozitivní vliv. Aktivita posiluje i písarskou gramotnost včetně praktických činností.

6. Vyhledávání klíčových slov

Aktivita je nejčastěji rozdělena do dvou částí, před čtením a po čtení. Pedagog před zahájením četby vybírá z textu klíčová slova, které třídě předkládá. Na základě těchto slov zkusí žáci odhadnout možný obsah a rozvoj děje. Po četbě vyhledávají a navrhuji klíčová slova sami žáci. Pomocí těchto slov diferencují informace, které mají buď dominantní či vedlejší roli. Učí se tak shrnovat a vyvozovat z přečteného závěry.

Mimo uvedené metody bychom dodali, že pro zvýšení zájmu o čtení a aktivizaci žáků lze využít i vyprávění ze života pedagogů, různé didaktické hry či tvorbu školního časopisu. Velkým trendem jsou v současnosti zejména projekty na podporu čtenářství, které probíhají napříč celý vzdělávacím spektrem. Na našem území se jedná např. o tyto projekty: Celé Česko čte dětem; Čtení pomáhá; Noc s Andersenem; Rosteme s knihou (Doležalová, 2014). Školy spolupracují taktéž s knihovnami, které pořádají řadu programů orientovaných např. na podporu dovednosti samostatného výběru, zájem o regionální autory apod. Primární je, aby žáci knihovnu chápali jako jednu z alternativ možné zdroje informací. Hejsek (2014) zmiňuje a doplňuje nejrozsáhlejší projekt realizovaný ve Velké Británii s názvem National Literacy Trust.

3.2.3 Čtenářské strategie

Když jsme v předchozích podkapitolách hovořili o čtenářských dovednostech, měli jsme na mysli dovednosti porozumět čtenému textu, které jsou nedílnou součástí klíčových kompetencí RVP ZV.

Tato dovednost se odehrává na základě zautomatizovaného postupu čtenáře. Pokud tento postup zažitý není a čtenář se potýká během čtení s obtížemi, je nutné tyto překážky překonat pomocí nejrůznějších postupů (strategií) (Košťálová, Šafránková, Hausenblas, Šlapal, 2010). Najvarová (2010) zmiňuje, že zautomatizované čtenářské dovednosti jsou charakteristické např. rychlostí čtení, plynulostí a zpravidla jsou uplatňovány bez vědomé kontroly. Kdežto strategie zautomatizované nejsou. Procházková (in Sborník příspěvků RVP, 2008) popisuje obdobné stanovisko a říká, že funkční povaha čtení je pro čtenářství stěžejním východiskem. K porozumění textu dle jejího názoru dochází právě pomocí již zmíněných strategií.

Nadále považujeme za důležité zmínit vliv různých faktorů na samotný proces čtení, o kterých se zmiňuje Hejsek (2014). Hejsek říká, že během osvojování čtenářských dovedností vstupuje do procesu řada faktorů, jenž vyučující osoby nemohou vždy ovlivnit. Tyto faktory lze podle Švrčkové (2011) rozdělit na endogenní (subjektivní - jsou vrozené, např. věk, intelektuální úroveň, vnitřní motivace) a exogenní (objektivní, např. rodinné a školní prostředí). Co ale pedagog zajistit může, je naučit žáky různé techniky a čtenářské strategie, které dopady faktorů mohou zmírnit. Zároveň je podstatné naučit žáky tyto strategie efektivně využívat. Díky těmto strategiím bude jedinec znát možnou cestu, pomocí které bude schopen porozumět i náročnějším typům textů. Veškeré poznatky lze doplnit

Gavorou (2010), který popisuje, že konkrétní strategii čtení, si žák volí primárně podle cíle četby.

V následující části této podkapitoly uvedeme několik konkrétních čtenářských strategií. V odborné literatuře existuje nespočet členících hledisek, podle kterých jsou jednotlivé strategie kategorizovány. My jsme se rozhodli uvést třídění dle Najvarové (2010, s. 57-58), která je operacionalizovala na základě smíšeného výzkumu na 1. stupni základní školy. V publikaci uvádí tyto dílčí strategie:

- propojování informací – žák čte „mezi řádky“; během čtení textu využívá předchozí znalosti a mezi texty vytváří souvislosti;
- vytváření mentálních obrazů – dalo by se říct, že jde o tzv. vizualizaci, při které si žák ve své mysli, na základě čtení textu, vytváří představy za využití své fantazie;
- kladení otázek k textu – při této strategii probíhá rozvoj kritického myšlení; žák vede vnitřní dialog s autorem;
- identifikace hlavních myšlenek – žák z textu zaznamenává podstatné informace, které odděluje od těch nedůležitých;
- vytváření souhrnů – žák dokáže nové informace přeformulovat a shrnout vlastními slovy s vystihnutím hlavní pointy celého textu;
- kontrolování – tuto strategii lze využít v momentě, kdy žák přečtené větě nebo zadání úkolu neporozuměl, tudíž využívá zvýrazňování a podtrhávání podstatných informací; po přečtení celého textu si správnost vyplněného úkolu kontroluje;
- hodnocení – žák po přečtení textu informace hodnotí; diskutuje se spolužáky a vede rozhovor s učitelem; své názory argumentuje.

Košťálová, Šafránková, Hausenblas, Šlapal (2010) mimo uvedené strategie doplňují např. zastavení a vyjasnění si významu myšlenky nebo slova v průběhu čtení. Tak, jak se při čtení prolínají jednotlivé roviny čtenářské gramotnosti, tak se vzájemně prolíná i využití čtenářských strategií. Žák se tedy neupíná pouze na jednu jedinou, ale s ohledem na charakter textu vybírá ty nevhodnější, které může různě kombinovat. Pedagog by se neměl bát zařadit i náročnější typy textů a úkolů, avšak vždy musí ze začátku postupně kroky strategií názorně demonstrovat, aby žákovi bylo jasné, jak je používat. Najvarová (2010) podle výsledků jejího výzkumu poukazuje na to, že žáci ve zkoumaných školách k používání strategií nebyli systematicky vedeni a učitelé upřednostňovali zejména frontální práci s texty (především s učebnicemi). Doplňujeme, že výsledky samozřejmě nelze globalizovat,

avšak můžeme spatřit patřičnou shodu např. s výzkumem PIRLS. Z výsledků lze dojít k závěru, že je nutné zohledňovat čtenářskou úroveň každého žáka a čtenářské strategie rozvíjet. Najvarová taktéž doporučuje, aby si žáci během výuky mohli sami volit materiál ke čtení.

3.3 Strategie zvyšování zrakové výkonnosti

Jedná se o poměrně složitý a dlouhodobý proces, který je při práci s žáky se zrakovým postižením nepostradatelný. Vede ke zlepšení výkonnosti zbylého zrakového potenciálu za adekvátního využívání a rozvoje zbylých zrakových funkcí. V případě žáků na 1. stupni základní školy hovoříme o zrakové terapii a rehabilitaci zraku. Zde bychom chtěli poukázat na fakt, že tyto dva pojmy mají mezi sebou těsný vztah a používané postupy a prostředky se mnohdy ztotožňují či jen mírně modifikují.

Růžičková K. (2015) rozdíl spatřuje především v samotné realizaci. Popisuje, že zraková terapie se odehrává v klinických podmínkách (např. ambulantní formou), kdežto zraková rehabilitace probíhá při běžných každodenních činnostech a používá se tam, kde byla kvalita vidění trvale narušena. Růžičková, Kroupová, Kramosilová (2017) dodávají, že zraková rehabilitace zahrnuje celou šíři rehabilitace (zrakovou, sociální, pedagogickou, pracovní).

Oba pojmy usilují, na základě souboru cvičení a speciálních metod, o nácvik zrakových dovedností, výcvik využívání optických a neoptických pomůcek, nácvik využívání zrakové hygieny, nácvik využívání vizualizace a optimalizace podmínek pro zrakové vnímání (Růžičková K., 2015). Nyní se na některé složky, které mají vliv na porozumění čteného textu blíže zaměříme.

3.3.1 Strategie využívání zrakové hygieny

Jedná se o disciplínu, která je založená na prevenci vzniku rizikových a stresujících situací a činností (např. časový stres, nadměrná fyzická námaha, monotonie činnosti apod.) Ty mohou nastat při zrakově náročné práci, při které nebyla zohledněna zraková únava. Posouzení optimálních podmínek pro zrakovou práci se provádí prostřednictvím funkčního vyšetření zraku (Růžičková K. 2015). Růžičková (2006, s. 48) konkretizuje, že jde o „soubor metod, zásad, předpisů a postupů, které je potřeba dodržovat, aby nedocházelo k poškození zachovalého zrakového vidění.“ Opatření jsou v publikaci od Růžičkové, Kroupové, Kramosilové (2017) řazeny do těchto oblastí: světelné klima; lokace pracovního místa;

charakteristika prostředí a materiálně technické vybavení; podmínky práce s textovým a obrázkovým materiálem; specifika v grafickém výrazu; časová dimenze zrakové práce; aplikace speciálních optických pomůcek a kompenzačních pomůcek.

Co se týče světelného klima, Rozsival (2007, in Růžičková, Kroupová, Kramosilová, 2017) zmiňuje, že osoby se zrakovým postižením potřebují až 2 – 10 x více světla než intaktní populace. Autorky dále formulují stanovisko, že rozlišovací schopnost zraku se vyšší intenzitou osvětlení zvyšuje, tudíž důležitost optimálního osvětlení je bezesporu zřejmá. Avšak, poukazují na stav, kdy při extrémní intenzitě osvětlení i při příliš vysokém kontrastu rozlišovací schopnost zraku naopak klesá a nastupuje brzká zraková únava. Z tohoto důvodu je nutné volbu osvětlení přizpůsobit jedinci se zrakovým postižením na míru. Zohlednit se musí zejména funkční vlastnosti zraku (citlivost na světlo, intenzita, oslnění, schopnost barevného rozlišení apod.), aby byly jedinci nastaveny adekvátní podmínky pro maximální zrakový výkon. Růžičková K. (2015) zdůrazňuje fakt, že velké množství selhání u zrakově náročných aktivit je způsobeno právě neadekvátním osvětlením. A čtení včetně prohlížení ilustrací, popřípadě samotná práce s textem v důsledku rozvoje čtenářské gramotnosti, náročná aktivita je. Pokud bychom měli podmínky nějakým způsobem zobecnit, lze konstatovat, že důležité je zvolit rovnoměrné rozptýlené světlo po celé místnosti. V tomto případě by se nemělo volit světlo bodové, nýbrž např. kazetové stropy. Soustavně lze využít i lokální dosvícení místa pomocí stolní lampy či lightboxu, jelikož není vhodné volit pouze jeden zdroj světla v místnosti. Ke zlepšení detailní zrakové práce na krátkou vzdálenost slouží i osvětlení v optické pomůcce, např. stolní lupy, ruční lupy apod. Vždy ale konkrétní druh osvětlení volíme podle druhu práce. Co se týče využívání optimální pozice těla ve vztahu k dennímu světlu, mělo by u praváka dopadat do místa úkolu zleva a shora, popřípadě zezadu přes levé rameno. Velkou roli sehrává taktéž optimální nastavení žaluzií a jiných zatemňovacích zařízení, poněvadž je důležité zabránit tzv. proužkovému efektu a celkového oslnění (Růžičková, Kroupová, Kramosilová, 2017). Růžičková K. (2015) rovněž neopomíná zmínit specifika u jedinců se světloplachostí a šeroslepostí. Co se týče žáků světloplachých, je nutné zabránit oslnění, které může způsobit zhoršení funkce zraku včetně bolesti očí nebo hlavy. Tito jedinci tedy budou vyžadovat snížení intenzity osvětlení a možnosti zastínění (např. pomocí stínítka, použitím jiného druhu osvětlení, nasazení filtrových brýlí). U šeroslepých žáků usilujeme naopak o dostatečné osvětlení a to nejen na pracovní ploše, ale také na chodbě, v šatně, v tělocvičně atd. Janková a kol. (2015)

nakonec doplňuje a vyzdvihuje význam zařazování relaxačních přestávek do intenzivní zrakové práce.

Lokace pracovního místa z velké části koresponduje z osvětlením. Růžičková, Kroupová, Kramosilová (2017) pojednávají, že univerzální zásada neexistuje. Výčet doporučení však můžeme nalézt v metodice od Jankové a kol. (2015), která popisuje, že lavici umístíme co nejbližší k tabuli, s dobrým úhlem pohledu na tabuli podle konkrétní zrakové vady žáka s blízkostí elektrické zásuvky (důležité pro žáky, kteří pracují např. s televizní kamerovou lupou). V závislosti na tyto poznatky zmiňuje i nutnost dostatečného pracovního a úložného prostoru (např. na texty ve zvětšeném černotisku či výtisky v Braillově písmu, které jsou objemné). Pro práci do blízka (čtení) je stěžejní stolek s polohovatelnou pracovní deskou, která by měla být nejlépe jednobarevná, nelesklá. Růžičková, Kroupová, Kramosilová (2017) doplňují specifika při různých typech zrakové vady. Žáky s astigmatismem a nystagmem doporučují usadit do středu třídy. U žáků se světloplachostí je nutné nalézt místo s nižší intenzitou světla. Naopak vyšší intenzitu osvětlení hledáme u žáků s myopií gravis či degenerovanými změnami sítnice. U levostranných výpadků zorného pole volíme posazení doleva, u pravostranného naopak. Autorky mimo jiné zdůrazňují, aby bylo zohledněn prostor pro případného asistenta pedagoga, který musí mít takovou pozici, aby viděl na práci žáka.

Při zrakové hygieně vstupují do popředí i zásady práce s textovým a obrazovým materiálem včetně specifík grafického obrazu. O této problematice jsme hovořili již při popisu specifík edukace žáků nevidomých, se zbytky zraku a slabozrakých, kdy jsme popisovali nutnost úpravy velikosti a typu písma. Proto zmíníme pouze informace, které výše nebyly popsány. Růžičková, Kroupová, Kramosilová (2017) udávají, že žáci se zbytky zraku a slabozrací by měli pracovat pod úhlem 40 – 60 stupňů cca 30 cm od pracovní desky. Při volbě textu i obrázku je nutné dodržovat zásadu dobrého kontrastu a dostatečné velikosti. Obrazový materiál by měl být zároveň jednoduchý bez přemíry detailů. Dobré je volit také syté barvy bez stínování. Současně, je na místě zvážit některé kontrastní barvy, které mohou působit rušivě. Pro slabozraké se všeobecně využívá např. kontrast žlutá – černá, bílá – černá, modrá – bílá, zelená – černá atd. Jedná se ovšem o velmi individuální preferenci. Jako zdárný příklad obrázku autorky zmiňují ilustrace Heleny Zmatlíkové.

Časovou limitaci jsme taktéž popisovali při specifík edukace jednotlivých typů zrakového postižení. Pouze bychom uvedli, že Růžičková, Kroupová, Kramosilová (2017) doporučují časovou dotaci při práci s textem zvýšit, a to až o 50 – 100 %. Dominantní

postavení má zejména již avizovaná zraková relaxace např. ve formě palmingu, kterou Moravcová (2011) popisuje jako relaxační techniku, kdy žák pohodlně sedí, uvolněně dýchá a promne si ruce do zahřátí. Poté se opře lokty o stůl a zakryje si oči dlaněmi, které má ve tvaru mističky. Natažené prsty pravé a levé ruky jsou překřížené na čele. Žák vnímá teplo, tmu a uvolnění. Technika zamezuje přetěžování zraku při práci do blízka.

V rámci optiky a kompenzačních pomůcek využitelných při práci do blízka popíšeme pouze nutnost jejich nošení a jejich používání, jelikož se o nich ještě budeme zmiňovat. Všechny pomůcky je důležité bez výjimky udržovat čisté. V případě kontaktních čoček se dbá zejména na dodržování hygieny rukou, aby se předcházelo vzniku infekce. Taktéž je důležité umět pomůcky ovládat a při práci s nimi dodržovat předepsanou pracovní vzdálenost. Což koresponduje s rolí oftalmologa, jenž ji předepisuje, ale i pedagogů a rodičů, jenž budou pokyny akceptovat a zohledňovat. V tomto smyslu se nejedná pouze o kompenzační pomůcky a optiku, ale celkově o všechny zásady zrakové hygieny, na jejich dodržování všichni tito zmínění činitelé mají velký podíl a vliv.

O optimalizaci interiéru a další úpravě prostředí nebudeme v této práci detailněji hovořit, jelikož jsme se zaměřili pouze na oblasti, které mají ústřední postavení při práci do blízka (čtení).

3.3.2 Techniky nácviku čtení u žáků se zrakovým postižením

Jak probíhá samostatný nácvik čtení bylo nastíněno v předchozí kapitole. Nyní bychom se na chvíli pozastavili u možných nástrah a možnostech řešení, se kterými se lze během zrakové práce setkat. Nedostatečná a pozdní intervence totiž může vést ke stagnaci a ztrátě zájmu o čtenářskou aktivitu. Schopnost orientace v různých typech textů i dostatečná rychlost čtení je u žáků se zrakovým postižením stejně důležitá, jako u žáků intaktních.

Růžičková K. (2015) popisuje, že při výcviku čtení se vychází z metodické řady: lokalizace, fixace, spotting, tracing, tracking a scanning. Moravcová (2004) se o technikách zrakové práce (zrakových dovednostech) také zmiňuje a navíc popisuje jejich krátkou charakteristiku. Lokalizace (nalezení cíle zrakového vjemu), fixace (cílené udržení zrakového vjemu), spotting (rychlá orientace v ploše), tracing (sledování linie či statického cíle), tracking (vyhledávání další linie a sledování pohybujícího se cíle), scanning (založené na skenovacích očních pohybech, které spějí k mapování celku). Nýbrž, i po úspěšném zvládnutí výcviku zrakových dovedností je čtení jedinců se zrakovým postižením pomalejší a namáhavější, v důsledku nutnosti využívat ke čtení optickou pomůcku. Jesenský (1994) zmiňuje možnost

využití cvičných textů pro reedukační čtení a psaní zřakově postižených řáků. Tyto texty jsou zaměřené na dílčí dovednosti a lze je doplnit také následujícími techniky, které ve své práci uvádí Růžicková K. (2008, s. 132):

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

Při nácviu zřakových dovedností lze využít i různé aplikace, jenž byly vytvořeny jako edukační programy pro děti se zřakovým postižením. Jedná se např. o aplikace Fluidity, Touch Free, Find+Learn, Draw stars!, FishPond apod. (Dostupné z: <https://www.i-sen.cz/clanky/prehledy/aplikace-vhodne-pro-zrakove-postizeni>). Vždy je však nezbytné důsledné metodické vedení, jenž může předcházet nesprávnému nácviu.

V návaznosti na zmíněné zřakové dovednosti, které hrají při četbě významnou roli popíšeme i nejčastější problémy, se kterými se lze při nácviu čtení u zřakově postiženého řáka setkat. Růžicková K. (2015) mezi ty nejčastější řadí: nemožnost udržet řádek; problémy při skládání celku z částí; problémy při vnímání obrázků a neschopnost rozlišení některých znaků. Janková a Hamplová (in Janková a kol., 2015) doplňují, že řáci se zřakovým postižením často v četbě chybují a zadržávají se. Celkově se čtení vyznačuje neplynulostí a počet přečtených slov za minutu je na nízké úrovni. Častý je i nezájem o četbu.

Náprava dle Růžickové K. (2015) spočívá např. v manipulaci s kontrastními a výraznými prvky k barvám pastelovým a odstínům šedé, diferenciaci větších a menších tvarů, nácviu skládání obrazu z jeho částí, vyhledávání shodných obrázků na ploše. Rozlišování lze podpořit i reliéfní podobou (obtahování po hmatové linii). Taktéž lze využít i obyčejný obrázek, který je rozstřihaný na kusy. Vhodnými pomocnými prostředky se jeví i fixační body v textu či svislé linie, jenž jedinci naznačují začátek a konec řádku. Zároveň autorka odkazuje na možnost využití podpůrných vizualizačních technik ve formě

kontrastních záložek, čtenářských okének nebo výřezů řádku ze žluté průhledné fólie. Co se týče práce s textem, zmiňuje možnost používání značek přímo do textu.

Největší zásluhu v efektivní četbě a celkovém zlepšení zrakové výkonnosti lze spatřovat především v komplexním přístupu. K tomu, aby čtení splňovalo svůj účel a došlo k porozumění textu, se při čtení musí uplatňovat tyto schopnosti: rozlišit tvar, zraková diferenciaci, zraková analýza a syntéza, zraková paměť. Vedle toho je nutné znát systém znaků (abeceda, interpunkce apod.), umět rozlišit význam písmen a pochopit smysl slov a vět (Carver, 1990 in Růžičková K., 2015). V neposlední řadě Růžičková K. (2015) doplňuje, že při nácviku osvojení čtenářských dovedností jsou využívány také tyto prostředky: technické (zajištění vhodných podmínek - pracovní pozice, předloha a optika pro čtení); edukační (využívání vizuálních informačních znaků či nácvik domýšlení z kontextu); psychoterapeutické (nácvik zklidňování očních pohybů, navozování uvolněné fixace, snaha o navyknutí na dodržování zrakové hygieny). Zároveň klade důraz na fakt, že čtenářská výkonnost je ovlivněna zejména stupněm omezení zrakové schopnosti, individuálními zkušenostmi či dosaženou úrovní funkční zrakové výkonnosti. Samozřejmě vstupují do popředí i další atributy, které průběh čtení ovlivňují. Nýbrž, celkový úspěch autorka shledává zejména v používání optimální zvětšovací pomůcky či zvětšeného černotisku, optimalizaci vnějších podmínek a tréninku zrakových dovedností a čtenářských technik. Elsman a kol. (2019) ve své přehledové studii uvádí nespočet analýz, které se na tuto problematiku zaměřují. Autoři popisují, že ty studie, jenž se orientovaly na dovednost čtení s porozuměním, shledaly největší pokrok u všech participujících skupin zejména při používání dostatečné motivace. Při pokusu o zvýšení čtenářské výkonnosti je tedy nutné neopomenout i na tuto složku a při vzdělávacím procesu ji společně s ostatními zohledňovat.

3.3.3 Strategie používání kompenzačních pomůcek

V této podkapitole se zaměříme na pomůcky, které žákům se zrakovým postižením pomáhají v co nejvyšší míře kompenzovat informační deficit vzniklý následkem ztráty zrakového vnímání. Zaměříme se zejména na ty pomůcky, které lze využívat při čtení. Problematikou pomůcek pro soby se zrakovým postižením se všeobecně zabývá obor s názvem tyflotechnika.

Bubeníčková, Karásek, Pavlíček (2012, s. 9) říkají, že kompenzační pomůckou pro těžce zrakově postižené se rozumí „nástroj, přístroj nebo zařízení, speciálně vyrobené

nebo speciálně upravené tak, aby svými vlastnostmi a možnostmi použití alespoň částečně kompenzovalo nedostatečnost způsobenou těžkým zrakovým postižením.“ My bychom tuto definici doplnili o poznámku, že se nejedná pouze o kompenzaci, ale v případě žáků s poruchami binokulárního vidění lze hovořit i o pomůckách určených k reedukaci zraku, jak např. ve své publikaci uvádí Edelsberger (2000).

Pomůcky určené osobám se zrakovým postižením lze klasifikovat podle velkého množství kritérií. Může se jednat o dělení pomůcek dle: účelu; školní potřeby; stupně postižení; délky používání; způsobu financování apod. Nejčastěji však pomůcky třídíme podle skutečnosti, zda se při jejich používání dá využít zbylý zrak či zda je jedinec odkázaný na náhradní smysly. V tomto případě by šlo o řazení pomůcek na: optické; optoelektronické; neoptické - akustické a haptické (Keblová, 1998).

Pro potřeby naší diplomové práce není důležitý výčet všech pomůcek, ani jejich detailní popis. Chceme uvést pouze možnosti, se kterými se lze v hodinách Českého jazyka v našich podmínkách setkat. Školními pomůckami, v souvislosti s Českým jazykem, se zabývá Keblová (1995), která uvádí využití figurkového šestibodu; Slabikář v Braillově písmu; kolíčkové písanky I. a II. velikosti; Pražské tabulky; reliéfní abecedy apod. Mezi nejvýznamnější a nejvyužívanější pomůcku se však v tomto předmětu řadí Pichtův psací stroj společně se speciálním papírem. Tento stroj umožňuje psaní Braillova bodového písma díky sedmi klávesám (šest kláves na zápis jednotlivých bodů z šestibodu a jedna klávesa jako mezerník). Stisknutím různých kombinací kláves se do papíru vytlačí body (jednotlivá písmena z abecedy), které lze následně přečíst celým bříškem prstu. Na 2. stupni základní školy je tato pomůcka nahrazena počítačem. Avšak, pro psaní Braillova písma se nemusí využívat pouze Pichtův psací stroj, ale také již zmíněná Pražská tabulka s použitím bodátka. Další alternativou, jak lze texty hmatovou cestou číst, je využití Braillové tiskárny, která umožňuje tisk textu v bodovém písmu z předlohy. Nicméně, s tou pomůckou pracují ve školním prostředí především pedagogové (pokud je jim tato finančně nákladná pomůcka poskytnutá). V momentě, kdy by pedagog vyžadoval práci s texty na počítači, lze pro čtení využít Braillový řádek (zobrazovač), který převádí informace zobrazené na obrazovce počítače do bodového písma. Nýbrž, v současnosti žáci se zrakovým postižením spíše preferují notebook s hlasovým výstupem. Podotýkáme, že tento druh práce s textem využíváme zejména na 2. stupni základní školy (Bendová, Jeřábková, Růžičková, 2006). Doposud jsme popisovali pomůcky, které využívají hmatovou aktivitu a slouží žákům s těžkým zrakovým postižením (žákům nevidomým, popřípadě žákům se zbytky zraku).

Co se týče skupiny žáků slabozrakých (popřípadě žáků se zbytky zraku), považujeme za důležité zmínit především optické pomůcky. Do této skupiny řadíme např. dioptrické brýle, kontaktní čočky, předsádkové čočky, dalekohledové brýle, filtrované brýle apod. Stěžejní skupinu však zaujímá nespočet druhů lup, které umožňují zvyšovat vizuální výkonost díky možnosti zvětšení velikosti (příložní lupy; lupy do ruky; lupy s osvětlením; stojánkové lupy). Velký úspěch mají v současnosti optoelektronické pomůcky. Pokud zůstaneme u specifikace lup, můžeme zde spatřit několik výhod oproti lupám optickým, např. v možnosti zvýšení kontrastu, zmrazení textu. Konkrétně se jedná se o kamerové lupy, stolní kamerové lupy, televizní kamerové lupy apod. (Dickinson, 2002 in Růžičková K., 2015). Lechta (2016) doplňuje, že ve většině školách jsou televizní zvětšovací lupy nepřenosné. Další výhody těchto pomůcek uvádí Růžičková K. (2015), která vyzdvihuje možnost využití vizualizačních prostředků při čtení. Konkretizuje, že nejčastěji jde o funkci ukazovátka nebo volby nejvhodnější kombinace barvy figury a pozadí. Vítková a kol. (in Finková, Ludíková, Stejskalová, 2013) dodávají, že využívání lup se doporučuje přibližně od třetího ročníku výchovně vzdělávacího procesu. V předchozí kapitole jsme popisovali, že čtenářská výkonost je ovlivněna používáním právě jmenovaných optimálních zvětšovacích pomůcek. Toto tvrzení lze doložit poznatky od Farmer a Morse (2007), kteří uvádí účinky aplikace zvětšovacích lup při čtení. Výsledky doložily, že v porovnání se zvětšeným písmem došlo u žáků využívajících lupy k zlepšení čtenářských dovedností včetně porozumění čtení. Obdobné stanovisko uvádí i Corn a kol. (2002), kteří shledali účinek i ve zvýšení míry tichého čtení. Taktéž Uysal a Düger (2012) zkoumali účinky optických pomůcek při výcviku čtení a zároveň i psaní. Jednalo se zejména o brýlovou korekci předepsanou oftalmologem. Studie podložila, že při jejich použití došlo ke zvýšení rychlosti čtení. Společně s lupami považujeme za nezbytné uvést i další pomůcky. Jedná se o tzv. odečítače obrazovky, které jsou zajištěny speciálními programy (např. JAWS, Hal, Winmonitor).

V závislosti s obrovským rozmachem informačních technologií (tablety, iPady či smarthyfony) zmíníme i současné tendence, se kterými se lze ve školním prostředí již běžně setkat. Straková (2016) zmiňuje, že tyto prostředky rychle pronikly i do soukromého života osob. Jejich výhodou spatřuje v tom, že podporují samostatnost osob se zrakovým postižením. V této souvislosti bychom zmínili zahraniční studii, která měla za cíl ověřit informační technologie ve vzdělávání žáků nevidomých a slabozrakých z pohledu učitelů. Z výsledků vyplývá, že informační technologie prohlubují čtenářské a psací dovednosti včetně komunikace se světem. Celkově zlepšují kvalitu života a usnadňují celý proces učení.

Hlavním důvodem jejich nevyužívání však autoři spatřují v nízké pedagogické podpoře (Alves a kol., 2009). Lechta (2016) tyto poznatky víceméně potvrzuje a dodává, že jejich využíváním se usnadňuje inkluze zrakově postižených žáků do běžných škol. Dovolíme si ještě chvíli u podpory čtenářských dovedností žáků se zrakovým postižením za pomoci informačních technologií zůstat. Navážeme na zahraniční článek, jenž se touto problematikou zabývá. Autoři v článku popisují úskalí v podobě digitálních formátů učebnic, které jsou žákům se zrakovým postižením často nepřístupné z důvodu nevhodného provedení. Jako řešení prezentují např. aplikaci WordMelodies, která obsahuje řadu cvičení, jenž podporuje rozvoj základních čtenářských dovedností hravou a zábavnou formou. Výhodou je okamžitá zpětná vazba, která je jedinci zprostředkována buď negativním zvukovým impulsem či po zadání správné odpovědi krátkou pozitivní hudební znělkou (Mascetti, Leontini, Bernareggi, Ahmetovic, 2019).

Nakonec bychom chtěli shrnout, že při používání všech kompenzačních pomůcek by měl být jejich uživatel obeznámen se všemi funkcemi a postupy jejich používání, aby byly v plné míře využity všechny jejich přednosti (Bubeníčková, Karásek, Pavlíček, 2012). Společně s žákem je důležitá znalost obsluhy pedagoga, popřípadě asistenta pedagoga.

3.4 Hmat jako kompenzační činitel

Hmatové vnímání je nezbytným prostředkem k získávání informací z bezprostředního okolí za pomoci receptorů umístěných v pokožce. My jeho největší význam sledujeme v jeho participaci u vytváření konkrétní zrakové představy o daném objektu, jež značně souvisí s problematikou porozumění čteného textu. Z řady dostupných článků a publikací je patrné, že hmat podporuje proces učení a prohlubuje paměťové stopy jedince, tudíž jeho vliv na práci s textem je bezesporu zjevný.

Kochová, Schaeferová (2015) popisují, že společně s dalšími smysly do velké míry nahrazuje to, co nelze vnímat zrakem. Spouště lidem se při hmatovém vnímání vybaví osoba nevidomá, avšak využití hmatu se uplatňuje u všech osob s různým stupněm a typem omezení zrakové funkce. Konkrétně u žáků slabozrakých a se zbytky zraku představuje podpůrnou strategii, která předchází vzniku zrakové únavy při zrakově náročných aktivitách (Růžičková K., 2015). Tato tvrzení lze doložit poznatky od Keblové (1999), která zmiňuje, že v případě poškození zraku přichází do popředí zmíněné hmatové vnímání, jenž z velké části přebírá roli vnímání zrakového. Současně popisuje důležitost hmatu u jedinců s těžkým zrakovým postižením v procesu čtení, kteří jsou odkázáni na získávání informací Braillovým bodovým

písmem. Z tohoto důvodu dává apel na potřebu včasného rozvoje hmatu, ideálně již od útlého věku dítěte. S tímto faktem se ztotožňuje také Finková (in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011), jenž říká, že před výukou čtení a psaní Braillova písma by měl předcházet aktivní výcvik hmatu, a to již od raného věku dítěte. Páchová (in Baslerová a kol., 2012) dodává, že je zapotřebí zaměřit se na rozvíjení především jemné motoriky, např. pomocí běžných a speciálních hraček či různých kompenzačních pomůcek. Nejintenzivnější trénink je započat v mateřské škole, kdy se prostřednictvím rozličných cvičení zjemňuje hmatová citlivost, jenž je při následné výuce Braillova písma nezbytná. Rozvoj hmatu však v mateřské škole nekončí, probíhá nadále napříč celým životem jedince se zrakovým postižením.

Pro přehlednost uvedeme třídění od Litvaka (1979 in Voženílek a kol., 2010), který rozlišuje tři druhy hmatu. Konkrétně diferencuje hmat na pasivní (umožňuje vnímání předmětu při pouhém položení ruky či jiné části těla na předmět); aktivní (umožňuje vnímání předmětu při pouhém položení ruky či jiné části těla na předmět) a instrumentální (zprostředkovává vnímání prostřednictvím nástroje). Při čtení se však uplatňuje zejména pasivní a aktivní hmat (Keblová, 1999). Růžičková K. (2015) dodává, že aktivní hmat plní tři funkce: percepční, motorickou a zpětně aferentní. Dokládá to na příkladu, kdy se jedinec např. při dotyku známých předmětů zaměřuje pouze na ohmatání charakteristických znaků, které mu potvrdí správnost úsudku o předmětu.

Keblová (1999) nadále popisuje rozdíly, mezi zrakovým a hmatovým vnímáním. Jedním z nejzásadnějších rozdílů je skutečnost, že hmatové vnímání je parciální. Nevidomý tedy vnímá předmět po jednotlivých částech (syntéza), kdežto intaktní osoba využívající zrak využívá analýzu, vnímá tedy předmět od celku k části. Další komparaci zrakového a hmatového vnímání lze nalézt v publikaci od Najmanové (in Venclová, 2004, s. 15). V tabulce autorka uvádí, že hmatové vnímání je např. kontaktní; pomalé; převážně aktivní; namáhavější apod. Kdežto zrakové vnímání je naopak distanční; rychlejší; převážně pasivní; snadnější apod. Z toho plyne, že při hmatu se vyžaduje vyšší míra pozornosti, soustředění, paměti a myšlení.

V souvislosti se čtením Braillova písma zmíníme taktéž roli řady faktorů, které mají dopad na celkovou kvalitu hmatového vnímání. Podoba vjemů a představ je závislá na mnohých činitelích a vlivech, z faktorů fyzikálních a chemických lze uvést např. tlak, chlad, popáleniny či cizí tělesa v kůži. Co se týče biologických faktorů, dominantní vliv má např. únava, ekzém a svrab. Při čtení se musí zohlednit i doba čtení, jelikož dlouhodobá četba snižuje hmatovou citlivost a přesnost (Keblová, 1999). Se všemi možnostmi musí

být pedagog obeznámen, aby u jedince nedošlo k zbytečnému znemožnění toku informací a k problémům s porozuměním čteného textu.

Z poznatků lze shrnout, že díky hmatu dochází k celkovému rozvoji jedince, zejména ve sféře percepce a tvorby představ. V souvislosti s tímto závěrem by měl pedagog předkládat dostatek stimulujících podnětů, které budou nápomocny k vytváření efektivnějších a kvalitnějších představ, jež se zúročí v průběhu čtení. Konkrétně se může jednat např. o využití různých hmatových pomůcek a učebnic s reliéfními ilustracemi ve vzdělávacím procesu, které mimo jiné rozvíjejí i svalstvo ruky a jemnou motoriku. V následující podkapitole se budeme zabývat percepcí a představivostí z pohledu tyflografiky.

3.4.1 Tyflografika

Přestože tyflografika dříve stála na okraji zájmu, dnes zaujímá v životě osoby se zrakovým postižením významnou pozici, poněvadž je chápána jako prostředek, který zmírňuje či překonává informační deficit. Aplikace taktilní grafiky v životě osob se zrakovým postižením překračuje i do oblasti fantazijních představ, jež lze upotřebit v procesu čtení. Jejich použitím lze žáky motivovat a alternativní formou jim tak přinést řadu informací o světě.

Jesenský (1988, s. 34) tyflografiku vymezuje jako obor, který „představuje grafická znázornění zhotovená nevidomými nebo pro potřeby nevidomých technikou reliéfních čar nebo velmi nízkých reliéfních ploch.“ Avšak, naším cílem není detailně popisovat terminologické vymezení, tyflografickou tvorbu nebo techniky tyflografického zobrazování. Chceme pouze poukázat na význam a uplatnění, které do života jedince se zrakovým postižením přináší.

Haiclová spatřuje velký význam tyflografiky zejména ve hmatových obrázcích, které jsou nositeli informace a dle jejího názoru nabízí další rozměr poznávání. Konkrétněji řečeno, reliéfní obrázky zprostředkovávají pohled, který je jedinci se zrakovým postižením znemožněno běžně vidět nebo ohmatat. Na základě hmatového obrázku si jedinec vytváří představu o světě, ale i sobě sama. Je mu umožněno sáhnout si na objekty, které jsou vzdálené (slunce), příliš velké (auto) nebo malé (hmyz). V souvislosti s tímto zážitkem osoba dospívá k závěru co se mu líbí nebo naopak nelíbí, co je jim příjemné či nepříjemné, zajímavé nebo nezajímavé (Dostupné z: http://www.dotknisesveta.cz/o_autorce.php).

Finková, Ludíková, Růžičková (2007) vyzdvihují zejména její aktivizační funkci, která probíhá formou zlepšování, zpřesňování a prohlubování představ. Tato funkce

je pro rozvoj čtenářské gramotnosti u jedince se zrakovým postižením velmi podstatná, jelikož dochází k eliminaci nejasných a nekvalitních představ, které mají na celkové porozumění textu velký vliv. To ovšem není jediný přínos, který tento obor přináší. Autorky popisují, že může také zaujímat pozici diagnostického přístroje, jenž umožňuje sledování úrovně hmatového vnímání, percepce, obrazotvornosti apod. Další možnosti uplatnění lze spatřit ve volnočasových aktivitách, v oblasti prostorové orientace a samostatného pohybu (mapy, plánky). Jesenský (1988 in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007) dodává a poukazuje i na možnost její aplikace v léčebném procesu (arteterapie).

Je zřejmé, že taktilní grafika hraje v procesu získávání informací velmi specifickou roli. Dává jedinci se zrakovým postižením příležitost k lidskému růstu, podporuje rozvoj percepce, představivosti a myšlení. V souvislosti s četbou vytváří, na základě převodu prostorového vjemu do dvourozměrného zobrazení, komplexního obrazu o čteném. Pomáhá tedy překonat jedinci informační deficit a v neposlední řadě mu poskytuje možnost výtvarné realizace. Neméně důležitý je také integrační aspekt, jenž přináší např. ve formě knihy s hmatovými obrázky, a to jak ve třídě, tak v rodině.

V teoretické části jsme uvedli nástin základních pilířů tématu na základě studia dostupné literatury, vztahující se k dané problematice. Usilovali jsme o to, abychom předali čtenáři obraz od různých autorů a přiblížili mu tak fenomén čtenářské gramotnosti, který v současnosti stojí v ústředním zájmu řady odborníků. Teoretická východiska odráží variabilitu celého konceptu a dávají prostor pro nové uchopení tohoto pojmu s orientací na žáky se zrakovým postižením, kteří jsou v příjmu informací zrakovou cestou omezeni. Nesměřovali jsme k popisu celého obsahového spektra, nýbrž k nástinu možných eventualit, které přispívají k podpoře růstu vzdělaného žáka s orientací na čtení s porozuměním.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktickou část naší diplomové práce jsme se rozhodli orientovat na tvorbu doplňkových textů a pracovních sešitů pro žáky slabozraké a nevidomé, jenž by byly využívány v hodinách čtení v předmětu Český jazyk a literatura na 1. stupni základní školy. V průběhu studia se nám naskytla možnost prohlížet si učebnice určené pro žáky se zrakovým postižením. Na základě analýzy textů však vyvstala řada otázek, které volaly po odpovědích.

Jak jsme avizovali v teoretické části, postoj žáků k četbě není nikterak příznivý a u žáků se zrakovým postižením se lze setkat s častým nezájem o tuto činnost. Dospěli jsme tedy k závěru, že je nutné, pokusit se o zlepšení jejich přístupu k četbě.

Domníváme se, že tuto situaci má možnost pozitivně ovlivnit zejména pedagog, avšak musí disponovat kvalitní literaturou, která je pro žáky se zrakovým postižením značně omezená. V souvislosti se získanými informacemi jsme věděli, že klíčem k úspěchu bude práce s texty, které se žákům líbí a vychází z jejich zájmů a znalostí. Považujeme za velmi podstatné, aby byla rozšířena nabídka učebnic v Braillově písmu, která by napomohla lepšímu porozumění čteného textu. Především s přihlédnutím na existenci nových titulů, jenž zohledňují aktuální témata a trendy. Naší vizí bylo vytvořit čítanku pro žáky nevidomé, která by nabízela možnost práce s textem a pokusila se o rozvoj čtenářské gramotnosti. Nicméně, při hlubším zkoumání této problematiky jsme shledali, že je zapotřebí neopomenout na skupinu žáků, kteří čtou tzv. dvojmetodou, tedy Braillovým písmem a zvětšeným černotiskem. Zastáváme názor, že pedagogové vzdělávající v inkluzi žáky se zrakovým postižením, nemají širokou škálu možnosti výběru z učebnic aplikovatelných jak pro žáky se zrakovým postižením, tak pro žáky intaktní. Pedagog potřebuje pracovat s učebním textem, který odpovídá čtenářské gramotnosti oběma skupinám žáků. Rozhodli jsme se tedy zaměřit na tuto problematiku a vytvořit doplňkové texty a pracovní sešit, primárně určené pro žáky slabozraké a nevidomé, které by měli širokou možnost uplatnění. Upozorňujeme, že vytvořený soubor nemá žáka se zrakovým postižením od intaktních spolužáků odlišovat, naopak. Měl by sloužit k jeho začlenění do třídního kolektivu. Dalším důvodem, který nás pro práci souboru motivoval, byla naše záliba něco tvořit.

4 CÍL VÝZKUMNÉ PRÁCE

Hlavním cílem výzkumného šetření je vytvoření, užití a ověření doplňkových textů a pracovních sešitů pro žáky slabozraké a nevidomé v praxi. Doplňkové texty a pracovní sešity budou vytvořené na základě záměrného výběru základních škol žákovi z 1. stupně, který se podle stupně zrakové vady pohybuje v rozmezí zbytků zraku, dokáže číst černotisk a má osvojené Braillovo písmo, tzn. čte dvojmetodou. Po celou dobu tvorby budeme pravidelně v kontakt s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga dané třídy, ve které se žák vyskytuje. Společně budeme analyzovat a konzultovat výběr textů. Následně doplňkové texty a pracovní sešity předložíme celé třídě k užívání. Školu začneme navštěvovat od září školního roku 2018/2019 a doplňkové texty s pracovními sešity do školy dopravíme v únoru školního roku 2018/2019. S vybranou školou budeme průběžně v kontaktu. Vyhodnocení proběhne v červnu téhož školního roku na základě nestrukturovaného pozorování a polostrukturovaného rozhovoru s učitelkou, asistentkou pedagoga a samotným žákem.

4.1 Výzkumné otázky

Na základě studia odborné literatury a za účelem zjištění aktuálního stavu výuky předmětu Český jazyk a literatura u žáků se zrakovým postižením a s úmyslem vyhodnotit efektivitu našeho vytvořeného souboru jsme stanovili následující výzkumné otázky:

- *K čemu má vytvořený soubor směřovat?*
- *Má pedagog širokou škálu výběru čítanek, které by bylo možné využít při vzdělávání žáků 3. ročníku, kteří čtou tzv. dvojmetodou?*
- *Jakou podobu má vytvořený soubor mít?*
- *Dojde k dalšímu vyhledávání textů ze strany pedagoga?*
- *Lze soubor aplikovat i pro žáky intaktní či další skupiny žáků?*

5 METODOLOGIE PRÁCE

Vzhledem k charakteristice našeho výzkumu, omezenému počtu participantů a tvůrčímu záměru jsme se v rámci praktické části diplomové práce rozhodli pro aplikaci kvalitativního šetření. V první řadě bychom chtěli uvést jeho hlavní znaky, jenž jej vymezují.

Podstatou kvalitativního výzkumu je zaměření na dílčí stránky jevu. Při jeho realizaci se uplatňuje řada dílčích poznávacích, metodologických a metodických principů. (Mišovič, 2019). Hendl (2008) uvádí, že kvalitativní výzkum zkoumá jev v přirozeném prostředí, který umožňuje sledování procesů. Jeho přednostmi je možnost hledání příčinných souvislostí, reagování na místní situace a podmínky, získání podrobného popisu a vhledu při zkoumání jedince. Velkou výhodou spatřuje v získání hloubkového popisu případů. Cílem je objasnění a pochopení, jak se lidé v určitém prostředí a za daných podmínek chovají apod. Švaříček, Šed'ová a kol. (2007) doplňují, že člověk, skupina, její produkty či nějaká událost jsou zkoumány podle možností v celé své šíři a ve všech možných rozměrech.

Z řad metod, které se v kvalitativním výzkumu pro sběr dat využívají, jsme se rozhodli aplikovat polostrukturovaný rozhovor, nestrukturované pozorování a analýzu dokumentů.

Výzkumné šetření bylo započato analýzou dokumentů, která je v dostupných publikacích definována různě. Miovský (2006, s. 98) ji chápe jako „výzkumnou strategii založenou na analýze již existujícího materiálu, při kterém výzkumník pracuje s materiálem, jenž již existuje.“ Tuto metodu jsme využili v průběhu sondáže nabízených učebnic pro žáky 3. ročníku v Braillově písmu ve vyhledávacím katalogu Knihovny a tiskárny pro nevidomé K. E. Macana v Praze. Nadále i při komparaci učebnic se schvalovací doložkou MŠMT a studiem veškeré školní dokumentace participantek. V neposlední řadě také při odhalování specifik a vlastností učebnic pro žáky se zrakovým postižením.

Před samotnou tvorbou doplňkových textů a pracovních sešitů pro žáky nevidomé a slabozraké bylo zapotřebí využít metodu pozorování. Cíleně jsme si vybrali nestrukturované pozorování, které Švaříček, Šed'ová a kol. (2007, s. 145) definují jako „zhuštěný popis jednání, které nemáme dopředu určené a je doprovázené analýzou poznámek.“ Svoboda (2001) doplňuje, že v průběhu sledování je možné pozorovat také mimiku, gestiku, sociální chování apod. Nestrukturované pozorování jsme z důvodu zjištění individuálních požadavků na budoucí podobu souboru aplikovali jak před samotnou tvorbou, tak v průběhu jeho používání.

Metodu rozhovoru jsme si zvolili z důvodu nutnosti splnění předem stanoveného cíle výzkumného šetření, jímž bylo soubor nejen vytvořit, ale i užít a ověřit v praxi. Polostrukturovaný rozhovor nám naskytl možnost splnění tohoto cíle při vyhodnocování efektivity a zpětné vazby z pohledu učitele, asistentky pedagoga a samotné participantky. Miovský (in Mišovič, 2019) zmiňuje, že polostrukturovaný rozhovor obsahuje předem připravené otázky, jehož nejdůležitější částí je jádro rozhovoru. Toto jádro se skládá z hlavních a volnějších témat a otázek, které je nutné prodiskutovat. Navazují na něj otázky a témata doplňující. Výzkumník může, ale nemusí při vedení rozhovoru tuto osnovu použít. Základem je konverzace a rovnocenné postavení mezi výzkumníkem a aktérem. Gavora (2010) doplňuje, že tato metoda může být s dotazovanou osobou použita vícekrát v různých fázích výzkumu. Důležité je, aby byl rozhovor prováděn v prostředí, které člověku není cizí za uvolněné atmosféry.

6 POPIS TVORBY SOUBORU DOPLŇKOVÝCH TEXTŮ A PRACOVNÍCH SEŠITŮ

Hlavním impulsem k tvorbě doplňkových textů a pracovních sešitů pro žáky slabozraké a nevidomé byl nízký výskyt učebnic a učebních materiálů pro žáky se zrakovým postižením, kteří jsou schopni číst tzv. dvojmetodou. Při celkové analýze učebnic určených pro žáky se zrakovým postižením, vyvstala řada otázek, které volaly po odpovědích. První z nich byla samotná výuka předmětu Český jazyk a literatura. Zajímalo nás, jaké možnosti výběru má pedagog, který ve třídě vzdělává žáka se zrakovým postižením, jenž se podle stupně zrakové vady pohybuje v rozmezí zbytků zraku v případě, kdy ostatním žákům nečiní obtíže číst černotisk a pedagog vyžaduje vyučování předmětu ze stejné publikace se shodným textem. Další otázkou byl výskyt reliéfních ilustrací v čítankách nebo slabikářích a existence pracovních sešitů v Braillově písmu v předmětu Český jazyk a literatura, jakožto nezbytnou pomůcku k lepšímu porozumění čteného textu.

Před samotnou tvorbou doplňkových textů a pracovních sešitů pro žáky nevidomé a slabozraké bylo zapotřebí vyhledat aktuálně nabízené tituly pro žáky se zrakovým postižením. Zaměřili jsme se na učebnice se schvalovací doložkou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“), které byly vytvořené jak pro žáky intaktní, tak i pro žáky se zrakovým postižením k datu 1. 9. 2018. Provedli jsme sondáž nabízených publikací v Braillově písmu ve vyhledávacím katalogu Knihovny a tiskárny pro nevidomé K. E. Macana v Praze pod vyhledávacím heslem „čítanka“, „učebnice pro zrakově postižené“ a „slabikář“. Ze seznamu jsme vyloučili publikace, které se nevztahovaly k předmětu Český jazyk a literatura a zvukové knihy. Výsledkem hledání bylo 103 záznamů. Zaměřili jsme se na publikace určené pro žáky 1. stupeň ZŠ, celkový počet záznamů se tedy snížil na počet 51 publikací. V případě, kdy se v seznamu vyskytovaly dva shodné tituly, jsme do výběru zařadili nejaktuálnější vydání. Zjistili jsme, že v období od roku 2008 do současné doby bylo do katalogu zařazeno pouze 14 publikací. Pokud bychom se zaměřili na nejaktuálnější tituly v rozmezí 5-ti let, tedy od roku 2013 do roku 2018 (vyhledávání proběhlo k datu 1. 9. 2018), byli bychom na alarmujícím čísle 3 publikací.

Naše pozornost směřovala především k faktu, že publikace v černotisku, vydané k určitému datu, jsou vzhledem k publikacím v Braillově písmu mnohem starší. V některých případech i o více než deset let. Taktéž upozorňujeme na zastaralé pojmy, které se objevují v názvech učebnic, např. Učebnice pro pomocné školy.

Učebnice zařazené do katalogu Knihovny a tiskárny pro nevidomé K. E. Macana v Praze od roku 2008		Učebnice zařazené do katalogu Knihovny a tiskárny pro nevidomé K. E. Macana v Praze od roku 2013	
Název:	Autor:	Vydáno:	V katalogu od:
Čítanka pro 5. ročník základní školy	Janáčková Z.	Nová škola s.r.o., Brno	7. 10. 2008
Čítanka pro 2. ročník základní školy	Měchurová A., Žáček J.	Fortuna, 1995, Praha, 1. vydání	7. 10. 2008
Čítanka plná pokladů/3. ročník	Štěpán L.	Dialog, 2000, Liberec	7. 10. 2008
Čítanka pro pomocné školy	Heroldová – Šťovíčková V., Rezková I., Teplá H.	Parta, 1996, Praha	29. 10. 2008
Čítanka pro 2. ročník	Toman J., Maršíková J.	Fortuna, 2002, Praha	10. 11. 2008
Čítanka pro 3. ročník ZŠ	Měchurová A., Žáček J., Horáčková K.	Fortuna, 1998, Praha	24. 7. 2009
Slabikář	Žáček J.	Alter, 1996, Všeň, 4. vydání	24. 7. 2009
Rozšiřující texty ke slabikáři	Žáček J.	Alter, s.r.o., 2002, Všeň	24. 7. 2009
Slabikář pro nevidomé – 1. díl	Helešicová M., Vachtlová V.	2009, Praha	23. 12. 2009
Slabikář pro nevidomé – 2. díl	Helešicová M., Vachtlová V.	2010, Praha	15. 2. 2011
Čítanka pro 2. ročník základní školy	Horáková Z., Janáčková Z., Procházková E.	Nová škola, 2002, Brno, 1. vydání	20. 12. 2012
Čítanka pro 5. ročník základní školy	Kozlová M.	Nová škola, 2013, Brno, 1. vydání	21. 11. 2013
Čítanka 3/Učebnice pro třetí ročník ZŠ	Malý R., Mikulenková H.	Prodos, 2004, Olomouc	4. 1. 2018
Čítanka 2/Učebnice pro druhý ročník ZŠ	Malý R., Mikulenková H.	Prodos, 2004, Olomouc	26. 7. 2019

Tabulka 1: Učebnice zařazené do katalogu Knihovny a tiskárny pro nevidomé K. E. Macana v Praze od roku 2008 do roku 2018

Následně jsme věnovali pozornost učebnicím se schvalovací doložkou. MŠMT zveřejňuje seznam vybraných publikací ve Věstníku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Věstník je zveřejněný na internetových stránkách www.msmt.cz. Do seznamu se zařazují učebnice, kterým ministerstvo udělilo schvalovací doložku podle dané směrnice náměstka ministra pro vzdělávání MŠMT, konkrétně dle § 27 odst. 1, zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Učebnice posuzují a hodnotí odborní lektoři. Ze zveřejněných seznamů jsme se soustředili na učebnice Českého jazyka a literatury pro žáky 1. stupně základní školy, které byly evidovány v nejaktuálnějším seznamu učebnic ke dni 30.4.2018. MŠMT zveřejnilo celkem 188 titulů. Pro vyhledávání jsme zvolili stejná hesla jako v digitálním katalogu Knihovny a tiskárny pro nevidomé K. E. Macana v Praze, tedy „čítanka“, „učebnice pro zrakově postižené“ a „slabikář“. Celkový počet záznamů se tedy snížil na 78 publikací.

Z uvedených výsledků hledání jsme provedli vzájemnou komparaci a zjistili jsme alarmující fakt. Pokud vezmeme v potaz 51 titulů z katalogu Knihovny a tiskárny pro nevidomé K. E. Macana v Praze vztahující se k předmětu Český jazyk a literatura pro žáky 1. stupeň ZŠ a odebereme-li z tohoto počtu učebnice bez schvalovací doložky MŠMT, dostaneme se na počet 15-ti učebnic. Kdybychom se zaměřili na tituly, jenž jsou vytvořeny pro žáky 3. ročníku, počet by se snížil na 3 publikace. Pokud bychom dále selektovali a zvolili si jako kritérium nejaktuálnější tituly v rozmezí 5- ti let, tedy od roku 2013 do roku 2018 (vyhledávání proběhlo k datu 1. 9. 2018), byli bychom na počtu 2 publikací. Co se týče aktuálnosti titulů, rádi bychom upozornili na rozdílná data vydání a zařazení do katalogu. Posouzení o tom, zda dostupné tituly jsou či nejsou aktuální necháme na každému jedinci zvlášť. Nechť si každý udělá racionální názor sám.

Domníváme se, že pedagogové vzdělávající v inkluzi žáky se zrakovým postižením, nemají širokou škálu možnosti výběru z učebnic aplikovatelných jak pro žáky se zrakovým postižením, tak pro žáky intaktní. Pedagog potřebuje pracovat s učebním textem, který odpovídá čtenářské gramotnosti oběma skupinám žáků. Považujeme za velmi podstatné, aby byla rozšířena nabídka učebnic v Braillově písmu o novější tituly, které by zohledňovaly aktuální témata a trendy.

*Učebnice, kterým je udělena schvalovací doložka MŠMT a zároveň jsou zařazeny v katalogu
Knihovny a tiskárny pro nevidomé K. E. Macana v Praze*

Název:	Autor:	Vydáno:	V katalogu od:
Čítanka pro 3. ročník ZŠ	Bradáčková L.	Alter, 1995, Všeň	3. 2. 2003
Pojďme si číst – 3.díl slabikáře	Čížková M. a kol.	SPN, 1993, Praha, 1. vydání	3. 2. 2003
Čítanka pro 2. ročník ZŠ	Grolichová S., Halasová J.	Nakladatelství Didaktis, 2003, Brno	3. 2. 2003
Veselá abeceda – 2. díl slabikáře	Linc V. a kol.	SPN, 1993, Praha, 1. vydání	3. 2. 2003
Čítanka pro druhý ročník ZŠ	Nováková Z.	Alter, 1994, Všeň	3. 2. 2003
Čítanka pro 3. ročník ZŠ	Potůčková J.	Studio 1+1, 2001, Brno	3. 2. 2003
Otíková čítanka pro 1. a 2.ročník	Šrut P.	Prodos, Olomouc	3. 2. 2003
Český slabikář pro 1. ročník základní školy	Šrut P., Mikulenkova H.	Prodos, 1993, Olomouc	3. 2. 2003
Moje první čítanka	Žáček J., Zmatlíková H.	Alter, 1994, Všeň, 2.vydání	3. 2. 2003
Čítanka pro 5. ročník základní školy	Janáčková Z.	Nová škola s.r.o., Brno	7. 10. 2008
Rozšiřující texty ke slabikáři	Žáček J.	Alter s.r.o., 2002, Všeň	24. 7. 2009
Slabikář	Žáček J., Zmatlíková H.	Alter, s.r.o., 2002, Všeň	24. 7. 2009
Čítanka pro 2. ročník základní školy	Horáková Z., Janáčková Z., Procházková E.	Nová škola, 2002, Brno, 1:vydání	20. 12. 2012
Čítanka 3/Učebnice pro třetí ročník základní školy	Malý R., Mikulenkova H.	Prodos, 2004, Olomouc	4. 1. 2018
Čítanka 2/Učebnice pro druhý ročník základní školy	Malý R., Mikulenkova H.,	Prodos, 2004, Olomouc	26. 7. 2019

Tabulka 2: Seznam učebnic se schvalovací doložkou MŠMT v Braillově písmu

Nadále jsme uskutečnili vyhledávání informací o reliéfních ilustracích v katalogu Knihovny a tiskárny pro nevidomé K. E. Macana v Praze. Na jejich internetových stránkách nalezneme pouze malou zmínku o možnostech výroby reliéfních ilustrací v sekci Hlavní činnosti: „Reliéfní grafika je zaměřena jednak na ilustrace knih a učebnic pro děti, jednak na výrobu samostatných obrazových publikací (atlasů, nástěnných kalendářů) a pohlednic.“ (Dostupné z: <https://www.ktn.cz/>). Informace uvedené na internetových stránkách pro nás nebyly dostačující, jelikož jsme nezískali odpověď na otázku, zda reliéfní ilustrace standardně jsou či nejsou součástí učebnic, čítanek a slabikářů pro žáky se zrakovým postižením. Kontaktovali jsme vedoucí úseku knihovny, paní Mgr. Brianu Čechovou, Ph.D. s dotazem, jestli se v digitálním katalogu nachází učebnice s reliéfními ilustracemi. Její odpověď zněla následovně: „Reliéfní ilustrace jsou velmi náročné, proto také velmi vzácné. V současné době učí každá škola podle jiných učebnic, takže není v našich možnostech je doplňovat obrázky. Každý rok se nám podaří takto výpravně realizovat pouze nástěnný kalendář, případně jednu vybranou publikaci.“

Při zkoumání jsme také narazili na projekt Tactus.cz, který realizuje Asociace rodičů a přátel dětí nevidomých a slabozrakých v ČR. Jedná se o projekt podpory hmatově ilustrovaných knížek, který od roku 2007 pořádá soutěže tvůrců. Tactus se sice nezaměřuje na učebnice, přesto můžeme v jejich tyflografické tvorbě z předešlých ročníků soutěže dohledat některá didaktická díla. Všechny tituly knih, které se zúčastnily soutěže, je možné si vypůjčit, nýbrž pouze na omezenou dobu. Problematiku nízkého výskytu učebnic pro žáky s těžkým zrakovým postižením však částečně řeší firma Orbis Tactus, která tvoří učebnice a učební pomůcky pro žáky, jenž se vzdělávají v inkluzi s žáky intaktními. Jedná se o individuální zakázky, při kterých dochází k přepisu učebnic či dokonce pracovních sešitů do Braillova písma. Texty jsou doplněny hmatovými ilustracemi. Nevýhodou je pořizovací cena, která je z důvodu ruční práce a variabilnosti materiálu vysoká. Možné je i zapůjčení publikací na jeden až dva školní roky za poloviční cenu (Dostupné z: <https://www.orbistactus.cz/>).

Z vyhledávání vyplývá, že hmatové ilustrace u učebnic existují, avšak v neuspokojivém počtu. Reliéfní ilustrace jsou důležité pro vytvoření odpovídajícího obrazu a správného chápání smyslu čteného textu. Považujeme za podstatné, aby žáci se zrakovým postižením měli větší možnost pracovat s učebním textem, jenž je doplněn reliéfními ilustracemi.

Na základě zjištěných informací jsme usoudili, že je zapotřebí rozšířit nabídku učebnic v Braillově písmu pro žáky prvního stupně ZŠ, konkrétně v předmětu Český jazyk a literatura. Čtení je u žáků se zrakovým postižením stejně důležitou součástí života jako u zdravých vrstevníků. Pokládáme za nezbytné, aby měl pedagog k dispozici texty, které by obsahovaly aktuální témata s mezipředmětovými vztahy, rozvíjely žákovy schopnosti a dovednosti ve čtení, disponovaly dostatečně velkými reliéfními ilustracemi a zároveň byly aplikovatelné pro obě skupiny, tedy žáky intaktní a žáky se zrakovým postižením.

Podle §27 odst. 2 školského zákona: „Školy mohou při výuce kromě učebnic a učebních textů uvedených v seznamu učebnic se schvalovací doložkou používat i další učebnice a učební texty, pokud nejsou v rozporu s cíli vzdělávání stanovenými školským zákonem, rámcovými vzdělávacími programy nebo právními předpisy a pokud svou strukturou a obsahem vyhovují pedagogickým a didaktickým zásadám. O použití učebnic i učebních textů rozhoduje ředitel školy, který zodpovídá za splnění uvedených podmínek.“ Tento fakt nás přivedl k myšlence, vytvořit pro žáky 1. stupně ZŠ, kteří se podle stupně zrakové vady pohybují v rozmezí zbytků zraku doplňkové texty, jenž budou odpovídat jejich schopnostem a potřebám.

Před samotnou tvorbou učebních textů v Braillově písmu a zvětšeném černotisku bylo podstatné zvolit věkovou skupinu žáků, pro které budou texty určeny. Záměrným výběrem jsme vybrali žáky 3. ročníku základní školy. Pro záměrný výběr jsme se rozhodli na základě možnosti dlouhodobého sledování participantek a vynikající spolupráce učitele a zákonných zástupců. Při tvorbě jsme vycházeli z návrhu seznamu hodnotících kritérií pro učebnice základních a středních škol Zuzany Sikorové, jelikož dosud nebyla stanovena komplexní kritéria hodnocení čítanek. Seznam je rozčleněn do 13-ti kategorií následujícím způsobem:

I.	KATEGORIE:	Přehlednost
II.	KATEGORIE:	Přiměřená obtížnost a rozsah učiva
III.	KATEGORIE:	Odborná správnost
IV.	KATEGORIE:	Motivační charakteristiky
V.	KATEGORIE:	Řízení učení
VI.	KATEGORIE:	Obrazový materiál
VII.	KATEGORIE:	Shoda s kurikulárními dokumenty
VIII.	KATEGORIE:	Cena a dostupnost učebnice
IX.	KATEGORIE:	Ergonomické a typografické vlastnosti
X.	KATEGORIE:	Doplňkové texty a materiály
XI.	KATEGORIE:	Diferenciace učiva a úloh
XII.	KATEGORIE:	Hodnoty a postoje
XIII.	KATEGORIE:	Zpracování učiva

Tabulka 3: Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice dle Zuzany Sikorové (2004)

Návrhy kritérií pro tvorbu a hodnocení čítanek dále zpracovávají například: Ladislava Lederbuchová, Věra Martinková a Miroslava Váňová. Taktéž je možné vycházet z kritérií podle dotazníku MŠMT ČR. Na základě teoretických poznatků jsme se při tvorbě doplňkových textů zaměřili především na tyto kritéria:

- přehlednost;
- přiměřená obtížnost a rozsah učiva;
- motivační charakteristiky;
- obrazový materiál;
- shoda s kurikulárními dokumenty;
- ergonomické a typografické vlastnosti;
- doplňkové texty a materiály;
- hodnoty a postoje.

Na základě zvolených kritérií, které jsme po celou dobu tvorby zohledňovali, jsme si vytyčili konkrétní požadavky. Co se týče obsahové stránky, kladli jsme si za cíl

vytvořit pro žáky soubor textů, ve kterých se budou vyskytovat ukázky ze všech literárních druhů z české a světové literatury pro děti a mládež. Důležité pro nás bylo přiměřené zastoupení ukázek z tzv. zlatého fondu (literárního dědictví) a současné literatury. Dalším požadavkem bylo uplatnění mezipředmětových a interdisciplinárních vztahů s dostatečným počtem podnětů k další činnosti.

Podle Sýkory (1996, s. 27) jsou čítanky „sestavovány účelově, tj. pro potřeby vzdělávání. Obsahují výběr literárních a jiných textů, sestavených podle dobře definovaných cílů, z nichž některé mohou mít obecně kulturní, ideologický a politický charakter. Zvláštní význam mají texty, jejichž účelem je formovat u žáků sociálně významné mravní, estetické a jiné hodnoty a ideály“.

V první řadě jsme se zaměřili na výběr adekvátních textů pro příslušnou skupinu žáků. Nastudovali jsme školní vzdělávací program Základní školy prof. V. Vejdovského včetně třídního vzdělávacího plánu 3. ročníku. Při výběru jsme brali v potaz nutnost komunikace s paní učitelkou ze Základní školy prof. V. Vejdovského, se kterou jsme se radili a sjednocovali naše pohledy na současnou i budoucí podobu doplňkových textů a pracovního sešitu. Na základě konzultací, zvolených kritérií, požadavků a analýzy již zmíněné školní dokumentace jsme se rozhodli pro 12 ukázek textů, jenž byly vybrané v souladu s kurikulárními dokumenty se zřetelem na osobní prožitky žáků. Výběr literárních děl odpovídá předpokladům žáků daného věku a bere ohled na zkušenosti čtenáře.

Texty byly zvoleny pro žáky s různou čtenářskou dovedností. Po výběru konkrétních pasáží jsme se soustředili na samotný přepis. Délka textů byla upravena dle individuálních potřeb žáků 3. ročníku Základní školy prof. V. Vejdovského. Tvorba knih pro žáky se zrakovým postižením má spoustu pravidel a zákonitostí, proto bylo důležité před samotným převedením textů do zvětšeného černotisku a Braillova písma, nastudovat jejich specifika a vlastnosti.

<i>AUTOR:</i>		<i>NÁZEV PUBLIKACE:</i>	<i>LITERÁRNÍ DRUH A ŽÁNŘ:</i>
1.	Jiří Žáček	Malovaná pohádka	Lyrika - zpívaná poezie
2.	Lenka Kertisová	Lásenka a její kouzelná zahrada	Epika - autorská pohádka
3.	František Hrubín	Kráska a zvíře	Drama - lidová pohádka
4.	Alena Ježková	Staré pověsti české a moravské	Epika - historická próza
5.	Ivona Březinová	Lentilka pro dědu Edu	Epika - Próza s handicapovaným hrdinou
6.	Jonathan Swift	Gulliverovy cesty	Epika - Fantasy román
7.	Petra Braunová	Rošťák Oliver	Epika - Próza s dětským hrdinou
8.	Zofia Staniszevska	Netiketa - Dobré mravy na internetu	Epika - umělecko-naučná literatura ze současného života dětí
9.	Daniel Hevier	Nevyplazuj jazyk na lva	Lyrika - nonsensová poezie
10.	Monika Elšíková	Bubu - Vánoční příběh	Epika - Próza s handicapovaným hrdinou
11.	Martina Drijverová	Zlobilky	Epika - Próza s dětským hrdinou
12.	Aneta Františka Holasová	Lumír Včelaří	Epika - umělecko-naučná literatura

Tabulka 4: Seznam vybraných textů

6.1 Doplnkové texty pro žáky slabozraké

Na samotném začátku dokumentu byl vytvořen obsah literárních děl s názvem celého titulu, jménem autora a číslem stránky. Veškeré úpravy textů jsme zohlednili ke konkrétnímu uživateli, v našem případě participantce ze Základní školy prof. V. Vejvodského. Vybrané texty bylo možné ve škole zvětšit na kopírce, například z formátu A5 na formát A4 nebo z formátu A4 na A3, tj. zvětšení na 141 %. Avšak výsledný produkt znesnadňoval celkovou orientaci na stránce. Upřednostnili jsme přehlednost a zvolili individuální přepisování textů z originálních publikací. K přepisu jsme použili textový procesor Microsoft Word. Formát papíru jsme konzultovali s paní učitelkou i samotnou participantkou. Žákyně používá při čtení zvětšovací televizní kamerovou lupu, tudíž pro snadné posouvání papíru na pohyblivém čtecím stolku jsme se rozhodli pro velikost formátu A4 na výšku s okrajem

2,5 cm. Formát A3 znesnadňoval plynulý pohyb předlohy, při kterém docházelo k nesoustředěnosti ze strany žákyně se zrakovým postižením.

Výběr druhu a velikosti písma jsme konzultovali s SPC při Základní škole prof. V. Vejdovského, jelikož jsme zhodnotili, že oba subjekty patří mezi nejpodstatnější faktory, které se podílí na celkovém porozumění psaného textu. Tuto pasáž tvorby bylo důležité nepodcenit. SPC mělo s přepisem textů do zvětšeného černotisku zkušenosti. Věděli, které písmo a jaká velikost bude participantce, s ohledem na individuální charakteristiky zrakové vady, nejvíce vyhovovat. Vladimír Pistorius (2005) rozlišuje písmo:

- patkové;
- bezpatkové;
- psané (skripty);
- lomené;
- zdobné.

Pro účely naší diplomové práce nám bylo doporučeno použít bezpatkové písmo Arial ve velikosti 22, které je snadno čitelné a v praxi dobře ověřitelné. Větší velikost písma by způsobila ztrátu orientace na stránce. Písmo bylo v celém souboru tučně zvýrazněno a pro lepší orientaci byly názvy titulů a jména autorů barevně odlišeny, konkrétně kontrastní červenou barvou. Čitelnost textu ovlivňuje i použité řádkování. Pro doplňkové texty jsme se rozhodli aplikovat řádkování 1,5. Jako základní barva textů byla zvolena barva černá.

6.2 Doplňkové texty pro žáky nevidomé

Veškeré texty jsme nejprve zvažovali přepisovat na Pichtově psacím stroji, ale z důvodu časové tísně a možnosti využití braillové tiskárny na pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci jsme se rozhodli pro druhou alternativu. Díky této volbě jsme tak eliminovali chybovost v textech. Texty, které jsme chtěli převést do bodového písma, jsme dle doporučení vedoucí diplomové práce zaslali doktorandce z Univerzity Palackého v digitální podobě, konkrétně v textovém editoru Microsoft Word.

Před samotným tiskem bylo nutné zkontrolovat, zda se v souboru nenachází tučné, podtržené či jinak formátované písmo. Nadále bylo zapotřebí se ujistit, jestli se v textu nevyskytují prázdné řádky navíc. Kroky samotného tisku byly následující:

1. Otevření programu Biblos Braille Word Processor.
2. Nahrání veškerého textu z textového editoru Microsoft Word.
3. Nastavení číslování stránek.
4. Nadefinování tabulky převodu českých znaků do českého Braillova písma v programu Biblos Braille Word Processor.
5. Zadání příkazu Print Braille – Prepare.
6. Kontrola všech znaků pro převod textu programem Biblos Braille Word Processor.
7. Kontrola v příkazu Preview.
8. Zpřístupnění tlačítka Emboss, kterým se zahájil tisk na připojené tiskárně.

Pokud program Biblos Braille Word Processor v textu nalezne neznámý znak, je třeba jej nadefinovat do tabulky převodu českých znaků do českého Braillova písma. V našem souboru se žádný neznámý znak nevyskytoval, a tak další úpravy textu nebyly nutné. Další parametry byly v programu již přednastaveny. Tiskárna, jenž byla pro tisk doplňkových textů použita, byla značky Everest.

Formát papíru jsme zanechali totožný jako u doplňkových textů pro žáky slabozraké, tedy formátu A4 na výšku. Při tisku jsme použili speciální tvrzený braillovský papír, který se od běžného kancelářského papíru liší především gramáží, která je 135 g/m².

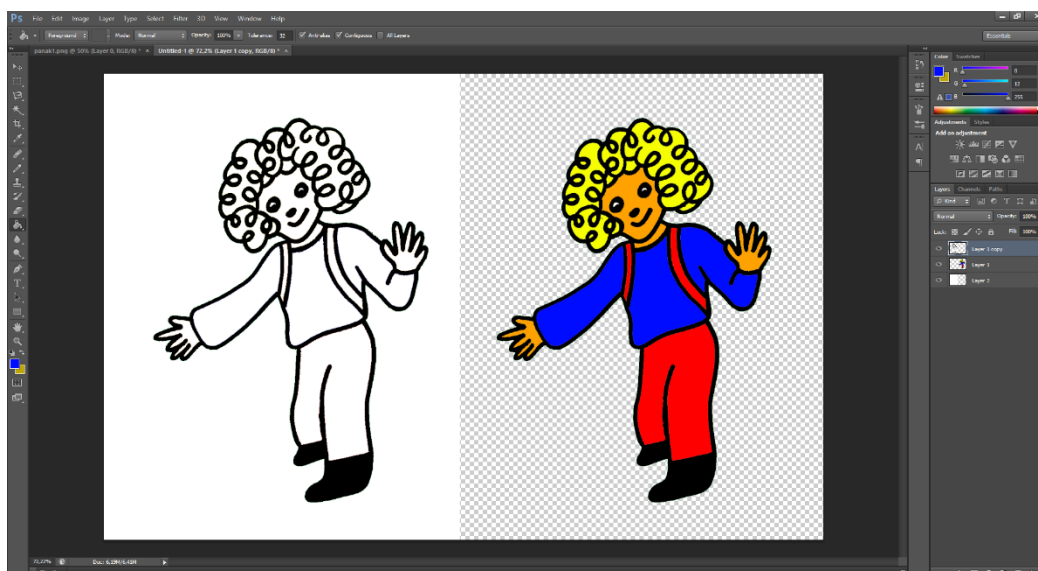
6.3 Ilustrace pro žáky slabozraké

Poněvadž jsou v současnosti ilustrace nezbytnou součástí skoro každé čítanky, slabikáře či učebnice, bylo našim požadavkem vytvořit pro žáky slabozraké doplňkové texty ve zvětšeném textu s dostatečně velkými ilustracemi. Při tvorbě jsme zohledňovali kritéria zrakové hygieny a postupovali následujícím způsobem:

1. Ztvárnění doprovodných obrázků pomocí obyčejné tužky velikosti 3 na formát A4.
2. Zvýraznění kontury obrázků pomocí permanentního popisovače značky Centropen. Konkrétně v odstínu černé barvy s válcovým hrotem, šíře stopy 1 mm.

3. Naskenování obrázků prostřednictvím tiskárny s funkcí skeneru do digitální podoby.
4. Úprava a vybarvení obrázků v programu Adobe Photoshop CS6 prostřednictvím dostupných funkcí.
5. Převod obrázků v digitální podobě k příslušným zvětšeným textům v textovém editoru Microsoft Word.

Nejpodstatnější částí tvorby byla volba vodných sytých barev bez stínování s dostatečným kontrastem mezi obrázkem a pozadím. Barevnou kombinaci figury a pozadí jsme sestavovali individuálně na míru žákyni se zrakovým postižením. Adekvátní barvy, které participantce ze Základní školy prof. V. Vejdovského nejvíce vyhovovaly, byly: černá, tmavě zelená, tmavě modrá, žlutá a hnědá.



Obrázek 1: Ukázka úpravy v programu Adobe Photoshop CS6

6.4 Ilustrace pro žáky nevidomé

Na samotném začátku tvorby doplňkových textů pro žáky nevidomé jsme si vytyčili cíl vytvořit soubor textů, který bude stejně jako u žáků intaktních, doplněn reliéfními ilustracemi. Tvorba reliéfních obrázků pro potřeby osob se zrakovým postižením má spoustu pravidel, které nelze opomenout, poněvadž reliéfní podoba kresby je nositelem informace. Je tedy nezbytné, aby výsledné obrázky byly hmatově čitelné a dobře rozeznatelné.

Při tvorbě reliéfních ilustrací jsme brali v úvahu veškeré principy tvorby tyflografiky, jenž ve své publikaci definoval Jesenský. Velká míra naší pozornosti směřovala především k principům lakoničnosti, akcentace základních prostředků smyslového podráždění

a zvýraznění struktury. Konkrétněji řečeno, snažili jsme se v adekvátní míře eliminovat detaily, jenž nenesly zásadní informaci a zdůraznit detail, který má podstatný informační význam. Další z principů, zobecňování a unifikace, spočíval v našem případě k používání unifikovaných značek a symbolů (dlouhá slabika – čárka, krátká slabika – tečka a otazník). Ostatní principy (princip osamostatnění, fázovosti a využívání běžných asociací, stereotypů a mnemotechniky) jsme taktéž zohledňovaly, avšak v menší míře vzhledem k předchozím zmíněným typům (Jesenský, 1988).

Dle charakteru reliéfních ilustrací jsme se rozhodli pro reliéfně konturovaný obrázek, tzn., že nad podložku vystupují pouze kontury obrázku. K třetímu rozměru zobrazení jsme přistupovali dle důležitosti zprostředkované informace a individuálních potřeb participantky ze Základní školy prof. V. Vejvodského. Jelikož jsme předpokládali současné využívání doplňkových textů pro žáky slabozraké a doplňkových textů pro žáky nevidomé, rozhodli jsme aplikovat totožný obrázek. Tato předloha pro nás byla vstupním materiálem pro reliéfní zobrazení. Využili jsme tedy konturovaný obrys z ilustrací pro žáky slabozraké, který jsme zvýraznili permanentním popisovačem značky Centropen. Konkrétně v odstínu černé barvy s válcovým hrotem, širší stopy 1 mm. Z dostupných možností různých druhů čar jsme zvolili čáry plné, které jsou pro vyhmátávání nejvhodnější. Pouze v rámci jednoho úkolu z pracovního sešitu byla využita čára přerušovaná. Naše představa byla následující: Část textu v černotisku nebo ilustraci, jenž žákyně se zachovalými zrakovými funkcemi ani za pomoci speciálních zvětšovacích pomůcek nepřečte či nerozpozná, nahmatá v reliéfní podobě.

Technologii, kterou jsme pro výrobu hmatových ilustrací zvolili, byl tepelný tisk pomocí tzv. fuseru. Při tisku se využívá speciální mikrokapsulový papír, který se od běžného kancelářského papíru liší v několika oblastech. Především je to vysoká pořizovací cena, textura, barva a tvrdost. Podkladem pro tisk byly obrázky v podobě konturovaného obrysu černé barvy. Tuto předlohu jsme okopírovali pomocí laserové tiskárny na speciální papír. Poté už stačilo zapnout fuser a nechat okopírovaný list zařízením projet. Vlivem působení tepla infračervenými paprsky a speciální teplocitlivé vrstvy na mikrokapsulovém papíru, který docílí zvětšení objemu na černých konturách, vznikne hmatový reliéf.

Popsaná technologie výroby pro nás byla nejdostupnější variantou vzhledem k možnosti zapůjčení fuseru od Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Samotný proces tvorby byl díky použití již vytvořených obrázků z doplňkových textů pro žáky slabozraké velmi rychlý. Negativa shledáváme především v rychlém opotřebení reliéfní ilustrace a možného zašpinění. Avšak, díky fuseru lze ilustrace kdykoliv obnovit.



Obrázek 2: Reliéfní ilustrace

6.5 Pracovní sešit pro žáky slabozraké a nevidomé

Abychom docílili co největšího porozumění čteného textu, vytvořili jsme k doplňkovým textům taktéž pracovní sešity. Jednotlivé úkoly jsme sestavovali v souladu s učebním plánem 3. ročníku Základní školy prof. V. Vejvodského a kurikulárními dokumenty. K tvorbě jsme použili, stejně jako u doplňkových textů, textový procesor Microsoft Word, formát papíru A4 na výšku s okrajem 2,5 cm.

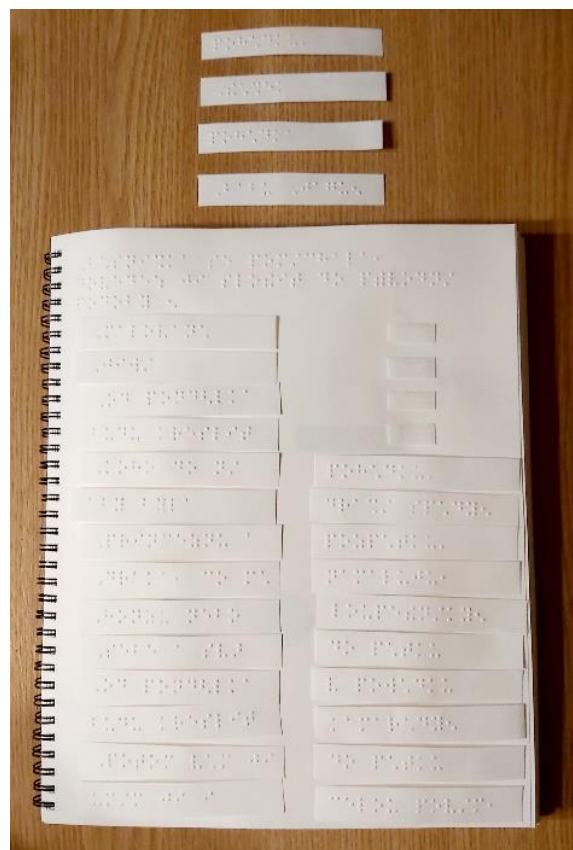
V pracovním sešitě pro žáky slabozraké jsme ponechali stejný druh a velikost písma, tedy bezpatkové písmo Arial ve velikosti 22 s řádkováním 1,5. U některých úkolů byly zvoleny větší rozestupy a mezery mezi textem, z důvodu nutnosti dostatečně velkého místa na písemnou odpověď. Tloušťka linek pro záznam odpovědí byla zvýrazněna na 2,25 bodů, tedy 1 mm. Písmo jsme v celém souboru tučně zvýraznili. Jako základní barvu textů jsme nadefinovali barvu černou. Pro odlišení zadání úkolů či zvýraznění důležitých pasáží barvu červenou s dostatečně silným kontrastem a jasem. Na samotném začátku dokumentu byl vytvořen obsah literárních děl, který uživatelé a učitelé usnadnění celkovou manipulaci a rychlou orientaci v textu.

Pracovní sešit pro žáky nevidomé byl vytvořen pomocí stejné technologie jako doplňkové texty pro žáky nevidomé. Využili jsme brailskou tiskárnu značky Everest z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Samotný tisk probíhal totožným způsobem, a to na speciální tvrzený brailský papír formátu A4 na výšku. Obsah není součástí, poněvadž pracovní sešit není očíslován. Pracovní sešity byly sestaveny za předpokladu, že samotné čtení ukázek z doplňkových textů bude výchozí činností pro plnění zadaných úloh z pracovních sešitů. Při tvorbě jsme museli promyslet formulaci zadání úloh, důležité bylo napsat jasné a srozumitelné instrukce. Úkoly byly vytvořeny s ohledem na jazykovou úroveň a věk žáků. Považovali jsme za podstatné, aby žáci na základě zadaných instrukcí dovedli rozlišit a hierarchicky uspořádat podstatné a nepodstatné informace. Typy úloh, které se v pracovních sešitech vyskytují, prověřují žákovy schopnosti a dovednosti porozumět čtenému textu a ověřují jeho jazykovědné vědomosti. Nebylo opomenuto ani na mezipředmětové vztahy a úkoly na rozvoj smyslového vnímání, jenž je pro žáka se zrakovou vadou jednou z možností, jak přiblížit okolní svět.

Úkoly pro žáky slabozraké a nevidomé jsou po obsahové stránce shodné, nýbrž zadání cvičení a plnění úkolů se v některých případech liší. Například, cvičení vztahující se k ukázce Malovaná pohádka od Jiřího Žáčka, je pro žáky slabozraké formulované následovně: *Básnička se při tisku pomíchala, dovedeš ji složit do původní podoby? Pospojuj správné dvojice k sobě.* Žáci slabozrací plní úkol spojováním úryvků veršů ze dvou sloupců. Pro žáky nevidomé je zadání upraveno: *Básnička se pomíchala, dovedeš ji složit do původní podoby?* Žáci nevidomí plní úkol připevněním verše pomocí suchého zipu, který je v pracovním sešitě nachystán.

Básnička se při tisku pomíchala, dovedeš ji složit do původní podoby? Pospojuj správné dvojice k sobě.

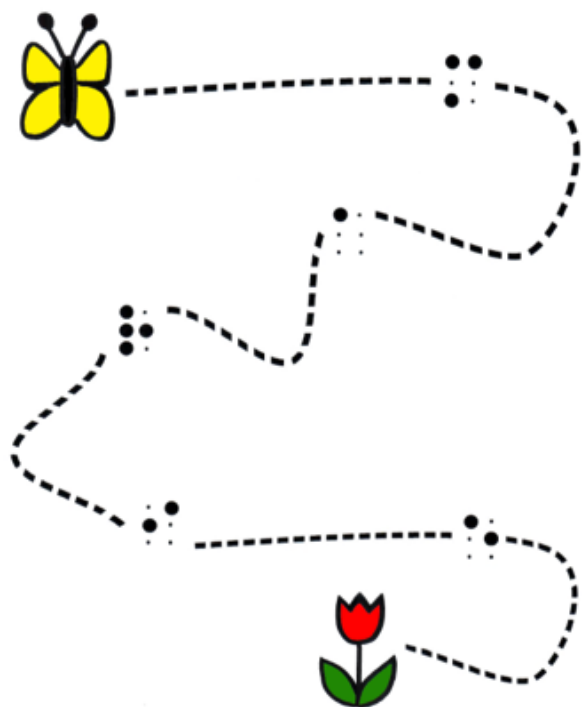
Malovaná	namaluju,
Jiří	v pořádku
Od pondělka	dračí spády?
budu kreslit	loupežníky?
Koho do ní	Žáček
aby byla	do pátku
Princeznu a	celou povím,
Draka, co má	pohádku.
Honzu nebo	pohádka
Sebe a své	pohádku.
Od pondělka	pozpátku.
budu kreslit	kamarády?
Potom vám ji	Babu Jagu?
umím ji i	do pátku



Obrázek 3: Ukázka úkolu z pracovního sešitu pro žáky slabozraké a nevidomé

Ilustrace jsou, stejně jako u doplňkových textů pro žáky slabozraké a nevidomé, součástí pracovních sešitů a byly vytvořeny totožným způsobem jako v předchozím případě. Ztvárňují roli výtvarného doprovodu ke cvičení a v některých případech pomáhají žákům splnit samotné úkoly. Například, cvičení vztahující se k ukázce Rošťák Oliver od autorky Petry Braunové, je pro žáky slabozraké a nevidomé formulované následovně: *Jak se jmenuje sestřička Olivera? Spoj motýla s tulipánem a po trase naraziš na písmena, která jsou součástí jména. Žáci úkol plní pomocí ztvárněné ilustrace.*

Jak se jmenuje sestřička Olivera? Spoj motýla s tulipánem a po trase naraziš na písmena, která jsou součástí jména.



Obrázek 4: Ukázka úkolu z pracovního sešitu pomocí ilustrace

6.6 Metodická příručka

Pro učitele, kteří budou doplňkové texty společně s pracovními sešity používat, jsme vytvořili příručku, jenž nese název *Návod pro práci s doplňkovými texty a pracovními sešity pro žáky slabozraké a nevidomé*. Příručka usnadňuje učitelům vytvořit prostředí, kde se jedinci navzájem podporují a pomáhá s orientací v předložených souborech textů. Příručka popisuje, jakou vyučovací metodu práce s textem má učitel zvolit, jak zadávat úkoly žákům slabozrakým a nevidomým, jaké otázky žákům po přečtení textu položit a jaké pomůcky budou zapotřebí. Příručka obsahuje několik doplňujících úkolů a her na rozvoj sluchové percepce, paměti a pozornosti či nácvik společné písně. Součástí jsou také pokyny k používání pracovních sešitů pro žáky slabozraké a nevidomé. Instrukce např. učitelům popisují kam a jakou formou mají žáci psát odpovědi na úkoly z pracovních sešitů. Samozřejmostí je i výskyt správného řešení každého úkolu. Žáci si prostřednictvím plnění úkolů vyzkouší všechny organizační formy vyučování, a to individuální, hromadné i skupinové. Skupinové formě, konkrétně kooperativnímu a dyadickému vyučování,

jsme věnovali dostatečnou pozornost, jelikož vede k vzájemnému respektu a akceptaci odlišných názorů. Považujeme za podstatné, aby se žáci uměli zorientovat ve vztazích k přátelům a společnosti. Z tohoto důvodu se skupinová forma vyučování odráží ve čtyřech z dvanácti literárních ukázek.

6.7 Vazba a tisk

Druh papíru, jenž je vhodný pro tisk doplňkových textů a pracovního sešitu pro žáky slabozraké společně s metodickou příručkou, jsme vybírali s ohledem na snadné otáčení stran a celkovou manipulaci. Rozhodovali jsme se mezi bezdřevým ofsetovým papírem s gramáží 80 g/m² či křídovým papírem téže gramáže. Při komparaci obou typů jsme usoudili, že bezdřevý ofsetový papír bude k běžnému užívání doplňkových textů dostačující variantou. Na titulní stranu byl použit papír větší gramáže, a to 160 g/m². U zmíněných dokumentů jsme se společně rozhodli pro oboustranný tisk.

Jak již bylo zmíněno výše, tisk doplňkových textů a pracovního sešitu pro žáky nevidomé byl uskutečněn brailskou tiskárnou značky Everest z Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Tisk byl v tomto případě zvolen jednostranný na speciální mikrokapsulový papír.

Pro vazbu všech dokumentů byla zvolena černá drátěná vazba s čirou fólií na přední straně a bílým kartonem na straně zadní. Nejdůležitějším faktorem výběru pro nás bylo snadné otáčení stran, což drátěná vazba umožňovala.

Ilustrace pro žáky nevidomé bylo nezbytné situovat pod konkrétní textový materiál, aby docházelo k okamžitému propojení obrázkového materiálu s předloženým textem. V situaci, kdy text ukázky končil v jedné třetině strany, jsme připevnili ilustraci přímo pod text oboustrannou lepící páskou. Pokud text zasahoval do druhé třetiny strany, situovali jsme ilustraci na novou stranu.

6.8 Charakteristika výzkumného vzorku

V rámci výzkumného šetření jsme se rozhodli pro účelový výběr výzkumného vzorku, jenž bude splňovat předem zvolené charakteristiky. Podle Dismana (2000) je účelový výběr založený na úsudku výzkumníka, který musí jasně definovat populaci, jenž jeho výzkumný vzorek reprezentuje. Výzkumný vzorek podlehl taktéž zmíněnému výběru díky výhodné dostupnosti a možnosti dlouhodobého sledování. Při realizaci nás nenadálé skutečnosti přinutily využít i techniku sněhové koule, která dle Dismana (2000) spočívá ve výběru jedinců, při kterém nás původní informátor vede k jiným členům naší cílové skupiny. Důležitým kritériem ve výběru adekvátních participantů byla přítomnost zrakové vady u žáka/yně 1. stupně základní školy. Konkrétněji řečeno, žák/yně, který/á se dle stupně zrakového postižení pohybuje v rozmezí zbytků zraku, dokáže číst černotisk a má osvojené Braillovo písmo, tzn. čte dvojmetodou. Díky dlouholeté vzájemné spolupráci mezi Univerzitou Palackého v Olomouci a Střední školy, Základní školy a Mateřské školy prof. V. Vejvodského Olomouc – Hejčín (dále jen „Základní škola prof. V. Vejvodského“) jsme se rozhodli kontaktovat ředitele PaedDr. Mgr. Dana Blahy o možnostech budoucí aplikace doplňkových textů ve jmenované škole. Ředitel souhlasil a poskytl nám kontakt na paní učitelku, která vyučovala žáky 3. ročníku základní školy. S paní učitelkou jsme začali spolupracovat prostřednictvím e-mailu, ve kterém jsme ji shrnuli veškeré informace o plánovaném výzkumném šetření, kritéria výzkumného vzorku a naše plánovaná očekávání. Po absolvování čtyř náslechů v již jmenované škole autorka diplomové práce zhodnotila, že se ve třídě nachází žákyně, která splňuje předem stanovenou charakteristiku výzkumného vzorku. Z hlediska dobré spolupráce učitele, pedagoga a rodiny jsme se rozhodli pro zařazení žákyně do výzkumného šetření. Po podepsání informovaného souhlasu, studia ŠVP základní školy včetně školní dokumentace žákyně a dalších důležitých kroků, které jsou detailně popsány v kapitole Popis tvorby souboru doplňkových textů a pracovních sešitů, jsme se pustili do samotné tvorby souboru. Avšak, během produkce vyvstala komplikace, která ohrozila realizaci celého výzkumného šetření. Participantce se v průběhu školního roku zhoršil zrak natolik, že nadále nebyla schopna číst černotisk ani pomocí kompenzační pomůcky, televizní kamerové lupy. Situaci jsme konzultovali s Mgr. Petrou Maráčkovou, která se žákyni věnovala v rámci individuální výuky čtení a psaní bodového písma v SPC, které je součástí základní školy. Bylo nám doporučeno změnit výzkumný vzorek z důvodu nutnosti intenzivní výuky žákyně pouze prostřednictvím Braillova písma. Naneštěstí jsme získali kontakt na ředitelku Základní školy Bystrovany, která je situována nedaleko

Olomouce. Bylo nám sděleno, že ve zmíněné škole je v inkluzi žákyně se zrakovým postižením, jenž čte shodou okolností také tzv. dvojmetodou. Ředitelka základní školy, Mgr. Radmila Klásková, nás odkázala na paní učitelku 3. ročníku, se kterou jsme bezprostředně navázali komunikaci. Velkým překvapením pro nás bylo zjištění, že žákyně byla vzdělávaná ve stejném ročníku, jako předešlá participantka. Po předání základních informací jsme ve školním zařízení absolvovali tři následové hodiny, kde jsme mohli vidět výuku žákyně. Na základě zjištěných faktů a nastudování všech potřebných dokumentů jsme se rozhodli oslovit Základní školu Bystrovany o participaci ve výzkumném šetření, přestože doplňkové texty společně s pracovním sešitem byly původně vyrobeny individuálně pro žákyni ze Základní školy prof. V. Vejdovského. Integrovaná žákyně splňovala všechny naše předem stanovená kritéria výzkumného vzorku. Zákonní zástupci, na základě podpisu informovaného souhlasu, se zařazením do výzkumného šetření souhlasili. Z důvodu ochrany osobních údajů a dodržení anonymity byla u žákyně změněna jména.

6.8.1 Žáci

Participant č.1

Jméno: Eliška

Věk: 8-9 let

Školní zařízení: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola prof. V. Vejdovského Olomouc – Hejčín

Klasifikace podle stupně postižení: Žákyně se zbytky zraku

Zrakové postižené vrozené x získané: Vrozené

Poznámka: Žákyně se společné výuky čtení dříve účastnila. V momentě, kdy se její zrak zhoršil, začala docházet na individuální intenzivní výuku čtení a psaní Braillova písma pod vedením Mgr. Petry Maráčkové do SPC, které je součástí základní školy.

Participant č.2

Jméno: Veronika

Věk: 8-9 let

Školní zařízení: Základní škola a Mateřská škola Bystrovany, příspěvková organizace

Klasifikace podle stupně postižení: Žákyně se zbytky zraku

Zrakové postižené vrozené x získané: Vrozené

Poznámka: Žákyně se společné výuky čtení účastní po dobu pěti minut bez interakce ostatních spolužáků. Následně odchází s asistentkou pedagoga do školní družiny, kde probíhá individuální výuka čtení a psaní bodového písma.

6.8.2 Pedagogové

Pedagog č.1

Školní zařízení: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola prof. V. Vejdovského Olomouc – Hejčín

Poznámka: Paní učitelka je plně kvalifikovaný speciální pedagog, tudíž není zapotřebí, aby byla metodicky vedená pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Braillovo písmo má plně osvojené. Žákyni se zrakovým postižením není přidělen asistent pedagoga.

Pedagog č.2

Školní zařízení: Základní škola a Mateřská škola Bystrovany, příspěvková organizace

Poznámka: Paní učitelka není kvalifikovaný speciální pedagog, tudíž je důležitá pravidelná kooperace se školským poradenským zařízením a s dalšími institucemi ve prospěch žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami. Braillovo písmo nemá osvojené. K integrované žákyni je přidělena asistentka pedagoga.

6.8.3 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga

Školní zařízení: Základní škola a Mateřská škola Bystrovany, příspěvková organizace

Poznámka: Asistentka pedagoga byla přidělena na základě doporučení školského poradenského pracoviště. Absolvovala akreditovaný kurz, jenž ji seznámil s problematikou vzdělávání žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami. Při nástupu do základní školy neměla osvojené Braillovo písmo, tudíž se ho začala učit společně s žákyní, a to především díky spolupráci se školním poradenským zařízením.

6.8.4 Charakteristika základních škol

Střední škola, Základní škola a Mateřská škola prof. V. Vejdovského Olomouc – Hejčín

Adresa: Gorazdovo nám. Č.1, Olomouc, 779 00

Sídlo: Tomkova 411/42, 779 00 Olomouc - Hejčín

Zřizovatel: KÚ Olomouckého kraj

Ředitel školy: PaedDr. Mgr. Dan Blaha

Školní vzdělávací program pro základní vzdělání: „Světlo, víra, naděje“

Časová dotace předmětu Český jazyk ve 3. ročníku: 9 hodin

Popis školy: Základní škola se zabývá výchovou a vzděláváním žáků speciálními vzdělávacími potřebami, tj. žáků mentálně, smyslově nebo tělesně postižených, žákům s vadami řeči, žákům s více vadami, žákům obtížně vychovatelným a žákům nemocným a oslabeným, umístěným ve zdravotnických zařízeních. Primárně poskytuje vzdělání pro žáky slabozraké, se zbytky zraku a nevidomé, jelikož má se vzděláváním žáků se zrakovým postižením dlouholeté zkušenosti. Škola chce žákům poskytnout takovou výchovu a vzdělání, aby se plně integrovali do společnosti. Nezbytnou součástí je široká škála moderních učebních a kompenzačních pomůcek. Jedná se například o braillské učebnice a učební texty, optoelektronické lupy či dokonce upravené počítače pro vzdělávání nevidomých. Do běžné výuky je zařazena individuální tyflopédická péče, jenž je zaměřená na rozvoj zrakového vnímání a rozvoj kompenzačních funkcí ostatních smyslů. Základní škola zaměstnává taktéž

kvalifikované školní zdravotní sestry, které s žáky praktikují pleoptické cvičení či zrakový trénink za využití metod zrakové stimulace a zrakové terapie. Nedílnou součástí je i výuka prostorové orientace, jenž je nejen součástí běžné činnosti ve všech vyučovacích předmětech při vyučování, ale i ve formě samostatného předmětu. Pro žáky je v hlavní budově k dispozici 14 kmenových učeben, dvě učebny výpočetní techniky, jazyková učebna, odborné kabinety, dvě herny show-down, místo pro odpočinek, tělocvična, učebna přírodních věd, pracovní výchovy, výtvarné výchovy s keramickou dílnou, cvičná kuchyňka, učebna hudební výchovy. Pro účel naší diplomové práce je nejdůležitější součástí komplexu knihovna, která je doplněná prostornou studovnou. Součástí hlavní budovy je také odborné poradenské pracoviště (SPC), určené pro žáky Olomouckého kraje integrované v běžných mateřských, základních nebo středních školách a internát. (Dostupné z: www.szmsvejdovskeho.cz).

Základní škola a Mateřská škola Bystrovany, příspěvková organizace

Adresa: Makarenkova 23/2, 779 00 Bystrovany

Zřizovatel: Obec Bystrovany

Ředitel školy: Mgr. Radmila Klásková

Školní vzdělávací program pro základní vzdělání: „Škola pro všechny“

Časová dotace předmětu Český jazyk ve 3. ročníku: 9 hodin

Základní škola v Bystrovanech je malotřídní škola, lokalizovaná nedaleko Olomouce, s pěti ročníky 1. stupně, jenž jsou sloučeny podle počtu žáků. Povinnou školní docházku plní přibližně 60 žáků, především z obcí Bystrovany a Bukovany. Výhodou je vyučování žáků v klidném a rodinném prostředí s větší možností individuálního přístupu. Vyučování frontální výukou není běžné, učitelé inklinují k rozdělení žáků do skupin, podle tříd. Většinou se jedna skupina věnuje zadané samostatné práci od pedagoga a druhé skupině je v současnou dobu vysvětlována nová látka. Škola vychází se zásad programu „Škola podporující zdraví“, který lze heslovitě shrnout těmito slovy: pohoda prostředí, otevřené partnerství a zdravé učení. Při práci s dětmi využívá prvky ze vzdělávacího programu „Začít spolu“, a to především práci ve dvojicích a skupinách. Žáci jsou vedeni ke vzájemné spolupráci a respektu. Vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami probíhá formou individuální integrace. Žáci jsou vzděláváni podle zpracovaného učebního plánu běžných tříd a na základě individuálního vzdělávacího plánu. Dle individuálních potřeb škola nabízí realizaci předmětu

speciální péče. Pro žáka se zrakovým postižením jsou to konkrétně: výuka prostorové orientace, zraková a sluchová stimulace, práce s optickými pomůckami, logopedická péče a zdravotní tělesná výchova (Dostupné z: www.skola.bystrovany.cz).

6.8.5 Charakteristika tříd

Střední škola, Základní škola a Mateřská škola prof. V. Vejdovského Olomouc – Hejčín, 3. ročník

Počet žáků: 9

Třidu navštěvuje 9 žáků, především s poruchou pozornosti a zrakovou vadou. Výjimku tvoří žák s dětskou mozkovou obrnou (dále jen „DMO“) a žákyně s těžkým zrakovým postižením. Třída je živá a hlučná. Žáci si mezi sebou pomáhají. Dle slov paní učitelky je to „veselá kopa“. Ve třídě je přítomna asistentka pedagoga, která je přiřazena k žákovi s dětskou mozkovou obrnou.

Základní škola a Mateřská škola Bystrovany, příspěvková organizace, 3. a 4. ročník

Počet žáků: 21

Žáci třetího a čtvrtého ročníku se vzdělávají v jedné třídě dohromady. Celkový počet činí 21 žáků, z toho 9 žáků třetího ročníku a 12 žáků čtvrtého ročníku. Žáci často pracují ve dvojicích a skupinách, jsou tedy zvyklí vzájemně se respektovat a pomáhat si. Ve 3. ročníku se vyskytuje žákyně s těžkým zrakovým postižením, které je přidělena asistentka pedagoga.

7 UŽITÍ VYTVOŘENÉHO SOUBORU V PRAXI

Doplňkové texty a pracovní sešit pro žáky nevidomé a slabozraké jsme již před samotnou tvorbou plánovali aplikovat v Základní škole prof. V. Vejvodského, a to z důvodu výhodné dostupnosti a možnosti dlouhodobého sledování. Díky informacím od vedoucí diplomové práce, Mgr. Bc. Veroniky Růžičkové, Ph.D., jsme zjistili, že ve zmíněné škole je vzdělávána žákyně 1. stupně základní školy, která se dle stupně zrakového postižení pohybuje v rozmezí zbytků zraku, dokáže číst černotisk a má osvojené Braillovo písmo, tzn. čte dvojmetodou.

Na samotném začátku výzkumného šetření bylo zapotřebí ve vybrané škole absolvovat několik náslechnů. Především z důvodu sestavení doplňkových textů a úkolů na míru čtenářským dovednostem zvolené participantce. Po absolvování již zmíněných kroků jsme se mohli soustředit na tvorbu doplňkových textů a pracovního sešitu. Avšak, jak již bylo zmíněno v kapitole Charakteristika výzkumného vzorku, během produkce ve fázi samotného tisku doplňkových textů a pracovního sešitu vyvstala komplikace, která ohrozila realizaci celého výzkumného šetření. Participantce se během školního roku zhoršil zrak natolik, že nadále nebyla schopna číst černotisk ani pomocí kompenzační pomůcky, televizní kamerové lupy. Díky doporučení jsme získali kontakt na Základní školu v Bystrovanech nedaleko Olomouce, ve které byla v inkluzi žákyně se zrakovým postižením, jenž standardně čte tzv. dvojmetodou. Po předání základních informací a nastudování všech potřebných dokumentů jsme žákyni zařadili do výzkumného šetření, přestože byl původně vytvořený soubor vyroben individuálně pro žákyni ze Základní školy prof. V. Vejvodského.

Z důvodu ochrany osobních údajů a dodržení anonymity byla u žákyň změněna jména. Žákyni se zrakovým postižením ze Základní školy prof. V. Vejvodského bylo přiděleno jméno Eliška. Žákyni ze Základní školy Bystrovany jméno Veronika.

7.1 Náslechy v Základní škole prof. V. Vejvodského Olomouc – Hejčín

7.1.1 Náslech č.1

První náslech jsme si sjednali s paní učitelku 3. ročníku prostřednictvím e-mailové korespondence, ve které jsme ji shrnuli veškeré informace o plánovaném výzkumném šetření včetně kritérií výzkumného vzorku a naše plánovaná očekávání. Osobní setkání proběhlo v základní škole v září školního roku 2018/2019. V první řadě nás paní učitelka provedla budovou školy, seznámila nás s prostory domovské třídy v přízemí budovy. Byli jsme provedeni tělocvičnou, knihovnou, SPC a internátem, ve kterém naše participantka bydlí.

Nadále jsme se přesunuli do kabinetu paní učitelky. Formou polostrukturovaného rozhovoru jsme se dotazovali na předem připravené otázky, které jsme potřebovali zodpovědět pro následnou tvorbu doplňkových textů a pracovního sešitu. Paní učitelka nám charakterizovala složení třídy a samotnou žákyni se zrakovým postižením, Elišku. Bylo nám sděleno, že třídu navštěvuje devět žáků, především s poruchou pozornosti a zrakovou vadou. Ve třídě se vyskytuje i žák s DMO, který je odkázán na invalidní vozík, jemuž je přidělena asistentka pedagoga. Dle slov paní učitelky asistentka pedagoga ve vyučování pomáhá všem žákům, kteří to v dané chvíli nejvíce potřebují.

Od paní zástupkyně jsme věděli, že Eliška je podle stupně zrakového postižení žákyně se zbytky zraku. Po nastudování jejího individuálního vzdělávacího plánu (dále jen „IVP“) jsme se dozvěděli, že se jedná o zrakové postižení vrozené. Paní učitelka nám specifikovala, že Eliška je vzdělávána s ostatními žáky a nejlépe se učí odposlechem. Již od 1. ročníku čte pomocí kompenzační pomůcky, televizní kamerové lupy. Intenzivní výuka Braillova písma začala až v nynějším 3. ročníku. Pomocí televizní kamerové lupy dokáže přečíst kratší věty, avšak porozumění čteného textu se nedostavuje. Čtení Braillovým písmem ji trvá delší dobu. Eliška dochází každý den na 45 minut do SPC, kde probíhá intenzivní individuální výuka čtení a psaní Braillova písma.

Naše setkání jsme zakončili debatou, zda doplňkové texty a pracovní sešit budou pro Elišku a třídu přínosné. Paní učitelka konstatovala, že se chtějí do výzkumného šetření zapojit, protože texty budou umožňovat četbu ze stejných textů. Eliška bude moci kombinovat poslech četby ostatních spolužáků se svojí samostatnou četbou. Text, který žákyně nepřečte pomocí televizní kamerové lupy, se pokusí nahmatat v Braillově písmu.

7.1.2 Náslech č.2

Druhé setkání jsme uskutečnili o týden později, a to znovu v kabinetě paní učitelky. Pro získání informací jsme stejně jako u předchozího setkání zvolili polostrukturovaný rozhovor. Na otázku ohledně frekvence čtení nám paní učitelka odpověděla, že časová dotace ve 3. ročníku činí 4 hodiny týdně dle stanoveného rozvrhu. Délka samotné vyučovací hodiny je standardně 45 minut. Bylo nám popsáno, že výuka probíhá z čítanky, která je v rámci tematických plánů a ŠVP daná a jasně stanovená pro určitý ročník. Konkrétně nám specifikovala a ukázala tyto učebnice: Živá abeceda, Náš slabikář pro 1. stupeň ZŠ speciální 1 a 2. Publikace si paní učitelka vybrala z důvodu výskytu kratších příběhů, dostatečně velkých písmen a lepší orientace na stránce. V současné době čtou žáci 3. ročníku z druhého dílu slabikáře. Eliška čte z 1. dílu slabikáře, který se svým obsahem samozřejmě liší. Co se týče rozsahu, Eliška přečte přibližně 3 řádky běžného nezvětšeného textu, poté dochází ke zrakové únavě a nesoustředěnosti. Následně nám byl předložen k nastudování ŠVP a třídní vzdělávací plán 3. ročníku Základní školy prof. V. Vejvodského.

Předložené texty ke čtení si žákyně zvětšuje na televizní kamerové lupě sama, protože ji paní učitelka učí samostatnosti. Ilustrace při čtení přeskakují, jelikož je žákyně ani při zvětšení nerozezná. Obrázek se dle slov paní učitelky přiblíží do takové velikosti, že je nutné jej po částech posouvat. Nedochází tak k propojení jednotlivých částí v jeden celek.

Při prvním setkání jsme se s paní učitelkou loučili s konstatováním, že Eliška bude při využívání doplňkových textů kombinovat poslech četby ostatních spolužáků se svojí samostatnou četbou. Naše další otázky tedy směřovaly k zjištění, zda Elišku hodiny čtení baví a jaké tituly upřednostňuje. Bylo nám odpovězeno, že má hodiny čtení ráda a miluje poslech jakékoli četby, z literárních druhů upřednostňuje prózu. Pokud bychom měli blíže konkretizovat žánr, má nejraději pohádku a prózu s dětským hrdinou. Poslech bývá paní učitelkou využíván i v ostatních předmětech, u žákyně tak nedochází ke zrakové únavě, jelikož Eliška nezatěžuje zrakové vnímání. Paní učitelka se domnívá, že poslech četby svých spolužáků z doplňkových textů bude působit velmi motivačně. Společně jsme diskutovali o realizaci čtení z doplňkových textů v praxi. Došli jsme k závěru, že Eliška může četbu dané ukázky odstartovat tím, že přečte název titulu, jméno autora a nadále bude pokračovat čtením jedné věty. Následně se budou ostatní žáci střídát ve čtení zbylé ukázky a Eliška bude v roli posluchače. Čtení ukázky ukončí zase Eliška, a to přečtením poslední věty. Následovat

bude hromadný popis ilustrace, kterou nám paní učitelka doporučila ztvárnit na velikost papíru A4.

Ke konci našeho setkání jsme diskutovali o budoucím obsahu doplňkových textů. Shodli jsme se na tom, že 10 - 12 ukázek textů různých druhů a žánrů bude dostačujících. Jelikož se ve třídě vyskytuje několik žáků s různou čtenářskou dovedností, domluvili jsme se na textech středního rozsahu.

7.1.3 Náslech č.3

Třetí náslech jsme tentokrát absolvovali v SPC, které je součástí základní školy. Sledovali jsme Elišky individuální nácvik čtení a psaní Braillova bodového písma. Na magistru Petru Maráčkovou, která činnost vedla, jsme měli několik předem připravených otázek, na které nám v průběhu práce s žákyní odpovídala.

Do SPC byla žákyně přivedena asistentkou pedagoga. Magistra nám popsala každodenní harmonogram, který se skládá z předbraillovské přípravy a samotného výcviku čtení a psaní. Z braillovské přípravy se věnují posilování zrakových funkcí formou cvičení a zjemňování hmatu, kdy Eliška například vkládá do různě velkých otvorů předměty odlišných tvarů. Nás nejvíce zaujalo tzv. kolíčkování. Eliška zapíchávala kolíčky do otvorů dřevěné tabulky. Bylo nám vysvětleno, že touto činností dochází k pravolevé orientaci na ploše a upevňuje se znalost řádku a sloupce. Toto cvičení trvalo přibližně deset minut, poté se přešlo k výuce čtení. Eliška čte ze slabikáře v Braillově písmu. Pokud bychom měli konkretizovat design, jedná se o termovakuovaný tisk na plastových fóliích hnědé barvy s reliéfně siluetovými obrázky. Slova četla ze slabikáře, pod kterými se vyskytoval reliéfní obrázek. Čtení nebylo plynulé, spíše sekavé. Eliška vyslovovala jednotlivé hlásky izolovaně, při čtení nedodržovala intonaci, neklesala hlasem. Začáteční písmena přečetla bez komplikací, avšak konec slova si často domyslela a hádala obsah. Například, slovo kolotoč přečetla Eliška jako k-o-l-o-v-r-a-t. Po upozornění magistry se vrátila na začátek slova a přečetla jej znovu, tentokrát správně. Obrázek, který byl ihned pod slovem znázorněn žákyně nerozpoznala. Velikost obrázku byla přibližně 8 cm, reliéf celou svojí velikostí vystupoval nad podklad. Čtení ostatních slov probíhalo stejným způsobem.

Po čtení jsme přešli k psaní přečtených slov na Pichtově psacím stroji. Nejprve se Eliška zorientovala v bodech levého sloupce 1, 2, 3, poté i v bodech pravého sloupce 4, 5, 6 prostřednictvím jednořádkové kolíčkové písanky. Magistra diktovala písmena z Braillovy abecedy a Eliška přiřazovala kolíčky pomocí speciálního bodátka do dřevěné

tabulky. Pro zápis určitého písmena z Braillovy abecedy bylo nutné znát jednotlivé body, ze kterých se písmeno skládá, ty si na samotném začátku práce společně zopakovaly. Následně žákyně přešla k nácviku přepisu slov na Pichtově psacím stroji za současného stisku klapek, které bylo pro žákyni náročně. Magistra musela žákyni několikrát opravovat, aby klapky stiskla silně, jelikož body nebyly na papír dostatečně vyraženy. Eliška Pichtův psací stroj obsluhovala sama, ukázala nám, jak zakládá a vyndává papír a opravuje chyby. Obecně konstatujeme, že Eliška nemá Braillovo písmo plně osvojené, jelikož se samotné čtení a psaní vyznačovalo pomalým tempem a častou chybovostí. Z tohoto důvodu SPC doporučuje Elišku nadále vzdělávat pomocí tzv. dvojmetody.

Nadále jsme diskutovali o budoucím vzhledu doplňkových textů a pracovního sešitu ve zvětšeném černotisku. Potřebovali jsme zjistit, který font písma a jaká velikost bude participantce, s ohledem na individuální charakteristiky zrakové vady, nejvíce vyhovovat. Dle zkušeností a samotné práce s Eliškou nám magistra doporučila použít bezpatkové písmo Arial ve velikosti 22, které je snadno čitelné a v praxi dobře ověřitelné.

7.1.4 Náslech č.4

Čtvrtý náslech proběhl v domovské třídě 3. ročníku, konkrétně ve vyučovacím předmětu Český jazyk a literatura – čtení. Na základě pozorování bychom shrnuli, že Eliška má pracovní místo umístěné v přední části učebny u katedry s dostatečně velkým pracovním prostorem a dobrý přístupem k tabuli. K dispozici má stůl s polohovatelnou pracovní deskou, na kterém je umístěna televizní kamerová lupa. Psací pomůcky, jež Eliška využívá jsou fixy. Zápis probíhá na větší formát sešitu s většími a silnějšími linkami.

Paní učitelka hodinu čtení započala sdělením obsahu celé vyučovací hodiny. Žáci četli z čítanky a z 2. dílu slabikáře. Eliška četla z 1. dílu slabikáře. Texty se svým obsahem neshodovaly. Ve čtení se žáci střídali a po celou dobu četby byli pozorní, aby se v textu orientovali a neztratili se. Čtení žáky bavilo, se zájmem se hlásili o hlasitý přednes. Paní učitelka pokládala k přečtenému textu doplňující otázky. Většinou žáci odpovídali správně, dokázali tak, že textu porozuměli. Eliška četla ostatním žákům ze slabikáře v Braillově písmu, aby všem ukázala, co vše se na individuální výuce v SPC naučila. Přečetla pouze kratší věty, přibližně 2 řádky za 10 minut. Za odměnu paní učitelka předčítala celé třídě knížku Harryho Potter a kámen mudrců. Dle jejich slov si na tom nyní „ujíždí“. Žáky poslech bavil a po celou dobu předčítání text pozorně poslouchali.

Jelikož jsme měli s sebou několik textů v různých formátech a velikostech písma včetně ilustrací, rozhodli jsme se je žákyni po hodině čtení předložit a vyhodnotit, která z variant pro ni bude nejlepší. Formát A3 znesnadňoval plynulý pohyb předlohy z důvodu malé velikosti čtecího stolku. Ze strany Elišky docházelo k nesoustředěnosti. Formát A4 byl na celkovou manipulaci s texty a televizní kamerovou lupou jednodušší. Co se týče velikosti písma, žákyni vyhovovala velikost 22 s řádkováním 1,5. Elišce jsme předložili taktéž variantu s tučným zvýrazněním písma a bez zvýraznění, s barevným odlišením názvů titulů včetně jmen autorů a bez barevného odlišení. Usoudili jsme, že varianta s tučným zvýrazněním a barevným odlišením bude nejvhodnější. Ilustrace byly Elišce předneseny v pěti variantách, odlišených různými odstíny a kombinacemi barev z literární ukázky od Petry Braunové, Rošťák Oliver. Na doporučení paní učitelky byly obrázky znázorněny ve formátu A4 na výšku. Eliška si všechny varianty prohlédla bez využití kompenzační pomůcky a s pomůckou. Mile nás překvapilo zjištění, že Eliška ilustraci rozpoznala, respektive poznala že se jedná o postavu chlapce. Pro rozlišení detailů použila televizní kamerovou lupu a reliéfní podobu stejné ilustrace. Na základě pozorování jsme vyhodnotili, jaký postup, techniky a barvy při tvorbě doplňkových textů a pracovních sešitů zvolit.

7.1.5 Náslech č.5

Pátý náslech spočíval v přinesení již hotového souboru doplňkových textů a pracovních sešitů do Základní školy prof. V. Vejvodského. Na setkání s paní učitelkou jsme šli již s informací o zhoršení zraku naší participantky. V kabinetě jsme paní učitelce celý soubor představili a vysvětlili ji práci s metodickou příručkou. Bylo nám sděleno, že Eliška se již společné výuky čtení ve třídě neúčastní, jelikož je v jejím případě nutné věnovat pozornost důkladné a intenzivní výuce Braillova písma. Celkovou situaci ohledně nenadálé skutečnosti jsme konzultovali i s magistrou z SPC a účastnili se pozorování v hodině individuální tyflopédické péče. Eliška přišla na hodinu s paní učitelkou. Na očích měla sluneční brýle s černými skly. Bylo nám řečeno, že Eliška není světloplachá, nýbrž při průchodu chodbou ji znesnadňují orientaci velká prosklená okna, která pro ni představují rušivý element. Ve čtení a psaní Braillovým písmem nedošlo k velkému pokroku. Četba byla stále sekavá a Eliška si slova často domýšlela. Ze strany paní magistry nám bylo pro účely naší diplomové práce doporučeno vyhledat vhodnější participantku, které nebude činit obtíže číst text ve zvětšeném černotisku. Naneštěstí

nás odkázala na Základní školu v Bystrovanech. Předala nám informaci o tom, že ve jmenované škole je v inkluzi žákyně se zbytky zraku. Shodou okolností čte také tzv. dvojmetodou.

Přestože jsme se rozhodli k aplikaci celého vytvořeného souboru v jiné základní škole s participantkou, která bude lépe splňovat naše předem zvolené charakteristiky, byli jsme požádáni o ponechání výtisků ve zvětšeném černotisku v Základní škole prof. V. Vejvodského. S paní učitelkou jsme se domluvili, že ji ponecháme doplňkové texty pro žáky slabozraké, pracovní sešit pro žáky slabozraké a metodickou příručku. Domluvili jsme se, že tyto zmíněné soubory budou používány žáky třetího ročníku (bez účasti Elišky).

7.2 Náslechy v Základní škole Bystrovany, příspěvková organizace

7.2.1 Náslech č. 1

Ve vybrané základní škole jsme si sjednali osobní schůzku na základě e-mailové korespondence s paní ředitelkou a paní učitelkou. Na místo určení jsme se dostavili v lednu kalendářního roku 2019. S paní ředitelkou jsme se při vstupu do školy seznámili a v rychlosti jsme byli provedeni budovou školy. Velkým překvapením pro nás bylo zjištění, že integrovaná žákyně je vzdělávaná ve stejném ročníku, jako předešlá participantka. Změna spočívala ve faktu, že třídy jsou sloučeny podle počtu žáků, poněvadž se jedná o základní školu malotřídního typu. V první řadě nám byly ukázány prostory domovské třídy 3. ročníku v přízemí budovy, nadále školní družina a sborovna. Pro další sdělení potřebných informací jsme se odebrali do školní družiny, kam došla paní učitelka. Po představení nám upřesnila, že vzdělává žáky 3. a 4. ročníku dohromady společně s žákyní se zbytky zraku, Verunkou.

Paní učitelce jsme shrnuli veškeré informace o plánovaném výzkumném šetření, kritéria výzkumného vzorku a naše plánovaná očekávání. Velkou výhodou byl fakt, že jsme s sebou měli přinesené výtisky doplňkových textů, pracovních sešitů a příručku pro práci s vytvořenými soubory. Vše jsme paní učitelce poskytli k nahlédnutí. Formou polostrukturovaného rozhovoru jsme se dotazovali na předem připravené otázky. Bylo nám představeno složení třídy včetně samotné Verunky. Co se týče bližší charakteristiky žákyně, prostudováním IVP a odpověďmi na naše položené otázky jsme se dozvěděli, že zrakové postižení je vrozené a z části kompenzované brýlovou korekcí. Rodina navázala spolupráci se speciálně pedagogickým centrem ještě před nástupem do 1. ročníku. Verunce je přidělena asistentka pedagoga, která se ji během výuky všech předmětů plně věnuje. Již od 1. ročníku

čte pomocí kompenzační pomůcky, televizní kamerové lupy. Intenzivní výuku Braillova písma započala od 2. ročníku, kdy se jí zrak zhoršil natolik, že ji bylo doporučeno číst tzv. dvojmetodou. Verunka se společné výuky čtení ve třídě neúčastní. Bylo nám sděleno, že žákyně na začátku vyučovací hodiny, v pěti až deseti minutách, přečte pomocí televizní kamerové lupy text ve zvětšeném černotisku. Následně se odebere s asistentkou pedagoga do školní družiny, kde probíhá individuální výuka čtení a psaní Braillova písma.

Na základě zjištěných faktů a nastudování všech potřebných dokumentů jsme usoudili, že Verunka splňuje všechny předem stanovená kritéria výzkumného vzorku. Předali jsme paní učitelce informovaný souhlas se zařazením do výzkumu, který bylo zapotřebí zákonnými zástupci nastudovat a podepsat. Naše setkání jsme zakončili diskuzí o tom, jak zapojit do výuky čtení i intaktní spolužáky. Domluvili jsme se na variantě v podobě úpravy velikosti textů a obrázků. Ze strany paní učitelky byly vidět mírné rozpaky z toho, jak bude společná výuka čtení probíhat, nýbrž se zařazením do výzkumného šetření souhlasila a domluvili jsme se na dalším náslechu, při kterém bychom se s Verunkou a asistentkou pedagoga seznámili. Zákonní zástupci, na základě podpisu informovaného souhlasu, se zařazením do výzkumného šetření souhlasili.

7.2.2 Náslech č. 2

Druhý náslech proběhl o týden později v první vyučovací hodině. Při vstupu do školy jsme byli představeni asistentce pedagoga, která nám ukázala Verunky pracovní místo, které je umístěné v zadní části učebny s dostatečně velkým prostorem. K dispozici má stolek s polohovatelnou pracovní deskou, na kterém má stabilně nainstalovanou televizní kamerovou lupu. Přístup k tabuli není ideální, ale žákyně je na rozvržení nábytku a lavic zvyklá, tudíž ji nečiní obtíže kamkoliv dojít. Verunka přišla do třídy 10 minut před zvoněním. Asistentkou pedagoga jsme byli žákyni představeni a dohodli jsme se na tom, že se zúčastníme náslechu při individuální výuce Braillova písma.

Výuka byla započata v domovské třídě čtením dvou vět z pracovního listu pomocí televizní kamerové lupy. Verunky četbu řídila asistentka pedagoga individuálně bez jakékoliv interakce ostatních žáků. Předložený zvětšený text byl asistence pedagoga zaslán již v upravené verzi od SPC. Bylo nám sděleno, že pro úpravu využívají taktéž bezpatkového písma Arial ve velikosti 22. Paní učitelka třídní vyučovala intaktní žáky třetího a čtvrtého ročníku zvlášť. Verunky četba se vyznačovala pomalým tempem a nesprávnou výslovností hláskových skupin, zejména přeskupováním hlásek a vypuštěním hlásek. Chybovost

se opakovala především u koncovek slov, např. školák – škola. Čtení pomocí lupy žákyni nebavilo. Verunka začala po pěti minutách čtení zívát a její pozornost se snižovala, chyby se stupňovaly. Asistentka pedagoga ihned zareagovala, četbu ukončila a společně jsme se odebrali do školní družiny, kde standartně probíhá individuální výuka čtení a psaní Braillova písma.

Před samotným čtením nám asistentka pedagoga sdělila, že byla k žákyni přidělena v září školního roku 2018/2019. S participantkou doposud trénují především procvičování prostorové představivosti a prohlubují znalost Braillovy abecedy a čtecí dovednosti. Využívají k tomu pomůcky, které si asistentka pedagoga sama vytvořila, například dřevěnou desku s Braillovou abecedou, jež je osazena hmatovými kuličkami. Bylo nám sděleno, že se Braillovo písmo učí společně s žákyní, jelikož ho při nástupu do zaměstnání neuměla. Verunka si při vstupu do družiny vytáhla kufřík s Pichtovým psacím strojem včetně speciálního papíru. Usadila se u stolu, který neměl možnost zvedací desky. Výuka byla započata procvičováním sluchového vnímání, jež se skládalo z nahodilých slov, které asistentku v daný okamžik nepadly. Asistentka slova šeptala a žákyně je opakovala, poté stejná slova rozkládala na jednotlivé hlásky. Následovalo cvičení na pravolevou orientaci a upevnění znalosti řádku a sloupce, kdy Verunka dle pokynů pokládala miniaturu květiny na kontrastní desku. Po absolvování tohoto krátkého cvičení, které trvalo přibližně 5 minut, se přešlo na samotné čtení textu v Braillově písmu. Předložený text se skládal z jednoduchých vět. Žákyně přečetla 2 věty, poté ji vystřídala asistentka a Verunka text hmatem pouze sledovala. Tímto způsobem se střídaly po dobu deseti minut. Čtení bylo neplynulé a sekavé. Verunka dodržovala intonaci a ke konci věty se několikrát opravila, když neproběhlo klesání hlasem. Během četby došlo i k domýšlení slov, ale při upozornění asistentky na fakt, že obsah hádá se více zaměřila na problémové slovo a přečetla jej znovu správně. V porovnání s četbou pomocí zvětšovací kamerové lupy docházelo k většímu zapamatování textu, avšak čtenářské tempo bylo pomalejší. Na předloženém textu se nevyskytovala žádná reliéfní ilustrace, tudíž se rovnou přešlo k nácviku psaní Braillova bodového písma. Verunka Pichtův psací stroj obsluhovala sama, asistentka kladla Verunce otázky týkající se přečteného textu a žákyně na ně odpovídala. Psaní žákyni velmi bavilo, na všechny zodpovězené otázky znala odpověď. Chyby při psaní si uvědomovala a ihned je opravila. Obtíže ji činily především párové hlásky v-f, t'-d' a dvojice hlásek n-ň. Po zbytek času mohla žákyně psát jakýkoliv příběh podle své fantazie. Žákyně byla při psaní velmi kreativní, vytvořila příběh o upírovi, kterého pojmenovala Hrůzostrach.

Bylo nám sděleno, že Verunka ráda vymýšlí různé příběhy a vyrábí si tak svoji knihu, kterou si sama ilustruje. Ve volných chvílích si z ní předčítá. Po nahlédnutí do této knihy lze usoudit, že žákyně má úžasnou fantazii, kterou je zapotřebí nadále rozvíjet a celkově stimulovat rozvoj tohoto potenciálu. Asistentka po celou dobu práce kladla důraz na nezávislost a soběstačnost participantky.

7.2.3 Náslech č. 3

Třetí náslech jsme absolvovali v domovské třídě 3. a 4. ročníku při výuce Českého jazyka, kterou vedla paní učitelka třídní. Chtěli jsme vidět, jak jsou žáci v četbě vyučováni. Paní učitelce se osvědčila nejběžnější forma malotřídního vzdělávání, a to rozdělení žáků do skupin podle tříd. Verunka se tentokrát celé vyučovací hodiny účastnila. Hodina byla zahájena tím, že paní učitelka sdělila žákům informace o obsahu a rozdělení práce. Žákům 4. ročníku byla zadána samostatná práce v podobě pravopisného cvičení, konkrétně psaní i/y ve vyjmenovaných slovech. Žáci 3. ročníku byli vyučováni frontálně. Četba byla uskutečněna z čítanek od nakladatelství Nová škola, při čtení se žáci střídali. Verunka text, i přes zvětšení na televizní kamerové lupě, pouze poslouchala. Poslední dvě věty se pokusila přečíst, avšak vzhledem k použitému řádkování a velikosti písma se jí dařilo přečíst pouze jednu větu. Ilustrace, která byla u příběhu vyobrazena se žákyní zvětšila na maximum, bohužel nedokázala rozeznat, že jde o kometu. Tento obrázek bylo pro žákyni těžké identifikovat z důvodu abstraktního ztvárnění objektu bez černých kontur s využitím nevýrazných barev. Asistentka pedagoga žákyni neustále povzbuzovala a motivovala. Kontrola porozumění textu proběhla formou kladení otázek ze strany paní učitelky. Otázky byly pod příběhem zformulované. Poté proběhla výměna skupin, kdy se paní učitelka plně věnovala žákům 4. ročníku a žáci 3. ročníku pracovali na zadané práci individuálně. My zůstali u participantky, jelikož nás zajímal její písemný projev. Úkolem bylo vypsát k zadaným charakteristikám slov příslušné vyjmenované slovo. Verunka při psaní odpovědí neměla upevněné všechny tvary písmen. Pro zápis použila gelové pero, které tvořilo dostatečně kontrastní čáru. S asistentkou pedagoga jsme diskutovali o tom, zda participantka zvládá psaní delších textů. Bylo nám sděleno, že při delších textech ji ona sama pomáhá, konkrétně formou zápisu, kdy ji participantka obsah diktuje. Paní učitelka třídní upřednostňuje individuální ústní zkoušení. Kontrola proběhla hromadně, asi deset minut před koncem vyučovací hodiny.

V posledních minutách jsme s paní učitelkou třídní a asistentkou pedagoga znovu hovořili o tom, jak by měla probíhat práce s námi vytvořeným souborem doplňkových textů. Měli jsme s sebou přinesenou upravenou verzi pro žáky intaktní, na kterou bylo použito bezpatkové písmo Arial. Tentokrát však ve velikosti 14 se zmenšenými ilustracemi, které byly lokalizovány ihned pod ukázkou. Upravená verze nám byla odsouhlasena, tudíž jsme nadále řešili pouze detaily týkající se užívání. Další náslechy jsme se rozhodli neabsolvovat, aby se s používáním vytvořeného souboru začalo co nejdříve. Domluvili jsme se na tom, že poprvé soubor žákům předvedeme my.

7.3 Vyhodnocení používání souboru v praxi

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo vytvoření, užití a ověření doplňkových textů a pracovních sešitů pro žáky slabozraké a nevidomé v praxi. Doplňkové texty a pracovní sešity byly vytvořené participantce z 3. ročníku Základní školy prof. V. Vejdovského, která se podle stupně zrakové vady pohybovala v rozmezí zbytků zraku, dokázala číst černotisk a měla osvojené Braillovo písmo, tzn. četla dvojmetodou. S realizací našeho výzkumu jsme začali v září školního roku 2018/2019. Popis tvorby je popsán v jedné z předchozích kapitol. Ve zmíněné základní škole jsme absolvovali čtyři náslechové hodiny. Nestrukturovaným pozorováním, studiem dokumentace a polostrukturovaným rozhovorem s třídní učitelkou a Mgr. Petrou Maráčkovou jsme pozorovali čtenářské dovednosti participantky a projednali požadavky budoucí podoby doplňkových textů a pracovních sešitů. Společně jsme analyzovali a konzultovali výběr textů. Průběh je popsán v kapitole Realizace výzkumu. Během produkce vyvstala komplikace, která ohrozila realizaci celého výzkumného šetření. Participantce se zhoršil zrak natolik, že nadále nebyla schopna číst černotisk ani pomocí kompenzační pomůcky, televizní kamerové lupy. Na základě pátého náslechu, při kterém jsme měli možnost být účastníky individuální četby naší participantky, jsme se rozhodli výzkumný vzorek změnit. Za využití techniky sněhové koule nás Mgr. Petra Maráčková přivedla k novým členům naší cílové skupiny. V Základní škole prof. V. Vejdovského jsme ponechali výtisky ve zvětšeném černotisku, které byly žáky třetího ročníku bez účasti participantky používány.

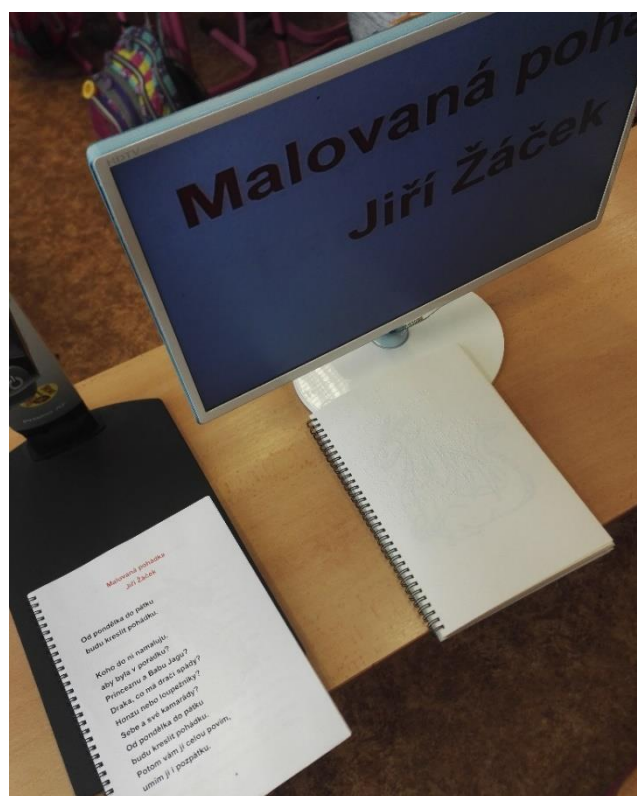
Přestože námi vytvořené doplňkové texty a pracovní sešity byly vytvořené participantce ze Základní školy prof. V. Vejdovského, nová participantka ze Základní školy Bystrovany splňovala všechny předem stanovená kritéria výzkumného vzorku. Zákonní zástupci, na základě podpisu informovaného souhlasu, se zařazením do výzkumného šetření

souhlasili. Ve zmíněném školním zařízení jsme v průběhu ledna a února školního roku 2018/2019 absolvovali tři náslechové hodiny, kde jsme mohli vidět výuku integrované žákyně. Nestrukturovaným pozorováním, studiem dokumentace a polostrukturovaným rozhovorem s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga jsme i zde pozorovali čtenářské dovednosti participantky. Průběh je popsán v kapitole Realizace výzkumu. Jelikož námi stanoveným cílem bylo vytvoření, užití a ověření souboru v praxi, zaměříme se v této kapitole na vyhodnocení používání doplňkových textů a pracovních sešitů pro žáky slabozraké a nevidomé po jejich předání. Námi vytvořený soubor byl Základní škole v Bystrovanech předán v únoru školního roku 2018/2019.

7.3.1 Úvodní ukázková hodina

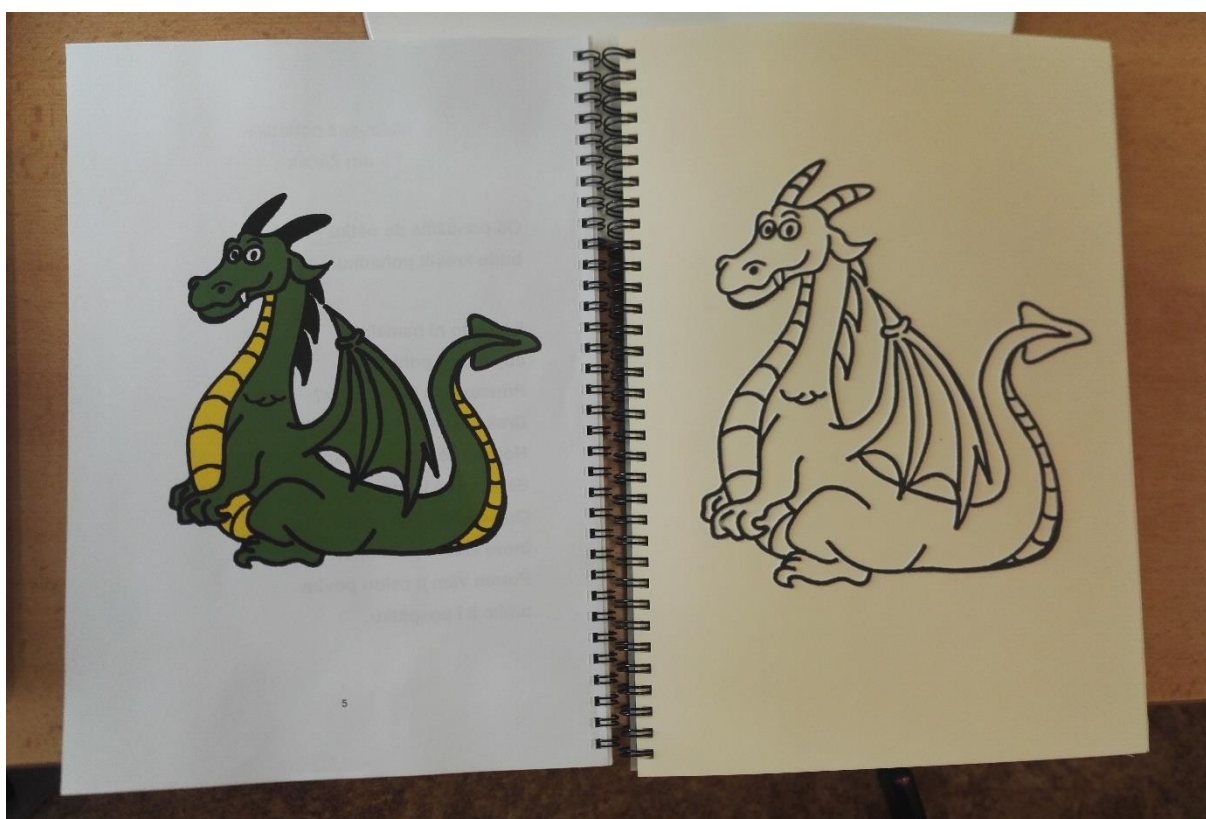
Po předchozí domluvě jsme úvodní hodinu, při které byly použity naše vytvořené texty, odučili my. Paní učitelka byla v roli pozorovatele a asistentka pedagoga byla přítomna u participantky. Na úvodní seznámení s celým souborem jsme si vybrali báseň od Jiřího Žáčka - Malovaná pohádka, jež je v doplňkových textech situovaná jako první v pořadí. Nejprve bylo zapotřebí vytvořit participantce adekvátní podmínky ke čtení. Za pomoci asistentky pedagoga jsme na televizní kamerové lupě zvětšili ukázkou na adekvátní velikost. Na pracovní desku jsme nachystali i ukázkou v Braillově písmu, kdyby čtení zvětšeného textu nebylo úspěšné. Pro ostatní intaktní žáky jsme měli nakopírované texty v upravené velikosti. Výuku jsme vedli se všemi přítomnými žáky 3. a 4. ročníku dohromady. Nedošlo tedy k rozdělení žáků do skupin podle tříd, jak je tomu obvykle v této třídě činěno. Při výuce jsme postupovali dle pokynů z naší metodické příručky, jenž nese název Návod pro práci s doplňkovými texty a pracovními sešity pro žáky slabozraké a nevidomé. Příručka nám jasně stanovila, jakou vyučovací metodu práce s textem zvolit. Na začátku jsme dle doporučení určili jednu konkrétní dvojici, která předložený text četla nahlas. Zvolenou dvojici tvořila naše participantka a náhodně vybraný žák. Ostatní žáci text pozorovali a praktikovali tiché čtení. Naše participantka četbu zahájila.

Četba se vyznačovala, stejně jako u náslechové hodiny, pomalým tempem. Avšak, nebylo zapotřebí přecházet na Braillovo písmo. Asistentka pedagoga text posouvala, aby byla četba plynulá a žákyně se zbytečně nerozrušovala. Po přečtení verše „*Draka, co má dračí spády*“ se vybraná dvojice mezi sebou vystřídala a žák báseň dočetl.



Obrázek 5: Ukázka práce se zvětšeným černotiskem

Ilustraci, jež byla u textu vyobrazena, si všichni žáci prohlédli včetně participatky, které byly předloženy dvě varianty – jedna ve zvětšené verzi a druhá v reliéfní podobě. Žákyně správně určila, že se jedná o draka. Velmi ji zaujalo reliéfní ztvárnění, které si neustále ukazováčkem pravé ruky přejížděla. Následně jsme žákům položili šest otázek, které byly uvedené v příručce. Všichni žáci odpovídali hromadně za pomoci ukázky, kterou měli před sebou. Naše participantka se po celou dobu tázání hlásila, jelikož na otázky znala odpověď. Usoudili jsme, že práci s přečtenými informacemi zvládla.

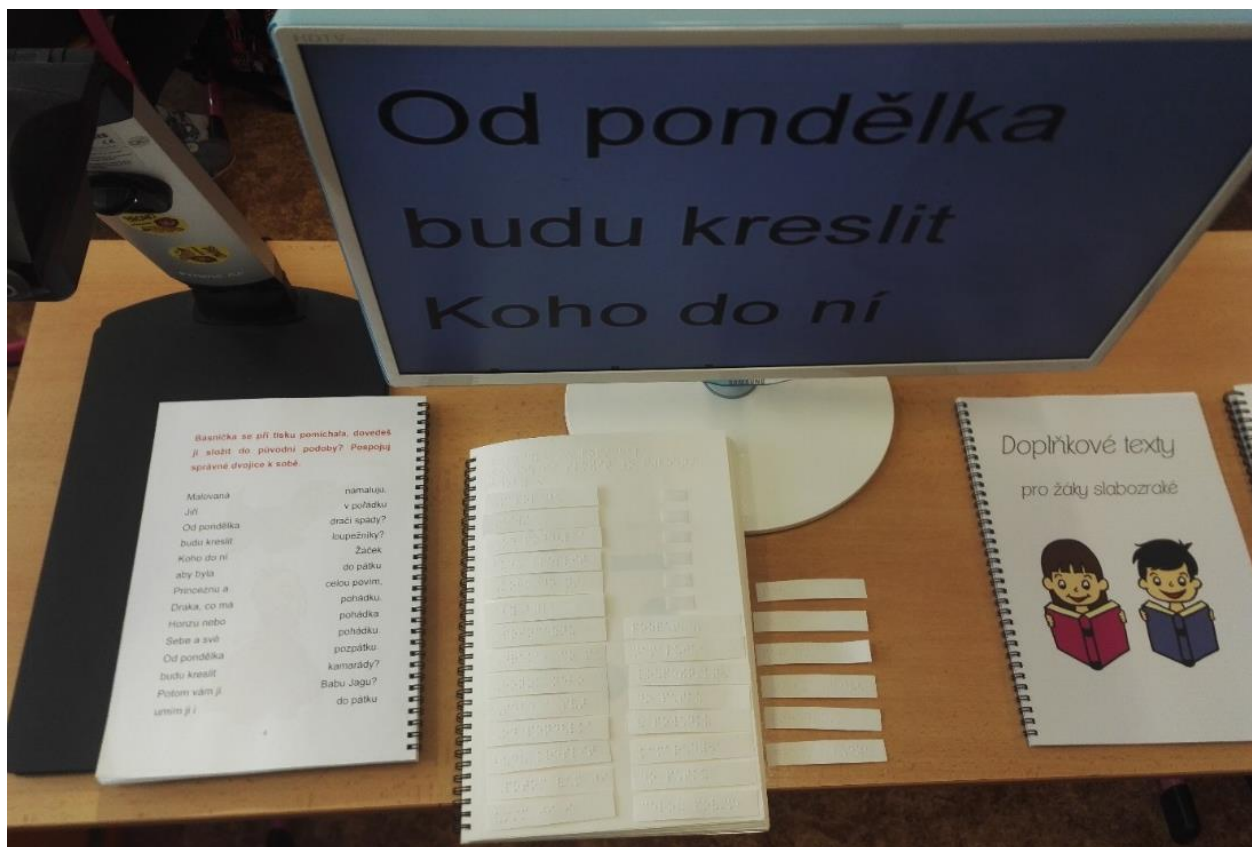


Obrázek 6: Porovnání zvětšené ilustrace a reliéfní ilustrace

Po všech zodpovězených otázkách jsme intaktním žákům rozdali okopírované pracovní listy, do kterého vypisovali své odpovědi. Participantce jsme text z pracovního sešitu pro žáky slabozraké zvětšili a nachystali jsme ji na pracovní desku i ukázkou v Braillově písmu. Prvním úkolem bylo rozlišení dvou ilustrací a správné určení jedné, jež byla zmíněna v básni Malovaná pohádka. Konkrétně se jednalo o ilustrace princezny a krokodýla. Žákyni nebylo zapotřebí ilustrace zvětšovat, jelikož je rozeznala. Pouze ze zvědavosti si prohlížela i reliéfní podobu. Bylo nám sděleno, že s reliéfní ilustrací pracovala poprvé. Všichni žáci určili správnou postavu. Druhý úkol spočíval ve spojení začátečních úryvků veršů z básně (levý sloupec) se zpřeházenými úryvky v pravém sloupci. U naší participantky jsme zvolili postup plnění úkolu z pracovního sešitu v Braillově písmu. Po obsahové stránce byly úkoly shodné, nýbrž zadání cvičení a plnění úkolu se lišilo. Participantka verše četla v Braillově písmu a do správného pořadí je v pravém sloupci řadila pomocí suchého zipu.

Plnění úkolu jí trvalo samozřejmě déle než žákům intaktním. Asistentka pedagoga žákyni s plněním úkolu pomáhala. V momentě, kdy žákyně verš v Braillově písmu přečetla, asistentka jej zopakovala. Taktéž pro správné řazení úryvků v pravém sloupci participantka

využila pomoci, a to konkrétně v podobě diktování již přečtených cedulek. Tato pomoc usnadnila rychlejší plnění úkolu, jenž žákyně splnila.



Obrázek 7: Plnění úkolu z pracovního sešitu v Braillově písmu

Intaktní žáci pokračovali v plnění třetího úkolu, aby nedošlo k prodlení během čekání. Třetí úkol spočíval ve vypisování slov z básně podle značek, které byly v pracovním listě vytištěné. Čárka byla symbolem pro dlouhou slabiku, tečka pro krátkou slabiku. Jakmile intaktní žáci úkol splnili, dokončila předchozí cvičení i naše participantka. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli pokračovat v dalších cvičeníh společně s intaktními žáky a úkol, jenž spočíval ve vypisování slov podle značek, ze strany naší participantky vynechat.

Následující úkol spočíval v tréninku sluchové percepce. Tentokrát žáci nepotřebovali žádné pomůcky, pouze plnili naše zadané instrukce. Například, žáci tleskli, když uslyšeli slovo, které začínalo na hlásku p. Slova samozřejmě pocházela z básně Malovaná pohádka. Nadále jsme zařadili cvičení na pozornost a paměť v podobě tvoření slovního řetězce. Posadili jsme se do kruhu a celé třídě položili otázku: *Koho do pohádky namalujeme?*

My jsme začali jako první a řekli: „*Princeznu a Babu Jagu*.“ Každý následující žák zopakoval, co řekl ten před ním a přidal své slovo. Například: *Princeznu a Babu Jagu, krokodýla, hokejistu, malinu* ... Jelikož se báseň Malovaná pohádka dočkala také hudebního zpracování, naučili jsme ji žáky ke konci hodiny zpívat. Pro nácvik písně jsme zvolili vokální imitaci, tzv. nápodobou. Díky zhudebněným veršům se žáci naučili nenásilnou formou text básně nazpaměť. Tato část hodiny, kdy žáci neseděli v lavicích a nepotřebovali žádné pomůcky, se všem moc líbila. Při plnění úkolů pracovali s informacemi z básně a prověřovali si tak porozumění přečteného textu.

Participantka se do všech činností aktivně zapojovala. Na první pohled bylo zjevné, že z vytvořeného souboru měla radost. Po zazvonění svým spolužákům ukazovala reliéfní ilustrace a vysvětlovala jim, jak se čte Braillovo písmo. Neustále se asistentky pedagoga ptala, zda si může vzít doplňkové texty s sebou domů a ukázat je mamince. Sdílení svých prožitků s dalšími čtenáři je jednou z nezbytných rovin, na kterou se často při rozvoji čtenářské gramotnosti zapomíná, proto jsme měli z této interakce velkou radost. Během vyučovací hodiny, kterou jsme vedli, žákyně používala především texty ve zvětšeném černotisku. Při plnění úkolů z pracovního sešitu využila obě varianty výtisku. Ilustrace dokázala rozlišit i bez zvětšení, avšak pro porovnání se seznámila i s reliéfní podobou.

Paní učitelka a asistentka pedagoga si od nás převzaly výtisky doplňkových textů, pracovních sešitů a metodickou příručku. Upravenou verzi, kterou jsme vytvořili pro žáky intaktní jsme jim zprostředkovali v digitální podobě. Četnost používání jsme ponechali zcela na jejich zvážení. Avšak, doporučili jsme společné čtení ideálně jedenkrát týdně.

7.3.2 Pozorování při aplikaci souboru, Základní škola Bystrovany

V dubnu školního roku 2018/2019 jsme se zúčastnili v Základní škole Bystrovany nestrukturovaného pozorování výuky čtení, při které byly použity naše doplňkové texty. Výuka se uskutečnila první vyučovací hodinu, kterou vedla paní učitelka. Asistentka pedagoga byla přítomna u participantky, které pomáhala se zvětšením ukázky od Anety Františky Holasové - Lumír včelaři, na adekvátní velikost. Bylo vidět, že si je participantka při přípravě na četbu jistější, například televizní kamerovou lupou zapojila sama bez pomoci. Na pracovní desku ji byla nachystána i ukázka v Braillově písmu. Paní učitelka zahájila vyučování tím, že žákům sdělila důvod naší přítomnosti a rozdala jim okopírované texty. Výuka probíhala se všemi přítomnými žáky 3. a 4. ročníku dohromady. Paní učitelka měla na stole příručku pro práci s doplňkovými texty, do které ze začátku nahlížela. Nejprve

byli zvoleni dva žáci, kteří zahájili četbu a mezi sebou se dle instrukcí pedagoga střídali. Asi v polovině byli přerušeni a zvolila se nová dvojice, ve které byla i naše participantka, jenž četbu zahájila. Její četba byla pomalá. Mezi slovy probíhaly velké pauzy. Před tím, než slovo vyslovila nahlas si jej v tichém čtení slabikovala. Na rozdíl od druhého náslechu, který jsme absolvovali v lednu, nedocházelo k přeskupování hlásek a zívání. Chybovost ve čtení koncovek přetrvávala. Participantka přečetla dvě věty. Ke stupňování chyb nedocházelo. Na začátku a na konci věty se snažila dodržovala správnou intonaci a přízvuk. Jakmile byla přečtena celá ukázka, přešlo se ke kladení otázek vztahujících se k textu a prohlížení ilustrace. Paní učitelka využila formulaci všech otázek z naší příručky. Naše participantka se hlásila s odpovědí na všech pět otázek, z toho jedenkrát byla vyvolaná. Její odpověď byla správná. Ilustraci dokázala rozlišit i bez zvětšení a reliéfní podobu si tentokrát nepřála prohlédnout.

Po všech zodpovězených otázkách byli žáci vyzváni k tomu, aby utvořili komunikační kruh. Paní učitelka postupovala přesně podle doporučení z příručky a začala číst příběh za doprovodu hudby z notebooku. Žákům zdůrazňovala, jak jsou včely v našich životech důležité a po přečtení krátké ukázky vzala miskou, ve které byl přichystaný med, a posílala ji po kroužku. Každý si k medu přičichnul a také ochutnal. Znovu byly žákům pokládány otázky, které souvisely s přečteným textem. Po této aktivitě proběhla skupinová práce. Žáci byli rozděleni do dvojic, ve kterých obdrželi dva texty, které si měl každý individuálně přečíst. Naše participantka byla přiřazena k žákyni z 3. ročníku. Participantka si zvolila variantu v Braillově písmu, kterou četla s asistentkou. Četba byla stejně jako u zvětšeného černotisku pomalá a vyznačovala se nejistotou a těžkopádností. Docházelo k fixaci klíčového slovo a odhadování dalších slov v pořadí. Přečetla pouze kratší věty, přibližně 4 řádky, zbytek dočetla asistentka. Následovalo vzájemné převyprávění děje ve dvojici. Poté jim byl rozdán pracovní list. Při pozorování jsme se samozřejmě zaměřili na dvojici s naší participantkou. Se spolužačkou zvolily takovou strategii, že zadání četla po celou dobu intaktní žákyně. Na odpovědích vzájemně spolupracovaly a sdělovaly si možné strategie řešení problému. Při záznamu odpovědí byla vidět vzájemná konfrontace mezi sebou. Komunikace probíhala na výbornou. Po absolvování úkolu se všichni seskupili zpět do komunikačního kruhu, kde proběhla hromadná kontrola a zpětná vazba.

Zakončení proběhlo popisem stavby těla včely na zvětšeném modelu. Paní učitelka žákům nezapomněla připomenout, že model včely je zvětšený, což hodnotíme z důvodu přítomnosti žákyně se zrakovým postižením velmi kladně.

Během pozorování nás potěšilo, že paní učitelka postupovala podle našeho doporučení z příručky. Participantku práce velmi bavila, při čtení nebyla unavená a reagovala na všechny otázky. Ve výuce pracovala jak se zvětšeným černotiskem, tak s Braillovým bodovým písmem. Porozumění přečteného textu se dostavilo, jelikož s ním dokázala bez zdlouhavého hledání řešení, pracovat. Při skupinové práci bylo vidět, že kolektiv žákyni nevyčleňuje. Ve skupině si participantka dokázala prosadit svůj názor.

7.3.3 Rozhovor s asistentkou pedagoga, Základní škola Bystrovany

Polostrukturovaným rozhovorem jsme se asistentky pedagoga dotazovali na předem připravené otázky. Sdělila nám, že doplňkové texty s participantkou používaly během společné výuky vedenou paní učitelkou, ale i během individuální výuky čtení ve školní družině. Společná hodina čtení probíhala bez komplikací, Verunka se na ně moc těšila. Pomoc při nastavování televizní kamerové lupy ze strany asistentky nadále přetrvávala. Asistentka si během svého pozorování všimla, že žákyně při čtení zvětšeného černotisku není tolik unavená. Dle jejího názoru dochází taktéž k většímu zapamatování textu. Domnívá se, že je to způsobené tím, že je její četba kombinovaná s poslechem četby intaktních spolužáků. Hodina pro ni není stereotypní, nýbrž zábavná. Asistentka ji pomáhá pouze při plnění některých úkolů z pracovních sešitů, a to pouze v momentě, kdy si to situace opravdu vyžaduje. Snaží se tak rozvíjet její samostatnost. Ve většině případů k tomu docházelo z důvodu časové tísně, protože ji obecně čtení zadání, ve srovnání s intaktními spolužáky, trvá delší dobu. Oběma metodám čtení, černotisku a Braillovu písmu, byla věnována přibližně stejná časová dotace. Ilustrace se žákyni moc líbily a dokázala je rozlišit. Přestože všechny ilustrace z doplňkových textů pro žáky slabozraké správně určila i bez zvětšení, ráda si je srovnávala s reliéfní podobou. Avšak, reliéfní ilustrace z ukázky od *Lenky Kertisové - Lásenka a její kouzelná zahrada* a *Františka Hrubína – Kráska a zvíře*, byly pro Verunku obtížně rozeznatelné. U těchto dvou zmíněných prohlásila, že jsou na její prstíky moc těžké.

S ukázkou, se kterou se seznámily prostřednictvím společné četby se všemi žáky, nadále pracovaly v individuální výuce. Při společném vyučování s intaktními žáky se několikrát stalo, že nestihly splnit všechny úkoly z pracovního sešitu. Využily tedy tento čas a dodatečně je plnily. Zároveň zkoušely dávat dohromady celý obsah děje, jenž přepisovaly Pichtovým psacím strojem. Když si Verunka nebyla jistá průběhem děje, vymyslela si svoji verzi příběhu. Následně tento text založila do své vytvořené knihy, která nám byla představena při druhém náslechu. Několikrát si Verunka doplňkové texty

v Braillově písmu vzala domů, aby mohla četbu ve volných chvílích trénovat. Moc se jí líbilo, že má něco speciálního, co je určené jen pro ni a ráda se chlubila mamince s jejími pokroky.

Na otázku, co by na vytvořeném souboru změnila nám bylo odpovězeno, že jen pár detailů. Například, již zmíněné ilustrace či opatření textu v Braillově bodovém písmu tzv. podtiskem, který by ji usnadnil kontrolu.

7.3.4 Rozhovor s participantkou, Základní škola Bystrovany

Verunka nám sdělila, že se jí líbilo používat doplňkové texty společně s ostatními spolužáky. Konkrétně vzpomínala na ukázkou od *Petry Braunové - Rošťák Oliver*. Žáci měli v pracovním sešitě za úkol vyluštit tajenku pomocí Braillova písma. Líbilo se jí, že se na ni její spolužáci obraceli s žádostmi o pomoc. Prý to pro ně bylo těžké a pro Verunku naopak velmi lehké. Hodiny ji bavily. V družině, během individuální výuky čtení a psaní, měla v oblibě především přepis děje Pichtovým psacím strojem. Nebavila ji však dodatečná práce na úkolech z pracovního sešitu, které s asistentkou nestihly vyplnit v hodině čtení. Na ilustracích ji přišly super syté barvy a velká velikost. Na otázku, co by na vytvořeném souboru změnila nám bylo odpovězeno, že by chtěla ještě více ilustrací a příběhy o upírech. Také by prý byla fajn nějaká detektivka.

7.3.5 Rozhovor s paní učitelkou, Základní škola Bystrovany

Paní učitelka používala doplňkové texty s žáky 3. a 4. ročníku za účasti naší participantky. Přestože měla ze začátku obavy, jak společná výuka bude probíhat, zpětně práci hodnotí jako velmi zdařilou. Doplňkové texty byly snadné na pochopení a celý soubor hodnotí za vhodně zpracovaný. Po celou dobu postupovala podle instrukcí z metodické příručky. Informace ji přišly srozumitelné a věcné. Několikrát výuku zahájila tím, že nechala žáky nejprve prohlížet ilustraci a přečíst nadpis ukázky. Poté se všichni snažili odhadnout, o čem bude celý text pojednávat. Diskuze probíhala buď hromadně nebo ve dvojicích. Následně se přešlo k četbě celé ukázky. Žáci tak mohli porovnávat, zda se splnily jejich odhady. U těchto činností byla participantka velmi aktivní. Tento fakt koresponduje s tím, že má výbornou fantazii, kterou je zapotřebí nadále rozvíjet. Žáci byli aktivní a naše participantka s účastí ve výuce neměla žádné problémy. Asistentka pedagoga ji byla neustále po ruce a paní učitelka se tak mohla věnovat vedení výuky a potřebám všech žáků. S informacemi dokázali pracovat bez problému.

Zastává názoru, že celková struktura vyučovací hodiny byla promyšlená a získané poznatky z textů se zúročily při plnění jednotlivých úkolů z pracovního sešitu. Sdělila nám, že se jí moc líbilo, když si participantka nosila doplňkové texty domů. Považuje za důležité, aby i rodiče povzbuzovali žákyni ke čtení. Konkrétně u Verunky je podle ní klíčové hodně číst a číst. Kladně hodnotí také fakt, že už pro Verunku četba se zvětšeným černotiskem není nudná. Na společné hodiny čtení se vždy těšila, měla to spojené s příjemnou činností. Během používání stihli přečíst všechny texty, ale některé úkoly z pracovního sešitu byly vynechány z důvodu časové tísně.

Na otázku, co by na vytvořeném souboru změnila nám odpověděla, že pouze některé pasáže z metodické příručky, které ji přišly nadbytečné a zbytečně rozmělněné.

7.3.6 Rozhovor s paní učitelkou, Základní škola prof. V. Vejvodského

Paní učitelka používala doplňkové texty s žáky 3. ročníku bez účasti naší původní participantky. Podle jejího názoru byly texty srozumitelné i přiměřené věku a intelektuální úrovni žáků. Ve čtení se žáci střídali a museli být pozorní. Hlásili se se zájmem o hlasitý přednes. Když byl dostatek času, žáci četli texty sami. Byli velmi vnímaví dokázali s informacemi nadále pracovat. Zadané úkoly a otázky plnili společně bez jakýchkoliv obtíží. Pokud bylo zapotřebí práci urychlit, četla text žákům ona sama. Domnívá se, že nejvíce je bavily úkoly, které plnili ve dvojicích nebo skupinách. Její třída je živá a má ráda změnu. Ilustrace ji přišly jednoduché a nebyly rušivým elementem při čtení. Metodickou příručku používala a veškeré instrukce pro ni byly srozumitelné. Všechny texty nestihli přečíst, ale paní učitelka je plánuje do výuky zařadit v příštím školním roce. Na otázku, co by na vytvořeném souboru změnila nám bylo odpovězeno, že nechce kritizovat vůbec nic. Zastává názor, že celý nápad s vytvořením doplňkových textů je skvělý a má jen pozitivní odezvu. Žáci by prý uvítali ukázkou s Harrym Potterem, jelikož si na tom nyní všichni „ujíždí“.

8 DISKUZE

V praktické části diplomové práce jsme si vytyčili za cíl vytvořit doplňkové texty a pracovní sešity pro žáky slabozraké a nevidomé s možností aplikace v hodinách čtení v předmětu Český jazyk a literatura. Prezentované výzkumné šetření bylo vzhledem k jeho charakteristice realizováno v intencích kvalitativního výzkumu. Výsledky se nesnažíme globalizovat, jsou platné pro náš zkoumaný soubor, který jsme si zvolili účelovým výběrem. Jak již bylo několikrát zmíněno, při realizaci jsme byli nuceni výzkumný vzorek změnit, abychom splnili náš předem stanovený cíl a získali odpovědi na zvolené výzkumné otázky. Původní zvolená participantka ze Základní školy prof. V. Vejvodského, pro který byl soubor vytvořený, se aplikace textů v praxi nezúčastnila. Realizaci výzkumu jsme se stejným souborem přesměrovali na Základní školu v Bystrovanech, kde byla vzdělávána žákyně, jenž splňovala naše stanová kritéria a charakteristiky.

1. K čemu má vytvořený soubor směřovat?

Považovali jsme za důležité nabídnout pedagogům vzdělávajícím žáka se zrakovým postižením soubor, který by umožňoval práci s textem a napomohl lepšímu porozumění čteného textu. Chtěli jsme u žáků se zrakovým postižením rozvíjet jejich schopnosti a dovednosti ve čtení včetně čtenářské gramotnosti v souladu s jejich reálnými možnostmi. Během používání doplňkových textů a pracovního sešitu jsme zpozorovali, že porozumění přečteného textu se dostavilo, jelikož s ním participantka dokázala pracovat a při vyplňování pracovního sešitu zúročila získané informace. U participantky došlo také ke sdílení a porovnávání svých prožitků z četby s ostatními spolužáky, což je jedna z rovin čtenářské gramotnosti. Při skupinové práci bylo vidět, že kolektiv žákyni nevyčleňuje. Ve skupině si participantka dokázala prosadit svůj názor a sdělovala možné strategie řešení problému. Asistentka pedagoga zastává názor, že kombinace vlastní četby s poslechem četby intaktních spolužáků při společných hodinách čtení pozitivně ovlivňuje zapamatování text. Během četby nedocházelo k přeskupování hlásek, stupňování chyb a zívání, které bylo znatelné při absolvování náslechnů před aplikací našeho souboru.

Žákyně byla v předmětu Český jazyk a literatura před výzkumným šetřením vyučována bez interakce ostatních spolužáků. Soubor tedy nesměřoval pouze k lepšímu porozumění textu ze strany participantky, ale také k zapojení do společné výuky čtení v předmětu Český jazyk a literatura. Tento socializační prvek můžeme demonstrovat na příkladu, kdy participantka pomáhala žákům intaktním s vyluštěním tajenky pomocí

Braillova písma. Líbilo se jí, že se na ni její spolužáci obraceli s žádostmi o pomoc. Každý žák by měl ve škole zažívat úspěch, ať už osobní či společenský. Náš soubor participantce umožnil úspěch zažít díky Braillovu písmu, které většina lidí hodnotí jako handicap. Žákyně dokázala svoji nevýhodu obrátit ve výhodu, za který sklidila velký obdiv. Došlo k minimalizování důsledků jejího handicapu. Participantka se do všech činností aktivně zapojovala, a dle rozhovorů s učitelkou a asistentkou pedagoga ji práce velmi bavila.

2. Má pedagog širokou škálu výběru čítanek, které by bylo možné využít při vzdělávání žáků 3. ročníku, kteří čtou tzv. dvojmetodou?

Na tuto otázku jsme získali odpověď ještě před samotnou tvorbou doplňkových textů a pracovních sešitů pro žáky nevidomé a slabozraké. Zaměřili jsme se na vyhledávání aktuálně nabízených učebnic (k datu 1. 9. 2018) pro žáky 3. ročníku se zrakovým postižením a žáky intaktní, jelikož čtení tzv. dvojmetodou spočívá ve čtení textu jak Braillovým písmem, tak černotiskem. Pro vyhledávání učebnic v Braillově písmu jsme využili katalog Knihovny a tiskárny pro nevidomé K. E. Macana v Praze. Sondáž učebnic v černotisku proběhla z Věstníku MŠMT, jenž zveřejňuje učebnice se schvalovací doložkou. V momentě, kdy jsme obě kategorie porovnali a zaměřili se na učebnice, jenž by spadaly do obou skupin, jsme získali shodu tří publikací. Z výsledků vyhledání jsme dospěli k závěru, že pedagog, jenž vzdělává žáka se zrakovým postižením nedisponuje širokou škálou výběru čítanek, které by bylo možné využít při vzdělávání žáků, kteří čtou tzv. dvojmetodou. V momentě, kdy je žák, jenž čte Braillovým písmem a černotiskem, zařazen do inkluzivního vzdělávání nastává problém se zvolením adekvátní čítanky. Vyučování předmětu Český jazyk a literatura z jednotné učebnice je značně znevýhodněno. Tento fakt má za následek separovanou výuku čtení, což je vzhledem k propagované inkluzi paradoxní.

3. Jakou podobu má vytvořený soubor mít?

Soubor jsme tvořili za akceptace kritérií pro tvorbu a hodnocení čítanek participantce ze Základní školy prof. V. Vejdovského. Vycházeli jsme z návrhu seznamu pro učebnice základních a středních škol Zuzany Sikorové, jelikož dosud nebyla stanovena komplexní kritéria hodnocení čítanek. Na samotném začátku jsme si vytyčili za cíl vytvořit soubor, jež bude obsahovat:

1. Doplnkové texty pro žáky slabozraké a nevidomé
2. Pracovní sešit pro žáky slabozraké a nevidomé

3. Návod pro práci s doplňkovými texty a pracovními sešity pro žáky slabozraké a nevidomé

Po nastudování specifik tvorby knih pro žáky se zrakovým postižením, ŠVP Základní školy prof. V. Vejvodského, třídního vzdělávacího plánu 3. ročníku a konzultace s paní učitelkou jsme si zvolili konkrétní požadavky na budoucí podobu a dospěli jsme k závěru, že soubor textů by měl:

- být v souladu s kurikulárními dokumenty se zřetelem na osobní prožitky žáků;
- být kanonický, figurující v seznamech doporučené literatury pro 3. ročník;
- být čtivý, svým obsahem a formou přijatelný pro žáky 3. ročníku;
- obsahovat ukázky ze všech literárních druhů, které se žákům líbí;
- vycházet ze zájmů a znalostí žáků;
- akceptovat existenci nových titulů, jenž zohledňují aktuální témata a trendy;
- zastupovat ukázky z tzv. zlatého fondu (literárního dědictví) a literatury současné;
- zastupovat ukázky z české a světové literatury pro děti a mládež;
- uplatňovat mezipředmětové a interdisciplinární vztahy s dostatečným počtem podnětů k další činnosti;
- obsahovat texty a úkoly, jež rozvíjí žákovy schopnosti a dovednosti ve čtení;
- disponovat dostatečně velkými reliéfními ilustracemi;
- brát ohled na zkušenosti čtenáře;
- modifikovat úkoly s ohledem na individuální potřeby participantky;
- využívat názornosti a poznávání všemi smysly.

4. Dojde k dalšímu vyhledávání textů ze strany pedagoga?

Na základě rozhovoru s učitelkami nám bylo sděleno, že obě postupovaly podle pokynů z metodické příručky. K vyhledávání dalších textů ze strany pedagogů nedošlo.

5. Lze soubor aplikovat i pro žáky intaktní či další skupiny žáků?

Naším záměrem bylo vytvořit soubor doplňkových textů a pracovních sešitů pro žáky slabozraké a nevidomé, konkrétně žákyni se zbytky zraku ze Základní školy prof. V. Vejvodského. Ve třídě, kterou participantka navštěvovala, bylo 9 žáků se zrakovou vadou a také s poruchou pozornosti. Výjimku tvořil žák s DMO. Vzhledem k povaze

jejich postižení a vzdělávacím možnost, měla být spolužákům při společné výuce čtení předložena verze ve zvětšeném černotisku. Bohužel, během výzkumného šetření se participantce zhoršil zrak natolik, že jsme byli nuceni výzkumný vzorek změnit. Nově zvolená participantka byla vzdělávána v inkluzi v Základní škole v Bystrovanech, jejíž spolužáci nedisponovali žádnou zrakovou vadou. Z tohoto důvodu nešlo využít pro spolužáky verzi ve zvětšeném černotisku. Bylo nutné vytvořit upravenou verzi, která by svojí formou odpovídala potřebám žáků 3. ročníku. Tento fakt nám zodpověděl na otázku, zda lze vytvořený soubor aplikovat i pro žáky intaktní či další skupiny žáků. Došli jsme k závěru, že doplňkové texty a pracovní sešity pro žáky slabozraké a nevidomé lze aplikovat i pro žáky intaktní, ale v upravené verzi. My jsme pro úpravu použili bezpatkové písmo Arial ve velikosti 14 se zmenšenými ilustracemi, které byly situovány ihned pod ukázkou. Přestože jsme se rozhodli k aplikaci celého vytvořeného souboru v jiné základní škole s participantkou, která lépe splňovala naše předem zvolené charakteristiky, ponechali jsme kopii výtisků ve zvětšeném černotisku i v Základní škole prof. V. Vejdovského. Zmíněný soubor byl používán během výuky čtení žáky třetího ročníku bez účasti naší původní participantky. Jelikož se třída skládala z žáků se zrakovou vadou, poruchou pozornosti a jednoho žáka s DMO, můžeme konstatovat, že vytvořený soubor lze aplikovat i pro ostatní skupiny žáků.

Na základě získaných informací dokážeme vyhodnotit cíl naší práce, který se nám podle našeho názoru podařilo splnit. Můžeme konstatovat, že soubor doplňkových textů a pracovních sešitů pro žáky slabozraké a nevidomé byl vytvořen a užit v praxi. A to konkrétně na dvou základních školách, což nebylo našim prvotním úmyslem. Situace sama nám nabízela možnost, alespoň částečně, používání souboru v rozdílných základních školách porovnat. Z informací, které jsme získali díky pozorování a rozhovorům s učitelkami, asistentkou pedagoga a samotnou účastnicí výzkumu lze spatřovat tyto patrné rozdíly:

Na samotném začátku je zapotřebí zmínit, že stěžejní rozdíl spatřujeme již v charakteru jednotlivých škol a složení tříd. Základní škola prof. V. Vejdovského má velkou výhodu v primárním poskytování vzdělání pro žáky slabozraké, se zbytky zraku a nevidomé. Se vzděláváním žáků se speciálně vzdělávacími potřebami má dlouholeté zkušenosti. Markantní předností je automatické zařazení individuální tyflopédické péče do běžné výuky. Základní škola v Bystrovanech je malotřídní škola. Převažuje zde vyučování formou rozdělení žáků do skupin podle tříd. I zde existuje možnost realizace předmětu speciální péče. Co se týče tříd, v Základní škole prof. V. Vejdovského hodnotíme kladně možnost vzdělávání v nízkém počtu žáků. V době, kdy jsme prováděli výzkumné šetření

navštěvovalo třetí ročník 9 žáků, především s poruchou pozornosti a zrakovou vadou, s výjimkou žáka s DMO. Oproti tomu, v Základní škole Bystrovany se vzdělávalo v jedné třídě dohromady 21 žáků. Jednalo se o žáky třetího a čtvrtého ročníku, konkrétně 9 žáků třetího ročníku a 12 žáků čtvrtého ročníku. Jedinou žákyní se speciálními vzdělávacími potřebami byla naše participantka. Obě participantky měly zrakové postižení na stupni zbytky zraku. Dle doby vzniku se jednalo o postižení vrozená. Pracovní místo participantky ze Základní školy prof. V. Vejvodského bylo umístěno v přední části katedry s dobrým přístupem k tabuli. Za to participantka ze Základní školy Bystrovany měla pracovní místo umístěné odlišně, a to v zadní části učebny s obtížnějším přístupem k tabuli. Obě žákyně měly k dispozici stůl s polohovatelnou deskou a televizní kamerovou lupou.

Další rozdíly můžeme spatřovat ve společné výuce čtení a psaní. Žákyně ze Základní školy prof. V. Vejvodského se před aplikací našeho souboru textů společné výuky čtení s ostatními spolužáky účastnila, a to po celou dobu konání. Participantce nebyla přiřazena asistentka pedagoga, ale pomáhala jí asistentka, jenž papírově patřila k žákovi s DMO. Výuka čtení probíhala pod vedení třídní učitelky z rozdílných textů, které se svým obsahem neshodovaly. Participantka četla ze slabikáře v Braillově písmu či ze zvětšeného černotisku, ostatní spolužáci z čítanek pro třetí ročník. Změna nastala v momentě, kdy se její zrak zhoršil. Společné výuky čtení se přestala účastnit a začala docházet na intenzivní výuku čtení a psaní Braillova písma. Žákyně ze Základní školy Bystrovany měla na rozdíl od předchozí participantky přidělenou asistentku pedagoga. Společné výuky čtení se účastnila standardně po dobu pěti minut, kdy četla odlišný text pomocí televizní kamerové lupy pouze s asistentkou pedagoga bez interakce ostatních spolužáků. Následně se s asistentkou pedagoga přesouvaly do školní družiny, kde probíhala individuální výuka čtení a psaní Braillova bodového písma. Výjimku tvořilo jedno pozorování, při kterém jsme potřebovali vidět společnou výuku čtení ze shodným textem všech žáků. Rozdíly obou participantek při výuce čtení jsou patrné už v samotném vedení výuky, neboť četba participantky v Základní škole Bystrovany byla řízena pouze asistentkou pedagoga. Oproti tomu, v Základní škole prof. V. Vejvodského probíhala výuka od plně kvalifikované speciální pedagožky, jež měla plně osvojené Braillovo písmo a nabízela žákyni pomocnou ruku kdykoliv, kdy to bylo potřeba. Paní učitelka ze Základní školy Bystrovany neměla kvalifikaci speciálního pedagoga a taktéž neměla osvojené Braillovo písmo, proto ji byla oporou již zmíněná asistentka pedagoga, která byla seznámena s problematikou vzdělávání žáka

se speciálními vzdělávacími potřebami. Braillovo písmo se asistentka učila společně s participantkou.

V průběhu individuální výuky čtení a psaní Braillova písma se v Základní škole prof. V. Vejdovského věnovali posilování zrakových funkcí a zjemňování hmatu formou desetiminutového cvičení. Poté se přešlo k výuce čtení ze slabikáře v Braillově písmu. Konkrétně šlo o termovakuovaný tisk na plastových fóliích hnědé barvy s reliéfně siluetovými obrázky. Čtení nebylo plynulé, vyslovování jednotlivých hlásek probíhalo izolovaně, nebyla dodržena intonace. Docházelo i k domýšlení slov. Obrázky pod textem o velikosti okolo 8 cm, žákyně nerozpoznala. Při psaní dokázala participantka Pichtův psací stroj obsluhovat sama. Psaní Braillova bodového písma se vyznačovalo pomalým tempem a častou chybovostí, na které musela být upozorněna. Výuka byla vedena magistrou Petrou Maráčkovou z SPC, které je součástí základní školy. V Základní škole v Bystrovanech byla individuální výuka čtení a psaní Braillova písma započata taktéž tréninkem zrakových funkcí, ale navíc i sluchovým tréninkem po dobu pěti minut. Výuka byla vedena asistentkou pedagoga. Na rozdíl od Základní školy prof. V. Vejdovského, kde předložený text četla pouze participantka, probíhalo čtení vzájemným střídáním mezi asistentkou a participantkou. Nadále panovala nejednota v předloženém textu, v Základní škole v Bystrovanech byl využit samostatný text na tvrzeném braillovém papíře, pod kterým se nevyskytovala žádná reliéfní ilustrace. Rozdíl můžeme spatřovat i v intonaci a psaní na Pichtově psacím stroji. Participantka ze Základní školy Bystrovany intonaci dodržovala a chyby při psaní si uvědomovala sama, tudíž na ně nemusela být upozorňována. Shodu můžeme spatřovat v neplynulosti čtení, domýšlení slov a samostatnosti během obsluhování Pichtova psacího stroje. V obou případech byl kladen důraz na soběstačnosti a nezávislost participantek.

Nyní bychom přešli k samotné komparaci používání doplňkových textů a pracovních sešitů pro žáky slabozraké a nevidomé. Pokusíme se zhodnotit efektivitu jejich používání. Považujeme za nezbytné, abychom znovu zmínili fakt, že vytvořený soubor byl používán Základní školou prof. V. Vejdovského během výuky čtení bez účasti naší původní participantky. Srovnání se bude ve větší míře týkat participantky ze Základní školy Bystrovany, která texty během společné výuky čtení s ostatními spolužáky používala. Dáváme důraz na fakt, že názory učitelů, asistentky pedagoga i samotné žákyně jsou ovlivněny jejich subjektivním postojem.

Před aplikací našeho souboru se četba upraveného zvětšeného černočerného textu, u participantky ze Základní školy Bystrovany, vyznačovala pomalým tempem, nesprávnou

výslovností hláskových skupin, přeskupováním hlásek a vypuštěním hlásek. Chybovost se opakovala především u koncovek slov a s délkou čtení se všechny chyby stupňovaly. Čtení pomocí lupy žákyni nebavilo, neboť se dostavila rychlá únava. Předložené ilustrace nedokázala rozeznat z důvodu abstraktního ztvárnění objektu bez černých kontur za využití nevýrazných barev. Po aplikaci našeho souboru byla četba nadále pomalá, mezi slovy probíhaly velké pauzy, dokonce i chybovost ve čtení koncovek přetrvávala. Nedochovalo však k přeskupování hlásek, zívání a stupňování chyb. Taktéž můžeme konstatovat, že došlo k většímu zapamatování textu. Četba Braillovým písmem probíhala bez markantní změny, nadále se vyznačovala nejistotou a těžkopádností. Velký rozdíl však můžeme spatřovat v ilustracích. Naše ilustrace participantka dokázala rozlišit i bez zvětšení, reliéfní podobu využívala pro doplnění představy. Největší změnou je délka účasti participantky na společné výuce čtení, která se během používání našeho souboru navýšila na celou vyučovací hodinu. Změnu lze spatřovat i v účasti na skupinové práci, se kterou se před aplikací našeho souboru během výuky čtení nesetkala. Ve skupině si participantka dokázala prosadit svůj názor. Ve výuce pracovala jak se zvětšeným černotiskem, tak s Braillovým bodovým písmem. Porozumění přečteného textu se dostavilo. Velký skok lze spatřovat i v přístupu participantky k četbě. Na společné hodiny čtení se vždy těšila a měla to spojené s příjemnou činností. Participantku práce velmi bavila a při čtení nebyla unavená. Domníváme se, že to bylo způsobené kombinací různých metod, technik a střídáním zrakové práce nablízko. Fakt, že práce se souborem pro participantku nebyla nudná spatřujeme v různých detailech, kdy nám bylo např. sděleno, že přečtený děj žákyně v průběhu individuální výuky čtení a psaní modifikovala a taktéž si vymýšlela svoji verzi příběhu. Nadále si několikrát doplňkové texty v Braillově písmu odnášela domů, aby mohla četbu ve volných chvílích trénovat.

Obě učitelky ze základních škol hodnotí vytvořený soubor jako zdařilý a vhodně zpracovaný. Po celou dobu postupovaly podle instrukcí z metodické příručky a dodržovaly zásady zrakové hygieny. Vítáme nápad od paní učitelky ze Základní školy Bystrovany, která výuku čtení zahajovala tím, že nechala žáky nejprve prohlížet ilustrace a přečíst nadpis ukázky. Poté se všichni snažili odhadnout, o čem bude celý text pojednávat. Žáci tak mohli porovnávat, zda se splnily jejich odhady. Základní škola Bystrovany stihla přečíst všechny ukázky, avšak některé úkoly z pracovního sešitu byly vynechány z důvodu časové tísně. Základní škola prof. V. Vejvodského všechny texty přečíst nestihla.

Považujeme za důležité zmínit, že po aplikaci našeho vytvořeného souboru ve zmíněných školách, došlo ke změně paní učitelky a asistentky pedagoga v Základní škole Bystrovany. V současnosti je participantka vzdělávána novou učitelkou a asistentkou.

9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Situace čtenářské gramotnosti je v dnešní době velmi aktuálním tématem. Porozumění textu je ovlivněno řadou faktorů a my v tomto kontextu spatřujeme za důležité, aby nebylo opomíjeno na žáky se zrakovým postižením. Vzhledem k nízkému počtu adekvátních učebnic v černotisku a Braillově písmu, jenž by zohledňovali následnou práci s textem, považujeme za přínosný jakýkoliv pokus o zlepšení aktuální situace. Doporučení plynoucí z interpretace získaných dat bychom směřovali především k budoucím tvůrcům doplňkových textů, čítanek či učebnic ve zvětšeném černotisku a Braillově písmu.

V první řadě bychom věnovali pozornost hmatovým ilustracím. My jsme pro jejich znázornění využili reliéfně konturovaný obrázek. Přestože jsme se snažili, aby výsledné obrázky byly hmatově čitelné a dobře rozeznatelné, nevyvarovali jsme se při jejich ztvárnění řadě chyb. Na základě toho doporučujeme ještě více eliminovat detaily, jenž nenesou zásadní informaci a zdůraznit pouze ten detail, který má podstatný informační význam. Dáváme apel především na dodržování veškerých principů tvorby tyflografiky. Před samotnou tvorbou bychom doporučili zúčastnit se projektu Tactus.cz, jenž je zaměřený na podporu hmatově ilustrovaných knížek pro nevidomé děti. Tvůrci poskytují odpornou pomoc ve formě pořádání seminářů či e-mailové konzultace. My jsme na tento projekt narazili až během samotné realizace výzkumu v momentě, kdy se již na seminář nedalo přihlásit. Domníváme se, že účastí bychom se vyvarovali řadě chyb a celkově tak posunuli náš soubor o něco „výš“. Při tvorbě jsme však využívali tištěného průvodce tohoto projektu, který byl vydán s podporou Nadačního fondu ČRo z veřejné sbírky Světluška. Ve zmíněném souboru jsou popsány podněty k tvorbě, způsoby zobrazení, manipulace apod. Co se týče samotné volby materiálu, zde bychom se na chvíli pozastavili. Pro budoucí tvůrce bychom doporučili nebát se využít i nejrůznější alternativy, např. karton, textilie, igelit, kůži, plech, korek, šňůrky, knoflíky apod. Dalším zpestřením díla by mohly být i zvukové efekty. Při tvorbě lze využít i přírodní materiály, které jsou velmi názorné, avšak vždy je nutné zvážit především samotnou trvanlivost provedení. Větvička z jehličnatého stromu sice zachová perfektní hmatovou stopu, avšak její brzké opadání a opotřebení značně komplikuje následnou manipulaci s knihou. Avšak, peříčko, písek z pláže či drobné kamínky zašité v pytlíčku mohou jistě dobře posloužit. Trvanlivost provedení zde hraje významnou roli. Hmatem je nutné po obrázku opakovaně přejíždět, což s sebou přináší vysoké nároky na pevnost a trvanlivost ilustrace. Důležité je být důsledný i u samotného připevnění, aby při opakovaném hmatovém prohlížení nedošlo k odchlípnutí objektů. Doporučujeme

využít např. oboustrannou lepicí pásku, kterou jsme v našem případě aplikovali. Naopak bychom upozornili na populární tavící pistole, které nemají trvalý efekt. Obecně lze konstatovat, že nejdůležitějším požadavkem při tvorbě je dělat práci s nadšením a zápalom pro věc. Po celou dobu je vhodné myslet na její budoucí uživatele. Nadále bychom konstatovali, že pro budoucí autory je přínosné vyhledat odborníky, kteří by je po celou dobu tvorby provázeli, povzbuzovali a upozorňovali na možná úskalí hmatového ztvárnění.

Pro tvorbu zvětšených textů bychom doporučili využít silnější bezpatkové písmo o velikosti, která odpovídá individuálním potřebám žáka se zrakovým postižením, především jeho schopnostem a dovednostem. Dbát na to, aby bylo písmo snadno čitelné a dostatečně kontrastní. Samozřejmostí je rozšířené řádkování, ideálně 1,5, které nebude způsobovat ztrátu orientace na stránce. Vhodně se jeví zvýraznit i názvy titulů jednotlivých ukázek včetně jmen autorů, například kontrastním barevným odlišením. Co se týče pracovních sešitů, zde bychom navrhli zvážit realizaci cvičení na doplňování do vynechaných polí.

V návaznosti na rozhovory s participanty bychom reagovali na námět od asistentky pedagoga. Bylo nám sděleno, že by soubor textů v Braillově písmu opatřila i černotiskovým podtiskem, který by učitelkám usnadnil kontrolu. Z tohoto hlediska doporučujeme budoucím tvůrcům zvážit tuto možnost realizace, ale dovoluujeme si upozornit na limity dostupné techniky a finanční náročnost tohoto tisku. Zároveň je důležité zmínit, že při této variantě tisku může docházet k zakrývání čteného textu rukama čtenáře.

Pro jedince, kteří by se rozhodli v naše souboru pokračovat bychom zmínili možnost budoucí aplikace v další školních zařízeních. Domníváme se, že by bylo vhodné doplňkové texty rozšířit o další varianty čtenářských ukázek a navýšit tak jeho celkový rozsah. V praktické sféře lze zvážit i rozšíření věkové kategorie a možnosti pokračování v dosavadní práci pro další navazující ročníky. Dobrým námětem pro budoucí tvorbu by podle našeho názoru bylo zaměření na školní časopis v Braillově písmu či zvětšeném černotisku. Na jeho obsahu by mohli spolupracovat jak žáci se zrakovým postižením, tak žáci intaktní. Během této interakce by se žáci učili více spolupracovat a formovat lepší vztahy mezi sebou.

V souvislosti s vyhodnocením výzkumu si dovoluujeme poukázat na potřebu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ve školství a dalších kooperujících profesích. Nadále je podle našeho názoru důležité připomenout nutnost akceptování individuálního přístupu ke každému žákovi, např. individuálně zvažovat délku práce žáka se zrakovým postižením do blízka a do dálky. V ideálním případě nechat žáka o délce práce rozhodovat samostatně. Časová limitace by se měla implementovat podle časových intervalů na základě

individuálních schopností a dovedností žáka se zrakovým postižením. Žádoucí je také primární uživatele vytvořeného souboru poučit o problematice zrakové hygieny. Na základě konzultací se speciálními pedagogy a učitelkami bychom doporučili zvýšit podíl na interdisciplinární spolupráci všech odborníků, kteří se zrakově postiženému žákovi věnují. Žádoucí je i posilování kompetencí rodičů. Všichni jedinci, kteří se podílí na jeho výchově a vzdělávání by si měli klást stejný cíl, což je jeho maximální rozvoj. Domníváme se, že je důležité k problému přistupovat co nejucelněji a doporučovali bychom v tomto směru co nejvíce spolupracovat. Ideálním stavem by bylo pravidelné setkávání s využitím přímé komunikace, které by zajišťovalo komplexnost.

Co se týče samotné výuky čtení, doporučili bychom interaktivní přístup, který vede ke spolupráci a komunikaci mezi žáky. Práce ve dvojicích a týmech dává možnost pomáhání jeden druhému. Předchází se tak vzájemnému soupeření a pocitu být tím nejlepším. Pedagog by měl být v roli poradce a průvodce, který žáky učí překonávat překážky, např. formou nabádání k aplikaci osvojených čtenářských strategií a technik.

Na závěr bychom chtěli uvést, že je důležité na vytvořený soubor nepohlížet pouze jako na učební pomůcku, která by měla rozvíjet čtenářské dovednosti žáků se zrakovým postižením. Chtěli bychom, aby na soubor bylo nahlíželo také jako na knihu, která žákům přináší zejména radost a potěšení z četby.

ZÁVĚR

Záměrem předkládané práce bylo skrze celý text postihnout problematiku porozumění čteného textu u žáků se zrakovým postižením se zaměřením na čtenářskou gramotnost. Nesměřovala jsem k popisu celého obsahového spektra, nýbrž k nástinu možných eventualit, které přispívají k podpoře růstu vzdělaného žáka. Usilovala jsem o to, abych předala čtenáři obraz od různých autorů a přiblížila mu tak tento fenomén.

Stanoveným cílem bylo vytvoření, užití a ověření doplňkových textů a pracovních sešitů pro žáky slabozraké a nevidomé v praxi. Soubor byl vytvořený na základě záměrného výběru základních škol žakoví z 1. stupně. Prostřednictvím aplikace souboru jsem chtěla získat odpovědi na výzkumné otázky, které jsem si na začátku empirické části stanovila. Na základě analýzy aktuálního stavu výuky předmětu Český jazyk a literatura u žáků se zrakovým postižením a studia odborné literatury jsem měla možnost vyhodnotit efektivitu vytvořeného souboru, které proběhlo formou nestrukturovaného pozorování a polostrukturovaného rozhovoru s učitelkou, asistentkou pedagoga a samotným žákům.

Při vyhodnocení vyplynulo několik zajímavých poznatků. Po aplikaci souboru šel u participantky vyzorovat pokrok v celkovém přístupu k četbě. Na společné hodiny čtení se participantka těšila a měla to spojené s příjemnou činností. Práce ji velmi bavila a při čtení nebyla unavená. Zároveň u ní nedocházelo k přeskupování hlásek, zívání a stupňování chyb. Porozumění čteného textu se dostavilo a docházelo díky němu k většímu zapamatování textu. Pokrok šel spatřit i u ilustrací, které participantka dokázala rozlišit i bez zvětšení. Největší přínos shledávám v účasti na společné výuce čtení a možnosti účastnit se na skupinové práci. Díky tomu byla žákyni zprostředkována možnost porovnání svých prožitků z četby s ostatními spolužáky. Během této interakce se celý kolektiv učil více spolupracovat a formovat lepší vztahy mezi sebou. Interaktivní přístup založený na kooperaci shledávám vzhledem k rozvoji čtenářské gramotnosti jako klíčový.

V souladu s předchozími řádky dospívám k závěru, že je důležité jedinci přizpůsobit zejména prostředí, aby byl jeho čtenářský výkon lepší. Důležitým aspektem je nadále předkládání adekvátních textů v černotisku či Braillově písmu, jenž zohledňují následnou práci s textem. Neméně důležitá je i role ilustrací, jakožto nezbytným prostředkem k získávání informací a představ o daném objektu společně s akceptováním individuálního přístupu, dodržováním zásad zrakové hygieny a aplikací metod, technik a strategií uvedených v metodické příručce. V souvislosti s výsledky lze také konstatovat, že všechny osoby podílející se na výchově a vzdělávání jedinců se zrakovým postižením, mohou zlepšit přístup

žáka k četbě, pokud si budou klást stejný cíl. Jejich hodnocení ovlivňuje žákovo sebevědomí a sebehodnocení, podporují jejich snahu, vytrvalost a zabraňují sebepodceňování. Je tedy namístě zvýšit podíl na spolupráci všech osob, kteří se zřetelně postiženému žákovi věnují.

Stanovený cíl se mi podle mého názoru podařilo splnit, jelikož soubor doplňkových textů a pracovních sešitů pro žáky slabozraké a nevidomé byl vytvořen a užit v praxi. A to konkrétně na dvou základních školách. Výstup diplomové práce by měl být největším přínosem zejména pro pedagogické pracovníky, vzdělávající žáka/y se zřetelným postižením.

Na závěr bych shrnula, že je důležité dbát zejména na to, aby každý žák dostal šanci na rozvoj čtenářské gramotnosti. Pro rozvíjení porozumění čteného textu totiž nestačí s žáky jen číst, ale je zapotřebí soustavně rozvíjet jejich čtenářské dovednosti a postoje. K těmto krokům lze dospět, pokud budou žákům předkládány nejrůznější typy textů, se kterými žák dokáže nadále pracovat. Ze strany pedagoga je vhodné znát existující metody, strategie a techniky, které pomohou žákům textu porozumět. Chci ale poukázat na to, že neexistuje žádná univerzální metoda, která by zajistila úspěch. Podstatné je zejména udržet a pěstovat počáteční zájem žáka o čtení od začátku školní docházky. Pedagogové by k tomu měli využít všechny dostupné prostředky, jenž probudí jeho zájem k samostatnému čtení.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALTMANOVÁ, J., FALTÝN, J., NEMČÍKOVÁ K., ZELENDOVÁ, E. (ed.). 2010. *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 978-80-87000-41-0.

Aplikace pro zrakově postižené. [online]. [cit. 2020-03-05]. Dostupné z: <https://www.i-sen.cz/clanky/prehledy/aplikace-vhodne-pro-zrakove-postizeni>

ALVES, CCF., MONTEIRO, GBM., RABELLO, S., GASPARETTO, MERF., CARVALHO, KM. 2009. *Assistive technology applied to education of students with visual impairment*. Rev Panam Salud Publica, vol. 26 (issue 2), Pages 148–152. Dostupné z: <https://scielosp.org/pdf/rpsp/2009.v26n2/148-152/en>

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

BENDOVÁ, P., JEŘÁBKOVÁ, K., RŮŽIČKOVÁ, V. 2006. *Kompenzační pomůcky pro osoby se specifickými potřebami*. Olomouc: VUP. ISBN 80-244-1436-8.

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

BUBENÍČKOVÁ, H., KARÁSEK, P., PAVLÍČEK, R. 2012. *Kompenzační pomůcky pro uživatele se zrakovým postižením*. Brno: TyfloCentrum Brno. ISBN 978-80-260-1538-3.

CORN, AL., WALL, RS., JOSE, RT. et al. 2002. *An initial study of reading and comprehension rates for students who received optical devices*. Journal of Visual Impairment Blindness. Vol. 96 (issue 5). Pages 322-334. ISSN 0145-482X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0145482X0209600504>

DISMAN, M. 2000. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0139-7.

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

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

ELSMAN, EBM., AL BAAJ, M., VAN RENS, GHMB., SIJBRANDI, W., VAN DEN BROEK, EGC., VAN DER AA, HPA., VAN NISPEN, RMA. 2019. *Interventions to improve functioning, participation, and quality of life in children with visual impairment: a systematic review*. Survey of ophthalmology, vol 64 (issue 4), Pages 512-557. ISSN 0039-6257. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.survophthal.2019.01.010>

EURYDICE. 2004. *Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*. European Unit, Brussels. ISBN 2-87116-364-2.

FARMER, J., MORSE, SE. 2007. *Project magnify: Increasing reading skills in students with low vision*. Journal of Visual Impairment Blindness, vol 101 (issue 12), Pages 763-768. ISSN 0145-482X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0145482X0710101206>

FINKOVÁ, D. 2012. *Edukace jedinců se zrakovým postižením v kontextu kvality vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3262-5.

FINKOVÁ, D., LUDÍKOVÁ, L., KROUPOVÁ, K. 2013. *Specifika edukace žáků se zrakovým postižením na ZŠ a SŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3698-2.

FINKOVÁ, D., LUDÍKOVÁ, L., RŮŽIČKOVÁ, V. 2007. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 97880-244-1857-5.

FINKOVÁ, D., RŮŽIČKOVÁ, V., STEJSKALOVÁ, K. 2009. *Úvod do speciální pedagogiky osob se zrakovým postižením*. [CD-ROM]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 9788024425177.

FINKOVÁ, D., RŮŽIČKOVÁ, V., STEJSKALOVÁ, K. 2011. *Edukační proces u osob se zrakovým postižením*. [CD-ROM]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Odborná publikace. ISBN 978-80-244-2745-4.

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

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2010. 2. vyd., rozš. české vyd. Překlad Vladimír Jůva, Vendula Hlavatá. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

HAICLOVÁ, V. *Hmatové knihy a hračky*. [online]. [cit. 2020-03-05]. Dostupné z: <http://www.dotknisesveta.cz/>

HAMADOVÁ, P., KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L., NOVÁKOVÁ, Z. 2007. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-159-1.

HAUSENBLAS, O. 2015. *Čeština doopravdy: návrh didaktického pojetí výuky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura na 1. stupni ZŠ*. Praha: Nákladem vlastním. ISBN 9788026081654.

HENDL, J. 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.

HEJSEK, L. 2014. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání* (disertační práce). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra českého jazyka a literatury. Školitel doc. PhDr. Hana Marešová, Ph.D.

HOLASOVÁ, T. *Pojetí oboru Český jazyk a literatura v RVP ZV*. [online]. [cit. 2020-02-25]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/35/.html/>

JANOTOVÁ, Z., TAUBEROVÁ, D., POTUŽNÍKOVÁ, E. 2017. *Mezinárodní šetření PIRLS 2016: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce. ISBN 978-80-88087-14-4.

JANKOVÁ, J. 2012. *Práce s žáky se zrakovým postižením*. Praha: Magistrát hlavního města Prahy.

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

JANKOVÁ, J. 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4476-5.

JANŠTOVÁ, E., SLEZÁČKOVÁ, A. 2018. *Pozitivní edukace – inspirace pro zlepšení kvality vzdělávání*. [online]. [cit. 2020-03-28]. Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání, roč. 8, č. 3, s. 7-24. ISSN 1804-526X. Dostupné z: <https://doi.org/10.11118/lifele201808037>

JESENSKÝ, J. 1973. *Výber z pedagogiky zrakovo chybných*. 1. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

JESENSKÝ, J. 1988. *Hmatové vnímání informací s pomocí tyflografiky*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

JESENSKÝ, J. 1994. *Antologie reedukace zraku*. Praha : Tyfloinformační agentura Radar Společnosti nevidomých a slabozrakých v České republice.

JESENSKÝ, J. 1995. *Uvedení do rehabilitace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum. ISBN 8070669411.

KEBLOVÁ, A. 1995. *Kompenzační pomůcky pro zrakově postižené žáky základní školy*. Praha: Septima. ISBN 80-85801-62-0.

KEBLOVÁ, A. 1998. *Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením*. 2., upr. vyd. Praha: Septima. ISBN 80-7216-051-6.

KEBLOVÁ, A. 1999. *Hmat u zrakově postižených: metodický materiál škol pro zrakově postižené*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-085-0.

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

KENDÍKOVÁ, J. 2016. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe. Dobrá škola. Žák s SVP. ISBN 978-80-7496-213-4.

Knihovna a tiskárna pro nevidomé K. E. Macana. [online]. [cit. 2019-08-28]. Dostupné z: <https://www.ktn.cz>

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

KOLEKTIV AUTORŮ. 2007. *Autoevaluace – výběr z příspěvků*. [online]. [cit. 2020-03-26]. 1. vydání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 80-87000-16-8. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2010/02/sb2_AE.pdf

KOLEKTIV AUTORŮ. 2008. *Sborník – výběr příspěvků, čtenářská gramotnost*. [online]. [cit. 2020-03-26]. 1. vydání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. ISBN 80-87000-18-2. Dostupné z: http://www.vuppraha.cz/wpcontent/uploads/2010/02/sb3_ct_gram.pdf

KRAUS, H. a kol. 1997. *Kompendium očního lékařství*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-079-1.

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

LECHTA, V. (ed.). 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.

LUDÍKOVÁ, L., MALEČEK, M. 1991. *Tyflopedie III*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého.

LUDÍKOVÁ, L., MALEČEK, M., KUCHAR, M., JANDOVÁ, A. 1989. *Tyflopedie II*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého.

LUDÍKOVÁ, L., STOKLASOVÁ V. 2006. *Tyflopedie pro výchovné pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1189-X.

MAREŠ, J., PRŮCHA, J., WALTEROVÁ. E. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 8073676478.

MASCETTI, S., LEONTINI, G., BERNAREGGI, C., AHMETOVIC, D. 2019. *Word Melodies: Supporting Children with Visual Impairment in Learning Literacy*. The 21st International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility. Association for Computing Machinery, New York, United States. Pages 642–644. ISBN: 978-1-4503-6676-2.

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. [online]. [cit. 2020-02-25]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci>

MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.

MIŠOVIČ, J. 2019. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon. Studijní texty. ISBN 978-80-7419-285-2.

MORAVCOVÁ, D. 2004. *Zraková terapie slabozrakých a pacientů s nízkým vizem*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-476-4.

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

NAJVAROVÁ, V. 2010. *Čtenářské strategie žáků prvního stupně základní školy*. [online]. [cit. 2020-03-28]. Pedagogická orientace., roč. 20, č. 3, s. 49 – 65. ISSN: 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1378/1018>

NOVOHRADSKÁ, H. 2009. *Vybrané kapitoly z oftalmopedie*. Ostrava: Universitas Ostraviensis, 2009. ISBN 978-80-7368-731-1.

PISTORIUS, V. 2005. *Jak se dělá kniha: příručka pro nakladatele*. 2. vyd. Praha: Paseka. ISBN 80-7185-774-2.

Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). [online]. [cit. 2019-10-25]. Dostupné z: <https://nces.ed.gov/surveys/pirls/pirls2016/index.asp>

Projekt Tactus.cz [online]. [cit. 2019-08-28]. Dostupné z: <http://tactus.wz.cz/historie.htm>

PRŮCHA, J. 2009. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-503-5.

PRŮCHA, J. 2013. *Speciální vzdělávací potřeby: spor o realizaci ve školách*. [online]. [cit. 2020-03-20]. Časopis Pedagogika, Diskuse 2/2013, s. 242-251. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=550&lang=cs>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2017. [online] [cit. 2020-02-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

REGEC, V., KROUPOVÁ, K. 2012. *Komunikace a lidé se specifickými potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-3203-8.

RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. 2006. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Učebnice. ISBN 80-244-1475-9.

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

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

RŮŽIČKOVÁ, K., VÍTOVÁ, J. 2014. *Vybrané kapitoly z tyflopédie a surdopedie nejen pro speciální pedagogy*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-424-3.

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

RŮŽIČKOVÁ V. (ed.). 2007. *Integrace zrakově a kombinovaně postižených žáků. Sborník příspěvků z kurzu Pokračující kurz pro učitele vzdělávající zrakově postižené dítě na ZŠ v Olomouckém kraji*. Olomouc: VUP. ISBN 978-80-244-1738.

RŮŽIČKOVÁ, V., KROUPOVÁ, K., KRAMOSILOVÁ, Z. 2017. *Zrakový trénink a jeho podmínky: Visual training and its conditions*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Monografie. ISBN 978-80-244-5096-4.

ŘEŘICHOVÁ, V. 1999. *Výchova čtenáře v české počáteční škole (1774 – 1948)*. 1. vyd. Olomouc: VUP. ISBN 80-244-0044-8.

SIKOROVÁ, Z. 2004. *Výběr učebnic na základních a středních školách*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 80-7042-373-0.

SIKOROVÁ, Z. 2007. *Hodnocení a výběr učebnic*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-412-9.

SLEZÁČKOVÁ, A. 2012. *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada. Psyché. ISBN 978-80-247-3507-8.

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

STEJSKALOVÁ, K. 2010. *Kvalita života dětí s retinopatií nedonošených*. Olomouc. disertační práce (Ph.D.). Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta, Ústav speciálněpedagogických studií. Školitel prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.

- STRAKOVÁ, J. 2016. *Mezinárodní výzkumy výsledků vzdělávání: metodologie, přínosy, rizika a příležitosti*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-884-4.
- SVOBODA, M (ed.). 2001. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál. ISBN 8071785458.
- ŠÝKORA, M. 1996. *Učebnice: její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů*. Praha: EM-Effect. ISBN 80-900566-1-X.
- ŠTRÉBLOVÁ, M. 2002. *Poznáváme svět se zrakovým postižením: úvod do tyflogedie*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně. ISBN 80-7044-448-7.
- ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ K. et al. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVRČKOVÁ, M. 2011. *Kvalita počáteční čtenářské gramotnosti*. Ostrava: PdF OSU. ISBN 978-80-7464-020-9.
- TOMAN, J. 2007. *Didaktika čtení a primární literární výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7394-038-6.
- UYSAL, SA., Duger T. 2012. *Writing and reading training effects on font type and size preferences by students with low vision*. Percept Mot Skills, vol. 114 (issue 3), Pages 837 – 846. Dostupné z: <https://doi.org/10.2466/15.10.11.24.PMS.114.3.837-846>
- VALENTA, M. a kol. 2003. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: UP. ISBN 80-244-0698-5.
- VENCLOVÁ, I. 2004. *Školní úspěšnost dětí se zrakovým handicapem*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-094-8.
- VOŽENÍLEK, V. 2010. *Hmatové mapy technologií 3D tisku*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Odborná publikace. ISBN 978-80-244-2697-6.
- VRUBEL, M. 2015. *Facilitátory a bariéry školní a sociální inkluze osob se zrakovým postižením*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8022-5.

VRUBEL, M., BENEŠ, P. 2017. *Oftalmologie pro speciální pedagogy*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-264-2.

Vyhláška č. 27/2016 sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. [online]. [cit. 2020-02-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

Vyhláška č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*. [online]. [cit. 2020-02-25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/vyhlaska-c-72-2005-sb>

Výroční zpráva ZŠ Bystrovany. [online]. [cit. 2019-10-25]. Dostupné z: www.skola.bystrovany.cz

Výroční zpráva ZŠ prof. V. Vejdovského. [online]. [cit. 2019-10-25]. Dostupné z: <http://www.szmsvejdovskeho.cz/dokumenty-zadosti>

World Health Organization. [online]. [cit. 2020-02-05]. Dostupné z: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>

Zákon č. 561/2004 sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů*. [online]. [cit. 2020-02-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

Zákon č. 563/2004 sb., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. [online]. [cit. 2020-02-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich-a-o-zmene>

ZILCHER, L., SVOBODA, Z. 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0789-6.

ZORMANOVÁ, L. 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0.

SEZNAM TABULEK:

Tabulka 1: Učebnice zařazené do katalogu Knihovny a tiskárny pro nevidomé K. E. Macana v Praze od roku 2008 do roku 2018

Tabulka 2: Seznam učebnic se schvalovací doložkou MŠMT v Braillově písmu

Tabulka 3: Návrh seznamu hodnotících kritérií pro učebnice dle Zuzany Sikorové (2004)

Tabulka 4: Seznam vybraných textů

SEZNAM OBRÁZKŮ:

Obrázek 1: Ukázka úpravy v programu ADOBE PHOTOSHOP CS6

Obrázek 2: Reliéfní ilustrace

Obrázek 3: Ukázka úkolu z pracovního sešitu pro žáky slabozraké a nevidomé

Obrázek 4: Ukázka úkolu z pracovního sešitu pomocí ilustrace

Obrázek 5: Ukázka práce se zvětšeným černotiskem

Obrázek 6: Porovnání zvětšené ilustrace a reliéfní ilustrace

Obrázek 7: Plnění úkolu z pracovního sešitu v Braillově písmu

SEZNAM PŘÍLOH:

Příloha č. 1: Fotodokumentace úvodních stran vytvořeného souboru

Příloha č. 2: Fotodokumentace textové ukázky ve zvětšeném černotisku a Braillově písmu

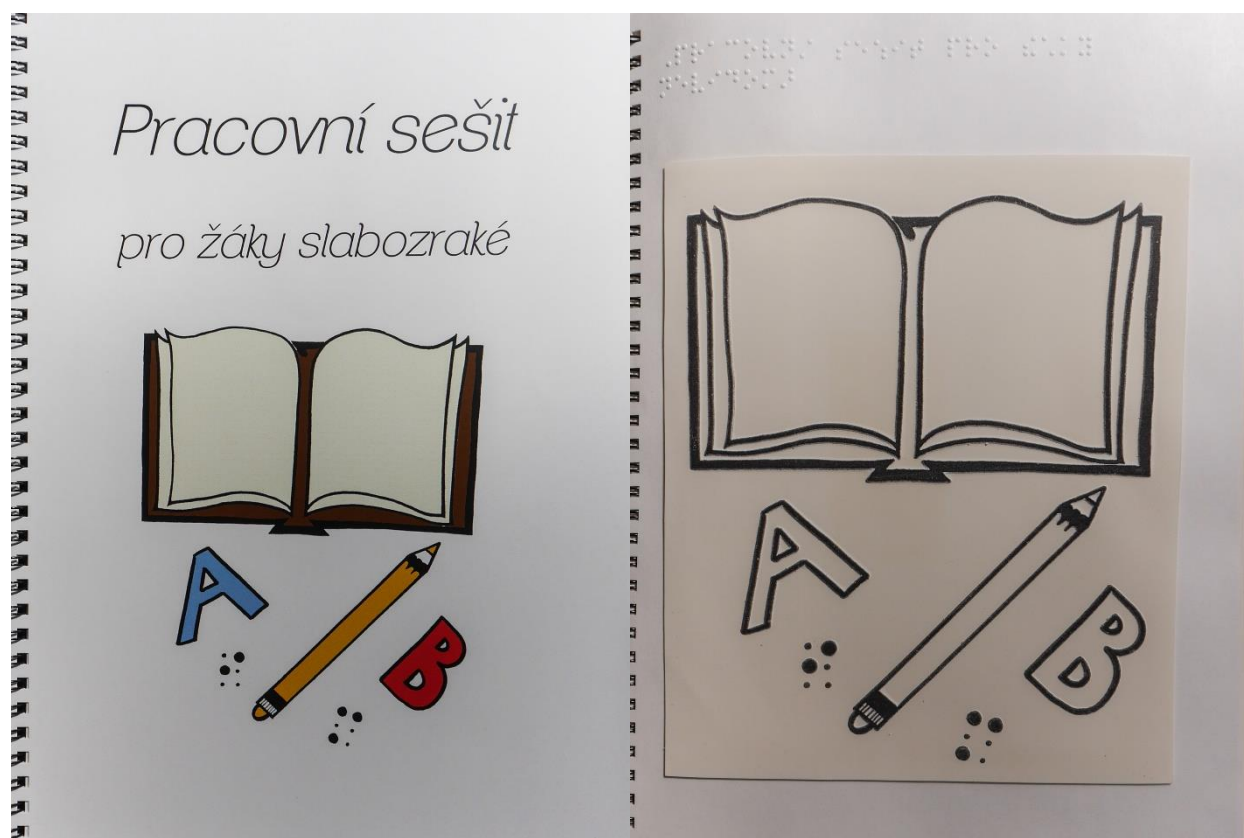
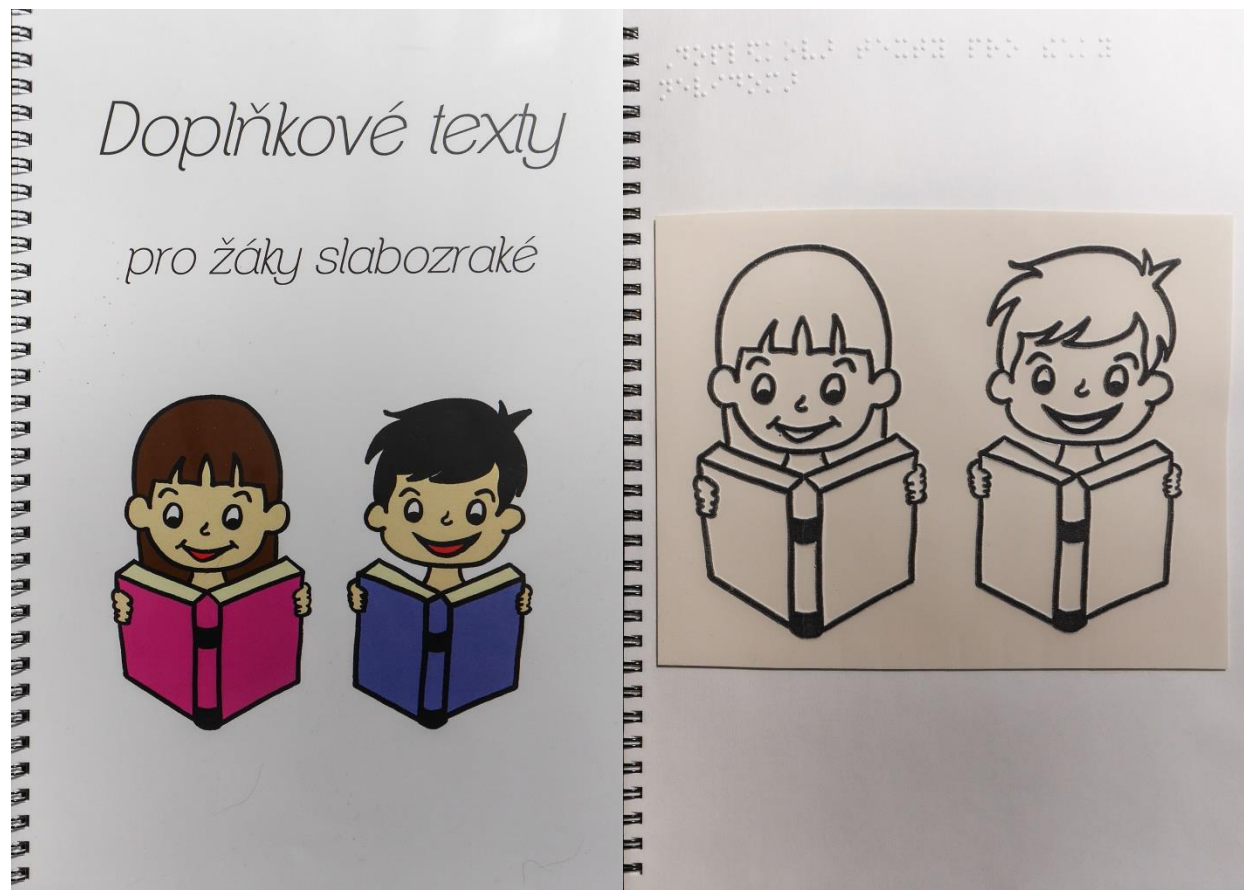
Příloha č. 3: Fotodokumentace úkolů z pracovního sešitu ve zvětšeném černotisku

Příloha č. 4: Fotodokumentace úkolů z pracovního sešitu v Braillově písmu

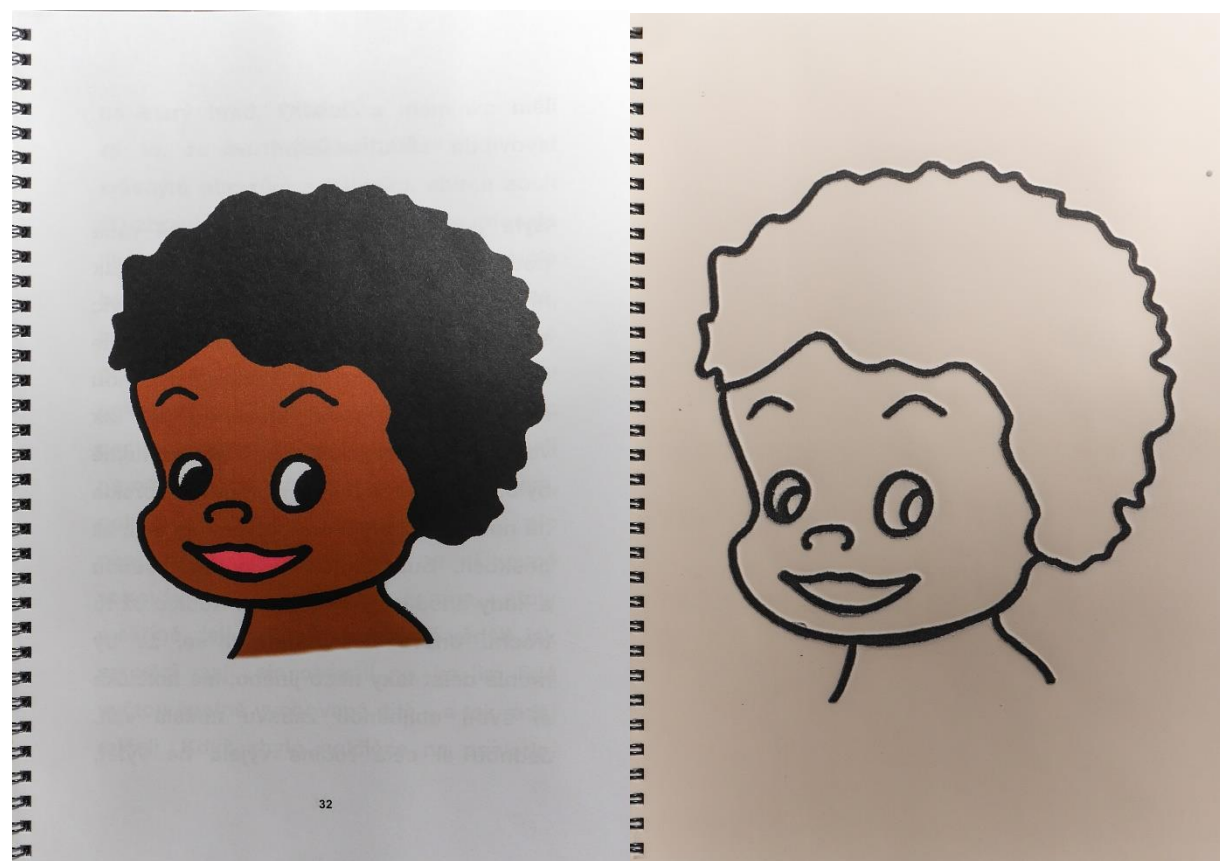
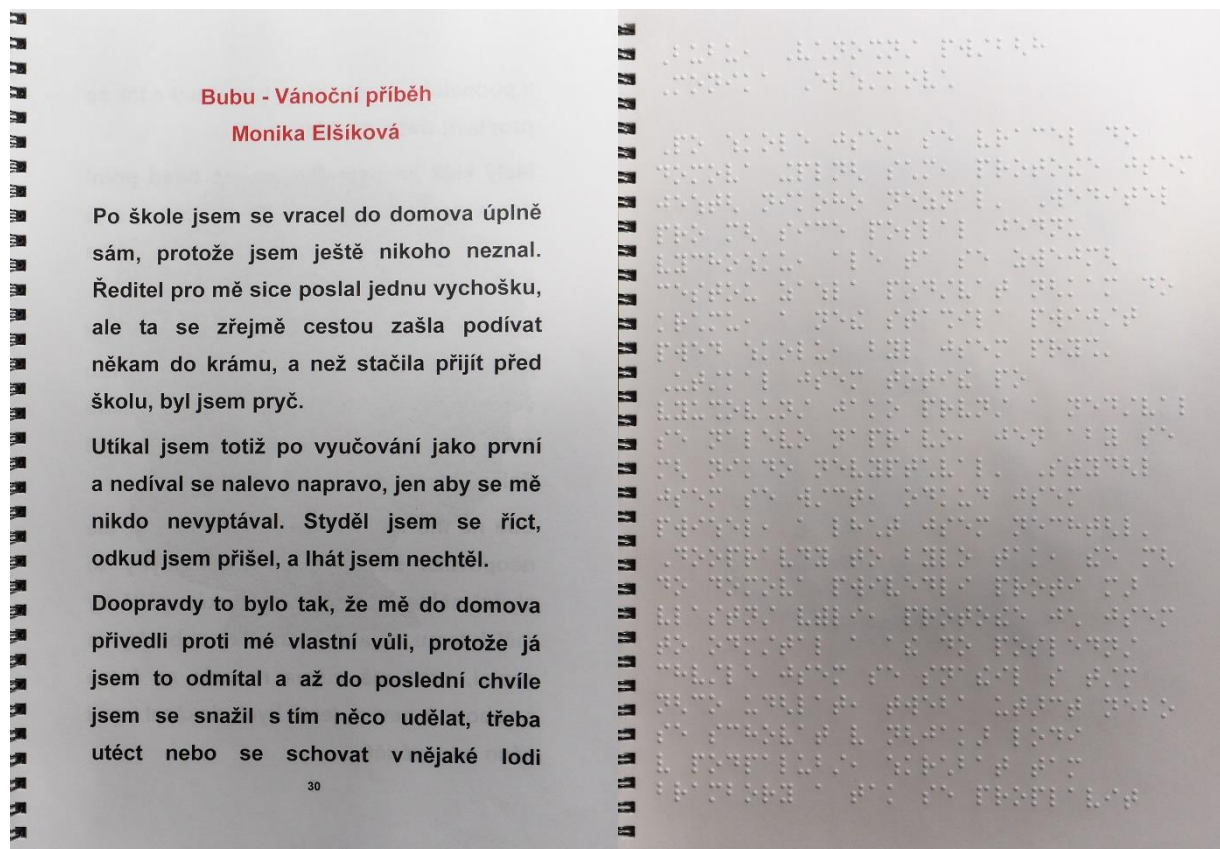
Příloha č. 5: Ukázka metodických pokynů pro pedagogy

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Fotodokumentace úvodních stran vytvořeného souboru



Příloha č. 2: Fotodokumentace textové ukázky ve zvětšeném černotisku a Braillově písmu



Příloha č. 3: Fotodokumentace úkolů z pracovního sešitu ve zvětšeném černotisku

Rozhodni, co je pravda a co lež.
Zakroužkuj příslušné písmeno a vylušti
tajenku.

Bubu se vracel po škole do domova sám.

ANO - **c** NE - **s**

Maminka Buba bydlí v New Yorku v hotelu
Hilton.

ANO - **r** NE - **e**

Maminka tancovala v Eskymácku.

ANO - **t** NE - **s**

Eda se divil vyprávění od Buby.

ANO - **t** NE - **p**

Maminka vezme Buba na turné s sebou.

ANO - **á** NE - **u**

Tajenka: Černoušek Bubu nemá lehkou
životní _____ .

32

Ahoj kluci a holky,

jmenuji se Zhou a pocházím z Číny z města
Šanghaj. To je země, která je součástí
Asie. Chodím do školy, která je z oceli a
skla. Rodiče na mě nemají moc čas, ale
zabavím se pomocí her na mobilu. Slyšel
jsem, že u vás je hodně parků a lesů.
V mém městě je hodně betonových budov,
ale přírody málo. V létě tu máme až čtyřicet
stupňů! Víte, že rakety byly vynalezeny u
nás v Číně? A to už ve středověku. Moje
nejoblíbenější jídlo je kachna s nudlemi.
Nudle jíme pomocí hůlek. Vlasy mám rovné
a černé, tak jako oči, které jsou k tomu
ještě šikmé.

36

Ve skupině si přečtete otázky a shodnete
se na stejných odpovědích.

Rádi bychom se v životě podívali do
mnoha cizích zemí.

1. ANO 2. NE 3. NEJSME SI JISTÍ

Chtěli bychom žít v jiné zemi než v České
republice.

1. ANO 2. NE 3. NEJSME SI JISTÍ

Barva kůže určuje jestli je člověk chytrý.

1. ANO 2. NE 3. NEJSME SI JISTÍ

Lidé různé barvy pleti se musí vzájemně
respektovat.

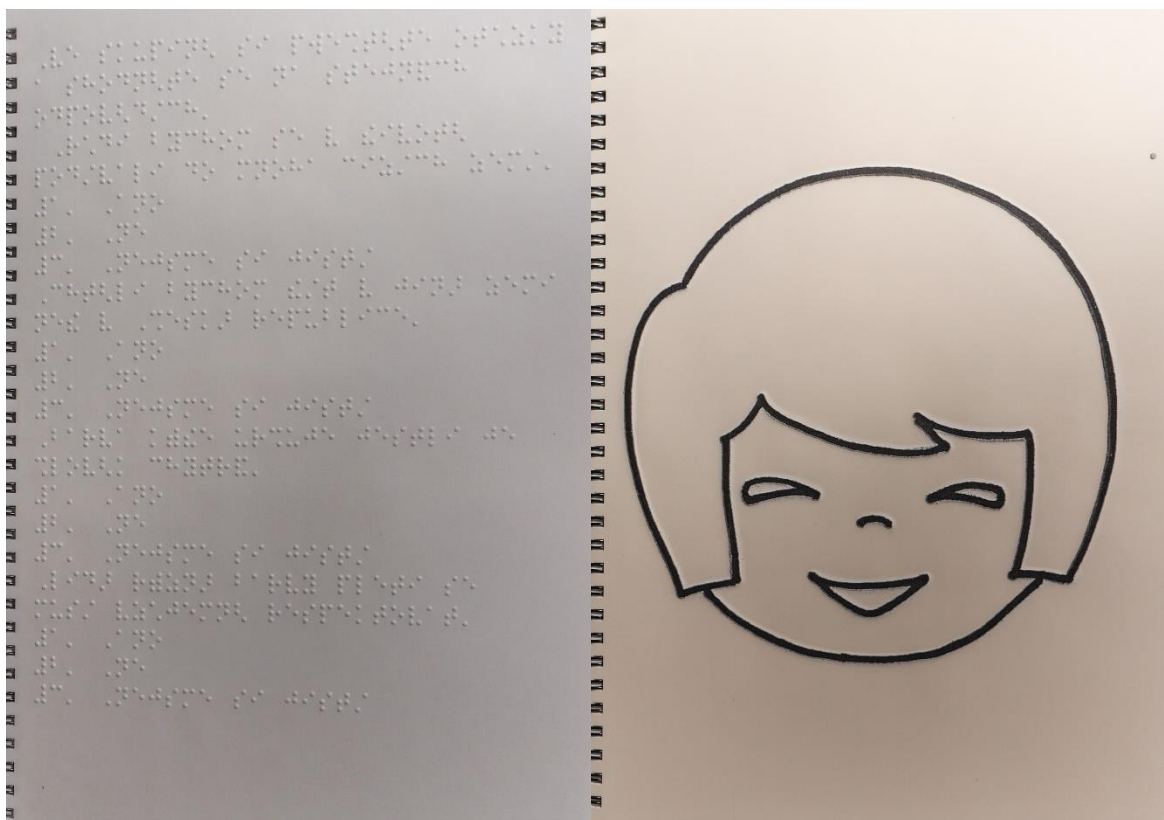
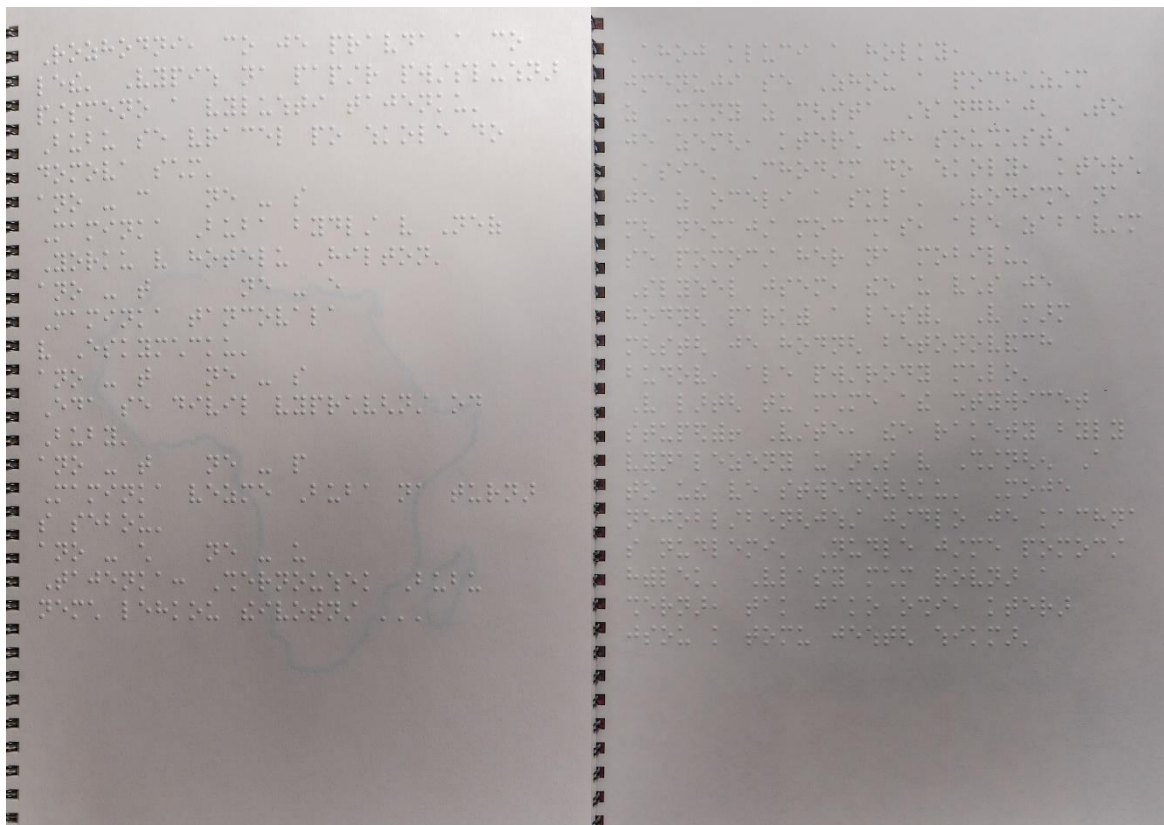
1. ANO 2. NE 3. NEJSME SI JISTÍ

40

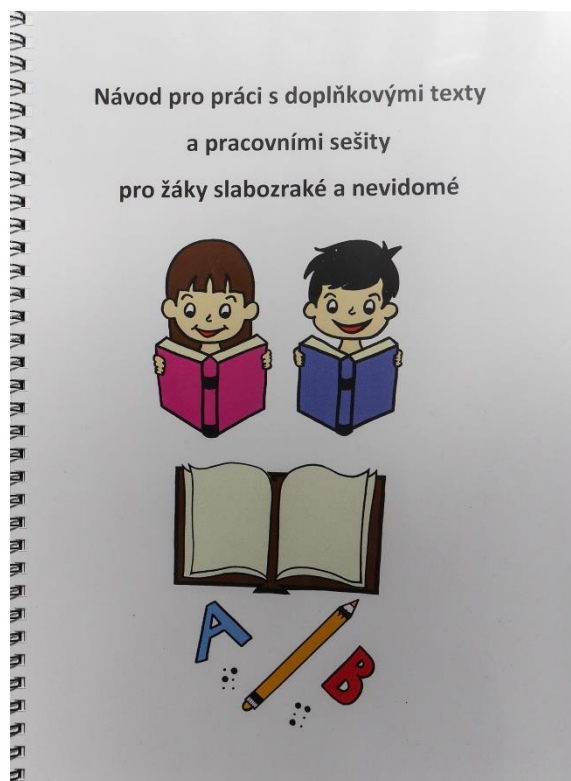


37

Příloha č. 4: Fotodokumentace úkolů z pracovního sešitu v Braillově písmu



Příloha č. 5: Ukázka metodických pokynů pro pedagogy



Návod pro práci s ukázkou Bubu - Vánoční příběh od Moniky Elšíkové

Před tím, než s žáky začneme číst ukázkou Bubu - Vánoční příběh, přečteme celé třídě motivační příběh.

Ne, čerňoušek Bubu není bubák, který se vloudil do Vánočního příběhu. Je to kluk, který zůstal sám. Jeho otec je černošský král a matka baletka, nejkrásnější ze všech. Vánoční příběh je trochu jako moderní pohádka. Kromě dětí, psů, koček a hada v něm vystupují právník Karel a vychovatelka z dětského domova Dora, kteří jako Bubu také něco hledají, a díky kouzlu štědrovečerní noci se jejich cesty nakonec protnou.

S žáky si společně přečteme ukázkou od Moniky Elšíkové z příslušných textů. Praktikujeme hlasité čtení. O tom, kdo bude daný úsek číst, rozhodne paní učitelka sama. Ve čtení se žáci střídají. Následně žákům pokládáme otázky. Třída odpovídá hromadně. Žáci pracují s ukázkou, kterou mají po celou dobu kladení otázek před sebou.

1. Kde Bubu bydlí?

V dětském domově.

2. Proč utíkal Bubu po vyučování jako první ze třídy?

Aby se ho nikdo na nic nevyptával.

3. Kde je jeho maminka?

V Japonsku.

4. Jak se jmenuje malý kluk, kterému Bubu vykládá příběh o mamince?

Éda.

5. Ptal se Eda, proč ho maminka nevezala na turné s sebou?

Ne.

Po všech zodpovězených otázkách rozdáme žákům využívající ke čtení zvětšený text nakopírované pracovní listy z pracovního sešitu pro žáky slabozraké. Své odpovědi vypisují přímo do rozdaného pracovního listu. Žákům, kteří čtou text pomocí Braillova písma dáme do lavice originální pracovní sešit pro žáky nevidomé.

Pracovní list č. 1

Úkoly pro obě skupiny žáků jsou shodné. Zadání těchto úkolů si čte každý sám. Žákům dáme pokyn, aby si vytáhli psací potřeby a pracovali na pracovních listech samostatně. Při nejasnostech zvednou ruku nahoru (hlásí se). Učitel je v dané chvíli pouze poradce. Po celou dobu žáci pracují s ukázkou z čítanky. Jakmile budou mít žáci pracovní listy splněné, proběhne hromadná kontrola a zpětná vazba.

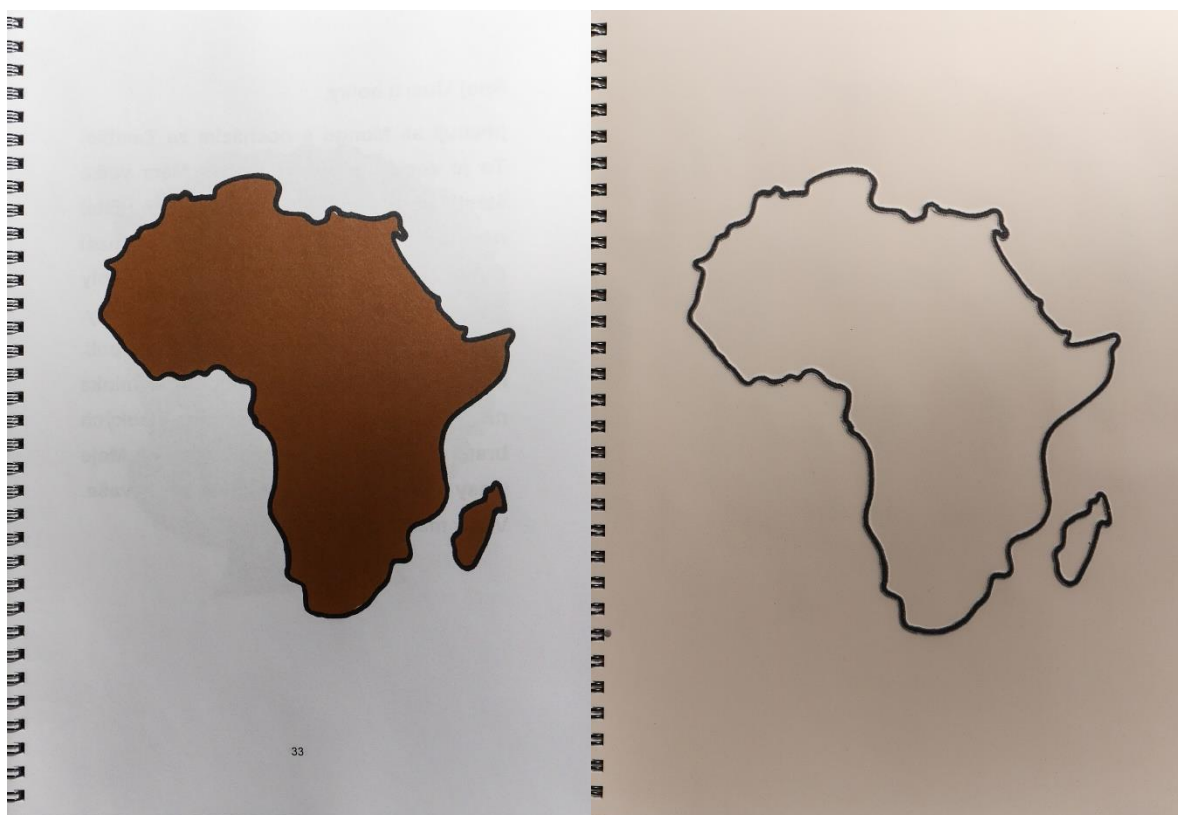
Řešení:

Tajenka: Černoušek Bubu nemá lehkou životní cestu.

Po splnění pracovního listu č.1 utvoříme s třídou komunikační kruh. Budeme žákům hovořit o tom, jak je důležité respektovat odlišnosti, které mezi námi lidmi jsou. Všimáme si, jak děti vnímají rozdíly mezi sebou a ostatními.

Chlapeček, o kterém jsme četli v ukázce je označován jako černoušek. Původem pochází z Afriky, proto je jeho barva pleti černá. Přestože se od nás na první pohled odlišuje, má stejná přání a trable jako každý z nás. Bubu se v naší zemi narodil, chodí do školy jako vy a markantně se od nás liší pouze barvou pleti. Už víme, že Bubu je původem

z Afriky, protože jeho tatínek je černošský král. V kruhu necháme kolovat ilustraci kontinentu Afrika.



Poznámka:

Doprostřed komunikačního kruhu vložíme 3 ilustrace chlapečků. Každá ilustrace je zástupcem jedné rasy a kontinentu. Jedná se o ilustraci chlapečka, který má tmavou pleť, kudrnaté a černé vlasy = Afrika. Druhý hoch má šikmé oči a černé vlasy, jeho pleť je nažloutlá = Asie. Třetí ilustrací je chlapec, který má světle hnědé vlasy, modré oči a bílou pleť = Evropa.

Pokyny k práci s žáky využívající k četbě zvětšený text z pracovního sešitu pro žáky slabozraké: Jednotlivé ilustrace a příběhy a pracovní listy jsou k dispozici v pracovním sešitě pro žáky slabozraké od str. 32.

Pokyny k práci s žáky využívající k četbě text v Braillově písmě z pracovního sešitu pro žáky nevidomé: S žáky, kterým jejich zraková vada činí takové obtíže, že nedokážou číst černotisk, pracujeme s pracovním sešitem v Braillově písmě. Při prohlížení ilustrací dáme žákům

k dispozici pracovní sešit, ve kterém jsou pomocí reliéfních ilustrací zaznačené zjednodušené obličejové tváře z Evropy, Asie a Afriky.

Otázky:

1. Ví někdo, co je to Afrika ?

Kontinent.

2. My žijeme na kontinentu, kterému se říká Evropa. Slyšeli jste někdy o některém dalším kontinentu?

Třída odpovídá individuálně.

3. Znáte nebo viděli jsi někdy někoho, kdo se podobá dětem na fotkách?

4. Která ilustrace vypadá podobně jako ty sám/sama.

Skupinová práce:

1. Následně třídu rozdělíme do 3 skupin. Každá z nich obdrží jeden krátký příběh. Ve skupině si ho žáci přečtou, v četbě se všichni střídají. Ihned po přečtení všech příběhů si každá skupina mezi sebou zvolí jednoho mluvčího. Ti se ve stejný moment zvednou a příslušný text položí na jednu ze 3 ilustrací, která se podle jejich názoru nejvíce hodí k příběhu, který četli. Všichni se znovu seskupí do komunikačního kruhu. Mluvčí z každé skupiny převypráví celé třídě, o čem jejich zadaný text byl. Proběhne hromadná kontrola, zda jsou příběhy k ilustracím správně zařazeny.

Poznámka:

Po splnění úkolu s žáky komunikujeme o tom, podle čeho zařadili jejich příběh k příslušné ilustraci. Shodneme se na tom, že nejjednodušším rozlišovacím znakem byla barva kůže, dalšími znaky byly vlasy a oči.

2. Žáci se znovu shromáždí do stejných skupinek jako při čtení jednotlivých příběhů. Tentokrát společně vyplní pracovní list č.2. Každá skupina si zvolí jednoho člena, který bude zapisovat odpovědi přímo do rozdaného pracovního listu. Pracovní list v Braillově písmě je k dispozici v pracovním sešitě pro žáky nevidomé. Jakmile bude mít každá skupina vyplněný pracovní list, seskupíme se naposledy do komunikačního kruhu a vzájemně si přečteme jednotlivé otázky s odpověďmi. Žáci se tak seznámí s názory svých spolužáků.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Žaneta Dvořáčková
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Bc. Veronika Růžičková, PhD.
Rok obhajoby:	2020

Název závěrečné práce:	Čtenářská gramotnost u žáků se zrakovým postižením na 1. stupni základní školy
Název závěrečné práce v angličtině:	Reader literacy by pupils with visual impairment at primary school
Klíčová slova:	osoba se zrakovým postižením, žák, čtenářská gramotnost, čtenář, kvalitativní výzkum
Klíčová slova v angličtině:	Person with visual impairment, pupil, reagent literacy, reader, qualitative design
Přílohy vázané k práci:	5
Rozsah práce:	137 stran
Počet literárních zdrojů:	102
Jazyk práce:	český
Anotace:	<p>Tato práce se zabývá problematikou rozvoje čtenářské gramotnosti u žáků se zrakovým postižením na 1. stupni základních škol. Hlavním cílem je vytvoření, užití a ověření doplňkových textů a pracovních sešitů pro žáky slabozraké a nevidomé v praxi. V teoretické části jsme se zaměřili na popis osoby se zrakovým postižením, možnostmi edukace a hlavně čtenářskou gramotností a faktory, které ovlivňují její rozvoj. Praktická část vychází z kvalitativního výzkumu, který se zaměřuje na popis tvorby doplňkových textů a pracovních sešitů pro žáky slabozraké a nevidomé. Nadále praktická část popisuje užití a ověření efektivity souboru ve vybraných základních školách.</p>
Annotation:	<p>This thesis deals with the development of reading literacy by pupils with visual impairment at primary school. The main aim of the thesis is to create, use and verify supplementary texts and workbooks for pupils with visual impairments and blind pupils in practice. In the theoretical part, we have focused on description of the visually impaired person, possibilities of their education and mainly reading literacy, factors that influence the development. The practical part is based on qualitative research, which focuses on the description of the creation of supplementary texts and workbooks for pupils of the visually impaired and blind. Furthermore, the practical part describes the use and verify of file effectiveness of the effectiveness of the group in selected primary schools.</p>