

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

**Tyflodidaktika ve výuce cizích jazyků u dospělých
osob se získaným zrakovým postižením**

Disertační práce

Mgr. OLGA MALINOVSKÁ

Doktorský studijní program: Speciální pedagogika

Školitel: prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.

Olomouc 2019

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně s použitím citovaných zdrojů uvedených v seznamu.

V Olomouci 12. 4. 2019

.....

Olga Malinovská

Děkuji prof. PaedDr. Libuši Ludíkové, CSc. za její cenné rady a pevné vedení. Dále děkuji pracovníkům a klientům Tyflocentra za jejich ochotu a trpělivost – bez nich by tento výzkum nikdy nevznikl. A nakonec bych ráda poděkovala své rodině a svým kolegům za jejich nekonečnou podporu – bez nich by tento výzkum nebyl nikdy dokončen.

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ	11
1.1 Nevidomost	13
1.2 Zbytky zraku	14
1.3 Slabozrakost	14
1.4 Poruchy binokulárního vidění	15
1.5 Zraková hygiena.....	16
2 CHARAKTERISTIKA DOSPĚLÝCH OSOB SE ZÍSKANÝM ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM V KONTEXTU CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	19
2.1 Komunikace s osobami s těžkým zrakovým postižením	23
3 TECHNICKÉ A JINÉ POMŮCKY V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ (DOSPĚLÝCH) OSOB SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	25
3.1 Technické vybavení	27
3.2 Programové vybavení.....	28
4 VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ	32
4.1 Didaktika ve výuce cizích jazyků	35
4.2 Jazykové dovednosti	36
4.3 Cíle výuky cizích jazyků	38
4.4 Metody výuky cizích jazyků	42
4.4.1 Pojem vyučovací metoda, klasifikace vyučovacích metod a kritéria jejich výběru	42
4.4.2 Vybrané metody ve výuce cizích jazyků.....	45
4.5 Výuka cizích jazyků za pomoci ICT	56
4.5.1 Výhody a nevýhody použití digitálních technologií ve výuce	60
4.5.2 Výukové cíle v souvislosti s ICT.....	63
4.5.3 Nástroje digitálních technologií	66
4.6 Motivace při studiu cizích jazyků	66

4.7	Ještě pár slov k výuce cizích jazyků	71
5	TYFLODIDAKTIKA A VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ U DOSPĚLÝCH OSOB SE ZÍSKANÝM ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	73
	EMPIRICKÁ ČÁST	80
6	ZÁMĚR, CÍL PRÁCE A STANOVENÉ VÝZKUMNÉ OTÁZKY	80
7	VOLBA KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU	83
8	PILOTNÍ STUDIE	84
8.1	Cíle a výzkumné otázky pilotní studie	84
8.2	Charakteristika výzkumného vzorku a jeho výběr	85
8.3	Metodika pilotní studie	86
8.4	Průběh a výsledky pilotní studie	87
9	DESIGN VLASTNÍHO VÝZKUMU	90
9.1	Etické otázky výzkumu	90
9.2	Charakteristika výzkumného souboru	91
9.3	Metody získávání a fixace dat	94
9.4	Otázka validity a reliability výzkumu	96
9.5	Realizace výzkumu a data management	98
9.6	Analýza získaných dat	99
9.7	Popis výsledků výzkumu	104
9.7.1	Použití digitálních technologií	104
9.7.2	Studium v běžné jazykové škole	107
9.7.3	Proces učení (se)	109
9.7.4	Jazyková stránka	113
9.7.5	Shrnutí	124
9.8	Zhodnocení výsledků a odpovědi na výzkumné otázky	124
9.8.1	Dospělí studenti s těžkým zrakovým postižením v běžné jazykové škole	124
9.8.2	Použití digitálních technologií	129

9.8.3 Jazyková stránka z hlediska procesu výuky	135
9.8.4 Shrnutí	137
10 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	139
10.1 Doporučení pro lektory běžných jazykových škol	139
10.1.1 Konkrétní výukové metody a činnosti	141
10.2 Doporučení pro instituce poskytující vzdělání lektorům (učitelům)	143
DISKUZE	145
Limits výzkumu	150
ZÁVĚR	153
LITERATURA	156
Internetové zdroje	170
ANOTACE	173
ANNOTATION	174
SEZNAM OBRÁZKŮ	175
SEZNAM PŘÍLOH	176

ÚVOD

Předpokládá se, že 34 % evropské populace bude do roku 2050 starší 60 let (oproti současným 24 %); v Latinské Americe a Karibiku se podíl lidí ve stejné věkové skupině více než zdvojnásobí a do poloviny tohoto století dosáhne 25 %. Populace Afriky, která má nejnižší věkové rozložení v porovnání s jakoukoliv jinou oblastí, rychle stárne, přičemž podíl osob starších 60 let se zvýší z dnešních 5 % na 9 % do roku 2050.

(Jones & Anderson, 2015)

Výuka cizích jazyků se během posledních desetiletí stala neodmyslitelnou součástí moderní společnosti. Jazykové schopnosti a znalosti dnes patří k důležitému základu, který by měl každý občan Evropské unie rozvíjet po celý svůj život. Komunikace v cizích jazycích a schopnost porozumět partnerovi přináší více příležitostí k setkávání s jinými lidmi a poznání jiných kultur a národů, možnost větší mobility jak mezi členskými zeměmi EU, tak i v zaoceánských státech, ale především také větší uplatnitelnost na trhu práce, který je v současné Evropě zaměřen na znalosti a výkon.

Stejně jako je důležité jazykové vzdělávání u mladé generace, je také významné vzdělávání dospělých osob. Oblast vzdělávání dospělých, která byla dříve více opomíjena, postupně získává své místo v pedagogických disciplínách. Tomu nasvědčuje nejen vznik samostatných vzdělávacích oborů na vysokých školách, ale také vznik univerzit třetího věku, nejrůznějších kurzů a škol. Kontinuální vzdělávání tak dnes už není výjimkou, ale naopak trendem, moderním směrem, který nabírá na popularitě.

Pokud se vrátíme ke zprávě OSN uvedené výše, uvědomíme si, že naše společnost rychle stárne. Nicméně životní úroveň této populace se oproti předchozím generacím zlepšuje. Stejně tak se zvyšuje i věková hranice, kdy člověk může odejít do důchodu. Pracovní uplatnění nejen jako finanční zajištění, ale také jako možnost udržení si určité sociální role a sociálního statusu, zde hraje klíčovou roli.

Na tomto místě je zajímavé uvést výsledky statistik, prováděných v České republice v roce 2016. V kategorii pracující 25–64 let se neformálního vzdělávání účastnilo 45 % dotazovaných. Znamená to, že více než polovina populace se v produktivním věku neúčastní dalšího vzdělávání a není ochotna rozvíjet své schopnosti a dovednosti. S těmito údaji se Česká republika nachází na evropském

průměru oproti např. Švýcarsku, kde se neformálního vzdělávání účastní téměř 70 % osob produktivního věku (ČSÚ, 2018, s. 25–26). Všechny tyto údaje indikují nutnost kvalitní nabídky v oblasti neformálního vzdělávání, a to jak u intaktní populace, tak i u osob se zdravotním postižením.

Jak uvádějí statistiky (blíže viz kapitola 1), incidence zrakového postižení se zvyšuje s věkem – počet osob se zrakovým postižením začíná narůstat ve středním věku a postupně se zvyšuje. Vzhledem k předchozím informacím lze předpokládat nárůst počtu dospělých osob se získaným zrakovým postižením. Zatímco lidé se získaným lehkým zrakovým postižením mohou tuto situaci za pomoci technických pomůcek poměrně dobře kompenzovat, lidé se získaným těžkým zrakovým postižením se musí adaptovat na novou životní situaci a naučit se žít jinak.

Dospělé osoby s těžkým zrakovým postižením mají podobné potřeby jako intaktní populace a možnost kvalitního jazykového vzdělávání patří mezi jednu z nich. Znalost cizího jazyka může nejen pomoci snížit informační deficit, který vlivem zrakového postižení vzniká, ale také pomoci najít lepší zaměstnání nebo přilákat nové zákazníky a partnery. Nevidomé osoby však často nemají možnost se běžných kurzů pořádaných jazykovými agenturami účastnit, neboť na rozdíl od běžných účastníků nemohou s černotiskem pracovat, a tedy rozvíjet své jazykové kompetence pro ně vhodným způsobem. V nabídce tak vzniká velká mezera – jazykových kurzů modifikovaných pro dospělé osoby se zrakovým postižením je velice málo¹. Na druhou stranu učitelé v běžných jazykových školách a agenturách často netuší, jak s takovými klienty pracovat a zda a jak mohou modifikovat běžně používané studijní materiály. Přestože účastníci se zrakovým postižením jsou většinou vybaveni odpovídajícími technickými pomůckami, učitelé nevědí, jak by mohli tyto pomůcky využít a adaptovat tak materiály pro studenty.

Samotný vyučovací proces je velmi komplexní záležitost, která zahrnuje nejen účastníky, ale i prostředí, metody, výukové styly, obsah výuky apod. Kvalitní analýza celého procesu je proto náročná a ke svému dokončení vyžaduje značnou odbornou erudici a znalosti z mnoha oborů. Je proto možné souhlasit s Pettym (2013, s. 19), že analýza procesu vyučování může být provedena z různých pohledů, různých hledisek (např. z hlediska obsahu, vztahu mezi učitelem a žáky apod.). Tak i v rámci

¹ Specializované kurzy poskytují nejčastěji centra pro osoby se zrakovým postižením, popř. neziskové organizace – např. Středisko Teiresiás v Brně, některá Tyflocentra napříč Českou republikou, společnost Kafira o.p.s. a některé další.

tohoto výzkumu byl analyzován vyučovací proces u vybrané skupiny studentů z pohledu vyučovacích metod a použitých didaktických pomůcek. Cílem této disertační práce je v rámci teoretické roviny **inovace poznatků týkajících se metod výuky cizích jazyků u dospělých osob se získaným těžkým zrakovým postižením** a v rovině praktické pak prezentace metodických doporučení pro učitele a lektory cizích jazyků u této skupiny osob. Přičemž na proces výuky je pohlíženo především očima speciální pedagogiky se všemi z toho vyplývajícími důsledky.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část práce nabízí nejen přehled základních pojmů, ale také soudobých vědeckých poznatků, a slouží jako úvod do problematiky zkoumané v empirické části práce.

První kapitola vymezuje termín *zrakové postižení* v rámci speciální pedagogiky, stručně vypočítává příčiny vzniku zrakového postižení v dospělém věku (v návaznosti na nejnovější statistiky) a u jednotlivých kategorií zrakového postižení uvádí jeho důsledky pro člověka s postižením a jeho okolí.

Druhá kapitola je věnována charakteristice osobnosti dospělých osob se zrakovým postižením v rámci vzdělávání a způsobu komunikace s těmito osobami. V třetí kapitole pak následuje popis technických pomůcek a programového vybavení pro osoby se zrakovým postižením, jichž lze využít při studiu cizích jazyků.

Proces výuky cizích jazyků je pak předmětem čtvrté kapitoly, jež se dotýká termínu didaktika ve vztahu k výuce cizích jazyků a rovněž jejich cílů a metod. Zvláštní podkapitoly jsou vzhledem k tématu této práce věnovány jednak technologiím ve výuce cizích jazyků, jednak motivaci při studiu cizích jazyků.

Poslední kapitola teoretické části pojednává o charakteristikách dospělého věku, dále vymezuje termín *tyflodidaktika* v celé jeho šíři a také termín *tyfloandragogika*. Akcentuje přitom specifika vyučovacího procesu u osob s těžkým zrakovým postižením a přináší výsledky rešerše i vlastních zkušeností na téma výuky cizích jazyků u dospělých osob se získaným zrakovým postižením.

1 ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ

Moderní výzkumy (Stolovitch a Keeps, 2002; Medina, 2010) přichází k zjištění, že až 80 % informací získáváme zrakem. Výzkum RNIB (Královský národní institut nevidomých ve VB) ve svém výzkumu zjistil, že 90 % dospělých se nejvíce ze všech smyslů bojí ztratit právě zrak (McLannahan, 2008, s. 1). Na funkci zrakového vnímání jako jednoho z nejdůležitějších smyslů se podílí několik orgánů včetně nervových drah, jako například oko, okohybné svaly, zrakový nerv, korová a podkorová centra a další. Zrakové postižení tak může vzniknout nejen v důsledku poškození oka, ale i všech ostatních částí, které se na zrakovém vnímání podílí. Mezi nejčastější příčiny vzniku získaného zrakového postižení se řadí diabetická retinopatie, glaukom, katarakta, věkem podmíněná makulární degenerace, myopia gravis a obecně refrakční vady a trachom (především v Africe, Asii, Jižní Americe (McLannahan, 2008, s. 2–3). Přitom je třeba mít na paměti, jak uvádí např. Ludíková, že za osobu se zrakovým postižením považujeme člověka, který i při optimální korekci má potíže v běžném denním životě (Ludíková in Finková, Ludíková a Růžičková, 2007, s. 37). Dle zprávy Světové zdravotnické organizace žije ve světě 285 milionů osob se zrakovým postižením, z nichž 39 milionů je nevidomých a 246 milionů je osob na různých úrovních slabozrakosti. Zajímavé je, že podle odborníků 80 % všech zrakových postižení by se dalo předejít či vyléčit (WHO, 2014).

V současné době existuje několik klasifikací zrakového postižení dle účelu, kterému toto rozdělení slouží, například Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize (MKN-10), klasifikace pro účely posudkového lékařství a rozdělení speciálně-pedagogické. V České republice se dnes používají nejrozličnější klasifikace i v rámci jednotlivých resortů (MŠMT, MPSV atd.). Na poli speciální pedagogiky Ludíková (in Renotiérová, 2006, s. 198) navrhuje rozdělit zrakové postižení podle následujících kritérií:

Dle doby vzniku na:

- „vrozené,
- získané“.

Z etiologického hlediska zrakové postižení vzniká na základě poruchy:

- „orgánové,
- funkční“.

Dle stupně postižení na:

- „nevidomost,
- zbytky zraku,
- slabozrakost,
- poruchy binokulárního vidění“.

Na tomto místě je zajímavé podotknout, že cílová skupina osob se zrakovým postižením na poli speciální pedagogiky je charakterizována vyšším věkem (převážně osoby nad 60 let), oslabením zrakových funkcí oproti jejich úplné ztrátě a převahou osob se získaným zrakovým postižením (Růžičková, 2011, s. 26).

Nedostatek informací získaných zrakem se člověk se zrakovým postižením snaží různými způsoby doplnit. K tomu používá mj. kompenzační činitele, které se dělí na vyšší a nižší. Mezi vyšší kompenzační činitele patří psychické funkce jako myšlení, paměť, představitivost, fantazie, pozornost apod. K nižším kompenzačním činitelům se řadí ostatní smysly, tj. hmat, sluch, čich a chuť. Přestože osoby se zrakovým postižením se snaží pomocí těchto činitelů omezené zrakové vnímání v maximální možné míře kompenzovat, odlišný způsob získávání informací oproti zrakovému má určité důsledky pro své uživatele. Z hlediska nižších kompenzačních činitelů je možné definovat zásadní rozdíly mezi vizuální a hmatovou cestou. Zatímco zrakem analyzujeme převážně pasivně, rychle, komplexně a na dálku objekty jakékoliv velikosti, tak hmatové vnímání je naopak aktivní, pomalé, parciální, kontaktní a dokáže analyzovat objekty jen do určité velikosti. Pokud například vyučující nechá žáka analyzovat reálie hmatem, měl by obzvláště pamatovat na delší časový limit. Co se týče vyšších kompenzačních činitelů, u osob se získaným zrakovým postižením lze pracovat s již nabytou zkušeností, například při modelování představ, byť se někdy již může jednat o představy zkrešené. Vysoké požadavky jsou kladeny především na paměť. Tak zrakově postižený student v procesu výuky si musí pamatovat, jak se jmenují jeho noví spolužáci (nevidí na cedulky se jmény), jak je uspořádaná třída, kde je východ, tabule, lavice, kam si student odložil pomůcky (například lupu, diktafon apod.), o čem byl poslechl i na co se lektor ptal. S tím souvisí i pokles koncentrace a rychlejší nástup únavy.

Nyní se z hlediska speciálně-pedagogické klasifikace zrakového postižení podle stupně (hloubky) postižení zaměříme na charakteristiky jednotlivých kategorií.

1.1 Nevidomost

Na základě rozdělení dle stupně postižení je právě nevidomost považována za nejtěžší stupeň zrakového postižení a má největší dopad na rozvoj osobnosti takto postiženého člověka. Zatímco v češtině se používá termín *člověk nevidomý* nebo *člověk později osleplý*, v angličtině tomu odpovídá termín *blind person*, popřípadě obecnější termín *acquired visual impairment*.

V odborné literatuře je pojem nevidomost definován odlišně. Štrébllová (2002, s. 25) např. píše, že nevidomost je „vada zraku, která se projevuje úplným nevyvinutím, úplnou nebo téměř úplnou nevykonností zrakového analyzátoru a tím nemožností zrakového vnímání“. Nováková (in Pipeková et al., 2010, s. 258) definuje nevidomost jako „ireverzibilní pokles centrální zrakové ostrosti pod 1/60 až světlocit“ a dále ji rozděluje na dvě subkategorie. Pro účely empirické části této práce vyjdeme z rozdělení podle Krause (in Ludíková, Souralová, 2006, s. 29), jenž nevidomost coby „nevratný pokles zrakové ostrosti pod 3/60 až po světlocit“ dále dělí do tří skupin s podskupinami:

1) Praktická nevidomost:

- a) pokles vizu pod 3/60 do 1/60 včetně,
- b) binokulární zorné pole méně než 10° ale větší než 5°.

2) Skutečná nevidomost:

- a) pokles vizu pod 1/60 – světlocit,
- b) binokulární zorné pole pod 5°.

3) Plná slepota: světlocit s chybnou světelnou projekcí až po ztrátu světlocitu (amauróza); (srov. Hycl a Trybučková, 2008, s. 232). Ve starších publikacích se namísto *nevidomost* můžeme setkat s názvem *slepota* (srov. Sovák, 1980; ale i Kimplová a Kolaříková, 2014).

Mezi nejčastější příčiny nevidomosti u dospělé populace se řadí diabetická retinopatie, glaukom, katarakta, věkem podmíněná makulární degenerace a v neposlední řadě i úrazy oka (toxické látky, perforace) (Řehůřek, 1999 in Růžičková, 2011, s. 25; Stejskalová, 2010, s. 6).

Získané zrakové postižení na úrovni nevidomosti má dopad jak na osobnost jedince (podrobněji viz kapitola 2), tak i na jeho každodenní život. Vyrovnání se se získaným postižením není jednoduché. Nevidomost znesnadňuje především orientaci v prostoru, práci s černotiskem (tehdy nastupuje výuka bodového písma), přístup k informacím v digitální vizuální podobě, komplikuje vykonávání běžných denních aktivit, jako jsou

vaření, hygiena či nakupování, a v neposlední řadě ztěžuje sociální kontakt.

1.2 Zbytky zraku

Další kategorií speciálně-pedagogické klasifikace jsou osoby se zbytky zraku. Zde je nutno podotknout, že se tato kategorie používá především v rámci speciální pedagogiky, například MKN-10 ani klasifikace pro účely posudkového lékařství tuto kategorii neuvádí². Jedná se o tzv. kategorii hraniční, kdy stav zrakového vnímání může jak stagnovat, tak se i zlepšovat či naopak progredovat. Důvodem vyčlenění této kategorie osob byl odlišný přístup, který tento stupeň zrakového postižení vyžaduje oproti osobám nevidomým a slabozrakým. Dříve se u nás tato skupina osob označovala mj. jako *částečně vidící*.

Jedinci se zbytky zraku jsou v důsledku svého postižení značně omezeni jak v prostorové orientaci, tak i při vytváření představ. Deformovaný zrak omezuje jejich grafický projev, schopnost číst a orientovat se v černotisku. Ludíková (1988) se ve své publikaci opírá o MKN-9 a definuje zrakové možnosti osob se zbytky zraku mezi 6/18 až 3/60. Dle současné klasifikace MKN-10 by tyto lidé spadali do skupin Středně těžká zraková vada nebo Těžká zraková vada. Jak už bylo uvedeno, důvodem pro vyčlenění této kategorie bylo hledisko edukační, neboť u těchto osob je častá progresse až k úplné ztrátě zrakového vnímání. V dětském věku je proto zapotřebí učit tyto osoby jak černotisk, tak i znalost bodového písma pro nevidomé, kdežto v dospělém věku se jedná především o včasnou výuku bodového písma, ve výuce využití všech kompenzačních činitelů, přísné dodržování zásad zrakové hygieny a práce s upraveným černotiskem.

1.3 Slabozrakost

Za slabozrakého člověka můžeme považovat takovou osobu, která i při optimální brýlové korekci má potíže v denním životě (Ludíková in Finková a kol., 2007, str. 43). Ludíková dále uvádí, že slabozrakost můžeme rozdělit do třech stupňů: lehká, střední a těžká, kde rozhodujícím faktorem je především schopnost zrakové ostrosti a stav zorného pole.

Osoby slabozraké mohou pracovat se zvětšeným černotiskem, přitom velikost písma

² Klasifikace pro účely posudkového lékařství řadí zbytky zraku do kategorie těžce slabý zrak (Röderová, 2015, s. 14)

určuje oční lékař na základě vyšetření zrakových funkcí. Velikost písma je vyjádřena tzv. Jaegerovým číslem a je nutné této velikosti přizpůsobit studijní materiály. V případě zrakového postižení na úrovni slabozrakosti je omezen grafický a pracovní výkon studenta, mohou se vyskytovat problémy v prostorové orientaci. Časté jsou potíže s rozpoznáním detailů, obrázků, mohou nastat potíže s diferenciací barev, vlivem zrakového postižení je student rychleji unavený, při namáhavé či dlouhé zrakové práci může prudce klesat pozornost a koncentrace. U těchto studentů je potřeba přísně dodržovat pravidla zrakové hygieny a využívat jak nižších, tak i vyšších kompenzačních činitelů. Důležité je dostatečné osvětlení při zrakové práci, použití vhodných kompenzačních pomůcek, střídání práce do blízka a do dálky. Dále je možné pracovat se zjednodušenými obrázky (redukce detailů, výraznější kontury) apod. (Finková a kol., 2007, s. 43–45).

1.4 Poruchy binokulárního vidění

Binokulární vidění je schopnost lidského oka, která se začíná vyvíjet až po narození ve třech fázích. Nejdříve probíhá simultánní vidění, kdy obě oči jsou schopny vnímat obraz. Během fúze probíhá spojení obrazu z obou očí do jednoho vjemu. Stereopse je pak nejvyšším stupněm binokulárního vidění a poskytuje prostorové vnímání. Při poruchách binokulárního vidění se na sítnici obou očí nevytváří stejné obrazy a nedochází tak ke stereoskopickému vidění. Nejčastějšími poruchami binokulárního vidění jsou strabismus a amblyopie.

Pokud osy obou očí nejsou v rovnovážném postavení, vzniká porucha zvaná strabismus (šilhání). V tomto případě obrazy nevznikají na stejném místě na sítnici, nedochází tedy k jejich dokonalému překrytí a vzniká tzv. diplopie neboli dvojité vidění. Důsledkem strabismu je narušené prostorové vnímání.

Při amblyopii (česky tupozrakost) je zhoršena zraková ostrost nejčastěji jednoho oka. Tato vada vzniká v převážné většině případů v dětském věku, a pokud není včas léčena pomocí pleopticko-ortoptických cvičení a nošení okluzoru (obecně se uvádí před nástupem do školy), přetrvává do dospělosti, kdy již plná náprava není možná.

Při poruchách binokulárního vidění může docházet k potížím v analyticko-syntetické činnosti, například při čtení a psaní, lokalizaci předmětů, hloubkové vidění může být značně narušeno. Tito studenti tak jsou rychleji unavitelní, při dlouhé zrakové práci se může objevit slzení očí, bolesti hlavy apod. (Finková a kol., 2007, s. 46–50)

1.5 Zraková hygiena

V neposlední řadě v souvislosti se vzdělávacím procesem a zrakovým postižením je potřeba se zmínit o zásadách zrakové hygieny. Definujeme ji jako soubor postupů, metod a zásad, jejichž dodržováním lze předcházet poškození zrakového vnímání. Pravidla zrakové hygieny se týkají světelného klimatu, pracovního místa studenta, prostředí a materiálního vybavení, práce s textovým materiálem, použití kompenzačních pomůcek a časové limitace práce.

Vyhovující světelné klima je jednou z nejdůležitějších podmínek pro úspěšnou výuku. Zatímco některé osoby se zrakovým postižením budou vyžadovat větší intenzitu světla, naopak jiné mohou trpět světloplachostí a při silném osvětlení si záměrně stínit (rukou, vlasy apod.). Ve výuce je žádoucí zajistit rovnoměrné rozptýlení světla v místnosti a zabránit oslnění osoby se zrakovým postižením. Příčin oslnění může být velké množství, například sluneční svit, odraz světla od lesklých ploch (stoly, podlahy, bílé zdi, zrcadla, interaktivní tabule apod.) či nevhodná lokalizace osvětlení. Při nevyhovujících světelných podmínkách velmi rychle nastupuje zraková únava, může se objevit mhouření očí, slzení, klesá pozornost, koncentrace, mohou se objevit bolesti hlavy. Nejeftektivnější pro zrak je přirozené denní světlo, v prostředí třídy pak v kombinaci s umělým osvětlením. Naopak při práci na počítači je příhodnější osvětlení umělé. Na tomto místě je ale nezbytné opět upozornit, že každý člověk se zrakovým postižením potřebuje jiné, individuální podmínky, a proto nejvhodnější pro učitele je vždy se s takovým člověkem osobně domluvit.

Co se týče lokalizace pracovního místa studenta, neexistuje zde žádný univerzální návod. V tomto případě bude záležet jak na rozložení lavic/stolů ve třídě, umístění oken, osvětlení, tabuli, typu tabule, tak i na druhu a stupni zrakové vady studenta. Například studenta vyžadujícího větší intenzitu světla je doporučeno posadit blíže k oknu, studenta s jednostrannou oční vadou tak, aby dobře viděl na učitele a tabuli apod. V ideálním případě by si dospělý student měl sám po konzultaci s učitelem (odkud bude učitel přednášet, jakou tabuli či pomůcky bude používat apod.) na začátku výuky zvolit pro něj optimální místo. Předpokladem je obeznámit s tímto i ostatní účastníky výuky tak, aby nedocházelo ke střídání pracovního místa mezi studentem se zrakovým postižením a ostatními studenty. Pokud to materiální situace dovoluje, pracovní stůl studenta se zrakovým postižením by měl být – jak jsme již

zmiňovali – matný, ideálně se sklopnou pracovní deskou a s dostatkem místa pro odkládání pomůcek a materiálů.

Z hlediska úpravy prostředí je dále doporučováno, aby okna byla opatřena žaluziemi nebo závěsy, aby se předešlo oslnění slunečním svitem. Zdi by měly být vymalovány pastelovými barvami, které odráží dostatek světla, aniž by oslňovaly. Neopomenutelná je úprava tabule, zvláště v současnosti, kdy se ve většině tříd používá bílá nebo interaktivní tabule. Bílou (ani starou černou nebo tmavou) tabuli by neměly pokrývat žádné šmouhy či znečištění, k psaní je doporučeno používat fixy kontrastních barev, nikdy ne fosforeskující. Pokud především slabozraký student i dostatečně velké písmo na tabuli nepřečte, je nutné pro něj připravit tištěnou kopii v odpovídající velikosti písma. Dobrou pomůckou může být dataprojektor, jehož výhodou je možnost text jednoduše a libovolně zvětšit, přičemž zároveň dbát na čitelnost promítaného (např. přemíra obrázků a detailů, málo kontrastní barvy). Materiální vybavení třídy by mělo být také dostatečně kontrastní pro studenta se zrakovým postižením, zde je možné např. rohy a lišty nábytku, zárubně dveří a především jednotlivé schody označit reflexní páskou.

Při práci s textovým, popř. obrazovým materiálem je nutné dodržovat dostatečnou velikost písma, větší řádkování a kontrast jak v obrázku samotném, tak i u jeho pozadí. Obecně se uvádí jako vhodný kontrast žluté figury na tmavě modrém či zeleném pozadí, naopak se nedoporučuje kombinace bílo-černá jako příliš výrazná. Při vytváření textových materiálů je vhodné používat bezpatkové písmo, například Calibri nebo Arial. Ohledně úpravy textových či obrázkových materiálů je ale žádoucí se vždy individuálně domluvit se studentem se zrakovým postižením (někteří studenti například používají digitální lupy a zvětšení textu nepotřebují).

Jak již bylo naznačeno v předchozím odstavci, studenti mohou používat osobní kompenzační pomůcky (blíže o této problematice pojednává kapitola 3). U dospělých studentů se nejčastěji jedná o digitální lupy, počítače, diktafony, popř. ruční či stolní lupy a jiné optické pomůcky (hyperokuláry apod.). Zde povětšinou ze strany učitele postačí zajistit studentovi dostatek místa pro odkládání kompenzačních pomůcek a pro práci s nimi (například i připojení notebooku do elektrické sítě), popřípadě možnost jejich bezpečné úschovy do dalšího setkání. Při použití osobního počítače je podstatné dbát na správné světelné klima a rozvržení výuky. Taktéž časté střídání práce do blízka (obrazovka počítače) a do dálky (tabule, pomůcky v ruce učitele apod.) může urychlit nástup zrakové únavy.

Velmi delikátní je téma časové limitace práce u osob se zrakovým postižením. Obecně se uvádí (viz zdroje na konci podkapitoly), že u osob s těžkým zrakovým postižením by práce do blízka měla trvat 5–15 min, poté je potřeba oči uvolnit. Delší časová práce do blízka by mohla nastat například při čtení textu, opravách chyb v textu, vyplnění gramatických cvičení a jejich následné kontrole apod. U dospělých studentů předpokládáme, že jsou sami schopni dodržet časový limit práce a ve vhodnou dobu provedou zrakovou relaxaci. To ale nemusí být vždy pravda, což může souviset s motivací (viz podkapitola 4.5) či osobností studenta, například jeho snahou „zapadnout“ do kolektivu. Učitel by proto měl mít vždy na vědomí časové omezení práce do blízka a přizpůsobit tomu svou výuku.

Pokud je student unavený nebo vypršel limit pro práci do blízka, je doporučeno provést zrakovou relaxaci. Jako nejvhodnější je použití palmingu, kdy se student opře lokty o tvrdou podložku (stůl) a dlaněmi zakryje zavřené oči; po krátké době dojde k jejich uvolnění a částečnému odpočinku zrakových funkcí. Tuto dobu je možné využít např. pro práci s fantazií či imaginací na základě pokynů lektora v cizím jazyce. Dále jsou vhodná krátká cvičení na uvolnění očí (zavřít a otevřít oči, mrkat, dívat se do stran apod.). Tato cvičení můžeme taktéž spojit s jazykovou výukou, např. při vyjadřování emocí či procvičování názvů částí těla. (volně dle: Růžičková, Kroupová, Kramosilová, 2016; Stejskalová, 2010)

2 CHARAKTERISTIKA DOSPĚLÝCH OSOB SE ZÍSKANÝM ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM V KONTEXTU CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Jak už bylo řečeno v úvodu, celoživotní vzdělávání je dnes velmi žádané. V současné době se již nejedná o trend či nový fenomén, ale spíše o propracovanou strategii, jež má signifikantní dopad na udržitelnost dnešní společnosti. Jak uvádí Regec (2008, s. 9–11), celoživotní vzdělávání je několik desetiletí podporováno Evropskou unií, která již rok 1996 vyhlásila Evropským rokem celoživotního vzdělávání. Důvodů, respektive cílů pro podporu učení se dospělých existuje několik. Jako jeden z prvních můžeme jmenovat faktor ekonomický, neboť podmínkou pro udržení si pracovního místa (či získání nového) je neustálé zlepšování se v získaných dovednostech. V této souvislosti je nutno podotknout, že učení se cizímu jazyku může pozitivním způsobem ovlivnit uplatnitelnost člověka se zrakovým postižením na trhu práce (více viz Malinovská, 2015; 2016). Se získáváním nových dovedností souvisí i přechod společnosti do digitální éry, která s sebou přináší jak nové možnosti pracovního uplatnění, tak zároveň i nové (digitální) nároky na dospělou populaci. Dalším z faktorů je požadavek na aktivní participaci dospělé a seniorské generace při vytváření evropské společnosti, podpora vzájemného obohacování se. V neposlední řadě je významným faktorem podpora osobního rozvoje jedinců, jejich osobnostních kvalit a charakteristik. Pro dosažení těchto cílů stanovila EU několik nástrojů, mezi něž patří:

- Zaručit všeobecný a trvalý přístup ke vzdělávání, které umožňuje získání či znovuzískání činností důležitých pro zapojení do života společnosti.
 - Zvýšit investice do lidských zdrojů.
 - Vyvinout efektivní metody výuky s ohledem na celoživotní vzdělávání.
 - Zlepšit způsob oceňování účasti na celoživotním vzdělávání.
 - Poskytovat celoživotní vzdělávání co nejbliže k místu bydliště účastníků.
- (Regec, 2008, s. 9–11)

ČR mj. přijala strategický rámec Vzdělávání a odborná příprava 2020 (Education and training 2020), čímž se zavázala k dosažení referenční úrovně, kdy v roce 2020 by se mělo účastnit dalšího vzdělávání 15 % dospělých. V roce 2014 se Česká republika s 9 % účastníků pohybovala pod evropským průměrem, přičemž toto číslo mělo v uplynulých letech klesající tendenci (Veteška, 2016, s. 106).

V souvislosti s důrazem na učení se napříč společenskými a věkovými kategoriemi

se v dnešním světě začíná používat pojem *učící se společnost (learning society)*, který označuje prostor, jenž poskytuje rovný přístup k edukaci pro všechny sociální skupiny (Janíková a kol., 2011, s. 162). S tím související pojem *celoživotní učení (lifelong learning)*, který je, jak podotýká Veteška (2016, s. 96) dnes preferován oproti pojmu *vzdělávání*, zdůrazňuje přenos zodpovědnosti za rozvíjení znalostí a kompetencí na jednotlivce. *Celoživotní vzdělávání (lifelong education)* je oproti tomu dle Vetešky institucionalizovaná forma aktivity, při které se realizuje takové učení se, které společnost považuje za důležité. Vzhledem k poněkud nepřesné definici (viz Strouhal, 2014 in *ibid.* .) obou pojmů, ale i k širší záběru výuky cizích jazyků budeme v rámci této práce používat oba pojmy jako synonyma.

Andragogiku jako vědu zabývající se vzděláváním dospělých autoři odborných publikací definují různě. Asi nejdříve v našem prostředí mluví o tomto pojmu Jochmann (1992 in Dvořáková a Šerák, 2016, s. 14), který prezentuje pojem integrální andragogika jako „*teorii a praxi vedení lidí v nejširším slova smyslu, tj. vědu o vyrovnávání se dospělého člověka se sociálními institucemi v edukativním pomezí*“. Veteška (2016, s. 170) v této souvislosti používá termín *androdidaktika*, který vymezuje jako vědu zkoumající synergii procesu vyučování (tj. činnost lektora) a učení se (tj. činnost studenta) a také vnější vlivy, jež tuto synergii determinují. Do pole zkoumání androdidaktiky tak mj. patří formy, metody, cíle a obsahy vzdělávání dospělých.

V případě daného výzkumu se navíc jedná o speciálněpedagogickou andragogiku, a jak uvádí Langer (2006 in Krejčířová a kol., 2011, s. 8), ta „*se zabývá prevencí a prognostikou zdravotních postižení se zvláštním zřetelem na edukaci, reedukaci, diagnostiku, terapeuticko-formativní působení, kompenzaci, rehabilitaci, inkluzi (integraci), socializaci či resocializaci a vedení dospělých osob, které jsou z důvodu jejich postižení znevýhodněni ve společenském životě*“.

Ještě úžeji je pak definován termín *tyfloandragogika*, tj. disciplína, která se zabývá výchovou a vzděláváním dospělých osob s vrozeným nebo získaným zrakovým postižením. Rozhodující jsou v tomto případě jak specifika dospělého věku, tak i specifika zrakového postižení (Ludíková, 2006 in Finková, Růžičková a Kroupová, 2011). V rámci této práce bychom proto mohli zavést termín *tyfloandrodidaktika*³.

³ Je samozřejmé, že předpona *tyflo-*, stejně jako použití výrazů *tyflopédie* nebo *tyflopsychologie* neodpovídá současnému vědeckému paradigmatu (tyflos z řec. slepý – odkazuje pouze na jednu skupinu osob); přesto se jedná o termín natolik známý a používaný, že jsme si ho dovolili uvést pro lepší ilustraci.

Jelikož se ale jedná o termín nepřirozený, nebudeme jej používat. Následující řádky jsou věnovány utváření a specifikům osobnosti dospělého člověka se získaným zrakovým postižením, neboť jako účastník vzdělávacího procesu je jednou z jeho nejdůležitějších determinant.

Ztráta zrakového vnímání (byť ne úplná) v dospělém věku má silný vliv na psychiku daného jedince, jeho životní styl, blízkou rodinu a také na kvalitu života. Každá osoba se získaným zrakovým postižením prochází třemi stádii vyrovnávání se se ztrátou zraku, přičemž platí, že čím je zraková vada závažnější, tím déle samotné fáze trvají. V prvním stádiu se jedná o počáteční šok bezprostředně po sdělení diagnózy, v další fázi nastává reaktivní deprese, kdy jedinec truchlí nad ztrátou zraku, a v posledním stádiu dochází k reorganizaci a změně životního stylu (Čálek, 1992 in Finková, Joklíková, Růžičková, 2012). Pokud jedinec projde jednotlivými stádii úspěšně, přichází akceptace zrakového postižení se všemi možnostmi i omezeními, které nová situace přináší. V opačném případě dojde k nonakceptaci zrakového postižení, odmítání života bez zraku. Nonakceptace může být i dílčí a týkat se například jen profesní oblasti. (ibid. .) Aby se jedinec dostal do fáze akceptace zrakového postižení, je potřeba, obzvláště u osob nevidomých, projít procesem ucelené rehabilitace. Tento obor zahrnuje péči medicínskou, pedagogicko-psychologickou, právní a pracovní. Výuka cizích jazyků se tak může stát jak součástí procesu profesní rehabilitace, tak i procesu seberozvoje jedince po ukončení rehabilitace.

U osob se získaným zrakovým postižením je podstatná otázka samostatnosti a soběstačnosti v rámci všech životních aktivit. Během rehabilitace se daná osoba naučí schopnosti vyhodnotit míru pomoci tak, aby nebyla na někom zbytečně závislá, ale zároveň se při některých situacích nevystavovala nebezpečí. Například dospělé osoby a senioři, kteří pro zachování co nejdělsího pocitu „zdravé osoby“ odmítají používat kompenzační pomůcky (například bílou hůl) a nechtějí požádat o pomoc, se tímto vystavují velkému riziku.

Dalším závažným faktorem, který ovlivňuje osobnost jedince se získaným zrakovým postižením, je schopnost udržení si, popř. zvládnutí tří klíčových rolí – profesní, manželské či partnerské a rodičovské. Zatímco role profesní má význam nejen ekonomický, ale také nesporný význam pro realizaci zájmů, schopností a dovedností, role partnerská naplňuje emoční potřeby jedince. Rodičovská role může dodávat jedinci podporu a pocit bezpečí, uspokojovat potřebu seberealizace (Finková, Růžičková a Kroupová, 2011).

Vznik zrakového postižení ovlivňuje sebepojetí jedince, jeho sociální vztahy (kvantitu, ale i kvalitu) a výkonnost, často také profesní uplatnění, hledání životního partnera a další (Vágnerová, 1995 in Růžičková, 2011, s. 39). Především u jedinců se získaným zrakovým postižením se uplatňují poznatky z *tyflopsychologie*, která se zabývá důsledky vlivu zrakového postižení na psychiku jedince. Tyto důsledky se projevují v poznávacích procesech, charakteru jedince a jeho emočním prožívání. Samozřejmě vždy záleží na okolnostech vzniku zrakového postižení a časovém hledisku, tj. kdy zrakové postižení vzniklo, zda v mladší dospělosti, nebo v pozdějším věku.

Z hlediska poznávacích procesů u osob se získaným zrakovým postižením na úrovni nevidomosti je možné pracovat se zrakovou pamětí a využívat konkrétních zrakových představ. U jedinců s částečně zachovalým zrakovým vnímáním je možné využívat parciálních zrakových vjemů za dodržení podmínek zrakové hygieny. Z hlediska poznávacích procesů je silně ovlivněna koncentrace pozornosti, kdy v nejtěžších případech musí docházet k její reorganizaci z vjemů zrakových na vjemy auditivní, příp. taktilní, kinestetické. Přestože lidské tělo dovede pozornost distribuovat, tj. rozdělit pozornost na několik zdrojů, musí být tato dovednost dostatečně trénována. U osob nevidomých pak mluvíme spíše o synergii dostupných zdrojů informací. Je také zásadní si uvědomit, že zatímco zraková pozornost respektuje tempo uživatele, auditivní pozornost je náročnější, protože se musí přizpůsobit tempu přednášejícího (také rychlosti nahrávky apod.) (Vágnerová, 2002, 2004 in Růžičková, 2011, s. 49). Člověk s těžším stupněm zrakového postižení musí využívat vědomou pozornost mnohem více, a tudíž se u něj rychleji dostavuje psychická únava a kolísání pozornosti.

Emocionální prožívání u osob se získaným zrakovým postižením je velmi často ovlivněno vznikem zrakové vady. Často i po uplynutí adaptačního období může u těchto jedinců docházet k apatickým náladám, stesku či podrážděnosti (Jesenský, 2002 in Růžičková, 2011, s. 54). Především u seniorů vlivem věku a s ním související nízké motivace může docházet k nedokončení procesu akceptace zrakové vady, což se projevuje snížením účasti na denních aktivitách a redukcí sociálních interakcí. Čálek, Holubář a Cerha (1986 in Röderová, 2015, s. 18–19) v této souvislosti podotýkají, že osobnost člověka s těžkým zrakovým postižením je silně ovlivněna kvalitou společenských vztahů, tím, jak se k němu ostatní lidé chovají a jaké pocity mu tímto chováním zprostředkovávají. Tak dva lidé se stejným typem a hloubkou zrakového postižení se mohou v ohledu na své zrakové postižení chovat a vystupovat naprosto odlišně. Podobný názor má i Souček (1992, in Růžičková, 2011, s. 54), jenž soudí,

že pokud jsou přítomny vhodné vnější podmínky, nemusí mít vznik závažného zrakového postižení dokonce ani vliv na změnu osobnosti.

2.1 Komunikace s osobami s těžkým zrakovým postižením

Ústní komunikace je nedílnou součástí jazykové výuky. Schopnost slovně komunikovat v cizím jazyce je přímo cílem takové výuky. Nicméně komunikace mezi lektorem a studenty či mezi studenty navzájem je zároveň i prostředkem vzdělávání. Je proto podstatné vědět, jakým způsobem je ovlivněna schopnost komunikace u osob se zrakovým postižením, popř. jak je vhodné se v takové komunikační situaci zachovat. Růžičková (2011, s. 45–46) zmiňuje, že nedostatek zrakové kontroly či její absence vytváří silnou komunikační bariéru v sociálních situacích. Přestože využití jazyka je významným kompenzačním prostředkem především pro osoby s těžkým zrakovým postižením, je komunikace takového člověka silně ovlivněna jak ve verbální, tak i v neverbální složce.

U osob na úrovni nevidomosti se mohou vyskytovat tzv. verbalismy, tj. použití slov, jejichž obsah nebo význam jedinec nezná nebo jeho znalost je nepřesná. Výskyt verbalismů je závislý na mnoha faktorech, obecně se ale dá říci, že čím dříve zrakové postižení vzniklo, tím pravděpodobnější je výskyt verbalismů. U nevidomých osob může mj. docházet k nepřesnostem v komunikaci vzhledem ke zkráceným představám, v současné době především ve vztahu k moderním technologiím.

Dále při komunikaci s nevidomou osobou je potřeba dodržovat některé zásady:

- pozdravit jako první (nevidomý jedinec nemusí vědět, že jsme v místnosti);
- představit se jménem, obzvláště pokud nejsme s daným člověkem v denním kontaktu (nemusí nás poznat po hlase; platí především při prvních lekcích), totéž platí i pro všechny nově přichozí;
- ohlásit svůj odchod z místnosti, rozloučit se (nevidomý jedinec nemusí vědět, že jsme odešli, a může s námi dále komunikovat);
- není třeba se bát použití sloves typu „podívejte se“, „uvidíme“ apod. Je to mnohem přirozenější než použití výrazů typu „ohmatal jste tu věc“, obzvláště u dospělých osob se získaným zrakovým postižením;
- vyvarovat se použití gest doplněných příslovcí „támhle“, „sem“ apod.;
- při komunikaci se dívat komunikačnímu partnerovi do očí (dokonce i osoby s praktickou nevidomostí jsou schopni rozeznat pohyby hlavy, zvláště

zblízka);

- nebát se sdělit své pocity, postoje, přání – neverbální složka komunikace je pro tyto osoby nedostupná, je potřeba ji nahradit verbální podobou;
- být připraven na možnou interferenci mezi verbální a neverbální komunikací osoby se zrakovým postižením (mimika, proxemika nemusí odpovídat sdělovanému, neboť chybí vizuální zpětná vazba);
- komunikovat vždy s člověkem se zrakovým postižením, ne s jeho průvodcem nebo asistentem (Finková et al., 2012). Nebát se nabídnout pomoc, ale být připraven i na odmítnutí ze strany osoby se zrakovým postižením;
- pokud sledujete pohyb nevidomé osoby v místnosti, v případě nebezpečí ho upozorněte přesnými slovy, jako například „zastav se“, „polož to vpravo“ namísto obvyklých „opatrně“ a „pozor, tam ne“ (Stejskalová, 2010; Wiener a kol., 2009).

Podobné zásady platí i pro osoby se zbytky zraku nebo s těžkým stupněm slabozrakosti. Oční kontakt často nahrazuje podání ruky, které může být i okomentováno. Obecně v komunikaci s osobou s těžkým zrakovým postižením si musíme jako pedagogové uvědomit, v jakých situacích je žádoucí zrakové informace nahradit verbální složkou. Když například do třídy vejde jeden ze studentů se zpožděním, nestačí ho pozdravit „Dobrý den!“, ale je potřeba dodat i jméno, například: „Dobrý den, Petře!“ Podobně se zachováme i při rozdělování studentů do skupin – namísto pokynu „Vy tři budete spolu.“ doplněného gestikulací, musíme říci: „Karolínko, Vladislave a Martine, vy tvoříte první skupinu.“ Obdobných situací vzniká během výuky velké množství, ale po čase a s trochou cviku je lektor jistě dokáže předvídat a poskytnout tak adekvátní formu výuky pro všechny zúčastněné.

Stejně tak, zvláště v roli pedagoga, není třeba se zdráhat zeptat se na důsledky zrakového postižení, zachovalé zrakové vnímání, metodiku práce s textovým materiálem či počítačem apod. Pokud se pedagog zaměří především na schopnosti osoby se zrakovým postižením, je tato otázka zcela namístě.

3 TECHNICKÉ A JINÉ POMŮCKY V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ (DOSPĚLÝCH) OSOB SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Pokud lidské tělo nefunguje tak, jak má, pokud jsou některé funkce narušeny či úplně chybí, budeme přirozeně hledat nějaký způsob, jak tento nedostatek kompenzovat. K tomuto účelu slouží mj. kompenzační pomůcky, jež zaznamenaly překotný vývoj zejména v posledních desetiletích. Nahlédneme-li do ne tak daleké historie, vytane na mysli i širší veřejnosti Francouz Louis Braille, jenž na začátku 19. století vytvořil Brailleovo⁴ písmo. S rozvojem gramotnosti se pak začaly rozvíjet jak pomůcky pro zápis pomocí tzv. slepeckého písma, tak i další pomůcky pro výuku ostatních disciplín. To je příklad tzv. Pichtova stroje, který na začátku 20. století zkonstruoval Němec Oskar Picht a který usnadnil šíření literatury pro nevidomé. V roce 1926 v Praze začíná plně fungovat Knihovna K. E. Macana (dnes Knihovna a tiskárna pro nevidomé K. E. Macana). Postupně se začíná rozvíjet tyflografika, tj. hmatové obrázky vytvořené buď pro potřeby nevidomých, anebo samotnými nevidomými. Dochází k užší spolupráci vzdělávacích ústavů, vznikají samostatné školy a s tím souvisí i vývoj školních pomůcek (Slowík, 2016, s. 65–66). Nejpřekotnější vývoj technických kompenzačních pomůcek však nastal v 90. letech, kdy došlo k rozvoji počítačových technologií. Ty spolu s kamerovými lupami, mobilními telefony, tablety a dalšími zařízeními (například čtečkami pro nevidomé, viz dále) poskytly osobám s těžkým zrakovým postižením nejen jednodušší přístup k informacím, ale také rozšířily možnosti jejich komunikace a pracovního uplatnění.

V moderní společnosti, budeme-li pohlížet na soudobý materiální svět a jeho součásti prizmatem člověka se zdravotním postižením, nás zaujme postupně se formující pojetí tzv. univerzálního designu neboli designu pro všechny. Nosnou myšlenkou tohoto přístupu je tvorba technologií, pomůcek, postupů apod., které jsou přístupné všem uživatelům bez rozdílu věku, fyzických možností, zdravotního stavu apod. (Steinfeld & Maisel, 2012; Pittman & Heiselt, 2014). Toto pojetí se začalo

⁴ Je velmi zajímavé sledovat vývoj názvu bodového písma pro nevidomé, tj. *Brailleova písma* v češtině. Tak Defektologický slovník v roce 1984 (Sovák, 1984, s. 61) uvádí termín „Brailleovo písmo“. Ve Slovníku speciální pedagogiky z roku 2015 (Valenta a kol., 2015, s. 25) najdeme heslo „Braillovo písmo“ a Slovník speciálněpedagogické terminologie, jež vychází o rok později (Kroupová a kol., 2016, s. 55), nabízí čtenáři obě varianty – tj. jak „Braillovo“ tak i „Brailleovo“. Bez povšimnutí by neměla zůstat ani vášnivá diskuze mezi PhDr. Rudolfem Volejníkem a PhDr. Josefem Smýkalem na toto téma (viz Volejník, Smýkal, 2012). Jak je tedy patrné z dostupné literatury, jsou možné obě varianty zápisu. V rámci této práce se z profesionálních důvodů a osobní preference přikláníme k označení *Brailleovo písmo*.

formovat nejdříve v zahraničí (USA, Japonsko, Norsko, Švédsko), ale postupně vstupuje do povědomí i v naší republice (Seifert, 2014). Univerzální design upozorňuje na situaci, kdy stále ne všechny součásti moderního světa jsou přístupné lidem se zdravotním postižením a snaží se tyto bariéry odbourat.

S historickým vývojem kompenzačních pomůcek souvisí i jejich kategorizace a pojmenování. V moderní literatuře vedle pojmu kompenzační pomůcky najdeme i termín přejatý z angličtiny, a to *asistivní technologie*. V širším pojetí se jedná o takové technologie, které zvyšují produktivitu a napomáhají větší nezávislosti lidí se zdravotním postižením. V užším pojetí tento pojem zahrnuje specializované programy nebo hardware, které umožňují lidem se zdravotním postižením samostatně a plnohodnotně používat ICT a pracovat s digitálními informacemi na stejné úrovni jako osoby intaktní. (Regec (n. d.) in Lopúchová a Krajčí, 2014, s. 16) Jak podotýkají Presley a D'Andrea (2009, s. xiii), použití asistivních technologií je také výzvou pro učitele – musí se nejen naučit pracovat s různými typy přístrojů, zařízení a programy, ale také umět poradit studentům se zrakovým postižením, které technologie jsou pro ně vhodné a jak je správně používat.

Přestože digitální technologie se dají třídit podle specifických kritérií (například rehabilitační, lokomoční, sebeobslužné apod.), důležitým faktorem pro pořízení takové technologie často bývají možnosti jejího využití. Například osobní počítač nebo tablet může sloužit jako edukační prostředek, podpůrná (technologie pro život) a diagnostická pomůcka, stimulační pomůcka (stimulace zraku, sluchu) a zároveň i jako terapeutická pomůcka, např. upravené PC hry pro relaxaci. (Lopúchová a Krajčí, 2014, s. 25–26).

Nakonec se zmiňme o názvosloví. V oblasti technických pomůcek pro cílovou skupinu osob se zrakovým postižením se používá termín *tyflotechnika*⁵, kterým označujeme soubor technických zařízení a pomůcek umožňující cílové skupině samostatně řešit běžné životní situace. Tyflotechniku můžeme dále dělit podle typu zrakového postižení (pro slabozraké, nevidomé apod.), dle způsobu použití (školní, optická apod.) a z hlediska pomoci cílové skupině (reedukační, kompenzační, korekční) (Lopúchová a Krajčí, 2014, s. 44, 46) V následujícím přehledu jsou uvedeny zařízení nebo aplikace, se kterými osoby se zrakovým postižením nejčastěji během výuky pracují. Jedná se tedy o ty pomůcky a programy, které usnadňují práci s počítačem a následně textem, popřípadě přímo textem samotným.

⁵ O nevhodném použití předpony *tyflo-* viz kapitola 2.

3.1 Technické vybavení

Nákup hardwaru pro práci s informacemi může být pro osoby se zrakovým postižením stejně náročný jako pro intaktního uživatele. Kromě běžných požadavků na paměť, rychlost, procesor apod. se připojuje i finanční hledisko, kdy například cena za nákup plně vybaveného počítače (tj. včetně nezbytných programů pro nevidomé) může přesáhnout 110 000 Kč (viz například www.galop.cz); navíc cena za stejnou sestavu může být u každé firmy odlišná. Právě z důvodu desítek různých možností a konfigurací nákupu počítače se zmíníme pouze o některých nepostradatelných programech v další části. Níže jsou uvedena některá další zařízení, která (kromě počítačů a notebooků) pomáhají uživatelům se zrakovým postižením získávat informace a dále s nimi pracovat.

Přenosné kamerové lupy

Přenosné kamerové lupy mají zabudovanou kameru s vysokým rozlišením a možností zvětšení 4–11krát (nebo i více, dle výrobce). Velikosti displeje se liší taktéž podle výrobce, běžné velikosti jsou 4", 5" nebo 7". Existují lupy i s externím displejem, kdy se nad textem přejíždí myší, která je propojená s monitorem. Na lupě se dá nastavit různý kontrast, například inverzní barvy, negativ apod.

Mobilní telefony

Mezi mobilními telefony uzpůsobenými pro uživatele se zrakovým postižením existují dvě hlavní skupiny: telefony s operačním systémem Android nebo telefony s operačním systémem od společnosti Apple (iOS). K oběma typům dotykových zařízení je možné připojit externí klávesnici Easy Link nebo například RIVO, které jsou primárně určené pro nevidomé uživatele. U iPhone uživatelé pracují s hlasovým výstupem VoiceOver a ovládáním gesty. Systém Android nabízí společnost Spektra v telefonu BlindShell, vyvinutém speciálně pro nevidomé uživatele. Opět se jedná o dotykový telefon s hlasovým výstupem. Operační systém Android s úpravou BlindShell ale může být nainstalován i v telefonech jiných výrobců (například Samsung) (Spektra v.d.n. - iPhone, iPad, n. d.; BlindShell 2, n. d.).

Tablety

Tablety jsou v dnešní době stejně populární jako mobilní telefony. Slouží především slabozrakým uživatelům, ale mohou je využívat i osoby nevidomé (například

v kombinaci s programem KNFB Reader, viz dále).

Skenery a čtecí zařízení

Skener je nezbytnou součástí výbavy každého uživatele s těžkým zrakovým postižením, který chce pracovat s tištěnými dokumenty. Skener svou funkcí umožňuje převod tištěných textů do digitální podoby. K tomu je ale zapotřebí i programové vybavení, o tom viz v části Software. Nutno podotknout, že například Jelínek (2006, s. 13) používá výraz *digitální čtecí zařízení s hlasovým výstupem*, čímž rozumí počítač s hlasovým výstupem a skener. Kromě klasických skenerů, které se musí připojit k počítači, existují i tzv. čtecí zařízení. Jedná se o lehký, přenosný přístroj, který má ve svém rameni zabudovanou kameru. Kamera snímá textovou předlohu a za krátkou chvíli ji převádí do hlasové podoby nebo digitální, pokud je ke čtečce připojen počítač. V ČR je možné zakoupit čtečku ClearReader a ReadEasy (Konečný, 2013). Nevýhodou těchto zařízení je vysoká pořizovací cena (cca 70 000 Kč).

Diktafony

Diktafony jsou pro osoby se zrakovým postižením nezaměnitelnou pomůckou (zaměnitelné snad jen aplikací se stejnou funkcí v mobilu), s jejíž pomocí si mohou nahrát rozhovor, přednášku nebo právě lekci cizího jazyka. Možnost vrátit se k probírané látce a znovu si poslechnout například gramatická cvičení je pro úspěšné studium nepostradatelná.

3.2 Programové vybavení

V oblasti programového vybavení jsou pro uživatele s těžkým zrakovým postižením v první řadě potřebné programy na zvětšení a/nebo odečítání obrazovky, pro práci s dokumenty a některé další aplikace a programy. Dále uvádíme krátký popis několika těchto programů.

ZoomText

Jedná se o program určený pro osoby na úrovni slabozrakosti či těžké slabozrakosti. Program zvětšuje obrazovku počítače až 60krát, uživatel si může nastavit barevné spektrum (třeba některou z barev omezit apod.), kontrast, připojit druhý monitor, na

dotykových obrazovkách je možnost ovládat program dotykem. Program také obsahuje hlasovou podporu, tj. čtení ovládacích prvků, dokumentů, internetových stránek, e-mailu apod. Zahrnuje i cizojazyčné syntézy. (Spektra v. d. n. - ZoomText Magnifier & Reader, n. d.)

Supernova předčítací lupa

Stejně jako v předchozím případě se jedná o kombinaci odečítače obrazovky pro prostředí Windows a zároveň i zvětšovacího programu. Program nabízí výstup na braillovský řádek, až 60násobné zvětšení, změnu barev, předčítaný text se může hláskovat po písmenech, slovech, předčítání názvů obrázků apod. Program může být nainstalován na síťový server a používán z jakéhokoliv počítače v síti. (Adapttech – Supernova předčítací lupa, n. d.)

Jaws

Americký program s českou hlasovou podporou patří mezi nejznámější odečítače. Pracuje na operačním systému Windows (podporuje i Windows 10), je efektivní při použití Microsoft Office a IE, ale i jiných aplikací. (Galop s. r. o. – Odečítací program JAWS, n. d.)

NVDA Screen Reader

Volně šiřitelný odečítač NVDA je jeden z nejvíce používaných odečítačů na světě. Zpřístupňuje prostředí Windows a standardně je dodáván se syntetickými hlasy⁶ eSpeak. V současné době existuje placený doplněk Vocalizer for NVDA, který obsahuje přirozenější české hlasy. (Spektra v. d. n. – NVDA Plus, n. d.)

ABBYY FineReader

ABBYY FineReader, software pro práci s tištěnými a PDF soubory, je jeden z nejkvalitnějších OCR programů na trhu. OCR neboli Optical Character Recognition je technologie, která dokáže rozpoznat naskenovaný text a převést ho do digitální podoby. Program s OCR technologií tak zprostředkovává převod vyfocených či naskenovaných dokumentů do digitální podoby; obsahuje podporu pro více než 190 jazyků. Pro uživatele přívětivá je kompatibilita se sadou Microsoft Office (například jednoduchý

⁶ Syntetické hlasy, tj. umělé hlasy, jsou hlasy vytvořené počítačem. Dále v textu také označovány jako (hlasové) syntézy.

převod dokumentů do MS Word, odesílání s pomocí MS Outlook apod.) a schopnost programu rozpoznávat tabulky, sloupce, poznámky pod čarou, číslování stran apod. Důležitá je také podpora různých formátů (.doc, .docx, .dot, .txt, .pdf apod.). (Spektra v. d. n. – ABBYY FineReader, n. d.)

KNFB Reader

Tato aplikace zpřístupňuje text nevidomým osobám. Za pomoci kamery vyfotí předlohu a OCR program text rozpozná a přečte uživateli. Program je velmi jednoduchý na ovládání (dokáže hlasově navést uživatele, aby předlohu správně vyfotil) a při výkonném systému má nízkou chybovost. Aplikace využívá jazykové balíky nainstalované v zařízení a má tedy i českou lokalizaci. Kromě rozpoznávání textu umí také pracovat s textem na fotografiích, s víceslupcovými dokumenty, dá se nastavit rozpoznávaný jazyk; užitečná je i možnost uložení dat do Dropboxu. V současné době může být aplikace instalována na iOS či Android (mobilní zařízení nebo tablet), vyžaduje kameru alespoň 8MPix. (Pavlíček, 2017)

Digitální lupa v mobilním telefonu

Někteří uživatelé mobilních telefonů značky Apple používají aplikaci lupa, která je již součástí telefonu a využívá zabudované kamery. Nevýhodou této aplikace je nutnost držet telefon nad textem (knihou, dokumentem) a plynule ho posouvat – obzvláště při velkém zvětšení dochází vlivem mikropohybů ruky k rozmazání textu. Tomu se dá zabránit použitím speciálního plastového stojáčku na telefon. Oproti tomu je výhodou této aplikace fakt, že pokud má uživatel s sebou mobilní telefon, vždy má s sebou i digitální lupu; odpadá tak podmínka nosit s sebou další přístroj. (Dušek, osobní komunikace, 25. 8. 2017)

Cloudové úložiště

Cloudové úložiště je služba pro ukládání, popř. sdílení dat mezi více přístroji. V tomto případě se data uloží mimo přístroj uživatele (tj. do úložného systému spravovaného třetí stranou), a k těmto datům má uživatel přístup z libovolného zařízení, ve kterém je nainstalována aplikace třetí strany, jež službu poskytuje. Mezi nejznámější služby patří Dropbox, Google Drive, iCloud a SkyDrive. Studenti si tak mohou například v mobilu prohlížet domácí úlohy nebo dokumenty, které mají doma v počítači, poslouchat nahrávky apod. (Co je cloudové úložiště?, n. d.)

Jak je z předchozích řádků patrné, nejedná se o vyčerpávající přehled, ale pouze o krátké uvedení do problematiky jako podklad k empirické části práce. Obzvláště počítače, tablety, mobilní telefony a jejich programové vybavení se rozvíjejí tak rychle, že není možné všechny tyto novinky zahrnout. Na druhou stranu, přestože jsou uváděny na trh velmi rychle, každý nový program, aplikace či utilita potřebují určitý čas, aby byly cílovou skupinou vyzkoušeny a obdržely ať už pozitivní, či negativní zpětnou vazbu.

4 VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ

Co ovlivňuje proces výuky cizích jazyků? V první řadě je potřeba si uvědomit, že do procesu vstupují dva hlavní činitelé – učitel a student. Proto všechny následující aspekty, které tento proces ovlivňují, jako jsou typ inteligence (nadání k jazykům), osobnost, věk, zázemí, současná situace, motivace, typ jazyka a kulturní původ, můžeme vztahovat k oběma těmto činitelům. Dále se do procesu zapojují i externí podmínky, jako je výukové prostředí, dostupné reálie, technologie, pomůcky, ale i společenské události, ba dokonce i klimatické podmínky. To vše naznačuje, že proces výuky cizích jazyků komplexní neopakovatelný fenomén, který lze jen velmi těžko objektivně popsat a detailně rozčlenit.

Co se týče existence a využití cizích jazyků jako takových, jak uvádí Ondráková (2014), především v Evropě existují dva odlišné trendy. Na jedné straně je zdůrazňována rozmanitost jazyků a jejich kulturní základ. I firmy a obchodní společnosti od svých nových zaměstnanců stále častěji požadují znalost alespoň dvou cizích jazyků. Na druhou stranu se v odborných kruzích mluví o zavedení jednoho společného jazyka, ať už jazyka již existujícího, nebo jazyka uměle vytvořeného. Za sjednocující evropský jazyk se v současné době často považuje angličtina, někdy taky označována jako *lingua franca*⁷. Můžeme téměř s jistotou v obou případech předpokládat, že čeština zůstane (alespoň v nejbližších desetiletích) jazykem menšinové společnosti, a proto otázka studia cizích jazyků bude v našem prostředí stále aktuální.

Na začátku je však nezbytné odlišit dva termíny: *osvojování si jazyka* a *učení se jazyku*. *Osvojování si jazyka* probíhá v dětském věku, kdy se dítě učí mateřskou řeč, případně dvě. Jedná se o přirozený proces, který probíhá (většinou) v prostředí dítěti známém a blízkém, a v roli učitelů vystupují (většinou) příbuzní dítěte nebo osoby o něj pečující. Rozdíly mezi procesem osvojování si jazyka a poznávání života okolo se stírají a obě dvě akce probíhají zároveň. Naopak proces *učení se jazyku* je postup umělý, který je veskrze navozen v nepřirozeném prostředí (např. třída), je to také proces plánovaný a kontrolovaný a je řízen nějakou osobou (obvykle učitelem nebo lektorem, tutorem). Plánovaný proces s sebou přináší další otázky, například jakou podobu jazyka budou studenti převážně používat – zda písemnou, nebo ústní, zda je nový jazyk potřeba pro

⁷ *Lingua franca* – „uměle nebo přirozeně vzniklý jazyk, mísící slova nebo mluvnické vazby jiných jazyků a sloužící k základnímu dorozumění“ (Ondráková, 2014, s. 57).

nějaké specifické účely (typicky business, medicína apod.) a také kolik času jsou studenti ochotni tomuto procesu věnovat. Existuje ještě jeden podstatný a zajímavý rozdíl mezi oběma procesy. Zatímco při osvojování si jazyka pokrok dítěte podporují většinou pozitivní důkazy (tj. okolní prostředí si všímá pouze správných pokusů, vět a slov), oproti tomu u učení se jazyka převažuje negativní evidence, kdy jsou studenti upozorňováni na chyby a nedostatky ve svém projevu. (Tauchmanová a kol., 2012, srov. Evropský referenční rámec pro jazyky, 2002)

Na jazykové vzdělávání jako takové lze pohlížet z odlišných hledisek, lze využít mnoha přístupů. Liškař již v roce 1987 (s. 9–11) popsal tři základní hlediska: lingvistické, psychologické a pedagogické. Lingvistické hledisko se soustřeďuje na jazyk, jeho stavbu, jednotky, vývoj apod. a tyto poznatky aplikuje do teorie výuky cizích jazyků. Psychologický přístup nabízí různé teorie učení, zabývá se vztahem řeči a myšlení. A konečně pedagogické pojetí využívá poznatky předchozích dvou, přičemž pohlíží na výuku cizích jazyků pomocí pedagogických kategorií s využitím pedagogických výzkumných metod. Häuslerová a Nováková (2008) k těmto třem zdrojům přidávají poznatky z psycholingvistiky (řečová produkce a percepce) a sociolingvistiky (použití jazyka v závislosti na kultuře, společenství). Existují pak učitelé akcentující psycholingvistické faktory, nebo naopak učitelé, kteří se dívají na proces učení se cizímu jazyku ze sociokulturní perspektivy.

V literatuře nalezneme i další přístupy. Jak podotýká ve své práci Dvořáková (2012, s. 11–12), obecně se mluví o přechodu od transmisivního přístupu k přístupu konstruktivistickému, ovšem úloha lektora zahrnuje činnosti, jež spadají do obou těchto systémů. Zatímco z pohledu transmisivního paradigmatu bude lektor předávat nové poznatky a studenty informovat (například gramatika, syntax apod.), v okamžiku, kdy bude podněcovat studenty k vytváření vlastních frází, vět, příběhů nebo například pomůcek k zapamatování si jazykových celků, se bude jednat o přístup konstruktivistický. Není v rozsahu této práce věnovat se všem jednotlivým aspektům výuky cizích jazyků, jakožto i výukovým principům, byť by to bylo z hlediska moderních výzkumů jistě přínosné. Domníváme se však, že kvalitní lektor již má nejen nastudovanou příslušnou literaturu, ale už má teorii podloženou praxí, a tak následující text pojednává o těch nejdůležitějších pojmech, které budou použity v empirické části práce, a to především očima pedagoga. Než se však budeme věnovat didaktice cizích jazyků, je potřeba definovat několik pojmů, které se budou jak v následujícím textu, tak i v rámci empirické části hojně vyskytovat.

Lektor: V souladu s Hánkovou (2011) pohlížíme na lektora jako na osobu, která vzdělává studenty v jazykových školách, v kroužcích volného času pro děti, v soukromém sektoru apod. Naopak učitel je osoba, která vzdělává studenty v hlavním proudu školního vzdělávání.

Tutor: Definice tohoto termínu je poněkud nejednotná. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 317) definuje tutora jako pedagogického pracovníka, který pracuje se žáky individuálně, popř. v malých skupinách, a buď vede studenty na VŠ, popř. jako zaměstnanec školy pracuje jako pedagogický či psychologický poradce, anebo se jedná o člověka, který pracuje se žáky v domácím prostředí a připravuje je na výuku/doučuje. Naopak Zlámalová (2000, in Eger, 2005, s. 62) uvádí, že se jedná o termín přejatý z angličtiny a v našem prostředí tak označujeme osobu, která je v blízkém kontaktu se studenty a hodnotí jejich průběžné výsledky. Nicméně v souladu s konstatováním Egera (2005, s. 63) se domníváme, že u b-learningu se úlohy tutora a lektora značně překrývají, a proto budeme v rámci této práce považovat dané termíny za synonyma.

Cílový jazyk: Jako cílový jazyk definuje Šebesta a kol. (2014, s. 19) „*jazyk, kterému se učíme, a to v protikladu k našemu rodnému nebo prvnímu jazyku...*“ Oproti tomu za první jazyk shodně s autory považujeme mateřštinu studentů, v rámci výzkumné části této práce se jedná o češtinu.

Student vs. žák: Je namístě podotknout, že Pedagogický slovník (Průcha a kol., 2009, s. 291 a s. 389) nedefinuje pojem *student*, ale uvádí specifický pojem *student denního studia*, kde se jedná o studenta střední školy, vysoké odborné školy, distančního, kombinovaného či dálkového vzdělávání. Oproti tomu pojmem *žák* autoři označují jak dítě na základní škole, tak i jakoukoliv osobu v roli subjektu výuky, bez ohledu na věk. Přesto autoři sami tvrdí, že v českém prostředí absentuje neutrální výraz pro subjekt v procesu výuky, pokud se jedná o věk. S přihlédnutím k tomuto konstatování a především i vzhledem k zavedené praxi mezi pedagogickými pracovníky je v této práci užít termín *student* pro dospělé osoby v roli vyučovaných subjektů.

TTT: teacher talking time – čas, po který během lekce hovoří učitel

STT: student talking time – čas, po který během lekce hovoří student

4.1 Didaktika ve výuce cizích jazyků

Termín didaktika pochází z řeckého slova *didaskein*, které v překladu znamená „učím“ nebo „vyučuji“, dalším možným překladem je „vzdělávám sebe sama“. Podlahová (2012) dále definuje didaktiku jako jednu z vědních disciplín v soustavě pedagogických věd. Zastřešujícím pojmem je obecná didaktika, která se dále člení na didaktiku odborných předmětů, didaktiku mimoškolního edukačního prostředí a školní didaktiku. Skalková (2007, s. 18) dále doplňuje, že „vedle obecné didaktiky vznikly didaktiky oborové jako samostatné vědní disciplíny. V současné době se intenzivně rozvíjejí. [...] Oborové didaktiky se mohou týkat všech vyučovacích předmětů nebo určitých předmětných oblastí (...psaní, prvouka, cizí jazyky). [...] Pěstování oborových didaktik předpokládá jak dobré znalosti v oboru pedagogiky a psychologie, tak také solidní znalosti příslušných vědních oborů, ke kterým se oborová didaktika vztahuje. Přitom didaktika a oborové didaktiky jsou v úzkém vzájemném vztahu.“

V českém vědeckém prostředí se objevil termín lingvodidaktika, který bývá někdy nesprávně vykládán jako didaktika cizích jazyků. Choděra (2006, s. 33) píše, že termín lingvodidaktika zahrnuje didaktiku cizích jazyků, didaktiku mateřského jazyka, umělých (např. jazyk laboratorní, počítačový) i mrtvých jazyků⁸. Termín didaktika cizích jazyků je dle autora termín užší a patří mezi oborové didaktiky (srov. Podrápská, 2008, s. 12).

Současný termín didaktika cizích jazyků se používá od 80. let 20. století a představuje složitost procesu vzdělávání v jeho celkovém kontextu na rozdíl od dříve používaného termínu metodika cizích jazyků, který se zaměřoval pouze na postupy a metody ve výuce cizích jazyků (Podrápská, 2008, s. 12). Pojem *metodika výuky cizích jazyků* v současné době Choděra a Reis (1999, s. 8) chápou jako podřazený termínu didaktika. Za metodu v užším smyslu autoři považují „...význačný specifický způsob činnosti učitele a žáka, jímž si žák za vedení učitele osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky, rozvíjí své schopnosti.“ Naopak metoda v širším pojetí je dle autorů „[...] globální, generální přístup k vyučování – učení cizímu jazyku“ (ibid.).

Choděra (2006, s. 31–32) podotýká, že didaktika cizích jazyků je velmi složitý systém, postavený na základě dalších pomocných věd, které autor dělí do tří skupin:

1. filozofie, včetně noetiky, logiky a metodologie;

⁸ Je zajímavé podotknout, že Průcha (2009, s. 131) definuje lingvodidaktiku jako specifickou interdisciplinární oblast v teorii výuky cizích jazyků, která se zabývá „individuálními zvláštnostmi učících se osob“.

2. obecná didaktika, obecná psychologie a obecný jazykozpyt;
3. oborové lingvistiky, textová lingvistika, pedagogická psychologie, neurofyziologie, ekonomika, andragogika a další vědy související se skupinou 2.

Vzhledem k tématu této práce je třeba se zmínit o nově vzniklém termínu *mediální didaktika*, který Šedřová (in Průcha 2009, s. 790) vymezuje jako „*učení za pomoci médií*“. Tento termín v našem prostředí zatím není ustálený, a v jeho užším smyslu je vykládán jako „*[...] přístupy používání médií a komunikačních technologií ve výuce (didaktické technologie, technické výukové prostředky, výukové technologie apod.) za účelem zefektivnění procesu učení (získání vědomostí, příp. kompetencí), ale také didaktické postupy pro používání masmediálních produktů ve výuce za stejným účelem (nikoliv primárně za účelem obeznámení se s (mas) médií samotnými*“ (Asociace pro mediální pedagogiku, 2016).

Příhoda (1949, in Choděra, 2006, s. 175) definuje čtyři hlavní faktory, které ovlivňují úspěch cizojazyčného vyučování: první dva jsou osobnostní charakteristiky studenta (věk, inteligence, jazykový talent, vztah k cizímu jazyku) a pedagoga (jeho stupeň vzdělání, jazykové schopnosti, temperament atd.), třetím faktorem je použitá vzdělávací metoda, již autor považuje za nejdůležitější, a nakonec různé vnější podmínky (mj. prostředí, pomůcky, učebnice, počet lekcí). Odlišný přístup má Hendrich (tamtéž), který za nejpodstatnější faktor považuje cíl a ostatní faktory chápe jako vedlejší. Následující text bude proto věnován dvěma nejvýznamnějším faktorům cizojazyčného vyučování, a to cílům a metodám, a dále motivaci studentů, která neodmyslitelně patří k úspěšnému vyučování.

4.2 Jazykové dovednosti

Didaktika cizích jazyků definuje čtyři základní jazykové dovednosti, které vychází z modelu lidské komunikace a které je možno rozdělit na dovednosti produktivní a receptivní. Mezi produktivní dovednosti patří ústní a písemný projev a mezi receptivní dovednosti patří čtení s porozuměním a poslech s porozuměním. Přitom se jazykovědci liší v názorech na to, která z dovedností je pro vzdělávání prioritní (Podrápská, 2008, s. 81; Průcha a kol., 2009, s. 117).

První z komunikativních dovedností je dle Choděry (2006, s. 76–77) poslech, který dále člení na čtyři kategorie:

- a) orientační poslech,

- b) selektivní, výběrový poslech,
- c) kurzorický, letný poslech,
- d) totální, pozorný poslech.

Při poslechu probíhá lineární proces, v jehož průběhu student musí segmentovat a dekódovat slyšené, dále sémanticky interpretovat obsah a ukládat do okamžité paměti. Pokročilí studenti mohou využívat schopnosti anticipace, tj. předjímání slyšeného podle kontextu. Pokud poslech není zřetelný, posluchač realizuje asimilativní doplňování, tj. doplňování na základě již získaných znalostí (Podrápská, 2008, s. 84).

S kvalitou poslechu souvisí i jeho další rozdělení na poslech přímý a nepřímý (rádio, telefon, nahrávka apod.). Zatímco poslech nepřímý je možné v omezené míře opakovat, u poslechu přímého je to již v podstatě nemožné. Z toho pramení i časté obavy studentů z osobního kontaktu. Souvislost poslechu se čtením a psaním, ale především s mluvením a jeho nesporný význam pro jazykovou výuku podtrhuje Choděra (2006, s. 77): „...poslech je univerzálním prostředkem jazykového výcviku ve všech dovednostech [...] a je pro ústní vyjadřování nástrojem sebekontroly.“ Při čtení s porozuměním by student měl být schopen přečtený text správně interpretovat, analyzovat, najít odpovědi na položené otázky, podpořit své závěry nebo naopak najít protiargumenty. Tyto dovednosti by měl dospělý student již ovládat ze svého mateřského jazyka a v rámci cizojazyčné výuky je nadále zlepšovat a prohlubovat. K tomu existují různé čtenářské techniky, jako je segmentace textu či jeho anticipace (Podrápská, 2008, s. 92–94).

U ústního projevu je cílem schopnost dohovorit se s rodilým mluvčím a podat nezbytné informace. Šíře informací a částečně i jejich obsah odpovídá jednotlivým úrovním ovládnutí cizího jazyka dle Evropského referenčního rámce.

Ústní produkci ovlivňují jak faktory vnější, tak i faktory vnitřní. K vnějším faktorům patří vztah mezi participanty promluvy, složitost sdělení a také situace, ve které hovor probíhá. Mezi vnitřní faktory patří úroveň zvládnutí cizího jazyka a nutnost použití tzv. vnitřní řeči. Vnitřní řeč definoval Vygotskij (2004) jako mentální a jazykové ztvárnění vnější řeči s časovým předstihem. Zatímco u mateřštiny je tento časový předstih minimální, u cizího jazyka dochází k automatizaci postupně a proces nejdříve probíhá lineárně, tj. za sebou. U studentů začátečníků tak často dochází k tzv. hezitačním pauzám, kdy student koncentruje svou pozornost na sestavení promluvy ve vnitřní řeči, a tudíž mlčí. Cílem výuky je překrytí vnitřní a vnější řeči v cizím jazyce tak, aby dosáhlo úrovně těchto procesů v mateřském jazyce (Podrápská,

2008, s. 102–103).

V písemném projevu student musí být schopen například vyplnit formuláře, napsat pohlednici, popsat situaci, vyjádřit své myšlenky adekvátně své dosažené jazykové úrovni. Moderní výzkumy ukazují, že psaný projev je vždy v určitém kulturním a také institucionálním kontextu, ve kterém je produkován, a aby byl písemný projev úspěšný, je potřeba přikládat těmto faktorům dostatečnou váhu. Zároveň se jedná o dynamickou interakci mezi textem, autorem a čtenářem, kterou by si každý autor měl uvědomovat při psaní textu. Současné výzkumy také indikují, že schopnost písemného projevu v cizím jazyce je základem pro vybudování komunikativní kompetence (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002; Juan a Flor, 2006, s. 381–389).

4.3 Cíle výuky cizích jazyků

„Tak úkolem učitele je nejen žáka naučit, nýbrž i naučit ho učit se a chtít učit se sám.“

(Choděra, 2006, s. 73)

Cíl je obecně možné definovat jako popis žádoucího konečného stavu, kterého chce jednotlivec, tým, organizační útvar či celá organizace dosáhnout v určité oblasti nebo aktivitě. V rámci pedagogiky se jedná o výukové cíle neboli cíle procesu výuky, které Kasíková (in Bureš, 2011, s. 137) definuje jako *„zamýšlené změny v učení a rozvoji žáka (ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech, hodnotových orientacích, osobnostním a sociálním rozvoji jedince), kterých má být dosaženo výukou“*. Podlahová (2012, s. 31) píše, že didaktické cíle jsou konkrétní cíle, které vychází ze vzdělávacího obsahu: *„[...] cíl je zamýšlený a očekávaný výsledek vyučovacího procesu, k němuž směřuje učitel v součinnosti se studenty, případně vysokoškolský pedagog se studenty. Stanovení cílů výuky je pro učitele jednou z nejdůležitějších činností, z nich vychází při volbě výukové strategie a k nim se vrací při hodnocení výsledku výuky.“* Autorka tak podtrhuje význam cíle jako prostředku pro volbu výukového postupu, evaluace výsledků, kterých bylo ve výuce dosaženo. Podobnou definici nabízí i Pash ve vztahu k cílům výuky: *„Dílčí cíl je definován jako konkrétní vyjádření znalostí a dovedností, které bude žák po skončení lekce nebo hodiny ovládat.“* (Pasch, 1998, s. 93)

Protože je jazykové vzdělávání širokou oblastí, výukové cíle v této doméně jsou často definovány zvlášť. Obecnou, přesto velmi výstižnou definici cílů výuky cizího jazyka vytvořil Lado (1967, in Ondráková, 2014, s. 60): *„Pod pojmem ovládnutí jazyka*

se rozumí: Kdo ovládá cizí jazyk, je schopen ho vždy, kdy to pokládá za nezbytné, správně užívat za účelem komunikace, přičemž pozornost koncentruje na obsah. Potřebné jazykové jednotky a schémata se mu automaticky vybavují v paměti rychlostí obvyklou pro mluvený (hovorový) jazyk a zůstávají k dispozici po dobu realizace promluvy. Zároveň je schopen rozlišit je od nesprávného užití.“ Soudobí autoři podotýkají, že cíle a jednotlivé složky výuky cizích jazyků se mění v závislosti na funkcích a potřebách společnosti. Výuka cizího jazyka by mimo jiné měla působit na studenta formativně, tj. působit nejen na vytváření vědomostí a dovedností, ale také formovat a rozvíjet myšlení, city a vůli studenta. Současné cíle výuky cizího jazyka vychází ze společného požadavku na vytváření interkulturní komunikace, která v sobě kombinuje nejen jazykovou správnost v komunikaci, ale zdůrazňuje především i nejazykový kontext a vztahy a záměry mezi mluvčími. Výchova k toleranci, empatii k jiným národnostem a pochopení jiných kultur je proto dnes již neodmyslitelnou součástí výuky cizích jazyků. (Ondráková, 2014; Podrápská, 2008, Liškař, 1987)

Choděra (2006) uvádí tři cíle výuky cizích jazyků: jazykový, vzdělávací a výchovný. (srov. Hendrich, 1988; Podrápská, 2008)

1. Cíl jazykový

Náplní jazykového cíle je předně vytváření komunikativních dovedností, které v sobě zahrnují nejen řeč psanou a mluvenou (poslouchanou), ale také schopnost recepce a produkce. Další náplní je rozvíjení řečových (jazykových dovedností), mezi které jak již víme, patří poslech, mluvení, čtení (tiché) a psaní, které se dále dá rozdělit na reprodukci a produkci písemností. Mimo tyto jednotlivé složky Choděra (2006, s. 80) hovoří také o dovednosti kompenzačního vyjadřování. Hovoří zde zejména o kompenzaci verbální při recepci ústního projevu, tj. dotaz, žádost o opakování a o kompenzaci při produkci ústního projevu. Ta může být verbální – zjednodušení sdělovaného, opis myšlenky jinými slovy, nebo nonverbální – osoba danou činností předvede, ukáže na předmět apod.

2. Cíl vzdělávací, též poznávací, kognitivní

Do této kategorie řadí Choděra (2006, s. 75) propojení faktů, které jsou mimo jazyk, ale zároveň jsou s ním spojené, jako je například znalost reálií, odlišnosti od mateřského jazyka studenta, nebo například pochopení jazyka jako součástí kulturního dědictví jiného národa.

Dále se studenti v rámci kognitivních cílů seznamují s pro ně vhodnými učebními strategiemi a technikami, jež mají zvýšit motivaci ke studiu (Podrápská, 2008, s. 31).

Aljohani (2016) navíc dodává, že cíl kognitivní je úzce spojen s kreativitou člověka, která bývá podněcována právě studiem cizích jazyků. Kreativita je potom jednou z nejdůležitějších vlastností, kterou moderní společnost vyžaduje od svých občanů.

3. Cíl výchovný, též formativní

Náplní výchovného cíle je dle Choděry (tamtéž) posilování multikulturních a interkulturních kompetencí, vytváření kladného postoje k jiným kulturám, národům a jejich jazykům. Výzkumem rozvoje interkulturních kompetencí pomocí literárních textů se v současné době zabývá například Chládková (2016, s. 176 in Janíková a Hanušová, 2016), která podtrhuje nezastupitelnou roli této aktivity ve výuce cizích jazyků. Liškař (1987, s. 28–29) navíc potrhne úzkou souvislost cíle formativního a cíle jazykového a kognitivního, které se vzájemně ovlivňují.

Snaha po sjednocení a zřehlednění jazykové výuky dala vzniknout Společnému evropskému referenčnímu rámci (2002), jenž ve světle moderních výzkumů vyzdvihuje jako cíl jazykové výuky komunikativní kompetenci (více viz také podkapitola 3.3). Pojem kompetence se dá nejlépe vysvětlit s pomocí v našem prostředí pedagogům velice známého pojmu *klíčové kompetence*. Klíčové kompetence jsou univerzální způsobilosti, schopnosti, dovednosti, vědomosti, postoje, hodnoty, které student rozvíjí napříč předměty⁹, svým obsahem jsou neutrální a dají se aplikovat na libovolný koncept (Belz a Siegrist, 2001, s. 27; srov. Dvořáková, 2013). V tomto významu budeme i nadále vnímat termín kompetence, který je použit v následujícím textu. Jako jeden z prvních použil pojem komunikativní kompetence už v roce 1971 Hymes (in Hagen, 2016; srov. Tucker a Corson, 1997), který byl dále rozvíjen především lingvisty během 80. let minulého století. Jeho práce dala vzniknout modelu komunikativní kompetence, který se skládal ze 4 kompetencí:

1. kompetence lingvistická – porozumění gramatice, syntaxi, slovní zásobě a schopnost je použít;
2. kompetence sociolingvistická – umět použít správné fráze a výrazy v závislosti na tématu, situaci či vztazích mezi mluvčími;
3. kompetence diskurzivní – pomáhá studentovi naučit se vytvářet komplexní celky, navazovat slova, fráze, celky za účelem vytváření dlouhých projevů, článků apod.;

⁹ Například kompetence k řešení problémů, která se dá rozvíjet jinak v hodinách fyziky, jinak v hodinách cizího jazyka.

4. kompetence strategická – učí, jak rozeznat chyby v komunikaci, jak vysvětlit libovolné téma, když neznáme správná slovíčka apod. (ibid. .)

Tento jistě inspirativní model několikrát rozpracovalo a upravovalo mnoho autorů, například Celce-Murcia (Celce-Murcia, Dornyei, & Thurrell, 1995; Celce-Murcia, 2007) či Usó-Juan a Martínez-Flor (2006). Na evropském kontinentu se nejčastěji vychází z definice vytvořené Společným evropským referenčním rámcem (2002), která vymezuje komunikační kompetenci jako souhrn kompetencí lingvistické, sociolingvistické a pragmatické, kde se poslední dále dělí na kompetenci diskurzivní a funkční. Funkční kompetence znamená schopnost využívat mluveného projevu a písemného textu za určitým účelem, například vyjádření postoje, přesvědčování apod. Všechny tyto kompetence jsou mezi sebou velmi těsně provázány a tvoří jednotný celek. (National Capital Language Resource Center, n. d.; Alcon-Soler a Safont-Jorda, 2007; Hublová, 2016)

Společný evropský referenční rámeček (2002) kromě komunikativní kompetence upozorňuje také na to, že student by měl při studiu cizích jazyků získat takové jazykové dovednosti, které mu umožní domluvit se v cizí zemi a zároveň poskytnout pomoc a informace cizincům pobývajícím v jeho rodné zemi. Dále umět předávat informace a poznatky jak mládeži, tak i dospělým osobám, umět sdílet své pocity a přání. V neposlední řadě by student měl díky studiu cizího jazyka lépe porozumět jiným kulturám, chování svého komunikačního partnera, způsobu jeho myšlení a jeho životnímu stylu. Všechny tyto cíle jsou ryze praktické, což podporuje tvrzení i dalších autorů, například Kramárové (2009, s. 77), která soudí, že získané jazykové komunikační kompetence by měly být dostatečně flexibilní, aby je student mohl použít v různých životních situacích. V kontextu evropského kontinentu je zavedení těchto cílů reflexí politiky EU, vzájemného otevření se, vytvoření Schengenského prostoru, volného pohybu osob a snahy o vzájemné obohacení se. I proto závěr této podkapitoly je doplněn o dílčí cíl vytyčený zmíněným dokumentem, který považujeme za podstatný a který zároveň otevírá podkapitolu následující: „...[je potřeba] propagovat takové metody vyučování moderních jazyků, které posilují schopnost nezávislého myšlení, úsudku a jednání v kombinaci se společenskými dovednostmi a společenskou odpovědností.“ (Společný evropský referenční rámeček, 2002, s. 4)

4.4 Metody výuky cizích jazyků

Výuka cizích jazyků má dlouhou historii a ve svém vývoji často navazovala na vznik určitého filozofického nebo psychologického směru. Nejstarší metodou, která se používala již ve výuce latiny, je metoda gramaticko-překladová. Tato metoda využívá mateřského jazyka k překladu a klade důraz na čtení, porozumění textu a gramatický systém jazyka. I přes velkou kritiku zůstala účinná až do 20. století a některé její postupy jsou používány dodnes. V opozici k této metodě začaly v 60. letech 20. století vznikat přístupy zaměřené na mluvený jazyk – například metoda audiolingvální nebo audioorální. O deset let později dochází ke komunikačně-pragmatickému obratu ve výuce cizích jazyků, tj. odklonu od systémového pojetí jazyka k praktickému pojetí jazyka, porozumění cizímu jazyku a jeho fungování. Do popředí se dostává komunikativní kompetence, výuka gramatiky v rámci sociokulturních pravidel – tzv. komunikativní metoda, která je z velké míry používána dodnes. (Šebesta a kol., 2014; Zelinková, 2012; Lojová a Vlčková, 2011)

Velkého rozšíření se výuka cizích jazyků dočkala na konci 20. století s nástupem nových pomůcek a technologií. V současné společnosti je důležitou součástí výuky integrace nejmodernějších technologií a počítačových programů nebo počítačových či mobilních aplikací. Následující text pojednává o vyučovací metodě jako takové a dále podává přehled vybraných metod výuky cizích jazyků nezávisle na době jejich vzniku. Nejedná se o úplný přehled – metody byly vybrány z dostupných českých a zahraničních zdrojů pro potřeby této práce s ohledem na možnost jejich použití při edukaci osob se zrakovým postižením v běžné výuce. Některé moderní metody jsou natolik specifické (například metoda AVGS), že se zdá být příliš náročné je používat v běžné třídě nebo jazykové škole¹⁰.

4.4.1 Pojem vyučovací metoda, klasifikace vyučovacích metod a kritéria jejich výběru

Pojem vyučovací metoda je hojně užívaný termín, který odborníci definují poněkud nejednotně, ba odlišně. Například Palán (2002 in Dvořáková, 2013, s. 15) vnímá vzdělávací metodu jako cílevědomý a koordinovaný proces, který za účelem dosažení určeného cíle se řídí principy andragogiky a didaktiky.

Choděra (2006, s. 92) ve své publikaci věnované výuce cizích jazyků definuje

¹⁰ Jedná se o subjektivní pocit autorů této práce.

pojmem metoda dvěma způsoby:

1. Jedná se o „význačný specifický způsob činnosti učitele a žáka, jímž si žák za vedení učitele osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky, rozvíjí své schopnosti [...] tj. metody v užším slova smyslu.“
2. Metoda v širším slova smyslu „je globální, generální přístup k vyučování-učení cizímu jazyku, základní lingvodidaktická doktrína, ‚metodický směr‘.“

Maňák a Švec (2003, s. 22) upozorňují na to, že obecně přijímaná teorie, že metoda slouží obsahu, tj. cíli vyučování, není podložena (srov. Podlahová, 2012, podkapitola 4.3). Právě naopak, jejich vztah je podmíněn mnoha dalšími faktory. Choděra (2006, s. 92) k tomu dodává, že „cíle, učivo a metoda tvoří vždy jednotu, čímž je dáno i to, že metoda je do značné míry vymezena oběma zbývajícými součástmi tohoto celku.“ Dalšími důležitými faktory, které metody ve výuce ovlivňují, jsou osobnost učitele a žáka a prostředí, ve kterém učební proces probíhá.

Klasifikace vyučovacích metod není snadná a v průběhu dějin se různí autoři snažili najít nejvhodnější možné členění. Například Dvořáková (2013, cit. dle Mužíka, 1998 a 2004; cit. dle Koubka 2003; s. 16–29), ve vzdělávání dospělých vymezuje několik klasifikací vzdělávacích metod.

Podle zaměření na obsah rozlišuje metody:

- teoretické,
- teoreticko-praktické,
- praktické.

Podle prostředí, kde výuka probíhá, vyděluje:

- metody používané k edukaci na pracovišti,
- metody používané k edukaci mimo pracoviště.

Podle podoby podpory procesu učení účastníků rozeznává:

- metody cílené na předávání informací,
- metody cílené na facilitaci učení,
- metody cílené na podporu kritického myšlení.

Přestože se jedná o poměrně komplexní přehled, kdy se autoři dívají na problematiku z různých úhlů pohledu, uvedme si ještě členění dle Maňáka a Švece (2003, s. 49). Autoři uvádí tři hlavní skupiny metod: klasické výukové metody,

aktivizující metody a metody komplexní. Zatímco do první skupiny jsou zařazeny metody slovní, názorně-demonstrační a dovednostně-praktické, v druhé skupině najdeme metody heuristické, diskuzní, situační, inscenační a didaktické hry. A konečně v poslední skupině figurují například partnerská výuka, výuka dramatem, brainstorming apod. Z pohledu výuky cizích jazyků se jedná o metody komplexní, které využívají jak klasické výukové metody, tak i metody aktivizující a některé metody komplexní. Na tomto příkladu je ilustrováno, jak je složitá otázka jednotného členění výukových metod.

Další možné členění uvádí Shapiro (1992 in Kalhous a Obst, 2009, s. 308), který v rámci svého výzkumu vytvořil žebříček vyučovacích metod podle kritéria zapamatovatelnosti:

- „přednášky 5 %,
- čtení 10 %,
- audiovizuální metody 20 %,
- demonstrace 30 %,
- diskuze ve skupinách 50 %,
- praktické cvičení 70 %,
- vyučování ostatních 90 %“.

Jak podotýkají autoři publikace (ibid. .), v uváděných počtech je značná variabilita, neboť vždy záleží na konkrétní situaci a jednotlivých činitelích výuky, nicméně kritérium zapamatovatelnosti je důležitým aspektem pro výběr vhodné a účinné metody.

Mezi kritéria, jež jsou rozhodující pro výběr správné výukové metody, se řadí osobnost učitele a studenta, jejich schopnosti a dovednosti, časová dotace výuky, vnější podmínky (společenské prostředí, stupeň hlučnosti, vybavení školy apod.), metody daného oboru, cíle, úkoly výuky a zákonitosti výukového procesu (Maňák a Švec, 2003; Čadílek a Loveček, 2003 in Zormanová, 2012, s. 31). Nejvýstižněji však z našeho pohledu popsal kritéria výběru výukové metody Mojžíšek (1988, s. 22): „*Nejvyšším smyslem a posláním vyučovací metody je dosáhnout účinně a pokud možno trvale požadovaných změn ve vzdělání osobnosti objektu. Jedná se tedy o dosažení maximální didaktické efektivity metody.*“ K tomu je možno dodat jen, že žádná z metod by neměla být upřednostňována nebo protežována. Každý výukový proces je unikátní situace, která vyžaduje samostatné posouzení a individuální přístup, jenž by měl být základem moderní výuky.

Než budou popsány výukové metody, považujeme za přínosné upřesnit názvosloví.

V anglicky psané literatuře věnované jazykové výuce a výuce obecně se setkáváme se dvěma termíny: *approach* a *method*. Termín *approach* se do češtiny obecně překládá jako přístup a termín *method* jako metoda. Odborná literatura tyto dva pojmy nesměšuje, ba naopak uvádí, že metoda vždy vychází z přístupu. Na druhou stranu existují autoři, kteří mezi tyto termíny kladou pomyslné rovnítko (srov. Šebesta a kol., 2014; Richards a Rodgers, 2014). Pro účely této práce budeme vycházet z teorie, kdy metoda je praktickým použitím přístupu, tj. jeho bezprostřední aplikací.

4.4.2 *Vybrané metody ve výuce cizích jazyků*

Jak již bylo řečeno výše, následující přehled vyučovacích metod si neklade za cíl být úplný. Právě naopak, uvádí pouze vybrané metody nezbytné pro moderní jazykové vyučování, a to jak z pohledu historie, efektivity a frekvence použití metody, tak i využití psané formy jazyka a mateřštiny.

Přímá metoda

V 19. století dochází k odklonu od gramaticko-překládové linie a vědci a lingvisté se snaží najít nové, přirozené způsoby učení se cizím jazykům. Například Gouin buduje novou metodu založenou na pozorování způsobů, jakými se děti učí svůj mateřský jazyk. Sauveur začal používat intenzivní komunikaci v cílovém jazyce a otázky jako způsob prezentace a vytváření (pochopení) cizího jazyka. Tato metoda začala být později označována jako metoda přírodní. Přívrženci této metody zastávali názor, že cizí jazyk může být vyučován bez použití mateřského jazyka, pokud význam jednotky je názorně předveden (obrázek, pohyb atd.). (Richards a Rodgers, 2014, s. 11)

Na základě těchto směrů vznikla přímá metoda, jejímž hlavním cílem bylo naučit studenty přemýšlet v cizím jazyce a ovládat jej prakticky. Šebesta a kol. (2014, s. 66) uvádí, že se jedná o metodu, jejíž podstatou je mluvení a poslech, naopak překlad a mateřský jazyk by se neměly vyskytovat vůbec. Jde o indukční učení, kdy žáci si osvojují gramatiku na základě vzorů a struktur, které používají při mluvení v cílovém jazyce. Důležitou roli hraje imitace, a to především při osvojování si nové slovní zásoby. Metoda byla postupně představena ve Francii a Německu, kde se setkala s velkým úspěchem. Jak ale podotýká Choděra (2006, s. 94–95), přímá metoda je sice prezentována jako metoda, která nepoužívá překládání a teoretizování, avšak většina studentů – především začátečníků – si věty nebo fráze v duchu překládá, a tudíž svou

mateřštinu používá. Stejně tak Palmer (Nitze, n .d.) jako zastánce přímé metody ale i jiní představitelé (Choděra, 2006, s. 94–95) připouští v některých případech použití mateřského jazyka při výuce.

Metoda se rozšířila také do USA, kde ji začal Berlitzheimer, původně Němec, používat ve svých soukromých jazykových školách a nazýval metodiku výuky jako Berlitzovu metodu (pod tímto názvem je známa také u nás). Věřil, že o pravidlech a teoriích by se nemělo diskutovat, ale že by měly být uplatňovány a zkoušeny. Mezi hlavní zásady a principy přímé metody patří:

- 1) pokyny ve třídě probíhají pouze v cizím jazyce;
- 2) vyučována je slovní zásoba a větné konstrukce z každodenního běžného života;
- 3) orální komunikační schopnosti jsou postupně metodicky budovány pomocí otázek a odpovědí mezi učitelem a studenty v průběhu krátkých, intenzivních lekcí;
- 4) gramatika se učí induktivně;
- 5) nová učební látka je představena ústně;
- 6) nová slovní zásoba konkrétní se učí s pomocí demonstrace, obrázků a objektů, abstraktní slovní zásoba se učí skrz asociace;
- 7) mluvení a poslech s porozuměním se učí zároveň;
- 8) zdůrazňuje se správná výslovnost a gramatika. (Richards a Rodgers, 2014, s. 12)

Podstatou přímé metody je učení se cizímu jazyku intuitivně a vyloučení mateřského jazyka z výuky. Tedy podobným způsobem, jako když se dítě učí mateřskému jazyku. Důraz je kladen především na orální komunikaci a na poslech s porozuměním, čtení a psaní jsou až na druhém místě. Dle autorů metody je těžší dosáhnout aktivní znalosti jazyka (mluvení), a tudíž je poslední nadřazena pasivní znalosti jazyka (čtení). Toto platí pro jazyky využívající grafická znázornění (abeceda, znaky), jež student zná (například rodilý Němec se učí anglicky, francouzsky atd.). Pokud tedy student umí mluvit, číst se naučí přirozeně, opačně to ale nefunguje. Lexikum si studenti osvojují během každodenních slovních obrátů, vždy nejdříve ústní formou. Pokud je gramatika do výuky zařazována, je přednášena induktivně. V hodinách je zakázáno používání slovníků a překlad do mateřského jazyka. Hlavním prostředkem výuky je dialog. Důležitou podmínkou je výuka rodilými mluvčími. (Stieglitz, 1955; Norland a Pruett-Said, 2006, Zelinková, 2013)

V současných Berlitzových školách se ústní komunikace stále vyučuje podle výše uvedených principů, které jsou zasazeny do následujícího návodu:

- Nikdy nepřekládej: ukaž.
- Nikdy nevysvětluj: předveď.
- Nikdy nevytvářej řeč: ptej se.
- Nikdy nenapodobuj chyby: opravuj.
- Nikdy nemluv v samostatných slovech: používej věty.
- Nikdy nemluv příliš: ať hodně mluví studenti.
- Nikdy nepoužívej knihu: použij svůj plán lekce.
- Nikdy nespíchej: udržuj tempo studenta.
- Nikdy nemluv příliš pomalu: mluv normálně.
- Nikdy nemluv příliš rychle: mluv přirozeně.
- Nikdy nebuď netrpělivý: ber to s lehkostí. (Titone, 1968 in Richards a Rodgers, 2014, s. 12)

Tento návod by měl ukázat učiteli cestu, jak pracovat se studenty pomocí přímé metody.

Další významnou součástí metody jsou využívané techniky, k těm typickým patří:

- 1) cvičení na otázky a odpovědi,
- 2) student si opravuje chyby sám (pokud student udělá chybu, učitel mu nabídne možnosti),
- 3) konverzace – studenti se ptají učitele i sebe navzájem,
- 4) hlasité čtení, opakování jednotlivých slov a vět,
- 5) doplňování textu,
- 6) memorování částí textu, básní,
- 7) reprodukce textů vlastními slovy (Stieglitz, 1955; Celce-Murcia, 2001).

Přestože se přímá metoda na svém začátku setkala s velkým nadšením, po čase začala být kritizována. Vypuštěním mateřského jazyka často docházelo k dlouhým vysvětlováním jednoduchých gramatických jevů. Nedostatek překladových cvičení, důraz na orální stránku jazyka, neefektivnost použití ve velké skupině studentů, velké nároky na schopnosti a vzdělání učitele a také časová náročnost na přípravu vedly k postupnému odmítání této metody. Prvky přímé metody se dnes používají především v počátečních stádiích výuky cizího jazyka, v současných jazykových školách je metoda doplněna o gramaticko-překladová cvičení. (Podrápská, 2008; Norland a Pruet-Said, 2006, Zelinková, 2013)

Audiolingvální metoda

Audiolingvální metoda byla vyvinuta v polovině 20. století a klade důraz na mluvený jazyk. Její vznik je podmíněn třemi faktory – tím prvním se stala práce amerického lingvisty Leonarda Bloomfielda a dalších amerických jazykovědců, kteří se snažili zaznamenat všechny „živé“ jazyky ve Spojených Státech Amerických. Protože ale často chyběly osoby dostatečně lingvisticky vzdělané, vědci se museli spolehnout na pozorování a mluvenou formu jazyka. Dalším důležitým faktorem se stala práce psychologů-behavioristů, kteří vyzdvihli teorii opakování a pozitivního či negativního posílení ve vztahu k chování a učení se obecně. Posledním faktorem bylo vypuknutí druhé světové války, kdy američtí vojáci potřebovali alespoň základní komunikační dovednosti v cizím jazyce. Úspěšná výuka byla založena právě na principech opakování a posilování, odtud vznikl název Vojenská metoda (Army Method). (Decoo, 2001; Brown, 2000)

Šebesta a kol. (2014, s. 15) definuje tento postup jako „*metodu, která upřednostňuje výuku mluvení a poslechu před výukou čtení a psaní. Využívá dialogická a drilová cvičení bez užití mateřského jazyka.*“ Metoda se zaměřuje na výuku mluveného jazyka a z vyučovacího procesu plně vylučuje jazyk mateřský. Podstatou metody jsou drilová cvičení, důraz je kladen na opakování a správnou výslovnost, studenti poslouchají a opakují po učiteli, snaží se zapamatovat poslechnutý text. Drilová cvičení mají několik podob – nahrazovací (např. nahradit slovo ve větě), transformační (převést větu na otázku, dát do záporu), rozbití složených vět na několik úseků, použití tzv. impulsů, kdy učitel řekne jedno nebo dvě slova a student doplní celou repliku a další. Komunikace probíhá zejména mezi učitelem a studentem, studenti navzájem si vyměňují pouze naučené repliky a otázky. Výuka jednotlivých dovedností má přesné pořadí: poslech – mluvení – čtení – psaní. Během mluvních cvičení učitel používá správné gramatické tvary a jevy, doplňuje nová slova (např. s použitím obrázků), samotná gramatika však není vysvětlována. Hlavní vyučovací jednotkou je dialog a repliky jsou navrhovány v závislosti na jazykové úrovni studenta. Metoda tak svými postupy akcentuje vytvoření zautomatizovaných řečových jednotek v cizím jazyce – student se ihned učí mluvit ve větách.

Mezi hlavní zásady audiolingvální metody patří:

- přesné pořadí poslech – mluvení – čtení – psaní;
- formování návyků v cílovém jazyce, předejít přenášení návyků z mateřského jazyka;

- učitel je vůdce a model – studenti napodobují jeho mluvu a výslovnost, reagují na jeho pokyny, jak nejrychleji a nejlépe mohou;
- v první řadě se zaměřit na zvukový systém jazyka a výslovnost, potom navázat gramatikou a slovní zásobou;
- psaní vět, které studenti zvládají ústně;
- učení se praktickému jazyku, je upřednostňována denní komunikační podoba jazyka;
- každý jazyk je vnímán jako osobitý systém, studenti se snaží porozumět jeho použití;
- okamžitá zpětná vazba od učitele. (Larsen-Freeman, 2000, s. 41–50; Decoo, 2001).

Audiolingvální metoda začala být kritizována již na konci 50. let Noamem Chomskym a dalšími vědci (např. Wilga Rivers) a v letech 1965–1969 v rámci studie Philipa Smithe byla prokázána nižší účinnost metody v porovnání s metodami zahrnujícími mateřský jazyk studenta. Jak dále uvádí Decoo (2001), v roce 1970 byla metoda diskreditována jako neúčinná, neboť studenti nedokázali v reálných situacích použít to, co se naučili ve třídě (srov. Zelinková, 2013). Přesto, jak uvádí autor, se dodnes některé prvky této metody objevují v běžné výuce cizích jazyků.

Brainstorming

Doslovný překlad slova brainstorming je „bouření mozků“, do češtiny se často volně překládá jako „burza nápadů“. Tato metoda byla zkoncipována již ve 30. letech 20. století v USA majitelem reklamní agentury A. F. Osbornem. Skupinová technika je zaměřena na vytváření či vymýšlení co nejvíce nápadů na dané téma. V rámci brainstormingu se často jedná i o návrhy řešení určitého problému. Skupina by měla mít jednoho zapisovatele, který si zaznamenává všechny nápady a návrhy, sám se činnosti účastnit nemusí. Principem techniky je premisa, že čím větší množství návrhů je předloženo, tím větší je pravděpodobnost nalezení nejlepší varianty řešení. (Průcha a Veteška, 2012, s. 51) Jurčová (1997 in Maňák, 2003, s. 164) uvádí, že nejvhodnější počet je 7–12 osob ve skupině a čas vyčleněný na aktivitu mezi 30 a 45 minutami.

Aby činnost mohla správně probíhat, byla zformulována čtyři základní pravidla:

- 1) *„Soustředíme se na kvantitu – kvantita je důležitější než kvalita;*
- 2) *žádná kritika – žádná omezení neexistují;*
- 3) *neobvyklé nápady jsou vítány – neobvyklý způsob uvažování;*

4) *kombinujeme a zlepšujeme již vzniklé nápady – 1+1=3.*“ (Průcha a Veteška, 2012, s. 51)

Tato metoda práce se stala velice populární ve všech oblastech pracovního ale i společenského života, je hojně využívána manažery, obchodníky, inženýry, používá se ve školství, psychologii a ve všech situacích, kdy je třeba lidského myšlení jako nástroje k pokročení vpřed. Neodmyslitelnou součástí lidského života je již od útlého věku vzdělávání, kde si brainstorming získává čím dále větší popularitu. V současné době existuje několik způsobů, jak používat brainstorming ve výuce. Jeden z nejpřehlednějších uvádí Maňák (2003, s. 165): v první fázi se zopakují pravidla brainstormingu (viz výše). Ve druhé fázi je formulována otázka nebo problém, uvedeno téma. Při formulaci je vhodné používat výrazy, jako jsou *vymyslete, navrhněte, jak, proč, jakým způsobem* apod. Tuto otázku je potřeba napsat na tabuli nebo list papíru, aby ho studenti měli před sebou. V následující fázi začíná produkce nápadů. Poslední může probíhat dvěma způsoby. Ve strukturovaném přístupu se žáci střídají a po jednom vyslovují nápady a ideje. Při nestrukturovaném přístupu jsou nápady produkovány spontánně, studenti je vyslovují v tom okamžiku, kdy jim přijdou na mysl, není dáno pevné pořadí. Zároveň probíhá i fáze zapisování, kdy žádný z návrhů nesmí být vyloučen, byť by byl sebevíc paradoxní nebo „šílený“. Další fází, která je volitelná, je ponechání nápadů na viditelném místě, tak aby byly studenty postupně zpracovány. U této fáze záleží na komplexnosti problému, dostupném čase, zda je brainstorming použit jako samostatná vyučovací jednotka, nebo navazuje na další činnosti. V poslední fázi jsou výsledky brainstormingu hodnoceny. Doporučuje se zpracovat seznam kritérií nebo pomocné otázky, prostřednictvím kterých jsou výsledky hodnoceny. V této fázi se uplatňuje především kritické myšlení studentů.

V oblasti jazykového vzdělávání se brainstorming uplatňuje jako specifická činnost. Jako jeden z mála uvádí Longmanův slovník (Longman dictionary) definici brainstormingu aplikovanou na výuku cizích jazyků: skupinová aktivita, během které studenti mají volnou a nesystematizovanou diskuzi na vytyčené téma jako prostředek generování nových nápadů. Brainstorming často slouží i například jako příprava na další aktivitu. (Richards a Schmidt, 2013, s. 61–62.)

Již v roce 1996 byla provedena studie, jejíž autoři se zaměřili na možné zlepšení dovednosti porozumět poslouchanému textu u studentů německého jazyka. Ve výuce učitel využíval tři nových prostředků – ilustrace vztahující se k poslechu, seznam pěti nebo šesti otázek na dané téma a brainstorming v oblasti slovní zásoby a kulturního

pozadí tématu. Po ukončení výuky (v délce 14 týdnů) byly výsledky závěrečného testu mnohonásobně vyšší než u skupiny kontrolní. Teichertova studie (1996) tak potvrzuje využití brainstormingu coby aktivitu, jež významně rozvíjí schopnost poslechu s porozuměním u studentů německého jazyka. Kayi (2012) vyzdvihuje brainstorming jako metodu podporující komunikační dovednosti studentů cizího jazyka, argumentuje tím, že studenti se nemusí obávat kritiky ze strany učitele a mohou tak vyjadřovat své nápady svobodně a bez obav. Studie Yong Mei (2011) potvrzuje využití brainstormingu ve výuce cizích jazyků jako prostředku prohloubení spolupráce mezi studenty a jako jednu z výhod uvádí vzájemné obohacení pokročilejších a „slabších“ studentů. Při brainstormingu ne tolik úspěšní mají možnost zlepšit své větné konstrukce a slovní zásobu, pokročilejší studenti jsou naopak vystavováni nápadům a idejím, které by jim možná nikdy nepřišly na mysl.

Total Physical Response a Přirozený přístup

Metoda celkové či úplné fyzické odezvy nebo odpovědi, častěji používaná pod svým anglickým názvem nebo zkratkou TPR, je založena na přirozeném přístupu. U této metody se studenti učí pomocí rozkazovacího způsobu, kdy učitel kombinuje příkazy/rozkazy s jejich fyzickou podobou. Metoda vychází z principů, pomocí kterých se učí mateřský jazyk malé děti. Šebesta a kol. (2014, s. 51) podotýká, že při použití této metody se předpokládá, že *„žáci začnou mluvit až poté, co si tímto způsobem internalizují určitou gramatiku a slovní zásobu.“* Výuka pomocí TPR má tyto typické rysy:

- studenti rozšiřují slovní zásobu pomocí rozkazů;
- studenti předvádí porozumění pomocí pohybu;
- studenti mluví, když jsou připraveni, lektor povoluje a podporuje tzv. „období ticha“ (Pallen, 1988 in Conroy, 1999).

Jak dále píše Conroy (1999), tento přístup vyhovuje i studentům s těžkým zrakovým postižením, neboť rozvíjí jejich schopnost prostorové orientace a samostatného pohybu. Před lekcí musí být student seznámen s místností, polohou nábytku apod. Během samotné výuky, pokud se jedná o studenta nevidomého, je potřeba i fyzický kontakt s lektorem, aby došlo k pochopení jednotlivých frází. Autorka využívá tento přístup u žáků mladšího školního věku, u dospělých osob je podmínkou ujistit se, že je fyzický kontakt v pořádku a nestaví studenta do nepříjemné situace.

Metoda je vhodná především pro začátečníky a mírně pokročilé; v případě komplexní stavby vět může být použita i u pokročilejších studentů. Nicméně i Asher, jenž je autorem několika publikací a propagátorem TPR, uvádí, že metoda by měla být používána v kombinaci s jinými technikami a přístupy. (Richards a Rodgers, 2014, s. 285–286)

Přirozený přístup k výuce cizích jazyků vychází z výzkumu Krashena o rozdílech mezi osvojováním si jazyka a učení se jazyku (viz začátek kapitoly 4). Při použití metody je podstatný srozumitelný jazykový vklad, tj. dostatek orálních i psaných materiálů jako vzor pro studenta. Nepopíratelným vzorem a zdrojem takového jazykového vkladu je sám lektor. Krashen dále upozorňuje, že lektor by se měl vyhnout příliš častému opravování chyb a přehnanému důrazu na formální gramatiku, taktéž prostředí by mělo být motivující a uklidňující. Důležité je respektovat tzv. „tiché období“, kdy student rozumí, ale ještě není připraven mluvit (podobně jako TPR), na druhou stranu se upozorňuje na redukci času, po který mluví lektor (TTT). (Häuslerová a Nováková, 2008)

Jak podotýkají Richards a Rodgers (2014, s. 273–274), největším přínosem přirozeného přístupu je jeho důraz na srozumitelné a významné činnosti spíše než na věty dokonalé z hlediska gramatického. Použití přirozeného přístupu je dnes ztíženo nedostatkem metodických materiálů, malou hodinovou dotací na výuku cizích jazyků a vysokými nároky na profesionalitu a zkušenosti lektora. Přesto prvky přirozeného přístupu, především respekt k „tichému období“, se používají dodnes.

Metoda „tiché cesty“ (Silent Way)

V 70. letech 20. století se v psychologii rozšiřuje tzv. kognitivní přístup, jehož principy se vědci snaží aplikovat i na výuku cizích jazyků. Studenti začínají být mnohem více považováni za osoby zodpovědné za své vlastní studium, jsou zapojováni do formulací hypotéz a sami objevují pravidla studovaného jazyka. V takovéto metodě jsou chyby studentů nevyhnutelné a vypovídají o snaze studentů aktivně zkoušet své předpoklady o studovaném jazyce v praxi. Zároveň se vytváří nová gramatická cvičení, a to jak způsobem deduktivním, kdy jsou studentům nabídnuta nová pravidla a oni se je snaží uplatnit, tak i způsobem induktivním, kdy studenti objevují na příkladech nová pravidla, jež poté procvičují. (Larsen-Freeman, 2000, s. 67–69)

Principy kognitivního přístupu daly vzniknout několika dalším inovativním cestám. Zakladatelem jedné z nich, metody „tiché cesty“, se stal světoznámý

matematik Caleb Gattegno. Jeho citát „*Teaching is to inspire, not to inform*“¹¹ vypovídá i o principu této metody. Gattegno tvrdil, že v procesu učení člověk mobilizuje své vnitřní zdroje, například svou představivost, kreativitu, soustředění a vytváří tak něco nového, jež se dále stává základem pro další učení se (Larsen-Freeman, 2000, s. 54). Gattegno si všiml, že nezávisle na věku a dokonce i na psychických schopnostech (Gattegno zkoumal i studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, dále v textu *se SVP*) si každý student do výuky přináší svou inteligenci, vůli k poznání a především vědomí úspěchů, které během svého života nashromáždil řešením mnohem složitějších problémů, než jaké se mohou vyskytnout na lekci cizího jazyka. Učitel tak má dvě možnosti – buď tento studentův stav podpořit, nebo ho naopak oslabit (Byram, 2000, s. 546–547). Jak již výše uvedený citát napovídá, učitel se snaží žáka maximálně posílit, dát mu vše potřebné a nasměrovat jej ke správnému řešení, vede studenta k experimentování, aby se stal samostatnějším. Jak uvádí Brown (2000 in Vráblíková, 2006), odměnou studentům je vytvoření vlastních koncepčních hierarchií, které jim pomáhají lépe vnímat cílový jazyk.

Přestože je metoda známá hlavně používáním barevných schémat a pomůcek, a ak navíc vytýká Šebesta a kol. (2014, s. 87), je to metoda, kde učitel převážně mlčí, lze některé principy této metody – tj. zejména vzájemná podpora a spolupráce studentů, zdánlivá odtazitost ze strany učitele, který vstupuje až po nějakém čase s nabídkou pomoci studentům vyřešit problém, a především zpětná vazba, kdy studenti na konci lekce vždy shrnou všechny nové poznatky – pro účely této práce považovat za podstatné (Rogers a Swan, 2001, in Vráblíková, 2006).

Komunikativní přístup

Komunikativní přístup vznikl v 70. letech minulého století a jeho podstatou je vytvoření komunikativní kompetence (viz podkapitola 4.3). Přístup byl Radou Evropy v roce 1982 prohlášen za vhodný a obecně doporučovaný v procesu cizojazyčné výuky. Na jazyk je pohlíženo z funkčního hlediska, klade se důraz na rozvoj všech čtyř jazykových dovedností a na plynulost jazykového projevu stejně jako na jeho přesnost. Chyba je uznána jako učební krok, naopak mateřský jazyk je z výuky vyloučen. Lektor zaujímá roli facilitátora, poradce, manažera a/nebo jednoduše účastníka komunikace, dostává se na partnerskou úroveň se žáky. Zatímco cílem komunikativního přístupu je

¹¹ „*Výuka by měla inspirovat, ne informovat*“ – vlastní překlad. Zdroj: Association of Teachers of Mathematics (n. d.).

rozvíjení komunikativní kompetence, jednotlivé formy na cestě k tomuto cíli mohou být odlišné (Häuslerová a Nováková, 2008). To je také důvod, proč jsme mezi ostatní metody zařadili i přístup, přestože jsme na začátku podkapitoly objasnili, že tyto pojmy nebudeme směšovat. Žáčková (2013, s. 23) k tomu dodává, že „*v současné době se tedy zdůrazňuje systémový přístup v chápání metod a metodologických postupů, kdy se posílení komunikativní kompetence studentů realizuje nejčastěji různými variantami komunikativních metod.*“ Přesto se dnes mluví o transformaci komunikativního přístupu; vznikají dokonce obavy z opuštění komunikativního přístupu jako obecně přijímané metody (Spada, 2007, s. 271).

Pokud se tedy podíváme na metody výuky cizích jazyků očima moderní společnosti, nalezneme rozličné názory. Kupř. Obdržálek (2003 in Zárubová, 2010, s. 142) píše: „*Didaktické výskumy i výsledky učiteľskej praxe ukazujú, že neexistujú a priori dobré a zlé vyučovacie metódy. Každá tvorivo uplatnená metóda prináša v aktuálnych podmienkach svoje výsledky. Ďaleko viac sa osvedčuje využívanie systému metód ako jednej izolovanej metódy.*“ Podobný názor zastává i Zelinková (2013), která uvádí, že v současné výuce cizích jazyků nastává odklon od hledání jediné správné metody výuky, jsou sledovány především individuální potřeby studentů, bere se ohled na danou situaci, psychický i emoční stav studenta, velký důraz je kladen na zpětnou vazbu v rámci výuky. Zelinková dále usuzuje, že „*je preferován eklektický přístup v pojetí cizojazyčného vyučování. Jedná se tedy spíše o postupy a princípy než o hledání samotné, jednoúčelové metódy. Používá se zde kombinace různých princípu, doplňování a prízpůsobování se tak konkrétním individuálným potrebám žáků i učitelů, kteří pak mohou posilovat svoju pozíciu v cizojazyčném vyučování. Dôležitou roli zde hraje i vyšší odborná zpusobilost učiteľa. Do cizojazyčného vyučování se navrací používaní mateřského jazyka, teórie a praxe jdou spoločnou cestou, a tak dochází k žiadoucím zpětným vazbám ve výuce.*“

Obzvláště diskutovanou otázkou je použití mateřského jazyka ve výuce, tj. přístup bilingvní oproti přístupu monolingvnímu. Zatímco přístupy jednojazyčné (např. přímá metoda nebo audioorální) se zakládají na principech imitace, mechanické paměti a následné indukce, přístup dvojjazyčný (např. metoda gramaticko-překladová) užívá kognitivní metody a metody dedukce (Podrápská, 2008, s. 71). Je proto zásadní si uvědomit, s jakou skupinou lektor cizího jazyka pracuje. Pokud se jedná o dospělé studenty, je možné, že deduktivní metody budou jejich kognitivním schopnostem bližší nežli použití výhradně imitačních a induktivních metod. Přestože bilingvní přístup byl

dlouhou dobu silně upozaďován, dle moderních výzkumů může být velmi přínosný. Wielewicki (2009, s. 279, 289) uvádí, že ač měli studenti vysokých škol zakázáno překládat texty do mateřského jazyka, stejně tak činili ve svém volném čase, „potají“. Zařazení překladatelské činnosti do výuky pomohlo studentům lépe porozumět vlastním chybám v překladu, které vznikaly v důsledku odlišného kulturního i historického dědictví.

S nástupem moderních technologií se také začala mnohem více používat psaná forma jazyka – e-maily, SMS, krátké texty na webových stránkách, popisy, titulky apod. Této tendence je možné využívat právě k procvičování jazyka pomocí překladu. Zatímco v dřívějších dobách byl překlad tzv. královskou disciplínou, monotónnost překladových cvičení ho nakonec zatlačila do pozadí. Nicméně právě moderní technologie a jejich využití ve výuce mohou pomoci zajímavým způsobem obnovit tradici překladu. Například překlad titulků pro film, překlad SMS konverzace, moderních básní, příspěvků na sociálních sítích apod. studenty jistě zaujme. Právě díky překladu mohou studenti ukázat své komplexní schopnosti v morfologii, gramatice i syntaxi cizího jazyka. Při překladu se také ukáží interkulturní kompetence, vhodné použití slov, překlad adekvátní prostředí a kultury, odkud cílový čtenář pochází. Nakonec takové jazykové fenomény, jako jsou ustálená slovní spojení, idiomy a přísloví, se často neobejdou bez překladu (Witte, Harden a Ramos de Oliveira Harden, 2009, s. 4–6).

Podobný eklektický názor zastávají i autoři moderní vědecko-populární literatury věnované výuce cizích jazyků. Například irský autor Benny Lewis, který ve svých 21 letech, jak sám uvádí, nebyl schopný se pořádně domluvit ani svým mateřským jazykem, se během následujících 7 let naučil aktivně ovládat 7 světových jazyků slovem i písmem (minimálně na úrovni C1¹²) a dalším několika jazykům rozumí spíše pasivně. Lewis neuvádí žádnou speciální metodiku, ale obecná doporučení, která mohou následovat studenti všech jazykových úrovní napříč jazyky a kontinenty. Pro ilustraci jsou uvedeny některá z nich:

- Mluvte od prvního dne – čím více mluvíte, tím rychleji se učíte.

¹² Jazyková úroveň dle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Podle něj je znalost jazyka rozdělena na 6 úrovní: A1 a A2: uživatel základů jazyka, B1 a B2: samostatný uživatel, a C1 a C2: zkušený uživatel. Jednotlivé úrovně jsou podrobně popsány na základě toho, co student na daném stupni dokáže a za jakých podmínek. České ekvivalenty úrovní jsou uvedeny v souladu s oficiálním českým překladem Společného referenčního rámce. Více viz: Council of Europe (2011).

- Nebojte se dělat chyby – na začátku je normální říci: „Já jít supermarket.“ Důležité je mluvit a nebát se dělat chyby. To, že děláte chyby, znamená, že jazyk používáte. Čím více mluvíte, tím méně chyb děláte.
- Používejte moderní technologie – je obecně rozšířeným mýtem, že cizí jazyk se nejlépe učí v zemi, kde je používán. To ale nemusí být vždy pravda. Je spousta cestovatelů, emigrantů a lidí žijících a pracujících v zahraničí, kteří se nikdy nenaučili místní jazyk. Rozhodující je praktika a komunikace v cizím jazyce, které v moderní společnosti mohou zprostředkovat současné technologie – Skype výuka, elektronická pošta, online chaty, mobilní aplikace a další. Student tak přichází do kontaktu s živým, každodenním jazykem.
- Udělejte si čas a stanovte si cíle – pokud se učíte cizí jazyk, důležitá je kontinuálnost. Občas je potřeba dát přednost studiu jazyka před běžnými denními aktivitami, jako jsou sledování televize, čtení beletrie atd. Podstatné je také stanovit si reálné, krátkodobé cíle, které vás budou motivovat. Pokud nemáte plán, budete mít menší motivaci, a tudíž pomalejší výsledky.
- Žijte v cílovém jazyce – existuje nespočet způsobů, jak se doslova obklopit cizím jazykem: sledování zpráv, filmů, seriálů v cílovém jazyce, poslech písní, čtení zpráv, sledování blogů, využití online výukových programů aj.
- Bavte se – jazyk vás musí bavit, v opačném případě bude učení těžké. Pozitivní emoce, pozitivní zpětná vazba, každodenní pokroky – to jsou podmínky pro úspěšné zvládnutí jakéhokoliv cizího jazyka. (Lewis, 2014, s. 87–105)

Stejně jako Lewis, existuje dnes spousta autorů – polyglotů, kteří se věnují učení se a výuce cizích jazyků. Přestože každý z autorů má svoje vlastní techniky, pro všechny je společná absence ucelené metody a propojování různorodých cvičení a technik s využitím moderních technologií. Tento přístup, zahrnující osvědčené postupy z mnoha metodik výuky cizích jazyků, zastává i autorka této práce.

4.5 Výuka cizích jazyků za pomoci ICT

Moderní společnost je plná technologií. Zatímco starší generace si postupně osvojila počítač a mobilní telefon, mladá generace si bez rozličných zařízení a gadgetů¹³ neumí svůj život představit. V této souvislosti je dobré si připomenout rozdělení na

¹³ Petro (2014, s. 114) překládá z angličtiny slovo *gadget* jako „*digihračička, udělátko*“. Během posledních let se v Česku vytvořila jak skupina zastánců tohoto slova v jeho původní cizojazyčné podobě, tak i skupina odpůrců, kteří žádají o jeho překlad. V rámci této práce bude užíván původní výraz *gadget*, a

digitální domorodce a digitální imigranty, které v roce 2001 zavedl Marc Prensky. Za digitální domorodce se označuje generace, která vyrostla za použití různých digitálních technologií, počítačů, digitálních hraček apod., zatímco digitální imigranti jsou lidé, kteří se s ICT seznámili a začali používat až v průběhu vlastního života. Chování a hlavně způsob myšlení a zpracování informací je u těchto dvou kategorií velmi odlišný. V případě dané práce, ať už na straně studentů, nebo pedagogů, se k dnešnímu dni jedná o digitální imigranty, kteří se pomocí moderních technologií učí až v období adolescence. Přestože těchto technologií je v dnešní době více a více (netbooky, tablety apod.), hlavní technologií při výuce jazyků prozatím stále zůstává počítač.

Computer Assisted Language Learning se do češtiny překládá jako jazyková výuka za pomoci počítače, běžně se používá výraz *Využití ICT v (jazykové) výuce* (dále v textu CALL). Levy (1997) definuje CALL jako *hledání a studium počítačových aplikací ve výuce a učení se cizím jazykům*. V anglicko-českém slovníku (Hais a Fronek, 2006, s. 243) nalezneme překlad výrazu jako „*učení jazykům pomocí počítače*“.

CALL začal vznikat již v 60. letech 20. století v podobě počítačových programů. Jednalo se o jednoduché programy, zaměřené například na drilovací cvičení, doplňování do vět apod. V 80. letech vývoj pokročil ke složitějším programům, jako jsou jazykové hry, dobrodružné hry, labyrinty, skládačky, programy na rekonstrukci textů a další. S nástupem internetu v 90. letech začala nová éra pro počítačové jazykové vzdělávání, kdy začaly vznikat blogy, wiki (wiki-software), sociální sítě, chatovací programy (ICQ, Skype), podcasting, webové aplikace a další. Internet se stal důležitým instrumentem ve výuce cizích jazyků. Dodnes učitelé a lektori běžně využívají volně dostupná cizojazyčná videa nebo nahrávky stažené z internetu. Nejmodernějším způsobem jazykové výuky je dnes učení se ve virtuální realitě. Jedná se o virtuálně zkonstruovaný svět, simulace prostředí, ve kterém se student pomocí svého avatara pohybuje a poznává určité prostředí. V rámci jediné platformy jsou vytvořeny virtuální třídy, kde se studenti setkávají spolu s učitelem, jsou simulována různá prostředí – například technického (stavby, laboratoře, nemocnice), obchodního (pracovní setkání, konference, prezentace) nebo obecného charakteru (letišť, MHD, obchody atd.). Student se může do prostředí zapojit také formou hry, kdy za určité činnosti získává body a dále je „uplatňuje“ apod. V současné době mezi známé projekty patří SecondLife a virtuální tréninkové prostředí společnosti ImmerseMe, která již využívá brýle pro virtuální realitu. (Delcloque, 2000;

to především kvůli širokému spektru významů, do nichž je překládáno (viz například Lidovky.cz dne 9. 2. 2011).

Davies, 2005; Jůnová, 2008; Davies et al., 2011; ImmerseMe, n. d.) Že výuka s pomocí počítače a moderních zařízení je aktuální téma, potvrzuje výzkum Píšové a Tůmy (2012, s. 9-18 in Janíková, Píšová a Hanušová, 2012-2015). V letech 1990–2012 byly nejpočetnější skupinou publikovaných studií zaměřených na didaktiku cizích jazyků články zabývající se problematikou CALLu, výukou pomocí mobilních technologií, využívání multimédií a video- a audiokonferencí. Avšak kromě atraktivity, kterou s sebou výuka pomocí počítače přináší, je namístě upozornit i na dostupnost informací takto zprostředkovaných. Výukové materiály poskytnuté pomocí počítače jsou dostupné v kteroukoliv dobu, nezávisle na čase nebo místě, ve většině případů i na jiných typech zařízení (tablet, telefon apod.). To přináší studentům nejen jistý komfort a velkou míru autonomie, jež je pro dospělé studující nezbytná, ale také větší zodpovědnost za vlastní studium a možnost sebekontroly.

V souvislosti s výukou pomocí počítače existuje několik termínů, které je třeba pro účely této práce objasnit.

ICT: z anglického *Information and Communication Technologies*, český překlad informační a komunikační technologie, dále v textu synonymické pro *digitální technologie*, *technologie* apod. (podobně viz Zounek a kol., 2016; Lopúchová a Krajčí, 2014)

e-learning: tento termín, jak uvádí Zlámalová (2008 in Horák, 2017), se dá zapisovat několika způsoby, např. elearning nebo (dle doporučení Evropské komise) jako eLearning. Pro účely této práce budeme používat výraz *e-learning*, který dle jejich autorů nejlépe vizuálně vystihuje podstatu tohoto slova. V definicích termínu existuje značná nejednotnost, a to především z historických důvodů, kdy vývoj moderních technologií postupně dává vzniknout nové metodologii jejich použití ve výuce. Ve starších publikacích najdeme spíše obecnější přístup k tomuto termínu, kdy např. Pedagogický slovník definuje e-learning jako učení, kdy je proces čerpání a používání znalostí usnadněn a zprostředkován za pomoci elektronických zařízení (Průcha a kol., 2009, s. 66). V tomto smyslu budeme v rámci práce k tomuto termínu přistupovat. Avšak pro úplnost je nutné uvést i další definice tohoto pojmu. Maněna a kol. (2015, s. 33) se dívají na proces e-learningu jako na „*způsob vzdělávání, který využívá moderní informační a komunikační technologie k předávání výukového obsahu, komunikaci účastníků vzdělávání a k řízení výukového procesu.*“ Přestože tato definice se nezdá být úplně přesná, je zde zdůrazněno využití ICT ke komunikaci mezi účastníky a také k řízení samotného procesu výuky. Podobně se na e-learning dívají i Zounek a kol.

(2016, s. 34–35), kteří tento výraz vnímají jako definici učebního procesu, jenž využívá ICT, kde dostupnost posledních je závislá především na obsahu procesu, jeho aktérech, edukačních cílech apod. Naopak jiné publikace zužují význam termínu. Například Šebesta a kol. (2014, s. 94) kladou rovnítko mezi pojmy e-learning a virtuální učení a obojí definují jako „*formy učení, při kterých jsou učitel a student odděleni v čase a prostoru a veškerá komunikace probíhá pouze pomocí moderních technologií a internetu.*“

m-learning: výraz je zkratkou pro mobile-learning a vychází z anglického slova *mobile*, což se překládá jako mobilní, pohyblivý. Toto slovní spojení tedy vypovídá o výuce, která se může odehrávat kdekoliv a studující si ji může „přenášet“ s sebou. V této souvislosti Vlčková (2015, s. 15) termín definuje jako výuku „*za současného využití mobilních počítačových a komunikačních prostředků (netbooků, telefonů, tabletů).* Díky této nové formě vzdělávání mohou pravidelně chodit e-maily, SMS nebo MMS současně s probíraným tématem“. Podobnou definici nabízí i UNESCO (online, n. d.), které definuje m-learning jako výuku, která zahrnuje mobilní technologie samostatně nebo v kombinaci s dalšími ICT tak, aby byla možná kdekoliv a kdykoliv. Nicméně s rozvojem nových zařízení, jako jsou PDA, netbooky a tablety, není, jak podotýká Al-Safi a Azari (2015), pozice m-learningu zcela jasná. Někteří autoři ho vyčleňují jako samostatnou disciplínu, zatímco jiní ho vnímají jako součást e-learningu.

face-to-face: opakem elektronické výuky je tzv. face-to-face výuka neboli výuka prezenční. Běžně se používá zkratka F2F.

b-learning: blended learning, česky kombinovaná výuka. Jedná se o kombinaci elektronické výuky, tj. e-learningu a klasické (F2F) výuky. Tento způsob se používá ke zvýšení studijního potenciálu studenta a vyskytuje se častěji než samostatný CALL. Kombinovaná výuka se také často využívá jako trénink pro určitou profesionální oblast nebo specifickou práci (Pegrum, 2009; Kopecký, 2006). Zatímco dříve se jako b-learning označovala výuka, která kombinovala jenom to nejlepší z F2F a online výuky, dnes se tento výraz používá pro jakoukoliv výuku, která využívá online technologie, byť jen minimálně (například e-mail nebo chat, použití webových stránek). (Mason, 2006, Sharma, 2007 in Horák, 2017; srov. Mužík, 2004 in Eger, 2005) Jak uvádí Malá (2011), b-learning lze rozdělit na dvě části. V první části během výuky ve třídě mohou být uspořádány různé workshopy, hry, drama, studenti mohou dostat personalizovaný feedback od učitele a zažít interpersonální komunikaci v cílovém jazyce. Ve druhé části pak e-learning nabízí studentům přístup k probírané látce (například gramatice)

v jakoukoliv dobu a na jakémkoliv místě, což jim poskytuje značnou flexibilitu a volnost (obzvláště výhodné pro studenty se SVP). Takový e-learning je především vhodný k procvičování nové látky, online zpětné vazbě, hodnocení, interaktivní komunikaci, komunikaci pomocí e-mailu apod. Jak tvrdí Zounek a kol. (2016, s. 38), pokud existuje předpoklad, že kombinace e-learningu a klasických výukových metod přinese větší efektivitu, než použití jedné z metod samostatně, je to dostatečný důvod k implikaci b-learningu.

Samotná otázka efektivity použití online technologií ve výuce je velice zajímavá. Jak ukazují soudobé výzkumy, tato efektivita bývá často srovnatelná s F2F výukou, v některých případech ji může dokonce i překonávat. Jako důkaz může posloužit například studie Thorntona a Housera (2002, 2003 a 2005, in Jůnová, 2008), kteří studovali výuku slovní zásoby v angličtině pomocí MALL-u (Mobile Assisted Language Learning), v tomto případě výuky pomocí mobilních textových zpráv (SMS). Výsledky projektu ukazují, že studenti se prostřednictvím této metody naučili dvakrát více lexika než studenti vyučovaní pomocí učebnice nebo internetu. Autoři předpokládají, že těchto výsledků bylo dosaženo nejen častým opakováním a malým objemem látky rozložené v čase, ale také pozitivním přístupem studentů k mobilním technologiím. Jak ale bývá zvykem, žádný výsledek není vždy platný. Tomu nasvědčuje studie Bekleyena a Hayty (2015), kteří zjistili, že studenti vysokých škol raději používají ke studiu počítače oproti mobilním telefonům. Pozitivní názor na efektivitu online technologií ve výuce dokládá i Cimermanová (2009). Ve svém výzkumu srovnávala distanční jazykové vzdělávání dospělých pomocí volně šiřitelné platformy LMS Moodle a klasickou F2F výuku. Z výsledků výzkumu vyplývá, že studenti distančního vzdělávání mohou dosáhnout stejných nebo podobných výsledků jako studenti prezenční výuky. Ačkoli autorka uvádí, že vybrat vhodné multimediální prostředí pro výuku bývá náročné, je použití počítačů a online výuky v současnosti nevyhnutelné. Podobně pozitivní postoj k efektivitě výuky pomocí online technologií zastávají i jiní autoři (srov. Hubackova a Ruzickova, 2011; Klimova a Semradova, 2012; Nazarenko, 2015; Shishkovskaya, Sokolova, & Chernaya, 2015).

4.5.1 Výhody a nevýhody použití digitálních technologií ve výuce

Mezi nesporné výhody použití ICT ve výuce (především dospělých studentů) patří zvýšení motivace studentů tím, že výuka je moderní, atraktivní, zkrátka jiná, než jakou

zažili za dob svých studií¹⁴. Digitální technologie zároveň splňují podmínky multisenzoriálního přístupu a podporují tvořivost studentů (například vytvářením audio podcastů), zároveň jsou velkou pomocí učitelům při nedostatku učebních materiálů či jejich nevhodné podobě. Dospělí studenti jistě také ocení možnost učit se na vlastních chybách (například tlačítko Zpět nebo vysvětlivky u interaktivních cvičení). A pro cílovou skupinu osob s těžkým zrakovým postižením je použití digitálních technologií mimo jiné podnětem k rozvíjení počítačové či obecně digitální gramotnosti (Lopúchová, 2014 in Lopúchová a Krajčí, 2014, s. 14).

Naopak k nevýhodám použití e-learningu patří závislost na technologickém zabezpečení, tedy že studium vyžaduje přístup k internetu a často také instalaci specifických výukových programů či aplikací nutných ke studiu. Nevýhodou je také nedostatek standardizace výukových textů používaných v online výuce. Platí to zejména pro formální vzdělávání, ale i u neformální výuky. Formálně či obsahově nevyhovující výukový materiál, zasláný studentům například jenom pro doplnění, může negativně ovlivnit vzdělávací proces. Zároveň e-learning pochopitelně není plně přijatelný pro všechny studenty. Zejména u osob se zrakovým postižením může docházet k rychlé únavě, nedodržování pravidel zrakové hygieny apod. Jako každá mince má dvě strany, tak i e-learning může být pro studenty se zrakovým postižením jak přínosem, tak i zátěží. A poslední nevýhodou e-learningu je jeho problematičnost v některých oblastech vzdělávání: jeví se jako nevhodný pro nácvik určitých dovedností, např. v jazykové výuce artikulace, procvičování verbální komunikace (např. situační kontext – obchod, lékař...) apod. (Kopecký, 2006, s. 20–21)

Použití e-learningu ve výuce může být mj. zčásti nevýhodné i z pohledu pedagoga. Orientace v nově vznikajících technologiích, možnostech jejich použití a propojování, ale například i jen v aktualizacích programů, může být velmi složitá. Zatímco dříve to byly knihy a reálie, které se ve výuce používaly, dnes je to doslova nepřehledné množství informací, které se dají vzájemně kombinovat a využívat. Vlčková (2015) podotýká, že použití obohaceného elektronického materiálu, kterým je text s hypertextovými odkazy, různá média (například videa apod.) nebo komplexní výukové platformy (Moodle apod.), klade vysoké nároky především na samotného učitele (ať už digitálního domorodce, či imigranta, pozn. autora), který by měl disponovat tzv. mediálními kompetencemi, aby dokázal zprostředkovat, popř. vytvořit vhodné materiály. Mezi tyto

¹⁴ U tohoto argumentu jsme samozřejmě srozuměni s tím, že jak ubíhá čas, bude stále méně platný.

mediální kompetence se řadí (Vlčková, 2015, s. 10–11):

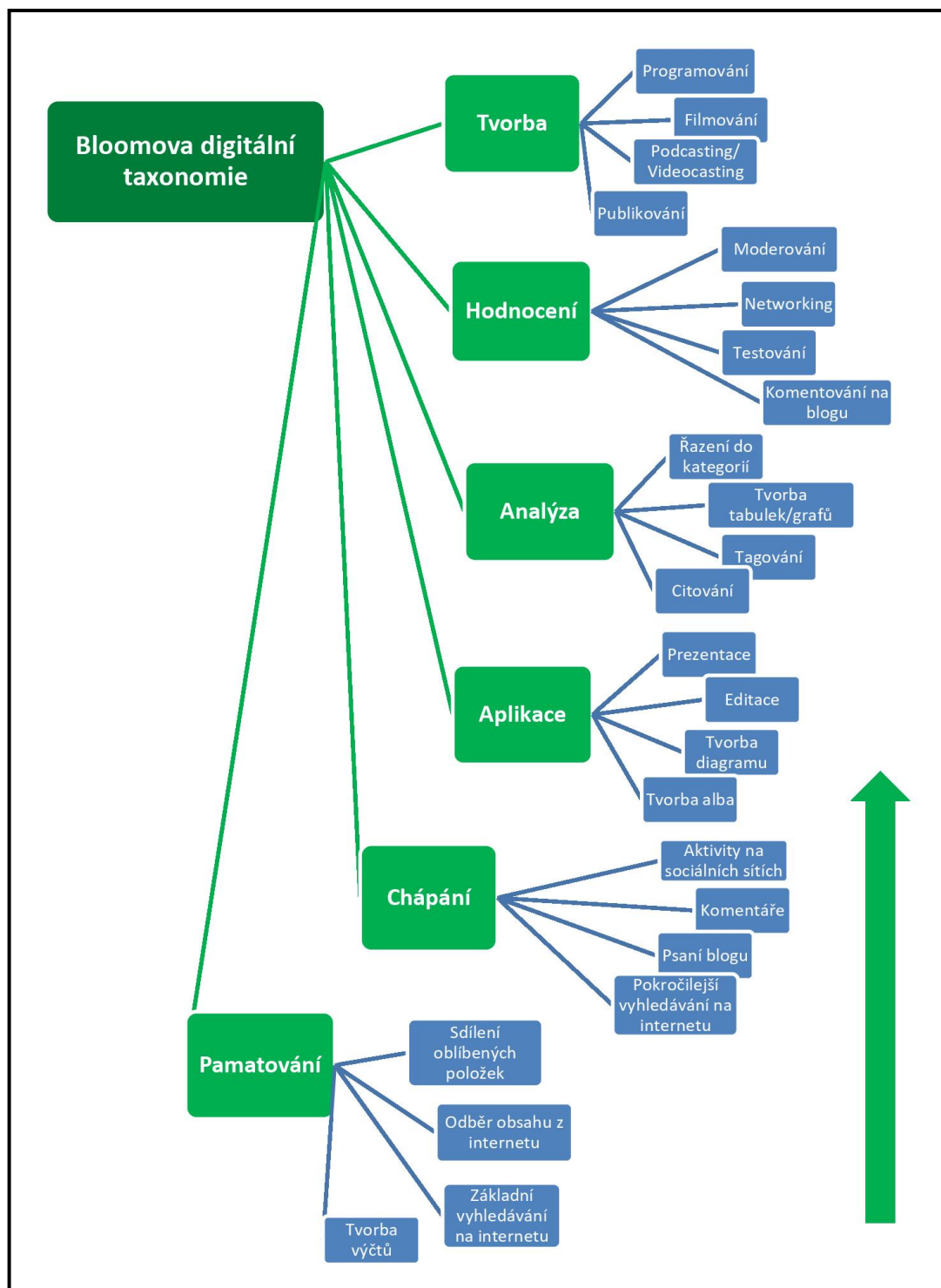
1. „*Umět kompetentně s médii zacházet*“ (například umět média využívat a správně vytvářet).
2. „*Umět určit hodnotu médií a informačních technologií a zohlednit je jako součást procesu učení*“ (identifikovat vliv médií na city a představy člověka, rozdíly ve vnímání médií mezi pohlavími apod.),
3. „*Umět využívat média a informační technologie jako pomůcky při vyučování a hodnocení, případně pro nové vyučovací a studijní formy*“ (využívat média při přípravě na výuku, motivovat studenty k používání médií apod.),
4. „*Umět zohlednit mediální kompetence ve výchově a vzdělávání a zařadit vhodnou výuku a projekty*“ (analyzovat příklady mediální výchovy, učit studenty umět kriticky zacházet s médii, podporovat učební procesy ve spojitosti s mediální výchovou apod.),
5. „*Umět využít média a komunikační technologie k administrativním úkolům a organizaci učitelského povolání*“ (například umět používat média při organizaci své práce),
6. „*Umět vystihnout personální, organizační a další institucionální podmínky mediálně-pedagogických úloh a spolupůsobit při utváření a zpracování mediálně-pedagogického konceptu ve smyslu rozvoje vzdělávacího zařízení*“.

Učitel by tak měl své mediální kompetence co nejvíce rozvíjet, aby je byl schopný efektivně ve své výuce využívat. Naštěstí dnes existuje velké množství kurzů, workshopů, ale i online návodů, jak moderní technologie použít.

Z předchozích řádků je tedy patrné, že proces výuky cizího jazyka je velmi komplexní a klade vysoké nároky nejen na učitele, ale i na studenty. Nyní se podívejme na propojení výukových cílů a moderních technologií.

4.5.2 *Výukové cíle v souvislosti s ICT*

Stejně jako byla v předchozích kapitolách naznačena provázanost cílů, metod, forem výuky, jejích účastníků a nároků na ně, tak i v oblasti použití ICT ve výuce bude fungovat stejný systém. V souvislosti s cíli a metodami ICT výuky je potřeba se zmínit i o inovované Bloomově taxonomii výukových cílů. Zatímco Anderson a Krathwol modifikovali původní taxonomii již v roce 2001 (zavedením sloves, změnou cíle apod.), Churches (2010 in Šimonová, 2011) uvedl koncept tzv. Bloomovy digitální taxonomie. Autor zde k jednotlivým cílům přidal činnosti, které může žák či student vykonávat v rámci e-learningu. Přehled těchto činností ukazuje obrázek č. 1 na následující straně:

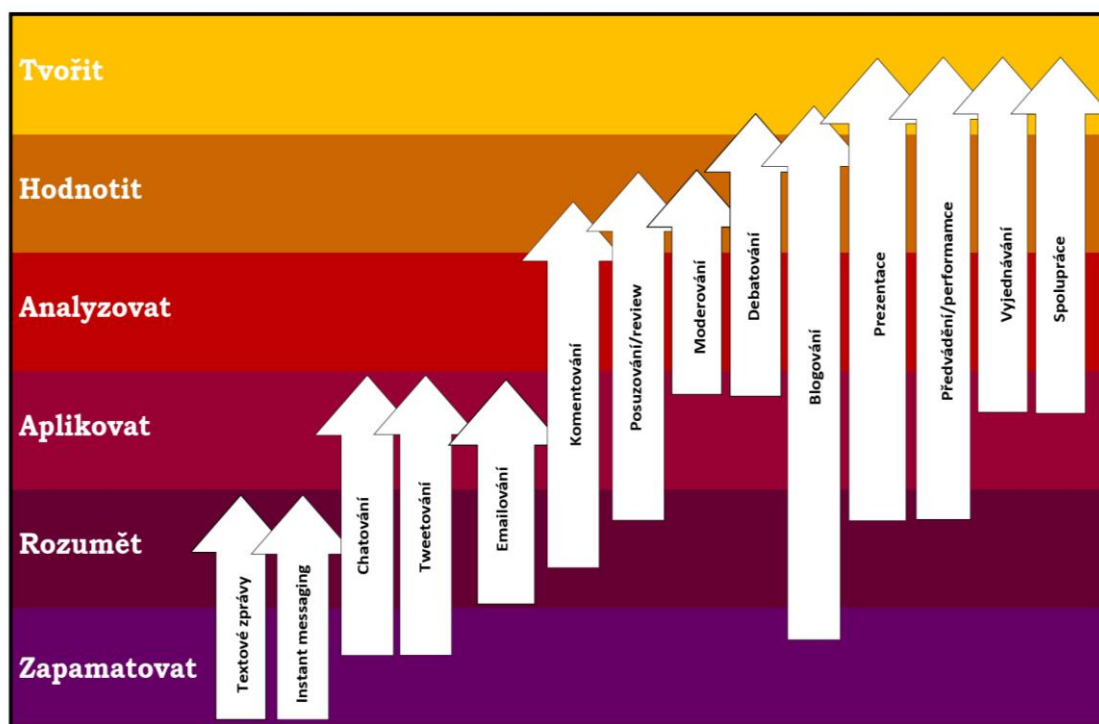


Obrázek č. 1: Bloomova digitální taxonomie dle A. Churches
(Zdroj:archív autorky)¹⁵.

Při současném využití různých technologií ve výuce dává tento přehled možnost uvědomit si, jakých cílů bude použitím té které techniky dosaženo. Nicméně jedním

¹⁵ Původní, nezkrácený zdroj: Churches, 2009, s. 7.

z nejdůležitějších nástrojů, a to především ve výuce cizích jazyků, je komunikace, rozvíjení komunikační kompetence. Autor věnuje náležitou pozornost tomuto fenoménu a přehledně třídí možnosti komplexního jevu komunikace dle jednotlivých cílů, kterých může být dosaženo. Tento přehled je uveden na obrázku č. 2. Podíváme-li se například na e-mailování, vidíme, že žáci dosahují úrovně aplikace poznatků, zatímco při blogování nebo předvádění je dosaženo cíle nejvyššího, kreativního, tj. vytváření něčeho nového.



Obrázek č. 2: Komunikace ve vztahu k Bloomově inovované taxonomii
(Zdroj: archiv autorky)¹⁶

Bloomova digitální taxonomie tak pomáhá učitelům nejen obohatit výuku o ICT, ale také tyto prostředky správně použít, a to především ve vztahu k cílům, které je třeba naplnit. V dnešní době již existuje mnoho přehledů různých aplikací a programů ve vztahu k jednotlivým cílům. Pro zajímavost některé z nich jsou uvedeny v Příloze č. 1.

¹⁶ Původní, nezkrácený zdroj: Wabisabi Learning (2017, 8. listopad).

4.5.3 Nástroje digitálních technologií

Současnost nabízí velké množství nástrojů, ať už online, či offline, kterých lze ve výuce cizích jazyků využít. Jedná se o široké spektrum digitálních instrumentů (aplikací, webových stránek, platform apod.), kdy většina z nich nebyla primárně určena pro výuku cizích jazyků, nicméně jsou lektory hojně využívána. Mezi takové nástroje digitálních technologií ve výuce mj. patří:

- blogy,
- diskuzní fóra,
- elektronické knihy,
- instant messaging,
- MOOC – Masové otevřené online kurzy,
- mobilní technologie,
- online sociální sítě (Facebook apod.),
- video streaming, podcasty apod. (YouTube, Vimeo aj.),
- Wikipedie a Wiki,
- a další. (Zounek et al., 2016)

Předpokládáme, že moderní lektor je s většinou z nich obeznámen, považujeme ale za vhodné alespoň ty nejznámější na tomto místě vyjmenovat, neboť budou použity v empirické části práce. Pro více informací odkazujeme čtenáře na odbornou literaturu, např. na publikaci *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi: kniha s online podporou* (Zounek et al., 2016), která byla pro tento seznam inspirací.

4.6 Motivace při studiu cizích jazyků

Podíváme-li se na definici pojmu „motivace“ do Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 158), zjistíme, že motivace je souhrnem vnitřních a vnějších činitelů, které aktivizují lidské chování a jednání, směřují je, řídí jejich průběh a stimulují jejich sebehodnocení. Motivace ve výuce se dále dělí na motivaci vnější, tj. motivaci směrem od učitele (cíle výuky, postoje a očekávání vůči studentům, využití odměn, trestů apod.), a motivaci vnitřní, která vychází ze studentova sebepojetí (mj. z jeho aktuálních cílů, zájmů, z jeho předchozích zkušeností s výukou, z formy domácích úloh).

V případě předkládané práce se jedná o studenta, který je specifikován dvěma (popř. třemi) základními charakteristikami – jedná se o dospělého studenta se zrakovým postižením v procesu výuky cizích jazyků. Následující pasáž se blíže zaměří na tyto charakteristiky a vzájemně je propojí.

Máme-li na mysli dospělého, který (doufejme dobrovolně) vstupuje do role studenta, a jedná se – na rozdíl od dětské populace – o zralý objekt, který je připraven psychicky, fyzicky, ale například i eticky se dané výuky účastnit a který se zároveň nachází uprostřed určité sociální situace.

Edukace dospělých je proto ovlivněna především zkušenostmi z předchozího institucionálního vzdělávání a také zkušenostmi se sebevzděláváním a dovednostmi v tomto procesu. Dále na edukaci silně působí rodinné prostředí, které studentovi poskytuje nejen materiální a časové podmínky, ale také jej motivuje, či naopak odrazuje od výuky. Významným faktorem je také studijní skupina, která pokud je aktivní a dobře naladěná, může studenta vysoce namotivovat. Podstatné jsou i osobnostní charakteristiky studenta, které mají velký vliv na motivaci. A v neposlední řadě jsou to dobové (společenské) změny a výzvy, které rovněž ovlivňují motivaci dospělých studentů (například vznik a dostupnost soukromých jazykových škol, které poskytují výuku v místě bydliště studenta). Co se týče motivace samotné, ta, jak dále uvádí Eger, může být různorodá: od donucení ze strany zaměstnavatele až po silnou angažovanost či zaujetí, jehož jsme svědky např. u profesionálů napříč profesemi či při vzdělávání nejstarší generace, která tím mj. naplňuje i potřebu sociálního kontaktu. (Eger, 2005, s. 56–57; Beneš, 2008, s. 82–83, Procházka, Vlček a Hrušková, 2012)

Podíváme-li se na názor samotných studentů, zjistíme, že motivace je pro ně jednou z rozhodujících podmínek úspěšného vzdělávání. Andrew (2012, s. 152) uvádí, že všichni dospělí účastníci výzkumu ve výuce cizího jazyka se shodli na tom, že jsou znevýhodněni oproti mladým studentům; na druhou stranu jsou přesvědčeni, že tato nevýhoda může být vyrovnána oddaností, motivací a tvrdou prací. Studium angličtiny pro ně znamenalo nejen osvojení si jazyka jako takového, ale vytváření nové identity, jejich nové osobnosti. Tato zjištění podporují všeobecně akceptovanou teorii, že dospělí v procesu výuky jsou velmi pragmatickými studenty a jsou si vědomi zodpovědnosti za své činy a svůj pokrok – na rozdíl od dětské populace. To znamená, že jsou připraveni se učit, pokud k tomu cítí nutkání, či se potřebují vyrovnat s nějakou životní situací (Wlodkowski a Ginsberg, 2017, s. 83; Beneš, 2008, s. 85).

Právě studium cizího jazyka může být jedním z nástrojů, jak se vyrovnat s novou

životní situací – ať už se jedná například o nástup do nového zaměstnání, či zvýšení kvalifikace při hledání práce. Kupka (2012, s. 77–78) ve své publikaci uvádí, že na úspěchu při studiu cizího jazyka se podílejí především tyto faktory:

- motivace – 33 %,
- schopnosti – 33 %,
- inteligence – 20 %,
- ostatní faktory – 14 %.

Jankowski (1979, tamtéž) k tomu dodává, že z pohledu psychologie se úspěšné studium cizích jazyků opírá především o tyto faktory:

- jazykové cíle studenta,
- motivace studenta,
- výchozí schopnosti studenta,
- kolik času je studiu věnováno.

Z tohoto přehledu je patrné, že úspěšné studium cizích jazyků je závislé především na dvou faktorech: motivaci a schopnostech studenta. Čím více času a úsilí je studiu věnováno, čím více je student zainteresován, tím větší je pravděpodobnost rychlejšího postupu.

Odpověď na otázku „Jak motivaci při studiu cizích jazyků u studentů podnítit, popř. udržet či posílit?“ zajímá nejednoho učitele. Přestože neexistuje jediná správná odpověď, následující řádky jsou věnovány alespoň některým charakteristikám motivace při studiu. Doiz, Lasagabaster a Sierra (2014, s. 178–182) uvádí pět aspektů motivace v procesu výuky cizích jazyků:

1. jasná vize/orientace na cíl,
2. pevná a usnadňující struktura motivace,
3. podíl studentů na výuce a vnímaná kontrola procesu,
4. jasné vnímání pokroku a dostatečná zpětná vazba,
5. pozitivní emoční naladění.

Ad 1) Autoři (ibid. .) uvádí, že při výuce cizích jazyků je důležité mít nejen jasné vytyčené cíle, ale je žádoucí také je propojovat i s prostředím mimo třídu, tak jak to například úspěšně probíhá pomocí metody CLIL¹⁷. Aktivita by měly navazovat na zájmy studentů a zároveň úlohy, které učitel studentům pokládá, by měly být dostatečnou výzvou pro studenty a zohledňovat jejich již dosaženou úroveň jazykových

¹⁷ CLIL – content and language integrated learning – integrovaná výuka předmětu a cizího jazyka.

dovedností.

Ad 2) Vytváření struktury v hodinách pomáhá studentům lépe se orientovat v probíhajícím procesu a soubor menších cílů, které vedou ke kýženému výsledku, dodávají studentům potřebnou motivaci. Některé rutiny a rituály taktéž přispívají k lepší orientaci v hodině a pomáhají udržet pozornost studentů. Učitel by měl přesně vědět, jaký typ aktivit chce během lekce použít a proč, jaký typ materiálů a zda tyto poskytují dostatečnou strukturu na to, aby udržely zájem studentů (ibid. .)

Ad 3) Murray, Gao a Lamb (2011, in Doiz a kol., 2014, s. 180) uvádí, že autonomie a motivace spolu velmi úzce souvisí. Učitel by měl být schopný pokládat studentům takové úkoly, které budou schopni splnit samostatně, a měl by se vyhýbat otázkám, jejichž odpovědi jsou pro studenty zřejmé a nevyžadují úsilí ze strany posledních. Učitel by naopak měl posilovat schopnost studentů se adekvátně ptát na proces jazykového vzdělávání a samostatně posuzovat jednotlivé jazykové jevy.

Ad 4) Busse (2014, s. 166–168) ke vnímání pokroku studenty podotýká, že čím jsou cíle náročnější, tím více je žádoucí adekvátní zpětná vazba od učitele. Správná zpětná vazba by měla mít informativní formu, konstruktivní a neposuzující, v opačném případě se může stát pro studenty škodlivou. Studenti by měli vnímat svůj pokrok a učitel je oním prostředníkem, který tuto vazbu zprostředkuje.

Ad 5) Pozitivní emoční naladění úzce souvisí s bodem č. 1. Studenti by měli úspěšně řešit úlohy, které souvisí s prostředím mimo třídu. Řešení těchto malých subkategorií nabíjí studenty příjemnými pocity a uspokojením, které jim pomohou překonat méně zajímavé úkoly ve výuce.

Dle moderních výzkumů právě emoce úzce souvisí s kognicí a motivací. Jedná se o propojený systém, který reguluje a organizuje chování člověka. Emoce se například velkou měrou spolupodílejí na rozhodování o tom, které informace se uloží do paměti a kdy a za jakých podmínek se znovu vybaví. Přirozeně pozitivní emoce budou podporovat kognitivní procesy, naopak negativní emoce oslabují flexibilitu myšlení. Emoce také těsně souvisí s jazykem a komunikací, kdy jednotlivá slova vyvolávají určité emoce a ovlivňují celou osobnost a chování jedince (Janíková a kol., 2011, s. 89–93). V pedagogickém kontextu tak najdeme dvě základní kategorie emocí: aktivizující a deaktivizující emoce. Mezi aktivizující emoce patří radost z učení, vztek, strach a mezi emoce deaktivizující můžeme zařadit nudu, beznadějnost, pocit jistoty. Na motivaci studentů nejlépe působí pozitivní aktivizující emoce, které by měl lektor ve své výuce co nejvíce využívat (Pekrun, 1998, in ibid. .).

Nyní vidíme, že otázka motivace ve výuce cizích jazyků je velmi komplexní, vstupuje do ní velké množství faktorů, jež motivační proces subjektů různorodě ovlivňují. Na závěr podkapitoly se podívejme na výsledky výzkumu z publikace pod názvem „Dobrá praxe pro zlepšení jazykové výuky dospělých zrakově postižených“ z roku 2010, která vznikla v rámci mezinárodního projektu „Pedagogika a jazyková výuka pro dospělé nevidomé a slabozraké v Evropě“ pod záštitou Partnerského programu ve vzdělávání Grundtvig. Tohoto výzkumu se zúčastnily čtyři partnerské organizace v Evropě: Evropská unie nevidomých (EBU), Celokyperská organizace nevidomých (POB, Kypr), Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých v ČR (SONS) a Únie nevidiacich a slabozrakých (UNSS, SR). V odpovědích na otázku motivace ke studiu cizích jazyků u osob se zrakovým postižením najdeme dvě kategorie: motivace profesní a motivace osobní. Do motivace profesní respondenti nejčastěji zařazovali větší možnost volby zaměstnání a jeho následné získání, možnost kariérního postupu a pracovních mobilit do zahraničí, komunikace se zákazníky ze zahraničí a absolvování workshopů a seminářů v zahraničí (na požadavek zaměstnavatele). V neposlední řadě se do profesní motivace řadí i získání profese a zaměstnání v oblasti služeb (masér, fyzioterapeut, dispečer apod.) – stále více zákazníků totiž pochází ze zahraničí. Do oblasti osobní motivace respondenti řadili možnost cestování, protože lepší komunikační schopnosti dodávají pocit nezávislosti, dále studium jazyků umožňuje participovat na mezinárodních setkáních, konferencích, workshopech apod. Jako další důvod respondenti uvádí lepší přístup k informacím (větší výběr rozhlasových stanic, knih, internetových zdrojů apod.) a také schopnost udržovat kontakt s novými kamarády. Pro některé dotazované je studium cizího jazyka součástí rekreace – ať už jako koníček či zábava, nebo jako příležitost potkat se s jinými studenty a lidmi ze zahraničí. Někteří uváděli, že studium jazyka je pro ně skvělý paměťový trénink a příležitost zlepšit své již nabyté jazykové schopnosti. Posledním, avšak neméně závažným důvodem byla možnost kompetentně pomáhat dětem s domácími úlohami.

Z uvedeného přehledu je patrné, že motivace při studiu cizích jazyků je u osob se zrakovým postižením podobná jako u intaktní populace – jedná se především o zlepšení situace v profesní oblasti a/nebo kvality osobního života (například v oblasti společenských vztahů, přístupu k informacím apod.). Je také samozřejmé, že stejně jako u intaktní populace budou při vytváření pozitivní motivace hrát velkou roli emoce, rodinné prostředí, přístup učitele apod.

Na závěr bude užitečné srovnat získané informace s výzkumem Antova (2010), jenž zkoumal motivaci zrakově postižených žáků středních škol. Jako hlavní důvod k usilovnému studiu cizího jazyka žáci uvedli „potřebu porozumět návodu, textu, písni, příteli“ apod.; v obecné rovině je důvodem ke studiu angličtiny „komunikace s lidmi ze zahraničí“, následují „studium“ a „možnost získat dobrou práci“. Z odpovědí respondentů vychází vliv rodinného prostředí nebo blízké osoby jako jeden z nejdůležitějších motivačních faktorů. Z uvedeného vyplývá, že obzvláště osobní motivace ke studiu cizího jazyka je podobná napříč generacemi a k rozdílům dochází v souvislosti s životní situací, která je vázaná na věk studenta (žáci se věnují studiu, dospělí lidé pracují, starají se o rodinu apod.).

4.7 Ještě pár slov k výuce cizích jazyků

Jak je patrné ze čtvrté kapitoly, výuka cizích jazyků je komplexní proces, do kterého vstupuje mnoho činitelů i proměnných. Záleží zde nejen na osobnosti studenta a lektora, na jejich schopnostech, dovednostech, motivaci, očekáváních, ale také na formě a místě výuky, organizaci vyučování, použitých materiálech a pomůckách atd. Bohužel není v možnostech této práce o všech těchto aspektech pojednat, byť je považujeme za významné a jejich vliv na výuku je nesporný. Předpokládáme ale, že současný lektor vzdělávací instituce je především pedagog s dostatečným vzděláním (diskuze a dostupné prameny na téma *co se považuje jako dostatečné vzdělání u lektorů cizích jazyků* by vydaly na samostatnou práci; dovoluujeme si proto zde odkázat čtenáře do odborné literatury) a zná proto teoretické základy nutné pro kvalitní výuku.

Považujeme zároveň za podnětné zmínit zásady (principy) cizojazyčného vyučování, jak je vytyčuje Choděra (2006, s. 121–122). Jsou jimi „*zásada respektování mateřského jazyka, zásada orálního základu, priority řečového praxe před jazykovou teorií, rozvoje specificky jazykové uvědomělosti, zásada rozvoje řečových návyků, priority zvukové názornosti před zrakovou, zásada jednoty jazyka a mimojazykových fakt a zásada komplexnosti.*“ Jak autor podotýká, tyto zásady se vztahují k dnes převažující metodě komunikativní. Právě zásady zvukové názornosti a orálního základu jsou důležité při výuce osob s těžkým zrakovým postižením; je ale nutné si uvědomit, že platí taktéž i pro ostatní studenty. Na tomto místě není dostatek prostoru k podrobnému pojednání o zásadách cizojazyčného vyučování v rámci různých metodik, stejně tak jako k popisu jednotlivých fází výuky, a proto zde opětovně odkazujeme čtenáře na

již zmiňovanou, ale i další odbornou literaturu (viz například Liškař, 1987; Field, 2000; Johnson, 2001; Choděra, 2006; Long & Doughty, 2011; Procházka a kol., 2012; Ellis, 2012; Ramage, 2012; Cook, 2013; Richards & Rodgers, 2014 a další).

5 TYFLODIDAKTIKA A VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ U DOSPĚLÝCH OSOB SE ZÍSKANÝM ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Z hlediska biodromálního přístupu, který se stal v posledních letech hojně využívaným ve vzdělávání dospělých, můžeme pohlížet na člověka jako na subjekt, jenž se aktivně podílí na utváření svého života a jeho smyslu, rozhoduje o svých zájmech a potřebách. Vzdělávání je chápáno jako proces rozvíjení osobnosti jedince v průběhu celého života a důležité jsou všechny vnější a vnitřní faktory, které determinují rozvoj člověka jako osobnosti. Z hlediska pedagogických věd jsou analyzovány vzdělávací potřeby v rámci celoživotního učení. Předmětem zkoumání je člověk a jeho kognitivní, citové a volní procesy, motorika a mj. i intencionální ovlivňování jedince v edukačním procesu. (Průcha a Veteška, 2014, s. 53–54, Veteška, n. d.) Budeme-li se dívat na vzdělávací proces očima biodromálního přístupu, budou nás zajímat jednotlivé charakteristiky, které se vztahují k cílové skupině studentů.

Věk je základní součástí osobnosti každého jedince a patří k faktorům, které člověka po celý jeho život silně ovlivňují. Jak píše Andrew (2012, s. 13), to, jak člověk vnímá sám sebe v souvislosti s věkem, se odráží v jeho postojích vůči ostatním lidem, vůči názoru na jazykovou výuku, na to, kde je jeho místo během různých výukových činností. Neméně žádoucí je pro učitele i pochopení, proč k němu klient do jazykového kurzu přichází. Zda je to práce na seberozvoji a sebevzdělávání, touha po společenském kontaktu či pracovní důvody.

Lenneberg (1967, in Andrew, 2012, s. 16–18) již v 70. letech zveřejnil svou teorii o biologickém základu jazyka, kde tvrdí, že děti mají větší vlohy pro osvojení si jazyka oproti dospělým. Toto „kritické období“ končí v období puberty, kdy jsou všechny mechanismy silně zpomaleny; to souvisí se ztrátou neurální plasticity mozku a ustálením lateralizace hemisfér. Lenneberg zakládá svoji teorii na biologických podkladech lidského mozku, které jsou nezbytné pro osvojování¹⁸ si cizího jazyka. Nicméně postupem času nové výzkumy, založené na kazuistikách úspěšných studentů a podepřené o výzkumy komplexity procesu osvojování si cizího jazyka, podrobily biologický přístup kritice, a tak se namísto výrazu „kritické období“ začal používat umírněný výraz „citlivé období“ (srov. Vogel, 1990 in Tauchmanová a kol., 2012).

¹⁸ Blíže k tomuto pojmu viz kapitola 4.

Andrew (2012, s. 154) ve výsledcích svého výzkumu uvádí, že pojem „věk“ není statický a nemůže být izolován od jiných faktorů, jako jsou pohlaví, současná životní situace nebo sociální třída. Dospělí studenti tak mohou zaujímat odlišné postoje jak ve třídě, tak vůči svým spolužákům, nezávisle na svém chronologickém věku. Podobně i proces učení se cizímu jazyku je u každého dospělého jedince odlišný a nehledě na to, že se tento jedinec nachází již mimo „citlivé období“, může být velmi úspěšný. To v konečném důsledku znamená, že učitel musí vždy přizpůsobit svůj postoj a své vyučovací metody především osobnosti studenta, a nezakládat výuku na předsudcích o možných slabinách dospělých studentů.

V procesu učení nesmíme také zapomínat na to, že teorie učení rozlišuje čtyři základní typy studentů dle jejich přístupu k učení se: typ vizuální, auditivní (sluchový), kinestetický (pohybový) a taktilní (hmatový). V populaci nejrozšířenější je typ vizuální, ostatních typů je podstatně méně (Podrápská, 2008, s. 22). Nechejme na vědcích, zda je takovéto rozložení v důsledku přirozených predispozic, nebo se jedná o výsledek jednostranného typu vzdělávání ve školství, a zaměřme se na dospělého studenta se získaným zrakovým postižením. Jedná-li se o člověka, který preferoval vizuální styl učení, je pravděpodobné, že informace, které bude získávat jinou cestou (sluchem, hmatem), si bude hůře zapamatovávat a paměťová stopa nemusí být tak hluboká. Lektor by proto měl mít na paměti, že platí nejen „*repetitio est mater studiorum*“, ale také že stejnou informaci je třeba zprostředkovat více kanály a její pochopení si ověřit.

Jak dále uvádí výzkumy, dospělí studenti mohou oproti mladým studentům častěji trpět sluchovými vadami, což může mít za důsledek ztížení poslechových a konverzačních dovedností. Nedostatky sluchového vnímání jsou často kompenzovány soustředěním se na výrazy ve tváři a jazyk těla učitele. (Andrew, 2012, s. 155) U studentů se zrakovým postižením se na tyto kompenzační mechanismy nemůžeme spolehnout a tím spíše musíme do výuky zapojovat všechny smysly, včetně pohybových aktivit.

Jedním z prvních, kdo se otázce **tyfloidaktiky** na našem území věnoval, byl prof. Jan Jesenský (srov. např. Jesenský, 1973; 1982, 1988, 2000). Jak později píše Ludíková: „*Tyfloidaktika, neboli teorie vyučování zrakově postižených, která je jednou z disciplín tyflopédie, zkoumá všeobecné zákonitosti vyučovacího procesu zrakově postižených, pojednává o podstatě vyučování těchto osob, jeho cílech, obsahu, zvlátnostech vyučovacího procesu, o vyučovacích zásadách, metodách, organizačních*

formách a prostředcích, které se při výuce těžce zrakově postižených používají.“ (Ludíková, 1989, s. 20) Autorka dále uvádí, že výuka každého předmětu vyžaduje své zvláštnosti a zákonitosti, vhodné metody a organizační formy. V následujícím textu jsou proto uvedena důležitá specifika týkající se výuky cizích jazyků u osob s těžkým zrakovým postižením.

Ve výuce cizích jazyků u nevidomých studentů se používá textů v Brailleově bodovém písmu. Podobně jako když se intaktní žáci učí cizí jazyk a musí se naučit nová písmena nebo znaky (například u asijských jazyků), stejně tak i v Brailleově bodovém písmu má každý jazyk svůj způsob zápisu, tj. svou znakovou sadu. U některých jazyků je podoba s českým bodovým písmem větší (například angličtina), u jiných je naprosto odlišná. Spolu s potřebou naučit se novou abecedu vzniká otázka fonetického přepisu výslovnosti, která se velmi často používá např. v angličtině. Ponechme stranou otázku, zda by se studenti měli učit a znát znaky mezinárodní fonetické abecedy (dále v textu IPA – International Phonetic Alphabet) a aktivně je ve své práci používat; vycházejme z jazykovědných teorií, kdy fonetika a fonologie k jazyku neodmyslitelně patří a řádný student by měl být schopen IPU číst a používat. Vzhledem k omezeným možnostem Brailleova písma (omezený počet kombinací bodů) a jeho různým místním podobám neexistuje v současné době standardizovaný způsob přepisu IPY do bodového písma. Ve středisku Teiresias při Masarykově Univerzitě v Brně navrhli způsob přepisu fonetické abecedy pomocí konsonant – viz Příloha č. 2. (Hanousková, 2014, s. 4) Jeho použití ale předpokládá zkušeného učitele, který tento systém a výslovnost jednotlivých znaků vysvětlí. Zároveň se vyžaduje i zvýšená pozornost od uživatele, neboť si musí vždy uvědomit, že se jedná o fonetický přepis, nikoli o slovo samotné.

Kromě knih v bodovém písmu používají osoby s těžkým zrakovým postižením digitalizované dokumenty. Jedná se o dokumenty (knihy, časopisy apod.), které buď mají svou papírovou předlohu, anebo ji zcela postrádají, a jsou přizpůsobeny potřebám osob se zrakovým postižením. U dokumentů určených pro osoby nevidomé je omezena či zcela vynechána grafika, ale velikost a typ písma jsou v celém dokumentu stejné apod. Na druhou stranu jsou zde zachovány speciální značky buď pro převod textu do bodového písma, nebo pro jeho čtení s pomocí screenreaderu či odečítače. Obrázky a schémata jsou zprostředkovány pomocí popisu, tabulky mohou být převedeny na text (popis). Důležité je zachování možnosti orientace v dokumentu – například pohybovat se jenom po nadpisech, logické uspořádání tabulek vhodné pro odečítání apod. U dokumentů určených pro osoby na úrovni slabozrakosti grafika může být zachována

nebo zjednodušená, velikost, typ a řez fontu by měl být přizpůsoben potřebám uživatele. Je vhodné zachovat takové vizuální prvky, které danému čtenáři usnadňují orientaci v textu. Nabízí se ještě třetí varianta, jakýsi kompromis, kdy grafické prvky jsou zjednodušeny či převedeny na text, zároveň je ale zachován odkaz na původní grafiku (proklik). Nutno si uvědomit, že elektronická podoba dokumentu pro osoby s těžkým zrakovým postižením přináší svým uživatelům jednodušší orientaci a snazší použití, ač na úkor své vizuální podoby. Existují také knihy, které není příhodné digitalizovat pro četbu hlasovou syntézou – např. notové zápisy, mapy či obrázky s komentáři, texty obsahující velké množství chemických, fyzikálních či matematických symbolů nebo nelatinkové znaky (alfabéta) apod. (Hanousková, 2014, s. 7–8). Digitalizace¹⁹ dokumentů je časově i finančně nákladný proces, obzvláště pokud se jedná o knihy s grafickými prvky. Nejedná se o přepisování, ale o převod s pomocí OCR programů a následné korektury. V současné době digitalizované dokumenty (knihy, učebnice...) půjdou jak střediska pro studenty se SVP při vysokých školách (např. ELSA, Teiresias apod.), tak např. i knihovna digitálních dokumentů SONS ČR. Projektem, jenž všechny tyto organizace a některé kamenné knihovny spojil, je Knihovní brána pro zrakově postižené. Jedná se o webové rozhraní, které umožňuje vyhledávat digitalizovanou literaturu ve všech zapojených knihovnách (viz obrázek č. 3 na následující straně).

Knihy tištěné v bodovém písmu jsou doplňovány hmatovou grafikou (tyflografikou), která osobám nevidomým nahrazuje tištěné obrázky. Tyflografika se nejčastěji vyrábí buď na tiskárnách bodového písma v grafickém režimu (např. tiskárna Emprint SpotDot), na termoformu (technologie vakuového tvarování), nebo tiskem na mikrokapslový papír v tiskárně Fuser, která taktéž vytváří několikavrstvý reliéf. Obzvláště ve výuce cizích jazyků je vhodné doplňovat výuku použitím reálií, popř. jejich zmenšenin a napodobenin. Dobře posloužit mohou i modely z 3D tiskáren apod.

Kromě elektronických dokumentů se ve výuce cizích jazyků využívají audionahrávky. Primárně se jedná buď o původní záznamy, například audio knihy, audio povídky, nahrávky rozhovorů apod., nebo o nahrávky, které doplňují jazykové

¹⁹ V případě digitalizace dokumentů se jedná o současný trend, při fulltextovém vyhledávání tohoto pojmu se před námi objeví množství obchodních nabídek převodu papírových dokumentů do digitální podoby. Nicméně v případě tyflogopedagogiky tento termín není jednoznačně vymezen. V rámci této práce se bude používat výraz *digitalizace* ve smyslu komplexního procesu převodu tištěných materiálů do podoby vhodné pro uživatele s těžkým zrakovým postižením (tj. od skenování, přes OCR až po specifické úpravy). Zároveň bude používán termín *převod do elektronické podoby*, čímž je míněn převod tištěného dokumentu do elektronického souboru, tj. primárně oskenování materiálu a jeho zobrazení na počítači (viz také Bubeníčková, n.d.).

učebnice (dialogy, slovíčka apod.). Existují také audio učebnice jazyků pro zrakově postižené.

The screenshot shows a search interface for visually impaired users. It features a search bar with a dropdown menu for 'TYP DOKUMENTU' (set to 'libovolný'), a 'KDE POLOŽKA' dropdown (set to 'Název'), and an 'OBSAHUJE' field with a search prompt. Below this is another 'KDE POLOŽKA' dropdown (set to 'Autor') and another 'OBSAHUJE' field. A 'Počet záznamů na stránku:' dropdown is set to '10'. There are buttons for 'Nové hledání' and 'HLEDAT'. On the right, there are sections for 'KNIHOVNY' and 'DIGITÁLNÍ KNIHOVNÍ DATABÁZE' with a list of library collections, including 'Středisko Teiresiás, Masarykova univerzita, Brno' and 'Středisko Elsa, ČVUT v Praze'. Below this is a section for 'KAMENNÉ KNIHOVNY' with a list of physical libraries, including 'Knihovna a tiskárna pro nevidomé K. E. Macana, Praha' and 'Souborný katalog Masarykovy univerzity, Brno'. At the bottom right, there is a section for 'WEBOVÁ ÚLOŽIŠTĚ'.

Obrázek č. 3: Knihovni brána pro zrakově postižené

(Zdroj: Knihovni brána. (n. d.). [cit. 10-09-2017])

V rámci projektu Eurochance a Eurochance 2 byly vytvořeny učebnice cizích jazyků (celkem 12 jazyků) pro nevidomé a slabozraké dostupné online a zdarma. Obsahují nahrávky i klíče ke cvičením a jsou čitelné pomocí všech běžných odečítačů obrazovek a zvětšovací SW. Učebnice jsou určeny pro různé stupně pokročilosti – od začátečníků až po pokročilé. (Digital language schools, n. d.)

Z předchozího odstavce je patrné, že výuka cizích jazyků u osob se zrakovým postižením vyžaduje velmi specifické materiály, ať už v hmatové, nebo elektronické podobě. Český knižní trh nabízí v současné době poměrně velké množství odborné literatury věnované tyflodidaktice i výuce jednotlivých vyučovacích předmětů na mateřských, základních a středních školách pro osoby se zrakovým postižením. Mezi hlavní autory publikací kromě již zmiňovaných patří například Lea Květoňová-Švecová (2000), Alena Keblová (1995, 2001), Dita Finková (2011, 2012), Veronika Růžičková a Kateřina Kroupová (2010, 2017), Petra Röderová (2015) a další. Tematika výuky cizích jazyků byla také zpracována v některých bakalářských a diplomových pracích (například v češtině: Štanglová, 2012; Ševčíková, 2010; Rousová, 2009; Purdjaková,

2007). Přestože didaktice výuky cizích jazyků u žáků se zrakovým postižením (oproti dospělé populaci) je věnováno hodně úsilí a zájmu, moderní výzkumy ukazují, že obzvláště ve výuce žáků integrovaných se stále vyskytují velké nedostatky. To se týká například výběru didaktických materiálů, kdy běžně používané učebnice anglického jazyka jsou pro žáky s těžkým zrakovým postižením nevhodné – chybí černobílá či elektronická verze, dostatečné zvětšení textu, verze v bodovém písmu – chybí celková možnost individuálních úprav materiálů učitelem. V souvislosti s nevhodnými materiály nejsou dodržovány ani pravidla zrakové hygieny, která jsou pro tyto žáky zásadní (Malotová, 2015).

I když je možné vycházet z doporučení a zjištění pro žáky základních a středních škol, jak uvádí Bednaříková (2006, s. 55–56), vzdělávání dospělých se svým průběhem a metodami od vzdělávání dětí a dospívajících odlišuje. Autorka dále doplňuje, že v případě vzdělávání dospělých se jedná o činnosti, které doplňují či nahrazují dosud získané vzdělání, činnosti nezbytné pro naplněný pracovní život dospělého člověka a pro úspěšné zvládnutí jeho osobních i společenských rolí.

V českém prostředí je dnes dostupná jediná publikace věnovaná výuce cizích jazyků u dospělých osob se zrakovým postižením, již zmiňovaná „Dobrá praxe pro zlepšení jazykové výuky dospělých zrakově postižených“ (2010; viz podkapitola 4.6). Z výzkumu vyplývá, že učitelé jazykových škol nemají dostatečné znalosti o tom, co je to zrakové postižení a jaké jsou jeho důsledky. Dále je v jazykových školách nedostatek výukových materiálů a technických a jiných pomůcek vhodných pro osoby se zrakovým postižením. Většina výuky je založena na vizuálním způsobu předávání informací. Z hlediska dostupnosti jazykového vzdělávání jsou problematické především dva aspekty: doba a vzdálenost. Veřejné kurzy probíhají většinou ve večerních hodinách, což se může stát překážkou vzhledem ke ztíženému samostatnému pohybu osob se zrakovým postižením. Ve večerních hodinách nemusí být dostupná veřejná doprava (autobusy, vlaky apod.) a s pokročilou hodinou se zvyšuje riziko výskytu kriminálních jevů. Dokonce i ve velkých městech, kde je větší koncentrace jazykových škol a funguje městská MHD, mohou být osoby se zrakovým postižením závislé na asistenci, která není vždy dostupná. Zpravidla čím je místo bydliště studenta odlehlejší, tím větší potíže se vyskytují. Z hlediska metodologie výuky autoři doporučují lektorům použití reálií, výuku provádět spíše v malých skupinách a využívat e-learning (individualizace výuky); dále tištěné materiály adaptovat pro potřeby studentů a ve výuce zapojovat všechny smysly včetně kinestetických aktivit. Přestože publikace je inovativní a ani dnes

neztrácí na své aktuálnosti, text explicitně nespecifikuje kdo je osobou dospělou (chybí věkové rozmezí) a koho považuje za osobu se zrakovým postižením či zda se jedná o postižení vrozené či získané.

Pokud se dospělý člověk se zrakovým postižením rozhodne učít cizí jazyk, má na výběr hned několik možností. Může se obrátit na vysokoškolská centra pomoci studentům se SVP, která poskytují kvalitní výuku přizpůsobenou specifickým potřebám studentů (například ELSA, Teireisias), či kontaktovat neziskové organizace, které taktéž nabízí kurzy cizích jazyků, nejčastěji angličtiny (například Tyflocentrum o.p.s.). Jinou možností je zapsat se na jazykovou školu, která explicitně nabízí výuku pro studenty se zrakovým postižením (převážně nevidomé). Primárně se ale jedná o individuální výuku (viz například jazyková škola Empire Praha). Ve většině případů ale žádná z těchto možností není dostupná (obzvláště pro osoby žijící mimo velká města), a tak je nejschůdnější možností výběr běžné jazykové školy. Poslední možností je spolupráce se soukromým lektorem cizího jazyka. Domníváme se proto, že metodické vedení lektorů ve výuce osob se zrakovým postižením je důležitým podkladem pro kvalitní výuku a prostředí přístupné pro všechny.

Poslední publikací v tomto přehledu relevantní k tématu je kniha „Seniors and their training in foreign languages“ (Tauchmanová a kol., 2012), která pojednává o jazykovém vzdělávání seniorů. Přestože výuka dospělých produktivního věku se může lišit od výuky lidí ve věku postproduktivním (obzvláště s přihlédnutím k historickým událostem, které si starší generace „nese“ v sobě), přináší tato kniha zajímavé podklady pro vzdělávání dospělých osob.

Na závěr teoretické části bychom rádi podotkli, že dospělí se zrakovým postižením mají stejné právo na plnohodnotný přístup k informacím jako zbytek populace. A stejně tak očekávají, že nejen samotná výuka bude efektivní, ale i nabízené aktivity budou přitažlivé, různorodé, zábavné, něčím ozvláštňené, v čemž jim nelze upřít právo. Je proto na odbornících, aby našli vhodné výukové metody, postupy a přístupy a poskytli tak maximální podporu jak lektorům, tak i studentům samotným. Proto jeden z možných pohledů na výuku cizích jazyků u osob s těžkým získaným zrakovým postižením bude představen v následující části práce.

EMPIRICKÁ ČÁST

*Výsledkem každého seriózního výzkumu může být
jedině vyvstání dvou otázek tam, kde dříve byla
pouze jedna.*

Thorstein Veblen²⁰

Tato část práce je věnována vlastnímu výzkumu v oblasti jazykové edukace dospělých osob se získaným zrakovým postižením. Empirická část práce objasňuje volbu kvalitativního přístupu, cíle a výzkumné otázky práce, průběh a výsledky pilotní studie a vlastní výzkum včetně popisu výzkumného souboru, postupu výzkumu a vyhodnocení výsledků. Nedílnou součástí je kapitola Doporučení pro praxi, v níž jsou výsledky výzkumu implementovány do návrhů pro postup jak pro učitele běžných jazykových škol, tak i pro vysoké školy.

6 ZÁMĚR, CÍL PRÁCE A STANOVENÉ VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Záměrem výzkumu je hlouběji popsat oblast jazykového vzdělávání dospělých osob se získaným těžkým zrakovým postižením, která dosud nebyla v české ani zahraniční literatuře dostatečně zkoumána a popsána. Může se zdát, že tento typ výzkumu není nezbytný – vždyť pokud máme ve třídě studenta, který je nevidomý, využijeme neurovědeckou teorii simulace (viz například Fairfield, 2010, s. 22), zavážeme si oči a vcítíme se do jeho situace. Domníváme se však, že by tento, sice upřímně míněný, avšak naivní průzkum nebyl ani zdaleka dostačující a nedokázal dostatečně reflektovat potřeby osob se získaným zrakovým postižením. Právě kvůli hloubce a struktuře získaných informací byl zvolen kvalitativní design práce. Výzkum klade důraz na použití moderních technologií, jako jsou počítače, internet, moderní programové vybavení a technické kompenzační pomůcky pro osoby se zrakovým postižením. V současné společnosti je vývoj techniky natolik rychlý, že vědecká komunita v oblasti vzdělávání nemá možnost všechny tyto pomůcky a vynálezy dostatečně zkoumat v rámci vzdělávacího procesu. Překotný vývoj nových technických

²⁰ V originále: *The outcome of any serious research can only be to make two questions grow where only one grew before.* Vlastní překlad. (in Goddard & Melville, 2004, s. 12)

prostředků může být také důvodem, proč zde není dostatek odborné literatury, která by detailně zkoumala právě recentní vývoj, a to v návaznosti na edukaci osob se zdravotním postižením.

Přesněji vydefinovaná podoba výzkumu vznikla při práci v terénu, kdy badatelka začala působit v jednom ze specializovaných středisek pro dospělé osoby se zrakovým postižením. Jako lektorka cizích jazyků s dlouholetou praxí nabídla své zkušenosti ve výuce angličtiny, které byly vedením střediska pozitivně přijaty. Během prvních lekcí na podzim roku 2015 se ukázalo, že účastníci lekcí s těžkým zrakovým postižením (na úrovni nevidomosti, zbytků zraku) neznají Brailleovo písmo, popř. ho umí číst, ale velmi pomalu. Nikdo z účastníků nevlastnil Pichtův stroj. Na dotaz, proč se písmo nedoučí, zněla vždy podobná odpověď: *„K přečtení cedulek a léků to stačí, zbytek zprostředkovává odečítač na počítači nebo telefonu a audionahrávky, tudíž není potřeba; navíc knihy v Brailleově písmu nejsou v běžných knihovnách k dostání.“*²¹ (deník výzkumníka, s. 3). Tato skutečnost, kterou bylo nutno respektovat a v kontextu dané situace se na výuku připravovat, posunula ideu celého výzkumu do jeho konečné podoby.

Při konceptualizaci daného výzkumu autoři vycházeli ze studia odborné české a zahraniční literatury, věnované tematice výuky cizích jazyků u dospělých osob se získaným těžkým zrakovým postižením. Tento krok si vymínil zahrnutí literatury zkoumající i jiné věkové skupiny osob se zrakovým postižením. Na základě tohoto studia byl stanoven hlavní cíl práce, kterým je zkoumání jednotlivých situací v rámci jazykové výuky u dospělých osob se získaným zrakovým postižením. Popis obtíží, se kterými se studenti kurzu nejčastěji setkávají, je doplněn o navržená řešení, jejichž autory jsou především klienti samotní. Důležitým, částečně inovativním aspektem disertační práce a celého výzkumu, je skutečnost, že v průběhu face-to-face výuky nebyly použity žádné černotiskové materiály ani materiály v Brailleově písmu. Výstupem práce je navržená **inovace metodických postupů** pro výuku dospělých osob se získaným těžkým zrakovým postižením v oblasti jazykového vzdělávání. Praktickým výstupem výzkumu jsou **doporučení pro praxi**, která může využít lektor cizího jazyka v kurzech pro veřejnost v běžné jazykové škole nebo agentuře. Za pomoci těchto

²¹ Kromě těchto odpovědí se objevovaly i jiné důvody: neochota se Brailleovo písmo učit, nedostatek lektorů bodového písma, neochota na sebe upozorňovat nošením Braillova písma, finanční náročnost – nákup Braillova písma a tiskárny bodového písma. Všichni účastníci se ale shodli na tom, že ke studiu nevyužívají a ani si nepřejí využívat bodové písmo, neboť dnešní technika poskytuje mnohem větší možnosti i bez použití bodového písma. Zdroj: osobní rozhovory autorky s účastníky kurzů v letech 2013–2015.

doporučení by lektor mohl být schopný naplnit potřeby dospělých osob se získaným zrakovým postižením tak, aby poslední mohli kurz úspěšně dokončit.

K zodpovězení výzkumných otázek bylo využito vlastního kvalitativního výzkumu v návaznosti na kurz anglického jazyka, kam účastníci daného výzkumu pravidelně docházeli. Výuka anglického jazyka byla zvolena z několika důvodů:

- a) je to *lingua franca* moderní společnosti, mj. například techniky, výzkumu, obchodu a diplomacie;
- b) generace osob, které absolvovaly základní a střední vzdělání před rokem 1990, se velmi často jako první cizí jazyk učila ruštinu, teprve později angličtinu jako druhý cizí jazyk, případně vůbec;
- c) angličtina je stále jedním z nejžádanějších jazyků v jazykových školách (Pasek, 2017).

Tyto důvody dále souvisí s praktickými aspekty výzkumu (výzkumný vzorek, dostupné materiály apod.), jež budou popsány v následujících kapitolách.

Hlavním cílem disertační práce je, jak už bylo zmíněno, návrh inovace metodických postupů v jazykové výuce u dospělých osob se získaným těžkým zrakovým postižením. K naplnění tohoto cíle je třeba splnit **dílčí cíle** práce:

- 1) Identifikovat a deskribovat nejčastější obtíže, se kterými se klienti při studiu v běžném jazykovém kurzu setkávají.
- 2) Navrhnout řešení těchto obtíží na základě postupů předložených klienty.
- 3) Ve spolupráci s klienty identifikovat technologie, programové vybavení a technické kompenzační pomůcky, které mohou být při studiu cizího jazyka v těchto kurzech využity.
- 4) Dle získaných výsledků navrhnout doporučení pro lektory běžných jazykových škol, které se nezaměřují na výuku dospělých klientů se zrakovým postižením.

Na základě těchto cílů byly stanoveny následující **výzkumné otázky**:

- 1) Jaké jsou obtíže, se kterými se dospělé osoby se získaným těžkým zrakovým postižením setkávají při studiu cizího jazyka v běžném jazykovém kurzu?
- 2) Jakými postupy je možné tyto obtíže vyřešit nebo jim předcházet?
- 3) Které technické pomůcky, software nebo technologie je možné implementovat do výše stanovené jazykové výuky (včetně domácích úkolů)?

Stanovené cíle práce a výzkumné otázky si vyžádaly odpovídající design výzkumu a pilotní studie. Právě typu výzkumu a jeho designu je věnována následující kapitola.

7 VOLBA KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU

Výzkum byl realizován v kvalitativním designu. Exploratorně-deskriptivní charakter celého výzkumu vyplývá jak z výzkumných otázek a cílů výzkumu, tak z nedostatečného ukotvení problematiky v české a zahraniční literatuře. Ač to u kvalitativního zkoumání není tolik obvyklé, výzkumu předcházela pilotní studie, s jejíž pomocí bylo možné ověřit, zda je daná tematika vhodná pro zkoumání zvolenými kvalitativními metodami. Popis pilotní studie a její výsledky jsou uvedeny v následující kapitole.

Volba kvalitativního přístupu byla podmíněna skutečností, že problematika výuky cizích jazyků u dospělých osob s těžkým zrakovým postižením nebyla dosud v odborné literatuře explicitně popsána. Pro saturaci dat tak bylo potřeba zvolit metodiku, která naplní cíle a výzkumné otázky a dostatečně popíše zkoumané jevy, zároveň ale také ponechá prostor pro nové fenomény.

Švaříček, Šedřová a kol. (2014, s. 17) definují kvalitativní výzkum jako „[...] proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“

V rámci kvalitativního výzkumu badatel analyzuje velké množství dat převážně subjektivního charakteru, které jsou shromažďovány pomocí technik, nad nimiž má výzkumník minimum kontroly. Kvalitativní data získaná ve výzkumu mohou mít charakter vizuální, auditivní nebo textový, často se jedná o doslovný přepis rozhovorů a jejich následnou analýzu.

Vzhledem ke stanoveným výzkumným otázkám, cíli práce, ale i metodám sběru dat byly při výzkumu použity metody deskriptivního zpracování dat. Přestože nejčastější metodou vyhodnocení kvalitativního výzkumu je metoda zakotvené teorie (viz například Řiháček & Hytych, 2013), jak uvádí autoři odborných publikací, i výzkum deskriptivního charakteru může přinést zásadní zjištění o určitém prostředí, procesech, skupinách apod. (Taylor, Bogdan, & DeVault, 2015, s. 155)

8 PILOTNÍ STUDIE

Následující kapitola popisuje průběh a výsledky pilotní studie, která se konala na jaře roku 2015 v rozsahu čtyř 90minutových lekcí. Yin (2011, s. 37) uvádí, že pilotní studie²² pomáhá badateli ozkoušet a vypilovat jeden či více aspektů navrhovaného hlavního výzkumu. Je vždy doporučováno provádět pilotní studii v kvalitativním výzkumu, pokud to pomůže upřesnit či zlepšit navrhované metody sběru nebo analýzy dat. Pilotní studie také pomáhá induktivně rozvíjet jednotlivé kategorie v průběhu analýzy dat a zamýšlet se nad vytvářenou teorií (Maxwell, 2012, s. 66). Disman (2011, s. 121), byť z pohledu kvantitativního výzkumu, dodává, že pilotní studie pomáhá výzkumníkovi ověřit si, zda hledané informace jsou v dané populaci dosažitelné. Tak v souladu s odbornou literaturou měla pilotní studie stejný výzkumný design, otázky, metodiku sběru dat i způsob vyhodnocení. Během pilotní studie bylo potřeba především ověřit, zda byly vhodně zvoleny metody sběru dat i způsob jejich analýzy.

Pilotní studie pomohla mj. vyjevit dílčí nedostatky v nastaveném výzkumném designu a ve zvolených metodách sběru dat. Ve výsledcích se nejčastěji objevovaly obtíže při práci s učebnicí, nedostatek studijních materiálů a málo podnětů k písemnému projevu. Další kategorie jsou popsány v podkapitole 8.4.

8.1 Cíle a výzkumné otázky pilotní studie

Výzkum, probíhající v rámci pilotní studie, byl založen na třech výzkumných otázkách:

- 1) Jaké jsou obtíže, se kterými se dospělé osoby se získaným těžkým zrakovým postižením setkávají při studiu cizího jazyka v běžném jazykovém kurzu?
- 2) Jakými postupy je možné tyto obtíže vyřešit nebo jim předcházet?

²² V originále *pilot study*. Existuje značná nejednotnost v pojetí termínů *předvýzkum* a *pilotní studie*. Velký sociologický slovník uvádí (1996, s. 1245), že pilotáž je totéž jako pilotní studie. Pilotáž je tak způsob ověření metod získávání dat. Do angličtiny se překládá jako *pilot study* (ibid. ., s. 876). *Předvýzkum* je ověření připravovaného projektu v terénu, jedná se o pojem nadřazený pojmu *pilotáž*. Do angličtiny se překládá jako *pre-research*, popř. *pilot study* (ibid. ., s. 73, 771). Nejčastěji se o předvýzkumu/pilotní studii mluví v souvislosti s kvantitativním výzkumem. Například Disman (2011, s. 120) tvrdí, že účelem *pilotní studie* v kvantitativním designu je zjištění, zda daný výzkum je možné na vybranou populaci aplikovat. Naproti tomu *předvýzkum* má za úkol odzkoušet metody sběru dat. Proces, předložený čtenáři v osmé kapitole, pomohl především ověřit metody sběru dat a metody výběru účastníků, proto se přidržujeme názvu *pilotní studie*, jako překlad Yinova *pilot study*.

- 3) Které technické pomůcky, software nebo technologie je možné implementovat do výše stanovené jazykové výuky (včetně domácích úkolů)?

Hlavním záměrem pilotní studie bylo ověřit, zda je vhodné použití kvalitativního přístupu ke sběru a následné analýze dat ve výzkumu zaměřeném na výuku cizích jazyků u dospělých osob se získaným zrakovým postižením.

8.2 Charakteristika výzkumného vzorku a jeho výběr

Výběr výzkumného vzorku probíhal záměrným výběrem za pomoci spolupracující organizace. Možnost zúčastnit se výuky anglického jazyka byla pracovníky Tyflocentra o.p.s.²³ (dále jen organizace) nabídnuta docházejícím klientům ústně a pomocí inzerátu na nástěnce v centru. Kritéria pro účast ve výuce byla stanovena následovně:

- 1) Věk: dospělá osoba se získaným zrakovým postižením, starší 25 let.
- 2) Doba vzniku postižení: před 2 či více roky²⁴.
- 3) Typ zrakového postižení: těžká slabozrakost, nevidomost.
- 4) Aktuální stav zrakového postižení: minimálně dva roky po vzniku stabilní nebo pomalu progredující forma.
- 5) Schopnost práce na PC, připojení k internetu.
- 6) Ochota účastnit se skupinových diskuzí.
- 7) Vyjádřený souhlas klienta jako účastníka pilotní studie v podobě vlastnoručně podepsaného informovaného souhlasu (podrobněji viz kapitola 9.1).

Během dvou týdnů se do kurzu přihlásily čtyři osoby, které odpovídaly nastaveným kritériím. Jednalo se o tyto osoby:

1. Žena, 25–40 let, vzdělání střední s maturitou, těžká slabozrakost, pracovnice v sociálních službách, svobodná, úroveň angličtiny mírně pokročilá.
2. Muž, 40–60 let, vzdělání vysokoškolské, těžká slabozrakost, práce z domova (přepis textů), ženatý, úroveň angličtiny pokročilý začátečník.
3. Muž, 40–60 let, vzdělání střední s maturitou, nevidomost, invalidní důchod,

²³ V zájmu zachování anonymity účastníků výzkumu není uvedeno, která konkrétní pobočka byla do výzkumu zapojena.

²⁴ Doba vyrovnání se se vznikem závažného zrakového postižení a adaptace na nově vzniklou situaci je u každého jedince odlišná a závisí na mnoha vnějších i vnitřních faktorech. Vždy záleží, zda se jedná o náhlou ztrátu zraku, která je pro jedince šokem, nebo je to pozvolná ztráta zraku, která může být charakteristická opakujícími se obdobími deprese a smutku (více viz Čálek, 2008). Na základě vlastních zkušeností autorů a po konzultacích s pracovníky odborných středisek pro pomoc osobám se zrakovým postižením byla doba po vzniku postižení stanovena na 2 roky.

ženatý, úroveň angličtiny mírně pokročilý.

4. Muž, 25–40 let, vzdělání střední s maturitou, středně těžká slabozrakost, práce z domova (kontrola textů), svobodný, úroveň angličtiny mírně až středně pokročilý.

Mužská část kurzu se přihlásila v reakci na nabídku organizace, žena se o nabídce dozvěděla od jednoho z mužů. U všech osob uplynula dostatečně dlouhá doba od vzniku postižení – nejméně 5 a nejvíce 22 let.

Účastníci se do výzkumu přihlašovali za pomoci e-mailu zaslaného na adresu badatele. Jako odpověď dostali žadatelé e-mail s otázkami na kategorie uvedené výše. Pokud odpovědi žadatele odpovídaly nastaveným kritériím, byl přihlášen do kurzu. Schopnost práce na počítači byla ověřena právě pomocí e-mailové komunikace. Když byla kapacita kurzu naplněna (4 osoby), všichni přihlášení obdrželi e-mail s průvodním dopisem, ve kterém bylo uvedeno v jakých dnech (data) a v jakém časovém rozmezí bude výuka probíhat, včetně adresy místa, podmínky účasti v kurzu a participace na výzkumu.

8.3 Metodika pilotní studie

Pilotní studie byla zkonstruována za účelem verifikace vytvořené koncepce hlavního výzkumu. V souladu s odbornou literaturou proto byly použity stejné metody sběru dat a jejich vyhodnocení. Sběr dat byl prováděn pomocí:

- audiozáznamu uskutečněných lekcí,
- metody skupinových interview.

Rozhovor, nebo také, jak někteří autoři uvádí, interview (srov. Chráska, 2007; Gavora, 1996), „[...] umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. U interview můžeme sledovat i některé vnější reakce respondenta a podle nich potom pohotově usměrňovat další průběh kladení otázek.“ (Gavora, 1996, s. 110). Gavora (ibid. .) dále uvádí, že interview se používá v případě, pokud výzkumník hledá důvěrné a osobní odpovědi respondentů. Těchto vlastností interview bylo využito v dané pilotní studii, kdy nejen odpovědi, ale i mimovolné reakce a projevy non-verbální komunikace klientů pomohou vytvořit ucelenější pohled na dané otázky.

V rámci pilotní studie byla zvolena metoda polostrukturovaného skupinového rozhovoru (interview). Jak uvádí Miovský (2006, s. 159), tento typ je „vůbec

nejrozšířenější podobou metody interview, neboť dokáže řešit mnoho nevýhod jak nestrukturovaného, tak plně strukturovaného interview“. Metoda byla zvolena záměrně, neboť dovoluje položit klientům otázky zaměřené na zkoumané oblasti, zároveň ale ponechává dostatek prostoru pro vyjádření klientů i k dalším situacím, které se jim zdály být v dané lekci důležité.

U skupinového polostrukturovaného interview účastníci odpovídali na tyto otázky:

➤ Otázky použité pouze při prvním setkání:

1. Proč jste se kurzu zúčastnil/a, popř. proč se chcete učit anglický jazyk?
2. Jaké jsou vaše zkušenosti se studiem cizích jazyků?

➤ Otázky použité během všech setkání:

1. Jak se vám pracovalo s domácím úkolem? (od 2. setkání)
2. Jaká aktivita se vám dnes líbila nejvíce? Proč?
3. Co vám dnes ve výuce způsobilo největší obtíže? Proč?
4. Která aktivita vám dnes ve výuce chyběla?

Rozhovory byly nahrávány na diktafon a získaná data byla dále přepsána do textové podoby. Tato data, stejně jako data získaná pomocí audiozáznamu lekcí, byla dále analyzována. Jelikož metody získávání dat (kromě skupinového interview), ale také metody analýzy dat použité v pilotní studii byly uplatněny i v hlavním výzkumu (jen s malou obměnou), jejich charakteristiky jsou popsány v kapitole věnované metodice hlavního výzkumu (kapitoly 9.5 a 9.6).

8.4 Průběh a výsledky pilotní studie

Pilotní studie probíhala na přelomu dubna a května roku 2015 a část výsledků byla publikována v roce 2016 (viz Malinovská a Ludíková, 2016). Prostory pro výuku byly poskytnuty spolupracující organizací. Jednalo se o oddělenou místnost vybavenou společným velkým stolem, židlemi a stolním počítačem s připojenými reproduktory. Výzkum probíhal následovně: nejdříve proběhla výuka anglického jazyka v délce 90 minut a po krátké přestávce následovalo skupinové interview v délce 60 minut.

První lekce měla seznamovací charakter, výuku doplnily aktivity na téma představování, koníčky, záliby, moje rodina, můj dům, cestování, co mám a nemám rád. Hry jako je asociace, slovní fotbal, slova na určité písmeno, slova vztahující

se k určitému tématu, slovní kulomet apod. byly doplněny poslechem z Unit 1 učebnice New English File Pre-Intermediate (Oxenden, Latham-Koenig, 2005). S touto učebnicí se pracovalo v následujících třech lekcích, počínaje Unit 2A. Výuka skončila v Unit 2B, opakováním minulého času průběhového a předložek času a místa. Vzhledem k tomu, že v rámci hlavního výzkumu se pracovalo s učebnicí ze stejné řady, jsou důvody této volby popsány v kapitole 9. Podobně detailní struktura jednotlivých lekcí (lesson plan) je taktéž popsána v hlavním výzkumu.

Průběh lekcí a interview byl zaznamenán na diktafon a získaná audio data byla doslovně přepsána do textové podoby. Během analýzy dat došlo k opakovanému třídění a kódování dat tak, aby hlavní kategorie představovaly odpovědi na položené výzkumné otázky. Způsob analýzy dat je popsán v kapitole věnované hlavnímu výzkumu.

V rámci pilotní studie bylo zjištěno, že tři účastníci nemají zkušenost se studiem cizího jazyka po vzniku zrakového postižení, v jednom případě velmi malou. Důvodem je obava ze selhání, ztížená práce s tištěnými materiály, subjektivně pomalejší reakce, obava z negativních postojů intaktních účastníků. Kategorie *Obtíže s tištěnými materiály* se vyskytovala ve všech interview, i když nebyla přímým předmětem rozhovoru, např.: „*Jo, to šlo, ale kdybych to měl číst z knihy...já teda nevím, asi bych musel poprosit manželku nebo někoho, aby mi to tam doplnila a přečetla mi to. ... Ono to asi jde nějak oskenovat, ale to by bylo strašně složité, to ani nevím, jestli bych to zvlád.*“ (23. 4. 2015, R, 41–44²⁵). Poněkud rozporuplná byla pro klienty otázka práce s domácími úkoly přes e-mail. Oceňovali především možnost písemného projevu (byly jim zasílány věty na překlad čeština-angličtina) a kontrolu zaslaných překladů ve výuce, na druhou stranu tři účastníci měli obtíže při studiu gramatiky ze zaslaných odkazů na internetové stránky. Hlavními důvody bylo složité ovládání stránek klávesnicí a nevhodné úpravy pro odečítání, nedostatečný kontrast, nepřehlednost. Pro zodpovězení výzkumné otázky č. 2 nedošlo během pilotní studie k plné saturaci dat.

Pro účely hlavního výzkumu měla pilotní studie dva signifikantní přínosy. Při výběru účastníků výzkumu bylo potřeba nastavit přísnější kritéria pro schopnost práce s výpočetní technikou a mobilními telefony. Při nízké IT gramotnosti vznikají základní potíže při práci se zaslanými materiály, což má dopad na snížení motivace při studiu jazyka (viz kapitola 4.6). Výsledná upravená kritéria jsou popsána v kapitole 9.2.

Další důležitou změnou, která je výsledkem pilotní studie, je nahrazení metody

²⁵ Přímé citace získaných dat ve formátu: datum, L-lekce/R-rozhovor, číslo řádku v přepisu.

polostrukturovaného skupinového interview metodou ohniskových skupin. Důvodů k této změně bylo několik. Při pokládání otázek účastníci na sebe živě reagovali a často jeden druhého doplňovali, ba dokonce si v důsledku zrakového postižení občas skákali do řeči. Příležitostně někdo z účastníků požádal o doplnění své odpovědi v návaznosti na to, že měl stejnou či podobnou zkušenost jako někdo jiný (a neuvědomil si to v době, kdy na stejnou otázku odpovídal). V prostoru, který byl účastníkům dán k doplnění čehokoliv, co během interview nezaznělo, se všechny odpovědi týkaly obtíží v průběhu výuky či při vypracování domácích úloh, popř. některé kladně vyzdvihovaly hry nebo aktivity, jež byly součástí lekce. Z těchto důvodů autoři přistoupili ke změně metody sběru dat. Rozdíly mezi metodami jsou popsány v následující kapitole.

9 DESIGN VLASTNÍHO VÝZKUMU

V současné době existuje několik teorií zpracování kvalitativního výzkumu, mezi nejrozšířenější patří již zmiňovaná zakotvená teorie a fenomenologický výzkum. Právě fenomenologický přístup se stal podkladem pro daný výzkum. Jak uvádí Creswell (2013, s. 76–78), fenomenologové se snaží soustředit na charakteristiky prožitku, společné pro všechny účastníky, na popis toho, co bylo prožito a jakým způsobem.

9.1 Etické otázky výzkumu

V souladu s odbornou literaturou (Hendl, 2005, s. 155–156) byli všichni účastníci na začátku výzkumu informováni o jeho průběhu, kritériích, metodách a cílech. Nejsou známy žádné skutečnosti, které by byly účastníkům o výzkumu zatajovány. Před započítím výzkumu všichni účastníci byli obeznámeni s tím, že mohou kdykoliv ukončit svou účast v kurzu i v celém projektu. Nicméně byli upozorněni, že jejich odchod v průběhu kurzu může mít za následek ukončení celého projektu (nízký počet účastníků by nevedl k saturaci dat).

Otázka anonymizace dat k ochraně osobních údajů účastníků byla řešena ve dvou krocích. Prvním krokem je pouze obecná identifikace spolupracující organizace. Druhým krokem je použití pseudonymů místo reálných jmen účastníků. Aby byla zachována srozumitelnost získaných dat, pseudonymy byly přiřazovány dle specifického klíče – pseudonym začínal na stejné písmeno jako reálné příjmení účastníka. Tento způsob anonymizace zaručuje výzkumníkovi snadnější orientaci během analýzy získaných dat.

Na výzkumu neparticipovala žádná osoba mladší 18 let, všechny osoby se výzkumu zúčastnily dobrovolně. Dobrovolná účast byla stvrzena oboustranným podpisem Informovaného souhlasu s účastí ve výzkumu (v pilotní studii). Tímto byl udělen aktivní souhlas s účastí ve výzkumu/pilotní studii (ibid. .). Formulář Informovaného souhlasu byl klientům předčítán pracovníkem spolupracující organizace, tj. osoby nezaujaté²⁶, a s pomocí tohoto pracovníka také podepsán. Vzor Informovaného souhlasu

²⁶ Nedá se tvrdit, že by pracovník spolupracující organizace byl plně nestranný. Jako zaměstnanec organizace, která klientům poskytuje svoje služby, má vždy na paměti především blaho klienta (a zachování vlastní integrity). Právě této důvěry bylo využito při podepisování formuláře. Pracovníci organizace, kteří o klientech věděli, museli taktéž vyjádřit pasivní souhlas o zachování anonymity vůči účastníkům výzkumu.

je uveden v Příloze č. 3.²⁷

Důležitou součástí kvalitativního výzkumu je charakter výzkumnice a její erudice. Tyto dva aspekty byly saturovány:

- ukončeným magisterským studiem oboru Speciální pedagogika se zaměřením na osoby se zrakovým postižením na Pedagogické fakultě UP v Olomouci a ukončeným magisterským studiem oboru Čínská filologie²⁸ na Filozofické fakultě UP v Olomouci;
- dlouholetou pracovní zkušeností v oblasti výuky anglického jazyka, v posledních letech paralelně ve společnostech James Cook Languages, Channel Crossings a Lingua Viva. Výuka intaktních dospělých studentů ve skupinách i individuálně od začátečníků po vyšší pokročilé. K pracovním zkušenostem patří i 4měsíční výuka speciální pedagogiky v anglickém jazyce pro studenty bakalářského studia na Leshan University v Čínské lidové republice (ČLR);
- publikační činností a výzkumnými aktivitami autorky, věnovanými tématice osob se zrakovým postižením (např. pobyt na MŠ a ZŠ pro děti se zrakovým postižením v ČLR v rámci výzkumu výuky mateřského jazyka, otázky pracovního uplatnění osob se zrakovým postižením, studia cizích jazyků, kvality života apod.).

Z hlediska vztahu mezi výzkumníci a účastníky i přes intenzivní komunikaci nedocházelo k familiárnímu přístupu nebo tykání, všichni účastníci byli oslovováni příjmením (např. pan Volavka) a výzkumníci (také vzhledem k věkovému rozdílu a zvyklostem v jazykových školách) účastníci oslovovali křestním jménem nebo přízviskem „teacher“, což z pohledu výzkumnice, nijak neovlivnilo pozitivní atmosféru a otevřenost účastníků; více viz kapitola o průběhu výzkumu.

9.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor byl získán na základě záměrného výběru přes organizace. Pomocí této metody „*využíváme určitého typu služeb nebo činnosti nějaké instituce, určené pro cílovou skupinu, která nás výzkumně zajímá*“ (Miovský, 2006, s. 138).

²⁷ V rámci hlavního výzkumu i pilotní studie byl použit stejný Informovaný souhlas, pouze se změnou názvu akce.

²⁸ Byť se nejedná o anglickou filologii, která byla v rámci výzkumu vyučována (tj. anglický jazyk, ne filologie), filologický obor poskytl pevný základ pro studium jazyků jako takových a přinesl srovnání jazyků evropských a asijských z lingvistického hlediska.

Klienti (respondenti) byli vybráni na základě splnění tří podmínek, o nichž bude pojednáno dále.

V první řadě se musí jednat o osobu, jejíž jazyková úroveň dosahuje úrovně A2 neboli pre-intermediate²⁹. Dále tato osoba musí být starší 25 let, se zrakovým postižením získaným po 18. roce věku. Třetí podmínkou je schopnost používat asistivní technologie, včetně počítačových programů, mobilních aplikací a internetu.

Pro přehlednost je uveden výčet všech požadavků na účastníky a podmínek výzkumu včetně těch položek, které jsou pro výzkum irelevantní:

- 1) Pohlaví: bez rozlišení.
- 2) Věk: dospělá osoba se získaným zrakovým postižením starší 25 let³⁰.
- 3) Doba vzniku postižení: po 18. roce věku.
- 4) Typ zrakového postižení: těžká slabozrakost, zbytky zraku, nevidomost ve všech stupních.
- 5) Aktuální stav zrakového postižení: minimálně dva roky po vzniku, stabilní nebo progredující forma.
- 6) Vzdělání klienta: bez rozlišení.
- 7) Jazyková úroveň klienta: minimum A2 (pre-intermediate).
- 8) Vyjádřený souhlas klienta jako účastníka výzkumu v podobě vlastnoručně podepsaného Informovaného souhlasu.
- 9) Zajištění anonymity účastníka.
- 10) Souhlas a ochota vyjádřit své pocity, postoje a názory týkající se výuky cizích jazyků a rovněž svoje prožitky spojené se vznikem zrakového postižení.

Dále na základě výsledků pilotní studie byla stanovena kritéria pro úroveň schopnosti práce na počítači, která byla uvedena spolu s předchozími požadavky. Při definování těchto kritérií autoři vycházeli z vlastní zkušenosti během pilotní studie a dále z kritérií stanovených v rámci jazykových kurzů pro zrakově postižené ve Středisku Teiresiás při Masarykově univerzitě (Středisko Teiresiás, n. d.):

- 1) Umět ovládat zvětšovací program a/nebo odečítač obrazovky.

²⁹ Úroveň A1 byla zamítnuta záměrně, neboť zde ještě nejsou pevně ukotveny komunikativní návyky v cizím jazyce a slovní zásoba v cizím jazyce je poměrně malá – to může ovlivňovat použití některých metod.

³⁰ Počítáme-li, že dítě nastoupí do základní školy ve věku 6 let, ve 24 letech by mělo ukončit magisterské studium na VŠ. Tímto opatřením jsme se snažili předcházet, aby se do kurzu hlásily studující osoby.

- 2) Umět ovládat počítač pomocí klávesnice a/nebo myši, orientovat se v operačním systému a v nainstalovaných programech/aplikacích.
- 3) Umět číst text za pomoci zvětšovacího software a/nebo hlasového výstupu.
- 4) Umět orientovat se v dokumentu (například dokument v MS Word), přesouvat se po znacích, slovech apod., umět najít začátek a konec dokumentu apod.
- 5) Umět vytvářet a editovat textové dokumenty, spravovat a editovat rozličné soubory.
- 6) Umět používat software pro skenování a převod černotisku do elektronické podoby.
- 7) Umět používat internetový prohlížeč a elektronickou poštu (e-mail).

Schopnost práce na počítači byla prakticky ověřena online přihlášením klienta na kurz pomocí internetu – odesláním krátkého e-mailu na elektronickou adresu výzkumnice. Další test na ovládnání počítače (zvětšovacího software nebo odečítače obrazovky) byl spojen s testem jazykových znalostí. Stejná jazyková úroveň účastníků byla zajištěna na základě jejich vlastního prohlášení a vstupního testu znalostí – online testu³¹. Dosažená úroveň je uvedena u každého z účastníků (viz dále). Aby byla skupina početně vyvážená a bylo možné v ní pracovat s různými prvky, byl počet účastníků stanoven na minimálně 4 osoby a maximálně 5 osob. Informování klientů proběhlo pomocí organizace v prostorách, kde kurz i pilotní studie probíhaly. Všem klientům organizace byl nabídnut kurz anglického jazyka, na který bylo možné se přihlásit pomocí e-mailu. Pracovníci centra, kteří jsou v úzkém kontaktu s klienty, byli obeznámeni se všemi podmínkami kurzu a mohli tak kdykoliv podat upřesňující informace. Nabídka kurzu byla taktéž opět vyvěšena na nástěnce v centru. Pokud by se mezi prvními čtyřmi přihlášenými neobjevil nevidomý klient, bylo by poslední místo neobsazováno, dokud by se taková osoba nepřihlásila. Tato zvláštní podmínka byla

³¹ V rámci výzkumu byl využit rozřazovací test pro dospělé studenty z pera Cambridge Assessment English, dostupný na adrese: <http://www.cambridgeenglish.org/test-your-english/adult-learners/>. Jako u všech testů tohoto typu se nejedná o 100% platný test, nicméně pro účely uvedeného kurzu postačující. Navíc se jedná o britskou angličtinu, která je základem učebnice, použité při výuce. Pokud by tyto stránky klientům nefungovaly, byla jim nabídnuta druhá možnost – podobný rozřazovací test, dostupný na stránkách https://www.examenglish.com/leveltest/grammar_level_test.htm. [cit. 9. 7. 2016].

stanovena z toho důvodu, že osoby nevidomé jsou skupinou s největší potřebou adaptace jak technických pomůcek, tak výuky samotné.

Dále následuje charakteristika výzkumného souboru (celkem 5 účastníků) včetně pseudonymu, stupně zrakového postižení a mj. i asistivních technologií, které účastníci nejčastěji používají v běžném životě.

- p. Vlačková – praktická nevidomost, pracovník v sociálních službách, masér – samostatná výdělečná činnost (dále OSVČ); úroveň B1; hardware: notebook HP, tiskárna, skener a mobilní telefon Apple i6; software: ABBYY FineReader 8, Win Menu 10, Jaws 16, DropBox, KNFB Reader, FriendlyVox³².
- p. Dudek – praktická nevidomost, v invalidním důchodu; úroveň B1; hardware: stolní počítač a mobilní telefon starší generace s hlasovým výstupem (bez možnosti instalovat aplikace); software: Zoom Text a WinTalker.
- p. Sýkora – praktická nevidomost, masér – OSVČ; úroveň B2; hardware: stolní počítač, tiskárna, skener a mobilní telefon starší generace s hlasovým výstupem (bez možnosti instalovat aplikace), software: Super Nova, ABBYY FineReader 8.
- p. Moták – praktická nevidomost, soudní překladatel a tlumočník – OSVČ; úroveň B1; hardware: stolní počítač, tiskárna, skener a mobilní telefon starší generace s hlasovým výstupem (bez možnosti instalovat aplikace), software: Jaws 16, ABBYY Fine Reader 8, Win Menu.
- p. Volavka – těžká slabozrakost; částečný úvazek pro přepis audio nahrávek do textové podoby; úroveň B1; hardware: stolní počítač, tiskárna a smartphone Samsung; software: Zoom Text, NVDA, DropBox.

9.3 Metody získávání a fixace dat

Metody získávání a fixace dat jsou důležitou součástí výzkumu, ukazují, jakým směrem se ubírala mysl výzkumníka při koncipování výzkumu a jeho cílů. Kvalitativní data byla získávána pomocí následujících metod:

³² Jedná se o internetový portál, který je pomocí stažitelného modulu plně ozvučen a umožňuje navigaci pomocí klávesnice. Osobám se zrakovým postižením zpřístupňuje komunikační a informační služby (TurboConsult, 2017).

- audio záznam lekcí,
- metoda ohniskové skupiny (focus group).

Jak podotýkají Bernard a Ryan (2010, s. 19–22), stopy lidského chování a myšlení je možné najít všude – v textech, reklamách, obrázcích, nahrávkách apod. Pro kvalitativní výzkum je běžné, že badatel analyzuje například předvolební řeč politického kandidáta či televizní reklamy, dokumentující vztah společnosti k ženám v domácnosti. Podobně i v rámci daného výzkumu bylo potřeba pořídit audiozáznamy dílčích lekcí, aby mohly být následně analyzovány, a to hned z několika důvodů. Audiozáznamy předně poskytují přehled o všech aktivitách, které se během lekce udály, stejně jako odbočení v konverzaci a dotazy účastníků. Za druhé poskytují cenný materiál pro analýzu použitých vyučovacích metod a jejich případnou obměnu, kterých si ani badatel ani účastníci nemuseli všimnout. Za třetí poskytuje audiozáznam zpětnou vazbu pro lektora-badatele o tom, jak daná lekce probíhala a co je nutné na příště modifikovat. Podobný záznam je pro jakéhokoliv učitele vynikající pomůckou, ke které se může při plánování výuky libovolně vracet. Audiozáznam lekcí byl pořizován během každé lekce, a to se souhlasem účastníků, který vyjádřili podepsáním informovaného souhlasu. Průběh výuky byl zaznamenáván na diktafon, poté byla data výzkumníkem přepsána do nezkrácené textové podoby (MS Word).

Jak již bylo uvedeno v podkapitole 8.4, metoda skupinového polostrukturovaného rozhovoru byla změněna na metodu ohniskové skupiny. Morgan (2001, s. 18) píše, že je velmi složité identifikovat přesná kritéria pro oddělení ohniskových skupin a skupinového interview. Jedním z kritérií může být formálnost u skupinového interview, která se ale vždy odvíjí od konkrétní skupiny, prostředí, nastavených pravidel apod. Jak sám autor uvádí, u ohniskových skupin je vždy přítomno nějaké ohnisko, hlavní téma, a data jsou získávána prostřednictvím vzájemných interakcí účastníků. Výzkumník je zde v roli moderátora, jenž v případě potřeby diskusi rozvíjí, usměrňuje, dává prostor účastníkům, kteří se zapojují méně.

Hogan, Dolan a Donnelly (2011, s. 195–196) v souladu s dalšími autory (Merton & Kendall; Morgan; v textu publikace) formulují čtyři původní charakteristiky ohniskových skupin:

- Všichni účastníci rozhovoru se v minulosti zúčastnili konkrétní

situace/procesu.

- Tato situace/tento proces byl výzkumníkem předem analyzován.
- Na základě této analýzy byl vytvořen průvodce jako pomoc při interview (rozhovoru).
- Interview se soustřeďuje na subjektivní prožitky účastníků k ověření výzkumných otázek, popřípadě vytvoření nových.

Přestože nevznikl dostatečný prostor k analýze proběhnuvší lekce, neboť rozhovory následovaly bezprostředně po jejím ukončení, pilotní studie a předchozí zkušenosti poskytly dostatečné podklady ke zkonstruování průvodce pro interview. Je nutno také poznamenat, že na začátku byl nastaven určitý systém pro sestavení lekcí, a bylo proto možné do určité míry předvídat pokládané otázky. Právě pravidelnost lekcí i rozhovorů poskytla klientům pevný základ pro dostatečné vyjádření se ke zjišťovaným skutečnostem.

Metoda ohniskových skupin původně vznikla jako nástroj marketingového průzkumu. Záleželo zde na vyjádření každého jedince, každého člověka jako individuality. Naproti tomu v rámci akademického výzkumu, podotýká Tonkiss (2004, in Hogan, Dolan a Donnelly, 2011), je skupinová interakce to, co pomáhá vytvářet hlubší pohledy na zkoumaný fenomén. Jednotkou analýzy je proto vždy skupina jako celek.

V souladu s Morganovým doporučením (2001, s. 64) byla doba k diskuzi stanovena na 90 minut, kdy debata samotná trvala přibližně 60 minut a půlhodinová mezera byla ponechána na pozdní příchody/dřívější odchody apod.

9.4 Otázka validity a reliability výzkumu

Na rozdíl od kvantitativního výzkumu, kde vědec pracuje s „odosobněnými“ daty a čísly, kvalitativní výzkum je vždy částečně ovlivněn subjektivním pohledem výzkumníka, a to ať už v průběhu sběru dat (např. poznámky v deníku výzkumníka), jejich analýzy (např. přiřazování kódů) a samozřejmě i při interpretaci výsledků. Názory odborníků na možnosti zajištění validity a reliability kvalitativního výzkumu se v některých ohledech rozcházejí. Tak Hendl (2005, s. 339–340) uvádí, že kritéria hodnocení kvantitativního výzkumu, jako jsou například spolehlivost, validita a další, jsou převoditelné i na výzkum kvalitativní. Autor se opírá o výzkum Lincolna a Guby

(ibid. .) a zmiňuje čtyři kritéria: důvěryhodnost, přenositelnost, hodnověrnost a potvrditelnost. Mezi faktory ovlivňující důvěryhodnost studie patří například dostatečné trvání výzkumu, konzultace s odborníky, kontrola členy skupiny a triangulace zdrojů dat či metod jejich sběru, dále například analýza různými výzkumníky. Kritériem přenositelnosti autor míní možnost aplikace výsledků výzkumu na jiný, podobný případ či situaci. Spolehlivost výzkumu pak úzce souvisí s posledním kritériem, kterým je potvrditelnost výzkumu. Jak sám autor tvrdí, podmínkou pro posouzení posledních dvou kritérií je dostatek dat, jako jsou hrubá data, výsledky analýzy, metodologické a osobní poznámky a další. Stejná čtyři kritéria uvádí i Švaříček (Švaříček, Šedřová a kol., 2014, s. 29–43), zároveň ale podotýká, že kvalitativní výzkum je pokaždé natolik jedinečný a kreativní, že je potřeba dívat se na celý proces výzkumu od jeho počátku a nelpět slepě na stanovených kritériích. Na základě analýzy dvou výše zmíněných publikací, které jsou v českém akademickém prostředí uznávány a respektovány, byly v rámci každé z uvedených kategorií vybrány prostředky k zajištění validity a reliability výzkumu.

K zajištění kritéria důvěryhodnosti výzkumu bylo použito pečlivého výběru účastníků výzkumu, deníku výzkumníka, metody systematického porovnávání při interpretaci dat a využití přímých citací. Důležitou roli při dodržení důvěryhodnosti výzkumu sehrály i konzultace a diskuze s odborníky, ke kterým mj. patří: prof. PaedDr. Libuše Ludíková, prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D., prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D., prof. Majda Schmidt Krajnc, Ph.D., doc. PaedDr. Darina Tarcsiová, Ph.D., Dr. Břetislav Verner, CSc., PhDr. Helena Havlisová, Ph.D., Mgr. Hana Karunová, Ph.D., Mgr. Michaela Hanousková a mnozí další učitelé, lektori a pracovníci neziskových organizací.

Kritérium přenositelnosti a aplikovatelnosti leží již v samotných základech výzkumu, neboť byla součástí ideového rámce inovace poznatků týkajících se výuky osob s těžkým zrakovým postižením a předložení nových metodických doporučení. Součástí tohoto kritéria jsou také limity výzkumu uvedené v poslední kapitole, a dále spojení výsledků s odbornou literaturou.

Spolehlivost výzkumu jako poslední kritérium bylo zajištěno dostatkem nasbíraných dat, přesným přepisem nahrávek, opětovným kódováním a pečlivým popisem analýzy a interpretace dat včetně zacházení s nasbíranými daty. Právě pečlivost je důležitá nejen k zajištění spolehlivosti kvalitativního výzkumu, ale i udržení ideového rámce a výzkumné linie po čas celého výzkumného procesu.

9.5 Realizace výzkumu a data management

Výzkum byl uskutečněn na jaře a začátku léta roku 2016 v délce 14 týdnů. Místo výzkumu zůstalo stejné jako u předvýzkumu. Každý pátek odpoledne probíhala v určeném čase 90minutová lekce anglického jazyka, která byla zaznamenána na diktafon. Dále následovala krátká přestávka v rozsahu 10–15 minut, po které probíhaly rozhovory metodou ohniskových skupin. Délka trvání diskuze se lišila dle náplně lekce, osobním přístupem a náladě účastníků, nejméně však 60 minut a nejdéle 90 minut.

V rámci výzkumu byly použity učebnice a pracovní sešit z řady New English File od Oxford University Press (Oxenden, Latham-Koenig, 2007). Tyto učebnice se dnes hojně používají ve výuce jak na základních a středních školách v ČR, tak i v jazykových školách a agenturách v ČR i v zahraničí. Učebnice jsou oblíbené, protože v sobě nejen integrují audio, video a tištěné materiály, ale obsahují i množství doplňujících zdrojů dostupných online.

Jednotlivé lekce byly sestavovány na základě látky probrané v předchozí lekci a v souladu s postupem v učebnici. Obsah lekcí vycházel ze zásad pro správné plánování, kam patří například zásada pečlivého hodnocení, zásada důkladně připravených studijních materiálů, zásada vhodného typu procvičování a další (Jackson, 2010, s. 94–97). Struktura lekcí odpovídala moderním poznatkům o vyučování – na začátku probíhaly úvodní aktivity, opakování z předchozí lekce apod., uprostřed lekce byla umístěna nová látka (gramatika, slovíčka apod.) a na konci lekce následovalo opakování, zadání domácí úlohy a oddechové aktivity (Janiš, 2010, s. 88–91; Petty, 2013, s. 423–429). Velkou pomocí byly také metodické semináře k tvorbě vyučovacích hodin, které výzkumnice absolvovala v rámci pracovní zkušenosti. Plány dílčích lekcí (hlavního výzkumu) včetně všech položek, nezbytných při písemné přípravě na výuku, jsou uvedeny v Příloze č. 4 – Plány jednotlivých lekcí. Jak již bylo uvedeno v předchozích částech práce, po skončení lekce probíhaly ohniskové rozhovory s účastníky lekcí. Tyto rozhovory, stejně jako průběh lekcí, byly nahrávány na diktafon. Zaznamenané nahrávky byly poté ve formátu MP3 přeneseny do počítače, přepsány do textových souborů (program MS Word) a uchovány na zabezpečeném místě.

Podstatnou součástí výuky byly mimo jiné i e-maily, které účastníci dostávali do dvou dnů od skončení lekce. Kromě úvodních frází a shrnutí obsahoval e-mail i domácí úlohu pro příští lekci a taktéž slovíčka, popř. cvičení v příloze. Jeden z těchto dopisů je uveden v Příloze č. 5.

9.6 Analýza získaných dat

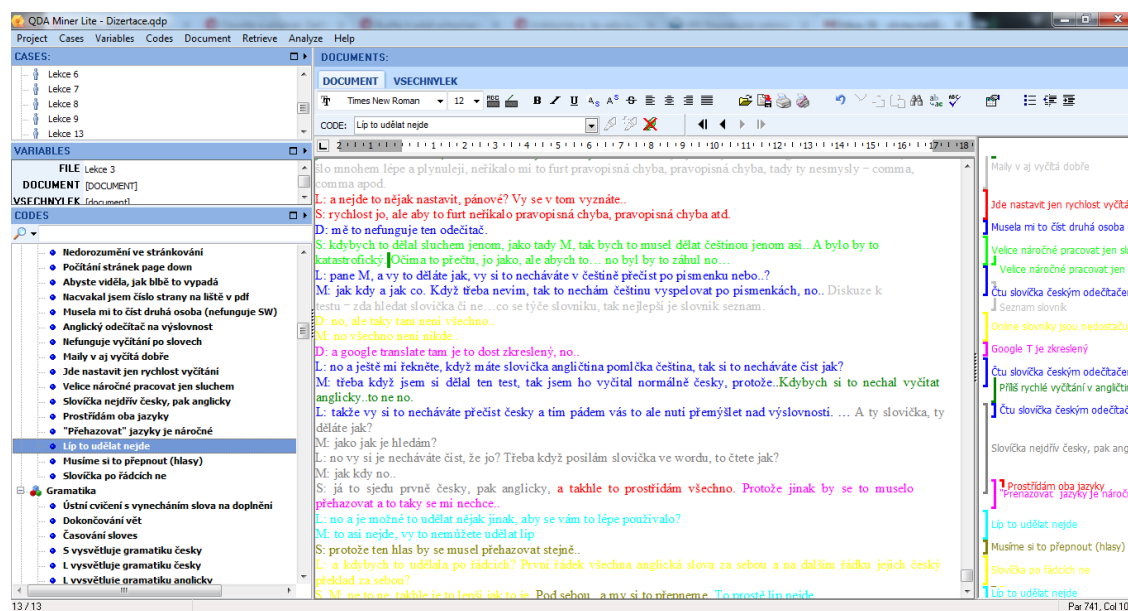
Analýza získaných dat je jedním z nejsložitějších procesů celého kvalitativního výzkumu. Nejedná se o proces mechanický, naopak je zde základem induktivní usuzování, přemýšlení, teoretizování. Analýza v kvalitativním výzkumu je založena nejen na znalostech výzkumníka, ale také na jeho schopnostech, zkušenostech, osobních hodnotách a v neposlední řadě i na jeho kreativitě. (Goussinsky a kol., 2011; Taylor, Bogdan, & DeVault, 2015, s. 159)

Jednou z prvních otázek, vznikajících v rámci kvalitativního výzkumu, je objem dat, který má být kódován. Jak podotýká Saldaña (2013, s. 16) někteří vědci zastávají názor, že kódováno má být vše, naopak jiní (viz např. Yin, 2011, Goussinsky a kol., 2011) se domnívají, že až 2/3 dat je považováno za nevhodné k analýze. Vzhledem k povaze daného výzkumu a k různým zdrojům dat se přikláníme k názoru, že ne všechno je třeba kódovat. Obzvláště u záznamů proběhlých lekcí se jedná o aktivitu, kterou opakují všichni přítomní, a podrobná analýza každé reakce by nepřinesla odpovědi na vytyčené otázky.

První analýza dat probíhala průběžně při jejich transformaci výzkumníkem do textové podoby. Záznamy lekcí a rozhovorů ohniskových skupin byly doplňovány poznámkami výzkumníka. Tímto způsobem byla data nejen průběžně vyhodnocována, ale také tím byla poskytnuta zpětná vazba pro plánování následujících lekcí. Tento způsob kódování nazývá Saldaña (2013, s. 264) termínem „holistické kódování“. Jedná se o metodu, kdy výzkumník kóduje větší celky (delší odstavec, půl strany ale i celou studii) s cílem pojmenovat, o jaký fenomén se v dané části jedná. Tato metoda je vhodná, pokud výzkumník již má představu, co chce zkoumat. Vzhledem k a priori přístupu, použitému při kódování (viz dále), bylo možné využít i metody holistického kódování.

Jak uvádí Bernard & Ryan (2010, s. 78–85), seznamy kódů mohou být utvářeny buď tzv. induktivním způsobem, tj. přímo z dat, anebo způsobem deduktivním, tj. a priori přístupem, kdy jsou kódy převzaty z teorie a popř. ještě rozšířeny. Podle nich některé výzkumy potřebují využívat obou přístupů najednou, proto bylo v rámci daného výzkumu použito jak a priori přístup, tak i rozšiřování vytvořeného souboru kódy, vzniklými při analýze dat.

Ke kódování a práci se získanými daty byl použit program QDA Miner Lite. Na trhu dnes existuje velké množství programů ke zpracování kvalitativního výzkumu. Tyto programy jsou buď volně ke stažení, anebo jsou placené. Nejčastěji se ovšem jedná o kombinaci obou. Program QDA Miner byl zvolen pro jeho jednoduché a funkční uživatelské rozhraní, možnosti barevného označení textu, strukturalizaci vytvořených kódů a jejich vizualizaci v různých podobách a některé další funkce. Ukázka práce s programem je představena na obrázku č. 4:



Obrázek č. 4: Ukázka práce s programem QDA Miner Lite
(Zdroj: archiv autorky)

Holistické kódování probíhalo postupně v průběhu aktivní fáze výzkumu, tj. během fáze získávání dat, a poskytlo přehled o struktuře jednotlivých záznamů a o základních tématech, konceptech, které se v textu vyskytují. Tento krok ve zpracování dat není autory pojímán jako analýza v pravém smyslu slova (byť se samozřejmě svým způsobem o analýzu jedná), ale je vnímán jako možnost prvního kontaktu s daty, jejich podobou, systémem, skladbou.³³

První podrobná analýza přepisů (tj. lekcí i záznamů z ohniskových skupin) přinesla velké množství kódů, které bylo možné prozatím rozřadit jen dle frekvence jejich výskytu. Pro přehlednou vizualizaci a první kontakt s provedenou analýzou byl v programu vytvořen tzv. mrak slov (z angl. *word cloud*), viz obrázek č. 5 na následující straně.

³³ Aby byl tento krok pro čtenáře srozumitelnější, můžeme ho považovat za analýzu 0. stupně, jakousi „předanalýzu“. Dále v textu proto budeme hovořit o *první analýze*, *analýze II. stupně* apod.



Obrázek č. 5: Mrak slov – frekvenční analýza po prvním kódování
(Zdroj: archiv autorky)

Frekvenční analýza po prvním kódování poskytuje velmi hrubý výhled na celou problematiku. Přesto čtenáře již na první pohled zaujmou tři kódy – spelling, překlad a vysvětlování gramatiky. Z pohledu pedagoga se jedná o jedny z nejčastějších problémů, které se ve výuce cizího jazyka vyskytují. Nicméně vyvozovat závěry z první analýzy je více než předčasné. V rámci kódování vznikaly základní kategorie, ke kterým byly kódy přiřazovány. Jednalo se o tyto kategorie:

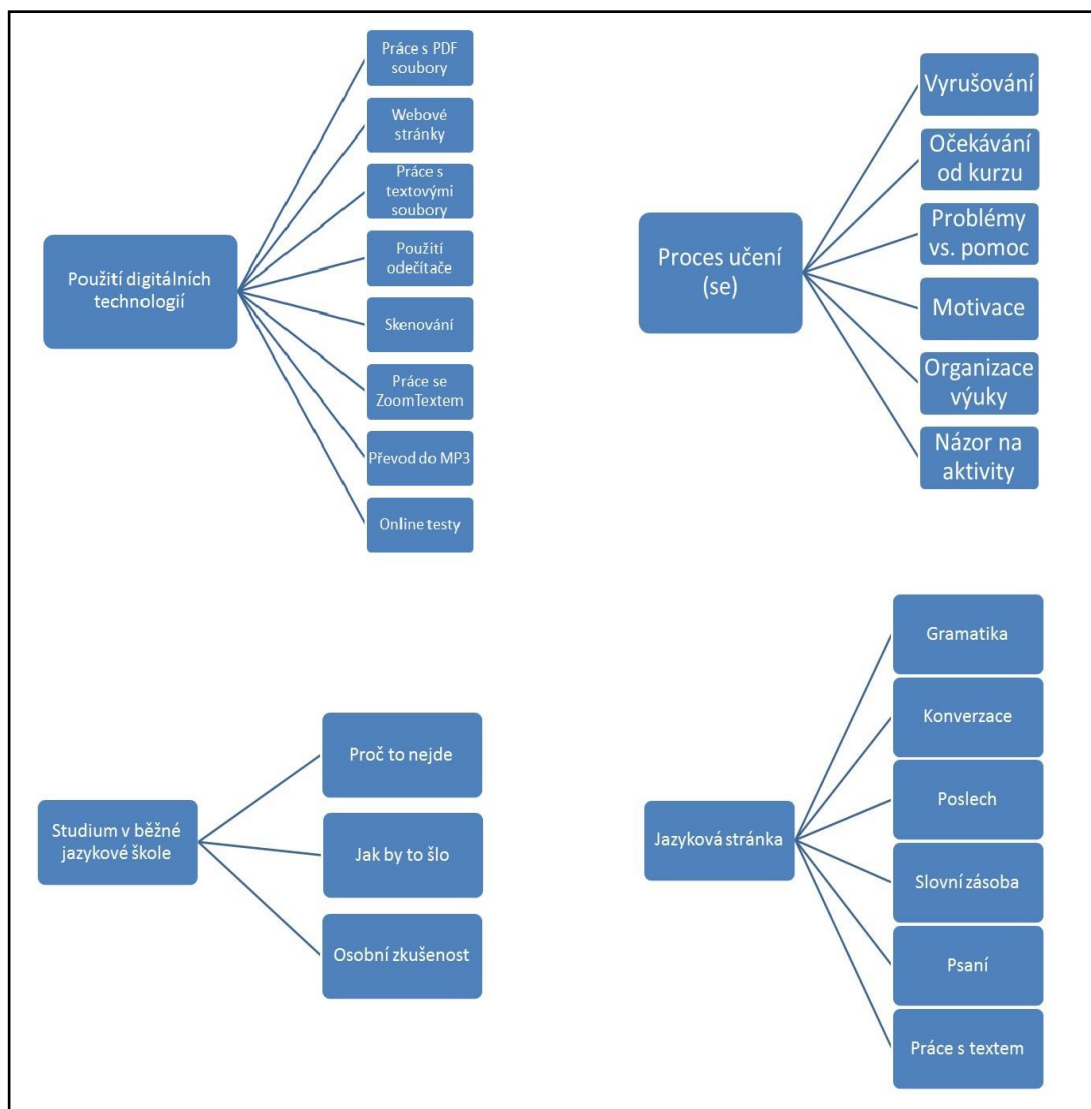
- Obtíže při práci s materiály;
- Gramatika;
- Slovní zásoba;
- Domácí úlohy;
- Úvodní aktivity;
- Vyrušování;
- Organizace lekcí;
- Problémy při studiu;
- Práce s textem;
- Konverzace;
- Poslech;
- Gramatika a slovní zásoba;
- Očekávání od kurzu;
- Pomoc při studiu;
- Motivace;
- Co se líbilo;
- Která činnost byla nejtěžší;
- Psaní;
- Online test;
- Braillovo písmo;
- Výslovnost;
- Slovníky;
- Názor na běžnou jazykovou školu;
- Gramatika a poslech;
- Práce s pracovníkem;
- Poslech a slovní zásoba.

Již během samotné analýzy bylo zřejmé, že některé kategorie byly vsuktu obsáhlé (jako například kategorie *Obtíže s materiály*) a naopak některé zahrnovaly jen několik kódů. V souladu s výsledky výzkumu a doporučeními odborníků (viz např. Yin, 2011) byla následně použita analýza II. stupně. Vzhledem k designu výzkumu a jeho cílům bylo při zpracování dat využito prvků zakotvené teorie – cyklický návrat k datům a systematické porovnávání.

Ve druhém kroku analýzy jsme citlivě pracovali s každým kódem, který přinesla první analýza, a na základě jeho obsahu a vnitřního významu přiřazovali k novým, popřípadě již definovaným kategoriím. Tato fáze analýzy byla velmi náročná, neboť bylo potřeba velkého množství kódů, vztahující se k různorodým aspektům vyučovacího procesu, přiřadit k jednotlivým kategoriím. V rámci této fáze vzniklo 46 kategorií a proběhlo i opětovné kódování, kdy byly náhodně vybrány některé nadřazené kategorie a kontrolovány kódy, jež do nich patří. (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 42)

Analýza III. stupně již vytvořila nadřazené kategorie, jejichž názvy vycházely jak z původních kategorií při analýze II. stupně, tak i kategorie nové. Základem pro tento krok se stala technika axiálního kódování, která vychází z aparátu zakotvené teorie a umožňuje zohlednit dynamiku v datech a jejich vzájemné vztahy (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 232). Tímto způsobem vzniklo 14 nadřazených kategorií, jež jsou uvedeny v Příloze č. 6. Přestože v dané chvíli nadřazené kategorie ukazovaly významné aspekty výzkumu, stále nebylo možné uceleně zodpovědět položené výzkumné otázky. Proto bylo nutné opět využít prvku zakotvené teorie a provést tzv. selektivní kódování (ibid.). Na rozdíl od obvyklého postupu nebyla vytvořena jedna centrální kategorie, ale čtyři, jež jsou představeny na obrázku č. 6 (viz následující strana).

Jak již bylo zmíněno výše, vzhledem k povaze výzkumu a výzkumným otázkám analytické zpracování dat bylo ukončeno vytvořením následujících čtyř centrálních kategorií: *Digitální technologie*, *Studium v běžné jazykové škole*, *Proces učení (se)* a *Jazyková stránka*. Nejedná se ovšem o izolované celky, jak je typické pro kvalitativní výzkum. Naopak se jedná, jak bude popsáno v následující kapitole, o kategorie, které se navzájem ovlivňují a doplňují a vytváří tak ucelený proces.



Obrázek č. 6: Centrální kategorie
(Zdroj: archiv autorky).

9.7 Popis výsledků výzkumu

Jak již bylo naznačeno v rámci přechozího textu, proces zpracování a analýzy dat přinesl poměrně velké množství výsledků; tyto byly rozděleny do čtyř centrálních kategorií. V následujícím kroku byl zvolen deskriptivní přístup pro prezentaci výsledků. V duchu kvalitativního výzkumu je zde možné mluvit o „odhalení“ výsledků, tj. jejich představení v co možná nejčistší (myšleno bez zásahu interpretace) podobě.

9.7.1 Použití digitálních technologií

Moderní digitální technologie jsou pro lidi se zrakovým postižením velkou pomocí, ale zároveň způsobují i nemálo problémů. Tomu odpovídala i nasbíraná data, neboť účastníci výzkumu se na obtíže s technologiemi odkazovali jak v průběhu výuky, tak i u rozhovorů. První z kategorií je *práce s PDF soubory*. Všichni účastníci k práci s PDF soubory využívali program ABBYY FineReader. Ač se jedná o OCR program, účastníci se shodovali na potížích, které jim odlišná podoba PDF souboru přináší. Byť nejsou tyto obtíže nepřekonatelné, stále ale představují velmi nepříjemný problém. Tak kupříkladu odlišné číslování stránek v oskenovaném souboru (tj. např. stránka č. 3 v originále je stránkou č. 5 v PDF souboru) se ukázalo jako jeden z těchto problémů, který může v případě nevidomého člověka a špatně vytvořeného PDF souboru prodloužit studium až o desítky minut. S tím souvisí i další obtíže: pokud je PDF soubor uložen jako obrázek, je uzamčený, popř. je nějakým jiným způsobem upravený, není možné ho převést na text. Soubor je nutné vytisknout a znovu černobíle oskenovat, teprve potom je možné z něj vytvořit textový soubor. Nicméně pokud je soubor převeden do podoby souboru s příponou *.txt*, čitelné v Poznámkovém bloku sady MS Office, dochází zde razantně ke zhoršení orientace, neboť nejsou vyznačena čísla stránek (program tuto možnost nenabízí).

S PDF soubory úzce souvisí skenování, tj. převod listinných dokumentů do digitální podoby. K tomu všichni účastníci používali opět program ABBYY FineReader, nicméně i zde se pravidelně vyskytovaly různé obtíže. Většina textů v jazykových učebnicích je ve dvou či více sloupcích, které program nemohl převést do čitelné podoby. Bylo proto potřeba při skenování ohnout stránku tak, aby program naskenoval nejdříve jeden sloupec a pak druhý. Taková práce je náročná na přesnost a často účastníkům pomáhal někdo z domácnosti. Pokud jsou ve skenovaném dokumentu barevné obrázky s textem,

skener není schopen tyto obrázky správně analyzovat a oddělit obrázek od textu. Naopak u většiny černobílých obrázků je skener schopný oddělit obrázek a ponechat text v něm obsažený. Samotný proces skenování přitom může být poměrně zdlouhavý, obzvlášť pokud se jedná o soubor o více stranách.

Když je digitální soubor v čitelné podobě, přichází práce s programem Zoom Text (využíván účastníky) nebo odečítačem. Zatímco s programem Zoom Text se vyskytovaly obtíže pouze při čtení originálních PDF souborů (špatná kvalita skenovaných souborů), v případě odečítače již bylo problémů více. Jak se v jednom z rozhovorů vyjádřil pan Vlaštovka: „...*představte si, že si vypnete monitor a on na vás jenom mluví. Nebo si představte, že máme vypnutý monitor, my máme jakoby stěnu před sebou. A teď vám to něco říká...*“ (8. 4. 2016, L, 55–56) Taková situace samozřejmě může přinášet obtíže při použití počítače, a to v závislosti na mnoha faktorech. Účastníci výzkumu používali různé programy pro odečítání obrazovky – Jaws, SuperNova a Win Talker. V rámci obecných obtíží s odečítači účastníci poukazovali na nedostatek syntéz a nutnost jejich stahování, podotýkajíce přitom, že syntézy se také výrazně liší kvalitou, dále blokování odečítače antivirovým programem, vynechání čísel stránek, některých slov či celých řádků odečítačem, nekorektní čtení zkratk, a v případě, že je text na jedné straně ve dvou sloupcích, předčítání po řádcích (text nenavazuje). Co se týče specifických problémů při studiu cizích jazyků, v daném případě angličtiny, účastníci výzkumu při studiu slovní zásoby se shodli na příliš zdlouhavém přepínání mezi jazyky. Slovíčka si proto s překladem nechávají číst jen v jednom z jazyků. To pro uživatele znamená, že jedno ze slovíček bude vždy přečteno nekorektně, až bizarně. Přesto podoba zápisu slovíček *cat* – *kočka* zapisovaná do sloupce byla účastníky hodnocena jako plně vyhovující. Své stanovisko někteří podporovali faktem, že takto dochází k jistému druhu procvičování, kdy si musí vzpomenout na správnou výslovnost či překlad slova³⁴.

Práce s internetem zaměřená na studium angličtiny byla účastníky výzkumu hodnocena rozporuplně. Zatímco online testy (přesný odkaz v teoretické části práce, kapitola 9.2) byly pro klienty přístupné jak s odečítačem, tak i se zvětšovacím programem, internetové stránky věnované studiu angličtiny již tak přístupné nebyly. Například na stránce www.helpforenglish.cz bylo možné studium jak pro účastníky s odečítačem (přesto nefungovalo čtení obrázků), tak i zvětšovacím software. Podobná

³⁴ Na tomto místě je nutno podotknout, že účastníci častěji používali čtení v angličtině, což snižovalo riziko zapamatování si chybné výslovnosti.

byla situace i na stránce www.cambridgeenglish.org. Naopak stránka www.jetoboj.cz byla nevyhovující jak pro použití odečítače, tak i grafikou pro použití zvětšovacího software. Zvláštní místo v této kategorii zaujímají elektronické slovníky. Účastníky byl vyzdvihován slovník na stránce Seznam.cz, a to především jeho hlasový výstup, tj. možnost poslechnout si slovíčko nebo frázi v angličtině. Přesto se někteří zmiňovali o špatné orientaci na stránce. Dále byl účastníky hojně využíván i překladáč od firmy Google (Google Translate : <https://translate.google.cz>), a to například k překladu textu na čtení, případně i jako slovník. I přes jednoduchost použití někteří z účastníků podotýkali, že elektronické slovníky jsou nedostačující.

Novou možností, kterou účastníci hodnotili velmi kladně, byl převod textových souborů do audio souborů, tj. MP3 souborů. Účastníci si takto ukládali dlouhé texty (například úvodní text na začátku lekce) a mohli je tak poslouchat po cestě do práce, v autobuse, vlaku apod. Takto dle názoru účastníků docházelo k lepšímu porozumění textu a zapamatování si různých frází a slovíček. K přenosu a poslechu MP3 souborů účastníci používali buď MP3 přehrávače s paměťovou kartou, anebo mobilní telefony, kde k přenosu využívali datový kabel (USB) nebo cloudové úložiště DropBox, které propojuje počítač s mobilním telefonem.

Významnou součástí studia pro účastníky kurzu byl diktafon, který si položili na stůl a nahrávali si tak celou lekci; resp. z technického hlediska se jednalo přímo o přístroj diktafon pouze ve dvou případech, ostatní účastníci využívali aplikaci diktafon, která je součástí softwarového vybavení mobilního telefonu. Nahrávání lekcí účastníkům umožňovalo vrátit se k určitým částem výuky, zopakovat si výklad gramatiky, příkladové věty, slovní zásobu apod.

Jak je patrné z předchozího textu, programové a technické vybavení každého účastníka bylo odlišné, stejně jako způsob práce s ním. Někteří účastníci používali starší verze programů, jiní naopak postrádali moderní technické vybavení, například chytrý mobilní telefon (tzv. smartphone). Přesto je možné sledovat určitou linii nejvíce používaných programů – v daném případě ABBYY FineReader pro všechny účastníky a dále Jaws nebo ZoomText dle charakteru zrakového postižení. Jeden z účastníků taktéž využíval barevnou digitální lupu, ale jak sám uvedl, práce s ní byla možná pouze na krátkou chvíli (1–2 minuty), neboť poté docházelo k silné zrakové únavě, popř. bolestem hlavy. Důležitým aspektem využívání technologií ve výuce je také finanční stránka celé záležitosti, což shrnul jeden z účastníků: „*Existují lidi, kteří mají věci, na*

keré my už nedosáhnem. To je takový počítač, taková čtečka, stojí 80 litrů³⁵, no a ono to normálně vyfotí ty noviny, tu stránku, cokoliv a normálně to přečte. Kdybych šel do jazykovky, tak si pořídím tenhle ten přístroj. Protože nemusíte ho nikam dávat, nikam vkládat, takhle otevřete knihu, může být i takhle jako ohnutá, a vlastně ta webkamera je tak dobrá, že to blikne a vyčte vám, co na té stránce je. A dá se to uložit právě do toho počítače a všechno. Kdybych šel do jazykovky, tak si pořídím tohle. Ale nemůžu i počítač. Protože na obě nedosáhnou.“ (8. 4. 2016, R, 187–193). Z těchto slov je patrné, že lidé s těžkým zrakovým postižením dostávají příspěvky na nákup digitálních technologií. Nicméně, jak sami účastníci zdůrazňovali, správný výběr pomůcek je velmi náročný (většinou chodí na konzultace do specializovaných center, například právě Tyflocenter), přičemž u programů a aplikací dochází k pravidelným aktualizacím, na jejichž nákup nemusí mít účastníci dostatečné finanční prostředky. Situace, kdy účastníci kurzu nemají dostatečné digitální vybavení pro studium, může zásadním způsobem negativně ovlivnit motivaci studentů, jakož i jejich výsledky studia.

Jak dále vyplývá z výše uvedené citace, někteří účastníci výzkumu vnímají těsné spojení mezi technickým a programovým vybavením, které mohou používat, a chutí a odhodláním navštěvovat běžnou jazykovou školu. Právě otázce studia v těchto školách je věnována následující část kapitoly.

9.7.2 *Studium v běžné jazykové škole*

Ze získaných dat je patrné, že účastníci výzkumu mají spíše obavy ze studia na běžné jazykové škole. Samotná přítomnost těžkého zrakového postižení je pro většinu účastníků dostatečným důvodem k tomu, aby se do školy nepřihlásili. Někteří účastníci výzkumu si nedokázali představit, že by se do běžné jazykové školy zapsali. Mezi důvody uvádí, že by ostatní zdržovali, že nemají dostatečnou jazykovou úroveň, nemohou si dovolit technické vybavení (viz výše) a pro studium by byla potřeba adaptace cvičení a materiálů. Zde účastníci zdůrazňují především psaná cvičení během lekce, jako například procvičování gramatiky formou doplňování apod., která by pro ně bez předchozích úprav (např. převod do digitální podoby) byla nedostupná. Taktéž podotýkají, že přepis nové slovní zásoby do podoby, jež v kurzu dostávali (viz kapitola 9.7.1 a kapitola 10 Doporučení pro praxi), je pro lektora zátěží navíc. Dle názoru

³⁵ Tj. 80 000 Kč, poznámka autorky.

účastníků výzkumu je pravděpodobné, že lektor nebude chtít tuto mimořádnou zátěž akceptovat. Další možnou příčinou neúspěchu je neochota ze strany spolužáků. Zde je zdůrazňováno, že v případě účastníků výzkumu se jedná o dospělé lidi, kteří chtějí mít klid a čas na studium a přemýšlení. Pan Sýkora k tomu dodává: „...*když my jako dospělí, s námi mají už dost problémů takto, a když se ještě ptáme, hele pomoz mi, přečti mi to, tak už na nás nemají čas, no.*“ (6. 5. 2016, R, 24–25). Pomoc jiným a neustálé opakování po lektorovi může mít dle mínění účastníků negativní dopad na vzájemné vztahy mezi studenty. Neméně důležitým důvodem pro účastníky bylo konstatování, že lektoři neví, jak pracovat s člověkem s těžkým zrakovým postižením, a školy se proto budou bránit studiu těchto studentů. Přestože si účastníci dokázali představit, že by se do takového kurzu zapsali, kladli si zároveň otázku, zda by tam vydrželi docházet.

Pouze jeden z účastníků výzkumu měl zkušenost z běžné jazykové školy. Na výuku si nosil diktafon, kam si nahrával průběh výuky, a cvičení, která vyžadovala psaní, si doplňoval doma za pomoci digitální lupy. Jak sám přiznal, s přípravou mu často pomáhal někdo z rodiny. Na kurz účastník nevzpomíná rád, mimo jiné ho také z osobních, ale i studijních důvodů (příliš dlouhá příprava, nedostatek dostupných materiálů a problémy v komunikaci s lektorem) předčasně ukončil.

Diskuze nad možnostmi studia v běžné jazykové škole byla pro účastníky výzkumu vždy přitažlivá a rádi se jí účastnili. Jak již bylo zmíněno v předchozím textu, jednou z možností je pro účastníky nákup digitální čtečky, která velmi rychle převádí tištěný text do jeho zvukové podoby. Další z možností je nosit si do výuky notebook nebo tablet s hlasovým výstupem, do kterého je možné zapisovat poznámky apod. Účastníci si ale zároveň uvědomují, že to může jejich progres v kurzu zpomalit (není možné poslouchat zároveň lektora a počítač). V obecné rovině je podle účastníků studium v běžné jazykové škole podmíněno použitím digitálních technologií jak v domácím prostředí, tak i v prostředí školy. Přesto se na technologie nedá plně spoléhat. Při studiu tak dle jejich názorů je třeba pomoc spolužáků, v ideálním případě asistenta. O takové službě ale mají informace jen v souvislosti se školní docházkou dětí a školáků. Z pohledu všech účastníků výzkumu byla jednou z hlavních podmínek pro účast v jazykovém kurzu jistota, že lektor ví, co nevidomá osoba dokáže a v čem má naopak obtíže. Lektor by si měl uvědomovat, jaká cvičení, jaké typy aktivit zvládne nevidomý člověk a jakým způsobem musí přizpůsobit studijní materiály např. pro člověka těžce slabozrakého. Obzvláště přínosná byla pro účastníky ochota lektora a zároveň i jazykové školy přijmout do kurzu člověka se zrakovým postižením a snaha

vnímat ho jako plnocenného člena skupiny.

Ze získaných dat je zřejmé, že pro studium v běžné jazykové škole byla pro účastníky výzkumu důležitá na jedné straně informovanost lektora o možnostech a schopnostech studenta s těžkým zrakovým postižením a na druhé straně upravený proces výuky a dostatek technologií a adaptovaných materiálů pro studium. A právě procesu učení se je věnován následující text.

9.7.3 *Proces učení (se)*

V názvu této kategorie byla záměrně použita závorka jako upozornění, že se zde spojují jak aspekty výuky, tak i vlastní studijní proces účastníků výzkumu. Přestože tato centrální kategorie obsahuje, jak bude uvedeno dále, poměrně široké spektrum témat, poslední jsou mezi sebou úzce propojena a tvoří jednotný celek. I to bylo důvodem k vytvoření, oproti například předchozí části, velmi široce pojaté kategorie.

Motivace studentů je zásadní součástí kvalitního studia. Účastníci výzkumu označili jako svou motivaci schopnost přijímat informace a dorozumět se. Pan Volavka to shrnul následujícím tvrzením: „*Asi taky ta motivace, že můžu přijímat a vysílat ty informace v tom jazyce, tak asi to byla ta motivace. Ať už nějak přes internet, z televize třeba, nebo...(chvíli přemýšlí)...když potkám nějaký lidi, třeba taky čas od času potkám někoho, kdo mluví tím jazykem, takže abych moh se i dorozumět, no.*“ (4. 3. 2016, R, 46 49). Mezi další aspekty motivace účastníci zařadili pomoc dětem, popř. vnukům s domácími úkoly a schopnost domluvit se se zahraničními klienty v rámci podnikání. Pro jednoho z účastníků bylo primární motivací schopnost domluvit se v cizí zemi během cestování. Naopak pan Vlaštovka zdůrazňoval, že studium anglického jazyka mu výrazně pomůže při čtení odborné zahraniční literatury, která ještě nebyla přeložena do češtiny. Všichni účastníci se tak shodli na tom, že cizí jazyk jim má poskytnout možnost nejen více získávat, ale i sdílet informace a usnadnit společenský styk. Takto motivováni, ať už vnějšími, či vnitřními podněty, nastoupili účastníci výzkumu do kurzu a v průběhu prvních lekcí a rozhovorů se podělili o svá očekávání.

Očekávání neboli znalosti a dovednosti, které si chtěli účastníci z kurzu odnést, byly velmi různorodé. Všichni účastníci si přáli naučit se prakticky využívat jazyk v zahraničí, například objednat si večeři v restauraci, být schopný se domluvit u lékaře, porozumět stevardce v letadle nebo turistickému průvodci apod. Co se týče

jazykových dovedností, zde bylo zaznamenáno široké spektrum odpovědí. Někteří si přáli naučit se aktivně mluvit, jiní by si raději zlepšili poslech a naopak dva účastníci si přáli naučit se psát v angličtině. Pan Sýkora s tím spojuje i proces obnovení si již nabytých znalostí: „*Čekám tady vod kurzu, že se teda donutím trochu psát jako, nebo tak něco, a zopakuju si všechno, nebo zopakuju si (pauza) obnovím si to trochu lépe.*“ (4. 3. 2016, R, 20–21). Někteří z účastníků k tomu podotýkali, že pravidelná docházka do kurzu je, dle vlastních slov, donutí aktivně se učit cizí jazyk. Shrňeme-li tuto kategorii, je zřejmé, že očekávání účastníků se dotýkají všech jazykových dovedností – psaní, čtení, konverzace a poslechu.

Očekávání od kurzu, tj. požadavky studentů, úzce souvisí s organizací výuky. Plány jednotlivých lekcí již byly popsány v kapitole 9.5, každá lekce obsahovala konverzační aktivity, výklad nebo procvičování gramatiky, novou slovní zásobu, poslech a hry. Psaní bylo procvičováno v rámci domácích úkolů. Zatímco tato struktura zůstala stabilní podobu výuky, postupně se etablovalo několik aktivit ze strany lektora, které se pravidelně opakovaly. Na začátku každé lekce se lektor zeptal studentů, co se probíralo na předchozí lekci, a pak podrobně vysvětlil plán lekce, anglicky s překladem, později anglicky. Na konci lekce následovalo shrnutí činností a znalostí a plán na další lekci, opět nejdříve s překladem, později i bez překladu. V intervalu 2–3 lekcí pravidelně probíhalo shrnutí dosavadních znalostí, slovní zásoby a gramatiky. A posledním pravidelným vstupem do lekce bylo shrnutí počtu zbývajících lekcí a upozornění na případné státní svátky a výjimky ve výuce: „*So...as we are counting our lessons (pauza) we will finish at the end of June. Unfortunately we will skip our lesson on 17th June. I'm going to be away that day. So we have five weeks to go.*“ (13. 5. 2016, L, 46–48).

Jednotlivé lekce mezi sebou propojuje podkategorie domácích úkolů. Na konci každé lekce byla zadána domácí cvičení, mezi která patřily věty v českém jazyce k přeložení do angličtiny, dále nová slovní zásoba, písemné odpovědi na otázky v angličtině, příprava cvičení v pracovním sešitě nebo učebnici a ústní vyprávění na zadané téma. Písemná cvičení studenti vyplňovali doma na počítači a posílali ve vymezeném termínu (do středy následujícího týdne) lektorovi. Ten práci opravil a poslal každému ze studentů. Na začátku některých lekcí docházelo ke společné kontrole domácího úkolu, přesněji vět na překlad, a to buď na žádost studentů (častěji), nebo pokud všechny zasláné úkoly obsahovaly velké množství chyb. Názory na domácí úlohy byly různorodé, některé byly náročné, jiné naopak poměrně jednoduché. Podoba

e-mailu, který byl studentům zasílán a jehož příklad je uveden v příloze č. 5, byla studenty schválena následující cestou:

„Lektor: Ale vy, když si to necháváte odečítat, je pro vás třeba lepší, když pro vás píšu e-mail a nevynechávám řádky? Když je to třeba hned pod sebou?“

Pan Moták: To je jedno.

Pan Sýkora: To je jedno.

Lektor: Nezpomaluje vás to třeba ve čtení nebo tak?“

pan Moták: Ne.“ (11. 3. 2016, R, 126–131)

Poslední podkategorií bylo pozdní zasílání domácích úkolů ze strany studentů. Většinou se v tomto případě jednalo o rodinné nebo pracovní důvody. Tato situace ale měla za následek nemožnost korekce úlohy ze strany lektora.

Další součástí výuky, která významně ovlivnila motivaci studentů a průběh výuky, byla úvodní a závěrečná aktivita. V rámci daného výzkumu se jednalo o různé hry a konverzační cvičení, jako například hry Slovní fotbal, Kvíz, Kouzelná taška apod. Popisu jednotlivých aktivit dle hodnocení studentů je věnována část kapitoly Doporučení pro praxi, a proto se mu na tomto místě nebudeme dále věnovat. Během rozhovorů byly tyto aktivity hodnoceny pozitivně, obzvláště se to týkalo her a zábavných činností. Studenti diskutovali pouze nad technickým provedením některých aktivit a rozhovor se často stácel k použitým materiálům a možnostem adaptace. Například při práci s čísly z kartónu účastníci diskutovali nad možnou plstěnou variantou číslic či reprezentací čísel pomocí počtu stejných předmětů. Na tomto místě opět odkazujeme čtenáře do kapitoly 10, kde se nachází podrobná doporučení k jednotlivým aktivitám.

Každá F2F výuka sestává z interakcí mezi učitelem, studenty a studenty navzájem. Tyto interakce mohou být jak žádoucí, tak naopak nežádoucí. V průběhu zpracování získaných dat vznikla kategorie *Výrušování*, jejímž obsahem jsou časté diskuze studentů k probíranému tématu v češtině a také odbíhání od tématu s použitím češtiny. Účastníci v průběhu kurzu často vstupovali do aktivit v angličtině otázkami v češtině, jako například *„Ale jde to takhle říct, že?“*, *„Můžu ještě?“* (*dále popisuje otázku v češtině*), *„To se dá přeložit do angličtiny?“*, *„No a oni si tohle stihnou uvědomit?“* apod. Tyto opakované vstupy na jednu stranu vypovídaly o zájmu studentů, na druhou stranu často rušily výuku a podněcovaly ostatní studenty ke komunikaci v češtině. V obecné rovině bylo použití českého jazyka ve výuce ze strany studentů poměrně časté a odráželo se i v ostatních jazykových dovednostech (více viz následující kapitola).

Poslední součástí procesu učení se cizím jazykům jsou obtíže a problémy, které vznikaly ze strany studentů a možnosti řešení těchto problémů. Jednou z prvních překážek, která byla účastníky identifikována, byl nedostatek komunikačních partnerů, tj. studenti neměli s kým mluvit a procvičovat slovní zásobu. Byť se jedná o běžný problém mezi studenty cizích jazyků, v případě studentů s těžkým zrakovým postižením může být o to víc ztížen celkovou izolací těchto lidí vyplývající z podstaty postižení. Dalším problémem, identifikovaným účastníky výzkumu, byla nervozita při kurzu, obzvláště během konverzačních aktivit. Pan Volavka se k tomu vyjádřil následovně:

„Pan Volavka: No, jako možná někde taková...jakoby aby se člověk třeba i uvolnil, že když je jako uvolněnej, tak to dá i třeba líp, a jak je v nějaký nervozitě, aby to řek správně a tak možná to neřekne tak správně, úplně na sto procent, jak by to i uměl třeba.

Pan Moták: A proč jsi nervózní?

Pan Volavka: No asi...(pauza) já ti ani nevím...“ (4.3.2016, R, 92–96)

Na tomto místě je nutno podotknout, že nervozita z kurzu mezi účastníky postupně klesala a během posledních tří lekcí a rozhovorů již nedocházelo k saturaci dané kategorie. Další z obtíží identifikovaných účastníky byl nedostatek času pro studium, a to z pracovních nebo rodinných důvodů. Mezi rodinné důvody patřila především péče o malé děti nebo vnuky, popřípadě rodinné události. Dále, vzhledem k okolnosti, že většina účastníků měla nepravidelnou pracovní dobu, docházelo k situacím, při nichž museli celý týden pracovat, a na studium jim již nezbyval čas. Tato situace přímo souvisí i s prodlevami při odevzdávání domácích úloh. Další obtíže při studiu souvisí s věkem účastníků, který s sebou přináší časté zapomínání a nízkou míru koncentrace. Účastníci tyto situace komentovali slovy „*mě už to hlava nebere*“, „*všechno mi to vypadlo*“, „*už mi to leze na mozek*“, „*já už nevím*“ apod. Dále se tyto obtíže projevovaly v podobě častých dlouhých pauz (30 a více vteřin) při komunikaci v angličtině a celkovým zmatkem, doptáváním se v češtině, neadekvátní reakcí na otázky apod. Při pohledu na druhý pól této kategorie, tj. pomoc při studiu, se v popředí opět objeví rodinní příslušníci, tentokrát v roli pomocníků. Již u první centrální kategorie byla zmíněna pomoc rodiny při skenování dokumentů, dále to byla pomoc při předčítání dokumentů, kontrole domácích úloh a zkoušení nové slovní zásoby. Častá byla také pomoc rodiny při mechanických činnostech, například při hledání odpovídající strany v učebnici (při již zmíněném skenování), převodu studijních materiálů do mobilních telefonů či předčítání internetových stránek. Pomoc rodinných

příslušníků se ovšem uplatnila i při technických obtížích spojených s použitím různých programů. Jako další důležitá pomoc technického rázu byla pro účastníky výzkumu intervence pracovníka Tyflocentra, který se věnuje digitálním technologiím. Četnost kontaktů s tímto pracovníkem byla různorodá, přesto se na něj v průběhu výzkumu obrátili všichni účastníci s nejrůznějšími technickými dotazy (diskuze k syntézám a předčítání).

„Pan Moták: Jaký tam používáš překladač?

Pan Sýkora: Nevím, to mi tam něco nainstaloval Honza³⁶, víš...“

(22.4.2016, L, 302–303)

Podobně se studenti vyjádřovali i k obtížím s ovládáním počítače:

„Pan Vlaštovka: Když je tam ten vidící, tak když se vám třeba kousne počítač nebo tak, tak to spraví a jedu dál, jo. Ale pokud se s tím perete sama, a k tomu... (chvilku ticho)

Lektor: Jasně.

Pan Vlaštovka: ...tak pak volám Honzovi a Honza napíše ‚katastrofa‘ a řeší to víc. (směje se)“ (8.4.2016; R, 225–228)

Pracovník Tyflocentra se tak z pohledu účastníků pro ně stal velmi důležitou osobou, která jim vždy při nejrůznějších technických obtížích, se kterými se v rámci kurzu setkávali, byla ochotná pomoci.

Shrneme-li tuto centrální kategorii, je patrné, že specifika výukového ale i studijního procesu u osob s těžkým zrakovým postižením vychází především z charakteru samotného postižení a podoby studijního kurzu, který hojně využívá digitální technologie. Jak již bylo několikrát naznačováno v předchozím textu, mnohé z kategorií mají mezi sebou úzkou vazbu a navzájem se ovlivňují. Tento vliv a úzká vazba jsou ještě více zřejmé u položek následující centrální kategorie, která je věnována jazykovým dovednostem a oblastem jazyka.

9.7.4 Jazyková stránka

Hledání názvu této kategorie nebylo jednoduché, neboť data, jež ji saturovala, nebyla konzistentní z hlediska klasických jazykovědných klasifikací. Spadají pod ni nejen jazykové dovednosti, oblasti jazyka, ale i praktické dovednosti, které nemusí být

³⁶ Jméno pracovníka Tyflocentra, který se věnuje digitálním technologiím, bylo záměrně změněno, pozn. autorky.

vždy přímo spojeny se studiem jazyka. Přesto tuto kategorii považujeme z hlediska zaměření výzkumu za velmi důležitou, neboť v rámci jednotlivých podkategorií se odkrývají způsoby výuky cizího jazyka. Z jazykových dovedností tak byly saturovány konverzace, poslech, psaní a práce s textem, kterou je možné považovat za určitou obměnu schopnosti číst. Vedle toho z jazykových oblastí se etablovala gramatika a slovní zásoba. Následující text je věnován popisu jednotlivých součástí, které tvoří tuto centrální kategorii.

Konverzace je jednou z primárních dovedností, která bývá v rámci jazykové výuky nacvičována. Z pohledu tohoto výzkumu je nácvik dovednosti konverzovat také nejbližší běžné jazykové výuce. Během výzkumu byly ve výuce používány a studenty pozitivně hodnoceny běžná konverzační cvičení, jako jsou: povídání na určité téma (předem dané za domácí úkol nebo v rámci tématu probíraného na lekci), použití asociací, diskuze k otázkám z učebnice a odpovědi na ně, prezentace spolužáků (tj. vyprávění o tom, kdo jsou a co dělají), tvorba hádanek (popis předmětů, osob, činností), diskuze k předmětům a diskuze k obrázkům. Diskuze k obrázkům probíhala tak, že lektor uvedl obrázek, tj. stručně popsal, kdo nebo co se na obrázku nachází, a studenti se pak k obrázkům vyjadřovali. Diskuze k předmětům probíhala tak, že každý ze studentů si vybral jeden z předmětů, které jim lektor v rámci tématu nabídl, a potom o něm vyprávěl spolužákům, mohl si vymyslet barvu a příběh. Co se týče osnovy vyprávění, v druhé polovině kurzu si pan Dudek přinesl připravenou osnovu, kterou měl napsanou velkým písmem na papíře. Orientace v tomto dokumentu byla pro studenta namáhavá, čtení s lupou pomalé až zdlouhavé a ostatní studenti ztráceli pozornost. Ke konci se projevila silná zraková únava v podobě mrkání a mnutí si očí. Poté si již nikdo ze studentů písemnou osnovu, ať už v papírové, nebo digitální podobě, nepřipravoval. Všechny aktivity v rámci konverzace byly účastníky pozitivně hodnoceny a kromě omezení v rámci využití obrazových a textových podkladů pro vyprávění, se tyto aktivity ničím nelišily od běžné jazykové výuky.

Co se týká obtíží v rámci konverzace, jak již bylo zmíněno v předchozích částech, u studentů docházelo k nepravdělnému poklesu koncentrace, který se během lekce projevoval v podobě přeptávání se na otázku a nutnosti opakování otázky lektorem nebo jinými studenty:

„Lektor: So the first exercise. We will discuss. We will discuss the following question. What dishes, what dishes or what kind of food do you associate with different countries?”

(ticho)

Lektor: *Do you understand? (ticho) Yeah, Mr. Moták?*

Pan Moták: (ticho) *Hmmm.*

Lektor: *What kind of dishes, what kind of food do you associate with different countries? OK?*

(ticho)

Lektor: *So, Mr. Sýkora, what kind of food do you associate with US? The United States.*

Pan Sýkora: *Hamburger. Juice.*“ (11.3.2016, L, 296–302)³⁷

Pokles koncentrace vznikal dle názorů studentů z několika důvodů. V některých situacích to bylo v důsledku nedostačující slovní zásoby. Další příčinou byla únava spojená s dlouhou sluchovou pozorností a únava v důsledku přemýšlení (např. nad stavbou vět či nad stavbou odpovědi). Pan Sýkora k tomu dodává: „...*no a samozřejmě někdy, někdy to vyjádření, když to mám říct, taky nevím, jak bych na to, že jo, kolikrát jako... když chci něco říct najednou, česky a jako tak mám s tím potíže nebo hledám ty slova pro to nebo vůbec, jak bych to vůbec dal dohromady, že jo.*“ (4.3.2016, R, 121–124). Koncentrací na vnitřní řeč student ztrácí sluchové spojení s vyučováním a v důsledku nedostatku zrakových podnětů neví, co se během lekce probírá. Dalším problémem, který identifikovali sami studenti, je problém s plynulostí, jež považují za zásadní. Umět plynule se vyjádřit je důležité v běžné konverzaci, obzvláště pokud je potřeba udržet pozornost komunikačního partnera. Pan Dudek popisuje vlastní zkušenost: „*To nejtěžší pro nás je ta plynulost, říct to, když se zarazíme na nějakým slově. Nějaká ta výslovnost, to tam pak není důležitý. Když se někdy bavíte s úředníkem, tak prostě, to, to nejde se tam zarazit na jednom slově. Tam jde o tu plynulost, tam se musí říct celá věta, že jo, nebo aspoň vykoktat nějak. Já mám takovou zkušenost, no. A pak jedno po druhým...*“ (1.4.2016, R, 102-105). Ostatní účastníci s tímto názorem souhlasí, byť důvody pro pomalé a trhané vyjadřování jsou různé. Nejčastěji se jedná o doslovný překlad vět z češtiny do angličtiny ve vnitřní řeči (popř. se jednalo také

³⁷ „Lektor: Takže první cvičení. Budeme diskutovat. Budeme se zabývat následující otázkou. Jaké pokrmy, jaké pokrmy nebo jaký druh jídla si spojujete s různými zeměmi?

(ticho)

Lektor: Rozumíte tomu? (ticho) Ano, pane Motáku?

Pan Moták: (ticho) *Hmmm.*

Lektor: Jaké pokrmy nebo jaký druh jídla si spojujete s různými zeměmi? OK?

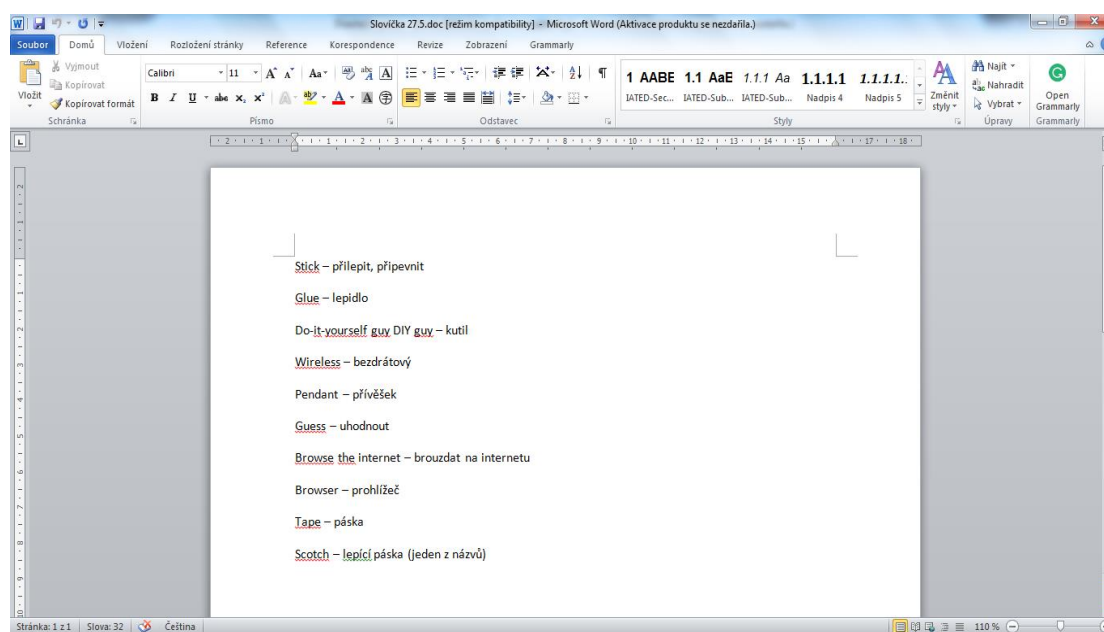
(ticho)

Lektor: Takže, pane Sýkoro, jaké jídlo si spojujete se Spojenými státy?

Pan Sýkora: *Hamburger. Džus.*“

o hezitační pauzy), v důsledku čehož často dochází k nesprávné větné stavbě. Dále narušení plynulosti bývá způsobeno nedostatkem slovní zásoby, buď z důvodu neznalosti, nebo, dle názorů účastníků častěji, z důvodu snižování kapacity paměti vzhledem k dosaženému věku. Pan Vlaštovka tímto problémem trpěl mezi účastníky nejčastěji a sám k tomu dodává: „*Mně tam vypadne slovo...vypadne slovo a je hotovo. Zaseknu se.*“ (1.4.2016, R, 86). Účastníci přitom podotýkají, že často jim „vypadne“ slovo, které znají nejen pasivně, ale i aktivně.

Z hlediska slovní zásoby bylo v rámci výzkumu použito zapisování nových slovíček do dokumentu čitelném v programu MS Word, jenž byl po skončení lekce zasílán všem účastníkům na jejich e-mailovou adresu. Jak je již popsáno v kapitole 9.7.1, slovíčka byla zapisována včetně českého překladu do sloupce. Tento způsob zápisu účastníkům plně vyhovoval a při dotazu na zapisování slov do řádku všichni reagovali negativně. Ukázka zápisu slovíček je znázorněna na obrázku č. 7:



Obrázek č. 7: Ukázka zápisu slovíček ze dne 27. 5. 2016.

(Zdroj: archív autorky).

Lektor takto zapisoval pouze nová slova použitá během výuky, která se nevyskytovala v učebnici ani v doplňkových materiálech. Je tedy možné popsany způsob považovat za náhradu zápisu na flipchartu nebo tabuli. Tato podoba výuky nové slovní zásoby byla studenty velmi pozitivně hodnocena. K nácvičku nové slovní zásoby byly používány tyto techniky: vysvětlení slova v angličtině, překlad z angličtiny do

češtiny a naopak, doplňování nových slov ústně do vět, tvoření vět s novými slovy, rozvíjení slovíček, tvoření nových slovních druhů, vytváření protikladů, hledání slova, které nepatří do skupiny, a hádání významu slova dle indicií. Při použití jakékoliv z těchto technik studenti vždy vyžadovali konečný překlad do českého jazyka, pokud se jednalo o nové slovo, popřípadě si někteří studenti potichu slovo přeložili, pokud se jednalo o slovní zásobu z předchozí lekce. Trvale využívanou technikou při nácvičce slovní zásoby (ale například i gramatiky) bylo použití hláskování (spelling). Hláskování pomáhalo lektorovi kontrolovat povědomí studentů o psané formě slova, navíc studenti si tímto způsobem nacvičili i otázku „Can you spell it, please?“³⁸, která je při komunikaci v anglicky mluvících zemích zásadní. Tak při použití nového slova bylo třeba pokaždé toto slovo vyhláskovat, podobně pokud někdo ze studentů použil nové nebo málo známé slovo, vždy ho pro ostatní vyhláskoval. Stejně tak při kontrole slovní zásoby studenti museli slovíčka na žádost lektora nebo spolužáků vyhláskovat. Tato technika pomáhala nahradit vizuální podobu slova, která studentům chyběla. Zde je také potřeba zmínit vizualizaci slova, kdy studenti využívali svých pamětních představ:

„Pan Vlastovka: Když člověk viděl, tak si umí to písmenko představit. To máme štěstí. Takže když se učím cizí jazyk, musím si to vlastně převést do písmenek. Vzít každé slovíčko po písmenku a představit si ta písmenka před sebou.“ (18.3.2016, R, 84–87)

Tato učební strategie také částečně podporuje teorii, že mezi populací je nejvíce rozšířený vizuální přístup k učení (viz teoretická část práce). Zároveň si studenti velmi často potřebovali slovo, přesněji jeho psanou formu, spojit s již naučeným slovem či frází. Opět je zde možné spatřit paralelu s vizualizací slov. Jako příklad je možné uvést následující situaci:

„Pan Volavka: Professional sportsmen must...train? Must to train?

Lektor: Must train.

Pan Volavka: Must train every day.

Pan Moták: To je jako vlak, jo, train?

Lektor: Aha, aha, ale znamená to trénovat.

Pan Moták: Jojo, to já vím.“ (15.4.2016, L, 536–541)³⁹

³⁸ Můžete to prosím vyhláskovat?

³⁹ „Pan Volavka: Profesionální sportovci musí...trénovat?

Lektor: Musí trénovat.

Pan Volavka: Musí trénovat každý den.

Pan Moták: To je jako vlak, jo, „train“ – trénovat?

Lektor: Aha, aha, ale znamená to trénovat.

Pan Moták: Jojo, to já vím.“

Jak je vidět z uvedeného příkladu, i v rámci slovní zásoby bylo nutné používat češtinu. Také studenti se často ptali v mateřštině, a to napříč celým kurzem. Například pokud neznali slovíčko v angličtině, použili češtinu.

U češtiny nyní na chvíli zůstaneme, neboť se vyskytuje i v následující kategorii, kterou je gramatika. Při vysvětlování gramatiky bylo nutné používat češtinu, neboť vysvětlení v angličtině nebylo pro studenty dostačující a během všech lekcí požadovali stručné gramatické shrnutí i v rodném jazyce. Totéž platilo i při opakování gramatiky, kdy bylo studentům umožněno vysvětlit nová pravidla nejdříve v angličtině a pak v češtině. Přesto, že se lektor snažil předcházet vysvětlování v češtině, použití mateřského jazyka bylo studenty vyžadováno, stejně jako několikeré opakování nových gramatických pravidel.

Češtiny bylo také využito při nácviku gramatiky v rámci překladu vět do angličtiny a zpět. K procvičování gramatiky byla využita běžná orální cvičení, jako jsou: vytvořit věty se stejným gramatickým jevem (například ve stejném čase) dle příkladu, vytvořit vlastní věty, překlad vět, ústní časování nepravidelných sloves a dokončování vět ústně. Dále byla cvičení z učebnice k procvičování gramatických jevů adaptována do ústní podoby.

Prvním příkladem byla cvičení s vynechaným slovem nebo frází, kterou měl student doplnit. Lektor tuto větu přečetl a v místě, kde byla mezera, na chvíli ztichl nebo řekl „něco něco“ (*something something*). Cvičení bylo pro studenty srozumitelné, bylo ale potřeba větu 2krát zopakovat, v některých případech byl lektor požádán o překlad do češtiny. Tento typ cvičení byl také používán při nácviku nové slovní zásoby. Další adaptací je cvičení na spojení dvou vět v různých časech. Tento způsob nácviku je typický pro použití různých časů v angličtině, například kombinace minulého a předminulého času. Dvě samostatné věty, které byly psány ve cvičení, lektor přečetl nahlas a poté řekl začátek nové věty. Studenti pak ústně dokončili upravenou větu s použitím vhodných časů. I tento typ cvičení vyžadoval několikeré přečtení vět lektorem, přesto byl studenty vnímán pozitivně a již od páté lekce nebylo třeba pravidla cvičení vysvětlovat. Dalším typem cvičení bylo opravování chyb ve větách. Ač bylo v učebnici navrženo jako písemné, bylo toto cvičení opět čteno lektorem a studenti věty ústně opravovali. I zde bylo třeba číst věty 2krát, někdy i vícekrát. K nacvičování gramatických jevů byla také používána tvorba otázek, kdy se studenti postupně ptali jeden druhého a navzájem si odpovídali. Věty byly vytvářeny s použitím určitého gramatického jevu (například slovesných časů nebo předložek místa). Při vysvětlování

a nácvičku gramatiky často docházelo k použití češtiny, studenti se i v průběhu cvičení doptávali česky, pokud něčemu nerozuměli, diskutovali mezi sebou nad gramatickými pravidly a sami si v češtině vytvářeli různé nápovědy a mnemotechnické pomůcky.

Další z jazykových dovedností, která se etablovala jako samostatná kategorie, byl poslech. Hned na začátku je potřeba zmínit, že na rozdíl od běžných studentů, byl pro studenty se zrakovým postižením průběh celé lekce svým způsobem nácvičkou poslechu a konverzace. Poslechová cvičení z učebnice byla přehrávána na počítači za pomoci přídatných reproduktorů. Každý poslech byl přehrán 2krát, poté následovala krátká diskuze ke cvičením či účelu poslechu (viz dále) a pak následovalo ještě jedno nebo dvě přehraní celého poslechu. Pokud byl poslech studenty označen za příliš náročný, byl lektorem rozdělen na části a k těmto částem probíhala diskuze, popřípadě překlad. Ke každému poslechu se vázal určitý typ cvičení. Nejjednodušším typem bylo převyprávění příběhu, tj. studenti si 2krát poslechli příběh, načež ho po jednom nebo společně převyprávěli. Poté docházelo k opětovnému poslechu, po čemž byly upřesněny detaily nebo nesrozumitelné části. Jedním z typů cvičení byly věty, u kterých si studenti mají během poslechu zaznamenávat, zda tvrzení je či není pravda (*true/false*). U tohoto typu cvičení lektor přečetl věty před prvním poslechem a ihned po něm. Po druhém poslechu lektor znovu četl věty a studenti měli ústně vyjádřit svůj názor (pravda/není pravda). Po druhém poslechu byla úspěšnost tohoto cvičení kolísavá, některá cvičení v průběhu kurzu byla studenty označována za příliš těžká a bylo třeba ještě jednoho nebo dvou poslechů. Podobná byla situace i u cvičení, kde byly psány otázky (ať už s možnostmi nebo bez) k poslechu. Tyto otázky lektor opět četl před a po poslechu. Avšak otázky s možnostmi byly studenty označovány za méně náročné, neboť možnosti jim připomínaly děj příběhu. V obecné rovině byl poslech studenty označován za náročné cvičení, přesto se v diskuzích často objevovaly požadavky na více cvičení na poslech. Ačkoli byl poslech v některých lekcích opravdu náročný (viz dále), byl studenty označován za nejlepší činnost z celé lekce (oproti např. hrám).

Při pohledu na obtíže, se kterými se studenti během poslechových cvičení setkali, primárním problémem, od kterého se odvíjí další obtíže, je délka poslechu. Obzvláště u interview studenti nedokázali soustředěně vnímat po celou délku poslechu, a jak se sami vyjadřovali, „*nestíhali to vstřebávat*“. S porozuměním celému příběhu a schopností přepínat sluchovou pozornost dle názoru účastníků úzce souvisí schopnost překládat:

„*Pan Volavka: A třeba jako rozumím ty slova, jo, ale než si to prostě přeložím v hlavě, tak už letí další věta a já se ztrácím.*“

Pan Vlaštovka: Když se chytím něčeho známého, tak se u toho zastavím a to je můj konec. Slyším to a i tomu rozumím a buď a už jsem mimo. Jak to nechytím od začátku, jak ten příběh jde, tak jsem mimo.“ (4.3.2016, L, 557–560)

V této chvíli je nutné podotknout, že, na rozdíl od běžných studentů, účastníci kurzu si nemohli dělat poznámky a zapisovat si důležitá fakta z poslechu, jak bývá běžně ve výuce cizích jazyků doporučováno. Dále ztěžovala studentům poslech nedostatečná slovní zásoba, během poslechu se totiž vyskytovalo velké množství nových slov. V této souvislosti studenti pravidelně požadovali po lektorovi zasílání nové slovní zásoby k poslechu dopředu, což ale nebylo v souladu s metodikou studijních materiálů (učebnice) vždy možné. Pokud studenti slovíčko neznali, nedokázali si ho přeložit, přemýšleli nad ním, a tak ztráceli pozornost při poslechu. Právě překlad do češtiny byl studenty téměř pokaždé vyžadován. Někdy se jednalo o shrnutí děje v češtině, jindy naopak studenti upozornili lektora na určité části, kterým neporozuměli. Ve většině případů tak lektor rozčlenil poslech na několik částí, po každé z nich zastavil nahrávku a poté shrnul se studenty děj nejdříve anglicky a pak česky. V některých případech bylo potřeba, aby lektor přečetl část nahrávky větu po větě (k tomu slouží přepisy poslechových cvičení v učebnici) a tyto věty se studenty rozebral a přeložil. V takových případech se většinou jednalo o problém s výslovností, kdy studenti, přestože dané slovo znají, mu v poslechu neporozuměli, nedokázali ho identifikovat:

„Pan Moták: No tak pro mě problém je ve výslovnosti. No tak jako některým slovíčkům potom, který třeba řeknete, jim jako rozumím, ale tam je prostě neslyším v tom.

Lektor: Aha.

Pan Moták: To je můj problém, že jo.

Pan Dudek: To není jenom tvůj problém. Já to mám stejně.“ (6.5.2016, R, 149–153)

Obtíže v porozumění se vyskytovaly napříč kurzem během všech lekcí. Některé poslechy, nahrané s přízvukem (např. se španělským přízvukem) byly studenty vnímány pozitivněji než např. nahrávky od rodilých mluvčích v britské angličtině.

Otázka výslovnosti byla opět, oproti běžným studentům, pro účastníky kurzu posunuta do roviny poslechové. Cvičení k praktikování výslovnosti v učebnici představovaly kombinaci práce se zvukovou a vizuální podobou slova, kdy specifická výslovnost byla zapisována pomocí fonetických značek. Tak v původní podobě student má označovat slova s podobnou výslovností nebo například řadit slova do skupin podle výslovnosti. V rámci tohoto výzkumu nebyla vytvořena vhodná adaptace těchto cvičení

pro studenty s těžkým zrakovým postižením. Cvičení na výslovnost byla studentům přehrána, poté následoval nácvik správné výslovnosti s opakováním a překladem, každé ze slov bylo několikrát vyhláskováno a studenti byli upozorněni na specifickou výslovnost. Tato cvičení byla studenty vnímána spíše jako nácvik nové slovní zásoby než nácvik výslovnosti. Cvičení byla hodnocena převážně neutrálně, bez negativních, ale i pozitivních konotací. Negativně byla během některých lekcí hodnocena domácí práce s odečítačem, který buď slovíčka nečetl, nebo četl odlišnou výslovnost. V tomto případě museli studenti využívat online překladačů, o tom blížeji v kapitole 9.7.1. Využití fonetické abecedy, tj. přepisu výslovnosti, by bylo technicky možné u studentů používajících zvětšovací software a lupu, ale vzhledem ke skutečnosti, že všichni studenti používali ke studiu odečítač (ať už v kombinaci se zvětšovacím software nebo ne), nebylo těchto znaků používáno.

Se zápisem nejen fonetické abecedy souvisí dovednost psaní v cizím jazyce. Jak již bylo popsáno na začátku empirické části, dospělé osoby se získaným zrakovým postižením, se kterými se výzkumnice v rámci svého působení v centru setkala, neuměli psát a číst v Brailleově písmu nebo jen velmi obtížně a pomalu. Obdobná byla situace i mezi účastníky výzkumu, kdy pouze pan Sýkora znal bodové písmo: *„Já to jako přečtu, ale mě to trvá strašně dlouho, že jo, než se něčím prokoušu. A teď v angličtině bych s tím měl problémy, protože mě to pomáhá doplňovat si český slova. Tak mi to pomáhá složit si i to slovo nějak rychleji. A teď když nevím vůbec ten spelling v angličtině, tak to bych měl hoňku těžkou. (chvíli přemýšlí) To by mě trvalo dvakrát tak dlouho, protože bych to musel po jednom písmenku rozluštit.“* (11.3.2016, R, 29–33) Účastník pak sám podotýká, že písmo pro nevidomé ve svém běžném životě nepoužívá. Z jeho slov je zřejmé, že Brailleovo písmo dokáže číst takovým způsobem, že předjímá konec slova podle prvních písmen a celkového kontextu čteného. Přitom si účastník uvědomuje, že takto by v cizím jazyce číst nemohl. Navíc je třeba doplnit, že anglická Brailleova abeceda má jinou normu než česká, což většina účastníků kurzu nevěděla, a proto by psaní a čtení v bodovém písmu mohlo být pro studenty ještě náročnější. Psaní bylo proto, jak již bylo uvedeno v kapitole 9.7.3, procvičováno elektronicky v rámci domácích úloh, a to buď v podobě vytváření vět, nebo v kontextu doplňovacích cvičení. Napsaný text si studenti kontrolovali s pomocí zvětšovacího programu nebo si ho nechávali číst anglickou verzí odečítače, popřípadě si text kopírovali do online překladače. Pokud odečítač přečetl některé slovo jinak nebo špatně či zkomoleně, studenti si toto slovo nechali přečíst po písmenech (vyhláskovat), a to

buď anglickým, nebo českým odečítačem. Použití českého odečítače studenti zdůvodňovali jako procvičování psané formy slova – představovali si jednotlivá písmenka v daném pořadí, aby si vytvořili psanou podobu slova v angličtině. Obecně bylo psaní vnímáno studenty jako důležitá dovednost, několikrát tak žádali lektora o zadání více vět na překlad, než bylo původně zamyšleno.

Jak je patrné z předchozích řádků, kontrola písemných domácích úloh studenty je v podstatě také práce s textem. Přesto byla tato kategorie vyčleněna zvlášť, a to vzhledem k práci se cvičeními na čtení, které obsahovala učebnice v hojné míře. Je zřejmé, že bez použití Braillova písma se v daném případě nejedná o čtení, ale opět o poslech. Tak cvičení, které obsahovalo text na čtení (většinou se jednalo o cvičení na začátku nové lekce v učebnici), četl lektor ve výuce 2–4krát nahlas. Dále následovala práce s textem: převyprávět text v angličtině, stručně shrnout text v angličtině, stručně shrnout text v češtině, překlad vybraných slovíček z textu do češtiny nebo překlad zkráceného textu do angličtiny. Ke každému cvičení na čtení se vázalo nějaké zadání, úkol. Nejjednodušším typem zadání byly otázky k textu, které měl student po přečtení zodpovědět. Tyto otázky lektor nahlas přeložil do češtiny a nechal studenty otázku přeložit do angličtiny a zodpovědět ji. Dalším typem úkolu bylo přiřazování vět (nápíisů) k odstavcům v textu. V tomto případě lektor přidělil každému ze studentů jednu větu a četl text. Po každém odstavci pak udělal pauzu a student, jenž si myslel, že jeho věta danému odstavci odpovídá, ji měl říct nahlas. Podobně probíhalo i cvičení na doplnění slov do textu, kdy každý ze studentů dostal přidělené jedno nebo dvě slova a v průběhu čtení při pauzách měli slova doplnit. Všechny tři typy cvičení byly vždy úspěšně dokončeny, bylo ale potřeba několikeré přečtení textu (i vět) lektorem. Názor na náročnost cvičení se mezi studenty velmi lišil a nebylo možné dospět k jednotnému hodnocení. Obtíže při práci s textem souvisely především s jeho délkou. Čím byl text delší, tím méně si studenti dokázali zapamatovat a tím náročnější pro ně bylo splnit zadaný úkol. Pokud byl text příliš náročný, studenti začínali mluvit v češtině:

„Lektor: So, what happened in the story? Who knows..? Mr. Sýkora?⁴⁰

Pan Sýkora: No já jako ... já mám strašně krátkou paměť...

(všichni se smějí)

Pan Sýkora: ...šlo tam o to, že... (všichni se smějí)... (ticho)... (smích)... Já jsem tomu rozuměl, ale já si to nepamatuju normálně. Já to nevím...“ (6.5.2016, L, 676–680)

⁴⁰ Lektor: „Tak co se stalo v tom příběhu, kdo ví? Pane Sýkoro?“

Podotkněme, že toto cvičení probíhalo ke konci učební lekce a příklad tak názorně ilustruje i pokles sluchové pozornosti, se kterou se v průběhu celé výuky pracovalo. Obecně bylo opět časté použití češtiny ať už vzhledem ke zmiňované únavě, nebo náročnosti textu.

Do této kategorie byla také zařazena cvičení z pracovního sešitu, které si studenti museli opět převádět do elektronické podoby. Co se týče procesu digitalizace, vyskytovaly se stejné problémy jako u práce s učebnicí (více viz kapitola 9.7.1). Pracovní sešit obsahoval různé typy cvičení k domácímu procvičování probírané látky. Cvičení na čtení byla studenty hodnocena pozitivně a nevyskytoval se zde žádný problém. Dále byla pozitivně hodnocena cvičení s větami, do kterých se mělo doplnit slovo nebo fráze (konkrétní místo označeno mezerou, tečkami nebo podtržítkem). Stejně tak se účastníkům pohodlně psala cvičení, kde bylo potřeba do věty doplnit výraz ze závorčky. Obtíže pak nastaly u cvičení, kde se měly do vět doplňovat výrazy uvedené v přehledu pod cvičením. Zde odečítač nedokázal korektně vyčíst výrazy a orientace mezi výrazy a větami nebyla přehledná. Dále odečítač nedokázal vyčíst slova, která byla v textu zvýrazněna (začerněna), popřípadě je běžně vyčetl, ale student již nevěděl, že určitá slova v textu byla nějakým způsobem zvýrazněna. V tomto případě tak nebylo možné splnit navazující cvičení na procvičování nové slovní zásoby. Dalším typem úkolu, který studentům způsoboval velké problémy, bylo doplňování slova do věty ve vyznačené mezeře, kdy ale první písmeno, popřípadě zkratka, požadovaného slova bylo uvedeno za větou. Toto cvičení způsobovalo klientům velké obtíže a pouze studentům, používajícím zvětšovací software se podařilo cvičení dokončit. Posledním problémem, který studenti při práci s pracovním sešitem zaznamenali, byla cvičení, kde se pracovalo s grafikou – například hlavní slovo v kroužku uprostřed a k němu se ve tvaru pavouka vázala další slova. Tuto strukturu nedokázal skener adekvátně digitalizovat a v návaznosti ji nedokázal ani vyčíst odečítač. Toto cvičení tak opět splnili pouze studenti používající zvětšovací software, ostatní nemohli úkol dokončit. Obecně vzato byl pracovní sešit pro studenty náročnější než učebnice, neboť obsahoval převážně cvičení k psaní a doplňování, a to pro účastníky znamenalo častý návrat na začátek věty, hledání mezery k doplnění apod., což vyžadovalo mnohem více času k dokončení.

9.7.5 Shrnutí

V této kapitole byly prezentovány podrobné výsledky v posloupnosti dle jednotlivých centrálních kategorií. Jak již bylo zmiňováno na začátku této části práce, výsledky jsou uvedeny s minimální reflexí výzkumníka. Následující kapitola nabízí nejen shrnutí zjištěných dat a odpovědi na výzkumné otázky, ale také staví výsledky do vzájemných souvislostí a upozorňuje na jejich komplexní podobu a propojenost.

9.8 Zhodnocení výsledků a odpovědi na výzkumné otázky

V souladu s pravidly kvalitativního výzkumu by výsledky měly být reflektovány a měly by postupně utvářet novou strukturu. Poslední analýza výsledků tak proběhla právě za účelem jejich přeskupení a vytvoření příběhu, tj. pohledu na dospělého studenta se získaným těžkým zrakovým postižením v běžné jazykové škole, založeném na stanovených výzkumných otázkách a dílčích cílech práce.

9.8.1 Dospělí studenti s těžkým zrakovým postižením v běžné jazykové škole

Jak již bylo zmiňováno v teoretické části této práce, jazyková výuka mimo hlavní školský proud je dnes velice rozšířená. Lektoři v jazykových školách se setkávají se studenty napříč věkovými kategoriemi, nemluvě o osobních příbězích studentů a jejich důvody pro studium. Vycházejíce z této premisy jsme v rámci předkládané disertační práce stanovili první výzkumnou otázku:

Jaké jsou obtíže, se kterými se dospělé osoby se získaným zrakovým postižením setkávají při studiu cizího jazyka v běžném jazykovém kurzu?

K našemu velkému překvapení byla tato otázka velmi nízce saturována. Pouze jedna osoba z pěti účastníků výzkumu měla přímou zkušenost s běžným jazykovým kurzem. K zodpovězení této otázky proto byly využity jak výpovědi již zmiňovaného účastníka, tak i názory ostatních účastníků, byť tyto výpovědi se pohybovaly v rovině teoretické.

Prvním problémem, na který poukazovali všichni zúčastnění, byla práce s tištěnými materiály. Zatímco student, jenž měl s běžnou jazykovou školou zkušenost (pan Vlaštovka) a pracoval s digitální lupou, ostatní účastníci upozorňovali na to, že není v jejich možnostech studovat s pomocí tištěných materiálů. V praktické rovině to znamená převod všech dodatečných písemných materiálů do elektronické podoby

a jejich poskytnutí studentům. Nicméně sami účastníci výzkumu upozorňovali na pomalejší tempo při práci s tímto typem dokumentu nezávisle na zadaném úkolu (např. doplňování správného tvaru slovesa). To může zpomalovat průběh lekce, neboť k prodlevám může docházet i při následné kontrole cvičení. S tímto tématem souvisí také domácí příprava, kdy pan Vlaštovka musel při převodu tištěných materiálů žádat o pomoc někoho z rodiny a i za těchto podmínek bylo zpracování domácích úloh příliš zdouhavé (někdy i přes dvě hodiny). Že jde o komplikaci, potvrzovali všichni účastníci, neboť i během tohoto kurzu se opakovaně setkávali se stejnou situací.

Otázka použití notebooku během výuky je podrobněji rozebrána v textu věnovaném digitálním technologiím, na tomto místě jen podotkneme, že vlastní použití počítače ve výuce studenti vnímali jako komplikaci (jak zmiňujeme v textu výše), stejně tak vnímali jako zátěžovou situaci podmínku si finančně náročný přístroj nosit na lekce (opět více viz text předchozí kapitoly věnované digitálním technologiím).

Neméně palčivým problémem v průběhu celého výzkumu byl pokles koncentrace účastníků. Sluchová pozornost sice mohla být podpořena hmatovými, popř. pohybovými vjemy, nicméně musela být neustále zapojená. V různých dlouhých intervalech a u každého z účastníků v jiné době a s jinou frekvencí docházelo k poklesu pozornosti. Byť z našeho pohledu se jednalo o přirozenou situaci, účastníky výzkumu byla okolnost velmi negativně hodnocena jako významná překážka ve studiu.

Jako další náročná situace se z pohledu účastníků výzkumu ukázala být oblast mezilidských vztahů. Studenti byli přesvědčeni, že by během kurzu v běžné jazykové škole potřebovali čas od času pomoc spolužáků (např. při orientaci v dokumentu, přeptat se na aktivitu, která bude následovat apod.). Nicméně účastníci výzkumu se domnívali, že by takovéto „vstupy“ z jejich strany byly ostatními studenty hodnoceny velmi negativně a narušovaly uvolněnou atmosféru kurzu. Stejně tak měli účastníci obavy z neinformovaného lektora, který by nerespektoval jejich postižení a nutnou adaptaci výukových materiálů a strategie vyučování. S tím souvisely i obavy z nepřijetí studentů se zrakovým postižením jako rovnoprávných, z poskytování úlev a snížení nároků a z odtazitosti ze strany lektora a spolužáků.

Je nutné podotknout, že v rámci tohoto výzkumu se výzkumnice setkala pouze s jediným člověkem, který běžný jazykový kurz navštěvoval; stojí za zmínku, že ani mezi vyřazenými zájemci o účast v tomto výzkumu se nenašla jediná osoba, která by kdy předtím běžný jazykový kurz navštěvovala. Všichni účastníci výzkumu měli velmi jasnou představu o tom, jaké obtíže by v takovém kurzu očekávali a čím by to bylo

způsobeno. Co je příčinou těchto pevných představ bez podložené zkušenosti? Důvody mohou být velmi různorodé: od osobní zkušenosti v každodenním životě, přes zkušenost zprostředkovanou (od známých, kamarádů, spolupracovníků apod.) až po ustálená klišé jako „*lektori stejně neví, co s náma [myšleno lidmi se zrakovým postižením] mají dělat*“ (29.4.2016, R, 181). Jelikož výsledky ukazují, že otázka představ studentů s těžkým zrakovým postižením o výuce v běžné jazykové škole je velmi důležitá, více prostoru tomuto tématu je věnováno v kapitole Diskuze.

Pokud se tedy ve výuce vyskytují obtíže ať už reálné, či teoretické, bude dalším krokem hledání řešení těchto obtíží, popř. způsobu jejich předcházení. Proto byla v rámci daného výzkumu položena druhá výzkumná otázka:

Jakými postupy je možné tyto obtíže (tj. obtíže, se kterými se dospělé osoby se získaným zrakovým postižením setkávají při studiu cizího jazyka v běžném jazykovém kurzu) vyřešit nebo jim předcházet?

Stojí za zmínku, že analyzovaná data ukazují různorodé způsoby překonávání obtíží spojených se studiem cizích jazyků. Nicméně všechny tyto způsoby jsou společné všem studentům napříč jejich věkem, předmětem a typem studia, od pomoci další osoby přes různé způsoby, jak si přednášenou látku zapamatovat (tj. šířeji učební styly), nedostatek komunikačních partnerů až po specifické „vychytávky“ – např. „*Já dělám úkoly až po 21. hodině, kdy už dcera spí a manželka kouká na televizi, pak mám teda klid.*“ (6.5.2016, R, 12–13). Tato specifika nemají vazbu na zrakové postižení a jsou mnohem úžeji spojená se studijním procesem jako takovým. Tato disertační práce, byť je kvalitativní, si neklade za cíl tato specifika popsat, přesto velký počet z nich již byl zmíněn v kapitole 9.7.3. Na tomto místě se proto soustředíme na překonání a předcházení obtíží, jež jsou specifické pro studenta s těžkým zrakovým postižením.

Ze získaných dat je možné definovat čtyři zásadní aspekty řešení výše zmiňovaných obtíží: (1) vysoká motivace studenta, (2) dostatečná informovanost především lektorů nabízených jazykových kurzů a dále také studentů z řad veřejnosti, (3) střídání činností ve výuce a nakonec jako zásadní se ukázaly být (4) dovednosti studentů se zrakovým postižením v oblasti digitálních technologií.

Otázka motivace již byla zmiňována v kapitole 9.7.3., a to po stránce obsahové. Motivace jako důvod, proč student do kurzu přichází, by měla v první řadě odpovídat náplni kurzu samotného; tak například pokud se student chce kvůli své praxi maséra naučit hovořit se zahraničními klienty, měl by být v kurzu kladen důraz na komunikaci, naopak pokud se student chce lépe orientovat v zahraniční literatuře či určitém typu

dokumentů, měl by být dán důraz na práci s textem. Potud je ale příčina motivace jako důvod pro studium v kurzu stejná pro všechny studenty, ať už se zrakovým postižením, poruchou učení apod., či bez postižení. Nicméně v průběhu výzkumu se ukázalo, že je velmi důležitá míra motivace, přesněji vysoká míra motivace. Důvody jsou jednoduché. Během kurzu se studenti se zrakovým postižením mohou (a nejspíše budou) setkávat jak s řadou technických potíží (nekompatibilita souborů, internetové stránky nepřístupné pro odečítač obrazovky apod.), tak i s řadou negativních mezilidských situací. Je velmi pravděpodobné, že součet všech těchto negativních faktorů bude vysoce překračovat počet negativních faktorů, jež mohou ovlivňovat studenta bez postižení. Je proto zásadní, aby student se získaným těžkým zrakovým postižením měl vysokou míru motivace, jež mu pomůže překonat zdlouhavé vypracovávání domácích úkolů (viz výše), frustraci z časté potřeby pomoci ze strany rodiny nebo blízkých lidí, neochotu spolužáků pomoci během vyučování a nízkou informovanost, popř. též neochotu ze strany lektora při adaptaci výuky.

Lektor samotný (potažmo celá jazyková škola) je dalším zásadním faktorem, jenž ovlivňuje řešení, popř. předcházení obtíží stran výuky studentů s těžkým zrakovým postižením. Lektor, stejně jako učitel ve škole, by měl být (a často také je) vzorem, jenž ukazuje ostatním studentům, jak se mají chovat. Je proto velmi důležité, aby byl lektor dostatečně informován nejen o limitech, jež těžké zrakové postižení přináší, ale především o schopnostech a dovednostech takového studenta. Lektor by měl vědět, jaké typy studijních materiálů jsou vhodné pro studenty s těžkým zrakovým postižením, základní postupy při adaptaci studijních materiálů (např. pro nevidomého studenta vynechat obrázky, minimální formátování textu apod.) a také by měl znát zásady výuky u studentů se zrakovým postižením. Neméně důležitá je též etická stránka celé situace, kde lektor by měl citlivě přistupovat k jednotlivým studentům – zatímco někteří již mohou být se svou změněnou zdravotní situací psychicky vyrovnání, u jiných může již jen zmínka o zrakovém postižení vyvolávat agresi a odmítavý postoj. Pokud je tedy lektor obeznámen se specifiky týkající se lidí s těžkým zrakovým postižením a dokáže tyto znalosti úspěšně uplatňovat v praxi, je rovněž vhodným vzorem i pro ostatní studenty, kteří by ho měli, ať už přirozeně, či z hlediska vztahu učitel-žák, v jeho chování vůči člověku s těžkým zrakovým postižením následovat. Ostatně již Komenský (1947, s. 23) pravil, že „*co se má dělat, ukazujeme nejlépe tím, že to sami děláme*“. Na tomto místě se přirozeně nabízí paralela s konceptem inkluze v českém školství, zavedeném v roce 2016. Blíže je o této tématice pojednáno v kapitole *Diskuze*.

Co se týče střídání činností ve výuce jako třetího faktoru, tento by měl mít za cíl snížit potřebu sluchové pozornosti. Studentům, kteří ještě využívají zraku k práci s tištěným textem, je třeba poskytnout během lekce krátká písemná cvičení, umožnit jim práci s obrázkem apod. U nevidomých studentů je tato situace mnohem náročnější. Lektor by měl mít k dispozici dostatek různých předmětů jako podklad pro hry, konverzační cvičení apod. O vhodnosti použití reálných předmětů ve výuce svědčí u účastníků výzkumu velmi oblíbené diskuze na téma podoby těchto předmětů a jejich možné adaptace. Dále je třeba zařadit dostatek konverzačních cvičení, kdy se mohou jednotliví studenti individuálně vyjádřit k určité situaci, otázce apod. Byť jsou následující slova svým způsobem proti didaktickým zásadám cizojazyčného vyučování, během těchto cvičení si nevidomí studenti mohou na chvíli odpočinout. V opačném případě může dojít k poklesu sluchové pozornosti během zásadních částí výuky, jako jsou poslech nahrávek, fonetická cvičení či výklad a procvičování gramatiky.

Čtvrtým zásadním faktorem pro překonání obtíží ve studiu cizích jazyků jsou dovednosti studentů s těžkým zrakovým postižením v oblasti digitálních technologií. Od samého počátku, ať již bude lektor využívat více či méně digitálních technologií (a v moderním světě většinou platí právě to slovo „více“), student je bude muset používat. Byť při zpracování domácích úloh s pomocí e-mailu nebo při práci s digitalizovanými učebnicemi je velmi pravděpodobné, že bez dovedností v oblasti digitálních technologií bude student v kurzu cizího jazyka jen málo úspěšný. Jelikož toto téma úzce souvisí s výzkumnou otázkou č. 3, jež bude rozebrána dále v textu, vyjmenujme zde jen základní dovednosti nutné pro studium cizího jazyka s pomocí digitálních technologií. Jedná se o: schopnost ovládat počítač s pomocí programu pro uživatele se zrakovým postižením (zvětšovač/odečítač obrazovky), schopnost pracovat s elektronickými soubory různých typů (soubory typu DOC, PDF, video/audio soubory), skenování a práce s internetem.

Je zřejmé, že tyto dovednosti jsou výsledkem daného výzkumu, jehož účastníci se získaným těžkým zrakovým postižením se nechtěli učit Brailleovo písmo. Je proto možné namítat, že pokud by se takový student naučil číst a psát za pomoci tohoto písma, mohl by ke studiu používat pouze tištěné materiály a Pichtův psací stroj. K tomu je možné podat dvě námítky. Zaprvé Brailleova abeceda je pro každý jazyk odlišná, tzn., že student by se musel naučit číst a psát s pomocí nové sady znaků (zatímco mezi češtinou a angličtinou jsou rozdíly minimální – např. dvojhlásky *sh*, *ch*, tak ve francouzštině je rozdílů již o hodně více). Jistě se takoví zapálení studenti najdou,

ale jak vysoké to bude procento z celkového počtu studentů se získaným těžkým zrakovým postižením? Jsme hluboce přesvědčeni, že velmi nízké.

Zadruhé v rámci studia cizích jazyků je potřeba pracovat s poslechovým materiálem. Součástí mnoha sad jazykových učebnic je sice stále CD s nahrávkami, nicméně velká část nakladelství nabízí doplňující cvičení a aktivity online, např. již zmiňovaná učebnice *(New) English File*. Navíc, v souladu s koncepty moderní výuky (viz teoretickou část této práce), učitelé a lektoři často využívají různá videa a nahrávky, hudební videoklipy apod., aby studovaný jazyk svým studentům co nejvíce přiblížili. Stejně tak mohou být tyto online audio a video materiály součástí domácích úloh. Domníváme se proto, že alespoň základní znalosti v oblasti digitálních technologií jsou pro studium cizích jazyků nutností. A právě o těchto dovednostech pojednává následující text.

9.8.2 *Použití digitálních technologií*

Jak vyplývá z výsledků výzkumu, existuje těsné spojení mezi technickým vybavením studentů se zrakovým postižením a jejich motivací a přístupem ke studiu. Moderní technologie mohou studium jak ulehčit, tak i ztížit, a to v závislosti na použitém vybavení a zručnosti studenta. Jak se ukázalo hned na začátku výzkumu, nedostatečná zkušenost osob s těžkým zrakovým postižením v práci s moderními technologiemi je první bariérou při úvahách o nástupu do jazykového kurzu. Jak již bylo zmiňováno v předchozí části, v průběhu jazykového kurzu je použití digitálních technologií nutností, nikoliv přidanou hodnotou. Při vytváření výzkumného vzorku se však výzkumník setkal i s potencionálními studenty, kteří neuměli používat zvětšovací program/odečítač a práce s e-mailovým klientem se jim zdála být příliš náročná. V těchto případech raději prosili někoho z rodiny, aby jim s vyřizováním elektronické pošty pomohl. Je zřejmé, jak již bylo naznačeno v úvodu práce, že osob, které neumí používat moderní technologie, bude postupně ubývat. Přesto si tróufáme tvrdit, že vzhledem k překotnému vývoji nových technologií stále bude existovat velké množství lidí, kteří technologie nebudou schopni používat v celém jejich rozsahu.

Tím se plynule přesuneme k účastníkům daného výzkumu a jejich schopnostem ve vztahu k moderním technologiím. V průběhu výzkumu se potvrdil předpoklad o rozdílných dovednostech ve využití technologií mezi účastníky, kteří zrak stále

využívají, a těmi, kteří se na něj již nemohou spolehnout. Záměrně zde nepoužíváme termín nevidomost, neboť jak se ukázalo, i na úrovni praktické nevidomosti jeden z účastníků preferoval použití zvětšovacího software a s odečítačem pracoval velmi málo. Účastníci, kteří svůj zrak využívali minimálně anebo vůbec, měli větší přehled o nových programech a digitálních přístrojích, obecně se více zapojovali do diskuze a upozorňovali na různorodé obtíže a komplikace. Na druhou stranu je také zřejmé, že ovládání počítače a práce s elektronickými dokumenty pomocí klávesových zkratk a odečítače je náročnější než pouhým zrakem. Tomu odpovídají i výsledky výzkumu, které ukazují především na různorodé obtíže v rámci převodu dokumentů do digitalizované formy a při práci pomocí odečítače. Ať už se jednalo o skenování, převod okopírovaných stránek do elektronické verze v podobě PDF nebo DOC souboru, editaci oskenovaných stránek a editaci obrázků, ve všech těchto úkonech se účastníci výzkumu setkávali s různými typy komplikací. Obzvláště skenování bylo pro účastníky náročné, neboť text jazykové učebnice byl formátován do dvou sloupců. Takovýto oskenovaný obraz program nemohl převést na text. Bylo proto třeba skenovat stránky po polovinách, manuálně tedy stranu přehnout nebo na její část položit bílý papír. Není proto divu, že při tomto úkonu účastníci uvítali pomoc druhé osoby, ve všech případech rodinného příslušníka.

Práce s elektronickými soubory (ať už vytvořenými účastníky nebo získanými z jiných zdrojů) byla často náročná. Tak soubor vytvořený v MS Word s příponou *.docx* nemohli někteří účastníci otevřít a při převodu na jiný typ dokumentu (přípona *.doc* nebo *.odt*) se změnilo formátování dokumentu a nebylo možné ho korektně předčítat. U dokumentů s prostým textem (*.txt* souborů), které si účastníci vytvořili při převodu z oskenovaných stránek, nebylo vyznačeno číslování stran a orientace v textu tak byla téměř nemožná. Ale nejvíce nesnázi docházelo překvapivě při práci se soubory ve formátu PDF, byť všichni účastníci používali stejný program ABBYY FineReader. Důvody těchto nesnázi tkví především v odlišných verzích stejného programu, nevyrovnaných schopnostech účastníků a také v rozdílném programovém vybavení používaných počítačů. Je důležité podotknout, že mnohé z těchto obtíží byly spojeny s použitím odečítače obrazovky, kdy poslední nečetl korektně části textu, čísla stran, odrážky a další (například i v již zmiňovaném ABBYY FineReader).

Při studiu cizího jazyka a použití odečítače se účastníci výzkumu setkávali především s potížemi při volbě jazyka odečítače a použití vhodných syntéz. Jelikož v rámci domácích úkolů a cvičení se vyskytoval dvojjazyčný text (angličtina – čeština),

účastníci museli přepínat jazyky v odečítači. Překvapením bylo, že tento krok účastníci vynechávali, neboť se jednalo o zdlouhavou proceduru a text si nechávali číst v angličtině, při procvičování slovíček v češtině. Samozřejmě tím docházelo ke zkomolení slova v jednom z jazyků, přesto za celou dobu kurzu nebylo navrženo jiné funkční řešení a dvojjazyčný zápis slovíček byl účastníky schvalován. Syntézy, které se ke čtení využívaly, byly hodnoceny jako příliš elektronické, studenty byla kritizována finanční náročnost přirozenějších syntéz. Naopak vyzdvihována byla možnost převádět cizojazyčný text do audio souborů, které si pak účastníci mohli nahrát do mobilních zařízení či přehrávačů. Převod textu do audio souborů využívali především ti studenti, kteří již zrakem pracovat nemohli. Naopak účastníci používající lupu a zvětšovač obrazovky o této možnosti poněkud překvapivě nevěděli.

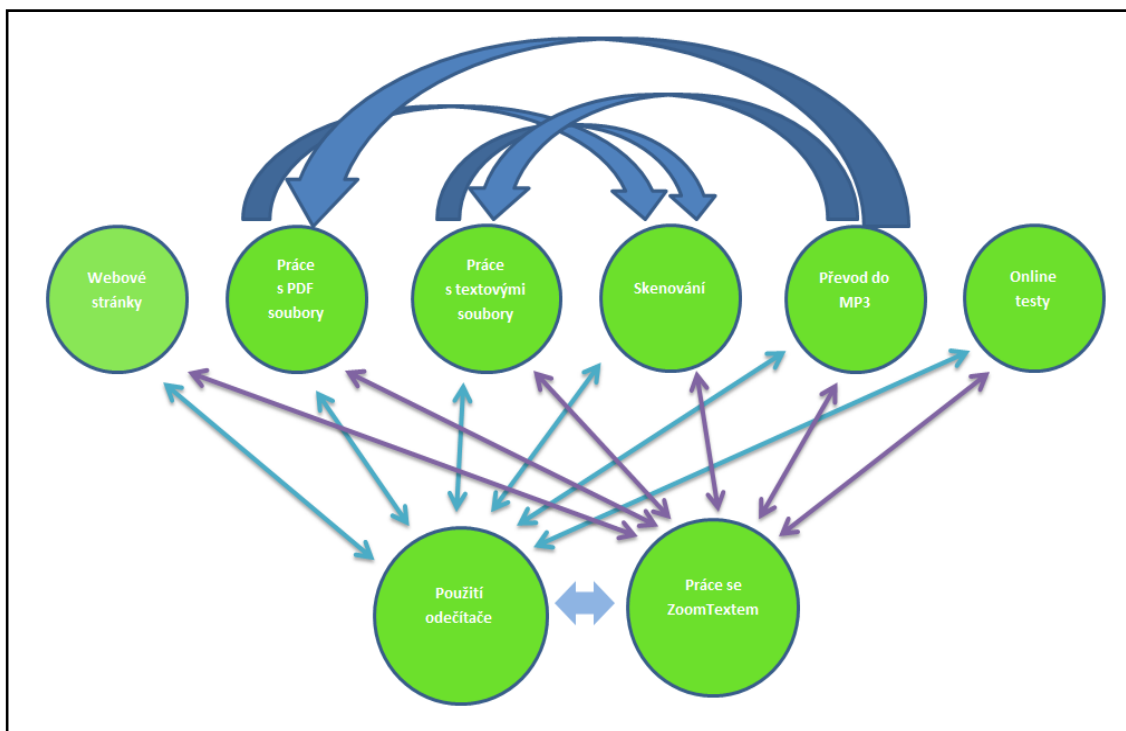
Neočekávaným zjištěním pro výzkumníka bylo nízké povědomí účastníků o službě cloudových úložišť – pouze jeden účastník používal program/aplikaci DropBox k ukládání souborů do několika zařízení najednou (v jeho případě především právě k ukládání audio souborů). Je poněkud zarážející, že služba, která má za úkol usnadnit uchovávání souborů a jejich sdílení, nebyla mezi účastníky výzkumu dostatečně známa. Jednou z příčin této nízké informovanosti může být použití pouze jednoho elektronického přístroje⁴¹, v případě daného výzkumu se jedná o počítač. Dalším důvodem může být nízká informovanost účastníků o digitálních technologiích.

Poslední součástí centrální kategorie Digitální technologie je práce s internetovými stránkami. Zde byly zkušenosti účastníků velmi různorodé. Zatímco použití online slovníků na stránkách Seznam.cz, Centrum.cz a Google.cz, stejně tak jako použití známého serveru Youtube, bylo hodnoceno velmi pozitivně, u běžných internetových stránek věnovaných studiu cizího jazyka nebylo možné předvídat jejich kvalitu směrem k osobám se zrakovým postižením. Zatímco čtení některých webových stránek a orientace za pomoci odečítače byla snadná, jiné stránky byly pro takového uživatele nepřístupné. Jediným způsobem, jak zjistit, zda je daná webová stránka vyhovující nevidomým uživatelům, bylo ji s pomocí odečítače vyzkoušet. V tom případě ale nebylo možné se 100% spoléhat na samostudium v rámci domácí přípravy studentů. Právě z tohoto důvodu lektor postupně minimalizoval použití nových webových stránek, neboť by se pak náplní kurzu mohlo stát testování internetových

⁴¹ Jak již bylo zmiňováno, někteří účastníci nepoužívali smartphone, ale telefon předchozí generace, který neumožňuje přístup k tomuto typu služeb.

zdrojů ke studiu cizího jazyka, a ne studium samotné.

Nyní se za pomoci grafu podívejme na vztahy mezi jednotkami v této kategorii. Na obrázku č. 8 jsou tyto znázorněny pomocí šipek:



Obrázek č. 8: Vztahy mezi jednotkami centrální kategorie Digitální technologie
(Zdroj: archiv autorky)

V dolní části grafu jsou znázorněny dvě základní dovednosti v oblasti použití digitálních technologií, jež jsou pro studium cizích jazyků klíčové – jedná se o použití odečítače obrazovky a/nebo zvětšovacího software. Pouze dokonalé ovládnutí jednoho z těchto dvou typů programů (samozřejmě dle hloubky postižení) zaručí úspěšné studium pomocí digitálních technologií. Pokud daný jedinec se zrakovým postižením neovládá počítač, je pravděpodobné, že studium cizích jazyků pro něj bude demotivující. Z těchto dvou dovedností vychází všechny další úkony, které musí jedinec zvládat, aby studium bylo zdařilé – např. skenování, práce s textovými a PDF soubory atd. Navíc, i některé tyto další úkony mají mezi sebou těsnou vazbu – například po oskenování stránky je nutné ji ve stejném programu převést do textové podoby (znázorněno kruhovými šipkami v horní části grafu) apod. Na tomto místě je nutno podotknout, že v daném obrázku jsou znázorněny pouze vazby vyplývající z provedeného výzkumu. V obecné rovině nahlíženo mohou být jednotlivé části ještě

více propojeny – například pokud se student rozhodne část internetové stránky (jež např. vysvětluje gramatická pravidla) převést na text a uložit si v počítači. Nakonec, shrnutím předchozích informací a vyhodnocením grafu je možné odpovědět na třetí výzkumnou otázku:

VO 3: Které technické pomůcky, software nebo technologie je možné implementovat do výuky v běžném jazykovém kurzu? (včetně domácích úkolů)

Do výuky cizího jazyka v běžném jazykovém kurzu, který navštěvují osoby s těžkým zrakovým postižením, je možné zapojit řadu moderních technologií. Tyto technologie se dělí do dvou skupin: do první skupiny patří technologie používané lektorem a do druhé skupiny patří technologie používané studenty.

První skupina v sobě zahrnuje různé elektronické dokumenty, jako jsou soubory s příponami *.pdf* a *.doc(x)*. Tyto soubory mohou obsahovat vysvětlení gramatiky, novou slovní zásobu, domácí úlohy apod. Důležité je formátování souborů, pro osoby nevidomé je nevhodné text například podtrhávat a zvýrazňovat barvou, omezené by také mělo být použití kurzívy a tučného písma. Všechny hypertextové odkazy by měly být funkční a ze samotného textu by mělo jasně plynout, že se jedná o hypertextový odkaz. Dalším typem technologií je využití e-mailu, a to k zaslání jak výše zmíněných souborů, tak i jiných souborů, jako jsou video či audio nahrávky, hypertextové odkazy na zajímavé stránky či videa, a samozřejmě také zadání domácích úloh. Opět platí, že podoba e-mailu by měla být jednoduchá a srozumitelná, formátování textu podobné jako u elektronických dokumentů. Dále do první skupiny patří také běžné pomůcky, jako jsou audio či video přehrávač s reproduktory, který studentům zprostředkuje „živý“ jazyk. Velmi často je tento přehrávač doplněn či plně nahrazen počítačem (ať už stolním nebo přenosným), kde lektor může přehrávat různé audio nebo video soubory a využívat internetových stránek s multimediálním obsahem (například Youtube, Vevo, Cambridgeenglish.org a další). Podobně k přehrávání audio souborů se může používat i mobilní telefon, zde je ale potřeba zajistit dostatečnou hlasitost pomocí přídavných reproduktorů (například bezdrátových).

Druhá skupina je oproti první mnohem rozsáhlejší. Patří sem všechny pomůcky, technologie, programy i aplikace, které mohou studenti s těžkým zrakovým postižením používat ke studiu cizího jazyka. V první řadě se zde nachází pomůcky, které mohou být použity bezprostředně během výuky. Do této kategorie je možné zahrnout lupy (optické a digitální), jejichž použití je pro studenta jednoduché a z hlediska průběhu výuky ovlivňuje pouze tempo čtení/psaní uživatele (tj. zpomaluje). Další pomůckou je

diktafon, který může být nahrazen mobilním telefonem s funkcí nahrávání. Poslední pomůckou, jejíž použití bylo navrženo účastníky daného výzkumu, je přenosný počítač (notebook) se sluchátky. Na tomto místě je vynechán popis programového vybavení počítače, neboť o něm bude pojednáno dále v textu. Použití počítače ve výuce má nespornou výhodu v tom, že student může spolu s ostatními účastníky pracovat s digitalizovanou verzí učebnice či pracovního sešitu, popř. s dalšími elektronickými soubory, např. dokumentem s gramatickými cvičeními. Na druhou stranu je ale student při použití počítače s odečítačem značně limitován, neboť sluchátka zabraňují přijímání sluchových podnětů ze třídy/od lektora. Student tak nemůže zároveň sledovat text či cvičení a poslouchat lektora⁴². Navíc použití odečítače obecně zpomaluje orientaci uživatele v počítači. Podobně, byť v poněkud menší míře, zpomaluje orientaci i zvětšovací software. Možnost počítače ve výuce byla účastníky výzkumu hodnocena pouze v rovině teoretické, nikdo ze studentů si nepřál nosit do lekcí notebook, argumentující přitom složitostí použití ve výuce (viz výše), těžkostmi při zapojování a nastavení a neochotou nosit drahé zařízení ve veřejných dopravních prostředcích (obava z krádeže). Z tohoto pohledu tak můžeme soudit, že možnost použití přenosného počítače ve výuce nebyla účastníky hodnocena pozitivně, ale právě naopak byla jimi označována za situaci pro ně i pro okolí zátěžovou.

Dále je do této skupiny možné zařadit pomůcky, které studenti používají během domácí přípravy a samostudia. Zde je primární pomůckou počítač, ať už stolní, či přenosný, s vhodným programovým vybavením a připojením k internetu. Mezi základní vybavení patří program na zvětšování obrazovky a/nebo odečítač obrazovky, program pro čtení a úpravu souborů ve formátu PDF, program pro skenování a tisk dokumentů, program pro optické rozpoznávání znaků (OCR), internetový prohlížeč, sada pro čtení textových dokumentů (například MS Word) a přehrávač mediálních souborů. Kromě těchto programů, jež jsou pro studium nezbytné, si uživatelé mohou instalovat množství dalších – jedná se o programy a aplikace k jednoduchému přenášení souborů mezi zařízeními, dále programy a (internetové) aplikace ke studiu cizího jazyka (např. DuoLingo, Memrise, Quizlet apod.) a jakékoliv další programy a aplikace, jež usnadňují práci se soubory a samotné studium jazyků. V tomto případě vždy záleží na schopnostech studenta v oblasti digitálních technologií a ochotě učit se a poznávat nové

⁴² Někteří lidé, kteří používají odečítač obrazovky a chtějí si např. během rozhovoru činit poznámky do počítače, používají pouze jedno sluchátko, aby se orientovali v počítači a zároveň vnímali i rozhovor. Je ale nasnadě, že ve výuce cizího jazyka, kdy poslech vyžaduje mnohem větší koncentraci, než komunikace v mateřském jazyce, může být tento postup velmi vyčerpávající.

možnosti jejich využití. S programy a aplikacemi úzce souvisí použití mobilních telefonů. Přestože někteří účastníci výzkumu nevlastnili tzv. smartphone, na zkušenostech ostatních účastníků je zřejmé, že tato zařízení mohou velmi usnadnit studium jazyka pomocí různých aplikací, přístupu na internet a možnosti přehrávat audio i video soubory. Právě díky poslední funkci mobilní telefony nahrazují dnes již poněkud zastaralé MP3 přehrávače.

Přestože ze získaných a analyzovaných dat již byly zodpovězeny všechny výzkumné otázky, nebyly prozatím splněny všechny dílčí cíle práce. Posledním z nich totiž bylo vytvoření doporučení pro lektory běžných jazykových škol, kteří budou pracovat se studenty se získaným těžkým zrakovým postižením. Za účelem naplnění tohoto cíle byl již mimojiné analyzován průběh lekcí z hlediska jednotlivých činností a názory účastníků na nabízené aktivity. Tak vznikla samostatná kategorie *Jazyková stránka*, jež byla popsána v kapitole 9.7.4. Reflexe těchto výsledků je popsána v následujícím textu.

9.8.3 *Jazyková stránka z hlediska procesu výuky*

Na začátku je nutno podotknout, že není možné vyzkoušet všechny metody a přístupy a zároveň celé široké spektrum aktivit ve výuce cizích jazyků. Následující řádky nabízí výsledky pouze dílčího vhledu do výukového procesu a subjektivního výběru přístupu a aktivit, založeném na dvou požadavcích: F2F výuka bez použití textových podkladů a dodržení výukových aktivit a učebního plánu dle jednotlivých lekcí v učebnici anglického jazyka (New English File).

Prvním cílem, který bylo možné velmi snadno adaptovat pro potřeby studentů se zrakovým postižením, byl rozvoj konverzačních schopností. Konverzační cvičení v učebnici nevyžadovala specifických úprav, pouze u obrázků bylo třeba nejdříve studenty seznámit s vyobrazením. Během konverzačních cvičení se osvědčilo použití různých hmatových podkladů, jako jsou každodenní předměty (klíče od auta, peněženka, deštník), ale i předměty specifické pro dané téma, např. různé druhy ovoce.

Problém s plynulostí, vyskytující se po celou dobu kurzu a mající různorodé příčiny, je možné minimalizovat pomocí nacvičování vzorových vět. Poněkud překvapivě se tento způsob v rámci výzkumu neosvědčil, i po několikerém opakování studenti stále měli obtíže říci větu plynule. Naopak, již méně překvapivě, se osvědčila technika dramatizace. Ať už v rámci dialogů (improvizace na zadání, kdy se problém

s plynulostí pouze zmenšil) či v rámci divadelní hry, kde každý ze studentů si svou roli nacvičil doma. Tato poslední technika měla mezi studenty velký ohlas a pomohla překonat problém s plynulostí u nacvičených vět. Přesto, že se nejedná přímo o metodiku Total Physical Response, výsledky výzkumu ukazují, že pohyb (v daném případě při pohybové improvizaci hry) pomáhal studentům snadněji mluvit v cílovém jazyce a nacvičené fráze se poté studenti snažili použít i v následujících lekcích.

Dalším velmi specifickým jevem, jenž u nás vyvolával velmi rozporuplné pocity, bylo použití mateřštiny ve výuce. Bilingvní přístup byl studenty vyžadován jak u nacvičování nové slovní zásoby, tak u prezentace gramatiky, stejně jako u porozumění poslechu. Vzhledem k samotnému cíli jazykové výuky, tj. edukace daného jazyka, je omezení použití mateřštiny velmi podstatným aspektem, na kterém se zakládají mnohé metodiky výuky cizích jazyků, např. audiolingvální metoda, přímá metoda, ale také dnes ve většině jazykových škol používaný komunikativní přístup. Jak podotýká Vavroušová (2013, s. 91), didaktický překlad byl dlouhou dobu kritizován a odmítán. Na druhou stranu překlad je jevem přirozeným, který studentovi pomáhá porozumět předkládanému termínu či procesu a zařadit si tento poznatek do svého nově budovaného systému pojetí světa v cizím jazyce⁴³. Příčiny akcentu na bilingvní přístup účastníky výzkumu dle autorky této práce primárně leží v následujících dvou faktorech. Zaprvé, jak již bylo zmiňováno v kapitole 9.7.4, je příčinou žádosti o překlad pokles koncentrace v důsledku nadměrné sluchové zátěže. A s tím souvisí i druhý důvod, kterým je nedostatek zrakových či jiných smyslových podnětů k porozumění cizímu jazyku. Je zřejmé, že k těmto faktorům je možné přidat mnohé další, např. deterioraci kognitivních funkcí vzhledem k věku účastníků, úroveň jazykových schopností studentů, vliv denní doby, kdy výuka probíhala, na schopnosti účastníků atd. Nejedná se zde ale o faktory specificky vázané na zrakové postižení, a proto nebyly součástí tohoto výzkumu.

Zatímco nedostatek smyslových podnětů je možné ve výuce do určité míry kompenzovat, a to použitím reálných, ale i zástupných předmětů (např. použitím dětské hračky – motorky, pokud se probírá téma dopravních prostředků; více viz také další část této práce – Doporučení pro praxi), zmenšení sluchové zátěže je v tomto případě značně náročné. Možným řešením by bylo použití materiálů v Braillově písmu, kdy se student soustředí na hmatový vjem, nicméně v rámci tohoto výzkumu to nebylo možné.

⁴³ Zde je možné na vysvětlenou doplnit známé přísloví „*Kolik jazyků znáš, tolikrát jsi člověkem*“.

Zvýšení sluchové zátěže a s tím související kolísání pozornosti studentů proto je, jak z výsledků výzkumu vyplývá, nevyhnutelným doprovodným jevem výuky bez písemných podkladů a žádost o didaktický překlad ze strany studentů je jeho přímým důsledkem. Na druhou stranu lektor může vycházet jak z gramaticko-překladové metody, tak z bilingvního přístupu (viz kapitola 4.4.2 v teoretické části této práce), jež mohou obzvláště studentům, kteří jsou pro svoje postižení ochuzeni o metodu imitace, která je typická např. u metody audiolingvální či přímé, pomoci lépe pochopit cílový jazyk a zároveň ukázat i úroveň svých nově získaných jazykových schopností.

Nakonec, pokud zůstane stranou čtení, které bylo pro účastníky daného výzkumu poslechem, vyskytl se pouze jediný druh cvičení nepodléhající adaptaci – cvičení fonetická. Mezinárodní fonetická abeceda, jež studentům pomáhá v pochopení výslovnosti jednotlivých hlásek (dvojic či skupin), sice má svůj ekvivalent v Brailleově písmu (viz kapitola 5), nicméně při převodu textu do hlasové podoby již svůj význam ztrácí. Tento typ cvičení tak bylo možné provádět pouze s pomocí nahrávky a vytrvalým použitím foneticky náročných slov z jednotlivých lekcí ve větách. Toto cvičení bylo také studenty vnímáno jako nácvik nové slovní zásoby.

9.8.4 *Shrnutí*

Z výsledků výzkumu tak vyplývá několik závěrů. Zaprvé využití b-learningu u studentů s těžkým zrakovým postižením je možné a dokonce je žádoucí. Tato metoda, respektive metody, podporují efektivní učení u dané skupiny studentů. Na druhou stranu použití b-learningu klade větší nároky na lektora, co se týče příprav, zápisu hodiny, ale i opravy domácích úloh, a také vyžaduje určitou úroveň digitálních dovedností od studentů samotných.

Zadruhé, výuka studentů s těžkým zrakovým postižením v běžné jazykové škole je možná a vzhledem k současnému inkluzivnímu přístupu velmi žádoucí. Takováto výuka ale vyžaduje vzdělaného a informovaného lektora, který dokáže nejen efektivně učit studenta se zrakovým postižením, ale být vzorem i pro ostatní studenty.

A nakonec zatřetí, ve výuce cizích jazyků u studentů s těžkým zrakovým postižením není možné využívat jediné výukové metody či přístupu, naopak je potřeba je vzájemně kombinovat ku prospěchu všech zúčastněných. Petty (2013, s. 440) navíc podotýká, že v zájmu personalizace, inkluze a flexibility výuky je potřeba střídat výukové styly

a metody, neboť všechny mají své slabé stránky a ty je třeba různorodostí eliminovat. V souladu s politikou Evropské unie je proto žádoucí vycházet z komunikativního přístupu, nicméně je potřeba přidat prvky i jiných metodik tak, aby docházelo k efektivnímu učení.

I když různých aktivit a cvičení ve výuce cizích jazyků je opravdu široké spektrum, následující kapitola nabízí alespoň ty adaptace nejčastějších cvičení, které se studentům líbily nejvíce (nebo jimi byly označeny jako vhodné či efektivní). Zároveň také přináší i některé další užitečné informace, které by lektor vzdělávající studenty s těžkým zrakovým postižením měl znát.

10 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Následující kapitola je věnována doporučením pro praxi, která plynou z výše popsaného výzkumu. Text je rozdělen do dvou částí, z nichž ta první obsahuje náměty a podklady pro učitele běžných jazykových škol, jejichž kurz se rozhodla navštěvovat osoba se zrakovým postižením. Zde je nutno podotknout, že tato doporučení jsou formulována ve vztahu k osobám se zrakovým postižením, které si nepřejí využívat materiálů v Brailleově písmu ke studiu. Druhá část je věnována obecným doporučením ve vztahu ke zkoumané problematice. Tato doporučení vznikala jak v průběhu výzkumu samotného, tak i v průběhu reflexí během psaní této disertační práce a jsou určena institucím, poskytujícím vzdělání budoucím lektorům a učitelům cizích jazyků.

10.1 Doporučení pro lektory běžných jazykových škol

Nástup dospělé osoby s těžkým zrakovým postižením do jazykového kurzu může být pro některé lektory spojen s obavami a nejistotou. Aby se tyto pocity nenaplnily, je potřeba v průběhu kurzu dodržovat určité kroky.

Na začátku kurzu je potřeba:

- Zeptat se daného studenta⁴⁴ na jeho zrakové možnosti, míru využití zraku, k jakým činnostem je klient schopen zrak využívat a v jakém časovém intervalu (tj. po jakou dobu).
- Zeptat se studenta na kompenzační pomůcky a digitální technologie, které je zvyklý ve svém běžném životě používat. Patří sem například použití lupy, ať už digitální, či optické, schopnost práce na počítači, využití e-mailu a internetu, programové vybavení (zvětšovací software, odečítač, cloudové služby a další), přípojná zařízení, jako jsou skener a tiskárna, tablet, čtečka, smartphone s připojením k internetu apod. Ujistit se, že student zná běžné webové stránky, které lektor ve výuce používá (například Google, Youtube apod.). Pokud klient pracuje zrakem, zeptat se ho na velikost písma u tištěných textů, popřípadě na vhodný barevný kontrast.
- Domluvit se se studentem, jaké kompenzační pomůcky si bude do výuky

⁴⁴ V této kapitole je položeno pomyslné rovnítko mezi výrazy *student* a *klient*, a to z prostého důvodu. Pro lektora je daná osoba studentem (či studentkou); pro jazykovou školu, která je zaměstnavatelem lektora, je daná osoba klientem, zákazníkem.

nosit (zda se bude jednat například o notebook s odečítačem, lupu nebo čtečku v mobilním telefonu).

- Na základě předchozího bodu se s klientem dohodnout, jakým způsobem si bude zapisovat/dostávat poznámky z výuky, například v tištěné podobě, přes e-mail apod.
- Ukázat studentovi třídu, kde bude výuka probíhat, umístění stolů, tabule, skříní a dalšího nábytku ve třídě. Upozornit studenta, kde se nachází reproduktory pro poslech, popř. společně vybrat místo k sezení.
- Informovat studenta o učebnici či učebnicích, které se budou ve výuce používat. Pokud je klient nevidomý a má zájem o učebnici, doporučit mu obrátit se na jednu z knihoven digitálních dokumentů se žádostí o zapůjčení dokumentu. K tomu lze využít například elektronické knihovní brány (viz kapitola 5).

Během kurzu:

- Se souhlasem studenta upozornit jeho spolužáky, že mají ve třídě osobu se zrakovým postižením.
- Během výuky se vždy obracet na studenty jménem, aby bylo zřejmé, kdo na otázku odpovídá či je vyvolán apod.
- Ve vztahu ke studentovi se zrakovým postižením nepoužívat zástupná zájmena („tamhle“, „tady“, „tuhle učebnici“ apod.), ale jmenovat konkrétně. Je potřeba vždy důsledně popsat, o jaký úkon či předmět se jedná, např.: *Nyní si zahrajeme hru. Začneme od Tomáše na kraji. Zeptejte se svého souseda po levé straně na...*
- Vše, co je psáno na tabuli (gramatika, nová slovíčka), musí být několikrát verbalizováno. Vhodné je využít výklad lektora a nechat převyprávět (popř. znovu přečíst) ostatními studenty.
- Podobně jako v předchozím bodě, i obrázky uvedené v učebnici musí být verbalizovány. V závislosti na typu cvičení může nahlas slovně popsat obrázek buď lektor (např. pokud mají studenti na vyobrazení nějakým způsobem reagovat), nebo mohou obrázek vylíčit spolužáci a student se zrakovým postižením může jednat pokládat otázky k obrázku, jednat navázat vlastními zážitky, asociacemi, doplněním událostí z historického hlediska apod.

- Lektor musí být důsledně obeznámen s podobou učebnice, kterou student používá. Digitalizované verze se svým vzhledem a formátováním mírně odlišují od klasické tištěné učebnice.
- Při společném čtení textu nahlas je vhodné na začátku položit otázku nebo zadání vztahující se k textu, aby student se zrakovým postižením byl motivován udržet pozornost po dobu čtení (v jeho případě poslechu).
- Pochvala musí taktéž probíhat verbální formou, např. jemným poplácáním po rameni, pokud to není studentovi výslovně nepříjemné.
- Ve výuce je třeba využívat co nejvíce reálných předmětů (k diskuzi, asociacím, vytváření vět apod.); je dobré zapojit i jednoduché pohyby (plácnutí rukou do stolu nebo dupnutí). Zapojením jiných smyslů a těla předcházíme únavě a poklesu koncentrace u studenta.

10.1.1 Konkrétní výukové metody a činnosti

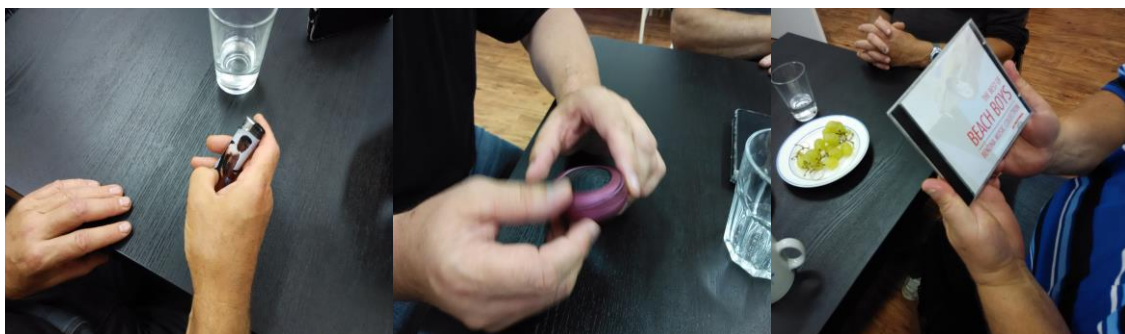
Tato část textu je věnována jednotlivým činnostem, jež byly použity během výzkumu a dočkaly se pozitivního hodnocení od studentů. Nejedná se o autorské aktivity, ale adaptace buď známých her, nebo cvičení z učebnice. Při volbě výukového postupu lektor nesmí zapomínat jak na (výukový) cíl, kterého chce dosáhnout, tak na možnosti a limity studenta se zrakovým postižením.

- Kladně přijaty byly všechny verbální hry, v nichž měli studenti na sebe navazovat: Slovní fotbal, Asociace (asociace na slovo, které řekl předchozí hráč), Tvorba věty (každý hráč musí říct jedno slovo tak, aby vytvářená věta byla smysluplná), Kvíz (hráč má za úkol popsat slovo z určitého tematického okruhu, které si myslí, ostatní hádají) nebo Doplnování věty (první hráč začne větu, ostatní ji zopakují a doplňují slova, např. větu „*Včera jsem byl v obchodě a koupil jsem si máslo.*“ ostatní hráči zopakují, ale přidávají vlastní slovo „...*šunku, auto.*“) a jiné hry.
- Další z her, pomocí které byla procvičována slovní zásoba i psaná podoba slov, byl spelling (hláskování). První hráč měl říci slovo z určitého okruhu a další hráč měl toto slovo správně vyspелovat. Pokud se mu to nepodařilo, vypadl ze hry; pokud byl spelling správný, řekl slovo pro dalšího hráče atd.
- K procvičování gramatiky byla pozitivně hodnocena hra, kdy studenti měli

tlesknout nebo bouchnout do stolu, pokud lektor přečetl větu s chybou.

- Na jedné z lekcí studenti měli odpovídat na bodově ohodnocené otázky z kvízu, které jim lektor četl, a výsledný počet bodů měl ukázat, pro jaký typ práce je daná osoba vhodná⁴⁵. Protože většina studentů si nemohla odpovědi zapisovat, lektor využil sirky. Možnosti a), b), c), d) odpovídaly počtu sirek, tj. a) = 1, b) = 2, atd. Ke každé otázce si studenti položili na stůl odpovídající počet sirek. Poté bylo možné kvíz vyhodnotit.
- Oblíbenou činností, ať už k procvičování slovní zásoby, či gramatiky, byl tzv. Kouzelný pytlík. Lektor do látkové tašky umístil různé předměty, studenti si pak jeden po druhém náhodně vytáhli určitou věc a dále s ní pracovali – měli ji popsat nebo pojmenovat, vysvětlit, k čemu se používá, vytvořit o ní větu s určitým gramatickým jevem apod. Obdobou této hry je, že studenti skrývají věc pod stolem, aby ji ostatní neviděli, a snaží se tuto věc co nejpodrobněji popsat. Tato hra také napomáhá většímu pochopení situace osoby se zrakovým postižením ze strany spolužáků a podporuje skupinovou empatii.

Pro ilustraci je uveden obrázek č. 9, kdy studenti měli kromě popisu daného předmětu (v tomto případě zrcátko, zapalovač a CD) připojit i příběh jeho majitele.



Obrázek č. 9: Popis předmětů a příběh jejich majitele.

(Zdroj: archiv autorky)

- Jako oddechové cvičení byla pozitivně hodnocena dramatizace. Studenti dostali na e-mail scénář jednoduché scénky s přidělenými rolmi. Každý ze studentů se za domácí úkol naučil svou roli a během lekce pak studenti společně scénku zahráli. Přestože studenti si nezapamatovali všechny repliky doslovně, tyto „výpadky“ je nutily k samostatné improvizaci, a tudíž

⁴⁵ Konkrétně viz učebnici English File Intermediate, Latham-Coenig & Oxenden (2013, s. 79).

i samostatnému projevu v cizím jazyce.

- Osvědčila se technika klíčových slov dle Šebesty a kol. (2014, s. 81), kdy „*si žák ke slovům v cílovém jazyce, která se snaží zapamatovat, přiřazuje homofona [...] v rodném jazyce. Poté si představí situaci, v níž se homofonní slovo a slovo v cílovém jazyce nějakým způsobem mohou setkat. Během vybavování si cílového slova si žák vybaví homofonum z rodného jazyka a situaci, v níž výraz užil.*“ Technika byla studenty používána především v rámci domácí přípravy na výuku.
- Poslechová cvičení doporučujeme buď rozdělit na kratší části, anebo navýšit počet poslechů. Při poslechu je také potřeba verbalizovat navazující cvičení, a to např. rozdělením otázek vztahujících se k poslechu mezi studenty.
- Při práci s internetem je potřeba upozornit studenty, že ne všechny zdroje jsou spolehlivé. Například internetové překládače, jako jsou Google Translate, se musí používat velmi obezřetně, neboť kvalita překladu stále ještě není spolehlivá. Kontrola domácích úloh tímto způsobem je nepřijatelná a studenti by na to měli být zavčas upozorněni.

V souladu s principy výukových metod Total Physical Response a Přirozený přístup⁴⁶ a zároveň s výsledky našeho výzkumu doporučujeme poskytnout studentům tzv. „období ticha“, tj. ponechat prostor pro vyjádření se až když je student připraven. Dále také doporučujeme u studentů s těžkým zrakovým postižením nedávat přehnaný důraz na formální gramatiku a časté opravování chyb. Naopak fyzické zapojení se do výuky – pohyb po místnosti, cviky apod. – se neseťkalo s pozitivní odezvou.

10.2 Doporučení pro instituce poskytující vzdělání lektorům (učitelům)

Následující doporučení slouží všem institucím vzdělávajícím jak současné lektory cizích jazyků, tak i lektory budoucí. Na otázku vzdělání lektora pohlížíme prizmatem zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů, in concreto § 12 tohoto zákona věnovaného učitelům jazykových škol s právem státní jazykové zkoušky.

V případě vzdělávání budoucích učitelů jazykových škol na základě výsledků daného výzkumu doporučujeme následující změny:

⁴⁶ Viz teoretická část této práce, kapitola 4.4.2.

Zaprvé je nutné *zařadit rozšířenou výuku speciální pedagogiky* do vysokoškolské přípravy budoucích učitelů. Tato výuka by měla poskytnout studentům nejen základní znalosti cílových skupin speciální pedagogiky, ale také jejich specifika vzhledem k věku.

Zadruhé výše zmiňovanou *výuku je potřeba rozdělit na část teoretickou a část praktickou* (semináře). V rámci praktické části by studenti měli spolupracovat s didaktikem daného jazyka a speciálním pedagogem tak, aby se naučili adaptovat svou výuku pro potřeby osob se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zatřetí doporučujeme *část povinné praxe*, kterou studenti učitelství musí absolvovat, *věnovat přímé práci s dítětem/žákem/studentem s postižením* (např. formou asistenstké praxe či pobytem ve škole speciální), popř. tuto část praxe absolvovat v odborné instituci zaměřené na komplexní rehabilitaci lidí s postižením (např. rekvalifikaci v neziskových organizacích).

Jazykovým školám poskytujícím výuku cizích jazyků dospělým klientům doporučujeme následující kroky.

Zaprvé poskytnout metodické vedení svým lektorům v oblasti vzdělávání osob se zrakovým postižením, a to formou workshopů nebo seminářů. Dále navrhuje, aby tyto semináře/školení byly povinné pro všechny lektory nastupující do zaměstnání, neboť informovanost lektora se jeví jako klíčový faktor pro úspěšné vzdělávání dospělých osob s postižením.

Zadruhé je nutné, aby lektori byli informováni o organizacích, specializujících se na služby pro osoby se zrakovým postižením, a to obzvláště v oblasti digitálních technologií. V případě potřeby lektor musí být schopen předat svému (budoucímu) studentovi kontakt na vhodnou místní organizaci, aby ta pomohla napravit vzniklé studijní problémy či nedostatky v digitálních dovednostech studenta v nejkratším možném čase.

V této kapitole nabízíme čtenáři jak doporučení obecného charakteru, tak i konkrétní činnosti a aktivity. Všechny zde uvedené návrhy vyplývají ze zpracovaných výsledků, jejichž dílčí zhodnocení, stejně jako zhodnocení celého výzkumu, předkládáme v následujícím textu.

DISKUZE

Tato část práce se věnuje reflexi předloženého výzkumu a získaných dat, návratu k teorii a srovnání výsledků s jinými výzkumy a studii. Nedílnou součástí je také zamyšlení se nad limity výzkumu, možnými zdroji nepřesností a chyb. V neposlední řadě je cílem tohoto textu formulovat možné další hypotézy a předestřít ideje pro další zkoumání. Problematika předloženého výzkumu je totiž mnohohrstvá, přičemž v rámci badání popsaného v této práci se objevily další zajímavé otázky, které si zaslouží náležitou pozornost.

V první řadě zdůrazňujeme, že téma samotného výzkumu si vyžádalo rozsáhlý teoretický základ. To se odrazilo ve struktuře práce i v prostoru, který je teoretické části věnován. Ústřední pojem *tyflodidaktika* je složený z předpony *tyflo-*, jež odkazuje na zrakové postižení, a termínu *didaktika*, tj. teorie vzdělávání. V rámci teoretické části práce proto byla pozornost věnována zrakovému postižení a charakteristice osob s daným handicapem. Neméně podstatná je také část popisující technické a programové vybavení jedinců se zrakovým postižením. Na tyto poznatky navázala problematika didaktiky vyučování, či přesněji didaktiky cizích jazyků. Hlavní pozornost byla věnována specifické otázce tyflodidaktiky ve výuce cizích jazyků u dospělých osob, která dosud není odbornou literaturou dostatečně reflektována. Naším záměrem bylo předložit disertační práci, respektive její části, širokému spektru čtenářů. Lektoři cizích jazyků by tak mohli čerpat poznatky nejen z výsledků výzkumu a doporučení pro praxi, ale také z kapitol věnovaných jak tématu zrakového postižení, tak komunikaci s osobami se zrakovým postižením. Naopak akademičtí pracovníci z řad speciálních pedagogů, stejně jako zaměstnanci odborných služeb určených osobám se zrakovým postižením, mohou kromě praktických výstupů této práce získat nové teoretické znalosti, zejména z kapitoly věnované výuce cizích jazyků. Vzhledem k tomuto záměru by z našeho pohledu nebylo vhodné jednotlivé části teoretických východisek zkrátit.

Empirická část práce provází od počátků výzkumu, přes metodologii, pilotní studii až ke zpracovaným výsledkům. Praktickou aplikací zjištěných poznatků se zabývá kapitola *Doporučení pro praxi*, jež by měla být přínosná všem třem výše zmiňovaným skupinám čtenářů. Struktura předkládaného textu tak odpovídá cestě, kterou jsme jako výzkumníci museli urazit při koncipování, definování a provádění daného výzkumu.

Jaký je tedy rozsah dostupných východisek v oblasti didaktiky cizích jazyků u dospělých jedinců se získaným zrakovým postižením? Literární rešerši jsme zjistili,

že velmi malý. Jedná se o velmi specifickou skupinu osob, která je charakterizována nejen svým věkem a zrakovým postižením jako takovým, ale také dobou vzniku tohoto postižení, jež dává prostor pro práci s pamětními představami a především představou o černotisku. V českém okruhu je možné mluvit o jediné publikaci, kterou ovšem už v době, kdy je dokončována tato práce (rok 2019), lze vzhledem k době vydání vnímat jako potenciálně překonanou; jde o publikaci *Dobrá praxe pro zlepšení jazykové výuky dospělých zrakově postižených* (2010). Porovnájí-li se ovšem výsledky námi realizovaného výzkumu s textem zmiňované publikace, lze konstatovat, že se v řadě zjištění shodují, přestože se srovnávaná publikace zaměřila na dospělé osoby jak se získaným, tak i vrozeným zrakovým postižením. Oba výzkumy konstatují velmi nízkou účast osob s těžkým zrakovým postižením v běžných jazykových kurzech. Shodují se v důvodech profesní a osobní motivace osob se zrakovým postižením pro studium a oba také shodně označují za jedny z hlavních překážek nevhodný přístup lektora a špatnou dostupnost jazykových škol (sídlí většinou ve velkých městech, tudíž nevýhodou je nutnost dojíždění i výuka ve večerních hodinách). Kromě již uvedených poznatků přinesl námi provedený výzkum další zásadní zjištění:

1. **Motivace** dospělého studenta se získaným těžkým zrakovým postižením je pro studium cizích jazyků klíčová. Vysoká motivace studenta, ať už osobní či profesní, pomáhá překonat překážky, jež při studiu cizích jazyků u dané skupiny osob vznikají. Náročná práce s elektronickými materiály, opakovaná potřeba pomoci od další osoby (např. od rodinného příslušníka), komplikovaná kontrola opravených domácích úkolů, vyšší nároky na časovou dotaci při zpracování jednotlivých cvičení – to vše může studenta velmi silně demotivovat. Náročný je také proces digitalizace, který má svoje zákonitosti (více viz Hanousková, 2014). V případě, že lektor poskytne podklady, jež obsahují velké množství obrázků, tabulek apod., student s těžkým zrakovým postižením nemusí být schopen digitalizaci samostatně zvládnout. Náš výzkum navíc ukazuje, že i jednoduchý proces převodu tištěných materiálů do elektronické podoby může být u učebnic cizích jazyků velmi složitý. Vysoká motivace studentů tak hraje zásadní roli, jež se významnou měrou podepisuje na sledovaných kvalitativních ukazatelích výuky.

2. **Dostatek informací o zrakovém postižení**, o schopnostech a limitech člověka s tímto druhem postižení je pro úspěšnou a efektivní výuku rovněž klíčový. Teprve tehdy je lektor schopný vybírat vhodné metody výuky a vyučovat v duchu inkluzivního vzdělávání. V mateřských, základních a středních školách byla inkluzivní politika v ČR

oficiálně zavedena v roce 2016⁴⁷, kdy vstoupila v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Již rok poté přinesly výzkumy zajímavá zjištění: 78 % dotazovaných učitelů prohlásilo metodickou podporu školských poradenských zařízení za nedostatečnou a projevilo zájem o další školení a kurzy v oblasti vzdělávání žáků se SVP. (ČOSIV, n. d., s. 15) Vidíme zde jasnou paralelu našich výsledků s názory učitelů vzdělávajících děti a žáky v rámci povinné školní docházky, popř. středního vzdělávání. Na tomto místě je ovšem třeba upozornit na zásadní rozdíl: zatímco tito učitelé se mohou obrátit na školská poradenská zařízení či školní speciální pedagogy, lektoři jazykových škol takovou podporu (většinou) nemají.

Kromě informací o zrakovém postižení se lektor musí rovněž orientovat v systému odborných center, poskytujících služby osobám se zrakovým postižením v oblasti digitálních technologií. Tato centra, jako například Tyflocentra či Tyflokabinet, dokáží poradit při nákupu vhodného počítače či programu, vyřešit problémy týkající se formátu skenovaných dokumentů, nefunkčních programů apod. Do jazykového kurzu mohou přijít jedinci v jakémkoliv stádiu života (např. těsně po získání zrakového postižení, ale i již mnoho let poté) a jejich schopnosti v oblasti digitálních technologií mohou být na velmi rozdílné úrovni. Lektor by proto měl být schopný odkázat svého studenta na příslušnou organizaci, která mu dokáže s problémy technického rázu fundovaně pomoci.

Lektor by navíc měl umět adaptovat výukové materiály v kontextu edukačních možností studenta se zrakovým postižením. Jedná se nejen o elektronické verze studijních materiálů, ale také o podklady používané během výuky. Proto i v kapitole *Doporučení pro praxi* byla uvedena potřeba jak metodických školení pro lektory jazykových škol v oblasti vzdělávání studentů se SVP, tak i rozšíření výuky speciální pedagogiky u učitelských oborů na vysokých školách.

S efektivitou vzdělávání souvisí také jeho dostupnost. Jak jsme již psali v teoretické části této práce, jakkoliv problematika vzdělávání patří mimo výlučné a sdílené pravomoci Evropské unie, přesto bylo na unijní úrovni stanoveno několik nástrojů v oblasti osobnostního rozvoje dospělé generace v následujících letech. Mezi tyto nástroje patří mimo jiné i zprostředkování vzdělávání v místě bydliště.

⁴⁷ Je samozřejmé, že koncept inkluzivního vzdělávání nevznikl v roce 2016, ale postupně pronikal do našeho prostředí již dlouhá léta předtím.

V tomto ohledu je nicméně třeba konstatovat, že nabídka je stále velmi malá⁴⁸. Další vzdělávání lektorů v oblasti edukace osob se SVP, na které v této práci upozorňujeme, by mělo pomoci nabídce jazykových kurzů rozšířit.

3. Z předkládaných závěrů také jasně vyplývá, že dospělé osoby se získaným těžkým zrakovým postižením v oblasti cizích jazyků **je možné vzdělávat bez použití bodového písma**. K tomu je ovšem zapotřebí nejen digitálních technologií, ale také digitalizovaných materiálů nebo alespoň digitalizovaných učebnic. V současné době již existují digitální knihovny, kde si člověk s těžkým zrakovým postižením může online vypůjčit potřebnou učebnici ve vhodném formátu (viz také teoretická část práce). Jak ukazují výsledky výzkumu, jedná se o jednodušší a rychlejší proces, než samostatně převádět tištěnou učebnici či její části do digitální podoby.

Je zřejmé, že takovýto způsob výuky je možný pouze u osob se získaným zrakovým postižením, a to v pozdějším věku, neboť se zakládá na pamětních představách. Domníváme se, že tento způsob výuky může být pro určitou skupinu osob se získaným zrakovým postižením velmi přínosný. Jak mj. uvedl PhDr. Rudolf Volejník ve svém rozhovoru pro Lidovky.cz (Bramborová, 2014), pouze 10 % osob s těžkým zrakovým postižením ovládá Brailleovo písmo. Za hlavní důvody tak nízkého čísla jsou považovány postproduktivní věk a velký počet nezaměstnaných osob. Tato konstatování potvrzuje i námi dříve provedený výzkum (viz Malinovská, 2016), který zjistil, že dospělé osoby se získaným zrakovým postižením nedovedou číst a psát v bodovém písmu, popř. jen velmi pomalu, a pro čtení knih a psaní souvislých textů ho nepoužívají vůbec. Právě tyto informace, stejně jako zkušenosti z vlastní práce s danou skupinou osob, stály u zrodu myšlenky výuky cizích jazyků bez použití Brailleova písma, jež se v rámci tohoto výzkumu ukázala jako reálná.

4. Další dílčí zjištění, které nebylo primárním cílem tohoto výzkumu, se týká **strategie učení se** cizímu jazyku u osob s těžkým zrakovým postižením. Výsledky našeho výzkumu potvrdily již dříve provedený výzkum Hovořákové (2017), a to v následujících bodech. Zaprvé, studenti s těžkým zrakovým postižením využívají české hlasové syntézy ke čtení cizojazyčných slov či frází⁴⁹. Tuto strategii považují za uživatelsky příjemnou a efektivní. Nesmíme také zapomínat, že kognitivní cíle souvisí

⁴⁸ U tohoto konstatování vycházíme jak z výzkumu provedeného v předchozích letech (viz Malinovská, 2015), tak i z vlastní zkušenosti z výuky v jazykových školách.

⁴⁹ Je ale nutno podotknout, že stejně jako Hovořáková jsme tento výzkum zaměřili na výuku anglického jazyka. Zůstává proto otázkou a podkladem pro další výzkum, zda by studenti používali tuto strategii i v jiných než evropských jazycích (zde máme na mysli např. přepis asijských jazyků do latinky apod.).

s učebními strategiemi. Pokud jsou tyto úspěšné, pomáhají zvýšit motivaci studenta, jež, jak vyplývá z daného výzkumu, je zásadní pro studium cizího jazyka u dané skupiny osob.

Zadruhé, výslovnost slov není studenty zaznamenána, k vlastnímu studiu postačí cizojazyčná syntéza a odposlech z lekcí či nahrávek. Zatřetí, studenti se získaným těžkým zrakovým postižením používají vizuální představy při nacvičování nového slova, tj. představy pamětní, např. podobu jednotlivých písmen. Přesto, že se Hovořáková soustředila především na strategie učení se cizímu jazyku z pohledu vysokoškolských studentů se zrakovým postižením a ve své práci navíc porovnávala osoby se získaným a vrozeným postižením, shodu výsledků považujeme za signifikantní. V dalším kroku by jistě bylo zajímavé tato zjištění potvrdit, či vyvrátit formou kvantitativního výzkumu.

Ač byly zodpovězeny všechny výzkumné otázky a naplněny dílčí cíle práce, rádi bychom na tomto místě okomentovali širší výzkumu a jeho záběr. Již během sběru dat docházelo k saturaci mnoha nových kategorií, což potvrdila průběžná analýza. Výskyt tolika nových proměnných a informací si vysvětlujeme použitou metodou ohniskových skupin. Ačkoliv pro účastníky bylo připraveno ústřední téma nebo otázka/y, rozhovor se vždy dotýkal (ne)oblíbených aktivit, těžkostí v procesu učení se a komentování jednotlivých cvičení. Nicméně tento posun vnímáme jako pozitivní a v souladu s principy kvalitativního výzkumu. Získané poznatky jsou prezentovány jak v kapitole věnované výsledkům výzkumu, tak i v kapitole obsahující doporučení pro praxi. Tyto informace nás přivádí k mnoha dalším otázkám, které by bylo určitě zajímavé zkoumat, např. *„Jaká je vhodná podoba poslechových cvičení ve výuce cizího jazyka u osob s těžkým zrakovým postižením? (počet opakování, úprava doplňujících cvičení)“*, *„Je možné u osob s těžkým zrakovým postižením úspěšně využívat aplikace pro studium cizích jazyků? (např. DuoLingo, Memrise apod.)“*. Dále by bylo jistě zajímavé hledat vhodnou podobu fonetických cvičení pro tuto skupinu osob či podobu a efektivitu dramatizace. Přínosné by jistě bylo i srovnání výsledků a efektivity jazykového vzdělávání zde předkládaným způsobem s kontrolní skupinou, kde výuka probíhá bez adaptace výukových metod. Je třeba vzít do úvahy, že v rámci tohoto výzkumu byl objem probrané látky menší ve srovnání se stejnou výukou v běžné jazykové škole (tj. výukou o stejném rozsahu a frekvenci s použitím shodné učebnice).

Důvodů snížení objemu probraného učiva může být několik. Jako první důvod se nabízí adaptace výukových metod a častá verbalizace činností a aktivit jako náhrada

vizuální předlohy. Druhým důvodem může být vědomí účastníků o jejich participaci ve výzkumu a časté odbíhání k praktické stránce výuky, snaha o dokonalý popis obtížných situací a jejich interpretaci. Jako další důvod se samozřejmě nabízí nevhodný výběr výukových metod ze strany lektora. A nakonec, s tím spojený poslední důvod, snaha o vyzkoušení co nejvíce výukových metod a aktivit tak, aby se zjistily jejich možné limity pro danou skupinu osob. Domníváme se, že příčinou menšího objemu probírané látky je kombinace všech uvedených důvodů, nicméně by bylo jistě zajímavé si tuto myšlenku potvrdit vědeckou cestou.

Na závěr je třeba podotknout, že studium cizího jazyka významně ovlivňuje kvalitu života, neboť při tomto procesu se zapojují extenzivní neuronové sítě, což ve svém důsledku napomáhá udržení či zlepšení kognitivních funkcí. To ve svém výzkumu potvrzují i Ware a kol. (2017), kteří sledovali dopady studia cizích jazyků pomocí moderních technologií (tabletů) u seniorů. Výsledky studie ukazují nejen subjektivní zlepšení kognitivních funkcí, ale také nárůst zájmu o digitální technologie. Právě tato motivace k použití technologií může být pro osoby s těžkým zrakovým postižením velmi přínosná, neboť technologie jako nástroj k překonání informační bariéry mohou zvýšit kvalitu života těchto jedinců. Nakonec znalost cizích jazyků pomáhá lidem se získaným zrakovým postižením najít si „nové“ místo v životě⁵⁰. A proto ať už z pohledu nových kontaktů, zahraničních partnerů, pracovních příležitostí či prosté radosti z možnosti rozvíjení osobních dovedností, kvalitní výuka cizích jazyků je fundamentálním nástrojem, který může saturovat lidské potřeby.

Limity výzkumu

Po uplynutí tří let od doby, kdy byla data získána a výzkum uzavřen, je možné celý proces reflektovat a kriticky zhodnotit. Co se týče metod sběru dat, je ke zvážení, zda by výsledky změnilo strukturované pozorování reakcí účastníků na jednotlivé aktivity. V daném výzkumu hodnocení činností probíhalo v rámci lekcí samotných nebo ohniskových skupin. Je zřejmé, že takto účastníci možná nebyli vždy ochotni říci kritiku nebo negativní komentář. Obzvláště v případě, kdy lektorka byla zároveň výzkumnicí. Strukturované pozorování by tak mohlo odhalit mimovolní reakce účastníků

⁵⁰ Slovo *nové* zde používáme záměrně, a to na základě konstatování jedné z respondentek v rámci výzkumu zaměřeného na kvalitu života osob se získaným zrakovým postižením z roku 2015 (viz Malinovská, 2016 in Ludíková, Kantor, Kroupová et al., 2016).

(např. mimika, gesta apod.). Na druhou stranu zůstává otázkou, zda by v případě daného výzkumu byl badatel schopen (zároveň s výukou) provádět i strukturované⁵¹ zúčastněné pozorování.

S potřebou další osoby souvisí i proces analýzy dat. Domníváme se, že by bylo nesmírně přínosné, aby data kódoval někdo další, osoba s dostatečnou erudicí, která se neúčastnila lekcí ani rozhovorů. Je možné, že skladba jednotlivých kategorií by byla odlišná, a tudíž by se změnila i celková podoba výsledků. Nicméně dlouhodobá úzká spolupráce s dalším výzkumníkem nespĺňuje požadavky na disertační práci (pokud se nejedná o práci tandemovou), a proto v daném výzkumu nebyla možná.

Dalším diskutabilním aspektem je výzkumný soubor. Přestože v průběhu celého výzkumu bylo používáno prostředků a metod dostupných v běžné jazykové škole, aby tak došlo k zajištění přenositelnosti výsledků výzkumu do praxe, je málo pravděpodobné (byť to není nemožné), že v běžné jazykové škole se v jednom kurzu potká více účastníků s těžkým zrakovým postižením. Proto postavení člověka s těžkým zrakovým postižením ve skupině intaktních studentů může být od tohoto výzkumu odlišné, a to v obou směrech – tj. může mu být ze strany spolužáků pomáháno a může se cítit pochopen nebo naopak může být „ponechán na pospas svému osudu“. Předkládaný výzkum byl ale zaměřen na výuku cizích jazyků u osob se zrakovým postižením, proto práci s daným výzkumným vzorkem považujeme za zcela odůvodněnou.

Zřejmým limitem výzkumu je také práce se skupinou na určité jazykové úrovni. Výuka u plných začátečníků může být svou podobou i průběhem značně odlišná od pokročilejších studentů, v této souvislosti se tak mohou aplikovat mírně odlišné metody výuky a jejich adaptace. Nicméně jazyková výuka je vždy vázána na jazykové kompetence studentů, jimž je určena, a proto tento limit výzkumu považujeme za opodstatněný.

Nakonec je třeba přiznat, ačkoli je to pro kvalitativní výzkum typické, že data jsou velice subjektivní a nereplikovatelná. Například pokud by se výzkumu zúčastnily osoby mladšího věku, je možné (a částečně i pravděpodobné), že by v případě digitálních technologií byly zručnější. Nicméně nejenom věk, ale i pohlaví, rodinná situace či pracovní pozice účastníků by ovlivnily výsledky výzkumu. Není v našich možnostech předpokládat, do jaké míry by se výsledky změnily. Pouze v jednom případě, a to pokud

⁵¹ Pojmeme *strukturované* máme na mysli takové pozorování, kdy se ke jednotlivým aktivitám zaznamenávají reakce každého z účastníků.

by se výzkumu zúčastnilo více osob se zkušeností z běžné jazykové školy, by výsledky ležely více v rovině faktické, než teoretické. Tento aspekt je také možné považovat za jednu z chyb výzkumu – velmi nízká účast osob se zkušeností z běžné jazykové školy. Na druhou stranu ani z předchozí spolupráce výzkumnice s centrem jsme o osobě navštěvující běžný jazykový kurz nevěděli a ani po dvouměsíčním čekání se nikdo další s požadovanou zkušeností nepřihlásil.

Jak uvádí Taylor, Bogdan a DeVault (2015, s. 160), pro začínající výzkumníky může být těžké „proniknout“ do získaných dat, kvalitní analýza vychází ze zkušeností nabytých při mnoha předchozích výzkumech. Vzhledem k povaze této práce a k ne příliš rozsáhlým, ačkoliv několika kvalitativními výzkumy obohacným zkušenostem výzkumnice mohlo v rámci této práce dojít k výše uvedeným nepřesnostem či chybám. Přesto doufáme, že tento výzkum, jenž je zároveň i sondou do dané problematiky, přinese užitečné informace svým čtenářům a ve svém důsledku pomůže osobám se získaným těžkým zrakovým postižením ke kvalitnějšímu životu.

ZÁVĚR

Předkládaný text se zabývá výukou cizích jazyků u dospělých osob se získaným těžkým zrakovým postižením. Tato problematika doposud nebyla v české ani zahraniční literatuře adekvátně zpracována. Jak totiž vyplynulo z teoretické části této práce, i přes závažnost tohoto tématu mu není věnována dostatečná pozornost. Jedním z primárních důvodů, proč se tato problematika netěší většímu zájmu, může být specifická cílové skupiny. Hlavními charakteristikami této skupiny jsou: věk účastníků (jedná se o dospělé osoby), ztráta zraku na úrovni nevidomosti či zbytků zraku, a to v produktivním věku, a nakonec minimální schopnost číst a psát v bodovém písmu a neochota se toto písmo dále učit. Je zřejmé, že proces edukace u takto striktně vymezené, specifické skupiny studentů bude mít své zákonitosti. Klíčová otázka, která byla v rámci této práce položena, spočívala v úvaze, jak může edukační proces shora popsané cílové skupiny vypadat a jaká jsou jeho případná úskalí. Zdůrazňujeme, že cílem našeho exploratorně-deskriptivního výzkumného šetření nebylo toliko dojít k definitivním závěrům, jako spíše určit aktuální problémy a otázky v didaktice cizích jazyků u osob se získaným těžkým zrakovým postižením.

Podle jedné ze základních pouček tržní ekonomiky platí, že kde není poptávka, nevzniká ani nabídka. V případě problematiky didaktiky cizích jazyků u osob se získaným těžkým zrakovým postižením je poptávka dána existencí zájemců o tento druh vzdělávání. Tato práce si přitom kladla za cíle nejenom navázat na existující praxi, nýbrž zamyslet se i nad možnými cestami, kterými by se měla výuka cizích jazyků u osob se získaným těžkým zrakovým postižením ubírat.

Pokud tedy shrneme výsledky provedeného výzkumu do určitého ideového rámce, za klíčové faktory úspěšné výuky cizích jazyků u osob se získaným těžkým zrakovým postižením bez použití Brailleova písma lze v první řadě považovat vysokou motivaci studenta a jeho digitální dovednosti. Dále má rozhodující význam informovanost a dostatečné vzdělání lektora, jež se opírá o teoretické poznatky v oblasti problematiky osob se zrakovým postižením. Nemůže být pochyb o tom, že tyflodidaktika ve výuce cizích jazyků má určité zákonitosti. Přesto i lektori běžných jazykových škol se mohou naučit vhodně upravovat výukové materiály a poskytnout tak kvalitní výuku pro studenty s těžkým zrakovým postižením. Kvalita jejich výuky je tak podmíněna jejich vůlí dále se vzdělávat, jakož i existencí dostatečně kvalitních

materiálů věnovaných právě tomuto tématu. Jedním z cílů této práce přitom bylo zaplnit mezeru na trhu a zpracovat dotčenou problematiku tak, aby tento text mohl sloužit všem učitelům cizích jazyků u osob se získaným těžkým zrakovým postižením k formování jejich přístupu a výukových metod.

Nicméně přestože celoživotní vzdělávání je zdůrazňováno a podporováno dokonce i na celoevropské úrovni (tj. na úrovni EU), je nabídka kurzů cizích jazyků pro studenty se SVP stále velmi skromná. Změnu by měla přinést nejen upravená politika směrem k osobám s postižením a metodická doporučení, ale také změna myšlení ve společnosti a přijetí handicapu jako náročné, i když vcelku srozumitelné situace. Právě porozumění je cestou, kterou je možné v lidech probudit souznění s principy inkluze, jimiž by se měla řídit moderní společnost. Odborná školení lektorů cizích jazyků k problematice osob s postižením, stejně jako posílení výuky speciální pedagogiky u budoucích učitelů na univerzitách je jednou z cest, jak tuto problematickou situaci zmírnit.

Dále se domníváme, že schopnost lektora umět adaptovat výukové materiály, stejně jako výuku samotnou pro potřeby studentů s těžkým zrakovým postižením, potažmo obecně pro studenty se SVP, vyžaduje nejen dostatek teoretických poznatků, ale rovněž vysokou míru kreativity a empatie. Zkušenosti nabyté v práci se studenty se SVP jsou tak součástí profesního růstu lektora (ale i učitele) a pomáhají mu v edukační praxi i s intaktní populací. Pro studenty, ať už se zrakovým postižením nebo bez, to ve svém důsledku znamená zajímavější a efektivnější výuku, která je bude bavit.

Závěrem shrnujeme naše vize, jak se bude otázka vzdělávání osob se zrakovým postižením vyvíjet do budoucna. Zaprvé dojde k nárůstu počtu osob se získaným těžkým zrakovým postižením. V důsledku toho očekáváme, že význam tohoto tématu bude neustále růst. To se odrazí nejenom ve zvyšující se potřebě zajištění dostatečných kapacit pro tento druh výuky, nýbrž i v pozornosti, která této problematice bude věnována na všech úrovních tvorby školní a vzdělávací politiky. Zadruhé předpokládáme, že rovněž z hlediska výzkumného bude uměrně se zvětšujícím se významem stoupat i zájem o tuto oblast. To v posledku povede k vytvoření vyhovujících metod, které zefektivní výuku u osob se získaným těžkým zrakovým postižením. Zatřetí v souvislosti s technologickým rozvojem společnosti podle našeho názoru dojde k prohlubování informovanosti studentů, jakož i pedagogů. Navíc pokrok v oblasti (nejen) digitálních technologií umožní zapojení do výuky takových pomůcek, které povedou k doposud nevídané efektivitě a které si dnes lze jen stěží

představit. Konečně začtvrté předvídáme vývoj i na poli propojování systému celoživotního vzdělávání a služeb pro osoby se zrakovým postižením. Ve světle shora uvedeného tak lze shrnout, že v budoucnu nepochybně dojde k zásadnímu rozvoji na poli didaktiky cizích jazyků u osob se získaným těžkým zrakovým postižením, který se významným způsobem podepíše na kvalitě výuky a spokojenosti studentů.

Nakonec si dovoluujeme vyjádřit naději, dle které tento výzkum nejen upozorní na problematiku jazykového vzdělávání u dospělých osob se získaným těžkým zrakovým postižením, ale v konečném důsledku pomůže ke zvýšení kvality života těchto osob.

LITERATURA

1. Alcon-Soler, E. & Safont-Jorda, M.P. (2007). *Intercultural Language Use and Language Learning*. Springer Science & Business Media.
2. Aljohani, N. (2016). The Goals of Language Teaching. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 7(3), 442-445. Dostupné z: <https://www.ijser.org/researchpaper/The-Goals-of-Language-Teaching.pdf>
3. Al-Safi JK, Azari S. (2015). Mobile Learning on School Teaching and Learning [online]. *Journal of Networks and Telecommunication Systems*. 2015, 1(1), 39-43. Dostupné z: <http://nebula.wsimg.com/b9ae3a60dcfc29f300214625a3906c25?AccessKeyId=638139448EC3C95C7DBE&disposition=0&alloworigin=1>.
4. Anderson, L., & Krathwohl, D. A. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
5. Andrew, P. (2012). *The social construction of age: adult foreign language learners*. Bristol: Multilingual Matters. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10532045>.
6. Antov, I. (2010). Na ceste k plynulosti. Motivace zrakově postižených ke zdokonalování v anglickém jazyce. *E-pedagogium*, 2. mimořádné číslo/2010, 507- 524. Dostupné z: http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-pedagogium_2010/e-pedagogium_2-2010_mimoradne.pdf
7. Bednaříková, I. (2006). *Kapitoly z andragogiky 1*. Olomouc: VUP.
8. Bekleyn, N. & Hayta, F. (2015). Language Learning Strategies in a New Era: Do Mobile Phones Help? In Akbarov, A. *The Practice of Foreign Language Teaching : Theories and Applications*. Cambridge Scholars Publishing. 434-442.
9. Belz, H. a Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál.
10. Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada.
11. Bernard, H. Russell a Ryan, G. Wayne. (2010). *Analyzing qualitative data: systematic approaches*. Los Angeles: SAGE.

12. Billows, F. L., Imkamp, Judith-Mira, ed. a Burgerstein, Jiří, ed. (1994). *Kooperativní technika vyučování cizímu jazyku: Určeno stud. všech typů studia*. Plzeň: Západočeská univerzita.
13. Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching (4th ed.)*. New York: Longman.
14. Bubeníčková, H. (n.d.). *Digitální knihovna dokumentů pro nevidomé BrailNet*. Získané 6.8.2016 z <http://archiv.sons.cz/docs/knihovna/>
15. Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele (2., rozš. a aktualiz. vyd.)*. Praha: Grada.
16. Busse, V. (2014). Visible learning and visible motivation. Exploring challenging goals and feedback in language education. In Lasagabaster, et al. (eds.) *Motivation and Foreign Language Learning: From theory to practice*. John Benjamins Publishing Company. 157-174.
17. Byram, M. (ed). (2000). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, London: Routledge.
18. Cimermanová, I. (2009). Information and communication technologies in language learning. In Pčolinská, A. (ed.) *Linguistics and didactics in the 21st century 2.: trends, analyses, and prognoses*. Praha: Alfa Nakladatelství. 60-72.
19. Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2). Dostupné z: <https://escholarship.org/uc/item/2928w4zj/>
20. Celce-Murcia, M. (2001). Language teaching approaches: An overview. In M. Celce- Murcia, (Ed), *Teaching English as a second or foreign language*, (pp.3-11), Boston, MA: Heinle & Heinle.
21. Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In Soler, E. A., & Jordá, M. P. S. (2007). *Intercultural language use and language learning*. Netherlands: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0pass:\[\]3](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0pass:[]3)
22. Council of Europe. (2011). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe. Dostupné z: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp

23. Conroy, P. (1999). Total Physical Response: An Instructional Strategy for Second-Language Learners Who Are Visually Impaired. *Journal Of Visual Impairment & Blindness*, 93(5), 315.
24. Cook, V. (2013). *Second Language Learning and Language Teaching*. New York: Routledge.
25. Creswell, John W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Los Angeles: SAGE.
26. Čálek, O. (2008). *Akceptace vady jako produkt sociálních vztahů postiženého jedince [elektronický zdroj]*. Brno: Masarykova univerzita. Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky.
27. Čermák, F. (2011). *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky* (Vyd. 4.). Praha: Karolinum.
28. ČOSIV. (n.d.). *Rok poté – dopady reformy společného vzdělávání*. Praha: Nadace open society found v Praze. Dostupné z: <https://cosiv.cz/wp-content/uploads/2018/03/ROK-POTÉ-dopady-reformy-společného-vzdělávání-2018.pdf>
29. Český statistický úřad. (2018). *Vzdělávání dospělých v České republice. Výstupy z šetření Adult Education Survey 2016*. Praha: ČSÚ. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/76208655/23005318.pdf/9fe2d063-88e8-4205-b643-eac62bb481af?version=1.6>
30. Davies G. (2005). *Computer Assisted Language Learning: Where are we now and where are we going?* Dostupné z: http://www.camsoftpartners.co.uk/docs/UCALL_Keynote.htm
31. Davies G., Walker R., Rendall H. & Hewer S. (2011). *Introduction to Computer Assisted Language Learning (CALL)*. Module 1.4 in Davies G. (ed.) *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*, Slough, Thames Valley. Retrieved from: http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-4.htm
32. Decoo, W. (2001, Nov.). *On the mortality of language learning method*. Paper presented at the James L. Barker Lecture at Brigham Young University, Provo, UT. Dostupné z: <http://www.didascalie.be/mortality.htm>
33. Delcloque P. (2000). *History of CALL*. Dostupné z: http://www.ict4lt.org/en/History_of_CALL.pdf
34. Disman, M. (2011). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum Press.

35. Dobrá praxe pro zlepšení jazykové výuky dospělých zrakově postižených. (2010). [online]. Dostupné z: <https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwizlsOFi5vWAhWBYpoKHR62CPgQFggmMAA&url=http%3A%2F%2Farchiv.sons.cz%2Fdocs%2Fgrundtvig-languages-cesky.doc&usg=AFQjCNEEnXqF3WwAFysSP7mF1rcOSY9b8gQ>
36. Doiz, A., Lasagabaster, D. a Sierra, J.M. (2014). Motivation. Making connections between theory and practice. In Lasagabaster, et al. (eds.) *Motivation and Foreign Language Learning : From theory to practice*. John Benjamins Publishing Company. 177-183.
37. Dvořáková, M. (2013). *Technologie vzdělávání dospělých II: studijní text pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
38. Dvořáková, M. a Šerák, M. (2016). *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
39. Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. John Wiley & Sons, Inc.
40. Eger, L. (2005). *Technologie vzdělávání dospělých*. Plzeň: Západočeská univerzita.
41. Fairfield, P. (2010). *Education, Dialogue and Hermeneutics*. London: Bloomsbury Publishing PLC.
42. Field, K. (2000). *Issues in Modern Foreign Languages Teaching*. London: RoutledgePalmer.
43. Finková, D. et al. (2011). *Rozvoj hapticko-taktilního vnímání osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
44. Finková, D. et al. (2012). *Osoby se zrakovým postižením v procesu komunikace [CD-ROM]*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
45. Finková, D. et al. (2012). *Edukace jedinců se zrakovým postižením v kontextu kvality vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
46. Finková, D., Joklíková, H. a Růžičková, V. (2012). *Otázky rehabilitace osob později osleplých [CD-ROM]*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
47. Finková, D. a Ludíková, L. (2013). *Specifika v přístupu k dospělým a seniorům se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
48. Finková, D., Ludíková, L. a Růžičková, V. (2007). *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

49. Finková, D., Růžičková, V. a Kroupová, K. (2011). *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením v dospělém a seniorském věku [CD-ROM]*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého.
50. Gavora, P. (1996). *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido.
51. Goddard, W. a Melville, S. (2004). *Research Methodology: An Introduction*. Juta and Company Ltd.
52. Goussinsky, R., Reshef, A., Yanay-Ventura, G., & Yassour-Borochowitz, D. (2011). Teaching Qualitative Research for Human Services Students: A Three-Phase Model. *Qualitative Report*, 16(1), 126–146.
53. Hagen, J. (2016). *Analýza vztahu cílového a mateřského jazyka ve výuce německého jazyka na základní škole*. Pdf MU. Diplomová práce.
54. Hais, K. a Fronek, J. (2006). *Velký anglicko-český slovník*. Praha: Leda.
55. Háňková, D. (2011). *Úvod do pedagogické praxe a plánování jazykové výuky pro dospělé studenty: studijní text pro posluchače 1. ročníku AKCENT College, obory Angličtina jako cizí jazyk a Čeština jako cizí jazyk*. Praha: AKCENT College.
56. Hanousková, M. (2014). *Metodika k úpravám elektronických textů pro zrakově postižené čtenáře. Verze VII*. Brno: Masarykova Univerzita (interní tisk). Dostupné z: https://www.teiresias.muni.cz/download/Metodika_VII.pdf
57. Häuslerová, K. a Nováková, M. (2008). Metody cizojazyčné výuky. *Filling. Časopis pro filosofii a lingvistiku*, 1(2008). Dostupné z: <http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html>
58. Hendl, J. (1999). *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova.
59. Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
60. Hendrich a kol. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
61. Hogan, J., Dolan, P., & Donnelly, P. (2011). *Approaches to qualitative research: theory & its practical application - a guide for dissertation students*. Cork: Oak Tree Press.
62. Horák, R. (2017). *Blended learning ve výuce žáků s SPU*. Brno: MU. Rigorózní práce.
63. Hovořáková, I. (2017). *Strategie učení se cizímu jazyku u nevidomých studentů anglického jazyka jako cizího jazyka*. Pdf MU. Dizertační práce.

64. Hubackova, S., & Ruzickova, M. (2011). *WCIT 2010: Experience in foreign language teaching with ICT support. Procedia Computer Science*, 3(World Conference on Information Technology), 243-247. doi:10.1016/j.procs.2010.12.041
65. Hublová, G. (2016). *Rozvoj diskurzivní kompetence v cizojazyčném akademickém psaní v anglickém jazyce v důsledku účasti v e-learningovém kurzu*. PdF MU. Disertační práce.
66. Churches, A. (2009). *Bloom's digital taxonomy*. Dostupné z: <http://edorigami.wikispaces.com/file/view/bloom%27s%20Digital%20taxonomy%20v3.01.pdf/65720266/bloom%27s%20Digital%20taxonomy%20v3.01.pdf>
67. Hycl, J. a Trybučková, L. (2008). *Atlas oftalmologie*. Praha: Triton.
68. Choděra, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia.
69. Choděra, R. & Ries, L. (1999). *Výuka cizích jazyků na prahu nového tisíciletí*. Ostrava: Ostravská univerzita.
70. Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
71. Jackson, R. (2010). *How to Plan Rigorous Instruction*. Alexandria: ASCD
72. Janíková, V., Hanušová, S. (eds.) (2016). *Výzkum učení a vyučování cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita.
73. Janíková, V. a kol. (2011). *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada.
74. Janíková, V., Pišová, M. a Hanušová, S. (eds). (2012-2015). *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům*. Brno: Masarykova univerzita.
75. Janiš, K. (2010). *Obecná didaktika - vybraná témata*. Vyd. 4. Hradec Králové: Gaudeamus.
76. Jelínek, D. (2006). *Průvodce práce s digitálním čtecím zařízením s hlasovým výstupem. I.díl*. Těškovice: Duotisk.
77. Jesenský, J. (1973). *Výber z pedagogiky zrakovo chybných*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
78. Jesenský, J. a kol. (1982). *Otázky péče o osoby se zbytky zraku*. Sborník konference o využívání zbytků zraku. Praha.
79. Jesenský, J. (1988). *Tyflopedické minimum a základy komplexního zabezpečení zrakově postižených*. Praha: FV SI.
80. Jesenský, J. (2000). *Andragogika a gerontagogika handicapovaných*. Praha: Karolinum.

81. Johnson, K. (2001). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Pearson Education Limited.
82. Juan, E. U. & Flor, A. M. (2006). *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*. Berlin: Walter de Gruyter.
83. Jůnová, Š. (2008). *Výzkum možností výuky ve virtuální realitě a v prostředí Second Life*. Praha: FF UK. Diplomová práce.
84. Kalhous, Z. a Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
85. Kayi, H. (2012). Teaching speaking: Activities to promote speaking in a second language. *Новейшие научные достижения*, 12(2012).
86. Keblová, A. (1995). *Kompenzační pomůcky pro zrakově postižené žáky ZŠ*. Praha: Septima.
87. Keblová, A. (2001). *Zrakově postižené dítě*. Praha: Septima.
88. Kimplová, T. & Kolaříková, M. (2014). *Jak žít s těžkým zrakovým postižením? Souhrn (nejen) psychologické problematiky*. Praha: Triton.
89. Klimova, B. F., & Semradova, I. (2012). The teaching of foreign languages and ICT. *Procedia Technology, 1(First World Conference on Innovation and Computer Sciences (INSODE 2011))*, 89-93. doi:10.1016/j.protcy.2012.02.017
90. Komenský, J.A. (1947). *Analytická didaktika*. Praha: SPN.
91. Kopecký, K. (2006). *E-learning nejen pro pedagogy*. Olomouc: Hanex.
92. Kramárová, M. (2009). Contemporary trends in foreign language teaching and learning process. In Pčolinská, A. (ed.) *Linguistics and didactics in the 21st century 2.: trends, analyses, and prognoses*. Praha: Alfa Nakladatelství. 73-79.
93. Krejčířová, O., Vymazalová, E., Hublar, J. (2011). *Teorie a praxe speciálněpedagogické andragogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
94. Kroupová a kol. (2016). *Slovník speciálněpedagogické terminologie*. Praha: Grada.
95. Kunčarová, J. (2015). *Kvalita výuky cizích jazyků*. Opava: Open Agency.
96. Kupka, I. (2012). *Jak úspěšně studovat cizí jazyky*. Praha: Grada.
97. Květoňová-Švecová, L. (2000). *Oftalmopedie*. Brno: Paido.
98. Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
99. Levy M. (1997). *CALL: context and conceptualisation*. Oxford: Oxford University Press.

100. Lewis, B. (2014). *Fluent in 3 months: How Anyone at Any Age Can Learn to Speak Any Language from Anywhere in the World*. HarperCollins.
101. Liškař, Č. (1987). *Základy vyučování cizím jazykům: určeno pro posl. fak. filozof.* Praha: SPN.
102. Lojová, G., & Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.
103. Long, M. H. & Doughty, J. C. (eds). (2011). *The Handbook of Language Teaching*. Blackwell Publishing.
104. Lopúchová, J. & Krajčí, P. (2014). *Teória a výskum digitálnych a asistenčných technológií v inkluzívnej špeciálnej pedagogike*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
105. Ludíková, L. (1988). *Tyflopedie I*. Olomouc: UP.
106. Ludíková, L. (1989). *Tyflopedie II*. Olomouc: UP.
107. Ludíková, L. a kol. (2006). *Speciální pedagogika – andragogika*. Olomouc: VUP.
108. Ludíková, L., Kantor, J., Kroupová, K., Růžičková, V., Majerová, H., Malinovská, O., Petrová, N., Hrubešová, I., Baslerová, P. & Remešová, Z. (2016). *Kvalita života osob se speciálními potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
109. Malá, E. (2011). Elearning As A Part Of Blended Learning In Teaching Foreign Languages. In *CA-CLIL: Blending the Unblendable?*. Veselá, K. (ed.). Nitra: PF UKF Nitra. 111-146.
110. Malinovska, O. (2015). The use of foreign languages in connection with the change of employment in persons with acquired visual impairment. *Proceedings of the International Scientific Conference ICLEL*. 245-248.
111. Malinovská, O. (2016). Foreign languages in the terms of employment of persons with visual impairment. *Proceedings of the International Scientific Conference "SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION - SIE2016"*. Volume III, May 27th- 28th, 2016. 96-105.
112. Malinovská, O. & Ludíková, L. (2016). Teaching foreign languages to adults with acquired visual impairment – a new way? *Proceedings of the VIth International Intercultural Education Conference, ICTS, EDUCATION AND HEALTH IN A TRANSCULTURAL WORLD*; Almeria, Spain; 15th- 17th June 2016.

113. Malíř, F. (2007/2008). Třicet tři [33] poznámek k pedagogice, didaktice cizích jazyků a didaktice angličtiny. *Cizí jazyky*, 51(3). 4-5.
114. Malotová, M. (2015). *Speciálně pedagogická podpora žáků se zrakovým postižením ve výuce anglického jazyka v základních školách hlavního vzdělávacího proudu*. Praha: Univerzita Karlova. Rigorózní práce.
115. Maněna, V. a kol. (2015). *Moderně s Moodle: jak využít e-learning ve svůj prospěch*. Praha: CZ.NIC, z.s.p.o.
116. Maňák, J. a Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
117. Maxwell, J.A. (2012). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. SAGE Publications.
118. McLannahan, H. (ed.) (2008). *Visual impairment: a global view*. Oxford: Oxford University Press.
119. Medina, J. (2010). *Brain rules*. Seattle, WA: Pear Press.
120. Mezinárodní klasifikace nemocí: abecední seznam: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decennální revize. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>
121. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
122. Mojžíšek, L. (1988). *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
123. National Capital Language Resource Center. (n.d.). *Teaching goals and methods: from the Essentials of Language Teaching*. Retrieved from: <http://www.nclrc.org/essentials/goalsmethods/goalsmethods.pdf>
124. Nazarenko, A. L. (2015). Blended Learning vs Traditional Learning: What Works? (A Case Study Research). *Procedia - Social And Behavioral Sciences, (The XXVI Annual International Academic Conference, Language and Culture, 27-30 October 2015)*, 77-82. doi:10.1016/j.sbspro.2015.08.018
125. Nitze, W.A. (n.d.). Review: The Scientific Study and Teaching of Languages by Harold D. Palmer. Wiley. Dostupné z <https://www.jstor.org/stable/pdf/313306.pdf>
126. Norland, D. L., & Pruett-Said, T. (2006). *A kaleidoscope of models and strategies for teaching English to speakers of other languages*. Westport, CT: Teacher Ideas Press.

127. Ondráková, J. (2014). *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus.
128. Oxenden, C. & Latham-Koenig, C. (2005). *New English file. Pre-intermediate. Student's book*. Oxford: Oxford University Press.
129. Oxenden, C. & Latham-Koenig, C. (2007). *New English file. Intermediate*. Oxford: Oxford University Press.
130. Oxenden, C. & Latham-Koenig, C. (2013). *English file. Intermediate*. Oxford: Oxford University Press
131. Pasch, M. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál.
132. Pegrum M. (2009). *From blogs to bombs: The future of digital technologies in education*. Perth: University of Western Australia Press.
133. Petro, J. (2014). *Nová slova v angličtině: anglicko-český slovník díl 1, A–G*. HalloEnglish.cz. E-kniha.
134. Petrussek, M., Maříková, H. a Vodáková, A. (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.
135. Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
136. Pittman, C. N., & Heiselt, A. K. (2014). Increasing Accessibility: Using Universal Design Principles to Address Disability Impairments in the Online Learning Environment. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 17(3). Dostupné z: https://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall173/pittman_heiselt173.html
137. Podlahová, L. (2012). *Didaktika pro vysokoškolské učitele: [vybrané kapitoly]*. Praha: Grada.
138. Podrápská, K. (2008). *Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka*. Liberec: Technická univerzita, Pdf.
139. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the horizon [online]*. 9, (5). Dostupné z: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
140. Presley, I. & D'Andrea, F.M. (2009). *Assistive Technology for Students who are Blind Or Visually Impaired: A Guide to Assessment*. New York: American Foundation for the Blind.
141. Procházka, M., Vlček, L. a Hrušková, L. (2012). *Kapitoly z didaktiky a metodiky jazykového vzdělávání dospělých*. České Budějovice: V-Studio

142. Průcha, J. (2009). *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada Publishing.
143. Průcha, J., & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
144. Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník: 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Grada.
145. Průcha, J., Walterová, E. a Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
146. Purdjaková, K. (2007). *Komunikace a výuka cizích jazyků zrakově postižených*. Brno: Masarykova Univerzita. Diplomová práce.
147. Ramage, G. (2012). *The Modern Languages Teacher's Handbook*. Continuum International Publishing Group.
148. Regec, V. (2008). Účast' Európskej únie v oblasti riešenia problematiky celoživotného vzdelávania a uplatnenia sa osob so špecifickými potrebami. In *Prístup k osobám se špecifickými potrebami v zemích EU z pohledu vzdělávání dospělých*. Jurkovičová, P. (ed.). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 9-18.
149. Renotiérová, M. et al. (2006). *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
150. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching (Third edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
151. Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Routledge.
152. Riley, S. & ZareEkbatani, A. (2014). It And L2 Writing Skills : EFL Students ' Perceptions Of E-Feedback On Their Essays. In Al-Mahrooqi, R. & Troudi, S. (eds). *Using Technology in Foreign Language Teaching*. England: Cambridge Scholars Publishing. 106-133.
153. Röderová, P. (2015). *Edukace osob se zrakovým postižením v osobnostním pojetí*. Brno: Masarykova univerzita.
154. Rousová, D. (2009). *Výuka cizích jazyků na základních školách pro zrakově postižené*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Diplomová práce.
155. Růžičková, K. (2011). *Vybrané texty ze speciální pedagogiky I: východiska pro speciální pedagogiku a rehabilitaci osob se zrakovým postižením*. Hradec Králové: Gaudeamus.

156. Růžičková, V. a Kroupová, K. (2017). *Pohled na samostatný pohyb a prostorovou orientaci osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
157. Růžičková, V., Kroupová, K. a Kramosilová, Z. (2016). *Zrakový trénink a jeho podmínky = Visual training and its conditions*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
158. Řiháček, T. & Hytych, R. (2013). Metoda zakotvené teorie. In Řiháček, T., Čermák, I. & Hytych, R. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: MUNI Press. 44-74.
159. Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles: Sage.
160. Shishkovskaya, J., Sokolova, E., & Chernaya, A. (2015). "Paperless" Foreign Languages Teaching. *Procedia - Social And Behavioral Sciences, 206(XVth International Conference "Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations")*, 232-235. doi:10.1016/j.sbspro.2015.10.014
161. Slowík, J. (2016). *Speciální pedagogika (2.akt. a dopl.vyd.)*. Praha: Grada Publishing.
162. Sovák, M. et al. (1984). *Defektologický slovník*. 2., upr. vyd. Praha: SPN.
163. Spada, N. (2007). Communicative language teaching: Current status and future prospects. In Cummins, J. & Davison, C. (eds). *International Handbook of English Language Teaching*. Springer Science & Business Media. 271-288.
164. Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. (2002). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého.
165. Stejskalová, K. (2010). Komunikace a osoby se zrakovým postižením. In Jurkovičová, Petra, ed. a kol. *Komunikace a lidé se smyslovým postižením: metodický materiál*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
166. Steinfeld, E., & Maisel, J. (2012). *Universal design: creating inclusive environments*. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
167. Stieglitz, G. J. (1955). The Berlitz Method. *The Modern Language Journal*, 39(6), 300–310. <http://doi.org/10.2307/319907>
168. Stolovitch, H. & Keeps, E., (2002). *Telling ain't training*. Alexandria, VA: ASTD Press.

169. Šebesta, K. a kol. (2014). *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování: terminologický slovník*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
170. Ševčíková, V. (2010). *Výuka anglického jazyka na základních školách pro zrakově postižené*. Brno: Masarykova Univerzita. Diplomová práce.
171. Šimonová, I. (2011). Born Digital: The ICT supported foreign language teaching/learning. In *CA-CLIL: Blending the Unblendable?*. Veselá, K. (ed.). Nitra: PF UKF Nitra. 169-200.
172. Štanglová, G. (2012). *Výuka cizích jazyků u žáků a studentů se zrakovým postižením*. Brno: Masarykova Univerzita. Diplomová práce.
173. Švaříček, R., Šed'ová, K. a kol. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
174. Tauchmanová, V. et al. (2012). *Seniors and their training in foreign languages*. Hradec Králové: Gaudeamus.
175. Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2015). *Introduction to qualitative research methods : a guidebook and resource*. Hoboken: John Wiley & Sons.
176. Teichert, H. U.. (1996). A Comparative Study Using Illustrations, Brainstorming, and Questions as Advance Organizers in Intermediate College German Conversation Classes. *The Modern Language Journal*, 80(4), 509–517. <http://doi.org/10.2307/329729>
177. Tucker, G.R.& Corson, D. (1997). *Encyclopedia of language and education. Volume 4: Second language education*. Springer Science & Business Media.
178. Valenta, M. a kol. (2015). *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál.
179. Vavroušová, P. (2013). *Sedm tváří translatologie*. Praha: Karolinum Press, UK.
180. Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky*. Praha: Portál.
181. Veteška, J. (n.d.). *Význam a vnímání mezigeneračních vztahů v edukačním kontextu*. Dostupné z: <http://docplayer.cz/1533881-Vyznam-a-vnimani-mezigeneracnich-vztahu.html>
182. Vlčková, I. a kol. (2015). *Příručka k DVD: Elektronická média ve výuce cizích jazyků*. Liberec: Technická univerzita.
183. Vráblíková, P. (2006). Metody výuky cizích jazyků a jejich význam v profesionální armádě. *Vojenské rozhledy*, 15(47), č. 1, 112-118. Dostupné z: www.vojenskerozhledy.cz.
184. Vyhláška MŠMT č. 27/ 2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními

vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění pozdějších předpisů.

185. Ware, C., Damnee, S., Djabelkhir, L., Cristancho, V., Wu, Y. H., Benovici, J., and Rigaud, A. S. (2017). Maintaining Cognitive Functioning in Healthy Seniors with a Technology-Based Foreign Language Program: A Pilot Feasibility Study. *Frontiers in aging neuroscience*, 9, (42). doi:10.3389/fnagi.2017.00042
186. Warner, R. (2011). Giving feedback on assignment writing to international students – the integration of voice and writing tools. In Wai Meng Chan et al. (eds.) *Media in foreign language teaching and learning*. Göttingen: Hubert & Co. GmbH & Co. KG. 355-382.
187. WHO. (2014, August). *Fact Sheet N°282. Visual Impairment and Blindness*. Dostupné z: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/>.
188. Wielewicki, V.H.G. (2009). Literary Translation and Foreign Language Teacher Education in Brazil: A Possible Path for an Inclusive Education. In Witte, A., Harden, T. & Ramos de Oliveira Harden, A. (eds.) *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Bern: International Academic Publishers. 279-290.
189. Wiener, P. a kol. (2009). *Základy komunikace se zrakově postiženými*. Praha: Novartis.
190. Witte, A., Harden, T. & Ramos de Oliveira Harden, A. (2009). Introduction. In Witte, A., Harden, T. & Ramos de Oliveira Harden, A. (eds.) *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Bern: International Academic Publishers. 1-12.
191. Wlodkowski, R. J. & Ginsberg, M. B. (2017). *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
192. Yong Mei, F. (2011). Improving ESL Learners' Academic Text Construction through a Collaborative Task. *Pertanika Journal Of Social Sciences & Humanities*, 19(2), 475.
193. Zárubová, H. (2010). Súčasný prístup a metódy vo výučbe cudzích jazykov Current approaches and methods in foreign language teaching. *Perspektívy výučby cudzích jazykov pre 21. storočie*, 123-132. Dostupné z: http://kaj.fpv.ucm.sk/workshop/2010/ZBORNIK_Perspektivy_vyucby_cudzich_jazykov_pre_21_storocie.pdf#page=123
194. Zelinková, Š. (2013). Pohled na metody výuky cizích jazyků 20. století.

- Lingvistika* Praha, 2013. Dostupné z:
<http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/sbornik/2013/zelinkova-tisk.php>
195. Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: S praktickými ukázkami*. Praha: Grada Publishing, a.s.
196. Zounek, J. et al. (2016). *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi: kniha s online podporou*. Praha: Wolters Kluwer.
197. Žáčková, M. (2013). *Jazykové vzdělávání pro konkurenceschopnost absolventů ŠAVŠ – tvorba výukových modulů v německém jazyce s ohledem na soudobé trendy ve výuce odborného cizího jazyka*. PedF UK. Rigorózní práce.

Internetové zdroje

198. Adaptech - Supernova předčítací lupa - kombinovaný zvětšovací a odečítací program. (n.d.). [cit. 2017-08-03]. Dostupné z:
<https://www.adaptech.cz/kat/supernova-predcitaci-lupa>
199. Asociace pro mediální pedagogiku, o.s. (n.d.). *Co je mediální pedagogika?* [cit. 2016-04-09]. Dostupné z: <http://www.medialnipedagogika.cz/co-je-medialni-pedagogika>
200. Association of Teachers of Mathematics. (n. d.). *Caleb Gattegno - A Founder of ATM*. [cit. 2017-05-01]. Dostupné z: <https://www.atm.org.uk/Caleb-Gattegno>
201. Bloom's Digital Taxonomy (n. d.) [obrázek]. [cit. 2016-07-02]. Dostupné z: <https://bloomstechtaxonomy.wikispaces.com/Bloom%27s+Digital+Taxonomy>
202. Bramborová, E. (2014, 4. leden). *Braillovo písmo se přesouvá z papíru do moderních technologií*. [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: https://www.lidovky.cz/relax/veda/braillovo-pismo-se-presouva-z-papiru-do-modernich-technologii.A140103_151624_In_veda_ebr
203. *Co je cloudové úložiště?* (n.d.). [cit. 2017-08-04]. Dostupné z: <https://azure.microsoft.com/cs-cz/overview/what-is-cloud-storage/>
204. Digital Language Schools – Digital language schools providing on-line e-learning courses. (n.d.). O projektu. [cit. 2017-09-11]. Dostupné z: <https://www.langschool.eu/overview>

205. Galop s.r.o. - Odečítací program JAWS. (n.d.). [cit. 2017-08-03]. Dostupné z: <http://www.galop.cz/jaws>.
206. ImmerseMe. (n.d.). [webová stránka]. [cit. 2017-04-21]. Dostupné z: <https://immerseme.co/#home/>
207. Jones, S. & Anderson, M. (2015, 29. červenec). *Global population set to hit 9.7 billion people by 2050 despite fall in fertility*. [cit. 2015-08-10]. Dostupné z: <http://www.theguardian.com/global-development/2015/jul/29/un-world-population-prospects-the-2015-revision-9-7-billion-2050-fertility>
208. Konečný, J. (2013, 10.říjen). *ClearReader a ReadEasy: nová čtecí zařízení pro nevidomé*. [cit. 2017-08-14]. Dostupné z: <http://poslepu.blogspot.cz>
209. Pasek, P. (2017, 24. červenec). *Nežádanější cizí jazyky*. [cit. 2016-03-18]. Dostupné z: www.kurzy.cz.
210. Pavlíček, R. (2017, 30. leden). *KNFB Reader – čtečka tištěných předloh v mobilu*. [cit. 2017-08-11]. Dostupné z: www.poslepu.cz.
211. Seifert, R. (2014, 22. září). *Termín asistivní technologie pohledem Radka Seiferta*. [cit. 2017-08-19]. Dostupné z: www.poslepu.cz.
212. Spektra v.d.n. - ABBYY FineReader - program pro rozpoznávání textu. (n.d.). [cit. 2017-08-03]. Dostupné z: <http://www.spektra.eu/cs/zrakove-vady/programy/ocr/finereader>.
213. Spektra v.d.n. - BlindShell 2 – snadno ovladatelný chytrý mobil pro zrakově postižené. (n.d.). [cit. 2017-08-03]. Dostupné z: <http://www.spektravox.cz/cs/zrakove-vady/telefony-tablety/blindshell2>.
214. Spektra v.d.n. - iPhone, iPad - mobily a tablety přístupné zrakově postiženým. (n.d.). [cit. 2017-08-03]. Dostupné z: <http://www.spektravox.cz/cs/zrakove-vady/telefony-tablety/ios>.
215. Spektra v.d.n. - NVDA Plus - odečítač s kvalitní českou syntézouVocalizer. (n.d.). [cit. 2017-08-03]. Dostupné z: <http://www.spektra.eu/cs/zrakove-vady/programy/zvetsovaci-odecitaci/nvda>.
216. Spektra v.d.n. - ZoomText Magnifier & Reader - zvětšovací program s hlasovou podporou. (n.d.). [cit. 2017-08-03]. Dostupné z: <http://www.spektra.eu/cs/zrakove-vady/programy/zvetsovaci-odecitaci/zoomtext>
217. Středisko Teiresiás. (n.d.). *Jazykové kurzy pro zrakově postižené*. [cit. 2016-09-02]. Dostupné z: <https://www.teiresias.muni.cz/cz/vzdelavani-sport-a-volny-cas/celozivotni-vzdelavani/jazykove-kurzy-pro-zrakove-postizene>

218. TurboConsult, s.r.o. (2017). *Produkt*. [cit. 2017-06-05]. Dostupné z: <https://www.friendlyvox.info/cs/produkt>.
219. UNESCO. Mobile Learning (n.d.) [cit. 2017-04-13]. Dostupné z: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/m4ed/#topPage>.
220. Volejník, R. a Smýkal, J. (2012, 16. prosinec). *Jak psát a číst příjmení Louise Braille (diskuze)*. [cit. 9-3-2016]. Získané z: <http://smykal.ecn.cz/aktuality/akt20121216.htm>
221. Wabisabi Learning. (2017, 8. listopad). *These bloom's analysis tools are perfect for higher-order thinking*. [cit. 2017-12-28]. Dostupné z: <https://www.wabisabilearning.com/blog/blooms-analysis-tools>

ANOTACE

Jméno a příjmení, titul(y):	Mgr. Olga Malinovská
Název práce:	Tyflodidaktika ve výuce cizích jazyků u dospělých osob se získaným zrakovým postižením
Název práce v angličtině:	Typhlodidactics in teaching adults with acquired visual impairment
Vedoucí práce:	prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Obor:	Doktorský studijní program Speciální pedagogika
Počet stran:	200
Počet příloh:	6
Rok obhajoby:	2019

Tato disertační práce se zabývá problematikou výuky cizích jazyků u osob se získaným těžkým zrakovým postižením. Tématika nebyla dosud systematicky zpracována ani v české ani zahraniční literatuře, neboť se jedná o velmi specifickou skupinu osob, jež je charakterizována nejen svým věkem, ale také postižením a jeho typem a dobou vzniku. Je proto zřejmé, že i didaktika cizích jazyků u dané skupiny bude mít své charakteristické postupy a podmínky.

V rámci tvorby teoretické základny jsme vycházeli z poznatků a výzkumů z oblasti oftalmologie, tyflopédie a psychologie, a to jak na národní úrovni, tak i v zahraničí. Podobně je zpracována část věnovaná lingvistickým a pedagogickým poznatkům, úžeji didaktice cizích jazyků. Praktická část disertační práce je zaměřena na zjišťování a popis obtíží, které vznikají při nástupu do běžné jazykové školy u osob s těžkým zrakovým postižením, a zároveň možností využití moderních technologií ve výuce cizích jazyků u cílové skupiny osob. Tato problematika, ač málo probádaná, si zasluhuje větší pozornost nejen lektorů běžných jazykových škol, ale také odborníků v oblasti speciální pedagogiky a rovněž tvůrců vzdělávací politiky v českém, ale i zahraničním prostředí.

Klíčová slova: zrakové postižení, cizí jazyk, didaktika, vzdělávání, ICT

ANNOTATION

Name and surname: Mgr. Olga Malinovská

Title: Typhlodidactics in teaching foreign languages to adults with acquired visual impairment

Supervisor: prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.

Institute: Institute of Special Education Studies, Faculty of Education, Palacký University Olomouc

Specialization: Doctoral degree program Special Education

Pages: 200

Attachments: 6

Year of defense: 2019

This dissertation deals with the issue of foreign language teaching for people with severe visual impairment. The topic has not been systematically elaborated either in Czech or foreign literature because it is a very specific group of people characterized not only by its age but also by its disability and its type and time of origin. It is therefore clear that the didactics of foreign languages in a given group will have its own characteristic procedures and conditions.

As part of the theoretical basis, we were following on findings and researches in the field of ophthalmology, typhlopaedia and psychology, both at the national level and abroad. The section devoted to linguistic and pedagogical knowledge and to the foreign language teaching was written in a similar way. The practical part of the dissertation thesis is focused on finding and describing the difficulties that arise when people with severe visual impairment enter a common language school and also the usage of modern technologies in teaching foreign languages to the target group. This issue, though little explored, deserves more attention not only by lecturers of common language schools but also by specialists in the field of special education and also by policy makers in the Czech as well as foreign environment.

Keywords: visual impairment, foreign language, didactics, education, ICT.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1: Bloomova digitální taxonomie dle A.Churchese

Obrázek č. 2: Komunikace ve vztahu k Bloomově inovované taxonomii

Obrázek č. 3: Knihovní brána pro zrakově postižené

Obrázek č. 4: Ukázka práce s programem QDA Miner Lite

Obrázek č. 5: Mrak slov – první analýza dat

Obrázek č. 6: Centrální kategorie

Obrázek č. 7: Ukázka zápisu slovíček ze dne 27. 5. 2016

Obrázek č. 8: Vztahy mezi jednotkami centrální kategorie Digitální technologie

Obrázek č. 9: Popis předmětů a příběh jejich majitele

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1: Aplikace a programy ve vztahu k Bloomově digitální taxonomii
- Příloha č. 2: Přepis mezinárodní fonetické abecedy do Brailleova písma
- Příloha č. 3: Informovaný souhlas účastníků v pilotní studii/výzkumu
- Příloha č. 4: Plány lekcí (lesson plans)
- Příloha č. 5: Příklad e-mailu zasílaného studentům
- Příloha č. 6: Kategorie vytvořené v rámci analýzy III. stupně (data získaná během výzkumu)

Příloha č. 1

Aplikace a programy ve vztahu k Bloomově digitální taxonomii

Tablet & Web 2.0 Tools Based on Bloom's Taxonomy

CREATING
animating, videocasting, storytelling, video editing, podcasting, collaborating, audio recording/editing, publishing, filming, programming, directing.

EVALUATING
critiquing, networking, posting, collaborating, conferencing, moderating, blogging, reviewing, simulation, commenting, monitoring, wiki-ing

ANALYZING
surveying, structuring, mashing, deconstructing, outlining, organizing, linking, media clipping, video conferencing, relationship mind mapping, graphing

APPLYING
presenting, interviewing, illustrating, editing, demonstrating, sharing, replying, podcasting

UNDERSTANDING
word processing, annotating, categorizing, tweeting, subscribing, explaining, advanced searches, commenting, video conferencing, filtering

REMEMBERING
mind mapping, searching, listing, tagging, bookmarking, describing, social networking.

ACADEMY OF MCNICHOLAS

Zdroj: Bloom's Digital Taxonomy (n. d.)

Příloha č. 2

Přepis mezinárodní fonetické abecedy do Brailleova písma

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive <i>přepis</i>	p b p b			t d t d		ʈ ɖ ʈ ɖ	c ɟ tʃ dʒ	k g k g	q ɢ k1 g1		ʔ
Nasal <i>přepis</i>	m m	ɱ ml		n n		ɳ ɳ	ɲ ɲ	ŋ n1	ɴ n2		
Trill <i>přepis</i>				r r					ʀ r1		
Tap or Flap <i>přepis</i>				ɾ ř		ɽ					
Fricative <i>přepis</i>	ɸ β f1 v1	f v f v	θ ð t1 d1	s z s z	ʃ ʒ ʃ ʒ	ʂ ʐ ʂ ʐ	ç ʝ x2 h2	x ɣ x1 h1	χ ʁ x3 h3	ħ ʕ h4 h5	h ɦ h6 h7
Lateral fricative <i>přepis</i>				ɬ ɮ							
Approximant <i>přepis</i>		ʋ w		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Lat. approxim. <i>přepis</i>				ɻ l		ɻ l	ˠ l1	ˡ l2			

Zdroj: Hanousková, 2014, s. 41 (s laskavým svolením autora)

Příloha č. 3:

Informovaný souhlas účastníků v pilotní studii/výzkumu

Informovaný souhlas

pro výzkumný projekt (pilotní studii): Tyflodidaktika ve výuce cizích jazyků u dospělých osob se zrakovým postižením

období realizace: 1. 3. 2016 – 30. 6. 2017

řešitelé projektu:

Mgr. Olga Malinovská, doktorský studijní program Speciální pedagogika, Pedagogická fakulta UP v Olomouci;

prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc., proděkanka pro vědu, výzkum a doktorská studia, Pedagogická fakulta UP v Olomouci (supervize)

Vážená paní, vážený pane,

obracíme se na Vás se žádostí o spolupráci na výzkumném projektu, jehož cílem je zkoumání metodik výuky cizích jazyků bez použití Braillova písma. Obsahem výzkumu je kurz anglického jazyka, během kterého budou účastníci vyučováni různými metodami. Podstatnou součástí kurzu je domácí použití PC a online vyplňování domácích úloh. V průběhu kurzu nebudou použity texty v Braillově písmu ani v černotisku. Z účasti na projektu pro Vás vyplývají tyto výhody či rizika:

Výhody:

- Možnost osobních konzultací s lektorem.
- Hodnocení nových výukových metod, které přispějí k rozvoji moderní výuky anglického jazyka pro osoby se zrakovým postižením.
- Materiály vytvořené „na míru“ pro účastníky kurzu.
- Zpětná vazba od lektora; účastník si může požádat o doplňující materiály.

Rizika:

- Pokud v průběhu projektu odstoupí dva účastníci, celý výzkum bude ukončen.
- Nutnost dodržet limit 2 absencí za kurz.
- Časová náročnost – interview po ukončení lekcí; možné vyplňování online dotazníků; vypracovávání domácích úloh.

- Potřeba sdělit osobní informace – míra a délka trvání zrakového postižení, jeho příčina.

Pokud s účastí na projektu souhlasíte, připojte podpis, kterým vyslovujete souhlas s níže uvedeným prohlášením.

Prohlášení

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na tomto projektu/této pilotní studii. Řešitel/ka projektu mne informoval/a o podstatě výzkumu a seznámil/a mne s cíli a metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, podobně jako s výhodami a riziky, které pro mne z účasti na projektu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány.

Měl/a jsem možnost vše si řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit, měl/a jsem možnost se řešitele/ky zeptat na vše, co jsem považoval/a za pro mne podstatné a potřebné vědět. Na tyto mé dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na projektu odstoupit, a to i bez udání důvodu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží moje osoba (nebo zákonný zástupce) a druhý řešitel projektu.

Jméno, příjmení a podpis řešitele projektu:

V _____ dne: _____

Jméno, příjmení a podpis účastníka v projektu (zákonného zástupce):

V _____ dne: _____

Příloha č. 4:

Plány lekcí (lesson plans)

KURZ ANGLICKÉHO JAZYKA – TC

Datum: 4.3.2016 **Čas:** 11:00-12:30

Cíl: seznámení se s kurzem a jeho plánem a cíli; uvedení do výzkumu a jeho cíle;

Pomůcky: PC, reproduktory, poslech Mr.Bean

Plán lekce:

- 1. Pozdrav (Hello, nice to see You! How are You today?), kontrola docházky (Who is absent today?) 5min**
- 2. Informovaný souhlas – seznámení klientů a podpisy 15min**
- 3. Conversation - 20min**
 - How are You, How do You feel today? Tell us something about yourself.
 - Please introduce us an interesting friend of yours or a famous singer/sportsman etc.
 - Hra na asociace (střídání po jednom za sebou)
- 3. Nová látka 45min.**
 - Poslech Mr.Bean – přeložit, převyprávět – dle úrovně studentů
 - Cvičení na věty – doplnit konec věty:
 - Tomorrow I will go to Prague...
 - Today I would like to
 - Do you have any...
 - Listen to me, ...
 - Would you like
 - I don't know,
 - Do you like to
 - She lives
 - When I was a child...
- 4. Domácí úkoly – Homework 5min**
 - Projít si nové materiály
 - Připravit si povídání o 3 novinkách, které mě během týdne zaujaly
 - Věty na překlad

KURZ ANGLICKÉHO JAZYKA – TC JIHLAVA

Datum: 11.3.2016 **Čas:** 11:00-12:30

Cíl: gramatika – procvičování časů, zjistit úroveň studentů; nácvik čtení a poslechu –
modifikace cvičení; nová slovní zásoba - jídlo

Pomůcky: PC, reproduktory, učebnice, CD k poslechu

Plán lekce:

- 1. Pozdrav (Hello, nice to see You! How are You today?), kontrola docházky (Who is absent today?), plán dnešní lekce** 5min
- 2. Společná kontrola DÚ** 10min
- 3. Warming up – word game (word snake)** 5 min
- 4. Speaking – cv.1a/str.4;** 10min
- 5. Listening (reading) and speaking – cv.1b/str.4;** 25 min
 - Rozdělit klientům otázky – přeloží si je
 - Čtu odstavce, ten, kdo si myslí, že jeho otázka patří k textu, ji řekne
 - Zopakovat zvýrazněná slova, spelling
- 6. Nová látka** 20min.
 - Present simple vs. Present continuous
 - Vysvětlit, nechat klienty vymyslet věty na oba časy
 - Cv.2e/str.5 – přeložit a zeptat se souseda – ten odpoví
- 7. Poslech** 10min.
 - cv.2a,b/str.5
- 8. Domácí úkoly – Homework** 5min
 - Projít si nové materiály
 - cv. 3c/str. 6 ústně
 - cv.1b/str.4 znovu přečíst
 - Věty na překlad
 - 5 příležitostí, kde vám angličtina pomáhá ve vašem běžném životě

Věty na překlad:

Obvykle chodím běhat v pět hodin.

Ona teď uklízí.

Co rád jíš ke snídani?

Pavel nevaří, dívá se na televizi.

Každý den piju spoustu džusu.

KURZ ANGLICKÉHO JAZYKA – TC

Datum: 18.3.2016 **Čas:** 11:00-12:30

Cíl: opakování názvů jídel, fonetika – výslovnost /u/, porozumění poslechu

Pomůcky: PC, reproduktory, učebnice, CD k poslechu, přehled gramatiky k zaslání

Plán lekce:

1. Pozdrav (Hello, nice to see You! How are You today?), kontrola docházky (Who is absent today?), plán dnešní lekce 5min

2. Kontrola dŮ a vstupních testů, opakování gramatiky z minule 10min 5 příležitostí

3. Warming up – food quiz – učebnice str.6/cv.3a 10 min

4. Speaking – cv.3c/str.6; 10min – já se ptám a oni odpovídají

5. Výslovnost U – cv.4c/str.6; 20 min

- Vysvětlení
- Poslech s opakováním
- Cv.4f – poslech a pak spellování
- Cv.4g – někdo zopakuje, soused přeloží

6. Poslech – 30min

- cv.5a,b,c/str.7
- nejdřív diskuze nad otázkami – a
- poslech
- překlad otázek – b
- poslech a odpověď na otázky
- diskuze – cv.5d

7. Domácí úkoly – Homework 5min

- Projít si nové materiály
- cv. 1,2/str.146 písemně
- cv.1a,b,c/str.4 student's book písemně
- cv.2a,b/str.5 student's book písemně
- Me and drinking – what, when and why? 10 vět

Věty na překlad:

Obvykle chodím běhat v pět hodin.

Pavel nevaří, dívá se na televizi.

Ona teď uklízí.

Každý den piju spoustu džusu.

Co rád jíš ke snídani?

KURZ ANGLICKÉHO JAZYKA – TC

Datum: 1.4.2016 **Čas:** 11:00-12:30

Cíl: naučit se souhlas/nesouhlas, čtení – zájem o sport, udržení pozornosti, minulé časy – opakování, zjistit úroveň znalostí, vysvětlit práci s workbook

Pomůcky: PC, reproduktory, učebnice, CD k poslechu

Plán lekce:

1. **Pozdrav (Hello, nice to see You! How are You today?), kontrola docházky (Who is absent today?), plán dnešní lekce** 5min
2. **Kontrola dŮ** 10min
3. **Warming up** – učebnice str.7/cv.6b+a 10 min
 - Nejdřív přeložit useful language
 - Český větu – klient překládá do aj – soused reaguje pomocí useful language
4. **Reading – cv.1a/str.8;** 5 min – já se ptám a oni odpovídají
5. **Reading – cv.1b/str.8;** 35 min
 - Přečíst text po jednom, zeptat se na jednotlivá slovíčka, nechat převyprávět
 - Cv.1c – přečíst časy, nechat říci příklady klienty
 - Cv.1d
6. **Grammar – cv.1e/str.8** 20 min
 - Vysvětlení
 - Cvičení 1b (a+b) str.130 – překládají do angličtiny
7. **Domácí úkoly – Homework** 5min
 - Projít si nové materiály
 - Věty na překlad
 - Cv.2a – ústně připravit si doma
 - Fráze z frázovníčku
 - Workbook – poslat a vybrat cvičení

Weightlifting – vzpírání

Athletics – atletika

Recently – poslední dobou

Result – výsledek

Spectators – diváci

Fencing – šerm

KURZ ANGLICKÉHO JAZYKA – TC

Datum: 8.4.2016 **Čas:** 11:00-12:30

Cíl: opakování minulých časů, nácvik plynulosti vyjadřování, nová slovní zásoba - sport

Pomůcky: PC, reproduktory, učebnice, CD k poslechu, přehled minulých časů + ústní cvičení (viz níže); čísla z kartonu (0-9)

Plán lekce:

1. **Pozdrav (Hello, nice to see You! How are You today?), kontrola docházky (Who is absent today?), plán dnešní lekce** 5min
2. **Warm up** – práce s čísly (asociace s věkem, domácností).
3. **Kontrola dŮ** 10min
4. **Listening – učebnice str.9/cv.3a+b +c** 25 min
 - Cvičení popořadě
 - Část otázek – přečíst otázku i možnosti (vše 2x), část jenom otázky
5. **Grammar** – opakování gramatiky z minule, cvičení viz níže 15 min
6. **Vocabulary – cv.4abc/str.10;** 20 min
 - Projít nová slovíčka, cvičení popořadě
7. **Domácí úkoly – Homework** 5min
 - Slovíčka
 - Cvičení z WB
 - Fráze z frázovníčku

Nil - Nula ve fotbale

Vertebra - obratel

Elections – volby

Advisor – poradce

Refuse – odmítnout

Show off – předvést se, ukázat

Bend – ohnout

Scratch – odřít, oškrábat

Decision – rozhodnutí

Exception - výjimka

1. After John **had spent** his holiday in France he **wanted** to learn French.
2. Susan **had called** mum at work before she **left** for her trip.
3. George **turned on** the TV after he **had washed** the dishes.
4. When they **arrived** the show **had** already **started** .
5. After my sister **had come** home she **fed** the dog.
6. Before she **sang** a song she **had played** the piano.
7. The couple **watched** a video after the children **had gone** to sleep.
8. After Jill **had made** lunch she **phoned** her friend.
9. I **was** very tired because I **had worked** too much.
10. They **had ridden** their motorbikes before they **left** home.

KURZ ANGLICKÉHO JAZYKA – TC

Datum: 15.4.2016 **Čas:** 11:00-12:30

Cíl: nácvik výslovnosti, upevnění nové slovní zásoby, nastavit členění poslechu

Pomůcky: PC, reproduktory, učebnice, CD k poslechu, workbook

Plán lekce:

1. **Pozdrav (Hello, nice to see You! How are You today?), kontrola docházky (Who is absent today?), plán dnešní lekce** 5min
2. **Hry na slovíčka** – had – po jednom slovu tvoříme větu 10 min
3. **Kontrola dú** 10min
4. **Vocabulary sports quiz – učebnice str.10/cv.4a + c** 25 min
 - C – ptají se jednoho na jeho oblíbený tým
5. **Vocabulary bank** – str.145/cv.1b, 2b,c 15 min
6. **Pronunciation – cv.5abcd/str.10;** 15 min
 - Cvičení a – upozornit na dva rozdílné zvuky, přeložit do aj a rovnou zařadit horse/bird
 - Poslech nahrávky
 - Upozornit na slova na –or (viz TB str.22)
 - Poslech vět a jejich zopakování
7. **Listening** – Multirom – File 1 15min - **nestihli**
8. **Domácí úkoly – Homework** 5min
 - Slovíčka sport
 - Povídání o svém týmu
 - Věty na překlad

KURZ ANGLICKÉHO JAZYKA – TC

Datum: 22.4.2016 **Čas:** 11:00-12:30

Cíl: nácvik práce s obrázky, nácvik formy cvičení na čtení (odstavce, přiřazení otázek), porozumění textu

Pomůcky: PC, reproduktory, učebnice, CD k poslechu, CD multirom, seznam českých sportovců

Plán lekce:

1. **Pozdrav (Hello, nice to see You! How are You today?), kontrola docházky (Who is absent today?), plán dnešní lekce** 5min
2. **Konverzace** – how are you, what's new etc. + warm up - associations 10 min
3. **Kontrola dú a slovíček** 10min
4. **Discussing the pictures** – učebnice str.11/cv.7a 15 min
 - Přečíst jména, prodiskutovat – kdo to je, co teď dělají
5. **7b – přečíst poslední tři odstavce, odpovědět na otázku**, 15 min
6. **7c – 15 min**
 - Nejdříve přeložit věty z čj do aj a pak rozdělit
 - Potom číst odstavce a doplňovat
7. **7d – 5 min**
8. **7e – 10min – diskuze nad otázkou**
9. **Listening** – Multirom – File 1 15min - **opět nestihli**
10. **Domácí úkoly – Homework** 5min

Slovíčka

Povídání o rodině a rodinných vazbách

Peak – vrchol

Violence – násilí

Rape – znásilnění

According to – podle

něčeho/někoho

Pain – bolest

Resist – odolat

Risk – riziko

Adjust – přizpůsobit

Case – případ

Loss – ztráta

Recognition

Failure

Confusing – rozpačitý

KURZ ANGLICKÉHO JAZYKA – TC

Datum: 29.4.2016 **Čas:** 11:00-12:30

Cíl: nácvik čtení (práce se zvýrazněnými slovy), nová slovní zásoba – Rodina, opakování budoucích časů, naučit se vyjádřit nejistotu

Pomůcky: PC, reproduktory, učebnice, CD k poslechu, CD multirom, workbook; rtěnka, taška na přezůvky, mobilní telefon, fotbalový míč, Barbie

Plán lekce:

1. **Pozdrav (Hello, nice to see You! How are You today?), kontrola docházky (Who is absent today?), plán dnešní lekce** 5min
2. **Kontrola slovíček** 5min + **konverzace na téma Moje rodina (dů)** 10 min
3. **What is the family today? What is the family of the future? How does it look like?** 10 min
 - **discussion** – použít předměty, nechat povídat komu mohou patřit, tyto členy rodiny popsat.
4. **Čtení** – modifikované – cv. 1a/str.12 – 10min
 - přečíst část textu, odpovědět na předchozí otázku
5. **Práce se zvýrazněnými slovy:** 1b - 10 min
 - vyvětlit highlighted words
6. **Useful language: 1c** – 10 min - **nestihli**
 - nejdřív useful expressions, potom otázky
7. **Gramatika** – cvičení 2a/str.13 – poslech 10min
8. **Gramatika** – vysvětlení s příklady 15 min.
9. **Domácí úkoly – Homework** 5min

Slovíčka

Věty na překlad

WB str.7

Slovesa, která netvoří průběhový čas

First of all

Public relations

Pass away – zemřít (slušně
vyjádřeno, soucitně)

Apply to

Extend – rozšířit, prodloužit

Weird – divný, podivný

Divorce – rozvést se, rozvod

Crisis

Suggestion – návrh

Relation – vztah

KURZ ANGLICKÉHO JAZYKA – TC

Datum: 6.5.2016 **Čas:** 11:00-12:30

Cíl: nácvik čtení, tvorba otázek, umět oslovit někoho ve skupině; modifikace cvičení na doplnění v učebnici, podoba job quizu

Pomůcky: PC, reproduktory, učebnice, CD k poslechu, workbook; učebnice EF 3rd ed. Intermediate, sirky!

Plán lekce:

1. **Pozdrav (Hello, nice to see You! How are You today?), kontrola docházky (Who is absent today?), plán dnešní lekce** 5min
2. **Kontrola slovíček** 5min + **kontrola dů** 10min
3. **Warm up** – tvorba věty 10 min
 - navazují na sebe
 - používat slovíčka z rodiny
4. **Highlighted words and useful expressions** – 10 min
 - opakování cvičení 1b+c/str.13
5. **Tvorba otázek** - cv.2e – 10min
 - zjistit plány na: dnes, víkend, léto – převyprávět o někom (nejdříve přečíst návrhy v cvičení, nechat pracovat samostatně)
6. **Modifikované čtení**– 30 min
 - cv.3a, b, c /str.14
7. **Job Quiz** – 15 min
 - EF Int. str. 79
 - Rozdat sirky, vysvětlit postup
 - Vyhodnotit!
8. **Domácí úkoly – Homework** 5min
Slovíčka
Povídání o sourozencích (starší bratr kominík a mladší sestra jaderná inženýrka)
Slovesa, která netvoří průběhový čas

Compete – soutěžit

Jealous – žárlivý

Spiky – ostnatý, ježatý

Founder – zakladatel

Found – založit

Desperately – zoufale

Difference – rozdíl

All the time – pořád

Get on – vycházet spolu

Make up – usmířit se

Has he made up his mind? - Už se rozhodl?

KURZ ANGLICKÉHO JAZYKA – TC

Datum: 13.5.2016 **Čas:** 11:00-12:30

Cíl: nová slovní zásoba, nácvik zvrtných zájmen, výslovnost předpon a přípon

Pomůcky: PC, reproduktory, učebnice, CD k poslechu, Workbook

Plán lekce:

- 1. Pozdrav (Hello, nice to see You! How are You today?), kontrola docházky (Who is absent today?), plán dnešní lekce 5min**
- 2. Ice breaker:** Představování – my name is and I like 5 min.
- 3. Kontrola slovíček 5min + kontrola dú 10min**
- 4. Dodělat čtení/str.14 15 min**
- 5. Reflexive pronouns – str. 15 – 10 min**
- 6. Konverzace-** Cvičení 4a/str.15 5min
- 7. Vocabulary bank – str.146 –20min**
 - projít ústně slovíčka,
 - potom doplňovat do vět
- 8. Předpony a přípony – 5min**
 - Cvičení 5b/str.15 – poslech
- 9. Diskuze k tématu – 10min**
- 10. Domácí úkoly – Homework 5min**

Slovíčka

Vytvořit tři věty na zvrtná zájmena a tři věty s použitím přídavných jmen – někoho popište.

It brings luck – přináší štěstí

Reflexive pronouns – zvrtná zájmena

Chimney sweeper – kominík

Warehouse keeper – skladník

Suffer – trpět

Blame – obviňovat

Criticize

Reflexive pronouns – zvrtná zájmena

Myself

Yourself

Himself

Herself

Itself

Ourselves

Yourselves

Themselves

Each other – jeden druhého

Affectionate – láskyplný, milující

Bossy – panovačný

Sensible – rozumný

Spoilt – rozmazlený, zhýčkaný

Competitive

Self-confident – sebejistý

Talkative – upovídaný

Insecure – nejistý

Hard-working

Honest – čestný

KURZ ANGLICKÉHO JAZYKA – TC

Datum: 20.5.2016 **Čas:** 11:00-12:30

Cíl: opakování nové slovní zásoby, práce s poslechem – rozfázovat dle požadavků klientů, porozumět cíli cvičení v části Practical English

Pomůcky: PC, reproduktory, učebnice, CD k poslechu

Plán lekce:

1. **Pozdrav (Hello, nice to see You! How are You today?), kontrola docházky (Who is absent today?), plán dnešní lekce 5min**
2. **Chain game** – say something red - strawberry 5 min.
3. **Kontrola slovíček 5min + kontrola dú 10min**
4. **Poslech + discussion 6b,d/str.15 15 min**
5. **Poslech** – 1.13/str. 16 – 15 min
 - + přeložit do aj zvýrazněné fráze
6. **Poslech** 1.14 a 1.15/str.16 15min
 - + převyprávět
7. **Social English – Meeting people:** a,b,d/str.16 – 15min
8. **Revision – 5min**
9. **Domácí úkoly – Homework 5min**

Slovíčka

5 vět na se zájmeny zvrtnými

Verb – sloveso

Noun – podstatné jméno

Pronoun – zájmeno

Adjective – přídavné jméno

Adverb – příslovce

Number – číslovka

Preposition – předložka

Conjunction – spojka

Influence – vliv

Responsible – zodpovědný

You will find out tomorrow – to zjistíš zítra

KURZ ANGLICKÉHO JAZYKA – TC

Datum: 27.5.2016 **Čas:** 11:00-12:30

Cíl: naučit se užitečné fráze v pracovní oblasti, upravit podobu poslechového cvičení (1.14), nová slovní zásoba – popis osoby

Pomůcky: PC, reproduktory, učebnice, CD k poslechu; deštník, klíče od auta, zrcátko, mobilní telefon, zapalovač, hrnek, složka na dokumenty, peněženka, kartička MHD

Plán lekce:

1. **Pozdrav (Hello, nice to see You! How are You today?), kontrola docházky (Who is absent today?), plán dnešní lekce** 5min
2. **Charades (Magic bag)** – sending things from my bag – others guess what is it 5 min.
3. **Kontrola slovíček 5min + kontrola dú** 10min
4. **Poslech a (1.14 + 1.15)/str.16** 20 min
 - Poslech – každý dostane určitou postavu a zjistí, jakou má práci
 - Poslech 1.15 – opakování, překlad
 - Situace – klienti mají svůj pracovní tým (práce ve dvojicích – představí ho i sebe)
5. **Poslech** – 1.16/str. 16 rozdat fráze – 15 min
6. **Describing people** – letters from Claudia and Stephanie/str.17 20 min
 - dú nakonec
7. **Revision** – 5min
8. **Domácí úkoly – Homework** 5min

Slovíčka

Stick – přilepit, připevnit

Glue – lepidlo

Do-it-yourself guy DIY guy – kutil

Wireless – bezdrátový

Pendant – přívěšek

Guess – uhodnout

Browse the internet – brouzdat na internetu

Browser – prohlížeč

Tape – páska

Scotch – lepící páska (jeden z názvů)

KURZ ANGLICKÉHO JAZYKA – TC

Datum: 3.6.2016 **Čas:** 11:00-12:30

Cíl: procvičování nové slovní zásoby, naučit se popisovat – věc/osobu, adaptovat poslechová cvičení spojená se psaním

Pomůcky: PC, reproduktory, učebnice, CD k poslechu; opět Magic bag; scénář hry (6x vytištěný)

Plán lekce:

1. **Pozdrav (Hello, nice to see You! How are You today?), kontrola docházky (Who is absent today?), plán dnešní lekce** 5min
2. **Describe the thing** - others guess what is it 5 min.
3. **Kontrola slovíček 5min + opakování useful phrases** 5 min
4. **Describing a person** – cv.1ac/str.17 30 min
5. **Str.19** – Revision 25 min.
 - Listening 1.18
 - Speaking
 - Reading
 - Listening 1.19 - cvičení b – nejdříve přečíst, jaké informace se požadují, poté nechat si zapamatovat
6. **Revision** – 5min
7. **Domácí úkoly** – Homework 10min
 - scénář – vysvětlit!
Str. 18 za domácí úkol

Modest – skromný

Humble – pokorný; prostý, skromný

To starve – hladovět

Impersonal – neosobní

Speak for yourself – mluvit za sebe

KURZ ANGLICKÉHO JAZYKA – TC

Datum: 24.6.2016 **Čas:** 11:00-12:30

Cíl: velké opakování od začátku, opakování gramatiky – časů, zkouška dramatizace

Pomůcky: PC, reproduktory, učebnice, CD k poslechu; plášť, hůl, kšiltovka

Plán lekce:

1. **Pozdrav (Hello, nice to see You! How are You today?), kontrola docházky (Who is absent today?), plán dnešní lekce** 5min
2. **Warm up - Listen to a song** – 10 min.
 - what does it remind you of? Lyrics translation
3. **Kontrola slovíček 5min + opakování useful phrases** 5 min
4. **Listening test 1.18, – cv.a,b/str.19** 15 min
5. **Dramatizace** – 30 min.
 - nejdříve společně s dopomocí, poté improvizace, úprava dle studentů
6. **Big revision** – 20min
 - slovíčka a gramatika od začátku semestru, náhodná cvičení z učebnice
7. **Rozloučení, poděkování...**

Chew – žvýkat

Suffocate – dusit se

Choke – dusit se (jídlem)

In advance – předem

Afford – dovolit si

Mortgage – hypotéka

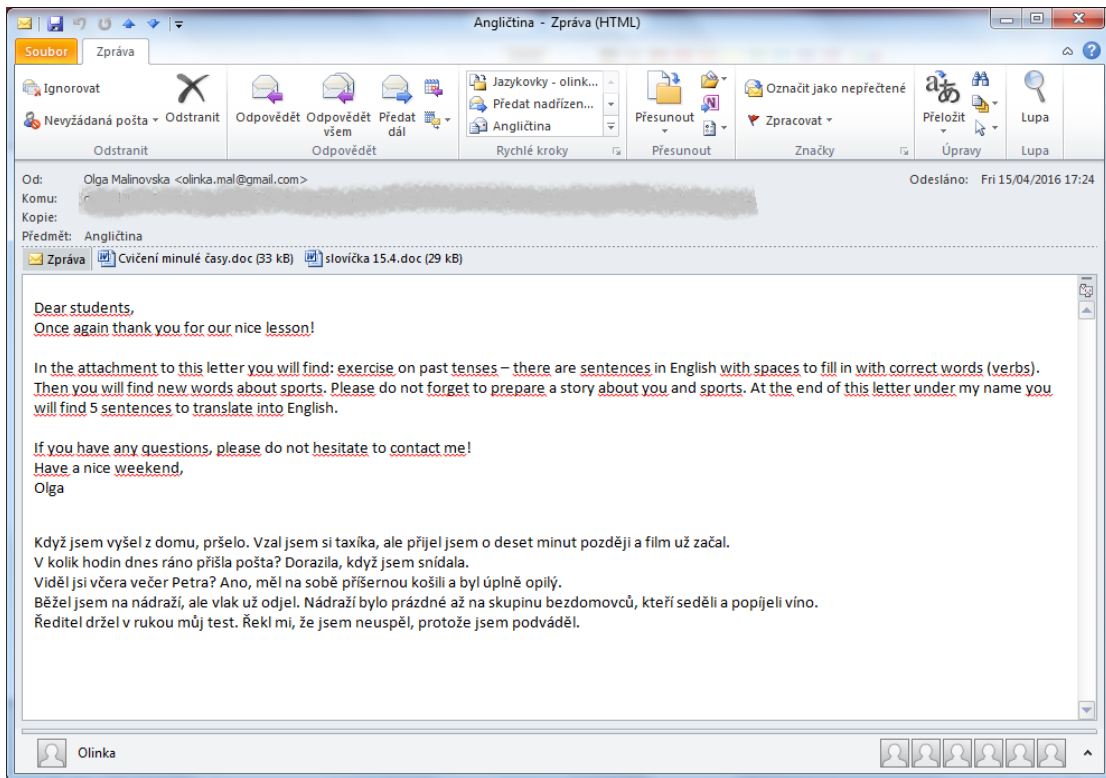
Loan – půjčka

Greedy – lakomý

Spend – utrácet

Příloha č. 5:

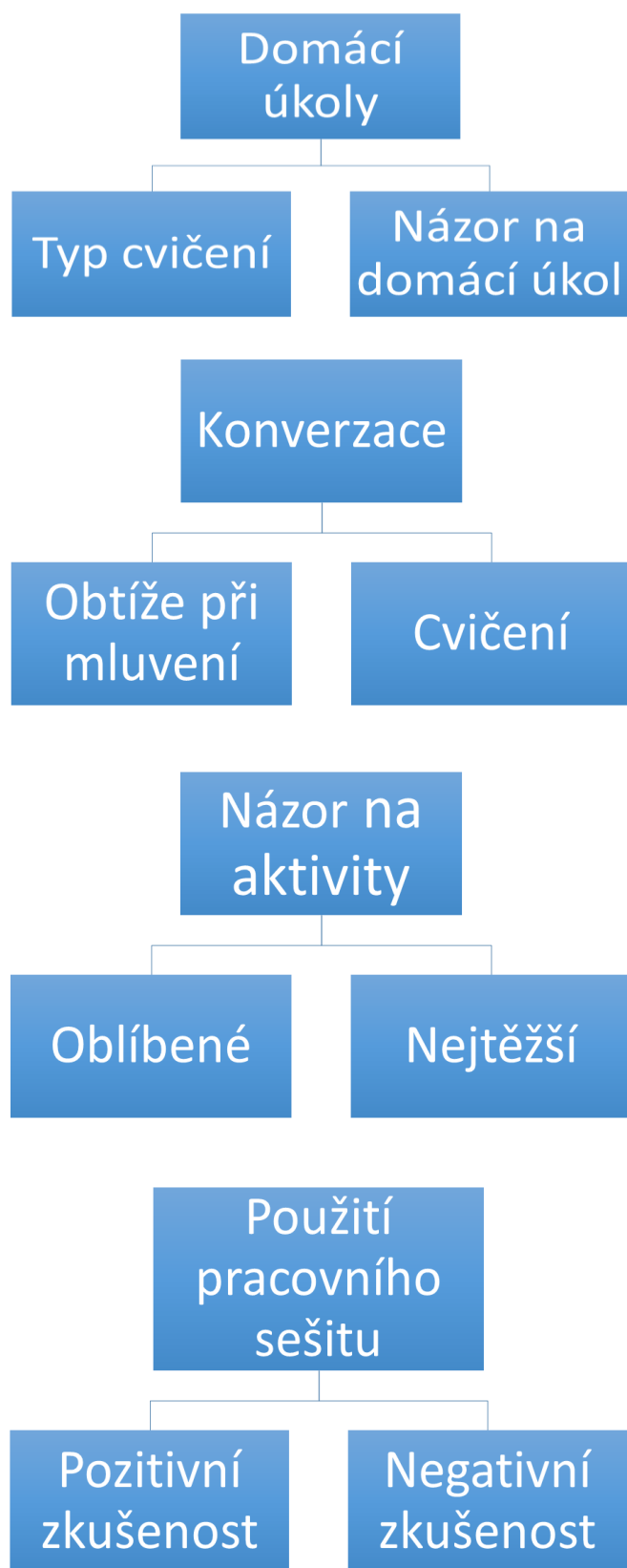
Příklad e-mailu zasílaného studentům

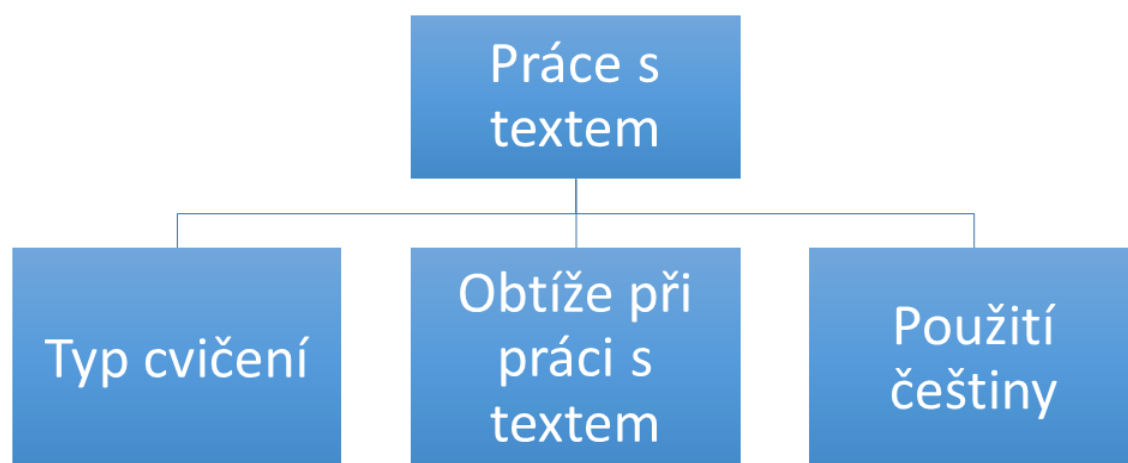
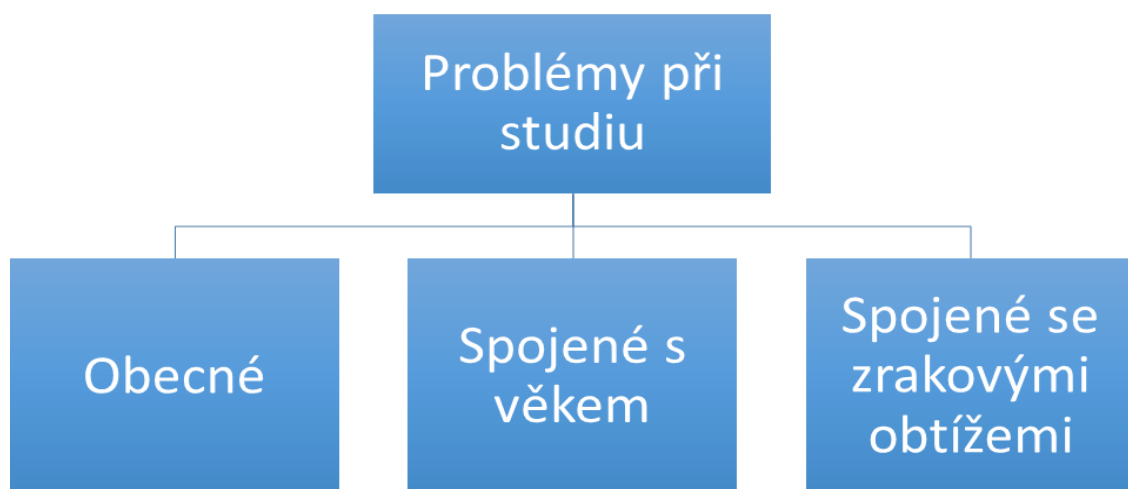
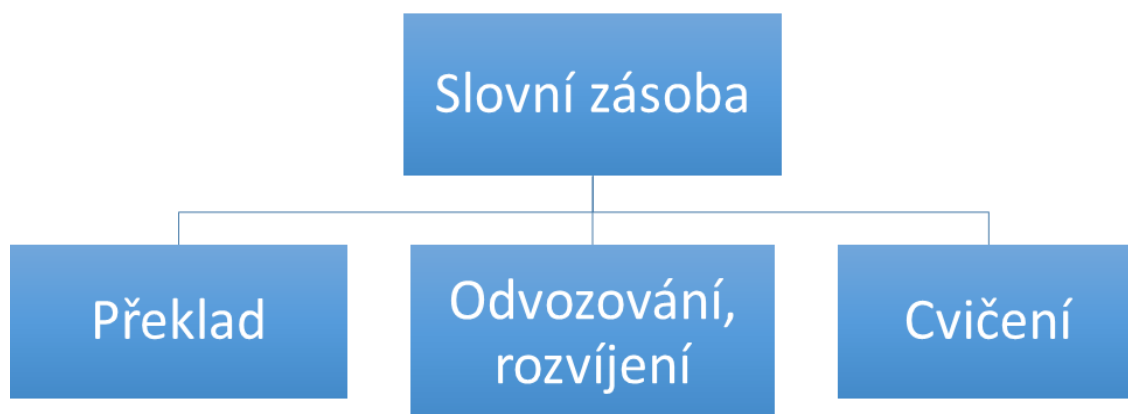


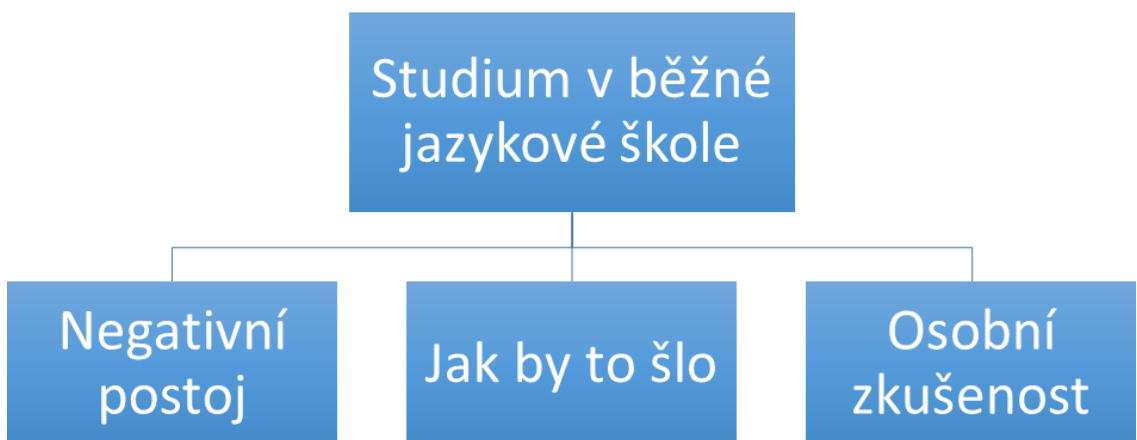
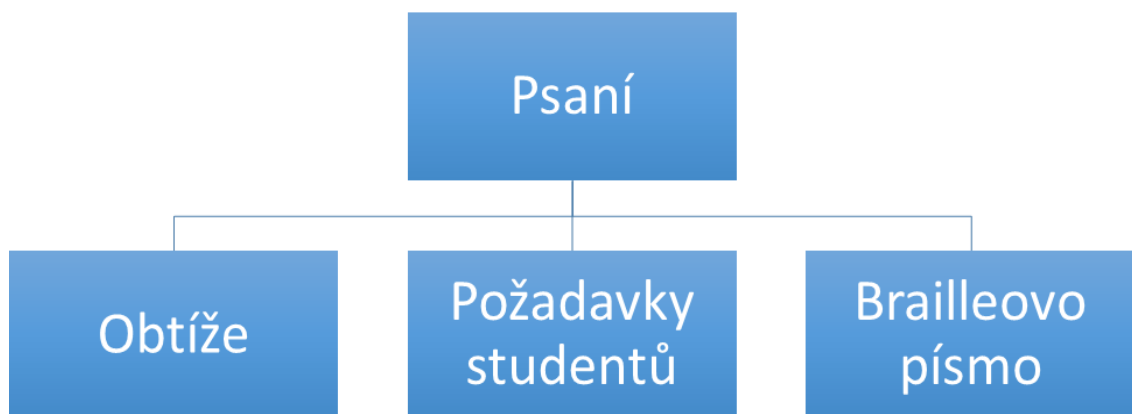
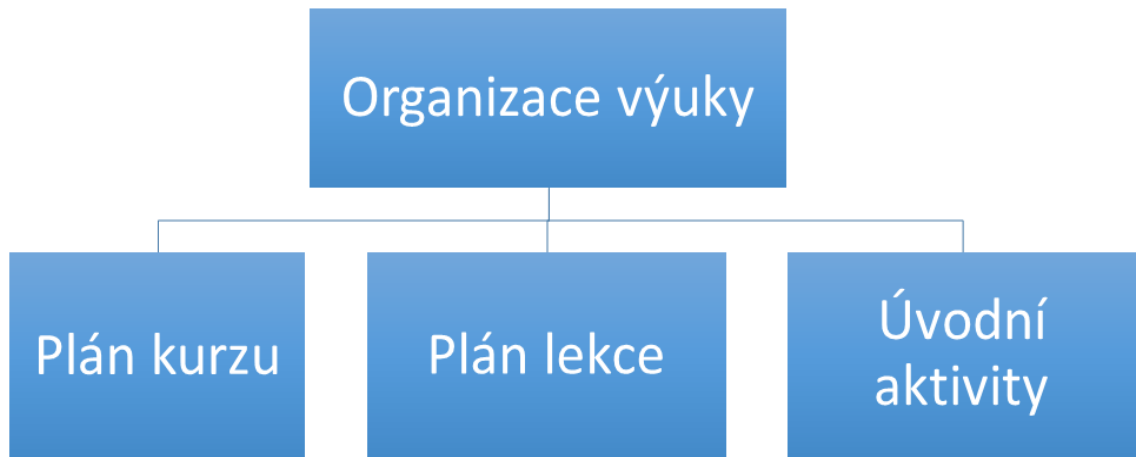
Zdroj: archiv autorky.

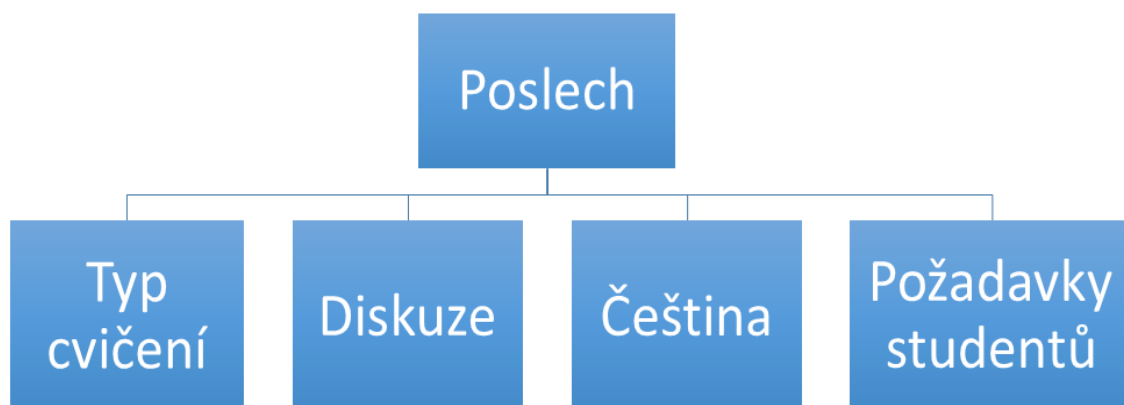
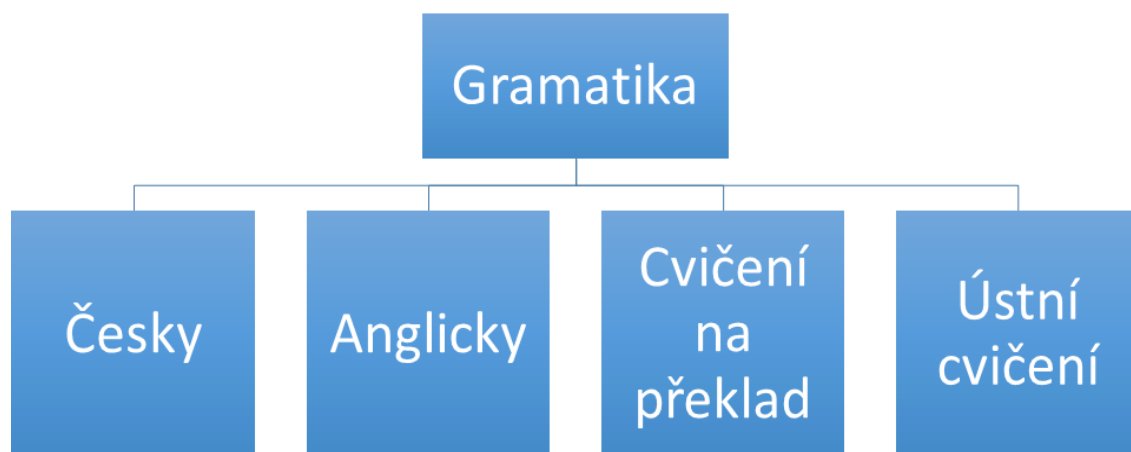
Příloha č. 6:

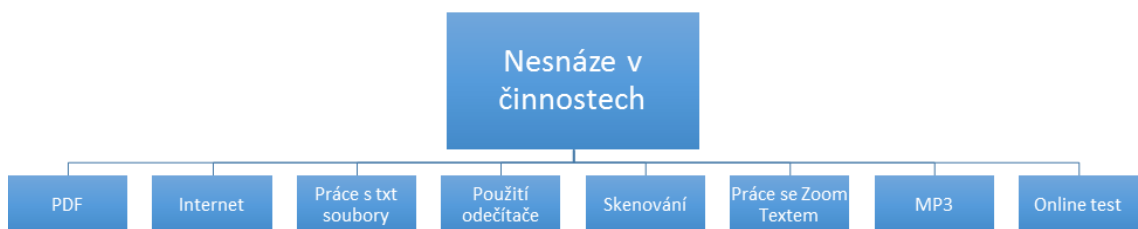
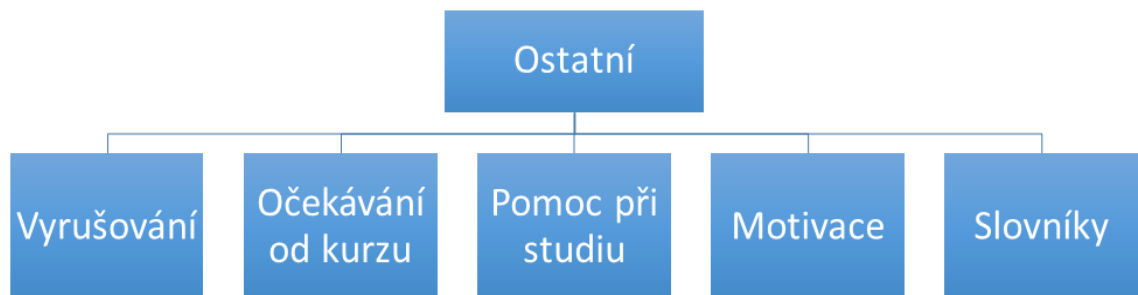
Kategorie vytvořené v rámci analýzy III. stupně (data získaná během výzkumu)











UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

**Tyflodidaktika ve výuce cizích jazyků u dospělých
osob se získaným zrakovým postižením**

Autoreferát disertační práce

Mgr. OLGA MALINOVSKÁ

Doktorský studijní program: Speciální pedagogika

Školitel: prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.

Olomouc 2019

Autor: Mgr. Olga Malinovská
Ústav speciálněpedagogických studií, PdF UP v Olomouci

Název: Tyflodidaktika ve výuce cizích jazyků u dospělých osob se zrakovým postižením

Obor: Speciální pedagogika

Školitel: prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.
Ústav speciálněpedagogických studií, PdF UP v Olomouci

Oponenti: doc. Mgr. Dita Finková, Ph.D.
Ústav speciálněpedagogických studií, PdF UP v Olomouci
doc. PaedDr. Jana Lopúchová, PhD.
Katedra špeciálnej pedagogiky, PdF UK v Bratislave

Místo a termín obhajoby: Pedagogická fakulta UP v Olomouci

Místo, kde bude práce vystavena: Pedagogická fakulta UP v Olomouci

Místo, kde bude disertační práce s posudky vystavena 14 dnů před vykonáním její obhajoby:

Referát vědy a výzkumu Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

S podrobnostmi o termínu konání obhajoby disertační práce je možno se seznámit na Referátu vědy a výzkumu Pedagogické fakulty UP v Olomouci, Žižkovo náměstí 5, 77140 Olomouc.

OBSAH AUTOREFERÁTU

1 ÚVOD	4
2 OBSAH DISERTAČNÍ PRÁCE.....	6
3 PŘEHLED AKTUÁLNÍHO STAVU PROBLEMATIKY.....	10
4 CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE	14
5 TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE	15
VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	16
5.1 Pilotní studie.....	16
5.2 Výzkumné otázky.....	17
5.3 Etické otázky výzkumu	17
5.4 Charakteristika výzkumného souboru.....	17
5.5 Metody získávání a fixace dat.....	19
5.6 Otázka validity a reliability výzkumu	20
5.7 Realizace výzkumu	20
5.8 Analýza získaných dat.....	21
5.9 Výsledky analýzy a odpovědi na výzkumné otázky	22
5.9.1 Dospělí studenti s těžkým zrakovým postižením v běžné jazykové škole	22
5.9.2 Použití digitálních technologií.....	26
5.9.3 Jazyková stránka z hlediska procesu výuky	30
6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	32
6.1 Doporučení pro lektory běžných jazykových škol.....	32
6.1.1 Konkrétní výukové metody a činnosti.....	34
6.2 Doporučení pro instituce poskytující vzdělání lektorům (učitelům).....	36
7 ZHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ PRO VĚDNÍ OBOR.....	38
Limity výzkumu	41
8 ZÁVĚR	42
LITERATURA	43
Internetové zdroje.....	52
Seznam vybrané publikační činnosti autorky.....	54
ANOTACE	56
ANNOTATION	57

1 ÚVOD

Výuka cizích jazyků se během posledních desetiletí stala neodmyslitelnou součástí moderní společnosti. Komunikace v cizích jazycích a schopnost porozumět partnerovi přináší více příležitostí k setkávání s jinými lidmi a poznání jiných kultur a národů, možnost větší mobility jak mezi členskými zeměmi EU, tak i v zaoceánských státech, ale především také větší uplatnitelnost na trhu práce, který je v současné Evropě zaměřen na znalosti a výkon.

Stejně jako je důležité jazykové vzdělávání u mladé generace, je také významné vzdělávání dospělých osob. Tato oblast, která byla dříve více opomíjena, postupně získává své místo v pedagogických disciplínách. Tomu nasvědčuje nejen vznik samostatných vzdělávacích oborů na vysokých školách, ale také vznik univerzit třetího věku, nejrůznějších kurzů a škol. Kontinuální vzdělávání tak dnes už není výjimkou, ale naopak trendem, který nabírá na popularitě. Zároveň je třeba si uvědomit, že naše společnost rychle stárne. Nicméně životní úroveň této populace se oproti předchozím generacím zlepšuje. Pracovní uplatnění nejen jako finanční zajištění, ale také jako možnost udržení si určité sociální role a sociálního statusu, zde hraje klíčovou roli a s ním i celoživotní vzdělávání.

Na základě statistického výzkumu v České republice v roce 2016 v kategorii pracujících 25–64 let se neformálního vzdělávání účastnilo 45 % dotazovaných. Znamená to, že více než polovina populace se v produktivním věku neúčastní dalšího vzdělávání a není ochotna rozvíjet své schopnosti a dovednosti. S těmito údaji se Česká republika nachází na evropském průměru oproti např. Švýcarsku, kde se neformálního vzdělávání účastní téměř 70 % osob produktivního věku (ČSÚ, 2018, s. 25–26). Všechny tyto údaje indikují nutnost kvalitní nabídky v oblasti neformálního vzdělávání, a to jak u intaktní populace, tak i u osob se zdravotním postižením.

Jak uvádějí statistiky (ČSÚ, 2014), incidence zrakového postižení se zvyšuje s věkem, tj. počet osob se zrakovým postižením začíná narůstat ve středním věku a postupně se zvyšuje. Vzhledem k předchozím informacím lze předpokládat nárůst počtu dospělých osob se získaným zrakovým postižením. Zatímco lidé se získaným lehkým zrakovým postižením mohou tuto situaci za pomoci technických pomůcek poměrně dobře kompenzovat, lidé se získaným těžkým zrakovým postižením se musí adaptovat na novou životní situaci a naučit se žít jinak.

Dospělé osoby s těžkým zrakovým postižením mají také podobné potřeby jako intaktní populace a možnost kvalitního jazykového vzdělávání patří mezi jednu z nich.

Znalost cizího jazyka může nejen pomoci snížit informační deficit, který vlivem zrakového postižení vzniká, ale také pomoci najít lepší zaměstnání nebo přilákat nové zákazníky a partnery. Nevidomé osoby však často nemají možnost se kurzů pořádaných jazykovými agenturami účastnit, neboť na rozdíl od běžných účastníků nemohou pracovat s černotiskem, a tedy rozvíjet své jazykové kompetence pro ně vhodným způsobem. V nabídce tak vzniká velká mezera – jazykových kurzů modifikovaných pro dospělé osoby se zrakovým postižením je velice málo⁵². Na druhou stranu učitelé v běžných jazykových školách a agenturách často netuší, jak s takovými klienty pracovat a zda a jak mohou modifikovat běžně používané studijní materiály. Přestože účastníci se zrakovým postižením jsou (většinou) vybaveni odpovídajícími technickými pomůckami, učitelé nevědí, jak by mohli tyto pomůcky využít a adaptovat tak materiály pro studenty. Právě z těchto důvodů předkládáme čtenáři následující výzkum, jenž si klade za cíl nahlédnout do výše popsané situace a navrhnout možné způsoby řešení.

⁵² Specializované kurzy poskytují nejčastěji centra pro osoby se zrakovým postižením, popř. neziskové organizace – např. Středisko Teiresiás v Brně, některá Tyflocentra napříč Českou republikou, společnost Kafira o.p.s. a některé další.

2 OBSAH DISERTAČNÍ PRÁCE

ÚVOD

TEORETICKÁ ČÁST

1 ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ

- 1.1 Nevidomost
- 1.2 Zbytky zraku
- 1.3 Slabozrakost
- 1.4 Poruchy binokulárního vidění
- 1.5 Zraková hygiena

2 CHARAKTERISTIKA DOSPĚLÝCH OSOB SE ZÍSKANÝM ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM V KONTEXTU CELOŽIVOTNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

- 2.1 Komunikace s osobami s těžkým zrakovým postižením

3 TECHNICKÉ A JINÉ POMŮCKY V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ (DOSPĚLÝCH) OSOB SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

- 3.1 Technické vybavení
- 3.2 Programové vybavení

4 VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ

- 4.1 Didaktika ve výuce cizích jazyků
- 4.2 Jazykové dovednosti
- 4.3 Cíle výuky cizích jazyků
- 4.4 Metody výuky cizích jazyků
 - 4.4.1 Pojem vyučovací metoda, klasifikace vyučovacích metod a kritéria jejich výběru
 - 4.4.2 Vybrané metody ve výuce cizích jazyků
- 4.5 Výuka cizích jazyků za pomoci ICT
 - 4.5.1 Výhody a nevýhody použití digitálních technologií ve výuce

- 4.5.2 Výukové cíle v souvislosti s ICT
- 4.5.3 Nástroje digitálních technologií
- 4.6 Motivace při studiu cizích jazyků
- 4.7 Ještě pár slov k výuce cizích jazyků
- 5 TYFLODIDAKTIKA A VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ U DOSPĚLÝCH OSOB SE ZÍSKANÝM ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM
- EMPIRICKÁ ČÁST
- 6 ZÁMĚR, CÍL PRÁCE A STANOVENÉ VÝZKUMNÉ OTÁZKY
- 7 VOLBA KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU
- 8 PILOTNÍ STUDIE
 - 8.1 Cíle a výzkumné otázky pilotní studie
 - 8.2 Charakteristika výzkumného vzorku a jeho výběr
 - 8.3 Metodika pilotní studie
 - 8.4 Průběh a výsledky pilotní studie
- 9 DESIGN VLASTNÍHO VÝZKUMU
 - 9.1 Etické otázky výzkumu
 - 9.2 Charakteristika výzkumného souboru
 - 9.3 Metody získávání a fixace dat
 - 9.4 Otázka validity a reliability výzkumu
 - 9.5 Realizace výzkumu a data management
 - 9.6 Analýza získaných dat
 - 9.7 Popis výsledků výzkumu
 - 9.7.1 Použití digitálních technologií
 - 9.7.2 Studium v běžné jazykové škole
 - 9.7.3 Proces učení (se)
 - 9.7.4 Jazyková stránka
 - 9.7.5 Shrnutí

9.8 Zhodnocení výsledků a odpovědi na výzkumné otázky

9.8.1 Dospělí studenti s těžkým zrakovým postižením v běžné jazykové škole

9.8.2 Použití digitálních technologií

9.8.3 Jazyková stránka z hlediska procesu výuky

9.8.4 Shrnutí

10 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

10.1 Doporučení pro lektory běžných jazykových škol

10.1.1 Konkrétní výukové metody a činnosti

10.2 Doporučení pro instituce poskytující vzdělání lektorům (učitelům)

DISKUZE

Limity výzkumu

ZÁVĚR

LITERATURA

ANOTACE

ANNOTATION

SEZNAM OBRÁZKŮ

SEZNAM PŘÍLOH

3 PŘEHLED AKTUÁLNÍHO STAVU PROBLEMATIKY

Vzdělávání je chápáno jako proces rozvíjení osobnosti jedince v průběhu celého života. Předmětem zkoumání je člověk a jeho kognitivní, citové a volní procesy, motorika a mj. i intencionální ovlivňování jedince v edukačním procesu. (Průcha a Veteška, 2014, s. 53–54, Veteška, n. d.) Tak jednotlivé charakteristiky, které se vztahují k cílové skupině studentů, jako jsou věk, kognitivní schopnosti apod. jsou klíčové pro výzkum vzdělávacího procesu.

Jak píše Andrew (2012, s. 13), to, jak člověk vnímá sám sebe v souvislosti s věkem, se odráží v jeho postojích vůči ostatním lidem, vůči názoru na jazykovou výuku, na to, kde je jeho místo během různých výukových činností. Neméně žádoucí je pro učitele i pochopení, proč k němu klient do jazykového kurzu přichází. Zda je to práce na seberozvoji a sebevzdělávání, touha po společenském kontaktu či pracovní důvody. Autorka (ibid., s. 154) dále uvádí, že pojem „věk“ není statický a nemůže být izolován od jiných faktorů, jako jsou pohlaví, současná životní situace nebo sociální třída. Dospělí studenti tak mohou zaujímat odlišné postoje jak ve třídě, tak vůči svým spolužákům, nezávisle na svém chronologickém věku. To v konečném důsledku znamená, že učitel musí vždy přizpůsobit svůj postoj a své vyučovací metody především osobnosti studenta, a nezakládat výuku na předsudcích o možných slabínách dospělých studentů.

V procesu učení nesmíme také zapomínat na to, že teorie učení rozlišuje čtyři základní typy studentů dle jejich přístupu k učení se: typ vizuální, auditivní (sluchový), kinestetický (pohybový) a taktilní (hmatový). V populaci nejrozšířenější je typ vizuální, ostatních typů je podstatně méně (Podrápská, 2008, s. 22). Tak jedná-li se o člověka, jenž preferoval vizuální styl učení, je pravděpodobné, že informace, které bude získávat jinou cestou (sluchem, hmatem), si bude hůře zapamatovávat a paměťová stopa nemusí být tak hluboká. Lektor by proto měl mít na paměti, že platí nejen „*repetitio est mater studiorum*“, ale také že stejnou informaci je třeba zprostředkovat více kanály a její pochopení si ověřit. Navíc dospělí studenti se zrakovým postižením, jež častěji trpí sluchovými vadami, nemohou kompenzovat nedostatky sluchového vnímání soustředěním se na výrazy ve tváři a jazyk těla učitele.

Jedním z prvních, kdo se otázce **tyflodidaktiky** na našem území věnoval, byl prof. Jan Jesenský (srov. např. Jesenský, 1973; 1982, 1988, 2000). Jak později píše

Ludíková: „*Tyflodidaktika, neboli teorie vyučování zrakově postižených, která je jednou z disciplín tyflopédie, zkoumá všeobecné zákonitosti vyučovacího procesu zrakově postižených, pojednává o podstatě vyučování těchto osob, jeho cílech, obsahu, zvláštěnostech vyučovacího procesu, o vyučovacích zásadách, metodách, organizačních formách a prostředcích, které se při výuce těžce zrakově postižených používají.*“ (Ludíková, 1989, s. 20) Autorka dále uvádí, že výuka každého předmětu vyžaduje své zvláštnosti a zákonitosti, vhodné metody a organizační formy.

Ve výuce cizích jazyků u nevidomých studentů se používá textů v Brailleově bodovém písmu. Podobně jako když se intaktní žáci učí cizí jazyk a musí se naučit nová písmena nebo znaky (například u asijských jazyků), stejně tak i v Brailleově bodovém písmu má každý jazyk svůj způsob zápisu, tj. svou znakovou sadu. Spolu s potřebou naučit se novou abecedu vzniká problém fonetického přepisu výslovnosti, jenž se velmi často používá např. v angličtině. Ponechme stranou otázku, zda by se studenti měli učit a znát znaky mezinárodní fonetické abecedy (dále v textu IPA – International Phonetic Alphabet) a aktivně je ve své práci používat; vycházejme z jazykovědných teorií, kdy fonetika a fonologie k jazyku neodmyslitelně patří a řádný student by měl být schopen IPU číst a používat. Vzhledem k omezeným možnostem Brailleova písma (omezený počet kombinací bodů) a jeho různým místním podobám neexistuje v současné době standardizovaný způsob přepisu IPY do bodového písma. Ve středisku Teiresias při Masarykově Univerzitě v Brně navrhli způsob přepisu fonetické abecedy pomocí konsonant (Hanousková, 2014, s. 4) Jeho použití ale předpokládá zkušeného učitele, který tento systém a výslovnost jednotlivých znaků vysvětlí. Zároveň se vyžaduje i zvýšená pozornost od uživatele, neboť si musí vždy uvědomit, že se jedná o fonetický přepis, nikoli o slovo samotné.

Kromě knih v bodovém písmu používají osoby s těžkým zrakovým postižením digitalizované dokumenty. Jedná se o dokumenty (knihy, časopisy apod.), které buď mají svou papírovou předlohu, anebo ji zcela postrádají, a jsou přizpůsobeny potřebám osob se zrakovým postižením. U dokumentů určených pro osoby nevidomé je omezena či zcela vynechána grafika, ale velikost a typ písma jsou v celém dokumentu stejné apod. Na druhou stranu jsou zde zachovány speciální značky buď pro převod textu do bodového písma, nebo pro jeho čtení s pomocí odečítače. Obrázky a schémata jsou zprostředkovány pomocí popisu, tabulky mohou být převedeny na text (popis). Důležité je zachování možnosti orientace v dokumentu – například pohybovat se jenom po nadpisech, logické uspořádání tabulek vhodné pro odečítání apod. U dokumentů

určených pro osoby na úrovni slabozrakosti grafika může být zachována nebo zjednodušena, velikost, typ a řez fontu by měl být přizpůsoben potřebám uživatele. Je vhodné zachovat takové vizuální prvky, které danému čtenáři usnadňují orientaci v textu. Nabízí se ještě třetí varianta, jakýsi kompromis, kdy grafické prvky jsou zjednodušeny či převedeny na text, zároveň je ale zachován odkaz na původní grafiku (proklik). Nutno si uvědomit, že elektronická podoba dokumentu pro osoby s těžkým zrakovým postižením přináší svým uživatelům jednodušší orientaci a snazší použití, ač na úkor své vizuální podoby. (Hanousková, 2014, s. 7–8) Digitalizace dokumentů je časově i finančně nákladný proces, obzvláště pokud se jedná o knihy s grafickými prvky. V současné době digitalizované dokumenty (knihy, učebnice...) půjdou jak střediska pro studenty se SVP při vysokých školách (např. ELSA, Teiresias apod.), tak např. i knihovna digitálních dokumentů SONS ČR. Projektem, jenž všechny tyto organizace a některé kamenné knihovny spojil, je Knihovní brána pro zrakově postižené. Jedná se o webové rozhraní, které umožňuje vyhledávat digitalizovanou literaturu ve všech zapojených knihovnách.

V rámci projektu Eurochance a Eurochance 2 byly vytvořeny učebnice cizích jazyků (celkem 12 jazyků) pro nevidomé a slabozraké dostupné online a zdarma. Obsahují nahrávky i klíče ke cvičením a jsou čitelné pomocí všech běžných odečítačů obrazovek a zvětšovacích programů. Učebnice jsou určeny pro různé stupně pokročilosti – od začátečníků až po pokročilé. (Digital language schools, n. d.)

Z předchozího textu je patrné, že výuka cizích jazyků u osob se zrakovým postižením vyžaduje velmi specifické materiály, ať už v hmatové, nebo elektronické podobě. Na národní úrovni je v současné době poměrně velké množství odborné literatury věnované tyflodidaktice i výuce jednotlivých vyučovacích předmětů na mateřských, základních a středních školách pro žáky a studenty se zrakovým postižením. Mezi hlavní autory publikací kromě již zmiňovaných patří například Lea Květoňová-Švecová (2000), Alena Keblová (1995, 2001), Dita Finková (2011, 2012), Veronika Růžičková a Kateřina Kroupová (2010, 2017), Petra Röderová (2015) a další. Tematika výuky cizích jazyků byla také zpracována v některých bakalářských a diplomových pracích (například v češtině: Štanglová, 2012; Ševčíková, 2010; Rousová, 2009; Purdjaková, 2007). Přestože didaktice výuky cizích jazyků u žáků se zrakovým postižením (oproti dospělé populaci) je věnováno hodně úsilí a zájmu, moderní výzkumy ukazují, že obzvláště ve výuce žáků integrovaných se stále vyskytují velké nedostatky. To se týká například výběru didaktických materiálů, kdy běžně používané

učebnice anglického jazyka nejsou pro žáky s těžkým zrakovým postižením vhodné – chybí černobílá či elektronická verze, dostatečné zvětšení textu, verze v bodovém písmu – chybí celková možnost individuálních úprav materiálů učitelem. V souvislosti s nevhodnými materiály nejsou dodržovány ani pravidla zrakové hygieny, která jsou pro tyto žáky zásadní (Malotová, 2015).

I když je možné vycházet z doporučení a zjištění pro žáky základních a středních škol, jak uvádí Bednaříková (2006, s. 55–56), vzdělávání dospělých se svým průběhem a metodami od vzdělávání dětí a dospívajících odlišuje. V českém prostředí je dnes dostupná jediná publikace věnovaná výuce cizích jazyků u dospělých osob se zrakovým postižením, již zmiňovaná „Dobrá praxe pro zlepšení jazykové výuky dospělých zrakově postižených“ (2010). Z výzkumu vyplývá, že lektori jazykových škol nemají dostatečné znalosti o tom, co je to zrakové postižení a jaké jsou jeho důsledky a v jazykových školách je nedostatek výukových materiálů a technických a jiných pomůcek vhodných pro osoby se zrakovým postižením. Většina výuky je založena na vizuálním způsobu předávání informací. Z hlediska metodologie výuky autoři doporučují lektorům použití reálií, výuku provádět spíše v malých skupinách a využívat e-learning (individualizace výuky); dále tištěné materiály adaptovat pro potřeby studentů a ve výuce zapojovat všechny smysly včetně kinestetických aktivit.

Pokud se tedy dospělý člověk se zrakovým postižením rozhodne učit cizí jazyk, má na výběr několik možností. Může se obrátit na vysokoškolská centra pomoci studentům se SVP, která poskytují kvalitní výuku přizpůsobenou specifickým potřebám studentů (například ELSA, Teireisias), či kontaktovat neziskové organizace, které taktéž nabízí kurzy cizích jazyků, nejčastěji angličtiny (například Tyflocentrum o.p.s.). Jinou možností je zapsat se na jazykovou školu, která explicitně nabízí výuku pro studenty se zrakovým postižením (převážně nevidomé). Primárně se ale jedná o individuální výuku (viz například jazyková škola Empire Praha). Ve většině případů ale žádná z těchto možností není dostupná (obzvláště pro osoby žijící mimo velká města), a tak je nejschůdnější možností výběr běžné jazykové školy. Poslední možností je spolupráce se soukromým lektorem cizího jazyka. Domníváme se proto, že metodické vedení lektorů ve výuce osob se zrakovým postižením je důležitým podkladem pro kvalitní výuku a prostředí přístupné pro všechny.

Poslední publikací v tomto přehledu relevantní k tématu je kniha „Seniors and their training in foreign languages“ (Tauchmanová a kol., 2012), která pojednává o jazykovém vzdělávání seniorů. Přestože výuka dospělých produktivního věku se může

lišit od výuky lidí ve věku postproduktivním (obzvláště s přihlédnutím k historickým událostem, které si starší generace „nese“ v sobě), přináší tato kniha zajímavé podklady pro vzdělávání dospělých osob.

Nakonec bychom rádi podotkli, že dospělí se zrakovým postižením mají stejné právo na plnohodnotný přístup k informacím jako zbytek populace. A stejně tak očekávají, že nejen samotná výuka bude efektivní, ale i nabízené aktivity budou přitažlivé, různorodé, zábavné, něčím ozvláštňené, v čemž jim nelze upřít právo. Proto jeden z možných pohledů na výuku cizích jazyků u osob s těžkým získaným zrakovým postižením bude představen v empirické části práce.

4 CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE

Samotný vyučovací proces je velmi komplexní záležitost, která zahrnuje nejen účastníky, ale i prostředí, metody, výukové styly, obsah výuky apod. Kvalitní analýza celého procesu je proto náročná a ke svému dokončení vyžaduje značnou odbornou erudici a znalosti z mnoha oborů. Je proto možné souhlasit s Pettym (2013, s. 19), že analýza procesu vyučování může být provedena z různých pohledů, různých hledisek (např. z hlediska obsahu, vztahu mezi učitelem a žáky apod.). Tak i v rámci tohoto výzkumu byl analyzován vyučovací proces u vybrané skupiny studentů z pohledu vyučovacích metod a použitých didaktických pomůcek. Cílem disertační práce byla v rámci teoretické roviny **inovace poznatků týkajících se výuky cizích jazyků u dospělých osob se získaným těžkým zrakovým postižením** a v rovině praktické pak **prezentace metodických doporučení pro učitele a lektory cizích jazyků u této skupiny osob**. Přičemž na proces výuky je pohlíženo především **očima speciální pedagogiky** se všemi z toho vyplývajícími důsledky.

5 TEORETICKÁ VÝCHODISKA PRÁCE

Vzhledem ke komplexnosti tématu a, jak jsme již uváděli výše, nedostatku odborné literatury k této problematice, byla teoretická východiska práce rozdělena do dvou celků. První část je věnována fenoménu zrakové postižení a vybraným aspektům osobnosti a života osob s těžkým zrakovým postižením. Druhá část práce je věnována procesu výuky cizích jazyků a především didaktice cizích jazyků. Tyto dvě části jsme považovali za nezbytné pro kvalitní zpracování dále předkládaného výzkumu. Následující text podrobněji uvádí teoretická východiska použitá v rámci této práce.

Na začátku disertační práce vymezujeme termín *zrakové postižení* v rámci speciální pedagogiky, stručně vypočítáváme příčiny vzniku zrakového postižení v dospělém věku v návaznosti na nejnovější statistiky a u jednotlivých kategorií zrakového postižení uvádíme jeho důsledky pro člověka s postižením a jeho okolí. Následně je text věnován charakteristice osobnosti dospělých osob se zrakovým postižením v rámci vzdělávání a způsobu komunikace s těmito osobami. Důležitou součástí práce je popis technických pomůcek a programového vybavení pro osoby se zrakovým postižením, jichž lze využít při studiu cizích jazyků.

Ve druhé části teoretických východisek popisujeme proces výuky cizích jazyků a jeho proměnné, vysvětlujeme rozdíl mezi pojmy *osvojování si jazyka a učení se jazyku* a uvádíme různé pohledy a přístupy na výuku cizích jazyků (např. přístup transmisivní a konstruktivistický aj.). Důležité místo vzhledem k cílům práce zaujímá pojem didaktika ve vztahu k výuce cizích jazyků a rovněž její cíle. Dále se věnujeme popisu jednotlivých jazykových dovedností a podrobněji se zabýváme metodami výuky cizích jazyků (audiolingvální, Total physical response, komunikativní přístup a další). Specifikům výuky cizích jazyků s pomocí digitálních technologií je věnována další část textu, kde popisujeme výhody a nevýhody tohoto přístupu, nástroje digitálních technologií a při definování cílů takovéto výuky mimo jiné vycházíme z inovované taxonomie vzdělávacích cílů dle A.Churchese (2009). Poslední, neméně důležitá část textu o výuce cizích jazyků, je věnována motivaci při studiu cizích jazyků.

Jelikož považujeme obě dvě části teoretických východisek za stejně podstatné, jak mj. ukáže empirická část práce, a jelikož neznáme profesní zaměření čtenáře, dovoluujeme si na tomto místě pro podrobnější informace odkázat na plný text disertační práce.

VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Přesněji vydefinovaná podoba výzkumu vznikla při práci v terénu, kdy badatelka začala působit v jednom ze specializovaných středisek pro dospělé osoby se zrakovým postižením. Během prvních lekcí anglického jazyka na podzim roku 2015 se ukázalo, že účastníci lekcí s těžkým zrakovým postižením (na úrovni nevidomosti, zbytků zraku) neznají Brailleovo písmo, popř. ho umí číst, ale velmi pomalu. Nikdo z účastníků nevlastnil Pichtův stroj. Tato skutečnost, kterou bylo nutno respektovat a v kontextu dané situace se na výuku připravovat, posunula ideu celého výzkumu do jeho konečné podoby.

Při konceptualizaci daného výzkumu jsme vycházeli ze studia odborné české a zahraniční literatury. Tento krok si vymínil zahrnutí literatury zkoumající i jiné věkové skupiny osob se zrakovým postižením.

Vzhledem k výše uvedeným zjištěním byl stanoven hlavní cíl práce, kterým je inovace metodických postupů v jazykové výuce u dospělých osob se získaným těžkým zrakovým postižením. Důležitým, částečně inovativním aspektem disertační práce a celého výzkumu, je skutečnost, že v průběhu face-to-face výuky nebyly použity žádné černotiskové materiály ani materiály v Brailleově písmu.

V rámci hlavního cíle práce byly stanoveny následující dílčí cíle práce:

- 5) identifikovat a deskribovat nejčastější obtíže, se kterými se klienti při studiu v běžném jazykovém kurzu setkávají;
- 6) navrhnout řešení těchto obtíží na základě postupů předložených klienty;
- 7) ve spolupráci s klienty identifikovat technologie, programové vybavení a technické kompenzační pomůcky, které mohou být při studiu cizího jazyka v těchto kurzech využity;
- 8) dle získaných výsledků navrhnout doporučení pro lektory běžných jazykových škol, které se nezaměřují na výuku dospělých klientů se zrakovým postižením.

5.1 Pilotní studie

Pilotní studie se konala na jaře roku 2015 v rozsahu čtyř 90minutových lekcí. Yin (2011, s. 37) uvádí, že pilotní studie pomáhá badateli ozkoušet a vypilovat jeden či více aspektů navrhovaného hlavního výzkumu. Tak v souladu s odbornou literaturou

(Disman, 2011; Maxwell, 2012) měla pilotní studie stejný výzkumný design, otázky, metodiku sběru dat i způsob vyhodnocení. Během pilotní studie bylo potřeba především ověřit, zda byly vhodně zvoleny metody sběru dat i způsob jejich analýzy.

Ve výsledcích se nejčastěji objevovaly obtíže při práci s učebnicí, nedostatek studijních materiálů a málo podnětů k písemnému projevu. Pilotní studie pomohla mj. vyjevit dílčí nedostatky v nastaveném výzkumném designu a ve zvolených metodách sběru dat, které popisujeme v kapitole věnované analýze dat.

5.2 Výzkumné otázky

Na základě teoretických východisek a cílů disertační práce a v souladu s požadavky na kvalitativní výzkum byly stanoveny následující výzkumné otázky

- 1) Jaké jsou obtíže, se kterými se dospělé osoby se získaným těžkým zrakovým postižením setkávají při studiu cizího jazyka v běžném jazykovém kurzu?
- 2) Jakými postupy je možné tyto obtíže vyřešit nebo jim předcházet?
- 3) Které technické pomůcky, software nebo technologie je možné implementovat do výše stanovené jazykové výuky (včetně domácích úkolů)?

5.3 Etické otázky výzkumu

Otázka anonymizace dat k ochraně osobních údajů účastníků byla řešena ve dvou krocích. Prvním krokem je pouze obecná identifikace spolupracující organizace. Druhým krokem je použití pseudonymů místo reálných jmen účastníků.

Na výzkumu neparticipovala žádná osoba mladší 18 let, všechny osoby se výzkumu zúčastnily dobrovolně. Dobrovolná účast byla stvrzena oboustranným podpisem Informovaného souhlasu s účastí ve výzkumu (v pilotní studii). Tímto byl udělen aktivní souhlas s účastí ve výzkumu/pilotní studii. Formulář Informovaného souhlasu byl klientům předčítán pracovníkem spolupracující organizace, tj. osoby nezaujaté, a s pomocí tohoto pracovníka také podepsán.

5.4 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor byl získán na základě záměrného výběru přes organizace (Miovský, 2006). Účastníci výzkumu byli vybráni na základě následujících podmínek.

V první řadě se mělo jednat o osobu, jejíž jazyková úroveň dosahovala úrovně A2 neboli pre-intermediate⁵³. Dále tato osoba musela být starší 25 let, se zrakovým postižením získaným po 18. roce věku. Třetí podmínkou byla schopnost používat asistivní technologie, včetně počítačových programů, mobilních aplikací a internetu.

Pro přehlednost je uveden výčet všech požadavků na účastníky a podmínek výzkumu včetně těch položek, které byly pro výzkum irelevantní:

- 1) Pohlaví: bez rozlišení.
- 2) Věk: dospělá osoba se získaným zrakovým postižením starší 25 let⁵⁴.
- 3) Doba vzniku postižení: po 18. roce věku.
- 4) Typ zrakového postižení: těžká slabozrakost, zbytky zraku, nevidomost ve všech stupních.
- 5) Aktuální stav zrakového postižení: minimálně dva roky po vzniku, stabilní nebo progredující forma.
- 6) Vzdělání klienta: bez rozlišení.
- 7) Jazyková úroveň klienta: minimum A2 (pre-intermediate).
- 8) Vyjádřený souhlas klienta jako účastníka výzkumu v podobě vlastnoručně podepsaného Informovaného souhlasu.
- 9) Zajištění anonymity účastníka.
- 10) Souhlas a ochota vyjádřit své pocity, postoje a názory týkající se výuky cizích jazyků a rovněž svoje prožitky spojené se vznikem zrakového postižení.

Dále na základě výsledků pilotní studie byla stanovena kritéria pro úroveň schopnosti práce na počítači, která byla uvedena spolu s předchozími požadavky. Při definování těchto kritérií autoři vycházeli z vlastní zkušenosti během pilotní studie a dále z kritérií stanovených v rámci jazykových kurzů pro zrakově postižené ve Středisku Teiresiás při Masarykově univerzitě (Středisko Teiresiás, n. d.):

- 8) Umět ovládat zvětšovací program a/nebo odečítač obrazovky.
- 9) Umět ovládat počítač pomocí klávesnice a/nebo myši, orientovat se v operačním systému a v nainstalovaných programech/aplikacích.
- 10) Umět číst text za pomoci zvětšovacího software a/nebo hlasového výstupu.

⁵³ Úroveň A1 byla zamítnuta záměrně, neboť zde ještě nejsou pevně ukotveny komunikativní návyky v cizím jazyce a slovní zásoba v cizím jazyce je poměrně malá – to může ovlivňovat použití některých metod.

⁵⁴ Počítáme-li, že dítě nastoupí do základní školy ve věku 6 let, ve 24 letech by mělo ukončit magisterské studium na VŠ. Tímto opatřením jsme se snažili předcházet, aby se do kurzu hlásily studující osoby.

- 11) Umět orientovat se v dokumentu (například dokument v MS Word), přesouvat se po znacích, slovech apod., umět najít začátek a konec dokumentu apod.
- 12) Umět vytvářet a editovat textové dokumenty, spravovat a editovat rozličné soubory.
- 13) Umět používat software pro skenování a převod černotisku do elektronické podoby.
- 14) Umět používat internetový prohlížeč a elektronickou poštu (e-mail).

Schopnost práce na počítači byla prakticky ověřena online přihlášením klienta na kurz pomocí internetu – odesláním krátkého e-mailu na elektronickou adresu výzkumnice. Další test na ovládnání počítače (zvětšovacího software nebo odečítače obrazovky) byl spojen s testem jazykových znalostí. Stejná jazyková úroveň účastníků byla zajištěna na základě jejich vlastního prohlášení a vstupního testu znalostí – online testu. Konečný výzkumný soubor se skládal z pěti účastníků; čtyři muži se zrakovým postižením na úrovni praktické nevidomosti, jeden muž se zrakovým postižením na úrovni těžké slabozrakosti.

5.5 Metody získávání a fixace dat

Kvalitativní data v rámci předkládaného výzkumu byla získávána pomocí následujících metod:

- audio záznam lekcí,
- metoda ohniskové skupiny (focus group).

Audiozáznamy poskytují přehled o všech aktivitách, které se během lekce udály, stejně jako odbočení v konverzaci a dotazy účastníků. Rovněž poskytují cenný materiál pro analýzu použitých vyučovacích metod a jejich případnou obměnu, kterých si ani badatel ani účastníci nemuseli všimnout. A nakonec audiozáznam poskytuje zpětnou vazbu pro lektora-badatele o tom, jak daná lekce probíhala a co je nutné na příště modifikovat. Podobný záznam je pro jakéhokoliv učitele vynikající pomůckou, ke které se může při plánování výuky libovolně vracet. Průběh výuky byl zaznamenáván na diktafon, poté byla data výzkumníkem přepsána do nezkrácené textové podoby.

Jelikož se během pilotní studie ukázalo, že účastníci na sebe velmi živě reagují a rozvíjí téma, jež zmínil někdo další, upravili jsme metodu sběru dat na formu ohniskových skupin. Morgan (2001, s. 18) píše, že je velmi složité identifikovat přesná kritéria pro oddělení ohniskových skupin a skupinového interview. Jak sám autor uvádí, u ohniskových skupin je vždy přítomno nějaké ohnisko, hlavní téma, a data jsou získávána prostřednictvím vzájemných interakcí účastníků. Výzkumník je zde v roli moderátora, jenž v případě potřeby diskuzi rozvíjí, usměrňuje, dává prostor účastníkům, kteří se zapojují méně.

5.6 Otázka validity a reliability výzkumu

Názory odborníků na možnosti zajištění validity a reliability kvalitativního výzkumu se v některých ohledech rozcházejí. Na základě analýzy dvou, v českém prostředí uznávaných a respektovaných publikací, tj. dle Hendla (2005) a Švaříčka a Šed'ové (2014), byly vybrány prostředky k zajištění validity a reliability výzkumu.

K zajištění kritéria důvěryhodnosti výzkumu bylo použito pečlivého výběru účastníků výzkumu, deníku výzkumníka, metody systematického porovnávání při interpretaci dat a využití přímých citací. Důležitou roli při dodržení důvěryhodnosti výzkumu sehrály i konzultace a diskuze s odborníky.

Kritérium přenositelnosti a aplikovatelnosti leží již v samotných základech výzkumu, neboť byla součástí ideového rámce inovace poznatků týkajících se výuky osob s těžkým zrakovým postižením a předložení nových metodických doporučení. Součástí tohoto kritéria jsou také limity výzkumu uvedené v poslední kapitole, a dále spojení výsledků s odbornou literaturou.

Spolehlivost výzkumu jako poslední kritérium bylo zajištěno dostatkem nasbíraných dat, přesným přepisem nahrávek, opětovným kódováním a pečlivým popisem analýzy a interpretace dat včetně zacházení s nasbíranými daty. Právě pečlivost je důležitá nejen k zajištění spolehlivosti kvalitativního výzkumu, ale i udržení ideového rámce a výzkumné linie po čas celého výzkumného procesu.

5.7 Realizace výzkumu

Výzkum byl uskutečněn na jaře a začátku léta roku 2016 v délce 14 týdnů. Každý pátek odpoledne v prostorách centra probíhala v určeném čase 90minutová lekce anglického jazyka, která byla zaznamenána na diktafon. Dále následovala krátká

přestávka v rozsahu 10–15 minut, po které probíhaly rozhovory metodou ohniskových skupin. Délka trvání diskuze se lišila dle náplně lekce, osobním přístupem a náladě účastníků, nejméně však 60 minut a nejdéle 90 minut.

V rámci výzkumu byly použity učebnice a pracovní sešit z řady *New English File* od Oxford University Press (Oxenden, Latham-Koenig, 2007). Tato řada učebnic (v roce 2019 se již jedná o aktualizované vydání *English File 3rd Edition*) se dnes hojně používá ve výuce jak na základních a středních školách v ČR, tak i v jazykových školách a agenturách v ČR i v zahraničí. Podstatnou součástí výuky byly mj. i e-maily, které účastníci dostávali do dvou dnů od skončení lekce.

5.8 Analýza získaných dat

První analýza dat probíhala průběžně při jejich transformaci výzkumníkem do textové podoby. Záznamy lekcí a rozhovorů ohniskových skupin byly doplňovány poznámkami výzkumníka. Tímto způsobem byla data nejen průběžně vyhodnocována, ale také tím byla poskytnuta zpětná vazba pro plánování následujících lekcí. Tento způsob kódování nazývá Saldaña (2013, s. 264) termínem „holistické kódování“. Jak uvádí Bernard & Ryan (2010, s. 78–85), seznamy kódů mohou být utvářeny buď tzv. induktivním způsobem, tj. přímo z dat, anebo způsobem deduktivním, tj. a priori přístupem, kdy jsou kódy převzaty z teorie a popř. ještě rozšířeny. Podle nich některé výzkumy potřebují využívat obou přístupů najednou, proto bylo v rámci daného výzkumu použito jak a priori přístupu, tak i rozšiřování vytvořeného souboru kódy, vzniklými při analýze dat.

Holistické kódování probíhalo postupně v průběhu aktivní fáze výzkumu, tj. během fáze získávání dat, a poskytlo přehled o struktuře jednotlivých záznamů a o základních tématech, konceptech, které se v textu vyskytují. Tento krok ve zpracování dat není autory pojímán jako analýza v pravém smyslu slova, ale je vnímán jako možnost prvního kontaktu s daty, jejich podobou, systémem, skladbou. První podrobná analýza prepisů (tj. lekcí i záznamů z ohniskových skupin) přinesla velké množství kódů, které bylo možné prozatím roztrždit jen dle frekvence jejich výskytu. Frekvenční analýza po prvním kódování poskytuje velmi hrubý pohled na celou problematiku. Přesto nás na první pohled zaujaly tři kódy – spelling, překlad a vysvětlování gramatiky. Z pohledu pedagoga se jedná o jedny z nejčastějších problémů, které se ve výuce cizího jazyka vyskytují. Nicméně vyvozovat závěry z první analýzy by bylo více než předčasné.

V rámci kódování vzniklo 26 základních kategorií, ke kterým byly kódy přiřazovány, např. *Výslovnost*, *Slovníky*, *Motivace*, apod. V souladu s výsledky výzkumu a doporučeními odborníků (viz např. Yin, 2011) byla následně použita analýza II. stupně. Při zpracování dat bylo využito prvků zakotvené teorie – cyklický návrat k datům a systematické porovnávání. V rámci této fáze vzniklo 46 kategorií a proběhlo i opětovné kódování, kdy byly náhodně vybrány některé nadřazené kategorie a kontrolovány kódy, jež do nich patří. (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 42)

Analýza III. stupně již vytvořila nadřazené kategorie, jejichž názvy vycházely jak z původních kategorií při analýze II. stupně, tak i kategorie nové. Základem pro tento krok se stala technika axiálního kódování, která vychází z aparátu zakotvené teorie a umožňuje zohlednit dynamiku v datech a jejich vzájemné vztahy (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 232). Tímto způsobem vzniklo 14 nadřazených kategorií. Přestože v dané chvíli nadřazené kategorie ukazovaly významné aspekty výzkumu, stále nebylo možné uceleně zodpovědět položené výzkumné otázky. Proto bylo nutné opět využít prvku zakotvené teorie a provést tzv. selektivní kódování (ibid.). Vzhledem k povaze výzkumu a výzkumným otázkám analytické zpracování dat bylo ukončeno vytvořením následujících čtyř centrálních kategorií: *Digitální technologie*, *Studium v běžné jazykové škole*, *Proces učení (se)* a *Jazyková stránka*. Nejedná se ovšem o izolované celky, ale o kategorie, které se navzájem ovlivňují a doplňují a vytváří tak ucelený proces.

5.9 Výsledky analýzy a odpovědi na výzkumné otázky

Na základě poslední analýzy došlo k vytvoření příběhu, tj. pohledu na dospělého studenta se získaným těžkým zrakovým postižením v běžné jazykové škole, založeném na stanovených výzkumných otázkách a dílčích cílech práce.

5.9.1 Dospělí studenti s těžkým zrakovým postižením v běžné jazykové škole

Jazyková výuka mimo hlavní školský proud je dnes velice rozšířená a lektoři v jazykových školách se setkávají se studenty napříč věkovými kategoriemi, nemluvě o osobních příbězích studentů a jejich důvody pro studium. Vycházejíce z této premisy jsme v rámci předkládané disertační práce stanovili první výzkumnou otázku:

Jaké jsou obtíže, se kterými se dospělé osoby se získaným zrakovým postižením setkávají při studiu cizího jazyka v běžném jazykovém kurzu?

Prvním problémem, na který poukazovali všichni zúčastnění, byla práce s tištěnými materiály. Zatímco student, jenž měl s běžnou jazykovou školou zkušenost (pan Vlaštovka), pracoval, byť krátce, s digitální lupou, ostatní účastníci upozorňovali na to, že není v jejich možnostech studovat s pomocí tištěných materiálů. V praktické rovině to znamená převod všech dodatečných písemných materiálů do elektronické podoby a jejich poskytnutí studentům. Nicméně sami účastníci výzkumu upozorňovali na pomalejší tempo při práci s tímto typem dokumentu nezávisle na zadaném úkolu (např. doplňování správného tvaru slovesa). To může zpomalovat průběh lekce, neboť k prodávám může docházet i při následné kontrole cvičení. S tímto tématem souvisí také domácí příprava, kdy pan Vlaštovka musel při převodu tištěných materiálů žádat o pomoc někoho z rodiny a i za těchto podmínek bylo zpracování domácích úloh příliš zdlouhavé (někdy i přes dvě hodiny).

Neméně palčivým problémem v průběhu celého výzkumu byl pokles koncentrace účastníků. Sluchová pozornost sice mohla být podpořena hmatovými, popř. pohybovými vjemy, nicméně musela být neustále zapojená. V různě dlouhých intervalech a u každého z účastníků v jiné době a s jinou frekvencí docházelo k poklesu pozornosti. Byť z našeho pohledu se jednalo o přirozenou situaci, účastníky výzkumu byla okolnost velmi negativně hodnocena jako významná překážka ve studiu.

Jako další náročná situace se z pohledu účastníků výzkumu ukázala být oblast mezilidských vztahů. Studenti byli přesvědčeni, že by během kurzu v běžné jazykové škole potřebovali čas od času pomoc spolužáků (např. při orientaci v dokumentu, přeptat se na aktivitu, která bude následovat apod.). Nicméně účastníci výzkumu se domnívali, že by takovéto „vstupy“ z jejich strany byly ostatními studenty hodnoceny velmi negativně a narušovaly uvolněnou atmosféru kurzu. Stejně tak měli účastníci obavy z neinformovaného lektora, který by nerespektoval jejich postižení a nutnou adaptaci výukových materiálů a strategie vyučování. S tím souvisely i obavy z nepřijetí studentů se zrakovým postižením jako rovnoprávných, z poskytování úlev a snížení nároků a z odtazičnosti ze strany lektora a spolužáků.

Je nutné podotknout, že v rámci tohoto výzkumu se výzkumnice setkala pouze s jediným člověkem, který běžný jazykový kurz navštěvoval; stojí za zmínku, že ani mezi vyřazenými zájemci o účast v tomto výzkumu se nenašla jediná osoba, která by kdy předtím běžný jazykový kurz navštěvovala. Všichni účastníci výzkumu měli velmi jasnou představu o tom, jaké obtíže by v takovém kurzu očekávali a čím by to bylo způsobeno. Co je příčinou těchto pevných představ bez podložené zkušenosti? Důvody

mohou být velmi různorodé: od osobní zkušenosti v každodenním životě, přes zkušenost zprostředkovanou (od známých, kamarádů, spolupracovníků apod.) až po ustálená klišé jako „*lektoři stejně neví, co s náma [myšleno lidmi se zrakovým postižením] mají dělat*“ (29.4.2016, R, 181).

V návaznosti na tato zjištění byla v rámci daného výzkumu položena druhá výzkumná otázka:

Jakými postupy je možné tyto obtíže (tj. obtíže, se kterými se dospělé osoby se získaným zrakovým postižením setkávají při studiu cizího jazyka v běžném jazykovém kurzu) vyřešit nebo jim předcházet?

Analyzovaná data ukazují různorodé způsoby překonávání obtíží spojených se studiem cizích jazyků, nicméně tyto způsoby jsou společné všem studentům obecně, od pomoci další osoby přes učební styly, nedostatek komunikačních partnerů až po specifické „vychytávky“ – např. „*Já dělám úkoly až po 21. hodině, kdy už dcera spí a manželka kouká na televizi, pak mám teda klid.*“ (6.5.2016, R, 12–13). Tato specifika nemají vazbu na zrakové postižení a jsou mnohem úžeji spojená se studijním procesem jako takovým. Tato disertační práce, byť je kvalitativní, si neklade za cíl tato specifika popsat.

Ze získaných dat je možné definovat čtyři zásadní aspekty řešení obtíží ve výuce: (1) *vysoká motivace studenta*, (2) *dostatečná informovanost především lektorů nabízených jazykových kurzů a dále také studentů z řad veřejnosti*, (3) *střídání činností ve výuce* a nakonec jako zásadní se ukázaly být (4) *dovednosti studentů se zrakovým postižením v oblasti digitálních technologií*.

Motivace jako důvod, proč student do kurzu přichází, by měla v první řadě odpovídat náplni kurzu samotného (např. konverzační či příprava ke zkouškám). Potud je ale příčina motivace jako důvod pro studium v kurzu stejná pro všechny studenty, ať už se zrakovým postižením, či bez něj. Nicméně v průběhu výzkumu se ukázalo, že je velmi důležitá míra motivace, přesněji vysoká míra motivace. Důvody jsou následující. Během kurzu se studenti se zrakovým postižením mohou (a nejspíše budou) setkávat jak s řadou technických potíží (nekompatibilita souborů, internetové stránky nepřístupné pro očečítač obrazovky apod.), tak i s řadou negativních mezilidských situací. Je velmi pravděpodobné, že součet všech těchto negativních faktorů bude vysoce překračovat počet negativních faktorů, jež mohou ovlivňovat studenta bez postižení. Je proto zásadní, aby student se získaným těžkým zrakovým postižením měl vysokou míru motivace, jež mu pomůže překonat zdlouhavé vypracovávání domácích

úkolů, frustraci z časté potřeby pomoci ze strany rodiny nebo blízkých lidí, neochotu spolužáků pomoci během vyučování a nízkou informovanost, popř. též neochotu ze strany lektora při adaptaci výuky.

Lektor samotný je dalším zásadním faktorem, jenž ovlivňuje řešení a předcházení obtíží stran výuky studentů s těžkým zrakovým postižením. Je proto velmi důležité, aby byl lektor dostatečně informován nejen o limitech, jež těžké zrakové postižení přináší, ale především o schopnostech a dovednostech takového studenta. Lektor by měl vědět, jaké typy studijních materiálů jsou vhodné pro studenty s těžkým zrakovým postižením, základní postupy při adaptaci studijních materiálů a také by měl znát zásady výuky u studentů se zrakovým postižením. Neméně důležitá je též etická stránka celé situace, kde lektor by měl citlivě přistupovat k jednotlivým studentům – zatímco někteří již mohou být se svou změněnou zdravotní situací psychicky vyrovnání, u jiných může již jen zmínka o zrakovém postižení vyvolávat agresi a odmítavý postoj. Pokud je tedy lektor obeznámen se specifiky týkající se lidí s těžkým zrakovým postižením a dokáže tyto znalosti úspěšně uplatňovat v praxi, je rovněž vhodným vzorem i pro ostatní studenty, kteří by ho měli, ať už přirozeně, či z hlediska vztahu učitel-žák, v jeho chování vůči člověku s těžkým zrakovým postižením následovat. Ostatně již Komenský (1947, s. 23) pravil, že „*co se má dělat, ukazujeme nejlépe tím, že to sami děláme*“.

Co se týče *střídání činností* ve výuce jako třetího faktoru, tento by měl mít za cíl snížit potřebu sluchové pozornosti. Studentům, kteří ještě využívají zraku k práci s tištěným textem, je třeba poskytnout během lekce krátká písemná cvičení, umožnit jim práci s obrázkem apod. U nevidomých studentů je tato situace mnohem náročnější. Lektor by měl mít k dispozici dostatek různých předmětů jako podklad pro hry, konverzační cvičení apod. O vhodnosti použití reálných předmětů ve výuce svědčí u účastníků výzkumu velmi oblíbené diskuze na téma podoby těchto předmětů a jejich možné adaptace. Dále je třeba zařadit dostatek konverzačních cvičení, kdy se mohou jednotliví studenti individuálně vyjádřit k určité situaci, otázce apod. Byť jsou následující slova svým způsobem proti didaktickým zásadám cizojazyčného vyučování, během těchto cvičení si nevidomí studenti mohou na chvíli odpočinout. V opačném případě může dojít k poklesu sluchové pozornosti během zásadních částí výuky, jako jsou poslech nahrávek, fonetická cvičení či výklad a procvičování gramatiky.

Čtvrtým zásadním faktorem pro překonání obtíží ve studiu cizích jazyků jsou dovednosti studentů s těžkým zrakovým postižením v oblasti *digitálních technologií*. Ať už při zpracování domácích úloh s pomocí e-mailu nebo při práci s digitalizovanými

učebnicemi je velmi pravděpodobné, že bez dovedností v oblasti digitálních technologií bude student v kurzu cizího jazyka jen málo úspěšný. Téma digitálních technologií je blíže popsáno ve výzkumné otázce č. 3.

5.9.2 *Použití digitálních technologií*

Jak se ukázalo na začátku výzkumu i v rámci pilotní studie, nedostatečná zkušenost osob s těžkým zrakovým postižením v práci s moderními technologiemi je první bariérou při úvahách o nástupu do jazykového kurzu. V průběhu výzkumu se potvrdil předpoklad o rozdílných dovednostech ve využití technologií mezi účastníky, kteří zrak stále využívají, a těmi, kteří se na něj již nemohou spolehnout.

Účastníci, kteří svůj zrak využívali minimálně anebo vůbec, měli větší přehled o nových programech a digitálních přístrojích, obecně se více zapojovali do diskuze a upozorňovali na různorodé obtíže a komplikace. Na druhou stranu je také zřejmé, že ovládání počítače a práce s elektronickými dokumenty pomocí klávesových zkratk a odečítače je náročnější než pouhým zrakem. Tomu odpovídají i výsledky výzkumu, které ukazují především na různorodé obtíže v rámci převodu dokumentů do digitalizované formy a při práci pomocí odečítače. Ať už se jednalo o skenování, převod okopírovaných stránek do elektronické verze v podobě PDF nebo DOC souboru, editaci oskenovaných stránek a editaci obrázků, ve všech těchto úkonech se účastníci výzkumu setkávali s různými typy komplikací. Obzvláště skenování bylo pro účastníky náročné, neboť text jazykové učebnice byl formátován do dvou sloupců. Takovýto oskenovaný obraz program nemohl převést na text. Bylo proto třeba skenovat stránky po polovinách, manuálně tedy stranu přehnout nebo na její část položit bílý papír. Není proto divu, že při tomto úkonu účastníci uvítali pomoc druhé osoby, ve všech případech rodinného příslušníka.

Práce s elektronickými soubory (ať už vytvořenými účastníky nebo získanými z jiných zdrojů) byla často náročná. Tak soubor vytvořený v MS Word s příponou *.docx* nemohli někteří účastníci otevřít a při převodu na jiný typ dokumentu (přípona *.doc* nebo *.odt*) se změnilo formátování dokumentu a nebylo možné ho korektně předčítat. U dokumentů s prostým textem (*.txt* souborů), které si účastníci vytvořili při převodu z oskenovaných stránek, nebylo vyznačeno číslování stran a orientace v textu tak byla téměř nemožná. Ale nejvíce nesnázi docházelo překvapivě při práci se soubory ve formátu PDF, byť všichni účastníci používali stejný program ABBYY FineReader.

Důvody těchto nesnází tkví především v odlišných verzích stejného programu, nevyrovnaných schopnostech účastníků a také v rozdílném programovém vybavení používaných počítačů. Je důležité podotknout, že mnohé z těchto obtíží byly spojeny s použitím odečítače obrazovky, kdy poslední nečetl korektně části textu, čísla stran, odrážky a další (například i v již zmiňovaném ABBYY FineReader).

Při studiu cizího jazyka a použití odečítače se účastníci výzkumu setkávali především s potížemi při volbě jazyka odečítače a použití vhodných syntéz. Jelikož v rámci domácích úkolů a cvičení se vyskytoval dvojjazyčný text (angličtina – čeština), účastníci museli přepínat jazyky v odečítači. Překvapením bylo, že tento krok účastníci vynechávali, neboť se jednalo o zdlouhavou proceduru a text si nechávali číst v angličtině, při procvičování slovíček v češtině. Samozřejmě tím docházelo ke zkomolení slova v jednom z jazyků, přesto za celou dobu kurzu nebylo navrženo jiné funkční řešení a dvojjazyčný zápis slovíček byl účastníky schvalován. Syntézy, které se ke čtení využívaly, byly hodnoceny jako příliš elektronické, studenty byla kritizována finanční náročnost přirozenějších syntéz. Naopak vyzdvihována byla možnost převádět cizojazyčný text do audio souborů, které si pak účastníci mohli nahrát do mobilních zařízení či přehrávačů. Převod textu do audio souborů využívali především ti studenti, kteří již zrakem pracovat nemohli. Naopak účastníci používající lupu a zvětšovač obrazovky o této možnosti poněkud překvapivě nevěděli.

Neočekávaným zjištěním pro výzkumníka bylo nízké povědomí účastníků o službě cloudových úložišť – pouze jeden účastník používal program/aplikaci DropBox k ukládání souborů do několika zařízení najednou. Je poněkud zarážející, že služba, která má za úkol usnadnit uchovávání souborů a jejich sdílení, nebyla mezi účastníky výzkumu dostatečně známa. Jednou z příčin této nízké informovanosti může být použití pouze jednoho přístroje, v případě daného výzkumu se jedná o počítač. Dalším důvodem může být nízká informovanost účastníků o digitálních technologiích.

Poslední součástí centrální kategorie Digitální technologie je práce s internetovými stránkami. Zde byly zkušenosti účastníků velmi různorodé. Zatímco použití online slovníků na stránkách Seznam.cz, Centrum.cz a Google.cz, stejně tak jako použití známého serveru Youtube, bylo hodnoceno velmi pozitivně, u běžných internetových stránek věnovaných studiu cizího jazyka nebylo možné předvídat jejich kvalitu směrem k osobám se zrakovým postižením. Zatímco čtení některých webových stránek a orientace za pomoci odečítače byla snadná, jiné stránky byly pro takového uživatele nepřístupné. Jediným způsobem, jak zjistit, zda je daná webová stránka

vyhovující nevidomým uživatelům, bylo ji s pomocí odečítače vyzkoušet. V tom případě ale nebylo možné se 100% spoléhat na samostudium v rámci domácí přípravy studentů. Právě z tohoto důvodu lektor postupně minimalizoval použití nových webových stránek.

Z výše uvedeného vyplývá, že existují dvě základní dovednosti v oblasti použití digitálních technologií, jež jsou pro studium cizích jazyků klíčové – jedná se o použití odečítače obrazovky a/nebo zvětšovacího software. Pouze dokonalé ovládnutí jednoho z těchto dvou typů programů (samozřejmě dle hloubky postižení) zaručí úspěšné studium pomocí digitálních technologií. Pokud daný jedinec se zrakovým postižením neovládá počítač, je pravděpodobné, že studium cizích jazyků pro něj bude demotivující. Z těchto dvou dovedností vychází všechny další úkony, které musí jedinec zvládat, aby studium bylo zdařilé – např. skenování, práce s textovými a PDF soubory atd. Navíc, i některé tyto další úkony mají mezi sebou těsnou vazbu – například po oskenování stránky je nutné ji ve stejném programu převést do textové podoby apod. Nakonec, shrnutím předchozích informací je možné odpovědět na třetí výzkumnou otázku:

VO 3: Které technické pomůcky, software nebo technologie je možné implementovat do výuky v běžném jazykovém kurzu? (včetně domácích úkolů)

Do výuky cizího jazyka v běžném jazykovém kurzu, který navštěvují osoby s těžkým zrakovým postižením, je možné zapojit řadu moderních technologií. Tyto technologie se dělí do dvou skupin: do první skupiny patří technologie používané lektorem a do druhé skupiny patří technologie používané studenty.

První skupina v sobě zahrnuje různé elektronické dokumenty, jako jsou soubory s příponami *.pdf* a *.doc(x)*. Tyto soubory mohou obsahovat vysvětlení gramatiky, novou slovní zásobu, domácí úlohy apod. Důležité je formátování souborů, pro osoby nevidomé je nevhodné text například podtrhávat a zvýrazňovat barvou, omezené by také mělo být použití kurzívy a tučného písma. Všechny hypertextové odkazy by měly být funkční a ze samotného textu by mělo jasně plynout, že se jedná o hypertextový odkaz. Dalším typem technologií je využití e-mailu, a to k zaslání jak výše zmíněných souborů, tak i jiných souborů, jako jsou video či audio nahrávky, hypertextové odkazy na zajímavé stránky či videa, a samozřejmě také zadání domácích úloh. Opět platí, že podoba e-mailu by měla být jednoduchá a srozumitelná, formátování textu podobné jako u elektronických dokumentů. Dále do první skupiny patří také běžné pomůcky, jako jsou audio či video přehrávač s reproduktory, který studentům zprostředkuje „živý“

jazyk. Velmi často je tento přehrávač doplněn či plně nahrazen počítačem (ať už stolním nebo přenosným), kde lektor může přehrávat různé audio nebo video soubory a využívat internetových stránek s multimediálním obsahem (například Youtube, Vevo, Cambridgeenglish.org a další). Podobně k přehrávání audio souborů se může používat i mobilní telefon, zde je ale potřeba zajistit dostatečnou hlasitost pomocí přídavných reproduktorů (například bezdrátových).

Druhá skupina je oproti první mnohem rozsáhlejší. V první řadě se zde nachází pomůcky, které mohou být použity bezprostředně během výuky. Do této kategorie je možné zahrnout lupy (optické a digitální), jejichž použití je pro studenta jednoduché a z hlediska průběhu výuky ovlivňuje pouze tempo čtení/psaní uživatele. Další pomůckou je diktafon, který může být nahrazen mobilním telefonem s funkcí nahrávání. Poslední pomůckou, jejíž použití bylo navrženo účastníky daného výzkumu, je přenosný počítač (notebook) se sluchátky. Na tomto místě je vynechán popis programového vybavení počítače, neboť o něm bude pojednáno dále v textu. Použití počítače ve výuce má nespornou výhodu v tom, že student může spolu s ostatními účastníky pracovat s digitalizovanou verzí učebnice či pracovního sešitu, popř. s dalšími elektronickými soubory, např. dokumentem s gramatickými cvičeními. Na druhou stranu je ale student při použití počítače s odečítačem značně limitován, neboť sluchátka zabraňují přijímání sluchových podnětů ze třídy/od lektora. Student tak nemůže zároveň sledovat text či cvičení a poslouchat lektora. Navíc použití odečítače obecně zpomaluje orientaci uživatele v počítači. Podobně, byť v poněkud menší míře, zpomaluje orientaci i zvětšovací software. Možnost počítače ve výuce byla účastníky výzkumu hodnocena pouze v rovině teoretické, nikdo ze studentů si nepřál nosit do lekcí notebook, argumentující přitom složitostí použití ve výuce, těžkostmi při zapojování a nastavení a neochotou nosit drahé zařízení ve veřejných dopravních prostředcích (obava z krádeže).

Dále je do této skupiny možné zařadit pomůcky, které studenti používají během domácí přípravy a samostudia. Zde je primární pomůckou počítač s vhodným programovým vybavením a připojením k internetu. Mezi základní vybavení patří program na zvětšování obrazovky a/nebo odečítač obrazovky, program pro čtení a úpravu souborů ve formátu PDF, program pro skenování a tisk dokumentů, program pro optické rozpoznávání znaků (OCR), internetový prohlížeč, sada pro čtení textových dokumentů (například MS Word) a přehrávač mediálních souborů. Kromě těchto programů, jež jsou pro studium nezbytné, si uživatelé mohou instalovat množství

dalších – jedná se o programy a aplikace k jednoduchému přenášení souborů mezi zařízeními, dále programy a (internetové) aplikace ke studiu cizího jazyka (např. DuoLingo, Memrise, Quizlet apod.) a jakékoliv další programy a aplikace, jež usnadňují práci se soubory a samotné studium jazyků. V tomto případě vždy záleží na schopnostech studenta v oblasti digitálních technologií a ochotě učit se a poznávat nové možnosti jejich využití. S programy a aplikacemi úzce souvisí použití mobilních telefonů. Přestože někteří účastníci výzkumu nevlastnili tzv. smartphone, na zkušenostech ostatních účastníků je zřejmé, že tato zařízení mohou velmi usnadnit studium jazyka pomocí různých aplikací, přístupu na internet a možnosti přehrávat audio i video soubory. Právě díky poslední funkci mobilní telefony nahrazují dnes již poněkud zastaralé MP3 přehrávače.

Přestože ze získaných a analyzovaných dat již byly zodpovězeny všechny výzkumné otázky, nebyly prozatím splněny všechny dílčí cíle práce. Posledním z nich totiž bylo vytvoření doporučení pro lektory běžných jazykových škol, kteří budou pracovat se studenty se získaným těžkým zrakovým postižením. Za účelem naplnění tohoto cíle byl již mimojiné analyzován průběh lekcí z hlediska jednotlivých činností a názory účastníků na nabízené aktivity. Tak vznikla samostatná kategorie *Jazyková stránka*, jež je popsána v následujícím textu.

5.9.3 *Jazyková stránka z hlediska procesu výuky*

Na začátku je nutno podotknout, že není možné vyzkoušet všechny metody a přístupy a zároveň celé široké spektrum aktivit ve výuce cizích jazyků. Následující řádky nabízí výsledky pouze dílčího vhledu do výukového procesu a subjektivního výběru přístupu a aktivit, založeném na dvou požadavcích: F2F výuka bez použití textových podkladů a dodržení výukových aktivit a učebního plánu dle jednotlivých lekcí v učebnici anglického jazyka (New English File).

Prvním cílem, který bylo možné velmi snadno adaptovat pro potřeby studentů se zrakovým postižením, byl rozvoj *konverzačních schopností*. Konverzační cvičení v učebnici nevyžadovala specifických úprav, pouze u obrázků bylo třeba nejdříve studenty seznámit s vyobrazením. Během konverzačních cvičení se osvědčilo použití různých hmatových podkladů, jako jsou každodenní předměty (klíče od auta, peněženka, deštník), ale i předměty specifické pro dané téma, např. různé druhy ovoce.

Problém s *plynulostí*, vyskytující se po celou dobu kurzu a mající různorodé příčiny, je možné minimalizovat pomocí nacvičování vzorových vět. Poněkud překvapivě se tento způsob v rámci výzkumu neosvědčil, i po několikerém opakování studenti stále měli obtíže říci větu plynule. Naopak, již méně překvapivě, se osvědčila technika dramatizace. Ať už v rámci dialogů (improvizace na zadání, kdy se problém s plynulostí pouze zmenšil) či v rámci divadelní hry, kde každý ze studentů si svou roli nacvičil doma. Tato poslední technika měla mezi studenty velký ohlas a pomohla překonat problém s plynulostí u nacvičených vět. Přesto, že se nejedná přímo o metodiku Total Physical Response, výsledky výzkumu ukazují, že pohyb pomáhal studentům snadněji mluvit v cílovém jazyce a nacvičené fráze se poté studenti snažili použít i v následujících lekcích.

Dalším velmi specifickým jevem, jenž u nás vyvolával velmi rozporuplné pocity, bylo použití *mateřštiny* ve výuce. Bilingvní přístup byl studenty vyžadován jak u nacvičování nové slovní zásoby, tak u prezentace gramatiky, stejně jako u porozumění poslechu. Vzhledem k samotnému cíli jazykové výuky, tj. edukace daného jazyka, je omezení použití mateřštiny velmi podstatným aspektem, na kterém se zakládají mnohé metodiky výuky cizích jazyků. Jak podotýká Vavroušová (2013, s. 91), didaktický překlad byl dlouhou dobu kritizován a odmítán. Na druhou stranu překlad je jevem přirozeným, který studentovi pomáhá porozumět předkládanému termínu či procesu a zařadit si tento poznatek do svého nově budovaného systému pojetí světa v cizím jazyce. Příčiny akcentu na bilingvní přístup účastníky výzkumu dle autorky této práce primárně leží v následujících dvou faktorech. Zaprvé je příčinou žádosti o překlad pokles koncentrace v důsledku nadměrné sluchové zátěže. A s tím souvisí i druhý důvod, kterým je nedostatek zrakových či jiných smyslových podnětů k porozumění cizímu jazyku. Je zřejmé, že k těmto faktorům je možné přidat mnohé další, např. deterioraci kognitivních funkcí vzhledem k věku účastníků, úroveň jazykových schopností studentů, vliv denní doby, kdy výuka probíhala, na schopnosti účastníků atd. Nejedná se zde ale o faktory specificky vázané na zrakové postižení, a proto nebyly součástí tohoto výzkumu.

Zatímco nedostatek smyslových podnětů je možné ve výuce do určité míry kompenzovat, a to použitím reálných, ale i zástupných předmětů, zmenšení sluchové zátěže je v tomto případě značně náročné. Zvýšení sluchové zátěže a s tím související kolísání pozornosti studentů proto je, jak z výsledků výzkumu vyplývá, nevyhnutelným doprovodným jevem výuky bez písemných podkladů a žádost o didaktický překlad ze

strany studentů je jeho přímým důsledkem. Na druhou stranu lektor může vycházet jak z gramaticko-překladové metody, tak z bilingvního přístupu, jež mohou obzvláště studentům, kteří jsou pro svoje postižení ochuzeni o metodu imitace, která je typická např. u metody audiolingvální či přímé, pomoci lépe pochopit cílový jazyk a zároveň ukázat i úroveň svých nově získaných jazykových schopností.

Nakonec, pokud zůstane stranou čtení, které bylo pro účastníky daného výzkumu poslechem, vyskytl se pouze jediný druh cvičení nepodléhající adaptaci – *cvičení fonetická*. Mezinárodní fonetická abeceda, jež studentům pomáhá v pochopení výslovnosti jednotlivých hlásek (dvojic či skupin), sice má svůj ekvivalent v Brailleově písmu, nicméně při převodu textu do hlasové podoby již svůj význam ztrácí. Tento typ cvičení tak bylo možné provádět pouze s pomocí nahrávky a vytrvalým použitím foneticky náročných slov z jednotlivých lekcí ve větách. Toto cvičení bylo také studenty vnímáno jako nácvik nové slovní zásoby.

6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Doporučení pro praxi byla koncipována do dvou částí, z nichž první obsahuje náměty a podklady pro učitele běžných jazykových škol, jejichž kurz se rozhodla navštěvovat osoba se zrakovým postižením. Zde je nutno podotknout, že tato doporučení jsou formulována ve vztahu k osobám se zrakovým postižením, které si nepřejí využívat materiálů v Brailleově písmu ke studiu. Druhá část je věnována obecným doporučením ve vztahu k institucím, poskytujícím vzdělání budoucím lektorům a učitelům cizích jazyků.

6.1 Doporučení pro lektory běžných jazykových škol

Nástup dospělé osoby s těžkým zrakovým postižením do jazykového kurzu může být pro některé lektory spojen s obavami a nejistotou. Aby se tyto pocity nenaplnily, je potřeba v průběhu kurzu dodržovat určité kroky.

Na začátku kurzu je potřeba:

- Zeptat se daného studenta na jeho zrakové možnosti, míru využití zraku, k jakým činnostem je klient schopen zrak využívat a v jakém časovém intervalu (tj. po jakou dobu).
- Zeptat se studenta na kompenzační pomůcky a digitální technologie, které je zvyklý ve svém běžném životě používat. Patří sem například použití lupy, ať už

digitální, či optické, schopnost práce na počítači, využití e-mailu a internetu, programové vybavení (zvětšovací software, odečítač, cloudové služby a další), přípojné zařízení, jako jsou skener a tiskárna, tablet, čtečka, smartphone s připojením k internetu apod. Ujistit se, že student zná běžné webové stránky, které lektor ve výuce používá (například Google, Youtube apod.). Pokud klient pracuje zrakem, zeptat se ho na velikost písma u tištěných textů, popřípadě na vhodný barevný kontrast.

- Domluvit se se studentem, jaké kompenzační pomůcky si bude do výuky nosit (zda se bude jednat například o notebook s odečítačem, lupu nebo čtečku v mobilním telefonu).
- Na základě předchozího bodu se s klientem dohodnout, jakým způsobem si bude zapisovat/dostávat poznámky z výuky, např. v tištěné podobě, přes e-mail apod.
- Ukázat studentovi třídu, kde bude výuka probíhat, umístění stolů, tabule, skříní a dalšího nábytku ve třídě. Upozornit studenta, kde se nachází reproduktory pro poslech, popř. společně vybrat místo k sezení.
- Informovat studenta o učebnici či učebnicích, které se budou ve výuce používat. Pokud je klient nevidomý a má zájem o učebnici, doporučit mu obrátit se na jednu z knihoven digitálních dokumentů se žádostí o zapůjčení dokumentu. K tomu lze využít například elektronické knihovní brány.

Během kurzu:

- Se souhlasem studenta upozornit jeho spolužáky, že mají ve třídě osobu se zrakovým postižením.
- Během výuky se vždy obracet na studenty jménem, aby bylo zřejmé, kdo na otázku odpovídá či je vyvolán apod.
- Ve vztahu ke studentovi se zrakovým postižením nepoužívat zástupná zájmena („tamhle“, „tady“, „tuhle učebnici“ apod.), ale jmenovat konkrétně. Je potřeba vždy důsledně popsat, o jaký úkon či předmět se jedná, např.: *Nyní si zahrajeme hru. Začneme od Tomáše na kraji. Zeptejte se svého souseda po levé straně na...*
- Vše, co je psáno na tabuli (gramatika, nová slovíčka), musí být několikrát verbalizováno. Vhodné je využít výklad lektora a nechat převyprávět (popř. znovu přečíst) ostatními studenty.
- Podobně jako v předchozím bodě, i obrázky uvedené v učebnici musí být verbalizovány. V závislosti na typu cvičení může nahlas slovně popsat

obrázek buď lektor (např. pokud mají studenti na vyobrazení nějakým způsobem reagovat), nebo mohou obrázek vyličit spolužáci a student se zrakovým postižením může jednak pokládat otázky k obrázku, jednak navázat vlastními zážitky, asociacemi, doplněním událostí z historického hlediska apod.

- Lektor musí být důsledně obeznámen s podobou učebnice, kterou student používá. Digitalizované verze se svým vzhledem a formátováním mírně odlišují od klasické tištěné učebnice.
- Při společném čtení textu nahlas je vhodné na začátku položit otázku nebo zadání vztahující se k textu, aby student se zrakovým postižením byl motivován udržet pozornost po dobu čtení (v jeho případě poslechu).
- Pochvala musí taktéž probíhat verbální formou, např. jemným poplácáním po rameni, pokud to není studentovi výslovně nepřijemné.
- Ve výuce je třeba využívat co nejvíce reálných předmětů (k diskuzi, asociacím, vytváření vět apod.); je dobré zapojit i jednoduché pohyby (plácnutí rukou do stolu nebo dupnutí). Zapojením jiných smyslů a těla předcházíme únavě a poklesu koncentrace u studenta.

6.1.1 Konkrétní výukové metody a činnosti

Tato část textu je věnována jednotlivým činnostem, jež byly použity během výzkumu a dočkaly se pozitivního hodnocení od studentů. Nejedná se o autorské aktivity, ale adaptace buď známých her, nebo cvičení z učebnice. Při volbě výukového postupu lektor nesmí zapomínat jak na (výukový) cíl, kterého chce dosáhnout, tak na možnosti a limity studenta se zrakovým postižením.

- Kladně přijaty byly všechny verbální hry, v nichž měli studenti na sebe navazovat: Slovní fotbal, Asociace (asociace na slovo, které řekl předchozí hráč), Tvorba věty (každý hráč musí říct jedno slovo tak, aby vytvářená věta byla smysluplná), Kvíz (hráč má za úkol popsat slovo z určitého tematického okruhu, které si myslí, ostatní hádají) nebo Doplnování věty (první hráč začne větou, ostatní ji zopakují a doplňují slova, např. větu „*Včera jsem byl v obchodě a koupil jsem si máslo.*“ ostatní hráči zopakují, ale přidávají vlastní slovo „*...šunku, auto.*“) a jiné hry.
- Další z her, pomocí které byla procvičována slovní zásoba i psaná podoba slov, byl spelling (hláskování). První hráč měl říci slovo z určitého okruhu a další hráč

měl toto slovo správně vyspелovat. Pokud se mu to nepodařilo, vypadl ze hry; pokud byl spelling správný, řekl slovo pro dalšího hráče atd.

- K procvičování gramatiky byla pozitivně hodnocena hra, kdy studenti měli tlesknout nebo bouchnout do stolu, pokud lektor přečetl větu s chybou.
- Na jedné z lekcí studenti měli odpovídat na bodově ohodnocené otázky z kvízu, které jim lektor četl, a výsledný počet bodů měl ukázat, pro jaký typ práce je daná osoba vhodná⁵⁵. Protože většina studentů si nemohla odpovědi zapisovat, lektor využil sirky. Možnosti a), b), c), d) odpovídaly počtu serek, tj. a) = 1, b) = 2, atd. Ke každé otázce si studenti položili na stůl odpovídající počet serek. Poté bylo možné kvíz vyhodnotit.
- Oblíbenou činností, ať už k procvičování slovní zásoby, či gramatiky, byl tzv. Kouzelný pytlík. Lektor do látkové tašky umístil různé předměty, studenti si pak jeden po druhém náhodně vytáhli určitou věc a dále s ní pracovali – měli ji popsat nebo pojmenovat, vysvětlit, k čemu se používá, vytvořit o ní větu s určitým gramatickým jevem apod. Obdobou této hry je, že studenti skrývají věc pod stolem, aby ji ostatní neviděli, a snaží se tuto věc co nejpodrobněji popsat. Tato hra také napomáhá většímu pochopení situace osoby se zrakovým postižením ze strany spolužáků a podporuje skupinovou empatii.
- Jako oddechové cvičení byla pozitivně hodnocena dramatizace. Studenti dostali na e-mail scénář jednoduché scénky s přidělenými rolemi. Každý ze studentů se za domácí úkol naučil svou roli a během lekce pak studenti společně scénku zahráli. Přestože studenti si nezapamatovali všechny repliky doslovně, tyto „výpadky“ je nutily k samostatné improvizaci, a tudíž i samostatnému projevu v cizím jazyce.
- Osvědčila se technika klíčových slov dle Šebesty a kol. (2014, s. 81), kdy *„si žák ke slovům v cílovém jazyce, která se snaží zapamatovat, přiřazuje homofona [...] v rodném jazyce. Poté si představí situaci, v níž se homofonní slovo a slovo v cílovém jazyce nějakým způsobem mohou setkat. Během vybavování si cílového slova si žák vybaví homofonum z rodného jazyka a situaci, v níž výraz užil.“* Technika byla studenty používána především v rámci domácí přípravy na výuku.
- Poslechová cvičení doporučujeme buď rozdělit na kratší části, anebo navýšit

⁵⁵ Konkrétně viz učebnici English File Intermediate, Latham-Coenig & Oxenden (2013, s. 79).

počet poslechu. Při poslechu je také potřeba verbalizovat navazující cvičení, a to např. rozdělením otázek vztahujících se k poslechu mezi studenty.

- Při práci s internetem je potřeba upozornit studenty, že ne všechny zdroje jsou spolehlivé. Například internetové překládače, jako jsou Google Translate, se musí používat velmi obezřetně, neboť kvalita překladu stále ještě není spolehlivá. Kontrola domácích úloh tímto způsobem je nepřijatelná a studenti by na to měli být zavčas upozorněni.

V souladu s principy výukových metod Total Physical Response a Přirozený přístup a zároveň s výsledky našeho výzkumu doporučujeme poskytnout studentům tzv. „období ticha“, tj. ponechat prostor pro vyjádření se až když je student připraven. Dále také doporučujeme u studentů s těžkým zrakovým postižením nedávat přehnaný důraz na formální gramatiku a časté opravování chyb. Naopak fyzické zapojení se do výuky – pohyb po místnosti, cviky apod. – se nesetkalo s pozitivní odezvou.

6.2 Doporučení pro instituce poskytující vzdělání lektorům (učitelům)

Následující doporučení slouží všem institucím vzdělávajícím jak současné lektory cizích jazyků, tak i lektory budoucí. Na otázku vzdělání lektora pohlížíme prizmatem zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících ve znění pozdějších předpisů, in concreto § 12 tohoto zákona věnovaného učitelům jazykových škol s právem státní jazykové zkoušky.

V případě vzdělávání budoucích učitelů jazykových škol na základě výsledků daného výzkumu doporučujeme následující změny:

Zaprvé je nutné *zařadit rozšířenou výuku speciální pedagogiky* do vysokoškolské přípravy budoucích učitelů. Tato výuka by měla poskytnout studentům nejen základní znalosti cílových skupin speciální pedagogiky, ale také jejich specifika vzhledem k věku.

Zadruhé výše zmiňovanou *výuku je potřeba rozdělit na část teoretickou a část praktickou* (semináře). V rámci praktické části by studenti měli spolupracovat s didaktikem daného jazyka a speciálním pedagogem tak, aby se naučili adaptovat svou výuku pro potřeby osob se speciálními vzdělávacími potřebami.

Zatřetí doporučujeme *část povinné praxe*, kterou studenti učitelství musí absolvovat, *věnovat přímé práci s dítětem/žákem/studentem s postižením* (např. formou asistenstké praxe či pobytem ve škole speciální), popř. tuto část praxe absolvovat v odborné

instituci zaměřené na komplexní rehabilitaci lidí s postižením (např. rekvalifikaci v neziskových organizacích).

Jazykovým školám poskytujícím výuku cizích jazyků dospělým klientům doporučujeme následující kroky.

Zaprvé poskytnout *metodické vedení svým lektorům v oblasti vzdělávání osob se zrakovým postižením*, a to formou workshopů nebo seminářů. Dále navrhuje, aby tyto semináře/školení byly povinné pro všechny lektory nastupující do zaměstnání, neboť informovanost lektora se jeví jako klíčový faktor pro úspěšné vzdělávání dospělých osob s postižením.

Zadruhé je nutné, aby *lektori byli informováni o organizacích, specializujících se na služby pro osoby se zrakovým postižením*, a to obzvláště v oblasti digitálních technologií. V případě potřeby lektor musí být schopen předat svému (budoucímu) studentovi kontakt na vhodnou místní organizaci, aby ta pomohla napravit vzniklé studijní problémy či nedostatky v digitálních dovednostech studenta v nejkratším možném čase.

7 ZHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ PRO VĚDNÍ OBOR

Literární rešerší jsme zjistili, že rozsah dostupných východisek v oblasti didaktiky cizích jazyků u dospělých jedinců se získaným zrakovým postižením je velmi malý. V českém okruhu je možné mluvit o jediné publikaci, kterou ovšem už v době, kdy je dokončena tato práce (rok 2019), lze vzhledem k době vydání vnímat jako potenciálně překonanou; jde o publikaci *Dobrá praxe pro zlepšení jazykové výuky dospělých zrakově postižených* (2010). Porovnali-li se ovšem výsledky námi realizovaného výzkumu s textem zmiňované publikace, lze konstatovat, že se v řadě zjištění shodují, přestože se srovnávaná publikace zaměřila na dospělé osoby jak se získaným, tak i vrozeným zrakovým postižením. Oba výzkumy konstatují velmi nízkou účast osob s těžkým zrakovým postižením v běžných jazykových kurzech. Shodují se v důvodech profesní a osobní motivace osob se zrakovým postižením pro studium a oba také shodně označují za jedny z hlavních překážek nevhodný přístup lektora a špatnou dostupnost jazykových škol (sídlí většinou ve velkých městech, tudíž nevýhodou je nutnost dojíždění i výuka ve večerních hodinách). Kromě již uvedených poznatků přinesl námi provedený výzkum další zásadní zjištění:

5. **Motivace** dospělého studenta se získaným těžkým zrakovým postižením je pro studium cizích jazyků klíčová. Vysoká motivace studenta, ať už osobní či profesní, pomáhá překonat překážky, jež při studiu cizích jazyků u dané skupiny osob vznikají. Náročná práce s elektronickými materiály, opakovaná potřeba pomoci od další osoby (např. od rodinného příslušníka), komplikovaná kontrola opravených domácích úkolů, vyšší nároky na časovou dotaci při zpracování jednotlivých cvičení – to vše může studenta velmi silně demotivovat. Náročný je také proces digitalizace, který má svoje zákonitosti (více viz Hanousková, 2014). V případě, že lektor poskytne podklady, jež obsahují velké množství obrázků, tabulek apod., student s těžkým zrakovým postižením nemusí být schopen digitalizaci samostatně zvládnout. Náš výzkum navíc ukazuje, že i jednoduchý proces převodu tištěných materiálů do elektronické podoby může být u učebnic cizích jazyků velmi složitý. Vysoká motivace studentů tak hraje zásadní roli, jež se významnou měrou podepisuje na sledovaných kvalitativních ukazatelích výuky.

6. **Dostatek informací o zrakovém postižení**, o schopnostech a limitech člověka s tímto druhem postižení je pro úspěšnou a efektivní výuku rovněž klíčový. Teprve tehdy je lektor schopný vybírat vhodné metody výuky a vyučovat v duchu inkluzivního

vzdělávání. Vidíme zde jasnou paralelu našich výsledků s názory učitelů vzdělávajících děti a žáky v rámci povinné školní docházky, popř. středního vzdělávání, kteří mluví o nedostatku metodických školení v oblasti edukace dětí se SVP (více viz ČOSIV, n. d., s. 15). Na tomto místě je ovšem třeba upozornit na zásadní rozdíl: zatímco tito učitelé se mohou obrátit na školská poradenská zařízení či školní speciální pedagogy, lektoři jazykových škol takovou podporu (většinou) nemají.

Kromě informací o zrakovém postižení se lektor musí rovněž orientovat v systému odborných center, poskytujících služby osobám se zrakovým postižením v oblasti digitálních technologií. Tato centra, jako například Tyflocentra či Tyflokabinet, dokáží poradit při nákupu vhodného počítače či programu, vyřešit problémy týkající se formátu skenovaných dokumentů, nefunkčních programů apod. Lektor by navíc měl umět adaptovat výukové materiály v kontextu edukačních možností studenta se zrakovým postižením. Jedná se nejen o elektronické verze studijních materiálů, ale také o podklady používané během výuky.

S efektivitou vzdělávání souvisí také jeho dostupnost. Na unijní úrovni stanoveno několik nástrojů v oblasti osobnostního rozvoje dospělé generace v následujících letech. Mezi tyto nástroje patří mimo jiné i zprostředkování vzdělávání v místě bydliště. V tomto ohledu je nicméně třeba konstatovat, že nabídka je stále velmi malá. Další vzdělávání lektorů v oblasti edukace osob se SVP, na které v této práci upozorňujeme, by mělo pomoci nabídce jazykových kurzů rozšířit.

7. Z předkládaných závěrů také jasně vyplývá, že dospělé osoby se získaným těžkým zrakovým postižením v oblasti cizích jazyků **je možné vzdělávat bez použití bodového písma**. K tomu je ovšem zapotřebí nejen digitálních technologií, ale také digitalizovaných materiálů nebo alespoň digitalizovaných učebnic. V současné době již existují digitální knihovny, kde si člověk s těžkým zrakovým postižením může online vypůjčit potřebnou učebnici ve vhodném formátu (viz také teoretická část práce). Jak ukazují výsledky výzkumu, jedná se o jednodušší a rychlejší proces, než samostatně převádět tištěnou učebnici či její části do digitální podoby.

Je zřejmé, že takovýto způsob výuky je možný pouze u osob se získaným zrakovým postižením, a to v pozdějším věku, neboť se zakládá na pamětních představách. Domníváme se, že tento způsob výuky může být pro určitou skupinu osob se získaným zrakovým postižením velmi přínosný. Jak mj. uvedl PhDr. Rudolf Volejník ve svém rozhovoru pro Lidovky.cz (Bramborová, 2014), pouze 10 % osob s těžkým zrakovým postižením ovládá Brailleovo písmo. Za hlavní důvody tak nízkého čísla jsou

považovány postproduktivní věk a velký počet nezaměstnaných osob. Právě tyto informace, stejně jako zkušenosti z vlastní práce s danou skupinou osob, stály u zrodu myšlenky výuky cizích jazyků bez použití Brailleova písma, jež se v rámci tohoto výzkumu ukázala jako reálná.

8. Další dílčí zjištění, které nebylo primárním cílem tohoto výzkumu, se týká **strategie učení se** cizímu jazyku u osob s těžkým zrakovým postižením. Výsledky našeho výzkumu potvrdily již dříve provedený výzkum Hovořákové (2017), a to v následujících bodech. Zaprvé, studenti s těžkým zrakovým postižením využívají české hlasové syntézy ke čtení cizojazyčných slov či frází. Tuto strategii považují za uživatelsky příjemnou a efektivní. Nesmíme také zapomínat, že kognitivní cíle souvisí s učitelskými strategiemi. Pokud jsou tyto úspěšné, pomáhají zvýšit motivaci studenta, jež, jak vyplývá z daného výzkumu, je zásadní pro studium cizího jazyka u dané skupiny osob.

Zadruhé, výslovnost slov není studenty zaznamenána, k vlastnímu studiu postačí cizojazyčná syntéza a odposlech z lekcí či nahrávek. Zatřetí, studenti se získaným těžkým zrakovým postižením používají vizuální představy při nacvičování nového slova, tj. představy pamětní, např. podobu jednotlivých písmen. Přesto, že se Hovořáková soustředila především na strategie učení se cizímu jazyku z pohledu vysokoškolských studentů se zrakovým postižením a ve své práci navíc porovnávala osoby se získaným a vrozeným postižením, shodu výsledků považujeme za signifikantní. V dalším kroku by jistě bylo zajímavé tato zjištění potvrdit, či vyvrátit formou kvantitativního výzkumu.

V průběhu výzkumu došlo také k saturaci mnoha kategorií a výskytu nových proměnných, jež jsou popsány ve výsledcích analýzy. Nicméně tento posun vnímáme jako pozitivní a v souladu s principy kvalitativního výzkumu. Tyto informace nás přivádí k mnoha dalším otázkám, které by bylo určité zajímavé zkoumat, např. „*Jaká je vhodná podoba poslechových cvičení ve výuce cizího jazyka u osob s těžkým zrakovým postižením? (počet opakování, úprava doplňujících cvičení)*“, „*Je možné u osob s těžkým zrakovým postižením úspěšně využívat aplikace pro studium cizích jazyků? (např. DuoLingo, Memrise apod.)*“. Dále by bylo jistě zajímavé hledat vhodnou podobu fonetických cvičení pro tuto skupinu osob či podobu a efektivitu dramatizace. Přínosné by jistě bylo i srovnání výsledků a efektivity jazykového vzdělávání zde předkládaným způsobem s kontrolní skupinou, kde výuka probíhá bez adaptace výukových metod.

Na konec je třeba podotknout, že studium cizího jazyka významně ovlivňuje kvalitu

života, neboť při tomto procesu se zapojují extenzivní neuronové sítě, což ve svém důsledku napomáhá udržení či zlepšení kognitivních funkcí. To ve svém výzkumu potvrzují i Ware a kol. (2017), kteří sledovali dopady studia cizích jazyků pomocí moderních technologií (tabletů) u seniorů. Výsledky studie ukazují nejen subjektivní zlepšení kognitivních funkcí, ale také nárůst zájmu o digitální technologie. Právě tato motivace k použití technologií může být pro osoby s těžkým zrakovým postižením velmi přínosná, neboť technologie jako nástroj k překonání informační bariéry mohou zvýšit kvalitu života těchto jedinců. Nakonec znalost cizích jazyků pomáhá lidem se získaným zrakovým postižením najít si „nové“ místo v životě. A proto ať už z pohledu nových kontaktů, zahraničních partnerů, pracovních příležitostí či prosté radosti z možnosti rozvíjení osobních dovedností, kvalitní výuka cizích jazyků je fundamentálním nástrojem, který může saturovat lidské potřeby.

Limity výzkumu

Po uplynutí tří let od doby, kdy byla data získána a výzkum uzavřen, je možné celý proces reflektovat a kriticky zhodnotit. Co se týče metod sběru dat, je ke zvážení, zda by výsledky změnilo strukturované pozorování reakcí účastníků na jednotlivé aktivity. V daném výzkumu hodnocení činností probíhalo v rámci lekcí samotných nebo ohniskových skupin. Je zřejmé, že takto účastníci možná nebyli vždy ochotni říci kritiku nebo negativní komentář. Na druhou stranu zůstává otázkou, zda by v případě daného výzkumu byl badatel schopen (zároveň s výukou) provádět i strukturované zúčastněné pozorování.

Dalším diskutabilním aspektem je výzkumný soubor. Přestože v průběhu celého výzkumu bylo používáno prostředků a metod dostupných v běžné jazykové škole, aby tak došlo k zajištění přenositelnosti výsledků výzkumu do praxe, je málo pravděpodobné (byť to není nemožné), že v běžné jazykové škole se v jednom kurzu potká více účastníků s těžkým zrakovým postižením. Proto postavení člověka s těžkým zrakovým postižením ve skupině intaktních studentů může být od tohoto výzkumu odlišné, a to v obou směrech – tj. může mu být ze strany spolužáků pomáháno a může se cítit pochopen nebo naopak může být „ponechán na pospas svému osudu“. Předkládaný výzkum byl ale zaměřen na výuku cizích jazyků u osob se zrakovým postižením, proto práci s daným výzkumným vzorkem považujeme za zcela odůvodněnou.

Nakonec je třeba přiznat, ačkoli je to pro kvalitativní výzkum typické, že data jsou velice subjektivní a nereplikovatelná. Například pokud by se výzkumu zúčastnily osoby mladšího věku, je možné (a částečně i pravděpodobné), že by v případě digitálních technologií byly zručnější. Nicméně nejenom věk, ale i pohlaví, rodinná situace či pracovní pozice účastníků by ovlivnily výsledky výzkumu. Není v našich možnostech předpokládat, do jaké míry by se výsledky změnily.

8 ZÁVĚR

Jedním z cílů této práce bylo zaplnit mezeru na trhu a zpracovat dotčenou problematiku tak, aby tento text mohl sloužit všem učitelům cizích jazyků u osob se získaným těžkým zrakovým postižením k formování jejich přístupu a výukových metod. Neboť přestože celoživotní vzdělávání je zdůrazňováno a podporováno dokonce i na celoevropské úrovni (tj. na úrovni EU), je nabídka kurzů cizích jazyků pro studenty se SVP stále velmi skromná.

Změnu by měla přinést nejen upravená politika směrem k osobám s postižením a metodická doporučení, ale také změna myšlení ve společnosti a přijetí handicapu jako náročné, i když vcelku srozumitelné situace. Právě porozumění je cestou, kterou je možné v lidech probudit souznění s principy inkluze, jimiž by se měla řídit moderní společnost. Odborná školení lektorů cizích jazyků k problematice osob s postižením, stejně jako posílení výuky speciální pedagogiky u budoucích učitelů na univerzitách je jednou z cest, jak tuto problematickou situaci zmírnit.

Nakonec si dovoluujeme vyjádřit naději, dle které tento výzkum nejen upozorní na problematiku jazykového vzdělávání u dospělých osob se získaným těžkým zrakovým postižením, ale v konečném důsledku pomůže ke zvýšení kvality života těchto osob.

LITERATURA

222. Alcon-Soler, E. & Safont-Jorda, M.P. (2007). *Intercultural Language Use and Language Learning*. Springer Science & Business Media.
223. Aljohani, N. (2016). The Goals of Language Teaching. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 7(3), 442-445. Dostupné z: <https://www.ijser.org/researchpaper/The-Goals-of-Language-Teaching.pdf>
224. Al-Safi JK, Azari S. (2015). Mobile Learning on School Teaching and Learning [online]. *Journal of Networks and Telecommunication Systems*. 2015, 1(1), 39-43. Dostupné z: <http://nebula.wsimg.com/b9ae3a60dcfc29f300214625a3906c25?AccessKeyId=638139448EC3C95C7DBE&disposition=0&alloworigin=1>.
225. Anderson, L., & Krathwohl, D. A. (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
226. Andrew, P. (2012). *The social construction of age: adult foreign language learners*. Bristol: Multilingual Matters. Dostupné z: <http://site.ebrary.com/lib/natl/Doc?id=10532045>.
227. Antov, I. (2010). Na ceste k plynulosti. Motivace zrakove postižených ke zdokonalování v anglickém jazyce. *E-pedagogium*, 2. mimořádné číslo/2010, 507-524. Dostupné z: http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-pedagogium_2010/e-pedagogium_2-2010_mimoradne.pdf
228. Bednaříková, I. (2006). *Kapitoly z andragogiky I*. Olomouc: VUP.
229. Bekleyn, N. & Hayta, F. (2015). Language Learning Strategies in a New Era: Do Mobile Phones Help? In Akbarov, A. *The Practice of Foreign Language Teaching : Theories and Applications*. Cambridge Scholars Publishing. 434-442.
230. Belz, H. a Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál.
231. Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Praha: Grada.
232. Bernard, H. Russell a Ryan, G. Wayne. (2010). *Analyzing qualitative data: systematic approaches*. Los Angeles: SAGE.
233. Billows, F. L., Imkamp, Judith-Mira, ed. a Burgerstein, Jiří, ed. (1994). *Kooperativní technika vyučování cizímu jazyku: Určeno stud. všech typů studia*. Plzeň: Západočeská univerzita.
234. Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching (4th ed.)*. New York: Longman.
235. Bubeníčková, H. (n.d.). *Digitální knihovna dokumentů pro nevidomé BrailNet*. Získané 6.8.2016 z <http://archiv.sons.cz/docs/knihovna/>
236. Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele (2., rozš. a aktualiz. vyd.)*. Praha: Grada.
237. Busse, V. (2014). Visible learning and visible motivation. Exploring challenging goals and feedback in language education. In Lasagabaster, et al. (eds.) *Motivation and Foreign Language Learning: From theory to practice*. John Benjamins Publishing Company. 157-174.
238. Byram, M. (ed). (2000). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, London: Routledge.

239. Cimermanová, I. (2009). Information and communication technologies in language learning. In Pčolinská, A. (ed.) *Linguistics and didactics in the 21st century 2.: trends, analyses, and prognoses*. Praha: Alfa Nakladatelství. 60-72.
240. Celce-Murcia, M., Dornyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2). Dostupné z: <https://escholarship.org/uc/item/2928w4zj/>
241. Celce-Murcia, M. (2001). Language teaching approaches: An overview. In M. Celce-Murcia, (Ed), *Teaching English as a second or foreign language*, (pp.3-11), Boston, MA: Heinle & Heinle.
242. Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In Soler, E. A., & Jordá, M. P. S. (2007). *Intercultural language use and language learning*. Netherlands: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0pass:\[_ \]3](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0pass:[_]3)
243. Council of Europe. (2011). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe. Dostupné z: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp
244. Conroy, P. (1999). Total Physical Response: An Instructional Strategy for Second-Language Learners Who Are Visually Impaired. *Journal Of Visual Impairment & Blindness*, 93(5), 315.
245. Cook, V. (2013). *Second Language Learning and Language Teaching*. New York: Routledge.
246. Creswell, John W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Los Angeles: SAGE.
247. Čálek, O. (2008). *Akceptace vady jako produkt sociálních vztahů postiženého jedince [elektronický zdroj]*. Brno: Masarykova univerzita. Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky.
248. Čermák, F. (2011). *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky* (Vyd. 4.). Praha: Karolinum.
249. ČOSIV. (n.d.). *Rok poté – dopady reformy společného vzdělávání*. Praha: Nadace open society fund v Praze. Dostupné z: <https://cosiv.cz/wp-content/uploads/2018/03/ROK-POTÉ-dopady-reformy-společnéhovzdělávání-2018.pdf>
250. Český statistický úřad. (2014). *Výběrové šetření zdravotně postižených osob – 2013*. Praha: ČSÚ. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/vyberove-setreni-zdravotne-postizenych-osob-2013-qacmwuvwsb>
251. Český statistický úřad. (2018). *Vzdělávání dospělých v České republice. Výstupy z šetření Adult Education Survey 2016*. Praha: ČSÚ. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/76208655/23005318.pdf/9fe2d063-88e8-4205-b643-eac62bb481af?version=1.6>
252. Davies G. (2005). *Computer Assisted Language Learning: Where are we now and where are we going?* Dostupné z: http://www.camsoftpartners.co.uk/docs/UCALL_Keynote.htm
253. Davies G., Walker R., Rendall H. & Hewer S. (2011). *Introduction to Computer Assisted Language Learning (CALL)*. Module 1.4 in Davies G. (ed.) *Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)*, Slough, Thames Valley. Retrieved from: http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-4.htm
254. Decoo, W. (2001, November). *On the mortality of language learning method*. Paper presented at the James L. Barker Lecture at Brigham Young University, Provo, UT. Dostupné z: <http://www.didascalia.be/mortality.htm>

255. Delcloque P. (2000). *History of CALL*. Dostupné z: http://www.ict4lt.org/en/History_of_CALL.pdf
256. Disman, M. (2011). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum Press.
257. Dobrá praxe pro zlepšení jazykové výuky dospělých zrakově postižených. (2010). [online]. Dostupné z: <https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwizlsOFi5vWAhWBYpoKHR62CPgQFggmMAA&url=http%3A%2F%2Farchiv.sons.cz%2Fdocs%2Fgrundtvig-languages-cesky.doc&usg=AFQjCNEnXqF3WwAFysSP7mF1rcOSY9b8gQ>
258. Doiz, A., Lasagabaster, D. a Sierra, J.M. (2014). Motivation. Making connections between theory and practice. In Lasagabaster, et al. (eds.) *Motivation and Foreign Language Learning : From theory to practice*. John Benjamins Publishing Company. 177-183.
259. Dvořáková, M. (2013). *Technologie vzdělávání dospělých II: studijní text pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
260. Dvořáková, M. a Šerák, M. (2016). *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
261. Ellis, R. (2012). *Language Teaching Research and Language Pedagogy*. John Wiley & Sons, Inc.
262. Eger, L. (2005). *Technologie vzdělávání dospělých*. Plzeň: Západočeská univerzita.
263. Fairfield, P. (2010). *Education, Dialogue and Hermeneutics*. London: Bloomsbury Publishing PLC.
264. Field, K. (2000). *Issues in Modern Foreign Languages Teaching*. London: RoutledgePalmer.
265. Finková, D. et al. (2011). *Rozvoj hapticko-taktilního vnímání osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
266. Finková, D. et al. (2012). *Osoby se zrakovým postižením v procesu komunikace [CD-ROM]*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
267. Finková, D. et al. (2012). *Edukace jedinců se zrakovým postižením v kontextu kvality vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
268. Finková, D., Joklíková, H. a Růžičková, V. (2012). *Otázky rehabilitace osob později osleplých [CD-ROM]*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
269. Finková, D. a Ludíková, L. (2013). *Specifika v přístupu k dospělým a seniorům se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
270. Finková, D., Ludíková, L. a Růžičková, V. (2007). *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
271. Finková, D., Růžičková, V. a Kroupová, K. (2011). *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením v dospělém a seniorském věku [CD-ROM]*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého.
272. Gavora, P. (1996). *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido.
273. Goddard, W. a Melville, S. (2004). *Research Methodology: An Introduction*. Juta and Company Ltd.
274. Goussinsky, R., Reshef, A., Yanay-Ventura, G., & Yassour-Borochowitz, D. (2011). Teaching Qualitative Research for Human Services Students: A Three-Phase Model. *Qualitative Report*, 16(1), 126–146.
275. Hagen, J. (2016). *Analýza vztahu cílového a mateřského jazyka ve výuce německého jazyka na základní škole*. Pdf MU. Diplomová práce.
276. Hais, K. a Fronek, J. (2006). *Velký anglicko-český slovník*. Praha: Leda.

277. Hánková, D. (2011). *Úvod do pedagogické praxe a plánování jazykové výuky pro dospělé studenty: studijní text pro posluchače 1. ročníku AKCENT College, obory Angličtina jako cizí jazyk a Čeština jako cizí jazyk*. Praha: AKCENT College.
278. Hanousková, M. (2014). *Metodika k úpravám elektronických textů pro zrakově postižené čtenáře. Verze VII*. Brno: Masarykova Univerzita (interní tisk). Dostupné z: https://www.teiresias.muni.cz/download/Metodika_VII.pdf
279. Häuslerová, K. a Nováková, M. (2008). *Metody cizojazyčné výuky. Filling. Časopis pro filosofii a lingvistiku, 1(2008)*. Dostupné z: <http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html>
280. Hendl, J. (1999). *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova.
281. Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
282. Hendrich a kol. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
283. Hogan, J., Dolan, P., & Donnelly, P. (2011). *Approaches to qualitative research: theory & its practical application - a guide for dissertation students*. Cork: Oak Tree Press.
284. Horák, R. (2017). *Blended learning ve výuce žáků s SPU*. Brno: MU. Rigorózní práce.
285. Hovořáková, I. (2017). *Strategie učení se cizímu jazyku u nevidomých studentů anglického jazyka jako cizího jazyka*. Pdf MU. Dizertační práce.
286. Hubackova, S., & Ruzickova, M. (2011). *WCIT 2010: Experience in foreign language teaching with ICT support. Procedia Computer Science, 3(World Conference on Information Technology), 243-247*. doi:10.1016/j.procs.2010.12.041
287. Hublová, G. (2016). *Rozvoj diskurzivní kompetence v cizojazyčném akademickém psaní v anglickém jazyce v důsledku účasti v e-learningovém kurzu*. Pdf MU. Disertační práce.
288. Churches, A. (2009). *Bloom's digital taxonomy*. Dostupné z: <http://edorigami.wikispaces.com/file/view/bloom%27s%20Digital%20taxonomy%20v3.01.pdf/65720266/bloom%27s%20Digital%20taxonomy%20v3.01.pdf>
289. Hycl, J. a Trybučková, L. (2008). *Atlas oftalmologie*. Praha: Triton.
290. Choděra, R. (2006). *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia.
291. Choděra, R. & Ries, L. (1999). *Výuka cizích jazyků na prahu nového tisíciletí*. Ostrava: Ostravská univerzita.
292. Chráška, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
293. Jackson, R. (2010). *How to Plan Rigorous Instruction*. Alexandria: ASCD
294. Janíková, V., Hanušová, S. (eds.) (2016). *Výzkum učení a vyučování cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita.
295. Janíková, V. a kol. (2011). *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada.
296. Janíková, V., Pišová, M. a Hanušová, S. (eds). (2012-2015). *Aktuální témata výzkumu učení a vyučování cizím jazykům*. Brno: Masarykova univerzita.
297. Janiš, K. (2010). *Obscná didaktika - vybraná témata*. Vyd. 4. Hradec Králové: Gaudeamus.
298. Jelínek, D. (2006). *Průvodce práce s digitálním čtecím zařízením s hlasovým výstupem. I.díl*. Těškovice: Duotisk.
299. Jesenský, J. (1973). *Výber z pedagogiky zrakovo chybných*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

300. Jesenský, J. a kol. (1982). *Otázky péče o osoby se zbytky zraku*. Sborník konference o využívání zbytků zraku. Praha.
301. Jesenský, J. (1988). *Tyflopedické minimum a základy komplexního zabezpečení zrakově postižených*. Praha: FV SI.
302. Jesenský, J. (2000). *Andragogika a gerontagogika handicapovaných*. Praha: Karolinum.
303. Johnson, K. (2001). *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Pearson Education Limited.
304. Juan, E. U. & Flor, A. M. (2006). *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*. Berlin: Walter de Gruyter.
305. Jůnová, Š. (2008). *Výzkum možností výuky ve virtuální realitě a v prostředí Second Life*. Praha: FF UK. Diplomová práce.
306. Kalhous, Z. a Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
307. Kayi, H. (2012). Teaching speaking: Activities to promote speaking in a second language. *Новейшие научные достижения*, 12(2012).
308. Keblová, A. (1995). *Kompenzační pomůcky pro zrakově postižené žáky ZŠ*. Praha: Septima.
309. Keblová, A. (2001). *Zrakově postižené dítě*. Praha: Septima.
310. Kimplová, T. & Kolaříková, M. (2014). *Jak žít s těžkým zrakovým postižením? Souhrn (nejen) psychologické problematiky*. Praha: Triton.
311. Klimova, B. F., & Semradova, I. (2012). The teaching of foreign languages and ICT. *Procedia Technology, 1(First World Conference on Innovation and Computer Sciences (INSODE 2011))*, 89-93. doi:10.1016/j.protcy.2012.02.017
312. Komenský, J.A. (1947). *Analytická didaktika*. Praha: SPN.
313. Kopecký, K. (2006). *E-learning nejen pro pedagogy*. Olomouc: Hanex.
314. Kramárová, M. (2009). Contemporary trends in foreign language teaching and learning process. In Pčolinská, A. (ed.) *Linguistics and didactics in the 21st century 2.: trends, analyses, and prognoses*. Praha: Alfa Nakladatelství. 73-79.
315. Krejčířová, O., Vymazalová, E., Hublar, J. (2011). *Teorie a praxe speciálněpedagogické andragogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
316. Kroupová a kol. (2016). *Slovník speciálněpedagogické terminologie*. Praha: Grada.
317. Kunčarová, J. (2015). *Kvalita výuky cizích jazyků*. Opava: Open Agency.
318. Kupka, I. (2012). *Jak úspěšně studovat cizí jazyky*. Praha: Grada.
319. Květoňová-Švecová, L. (2000). *Oftalmopedie*. Brno: Paido.
320. Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
321. Levy M. (1997). *CALL: context and conceptualisation*. Oxford: Oxford University Press.
322. Lewis, B. (2014). *Fluent in 3 months: How Anyone at Any Age Can Learn to Speak Any Language from Anywhere in the World*. HarperCollins.
323. Liškař, Č. (1987). *Základy vyučování cizím jazykům: určeno pro posl. fak. filozof.* Praha: SPN.
324. Lojová, G., & Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál.
325. Long, M. H. & Doughty, J. C. (eds). (2011). *The Handbook of Language Teaching*. Blackwell Publishing.
326. Lopúchová, J. & Krajčí, P. (2014). *Teória a výskum digitálnych a asistenčných technológií v inkluzívnej špeciálnej pedagogike*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

327. Ludíková, L. (1988). Tyflopédie I. Olomouc: UP.
328. Ludíková, L. (1989). Tyflopédie II. Olomouc: UP.
329. Ludíková, L. a kol. (2006). *Speciální pedagogika – andragogika*. Olomouc: VUP.
330. Ludíková, L., Kantor, J., Kroupová, K., Růžičková, V., Majerová, H., Malinovská, O., Petrová, N., Hrubešová, I., Baslerová, P. & Remešová, Z. (2016). *Kvalita života osob se speciálními potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
331. Malá, E. (2011). Elearning As A Part Of Blended Learning In Teaching Foreign Languages. In *CA-CLIL: Blending the Unblendable?*. Veselá, K. (ed.). Nitra: PF UKF Nitra. 111-146.
332. Malinovská, O. (2015). The use of foreign languages in connection with the change of employment in persons with acquired visual impairment. *Proceedings of the International Scientific Conference ICLEL*. 245-248.
333. Malinovská, O. (2016). Foreign languages in the terms of employment of persons with visual impairment. *Proceedings of the International Scientific Conference "SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION - SIE2016"*. Volume III, May 27th- 28th, 2016. 96-105.
334. Malinovská, O. & Ludíková, L. (2016). Teaching foreign languages to adults with acquired visual impairment – a new way? *Proceedings of the VIth International Intercultural Education Conference, ICTS, EDUCATION AND HEALTH IN A TRANSCULTURAL WORLD*; Almeria, Spain; 15th- 17th June 2016.
335. Malíř, F. (2007/2008). Třicet tři [33] poznámek k pedagogice, didaktice cizích jazyků a didaktice angličtiny. *Cizí jazyky*, 51(3). 4-5.
336. Malotová, M. (2015). *Speciálně pedagogická podpora žáků se zrakovým postižením ve výuce anglického jazyka v základních školách hlavního vzdělávacího proudu*. Praha: Univerzita Karlova. Rigorózní práce.
337. Maněna, V. a kol. (2015). *Moderně s Moodle: jak využít e-learning ve svůj prospěch*. Praha: CZ.NIC, z.s.p.o.
338. Maňák, J. a Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
339. Maxwell, J.A. (2012). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. SAGE Publications.
340. McLannahan, H. (ed.) (2008). *Visual impairment: a global view*. Oxford: Oxford University Press.
341. Medina, J. (2010). *Brain rules*. Seattle, WA: Pear Press.
342. Mezinárodní klasifikace nemocí: abecední seznam: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decennální revize. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>
343. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
344. Mojžíšek, L. (1988). *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
345. National Capital Language Resource Center. (n.d.). *Teaching goals and methods: from the Essentials of Language Teaching*. Retrieved from: <http://www.nclrc.org/essentials/goalsmethods/goalsmethods.pdf>
346. Nazarenko, A. L. (2015). Blended Learning vs Traditional Learning: What Works? (A Case Study Research). *Procedia - Social And Behavioral Sciences, (The XXVI Annual International Academic Conference, Language and Culture, 27-30 October 2015)*, 77-82. doi:10.1016/j.sbspro.2015.08.018

347. Nitze, W.A. (n.d.). Review: *The Scientific Study and Teaching of Languages* by Harold D. Palmer. Wiley. Dostupné z <https://www.jstor.org/stable/pdf/313306.pdf>
348. Norland, D. L., & Pruett-Said, T. (2006). *A kaleidoscope of models and strategies for teaching English to speakers of other languages*. Westport, CT: Teacher Ideas Press.
349. Ondráková, J. (2014). *Chyba a výuka cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus.
350. Oxenden, C. & Latham-Koenig, C. (2005). *New English file. Pre-intermediate. Student's book*. Oxford: Oxford University Press.
351. Oxenden, C. & Latham-Koenig, C. (2007). *New English file. Intermediate*. Oxford: Oxford University Press.
352. Oxenden, C. & Latham-Koenig, C. (2013). *English file. Intermediate*. Oxford: Oxford University Press
353. Pasch, M. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál.
354. Pegrum M. (2009). *From blogs to bombs: The future of digital technologies in education*. Perth: University of Western Australia Press.
355. Petro, J. (2014). *Nová slova v angličtině: anglicko-český slovník díl 1, A–G*. HalloEnglish.cz. E-kniha.
356. Petrušek, M., Maříková, H. a Vodáková, A. (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.
357. Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
358. Pittman, C. N., & Heiselt, A. K. (2014). Increasing Accessibility: Using Universal Design Principles to Address Disability Impairments in the Online Learning Environment. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 17(3). Dostupné z: https://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall173/pittman_heiselt173.html
359. Podlahová, L. (2012). *Didaktika pro vysokoškolské učitele: [vybrané kapitoly]*. Praha: Grada.
360. Podrápská, K. (2008). *Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka*. Liberec: Technická univerzita, Pdf.
361. Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the horizon [online]*. 9, (5). Dostupné z: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
362. Presley, I. & D'Andrea, F.M. (2009). *Assistive Technology for Students who are Blind Or Visually Impaired: A Guide to Assessment*. New York: American Foundation for the Blind.
363. Procházka, M., Vlček, L. a Hrušková, L. (2012). *Kapitoly z didaktiky a metodiky jazykového vzdělávání dospělých*. České Budějovice: V-Studio
364. Průcha, J. (2009). *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada Publishing.
365. Průcha, J., & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
366. Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník: 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Grada.
367. Průcha, J., Walterová, E. a Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
368. Purdjaková, K. (2007). *Komunikace a výuka cizích jazyků zrakově postižených*. Brno: Masarykova Univerzita. Diplomová práce.
369. Ramage, G. (2012). *The Modern Languages Teacher's Handbook*. Continuum International Publishing Group.

370. Regec, V. (2008). Účast' Európskej únie v oblasti riešenia problematiky celoživotného vzdelávania a uplatnenia sa osob so špecifickými potrebami. In *Prístup k osobám se špecifickými potrebami v zemích EU z pohľadu vzdelávani dospelých*. Jurkovičová, P. (ed.). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 9-18.
371. Renotíerová, M. et al. (2006). *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
372. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching (Third edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
373. Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (2013). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Routledge.
374. Riley, S. & ZareEkbatani, A. (2014). It And L2 Writing Skills : EFL Students ' Perceptions Of E-Feedback On Their Essays. In Al-Mahrooqi, R. & Troudi, S. (eds). *Using Technology in Foreign Language Teaching*. England: Cambridge Scholars Publishing. 106-133.
375. Röderová, P. (2015). *Edukace osob se zrakovým postižením v osobnostním pojetí*. Brno: Masarykova univerzita.
376. Rousová, D. (2009). *Výuka cizích jazyků na základních školách pro zrakově postižené*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Diplomová práce.
377. Růžičková, K. (2011). *Vybrané texty ze speciální pedagogiky I: východiska pro speciální pedagogiku a rehabilitaci osob se zrakovým postižením*. Hradec Králové: Gaudeamus.
378. Růžičková, V. a Kroupová, K. (2017). *Pohled na samostatný pohyb a prostorovou orientaci osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
379. Růžičková, V., Kroupová, K. a Kramosilová, Z. (2016). *Zrakový trénink a jeho podmínky = Visual training and its conditions*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
380. Řiháček, T. & Hytych, R. (2013). Metoda zakotvené teorie. In Řiháček, T., Čermák, I. & Hytych, R. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: MUNI Press. 44-74.
381. Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles: Sage.
382. Shishkovskaya, J., Sokolova, E., & Chernaya, A. (2015). "Paperless" Foreign Languages Teaching. *Procedia - Social And Behavioral Sciences, 206(XVth International Conference "Linguistic and Cultural Studies: Traditions and Innovations")*, 232-235. doi:10.1016/j.sbspro.2015.10.014
383. Slowík, J. (2016). *Speciální pedagogika (2.akt. a dopl.vyd.)*. Praha: Grada Publishing.
384. Sovák, M. et al. (1984). *Defektologický slovník. 2., upr. vyd.* Praha: SPN.
385. Spada, N. (2007). Communicative language teaching: Current status and future prospects. In Cummins, J. & Davison, C. (eds). *International Handbook of English Language Teaching*. Springer Science & Business Media. 271-288.
386. Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. (2002). *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého.
387. Stejskalová, K. (2010). Komunikace a osoby se zrakovým postižením. In Jurkovičová, Petra, ed. a kol. *Komunikace a lidé se smyslovým postižením: metodický materiál*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

388. Steinfeld, E., & Maisel, J. (2012). *Universal design: creating inclusive environments*. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
389. Stieglitz, G. J. (1955). The Berlitz Method. *The Modern Language Journal*, 39(6), 300–310. <http://doi.org/10.2307/319907>
390. Stolovitch, H. & Keeps, E., (2002). *Telling ain't training*. Alexandria, VA: ASTD Press.
391. Šebesta, K. a kol. (2014). *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování: terminologický slovník*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
392. Ševčíková, V. (2010). *Výuka anglického jazyka na základních školách pro zrakově postižené*. Brno: Masarykova Univerzita. Diplomová práce.
393. Šimonová, I. (2011). Born Digital: The ICT supported foreign language teaching/learning. In *CA-CLIL: Blending the Unblendable?*. Veselá, K. (ed.). Nitra: PF UKF Nitra. 169-200.
394. Štanglová, G. (2012). *Výuka cizích jazyků u žáků a studentů se zrakovým postižením*. Brno: Masarykova Univerzita. Diplomová práce.
395. Švaříček, R., Šedřová, K. a kol. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
396. Tauchmanová, V. et al. (2012). *Seniors and their training in foreign languages*. Hradec Králové: Gaudeamus.
397. Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. (2015). *Introduction to qualitative research methods : a guidebook and resource*. Hoboken: John Wiley & Sons.
398. Teichert, H. U.. (1996). A Comparative Study Using Illustrations, Brainstorming, and Questions as Advance Organizers in Intermediate College German Conversation Classes. *The Modern Language Journal*, 80(4), 509–517. <http://doi.org/10.2307/329729>
399. Tucker, G.R.& Corson, D. (1997). *Encyclopedia of language and education. Volume 4: Second language education*. Springer Science & Business Media.
400. Valenta, M. a kol. (2015). *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál.
401. Vavroušová, P. (2013). *Sedm tváří translologie*. Praha: Karolinum Press, UK.
402. Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky*. Praha: Portál.
403. Veteška, J. (n.d.). *Význam a vnímání mezigeneračních vztahů v edukačním kontextu*. Dostupné z: <http://docplayer.cz/1533881-Vyznam-a-vnimani-mezigeneracnich-vztahu.html>
404. Vlčková, I. a kol. (2015). *Průručka k DVD: Elektronická média ve výuce cizích jazyků*. Liberec: Technická univerzita.
405. Vráblíková, P. (2006). Metody výuky cizích jazyků a jejich význam v profesionální armádě. *Vojenské rozhledy*, 15(47), č. 1, 112-118. Dostupné z: www.vojenskerozhledy.cz.
406. Vyhláška MŠMT č. 27/ 2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění pozdějších předpisů.
407. Ware, C., Damnee, S., Djabelkhir, L., Cristancho, V., Wu, Y. H., Benovici, J., and Rigaud, A. S. (2017). Maintaining Cognitive Functioning in Healthy Seniors with a Technology-Based Foreign Language Program: A Pilot Feasibility Study. *Frontiers in aging neuroscience*, 9, (42). doi:10.3389/fnagi.2017.00042
408. Warner, R. (2011). Giving feedback on assignment writing to international students – the integration of voice and writing tools. In Wai Meng Chan et al. (eds.) *Media in foreign language teaching and learning*. Göttingen: Hubert & Co. GmbH & Co. KG. 355-382.
409. WHO. (2014, August). *Fact Sheet N°282. Visual Impairment and Blindness*. Dostupné z: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/>.

410. Wielewicki, V.H.G. (2009). Literary Translation and Foreign Language Teacher Education in Brazil: A Possible Path for an Inclusive Education. In Witte, A., Harden, T. & Ramos de Oliveira Harden, A. (eds.) *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Bern: International Academic Publishers. 279-290.
411. Wiener, P. a kol. (2009). *Základy komunikace se zrakově postiženými*. Praha: Novartis.
412. Witte, A., Harden, T. & Ramos de Oliveira Harden, A. (2009). Introduction. In Witte, A., Harden, T. & Ramos de Oliveira Harden, A. (eds.) *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Bern: International Academic Publishers. 1-12.
413. Wlodkowski, R. J. & Ginsberg, M. B. (2017). *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
414. Yong Mei, F. (2011). Improving ESL Learners' Academic Text Construction through a Collaborative Task. *Pertanika Journal Of Social Sciences & Humanities*, 19(2), 475.
415. Zárubová, H. (2010). Súčasný prístup a metódy vo výučbe cudzích jazykov Current approaches and methods in foreign language teaching. *Perspektívy výučby cudzích jazykov pre 21. storočie*, 123-132. Dostupné z: http://kaj.fpv.ucm.sk/workshop/2010/ZBORNIK_Perspektivy_vyucby_cudzich_jazykov_pre_21_storocie.pdf#page=123
416. Zelinková, Š. (2013). Pohled na metody výuky cizích jazyků 20. století. *Lingvistika Praha*, 2013. Dostupné z: <http://lingvistikapraha.ff.cuni.cz/sbornik/2013/zelinkova-tisk.php>
417. Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: S praktickými ukázkami*. Praha: Grada Publishing, a.s.
418. Zounek, J. et al. (2016). *E-learning: učení (se) s digitálními technologiemi: kniha s online podporou*. Praha: Wolters Kluwer.
419. Žáčková, M. (2013). *Jazykové vzdělávání pro konkurenceschopnost absolventů ŠAVŠ – tvorba výukových modulů v německém jazyce s ohledem na soudobé trendy ve výuce odborného cizího jazyka*. PedF UK. Rigorózní práce.

Internetové zdroje

420. Adaptech - Supernova předčítací lupa - kombinovaný zvětšovací a odečítací program. (n.d.). [cit. 2017-08-03]. Dostupné z: <https://www.adaptech.cz/kat/supernova-predcitaci-lupa>
421. Asociace pro mediální pedagogiku, o.s. (n.d.). *Co je mediální pedagogika?* [cit. 2016-04-09]. Dostupné z: <http://www.medialnipedagogika.cz/co-je-medialni-pedagogika>
422. Association of Teachers of Mathematics. (n. d.). *Caleb Gattegno - A Founder of ATM*. [cit. 2017-05-01]. Dostupné z: <https://www.atm.org.uk/Caleb-Gattegno>
423. Bloom's Digital Taxonomy (n. d.) [obrázek]. [cit. 2016-07-02]. Dostupné z: <https://bloomstechtaxonomy.wikispaces.com/Bloom%27s+Digital+Taxonomy>
424. Bramborová, E. (2014, 4. leden). *Braillovo písmo se přesouvá z papíru do moderních technologií*. [cit. 2019-04-04]. Dostupné z: https://www.lidovky.cz/relax/veda/braillovo-pismo-se-presouva-z-papiru-do-modernich-technologii.A140103_151624_in_veda_ebr

425. *Co je cloudové úložiště?* (n.d.). [cit. 2017-08-04]. Dostupné z: <https://azure.microsoft.com/cs-cz/overview/what-is-cloud-storage/>
426. Digital Language Schools – Digital language schools providing on-line e-learning courses. (n.d.). O projektu. [cit. 2017-09-11]. Dostupné z: <https://www.langschool.eu/overview>
427. Galop s.r.o. - Odečítací program JAWS. (n.d.). [cit. 2017-08-03]. Dostupné z: <http://www.galop.cz/jaws>.
428. ImmerseMe. (n.d.). [webová stránka]. [cit. 2017-04-21]. Dostupné z: <https://immerseme.co/#home/>
429. Jones, S. & Anderson, M. (2015, 29. červenec). *Global population set to hit 9.7 billion people by 2050 despite fall in fertility*. [cit. 2015-08-10]. Dostupné z: <http://www.theguardian.com/global-development/2015/jul/29/un-world-population-prospects-the-2015-revision-9-7-billion-2050-fertility>
430. Konečný, J. (2013, 10. říjen). *ClearReader a ReadEasy: nová čtecí zařízení pro nevidomé*. [cit. 2017-08-14]. Dostupné z: <http://poslepu.blogspot.cz>
431. Pasek, P. (2017, 24. červenec). *Nejžádanější cizí jazyky*. [cit. 2016-03-18]. Dostupné z: www.kurzy.cz.
432. Pavlíček, R. (2017, 30. leden). *KNFB Reader – čtečka tištěných předloh v mobilu*. [cit. 2017-08-11]. Dostupné z: www.poslepu.cz.
433. Seifert, R. (2014, 22. září). *Termín asistivní technologie pohledem Radka Seiferta*. [cit. 2017-08-19]. Dostupné z: www.poslepu.cz.
434. Spektra v.d.n. - ABBYY FineReader - program pro rozpoznávání textu. (n.d.). [cit. 2017-08-03]. Dostupné z: <http://www.spektra.eu/cs/zrakove-vady/programy/ocr/finereader>.
435. Spektra v.d.n. - BlindShell 2 – snadno ovladatelný chytrý mobil pro zrakově postižené. (n.d.). [cit. 2017-08-03]. Dostupné z: <http://www.spektravox.cz/cs/zrakove-vady/telefony-tablety/blindshell2>.
436. Spektra v.d.n. - iPhone, iPad - mobily a tablety přístupné zrakově postiženým. (n.d.). [cit. 2017-08-03]. Dostupné z: <http://www.spektravox.cz/cs/zrakove-vady/telefony-tablety/ios>.
437. Spektra v.d.n. - NVDA Plus - odečítač s kvalitní českou syntézou Vocalizer. (n.d.). [cit. 2017-08-03]. Dostupné z: <http://www.spektra.eu/cs/zrakove-vady/programy/zvetsovaci-odecitaci/nvda>.
438. Spektra v.d.n. - ZoomText Magnifier & Reader - zvětšovací program s hlasovou podporou. (n.d.). [cit. 2017-08-03]. Dostupné z: <http://www.spektra.eu/cs/zrakove-vady/programy/zvetsovaci-odecitaci/zoomtext>
439. Středisko Teiresiás. (n.d.). *Jazykové kurzy pro zrakově postižené*. [cit. 2016-09-02]. Dostupné z: <https://www.teiresias.muni.cz/cz/vzdelavani-sport-a-volny-cas/celozivotni-vzdelavani/jazykove-kurzy-pro-zrakove-postizene>
440. TurboConsult, s.r.o. (2017). *Produkt*. [cit. 2017-06-05]. Dostupné z: <https://www.friendlyvox.info/cs/produkt>.
441. UNESCO. Mobile Learning (n.d.) [cit. 2017-04-13]. Dostupné z: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/m4ed/#topPage>.
442. Volejník, R. a Smýkal, J. (2012, 16. prosinec). *Jak psát a číst příjmení Louise Braille (diskuze)*. [cit. 9-3-2016]. Získané z: <http://smykal.ecn.cz/aktuality/akt20121216.htm>
443. Wabisabi Learning. (2017, 8. listopad). *These bloom's analysis tools are perfect for higher-order thinking*. [cit. 2017-12-28]. Dostupné z: <https://www.wabisabilearning.com/blog/blooms-analysis-tools>

Seznam vybrané publikační činnosti autorky

Ludíková, L. & Malinovská, O. (2013). Methods of mother tongue education for persons with visual disabilities. In *Tradycja i nowoczesność - funkcjonowanie osób z niepełnosprawnością we współczesnym świecie*. (s. 173-182). Ružomberok: Verbum - vydavateľstvo Katolíckej univerzity.

Malinovská, O. (2014). Příčiny progresu krátkozrakosti u žáků základních škol v asijských zemích. In *Interdisciplinární pohledy na jinakost*. (s. 179-183). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Ludíková, L., Kantor, J., Stejskalová, K., Majerová, H., Malinovská, O., Tomalová, P., Lacková, K. & Fink, M. (2014). *Výzkum kvality života vybraných skupin osob se speciálními potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Majerová, H. & Malinovská, O. (2014). Využití tyflografiky ve vzdělávání v kontextu specifík zrakového postižení. Салитова, Ф.Ш., *Материалы VII Международной научно-практической конференции «Педагогика и психология, культура и искусство: проблемы общего и специального гуманитарного образования»*. (s. 103-106). Казань: изд-во «Отечество».

Ludíková, L. & Malinovská, O. (2014). Preschool Education of Blind Pupils in the People's Republic of China and the Czech Republic. In *INTE 2014. Proceedings Book*, 3/5. (s. 806-810). Sakarya: Sakarya University. http://www.inte.net/publication_folder/inte/inte2014-3.pdf

Majerová, H. & Malinovská, O. (2015). Typhlotechnics for Persons with Visual Impairment and Quality of Life. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 171, 438–441. DOI 10.1016/j.sbspro.2015.01.144

Malinovska, O. (2014). Modern trends in treatment of blindness from the perspective of a special education teacher. In *SGEM2014 Conference Proceedings*. (s. 819-824). Bulgaria: STEF92 Technology Ltd. DOI: http://www.sgemsocial.org/ssgemlib/spip.php?page=article&id_article=111

Majerová, H., Malinovská, O., Ludíková, L. & Šmelová, E. (2014). Teachers' experience with integrated education of students with visual impairment in mainstream primary schools. In *ICERI2014 Proceedings*. (s. 0324-0327). Madrid: International Association of Technology, Education and Development (IATED).

Malinovská, O., Majerová, H., Ludíková, L. & Šmelová, E. (2014). Attitudes of teachers in primary schools to the process of the integration of pupils with visual impairment. In *ICERI2014 Proceedings*. (s. 0319-0323). Madrid: International Association of Technology, Education and Development (IATED).

Malinovská, O. (2015). *Peer-review ve společenských vědách. Ze zkušeností českých akademiků*. MŠMT-IPN Metodika, 2015. Dostupné z: http://metodika.reformy-msmt.cz/cs/uvodni-strana-cz?file=vloz_soubor&id=480&task=download

Majerová, H. & Malinovska, O. (2015). *Mentální reprezentace osoby se zrakovým postižením ve výuce cizích jazyků*. Slovensko-české fórum doktorandov speciálnej

pedagogiky. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave.

Malinovska, O. & Ludíková, L. (2015). Difficulties in changing jobs for people with acquired visual impairment. In *ICERI2015 Proceedings*. (s. 8208-8213). Madrid: IATED.

Malinovska, O. (2015). The use of foreign languages in connection with the change of employment in persons with acquired visual impairment. In *ICLEL Proceeding*. pp. 245-248.

Ludíková, L., Kantor, J., Kroupová, K., Růžičková, V., Majerová, H., Malinovská, O., Horváthová, I., Petrová, N. & Remešová, Z. (2015). *Netradiční pohledy na kvalitu života osob se speciálními potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Malinovská, O. Foreign languages in the terms of employment of persons with visual impairment. (2016). *Proceedings of the International Scientific Conference "SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION - SIE2016"*. Volume III, May 27th- 28th, 2016. pp. 96-105

Malinovská, O. & Ludíková, L. (2016). Teaching foreign languages to adults with acquired visual impairment – a new way? *Proceedings of the VIth International Intercultural Education Conference, ICTS, EDUCATION AND HEALTH IN A TRANSCULTURAL WORLD*; Almeria, Spain; 15th - 17th June 2016.

Ludíková, L., Kantor, J., Kroupová, K., Růžičková, V., Majerová, H., Malinovská, O., Petrová, N., Hruběšová, I., Baslerová, P. & Remešová, Z. (2016). *Kvalita života osob se speciálními potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Bílková, Z., Havlisová H. a Malinovská, O. (2018). Problematika sociální gramotnosti u dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. In Nohavová a kol. *Podpora a rozvoj funkční gramotnosti ve školní praxi a učitelském vzdělávání*. V tisku.

Jost, J., Bílková, Z., Havlisová H., Malinovská, O. a Štefánková, Z. (2019). Saccade Performance as a Predictor of Big Five Personality Traits: A Comparison of Maltreated and Non-maltreated Young Women. *Journal of personality disorders*. In print.

ANOTACE

Jméno a příjmení, titul(y):	Mgr. Olga Malinovská
Název práce:	Tyflodidaktika ve výuce cizích jazyků u dospělých osob se získaným zrakovým postižením
Název práce v angličtině:	Typhlodidactics in teaching adults with acquired visual impairment
Vedoucí práce:	prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Obor:	Doktorský studijní program Speciální pedagogika
Počet stran:	200
Počet příloh:	6
Rok obhajoby:	2019

Tato disertační práce se zabývá problematikou výuky cizích jazyků u osob se získaným těžkým zrakovým postižením. Tématika nebyla dosud systematicky zpracována ani v české ani zahraniční literatuře, neboť se jedná o velmi specifickou skupinu osob, jež je charakterizována nejen svým věkem, ale také postižením a jeho typem a dobou vzniku. Je proto zřejmé, že i didaktika cizích jazyků u dané skupiny bude mít své charakteristické postupy a podmínky.

V rámci tvorby teoretické základny jsme vycházeli z poznatků a výzkumů z oblasti oftalmologie, tyflopédie a psychologie, a to jak na národní úrovni, tak i v zahraničí. Podobně je zpracována část věnovaná lingvistickým a pedagogickým poznatkům, úžeji didaktice cizích jazyků. Praktická část disertační práce je zaměřena na zjišťování a popis obtíží, které vznikají při nástupu do běžné jazykové školy u osob s těžkým zrakovým postižením, a zároveň možností využití moderních technologií ve výuce cizích jazyků u cílové skupiny osob. Tato problematika, ač málo probádaná, si zasluhuje větší pozornost nejen lektorů běžných jazykových škol, ale také odborníků v oblasti speciální pedagogiky a rovněž tvůrců vzdělávací politiky v českém, ale i zahraničním prostředí.

Klíčová slova: zrakové postižení, cizí jazyk, didaktika, vzdělávání, ICT

ANNOTATION

Name and surname: Mgr. Olga Malinovská

Title: Typhlodidactics in teaching foreign languages to adults with acquired visual impairment

Supervisor: prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.

Institute: Institute of Special Education Studies, Faculty of Education, Palacký University Olomouc

Specialization: Doctoral degree program Special Education

Pages: 200

Attachments: 6

Year of defense: 2019

This dissertation deals with the issue of foreign language teaching for people with severe visual impairment. The topic has not been systematically elaborated either in Czech or foreign literature because it is a very specific group of people characterized not only by its age but also by its disability and its type and time of origin. It is therefore clear that the didactics of foreign languages in a given group will have its own characteristic procedures and conditions.

As part of the theoretical basis, we were following on findings and researches in the field of ophthalmology, typhlopaedia and psychology, both at the national level and abroad. The section devoted to linguistic and pedagogical knowledge and to the foreign language teaching was written in a similar way. The practical part of the dissertation thesis is focused on finding and describing the difficulties that arise when people with severe visual impairment enter a common language school and also the usage of modern technologies in teaching foreign languages to the target group. This issue, though little explored, deserves more attention not only by lecturers of common language schools but also by specialists in the field of special education and also by policy makers in the Czech as well as foreign environment.

Keywords: visual impairment, foreign language, didactics, education, ICT.