

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

2022

Kulšteinová Kateřina

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

Vliv slabozrakosti na rozvoj čtení u žáků základních škol

Bakalářská práce

Autor:	Kateřina Kulšteinová
Studijní program:	Speciální pedagogika
Studijní obor:	Speciální pedagogika – intervence
Vedoucí práce:	PhDr. Kamila Růžičková, Ph.D.
Oponent práce:	Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor: Kateřina Kulšteinová

Studium: P19P0211

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika - intervence

Název bakalářské práce: **Vliv slabozrakosti na rozvoj čtení u žáků základních škol**

Název bakalářské práce AJ: Influence of low vision on the development of reading in primary school pupils.

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá problematikou rozvoje čtení u slabozrakých dětí. Teoretická část bakalářské práce se zaměří na teorii vývoje čtení a na vliv slabozrakosti na úroveň čtenářských dovedností a výkonnosti. Dále jsou v bakalářské práci popsány metody, pomůcky a příklady her využívaných k podpoře rozvoje čtenářských dovedností u dětí bez zrakového postižení a specifické odlišnosti využívané při podpoře rozvoje čtenářských dovedností při práci se slabozrakými dětmi. Cílem praktické části bakalářské práce je posoudit úroveň čtenářských dovedností slabozrakých žáků navštěvujících 3. – 5. ročník základní školy a porovnat zjištěné výsledky s úrovní čtení v běžné populaci. Výzkumná data budou získána s využitím standardizovaných testů. V rámci kvalitativního posouzení bude pozornost zaměřena na podrobnější sledování projevů komplikujících čtenářskou výkonnost ve sledované cílové skupině. Za výstup práce lze považovat doporučení pro podporu rozvoje čtenářských dovedností slabozrakých žáků základní školy. Výzkumné šetření bude vystavěno na metodách: práce s dokumentací, logické výzkumné metody – analýza, syntéza, indukce, dedukce a komparace dat. K interpretaci dat bude využita případová studie.

ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 3. Přeložil Petra VLČKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-421-2.

FASNEROVÁ, Martina. *Prvopočáteční čtení a psaní*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0289-1.

HEJSEK, Lukáš. *Rozvoj čtenářské gramotnosti v procesu základního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4535-9.

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

RŮŽIČKOVÁ, Kamila. *Rehabilitace zraku slabozrakých a rozvíjení čtenářské výkonnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-383-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

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

Zadávací pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Kamila Růžičková, Ph.D.

Oponent: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 10.2.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením vedoucí bakalářské práce a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí práce, paní PhDr. Kamile Růžičkové, Ph.D., za odborné vedení, poskytnuté informace a cenné rady. Zároveň také děkuji Základní škole Jiráskovo náměstí v Hradci Králové za možnost realizace mého výzkumného šetření. Také bych ráda poděkovala své rodině, která mi byla po celou dobu oporou.

Anotace

KULŠTEINOVÁ, Kateřina. *Vliv slabozrakosti na rozvoj čtení u žáků základních škol*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové, 2022, 58 s. Bakalářská práce

Bakalářská práce se zabývá problematikou rozvoje čtení u žáků se slabozrakostí. Teoretická část bakalářské práce se zaměří na teorii vývoje čtení a na vliv slabozrakosti na úroveň čtenářských dovedností a výkonnosti. Dále jsou v bakalářské práci popsána podpůrná opatření, která mohou být přiznána žákům se slabozrakostí. Zmíněna je také charakteristika žáka na prvním stupni základní školy. Cílem praktické části bakalářské práce je posoudit úroveň čtenářských dovedností slabozrakých žáků navštěvujících 3. – 5. ročník základní školy a porovnat zjištěné výsledky s úrovní čtení v běžné populaci. Výzkumná data budou získána s využitím standardizovaných testů. V rámci kvalitativního posouzení bude pozornost zaměřena na podrobnější sledování projevů komplikujících čtenářskou výkonnost ve sledované cílové skupině. Za výstup práce lze považovat doporučení pro podporu rozvoje čtenářských dovedností slabozrakých žáků základní školy. Výzkumné šetření bude vystavěno na metodách: práce s dokumentací, logické výzkumné metody – analýza, syntéza, indukce, dedukce a komparace dat. K interpretaci dat bude využita případová studie.

Klíčová slova: slabozrakost, žák se slabozrakostí, vývoj čtení, rozvoj čtenářských dovedností

Annotation

KULŠTEINOVÁ, Kateřina. *Influence of low vision on the development of reading in primary school pupils*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022, 58 pp. Bachelor degree thesis.

The Bachelor thesis deals with the development of reading in visually impaired pupils. The theoretical part of the Bachelor thesis will focus on the theory of reading development and the influence of visually impaired on the level of reading skills and performance. Furthermore, the Bachelor thesis describes the support measures that can be granted to pupils with low vision. The characteristics of the pupil at the first stage of primary school are also mentioned. The aim of the practical part of the Bachelor thesis is to assess the level of reading skills of visually impaired pupils attending the 3rd – 5th year of primary school and to compare the results with the level of reading in the general population. Research data will be obtained using standardized tests. As part of the qualitative assessment, attention will be focused on more detailed monitoring of manifestations complicating reading performance in the monitored target group. Recommendations for the support of the development of reading skills of visually impaired primary school pupils can be considered as the output of the work. The research will be based on the following methods: work with documentation, logical research methods – analysis, synthesis, induction, deduction and comparison of data. A case study will be used to interpret the data.

Key words: low vision, pupil with low vision, development of reading, development of reading skills

Obsah

Úvod	10
Teoretická část	12
1 Základní charakteristika žáků na prvním stupni základní školy	12
1.1 Kognitivní vývoj	12
1.2 Motorický vývoj	13
1.3 Emoční vývoj	14
1.4 Socializace	14
2 Poznatky o rozvoji čtenářských dovedností u žáků prvního stupně základní školy	16
2.1 Očekávané výstupy žáků v oblasti čtení a schopnosti důležité pro rozvoj čtení	17
2.2 Charakteristika čtenářských dovedností žáků 3. – 5. ročníku základní školy	18
3 Slabozrakost a její dopad na vzdělávání žáků se slabozrakostí na prvním stupni základní školy	19
3.1 Dopad slabozrakosti na žáka	20
3.2 Legislativa vymezující vzdělávání žáků se slabozrakostí	24
4 Podpůrná opatření u žáků se slabozrakostí	25
4.1 Úprava vyučovacích metod a forem	26
4.2 Úprava obsahu vzdělávání	27
4.3 Úprava organizace výuky	28
4.4 Úprava hodnocení žáka	29
4.5 Úprava prostředí	29
4.6 Příprava na výuku	30
4.7 Kompenzační pomůcky	31
4.8 Intervence	32
5 Dopad slabozrakosti na vývoj čtenářských dovedností	33

5.1	Konkrétní potíže žáků se slabozrakostí při čtení.....	33
5.2	Podpůrná opatření při čtení	33
	Praktická část.....	36
6	Výzkumné šetření.....	36
6.1	Výběr metody a techniky	36
6.2	Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky	37
6.3	Výzkumný vzorek	38
6.4	Organizace výzkumu.....	38
7	Metody získávání, interpretace a vyhodnocení dat	39
8	Výsledky výzkumného šetření a diskuse.....	42
8.1	Interpretace dat k DVO1	43
8.2	Interpretace dat k DVO2	44
8.3	Interpretace dat k DVO3	45
8.4	Interpretace dat k DVO4 a DVO5.....	46
8.5	Interpretace dat k HVO	49
8.6	Shrnutí výsledků výzkumného šetření	49
8.7	Diskuse k výzkumu	51
	Závěr.....	53
	Použité zdroje	55
	Seznam tabulek.....	58

Úvod

Bakalářská práce se zabývá slabozrakostí a jejím vlivem na rozvoj čtenářských dovedností u žáků 3. – 5. třídy základní školy. Zrak je jedním z nejdůležitějších smyslů člověka a jeho narušení může mít mnoho následků. Jinak tomu není ani u žáků se slabozrakostí, kterým slabozrakost snižuje kvalitu vzdělávání v mnoha oblastech. Cílem této práce je konkretizovat problémy žáků se slabozrakostí ve čtení a zjistit na jaké konkrétní čtenářské dovednosti má slabozrakost vliv.

Teoretická část bakalářské práce se zabývá definicí pojmů, popisem stěžejních informací o slabozrakosti a charakteristikou žáků na prvním stupni základní školy. V první kapitole je popsán vývoj žáka ve věku šesti až jedenácti let. Vývoj je rozdělen dle jednotlivých oblastí, a to na kognitivní vývoj, motorický vývoj, emoční vývoj a socializaci. Druhá kapitola se zabývá poznatky o rozvoji čtenářských dovedností u těchto žáků. Součástí této kapitoly jsou také očekávané výstupy žáků v oblasti čtení dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání na úrovni 3. – 5. třídy základní školy. Společně s očekávanými výstupy jsou uvedeny důležité schopnosti pro rozvoj čtení. Následuje charakteristika čtenářských dovedností žáků výše zmíněných ročníků. Ve třetí kapitole je zmíněn dopad slabozrakosti na vzdělávání žáků se slabozrakostí na prvním stupni základní školy. Je zde také zmíněn dopad slabozrakosti na jednotlivé funkce žáka. Jedná se o funkce kognitivní, motorické, a také o emocionální prožívání a sociální interakci. Na konci třetí kapitoly je uvedena legislativa vymezující vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Čtvrtá kapitola se zabývá jednotlivými podpůrnými opatřeními, která se týkají žáků se slabozrakostí. V poslední kapitole teoretické části jsou zmíněny konkrétní potíže žáků se slabozrakostí při čtení a jsou zde vypsána podpůrná opatření, která mohou být žákům pro usnadnění čtení doporučena. Všechny tyto kapitoly tvoří teoretický základ pro praktickou část této bakalářské práce.

Praktická část je zaměřena na konkrétní žáky se slabozrakostí, u nichž je pomocí standardizovaných testů posouzena úroveň jejich čtenářských dovedností. Cílem bylo zjistit, jak se slabozrakost projevuje na jednotlivých čtenářských dovednostech jako je rychlost čtení, chybovost a reprodukce textu. K získání výsledků je využita kvalitativní strategie. Výzkum je tvořen na základě metody pozorování a komparace dat. Výsledky získané z výzkumného šetření poté byly vyhodnoceny dle standardizovaného testu a

porovnány s intaktní populací dle publikace *Diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní, varianta pro školská poradenská zařízení 3. a 4. ročník*, jejíž autorkou je Jiřina Bednářová a tým pracovníků PPP Brno. Součástí praktické části jsou krátké kazuistické studie, které se zabývají zájmem žáků o četbu a jejich domácí přípravou. Všichni žáci z výzkumného vzorku navštěvují Základní školu Jiráskovo náměstí v Hradci Králové.

Teoretická část

1 Základní charakteristika žáků na prvním stupni základní školy

Pro lepší uchopení tématu bakalářské práce je nejprve nutné popsat vývoj jedince na úrovni prvního stupně základní školy. I když je vývoj individuální, jsou vývojová období, kterými si projde většina jedinců. Kapitola se zaměří na kognitivní vývoj, motorický vývoj, emoční vývoj a socializaci žáka na prvním stupni základní školy.

Žákem na úrovni prvního stupně základní školy myslíme jedince zpravidla ve věku od šesti do jedenácti let. Toto období života se nazývá mladší školní věk. Z jedince se stává žák a nastupuje do školy. Ve škole se jedinec přizpůsobuje novým pravidlům a novému prostředí. Taktéž se zde adaptuje na novou autoritu. Postupem času se vztah mezi žákem a učitelem mění. Se zahájením školní docházky přichází nové role. Například role žáka a spolužáka. Pro žáka je stále důležitá rodina, avšak svou roli ve vývoji jedince začínají hrát také vrstevníci. Toto období je klidné. Nenastávají výrazné vývojové změny a vše probíhá pozvolna. Žák se rozvíjí ve všech oblastech a připravuje se postupně na období dospívání.

1.1 Kognitivní vývoj

V mladším školním věku dochází k několika změnám v oblasti kognitivního vývoje. Žákovi se vyvíjí myšlení, rozvíjí se percepce, mění se zpracování informací a řešení problémů a rozvíjí se také další schopnosti, které popisuje tato podkapitola.

V oblasti percepce se mimo jiné žákovi rozvíjí zrakové vnímání. Rozvíjí se vidění na blízko, a tudíž se mění schopnost ovládat akomodaci oční čočky. Diferenciace vertikální, která se vyvíjela v mateřské škole, se nyní mění na diferenciaci horizontální. Žák objevuje systematické poznávání, rozvíjí se schopnost vizuální analýzy a syntézy, a také schopnost sekvenční percepce. Dále se zlepšuje senzomotorická koordinace, hlavně souhra ruky a oka. Žákovi se rozvíjí fonémické vědomí. Je schopen vidět, že slova můžeme dále rozdělit na menší jednotky. V této oblasti se také zlepšuje fonologická diferenciace a dále sluchová analýza a syntéza. (Vágnerová, 2005)

Myšlení, zpracování informací a řešení problémů začíná být v mladším školním věku komplexnější. V tomto věku nastává fáze konkrétních logických operací. Myšlení je více vázáno na realitu a žák poznává skutečný svět. Žákovo myšlení již vychází z jeho

vlastní zkušenosti. Myšlení je také pružnější a je používáno v širších kontextech (Thorová, 2015). V tomto vývojovém období žák začíná chápat různé souvislosti a vztahy. To se nazývá decentrace. Žák je schopen překonat vázanost na jeden aspekt a posuzovat souvislost podle více hledisek (Vágnerová, 2005). U žáka se vyvíjí také schopnost konzervace, na jejímž základě žák chápe, že některé znaky daného objektu jsou neměnné, i když se objekt jeví v určitých situacích jinak (Vágnerová, 2005). Rozvíjí se kauzální uvažování. Žák si uvědomuje, že některé věci mohou mít příčinu, která s ním nesouvisí, a že on sám není středem pozornosti. Při zpracovávání informací a řešení problémů je žák v mladším školním věku schopen potlačit nepotřebné informace a mění se také způsob chápání daných problémů a jejich řešení. Žák je již více nezávislý a dokáže si sám organizovat školní práci i domácí přípravu (Stages of Childhood Development in the Primary Years).

Se zahájením povinné školní docházky se mění míra pozornosti, zvyšuje se kapacita paměti a také samotné povědomí o paměti. Pozornost je žák schopen zaměřit žádoucím směrem a v případě potřeby ji přesouvat. Rozvíjejí se paměťové strategie jako je opakování, uspořádání informací a vybavování. Tyto strategie většinou žáci v tomto věku nedokážou užít sami od sebe, ale teprve poté, co je to někdo naučí. V oblasti jazykových kompetencí se rozvíjí slovní zásoba, žáci se učí specifické výrazy a pojmy. Objevuje se schopnost užívat gramatická pravidla. (Vágnerová, 2005)

1.2 Motorický vývoj

Motorický vývoj v mladším školním věku probíhá pozvolněji. I tak se u žáků vyvíjí několik oblastí. Především se motorické schopnosti zdokonalují a upevňují. Důležité je zrání centrální nervové soustavy, díky které je žák schopen pohyb provést přesněji. (Zlámalová, 2019)

Během mladšího školního věku je hrubá motorika poměrně na vysoké úrovni. V tomto období, přesněji kolem 10-12 let, se mluví o tzv. zlatém věku motoriky. Žák v tomto období se rychle učí novým pohybům, které je schopen zvládnout již napoprvé nebo po pouze málo pokusech. Pohyby žák postupně začíná ovládat, již nejsou tolik nepřesné a nekoordinované. Naopak se stávají účelnějšími a přesnějšími. (Balutová, 2011)

Žáci v mladším školním věku by měli být schopni například naučit se jednoduché taneční kroky, jezdit na kole, zdolávat překážky, kopat do míče, házet a chytat míč, udržet rovnováhu atd. Velký rozvoj nastává v obratnosti a rychlosti pohybu. (Janošková, 2018)

V mladším školním věku by již měla být vyhraněna lateralita. Ta se v horních končetinách vyhranila již kolem 5. – 7. roku, ale plně by se měla ustálit kolem 10. – 11. roku (Zlámalová, 2019). Jemná motorika je však ještě méně přesná. Pohyby při psaní bývají zkreslené. Koordinace mezi zrakem a pohyby prstů se teprve dotváří. Toto bývá důvodem problémů špatného držení pera u žáků v první třídě (Balutová, 2011). Jemnou motoriku je tedy třeba rozvíjet.

1.3 Emoční vývoj

S nástupem do základní školy dochází u žáka k emočnímu vývoji a k vývoji autoregulačních mechanismů. Žák je schopen chápat nejen vlastní emoce, ale i emoce jiných lidí. Dochází k větší emoční stabilitě.

U žáka se vyvíjí emoční inteligence. Své pocity již žák plně chápe a začíná si uvědomovat, že jeho pocity mají návaznost na určité situace. Žák je schopen sdílet pocity s vrstevníky. Vyjádřit, co jedince trápí, je pro něj ale stále složité (Thorová, 2015). Také se učí své emoce regulovat. Objevují se sebehodnotící emoce, kdy je žák schopen pociťovat emoce k sobě samému podle hodnocení jeho osoby vrstevníky či dospělými (Vágnerová, 2005). V tomto období vývoje dochází k sebekontrolě a žák chápe, že uspokojení některých jeho potřeb nemůže nastat hned. Žáci lépe zvládají konflikty a nacházejí jejich společná řešení se svými vrstevníky, ale jejich emoce mohou být na začátku mladšího školního věku velmi proměnlivé. V jednu chvíli mohou být žáci rozrušení a další již mohou být v pořádku (Stages of Childhood Development in the Primary Years). V tomto věku si žáci začínou také uvědomovat hrozby reálného světa. Obavy z příšer a tmy, nahradí obavy z úmrtí člena rodiny či ze zločinu.

1.4 Socializace

Mezi 6. a 11. rokem se výrazně rozvíjí socializace. Žák si rozvíjí vztahy s lidmi mimo rodinu. Na socializaci má rodina stále vliv, avšak na začleňování do společnosti začíná mít vliv také škola a vrstevnická skupina. Pro žáka přestává být nejdůležitější vlastní uspokojení a začíná si uvědomovat a respektovat zájmy ostatních lidí. Projevuje více soudržnosti a solidarity, již nehledá nedostatky pouze na ostatních, přestává žalovat, posmívat se a začíná přijímat kritiku (Thorová, 2015). Při komunikaci žák rozlišuje,

s kým mluví a dle komunikačního partnera užívá např. slang či zdvořilou řeč. Ač se komunikační schopnosti zlepšily, žák stále není schopen přesně popsat komunikačnímu partnerovi události, které se mu přihodily (Thorová, 2015). Během socializace v mladším školním věku žáci začínají navazovat dětsky párové vztahy (Thorová, 2015). Tyto vztahy jedinci spíše napodobují, než doopravdy prožívají. Zájem o druhého mohou žáci projevovat škádlením, provokováním, dokonce i vulgaritami, agresivitou a předváděním (Thorová, 2015). Toto chování vede k upoutání pozornosti. Socializace v tomto období je dle Vágnerové (2005) rozdělena do tří teritorií, která budou popsána níže.

Prvním teritoriem socializace je teritorium rodiny. Rodina má na žáka stále silný vliv, poskytuje mu emoční zázemí a oporu. Žák je schopen zralejšího uvažování, a proto nyní lépe rozumí rodičům. Stále však rodiče občas kritizuje, poukazuje na jejich chyby nebo na nespravedlnosti (Thorová, 2015). Žáci se většinou ztotožňují s rodičem stejného pohlaví. Přejímají od něj zvyky, postoje a chování. V rodině jsou uspokojovány psychické potřeby žáka. Rodina funguje také jako vzor pro chování, pomáhá smyslu učení se, uspokojuje potřeby seberealizace a je modelem pro budoucnost (Vágnerová, 2005). Názor rodičů na hodnotu vzdělání a školu je pro žáka velmi důležitý. Sám se s tímto názorem ztotožňuje. Ve školním věku se rozvíjí a stabilizují vztahy také mezi sourozenci. Sourozenci se mezi sebou ovlivňují, spolupracují spolu, podporují se či mezi sebou mohou naopak soupeřit (Vágnerová, 2005).

Dalším teritoriem je teritorium školy. Zde žák získává roli žáka a spolužáka. Škola je převratnou změnou v dosavadním životním stylu a žákův postoj ke škole závisí na několika složkách. Důležité je, jaké informace o škole daný žák má a jaká je jeho motivace k přijetí role školáka. Poté jsou určující schopnosti, dovednosti a návyky, které by měl žák mít, aby zvládl školní požadavky. Ze školní zátěže se žák učí vytvářet vlastní copingové strategie, které mu pomohou stres a pocit zátěže lépe zvládat (Vágnerová, 2005). Během školní docházky se rozvíjí sociální interakce a identita. Žák sám sebe hodnotí podle názorů učitelů a rodičů na jeho známky. Ke konci mladšího školního věku, okolo deseti let, se vztah ke škole a učiteli mění. Žák učitele stále respektuje a nezpochybňuje, avšak jeho názor už pro žáka není určující. Sám k sobě začne být žák více kritický. Porovnává se se spolužáky, uvědomuje si jejich význam jako referenční skupiny (Vágnerová, 2005). Toto porovnávání může vést ke zvýšené soutěživosti (Thorová, 2015). Jedinec v tomto období již lépe odhaduje své chování a jeho jevení se

ostatním lidem. Žák ve škole klade důraz na spravedlnost a vyžaduje stejné podmínky pro všechny.

Posledním teritoriem je teritorium vrstevnické skupiny. Toto teritorium je formou odpoutání se ze závislosti na rodině. Žák má stále větší potřebu kontaktu s vrstevníky. Vrstevnická skupina poskytuje citovou jistotu a bezpečí, možnost seberealizace a vytvoření si vlastní role ve skupině, možnost získat nové zkušenosti. Vztahy ve skupině jsou vrtkavé. Žáci se často pohádají, pocítí náhlou nenávist a posléze se zase skamarádí (Thorová, 2015). Volba skupiny je stále vázána na potřebu genderové diferenciaci (Vágnerová, 2005). Žáci se také snaží zapadnout tím, že nosí správné oblečení, mají rádi stejnou hudbu a stejné věci jako ostatní (Stages of Childhood Development in the Primary Years). Postupem času si však žáci začínou uvědomovat, že některé vlastnosti a schopnosti nezáleží na pohlaví a vzhledu, ale na daném jedinci, jeho výchově a situaci. Kamarádství již nezávisí pouze na společných aktivitách a zájmech, ale stále více na schopnosti pomoci, držet při sobě, chovat se k sobě ohleduplně a důvěřovat si. Mezi členy vrstevnické skupiny se vyvíjí specifický způsob komunikace jako je zkratkovitost, větší hlučnost, více neverbální komunikace. Většina žáků v tomto věku má svého nejlepšího přítele. Pokud jeho přítel není přítomen, může žák pociťovat osamělost (Stages of Childhood Development in the Primary Years).

2 Poznátky o rozvoji čtenářských dovedností u žáků prvního stupně základní školy

K lepšímu pochopení vlivu slabozrakosti na rozvoj čtení u žáků základní školy je nutné nejdříve popsat vývoj čtení u intaktních žáků. Problematika rozvoje čtení je zakotvena v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), konkrétně v oblasti Jazyka a jazykové komunikace, která je dále rozdělena na oblast Český jazyk a literatura a Cizí jazyk. Oblast Český jazyk a literatura je dále pro 1. stupeň základní školy rozdělena na Komunikační a sluchovou výchovu, Jazykovou výchovu a Literární výchovu. Vzhledem k tématu této bakalářské práce se podrobněji zaměříme na vzdělávací oblast Literární výchovy. V první podkapitole budou nejprve popsány očekávané výstupy žáků na konci prvního stupně základní školy v oblasti literatury dle RVP ZV a schopnosti důležité k rozvoji čtení, kterými by měli žáci disponovat. Druhá podkapitola bude konkrétně zaměřena na čtenářské dovednosti žáků 3. až 5. ročníku základní školy.

2.1 Očekávané výstupy žáků v oblasti čtení a schopnosti důležité pro rozvoj čtení

Očekávané výstupy vymezují schopnost žáků využívat učivo, které proberou v daném školním období, v praktických situacích a v běžném životě. V oblasti literatury těmito očekávanými výstupy dle RVP ZV na konci prvního stupně základní školy jsou:

- „umět číst a přednášet z paměti ve vhodném frázování a tempu literární texty přiměřené věku,
- umět vyjadřovat své pocity z přečteného textu a zaznamenávat je,
- umět rozlišovat vyjadřování v próze a ve verších, odlišovat pohádku od ostatních vyprávění,
- umět pracovat tvořivě s literárním textem podle pokynů učitele a podle svých schopností,
- umět volně reprodukovat text podle svých schopností, tvořit vlastní literární text na dané téma,
- umět rozlišovat různé typy uměleckých a neuměleckých textů,
- umět při jednoduchém rozboru literárních textů používat elementární literární pojmy.“ (RVP ZV, 2017, s. 21).

Pro rozvoj čtení jsou důležité určité procesy a schopnosti, kterými by měl žák disponovat. Velmi důležitá je percepce, a to zraková i sluchová. Díky percepci získáváme informace z vnějšího i vnitřního prostředí. Zrakovou percepci lze dále rozdělit na zrakové rozlišování figury a pozadí, zrakovou diferenciaci, zrakovou analýzu a syntézu, zrakovou paměť. Toto dělení platí i pro percepci sluchovou, avšak u sluchové percepcie je navíc ještě reprodukce rytmu. Žák je díky tomuto schopen zaměřit pozornost na určitý předmět z okolí, rozdělit slova na hlásky a naopak, poznat první a poslední hlásku slova, rozeznat stejná či jiná slova a tak dále. Dalšími významnými schopnostmi pro čtení jsou komunikační schopnosti. Ty lze rozdělit na čtyři jazykové roviny, jimiž jsou roviny:

- a) foneticko-fonologická – tzv. zvuková stránka řeči,
- b) lexikálně-sémantická – slovní zásoba,
- c) pragmatická – schopnost uplatnit osvojené řečové dovednosti v praxi,
- d) morfologicko-syntaktická – gramatická rovina. (Fasnerová, 2017)

V komunikačních schopnostech je také důležité porozumění řeči, dále artikulace, slovní zásoba žáka, vybavování si slov, souvislé vyjadřování, tempo a plynulost řeči a jazykový cit (Fasnerová, 2017).

Dalším důležitým bodem k osvojení funkčního čtení jsou motorické schopnosti. Důležitá je především jemná motorika. Měla by již být vyhraněna laterální ruka a oka, tedy upřednostnění jednoho z těchto párových orgánů. Pro čtení je stěžejní dominance oka – jedno oko je při přijímání vizuálních podnětů upřednostňováno. Z oblasti motoriky je při čtení důležitá také mikromotorika očních pohybů. Oko se při čtení pohybuje zleva doprava, ne však v plynulých pohybech, ale tzv. bodech fixace. V těchto bodech se oko zastaví a přečte daný text. Rozsah fixace se liší dle zdatnosti čtenáře. Dalšími předpoklady pro funkční čtení jsou dostatečné rozumové schopnosti, míra koncentrace a pozornosti. Důležitá je také paměť a prostorová a pravolevá orientace, která je stěžejní pro uvědomění si směru čtení – zleva doprava. (Fasnerová, 2017)

2.2 Charakteristika čtenářských dovedností žáků 3. – 5. ročníku základní školy

Žáci 3. až 5. ročníku, na které se zaměřuje praktická část bakalářské práce, se v úrovni čtenářských dovedností lehce liší. Žák třetí třídy čte většinou nahlas a zaměřuje slova za sémanticky podobná. Často také domýšlí větu dříve, než ji celou přečte a mění tempo podle toho, jak jsou obtížná slova, která čte. Dále mají žáci třetího ročníku tendenci slabikovat. Častými chybami jsou umělá intonace na poslední chvíli, čtení předložek zvlášť a špatné frázování. Porozumění textu u žáků ve třetí třídě je na úrovni vět a souvětí. Celému textu žáci ještě zcela neporozumí. (Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy, 2005)

Ve čtvrté třídě stále někteří žáci čtou nahlas, ale objevují se jedinci, kteří si začínají číst v duchu. Čtení nahlas již spočívá spíše v tiché artikulované řeči. Porozumění textu se zvyšuje a žáci jsou schopni převyprávět příběh, k čemuž potřebují záchytné body, např. ve formě začátků odstavců. Žáci čtvrté třídy se také učí korektorské čtení, tedy schopnost v textu najít chyby a opravit je.

V páté třídě jsou již žáci schopni opravovat své chyby v textu, případně opravit i chyby svých spolužáků. Při čtení nahlas již lépe používají intonaci, změnu hlasu, správně frázují. Porozumění textu je důkladnější, žáci se z textu učí dělat vlastní výpisky. Tyto výpisky však nemusí být dokonalé a stále nevystihují pouze to nejdůležitější. (Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy, 2005)

3 Slabozrakost a její dopad na vzdělávání žáků se slabozrakostí na prvním stupni základní školy

Slabozrakost je zrakové postižení, které zasahuje mnoho jedinců a narušuje jim život v několika oblastech. Ludíková in Finková (2011) vymezuje osoby slabozraké jako skupinu osob, do které zahrnuje děti, mládež i dospělé, které mají zrakové vnímání v pásmu slabozrakosti. Dále je možné slabozrakost definovat jako postižení obou očí, jenž způsobuje danému jedinci potíže i přes optimální korekci vady (Finková, 2011). Slabozrakost může být stacionární i progresivní, poškozeno může být vnější i vnitřní oko, zrakové dráhy i zrakové centrum (Finková, 2012). Dle Světové zdravotnické organizace (WHO), je slabozrakost dělena na tři stupně:¹

- Střední slabozrakost – zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/18 (0, 30) – minimum rovné nebo lepší než 6/60 (0, 10); 3/10–1/10, kategorie zrakového postižení 1
- Silná slabozrakost – zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/60 (0, 10) – minimum rovné nebo lepší než 3/60 (0, 05); 1/10–10/20, kategorie zrakového postižení 2
- Těžká slabozrakost
 - a) Zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 3/60 (0, 05) – minimum rovné nebo lepší než 1/60 (0, 02); 1/20–1/50, kategorie zrakového postižení 3
 - b) Koncentrické zúžení zorného pole obou očí pod 20 stupňů, nebo jediného funkčně zdatného oka pod 45 stupňů

Příčiny slabozrakosti se jako u většiny zdravotních postižení dělí na příčiny vrozené a příčiny získané. Vrozené příčiny bývají většinou dědičné. Tyto příčiny také můžeme dělit na geneticky podmíněné poškození a poškození vzniklé působením vnějších prenatálních vlivů. Může se jednat o následky úrazů matky, intoxikace (léky, alkohol, drogy) a viry. Získanými příčinami pak nejčastěji bývají progresse refrakčních vad, důsledky onemocnění, vlivy stárnutí organismu, úrazy hlavy či očí, nádorové

¹ Klasifikace zrakového postižení podle WHO. *Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých ČR: SONS* [online]. Praha: SONS ČR, 2015 [cit. 2022-01-18]. Dostupné z: <http://archiv.sons.cz/klasifikace.php>

onemocnění struktur oka nebo v okolí zrakového nervu a zrakového centra, chemické nebo fyzikální působení na oko. (Finková, 2012)

U žáků slabozrakost narušuje několik oblastí, a to oblast kulturní, uměleckou, a hlavně oblast vzdělávání. Celkově je narušena kvalita života žáků. Slabozrakost žákům může způsobit problémy se psaním, čtením, společenským zařazením a taktéž jejím vlivem slabozrací žáci mohou mít nereálné představy o svém okolí (Beneš, Vrubel, 2017). Na konkrétní dopady slabozrakosti na žáka se zaměří následující podkapitola.

3.1 Dopad slabozrakosti na žáka

Každé zdravotní postižení má na člověka zatěžující vliv a ovlivňuje ho komplexně. Zdravotní postižení zvyšuje stres, komplikuje každodenní situace a může způsobit řadu konfliktů, například směrem k životním cílům a možnostem daného jedince (Ludíková, 2014). U všech osob se zdravotním postižením je opožděn vývoj ve všech oblastech. V oblasti fyzické, psychické, ale i sociální. V této kapitole bude níže popsáno, jak dopadá slabozrakost na žáky a jaké jejich procesy či schopnosti jsou slabozrakostí narušeny.

Konkrétně zrakem vnímáme až 80 % informací z našeho okolí. Je proto pochopitelné, že jeho narušení má na žáka, jakožto na kteréhokoliv člověka, vliv. Joklíková in Finková (2012, s. 53–54) uvádí důsledky vlivu slabozrakosti na žáka v oblasti vzdělávání. Těmito důsledky jsou:

- *„senzorický deficit projevující se v informační bariéře,*
- *narušení vývoje poznávacích procesů,*
- *nezbytnost úpravy podmínek výchovně vzdělávacího procesu,*
- *limitovaná oblast pracovního uplatnění,*
- *vliv na formování a udržování sociálních vztahů, interpersonální komunikaci a sociální interakci,*
- *nepřesné vnímání předmětů či jejich detailů, nedokonalá diferenciac barev, písmen, číslic a dalších symbolických zobrazení,*
- *ztížená prostorová orientace a samostatný pohyb,*
- *ovlivnění oblasti pracovního výkonu,*
- *snížená koncentrace, slabší pozornost,*
- *pomalejší pracovní tempo, rychlejší unavitelnost,*

- *ovlivnění oblasti grafického výkonu,*
- *vytváření nepřesných, neúplných nebo zkreslených představ,*
- *citlivost na dodržování zásad zrakové hygieny,*
- *větší sugestibilita, možné pocity méněcennosti, možná zvýšená podrážděnost, horší adaptabilita.“*

Níže budou popsány jednotlivé oblasti, ve kterých žáka slabozrakost ovlivňuje. U jednotlivých oblastí budou zmíněny konkrétní dopady slabozrakosti na danou oblast a důvody proč má slabozrakost na určité funkce vliv.

Kognitivní funkce

Narušení zraku žákovi ovlivňuje poznávání, chápání i prožívání (Růžičková, Vítová, 2014). Jsou u něj tedy narušeny poznávací procesy, což má velký dopad na žákovo vzdělávání. Mezi tyto procesy jsou dle Růžičkové, Vítové (2014) zařazeny zrakové počítky, zrakové představy, vnímání, paměť, koncentrace pozornosti a zrakové učení.

Zrakové učení a paměť fungují ve vzájemné interakci. Díky zrakovému podkladu se informace lépe ukládají do paměti a skrz zrakovou informaci si jedinec novou látku lépe osvojí. Taktéž pozornost je vlivem zrakové vady narušena. Problém nastává již u upoutání pozornosti, kdy slabozrakého jedince zaujme podnět, který je pro něj snadněji rozlišitelný a pochopitelný. Tento podnět však nemusí být pro danou situaci stěžejní. Jedinec je tak častěji nucen využívat pozornost záměrnou, a proto dochází k rychlejší psychické únavě a také k většímu a častějšímu kolísání pozornosti (Růžičková, Vítová, 2014). Dle Finkové (2011) toto také může mít za následek pomalejší tempo práce.

Jak již bylo zmíněno výše, zrakem získáváme většinu informací, a proto je pochopitelné, že u slabozrakého žáka je narušeno i vnímání jeho okolí. Slabozraký žák totiž prostřednictvím zraku přijímá pouze málo konkrétních a strukturovaných informací. Vzhledem k narušenému vnímání může žák některé informace získané z okolí špatně interpretovat. Kvůli tomu si může vytvořit nepřesný obrázek o právě probírané nové látce. Vzhledem ke zrakové vadě může být narušen i reakční čas. Ten zpravidla bývá prodloužen a jeho zlepšení nastává na již dříve získané zkušenosti s daným podnětem. (Růžičková, Vítová, 2014)

Motorické funkce

U osob se zrakovou vadou jsou narušeny i motorické funkce. Jedná se o hrubou motoriku, jemnou motoriku a pro čtení stěžejní vizuomotoriku. Každá z těchto oblastí motoriky je u osob se zrakovou vadou více či méně narušena.

Hrubou motorikou jsou myšleny pohyby těla. Nejen ovládání celého těla, ale i jeho držení a koordinace. Pro osoby se slabozrakostí může být těžké se pohybovat v prostoru a orientovat se. Navíc může být vlivem zrakové vady u osob již od malička narušen tělesný vývoj. Vzhledem k jejich zrakové vadě tyto osoby nemusí z okolí získávat dostatek podnětů, které by je zajímali, a měli proto potřebu se k nim vydat. Vlivem tohoto mohou být pasivnější. Protože je vnímání prostoru závislé na vizuálních schopnostech, může být nelehké pro osoby s těžkou slabozrakostí se v prostoru samostatně a bez strachu pohybovat, pokud tomu nejsou předem naučeny. Správné zvládnutí chůze v prostoru je nezbytné proto, aby se žák tělesně správně vyvíjel. Jinak mohou přetrvávat nedostatky. Například si žák může osvojit chůzi s vahou na patách, protože cestu vyhledává nohama a kvůli tomu se přední část nohy může nedostatečně vyvíjet. V důsledku toho může mít dítě ploché nohy. (Brožová, 2009)

Dále může být narušena jemná motorika. Ta zahrnuje aktivitu drobných svalů. Zajišťuje malé pohyby rukou a prstů. Jedná se například o uchopování a zacházení s drobnými předměty. Osoby s postižením zraku mohou být kvůli nedostatku zrakových podnětů pasivní i v jemné motorice. Neuchopují zajímavé předměty, v raném věku se nemusí zajímat o hračky. Proto si dostatečně neprocvičují úchop a následně hračky nepouští jako je tomu u osob bez zrakové vady. (Brožová, 2009)

Vizuomotorika je koordinace oka a ruky. Je stěžejní pro psaní a také pro čtení. Vizuomotorická koordinace je schopnost spojit zrakové vjemy s motorickými pohyby, pohyby rukou, konkrétně jemnými motorickými pohyby. U žáků se slabozrakostí se mohou objevit potíže právě s koordinací oka a ruky. Žák hůře kontroluje pohyby svých rukou. Manipulace s předměty je ztížena zhoršenou vizuální vazbou (Náhlíková, 2012). Dále je důležitá vizuální koordinace, která slouží k dalšímu vývoji, který žák potřebuje právě pro rozvoj psaní a čtení, spojení viděného a symbolu, orientaci na ploše (Náhlíková, 2012). Žáci se zrakovým postižením jsou tak v tomto oproti intaktním žákům ve značné nevýhodě.

Sociální interakce

U jedinců se slabozrakostí je také narušeno sociální vnímání. Těžce slabozrací mají problémy při rozpoznávání chování druhých, jejich reakcí a projevů (Růžičková, Vítová, 2014). Z toho vyplývá často špatné zaujetí postoje vůči dané situaci či osobě. Především je však narušena neverbální komunikace. Při této složce komunikace se slabozrací jedinci zaměřují hlavně na dynamiku pohybů a sledují postoj komunikačního partnera (Růžičková, Vítová, 2014). Právě kvůli narušení neverbální komunikace slabozrací jedinci často nemusí rozeznat, že se na ně potenciální komunikační partner dívá a rád by s nimi navázal kontakt (Finková, 2012). Vlivem tohoto se žákům se slabozrakostí obtížně navazují vztahy s jejich spolužáky ve třídě a později i vztahy partnerské.

V socializaci má slabozrakost také vliv na začlenění do určité skupiny. Slabozrací jedinci mohou být ostatními posuzováni dle očekávání, která souvisejí se zrakovou vadou. To znamená, že intaktní populace může mít tendenci jedince posuzovat dle jeho zrakové vady a přikládat mu tak roli, která je s danou vadou běžně spojována (Ludíková, 2014). Na celkové začlenění do společnosti má vliv také samotný jedinec, jeho přístup ke zdravotnímu postižení a v případě žáka jeho rodiče a jejich způsob výchovy.

Emocionální prožívání

Emocionální prožívání opět závisí na přístupu daného jedince, na stupni jeho vady, a zda je vada získaná či vrozená. U výrazného omezení zrakových funkcí dochází ve většině případů k problémům v naplňování osobních cílů, což způsobuje frustraci v psychickém prožívání (Růžičková, 2015). Při zaměření na jedince se slabozrakostí bude záležet na stupni slabozrakosti. Tedy zda je slabozrakost lehká, středně těžká či těžká. Jedinci s těžkou slabozrakostí mají narušenu interakci s okolím, jak již bylo zmíněno u sociální interakce. Toto narušení může v jedincích vyvolat negativní reakce v jejich prožívání. Růžičková (2015) uvádí, že se může jednat o reakce jako zvýšená senzibilita, neadekvátní chování, lhostejnost k okolí a další.

Jak bylo již několikrát zmíněno celkový dopad slabozrakosti na žáka, a také celkové vzdělávání žáka, záleží na stupni slabozrakosti, na přístupu samotného žáka a na případném dalším přidruženém postižení. Slabozrací žáci by měli dodržovat zásady zrakové hygieny, využívat optimální korekci vady a být vhodně umístěni ve třídě, která

bude mít správné materiální vybavení. Toto vymezuje a definuje legislativa, kterou se bude zabývat následující podkapitola.

3.2 Legislativa vymezující vzdělávání žáků se slabozrakostí

Žáci se slabozrakostí, jejichž vzdělávání je tímto zrakovým postižením ovlivněno, spadají do skupiny, která má právo na speciální vzdělávací potřeby (dále jen SVP) a podpůrná opatření ve vzdělávání (dále jen PO).

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných vymezuje zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Dále jen „školský zákon“. Tento zákon zmiňuje v § 16 podporu vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle školského zákona se *„dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“* (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 1) Pro účely této práce budou níže uvedena podpůrná opatření týkající se žáků se zrakovým postižením na prvním stupni základní školy. Dle § 16 tohoto zákona mají definovaní žáci právo na:

- *„poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení,*
- *úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče,*
- *úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- *použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek,*
- *úpravu očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy,*
- *vzdělávání podle individuálního plánu,*
- *využití asistenta pedagoga,*
- *využití dalšího pedagogického pracovníka nebo právo na možnost působení osob poskytujících žákovi po dobu jeho pobytu ve škole podporu podle zvláštních právních předpisů.“* (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 2)

V dalších odstavcích zmíněného zákona jsou vymezena podpůrná opatření, jejich stupně a podmínky pro uplatnění. Poslední odstavce zmiňují podmínky užití podpůrných opatření u jednotlivých osob se zdravotním postižením a vymezuje školy a školská zařízení, ve kterých se mohou tyto osoby vzdělávat. Samotnými podpůrnými opatřeními týkajícími se žáků se zrakovým postižením se tato práce bude podrobněji zabývat v následující kapitole.

Ke školskému zákonu je nutné zmínit vyhlášku č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění účinném od 1. 1. 2021, která vymezuje konkrétní speciální vzdělávací potřeby těchto žáků a mnoho dalšího. Mimo rozsáhlých informací o podpůrných opatřeních je v této vyhlášce vymezen individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. V § 3 této vyhlášky je zmíněno, kdo IVP zpracovává, z čeho vychází, co obsahuje, komu má být zpřístupněn k nahlédnutí a kdy má být zpracován. Individuální vzdělávací plán by měl obsahovat veškeré identifikační údaje žáka, údaje o pracovnících, kteří se na žákově vzdělávání podílejí a dále informace o úpravách obsahu vzdělávání, metod a forem výuky, časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání a o úpravě očekávaných výstupů žáka. V neposlední řadě by měl IVP obsahovat jméno pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým škola spolupracuje.

Tato kapitola definovala slabozrakost jako takovou a zaměřila se na konkrétní oblasti u žáka, které jsou slabozrakostí ovlivněny. Poté byla zmíněna legislativa, ve které jsou zakotvena podpůrná opatření, která by měla být žákům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytnuta. Následující kapitola se zaměří na konkrétní podpůrná opatření, která se týkají žáků se slabozrakostí na prvním stupni základní školy.

4 Podpůrná opatření u žáků se slabozrakostí

Podpůrná opatření představují pomoc pedagoga při práci se žákem, který vzhledem k životním podmínkám, odlišnému kulturnímu prostředí či zdravotnímu stavu potřebuje určité úpravy ve vzdělávání. Tyto podpůrná opatření jsou vymezena ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. a vyhlášce č. 27/2016 Sb. Podle rozsahu a obsahu se podpůrná opatření dělí do pěti stupňů. První stupeň podpory navrhuje a poskytuje žákovi škola. Od druhého až do pátého stupně podpůrných opatření již musí opatření navrhnout školské poradenské pracoviště, které následně provádí příslušné pracovníky školy při jeho

realizaci. U žáků se slabozrakostí se jedná především o upravení obsahu a metod výuky, upravení hodnocení žáka a upravení didaktických postupů.

Aby žákovi byla přiznána podpůrná opatření ve vzdělávání je třeba, aby žák navštívil školské poradenské pracoviště. Zde musí být žák předem objednan. V zařízení se pomocí vyšetření posoudí, zda se jedná o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud pracovníci zařízení vyhodnotí, že se o takového žáka jedná, je do příslušné školy předáno doporučení, které navrhuje podpůrná opatření. V doporučení jsou uvedena konkrétní podpůrná opatření, která by měla být žákovi poskytnuta, aby jeho vzdělávání mohlo být co nejkvalitnější. (Národní ústav pro vzdělávání)

Podpůrná opatření, která jsou navrhována školskými poradenskými pracovišti žákům se slabozrakostí, budou zmíněna a popsána v následujících podkapitolách. Tyto opatření vychází z katalogu podpůrných opatření pro děti se zrakovým postižením. Nutno také uvést, že všechna opatření nelze unifikovat. Každý žák má své individuální potřeby, které se odvíjí od jeho osobnosti, stupně zrakové vady a dalšího.

4.1 Úprava vyučovacích metod a forem

Úprava vyučovacích metod a forem spočívá ve volbě adekvátních vyučovacích postupů, které budou žákovi se slabozrakostí vyhovovat. Metody, které pedagog zvolí, musí vést ke splnění předem stanovených cílů v hodině, týdnu, měsíci či školním roku. Veškeré úpravy vyučovacích metod pedagog přizpůsobuje stupni žákova zrakového postižení. S dopady zrakového postižení na možnosti práce by se měl pedagog podrobně seznámit. K tomu pedagogovi slouží dokumenty obdržené od školského poradenského pracoviště. (Janková, 2015)

Toto opatření je dále rozděleno na konkrétní jednotlivé úpravy výuky. Pedagog by měl upravovat způsoby výuky tak, aby byly adekvátní pedagogické situaci a výuka respektovala styl učení žáka. Tato opatření spočívají ve vhodné volbě pracovních postupů a v respektování, že někteří žáci mohou k výuce potřebovat jiný styl získávání informací, např. pomocí hmatu či sluchu (Janková, 2015). Metody výuky by tedy měly být zvoleny tak, aby byly cíleně zaměřeny na podporu žákových dovedností a kompetencí, které žákovi umožní překonat bariéry ve vzdělávání a zapojí žáka do práce ve škole (Schaeferová, 2017).

Dále je v tomto opatření vymezena individuální práce se žákem, která by měla být zahrnuta po celou dobu pobytu žáka v školském zařízení (Janková, 2015). Při individuální práci se žákem je respektován jeho věk, vlastnosti, zkušenosti, zdravotní stav a specifické vzdělávací potřeby, které vyplývají z jeho zrakového postižení (Janková, 2015). Dalším bodem, který víceméně navazuje na individuální přístup k žákovi, je strukturalizace výuky. Tímto pedagog žákovi pomáhá v lepší orientaci v zadaném úkolu, který by měl být rozdělen na jednotlivé dílčí úkoly. Vhodné je také žákovi zadaný úkol, pokud možno, zpřístupnit pomocí jiných smyslů (hmat, sluch...) či mu jeho zadání přizpůsobit. K přizpůsobení určitého materiálu žákovi se slabozrakostí slouží například metoda vizualizace. Vizualizace je metoda, která dle Beneše a Vrubela (2017, s. 121) „vychází především z poznatků teorie informace, ergonomie, designu a výtvarnictví, psychologie i neuropsychologie.“ Ve vizualizaci jde o úpravu zobrazení předmětů. Využívají se prostředky jako: zvětšení, zjednodušení, zvýraznění kontury obrysových čar, barev, vybraných konfigurací, detailů nebo pozadí (Beneš, Vrubel, 2017). K úpravě textů metodou vizualizace je vhodné bezpatkové písmo například písmo Ariel Black či Ariel (Baslerová a kol., 2012). Způsob vizualizace je u každého jedince vysoce individuální. Odvíjí se od jeho schopností.

Oproti individuální práci se žákem, je v katalogu podpůrných opatření zmíněna také práce kooperativní. Ta slouží především k získání sociálních dovedností. Následuje metoda aktivního učení, která má za úkol aktivizovat žáky, aby o učivo jevíli zájem a snažili se o samostatné získávání nových poznatků. S touto metodou souvisí podpora motivace žáka, kdy je žák volbou vhodných postupů, metod a organizačních forem motivován k udržení pozornosti ve výuce. Neméně důležitá je prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti a také pravidelná kontrola, zda žák pochopil učivo. (Janková, 2015)

4.2 Úprava obsahu vzdělávání

Úprava vzdělávacího obsahu spočívá ve snížení rozsahu a obsahu učiva, modifikaci podávané informace či v rozložení učiva. Toto opatření vychází ze specifických projevů žáků se zrakovým postižením a respektuje jejich deficit v získávání informací (Janková, 2015). Obecně se obsah vzdělávání upravuje dle charakteru žákových speciálních vzdělávacích potřeb a na základě podpůrných opatření, která byla doporučena školským poradenským zařízením (Schaeferová, 2017).

Obsah učiva je plněn dle aktuálního vzdělávacího programu školy, kterou žák navštěvuje. Vzhledem ke specifickým potřebám žáka však bývá obsah a rozsah učiva upraven. Rozsah učiva je snižován tak, aby mohl být žák plně zapojen do výuky. Obsah učiva bývá naopak často doplněn o nácvik specifických dovedností, mezi které u slabozrakých žáků lze zařadit nácvik zrakové stimulace a nácvik obsluhy kompenzačních pomůcek - např. digitálních lup. S obsahem souvisí rozložení učiva, které spočívá převážně v tvorbě individuálního vzdělávacího plánu pro dané žáky a s tím zajištění asistenta pedagoga. Individuální vzdělávací plán by měl vyhovovat potřebám žáka a měl by být navrhnout školským poradenským zařízením jako podpůrné opatření (Schaeferová, 2017). Plán poté již zpracovává škola. Učivo by v individuálním vzdělávacím plánu mělo být rozloženo tak, aby žák mohl na konci roku splnit očekávané výstupy vymezené v rámcovém vzdělávacím programu. (Janková, 2015)

4.3 Úprava organizace výuky

Úpravy organizace, stejně jako všechna další podpůrná opatření, by měly respektovat specifika podmínek, které usnadní žákovo vzdělávání, včetně různých úprav pracovního prostředí, využívání kompenzačních a speciálních pomůcek a postupů (Schaeferová, 2017). Organizace výuky se dle Jankové (2015) dělí na časovou a místní. Časová organizace respektuje potřebu delšího času pro realizaci zadaných úkolů, které má žák splnit. Podle organizace místní by měl pedagog žákovi zajistit vhodné místo pro práci. S touto organizací poté souvisí případné další pracovní místo pro žáka ve třídě.

Pro splnění místní organizace výuky může být také třeba úprava zasedacího pořádku, která by měla reagovat na žákovy potřeby a vycházet z požadavků na dostatečný pracovní a úložný prostor, polohovatelnost pracovní desky a další (Janková, 2015). Toto může být zajištěno také jiným prostorovým uspořádáním výuky. U žáků se slabozrakostí se jedná především o vhodné uspořádání školních lavic, které by mu mělo poskytnout přímý a ničím nerušený výhled na tabuli. Žák by měl mít pracovní místo vpředu ve třídě, co nejbližší k tabuli pod dohledem pedagoga s lavicí se sklopnou pracovní deskou, která by měla mít vyhrazenou nepohyblivou část s orámovaným prostorem na odkládání pomůcek (Baslerová a kol., 2012). Pro organizaci výuky může být také vhodné snížení žáků ve třídě, díky čemuž se pedagog bude moci žákům se speciálními vzdělávacími potřebami věnovat individuálně. V opatření ohledně organizace je také zmíněno vzdělávání v jiném prostředí a zmíněny jsou i mimoškolní pobyty či výcviky. Vzdělávání v jiném prostředí je zde zakotveno pro případ, že žák nebude moci být po delší dobu

přítomen ve své kmenové třídě a bude muset být, například z důvodu nemoci, vzděláván v domácím prostředí (Janková, 2015).

4.4 Úprava hodnocení žáka

Hodnocení by opět mělo vycházet z žákovy diagnózy a ze stupně žákova zrakového postižení (Janková, 2015). Žák by měl být hodnocen stejně jako spolužáci, avšak s ohledem na žákovy schopnosti a možnosti v daném předmětu (Baslerová a kol., 2012). Při hodnocení výkonů žáka by mělo být bráno v potaz také jeho rozpoložení, které mohlo být ovlivněno množstvím faktorů. Například by se mohlo jednat o změny v rodině, aktuální zdravotní stav žáka, úroveň psychické pohody žáka (Národní pedagogický institut České republiky). Obecně by měly být k hodnocení vybírány pozitivní příklady, kdy žákovi plnění úkolu v rámci jeho možností jde. Pokud žák v plnění úkolu zaostává, měl by se pedagog prvně zamyslet nad tím, zda byl úkol zadán srozumitelně (Janková, 2015).

Hodnocení na základní škole bývá upraveno především v předmětech jako aritmetika, geometrie, zeměpis, chemie, fyzika, biologie a další. Hodnocení je také upraveno v nácvičku počátečního psaní a čtení. V počátečním psaní se nikdy nehodnotí krasopis žáka. Na písmu žáka se hodnotí čitelnost, umístění v lince, správnost grafémů a celková úprava. Při čtení se u žáka se zrakovou vadou hodnotí plynulost čtení, kdy musí být respektováno pomalejší tempo, a úroveň porozumění textu. Žák se zrakovou vadou má při čtení i psaní problémy v orientaci na stránce, což by mělo být pedagogem opět přiměřeně respektováno. (Janková, 2015).

4.5 Úprava prostředí

Úprava pracovního prostředí je vázána na specifické potřeby daného žáka vycházející z jeho zrakové vady. Toto opatření definuje úpravu prostředí jako úpravu nejen třídy či školy, ale i samotného pracovního místa žáka (Janková, 2015).

Základním opatřením je dodržování zrakové hygieny. Toto opatření by mělo být prováděno u každého žáka bez ohledu na věk. Je nutné často střídat činnosti, zajistit vhodné osvětlení a zajistit čistotu brýlové korekce (Janková, 2015). Jednou z konkrétních zásad zrakové hygieny je střídání zrakové práce do blízka a do dálky. Ideální střídání zrakové práce je maximálně po 15 minutách (Finková, 2011). Do zrakové hygieny lze zařadit i správné osvětlení pracovní plochy. To spočívá v osvětlení celé pracovní plochy světlem, které je rozptýlené nikoliv bodové (Baslerová a kol., 2012). Barva světla by měla

být zvolena dle preference daného žáka. Správně osvětlené by měly být také celé místnosti a ostatní prostory školy.

Následně je nutné upravit pracovní místo žáka, které by mělo splňovat podmínky vhodné pro dobrou ergonomii práce a vhodné pro fyziognomii žáka (Janková, 2015). Úprava pracovního prostoru spočívá v kvalitní vybavenosti pracovního místa. Žák se slabozrakostí by měl mít lavici se sklopnou deskou, dostatek místa na odkládání kompenzačních pomůcek, instalováno lokální přisvícení a své pracovní místo by měl mít vhodně vzdálené od tabule (Janková, 2015). U žáků se slabozrakostí by se mělo také předcházet jejich oslnění. Důležité je zkontrolovat, zda žáka neoslňuje i samotná tabule, která by se mohla z žákova úhlu pohledu lesknout. Školní tabule by měla být tmavá, matná a mělo by se na ni psát klasickou křídou, která bude dostatečně kontrastní s barvou tabule. Interaktivní tabule pro žáky se slabozrakostí často nebývají vhodné, protože pro ně nemusí být dostatečně čitelné (Baslerová a kol., 2012). Ohledně úpravy třídy by mělo být pro žáky se slabozrakostí zajištěno dostatečné označení tzv. kritických bodů – rohy, hrany schodů, nektrastní plochy (Janková, 2015). Toto platí i pro ostatní prostory školy, které by měly být označeny vodíciými liniemi. Vhodné je také zvýraznit dveřní zárubně, barevně rozlišit jednotlivá patra a zvýraznit například okolí umyvadel. Školu by poté měl pedagog s žákem projít a upozornit ho na jednotlivé orientační body (Baslerová a kol., 2012).

4.6 Příprava na výuku

Příprava na výuku spočívá hlavně ve spolupráci rodiny žáka se školou. Rodiče by měli žákovi pomáhat s domácími úkoly, opakovat s ním probranou látku a cvičit s žákem používání kompenzačních pomůcek. Pokud bude příprava doma probíhat, žáka bude více motivovat ke vzdělávání a v ideálním případě povede ke kýmým výsledkům. (Janková, 2015)

Při samotné přípravě na výuku ve škole je třeba zkontrolovat, zda nápisy napsané na tabuli jsou pro žáka dostatečně čitelné a kontrastní. Pokud jsou při výuce používány názorné pomůcky, je důležité, aby žák na tyto pomůcky nehleděl proti zdroji světla. Vhodné je si ověřit, zda je žák schopen pokyny, texty a informace ze svého místa přečíst. Pokud ne, je možné žákovi text dát přepsaný na papíře přímo do lavice. Tento text pak bývá dobré upravit dle žákových potřeb. Například použít větší typ písma, zvětšit rozestupy mezi jednotlivými písmeny, slovy či řádky. Text lze také upravit barevně,

zvýšit nebo zmírnit kontrast. U obrázků a grafů lze kontrast zlepšit převedením do černobílé barvy nebo je možné na ilustracích a mapách zvýraznit obrysy či důležité detaily černou nebo modrou konturou. (Baslerová a kol., 2012)

4.7 Kompenzační pomůcky

Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami bývají pomůcky neoddelitelnou součástí vzdělávacího procesu. Je proto nutné, aby žákovi se slabozrakostí byly zajištěny kvalitní pomůcky vhodné k jeho stupni zrakové vady. Pomůcky napomáhají dle Jankové (2015) ke zvyšování efektivity školní práce, získávání vědomostí a dovedností, udržení pozornosti, motivování k další práci a tak dále.

V katalogu podpůrných opatření pro děti se zrakovou vadou jsou vymezeny pomůcky, které jsou vhodné v jednotlivých stupních vzdělávání a v jednotlivých stupních podpůrných opatření. Klasickými pomůckami, které lze najít i u žáků bez zrakové vady jsou učebnice, sešity, čtecí stojánek na učebnice, mapy, atlasy, voskovky, prstové barvy, fixy, zvýrazňovače, plastelíny atd. (Janková, 2015). Tyto pomůcky lze v různé modifikaci použít i u žáků se zrakovým postižením. Žáci se slabozrakostí používají k psaní a kreslení tužky, pastelky a pera s výraznou stopou, která je pro žáky snadněji viditelná (Baslerová a kol., 2012). Pomůcky, které jsou určeny přímo již pro žáky se zrakovým postižením jsou magnetické tabulky s geometrickými tvary, výrazné jednobarevné záložky, sklopné lavice a mnoho dalších.

Z hlediska běžného dělení pomůcek lze pomůcky pro žáka se zrakovým postižením rozdělit na optické a neoptické. Optické pomůcky slouží především ke zvětšování obrazu. Pro jedince se slabozrakostí jsou z optických pomůcek stěžejní různé digitální lupy. Neoptické pomůcky pomáhají zvyšovat zrakovou výkonnost, rychlost a pohodlí při využívání funkčního zraku. Tyto pomůcky využívají kombinace barev, osvětlení, vhodného umístění prvků a tak dále. Mezi neoptické pomůcky využívané žáky se slabozrakostí se řadí právě již výše zmíněné sklopné lavice. Dále z neoptických pomůcek jedinci se slabozrakostí využívají například zvětšení tisk, filtrové brýle, držáky na optické pomůcky a další (Růžičková, Vítová, 2014).

Pomůcky pro osoby se zrakovou vadou jsou také zmíněny ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. Ta zmiňuje pomůcky pro osoby se zrakovým postižením využitelné ve vzdělávání. Těmito pomůckami jsou například mimo výše zmíněné ještě pomůcky pro tělesnou výchovu (ozvučené míče), hardware a software na kompenzaci zrakových funkcí,

klávesnice pro osoby se slabozrakostí, elektronická verze učebnic, pomůcky k rýsování pro osoby se slabozrakostí, kalkulačtor s velkým displejem a hlasovým výstupem, zápisník pro osoby se slabozrakostí, vodící lišty a mnohé další.

Pomůcky jsou velmi důležitou součástí vzdělávání žáků se zrakovým postižením. Některé pomůcky však ne pro všechny jedince mohou být snadno finančně dostupné. Škola by měla pro výuku žákovi pomůcky zajistit a lze mu je zapůjčit i pro domácí přípravu. Ovšem pokud žák chce mít pomůcky vlastní, má několik možností, jak pomůcky získat. Někteří rodiče žáků mohou pomůcky pořídit z vlastních zdrojů. Rodiče, kteří tuto možnost nemají, mohou čerpat ze zdrojů žákovy zdravotní pojišťovny. Každá pojišťovna má seznam pomůcek, na které přispívá, s uvedenou částkou. Dále lze pomůcky hradit ze státního rozpočtu. Toto udává zákon č. 329/2011 Sb. „o poskytování dávek osobám se zdravotním postižením a o změně souvisejících zákonů“. Další možností úhrady jsou zdroje z nadací či projektů.

4.8 Intervence

Intervence jako taková znamená postupy, které spočívají v zajištění předmětu speciálně pedagogické péče a v zajištění pedagogické intervence (Schaeferová, 2017). Opatření intervence je rozděleno do několika dalších dílčích opatření. Těmi je spolupráce rodiny a školy, výuka prostřednictvím augmentativní a alternativní komunikace, rozvoj jazykových kompetencí, intervenční techniky, intervence nad rámec běžné výuky, rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí, posilování sluchové a zrakové percepce, zácvikové pobyty, nácvik sebeobslužných dovedností, nácvik sociálního chování, zvládání náročného chování, metodická intervence směrem k pedagogům ze strany ŠPZ a ŠPP (Janková, 2015).

Tato opatření spočívají v různých snahách o zdokonalení výuky či žákova dosavadního vzdělání. Opatření o rozvoji jazykových kompetencí se snaží žákovi rozšířit slovní zásobu a naučit ho vhodně komunikovat v různých situacích. Také se snaží přizpůsobit komunikační situaci žákovi tak, aby mohl informace z okolí získávat jinou než zrakovou cestou, která pro něj může být velice obtížná. Vhodné jsou také intervenční techniky, které záměrně upravují narušené činnosti organismu za pomoci uměleckých aktivit. Tyto techniky napomáhají uklidnění, uvolnění, relaxaci, senzomotorickému rozvíjení, budování dovedností pozitivní sociální interakce a další. Jedná se o techniky jako je muzikoterapie, dramaterapie, arteterapie, canisterapie, hipoterapie, bazální

stimulace a dále. Intervence nad rámec běžné výuky spočívá v interakci žáka s pedagogem, kdy pedagog žákovi dovysvětlí látku, procvičí s ním učivo, případně mu dodá upravené texty a různé materiály k výuce. (Matoušková in Janková, 2015)

5 Dopad slabozrakosti na vývoj čtenářských dovedností

Jak již bylo několikrát předestřeno v předchozích kapitolách, slabozrakost má značný vliv na rozvoj čtenářských dovedností. V této kapitole budou uvedeny přímé dopady slabozrakosti na vývoj čtenářských dovedností u žáků se slabozrakostí.

Na začátku je nutné podotknout, že nezáleží obecně na slabozrakosti jako takové. Čtenářská výkonnost žáka se slabozrakostí závisí na stupni jeho slabozrakosti, dosažené úrovni funkční zrakové výkonnosti a jeho dosavadních zkušenostech. Neméně záleží na žákově kognitivních schopnostech a osobnostních předpokladech. (Bašková, 2017)

5.1 Konkrétní potíže žáků se slabozrakostí při čtení

Žáci se slabozrakostí mohou mít při čtení různé problémy. Mohou mít potíže při čtení textu, který je malý nebo daleko od nich, protože je pro tyto žáky hůře čitelný (Evans, Piggott a Finney, 2018). Ve většině případech se jedná o obtížné udržení zraku na právě čteném řádku či celkově v textu. Další potíže mohou mít žáci se slabozrakostí například se záměnou a rozpoznáváním písmen, slabik, dokonce i celých slov. Toto je právě důsledkem toho, že text špatně vidí (Evans, Piggott a Finney, 2018). Kvůli tomuto mohou žáci častěji chybovat, a v důsledku toho není jejich čtení plynulé. Proto tito žáci dosahují menšího počtu přečtených slov za určený čas než žáci z intaktní populace. Dále mohou mít tito žáci problém s rozeznáváním barev, číslic a dalších symbolů. (Bašková, 2017)

Gompel (2004) ve spolupráci se svými kolegy uvádí, že další nevýhoda při čtení pro žáky se slabozrakostí může spočívat v jejich kapacitě pracovní paměti. Žáci se slabozrakostí totiž potřebují více času na dekodování slov v textu, a proto jim podle Gompela zbývá méně prostoru v pracovní paměti na syntaktickou a sémantickou analýzu textu.

5.2 Podpůrná opatření při čtení

Vzhledem k výše zmíněným obtížím je vhodné žákům se slabozrakostí poskytnout potřebné úpravy a pomůcky. Základem je dodržování zrakové hygieny, jak

již bylo několikrát zmíněno v předchozích kapitolách. Zraková hygiena spočívá například ve střídání zrakové práce do dálky a na blízko, dále ve správném a vhodném osvětlení pracovní plochy či celé místnosti. Je žádoucí žákům se slabozrakostí poskytnout dostatek vhodných kompenzačních pomůcek a předkládat jim upravený text.

Při nácviu čtení u žáků se slabozrakostí je dobré předkládat nejdříve upravené texty bez optických pomůcek. Teprve poté, co žák zvládne techniku čtení, poskytneme žákovi optické pomůcky a učíme ho s nimi pracovat. Toto je později důležité pro žakovu samostatnost. Pro lepší orientaci v textu může žák použít různé jednobarevné záložky, které mu pomohou při udržení zraku na právě čteném řádku. U žáků, kteří se čtením teprve začínají, se využívá čtecí okénko, které má identickou funkci jako zmíněná záložka. (Baslerová a kol., 2012)

Pro usnadnění čtení mohou být využita opatření jako například úprava osvětlení, úprava textu a využití kompenzačních pomůcek. Správné osvětlení předchází žakově oslnění. Vybrané světlo by mělo osvětlovat celou pracovní plochu, na které má žák položený text ke čtení (Baslerová a kol. 2012). Pokud nestačí osvětlení ve třídě, je nutné žákovi instalovat lokální přisvícení (Janková, 2015).

Úprava textu spočívá u žáků se slabozrakostí především ve zvětšení textu a ve vhodné volbě písma. Nejlepší je bezpatkové písmo jako je například Ariel. Možná úprava také spočívá ve větších mezerách mezi jednotlivými písmeny, slovy a řádky. Pokud je text pro žáka až příliš kontrastní, je možné kontrast zmírnit například pomocí barevné matné fólie, kterou si žák přes text položí. (Baslerová a kol., 2012).

Kompenzačních pomůcek, které žák může využít při čtení je několik. Aby žák nemusel knihu držet, může využít čtecího stojánku (Janková, 2015). Dále se mezi kompenzační neoptické pomůcky, které žákovi usnadní čtení, řadí lavice se sklopnou deskou. Díky této desce si žák může text přiblížit blíže k očím dle své potřeby. K pomůckám, které žáci se slabozrakostí využívají, se řadí také právě již zmíněný zvětšení tisk či filtrové brýle (Růžičková, Vítová, 2014). Dále mohou žáci také využívat digitální lupy.

V teoretické části bakalářské práce byla nejdříve zmíněna charakteristika žáka prvního stupně základní školy. Charakteristika se zaměřila na kognitivní, motorický a emoční vývoj žáka a na jeho socializaci. Následně byly nastíněny poznatky o rozvoji čtenářských dovedností u žáků prvního stupně základní školy. Společně s nimi byly uvedeny očekávané výstupy žáků dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a čtenářské dovednosti na úrovni 3. – 5. třídy základní školy. Ve třetí kapitole byly zmíněny dopady slabozrakosti na konkrétní oblasti žáka a následně uvedeny a popsány legislativní dokumenty vymezující vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve čtvrté kapitole teoretické části byla vypsána nejčastější podpůrná opatření týkající se žáků se slabozrakostí. Poslední kapitola byla věnována konkrétním dopadům slabozrakosti na čtení a konkrétním podpůrným opatřením, která se při čtení u žáků se slabozrakostí mohou využít. Tyto kapitoly jsou teoretickým základem pro praktickou část mé bakalářské práce, ve které se zaměřím na konkrétní žáky se slabozrakostí a pomocí standardizovaných testů posoudím vliv slabozrakosti na úroveň jejich čtenářských dovedností.

Praktická část

6 Výzkumné šetření

Cílem výzkumného šetření této bakalářské práce je zjistit, zda slabozrakost ovlivňuje žáky ve čtenářských dovednostech. Výzkumné šetření se zaměří na úroveň čtenářských schopností u žáků se slabozrakostí na Základní škole Jiráskovo náměstí v Hradci Králové. Postupně budou popsány výsledky standardizovaných testů, které budou s vybranými žáky provedeny. Tyto výsledky budou následně porovnány s intaktní populací. Součástí výzkumného šetření budou také krátké kazuistické studie jednotlivých žáků.

6.1 Výběr metody a techniky

Pro své výzkumné šetření jsem si zvolila kvalitativní výzkumnou strategii. Kvalitativní výzkumné metody jsou využívány pro široký sběr dat a umožňují lepší pohlednutí do problematiky na základě poměrně malého počtu respondentů. Účelem kvalitativního výzkumu je přinést, co největší možné množství informací o daném jevu (Švaříček, Šedová, 2007).

K získání stěžejních informací jsem zvolila standardizované testy. Testy se používají na co nejpřesnější a objektivizované měření kvalit osobnosti, ale i její činnosti a jejích výkonů (Pelikán, 1998). V pedagogickém výzkumu se nejčastěji používají tři základní skupiny testů. Jedná se o testy psychologické, psychomotorické a testy didaktické (Pelikán, 1998). Pro svůj výzkum jsem vybrala soubor standardizovaných testů na diagnostiku schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní. Standardizované testy mají přesně dány podmínky i postupy pro testování, jsou několikrát ověřovány na populaci, pro kterou jsou testy určeny, a jsou připravovány odborníky (Pelikán, 1998). Testy jsem vybrala z publikace *Diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní, varianta pro školská poradenská zařízení 3. a 4. ročník*, jejíž autorkou je Jiřina Bednářová a tým pracovníků PPP Brno. Z celé testové baterie jsem zvolila subtesty na posouzení úrovně čtenářských dovedností a na posouzení úrovně zrakové diferenciacce. Konkrétně se jedná o texty Legenda o Vlčím hradu a Rybník Janovec. Tyto jednotlivé zkoušky zjišťují, zda úroveň schopností žáka v oblasti čtení odpovídá jeho věku a zda se úroveň čtení shoduje se stupněm výuky. Standardizované testy jsem realizovala pod vedením PhDr. Kamily Růžičkové, Ph.D.

Pro lepší posouzení výsledků testů, budou v praktické části také zmíněny kazuistické studie jednotlivých žáků ze Základní školy Jiráskovo náměstí. V těchto kazuistikách budou zmíněny žákovy studijní výsledky v českém jazyce, jeho nasazení pro školní práci a také jeho chování ve školním prostředí. Zmíněno bude chování žáka v interakci s jeho spolužáky a chování žáka v interakci s pedagogy.

Kvalitativní výzkumnou strategii jsem si vybrala pro možnost osobního setkání s vybranými respondenty a pro možnost sledovat vybrané žáky při práci s daným substestem. Pro účely výzkumu je zaznamenán pouze ročník základní školy, který daný respondent navštěvuje, stupeň zrakové vady a také jsou zaznamenány žákovy školní výsledky a žákovo chování ve školním prostředí. Všechny získané informace slouží jen pro účely mé bakalářské práce a zaměřují se pouze na vybraný výzkumný vzorek. Výsledky tohoto výzkumného šetření nelze zobecňovat.

6.2 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky

Cílem praktické části práce je zjistit vliv slabozrakosti na rozvoj čtení u žáků 3. – 5. třídy základní školy a zjištěné výsledky porovnat s intaktní populací žáků. Pomocí kazuistik je také cílem práce zjistit, zda na rozvoj čtení vybraných žáků má vliv pouze slabozrakost či i jejich přístup ke školní práci. Budou zmíněny i další proměnné jako např. výchova k četbě, osobnost žáka a zájem žáka o četbu a studium. Výzkumný problém je formulován v podobě jedné hlavní výzkumné otázky, která zahrnuje několik dílčích výzkumných otázek.

Výzkumné otázky

HVO: Projevuje se slabozrakost u žáků na jednotlivých čtenářských dovednostech?

DVO1: Dosahují žáci se slabozrakostí nižší rychlosti čtení než žáci z intaktní populace?

DVO2: Vykazují žáci se slabozrakostí větší chybovost při čtení než žáci z intaktní populace?

DVO3: Nachází se žáci se slabozrakostí na nižší úrovni reprodukce textu než žáci z intaktní populace?

DVO4: Dosahují žáci se slabozrakostí, kteří jsou vychovávaní k četbě i mimo školní prostředí, lepších výsledků ve čtenářském testu než žáci se slabozrakostí, kteří se četbě věnují pouze ve školním prostředí?

DVO5: Má přístup žáků ke školní práci a míra jejich domácí přípravy vliv na jejich studijní výsledky v českém jazyce a ve čtení?

6.3 Výzkumný vzorek

Za výzkumný vzorek byli zvoleni žáci 3. až 5. třídy ze Základní školy Jiráskovo náměstí v Hradci Králové. Ve spolupráci s pracovníci odborného pracoviště byli vybráni čtyři žáci se zrakovou vadou v pásmu slabozrakosti. Výzkum s těmito žáky proběhl v oční ordinaci zmíněné školy za přítomnosti kvalifikované pracovnice.

6.4 Organizace výzkumu

Výzkumné šetření bylo realizováno v Základní škole Jiráskovo náměstí v Hradci Králové v dubnu 2022 po předchozí telefonické domluvě. Ve smluveném termínu jsem osobně zašla do zmíněné školy a s vybranými žáky zrealizovala čtenářské testy.

Na začátku setkání jsem byla pracovnící odborného pracoviště žákům představena a žáci byli stručně informováni o následné činnosti. Poté mi byl žák předán. Nejdříve byl se žáky absolvován krátký rozhovor, aby se žáci mohli uvolnit a alespoň částečně se seznámit s mou osobou. Otázky k rozhovoru se žáky jsou zmíněny v další kapitole. Poté byli žáci požádáni, aby po dobu dvou minut četli předložený text, který byl zvolen dle věku žáka. Také byli informováni o tom, že si během jejich čtení budu dělat poznámky. Po uplynutí časového úseku byli žáci stopnuti a požádáni, aby převyprávěli děj textu. V případě, že žák sám od sebe nebyl převyprávění schopen či v jeho reprodukci textu byly nepřesnosti, bylo využito návodných otázek. Tyto otázky jsou ke každému textu zmíněny v následující kapitole. Poté byli žáci s poděkováním posláni zpět do výuky.

Na konci výzkumného šetření byla pracovnice odborného pracoviště ochotná zodpovědět několik otázek, které se týkaly těchto žáků. Otázky použité v rozhovoru s touto pracovnící jsou opět zmíněny v následující kapitole.

Po realizaci standardizovaných čtenářských testů se žáky se slabozrakostí z vybrané školy, následovalo vyhodnocení získaných dat a porovnání těchto dat s výsledky žáků bez zrakového postižení.

7 Metody získávání, interpretace a vyhodnocení dat

Pro výzkumné šetření byly použity metody kvalitativní. Jednalo se například o metodu komparace dat, metodu kvalitativního pozorování, metodu rozhovoru. V rámci kvalitativního posouzení byla pozornost zaměřena také na podrobnější sledování daného žáka při práci.

1. Metody získávání dat

Metoda rozhovoru

Pro získání informací o vybraných žácích jsem s pracovnící odborného pracoviště absolvovala rozhovor podle předem připravených základních otázek. Z rozhovoru jsem chtěla získat základní informace o žákovi jako třídu a stupeň žákovy slabozrakosti, dále informace o studijních výsledcích daného žáka a o žákovu přístupu ke školní práci. Také mě zajímala interakce žáka s pedagogy a ostatními žáky. Získaná data z tohoto rozhovoru jsem následně zpracovala do jednotlivých menších kazuistik. Metodu rozhovoru jsem využila i na začátku práce se samotnými žáky. Rozhovor jsem do setkání s žáky doplnila konkrétně proto, aby se uvolnili a zbavili se případné nervozity ze setkání s neznámou osobou.

Otázky k rozhovoru s pracovnící odborného pracoviště

- Jakou třídu žák navštěvuje?
- Jaký stupeň slabozrakosti tento žák má?
- Jaké jsou žákovy studijní výsledky?
- Jak byste zhodnotila žákův přístup ke školní práci?
- Jak se žák chová k pedagogům?
- Jak se žák chová k jeho spolužákům?

Dotazy na začátku setkání se žáky

- Jak se dnes máš?
- Co budeš dělat dnes po škole?
- Čteš si někdy i doma, mimo školu?
- Používáš při čtení nějaké pomůcky? Jaké?

Metoda rozhovoru byla využita ještě po přečtení textu, kdy byli žáci vyzváni, aby povyprávěli, o čem text byl. Při případném váhání byly žákům položeny níže uvedené návodné otázky. Pokud žákovi nepomohly ani návodné otázky, zapředla jsem s nimi o přečteném textu krátký rozhovor, při kterém žák doplňoval informace o textu, na které si vzpomněl.

Návodné otázky pro text Legenda o Vlčím hradu

- Co nacházeli lidé blízko svých obydlí?
- Proč se báli vycházet ven?
- Byl někdo z nich odvážný a nebál se?
- Koho mladík na cestě potkal?

Návodné otázky pro text Rybník Janovec

- Jak se jmenoval vodník?
- Z čeho měl Janík radost?
- Proč za Janíkem připlula štika Filipka?
- Jak se jmenoval sumec?

Metoda pozorování

Pro získání dat byly použity dva texty. Pro třetí třídy byl použit text Rybník Janovec. Pro třídu čtvrtou a případně pátou byl využit text Legenda o Vlčím hradu. Oba texty byly vybrány z publikace se standardizovanými testy – *Diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní, varianta pro školská poradenská zařízení 3. a 4. ročník*, autorka Jiřina Bednářová a tým pracovníků PPP Brno, rok 2017.

U vybraných žáků bylo posuzováno několik věcí najednou. Jednalo se o četnost chyb, slabikování, hláskování, domýšlení slov, plynulost čtení, tichý sklad, vracení se a opravování špatně přečtených slov. Mimo to byla u těchto žáků sledována také rychlost čtení (počet slov za minutu). Také bylo u žáků sledováno jejich správné sezení a sledována byla také vzdálenost hlavy a očí od textu. Z těchto získaných údajů byly vybrány informace stěžejní pro výzkum a ty byly následně vyhodnoceny dle tabulek z výše uvedené publikace.

2. Metody zpracování a zobrazení dat

Metoda kódování

Pro lepší zpracování a vyhodnocení dat jsem využila metodu kódování. Každé stěžejní informaci jsem přidělila vlastní kód, přesněji řečeno jsem každou informaci pojmenovala. Pro tuto bakalářskou práci jsou stěžejní tyto kódy: rychlost čtení, chybovost při čtení, porozumění textu, vztah k četbě, přístup ke školní práci.

Metoda komparace dat

Pomocí metody rozhovoru a metody pozorování jsem získala data, která jsou potřebná k vyhodnocení výzkumného šetření a k zodpovězení výzkumných otázek. Prostřednictvím těchto metod jsem měla možnost zjistit úroveň čtenářských dovedností u vybraných žáků. Tyto získaná data o jejich výkonosti jsem dále využila ke komparaci s intaktní populací. Pro komparaci byly využity standardizované tabulky z publikace – *Diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní, varianta pro školská poradenská zařízení 3. a 4. ročník*, autorka Jiřina Bednářová a tým pracovníků PPP Brno, rok 2017.

Zobrazovací prostředky

Výsledky výzkumného šetření jsou zaznamenány v podobě krátkých kazuistických studií, ve kterých jsou zpracovány informace jako vztah žáka ke školní práci a vztah žáka k četbě. Jsou zde také stručně zmíněny žákovy studijní výsledky a je zde popsáno žákovo chování k pedagogům a ostatním žákům.

V tabulkách jsou poté zobrazeny výsledky, které se týkají rychlosti čtení těchto žáků, chybovosti při čtení a porozumění textu. Tyto výsledky jsou v tabulkách zobrazeny a zařazeny do pásem, která umožňují porovnání s výsledky intaktní populace.

Kazuistická studie

V kazuistických studiích jsou zpracovány informace o jednotlivých žácích z výzkumného vzorku. Tyto studie byly zvoleny pro posouzení, zda má na žákovy čtenářské dovednosti vliv pouze slabozrakost či jejich úroveň ovlivňuje například i přístup žáka k četbě jako takové. Kazuistické studie se zaměřují pouze na vybranou

skupinu žáků Základní školy Jiráskovo náměstí a jsou využity pro zodpovězení dílčí výzkumné otázky 4 a dílčí výzkumné otázky 5.

3. Metody vyhodnocení dat

Metoda analýzy, syntézy, dedukce a indukce

Pomocí metod analýzy a syntézy jsem nejdříve všechny získané informace analyzovala na části. Zhodnotila jsem získaná data, která jsem podle jednotlivých žáků vyhodnotila. Následně jsem data jako rychlost čtení, chybovost a porozumění textu vyhodnotila celkově. Tyto data jsem pak porovnávala s intaktní populací.

Pomocí metod dedukce a indukce jsem nejprve z obecných informací o slabozrakosti vytvořila výzkumné otázky. Ze získaných dat od žáků ze Základní školy Jiráskovo náměstí jsem následně vyvodila předpoklady, které pro tento vybraný výzkumný vzorek platí.

8 Výsledky výzkumného šetření a diskuse

V této kapitole budou uvedeny výsledky z výzkumného šetření. Výsledky ze standardizovaných čtenářských testů budou zobrazeny v podobě tabulek. Výsledky z jednotlivých rozhovorů budou zapsány v krátkých kazuistických studiích, které budou odpovídat jednotlivým žákům. Výsledky budou uspořádány dle jednotlivých výzkumných otázek. Ke každé výzkumné otázce budou uvedeny pouze pro ni stěžejní výsledky. Na konci kapitoly bude zodpovězena hlavní výzkumná otázka, uvedeno shrnutí výsledků a následně bude uvedena diskuse k výzkumnému šetření. Nutno podotknout, že výsledky nelze unifikovat na všechny žáky se slabozrakostí. Výsledky výzkumného šetření této práce se budou vztahovat pouze k vybraným žákům ze Základní školy Jiráskovo náměstí v Hradci Králové.

8.1 Interpretace dat k DVO1

DVO1: *Dosahují žáci se slabozrakostí nižší rychlosti čtení než žáci z intaktní populace?*

Tab. 1: *Výsledky žáků – rychlost čtení*

Žák	Třída	Počet slov za 2 minuty	Pásmo
Žák A	3.	171	Pásmo normy
Žák B	4.	124	Pásmo normy
Žák C	4.	93	Pásmo výrazně sníženého výkonu
Žák D	4.	192	Pásmo normy

Jak je patrné z tabulky z výzkumného vzorku dosahoval sníženého výkonu v rychlosti čtení pouze jeden žák. Tímto žákem je žák C, který dosáhl pouze 93 přečtených slov za dvě minuty. Tento žák se nachází v pásmu výrazně sníženého výkonu, které se pro čtvrtou třídu ve druhém pololetí pohybuje od 43 slov do 102 slov.

Dále z tabulky vyplývá, že žák B se nachází v pásmu normy. Za dvě minuty přečetl 124 slov. Tyto údaje jsou však těsně na hranici. Od 122 přečtených slov se totiž již mluví o pásmu snížených výkonů. Je tedy otázkou, zda by tento žák při každém čtenářském výkonu spadl do pásma normy.

Zbylí žáci, tedy žák A a žák D, se již nacházejí dle tabulky v pásmu normy. Pásmo normy je pro 3. třídu ve druhém pololetí od 128 slov až po více jak 238 slov za dvě minuty. Pro 4. třídu je pásmo normy ve druhém pololetí od 123 slov až po více jak 238 slov za dvě minuty.

Ze získaných dat jasně vyplývá, že pouze jeden žák z vybraného výzkumného vzorku dosahoval ve čtení nižší rychlosti. Lze tedy odpovědět, že tito vybraní žáci ze Základní školy Jiráskovo náměstí z většiny nedosahují nižší rychlosti čtení než žáci z intaktní populace.

8.2 Interpretace dat k DVO2

DVO2: *Vykazují žáci se slabozrakostí větší chybovost při čtení než žáci z intaktní populace?*

Tab. 2: *Výsledky žáků – chybovost*

Žák	Třída	Počet chyb za 2 minuty	Chybovost
Žák A	3.	0	Žádná
Žák B	4.	1	Běžná
Žák C	4.	1	Běžná
Žák D	4.	3	Výrazně zvýšená

Z tabulky je patrné, že pouze jeden žák z výzkumného vzorku při čtenářském testu zvýšeně chyboval. Tímto žákem je žák D, který během čtení udělal tři chyby. Ve druhém pololetí 4. třídy jsou tři chyby považovány za výrazně zvýšenou chybovost. Tento žák však při čtení textu četl velice rychle, občas poněkud překotně. Chyby byly tedy pravděpodobně způsobené vysokou rychlostí čtení. Oproti tomu je z tabulky patrné, že žák A neudělal chybu žádnou. Žák četl velice hezky a plynule. Nespěchal a při rychlosti čtení se nacházel v pásmu normy.

Dva žáci při čtení udělali pouze jednu chybu, která je považována za běžnou chybovost. Jedná se o žáka B a žáka C. Pro druhé pololetí 3. třídy je za běžnou chybovost považováno špatně přečtené 1 slovo. Pro druhé pololetí 4. třídy je za běžnou chybovost opět považováno špatně přečtené 1 slovo.

Ze získaných dat vyplývá, že pouze jeden žák se liší od normy chybovosti. Na druhou dílčí výzkumnou otázku tedy lze odpovědět, že žáci z vybraného vzorku ze Základní školy Jiráskovo náměstí z většiny nevykazují větší chybovost při čtení než žáci z intaktní populace.

8.3 Interpretace dat k DVO3

DVO3: *Nachází se žáci se slabozrakostí na nižší úrovni reprodukce textu než žáci z intaktní populace?*

Tab. 3: *Výsledky žáků – reprodukce textu*

Žák	Třída	Reprodukce samostatná	Návodné otázky	Reprodukce rámcová	Nepřesnosti	Bez reprodukce
Žák A	3.	Ano	Ne	Ne	Ano	Ne
Žák B	4.	Ne	Ano	Ano	Ano	Ne
Žák C	4.	Ne	Ano	Ne	Ne	Ne
Žák D	4.	Ne	Ano	Ano	Ano	Ne

Z tabulky je patrné, že pouze jeden žák byl schopný samostatné reprodukce. Tímto žákem byl žák A. Tento žák byl reprodukce schopen zcela samostatně bez návodných otázek. Text byl schopen převyprávět chronologicky. V reprodukci se objevovaly pouze drobné nepřesnosti, které jsou dle tabulek z publikace běžné i u intaktní populace.

Dále je z tabulky patrné, že žák C nebyl schopen plně samostatné reprodukce. Avšak po poskytnutí návodných otázek, byl žák C schopen příběh převyprávět, a to bez nepřesností. Tento žák příběh opět převyprávěl chronologicky. Oproti ostatním tento žák však také nepřečetl mnoho slov, a proto měl méně informací k zapamatování.

Zbývající žáci dosáhli při reprodukci stejných výsledků. Jedná se o žáka B a žáka D. Oba žáci potřebovali k reprodukci textu návodné otázky, na které byli schopni odpovědět. Odpovídali však spíše útržkovitě a s nepřesnostmi.

Dle získaných údajů od žáků z vybraného výzkumného vzorku ze Základní školy Jiráskovo náměstí je patrné, že tito žáci se z většiny nachází na nižší úrovni reprodukce textu než žáci z intaktní populace. Toto jasně vyplývá z tabulek uvedených ve zmíněné publikaci se standardizovanými testy. Podle těchto tabulek jsou žáci z intaktní populace

z většiny schopni samostatné reprodukce s případnými návodnými otázkami. Nepřesnosti a útržkovité vyprávění se u nich objevuje pouze zřídka. Z vybraného výzkumného vzorku se na stejné úrovni reprodukce textu jako žáci z intaktní populace nachází pouze jeden jediný žák. Ostatní žáci byli schopni reprodukce pouze s návodnými otázkami a s četnými nepřesnostmi, a proto jsou spíše na nižší úrovni reprodukce než žáci z intaktní populace.

8.4 Interpretace dat k DVO4 a DVO5

DVO4: Dosahují žáci se slabozrakostí, kteří jsou vychovávaní k četbě i mimo školní prostředí, lepších výsledků ve čtenářském testu než žáci se slabozrakostí, kteří se četbě věnují pouze ve školním prostředí?

DVO5: Má přístup žáků ke školní práci a míra jejich domácí přípravy vliv na jejich studijní výsledky v českém jazyce a ve čtení?

Data k DVO4 a DVO5 budou vyhodnocena společně, protože tyto dvě výzkumné otázky spolu úzce souvisí. Získaná data budou níže uvedena v podobě krátkých kazuistik rozdělených dle jednotlivých žáků. Na začátku kazuistik bude uveden ročník, který žák navštěvuje, žákův stupeň slabozrakosti a zmíněna bude i žákova povaha. V těchto kazuistikách bude dále zmíněn žákův zájem o četbu i mimo školní prostředí, přístup k plnění úkolů a ke školní práci. Pro úplnost zde budou zmíněny také vztahy žáků s jejich spolužáky a pedagogy, které mohou mít na žákovu práci ve škole vliv. Zmíněny budou také žákovy studijní výsledky.

Žák A

Žák A navštěvuje třetí třídu a má lehkou slabozrakost. Tento žák je klidný a nekonfliktní. S pedagogy i se svými spolužáky vychází bez problémů. Pracovnice odborného pracoviště uvedla, že s ním nebývají problémy a velice hezky se s ním pracuje.

Tento žák celkově dosáhl velmi pěkných výsledků ve čtenářském testu. Je patrné, že se četbě věnuje. Doma si čte knihu *Pohádky z pařezové chaloupky Křemílka a Vochomůrky*. Žák A čte velmi dobře. Jeho čtenářský projev byl plynulý a bez chyb. Žák nespěchal, na četbu se plně soustředil, měl správnou intonaci a byl schopen text sám přečtyprávět.

Ve škole se tento žák řadí k nejlepším. Má výborný prospěch a jeho domácí příprava je pečlivá. Dostává jedničky, nejhůře dvojky. Plní všechny úkoly a připravuje se na písemky a zkoušení.

Žák B

Žák B navštěvuje čtvrtou třídu a také má lehkou slabozrakost. Tento žák je víceméně bezproblémový. Je však poněkud méně samostatný a občas je nutné mu několikrát říkat, co má dělat, i přesto, že se jedná o činnost, kterou žák již zná. S pedagogy i se spolužáky vychází taktéž dobře. Žák je klidný, komunikativní a nekonfliktní.

Žák B uvedl, že se četbě doma věnuje. Publikace, které převážně doma čte jsou časopisy. Nyní například časopis *Čtyřlístek*. V tomto časopisu jsou texty zpracovány především v podobě komiksů. Tento žák ve čtenářském testu v rychlosti čtení dosáhl menšího počtu přečtených slov než žák A a žák D. Žák se při čtení trochu neklidně vrtěl a poměrně často se vracel a slova opakoval. Některá slova žák slabikoval.

Ve škole žák dosahuje průměrných výsledků. Jeho známky se pohybují mezi dvojkami a trojkami. Domácí úkoly se snaží plnit a připravuje se na písemky i zkoušení, avšak i přes domácí přípravu se mu ne vždy daří uspět tak, jak by chtěl.

Žák C

Žák C navštěvuje čtvrtou třídu a také má lehkou slabozrakost. Tento žák je neposedný a roztěkaný. Je velmi komunikativní, ale rád si informace přibarvuje dle svého. S pedagogy žák víceméně vychází, ale rád zkouší jejich trpělivost. Se spolužáky se často vzájemně provokuje a o přestávkách si dobírají jeden druhého.

Tento žák se doma také věnuje četbě časopisů. Navíc uvedl, že ho hodně baví informační technologie, a proto také tráví doma poněkud hodně času na počítači. Četbě se sice věnuje i mimo školní prostředí, avšak ne výrazně. Stejně jako žák B, i tento žák dosáhl menšího počtu přečtených slov ve čtenářském testu než žák A a žák D. Na začátku testu žákovi chvíli trvalo, než se rozečetl. Během čtení se často vracel a slova opakoval.

Žák C ve škole dosahuje taktéž spíše průměrných výsledků. Jeho známky se pohybují okolo trojek. Občas se žákovi podaří získat dvojku, ale i čtyřku. Školní přípravě se věnuje spíše před písemkami. Jediný předmět, který žáka baví jsou informační technologie.

Žák D

Žák D navštěvuje také čtvrtou třídu a dle pracovnice odborného pracoviště má spíše střední slabozrakost. Tento žák je víceméně klidný, při práci ale občas zbytečně zbrklý a uspěchaný. Vztah žáka s pedagogy a spolužáky je dobrý. Vychází s nimi kromě občasného běžného napomenutí ze strany pedagogů.

U žáka D je znát, že se četbě věnuje. Poukazuje na to především rychlost jeho čtení. Žák D doma čte sérii knih *Klub tygrů*, jejichž součástí je „kouzelná lupa“, pomocí které čtenář může v knize odhalit tajné informace. Tímto je kniha pro žáka přitažlivá. Žákovo čtenářské tempo je velmi rychlé až překotné. Pravděpodobně tímto je způsobena i vyšší chybovost v jeho čtenářském projevu. Žák D sice během určeného času přečetl v porovnání s ostatními žáky nejvíce slov, avšak jeho reprodukce již nejlepší nebyla. Žák přečetl mnoho textu, ale nebyl si ho schopen zpětně sám bez pomoci vybavit.

Ve škole žák D opět dosahuje spíše průměrných výsledků. Jeho známky se pohybují mezi dvojkami a trojkami. Do školy se doma snaží připravovat a plní úkoly. I přesto se mu nedaří dosáhnout lepších výsledků.

Získané informace v jednotlivých kazuistikách platí pouze pro vybrané žáky ze Základní školy Jiráskovo náměstí v Hradci Králové. Díky těmto získaným informacím můžeme vidět, jak jednotlivé žáky v četbě ovlivňuje jejich zájem o četbu. Také lze vidět, zda žáci, kteří se doma připravují na výuku a testy, mají lepší výsledky.

Ze získaných informací je patrné, že žáci ze Základní školy Jiráskovo náměstí, kteří se doma četbě plně věnují a baví je, dosahovali v testu lepších výsledků. Žák A, který se doma četbě naplno věnuje dosáhl ze všech žáků nejlepších výsledků ve všech oblastech čtenářského testu. Ostatní žáci se doma četbě věnují také, ale spíše příležitostně. Žák D se četbě doma věnuje hlavně pro přitažlivost samotné knižní série *Klub tygrů*. Jiné knihy u otázky na četbu nevedl. Jeho rychlost čtení je značná, avšak jeho výsledky u zbylých dílčích úkolů čtenářského textu již tak dobré nebyly. Zbylí dva žáci se četbě doma věnují pouze příležitostně, a to v rámci časopisů a komiksů. Jejich výsledky byly oproti dvěma výše uvedeným nižší. Věnování se četbě i mimo školní prostředí má značný vliv na úroveň čtenářských dovedností.

Příprava u žáků Základní školy Jiráskovo náměstí je obdobná. Žáci se doma připravují na výuku, snaží se učit na písemky a plnit domácí úkoly. I přesto se však

některým žákům nedaří dosahovat kýžených výsledků. Kupříkladu u žáka B, který se doma připravuje na každou písemku, a přesto se mu nedaří získat lepší známky. Stejně tak je tomu u žáka D. Jejich studijní výsledky tedy nemusí být nutně ovlivněny mírou jejich přípravy, ale i určitým nadáním pro učení se či jejich rozpoštěním při dané písemce.

8.5 Interpretace dat k HVO

HVO: *Projevuje se slabozrakost u žáků na jednotlivých čtenářských dovednostech?*

Pro zodpovězení hlavní výzkumné otázky byly stěžejní dílčí výzkumné otázky jedna až tři. Tyto otázky se zaměřovaly na jednotlivé čtenářské dovednosti. Jednalo se o rychlost čtení, chybovost a reprodukci textu. Díky těmto otázkám jsem mohla zjistit, na jaké úrovni se v daných dovednostech žáci se slabozrakostí z vybraného výzkumného vzorku nachází a zda je v této dovednosti ovlivňuje jejich zraková vada.

Výše získanými informacemi v jednotlivých dílčích otázkách se ukázalo, že u žáků Základní školy Jiráskovo náměstí v Hradci Králové se slabozrakost projevuje nejvíce na dovednosti reprodukce textu. Při reprodukci textu měli žáci nejvíce potíží a plně schopen samostatné reprodukce byl pouze jeden žák. Ostatní žáci měli problém si přečtený text vybavit a převyprávět. Potřebovali návodné otázky, a i tak převyprávěli text s četnými nepřesnostmi. Ostatní dovednosti u žáků nejsou více ovlivněny. U rychlosti čtení a chybovosti dosahoval vždy jeden jediný žák zhoršeného výsledku.

Všichni žáci z vybraného výzkumného vzorku navštěvují základní školu, která má vlastní oční ordinaci. Těmto žákům se tedy dostává pravidelné péče a zrakového tréninku. Je pravděpodobné, že právě z tohoto důvodu jsou výsledky žáků ve čtenářském testu dobré, i přes jejich zrakovou vadu.

8.6 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

V předchozích kapitolách byly uvedeny výsledky k jednotlivým dílčím výzkumným otázkám, a nakonec byly uvedeny stěžejní výsledky pro hlavní výzkumnou otázku. Výsledky byly rozděleny dle daných žáků z vybraného výzkumného vzorku ze Základní školy Jiráskovo náměstí v Hradci Králové. Během výzkumného šetření byla zjišťována rychlost čtení, chybovost a dále bylo také zjišťováno porozumění textu. Toto bylo zjišťováno a vyhodnocováno pomocí standardizovaného čtenářského testu z publikace *Diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní, varianta pro*

školská poradenská zařízení 3. a 4. ročník, autorka Jiřina Bednářová a tým pracovníků PPP Brno, rok 2017. Získané výsledky byly vyhodnoceny dle příslušných tabulek uvedených v této publikaci. Tabulky vyhodnocující rychlost čtení zmiňují hrubý skór (dále jen HS) přečtených slov v příslušném pololetí příslušné třídy za určený počet minut. HS je rozdělen do tří pásem dle počtu přečtených slov. Podobně je zpracována tabulka pro vyhodnocení chybovosti. Tabulka pro reprodukci textu zmiňuje pouze typ reprodukce a její zastoupení v intaktní populaci. Dle tohoto lze orientačně vyhodnotit na jaké úrovni čtenářských dovedností se daný žák nachází.

V rámci výzkumného šetření bylo také zjišťováno, zda se vybraní žáci věnují četbě i mimo školní prostředí a zda tito žáci dosahují ve čtení lepších výsledků než žáci, kteří se doma četbě nevěnují vůbec nebo pouze příležitostně. Nakonec bylo zjišťováno, jaký je přístup žáků ke školní práci a jejich domácí přípravě. Cílem bylo zjistit, zda žáci, kteří se doma připravují, mají lepší výsledky než žáci, kteří se domácí přípravě nevěnují. Tyto získané informace byly zpracovány v podobě krátkých kazuistik, které byly opět rozděleny dle jednotlivých žáků.

Výzkumným šetřením se podařilo odpovědět na všechny výzkumné otázky. Pomocí dílčích výzkumných otázek 1 až 3 bylo cílem zjistit v jaké míře se slabozrakost projevuje na jednotlivých čtenářských dovednostech u žáků. Tyto dílčí výzkumné otázky se zaměřovaly na rychlost čtení, chybovost a porozumění textu. Výsledky z těchto dílčích otázek byly stěžejní pro zodpovězení hlavní výzkumné otázky.

Pro ucelení informací o žácích z vybraného výzkumného vzorku se výzkumné šetření dále věnovalo domácí četbě žáků a domácí přípravě žáků. Tomuto se věnovaly dílčí výzkumné otázky 4 a 5. Dílčí výzkumná otázka 4 se věnovala čtení žáků i mimo školní prostředí. Cílem bylo zjistit, zda žáci, kteří se četbě plně věnují doma, dosahují lepších výsledků ve čtenářském testu než žáci, kteří se četbě doma vůbec nebo plně nevěnují. Z informací, které jsem během výzkumu získala, je rozdíl mezi žáky patrný. Žáci, kteří v domácím prostředí pravidelně čtou, dosahovali lepších výsledků v testu než žáci, kteří se četbě tolik nevěnují.

Dílčí výzkumná otázka 5 se věnovala domácí přípravě žáků a jejímu vlivu na žákovy výsledky ve škole. Cílem bylo zjistit, zda žáci, kteří se doma pravidelně připravují na výuku a na testy, mají ve škole lepší výsledky. Dle zjištěných informací se na výuku doma připravují všichni žáci. Někteří žáci se připravují pravidelně, plní všechny domácí

úkoly a poctivě se učí na testy. Ostatní žáci se připravují pouze na testy. I přesto, že se žáci doma učí, nedosahují někteří ve škole kýžených výsledků.

Během výzkumného šetření jsem byla překvapena, že žáci nevyužívají žádných speciálních pomůcek. Všichni žáci z výzkumného vzorku měli pouze dioptrické brýle a jeden žák měl navíc okluzor. Při čtení žáci seděli u běžného stolu bez sklopné desky a bez zvýšeného osvětlení. Žáci ve čtenářském testu celkově dosáhli dobrých výsledků. Zůstává však otázkou, zda by někteří žáci s upravenými podmínkami nedosáhli výsledků mnohem lepších.

Všichni žáci z výzkumného vzorku kromě jednoho spadali do pásma osob s lehkou slabozrakostí. Jeden žák spadá spíše do pásma osob se střední slabozrakostí. Tito žáci jsou v pravidelné péči pracovnice odborného pracoviště, a proto mají k nácvičku čtenářských dovedností dobré podmínky. Je pravděpodobné, že žáci se slabozrakostí z jiných škol by mohli dopadnout ve čtenářském testu jinak. Proto se veškeré výsledky praktické části této práce vztahují pouze na vybraný vzorek žáků ze Základní školy Jiráskovo náměstí v Hradci Králové.

8.7 Diskuse k výzkumu

Vliv slabozrakosti na vývoj čtenářských dovedností u žáků základní školy je především u některých žáků poměrně značný. Žáci se slabozrakostí jsou ovlivněni ve všech oblastech. Především v oblasti fyzické a oblasti psychické. Je nutné těmto žákům co nejvíce pomoci, aby jejich vzdělávání mohlo být v co největší možné míře plnohodnotné. Tato pomoc by měla spočívat v podpůrných opatřeních, která by měla vycházet z příslušného katalogu. Dále by bylo vhodné, aby každá instituce, ve které žák tráví čas, žákovi přizpůsobila prostředí. Například žákovi upravila jeho pracovní místo, přizpůsobila osvětlení místnosti či samotného pracovního místa a tak dále. Pokud je to možné a také v povinnostech dané instituce, měla by tato instituce žákovi zařídit a poskytnout potřebné speciální pomůcky, které žákovi ve vzdělávání pomohou a usnadní mu získávání informací.

Nedílnou součástí žákova vzdělávání jsou taktéž učitelé, žákovi rodiče či jiní zákonní zástupci. Tyto osoby by měly být žákovi oporou a co nejvíce mu pomáhat. Je tedy nezbytné, aby byly výše uvedené osoby informovány o problematice týkající se žákova zdravotního stavu a jeho potřeb. Díky této informovanosti by žáci mohli dostávat potřebnou péči a jejich výsledky ve vzdělávání by mohly dosáhnout lepší úrovně. Zde

bych ráda podotkla i připomínku pracovnice odborného pracoviště, která uvedla, že je velice překvapena kolik lidí vůbec neví o tom, že jejich škola poskytuje vzdělávání žákům s vadami zraku. Je tedy vidět, že veřejnost není plně informována o možnostech vzdělávání těchto žáků. V rámci dnešní doby, kdy je propagována inkluze, by podle mého názoru bylo pro žáky také žádoucí, aby každý pedagog měl alespoň určité obecné základy o žácích a dětech se speciálními vzdělávacími potřebami a věděl jak s těmito dětmi a žáky pracovat. Z vlastní zkušenosti z praxe vím, že tomu bohužel ne vždy takto je. V případě, kdy pedagog neví, jak s žákem správně pracovat, může nechtěně žákovi spíš vzdělávání ztížit než ulehčit.

Pokud se zaměřím přímo na žáky ze Základní školy Jiráskovo náměstí, ve které probíhal můj výzkum k bakalářské práci, bylo by dle mého názoru dobré, kdyby se žáci doma častěji věnovali četbě. Nejlépe za dohledu dospělé osoby. Žákovy čtenářské dovednosti by se mohly ještě více zlepšit, a navíc by strávil společný čas s rodičem. Z výzkumu je patrné, že žák, který se doma četbě pravidelně věnuje, dosáhl nejlepších výsledků. Proto bych Základní škole Jiráskovo náměstí ráda doporučila, aby pracovníci školy rodičům žáků se slabozrakostí co nejvíce vysvětlili potřebu domácí přípravy a procvičování čtenářských dovedností. Ač vím, že spolupráci rodičů bohužel ovlivnit nemohou.

Výzkumné šetření samo o sobě by bylo velmi zajímavé dále rozvinout a provést čtenářský test s větším počtem žáků. Tito žáci by mohli být z různých základních škol. Díky tomu by poté výsledky šetření mohly být více zobecněny, ač je každý žák individuální a nelze výsledky unifikovat na všechny žáky se slabozrakostí bez rozdílu.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala slabozrakostí a jejím vlivem na rozvoj čtenářských dovedností u žáků 3. – 5. třídy základní školy. Byla rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část byla rozdělena do pěti kapitol. Tyto kapitoly se zabývaly definicí pojmů týkajících se slabozrakosti a charakteristikou žáků na prvním stupni základní školy. Součástí teoretické části byly také poznatky o rozvoji čtenářských dovedností u žáků na prvním stupni základní školy a dopad slabozrakosti na vzdělávání těchto žáků. Dále zde byla zmíněna podpůrná opatření týkající se žáků se slabozrakostí. Na konci byly uvedeny konkrétní potíže žáků se slabozrakostí při čtení.

Z teoretické části vycházela část praktická. Cílem této části bylo zjistit na jaké konkrétní čtenářské dovednosti má slabozrakost vliv. Výzkumné otázky se věnovaly rychlosti čtení, chybovosti při čtení a reprodukci textu. Pro úplnost zde byly i výzkumné otázky věnující se žakovu zájmu o četbu a věnující se žakově domácí přípravě na výuku a testy. Získaná data byla vyhodnocena a zpracována do tabulek a krátkých kazuistických studií. Za výzkumný vzorek byli bráni žáci se slabozrakostí ze Základní školy Jiráskovo náměstí v Hradci Králové.

Ze získaných dat vyplynulo, že žáci se slabozrakostí z vybraného výzkumného vzorku mají potíže při reprodukci textu. V rychlosti čtení a v chybovosti při čtení žáci z většiny dosahovali dobrých výsledků. Dále je z výzkumu patrné, že žáci, kteří se četbě věnují i mimo školní prostředí, dosahují ve čtenářském testu lepších výsledků než žáci, kteří se četbě doma nevěnují. Také se ukázalo, že ač se žáci doma připravují na výuku, nedosahují kýžených výsledků. Domácí příprava tedy u těchto konkrétních žáků nehraje v jejich studijních výsledcích velkou roli.

Výstup práce a výsledky výzkumného šetření mohou být především přínosné pro pracovníky Základní školy Jiráskovo náměstí v Hradci Králové, ve které byl výzkum realizován. Pracovníci mohou například na základě zjištěných výsledků do výuky či do cvičení se žáky zapojit více četby. Dále by tuto práci mohli využít pedagogové či studenti, kteří se zabývají žáky se zrakovým postižením. Práce může být také přínosná pro osoby, které se pohybují v okolí žáka se slabozrakostí. Díky této práci mohou tyto osoby o něco hlouběji nahlédnout do problematiky vývoje čtenářských dovedností u žáků se slabozrakostí.

Na počátku vypracovávání této bakalářské práce jsem doufala, že se mi podaří sehnat větší množství žáků se slabozrakostí. Nakonec mi bylo umožněno výzkum realizovat s vybranými žáky v Základní škole Jiráskovo náměstí v Hradci Králové. V této instituci se výzkum však musel několikrát odkládat kvůli nemocnosti žáků. Nakonec se mi podařilo se žáky setkat a mohla jsem alespoň s některými výzkum zrealizovat. Věřím, že data uvedená v této práci najdou své uplatnění.

Použité zdroje

1. BALUTOVÁ, Dana. *Hodnocení úrovně motorického vývoje dětí mladšího školního věku s poruchami autistického spektra testem MABC* [online]. Olomouc, 2011 [cit. 2022-06-12]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/snckai/1361201>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci.
2. BASLEROVÁ, Pavlína a kol. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením* [online]. Olomouc, 2012 [cit. 2022-06-12]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/4058447-Metodika-prace-se-zakem-se-zrakovym-postizenim-pavlina-baslerova-a-kolektiv.html>. Univerzita Palackého v Olomouci.
3. BAŠKOVÁ, Iva. *Výkonnost žáků se zrakovým postižením ve čtení* [online]. Hradec Králové, 2017 [cit. 2022-06-01]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/xa26wc/STAG83563.pdf>. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové. Vedoucí práce PhDr. Kamila Růžičková, Ph. D.
4. BENEŠ, Pavel a Martin VRUBEL. *Oftalmologie pro speciální pedagogy*. Brno: Paido, 2017. ISBN 978-80-7315-264-2.
5. BROŽOVÁ, Pavla. *Metody rozvoje jemné a hrubé motoriky u zrakově postižených dětí* [online]. České Budějovice, 2009 [cit. 2022-06-07]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/harne0/405706>. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
6. EVANS, PIGGOTT a FINNEY. Four Ways Poor Vision Can Affect Learning In Children. *Evans, Piggott, and Finney Eye Care* [online]. 2018, 1 [cit. 2022-06-01]. Dostupné z: <https://evansandpiggottteyecare.com/four-ways-poor-vision-can-affect-learning-children/>
7. FASNEROVÁ, Martina. *Aspekty čtenářství žáků elementárního ročníku základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN isbn978-80-244-5236-4.
8. FINKOVÁ, Dita. *Edukace jedinců se zrakovým postižením v kontextu kvality vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3262-5.
9. FINKOVÁ, Dita. *Rozvoj hapticko-taktilního vnímání osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2742-3.
10. GATESHEAD COUNCIL. *Stages of Childhood Development in the Primary Years* [online]. 10 [cit. 2022-02-20]. Dostupné z: <https://educationgateshead.org/wp-content/uploads/2020/07/2991m-JH-Stage-of-Child-Development.pdf>

11. GOMPEL, Marlojein, Wim H. J. VAN BON a Robert SCHREUDER. *Reading by Children with Low Vision* [online]. 2004, 28 [cit. 2022-06-01]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ683407.pdf>
12. JANKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4649-3.
13. JANOŠKOVÁ, Hana, Hana ŠERÁKOVÁ a Vladislav MUŽÍK. *Motorika a pohybové aktivity v jednotlivých životních fázích. Zdravotně preventivní pohybové aktivity* [online]. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2018, 1 [cit. 2022-06-12]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/js18/pohybove_aktivity/web/pages/01-02-motorika.html
14. Klasifikace zrakového postižení podle WHO. *Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých ČR: SONS* [online]. Praha: SONS ČR, 2015 [cit. 2022-01-18]. Dostupné z: <http://archiv.sons.cz/klasifikace.php>
15. LUDÍKOVÁ, Libuše. *Výzkum kvality života vybraných skupin osob se speciálními potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4296-9.
16. NÁHLÍKOVÁ, Klára. *Pomůcky pro rozvoj a diagnostiku vizuomotorické koordinace u dětí se zrakovým postižením* [online]. Brno, 2012 [cit. 2022-06-07]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/pxhuq/diplomka1_yckjbkcd.pdf. Diplomová práce. Masarykova univerzita.
17. NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČESKÉ REPUBLIKY. *Metodický portál RVP.CZ: Specifika práce s dětmi se zrakovým postižením* [online]. [cit. 2022-03-22]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/artefact.php?artefact=75885&view=12353&block=67165>
18. NÁRODNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ. *Podpůrná opatření. Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha [cit. 2022-03-22]. Dostupné z: <https://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>
19. PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN isbn:9788071845690.
20. *Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0924-x.

21. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT, 2017. Dostupné také z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf
22. RŮŽIČKOVÁ, Kamila a Jitka VÍTOVÁ. *Vybrané kapitoly z tyflopedie a surdopedie nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-424-3.
23. SCHAEFEROVÁ, Markéta. *Individuální vzdělávací plán se zaměřením na žáky se zrakovým postižením* [online]. Asociace rodičů a přátel dětí nevidomých a slabozrakých v ČR, 2017 [cit. 2022-06-12]. Dostupné z: <file:///C:/Users/HP/Documents/Vysok%C3%A1/Bakal%C3%A1%C5%99sk%C3%A1%20pr%C3%A1ce/INDIVIDU%C3%81LN%C3%8D%20VZD%C4%9AL%C3%81VAC%C3%8D%20PL%C3%81N%20se%20zam%C4%9B%C5%99en%C3%ADm%20na%20C5%BE%C3%A1ky%20se%20zrakov%C3%BDm%20posti%C5%BEen%C3%ADm%20.pdf>
24. ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
25. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN isbn978-80-262-0714-6.
26. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN isbn80-246-0956-8.
27. *Vyhláška č. 27/2016 Sb.: „o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných“* [online]. Praha, s. 101 [cit. 2022-03-22]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/54675/download/>
28. *Zákon 561/2004 Sb.: "o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)"* [online]. Praha, s. 165 [cit. 2022-03-22]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56990/download/>
29. *Zákon č. 329/2011 Sb. "o poskytování dávek osobám se zdravotním postižením a o změně souvisejících zákonů"*. Praha, 2011. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-329>
30. ZLÁMALOVÁ, Lenka. *Motorika dítěte v předškolním a v mladším školním věku v kontextu kompetencí pro zahájení školní docházky* [online]. Olomouc, 2019 [cit. 2022-06-12]. Dostupné z: https://theses.cz/id/6sbusj/Univerzita_Palackho_bakalsk_prce_-_Lenka_Zlmalov.pdf. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci.

Seznam tabulek

Tab. 1: Výsledky žáků – rychlost čtení

Tab. 2: Výsledky žáků – chybovost

Tab. 3: Výsledky žáků – reprodukce textu