

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce



**Využití aktivizačních výukových metod ve výuce
anglického jazyka u žáků se zrakovým postižením**

Bc. Tereza Salvadori

Olomouc 2024

Vedoucí práce: PhDr. Kateřina Kroupová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní všechny použité zdroje a literaturu.

V Olomouci dne 15. 4. 2024

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Kateřině Kroupové, PhD. za milý a vstřícný přístup při vedení mé práce a za všechny odborné a podnětné připomínky. Dále bych poděkovala Mgr. Ondřeji Dudovi a Mgr. Bc. Veronice Růžičkové, PhD. za všechna laskavá a podporující slova během studia. V neposlední řadě poděkování patří i mé rodině, přátelům a kolegům v práci za všechnu podporu a povzbuzování při psaní i studiu.

Obsah

Úvod	4
Teoretická část	6
1 Zrakové postižení.....	7
1.1 Vymezení zrakového postižení	8
1.2 Klasifikace zrakového postižení.....	9
1.3 Legislativa vzdělávání žáků se zrakovým postižením	10
1.3.1 Inkluze a školy zřízené primárně pro žáky se zrakovým postižením.....	11
1.4 Podpůrná opatření ve výuce žáka se zrakovým postižením	12
1.4.1 Úprava prostředí	12
1.4.2 Pomůcky pro žáka se zrakovým postižením.....	13
1.4.3 Úprava metod a forem	14
1.5 Dopady zrakového postižení na vzdělávání jedince.....	15
1.5.1 Obecné dopady na výuku	16
1.5.2 Dopady na výuku cizího jazyka	21
2 Výuka anglického jazyka.....	23
2.1 Anglický jazyk v kurikulárních dokumentech	23
2.1.1 Anglický jazyk v Rámcovém vzdělávacím programu	23
2.1.2 Anglický jazyk ve Školním vzdělávacím programu	24
2.2 Didaktika anglického jazyka.....	24
2.2.1 Čtení	25
2.2.2 Poslech.....	26
2.2.3 Mluvený projev	28
2.2.4 Psaní	28
3 Aktivizační výukové metody	30
3.1 Vymezení výukových metod	30
3.2 Klasifikace výukových metod.....	31
3.3 Charakteristika aktivizačních výukových metod	35
3.3.1 Metody diskusí	36
3.3.1.1 Vybrané techniky diskusní metody	36
3.3.2 Metody situační	37
3.3.2.1 Vybrané techniky situační metody	38
3.3.3 Metody inscenační	39
3.3.3.1 Vybrané techniky inscenační metody.....	39
3.3.4 Didaktická hra	40
3.3.4.1 Vybrané techniky didaktické hry	41

3.3.5 Metody heuristické, řešení problémů.....	42
Praktická část	43
4 Využití aktivizačních metod u žáků se zrakovým postižením.....	44
4. 1 Soubor aktivit.....	44
4.1.1 Motivační aktivity.....	44
4.1.2 Expoziční aktivity	45
4.1.3 Fixační aktivity	46
4.1.4 Klasifikační aktivity.....	47
4.2 Charakteristika výzkumu.....	48
4.3 Charakteristika výzkumného vzorku.....	50
4.4 Realizace výzkumu.....	51
4.5 Analýza a interpretace výzkumu	52
5 Diskuse.....	56
5.1 Doporučení pro praxi	58
Závěr	60
Seznam zdrojů:.....	62
Internetové zdroje.....	64
Seznam příloh.....	67

Úvod

S přibývajícím nárůstem poznatků o okolním světě rostou i požadavky na žáky si tyto poznatky osvojit. Požadavkem není jen dané poznatky znát, ale umět s nimi i dále pracovat. Klasické výukové metody se stále častěji projevují jako nevyhovující, a proto je kladen důraz na hledání nových způsobů, jak předat žákům nové poznatky. Jednu z těchto cestu představují právě aktivizační výukové metody.

Aktivizační metody představují cestu, na které učitel přestává být zdrojem informací, ale stává se žakovým průvodcem a vede žáka nejen k vlastní samostatné aktivitě, ale také ke kooperaci s ostatními žáky, zlepšování komunikačních schopností nebo k respektu ke svému okolí. Žák si díky vlastní aktivitě nové poznatky lépe zapamatuje, protože mnohdy najde sobě vyhovující způsob, kterým si poznatky osvojí a již nemusí spoléhat na způsob osvojení, který je mu předkládán učitelem. Ovšem příprava aktivit využívajících aktivizační výukové metody je poměrně náročná – vyžadují přípravu vlastních materiálů, zamyšlení se nad rozdělením žáků do správných skupin nebo možnostmi, jak jinak naplnit cíl, nebude-li naplněn a mnohá další úskalí. Mnoho učitelů od této možnosti raději upustí a vrátí se ke klasickým metodám, které jsou méně náročné a se zdánlivě jistějším výsledkem.

Neméně náročná je příprava těchto aktivit ve chvíli, kdy učitel učí žáky se zrakovým postižením. Tito žáci mohou do různé míry využívat svůj zrak, a proto mnohdy musí učitel počítat s přípravou různých variant té samé aktivity. Stejněmu problému může čelit i učitel učící žáka se zrakovým postižením v rámci inkluzivního proudu. Ale použití těchto metod má velký přesah právě díky důrazu na komunikaci, kooperaci a vzájemný respekt, mohou aktivizační metody představovat oporu pro žáka v inkluzi nebo lepší přípravu na vstup do intaktní společnosti pro žáka, který je vzděláván v paraagrafové škole.

Problematika se samozřejmě týká všech předmětů, se kterými se žáci ve škole setkávají, ale práce je zaměřená na výuku anglického jazyka, jakožto druhého studijního programu autorky. Díky praxi nejen ve školách ale i volnočasových aktivitách s dětmi se zrakovým postižením zjistila, že mnoho z nich se setkává s obtížemi při výuce jazyka způsobené právě nevhodně zvolenými metodami, které spíše vyhovují učiteli než žákům.

Hlavním cílem práce je vytvořit soubor aktivit do výuky anglického jazyka, které mohou učitelé libovolně modifikovat a využívat při výuce žáků se zrakovým postižením a následně zjistit, jaký dopad mělo použití těchto aktivit na žáky. Dílčí cíl práce je zjistit, s jakými specifiky se učitelé setkávají při výuce anglického jazyka u žáků se zrakovým postižením. Tento dílčí cíl by nám měl pomoci pochopit, jakým směrem nadále směřovat výuku anglického jazyka žáků se zrakovým postižením a jak tento předmět lépe zpřístupnit nejen v inkluzivním prostředí škol běžného proudu.

V teoretické části bude vymezeno, kdo je osoba se zrakovým postižením, budou srovnány různé klasifikace, se kterými se může pedagog během své praxe setkat a v neposlední řadě se zaměříme na žáka se zrakovým postižením. Tedy na možnosti vzdělávání žáků se zrakovým postižením a možnosti jejich podpory, dopady zrakového postižení na vzdělávání s přihlédnutím na výuku cizího jazyka. Bude charakterizován anglický jazyk, jakožto součást vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace s přihlédnutím ke čtyřem základním dovednostem (čtení, psaní, poslech a mluvený projev). Teoretická část bude uzavřena vymezením aktivizačních metod a jejich rozdělením s příklady technik, které budou dále využity v praktické části. Praktická část bude věnována vytvořením aktivit, které budou nabídnuty pedagogům. Po uplynutí určené doby budou pedagogové osloveni a v rámci rozhovoru s nimi bude probrán dopad využití aktivizačních metod. Jejich zkušenosti budou porovnány a z porovnání vytvoříme doporučení pro praxi.

Doufáme, že soubor vytvořených aktivit poslouží i dalším pedagogům, kteří se díky inkluzi stále častěji setkávají se žáky se zrakovým postižením a bude inspirací pro ty, kteří chtějí aktivizační metody využívat, ale nevědí, kde začít.

Teoretická část

Úvod diplomové práce bude tvořen teoretickými východisky pro praktickou část. Tato část bude rozdělena do třech základních kapitol. První kapitola bude věnována zrakovému postižení – jeho vymezení, klasifikací zrakového postižení z různých hledisek a vzdělávání žáků se zrakovým postižením. Ve druhé kapitole bude popsána výuka anglického jazyka pomocí Rámcového vzdělávací plánu pro základní vzdělávání z pohledu základních jazykových dovedností. Poslední kapitola vymezí výukové metody a porovná základní klasifikace. Hluběji popíše aktivizační výukové metody podle vybraného dělení a detailněji charakterizuje vybrané techniky, které lze využít.

1 Zrakové postižení

Následující kapitola shrne základní vymezení zrakového postižením s přihlédnutím k příčinám vzniku zraku u dětí, jakožto skupiny, na kterou budou aplikovány aktivizační metody. Zaměří se na klasifikace zrakového postižení, se kterými se můžou pedagogové během své praxe setkat. Bude vymezen základní legislativní rámec, který se týká vzdělávání žáků se zrakovým postižením. Kapitola přihlédně i ke dvěma současným nejběžnějším možnostem vzdělávání žáků se zrakovým postižením – v rámci inkluze a v rámci škol zřízených pro žáky se zrakovým postižením. Budou srovnány oba vzdělávací proudy pomocí výčtu jejich výhod a nevýhod. Systém podpůrných opatření naváže v podkapitole, která rozebere vybrané možnosti podpory pro žáky. Kapitola také popíše dopady zrakové postižení na žáka z hlediska vybraných kognitivních funkcí na výuku a vybraných školních dovedností. Důraz bude kladen především na dopady ve výuce cizího jazyka. Zmíněny budou i potřebné úpravy prostředí žáka, které je nutné provést, aby vyučovací proces byl co nejefektivnější.

Zrak je pro člověka jedním z nejdůležitějších smyslů. Udává se, že zrakovou cestou člověk přijímá až 90 % informací ze svého okolí. Jakékoliv omezení v oblasti zraku se odráží nejen v orientaci člověka, ale také v ostatních oblastech jeho života jako je například komunikace, psychický stav či socializace.¹ Podle WHO je na světě 2,2 miliard lidí se zrakovým postižením, z čehož u 1 miliardy lidí mohlo být postižení zamezeno nebo nebylo ještě odhaleno. V tomto čísle jsou ovšem započítány i osoby s refrakčními vadami. Příčina vzniku zrakového postižení se liší podle oblasti, ve které lidé žijí. V našich podmínkách je příčinou vzniku především vyšší věk a s ním spojené opotřebení zraku. Naopak v rozvojových zemích je nejčastější příčinou vzniku nedostatečná hygiena a lékařská péče.² Pokud bychom se zaměřili na příčiny zrakového postižení u dětí školního věku, byly by to především vrozené zrakové vady orgánového původu. Můžeme jmenovat např. primární kongenitální glaukom nebo katarakta dále Stargardtovu chorobu a nádorová onemocnění jako je retinoblastom. U nedonošených dětí se může vyskytnout retinopatie nedonošených způsobující zrakové postižení. Dále lze zařadit i zrakové postižení vyskytující se společně s albinismem. Příčinou slabozrakosti může být i vysoký

¹ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*, s. 199–200

² *World report on vision*, 2019.

stupeň refrakční vady. Další příčinou vzniku zrakového postižení u dětí jsou úrazy oka, které mohou vzniknout např. při sportu.³

1.1 Vymezení zrakového postižení

Za osobu se zrakovým postižením nelze považovat každého člověka, u kterého se vyskytne zraková vada – např. refrakční vady lze poměrně snadno korigovat brýlovou korekcí. Takto vykompenzovaná vada nijak negativně neovlivňuje kvalitu života daného jedince.⁴

Medicínské pojetí udává, že osobou se zrakovým postižením je člověk, jehož zrakové funkce jsou postiženy i po adekvátní léčbě a korekci. V případě postižení se udává, že zraková ostrost je horší než 6/18 až po světlocit nebo zrakové pole je menší než 10 stupňů při centrální fixaci. Speciálněpedagogické vymezení Ludíkové (2003) vychází ze stejné podstaty. Za osobu se zrakovým postižením je považován člověk, který i po optimální korekci (medikamentózní, brýlové či chirurgické) stále čelí obtížím ve zpracování a získávání informací ze svého okolí zrakovou cestou. Zrakové postižení a jeho stupeň se určuje vždy vzhledem k lepšímu oku.⁵

Z etiologického hlediska se můžeme setkat se zrakovým postižením, které vzniklo na základě narušení kterékoliv části zrakového ústrojí – můžeme se setkat se zrakovým postižením vzniklým z důvodu poškození vlastního receptoru (oka) ale také s postižením, které vzniklo na základě poškození zrakového centra v mozku. Zrakové postižení může vzniknout již během prenatálního vývoje (např. infekční onemocnění matky) tak v období postnatálním (např. nádorová onemocnění).

Pro speciální pedagogiku je důležité i období, ve kterém došlo ke ztrátě zraku. Oko dítěte je plně vyvinuto již v období raného dětství. To samé ovšem neplatí o zrakových drahách, které se vyvíjejí spolu s dítětem do věku 6 let – dítě se učí např. fixovat předměty, rozlišovat barvy či například pohyb. Ve věku 6 let dochází ke stabilizaci binokulárních reflexů (stanou se nepodmíněnými). Objeví-li se u dítěte obtíže způsobené

³ KEBLOVÁ, Alena. Zrakově postižené dítě., s. 34

⁴ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*, s. 201–202

⁵ KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*, [online], s. 374, Dostupné z: www.bookport.cz

narušením funkce oka lze s ním pracovat i později. Dle ortoptistů je možná reedukace poruch binokulárního vidění až do věku 14 let. Nejlepších výsledků se ovšem dosahuje u dětí, u nichž se začne s korekcí zrakové vady co nejdříve. Jestliže u dítěte dojde k výraznému snížení či ztrátě zraku, ovlivňují tyto předchozí zkušenosti tvorbu představ či orientaci v prostoru daného jedince.⁶

1.2 Klasifikace zrakového postižení

Existuje mnoho různých klasifikací zrakového postižení. Jednotlivé klasifikace vznikají především z odlišných potřeb různých resortů, které pracují s osobami se zrakovým postižením. Světová zdravotnická organizace vytvořila kategorie zrakového postižení, které nejsou závazné, ale většina zemí je využívá jako základ pro vlastní klasifikace.

<u>Kategorie zrakového postižení dle Světové zdravotnické organizace⁷</u>									
a)	Mírné	zrakové	postižení	–	zraková	ostrost	je	nižší než	6/12
b)	Střední	zrakové	postižení	–	zraková	ostrost	je	nižší než	6/18
c)	Těžké	zrakové	postižení	–	zraková	ostrost	je	nižší než	6/60
d)	Slepota	–	zraková	ostrost	je	nižší	než		3/60

Z hlediska tyflogedie neexistuje žádná jednotná klasifikace, která by shrnovala všechny aspekty zrakového postižení. Nejčastěji se můžeme setkat s klasifikací, která vychází z medicínské a určuje stupeň zrakového postižení a rozděluje kategorii zrakového postižení na: osoby se slabozrakostí, osoby se zbytky zraku, osoby nevidomé a na osoby s poruchami binokulárního vidění. Setkat se můžeme i s klasifikací popisující typ zrakových vad (např. osoby se ztrátou zorného pole, osoby s okulomotorickými obtížemi...). V neposlední řadě tyflogedii pracují i s klasifikacemi popisující trvání zrakového postižení – rozdělují je na akutní, chronické a recidivující.⁸

V rámci školství se také můžeme setkat s klasifikací zrakového postižení, která se týká pouze maturitní zkoušky. Zde se jako hodnotící kritérium považuje důsledek

⁶ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*, s. 201–204

⁷ *Visual Health* [online]. [cit. 2023-09-28]. Dostupné z: <https://www.paho.org/en/topics/visual-health>

⁸ LUDÍKOVÁ, L. *Tyflogedie předškolního věku*.

postižení v oblasti funkčnosti žáka. Medicínská diagnóza v tomto případě nehraje velkou roli a žáci jsou posuzováni individuálně s ohledem na doporučení školského poradenského pracoviště, a proto žáci se stejnou diagnózou, mohou dostat např. různou podporu při skládání maturitní zkoušky. Žáci se zde rozdělují do třech skupin, které určují míru podporu – v první skupině žáci pracují se stejným textem jako jejich intaktní spolužáci, zatím co ve třetí dostávají například i možnost využití asistenta.⁹

1.3 Legislativa vzdělávání žáků se zrakovým postižením

Stěžejním zákonem pro vzdělávání žáků se zrakovým postižením je zákon číslo 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Kromě základních práv žáka jako je např. rovný přístup nebo zohledňování individuálních potřeb žáka. Školský zákon se žáků se zrakovým postižením dotýká v §16. Ten vymezuje např. podpůrná opatření nebo umožňuje zřízení tzv. paragrafové školy/třídy.¹⁰

Dalším legislativním dokumentem, který má vliv na vzdělávání žáků se zrakovým postižením je vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která detailněji rozebírá podpůrná opatření pro žáky (např. postup přiznání stupně podpůrného opatření) a také §16 školského zákona (např. podmínky zřízení třídy). V příloze vyhlášky nalezneme členění a možnosti uplatňování podpůrných opatření. Konkrétním podpůrným opatřením, která mohou být aplikována na žáky se zrakovým postižením, bude věnována samostatná podkapitola.¹¹

V neposlední řadě je nutné v souvislosti se vzděláváním žáků se zrakovým postižením zmínit vyhlášku č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Tato vyhláška vymezuje např. účel poradenských služeb, jejich cíle, pravidla nebo standární činnost. Je nezbytně nutné, aby žák navštěvoval speciálně pedagogické centrum během své školní docházky, aby dostával vhodnou podporu, která mu pomůže vyrovnat rozdíly mezi ním a intaktními spolužáky.

⁹ Příloha č. 2 vyhlášky č. 177/2009 Sb. o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou – znění od 01.01.2022

¹⁰ Zákon č. 561/2004 Sb. školský zákon – znění od 01.01.2024

¹¹ Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných – znění od 01.01.2021

Z možností služeb, které SPC pro žáky se zrakovým postižením nabízí, můžeme jmenovat např. nácvik sebeobslužných činností, orientace a samostatného pohybu pro žáka se zrakovým postižením. Může nabídnout metodické vedení pedagogů žáka a jeho zákonným zástupcům.¹²

1.3.1 Inkluze a školy zřízené primárně pro žáky se zrakovým postižením

V současné době mají rodiče dětí se zrakovým postižením možnost výběru mezi vzděláváním ve škole pro zrakově postižené žáky nebo zařazení žáka do běžné školy v rámci inkluzivního proudu. Volba školy rodičem by měla proběhnout na základě schopností, dovedností a potřeb dítěte. Momentálně je v České republice deset základních škol pro žáky se zrakovým postižením a pět středních škol. Ovšem rodiče stále více preferují vzdělávání svých dětí v rámci inkluze.¹³

Oba vzdělávací proudy poskytují určité výhody i nevýhody. Nespornou výhodou vzdělávání žáka v rámci inkluze je možnost navštěvovat školu v blízkosti bydliště. Za další výhodu inkluzivního vzdělávání můžeme považovat přirozené zapojení do intaktní populace. Naopak nevýhodu můžeme spatřovat v nepřipravenosti škol – jak z hlediska připravenosti pedagogů na práci se žákem se zrakovým postižením, tak z materiálního hlediska, kdy školy nedisponují pomůckami, které by mohl žák používat. Mnohdy se tak stává, že žák je z některých aktivit úplně vyřazen, např. lyžařský výcvik, protože pedagogové ani rodiče nevědí, jak žáka zapojit a kde sehnat potřebné pomůcky. Žáka by v této oblasti mělo podpořit SPC pro zrakově postižené. Školy zřízené podle § 16 odst. 9 pro žáky se zrakovým postižením jsou naopak dobře materiálně i personálně zabezpečené a plně připravené na výuku žáků. Celá budova školy i její blízké okolí jsou přizpůsobeny žákům a pedagogický personál s nimi pracuje mimo vyučovací předměty např. na samostatném pohybu. Ovšem v případě škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona musejí žáci často odcházet na internát, jelikož tyto školy jsou pouze ve velkých městech a snižuje se kontakt s intaktními vrstevníky.¹⁴

¹² Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních – znění od 01.01.2021

¹³ STEJSKALOVÁ, Kateřina, 2014. *Vzdělávání dětí se zrakovým postižením* [online]. 2023 [cit. 2023-09-30]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/vzdelavani-deti-se-zrakovym-postizenim>

¹⁴ Tamtéž

1.4 Podpůrná opatření ve výuce žáka se zrakovým postižením

Podpůrná opatření představují širokou škálu organizačních změn, pedagogických dovedností, individualizace v přístupu či speciálněpedagogické metody. Jsou určeny pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Celkem se dělí do pěti stupňů, které se od sebe liší podle rozsahu, náročnosti, obsahu a míry znevýhodnění, na něž reagují. První stupeň opatření může poskytovat škola samotná bez doporučení školského poradenského zařízení. Tato opatření nejsou finančně náročná ani nevyžadují institucionální podporu, ovšem pro žáky se zrakovým postižením nejsou tato opatření dostačující. Druhý až pátý stupeň je zaváděn již na doporučení školského poradenského zařízení s ohledem na individualitu žáka a jeho potřeby.¹⁵ Podpůrná opatření se celkově týkají deseti oblastí, které se navzájem prolínají. Jedná se o organizaci výuky, modifikaci vyučovacích metod a forem, intervence, pomůcky, úpravy obsahu vzdělávání, hodnocení, přípravu na výuky, sociální a zdravotní podporu, práci s třídním kolektivem a úpravu prostředí.¹⁶

1.4.1 Úprava prostředí

Hlavní rozdíl mezi žáky se slabozrakostí a žáky nevidomými je možnost vzdělávání žáků se slabozrakostí pomocí černotisku. Je však nutné si uvědomit, že text žákovi se slabozrakostí nelze předložit ve stejné formě jako žákům intaktním. Text je nutné upravit podle individuálních potřeb žáka – jedná se především o zvětšení písma nebo změna kontrastu. Zatímco žáky nevidomé vzděláváme pomocí Braillova písma.¹⁷

U žáků se slabozrakostí jsou také kladeny větší požadavky na úpravu prostředí. Žáka se slabozrakostí nejčastěji posazujeme do předních lavic blíže ke katedře, aby k němu měl učitel snadnější přístup. Je ovšem důležité si uvědomit, že např. žáka s trubicovitým viděním je nutné ve třídě posadit do prostřední lavice, nikoliv na kraj nebo naopak žáka, který trpí světloplachostí, dále od oken, aby nedocházelo ke zbytečnému dráždění.¹⁸

Úprava se týká i samotné lavice žáka. Lavice by měla mít sklopnou část, která umožňuje žákovi pohodlně pracovat. Zároveň by měla lavice sloužit jako prostor k odkládání pomůcek. Aby žák se slabozrakostí nemusel v lavici sedět sám, je možné

¹⁵ BASLEROVÁ, Pavlína, Jan MICHALÍK a Lenka FELCMANOVÁ, 2020. *Katalog podpůrných opatření: obecná část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání.*

¹⁶ JANKOVÁ, Jana, 2022. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání.*

¹⁷ BASLEROVÁ, Pavlína. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*, s. 109

¹⁸ Tamtéž

spojit dvě lavice k sobě, z nichž druhá bude sloužit k odkládání pomůcek. Ve třídě dbáme i na optimální světelné podmínky pro konkrétního žáka. V případě, že ve třídě žákovi nedostačuje stropní osvětlení, je možné pořídit lokální přisvícení (stolní či stojací lampa). U slunečního světla dbáme na to, aby žáka neoslňovalo a volíme vhodné žaluzie či závěsy, které jsou schopny oslnění zabránit.¹⁹

Je nutné si uvědomit, že žák nebude trávit svůj čas pouze v prostorech třídy, a proto je nezbytně nutné, aby byly provedeny i úpravy ostatních prostor školy, aby byla co nejvíce podpořena samostatnost žáka. Samostatný pohyb žáka po škole můžeme podpořit vodíciemi liniemi na podlaze nebo stěnách. „*S konkrétním žákem je pak třeba školu projít, na orientační body a linie upozornit. Je důležité soustředit se na nácvik např. vyhledání „svého místa“ (skříňky) v šatně školy. Samozřejmě slabozrakému žákovi přidělíme orientačně jednoduché místo, např. v rohu šatny, skříňku na okraji řady apod.*“²⁰ Pro nevidomého žáka můžeme využít hmatné značení (např. pomocí koberce) a případně podpořit žákovu orientaci pomocí vytvořeného hmatného plánu školy.²¹

1.4.2 Pomůcky pro žáka se zrakovým postižením

Pomůcky můžeme rozdělit na tři kategorie: didaktické, speciální didaktické a rehabilitační. Ne všechny pomůcky můžeme využívat pro všechny stupně zrakového postižení. Nejčastěji u pomůcek rozlišujeme, zdali s nimi pracují žáci se slabozrakostí nebo žáci s nevidomostí. Pomůcky pro žáky se zbytky zraku vybíráme individuálně nebo můžeme střídat pomůcky pro slabozraké s pomůckami pro žáky nevidomé.²²

Didaktické pomůcky

Mezi didaktické pomůcky můžeme zařadit běžné pomůcky, které využívají i intaktní spolužáci. U žáků se slabozrakostí se může jednat např. o barevné křídly na tabuli, barevné

¹⁹ JANKOVÁ, Jana, 2022. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání.*

²⁰ BASLEROVÁ, Pavlína. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*, s. 104

²¹ JANKOVÁ, Jana, 2022. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání.*

²² Podpůrná opatření pro děti se zrakovým postižením. In: *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2024-02-03]. Dostupné z:

<https://digifolio.rvp.cz/view/artefact.php?artefact=75885&view=12353&block=67165>

papíry nebo třeba modelovací hmotu. U žáků nevidomých můžeme využít např. reálné předměty, přírodniny nebo modely.²³

Speciální didaktické pomůcky

Do kategorie speciálních pomůcek již řadíme ty, které jsou přímo určeny pro práci žáků se zrakovým postižením. U žáků se slabozrakostí lze zařadit již speciálně upravené učebnice (zvětšené písmo, upravený kontrast) a u žáků nevidomých učebnice v Braillovém přepise. Zařadit lze i různé tyflografické pomůcky nebo tyflomapy.²⁴

Rehabilitační

Poslední kategorii představují pomůcky, jejichž cílem je kompenzovat nedostatečnost zrakového analyzátoru. U žáků se slabozrakostí se setkáváme s optickými pomůckami (lupy, kamerové lupy...), bodovými přisvícením nebo sklopnou deskou stolu. U nevidomých se může jednat např. o Pichtův psací stroj, diktafon nebo čtecí přístroj s hlasovým výstupem.²⁵

1.4.3 Úprava metod a forem

Metody, které používáme u žáků se zrakovým postižením se nijak zásadně neliší od metod používaných u žáků intaktních. Učitel volí metody s ohledem na výukový cíl, téma a věk žáků. U žáků se zrakovým postižením musí učitel brát při volbě metody v potaz i stupeň zrakového postižení žáka. Dbáme na to, aby u žáka nevznikaly pouze formální znalosti, a proto doplňujeme metody i o praktické ukázky, které žákovi pomáhají lépe pochopit danou skutečnost. Využíváme kompenzačních nižších činitelů žáka (hmat, sluch, čich a chuť). Výuku je dobré doplnit i vhodnými pomůckami jako jsou např. trojrozměrné modely.²⁶

V současnosti je kladen důraz na vlastní aktivitu žáka v tvorbě vlastního poznání, proto by měli učitelé co nejvíce využívat aktivizačních výukových metod. Ve výuce se také snažíme o respektování různých učebních stylů jednotlivých žáků, a proto střídáme

²³ Tamtéž

²⁴ JANKOVÁ, Jana, 2022. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání.*

²⁵ Tamtéž

²⁶ FINKOVÁ, Dita, Veronika RŮŽIČKOVÁ, Veronika RŮŽIČKOVÁ a Kateřina KROUPOVÁ, 2011. *Edukační proces u osob se zrakovým postižením.*

metody práce, aby měli žáci možnost seznámit se s těmito styly a vybrat pro sebe vyhovující styl. Multisenzorické přístupy nám také zajišťují, že u žáků nedochází k přetížení z důvodu nadužívání sluchového analyzátoru. U žáků se zrakovým postižením dbáme na prevenci únavy a podporujeme žákovu koncentraci a pozornost. V případě potřeby můžeme žáka se zrakovým postižením podpořit i pomocí strukturalizace učiva. V neposlední řadě pravidelně kontrolujeme, zdali si žák správně osvojuje učivo – jeho představy jsou úplné, nezkrácené a existují v souvislostech.²⁷

1.5 Dopady zrakového postižení na vzdělávání jedince

Přítomnost zrakového postižení ovlivňuje všechny složky běžného života jedince a v některých případech je i limituje. Postižení se odráží v oblasti kognitivního, motorického i psychosociálního vývoje jedince. Dopad je ovlivněn nejen stupněm, typem, etiologií i časem vzniku zrakového postižení, ale také osobnostními rysy samotného člověka či podporou rodiny.²⁸

Zrakové postižení má přímý dopad na vzdělávání žáka, a proto je důležité co nejdříve žáka vhodným způsobem podpořit – *„problémy ve vzdělávání, které vznikají z méně závažných poruch, z oslabení zrakového vnímání, i ty, které vznikají při lehčím postižení zraku, jsou hůře identifikovatelné a pedagog či rodič je těžko objevují. Žáci je většinou neradi přiznávají a někdy je neumějí „přiznat“, protože žáci s potížemi od raného dětství nevědí, jak mají „správně vidět“.*“²⁹

Dopady na výuku žáků se zrakovým postižením se různí podle toho, do jaké míry je schopný žák používat zrak. V shrnutí můžeme rozdělit dopady na dvě základní skupiny, a to na dopady z žáků se slabozrakostí a na dopady u žáků nevidomých. Na pomezí mezi oběma skupinami stojí žáci se zbytky zraku, kteří v různé míře pociťují obtíže obou skupin. U žáků se můžeme věnovat vnitřním a vnějšími podmínkám. Vnitřní podmínky žáka jsou pro učitele, speciální pedagogy a další osoby, kteří se žákovi věnují hůře

²⁷ JANKOVÁ, Jana, 2022. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání.*

²⁸ VONDRÁKOVÁ, Alena, Veronika RŮŽIČKOVÁ, Kateřina KROUPOVÁ, Radek BARVÍŘ, Jan BRUS a Vít VOŽENÍLEK. *Tyflomapy - tyflografika - tyflokartografie: percepce prostoru prostřednictvím audio-taktilních 3D map*, s. 128

²⁹ JANKOVÁ, Jana, 2022. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání.*

ovlivnitelné, jelikož se jedná především o osobnostní rysy žáka a jeho zrakové funkce. Naopak žáka můžeme výrazně podpořit úpravou vnějších podmínek, tj. úprava školního prostředí, pomůcky či klima třídy.³⁰ Při vytváření opatření vycházíme z individuálních potřeb žáka a míra podpory je závislá na závažnosti postižení. Pedagog vždy řeší konkrétního žáka s tyflopedy ze speciálněpedagogického centra, pod které žák spadá. Podpora může začít na pouhém zvětšení písma pro žáka a dostat se může až k zavedení speciálněpedagogického předmětu, který u nevidomých žáků zahrnuje práci se speciálními pomůckami, prostorovou orientaci a sebeobsahu.³¹

1.5.1 Obecné dopady na výuku

Žáci se zrakovým postižením musejí překonávat různé překážky spojené právě s omezenou funkcí zrakového analyzátoru. Pro vzdělávací proces jsou nejdůležitější kognitivní funkce, do kterých se také promítají různé limity vyplývající z žákova postižení. Kognitivní procesy zahrnují: smyslové poznání, představivost, fantazie, myšlení, usuzování, rozhodování, řešení problémů, paměť a učení, řeč, pozornost a v neposlední řadě schopnost abstrakce.³² Kognitivní funkce představují nezbytně důležité kompenzační činitele žáka, jestliže jsou funkce vhodně rozvíjeny, zvyšuje se možnost žákovy úspěšnosti nejen během školní docházky, ale také v pracovním i společenském životě.³³

Senzorické vnímání

U žáků se zrakovým postižením již ze samotné podstaty postižení vzniká senzorická deprivace, která přímo vede ke vzniku informačního deficitu. K příjmu informací ve výuce využívají nevidomí žáci především sluchový analyzátor – pedagogům je doporučováno, aby využívali co nejvíce popisu. V případě, že je možné podpořit vnímání i pomocí hmatného analyzátoru, měl by pedagog využít i této možnosti. Soustředění žáka se zrakovým postižením na sluchové vjemy a jejich diferenciaci může vést k únavě, proto je úkolem učitele, aby se snažil ve výuce udržovat klidné a tiché prostředí.³⁴

³⁰ BASLEROVÁ, Pavlína. Metodika práce se žákem se zrakovým postižením, s. 103

³¹ Tamtéž

³² BASLEROVÁ, Pavlína, 2012. Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb - část II., s. 62

³³ RŮŽIČKOVÁ, V. Integrace zrakově postiženého žáka do základní školy., s 24

³⁴ JANKOVÁ, Jana, 2022. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání.*

Je důležité si uvědomit, že žák se slabozrakostí nebo se zbytky zraku stále využívá zrak jako zdroj informací ze svého okolí. Pedagog by měl dbát na zrakovou hygienu a zbytečně žáky nepřetěžovat, což by mohlo mít za následek sníženou koncentraci ve výuce nebo vést až ke zhoršení zrakových funkcí žáka.³⁵

Představivost

Na vjemy získané ze sensorického vnímání navazují představy. Představy a jejich tvorba je u žáků se zrakovým postižením poměrně složitý proces, který se časem výrazně zlepšuje. Především u nevidomých si můžeme povšimnout zlomkovitosti, schematičnosti a nízkého stupně zevšeobecnění. S představami jsou spjaty také verbalismy.³⁶

U osob nevidomých je ovlivňujícím faktorem i věk, ve kterém ke ztrátě zraku došlo. Jestliže dojde ke ztrátě zraku do sedmi let, není dítě schopno využít představ v běžném životě a jeho vytváření představ je obdobné jako u jedinců, kteří jsou nevidomí od narození. V případě, že ke ztrátě dojde později, jsou v paměti uchovány vizuální představy. Pomocí hmatu a ostatních kompenzačních činitelů může žák vyvolávat vizuální představy na základě dřívějších zkušeností.³⁷

U dítěte se slabozrakostí pro tvorbu představ nepředkládáme pro tvorbu představ pouze reálné předměty, případně jejich zmenšeniny ale také zjednodušené obrázky v dostatečném zvětšení a zvýraznění pomocí kontury na kontrastním podkladu. Později dítěti předkládáme i speciální grafické materiály. Dítěti vše doplňujeme slovním popisem.³⁸

Myšlení

Spojením vnímání a představ vzniká proces myšlení. V důsledku zrakového postižení dochází k nižší aktivaci centrální nervové soustavy. Rodič a další osoby podílející se na výchově dítěte by měli usilovat o rozvoj CNS pomocí kompenzačních činitelů.³⁹

³⁵ Tamtéž

³⁶ RŮŽIČKOVÁ, V. Integrace zrakově postiženého žáka do základní školy., s 22

³⁷ PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ, 2016. Přehled poruch psychického vývoje. [online], s. 971–978, Dostupné z: www.bookport.cz

³⁸ KUDELOVÁ, Ivana a Lea KVĚTOŇOVÁ, 1996. Malé dítě s těžkým poškozením zraku: raná péče o dítě se zrakovým a kombinovaným postižením., s. 13–14

³⁹ RŮŽIČKOVÁ, V. Integrace zrakově postiženého žáka do základní školy., s 25

Nedostatek zrakových podnětů vede ke konkrétnímu myšlení se sníženou schopností generalizace a abstrakce. Objevují se nedostatky a pomalejší tempo než u intaktních spolužáků. Můžeme se povšimnout obtíží s pochopením času, prostoru či vlastností látek.⁴⁰

Řeč

Z kognitivních funkcí nelze u žáků se zrakovým postižením opomenout řeč, která má kompenzační funkci – pomáhá utvářet všeobecné vědomosti, informovanost a porozumění. Pomocí diagnostických verbálních testů či subtestů lze zmapovat inteligenci jedince, případně zjistit jeho nadání. Tato diagnostika napomáhá zjišťovat možnosti žáka a případně odhalit další omezení.⁴¹

Řeč je přímo navázaná na proces myšlení. Stejně jako všechny předchozí funkce je i řeč ovlivněna nedostatkem zrakových podnětů, což má za následek opoždění vývoje řeči. Děti jsou opět odkázány pouze na poznávání slov a jejich významu pomocí sluchu, který lze také doplnit hmatem. Obtíže můžeme spatřovat i ve foneticko-fonologické oblasti, kdy dítěti zrakové postižení znemožňuje sledovat artikulační pohyby a napodobovat je. Určitou obtíž může představovat i narušení koverbálního chování (tj. mimika, postoj...)⁴²

Jak již bylo výše zmíněno, pro žáky se zrakovým postižením jsou typické tzv. verbalismy. Verbalismy chápeme slova, která žák užívá, aniž by chápal jejich význam.⁴³

Paměť

„Paměť sehrává velmi důležitou roli v praktickém životě zrakově postiženého. Tam, kde si vidící člověk ve zlomku sekundy zkontroluje například rozmístění nábytku v místnosti, je zrakově postižené dítě odkázáno na svoji paměť.“⁴⁴ Mezi specifiky paměti

⁴⁰ HAMADOVÁ, Petra. Socioprofesionální dimenze edukace žáků se zrakovým postižením., s.36

⁴¹ BASLEROVÁ, Pavlína, 2012. Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb – část II., s. 63–64

⁴² RŮŽIČKOVÁ, V. (ed.) Integrace zrakově a kombinovaně postižených žáků. Sborník příspěvků z kurzu Pokračující kurz pro učitele vzdělávající zrakově postižené dítě na ZŠ v Olomouckém kraji., s. 34–35

⁴³ Tamtéž, s. 34

⁴⁴ KUDELOVÁ, Ivana a Lea KVĚTOŇOVÁ, 1996. Malé dítě s těžkým poškozením zraku: raná péče o dítě se zrakovým a kombinovaným postižením., s. 13

žáků se zrakovým postižením lze zmínit např. zaměřenost na informace přijaté sluchem nebo vysokou schopnost rozlišování a uchování důležitých poznatků. Vše je ovšem nutné trénovat. Dobré je, pokud pedagog novou informaci žákovi předává jasně a stručně.⁴⁵

Školní dovednosti

Další oblast, kterou můžeme u žáků se zrakovým postižením sledovat ve spojitosti s vyučovacím procesem, jsou školní dovednosti – čtení, psaní a počítání. Ve vztahu k výuce jazyka se pojí především čtení a psaní, proto se práce bude zaměřovat na tyto dvě schopnosti.

Čtení

U žáků slabozrakých se stejně jako u intaktních žáků využívá metody analyticko-syntetická metoda, kdy se slova rozkládají nebo skládají na slabiky. Používat můžeme i metodu genetickou, kdy dítě slovo vyhláskuje a následně ho přečte jako celek. Pro žáka je nutné vytvořit vhodné podmínky pro čtení – tedy písmo vhodně zvětšit podle individuálních potřeb žáka a vybrat vhodný kontrast.⁴⁶

Ve vyšších ročnících žáci ke čtení nevyužívají pouze zvětšené texty, ale učí se také pracovat s optickými pomůckami a případně využívat i zvětšovací programů v počítači. U žáků se zrakovým postižením nikdy nehodnotíme rychlost, kterou žáci čtou. Soustředíme se především na plynulost (týká se spíše tichého čtení) a porozumění textu. Pro snadnější orientaci v textu a fixaci zraku na vybraném řádku nabídneme žákovi barevný proužek papírku, případně pravítko. Jak již bylo výše zmíněno pro podporu žákova čtení měníme i kontrast textu. Změny kontrastu můžeme docílit pomocí barevných folií (nelesklé) nebo podložením papíru černým papírem.⁴⁷ V případě, že má slabozraký žák číst nahlas, je vhodné jej vyvolat hned na začátku a poté jej nechat bez

⁴⁵ HAMADOVÁ, Petra. Socioprofesionální dimenze edukace žáků se zrakovým postižením., s.36

⁴⁶ PELÁNOVÁ, Veronika, Dana JANÍKOVÁ a Nast'a PÁCHOVÁ, 2015. Metodika práce asistenta pedagoga: Podpora rozvoje počátečního čtení a psaní u žáků s autismem nebo se zrakovým postižením., s. 37

⁴⁷ JANKOVÁ, Jana a Dagmar MORAVCOVÁ, [2017]. Asistent pedagoga a dítě se zrakovým postižením., s. 41–43

sledování textu pouze poslouchat spolužáky – takto žák procvičuje sluch jako kompenzační činitel a zároveň probíhá relaxace zrakového analyzátoru.⁴⁸

U žáků s nevidomostí využíváme analyticko-syntetické metody pro výuku čtení. Žák projde dvěma obdobími. První tzv. předslabikářové období má za cíl žáka připravit na čtení Braillova písma. Jedná se především o přípravu hmatu pomocí různých činností (např. navlékání korálků). Příprava probíhá již v mateřské škole. Důležitá je příprava i sluchu, kdy s žákem pracujeme na sluchové analýze a syntéze. Následně se učí žák pracovat s šetibodem, jednořádkovou, a nakonec i třířádkovou písmankou. Učitel žáka učí, že má číst zleva doprava, orientovat se v řádku, ve sloupci a následně v celé ploše.⁴⁹

Po zvládnutí práce s písmankami dostane žák do rukou čtecí folii. Číst začíná větší body, které se postupně zmenšují do standardní velikosti. Žák se na folii naučí rozlišovat jednotlivá písmena jemnější dotekem – nakonec zvládne orientaci na řádku a jeho udržení, oddělit jednotlivé body a plynule přejít na řádek následující. Nakonec žák přechází ke čtení textu napsaném na Braillovém papíře. S písmenky seznamujeme žáka nevidomého stejně jako žáky intaktní. U žáka dbáme na správnou polohu při čtení.⁵⁰

Psaní

Pro žáky se slabozrakostí je důležité vybrat vhodnou psací potřebu. Volíme především takovou, která je schopná vytvořit dostatečně kontrastní a výraznou stopu, např. fix. Žák pracuje s jednotlivými listy a je veden k využívání celé plochy.⁵¹ Postup nácvičku psaní je obdobný jako u intaktních žáků – učitel předepíše vzor, který žák následně obtahuje. Pro lepší představu může žák dostat i trojrozměrný model písmene vyrobený z plastelíny či může dostat vypíchaný vzor. Žák poté prstem tvar obtahuje a fixuje si tvar písmene. Učitel může i slovně popisovat „postup“ tvorby písmene.⁵²

⁴⁸ PELÁNOVÁ, Veronika, Dana JANÍKOVÁ a Nast'a PÁCHOVÁ, 2015. Metodika práce asistenta pedagoga: Podpora rozvoje počátečního čtení a psaní u žáků s autismem nebo se zrakovým postižením., s. 38

⁴⁹ JANKOVÁ, Jana a Dagmar MORAVCOVÁ, [2017]. Asistent pedagoga a dítě se zrakovým postižením., s. 46–47

⁵⁰ Tamtéž, s. 47–50

⁵¹ Tamtéž, s. 44

⁵² PELÁNOVÁ, Veronika, Dana JANÍKOVÁ a Nast'a PÁCHOVÁ, 2015. Metodika práce asistenta pedagoga: Podpora rozvoje počátečního čtení a psaní u žáků s autismem nebo se zrakovým postižením., s. 40

Po přípravě začíná žák pracovat s písankou. Žákovi poskytneme širší řádky, které mu umožní snadnější zrakovou kontrolu tvaru písmene. Řádky můžeme žákovi zvýraznit pro lepší orientaci. Poskytujeme dostatek času na psaní a po dokončení vybereme nejpovedenější písmeno, na kterém žákovi ukážeme nedostatky ve tvaru či sklonu. Opisu z tabule spíše nevyužíváme – nahradíme jej opisem na blízko, kdy žák může dostat předtištěný text nebo přepsaný text od asistenta. Při přepisu potřebuje žák dostatek času jak na čtení textu, vlastní přepis i následnou kontrolu přepisu, proto můžeme využít zkrácené podoby textu. Můžeme žáka podpořit i podložením opisovaného řádku záložkou, což podpoří jeho orientaci. Jednodušší činností je pro žáka se slabozrakostí diktát, kdy odpadá nutnost čtení textu a žák se soustředí především na sluchové vjemy. U diktátu je nutné, aby si žák správně vybavoval tvary jednotlivých písmen. Opět poskytujeme žákovi dostatek času pro kontrolu.⁵³

U žáka nevidomého je výuka psaní silně navázána na výuku čtení. Ve slabikářovém období se žák již učí psát na Pichtově psacím stroji, kdy se začíná s učením žáka, jak správně stroj na psaní připravit, jak se k němu posadit a pokračuje se samotným psaním pomocí jednotlivých písmen. U žáka dáváme pozor, aby jednotlivá písmena byla dobře čitelná a nedocházelo k nedostatečnému stisknutí klávesnice. Ve vyšších ročnících již žáci k psaní využívají počítač.⁵⁴

1.5.2 Dopady na výuku cizího jazyka

Výuka cizích jazyků u žáků se zrakovým postižením podléhá stejným postupům jako výuka žáků intaktních. Žákům předkládáme materiály ve zvětšené podobě, případně ve Braillovém přepisu.⁵⁵ Ve výuce jazyka si obtíží způsobených zrakovým postižením můžeme povšimnout například u čtení, kdy žák zaměňuje písmena, slabiky a v některých případech i celá slova. Objevuje se vyšší míra chybovosti, nižší tempo čtení než u intaktních spolužáků a objevit se může i zhoršená orientace v textu. V případě psaní se také objevuje větší míra chybovosti, ale také neúhlednost písma a potíže s jeho umístěním na řádek či s velikostí. Může se objevit i křečovitý úchop. Dále u žáků se zrakovým

⁵³ Tamtéž, s. 40–41

⁵⁴ JANKOVÁ, Jana a Dagmar MORAVCOVÁ, [2017]. Asistent pedagoga a dítě se zrakovým postižením., s. 50–51

⁵⁵ Tamtéž, 51

postižením můžeme sledovat vyšší a rychlejší unavitelnost. Při nedodržování pravidel zrakové hygieny se mohou objevit i bolesti hlavy, slzení, mrkání či pálení očí.⁵⁶

Učebnice

Obtíže při výuce cizího jazyka nám může způsobit výběr vhodné učebnice. Učebnice jazyka jsou většinou vytištěné na lesklém křídovém papíru, který je pro čtení žáků se slabozrakostí nevhodný. Nevhodné jsou i různé fonty, kterými je text v učebnicích psán nebo samotné členění textu (např. komiskové bubliny, tabulky). V případě žáků nevidomých je problémem zajištění učebnice v Braillově písmu – přepis, který se dlouho připravuje, je nutné provést v abecedě příslušného jazyka.⁵⁷ Přepis učebnic může provádět samotný pedagog, asistent pedagoga nebo se mohou obrátit na středisko Teiresiás pod Masarykovou univerzitou, které se věnuje přepisům učebnic.⁵⁸

Další pomůcky pro výuku jazyka

Jedna z nejčastějších pomůcek při výuce intaktních žáků je obrazový materiál. Této možnosti můžeme v omezené míře využít u žáků slabozrakých a u žáků se zbytky zraku, a i přesto je nutné počítat s možností, že žák na obrázku nerozpozná důležité detaily. Proto nejen pro žáky nevidomé musíme hledat jiné možnosti, kterými si učivo osvojí. Klademe proto důraz na poslechové schopnosti žáka a slovní produkci.⁵⁹

⁵⁶ BASLEROVÁ, Pavlína. Metodika práce se žákem se zrakovým postižením, s. 28

⁵⁷ JANKOVÁ, Jana a Dagmar MORAVCOVÁ, [2017]. Asistent pedagoga a dítě se zrakovým postižením., s. 51

⁵⁸ Tamtéž, s. 62

⁵⁹ ZAHRA, Amna, Ayesha BUTT a Sammera Ayub BHATTI, 2022. A Study of the Challenges in Teaching English as a Foreign Language to the Students with Visual Impairment. *Global Educational Studies Review* [online]. **VII**, 147–163 [cit. 2024-02-02]. Dostupné z: doi:10.31703/gesr.2022(VII-I).16

2 Výuka anglického jazyka

Následující kapitola se zaměří na obecné vymezení anglického jazyka v rámci kurikulárních dokumentů, které ovlivňují výuku anglického jazyka u žáků se zrakovým postižením. V podkapitole o didaktice anglického jazyka budou vymezena základní teoretická východiska s přihlédnutím ke specifickým vycházejících ze zrakového postižení. Důraz bude kladen především na čtyři základní jazykové dovednosti, které si žáci osvojují během školní docházky.

2.1 Anglický jazyk v kurikulárních dokumentech

V České republice se výchova a vzdělávání žáků od předškolního věku do ukončení střední školy řídí pomocí veřejně dostupných kurikulárních dokumentů. Tyto dokumenty se pohybují na dvou úrovních: státní a školní. Na státní úrovni pracujeme s Rámcovým vzdělávacím programem (dále jen RVP), který je vytvořen pro jednotlivé stupně vzdělávání a v případě středních škol i pro jednotlivé typy škol. S anglickým jazykem se setkáváme v rámci všech RVP s výjimkou RVP pro předškolní vzdělávání. Žáci se zrakovým postižením jsou vzděláváni podle RVP příslušných škol, které navštěvují, např. žáci navštěvující gymnázium v rámci inkluze jsou vzděláváni podle stejného RVP pro gymnázia stejně jako intaktní spolužáci. Na školní úrovni pracujeme se Školním vzdělávacím programem (dále jen ŠVP), který si tvoří každá škola na základě RVP.⁶⁰

2.1.1 Anglický jazyk v Rámcovém vzdělávacím programu

Anglický jazyk v RVP nalezneme ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk. V rámci RVP nalezneme očekávané výstupy z poslechu s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním a psaní. Každá dovednost je popsána v několika očekávaných výstupech a doplněna o minimální výstupy. Minimální výstupy se ve většině případů netýkají žáků se zrakovým postižením. Dále RVP vymezuje učivo anglického jazyka – zvuková a grafická podoba jazyka, slovní zásoba, tematické okruhy a mluvnice.⁶¹

⁶⁰ *Systém kurikulárních dokumentů* [online]. [cit. 2024-03-18]. Dostupné z:

<https://digifolio.rvp.cz/view/artefact.php?artefact=70545&view=10429&block=57827>

⁶¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2023 [cit. 2024-03-16]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

2.1.2 Anglický jazyk ve Školním vzdělávacím programu

Jak již bylo zmíněno výše ŠVP je dokument na školské úrovni. Je tedy tvořený pedagogy konkrétních škol. ŠVP se stejně jako RVP skládá z několika částí. Anglický jazyk bychom našli v učebnicích osnovách pod předmětem anglický jazyk. ŠVP již obsahuje konkrétnější charakteristiku předmětu s ohledem na organizační formy, obsah a časové vymezení. Uvádí také využití průřezových témat, popisuje výchovné a vzdělávací strategie a dále rozebírá očekávané výstupy předmětu z RVP. Můžeme zařadit i plány pro jednotlivé ročníky, kde můžeme nalézt ročníkové výstupy, konkrétní učivo a témata. Mnohdy jsou předměty děleny na 1. a 2. stupeň.⁶²

2.2 Didaktika anglického jazyka

Současné pojetí výuky anglického jazyka se zaměřuje především na využití komunikativního přístupu k výuce a respektu individuálních zvláštností žáka. Individuálními zvláštnostmi chápeme osobnost žáka, věk, jeho kognitivní dovednosti a mnoho dalších oblastí. Do těchto individuálních zvláštností žáka samozřejmě můžeme zahrnout i zrakové postižení. Úkolem učitele je tedy vybírat vhodné metody a aplikovat je tak, aby umožnil žákům dosažení výukového cíle.⁶³

Komunikativní přístup ovšem není jediný, který si mohou učitelé jazyků vybrat. Vedle komunikativního přístupu nalezneme i často používaný gramaticko-překladový, audiolingvistický a přirozený. Ve výuce se setkáváme s kombinacemi těchto přístupů, kdy se vzájemně podporují a doplňují. Přístupy od sebe můžeme odlišovat pomocí rolí žáků a učitele, které zaujímá ve vyučovacím procesu nebo pomocí používaných technik, pozice mateřského jazyka v procesu výuky či pomůcek.⁶⁴

Pro aktivizační výukové metody se zdá být nejvhodnější komunikativní přístup. U tohoto přístupu zaujímá žák aktivní roli, zatím co učitel ustupuje do pozadí a stává se

⁶² ZÁKLADNÍ ŠKOLA PRO ZRAKOVĚ POSTIŽENÉ, Škola Jaroslava Ježka, 2022. *Školní vzdělávací program pro vzdělávání žáků se zrakovým postižením zpracovaný podle RVP ZV* [online]. [cit. 2024-03-18]. Dostupné z: <https://www.skolajj.cz/wp-content/uploads/2022/09/aktualni-svp-zs-k-1-9-2022.pdf>

⁶³ JANÍKOVÁ, Věra, 2011. *Výuka cizích jazyků.*, s. 50–53

⁶⁴ MATAMOROS-GONZÁLEZ, Jessenia A., et al. English language teaching approaches: A comparison of the grammar-translation, audiolingual, communicative, and natural approaches. *Theory and Practice in Language Studies*, 2017, 7.11: 965-973.

žakovým průvodcem. Komunikativní přístup se vyhýbá pouhému memorování a drilování učiva. Z využívaných technik můžeme jmenovat např. hraní rolí, hry, práci ve dvojicích a skupinách nebo činnosti podporující myšlení.⁶⁵ Učitel pro žáky vytváří vhodné a smysluplné komunikační situace, které žáky motivují k používání cizího jazyka. Právě na těchto komunikačních situacích a na kompenzačním charakteru řeči žáků se zrakovým postižením může učitel stavět cestu k naplnění cílů výuky.⁶⁶

S ohledem na specifika žáka se zrakovým postižením je nutné vybírat takové metody, materiály, pomůcky a techniky, které budou pro žáka přínosné a zvladatelné. Na rozdíl od žáků intaktních přijímá žák se zrakovým postižením většinu informací z výuky pomocí sluchu. Je důležité si uvědomit, že jazyk tvoří soubor dovedností: čtení, psaní, poslech a mluvený projev. Tradiční způsob osvojení jazyka je postup od čtení a poslechu k mluvenému projevu a psaní. Tento postup nelze aplikovat na žáky se zrakovým postižením, jelikož první musí dojít k seznámení se s britským zápisem Braillova písma, aby mohl žák číst a psát. U žáků se zrakovým postižením tedy začínáme poslechem a mluveným projevem.⁶⁷

2.2.1 Čtení

Aby žák mohl získat co nejvíce výhod, které přináší čtení, je důležité věnovat se intenzivnímu i obsáhlému čtení. Žáci se při čtení musejí naučit základní strategie práce s textem: skimming (zběžné přečtení textu pro utvoření obecné představy o obsahu textu), skenování (žák v textu vyhledává specifické informace), čtení s porozuměním textu nebo pro odhalení skrytého významu. Při výběru vhodného materiálu ke čtení může učitel zvolit jednu ze dvou možností. První z nich je ponechání výběru na žácích. Žáci v tomto případě čtou pro sebe a pro všeobecný jazykový rozvoj. Druhou možností učitele je žákům předložit vybraný materiál. Ten se již může zaměřovat na rozvoj výše zmíněných strategií.⁶⁸

⁶⁵ Tamtéž

⁶⁶ NAJVAROVÁ, Veronika a Petr NAJVAR. *Komunikační přístup ve výuce cizích jazyků: záležitost politických dokumentů či reálné praxe?* In Ondřej Kaščák, Branislav Pupala (eds.). *Škola - statický element v sociálnej dynamike*. 2011. s. 166-172.

⁶⁷ TRAN, Thi Minh Phuong; PHO, Phuong Dzung. A case study of how visually impaired learners acquire language. *Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature*, 2020, 7.1: 1-10.

⁶⁸ HARMER, Jeremy, 2007. *The practice of English language teaching.*, s. 283

Existují různé přístupy, které mají žáky podpořit při tvorbě schopnosti číst v cizím jazyce. Jednou z možností je naučit žáka předvídat. Předvídání pomáhá žákovi vytvářet nápady a předpovědi, které se vážou na čtený text. Žák následně může srovnat svoje myšlenky s opravdovým zněním textu, čímž se pro něj stává čtení atraktivní a vyhledávanou činností. Žáka můžeme motivovat k tvorbě předpovědí pomocí nadpisů, obsahu textu nebo klíčových slov. Další možností je utváření spojitostí. Žák získává větší motivaci ke čtení, jestliže je mu umožněno propojit text s vlastními názory a zkušenostmi. Následně žák dokáže propojovat různé skutečnosti v samotném textu, což mu pomáhá text lépe pochopit. Oba tyto způsoby se zdají být vhodné pro žáky se zrakovým postižením. Naopak za nevhodný způsob lze považovat vizualizaci textu, kdy od žáka očekáváme, že při čtení textu vytváří obrazové představy, které by měl být schopný nakreslit.⁶⁹ Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole u žáků se zrakovým postižením dochází k narušení tvorby představ, které jsou neúplné, nepřesné nebo například zlomkovité.

Neméně důležitý je i výběr materiálů, které žákům pro čtení předkládáme. Můžeme se rozhodnout mezi zjednodušenou četbou a autentickými texty. U zjednodušené četby můžeme vybrat z různých jazykových úrovní přímo na míru jednotlivým žákům. Zjednodušená četba nabízí beletrii i literatury faktu. Vedle zjednodušených textů stojí texty v originálním znění. To přináší určité výhody i nevýhody. Žáci se při práci s textem mohou naučit pracovat se slovníkem, což je může na druhou stranu i zdržovat a objem přečteného textu se zmenší.⁷⁰ Všeobecně žáci se zrakovým postižením vykazují nižší tempo při čtení, které se takto může ještě více snížit.

2.2.2 Poslech

Pro nácvik poslechu je nutné dodržovat určité zásady, které pomohou žákům lépe rozvíjet tuto schopnost. Tyto zásady vycházejí z obecných didaktických zásad. Jednou z nich je zásada pravidelnosti a soustavnosti. Je na učiteli, aby do hodin pravidelně zařazoval poslechová cvičení, která by se měla zařazovat od samého počátku výuky anglického jazyka. Žák se takto seznámí s různými typy cvičení a jejich principy. Důležité je volit poslech, který bude žákům věkově i jazykově přiměřený. Špatně zvolený poslech

⁶⁹ AMIN, Md Ruhul. Developing reading skills through effective reading approaches. *International Journal of Social Science and Humanities*, 2019, 4.1: 35-40.

⁷⁰ HARMER, Jeremy, 2007. *The practice of English language teaching.*, s. 283–287

může být demotivační. Tematicky se snažíme volit témata blízká žákům a klademe důraz i na aktuálnost. Jako další zásadu můžeme jmenovat názornost a multisenzoriku. Často je poslech v učebnicích doprovázen fotografií, mapkou či jiným tematickým vizuálním materiálem.⁷¹ Toho ovšem můžeme využít u žáků se zrakovým postižením pouze v omezené míře. Učitelky by tak měl být připraven předložit reálné předměty, modely, hmatné mapy a jiné materiály, které žákům pomohou získat multisenzorický prožitek.

Oproti intaktním žákům mají žáci se zrakovým postižením výhodu, jelikož sluch od narození využívají jako kompenzační činitel, a proto mají již vytvořený dobrý základ pro rozvoj poslechových dovedností. Samozřejmě se mohou objevit obtíže způsobené přetížením sluchového aparátu, a proto vždy volíme poslech individuálně podle žáků. Můžeme začít s jednotlivými zvuky, které se žák naučí rozlišovat a postupně se přes jednotlivá slova, fráze a věty dostaneme až k rozlišování informací obsažených v rozhovorech.⁷²

Stejně jako u čtení má učitel i u poslechu různé možnosti při výběru vhodného materiálu. Může žáky povzbuzovat k volnočasovému poslechu hudby, audioknih či podcastů. V tomto případě si žáci volí poslechový materiál sami. Žáci se tímto způsobem učí být v klidu během poslechu, což jim pomáhá lépe sledovat sdělované informace a následně s nimi pracovat. Před učitelem ovšem stojí výzva vybrat vhodný poslechový materiál pro celou skupinu žáků, kteří se liší nejen zájmy ale také úrovní jazyka. Většina učebnic je opatřena nahrávkami, které může učitel využít, ale ne vždy odpovídají zásadě tematičnosti a aktuálnosti. Pro multisenzorický přístup k poslechu se mnohdy doporučuje využití videí, kde mohou žáci sledovat mimiku, gestiku a další neverbální projevy, které napomáhají s pochopením obsahu. To ovšem není zpřístupněno většině žáků se zrakovým postižením. Na druhou stranu žáci se zrakovým postižením mohou z videí vnímat paralingvistické jevy, které jsou mnohdy z nahrávek k učebnicím vynechány.⁷³

⁷¹ MÁDLOVÁ, Michaela, 2022. *Poslech v cizím jazyce s využitím multimédií.*, s. 44–46

⁷² BARCLAY, Lizbeth A. *Learning to listen/listening to learn: teaching listening skills to students with visual impairments.*, s. 459–460

⁷³ HARMER, Jeremy, 2007. *The practice of English language teaching.*, s. 303–309

2.2.3 Mluvený projev

Mluvený projev představuje komplex několika procesů a schopností, které není mnohdy možné přesně naplánovat, jelikož projev probíhá v reálném čase. Z kognitivního hlediska je po žákovi vyžadováno plánování konceptů, které odráží jeho myšlenky a jejich vzájemné propojení. Žák tedy musí zjistit, jaké informace o daném tématu již zná a vybrat vhodnou slovní zásobu a gramatický jev, který během promluvy využije. V neposlední řadě musí využít i správnou intonaci. Mluvený projev žáků je ovlivněn i afektivní rovinou, kdy se může objevovat nejistota nebo naopak velká motivace k mluvení. Učitel by měl vytvořit takové prostředí, ve kterém budou žáci ochotni rozvíjet svůj projev. Je důležité, aby rozpoznal, zdali je pro třídu vhodnější přístup, kdy žáci ochotně „riskují“ a nemají problém přijímat negativní zpětnou vazbu nebo má-li vytvořit bezpečné prostředí, ve kterém jsou žáci chváleni za své úspěchy a chyby jsou jim předkládány ve formě doporučení.⁷⁴

Pro úspěšný mluvený projev je dobré, aby se žáci naučili konverzační pravidla a struktury. To jim může pomoci zvolit vhodný konverzační začátek, změnit téma rozhovoru nebo konverzaci ukončit. Důležitou složkou je i schopnost žáka opravovat svoje vlastní chyby nebo zvládnout se doptat na jevy, které nezná nebo si není jistý jejich označeními. Samozřejmě je v neposlední řadě důležité, aby žáci nesledovali pouze příklady konverzaci z učebnic, ale trénovali i reálné dialogy, aby dokázali obstát před rodilými mluvčími.⁷⁵ Pro žáky se zrakovým postižením nemusí mluvený projev představovat takovou překážku jako pro žáky intaktní. Toto vyplývá z kompenzačního charakteru řeči, kdy jsou žáci se zrakovým postižením od dětství vedeni k doptávání se na okolní jevy. Obtíž mohou představovat stejně jako v mateřském jazyce verbalismy nebo snížená schopnost správné výslovnosti z důvodu, že žák nemá možnost odpozorovat správné artikulační pohyby u učitele.

2.2.4 Psaní

Poslední z jazykových dovedností, které se musí žák naučit je psaní. Žáci se první učí slova správně napsat, jelikož mluvená a psaná podoba anglického jazyka se od sebe

⁷⁴ BURNS, Anne. Teaching speaking: Towards a holistic approach. In: *25th ETA-ROC Anniversary Conference: Epoch Making in English Language Teaching and Learning*. Taiwan: Chien Tan Overseas Youth Activity Center, November. 2016.

⁷⁵ HARMER, Jeremy, 2007. *The practice of English language teaching.*, s. 343–346

mnohdy výrazně liší. Přestože chyby způsobené špatným „spellingem“ nezpůsobí úplné nepochopení textu, mohou způsobit, že žák nebude působit, že jazyk ovládá. Následuje základ pro výuku psaní – seznámení se s různými útvary. Žáci se učí rozlišovat formální dopis od neformálního. Procvičují psaní různých žádostí, stížností, recenzí a mnoho dalších. Za nejdříve hodnocenou položku lze považovat sepsání krátkého příběhu.⁷⁶ Pro žáky se zrakovým postižením můžeme spatřovat překážku v zápisu Braillova písma, které má svou českou i anglickou verzi. Může tedy chvíli trvat, než se žák naučí správně zapisovat.

Na rozdíl od mluveného projevu má psaní výhodu, že žák má možnost si svůj projev pořádně naplánovat. Plánování zahrnuje zamyšlení se nad tématem, shrnutí vlastních poznatků, rozplánování rozvržení stránky a logické struktury a následuje samotné psaní. Psaní je často následováno i kontrolou vyprodukovaného textu. Můžeme se setkat s různými přístupy, ze kterých si může učitel při výuce psaní vybrat. Jeden z možných přístupů se zaměřuje na proces psaní, kdy učitel může využít brainstormingu, skupinové diskuze nebo přepisování stejného textu, a tak sledovat posun žáka. V kontrastu stojí přístup soustředící se na produkt psaní. Zde žáci pracují samostatně a důraz je kladen spíše na schopnost žáka zorganizovat smysluplně své myšlenky pomocí jediného návrhu, který následně přepisuje do finální podoby, která je učitelem hodnocena.⁷⁷

⁷⁶ Tamtéž, s. 323–325

⁷⁷ KLIMOVA, Blanka Frydrychova. Approaches to the teaching of writing skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2014, 112: 147-151.

3 Aktivizační výukové metody

Třetí kapitola bude věnována základnímu vymezení výukových metod a srovná základní klasifikace, se kterými se může pedagog ve své praxi setkat. Kapitola nabídne i možnosti, které pomáhají učitelům při výběru vhodné metody pro výuku. Věnována je i samostatná podkapitola obecné charakteristice aktivizačních metod. Každá metoda je v krátkosti popsána – role učitele a žáků, výhody a nevýhody vybrané metody. Popis je zaměřen i na užití metod u žáků se zrakovým postižením. Metody jsou doplněny i o popis několika vybraných technik.

3.1 Vymezení výukových metod

Pod pojmem výuková metoda si můžeme představit nástroj učitele pomocí něhož dochází k dosahování výukových cílů. Je nutné si uvědomit, že výuková metoda samotná nemůže působit izolovaně, ale spolupracuje nebo je ovlivňována dalšími činiteli výuky (např. formy výuky, cíli, podmínkami). Metody lze využívat samostatně, ale také je možné je společně kombinovat pro vytvoření optimální cesty k dosažení cíle. „*Na základě stručné analýzy hlavních faktorů a podmínek výukového procesu lze výukovou metodu vymezit jako uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáka směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů.*“⁷⁸

Aby byl umožněn všestranný rozvoj žáků, je nutné jim nabízet různé metody. Pestrost metod zajišťuje motivaci žáků a jejich zapojení do vyučovacího procesu. Nabídkou pestrých, zábavných a praktických aktivit nedosahujeme pouze výukových cílů, ale pozitivně působíme i na vztah žáka k předmětu nebo k samotnému učitelovi. Tento kladný vztah k učitelovi později zajišťuje spolupráci žáků i v případě méně zábavných aktivit nebo napomáhá udržení kázně ve třídě. Střídání různých metod také zajišťuje možnost úspěchu pro větší počet žáků. V neposlední řadě se žáci seznamují s různými styly učení, což může zajistit jejich pozdější úspěch v dalším studiu.⁷⁹

Výběr metody je determinován mnoha různými faktory, které ovlivňují celou výuku (např. pracovní klima). Pedagog by měl znát a respektovat věkové, fyzické a psychické zvláštnosti svých žáků. Při výběru vhodné metody jsou k dispozici učitelům různá kritéria,

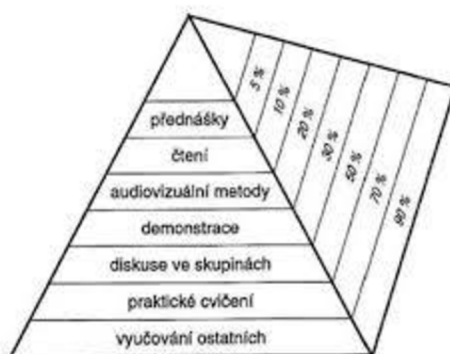
⁷⁸ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody.*, s. 21–25

⁷⁹ ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod.*, s. 41–44

kteřá mu při výběru pomohou. Mojžišek⁸⁰ stanovuje kritéria, která by měla zajistit, že vybraná metoda by měla být didakticky úspěšná.

- Metoda musí být informativně nosná (musí předávat plnohodnotné informace a dovednosti, musí být informativně nezkršená),
- metoda má být formativně účinná (má rozvíjet poznávací procesy),
- musí být racionálně a emotivně působivá (strhne, aktivuje žáka k prožitku učení a poznávání),
- musí respektovat systém vědy a poznání,
- má být výchovná (rozvíjí morální, sociální, pracovní a estetický profil žáka),
- má být přirozená ve svém průběhu i důsledcích,
- má být použitelná v praxi, ve skutečném životě,
- musí být adekvátní žákům,
- musí být adekvátní učitelům.

S výběrem vhodné metody se může učitel opřít i o Shapirovu pyramidu učení, která pracuje s procenty zapamatování u jednotlivých výukových metod.⁸¹



Obrázek 1 - Pyramida učení⁸²

3.2 Klasifikace výukových metod

Můžeme narazit na mnoho různých klasifikací výukových metod. Mezi nejpoužívanější patří Maňákova komplexní klasifikace výukových metod. Využívá základní rozdělení z hlediska šesti aspektů: didaktický, psychologický, procesuální,

⁸⁰ KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002., s. 308–309

⁸¹ Tamtéž

⁸² Tamtéž

logický, organizační a interaktivní. Tato klasifikace vznikla již v roce 1990, a proto se můžeme setkávat s jejími dalšími obměnami⁸³

Komplexní klasifikace základních skupin metod výuky dle Maňáka⁸⁴

A. Metody z hlediska pramene poznání a typu poznatků – aspekt didaktický

I. Metody slovní

1. monologické metody (popis, vysvětlování, vyprávění, přednáška apod.)
2. dialogické metody (rozhovor, diskuse, dramatizace)
3. metody práce s učebnicí, knihou

II. Metody názorně demonstrační

1. pozorování předmětů, jevů, procesů a objektů
2. předvádění (předmětů, modelů, pokusů, činností)
3. demonstrace obrazů statických (grafy, diagramy, schémata apod.)
4. projekce statická a dynamická (videosekvence, audiozáznamy, animace apod.)

III. Metody praktické

1. nácvik pohybových a pracovních dovedností
2. žákovské laborování
3. pracovní činnosti
4. grafické a výtvarné činnosti

B. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický

I. Metody sdělovací

II. Metody samostatné práce žáků

III. Metody badatelské a výzkumné

C. Struktura metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický

I. Postup srovnávací

II. Postup induktivní

III. Postup deduktivní

IV. Postup analogicko – syntetický

D. Varianty metod z hlediska fází výuky – aspekt procesuální

I. Metody motivační

II. Metody expoziční

III. Metody fixační

⁸³ ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod.*, s. 35–37

⁸⁴ Tamtéž, s. 37–42

IV. Metody diagnostické

V. Metody aplikační

E. Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační

I. Kombinace metod s vyučovacími formami

II. Kombinace metod s vyučovacími pomůckami

Mezi jednu z klasifikací, která vychází z Maňákova pohledu na výukové metody, patří klasifikace vytvořená Maňákem ve spolupráci se Švecem. Zde byly výukové metody rozděleny do třech základních skupin: klasické, aktivizující a komplexní. Tyto skupiny se od sebe odlišují stupňující se náročností vazeb mezi edukačními činiteli. Zatímco v metodách spadajících do klasických metod stojí v centru edukačního procesu učitel, který předává žákovi informace, v aktivizujících metodách je tomu naopak. V centru dění stojí žák, kterému jsou předkládány problémové úkoly, které mají žáka stimulovat a motivovat k vlastní činnosti.⁸⁵

Klasifikace výukových metod dle Maňáka a Švece⁸⁶

a) Klasické výukové metody

1. Metody slovní

1.1. Vyprávění

1.2. Vysvětlování

1.3. Přednáška

1.4. Práce s textem

1.5. Rozhovor

2. Metody názorně demonstrační

2.1. Předvádění a pozorování

2.2. Práce s obrazem

2.3. Instruktaž

3. Metody dovednostně praktické

3.1. Napodobování

3.2. Manipulování, laborování a experimentování

3.3. Vytváření dovedností

⁸⁵ Tamtéž, s. 43

⁸⁶ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody.*, s. 49

3.4. Produkční metody

b) Aktivizující výukové metody

Metody heuristické, řešení problémů

Metody situační

Metody inscenační

Didaktické hry

Metody diskusní

c) Komplexní výukové metody

Frontální výuka

Skupinová a kooperativní výuka

Partnerská výuka

Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků

Kritické myšlení

Brainstorming

Projektová výuka

Výuka dramatem

Otevřené učení

Učení v životních situacích

Televizní výuka

Výuka podporovaná počítačem

Metody nemusíme dělit pouze z výše uvedených hledisek, ale můžeme je rozdělit i podle jejich funkce na: motivační, expoziční, fixační a klasifikační. Motivační metody zajišťují, že žáci chápou smysl učení se nové látky a motivuje žáky k osvojení si nového učiva. Motivaci nemusíme využívat pouze na začátku výuky nové látky, ale využíváme jí také v průběhu, kdy cítíme, že zájem tudíž i koncentrace žáků opadá. „*Expoziční metody podávají žákům učivo.*“ K opakování znalostí a procvičování dovedností využíváme metody fixační. Jako poslední využíváme klasifikační metody, které nám pomáhají vyhodnotit žákův prospěch i chování.⁸⁷

⁸⁷ VALENTA, Milan, Oldřich MÜLLER, Marie VÍTKOVÁ, et al., 2021. *Psychopedie*. Šesté aktualizované a rozšířené vydání., s. 364 - 375

3.3 Charakteristika aktivizačních výukových metod

Hlavním úkolem aktivizačních výukových metod je vtáhnout žáka do učiva, což by mělo zvýšit jeho zájem o učení. Mnoho odborníků se shoduje, že aktivizace žáka při výuce vede k lepším studijním výsledkům, ovšem vytvořit prostředí, ve kterém se žák bude chtít zapojovat a přebírat aktivní roli, je poměrně náročné. Spousta ověřených technik již současné generaci žáků nevyhovuje, a proto je na pedagoga kladen nárok, aby byl při tvorbě výuky kreativní a flexibilní. Zvyšuje se nárok na používání technologií, vyšší míru interakce či zavádění gamifikace výuky.⁸⁸

Ve středu zájmu tedy stojí žák a jeho aktivita, kterou chápeme jako zvýšenou intenzivní činnost, která je založena na vnitřní potřebě žáka (emocionalita, zájmy...). Učitel musí pro žáky vytvořit prostředí naplněné výzvami, které budou žákům dávat smysl a budou žáky motivovat více než známka. Aktivity by měly žáky podněcovat ke zkoušení nových věcí beze strachu z neúspěchu. Případný neúspěch by měl žáky motivovat k dalšímu pokusu.⁸⁹

Pod aktivitou žáka si nepředstavujeme pouze fyzickou aktivitu, ale také poznávací, technickou a mnoho dalších. Zaměřujeme se tedy nejen na vnější aktivitu ale také vnitřní. Pro učitele je důležité i rozpoznat, zdali žák neprojevuje aktivitu pouze zdánlivou. Zdánlivá aktivita negativně ovlivňuje celý edukační proces žáka. Vedle aktivity se samozřejmě může objevit i pasivita žáků, která se také vedle zdánlivé aktivity řadí k negativním vlivům. Aktivizační metody by učitel neměl zaměřovat pouze směrem k cílům kognitivním, ale měl by usilovat o propojování s cíli psychomotorickými a afektivními. Dalším charakteristickým rysem je nedirektivní přístup učitele, který místo příkazů usiluje o inspiraci, motivaci a usměrňování žáků k vytýčenému cíli. Jak již bylo zmíněno je dobré metody spolu kombinovat, aby společně vytvořily co nejobtímnější podmínky pro dosažení výukových cílů. Stejně tak jako klasické metody tak i aktivizační

⁸⁸ GOVINDARAJAN, Ramesh, 2020. *Exploiting Gamification and Interactive Activities to Achieve Better Students' Engagement in ELT Classes*. In: Arab World English Journal. s. 238-251. Dostupné z: [doi:http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3798145](http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3798145)

⁸⁹ CAVANAGH, Sarah Rose. How to make your teaching more engaging. *The Chronicle of Higher Education*, 2019, 17.

metody mají svá úskalí. Jestliže pedagog nevhodně využívá metody, může dojít k pouhému hraní si či pouhému střídání jednotlivých metod.⁹⁰

3.3.1 Metody diskusní

„Diskuse je taková výuková metoda, jejíž podstatou je komunikace mezi učitelem a žáky i žáky navzájem.“ Během diskuse žáků a učitele a mezi žáky samotnými dochází k výměně názorů, zkušeností a informací, což vede k vyřešení zadaného úkolu. Při využití této metody se žáci nejen učí tématu, které bylo zadané, ale věnují se také rozvoji svých komunikačních schopností, učí se vzájemnému respektu, naslouchání a pochopení. Diskuse je většinou moderována – tuto roli může zastávat pedagog, případně žák s dobrými komunikačními schopnostmi, který ve třídním kolektivu zastává dominantnější roli. Důležitým momentem je závěr diskuse, kdy moderátor shrne přínosy a výsledky diskuse.⁹¹

Diskusní metody lze poměrně snadno aplikovat i u žáků se zrakovým postižením, jelikož mnohdy není nutné využití vizuálních pomůcek. Výhodu můžeme spatřovat i v kompenzačním charakteru řeči žáků se zrakovým postižením. Žáci jsou zvyklí, že řeč je pro ně zdrojem informací, a proto dokážou i dobře naslouchat. Naopak limity můžeme spatřovat v oblastech zkušeností, které by si žáci měli vyměňovat. Zkušenosti žáků se zrakovým postižením nemusejí dosahovat takového rozsahu jako u žáků intaktních. To se může týkat např. některých reálií anglicky mluvících zemí, které se obtížně popisují a nejsou dostupné v podobě reálných předmětů ale pouze ve vizuální podobě. Jako příklad této skutečnosti lze uvést bandikuty, kteří jsou v Austrálii spojováni s Velikonocemi.

3.3.1.1 Vybrané techniky diskusní metody

Brainstorming

Diskusní metoda nabízí několik možných technik. Jednou z nich je např. brainstorming, tzv. „burza nápadů“. Jedná se o časově, organizačně i znalostně nejméně náročnou techniku. Brainstorming se zaměřuje především na zkušenosti žáků a jejich potřebu sdílení. Technika se dělí na dvě fáze. V první fázi žáci sdílí cokoli, co je k tématu

⁹⁰ JOSEF MAŇÁK,, PhDr. *Aktivizující výukové metody. Metodický portál: Články* [online]. 23. 11. 2011, [cit. 2024-02-15]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html>>. ISSN 1802-4785.

⁹¹ ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod.*, s. 183–196

napadne a teprve v následující fázi dané informace dále třídí, analyzuje a provádí syntézu.⁹²

Phillips 66

V této technice se žáci rozdělí do skupin po šesti, ve kterých následně diskutují na zadané téma po dobu šesti minut. Jakmile odbude šest minut, mluvčí skupiny představí ostatním mluvčím závěry a stanoviska, které vzejdou z diskuse. Je možno navázat dalšími diskusními koly, kdy se mluvčí vrací do původní skupiny a dále rozebírají zadané téma.⁹³

Diskusní pavučina

Žáci začínají pracovat ve dvojicích, kdy si k zadanému problému vypíšu argumenty pro „ano“ a „ne“. Následně se dvě dvojice dají dohromady a společně diskutují o argumentech, se kterými dále pracují – zjišťují jaké je jejich osobní stanovisko k dané problematice. Učitel následně žáky požádá, aby ve třídě vytvořili tři skupiny. První skupina zastává názor „ano“, druhá „ne“ a třetí skupinu tvoří žáci bez jasného stanoviska. Následně ve skupině diskutují a hledají nejsilnější argument pro své rozhodnutí. Tento argument poté využijí v „celotřídní“ diskusi. Před začátek diskuse vytyčí základní pravidla: vzájemný respekt, čekání na dokončení promluvy aj.⁹⁴

3.3.2 Metody situační

Na diskusní metody navazují metody situační, ve kterých je již žákům předkládána konkrétní situace, kterou mají vyřešit. Podstatou metody je nalezení postupu, který vede k vyřešení zadané situace. Úkolem pedagoga je vybrat takovou situaci, která bude odpovídat cílům výuky a danou situaci žákům představit. Učitel může žákům i poskytnout materiály, které by jim měly pomoci s vyřešením zadaného problému. Žáci následně sami nebo ve skupinkách hledají řešení zadaného úkolu. V poslední fázi žáci prezentují své nápady, návrhy anebo mohou sehrát scénku řešení situace. V této části je úkolem učitele stavět žáky před možná úskalí.⁹⁵

⁹² GOŠOVÁ, Věra, 2011. *Diskusní metoda* [online]. [cit. 2024-02-16]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/D/Diskusni_metoda

⁹³ ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod.*, s. 143

⁹⁴ ZMRZLÍK, Bohumil. Diskusní pavučina. In: *ZŠ Mendelova* [online]. [cit. 2024-02-16]. Dostupné z: https://www.mendelova.cz/files/posts/150/files/diskusni_pavucina.pdf

⁹⁵ ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod.*, s. 207 - 2014

Přínos situační metody je příprava žáka na reálné životní problémy a reakce na ně. Žáci se naučí situaci zanalyzovat a flexibilně přistupovat k řešení a svá řešení podpořit argumenty. Mezi nevýhodu metody můžeme zařadit časovou náročnost nebo nižší mentální připravenost žáků.⁹⁶

Situační metody představují vhodnou cestu, jak žáky se zrakovým postižením připravit na různé životní situace v bezpečném prostředí třídního kolektivu. Pro učitele je ovšem důležité, že žák se zrakovým postižením může ve svém životě narážet na zcela jiné problémové situace než žáci intaktní. Zároveň je nutné, aby si pedagog uvědomoval, že některé situace mohou být pro žáka neřešitelné, a proto by je neměl žákovi předkládat, aby nedocházelo ke zbytečnému selhání.

3.3.2.1 Vybrané techniky situační metody

Rozbor situace

Žákům jsou poskytnuty písemné materiály, které si samostatně prostudují. Následně může učitel vybrat ze dvou možností podle velikosti třídy. Může vytvořit několik menších skupin, ve kterých žáci problematiku hlouběji spolu prodiskutují a poté se dostat k „celotřídní“ diskusi nebo může rovnou zahájit diskusi všech žáků pod svým vedením. Od žáků jsou očekávané logické výstupy, analýzy zadaného tématu a samostatnost při hledání řešení.⁹⁷

Řešení konfliktní situace

Žákům jsou předloženy úvodní informace – nejčastěji z oblasti mezilidských vztahů. Tyto základní informace již nejsou nijak doplňovány a na žáky působí neúplně. Od žáků se očekává návrh řešení, které vzniká pod tlakem. Tento tlak je způsoben nedostatkem informací a zároveň vytvořením pocitu časové tísně. Žáci se mnohdy mohou dostat do vzájemného konfliktu, jelikož do řešení problému promítají své vlastní názory, postoje a zájmy.⁹⁸

⁹⁶ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. Výukové metody. 2003, s. 122

⁹⁷ Tamtéž, s. 120.

⁹⁸ Tamtéž, s. 120

3.3.3 Metody inscenační

„*Podstata inscenačních metod spočívá v hraní rolí osob zúčastněných v určité simulované sociální situaci.*“ Na rozdíl od předešlých metod nejsou zadané problémy řešeny pouze v teoretické rovině, ale dochází také k přímé realizaci situace. Žáci si tedy mohou situaci zažít, což jim přiblíží jejich vlastní jednání v reálné životní situaci a případně pomůže nacvičit vhodné jednání pro řešení situace. Žákům mohou být role přiděleny nebo se sami rozhodnout, kterou roli chtějí zastávat. Pomocí inscenační metody se žáci rozvíjí nejen schopnost komunikace, ale rozvíjena je i jejich postoje a afektivní stránka.⁹⁹

Inscenace probíhá celkem ve třech fázích. V první fázi se stanoví její cíle, obsah, rozdělí se role a stanoví se postup – záleží jen na učiteli, do jaké míry v této fázi bude zasahovat. Zda-li žákům sám určí role nebo jestli nechá rozdělení rolí na nich. Ve druhé fázi dochází již k samotné inscenaci. Žákům může být detailněji popsána charakteristika postav, které mají ztvárnit nebo mohou dostat konkrétnější pokyny. V poslední fázi dochází k zhodnocení inscenace. Je nutné dbát na pozitivní a přátelskou atmosféru. Hodnocení může proběhnout formou „celotřídní“ diskuse.¹⁰⁰

U žáků se zrakovým postižením se můžeme u inscenačních metod zaměřit na řešení životních situací, se kterými se mohou setkat. Takto se mohou v bezpečnějším prostředí školní třídy připravit na možnosti jejich řešení a posbírat různé náhledy na problém nejen od učitele, ale také od svých spolužáků. Inscenační metody mohou i intaktním spolužákům pomoci lépe pochopit překážky, které musí jejich spolužák se zrakovým postižením překonávat.

3.3.3.1 Vybrané techniky inscenační metody

Strukturovaná inscenace

Učitel předem připraví scénář – žáci dostanou nebo si vyberou předem promyšlené role, které jsou ve scénáři popsány. Naopak dialogy nejsou žákům

⁹⁹ SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování.*, s. 201

¹⁰⁰ ZORMANOVÁ, Lucie, 2014. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.*, s. 717–721

předkládány vůbec a je na nich samotných, aby je vytvořili. Učitel by měl mít scénář s rolemi pro všechny žáky, případně se mohou žáci v jedné roli střídát.¹⁰¹

Nestrukturovaná inscenace

Je opakem strukturované inscenace. Žáci získají pouze stručný popis situace bez popisu jednotlivých postav. Často se jedná o popis životní situace, se kterou se mohou žáci setkat. Důraz je tedy kladen na improvizaci žáků, uchopení zadané role či vytvoření obsahu scény. Jelikož se jedná o poměrně náročnou činnost, využívá se menších skupin a jsou kladeny nižší časové nároky než u inscenace strukturované.¹⁰²

3.3.4 Didaktická hra

Didaktickou hru chápeme jako činnost, jejíž cílem je vyvolat u žáků aktivitu a rozvoj myšlení – toto rozvíjíme u žáků pomocí řešení problémových situací, které jsou jim předkládány. Můžeme si povšimnout třech základních rysů, které mají didaktické hry a to jsou: seberealizace žáků, naplňování výchovně-vzdělávacích cílů a řízení se určitými pravidly. Od běžné hry se tedy liší především plněním předem daných výukových cílů. Tento cíl nemusí být pro žáky vždy viditelný. Součástí didaktické hry je i vyhodnocení. Učitel může využít i pozitivního náboje přirozené soutěživosti mezi žáky, ale musí dbát na to, aby soutěživost nepřerostla v nevráživost mezi jednotlivými žáky či skupinkami. Žáci jsou díky didaktické hře rozvíjeni v oblasti kognitivní, psychomotorické i afektivní.¹⁰³

Didaktické hry je možné opakovat jako celek nebo vybrat pouze jednu jejich část. Hry je také možné obměňovat a aktualizovat podle potřeby. Můžeme tedy říct, že nám poskytují nespočet možností, jak s nimi pracovat. Žáci jsou pomocí emocí vtaženi do hry, což zvyšuje jejich motivaci při plnění zadaného úkolu. Jejich motivace může být tak silná, že mohou začít klást otázky lidem ve svém okolí, aby dosáhli cíle. Můžeme si povšimnout, že i žáci, kteří se nepřímo účastní hry (např. čekají až na ně přijde řada), hru prožívají pomocí gest a mimiky. Efektivita metody se ovšem neměří podle toho, s jakým

¹⁰¹ ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod.*, s. 732

¹⁰² Tamtéž, s. 733

¹⁰³ ŠINDELÁŘ, Jan. Didaktická hra ve výuce přírodovědy. *Metodický portál: Články* [online]. 11. 03. 2019, [cit. 2024-02-17]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/21908/DIDAKTICKA-HRA-VE-VYUCE-PRIRODOVEDY.html>>. ISSN 1802-4785.

nadšením žáci danou hru přijmou, ale podle naplnění výukových cílů. Učitel by proto měl vždy didaktickou hru kombinovat s dalšími metodami, které učivo pomohou zafixovat.¹⁰⁴

Pro žáky se zrakovým postižením se jeví didaktická hra jako vhodná metoda, která může pomoci nejen s rozvojem znalostí žáka, ale může nám i v případě využití kooperační hry pomoci více zapojit žáka do třídního kolektivu, a to především v rámci inkluze. Didaktická hra může podpořit i žáka ve větším sebezpůsobení. Učí žáka pracovat v kolektivu. Naopak kolektiv učí oceňovat znalosti a dovednosti jedince.

3.3.4.1 Vybrané techniky didaktické hry

Soutěživé hry

Při použití této techniky se může učitel zaměřit na dodržování pravidel u žáků, vzájemnou spolupráci, respekt a naslouchání nebo rozdělování úkolů. Soutěživé hry žákům poskytnou možnost přirozeného uvolnění. Typickým znakem soutěživých her je vytvoření pořadí. Je důležité, aby se žáci naučili přijímat pozitivně i porážku a reflektovat svůj neúspěch. Tímto způsobem je možné žáky připravovat na svět, ve kterém budou muset čelit konkurenci. Ale úkolem učitele je dbát, aby se žáci v roli vítězů a poražených střídali, aby nedocházelo k pocitu ohrožení. Do soutěže by se mělo zapojit co největší množství žáků – nelze mít soutěž, které se účastní pár žáků a zbytek pasivně přihlíží. V tomto případě by nedošlo k naplnění výukových cílů.¹⁰⁵

Kooperativní hra

Svou strukturou představuje protipól k hrám soutěživým. V kooperativní hře se stávají všichni účastníci vítězi – všichni dosahují stejného cíle. Často si můžeme všimnout, že tento typ her je u starších žáků méně preferovaný, avšak může být pro ně velice přínosný. Přínos tkví ve čtyřech základních komponentech hry: kooperace (každý člen skupiny něčím přispívá), akceptace (přijetí každého člena skupiny je klíčem k úspěchu), začlenění (možnost vyzkoušet si vlastní limity bez strachu ze selhání) a radost.¹⁰⁶

¹⁰⁴ MUKHTORALIYEVNA, Zokirova Sohiba, et al. Educational Importance Of Using Didactic Games. *Journal of Pedagogical Inventions and Practices*, 2023, 19: 104-107.

¹⁰⁵ SOCHOROVÁ, Libuše. Didaktická hra a její význam ve vyučování. *Metodický portál: Články* [online]. 26. 10. 2011, [cit. 2024-02-17]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html>>. ISSN 1802-4785.

¹⁰⁶ KASÍKOVÁ, Hana a Stanislav FIALA. *Kooperativní učení, kooperativní škola.*, s. 62–64

3.3.5 Metody heuristické, řešení problémů

Posledním typem aktivizačních metod jsou metody heuristické a metody řešení problémů. Učitel žákům předloží problémový úkol, který mají vyřešit. U této metody nefiguruje učitel jako zdroj informací, ale jako rádce a podpora žáka. Žák tedy může pracovat samostatně nebo s podporou učitele. Je důležité, aby učitel vybral takový problém, k jehož vyřešení nestačí žákům pouze dosavadní poznatky, ale úkol žáka podněcuje k intenzivní činnosti, která vede k objevení nových informací, jakožto klíčů k rozřešení problému. Problém k řešení je učitelem vybrán v závislosti na dosavadně získané poznatky, věku a zájmu žáků a jeho vyřešení vede k získání nových poznatků.¹⁰⁷

Metody heuristické a řešení problému lze aplikovat u žáků se zrakovým postižením stejně jako u žáků intaktních. Učitel by ovšem při výběru problému měl mít na mysli, že žáci se zrakovým postižením nemusí mít stejnou možnost všechny potřebné informace k vyřešení problému jako intaktní spolužáci. Vybírá tedy problém, který žák dokáže vyřešit i bez užití obrazového materiálu.

¹⁰⁷ ZORMANOVÁ, Lucie, 2014. *Obecná didaktika: pro studium a praxi.*, s. 739–743

Praktická část

Druhou prakticky zaměřenou část diplomové práce tvoří dvě kapitoly. V první kapitole je předložen vytvořený soubor aktivit, který bude zaslán vybraným vyučujícím žáků se zrakovým postižením. Soubor aktivit je členěn na aktivity podle dovedností a fází výuky, ve kterých je lze využít. Vyučující dostanou časový rámec, ve kterém budou moci aktivity aplikovat a následně proběhne výzkumná fáze. Dále se kapitola věnuje charakteristice výzkumu – popis použité metoda, popis výzkumného vzorku a v neposlední řadě i analýze a interpretaci výsledků. Druhá kapitola praktické části je tvořena diskusí s ohledem na limity výzkumu a doporučeními pro praxi.

4 Využití aktivizačních metod u žáků se zrakovým postižením

Následující kapitola představí soubor vytvořených aktivit pro výuku anglického jazyka, které lze využít u žáků se zrakovým postižením stejně jako u žáků intaktních. Aktivity jsou rozděleny do čtyř kategorií podle toho, ve které fázi výuky je lze využít. Následně je každá kategorie rozdělena na jednotlivé jazykové dovednosti, pod kterými jsou popsány již konkrétní aktivity. Každá z oslovených vyučujících žáků se zrakovým postižením obdržela soubor aktivit v podobě, která je součástí příloh. Aktivity měly možnost libovolně upravovat dle svých potřeb nebo používat již vytvořené pracovní listy, které jsou součástí souboru. Následně se kapitola zaměřuje již na samotné dopady souboru aktivit. Je definována charakteristika výzkumu i výzkumného vzorku. Popsán průběh realizace výzkumu, zanalyzovány a interpretovány získaná data.

4.1 Soubor aktivit

Soubor aktivit představuje vybrané aktivity pro výuku žáků se zrakovým postižením i žáků intaktních. Aktivity jsou rozčleněny do kategorií podle fází výuky a podle procvičované dovednosti. Vždy jsou opáreny soupisem potřebného materiálu a krátkým popisem průběhu aktivity. Aktivity jsme se snažili volit tak aby nebyly materiálově zatížené a pedagog je mohl využít kdykoliv i bez přípravy. Snažili jsme se o variace samostatné práce, práce ve dvojicích i skupinové práce. V aktivitách pracujeme s kooperací i soutěživostí žáků. V neposlední řadě se snažíme o poskytnutí pedagogovi volnosti k vlastnímu rozvoji aktivity, přesto poskytujeme konkrétní pracovní listy v rámci příloh diplomové práce.

4.1.1 Motivační aktivity

Čtení

Citáty

Materiál: seznam citátů z různých knih – pro nevidomé žáky přepis v Braillově písmu

Průběh: Učitel rozdá žákům seznamy citací a nechá žáky, aby si je potichu přečetli.

Jakmile mají dočteno, můžou hádat, ze které knihy citace jsou. Citace se můžou týkat knihy nebo autora, kterého mají v hodině probrat. Žáci mohou s citacemi dále pracovat, např. vybrat si jednu z citací a pokračovat psaním vlastního příběhu.

Psaní

Idiomy

Materiál: seznam různých idiomů

Průběh: Žáci dostanou od učitele seznam idiomatických vyjádření. Jejich úkolem bude ve dvojicích idomy doslovně přeložit a následně se pokusit odhadnout jejich opravdový význam.

Poslech

Fonematický poslech

Materiál: //

Průběh: Žáci sedí s učitelem v kroužku. Učitel začne říkat slova, která obsahují stejnou hlásku, samohlásku nebo souhlásku. Žáci poslouchají. Jakmile odhalí opakující se foném, postaví se. Učitel požádá žáka, aby mi foném přišel zašeptat. V případě, že je foném správně, může jej říct žák nahlas. V opačném případě pokračuje učitel se slovy, dokud není správný foném odhalen.

Mluvený projev

Bomba

Materiál: krabička, mobil – případně reproduktor

Průběh: Žáci sedí v kruhu. Učitel zadá téma např. barvy, zvířata, povolání a dá žákům krabičku, ve které je ukrytý reproduktor – „bomba“. Z reproduktoru je pouštěná nahrávka tikání a výbuchu. Úkolem žáků je říct slovíčko vztahující se k zadanému tématu a rychle poslat krabičku s reproduktorem dalšímu žákovi. Žák, kterému „vybouchne bomba“ v rukou prohrává.

4.1.2 Expoziční aktivity

Čtení

Vzájemné učení

Materiál: text rozdělený na několik částí

Průběh: Žáci vytvoří skupinky nebo dvojice. V každé skupince dostanou žáci část učebního textu. Jejich úkolem bude společně vybrat to nejdůležitější a vytvořit krátký zápis. Následně zbytku třídy odprezentují, co zjistili a dají ostatním k dispozici daný zápis.

Psaní

Taktilní box

Materiál: klapky, krabice s různými předměty (např. figurky zvířat, ovoce, zelenina...)

Průběh: Intaktní žáci, případně žáci se slabozrakostí nebo zbytky zraku se zaklapkují. Učitel dá po třídě kolovat krabici s různými předměty. Každý žák si z krabice vyndá jeden až tři předměty. Jejich úkolem bude uhádnout, co za předmět si vytáhli. Potom se mohou

odklapkovat a zjistit, jestli byl jejich odhad správný. Nevidomému žákovi sdělí výsledek učitel. Učitel popíše strukturu a náležitosti emailu. Následně bude úkolem žáků napsat krátký email (100–250 slov), ve kterém alespoň jednou použijí název předmětu, který si vybrali.

Poslech

Tabu

Materiál: list se slovíčky

Průběh: Žáci se rozdělí do menších skupin (3–4 žáci). Každý žák ve skupině dostane seznam slovíček, který musí svými slovy popsat ostatním ve skupině. Zároveň je u každého slovíčka napsáno několik slov, které nesmí při popisu použít. Např. river – water, swim, fish. Úkolem ostatních ve skupině je uhádnout co žák popisuje. Za každé uhádnuté slovo si skupina připsuje bod.

Mluvený projev

Řetězec

Materiál: //

Průběh: Žáci se postaví do řady. Jejich úkolem bude na sebe navazovat pomocí frázových sloves. Vždy musejí použít alespoň jednu část ze slovesa, které použil žák před ním. Začít může buď učitel nebo vybraný žák. První může říct např. get up a spolužák může navázat get ready nebo look up. Pokud žák neví, musí opustit řadu.

4.1.3 Fixační aktivity

Čtení

Divadelní režisér

Materiál: text popisující situaci, kterou mají žáci sehrát

Průběh: Žáci vytvoří skupinky a rozdělí si role (několik herců a jeden režisér). První přepíšou všechny aktivní slovesa do pasivu. Následně bude úkolem herců začít hrát scénku, úkolem režiséra bude vstupovat do představení a pomocí svých vlastních vět v pasivu scénu měnit.

Psaní

Stanice

Materiál: učební texty

Průběh: Učitel vytvoří čtyři „stanice“ – lavice, na kterých bude položený papír s otázkou a papír s textem, ve kterém je odpověď na danou otázku. Žáci budou rozděleni do skupin.

Každá skupina začne u jednoho stolu. Úkolem žáků je v textu vyhledat odpověď na otázku a napsat odpověď. Po uplynutí časového limitu se skupinky u stolů protočí.

Poslech

Reakce

Materiál: krabice, několik stejných předmětů např. učebnice

Průběh: Žáci dostanou krabici a učitel jim určí předmět, který si mají vzít. Následně učitel začne vyprávět příběh. Kdykoliv žák uslyší předložku, musí předmět podle něj umístit do okolí krabice, např. the rock fell into the water – žák umístí předmět do krabice.

Mluvený projev

Brainstorming s klíčovými slovy

Materiál: lístečky s klíčovými slovy týkající se předešlé hodiny – pro nevidomé žáky přepis v Braillu

Průběh: Učitel rozdá žákům lístečky s klíčovými slovy a nechá žáky, aby si je sami seřadili. Následně se žáků doptává, které z daných pojmů již znají a které pojmy jsou pro ně nové, co dalšího je k pojmům napadá. Variantou může být i aktivita, kdy si každý žák vybere jeden z pojmů a ten popíše, zatím co ostatní žáci hádají.

4.1.4 Klasifikační aktivity

Čtení

Dvojčata

Materiál: list s větami

Průběh: Každý žák dostane seznam vět. Dvě po sobě jdoucí věty si musejí být na první pohled podobné nebo úplně stejné. Úkolem žáků je odhalit, které věty jsou skutečně stejné a které věty jsou jiné, případně v čem jsou jiné. U vět může být změněný čas, záměna za synonymum.

Psaní

Startovače

Materiál: //

Průběh: Učitel žákům zadá začátek věty, kteří si žáci napíší pětkrát pod sebe. Ke každému začátku věty žák doplní svůj vlastní konec podle informací, které již zná. Začátek věty by měl být takový, aby nabízel různé možnosti doplnění.

Poslech

Lhář

Materiál: //

Průběh: Žáci se rozdělí do trojici. Učitel žákům zadá seznam otázek, o kterých se mají bavit. Dva žáci ve trojici se spolu baví o otázkách, zatím co třetí žák poslouchá. Jakmile žáci domluví, ptá se učitel žáků, kteří byli ve dvojicích na stejné otázky. Žáci mohou odpovídat pravdivě nebo si odpověď vymyslet, aby se neshodovala s tím, co řekli v rozhovoru ve dvojicích. Úkolem třetího žáka je označit „lháře“.

Mluvený projev

Texturová otázka

Materiál: bonbony s různou texturou (např. čokoládové, gumové, pěnové, tvrdé...), neprůhledný pytlík na bonbony

Průběh: Každý žák si vybere z pytlíku jeden bonbon. Ke každému bonbonu bude přiřazena jedna opakovací otázka, na kterou žák odpoví podle vybraného bonbonu.

Případně texturu lze vyměnit za příchutě.

4.2 Charakteristika výzkumu

Výběr vhodné výzkumné metody se odvíjí od námi vytýčeného cíle práce, tedy zjištění specifík výuky anglického jazyka žáků se zrakovým postižením a dopadu aktivizačních výukových metod na žáky se zrakovým postižením. Pro tato zjištění jsme vybrali kvalitativní výzkumnou strategii, která nám umožní hlouběji poznat všechna specifika dopadů. Z metod byl vybrán polostrukturovaný rozhovor. Jedná se o nestandardizované dotazování jednoho účastníka pomocí předem připravených témat a otázek, kterých se můžeme či nemusíme držet podle toho, kam se rozhovor odvíjí. Rozhovor by se měl vždy odvíjet směrem, který určuje výzkumník, aby byl schopen získat veškeré potřebné údaje pro svůj výzkum. Ovšem ponechává určitou volnost i participantovi, který může přinést poznatky, které jsou užitečné, ale nebyly zahrnuty do přípravy rozhovoru.¹⁰⁸ Veškeré přepisy rozhovorů s respondenty jsou součástí příloh diplomové práce. Tyto plné transkripce realizovaných rozhovorů poslouží jako vstupní data pro analýzu a interpretaci, v nichž budou použity přímé citace participantů, které sníží míru zevšeobecňování, které využijeme jen v případě, že se všichni participanté shodnou na tvrzení. Pro potřeby interpretace využijeme i kontrastních či obrazných pojmenování.

¹⁰⁸ ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.*, s. 159–162

Pro zachování etického přístupu ve výzkumu bude participantům předložen informovaný souhlas o zpracování dat získaných z rozhovoru. Bude zachována anonymita participantů i jejich žáků a identita jednotlivých participantů bude známá pouze diplomantce. Nahrávky rozhovorů nebudou dále šířeny, ale poslouží pouze jako zdroj k přepisu rozhovorů. Tyto přepisy budou součástí příloh diplomové práce.

Pro výzkum jsme si definovali několik základních okruhů otázek, které nám pomohly pochopit dopad využití aktivizačních metod na žáky se zrakovým postižením. V prvním okruhu mapujeme charakteristiku participantů. Zaměřujeme se na jejich vzdělání a délku pedagogické praxe. Další okruh je věnován vnímání výuky žáků se zrakovým postižením participantem. Zaměřujeme se jak na negativa, tak na pozitiva, která výuka přináší. Za důležité považujeme i zjištění postoje participantů k aktivizačním metodám. V neposlední řadě bylo naším úkolem zjistit, jakých změn si participanté všimli po použití souboru aktivit jak u žáků se zrakovým postižením i u jejich intaktních spolužáků, ale i u samotných participantů.

Naším cílem je zjistit, s jakými specifiky se vyučující setkávají při výuce anglického jazyka žáků se zrakovým postižením a jaké změny přinesla aplikace aktivit ze souboru. Po prostudování odborné literatury vyvstalo velké množství otázek týkajících se výuky žáků se zrakovým postižením. K výzkumu byly stanoveny následující základní a dílčí otázky:

S jakými specifiky se při výuce anglického jazyka žáků se zrakovým postižením vyučující setkávají?

- *Jaké jsou nejčastěji využívané metody při výuce žáků se zrakovým postižením?*
- *S jakými překážkami se při výuce žáků se zrakovým postižením vyučující setkávají?*
- *Jaká pozitiva přináší výuka žáků se zrakovým postižením?*

Nastaly nějaké změny po aplikaci aktivit ze souboru?

- *Nastaly nějaké změny u žáků se zrakovým postižením? Respektive v kolektivu.*
- *Nastaly nějaké změny v pohledu učitelů na aktivizační metody?*

Jak již bylo zmíněno výše pro výzkum jsme zvolili metodu polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovor nám umožní získat subjektivní názory a pohledy participantů na

danou problematiku. Za výhodu rozhovoru lze považovat i možnost doptávat se na další detaily a ujišťovat se, zdali participant otázce porozuměl. Rozhovor nám zároveň umožňuje i pozorovat neverbální projevy participanta. Participantů jsou pro nás důležitým zdrojem informací, jelikož představují odborníky z praxe. Jejich poznatky srovnáváme s teoretickými východisky odborné literatury. Za nevýhody rozhovoru můžeme považovat právě onu subjektivitu participantů, kteří nám předávají své poznatky. Mnohdy také zjišťujeme, že nemáme dostatečné množství participantů, a proto nelze výsledky zevšeobecnit a aplikovat na většinovou populaci.¹⁰⁹ V našem případě musíme uvažovat i o tom, že dané aktivity budou na žáky aplikovány pouze jednou nikoliv několikrát po sobě, a proto mohou být výsledky ovlivněny i stavem žáků (např. nálada, únava) ve chvíli aplikace.

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Pro výběr výzkumného vzorku jsme zvolili záměrný výběr. Jediným kritériem pro výběr bylo vybrat pedagogy, kteří vyučují anglický jazyk alespoň jednoho žáka se zrakovým postižením. Žádné další kritérium pro výběr jako např. délka praxe s výukou žáků se zrakovým postižením, pravidelné využívání aktivizačních metod nebo jakékoliv jiné nebylo stanoveno. Celkem bylo osloveno sedm pedagogů, kteří vyučují žáky se zrakovým postižením v anglickém jazyce.

Při oslovení jsme postupovali následujícím způsobem. Primárně byly vybrány školy, na kterých jsou žáci vzděláváni v rámci inkluze. Na tyto školy získala diplomantka kontakt díky osobní známosti inkludovaných žáků. Následně byly vybrány školy pro žáky se zrakovým postižením zřízené podle § 16 odst. 9 a osloveny vyučující, které vyučují paralelní ročníky k ročníkům žáků v inkluzi. Po výběru škol byly vyhledány kontakty na konkrétní pedagogy odpovídající kritériím. Pedagogové byli osloveni pomocí e-mailu, ve kterém byl představen účel diplomové práce a žádost o aplikaci souboru aktivit a následný rozhovor. S aplikací souboru aktivit a následným rozhovorem souhlasily tři učitelky. Zbytek oslovených vyučujících buď na e-mail nereagoval nebo zamítli aplikaci aktivit z různých důvodů.

¹⁰⁹ HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace.*, s. 170–181

Již během prvotního oslovení se autorka ujistila, že jsou respondentky seznámeny se stupněm zrakového postižení svých žáků a doptala se na konkrétní ročník, ve kterých jsou žáci umístěni. Od participantek diplomantka i zjistila, jakých tematických celků by se měla při tvorbě pracovních listů dotknout, aby došlo k co nejsnadnější aplikaci metod na žáky. Jelikož se jednalo o různé ročníky a různé typy škol, jsou pracovní listy v různých jazykových úrovních a na různá témata tak aby si každý z participantů mohl vybrat alespoň několik aktivit pro své výukové potřeby. Zároveň jsou listy naformátovány ve velikosti a písmu, která vyhovuje většině žáků se slabozrakostí, na které byly aktivity aplikovány.

4.4 Realizace výzkumu

Po prvotním kontaktu byl participantkám zaslán soubor aktivit. Dostaly možnost využít všechny aktivity nebo si vybrat některé. Aktivity mohly aplikovat v průběhu jednoho měsíce a rozhovory proběhly v těsné návaznosti na aplikaci. Participantkám bylo nabídnuto osobní setkání pro rozhovor, na které by se k nim diplomantka dostavila nebo distanční formě pomocí MS Teams nebo jinou platformu dle návrhu participantek. Z důvodu zachování anonymity je první participantka označená jako SP, druhá participantka jako GB a poslední jako DK. Před každým rozhovorem byl participantkám nabídnut informovaný souhlas a byly požádány o souhlas s nahráváním rozhovoru pro další analýzu.

První rozhovor byl naplánován na 28.3.2024 v 9:00 a po domluvě s vyučující SP proběhl telefonicky. Před rozhovorem byly participantce zaslány okruhy, kterých se rozhovor týkal. Při rozhovoru s participantkou SP proběhla dohoda o vynechání konce rozhovoru z přepisu, jelikož se týkal citlivých záležitostí spojených s výukou žákyň. Druhý rozhovor byl plánován s respondentkou DK, která při domluvě sdělila, že nebylo v jejích možnostech aplikovat aktivity ze souboru. Po dohodě bylo od rozhovoru upuštěno. Poslední rozhovor proběhl s participantkou GB. Rozhovor byl domluven na 5.4.2024 v 17:00 opět telefonicky. Okruhy otázek si participantka před rozhovorem nevyžádala. Před každým rozhovorem byly obě participantky opětovně upozorněny na nahrávání rozhovoru a požádány o svolení. Výsledný výzkumný soubor byl tedy vytvořen ze dvou učitelek, které vyučují žáky se zrakovým postižením v rámci hlavního vzdělávacího proudu. Kvůli distanční formě rozhovoru nebylo možné sledovat neverbální projevy participantek.

4.5 Analýza a interpretace výzkumu

Vzdělání a praxe participantů

Z rozhovorů vyplynulo, že vyučující označená SP je učitelkou na střední odborné škole a třetím rokem vyučuje dvě dívky se zrakovým postižením. Obě dívky jsou slabozraké a navštěvují obor sociální činnost. Vyučující má vzdělání pedagogického směru, konkrétně aprobaci český a anglický jazyk. Poukázala, že studium vysoké školy proběhlo bez základů speciální pedagogiky. Výchovnou poradkyní byla seznámena s pomůckami, které dívky využívají a často se obrací na samotné dívky v otázkách možné podpory, aby byla co nejvíce individuální. Celkem má vyučující zhruba 30 let praxe, ovšem před tím neměla s výukou žáků se zrakovým postižením žádné zkušenosti.

Taktéž participantka GB je vyučující na škole běžného vzdělávacího proudu, konkrétně gymnaziálního typu. Vyučuje na osmiletém oboru jednu žákyni se slabozrakostí. Stejně jako přechází participantka vystudovala vysokou školu pedagogického směru, ale také poukázala na absenci předmětu, který by fungoval jako základ speciální pedagogiky pro obory, které se nezaměřují na speciální pedagogiku. Na rozdíl od participantky SP byla před zahájením výuky žákyně se zrakovým postižením poučena pracovníky speciálně pedagogického centra, na které se může kdykoliv obrátit. Také v rámci tohoto setkání byla poučena o omezeních vyplývajících z postižení žákyně a pomůckách, které při výuce využívá. Její délka praxe je dohromady 10 let a před výukou současné žákyně se zrakovým postižením se s žádným jiným žákem se zrakovým postižením nesešla stejně jako participantka SP.

Obě participantky mají pedagogické vzdělání ovšem bez jakéhokoliv speciálně pedagogického základu, který by je připravil na výuku žáků nejen se zrakovým postižením. U obou participantek si můžeme všimnout, že kromě úvodního setkání, na kterém jim byly představeny pomůcky, se kterými jejich žákyně se zrakovým postižením pracují, nebyly na výuku jinak připravené. Toto úvodní setkání v případě participantky SP vedla výchovná poradkyně školy a v případě participantky GB pracovníci SPC. Zatím co participantka SP se v otázkách ohledně přizpůsobování výuky obrací na samotné dívky, které vyučuje, participantka GB dostala nabídku od podpory SPC.

Výuka žáků se zrakovým postižením

Z tvrzení participantky SP: *„Holky jsou hodně samostatné. Často se stává, že zadám, aby si třída nalistovala stránku a zatímco holky ji už dávno mají vyhledanou, tak se ostatní teprve ptají, jakou stránku mají vyhledat.“* Můžeme vyvodit, že výuku dívek se zrakovým postižením vnímá pozitivně. Během rozhovoru několikrát vyzdvihla fakt, že dívky se během výuky snaží, přestože je zřejmé, že jim předmět dělá obtíže. Tyto obtíže ovšem participantka SP nepřisuzuje zrakovému postižení, ale spíše znalostem a dovednostem v anglickém jazyce. S touto obtíží se participantka SP vypořádává pomocí nabídek schůzek po hodině. Při výuce dívek vnímá překážky v oblasti úpravy výukových materiálů jako je učebnice anglického jazyka. Obě dívky převážně pracují pomocí zvětšování, kdy si stránku vyfotí a na mobilu si ji zvětšují. Některá cvičení pro ně nejsou přehledná, a proto se participantka SP dívek doptává, aby zjistila, zdali byla chyba způsobena neznalostí nebo špatnou orientací. Dále poukazuje na maturitní testy: *„Problémem jsou některá cvičení v didaktickém testu. G. se v nich špatně orientuje.“* Situaci se pokoušela řešit dalším zvětšením, ale dívka stále poukazovala na problémy s orientací ve vybraných cvičeních.

Stejně jako předchozí participantka poukazuje respondentka GB na samostatnost své žákyně se zrakovým postižením při řešení různých obtíží ve výuce – *„...tak někdy to stihne vyřešit sama dřív než stihnu všimnout, že s tím měla problém.“* Zmiňuje, že ve výuce jazyka není třeba žádných velkých úprav kromě zvětšení textu, k čemuž používá žákyně lupu. Jako problematickou oblast vidí pracovní sešit: *„Možná stojí za zmínku, že jsme měli problémy s pracovním sešitem, jak je černobílý nebo spíše šedobílý, tak M. s ním těžko pracovala i přes veškerá zvětšení.“* Tento problém byl následně vyřešen vyřazením pracovního sešitu z používaných materiálů. Podobné obtíže sledovala i u používání učebnic či pracovních listů.

Obě participantky shodně hodnotí žáky se zrakovým postižením jako samostatné a proaktivní v řešení obtíží, které se týkají jejich vzdělávání. U všech třech žáků je využíváno především zvětšování a další podpory ve výuce není dle participantek užívána. K zvětšení žákyně participantky GB používá lupu, kdežto obě žákyně participantky SP k zvětšování používají mobilní telefony. Zároveň při výuce obě narazily na podobné problémy, a to materiály ve formě učebnic a pracovních sešitů, které jsou žákům předkládaný. U svých žáků pozorují sníženou schopnost orientace se v materiálech i přes

jejich zvětšení. Jedna z participantek řeší situaci doptáváním a druhá vyřazením problematického materiálu. Participantka SP v souvislosti s maturitními testy upozorňuje, že její řešení obtíží není ideální, jelikož žáci se zrakovým postižením nedostávají možnost své odpovědi dovysvětlit během testu. U druhé participantky bychom mohli zvážit využití elektronické verze pracovního sešitu.

Aktivizační metody

Participantka SP v rozhovoru sdělila, že se snaží o kombinaci klasických i aktivizačních výukových metod. Většinou se při volbě metody řídí podle jednotlivých tříd. Ve třídě, kterou navštěvují dívky se zrakovým postižením volí spíše metody klasické, což vyplývá z menší míry zapojení žáků. Ovšem i v této třídě mají aktivizační metody své místo – *„Ale snažím se, aby byli taky aktivní. Třeba jim házím fixu nebo podávám a oni musí jít rychle k tabuli a napsat nebo zaškrtnout slovíčko. Často holky znají odpověď, ale člověk ji musí z nich tak nějak „dолоvat“.* Během aktivit nezaznamenala participantka žádné obtíže, které by se daly spojovat se zrakovým postižením. Žáci na aktivity reagovali pozitivně. Participantka SP negativně hodnotí pouze soutěživost žáků, kdy se snažili v mnohých aktivitách co nejrychleji uhádnout klíč k aktivitě. Participantka SP ocenila možnost ponechat si soubor aktivit a dále jej aplikovat na další ročníky. Líbila si jí i možnost využití aktivit jak u žáků se zrakovým postižením, tak u žáků intaktních.

Svou třídu popsala participantka GB jako klidnou a méně aktivní, a proto sahá spíše po metodách klasických. Nižší míru zapojení přičítá věkovým specifikům. Ovšem aktivizační metody využívá u jiných skupin – *„Já tyhle hry a zábavné aktivity používám spíš u aktivnějších žáků. Jako odměnu, protože je to baví a rádi se zapojí.“* Během aktivit se sama zapojila, aby své žáky lépe motivovala. Některé aktivity žáci znali z hodiny výuky německého jazyka, a proto nebylo těžké jim vysvětlit princip fungování a rychle se zapojili. U žákyně se zrakovým postižením nepozorovala participantka žádné obtíže kromě těch, které měli i její spolužáci jako např. problém vzpomenout si na slovíčko hodící se do hry. Reakci popsala pozitivně stejně jako participantka SP. Ocenila jejich kreativní přístup a zodpovědný přístup k řešení aktivit.

Obě participantky se shodují, že používají kombinaci klasických i aktivizačních metod. Ovšem zatím co participantka SP se snaží o využívání kombinace ve všech svých skupinách, participantka GB se soustředí spíše na klasické metody ve třídě, kde vyučuje

žákyni se zrakovým postižením. Aktivizační metody vnímá především jako formu odměny pro již aktivní žáky. Žáci na aktivity reagovali v obou skupinách pozitivně pomocí zapojení a projevování zájmu o danou činnost. Je také dobré vzít v potaz, že participantka GB se sama aktivit zúčastnila, což mohlo také způsobit vyšší motivaci žáků k zapojení se. Navíc participantka uvedla, že žáci jsou již na některé aktivity zvyklí z výuky druhého povinného jazyka. Ani jedna z participantek neuvedla, že by pozorovala u svých žákyň se zrakovým postižením nějaké obtíže, které by se dali přičíst zrakovému postižení. Obtíže se objevovaly pouze v oblastech, které se týkaly i intaktních žáků a odvíjely se od jazykových znalostí a dovedností žáků nikoliv od zrakového postižení. Jako jedno ze specifíků byly jmenovány i věkové zvláštnosti žáků. Participantka GB považuje tuto vývojovost za důležitý faktor, který ovlivňuje zapojení žáků do aktivit.

Změny po použití souboru aktivit

Participantka SP u svých žáků pozorovala vyšší angažovanost a zájem o probíranou tematiku. Ovšem až u rozhovoru přemýšlela o rozdělení žáků do jiných dvojic než obvyklých. Žákyně se zrakovým postižením mají totiž tendenci držet se spíše u sebe, což trochu narušuje myšlenku inkluze. Samotná participantka SP u sebe pozorovala změny, kdy ji soubor aktivit motivoval k vyhledávání informací - „*Třeba u těch stanic jak jsou ty texty o Austrálii, tak jsem pátrala po tom, co je vlastně bilby.*“

Po použití aktivit hodnotila participantka GB žáky jako nabuzenější. Všimla si jejich vyšší míry zapojení a zájmu, který ovšem dle participantky trval chvíli po dokončení aktivity. Ocenila jejich kreativní přístup a snahu překonávat se navzájem. I u sebe participantka GB pozorovala změny - „*Určitě mi to pomohlo zjistit, že i já se někdy musím zamyslet.*“ Participantka ocenila možnost ponechání si souboru aktivit a využití aktivit i u dalších ročníků.

Obě participantky se shodují, že po použití aktivit sledovaly u žáků větší snahu o zapojování se i zájem o učivo. Na rozdíl od participantky SP hodnotila participantka GB jako pozitivní soutěživost mezi žáky. Obě ocenily možnost aplikace aktivit nejen na žáky se zrakovým postižením ale i na žáky intaktní a obě projevily zájem o další používání aktivit u dalších skupin žáků. Změny pozorovaly i u sebe, kdy aktivity je vedly k zamýšlení a dohledávání informací, které neznaly. Až během rozhovoru napadlo participantku SP, že aktivizační metody by mohly fungovat pro její žákyně jako podpora

v začlenění do třídního kolektivu. Participantka GB o této možnosti neuvažovala, jelikož uvedla, že dvojice žáků pravidelně střídá.

5 Diskuse

Praktická část diplomové práce si kladla za cíl zjistit, zjistit s jakými specifiky se vyučující žáků se zrakovým postižením setkávají při výuce anglického jazyka a zjistit, jakých změn bylo dosaženo po aplikaci souboru aktivit. Pomocí polostrukturovaného rozhovoru jsme provedli výzkumné šetření u dvou participantek, které vzdělávají žáky se zrakovým postižením v rámci inkluzivního vzdělávacího proudu. Obě participantky vzdělávají celkem tři žáky se slabozrakostí. Je proto velmi důležité si uvědomit, že výsledky výzkumu nelze zevšeobecnit na všechny žáky se zrakovým postižením, jelikož u žáků nevidomých se můžeme setkat s jinými specifiky stejně tak jako se můžeme setkat s jinými specifiky v rámci vzdělávání v paragrafových školách zřízených pro žáky se zrakovým postižením, které mají k dispozici jiné materiální podmínky než školy běžného vzdělávacího proudu. Zároveň jsou žáci v paragrafových školách vzdělávání učiteli s různou praxí se žáky se zrakovým postižením, kdežto naše participantky mají zkušenost pouze první, a to s těmito konkrétními žáky.

Důležitým výsledkem by pro nás byl i pohled samotných žáků, na které byly aktivity aplikovány. I přes původní záměr vytvořit dotazník pro žáky bylo od této metody upuštěno z důvodu několikaletého přátelského vztahu mezi diplomantkou a jednotlivými žáky se zrakovým postižením, na které byly aktivity aplikovány. Tento úzký vztah by mohl výrazně zkreslit výsledky výzkumu, jelikož během souvislé praxe u těchto žáků byla pozorována vyšší motivace a zapojení, což lze přisoudit pozitivnímu vztahu mezi oběma stranami. I přesto lze výzkum ohodnotit kladně, jelikož participantky upozornily na nedostatky v rámci inkluzivního vzdělávání a vynesly i přednosti, kterých si všimly u svých žáků se zrakovým postižením.

První hlavní otázka, kterou jsme si v rámci výzkumného šetření položily, byla: *S jakými specifiky se při výuce anglického jazyka žáků se zrakovým postižením vyučující setkávají?* Obě participantky shodně hodnotily své žáky se zrakovým postižením jako samostatné jedince, kteří se sami zvládají vypořádat s různými obtížemi, se kterými se ve výuce setkávají. Obě popsaly, že jejich žáci pracují především pomocí zvětšovacích

zařízení a žádné další pomůcky k výuce jazyka nevyužívají. Na dílčí otázku: *Jaké jsou nejčastěji využívané metody při výuce žáků se zrakovým postižením?* Participantky odpovídaly taktéž shodně a to, že využívají především metody klasické. Užití těchto metod spíše odráží klima a aktivitu třídy, kdy obě cítí, že je nutnost spíše využívat metod klasických než aktivizačních. Jejich žáci byli popsáni jako méně aktivní a vyžadující impuls k vyššímu zapojení. Na hlavní otázku navozovala další dílčí otázka: *S jakými překážkami se při výuce žáků se zrakovým postižením vyučující setkávají?* Jako oblast, ve které se žáci se zrakovým postižením setkávají s obtížemi, obě participantky identifikovaly materiály pro výuku anglického jazyka. Materiály ve formě učebnic a pracovních sešitů jsou mnohdy nedostačující i přes zvětšení, které běžně žákům vyhovuje. Žáci se v nich hůře orientují, což způsobuje vyšší chybovost, která by mohla být i výrazně nižší. Tato snížená orientace může být způsobena různými faktory jako např. barevné zpracování materiálů, různé rozložení textu či samotná podstata cvičení, která po žácích vyžaduje, aby se opakovaně vraceli v textu zpátky. Problematickou oblast nepředstavují pouze učebnice, pracovní sešity a listy, ale také doplňující obrazový materiál. Obtíže u obrazového materiálu způsobuje různý kontrast, barevnost množství detailů vyobrazených na materiálu. Tato problematika byla nastíněna již v teoretické části, ovšem bez žádného nástupu řešení. Obě vyučující se s daným problémem vypořádává po svém. Zatím co jedna s materiály i nadále pracuje a snaží se žáků doptávat, druhá vyučující nevyhovující materiály vyřadila ze své výuky. Poslední dílčí otázka, na kterou jsme se v rámci specifík u žáků se zrakovým postižením ve výuce anglického jazyka snažili najít odpověď, byla: *Jaká pozitiva přináší výuka žáků se zrakovým postižením?* Jak již bylo výše zmíněno obě participantky si na svých žácích cení především vysoké samostatnosti a schopnosti flexibilně reagovat na obtíže, se kterými se během výuky setkávají. U svých žáků pozorují proaktivní přístup k překonávání překážek.

Druhá hlavní otázka praktické části již navazuje na vytvořený soubor aktivit, který byl vyučujícím zaslán. *Nastaly nějaké změny po aplikaci aktivit ze souboru?* Úkolem učitelů bylo pozorování změn nejen u žáků se zrakovým postižením, ale také v rámci celého třídního kolektivu a také u sebe samých. Na dílčí otázku: *Nastaly nějaké změny u žáků se zrakovým postižením? Respektive v kolektivu.* Odpovídaly participantky, že pozorovaly vyšší zájem žáků o probíranou látku a snahu zapojit se. Pozorovaly taky soutěživost mezi jednotlivými žáky, kdy jedna participantka hodnotila soutěživost jako negativní jev, zatím co druhá jako jev pozitivní. Zaměříme-li se na otázku: *Nastaly nějaké*

změny v pohledu učitelů na aktivizační metody? Můžeme také konstatovat, že došlo určitých změn u vyučujících, které aktivity aplikovaly. Aktivity působily motivačně nejen na žáky, ale také na samotné participantky, které vedly k zamyšlení. Zamyšlení se týkalo nejen samotné látky, která byla metodami předkládána ale také nad možnostmi aplikace stejných aktivit pro žáky intaktní a žáky se zrakovým postižením. Obě shodně uvítaly možnost ponechat si soubor aktivit pro další použití.

5.1 Doporučení pro praxi

Díky rozhovorům jsme mohli zjistit, že obě participantky se kloní spíše ke klasickým metodám, jelikož své učební skupiny považují za klidnější a obecně méně aktivní. Aktivizační metody považují za jakousi formu odměny pro již aktivní žáky. Ve chvíli, kdy byl vyučujícím předložen soubor aktivit, pozorovaly vyšší zapojení i zájem svých méně aktivních žáků o danou výuku. Podařilo se nám zjistit, že zrakové postižení netvoří překážku při aplikaci těchto metod. Zároveň pedagogové viděli předložený soubor jako motivační prvek pro sebe samotné. Jak tedy podpořit pedagogy, aby dané metody častěji aplikovali? Jednou z možností by mohlo být vytvoření většího souboru aktivit, ze kterých bych pedagogové mohli čerpat inspiraci. Přestože existuje nespočet internetových stránek, webinářů i publikací, ze kterých by mohli pedagogové čerpat, tak to mnohdy nedělají. Jedním z důvodů může být i právě vyšší míra inkluzivity, kdy obě pedagožky uvedly, že neměly žádnou předchozí zkušenost s výukou žáků se zrakovým postižením, což může svádět k sahání po klasických a osvědčených metodách. Nejedná se ovšem pouze o žáky se zrakovým postižením, kteří se zapojují do inkluze. Takový soubor aktivit by tedy měl obsahovat popis různých uzpůsobení pro jednotlivé žáky s postižením, kteří se do inkluzivního vzdělávání zapojují. Přínosem pro učitele mohou být i interaktivní semináře, kde budou mít možnost sami si aplikaci metod pomocí aktivit vyzkoušet. Čerpáme z poznatku, jak jedna z respondentek uvedla, že samotné zapojení její vlastní osoby do aktivity ji vedle k zamyšlení se nad sebou sama. Důležité je taky vést vyučující k osvětě, jelikož aktivizační metody vnímají jako formu odměny pro již aktivní žáky a u žáků pasivnějších sahají po metodách klasických, aby měli jistotu, že jejich žáci byli z jejich strany s potřebným učivem seznámeni. Přesto jsou to mnohdy žáci pasivnější, kteří potřebují aktivizovat pro dosažení lepších výsledků.

Přestože hlavním cílem práce nebylo zjišťovat, jaké obtíže musejí vyučující se svými žáky se zrakovým postižením překonávat, podařilo se nám odhalit nedostatek

v podobě nedostatečného přizpůsobení materiálů pro výuku anglického jazyka, kdy zvětšení není dostačující úpravou. Tento problém nám navozuje nové otázky: „Jak daný materiál přizpůsobit, aby odpovídal požadavkům žáka se zrakovým postižením? Do jaké míry lze jednotlivé cvičení upravovat, aby se v nich žák se zrakovým postižením mohl lépe orientovat, ale zároveň byla zachována úroveň cvičení a jeho princip? Jakými způsoby nahradit obrazový materiál, který je pro výuku jazyka důležitý?“ a mnoho dalších. Obě respondentky byly odkázány na prodiskutování své problematiky úpravy materiálů s nejbližším SPC, respektive s některým z center podpory studentů při vysoké škole. Takto mohou získat širší rozhled o úpravě materiálů a možnostech, jak s materiály pracovat a není nutné spoléhat pouze na zvětšování, které je součástí doporučení od SPC. Dále bylo doporučeno obrátit se na školy zřízené pro žáky se zrakovým postižením pro poskytnutí náhledu v hodinách anglického jazyka. Tyto náhledy by mohli vyučujícím pomoci najít alternativy k zvětšování materiálů a také objevit způsoby náhrady vizuálních materiálů jako je např. užití 3D modelů, reálných předmětů nebo využití kompenzačních činitelů ve výuce.

Závěr

Aktivizační metody představují možnosti rozvoje žáka nejen z hlediska znalostí a dovedností, ale budují také postoje, schopnost komunikace, kriticky myslet či respektovat své okolí. Žák si díky aktivitám může najít svůj způsob osvojení učiva. I přes všechny přínosy aktivizačních metod bylo prokázáno, že učitelé se stále kloní k výuce pomocí metod klasických. Klasické metody vnímají jako ověřené a s jistým výsledkem a aplikují je především na žáky méně aktivní. Ovšem s vhodnou podporou jsou i oni sami otevřeni možnostem využití aktivizačních metod nejen u žáků se zrakovým postižením. Diplomová práce prokázala, že je možné metody aplikovat jak na žáky intaktní, tak na žáky se zrakovým postižením.

V teoretické části bylo vymezeno zrakové postižení s ohledem na různé klasifikace. Nahlédly jsme na zrakové postižení v kontextu vzdělávání, a to z hlediska platné legislativy, která určuje podobu vzdělávání žáků se zrakovým postižením, možnosti podpůrných opatření, jazyka a v neposlední řadě jsme se zaměřili i na dopady způsobené zrakovým postižením na vzdělávání jedince s ohledem na výuku anglického jazyka. Následně se teoretická část věnovala výuce anglického jazyka s ohledem na základní kurikulární dokumenty. V didaktické části byl poskytnut náhled na možnosti výuky jednotlivých jazykových dovedností, které jsou definovány v RVP a u každé z těchto dovedností jsme poukázali nejen na možná úskalí, se kterými se setkávají žáci se zrakovým postižením, ale i na silné stránky těchto jedinců. Teoretická část je uzavřena kapitolou o aktivizačních metodách. Zpočátku se kapitola věnuje základnímu vymezení výukových metod, na což navazuje srovnání různých klasifikací výukových metod. Závěrečná část kapitoly je věnována charakteristice jednotlivých aktivizačních metod s popisem různých možných technik.

Praktická část je uvedena pomocí vytvořeného souboru metod, který byl předložen jednotlivým respondentkám k vyzkoušení po dobu jednoho měsíce. Celkem bylo vytvořeno 16 aktivit rozdělených podle fází výuky, ve kterých je bylo možné využít a dále byly tyto aktivity rozděleny podle dovedností, kterou rozvíjejí. K výzkumnému šetření jsme získali tři participantky, z nichž jedna se závěrečného rozhovoru nezúčastnila, jelikož nestihla aplikovat aktivity z předloženého souboru. Obě získané participantky jsou vyučující na školách běžného proudu a vyučují žáky se slabozrakostí.

Obě účastnice souhlasily s aplikací metod a následným polostrukturovaným rozhovorem, který mapoval jejich zkušenosti. V rozhovoru jsme se zaměřili na jejich pohled na výuku žáků se zrakovým postižením – s jakými překážkami se vypořádávají a jaké výhody výuka žáků přináší. Zkoumali jsme i jejich postoj k aktivizačním metodám před a po aplikaci souboru aktivit.

Pomocí výzkumného šetření jsme zjistili, že vyučující se kloní spíše k metodám klasickým, ale pomocí souboru aktivit bylo možné i je namotivovat k větší používání metod aktivizačních. Změny pozorovaly u svých žáků, kteří se projevovali zvýšeným zájmem, soutěživostí a zapojením do výuky. Mezi žáky intaktními a žáky se zrakovým postižením nepozorovaly žádné rozdíly. U sebe samých zjistily zvýšený zájem o tematiku a snahu dohledávat nové neznámé informace. Obě vyučující se rozhodly si soubor aktivit ponechat pro budoucí použití. Z hlediska zjištěných specifik výuky anglického jazyka jsme objevily nedostatky v úpravě materiálů pro žáky se zrakovým postižením. Zároveň byli žáci chváleni vyučujícími za vysokou míru samostatnosti a schopnosti řešit problém.

Na závěr diplomové práce oceňujeme ochotu obou respondentek aplikovat jednotlivé aktivity na své žáky a podělit se o své poznatky z pozorování žáků. Zároveň si ceníme, že obě respondentky upozornily na nedostatky ve výuce anglického jazyka žáků se zrakovým postižením. Tyto nedostatky si zaslouží další pozornost a hledání možností, jak tyto problémy vyřešit, aby byl inkluzivní proces pro žáky ještě přínosnější. Doufáme, že jejich zkušenosti se souborem aktivit inspiruje i další pedagogy k aplikaci aktivizačních metod nejen na žáky se zrakovým postižením, intaktní žáky ale také na ostatní skupiny žáků.

Seznam zdrojů:

- AMIN, Md Ruhul. Developing reading skills through effective reading approaches. *International Journal of Social Science and Humanities*, 2019, 4.1: 35-40.
- BASLEROVÁ, Pavlína, 2012. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb - část II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-244-3051-5
- BASLEROVÁ, Pavlína. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3307-3.
- BASLEROVÁ, Pavlína, Jan MICHALÍK a Lenka FELCMANOVÁ, 2020. *Katalog podpůrných opatření: obecná část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání. 2., přepracované a rozšířené vydání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5717-8.
- BARCLAY, Lizbeth A. *Learning to listen/listening to learn: teaching listening skills to students with visual impairments*. American Foundation for the Blind, 2011.
- BURNS, Anne. Teaching speaking: Towards a holistic approach. In: *25th ETA-ROC Anniversary Conference: Epoch Making in English Language Teaching and Learning. Taiwan: Chien Tan Overseas Youth Activity Center, November*. 2016.
- CAVANAGH, Sarah Rose. How to make your teaching more engaging. *The Chronicle of Higher Education*, 2019, 17.
- ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.
- FINKOVÁ, Dita, Veronika RŮŽIČKOVÁ, Veronika RŮŽIČKOVÁ a Kateřina KROUPOVÁ, 2011. *Edukační proces u osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2745-4.
- HAMADOVÁ, Petra. *Socioprofesionální dimenze edukace žáků se zrakovým postižením*. 2006
- HARMER, Jeremy, 2007. *The practice of English language teaching*. London: Longman. Longman handbooks for language teachers. ISBN 0-582-04656-4.
- HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.
- JANÍKOVÁ, Věra, 2011. *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3512-2.
- JANKOVÁ, Jana a Dagmar MORAVCOVÁ, [2017]. *Asistent pedagoga a dítě se zrakovým postižením*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-61-9.

JANKOVÁ, Jana, 2022. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání*. Třetí vydání, první vydání ve Wolters Kluwer ČR. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7676-551-1.

KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X

KASÍKOVÁ, Hana a Stanislav FIALA. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3

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

KLIMOVA, Blanka Frydrychova. Approaches to the teaching of writing skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2014, 112: 147-151.

KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.

KUDELOVÁ, Ivana a Lea KVĚTOŇOVÁ, 1996. *Malé dítě s těžkým poškozením zraku: raná péče o dítě se zrakovým a kombinovaným postižením*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-24-9

LUDÍKOVÁ, L. *Tyflopedie předškolního věku*. 1. vyd. Olomouc: VUP, 2004

MÁDLOVÁ, Michaela, 2022. *Poslech v cizím jazyce s využitím multimédií*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-5029-6.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN isbn80-7315-039-5.

MUKHTORALIYEVNA, Zokirova Sohiba, et al. Educational Importance Of Using Didactic Games. *Journal of Pedagogical Inventions and Practices*, 2023, 19: 104-107.

NAJVAROVÁ, Veronika a Petr NAJVAR. Komunikační přístup ve výuce cizích jazyků: záležitost politických dokumentů či reálné praxe? In Ondrej Kaščák, Branislav Pupala (eds.). *Škola - statický element v sociálnej dynamike*. 1. vyd. Bratislava: Iura Edition, 2011. s. 166-172. ISBN 978-80-8078-459-1.

PELÁNOVÁ, Veronika, Dana JANÍKOVÁ a Nast'a PÁCHOVÁ, 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga: Podpora rozvoje počátečního čtení a psaní u žáků s autismem nebo se zrakovým postižením*. Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 978-80-244-4716-2.

Příloha č. 2 vyhlášky č. 177/2009 Sb. o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou – znění od 01.01.2022

PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ, 2016. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5452-9.

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

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

SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

TRAN, Thi Minh Phuong; PHO, Phuong Dzung. A case study of how visually impaired learners acquire language. *Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature*, 2020, 7.1: 1-10.

VALENTA, Milan, Oldřich MÜLLER, Marie VÍTKOVÁ, et al., 2021. *Psychopedie*. Šesté aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-290-3.

VONDRÁKOVÁ, Alena, Veronika RŮŽIČKOVÁ, Kateřina KROUPOVÁ, Radek BARVÍŘ, Jan BRUS a Vít VOŽENÍLEK. *Tyflomapy - tyflografika - tyflokartografie: percepce prostoru prostřednictvím audio-taktilních 3D map*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5788-8.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných – znění od 01.01.2021

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních – znění od 01.01.2021

World report on vision, 2019. 1. Geneva: World Health Organization;. ISBN 978-92-4-151657-0.

Zákon č. 561/2004 Sb. školský zákon – znění od 01.01.2024

ZORMANOVÁ, Lucie, 2014. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.

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

Internetové zdroje

GOŠOVÁ, Věra, 2011. *Diskusní metoda* [online]. [cit. 2024-02-16]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/D/Diskusni_metoda

GOVINDARAJAN, Ramesh, 2020. *Exploiting Gamification and Interactive Activities to Achieve Better Students' Engagement in ELT Classes*. In: Arab World English Journal. s. 238-251. Dostupné z: doi:<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3798145>

JOSEF MAŇÁK,, PhDr.. *Aktivizující výukové metody. Metodický portál: Články* [online]. 23. 11. 2011, Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html>>. ISSN 1802-4785.

MATAMOROS-GONZÁLEZ, Jessenia A., et al. English language teaching approaches: A comparison of the grammar-translation, audiolingual, communicative, and natural approaches. *Theory and Practice in Language Studies*, 2017, 7.11: 965-973.

Podpůrná opatření pro děti se zrakovým postižením. In: *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2024-02-03]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/artefact.php?artefact=75885&view=12353&block=67165>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2023 [cit. 2024-03-16]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

SOCHOROVÁ, Libuše. Didaktická hra a její význam ve vyučování. *Metodický portál: Články* [online]. 26. 10. 2011, [cit. 2024-02-17]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html>>. ISSN 1802-4785.

STEJSKALOVÁ, Kateřina, 2014. *Vzdělávání dětí se zrakovým postižením* [online]. 2023 [cit. 2023-09-30]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/vzdelavani-deti-se-zrakovym-postizenim>

Systém kurikulárních dokumentů [online]. [cit. 2024-03-18]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/artefact.php?artefact=70545&view=10429&block=57827>

ŠINDELÁŘ, Jan. Didaktická hra ve výuce přírodovědy. *Metodický portál: Články* [online]. 11. 03. 2019, [cit. 2024-02-17]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/21908/DIDAKTICKA-HRA-VE-VYUCE-PRIRODOVEDY.html>>. ISSN 1802-4785.

Visual Health [online]. [cit. 2023-09-28]. Dostupné z: <https://www.paho.org/en/topics/visual-health>

ZAHRA, Amna, Ayesha BUTT a Sammera Ayub BHATTI, 2022. *A Study of the Challenges in Teaching English as a Foreign Language to the Students with Visual Impairment*. Global Educational Studies Review [online]. VII, 147 - 163 [cit. 2024-02-02]. Dostupné z: doi:10.31703/gesr.2022(VII-I).16

ZÁKLADNÍ ŠKOLA PRO ZRAKOVĚ POSTIŽENÉ, Škola Jaroslava Ježka, 2022. *Školní vzdělávací program pro vzdělávání žáků se zrakovým postižením zpracovaný podle RVP ZV* [online]. [cit. 2024-03-18]. Dostupné z: <https://www.skolajj.cz/wp-content/uploads/2022/09/aktualni-svp-zs-k-1-9-2022.pdf>

ZMRZLÍK, Bohumil. Diskusní pavučina. In: *ZŠ Mendelova* [online]. [cit. 2024-02-16]. Dostupné z: https://www.mendelova.cz/files/posts/150/files/diskusni_pavucina.pdf

Seznam příloh

- Příloha č. 1** Soubor aktivit
- Příloha č. 2** Přepis rozhovoru s paní učitelkou SP
- Příloha č. 3** Přepis rozhovoru s paní učitelkou GB

Příloha č. 1 Soubor aktivit

Famous quotes

1. Match the following quotes with the books and authors
 - a) *Why did you form a monster so hideous that even you turned from me in disgust?*
 - b) *There was one great tomb more lordly than all the rest; huge it was and nobly proportioned.*
 - c) *Every portrait that is painted with feeling is a portrait of the artist, not of the sitter.*
 - d) *To be, or not to be, that is the question.*
 - e) *There is some good in this world, and it's worth fighting for.*
 - f) *Nevermore.*

- A) *Hamlet* by William Shakespeare
- B) *Raven* by Edgar Allan Poe
- C) *Frankenstein* by Mary Shelley
- D) *Lord of The Rings: The Two Towers* by J.R.R. Tolkien
- E) *Dracula* by Bram Stoker
- F) *The Picture of Dorian Gray* by Oscar Wilde

2. Choose one of the quotes and write a short story using the selected quote

Instrukce pro učitele

Žáci dostanou pracovní list uvedený výše. Každý z žáků se potichu přečte seznam citací a pokusí se přiřadit správné odpovědi.

Klíč k první aktivitě:

- a) *Frankenstein* by Mary Shelley
- b) *Dracula* by Bram Stoker

- c) *The Picture of Dorian Gray* by Oscar Wilde
- d) *Hamlet* by William Shakespeare
- e) *Lord of The Rings: The Two Towers* by J.R.R. Tolkien
- f) *Raven* by Edgar Allan Poe

Idioms

1. In pairs translate the following idioms - try to guess their meaning

a bull in a china shop

let the cat out of the bag

as busy as a bee

It's raining cats and dogs!

a piece of cake

couch potato

Break a leg!

to walk on eggshells

to see red

black sheep

Instrukce pro učitele

Rozdělte žáky do dvojic. Každá dvojice dostane seznam idiomů. Úkolem žáků bude doslovně přeložit idiom a následně se pokusit přijít na opravdový český ekvivalent idiomu nebo vysvětlit jeho význam.

Klíč k aktivitě

a bull in a china shop – slon v porcelánu

let the cat out of the bag – pustit si pusu na špacír

as busy as a bee – pilný jako včelka

It's raining cats and dogs! - padají trakaře

a piece of cake – brnkačka

couch potato – gaučový povaleč

Break a leg! - Zlom vaz!

to walk on eggshells – chodit po špičkách

to see red – vidět rudě

black sheep – černá ovce rodiny

Fonematický poslech

/f/ - dolphin, fish, cafe, trophy, sofa, fan, phone, muffin, toffee, breakfast, golf

/d/ - panda, ladder, sad, lady, donut, noodles, mud, pudding, dinosaur, body

/sh/ - sunshine, sheep, wish, fashion, eggshell, dishes, shy, posh, swish

/ng/ - finger, bang, thinking, fang, singer, bowling, tongue, stingray

/aɪ/ - otherwise, apply, crime, like, cry, my, lime, pie, light, knife, why, side, nice

/ɔɪ/ - royal, oil, join, avoid, boy, voice, joy, employee, noisy, enjoyable

Instrukce pro učitele

Posadte se s žáky do kruhu. Úkolem žáků je poslouchat řadu slov a odhalit, který foném je všechny spojuje. Jakmile si žáci myslí, že daný foném odhalili, postaví se. Žák, který se postaví, je požádán, aby přišel foném zašeptat učiteli. Pokud je odpověď správná, může ji říct nahlas. V opačném případě pokračuje učitel ve výčtu slov, dokud žáci neodhalí správnou odpověď.

Slova lze přehazovat – od nejdelších po nejkratší. Cvičení lze doplnit i do další fonémy.

Bomba

Instrukce pro učitele

Žáci se posadí do kruhu a bude jim zadáno téma (např. barvy, jídlo, zvířata...) na které mají co nejrychleji říkat slovíčka, která se tématem souvisí. Po kruhu si ve směru hodinových ručiček posílají "bombu" (reproduktor nebo mobil v krabičce – může být i bez krabičky). Zvuk bomby lze využít z YouTube (např. [5 Minute Ticking Countdown Timer With Bomb Explosion Sound. Digital LED Style.](#), [3 Minute Ticking Countdown Timer With Bomb Explosion Sound | Digital LED Style.](#)). Slovíčka se nesmějí opakovat. Pokud žákovi v ruce "bomba" vybuchne ze hry vypadává.

Vzájemné učení

Masters of horror

Edgar Allan Poe

1. Edgar Allan Poe is known as the master of suspense. He is also called by many as “the father of detective story”.

He was born in 1809 in Boston, Massachusetts. When Poe was 2 years old, his mother passed away and as his father had already abandoned them, Poe was raised by a foster family. Even though Poe took Allan’s family name, he had never a good relationship with them.

At the age of 13 Poe started writing poems. In 1826 he started to study at the University of Virginia, but he had to drop it due to financial problems. After that, he wanted to continue his career in the army but very soon he left to continue with his passion - writing.

He went to live with his aunt in Baltimore, where he met and married his 13-year-old cousin. Unfortunately, she died around 20 years old. After her death, Poe started to have problems with alcohol.

Most of his stories are written in the first person. His characters usually talked about using opium, so people assumed he was involved with drugs. Because of the creepiness and horrors in his stories, people saw him as a strange person. In 1841 Poe wrote his first detective story “*The Murders in the Rue Morgue*” but his breakthrough came in 1845 with the poem “*The Raven*”.

Poe was not able to enjoy his success for very long. In 1849 Poe was found lying in Baltimore on the street. He was wearing strange clothes. People took him to the hospital, but he died soon in delirium. Until nowadays none is sure, what exactly killed him. His mysterious death seems to mirror his works.

The Black Cat

2. “*The Black Cat*” is a short story by Edgar Allan Poe. It was first published in 1843. It dives into the psychology of guilt and often is compared with Poe's “*The Tell-Tale Heart*”. In both, a man carefully hides his crime and

believes he would be able to get away with that. Eventually, he breaks down and reveals his crimes because of a permanent reminder of guilt.

The story is narrated in the first person using the unreliable narrator - the narrator, who is narrating the story using his own truth. The narrator tells us that from an early age, he was an animal lover. He and his wife have many animals, including a large beautiful black cat named Pluto. The cat and narrator really loved each other. Their friendship remained for many years until the narrator became abusive because of alcohol addiction. One night after heavy drinking, the narrator starts to believe that the cat is avoiding him. He seizes Pluto, who bites and scratches his owner in panic. The narrator gets angry and, in his anger, he pokes out one of the cat's eyes as punishment.

From that moment Pluto panics every time he sees his owner. At first, the narrator feels sorry for his action but soon becomes angry because of the cat's behaviour. In a sudden rage, he hangs the cat on the tree, where it dies. That night the narrator's house burns down. He is able to escape with his wife and servants. Everyone is unharmed but man loses all his possessions. Only one wall remains and in horror, the narrator finds an image of the cat with the rope around its neck. He tries to find an explanation for this. Soon he comes up with the explanation - someone must have cut Pluto from the tree and thrown it into the window in order to wake them up and save them from fire.

Feeling guilty man finds a cat resembling Pluto - it is all black, missing one eye but it has a white patch on his chest. The narrator adopts the cat, but he begins to fear and hate the cat as it is a reminder of his actions toward Pluto. He tries to kill it but his wife stops him. In a rage, the man kills his wife and hides her corpse in a cellar wall. The cat disappears.

A few days later police come to find the narrator's wife. He accompanies them to the cellar, where he bangs on the wall, he built to show them, how sturdy it is. Suddenly loud howl comes from behind the wall. This howl destroys the narrator's mental state. As the police tear down the wall, they find the wife's corpse and the cat standing on her head.

3. Bram Stoker was an Irish writer born in 1847. Before writing Stoker studied Mathematics at Dublin's Trinity College and then became assistant to the actor Sir Henry Irving, who is said to be an inspiration for Stoker's *Dracula*. His second career writing started with the novel "*The Primrose Path*", which was published in 1875.

Stoker was born in Dublin as one of the seven children. In his childhood, he suffered from an illness that made him bedridden. Luckily Stoker made a full recovery when he was 7 years old. As it was mentioned above Stoker studied Mathematics at Dublin's Trinity College and graduated with honours in the 1870s. His first job was as a civil servant in Dublin Castle and in the evenings, Stoker took an unpaid job as a publisher for a local newspaper, where he could review several theatrical productions.

After ten years of working as a civil servant, Stoker left his job. Around the same time, he became friends with Henry Irving, who became his lifelong inspiration. Irving offered Stoker to become a manager. His job as a manager was to write letters or to accompany Irving in his worldwide tours. In late 1879 Stoker and his wife, Florence Balcombe, had only one child. Stoker focused on his writing - novels, and short stories. In total Stoker published 12 books. His best-known book is "*Dracula*" but unfortunately Stoker was unable to see its peak of success.

He kept his job as a manager until the death of Sir Irving in 1905. Shortly after Sir Irving's death, Stoker suffered a stroke. This led him to the battle of poor health and an unstable financial situation. After an exhausting battle, Stoker died on April 20, 1912, in London.

Dracula

4. The story is written in the form of letters, diary entries, and newspaper articles - an epistolary novel. The story has no main character and it changes the view between the important characters. The story opens by following Johnathan Hacker, an English lawyer, who travels to Transylvania. Jonathan travels there to meet Count Dracula to make a real estate transaction. Local people warn Johnathan about vampires, giving him crucifixes and other charms to protect him. Even though Johnathan is a bit scared, he is still determined to make the transaction. When he meets

Dracula, he finds him as a well-educated and kind host. It takes a few days for Johnathan to realize that his host possesses supernatural powers and makes him a prisoner in the old crumbling castle. After being attacked by three female vampires, Jonathan tries to escape by climbing down the castle walls.

Meanwhile, in England Johnathan's fiancé, Mina is corresponding with her friend Lucy. Lucy has three suitors and feels really sad about the fact that she has to reject one of them. Mina decides to visit Lucy. Not long after Mina's arrival, the ship from Russia wrecks on the shore. Every crew member is missing, and the captain is found dead. It seems that only a huge black dog, who flees from the ship survived. Below the deck, there are fifty boxes of earth shipped from Dracula's castle. Lucy begins to sleepwalk - one night is found by Mina in the local cemetery. After this Lucy becomes pale and feels sick. Only two small marks are found on her neck. The doctor is unable to find a suitable diagnosis for her, so he calls Professor Van Helsing.

Van Helsing immediately orders to hang garlic around Lucy's room. It seems to help but unfortunately, Lucy's mother puts the garlic away. This causes the big black dog to arrive at Lucy's room and kill her. Now Lucy turns into a vampire. Van Helsing teams up with Lucy's fiancé and two previous admirers. He explains what Luca has become and what they must do. At first, they don't believe but seeing Lucy drinking the blood of the innocent child, convinces them to act. They promise that they will destroy Dracula.

With the help of Johnathan, who successfully escaped Dracula's castle and was found in Budapest, the group is able to collect information about Dracula. They track down the boxes filled with earth, which are used by Dracula for resting. Now Dracula focuses on Mina and attempts to turn her into the vampire. As the men destroy the boxes and force Dracula to flee to safety back to Transylvania, Mina is slowly turning into a vampire. In the end, men successfully destroy Dracula and his wives, saving Mina from becoming a vampire.

Žáci vytvoří skupiny nebo dvojice. Každá skupinka dostane jednu část učebního textu. Úkolem žáků bude z textu vybrat nejdůležitější informace, vytvořit krátký zápis pro spolužáky a seznámit je se získanými informacemi.

Taktilní box

Instrukce pro učitele

Do neprůhledné krabice/tašky vložte několik předmětů, které lze po hmatu poměrně snadno poznat. Může se jednat např. o figurky zvířat, ovoce, školní potřeby...

Žáci, kteří jsou schopni využívat zrak, se zaklapkují. Po třídě se nechá kolovat box s předměty. Každý žák si vybere jeden až tři předměty, které se po hmatu pokusí rozpoznat. Po odklapování zjistí, jestli byl jejich odhad správný.

Následujícím úkolem žáků bude napsat krátký útvar (např. email, dopis, vyprávění...), do kterého musejí nějakým způsobem zahrnout předměty, které si vytáhli.

Tabu

Apple Red Fruit Sweet	Worm Mud Pink Slimy	Earth Planet Life Animals
Tree Brown Wood Forest	Dandelion Yellow Flower Seeds	Bee Insect Stripes Honey
Spring Season Green Blooming	Easter Holiday Eggs Hunt	Egg Chicken White Shell
Pond Water Fish Natural	Duck Bird White Webbed feet	Chocolate Sweet Brown Melting
Lamb Sheep Wool White	Blue Colour Sky Water	Carrot Vegetable Orange Soil

Cake	Rain	Ladybug
Bake Birthday Frosting	Pouring Weather Wet	Red Dots Flying

Instrukce pro učitele

Tabulka výše se musí rozstříhat na jednotlivé lístečky. Žáci budou rozděleni do dvojic nebo menších skupinek (3–4 žáci). Každý žák dostane několik lístečků se slovíčky. Úkolem každého žáka je popsat první slovíčko na lístečku bez toho, aby použil tři slovíčka pod ním. Ostatní žáci mezitím hádají, jaké slovíčko popisuje. Za každé uhádnuté slovíčko si skupina připisuje jeden bod.

Řetězec

Instrukce pro učitele

Žáci se v lavicích postaví. Jejich úkolem bude na sebe navazovat pomocí frázový sloves. Žák musí vždy navázat slovesem, které bude obsahovat jednu část předchozí tzn. první žák řekne “get up” a další na něj může navázat buď pomocí “get ready” nebo “look up”.

Pokud žák neví, posadí se a je vyřazen ze hry.

Divadelní režisér

1. Leaking toilet

A plumber is speaking with a single mother, who complains about a leaking toilet. She already paid for two expensive repairs but the toilet is still leaking. She doesn't have much money left.

Membership only

- ### 2. A customer wants to buy an item, which is exclusive for members only. He is very angry and loud - he doesn't want to leave the store without the item. The shop assistant and the manager of the store are trying to make a compromise with him

3. Zoo visit

A zookeeper is guiding a family around the zoo. The children are not really paying attention to it and they are rather playing mobile games. But the father of the family is giving the zookeeper a really hard time with his questions.

4. Elevator

People, who work overtime decide to go home. Unfortunately, they got stuck in the elevator. Different people from different sections meet and they decide to share their secrets about the job.

5. Halloween costume

A couple of friends heading to the Halloween party meet a man. A man is wearing a suit and is dragging something that seems to be a body. They really like his costume so they offer him a drink. The figurine moves really strangely as he is dragging it. Is it a real body or not?

Instrukce pro učitele:

Žáci se rozdělí do menších skupinek – v každé skupince si rozdělí role a jeden žák bude režisér. Následně jim budou rozdány výše uvedené situace. Společně žáci vytvoří krátký scénář (dialogy, scénické poznámky). Následně začnou

scénku hrát. Do hry jim vstupuje žák v roli režiséra, který pomocí vět v pasivu mění scénu.

Stanice

Your task will be to find answers to the four following questions:

1. Who gives the chocolates to the children in Australia at Easter?
2. Why is bilby replacing the Easter bunny in Australia?
3. What are hot cross buns made of?
4. What can people do in the Royal Easter Show?

Each answer is provided in one of the texts.

Texty

- a) Easter in Australia is celebrated during the autumn months - March or April. For most Australians, it means the time of church services, family gatherings with egg hunts, and lots of fun. The Australians have four-day holiday weekends, starting on Good Friday and ending on Easter Monday. Most families spend as much time outside as possible, especially for egg hunts. Australian children love chocolate bunnies and eggs wrapped in colorful foil. These hunts take place on Easter Sunday morning - the Easter bunny delivers the chocolate, while the children are asleep. These chocolates could be hidden in the house or the garden, and the children collect them into baskets.
- b) Even though the Easter bunny is still a symbol of Australian Easter, in recent years bilby is slowly replacing him. But who is bilby? Bilby is a rather small, cute long-eared endangered animal. Bilba is a native animal in Australia, while rabbits are introduced animals, which has done a lot of damage to Australia's nature. Due to these reasons more and more Australians rather buy a chocolate bilby than chocolate bunnies. Some companies selling bilby-shaped chocolate are also funding help for them.
- c) Chocolate bunnies and eggs are not the only thing, which is traditionally eaten by Australians on Easter. On Good Friday Australians traditionally eat hot cross buns. These buns are sweet, spiced, and made with dried fruit. They got their name because of the cross on the top of each bun. The

cross is usually made from a mixture of water and flour. Nowadays people put chocolate chips and cocoa powder into buns instead of dried fruit. The best way to eat buns is to eat them hot with plenty of butter.

- d) In Australia, Easter time means a time of various events. The best-known events are held in Sydney. One of them is the Royal Easter Show, which is held annually for two weeks including Easter weekend. This event gives opportunity to people from rural areas to show their livestock and production. Multiple competitions such as rodeo or extreme rides take place on the show. People can also attend parades, fireworks, and attractions.

Instrukce pro učitele

Ve třídě budou vytvořeny čtyři "stanice". Každou "stanici" představuje lavice, na které bude položený papír s vybraným textem. Žáci budou rozděleni do menších skupin a každá skupina dostane otázky. Úkolem skupiny bude najít v textu odpověď na zadanou otázku. Bude stanoven časový limit, za který mají odpověď na otázku najít. Po uplynutí časového limitu bez ohledu na to, jestli odpověď našli a zapsali, se celá skupina přesune k další "stanici".

Reakce

The Frightened Little Rabbit

One night a little rabbit was very tired from a very long journey. From afar, he noticed something. "*Oh, there's a wooden chest between the flowers,*" he said. "*It is a nice place to rest!*" he thought.

So, the rabbit ran hurriedly towards the chest.

When he got there, the little rabbit sat on it to rest.

He looked above the sky and started counting the stars: 1, 2, 3...

The rabbit was now very sleepy. And soon, went off to sleep.

Suddenly, a loud voice came up!

It startled the rabbit.

It was a very hungry tiger!

The rabbit hurriedly jumped off the chest.

Then he hid under the chest.

He ran beside the chest.

He even hid behind the chest.

Suddenly, he thought of a safe place to hide from the hungry tiger!

"*I will hide in the chest!*", he thought.

And then the frightened little rabbit hopped quickly inside the empty chest.

Just then, the hungry tiger passed by looking for a prey.

After a while... The rabbit came out of the chest!

The little rabbit was glad that he was now safe from the very hungry tiger.

(Source: [Prepositions of Place - on, in, under, beside, between, behind, above, in front of](#))

Instrukce pro učitele

Každý žák dostane krabici nebo tašku a předmět (např. tužku). Učitel začne vyprávět krátký příběh. Kdykoliv žáci uslyší předložku určující místo, musejí předmět umístit tak aby odpovídal předložce, např. in – vloží do krabice/tašky, in front of - dá před krabicí/tašku

Brainstorming s klíčovými slovy

Instrukce pro učitele

Žáci dostanou lístečky s klíčovými slovy, které se týkají nového učiva. Každý žák si lístečky seřadí podle sebe do třech sloupečků: již znám, nejsem si jistý a neznám. Učitel se následně žáků doptává na jednotlivá slova a co dalšího je při přečtení klíčového slova napadá nebo jakým způsobem jsou na sebe daná slova napojená.

Dvojčata

Your task will be to read pairs of then sentences and decide if they are the same.
If there's a difference mark it.

1. a) I was waiting on the bus stop when it started raining.
b) I am waiting on the bus stop as it starts raining.

2. a) She is collecting shells, rocks and flowers.
b) She is collecting shells, stones and flowers.

3. a) There was a book in the box on the third shelf.
b) There was a book on the box in the third shelf

4. a) Once I dreamed about being a butterfly.
b) Once I dreamed about being a butterfly.

5. a) In the woods he found a stick, which he brought home.
b) In the woods he found a stick, which he didn't bring home.

Instrukce pro učitele

Žáci dostanou seznam několika vět, které jsou rozdílné v různých drobnostech (např. předložka, čas...) nebo stejné. Úkolem žáků je odhalit, které věty jsou stejné a které jsou rozdílné. U vět, které jsou rozdílné, je jejich úkolem správně pojmenovat rozdíl.

Startovače

Fill in the sentences with the facts you know - each sentence has to have a different ending.

1. The Easter in Australia...
2. The Easter in Australia...
3. The Easter in Australia...
4. The Easter in Australia...
5. The Easter in Australia...

Instrukce pro učitele

Každý žák dostane pětkrát stejný začátek věty. Jejich úkolem bude větu doplnit tak aby byla fakticky správně.

Lhář

1. What's your name?
2. How old are you?
3. Do you have any siblings?
4. Do you have any pets?
5. Where do you live?
6. What are your hobbies?
7. What was the last book you read?
8. Who is your favorite singer?
9. What is your dream job?
10. What's your favorite food?

Instrukce pro učitele:

Žáci budou rozděleni do trojic. První ve trojici pokládá základní otázky, na které mu odpovídá druhý žák. Oba se snaží rozhovor co nejvíce rozvádět. Třetí žák poslouchá a snaží se zapamatovat si co nejvíce informací. Jakmile rozhovor ukončí, ptá se žáků na základní otázky učitel. Žáci opět odpovídají – jejich odpověď se může shodovat s odpovědí, kterou uvedly před tím, ale může být i odlišná. V případě, že je odpověď jiná označí třetí žák odpovídajícího za “lháře” a řekne, v čem se jeho odpověď lišila.

Texturová otázka

Choose one of the candies from the bag and according to its texture answer one of the following questions.

- a) hard candy - Who was Johnathan Hacker?
- b) chewy candy - Where was Bram Stoker from?
- c) soft candy - What inspired Bram Stoker to write *Dracula*?
- d) liquid candy - What was Edgar Allan Poe's life like?
- e) gummy candy - What happened to Pluto in *The Black Cat*?
- f) sticky candy - Why were Poe's stories different from others?

Instrukce pro učitele:

Žáci si z neprůhledného pytlíku vytahují bonbony – podle jejich struktury odpovídají na jednotlivé otázky, které se týkají předchozího učiva. Bonbony lze nahradit i předměty s různou texturou.

Příloha č. 2 Přepis rozhovoru s paní učitelkou SP

Učíte na škole běžného proudu nebo na škole určené ke vzdělávání žáků se zrakovým postižením?

„Učím na střední odborné škole, kde máme různé obory týkající se techniky a sociální práce.“

Kolik žáků se zrakovým postižením učíte?

„Dvě žákyně G. a B. Původně jsem učila jen jednu, ale B. ve druháku zažádala o přeřazení do mé skupiny, protože si nesedly s paní učitelkou.“

Chtěla bych se vás zeptat, jaké je vaše vzdělání? Zdali odborné nebo pedagogické.

„Mám vzdělání v oboru učitelství čeština, angličtina.“

Měla jste v rámci studia i nějaké speciálněpedagogické minimum?

„Neměla. Neměla. I musím říct, že různé ty metodické, pedagogické vědy, mám pocit, že nebyly úplně...Nebo takhle kupu praktických rad, který jsem k nějakému učení dostala, jsem dostala od učitelů z jiných předmětů. Třeba z těch odborných češtin, angličtin. To bylo lepší než to, co jsem dostávala v předmětech. My jsme neměli nějaké větší množství praxe – to je dneska mnohem bohatší. Já jsem promovala v roce 90 a od té doby i učím.“

A škola nebo SPC vám nabídla nějakou možnost vzdělání se ohledně žáků se zrakovým postižením před nástupem G. a B.?

„Sešli jsme se všichni vyučující té třídy i s naší výchovnou poradkyní. Z té hodinové schůzky jsme se dozvěděli, jaký pomůcky ty holky používají. Tam jsme se i pro ten první ročník rozhodli, že holky jsou na sebe zvyklý a budou mít určitě tendenci se sdružovat jen spolu ony dvě. A tak aby se jim usnadnilo nebo spíš tak jako pošouchlo k tomu, aby se kamarádili i s ostatními ze třídy, tak je rozdělili každou do jiné skupiny. Já jsem dostala G., která má ten zrak o něco lepší.“

Jak vnímáte výuku obou holek?

„Holky jsou hodně samostatné. Často se stává, že zadám, aby si třída nalistovala stránku a zatímco holky ji už dávno mají vyhledanou, tak se ostatní teprve ptají, jakou stránku mají vyhledat. Angličtina jim dělá problém, ale nemyslím si, že to vyplývá z jejich omezení. Snažím se po hodině se s nimi zastavit nebo sejít a probrat s nimi, jestli něco nepotřebují. V podstatě jim stačí, když jim zadám písemku místo na A5 na A4. Jinak holky pracují na mobilech. Vyfotí si stránku a tu si zvětší. U B. tedy vidím, že si ji zvětšuje víc než G. Sedí tedy spolu v první lavici, abych se k nim mohla dostat.“

Narazila jste na nějaké obtíže?

„Ano, to ano. Holky se teď připravují na maturitu. S B. jsme to probraly a nakonec se rozhodla pro matematiku. G. chce maturovat z angličtiny. Problémem jsou některá cvičení v didaktickém testu. G. se v nich špatně orientuje. Zkoušely jsme zvětšit na A3, ale říkala, že pro orientaci je to pro ni ještě složitější. A předčítání se mi nezdá jako dobré řešení. Ale četla jsem nějaký článek, že tyto nedostatky maturity už před rokem připomínkoval nějaký nevidomý chlapec, jenže změnu jsem nezaznamenala od té doby. Samozřejmě i v učebnicích jsou někdy cvičení, která dělají holkám problémy kvůli orientaci. S tou učebnicí je to ale snadnější. Tam se můžu zeptat a zjistit, jestli chybu neudělaly kvůli tomu, že se spletly než že by nevěděly. U toho maturitního testu se G. nezeptám.“

Napadá mě, jestli třeba u holek nevidíte verbalismy?

„Snažím se nelpět na překladu. Spíše se u žáků soustředím na vysvětlování významu. U holek můžu použít i nějaké obrázky, což asi nejde u žáků, kteří nic nevidí. Tam nevím, jak bych postupovala.“

Dál bych se vás zeptala, jaké metody ve výuce nejčastěji používáte?

„Myslím si, že používám klasické i aktivizující. Ono hodně záleží na kolektivu třídy, protože ne každá se nechá zlákat na takové aktivity. G. a B. zrovna chodí do třídy, která je méně aktivní, takže se snažím používat spíše klasické, abych měla jistotu, že k nim informace dojde. Ale snažím se, aby byli taky aktivní. Třeba jim házím fixu nebo podávám a oni musí jít rychle k tabuli a napsat nebo zaškrtnout slovíčko. Často holky znají odpověď, ale člověk ji musí z nich tak nějak „dolovat“. V jiných třídách samozřejmě můžu využít i formu her. Problém je, že někdy to spíše vyústí v soutěžení a žáci začnou tipovat. To je pak pro mě těžké odhalit, co skutečně znají a co jen odhadli. Snažím se hodně dohledávat na internetu různá cvičení a využívat různé zdroje, protože ta učebnice je poskládaná pořád na stejném typu cvičení a to je pak už časem nebaví.“

Jak žáci přistupovali k aktivitám, když jste jim je zadala?

„Reakce se různily. Samozřejmě se z počátku ozvalo ve třídě i něco jako „ty vole“, ale jakmile se do aktivity zabrali, tak pracovali pěkně. Někdy trochu soutěžili, ale to už jsem zmiňovala...Aktivity jsem vyzkoušela i v jiných ročnících – těch, které jsou více aktivní a tam nám to šlo moc dobře. Například u té aktivity s citáty jsme se dál bavili o obsahu knihy a každý z nich napsal pěkné pokračování. Idiomy byly taky velký úspěch. Pěkně se na něm vysvětlovalo, proč nepoužíváme doslovný překlad. Naopak těžký pro ně byl ten fonemický poslech než pochopili, co po nich vlastně chci. Snažili se hned strílet od

začátku, co by to mohlo být a házeli mi třeba kategorie slov. Dál pro ně bylo vcelku těžké tabu. Tam to chtělo hodně kreativity a znovu se snažili vše uhádnout co nejdříve. Ale pěkně se s tím vypořádali.“

A u holek jste pozorovala nějaké obtíže?

„Ne, ne. Jak jsem říkala, jsou moc šikovné a ochotně se zapojují, i když angličtina není jejich oblíbený předmět.“

Zaznamena jste nějaké změny například v klimatu třídy po tom, co jste aktivity použila?

„Celkově mi přišlo, že se víc zajímali o to téma a každý z nich chtěl něčím přispět. Viděla jsem na nich, že jsou rádi, že něco znají, a že to můžou i předat dál. Třeba u těch citátů. Možná by holkám pomohlo, kdybych proházela dvojice nebo je nechala být v jiných skupinkách. Že by se bavily i s holkama, se kterými se běžně nebaví.“

Motivoval vás soubor aktivit?

„Určitě ano. Třeba u těch stanic jak jsou ty texty o Austrálii, tak jsem pátrala po tom, co je vlastně bilby. To jsem vůbec neznala a podařilo se mi najít pěkné video, které jsem jim v hodině pustila. Určitě budu ráda, když budu moct využít i některé aktivity pro další ročníky.“

Je něco, co by vám při výuce pomohlo s učením žáků se zrakovým postižením?

„Určitě by mi pomohlo najít způsob, jak holky víc motivovat. Hlavně G. když chce maturovat z angličtiny. Ty metody jsou pěkné, ale G. asi moc nepomohou. Poslala jsem jí i odkaz na internetovou stránku, kde by mohla procvičovat od úrovně A2, ale nevím, jestli to plní. A pak jak jsme se bavily, že by byla potřeba nějaká řádná úprava materiálů a didaktického testu, aby byl pro ni vyhovující a měla větší šanci uspět.“

Příloha č. 2 Přepis rozhovoru s paní učitelkou GB

Učíte na škole běžného proudu nebo na škole určené ke vzdělávání žáků se zrakovým postižením?

„Na běžné škole. Na gymnáziu.“

Kolik učíte žáků se zrakovým postižením?

„Jednu žákyni, M. M. je silně slabozraká.“

Jaké je vaše vzdělání? Pedagogické nebo odborné?

„Vystudovala jsem pedagogiku.“

A nějaké speciálně pedagogické minimum máte nebo měla jste během studia nějaké speciálně pedagogické předměty?

„Ne, ne...Měli jsme různé didaktiky, odborné předměty a podobně, ale nic spojeného se speciální pedagogikou.“

Než jste začala M. učit dostala jste nějaké školení? Třeba od SPC?

„Ano, SPC u nás bylo. Sešli jsme se všichni učitelé, kteří ji učí a oni nám ukázali a vysvětlili všechny ty její lupy, kameru a další pomůcky, které používá. V podstatě ve výuce mého předmětu potřebuje pouze zvětšení. Centrum nám nabídlo, že se na ně můžeme i dál obracet. Zatím jsem to nepotřebovala.“

Před M. jste už měla nějakou zkušenost s žáky se zrakovým postižením?

„Učím už 10 let – 6 před mateřskou a teď 4 roky po ní, ale nikdy jsem před M. neučila žádného žáka s postižením.“

Narazila jste na něco, co dělá M. ve výuce angličtiny problémy?

„Jak jsem říkala, M. potřebuje jen zvětšování, takže v tomhle ohledu s ní nemám problémy. Někdy se jí něco nechce dělat a dává to poměrně najevo, ale to nesouvisí se zrakem...Možná stojí za zmínku, že jsme měli problémy s pracovním sešitem, jak je černobílý nebo spíše šedobílý, tak M. s ním těžko pracovala i přes veškerá zvětšení. Teď už to ale problém není, přestali jsme ho používat.“

Co třeba jiné materiály? Učebnice, pracovní listy?

„I tam s M. občas narazíme na problémy, ale ten pracovní sešit byl větší oříšek. Ona je hodně chytrá a přemyšlivá, tak někdy to stihne vyřešit sama dřív než stihnu všimnout, že s tím měla problém.“

Jaké metody nejčastěji ve výuce používáte?

„Oni jsou spíše taková klidnější třída. Snažím se, aby byli aktivní, ale spíš se tam kloním k těm běžným metodám. Důležité je pro mě, aby v hodině co nejvíce mluvili, takže je

dávám různě do dvojic, které prohrazuju, aby spolu mluvili různí žáci. Na začátku hodiny se jich třeba po víkendu zeptám co dělali nebo před víkendem, co plánují dělat a tak. Hodně využívám vizualizaci jako obrázky, videa a tak. Což u M. jde i nejde používat. Hodně tam záleží o jaký obrázek se jedná. Barvy, detaily a tak. Nemůžu u ní používat vše, co běžně používám a těžko říct, jaké možnosti nahrazení mám.“

Co by vám pomohlo více zapojit aktivizační metody?

„Já tyhle hry a zábavné aktivity používám spíš u aktivnějších žáků. Jako odměnu, protože je to baví a rádi se zapojí. Ve třídě M. je to vždycky těžší odhadnout, protože se neradi zapojují a jsou v tom věku, kdy jsou ze všeho otráveni a považují to za dětinské. Jak jsem řekla jsou spíše klidnější třída a zavedený systém nám funguje.“

Jak žáci reagovali na zadané aktivity ze souboru?

„Popravdě lépe než jsem čekala. Zjistila jsem, že třeba bombu hraji pravidelně v hodinách němčiny, takže na princip byli zvyklí. Navíc jsem se k nim připojila a hrála jsem s nimi. Zapojovali se, soutěžili spolu a některé jejich znalosti nebo řešení problémů bylo kreativní.“

Všimla jste si, že by měla M. nějaké potíže při plnění úkolů?

„Kromě nějakých běžných problémů jako že si třeba nemohla vzpomenout na slovíčko, tak vůbec ne. Popravdě i pro mě to bylo náročné, když jsme hráli tu bombu už delší dobu a vymyslet nějaké slovíčko, které ještě nezaznělo a spadalo do okruhu.“

Nastaly nějaké změny po použití aktivit?

„Všimla jsem si, že se snažili navzájem překonávat, ale ve špatném. Byli takoví nabuzenější. Sice to vydrželo jen chvilku po skončení aktivity, ale bylo to fajn.“

Přinesly aktivity něco vám?

„Určitě mi to pomohlo zjistit, že i já se někdy musím zamyslet. Líbilo se mi, že aktivity nebyly udělané tak že by si člověk řekl, že jsou speciálně vytvořeny pro M., a že jsem je mohla použít pro celou třídu. Určitě bych je ráda v budoucnu využila i u další ročníků a tříd.“

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Tereza Salvadori
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PhDr. Kateřina Kroupová, PhD.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Využití aktivizačních výukových metod ve výuce anglického jazyka u žáků se zrakovým postižením
Název v angličtině:	<i>The usage of engaging methods in ELT classes for pupils with visual impairment</i>
Anotace práce:	Diplomová práce se zaměřuje na možnosti využití aktivizačních výukových metod u žáků se zrakovým postižením. Za účelem zmapování těchto možností byl vytvořen soubor aktivit, které byly aplikovány na žáky a následně byly vedeny dva rozhovory s vyučujícím žáků se slabozrakostí. Rozhovory rozebírají specifiky výuky anglického jazyka u žáků se zrakovým postižením a mapuje dopady využití souboru aktivit s ohledem na žáky se zrakovým postižením i na osobnost učitele a třídní kolektiv.
Klíčová slova:	Aktivizační výukové metody, výukové metody, anglický jazyk, didaktika anglického jazyka, tyflodidaktika, tyflopédie, zrakové postižení
Anotace v angličtině:	Diploma thesis focuses on usage of engaging methods in ELT classes for pupils with visual impairment. The set of activities was created and then applied on the pupils. To determine impact of the activities two interviews were conducted. The interviews summarized specifications of ELT for pupils with visual impairment and clarified impact of the activities on the pupils with visual impairment but also on the teacher and the rest of the class.
Klíčová slova v angličtině:	Engaging methods, teaching methods, English language, English language teaching, didactics, English language didactics, pupils with visual impairment, visual impairment
Přílohy vázané v práci:	Soubor aktivit Přepis rozhovorů
Rozsah práce:	67 stran (155 728 znaků)
Jazyk práce:	Český jazyk