UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Elena Kuchařová

Literatura pro děti se zrakovým postižením

Olomouc 2017 vedoucí práce: doc. Mgr. Dita Finková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem výhradně jen literaturu uvedenou v seznamu bibliografických citací.

V Olomouci dne:

…….

Podpis

Děkuji doc. Mgr. Ditě Finkové, Ph.D. za odborné vedení a poskytování cenných rad při vypracování diplomové práce.

Obsah

ÚVOD

Literatura měla v mém životě vždy důležité postavení. Dodnes si pamatuji svoji první knihu, kterou jsem sama celou přečetla. Postupem let se pro mě kniha stala nedílnou součástí každého dne. Myslím si, že i v dnešní době, kdy máme snahu dosáhnout všeho co nejrychleji, je kniha pro celoživotní vývoj člověka nepostradatelná a lidé by se neměli uchylovat pouze k filmovému zpracování. Každý by měl na chvíli zapomenout na veškerý spěch, sednout si k otevřené knize a nechat se vtáhnout do příběhů lidí, jejichž problémy nám možná připomenout naše vlastní starosti a pomohou nám tak s jejich vypořádáním, nebo naopak na chvíli dokážeme na vlastní problémy zapomenout a řešit tak pouze ty fiktivní v knize. Kniha nám nepřináší jen chvíle klidu, ale také poznání. Můžeme se dočíst nové informace o přírodě, vědě, historii, životě slavných lidí a spoustu dalších faktů, které obohacují naše všeobecné vzdělání. V neposlední řadě je četba důležitá také pro rozvoj našich vyjadřovacích schopností.

Jak je z předchozího odstavce zřejmé, literatura má pro člověka nezastupitelné místo. Pro mě jako budoucího učitele není cílem naučit své žáky teorii o významných spisovatelích a jejich dílech, ale naučit je chtít číst a chtít si otevřít knihu i ve svém volném čase. K tomuto v rámci školy výrazně napomáhá práce s čítankou. Nemusíme se ale zaměřovat pouze na čítanky schválené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Můžeme si čítanku vyrobit sami tak, aby žáky dokázala zaujmout. U žáků se zrakovým postižením zde můžeme narazit na zásadní problém, a to malou dostupnost vhodných literárních ukázek přizpůsobených potřebám dítěte se zrakovým postižením.

Pro svoji diplomovou práci jsem si vybrala téma Literatura pro děti se zrakovým postižením. Cílem práce je výroba čítanky pro děti se zrakovým postižením. Využití této práce bude pro mě jistě velmi praktické, samotnou čítanku budu moci jednou použít ve své budoucí pedagogické praxi a mohu v budoucnu zúročit zde nabyté zkušenosti. Mohu touto formou také inspirovat jiné pedagogy při tvorbě vlastních čítanek pro děti se zrakovým postižením. Čítanka bude zaměřená na děti mladšího školního věku, u kterých je zaměření se na rozvoj literárního cítění zásadní. Dále bude čítanka určena především dětem se zrakovým postižením na úrovni nevidomosti, u kterých je dostupnost vhodných textů nejnižší a jejich výroba naopak nejnáročnější. Pro ukázku bude text zpracován i pro děti na úrovni slabozrakosti. Podoba textu pro děti se slabozrakostí se nedá zobecnit, protože každé dítě má zcela individuální požadavky. Proto tato verze čítanky bude pojata pouze jako návod, kterými zásadami se při tvorbě textu držet a jak by tento text měl ve finální verzi vypadat.

Teoretická část bude zaměřena na klasifikaci zrakového postižení, kompenzační činitele, dále také na literaturu pro děti a mládež a literaturu pro děti na úrovni nevidomosti, a v poslední části na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání a specifika edukace žáka se zrakovým postižením. V Praktické části nalezneme obsah čítanky, její výrobu a také následné využití čítanky v praxi.

TEORETICKÁ ČÁST

Cílem teoretické části je poskytnout nezbytné informace pro tvorbu čítanky pro děti se zrakovým postižením. V první kapitole se tedy zaměříme na klasifikaci zrakového postižení. Jednotlivé skupiny osob se zrakovým postižením si jasně vymezíme, abychom mohli tyto termíny v textu dále bez problému používat. Pro život osob se zrakovým postižením jsou nezbytní kompenzační činitelé. Proto se jimi v další části budeme zabývat. Mezi kompenzační činitele patří také hmat, pomocí kterého osoby nevidomé čtou.

Druhá kapitola bude zaměřená na literaturu. První část bude orientovaná na literaturu pro děti a mládež. Zde se dozvíme, jak má tato literatura vypadat a jakých znaků a funkcí by se měla držet. Dále bude uveden vývoj literatury pro tuto specifickou věkovou skupinu čtenářů. V druhé části kapitoly se zaměříme na literaturu pro děti na úrovni nevidomosti. Aby osoby nevidomé mohly vůbec číst, je nejprve důležité vymyslet vhodné písmo. Dozvíme se tedy, jak se písmo pro osoby nevidomé v průběhu historie vyvíjelo až do dnešní podoby Braillova písma. Pokud hovoříme o písmu, je nezbytné také zmínit vhodné pomůcky pro psaní a čtení Braillova písma, které se snaží osobám nevidomým výrazně usnadnit život. Dále se dozvíme něco o nácviku čtení a psaní Braillova písma. Pro každou knihu, tedy i pro čítanku, není důležité jen písmo, ale také ilustrace. Proto tedy nesmí být v této kapitole zapomenuto ani na tyflografiku. Poslední část kapitoly bude věnovaná Knihovně a tiskárně K. E. Macana, u nás největšímu zdroji literatury pro osoby nevidomé.

Protože naše čítanka je primárně určena pro použití v hodinách Českého jazyka a literatury, poslední kapitola teoretické části bude věnovaná právě vzdělávání žáků se zrakovým postižením v Českém jazyce a literatuře. Nejprve si musíme ujasnit legislativní normy upravující vzdělávání žáků se zrakovým postižením. Dále přejdeme k Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání. Vysvětlíme si jeho podstatu a obsah se zaměřením převážně na vzdělávací obor Český jazyk a literatura. Poslední část tak bude již zaměřená na žáka se zrakovým postižením v hodinách Českého jazyka a literatury.

1 Dítě se zrakovým postižením

První kapitola je brána jako výchozí pro celou problematiku diplomové práce (Literatura pro děti se zrakovým postižením), kdy především zraková postižení a kompenzační činitelé hrají v tomto směru důležitou roli. Z toho důvodu se v této kapitole seznámíme s klasifikací zrakového postižení, zaměřenou převážně na dítě – dítě na úrovni nevidomosti, dítě na úrovni slabozrakosti a dítě s poruchami binokulárního vidění – a přiblížíme si vyšší i nižší kompenzační činitele.

1.1 Klasifikace zrakového postižení

Z pohledu speciální pedagogiky se za osobu se zrakovým postižením považuje jedinec, u kterého i po optimální korekci převládají v důsledku zrakové vady problémy v běžném životě (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007). Zrakové postižení postihuje celou osobnost jedince. Ovlivňuje psychický, společenský a také kariérní vývoj. Oproti tomu Dotřelová z lékařského pohledu definuje ztrátu zraku jako pokles centrální zrakové ostrosti pod 6/18 na lepším oku s optimální korekcí (Dotřelová in Kraus, 1997). Přestože obě dvě definice popisují zrakové postižení ze zcela jiného úhlu pohledu, shodují se na faktu, že člověk se zrakovým postižením nemusí být nutně zcela slepý, jak se často širší veřejnost mylně domnívá.

Klasifikovat osoby se zrakovým postižením můžeme hned z několika pohledů, například z hlediska doby vzniku, doby trvání nebo etiologie. Pro naše účely budeme rozlišovat zraková postižení podle stupně (závažnosti) postižení na tři skupiny – osoby nevidomé, osoby slabozraké a osoby s poruchami binokulárního vidění. Často se můžeme ve speciálněpedagogické literatuře setkat i s další skupinou, a to s osobami se zbytky zraku. Tato skupina ale stojí na pomezí mezi osobami nevidomými a osobami slabozrakými, proto se bude bližší popis specifik těchto dvou skupin shodovat i se skupinou osob se zbytky zraku.

1.1.1 Dítě na úrovni nevidomosti

Dítě na úrovni nevidomosti patří do kategorie osob, které mají zrakové vnímání narušeno na stupni nevidomosti (Ludíková, 1988). *„Nevidomost je ireverzibilní pokles centrální zrakové ostrosti pod 3/60 – světlocit.“* (Dotřelová in Kraus, 1997, s. 317) Jedná se o vadu orgánovou. Dotřelová nevidomost dělí na praktickou, skutečnou a plnou slepotu. *„Praktická nevidomost: pokles centrální zrakové ostrosti pod 3/60 do 1/60 včetně, binokulární zorné pole menší než 10°, ale větší než 5° kolem centrální fixace. Skutečná*

nevidomost: pokles centrální zrakové ostrosti pod 1/60 – světlocit, binokulární zorné pole 5° a méně i bez porušení centrální fixace. Plná slepota: světlocit s chybnou světelnou projekcí až do ztráty světlocitu (amauróza).“ (Dotřelová in Kraus, 1997, s. 317) Dítě na úrovni nevidomosti tedy patří do kategorie osob s nejtěžším stupněm zrakového postižení.

Můžeme se ale setkat i s jiným pojetím nevidomosti, zvláště ve světě. Například v Indii je nevidomost definována jako ztráta světlocitu. Oproti tomu v Kanadě považují za nevidomost pokles centrální zrakové ostrosti již pod 6/60 na lepším oku s optimální korekcí (Kimplová, Kolaříková, 2014). Tato pojetí uvádíme jen pro zajímavost, v českém prostředí se budeme držet výše zmíněné definice nevidomosti od Dotřelové.

Podle doby vzniku můžeme nevidomost dělit na vrozenou a získanou. Mezi nejčastější příčiny vrozené nevidomosti patří dědičnost, virové onemocnění matky (rubeola, cytomegalovirus), pohlavní nemoce matky (HIV, syfilis), rentgenové záření, alkoholismus, drogové a jiné závislosti matky a mechanické poškození plodu (Růžičková, 2006).

Nejčastější získané příčiny nevidomosti jsou následné progrese vady, úrazy oka (bodné, sečné a řezné rány), poleptání a popálení oka, nádorová onemocnění oka a mozku, úrazy hlavy a další (Růžičková, 2006).

Důsledky nevidomosti jsou velmi individuální. Jsou závislé na tom, jestli jedinec dokáže určit zdroj světla, stejně tak zda je jedinec nevidomý již od narození, nebo ztratil zrak až v průběhu života. Mezi základní důsledky nevidomosti patří narušená prostorová orientace a samostatný pohyb. Jedinec se tak musí naučit chůzi s bílou holí, popřípadě i s vodícím psem. Vhodné je zajistit úpravu prostředí (osvětlení, vodící linie, odstranění překážek). Problémy se projeví také při sebeobsluze. Dnes je ale již na trhu řada pomůcek, které těmto jedincům usnadňují život. Jedná se například o indikátor hladiny a barev, mluvící teploměr nebo hlasovou odměrku. Dalším důsledkem je neschopnost číst černotisk. Jedinci tak musí volit alternativní způsoby písma (Braillovo písmo) nebo zvukové nahrávky. Velmi zásadním důsledkem nevidomosti, který jedince v běžném životě velmi omezuje, ale který si spousta lidí neuvědomuje, je omezená schopnost navazování kontaktů, začínající často právě očním kontaktem.

1.1.2 Dítě na úrovni slabozrakosti

Dítě na úrovni slabozrakosti patří do kategorie osob, které mají zrakové vnímání na stupni slabozrakosti. Slabozrakost je stejně jako nevidomost vada orgánová (Ludíková, 1988).

„Slabozrakost je ireverzibilní pokles zrakové ostrosti na lepším oku pod 6/18 až 3/60 včetně. Z praktického hlediska dělíme slabozrakost na lehkou – do 6/60 včetně – a těžkou – pod 6/60 do 3/60 včetně.“ (Dotřelová in Kraus, 1997, s. 317)

Mezi nejčastější příčiny slabozrakosti řadíme refrakční vady – myopie (krátkozrakost), hypermetropie (dalekozrakost) a astigmatismus. Refrakční vady nemusejí mít na jedince tak velký dopad, protože se je často daří korigovat brýlovou korekcí. Znalost refrakčních vad je nezbytná vzhledem k nutnosti jejich včasného podchycení a zahájení vhodné brýlové korekce, ideálně ještě před zahájením povinné školní docházky.

Myopie se považuje za vůbec nejrozšířenější refrakční vadu. Jedinec s myopií vidí dobře na blízko, ale již hůře do dálky. U dětí s myopií můžeme vypozorovat problémy při četbě z tabule, současně ale dítě při čtení z knihy žádné problémy nemá. Můžeme se setkat s klinickým dělením myopie – do 3 dioptrií ji nazýváme myopie levis (lehká krátkozrakost), do 6 dioptrií myopie modica (střední krátkozrakost) a nad 6 dioptrií pak myopie gravis (těžká krátkozrakost). Zvýšenou pozornost bychom měli dávat především u jedince s myopií gravis, kdy sítnice oka bývá méně odolná vůči vnějším vlivům. Jedinci by se měli vyvarovat zvýšené fyzické námaze, hrozí jim totiž zvýšení nitroočního tlaku a následné odchlípení sítnice (Keblová, 2001). Myopii korigujeme rozptylkami.

Jedinec s hypermetropií, na rozdíl od myopie, vidí dobře do dálky, ale špatně na blízko. U dítěte může být dalekozrakost těžko rozpoznatelná, protože dítě si zvýšeným úsilím pomáhá obraz zaostřit. Při dlouhotrvající zrakové práci se objevuje zvýšená únava, bolesti hlavy a písmo se dítěti rozmazává. Hypermetropii korigujeme spojkami (Keblová, 2001).

Keblová (2001, s. 37) popisuje poslední z refrakčních vad, astigmatismus, jako *„vadu lomivosti oka, jejíž příčinou je nepravidelné zakřivení rohovky nebo čočky. Tím vzniká na sítnici neostrý nebo nepřesný obraz viděného, a to jak při pohledu do dálky, tak i do blízka. Je to způsobené tím, že se bod nezobrazí na sítnici jako bod, ale jako čárka.“* Jedinci s astigmatismem musí nosit cylindrická skla. Takovéto dítě, pokud nezačne nosit brýle, vlastně vůbec nezná správný tvar písmem, vidí je deformované a neostré. Po několika měsících neustálého nošení brýlí se zraková ostrost zvýší na normální hodnotu a dítě se již může učit rozeznávat správné tvary písmen (Keblová, 2001).

Mezi příčiny slabozrakosti můžeme počítat kromě refrakčních vad také kataraktu neboli šedý zákal. Jedná se o zkalení čočky. Katarakta je dnes již léčitelná pomocí chirurgického zákroku. Příčinou slabozrakosti může být i glaukom, jinak řečeno zelený zákal, kdy v důsledku zvýšeného nitroočního tlaku dochází k poškození zrakového nervu. Nystagmus, který se projevuje mimovolnými kmitavými pohyby očí, také způsobuje slabozrakost

(Růžičková, 2006). Dalšími příčinami slabozrakosti je zejména albinismus, atrofie očního nervu, barvoslepost nebo zánětlivé onemocnění sítnice.

Jedinci na úrovni slabozrakosti využívají již výše zmíněnou brýlovou korekci, do které počítáme jak běžné dioptrické brýle, tak také dalekohledové brýle, turmony nebo různé druhy lup (Květoňová, 1994).

Pro dítě se slabozrakostí je často typické krátkodobé udržení pozornosti, snížená koncentrace, zvýšená únava a s tím spojené pomalé pracovní tempo. U dítěte ve školním prostředí by se měl brát ohled také na nepřesné vnímání detailů, špatné rozlišování barev, písmen, číslic a dalších symbolů (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007). Jedinci mohou být omezeni ve sportu, kdy některé sportovní úkony by mohly jejich zrak ještě více poškodit. (Například u jedinců se zvýšeným nitroočním tlakem může hrozit odchlípení sítnice.) U dítěte se slabozrakostí bychom při práci s textem měli důsledně dodržovat zásady zrakové hygieny, dle kterých se samozřejmě podle potřeby řídíme i u ostatních skupin dětí se zrakovým postižením.

1.1.2.1 Zásady zrakové hygieny

Každá zraková vada potřebuje jiné požadavky při dodržování zrakové hygieny, proto je nezbytné se prvně seznámit se specifiky určitého zrakového postižení, přesto se vždy držíme několika základních bodů zrakové hygieny.

První důležitou zásadou je střídání práce na blízko a do dálky. Délku práce na blízko určí vždy oftalmolog (Růžičková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2009).

Obecně platí, že lidé se zrakovým postižením potřebují pro práci více světla. Výjimkou jsou lidé se světloplachostí, kteří naopak vyžadují světla méně než zdravý jedinec. Pro osvícení místnosti je nejvhodnější používat kombinaci denního světla a umělého světla. Při dodržování potřeby osvětlení bychom se současně měli vyvarovat oslnění, které mohou způsobit zrcadla nebo prosklený či lesklý povrch nábytku (www.sancedetem.cz [online]. [6.8.2016]). Důležitá je také samotná barva stěn v místnosti. Ty by měly být vymalovány pastelovými barvami, které světlo nepohlcují ani neodrážejí jako jiné barvy. Pro přístup denního světla by okna měla být co největší, málo členitá a s možností zastření (Růžičková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2009).

Důležitý je také nábytek, u kterého dítě pracuje. Ideálně by měl být stůl polohovací, aby se dítě, které potřebuje číst z větší blízkosti, nemuselo neustále nad stůl naklánět (www.sancedetem.cz [online]. [6.8.2016]).

Text, se kterým dítě pracuje, by měl být kontrastní a dostatečně velký. Pro zvýšení kontrastu můžeme například použít průhledné barevné fólie. Při zvětšení písma se nám může stát, že text se stává nepřehledným, stránku proto raději orientujeme na šířku. Písmo používáme zásadně bezpatkové (www.sancedetem.cz [online]. [6.8.2016]).

Obrázek by měl být vždy dostatečně velký a kontrastní. Kontrastu dosáhneme obtáhnutím černou konturou a vymalováním jasnými barvami bez stínování. Vyvarujeme se zbytečným detailům na obrázku (www.sancedetem.cz [online]. [6.8.2016]).

1.1.3 Dítě s poruchami binokulárního vidění

Skupina osob s poruchami binokulárního vidění je nejpočetnější skupinou ze všech zrakových postižení. Nejvyšší výskyt je v dětském věku, protože poruchy binokulárního vidění lze vyléčit a to nejúčinněji v předškolním či mladším školním věku.

Dle Palečkové (Palečková in Kraus, 1997, s. 273) je jednoduché binokulární vidění *„schopnost vytvoření jednoduchého prostorového vjemu, tj. jednoho obrazu fixovaného předmětu. Předpokladem je koordinace motorická (vzájemně správné postavení bulbů) a senzorická (dobré vidění obou očí a normální retinální korespondence).“* Binokulární vidění prochází během vývoje třemi fázemi – simultánní vidění, fúze a stereopse. *„Současné simultánní vidění je schopnost současně vnímat sítnicemi obou očí. Fúze je schopnost spojení stejného obrazu z pravého i levého oka v obraz jediný. Stereopse je schopnost vytvořit hloubkový vjem (trojrozměrné vnímání).“* (Palečková in Kraus, 1997, s. 273) U zdravého oka je tento vývoj ukončen průměrně ve třech letech věku dítěte. Poruchy binokulárního vidění jsou tedy na rozdíl od nevidomosti a slabozrakosti funkční vady.

Za poruchu binokulárního vidění považujeme strabismus (šilhavost) a amblyopii (tupozrakost).

Palečková (Palečková in Kraus, 1997, s. 273) definuje amblyopii jako *„abnormální vývoj vidění, které je klinicky definováno jako snížení zrakové ostrosti při optimálním vykorigování bez viditelných známek oční nemoci.“* Dále Palečková rozděluje amblyopii podle příčin vzniku a podle doby, kdy vznikla vzhledem k vývoji zraku, na kongenitální amblyopii, amblyopii ze zástavy vývoje a amblyopii z vyřazení z funkce.

„*Rovnovážné postavení očí a jejich dokonalá pohybová souhra jsou předpokladem binokulárního vidění. Porucha vzájemné spolupráce očí (svalová i senzorická) se nazývá strabismem neboli heterotropií*.“ (Palečková in Kraus, 1997, s. 271) Palečková strabismus dělí na konkomitantní a inkomitantní.

Nápravy poruch binokulárního vidění provádíme pleopticko-ortoptickým cvičením, které spočívá v rozcvičení tupozrakého oka (například pomocí okluzoru) a obnovení binokulárního vidění, při kterém můžeme využít speciální cvičení na nástrojích, jako jsou například cheiroskop, troboskop nebo stereoskop.

Děti s poruchou binokulárního vidění mají problémy s prostorovou orientací. Musejí se vypořádat se špatným odhadem vzdáleností, narušením hloubkového vidění a lokalizací. Dále se potíže objevují při rozeznávání barev. Může se objevit až částečná porucha barvocitu. Narušena je také analýza, syntéza a senzomotorická koordinace. Pro dítě s binokulárním viděním je také typické nepřesné vytváření zrakovým představ a obtíže se zrakovou pamětí (Růžičková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2009).

Nyní již známe základní informace o jednotlivých skupinách dětí se zrakovým postižením, proto se můžeme přesunout ke kompenzačním činitelům, které jsou nedílnou součástí života všech výše zmíněných skupin.

1.2 Kompenzační činitelé

Okolo osob s postižením panuje řada mýtů a předsudků. Lidé se často domnívají, že se ztrátou zraku se automaticky pojí zdokonalení ostatních smyslů. Bohužel tomu tak ve skutečnosti není. Ke zlepšení ostatních smyslů vede pro každého jedince se zrakovým postižením ještě dlouhá a náročná cesta.

Při ztrátě zraku může dojít k senzorické deprivaci, která negativně ovlivňuje vývoj jedince. Aby se jedinec se zrakovým postižením mohl plnohodnotně zařadit do společnosti, musí již od raného dětství nebo od zjištění zrakového postižní rozvíjet kompenzační činitele.

Ze speciálněpedagogického pohledu je kompenzace chápána jako *„souhrn speciálněpedagogických postupů, jimiž se zlepšuje a zdokonaluje výkonnost jiných funkcí než funkce postižené. Kompenzační metody se tedy zaměřují nikoli jenom na poruchu té činnosti, která je příčinou defektivity, ale náhradní výkonnost funkcí jiných. Postupné rozvíjení a zbystřování jiných smyslů v průběhu kompenzační činnosti se promítá do celé psychiky postiženého člověka. Rozšiřují se tím pohotovost i bohatství asociační, zvyšuje se aktivita nervově duševní, čímž se zpětně ovlivňuje výkonost duševní, smyslová i pohybová. Takovým způsobem se daří zmírňovat, ba i překonávat nedostatky té činnosti, jež byla příčinou defektivity.“* (Jandová in Ludíková, Maleček, Kuchař, Jandová, 1989, s. 6, 7)

Při rozvoji kompenzačních činitelů musíme brát ohled na stupeň zrakového postižení a dobu jeho vzniku. Jedinec s vrozeným zrakovým postižením je nucen využívat kompenzační

činitele již od narození, což vede k jejich lepšímu ovládání než u jedince se získaným postižením, ale na druhou stranu nemá oporu ve zrakové představivosti, nedokáže si spojit pro něj abstraktní pojem s reálným obrazem. Ale ohled musíme brát také na fyziologické a psychické předpoklady a v neposlední řadě i na rodinné prostředí. Rodina se mnohdy snaží, aby dítě samostatně poznávalo svět, nebo ho naopak vnímá jako „chudáka“, kterému je potřeba se vším pomáhat.

U osob se zrakovým postižením rozvíjíme vyšší a nižší kompenzační činitele.

1.2.1 Nižší kompenzační činitelé

Za nižší kompenzační činitele považujeme zbylé smysly, tedy hmat, sluch, čich a chuť. Je vhodné je rozvíjet již od raného dětství. Po jejich dostatečném rozvinutí jedinci částečně nahrazují zrak.

1.2.1.1 Hmat

Osoby se zrakovým postižením získávají informace o svém okolí převážně hmatem. Hmat vzniká spoluprací pohybového a kožního analyzátoru při současné spolupráci receptorů uložených v kůži, svalech i šlachách. Hmatové vnímání není na celém těle stejně silné. Nejvíce receptorů je uloženo na bříškách prstů, proto jsou prsty pro hmat nejideálnější (Keblová, 1999)[a].

Přestože se můžeme setkat s tvrzením, že nevidomí vidí prostřednictvím rukou, nemůžeme hmat zaměňovat za zrak. Každý smysl má svá specifika. Na rozdíl od zraku je hmat parciální. To znamená, že hmatem vnímáme od jednotlivých částí k celku (tzv. syntéza). Naproti tomu zrakem vnímáme od celku k jednotlivým částem (tzv. analýza) (Růžičková, 2006). Hmatem i zrakem vnímáme několik společných vlastností – tvar, velikost, směr, vzdálenost, trojrozměrnost, klid a pohyb. Zrakem dále vnímáme barvu. Oproti tomu tvrdost, váhu, teplo a chlad vnímáme jedině hmatem (Kochová, Schaeferová, 2015). Přestože hmatem dokážeme vnímat více vlastností, neznamená to, že hmatem vnímáme dokonaleji. Důležitý je totiž způsob vnímání, kdy je hmatové vnímání omezeno na vzdálenost ruky. Hmat plní funkci hodnotící, prováděcí a kontrolní (Růžičková, 2006).

Hmatové vnímání můžeme dělit na pasivní, aktivní a instrumentální. Pasivní hmatové vnímání se děje při položení ruky nebo jiné části těla na předmět bez dalšího pohybu. Jedinec takto vnímá jednotlivé vlastnosti předmětu, ale bez celkového obrazu. Při aktivním hmatovém vnímání neboli haptice si jedinec již vytváří celkovou představu o předmětu.

Při zprostředkovaném neboli instrumentálním hmatovém vnímání jedinec používá různé předměty k poznávání svého okolí, rozšiřuje si tak haptický prostor ruky (Keblová, 1999)[a].

Pro výcvik hmatového vnímání u novorozence je důležitý uchopovací reflex. Ten se postupně rozvíjí v uchopování celou dlaní, poté uchopování věcí mezi palec a ostatní prsty, až nakonec dítě dokáže uchopovat předměty za spolupráce obou rukou nebo spoluprácí ruky s jinou částí těla (Keblová, 1999)[a].

Dítě bez postižení zraku přirozeně rozvíjí hmat při hrách a tím, že samo instinktivně uchopuje předměty kolem sebe a zkoumá je. Dítě se zrakovým postižením musíme k této činnosti stimulovat (Keblová, 1999)[a]. Hmat se u něj snažíme rozvíjet při každé činnosti. Je potřeba naučit dítě, aby přirozeně sahalo po předmětech kolem sebe. Pozor bychom si měli ale dávat na chlad, který hmat znecitlivuje. Vhodné je proto procvičovat hmat za pokojové teploty (Kochová, Schaeferová, 2015).

Už od narození dáváme dítěti se zrakovým postižením podněty k rozvíjení hmatu. Prvně mu k ohmatávání dáváme vlastní prsty, postupně různé předměty odlišné velikosti, tvrdosti, materiálů i teploty. Při rozvíjení hmatu postupujeme od jednoduchých tvarů ke složitějším, od větších předmětů k menším a od drsnějších povrchů k jemnějším. Podněcujeme dítě, aby začalo samo ohmatávat své okolí. Hmat procvičujeme především prostřednictvím her, například pomocí hmatového pexesa nebo pískovničky. V předškolním věku by se dítě mělo zaměřovat také na činnosti jako je trhání, mačkání, zasouvání kolíčků a další. Některé činnosti je potřeba dítěti napřed názorně předvést, dítě se tak učí i ohmatat pohyb cizí ruky. Postupně se hmatové vnímání zautomatizuje (Keblová, 1999)[a]. Dobře rozvinutý hmat je také nepostradatelný pro čtení Braillova písma.

Kromě hmatu na rukou rozvíjíme i hmat na nohou, který je důležitý především pro prostorovou orientaci a samostatný pohyb (Růžičková, 2006).

Ovlivnit kvalitu hmatu mohou různé fyzikální, chemické a biologické faktory. Naprostým základem je vhodná péče o ruce a nohy – dodržování čistoty, ošetřování různými krémy a pravidelná manikúra a pedikúra. Za fyzikální a chemické faktory, které mohou negativně ovlivnit hmat, považujeme především tlak, chlad, popáleniny a poleptání, úrazy elektrickým proudem a cizí tělesa v kůži způsobující infekci. Mezi biologické faktory, které negativně působí na hmat, řadíme únavu, ekzém, mykózy a svrab (Keblová, 1999)[a].

1.2.1.2 Sluch

Pro jedince se zrakovým postižením je sluch dalším významným kompenzačním činitelem, který jedinci napomáhá fungovat v běžném životě i bez zraku. I pro osoby

bez zrakového postižení je sluch velmi důležitý. Sluch nám poskytuje patnáct procent informací z okolního prostředí. Napomáhá nám orientovat se v prostoru, vnímat řeč, poskytuje estetický prožitek z hudby a upozorňuje na nebezpečí (Keblová, 1999)[b]. Sluch z ostatních smyslů, kromě zraku, přináší nejrychlejší informace o okolním prostředí. Stejně jako zrak považujeme sluch za telereceptor. Jedná se tedy o smysl, kterým poznáváme svět na dálku (Smýkal, 1988).

Dítě dokáže zvuky vnímat již v prenatálním období. Významný je pro něj hlas matky, který mu přináší pocit bezpečí a jistoty. Již po narození proto podle hlasu pozná svoji matku a často se při jeho zaslechnutí uklidní.

Stejně jako u ostatních smyslů i sluch musíme u osob se zrakovým postižením cíleně rozvíjet. S jeho rozvojem začínáme již od narození. Nejdřív dítě učíme poznávat hlasy blízkých osob, poté zvuky v domácnosti, na ulici a podobně. Sluch rozvíjíme i pomocí her, jako je například tichá pošta. Dítě ale zvuky nezahlcujeme.

Měli bychom dbát na odpočinek a vyvarovat se poškození sluchu. Dočasnou až trvalou ztrátu sluchu může způsobit relativně běžné onemocnění, a to zánět středního ucha. Nebezpečný je zvláště, pokud se chronicky opakuje. Při tomto onemocnění dochází k zjizvení membrány bubínku a následnému poškození sluchu (Keblová, 1999)[b]. Při rozvoji sluchu se samozřejmě vyvarujeme také zakrytí uší (například čepicí či helmou).

Lidé se zrakovým postižením mohou být ke zvukům citlivější. Při kontaktu s nimi je na to potřeba brát ohled. Proto zbytečně nekřičíme a snažíme se ztlumit rušivé šumy. Například puštěná televize v místnosti může zvyšovat neklid jedince se zrakovým postižením. Jedinec se tak potřebuje více soustředit na zvuk, který chce vnímat, a s tím přichází i rychlejší únava až pasivita. Při rozvoji sluchu by se ale měl sám naučit eliminovat šum, protože vždy veškeré přebytečné zvyky nebude možno vypnout, například takový ruch města.

Lidé, kteří nemohou pro orientaci v prostoru využívat zrak, můžeme rozdělit do dvou skupin. Jedna skupina upřednostňuje hmatové vnímání a druhá skupina sluchové vnímání. Přesto je pro orientaci v prostoru nutné využívat vždy oba dva smysly (Kochová, Schaeferová, 2015).

Ti, kteří upřednostňují sluchové vnímání, dělají tak často proto, že se chtějí co nejméně lišit od běžné populace. Využívají při tom jak přímý zvuk, tak i ozvěnu. Ozvěna vzniká odražením zvukových vln, které se v prostoru šíří od okolních předmětů. Zvukové vlny mohou vznikat samy, nebo si je jedinec vytváří uměle, a to lusknutím, tlesknutí nebo například nárazem holí o předmět. Odražený zvuk umožňuje jedinci získat představu o velikosti prostoru, o překážce a dokonce i o jejím umístění v prostoru (Keblová, 1999)[b].

Aby sluchové vnímání splnilo svůj účel, jsou nutné vhodné vnější podmínky tzv. zvukové prostředí. Toto prostředí negativně ovlivňují dozvuky, kdy zvuk splývá se svým odrazem od stěny. Vzniká v místnostech, které jsou prázdné, mají velké nekryté plochy a jsou málo vybaveny nábytkem, který netlumí zvuk. Problém ale dělají také prostory bez zvuků, kde jsou zvuky tlumeny a pohlcovány například pokrytím podlah stejným druhem koberců (Keblová, 1999)[b].

Na závěr ke sluchu je ještě nutno dodat, jak mylná je představa spousty lidí, že lidé se zrakovým postižením vynikají automaticky hudebním nadáním. Bohužel ale tito lidé musejí na hudební nástroje cvičit stejně pilně jako jedinci bez zrakového postižení.

1.2.1.3 Čich a chuť

Poslední dva zbývající nižší kompenzační činitelé jsou čich a chuť. *„Čich a chuť jsou tzv. „chemické smysly“. Člověk patří mezi mikrosmatické organismy, které mají slabě vyvinutý čich a chuť.“* (Keblová, 1999)[c] Je tedy pochopitelné, že jsou využívány v mnohem menší míře než hmat a sluch. Přesto pro osoby se zrakovým postižením mohou mít velký význam. Intaktní jedinec považuje tyto dva smysly převážně za zprostředkovatele příjemného nebo nepříjemného prožitku (vůně či zápachu, libé či nelibé chuti). Ale osoba se zrakovým postižením může čich a chuť použít také jako varovný signál před hrozícím nebezpečím.

Čichem můžeme rozeznávat nebezpeční látky, jako jsou plyn, benzín nebo kouř. Chutí zase dokážeme rozpoznat zkažené potraviny. Pro osoby se zrakovým postižením je také důležité rozeznávat chuť jednotlivých potravin, aby dokázaly rozpoznat, co jedí.

Předcházející odstavce již dokázaly, jak životu nebezpečný pro jedince se zrakovým postižením může být nedostatečně rozvinutý čich a chuť. Ale tím důležitost těchto dvou smyslů nekončí. Čichem lidé se zrakovým postižením získávají přesnější představu o prostředí, ve kterém se pohybují (čerstvě posekaný trávník, zplodiny aut) a dokonce dokáží podle čichu poznávat blízké osoby (typický parfém). Čich je také nepostradatelný pro zvládání sebeobsluhy. Jedinec čichem rozpoznává, kdy je potřeba se vysprchovat nebo vyprat své oblečení.

Stejně jako u ostatních smyslů, s rozvojem čichu a chuti začínáme co nejdříve, nejlépe již od narození nebo od zjištění zrakové vady. Čich a chuť rozvíjíme záměrně, nejčastěji prostřednictvím her, a nezáměrně, kdy vnímáme vůně a chutě kolem nás. Při rozvoji těchto nižších kompenzačních činitelů musíme vždy pamatovat, že oproti dospělým jsou děti mnohem citlivější vůči pachům a jejich chuťové počitky jsou mnohem silnější (Keblová, 1999)[c].

V rámci čichu máme čtyři základní druhy vůní – sladkou, kyselou, spálenou a pižmovou. Některé čichové podněty vnímá člověk jako příjemné, jiné naopak jako nepříjemné. Toto rozdělení na příjemné a nepříjemné čichové podněty se ale může u každého člověka v průběhu života subjektivně měnit (Keblová, 1999)[c]. Při setrvávání některého čichového podnětu, ať libého či nelibého, se čich vůči němu postupně stává otupělý a přestává ho vnímat. Toho je třeba dbát jak při rozvoji čichu, tak také při jeho používání.

„Chuťové orgány zjišťují chemické vlastnosti látek, které jsou s nimi v přímém kontaktu a které jsou rozpustné ve vodě. Člověk rozeznává čtyři základní chuťové počitky: sladko (zejména na špičce jazyka), slano (po celé ploše jazyka, ale hlavně v jeho přední části), kyselo (na patře a vzadu po stranách jazyka), hořko (na patře a vzadu ve středu jazyka).“ (Keblová, 1999)[c]

Lidé se zrakovým postižením by se měli vyvarovat onemocnění horních dýchacích cest (zvláště u dětí běžných onemocnění, jako jsou rýma, chřipka nebo angína), při kterých může být sníženo čichové vnímání. Stejný účinek ale mohou mít i alergie. Komplikací při čichovém vnímání jsou i chronicky zvětšené mandle, kdy dítě místo nosem dýchá ústy (Keblová, 1999)[c].

Pro zachování chuťového vnímání by si jedinec měl dávat pozor na opaření jazyka a ústní dutiny nebo její poleptání a popálení, které může způsobit snížení chuťové citlivosti a v nejvážnějších případech až její úplnou ztrátu (Keblová, 1999)[c].

1.2.2 Vyšší kompenzační činitelé

Za nižší kompenzační činitele jsme považovali smysly, jako vyšší kompenzační činitele pak vnímáme vlastnosti, schopnosti a dovednosti člověka. Řadíme mezi ně myšlení, paměť, představivost, pozornost, koncentraci a řeč. Můžeme ale přidat i další, jako jsou například fantazie nebo pohotovost, neboli veškeré vlastnosti, schopnosti a dovednosti, pomocí nichž jedinec dokáže kompenzovat ztrátu zraku.

1.2.2.1 Myšlení

Myšlení je pro jedince se zrakovým postižením náročnější než pro intaktního jedince, protože se musí obejít bez zrakových podnětů, na které myšlení navazuje. U jedinců se zrakovým postižením je myšlení často mnohem konkrétnější.

Myšlení může probíhat vědomě, ale také nevědomě. Skládá se z myšlenkových operací, jako je například porovnávání, zobecňování nebo usuzování (Kochová, Schaeferová, 2015).

Vývoj myšlení je obecně úzce spojen s vývojem řeči. Rozvíjet myšlení bychom měli zejména přirozeně. Nesnažíme se za jedince se zrakovým postižením vše udělat, ale necháme ho, aby přišel sám na to, jak se s problémem nejlépe vypořádat. Při dalším setkání se stejným nebo podobným problémem bude již vědět jak postupovat, bude samostatnější, a toho se při rozvoji kompenzačních činitelů snažíme docílit.

1.2.2.2 Paměť

Paměť může pro jedince se zrakovým postižením představovat mnohem důležitější prvek v životě než pro jedince bez postižení. Neboť na co by jedinci byl dobře rozvinutý hmat, sluch, čich a chuť, kdyby nedokázal v paměti udržet vnímané jevy a následně takto získané informace vhodně využít. Paměť je nezbytná zvláště při samostatném pohybu v již známém prostředí, kde jedinci stačí vybavit si například rozmístění nábytku a ušetřit si tak spoustu času a možných nehod.

Stejně jako u zdravých jedinců, také u jedinců se zrakovým postižením je paměť zcela individuální a podléhá procesu zapomínání, proto je potřeba pravidelně obnovovat paměťové spoje a naučit se k ní také zcela individuálně přistupovat.

U dětí se zrakovým postižením se rozvíjí především sluchová paměť (Kimplová, Kolaříková, 2014).

1.2.2.3 Představivost

Představy můžeme mít hmatové, sluchové, chuťové, čichové, vibrační, motorické nebo také představy o vlastním těle (Kimplová, Kolaříková, 2014). Veškeré představy jsou pro nás naprosto nepostradatelné, protože utvářejí naše myšlení (Kochová, Schaeferová, 2015).

Pro vytváření představ je nezbytné zrakové vnímání, které zčásti můžeme nahradit hmatovým vnímáním, ale ne zcela. Proto představy lidí se zrakovým postižením budou vždy jiné a bude jich méně než představy jedinců bez postižení. Pro představy lidí, kteří nedokáží předměty vnímat zrakem, je typická například zlomkovitost, kdy se může stát, že si jedinec dokáže představit jen nepodstatné detaily namísto celkového obrazu předmětu (Kochová, Schaeferová, 2015).

Při rozvíjení představivosti dbáme na co nejpřesnější slovní popis daného předmětu, který se jedinec snaží vnímat prostřednictvím hmatu. Účelem je, aby si jedinec dokázal v hlavě vytvořit co nejdokonalejší obraz daného předmětu.

1.2.2.4 Pozornost a koncentrace

Lidé se zrakovým postižením mají zvýšenou potřebu pozornosti pro každodenní činnosti. Absence zraku jedince odkazuje na používání ostatních smyslů, které dokáží vhodně uplatnit pouze při dostatečné pozornosti. Zvýšená potřeba pozornosti je ale bohužel spojena s větším úsilím k dosažení koncentrace a s tím i s přicházející únavou.

Pozornost dělíme na bezděčnou a záměrnou. Záměrná pozornost je závislá na věku jedince, ale můžeme ji cvičením zvyšovat.

Lidé se zrakovým postižením velmi často používají pozornost na sluchové vjemy. Při takto vynakládaném úsilí na udržení pozornosti je u nich typická absence mimiky v obličeji, kdy jejich obličej působí často jako maska (Balunová, Heřmánková, Ludíková, 2001).

Při udržení pozornosti mají jedinci se zrakovým postižením jednu výhodu oproti intaktní společnosti. Nejsou rozptylováni zrakovými podněty z okolí. Alespoň to jim může při udržení pozornosti přinést malou úlevu (Kimplová, Kolaříková, 2014).

1.2.2.5 Řeč

Řeč je důležitým prvkem při navazování sociálních vztahů. Umožňuje nám pohybovat se ve společnosti. Bez ní bychom byli od společnosti izolováni. Pro lidi s těžkým zrakovým postižením má řeč ale ještě jeden důležitý význam. Dopomáhá jedinci získat přesnější představu o svém okolí, ať již přímo prostřednictvím slovního popisu nebo samotnou možností zeptat se ostatních lidí.

Řeč jedinců s těžkým zrakovým postižením má své typické znaky. Oproti dětem bez zrakového postižení dochází u dětí se zrakovým postižením k opožděnému vývoji řeči. Typickým znakem řeči nevidomých je verbalismus, kdy jedinec používá slova, aniž přesně chápe jejich význam (Kochová, Schaeferová, 2015).

Při rozvíjení řeči se snažíme na dítě již od mala co nejvíce mluvit. Dítě musí mít dostatek příležitostí řeč odposlouchat. Dbáme na cílené rozvíjení slovní zásoby. Při poznávání nového předmětu vždy připojujeme co nejvýstižnější slovní popis.

Jedince se zrakovým postižením se také snažíme naučit, že přestože nedokáže navázat zrakový kontakt, je při komunikaci vhodné se otočit čelem k člověku, se kterým mluví. Pro nevidomé tato skutečnost není automatická jako pro intaktní společnost. Účelem je naučit jedince společensky vhodnému chování a tak snáze zapadnout do majoritní společnosti (Kochová, Schaeferová, 2015).

Pro dorozumívání není důležitá jen verbální komunikace, ale i grafická. Pro nevidomé je tedy nezbytné naučit se číst a psát Braillovým písmem. Velkou výpovědní hodnotu při komunikaci má také doprovodná mimika a gestika. Nevidomí ale tento způsob komunikace nejsou schopni zaznamenat, proto na to při komunikaci s nimi musíme brát vždy ohled.

V této kapitole jsme se dozvěděli sice převážně základní informace o zrakovém postižení, přesto ale nezbytné pro vhodný přístup k tvorbě čítanky pro děti se zrakovým postižením. Nejdřív jsme si definovali zrakové postižení, které jsme následně rozdělili do tří skupin – nevidomost, slabozrakost a poruchy binokulárního vidění. Každou skupinu jsme si blíže specifikovali, popsali jsme si příčiny i důsledky těchto poruch. Nakonec jsme se zaměřili na vyšší i nižší kompenzační činitele. Vysvětlili jsme si jejich funkci, rozvíjení i možná nebezpečí jejich ztráty a také jsme vyvrátili některé mylné představy většinové společnosti o lidech se zrakovým postižním, které se váží právě ke kompenzačním činitelům.

2 Literatura

Stěžejním tématem druhé kapitoly je literatura. Tato kapitola je zcela zásadní jako zdroj inspirace pro diplomovou práci, jejímž cílem je výroba čítanky pro děti na úrovni nevidomosti. V první části se zaměříme na literaturu pro děti a mládež. Shrneme si její vývoj a přiblížíme si její specifika. Další část kapitoly je věnovaná literatuře pro děti na úrovni nevidomosti. Zde se seznámíme s vývojem hmatového písma, Luisem Braillem a jeho písmem, pomůckami pro čtení a psaní Braillova písma, nácvikem čtení a psaní Braillova písma a Knihovnou a tiskárnou K. E. Macana, která osobám nevidomým zprostředkovává přístup k literatuře.

2.1 Literatura pro děti a mládež

Za literaturu v širším slova smyslu je považován soubor všech písemných záznamů určitého národa, epochy nebo celého lidstva (Vlašín, 1977). V užším smyslu ale chápeme literaturu jako uměleckou část všech písemných záznamů, jinak nazývanou též krásná literatura.

Od literatury pro dospělé se literatura pro děti a mládež odlišuje specifickými znaky a funkcemi (Vraštilová, 2014). Literatura pro děti a mládež je omezena věkovou hranicí svých čtenářů. Na spodní příčce jsou děti kolem 3 let, které poprvé přicházejí s knihou do styku. Na horní příčce jsou pak děti přibližně ve věku 15 let, které přecházejí do literatury pro dospělé.

2.1.1 Znaky a funkce literatury pro děti a mládež

Do konce 18. století ještě nemůžeme mluvit čistě o literatuře pro děti a mládež. Děti jsou vnímány jako malí dospělí. V literatuře tedy není brán ohled na jejich psychické předpoklady. Ale koncem 18. století se začínají objevovat první autoři, kteří svá díla psali přímo dětem. Vzniká tak skutečná literatura pro děti a mládež, měla ale ještě čistě didaktickou a mravoučnou funkci. Všemi základními funkcemi umělecké literatury se literatura pro děti a mládež vyznačuje až koncem 19. století. Od té chvíle ji můžeme považovat za plnohodnotnou součást národní literatury (Genčiová, 1984).

Mezi funkce, kterými se vyznačuje umělecká literatura, počítáme funkci výchovnou, vzdělávací, zábavnou a estetickou. Výchovnou a vzdělávací funkci můžeme najít v literatuře pro děti a mládež již v samých počátcích této literatury. Jejím jediným cílem bylo tedy děti vychovávat a vzdělávat. Ke konci 19. století se již v dílech pro děti a mládež začíná objevovat

také funkce zábavná a estetická. Autoři si uvědomili, že dítě může knihu využívat i k trávení volného času. Měla by tedy dokázat dítě zaujmout a pobavit. Cílem estetické funkce je pak vyvolat v dítěti estetický zážitek (Vraštilová, 2014).

Kromě těchto čtyř základních funkcí umělecké literatury se literatura pro děti a mládež vyznačuje ještě specifickou funkcí, a to fyziologickou. Fyziologickou funkcí rozumíme rozvoj řeči a nácvik správné výslovnosti.

Literatura pro děti a mládež je od ostatní literatury snadno rozpoznatelná svými specifickými znaky. Při určování znaků rozlišujeme prózu a poezii.

Pro prózu platí, že její kompozice je jednoduchá, často chronologicky řazená. Rozsah díla je kratší než u literatury pro dospělé čtenáře. Děj začíná rychlým a stručným úvodem. Věty jsou kratší, žádná dlouhá a složitá souvětí (Nezkusil in Chaloupka, Nezkusil, 1979). V jazyku nacházíme hovorové prvky. Jazyk je tak dětem blízký a srozumitelný. Současně by ale měl děti učit mluvit spisovně. Často se objevují prostředky k oživění děje, jako je přímá řeč nebo citoslovce. Dlouhé popisné pasáže jsou zcela vynechány. Popisné pasáže totiž děj zpomalují a v literatuře pro děti a mládež se snažíme o přesný opak. Hlavní postava bývá věkově blízká čtenáři (Vraštilová, 2014). Veškeré postavy jsou ideově vyhraněné, jsou tedy kladné nebo ryze záporné. Tento znak vychází z dětského „černobílého“ chápání světa. Na děti vždy účinně zabírá humor, proto ani v literatuře určené dětem by neměl chybět. A posledním důležitým znakem je šťastný konec, kdy dobro vždy zvítězí nad zlem.

Pro poezii pro děti a mládež je typická libozvučnost, pravidelný rytmus a rým (Nezkusil in Chaloupka, Nezkusil, 1979). Poezie, která respektuje tyto znaky, je pro děti přitažlivá a snadno zapamatovatelná.

Přestože literatura pro děti a mládež neobsahuje své znaky zcela náhodně, najdeme i takové autory, jejichž díla záměrně postrádají některý ze základních znaků. Pro příklad můžeme uvést Miloše Macourka. Jeho díla jsou typická dlouhými a složitými souvětími. Macourek tedy zcela pomíjí, že by literatura pro děti a mládež měla obsahovat krátké věty. Přesto jsou jeho knihy dětmi velmi oblíbené a čtené.

Literaturu pro děti a mládež dělíme na intencionální a neintencionální. Za intencionální považujeme knihy, které byly psány s ohledem na dětského čtenáře. Mezi intencionální díla můžeme počítat například dílo Žofka ředitelkou Zoo od již výše zmíněného Miloše Macourka. Ze zahraničních autorů pak Mikulášovy Patálie od René Goscinnyho. A z poezie můžeme vybrat dílo Chudobky u cest od Josefa Kožíška.

Literatura neintencionální původně dětem určena nebyla, ale postupně do literatury pro děti a mládež přešla. Počítáme mezi ně díla, která začali číst dětští čtenáři,

protože splňovala znaky a funkce literatury pro děti a mládež. Tato díla pak ve zcela nezměněné podobě přešla do literatury pro děti a mládež. Mezi ně můžeme počítat například pohádky od Boženy Němcové. Ze zahraničních autorů jsou pak nejznámější pohádky od Charlese Perraulta. Další skupinou neintencionální literatury jsou díla, která byla adaptována pro dětského čtenáře. Mezi ně řadíme například knihy Robinson Crusoe, Gulliverovy cesty, Baron Prášil, Don Quijote a mnohé další (Genčiová, 1984).

Žánry literatury pro děti a mládež dělíme podle věku čtenářů. Děti předškolního věku mají nejvíce v oblibě říkadla, popěvky a pohádky, zejména zvířecí a didaktické pohádky. Ve věku nižšího stupně základní školy děti čtou nejvíce kouzelné a novelistické pohádky, příběhovou prózu ze života dětí, pověsti a uměleckonaučnou literaturu. Ve věku dospívání si děti vybírají příběh s dospívajícím hrdinou, dobrodružnou prózu, fantasy, sci-fi a literaturu faktu (Genčiová, 1984). O poezii bohužel ve věku dospívání přestávají jevit zájem.

Literatura pro děti a mládež je v dnešní době nepochybně na vysoké úrovni. Děti mají široký výběr titulů, z nichž mnohé jsou velice kvalitní. Autoři se snaží respektovat vnímání dětského čtenáře, nebojí se nových témat a knihy jsou zpestřeny poutavými ilustracemi. Současným problémem je ale právě příliš velké množství autorů věnujících se literatuře pro děti a mládež. Spousta z nich je nekvalitní. Píší a vydávají jen za účelem výdělku. Upřednostňují tak zisk nad kvalitou (Urbanová, 2004).

2.1.2 Vývoj literatury pro děti a mládež

V počátcích literatury byly knihy pro děti určeny pouze potomkům šlechticů. Ostatní děti mohly čerpat jedině z ústní lidové slovesnosti (Voráček, 1971). Z literatury pro šlechtické děti se dochovaly rukopisy, které měly převážně výchovný charakter. Byly to především rady a poučení do života. Představitelem této literatury ve 14. století je Tomáš ze Štítného, zchudlý šlechtic, který svá díla psal pro své děti (Polák, 1982). Tomáš ze Štítného je také výjimečný tím, že svá díla psal česky, přestože v jeho době se upřednostňuje latina jako jazyk vyšší vrstvy. Kromě těchto didaktických knih děti četly také knihy duchovního rázu, jako jsou žaltáře, kancionály a příběhy ze života svatých (Genčiová, 1984). Je zřejmé, že didaktizující ani duchovní knihy děti zaujmout nedokázaly, naopak je mohly znechutit. Děti se tak z knih, které jim byly předkládány, mohly sice něco podnětného dozvědět, ale současně často získaly ke čtení odpor, který trval až do dospělosti.

Počátky poezie pro děti můžeme spatřovat již ve středověku. Vznikaly veršované abecedáře, které napomáhaly dětem i dospělým ve výuce čtení. Stejně jako próza i verše měly

tedy pouze didaktickou funkci. Veršované abecedáře se ve výuce používají i dnes. Verše ale mají již také funkci zábavnou a jsou tvořeny pouze s ohledem na dětského čtenáře (Genčiová, 1984).

Za významný mezník pro rozvoj literatury považujeme vynález knihtisku Johannem Gutenbergem v polovině 15. století. Do té doby se ke knihám mohli dostat jen lidé z bohatších rodin, ostatní byli odkázáni pouze na ústní lidovou slovesnost. Po vynálezu knihtisku se výroba knih rychle rozšířila po světě a klesla tím tak finanční náročnost na jejich výrobu. Kniha se tak dostala do rukou i méně majetných lidí.

Důležité datum pro dětskou literaturu je rok 1484, kdy v Anglii vycházejí přepracované Ezopovy bajky, které sice původně dětem určeny nebyly, ale brzy do literatury pro děti a mládež přešly (Vraštilová, 2014). Jedná se o staré řecké bajky, které jsou u mládeže a dospělých oblíbené i dnes.

Za jednoho z předních autorů, který svými díly významně přispěl do literatury pro děti a mládež, považujeme Jana Amose Komenského. Jako první uvažoval o obecných zásadách vzdělávání dětí (Voráček, 1971). Jeho dílo Orbis sensualit pictus (1658) byla první kniha, která pokládá za důležitý nejen text, ale i ilustrace. Podle Komenského mají ilustrace napomoct k pochopení textu. Považujeme ji za první dětskou obrázkovou knížku. V tomto díle byla také poprvé vyslovena zásada škola hrou (Vraštilová, 2014). Jeho další kniha Informatorium školy mateřské pojednává o předškolní výchově a vzdělávání. Dává také rady matkám, jak mají žít v průběhu těhotenství (Polák, 1982). Kniha vyšla již v roce 1632, v češtině ale byla vydána až 1858, kdy bylo toto dílo znovuobjeveno v Lešně. Ve svém dalším díle Didactica magna (1657), česky Velká didaktika, se Komenský snaží o posunutí vývoje pedagogického myšlení (Genčiová, 1984). Požadoval například jednotnou školu, přístupnou pro bohaté i chudé děti. Svými pokrokovými myšlenkami tak předběhl dobu o několik století.

Pokračovatel J. A. Komenského, John Locke, ve svém díle Myšlenky o výchově (1693) nabádá, aby četba pro děti byla vybírána s ohledem na jejich věk a myšlení. Pochopil, že k dítěti je třeba přistupovat odlišně než k dospělému (Genčiová, 1984).

Mezi první sběratele ústní lidové slovesnosti můžeme považovat spisovatele Giambattistu Basile. Své pohádky sbíral v první polovině 17. století v okolí Neapole. Svým dílem inspiroval další významné sběratele, mezi které patří Charles Perrault a bratři Grimmové.

Charles Perrault své pohádky sbíral na konci 17. století ve Francii. Své dílo netvořil jako knihu pro děti, zajímala ho čistě jen ústní lidová slovesnost a její vliv na francouzskou

literaturu. Jeho pohádky ale patří dnes mezi klasické pohádky pro děti, můžeme mezi nimi najít například Popelku nebo Kocoura v botách.

Významným dílem v literatuře pro děti a mládež je také Kniha tisíce a jedné noci. Jedná se o soubor arabských vyprávění. První rukopisy pocházejí již ze 14. století. Do Evropy se poprvé dostává až v roce 1704 ve francouzském překladu. V této původní verzi ale chybí dnes snad dva nejznámější příběhy – Aladinova lampa a Alibaba a čtyřicet loupežníků (Vraštilová, 2014). Do češtiny ji poprvé přeložil na konci 18. století Václav Matěj Kramerius.

V roce 1719 vydává Daniel Defoe knihu Robinson Crusoe. Příběh o ztroskotanci na neobydleném ostrově je napsaný podle skutečné události. Kniha je určena dospělým čtenářům, ale vznikla řada adaptací i pro čtenáře dětského. Robinson Crusoe je u dětí oblíben již po staletí a stal se tak nejadaptovanější knihou na světě. Inspiroval také spoustu dalších autorů pro vytvoření vlastních děl a stál tak na počátku tzv. robinsonády (Vraštilová, 2014). První český překlad vychází roku 1797 a brzy si tak Robinson Crusoe získává velkou oblibu i v českých zemích (Řeřichová, 1999). Nejvýznamnější české překlady pocházejí od Josefa Jaroslava Plevy nebo Vladimíra Hulpacha. Ve světě se Daniela Defoa snažil napodobit především Johan David Wyss (Švýcarský Robinson), Frederick Marryat (Kormidelník Vlnovský) nebo Jules Vern (Tajuplný ostrov). V druhé polovině 18. století se stejně jako Robinson Crusoe ve velkém množství upravují pro děti knihy, které byly původně určeny dospělému čtenáři. Jsou to především Gulliverovy cesty, Baron prášil a Perraultovy pohádky (Genčiová, 1984).

Za první román, který byl psaný pro děti a obsahuje funkci zábavnou, považujeme The History of Little Goody Two-Shoes od Johna Newbery, publikovaný v roce 1765 (Vraštilová, 2014). Newbery byl prodavačem knih a novin. Tato práce jej ovlivnila i v jeho literární tvorbě. Své knihy adresoval dětem ze střední třídy, které si mohly dovolit utratit vyšší peněžní částku. Knihy pro děti z nižší sociální třídy by musely být levnější, aby si je mohly dovolit koupit, a to bylo proti Newberyho obchodnímu cítění (Hunt, Ray, 1996). Newbery se také zabýval poezií a pro děti vydal sbírku Matička Husa. Sbírka obsahuje alegorické na hlavu postavené říkanky, popěvky a veršované příběhy (Genčiová, 1984).

Na americké půdě vzniká v 19. století indiánka, jedna z nejoblíbenějších forem dobrodružné literatury pro děti a mládež. Jejím představitelem je James Fenimore Cooper. Ve svých dílech jako je Poslední mohykán (1826) nebo Stopař (1840) ukazuje tragické osudy posledních indiánů. V indiánkách pokračoval německý spisovatel Karel May, který ale nikdy v Americe nebyl a nezažil tak přirozené prostředí indiánů. Ve svých dílech tedy nedokázal vykreslit tamní atmosféru a obyvatele tak věrně jako Cooper, vše zcivilizoval a často

poněmčoval (Genčiová, 1984). Dobrodružná literatura ve formě indiánek, westernů, pirátských románů a dalších druhů se postupně u mnohých spisovatelů převrhla v brakovou literaturu vydávanou jen za komerčním účelem.

Do české literatury pro děti a mládež významně přispěl pokrokový učitel Jan Jakub Ryba. Jako jeden z prvních pochopil význam četby pro děti a pro jejich vývoj. Také si uvědomil, že je nutné, aby se četba nabízená dětem snažila přiblížit dětskému vnímání. Knih, vyhovujících jeho požadavkům, ale našel jen poskrovnu. Sám proto napsal hned několik knih, které určil dětskému čtenáři. Z nich si můžeme připomenout například knihu Radovánky nevinných dítek (1804). Kniha prostřednictvím dialogu mezi sourozenci líčí vánoční tradice. Mimo jiné zde Ryba nabádá rodiče, aby svým dětem nezapomněli pod stromeček dát také dobrou knížku (Řeřichová, 1999).

Z období národního obrození se nám dochovaly první české slabikáře. Při tvorbě slabikářů se ale museli jejich autoři potýkat s nedostatkem vhodné literatury pro děti. Tato skutečnost přiměla řadu spisovatelů k vlastní tvorbě. Mezi tyto spisovatele můžeme zařadit například Karla Aloise Vinařického nebo Františka Douchu (Voráček, 1971).

Karel Alois Vinařický je významný básník, jehož básně jsou velmi dobře známy i dnešním dětem. V začátcích své tvorby používá přemíru nefunkčních zdrobnělin. Později ale začíná ve svých básních zaměřovat na dětskou hru, zábavu, vztah dítěte ke zvířatům a dalším dětem blízkým motivům (Řeřichová, 1999). Oblíbenost jeho básní spočívá především v melodii a pravidelném rytmu. Některé jeho básně dokonce zlidověly a byly zhudebněny. Mezi ty patří například Hra na vojáky, kterou děti dnes znají pod názvem Tluče bubeníček nebo Píseň o nedbalém žákovi dnes známou jako Ivánku náš (Voráček, 1971).

František Doucha se Vinařickému snažil přiblížit, ale jeho básně přesto ještě přespříliš podléhají didaktizující funkci (Voráček, 1971).

Nedostatek vhodné četby pro děti v českých zemích se často řešil překlady z jiných jazyků, převážně z němčiny. A to i navzdory tomu, že originální díla nedosahovala vysoké umělecké hodnoty. Někteří čeští autoři pak ve svých dílech pokračovali v duchu německé literatury. Mezi tyto autory řadíme Marii Antonii, Magdalenu Dobromilu Rettigovou a Vojtěcha Nejedlého (Voráček, 1971). Jedná se především o mravoučné a sentimentální příběhy.

Ústní lidová slovesnost je pro děti v 19. století stále nejčastějším zdrojem literárního umění. Na vyprávění příběhů se netěšily jen děti ale často celá rodina. Lidé si takto krátili dlouhé chladné zimní večery nebo si vyprávěli příběhy během práce, aby jim rychleji ubíhala. Touto formou byly často z generace na generaci předávány i pohádky, které měly ale velmi

naturalistický obsah a nebyly tak určeny dětským uším. Změnili to až první sběratelé, kteří pohádky převyprávěly a přizpůsobili tak obsah dětem (Voráček, 1971). V zahraničí mezi ně patří především Jacob a Wilhelm Grimmové. V domácím prostředí mezi největší sběratele lidové pohádky řadíme Karla Jaromíra Erbena, Boženu Němcovou a Beneše Metoda Kuldu.

Roku 1812 se na literární scéně objevují bratři Grimmové. Zaměřili se na německé lidové pohádky. Z počátku měli mezi sebou neshody. Jacob Grimm chtěl pohádky nechat v původní podobě, ale jeho bratr chtěl z pohádek vypustit nevhodné motivy a posilovat křesťanství. Nakonec se shodli na kompromisu. Dokázali společně najít vhodnou míru úpravy, která pohádkám ponechává jejich autenticitu.

Pohádky Karla Jaromíra Erbena pocházejí převážně z východních Čech. Přepisy lidových vyprávění nenásilně upravoval. Největší úpravy tkví ve zjednodušení. Zkracoval příliš dlouhé pasáže a vypouštěl složité popisy. Božena Němcová pohádky upravovala již více. Snažila se je přiblížit realistickému životu, vkládala do nich také vlastní filozofické a politické úvahy. Mezi české sběratele pohádek počítáme také Beneše Metodu Kuldu, který upravoval především moravské pohádky (Voráček, 1971). Protože byl kněz, snažil se odstraňovat především motivy, které zesměšňovaly církev.

Lidovou pohádku brzy následuje autorská pohádka. Prvním představitelem autorské pohádky je Hans Christian Andersen, který poprvé publikuje roku 1846. Na počátku své tvorby se inspiroval pohádkami bratří Grimmů, ale brzy objevil svůj vlastní specifický umělecký styl a započal tak éru autorských pohádek, které jsou u spisovatelů i dětských čtenářů velice oblíbené až do dnešních dnů. Za svého života dokázal Andersen napsat kolem sto padesáti pohádek. V jeho pohádkách můžeme najít naprosto všední předměty, protože i na nich Andersen spatřoval něco mimořádného a krásného, co se snažil slovy zachytit. Jeho pohádky mají netypický konec, často totiž končívají tragicky. To ale odpovídá celkovému ladění jeho pohádek (Genčiová, 1984). Do mnohých pohádek vkládal i filosofický podtext, v kterém se zabýval otázkami smyslu života. Jak již jistě vyplynulo z výše zmíněného, všechny jeho pohádky nejsou vhodné pro děti, musíme z nich pečlivě vybírat s ohledem na dětské vnímání.

V roce 1865 vychází autorská pohádka Alenka v říši divů od Lewise Carrolla. Brzy následuje druhý díl Alenka za zrcadlem a s čím se tam setkala. Děj neobsahuje žádný souvislý příběh, odehrává se mezi reálným a nereálným světem. Čas je zcela relativní, ubíhá kupředu i pozadu. Prozaický text je prokládán verši. Hra se slovy, která je obsažena v celém díle, se stala počátkem nonsensové literatury (Genčiová, 1984). Carroll zachází až

do takových absurdit, že text se stává mnohdy obtížně čteným, ale zároveň poskytuje velký prostor pro dětskou fantazii.

Na konci 19. století vychází další významná autorská pohádka Pinocchiova dobrodružství od Carla Collodiho. Jedná se o silně sentimentální a výchovný příběh.

Mezi představitele autorské pohádky v 19. století nesmíme také opomenout Wilhelma Hauffa, Alexandra Sergejeviče Puškina a Oscara Wilda.

Nejvýznamnějším českým představitelem autorské pohádky v 19. století je Jan Karafiát se svým dílem Broučci. Tato próza jako jediná v českých zemích odpovídala všem znakům a funkcím literatury pro děti a mládež, jako první tedy obsahuje také zábavnou funkci (Voráček, 1971). Dílo zobrazuje cyklus života, jehož přirozenou součástí je i smrt.

Pokud se jedná o veršovaná díla, tak v polovině 19. století byl znovuobjeven britský básník William Blake. Jeho kniha Písně nevinnosti vyšla poprvé již v roce 1789, ale nebyla v té době ještě pochopena. Až o půl století později se Blake stává uznávaným. Jako první autor dětské literatury se snažil zachytit svět očima dítěte. Dokázal tak zobrazit nevinné a bezstarostné dětství (Genčiová, 1984).

Další významným básníkem 19. století je Němec Wilhelm Busch. Proslavil se zejména díky veršovaným historkám Max a Moritz. Jeho díla mají převážně didaktickou funkci. Busch se snaží děti svými verši odstrašujícím příkladem vychovávat (Genčiová, 1984). Některé příběhy se ale zdají pedagogům až přespříliš drsné.

V roce 1864 vychází Kniha nesmyslů od anglického básníka Edwarda Leara. Hlavním úkolem jeho básní je děti pobavit. Využívá k tomu například staré pranostiky, které staví na hlavu. Celkově slova obrací vzhůru nohama, aby působily legračně (Genčiová, 1984).

Za jednoho z prvních autorů, který se věnoval próze s dětským hrdinou, považujeme anglického spisovatele Charlese Dickense. Jeho knihy nebyly původně psány pro dětského čtenáře, ale kvůli realistickému vyobrazení dětství a poutavému příběhu brzy do dětské četby přešly. Mezi tyto knihy řadíme texty jako Oliver Twist (1838), Mikuláš Nickleby (1839), David Copperfield (1850) a Malá Dorritka (1857). Jeho díla spojují životní osudy dětských hrdinů na okraji společnosti (Genčiová, 1984).

Další významná próza s dětským hrdinou, která je oblíbená i u dnešních dětí, je Heidi, děvčátko z hor (1881) od švýcarské autorky Johanny Spyri. Příběh o děvčátku Heidi je na rozdíl od knih Dickense velice sentimentální a idylický (Genčiová, 1984).

Na Dickenseho realistické pojetí dětství navazoval americký autor Mark Twain. Jeho dvě knihy Dobrodružství Toma Sawyera (1876) a Dobrodružství Huckleberryho Finna (1884) jsou založené na skutečných událostech. Twain čerpal ze svých vlastních zážitků

a ze zkušeností svých přátel. Postavy jsou popsány na základě skutečných lidí. Dětští hrdinové nejsou vzorné děti, ale naprosto obyčejní chlapci, kteří neradi chodí do školy a neustále vymýšlejí lumpárny. Přesto je můžeme považovat za dobré hochy, kteří se snaží bojovat za svoji představu o spravedlnosti (Genčiová, 1984).

Za zmínku jistě stojí i britský spisovatel Rudyard Kipling, který je autorem díla Kniha džunglí. Tuto knihu můžeme současně řadit mezi autorské pohádky i dobrodružnou literaturu pro děti. V roce 1907 byla Kiplingovi udělena Nobelovu cenu za literaturu.

V 70. letech 19. století v českých zemích vycházejí překlady knih převážně francouzských a britských autorů. Mezi ně patří především Jules Verne. V literatuře pro děti a mládež se začínají uplatňovat moderní žánry – umělecky-naučný, vědecko-fantastický či dobrodružný román. Děti z českých zemí si také oblíbily robinsonády, verneovky a další podobné řady (Voráček, 1971).

Poezii pro děti a mládež v českých zemích na přelomu 19. a 20. století reprezentují především Josef Václav Sládek, Josef Kožíšek a Karel Václav Rais. První z nich, Josef Václav Sládek, kladl ve svých básních důraz na dialog mezi dítětem a dospělým. Jeho básně jsou typické optimistickým pohledem na svět. Josef Kožíšek do svých básní zasazuje obraz přírody. Jeho díla jsou vhodná především pro ty nejmenší děti. A verše Karla Václava Raise jsou převážně rodinné a vlastenecké (Voráček, 1971).

Významným počinem Kožíška bylo také vytvoření čítanky Ráno. Čítanku zbavil moralizujících textů a snažil se ji svým zaměřením přiblížit zájmům žáků. Současně ale neopomíjel ani uměleckou hodnotu literárních ukázek v čítance (Řeřichová, 1999).

Roku 1936 vydává Vítězslav Nezval významné básnické dílo Anička Skřítek a Slaměný Hubert. Kniha obsahuje říkanky bez smyslu (Genčiová, 1984). Nezval se tak stal prvním českým představitel nonsensové poezie.

Mezi další představitele české poezie pro děti v první polovině 20. století řadíme také Františka Hrubína, Jana Čarku a Františka Halase. Ke světovým básníkům se řadí Christian Morgenstern, Jan Brzechwa a Julian Tuwim.

Próza v 1. polovině 20. století v českém prostředí je orientována převážně na příběhy ze života dětí. Mezi tato díla řadíme například Pepánka nezdara od Frantu Župana, Malého Bobeš od Josefa Věromíra Plevy nebo Robinsonku od Marie Majerové. V knize Pepánek nezdara se poprvé objevuje humor jako důležitý funkční prostředek dětské literatury. Pleva se ve svém díle snaží přiblížit dětem sociální chudobu, kterou sám jako mladý prožil. V jeho literatuře můžeme vypozorovat levicovou orientaci autora. Majerová svojí Robinsonkou představuje nový typ dívčí hrdinky v realistické podobě. Ukazuje zde, že próza s dívčí

hrdinkou nemusí být jen sentimentální příběh, jak tomu do té doby většinou bylo. Významným dílem je také Klabzubova jedenáctka od Eduarda Basse. Příběh je zasazen do sportovního prostředí a je parodií na sportovní novináře (Voráček, 1971). Nesmíme ale opomenout ani autory jako jsou Jaroslav Žák, Karel Poláček a Václav Řezáč.

Mezi významné světové autory prózy s dětským hrdinou první poloviny 20. století řadíme především německého autora Ericha Kästnera díky knize Emil a detektivové. Toto dílo můžeme považovat za detektivku pro děti, přestože kriminální čin je objasněn již na začátku příběhu (Genčiová, 1984).

Za představitele dobrodružné literatury a science fiction v českých zemích můžeme považovat Františka Běhounka, jehož díla jsou ovlivněna vědeckými cestami vzducholodí k severnímu pólu, které sám podnikl. Mezi významné autory dobrodružné prózy počítáme také Františka Flose, Eduarda Štorcha a Josefa Václava Friče (Voráček, 1971).

Eduard Štorch je ale také současně představitelem historické prózy. Původně byl učitel dějepisu a měl touhu zprostředkovat dětem dějiny zcela novým způsobem, prostřednictvím beletrie. Ve svých dílech dokázal spojit dobrodružnou literaturu s vědeckými a historickými fakty a archeologickými nálezy. Vznikla tak historická próza určená dětským čtenářům. Mezi jeho nejvýznamnější díla řadíme například Lovci mamutů (1918) nebo Volání rodu (1934) (Genčiová, 1984).

V tomto období dochází také k rozvoji pohádky. V poválečném období ale můžeme na pohádkách spatřovat traumata autorů z války. Ve svých dílech záměrně vynechávají hrůzostrašné motivy, jako jsou například strašidla (Urbanová, 2003). První polovina 20. století je příznačná především velkým rozvojem moderní autorské pohádky (Voráček, 1971).

Za klenot světové literatury je považována moderní autorská pohádka Malý princ (1943) od francouzského autora Antoina de Saint-Exupéryho. V knize využívá svých vlastních životních zkušeností. Celá pohádka je položena na symbolech a filosofických otázkách. Je vhodná pro starší děti, ale získala si i dospělé čtenáře (Genčiová, 1984).

Mezi významné spisovatele autorské pohádky v první polovině 20. století řadíme také Alana Alexandera Milneho (Medvídek Pú) a Betty McDonaldovou (Paní Láryfáry).

Českou autorskou pohádku zastupují Karel Čapek (Devatero pohádek, Dášeňka čili život štěněte), Josef Čapek (O pejskovi a kočičce), Vladislav Vančura (Kubula a Kuba Kubikula), Jiří Wolker (O milionáři, který ukradl slunce) a Josef Lada (Nezbedné pohádky).

Ve druhé polovině 20. století se literatura snažila dětem především vštěpovat ideologii socialistického režimu. Oslavovala Rudou armádu jako osvoboditele a vyzdvihovala úspěchy

Sovětského svazu. Literatura postrádala umělecký cíl, nahradil jej záměr vychovávat mladou generaci k politickému myšlení současné doby (Řeřichová, 1999).

Přestože literatura v druhé polovině 20. století byla silně ovlivněna komunistickým režimem, najdeme i zde kvalitní díla. Mezi autory těchto děl patří například Helena Šmahelová, kteránavazuje na realistické pojetí dívčí hrdinky Marie Majerové. Mezi její díla patří například Velké trápení, Magda, Dva týdny prázdnin nebo Žárlivost. Dívčí hrdinky Šmahelové se ocitají v těžkých životních situacích, kterým se snaží vyrovnat, a současně bojují s přirozenými nástrahami dospívání (Genčiová, 184).

Další uznávaní čeští autoři prózy s dětským hrdinou jsou například Vojtěch Steklač, Jaroslav Foglar, Bohumil Říha, Stanislav Rudolf, Markéta Zinnerová, Hana Doskočilová. Světovou literaturu zastupuje René Goscinny, autor knihy Mikulášovy patálie a komiksů Asterix a Obelix. Na přelomu tisíciletí publikují Jeff Kinney (Deník malého poseroutky) a Sue Townsendová (Tajný deník Adriana Moela). V českém prostředí to jsou pak Ivona Březinová, Martina Drijverová a Iva Procházková.

Autorská pohádka prožívá ve 2. polovině 20. století a na přelomu tisíciletí velký zájem, o čemž značí i velké množství autorů, kteří se jí věnují. Mezi hlavní české autory patří Alois Mikulka, Markéta Zinnerová, Petr Nikl, Pavel Šrut, Ivan Binar, Karel Šiktanc, Pavel Čech, Pavel Brycz, Zdeněk Svěrák, Václav Čtvrtek, Miloš Macourek a Ivana Březinová.

Ze světových autorů je to především německý spisovatel Otmar Preussler. Zabýval se překlady Ladových knih do němčiny a v jeho vlastních dílech můžeme následně pozorovat velký vliv Lady na jeho tvorbu (Genčiová, 1984). Mezi jeho nejznámější díla patří autorská pohádka Malá čarodějnice nebo Čarodějův učeň. Dalšími významnými světovými autory jsou zejména Astrid Lindgrenová (Pipi dlouhá punčocha), Tove Janssonová (Mumínci), Roald Dahl (Karlík a továrna na čokoládu), Dick King-Smith (Martin a jeho myši) a Michel Bond (Medvídek Paddington). Autoři 20. století a přelomu tisíciletí se často dočkali i filmových zpracování svých knih.

Přelom tisíciletí je zejména ve znamení fantasy. Dochází ke znovuobjevení knih Johna Ronalda Reuela Tolkiena a Letopisů Narnie od Cliva Staplese Lewise (Vraštilová, 2014). V duchu fanty píší také autoři jako Joanne Kathleen Rowlingová (knihy o Harry Potterovi) a Christoper Paolini (Odkaz dračích jezdců).

2.2 Literatura pro děti na úrovni nevidomosti

Četba vhodné literatury je stejně důležitá pro děti intaktní jako pro děti na úrovni nevidomosti. Děti nevidomé jsou ale v tomto ohledu značně znevýhodněné, nejsou schopné číst běžný černotisk, ve kterém jsou knihy tištěny. Naštěstí v dnešní době existuje již řada možností, jak dětem se zrakovým postižením literaturu zpřístupnit. Právě těmito možnostmi se budeme dále zabývat.

2.2.1 Vývoj písma pro osoby nevidomé

Jedinci s těžkým zrakovým postižením nahrazují zrak do značné míry hmatem. Proto je jasnou volbou čtení pomocí hmatu. Hmatové písmo prošlo dlouhým vývojem, než dospělo do dnešní podoby. V našich možnostech není možné obsáhnout celý vývoj písma pro osoby nevidomé, proto se zaměříme pouze na nejdůležitější mezníky, které ovlivnily současnou podobu hmatového písma.

První zmínky o písmu, které by mohlo vyhovovat i osobám nevidomým, máme již ze starověku. Autoři těchto druhů písma byli převážně sami nevidomí nebo toto písmo vytvořili pro blízkou osobu (Finková in Finková, Ludíková, 2013). Mezi ně patří římský učenec M. F. Quintiliana, který žil mezi lety 35 až 95. Ve svém díle Institutio oratoria se zmiňuje o písmu rytém nebo tepaném, které je možno číst prsty. Dalším je například řek Didymos z Alexandrie, který žil v letech 308–395. Sám byl nevidomý, a proto si vytvořil systém písma, který byl založený na vyřezávaných písmenech (Ludíková, Maleček, 1991).

Kolem roku 1307 vytváří nevidomý učitel na bagdádské univerzitě Al Amidi písmena z útržků papíru. Erasmus Rotterdamský ve svém spise O správné výslovnosti latinské a řecké řeči z roku 1528 zas poukazuje na možnost číst prsty ryté písmo (Smýkal, 1994).

První známý návod jak vytvořit pomůcku pro psaní hmatového písma pochází od Pera Mexia z roku 1542. Doporučuje psát na voskovou tabulku pomocí rydla. Španěl Francesco Lucas roku 1560 navrhuje písmena vyřezávat do dřeva. O dvacet let později přichází se stejným nápadem i Ital Rampazeto. Ve stejné době, roku 1552, Geronímo Cardano upozorňuje na nutnost cvičení hmatu nevidomých jako náhrady zraku při čtení (Smýkal, 1994).

V 17. století se poprvé objevují nápady psát pomocí hustého inkoustu. Ale A. Ph. Harsdorfer roku 1654 se vrací k voskové tabulce s rydlem. Mimo jiné také zastává názor, že i nevidomé je možno naučit číst a psát. Kolem roku 1654 začal G. Bernoulli vyučovat nevidomou dívku. Pro psaní ji vytvořil šablonu s vyřezávanými vzory písmen.

Písmena stačilo obtahovat rydlem na voskovou podložku. Již po čtyřech letech se dívka pomocí této pomůcky dokázala naučit psát německy, francouzsky a italsky. Zcela jiný systém vymyslel nevidomý léčitel Jacob z Netry. Pro označení lahviček s léky používal vyřezávané kolíčky. Jednotlivé zářezy značily písmena (Smýkal, 1994).

Roku 1670 ve svém díle Prodromo zveřejňuje italský mnich Francecso Lana Terzi zcela nový systém písma. Jedná se o přelomový okamžik ve vývoji písma pro nevidomé, protože jako první navrhuje bodové písmo. Abeceda je tvořena pomocí jednoho až tří bodů a dvěma až čtyřmi různě umístěnými úsečkami. Pro psaní se používal hustý inkoust, který se po zaschnutí posypal ještě gumovou drtí pro zvýšení čitelnosti (Ludíková, Maleček, 1991).

Významnou osobností ve vývoji písma pro nevidomé je jistě také Valentin Haüy, který roku 1784 založil v Paříži Ústav pro výchovu a vzdělávání nevidomých. Na tomto ústavu později vzniklo písmo, které se používá dodnes. Sám Valentin Haüy ale vytvořil reliéfní latinku. Písmo bohužel bylo příliš složité, jeho následovníci se ho poté snažili zjednodušit. Jeho velkým počinem bylo také založení tiskárny pro nevidomé. Písmena zde byla do papíru lisována (Finková in Finková, Ludíková, 2013). Tisk reliéfní latinky byl v té době naprostou novinkou. Haüy později vytvořil také zkratkopis. Vedlo ho k tomu velké množství papíru, které bylo při tisku třeba, a papír byl tehdy velmi nákladný (Smýkal, 1994).

Dalším zakladatelem ústavu, tentokrát ve Vídni, byl Johan Wilhelm Klein. Klein vymyslel hladkou latinku, která se dále již nezávisle na svém tvůrci vyvíjela a byla známa jako vídeňská hladká reliéfní latinka. Psalo se vypícháváním za pomoci jehel. Přestože sám Klein se svým písmem nebyl zcela spokojen, používala se hladká latinka souběžně s Braillovým písmem po celých sto let (Smýkal, 1994).

Roku 1825 vypsala Společnost pro umění soutěž o nejlepší písmo pro nevidomé. Mezi veřejností měla tato soutěž velký ohlas. Někteří účastníci se pokoušeli přepracovat latinku do hmatové podoby, jiní naopak vymýšleli zcela nový způsob písma. Nejvíce zaujalo písmo Jamese Galla s trojúhelníkovým systémem. Jeho písmo se ale neujalo (Smýkal, 1994). Ve stejném roce již ve Francii vzniká písmo, které používáme dodnes, musí si ale ještě několik let počkat na uznání.

V roce 1847 zveřejňuje v Londýně Wiliam Moon své písmo. Při tvorbě písma vycházel ze všech dosud známých systémů písma. V Anglii se písmo ujalo, překonalo ho až Braillovo písmo. Dnes je jeho písmo považováno za vhodné převážně pro lidi později osleplé, kteří nemají dostatečně vyvinutý hmat v prstech (Smýkal, 1994).

V první polovině 19. století se objevuje také perličková latinka. Její autor ale není znám. U nás se dochovala Pavlíkova čítanka z roku 1896, která je psána právě perličkovou latinkou (Finková in Finková, Ludíková, 2013).

Charles Barbier de la Serre vytvořil roku 1815 písmo, které se později stalo velkou inspirací pro Luise Brailla. Písmo ale nevytvořil pro osoby nevidomé ale pro vojenské účely. Vojáci ho měli být schopni číst i za tmy v zákopech (Finková in Finková, Ludíková, 2013). Písmo se skládalo z dvanácti bodů umístěných do dvou sloupců po šesti bodech. Velkou předností tohoto písma bylo jeho složení z reliéfních bodů, které se osobám nevidomým hmatem rozeznávaly lépe než reliéfní čáry. Písmo ale mělo několik zásadních nedostatků, díky nimž se neuchytilo. Počet bodů pod sebou je větší než je schopno bříško prstů pojmout. Čtení tak bylo příliš zdlouhavé. Písmo také nevystihovalo jednotlivá písmena abecedy ale znaky fonetické výslovnosti francouzštiny (Smýkal, 1994).

V roce 1809 přichází na svět Luis Braill, autor dnes používaného písma. Jako dítě si poranil v otcově dílně oko a na druhé oko následně oslepl v důsledku sympatického onemocnění. Jako desetiletý nastoupil do Národního ústavu pro mladé slepce v Paříži. Zde se převážně setkával s reliéfní latinkou, která se používala i pro hudební účely. V tomto směru žákům činila velké obtíže. Proto roku 1825 vyhlásili žákovskou soutěž o nejlepší úpravu Barbierova písma. Sami nevidomí studenti si totiž uvědomovali, že pro čtení hmatem je ideálnější bodové písmo než reliéfní podoba latinky. Soutěž vyhrál teprve šestnáctiletý Luis Braill (Finková in Finková, Ludíková, 2013).

Barbierovo písmo zredukoval z dvanácti bodů na šest. Šest bodů již nepřekračovalo akční rádius prstů, naprosto tedy vyhovovalo hmatovému čtení. Jednotlivý znak také odpovídal písmenům a ne fonetické výslovnosti jako Barbierovo písmo. Bylo jej tedy možno upravit i na jiné jazyky. Vymyslel dokonce i zápis čísel a notopis. Ředitel ústavu, D. Guillié, ale tuto soutěž nebral na vědomí a o Braillovo písmo se dále nezajímal (Smýkal, 1994).

V roce 1927 Braill vydává knihu, kde svůj systém písma popisuje. Se svým spolužákem Fournierem dokonce vymyslel meziřádkové psaní, které umožňovalo psát po obou dvou stranách papíru. Meziřádkové psaní dokázalo snížit spotřebu papíru, který byl v té době stále velice drahý (Finková in Finková, Ludíková, 2013).

Po ukončení studií Braill v ústavu zůstává a stává se tamějším učitelem. Vedení ústavu ale dlouho nechtělo Braillovo písmo přijmout. Kritizovali jej především proto, že bodové písmo izoluje nevidomé od většinové společnosti, která je nedokáže číst. Přikláněli se k reliéfní podobě latinky. Braillovo písmo uznali až toku 1850, tedy pouhé dva roky před Braillovou smrtí. Luis Braill zemřel roku 1852 na tuberkulózu. Jeho ostatky byly

umístěny na čestném místě v Pantheonu (Finková in Finková, Ludíková, 2013). Ve světě ale přijetí písma trvalo o něco déle. Odpůrci Braillova písma především tvrdili, stejně jako dříve vedení pařížského ústavu, že bodové písmo oddaluje osoby nevidomé od většinové společnosti. Zajímavostí je, že dnes je názor přesně opačný. Braillovo písmo napomáhá osobám nevidomým začlenit se do majoritní společnosti. Písmo se také setkávalo s odporem učitelů, kteří nebyli ochotni se naučit něčemu novému (Smýkal, 1994). Přesto ale i ve světě postupně uznali, že Braillovo písmo je pro osoby nevidomé pro čtení i psaní nejvhodnější.

2.2.2 Braillovo bodové písmo

Gramotnost, tedy schopnost číst a psát, je dnes životně důležitá pro všechny lidi, osoby se zrakovým postižením nevyjímaje. Dříve byly osoby nevidomé často považovány za neschopné naučit se číst a psát. Dnes již díky Braillovu písmu víme, že tento názor je zcela mylný. Braillovo písmo ale není další jazyk, je to jen další způsob jak číst a psát mateřský jazyk jedince (www.afb.org [online]. [30.1.2017]).

Braillovo písmo je tvořeno kombinací šesti bodů uspořádaných do dvou tříbodových sloupců. Každé písmeno se pak skládá z jednoho až pěti bodů. Jednotlivá písmena nemají kombinaci bodů náhodnou, ale tvoří se podle tzv. Braillského klíče (Ludíková, Maleček, 1991). Ten je založen na logickém vynechání některých bodů v šestibodí. Díky tomuto logickému postupu není obtížné se Braillovo písmo naučit. Pro ukázku například první řádek využívá jen variace bodů 1, 2, 4 a 5. Druhý řádek vždy přidává bod 3. Další řádek zas přidává bod 6. Na čtvrtém řádu se pro změnu bod 3 vynechává. Následující řádek naopak vynechává bod 1 a 2. A v šestém řádku vynecháváme body 1 a 4 (Finková in Finková, Ludíková, 2013).

Pomocí Braillova klíče jsme schopni napsat všechna písmena abecedy, ale také diakritická znaménka a číslice. Dokonce můžeme pomocí prefixů rozlišovat velká a malá písmena. Braillovo písmo nám umožňuje vyjádřit text i kurzívou nebo tučně. Písmo můžeme použít nejen pro běžný text ale také pro fyzikální, chemický, matematický zápis nebo notopis (Finková in Finková, Ludíková, 2013).

Na konci 19. století provedli hned tři tyflopedové nezávisle na sobě adaptaci Braillova písma na český jazyk. Byl to J. Malý, učitel na Klárově ústavu, V. Novák, učitel v Ústavu na Hradčanech v Praze, a J. Schwarz, ředitel Ústavu v Brně. V dalších letech pak probíhaly pokusy o sjednocení těchto soustav. Definitivní úprava byla oficiálně schválena až v roce 1922 (Smýkal, 1994).

Jistou nevýhodou Braillova písma je skutečnost, že text přepsaný do Braillova písma je podstatně obsáhlejší než v text v běžné latince. Knihy v Braillově písmu si tedy není možné jen tak vzít do kapsy na čtení při dlouhém cestování. Proto v jiných jazycích, například v angličtině nebo němčině, existuje zkratkopis. V češtině se ale i přes některé návrhy nenašla vhodná forma zkratkopisu a oficiálně se tedy nepoužívá (Finková in Finková, Ludíková, 2013).

Znalost Braillova písma dnes považujeme u osob nevidomých za naprostou nezbytnost. Jinak je můžeme považovat za negramotné a mohou se v běžném životě setkávat s řadou překážek. Braillovo písmo napomáhá osobám nevidomým se zapojením se do běžného života. Při prostorové orientaci a samostatném pohybu ve veřejných budovách jim například mohou výrazně pomoct popisky v Braillově písmě označující místnosti. Pro samostatnost a nezávislost na ostatních lidech slouží také předměty každodenní potřeby označené Braillovým písmem. Mezi ty nejzákladnější si můžeme vzpomenout například na léky (Finková in Finková, Ludíková, 2013).

Braillovo písmo ale také napomáhá osobám nevidomým v celoživotním rozvoji. Například při studiu jistě žáci uvítají učebnice v Braillově písmě a ne jen studijní materiály ve zvukové podobě. Další významnou oblastí, kterou Braillovo písmo ovlivnilo, je volný čas. Osoby nevidomé si mohou vypůjčit tzv. „krásnou“ literaturu v Braillově písmu v Knihovně K. E. Macana a nemusejí být tak ochuzeni o tento způsob trávení volného času. O Knihovně a tiskárně K. E. Macana bude více rozepsáno v jiné podkapitole.

2.2.3 Pomůcky pro čtení a psaní Braillova písma

Pomůcky pro čtení a psaní Braillova písma řadíme mezi tyflopomůcky. Jedincům se zrakovým postižením napomáhají tyflopomůcky k integraci, do jisté míry totiž umožňují kompenzovat chybějící zrak (Finková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007).

V polovině 19. století, tedy v době kdy bylo Braillovo písmo uznáno, se pro psaní používala šablona z plechu, ve které se nacházela obdélníková okénka pro jednotlivá písmena. Mezi šablonu a plátěnou podložku se vkládal papír. Tupým bodátkem se pak do papíru písmena vytlačovala. Psalo se zprava doleva a zrcadlovitě. Ve stejné době se používal také posuvný řádek s okénky. I na posuvný řádek se muselo psát zrcadlovitě a body byly do papíru protrhávány (Ludíková, Maleček, 1991).

Na konci 19. století vyrobil Martens dřevěnou desku s vyvrtanými dírkami v podobě šestibodu, do kterých se zasouvali kolíčky. Dřevěná deska má omezený rozměr,

takže neumožňovala psát dlouhé texty. Tato pomůcka se používá dodnes, zejména v první třídě jako písanka pro nácvik Braillova písma (Smýkal, 1994).

Na konci 19. století také vzniká první významná pomůcka, která velmi zjednodušila psaní Braillova písma. Jedná se o Pražskou tabulku. První prototyp vyrobil pražský klempíř, ale není s jistotou doloženo, kdo byl jejím vynálezcem. Ve Vídni se následně rozvinula její velkovýroba a brzy se tabulka rozšířila do celé Evropy (Smýkal, 1994). Pražská tabulka je složena ze dvou kovových desek, které jsou k sobě v hřbetu napevno připojeny. Mezi desky se vkládá papír. Horní deska je rozdělena na řádky a na každém řádku jsou otvory pro jednotlivá písmena. Na spodní desce najdeme důlky odpovídající šeštibodí. Píše se pomocí bodáku, který vytlačuje příslušné body (Ludíková, Maleček, 1991). Důlky, do kterých se body vytlačují, umožňují, aby byly všechny body stejné. To velmi zvýšilo čitelnost napsaného textu. Naopak nevýhodou Pražské tabulky je nutnost psát zrcadlově. Existovaly ale dva způsoby psaní. Na pražských ústavech psali sice zleva doprava, ale současně museli psát zezdola nahoru. Naproti tomu na brněnském ústavu psali seshora dolů ale zprava doleva (Smýkal, 1994). Způsob psaní na Pražské tabulce je zdlouhavý a pro pisatele také náročný na představivost a pozornost. Zacvičený písař dokáže na tabulce napsat pouze deset až patnáct slov za minutu. Proto si také později uživatelé více oblíbili Pichtův psací stroj. Velkou výhodou Pražské tabulky oproti Pichtově stroji je její skladnost (Ludíková, Maleček, 1991). Osoby nevidomé ji proto mohou používat i dnes převážně na krátké poznámky v situacích, kdy není možno sebou brát těžký a velký Pichtův stroj.

V roce 1899 německý tyfloped Oskar Picht vyrobil Pichtův stroj. V dnešní době je to nejpoužívanější pomůcka pro psaní v Braillově písmě. Jeho nespornou výhodou oproti jiným pomůckám je rychlost psaní a také možnost psát rovnou pozitiv (Ludíková, Maleček, 1991). Text tedy jedinec může při psaní rovnou číst. Pro zkontrolování přečteného tedy nemusíme papír ze stroje vydělávat a obracet na druhou stranu. U nás Pichtův stroj nahradil Pražskou tabulku v 50. letech 20. století (Smýkal, 1994). Stroj se skládá ze čtecího pultu, klávesnice, psací hlavy, rámu, vozíku, velkého válce, menšího přítlačného válce, kovové lišty, pravého a levého jezdce, páčky na uvolnění vozíku, páčky pro zpětný chod a zvonku. Písmena se píší současným stisknutím příslušných kláves odpovídajících číselné kombinace daného písmene (Finková, 2011). Stroj má také řadu funkcí, které psaní výrazně usnadňují. Například zvonek jedince upozorňuje, že řádek bude brzy končit. Na stroji je také možno nastavit okraje papíru. Při otáčení válce jedinec cítí jednotlivé drážky, které značí řádky. Ve finále jsou tedy mezi řádky stejně velké mezery. Páčka pro zpětný chod zas umožňuje se při psaní vrátit o jedno písmeno zpět a opravit jej.

Nezbytnou pomůckou pro psaní na Pichtově stroji je slepecký papír. Tento speciální papír je o něco silnější než běžný kancelářský papír (Finková, 2011). Nemusíme se tedy obávat, že bychom ho při psaní proděravěli. A při častém čtení se papír tak rychle neopotřebuje jako běžný kancelářský papír.

Převážně pro školní účely se pro nácvik Braillova písma využívá také B Kostka, Figurkový šestibod, Kolíčková písanka jednořádková a třířádková.

Na psaní krátkých popisků využívají osoby nevidomé dymokleště. Tato pomůcka je vhodná především na označení věcí v domácnosti.

Mezi modernější pomůcky musíme zařadit zejména počítač. V řadě oblastí dokáže počítač usnadnit život každému jeho uživateli. Proto není nic překvapivého, že i jedinci s nevidomostí se může stát významným pomocníkem. Počítač je možné doplnit o speciální software nebo periferní zařízení, které jej přizpůsobí speciálním potřebám osob se zrakovým postižením. Lidé s nevidomostí mají často svůj počítač vybavený hlasovým odečítačem obrazovky. Jedná se o hlasový výstup z počítače. Mezi ty nejznámější patří například Jaws, Hal nebo WinMonitior. Hlas odečítače dokáže přečíst veškeré ovládací prvky Windows nebo také přečíst celý text z obrazovky. Pokud je počítač doplněn i o skener, umožňuje pak odečítač pracovat i s tištěnými dokumenty (Finková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007). Mezi využívaný software patří také Index Obr, který dokáže rozeznat text v Braillově písmě. Můžeme tedy pomocí něj převést tištěný text v Braillově písmě do elektronické podoby a dále s ním pracovat (Finková, 2011).

Přes USB port je možno k počítači připojit Braillský řádek. Tentokrát se jedná o hmatový výstup z počítače. Text, který jedinec čte na monitoru, se mu zároveň zobrazuje i na Braillském řádku v podobě hmatových bodů Braillova písma. Řádek ale neobsahuje klasický šestibod, má o dva body navíc. Poslední dva body slouží ke specifickým informacím o písmu (Růžičková in Bendová, Jeřábková, Růžičková, 2006).

Pro tisk textu v Braillově písmě funguje Braillova tiskárna. Tato tiskárna se speciálním softwarem dokáže převést běžný text do Braillova písma a následně vytisknout. Můžeme na ní tisknout i oboustranně (Finková, 2011).

Jestliže se v této kapitole zabýváme literaturou pro děti na úrovni nevidomosti, musíme si uvědomit význam pomůcek zmíněných výše. Nejen dětem ale veškerým osobám nevidomým zmíněné pomůcky zpřístupňují literaturu nebo jim dokonce napomáhají v jejich vlastní literární tvorbě.

2.2.4 Nácvik čtení a psaní Braillova písma

Číst a psát se děti začínají učit současně se vstupem do první třídy. S přípravou na čtení a psaní ale začínají již v předškolním věku. Rozcvičují ruku, mluvidla, učí se správný úchop psacího náčiní či jak hospodárně dýchat. Také děti s těžkým zrakovým postižením začínají s nácvikem Braillova písma již v předškolním věku. Braillovo písmo se rozpoznává hmatem, pro čtení Braillova písma je tedy nezbytné mít perfektně rozvinutý hmat. Zde platí pravidlo, že čím dříve začneme s rozvojem hmatu, tím lepších výsledků můžeme dosáhnout. Proto s rozvojem hmatu začínáme okamžitě po zjištění zrakové vady. Hmat a jeho rozvoj je již popsán v první kapitole, z toho důvodu se jím zde dále nebudeme zabývat.

Z přechozích vět je zřejmé, že s jistými problémy s hmatem, a tedy i se čtením Braillova písma, se budou setkávat převážně osoby později osleplé. Ale ani jim není Braillovo písmo nepřístupné. Nácvik Braillova písma bude možná náročnější, ale těmto jedincům zde mohou výrazně pomoci již zkušenosti nabyté v průběhu života. Především ale záleží na individuálních předpokladech každého jedince. Naším záměrem ale není se dále zabírat touto skupinou osob se zrakovým postižením, proto přejdeme k nácviku Braillova písma u dětí v mateřské škole.

V mateřské škole začínáme prvně s rozvojem hmatu. Ideálně navazujeme již na to, co se dítě naučilo už doma. Nejdříve se dítě učí rozpoznávat podle hmatu jednoduché předměty každodenní potřeby (Finková in Finková, Ludíková, 2013). Vhodné je, pokud je dítěti umožněno ohmatat si reálný předmět. Jestliže to není možné, měl by se ukázkový předmět svými vlastnostmi co nejvíce blížit tomu reálnému. Pokud tedy dítě má rozeznávat různé druhy ovoce, není problém mu dát do rukou skutečné ovoce. Umělé napodobeniny ovoce by dítě mohly jen zbytečně odvádět od reality. Jestliže si ale má dítě ohmatat slona, jistě mu do třídy jednoho nemůžeme přivést. V tomto případě dítěti vybereme zmenšenou napodobeninu slona, ale zároveň ho upozorníme, jaký je rozdíl od našeho ukázkového slona oproti tomu skutečnému.

Později rozpoznávání předmětů hmatem ztížíme na třídění podle různých kritérií, například podle velikosti, hmotnosti, materiálu, teploty či struktury (Finková in Finková, Ludíková, 2013).

V mateřské škole pracujeme také s tzv. vkládačkami. Při této činnosti mimo hmat také výrazně procvičujeme paměť. Dále se dítě učí navlékat korálky. Po zvládnutí obyčejného navlékání můžeme tuto činnost upravit o navlékání například podle velikosti, tvaru korálků nebo podle předlohy. Postupně zařazujeme také práci s kolíčkovou kreslenkou. Zde se dítě

poprvé setkává s body, které jsou základním prvkem Braillova písma. Dítě by se prvně mělo s kreslenkou dostatečně seznámit, zkusit do ní zastrkávat kolíčky. Po seznámení se dítě učí zastrkávat kolíčky do svislých nebo vodorovných řad. Jak už vyplývá z názvu této pomůcky, dítě na kreslence může vytvářet i různé jednoduché obrázky (Finková in Finková, Ludíková, 2013).

Dítě také pracuje s modelovací hmotou, kterou se učí různě tvarovat. Seznamuje se s papírem a jeho vlastnosti, například jak papír šustí nebo jak ho lze roztrhnout (Finková in Finková, Ludíková, 2013).

Postupně je dítě vedeno k získání základní orientace v šestibodu. Začínáme s větší velikostí bodů. Místo bodů nám mohou posloužit také různé předměty, například hračky, které jsou pro dítě lákavější. Nezapomínáme ani na neustále rozvíjení pravolevé orientace (Finková in Finková, Ludíková, 2013).

Čtení bodového písma pomocí hmatu je založeno na analyticko-syntetické schopnosti diferencovat jednotlivé reliéfní body, dokázat tedy ze skupiny bodů vyčlenit jednotlivé body a dále schopnost jednotlivé body spojovat v celek. Analyticko-syntetický způsob výuky čtení a psaní se tradičně v první třídě dělí na tři období - předslabikářové, slabikářové a poslabikářové (Finková in Finková, Ludíkov, 2013).

V předlabikářovém období navazujeme na mateřskou školu a pracujeme dále se šestibodem. Učíme se rozpoznávat, kde které číslo je v šestibodu umístěno (Ludíková, Maleček, 1991). Prvně pracujeme s figurkovou číselnou řadou, kde body nejsou rozmístěny ve dvou sloupcích jako v klasickém šestibodu, ale jsou umístěny v jedné řadě za sebou. Dítě se učí například rozpoznávat co je na pátém místě, co je první, co je vpravo a podobně. Pracujeme také s plochou, kde dítě učíme najít například levý horný roh, pravý spodní roh a tak dále. Pokračujeme porovnáváním čísel a vyvozujeme sčítání a odčítání. V této činnosti propojujeme matematiku s českým jazykem. I na základní škole pracujeme s kolíčkovou kreslenkou. Navazujeme zde na naučené v mateřské škole a naučené dovednosti rozšiřujeme o zasouvání kolíčků podle diktátu. V této fázi žáci již začínají vyvozovat větu, slovo, slabiku a hlásku (Finková in Finková, Ludíková, 2013).

Nyní pracujeme s jednořádkovou a později i třířádkovou písankou. Body jsou zde ještě větší, než je standartní velikost Braillova písma. Prvně se děti s písankou seznamují, následně se učí zasouvat kolíčky podle diktátu. Současně se učí číst číselné kombinace a k číselným kombinacím také přiřazovat dané písmeno. V průběhu nácviku písmen nikdy nezapomínáme k písmenu přečíst také jeho číselnou kombinaci. Slouží to k rychlejšímu zapamatování správných číselných kombinací. Po zautomatizování tohoto postupu již není nutné číselné

kombinace číst. V předslabikářovém období pracujeme také s durofóliovými pracovními listy, Postupně přecházíme na menší velikost bodů Braillova písma. V tomto období pracujeme s Živou abecedou (Finková in Finková, Ludíková, 2013).

Ve slabikářovém období se již pracuje se slabikářem a standardní velikostí písma. Žáci se učí správný postup rukou při čtení (Finková in Finková, Ludíková, 2013).

Při technice čtení využíváme ukazováky obou rukou. Ukazovák pravé ruky začíná číst řádek, ukazovák levé ruky následuje ruku pravou. Levá ruka hmatá písmena, která jedinec zrovna čte. Pravá ruka je již o slabiku dopředu. Na konci řádku ukazovák pravé ruky zůstává na místě a ukazovák levé ruky se po řádku vrací na začátek a posouvá se o řádek níže. Takto jedinec předchází přeskakování řádků. Pravá ruka se po té připojuje k levé a může začít číst další řádek (Ludíková, Maleček, 1991).

Ve slabikářovém období se žáci také učí pracovat na Pichtově stroji. Zde je důležité kontrolovat správný prstoklad a důraz na klávesy. Z počátku mohou žáci při psaní stát (Finková in Finková, Ludíková, 2013).

V poslabikářovém období již děti umějí číst i psát. Pracuje se s učebnicí Náš svět, ze které děti čtou různé texty a procvičují se tak v plynulém čtení. Při dobře zvládnuté technice čtení se rychlost čtení bodového písma může přibližně rovnat rychlosti čtení běžného černotisku intaktních vrstevníků (Finková in Finková, Ludíková, 2013).

2.2.5 Tyflografika

Knihy, zvláště ty dětské, kromě textu obsahují také ilustrace. Jedinec s těžkým zrakovým postižením ale nedokáže ilustrace zrakem dostatečně vnímat. Stejně jako je tomu u čtení, i pro prohlížení obrázků je vhodnější používat hmat nežli zrak. Ilustrace jsou tedy pro potřeby osob nevidomých znázorňovány pomocí reliéfních čar, bodů a ploch. Pro tento způsob znázorňování používáme pojem tyflografika.

„Tyflografika představuje grafické znázornění zhotovená nevidomými nebo pro potřeby nevidomých technikou reliéfních čar nebo velmi nízkých reliéfů.“ (Jesenský, 1970, s. 19) Pro osoby nevidomé může tedy tyflografika znamenat také prostředek jejich výtvarného vyjádření.

Tyflografika v průběhu času procházela svým vývojem. Již ve starověkém Řecku a Říme se můžeme setkat s prvním možným využitím tyflografiky. Lidé tehdy písmena vyrývali do voskových tabulek. Tuto techniku mohly snadno používat také osoby nevidomé jak pro psaní tak také pro kreslení. Ale až ve druhé polovině 19. století se odborníci zaměřují

přímo na využití tyflografiky pro osoby nevidomé. Tyflopedi se snaží najít vhodný způsob, jak zprostředkovat kresbu člověku, který ji nedokáže vnímat zrakem. Začínají se využívat materiály, které používáme dodnes, například rytí rydlem do měkké podložky. Ve výuce žáků nevidomých se objevují grafické mapy a v hodinách přírodopisu reliéfní ilustrace. Někteří tyflopedi zastávají názor, že tyflografický obrázek by měl být zjednodušen do geometrických tvarů. Základ jejich myšlenky je přínosný, tyflografické znázornění by mělo být co nejjednodušší. Ale nemělo by se tak dít na úkor reálného tvaru znázorňovaného předmětu. Při zjednodušení objektu do geometrických tvarů ale přesně toto nastává a lidé se zrakovým postižením tak mohou lehce nabýt mylných představ o skutečném tvaru objektu (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007).

Na přelomu 19. a 20. století se rozvíjí německá a rakouská tyflografická škola, začíná se také šířit sovětská tyflografická škola. V 2. polovině 20. století se především zkoumá nejvhodnější tyflografický kód a celkový vliv tyflografiky na osoby nevidomé (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007). Dnes již víme, že nejideálnější je plná nebo tečkovaná čára. Obtížněji se pak vyhmatává čára čerchovaná. Tyflografika v dnešním světě již zaujímá běžnou součást života jedinců nevidomých.

Při vnímání reliéfní podoby obrázku musí být jedinec schopný přeměnit plošný vjem na prostorový. Tato schopnost je silně ovlivněna motivací, věkem, zkušenostmi, současným psychickým a fyzickým stavem i vlastnostmi jednice (Jesenský, 1970). Rozpoznávání tyflografických zobrazení se jedinci učí současně s rozvojem hmatu. Začínáme již v předškolním věku, kdy používáme formelovou, kolíčkovou nebo plstěnou kreslenku. Reliéf se snažíme postupně snižovat z jednoho centimetru na polovinu (Finková in Finková, Ludíková, 2013).

Tyflografiku můžeme třídit na vysoký reliéf, nízký reliéf nebo konturovaný obrázek. Déle se můžeme setkat také s obrázky siluetovými, schématickými, technickými, mozaikovými, diagramy a dalšími (Jesenský, 1970).

Samotné obrázky rozlišujeme na reliéfně konturované, siluetové a basreliéfové. Příkladem klasických konturovaných obrázků jsou například ilustrace od Josefa Lady nebo Heleny Zmatlíkové. Při tyflografickém znázornění stačí jen černé kontury převést do reliéfní podoby. Siluetový obrázek vystihuje daný předmět pouze černou siluetou. Pokud jej převedeme do reliéfní podoby, vyzdvihneme z plochy nejen obrys ale celou plochu předmětu. Basreliéf je již sám o sobě reliéfní, pro potřeby nevidomých ale reliéf snižujeme (Smýkal, 1970).

Při tyflografickém znázorňování je třeba dodržovat několik zásad. Jak již bylo pochopeno v 19. století, první zásada požaduje znázorňovaný objekt co nejvíce zjednodušit. Současně ale musíme zachovat důležité prvky objektu, vynechat můžeme jen ty nepodstatné. Důležitou část obrázku zvýrazníme. Pro zvýraznění můžeme použít například jiný druh materiálu. Ale materiál, který používáme, by se měl vždy po hmatové stránce co nejvíce blížit reálnému povrhu zobrazovaného předmětu (Finková in Finková, Ludíková, 2013). Problém může nastat při zachycení volných ploch na obrázku. Jedinec se může domnívat, že se jedná o povrch předmětu a ne o volnou plochu. V tomto případě je vhodné využít techniku vrstvení (Jesenský, 1970). Zobrazované předměty by měly být zachyceny v reálné velikosti. Pokud musí být velikost změněna, je vhodné na tuto skutečnost jedince upozornit. Při zobrazování se snažíme alespoň dodržovat velikostní poměr mezi zobrazovanými objekty. Postavy a zvířata zobrazujeme zepředu nebo z profilu, budovy, nábytek a další předměty zobrazujeme z boku nebo seshora (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007).

Při zobrazování rozlišujeme pozitivní reliéf, který můžeme rovnou číst, a negativní reliéf, který musíme prvně otočit o 180° než ho můžeme začít číst. Pro reliéfní zobrazení můžeme využívat reliéfní bod, reliéfní čáru, reliéfní plochu nebo pohyblivé reliéfní prvky (Finková in Finková, Ludíkov, 2013).

Síla reliéfní čáry by měla mít 1 milimetr. Rozestupy mezi čárami by měly být 1 až 2 milimetry tlusté. Tyto rozměry nejsou dány náhodně, vychází se z fyziologických předpokladů citlivosti na konečcích prstů. Stejné pravidlo platí také u bodového písma. Sílu čar a rozestupů mezi nimi ale nemůžeme dodržovat na úkor srozumitelnosti obrázku (Jesenský, 1970).

Osoby nevidomé se musejí naučit také techniku vyhmatávání reliéfních obrázků. U malých obrázků postačí pro přečtení jedna ruka. U větších obrázků jsou už potřeba obě dvě ruce. Ruce můžeme střídat, pravá ruka postupuje zleva doprava, levá ruka opačně (Ludíková in Finková, Ludíková, Růžičková, 2007). Nebo jednou rukou můžeme najít výchozí bod a druhou rukou vyhmatávat (Finková in Finková, Ludíková, 2013).

2.2.6 Knihovna a tiskárna K. E. Macana

Na předchozích stránkách jsme se seznámili s Braillovým písmem, pomůckami pro jeho čtení a psaní, dále také nácvikem čtení a psaní Braillova písma a s tyflografikou. Tyto informace nám slouží k ucelené představě o vhodné podobě knihy pro jedince na úrovni nevidomosti. V kapitole Literatura pro děti a mládež jsme se také dozvěděli něco o vývoji

literatury pro děti a mládež a jejích znacích a funkcích. Známe tedy nejen vhodnou podobu knih ale také vhodnou četbu pro děti na úrovni nevidomosti. Otázkou ale zůstává, kde takovou literaturu mohou tyto děti získat. Na to nám odpoví poslední podkapitola.

Karel Emanuel Macan se narodil roku 1858. Již v mládí zcela oslepl, ale pomocí hudby se dokázal se ztrátou zraku vypořádat. Se svou novou životní situací se dokázal nejen vyrovnat, ale také ji zužitkovat ve svůj prospěch, když se z něj stal hudební skladatel a učitel na Klárově ústavu (www.ktn.cz [online]. [1.2.2017]).

K. E. Macan se snažil rozšířit fond Českého slepeckého tisku, sbíral proto ručně opsané knihy a sám se také snažil knihy přepisovat. V roce 1917 jeho zásluhou vzniká první český časopis v Braillově písmu Zora, následuje jej časopis Auroro v esperantu. Pro veřejnost byla knihovna otevřena v roce 1923. K. E. Macan umírá brzy poté, roku 1925. Bohužel sama knihovna K. E. Macana, ale i další menší knihovny při ústavech v českých zemích o spoustu vzácných svazků během 2. světové války přišly a následně také během komunistické éry byly zničeny knihy, které neodpovídaly tehdejší ideologii (Smýkal, 1994). Dnes knihovna sídlí v Praze. Kromě titulů v bodovém písmě dokázala svoji nabídku rozšířit také o zvukové nahrávky a knihy v elektronické podobě. V současné době eviduje přes 5 000 čtenářů (www.ktn.cz [online]. [1.2.2017]).

V Braillově bodovém písmu je v knihovně k dostání krásná i odborná literatura, periodika, hudebniny, letáky, kalendáře, učebnice pro základní školy, jazykové učebnice a mnohé další. V podobě zvukových nahrávek mají čtenáři možnost si vypůjčit odbornou i krásnou literaturu a časopisy. Knihovna se zaměřuje také na výrobu reliéfních obrazových publikací. Od roku 2009 je zprovozněna Digitální knihovna Wiking Biblio, která umožňuje stahovat mp3 soubory. Roční produkce publikací v hmatové podobě čítá kolem 50 – 60 titulů, ve zvukové podobě je to přibližně 100 titulů. Knihovna vydává také tři časopisy v Braillově písmu, jsou to Literární pohledy, Záškolák a Křesťanská orientace (www.ktn.cz [online]. [1.2.2017]).

V Knihovně a tiskárně K. E. Macana najdeme kromě knihovny také dvě digitální nahrávací studia, sedm pracovišť postprodukce a pracoviště přepisu na CD (www.ktn.cz [online]. [1.2.2017]).

Aby se jedinec s těžkým zrakovým postižením mohl stát čtenářem, stačí vyplnit čtenářský průkaz a zaslat potvrzení od očního lékaře nebo kopii ZTP/P. Vypůjčit knihy si lidé mohou osobně, poštou a lidé z Prahy mají také možnost využít rozvážkové služby. Veškeré výpůjčky jsou zdarma (www.ktn.cz [online]. [1. 2. 2017]).

Početnou skupinou návštěvníků jsou nevidomí hudebníci, kterým knihovna poskytuje hudebniny v Braillově písmu, ale také přepisy hudební notace podle individuálních požadavků zákazníka (www.ktn.cz [online]. [1.2.2017]).

V posledních letech knihovna pozoruje u svých čtenářů snížený počet vypůjčených knih v bodovém písmě. Naopak se zvyšuje počet výpůjček zvukových nahrávek. Čtenáři opouštějí od čtení knih v Braillově písmě a raději volí možnost zvukové nahrávky. Zvuková nahrávka má oproti té hmatové podobě jistě nesporné výhody. Mezi ně patří skladnost a v dnešní uspěchané době také rychlost poslechnutí si titulu oproti jeho pomalejšímu čtení. Tento trend ale sebou nese značné riziko ztráty citu pro bodové písmo a jeho zapomnění. Knihovna a tiskárna K. E. Macana se proto snaží čtenáře nalákat na tituly v bodovém písmě vydáváním zajímavých knih pro děti i dospělé (www.ktn.cz [online]. [1.2.2017]).

V této kapitole jsme se seznámili s literaturou. Zjistili jsme, jak se literatura pro děti a mládež v průběhu historie vyvíjela. Dlouhá staletí byla brána pouze jako prostředek výchovy a vzdělávání dětí. Až na konci 19. století se objevují první autoři, kteří svá díla obohacují také o zábavnou a estetickou funkci. Kromě funkcí literatury pro děti a mládež jsme si shrnuli také její znaky a základní dělení.

Ve druhé části jsme se zaměřili na literaturu pro děti na úrovni nevidomosti. Prvně jsme si popsali vývoj písma pro nevidomé od jeho počátků ve starověkém Řecku a Římě až po dnešní podobu Braillova písma. Na Braillovo písmo jsme se zaměřili podrobněji. Vysvětlili jsme si příčinu jeho úspěchu a také Braillský klíč, pomocí kterého se jednotlivá písmena tvoří. Dále jsme si popsali základní pomůcky pro psaní a čtení Braillova písma. Zaměřili jsme se také na nácvik Braillova písma, který v ideálním případě probíhá už od mateřské školy společně s rozvojem hmatu. Poslední část kapitoly byla věnovaná Knihovně a tiskárně K. E. Macana. Krátce jsme si shrnuli život K. E. Macana a vznik knihovny. Následně jsme se zabývali současným stavem tiskárny a možnostmi, které knihovna osobám se zrakovým postižením poskytuje. Tiskárna nabízí k zapůjčení knihy tištěné v Braillově písmě ale také ve formě zvukových nahrávek nebo v digitální podobě. Zajímavostí bylo, že knihovna pozoruje ústup oblíbenosti knih v tištěné podobě. Čtenáři dávají přednost zvukovým nahrávkám, což sebou nese pro osoby se zrakovým postižením značné riziko zapomnění Braillova písma. Sama knihovna se proto snaží své uživatele znovu nalákat na knihy v Braillově písmu.

Stejně jako knihovna, i škola by měla své žáky vést ke čtení knih v Braillově písmě. Měla by jim v průběhu jejich studia vštěpovat, že Braillovo písmo je pro jejich život naprosto nepostradatelné. V tomto záměru může výrazně napomoct právě čítanka v Braillově písmu.

V další části diplomové práce se proto budeme zabývat edukačním procesem žáků se zrakovým postižením se zaměřením převážně na Český jazyk a literaturu, ve které bude čítanka používána.

3 Vzdělávání žáků se zrakovým postižením v Českém jazyce a literatuře

Poslední kapitola přibližuje vzdělávání žáků se zrakovým postižením se zaměřením na hodiny Českého jazyka literatury. Tato kapitola je v diplomové práci, jejímž cílem je výroba čítanky pro děti se zrakovým postižením, zcela nezbytná. Čítanka je určena pro používání v hodinách Českého jazyka a literatury, proto je nutné znát základní legislativu vymezující vzdělávání žáků se zrakovým postižením a také Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, podle kterého se na školní úrovni Český jazyk a literatura realizuje. V kapitole je zařazen rovněž specifický edukační proces výuky žáků se zrakovým postižením pro vytvoření si představy průběhu vyučovací hodiny Českého jazyka a literatury.

3.1 Legislativní normy upravující vzdělávání žáků se zrakovým postižením

Vzdělávání žáků je aktuálně k roku 2017 upraveno zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů. Dále vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláškou č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

Pro žáky se zrakovým postižením je zásadní věta uvedená v § 2 zákona č. 561/2004 Sb. Podle tohoto zákona je vzdělávání založena na zásadách *„rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvody rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana.“* (zákon č. 561/2004 Sb., § 2) Z uvedeného vyplývá, že všem občanům České republiky nebo Evropské unie má být poskytnut rovný přístup ke vzdělání bez jakékoli diskriminace z různých důvodů, mimo jiné i z důvodu zdravotního postižení.

§ 16 stejného zákona definuje pojem dítě, žák a student se speciálními vzdělávacími potřebami: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých*

práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“ (zákon č. 561/2004 Sb., § 16) Mezi skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tedy rozumíme i skupinu žáků se zrakovým postižením. Dále § 16 uvádí, že mezi podpůrná opatření se řadí i speciální učebnice a učební pomůcky v Braillově písmu (zákon č. 561/2004 Sb.).

Legislativní normy žákům se zrakovým postižením nabízejí dva způsoby vzdělávání – integrovanou formu vzdělávání nebo vzdělávání ve školách speciálně zřízených pro žáky se zrakovým postižením. Současně ale z těchto dvou způsobů vzdělávání legislativní normy preferují integraci (Stejskalová in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011).

3.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

V souladu s Národním programem rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílou knihou) a zákonem č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, je zaveden systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání dětí, žáků a studentů od 3 do 19 let. Tyto kurikulární dokumenty jsou zavedeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň představují Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) pro jednotlivé etapy vzdělávání (předškolní, základní, střední). Školní úroveň pak představuje Školní vzdělávací program, který si vytváří každá škola na základě RVP (RVP ZV, 2016).

RVP *„vycházejí z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě; vycházejí z koncepce společného vzdělávání a celoživotního učení; formulují očekávanou úroveň vzdělávání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání; podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.“* (RVP ZV, 2016, str. 6).

Do našeho okruhu zájmu spadá Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), proto v další části se jím budeme blíže zabývat. K roku 2017 je platná inovace RVP od 1. 9. 2016.

RVP ZV jasně stanovuje své principy. Jako první princip uvádí návaznost na RVP pro předškolní vzdělávání a současně je východiskem pro RVP pro střední vzdělávání. Vymezuje obsah základního vzdělávání. Popisuje klíčové kompetence, kterých by žáci měli dosáhnout na konci základního vzdělávání. Specifikuje očekávané výstupy a učivo. Do vzdělávacího obsahu zařazuje také průřezová témata. Vytyčuje standardy pro základní vzdělávání. Podporuje komplexní přístup ke vzdělávání a využití různých metod a forem

výuky, které odpovídají individuálním předpokladům každého žáka. Pro žáky se zrakovým postižením je také podstatné, že RVP umožňuje modifikovat vzdělávací obsah, rozsah a zaměření výuky a metod práce, a také využití podpůrných opatření vzhledem k individuálním požadavkům žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo žáků nadaných a mimořádně nadaných. Pro střední školy RVP ZV slouží jako podklad pro tvorbu požadavků přijímacího řízení (RVP ZV, 2016).

RVP ZV se dále snaží navozovat a podporovat ve vzdělávání jisté tendence. Především dává důraz na individuální přístup ke každému žákovi. Individuální potřeby a možnosti by se měly zohledňovat při stanovování cílů vzdělávání. Dále by se měla využívat různorodá organizace a individualizace výuky, do které spadá také její vnitřní diferenciace. Škola by se měla snažit rozvíjet individuální zájmy a dovednosti každého žáka širokou nabídkou volitelných předmětů. Dále by měla škola vytvářet příznivé sociální, emociální a pracovní klima. Hodnocení by mělo být zaměřeno na individuální posun výkonu každého žáka a ne jej srovnávat s výkonem ostatních žáků. Více se doporučuje využívat hodnocení slovní a průběžné. Škola by se měla snažit o zachování přirozených heterogenních skupin žáků. RVP ZV podporuje integraci, které by se mělo zajistit využitím podpůrných opatření. Poslední bodem je snaha o zvýšení účinné spolupráce školy se školským poradenským zařízení a zákonnými zástupci žáka (RVP ZV, 2016).

Základní vzdělávání je povinné. Uskutečňuje se na 1. a 2. stupni. Stupně na sebe obsahově, organizačně, i didakticky navazují. Jak již bylo zmíněno výše, základní vzdělávání má za úkol poznávat, respektovat a rozvíjet individuální potřeby, možnosti a zájmy každého žáka. Výuka má tedy být vždy přizpůsobena individuálním požadavkům každého žáka. Při hodnocení se mají posuzovat konkrétní a splnitelné cíle. Hodnocení by mělo být pozitivní a motivovat žáky k další práci. Každý žák by měl mít možnost zažít úspěch, ale zároveň dokázat připustit vlastní chybu a umět se z ní ponaučit. Základní vzdělávání vede žáky k celoživotnímu učení (RVP ZV, 2016).

V rámci základního vzdělávání rozvíjíme klíčové kompetence. *„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnost důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“* (RVP ZV, 2016 str. 10). Klíčové kompetence by se měly prolínat všemi předměty na základní škole a být výsledkem celkového vzdělávacího procesu (Vraštilová, 2014). Úroveň klíčových kompetencí, které žák dosáhne na konci základního vzdělávání, představuje pouze základ k celoživotnímu učení. Rozvoj klíčových kompetencí tedy nemá končit ukončením základního vzdělávání, ale pokračovat po celý život jedince. V RVP ZV jsou za klíčové kompetence považovány kompetence

k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní (RVP ZV, 2016).

Samotný vzdělávací obsah základního vzdělávání je rozdělen do vzdělávacích oblastí. Každá vzdělávací oblast má stanoveny své cíle, pomocí kterých se následně dosahuje klíčových kompetencí (Vraštilová, 2014). RVP ZV obsahuje celkem devět vzdělávacích oblastí – Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce. Některé vzdělávací oblasti jsou pak tvořené ještě vzdělávacími obory. Mezi ty patří Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk), Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství), Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis), Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova) a Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova).

Z jednoho vzdělávacího oboru škola může vytvořit jeden vyučovací předmět, více vyučovacích předmětů nebo integrovat více vzdělávacích oborů do jednoho vyučovacího předmětu (RVP ZV, 2016).

Vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů je tvořen očekávanými výstupy a učivem. Vzdělávací obsah je dělen na 1. a 2. stupeň. První stupeň je rozdělen ještě na 1. období (1. až 3. ročník) a 2. období (4. až 5. ročník) (RVP ZV, 2016).

Učivo základního vzdělávání je pojato jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů. Očekávané výstupy jsou činnostně zaměřené. Měly by být tedy použitelné v běžném životě a snadno ověřitelné. Není to tedy jen pouhý seznam povinného učiva. Očekávané výstupy svým pojetím směřují k získání schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí. Na konci 5. a 9. ročníku jsou očekávané výstupy závazné. Na konci 3. ročníku jsou pouze orientační, tedy nezávazné. Pro žáky s lehkým mentálním postižením lze použít upravené očekávané výstupy, které splňují minimální doporučenou úroveň očekávaných výstupů (RVP ZV, 2016).

Učivo má vést k dosažení očekávaných výstupů. V RVP ZV je rozpracováno do jednotlivých tematických okruhů (RVP ZV, 2016).

RVP ZV zařazuje do výuky také průřezová témata. *„Průřezová témata reprezentují aktuální problémy současného světa.“* (RVP ZV, 2016, str. 125) Mají tedy za úkol rozvíjet osobnost žáka v oblasti jeho postojů a hodnost. Na 1. i 2. stupni musejí být zastoupena veškerá průřezová témata, ale není nutné, aby se objevila ve všech ročnících. Mezi průřezová témata podle RVP ZV řadíme – Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického

občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova (RVP ZV, 2016).

3.3 Vzdělávací obor Český jazyk a literatura

Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zaujímá stěžejní místo ve výchovně vzdělávacím procesu. Dobrá úroveň jazykové kultury patří totiž k základnímu znaku vzdělanosti člověka. Vzdělávací oblast je dále rozdělena do tří vzdělávacích oborů – Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk (RVP ZV, 2016). Pro potřeby diplomové práce je pro nás stěžejní obor Český jazyk a literatura.

Obsahem oboru Český jazyk a literatura je výuka mateřského jazyka. Ten představuje základ pro všechny ostatní vzdělávací oblasti. Je mu proto třeba věnovat zvýšenou pozornost. Jeho úkolem je naučit se vyjadřovat ústní i písemnou formou, naučit se s porozuměním číst, dokázat argumentovat, obohacovat své znalosti vhodnou četbou a získat estetické cítění zachycené v umělecké literatuře (Ludíková in Ludíková, Maleček, Kuchař, Jandová, 1989).

Obor je dále dělen do tří složek – Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova. Všechny tři složky by se ale ve výuce měli mezi sebou vzájemně prolínat (RVP ZV, 2016).

Úkolem Komunikační a slohové výchovy je rozvíjet verbální i neverbální komunikační schopnosti žáků. Zároveň se má rozvíjet také jejich fantazie a představivost (Fasnerová, 2012). Současně do této složky patří také rozvíjení kritického myšlení, které často činí žákům velké problémy a přitom je tolik důležité pro praktický život. Kritické myšlení můžeme rozvíjet také vhodnou četbou. K tomu nám může posloužit čítanka.

V Jazykové výchově žáci osvojují spisovnou podobu českého jazyka, která slouží jako základní prostředek dorozumívání (Fasnerová, 2012).

Pro potřeby výroby čítanky je zásadní poslední složka – Literární výchova. Zde se žák učí přečíst a současně i pochopit psaný text. Pomocí literatury získávají nové poznatky o světě a rozvíjí své estetické cítění, učí se rozpoznávat jednotlivé literární druhy a jejich specifické znaky a také dokázat vyjádřit svůj názor na předčtené dílo (Fasnerová, 2012).

Na 1. stupni se učivo v Literární výchově skládá ze čtení, ale i poslechu literárních textů. Žáci by se měli naučit základní literární pojmy, aby se dokázali na dané téma vhodně vyjadřovat. Měli by také dokázat s literárním textem dále pracovat. Například dokázat recitovat báseň, volně reprodukovat prózu, literární dílo využít při dramatizaci a znázornit jej pomocí výtvarného díla (RVP ZV, 2016).

Na 2. stupni by se měl žák v Literární výchově již dokázat orientovat v literárních druzích a žánrech a znát základy literární teorie a historie. Na 2. stupni se také přidává přednes literárních textů, záznam hlavních myšlenek, interpretace literárního textu a produkce vlastní textů (RVP ZV, 2016).

3.4 Žák se zrakovým postižením při výuce Českého jazyka a literatury

V případě žáka se zrakovým postižením, který je integrovaný mezi intaktní žáky, se vypracovává individuální vzdělávací plán podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. Tento individuální vzdělávací plán by měl brát ohled na individuální potřeby žáka a podle nich zajistit úpravu podmínek vzdělávání žáka se zrakovým postižením. Na tvorbě plánu spolupracují pracovníci speciálně pedagogického centra, učitelé žáka, samotný žák i jeho zákonní zástupci. V průběhu roku je možno individuální vzdělávací plán podle potřeby obměňovat (Röderová in Pipeková, 2010).

Při vyučování žáků se zrakovým postižením je vždy nutné dodržovat zásady zrakové hygieny. Ty byly popsány již v první kapitole diplomové práce. Nyní je nebudeme opakovat, ale doplníme je o zásady, které jsou specifické pro školní prostření.

Intenzita osvětlení by měla být vždy přizpůsobena individuálním požadavkům každého žáka. Kromě již zmíněného v první kapitole je ve škole vhodné použít lokální lampy, které připevníme žákovi na lavici. Takto velice snadno zajistíme individuální potřebu osvětlení každého žáka (Finková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011).

Je zvykem, že každý žák má ve třídě své pevně dané místo na sezení. I u intaktních žáků musíme jejich místo ve třídě vybírat velmi pečlivě, totéž platí i pro žáky se zrakovým postižením. Místo vybíráme vždy s ohledem na zrakové postižení žáka případně i na další přidružená postižení. Bereme zřetel například na zorné pole žáka nebo jeho zrakovou ostrost (Finková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011). Žák by měl ze svého místa vidět dobře na centrum dění ve třídě a současně neztratit kontakt se spolužáky. Proto nejvhodnější místo nemusí být vždy to nejblíže katedře.

S místem ve třídě je spojeno také pracovní místo žáka neboli jeho lavice. Je vhodné, aby každý žák se zrakovým postižením měl vlastní lavici (Finková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011). Některé kompenzační pomůcky mohou být natolik rozměrné, že by mohly zasahovat do sousedova prostoru. Lokální osvětlení by také ztrácelo na významu, pokud by oba dva žáci v lavici potřebovali jinou intenzitu světla. Lavice by měla mít sklopnou desku,

kterou je možno nastavit až do úhlu 90°. Na dolním okraji lavice by měla být umístěná lišta nebo protiskluzová podložka (Keblová, 2001). Úhel sklonu lavice vždy určuje oftalmolog (Finková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011).

Učitel musí také dbát na tabuli. Ta by měla být vždy perfektně smazaná, aby mohla být pro žáky se zrakovým postižením dobře čitelná. Tabule by měla mít černou nebo tmavě zelenou barvu. Psát by se na ní mělo bílou nebo žlutou křídou. Vhodnější ale než klasické křídové tabule jsou bílé magnetické tabule, které lze lépe udržovat čisté. Na ně píšeme fixami, které by měly být tmavých barev. Fixy oproti křídám nepráší, což je další nespornou výhodou magnetických tabulí (Finková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011).

Kromě zásad zrakové hygieny musíme ve výuce dodržovat také vyučovací zásady. Ty navazují na Komenského didaktické zásady a dále je rozvíjejí. Počítáme mezi ně zásadu trvalosti, názornosti, soustavnosti, individuálního přístupu, přiměřenosti, vědeckosti, spojení výchovy se životem a zásadu spolupráce všech pedagogů (Finková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011).

Při vyučování je důležité zvolit vhodnou vyučovací metodu a organizační formu. Pro jednu vyučovací jednotku nemusíme dodržovat jen jednu metodu nebo formu, ale různě je kombinovat. Vyučovací metody nelze rozdělit na vhodné a zcela nevhodné pro výuku žáků se zrakovým postižením. Je nutné vždy zvolit takovou metodu, která napomůže k dosažení požadovaného cíle vyučovací jednotky. U žáků se zrakovým postižením využíváme stejné metody jako u jejich intaktních vrstevníků. Máme metody slovní (monologické a dialogické), metody demonstrační, pozorování, exkurze, praktické a mnohé další. Nevhodná pro žáky se zrakovým postižením by se mohla zdát metoda pozorování, ale není tomu tak. Tato metoda totiž neomezuje žáky pouze na zrakové pozorování dané skutečnosti, ale pozorujeme při ní všemi smysly. Proto i tato metoda je pro žáky se zrakovým postižením vhodná (Finková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011).

Organizační formy vyučování můžeme dělit na individuální, hromadné a smíšené. Individuální forma vyučování by měla být v dnešní době podmínkou pro vyučování všech žáků. Nezbytností se pak často stává u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi které řadíme i žáky se zrakovým postižením. Hromadná forma vyučování značně usnadňuje práci učitele, ale současně napomáhá rozvoji kolektivu ve třídě. Neměli bychom tedy opomíjet ani tuto formu. Vhodnou formou se tedy jeví smíšená. Ta v jednotlivých fázích vyučovací hodiny kombinuje individuální a hromadnou formu vyučování (Finková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011).

U některých dětí nemusí být ještě při nástupu do povinné školní docházky jejich zraková vada vůbec zjištěna. Učitel je s dítětem v pravidelném styku a má možnost porovnávat jeho chování s ostatními žáky. Měl by tedy být schopen tuto vadu rozpoznat. Napomoci tomu může znalost typických projevů dítěte se zrakovým postižením při čtení a psaní.

Při zrakové práci je poloha těla dítěte často strnulá. Text drží v nepřirozené pozici, často také příliš blízko nebo daleko od sebe. Značné problémy se objevují při přenesení pohledu z tabule do sešitu (Keblová, 2001). Při zrakové práci žák není schopný se déle soustředit, brzy se unaví. Při čtení můžeme pozorovat, že žák si zakrývá jedno oko nebo má tendenci natáčet hlavu na jednu stranu. Při psaní pozorujeme špatnou vizuomotorickou koordinaci (Růžičková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2009). Žák si často plete podobně vypadající písmena a číslice. Slova, která čte, se snaží hádat nebo je celá vynechává. Text si předříkává nahlas. V textu se často ztrácí, pro orientaci si proto pomáhá prstem. Při čtení nepohybuje očima ale celou hlavou nebo knihou (Keblová, 2001).

U žáka s neodhalenou vadou se samozřejmě nemusejí objevit všechny zmíněné projevy. Odhalené projevy bychom měli pozorovat pravidelně po delší dobu. Musíme vyloučit nemoc, únavu či nedostatečnou motivaci jako důvod projevů. Dalším možným důvodem jsou také specifické poruchy učení (Růžičková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2009).

3.4.1 Žák na úrovni nevidomosti v hodinách Českého jazyka a literatury

Edukační proces u žáků nevidomých je ovlivněn hned několika důležitými faktory. Mezi ně řadíme například stav zrakového analyzátoru, přidružené postižení, schopnost pracovat s různými kompenzačními pomůckami, nutnost zvýšené koncentrace pozornosti, zkreslení představ, nemožnost vnímat svět jako celek, aktivizace, osobnostní předpoklady, výchova a mnohé další (Finková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011).

V prvním ročníku základní školy se žák učí číst a psát. Žák na úrovni nevidomosti se tedy musí naučit Braillovo písmo. Nácvik Braillova písma je již rozepsán ve druhé kapitole, dále se jím tedy nebudeme zabývat.

Kromě čtení a psaní je v prvním ročníku rozvíjen také mluvní projev žáka (Finková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011). Pro osoby nevidomé může tato oblast představovat velké problémy. Mluvní vzor nejsou schopné zachytit zrakem, často se proto mohou objevit poruchy řeči. Takovému dítěti je potřeba věnovat logopedickou péči (Hamadová in Vítkovová a kol., 2004). V hodinách Českého jazyka a literatury žáky učíme

vyjadřovat se jasně a zřetelně, v celých větách, ve vhodném tempu a intonaci. V řečovém projevu dětí na úrovni nevidomosti se můžeme setkat s verbalismy. Vždy bychom dítě měli opravit a vysvětlit mu pravý smysl slova. Výrazně nám zde může napomoct také četba. Pokud žáci často čtou, umějí se pak lépe vyjadřovat písemně i verbálně. Pomocí četby mohou pochopit správný význam slov, která do té doby používali v nevhodných situacích. Četba také výrazně obohacuje slovní zásobu žáka. Proto četbu literárních ukázek či celých děl zařazujeme do každého ročníku.

Nezaměřujeme se ale pouze na verbální komunikaci, ale i na neverbální komunikaci. Žáci by měli pochopit její význam a naučit se ji ve svém projevu používat.

V dalších ročnících se soustředíme například na pravopis, čtení s porozuměním, hlasité čtení a další dovednosti žáků v českém jazyce a literatuře (Finková in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011). I pro rozvoj všech těchto dovedností je četba naprosto klíčová. Pro děti s těžkým zrakovým postižením je ale četba snad ještě důležitější než pro jejich intaktní spolužáky. Prostřednictvím četby si děti na úrovni nevidomosti vytvářejí představy, tvoří nové pojmy a učí se s nimi operovat. Tyto děti jsou ochuzeni o zrakové vnímání, četba jim může rozšířit jejich obzory a naučit je správné komunikaci (Maleček in Ludíková, Maleček, Kuchař, Jandová, 1989).

Při čtení si je ale vždy potřeba uvědomit, že žák se zrakovým postižením potřebuje na čtení více času než jeho intaktní spolužáci. Dítě se zrakovým postižením je při zrakové práci také dříve unavené (Keblová, 2001). Musí totiž vynakládat více úsilí a námahy na čtení než jeho intaktní spolužáci. Žáka se zrakovým postižením tedy zbytečně nezatěžujeme a prokládáme čtení jinou činností.

Žák na úrovni nevidomosti by měl mít ve škole možnost používat vždy učebnice tištěné v Braillově písmě a to i přes to, že se objevují tendence od Braillova písma ustupovat a nahrazovat jej elektronickými a zvukovými nahrávkami. Jak již bylo zmíněno v předcházející kapitole, Braillovo písmo představuje základ pro úspěšný život osob nevidomých. Bez dokonalé znalosti Braillova písma nemůžeme osoby nevidomé považovat za gramotné. V běžném životě nastanou jistě mnohé situace, kdy se jedinec s nevidomostí bude muset spolehnout pouze na Braillovo písmo, protože žádná jiná možnost mu nebude nabídnuta. A kde lépe by se jedinci s nevidomostí měli Braillovo písmo naučit, než ve škole jeho pravidelným trénováním (Ludíková in Ludíková, Maleček, Kuchař, Jandová, 1989).

Dalším požadavkem na učebnice jsou reliéfní obrázky. Učebnice reliéfní obrázky neobsahují pouze na okrasu, ale obrázky by měly dokázat zpřesňovat představy o skutečných předmětech, rozvíjet zobecňování a abstraktní logické myšlení (Ludíková in Ludíková,

Maleček, Kuchař, Jandová, 1989). Žáci si současně na reliéfních obrázcích procvičují také hmatové vnímání.

3.4.2 Žák na úrovni slabozrakosti a žák se zbytky zraku v hodinách Českého jazyka a literatury

U žáků slabozrakých nikdy nesmíme zapomínat na dodržování zrakové hygieny. Kromě již zmíněných zásad bychom měli také dodržovat čtecí vzdálenost, která je udávána od 25 do 30 cm. Pracovní deska by měla být nastavena přibližně v úhlu 60 až 80 stupňů. Písmo by mělo být používáno pouze bezpatkové a zvětšené na velikost, která žákovi vyhovuje. Předkládat bychom měli žákům formát papíru ve velikosti A4 a otočený na šířku. Pro čtení můžeme využívat čtecí okénka, barevné fólie nebo lightbox (Stejskalová in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011). Žáci slabozrací budou také ve výuce často používat monokuláry a lupy (Hamadová in Vítková, 2004).

Při počátečním čtení v prvním ročníku u žáků slabozrakých pracujeme s učebnicí Obrázky a písmenka, Slabikář a Náš svět. V učebnici Obrázky a písmena se dítě učí například analýzu a syntézu jednoduchého obrázku, rozeznávat a přiřazovat tvary k sobě, orientaci na řádku i v celé knize, dokreslovat obrázek, popisovat příběh, rozeznávat schémata, poznávat písmena abecedy, osvojovat si základní samohlásky a slabikovat jednoduchá slova. Po zvládnutí všech předchozích dovedností žáci přecházejí ke Slabikáři 1. Ve Slabikáři 1 je písmo větší než klasická velikost písma, je také silnější a bezpatkové. Obrázky jsou velké a silně konturované. V tomto období se žáci učí slabičně-analytickou metodou vyvozovat jednotlivá písmena a následně je skládat do slov a vět (Stejskalová in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011).

Současně se slabikářem pracují žáci také s písankou. Písanky mají volné linkované listy orientované na šířku. Řádky jsou širší, než je tomu u běžných písanek. Žáci píší psacím náčiním, které zanechává širší stopu. Předepisovaná písmena jsou větší, velikost je přizpůsobena šířce řádku. Během školní docházky velikost písmen postupně zmenšujeme. Písmena jsou předepsána na začátku, na konci i uprostřed řádku. Jako podporu pro udržení na řádku můžeme řádky červeně zvýraznit nebo papír poskládat do harmoniky. Při psaní se žák učí prvně napsat celé slovo a až poté doplnit diakritická znaménka. V opačném případě by žáci totiž mohli písmena na sebe špatně napojovat (Stejskalová in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011).

Na Slabikář 1 navazuje Slabikář 2, kde se písmo mírně zmenšuje. Po zvládnutí Slabikáře 2 přecházejí žáci k čítance Náš svět. V tomto období se žáci učí plynule a s porozuměním číst (Stejskalová in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011).

U žáků nevidomých mohou nastat při vyučování čtení a psaní jisté problémy, kterým se učitel musí snažit předcházet. Například žáci s nízkým vízem, kterým je jako kompenzační pomůcka doporučena lupa, se s ní prvně musejí naučit vhodně pracovat. Pokud je lupa doplněna o osvětlení, musíme se vyvarovat zbytečnému oslnění. Žáci s nystagmem mohou mít problém s orientací na řádku a u žáků s trubicovitým viděním se objevují problémy již v samotné analýze a syntéze. Můžeme jim proto zatrhávat začátky a konce řádků nebo je reliéfně zvýraznit. Při psaní používáme jako reliéfní zvýraznění poskládání papíru do harmoniky (Stejskalová in Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011).

V dalších ročnících využíváme i jiné druhy učebnic. Běžné učebnice ale nemusejí potřebám žáků slabozrakých vyhovovat. Takovéto učebnice by měly být speciálně upraveny. Písmo by mělo být větší, také mezery mezi řádky by měly být širší. Nemělo by se zapomínat na kontrast figury a pozadí. Vhodné je také, pokud jsou zvýrazněny hlavní myšlenky. Ilustrace by měly být barevné, aby byly pro děti přitažlivé, ale jednoduše vnitřně členěné a obtaženy černou konturou (Ludíková in Ludíková, Maleček, Kuchař, Jandová, 1989).

Speciální skupinou jsou žáci se zbytky zraku, tedy žáci na rozhraní slabozrakosti a nevidomosti. Tito žáci používají dvojmetodu. To znamená, že jsou vyučováni v černotisku a při zakrytí očí i v Braillově písmě. Tyto dvě metody pravidelně střídají (Ludíková in Ludíková, Maleček, Kuchař, Jandová, 1989). Bohužel žáci se zbytky zraku často nechtějí používat Braillovo písmo. Myslí si, že jej nepotřebují, protože dokáží písmo vnímat zrakem. Naučit se ho ale musí, vzhledem k možné progresi zrakové vady (Růžičková, 2006).

3.4.3 Žák s poruchami binokulárního vidění v hodinách Českého jazyka a literatury

Poruchy binokulárního vidění jsou často úspěšně vyléčeny, ve vyučování proto používáme běžné učebnice, aby si žáci zvykli na normální velikost písma, kterou budou v životě využívat (Ludíková in Ludíková, Maleček, Kuchař, Jandová, 1989).

U žáků slabozrakých jsme se snažili s ohledem na zásady zrakové hygieny zbytečně je nepřetěžovat zrakovou prací. U žáků s poruchami binokulárního vidění se naopak snažíme tupozraké oko rozcvičit, proto se snažíme dosáhnout co největší zátěže při zrakové práci (Růžičková, 2006). Do hodin můžeme vhodně zařazovat pleopticko-ortoptická cvičení. S žáky

můžeme například dokreslovat obrázek, spojovat tečky do obrázku, doplňovat vhodný tvar do řady, stříhat, lepit, navlékat korálky a mnoho dalších činností, které lze snadno zakomponovat do vyučování.

Ve třetí kapitole jsme se seznámili s legislativními normami upravujícími vzdělávání žáků. Ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, jsme se zaměřili na paragraf obsahující vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ke kterým podle tohoto zákona řadíme i žáky se zrakovým postižením. Dále jsme se seznámili s Rámovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Popsali jsme si jeho principy, tendence, klíčové kompetence, průřezová témata a vzdělávací oblasti. Blíže jsme se zaměřili na vzdělávací obor Český jazyk a literatura, protože právě v něm by se čítanka, jejíž výroba je hlavním cílem diplomové práce, měla využívat. V poslední části jsme se zmínili o specifických podmínkách vzdělávání žáků se zrakovým postižením se zaměřením právě na hodiny Českého jazyka a literatury. Dozvěděli jsme se něco o individuálním vzdělávacím plánu, zásadách zrakové hygieny ve školních podmínkách, typických projevech žáků s neodhalenou zrakovou vadou, ale popsali jsme si také vyučovací zásady, metody a organizační formy, které dodržujeme při vzdělávání žáků se zrakovým postižením. Nakonec jsme si blíže přiblížili žáka nevidomého, slabozrakého, se zbytky zraku i s poruchami binokulárního vidění v hodině Českého jazyka a literatury.

Cílem diplomové práce je výroba čítanky pro děti nevidomé na 1. stupni základní školy. Proto první kapitola diplomové práce byla zaměřená na klasifikaci jednotlivých zrakových postižení, abychom si dokázali uvědomit, co zrakové postižení, zvláště nevidomost, obnáší. V první kapitole byli popsáni také kompenzační činitelé, kteří jsou pro život jedinců se zrakovým postižením naprostou nezbytností. Pro naše účely je důležitý především hmat, pomocí kterého osoby nevidomé čtou. Druhá kapitola diplomové práce byla zaměřena na literaturu, a to jak obecně na literaturu pro děti a mládež, tak také na literaturu pro děti na úrovni nevidomosti. Zde jsme již mohli využít získané znalosti o rozvoji hmatu z první kapitoly, na který navazuje nácvik čtení a psaní Braillova písma. Pro výrobu čítanky jsou především důležité poznatky o vhodné četbě pro děti a mládež, o podobě Braillova písma a významu tyflografiky. Ve třetí kapitole jsme se zaměřili na školství a žáka se zrakovým postižením v něm. Mimo obecných poznatků o legislativním ukotvení vzdělávání žáků se zrakovým postižením jsme především získali informace o specifikách edukace žáků se zrakovým postižením. Zmínili jsme se také o důležitosti četby u žáků nevidomých a nutnosti jim předkládat vhodné čítanky.

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část se zabývá výrobou čítanky pro děti na prvním stupni základní školy se zrakovým postižením. Čítanka je zaměřena především na děti nevidomé. Hlavním cílem praktické části je výroba čítanky, ale současně také podat snadný návod na její výrobu a její použití v praxi.

Čítanka obsahuje 41 stran v Braillově bodovém písmu, 32 stran černotisku pro žáky slabozraké, 10 stran pro učitele a 10 stran hmatových ilustrací.

V první části se zaměříme na výběr literárních ukázek a seznámíme se s jejich autory. V další části se již budeme zabývat tvorbou textu pro děti nevidomé a pro děti slabozraké. Text pro děti nevidomé bude přepsán od Braillova bodového písma. U textu pro děti slabozraké budou popsány zásady, kterých jsme se při tvorbě černotisku drželi. Přesto tato část bude brána pouze jako návod na tvorbu vhodného textu, protože každé dítě se slabozrakostí má zcela individuální požadavky na podobu textu. Nedílnou součástí každé čítanky pro děti jsou ilustrace. Proto si také popíšeme výrobu jednotlivých obrázků ke každé literární ukázce, které jsou určené dětem na úrovni nevidomosti, ale pro svou barevnost budou jistě poutavé pro všechny děti. V poslední části se seznámíme s využitím čítanky v praxi. Čítanka není určena jen k přečtení textu a následnému zvýšení zájmu dětí o četbu, ale také ke zdokonalení se v porozumění přečtenému textu a zvýšení všeobecných znalostí dětí. K dosažení těchto schopností jsou ke každé literární ukázce přidány otázky a úkoly.

4 Literární ukázky

Při výrobě čítanky je prvně důležité vybrat vhodné literární ukázky. Cílem každé čítanky není jen zvýšit povědomí o existenci spisovatelů a jejich děl, ale také zlepšit vztah dětí k četbě a zesílit tím jejich zájem o ni. Proto je důležité vybrat takové literární ukázky, které k těmto cílům dopomohou.

Nejdříve jsme si stanovili množství literárních ukázek na deset. Tento počet se zdá ideální. Dítěti nepředkládáme malý a nedostačující, ale současně ani příliš velký a zahlcující výběr ukázek. Při výběru literárních žánrů je třeba brát ohled na jejich vhodnost pro děti mladšího školního věku, protože čítanka je určena pro děti na prvním stupni základní školy. Záměrně není specifikována žádná konkrétní třída. Učitel tak sám může vybrat, podle znalostí a čtenářských schopností svých žáků, pro kterou třídu jsou ukázky vhodné. Žáci mohou s čítankou také pracovat více let, některé ukázky si přečtou například již ve druhé třídě, jiné ve třetí, ve čtvrté nebo v páté třídě. Čítanka takto může žáky provázet po celý první stupeň základní školy. Současně je dbáno na co největší rozmanitost vybraných žánrů. Proto čítanka obsahuje pohádky lidové i autorské, poezii, bajku i příběhovou prózu s dětským hrdinou. Stejně tak je důležitá i různorodost autorů, proto zde najdeme spisovatele domácí i zahraniční, ale současně jsou při výběru upřednostňována ty nejvěhlasnější jmena. Orientovali jsme se také na ukázky, které jsou svým obsahem zajímavé pro děvčata i pro chlapce.

Čítanka obsahuje následující: Mikulášovy patálie od René Goscinnyho, O líném Honzovi od Josefa Lady, Jak ruce nechtěly pracovat od Oldřicha Syrovátka, Říkání o víle Amálce od Václava Čtvrtka, Děti z Bullerbynu od Astrid Lindgrenové, Beronu od Boženy Němcové, Medvídka Pú od Alana Alexandera Milna, České pohádky od Karla Jaromíra Erbena, Náš kocourek od Josefa Kožíška a Žofku ředitelkou Zoo od Miloše Macourka.

Dále budou uvedeni jednotliví autoři a jejich dílo. Tyto informace můžeme při použití čítanky použít jako vhodnou motivaci. Současně by také žáci měli být vždy poučeni o autorovi a měli by být seznámeni s jeho dalšími díly, aby si v případě zájmu mohli zvolit jinou knihu od autora pro svou vlastní mimoškolní četbu.

4.1 Václav Čtvrtek

Václav Čtvrtek se narodil 4. dubna 1911 v Praze a zemřel 6. listopadu 1976 také v Praze. Jméno Václav Čtvrtek používal jako pseudonym, vlastním jménem byl Václav Cafourek.

Čtvrtek je považován za představitele autorské pohádky. Do svých pohádek vkládá ale i prvky lidových pohádek. Navazoval tak na tradici autorských pohádek Karla Čapka a Josefa Lady.

Velký vliv na jeho tvorbu mělo dětství prožité u dědečka v Jičíně (Voráček in Chaloupka et al., 1985). Například cyklus příběhů o loupežníkovi Rumcajsovi (Rumcajs, O Česílkovi, Šejtročkovi a jednom známém loupežníkovi, Rumcajs a Manka, Rumcajsova loupežnická knížka, O Rumcajsovi a loupežnickém synku Cipískovi, Cipísek, Manka, Cesty formana Šejtročka) se odehrává právě v Jičíně (Zítková in Šubrtová et al., 2012).

Čtvrtkovu tvorbu ovlivnila také jeho matka, která mu často zpívala lidové písně, a otec svým vypravováním dlouhých vymyšlených pohádek (Voráček in Chaloupka et al., 1985).

Celkem deset let Čtvrtek působil jako dramaturg pohádkových pořadů a vedoucí vysílání pro školy a vysílání vědy a techniky pro mládež v Československém rozhlase. Až po ukončení spolupráce s rozhlasem se stal spisovatelem z povolání (Zítková in Šubrtová et al., 2012).

Soustavně publikoval v časopisech pro děti (Vlaštovička, Sedmihlásek, Brouček, Sluníčko, Mateřídouška, Ohníček, Pionýr, Zlatý máj a další). Se spoluprací s Českou televizí a rozhlasem vznikla řada pořadů určených například pro večerníčky (Zítková in Šubrtová et al,. 2012).

Kromě jeho prvotiny, Whitehors a dítě s pihou, jsou všechna jeho díla určena dětem a mládeži. Jeho tvorba je zaměřena především na autorskou pohádku a příběhovou prózu ze života dětí (Voráček in Chaloupka et al., 1985).

Mezi příběhovou prózu s dětským hrdinou můžeme řadit díla Zlatá lilie, Malá letní romance, Dobrodruzi z devátého náměstí, Chlapec s prakem nebo Neuvěřitelná příhoda práčete Leška. Mezi nejvýznamnější pohádky patří Pohádky z mechu a kapradí, Maková panenka, Říkání o víle Amálce. V těchto pohádkách pojí pohádkové motivy s přírodní tematikou (Zítková in Šubrtová et al., 2012).

4.2 Karel Jaromír Erben

Karel Jaromír Erben, jeden z nejvýznamnějších představitelů české lidové pohádky a sběratel lidové slovesnosti, se narodil 2. listopadu 1811 v Miletíně u Jičína. Po celý život bylo Erbenovo zdraví velmi chatrné, bojoval především s onemocněním plic. Ve společenských stycích ho zase omezovala porucha výslovnosti (Reissner in Šubrtová et al., 2012). Zemřel v Praze 21. listopadu 1870.

Na jeho tvorbu mělo velký vliv rodné městečko Miletín, kde se udržovaly lidové zvyky a tradice, kterými se později inspiroval ve svých dílech. Za svého studia v Praze se pohyboval ve skupině kolem Karla Hynka Máchy, která ho ovlivnila svým romantickým cítěním pro literaturu. Rozhodující pro jeho tvorbu bylo ale až setkání s Františkem Palackým, který ho nasměroval k historii a národopisu (Mirvaldová in Chaloupka et al., 1985).

Lidovou slovesnost sbíral při svých cestách po venkově. Skládala se z písní, říkadel, přísloví, pověstí a pohádek. Pohádky pak sbíral především na Chodsku a v Podkrkonoší, čerpal ale i ze zápisků svých přátel. Stejně jako bratři Grimmové chápal lidovou slovesnost jako „duši národa“, která nám uchovává staré mravy a společenské zákony (Mirvaldová in Chaloupka et al., 1985).

Jeho první sbírkou lidové slovesnosti byly Písně národní v Čechách, která vyšla ve třech svazcích. Dalším dílem jsou Prostonárodní české písně a říkadla, které obsahují přes 2 200 písní (Mirvaldová in Chaloupka et al., 1985). Souběžně v češtině i ruštině vydal knihu Sto prostonárodních pohádek a pověstí slovanských v nářečích původních (Reissner in Šubrtová et al., 2012).

Mezi nejvýznamnější díla pak patří lyricko-epická sbírka balad Kytice. Ve sbírce nalezneme báje s nadpřirozenými bytostmi (Polednice, Vodník), etymologické pověsti (Mateřídouška), historické pověsti (Věštkyně), pověsti spojené s určitými svátky (Poklad, Štědrý den), pohádky (Zlatý kolovrat), legendy (Záhořovo lože) i lidové balady (Holoubek, Svatební košile, Dceřina kletba) (Mirvaldová in Chaloupka et al., 1985).

Ke konci svého života se věnoval tvorbě souboru České pohádky, který ale nestihl dokončit. Byl vydán až posmrtně roku 1905 zásluhou Václava Tilla. České pohádky lze rozdělit do čtyř okruhů – příběhy ze života chodských obyvatel, kouzelné pohádky s evropskými kořeny, legendární pohádky a bájeslovné pohádky o domácích skřítcích (Mirvaldová in Chaloupka et al., 1985).

4.3 René Goscinny

René Goscinny se narodil 14. srpna 1926 v Paříži a zemřel 5. listopadu 1977 taktéž v Paříži. Byl to francouzský autor slovanského původu. Své dětství prožil v Argentině. V dospělosti žil střídavě ve Francii a ve Spojených státech amerických (Doležalová in Dobrovský, Řeřichová et al., 2007).

U nás je známý především díky humorným příběhům školáka Mikuláše, které česky vyšly pod titulem Mikulášovy patálie. Postupně vycházely i výbory s různými názvy – Mikuláš a jeho přátelé, Mikulášovy prázdniny, Mikulášovy průšvihy a Mikulášovy přestávky (Doležalová in Dobrovský, Řeřichová et al., 2007). Knihy s příběhy o Mikulášovi jsou již neoddělitelně spojeny s ilustracemi Jeane-Jacquese Sempého.

Dalším známým dílem je cyklus komiksů zasazený do galské Francie. Hlavními postavami jsou dva Galové, Asterix a Obelix, kteří se střetávají s vyspělejšími Římany. U nás vyšlo: Asterix z Galie, Asterix a zlatý srp, Asterix a Gótové, Asterix gladiátorem, Asterix a Kleopatra a další (Doležalová in Dobrovský, Řeřichová et al., 2007).

4.4 Josef Kožíšek

Josef Kožíšek se narodil 6. července 1861 v Lužanech a zemřel 6. července 1933 v Úvahách u Prahy. Povoláním byl učitel. Povolání učitele ho ovlivnilo v celého jeho tvorbě.

Prosazoval vydávání kvalitních učebnic, čítanek, mimočítankové četby i odborných pedagogických publikací. Sám vytvořil velmi úspěšný, po několik generací užívaný, slabikář Poupata, který byl dokonce vydán i jako kniha pro žáky nevidomé. Kromě slabikáře se věnoval i tvorbě čítanek – Ráno, Studánka (Reissner in Šubrtová et al., 2012).

Ve své básnické tvorbě se inspiroval Josefem Václavem Sládkem a Karlem Václavem Raisem (Chaloupka in Chaloupka et al., 1985). Kožíškovy básně jsou určeny dětem předškolního a mladšího školního věku. Jsou typické pravidelným rytmem a melodičností. Náměty čerpal ze svého dětství na venkově (Reissner in Šubrtová et al., 2012). Některé jeho básně zlidověly. Nejznámější je pravděpodobně Polámal se mraveneček.

Mezi nejvýznamnější Kožíškovy knihy řadíme: Oku i srdíčku, Jiskry a plamínky, Chudobky u cest, Pohádka lesa (Reissner in Šubrtová et al., 2012).

4.5 Josef Lada

Josef Lada se narodil 17. prosince 1887 v Hrusici a zemřel 14. prosince 1957 v Praze.

Do světa literatury Lada pronikl prvně jako ilustrátor. Ve svých kresbách se nechal inspirovat Mikulášem Alešem, přesto jsou jeho kresby zcela jedinečné (Mirvaldová in Chaloupka et al., 1985). V dětství si Lada poranil oko a v důsledku tohoto zranění nebyl schopen prostorového vidění. Svoje omezení ale dokázal zužitkovat a promítnout do svých kreseb. Díky tomu je jeho výtvarný styl zcela výjimečný a nezaměnitelný. Náměty na své kresby čerpal ze svých vzpomínek z dětství, které prožil ve své rodné vesnici Hrusice. Jeho dcera Alena Ladová pokračovala v jeho ilustrátorské tradici a uchovávala tak Ladovu památku po další generaci (Reissner in Šubrtová et al., 2012). Ladovy kresby inspirovaly řadu básníků k napsání veršů pro děti, mezi něž se řadí například Jaroslav Seifert nebo František Hrubín (Mirvaldová in Chaloupka et al., 1985).

Kromě svých ilustrací se Lada proslavil také jako spisovatel. Známá je například jeho kniha O kocourkovi Mikešovi, kde hlavní postavy představují polidštěná zvířata, která žijí harmonicky vedle lidí a dokonce je s nimi často pojí i blízké přátelství (Reissner in Šubrtová et al., 2012).

Kniha Bubáci a Hastrmani vypráví o nadpřirozených bytostech, které žijí ve společenství lidí jako rovní s rovnými (Mirvaldová in Chaloupka et al., 1985).

Svůj zájem o autorskou pohádku uplatnil v knize Nezbedné pohádky. Toto dílo je plné humoristické nadsázky a parodie na klasické motivy lidové pohádky. Předpokladem pro pochopení humoru těchto pohádek je znalost klasických pohádek a jejich motivů (Urbanová, 2003).

4.6 Astrid Lindgrenová

Astrid Lindgrenová je švédská autorka literatury pro děti, která se narodila 14. listopadu 1907 ve Vimmerby ve Švédsku a zemřela 28. ledna 2002 ve Stockholmu.

Jako žurnalistka se snažila prosadit již ve svém rodném městě. Z domova ale musela odejít do Stockholmu, protože čekala dítě, aniž byla provdána, což bylo v tehdejší době nepřípustné (Juřičková in Dobrovský, Řeřichová et al., 2007).

Již její druhá kniha, Pipi dlouhá punčocha, se stala jednou z nejznámějších knih pro děti. Hlavní postava Pipi byla ve své době zcela netradiční a průlomová literární

postava. Lindgrenová tak vytvořila zcela nový styl dětské literární postavy. Pipi je velice samostatná a nezávislá dívka, která bojuje proti průměrnosti a pokrytectví dospělých. Současně Lindgrenová v knize dokázala poutavě spojit autorskou pohádku s příběhovou prózou s dětským hrdinou. Kniha měla velký úspěch již od samého začátku, 20 000 výtisků se prodalo již po dvou týdnech od vydání (Juřičková in Dobrovský, Řeřichová et al., 2007).

Další kniha, Kalle Blomkvist zasahuje, je detektivním příběhem a zaznamenala u dětí také velký ohlas (Juřičková in Dobrovský, Řeřichová et al., 2007).

V knize Děti z Bullerbynu se inspirovala svým dětstvím. Dílo obsahuje idylické příběhy z každodenního života skupinky dětí v odlehlé vesničce (Juřičková in Dobrovský, Řeřichová et al., 2007).

Mezi její další významná díla patří Bratři Lví srdce, Karkulín ze střechy nebo Ronja dcera loupežníka.

Ve Švédsku je na její počest udělována Literární cena Astrid Lindgrenové. Sama dostala cenu Hanse Christiana Andersena.

4.7 Miloš Macourek

Miloš Macourek se narodil 2. prosince 1926 v Kroměříži a zemřel 30. září 2002 v Praze.

Je považován za představitele parodijní a nonsensové pohádky. Macourkovy pohádky vycházejí ze spontánní dětské hry, asociace a volné fantazie. Jeho díla ale obsahují také didaktické poučení, které je do knih zařazeno zcela nenásilně, často formou pointy a kritiky dospělých (Řeřichová in Šubrtová et al., 2012).

Jedinečný je také Macourkův jazyk. Používá hodně přídavných jmen a příslovcí (Řeřichová in Šubrtová et al., 2012). Zvlášť specifické jsou pro Macourka dlouhá souvětí, která obsahují často celý odstavec.

Společně s ilustrátorem Adolfem Bornem vydal z původní večerníčkové podoby jeden ze svých nejvýznamnějších knižních souborů – Mach a Šebestová. S Adolfem Bornem spolupracoval také na knihách Žofka ředitelkou Zoo a Žofka. Knihy vypráví příběh opičky Žofky a dalších zvířátek ze zoo (Řeřichová in Šubrtová et al., 2012).

Macourek je také autorem řady filmových scénářů – Dívka na koštěti, Arabela, Kouzelný měšec, Pták ohnivák, Létající Čestmír a další (Řeřichová in Šubrtová et al., 2012).

4.8 Alan Alexander Milne

Alan Alexander Milne se narodil 18. ledna 1882 v Londýně. Milne, přestože je považován za jednoho z největších spisovatelů a dramatiků, má původně vystudovanou matematiku. Ve 20. letech se stal dokonce jedním z nejúspěšnějších dramatiků na Brodwayi. Zemřel 31. ledna 1956 v Hartfieldu v Anglii (Homolová in Dobrovský, Řeřichová et al., 2007).

Jeho dílo Medvídek Pú se stalo celosvětově známým. Jedna z hlavních postav, Kryštůfek Robin, přestavuje Milneho syna Christophera Robina (Homolová in Dobrovský, Řeřichová et al., 2007).

Pro děti napsal také sbírku básní Když jsme byli velmi mladí (Homolová in Dobrovský, Řeřichová et al., 2007).

4.9 Božena Němcová

Božena Němcová, dívčím jménem Barbora Panklová, se narodila 4. 2. 1820 ve Vídni. Dětství prožila v Ratibořicích u České Skalice, kde její otec pracoval jako štolba u vévodkyně Zaháňské. Žila s nimi její babička, která stala pro ni velkým vzorem (Mirvaldová in Chaloupka et al., 1985).

Provdala se za finančního úředníka Josefa Němce, kterému porodila čtyři děti, ale jejich manželství bylo nešťastné. Často se musela s celou svojí rodinou stěhovat a snášet velkou chudobu díky manželovu politickému smýšlení, za které byl pronásledován (Mirvaldová in Chaloupka et al., 1985). Při svém pobytu v Praze se zapojila do národního života a také začala literárně tvořit. Ke konci života trpěla velkými zdravotními potížemi, kterým nakonec 21. ledna 1862 v Praze podlehla (Reissner in Šubrtová et al., 2012).

Její tvorba je čtena převážně dětmi a mládeží, ale záměrem Němcové nebylo psát pro tuto věkovou skupinu čtenářů. Přestože její díla přešla do literatury pro děti a mládež, jsou vhodná i pro dospělé čtenáře.

Mezi její nejvýznamnější díla patří určitě Národní báchorky a pověsti. Obsahují převážně kouzelné pohádky, které sbírala v severovýchodních Čechách a na Chebsku (Reissner in Šubrtová et al., 2012). Původní záznamy výrazně upravovala, přidávala podrobné popisy a vsouvala do nich vlastní filosofické úvahy.

Dalším významných dílem jsou Slovenské pohádky. Kniha také obsahuje převážně kouzelné pohádky. Zde čerpala jak ze svých vlastních záznamů,

tak ze záznamů slovenských sběratelů. I přesto že původní záznamy zase výrazně upravila, tentokrát nechávala dialogy ve slovenštině (Reissner in Šubrtová et al., 2012).

Dalším rozsáhlým povídkovým dílem je Babička s podtitulem Obrazy z národního života. Knihu začala psát po smrti svého syna Hynka. Z jeho smrti se utěšovala vzpomínkami na své dětství (Polák, 1982). Babička je tedy autobiografická kniha, obsahuje idealizované vzpomínky na dětství v Ratibořicích a na vlastní babičku (Mirvaldová in Chaloupka et al., 1985). Záměrem Němcové bylo zachytit obraz typického venkovského života (Reissner in Šubrtová et al., 2012).

Rozsáhlá je také její povídková tvorba – Chudí lidé, Divá Bára, Pan učitel, Karla, V zámku a podzámčí a další (Mirvaldová in Chaloupka et al., 1985).

Z díla Boženy Němcové byla posmrtně vytvořena řada výborů – Vybrané pohádky národní, Zlatá kniha pohádek, Stříbrná kniha pohádek, O pánu Bohu a mnohé další (Reissner in Šubrtová et al., 2012).

4.10 Oldřich Syrovátka

Oldřich Syrovátka se narodil 21. února 1911 V Hranicích na Moravě. Během druhé světové války byl uvězněn v koncentračním táboře. Roku 1951 se stal redaktorem SNDK (dnes Albatros). Kromě psaní knih pro děti se věnoval také překladům z polštiny a němčiny. Zemřel 8. dubna 1977 (www.albatros.cz [online] [4.10.2016]).

Mezi jeho knihy se řadí: Bajky dětem, Pohádky z duhové zahrádky, Veselé pohádky z rukávu aneb jak se Honzík měnil až se proměnil, Obr Dooblak strážníkem a jiné pohádky, Duhový svět, Bajky pro caparty, Zatímco ty spíš a mnohé další (www.albatros.cz [online] [4.10.2016]).

Nyní jsme si krátce představili autory literárních ukázek z naší čítanky. Znalost těchto informací je naprosto nezbytná. Bez ní bychom nemohli žáky dostatečně motivovat k další četbě a nabídnout jim další vhodná díla. V další části se zaměříme již na přepis čítanky do Braillova písma.

5 Braillovo písmo

Čítanka je vyrobena především pro potřeby žáků nevidomých, z těchto důvodů je celá přepsaná do Braillova hmatového písma. Braillovo písmo je základním písmem pro psaní a čtení osob nevidomých. Žáci by se jej měli naučit již v prvním ročníku základní školy a v dalších ročních jej pravidelně používat a procvičovat. Perfektní ovládání čtení i psaní Braillova písma představuje gramotnost osob nevidomých.

Čítanka byla z původního černotisku přepsána na Pichtově stroji do Braillova písma. Stránky jsou psány vždy jednostranně. Přepsán byl veškerý text včetně úvodu, obsahu i připojených Otázek a úkolů. Každá literární ukázka včetně Otázek a úkolů obsahuje v průměru čtyři stránky v Braillově písmu, nejkratší má dvě stránky, nejdelší pak pět stran. Celkem čítanka obsahuje 41 stran v Braillově písmu.

Za literární ukázkou v Braillově písmu je vždy vložen obrázek ve hmatové podobě. Každý list papíru se dá z knihy snadno vyjmout a pracovat s ním samostatně.

V Příloze 1 je čítanka pro ukázku znovu přepsaná do Braillova písma, tentokrát ale v elektronické podobě. Tato verze tedy není určena pro jedince se zrakovým postižením.

V další kapitole bude čítanka přepsána pro potřeby žáků slabozrakých a žáků se zbytky zraku.

6 Černotisk

Skupina osob nevidomých je velmi rozmanitá, a proto v této skupině najdeme i ty, kteří se nespoléhají jen na Braillovo písmo, ale pro čtení používají i černotisk. Tuto skutečnost bychom neměli opomíjet. Dětem bychom měli nabídnout tu variantu textu, která jim vyhovuje nejvíce, případně střídání obou možností, tedy střídání Braillova bodového písma a černotisku.

Ve třídě základní školy pro žáky se zrakovým postižením s největší pravděpodobností nenajdeme jen děti nevidomé, ale i děti slabozraké. Při výrobě čítanky bychom tedy měli pamatovat i na tyto děti. Děti slabozraké používají pro čtení černotisk. Základní zásady, kterými se držíme při přípravě černotisku pro děti slabozraké, se shodují se zásadami černotisku pro děti nevidomé. Tato skutečnost platí zvláště proto, že skupina osob se slabozrakostí je velice různorodá a musíme ke každému jednotlivci vždy přistupovat individuálně.

První důležitou zásadou je dodržování kontrastu. Pro zvýšení kontrastu si můžeme pomoci průhlednými barevnými fóliemi.

Velikost písma se odvíjí od hodnot zrakové ostrosti do blízka. Správnou velikost písma si vypočítáme z Jaegerova čísla, ke kterému přičteme hodnotu 2 (www.sancedetem.cz [online]. [6.8.2016]). Pro naše účely vybereme dítě, které má J. č. 17. K hodnotě 17 tedy přičteme hodnotu 2. Dostaneme tak hodnotu 19, která odpovídá vhodné velikosti písma pro toto dítě. Písmo velikosti 19 jsme použili i pro náš černotisk do čítanky. Nadpisy jsou zvýrazněné tučným písmem ve velikosti 19 nebo 20, poznámky jsou písmem velikosti 16.

Písmo používáme vždy bezpatkové, v našem případě jsme použili Arial. Můžeme také použít větší rozestupy mezi písmeny či slovy, čehož dosáhneme širším proložením znaků textu. Vhodné je také širší řádkování, v našem černotisku je použito řádkování 1,5. Zvláště při větším písmu je lepší orientovat stránku na šířku, zlepší se tím orientace na stránce.

Černotisk, který je vytvořen pro tuto čítanku, není univerzální a nelze jej tedy použít pro všechny děti z různými stupni zrakového postižení. Přesto jistě dokáže pomoct pro zorientování se v požadavcích na výrobu černotisku individuálně navrženého určitému dítěti. Verzi čítanky v černotisku najdeme v Příloze 2.

V další části se budeme zabývat hmatovou podobou ilustrace čítanky.

7 Hmatová ilustrace

Nedílnou součástí každé dětské knihy jsou obrázky. Pro dítě jsou obrázky vítaným zpestřením, díky nimž si danou knihu může oblíbit. Text pro dítě mladšího školního věku je často ještě na přečtení velmi namáhavý, a proto je potřeba prokládat jej dostatečným množstvím poutavých obrázků. Ne jinak tomu je u dětí se zrakovým postižením.

Čítanka obsahuje deset obrázků, vždy jeden ke každé literární ukázce. Každý obrázek souvisí s danou literární ukázkou, ke které náleží. Obrázky se snaží jak hmatově tak také i vizuálně co nejvíce přiblížit realitě.

Všechny obrázky byly vyrobeny z materiálů, které jsou snadno dostupné (k sehnání v papírnictví nebo hračkářství) a finančně nenáročné. Tohoto principu při výběru materiálů bylo dodržováno z důvodu dílčího cíle – snadné domácí výroby čítanky.

Při výrobě obrázků bylo nutné si prvně důkladně přečíst literární ukázku, ke které obrázek náleží, a na základě ní udělat návrh obrázku. Podle návrhu se následně vyrobily šablony jednotlivých částí obrázku, podle kterých se později tvořila již finální verze celého obrázku. Pomocí šablon se vždy vystřihla předloha z bílého kreslícího kartonu. Díky tomu docílíme většího hmatového rozlišení oproti podkladu (některé materiály jsou příliš tenké, abychom je mohly nalepit na podklad samotné) a také udržení tvaru některých materiálů, které se po namočení v lepidle roztáhnou (například některé druhy látky). Každý obrázek byl lepen na obyčejný kreslící bílý karton (tvrdý bílý papír) o velikosti A4. Tato velikost papíru je dodržována i u všech textů literárních ukázek. U všech obrázků je na savé materiály použito lepidlo Herkules, zbylé materiály jsou lepené lepidlem Chemoprén, které přilepí i nesavé materiály.

Dále se budeme věnovat výrobě jednotlivých obrázků. Obrázky jsou děleny do podkapitol podle literárních ukázek, ke kterým náleží. Na začátku každé podkapitoly je shrnut obsah literární ukázky, který je zásadní pro zvolení vhodného téma obrázku. Ke každému popisu je připojena i fotografie příslušného obrázku.

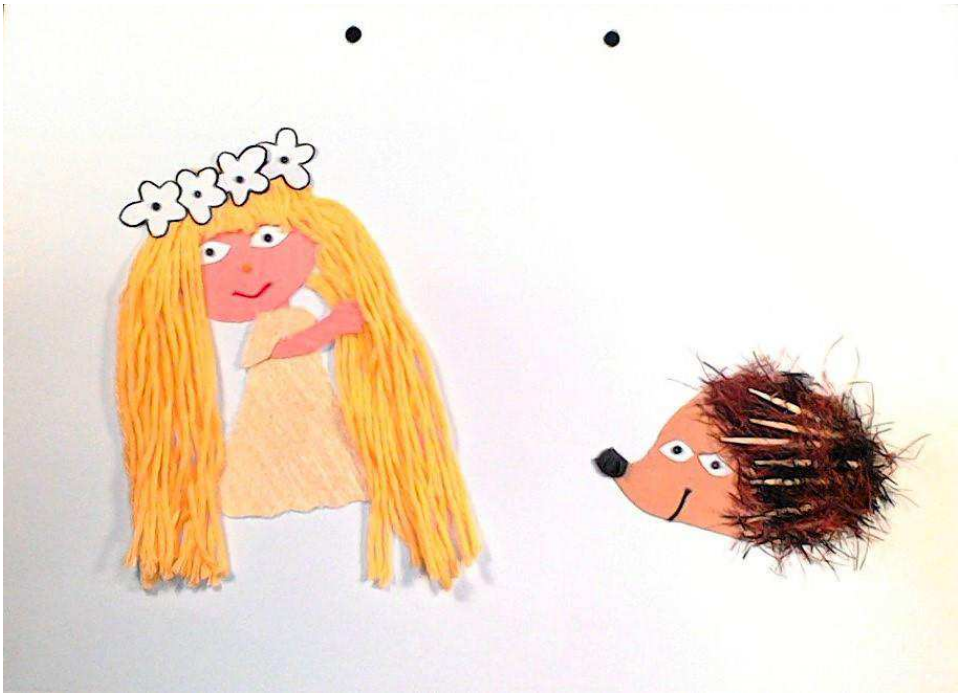
7.1 Říkání o víle Amálce – Jak pomáhala ježčí tlapce

Ukázka vypráví o Amálce, která je víla a všechny víly musejí vypít šťávu z napůl uzrálého jablka, jinak by až do příštího roku při tanci klopýtaly. Když Amálka konečně najde pláňku s jablíčkem, nedokáže jablíčko sama dostat dolů. Pomůže jí ježek, který drncne do stromu. A ježková jí potom jablíčko napíchne, aby se Amálka mohla napít šťávy.

Na obrázku je vyobrazena víla Amálka a ježek. Tělo Amálky je vyrobeno z růžového krepového papíru. Pozadí očí je vystřiženo z bílého kreslícího kartonu, na něj jsou pak nalepeny černé korálky. Nos je znázorněn pomocí oranžového korálku. Ústa jsou vyrobena z červené bavlny. Vlasy má Amálka vyrobené ze žluté bavlny. Jsou dlouhé až po zem, stejně jako na ilustracích od Václava Bedřicha. Ve vlasech má Amálka věnec z květin. Květiny jsou vystřižené z bílého kreslícího kartonu, okraje obtáhnuté černou fixou. Uprostřed každého květu je černý korálek. Věnec obsahuje čtyři květy. Šaty má Amálka zlaté barvy, vyrobené z látky.

Tělo ježka je vystřiženo z hnědého papíru. Pozadí očí je vyrobeno z bílého kreslícího kartonu, na ně jsou nalepeny černé korály. Ústa jsou z černé bavlny. Nos je vyroben z kuličky černého měkkého papíru.

Nejvíce práce zabraly ježkovy bodliny. Na jejich výrobu bylo použito hnědé a černé sisalové vlákno, které je snadno k dostání v papírnictví, a špejle. Sisalové vlákno je nastříháno na menší kousky. Černé a hnědé vlákno se smíchalo, aby byl ježek barevnější. Špejle se rozlámaly na požadovanou délku. Po té se mezi sisalové vlákno vlepily špejle špičatým koncem ven. Druhý konec špejle se schoval pod vlákno tak, aby nešel vidět. Sisalové vlákno i špejle jsou lepeny pomocí lepidla Chemoprén.



7.2 Otesánek

Otesánek je známá pohádka o stařence a dědečkovi, kteří nemají žádné dítě, i když by si jedno velice přáli, přesto že jsou velmi chudí a dítě by neuživili. Jednoho dne muž přinese z lesa pařez, který vypadá přesně jako malé děťátko. Žena hned o něj začne pečovat, jakoby pařez byl jejich vlastní dítě. Pojmenují jej Otesánek. Najednou se Otesánek začne hýbat a křičet, že má hlad. Máma mu postupně přinese kaši, mléko a chleba. Otesánek to vše spořádá, ale pořád mu to nestačí, tak sní i mámu.

Na obrázku jsou vyobrazeni stařenka a dědeček, rodiče Otesánka. Tělo dědečka je z růžového krepového papíru. Vlasy má již bílé, proto jsou z bílé bavlny. Z bílé bavlny je také obočí a vousy. Oči jsou vytvořené z dvou černých korálků. Nos je znázorněn také pomocí korálku, ale oranžového. Korálky jsou lepeny lepidlem Chemoprén. Ústa jsou vyrobena z červené bavlny. Dědeček má na sobě oblečenou halenu a kalhoty. Oblečení je vyrobené ze dvou druhů látky. Boty jsou z umělé černé kůře. Dále dědeček v ruce drží hůl. Hůl je vyrobena z hnědého papíru, který je stočen a na konci ohnut jako rukojeť.

Tělo babičky je vystřiženo z růžového krepového papíru. Oči, nos a ústa jsou vyrobeny stejně jako u dědečka. Babička má na hlavě šátek, který je vytvořen z látky. Z látky byl nejdříve vystřihnut kruh, na který byla poté přilepena hlava. Nakonec okraje kruhu látky byly vtočeny pod hlavu a přilepeny. Tím vzniká dojem šátku. Pod krkem je šátek ještě uvázaný mašlí. Mašli jsme si vytvořili ze samostatného pruhu látky a tu po té přilepili pod hlavu. Zpod šátku vylézají vlasy, které jsou vyrobené z bílé bavlny. Babička má dále na sobě halenku a sukni. Oblečení je vyrobeno ze dvou druhů látky. Na nohou mají boty z umělé černé kůže.

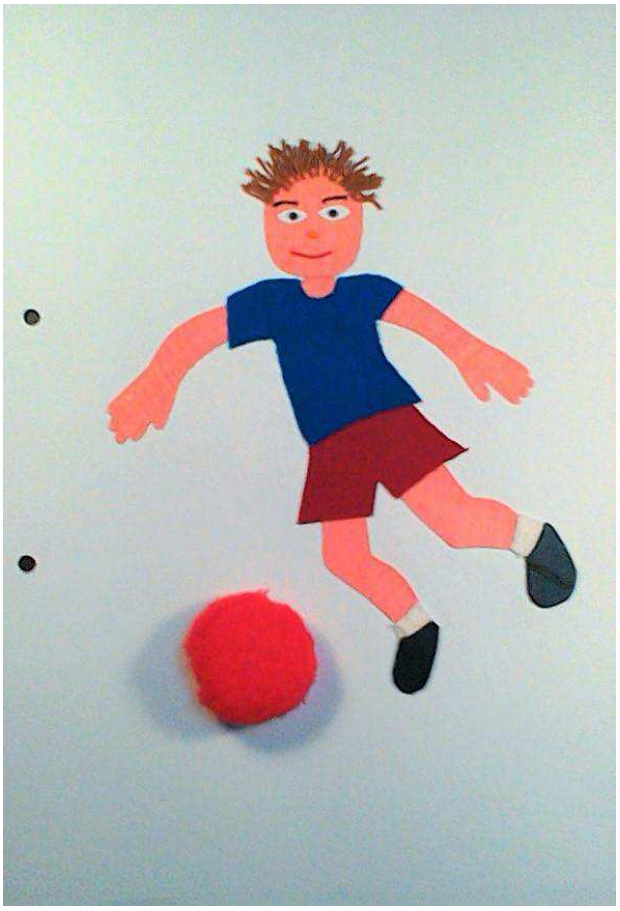
7.3 Mikulášovy patálie – Kopaná

Text vypráví o partičce chlapců, kteří chtějí hrát kopanou. Obrázek proto obsahuje chlapce, který zrovna hodlá kopnout do míče.

Tělo a hlava chlapce jsou vyrobeny z růžového krepového papíru, který je nalepený na bílý kreslící karton a po té nalepen na podklad jako vše ostatní. Vlasy chlapce jsou udělané z hnědé vlny, která je nastříhaná na malé kousky a nalepená na konec hlavy. Samotné pozadí očí je vystřiženo z kreslícího bílého kartonu, na který jsou nalepeny malé černé korálky. Nos je také vyroben pomocí malého oranžového korálku. Korálky jsou vždy lepeny lepidlem Chemoprén. Obočí je vyrobeno z černé vlny a ústa z vlny červené.

Chlapec má na sobě modré tričko, červené kraťasy, bílé ponožky a černé boty. Oblečení je vystřiženo z látky, aby i materiál se co nejvíce přiblížil skutečnému oblečení. Boty jsou naopak vyrobeny z umělé kůže, ze které se skutečně boty dělají.

Největší problém dělá výroba míče. Původním záměrem bylo, aby vypadal jako skutečný fotbalový míč. Kopaná v knize Mikulášovi patálie je ale natolik amatérská, že si můžeme dovolit od této myšlenky opustit, pokud tedy neseženeme vhodným materiál. Míč je vytvořen z malého pom ponu, který je snadno k dostání v papírnictví nebo hračkářství.



7.4 Náš kocourek

Báseň náš kocourek pojednává o kocourku Bělovouskovi a jeho celodenních aktivitách. Na obrázku je vyobrazen kocourek z profilu. Jeho tělo je z umělé kožešiny. Levé nohy jsou vystřiženy a nalepeny zvlášť, aby hmatově vynikl rozdíl nohou oproti tělu. Na obrázku jde vidět pouze jedno oko. Pozadí oka je vystřiženo z bílého kreslícího kartonu, na něj je pak nalepena pomocí lepidla Chemoprén černý korálek. Dále má už kocourek jen vousky, které jsou vyrobeny z nylonového vlákna.

7.5 O líném Honzovi

Pohádka O líném Honzovi od Josefa Lady vypráví o Honzovi, který je tak líný, že ani z pece nesleze. Jednoho dne k němu přijde stařenka, která je sudička, a předpoví Honzovi, že zabije draka a vysvobodí princeznu, kterou dostane za manželku.

Obrázek obsahuje Honzu, jak leží na peci. Tělo Honzy je vyrobeno z růžového krepového papíru. Vlasy jsou vyrobené z nakrátko ustřižené hnědé bavlny. Oči jsou z černých malých korálek a nos z oranžové korálky. Korálky jsou vždy lepeny lepidlem Chemoprén. Ústa jsou vyrobena z červené bavlny. Honza má na sobě fialovou halenku a oranžové kalhoty. Oblečení je vystřiženo ze dvou druhů látky.

Honza leží na peřině, která je položena na peci. Peřina je vyrobena z látky, do které jsou vloženy malé kuličky krepového papíru, které způsobí, že peřina vypadá načechraně.

Pec zabírá většinu obrázku. Spodní část pece je vyrobena ze dvou papírů s brokátem, jedním stříbrným, druhým bronzovým. Pomocí těchto dvou papírů jsou zde naznačeny schůdky, po kterých se Honza dostane na pec. Komín pece je tvořen z kachliček, které jsou vyrobeny ze čtverečků dárkové stužky. Na kachličky jsou použity dvě barvy, stříbrná a zlatá, které se pravidelně střídají. Mezi kachličkami je vždy vynechaná drobná mezera. Mezera znázorňuje cement, který je mezi kachličkami vidět. Mezera mezi kachličkami také umožňuje jejich lepší hmatové rozlišení. Komín je zakončen pruhem stříbrného papíru s brokátem.

7.6 Děti z Bullerbynu – Velikonoce v Bullerbynu

Ukázka z knihy děti z Bullerbynu vypráví o tradičním velikonočním zvyku dětí, kterým je špendlení vtipných cedulek ostatním na záda. Lassovi se podařilo přišpendlit děvečce Agdě na záda cedulku s nápisem: „Ach, jak miluji Oskara“. Oskar je místní čeledín. Později z toho mají všichni včetně Agdy a Oskara legraci.

Na obrázku můžeme vidět děvečku Agdu, která je otočená zády a na zádech má cedulku s nápisem: Ach, jak miluji Oskara.

Postava Agdy je přes celý karton, potřebujeme totiž cedulku co největší, aby se na ni nápis vešel. Tělo je vystřihnuto z růžového krepového papíru. Vlasy jsou vyrobené ze žluté bavlny, které jsou spletené do dvou copů a k hlavě přilepené tak, aby tvořily na týlu hlavy souvislou pěšinku. Na konci je každý cop zavázán gumičkou. Gumičky se dají oddělávat a copy rozplétat a zaplétat. Obrázek takto umožňuje dítěti další aktivitu. Agda má na sobě červené šaty, které jsou vyrobené z látky a černé boty, které jsou z černé umělé kůže.

Cedulka na zádech je velice pracná a vyžaduje základní znalosti Braillova písma, protože text je v Braillově písmu napsán. Samotná cedulka, je vystřižena z bílého kreslícího kartonu. Je ve tvaru obdélníku. Nápis na ní je vyroben z černých korálků. Každý bod Braillova písma znázorňuje jeden korálek. Korálky lepíme lepidlem Chemoprén.

7.7 Žofka ředitelkou Zoo – Jak Žofka odmítla nabídku k sňatku

Orangutanka Žofka, která je ředitelkou Zoo, dostala dopis, ve kterém ji lord Harry orangutan žádá o ruku. Žofka uvažuje, zda tuto nabídku má přijmout či ne. Nakonec lorda Orangutana pozve na návštěvu, aby ho prvně lépe poznala, než se rozhodne o jeho nabídce.

Obrázek zobrazuje Žofku podle předlohy ilustrací Adolfa Borna. Hlavu a uši má vystřižené z růžového krepového papíru. Oči a nos má vyrobené z korálků, dvou černých a jednoho oranžového. Korálky jsou lepeny pomocí lepidla Chemoprén. Ústa jsou z červené bavlny. Žofka je orangutan, proto má tělo z umělé kožešiny. Počátek vlasů také tvoří kožešina, která přechází v hnědou bavlnu. Vlasy jsou svázané do culíku červenou mašlí. Žofka má na sobě červené tričko a modré šaty, vše je vyrobeno z látky. Boty jsou z bílé látky.

7.8 Medvídek Pú – Kapitola 3, ve které se zorganizuje pátrání a Prasátko se zase potká se Sloniskem

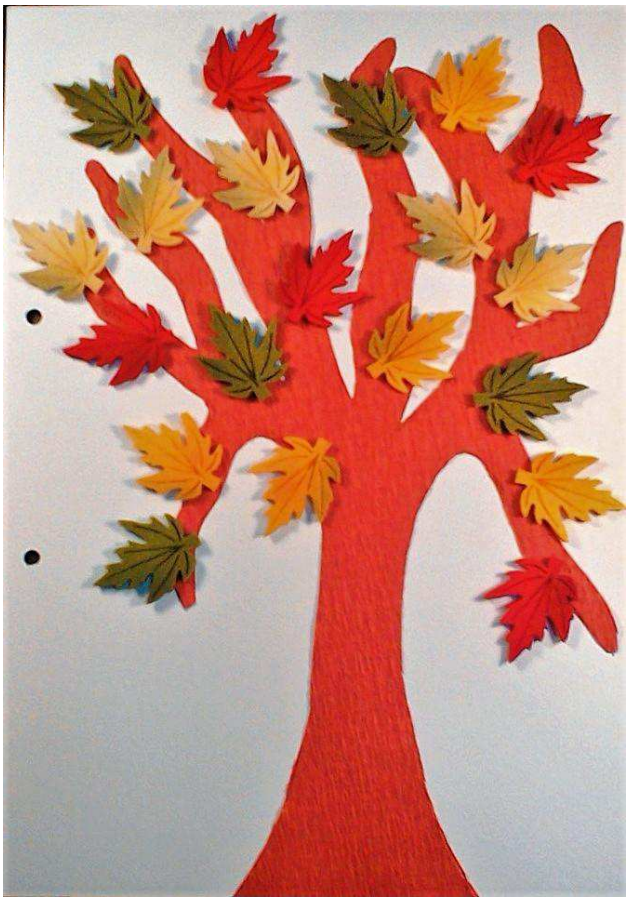
V ukázce za medvídkem Pú přichází Králíček, který hledá Mrně. Pú se vydává hledat Mrně společně s Králíčkem.

Obrázek obsahuje medvídka Pú podle předlohy ilustrací od Ernesta Howarda Sheparda. Tělo medvídka je vyrobeno z umělé kožešiny. Pozadí očí je vystřiženo z bílého kreslícího kartonu, na který jsou nalepeny korálky jako oči. Korálky jsou lepeny lepidlem Chemoprén. Obočí a ústa jsou z černé bavlny. Nos je ze zmačkané kuličky černého papíru. Medvídek má na sobě červené tričko, které je vyrobeno z červené látky.

7.9 Berona

V pohádce Berona se vypráví o krásném stromě, na kterém ale nerostou žádné plody. Podle vyprávění se ale vždy o půlnoci na stromě zlaté ovoce urodí. Někdo jej pak všechno do rána otrhá. Král by rád zjistil, kdo mu jeho ovoce bere.

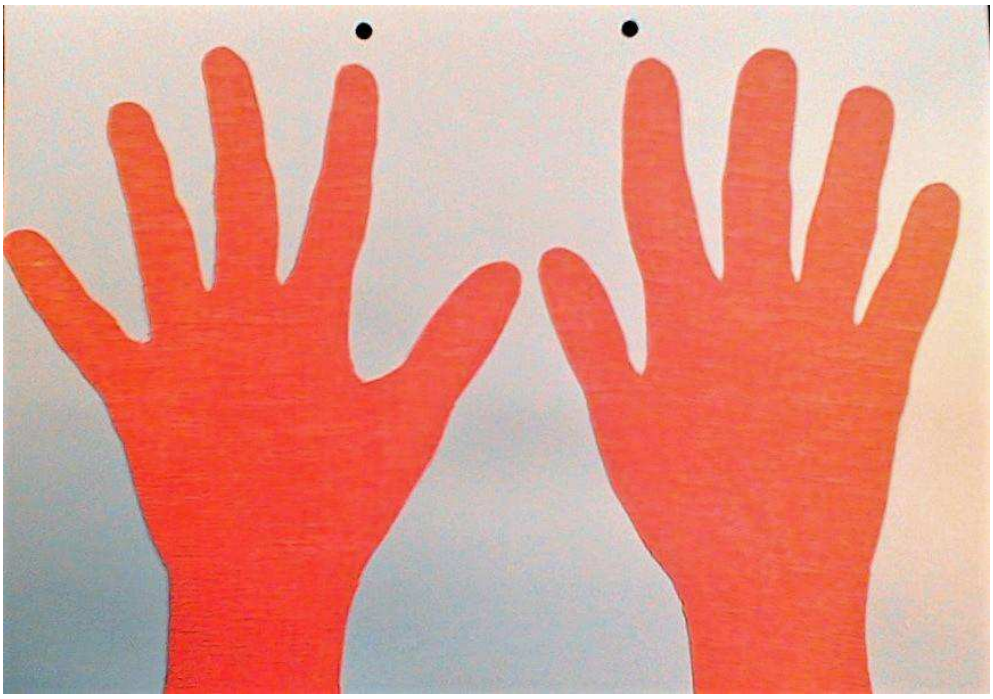
Na obrázku je zobrazen strom. Kmen a větve stromu jsou vystřižené z hnědého krepového papíru. Jako listy jsou použity dekorativní listy (k sehnání v papírnictví) ve čtyřech barvách.



7.10 Jak ruce nechtěly pracovat

Bajka vypráví o rukou, které se rozhodly, že už dále nebudou pracovat. Uvědomily si, že vše vlastně dělají jen pro žaludek, který nedělá nic, jen jí. Později se k nim přidaly i nohy. Po pár dnech hladovění ale zjistily, že slábnou a že takhle už déle nevydrží, proto znovu začaly pracovat a nosit žaludku jídlo.

Obrázek znázorňuje dvě ruce, pravou a levou. Výroba tohoto obrázku nebyla nijak časově náročná. Tvar rukou získáme obkreslením vlastních rukou. Ty následně vystřihneme z růžového krepového papíru a bílého kreslícího kartonu. Dvojice z krepového papíru a kartonu slepíme k sobě a následně přilepíme na podkladový karton.



Prohlížení si obrázků má být pro dítě oddechovou částí práce s čítankou. Hlavním cílem obrázků tedy není rozvíjet hmatové vnímání, ale působit na dítě motivačně pro další čtení. Až dílčím cílem je rozvíjení hmatového vnímání, které se ale má dít zábavnou formou, aniž by si dítě uvědomovalo, že se něčemu učí. Obrázky jsou proto vyrobeny tak, aby nebyly příliš složité a náročné, při jejich výrobě bylo tedy záměrně vynecháváno detailů.

Každý obrázek představuje jeden volný list, který je dán do složky s kroužkovou vazbou. Obrázek je tady možno kdykoliv ze složky vyjmout a pracovat s ním samostatně. Před samotným použitím obrázků je třeba dítě upozornit, že některé jsou orientované na výšku a jiné na šířku. Obrázky jsou ve složce řazeny vždy za listy s literární ukázkou v Braillově písmu, ke které obrázek náleží.

Poslední část bude zaměřena na použití čítanky v praxi, tedy na rozebrání Otázek a úkolů, které jsou ke každé literární ukázce připojeny.

8 Použití čítanky v praxi

Práce s čítankou nepředstavuje jen přečtení textu a prohlédnutí obrázků. V prvé řadě si učitel musí čítanku sám pořádně prostudovat, aby ho posléze při práci s ní již nedokázalo nic překvapit. Pro tento účel je čítanka vytištěna i ve verzi pro učitele, kde je užito běžné písmo Times New Roman ve velikosti 12 s jednoduchým řádováním. Tato verze čítanky je přiložena na konci diplomové práce v Příloze 3.

Před přečtením literární ukázky (možno i po přečtení) je potřeba žáky seznámit se samotným dílem, ze které ukázka pochází, i s jeho autorem, případně zmínit i další autorova díla. Na žáky tyto informace mohou působit motivačně a současně jim poskytneme inspiraci pro jejich další individuální mimoškolní četbu. Pro tento účel slouží kapitola 4 této diplomové práce, kde jsou již autoři ukázek a jejich díla zmíněni. Učitel si již sám vybere, které informace třídě sdělí.

Ke každé literární ukázce je připsána kniha, ze které byla ukázka vzata. Učitel může tedy pracovat v hodině i přímo s danou knihou.

Na konci každé literární ukázky v čítance nalezneme Otázky a úkoly. Učitel může libovolně Otázky a úkoly rozšiřovat o své vlastní nápady.

V následujících podkapitolách rozebereme jednotlivé Otázky a úkoly a případnou práci s nimi.

8.1 Říkání o víle Amálce – Jak pomáhala ježčí tlapce

K literární ukázce Říkání o víle Amálce nalezneme v Otázkách a úkolech celkem čtyři body.

Otázka číslo jedna: Kolik má Amálka na obrázku ve vlasech květů? Správná odpověď: Amálka má ve vlasech čtyři květy.

Dítě se pro správné zodpovězení otázky musí na obrázku dokázat zorientovat. Najít na obrázku vílu Amálku a na její hlavě věnec z květin, na kterém následně musí spočítat jednotlivá kvítka.

Otázka číslo dva: Proč Amálka potřebovala získat jablíčko? Správná odpověď: Amálka potřebovala získat jablíčko, aby při tanci neklopýtala.

Učitel tuto otázku může položit ještě před přečtením textu, aby děti text více vnímaly. Nebo tuto otázku může dát dětem až po přečtení textu, kde si naopak zkontroluje, jestli četly pozorně a co si z přečteného zapamatovaly. Pokud dítě odpověď nezná, musí si ji z textu

samo zpětně zjistit. Dítě tak procvičuje orientaci v textu a schopnost vytáhnout z něj potřebné informace.

Otázka číslo tři: Najdeš ježka na pravé straně, nebo na levé straně obrázku? Správná odpověď: Ježka najdeme na pravé straně obrázku.

Třetí otázka je znovu zaměřena na práci s obrázkem. Úkolem této otázky je rozvíjení hmatového vnímání pomocí obrázku, který je k literární ukázce přiložen. Dítě se musí s obrázkem seznámit a zorientovat se na něm. Současně žák procvičuje také pravolevou orientaci.

Úkol číslo čtyři: Zjisti, čím se ježci živí. Správná odpověď: Ježek je hmyzožravý, živí se slimáky, žížalami, různými brouky a dalším hmyzem.

Tento úkol navazuje na literární ukázku, v které vystupují ježci. Ale jeho hlavním cílem je rozvíjení všeobecných vědomostí dítěte i z jiných oblastí než je literatura. Tento úkol propojuje Literární výchovu s Přírodopisem. Dítě může na odpovědi pracovat ve škole nebo doma. Může se také informaci snažit zjistit samostatně nebo ve skupinách. Dítě se při tomto úkolu učí správně vyhledávat informace. Může pracovat s encyklopediemi i internetem. Literární výchovu zde propojujeme tedy také s Informačními a komunikačními technologiemi. Zároveň je tento úkol vhodný i k dalšímu hlubšímu zpracování, například v rámci celého projektu o životě ježka.

8.2 Otesánek

K literární ukázce Otesánek náleží pět otázek a úkolů. První a druhou otázku může učitel položit ještě před samotným přečtením textu, aby žáky přinutil pozorně číst, nebo tyto otázky může položit hned po přečtení textu, kdy si zkontroluje, jestli žáci vnímali obsah přečteného.

Otázka číslo jedna: Podle čeho dostal Otesánek své jméno? Správná odpověď: Otesánek dostal své jméno, protože byl otesán z pařízku.

Otázka číslo dva: Co dala máma Otesánkovi na jídlo? Správná odpověď: Jako první dala máma Otesánkovi na jídlo kaši.

Úkol číslo tři: Najdi význam slova kadečka. Správní odpověď: Kadečka znamená malá káď na zelí nebo víno.

Při řešení úkolu číslo tři se žáci učí, jak vyhledat potřebnou informaci. Podle uvážení učitele mohou žáci použít k vyhledávání hned několik zdrojů jako je internet nebo různé

slovníky. Propojujeme zde tedy Literární výchovu se vzdělávací oblastí Informační a komunikační technologie.

Úkol číslo čtyři: Vymysli melodii písně, kterou žena zpívala Otesánkovi, a pak ji zazpívej.

Čtvrtý úkol propojuje Literární výchovu s Hudební výchovou. Tento úkol je vhodný pro skupinovou práci. Žáci by měli mít možnost využít nástroje Orffova instrumentáře při zhudebnění písně.

8.3 Mikulášovy patálie – Kopaná

V ukázce Mikulášovy patálie jsou všechny otázky a úkoly zaměřeny na fotbal. Dokážeme takto propojit Literární výchovu s Tělesnou výchovou. Veškeré otázky a úkoly jsou také určeny na vyhledávání informací. Jistě se ve třídě setkáme s odborníky přes fotbal, kteří budou odpovědi znát, aniž by je museli vyhledávat. Můžeme tohoto využít, aby nám sami řekli o fotbale základní informace. Ostatní žáci naopak mohou zbytek třídy obeznámit se sportem, který zajímá je.

Úkol číslo jedna: Najdi, co ve fotbale znamenají pojmy poločas a aut. Správní odpověď: Fotbal se skládá ze dvou poločasů o 45 minutách, mezi kterými je přestávka. Aut ve fotbale znamená, že míč opustil hrací plochu.

Otázka číslo dva: Co je ve fotbale úkolem soudce, kapitána, brankáře? Správná odpověď: Úkolem soudce je kontrola, zda hráči dodržují pravidla. Úkolem kapitána je vést své mužstvo. Úkolem brankáře je chytat góly.

Úkol číslo tři: Zjisti, kolik hráčů z jednoho družstva může ve fotbale na hřišti hrát. Správná odpověď: Z jednoho družstva může na hřišti hrát 11 hráčů.

Otázka číslo čtyři: Kolik kluků se sešlo, aby si zahrálo fotbal? Správná odpověď: Sešlo se osmnáct kluků.

Poslední otázkou učitel otázkou zjistí, jak žáci vnímali text. Pokud nikdo nebude znát správnou odpověď, může učitel všem nařídit, aby si odpověď v textu našli. Žáci takto cvičí vyhledávání informací v textu.

8.4 Náš kocourek

Otázka číslo jedna: Proč myslíš, že kocourkovi říkají bělovousek?

První otázka zkouší žákovo logické uvažování a jejich fantazii. Žáci pravděpodobně přijdou na to, že se kocourkovi říká bělovousek, protože má bílé vousky. Ale držíme se

pravidla, že žádná odpověď není špatná, pokud je odůvodněná. Při vymýšlení odpovědi se nebráníme jejich fantazii. Mohou takto vzniknout velmi zajímavé nápady.

Otázka číslo dva: V kolik hodin je klekání? Správná odpověď: Klekání je třikrát za den – za úsvitu, v poledne a večer.

Přesto že se s pojmem klekání v pohádkách často setkáváme, mohou se najít děti, které nevědí, co klekání znamená. Jejich úkolem tedy bude vyhledat pojem klekání na internetu či ve slovnících. Znovu tedy propojujeme Literární výchovu se vzdělávací oblastí Informační a komunikační technologie.

Otázka číslo tři: Kde kocourek spí? Správná odpověď: Kocourek spí ve staré botě.

Odpověď k otázce číslo tři žáci najdou v samotné literární ukázce nebo si touto otázkou může učitel zkontrolovat, jak pozorně žáci četli. Otázku můžeme také položit před samotným přečtením ukázky a docílit tak pozornějšího čtení. Žáci, kteří nebudou odpověď znát, se musejí vrátit do textu a vyhledat ji.

Otázka číslo čtyři: Jakého domácího mazlíčka bys chtěl/a mít doma?

Otázka číslo čtyři má vyvolat celotřídní debatu nad domácími mazlíčky. Žáci mohou vykládat o zvířátkách, která mají doma, nebo o těch, která by doma chtěli mít.

8.5 O líném Honzovi

Otázka číslo jedna: V jaké jiné pohádce se také objevuje sudička? Správná odpověď: Sudička se objevuje v Šípkové Růžence (nebo jakákoli jiná vhodná pohádka).

První otázka prověří u žáků znalost pohádek. Může také dát podnět k četbě dalších pohádek.

Otázka číslo dva: Znáš nějakou jinou pohádku o Honzovi? Správná odpověď: Pohádka O hloupém Honzovi od Boženy Němcové.

Tato otázka předchází následnému výkladu z teorie Literární výchovy. Žákům vysvětlíme, že pohádka od Josefa Lady je autorskou pohádkou a od Boženy Němcové je lidová pohádka. Následně vysvětlíme základní rozdíl mezi autorskými a lidovými pohádkami. Celou pohádku od Boženy Němcové si můžeme přečíst. Můžeme také navázat slohem, ve kterém budeme přetvářet lidovou pohádku na autorskou podle vzoru Josefa Lady.

Otázka číslo tři: Co myslíš, že si Honza přál, aby mu sudička předpověděla? Zde žádná odpověď není špatná. Žáci tak mohou zapojit svoji fantazii a vymýšlet.

Úkol číslo čtyři: Zkus vymyslet způsob, jak Honza zabije draka, aniž by slezl z postele. I při tomto úkolu není žádná odpověď špatná. Žáci mohou dokonce celou pohádku dovyprávět.

Otázka číslo pět: Kolik je Honzovi let? Správná odpověď: Honzovi je 20 let.

U otázky číslo pět se žáci se musejí znovu podívat do textu a odpověď najít. Ti, kteří četli pozorně, si ji jistě budou pamatovat.

8.6 Děti z Bullerbynu – Velikonoce v Bullerbynu

Otázka číslo jedna: Jaké jsou tradice na Velikonoce u vás doma?

První otázka by měla vyvolat diskuzi. Každý žák by měl mít prostor na ní odpovědět, pokud má zájem.

Úkol číslo dva: Zjisti, jak nazýváme středu před Velikonocemi. Správní odpověď: Středa před Velikonocemi se nazývá sazometná nebo také škaredá středa.

Úkolem žáků při úkolu číslo dva je vyhledávat potřebné informace ve zdrojích, ve kterých učitel určí. Propojujeme tak Literární výchovu nejen se vzdělávací oblastí Informační a komunikační technologie ale podle věku žáků také s oblastí Člověk a jeho svět nebo Člověk a společnost.

Úkol číslo tři: Co má Agda na obrázku napsané na zádech? Správná odpověď: Agda má na zádech napsáno: Ach, jak miluji Oskara.

Tento úkol pomáhá rozvíjet hmatové vnímání žáků. Žáci musejí rozpoznat, kde má postava záda. Na nich najít cedulku s nápisem v Braillově písmě a nápis přečíst.

Úkol číslo čtyři: Agdě na obrázku rozpleť a zase zapleť copy.

Čtvrtý úkol má rozvíjet hmatové vnímání žáků, které je již poměrně náročnější. Žáci musejí z copů sundat gumičky, copy rozplést, dokázat je znovu zaplést a nakonec gumičkami zavázat.

8.7 Žofka ředitelkou Zoo – Jak Žofka odmítla nabídku k sňatku

Úkol číslo jedna: Najdi na mapě Londýn.

Při tomto úkolu se žáci musejí naučit pracovat s mapou. Řekneme si, že Londýn je hlavní město Velké Británie. Na mapě si najdeme Velkou Británii a poté i Londýn. Můžeme poté žáky seznámit se základními informacemi o Velké Británii. Vhodně takto propojíme Literární výchovu se Zeměpisem.

Úkol číslo dva: Zjisti, co je monokl, který sir Harry nosí. Správná odpověď: Monokl je typ brýlí s jednou čočkou.

Monokl se objevuje ve spoustě pohádek, přesto hodně žáků jistě nebude vědět, co toto slovo znamená. Jejich úkolem tedy bude vyhledat, jak monokl vypadá. Můžou vyhledávat ve zdrojích, ve kterých určí učitel. Při vyhledávání ve zdrojích tedy znovu propojujeme Literární výchovu s Informačními a komunikačními technologiemi.

Otázka číslo tři: Jak se jmenoval slon, který byl společně se sirem Harrym povýšen do šlechtického stavu? Správná odpověď: Slon, který byl povýšen do šlechtického stavu, se jmenoval Bimbo.

Odpověď na tuto otázku žáci najdou v textu. Žáci, kteří pozorně četli, si budou jméno slona pamatovat. Ostatní si otázku budou muset zpětně vyhledat a tak alespoň procvičí vyhledávání informací v textu.

Úkol číslo čtyři: Zjisti, jak vypadá orangutan.

Tento úkol je vhodný na rozšíření do celého projektu. Žáci při hledání, jak vypadá orangutan, jistě zjistí i základní informace o tomto zvířeti. Tyto informace poté mohou zpracovat do celého projektu, který mohou tvořit ve skupině nebo samostatně, doma či ve škole. Zde se Literární výchova propojuje s Přírodopisem.

8.8 Medvídek Pú – Kapitola 3, ve které se zorganizuje pátrání a Prasátko se zase potká se Sloniskem

Otázka číslo jedna: Kolik měl medvídek Pú hrníčků s medem? Správná odpověď: Medvídek Pú měl čtrnáct hrníčků s medem.

Odpověď na tuto otázku se v textu objevuje několikrát, proto by ji žáci měli zodpovědět ihned po přečtení textu. Žáci, kteří nečetli natolik pozorně, aby odpověď znali, si ji v textu budou muset vyhledat.

Úkol číslo dva: Zjisti, z čeho se vyrábí med. Správná odpověď: Med se vyrábí ze včelami sesbíraného nektaru z květů.

Odpověď na úkol číslo dva si musejí žáci vyhledat ve zdrojích, ve kterých učitel určí. Pro ukázku může učitel do hodiny med – nebo i medové plástve, pokud je sežene – přinést. Vhodně zde tedy propojujeme Literární výchovu s Přírodopisem a Informačními a komunikačními technologiemi.

Otázka číslo tři: Co jsme se dozvěděli o Mrněti? Správná odpověď: Mrně je jeden z Králíčkových přátel a příbuzných.

Pro zodpovězení otázky číslo tři si žáci budou muset text znovu projít a vyhledat potřebné informace. Cílem je naučit žáky v textu rychle vyhledávat.

Otázka číslo čtyři: Je blatouch strom, keř nebo bylina? Správná odpověď: Blatouch je bylina.

U otázky číslo čtyři musejí žáci vyhledat, jak blatouch vypadá a podle toho určit, zda se jedná o strom, keř nebo bylinu. Propojujeme tedy zde Literární výchovu s Přírodopisem a Informačními a komunikačními technologiemi.

8.9 Berona

Otázka číslo jedna: Je lípa listnatý, nebo jehličnatý strom? Správná odpověď: Lípa je listnatý strom.

Tato otázka propojuje Literární výchovu s Přírodopisem. Žáci, kteří neznají na otázku odpověď, si ji musejí sami vyhledat ve zdroji, ve kterém učitel určí. A znovu tak využijeme propojení s Informačními a komunikačními technologiemi.

Otázka číslo dva: Myslíš, že nejstarší syn strom uhlídá a králi ovoce donese? Žádná odpověď na tuto otázku není špatná. Otázka má rozvíjet fantazii žáků.

Otázka číslo tři: Kdo si myslíš, že ovoce ze stromu trhá? Ani na tuto otázku není žádná odpověď špatná. Stejně jako u otázky číslo dva, je cílem této otázky je rozvíjet žákovu fantazii. Společně s otázkou číslo dva může tato otázka sloužit jako podnět pro slohovou práci žáků, kde žáci mohou pohádku dovyprávět až do konce.

8.10 Jak ruce nechtěly pracovat

Otázka číslo jedna: Co jsi měl/a včera všechno na jídlo? Úkolem každého dítěte bude sestavit svůj včerejší jídelníček.

Otázka číslo dva: Proč je pro nás důležité jíst? Správná odpověď: Tělo získává jídlem důležité látky a energii.

Po zodpovězení otázky číslo dva můžeme s žáky dále vést debatu nad jejich jídelníčkem, který zpracovali v první otázce. Můžeme probrat, která jídla by na jídelníčku chybět neměla a kterým jídlům bychom se naopak měli vyhýbat.

Otázka číslo tři: Které jídlo máš nejraději?

V této otázce navazujeme na předchozí otázku. Žáci uváží, jestli jejich oblíbené jídlo je zdravé či nikoliv.

Otázka číslo čtyři: Co znamená vegetariánství? Souhlasíš s názorem vegetariánů? Správná odpověď: Vegetariánství je způsob stravování, kdy z jídelníčku je vyloučeno maso.

Děti si samy vyhledají informace o vegetariánství ze zdroje, který učitel určí. Následně vede celá třída s učitelem debatu nad smyslem vegetariánství. Pokusí se vyjmenovat klady a zápory vegetariánství. Cílem je dokázat si vytvořit vlastní názor a současně naučit se toleranci k názoru jiných lidí.

Pro žáka by měly být veškeré otázky a úkoly pojaté zábavnou formou, aby dítě motivovaly k další práci. Jejich cílem je poskytnout učiteli informace o kvalitě čtení žáků, rozšířit všeobecné povědomí žáků a v neposlední řadě dokázat propojit literaturu s dalšími školními předměty. Protože na prvním stupni základní školy většinou učitel vyučuje ve třídě všechny školní předměty, má tak možnost použít čítanku dále i v dalších vhodných školních předmětech a neomezovat se tedy pouze jen na hodiny literatury.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce byla výroba čítanky pro děti se zrakovým postižením, primárně určená především pro děti s těžkým zrakovým postižením na prvním stupni základní školy.

V Teoretické části jsme se proto seznámili s klasifikací zrakového postižení, kompenzačními činiteli a také s literaturou pro děti a mládež i pro děti se zrakovým postižením. Nakonec jsme si přiblížili vzdělávání žáků se zrakovým postižením.

V Praktické části jsme se zaměřili na výrobu čítanky pro děti se zrakovým postižením. Čítanka obsahuje deset literárních ukázek, převzatých ze známých knih pro děti a mládež. Součástí čítanky jsou také Otázky a úkoly, které mají podněcovat děti k práci s každou literární ukázkou.

Čítanka je zpracovaná ve třech verzích. První verze je určena pro učitele. Je tištěna v běžné velikosti písma, obrázky neobsahuje, pouze literární ukázky s Otázkami a úkoly. Další verze je určena pro děti na úrovni nevidomosti. Veškerý text je ručně přepsán do Braillova písma. Tato verze čítanky obsahuje také hmatovou ilustraci. Třetí verze je určena pro děti na úrovni slabozrakosti. Text je tištěn v černotisku se zvětšeným písmem. Čítanka pro děti na úrovni slabozrakosti obrázky neobsahuje. Protože ale hmatová ilustrace v čítance pro děti na úrovni nevidomosti se dá snadno vyjmout, mohou si ji ostatní děti vložit do své čítanky a pracovat s ní.

Pokud se člověk snaží vyhledat dostupnost knih přístupných pro osoby nevidomé, narazí především na publikace v elektronické či zvukové podobě. V dnešním moderním světě jistě tento fakt není nijak zvlášť překvapující, moderní technologie se staly součástí každodenního života většiny lidí a osobám se zrakovým postižením přinášejí do jisté míry kompenzaci ztráty zraku. Přesto je nutné nezapomínat ani na čtení knih v Braillově bodovém písmu. Dokonalá znalost Braillova písma představuje pro osoby nevidomé základní znak gramotnosti.

Kromě dovednosti číst je také při čtení knih důležitý estetický prožitek. Toho můžeme nejlépe dosáhnout vlastním přečtením díla. Zvukové nahrávky mohou být sice zpracovány velice kvalitně, poutavě namluveny, přesto ale zabraňují jisté dávce fantazie. Hlasy, které jsou posluchači příjemné či nepříjemné, mohou ovlivnit vnímání hlavních postav i celého příběhu. Pokud ale jedinec sáhne po knize, rozvíjí se v jeho mysli příběh, který není ničím ovlivněn, může kdykoliv zpomalit, nebo naopak zrychlit či vrátit se k pasáži, kterou zcela nepochopil. Jedině takto může zcela dosáhnout estetického zážitku, o který se autor díla snažil. Je tedy zřejmé, že zvukové nahrávky nikdy nemohou zcela nahradit knihy tištěné v Braillově písmě.

Nejširší nabídku knih v Braillově písmě nabízí Knihova a tiskárna K. E. Macana. Knihy jsou zde pro jedince s těžkým zrakovým postižením k vypůjčení zadarmo. Ročně tato knihovna vydává kolem 50 titulů v Braillově písmu včetně hudebních notopisů. Další knihovnou, která se mimo jiné specializuje také na knihy v Braillově písmu, je Knihovna Jiřího Mahena v Brně. Pro osoby se zrakovým postižením jsou výpůjčky také zdarma. V současnosti je zde k dispozici kolem 890 titulů v Braillově písmu včetně hudebních notopisů. Středisko Teiresiás při Masarykově univerzitě naopaknabízí tisk studijní literatury do Braillova písma. Pro učitele může být tedy toto středisko velkým pomocníkem. Cena se zde pohybuje podle délky a obtížnosti textu. Obecně je cena výroby knihy v Braillově písmu uváděna jako přibližně třikrát vyšší než cena výroby knihy v černotisku. Zajímavý je také mezinárodní projekt Tactus, který pravidelně vyhlašuje soutěž o výrobu knihy pro děti v hmatové podobě. Snaží se takto zvýšit všeobecné povědomí o malé dostupnosti těchto knih a nutnosti jejich výroby.

Z výše uvedeného je zřejmé, že osoby s těžkým zrakovým postižením nejsou sice zcela odstřihnuty od literatury, ale musejí se potýkat s velice omezenou nabídkou knih upravených do hmatové podoby. Člověk pracující s touto skupinou lidí by tedy měl být schopen vyrobit knihu pro jejich potřeby. Časově může být výroba takovéto knihy náročná, ale výsledek jistě bude stát za to.

Doufám, že dopsáním diplomové práce nezůstane vyrobená čítanka ležet v prachu, ale budu ji moci jednou sama využít v praxi. Případně že se mi nabyté zkušenosti budou hodit pro výrobu podobného materiálu. Především bych pomocí této čítanky chtěla získat v dětech zájem o literaturu a povzbudit je k dalšímu čtení.

Seznam bibliografických citací

Braille. [online]. New York: American Foundation for the Blind, 2017. [cit.30.1.2017]. Dostupné z: http://www.afb.org/info/living-with-vision-loss/braille/12.

BALUNOVÁ, Kristýna, Dita HEŘMÁNKOVÁ a Libuše LUDÍKOVÁ. K*apitoly z rané výchovy dítěte se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0381-1.

ČTVRTEK, Václav. *Říkání o víle Amálce.* 2. samostatné vyd., (celkově 4.vyd.). Praha: Albatros, 2003. Ahoj děti – Dobrou noc. ISBN 80-00-01140-9.

DOBROVSKÝ, Ivan a Vlasta Řeřichová et al. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež I.: Zahraniční spisovatelé.* Praha: Libri, 2007. ISNB 978-80-7277-314-5.

ERBEN, Karel Jaromír. *České pohádky.* V Albatrosu 5. vyd., v KMČ 1. vyd. Praha: Albatros, 1971. Klub mladých čtenářů.

FASNEROVÁ, Martina. *Vybrané kapitoly z elementárního čtení a psaní.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouc, 2012. Skripta. ISBN 978-80-244-3143-7.

FINKOVÁ, Dita. *Rozvoj hapticko-taktilního vnímání osob se zrakovým postižením.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouc, 2011. Monografie. ISBN 978-80-244-2742-3.

FINKOVÁ, Dita a Libuše LUDÍKOVÁ. *Specifika komunikace s osobami se zrakovým postižením.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3696-8.

FINKOVÁ, Dita, Libuše LUDÍKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1857-5.

FINKOVÁ, Dita, Veronika RŮŽIČKOVÁ a Kateřina STEJSKALOVÁ. *Edukační proces u osob se zrakovým postižením* [CD-ROM]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011 [cit. 4.2.2017]. ISBN 978-80-244-2745-4.

GENČIOVÁ, Miroslava. *Literatura pro děti a mládež: Ve srovnávacím žánrovém pohledu.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. Učebnice pro vysoké školy.

GOSCINNY – SEMPÉ. *Mikulášovy patálie.* Praha: Albatros, 1970. Klub mladých čtenářů.

HAMADOVÁ, Petra. Specifika výuky zrakově postižených. In: VÍTKOVÁ, Marie at al. *Integrativní speciální pedagogika*. 2. vyd. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

HRUBÍN, František, Eduard PETIŠKA a Emanuel FRYNTA. *Zlatý věnec.* 2. vyd., (v KMČ 1. vyd.). Praha: Albatros, 1973. Klub mladých čtenářů.

CHALOUPKA, Otakar et al. *Čeští spisovatelé literatury pro děti a mládež*. Praha: Albatros, 1985.

JESENSKÝ, Ján. *Poznávací význam tyflografiky.* Praha: Univerzita Karlova, 1970.

KEBLOVÁ, Alena. *Čich a chuť u zrakově postižených.* Praha: Septima, 1999. ISBN 80-7216-081-8.[c]

KEBLOVÁ, Alena. *Hmat u zrakově postižených*. Praha: Septima, 1999. ISBN 80-7216-085-0.[a]

KEBLOVÁ, Alena. *Sluchové vnímání u zrakově postižených*. Praha: Septima, 1999. ISBN 80-7216-080-X.[b]

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

KIMPLOVÁ, Tereza a Marta KOLAŘÍKOVÁ. *Jak žít s těžkým zrakovým postižením?: Souhrn (nejen) psychologické problematiky*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-821-3.

Knihovna a tiskárna K. E. Macana.[online]. KTN. [cit. 1.2.2017]. Dostupné z: https://www.ktn.cz/about.

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

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

KVĚTOŇOVÁ, Lea. *Základy oftalmopedie*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1994. ISBN 80-210-0667-6.

LADA, Josef. *Nezbedné pohádky.* 3. vyd., (v SNDK 2. vyd.). Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1967.

LINDGRENOVÁ, Astrid. *Děti z Bullerbynu.* 11. vyd. Praha: Albatros, 2002. ISBN 80-00-01011-9.

LUDÍKOVÁ, Libuše. *Tyflopedie I*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1988.

LUDÍKOVÁ, Libuše, Milan MALEČEK, Michal KUCHAŘ a Alena JANDOVÁ. *Tyflopedie II*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého, 1989.

LUDÍKOVÁ, Libuše a Milan MALEČEK. *Tyflopedie III.* Olomouc: Rektorát univerzity Palackého, 1991.

MACOUREK, Miloš. *Žofka ředitelkou Zoo.* 2. vyd. Praha: Albatros, 2001. Ahoj děti – Dobrou noc. ISBN 0-00-00890-4.

MILNE, A. A. *Medvídek Pú.* 6. vyd., (4. v Albatrosu). Praha: Albatros, 1971. Klub mladých čtenářů.

NEZKUSIL, Vladimír. Specifické výrazové prostředky literatury pro děti a mládež. In: CHALOUPKA, Otakar a Vladimír NEZKUSIL. *Vybrané kapitoly z teorie dětské lieratury III.* Praha: Albatros, 1979.

NĚMCOVÁ, Božena. *Stříbrná kniha pohádek.* Praha: Svoboda, 1970. Členská knižnice.

Oldřich Syrovátka, 2013 [online]. Albatros Media. [cit. 4.10.2016]. Dostupné z: http://www.albatros.cz/autori/autor/oldrich-syrovatka/

POLÁK, Josef. Přehledné dějiny české literatury pro děti a mládež a četby mládeže. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: MŠMT, 2016.

RÖDEROVÁ, Petra. Edukace a profesní příprava osob se zrakovým postižením. In: PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* 3. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

RŮŽIČKOVÁ, Veronika. *Integrace zrakově postiženého žáka do základní školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Monografie. ISBN 80-244-1540-2.

RŮŽIČKOVÁ, Veronika. Pomůcky pro osoby se zrakovým postižením. In: BENDOVÁ, Petra, Kateřina JEŘÁBKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ. Kompenzační pomůcky pro osoby se specifickými potřebami. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Skripta. ISBN 80-244-1436-8.

RŮŽIČKOVÁ, Veronika. Příčiny projevy a důsledky zrakového postižení. In: FINKOVÁ, Dita, Veronika RŮŽIČKOVÁ a Kateřina STEJSKALOVÁ. Úvod do speciální pedagogiky osob se zrakovým postižením [CD-ROM]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2517-7.

ŘEŘICHOVÁ, Vlasta. *Výchova čtenáře v české počáteční škole (1774 – 1948)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. ISBN 80-244-0044-8.

SMÝKAL, Josef. *Hovory s rodiči o výchově nevidomého dítěte*. Praha: Svaz invalidů v ČSR, 1988.

SMÝKAL, Josef. *Pohled do dějin slepeckého písma.* Brno: Česká unie nevidomých a slabozrakých, 1994.

STEJSKALOVÁ, Kateřina, 2013. *Zásady zrakové hygieny u dětí se zrakovým postižením* [online]. Praha: Obecně prospěšná nadace Sirius, 3.3.2013. 26.7.2016. [cit. 6.8.2016]. Dostupné z: http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/vzdelavani-deti-se-zrakovym-postizenim/zasady-zrakove-hygieny-u-deti-se-zrakovym-postizenim.shtml

SYROVÁTKA, Oldřich. *Bajky* 4. vyd., (v Albatrosu 3. vyd.). Praha: Albatros, 1974. Klub mladých čtenářů.

ŠUBRTOVÁ, Milena et al. *Slovník autorů literatury pro děti a mládež II.: Čeští spisovatelé.* Praha: Libri, 2012. ISBN 978-80-7277-506-4.

URBANOVÁ, Svatava. *Meandry a metamorfózy dětské literatury.* Olomouc: Votobia, 2003. ISBN 80-7198-548-1.

URBANOVÁ, Svatava. *Sedm klíčů k otevření literatury pro děti a mládež 90. let XX. století: (Reflexe české tvorby a recepce).* Olomouc: Votobia, 2004. ISBN 80-7220-185-9.

VLAŠÍN, Štěpán. *Slovník literární teorie.* Praha: Československý spisovatel, 1977.

VORÁČEK, Jaroslav. *Česká literatura pro mládež: Dějiny a teorie do r. 1945.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971.

VRAŠTILOVÁ, Olga. *Dětská literatura a čtenářská gramotnost v cizím jazyce*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-529-5.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Příloha 1

Čítanka v Braillově písmě pro děti se zrakovým postižením na prvním stupni základní školy (elektronická podoba)

⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠇ ⠍⠑⠙⠊⠉⠊⠝⠑ ⠁⠝⠙ ⠏⠓⠁⠗⠍⠁⠉⠕⠇⠕⠛⠽
⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠇ ⠍⠑⠙⠊⠉⠊⠝⠑ ⠁⠝⠙ ⠏⠓⠁⠗⠍⠁⠉⠕⠇⠕⠛⠽
⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠇ ⠍⠑⠙⠊⠉⠊⠝⠑ ⠁⠝⠙ ⠏⠓⠁⠗⠍⠁⠉⠕⠇⠕⠛⠽
⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠇ ⠍⠑⠙⠊⠉⠊⠝⠑ ⠁⠝⠙ ⠏⠓⠁⠗⠍⠁⠉⠕⠇⠕⠛⠽
⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠇ ⠍⠑⠙⠊⠉⠊⠝⠑ ⠁⠝⠙ ⠏⠓⠁⠗⠍⠁⠉⠕⠇⠕⠛⠽

⠠⠊⠝⠙⠑⠭⠊⠝⠛⠀⠁⠝⠙⠀⠍⠁⠝⠁⠛⠑⠍⠑⠝⠞⠀⠕⠋⠀⠍⠁⠞⠑⠗⠊⠁⠇⠎⠀⠁⠝⠙⠀⠏⠗⠕⠙⠥⠉⠞⠎

⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠙ ⠠⠏⠕⠗⠞ ⠠⠁⠥⠞⠓⠕⠗⠊⠞⠽

⠠⠁⠇⠇ ⠠⠗⠊⠛⠓⠞⠎ ⠗⠑⠎⠑⠗⠧⠑⠙

⠠⠁⠝ ⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠙ ⠠⠏⠕⠗⠞ ⠠⠁⠥⠞⠓⠕⠗⠊⠞⠽ ⠠⠊⠎ ⠠⠁ ⠠⠗⠑⠛⠊⠎⠞⠑⠗⠑⠙ ⠠⠞⠗⠁⠙⠑⠍⠁⠗⠅ ⠷⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠙ ⠠⠏⠕⠗⠞ ⠠⠁⠥⠞⠓⠕⠗⠊⠞⠽⠾ ⠠⠊⠝ ⠠⠁⠝⠙⠕⠗⠗⠁ ⠠⠁⠝⠙ ⠠⠊⠞⠁⠇⠽ ⠠⠁⠝⠙ ⠠⠊⠞ ⠠⠊⠎ ⠠⠁⠇⠎⠕ ⠠⠞⠗⠁⠙⠑⠍⠁⠗⠅ ⠠⠊⠝ ⠠⠎⠏⠁⠊⠝ ⠠⠁⠝⠙ ⠠⠏⠕⠗⠞⠥⠛⠁⠇⠲

⠠⠁⠝ ⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠙ ⠠⠏⠕⠗⠞ ⠠⠁⠥⠞⠓⠕⠗⠊⠞⠽ ⠠⠊⠎ ⠠⠁ ⠠⠗⠑⠛⠊⠎⠞⠑⠗⠑⠙ ⠠⠞⠗⠁⠙⠑⠍⠁⠗⠅ ⠷⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠙ ⠠⠏⠕⠗⠞ ⠠⠁⠥⠞⠓⠕⠗⠊⠞⠽⠾ ⠠⠊⠝ ⠠⠁⠝⠙⠕⠗⠗⠁ ⠠⠁⠝⠙ ⠠⠊⠞⠁⠇⠽ ⠠⠁⠝⠙ ⠠⠊⠞ ⠠⠊⠎ ⠠⠁⠇⠎⠕ ⠠⠞⠗⠁⠙⠑⠍⠁⠗⠅ ⠠⠊⠝ ⠠⠎⠏⠁⠊⠝ ⠠⠁⠝⠙ ⠠⠏⠕⠗⠞⠥⠛⠁⠇⠲

⠧⠌⠇⠥⠂ ⠁⠇⠑ ⠚⠑⠱⠞⠣ ⠎⠑ ⠞⠥ ⠥
⠍⠣ ⠮⠡⠙⠝⠡ ⠝⠑⠎⠞⠁⠧⠊⠇⠁⠄⠶
⠍⠣ ⠮⠡⠙⠝⠡ ⠝⠑⠎⠞⠁⠧⠊⠇⠁⠄⠶
⠧⠊⠎⠑⠇⠕ ⠍⠕⠉ ⠧⠽⠎⠕⠅⠕⠄
⠠⠁⠍⠡⠇⠅⠁ ⠝⠑⠙⠕⠎⠡⠓⠇⠁⠄
⠠⠏⠕⠧⠌⠙⠡ ⠎⠕⠚⠉⠑⠒
⠶⠠⠧⠽⠇⠑⠳ ⠝⠁⠓⠕⠗⠥ ⠁ ⠎⠓⠕⠹
⠚⠁⠃⠇⠌⠩⠅⠕ ⠙⠕ ⠞⠗⠡⠧⠽⠄⠶
⠶⠠⠁⠮ ⠃⠽ ⠚⠁⠃⠇⠌⠩⠅⠕ ⠃⠥⠉⠓⠇⠕
⠕ ⠵⠑⠍⠂ ⠚⠡ ⠃⠽⠉⠓ ⠎⠝⠁⠙
⠧⠽⠇⠑⠞⠣⠇⠁ ⠵ ⠏⠑⠺⠌⠖⠶ ⠇⠑⠅⠇⠁
⠎⠑ ⠎⠕⠚⠅⠁ ⠁ ⠃⠽⠇⠁ ⠞⠁⠞⠁⠍⠄
⠠⠁⠍⠡⠇⠅⠁ ⠎⠞⠡⠇⠁ ⠏⠕⠙
⠏⠇⠡⠫⠅⠕⠥ ⠎ ⠏⠗⠡⠵⠙⠝⠯⠍
⠅⠕⠋⠇⠌⠅⠑⠍⠄
⠠⠧ ⠞⠕⠍ ⠏⠺⠊⠱⠇⠊ ⠙⠧⠁
⠚⠑⠮⠉⠊⠂ ⠙⠥⠝⠁⠇⠊ ⠚⠁⠅⠕
⠧⠕⠚⠡⠉⠊⠄
⠶⠠⠚⠡ ⠚⠎⠑⠍ ⠚⠑⠮⠑⠅⠂⠶
⠏⠕⠧⠌⠙⠡ ⠏⠗⠧⠝⠌⠄
⠶⠠⠁ ⠚⠡ ⠚⠑⠮⠅⠕⠧⠡⠂⠶ ⠏⠕⠧⠌⠙⠡
⠙⠗⠥⠓⠯⠄
⠠⠕⠝⠊ ⠞⠁⠅ ⠵⠁⠩⠌⠝⠁⠇⠊
⠅⠁⠮⠙⠕⠥ ⠺⠑⠩⠂ ⠃⠽ ⠎⠊ ⠚⠑
⠝⠣⠅⠙⠕ ⠝⠑⠏⠕⠏⠇⠑⠞⠇⠄

⠶⠠⠏⠗⠕⠩ ⠞⠥ ⠞⠁⠅ ⠎⠞⠕⠚⠌⠱⠢⠶
⠏⠕⠧⠌⠙⠡ ⠚⠑⠮⠅⠕⠧⠡⠄
⠶⠠⠏⠗⠕⠞⠕⠮⠑ ⠚⠁⠃⠇⠌⠩⠅⠕ ⠧⠊⠎⠌
⠍⠕⠉ ⠧⠽⠎⠕⠅⠕⠂⠶ ⠺⠑⠅⠇⠁
⠠⠁⠍⠡⠇⠅⠁⠄
⠶⠠⠞⠁⠅ ⠙⠗⠉⠝⠊ ⠙⠕ ⠎⠞⠗⠕⠍⠥ ⠁
⠕⠝⠕ ⠎⠏⠁⠙⠝⠑⠂⠶ ⠏⠕⠗⠁⠙⠊⠇ ⠚⠌
⠚⠑⠮⠑⠅⠄
⠠⠁⠍⠡⠇⠅⠁ ⠧⠵⠁⠇⠁ ⠵⠁ ⠅⠍⠑⠝ ⠁
⠵⠁⠞⠺⠡⠎⠇⠁⠄ ⠠⠝⠁ ⠏⠇⠡⠫⠉⠑ ⠎⠑
⠏⠕⠓⠝⠥⠇ ⠎⠕⠞⠧⠁ ⠇⠊⠎⠞⠄
⠶⠠⠞⠁⠅⠓⠇⠑ ⠞⠕ ⠚⠁⠃⠇⠌⠩⠅⠕
⠙⠕⠇⠾ ⠝⠑⠙⠕⠎⠞⠁⠝⠑⠱⠂⠶
⠏⠕⠧⠌⠙⠡ ⠚⠑⠮⠑⠅⠄
⠠⠥⠎⠞⠕⠥⠏⠊⠇ ⠕ ⠎⠑⠙⠍ ⠅⠗⠕⠅⠾⠂
⠗⠕⠵⠃⠣⠓⠇ ⠎⠑ ⠁ ⠧⠗⠁⠵⠊⠇ ⠙⠕
⠏⠇⠡⠫⠅⠽⠄ ⠠⠚⠁⠃⠇⠌⠩⠅⠕
⠎⠏⠁⠙⠇⠕ ⠠⠁⠍⠡⠇⠉⠑ ⠙⠕
⠙⠇⠁⠝⠌⠄
⠠⠉⠓⠧⠌⠇⠊ ⠎ ⠝⠌⠍ ⠕⠞⠡⠩⠑⠇⠁ ⠁
⠵⠁⠎⠒
⠶⠠⠁⠇⠑ ⠚⠁⠅ ⠵ ⠝⠣⠓⠕
⠙⠕⠎⠞⠁⠝⠥ ⠱⠳⠡⠧⠥⠢⠶
⠶⠠⠞⠁⠅⠓⠇⠑⠂⠶ ⠺⠑⠅⠇
⠚⠑⠮⠅⠕⠧⠡⠄

⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠇ ⠍⠑⠙⠊⠉⠊⠝⠑ ⠁⠝⠙ ⠏⠓⠁⠗⠍⠁⠉⠕⠇⠕⠛⠽ ⠷⠁⠝⠙⠃⠕⠕⠅ ⠷⠁⠝⠙⠃⠕⠕⠅⠾ ⠷⠁⠝⠙⠃⠕⠕⠅⠾ ⠷⠁⠝⠙⠃⠕⠕⠅⠾

⠊⠝ ⠁ ⠓⠕⠍⠑⠞⠕⠩⠞⠁⠙⠊⠉ ⠍⠁⠝⠝⠑⠗ ⠁⠝⠙ ⠁ ⠉⠕⠝⠙⠑⠝⠩⠑⠙ ⠍⠁⠞⠞⠑⠗
⠁⠝⠙ ⠁ ⠉⠕⠝⠙⠑⠝⠩⠑⠙ ⠍⠁⠞⠞⠑⠗
⠊⠝ ⠁ ⠓⠕⠍⠑⠞⠕⠩⠞⠁⠙⠊⠉ ⠍⠁⠝⠝⠑⠗ ⠁⠝⠙ ⠁ ⠉⠕⠝⠙⠑⠝⠩⠑⠙ ⠍⠁⠞⠞⠑⠗

⠠⠊⠝⠙⠑⠭⠀⠷⠀⠠⠁⠇⠇⠀⠠⠃⠕⠕⠅⠎

⠠⠊⠝⠙⠑⠭⠊⠝⠛ ⠠⠁⠝⠙ ⠠⠞⠁⠃⠇⠑⠎

⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠝⠥⠁⠇ ⠠⠉⠕⠝⠋⠑⠗⠑⠝⠉⠑
⠠⠎⠞⠁⠞⠑ ⠠⠕⠋ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠝⠥⠁⠇ ⠠⠉⠕⠝⠋⠑⠗⠑⠝⠉⠑
⠠⠊⠝ ⠠⠍⠑⠍⠕⠗⠊⠁⠍ ⠠⠕⠋ ⠠⠚⠕⠓⠝ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠝⠥⠁⠇ ⠠⠉⠕⠝⠋⠑⠗⠑⠝⠉⠑
⠠⠊⠝ ⠠⠍⠑⠍⠕⠗⠊⠁⠍ ⠠⠕⠋ ⠠⠚⠕⠓⠝ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠝⠥⠁⠇ ⠠⠉⠕⠝⠋⠑⠗⠑⠝⠉⠑
⠠⠊⠝ ⠠⠍⠑⠍⠕⠗⠊⠁⠍ ⠠⠕⠋ ⠠⠚⠕⠓⠝ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠝⠥⠁⠇ ⠠⠉⠕⠝⠋⠑⠗⠑⠝⠉⠑
⠠⠊⠝ ⠠⠍⠑⠍⠕⠗⠊⠁⠍ ⠠⠕⠋ ⠠⠚⠕⠓⠝ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠝⠥⠁⠇ ⠠⠉⠕⠝⠋⠑⠗⠑⠝⠉⠑
⠠⠊⠝ ⠠⠍⠑⠍⠕⠗⠊⠁⠍ ⠠⠕⠋ ⠠⠚⠕⠓⠝ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠝⠥⠁⠇ ⠠⠉⠕⠝⠋⠑⠗⠑⠝⠉⠑
⠠⠊⠝ ⠠⠍⠑⠍⠕⠗⠊⠁⠍ ⠠⠕⠋ ⠠⠚⠕⠓⠝ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠝⠥⠁⠇ ⠠⠉⠕⠝⠋⠑⠗⠑⠝⠉⠑
⠠⠊⠝ ⠠⠍⠑⠍⠕⠗⠊⠁⠍ ⠠⠕⠋ ⠠⠚⠕⠓⠝ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠝⠥⠁⠇ ⠠⠉⠕⠝⠋⠑⠗⠑⠝⠉⠑
⠠⠊⠝ ⠠⠍⠑⠍⠕⠗⠊⠁⠍ ⠠⠕⠋ ⠠⠚⠕⠓⠝ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠝⠥⠁⠇ ⠠⠉⠕⠝⠋⠑⠗⠑⠝⠉⠑
⠠⠊⠝ ⠠⠍⠑⠍⠕⠗⠊⠁⠍ ⠠⠕⠋ ⠠⠚⠕⠓⠝ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠝⠥⠁⠇ ⠠⠉⠕⠝⠋⠑⠗⠑⠝⠉⠑
⠠⠊⠝ ⠠⠍⠑⠍⠕⠗⠊⠁⠍ ⠠⠕⠋ ⠠⠚⠕⠓⠝ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠝⠥⠁⠇ ⠠⠉⠕⠝⠋⠑⠗⠑⠝⠉⠑

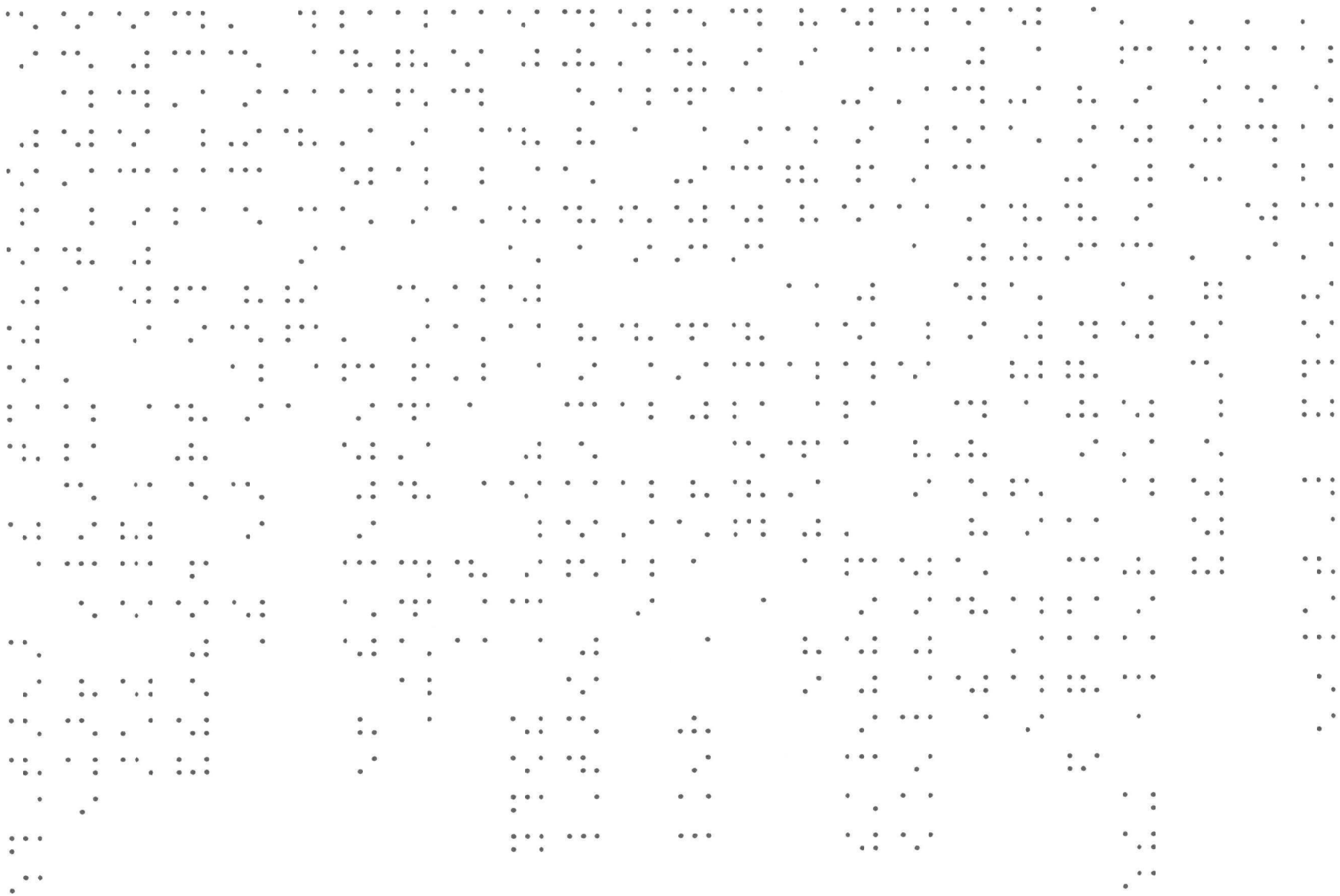
⠝⠑⠍⠡⠱⠢⠶ ⠠⠱⠇⠁ ⠁
⠧⠽⠙⠇⠥⠮⠊⠇⠁ ⠎⠊ ⠧⠑ ⠧⠎⠊
⠏⠑⠉⠑⠝ ⠉⠓⠇⠑⠃⠁⠂ ⠏⠕⠇⠕⠮⠊⠇⠁
⠚⠑⠚ ⠙⠕⠍⠁ ⠝⠁ ⠎⠞⠾⠇ ⠁
⠧⠽⠱⠇⠁ ⠏⠁⠅ ⠵⠁⠎⠑ ⠧⠑⠝⠂
⠏⠕⠎⠞⠁⠧⠊⠞ ⠅ ⠕⠓⠝⠊ ⠧⠕⠙⠽
⠝⠁ ⠏⠕⠇⠌⠧⠅⠥⠄ ⠠⠎⠕⠞⠧⠁⠮⠑
⠧⠽⠅⠗⠕⠩⠊⠇⠁ ⠵⠑ ⠎⠧⠣⠞⠝⠊⠉⠑⠂
⠠⠕⠞⠑⠎⠡⠝⠑⠅⠂ ⠧⠊⠙⠁ ⠝⠁
⠎⠞⠕⠇⠑ ⠉⠓⠇⠜⠃⠂ ⠧⠽⠍⠕⠞⠁⠇ ⠎⠑
⠵ ⠏⠑⠺⠊⠝⠽⠂ ⠎⠅⠕⠩⠊⠇ ⠝⠁
⠇⠁⠧⠊⠉⠊ ⠁ ⠧ ⠕⠅⠁⠍⠮⠑⠝⠌ ⠞⠑⠝
⠃⠔⠉⠓⠝⠌⠅ ⠏⠕⠓⠇⠞⠊⠇⠂ ⠁ ⠵⠁⠎⠑
⠅⠺⠊⠩⠑⠇⠒ ⠶⠠⠍⠡⠍⠕⠂ ⠚⠡ ⠃⠽⠉⠓
⠚⠑⠙⠖⠶ ⠠⠍⠡⠍⠁ ⠏⠺⠊⠱⠇⠁⠂
⠉⠓⠞⠣⠇⠁ ⠝⠁⠙⠗⠕⠃⠊⠞ ⠏⠕⠙
⠏⠕⠇⠌⠧⠅⠥⠆ ⠕⠓⠇⠌⠮⠌ ⠎⠑ ⠏⠕
⠉⠓⠇⠑⠃⠣ ⠤ ⠞⠑⠝ ⠞⠁⠍⠖ ⠠⠧
⠅⠕⠥⠞⠣ ⠎⠞⠡⠇ ⠠⠕⠞⠑⠎⠡⠝⠑⠅
⠚⠁⠅⠕ ⠅⠁⠙⠑⠩⠅⠁ ⠁
⠧⠽⠧⠁⠇⠕⠧⠁⠇ ⠝⠁ ⠝⠊ ⠕⠩⠊⠄
⠶⠠⠏⠡⠝⠃⠾⠓ ⠎ ⠝⠡⠍⠊⠂
⠠⠕⠞⠑⠎⠡⠝⠅⠥⠖ ⠠⠎⠝⠁⠙ ⠚⠎⠊
⠞⠑⠝ ⠃⠕⠉⠓⠝⠌⠅ ⠝⠑⠎⠝⠣⠙⠢⠖⠶
⠶⠠⠎⠝⠣⠙⠂ ⠍⠡⠍⠕ ⠤ ⠁ ⠞⠑⠃⠑

⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠇ ⠍⠑⠙⠊⠉⠊⠝⠑ ⠁⠝⠙ ⠏⠓⠁⠗⠍⠁⠉⠽

⠠⠁⠇⠇ ⠗⠊⠛⠓⠞⠎ ⠗⠑⠎⠑⠗⠧⠑⠙.

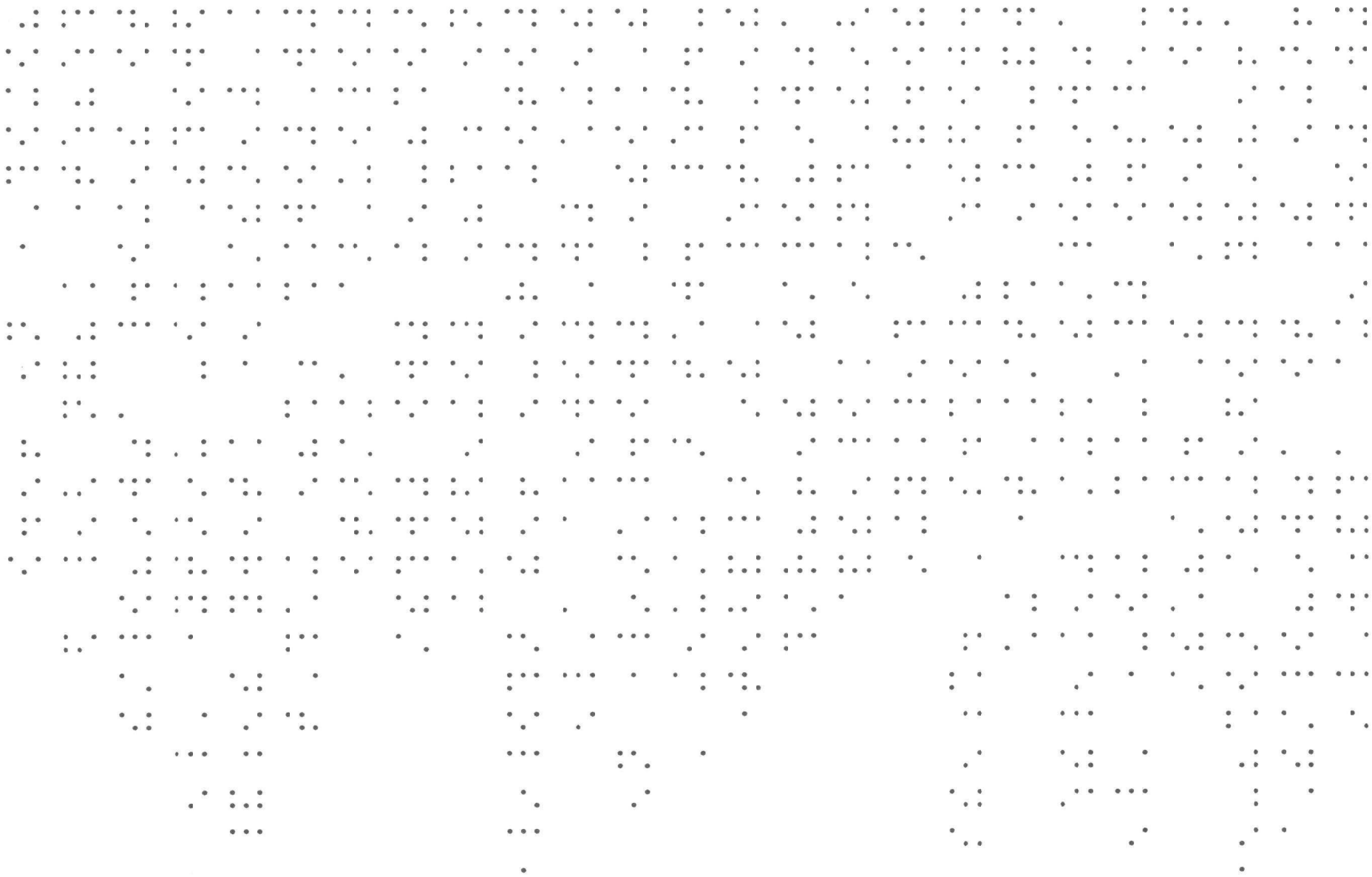
⠠⠁⠝ ⠊⠝⠙⠑⠏⠑⠝⠙⠑⠝⠞ ⠍⠑⠙⠊⠉⠁⠇ ⠏⠗⠁⠉⠞⠊⠞⠊⠕⠝⠑⠗ ⠍⠁⠽ ⠝⠕⠞ ⠥⠎⠑ ⠁⠝⠽ ⠏⠁⠗⠞ ⠕⠋ ⠞⠓⠊⠎ ⠙⠕⠉⠥⠍⠑⠝⠞ ⠺⠊⠞⠓⠕⠥⠞ ⠏⠗⠊⠕⠗ ⠺⠗⠊⠞⠞⠑⠝ ⠁⠥⠞⠓⠕⠗⠊⠠⠵⠁⠞⠊⠕⠝ ⠋⠗⠕⠍ ⠞⠓⠑ ⠁⠥⠞⠓⠕⠗⠊⠠⠵⠑⠙ ⠏⠑⠗⠎⠕⠝ ⠕⠋ ⠞⠓⠑ ⠗⠊⠛⠓⠞⠎ ⠗⠑⠎⠑⠗⠧⠑⠙.

⠠⠁⠇⠇ ⠗⠊⠛⠓⠞⠎ ⠗⠑⠎⠑⠗⠧⠑⠙.



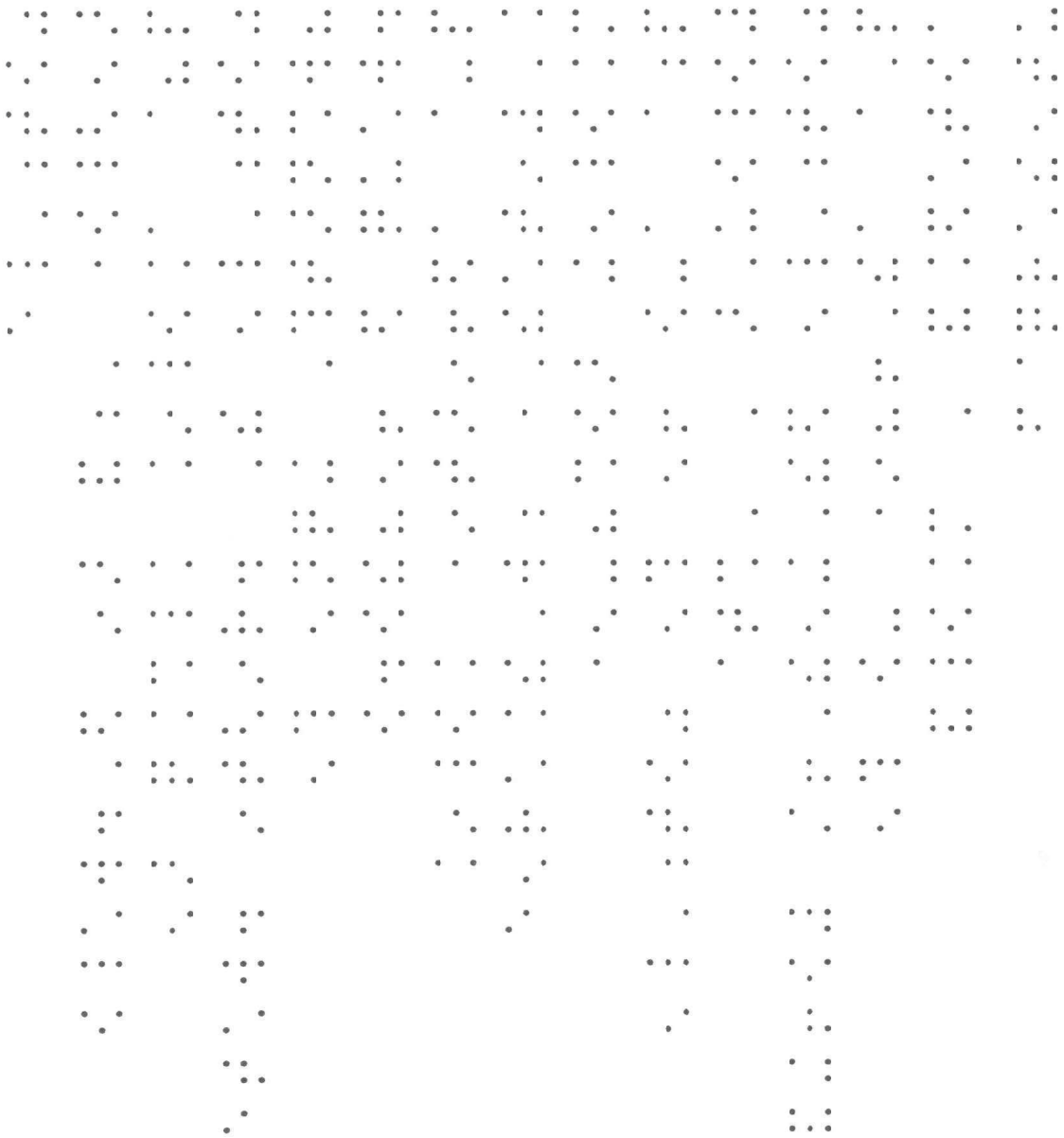
⠠⠊⠝⠙⠑⠭⠀⠷⠀⠠⠁⠇⠇⠀⠠⠃⠕⠕⠅⠎

⠶⠠⠝⠑⠍⠾⠮⠥ ⠍⠥ ⠎⠧⠕⠥
⠏⠌⠱⠳⠁⠇⠅⠥ ⠙⠡⠞⠂⠶
⠧⠽⠍⠇⠕⠥⠧⠁⠇ ⠎⠑ ⠠⠧⠊⠅⠞⠕⠗⠌⠝⠂
⠶⠚⠑ ⠞⠕ ⠗⠕⠙⠊⠝⠝⠡ ⠏⠁⠍⠡⠞⠅⠁⠶
⠠⠝⠑⠙⠁⠇⠕ ⠎⠑ ⠝⠊⠉ ⠙⠣⠇⠁⠞⠄
⠠⠝⠁⠅⠕⠝⠑⠉ ⠚⠎⠍⠑ ⠎⠑
⠙⠕⠓⠕⠙⠇⠊⠂ ⠮⠑ ⠠⠉⠑⠇⠑⠎⠞⠯⠝
⠙⠡ ⠵⠝⠁⠍⠑⠝⠌ ⠠⠧⠊⠅⠞⠕⠗⠌⠝⠕⠧⠊
⠁ ⠞⠑⠝ ⠧⠮⠙⠽⠉⠅⠽ ⠵⠁⠏⠌⠎⠅⠡
⠍⠌⠎⠞⠕ ⠝⠣⠓⠕⠄
⠶⠠⠞⠁⠅ ⠉⠕⠂ ⠓⠗⠁⠚⠑ ⠎⠑⠂
⠝⠑⠃⠕ ⠝⠑⠢⠶ ⠅⠺⠊⠩⠑⠇
⠠⠧⠑⠝⠙⠑⠇⠌⠝⠄ ⠶⠠⠵⠁⠩⠌⠝⠡⠍
⠍⠌⠞ ⠓⠇⠁⠙⠄⠶
⠠⠞⠑⠹ ⠎⠑ ⠥⠅⠡⠵⠁⠇⠕⠂ ⠮⠑
⠅⠙⠽⠮ ⠃⠥⠙⠑ ⠠⠉⠑⠇⠑⠎⠞⠯⠝
⠎⠕⠥⠙⠉⠑⠂ ⠵⠃⠥⠙⠑ ⠚⠑⠝
⠎⠑⠙⠍⠝⠡⠉⠞ ⠓⠗⠡⠩⠾⠂ ⠞⠁⠅⠮⠑
⠚⠑⠙⠑⠝ ⠏⠺⠊ ⠙⠣⠇⠑⠝⠌
⠏⠺⠑⠃⠯⠧⠡⠄ ⠠⠧⠽⠍⠽⠎⠇⠑⠇⠊
⠚⠎⠍⠑ ⠎⠑ ⠞⠑⠙⠽ ⠞⠗⠊⠅
⠃⠥⠙⠑⠍⠑ ⠍⠌⠞ ⠚⠑⠱⠞⠣
⠏⠕⠍⠑⠵⠝⠌⠓⠕ ⠎⠕⠥⠙⠉⠑⠂ ⠅⠞⠑⠗⠯
⠏⠕⠅⠁⠮⠙⠜⠂ ⠅⠙⠽⠮ ⠍⠌⠩
⠎⠏⠁⠙⠝⠑ ⠙⠕ ⠁⠥⠞⠥⠂ ⠵⠁⠍⠡⠧⠡



⠅⠁⠏⠑⠎⠝⠌⠅ ⠃⠥⠙⠑ ⠎⠇⠕⠥⠮⠊⠞
⠍⠌⠎⠞⠕ ⠏⠗⠁⠏⠕⠗⠅⠥⠄
⠠⠞⠑⠹ ⠥⠮ ⠞⠕ ⠃⠽⠇⠕ ⠃⠑⠵
⠏⠗⠕⠃⠇⠜⠍⠥⠂ ⠃⠽⠇⠕ ⠝⠡⠎ ⠚⠑⠝
⠱⠑⠎⠞⠝⠡⠉⠞ ⠓⠗⠡⠩⠾⠄
⠠⠅⠁⠮⠙⠜ ⠍⠥⠮⠎⠞⠧⠕ ⠍⠥⠎⠑⠇⠕
⠍⠌⠞ ⠅⠁⠏⠊⠞⠡⠝⠁⠄ ⠠⠚⠑⠝⠕⠍⠮⠑
⠅⠁⠏⠊⠞⠡⠝⠑⠍ ⠉⠓⠞⠣⠇ ⠃⠯⠞
⠅⠁⠮⠙⠯⠄ ⠠⠅⠁⠮⠙⠯ ⠅⠗⠕⠍⠣
⠠⠧⠑⠝⠙⠑⠇⠌⠝⠁⠂ ⠅⠞⠑⠗⠯ ⠉⠓⠞⠣⠇
⠃⠯⠞ ⠃⠗⠁⠝⠅⠡⠻⠑⠍⠂ ⠚⠑⠇⠊⠅⠕⠮
⠝⠑⠗⠁⠙ ⠃⠣⠓⠡⠄ ⠠⠍⠽ ⠚⠎⠍⠑
⠃⠽⠇⠊ ⠗⠡⠙⠊⠂ ⠏⠕⠝⠣⠧⠁⠙⠮
⠠⠧⠑⠝⠙⠑⠇⠌⠝ ⠚⠑ ⠚⠁⠅⠕
⠃⠗⠁⠝⠅⠡⠻ ⠎⠑⠝⠵⠁⠩⠝⠌⠒ ⠚⠑
⠏⠕⠻⠡⠙⠝⠣ ⠱⠊⠗⠕⠅⠯ ⠁ ⠅⠗⠽⠚⠑
⠙⠕⠃⠻⠑ ⠃⠗⠁⠝⠅⠥⠄ ⠠⠞⠁⠅
⠵⠃⠽⠇⠕ ⠏⠁⠞⠝⠡⠉⠞ ⠅⠁⠏⠊⠞⠡⠝⠾
⠁ ⠞⠕ ⠃⠽⠇⠕ ⠏⠻⠑⠉⠑ ⠚⠑⠝
⠞⠗⠕⠉⠓⠥ ⠍⠕⠉⠄

⠦⠰⠛⠕⠎⠉⠊⠝⠝⠽ ⠤ ⠰⠎⠑⠍⠏⠜⠄
⠠⠍⠊⠅⠥⠇⠡⠱⠕⠧⠊ ⠏⠁⠞⠡⠇⠊⠑⠄
⠠⠏⠗⠁⠓⠁⠒ ⠠⠁⠇⠃⠁⠞⠗⠕⠎⠂
⠼⠁⠊⠛⠚⠄ ⠠⠅⠇⠥⠃ ⠍⠇⠁⠙⠯⠉⠓



⠠⠝⠡⠱ ⠅⠕⠉⠕⠥⠗⠑⠅
⠠⠚⠕⠎⠑⠋ ⠠⠅⠕⠮⠌⠱⠑⠅

⠠⠝⠡⠱ ⠅⠕⠉⠕⠥⠗⠑⠅
⠃⠣⠇⠕⠧⠕⠥⠎⠑⠅ ⠤
⠚⠑ ⠓⠕ ⠚⠑⠱⠞⠣ ⠍⠁⠇⠯ ⠅⠕⠥⠎⠑⠅
⠁⠇⠑ ⠏⠗⠡⠉⠊ ⠧⠱⠥⠙⠑ ⠎⠓⠡⠝⠌
⠕⠙ ⠗⠡⠝⠁ ⠁⠮ ⠙⠕ ⠅⠇⠑⠅⠡⠝⠌⠄

⠠⠧⠑⠝⠅⠥ ⠇⠑⠵⠑ ⠏⠕ ⠚⠁⠃⠇⠕⠝⠊⠂
⠙⠕⠍⠁ ⠵⠁⠎⠑ ⠅⠇⠥⠃⠅⠕ ⠓⠕⠝⠌⠂
⠥ ⠎⠞⠕⠙⠾⠇⠅⠽ ⠓⠕⠝⠌ ⠅⠇⠡⠎⠑⠅⠂
⠏⠁⠅ ⠎⠑ ⠉⠓⠽⠞⠡ ⠵⠁ ⠕⠉⠡⠎⠑⠅⠄

⠠⠚⠙⠑⠤⠇⠊ ⠍⠕⠥⠉⠓⠁ ⠏⠕
⠧⠯⠎⠇⠥⠝⠌⠂
⠝⠡⠱ ⠅⠕⠉⠕⠥⠗⠑⠅ ⠓⠝⠑⠙ ⠚⠑ ⠥
⠝⠌⠄
⠠⠁ ⠅⠙⠑ ⠏⠁⠧⠕⠥⠅ ⠝⠊⠞⠅⠽
⠎⠕⠥⠅⠡⠂
⠅⠕⠉⠕⠥⠗⠑⠅ ⠎⠑ ⠁⠎⠏⠕⠫
⠅⠕⠥⠅⠡⠄

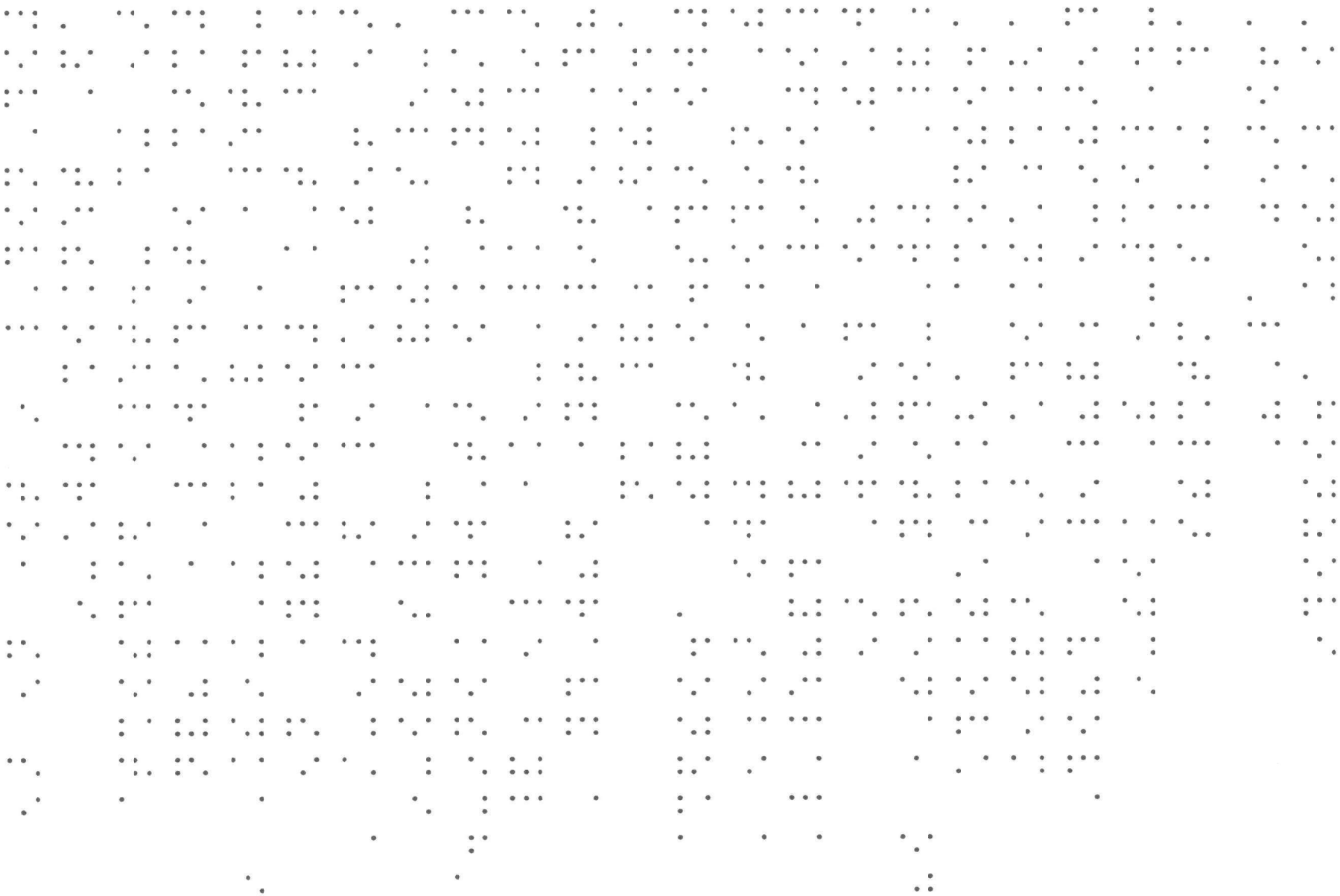
⠠⠏⠕⠓⠝⠑⠤⠇⠊ ⠎⠑ ⠅⠧⠌⠞⠑⠅
⠃⠇⠑⠙⠯⠂
⠅⠕⠉⠕⠥⠗⠑⠅ ⠚⠙⠑ ⠝⠁ ⠧⠯⠵⠧⠣⠙⠽
⠁ ⠞⠥ ⠵⠡⠺⠊ ⠗⠕⠎⠝⠯⠉⠓ ⠅⠁⠏⠑⠅
⠗⠡⠙ ⠃⠽ ⠇⠁⠏⠊⠇ ⠙⠕ ⠎⠧⠯⠉⠓

⠞⠇⠁⠏⠑⠅⠄

⠠⠝⠁ ⠎⠇⠥⠝⠊⠉⠊ ⠊ ⠝⠁
⠏⠕⠙⠎⠞⠺⠑⠱⠌
⠉⠑⠇⠯ ⠙⠑⠝ ⠓⠕ ⠝⠣⠉⠕ ⠞⠣⠱⠌⠆
⠏⠕ ⠏⠗⠡⠊ ⠁ ⠏⠕ ⠗⠕⠃⠕⠞⠣
⠞⠊⠱⠑ ⠎⠏⠊⠝⠅⠡ ⠧ ⠎⠞⠁⠗⠜
⠃⠕⠞⠣⠄

⠦⠰⠓⠗⠥⠃⠌⠝⠂ ⠠⠋⠗⠁⠝⠞⠊⠱⠑⠅⠂
⠠⠑⠙⠥⠁⠗⠙ ⠰⠏⠑⠞⠊⠱⠅⠁ ⠁
⠠⠑⠍⠁⠝⠥⠑⠇ ⠰⠋⠗⠽⠝⠞⠁⠄
⠠⠵⠇⠁⠞⠯ ⠧⠣⠝⠑⠉⠄ ⠼⠃⠄ ⠧⠽⠙⠄⠂
⠦⠧ ⠰⠅⠍⠩ ⠼⠁⠄ ⠧⠽⠙⠄⠴⠄
⠠⠏⠗⠁⠓⠁⠒ ⠠⠁⠇⠃⠁⠞⠗⠕⠎⠂
⠼⠁⠊⠛⠉⠄ ⠠⠅⠇⠥⠃ ⠍⠇⠁⠙⠯⠉⠓
⠩⠞⠑⠝⠡⠺⠾⠄⠴

⠠⠕⠞⠡⠵⠅⠽ ⠁ ⠬⠅⠕⠇⠽
⠼⠁⠄ ⠠⠏⠗⠕⠩ ⠍⠽⠎⠇⠌⠱⠂ ⠮⠑
⠅⠕⠉⠕⠥⠗⠅⠥ ⠺⠌⠅⠁⠚⠌
⠃⠣⠇⠕⠧⠕⠥⠎⠑⠅⠢
⠼⠃⠄ ⠠⠧ ⠅⠕⠇⠊⠅ ⠓⠕⠙⠊⠝ ⠚⠑
⠅⠇⠑⠅⠡⠝⠌⠢
⠼⠉⠄ ⠠⠅⠙⠑ ⠅⠕⠉⠕⠥⠗⠑⠅ ⠎⠏⠌⠢
⠼⠙⠄ ⠠⠚⠁⠅⠜⠓⠕ ⠙⠕⠍⠡⠉⠌⠓⠕
⠍⠁⠵⠇⠌⠩⠅⠁ ⠃⠽⠎ ⠉⠓⠞⠣⠇⠻⠁



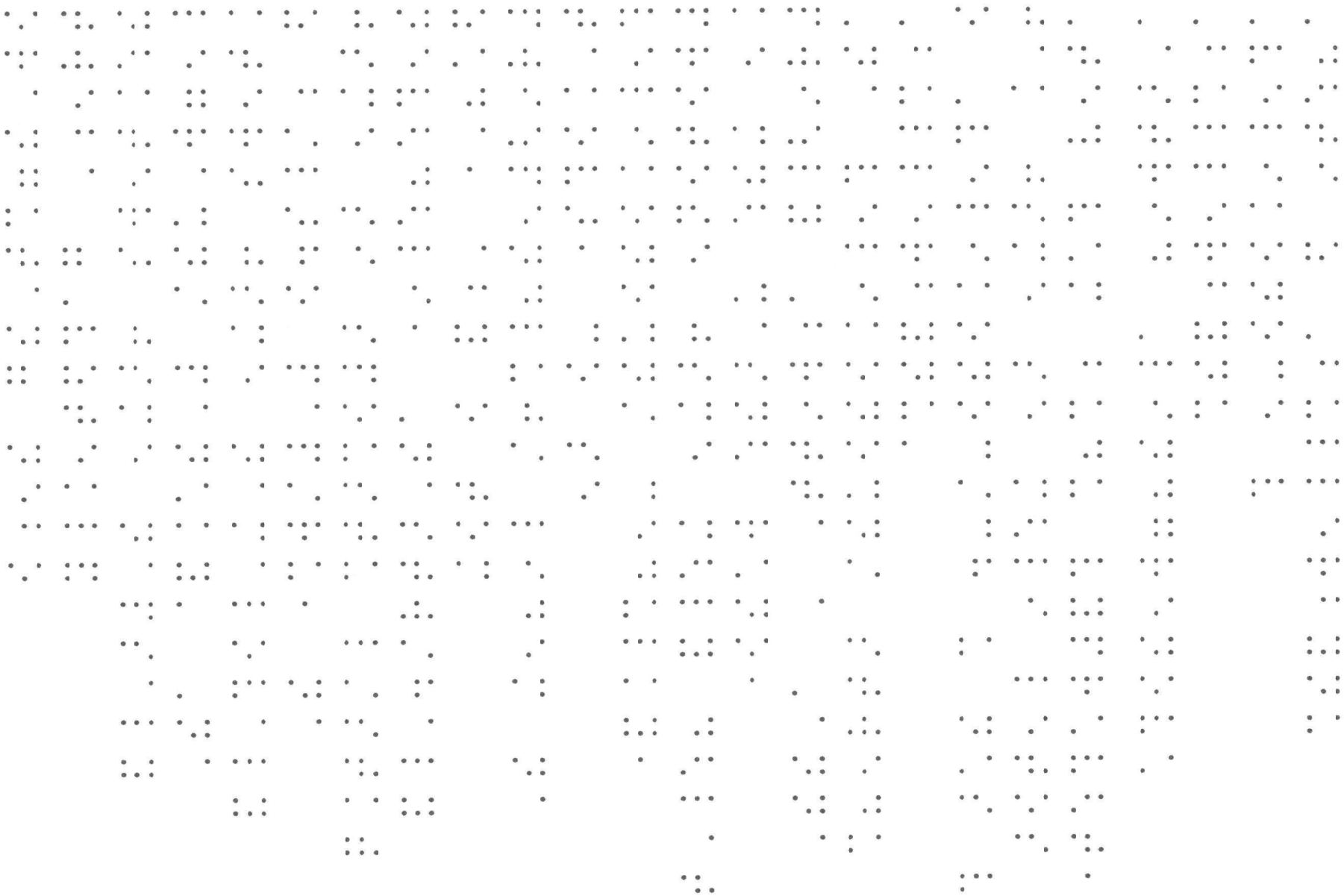
⠍⠥⠎⠑⠇ ⠕⠃⠩⠁⠎ ⠝⠁ ⠎⠧⠜⠍
⠏⠑⠇⠑⠉⠓⠥ ⠕⠃⠗⠡⠞⠊⠞⠂ ⠁
⠏⠺⠊⠞⠕⠍ ⠧⠮⠙⠽⠉⠅⠽ ⠺⠌⠅⠁⠇⠂
⠮⠑ ⠅⠙⠽⠃⠽ ⠞⠕ ⠃⠽⠇⠕ ⠚⠊⠝⠙⠑⠂
⠍⠥⠎⠊⠇⠊ ⠃⠽ ⠍⠥ ⠵⠁ ⠞⠕
⠏⠕⠺⠡⠙⠝⠣ ⠵⠁⠏⠇⠁⠞⠊⠞⠄ ⠠⠁ ⠵⠁
⠝⠕⠩⠝⠌ ⠕⠃⠗⠁⠉⠑⠝⠌ ⠮⠑ ⠃⠽ ⠎⠊
⠏⠕⠩⠌⠞⠁⠇ ⠧⠌⠉⠄ ⠠⠚⠁⠅ ⠵⠁
⠏⠗⠡⠉⠊ ⠏⠺⠑⠎ ⠩⠁⠎⠄ ⠠⠚⠑⠓⠕
⠓⠕⠙⠝⠡ ⠍⠁⠍⠊⠝⠅⠁ ⠓⠕ ⠚⠑⠱⠞⠣
⠏⠺⠑⠙ ⠇⠊⠙⠍⠊ ⠕⠍⠇⠕⠥⠧⠁⠇⠁⠂ ⠁
⠍⠌⠎⠞⠕ ⠉⠕ ⠍⠣⠇⠁ ⠧⠵⠌⠞
⠅⠕⠱⠞⠣ ⠁ ⠎⠍⠜⠎⠞ ⠓⠕ ⠎
⠅⠕⠱⠞⠣ ⠁ ⠎⠍⠜⠎⠞ ⠓⠕ ⠎
⠇⠊⠞⠕⠧⠁⠇⠁⠂ ⠮⠑ ⠍⠥⠎⠌ ⠵⠁
⠞⠕⠥⠏⠑⠉⠌ ⠵⠅⠥⠎⠊⠞ ⠕⠙
⠓⠕⠗⠅⠯⠉⠓ ⠅⠁⠍⠑⠝ ⠚⠁⠅⠕
⠏⠑⠎⠄ ⠠⠁ ⠗⠕⠵⠵⠇⠕⠃⠑⠝⠯⠍
⠎⠕⠥⠎⠑⠙⠅⠯⠍ ⠺⠌⠅⠡⠧⠁⠇⠁⠒ ⠶⠠⠁
⠅⠙⠕ ⠧⠌⠂ ⠚⠑⠎⠞⠇⠊ ⠓⠕ ⠊ ⠵⠁
⠞⠕⠥ ⠏⠑⠉⠌ ⠝⠑⠩⠑⠅⠡ ⠝⠣⠚⠁⠅⠜
⠧⠑⠇⠅⠜ ⠱⠞⠣⠎⠞⠌⠖⠶ ⠠⠞⠁⠅⠕⠧⠜
⠚⠎⠕⠥ ⠞⠽ ⠝⠁⠱⠑ ⠍⠁⠍⠊⠝⠅⠽⠆
⠠⠚⠑⠙⠝⠕⠓⠕ ⠙⠝⠑ ⠠⠓⠕⠝⠵⠁
⠇⠑⠮⠑⠇ ⠥⠮ ⠍⠕⠉ ⠙⠇⠕⠥⠓⠕ ⠝⠁

⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠙ ⠠⠏⠕⠗⠞ ⠠⠁⠥⠞⠓⠕⠗⠊⠞⠽
⠠⠁⠝⠙ ⠠⠏⠕⠗⠞ ⠠⠁⠥⠞⠓⠕⠗⠊⠞⠽ ⠷⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠙ ⠠⠏⠕⠗⠞ ⠠⠁⠥⠞⠓⠕⠗⠊⠞⠽⠾
⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠙ ⠠⠏⠕⠗⠞ ⠠⠁⠥⠞⠓⠕⠗⠊⠞⠽ ⠷⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠙ ⠠⠏⠕⠗⠞ ⠠⠁⠥⠞⠓⠕⠗⠊⠞⠽⠾
⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠙ ⠠⠏⠕⠗⠞ ⠠⠁⠥⠞⠓⠕⠗⠊⠞⠽ ⠷⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠙ ⠠⠏⠕⠗⠞ ⠠⠁⠥⠞⠓⠕⠗⠊⠞⠽⠾

⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠇ ⠍⠑⠙⠊⠉⠊⠝⠑ ⠁⠝⠙ ⠏⠓⠁⠗⠍⠁⠉⠕⠇⠕⠛⠽ ⠊⠎ ⠁ ⠉⠕⠍⠏⠗⠑⠓⠑⠝⠎⠊⠧⠑ ⠞⠗⠑⠁⠞⠍⠑⠝⠞ ⠕⠋ ⠍⠑⠙⠊⠉⠊⠝⠑⠎ ⠁⠝⠙ ⠏⠓⠁⠗⠍⠁⠉⠕⠇⠕⠛⠽ ⠞⠓⠁⠞ ⠊⠝⠉⠇⠥⠙⠑⠎ ⠏⠗⠑⠧⠑⠝⠞⠊⠝⠛ ⠁⠝⠙ ⠞⠗⠑⠁⠞⠊⠝⠛ ⠙⠊⠎⠑⠁⠎⠑⠎ ⠁⠝⠙ ⠊⠝⠚⠥⠗⠊⠑⠎ ⠁⠞ ⠞⠓⠑ ⠍⠕⠇⠑⠉⠥⠇⠁⠗ ⠇⠑⠧⠑⠇⠎ ⠕⠋ ⠞⠓⠑ ⠍⠕⠙⠑⠗⠝ ⠍⠑⠙⠊⠉⠊⠝⠑ ⠊⠝ ⠞⠓⠑ ⠏⠗⠑⠎⠑⠝⠞ ⠙⠁⠽ ⠁⠝⠙ ⠁⠛⠑⠎ ⠁⠗⠑ ⠞⠓⠑ ⠗⠑⠎⠥⠇⠞ ⠕⠋ ⠞⠓⠑ ⠉⠕⠍⠏⠇⠑⠭ ⠊⠝⠞⠑⠗⠁⠉⠞⠊⠕⠝⠎ ⠕⠋ ⠍⠁⠝⠽ ⠋⠁⠉⠞⠕⠗⠎ ⠊⠝⠉⠇⠥⠙⠊⠝⠛ ⠛⠑⠝⠑⠞⠊⠉ ⠏⠗⠑⠙⠊⠎⠏⠕⠎⠊⠞⠊⠕⠝⠎ ⠁⠝⠙ ⠑⠝⠧⠊⠗⠕⠝⠍⠑⠝⠞⠁⠇ ⠋⠁⠉⠞⠕⠗⠎ ⠊⠝ ⠞⠓⠑ ⠙⠑⠧⠑⠇⠕⠏⠍⠑⠝⠞ ⠕⠋ ⠞⠓⠑⠎⠑ ⠙⠊⠎⠑⠁⠎⠑⠎ ⠁⠝⠙ ⠊⠝⠚⠥⠗⠊⠑⠎ ⠊⠎ ⠞⠓⠑ ⠍⠁⠞⠗⠊⠭

⠠⠊⠝ ⠞⠓⠑ ⠙⠁⠽⠎ ⠁⠋⠞⠑⠗ ⠞⠓⠑ ⠙⠑⠁⠞⠓ ⠕⠋ ⠠⠎⠁⠍⠥⠑⠇ ⠠⠃⠁⠗⠞⠕⠝⠲ ⠠⠓⠑ ⠓⠁⠙ ⠃⠑⠑⠝ ⠊⠝ ⠠⠍⠁⠗⠽⠇⠁⠝⠙

⠁⠊⠗⠉⠗⠁⠋⠞ ⠊⠝⠙⠥⠉⠑⠙ ⠁⠝⠙ ⠊⠞⠎ ⠊⠝⠙⠥⠉⠑⠙
⠊⠝⠙⠥⠉⠑⠙ ⠁⠝⠙ ⠊⠞⠎ ⠊⠝⠙⠥⠉⠑⠙ ⠁⠝⠙ ⠊⠞⠎ ⠊⠝⠙⠥⠉⠑⠙ ⠁⠝⠙ ⠊⠞⠎
⠊⠝⠙⠥⠉⠑⠙ ⠁⠝⠙ ⠊⠞⠎ ⠊⠝⠙⠥⠉⠑⠙ ⠁⠝⠙ ⠊⠞⠎ ⠊⠝⠙⠥⠉⠑⠙ ⠁⠝⠙ ⠊⠞⠎
⠊⠝⠙⠥⠉⠑⠙ ⠁⠝⠙ ⠊⠞⠎ ⠊⠝⠙⠥⠉⠑⠙ ⠁⠝⠙ ⠊⠞⠎ ⠊⠝⠙⠥⠉⠑⠙ ⠁⠝⠙ ⠊⠞⠎
⠊⠝⠙⠥⠉⠑⠙ ⠁⠝⠙ ⠊⠞⠎ ⠊⠝⠙⠥⠉⠑⠙ ⠁⠝⠙ ⠊⠞⠎ ⠊⠝⠙⠥⠉⠑⠙ ⠁⠝⠙ ⠊⠞⠎
⠊⠝⠙⠥⠉⠑⠙ ⠁⠝⠙ ⠊⠞⠎ ⠊⠝⠙⠥⠉⠑⠙ ⠁⠝⠙ ⠊⠞⠎ ⠊⠝⠙⠥⠉⠑⠙ ⠁⠝⠙ ⠊⠞⠎
⠊⠝⠙⠥⠉⠑⠙ ⠁⠝⠙ ⠊⠞⠎ ⠊⠝⠙⠥⠉⠑⠙ ⠁⠝⠙ ⠊⠞⠎ ⠊⠝⠙⠥⠉⠑⠙ ⠁⠝⠙ ⠊⠞⠎
⠊⠝⠙⠥⠉⠑⠙ ⠁⠝⠙ ⠊⠞⠎ ⠊⠝⠙⠥⠉⠑⠙ ⠁⠝⠙ ⠊⠞⠎ ⠊⠝⠙⠥⠉⠑⠙ ⠁⠝⠙ ⠊⠞⠎



⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠕⠗⠛⠁⠝⠊⠵⠁⠞⠊⠕⠝ ⠠⠕⠋ ⠠⠞⠓⠑ ⠠⠥⠝⠊⠞⠑⠙ ⠠⠎⠞⠁⠞⠑⠎
⠠⠕⠋ ⠠⠁⠍⠑⠗⠊⠉⠁ ⠠⠁⠝⠙ ⠠⠞⠓⠑ ⠠⠥⠝⠊⠞⠑⠙ ⠠⠅⠊⠝⠛⠙⠕⠍
⠠⠕⠋ ⠠⠛⠗⠁⠝⠙ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠙ ⠠⠞⠓⠑ ⠠⠥⠝⠊⠞⠑⠙
⠠⠅⠊⠝⠛⠙⠕⠍ ⠠⠕⠋ ⠠⠛⠗⠁⠝⠙ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠙
⠠⠞⠓⠑ ⠠⠥⠝⠊⠞⠑⠙ ⠠⠎⠞⠁⠞⠑⠎ ⠠⠕⠋ ⠠⠁⠍⠑⠗⠊⠉⠁
⠠⠁⠝⠙ ⠠⠞⠓⠑ ⠠⠥⠝⠊⠞⠑⠙ ⠠⠅⠊⠝⠛⠙⠕⠍ ⠠⠕⠋ ⠠⠛⠗⠁⠝⠙
⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠙ ⠠⠞⠓⠑ ⠠⠥⠝⠊⠞⠑⠙ ⠠⠎⠞⠁⠞⠑⠎
⠠⠕⠋ ⠠⠁⠍⠑⠗⠊⠉⠁ ⠠⠁⠝⠙ ⠠⠞⠓⠑ ⠠⠥⠝⠊⠞⠑⠙ ⠠⠅⠊⠝⠛⠙⠕⠍
⠠⠕⠋ ⠠⠛⠗⠁⠝⠙ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠙ ⠠⠞⠓⠑ ⠠⠥⠝⠊⠞⠑⠙
⠠⠎⠞⠁⠞⠑⠎ ⠠⠕⠋ ⠠⠁⠍⠑⠗⠊⠉⠁

⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠙ ⠠⠎⠞⠗⠁⠞⠑⠛⠊⠉

⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠇ ⠍⠑⠙⠊⠉⠊⠝⠑ ⠁⠝⠙ ⠏⠓⠁⠗⠍⠁⠉⠽ ⠊⠝ ⠞⠓⠑ ⠏⠁⠎⠞ ⠞⠺⠕ ⠉⠑⠝⠞⠥⠗⠊⠑⠎ ⠺⠁⠎ ⠓⠑⠁⠗⠞⠑⠙ ⠁⠞ ⠞⠓⠑ ⠍⠁⠗⠅⠑⠞⠏⠇⠁⠉⠑ ⠁⠝⠙ ⠞⠓⠑ ⠍⠁⠗⠅⠑⠞ ⠉⠁⠏⠊⠞⠁⠇ ⠊⠝ ⠞⠓⠑ ⠏⠁⠎⠞ ⠞⠺⠕ ⠉⠑⠝⠞⠥⠗⠊⠑⠎ ⠺⠁⠎ ⠓⠑⠁⠗⠞⠑⠙ ⠁⠞

⠼⠃⠄ ⠠⠵⠚⠊⠎⠞⠊⠂ ⠚⠁⠅
⠝⠁⠵⠯⠧⠡⠍⠑ ⠎⠞⠺⠑⠙⠥ ⠏⠺⠑⠙
⠠⠧⠑⠇⠊⠅⠕⠝⠕⠉⠑⠍⠊⠄

⠼⠉⠄ ⠠⠉⠕ ⠍⠡ ⠠⠁⠛⠙⠁ ⠝⠁
⠕⠃⠗⠡⠵⠅⠥ ⠝⠁⠏⠎⠁⠝⠜ ⠝⠁
⠵⠡⠙⠑⠉⠓⠢

⠼⠙⠄ ⠠⠁⠛⠙⠣ ⠝⠁ ⠕⠃⠗⠡⠵⠅⠥
⠗⠕⠵⠏⠇⠑⠳ ⠁ ⠵⠁⠎⠑ ⠵⠁⠏⠇⠑⠳
⠉⠕⠏⠽⠄

⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠙ ⠠⠏⠕⠗⠞
⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠙ ⠠⠏⠕⠗⠞
⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠙ ⠠⠏⠕⠗⠞
⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠙ ⠠⠏⠕⠗⠞

⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠙ ⠠⠏⠕⠗⠞
⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠙ ⠠⠏⠕⠗⠞
⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠙ ⠠⠏⠕⠗⠞
⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠙ ⠠⠏⠕⠗⠞

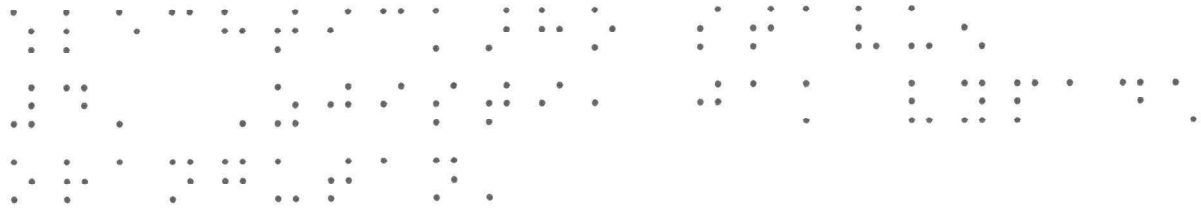
⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠁⠇⠽⠎⠊⠎ ⠠⠕⠋ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇

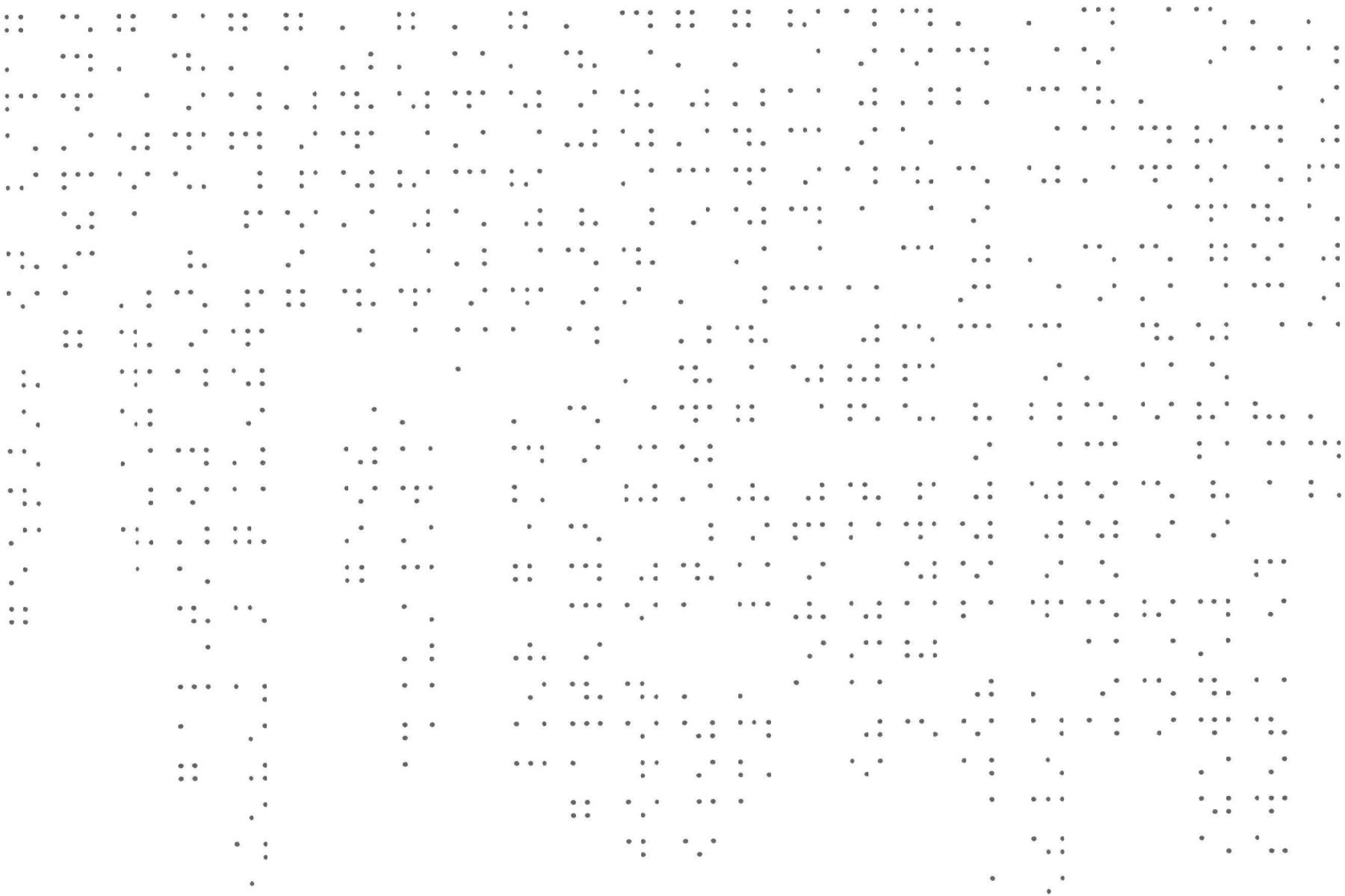
⠝⠣⠍⠥⠮ ⠚⠑ ⠏⠺⠊⠇⠕⠮⠑⠝ ⠊
⠧⠯⠎⠞⠺⠊⠮⠑⠅ ⠵ ⠩⠁⠎⠕⠏⠊⠎⠥
⠰⠇⠊⠋⠑⠂ ⠅⠙⠑ ⠠⠚⠑⠓⠕
⠠⠇⠕⠗⠙⠎⠞⠧⠕ ⠎⠑⠙⠌ ⠎ ⠝⠕⠓⠕⠥
⠏⠺⠑⠎ ⠝⠕⠓⠥⠂ ⠍⠡ ⠍⠕⠝⠕⠅⠇ ⠁
⠍⠕⠞⠯⠇⠅⠁ ⠁ ⠙⠣⠎⠝⠣ ⠍⠥ ⠞⠕
⠎⠑⠅⠝⠑⠄
⠠⠁ ⠅⠙⠽⠮ ⠎⠑ ⠧⠑⠩⠑⠗ ⠎⠑⠚⠙⠑
⠏⠁⠗⠞⠁ ⠧ ⠏⠗⠡⠵⠙⠝⠜ ⠅⠇⠑⠉⠊
⠏⠕ ⠏⠁⠝⠥ ⠠⠏⠡⠎⠕⠧⠉⠊⠂ ⠺⠑⠅⠝⠑
⠠⠮⠕⠋⠅⠁⠂ ⠞⠁⠅ ⠧⠡⠮⠑⠝⠌⠂ ⠉⠕
⠞⠕⠍⠥ ⠺⠌⠅⠡⠞⠑⠂ ⠉⠓⠉⠑ ⠎⠊ ⠍⠣
⠧⠵⠌⠞ ⠝⠣⠚⠁⠅⠑⠚ ⠇⠕⠗⠙⠂
⠵⠌⠗⠡⠞⠑⠂ ⠉⠕⠂ ⠁
⠠⠅⠧⠣⠞⠕⠎⠇⠁⠧ ⠺⠑⠅⠝⠑⠂ ⠞⠕ ⠚⠑
⠞⠑⠙⠁ ⠛⠪⠇⠂ ⠍⠕⠉ ⠃⠽ ⠍⠣ ⠁⠇⠑
⠵⠁⠚⠌⠍⠁⠇⠕⠂ ⠉⠕ ⠞⠕⠍⠥
⠺⠌⠅⠁⠚⠌ ⠧⠁⠱⠊⠂ ⠝⠁⠩⠑⠮
⠠⠮⠕⠋⠅⠁ ⠧⠽⠎⠧⠣⠞⠇⠌⠂ ⠮⠑
⠞⠁⠞⠌⠝⠅⠕⠧⠊ ⠎⠑ ⠞⠕ ⠵⠙⠡ ⠍⠕⠉
⠃⠗⠵⠕⠂ ⠏⠗⠯ ⠞⠁⠅⠕⠧⠡ ⠓⠕⠇⠅⠁⠂
⠁ ⠃⠥⠙⠑ ⠎⠑ ⠧⠙⠡⠧⠁⠞⠂ ⠵⠁⠞⠕
⠍⠁⠍⠊⠝⠅⠁ ⠮⠑ ⠝⠑⠍⠡ ⠝⠡⠍⠊⠞⠑⠅
⠁ ⠙⠣⠙⠕⠧⠊ ⠚⠑ ⠞⠕ ⠚⠑⠙⠝⠕⠂ ⠁
⠞⠁⠅ ⠞⠥ ⠎⠊⠞⠥⠁⠉⠊ ⠏⠁⠗⠞⠁

⠗⠕⠵⠑⠃⠌⠗⠡ ⠵ ⠗⠾⠵⠝⠯⠉⠓
⠓⠇⠑⠙⠊⠎⠑⠅⠂ ⠁⠮ ⠎⠊ ⠧⠑⠵⠍⠑
⠎⠇⠕⠧⠕ ⠠⠅⠁⠗⠕⠇⠌⠝⠁ ⠁
⠺⠑⠅⠝⠑⠂ ⠝⠁⠏⠺⠑⠙ ⠃⠽⠎ ⠍⠣⠇⠁
⠧⠣⠙⠣⠞⠂ ⠉⠕ ⠚⠑ ⠞⠕ ⠧⠾⠃⠑⠉
⠵⠁⠩⠂ ⠞⠑⠝ ⠠⠓⠁⠗⠗⠽⠂ ⠏⠕⠵⠧⠊
⠓⠕ ⠁ ⠥⠧⠊⠙⠌⠍⠑⠄

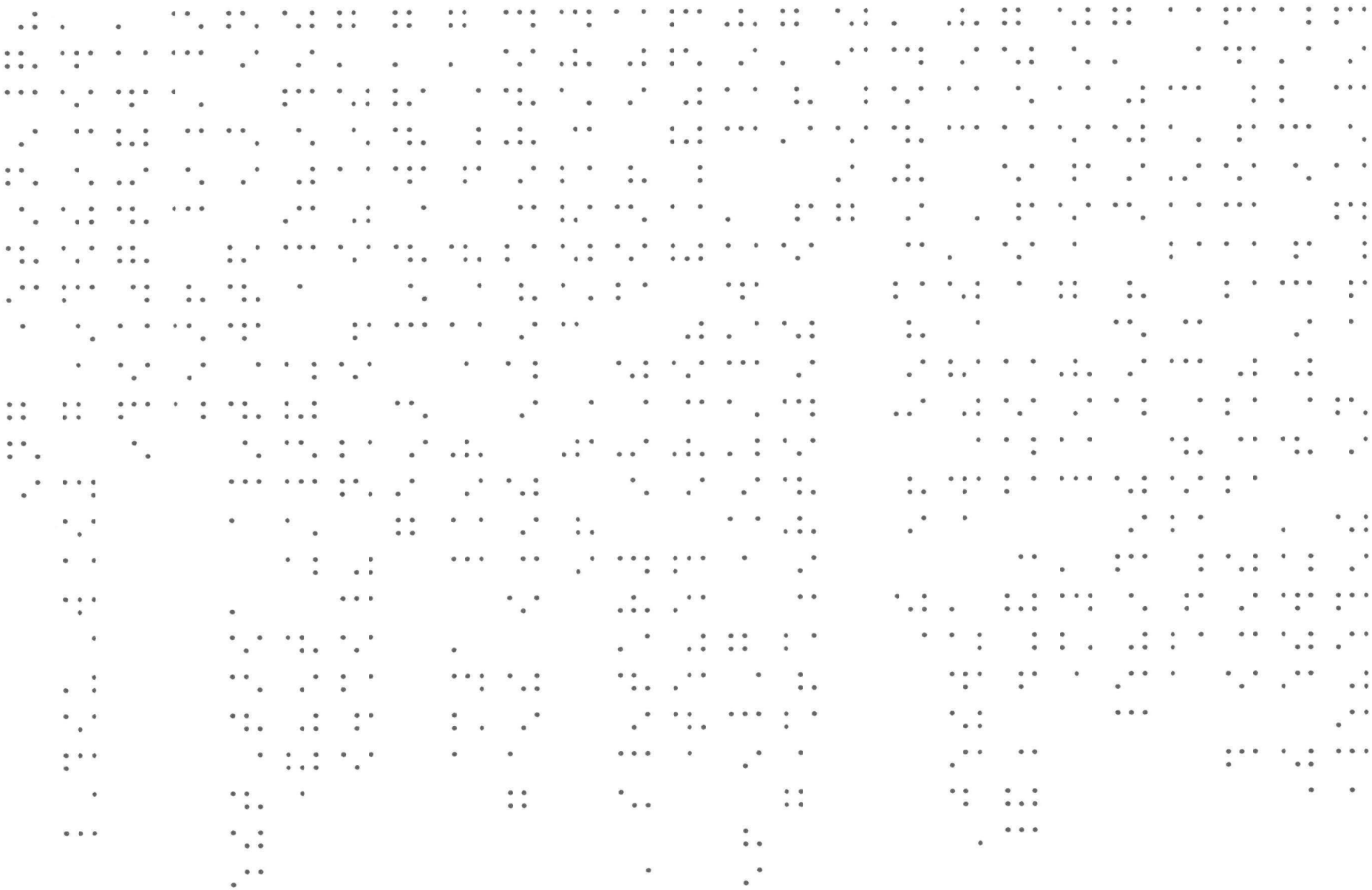
⠦⠰⠍⠁⠉⠕⠥⠗⠑⠅⠂ ⠠⠍⠊⠇⠕⠱⠄
⠠⠮⠕⠋⠅⠁ ⠺⠑⠙⠊⠞⠑⠇⠅⠕⠥ ⠠⠵⠕⠕⠄
⠼⠃⠄ ⠧⠽⠙⠄ ⠠⠏⠗⠁⠓⠁⠒
⠠⠁⠇⠃⠁⠞⠗⠕⠎⠂ ⠼⠃⠚⠚⠁⠄ ⠠⠁⠓⠕⠚
⠙⠣⠞⠊ ⠤ ⠠⠙⠕⠃⠗⠕⠥ ⠝⠕⠉⠄
⠰⠊⠎⠃⠝ ⠼⠓⠚⠤⠼⠚⠚⠤⠼⠚⠚⠓⠊⠚⠤
⠼⠙⠄⠴

⠠⠕⠞⠡⠵⠅⠽ ⠁ ⠬⠅⠕⠇⠽
⠼⠁⠄ ⠠⠝⠁⠚⠙⠊ ⠝⠁ ⠍⠁⠏⠣
⠠⠇⠕⠝⠙⠯⠝⠄
⠼⠃⠄ ⠠⠵⠚⠊⠎⠞⠊⠂ ⠉⠕ ⠚⠑
⠍⠕⠝⠕⠅⠇⠂ ⠅⠞⠑⠗⠯ ⠎⠊⠗
⠠⠓⠁⠗⠗⠽ ⠝⠕⠎⠌⠄
⠼⠉⠄ ⠠⠚⠁⠅ ⠎⠑ ⠚⠍⠑⠝⠥⠚⠑
⠎⠇⠕⠝⠂ ⠅⠞⠑⠗⠯ ⠃⠽⠇
⠎⠏⠕⠇⠑⠩⠝⠣ ⠎⠑ ⠎⠊⠗⠑⠍
⠠⠓⠁⠗⠗⠽⠍ ⠏⠕⠧⠯⠱⠑⠝ ⠙⠕





⠠⠊⠝⠙⠑⠭⠀⠠⠁⠝⠁⠇⠽⠎⠊⠎



⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠕⠗⠛⠁⠝⠊⠵⠁⠞⠊⠕⠝ ⠠⠕⠋ ⠠⠞⠓⠑ ⠠⠥⠝⠊⠞⠑⠙ ⠠⠎⠞⠁⠞⠑⠎ ⠠⠕⠋ ⠠⠁⠍⠑⠗⠊⠉⠁
⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠕⠗⠛⠁⠝⠊⠵⠁⠞⠊⠕⠝ ⠠⠕⠋ ⠠⠞⠓⠑ ⠠⠥⠝⠊⠞⠑⠙ ⠠⠎⠞⠁⠞⠑⠎ ⠠⠕⠋ ⠠⠁⠍⠑⠗⠊⠉⠁
⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠕⠗⠛⠁⠝⠊⠵⠁⠞⠊⠕⠝ ⠠⠕⠋ ⠠⠞⠓⠑ ⠠⠥⠝⠊⠞⠑⠙ ⠠⠎⠞⠁⠞⠑⠎ ⠠⠕⠋ ⠠⠁⠍⠑⠗⠊⠉⠁
⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠕⠗⠛⠁⠝⠊⠵⠁⠞⠊⠕⠝ ⠠⠕⠋ ⠠⠞⠓⠑ ⠠⠥⠝⠊⠞⠑⠙ ⠠⠎⠞⠁⠞⠑⠎ ⠠⠕⠋ ⠠⠁⠍⠑⠗⠊⠉⠁

⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠕⠗⠛⠁⠝⠊⠵⠁⠞⠊⠕⠝ ⠠⠕⠋ ⠠⠞⠓⠑ ⠠⠥⠝⠊⠞⠑⠙ ⠠⠎⠞⠁⠞⠑⠎ ⠠⠕⠋ ⠠⠁⠍⠑⠗⠊⠉⠁

⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠕⠗⠛⠁⠝⠊⠵⠁⠞⠊⠕⠝ ⠠⠕⠋ ⠠⠞⠓⠑ ⠠⠥⠝⠊⠞⠑⠙ ⠠⠎⠞⠁⠞⠑⠎ ⠠⠕⠋ ⠠⠁⠍⠑⠗⠊⠉⠁

⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠕⠗⠛⠁⠝⠊⠵⠁⠞⠊⠕⠝ ⠠⠕⠋ ⠠⠞⠓⠑ ⠠⠥⠝⠊⠞⠑⠙ ⠠⠎⠞⠁⠞⠑⠎ ⠠⠕⠋ ⠠⠁⠍⠑⠗⠊⠉⠁

⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠕⠗⠛⠁⠝⠊⠵⠁⠞⠊⠕⠝ ⠠⠕⠋ ⠠⠞⠓⠑ ⠠⠥⠝⠊⠞⠑⠙ ⠠⠎⠞⠁⠞⠑⠎ ⠠⠕⠋ ⠠⠁⠍⠑⠗⠊⠉⠁

⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠕⠗⠛⠁⠝⠊⠵⠁⠞⠊⠕⠝ ⠠⠕⠋ ⠠⠞⠓⠑ ⠠⠥⠝⠊⠞⠑⠙ ⠠⠎⠞⠁⠞⠑⠎ ⠠⠕⠋ ⠠⠁⠍⠑⠗⠊⠉⠁

⠁⠇⠇⠊⠝⠛⠁⠝⠙⠁⠝⠙⠁⠝⠙

dost hlavu lámu a nic vymyslet nemohu, proč při své kráse už tolik roků žádné ovoce neneseš! Mnoho bych dal za to, kdyby mi někdo oznámil, co v tom je, jak je to s tebou.“

V myšlenkách odešel ze zahrady, ale vždy mu v hlavě vrtalo, jak by se čeho o tom stromě dověděti mohl. Konečně mu přišlo na rozum, zdali by mu to moudří lidé pověděti neuměli. Dal zavolati z celé krajiny moudré lidi, zahradníky i hadače. Když se sešli, zavedl je do zahrady k tomu stromu řka jim: „Lidé milí, mnoho let tento strom tu stojí, roste a

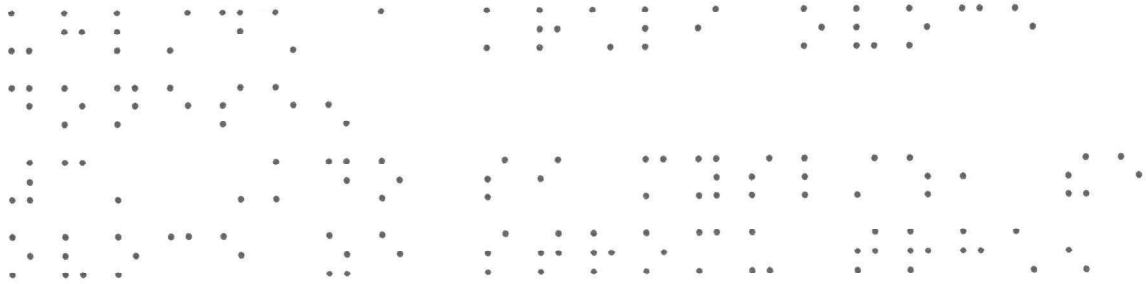
⠠⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠞⠊⠕⠝⠁⠇ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠁⠝⠁⠇⠽⠎⠊⠎ ⠠⠕⠋ ⠠⠍⠁⠗⠊⠞⠊⠍⠑ ⠠⠏⠗⠕⠞⠑⠉⠞⠊⠕⠝ ⠠⠁⠝⠙

⠠⠓⠑⠁⠙⠊⠝⠛⠎ ⠠⠁⠝⠙

⠏⠗⠁⠧⠊⠇ ⠚⠊⠍⠒ ⠶⠠⠍⠕⠚⠊
⠎⠽⠝⠕⠧⠜⠂ ⠞⠑⠹ ⠕ ⠞⠕⠍
⠏⠺⠑⠍⠯⠱⠇⠌⠍⠂ ⠅⠙⠕ ⠃⠽ ⠎⠑ ⠝⠁
⠞⠕ ⠓⠇⠌⠙⠡⠝⠌ ⠙⠡⠞⠊ ⠍⠕⠓⠇⠄
⠠⠧⠽ ⠚⠎⠞⠑ ⠍⠊
⠝⠑⠚⠧⠣⠗⠝⠣⠚⠱⠌⠂ ⠚⠎⠞⠑
⠓⠕⠙⠝⠌⠂ ⠩⠊⠇⠊ ⠩⠥⠓⠁⠚⠕⠧⠜⠂
⠵⠙⠁ ⠃⠽ ⠎⠑ ⠵ ⠧⠡⠎ ⠚⠑⠙⠑⠝
⠝⠁ ⠞⠕ ⠝⠑⠙⠁⠇⠢⠶
⠶⠠⠚⠡ ⠎⠑ ⠕ ⠞⠕ ⠏⠕⠅⠥⠎⠌⠍⠂⠶
⠏⠗⠁⠧⠊⠇ ⠝⠑⠚⠎⠞⠁⠗⠱⠌⠆
⠶⠎⠝⠁⠙ ⠓⠕ ⠥⠓⠇⠌⠙⠡⠍ ⠁ ⠝⠁
⠥⠅⠡⠵⠅⠥ ⠧⠡⠍ ⠚⠑⠙⠝⠕ ⠕⠧⠕⠉⠑
⠙⠕⠝⠑⠎⠥⠄⠶

⠦⠰⠝⠣⠍⠉⠕⠧⠡⠂ ⠠⠃⠕⠮⠑⠝⠁⠄
⠠⠎⠞⠺⠌⠃⠗⠝⠡ ⠅⠝⠊⠓⠁
⠏⠕⠓⠡⠙⠑⠅⠄ ⠠⠏⠗⠁⠓⠁⠒
⠠⠎⠧⠕⠃⠕⠙⠁⠂ ⠼⠁⠊⠛⠚⠄
⠠⠩⠇⠑⠝⠎⠅⠡ ⠅⠝⠊⠦⠝⠊⠉⠑⠄⠴

⠠⠕⠞⠡⠵⠅⠽ ⠁ ⠬⠅⠕⠇⠽
⠼⠁⠄ ⠠⠚⠑ ⠇⠌⠏⠁ ⠇⠊⠎⠞⠝⠁⠞⠯⠂
⠝⠑⠃⠕ ⠚⠑⠓⠇⠊⠩⠝⠁⠞⠯ ⠎⠞⠗⠕⠍⠢
⠼⠃⠄ ⠠⠍⠽⠎⠇⠌⠱⠂ ⠮⠑
⠝⠑⠚⠎⠞⠁⠗⠱⠌ ⠎⠽⠝ ⠎⠞⠗⠕⠍



⠠⠚⠁⠅ ⠗⠥⠉⠑ ⠝⠑⠉⠓⠞⠣⠇⠽ ⠏⠗⠁⠉⠕⠧⠁⠞

⠠⠕⠇⠙⠺⠊⠉⠓ ⠠⠎⠽⠗⠕⠧⠡⠞⠅⠁

⠠⠚⠑⠙⠝⠕⠓⠕ ⠙⠝⠑⠂ ⠝⠊⠅⠙⠕ ⠝⠑⠧⠌⠂ ⠚⠁⠅ ⠎⠑ ⠞⠕ ⠎⠞⠁⠇⠕⠂ ⠵⠁⠩⠁⠇⠽ ⠗⠥⠉⠑ ⠧⠵⠙⠕⠗⠕⠧⠁⠞⠄ ⠶⠠⠝⠑⠃⠥⠙⠑⠍⠑ ⠝⠊⠉ ⠙⠣⠇⠁⠞⠄⠶ ⠗⠕⠵⠓⠕⠙⠇⠽ ⠎⠑ ⠵⠩⠊⠎⠞⠁⠚⠁⠎⠝⠁⠄ ⠶⠠⠇⠕⠏⠕⠞⠌⠍⠑ ⠎⠑⠂ ⠝⠁⠍⠡⠓⠡⠍⠑⠂ ⠝⠑⠧⠌⠍⠑ ⠩⠁⠎⠞⠕ ⠏⠗⠁⠉⠌ ⠅⠥⠙⠽ ⠅⠁⠍⠂ ⠁ ⠉⠕ ⠵ ⠞⠕⠓⠕ ⠍⠡⠍⠑⠢ ⠠⠝⠊⠉⠂ ⠎⠞⠕⠅⠗⠡⠞ ⠝⠊⠉⠖ ⠠⠏⠗⠁⠉⠥⠚⠑⠍⠑ ⠧⠇⠁⠎⠞⠝⠣ ⠏⠗⠕ ⠮⠁⠙⠥⠇⠑⠅⠄ ⠠⠞⠑⠝ ⠝⠊⠉ ⠝⠑⠙⠣⠇⠡⠂ ⠚⠑⠝⠕⠍ ⠏⠕⠺⠡⠙ ⠚⠌⠂ ⠁ ⠍⠽ ⠁⠃⠽⠉⠓⠕⠍ ⠎⠑ ⠕ ⠃⠥⠙⠊⠮⠅⠝⠊⠩⠑⠍⠥ ⠎⠞⠁⠗⠁⠇⠽⠄ ⠠⠍⠡ ⠉⠓⠥⠳ ⠝⠁ ⠓⠕⠥⠎⠅⠥⠢ ⠠⠏⠗⠕⠎⠌⠍⠂ ⠠⠗⠥⠉⠑ ⠍⠥ ⠚⠊ ⠏⠕⠙⠁⠚⠌⠂ ⠊ ⠍⠡⠎⠇⠑⠍ ⠝⠁⠍⠁⠮⠕⠥⠄ ⠠⠍⠡ ⠉⠓⠥⠳ ⠝⠁ ⠚⠁⠃⠇⠌⠩⠅⠕⠢ ⠠⠉⠓⠞⠣⠚ ⠝⠑⠉⠓⠞⠣⠚⠂ ⠗⠥⠉⠑ ⠍⠥ ⠚⠑ ⠚⠑⠱⠞⠣ ⠏⠣⠅⠝⠣ ⠕⠇⠕⠥⠏⠁⠚⠌⠄

⠠⠁⠗⠞⠊⠉⠇⠑ ⠼⠁⠄⠼⠁⠄⠼⠁

⠏⠗⠁⠉⠕⠧⠁⠞⠂ ⠝⠁ ⠝⠊⠉ ⠝⠑⠎⠡⠓⠇⠽⠂ ⠝⠊⠉ ⠝⠑⠏⠕⠏⠁⠙⠇⠽⠄ ⠠⠝⠑⠵⠧⠑⠙⠇⠽ ⠁⠝⠊ ⠏⠑⠺⠌⠩⠅⠕⠂ ⠝⠁⠞⠕⠮ ⠓⠕⠥⠎⠅⠥⠂ ⠚⠁⠃⠇⠅⠕⠂ ⠉⠓⠇⠜⠃ ⠝⠑⠃⠕ ⠍⠁⠎⠕⠄ ⠠⠁ ⠝⠕⠓⠽ ⠎⠑ ⠁⠝⠊ ⠝⠑⠏⠕⠓⠝⠥⠇⠽⠂ ⠏⠗⠕ ⠝⠊⠉ ⠝⠑⠱⠇⠽⠂ ⠕⠙⠏⠕⠩⠌⠧⠁⠇⠽⠄

⠶⠠⠁⠳ ⠚⠑⠝ ⠮⠁⠥⠙⠑⠅ ⠵⠅⠥⠎⠌ ⠃⠣⠓⠁⠞ ⠎⠡⠍⠂⠶ ⠺⠌⠅⠁⠇⠽ ⠝⠕⠓⠽⠂ ⠶⠁⠳ ⠧⠌⠂ ⠉⠕ ⠞⠕ ⠵⠝⠁⠍⠑⠝⠡⠂ ⠎⠞⠡⠞ ⠉⠑⠇⠯ ⠙⠑⠝ ⠝⠁ ⠝⠕⠓⠕⠥ ⠁ ⠝⠑⠍⠌⠞ ⠁⠝⠊ ⠉⠓⠧⠊⠇⠅⠥ ⠅⠇⠊⠙⠥⠄⠶

⠠⠁⠇⠑ ⠃⠣⠙⠁⠂ ⠏⠺⠑⠃⠣⠙⠁⠖ ⠠⠗⠥⠉⠑ ⠧⠽⠙⠗⠮⠑⠇⠽ ⠃⠑⠵ ⠏⠗⠡⠉⠑ ⠚⠑⠙⠑⠝ ⠙⠑⠝⠂ ⠙⠗⠥⠓⠯ ⠙⠑⠝ ⠊ ⠞⠺⠑⠞⠌⠂ ⠇⠑⠝⠕⠱⠊⠇⠽⠂ ⠁ ⠝⠕⠓⠽⠂ ⠞⠕ ⠎⠑ ⠧⠌⠂ ⠎ ⠝⠊⠍⠊⠄ ⠠⠁ ⠩⠞⠧⠗⠞⠯ ⠙⠑⠝ ⠃⠽⠇⠕ ⠵⠇⠑⠄

⠠⠏⠗⠕⠞⠕⠮⠑ ⠮⠁⠇⠥⠙⠑⠅ ⠝⠑⠙⠕⠎⠞⠁⠇ ⠚⠌⠙⠇⠕⠂ ⠧⠽⠞⠗⠡⠧⠊⠇ ⠁ ⠉⠑⠇⠜ ⠞⠣⠇⠕ ⠵⠑⠎⠇⠡⠃⠇⠕⠄ ⠠⠁ ⠎ ⠝⠌⠍

⠊⠝⠞⠑⠗⠝⠁⠇ ⠍⠑⠙⠊⠉⠊⠝⠑ ⠁⠝⠙ ⠏⠓⠁⠗⠍⠁⠉⠽ ⠺⠑⠗⠑ ⠞⠓⠑ ⠍⠁⠊⠝ ⠞⠓⠑⠍⠑⠎ ⠁⠞ ⠞⠓⠑ ⠎⠽⠍⠏⠕⠎⠊⠥⠍ ⠕⠝ ⠞⠓⠑ ⠙⠁⠽ ⠕⠋ ⠞⠓⠑ ⠙⠑⠁⠞⠓⠲

⠞⠓⠑ ⠏⠗⠕⠛⠗⠁⠍ ⠺⠁⠎ ⠉⠕⠝⠙⠥⠉⠞⠑⠙ ⠁⠞ ⠞⠓⠑ ⠍⠁⠊⠝ ⠞⠓⠑⠍⠑⠎ ⠁⠞ ⠞⠓⠑ ⠎⠽⠍⠏⠕⠎⠊⠥⠍ ⠕⠝ ⠞⠓⠑ ⠙⠁⠽ ⠕⠋ ⠞⠓⠑ ⠙⠑⠁⠞⠓⠲ ⠞⠓⠑ ⠏⠗⠕⠛⠗⠁⠍ ⠺⠁⠎ ⠉⠕⠝⠙⠥⠉⠞⠑⠙ ⠁⠞ ⠞⠓⠑ ⠍⠁⠊⠝ ⠞⠓⠑⠍⠑⠎ ⠁⠞ ⠞⠓⠑ ⠎⠽⠍⠏⠕⠎⠊⠥⠍ ⠕⠝ ⠞⠓⠑ ⠙⠁⠽ ⠕⠋ ⠞⠓⠑ ⠙⠑⠁⠞⠓⠲

⠼⠁⠊⠛⠙⠄ ⠠⠅⠇⠥⠃ ⠍⠇⠁⠙⠯⠉⠓
⠩⠞⠑⠝⠡⠺⠾⠄⠴

⠠⠕⠞⠡⠵⠅⠽ ⠁ ⠬⠅⠕⠇⠽

⠼⠁⠄ ⠠⠉⠕ ⠚⠎⠊ ⠍⠣⠇⠻⠁ ⠧⠩⠑⠗⠁
⠧⠱⠑⠉⠓⠝⠕ ⠝⠁ ⠚⠌⠙⠇⠕⠢
⠼⠃⠄ ⠠⠏⠗⠕⠩ ⠚⠑ ⠏⠗⠕ ⠝⠡⠎
⠙⠾⠇⠑⠮⠊⠞⠜ ⠚⠌⠎⠞⠢
⠼⠉⠄ ⠠⠚⠁⠅⠜ ⠚⠌⠙⠇⠕ ⠚⠑
⠞⠧⠕⠚⠑ ⠕⠃⠇⠌⠃⠑⠝⠜⠢
⠼⠙⠄ ⠠⠉⠕ ⠵⠝⠁⠍⠑⠝⠡
⠧⠑⠛⠑⠞⠁⠗⠊⠡⠝⠎⠞⠧⠌⠢
⠠⠎⠕⠥⠓⠇⠁⠎⠌⠱ ⠎ ⠝⠡⠵⠕⠗⠑⠍
⠧⠑⠛⠑⠞⠁⠗⠊⠡⠝⠾⠢

Příloha 2

Čítanka pro děti se zrakovým postižením na prvním stupni základní školy (černotisk)

Čítanka pro děti se zrakovým postižením na prvním stupni základní školy

Černotisk

Obsah

Říkání o víle Amálce

Jak pomáhala ježčí tlapce

Václav Čtvrtek

Už zrála jablíčka na pláňkách v lesích. Ten čas je pro víly moc důležitý. Která víla nevypije šťávu z jablíčka napůl uzrálého, ta až do příštích jablek klopýtá při tanci.

Amálka vzala koflík z žaludového kalíšku a šla hledat jablíčko. Leckde po lese se poptává po plaňce, ale řekla jí až sojka:

„Já o ní vím. Já tě tam dovedu.“

Když tam došly, povídá pláňka Amálce:

„Že jdeš! Každý rok vychovávám jablíčko pro vílu, ale ještě se tu u mě žádná nestavila.“

Jenže to jablíčko viselo moc vysoko. Amálka nedosáhla. Povídá sojce:

„Vyleť nahoru a shoď jablíčko do trávy.“

„Až by jablíčko buchlo o zem, já bych snad vyletěla z peří!“ lekla se sojka a byla tatam.

Amálka stála pod pláňkou s prázdným koflíkem.

V tom přišli dva ježci, dupali jako vojáci.

„Já jsem ježek,“ povídá první.

„A já ježková,“ povídá druhý.

Oni tak začínali každou řeč, aby si je někdo nepopletl.

„Proč tu tak stojíš?“ povídá ježková.

„Protože jablíčko visí moc vysoko,“ řekla Amálka.

„Tak drcni do stromu a ono spadne,“ poradil jí ježek.

Amálka vzala za kmen a zatřásla. Na pláňce se pohnul sotva list.

„Takhle to jablíčko dolů nedostaneš,“ povídá ježek.

Ustoupil o sedm kroků, rozběhl se a vrazil do pláňky. Jablíčko spadlo Amálce do dlaní.

Chvíli s ním otáčela a zas:

„Ale jak z něho dostanu šťávu?“

„Takhle,“ řekla ježková.

Vrazila do jablíčka pichlák a z jablíčka se hned čepovala šťáva. Amálka si natočila plný koflík, vypila ho a oddychla si: „Teď ze mě bude až do příštích jablek parádní tanečnice.“

(ČTVRTEK, Václav. *Říkání o víle Amálce. 2. samostatné vyd., (celkově 5. vyd.).* Praha: Albatros, 2003. Ahoj děti – Dobrou noc. ISBN 80-00-01140-9.)

Otázky a úkoly

1.Kolik má Amálka na obrázku ve vlasech květů?

2. Proč Amálka potřebovala získat jablíčko?

3. Najdeš ježka na pravé straně, nebo na levé straně obrázku?

4. Zjisti, čím se ježci živí.

České pohádky

Otesánek

Karel Jaromír Erben

Byl jeden starý muž a jedna stará žena; zůstávali na konci vesnice pod lesem v jedné chalupě. Byli chudí: muž nádeničil a žena předla na prodej, a přece pořád říkali: „Jen kdybychom měli nějaké děťátko!“

„Buďte rádi, že vám ho pánbůh nedal,“ mluvili jiní lidé, „však sami nemáte co jíst!“

A oni zas říkali: „Když my se najíme, najedlo by se ještě taky naše děťátko – jen kdybychom nějaké měli!“

Jednou zrána kopal ten muž v lese pařezy a vykopal pařízek, vyhlížel zrovna jako malé děťátko: hlavička, tílko, ručičky, nožičky – potřeboval jen temínko

trochu sekyrou otesat, aby bylo kulaté a hladké, a kořínky na ručičkách a na nožičkách přisekat, aby vyhlížely jako prstíčky, a bylo děťátko, jen zaplakat! Muž přinesl ten pařízek domů a povídá ženě: „Tuhle máš, cos chtěla mít – dítě Otesánka. Chceš-li, můžeš je chovat.“ Žena zavinula to děťátko do peřinky, hejčkala je na rukou a zpívala mu:

„Hajej, dadej, hajej,
Otesánku malej,
až se vzbudíš, hošíčku,
uvařím ti kašičku.
Hajej, dadej, hajej!“

Najednou začalo se dítě v peřince hýbat, vrtilo hlavou a dalo se do křiku: „Mámo, já bych jed!“ Žena nevěděla radostí, kam dříve skočit. Položila dítě do postele a běžela vařit kaši. Když uvařila, Otesánek ji všecku snědl a potom zase křičel: „Mámo, já bych jed!“

„Počkej, děťátko, počkej, hned ti přinesu!“ Poté běžela k sousedce a přinesla plný ucháč mléka. Otesánek pil, jen hltal, a když vypil, křičel zas, že by jed. Žena se tomu divila: „Což, dítě, ještě dost nemáš?“ Šla a vydlužila si ve vsi pecen chleba, položila jej doma na stůl a vyšla pak zase ven, postavit k ohni vody na polívku. Sotvaže vykročila ze světnice, Otesánek, vida na stole chléb, vymotal se z peřiny, skočil na lavici a v okamžení ten bochník pohltil, a zase křičel: „Mámo, já bych jed!“ Máma přišla, chtěla nadrobit pod polívku; ohlíží se po chlebě – ten tam! V koutě stál Otesánek jako kadečka a vyvaloval na ni oči.

„Pánbůh s námi, Otesánku! Snad jsi ten bochník nesněd?!“

„Sněd, mámo – a tebe taky sním!“ Otevřel hubu, a než se máma nadála, byla v něm.

(ERBEN, Karel Jaromír. *České pohádky.* V Albatrosu vyd. 5., v KMČ 1. Praha: Albatros, 1971. Klub mladých čtenářů.)

Otázky a úkoly

1. Podle čeho dostal Otesánek své jméno?
2. Co dala máma Otesánkovi na jídlo jako první?
3. Najdi význam slova kadečka.
4. Vymysli melodii písně, kterou žena zpívala Otesánkovi a pak ji zazpívej.
5. Co má dědeček na obrázku v ruce?

Mikulášovy patálie

Kopaná

René Goscinny

Vendelín nám řekl, mně a ještě fůře kluků z naší třídy, že máme odpoledne přijít na plácek, co je nedaleko našeho domu. Vendelín je můj kamarád, je pekelně tlustý a strašně rád jí, a řekl nám, že tam máme přijít, jelikož dostal od tatínka docela nový kopací míč, a tak můžeme sehrát príma utkání. Vendelín je fakt bezva.

Sešli jsme se na plácku ve tři hodiny odpoledne a bylo nás osmnáct. Museli jsme se dohodnout na sestavě mužstev, aby bylo na každé straně stejně.

Se soudcem to bylo lehké. Vybrali jsme Celestýna. Celestýn je nejlepší z naší třídy. My ho sice nemáme moc rádi, ale poněvadž nosí brýle, nemůžeme mu dát

po kebuli, kdy se nám zachce, a to se na soudce hodí. A pak, ani jedno mužstvo Celestýna nechtělo, jelikož ve sportu moc nevyniká a vždycky se hned pro nic za nic rozbrečí. Celestýn se dožadoval, aby se mu dala píšťalka, a tak došlo k hádce. Píšťalku má totiž jen Viktorín, jeho tatínek je strážník.

„Nemůžu mu svou píšťalku dát," vymlouval se Viktorín, „je to rodinná památka."

Nedalo se nic dělat. Nakonec jsme se dohodli, že Celestýn dá znamení Viktorínovi a ten vždycky zapíská místo něho.

„Tak co, hraje se, nebo ne?" křičel Vendelín. „Začínám mít hlad."

Teď se ukázalo, že když bude Celestýn soudce, zbude jen sedmnáct hráčů, takže jeden při dělení přebývá. Vymysleli jsme si tedy trik: budeme mít ještě pomezního soudce, který pokaždé, když míč spadne do autu, zamává praporkem. Vybrali jsme na to Fridolína. Jediný pozemní soudce, to není na hlídání celého plácku moc, ale Fridolín umí pekelně rychle utíkat, má hrozně dlouhé a hubené nohy, s velkými špinavými koleny. Fridolín nejdřív nechtěl ani slyšet, chtěl hrát

s míčem a nakonec prohlásil, že nemá praporek. Ale potom přece jen svolil, že bude pomezním soudcem pro první poločas, Místo praporku bude mávat kapesníkem, který nebyl zrovna moc čistý, ale to nemohl Fridolín vědět, když šel z domova, že jeho kapesník bude sloužit místo praporku.

„Tak co, hraje se, nebo ne?“ křičel Vendelín.

Teď už to bylo bez problému, bylo nás jen šestnáct hráčů.

Každé mužstvo muselo mít kapitána. Jenomže kapitánem chtěl být každý. Každý kromě Vendelína, který chtěl být brankářem, jelikož nerad běhá. My jsme byli rádi, poněvadž Vendelín je jako brankář senzační: je pořádně široký a kryje dobře branku. Tak zbylo patnáct kapitánů a to bylo přece jen trochu moc.

(GOSCINNY - SEMPÉ. *Mikulášovy patálie.* Praha: Albatros, 1970. Klub mladých čtenářů.)

Otázky a úkoly

1. Najdi, co ve fotbale znamenají pojmy poločas a aut.
2. Co je ve fotbale úkolem soudce, kapitána, brankáře?
3. Zjisti, kolik hráčů z jednoho družstva může ve fotbale na hřišti hrát.
4. Kolik kluků se sešlo, aby si zahrálo fotbal?

Náš kocourek

Josef Kožíšek

Náš kocourek bělovousek –
je ho ještě malý kousek,
ale práci všude shání
od rána až do klekání.

Venku leze po jabloni,
doma zase klubko honí,
u stodůlky honí klásek,
pak se chytá za ocásek.

Jde-li moucha po výsluní,
náš kocourek hned je u ní.
A kde pavouk nitky souká,
kocourek se aspoň kouká.

Pohne-li se kvítek bledý,
kocourek jde na výzvědy
a tu záři rosných kapek
rád by lapil do svých tlapek.

Na slunci i na podstřeší
celý den ho něco těší;
po práci a po robotě
tiše spinká v staré botě.

(HRUBÍN, František, Eduard PETIŠKA a Emanuel FRYNTA. *Zlatý věnec.* 2. vyd., (v KMČ 1. vyd.). Praha: Albatros, 1973. Klub mladých čtenářů.)

Otázky a úkoly

1. Proč myslíš, že kocourkovi říkají bělovousek?
2. V kolik hodin je klekání?
3. Kde kocourek spí?
4. Jakého domácího mazlíčka bys chtěl/a mít doma?

O líném Honzovi

Josef Lada

V malé útulné chaloupce na konci vesnice bydlela vdova Škubánková se synem Honzou. Škubánková byla pracovitá žena, od rána do večera se lopotila, aby vydělala na živobytí pro sebe a pro svého syna Honzu.

Honza byl už dvacetiletý, zdravý a silný klacek, ale byl líný jako starý kožich. Celé dny a celé noci se jen válel za pecí a byl tak pohodlný, že chtěl, aby mu maminka i pusu otevírala, když se mu chtělo zívnout. Za těžkou práci považoval i to, že se musel občas na svém pelechu obrátit, a přitom vždycky říkal, že kdyby to bylo jinde, musili by mu za to pořádně zaplatit. A za noční obracení že by si počítal víc. Jak za práci přes čas. Jeho hodná maminka ho ještě před lidmi omlouvala, a místo co měla vzít koště a smést ho s pece, ještě ho litovala,

že musí za tou pecí zkusit od horkých kamen jako pes. A rozzlobeným sousedkám říkávala: „A kdo ví, jestli ho i za tou pecí nečeká nějaké velké štěstí!“ Takové jsou ty naše maminky!

Jednoho dne Honza ležel už moc dlouho na levé straně a tak rád by byl zas ležel trochu na straně pravé, ale maminka nebyla doma a také nikdo jiný nepřicházel, aby mu pomohl se obrátit. Honza už huboval na lidskou neochotu, když se tu pojednou rozlétly dveře a do světnice vběhla malá shrbená stařenka. Rozhlížela se rychle po světnici, jako by někoho hledala, až spatřila na peci Honzu.

„Babičko, obraťte mě na druhou stranu!“ zamumlal Honza.

„I co tě to, hochu, napadá? Na to nemám čas!“ repetila babička. „Já jsem, hochu, sudička a jdu ti předpovědět, co na tebe v životě čeká a co tě nemine! Měla jsem ti to říci hned, jak ses narodil, ale zapovídala jsem se trochu tamhle za vsí s nějakou tetkou, a tak jsem se krapánek zdržela. Mám to předpovídání

ve strašným nepořádku. Starostovic Toníkovi jsem měla předpovědět, když byl ještě v kolébce, že se v šesti letech utopí, a on se mi, klacek, už zejtra žení! Tak ti předpovídám všechno dobré, zdraví, štěstí, dlouhá léta a že ve dvaceti letech zabiješ draka, vysvobodíš princeznu a dostaneš ji za manželku! Měj se tady dobře, děťátko, a papej kašičku! Sbohem!“

Honza koukal na babičku s otevřenými ústy. Chtěl jí honem říci, aby mu předpověděla něco pohodlnějšího, ale než to ze sebe vysoukal, byla babička pryč.

(LADA, Josef. *Nezbedné pohádky.* 3. vyd., (v SNDK 2. vyd.). Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1967.)

Otázky a úkoly

1. V jaké jiné pohádce se také objevuje sudička?

2. Znáš nějakou jinou pohádku o Honzovi?
3. Co myslíš, že si Honza přál, aby mu sudička předpověděla?
4. Zkus vymyslet způsob, jak Honza zabije draka, aniž by slezl z postele.
5. Kolik je Honzovi let?

Děti z Bullerbynu

Velikonoce v Bullerbynu

Astrid Lindgrenová

Teď vám budu vyprávět, jak jsme se měli letos o Velikonocích u nás v Bullerbynu.

Na velikonoční středu přišly Britta a Anna ke mně časně ráno, protože jsme měly dělat velikonoční cedulky, takové, co se přišpendlují lidem na záda, aby o tom nevěděli. Nastříhaly jsme si spoustu lístků z bílého papíru, na které jsme namalovaly legrační panáky. Na některé jsme napsaly třeba „Vzteklý orangutan“ nebo „Pozor, zlý pes!“ a tak podobně. U Lasse a Bosse bylo taky plno ruchu. Kluci taky dělali velikonoční cedulky. Olle byl u nich a pomáhal jim.

Když jsme už měly kapsy plné cedulek, šly jsme Britta a Anna a já k Lassovi a Bossovi a Ollovi a ptaly jsme se, jestli si nepůjdou hrát. Jen abychom jim mohly nějak přišpendlit velikonoční cedulky.

Běželi jsme pak na norrgårdenskou pilu a hráli jsme si tam a šplhali na vyrovnané hromady prken. Celou dobu jsme se pokoušeli přišpendlit jeden druhému cedulku, ale šlo to špatně, protože každý si dával pozor, aby se k druhému neobrátil zády. Za chvilku přišla Agda, naše děvečka, aby nám vyřídila, že máme jít domů jíst. A Lasse hned seskočil z hromady prken a dohonil Agdu a šel vedle ní a pořád si s ní povídal, co mu jazyk stačil. A aniž Agda co zpozorovala, přišpendlil jí na záda cedulku. Bylo na ní napsáno: „Ach, jak miluji Oskara.“ Oskar, to je náš čeledín. A když přišel do kuchyně a začal jíst, chodila Agda sem tam a na zádech měla napsáno: „Ach, jak miluji Oskara.“ Oskar se plácal do kolen, smál se a říkal: „To je dobře, Agdinko, to je dobře.“

A Lasse a Bosse a já jsme se smáli ještě víc. Konečně si Agda vzpomněla, že je velikonoční středa, a sáhla si na záda, pak popadla papír a spálila ho v kuchyňských kamnech. Ale smála se taky.

(LINDGRENOVÁ, Astrid. *Děti z Bullerbynu.* 11. vyd. Praha: Albatros, 2002. ISBN 80-00-01011-9.)

Otázky a úkoly

1. Jaké jsou tradice na Velikonoce u vás doma?
2. Zjisti, jak nazýváme středu před Velikonocemi.
3. Co má Agda na obrázku napsané na zádech?
4. Agdě na obrázku rozpleť a zase zapleť copy.

Žofka ředitelkou Zoo

Jak Žofka odmítla nabídku k sňatku

Miloš Macourek

Být ředitelkou není žádný med, to mi tedy věřte, všechny ředitele čeká každé ráno hromada pošty, všelijaká úřední nařízení, účty, prospekty, ba i stížnosti, a jak se tím tak Žofka prohrabuje, vidí dopis s adresou

Slečna

Žofka Orangutanová,

ředitelka zoo,

a pod tím je připsáno, do vlastních rukou.

Podívejme se, kdopak mi to asi píše, tohle vypadá jako dopis čistě soukromý, řekne si Žofka, a když tu obálku otevře, málem padne do mdlob, je to totiž

nabídka k sňatku od pana Harryho Orangutana z londýnské zoologické zahrady, v níž se mimo jiné píše, že pan Harry není jen tak obyčejný orangutan, že byl u příležitosti nedávného výročí založení londýnské ZOO povýšen do šlechtického stavu spolu s proslulým slonem Bimbo, a že se tudíž jakožto lord nechce oženit jen tak s nějakou obyčejnou orangutankou, ale že ředitelka zoologické zahrady, to prosím, to už by bylo něco jiného, to by mu mohlo vyhovovat, píše sir Harry v dopise, k němuž je přiložen i výstřižek z časopisu LIFE, kde Jeho Lordstvo sedí s nohou přes nohu, má monokl a motýlka a děsně mu to sekne.

A když se večer sejde parta v prázdné kleci po panu Pásovci, řekne Žofka, tak vážení, co tomu říkáte, chce si mě vzít nějakej lord, zíráte, co, a Květoslav řekne, to je teda gól, moc by mě ale zajímalo, co tomu říkají vaši, načež Žofka vysvětlí, že tatínkovi se to zdá moc brzo, prý taková holka, a bude se vdávat, zato maminka že nemá námitek a dědovi je to jedno, a tak tu situaci parta rozebírá

z různých hledisek, až si vezme slovo Karolína a řekne, napřed bys měla vědět, co je to vůbec zač, ten Harry, pozvi ho a uvidíme.

(MACOUREK, Miloš. *Žofka ředitelkou Zoo.* 2. vyd. Praha: Albatros, 2001. Ahoj děti – Dobrou noc. ISBN 80-00-00890-4.)

Otázky a úkoly

1. Najdi na mapě Londýn.
2. Zjisti, co je monokl, který sir Harry nosí.
3. Jak se jmenuje slon, který byl společně se sirem Harrym povýšen do šlechtického stavu?
4. Zjisti, jak vypadá orangutan.

Medvídek Pú

Kapitola 3, ve které se zorganizuje pátrání a Prasátko se zase potká se Sloniskem

Alan Alexander Milne

Pú seděl jednou doma a počítal své hrnky s medem, když tu někdo zaklepal na dveře.

„Čtrnáct," řekl Pú. „Dále. Čtrnáct. Nebo patnáct? Aby do toho! Teď jsem se spletl."

„Nazdar, Pú," řekl Králíček.

„Nazdar, Králíčku. Čtrnáct, ano?"

„Čeho?"

„Mých hrnečků s medem, které jsem počítal."

„Ano, čtrnáct, správně.“

„Víš to jistě?“

„Ne,“ řekl Králíček. „Záleží na tom?“

„Rád bych to věděl,“ řekl Pú skromně. „Abych si mohl říci: ‚Mám ještě čtrnáct hrnků medu!‘ Nebo taky patnáct, jak se to vezme. Dělá to člověku dobře.“

„Tak řekněme šestnáct,“ řekl Králíček. „Ale já jsem se tě přišel zeptat, jestli jsi někde neviděl Mrně.“

„Myslím, že ne,“ řekl Pú. A pak chvíli přemýšlel a zeptal se: „A kdo je Mrně?“

„Jeden z mých přátel a příbuzných,“ řekl Králíček ledabyle.

Pú z toho zase nezmoudřel, protože Králíček měl tolik přátel a příbuzných a tak různých a různě velikých, že nevěděl, má-li hledat Mrně na vrcholku dubu nebo v kalíšku blatouchu.

„Dnes jsem neviděl nikoho,“ řekl Pú, „nikoho, komu bych byl řekl ‚Nazdar, Mrně!‘ Potřebuješ je na něco?“

„Já ho nepotřebuju,“ řekl Králíček, „ale je vždycky dobře vědět, kde jsou naši přátelé a příbuzní; ať je potřebujeme nebo ne.“

„Ach tak,“ řekl Pú. „Ztratil se?“

„Nikdo ho už dlouho neviděl, myslím tedy, že se ztratil. Ostatně slíbil jsem Kryštůfkovi Robinovi,“ pokračoval důležitě, „že zorganizuju pátrání po něm, tak pojď se mnou.“

Pú se láskyplně rozloučil se svými čtrnácti hrnky medu a utěšoval se, že je jich snad patnáct; potom se pustil s Králíčkem do Lesa.

(MILNE, A. A. *Medvídek Pú*. 6. vyd., (4. v Albatrosu).
Praha: Albatros, 1972. Klub mladých čtenářů.)

Otázky a úkoly

1. Kolik měl medvídek Pú hrníčků s medem?
2. Zjisti, z čeho se vyrábí med.
3. Co jsme se dozvěděli o Mrněti?
4. Je blatouch strom, keř nebo bylina?

Berona

Božena Němcová

Byl jeden král a ten král měl velikou a krásnou zahradu, které snad nikde rovno nebylo. V té zahradě byl jeden vysoký a košatý strom, rovný jako jedle, krásný jako lípa. Ať přišel do zahrady kdo přišel, každý nejprve naň oči upřel a nemohl se naň dosti nahledět. Pro jeho krásu i sám král často si ho obhlížel ze všech stran a nikdy se jeho krásy nasytiti nemohl. I povídá si jednou: „Už bych jen rád věděl, jak ti říkají a zda nějaké ovoce plodíš. Sám si dost hlavu lámu a nic vymyslet nemohu, proč při své kráse už tolik roků žádné ovoce neneseš! Mnoho bych dal za to, kdyby mi někdo oznámil, co v tom je, jak je to s tebou.“

V myšlenkách odešel ze zahrady, ale vždy mu v hlavě vrtalo, jak by se čeho o tom stromě dověděti mohl. Konečně mu přišlo na rozum, zdali by mu to moudří lidé pověděti neuměli.

Dal zavolati z celé krajiny moudré lidi, zahradníky i hadače. Když se sešli, zavedl je do zahrady k tomu stromu řka jim: „Lidé milí, mnoho let tento strom tu stojí, roste a ovoce nemá; rád bych věděl, co je to za strom a zda ovoce ponese.“

Ti moudří lidé, hadači a zahradníci, velmi se divili té kráse, prohlíželi ho ze všech stran, ale na královu otázku nedovedli odpovídat, až se tu přibelhal jeden starý, o hůl opřený člověk. Ten ze zástupu vykročiv, před krále se postavil, řka: „Darmo si rozum namáháte, to se uhodnout nedá, ale já vám o tom divném stromě něco povím.“ Všichni napjali uši a stařeček vypravoval dále. „Za mé mladosti vyprávěl mi jeden velmi starý člověk, že tomuto stromu snad v celém světě rovno není a že takové ovoce nosí, jaké lidé ještě neviděli. Před půlnocí

vypučí, po chvilce kvete a zas po chvilce zlaté ovoce dozrává. O půlnoci ho někdo otrhá – nevím kdo.“

Všichni hleděli na starce s podivením, král s vyjasněnou tváří. „Když je tak,“ praví na to král, „dám ho hlídat. Strom je můj, a ze svého stromu mohu i ovoce trhat, v tom mi snad nikdo bránit nebude. Tak učiním.“

Královští tři synové stáli u otce a čekali, co dále řekne; král ale přímo k nim se obrátiv, pravil jim: „Moji synové, teď o tom přemýšlím, kdo by se na to hlídání dáti mohl. Vy jste mi nejvěrnější, jste hodní, čilí čuhajové, zda by se z vás jeden na to nedal?“

„Já se o to pokusím,“ pravil nejstarší; „snad ho uhlídám a na ukázku vám jedno ovoce donesu.“

(NĚMCOVÁ, Božena. *Stříbrná kniha pohádek*. Praha: Svoboda, 1970. Členská knižnice.)

Otázky a úkoly

1. Je lípa listnatý, nebo jehličnatý strom?
2. Myslíš, že nejstarší syn strom uhlídá a králi ovoce donese?
3. Kdo si myslíš, že ovoce ze stromu trhá?

Jak ruce nechtěly pracovat

Oldřich Syrovátka

Jednoho dne, nikdo neví, jak se to stalo, začaly ruce vzdorovat. „Nebudeme nic dělat," rozhodly se zčistajasna. „Lopotíme se, namáháme, nevíme často prací kudy kam, a co z toho máme? Nic, stokrát nic! Pracujeme vlastně pro žaludek. Ten nic nedělá, jenom pořád jí, a my abychom se o budižkničemu staraly. Má chuť na housku? Prosím. Ruce mu ji podají, i máslem namažou. Má chuť na jablíčko? Chtěj nechtěj, ruce mu je ještě pěkně oloupají. A tak to jde stále, den za dnem, a nikde ani trochu vděku. A proto dost! Neděláme!"

Když nohy uslyšely ta vzdorovitá slova, daly rukám za pravdu.

„Je to tak," souhlasily. „Vždyť žaludek si hoví, odpočívá, lenoší, a nohy, vy se uběhejte! Pro housku, pro jablíčka, pro chléb, pro mléko a máslo, pro maso,

a nevíme už pro co všechno ještě. Už nás dávno všechno bolí, kdy si ani chvilku nemůžeme odpočinout. Ruce mají pravdu, a my nohy přestaneme běhat pro jídlo a ani se nehneme.“

Tak ruce přestaly pracovat, na nic nesáhly, nic nepopadly. Nezvedly ani peříčko, natož housku, jablko, chléb nebo maso. A nohy se ani nepohnuly, pro nic nešly, odpočívaly.

„Ať jen žaludek zkusí běhat sám,“ říkaly nohy, „ať ví, co to znamená, stát celý den na nohou a nemít ani chvilku klidu.“

Ale běda, přeběda! Ruce vydržely bez práce jeden den, druhý den i třetí, lenošily, a nohy, to se ví, s nimi. A čtvrtý den bylo zle.

Protože žaludek nedostal jídlo, vytrávil a celé tělo zesláblo. A s ním zeslábly i ruce a nohy a to už věděly, že se přepočítaly.

Brzo přestaly ruce i nohy vzdorovat. Ruce se zase pustily do práce a nohy se zvolna rozběhly. Běžely pro housky, pro jablka, pro chléb, pro mléko i pro máslo

a ruce podaly všechno jídlo žaludku. Ten se brzo uzdravil a s ním i ruce a nohy, celé tělo zesílilo.

A tak zase bylo dobře, všechno bylo v pořádku. Inu, jako vždy, když se ruce dají pořádně do práce.

(SYROVÁTKA, Oldřich. *Bajky.* 4. vyd., (v Albatrosu 3. vyd.). Praha: Albatros, 1974. Klub mladých čtenářů.)

Otázky a úkoly

1. Co jsi měl/a včera všechno na jídlo?
2. Proč je pro nás důležité jíst?
3. Jaké jídlo máš nejraději?
4. Co znamená vegetariánství? Souhlasíš s názorem vegetariánů?

Příloha 3

Čítanka pro děti se zrakovým postižením na první stupni základní školy (text pro učitele)

Čítanka pro děti se zrakovým postižením na prvním stupni základní školy

Text pro učitele

Obsah

Říkání o víle Amálce
Jak pomáhala ježčí tlapce

Václav Čtvrtek

Už zrála jablíčka na pláňkách v lesích. Ten čas je pro víly moc důležitý. Která víla nevypije šťávu z jablíčka napůl uzrálého, ta až do příštích jablek klopýtá při tanci.

Amálka vzala koflík z žaludového kalíšku a šla hledat jablíčko. Leckde po lese se poptává po plaňce, ale řekla jí až sojka:

„Já o ní vím. Já tě tam dovedu."

Když tam došly, povídá pláňka Amálce:

„Že jdeš! Každý rok vychovávám jablíčko pro vílu, ale ještě se tu u mě žádná nestavila."

Jenže to jablíčko viselo moc vysoko. Amálka nedosáhla. Povídá sojce:

„Vyleť nahoru a shoď jablíčko do trávy."

„Až by jablíčko buchlo o zem, já bych snad vyletěla z peří!" lekla se sojka a byla tatam.

Amálka stála pod pláňkou s prázdným koflíkem.

V tom přišli dva ježci, dupali jako vojáci.

„Já jsem ježek," povídá první.

„A já ježková," povídá druhý.

Oni tak začínali každou řeč, aby si je někdo nepopletl.

„Proč tu tak stojíš?" povídá ježková.

„Protože jablíčko visí moc vysoko," řekla Amálka.

„Tak drcni do stromu a ono spadne," poradil jí ježek.

Amálka vzala za kmen a zatřásla. Na pláňce se pohnul sotva list.

„Takhle to jablíčko dolů nedostaneš," povídá ježek.

Ustoupil o sedm kroků, rozběhl se a vrazil do pláňky. Jablíčko spadlo Amálce do dlaní.

Chvíli s ním otáčela a zas: „

Ale jak z něho dostanu šťávu?"

„Takhle," řekla ježková.

Vrazila do jablíčka pichlák a z jablíčka se hned čepovala šťáva. Amálka si natočila plný koflík, vypila ho a oddychla si: „Teď ze mě bude až do příštích jablek parádní tanečnice."

(ČTVRTEK, Václav. *Říkání o víle Amálce.* 2. samostatné vyd., (celkově 5. vyd.). Praha: Albatros, 2003. Ahoj děti – Dobrou noc. ISBN 80-00-01140-9.)

Otázky a úkoly

1. Kolik má Amálka na obrázku ve vlasech květů?
2. Proč Amálka potřebovala získat jablíčko?
3. Najdeš ježka na pravé straně, nebo na levé straně obrázku?
4. Zjisti, čím se ježci živí.

České pohádky
Otesánek

Karel Jaromír Erben

Byl jeden starý muž a jedna stará žena; zůstávali na konci vesnice pod lesem v jedné chalupě. Byli chudí: muž nádeničil a žena předla na prodej, a přece pořád říkali: „Jen kdybychom měli nějaké děťátko!“

„Buďte rádi, že vám ho pánbůh nedal,“ mluvili jiní lidé, „však sami nemáte co jíst!“

A oni zas říkali: „Když my se najíme, najedlo by se ještě taky naše děťátko – jen kdybychom nějaké měli!“

Jednou zrána kopal ten muž v lese pařezy a vykopal pařízek, vyhlížel zrovna jako malé děťátko: hlavička, tílko, ručičky, nožičky – potřeboval jen temínko trochu sekyrou otesat, aby bylo kulaté a hladké, a kořínky na ručičkách a na nožičkách přisekat, aby vyhlížely jako prstíčky, a bylo děťátko, jen zaplakat! Muž přinesl ten pařízek domů a povídá ženě: „Tuhle máš, cos chtěla mít – dítě Otesánka. Chceš-li, můžeš je chovat.“ Žena zavinula to děťátko do peřinky, hejčkala je na rukou a zpívala mu:

„Hajej, dadej, hajej,
Otesánku malej,
až se vzbudíš, hošíčku,
uvařím ti kašičku.
Hajej, dadej, hajej!“

Najednou začalo se dítě v peřince hýbat, vrtilo hlavou a dalo se do křiku: „Mámo, já bych jed!“ Žena nevěděla radostí, kam dříve skočit. Položila dítě do postele a běžela vařit kaši. Když uvařila, Otesánek ji všecku snědl a potom zase křičel: „Mámo, já bych jed!“

„Počkej, děťátko, počkej, hned ti přinesu!“ Poté běžela k sousedce a přinesla plný ucháč mléka. Otesánek pil, jen hltal, a když vypil, křičel zas, že by jed. Žena se tomu divila: „Což, dítě, ještě dost nemáš?“ Šla a vydlužila si ve vsi pecen chleba, položila jej doma na stůl a vyšla pak zase ven, postavit k ohni vody na polívku. Sotvaže vykročila ze světnice, Otesánek, vida na stole chléb, vymotal se z peřiny, skočil na lavici a v okamžení ten bochník pohltil, a zase křičel: „Mámo, já bych jed!“ Máma přišla, chtěla nadrobit pod polívku; ohlíží se po chlebě – ten tam! V koutě stál Otesánek jako kadečka a vyvaloval na ni oči.

„Pánbůh s námi, Otesánku! Snad jsi ten bochník nesněd?!“

„Sněd, mámo – a tebe taky sním!“ Otevřel hubu, a než se máma nadála, byla v něm.

(ERBEN, Karel Jaromír. *České pohádky.* V Albatrosu vyd. 5., v KMČ 1. Praha: Albatros, 1971. Klub mladých čtenářů.)

Otázky a úkoly

1. Podle čeho dostal Otesánek své jméno?
2. Co dala máma Otesánkovi na jídlo jako první?
3. Najdi význam slova kadečka.
4. Vymysli melodii písně, kterou žena zpívala Otesánkovi a pak ji zazpívej.
5. Co má dědeček na obrázku v ruce?

Mikulášovy patálie
Kopaná

René Goscinny

Vendelín nám řekl, mně a ještě fůře kluků z naší třídy, že máme odpoledne přijít na plácek, co je nedaleko našeho domu. Vendelín je můj kamarád, je pekelně tlustý a strašně rád jí, a řekl nám, že tam máme přijít, jelikož dostal od tatínka docela nový kopací míč, a tak můžeme sehrát príma utkání. Vendelín je fakt bezva.

Sešli jsme se na plácku ve tři hodiny odpoledne a bylo nás osmnáct. Museli jsme se dohodnout na sestavě mužstev, aby bylo na každé straně stejně.

Se soudcem to bylo lehké. Vybrali jsme Celestýna. Celestýn je nejlepší z naší třídy. My ho sice nemáme moc rádi, ale poněvadž nosí brýle, nemůžeme mu dát po kebuli, kdy se nám zachce, a to se na soudce hodí. A pak, ani jedno mužstvo Celestýna nechtělo, jelikož ve sportu moc nevyniká a vždycky se hned pro nic za nic rozbrečí. Celestýn se dožadoval, aby se mu dala píšťalka, a tak došlo k hádce. Píšťalku má totiž jen Viktorín, jeho tatínek je strážník.

„Nemůžu mu svou píšťalku dát," vymlouval se Viktorín, „je to rodinná památka."

Nedalo se nic dělat. Nakonec jsme se dohodli, že Celestýn dá znamení Viktorínovi a ten vždycky zapíská místo něho.

„Tak co, hraje se, nebo ne?" křičel Vendelín. „Začínám mít hlad."

Teď se ukázalo, že když bude Celestýn soudce, zbude jen sedmnáct hráčů, takže jeden při dělení přebývá. Vymysleli jsme si tedy trik: budeme mít ještě pomezního soudce, který pokaždé, když míč spadne do autu, zamává praporkem. Vybrali jsme na to Fridolína. Jediný pozemní soudce, to není na hlídání celého plácku moc, ale Fridolín umí pekelně rychle utíkat, má hrozně dlouhé a hubené nohy, s velkými špinavými koleny. Fridolín nejdřív nechtěl ani slyšet, chtěl hrát s míčem a nakonec prohlásil, že nemá praporek. Ale potom přece jen svolil, že bude pomezním soudcem pro první poločas. Místo praporku bude mávat kapesníkem, který nebyl zrovna moc čistý, ale to nemohl Fridolín vědět, když šel z domova, že jeho kapesník bude sloužit místo praporku.

„Tak co, hraje se, nebo ne?" křičel Vendelín.

Teď už to bylo bez problému, bylo nás jen šestnáct hráčů.

Každé mužstvo muselo mít kapitána. Jenomže kapitánem chtěl být každý. Každý kromě Vendelína, který chtěl být brankářem, jelikož nerad běhá. My jsme byli rádi, poněvadž Vendelín je jako brankář senzační: je pořádně široký a kryje dobře branku. Tak zbylo patnáct kapitánů a to bylo přece jen trochu moc.

(GOSCINNY - SEMPÉ. *Mikulášovy patálie.* Praha: Albatros, 1970. Klub mladých čtenářů.)

Otázky a úkoly

1. Najdi, co ve fotbale znamenají pojmy poločas a aut.
2. Co je ve fotbale úkolem soudce, kapitána, brankáře?
3. Zjisti, kolik hráčů z jednoho družstva může ve fotbale na hřišti hrát.
4. Kolik kluků se sešlo, aby si zahrálo fotbal?

Náš kocourek

Josef Kožíšek

Náš kocourek bělovousek –
je ho ještě malý kousek,
ale práci všude shání
od rána až do klekání.

Venku leze po jabloni,
doma zase klubko honí,
u stodůlky honí klásek,
pak se chytá za ocásek.

Jde-li moucha po výsluní,
náš kocourek hned je u ní.
A kde pavouk nitky souká,
kocourek se aspoň kouká.

Pohne-li se kvítek bledý,
kocourek jde na výzvědy
a tu záři rosných kapek
rád by lapil do svých tlapek.

Na slunci i na podstřeší
celý den ho něco těší;
po práci a po robotě
tiše spinká v staré botě.

(HRUBÍN, František, Eduard PETIŠKA a Emanuel FRYNTA. *Zlatý věnec.* 2. vyd., (v KMČ 1. vyd.). Praha: Albatros, 1973. Klub mladých čtenářů.)

Otázky a úkoly

1. Proč myslíš, že kocourkovi říkají bělovousek?
2. V kolik hodin je klekání?
3. Kde kocourek spí?
4. Jakého domácího mazlíčka bys chtěl/a mít doma?

O líném Honzovi

Josef Lada

V malé útulné chaloupce na konci vesnice bydlela vdova Škubánková se synem Honzou. Škubánková byla pracovitá žena, od rána do večera se lopotila, aby vydělala na živobytí pro sebe a pro svého syna Honzu.

Honza byl už dvacetiletý, zdravý a silný klacek, ale byl líný jako starý kožich. Celé dny a celé noci se jen válel za pecí a byl tak pohodlný, že chtěl, aby mu maminka i pusu otevírala, když se mu chtělo zívnout. Za těžkou práci považoval i to, že se musel občas na svém pelechu obrátit, a přitom vždycky říkal, že kdyby to bylo jinde, musili by mu za to pořádně zaplatit. A za noční obracení že by si počítal víc. Jak za práci přes čas. Jeho hodná maminka ho ještě před lidmi omlouvala, a místo co měla vzít koště a smést ho s pece, ještě ho litovala, že musí za tou pecí zkusit od horkých kamen jako pes. A rozzlobeným sousedkám říkávala: „A kdo ví, jestli ho i za tou pecí nečeká nějaké velké štěstí!“ Takové jsou ty naše maminky!

Jednoho dne Honza ležel už moc dlouho na levé straně a tak rád by byl zas ležel trochu na straně pravé, ale maminka nebyla doma a také nikdo jiný nepřicházel, aby mu pomohl se obrátit. Honza už huboval na lidskou neochotu, když se tu pojednou rozlétly dveře a do světnice vběhla malá shrbená stařenka. Rozhlížela se rychle po světnici, jako by někoho hledala, až spatřila na peci Honzu.

„Babičko, obraťte mě na druhou stranu!“ zamumlal Honza.

„I co tě to, hochu, napadá? Na to nemám čas!“ repetila babička. „Já jsem, hochu, sudička a jdu ti předpovědět, co na tebe v životě čeká a co tě nemine! Měla jsem ti to říci hned, jak ses narodil, ale zapovídala jsem se trochu tamhle za vsí s nějakou tetkou, a tak jsem se krapánek zdržela. Mám to předpovídání ve strašným nepořádku. Starostovic Toníkovi jsem měla předpovědět, když byl ještě v kolébce, že se v šesti letech utopí, a on se mi, klacek, už zejtra žení! Tak ti předpovídám všechno dobré, zdraví, štěstí, dlouhá léta a že ve dvaceti letech zabiješ draka, vysvobodíš princeznu a dostaneš ji za manželku! Měj se tady dobře, děťátko, a papej kašičku! Sbohem!“

Honza koukal na babičku s otevřenými ústy. Chtěl jí honem říci, aby mu předpověděla něco pohodlnějšího, ale než to ze sebe vysoukal, byla babička pryč.

(LADA, Josef. *Nezbedné pohádky.* 3. vyd., (v SNDK 2. vyd.).
Praha: Státní nakladatelství dětské knihy, 1967.)

Otázky a úkoly

1. V jaké jiné pohádce se také objevuje sudička?
2. Znáš nějakou jinou pohádku o Honzovi?
3. Co myslíš, že si Honza přál, aby mu sudička předpověděla?
4. Zkus vymyslet způsob, jak Honza zabije draka, aniž by slezl z postele.
5. Kolik je Honzovi let?

Děti z Bullerbynu
Velikonoce v Bullerbynu

Astrid Lindgrenová

Teď vám budu vyprávět, jak jsme se měli letos o Velikonocích u nás v Bullerbynu.

Na velikonoční středu přišly Britta a Anna ke mně časně ráno, protože jsme měly dělat velikonoční cedulky, takové, co se přišpendlují lidem na záda, aby o tom nevěděli. Nastříhaly jsme si spoustu lístků z bílého papíru, na které jsme namalovaly legrační panáky. Na některé jsme napsaly třeba „Vzteklý orangutan“ nebo „Pozor, zlý pes!“ a tak podobně. U Lasse a Bosse bylo taky plno ruchu. Kluci taky dělali velikonoční cedulky. Olle byl u nich a pomáhal jim.

Když jsme už měly kapsy plné cedulek, šly jsme Britta a Anna a já k Lassovi a Bossovi a Ollovi a ptaly jsme se, jestli si nepůjdou hrát. Jen abychom jim mohly nějak přišpendlit velikonoční cedulky.

Běželi jsme pak na norrgårdenskou pilu a hráli jsme si tam a šplhali na vyrovnané hromady prken. Celou dobu jsme se pokoušeli přišpendlit jeden druhému cedulku, ale šlo to špatně, protože každý si dával pozor, aby se k druhému neobrátil zády. Za chvilku přišla Agda, naše děvečka, aby nám vyřídila, že máme jít domů jíst. A Lasse hned seskočil z hromady prken a dohonil Agdu a šel vedle ní a pořád si s ní povídal, co mu jazyk stačil. A aniž Agda co zpozorovala, přišpendlil jí na záda cedulku. Bylo na ní napsáno: „Ach, jak miluji Oskara.“ Oskar, to je náš čeledín. A když přišel do kuchyně a začal jíst, chodila Agda sem tam a na zádech měla napsáno: „Ach, jak miluji Oskara.“ Oskar se plácal do kolen, smál se a říkal: „To je dobře, Agdinko, to je dobře.“

A Lasse a Bosse a já jsme se smáli ještě víc. Konečně si Agda vzpomněla, že je velikonoční středa, a sáhla si na záda, pak popadla papír a spálila ho v kuchyňských kamnech. Ale smála se taky.

(LINDGRENOVÁ, Astrid. *Děti z Bullerbynu.* 11. vyd.
Praha: Albatros, 2002. ISBN 80-00-01011-9.)

Otázky a úkoly

1. Jaké jsou tradice na Velikonoce u vás doma?
2. Zjisti, jak nazýváme středu před Velikonocemi.
3. Co má Agda na obrázku napsané na zádech?
4. Agdě na obrázku rozpleť a zase zapleť copy.

Žofka ředitelkou Zoo
Jak Žofka odmítla nabídku k sňatku

Miloš Macourek

Být ředitelkou není žádný med, to mi tedy věřte, všechny ředitele čeká každé ráno hromada pošty, všelijaká úřední nařízení, účty, prospekty, ba i stížnosti, a jak se tím tak Žofka prohrabuje, vidí dopis s adresou

Slečna
Žofka Orangutanová,
ředitelka zoo,

a pod tím je připsáno, do vlastních rukou.

Podívejme se, kdopak mi to asi píše, tohle vypadá jako dopis čistě soukromý, řekne si Žofka, a když tu obálku otevře, málem padne do mdlob, je to totiž nabídka k sňatku od pana Harryho Orangutana z londýnské zoologické zahrady, v níž se mimo jiné píše, že pan Harry není jen tak obyčejný orangutan, že byl u příležitosti nedávného výročí založení londýnské ZOO povýšen do šlechtického stavu spolu s proslulým slonem Bimbo, a že se tudíž jakožto lord nechce oženit jen tak s nějakou obyčejnou orangutankou, ale že ředitelka zoologické zahrady, to prosím, to už by bylo něco jiného, to by mu mohlo vyhovovat, píše sir Harry v dopise, k němuž je přiložen i výstřižek z časopisu LIFE, kde Jeho Lordstvo sedí s nohou přes nohu, má monokl a motýlka a děsně mu to sekne.

A když se večer sejde parta v prázdné kleci po panu Pásovci, řekne Žofka, tak vážení, co tomu říkáte, chce si mě vzít nějakej lord, zíráte, co, a Květoslav řekne, to je teda gól, moc by mě ale zajímalo, co tomu říkají vaši, načež Žofka vysvětlí, že tatínkovi se to zdá moc brzo, prý taková holka, a bude se vdávat, zato maminka že nemá námitek a dědovi je to jedno, a tak tu situaci parta rozebírá z různých hledisek, až si vezme slovo Karolína a řekne, napřed bys měla vědět, co je to vůbec zač, ten Harry, pozvi ho a uvidíme.

(MACOUREK, Miloš. *Žofka ředitelkou Zoo.* 2. vyd. Praha: Albatros, 2001. Ahoj děti – Dobrou noc. ISBN 80-00-00890-4.)

Otázky a úkoly

1. Najdi na mapě Londýn.
2. Zjisti, co je monokl, který sir Harry nosí.
3. Jak se jmenuje slon, který byl společně se sirem Harrym povýšen do šlechtického stavu?
4. Zjisti, jak vypadá orangutan.

Medvídek Pú

Kapitola 3, ve které se zorganizuje pátrání a Prasátko se zase potká se Sloniskem

Alan Alexander Milne

Pú seděl jednou doma a počítal své hrnky s medem, když tu někdo zaklepal na dveře.
„Čtrnáct," řekl Pú. „Dále. Čtrnáct. Nebo patnáct? Aby do toho! Teď jsem se spletl."
„Nazdar, Pú," řekl Králíček.
„Nazdar, Králíčku. Čtrnáct, ano?"
„Čeho?"
„Mých hrnečků s medem, které jsem počítal."
„Ano, čtrnáct, správně."
„Víš to jistě?"
„Ne," řekl Králíček. „Záleží na tom?"
„Rád bych to věděl," řekl Pú skromně. „Abych si mohl říci: ‚Mám ještě čtrnáct hrnků medu!' Nebo taky patnáct, jak se to vezme. Dělá to člověku dobře."
„Tak řekněme šestnáct," řekl Králíček. „Ale já jsem se tě přišel zeptat, jestli jsi někde neviděl Mrně."
„Myslím, že ne," řekl Pú. A pak chvíli přemýšlel a zeptal se: „A kdo je Mrně?"
„Jeden z mých přátel a příbuzných," řekl Králíček ledabyle.
Pú z toho zase nezmoudřel, protože Králíček měl tolik přátel a příbuzných a tak různých a různě velikých, že nevěděl, má-li hledat Mrně na vrcholku dubu nebo v kalíšku blatouchu.
„Dnes jsem neviděl nikoho," řekl Pú, „nikoho, komu bych byl řekl ‚Nazdar, Mrně!' Potřebuješ je na něco?"
„Já ho nepotřebuju," řekl Králíček, „ale je vždycky dobře vědět, kde jsou naši přátelé a příbuzní; ať je potřebujeme nebo ne."
„Ach tak," řekl Pú. „Ztratil se?"
„Nikdo ho už dlouho neviděl, myslím tedy, že se ztratil. Ostatně slíbil jsem Kryštůfkovi Robinovi," pokračoval důležitě, „že zorganizuju pátrání po něm, tak pojď se mnou."
Pú se láskyplně rozloučil se svými čtrnácti hrnky medu a utěšoval se, že je jich snad patnáct; potom se pustil s Králíčkem do Lesa.

(MILNE, A. A. *Medvídek Pú*. 6. vyd., (4. v Albatrosu).
Praha: Albatros, 1972. Klub mladých čtenářů.)

Otázky a úkoly

1. Kolik měl medvídek Pú hrníčků s medem?
2. Zjisti, z čeho se vyrábí med.
3. Co jsme se dozvěděli o Mrněti?
4. Je blatouch strom, keř nebo bylina?

Berona

Božena Němcová

Byl jeden král a ten král měl velikou a krásnou zahradu, které snad nikde rovno nebylo. V té zahradě byl jeden vysoký a košatý strom, rovný jako jedle, krásný jako lípa. Ať přišel do zahrady kdo přišel, každý nejprve naň oči upřel a nemohl se naň dosti nahledět. Pro jeho krásu i sám král často si ho obhlížel ze všech stran a nikdy se jeho krásy nasytiti nemohl. I povídá si jednou: „Už bych jen rád věděl, jak ti říkají a zda nějaké ovoce plodíš. Sám si dost hlavu lámu a nic vymyslet nemohu, proč při své kráse už tolik roků žádné ovoce neneseš! Mnoho bych dal za to, kdyby mi někdo oznámil, co v tom je, jak je to s tebou."

V myšlenkách odešel ze zahrady, ale vždy mu v hlavě vrtalo, jak by se čeho o tom stromě dověděti mohl. Konečně mu přišlo na rozum, zdali by mu to moudří lidé pověděti neuměli.

Dal zavolati z celé krajiny moudré lidi, zahradníky i hadače. Když se sešli, zavedl je do zahrady k tomu stromu řka jim: „Lidé milí, mnoho let tento strom tu stojí, roste a ovoce nemá; rád bych věděl, co je to za strom a zda ovoce ponese."

Ti moudří lidé, hadači a zahradníci, velmi se divili té kráse, prohlíželi ho ze všech stran, ale na královu otázku nedovedli odpovídat, až se tu přibelhal jeden starý, o hůl opřený člověk. Ten ze zástupu vykročiv, před krále se postavil, řka: „Darmo si rozum namáháte, to se uhodnout nedá, ale já vám o tom divném stromě něco povím." Všichni napjali uši a stařeček vypravoval dále. „Za mé mladosti vyprávěl mi jeden velmi starý člověk, že tomuto stromu snad v celém světě rovno není a že takové ovoce nosí, jaké lidé ještě neviděli. Před půlnocí vypučí, po chvilce kvete a zas po chvilce zlaté ovoce dozrává. O půlnoci ho někdo otrhá – nevím kdo."

Všichni hleděli na starce s podivením, král s vyjasněnou tváří. „Když je tak," praví na to král, „dám ho hlídat. Strom je můj, a ze svého stromu mohu i ovoce trhat, v tom mi snad nikdo bránit nebude. Tak učiním."

Královští tři synové stáli u otce a čekali, co dále řekne; král ale přímo k nim se obrátiv, pravil jim: „Moji synové, teď o tom přemýšlím, kdo by se na to hlídání dáti mohl. Vy jste mi nejvěrnější, jste hodní, čilí čuhajové, zda by se z vás jeden na to nedal?"

„Já se o to pokusím," pravil nejstarší; „snad ho uhlídám a na ukázku vám jedno ovoce donesu."

(NĚMCOVÁ, Božena. *Stříbrná kniha pohádek*. Praha: Svoboda, 1970. Členská knižnice.)

Otázky a úkoly

1. Je lípa listnatý, nebo jehličnatý strom?
2. Myslíš, že nejstarší syn strom uhlídá a králi ovoce donese?
3. Kdo si myslíš, že ovoce ze stromu trhá?

Jak ruce nechtěly pracovat

Oldřich Syrovátka

Jednoho dne, nikdo neví, jak se to stalo, začaly ruce vzdorovat. „Nebudeme nic dělat," rozhodly se zčistajasna. „Lopotíme se, namáháme, nevíme často prací kudy kam, a co z toho máme? Nic, stokrát nic! Pracujeme vlastně pro žaludek. Ten nic nedělá, jenom pořád jí, a my abychom se o budižkničemu staraly. Má chuť na housku? Prosím. Ruce mu ji podají, i máslem namažou. Má chuť na jablíčko? Chtěj nechtěj, ruce mu je ještě pěkně oloupají. A tak to jde stále, den za dnem, a nikde ani trochu vděku. A proto dost! Neděláme!"

Když nohy uslyšely ta vzdorovitá slova, daly rukám za pravdu.

„Je to tak," souhlasily. „Vždyť žaludek si hoví, odpočívá, lenoší, a nohy, vy se uběhejte! Pro housku, pro jablíčka, pro chléb, pro mléko a máslo, pro maso, a nevíme už pro co všechno ještě. Už nás dávno všechno bolí, kdy si ani chvilku nemůžeme odpočinout. Ruce mají pravdu, a my nohy přestaneme běhat pro jídlo a ani se nehneme."

Tak ruce přestaly pracovat, na nic nesáhly, nic nepopadly. Nezvedly ani peříčko, natož housku, jablko, chléb nebo maso. A nohy se ani nepohnuly, pro nic nešly, odpočívaly.

„Ať jen žaludek zkusí běhat sám," říkaly nohy, „ať ví, co to znamená, stát celý den na nohou a nemít ani chvilku klidu."

Ale běda, přeběda! Ruce vydržely bez práce jeden den, druhý den i třetí, lenošily, a nohy, to se ví, s nimi. A čtvrtý den bylo zle.

Protože žaludek nedostal jídlo, vytrávil a celé tělo zesláblo. A s ním zeslábly i ruce a nohy a to už věděly, že se přepočítaly.

Brzo přestaly ruce i nohy vzdorovat. Ruce se zase pustily do práce a nohy se zvolna rozběhly. Běžely pro housky, pro jablka, pro chléb, pro mléko i pro máslo a ruce podaly všechno jídlo žaludku. Ten se brzo uzdravil a s ním i ruce a nohy, celé tělo zesílilo.

A tak zase bylo dobře, všechno bylo v pořádku. Inu, jako vždy, když se ruce dají pořádně do práce.

(SYROVÁTKA, Oldřich. *Bajky*. 4. vyd., (v Albatrosu 3. vyd.).
Praha: Albatros, 1974. Klub mladých čtenářů.)

Otázky a úkoly

1. Co jsi měl/a včera všechno na jídlo?
2. Proč je pro nás důležité jíst?
3. Které jídlo máš nejraději?
4. Co znamená vegetariánství? Souhlasíš s názorem vegetariánů?

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Elena Kuchařová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. Mrg. Dita Finková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Literatura pro děti se zrakovým postižením
Název v angličtině:	Literature for children with visual impairment
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá výrobou čítanky pro děti se zrakovým postižením, primárně pro děti na úrovni nevidomosti mladšího školního věku. Teoretická část je zaměřena na klasifikaci zrakového postižením, rozvoj kompenzačních činitelů, literaturu pro děti a mládež i literaturu pro děti na úrovni nevidomosti a vzdělávání žáků se zrakovým postižením v Českém jazyce a literatuře. Praktická část se věnuje obsahu čítanky, její výrobou a použitím v praxi.
Klíčová slova:	čítanka pro děti se zrakovým postižením, klasifikace zrakového postižení, vyšší a nižší kompenzační činitelé, literatura pro děti se zrakovým postižením, písmo pro osoby nevidomé, pomůcky pro čtení a psaní Braillova písma, nácvik čtení a psaní Braillova písma, tyflografika, Knihovna a tiskárna K. E. Macana, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, žák se zrakovým postižením při výuce Českého jazyka a literatury
Anotace v angličtině:	The thesis deals with making of a reader for children with visual impairments, primarily for younger children of school age with certain level of blindness.The theoretical part is focused on a classification of visual impairments, development of compensatory factors, literature for chidren and juveniles including a literature for children with certain level of blindness and on education of students with visual impairments in a Czech languague and literature. Practical part deals with the content of the reader, its making and a use of the reader in praxis.
Klíčová slova v angličtině:	Reader for children with visual impairments, classification of visual impairments, lower and higher compensatory factors, literature for children with visual impairments, script for blind persons, aids for reading and writing of Braille script, training

	of reading and writing of Braille script, tyflographics, Library and Print Shop of K.E. Macan, Frame educational programme for basic education, student with visual impairment in learning of Czech language and literature
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1: Čítanka v Braillově písmě pro děti se zrakovým postižením na prvním stupni základní školy (elektronická podoba) Příloha 2: Čítanka pro děti se zrakovým postižením na prvním stupni základní školy (černotisk) Příloha 3: Čítanka pro děti se zrakovým postižením na první stupni základní školy (text pro učitele) (volná příloha: Čítanka v Braillově písmě pro děti se zrakovým postižením na prvním stupni základní školy)
Rozsah práce:	97 s.