

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

RIGORÓZNÍ PRÁCE

Speciálně pedagogická podpora žáků se zrakovým postižením ve výuce anglického jazyka
v základních školách hlavního vzdělávacího proudu

Special educational support for pupils with visual impairment in English language teaching
in primary schools

Mgr. Martina Malotová

Vedoucí práce: PhDr. Pavlína Šumníková Ph.D
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Speciální pedagogika

Rok odevzdání: 2015

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci na téma Speciálně pedagogická podpora žáků se zrakovým postižením ve výuce anglického jazyka v základních školách hlavního vzdělávacího proudu vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne: 10. 4. 2015

.....

Chtěla bych poděkovat vedoucí práce PhDr. Pavlíně Šumníkové, Ph.D, za velkou dávku trpělivosti, připomínky, vedení a významnou podporu při psaní práce. Dále všem kolegům v běžných školách, kteří i při svém každodenním vytížení věnovali svůj čas vyplnění dotazníku a poskytli též mnoho postřehů navíc. Děkuji též žákům a jejich rodičům za vstřícnost a bezvadnou spolupráci.

Abstrakt

Výzkumná práce je zaměřená na způsoby realizace speciálně pedagogické podpory žákům se zrakovým postižením při výuce anglického jazyka v běžných základních školách a popisuje nejčastější problémy, které se při výuce objevují. Práce mapuje využívání didaktických a technických kompenzačních pomůcek učiteli i žáky, úpravu prostředí a analyzuje nejčastěji volené pedagogické přístupy a metody práce. Žáci i učitelé hodnotí jednotlivé jazykové oblasti podle očekávaných výstupů RVP ZV (platných ve školním roce 2012/2013).

Cílovou skupinou jsou žáci se zrakovým postižením (ZP) běžných základních škol a jejich učitelé. Současná doporučení, např. ze speciálně pedagogických center popisují a navrhují jak vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Uvádí metody, postupy a formy práce s těmito žáky, doporučují speciální pomůcky za účelem zvládnutí výstupních kompetencí žáka. Pro dosažení cíle výzkumu byly použity následující metody: kritická analýza odborné literatury, dotazníková šetření pro učitele a žáky, porovnání výstupů z dotazníkového šetření skupin učitelé – žáci. Výzkumu se účastnilo 50 žáků se ZP integrovaných v ZŠ v ČR a 47 učitelů. Výzkum z části potvrdil hypotézu, že žáci se ZP hůře zvládají anglický jazyk, než žáci intaktní. Bylo zjištěno, že žáci se ZP mají problémy i v jiných předmětech. Hlavní zásady práce se ZP žákem nejsou zcela dodržovány.

Klíčová slova

Žák se zrakovým postižením, inkluze, integrace, rámcový vzdělávací program, specifika žáků se zrakovým postižením, specifika vzdělávání žáků se zrakovým postižením, pracovní zatížení pro jednotlivé kategorie zrakového postižení, školní vzdělávací program, anglický jazyk a komunikace, kompenzační pomůcky pro žáky se zrakovým postižením, zraková práce, pracovní prostředí, sebehodnocení, činnostní učení.

Abstract

The research work describes the realization of special educational support for pupils with visual impairment (VI) in English language teaching in primary mainstream schools and describe the most common problems that occurs during the lessons. The reserch explores the use of didactic and technical assistive devices teachers and students, enrichment and analyzes the most frequently selected pedagogical approaches and methods of work. The students and teachers evaluate each language area under the expected outputs FEP (Valid for the school year 2012/2013).

The target group are students with VI basic mainstream schools and their teachers. Recent studies exp. of special education centers describe and propose how to educate pupils with SEN, specifies the methods, procedures, forms and work with the pupils. To achieve the research objectives, the following procedures : a critical analysis of literature, questionnaires for teachers and pupils, comparing the outputs of the survey group of teachers – students. The research included 50 students with VI integrated in primary schools in the Czech and 47 teachers. Research only partially confirmed the hypothesis that students with VI harder to cope with the English language than students intact. The main principles of work with VI student are not fully observed.

Key words

The pupil with visual disabilities, inclusion, integration, FEP, he specifics of students with visual impairments, the specifics of how to teach students with visual impairments, the workload for each category of visual impairment, the legislative framework of education, curriculum outcomes, learning languages and language communication, language, vocational training of the visually impaired, compensation and teaching aids for students with visual impairments, visual work, work environment, and self-evaluation, learning by doing.

Obsah

1 Úvod	8
2 Teoretická a praktická východiska	11
2.1 Pilíře inkluzivního vzdělávání	11
2.2 Inkluzivní přístupy	15
2.3 Jazykové kompetence žáků ZŠ (pilotní ověřování znalostí žáků 5. a 9. tříd – anglický jazyk)	16
2.4 Obecná klasifikace a charakteristika zrakového postižení	21
3 Specifika výchovy a vzdělávání žáka se zrakovým postižením.....	23
3.1 Dítě / žák se zrakovým postižením.....	23
3.2 Osobnost dítěte / žáka se zrakovým postižením v období předškolního věku.....	24
3.3 Osobnost žáka se zrakovým postižením – období školního věku	27
3.3.1 Specifika raného a středního školního věku u žáků se zrakovým postižením ..	29
3.3.2 Specifika staršího školního věku žáka se zrakovým postižením	29
3.4 Specifika edukace žáků se zrakovým postižením	32
3.5 Příklady pracovního zatížení pro jednotlivé kategorie zrakového postižení.....	39
3.6 Funkční dopady zrakového postižení	41
3.7 Přejít k předprofesní přípravě a profesní volbě.....	43
4 Legislativní rámec vzdělávání.....	46
4.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	48

4.2	Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace.....	50
4.3	Postavení cizího jazyka ve výuce žáků se zrakovým postižením	51
5	Průzkum poskytování speciálně pedagogické podpory žákům se zrakovým postižením ve výuce anglického jazyka.....	55
5.1	Grafická znázornění odpovědí žáků se zrakovým postižením	58
5.2	Závěr výzkumného šetření a doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi	104
6	Závěr	121
7	Seznam použitých informačních zdrojů	124
8	Seznam příloh.....	129
9	Seznam obrázků	130
10	Seznam tabulek	131
11	Seznam grafů.....	132
12	Přílohy.....	135

1 Úvod

Myšlenka inkluzivního vzdělávání je v České republice chápána, vysvětlována a realizována stále výrazně odlišnými způsoby. Z pohledu potřeb školy a potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami/ s potřebou podpůrných opatření hovoříme o edukačním inkluzivním procesu (Vítková, 2003). Ten by měl být charakterizován především pedagogickými intervencemi ve smyslu hledání takových metod, přístupů a forem práce, které povedou k optimálnímu všestrannému rozvoji žáka, k získání potřebných dovedností a výstupních kompetencí.

Pro pochopení této myšlenky a její následnou správnou aplikaci do praxe je prvořadě vycházet ze správného výkladu pojmu inkluzivní vzdělávání. Přijmutí faktu možné neexistence jedné všeobsažné definice, je dobrým předpokladem k postupnému pochopení inkluzivního procesu jako takového (Květoňová, Prouzová, 2010).

V našich podmínkách se manifestují dvě zásadní otázky. První z nich je, zda dítě se speciálními vzdělávacími potřebami/ s potřebou podpůrných opatření lze vzdělávat v běžné škole. Na tuto otázku již nalézáme celkem jednoznačnou odpověď ano lze, s ohledem na možnosti samotného žáka, přání a možnosti rodičů a školy, ale i s ohledem na třídní kolektiv a následné přijetí žáka do kolektivu. Jednoznačnost odpovědi po konstatování všech faktorů ovlivňujících inkluzivní proces se částečně vytrácí. Nicméně trend a chuť na inkluzivní praxi zde zůstává a je splnitelný (in Loreman, 2007). Druhou otázkou je, jak realizovat vzdělávací podmínky a systém podpůrných opatření, které zajistí žákovi s potřebou podpůrných opatření kvalitní vzdělávání (Hájková, Strnadová, 2010). Současné studie, výzkumy a také např. doporučení ze speciálně pedagogických center popisují a navrhují jak vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami/ s potřebou podpůrných opatření (dále jen s potřebou podpůrných opatření). Uvádí metody, postupy, formy práce s těmito žáky, doporučují speciální pomůcky za účelem zvládnutí výstupních kompetencí žáka. Jednou z cest, jak zmapovat konkrétní práci žáků s potřebou podpůrných opatření v konkrétním vyučovacím předmětu, je průzkum přímo v základních školách hlavního vzdělávacího proudu. Cílovou skupinou jsou žáci se zrakovým postižením základních škol

hlavního vzdělávacího proudu a jejich učitelé. Vyučovacím předmětem je anglický jazyk, který je velmi náročný na osvojení též pro intaktní žáky, nicméně potřebný, důležitý i nutný pro získání adekvátních možností pro vlastní rozvoj a následné uplatnění na trhu práce. Výstupy učiva jsou dle RVP pro ZV pro žáky základních škol shodné, s ohledem na možnost aplikace speciálně vzdělávacích metod a forem práce. (Bartoňová, Vítková, 2007)

Hlavním cílem práce je posoudit a popsat způsoby realizace speciálně pedagogické podpory žákům se zrakovým postižením ve výuce anglického jazyka v základních školách hlavního vzdělávacího proudu a ukázat nejčastější problémy ve vzdělávání zrakově postižených žáků ve výuce anglického jazyka. Konkrétně zmapovat využívání didaktických a technických kompenzačních pomůcek učiteli i žáky, úpravu prostředí i analyzovat nejčastěji volené pedagogické přístupy a metody práce. V návaznosti na analýzu a hodnocení jednotlivých jazykových oblastí žáky a učiteli podle očekávaných výstupů RVP ZV platných pro školní rok 2012/2013, zjistit, jaké jazykové oblasti dělají žákům se zrakovým postižením největší problémy. Dílčím cílem je zjištění, zda žáci se zrakovým postižením dokáží popsat projevy svého zrakového deficitu a porovnat jejich sebehodnocení s hodnocením výsledků vzdělávání učitelem. Na základě zjištěných výsledků konkretizovat možnosti speciálně pedagogické podpory těmto žákům především ve výuce anglického jazyka.

Pro dosažení tohoto cíle jsou použity následující metody: kritická analýza odborné literatury, kvantitativní výzkum prostřednictvím dotazníkového šetření pro učitele a žáky, porovnání výstupů z dotazníkového šetření skupin učitelé – žáci. Celá práce je primárně podmíněna možnou využitelností výsledků a závěrů pro efektivnější speciálně pedagogickou a pedagogickou činnost učitelů na školách. Úvodní kapitoly by měly vést k zamyšlení nad současnou situací ve školách, nastínit jednotlivá teoretická i praktická východiska výzkumného záměru. Navazující kapitoly jsou věnovány již dětem a žákům se zrakovým postižením a to jejich charakteristickým projevům chování a specifikům, které s sebou přináší zrakové postižení, vždy se snahou co nejvíce vycházet z praxe. Výzkumnému šetření je věnována obsáhlá část práce s popisy jednotlivých zjištění a částečnou komparací zjištěného z pohledu žáků a učitelů. Ověřené a odborně diskutované

výsledky a závěry výzkumu jsou podrobně popsány v závěrečné kapitole jako doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi.

2 Teoretická a praktická východiska

Zásadními teoretickými východisky výzkumného šetření je teoretický model Sedmi pilířů inkluzivního vzdělávání (Forlin, Sharma, Loreman, 2006) s analýzou jeho aplikace na jednotlivých úrovních systému speciálního vzdělávání v ČR. Dále rozbor teorií inkluzivních přístupů podle Bloemers, 2006, jejich komparace se zmapovanými přístupy v ČR podle Květoňové a Prouzové, 2010. S ohledem na téma práce zaměřené na speciálně pedagogickou podporu žáků se zrakovým postižením v anglickém jazyce, jsou teoretickými východisky i údaje z pilotního ověření jazykových kompetencí žáků ZŠ v anglickém jazyce realizované ČŠI na jaře 2012. Výsledky testů u intaktních žáků v pilotním ověření úrovně znalostí v anglickém jazyce jsou důležitým pohledem na skutečnost v intaktní populaci žáků a základem pro komparaci a hodnocení úrovně jazykových kompetencí žáků se zrakovým postižením.

Pro pochopení souvislosti a souvztažnosti problematiky je neopomenutelným teoretickým východiskem také obecná klasifikace a charakteristika zrakového postižení.

2.1 Pilíře inkluzivního vzdělávání

Diskurz kolem inkluzivního vzdělávání se pomalu pohybuje pozitivním směrem, i když se stále manifestují výhody a nevýhody tohoto procesu. Jak to již v praxi bývá, nejaktuálnější a nejrelevantnější charakteristiky daného sociálního jevu může přinést sám účastník. Výhody inkluzivního přístupu popisované samotnými studenty jsou uvedeny v mnoha světových literaturách (Forlin, Sharma, Loreman, 2006). Teoretický trend vycházející ze **Sedmi pilířů podpory inkluzivního vzdělávání** (Loreman, Deppeler, 2002) popisuje nutnost kooperace jednotlivých sedmi oblastí, jimiž jsou:

- Rozvoj pozitivních postojů
- Podpůrná politika a vedení
- Škola a třídní procesy založeny na praxi
- Flexibilní učební plán a pedagogika
- Smysluplná reflexe
- Potřebná školení a zdroje

Každý pilíř – oblast by zasloužila postupně popsat, okomentovat a vysvětlit, což však není smyslem této práce. Důležitým momentem je uvědomění si rozsahu multifaktoriálního záběru jednotlivých oblastí. Speciální pedagogové a pedagogové by následně mohli efektivně působit v těch pilířích nebo oblastech, které mohou naplňovat s vědomím, že jsou součástí systémového procesu.

V současné době jsou celkem dobře **rozvíjeny pozitivní postoje k inkluzi** právě v oblasti školství. Vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, péče o žáky talentované a mimořádně nadané na území ČR patří k řešeným oblastem vzdělávací politiky.

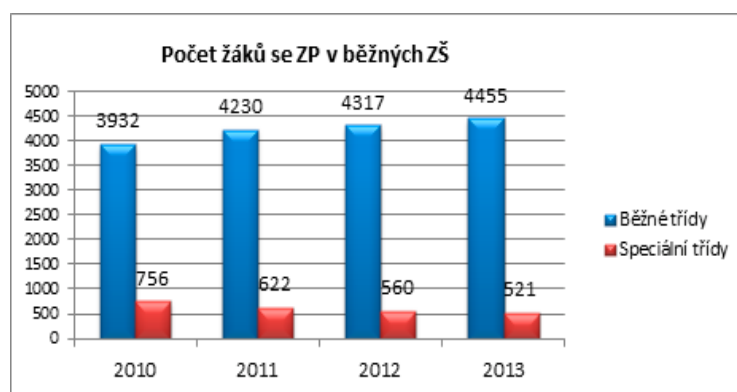
K základním trendům současného školství patří inkluzivní procesy směrem do hlavního vzdělávacího proudu na straně jedné a dostupnost optimálního počtu speciálních škol na straně druhé. Paralelní působení těchto subjektů s podporou školských poradenských služeb speciálně pedagogických a pedagogicko-psychologických, zajišťuje rovný přístup ke vzdělávání bez ohledu na jinakost v širokém slova smyslu a je jedním z důležitých projevů sociální soudržnosti společnosti. Stále významnějším se stává vytváření podmínek pro integraci dětí, žáků se ZP do hlavního vzdělávacího proudu běžných škol, v opodstatněných případech i posilování kapacit speciálních škol. Speciální školství je charakterizováno dvěma vzájemně se podporujícími směry, které kladou důraz na zajištění individuálních vzdělávacích potřeb všech žáků (Koncepte speciálního vzdělávání na území HMP, 2014).

Pro školy je nezbytné **posilovat odborné kompetence pedagogů** a zabezpečit i podpůrné služby dětem a žákům se SVP ve smyslu pedagogické asistence. Významnou podporou pro oblast vzdělávání pedagogických pracovníků byla např. realizace vyhlášeného programu ESF Praha a EU „Investujeme do vaší budoucnosti“ realizovaný v letech 2011-2013 **„Integrativní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na ZŠ a SŠ běžného typu“** s ohledem na výměnu zkušeností a získání potřebných dovedností. Hlavním výstupem projektu byl ucelený vzdělávací program, který byl zaměřen na rozšíření odborných vědomostí a speciálně pedagogických kompetencí a výměnu zkušeností mezi pedagogy a asistenty běžných škol a pedagogy ze škol samostatně

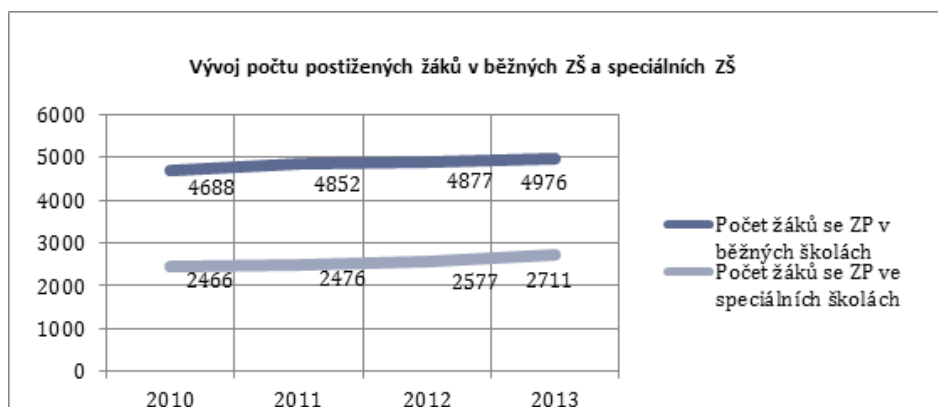
zřízených pro žáky se zdravotním postižením ve spolupráci s odborníky ze speciálně pedagogických center.

V tomto ohledu byly vyneseny odborné zkušenosti pracovníků speciálních škol pro podporu inkluzivního vzdělávání. Pedagogičtí pracovníci běžných škol byli seznámeni se základy speciálně pedagogických disciplín (ve smyslu jednotlivých „pedií“), nahlédli do praxe aplikací jednotlivých speciálně pedagogických metod a přístupů v práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Projekt byl zahájen v únoru 2011 a ukončen na podzim 2013. Účastníci hodnotili kladně jednotlivé moduly projektu, účastnili se závěrečné konference a získali sborník přednášek vydaný k jeho ukončení. V tomto ohledu můžeme hovořit o realizované **podpůrné politice a vedení** jednotlivých zřizovatelů, otázkou však zůstává, zda je dostačující a dostupná napříč jednotlivými kraji i ve smyslu **zajištění potřebného vzdělávání a zdrojů informovanosti**.

Komparací nárůstu počtu žáků obecně se zdravotním postižením integrovaných ve školách hlavního vzdělávacího proudu (sledováno v regionu Hlavního města Prahy, obr.1) formou individuální i skupinové integrace s vývojem počtu žáků se zdravotním postižením ve speciálních školách (sledováno v regionu Hlavního města Prahy, obr.2), lze celkově popsat nárůst počtu žáků se zdravotním postižením obecně, ale výraznější nárůst počtu žáků zařazených a vzdělávaných ve speciálních školách. (Konceptce speciálního vzdělávání na území HMP, 2014).



Obrázek 2-1 Počty integrovaných žáků v běžných ZŠ za všechny zřizovatele / podle formy integrace, (zdroj statistické údaje MŠMT, 2013)



Obrázek 2-2 Vývoj počtu žáků se ZP dle druhu škol za všechny zřizovatele, (zdroj statistické údaje MŠMT, 2013)

Je otázkou, zda další **pilíř flexibility učebních plánů** je možné tímto zjištěním pokládat za alespoň minimálně reflektovaný, nebo zda je zde promítnuta křivka demografického vývoje počtu žáků v základních školách obecně. Ze zjištěných údajů ČSÚ vyplývá, že k nárůstu počtu žáků na základních školách obecně by mělo docházet právě v těchto letech (příloha 1 Vývoj věkových kohort v ČR v letech 1999 - 2015).

Reflexní strategie péče o žáky se zdravotním postižením by měly být na úrovni jednotlivých škol a poradenských zařízení realizovány formou odborných supervizí, sebereflexí a hodnocením výsledků vzdělávání. Např. v koncepci speciálního vzdělávání na území Hlavního města Prahy je za tímto účelem navržena jako priorita organizace supervizní podpory speciálními pedagogy a psychology škol samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením ředitelům a pedagogickým pracovníkům škol hlavního vzdělávacího proudu.

Můžeme konstatovat, že jednotlivé pilíře inkluzivního vzdělávání jsou v podstatě reflektovány již na všech úrovních péče o žáky se zdravotním postižením. Důkazem je shledání souladu a návaznosti na zásadní koncepční dokumenty ČR, jakými jsou **Národní program rozvoje vzdělávání v ČR** (Bílá kniha), **Strategie vzdělávací politiky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy do roku 2020**, kterými jsou především snižování nerovnosti ve vzdělávání, podpora kvalitní výuky a učitele jako její klíčový předpoklad a odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému, **Dlouhodobý záměr**

vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2011-201 a krajské koncepce rozvoje vzdělávací politiky např. Koncepce speciálního vzdělávání na území HMP pro období 2014 – 2018.,

2.2 Inkluzivní přístupy

Existují minimálně dvě teoretické koncepce vzdělávací inkluze, které se ve vzdělávacích systémech řady zemí Evropy prakticky realizují a často paralelně. První z nich přivádí ke vzdělávání i jedince, kteří byli dříve z důvodu těžkého zdravotního postižení z edukačního procesu vyloučeni. Takto chápaná vzdělávací praxe respektuje právo každého jedince na vzdělání a to v různých institucích nebo v domácím prostředí. Druhá koncepce inkluze směřuje k tomu, že všechny děti z jedné územní oblasti navštěvují spádovou místní školu a jsou zde vzdělávány podle svých možností (Hájková, Strnadová, 2010). Ideovým východiskem takto pojaté inkluze je skutečnost, kdy lidstvo je integrovanou komunitou lidí různých etnik, národností, schopností, postižení a různého pohlaví, náboženského vyznání, a podobně (Hájková 2002). Není tajemstvím, že české školy často podceňují širší uchopení inkluzivního procesu. Pokud hovoříme o inkluzi jako o dalším/ vyšším společenském paradigmatu, který však s sebou v České republice stále přináší ambivalentní postoje, lze pravděpodobně nalézt částečné vysvětlení rozporů v samotném pojetí inkluze v aktuálním hodnotovém systému naší společnosti.

Jednotlivé školy se mnohdy z důvodu nejasností nebo/i nedostatečného pochopení nutné provázanosti více faktorů inkluzivního trendu, brání inovativním změnám nebo dokonce zaujímají negativní postoje k postupné realizaci inkluze, mají konzervativní řízení i pravděpodobný nezájem ostatních pedagogů. Takový pohled na naplňování inkluzivní vize (Bloemers, 2006) chápeme jako **přístup militantní**.

Druhým přístupem je **instrumentální pojetí** inkluzivní vize, což může být pro samotného žáka i společnost největším nebezpečím. Takové školy vyhoví požadavku systému, zřizovatele i rodičů, přijmou „nařízení shora“ a pasivně se podřídí inkluzivnímu trendu, aniž by se významněji profilyovaly tímto směrem.

Aktivní a potřebné uchopení inkluzivní vize pro naše účely mohou naplnit školy s **existenciálním přístupem**. Tyto školy vnímají vlastní příležitost k autonomnímu vývoji a řízení, k zavádění inovací, s nimiž přichází šance vybírat si výhody a následovat vývoj školství jako celku. (Květoňová, Prouzová, 2010).

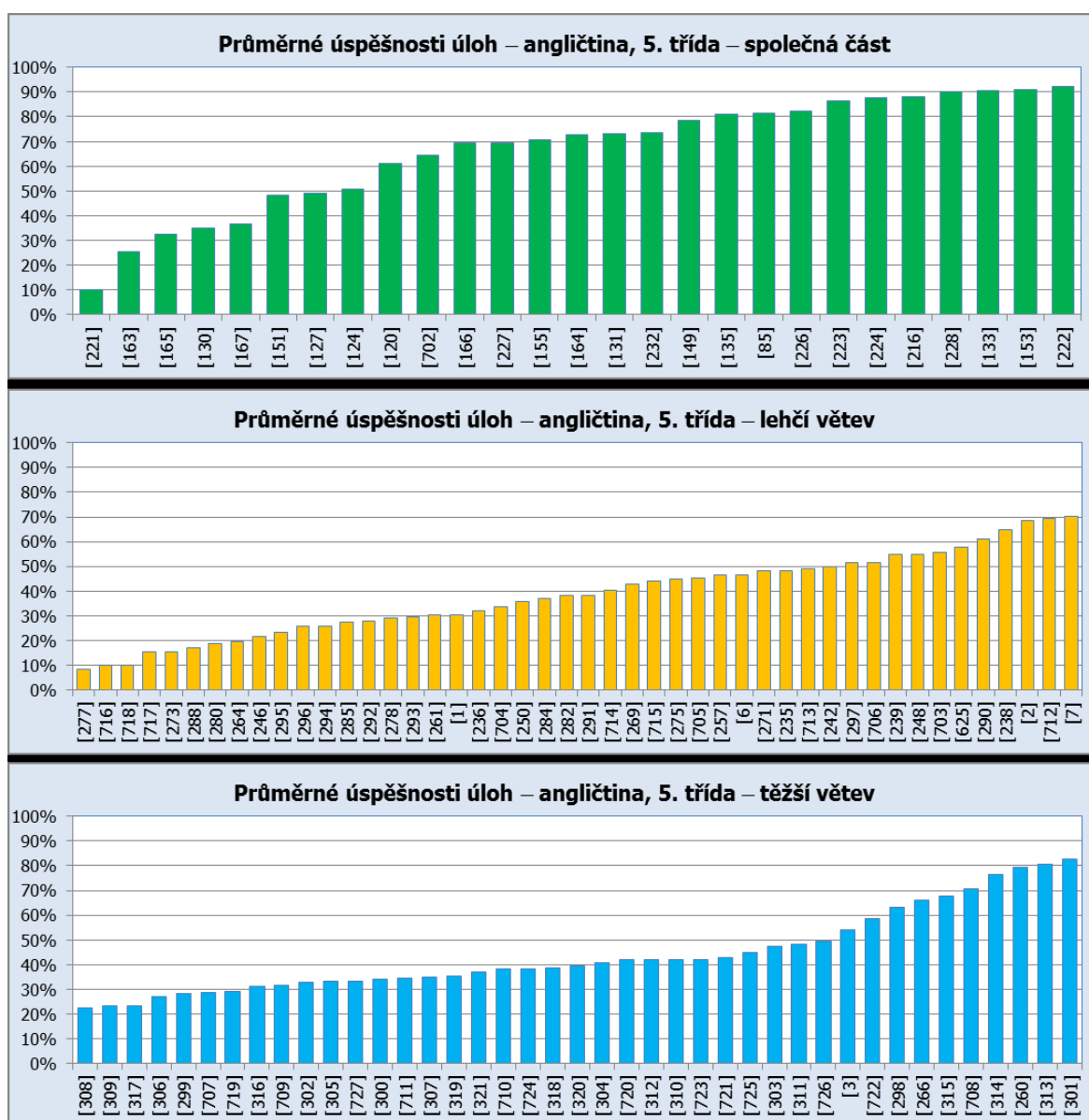
V zemích západní a severní Evropy především ve Švédsku a Finsku (s ohledem na vlastní empirická zjištění) je provázanost a spolupráce výše uvedených resortů jedním z důležitých faktorů inkluzivního společenského pojetí, tedy procesuálně chápaného inkluzivního společenského paradigmatu. Inkluze zde skutečně neznamena „bezbřehé“, přijímání žáků s potřebou podpůrných opatření do mainstreamových škol a tříd, často bez ohledu na jejich možnosti a schopnosti, na možnosti školy, nastavení a cíle rodiny, ale smysluplné a elegantní vytvoření takových institucí, kde probíhá edukační proces mnohdy v oddělených jednotkách (časových nebo obsahových), ale „pod jednou střešou“. V době přestávek, oběda, v rámci volnočasových aktivit i v rámci výuky vybraných předmětů se žáci běžně kontaktují. Systémově zde respektují nutnost zajištění podpory žákům s potřebou podpůrných opatření/ SVP, ale i vzdělávací potřeby žáků intaktních. Tradice těchto škol a jejich přetrvávání **naplňují převedení existenciální inkluzivní vize do praxe**. (Malotová, 2009)

2.3 Jazykové kompetence žáků ZŠ (pilotní ověřování znalostí žáků 5. a 9. tříd – anglický jazyk)

Pro všechny žáky, kteří se vzdělávají podle Školního vzdělávacího programu, který vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), by měl být shodný základní obsah učiva i dosažené výstupní jazykové kompetence na konci 9. ročníku. Toto platí také pro žáky se zrakovým postižením bez ohledu na to, zda se vzdělávají formou individuální integrace nebo ve škole samostatně zřízené pro žáky se zrakovým postižením. Těchto stejných výstupních kompetencí lze u žáků se zrakovým postižením nebo zdravotním postižením obecně dosáhnout pomocí aplikace speciálně - pedagogických metod, přístupů a forem práce. (RVP ZV, část D)

Východiskem práce se stala skutečnost, kdy cizí jazyk je též pro intaktní žáky stále velkým problémem. Pro názornost jsou níže uvedeny výstupy 1. generální zkoušky - pilotního ověřování výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. tříd, uskutečněné na jaře 2012. (nepovinně byli zařazeni i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami). Ze závěrečné zprávy ČŠI o přípravě, průběhu a výsledcích první celoplošné generální zkoušky ověřování výsledků žáků v počátečním vzdělávání (ve školním roce 2011/2012 pilotovaném na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol) vyplývá, že u testů cizích jazyků lze obecně jednoznačně **pozitivně hodnotit vysokou úspěšnost žáků v poslechových úlohách. Problémem však byly úlohy části konverzace v lehčí větvi testů pro pátou třídu i pro devátou třídu, stejně jako úlohy založené na čtení textu v testech prvního a třetího týdne pro devátou třídu** – příčiny uvedených nízkých úspěšností nejsou jednoduše identifikovatelné a bude na autorech úloh, aby se je pokusili formulovat a podobným vybočením v budoucnu předešli. Vzhledem k plánované změně struktury a zaměření testů cizích jazyků jsou ale uvedená zjištění spíše a pouze informativní.

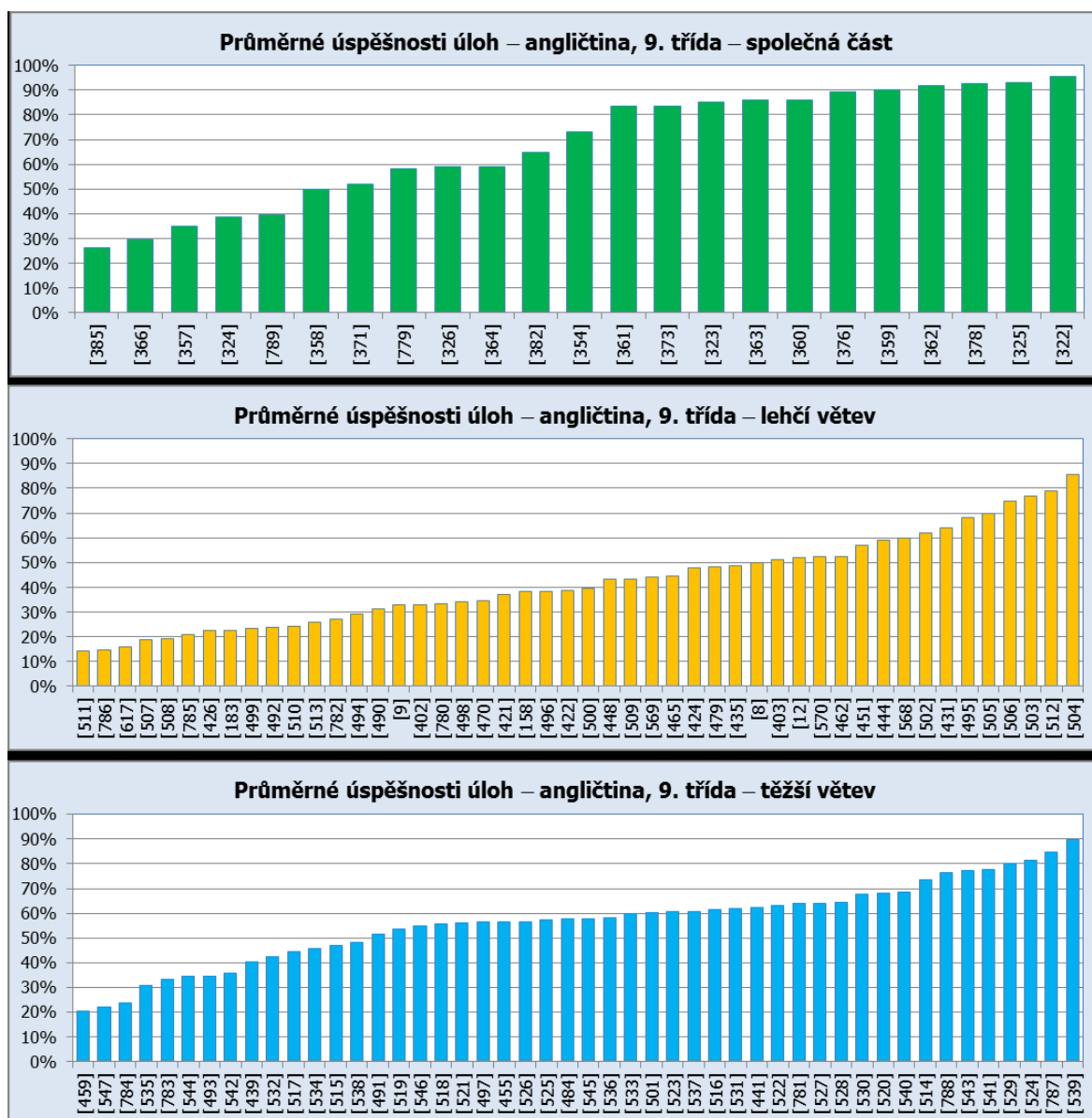
V testu **angličtiny pro 5. ročník** (obr. 3) žáci obecně mnohem úspěšněji řešili úlohy společné úvodní části testu, v níž byly zařazeny poslechové úlohy a úlohy na jednoduchou slovní zásobu. Mezi úlohami s úspěšností nižší než 20 % trojice úloh s tvorbou odpovědi, v níž měli žáci zapsat číselné pořadí vět, které utvoří smysluplný rozhovor – kombinace zápisu odpovědi a nutnosti posoudit obsah vět a seřadit je, aby navazovaly, byla nejspíš pro žáky příliš obtížná. V ostatních málo úspěšných úlohách se žáci potýkali s průběhovým časem, správnými předločkami a v jednom případě s podmiňovacím způsobem – všechny tyto gramatické jevy jsou už ale za hranicí požadované minimální úrovně dovedností a vědomostí a v dalších testech se v úlohách základní úrovně nevyskytnou (Česká školní inspekce, září 2012).



Obrázek 2-3 Průměrné úspěšnosti úloh – angličtina, 5. třída, žáci ve školách hlavního vzdělávacího proudu (zdroj ČŠI, 2012)

V testu **angličtiny pro 9. ročník** se pod úroveň úspěšnosti 20 % dostaly obdobné úlohy jako u testu pro 5. ročník – úlohy s tvorbou odpovědi, v níž žáci zapisovali číslem pořadí nabídnutých vět, v němž věty vytvoří smysluplný rozhovor, dále úlohy na výběr nejvhodnější spojky nebo spojovacího výrazu a dílem i úlohy na výběr správného slovesa v minulém čase. Nejúspěšněji žáci řešili úlohy spojené s poslechem a dále úlohy na

jednoduchou slovní zásobu. Také test angličtiny pro 9. ročník byl předmětem řady připomínek učitelů – výhrady ale nebyly zdaleka tak jednoznačné jako v případě testu pro pátou třídu a důvody k většině z nich pominou posunem struktury a obsahu testu spojeným s plánovaným připodobněním testu testům užívaným ve vybraných mezinárodně uznávaných zkouškách (Česká školní inspekce, září 2012).



Obrázek 2-4 Průměrné úspěšnosti úloh – angličtina, 9.třída, žáci ve školách hlavního vzdělávacího proudu, (zdroj ČŠI, 2012).

S ohledem na výše uvedené skutečnosti, výstupy RVP ZV i na úpravy pro žáky potřebou podpůrných opatření je na místě obava, zda žák s potřebou podpůrných opatření se současně aplikovanými pedagogickými přístupy může tyto výstupy řádně plnit, získat potřebné kompetence a naplnit očekávanou úroveň společného referenčního rámce pro jazyky. Výstupy RVP ZV hovoří o získání úrovně A1 společného referenčního rámce pro jazyky pro žáky 5.tříd a úrovně A2 společného referenčního rámce pro jazyky pro žáky 9.tříd. Výše uvedené praktické konstatování stavu by mohlo následně přinést podnět k dalšímu výzkumu.

Evropské jazykové portfolio se stává oficiálním evropským dokladem o tom, jak ovládáme cizí jazyky. Podporuje dovednost komunikovat potřebnou pro život v moderní Evropě. Pomáhá nám zjišťovat, jaké úrovně jsme v jednotlivých jazycích dosáhli, a věnuje pozornost i dovednostem základním, díky nimž se dokážeme domluvit o podstatných věcech jednoduchým způsobem. Vede nás k tomu, abychom si shromážďovali dokumenty o své komunikativní kompetenci v různých jazycích, abychom se učili sami sebe hodnotit podle jednotných evropských měřítek vytvořených Radou Evropy ve Společném evropském referenčním rámci, abychom se nad svým učením hlouběji zamýšleli a vybírali si dílčí učební cíle. (MŠMT, 2012)

Společný evropský referenční rámec pro jazyky poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikul, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen. Rámec také definuje úroveň ovládnutí jazyka, které umožňují měřit pokrok studentů v každém stadiu učení se jazyku a v průběhu celého života žáka a studenta. Společný evropský referenční rámec pro jazyky - jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme, publikovalo vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci. Na webových stránkách Rady Evropy je k dispozici Manuál pro uživatele Společného evropského referenčního rámce. (MŠMT, 2012)

2.4 Obecná klasifikace a charakteristika zrakového postižení

Důležitým předpokladem pro kvalitu zrakového vnímání (vidění) jsou dva hlavní parametry – **zraková ostrost a rozsah zorného pole**. Centrální ostrost na střed, kterou je fixován konkrétní bod před sebou (centrální vidění), je klíčová pro práci do blízka. Velikost zorného pole je určena schopností periferního vidění a je klíčová při vnímání prostoru (Michalík, 2011). Oba tyto parametry vidění jsou měřitelné. V praxi je možné setkat se s praktickými dopady změn těchto parametrů zrakového vnímání u slabozrakých nebo nevidomých osob, jedná se o tzv. funkční dopad zrakového postižení.

Více předpokladů pro kvalitu zrakového vnímání uvádí např. Keblová. Jsou jimi funkce zrakového analyzátoru jako zraková ostrost, zorné pole, barvocit, adaptace, akomodace, binokulární vidění a citlivost na kontrast (Keblová, 2001).

Z hlediska využití sníženého potenciálu zrakové práce se jedná o péči o slabozraké, osoby se zbytky zraku, osoby nevidomé, osoby s poruchou binokulárního vidění s poruchou barvocitu a kombinovaným postižením (Michalík, 2011).

Nejčastěji prezentován a pro vzdělávání nejdůležitějším kritériem je stupeň zrakové vady. Stupně zrakových vad jsou podle většiny autorů (Ludíková, 2004, Keblová, 2001, Požár, 1996) slabozrakost, zbytky zraku, nevidomost a poruchy binokulárního vidění. Květoňová – Švecová (2000), hovoří o dělení na osoby slabozraké a nevidomé.

Zrakové postižení jako pedagogický fenomén vnímají Šimko M. a Šimko J. (2010). Řadí děti se zrakovým postižením do čtyř kategorií: slabozraké děti, děti se zbytky zraku (prakticky nevidomé), nevidomé děti a tupozraké a šilhavé děti. Dále uvádí, že pro umístění dětí do základních škol běžného typu hraje důležitou roli stupeň zrakového postižení. V současné době se odbornost odklání od tohoto tvrzení (projekt RAMPS) a potřeby a projevy žáka jsou více posuzovány globálně, ve smyslu jeho celé osobnosti. Hovoříme o podpůrných opatřeních, která jsou vždy doporučována individuálně, ve vztahu a potřebám každého žáka. Vzdělávání žáků se stejným stupněm zrakového postižení může probíhat zcela odlišně s ohledem na specifika každého jedince. Je obecnou pravdou, že zrakem přijímáme 80% informací z okolního světa. Pokud je tento přístup oslaben, narušen

nebo zcela chybí, hovoříme o tzv. informačním deficitu. V tomto případě dochází k vytváření, rozvoji a posilování kompenzačních mechanismů, které mohou do jisté míry vyrovnat zrakový problém, deficit ve zrakovém vnímání (Michalík, 2011). Nejčastěji je snížena nebo chybí úplně schopnost rozpoznávání tvarů, lokalizace objektů v prostoru, rozlišení objektů, vnímání vzdálenosti a hloubky v prostoru, vnímání pohybu, vnímání kontrastu a selekce důležitých informací. Pro kompenzaci zrakového deficitu je velmi důležitá schopnost představivosti, předjímání a předvídání a představy tvůrčí. Důležitou oblastí je též rozvoj a posilování ostatních poznávacích procesů, včetně komunikace a sociální interakce (Michalík, 2011). Pro účely speciálně pedagogické oftalmopedické (tyflopédické) péče je důležitým faktorem schopnost přístupu osoby se zrakovým postižením k informacím. Hovoříme o pedagogice slabozrakých, nevidomých a osob se zbytky zraku (Janková, 2010).

3 Specifika výchovy a vzdělávání žáka se zrakovým postižením

Efektivní inkluzivní edukace dětí a žáků se zrakovým postižením má mnoho specifík a faktorů. Pro dosažení potřebné výborné úrovně vzdělávání dětí a žáků se zrakovým postižením je vždy vyžadováno splnění více podmínek v jednom časovém úseku (Šimko in Lechta, 2010).

3.1 Dítě / žák se zrakovým postižením

Zrakové postižení ve smyslu zrakové vady ovlivňuje celou osobnost dítěte (žáka) a tím samozřejmě jeho psychický i fyzický vývoj. Tento vliv je komplexní, zpravidla nelze jednotlivé složky dobře oddělit. Přesto rozlišujeme důsledky negativního působení porušených zrakových funkcí a to kvalitativního a kvantitativního charakteru (Krejčířová, 1997). Termínem zrakové vady jsou označovány nedostatky zrakové percepce různé etiologie a rozsahu. Úplné nebo částečné porušení zrakových funkcí se projevuje na fyzickém i psychickém vývoji jedince (Vágnerová, 1995). U žáků se obvykle setkáváme s důsledky negativního působení postižených zrakových funkcí. **Kvantitativní změny** se vyskytují především v rovině smyslového vnímání, např. již u slabozrakých dětí nacházíme výrazný deficit zrakových počítků a následně vjemů. Nevidomé dítě je o tyto počítky ochuzeno zcela. Je jasné, že tato skutečnost výrazně ovlivňuje množství představ i vytváření a modelování fantazijních obrazců. **Kvalitativní změny** psychiky a projevů zrakově postižených se projevují snad ve všech oblastech psychických činností. Z deficitu nebo nedostatečné funkce zrakové percepce vznikají odlišnosti a zvláštnosti v propojování a vzájemného působení dalších analyzátorů, je často porušen vztah mezi smyslovým vjemem a vytvořením pojmů v oblasti myšlení. Jde o nepřesnosti ve vnímání, myšlení a tím i v následném jednání. Změny jsou pozorovány i v emoční rovině a následně se projevují i do ve vlastnostech osobnosti. V této souvislosti hovoříme o sensorické deprivaci zrakově postižených (Vágnerová, 1995).

3.2 Osobnost dítěte / žáka se zrakovým postižením v období předškolního věku

Z pohledu speciálně pedagogického lze pro účely zajištění kvalitního inkluzivního procesu vycházet z vývojových charakteristik zrakově postiženého dítěte /žáka (Stone, Arter et Kierwood in Mason, Mc Call, 1997).

V předškolním věku je snahou posuzovat a podporovat emoční a sociální rozvoj dítěte, rozvoj motorických možností a stávajících dovedností, rozvoj využívání zraku, hmat, jazykový rozvoj, podporovat sebeobsluhu, vnímat možné problémy v chování a způsoby řešení problémů, určovat kritéria a způsoby hodnocení dítěte a prostředí, ve kterém je dítě v předškolním věku vzděláváno. Podporu v těchto oblastech chápeme jako stimulaci a hovoříme o tzv. **emoční stimulaci a stimulaci motoriky dítěte (Stone, 1997)**.

V rámci emoční stimulace vnímáme faktory, které zcela jistě zasahují do přirozené vazby vytvořené mezi dítětem se zrakovým postižením a jeho rodiči. Jedním z nich je nedostatek očního kontaktu a tzv. **řečí těla** (body play) musíme nahradit oční kontakt. Mateřská starost a láska tak stejně jako u intaktního dítěte usnadňuje rozvoj vlastního sebepojetí. V tomto případě se více věnujeme hlazení, chování, pohybu na rukou, celkově velmi úzkému avíce haptickému kontaktu s dítětem. Vytvoření co nejužší citové vazby podporujeme uklidňujícími slovy a zvuky (Stone, 1997).

Po sdělení diagnózy zrakového postižení, mohou někteří rodiče procházet stadiem odmítání dítěte. Rodič toto prožívá jako trauma, čelí tlakům ostatních, nejen rodinných příslušníků. I po přijetí postižení, mohou rodiče dále zažívat pocit úzkosti, je popisován určitý distress, především z obav o budoucí zrakové možnosti dítěte. Všechny tyto těžkosti jsou pochopitelné, ale přináší rodičům velké problémy s vytvořením prvotní citové vazby k dítěti. Dosažení první úrovně emočního vývoje- připoutání se k rodičům, by mělo být dítěti se zrakovým postižením rodiči umožněno. Jestliže se dítěti takových sociálních zkušeností nedostalo již v prvních vývojových obdobích, jeho další sociální a emoční interakce bývají zpravidla narušeny a redukovány. Pokud v prvních měsících života dítě dostává mnoho lásky, žije v milujícím prostředí, je dostatečně především zvukově a

taktilně stimulováno, je předpoklad k dalšímu pozitivnímu emočnímu a sociálnímu vývoji. (Mason, Mc Call, 1997).

Jakékoliv zrakové postižení může vážně ovlivnit rozvoj motoriky u dětí se zrakovým postižením. Často hovoříme o dalším, **sekundárním postižení**. Děti se zrakovým postižením nejsou zpravidla schopné koordinace pohybů, což přímo vede ke zpomalení motorické aktivity, zpravidla ze dvou základních důvodů. Prvním důvodem při absenci nebo redukci zrakového vnímání, je často snížená motivace k pohybu. První cílevědomé pohyby dětí jsou popisovány v raném období, kdy chtějí uchopit to, co vidí. Tento reflex stimuluje svaly k aktivitě a ty se koordinují a vytváří pohyb. U dětí se zrakovým postižením je zraková motivace redukována nebo chybí zcela. Druhým důvodem při redukci nebo absenci ve zrakovém vnímání je skutečnost, kdy bez jasné představy o viděném předmětu může mít dítě strach se pohnout, je nejisté ve svém prostředí, necítí se bezpečně. V tomto případě opět dochází k výrazné redukci motorických potřeb dítěte. Efekt těchto obou faktorů můžeme samozřejmě eliminovat každodenními aktivitami jako koupáním, oblékáním, masáží. Dětem obecně i dětem se zrakovým postižením se nelíbí setrávat jen v horizontální poloze, ale mnohdy v tomto případě není nic, čím přilákat jejich pozornost a udržet je ve zdvižené poloze. Dítě se zrakovým postižením pak např. pouze s dopomocí udrží hlavičku ve vzpřímené poloze, jejich motorický vývoj často neodpovídá běžným vývojovým škálám. Kontrola motorického vývoje by měla proto být realizována častěji. Je nutné učit děti rozeznávat části svého těla, jednotlivé úrovně (ke kolenům, do pasu, k ramenům.). Přesný „**obraz těla**“/ „**body image**“ je zásadní pro rozvoj pozdější koordinace pohybů, držení těla a mobility. Např. koupáním můžeme ve spolupráci více smyslů (hmatová a sluchová percepce) podporovat schopnost rozeznat pohyb a směr dozadu, dopředu, dolů, nahoru (Stone, 1997).

Dítě se zrakovým postižením má větší problémy s vertikalizací, opět z důvodu ztížené stimulace k těmto fyziologickým přechodům. Je doporučováno využívat průvodní fyzioterapeutických programů, což se v historii osvědčilo primárně v USA. Děti jsou v programu, který je realizován ve známém domácím prostředí, stimulovány především různými příjemnými zvukovými nahrávkami jako je mamčin hlas, lightboxy (světelnými panely) nebo ozvučnými lightboxy, příjemnými vůněmi a podobně. U nás je tato péče

zajišťována především středisky rané péče, případně speciálně pedagogickými centry pro zrakově postižené. Děti testují své možnosti a limity, což s sebou přináší velký tlak na jejich psychiku a výdrž. Stráví mnoho času experimentováním a užíváním si svých psychických prožitků. Pro děti se zrakovým postižením bychom měli stále hledat cesty, které jim přinesou podobné prožitky. Důraz by měl být kladen také na trénink echolokace, především s ohledem na prognózu zrakového postižení. Dítě se učí postupně vnímat, odkud zvuk pochází, co nebo kdo vydává takový zvuk, případně je samo vedeno k vytváření zvuků různými předměty. Nenahraditelnou a zásadní podporou pro rozvoj zrakového vnímání u dětí předškolního věku a trénink zachovaných zrakových funkcí jsou terapeutické metody zaměřené na stimulaci zraku u dětí předškolního věku (Stone, Arter et Kierwood in Mason, Mc Call, 1997).

V tomto období je vhodné podporovat budoucí efektivní využití zrakových funkcí dítěte a to především formou zrakové stimulace (Kulštrunková, 2012). Efektivní a odborně realizovaná zraková stimulace dítěte v předškolním věku, zvnitřnění představ o sobě samém a částečné seznámení s vlastními zrakovými možnostmi může usnadnit adaptaci dítěte na školní prostředí a nároky, které s sebou přináší vstup do základní školy. Všechny zmíněné návyky mají zásadní význam pro další zvládnutí výukových, emočních a sociálních požadavků v základní škole (Stone, in Mason, Mc Call, 1997).

Náměty pro tuto oblast poskytují v ČR Speciálně pedagogická centra, případně zrakoví terapeuti. Jedná se o cílenou zrakovou práci nejenom na světelném panelu (Kulštrunková, 2012). Podle autorky jde o vnímání světelných zdrojů, jejich intenzitu, ale také vnímání a lokalizaci zrakových informací pomocí různých stimulů, technik, metod a forem. Zrakové stimulace na světelném panelu (obr. 5) nabízí různou intenzitu světla, kterou lze tlumit pomocí potenciometru nebo barevnými průhlednými fóliemi a má mnoho dalších podob. V zásadě se jedná o světelný zdroj, který posiluje dívání, zrakové funkce a koncentraci vnímání. Tyto techniky vnímáme jako cílenou prevenci pro podporu zrakových funkcí s ohledem na eliminaci možného výukového selhávání ve školním prostředí, ale i na podporu snazšího přístupu k informacím v běžném životě.



Obrázek 3-1 Zraková stimulace na světelném panelu, (foto z archivu SPC pro žáky se zrakovým postižením Praha, Kulštrunková, 2012)

3.3 Osobnost žáka se zrakovým postižením – období školního věku

Období školního věku je charakterizováno od nástupu dítěte do školy až po ukončení povinné školní docházky. Vágnerová (in Bartoňová, 2007) dělí školní věk na tři etapy: raný školní věk, střední školní věk a starší školní věk.

V **raném školním věku** se dítě adaptuje na školní prostředí. **Střední školní věk**, doprovází biologické změny, jedná se o období přípravy na dospívání. **Starší školní věk** představuje období puberty a dobu, kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy.

Pro dítě školního věku jsou charakteristické změny v kognitivně-poznávacích procesech. V myšlení dochází žák do fáze konkrétních operací, rozvíjí se logické myšlení a vzrůstá i rozsah pozornosti. Paměť se stává úmyslnou a představy se vyznačují velkou názorností. Důležitost představ sledujeme hlavně z hlediska vyučovacího procesu, neboť nastává období, kdy žáci své představy nahrazují pojmy. Citové prožívání se stává intenzivnějším a formuje se vnímání vlastního já. Dítě si stanovuje představu, jaké by chtělo být a vytváří si mínění o sobě samém (Bartoňová, 2007).

Vstupem do školy dítě získává i novou sociální roli. **Role školáka** sebou přináší určitou **sociální prestiž**, dítě se stává samostatnější a přijímá vlastní odpovědnost. Důležitým momentem je také navázání kontaktu s učitelem, jež je pro něj velkou autoritou a vztah k němu vnímá dítě velice emocionálně. Žák se dostává do třídního kolektivu, kde se učí navazovat kontakty a komunikovat s vrstevníky a formuje se zde jeho sociální chování (Kuric In Bartoňová, 2007).

V případě žáka se zrakovým postižením bývají jednotlivé složky kognitivně poznávacích procesů na nižší úrovni. (Hamadová in Pipeková, 2006). V tomto případě je nesmírně důležitá správná diagnostika školní zralosti, zda je dítě připraveno na vstup do školy po stránce rozumové, tělesné i sociální. Rodiče dětí se zrakovým postižením by měli zvážit nejen vhodnost doby nástupu, ale také zařazení dítěte do školy hlavního vzdělávacího proudu nebo do speciální školy určené pro žáky se zrakovým postižením. V prvních ročnících je pro dítě nejdůležitější zvládnout včas dovednosti čtení a psaní bez ohledu, zda pracují v Braillově písmu nebo v černotisku. Někteří rodiče i odborníci se přiklání k integraci ihned od 1. ročníku ZŠ, jiní později, po zvládnutí výše uvedených základních dovedností. Vždy je však nutné realizovat rozhodnutí velmi individuálně. Důležitými hledisky v tomto rozhodování jsou:

- složky školní zralosti
- osobnostní rysy dítěte se zrakovým postižením (flexibilita, závislost na rodičích, schopnost komunikace, navázání kontaktů, vztahů, atp.)
- vybavení vybrané školy (materiální i personální)
- umístění školy (v případě školy pro zrakově postižené je nutné zvážit schopnost dítěte zvládnout případné umístění na internát)
- druh a stupeň vady zraku (v případě progresivní vady je vhodný včasný nácvik práce s kompenzační pomůckou, samostatného pohybu a prostorové orientace)
- vyrovnání se dítěte se zrakovou vadou (Hamadová in Pipeková, 2006)

Neméně důležitým faktorem pro rozhodování je pro rodiče přijetí zrakové vady dítěte jimi samotnými a prostředím, ve kterém žijí, umístění dítěte do školy pro zrakově postižené

mohou vnímat jako znásobení stigmatizace svého dítěte a celé rodiny (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

3.3.1 Specifika raného a středního školního věku u žáků se zrakovým postižením

Dle Ericsona (Ericson, 1963 in Vágnerová, 1995) je toto školní období z hlediska zaměření dítěte fází píše a snaživosti. Dítě hodnotí sebe i ostatní, srovnává své výkony s jinými, zažívá nový kolektiv, je konfrontováno se skupinou svých vrstevníků, ve které má potřebu se seberealizovat, vydobýt si své místo. To se mnohdy žákovi se zrakovým postižením spíše nedaří, zažívá tak první neúspěchy. Dítě začíná chápat, že i přes maximální snahu nemůže dosáhnout výkonu jako jeho spolužáci (Hamadová in Pipeková, 2006).

Žáci s těžší formou zrakového postižení jsou odkázáni na hmatové a sluchové vjemy, proto je nutné dále podporovat sluchovou a hmatovou diferenciaci (Mason, Mc Call, 1999). S hmatovým a sluchovým vnímáním souvisí i rozvoj hrubé a jemné motoriky, samostatný pohyb a prostorová orientace žáka se zrakovým postižením a tím i finálně rozvoj řeči. Lechta (1985) uvádí častější výskyt slovních hříček a hrátek u žáků zrakově postižených, než u stejně starých intaktních vrstevníků. V tomto období se pro žáky se zrakovým postižením stává řeč kompenzačním prostředkem. Lechta (1985) dále uvádí o 4% vyšší výskyt poruch řeči jako je huhňavost nebo koktavost u žáků se zrakovým postižením než u intaktních dětí v tomto raném školním období. Matějček (1987) uvádí velmi častý výskyt subdeprivací a deprivací u žáků se zdravotním postižením všeobecně.

3.3.2 Specifika staršího školního věku žáka se zrakovým postižením

Období puberty je charakterizováno jako období velmi kritické k sobě i okolí, hledání vlastní identity a touhy po co nejlepší image mezi vrstevníky. Proto se v tomto věku žák se zrakovým postižením často stáhne do sebe, jakoukoliv pomoc odmítá, nesnese projevy lítosti. U žáků s těžkým zrakovým postižením se setkáváme s přecitlivělostí k vlastní osobě, podrážděností a vztahovačností. Někteří jedinci mají i sklony zanedbávat péči o sebe a tím na sebe mnohem více upozorňují. (zanedbávání hygieny, oblékání, problémy se stravováním). V mnoha případech se na druhém stupni základní školy více osvědčila

integrace v hlavním vzdělávacím proudu, neboť žák integrovaný do školy hlavního vzdělávacího proudu si na specifika intaktní společnosti zvyká rychleji a využívá k tomu vlastní motivaci. Proměna osobnosti směrem k samostatnosti a inkluzi je tedy rychlejší v případě jedinců zvyklých a motivovaných zdravými vrstevníky. (Hamadová in Pipeková 2006). Žáci také často utíkají do světa fantazie, nemají reálné představy o dalších možnostech své profesní kariéry, často mají zkrácené a nerealizovatelné plány. Kariérové poradenství pro žáky se zrakovým postižením je velmi náročná individuálně realizovaná disciplína.

Pro zlepšení pochopení a porozumění vlastního zrakového postižení uvádějí Corn a Erin (2010) následující aktivity, které doporučují žákům realizovat nejen v domácím prostředí, ale i v prostředí školských poradenských zařízení.

- Povzbuzovat a podporovat děti a žáky, aby si prohlíželi své oči v zrcadle i s pomocí zvětšovacího zrcadla. Současně se jich ptát na barvu jejich očí, tvar a velikost, na odlišnosti ve tvarech, barvách a velikostech očí ostatních. Cílem je docílení co největší pozornosti a vnímání rozdílů i mezi intaktními žáky.
- Používat a cvičit na jednoduchých modelech oka, které žáky naučí jednotlivé části oka a lokalizace vlastního zrakového postižení.
- Zajistit konverzaci s dospělými zrakově postiženými, ptát se jich na život se zrakovou vadou, diskutovat, případně simulovat jejich zrakové postižení.
- Podporovat hru s tematikou očí – PC hry analýza a syntéza oka, nalezení problematické oblasti. Která způsobuje jejich zrakové postižení.

Naše odborná literatura tyto postupy konkrétněji nerozvádí, jen naznačuje podobné techniky v rámci zrakové terapie (Moravcová, 2004). Některé naše odborné prameny uvádí doporučení pro snadnější a efektivnější začlenění žáka se zrakovým postižením do školního kolektivu třídy jako např.

- Sám žák by měl po zařazení upřesnit, jak vidí, jaké pomůcky potřebuje a jak se jeho obtíže konkrétně projevují.

- Spolužákům by měl být vysvětlen problém zrakového postižení jejich spolužáka a to především v předmětech biologie, fyzika, a výchova k občanství. Ideální je použití simulačních brýlí, zážitkové pedagogiky, příp. videozáznamů z volnočasových aktivit zrakově postižených. (Hamadová in Pipeková 2006).

Pro další zkvalitnění a integraci zrakových schopností a dovedností v každodenním životě doporučují dále Corn a Erin (2010) následující soubor strategií určený nejen pro žáky, ale i pro dospělé jedince se zrakovým postižením:

1. Výběr a adaptace životního prostředí ke zlepšení zrakové výkonnosti pomocí osvětlení, kontrastu, barev, vzdálenosti a velikosti objektu. Vše by mělo doporučit školské poradenské zařízení.
2. Propojení využívání nízkého vizu a optických pomůcek v každodenních aktivitách pomocí správného výběru optické pomůcky v rámci sníženého vizu a posouzení, zda je snadno použitelná v co nejvíce situacích. Sestavení výpisu možných překážek (psychologických, osobnostních, sociálních, technických) při používání optických nebo jiných kompenzačních pomůcek a neustálý průzkum novinek – nové kompenzační pomůcky, jejich zkoušení v každodenním životě.
3. Maximální využívání výhod PC, tzn. jeho adaptace, ve smyslu zajištění nejvyšší individualizace potřeb žáka se zrakovým postižením od dodavatele PC. Nebo využívání zkratkových povelů na klávesnici, které jsou rychlejší a snadnější než využívání myši. Dále propojení veškerých funkcí PC (velikost, font, ikony, kurzor) tak, aby co nejlépe vyhovovali sníženému vizu. Modifikace PC prostředí (jasnější monitor, nasvícení plochy, přídatné osvětlení, barevné filtry na monitor, širší monitor, rozjasňovací filtry monitoru). Podle potřeby také instalace čtecího softwaru s hlasovým výstupem a zajištění zvětšování textu (zoom- programy).

Výše uvedené strategie nejsou opět v české odborné literatuře podrobněji popsány, nicméně předpokládá se, že zajištění těchto základních podpůrných opatření je v rukou odborných pracovníků SPC, ve spolupráci s rodiči a učiteli. Podrobnější informace jak

individualizovat vlastní práci na PC poskytuje často dodavatel optických kompenzačních pomůcek (Spektra ČR, BrailCom ČR).

3.4 Specifika edukace žáků se zrakovým postižením

Výchova a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami byla v Čechách velmi zdařile a s tradicí vysoké profesionální úrovně po dlouhá desetiletí vložena do rukou speciálních pedagogů. (Malotová in Poradce ředitelky MŠ, 2013). V současné době paralelně funguje systém běžného a speciálního vzdělávání, potřebný a funkční navzdory stále nejednotným procesním strategiím.

Žák se zrakovým postižením může tak jako jiní žáci zvládnout školní výstupy učiva vycházející ze ŠVP dané školy, samozřejmostí je však zajištění a podpora jeho specifík pro vzdělávání. Z popisu současné situace vyplývá fakt, že lépe a efektivněji se formou individuální integrace v základní škole vzdělává žák „pouze“ se zrakovým postižením (v různých stupních zrakového postižení), než žák s kombinovaným postižením i když s dominancí zrakové vady. Obě skupiny však obecně hůře zvládají požadavky na ně kladené, jisté problémy jim mohou dělat každodenní sociální situace ve škole, hůře zvládají mnohdy jasně viditelnou nižší úspěšnost, nebo vůbec nezvládají systém porovnávání mezi spolužáky. Nemluvě o tom, že pro opravdové zajištění jejich skutečně speciálních vzdělávacích potřeb často na školách běžného typu prostě nejsou podmínky, ať už hovoříme o finančních, z nich vyplývajících materiálně-technických, dále podmínek makro i mikro prostředí školy a v neposlední řadě podmínka motivovaných a vzdělaných pedagogů, předmětových odborníků, ale zatím zpravidla bez adekvátní speciálně-pedagogické kvalifikace. S kolegy ze škol běžného typu samozřejmě spolupracuje Speciálně pedagogické centrum pro žáky se zrakovým postižením, metodicky je vede a poskytuje jim odbornou podporu. (Malotová, 2014).

Nelze zobecnit práci s žákem se zrakovým postižením, nelze jednoznačně nastavit pravidla pro práci žáků např. s určitou diagnózou zrakového postižení. U každého žáka, byť se stejnou diagnózou, jsou projevy jeho postižení jiné, jinak se projektují do jeho vnímání, jinak ovlivňují jeho osobnost, podmínky školní práce jsou tedy také zcela odlišné. Přesto

existuje několik tzv. **zásad pro práci s žáky se zrakovým postižením**, jejichž dodržováním můžeme přispět k přirozenějšímu a komfortnějšímu zvládnutí výukových požadavků, s eliminací vedlejších efektů jako je únava, bolesti hlavy, nechuť k práci a demotivace.

Jedná se především o níže uvedené zásady, zpracované podle Jankové (2010)

- **dodržování zrakové hygieny** při zrakové práci do blízka i dálky - častá změna metod a forem práce
- respektování rychlejšího nástupu únavy a pomalejšího tempa práce
- názornost – využívání praktických ukázek, popř. modelů, zvuků, vkládání předmětů do rukou – učení pomocí všech smyslů
- nevyčleňování žáka z dění – slovní popis dění, zapojení do aktivit třídy a školy zvyšuje jeho samostatnost a zručnost
- využití skupinové práce – pro aktivizaci pozornosti
- úprava učebních textů, digitalizace textu a jeho přepis
- vyšší časová dotace
- verbalizaci všeho důležitého respektování potřeb žáka, neslevování z požadavků
- kontrolu zápisů učiva
- zpětnou vazbu u vyučujícího zda žák rozuměl, pozitivní motivaci

Další možná specifika vychází z individuálních potřeb každého žáka ve vztahu k danému vyučovacímú předmětu, např.

- v jazycích je pro žáka důležitá paměť, účelové techniky práce zápisu a třídění informací, je nutné se zaměřovat na ústní i písemný projev, vyjadřování, porozumění textu;
- při práci s textem vycházíme vždy z možnosti zrakového vnímání žáka, velikost textu doporučí speciální pedagogové SPC. Např. slabozraký žák by měl mít zvětšený text

v černotisku ve fontu Arial, Arial Black, Takoma. (bezpatkové písmo), kontrastní kopie. Zvětšení textů není vhodné pro žáky s omezením šíře zorného pole, barevné fólie jsou vhodné pro změnu kontrastu, pro žáky s nystagmem zajistíme širší řádkování, u mladších žáků využijeme čtecí okénko, které vymeze jen část textu;

- při psaní slabozrací žáci používají psací potřeby běžné nebo se širší stopou – fixy;
- nevidomí žáci jsou vyučováni Braillovu písmu, pro jejich další možnost vzdělávání a přístupu k informacím obecně, využívají počítač s hlasovým výstupem, hmatové zobrazení textu – tzv. braillovský řádek, spíše v pozdějším věku;
- ve výuce zeměpisu můžeme např. vyznačovat kontury a důležité elementy fixem přímo do mapy, nebo na průsvitnou fólii, používat zjednodušené nákresy, dobře komentované filmy, exkurze, modely, reliéfní obrázky lze vyrobit za využití speciálních technologií ve spolupráci se SPC;
- v matematice více prezentujeme trojrozměrné modely, využíváme známých předmětů, jevů, pochopení vlastního těla, geometrie – speciální rýsovací sada pro nevidomé, vznikají reliéfní hmatové stopy, rýsovací potřeby mají hmatově upravené stupnice, početní úkony – kalkulačka s velkým displejem či s hlasovým výstupem;
- HV a VV zde klademe důraz na spojení hudby s pohybem popř. dramatizace – pomáhá pochopit rytmus, zlepšení koordinace jednotlivých částí těla;
- při TV pozor na nebezpečí zhoršení stavu (otřesy, údery do hlavy). Striktně dodržujeme doporučení SP centra, sporty jako jízda na tandemovém kole, plavání, vodní sporty, atletika, turistika a specifické sporty pro zrakově postižené - goalball a showdown, jsou velmi vhodné (Janková, 2012).

Zrakově postižení žáci mohou navštěvovat běžnou školu formou integrace nebo speciální školu. Neexistuje jednotný názor, zda vzdělávat dítě od prvního ročníku ve speciální nebo běžné škole. V každém případě je nutné posoudit žáka individuálně z hlediska osobnostního založení, zdravotního stavu, intelektových schopností, zejména prognózy

postižení a také zhodnotit rodinné prostředí. Po samotnou práci pedagoga v rámci vzdělávacího procesu je zásadní, v jakém rozsahu je žák zrakově postižen. Všeobecně lze říci, že žáci, kteří mají zachovanou schopnost vnímat zrakem, potřebují provádět speciální reedukační činnosti k co největšímu využití zachovaných zrakových funkcí. Těžce zrakově postižení, včetně nevidomých, využívají k získání informací kompenzační smysly (postupy). I v dnešní době technických možností (moderních elektronických kompenzačních pomůcek), je třeba u této skupiny zrakově postižených dobrá znalost Braillova písma. Pro tyto dvě skupiny platí, že potřebují ke vzdělávání naprosto odlišné podmínky.

V rovině speciálního školství jsou zřizované základní školy pro zrakově postižené, které pracují podle svých školních vzdělávacích programů zpracovaných podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP pro ZV), s možnostmi a podmínkami pro žáky se zrakovým postižením. Smysluplné postavení školního vzdělávacího programu je plně v kompetenci ředitele školy. Jedná se například o možnost **zařazení předmětu speciální péče**, jehož náplní může být např. rozvoj kompenzačních a reedukačních možností, nácvik práce s PC, práce s optickými pomůckami, (psaní všemi deseti prsty, nácvik čtení s kamerovou lupou).

Dalšími vyučovacími předměty, zpravidla v rozsahu nepovinných předmětů, jsou prostorová orientace a samostatný pohyb zrakově postižených, hra na nástroj, hudební nauka apod.

Specifika pro každého žáka pro daný předmět doporučí na základě zjištění speciálně vzdělávacích potřeb a podpůrných opatření Speciálně pedagogické centrum. Každý vyučující žáka se zrakovým postižením by měl být s jeho specifiky seznámen a měl by je dodržovat (vyhláška č.72/2005 o poskytování poradenských služeb, v platném znění a vyhláška č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění).

Zrakové postižení je definováno jako absence nebo nedostatečnost kvality zrakového vnímání a můžeme je teoreticky rozdělit podle stupně, druhu postižení a následně zvolených pedagogických přístupů na:

- pedagogiku slabozrakých,
- pedagogiku osob s těžce slabým zrakem,
- pedagogiku nevidomých,
- pedagogiku osob s poruchou binokulárního vidění a
- pedagogiku osob s centrálním postižením zraku

Jednotlivé oblasti se však prolínají, hranice nejsou ostré (Janková, 2012).

Žáci se zrakovým postižením se z hlediska vzdělávacího přístupu dají v praktické rovině v podstatě rozdělit do dvou skupin. **První skupinu tvoří zrakově postižení, kteří jsou schopni pracovat s černotiskem** za pomoci speciálních optických a kompenzačních pomůcek. Ke svému vzdělávání potřebují samozřejmě zajistit i vhodné materiálně-technické podmínky. Patří sem osoby slabozraké a osoby s těžce slabým zrakem.

Druhou skupinou jsou prakticky nevidomí a úplně nevidomí. Jsou to osoby, které mají přístup k informacím v běžném písmu zprostředkovan pouze pomocí moderních kompenzačních pomůcek. Ke čtení a psaní používají Braillovo písmo.

Doba vzniku zrakové vady je pro zrakově postiženého také velmi důležitým faktorem. Čím dříve člověk ztratí zrak, tím méně má zrakových představ. Jakákoliv zraková zkušenost, i krátkodobá a nepřesná, je přínosná pro další psychický a sociální vývoj. Zrakové představy významně usnadňují např. orientaci v prostoru, na základě spojení s hmatovými vjemy umožňují lepší smyslové poznávání i přesnější obsah některých pojmů. Úplná nevidomost vytváří situaci sensorické deprivace. Takto postižený žák trpí nižším přílivem podnětů, má méně zkušeností a informace vizuálního charakteru v případě vrozené nevidomosti zcela chybí. Žák vnímá okolní svět neúplně a nepřesně, rozsah jeho vnímání je užší a odlišný, protože zde převládají jiné podněty, např. hmatové a sluchové. Ve školním věku kromě smyslové výchovy, která je realizována spíše v počátcích vzdělávání na ZŠ, je nutný i nácvik prostorové orientace a samostatného pohybu, nácvik bodového písma, nácvik psaní

všema deseti, psaní na Pichtově stroji a používání moderních kompenzačních pomůcek. Tato podpora a trénink je realizován ve speciálně pedagogickém centru pro zrakově postižené, nebo je běžnou součástí ŠVP ZŠ pro zrakově postižené (Janková, 2012).

Pokud základní škola běžného typu integruje žáka se zrakovým postižením, měla by mu zajistit následující podmínky pro jeho příjemné vnímání prostředí a zaručení bezpečí v dané škole i třídě i pro jeho zdárné a efektivní vzdělávání. Organizace třídy by měla být s **podmínkou sníženého počtu žáků ve třídě**, vzhledem k potřebě většího prostoru pro práci učitele a k usnadnění prostorové orientace dítěte. V některých případech je vhodná **pomoc asistenta pedagoga**, který žákovi pomáhá po dobu pobytu ve škole především v prostorové orientaci, s přípravou pomůcek, popřípadě pracuje s žákem individuálně dle pokynů učitele, pomáhá učiteli s přípravou učebních materiálů. V některých případech plní asistent pedagoga v dobré víře pomoci žákovi spíše opačnou službu. Jeho „přepěče“ vede k tomu, že žák přestává pracovat sám, jakoby „využívá“ asistenta k plnění svých školních i osobních povinností. Je zde velmi tenká hranice, často neuchopitelná a mnohdy velmi proměnlivá. Jen objektivní posouzení kolegů i ředitele školy a upřímná zpětná vazba může zkvalitnit celý vzdělávací proces. Někdy skutečně méně bývá více. (Evaluace vzdělávacího procesu ZŠ ZP Praha, 2012).

Pro zajištění ergonomických a hygienických požadavků by měl žák pracovat v **lavici se sklopnou deskou** a úložným prostorem nebo speciální přenosnou sklopnou deskou, které se dají nastavit až do úhlu 60 %. Může si tak nastavit desku do úhlu vyhovujícího jeho potřebám. Umístění lavice musí odpovídat zrakové ostrosti dítěte. Žák by měl sedět v první lavici, aby měl umožněný snadný přístup k tabuli. Nábytek a podlahová krytina by měly být ve světlé barvě, což napomáhá ke zlepšení světelných podmínek interiéru. Ostatní pomůcky (obaly, penál, desky, psací potřeby) a doplňky ve třídě by měly být v jasných, sytých, či dokonce ostrých až křiklavých barvách, které děti s poruchami zraku lépe poznávají. Stěny místnosti mají být světlé, nejlépe béžové, nikoliv přesvětlené až oslnivě bílé.

Těžce slabozrací a nevidomí žáci mají problémy s orientací v prostoru, pohybují se nejistě, mají sníženou manuální zručnost a sebeobsahu. Spolužáci by si měli zvyknout na volný

pohyb zrakově postiženého dítěte po třídě při vyučování, aby si mohlo přečíst text na tabuli nebo prohlédnout názorné pomůcky. Žáci by se měli naučit dodržovat bezpečnostní opatření ve třídě, např. zavírat dveře od skříní, nechávat volný průchod mezi lavicemi a upozorňovat spolužáka na případné změny v prostředí třídy či překážky jak ve třídě, tak na školních chodbách.

K zajištění bezpečného pohybu dítěte po škole je třeba učinit opatření, která mu usnadní orientaci, tj. dostatečně osvětlené všechny prostory, umístění zábradlí po obou stranách schodiště, umístění barevné vodící lišty na zdi podél schodiště, zasklené plochy označit barevnou páskou, barevně označit začátek a konec každého oddílu schodiště, žlutá linka na posledním schodu aj.

Správné osvětlení umožňuje optimální činnost zraku a kladně ovlivňuje práci žáků, jejich náladu a psychický stav. U dětí a osob se zrakovým postižením je správně zvolené osvětlení jednou ze základních podmínek pro jejich práci. S ohledem na zrakovou hygienu musí světlo přirozené i umělé dopadat na pracovní desku zleva, shora a šikmo, aby si dítě nestínilo (u leváků je tomu naopak). Zdroj světla nemá být v zorném poli dítěte, světlo nesmí oslňovat ani přímo ani odrazy lesklých povrchů. Je nutné zajistit vždy dostatečnou intenzitu světla a jeho rozptyl jak na pracovní desce, tak i po jejím okolí. Pokud se jedná o umělé osvětlení, doporučují odborníci tzv. kazetové osvětlení od 600 do 2000 luxů, které zajišťuje rozptyl světla. Záleží na typu zrakové vady, jaké jsou nutné další úpravy osvětlení, případně zatemnění oken. Zrakově postižený žák, který má zbytky zraku či je zcela nevidomý, se orientuje především sluchem, proto hlučné prostředí narušuje jeho orientaci v prostoru (Janková, 2012)

Nezbytné kompenzační pomůcky umožňují buď využít zbytky zraku (u žáků slabozrakých a se zbytky zraku) nebo náhradní smysly, především hmat a sluch u žáků nevidomých. K optickým pomůckám řadíme např. hyperokuláry (lupové brýle), turmon (monokulární zařízení do ruky či umístěné do stojánku), prismatický monokulár (korekční optické zařízení) a různé lupy (lupa do ruky, stojánková lupa, televizní lupa). Mezi neoptické pomůcky patří Pichtův psací stroj, přenosný počítač s hlasovým výstupem, notebooky se zoom programy atp, skenery apod. (Šimko, 2010)

Jako učební pomůcky se zpravidla používají zvětšené texty, stojánky na knihy, silně konturované zeměpisné mapy, rýsovací soupravy se zvýrazněnou stupnicí, kapesní kalkulátory se zvětšeným zobrazením, fixy se silnou stopou, měkké pastelky se silnou stopou, barevné záložky, linkované sešity s výraznými širokými linkami, reliéfní obrázky, apod.

V obou případech, když je žák integrován ve škole běžného typu nebo je již od prvního ročníku zařazen do školy pro žáky se zrakovým postižením, je zahájení školní docházky velice náročné. Některé požadavky jako podřízení se autoritě učitele, získání úspěchu při konfrontaci se spolužáky nebo zvládnutí potřeby školního režimu jsou samozřejmě shodné s požadavky na žáky bez postižení. Možnosti tolerance při hodnocení těchto žáků, které uplatňuje učitel, jsou často zdrojem rivality mezi spolužáky. Je na učiteli, aby dostatečně vysvětlil a rozkryl pravidla hodnocení zrakově postižených, čímž může pomoci k udržení pozitivní atmosféry ve skupině. Náměty a doporučení jsou součástí individuálního vzdělávacího plánu žáka.

Ve školách běžného typu je samozřejmě možné v průběhu delšího časového rozvržení, postupně zajistit optimální pracovní podmínky pro tyto žáky, speciálně pedagogické vzdělání učitelů a následně spolupracovat s příslušným speciálně pedagogickým centrem pro zrakově postižené, především formou metodického vedení. Toto však můžeme očekávat pouze v případě, kdy vzdělávání zrakově postiženého žáka nebude na úkor vzdělávání intaktních žáků a naopak. Pokud bude zrakově postiženému žákovi skutečně poskytována adekvátní podpora, v rámci stanovené míry jeho podpůrných opatření. V jiném případě je na zvážení kvalita vzdělávacího procesu pro žáky intaktní populace i pro žáky zdravotně postižené (Malotová, 2014).

3.5 Příklady pracovního zatížení pro jednotlivé kategorie zrakového postižení

U všech zrakově postižených je nutné zajistit jejich individuální výukové požadavky, které jsou podmíněny zrakovou vadou a celkovým zhodnocením speciálních vzdělávacích potřeb. Příklady pracovního zatížení jsou uváděny záměrně s lékařskou diagnózou dle

WHO a to pro snadnější primární orientaci v problematice, např. pro začínající učitele. Úprava vnějších podmínek by měla zahrnovat především lokální nasvícení pracovní ploch a to především u žáků s myopií (H 52.1), atrofií očního nervu (H 47.2) a degenerativním poškozením sítnice (H35), naopak žáci s diagnostikovanou světloplachostí (albinismus E 70.3), poruchou rohovky - aniridie (H 21), by měli mít pracovní místo s nižší intenzitou osvětlení. Velmi důležité je umístění žáka ve třídě. Např. Žáci, kteří mají diagnostikovanou vysokou krátkozrakost (H 52.1) nebo střední a těžkou slabozrakost (H54), by měli sedět v prvních nebo předních lavicích, žáci s diagnózou dalekozrakost (H52.0) u oken (zvýšená zátěž při čtení a psaní). Žáci s astigmatismem (H 52.2) a nystagmem (H55) by měli sedět ve středu místnosti, aby se dívali na tabuli přímo, kolmo a neměli zkreslené vjemy. (Šimko, 2010)

Učitel by měl střídat práci na blízko a na dálku. Zrakové zatížení na blízko je pro jednotlivé kategorie odlišné. Žáci s diagnostikovanou myopia gravis (vysoká krátkozrakost H 51.2), onemocněním zadního segmentu oka – degenerativní změny sítnice (H 35.5), pigmentózou (H 35.5), tapetoretinální dystrofií (H 35.5), atrofií očního nervu (H 47.2), glaukomem (H 40), chronickým zánětem cévnatky (H 30.1), albinismem (E 70.3) a retinopatie nedonošených (H 35.1) mají mít souvislou zátěž na blízko pět minut. Dále by měl následovat zrakový odpočinek, změna formy práce, např. pracovat u tabule nebo auditivní forma práce (Šimko, 2010).

Souhrnně lze vyjádřit, že v rámci inkluzivního vzdělávání je nutné žáky se zrakovým postižením podporovat i v následujících oblastech.

- nácvik prostorové orientace a samostatného pohybu
- sociální učení, dovednosti
- manipulace s kompenzačními pomůckami
- speciální zrková výchova, resp. podpora maximální reedukace zraku
- estetická výchova v širším slova smyslu (zahrnuje i hygienu, oblékání, čistotu oděvu)

Splnit tyto požadavky není samozřejmě jednoduché, zprostředkování těchto již nadstandardních dovedností je velice časově náročné a na druhé straně učební plány vzdělávacích programů základních škol vyžadují znalosti stále většího množství učiva. Při srovnání s intaktními (vidícími) žáky jsou zrakově postižení pomalejší, potřebují zprostředkovanou zkušenost, aby kompenzovali nedostatek náhodného učení, popisy pedagoga musí být přesné a konkrétní s dostatečným prostorem pro ověření porozumění zadání úkolu. Velmi nesnadným úkolem pro pedagoga integrovaného žáka je usměrňovat pedagogický proces tak, aby rozšířenému učebnímu plánu o speciální dovednosti byla věnována stejná pozornost jako naplnění běžných učebních osnov předmětů. Z této nerovnováhy pramení neustálé diskuze o možné navýšení časové dotace pro ZP nebo změny místa realizace výuky. V případě integrace je proto nutná a důležitá koordinovaná spolupráce s dalšími odborníky (Nováková, 2005). Z výše uvedeného je patrné, že fungující systém speciálního vzdělávání je pro určitou skupinu žáků se zrakovým postižením žáků velmi výhodný. V běžné škole je samozřejmě možné zajistit optimální podmínky, ale je nutné zajistit také speciálně pedagogické vzdělání učitele a následně spolupracovat s příslušným speciálně pedagogickým centrem pro zrakově postižené, především formou metodického vedení.

Úprava vnějších podmínek by měla zahrnovat především lokální nasvícení pracovní ploch a to především u žáků s myopií, atrofií očního nervu a degenerativním poškozením sítnice naopak žáci s diagnostikovanou světloplachostí, poruchou rohovky – aniridií, by měli mít pracovní místo s nižší intenzitou osvětlení (srov. Šimko, 2010, 2014).

3.6 Funkční dopady zrakového postižení

Škála projevů a důsledků zrakového postižení je u každého žáka jiná, velmi variabilní a individuální. Světová zdravotnická organizace (WHO, 2001) popisuje tři dimenze zdravotního postižení obecně. Jedná se o dimenzi fyzické stránky zdravotního postižení, míru aktivity jedince a sociální adaptace jedince se zdravotním postižením. Michalík aplikoval tento obecný model WHO na zrakové postižení (Michalík, 2011).

Na fyzické úrovni může mít postižení zraku následující projevy:

- bolesti oka nebo okolí různé intenzity a frekvence
- bolesti hlavy, někdy tak intenzivní, že nutí ke zvracení
- slzení, pálení očí, zarudnutí oka nebo jeho okolí
- plovoucí „mušky“ v oku, saze, pavoučci
- světelné vjemy, blesky, jiskření
- kolísavé vidění – opakuje se situace, kdy jeden den i více dní člověk vidí lépe a jindy významně hůře
- světloplachost
- šeroslepoty
- deformity vnímání obrazu
- výpadky zorného pole
- změna vzhledu obličeje, nekontrolovatelná mimika a pohyby očí, např. v důsledku inervace obličejové části
- jiný způsob držení těla
- kývavé pohyby a mnutí očí (za účelem efektu vyvolání zrakových vjemů)

Na psychosociální úrovni může jít v závislosti na individuální výbavě člověka, etiologii vzniku zrakového postižení a dalších faktorech např. o projevy:

- častější unavitelnost – z důvodu trvale zvýšené koncentrace na běžné denní úkony
- zvýšená psychická labilita – v důsledku kolísavého vidění, postupné ztráty zraku apod.
- nervozita a stres
- je ztížen oční kontakt – problémy při navazování prvního kontaktu
- obtíže v sociální akceptaci některých projevů – mimika, strnulost obličeje, jiné komunikační výrazy (Michalík, 2011).

Fyzické i psychosociální vlivy mají za následek ztížené provádění sebeobsluhy, samostatného pohybu a orientace v prostoru, práce s texty a při výuce obecně.

Je proto zásadní, aby vyučující i intaktní žáci vnímaly výše uvedená specifika zrakově postižených žáků a pomáhali tak eliminovat nežádoucí funkční dopady jejich zrakového postižení.

3.7 Přejchod k předprofesní přípravě a profesní volbě

Ukončení základní školy a následná volba vzdělávací dráhy jsou důležitým sociálním mezníkem souvisejícím u zrakově postižených s koncem puberty. Výběr budoucí profese se stává součástí osobní identity (Vágnerová 2001). Současně je však jasné, že v případě těchto žáků je výběr omezen. Pro zrakově postižené a zdravotně postižené vůbec, bývá puberta náročnější. Často je zatěžují nedostatky některých kompetencí a současně si dospívající uvědomuje důsledky omezujícího sociálního tlaku, který je neustále hodnotí jinak než zdravé. (Vágnerová 1995). Profesní volba může být realizována jako kompenzace tohoto deficitu nebo jako u běžné populace může být případná neadekvátně zvolená profese zapříčiněna idealistickými a přehnanými ambicemi rodičů. Při výběru budoucího povolání, při výběru budoucí střední školy je nutné zamyslet se nad všemi riziky při volbě povolání, ale současně chápat studium i jako výbornou možnost dalšího rozvoje zrakově postižených, i kdyby zvolená a vystudovaná kvalifikace nebyla dále v praxi využita.

Všeobecně lze konstatovat, že při výběru povolání zdravotně postižených by neměl figurovat jen dospívající a rodič (tento trend se vytrácí i u intaktní populace), ale samozřejmě ostatní spolupracující odborníci, kteří tyto žáky provází po celé dětství. (Učitel, speciální pedagog a psycholog, dětská lékařka, odborný lékař, příp. sociální pracovník).

Příprava na výběr povolání začíná již při přechodu na druhý stupeň. V některých naukových předmětech mají žáci možnost sebekriticky zhodnotit své postoje, zájmy, dovednosti apod. V počátečním období se zaměřují především na to, co je baví, zamýšlí se nad délkou a trváním zájmů a koníčků a postupně přechází k reálnějším představám. V pololetí osmé i deváté třídy žáci společně s výchovným poradcem a třídní učitelkou navštěvují Dny otevřených dveří nejen na speciálních středních školách, ale i na vybraných oborech středních škol. Žáci mají možnost nahlédnout do výuky na vybrané SŠ,

prohlédnout si učebnice, se kterými budou pracovat, seznámit se s požadavky na ovládání potřebné techniky, kterou by žák střední školy měl k práci využívat. Pro žáky bývá návštěva budoucí SŠ velmi motivující, často poté začínají samostatně a cíleně využívat korekční i kompenzační pomůcky, včetně počítačů se speciálními programy apod.

Ideálně v pololetí osmé třídy by zrakově postižený žák mohl tušit, kterým směrem se bude orientovat. Na konci osmé nebo lépe na začátku deváté třídy se žákům a pedagogům velice osvědčila návštěva Poradenského střediska pro volbu povolání příslušného Úřadu práce. Žákům jsou prezentovány učební obory, včetně informací o typu zdravotního postižení nebo znevýhodnění, která vylučují jejich studium. Odborný pracovník poradenského střediska představí žákům PC program, který sice velmi obecně a zhruba, ale nasměruje dosud nerozhodnuté žáky na určitý obor nebo zaměření. Rodiče i žáci mohou dále individuálně navštívit středisko a zdarma konzultovat s poradcem. Výběr střední školy a budoucího povolání na základních školách zajišťuje s žákem výchovný poradce, který ve spolupráci s rodiči, psychologem školy nebo speciálním pedagogem příslušného SPC, hodnotí a navrhuje další možné kroky. Psycholog školy může se souhlasem rodičů provádět vyšetření profesní orientace, jehož výsledky opět zpětně konzultuje s výchovným poradcem, žákem a jeho rodiči. Vždy je nutné znát několik zásadních informací, která nazýváme rozhodujícími pro zajištění kvalitního profesního poradenství.

Jedná se především o následující ukazatele:

- Úroveň zrakových funkcí
- Oční diagnóza včetně prognózy zrakového nebo souběžného postižení
- Fáze vyrovnání se s postižením (ovlivnění výkonu)
- Úroveň rozumových schopností
- Úroveň manuální zručnosti a manuálních dovedností
- Školní prospěch jako ukazatel daných vědomostí (schopností, dovedností)
- Možný problém s realizací praktického vyučování (bezpečnost v kuchyni) (Vágnerová, 2001, Janková, Jílková in Kucharská, 2007).

Předprofesní přípravu, tedy střední vzdělání poskytují zrakově postiženým opět jak školy běžného vzdělávacího proudu, tak speciální střední školy pro zrakově postižené. Přechod žáků na ŠŠ probíhá pomocí výběru, nejčastěji formou pohovoru zaměřeného na zjištění znalostí všeobecně vzdělávacích předmětů, ale také na odhalení míry motivace a reálné představy o daném oboru a SŠ. V současné době je studují zrakově postižení studenti nejen na speciálních SŠ, ale s podporou Speciálně pedagogických center přechází také do integrace na běžná gymnázia, ŠŠ nebo SOU.

4 Legislativní rámec vzdělávání

Právo na vzdělání je jedním ze základních práv člověka. Je zakotveno v **Listině základních práv a svobod**, která je součástí Ústavy České republiky, platné od 1. 1. 1993.

Vzdělávací soustavu České republiky tvoří systém kurikulárních dokumentů, jehož základem je **Národní program rozvoje vzdělávání** (2001) – tzv. Bílá kniha.

„Bílá kniha je pojata jako systémový projekt, formulující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu“ (Národní program rozvoje vzdělávání 2001).

Na jeho základě jsou vytvářeny **rámcové vzdělávací programy** pro jednotlivé etapy vzdělávání.

Po roce 1989 prošlo vzdělávání v České republice mnoha koncepčními změnami. Jednou z nejzásadnějších je skutečnost, že vzdělávání žáků s postižením přestává být doménou speciálního školství a stává se záležitostí všech typů škol a školských zařízení. Charakteristika změn v přístupech k výchově a vzdělávání žáků s postižením byla zpracována v projektu UNESCO „*Škola pro všechny*“ (School for all, 1991), jehož myšlenky přejala celá řada zemí, včetně České republiky (Vítková 2004). Ve speciálních školách se vzdělávají žáci zejména s těžším postižením a s více vadami, zatímco žáci s lehkým až středně těžkým postižením jsou *integrováni* do běžných škol.

Pojem **integrace** pochází z latiny a v překladu znamená „znovuvytvoření celku“. „Integrace jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami znamená společné soužití postižených a běžné populace ve škole i mimo ni“ (Zelinková 2006). Integrativní podpora v běžné škole probíhá mnoha způsoby. Můžeme ji diferencovat podle míry setkávání žáků s postižením a bez postižení a podle příslušného podílu speciálně pedagogické podpory (Bartoňová, Franková, Vítková In Bartoňová 2005). Cílem integrace však není pouze společný pobyt obou skupin žáků v jedné třídě, ale skutečné soužití – inkluze.

Inkluze znamená ideální stav, kdy školní prostředí natolik odpovídá individuálním potřebám všech žáků, že není třeba stanovovat diagnózy a vytvářet individuální vzdělávací plány (Zelinková, 2006). Pozice úplné inkluze se však běžně neujala a v současné době jsou pojmy integrace – inkluze používány spíše synonymně. Užití výrazu inkluze poukazuje hlavně na potřebu rozšíření integrace a její realizace v praxi (Bartoňová, Franková, Vítková In Bartoňová, 2005). Lze hovořit o procesu, který můžeme chápat jako další, výše postavené paradigma oboru speciální pedagogiky, jehož předpokladem je postupné nastavení současné společnosti na společnost inkluzivní, kde každý člověk je chápán jako individualita.

Koncepce a podmínky inkluzivního jsou legislativně ukotveny v platných právních předpisech.

Legislativní rámec vzdělávání stále tvoří:

- **Zákon č. 561/2004 Sb.** o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ze dne 24. září 2004, jehož změny jsou aktuálně nevyhnutelné. Vzdělávání dětí, žáků a studentů (dále jen „žáků“) se speciálními vzdělávacími potřebami se věnuje § 16. Uvádí, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělání, jehož obsah, metody a formy odpovídají jejich potřebám, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Nyní prochází zásadní revizí.
- Obecné podmínky vzdělávání řeší **vyhláška č. 48/2005 Sb.** o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, která stanovuje organizační podmínky vzdělávání a upravuje pravidla hodnocení a klasifikace žáků.
- **Vyhláška č. 72/2005 Sb.** o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, (novelizována vyhláškou 116/2011, Sb.) navazující na § 116 školského zákona říká, že poradenské služby jsou poskytovány dětem, žákům a studentům, ale i jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Školskými poradenskými zařízeními jsou pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Tato zařízení zajišťují poradenskou, diagnostickou a metodickou činnost, poskytují

odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání a při přípravě na budoucí povolání.

- **Vyhláška č. 73/2005 Sb.** o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (novelizována vyhláškou 147/2011, Sb.) specifikuje zásady, cíle a formy speciálního vzdělávání, uvádí typy speciálních škol a stanovuje podmínky vypracování individuálně vzdělávacího plánu.

- **Vyhláška č. 14/2005 Sb.** o předškolním vzdělávání

4.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Vzdělávací soustavu České Republiky tvoří systém kurikulárních dokumentů, které jsou zpracovány na dvou úrovních – státní a školní.

Státní úroveň představují **Národní program rozvoje vzdělávání** (tzv. Bílá kniha), který vymezuje počáteční vzdělávání jako celek a **rámcové vzdělávací programy** (dále RVP), které vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání.

Školní úroveň představují **školní vzdělávací programy** (dále ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání navazuje na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Vymezuje cíle a obsah základního vzdělávání, specifikuje klíčové kompetence a úroveň dosažených vědomostí a dovedností na konci základního vzdělávání.

RVP ZV:

- vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků
- specifikuje úroveň **klíčových kompetencí**, jíž by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání
- vymezuje **vzdělávací obsah** a očekávané výstupy
- zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání *průřezová témata*

- předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků
- umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- je závazný pro všechny střední školy při stanovování požadavků přijímacího řízení pro vstup do středního vzdělávání (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2007).

Klíčové kompetence

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. RVP ZV vymezuje následující **klíčové kompetence**:

- Kompetence k učení
- Kompetence k řešení problémů
- Kompetence komunikativní
- Kompetence sociální a personální
- Kompetence občanské
- Kompetence pracovní

Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2007).

Vzdělávací oblasti

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je rozdělen do devíti **vzdělávacích oblastí**. Patří mezi ně např. Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie a další.

Vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů škola rozčlení do vyučovacích předmětů a rozpracuje podle potřeb, zájmů, zaměření a nadání žáků tak, aby bylo zaručené

směřování k rozvoji klíčových kompetencí (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2007).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání dále stanovuje *očekávané výstupy*, které vymezují předpokládanou způsobilost využít osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě. Očekávané výstupy stanovuje RVP ZV na konci 3. ročníku jako orientační, na konci 5. a 9. ročníku jako závazné.

Součástí vzdělávacího obsahu jsou i **průřezová témata**, která reprezentují problémy současného světa, a tím se stávají nedílnou součástí základního vzdělávání. Škola má povinnost během povinné školní docházky zařadit do výuky všechna průřezová témata, jejich rozsah a realizaci upravují školní vzdělávací programy.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je jedním ze strategických kurikulárních dokumentů, který vychází z koncepce celoživotního učení a klade důraz na uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě.

RVP ZV je otevřeným dokumentem, který může být inovován v určitých časových úsecích podle měnících se potřeb společnosti, zkušeností učitelů a potřeb a zájmů žáků.

4.2 Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace

- Obsah vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace je realizován především ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk.
- Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru **Český jazyk a literatura** jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání.
- „Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích formulované v RVP ZV vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, který popisuje různé úrovně ovládnutí cizího jazyka. Vzdělávání v Cizím jazyce směřuje k dosažení úrovně A2, vzdělávání v Další cizím jazyce směřuje k dosažení úrovně A1“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007).

4.3 Postavení cizího jazyka ve výuce žáků se zrakovým postižením

Výuka cizím jazykům na základní škole vytváří předpoklady pro budoucí zapojení žáků do vzájemné komunikace mezi národy v rámci Evropy i světa a připravuje je jak k praktickému užívání jazyka, tak k objevování a chápání skutečností, které se nacházejí i mimo oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem.

„Osvojování cizích jazyků pomáhá snižovat jazykové bariéry a přispívá tak ke zvýšení mobility jednotlivců jak v jejich osobním životě, tak v dalším studiu a v budoucím pracovním uplatnění. Umožňuje poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí i jejich odlišné kulturní tradice. Prohlubuje vědomí závažnosti vzájemného mezinárodního porozumění a tolerance a vytváří podmínky pro spolupráci škol na mezinárodních projektech“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání zařazuje výuku cizích jazyků do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Obsah vzdělávání je realizován ve vzdělávacích oborech **Cizí jazyk** a **Další cizí jazyk**. Východiskem pro stanovení požadavků na vzdělávání v cizích jazycích je Společný evropský referenční rámec pro jazyky, který popisuje různé úrovně ovládnutí cizího jazyka. Obor Cizí jazyk směřuje k dosažení úrovně A2, vzdělávání v Dalším cizím jazyce směřuje k dosažení úrovně A1 (podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, rok).

RVP ZV stanovuje zavedení výuky cizího jazyka od 3. ročníku s tím, že žákovi musí být nabídnuta výuka anglického jazyka. Pokud žák zvolí jiný jazyk, jehož výběr však závisí na možnostech školy, musí být upozorněn na to, že při dalším vzdělávání, popřípadě přechodu na jinou školu, nemusí být zaručena návaznost výuky.

Další cizí jazyk je do roku 2012/2013 vymezen jako **doplňující vzdělávací obor** s disponibilní časovou dotací 6 hodin na 2. stupni. Znamená to, že škola musí všem žákům nabídnout Další cizí jazyk ve formě volitelného předmětu (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2007). Od školního roku 2013/2014 je Další cizí jazyk povinný ovšem také z disponibilní časové dotace pro 2.stupeň v rozsahu 6 vyučovacích hodin. Pokud však škola uzná možnost, že bude vzhledem k možnostem a dovednostem svých žáků podporovat hlubší rozvoj již povinného předmětu Anglický jazyk, může ve stejné

časové dotaci navýšit Konverzaci v anglickém jazyce. Toto se primárně může týkat právě škol určených pro žáky s určitým typem zdravotního postižení, nebo škol, které mají svůj vzdělávací program zaměřený na žáky např. se specifickými vývojovými poruchami učení.

Volba jazyka

Při výběru Dalšího cizího jazyka stojí žáci i rodiče před rozhodnutím, zda zvolit např. Konverzaci k již povinnému Anglickému jazyku, nebo Německý jazyk, popřípadě jiný cizí jazyk nabízený školou. V této souvislosti musí zohledňovat nejen zájem a motivaci dítěte, ale také obtížnost daného jazyka pro žáka samotného. Při volbě jazyka je nutné brát v úvahu následující skutečnosti:

- **Způsob čtení** – pro zrakově postižené žáky, kteří umí a čtou slova globálně jako celek na základě porozumění obsahu textu, by mohla být vhodnější výuka anglického jazyka. Naopak žáci, kteří čtou po slabikách, mohou lépe zvládat výuku němčiny.
- **Zájem a motivace** – pracuje-li žák často s počítačovými programy, kde se vyskytují běžně anglické výrazy, bude jeho zájem směřovat spíše k výuce angličtiny. Pokud má staršího sourozence nebo kamarády, kteří se učí německy, nebo dokonce příbuzné v německy mluvících zemích, bude inklinovat k výuce němčiny.
- **Znalosti rodičů** – pokud rodiče znají některý z cizích jazyků, který škola nabízí, mohou žákovi při učení pomoci.
- **Bydliště** – děti žijící v příhraničních oblastech s Rakouskem nebo Německem se s němčinou setkávají již od dětství a výběr tohoto jazyka je logický vzhledem k možnostem uplatnění v osobním i pracovním životě.
- **Osobnost učitele** hraje také důležitou roli. Kromě vynikající znalosti daného jazyka by měl učitel znát i metodiku výuky a hledat nové postupy, které povedou k porozumění jazyku a dosažení komunikativní kompetence. Vždy v úzké spolupráci s SPC pro zrakově postižené.

▪ **Charakter jazyka** – je lepší volit cizí jazyk, který je rozdílný od jazyka mateřského vzhledem k negativnímu transferu (Zelinková 2006).

U žáků se zrakovým postižením bychom měli při výběru jazyka kromě výše uvedených skutečností zohledňovat i náročnost jazyka a specifické obtíže, vycházející ze zrakové vady. Nikdy nelze striktně doporučit, který cizí jazyk bude pro žáka se zrakovým postižením vhodnější. Proto je nutné i k výběru cizího jazyka přistupovat individuálně a zohledňovat specifické obtíže jednotlivých žáků.

Při posuzování vhodnosti výuky **německého** nebo **anglického** jazyka přihlížíme k rozšířenosti jazyka, jeho výslovnosti, pravopisu, větné stavbě a tvarosloví. Každý z jazyků má své výhody a nevýhody.

Nelze přehlédnout, že angličtina je druhým nejrozšířenějším jazykem na světě a vlivem výpočetní techniky a rozvoje internetu i nejpoužívanějším mezinárodním jazykem. Pro němčinu hovoří fakt, že sousedíme se dvěma německy mluvícími státy a výuka německého jazyka je důležitá i z pohledu možných pracovních příležitostí.

U anglického jazyka je poměrně jednoduchá **gramatická stránka** jazyka. Angličtina nemá pády, podstatná a přídavná jména se neskloňují, slovesa se jednoduše časují, užívání členů je jednodušší než v německém jazyce. (Špačková In Kucharská, Chalupová 2005).

Velkým problémem však pro žáky se zrakovým postižením bývá rozdílná **fonetická a grafická stránka jazyka**. Komplikované je také tvoření otázek, užívání jednotlivých časů a velmi důležitá a neopomenutelná gestikulace a mimika v rozhovorech. (ZŠ ZP Praha, 2012)

Německý jazyk je velmi náročný na osvojení a následnou aplikaci gramatických pravidel. Podstatná i přídavná jména se skloňují, u podstatných jmen je nutné osvojit si rod a tvar množného čísla, osvojování slovní zásoby je ztíženo množstvím dlouhých slov a častých slovních spojení. Na druhé straně pravidla výslovnosti jsou mnohem jednodušší než

v anglickém jazyce a grafická podoba slov ve většině případů odpovídá fonetické (Špačková In Kucharská, Chalupová 2005).

Velmi důležitá je také komunikativní funkce jazyka. Vzhledem k jednodušším gramatickým pravidlům a melodičnosti anglického jazyka, zastává mnoho učitelů názor, že v anglickém jazyce žáci mnohem dříve dosahují komunikativních kompetencí, což působí jako velká motivace k dalšímu učení (Choděra, 2006).

5 Průzkum poskytování speciálně pedagogické podpory žákům se zrakovým postižením ve výuce anglického jazyka

V tomto výzkumu vycházíme z následujících předpokladů:

- Žáci se zrakovým postižením hůře zvládají anglický jazyk, protože jim není poskytována dostatečná podpůrná opatření a nejsou dostatečně motivovaní.
- Žáci se zrakovým postižením mají největší problémy v oblasti produktivních a receptivních řečových dovednostech (čtení a psaní).
- Žáci se zrakovým postižením nejlépe zvládají interaktivní – komunikační řečové dovednosti.
- Žáci se zrakovým postižením spíše nadhodnocují své školní výsledky (jejich sebehodnocení se neshoduje s hodnocením učitele).
- Žáci se zrakovým postižením neumí popsat své zrakové postižení, jeho důsledky a vlastní potřeby pro efektivní školní práci.
- Učitelé nejčastěji volí „pouze“ tolerantní přístup ve vzdělávání a hodnocení výsledků vzdělávání žáků se zrakovým postižením, jiné metody a přístupy využívají sporadicky.

Cílem vlastního výzkumu je:

- Posoudit úroveň poskytování speciálně pedagogické podpory žákům se zrakovým postižením ve výuce anglického jazyka s ohledem na jejich potřeby a výsledky vzdělávání.
- Zjistit, jaké jazykové oblasti dělají žákům se zrakovým postižením největší problémy.
- Porovnat jejich sebehodnocení s hodnocením učitele.

- Zmapovat, zda žáci se zrakovým postižením dokáží popsat projevy svého zrakového deficitu.
- Na základě zjištěných výsledků konkretizovat možnosti speciálně pedagogické podpory těmto žákům především ve výuce anglického jazyka.

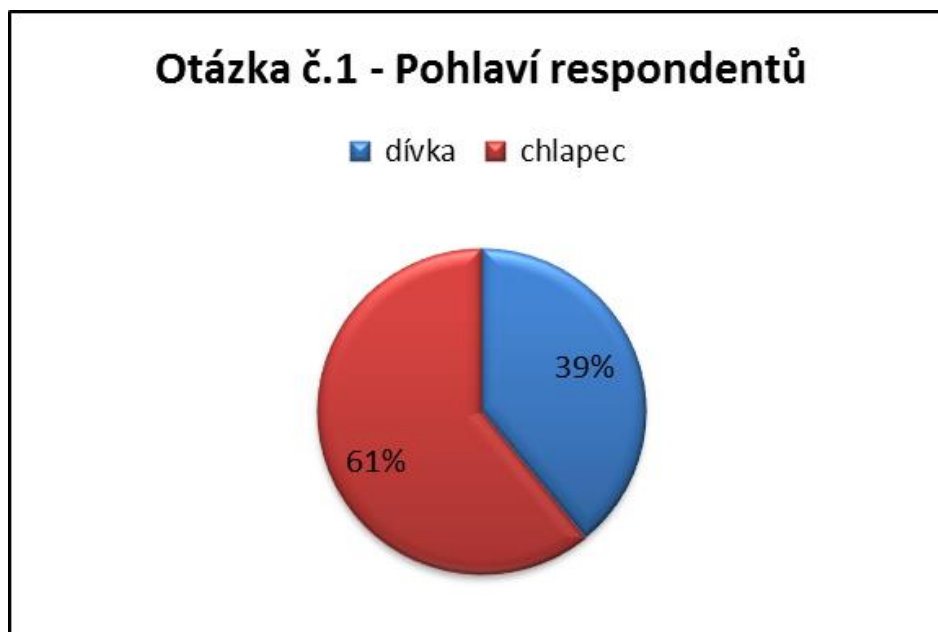
V rámci zahájení výzkumu byli osobně osloveni odborní pracovníci Speciálně pedagogických center z ČR při příležitosti setkání Asociace pracovníků SPC a požádání o spolupráci. S jejich pomocí byly vytvořené dotazníky následně předány do Základních škol hlavního vzdělávacího proudu, kde jsou vzděláváni žáci se zrakovým postižením. Pro účely výzkumného šetření byly vytvořeny v rámci kvantitativního šetření **dva typy anonymních dotazníků pro žáky a učitele. Dotazník pro žáky** (příloha 1) obsahoval deset otázek s výběrem z možností a zaškrtnutím odpovědi a čtyři otevřené otázky vyžadující kvalitativní vyjádření odpovědi. **Dotazník pro vyučující** (příloha 2) anglického jazyka obsahoval devatenáct uzavřených otázek s možností zaškrtnutí vyhovující odpovědi a šest otázek otevřených, vyžadující kvalitativní formu odpovědi. Jednotlivé otázky byly vybírány tak, aby splňovaly požadavky na statistické zpracování dotazníkových výstupů a reliabilitu dotazníků. (Chráska, 2007).

Samotného výzkumu se účastnilo 50 žáků (graf 1, tabulka 1) se zrakovým postižením z různých základních škol v ČR a 47 učitelů vyučující anglický jazyk u žáků se zrakovým postižením. Ne vždy odpověděli všichni respondenti na všechny otázky.

S pomocí odborných pracovníků SPC byli jednotliví účastníci výzkumu řádně informováni o záměrech, cílech, anonymitě a průběhu realizace šetření. Byli dostatečně informováni o možnosti kdykoliv ukončit dotazníkové šetření a z výzkumu vystoupit. Pracovníci SPC byli dostatečně poučeni o možnostech zadávání dotazníku žákům i jejich učitelům. V průběhu vyplňování byla nabídnuta možnost telefonicky projednávat případné nejasnosti.

Výzkum probíhal v období od dubna do června 2012, následovala administrace a zpracování.

Graf 1 Žáci - pohlaví respondentů



Komentář graf č.1 - otázka č.1

Ve výzkumném vzorku je 61 % chlapců a 39% děvčat.

Tabulka 1 Průměrný věk žáků, navštěvovaná třída a počet žáků ve třídě

Proměnná	Průměr	median	Max hodnota	Min hodnota	Prům.odchylka
věk	12	12	18	8	1,6333
třída	5	5	9	3	1,4726
počet žáků	16	16	30	5	4,2044

Komentář tabulka č. 1:

Průměrný věk dotazovaných žáků je 12 let, nejstaršímu žákovi je 18 let a nejmladšímu 8let, nejčastější hodnota 12 let, průměrná odchylka 1,6333.

Dotazovaní žáci navštěvují nejčastěji 5. ročník, nejmladší ročník 3., průměrná odchylka je 1,4726. Tyto výstupy odpovídají skutečnosti, kdy AJ je povinně vyučován od 3. ročníku. Počet žáků v jazykových skupinách je 16 žáků. Tento počet odpovídá doporučenému limitu pro školy hlavního vzdělávacího proudu (uváděno 20 žáků).

5.1 Grafická znázornění odpovědí žáků se zrakovým postižením

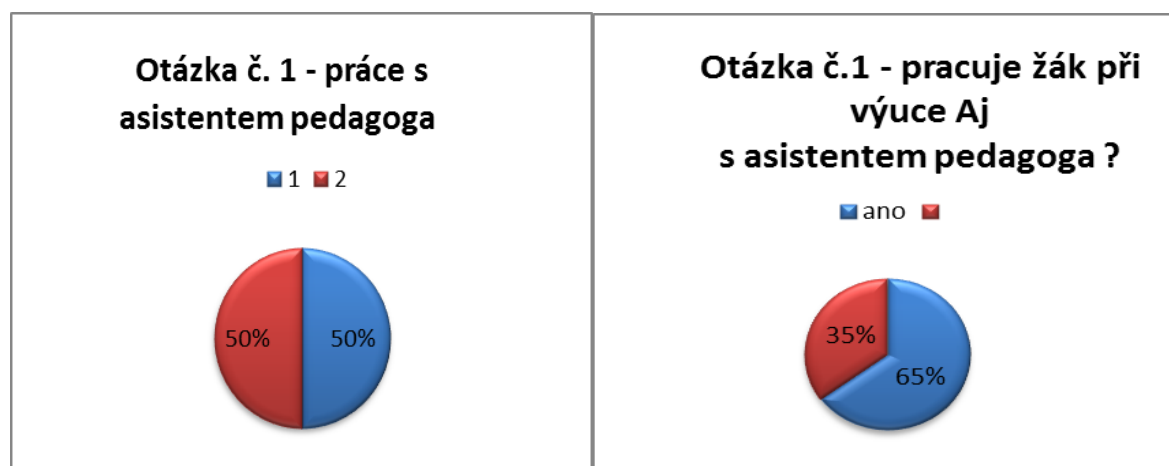
Grafy 1 – 3 znázorňují **odpovědi na obecné otázky** výzkumného šetření. Další grafická znázornění prezentují odpovědi na specifické **výzkumné otázky**.

Na otázku, zda žák pracuje ve výuce anglického jazyka s asistentem pedagoga (AP), odpověděli žáci i učitelé rozdílně. Komparativní grafické znázornění (graf 2a, graf 2b) vykazuje neshodu v odpovědi žáků a učitelů.

Graf 2. Dotazník žák - práce s AP / Dotazník učitel – práce s AP

2a)

2b)



Komentář graf 2b, otázka 1: Učitelé uvádí, že 65% žáků pracuje ve třídě s AP. Což se neshoduje s výstupy zjištěnými od žáků, kteří uvedli, že s AP pracuje pouze 50% žáků

Komentář graf 2a, otázka 1 - práce s asistentem pedagoga: Polovina žáků pracuje ve škole ve výuce anglického jazyka s asistentem pedagoga

V těchto souvislostech může docházet k terminologické záměně pozice asistenta pedagoga a osobního asistenta. Z praxe vyplývá, že tato terminologie není stále dostatečně zvnitřněna ani u učitelů.

Graf 3 Žáci, kteří před základní školou navštěvovali ZŠ pro zrakově postižené



Komentář graf č. 3 otázka č. 1- Žáci, kteří navštěvovali speciální školu pro ZP: Pouze 2% žáků před zařazením do Základní školy navštěvovalo speciální školu zrakově postižené. V celkovém počtu respondentů se jedná pouze o jednoho žáka. 98 % žáků je od počátku svého vzdělávání vzděláváno v základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Toto zjištění podporuje inkluzivní tendence a může pomoci rodičům i odborným pracovníkům při rozhodování, do jakého typu školy dítě primárně vřadit.

Na základě dotazu sami žáci hodnotili své postižení následovně (graf 4):

Graf 4 Jak se projevuje tvé zrakové postižení

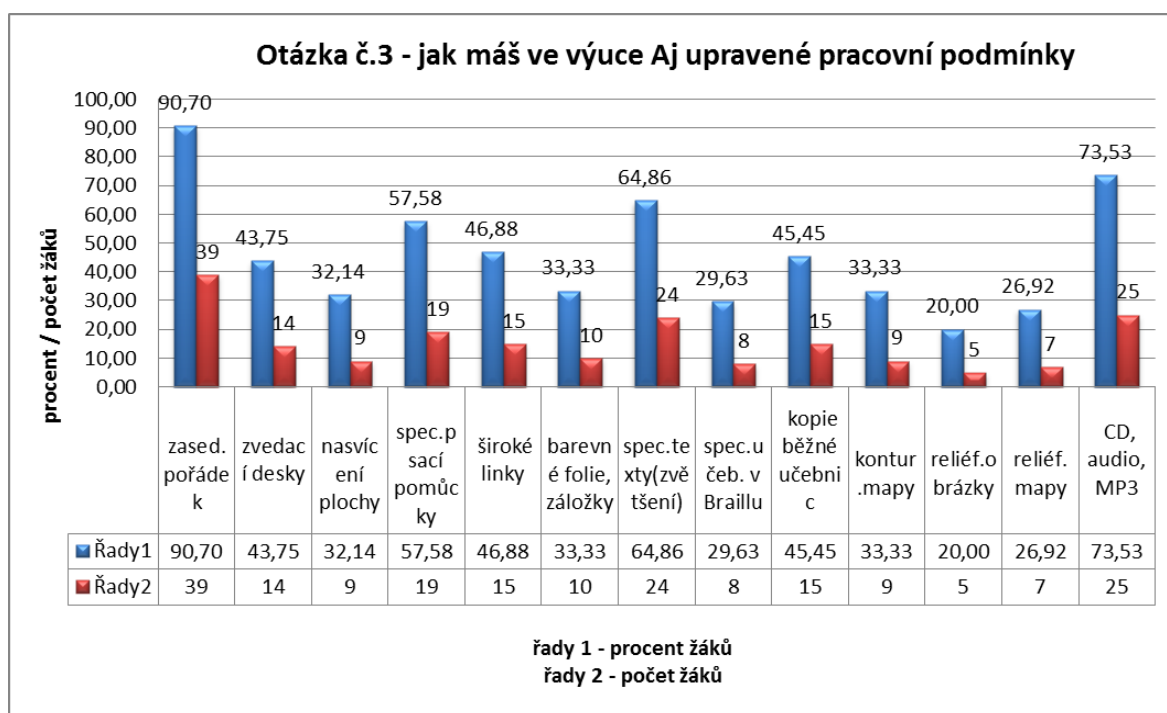


Komentář graf č. 4, otázka č.2 - jak se projevuje tvé zrakové postižení?:

37% žáků se zrakovým postižením uvádí, že málo vidí, 25% vidí špatně, 12% uvádí kombinované postižení. 12 % je zcela nevidomých, 12% uvádí velkou únavu očí a pouze 2% žáků popisují jako svou zrakovou vadu bolest očí. Žádný žák neuvádí, že nosí brýle. (což je dobré, neboť u běžné populace se jako zraková vada často popisuje "žák má brýle"). Z těchto odpovědí respondentů vyplývá, že žáci nedokáží dobře popsat projevy svého zrakového postižení. S ohledem na průměrný a nejčastěji zastoupený věk respondentů (12 let) je popis vlastního zrakového postižení již možné vyžadovat. **Toto zjištění se ukázalo být v rozporu s doporučeními v odborné literatuře, kdy autoři poukazují na potřebu žáka znát a umět popsat své zrakové postižení.** (Corn et Erin , 2010).

Následující graf 5 sleduje odpovědi žáků na otázku, jak mají upravené pracovní podmínky ve výuce anglického jazyka. Součástí této otázky je i kvalitativní vyjádření žáků na otevřenou otázku, co jim nejvíce chybí pro lepší práci ve výuce anglického jazyka.

Graf 5 Úprava pracovních podmínek



Komentář graf č. 5, otázka č. 3:

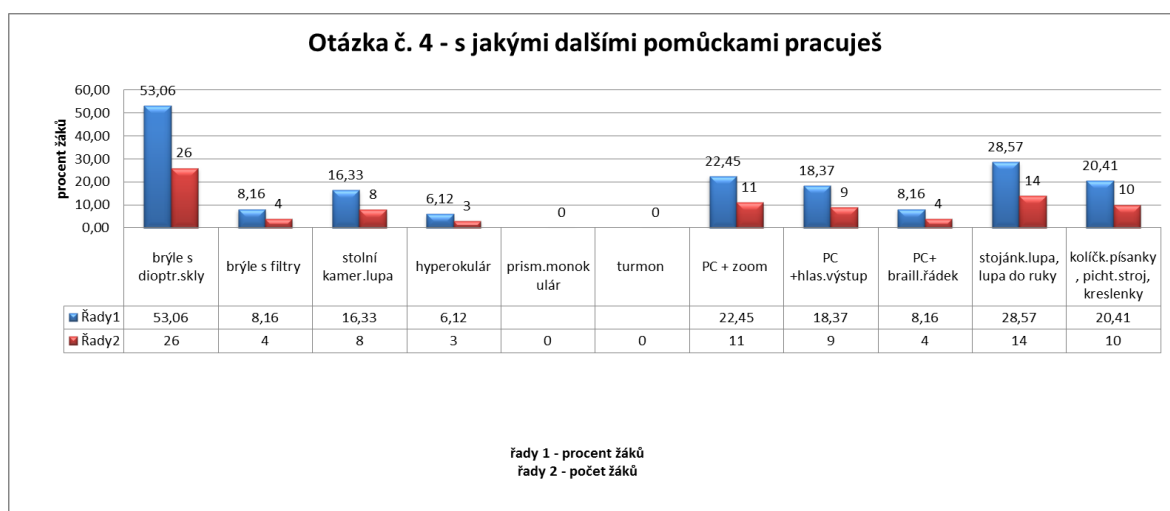
Nejvíce žáků má upravený zasedací pořádek, používá speciální psací pomůcky, speciální zvětšené texty. Celkem malé procento žáků používá zvukové nosiče. Zvedacími deskami je vybaveno 44% žáků. Tato zjištění jsou v rozporu s doporučeními ke vzdělávání těchto žáků vycházející ze strany SPC. Zvedací desky a zajištění zvukových nosičů (vícekanálové učení – multisenzoriální výuka) jsou minimálním standardem při vzdělávání žáka se zrakovým postižením. Celkem malé procento je vyučováno za pomoci speciálních pomůcek jakými jsou reliéfní mapy, reliéfní obrázky a konturované mapy, což však v našem vzorku odpovídá zastoupení žáků s takovým typem zrakové vady, pro které jsou tyto pomůcky indikované.

Komentář otázka č. 3, kvalitativní část:

Co ti nejvíce chybí pro lepší práci ve výuce anglického jazyka? Odpovědělo celkem osm žáků, z nichž čtyři uvádí, že jim chybí PC nebo notebook, jeden uvádí klid ve třídě, další žák uvádí, že mu chybí veškeré speciální pomůcky, další dva žáci uvádí, že jim chybí speciálně zvětšené texty a asistenti pedagoga přepisují slovíčka, které žáci potom čtou pod kamerovou lupou. Raději by měli slovíčka zvětšená ve své velikosti písma. Vzhledem k počtu žáků, kteří odpověděli, můžeme předpokládat, že ostatním nic nechybí, nebo že nevědí, jak a s čím by se jim lépe pracovalo. Chybějící PC technika a zvětšené texty by však neměly chybět v žádném případě.

Doplňující otázkou byl výběr z možností, se kterými dalšími pomůckami žáci pracují (graf 6) součástí otázky byl opět prostor pro kvalitativní vyjádření k vlastní doplňující možnosti odpovědi.

Graf 6 S jakými dalšími pomůckami žák pracuje



Komentář graf č.6, otázka č. 4 :

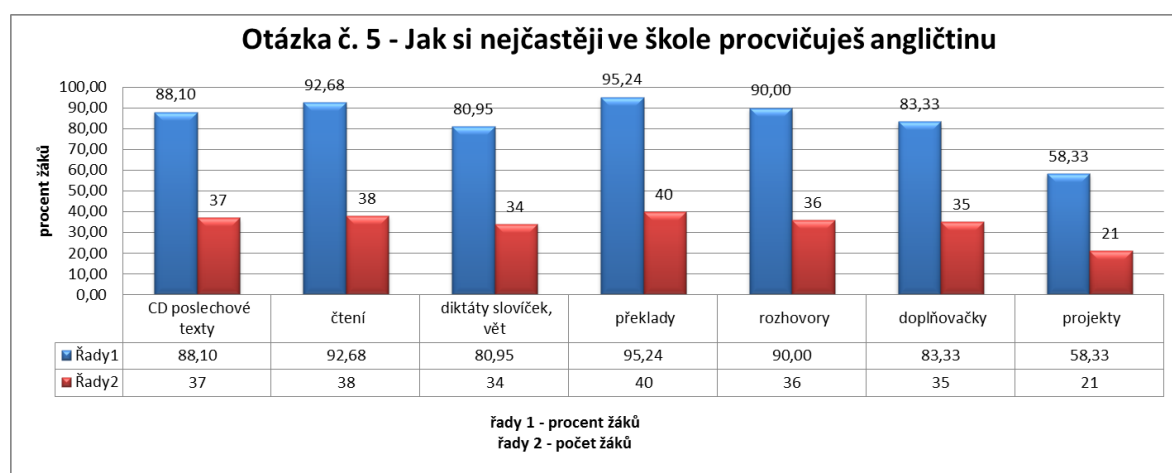
Nejvíce žáků používá brýle s dioptrickými skly (53%), stojánkovou lupou nebo lupou do ruky využívá při své práci 28,6 % žáků. Pichtův psací stroj využívá 10 žáků, tedy 20,41 %. Přestože se jedná o starší typ pomůcky, je stále využívána. Někteří žáci využívají více pomůcek dohromady, pracují s nimi, dle jejich potřeby. Žádný žák nemá k dispozici

turmon nebo monokulár. Vzhledem k jejich věku (medián 12 let) je možné, že sami neví, jak se optická pomůcka jmenuje, případně se nabízí možnost, kdy jejich získání může být nákladnější a následný nácvik práce s pomůckou náročnější na žáka se ZP. PC s hlasovým výstupem využívá 9 žáků, v kombinaci s jinými pomůckami. PC s braillským řádkem využívají 4 žáci, tedy 8% žáků - což odpovídá vzorku respondentů vykazující zrakové postižení s pásmu těžce slabého zraku až praktické nevidomosti.

Komentář otázka č. 4 – kvalitativní: S jakými dalšími pomůckami pracuješ? Jeden žák uvedl skenner na zvětšování textů, jiný žák uvedl ozvučený mobil. Oba žáci jsou v pásmu praktické nevidomosti. Jiný žák s kombinovaným postižením sluchu uvedl jako další technickou pomůcku naslouchátko.

Grafické znázornění (graf 7) reflektuje odpovědi žáků na otázku č.5, jak si nejčastěji žáci procvičují anglický jazyk.

Graf 7 Jak si nejčastěji ve škole procvičujeteš angličtinu

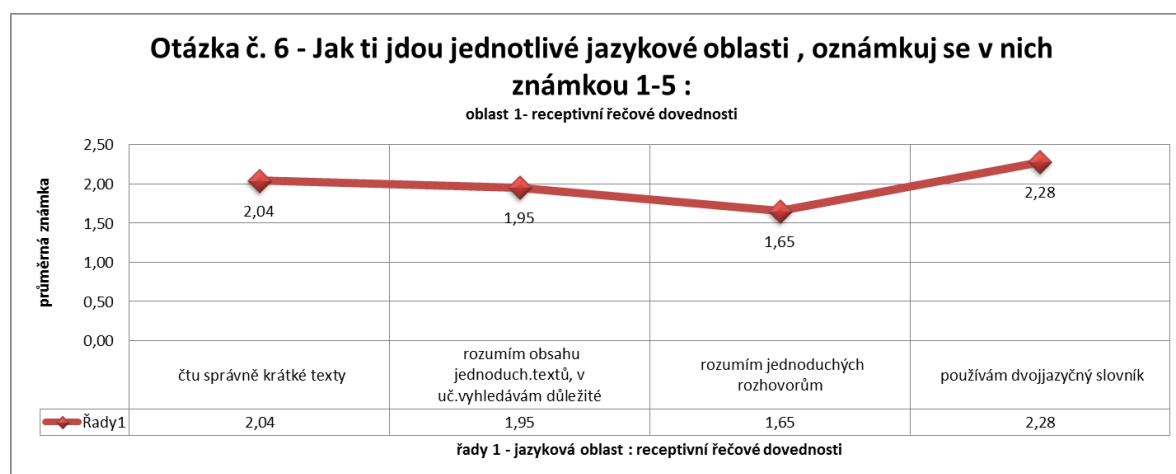


Komentář graf č. 7, otázka č.5:

Nejvíce žáků se zrakovým postižením (95,24%) si nejčastěji ve výuce procvičuje angličtinu formou překladů, dále čtením a rozhovory. Jednotlivé kategorie tréninku jsou celkem vyvážené. Pouze v případě realizace výukových projektů je procento žáků, kteří takto procvičují anglický jazyk výrazněji nižší.

V dalších otázkách žáci dále hodnotili klasifikačním stupněm své receptivní řečové dovednosti (graf 8), produktivní řečové dovednosti (graf 9) a interaktivní řečové dovednosti (graf 10) za jednotlivé dílčí jazykové oblasti.

Graf 8 Žák - hodnocení jazykových oblastí – receptivní řečové dovednosti

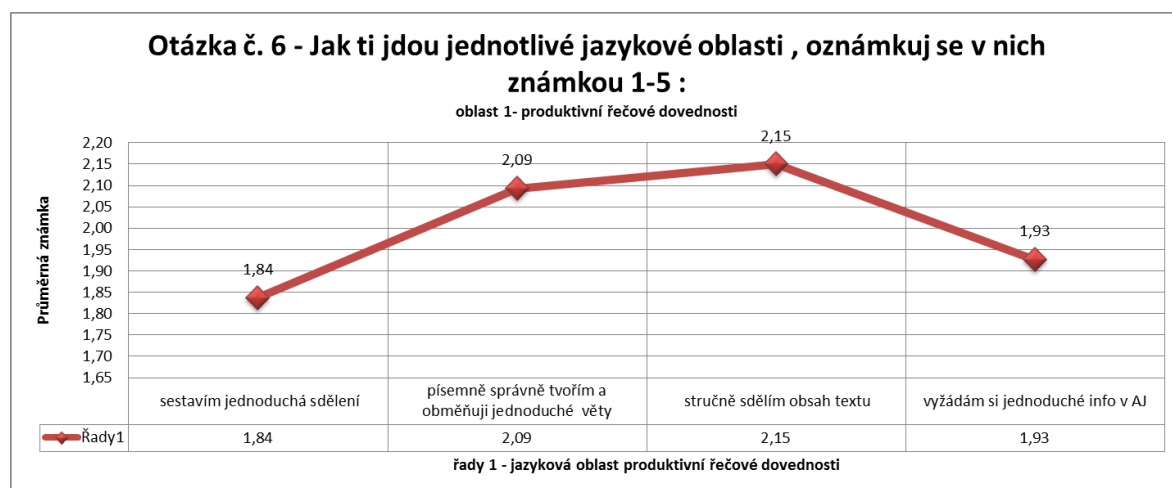


Komentář graf č. 8, otázka č. 6:

V jazykové oblasti receptivních řečových dovedností se nejhůře hodnotí žáci ve schopnosti používání dvojjazyčného slovníku, nejlépe se hodnotí v oblasti porozumění jednoduchým textům. Zrakově postižený žák i žák intaktní stále častěji využívá k překladu elektronické

slovníky, případně ve vyšších ročnících i jednojazyčný výkladový slovník. Elektronické slovníky jsou pro žáky se zrakovým postižením pohodlnější, používání dvojjazyčného slovníku v tištěné podobě se zdá být již obsolentní. I tuto oblast uvádí učitelé jako velmi problematickou u žáků. Toto zjištění koreluje s vyjádřením učitelů. Oblast porozumění jednoduchým textům je žáky hodnocena velmi dobře, což se také shoduje s hodnocením učitelů.

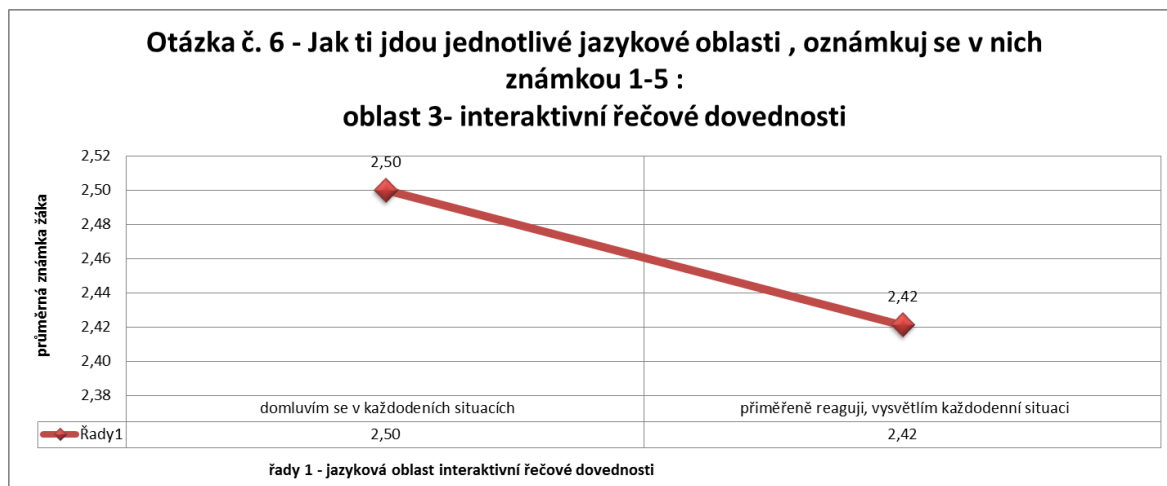
Graf 9 Žák - hodnocení jazykových oblastí – produktivní řečové dovednosti



Komentář graf č. 9, otázka č. 6:

V jazykové oblasti produktivních řečových dovedností se nejlépe hodnotí žáci ve schopnostech sestavit jednoduchá sdělení (známka 1,84), což se shoduje s vyjádřením učitelů. Nejhůře se jim daří stručně sdělit obsah přečteného textu, což je však v rozporu s vyjádřením učitelů, kteří tuto oblast vidí jako méně problematickou. Žáci se domnívají, že v oblasti písemné a gramaticky správné tvorby vět a jejich obměňování spíše nechybují, což však učitelé chápou jako nejslabší složku v oblasti produktivních řečových dovedností u žáků se ZP.

Graf 10 Žák - hodnocení jazykových oblastí – interaktivní řečové dovednosti

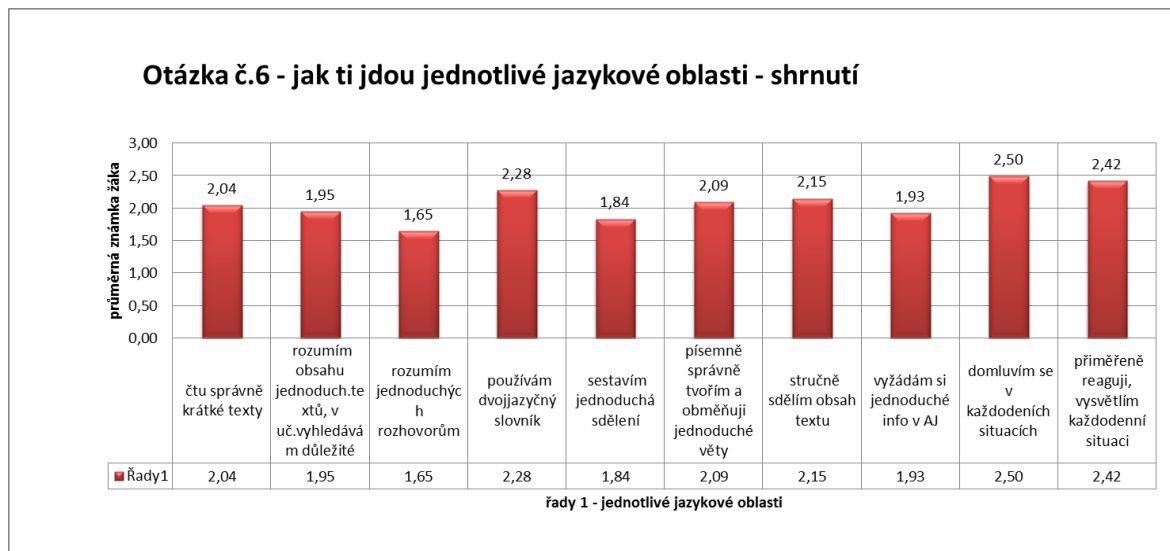


Komentář graf č.10, otázka č. 6 :

V jazykové oblasti interaktivních řečových dovedností se lépe hodnotí žáci ve schopnostech domluvit se v každodenních situacích (známka 2,5) o něco hůře se jim daří na sdělovaný text reagovat a vysvětlit určitou situaci. Učitelé uvádí problém v této oblasti v deseti případech a obě dílčí oblasti jsou zcela vyrovnané.

Celkové shrnutí vlastní klasifikace žáků za jednotlivé řečové dovednosti včetně dílčích oblastí ukazuje graf 11.

Graf 11 Shrnutí - hodnocení jednotlivých jazykových oblastí



Komentář graf č.11, otázka č. 6 :

Žáci se nejlépe hodnotí v oblasti porozumění jednoduchým rozhovorům, nejhůře zvládají domluvu v každodenních situacích. Toto zjištění je ve shodě s výsledky 1.generální zkoušky ověřování výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. ročníků, realizované na jaře 2012 u žáků intaktních. (Česká školní inspekce 2012). Oblast interaktivních řečových dovedností je i pro žáky se zrakovým postižením nejobtížnější, sami ji takto hodnotí. Nejlépe si žáci vedou v oblasti produktivních řečových dovedností. Tyto výstupy naprosto nekorelují s vyjádřením učitelů, kteří uvádí, že žákům dělá největší problémy tvoření vět, hlasité čtení a používání dvojjazyčného slovníku.

Komparativní tabulka 2 porovnává pořadí míry zvládnutí jednotlivých jazykových oblastí v odpovědích žáků a učitelů.

Tabulka 2 Jazykové oblasti dle preference a hodnocení žáků a učitelů

Pořadí jazykových oblastí	1. Zvládá nejlépe	2. Zvládá průměrně	3. Zvládá hůře, nezvládá
Učitel uvádí	Interaktivní řečové dovednosti	Receptivní řečové dovednosti	Produktivní řečové dovednosti
Žák uvádí	Receptivní řečové dovednosti	Produktivní jazyková oblast	Interaktivní řečové dovednosti

Tabulka 3 Hodnocení jednotlivých jazykových oblastí žáky – statistické ukazatele

jazyková oblast	jazykové dovednosti	medián	Max	min	prům.odchylka	průměr
receptivní řečové dovednosti	čtu správně krátké texty	2	5	1	0,8652	2,04
	rozumím obsahu jednoduch. textů, v uč. vyhledávám důležité	2	5	1	0,8244	1,95
	rozumím jednoduchých rozhovorům	1,5	4	1	0,6522	1,65
	používám dvojjazyčný slovník	2	5	1	1,0742	2,28
produktivní řečové dovednosti	sestavím jednoduchá sdělení	2	5	1	0,7399	1,84
	písemně správně tvořím a obměňuji jednoduché věty	2	5	1	0,8740	2,09
	stručně sdělím obsah textu	2	5	1	0,8525	2,15
	vyžádám si jednoduché info v AJ	2	5	1	0,7686	1,93

interaktivní řečové dovednosti	domluví se v každodenních situacích	2	5	1	1,1250	2,50
	přiměřeně reagují, vysvětlím každodenní situaci	2	5	1	1,1413	2,42

Odpovědi na otázku kolik času potřebují pro domácí přípravu s ohledem na jednotlivé jazykové kategorie, ukazuje tabulka 4.

Tabulka 4 Čas na domácí přípravu - statistické ukazatele

jazykový úkol	medián min/den	max min/den	min min/den	prům.odchylka
slovní opakov.sloviček	10	60	2	6,1856
psaní sloviček	10	60	2	8,5331
gramatika	10	90	5	8,5714
překlady článků	10	120	3	10,6541
poslech	10	40	3	7,2781
psaní referátů	30	120	15	18,0556
čtení článků	15	30	5	5,1020

Komentář tab. 4, otázka č.7:

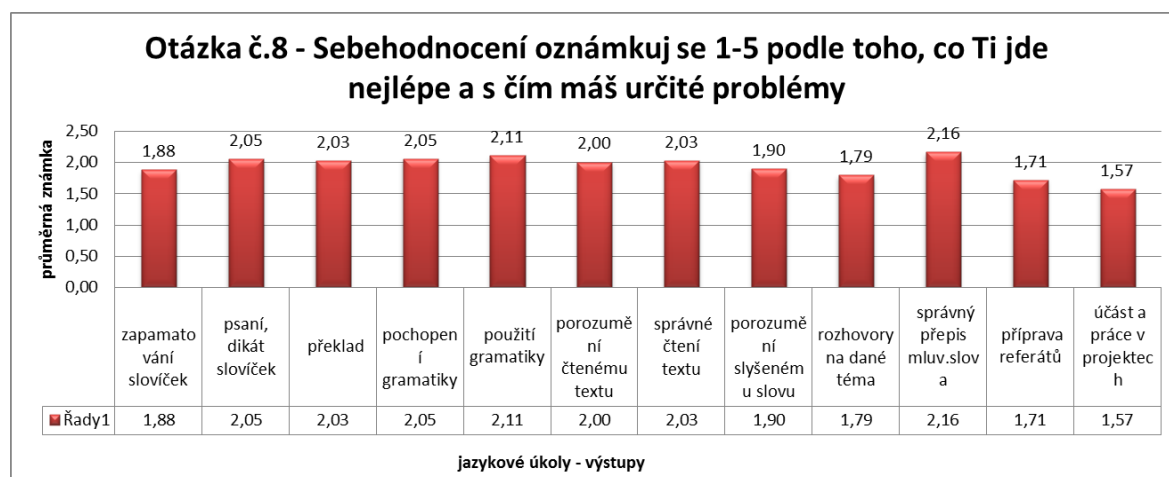
Žáci si jednotlivé jazykové úkoly opakují cca 10 min denně, nejnižší hodnota jsou dvě minuty denně a nejvyšší devadesát minut na jeden jazykový úkol. 120 minut je hodnota, kterou nelze chápat jako validní. Z kvalitativního šetření vyplynulo, že žáci mimo výše uvedených jazykových oblastí často využívají následujících možností domácí přípravy:

konverzace s matkou, sledují anglické filmy a seriály v Aj, poslouchají CD, neučí se denně, jen předem si zopakují, připravují se s asistentkou 2x týdně cca 60 min., občas opakují starší učivo a slovíčka, opakují si slovíčka a gramatiku, poslouchají, jak a co se učí starší bratr, 10-30min každý den jinou oblast.

Zjištěná kvantitativní data nelze chápat jako validní hodnoty, zjištěné výsledky spíše nasvědčují tomu, že žáci nedokáží ani odhadem vyjádřit, kolik času stráví s domácí přípravou, nebo zda domácí příprava vůbec probíhá. Vypovídající hodnotu má kvalitativní vyjádření, které je však čistě individuální.

Následující graf 12 vykazuje sebehodnocení žáků, udělení klasifikačního stupně za konkrétní jazykové úkoly.

Graf 12 Sebehodnocení konkrétních jazykových úkolů



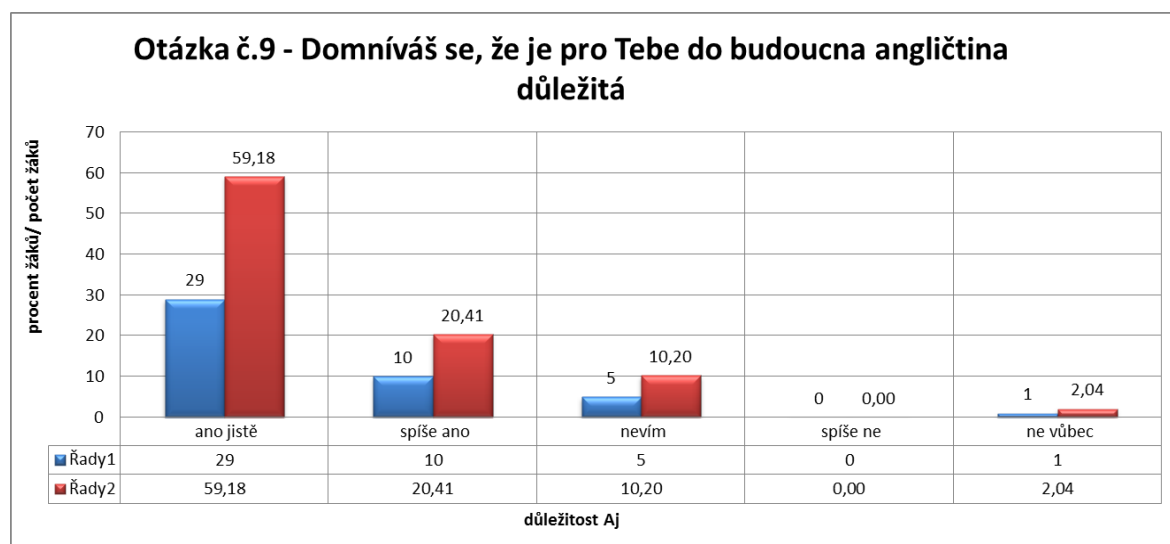
Komentář graf č. 12 otázka č 8:

Nejlepší známkou se žáci hodnotí za účast v různých projektech a za přípravu referátů. Toto zjištění odpovídá správné pedagogické praxi, kdy žák má být veden k získání více výstupních kompetencí. Problémy mají žáci s pochopením i použitím gramatických

pravidel a správným přepisem mluveného slova. Jediný žák uvedl další výstup, za který se ohodnotil a to dramatizace scének známkou výbornou. Klasifikace učitelem je celkově ve shodě se sebehodnocením žáků. Největší odchylka je zaznamenána v oblasti porozumění čtenému textu, kdy žák se hodnotí známkou 2,00 a učitel klasifikuje žáka známkou 1,60. Vlastní známkování žáků je v souladu se sebehodnocením v jednotlivých jazykových oblastech.

Odpověď na otázku, zda je pro žáky důležitý anglický jazyk, znázorňuje graf 13.

Graf 13 Důležitost anglického jazyka pro žáky se zrakovým postižením

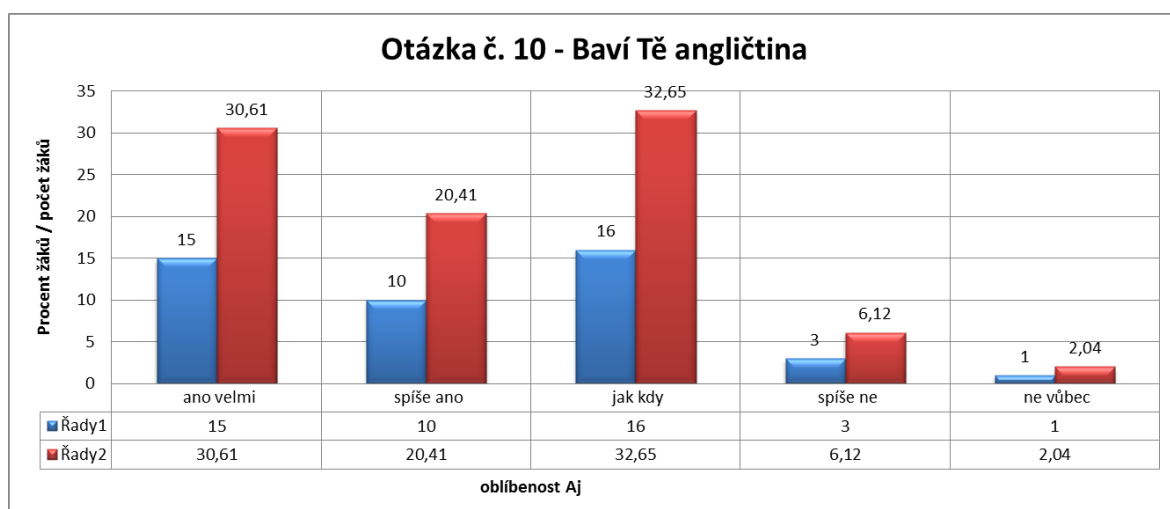


Komentář graf č. 13, otázka č.9 :

Asi 80 % žáků se domnívá, že je pro ně anglický jazyk důležitý, jen 10 % žáků neví a 2% tvrdí, že pro ně anglický jazyk není vůbec důležitý. Výsledek je velmi pozitivní, většina žáků se zrakovým postižením si uvědomuje potřebu umět se dorozumět v cizím jazyce.

Graf 13 znázorňuje odpovědi žáků na otázku, zda je anglický jazyk baví. Kvalitativní odpovědi na otázku, proč je anglický jazyk baví, jsou uvedeny komentáři.

Graf 14 Vyjádření žáků se ZP, zda je pro ně anglický jazyk zábavný



Komentář graf č. 14, otázka č. 10:

Přes 50 % žáků angličtina baví, dalších necelých 33% uvádí jak kdy. Toto koresponduje s výstupy otázky č. 9, kde se uvádí, že okolo 80 % žáků ví, že je pro ně anglický jazyk důležitý.

Kvalitativní zhodnocení otázka č. 10 Proč Tě baví nebo nebaví anglický jazyk?

Výběr odpovědí žáků:

- *rád poznávám cizí jazyky*
- *lépe se mi pracuje s textem v komiksu = lepší představivost o ději,*
- *líbí se mi,*
- *mám skvělou pí učitelku a ta mi všechno vysvětlí, máme hodnou pí učitelku,*
- *je to hezký a zajímavý jazyk,*
- *když mi to jde tak mě to baví, nebaví mě časy, mi to někdy nejde,*

- *dozvíím se něco nového,*
- *nejde mi, baví mě poslechy, mluvení - nemusím tolik psát a číst,*
- *pí. učitelka učí zábavnou formou,*
- *od dětství, kdy mě bavilo nazývat předměty anglicky,*
- *baví mě se to učit,*
- *líbí se mi tento jazyk,*
- *chtěla bych cestovat, komunikace, filmy, písničky,*
- *baví mě cizí jazyky,*
- *mám rád jazyk i pí učitelka dobře vysvětluje a zajímavě učí,*
- *nemám rád pí. učitelku, ale někdy děláme zábavné učivo,*
- *když jsme v naší třídě procvičujeme na interaktivní tabuli, některé informace na internetu jsou v angličtině a máme hodnou pí učitelku,*
- *se mi bude do budoucna hodit, akorát je těžká, líbí se mi, že je to jiný jazyk,*
- *není to pro mě těžké, když mi nejde tak mě nebaví, ale je to zajímavé učit se cizí jazyk a pak ho použít,*
- *naučím se něco nového, je to užitečné,*
- *občas si při hodině hrajeme a můžeme si i povídat.*

Kvalitativní vyjádření žáků poukazuje na potřebu odborné a kreativní práce učitele, empatii a osobnostní vliv učitele na žáky, zpestřování výuky a zajištění multisenzoriálního působení na žáky ve výuce anglického jazyka.

V doplňujících čtyřech otázkách měli žáci prostor pro kvalitativní vyjádření.

Tabulka 5 porovnává sebehodnocení žáka (jakou známku by sis dal na vysvědčení) s hodnocením učitele (jakou známku jsi skutečně měl na vysvědčení).

Tabulka 5 Doplnující otázka č.1 – žáci a učitelé - známka na vysvědčení

	průměr	medián	průměrná odchylka
Jakou známku by sis dal z Aj?	1,90	2	0,7924
Jakou známku jsi měl v pololetí na vysvědčení?	1,73	2	0,5950

Komentář:

Průměrně se žáci na vysvědčení hodnotí známkou 1,9, nejčastější hodnota byla 2,0. Hodnocení žáků se shoduje s reálným hodnocením učitelem v prvním pololetí. Nejčastější hodnota byla 2,00.

Doplnující otázka č. 2:

Kde vidíš vlastní největší problém při výuce anglického jazyka?

Výběr z odpovědí:

- *spolužákům špatně rozumím, někdy i učiteli,*
- *potřeboval bych větší klid ve třídě,*
- *v učebnicích jsou samé obrázky a komiksy bez vysvětlení a instrukcí AP vůbec nevím, o co jde,*
- *mám problém i při poslechu, často vůbec nerozumím, je to moc rychlé a jiné než od učitele (střídání pedagogů,*
- *špatná organizace hodiny,*
- *gramatika, čtení textů, výslovnost, výslovnost je jiná než psaní,*
- *někdy nedávám pozor při hodině,*
- *doplňování slov do článků,*

- *časy, diktáty, když je hodně dlouhý text,*
- *psaní slovíček, tvoření složitějších vět,*
- *překlad,*
- *ve skupině je moc žáků,*
- *je pro mě těžké vyprávět dané věci v anglickém jazyce,*
- *ve čtení,*
- *občas nestačím,*
- *čtení delších textů a jejich porozumění,*
- *v časté změně učitele,*
- *nevhodné pracovní sešity - pro mě nepřehledné,*
- *jinak se čte co je napsané, psaní,*
- *mám obtíže správně složit větu při dodržení gramatických pravidel,*
- *jde mi lépe mluvení než psaní,*
- *doplnění slovní zásoby.*

Komentář: Kvalitativní odpovědi žáků potvrzují velký problém se zvládnutím receptivních a produktivních řečových dovedností, což je v souladu s vyjádřením učitelů. Samotní žáci však v sebehodnocení uvádí tyto řečové dovednosti jako ty, které jim dělají nejmenší problémy. Neshoduje se tedy jejich kvalitativní a kvantitativní vyjádření. Jsou zde jasné signály na nedostatečné zajištění pracovních podmínek a to především s ohledem na organizaci vyučovací hodiny a zajištění klidu na práci. Důležitým prvkem je také práce s nekvalitními učebnicemi, které neodpovídají potřebám zrakově postiženého žáka.

Doplňující otázka č. 3:

Jak se připravuješ na hodiny anglického jazyka?

Výběr z odpovědí

- *píšu úkoly,*
- *učím se slovíčka,*
- *chodím na soukromé hodiny,*
- *učím se gramatiku,*
- *překládám texty,*
- *poslouchám anglické texty na PC, využívám hry na PC zaměřené na angličtinu,*
- *1x týdně soukromé doučování*

Komentář: Pouze dva žáci dochází na soukromé doučování, jinak se většina připravuje pouze formou domácích úkolů, opakováním slovní zásoby formou písemnou i ústní. Většinou doma s rodiči. K této doplňující otázce se vyjádřila pouze třetina respondentů.

4.1 Znáznornění odpovědí učitelů žáků se zrakovým postižením

Odpovědi na **obecné otázky ukazují grafy 15 – 21**. Další grafická znázornění (graf 22 – 37) jsou ukazateli odpovědí na **otázky výzkumné**.

Graf 15 Pohlaví respondentů



Komentář graf č.15, otázka č.1: Ve výzkumném vzorku odpovídalo 84 % žen a 16% mužů.

Tabulka 6 Věk a průměrná délka praxe učitelů se žáky se SVP

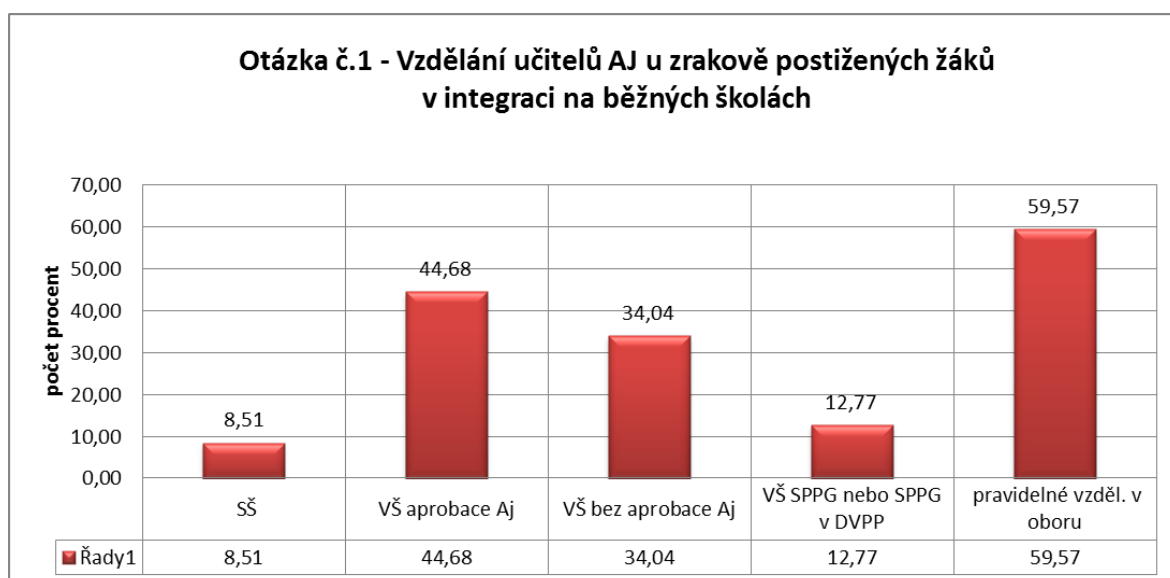
učitel	průměr	prům odchylka	max	min	median
věk	39,56	7,4280	59	23	39
počet let praxe se žáky s SVP	8,53	7,1733	27	1	3

Komentář tabulka č.6, otázka č.1:

Průměrný věk učitelů je necelých 40 let s průměrnou délkou praxe 8,5 roku.

Tato zjištění odpovídá průměrnému věku učitelů ve školství.

Graf 16 Vzdělání učitelů



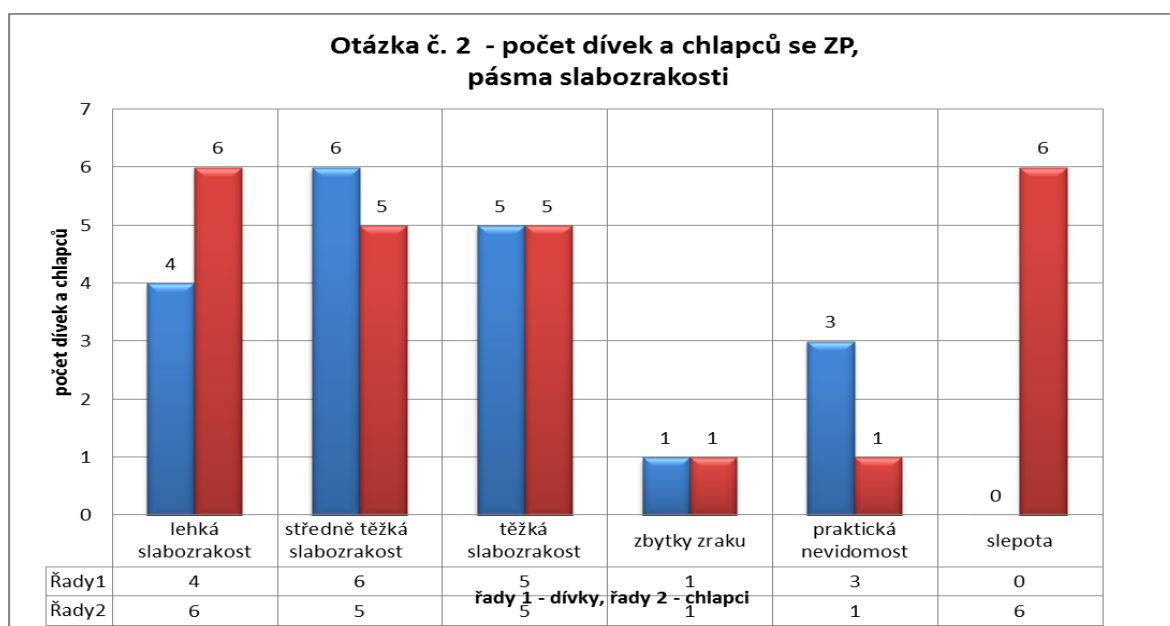
Komentář graf č. 16, otázka č.1:

Kvalifikační předpoklady pro výuku anglického jazyka splňuje 44,86 % učitelů, VŠ bez oborové didaktiky anglického jazyka má 34% učitelů. Učitelé žáků se ZP v integraci mají pouze ve 12,77% kvalifikační předpoklady pro speciální pedagogiku - učitelství. Pravidelně se vzdělává v oboru necelých 60% učitelů žáků se zrakovým postižením.

Požadavky pro výuku cizího jazyka upravuje zákon 563/2005 Sb. o pedagogických pracovnících, včetně jeho novelizací, také upravuje požadavky na kvalifikaci učitelů, kteří vzdělávají žáky se SVP. Plně kvalifikovaný učitel anglického jazyka žáků se SVP (ZP) by měl splňovat tyto zákonné požadavky.

Ze zjištění vyplývá, že zhruba 55% učitelů nemá kvalifikaci pro výuku anglického jazyka a 42 % nemá kvalifikaci ani pro speciální pedagogiku ani pro výuku anglického jazyka.

Graf 17 Počet dívek a chlapců ve výzkumném vzorku, stupeň slabozrakosti



Komentář graf č. 17, otázka č.2:

Skupiny dívek a chlapců jsou celkem vyrovnané, kromě nejtěžších stupňů zrakového postižení. V pásmu praktické nevidomosti je integrováno více dívek nežli chlapců a v nejtěžším stupni zrakového postižení převažuje integrace chlapců. Stupně zrakových vad jsou ve výzkumném vzorku rozloženy adekvátně.

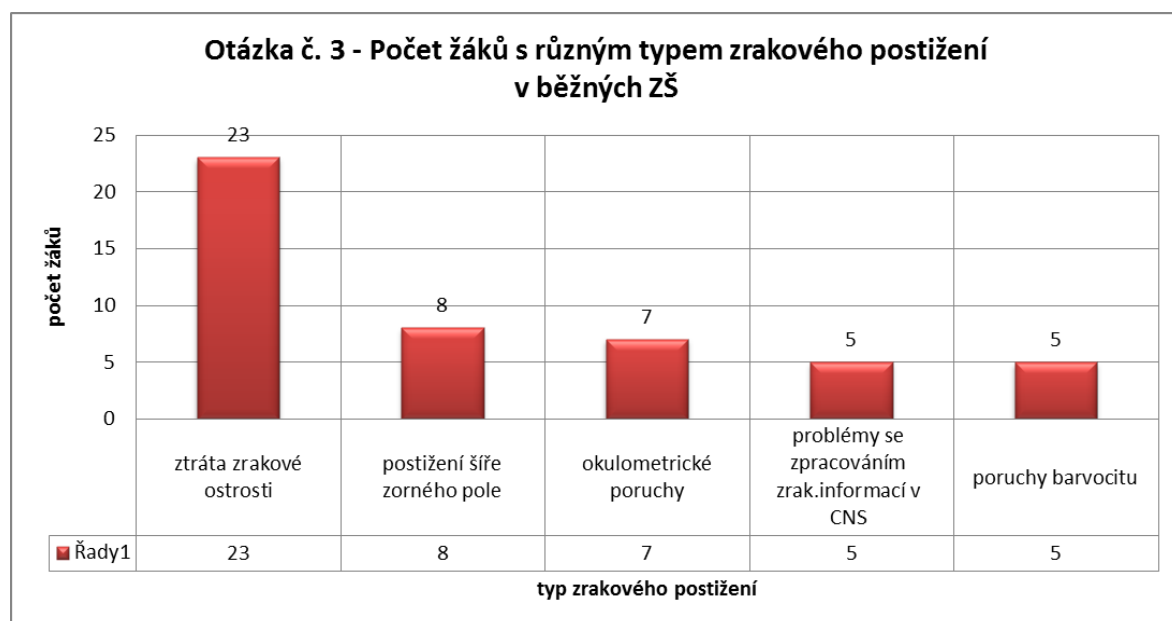
Tabulka 7 Ročník, který ZP žák navštěvuje / podle stupně zrakové vady

stupeň zrakové vady	průměr	median	prům odchylka	max	min
lehká slabozrakost	5,30	5	1,3600	8	3
středně těžká slabozrakost	6,00	7	1,6364	8	3
těžká slabozrakost	5,30	5	1,2200	9	3
zbytky zraku	5,00	5	2,0000		
praktická nevidomost	4,50	4	0,7500	6	4
slepota	4,60	5	1,6800	7	2

Komentář tabulka č. 7, otázka č.2 :

Integrovaní žáci se zrakovým postižením zařazeni do výzkumného vzorku navštěvuje nejčastěji 5. ročník ZŠ, což platí pro většinu stupňů zrakových vad . Pouze žáci v pásmu středně těžké slabozrakosti navštěvují 6. ročník. Ze zjištěného průměrného věku dotazovaných žáků 12 let vyplývá, že u těchto žáků byl realizován odklad školní docházky a pravděpodobně opakovali ročník na 1. stupni. Primární pedagogická opatření (odklad školní docházky) byla u žáků se zrakovým postižením řádně realizována.

Graf 18 Počet žáků podle typu zrakového postižení



Komentář graf č. 18, otázka č.3:

U žáků ve výzkumném vzorku se nejčastěji objevuje ztráta zrakové ostrosti. Postižení zorného pole a okulometrické poruchy se vyskytují ve velmi podobném poměru. Nejméně jsou zastoupeni žáci s problémy se zpracováním zrakových vjemů v CNS a žáci s poruchami barvocitu. Nutno však konstatovat, že někteří učitelé vyplnili více typů

zrakového postižení u jednoho žáka a bohužel přes 30% učitelů neodpovědělo vůbec. Náměrem dalšího šetření může být hypotéza, že učitelé nemusí být dostatečně seznámeni se typem zrakové vady svých žáků a z toho vyplývajících přístupů.

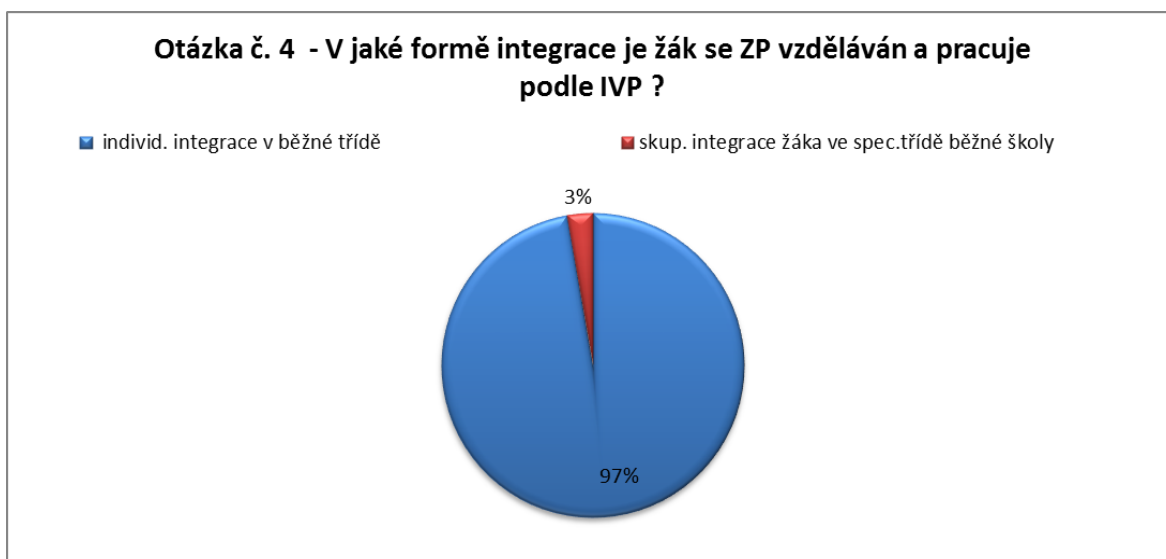
Tabulka 8 Počet ZP žáků ve skupině na anglický jazyk podle typu zrakové vady

typ ZP	průměr	median	prům.odch	max	min
ztráta zrakové ostrosti	14,61	14	4,7221	24	1
postižení šíře zorného pole	15,38	16,5	4,1250	23	7
okulometrické poruchy	14,86	14	3,8367	24	5
problémy se zpracováním zrak.informací v CNS	13,40	17	5,9200	20	1
poruchy barvocitu	18,20	19	2,5600	23	1

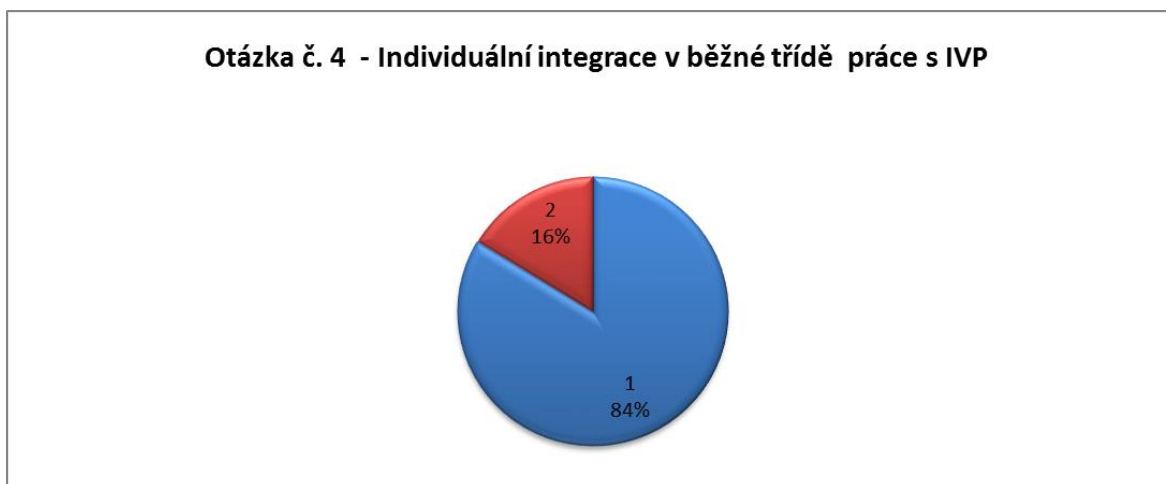
Komentář tabulka č. 8, otázka č. 3:

Průměrný počet žáků ve skupině na výuku anglického jazyka je 15 žáků. V těchto skupinách jsou vzděláváni žáci s různým typem zrakové vady. Vzhledem k potřebám žáka se zrakovým postižením jde o velkou skupinu, ovšem s ohledem na legislativu je to skupina podobná max. počtu žáků (14 žáků) se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávanými v jedné třídě. Nutno připomenout, že tyto počty žáků ve skupině se upravují (snižují) v návaznosti na stupeň a typ zdravotního postižení žáků se SVP. S ohledem na doporučený počet intaktních žáků ve skupině pro výuku cizího jazyka (12 žáků) je tento výstup alarmující. Jedná se o další faktor, který může působit negativně na výsledky vzdělávání žáka se se zrakovým postižením.

Graf 19 Forma integrace ZP žáka



Graf 20 Individuální integrace ZP žáka / práce podle IVP



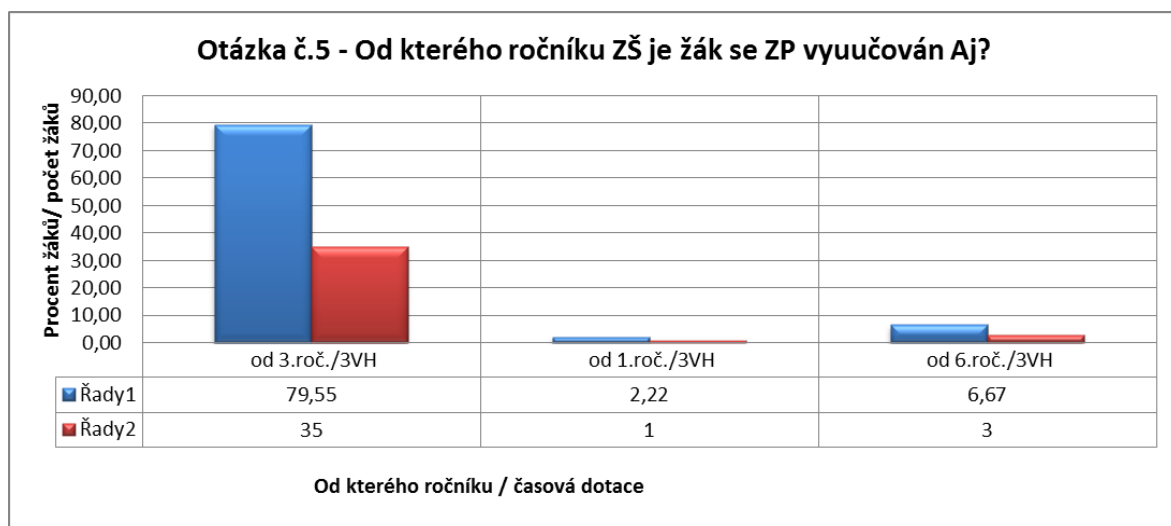
Komentář grafy č.19 a 20, otázka č.4:

97 % žáků je vzděláváno formou individuální integrace v běžné třídě a 84 % z nich pracují podle IVP. Pouze 2% nepracují podle IVP. Tito žáci jsou však v pásmu středně těžké slabozrakosti.

V 98 % případů nemají žáci kromě zrakového jiný druh zdravotního postižení.

Jako další druh postižení učitelé uvádí pouze v jednom případě spastickou kvadruparézu a v jednom případě DMO v kombinaci s EPI. Ve výzkumném vzorku tedy převažují žáci s jedním typem zdravotního postižení integrovaní v běžné třídě, převážně pracující podle IVP.

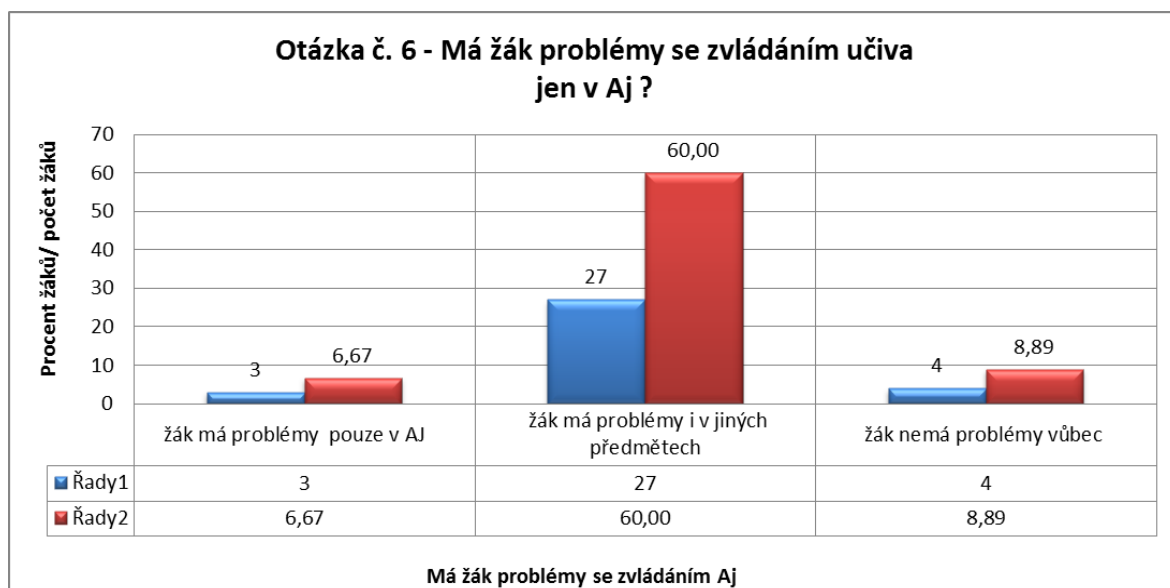
Graf 21 Ročník, od kterého je žák se zrakovým postižením vyučován anglický jazyk



Komentář graf č. 21, otázka č. 5:

V 80% jsou žáci se zrakovým postižením vyučováni anglický jazyk od 3. ročníku ZŠ. Toto odpovídá běžné populaci a standardům vycházejících z RVP pro ZV. Celkem čtyři žáci zahájili výuku anglického jazyka jinak, učitelé však nesdělili, z jakých důvodů. V dodatečném komentáři učitelé uvádí, že u 5 žáků začala výuka anglického jazyka již v 1. třídě ZŠ a to v časové dotaci 1 vyučovací hodina týdně. Od třetího ročníku přešli na povinnou dotaci pro daný školní rok tedy 3 vyučovací hodina týdně.

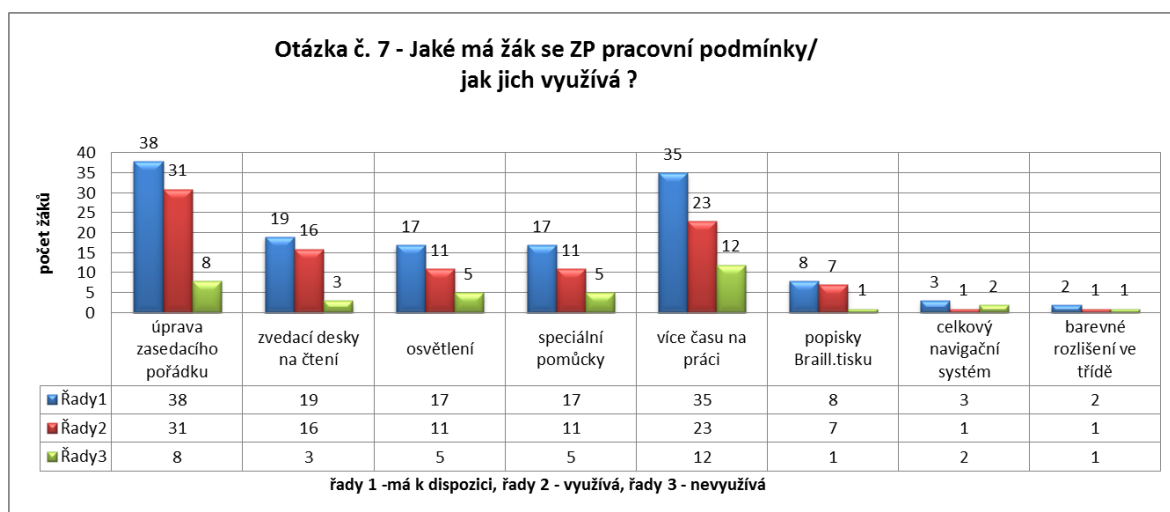
Graf 22 Problémy žáka se zrakovým postižením se zvládáním učiva i v jiných předmětech



Komentář graf č. 22, otázka č.6 :

60% žáků má problémy se zvládáním učiva i v jiných předmětech. Ve 4% případech učitelé uvádí, že žáci nemají problémy vůbec. Okolo 24% učitelů však tuto otázku nezodpověděli.

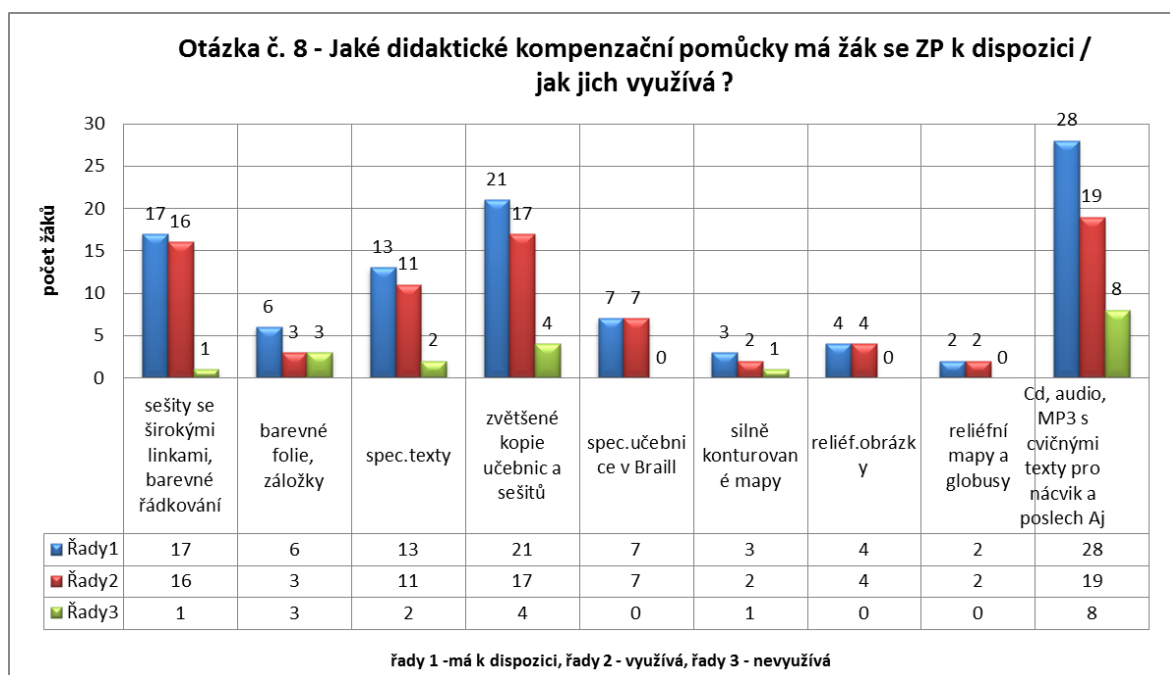
Graf 23 Pracovní podmínky žáka se zrakovým postižením a jejich využití



Komentář graf č. 23, otázka č.7:

Všeobecně lze konstatovat, že žáci se zrakovým postižením mají v běžných školách z velké vcelku upravené pracovní podmínky, které ale ne všichni dostatečně využívají. Nejvíce žáků má upravený zasedací pořádek v kombinaci s poskytnutím více času na práci. Zvedací desky, zajištění správného dodatkového osvětlení a jiné blíže nespecifikované speciální pomůcky využívá pouze 17 žáků / což je v tomto případě polovina respondentů. Toto zjištění je v rozporu se zásadami práce se zrakově postiženými žáky.

Graf 24 Didaktické pomůcky žáka se zrakovým postižením a jejich využití

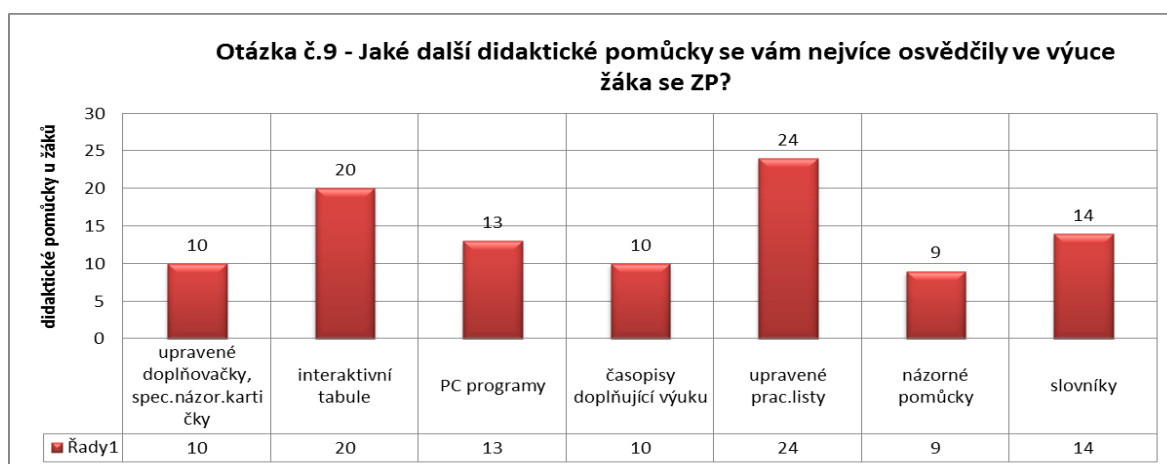


Komentář graf č. 24 otázka č. 8:

Poměr žáků, kteří mají určené didaktické pomůcky k dispozici a žáků, kteří jich skutečně využívají je ve většině kategorií vyrovnaný. Výraznější rozdíl je zaznamenán v oblasti využívání barevných záložek a folií a v oblasti využívání CD, audio a MP3 s cvičnými texty. Žáci tyto pomůcky mají k dispozici, ale využívají jich v 50 %. Speciální učebnice

v braillově písmu, reliéfní mapy a obrázky využívá adekvátní počet žáků, kteří jsou zastoupeni ve výzkumném vzorku s touto indikací. Lze tedy konstatovat, že žáci mají adekvátní didaktické pomůcky, ale nevyužívají jich dostatečně.

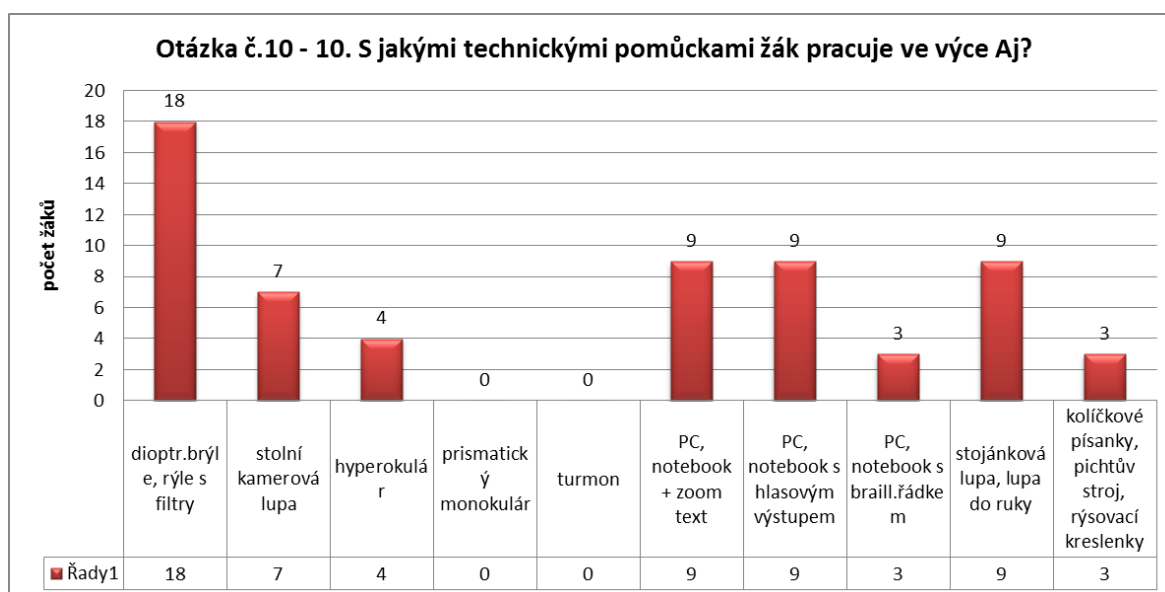
Graf 25 Další osvědčené didaktické pomůcky



Komentář graf č. 25, otázka č. 9:

Přes 50% učitelů uvádí, že se jim osvědčily upravené pracovní listy a sešity. Názorné pomůcky se spíše neosvědčily, což v podstatě odpovídá průměrnému věku žáků (12 let), kdy názornost by mohla být již doplňkovým bodem výuky a toto je v souladu se zásadami výuky žáka se zrakovým postižením (Appelhans, Krebs 1995). Příliš se neosvědčily upravené doplňovačky a speciální kartičky, ani PC programy. Toto zjištění příliš neodpovídá trendu výuky na speciálních školách, kde individuální výukové pomůcky (kartičky) jsou nezbytnou součástí výuky. Na kvalitativní část otázky jaké jiné didaktické pomůcky se vám osvědčily, odpověděli pouze čtyři respondenti a uvádí např. magnetofonové nahrávky, gramatické tabulky nebo speciální kartičky se slovíčky pro výuku, což však nevyplnili do příslušné kvantitativní části.

Graf 26 Technické pomůcky ve výuce žáka se zrakovým postižením



Komentář graf č. 26, otázka č. 10:

Pouze sedm žáků využívá ve výuce anglického jazyka kamerovou lupu. Nejvíce žáků má dioptrické brýle nebo brýle s filtry, které byly také zařazeny do kategorie technických pomůcek. Je nutné upozornit na fakt, kdy někteří žáci využívají více pomůcek a u některých nebyla uvedena žádná technická pomůcka. Převážná většina žáků využívá více pomůcek. Zajímavostí je že žádný žák nevyužívá ani hyperokulár ani turmon, i když jsou SP centry často doporučovány. V celkem vysokém počtu je mezi žáky rozšířena moderní PC technika a lupy do ruky.

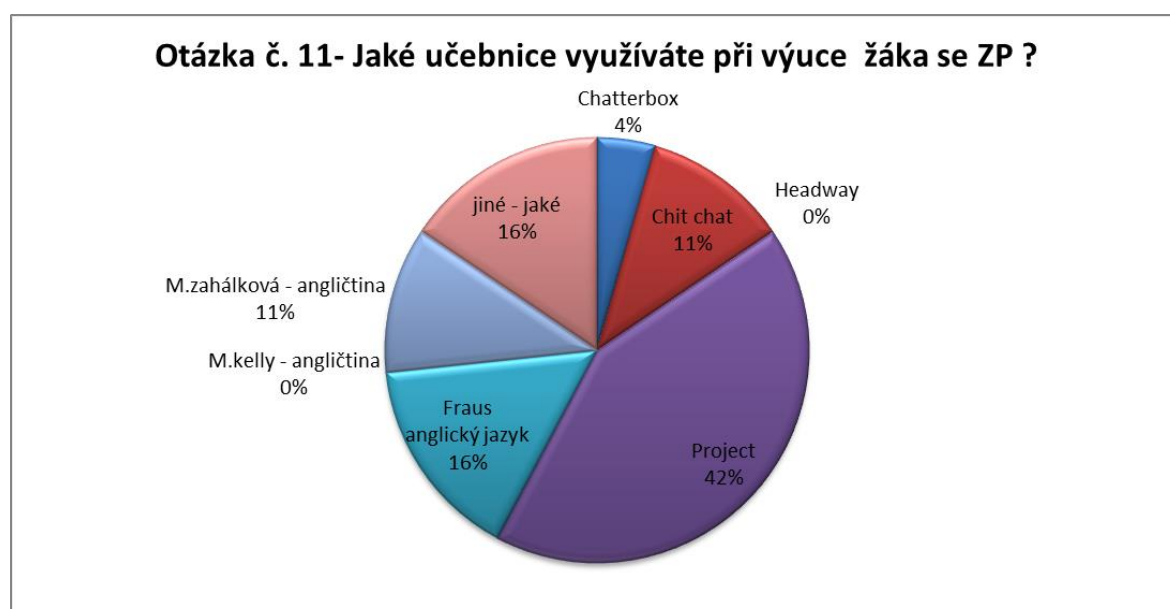
Tabulka 9 Počet technických pomůcek u žáků

nepoužívají žádnou tech.pomůcku	14 žáků
používají dvě technické pomůcky	9 žáků
používají tři a více tech.pomůcek	7 žáků
používají pouze jednu tech.pomůcku	16 žáků

Komentář tab. č. 9 :

16 žáků používá pouze jednu technickou pomůcku, dle grafu č. 25, jde nejčastěji o dioptrické brýle nebo brýle s filtry. Celkem 14 žáků nepoužívá žádnou technickou pomůcku, což je velmi alarmující i vzhledem k zastoupení stupňů a typů zrakových vad mezi respondenty.

Graf 27 Učebnice používané ve výuce anglického jazyka žáka se zrakovým postižením



Komentář graf č. 27, otázka č. 11:

Učitelé nejčastěji pracují s učebnicí Project, která je zastoupena v 42%, využívají také učebnice nakladatelství Fraus, pro které existuje mnoho doprovodných programů a elektronických učebnic. Dle zkušeností odborných pracovníků SPC pro zrakově postižené, Project není učebnice plně vhodná pro žáky se zrakovým postižením. Jedná se o velmi interaktivní učebnice, kolorované, s mnoha odkazy a cvičnými texty, které se opírají o často složitý obrázek. Instrukce jsou pouze v anglickém jazyce. Učebnice nereflektuje potřeby zrakově postiženého žáka ani zásady zrakové práce.

Učitelé přesto hodnotí učebnici Project následujícími charakteristikami: názornost, logičnost, úměrná obtížnost, hezké po stránce výtvarného provedení, učebnice vyhovuje, využívají ji všichni, má dobře zpracované podpůrné CD, zajímavé ze školení, začlenění žáka do kolektivu, komunikační typ učebnic, barevně dobře rozlišené (zvětšují v barvě dle potřeb) pracuje s nimi celá třída, žák je integrovaný v běžné třídě, používá stejnou učebnici jako ostatní, výuka probíhá ve všech třídách podle jednoho typu učebnice, žákyně integrována do normální třídy, má učebnice jako ostatní, nejsou vybírány podle znevýhodnění pro zrakové postižení, osvědčená řada učebnic na celé škole, pro všechny stejné, jsou zajímavé, poutavé, s různými cvičeními rozvíjející jazykové dovednosti všemi směry.

Hodnocení učebnice Fraus učiteli: používá se v celém světě, je názorná a přehledná, možnost využít různorodých textů vzhledem k úrovni žáka, mají bohatý doprovodný program, návaznost na internet, obsahuje i české texty, návody na práci, překlady slovíček, snadné texty přiměřené věku.

Jako velmi vhodná učebnice se jeví (dle názoru odborných pracovníků SPC) angličtina z řady Dr. Mileny Kelly, která je primárně určena žákům se specifickými poruchami učení. Tento typ učebnice však nevyužívá nikdo z učitelů.

Kvalitativní odpovědi: **Jaké jiné učebnice využíváte?** Start with click, Happy house, Messages, Join us , Sky.

Napište, proč využíváte výše uvedené učebnice, jaké mají přednosti vzhledem k práci žáka se ZP? Ve dvou případech charakterizují učitelé učebnici Join Us jako barevně přehlednou.

Ze zjištěných kvalitativních i kvantitativních odpovědí respondentů jednoznačně vyplývá, že v základním didaktickém vybavení, což jsou adekvátní učebnice pro žáky se zrakovým postižením, chybí individualizace a respektování zrakové práce žáka. Faktory, které uvádí učitelé jako pozitivní se finálně mohou stát zásadní překážkou pro zajištění co nejefektivnější práce žáka se zrakovým postižením (barevnost, interaktivnost v textech,

plošnost výběru učebnic v dané škole). V této rovině lze přístup k integrovanému žákovi charakterizovat jako méně dostačující.

Graf 28 Nejčastější přístupy k žákovi se zrakovým postižením ve výuce anglického jazyka

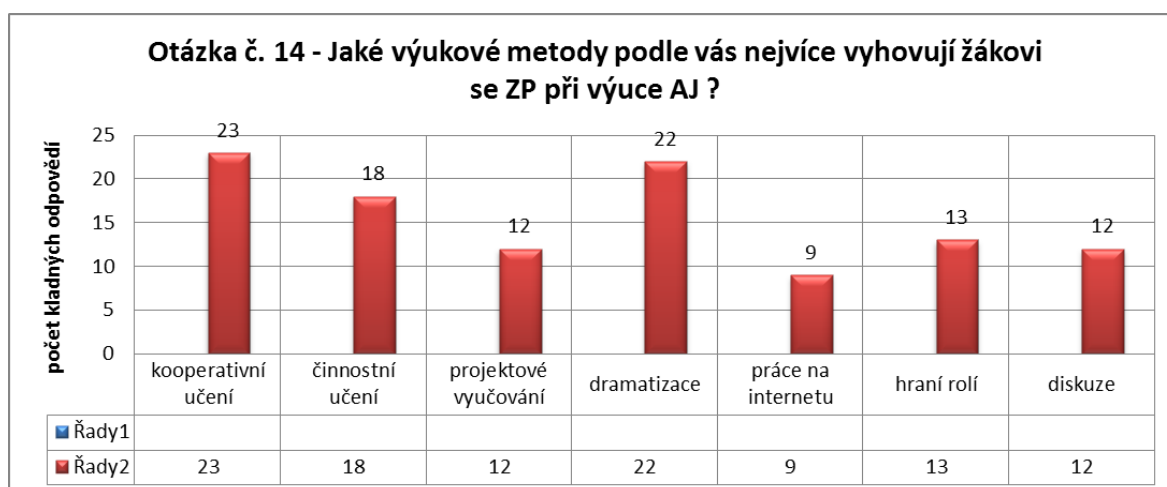


Komentář graf č. 28, otázka č. 13:

Učitelé volili nejčastěji dva přístupy, které se prolínají. Nejčastěji aplikují tolerantní přístup, který by měl být založený na pochopení potřeb žáka a jeho "toleranci" v individuálních specifických činnostech. Druhým nejčastěji zastoupeným přístupem je komunikativní přístup, který pomáhá rozvíjet možné sociální deficity a nejistoty u zrakově postiženého žáka. Strukturovaný a pravidelný režim je třetím nejčastějším principem. Tímto zjištěním se potvrdila hypotéza výzkumu, kdy bylo předpokládáno, že učitelé žáky se zrakovým postižením nejčastěji tolerují.

Kvalitativní část otázky: **Proč tyto přístupy využívají**, neodpověděl žádný učitel. Na další kvalitativní část otázky **Jaké jiné přístupy využívají**, odpověděli pouze dva učitelé, že využívají asistenta pedagoga.

Graf 29 Metody výuky anglického jazyka u žáka se zrakovým postižením

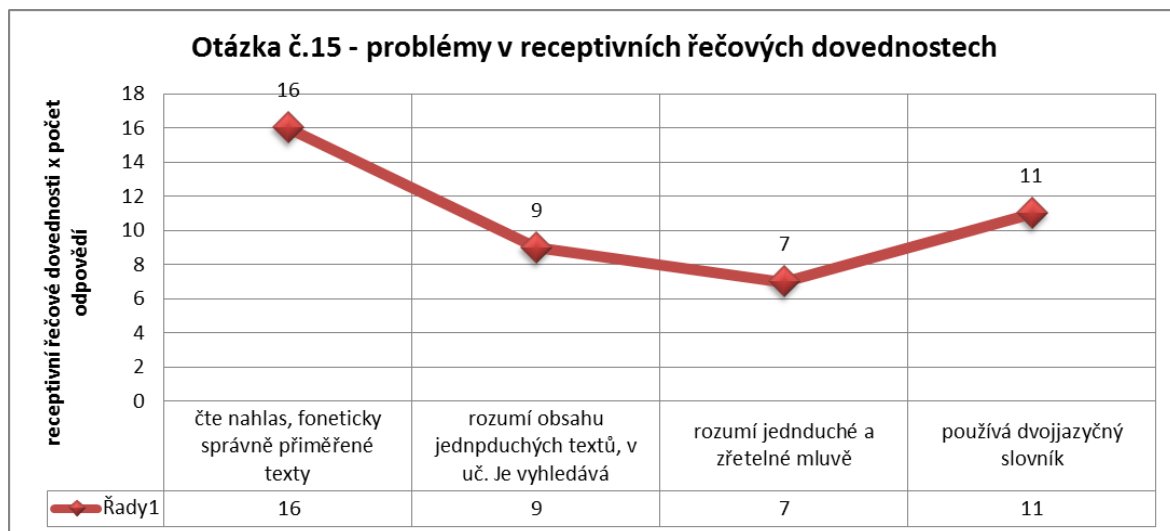


Komentář graf č. 29, otázka č. 14:

Dle vyjádření učitelů, žákovi se zrakovým postižením nejvíce vyhovuje kooperativní styl učení, společně s dramatizací a činnostním učení. Nejméně jim vyhovuje diskuze, hraní rolí a práce na internetu. Na kvalitativní otázku proč jim toto vyhovuje, neodpověděl nikdo.

Z teoretického pohledu jsou uváděné metody výuky v souladu s potřebami zrakově postiženého žáka. Základní prvky činnostního učení jako je vlastní aktivita žáka, oslovování spolužáků a kladení otázek v rámci kolektivu a vlastního učení jsou pro žáka se zrakovým postižením velmi příznivé a obohacující. Otázka pro další výzkum by měla cíl popsat skutečné strategie a metody výuky v praxi a přenést do teoretické roviny. Následnou komparací zjištěného doporučit náměty pro dobrou praxi.

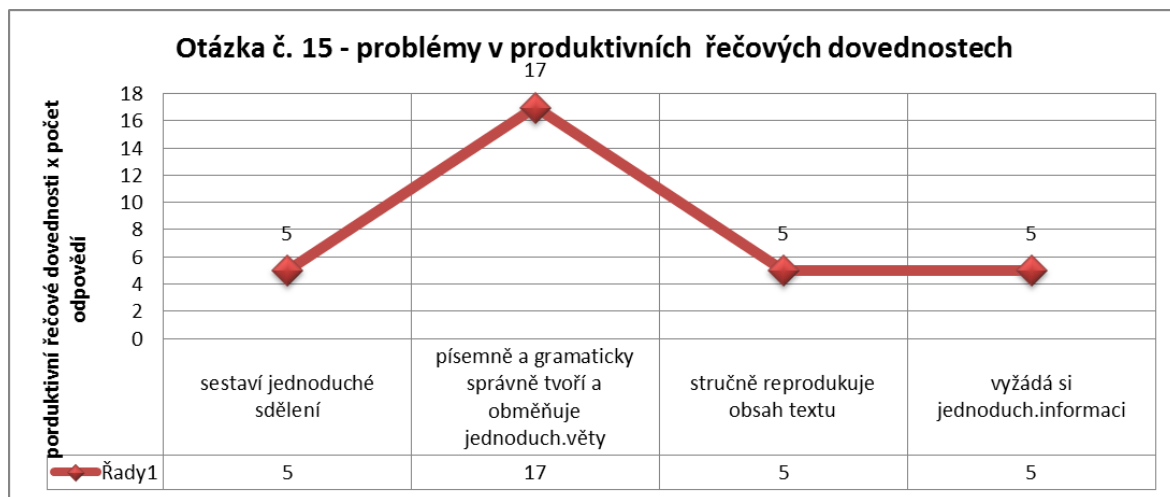
Graf 30 Problémy v receptivních řečových dovednostech žáka se zrakovým postižením ve výuce anglického jazyka



Komentář graf č.30, otázka č.15:

Učitelé uvádí, že v oblasti receptivních řečových dovedností mají žáci nejvýraznější problémy v oblasti hlasitého čtení a používání dvojjazyčného slovníku. Tyto výstupy se shodují s tvrzením žáků, kteří se oznámkovali v těchto oblastech hůře. V této dílčí oblasti se učitelé a žáci shodují.

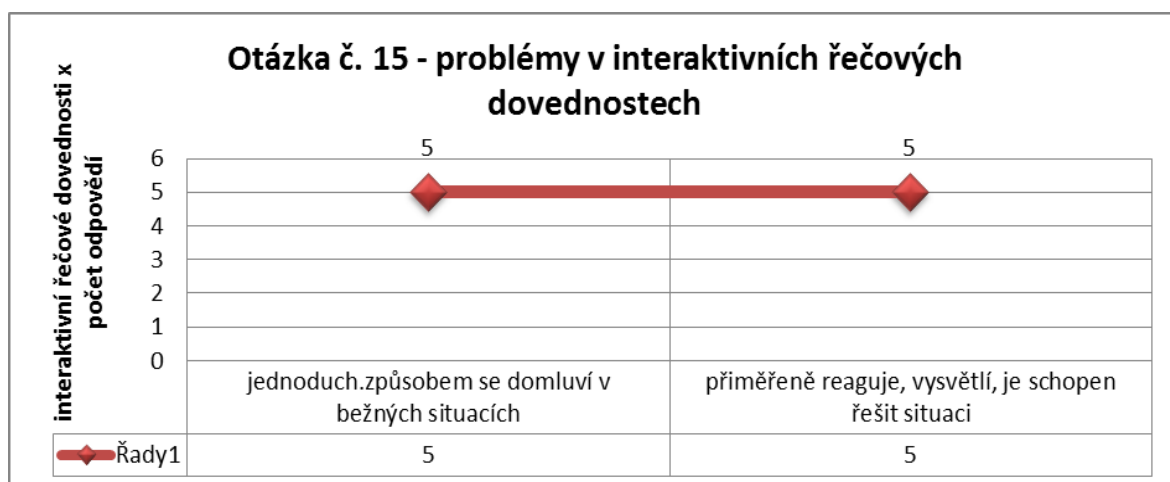
Graf 31 Problémy v produktivních řečových dovednostech žáka se zrakovým postižením ve výuce anglického jazyka



Komentář graf č.31, otázka č. 15:

Učitelé uvádí, že v oblasti produktivních řečových dovedností mají žáci se ZP nejvýraznější problémy v písemném a gramaticky správném vytvoření a obměně jednoduchých vět. Ostatní podoblasti jsou v rovnováze, žáci zde chybují méně. Tyto výstupy korelují s výstupy žáků.

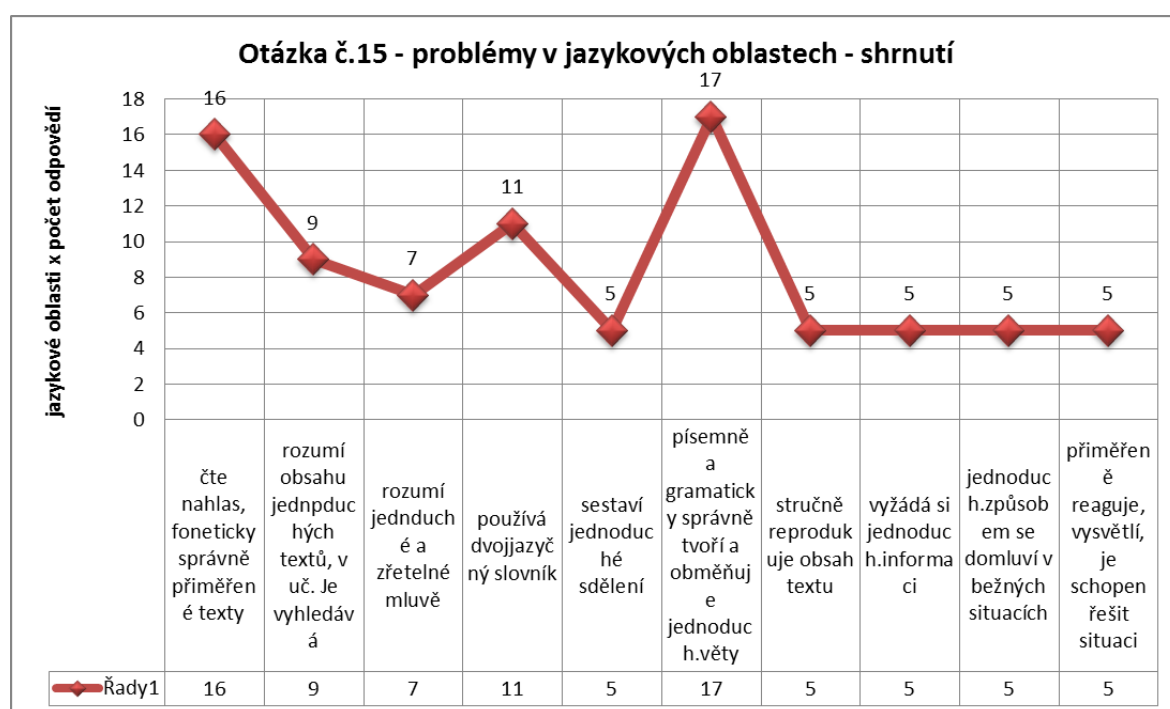
Graf 32 Problémy v interaktivních řečových dovednostech žáka se zrakovým postižením ve výuce anglického jazyka



Komentář graf č.32, otázka č.15:

Problémy v této oblasti jsou uvedeny pouze v deseti případech. Obě dílčí oblasti jsou vyrovnané. Vyjádření učitelů je ve shodě s výstupy žáků, neboť žáci se v této dílčí jazykové oblasti hodnotí známkou 1,13 a 1,14.

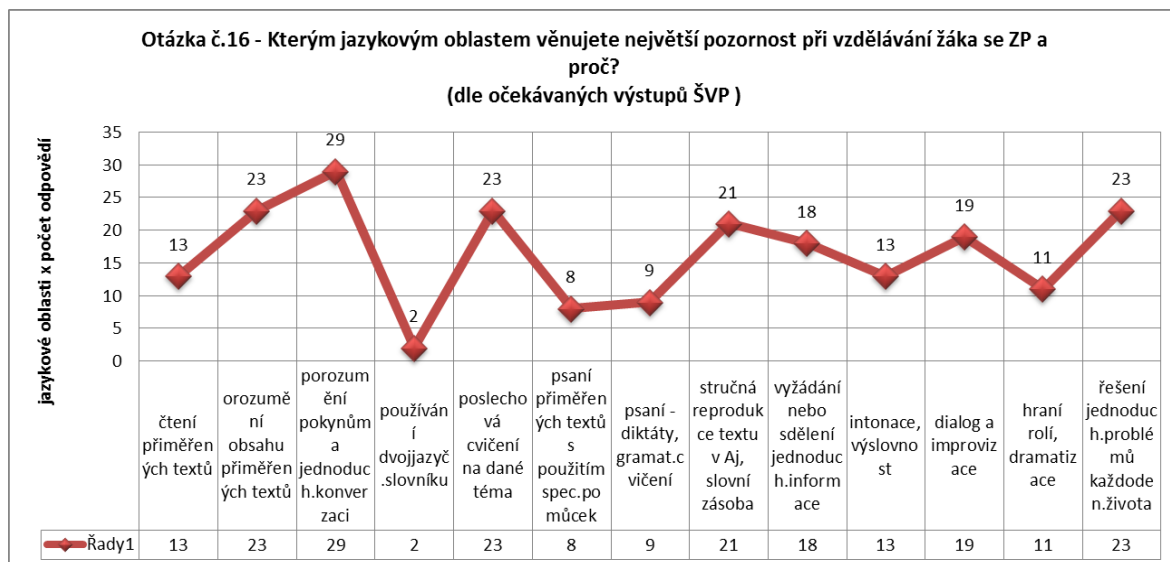
Graf 33 Problémy v jazykových oblastech - shrnutí



Komentář graf č.33, otázka č.15:

Největší problémy zaznamenávají učitelé v oblasti produktivních řečových dovedností a to v písemném a gramaticky správném tvoření vět. Jako druhou oblast, která žákům se zrakovým postižením dělá velké problémy je hlasité čtení přiměřených textů. Používání dvojjazyčného slovníku je další problematickou oblastí. Nejmenší problémy jsou zaznamenány v interaktivních řečových dovednostech.

Graf 34 Jazykové oblasti, kterým učitelé věnují největší pozornost při výuce anglického jazyka u žáků se zrakovým postižením



Komentář graf č.34, otázka č.16:

Nejvíce se učitelé věnují jednoduché konverzaci s porozuměním pokynů. Dalšími oblastmi jsou porozumění obsahu textů, poslechová cvičení, řešení otázek z každodenního života a stručná reprodukce textu. Z grafu vyplývá, že nejméně učitelé pracují s žáky s dvojjazyčným slovníkem. V této oblasti ale žáci zaznamenávají jeden z největších problémů. Celkově lze konstatovat, že oblast produktivních jazykových dovedností především dílčí oblast psaní je učiteli méně využívána, přestože dělá žákům značné problémy.

Komentář graf č. 33 a 34.

Učitelé uvádí, že žáků, dělá problémy

- písemná tvorba vět
- hlasité čtení
- používání slovníku

Zaměřují se však na oblasti

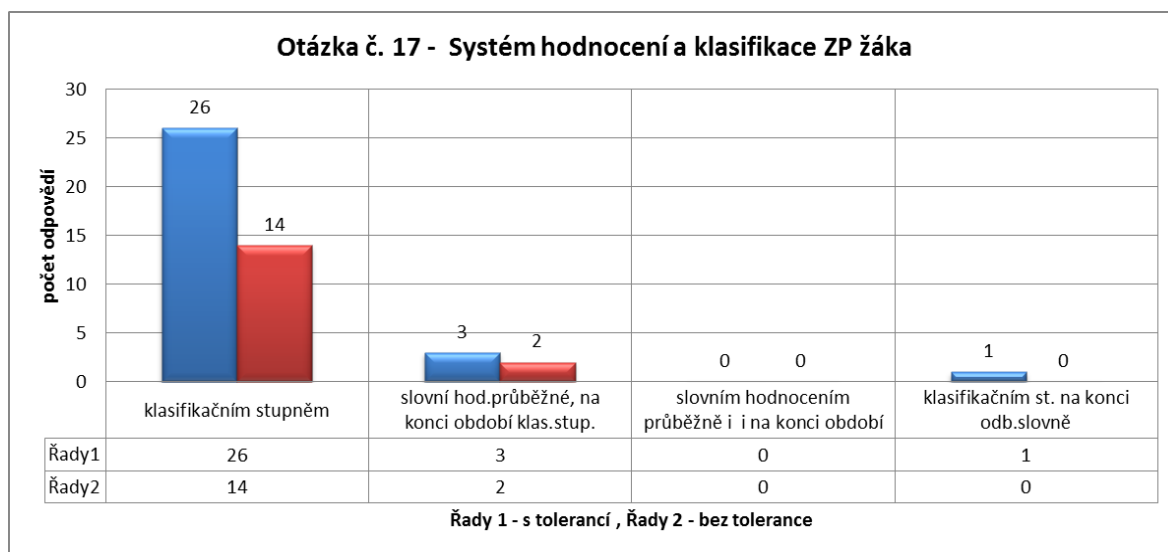
- porozumění pokynům
- poslechová cvičení
- porozumění obsahu textů

Učitelé se nejvíce zaměřují na oblast interaktivních řečových dovedností, přestože podle nich jde tato oblast žákům nejlépe. Opačně pro žáky je to výrazná výhoda, neboť oni vnímají tuto oblast jako tu, která jim dělá největší problémy. (viz. Tabulka 2.) Na všechny jazykové oblasti by měl být kladen stejný akcent. Jedná se o jazykové složky, které na sebe navazují a tvoří ucelený jazykový systém.

(Tabulka 2 Jazykové oblasti dle preference a hodnocení žáků a učitelů)

Pořadí jazykových oblastí	1. Zvládá nejlépe	2. Zvládá průměrně	3. Zvládá hůře, nezvládá
Učitel uvádí	Interaktivní řečové dovednosti	Receptivní řečové dovednosti	Produktivní řečové dovednosti
Žák uvádí	Receptivní řečové dovednosti	Produktivní jazyková oblast	Interaktivní řečové dovednosti

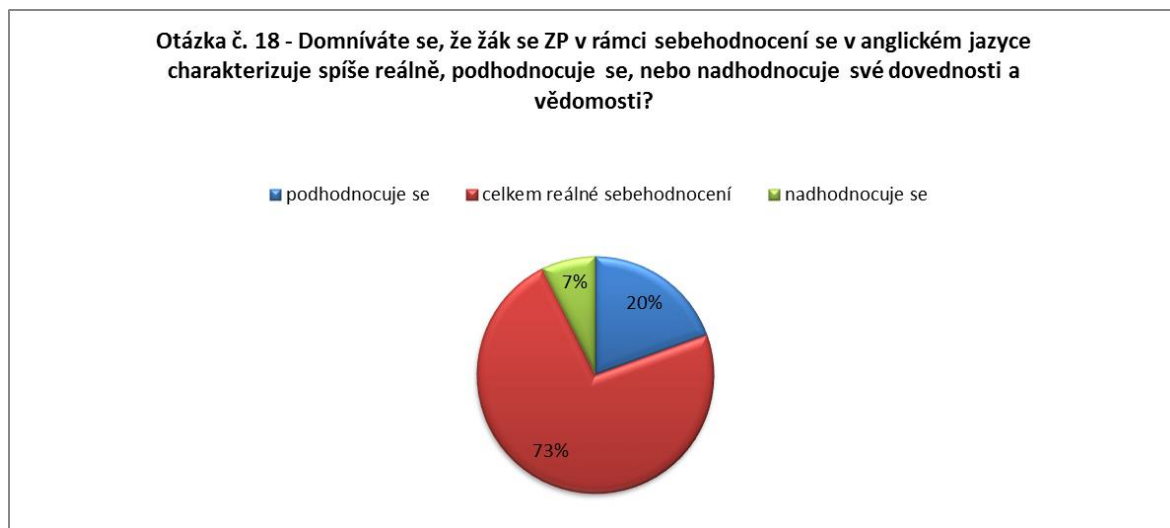
Graf 35 Systém hodnocení a klasifikace žáka se zrakovým postižením



Komentář graf č. 35, otázka č.17:

Nejčastější způsob hodnocení žáka učitelem je klasifikačním stupněm s tolerancí zrakového postižení. Pouze tři žáci jsou průběžně hodnoceni slovně, ale na konci klasifikačního období klasifikačním stupněm. Jediný žák je hodnocen průběžně známkami a na konci klasifikačního období slovním hodnocením. Toto zjištění je v souladu Metodickým pokynem MŠMT k hodnocení dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.

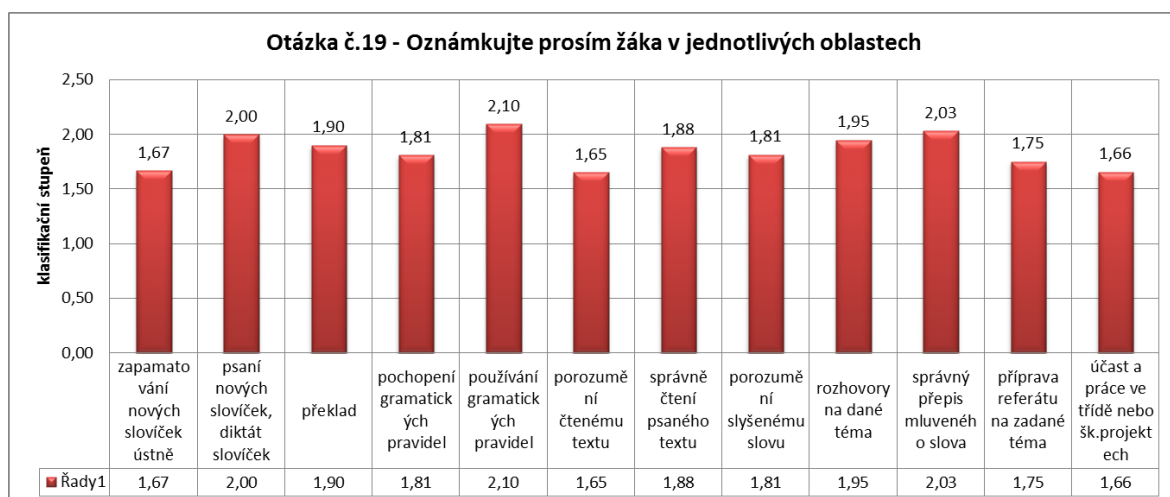
Graf 36 Názor učitelů na sebehodnocení výsledků vzdělávání v anglickém jazyce žáka se zrakovým postižením



Komentář graf č.36, otázka č.18:

Učitelé se domnívají, že žáci se zrakovým postižením mají celkem reálně sebehodnocení, pouhých 7% se spíše nadhodnocuje.

Graf 37 Klasifikace jednotlivých jazykových oblastí učitelem



Komentář graf č. 37, otázka č. 19:

Nejlepších výsledků dle klasifikace učitelů dosahují žáci se zrakovým postižením v oblasti porozumění čteného textu (1,65), při skupinové práci ve třídě (1,66) a v zapamatování nových slovíček (1,67). Naopak nejhorších výsledků dosahují dle učitelů v oblasti používání gramatických pravidel (2,10) a ve správném přepisu mluveného slova (2,03). Hodnocení učitelů a žáků se shoduje, pouze v oblasti porozumění čteného textu je zaznamenána výraznější odchylka (0,35). Výsledky tedy potvrzují domněnku učitelé, že žáci mají o svých výsledcích celkem reálné představy. Toto zjištění nepotvrzuje hypotézu výzkumu, ve které bylo uváděno, že žáci se zrakovým postižením spíše nadhodnocují své školní výsledky (jejich sebehodnocení se neshoduje s hodnocením učitele).

Tabulka 10 Klasifikace jednotlivých jazykových oblastí učitelem – statistické výstupy

jazykový jev	průměrná známka	medián	průměrná odchylka
zapamatování nových slovíček ústně	1,67	1,5	0,6667
psaní nových slovíček, diktát slovíček	2,00	2	0,6842
překlad	1,90	2	0,5850
pochopení gramatických pravidel	1,81	2	0,7710
používání gramatických pravidel	2,10	2	0,7982
porozumění čtenému textu	1,65	1	0,7875
správně čtení psaného textu	1,88	2	0,7551
porozumění slyšenému slovu	1,81	2	0,6814
rozhovory na dané téma	1,95	2	0,7784
správný přepis mluveného slova	2,03	2	0,7491

příprava referátu na zadané téma	1,75	1	0,8036
účast a práce ve třídě nebo šk.projektech	1,66	1	0,7793

Kvalitativní část výzkumného šetření:

Doplňující otázka č.1. Jakým způsobem u žáků se ZP nejčastěji procvičujete gramatické jevy? Učitelé uvádí:

konverzace, diskuze, reprodukce, doplňovací cvičení, zapsání, ústní procvičování - rozhovory, kartičky, doplňovačky, ústně, práce na PC a interaktivní tabuli, ústně, individuálně, pomocí PC, poslech, opakování, pracovní sešit, procvičování písemné, ústní, konverzace, konverzace, interaktivní cvičení, překlad, ústně, doplňování, přiřazování, pracovní listy, ústně, vyplňování pomocí pracovních listů, cvičení v sešitě, písemné testy, doplňovací testy, klasický překlad, testy s výběrem z více možností, doplňování, nahrazovací cvičení, pracovní sešit a ústně, ústně i písemně, kartičky se vzory, rozhovory, slovesné příklady, kolektivně v rámci výuky, individuálně po hodině, doplňování, rozhovory, otázky, tabule s přehledy, jako s běžnými žáky, obměna jednoduchých vět, ústně, písemně, skládání, doplňování, samostatná práce, tvoření vět s obměnami, příklady, dialogy, písemně, ústně.

Nejčastěji učitelé volí 1. procvičování ústně konverzací, 2. procvičování formou doplňovaček a práce s pracovními sešity, 3. písemně formou pracovních listů, 4. kartičky a testy s výběrem více správných odpovědí, 5. na interaktivní tabuli.

Doplňující otázka č. 2. Jakým způsobem u žáků se ZP nejčastěji procvičujete slovní zásobu? Učitelé uvádí:

dialog, reprodukce, jednoduché testy, projekt, skupinová práce, ústně, interaktivní tabule, testem, slovně, umí, nepochvičujeme, CD, sluchem, velké kartičky, pracuje jako ostatní s ohledem na oční vadu, dialog, konverzace, testy, překlad, ústně, hry, obrázky, popisy,

dialogy, ústně, doplňování, přiřazování, ústně, cvičení a hry, ústně, cvičení, hry, ústně, písemně, krátký písemný test, čtení poslech slovní zásoby z nahrávky, malé testy, na začátku hodiny, já řeknu české slovo a žáci ho přeloží, opakování slov po rodilém mluvčím, obrázky, písničky, sluchová cvičení, pokyny, dvojice karet, loto, pomocí jazykových her, ústní zkoušení, drilování, cvičení ve cvičebnici, poslech a použití v mluveném projevu, ústně, psaní s delším časem, tolerance, herní formou, ústní překlad, práce ve skupině.

Nejčastěji učitelé volí 1. ústní procvičování slovní zásoby, 2. písemné procvičování formou testů a využíváním pracovních sešitů, 3. formu poslechu, 4. jiné

Doplňující otázka č.3. Popište, jakým způsobem se žáci se ZP zapojují do projektů třídy / školy v rámci výuky anglického jazyka? (pokud škola realizuje) Učitelé uvádí:

většinou aktivní, bez velkých známek omezení, nezapojuje se, nejeví zájem, soutěže, účastní všech projektů, třída pomáhá, přesun pomůcek při změně třídy, podpora AP, zcela stejným jako ostatní, projekt - dopis do USA, dopis do USA s pomocí AP, pracuje jako ostatní s ohledem na oční vadu, nezapojuje, zapojuje se jako ostatní, s pomocí AP je žákyni přidělena odpovídající část práce, velmi aktivně, projekty v Brailu, zapojil se aktivně, byl důležitou a výkonnou součástí týmu, aktivně se zapojil, projekt na téma Beatles - žáci pracovali ve skupinách, vyhledávali info na internetu, poté je shromažďovali i s materiály, nakonec vytvořili plakát na závěr každá skupina prezentovala svoji část zapojuje se rád, především do výtvarného řešení, zapojuje se, dostane úkol, zapojuje se do všech aktivit, ne, nezapojuje se, práce v rámci skupin, zapojuje se do všech aktivit, aktivně.

Nejčastěji učitelé uvádí, že žák se zrakovým postižením se zapojuje do školních nebo třídních projektů 1. aktivně, 2. zapojuje se stejně jako ostatní žáci, 3. nezapojuje se vůbec.

Doplňující otázka č.4. Kde vidíte největší problém při výuce anglického jazyka u žáka se zrakovým postižením? Učitelé uvádí:

hlasité čtení, obměňování vět, náročná příprava materiálů, slovíčka, učebnice v Braillu, čtení je vzhledem k postižení pomalejší, Aj zvládá lépe než děti bez postižení, přesun pomůcek při změně třídy, nepoužívání nových technologií, vlastní PC, ipod, slovník, práce s obrazovým materiálem, čtení, psaní, malá podpora rodiny, orientace v barevném textu, nedostatečná spolupráce rodiny, spelling, neschopnost rychle číst a psát, problémy v psaném projevu - chybí možnost průběžného vnímání anglického jazyka skrze psané texty (i mimo výuku), žákyně je odkázána na možnost seznámení pouze v Braillu, stejně jako u zdravých dětí v motivaci - žák je dobře motivován proto má skvělé výsledky, práce s textem, transkripce, výslovnost, při psaní a učení nových znaků (písmen) nutných pro výuku Aj, ústní komunikace, písemný projev, některé věci bych potřebovala probírat pomaleji a jinak ale vzhledem k rozvrhu a kolektivu se výuku snažím přizpůsobit většině, pomalé pracovní tempo, nedostatečná domácí příprava, nepozornost při výuce, mohla by být lepší domácí příprava, i při zvětšených textech se silným orámováním není často schopna plynule číst, při práci v sešitě pomalé tempo, písmo málo čitelné, ve vlastní snaze řešit problém, psaný projev, nesoustavná domácí příprava, nácvik psané podoby slov, opis, přepis, překlad - zrková práce, pomalejší tempo, motivace, nečitelnost písemného projevu, uvědomit si jeho omezení a zároveň klást reálné požadavky, nízká motivace a malá podpora v rodině, důležitá je komunikace žák-učitel, aby se žák nebál říct kde je pro něj problém, co by potřeboval, také atmosféra ve třídě, vysvětlení situace, konkrétní žák na Aj nadaný, problémy nevidím, v domácí přípravě nesystematická práce, ani se nesnaží učit slovíčka psanou formou, spoléhá na úlevy od učitelů, pomalé čtení.

Nejčastěji učitelé vidí problém v 1. psaní- nečitelnost písma, 2. čtení – pomalé a nejisté, 3. rodině, která je nepodporuje nebo nemá vztah k jazyku a učení, 4. pomalém pracovním tempu, 5. ostatní.

Doplňující otázka č. 5. Jak hodnotíte vnitřní motivaci žáka se zrkovým postižením ve výuce anglického jazyka? Učitelé uvádí:

motivace je na dobré úrovni (5x), dobře motivovaný rodinou a okolím, nulová, oblíbený předmět, snaží se, vynikající, kladně, velký zájem, velmi snaživá, velice motivován, kladně,

rada spolupracuje (2x), houževnatá, občasnou únavu v hodině se snaží kompenzovat domácí přípravou, motivace velká, má doučování, výborná motivace (5x) ,motivovaný a aktivní, důležitá součást kolektivu, vyhledává nám slovíčka a vyjadřuje vlastní postoje, málo vnitřně motivován, potíže má s pracovní dovedností a snahou, motivován je tím, že má příbuzné v zahraničí a domluví se hodně anglicky, často cestuje s rodiči, má o učivo zájem, záleží na situaci a náladě, slabší, není dostatečná, aktivní, zajímá ho, ale domácí příprava vážne, motivace stejná jako u ostatních, má pocit, že Aj nebude potřebovat, vysoká, velmi slabá, při dobré spolupráci a koordinaci rodiny a učitele je žák motivován a povzbuzován a pak je platným členem skupiny, motivace je dobrá, slabá motivace, neumí prodat ani to čeho by schopná byla, celkem dobrá, je vnitřně motivován, vidí smysl toho, že se domluví v cizím jazyce.

Většina učitelů uvádí, že hodnotí žáky se zrakovým postižením v hodinách anglického jazyka jako celkem dobře motivované, často záleží na jejich aktuálním nastavení. Toto zjištění je v souladu s názory žáků, jichž 50% uvádí, že anglický jazyk je baví a přes 80% si uvědomuje důležitost jazyka do budoucna. Učitelé správně vnímají jako zásadní motivační faktor aktuální nastavení žáků, které je právě u zrakově postižených zásadní a velmi variabilní.

Doplňující otázka č. 6. Pokud je něco, napište, co by Vám pomohlo v spolupráci s SPC?

Učitelé uvádí:

spolupráci s rodinou, školení, bez problémů, školení o zařazení žáka se zrakovým postižením a to ještě před tím než k tomu dojde, je pro mě velice důležité čas od času vidět paní asistentku, vždy mi připomene co mohu vylepšit a na co si dát pozor, je-li student integrovaný v normální třídě a je-li tak šikovný jako ten, kterého mám možnost učit, je snadné zapomenout na žákovo postižení a neřešit nedůležité věci, spolupráce vyhovuje, program na procvičování slovíček, nejsou žádné další požadavky, pouze nemá zvětšené učebnice na angličtinu.

Nejčastěji učitelé uvádí, že chybí 1. školení předcházející zařazení žáka, 2. speciální programy na procvičování, 3. speciální učebnice pro slabozraké, 4. další

5.2 Závěr výzkumného šetření a doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi

Výzkum byl realizován podle trendu vycházejícího z neformálně popisované současné situace na školách v komparaci s postupy a zásadami uváděné v odborné domácí a světové literatuře. Výzkum reflektuje aplikaci speciálně pedagogických přístupů v inkluzivním vzdělávání u žáků se zrakovým postižením, jehož cílem je osvojení stejných obsahů učiva a získání srovnatelných výstupních kompetencí jako u žáků intaktních.

Jednou z cest, jak zmapovat konkrétní práci žáků s potřebou podpůrných opatření v konkrétním vyučovacím předmětu, byl průzkum přímo v základních školách hlavního vzdělávacího proudu. Cílovou skupinou byli žáci se zrakovým postižením základních škol hlavního vzdělávacího proudu a jejich učitelé. Vyučovacím předmětem byl anglický jazyk, který je velmi náročný na osvojení i pro intaktní žáky, nicméně potřebný, důležitý i nutný pro získání adekvátních možností pro vlastní rozvoj a následné uplatnění na trhu práce. Výstupy učiva jsou dle RVP pro ZV pro žáky základních škol shodné, pouze s ohledem na možnost aplikace speciálně vzdělávacích metod a forem práce (Bartoňová a Vítková, 2007).

Cílem výzkumu bylo popsat způsoby realizace speciálně pedagogické podpory žákům se zrakovým postižením ve výuce anglického jazyka v základních školách hlavního vzdělávacího proudu a popsat nejčastější problémy ve vzdělávání žáků se zrakovým postižením ve výuce anglického jazyka. Konkrétně bylo zmapováno využívání didaktických a technických kompenzačních pomůcek učiteli i žáky, úprava prostředí i analyzovány nejčastěji volené pedagogické přístupy a metody práce. Žáci i učitelé

hodnotili jednotlivé jazykové oblasti podle očekávaných výstupů RVP ZV platných pro školní rok 2012/2013.

Pro dosažení cílů výzkumu byly použity metody kritické analýzy odborné literatury, dotazníková šetření pro učitele a žáky, porovnání výstupů z dotazníkového šetření skupin učitelé – žáci. Celý výzkum byl primárně podmíněn možnou využitelností výsledků a závěrů pro efektivnější speciálně pedagogickou a pedagogickou činnost učitelů na školách.

Výzkum pouze z části potvrdil předpoklad, že žáci se zrakovým postižením hůře zvládají anglický jazyk, protože jim nemusí být poskytována dostatečná podpůrná opatření a nemusí být dostatečně motivováni.

Bylo zjištěno, že žáci se zrakovým postižením mají problémy se zvládáním učiva nejen v anglickém jazyce.

Většina z nich má k dispozici dostatečně upravené pracovní podmínky, které ale ne všichni adekvátně využívají.

Hlavní zásady práce se zrakově postiženým žákem (Appelhans, Krebs 1995, Corn et Erin 2010) však nejsou zcela dodržovány. Nejčastěji dochází k úpravě zasedacího pořádku ve třídě (Šimko 2010) a poskytování více času na zadaný úkol. Dodatkové osvětlení, zvedací desky, případně dodržování zrakové hygieny (zajištěním adekvátních čtecích textů a učebnic) není dostatečně realizováno. Toto zjištění je v rozporu s doporučeními pro zrakovou práci (Janková, 2010, Šimko 2010).

Školy jsou ve většině případů vybaveny didaktickými kompenzačními pomůckami, ale pouze 50% žáků tyto pomůcky ve skutečnosti využívá. Proč tomu tak by mohl objasnit následný výzkum.

Dalším zjištěním je skutečnost, že žáci **mají sice upravené pracovní materiály**, někdy uložené v deskách nebo portfoliích, ale jak uvádí učitelé, často v nich nemají přehled, jsou chaoticky zakládány bez možnosti následného využití ke vzdělávání nebo domácí přípravě. Bylo zjištěno, že není reflektován požadavek na adaptaci mikro prostředí a pracovních materiálů, jak uvádí a doporučují Corn a Erin (2010). Jedná se především o zajištění

přehlednosti a systematičnosti pro práci, vyhodnocení možných překážek v práci žáka se zrakovým postižením. (psychologických, technických atp.)

Alarmujícím zjištěním je kvalita výběru základních didaktických materiálů – učebnic. Speciální učebnice pro slabozraké již nejsou běžně na trhu a žák se zrakovým postižením je ve škole hlavního vzdělávacího proudu odkázán na učebnice, které používají také intaktní žáci. V těchto směrech výzkum odhalil zásadní a velmi důležité zjištění nedostatečnosti a nevhodnosti výběru učebnice Project pro žáky se zrakovým postižením. Často je žákovi se zrakovým postižením poskytnuta učebnice v běžné kvalitě jako pro žáky intaktní. Příprava a výběr adekvátních textů pro žáka se zrakovým postižením by měla být pro učitele nebo asistenta pedagoga primární, nicméně kopírování a zvětšování barevných textů a obrázků nemusí být vždy dostačující, naopak může snižovat kvalitu zrakové hygieny žáka se zrakovým postižením. **Námětem pro zlepšení vzdělávání žáků se zrakovým postižením je jednoznačně plošné přepracování nejčastěji používaných učebnic Project do černotisku, případně do Braillova písma. Jako vhodné řešení se jeví též převedení těchto učebnic do elektronické podoby a poskytnutí žákům a učitelům, kteří budou mít možnost individuálních úprav a výběru z materiálů, např. formou vypuštění grafiky, případně černobílého tisku s možností výběru fontu a velikosti písma i volby barevného podkladu.** Tento cíl je možné naplnit ve spolupráci se středisky nebo organizacemi podporující jedince se zrakovým postižením. Toto zjištění je možné aplikovat na doporučení Corn a Erin (2010), kteří apelují na maximální využití výhod PC a modifikaci prostředí pro specifika práce každého jedince se zrakovým postižením. Pro výběr učebnice doporučuje Antov (2008) následující:

- Podstatná část učebnice by měla být využita i pro žáka s nejtěžší formou zrakového postižení ve třídě/ skupině při práci v hodině a spolu s doplňujícími materiály i pro samostatnou práci a opakování.
- Důležité části učebnice by měly být dostupné v elektronické podobě nebo snadno do této podoby převeditelné.

- Obrazová část učebnice by měla mít spíše doplňující ilustrativní povahu nebo by měla být snadno nahraditelná jinými výukovými materiály (předměty, modely, reliéfní obrázky).
- Učebnice by měla být doplněna o audio CD a CD ROM pro domácí přípravu, doplňující materiály by měly být na internetových stránkách.
- Učebnice by měla být rozdělena do krátkých, přehledně uspořádaných celků.
- Učitel i při maximální míře entuziazmu, kterou disponuje, by měl myslet i na to, aby mu vybraná učebnice nepřinášela zbytečnou časovou ztrátu při její adaptaci pro žáky se zrakovým postižením (Antov, 2008).

Vhodnou učebnicí, která reflektuje výše uvedená doporučení je řada učebnic Dr. Mileny Kelly nakladatelství Anexpres, např. Green English (2002).

V oblasti volby adekvátních pedagogických přístupů k žákovi se zrakovým postižením **výzkum prokázal a potvrdil předpoklad, kdy je u těchto žáků nejčastěji realizován přístup tolerantní a komunikativní.** Požadavky individualizace, strukturalizace a multisenzoriálního přístupu ve výuce jsou učiteli uchopeny a realizovány nedostatečně. Toto zjištění je v rozporu s doporučením Šimka (2010) a Jankové (2012) i s ohledem na nutnost střídání činností ve výuce žáků se zrakovým postižením. Výše uvedenému zjištění odpovídá i úvaha učitelů, které přístupy nejvíce žákovi se zrakovým postižením vyhovují. Učitelé uvádí dramatizaci a kooperativní učení, které však pro žáky se zrakovým postižením nemusí být plně a plošněji vyhovující. Vhodným programem pro tuto skupinu žáků se jeví činnostní učení, což učitelé uvádí až jako třetí v celkovém pořadí. Náměty k zamyšlení nad možností využití činnostního učení přináší úryvek z odborné studentské práce v závěrečné kapitole.

Žáci jsou pro výuku anglického jazyka všeobecně celkem dobře motivovaní, což potvrzují obě skupiny respondentů. Potřeba motivace žáků se zrakovým postižením pro výuku anglického jazyka je v souladu s doporučeními Krejčířové (1997) a Vágnerové (1995).

Výzkum dále potvrdil předpoklad, že žáci se zrakovým postižením nejlépe zvládají interaktivní – komunikativní řečové dovednosti. Samotní žáci uvádějí tuto oblast jako tu, která jim jde nejhůře a mají zde výrazné problémy. Učitelé však konstatují, že jde o oblast, která jde žákům nejlépe a paradoxně se na ni také nejvíce zaměřují. Pro zdárné seznámení se s jazykem (výstup 9.roč. úroveň A2 celoevropského rámce pro jazyky) je nutné, aby žádná jazyková oblast nebyla opomíjena. Učitel by opět v rámci individualizace a diferencovaného přístupu měl mít možnost pedagogicky diagnostikovat, zda např. žák se zrakovým postižením, který má hůře čitelné písmo, nepodporující domácí prostředí nebo nasedající jiné percepční oslabení, zda se jedná o skutečný sekundární projev těchto dalším znevýhodnění, případně zda se jedná o možné lajdáctví. Nicméně pouze z důvodů zrakové vady a tím zhoršeného písemného a čteného projevu neopomíjet zbylé jazykové oblasti **(receptivní a produktivní řečové dovednosti) a nepreferovat pouze interaktivní jazykovou složku.** Toto i s ohledem na předpoklad, kdy jedinec se zrakovým postižením může najít uplatnění v tlumočnických nebo překladatelských službách (Janková, Jílková in Kucharská 2012).

Doporučení pro speciálně pedagogickou praxi již bylo reflektováno v rámci projektu „Poskytování tyflopeditických služeb a metodické pomoci na podporu integrace zrakově postižených žákův oblasti středního školství“. Antov (2008) v tomto projektu vychází ze specifických aspektů výuky anglického jazyka v gymnáziu pro zrakově postižené. Zaměřuje se na práci s nevidomými žáky. Pro jazykovou oblast „**listening**“ Antov doporučuje např. hovořit k nevidomému tváří v tvář, neboť žák se zrakovým postižením zřetelně vnímá, že je to on, se kterým učitel hovoří. Pokud se učitel při výuce pohybuje, pozvolná změna napomáhá žákovi vnímat a lokalizovat jeho pohyb v prostoru. Důležitá je **artikulace vyučujícího**, neboť žák se zrakovým postižením hůře odezírat nebo nemůže odezírat vůbec. V oblasti **intonace a výslovnosti** doporučuje Antov primárně odstranit bariéru monotónnosti a obav díky naučené sebekontrolé. Anglická intonace je postavena na atmosféře a emotivním ladění obou účastníků rozhovoru. Například kladení otázek je půvabnou hrou, kdy intonace a změna tempa může změnit identickou otázku. Žák se zrakovým postižením nevidí neverbální projevy jako krčení ramen nebo mimiku tváře. Proto je nutné naučit žáka dobře a správně odhadovat z intonace naladění mluvčího.

Nácvik správné výslovnosti nemusí být jen drilem, ale lze jej nacvičovat nenásilnou formou slovních her. **Dialog a improvizace** jsou pro žáka se zrakovým postižením velmi důležité. Žák se zrakovým postižením nemá vizuálně doprovodné podněty, signály, náročněji se orientuje v prostoru. Tato oblast je pro tyto žáky velmi problematická. Postupujeme od rozhovoru formou připravených otázek, přes rozhovory o běžných každodenních situacích až po formální společenskou konverzaci. Pro oblast čtení Antov konstatuje, že část žáků se zrakovým postižením má tendence podceňovat dobrou znalost grafické podoby jazyka, což je spojeno s upřednostňováním mluvené podoby jazyka. Učitel by neměl opomíjet tuto jazykovou oblast a připravovat žákům texty přiměřené jejich možnostem a úrovni. Při běžné výuce nevidomých se používá plný zápis v braillově písmu z toho důvodu, aby si nevidomý žák fixoval grafickou podobu jazyka. Žák by měl být veden k tomu, aby byl postupně schopen zajistit si přístup k literatuře v elektronické podobě, stahovat ji a číst. **Pro psaní** je již výjimečně využívám Pichtův psací stroj, žáci vyšších ročníků a studenti SŠ mají již k dispozici notebooky. To je výhodou pro učitele v běžných školách, kteří nechtou Braillovou písmo. Specifika má i příprava testů pro tyto žáky. Nepoužíváme obrázky, limitujeme výběr, varianty odpovědí neuvádět za text, ale vždy za konkrétní místo určené pro odpověď. U náročného testu by měl mít žák k dispozici elektronickou verzi pro hlasový výstup i text zadání v braillově písmu. **Rozvoj slovní zásoby** je u žáků se zrakovým postižením velmi náročný. Je vhodné více verbálně popisovat a využívat multisenzoriální podněty (vůně, tvary, chuť – reálie z anglicky mluvících zemí jako javorový sirup, bumerang a tartan). Dále např. používat modely reálií jako double - decker, socha Svobody, ale i materiály z jiných vyučovacích předmětů (lidské tělo z biologie a prostorové tvary z geometrie). Reliéfní grafika a prakticky prováděné činnosti (procházka Prahou, vaření v kuchyni, sport) se také velmi osvědčili. (Antov 2008).

Žáci se zrakovým postižením nenadhodnocují své školní výsledky. Výzkum potvrdil, že hodnocení žáků i učitelů je ve vzájemné shodě. Aplikací tolerantního přístupu učitele pak může docházet k částečnému nadhodnocování výsledků vzdělávání žáků se zrakovým postižením vůči ostatním spolužákům. Toto však nebylo předmětem výzkumu. **Tolerance**

a individualizace ve speciálně pedagogické praxi má své důležité místo a v této oblasti jsou tyto přístupy zdařile naplňovány, což je v souladu s doporučením Šimka (2010).

Výstupy výzkumu apelují na potřebu lépe seznamovat žáky se svým vlastním zrakovým postižením a s možnostmi z něj vyplývající. Potvrdil se předpoklad, že žáci se zrakovým postižením neumí popsat své zrakové postižení, jeho důsledky a vlastní potřeby pro efektivní školní práci, což je v rozporu se současnými světovými trendy a postupy. V úvodních kapitolách jsou nastíněny strategie seznamování žáka se zrakovou vadou, které v tomto ohledu nejsou ve školách reflektovány. Zjištění je v rozporu s doporučením Hamadové (2006) Moravcové (2004) a též Corn a Erin (2010). V tomto ohledu by měla osvěta přicházet ze strany rodičů a odborných pracovníků SPC pro zrakově postižené směrem k učitelům a žákům.

Námětem hodným realizace se nabízí vypracování vlastního „**zrakového listu**“, který odborný pracovník SPC sestaví ve spolupráci s žákem se zrakovým postižením a předá výchovnému poradci příp. speciálnímu pedagogovi ve škole. Zde nemusí být uvedeno o jaký typ zrakové vady se jedná, ale jaké jsou potřeby ke vzdělávání, jaké jsou požadavky na práci a povolená zátěž žáka, jaké jsou např. vhodné technické pomůcky a úprava PC prostředí a jeho okolí.

(viz. např. „Recommendations for assistive technology“ – check list, Foundations of Low Vision Clinical and Functional Perspectives, AFB Press, 2010). Zrakový list nemusí být vypracován pouze pro žáka se zrakovým postižením, ale např. změnou názvu na „List zajištění individuálních potřeb žáků“ může být vypracován pro všechny žáky třídy. Opět se tím naplňuje princip individualizace, který je v současném inkluzivním procesu jedním ze základních přístupů ke všem žákům bez ohledu na případné zdravotní postižení.

Zásadní doporučení a strategie pro práci s žáky se zrakovým postižením ((Appelhans, Krebs 1995, Corn et Erin 2010)

- dodržování zrakové hygieny při zrakové práci do blízka i dálky - častá změna metod a forem práce
- respektování rychlejšího nástupu únavy a pomalejšího tempa práce

- názornost – využívání praktických ukázek, popř. modelů, zvuků, vkládání předmětů do rukou – učení pomocí všech smyslů
- nevyčleňování žáka z dění – slovní popis dění, zapojení do aktivit třídy a školy zvyšuje jeho samostatnost a zručnost
- využití skupinové práce – pro aktivizaci pozornosti
- úprava učebních textů, digitalizace textu a jeho přepis
- vyšší časová dotace
- verbalizaci všeho důležitého respektování potřeb žáka, neslevování z požadavků
- kontrolu zápisů učiva
- zpětnou vazbu u vyučujícího zda žák rozuměl, pozitivní motivaci
- další možná specifika vychází z individuálních potřeb každého žáka ve vztahu k danému vyučovacímú předmětu.

Vyvstalo také mnoho otázek a úkolů pro následná šetření. Z pohledu implikací nových výzkumů se nabízí zásadní náměty. Mezi prioritními by mělo být

- zajištění kvalitních učebnic, příp. elektronických učebnic pro žáky se zrakovým postižením
- seznamování žáka s projevy vlastní zrakové vady a s budoucími možnostmi z ní vyplývající
- zaměření učitelů na všechny jazykové oblasti při výuce anglického jazyka
- individualizace pedagogických přístupů a snaha učit se novým
- zkvalitnění komunikaci s odbornými pracovníky SPC pro zrakově postižené s ohledem na zajištění školení a praktických workshopů při zařazování žáka do třídního kolektivu
- řádné využívání kompenzačních pomůcek a úpravu pracovního prostředí
- pomoc při získání řádných odborných kvalifikací učitelů anglického jazyka, kteří vzdělávají žáky se zrakovým postižením

Činnostní učení ve výuce žáka (námět k zamyšlení)

(úryvek z odborné studentské práce *Činnostně orientovaná výuka anglického jazyka u žáků se specifickými poruchami učení se specifickými poruchami učení*. Brno: PedF MU, 2011).

„Jak říká Sokrates, žák není nádobou, kterou je třeba naplnit, ale pochodní, kterou je třeba zažehnout“ (Rosecká 2006).

Základy činnostních metod a forem učení položil Jan Amos Komenský svým nadčasovým pedagogickým dílem. Systém českého činnostního učení byl rozvinut a v praxi ověřen reformní pedagogikou české činné školy 30. let 20. století. Dnešní podoba českého činnostního učení vychází z této tradice, ze současných pedagogicko – psychologických výzkumů učení a vzdělávání, ze současných dokumentů, které se zabývají problematikou základního vzdělávání, a především ze zkušeností úspěšných českých učitelů. Takto toto učení předkládá Modelový školní vzdělávací program Tvořivá škola, který jsme využili při tvorbě Školního vzdělávacího programu naší základní školy a do jehož sítě jsme se přihlásili.

Při zpracování této kapitoly jsem využila jedinou publikaci, která se činnostním učením zabývá, a svých poznatků ze seminářů a kurzů Tvořivé školy, které jsem v průběhu sedmi let absolvovala. S činnostním učením se můžeme také seznámit na webových stránkách www.tvorivaskola.cz.

Charakteristika činnostního učení

Pojem činnostně orientovaná výuka chápe ještě část obyvatelstva jako odpočinkovou výuku. Dítě může na základě této metody objevovat, ale skutečné učení je podle mínění některých pedagogů založeno na jiných formách učení jako je např. frontální vyučování. Já však zastávám názor, že činnostní výuka v sobě zahrnuje velké množství metod a forem učení, dávající prostor k vlastní tvorbě a úvahám, ke konkrétním činnostem. Žák se zde nechová pasivně – není pouhým pasivním příjemcem informací. Projevuje i vlastní iniciativu – pracuje, hovoří, přemýšlí, tvoří. Základním principem činnostního vyučování je motivace (probuzení zájmu) a nabývání nových poznatků žáky názorně, vlastní činností a používáním vhodných učebních materiálů a pomůcek. Činnostní učení je založeno

především na metodě objevování. Vlastní manipulací s pomůckami a vlastní tvorbou úloh získávají žáci poměrně rychle a především trvale praktické zkušenosti, k čemu nový poznatek nebo dovednost slouží. Postupujeme od prožitku žáků k faktům a teoriím. Činnostní učení podněcuje žáky k aktivitě. Vytváří podmínky pro vzájemnou komunikaci mezi učitelem a žákem, ale i mezi žáky navzájem, rozvíjí smysl pro týmovou práci a umožňuje aktivní zapojení všech do výuky. Přirozenou cestou vede k probuzení schopnosti žáků, rozvoji samostatného logického myšlení a tvořivosti. Žák se učí zvládat učivo jako základ k dalšímu učení a jeho praktickému využití v životě. Učivo se procvičuje na konkrétních příkladech a situacích, které přináší každodenní život, proto má pro žáky osobní smysl. Zároveň se zaměřuje na zvládnutí podstatných jevů a odkrývání vzájemných souvislostí mezi těmito jevy. Příklady a modelové situace učí žáky vnímat učení jako činnost, která je důležitá pro vlastní život i existenci okolního světa. V průběhu činnostních vzdělávacích postupů je žák veden k samokontrolě, samohodnocení a odpovědnosti za svá rozhodnutí. Učí se pracovat sám i spolupracovat v týmu. Díky aktivnímu zapojení všech žáků do výuky napomáhá činnostní učení i přirozené interakci dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Činnostní vyučování považujeme za základ pro celoživotní učení, pro formování a výchovu harmonicky rozvinuté lidské osobnosti. Výsledkem činnostních postupů je zdravá individualita – **žák uvažující, komunikující, se zájmem o své další vzdělávání**

Výchozí postup činnostního učení

„Opakování a zkoušky necht' jsou prováděny stále. Časté opakování způsobí, že i nejpomalejší mezi žáky dosáhnou téhož“ (Rosecká 2006). „Obecný činnostní postup je následující:

1.) Samostatná činnost všech žáků. Žáci společně s učitelem manipulují s pomůckou. Učitel žákům vysvětlí, jak s pomůckou, kterou pro zadaný cíl zvolil, pracovat a jakým způsobem o prováděných činnostech hovořit. Prostřednictvím činností a pozorování si žáci vytvářejí představu o jevech, kterým je učíme a učí se tyto vnímat.

2.) Pozorování, hovor žáků o pozorovaném a vyvozování závěrů. Žáci sami vytvářejí obdobné příklady a situace. Učitel je vede k uvažování a hovoru o pozorovaných jevech, k

vyjadřování názorů, závěrů a formulaci otázek. Tato etapa vede k postupnému utváření přiměřené slovní zásoby a často ke znovuobjevení jevu.

3.) Procvičování učiva. Při činnostech dochází k postupnému porozumění učivu všemi žáky. Teprve tehdy má smysl přistoupit k jeho procvičování – automatizaci. I formy procvičování volíme pokud možno činnostní, tj. s různými didaktickými pomůckami v rukou všech žáků“. Důležité při této formě učení je nezapomínat na individuální tempo žáků – především pak žáků se specifickými poruchami učení. Všichni žáci by se měli do průběhu výuky aktivně zapojit. Snažíme se o jejich vhodnou motivaci a o zapojení mezipředmětových vztahů. Záleží vždy na učiteli, jak si hodinu uspořádá, proto by měl dbát na správnou volbu a pořadí činností svých žáků.

Složky činnostního učení

„Chceme-li dobře vzdělávat, pamatujme si tři věci: hlava, ruce, srdce. Toť ustavičná přirozená metoda. Dívati se na vše, čemu se máme učit, pokouseti se o všechno, co máme činiti, všeho, čeho máme užití, použití k závaznému užitku“ (Rosecká 2006).

Abychom dosahovali cílů požadovaných RVP, je bezpodmínečně nutné znát jednotlivé složky a dodržovat základní zásady činnostního učení. Sami brzy poznáme, že se jedná o správný postup, pokud začneme na jejich základě učit činnostně. „Vše totiž, čemu je vyučováno, musí být spojeno tak, aby výsledky vyplývaly ze svých příčin a sami sebou byly chápány“

Struktura činnostního učení obsahuje čtyři vnitřně spjaté složky:

- motivační
- poznávací
- prováděcí
- zpětnovazební

Složka motivační

Dobře vybraný námět – problém k řešení – vyvolává u žáků pozitivní intelektuální napětí, chuť k řešení a především pak radostné očekávání výsledků. Naučit se smysluplně využívat radosti z tvoření a objevování, což je přirozenou lidskou vlastností, je jedním z cílů činnostního učení. Tohoto cíle lze dosáhnout, pokud mohou žáci používat pocit „objevitele“ co nejčastěji již od prvního roku školní docházky (Rosecká 2006).

Používáme-li vhodnou motivaci a zvolíme správné tempo učení, zvýší se nám i množství osvojených poznatků. Často nám pomohou i promyšleně zpracované náměty k motivaci žáků v pracovních materiálech. Důležité je, abychom k dětem měli láskyplný přístup. Připomeňme si, že žáky lze k aktivnímu přístupu k učení podněcovat mnoha způsoby:

- mluvíme o tom, proč se jednotlivé věci učíme,
- připravujeme takové činnosti, při kterých můžeme všechny žáky odměňovat,
- žáky necháváme o činnostech hovořit jejich vlastní řečí,
- předkládáme jim cvičení, při nichž si budou práci sami kontrolovat a opravovat,
- používáme metodu objevování a vedeme je k aktivnímu experimentování,
- dáváme žákům možnost seberealizace,
- respektujeme individuální schopnosti jednotlivých žáků,
- pozitivně přistupujeme k jejich hodnocení

Složka poznávací

V rámci procesu poznávání jsou pro žáky podstatné zejména:

- **Názornost učiva** – každý žák si snadněji zapamatuje konkrétní věci a děje než abstraktní
- **Aktivní účast žáka na výuce** – podněcuje žákův zájem o to, co se učí. To, co projde rukama žáka, co si sám vyzkouší, to pozná a chápe. Zpravidla si i lépe zapamatovává to, co promyslela jeho hlava, a ne hlava někoho jiného.

- **Soustředění pozornosti na problém** – bez soustředění pozornosti k obsahu učení se nedostaví očekávaný výsledek.

- Souvislost učiva s učivem předcházejícím i s učivem ostatních předmětů –

Žák si dobře zapamatuje učivo, je-li ve vztahu k učivu ostatnímu. Vyučování musí 45

navazovat též na zkušenosti žáka samotného.

- **Správné pochopení učiva** – nespokojujeme se s pouhým odříkáváním učiva, vždy je třeba se přesvědčovat, jak si žák věc představuje a jak učivo chápe.

V procesu učení je nutné postupovat zvolna. Jestliže žáci neovládají starší učivo, nemá žádný smysl přistupovat k učivu novému. Předkládáním velkého množství slovíček znemožňujeme žákům se cizí jazyk efektivně naučit. Mluvit musíme srozumitelně a jasně, bez frází, neznámých cizích slov a složitých syntaktických konstrukcí.

Složka prováděcí

Musíme mít na paměti, že je třeba nepředkládat žákům nic hotového. Vedme je k samostatnému pozorování, srovnávání, k rozboru jevů, k vlastnímu uvažování a vyjadřování. Chceme-li klást důraz na rozvoj tvořivosti žáků, musíme umět pozitivně hodnotit a odměňovat projevy jejich tvořivosti. Dítě učené tvořivým způsobem může vidět

v pozorovaném mnoho vztahů, které může učitel přehlédnout. Nad výroky žáků je proto třeba vždy uvažovat, nekritizovat je, ale společně se nad nimi zamýšlet a podle potřeby je upravovat a upřesňovat. Je třeba soustavně nechávat žáky prožívat radost z jejich objevů a úspěchů.

Složka zpětnovazební

„Je-li ve vyučovací hodině vyjádřeno, proč se určitou věc učíme, je-li dobrou motivací vnesena radost a chuť do učení, je třeba přidat už jen průběžnou zpětnou vazbu. Ta zaručuje, aby učitel v průběhu výuky věděl, jak žák učivu porozuměl“ (Rosecká 2006).

Je nutné, abychom si uvědomovali, že při spolupráci žáka a učitele nestačí pouze, aby učitel opravoval žáka. Učitel musí žáka vést k tomu, aby opravoval svou chybu sám, vést jej k sebekontrolování. Tímto způsobem si žák vytvoří osobní porozumění určitým znalostem a dovednostem. Při používání metody výkladu je velké nebezpečí nedostatku zpětné vazby. Výkladem dokážeme předkládat látku asi 10x rychleji, než jsou žáci schopni učivo vnímat. Jen průběžné zařazovaný zpětnovazební systém může učitele upozornit na to, zda ho žáci ještě vnímají a jestli mu rozumí

Přístupy činnostního učení se zaměřením na cizí jazyk

„Předpokladem úspěšného plnění vzdělávacích cílů je, aby každý žák dostával dostatečný prostor ke zvládnutí a osvojení učiva. Domníváme se, že pokud má učivo průběžně plnit svoji funkci prostředníka k dosahování očekávaných výstupů, nestačí je s žáky pouze probrat, ale je třeba, aby si žáci základní učivo skutečně osvojili. Porozumění učivu žáky a k rozvoji žákovských kompetencí napomáháme prostřednictvím činnostních metodicko-didaktických přístupů, za pomoci vhodných učebních materiálů“.

Desatero českého činnostního učení:

- 1) K žákům přistupujeme jako k jedinečným lidským osobnostem, které jsou obdařeny všemi lidskými právy.
- 2) Prostřednictvím činností vedeme žáky k samostatnému myšlení, objevování poznatků a osobní odpovědnosti.
- 3) Žáky pozitivně motivujeme.
- 4) Postupujeme od jednoduchého ke složitějšímu a využíváme dosavadních poznatků žáků.
- 5) Výuku přibližujeme skutečnému životu, dbáme na zapojení všech smyslů.
- 6) Využíváme mezipředmětových vztahů.
- 7) Vedeme žáky k hovoru a vzájemné komunikaci.

8) Využíváme zpětnou vazbu, žáky vedeme k samokontrolě a práci s chybou.

9) Žáky nepřetěžujeme, využíváme diferenciaci.

10) Ve výuce používáme pozitivního hodnocení a žákovského sebehodnocení

Učitel, který pochopí podstatu činnostního učení, může s naprostou jistotou vést žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a řešení problémů. Takový učitel přemýšlí nejen o tom, co bude v příští hodině probírat, jaké metody, pomůcky a materiály k tomu použije, ale také o tom, jak pomůže dětem, které potřebují poznatky doplnit, a jak zaměstnat ty žáky, kteří probíranou látku již ovládají.

Přístupy činnostního učení ve výuce cizího jazyka

Ve výuce cizího jazyka méně znamená více. Z logopedie víme, že cizí obtížné slovo potřebuje žák slyšet až 250krát, aby si ho osvojil. Předkládáním velkého množství slovíček znemožňujeme žákům se cizí jazyk efektivně naučit. Než učivo rozšíříme, musí mít děti, stejně jako ve výuce matematiky nebo českého pravopisu, látku dobře osvojenou. Důležité je také to, abychom počítali s dostatečným časovým prostorem na opakování a procvičování

Činnostní učení je základem pro rozvoj mluvení v cizí řeči. Žáci při něm mají před sebou karty s obrázky, jejichž názvy se učí a se kterými následně tvoří věty. Jedná se výrazně o efektivnější způsob výuky cizího jazyka, než je učení čtením z učebnice. Každý žák ve třídě je začleněn do výuky. Každý opakovaně promlouvá v cizím jazyce sám za sebe a v cizím jazyce vyjadřuje svůj názor. Takto se děti učí cizímu jazyku stejně, jako se naučily jazyku mateřskému. Didaktické pomůcky přitom slouží k vytvoření vztahu „pojmem – vyjádření v cizím jazyce“ a opačně prostřednictvím nácviku určitého sdělení, například: Jakou máme barvu? Kolik čeho máme? Co máme rádi? apod. Vedou tedy k myšlení v cizím jazyce a umožňují nácvik komunikace.

Jestliže si chceme osvojit způsob, jak porozumět cizímu jazyku, naučit se v tomto jednat, je důležité osvojit si nejen potřebné postupy pro komunikaci, ale nechat se aktivně

vtáhnout do nitra jazyka. Proto nesmíme zapomínat, aby žák nebyl pasivním přihlížejícím, ale aktivně se zúčastňoval výuky, aby se stal se jejím středem.

Myslet na zájmy a potřeby žáka by mělo být to prvotní, na co bychom měli při výuce myslet. Nechat ho mluvit o tom, co se ho týká, co má rád, o sobě samém a o jeho okolí, o jeho zájmech, koníčcích a představách. Právě tento postup může být vhodnou motivační situací pro výuku a pro dosažení stanoveného cíle.

Komunikativní výuka cizího jazyka

„Patří k obecnému povědomí, že učit cizí jazyk znamená osvojit si ho aktivně, na základě vlastní praxe, a že cílem takového učení je v tomto jazyce komunikovat. Komunikace se nacvičuje prostřednictvím aktivit, kdy je v činnost uváděn sám jazyk. Vedeme tedy žáky k tomu, aby si ho osvojili tak, jako kdyby se učili zacházet s nějakým nástrojem“ (Samsonová, 1997).

Na základě didaktických her si ověřuji, zda je každý žák schopen používat věty a mluvnické dovednosti stejně jako slovní zásobu, se kterou se během školního roku setkává. Jde o to, aby seskupil slovní zásobu z různých hledisek tak, aby docházelo k jejímu průběžnému opakování. Musíme brát na vědomí, že děti cizí slova velmi rychle zapomínají.

Znamená to tedy, že si cizí jazyk osvojujeme z toho důvodu, abychom ho používali. Mluvit cizím jazykem znamená umět reagovat v různých situacích – umět se představit, zeptat se na něco, požádat o něco, poděkovat, s něčím souhlasit, popř. nesouhlasit nebo sdělit svůj vlastní názor.

„Komunikovat, to není ptát se na něco, na co už známe odpověď, ale naopak položit otázku, protože něco neznáme nebo proto, že si chceme ověřit nějaký předpoklad. Komunikovat znamená dozvídat se, vyměňovat si informace, srovnávat a třídit, zvažovat možnosti a usuzovat. K tomu je zapotřebí vypracovat strategii, jak s minimem slovní zásoby a struktur vyjádřit maximum závěrů. Je třeba překonat strach z chybování, z toho, že nebudu rozumět nebo mně nebude rozuměno. S tímto rizikem je třeba počítat, umět mu

předcházet a nebát se pokoušet se vyjadřovat. Smysl a jasnost řečeného podpoříme tím, že slovo doprovodíme vhodným gestem, mimikou a intonací“ (Samsonová 1997).

Možné nevýhody činnostního učení

Budeme-li se zabývat otázkou možných nevýhod činnostního učení, musím uvést na prvním místě větší nároky jak na čas strávený při přípravě takových hodin, tak i na čas věnovaný řešení různých témat a projektů v rámci činnostního učení. Důležité je, aby byl učitel vybaven objemnými informacemi o tématu, kterému se chce ve vyučovací hodině věnovat. Jeho role ve vyučování pak nespočívá v roli krotitele dětí, ale v roli rádce, který má funkci podporující a povzbuzující. Také musíme mít na zřeteli jisté zvýšení materiálních nákladů, jež s tímto typem učení souvisí.

Velice důležitá je vhodná motivace a povzbuzení zájmu žáků, protože vždy existuje možnost, že děti neprojeví o řešení zadaného úkolu očekávaný zájem a nadšení. Může se také vyskytnout problém týkající se nepochopení či nesouhlasu ostatních kolegů, kteří nemají zájem měnit své naučené metody a formy práce ve vyučování. Ale i přesto nelze považovat činnostní učení za práci navíc, ba právě naopak. Ve svém konečném důsledku práci učitele usnadňuje, šetří jeho čas a do vyučovacích hodin vnáší radost. Žákům pomáhá utvářet a rozvíjet klíčové kompetence a poskytuje spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného na situace blízké životu a na praktické jednání. Přispívá k naplňování cílů základního vzdělávání vymezených v RVP ZV (Kratochvílová, 2011).

6 Závěr

Práce vycházela především ze skutečnosti, kdy pilotním ověřováním výsledků vzdělávání intaktních žáků 5. a 9. ročníků v anglickém jazyce byla zjištěna nižší úspěšnost žáků v konverzaci a čtení textu. Pozitivně byli žáci hodnoceni v poslechových úlohách. S ohledem na rovný přístup ke vzdělávání a potřeby žáků se zrakovým postižením pro zajištění jazykové gramotnosti bylo otázkou, jak je realizována speciálně pedagogická podpora těmto žákům ve vyučovacím předmětu anglický jazyk. Dalšími východisky práce se stalo Loremanové Sedm pilířů inkluzivního vzdělávání, dále Bloomersovy přístupy pro naplňování inkluzivních přístupů a specifikace výchovy a vzdělávání žáků se zrakovým postižením.

Teoretický trend vycházející ze Sedmi pilířů podpory inkluzivního vzdělávání (Loreman, Deppeler, 2002) popisuje nutnost kooperace jednotlivých sedmi oblastí, jimiž jsou:

- Rozvoj pozitivních postojů
- Podpůrná politika a vedení
- Škola a třídní procesy založeny na praxi
- Flexibilní učební plán a pedagogika
- Spolupráce s veřejností a rodiči – otevřená škola
- Smysluplná reflexe
- Potřebná školení a zdroje

(Bloemers, 2006) uvádí přístupy v naplňování inkluzivní vize, jimiž jsou např. přístup **militantní** bránící inovativním změnám, je charakterizován konzervativním řízením a nezájmem zúčastněných. Druhým přístupem je **instrumentální** pojetí inkluzivní vize, což může být pro samotného žáka i společnost největším nebezpečím. Takové školy vyhoví požadavku systému, zřizovatele i rodičů, přijmou „nařízení shora“ a pasivně se podřídí inkluzivnímu trendu, aniž by se významněji profilovaly tímto směrem. Aktivní a potřebné uchopení inkluzivní vize pro naše účely mohou naplnit školy s **existenciálním přístupem**. Tyto školy vnímají vlastní příležitost k autonomnímu vývoji a řízení, k zavádění inovací,

s nimiž přichází šance vybírat si výhody a následovat vývoj školství jako celku (Květoňová, Prouzová, 2010) .

Východiskem práce se také stala skutečnost, kdy cizí jazyk je i pro intaktní žáky stále velkým problémem. Pro názornost výzkum odkazuje na výstupy 1. generální zkoušky - pilotního ověřování výsledků vzdělávání žáků 5. a 9. tříd, uskutečněné na jaře 2012. (nepovinně byli zařazeni i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami).

Specifika výchovy a vzdělávání žáka se zrakovým postižením jsou neodmyslitelnými východisky pro celý výzkum. Zrakové postižení ve smyslu zrakové vady ovlivňuje celou osobnost dítěte (žáka) a tím samozřejmě jeho psychický i fyzický vývoj. Tento vliv je komplexní, zpravidla nelze jednotlivé složky dobře oddělit. Přesto rozlišujeme důsledky negativního působení porušených zrakových funkcí a to kvalitativního a kvantitativního charakteru. (Krejčířová, 1997). Termínem zrakové vady jsou označovány nedostatky zrakové percepce různé etiologie a rozsahu. Úplné nebo částečné porušení zrakových funkcí se projevuje na fyzickém i psychickém vývoji jedince (Vágnerová 1995). U žáků se obvykle setkáváme s důsledky negativního působení postižených zrakových funkcí. Jde o nepřesnosti ve vnímání, myšlení a tím i v následném jednání. Změny jsou pozorovány i v emoční rovině a následně se projevují i ve vlastnostech osobnosti. V této souvislosti hovoříme o sensorické deprivaci zrakově postižených.

Specifika edukace žáka se zrakovým postižením jsou samozřejmá, nelze zobecnit práci s žákem se zrakovým postižením, nelze jednoznačně nastavit pravidla pro práci žáků např. s určitou diagnózou zrakového postižení. U každého žáka, byť se stejnou diagnózou, jsou projevy jeho postižení jiné, jinak se projektují do jeho vnímání, jinak ovlivňují jeho osobnost, podmínky školní práce jsou tedy také zcela odlišné (srov. Janková, 2012; Moravcová, 2004). Přesto existuje několik tzv. **zásad pro práci s žáky se zrakovým postižením**, jejichž dodržováním můžeme přispět k přirozenějšímu a komfortnějšímu zvládnání výukových požadavků, s eliminací vedlejších efektů jako je únava, bolesti hlavy, nechut' k práci a demotivace zdroj.

Svémi výstupy a závěry nastínila předkládaná práce skutečnou realitu výuky žáků se zrakovým postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu a to především ve výuce anglického jazyka, který je náročný i pro žáky intaktní. Podpořila potřebu

realizace uvedených základních doporučení a strategií pro práci s žáky se zrakovým postižením (Appelhans, Krebs 1995, Corn et Erin 2010) a nutnost individualizace a diferenciacie pedagogických postupů (Hájková 2010). V teoretické rovině je mnoho záměrů, jak zkvalitnit výuku žáků se zrakovým postižením, jaké zásady dodržovat a jaké přístupy metody a formy práce volit. Nelze však vystupovat z kontextu skupinové výuky v praktické rovině.

7 Seznam použitých informačních zdrojů

ANTOV, I. Výuka anglického jazyka v gymnáziu pro zrakově postižené. Praha: MHMP 2008. Dílčí výstupová práce v rámci projektu „*Poskytování tyflopédických služeb a metodické pomoci na podporu integrace zrakově postižených žáků v oblasti středního školství*“.

ANTOV, I. a kol. Na cestě k plynulosti. Motivace zrakově postižených ke zdokonalování v anglickém jazyce, Praha: Gymnázium pro ZP, 2008.

APPELHAMS, P., KREBS, E. Kinder und Jugendliche mit Schwierigkeiten in der Schule. Heidelberg: Edition Schindele, 1995. ISBN 3-89149-210-3

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-163-8.

BLOEMERS, W., HÁJKOVA, V. Richtung Inklusion in Europa. Frank & Timme GmbH, 2006. ISBN 3865960294, 9783865960290

ČÁLEK, O. a kol. Vývoj osobnosti zrakově těžce postižených. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, září 2012. Závěrečná zpráva o přípravě, průběhu a výsledcích první celoplošné generální zkoušky ověřování výsledků žáků v počátečním vzdělávání (ve školním roce 2011/2012 pilotovaném na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol)

DEPPELER, J., LOREMAN, T., SHARMA, U. (2005) Reconceptualising specialist support services in inclusive classroom. *Australasian Journal of Special Education*, 29(2), 117-127

DICKINSON, CH. Low vision: principles and practice. Oxford: Butterworth-Heinemann, 2002

CHODĚRA, R. Didaktika cizích jazyků. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3

CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

HORT, V., HRDLIČKA, M., KOCOURKOVÁ, J., MALÁ, E., a kol. Dětská a adolescentní psychiatrie. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-472-9

HENDL, J. Kvalitativní výzkum. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2

HÁJKOVÁ V., STRNADOVÁ I. Inkluzivní vzdělávání. Grada Publishing : 2010. ISBN

JANKOVÁ, J. Práce s žáky se zrakovým postižením, Praha: MHMP, 2012.

KEBLOVÁ, A. Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-7216-051-6

KELLY, M. Green English. Praha: Angličtina Expres, 2002. ISBN 80-85972-76

KRATOCHVÍLOVÁ, G. Činnostně orientovaná výuka anglického jazyka u žáků se specifickými poruchami učení se specifickými poruchami učení. Diplomová práce, Brno: PedF MU, 2011.

KUCHARSKÁ, A. a kol. Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika ve speciálně pedagogických centrech. Praha: IPPP ČR, 2007. ISBN 978-80-86856-42-1

KVĚTOŇOVÁ, L., ŠUMNÍKOVÁ, P. Speciálně pedagogická podpora osob se zrakovým postižením se zvláštním zřetelem na rozvoj čichového vnímání. Praha: UK Praha, 2010. ISBN 978-80-972-484-6

KVĚTOŇOVÁ – Švecová, L. Oftalmopedie. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-50-8

KVĚTOŇOVÁ – Švecová, L. Oftalmopedie 2. vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-84-2

KVĚTOŇOVÁ, L., PROUZOVÁ, R. Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání, Praha: UK, 2010 ISBN 978-80-7290-472-3

LECHTA, V. a kol. Základy inkluzivní pedagogiky. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7

LOREMAN, T. (2002) Seven pillars of support for inclusive education: *International journal of whole schooling*, 22-34

LUDÍKOVÁ, L. Speciální pedagogika osob s postižením zraku. In Renotiérová, M., Ludíková, L. a kol. Speciální pedagogika. Olomouc: UP, 2004. ISBN 80-244-0873-2

MALOTOVÁ, M. Závěrečná zpráva, Study visit - Support for children /pupils and adult learners with special needs in Norrköping, Sweden CEDEFOP, NAEP: 2009.

MALOTOVÁ, M. Výchova a vzdělávání žáků se zrakovým postižením. Integrace a Inkluze ve školní praxi, 2014 č.1, s.6-11

MALOTOVÁ, M. Kompenzační pomůcky pro zrakově postižené. Integrace a Inkluze ve školní praxi, 2014 č.1, s.25-27

MALOTOVÁ, M. Zajištění podpůrných opatření pro žáky se zrakovým postižením v ZŠ. Integrace a inkluze ve školní praxi, 2014, č.4 s. 20-26

MALOTOVÁ, M. Skupinová práce v programu 344 při výuce anglického jazyka. Poradce ředitelky MŠ, 2013 č.9, s. 44-46

MASON, H., MC CALL S. Visual Impairment. London: David Fulton Publishers, 1997. ISBN 1-85346-412-0

MICHALÍK, J. Zdravotní postižení a pomáhající profese. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-859-3

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

NOVOSAD, L. Poradenství pro osoby se zdravotním postižením : základy a předpoklady dobré praxe. Praha : Portál, 2009 ISBN

PIPEKOVÁ, J. Kapitoly ze speciální pedagogiky, Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0

POŽÁR, L. a kol. Školská integrácia detí a mládeže s poruchami zraku. Bratislava: Univerzita Komenského, 1996 ISBN

PUNCH, K. F. Základy kvantitativního šetření. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.

RVP pro ZV, RVP pro ZV s přílohou pro žáky s LMP, MŠMT: 2011

ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. Dětská klinická psychologie. 4. přepracované vydání Praha: Grada Publishing 2006. ISBN 978-80-247-1049-5

ŠIMKO, J., ŠIMKO, M. Niekoľko poznámok k integrácii zdravotne postihnutých žiakov. Efeta, 17, 2007 č.1, s.30-32

VÁGNEROVÁ, M. Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, 2004. ISBN:

VÍTKOVÁ, M. Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe. Brno: Paido, 2004, s.152-174. ISBN 80-86633-22-5.

VOJTOVÁ, V, JOHNSTONE, BLOEMERS W. Pedagogical Roots to Inclusion. Berlin: Frank & Timme GmbH: 2006. ISBN:

RVP pro ZV, RVP pro ZV s přílohou pro žáky s LMP, MŠMT: 2011

VYHLÁŠKA č.72/ 2005 Sb., v platném znění o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

VYHLÁŠKA č. 73/2005 Sb., v platném znění o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

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

ZELINKOVÁ, O. Poruchy učení. Specifické poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností. Praha: Portál, 2003. ISBN

Internetové odkazy:

www.msmt.cz

www.brailcom.eu

www.spektra.eu

8 Seznam příloh

Příloha 1 A Dotazník pro žáky	135
Příloha 1 B Dotazník - Vyučující AJ	140

9 Seznam obrázků

Obrázek 1-1 Počty integrovaných žáků v běžných ZŠ za všechny zřizovatele / podle formy integrace, (zdroj statistické údaje MŠMT, 2013)	13
Obrázek 1-2 Vývoj počtu žáků se ZP dle druhu škol za všechny zřizovatele, (zdroj statistické údaje MŠMT, 2013).....	14
Obrázek 1-3 Průměrné úspěšnosti úloh – angličtina, 5.třída, žáci ve školách hlavního vzdělávacího proudu (zdroj ČŠI, 2012).....	18
Obrázek 1-4 Průměrné úspěšnosti úloh – angličtina, 9.třída, žáci ve školách hlavního vzdělávacího proudu, (zdroj ČŠI, 2012).....	19
Obrázek 2-1 Zraková stimulace na světelném panelu, (foto z archivu SPC pro žáky se zrakovým postižením Praha, Kulštrunková, 2012).....	27

10 Seznam tabulek

Tabulka 1 Průměrný věk žáků, navštěvovaná třída a počet žáků ve třídě	57
Tabulka 2 Jazykové oblasti dle preference a hodnocení žáků a učitelů	68
Tabulka 3 Hodnocení jednotlivých jazykových oblastí žáky – statistické ukazatele	68
Tabulka 4 Čas na domácí přípravu - statistické ukazatele.....	69
Tabulka 5 Doplnující otázka č.1 – žáci a učitelé - známka na vysvědčení.....	74
Tabulka 6 Věk a průměrná délka praxe učitelů se žáky se SVP.....	77
Tabulka 7 Ročník, který ZP žák navštěvuje / podle stupně zrakové vady	79
Tabulka 8 Počet ZP žáků ve skupině na anglický jazyk podle typu zrakové vady	81
Tabulka 9 Počet technických pomůcek u žáků	87
Tabulka 10 Klasifikace jednotlivých jazykových oblastí učitelem – statistické výstupy...	99

11 Seznam grafů

Graf 1 Žáci - pohlaví respondentů	57
Graf 2. Dotazník žák - práce s AP / Dotazník učitel – práce s AP	58
Graf 3 Žáci, kteří před základní školou navštěvovali ZŠ pro zrakově postižené	59
Graf 4 Jak se projevuje tvé zrakové postižení	60
Graf 5 Úprava pracovních podmínek.....	61
Graf 6 S jakými dalšími pomůckami žák pracuje.....	62
Graf 7 Jak si nejčastěji ve škole procvičuješ angličtinu	63
Graf 8 Žák - hodnocení jazykových oblastí – receptivní řečové dovednosti.....	64
Graf 9 Žák - hodnocení jazykových oblastí – produktivní řečové dovednosti.....	65
Graf 10 Žák - hodnocení jazykových oblastí – interaktivní řečové dovednosti	66
Graf 11 Shrnutí - hodnocení jednotlivých jazykových oblastí	67
Graf 12 Sebehodnocení konkrétních jazykových úkolů	70
Graf 13 Důležitost anglického jazyka pro žáky se zrakovým postižením.....	71
Graf 14 Vyjádření žáků se ZP, zda je pro ně anglický jazyk zábavný	72
Graf 15 Pohlaví respondentů	77
Graf 16 Vzdělání učitelů.....	78
Graf 17 Počet dívek a chlapců ve výzkumném vzorku, stupeň slabozrakosti.....	79
Graf 18 Počet žáků podle typu zrakového postižení.....	80

Graf 19	Forma integrace ZP žáka	82
Graf 20	Individuální integrace ZP žáka / práce podle IVP	82
Graf 21	Ročník, od kterého je žák se zrakovým postižením vyučován anglický jazyk	83
Graf 22	Problémy žáka se zrakovým postižením se zvládnutím učiva i v jiných předmětech	84
Graf 23	Pracovní podmínky žáka se zrakovým postižením a jejich využití.....	84
Graf 24	Didaktické pomůcky žáka se zrakovým postižením a jejich využití.....	85
Graf 25	Další osvědčené didaktické pomůcky	86
Graf 26	Technické pomůcky ve výuce žáka se zrakovým postižením	87
Graf 27	Učebnice používané ve výuce anglického jazyka žáka se zrakovým postižením .	88
Graf 28	Nejčastější přístupy k žákovi se zrakovým postižením ve výuce anglického jazyka	90
Graf 29	Metody výuky anglického jazyka u žáka se zrakovým postižením	91
Graf 30	Problémy v receptivních řečových dovednostech žáka se zrakovým postižením ve výuce anglického jazyka	92
Graf 31	Problémy v produktivních řečových dovednostech žáka se zrakovým postižením ve výuce anglického jazyka	93
Graf 32	Problémy v interaktivních řečových dovednostech žáka se zrakovým postižením ve výuce anglického jazyka	93
Graf 33	Problémy v jazykových oblastech - shrnutí.....	94
Graf 34	Jazykové oblasti, kterým učitelé věnují největší pozornost při výuce anglického jazyka u žáků se zrakovým postižením.....	95

Graf 35	Systém hodnocení a klasifikace žáka se zrakovým postižením	97
Graf 36	Názor učitelů na sebehodnocení výsledků vzdělávání v anglickém jazyce žáka se zrakovým postižením	98
Graf 37	Klasifikace jednotlivých jazykových oblastí učitelem	98

12 Přílohy

Příloha 1 A Dotazník pro žáky

DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

Prosím Tě o pravdivé vyplnění následujícího dotazníku (10 + 4 otázky), můžeš jej vyplnit sám, s rodiči nebo s pomocí paní učitelky ze SPC.

Níže uvedené možnosti, které odpovídají, zaškrtni nebo doplň:

1. Údaje o tobě

Ty jsi	Věk	Třída	Počet žáků ve skupině na AJ	Pracuješ s asistentem pedagoga?	Byl jsi dříve vzděláván ve speciální škole pro ZP?
dívka					
chlapec					

2. Popiš stručně, jak se projevuje tvé zrakové postižení.

3. Co používáš v angličtině při vyučování? / Jak máš upravené pracovní podmínky. Do poznámky napiš, co Ti naopak chybí pro lepší práci.

Upravené pracovní podmínky a pomůcky	Ano zakřížkuj
Zasedací pořádek ve třídě	
Zvedací desky nebo stojánky na čtení	
Nasvícení pracovní plochy	
Speciální psací pomůcky (Mikrofix, fix se silnou stopou)	
Sešity s širokými linkami, sešity s barevně vymezeným řádkováním	
Barevné a zvýrazňovací folie, záložky	
Speciálně připravené texty (např.zvětšené s dobře čitelným typem písma)	
Speciální učebnice v Braillovém písmu	
Kopie běžně používané učebnice	
Silně konturované zeměpisné mapy k výuce reálií	
Reliéfní obrázky k tematickým celkům	
Reliéfní mapy a globusy k výuce reálií	
CD, audio, MP3 s cvičnými texty pro nácvik a poslech AJ	

*upřesnění.....

4. S jakými dalšími pomůckami pracuješ?- zaškrtni podle toho, kde s nimi pracuješ: ve škole nebo doma

Další pomůcky	ve škole	doma
Brýle s dioptrickými skly		
Brýle s filtry		
Stolní kamerová lupa		
Hyperokulár (lupové brýle)		
Prismatický monokulár		
Turmon		
PC- notebook + zoom text		
PC- notebook s hlasovým výstupem		
PC- notebook braillským řádkem		
Stojánková lupa, lupa do ruky		
<i>(Kuličkové písanky, pichtív stroj, rýsovací kreslenky)</i>		
*Jiné - jaké doplňte k upřesnění		

*.....

5. Jak si ve třídě při hodině nejčastěji procvičujes angličtinu?

Procvičování gramatických jevů a slovní zásoby	Ano/ ne
CD – poslechové texty, výukové hry	
Čtení	
Diktáty sloviček nebo krátkých vět v AJ	
Překlady	
Rozhovory	
Doplňovačky	
Projekty	
*Jiné – jaké?	

*.....

6. Zamysli se, jak Ti jdou jednotlivé oblasti AJ? Označuj se v nich známkou 1-5.

Jazyková oblast 1 / stupeň náročnosti	Čtu správně krátké texty	Rozumím obsahu jednoduchých textů, v učebnici vyhledávám důležité	Rozumím jednoduchému a zřetelnému rozhovoru	Používám dvojjazyčný slovník
Vyber 1-5				

Jazyková oblast 2/ stupeň náročnosti	Sestavím jednoduché sdělení – o rodině a škole v AJ	Písemně správně tvořím a obměňuji jednoduché věty v AJ	Stručně sdělím obsah textu v AJ	Vyžádám si jednoduchou informaci v AJ
Vyber 1-5				

Jazyková oblast 3 / stupeň náročnosti	Jednoduchým způsobem se domluví v běžných každodenních situacích v AJ	Přiměřeně reaguji, vysvětlím, jsem schopen vyřešit jednoduchou každodenní situaci (nákup jídla..)
Vyber 1-5		

7. Kolik času věnuješ domácí přípravě? (Napiš kolik asi minut denně)

Co procvičuji	Kolik minut
Slovní opakování slovíček	
Psaní slovíček	
Gramatika	
Překlady článků	
Porozumění slyšenému slovu - poslech	
Psaní referátů	
Čtení článků nebo časopisů	
Jiné – uveď jaké*	

*

8. Sebehodnocení - Označuj se 1-5, podle toho co Ti jde nejlépe a s čím máš určité problémy.(Pokud něco ve škole neděláte – nevyplňuj !)

Oblasti	známka
Zapamatování si nových slovíček ústně – naučit se je nazpaměť	
Psaní nových slovíček, diktát slovíček	
Překlad	
Pochopení gramatických pravidel	
Používání gramatických pravidel	
Porozumění čtenému textu	
Správné čtení psaného textu	
Porozumění slyšenému slovu	
Rozhovory na dané téma	
Správný přepis mluveného slova	
Příprava referátů na zadané téma a zapsání textu referátu	
Účast a práce ve třídních nebo školních projektech	
*Jiné – jaké?	

*

9. Domníváš se, že je do budoucna pro tebe angličtina důležitá?

Ano, jistě	Spíše ano	Nevím	Spíše ne	Ne, vůbec

10. Baví Tě angličtina? (*napiš proč)

Ano, velmi	Spíše ano	Jak kdy	Spíše ne	Ne, vůbec

*

Doplňující informace

- 1. Jakou by sis dal známku z angličtiny?**
- 2. Shoduje se tvé vlastní oznámkování s hodnocením pana učitele nebo paní učitelky? / jakou jsi měl v pololetí známku z AJ?**
- 3. Kde vidíš vlastní největší problém při výuce AJ?**
- 4. Jak se připravuješ na hodiny angličtiny?**

Děkuji Ti za vyplnění dotazníku!

Odevzdej ho paní učitelce ze SPC nebo třídní učitelce.

Příloha 1 B Dotazník - Vyučující AJ

DOTAZNÍK – VYUČUJÍCÍ AJ

Vážené kolegyně a kolegové, prosím vás o vyplnění následujícího dotazníku (19 + 6 otázek). Jedná se o prvotní šetření metod, forem a přístupů, které jsou uplatňovány u žáků se zrakovým postižením v integracích a celkové zmapování situace ve výuce AJ u těchto žáků. Prosím uvádějte skutečné a pravdivé údaje. Dotazník je anonymní.

Níže uvedené možnosti, které odpovídají, zaškrtněte nebo doplňte:

1. Údaje o vyučujícím AJ

Vyučující AJ	Věk	SŠ	VŠ a aprobací AJ	VŠ bez aprobace AJ	VŠ SPPG nebo DVPP	Pravidelné vzdělávání v oboru	Počet let praxe s žáky se SVP	Pracuje žák se ZP při výuce AJ s asistentem pedagoga?
muž								Ano
žena								Ne

2. Zrakově postižený žák, stupeň zrakové vady / ročník ZŠ. (Pokud si nejste jisti, doplň SPC)

Zrakově postižený žák, stupeň zrakové vady	Dívka / ročník ZŠ	Chlapec/ ročník ZŠ
Lehká slabozrakost		
Středně těžká slabozrakost		
Těžká slabozrakost		
Zbytky zraku		
Praktická nevidomost		
Slepota		

3. Zrakově postižený žák, typ zrakové vady / počet žáků ve třídě. (Pokud si nejste jisti, doplň SPC)

Zrakově postižený žák, typ zrakové vady/ počet žáků ve třídě	počet žáků ve třídě na AJ nebo ve skupině na AJ
Ztráta zrakové ostrosti	
Postižení šíře zorného pole	
Okulometrické poruchy	
Problémy se zpracováním zrakových informací v CNS (CVI)	
Poruchy barvocitu	

4. V jaké „formě“ integrace je žák se ZP vzděláván na vaší škole, má sestaven individuální vzdělávací plán, případně jaký další druh postižení nebo znevýhodnění je u žáka diagnostikován? *Pokud ano, popište stručně obsahovou či časovou redukci učiva, aj.

Forma integrace	IVP ano	IVP ne	Další druh zdravotního postižení nebo znevýhodnění - uveďte
Individuální integrace v běžné třídě			
Skupinová integrace žáka ve spec.třídě běžné školy			
Skupinová nebo individuální integrace ve spec.šcole			
Kombinace výše uvedených – prosím specifikujte			

*.....

5. Je ZP žák vyučován anglickému jazyku od třetí třídy ZŠ s časovou dotací 3 vyučovací hodiny týdně? (pokud ne, od kterého ročníku, proč a s jakou časovou dotací)

Ročník	Od 3.ročníku/ 3VH	Od 1.ročníku/ 3VH	Od 6.ročníku/ 3VH	Jiné/ s jakou dotací
ano				
ne*				

*

6. Má ZP žák problémy se zvládnutím učiva pouze v anglickém jazyce? *(Případně v kterých dalších předmětech)

Ano	
Ne	

7. Jaké má žák pracovní podmínky v rámci výuky AJ a jaké aktivně využívá? *(Případně proč je nevyužívá)

Pracovní podmínky	Žák má k dispozici	Žák využívá
Úprava zasedacího pořádku vzhledem ke zrakové vadě žáka		
Zvedací desky nebo stojánky na čtení, příp.upravené žákovské lavice		
Osvětlení - nasvícení pracovní plochy, příp.vybavení třídy zatmívací roletou		
Speciální psací pomůcky (Mikrofix, fix se silnou stopou)		
Více času na práci		
Popisky v Braillově písmu		
Celkový navigační systém ve škole (vodící linie v prostorách školy, signální polepy schodů, dveří..)		
Barevné rozlišení ve třídě, zvýraznění pracovní plochy žáka		
Jiné úpravy interiéru třídy, školy, okolí - popište*		

*

8. Jaké didaktické a korekční (kompenzační) pomůcky má žák se ZP k dispozici a které využívá? *(Případně proč je nevyužívá)

Technické pomůcky a další podpora	Žák má k dispozici	Žák využívá
Sešity s širokými linkami, sešity s barevně vymezeným řádkováním		
Barevné a zvýrazňovací folie, záložky		
Speciálně připravené texty s dobře čitelným fontem písma (bezpatkový typ)		
Zvětšené kopie běžných učebnic a pracovních sešitů		
Speciální učebnice v Braillově písmu		
Silně konturované zeměpisné mapy k výuce reálií		
Reliéfní obrázky k tematickým celkům		
Reliéfní mapy a globusy k výuce reálií		
CD, audio, MP3 s cvičnými texty pro nácvik a poslech AJ		

*

9. Jaké další didaktické pomůcky se Vám nejvíce osvědčily ve výuce žáka se ZP? do poznámky uveďte proč.

Další didaktické pomůcky (do poznámky vložte vysvětlivky)	X
Upravené doplňovačky, speciální názorné kartičky k tematickým celkům	
Interaktivní tabule	
PC programy (s hlasovým výstupem i bez)	
Časopisy doplňující výuku	
Upravené pracovní listy	
Názorné pomůcky, příp.jaké	
Slovníky	
Jiné – jaké	

*

10. Jaké technické pomůcky má ZP žák v AJ k dispozici a se kterými pracuje? *(Případně proč s nimi nepracuje)

Technické pomůcky	X
Dioptrické brýle, příp.brýle s barevnými filtry	
Stolní kamerová lupa	
Hyperokulár (lupové brýle)	
Prismatický monokulár	
Turmon	
PC- notebook + zoom text	
PC- notebook s hlasovým výstupem	
PC- notebook braillským řádkem	
Stojánková lupa, lupa do ruky (Količkové písanky, pichtův stroj, rýsovací kreslenky)	
*Jiné - jaké	

*

11. Jaké učebnice využíváte při výuce žáka se ZP? (uveďte max. tři)

Používané učebnice	X
Charterbox	
Chit Chat	
Headway	
Project	
Fraus – Anglický jazyk	
M. Kelly - Angličtina	
M.Zahálková - Angličtina	
Jiné - jaké	

12. Napište, proč využíváte výše uvedené učebnice, jaké mají přednosti vzhledem k práci žáka se ZP.

.....

.....

13. Jaké přístupy volíte nejčastěji při vzdělávání žáka se ZP a proč? (označte 1-3 podle četnosti)

Přístupy (do poznámky vložte vysvětlivky)	X
Vysoce individuální přístup – jak je aplikovaný*	
Sekvenční přístup – po malých krocích, časté opakování učiva	
Strukturovaný a pravidelný režim vyučovací hodiny	
Komunikativní přístup - rozhovory, audioorální přístup	
Multisenzoriální přístup – zapojení více smyslů	
Kumulativní princip – založeno na osvojeném	
Globální styl učení – „od každého něco „	
Tolerantní přístup	
*Jiné - jaké doplňte k upřesnění	

*

14. Jaké výukové metody podle vás nejvíce vyhovují žákovi se ZP při výuce AJ ? *(Případně proč vyhovují?)

Metody (do poznámky vložte vysvětlivky)	X
Kooperativní učení (práce v týmu)	
Činnostní učení	
Projektové vyučování	
Dramatizace (např.v rámci dialogů a improvizací)	
Práce na internetu - e-learning	
Hraní rolí	
Diskuze	
Jiné - jaké	

*

.....

15. V jakých oblastech zaznamenáváte u žáků se ZP největší míru obtíží a proč si myslíte, že se tak děje? (dle očekávaných výstupů ŠVP – kde jsou problémy, ZATRHŇTE)* níže prosím o specifikaci

Ve složce receptivních řečových dovedností	Ve složce produktivních řečových dovedností	Ve složce interaktivních řečových dovedností
Čte nahlas, foneticky správně přiměřené texty	Sestaví jednoduché sdělení – o rodině a škole	Jednoduchým způsobem se domluví v běžných každodenních situacích
Rozumí obsahu jednoduchých textů, v učebnici vyhledává	Písemně a gramaticky správně tvoří a obměňuje jednoduché věty	Přiměřeně reaguje, vysvětlí, je schopen řešit jednoduchou každodenní situaci
Rozumí jednoduché a zřetelné promluvě a konverzaci	Stručně reprodukuje obsah přiměřeně obtížného textu	
Používá dvojjazyčný slovník	Vyžádá jednoduchou informaci	
*	*	*
*	*	*

*

.....

16. Kterým jazykovým oblastem věnujete největší pozornost při vzdělávání žáka se ZP a proč? (dle očekávaných výstupů ŠVP – ZATRHŇTE)* níže prosím o specifikaci

Ve složce <u>receptivních</u> řečových dovedností	Ve složce <u>produktivních</u> řečových dovedností	Ve složce <u>interaktivních</u> řečových dovedností
Čtení přiměřených textů	Psaní přiměřených textů – sdělení s použitím spec.pomůcek i běžným způsobem	Dialog a improvizace
Porozumění obsahu přiměřených textů	Psaní – diktáty, gramatická cvičení, slovíček, případně překlady	Hraní rolí, dramatizace na dané téma
Porozumění pokynům a jednoduché konverzaci	Stručná reprodukce textu v AJ, slovní zásoba	Řešení jednoduchých problémů každodenního života
Používání dvojjazyčného slovníku, vyhledávání	vyžádání nebo sdělení jednoduché informace	
Poslechová cvičení na dané téma	Intonace a výslovnost	

*

.....

17. Systém hodnocení a klasifikace ZP žáka v anglickém jazyce - zaškrtněte, jaké formy a metody hodnocení využíváte.

Systém hodnocení	S tolerancí	* Již bez tolerance
Klasifikačním stupněm		
Slovním hodnocením průběžně, na konci pololetí klasifikačním stupněm		
Slovním hodnocením průběžně i na konci pololetí		
Klasifikačním stupněm, na konci pololetí slovním hodnocením		

*speciální vzdělávací potřeby žáka jsou již zohledněny ve formách, přístupech a metodách práce. Klasifikuji již bez tolerance, bez úlev.

18. Domníváte se, že žák se ZP v rámci sebehodnocení se v anglickém jazyce charakterizuje spíše reálně, podhodnocuje se, nebo nadhodnocuje své dovednosti a vědomosti?

Sebehodnocení	x
Podhodnocuje se, nevěří si	
Má celkem reálné sebehodnocení, odpovídá mému hodnocení	
Nadhodnocuje se, domnívá se, že má dovednosti a vědomosti a často nezvládá jednoduché úkoly	

19. Oznamkujte prosím žáka v jednotlivých oblastech (klasifik.stupeň 1-5)

Oblasti	známka
Zapamatování si nových slovíček ústně – naučit se je nazpaměť	
Psaní nových slovíček, diktát slovíček	
Překlad	
Pochopení gramatických pravidel	
Používání gramatických pravidel	
Porozumění čtenému textu	
Správné čtení psaného textu	
Porozumění slyšenému slovu	
Rozhovory na dané téma	
Správný přepis mluveného slova	
Příprava referátů na zadané téma a zapsání textu referátu	
Účast a práce ve třídních nebo školních projektech	
*Jiné – jaké?	

Doplňující informace - kvalitativní vyjádření učitele

- 1. Jakým způsobem u žáků se ZP nejčastěji procvičujete gramatické jevy?**

- 2. Jakým způsobem u žáků se ZP nejčastěji procvičujete slovní zásobu?**

- 3. Popište, jakým způsobem se žáci se ZP zapojují do projektů třídy / školy v rámci výuky AJ? (pokud škola realizuje)**

- 4. Kde vidíte největší problém při výuce AJ u žáka se ZP?**

- 5. Jak hodnotíte vnitřní motivaci ZP žáka k výuce AJ?**

- 6. Pokud je něco, napište, co by Vám pomohlo ve spolupráci s SPC?**

Velice děkuji za vyplnění dotazníku, prosím o předání kolegyním ze SPC

Případné vaše dotazy ráda zodpovím na tel.602 358 733, příp. malotova@skolazrak.cz