

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Petra Pavlicová

Současné pojetí výuky českého jazyka na 1. stupni základních
škol pro sluchově postižené

Olomouc 2021

Vedoucí práce: Mgr. BcA. Pavel Kučera, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem Současné pojetí výuky českého jazyka na 1. stupni základních škol pro sluchově postižené vypracovala samostatně pod odborným vedením Mgr. BcA. Pavla Kučery, Ph.D. a výhradně s použitím zdrojů uvedených v seznamu literatury.

V Olomouci dne 26. 4. 2021

.....
Podpis

Poděkování

Touto formou bych ráda poděkovala Mgr. BcA. Pavlu Kučerovi, Ph.D. za poskytnutí odborného vedení, ochotu, pomoc a cenné rady při vypracování této diplomové práce. Poděkování patří také všem respondentům, kteří se zapojili do dotazníkového šetření. Nakonec bych chtěla poděkovat své rodině a partnerovi za velkou podporu během celého studia a především v době vypracování této práce.

Obsah

Úvod	6
1 Sluch a sluchové postižení	8
1.1 Klasifikace a etiologie sluchového postižení	8
1.1.1 Klasifikace sluchových poruch	9
1.1.2 Etiologie sluchových poruch	10
1.2 Kompenzační a technické pomůcky	11
1.2.1 Kompenzační pomůcky	11
1.2.2 Technické pomůcky	12
1.2.3 Kochleární implantát	13
2 Systém vzdělávání	14
2.1 Legislativní ukotvení vzdělávání osob se sluchovým postižením	14
2.2 Možnosti vzdělávání	17
2.3 Vzdělávací přístupy	18
2.3.1 Orální komunikace	19
2.3.2 Simultánní komunikace	19
2.3.3 Totální komunikace	19
2.3.4 Bilingvální přístup	21
3 Komunikace osob se sluchovým postižením	22
3.1 Specifika komunikace osob se sluchovým postižením	22
3.1.1 Znakové systémy	23
3.1.2 Odezírání	24
3.1.3 Osvojování jazykových dovedností	24
3.2 Čtení a psaní u osob se sluchovým postižením	26
3.2.1 Čtení neslyšících	27
3.2.2 Čtenářská gramotnost	28

3.2.3	Psaní osob se sluchovým postižením	30
3.2.4	Výukové metody prvopočátečního čtení a psaní	30
4	Výuka českého jazyka u žáků se sluchovým postižením	33
4.1	Výuka českého jazyka na školách běžného typu	33
4.2	Výuka českého jazyka jako cizího jazyka	34
4.2.1	Výuka českého znakového jazyka	35
5	Praktická část	37
5.1	Metody, průběh a cíle výzkumného šetření	37
5.1.1	Cíl práce, výzkumné otázky a hypotézy	38
5.2	Charakteristika zkoumaného vzorku	39
5.3	Vlastní výzkumné šetření	41
5.4	Vyhodnocení hypotéz	74
5.5	Závěry výzkumného šetření	80
5.6	Diskuze a doporučení pro praxi	81
6	Závěr	84
7	Seznam použitých zdrojů	86
8	Seznam zkratk	92
9	Seznam tabulek	93
10	Seznam grafů	94
11	Seznam příloh	95

Úvod

Sluch je jedním z pěti základních smyslů. Umožňuje nám přijímat informace z okolí, pomáhá nám orientovat se ve světě, navazovat a udržovat sociální vztahy a je základem pro osvojení si jazyka. Pro většinu obyvatel žijících na území České republiky je mateřským jazykem čeština. Jsou tu ale i takoví, pro které je čeština jazykem druhotným, a primárně se dorozumívají jinak. Mezi tyto jedince patří např. příslušníci jiné národnosti nebo právě jedinci se sluchovým postižením.

Jedinci se sluchovým postižením mají kvůli narušení sluchu výrazně omezeny možnosti osvojování si řeči, což má za následek problémy v dorozumívání a celkové sociální interakci. Řeč je rozvíjena při interakci s druhými lidmi, primárně v rodině, mateřské a základní škole. Oproti dřívějším letům je dnes díky inkluzi možnost výběru vzdělávacího proudu. Je tedy na rodičích, zda pro své dítě zvolí hlavní vzdělávací proud nebo se uchýlí ke vzdělávání speciálně upravenému potřebám daných žáků. Nehledě na zvolený výběr je úkolem školy zajistit, aby znalosti v českém jazyce byly u žáků dostatečně rozvíjeny, jelikož znalost češtiny je důležitá pro život v majoritní společnosti a pro to, aby se do ní jedinec mohl začlenit.

Tato diplomová práce bude zaměřena právě na to, jakým způsobem je dnes pojímána výuka českého jazyka na základních školách zřízených dle § 16 odst. 9. školského zákona.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Část teoretická je členěna do čtyř kapitol, přičemž první kapitola bude sloužit jako úvod k problematice osob se sluchovým postižením, tedy kdo to osoba se sluchovým postižením je, jak sluchové postižení vzniká, s jakými sluchovými vadami se u těchto osob lze setkat a jakými pomůckami je lze kompenzovat.

Další kapitola bude věnována systému vzdělávání žáků se sluchovým postižením v České republice. Konkrétně na jeho legislativní ukotvení, možnosti vzdělávání a přiblíženy budou také speciální přístupy, které se při vzdělávání těchto žáků uplatňují.

Třetí kapitola bude zaměřena na komunikaci jedinců se sluchovým postižením. Především na užívání znakových systémů a osvojování jazykových dovedností. Určitě nelze opomenout charakteristické prvky v oblasti čtení a psaní, kterým bude část této kapitoly taktéž věnována. V souvislosti s posledním bodem pak budou zároveň představeny současné metody prvopočátečního čtení a psaní.

V poslední kapitole teoretické části pak bude nastíněna výuka českého jazyka. Jak je pojmána, pokud je český jazyk vyučován jako jazyk mateřský, a jak je tomu v případě výuky českého jazyka jako jazyka cizího. V této kapitole bude také představena výuka českého znakového jazyka, která je součástí vzdělávání některých škol.

V praktické části bude vyhodnocen průzkum, který byl zaměřen na výuku českého jazyka na školách pro sluchově postižené v České republice. Hlavními otázkami bude to, jak se odlišuje výuka při různých přístupech. Zda je něco, co učitelům při dané výuce nevyhovuje či chybí a co by naopak uvítali, aby výuka byla efektivnější. Na konci praktické části budou rovněž vyhodnoceny hypotézy, které byly stanoveny před samotným průzkumem. Výsledkem této práce by, mimo jiné, mělo být i jisté doporučení pro praxi.

1 Sluch a sluchové postižení

Sluchové ústrojí slouží k zachycení, mechanickému převodu a přenosu zvukových vln do centrální nervové soustavy. Je významné nejen z hlediska přijímání a zpracování okolních zvuků, ale také se v něm nachází ústrojí rovnovážné. (Horáková, 2012) Sluchové ústrojí se funkčně i anatomicky dělí na část periferní a centrální. Část periferní je tvořena zevním, středním a vnitřním uchem. Část centrální je pak tvořena sluchovými dráhami a sluchovým centrem. (Lejska, 1994)

Sluch se vyvíjí již v prenatálním období. Po prvním trimestru se pak začíná projevovat jeho funkce a dle některých autorů (Bench, Vass, 1970) je již možné sledovat reakci plodu na zvukové podněty z okolí. První propojení receptce a produkce zvuku je možno zaznamenat již mezi 17. a 26. týdnem, kdy se u dítěte objevují první formy hlasového projevu ve formě broukání a žvatlání. Problém v odhalení sluchového postižení do prvních šesti měsíců tkví v tom, že se ve většině případů dítě vyvíjí dle běžné normy vývoje. (Potměšil, 2003)

Již od raného věku dítěte je sluch hlavním zdrojem pro příjem informací z okolí. Je velmi důležitý pro rozvoj myšlení a řeči a výrazně se uplatňuje při nahodilém a sociálním učení. (Potměšil, 2003) Normální funkce sluchového ústrojí je důležitým předpokladem pro tvorbu a správný vývoj řeči. Vnímání smyslovými orgány je komplexní proces, který je zajištěn především souhrou zrakového a sluchového ústrojí. (Horáková, 2012)

Za **osoby se sluchovým postižením** označuje Suralová (2005a) heterogenní skupinu osob, u nichž se sluchové postižení odlišuje především jeho stupněm a druhem. Do této skupiny patří jedinci neslyšící, nedoslýchaví a ohluchlí. **Neslyšící** jedinci jsou ti, u nichž je sluch poškozen v takové míře, že ani s největší mírou kompenzace nejsou schopni vnímat zvuk mluvené řeči. U **nedoslýchavých** osob je příjem zvuku omezen jen částečně a je možné jej v určité míře vykompenzovat. Mezi osoby **ohluchlé** patří ti, u nichž došlo ke ztrátě sluchu až po ukončení vývoje řeči nebo v období jeho dokončování.

1.1 Klasifikace a etiologie sluchového postižení

Sluchové postižení je pouze obecným termínem. Jeho rozpětí je poměrně široké a s jeho hloubkou se často mění i projevy jedinců a způsoby komunikace. Také velice záleží na tom,

kdy ke sluchovému postižení došlo. Tedy zda se jedinec s tímto typem postižení již narodil, či se u něj vyskytlo až v průběhu života. (Potměšil, 1999)

1.1.1 Klasifikace sluchových poruch

Souralová (2005a) uvádí, že nejčastější dělení, se kterým se v rámci odborné literatury můžeme setkat, probíhá na základě tří hlavních kritérií, a to:

- podle velikosti sluchové ztráty,
- podle místa vzniku vady,
- podle doby, kdy ke sluchové vadě došlo.

Podle velikosti sluchové ztráty stanovila Světová zdravotnická organizace roku 1980 následující stupně sluchových poruch:

- lehká sluchová porucha (26-40 dB),
- střední sluchová porucha (41-55 dB),
- středně těžká sluchová porucha (56-70 dB),
- těžká sluchová porucha (71-90 dB),
- úplná ztráta sluchu (více než 90 dB).

Souralová (2005a) také uvádí, že v běžné surdopedické praxi se nejčastěji používají termíny nedoslýchavost (lehká, střední, těžká), zbytky sluchu a hluchota. Tyto termíny nebývají vázány ke konkrétnímu vyjádření v decibelech.

Podle místa vzniku sluchové vady lze poruchy sluchu dělit na:

- převodní,
- percepční,
- smíšené,
- centrální. (Lejska, 1995 in Souralová, 2005a)

Převodní porucha je důsledkem poruchy v oblasti zevního zvukovodu nebo středního ucha, kdy proniknutí zvuku z vnějšího okolí brání nějaká překážka v této oblasti. (Lejska, 2003). Při **percepční poruše** je pak problém v oblasti vnitřního ucha, kdy je narušena funkce vláskových buněk. Při velmi silném narušení může vést až k úplné hluchotě. Převodní i percepční poruchy se mohou vyskytovat zároveň, tedy ve **smíšené formě**. (Souralová, 2005a) **Centrální porucha** se vztahuje na problémy v oblasti podkorového a korového systému

a systému sluchových drah, kdy je narušeno zpracování sluchového signálu. Projevuje se především problémy v porozumění a chápání řeči. (Dršata, 2015)

Z hlediska doby vzniku se můžeme setkat s dvěma pohledy. Autoři jako např. Horáková (2012) se přiklánějí k dělení na **vrozené** a **získané vady sluchu**. Oproti tomu např. Suralová (2005a) upřednostňuje klasifikaci z hlediska výskytu sluchové vady vzhledem k vývoji řeči, a to na **prelingvální** a **postlingvální**, tedy před ukončením základního vývoje řeči a po něm.

Obě dělení se vzájemně prolínají, jelikož např. prelingvální vada může být jak získaná, tak vrozená. Stejně tak Horáková (2012) v získaných poruchách řeči rozlišuje ty, které byly získány před fixací řeči (prelingválně) a po ní (postlingválně).

1.1.2 Etiologie sluchových poruch

„Etiologie sluchových postižení je velmi pestrá a není možno podat úplný výčet příčin vzniku sluchových postižení.“ (Strnadová, 2002, s. 18) Na základě tohoto lze usoudit, že neexistuje jednotná etiologie, která by mohla objasnit každou příčinu sluchového postižení. Jedná se o komplexní soubor možných příčin, které jsou u každého jedince individuální. Strnadová (2002) navíc tvrdí, že přibližně v 25 % případů zůstává skutečná příčina neobjasněna.

Suralová a Langer (2005) zmiňují v souvislosti s dědičností dvě hlavní příčiny poruch sluchu, a to **syndromové příčiny**, při nichž je porucha sluchu pouze jeden z několika příznaků daného syndromu (př. Usher s., Aport s., aj.) a **nesyndromové poruchy sluchu**, které jsou způsobeny mutací genu a objevují se náhodně. Nejčastěji jsou to poruchy s autosomálně recesivním typem přenosu. Ty je velmi těžké odlišit od nedědičného postižení. Lejska (2003) uvádí, že do této skupiny patří více než polovina sluchových vad. Dle autora se také více než 60 % dětí se sluchovým postižením narodí do zcela zdravých rodin.

Vady sluchu mohou vznikat prenatálně, perinatálně či postnatálně. (Suralová, 2005a) **Prenatální** příčiny mohou být způsobeny výskytem syndromů či mutací genu (viz výše), infekčním onemocněním matky během těhotenství, vlivem působení toxických látek na plod nebo kraniofaciálními anomáliemi. Mezi **perinatální** příčiny patří nízká porodní hmotnost (pod 1500 g), předčasný porod, hypoxie, asfyxie, poranění lebky, žloutenka atd. **Postnatálními** příčinami mohou být např. meningitida, encefalitida, průušnice a další virová onemocnění.

(Horáková, 2012) Suralová (2005a) pak zmiňuje, že postnatálně vzniklé vady mohou vzniknout jako důsledek traumat, onemocnění centrální nervové soustavy nebo části sluchového analyzátoru a dalších příčin.

1.2 Kompenzační a technické pomůcky

Pomůcky jsou nedílnou součástí veškerého vzdělávání. Většina z nich slouží k oživení hodin a plní tedy především motivační a zábavnou funkci. V případě žáků se sluchovým postižením mají ovšem mnohem větší význam, jelikož jim umožňují kvalitnější příjem přednesu učitele, což má významný dopad na proces osvojování dané látky.

1.2.1 Kompenzační pomůcky

V dnešní době je možné vady sluchu kompenzovat různými pomůckami, které umožňují jedinci slyšet či slyšet lépe. Takové pomůcky jsou označovány jako kompenzační. (Suralová, 2005a) Přesto, jak uvádí Hruboň, Jedlička a Hořejší (1998), je užívána pouze třetina z těch, kterým by mohly účinně pomoci.

Sluchadla patří mezi základní pomůcky nedoslýchavých osob. Mezi osobami se sluchovým postižením je tato pomůcka využívána nejčastěji. (Suralová, 2005a) Jejich úlohou je zesílení zvuku. (Havlík, 2019) Jak zmiňuje Horáková (2012), sluchadla jsou využívána dětmi i dospělými s lehkou, středně těžkou i těžkou nedoslýchavostí. Autorka dále upozorňuje, že i u těžkých sluchových vad má užívání sluchadel smysl, jelikož úplná ztráta sluchu je velmi výjimečná.

Dle způsobu zpracování signálu dělíme sluchadla na analogová a digitální. **Analogová** převádí zvuk na analogický elektrický signál. (Kašpar, 2008) **Digitální** zajistí automatické přizpůsobení aktuálním akustickým podmínkám. Oproti analogovým se objevuje méně šumu a jsou méně citlivá k rušení pomocí mobilních telefonů. (Hrubý, 1998)

Specifickou skupinu sluchadel tvoří sluchadla na kostní vedení a sluchadla BAHA. **Sluchadla na kostní vedení** jsou funkčně shodná se sluchadly závěsnými. Rozdílem je to, že namísto reproduktorů používají vibrátorky, které jsou přitlačovány na kost za uchem. Hlavním smyslem kostního vedení je obejít převodní poruchu ve středním uchu. Problém převádění zvuku může nastat v případě, kdy je nedostatečný přítlak na kost. Jisté vylepšení pak přinášejí

sluchadla BAHA. Ta oproti přechozím typům přenášejí zvuk přímo kostním skeletem hlavy. (Kašpar, 2008)

1.2.2 Technické pomůcky

Technické pomůcky pro osoby se sluchovým postižením lze třídit dle několika hledisek na kompenzační, protetické, rehabilitační a reedukační. Pro pedagogické účely je pak nejvhodnější je dělit dle toho, jaké postavení mají ve výchovně vzdělávacím procesu. (Barešová a Hrubý, 1999)

Tyto pomůcky lze rozdělit na:

1. pomůcky usnadňující vnímání mluvené řeči,
 2. pomůcky usnadňující tvoření mluvené řeči (logopedické pomůcky),
 3. pomůcky motivující ke čtení (teletext, skryté titulky a textová telekomunikace),
 4. pomůcky usnadňující získávání informací,
 5. ostatní pomůcky (signalizační pomůcky, vibrační a světelné budíky, ...).
- (Barešová a Hrubý, 1999)

K pomůckám usnadňující vnímání mluvené řeči pro žáky *nedoslýchavé* patří, kromě výše zmíněných sluchadel, **pojítka** s infračerveným a rádiovým přenosem (FM pojítka) a **indukční smyčky**, které využívají funkce sluchadel. Na rozdíl od nich ale zachycují změny magnetického pole. Jejich nesmírnou výhodou je především lepší kvalita zvuku, který není zkreslen odrazem zvuku v místnosti a možnost vyšší hlasitosti, aniž by nastala akustická zpětná vazba. Mezi pomůcky usnadňující vnímání řeči u osob *neslyšících* patří kochleární implantáty (viz níže), vibrotaktilní a elektrotaktilní pomůcky. (Barešová a Hrubý, 1999)

Dle Suralové (2005a) je při vzdělávání žáků se sluchovým postižením užíváno především skupinových zesilovačů a jiných přístrojů, které umožní mluvenou řeč zviditelnit nebo ji přetvořit do vibračních signálů.

K technickým pomůckám pro školu řadíme také různou audiovizuální techniku jako např. televizory, DVD přehrávače, dataprojektory, interaktivní tabule a samozřejmě počítače, u nichž je možno využívat velké množství programů, které mohou jedinci pomoci při výuce. (Kašpar, 2008)

1.2.3 Kochleární implantát

V rámci pomůcek pro osoby se sluchovým postižením určitě nelze opomenout kochleární implantát, jelikož s žáky, kteří jej užívají, se lze ve školách již běžně setkat, a proto je důležité, aby učitelé této problematice rozuměli.

Kochleární implantát je smyslová náhrada pro osoby, u nichž došlo k velmi závažné senzoneurální poruše sluchu nebo těm, u kterých sluchadla nepřinášejí téměř žádná zlepšení v porozumění mluvené řeči. (Hronová a Hudáková, 2005)

Mukšnáblová (2014) mimo jiné uvádí, že kochleární implantát je vhodné implantovat dětem s těžkými ztrátami sluchu, kde není předpokládán rozvoj řeči ani se sluchadlem. Aby bylo možné dojít k těmto závěrům, je nutné, aby dítě nosilo oboustranně závěsná sluchadla po dobu minimálně šesti měsíců.

Jeho implantace je možná již okolo 1. roku dítěte. Pokud je zákrok úspěšný, dojde ke znatelnému zlepšení sluchu, a tím i podpoře rozvoje řeči a sociálních interakcí. Dle autora představuje revoluci ve světě neslyšících, jelikož jim umožňuje užívat mluvenou řeč a zjednodušuje vzdělávání. I přes značné výhody tuto možnost využívá světově asi jen 50 % osob, které jsou vhodnými kandidáty na implantaci. (Marschark, 2017)

Jelikož operace je náročná nejen po odborné stránce při jeho zavádění, tak i po stránce finanční, je třeba dbát na jeho správnou údržbu. Je třeba dát pozor na to, aby kochleární implantát nepřišel do kontaktu s příliš velkým vlhkem, který jej poškozuje. (Mukšnáblová, 2014). Suralová (2005a) také upozorňuje, že po operaci je nezbytná odborná rehabilitační a reedukovaná péče a velmi důležitým předpokladem úspěchu je aktivní spolupráce s rodinou.

2 Systém vzdělávání

Systém vzdělávání dětí, žáků a studentů se sluchovým postižením prošel velkým vývojem. Oproti přístupům v minulosti je možné pozorovat velký posun vpřed, kdy je stále větší tendence žáky v co největší míře socializovat, umožnit jim jednodušší začlenění do společnosti a lepší orientaci v ní. V rámci vývoje se měnil jak pohled na jedince se sluchovým postižením, tak na přístupy k výuce. Aby byl zajištěn rovnoprávný přístup, bylo nutné provést také změny v legislativě.

2.1 Legislativní ukotvení vzdělávání osob se sluchovým postižením

Vzdělávání osobám se sluchovým postižením nebylo vždy umožněno, jelikož až do roku 1948 nebylo nijak legislativně zakotveno. (Langer, 2013b) Jak uvádí Komorná (2008a) do roku 1991 byly školy pro žáky se sluchovým postižením rozděleny dle typu sluchového postižení na základě výsledků z audiogramu. Po roce 1991 již nejsou základní školy rozděleny na základě typu sluchového postižení, ale jsou sjednoceny na základní školy pro sluchově postižené. Do nich již mohou docházet žáci s různou hloubkou sluchového postižení.

V posledních letech v souvislosti s vývojem společnosti došlo k různým změnám v oblasti osob se zdravotním i jiným postižením. Jak uvádí Kratochvílová (2007 in Komorná, 2008a) posun se projevil především integrací osob se zdravotním postižením do běžných škol, právem na vzdělávání ve znakovém jazyce, vytvořením podmínek pro bilingvální vzdělávání, zřizování nových škol pro sluchově postižené, rozšířením nabídky pro sekundární vzdělávání, vydáváním učebnic, metodických materiálů apod.

Aktuálně je vzdělávání jedinců se sluchovým postižením zakotveno v těchto legislativních dokumentech:

- Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon),
- Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění pozdějších předpisů,
- Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních,
- Zákon č. 155/1998 Sb. o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob,

- Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách.

Zákon č. 561/2004 Sb.

Tento zákon upravuje vzdělávání všech dětí, žáků a studentů v České republice. Vzdělávání žáků se sluchovým postižením je upraveno především § 16, který se věnuje podpoře dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (dále „SVP“) a poskytování podpůrných opatření (dále jen „PO“). Dle § 16 musí škola zajistit žákům neslyšícím a hluchoslepým, aby byli vzděláváni v komunikačním systému, který odpovídá jejich aktuálním potřebám. Dále stanovuje, že pro tyto žáky lze zřizovat školy nebo třídy ve školách, oddělení a studijní skupiny. Zákonný zástupce dítěte se sluchovým postižením si tedy může zvolit, zda jeho dítě bude vzděláváno v rámci individuální nebo skupinové integrace nebo zda nastoupí do škol speciálně zřízeny pro žáky s daným typem postižení. (zákon č. 561/2004 Sb.)

Vyhláška č. 27/2016 Sb.

Vyhláška se zaměřuje na vzdělávání žáků s SVP. Především se zaměřuje na poskytování PO, individuálního vzdělávacího plánu a na náplň práce asistenta pedagoga, který bývá žákům s těžším stupněm sluchového postižení často poskytnut. Konkrétně v případě žáků se sluchovým postižením je pak stanovena povinnost školy poskytnout při vzdělávání tlumočnicka či přepisovatele českého znakového jazyka (dále „ČZJ“) těm žákům, kteří je potřebují a mají na ně dle vyhlášky nárok. (vyhláška č. 27/2016 Sb.)

Vyhláška č. 72/2005 Sb.

V této vyhlášce je zakotveno poskytování poradenských služeb žákům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Tyto služby jsou poskytovány bezplatně a spočívají především ve zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáků, doporučení PO, doporučení zařazení žáka do dané školy, třídy nebo skupiny a podpoře jejich vzdělávání. Především by služby měly přispívat k vytváření vhodných podmínek pro zdravý vývoj žáka, a to po stránce tělesné, psychické i sociální. Součástí poradenských služeb je také pedagogická a psychologická diagnostika. Žákům se sluchovým postižením, jejich zákonným zástupcům a školám jsou určeny především služby speciálně pedagogických center. Kromě výše zmíněné diagnostiky se činnost center zaměřuje u žáků se sluchovým postižením speciálně na budování

a rozvoj audioorální komunikace (tj. poslechu, odezírání a produkci řeči), na rozvoj ČZJ a dalších komunikačních systémů. Centra také informují zákonné zástupce těchto žáků o možnostech vzdělávání a komunikace a pořádají pro ně a pracovníky školy kurzy komunikačních systémů. Dále se zaměřují na cvičení a posilování nepostižených smyslových funkcí, individuální i skupinovou terapii, sluchovou výchovu, rozvoj motoriky nebo přípravu na různá vyšetření. (vyhláška č. 72/2005 Sb.)

Zákon č. 155/1998 Sb.

Tento zákon je již speciálně zaměřen na osoby se sluchovým postižením. Konkrétně na to, jakým způsobem se dorozumívají a jaká jsou specifika dané komunikace. Hned v úvodu zákona je stanoveno právo neslyšící a hluchoslepé osoby svobodně si zvolit komunikační systém, jež odpovídá jejím potřebám. Také je zde stanoveno právo na vzdělávání s jejich využitím a na jejich výuku. (zákon č. 155/1998)

Za komunikační systémy těchto osob se považují český znakový jazyk a komunikační systémy vycházející z českého jazyka. **Český znakový jazyk** je dle zákona komunikační systém neslyšících osob, které jej považují za hlavní formu komunikace. Je tvořen specifickými vizuálně-pohybovými prostředky. (zákon č. 155/1998)

První část komunikačních systémů vycházejících z českého jazyka je využívána především osobami se sluchovým postižením. Nejužívanějším z nich je **znakovaná čeština**, u níž je užíváno gramatiky češtiny, která je souhlasně artikulována (hlasitě či bezhlasně). Spolu s vyslovenými slovy je pak ukázán konkrétní znak. **Prstová abeceda** využívá ustáleného postavení prstů a dlaně jedné ruky nebo obou rukou k zobrazování jednotlivých písmen abecedy. Užívá se zejména při hláskování cizích slov a odborných termínů. **Vizualizace mluvené češtiny** spočívá ve zřetelné artikulaci slov tak, aby bylo usnadněno odezírání při mluveném projevu osobám, které český jazyk ovládají a tuto formu komunikace upřednostňují. **Písemný záznam mluvené řeči** spočívá v převodu mluvené řeči do písemné podoby v reálném čase. V případě hluchoslepých osob je vzhledem k jejich potřebám volen záznam zvětšeným písmem nebo pomocí Braillova písma. (zákon č. 155/1998)

Další část komunikačních systémů je naopak preferována osobami hluchoslepými. Zde řadíme **Lormovu abecedu, daktylografiku, Braillovo písmo, taktilní odezírání a Tadomu**. (zákon č. 155/1998)

Zákon č. 108/2006 Sb.

Tento zákon upravuje podmínky pro poskytování pomoci a podpory osobám, které se ocitly v nepříznivé sociální situaci. Mezi ně samozřejmě patří i osoby se sluchovým postižením, jelikož, jak již bylo zmíněno výše, v rámci ztráty sluchu mají podmínky pro socializaci ztíženy a potřebují tak jistou pomoc. Zákon upravuje komu a za jakých podmínek jsou příspěvky a služby poskytovány apod. (zákon č. 108/2006 Sb.)

Pro děti se sluchovým postižením je důležitá především oblast služeb sociální prevence. Jejich primárním cílem je zabránit sociálnímu vyloučení osob a pomáhat těmto osobám k překonání jejich nepříznivé sociální situace. Pod služby sociální prevence spadá raná péče. Jedná se o terénní službu, kterou je možno doplnit i o ambulantní formu, která je poskytována dítěti a rodičům dítěte do sedmi let, u kterého je přítomno zdravotní postižení nebo jehož vývoj je ohrožen v důsledku nepříznivého zdravotního stavu. (zákon č. 108/2006 Sb.)

2.2 Možnosti vzdělávání

Vzdělávání osob se sluchovým postižením prošlo velkými změnami, než nabylo současné podoby. Došlo ke zvýšení počtu základních i mateřských škol pro sluchově postižené a stejně tak se rozrostla možnost jejich dalšího vzdělávání na středních a vysokých školách. Díky legislativnímu ukotvení je dnes navíc možná integrace těchto žáků do běžných typů škol a výběr cesty ve vzdělávání je tak mnohem širší a dostupnější, než tomu bylo dříve. (Langer, 2013b)

Jak uvádí vyhláška č. 27/2016 Sb., žák se může vzdělávat ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, pokud zákonný zástupce nebo zletilý žák podá písemnou žádost a zároveň tuto žádost podloží doporučením školského poradenského zařízení.

Obě možnosti mají své klady a zápory a dle individuality případu je nutné pečlivě zvážit, která volba bude nejlepší. Velmi záleží na hloubce sluchové vady, způsobu komunikace, na schopnostech a dovednostech dítěte a dalších faktorech. Velkou nevýhodou může pro rodinu být také nedostupnost škol v okolí jejich bydliště.

Preprimární stupeň vzdělávání zajišťují střediska rané péče, speciálně pedagogická centra a mateřské školy. Střediska rané péče a speciálně pedagogická centra jsou součástí systému poradenských služeb a pomáhají žákům s SVP a všem, kteří o ně pečují. (Souralová a Langer, 2005)

V současné době se v České republice nachází jedenáct základních škol pro sluchově postižené. Často jsou k nim přidruženy i školy mateřské, případně i školy střední. Větší polovina z nich se nachází v Čechách, konkrétně tři v Praze, dále v Hradci Králové, Českých Budějovicích a Plzni. Na území Moravy jsou školy v Ostravě-Porubě, Valašském Meziříčí, Olomouci, Brně a Kyjově. (Langer, 2013b) Donedávna byla součástí komplexu vzdělávání pro sluchově postižené i Základní a mateřská škola pro sluchově postižené v Liberci, která byla v lednu 2013 přejmenována na Základní školu a mateřskou školu logopedickou.¹ Žáci se sluchovým postižením jsou zde však i nadále vzděláváni.

Na základních školách speciálně zřízených pro žáky se sluchovým postižením bývá často povinná školní docházka prodloužena o jeden rok. Tato možnost je stanovena školským zákonem č. 561/2004. (zákon č. 561/2004) Pokud této možnosti škola využije, pak daný pedagog může učivo rozložit do více ročníků. Učitel má tak více prostoru na opakování a prohlubování učiva a žák není přehlcen velkým množstvím nových informací najednou.

2.3 Vzdělávací přístupy

Komorná (2008a) hovoří o tom, že přístupy ke vzdělávání žáků s vadami sluchu a volba jejich vzdělávacího jazyk vycházejí z přístupu k hluchotě jako takové. V tomto ohledu lze pak hovořit o dvou hlavních přístupech. Medicínský přístup shledává hluchotu jako defekt či handicap, respektive něco, co vybočuje z normy a je třeba to napravit. Druhý přístup nevnímá hluchotu jako odchylku od normálu, ale pohlíží spíše na rozdíly mezi jedinci slyšícími a neslyšícími. Přičemž neslyšící jsou chápáni jako jazyková a kulturní menšina. Dle toho se pak odlišují dva hlavní přístupy, a to monolingvální (monokulturní), který vychází z pohledu medicínského a přístup bilingvální (bikulturní), který chápe hluchotu jako kulturní odlišnost.

V průběhu rozvoje péče o sluchově postižené se postupně vyčlenily tyto systémy:

1. orální komunikace,
2. simultánní komunikace,
3. totální komunikace,
4. bilingvální komunikace. (Krahulcová, 2002)

¹ Dostupné z: <https://www.ssplbc.cz/historie-skoly>

2.3.1 Orální komunikace

Orální metoda je nejstarším systémem, který byl v komunikaci při vzdělávání žáků se sluchovým postižením užíván. Po dlouhou dobu byl v českých zemích také jediným užívaným systémem. (Langer, 2013b) Důvodem zavedení této metody bylo poskytnout neslyšícímu dítěti stejné šance při komunikaci a vzdělávání jako dítěti slyšícímu. (Krahulcová, 1996)

V současnosti vychází orální metoda z bohatého smyslového zážitku, na který navazuje nové vyslovené slovo, v němž se objeví nová hláska. Nové slovo žáci následně odezírají, vyslovují, rozdělují na hlásky a píši. Hlásky jsou vyvozovány také izolovaně. Tento způsob je možné zařadit k metodám analyticko-syntetickým, nicméně při počátku vyvozování je uplatňována metoda globální. (Krahulcová, 1996)

Orální přístup ovšem není vhodný pro každého žáka se sluchovým postižením. Úspěšný může být např. u žáků nedoslýchavých, ovšem užití u žáků neslyšících může mít spíše negativní dopad. (Potměšil, 2003)

2.3.2 Simultánní komunikace

Při simultánní komunikaci se využívá většinového mluveného jazyka v daném státě a současně s ním jsou užívány doplňující komunikační formy (znakový jazyk, prstová abeceda, mimika, gesta, ...). Nejčastěji je využíváno vizuálně-motorických forem, jejichž hlavní funkcí je zpřesnit obsah výpovědi. Její hlavní výhodou je možnost vizualizace mluveného jazyka do přirozeného jazyka osob se sluchovým postižením a zároveň využívání orální formy komunikace. Je tedy využíváno sluchu, zraku a pohybu zároveň. (Krahulcová, 1996)

Limity této komunikace spatřuje Langer (2013b) především v nedostatečné kompetentnosti v přirozeném (znakovém) jazyce neslyšících a gramatické odlišnosti obou jazyků. Dále pak Poul (1996) poukazuje na výsledky z analýz výuky při využívání simultánní komunikace, kdy bylo zjištěno, že učitelé při mluveném projevu a současném znakování často vypouštějí některá sdělení (spojky, plurál apod.).

2.3.3 Totální komunikace

Totální komunikace je pojímána spíše jako filozofie než vyučovací metoda, v rámci které se způsob komunikace volí na základě aktuálních potřeb dítěte. (Gregory, 2001 in Langer,

2013b) Při totální komunikaci je využíváno všech dosud známých metod a prostředků komunikace - jak expresivních, tak receptivních. Využívá se při ní zbytků sluchu a snaží se podporovat rozvoj mluvené řeči. (Krahulcová, 1996)

Mezi možnosti komunikačních forem řadíme:

1. orální řeč,
2. znakové jazyky,
3. odezírání,
4. sluchovou výchovu a reedukaci sluchu,
5. gestikulaci, mimiku, pantomimu,
6. prstovou abecedu,
7. pomocné artikulační znaky,
8. Cued speech,
9. psanou řeč,
10. film, televizi, videoprogramy, počítačové a didaktické programy. (Krahulcová, 1996)

Základem pro správné užití totální komunikace je ochota a schopnost využívat obousměrné komunikace, která respektuje a uznává jazyk obou stran a způsoby jejich vyjadřování. (Potměšil, 2003) Komunikace by neměla vyžadovat jednostranné přizpůsobení dětí neslyšících, ale naopak by se intaktní populace měla přizpůsobit jim. Pro slyšící jedince je totiž daleko jednodušší naučit se znakový jazyk. (Krahulcová, 1996)

Všichni, kdo pracují s dětmi se sluchovým postižením, by měli využívat všech možných prostředků komunikace, a to i v případě, že hovoří sami mezi sebou. Dalším požadavkem na úspěšnou realizaci totální komunikace je její započetí v co nejranějším věku. Totální komunikace usiluje jak o rehabilitaci, tak o integraci, přičemž integrace by měla proběhnout jak do světa slyšících, tak světa neslyšících. (Krahulcová, 1996)

Velkou nevýhodou je jistě to, že individuální potřeby jednotlivých žáků se velmi liší a pro jednoho pedagoga je velice náročné, v rámci své výuky, vyhovět všem ve stejné míře. Také jsou opět kladeny nároky na dostatečnou úroveň znalosti znakového jazyka i jiných komunikačních systémů.

2.3.4 Bilingvální přístup

Při přesném pojetí termínu bilingvismus panuje značná názorová nejednotnost. Obecně jej lze chápat jako schopnost užívat dva jazyky. Dle některých definic je bilingvální ten, kdo ovládá všechny složky obou jazyků - to je čtení, psaní i orální složku. (Langer, 2013b) Jelikož se ale v našem pojetí jedná o žáky se sluchovým postižením, je jasné, že tato definice nemůže být splněna, a to především z důvodu, že znakový jazyk nemá psanou podobu.

Při tvorbě tohoto konceptu vycházeli autoři z myšlenky, že „rovnoprávné účasti neslyšících na životě společnosti bude dosaženo teprve zavedením posunkové řeči a neslyšících pedagogických a odborných pracovníků.“ (Poul, 1996, s. 58) Pro rozvoj řeči však bylo zároveň užíváno i orální metody.

Dle časového hlediska je možné rozlišit bilingvismus simultánní (učení obou jazyků probíhá současně) a sekvenční (nejprve došlo k naučení jednoho jazyka a až následně druhého). Není ale možné, aby byl bilingvismus úplný, jelikož žádný člověk nezná oba jazyky stejně dokonale. Pro určitou funkci převažuje jeden z jazyků, a to zejména v oblasti emocionálního či intelektového vyjadřování. (Čermák, 2011)

Nejdeálnějším je při bilingvální výchově případ, kdy každý rodič užívá jiný jazyk. V případě dítěte se sluchovým postižením je tedy jeden z rodičů uživatelem znakového jazyka a druhý českého jazyka (ve všech jeho formách). Ačkoli je to pro dítě náročně, otvírá mu větší prostor v komunikaci s okolím, jelikož je učen oběma jazykům. Bohužel případů přirozeného bilingválního prostředí je u dětí se sluchovým postižením minimum. (Langer (2013b)

Při vzdělávání žáků neslyšících je uplatňován sekvenční bilingvismus, kdy se žák nejprve naučí znakový jazyk a až následně mluvený. (Langer., 2013b) Důraz při bilingválním vzdělávání je kladen především na čtení a psaní ve většinovém jazyce. Mluvená forma je více opomíjena. (Macurová, 2018)

Hlavním důvodem kritiky tohoto přístupu je právě skutečnost nedostatečné péče v oblasti artikulace řeči. Mezi další problémy pak patří nedostatek kvalifikovaných slyšících pedagogů, kteří by byli dostatečně kompetentní ve znakovém jazyce a stejně tak neslyšících pedagogů, kteří by byli dostatečně znalí v češtině. (Langer, 2013b)

3 Komunikace osob se sluchovým postižením

Jednou z hlavních podmínek a důsledků interpersonálních vztahů je vzájemná komunikace. (Krahulcová, 2002) Ta je definována jako proces předávání a přijímání informace. (Hošková, Lakatošová, 1994) Satirová (1994 in Hošková, Lakatošová, 1994) uvádí, že komunikace je nejsilnějším faktorem, který ovlivňuje lidské zdraví a vztah k druhým lidem.

Ke komunikaci člověk využívá dva hlavní informační kanály – optický a akustický. Zrakem vnímáme především prostorové vztahy a sluchem je tvořena lidská komunikace. Akustickou cestou přijmeme asi 60 % informací. (Lejska a Havlík, 2019) V oblasti vzdělávání jedinců se sluchovým postižením existují dva základní druhy komunikačních systémů, a to:

1. audioorální – využívá mluveného jazyka majoritní (slyšící) společnosti,
2. vizuálněmotorický – využívá především znakový jazyk a prstovou abecedu. (Souralová, 2005b)

Jelikož je komunikace osob se sluchovým postižením velmi odlišná, je jasné, že se často setkávají s komunikační bariérou, která má neblahý vliv na jejich psychickou stránku a ztěžuje jim dorozumívání se s okolním světem.

3.1 Specifika komunikace osob se sluchovým postižením

Hlavním komunikačním prostředkem a zároveň přirozeným jazykem majoritní společnosti, ale i osob nedoslýchavých, je český jazyk. V případě osob s těžším stupněm sluchového postižení je to především český znakový jazyk. Základem pro jakoukoli komunikaci je navázání zrakového kontaktu. U osob se sluchovým postižením to však platí dvojnásobně. K získání pozornosti kromě zvuku můžeme využít dotyku, jiné osoby, vibrací, pohybu nebo např. zablikání světlem. (Langer, 2013c)

Jak poukazuje Strnadová (2008a) je třeba si uvědomit, že neverbální komunikace má pro osoby neslyšící mnohem větší význam než pro osoby slyšící. Řeč těla jim napomáhá odhadnout význam sdělení. Také je možné si všimnout, že neverbální komunikace osob se sluchovým postižením je mnohem výraznější. Zásadní postavení pak zaujímá mimika, která je zároveň nositelem gramatických významů. I z hlediska proxemiky jsou znatelné rozdíly. Při komunikaci je vzdálenost osob se sluchovým postižením menší než u intaktní populace, a to především z důvodu lepšího odezírání. (Langer, 2013c)

3.1.1 Znakové systémy

Většina osob s těžším typem sluchového postižení preferuje komunikaci pomocí vizuálněmotorických komunikačních systémů. Ty je možné rozdělit do dvou základních skupin. První tvoří přirozené jazykové systémy a druhou uměle vytvořené jazykové systémy, mezi něž patří manuálně kódované mluvené jazyky. (Souralová a Langer, 2005)

Český znakový jazyk řadíme k jazykům přirozeným a přesto, že není plně odvozen od mluveného jazyka, je s ním plně srovnatelný. Jde o jazyk nevokální, neopírá se tedy o sluch, ale o zrak. (Macurová, 2008) Má základní atributy jazyka, což je znakovost, systémovost, dvojitá členění, svou historii, svébytnost a je ustálen ve formě gramatické i lexikální. (zákon č. 155/1998) Jak zmiňuje Kuchařová (2005) součástí znakových jazyků je také **prstová** (daktylní) **abeceda**. Ta nabývá dvou podob – jednoruční a obouruční. Její hlavní úlohou je zastoupení jednotlivých písmen abecedy mluveného jazyka, tedy v podstatě zastoupení psané podoby jazyka. Její produkce je lineární, nelze tedy ukázat více písmen najednou. Znakový jazyk doplňuje v případech, kdy je nutné dané slovo vyhláskovat, především u přejatých slov, vlastních jmen a termínů. Své využití má také při výuce češtiny pomocí znakového jazyka, např. při skloňování, kde je třeba zdůraznit koncovku daného slova. V neposlední řadě pak také doplňuje diakritická znaménka a interpunkci na konci vět.

Ve znakovém jazyce je význam slov dán tvary, pozicemi a pohyby rukou, obličejových svalů, hlavy a horní části trupu. Lexikální významy jsou nesené manuálními nosiči (tvar/pozice rukou apod.), kdežto gramatický význam je dán nemanuálními nosiči (mimika, pohyby hlavy, apod.). (Macurová, 2008)

Servusová (2008) zmiňuje v otázce odlišnosti znakového jazyka od mluveného princip simultánnosti. V mluveném jazyce jsou jednotky řazeny lineárně za sebou. Oproti tomu znakový jazyk poskytuje možnost simultánní produkce, kdy komunikující využívá trojrozměrnosti prostoru a možnosti „vrstvit“ na sebe více informací najednou. Znakový jazyk má tedy odlišná gramatická i syntaktická pravidla.

Langer (2013c) zastává názor, že při výchově a vzdělávání osob s těžkým sluchovým postižením lze adekvátní komunikace dosáhnout pouze pomocí vizuálně-motorických komunikačních prostředků (zejména znakového jazyka a prstové abecedy).

Znakovaná čeština (často také uváděna jako znakový český jazyk) je manuálně kódovaný mluvený jazyk. Je to uměle vytvořený systém, který byl sestaven slyšícími lidmi, aby

se mohli lépe domluvit s uživateli znakového jazyka. Na rozdíl od znakového jazyka respektuje gramatická a syntaktická pravidla českého jazyka. Mluvená slova jsou však v tomto případě nahrazena znaky z ČZJ. (Langer, 2013c)

Pro neslyšící je tento systém náročný, jelikož jde o zcela jinou gramatickou strukturu, než v jejich přirozeném jazyce. Přínosem znalosti znakové češtiny je snadnější odezírání. Preferována bývá především jedinci nedoslýchavými nebo postlingválně neslyšícími. (Langer, 2013c)

3.1.2 Odezírání

Možné komunikační systémy již byly nastíněny výše v této práci. Nedílnou součástí komunikace osob se sluchovým postižením je ale také odezírání.

„Odezírání je metoda vnímání a porozumění obsahu mluvené řeči zrakem.“ (Strnadová, 2008b) Aby odezírání bylo úspěšné, je třeba dobře znát daný jazyk, téma a kontext rozhovoru. Také záleží na podmínkách při procesu odezírání. Hovořící osoba nesmí hovořit příliš rychle. Dále je zapotřebí vhodného osvětlení a adekvátní vzdálenosti a pozice komunikujících. Neméně záleží také na věku osoby, která odezírá, pozornosti, vrozených předpokladech, inteligenci a dalších vnitřních předpokladech. Je nutné si uvědomit, že odezírání nikdy nemůže plně nahradit slyšenou řeč, jelikož zrakem jsme schopni pojmout asi jen třetinu toho, co je možné slyšet. (Strnadová, 2008b)

Problém při odezírání tvoří především souhlásky oproti samohláskám, které je možné poznat poměrně snadno. Při plynulé mluvě se vizuální obrazy jednotlivých hlásek navzájem ovlivňují a mění. (Krahulcová, 1996)

Zejména učitelé by se při svém výkladu tedy měli soustředit na to, aby podmínky pro odezírání byly co nejvhodnější a mohli tak svým žákům usnadnit výuku a komunikaci ve třídě.

3.1.3 Osvojování jazykových dovedností

Sluchové vnímání má pro vývoj řeči výjimečné postavení. Jak poukazují autoři Spencer a Marschark (2005), sluch hraje velmi důležitou roli při poskytování informací o okolí. Skutečnou výzvu ale při ztrátě sluchu představuje právě učení se řeči.

Sluchové reakce patří mezi první, kterými dítě reaguje na okolní svět. Velmi důležitou úlohu má sluch při vývoji řeči v období napodobujícího žvatlání, tj. po 6-8. měsíci života. V tomto období dítě vědomě ze zvuků, které doposud produkovalo, začíná vyčleňovat hlásky mateřského jazyka a přestává produkovat ty, které v okolí neslyší. (Lechta, 2008).

Z hlediska narušené komunikační schopnosti u dětí se sluchovým postižením je třeba brát v úvahu věk, ve kterém došlo k postižení, stupeň a typ sluchového postižení a také věk, v němž začala být poskytována speciální péče. Podstatné je také to, zda-li je přítomno i jiné postižení či narušení. To se dle některých autorů vyskytuje až v 50 % případů. (Lechta, 2008) Dle Arnolda (1970 in Lechta 2008) je třeba přihlížet taktéž k tzv. individuálnímu psychologickému nadání.

Vývoj řeči může být **omezený** (u dětí neslyšících), **přerušovaný** (ztráta sluchu v určitém věku) nebo **opožděný** (u dětí nedoslýchavých). Pokud dojde ke ztrátě po 7. roce života, řečové projevy nezanikají, jelikož jsou již dostatečně upevněny. V tomto věku je relativně dobře osvojena artikulace a i slovník dítěte je poměrně bohatý. Velmi pozitivně ovlivňuje fixaci řečových schopností osvojená dovednost čtení a psaní. U dětí s těžkou percepční nedoslýchavostí je vývoj řeči téměř shodný jako u dětí s vrozenou hluchotou. Naopak u dětí s převodovou nedoslýchavostí je vývoj narušen méně, a je podobný řečovému vývoji u dětí slyšících. (Lechta, 2008)

Pro pedagogickou praxi je třeba znát specifika v oblasti mluvené řeči ve všech rovinách. Jak uvádí Gaňo (1965 in Lechta, 2008) v lexikálně-sémantické rovině je problémem především to, že děti neslyšící chápou pojmy buď velice obecně, nebo naopak příliš zúženě. Dle Krahulcové (2002) je slovní zásoba u prelingválně neslyšícího dítěte z hlediska kvality i kvantity značně zredukována. Illyeés (1978 in Lecha, 2008) zmiňuje také problém těchto dětí s abstraktními pojmy, které je nutno předvádět názorně.

Pro morfologicko-syntaktickou rovinu jsou typické dysgramatismy. Neslyšící děti obvykle neumí odlišit slovní druhy, což vede k nesprávnému chápání i tvorbě vět. U dětí nedoslýchavých je gramatická stránka narušena podstatně méně. (Lechta, 2008) Ani dobrá schopnost odezírání neumožní plné pochopení tvarů slov a větné skladby. Proto je při sestavování vět typické nesprávné ohýbání a vazby, vynechávání sloves a telegrafická řeč. (Seeman, 1955)

Nejtypičtěji narušena je foneticko-fonologická rovina, konkrétně výslovnost dětí se sluchovým postižením je velmi nápadná. Schopnost fonemické diferenciaci je u neslyšících

prakticky nemožná a u dětí nedoslýchavých je omezená. (Lechta, 2008) Schopnost diferenciacie zvuků mateřštiny by dle Matějčka (1975), v normě vývoje, měla být ukončena zhruba v šesti a půl letech dítěte, nejpozději však v 7-8 letech. Pro správné osvojení výslovnosti je důležitá zpětná kontrola pomocí sluchu, která je však u těchto jedinců omezena nebo je úplně nemožná. (Lechta, 2008)

Z hlediska pragmatické roviny je nápadné užívání posunkového jazyka (či jiného komunikačního kanálu). Pokud osoby se sluchovým postižením užívají mluvenou řeč, jsou zřejmé problémy v navazování kontaktu s osobami slyšícími. (Lechta, 2008)

Jak uvádí Holmanová (2002), aby byly následky sluchového postižení co nejmenší, je nutné sluchovou vadu co nejdříve diagnostikovat a určit typ a velikost sluchové ztráty. Po zjištění by pak měly být tyto děti ihned vybaveny kvalitními a dobře seřízenými sluchadly a měla by být zahájena intenzivní, rehabilitační péče zaměřená především na sluchovou výchovu, nácvik odezírání a rozvoj řeči.

3.2 Čtení a psaní u osob se sluchovým postižením

Oblast, kterou nelze opomenout je specifikum ve čtení a psaní. Narušení sluchového vnímání, se kterým je následně spojeno narušení komunikační schopnosti, se výrazně odrazí i v úrovni čtení a psaní.

Většina jazyků se vyskytuje ve dvou podobách – mluvené a psané. I přesto to, že jsou součástí jednoho jazyka, rozdíl mezi nimi jsou značné. Psaná forma jazyka vyžaduje určitou obsahovou jednotnost a nelze v ní přeskakovat od jednoho tématu k druhému jako při mluvení. Při psaní se častěji užívá delších souvětí, ovšem čtenář se v textu může vracet a zvolit si své vlastní tempo. (Černý, 1998)

Recepce řeči (i textu) je jednou ze složek řečové komunikace, jakožto komplexu vrozených mentálních předpokladů pro užívání jazyka, předpokladů získaných pro aktivní interakci s okolím a faktorů, které aktuálně působí na danou komunikační situaci. (Nebeská, 1992)

Jako předpoklad úspěšné recepce a produkce psaných textů stanovuje Komorná (2008b) tento soubor znalostí a dovedností:

1. **znalosti jazykové** (jazykové kompetence) – znalosti slovní zásoby, gramatiky, syntax a prostředky paralingvální a neverbální,
2. **znalosti věcné, encyklopedické** – znalosti ohledně čteného tématu,
3. **znalosti interakční** – schopnost autora použít adekvátní jazykové prostředky ke svému záměru a schopnost adresáta je identifikovat apod.,
4. **znalosti strategické** – schopnost vybírat vhodné prostředky s ohledem na adresáta a komunikační situaci,
5. **znalosti speciální** – práce s dřívějšími zkušenostmi, jejich porovnávání, vytváření hypotéz atd.

3.2.1 Čtení neslyšících

Čtení a psaní je možno považovat za nejvyšší formu řeči. Aby se dítě naučilo číst, je nutné, aby bylo schopno zrakové a sluchové diferenciaci hlásek a slabik a sluchové a zrakové analýzy a syntézy. Dále by mělo mít dostatečně rozvinutou zrakovou a sluchovou paměť, smysl pro rytmus a dobrou orientaci v čase i prostoru. (Vaněčková, 1966)

U slyšící populace je výuka čtení zařazena na začátku školní docházky, tedy do období kolem šestého roku dítěte. Tento věk byl stanoven již Komenským, jakožto dobu, kdy je dítě dostatečně vyzrálé, aby se s touto problematikou seznámilo. Do té doby si již utvořilo určitý mentální slovník.² Ten se začíná utvářet již od období, kdy se dítě naučilo mluvit. V dalším stupni se učí číst a psát. Setkává se při tom ale se slovy, která zná. Čtení je pro ně tedy pouze jinou formou sdělení daných slov. Utváření mentálního slovníku pomocí recepce psaného textu souvisí zejména s verbálním vývojem dítěte. (Souralová, 2002)

Je evidentní, že neslyšící budou mít při výuce čtení větší problémy než intaktní populace, a tak i jeho výuka bude odlišná. Dítě je vystaveno psané podobě mnohem dříve, často už okolo tří let věku. Postup je tedy opačný, než v případě slyšících dětí. Neslyšící se prvně setkávají s formou optickou, to znamená, že se naučí číst rychleji, než mluvit. Pokud má dítě osvojen základ mentálního slovníku pomocí znakového jazyka, pak tato skutečnost velmi pozitivně ovlivní proces čtení s porozuměním. Jelikož je dětí, pro něž je znakový jazyk jazykem mateřským minimum, dochází k tomuto jevu velmi výjimečně. (Souralová, 2002)

² „Mentální (interní, subjektivní) slovník je soubor znalostí jedince o slovních významech, vztazích mezi nimi a pravidlech jejich užívání. Soustřeďuje informace verbální, hlavně lexikální.“ (Rysová a Čechová, 2011, s. 20)

Pro to, aby žákům bylo umožněno čtení s porozuměním, je nutná jistá úprava textu. Ta spočívá v modifikaci délky textu i jeho obtížnosti. Tento proces je velmi náročný, jelikož je nutné upravit text tak, aby byl co nejjednodušší, ale zároveň aby nebylo upuštěno od hlavních myšlenek textu. (Souralová, 2002)

Pokud chceme zachovat hlavní myšlenky díla, ale zároveň zkrátit a zjednodušit text, doporučuje Macurová (1984 in Souralová, 2002) možnost přidání vysvětlivek. Ty dle ní pomáhají čtenáři při pochopení různých knižních, lidových, zastaralých, historických či málo vyskytujících se slov. Souralová (2002) pak toto tvrzení doplňuje o to, že mimo výše zmíněné pomáhají vysvětlivky také v oblasti gramatiky nebo lexikálních významů a pochopení vztahů konotace a denotace. Velkou výhodou také spatřuje v přidání výtvarných prvků k textu.

Jak je zřejmé, pro potřeby neslyšících čtenářů je třeba pracovat s jejich individualitou. Je nutné, aby pedagogové pracovali s texty dynamicky a dle aktuální situace je upravovali a pracovali s nimi co nejvíce názorně. Určitě by se ale měli vyvarovat toho, aby pracovali s texty příliš jednoduchými. Tím by mohli zpomalit vývoj dětského čtenáře.

3.2.2 Čtenářská gramotnost

Definici čtenářské gramotnosti nabízí např. šetření PISA z roku 2018³: „*Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.*“ Zahrnuje několik rovin, přičemž by žádná neměla být opomenuta. Roviny zahrnují vztah ke čtení, doslovné porozumění, vysuzování a hodnocení, metakognici (volba vhodné strategie čtení), sdílení a aplikaci. (Altmanová a kol., 2010) Aby tedy mohla být naplněna výše zmíněná definice, je potřeba, aby dítě mělo k četbě kladný vztah a chtělo samo číst, dále aby textu rozumělo, umělo přečtený text kriticky zhodnotit a vyvodit z něj závěry. Musí být také schopno reflektovat záměr čtení a dle toho volit správnou strategii. V neposlední řadě má potřebu své zážitky z četby sdílet s ostatními a využívat čtení k seberozvoji a dalšímu vzdělávání. Jelikož je pro neslyšící žáky z výše zmíněných důvodů čtení velmi náročné, většinou o čtenářské gramotnosti v plném rozsahu není možné hovořit.

³ Dostupné z:

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/ID_99_Koncepcni-ramec-PISA-2018_pro_web.pdf

Problémy s porozuměním psaného textu mají dle Komorné (2008b) neslyšící jedinci především proto, že:

- rozsah jejich slovní zásoby je omezen,
- mají problém si zapamatovat a vybavit nová slova,
- si neumí spojit význam slova s jeho odpovídajícím pojmem nebo daný pojem vůbec neznají,
- mají problém porozumět abstraktním pojmům a synonymům,
- zaměňují vizuálně podobná slova,
- neumí rozpoznat známé slovo v různých tvarech,
- neumí identifikovat určité slovo v odlišném kontextu, atd.

Marschark (in Cornoldi, Oakhill, 1996) vidí velkou příčinu v nízké úrovni čtení také v tom, že více než 90 % dětí má slyšící rodiče, kteří s nimi nesdílejí efektivní způsob komunikace. Tvrdí, že děti, které se narodily neslyšícím rodičům, jsou lepšími čtenáři oproti dětem rodičů slyšících. Tuto skutečnost odůvodňuje tím, že neslyšící dítě neslyšících rodičů je již od útlého věku učeno znakovému jazyku, dochází do školy, kde se znakový jazyk užívá a rodiče s nimi častěji čtou a seznamují své děti více s gramatikou jak ve znakované, tak tištěné podobě.

Jaká je skutečná úroveň čtenářské gramotnosti u žáků se sluchovým postižením není možné doložit, jelikož neexistují žádné relevantní výzkumy, které by tuto problematiku zkoumaly. Neexistují žádné standardizované testy či zkoušky, které by pro výzkum čtení s porozuměním u neslyšící populace mohly být využity.

Je však možné odkázat na výsledky výzkumných šetření, které v minulých letech proběhly. Např. na projekt MŠMT⁴ „*Národní výzkum úrovně vzdělávání neslyšících*“, nebo na diplomové práce Mühlové (1990) a Polákové (2000). Výsledkem v obecné rovině bylo, že úroveň žáků 9. tříd s těžkým sluchovým postižením odpovídá zhruba čtenářské úrovni žáků slyšících, docházejících do 2. tříd běžných škol. Poláková (2000) zjistila, že pokud se neslyšící čtenář může opřít o vizuální vjem, míra porozumění textu je daleko vyšší. (Komorná, 2008b)

⁴ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

3.2.3 Psaní osob se sluchovým postižením

Problémy při tvorbě psaného textu mohou být u neslyšících závažnější než při čtení. Při čtení je totiž možné pro porozumění textu využít různých kompenzačních strategií. V psaném textu je pro neslyšící mnohem náročnější vyjádřit se jasně a srozumitelně vzhledem k omezenější slovní zásobě a znalostem gramatiky. (Komorná, 2008b)

Při psaní neslyšících je možné pozorovat tyto specifické rysy:

- psaní kratších vět a textů,
- nevhodný výběr slov,
- komolení slov,
- chyby ve valenci sloves a předložek,
- chybovost ve shodě podstatných a přídavných jmen a shodě podmětu s přísudkem,
- analytické vyjadřování gramatických významů,
- záměna sloves být a mít,
- nesprávné lexikální vyjadřování času,
- chybovost v užívání absolutního záporu a záporu s užitím výrazu vůbec,
- nerozlišování důsledku a důvodu (záměna proto a protože),
- specifikum ve slovosledu,
- vypouštění, přidávání nebo nahrazování slov,
- absence pasivních výrazů apod. (Komorná, 2008b)

Vzhledem k výčtu chyb, které se v písemném projevu u žáků s těžkým sluchovým postižením vyskytují, je třeba se v co největší možné míře věnovat čtení. To žákům zvýší nejen slovní zásobu, ale tím, že se častěji budou setkávat s psanou podobou (třebaže pro potřeby jim upravenou) se problémy při psaní jistě zlepší. Samozřejmě je třeba brát ohled na to, že jde o problematiku velice náročnou a výsledky nelze očekávat moc brzy.

3.2.4 Výukové metody prvopočátečního čtení a psaní

Při výuce prvopočátečního čtení a psaní se v průběhu jejího vývoje vyčlenilo několik metod. Všechny z nich je možné využít jak u žáků se sluchovým postižením, tak u žáků intaktních. Každá má svá specifika a každá škola upřednostňuje jinou z nich. V současné době se můžeme setkat s třemi hlavními metodami.

Nejrozšířenější z nich je metoda **analyticko-syntetická**. Její podstatou je, že vychází z celku, který se poté dělí na jednotlivé části. Slovo je tedy členěno na slabiky a slabiky na hlásky. Poté tyto elementy žák skládá zpět. V rámci této metody se pracuje s Živou abecedou a nácvik čtení se dělí na období předslabikářové, slabikářové a poslabikářové. Nejprve se žáci jazykově připravují na čtení, což probíhá formou her a práce v komunitním kruhu. V tomto období je u dětí rozvíjena slovní zásoba, sluchová a zraková percepce na všech úrovních a zařazována jsou také cvičení na rozvoj mluvidel, hlasová a dechová cvičení. Zároveň se učí jednotlivé hlásky, které poznávají všemi smysly. V druhém období již žáci pracují se slabikářem a dříve naučené hlásky z prvního období spojují do slabik. Ve třetím období by již žáci měli umět číst slova a jednoduché texty plynule. Psaní při analyticko-syntetické metodě probíhá zároveň s výukou čtení a prochází taktéž třemi obdobími. První je období uvolňovacích cviků, následuje nácvik vlastních grafémů a poslední období je spojeno s procvičováním psaných textů. (Fasnerová, 2018)

Takto probíhá výuka analyticko-syntetické metody v běžných školách. U žáků neslyšících se začíná ještě před nástupem do školy. První se trénují jednoduché operace v rámci slova. Žák nejprve doplňuje chybějící písmena nebo slabiky a poté slovo z daných písmen či slabik skládá zpět. Je potřeba u dítěte vytvořit povědomí o tom, že k jednomu objektu lze přiřadit více pojmenování. To je možné trénovat např. přiřazováním adjektiv k substantivům. V dalším kroku jsou nacvičovány krátké věty, přičemž je vhodné používat slova v základním tvaru. V počátku je nutné respektovat specifika vizuální percepce, tedy užívání většího písma a psaní vět na samostatné řádky. Po nástupu do školy pak velikost odpovídá normě. (Souralová, 2002) Metoda bývá vždy doprovázena prstovou abecedou pro nahrazení chybějící auditivní zpětné vazby. (Souralová, 2005b)

Další užívanou metodou je metoda **globální**. Ta vychází z celku a zachovává jej do té doby, než žák sám nedojde k jeho analýze. Při této metodě si žáci neustále opakují obrazy tištěného písma u daného slova. Velkou výhodou je, že žáci dokáží číst, aniž by znali písmena. Nácvik při této metodě je taktéž rozdělen do období. První je opět období průpravné, následují období paměti, analýzy, syntézy a zdokonalování se ve čtení. (Fasnerová, 2018) Sama autorka tuto metodu zmiňuje jako vhodnou pro děti se sluchovým postižením.

Jednou z posledních je metoda **genetická**, která ale u těchto žáků není využívána. Poměrně novou je metoda zvaná **Sfumato**, často také označována jako technika splývavého čtení. Její využití je možné jak v běžné škole, tak u žáků s SVP. Každé písmeno je poznáváno

všemi smysly, což žákovi pomáhá, aby si jej lépe osvojil. Při čtení žák „zpívá“ a drží první hlásku, poté naváže na následující a spojí je dohromady. Každé spojení dvou hlásek je spjato s představou daného slova, např. „so“ jako sova apod. Poté následuje syntéza více hlásek do slov, která už dávají smysl a v posledním kroku již žáci čtou ze slabikáře. (Fasnerová, 2018) Vzhledem k tomu, že je tato metoda úspěšná i u žáků s SVP, je možné že si časem najde své místo i ve školách pro žáky se sluchovým postižením.

4 Výuka českého jazyka u žáků se sluchovým postižením

Výuka českého jazyka patří mezi primární cíle vzdělávání, a to jak běžného, tak u žáků se sluchovým postižením. U nich je však potřeba výuce českého jazyka věnovat větší pozornost. Výuku je u nich možné pojmout dvěma způsoby.

Prvním z nich je pojetí výuky českého jazyka jako na školách běžného typu. V druhém případě je pak čeština u žáků brána jako cizí jazyk. Takto je výuka nejčastěji pojímána u žáků, jejichž přirozeným komunikačním systémem je znakový jazyk (případě jiný). (Hronová a Marešová, 2018)

4.1 Výuka českého jazyka na školách běžného typu

Podíváme-li se na to, jak je český jazyk vyučován na školách běžného typu, je třeba vycházet z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání („RVP ZV“). Konkrétně bude tato podkapitola zaměřena na oblast Jazyk a jazyková komunikace.

Hlavním cílem vzdělávání v této oblasti je především rozvoj komunikačních kompetencí a vybavení žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožní správně vnímat a rozumět různým jazykovým sdělením a vhodně se vyjadřovat. (RVP ZV, 2017)

Obsah je rozdělen na obory Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Dovednosti, které žáci získají v oboru Český jazyk a literatura jsou, kromě kvalitního jazykového vzdělání, potřebné pro vzdělávání v dalších oblastech vzdělávání. Rozumět mateřskému jazyku je důležité především při recepci psané i mluvené formy. Neméně důležitou oblastí je ale také exprese jazyka, která nám umožňuje vyjádřit svůj názor, pocity, komunikovat s ostatními, a tak se začlenit do společnosti. (RVP ZV, 2017)

Vzdělávání v oblasti výuky českého jazyka směřuje k utváření a rozvíjení klíčových dovedností⁵ tím, že žáka vede k:

- pochopení jazyka jako nositele vývoje národa (historického i kulturního) a jako prostředku sjednocení národa,
- pochopení jeho důležitosti k možnosti celoživotního vzdělávání,

⁵ „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“ (RVP, 2017)

- pochopení jazyka jako prostředku k získávání a předávání informací a vyjádření svých potřeb a názorů,
- rozvíjení kladného vztahu k mnohojazyčnosti a respektování různorodosti kultur,
- zvládnutí pravidel komunikace,
- rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku,
- schopnosti samostatného získávání informací z různých zdrojů a práce s nimi,
- ke kultivovanému projevu a získání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti,
- ke sdílení čtenářských zážitků a rozvoji kladného vztahu ke čtení. (RVP ZV, 2017)

Veškerá výuka žáků se sluchovým postižením vychází z RVP ZV. Výše stanovené cíle by se tedy při jiném pojetí výuky neměly lišit. (Hudáková, 2018) Měnit by se měl pouze způsob, pomocí kterého k jejich naplnění žák dojde.

Výuka českého jazyka je pojímána komplexně a zahrnuje oblasti pro rozvoj komunikace, slohovou, jazykovou a literární výchovu a pro větší rozvoj verbální i neverbální komunikace je možno zařadit doplňující obor Dramatická výchova. (RVP, 2017)

4.2 Výuka českého jazyka jako cizího jazyka

Pokud se člověk učí druhému jazyku, je třeba, aby všestranně rozvíjel řečové dovednosti ve čtyřech oblastech. Těmi je myšleno mluvení, poslech, čtení a psaní. Pokud se jedná o vzdělávání neslyšících žáků, pak nejde o rozvoj řeči, ale především o rozvíjení produkce, recepce a percepce psaného textu. Hlavním cílem vzdělávání v oblasti českého jazyka těchto žáků je tedy naučit žáky psát a číst s porozuměním. Rozvoj mluvené řeči spadá především do hodin speciálně pedagogické péče. (Hronová a Komorná, 2019)

Autorky Hronová a Marešová (2018) uvádí, že v rámci vzdělávání osob se sluchovým postižením je možné se setkat se čtyřmi typy žáků, dle toho, jaké komunikační prostředky preferují.

První skupinu tvoří žáci, kteří dávají přednost českému znakovému jazyku. Kompetence v českém jazyce těchto žáků však neodpovídají úrovni jejich intaktních spolužáků ve stejném věku.

Druhá skupina je tvořena žáky, kteří preferují mluvený jazyk a jejich kompetence v českém jazyce odpovídají úrovni rodilých mluvčích ve stejném věku. Tito žáci jsou pak vzděláváni dle postupů, které se užívají v intaktní výuce (viz výše).

Žáci ve třetí skupině také preferují mluvený jazyk, ovšem jejich kompetence v českém jazyce (ve všech jeho formách) neodpovídají kompetenci rodilých mluvčích jejich věku. V tomto případě je užíváno postupů, které se blíží postupům výuky češtiny jako cizího jazyka. Zaváděn bývá také předmět Český znakový jazyk, jelikož žák v určitých situacích potřebuje kompenzovat nedostatečnou úroveň v českém jazyce. Pokud škola těmto žákům neumožní dostatečné vzdělání ve znakovém jazyce, může to mít velmi negativní dopad na jejich funkční komunikaci, což je důležitý předpoklad pro jejich začlenění do společnosti.

Poslední skupinu představují žáci, kteří preferují český znakový jazyk. Od první skupiny se liší tím, že pocházejí z neslyšících rodin a český znakový jazyk je jejich mateřským jazykem.

V ideálním případě by třída byla tvořena homogenní skupinou. Bohužel tomu tak v praxi není a zástupci jednotlivých skupin se vyskytují v rámci jedné třídy. Pro pedagoga pak výuka představuje velmi složitý proces, při němž se snaží vyhovět všem individuálním potřebám. Často však na úkor probírané látky.

4.2.1 Výuka českého znakového jazyka

Ve školách specializující se na vzdělávání žáků s těžšími formami sluchového postižení bývá výuka ČZJ běžnou součástí obsahu vzdělávání. Jeho začlenění do výuky pak zajišťuje jeho zapracování do školního vzdělávacího programu (ŠVP) konkrétní školy. (Hudáková, 2019)

Možností, jak jej do výuky zařadit je hned několik. Může být vyučován jako samostatný předmět, součást jiného předmětu, jako předmět speciálně pedagogické péče, povinně volitelný předmět nebo volitelný předmět. V rámci škol běžného typu bývá vyučován v rámci PO. V případě žáků, pro něž je znakový jazyk primární forma komunikace, by mělo jeho pojetí korespondovat s obsahem a cíli, které jsou stanoveny pro výuku mateřského jazyka na běžné škole. (Hudáková, 2019)

Při výuce ČZJ je nezbytné, aby byl pedagog či asistent pedagoga v této oblasti dostatečně vzdělán. Nejideálnějším případem je přítomnost jak pedagoga slyšícího, tak neslyšícího. Výhod je nespočet, ať jde o možnost lepší strukturalizace hodiny, individuálnější

přístup, úsporu času, tak i možnost pracovat s oběma jazyky současně. Ne vždy je ovšem v možnostech školy takovouto výuku zajistit.

Neslyšící pedagog slouží žákům jako přirozený jazykový a kulturní vzor a vzor identity. Žáci k nim často mají větší důvěru, jelikož se s ním mohou lépe ztotožnit. Pedagog navíc většinou dokáže lépe odhadnout individuální potřeby žáků a přizpůsobit se jejich komunikačním kompetencím. Pro žáky je neslyšící pedagog zároveň vzorem ve vztahu k českému jazyku a může je tak více motivovat ke čtení, psaní a užívání psané češtiny ve škole i mimo ni. (Štefková, Zbořilová, 2018)

5 Praktická část

Praktická část této práce se bude věnovat průzkumu o současném pojetí výuky českého jazyka na školách pro sluchově postižené.

Dle Chrásky (2007) by každý pedagogický výzkum měl mít tyto čtyři fáze:

1. stanovení problému,
2. formulace hypotézy,
3. testování hypotézy,
4. vyvození závěrů a jejich prezentace.

Na základě tohoto poznatku bude práce dále rozpracována. Nejprve bude vytyčena metoda a cíl výzkumného šetření. Dále budou stanoveny výzkumné otázky a hypotézy. Před samotným šetřením bude taktéž představen výzkumný vzorek. Největší část této kapitoly bude věnována vyhodnocení jednotlivých odpovědí a hypotéz.

5.1 Metody, průběh a cíle výzkumného šetření

V rámci výzkumů existují dva základní typy metodologie, a to kvantitativní a kvalitativní výzkum, přičemž každý z nich má svá specifika, výhody a úskalí. (Hendl, 2004)

Pro potřeby této práce byla zvolena kvantitativní metoda testování s využitím dotazníku. Otázky v dotazníku byly tvořeny otázkami otevřenými, uzavřenými i polouzavřenými, aby respondenti mohli svá tvrzení doplnit či odůvodnit.

Dotazník obdrželi pedagogové prostřednictvím elektronické pošty. Kontakty byly získány ze stránek jednotlivých škol. V případě, že nebylo možné dostat se ke kontaktům jednotlivých pedagogů, byli taktéž elektronickou poštou osloveni ředitelé, případně jejich zástupci, s prosbou o přeposlání dotazníku pedagogům vyučujících na 1. stupni jejich škol.

Samotný výzkum trval od prosince 2020 do konce února 2021. Před výsledným výzkumem byl zaslán předvýzkum na jednu ze zmíněných škol, aby bylo možné otázky případně přeformulovat či doplnit. Takovéto zásahy nebyly nutné a bylo tak možné rozeslat dotazník v plném rozsahu na všechny školy napříč republikou.

Návratnost lze považovat za velmi úspěšnou, jelikož se podařilo získat odpovědi ze všech 13 oslovených škol od celkem 48 respondentů.

5.1.1 Cíl práce, výzkumné otázky a hypotézy

Před realizací každého výzkumu je třeba stanovit si jeho cíl, resp. čeho chceme dosáhnout a co chceme zjistit. Může jít o zjištění názorů na určitý jev, zjištění četnosti jeho výskytu či jeho analýzu.

Hlavním cílem této práce je zmapování a analýza současné situace výuky českého jazyka na školách pro sluchově postižené. Jak uvádí Reichel (2009) každý výzkum má mít stanoven více cílů, jelikož nikdy nehledáme odpověď pouze na jednu otázku a výsledkem není pouze jejich interpretace. Na základě tohoto tvrzení byly stanoveny následující dílčí otázky.

Výzkumné otázky:

- Na kterou oblast se učitelé při výuce ČJ⁶ nejvíce zaměřují?
- Jaký znakový systém učitelé při výuce nejvíce preferují?
- S kým učitelé při výuce nejčastěji spolupracují?
- Zařazují učitelé v rámci výuky ČJ hodiny čtenářských dílen?
- Jsou dle hodnocení pedagogů jejich znalosti ČZJ dostatečné?
- V jaké míře je pedagogy výuka ČJ pojímána jako výuka cizího jazyka?
- V jaké míře jsou v hodinách ČJ využívány slovníky?
- Jaká je aktuálně nejvíce využívaná metoda pro prvopočáteční čtení a psaní na školách pro sluchově postižené?
- Mají učitelé dostatek materiálů pro výuku ČJ?
- V jaké míře užívají učitelé v hodinách ČJ technické pomůcky?
- V jaké míře využívají učitelé aktivizující metody a metody kritického myšlení?
- Je nutností pro výuku na školách pro žáky se sluchovým postižením absolvování kurzu ČZJ?

Hypotézy:

Jak tvrdí Chráska (2007), hypotézy jsou jádrem kvantitativně orientovaných výzkumů. Při jejich tvorbě je nutné dodržet požadavek, aby tvrzení bylo vyjádřeno oznamovací větou. Hypotéza dále musí vyjadřovat vztah mezi dvěma proměnnými a v poslední řadě musí být měřitelná, aby mohla být ověřena. Na základě těchto požadavků byly stanoveny tyto hypotézy:

⁶ český jazyk

H1: Učitelé s praxí kratší než 20 let využívají metody kritického myšlení výrazně více než učitelé s praxí delší než 20 let.
H2: Učitelé, kteří pojmají výuku českého jazyka jako cizího jazyka využívají čtenářských dílen ve výrazně menším počtu než ti, kteří český jazyk vyučují jako jazyk mateřský.
H3: Učitelé, kteří se v hodinách ČJ nejvíce zaměřují na rozvoj slovní zásoby využívají slovníky ve výrazně větší míře než učitelé, kteří se zaměřují na rozvoj čtenářské gramotnosti.
H4: Učitelé, kteří vyučují ve třídě převážně žáky s těžkým sluchovým postižením hodnotí své znalosti v ČZJ výrazně lépe než učitelé vyučující žáky s kombinovaným postižením.

Tabulka č. 1: Stanovené hypotézy

5.2 Charakteristika zkoumaného vzorku

Výzkumné šetření bylo prováděno v rámci dotazování učitelů na 1. stupni základních škol pro sluchově postižené v celé České republice. Současný počet tvoří 11 základních škol s tímto zaměřením. Přestože další dvě školy již v posledních letech nejsou vedeny jako školy pro sluchově postižené, žáci se sluchovým postižením k nim i nadále přicházejí, a proto byly do vzorků taktéž zahrnuty.

V rámci průzkumu byly kontaktovány tyto školy:

- Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Holečkova 4,
- Gymnázium, Střední odborná škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Praha 2, Ječná 27,
- Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Praha 5, Výmolova 169,
- Vyšší odborná škola, Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Hradec Králové, Štefánikova 549,
- Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené, Plzeň, Mohylová 90,
- Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené, České Budějovice, Riegrova 1,
- Základní škola a mateřská škola logopedická, Liberec, Elišky Krásnohorské 921,

- Mateřská škola, základní škola a střední škola Gellnerka Brno, Gellnerova 66,
- Mateřská škola a základní škola Ivančice, Široká 484,
- Mateřská škola a základní škola Kyjov, Školní 3208,
- Střední škola, základní škola a mateřská škola pro sluchově postižené, Olomouc, Kosmonautů 4,
- Základní škola pro sluchově postižené a Mateřská škola pro sluchově postižené, Ostrava-Poruba, Spartakovců 1153/5,
- Mateřská škola, základní škola a střední škola pro sluchově postižené, Valašské Meziříčí, Vsetínská 454.

Všechny ze zmíněných škol vzdělávají žáky se sluchovým postižením. V drtivě většině přijímají i žáky s vadami řeči či kombinovaným postižením. Větší část těchto škol má přímo rozděleny třídy na logopedické a surdopedické. Ostatní vzdělávají žáky s různým typem postižení společně. Jak již bylo zmíněno, dvě ze škol již nenesou v názvu své zaměření na vzdělávání žáků se sluchovým postižením.

První školou je MŠ a ZŠ Ivančice. V historii byla tato škola zaměřena na výuku žáků se sluchovým postižením, nicméně jejich počet se postupně snižoval a škola změnila své zaměření. Dnes jsou součástí komplexu dvě základní školy. První z nich je běžného typu, druhá je základní škola speciální. Dle slov paní zástupkyně dnes v obou typech převládají žáci s poruchami autistického spektra, žáci s těžkými vadami řeči a žáci s kombinovaným postižením. Žáci se sluchovým postižením jsou spíše jednotlivci, kteří jsou zařazováni do tříd pro výše zmíněné žáky.

Druhou školou je ZŠ a MŠ logopedická, Liberec. Přestože se škola přejmenovala v roce 2013 na školu logopedickou, i nadále žáky se sluchovým postižením přijímá a na škole jsou přímo zřízeny třídy surdopedické. Žákům se sluchovým postižením je tak věnována speciální péče.

Dle zmíněné charakteristiky je třeba ve výsledcích brát ohled na to, že v některých školách není výuka žáků se sluchovým postižením oddělena od vzdělávání žáků s jiným typem postižení či znevýhodnění.

5.3 Vlastní výzkumné šetření

V této kapitole budou prezentovány výsledky výzkumného šetření. Každá odpověď bude vyhodnocena a pro přehlednost graficky znázorněna. Prvních pět otázek slouží k seznámení s výzkumným vzorkem. Další otázky pak byly směřovány právě na specifické prvky ve výuce, které daní pedagogové využívají. Poslední čtyři otázky pak byly určeny ředitelům, případně jejich zástupcům.

Otázka č. 1



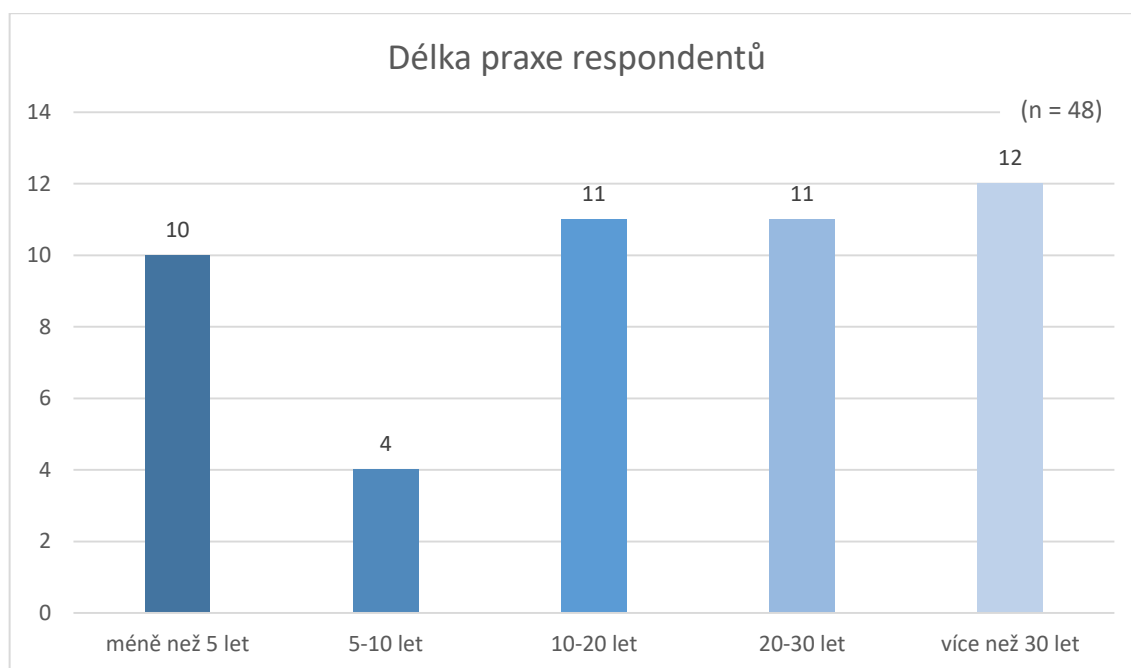
Graf č. 1: Pregraduální vzdělání respondentů

V první otázce byli respondenti dotázáni, jaké vzdělání absolvovali v rámci vysokoškolského studia. Ze 48 respondentů, 20 (42 %) vystudovalo obor *Speciální pedagogika*. Obor *Učitelství pro 1. stupeň a speciální pedagogika* vystudovalo 18 z dotázaných (37 %), přičemž všichni v rámci zaměření studia zvolili surdopedii. Dalších 9 respondentů (19 %) zvolilo odpověď „jiné“, přičemž v odpovědích uvedli buďto kombinaci speciální pedagogiky s jiným učitelským oborem nebo obor *Učitelství pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péči*, což lze v jistém ohledu brát jako podobu dnešní speciální pedagogiky. Pouze 1 z respondentů (2 %) nebyl vzdělán v oblasti speciální pedagogiky, jelikož vystudoval obor *Učitelství pro*

1. stupeň. Je tedy zřejmé, že ve školách vyučují dostatečně kvalifikovaní učitelé pro práci s žáky s SVP.

Z odpovědí vyplynulo, že 5 pedagogů (10 %) vystudovalo k oboru *Speciální pedagogika* ještě jeden obor. Tím bylo ve čtyřech případech *Učitelství pro 1. stupeň* a v jednom případě se jednalo o *Český jazyk v komunikaci neslyšících*.

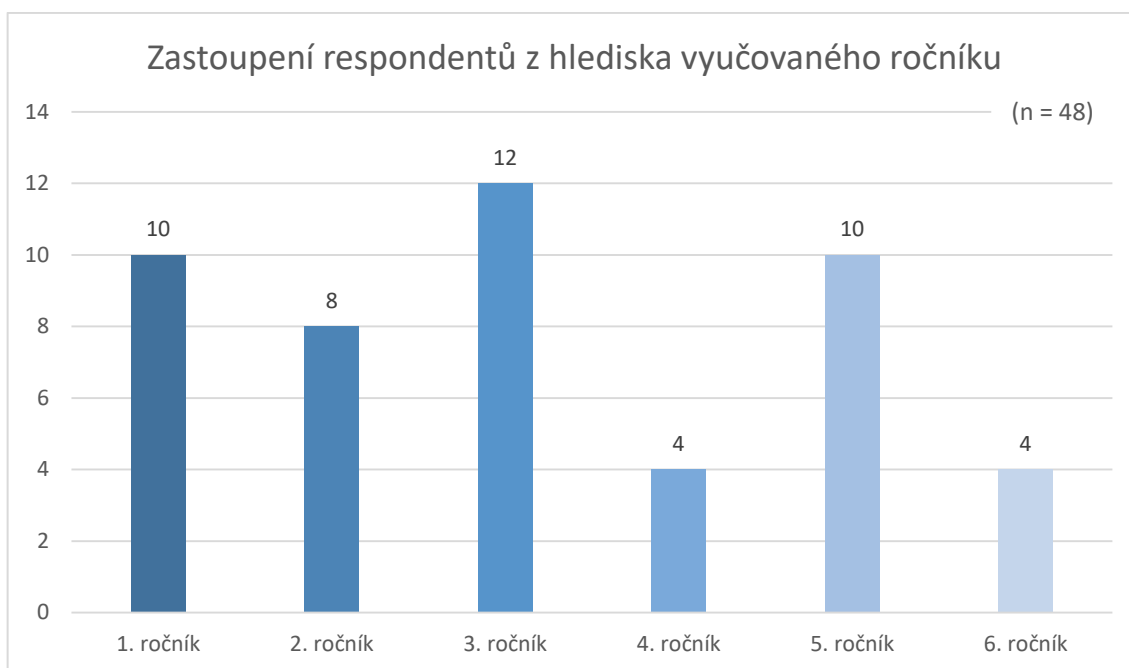
Otázka č. 2



Graf č. 2: Délka praxe respondentů na 1. stupni základních škol pro sluchově postižené

Z hlediska délky praxe je možné vidět zastoupení zkušených pedagogů, jelikož pouze 10 z nich vyučuje méně než 5 let. Další 4 uvedli dobu praxe v rozmezí mezi 5 až 10 lety. Jedenáct respondentů pak vyučuje 10-20 let a stejný počet vyučuje 20-30 let. Největší zastoupení v počtu 12 respondentů mají pedagogové, kteří vyučují více než 30 let.

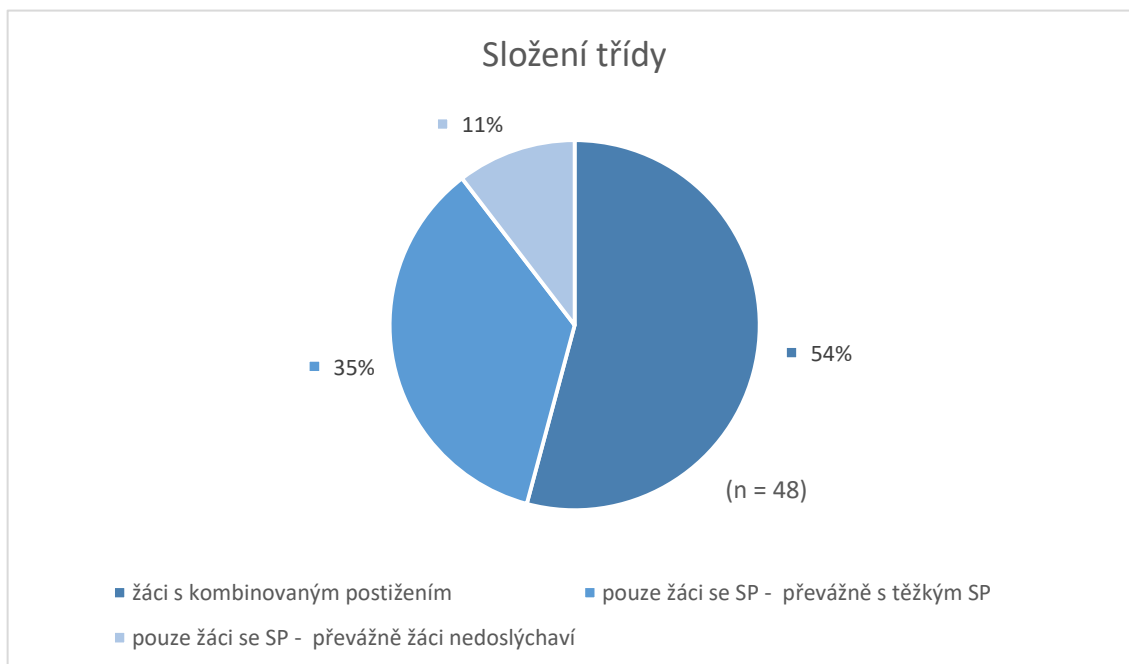
Otázka č. 3



Graf č. 3: Zastoupení respondentů z hlediska vyučovaného ročníku

Výzkumný vzorek zahrnoval zástupce ze všech ročníků. Největší podíl s počtem 12 respondentů (25 %) mají pedagogové vyučující ve třetím ročníku. Druhé největší zastoupení pak měli učitelé 1. a 5. ročníku, v obou ročnících v počtu 10 (21 %). Druhý ročník vyučuje 8 respondentů (17 %), a 4. ročník je stejně jako 6. ročník zastoupen 4 pedagogy (8 %).

Otázka č. 4

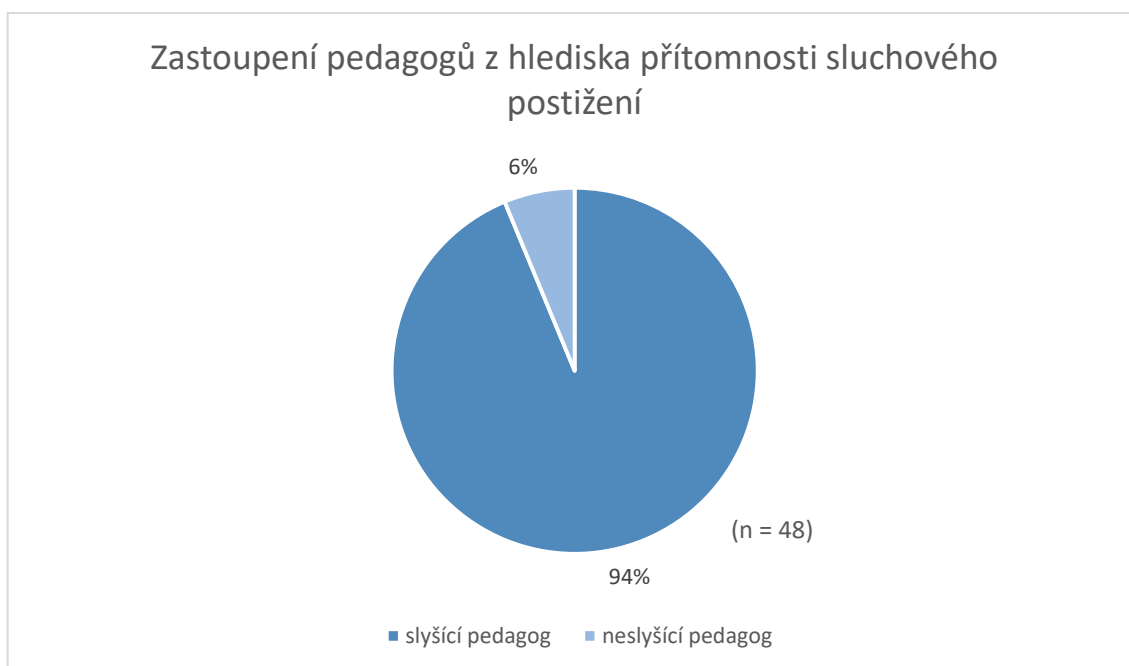


Graf č. 4: Složení tříd

Z hlediska složení tříd je možné vidět, že ve více než polovině případů (54 %), tedy u 26 pedagogů, tvoří vyučovanou třídu žáci s kombinovaným postižením. Tato skutečnost výuku výrazně komplikuje, jelikož je složení třídy velmi různorodé a potřeby jednotlivých žáků se mohou velmi lišit.

Dalších 17 (35 %) z celkových 48 pedagogů vyučuje ve třídách, kde jsou pouze žáci se sluchovým postižením a převážně se jedná o žáky s těžkým sluchovým postižením. Posledních 5 (11 %) pak vyučuje ve třídách, kde jsou převážně žáci nedoslýchaví.

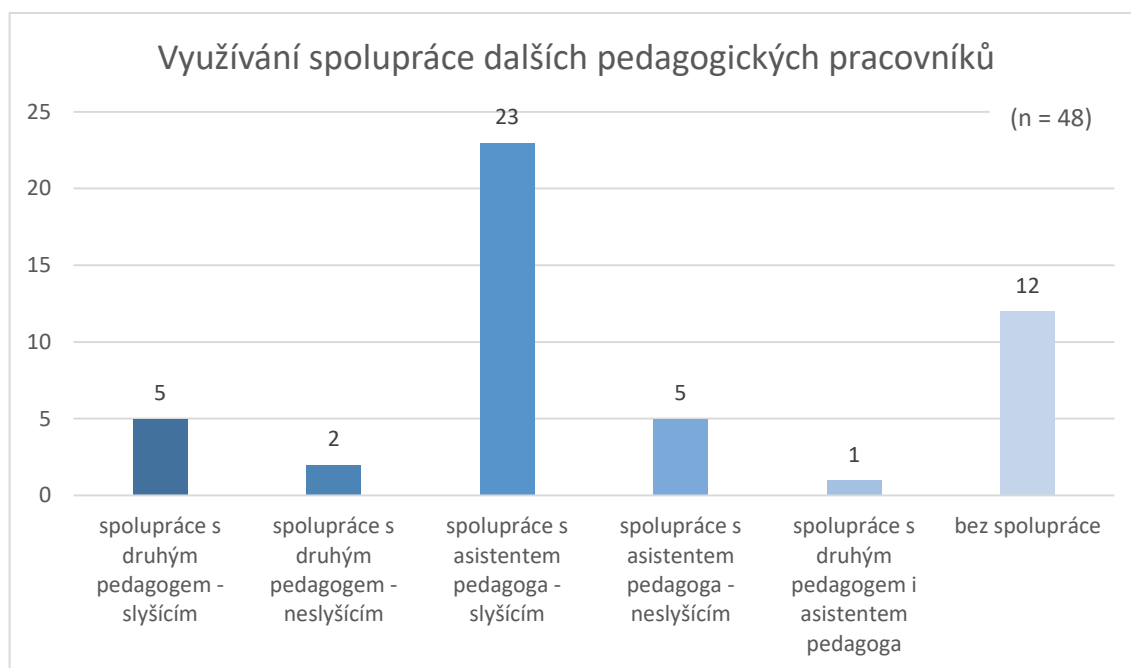
Otázka č. 5



Graf č. 5: Zastoupení pedagogů z hlediska přítomnosti sluchového postižení

Z celkového počtu 48 respondentů bylo 45 pedagogů slyšících (94 %) a pouze 3 pedagogové neslyšící (6 %). Velký nepoměr v zastoupení je způsoben tím, že pedagogů se sluchovým postižením je obecně daleko méně, než pedagogů bez sluchového postižení. Také záleží na tom, zda škola vyučuje znakový jazyk, aby zastoupení těchto pedagogů na školách bylo požadováno. V neposlední řadě je nutné, aby byli neslyšící učitelé zároveň dostatečně kompetentní v češtině, pokud mají žáky vzdělávat.

Otázka č. 6



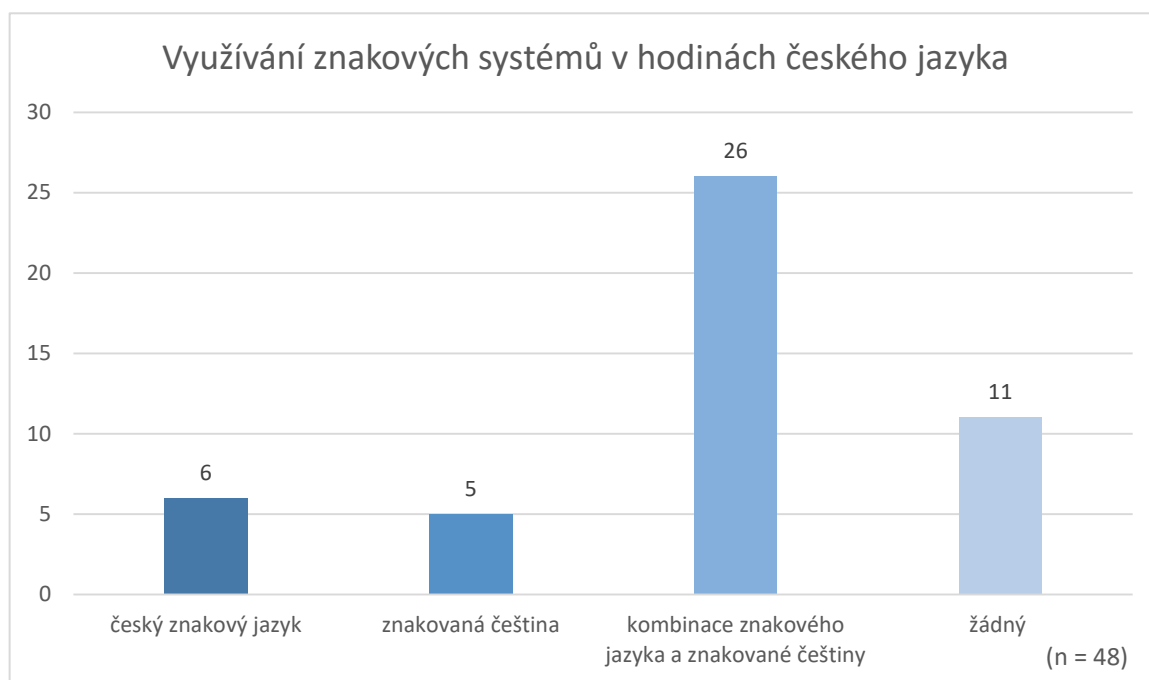
Graf č. 6: Využívání spolupráce dalších pedagogických pracovníků

Tato otázka navazuje na přechozí a týká se využívání spolupráce s dalšími pedagogy. Z celkového počtu 48 respondentů, 23 (48 %) využívá spolupráce se slyšícím asistentem pedagoga a 5 pedagogů (10 %) spolupracuje s asistentem neslyšícím. S asistenty tedy pracuje více než polovina respondentů (58 %).

S druhými pedagogy pak pracuje 7 respondentů (15 %), přičemž 5 z nich se slyšícím a 2 s pedagogem se sluchovým postižením. V jednom případě (2 %) je pak využíváno jak spolupráce s druhým pedagogem, tak s asistentem pedagoga. Čtvrtina respondentů, tedy 12, pak s žádným dalším pedagogickým pracovníkem nespolupracuje.

Zde je možné nalézt odpověď na jednu z výzkumných otázek, která se týkala spolupráce pedagogů s dalšími pedagogickými pracovníky. Odpovědí tedy je, že nejčastěji je využíváno spolupráce se slyšícími asistenty pedagoga.

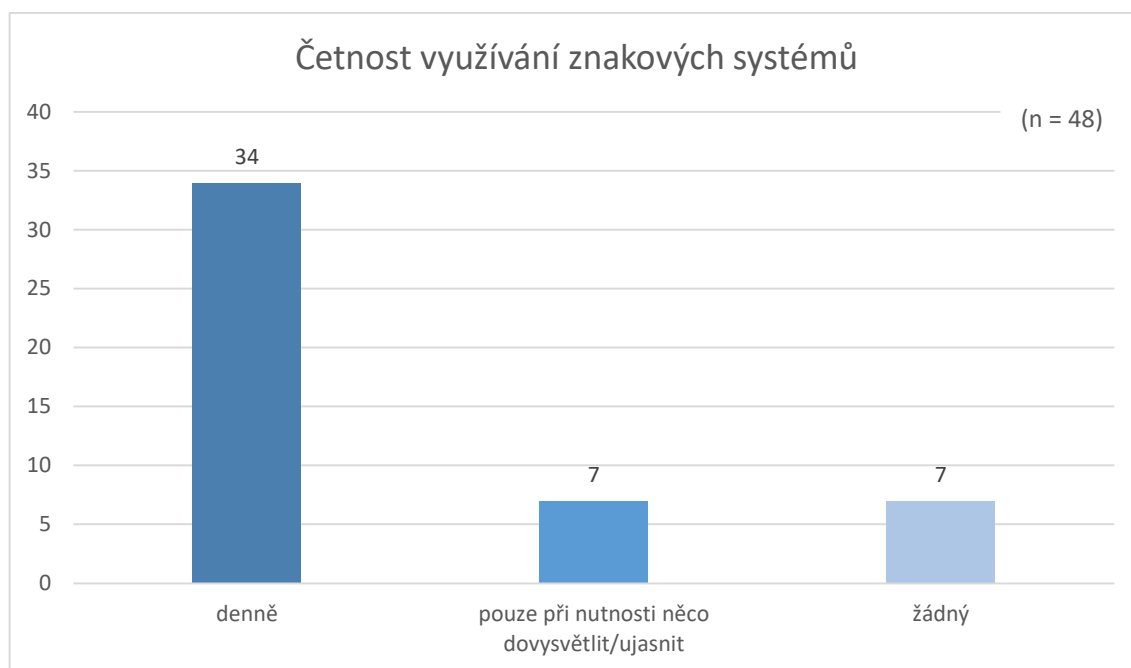
Otázka č. 7



Graf č. 7: Využívání znakových systémů v hodinách českého jazyka

Jednou z výzkumných otázek bylo, jaké znakové systémy při výuce českého jazyka pedagogové preferují. Odpovědí je, že nejčastější volbou je kombinace ČZJ a znakované češtiny, jelikož tuto možnost zvolilo 26 respondentů (54 %). Pedagogové pak tuto volbu často doplnili o to, že znakované češtiny využívají při vysvětlování gramatických jevů v češtině, ale pro běžnou výuku využívají ČZJ. Užívání ČZJ (včetně prstové abecedy) pak ve výuce preferuje 6 pedagogů (13 %) a znakovanou češtinu dalších 5 respondentů (10 %). V 11 případech (23 %) pak není využíváno žádného znakového systému a učitelé využívají pouze mluvené a psané formy češtiny.

Otázka č. 8



Graf č. 8: Četnost využívání znakových systémů

Otázka č. 8 navazuje na otázku č. 7, jelikož se týká četnosti využívání znakového systému, který respondenti zvolili v předchozí otázce. Drtivá většina, přesněji 34 pedagogů (70 %) využívá danou formu znakového systému na denní bázi. Dalších 7 respondentů (15 %) uvedlo, že daného znakového systémů využívá pouze v případech, kdy je třeba žákům něco ujasnit. Zbýlých 7 respondentů (15 %) uvedlo, že znakových systémů nevyužívá ani v ojedinělých případech. V případě respondentů, kteří uvedli, že nevyužívají žádný znakový systém, je možné vidět jistý rozpor s předchozí otázkou, kde tuto možnost zvolilo 11 respondentů. Následně ale 4 z nich sami doplnili, že běžně ve výuce žádnou formu znakových systémů nevyužívají, ale v ojedinělých případech, kdy znakový systém pomůže žákům k lepšímu pochopení učiva, se k užití některého z nich uchýlí.

Otázka č. 9



Graf č. 9: Sebehodnocení úrovně znalosti znakového jazyka

V této otázce měli pedagogové ohodnotit své znalosti v oblasti znakového jazyka. Jako *výborné* označilo své znalosti a dovednosti v ČZJ 12 pedagogů (25 %). Tato úroveň byla v dotazníku specifikována jako taková, kdy se pedagog bez problému domluví s neslyšícím dospělým jedincem. Za *průměrné* (dostačující vzhledem k věku žáků) považuje své znalosti v ČZJ 27 pedagogů (56 %). Možnost *nízké úrovně*, která odpovídá základním znalostem, zvolilo 9 pedagogů (19 %). Tímto nacházíme také odpověď na výzkumnou otázku ohledně kompetencí pedagogů ve znakovém jazyce.

Jak vidíme, 75 % pedagogů považuje své kompetence minimálně za dostačující vzhledem k výuce, tzn. považují se dostatečně kompetentní na vysvětlování jevů českého jazyka žákům se sluchovým postižením. Samozřejmě je nutné si uvědomit, že 3 z respondentů jsou neslyšící, a tudíž jsou výborné znalosti předpokládány.

Otázka č. 10

Otázka č. 10 si kladla za cíl zjistit četnost zastoupení jednotlivých přístupů napříč školami. V otázce preferovaného vzdělávacího přístupu nebyly některé odpovědi jednoznačné. Proto bylo pro vyjádření výsledků a přehlednost využito následující tabulky.

Vzdělávací přístup	Počet škol	Zastoupení v %
totální komunikace	6	46 %
orální metoda	2	15 %
bilingvální metoda	3	23 %
kombinace orální metody a totální komunikace	1	8 %
kombinace bilingvální metody a totální komunikace	1	8 %

Tabulka č. 2: Vzdělávací přístupy

Z tabulky vyplývá, že 2 ze škol nepreferují pouze jeden přístup, ale dle konkrétního zastoupení žáků volí danou metodu. Jednoznačně se pak z 13 dotazovaných škol k totální komunikaci hlásí 6 z nich (46 %). Další 3 školy (23 %) pak preferují bilingvální metodu. K orální metodě se hlásí pouze 2 školy (15 %).

Otázka č. 11

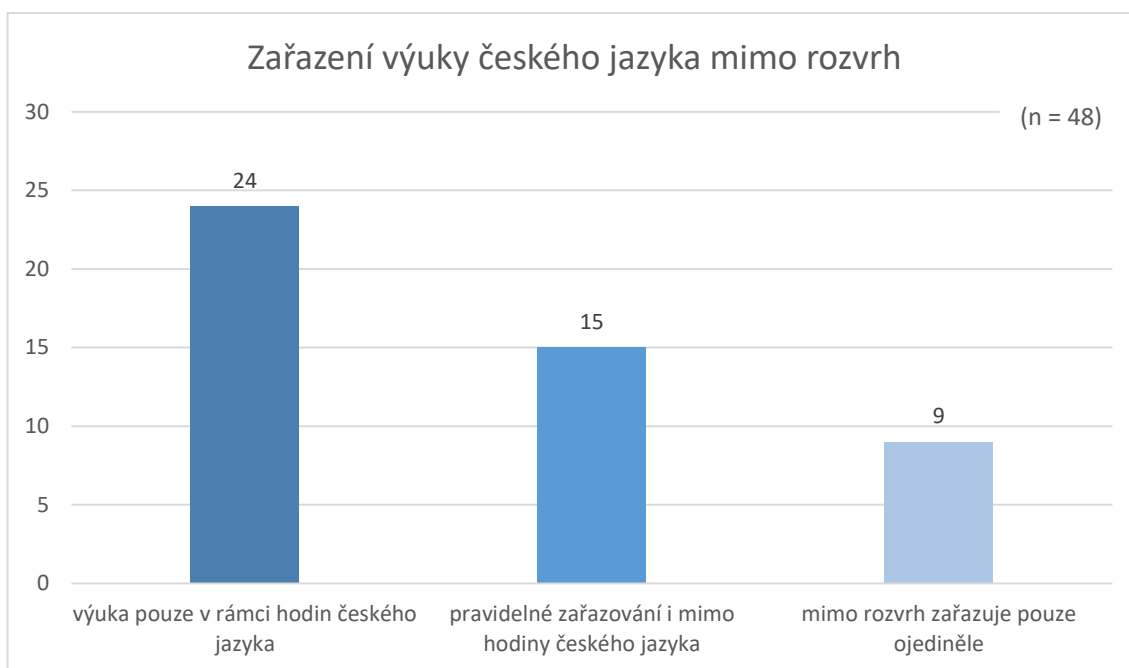


Graf č. 10: Výuka českého jazyka jako cizího jazyka

Jak lze z grafu vyčíst, z celkového počtu 48 pedagogů, 1/3 z nich (tj. 16), pojmá výuku českého jazyka jako jazyka cizího. Další 2/3, tedy 32 pedagogů, pak vyučují český jazyk jako při běžné výuce na základních školách, ovšem určité rozdíly jsou i při tomto pojetí zřejmé. Nelze ovšem tvrdit, že je výuka v rámci jedné školy pojmána stejně, jelikož se odpovědi v rámci jedné školy neshodovaly. Jako vysvětlení lze uvést např. jednu z doplňujících odpovědí: „V současné době přistupuji k výuce ČJ u neslyšících žáků jako k výuce cizího jazyka. Tento přístup však není stejný u všech pedagogů školy. Záleží vždy na stupni sluchového postižení u žáků a jejich mateřském jazyce. Dále rozhoduje způsob komunikace preferovaný dítětem i způsob komunikace v rodině dítěte a s dítětem v rodině.“

Výzkumnou otázku týkající se této problematiky pak lze uzavřít tak, že většina pedagogů pojmá výuku ČJ jako jazyka mateřského. Nelze ovšem říci, že se výuka českého jazyka jako jazyka cizího vztahuje ke konkrétní metodě, ale ani ke konkrétní škole. Vždy záleží především na složení třídy, respektive na míře poškození sluchu a na preferované komunikaci.

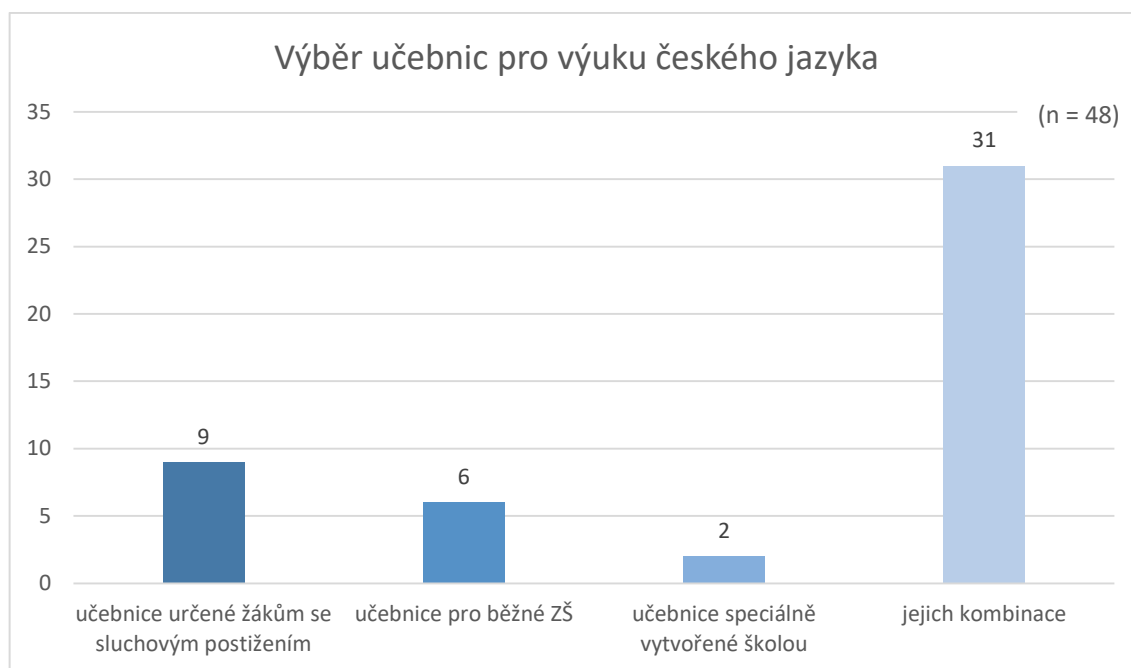
Otázka č. 12



Graf č. 11: Zařazení výuky českého jazyka mimo rozvrh

Cílem této otázky bylo zjistit, zda učitelé vyučují ČJ pouze v rámci rozvrhu nebo jsou z časových důvodů i náročnosti výuky nuceni zařazovat hodiny ČJ i mimo něj. Jak je uvedeno v grafu výše, polovina respondentů (24) vyučují ČJ pouze v hodinách tomu vyhrazených, tedy dle rozvrhu. Druhá polovina pak zahrnuje hodiny českého jazyka i mimo rozvrh, přičemž 15 z nich uvedlo, že takto činí pravidelně.

Otázka č. 13



Graf č. 12: Výběr učebnic pro výuku českého jazyka

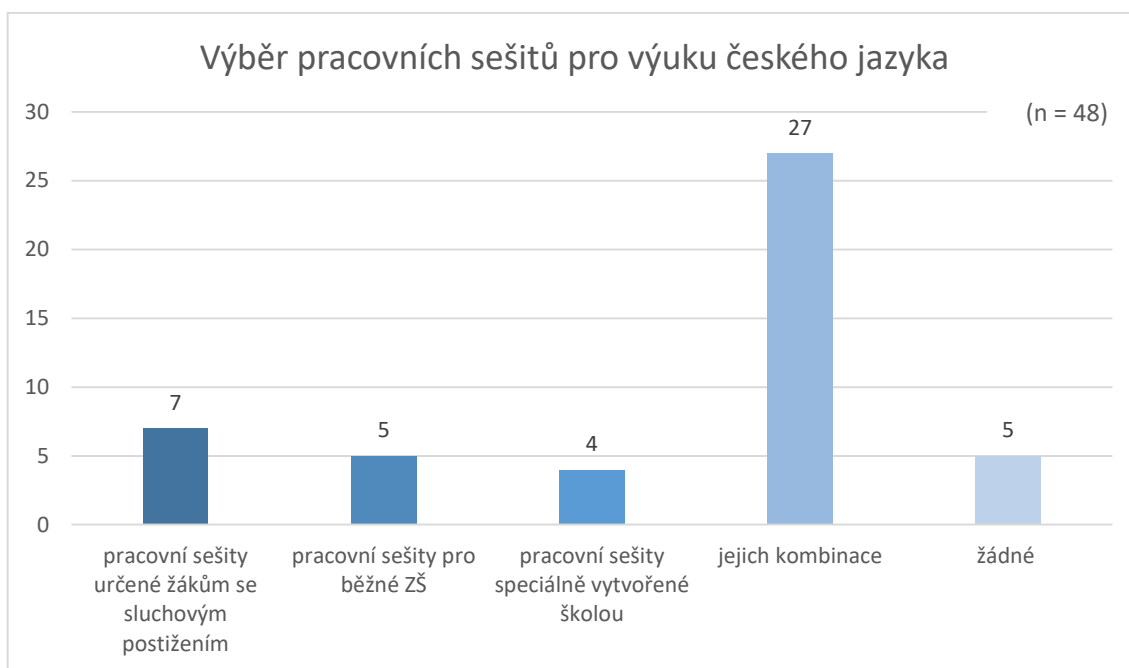
Je logické, že výběr materiálů pro výuku žáků se sluchovým postižením bude mnohem užší, než výběr materiálů pro běžné školy. V rámci dotazníkového šetření však bylo cílem zjistit, v jaké míře jsou využívány učebnice pro výuku českého jazyka speciálně určené žákům se sluchovým postižením.

Výsledky hovoří tak, že pouze 9 pedagogů (19 %) užívá učebnice českého jazyka určené speciálně těmto žákům. Další 2 (4 %) pak uvedli, že využívají učebnice speciálně vytvořené školou. Učebnice pro běžné základní školy užívá pouze 6 (12 %) z oslovených pedagogů. Největší zastoupení pak mají učitelé, kteří předchozí možnosti kombinují, a to v počtu 31 respondentů (65 %).

Mezi nejčastěji využívané učebnice uvedli respondenti tyto:

- Slabikář pro žáky se sluchovým postižením (Fortuna),
- Domino Český jazyk pro malé cizince,
- Veselené čtení (Fortuna),
- Slabikář Naše čtení (Scientia),
- Základy řeči (SPN),
- Čítanka pro třetí (čtvrtý) ročník základních škol pro neslyšící a základních škol pro žáky se zbytky sluchu (SPN).

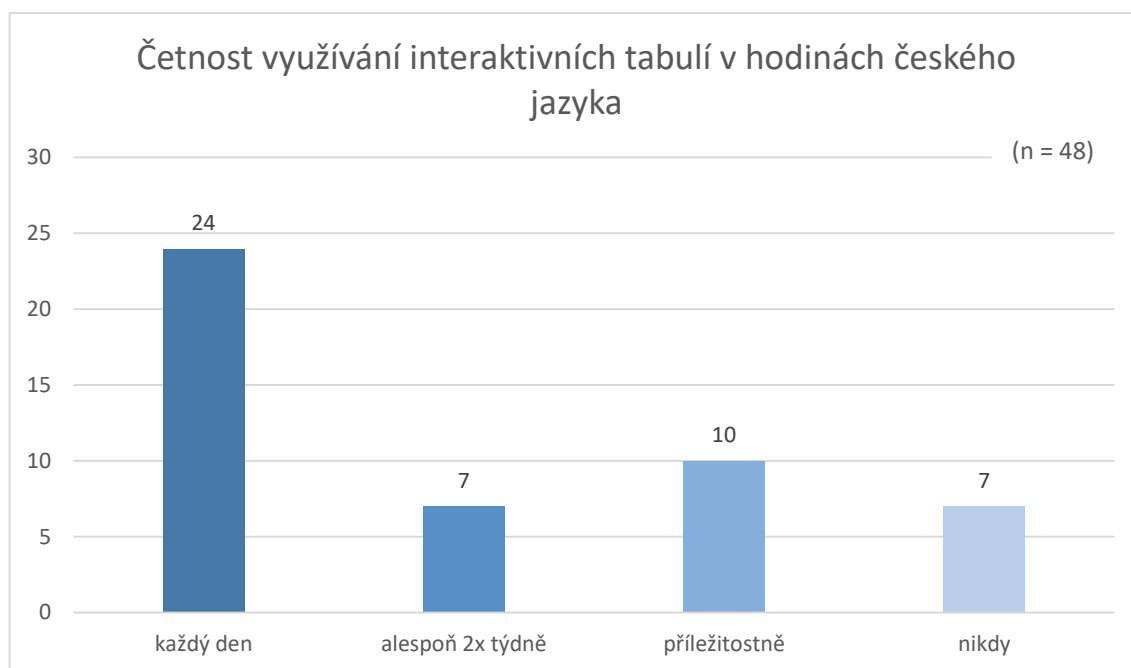
Otázka č. 14



Graf č. 13: Výběr pracovních sešitů pro výuku českého jazyka

Otázka č. 14 doplňuje předchozí otázku, jelikož se týká používání pracovních sešitů při výuce ČJ. Opět je možné vidět, že nejčastěji je využíváno kombinace různých dostupných pracovních sešitů na trhu, kterou zvolilo 27 učitelů (56 %). Pracovní sešity určené žákům se sluchovým postižením využívá dalších 7 (16 %). Čtyři pedagogové (8 %) si tvoří své pracovní sešity sami. Pouze 5 pedagogů (10 %) využívá pracovní sešity pro běžné ZŠ. Posledních 5 (10 %) uvedlo, že nevyužívá žádné pracovní sešity. Tento výsledek není příliš překvapující, jelikož i v rámci výuky českého jazyka na 1. stupni běžných škol se s využíváním pracovních sešitů v ČJ taktéž nesečkáváme příliš často. V případě výuky žáků se sluchovým postižením je navíc jejich výběr podstatně menší.

Otázka č. 15

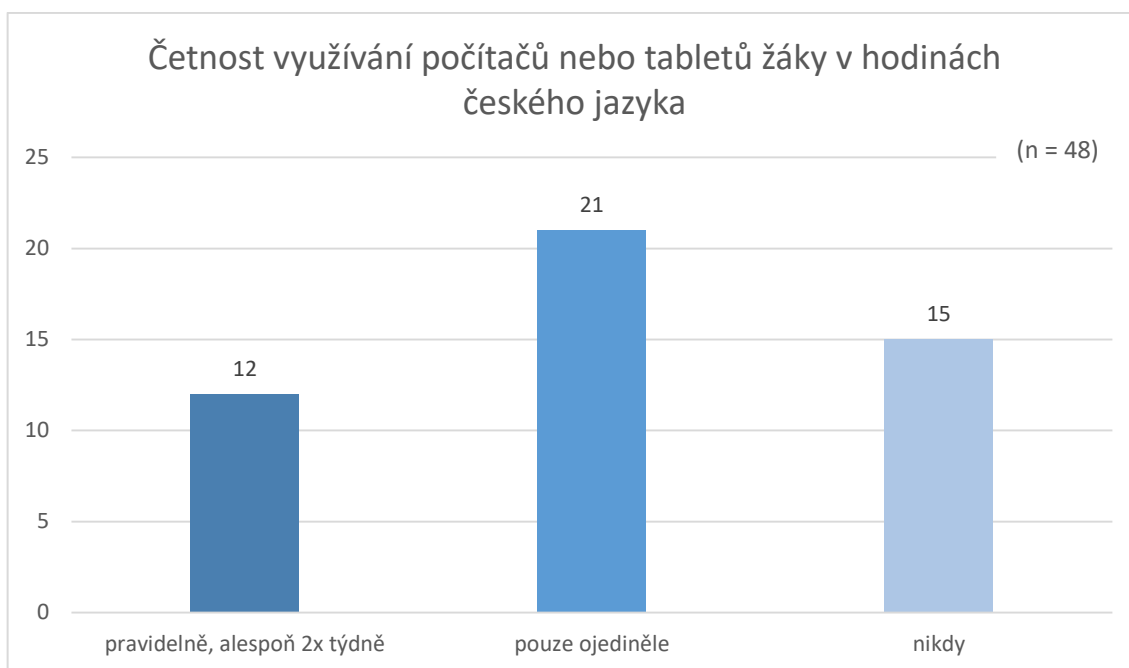


Graf č. 14: Četnost využívání interaktivních tabulí v hodinách českého jazyka

Četnost využívání moderních technologií v posledních letech velice stoupla, a to nejen ve školství. Interaktivní tabule jsou skvělým pomocníkem pro učitele i žáky, jelikož velmi obohacují a usnadňují výuku. Navíc, jak bylo uvedeno v teoretické části, tyto technologie se taktéž řadí k technickým pomůckám žáků se sluchovým postižením. V rámci výzkumu tak bylo cílem zjistit, jaká je aktuální četnost využívání interaktivních tabulí ve výuce.

Výsledky dotazníkového šetření byly takové, že 24 pedagogů, tedy přesně 50 % z celkových 48 dotázaných, využívá interaktivní tabuli při výuce každý den. Alespoň 2x týdně ji užívá 7 z nich (15 %) a dalších 10 (20 %) ji využívá alespoň příležitostně. V celkovém součtu tedy 85 % respondentů této pomůcky využívá (ačkoli v různé míře). Pouze 15 %, tedy 7 respondentů, ji do výuky nezařazuje ani v ojedinělých případech.

Otázka č. 16



Graf č. 15: Četnost využívání počítačů nebo tabletů žáky v hodinách českého jazyka

Dalšími technologickými vymoženostmi, které se do škol postupně dostávají, jsou počítače a tablety. Jedna z otázek v dotazníkovém šetření byla tedy opět věnována četnosti jejich využívání v rámci hodin českého jazyka.

Četnost užívání je oproti interaktivním tabulím v rámci pravidelného užívání menší, ale i přesto poměrně vysoká. Alespoň 2x týdně žákům umožní práci s nimi 12 pedagogů (25 %). Ojediněle tuto možnost žákům nabízí 21 z dotázaných pedagogů (44 %). Zbýlých 15 pedagogů (31 %) uvedlo, že počítače ani tablety v rámci výuky českého jazyka neužívají žáci nikdy.

Otázka č. 17

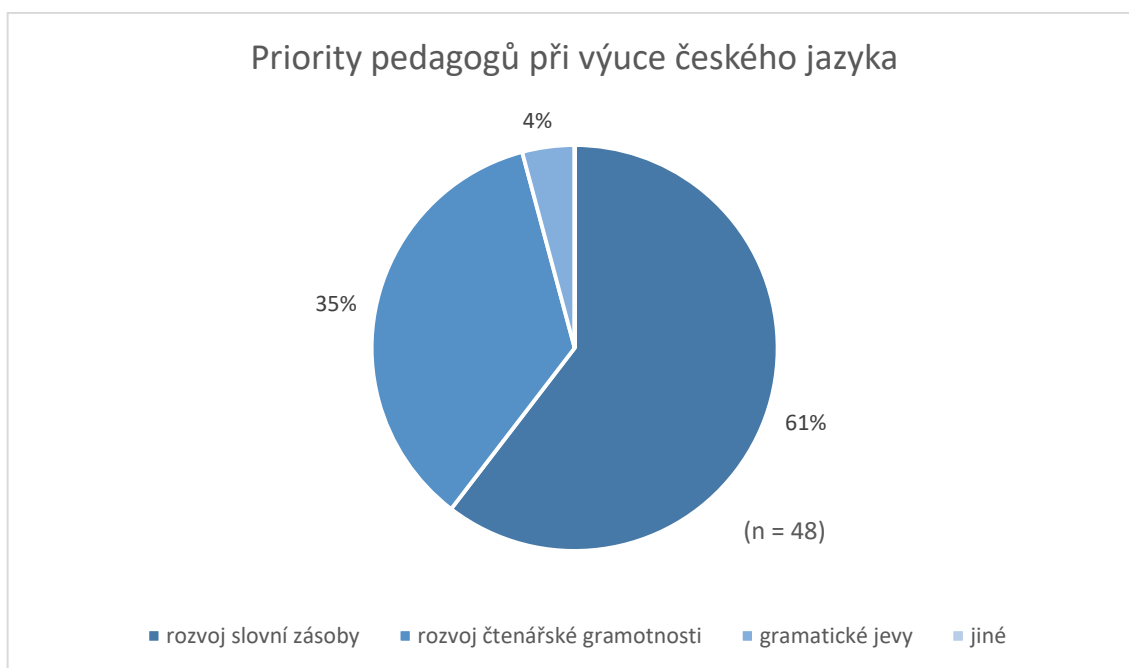


Graf č. 16: Četnost tvorby vlastních materiálů

V odpovědi na tuto otázce byli pedagogové téměř jednohlasní, jelikož pouze jeden respondent v otázce, zda si tvoří své vlastní materiály nebo užívá již vypracovaných, zvolil druhou možnost. K této otázce také byla možnost volné odpovědi, kde pedagogové mohli uvést, odkud čerpají inspiraci. Nejčastěji opakovanou odpovědí bylo, že čerpají z mnoha dostupných zdrojů a materiály přetvářejí dle aktuálních potřeb žáků.

Mezi nejčastěji zmiňovanými zdroji byly facebookové skupiny určené pro inspiraci pedagogů, dále portály *www.pinterest.com*, *dum.rvp.cz* nebo dostupné materiály k učebnicím. Výsledky této otázky jsou, dle mého názoru, velmi překvapující, jelikož v běžné praxi na základních školách učitelé využívají již vypracovaných dostupných materiálů. Samozřejmě u žáků se sluchovým postižením je nutno větší individuality, ale i přesto je pro ně spousta materiálů stejně vhodných jako pro žáky intaktní. Zároveň je nutné přihlédnout k tomu, že respondenti měli uvést nejčastěji užívanou možnost, tzn. že jistě někdy využívají i již zpracované materiály. Ty ovšem volí pouze v ojedinělých případech.

Otázka č. 18



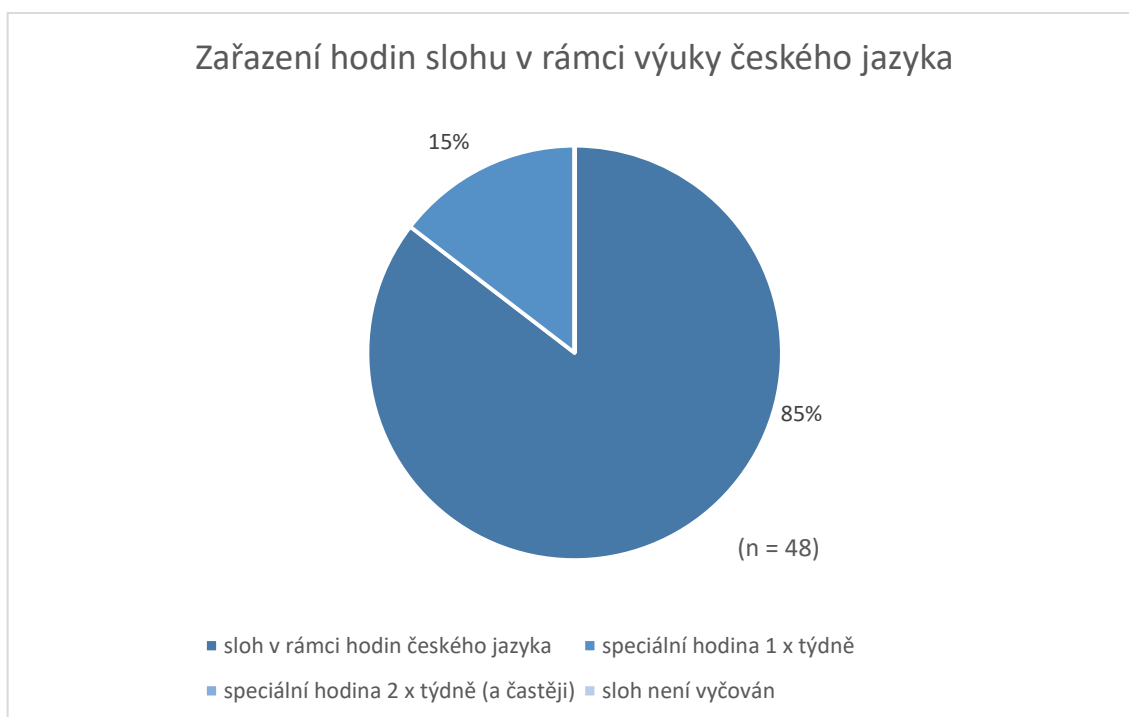
Graf č. 17: Priority pedagogů při výuce českého jazyka

Zřejmě nejzásadnější otázkou v rámci výzkumu byla otázka ohledně primárního zaměření na jednotlivé aspekty českého jazyka v rámci výuky. Je samozřejmé, že je výuka pojímána komplexně. Cílem této otázky bylo zjistit, kde vidí učitelé největší mezery a na co své hodiny primárně zaměřují.

Z celkových 48 respondentů, 29 z nich (61 %) uvedlo, že v hodinách českého jazyka se primárně zaměřují na rozvoj slovní zásoby. Dalších 17 (35 %) zvolilo možnost primárního zaměření na oblast rozvoje čtenářské gramotnosti. Nejmenší počet pedagogů, přesněji 2 (4 %), zaměřuje svou pozornost ve výuce především na objasnění gramatických jevů.

Žádný z pedagogů nezvolil možnost „jiné“ ani svou volbu slovně nedoplnil. Je tedy evidentní, že jde o tři nejproblematictější oblasti výuky ČJ.

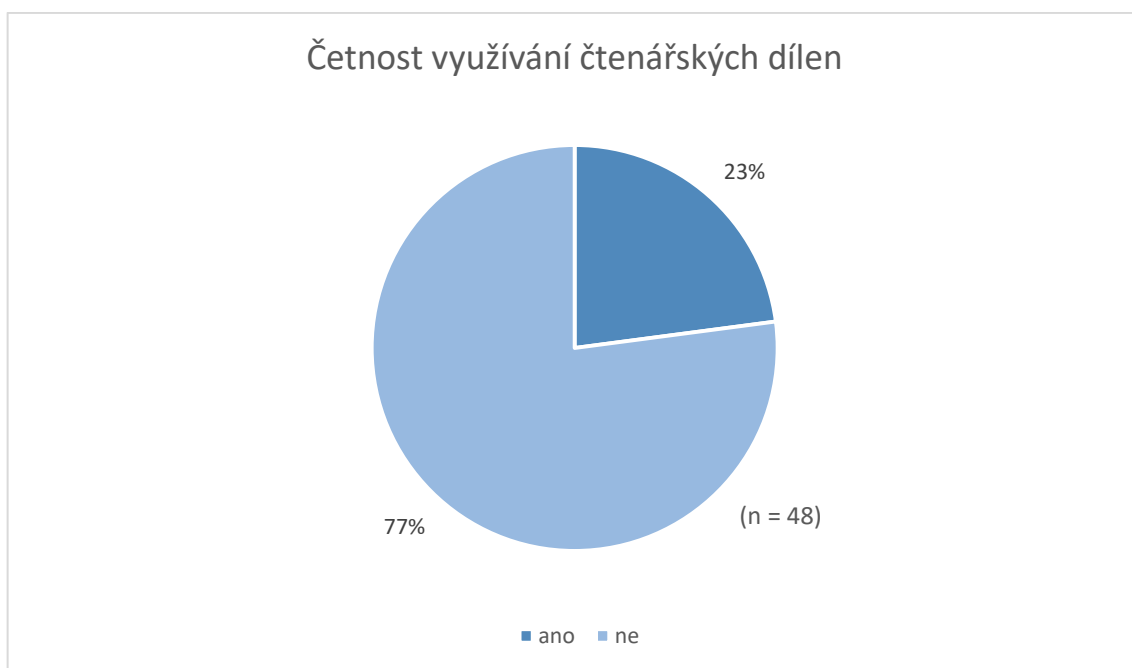
Otázka č. 19



Graf č. 18: Zařazení hodin slohu v rámci výuky českého jazyka

Jak bylo řečeno v teoretické části, psaní u žáků se sluchovým postižením je velice specifické a je nutné, aby mu byla věnována zvýšená pozornost. Cílem této otázky tak bylo zjistit, zda je hodinám slohu věnována speciální hodina, kde se učitelé věnují především písemnému vyjadřování žáků nebo zda je pojímán spíše komplexně v rámci hodin ČJ. Jak je možné vidět v grafu výše, většina učitelů, tj. 41 (85 %), nemá hodiny slohu vyčleněny a tedy pouze 7 (15 %) z oslovených zařazuje hodiny slohu, kde se problémům v psaní více věnují. Tato skutečnost však ovšem nemusí znamenat, že písemnému vyjadřování není věnována dostatečná pozornost v rámci celkové výuky.

Otázka č. 20

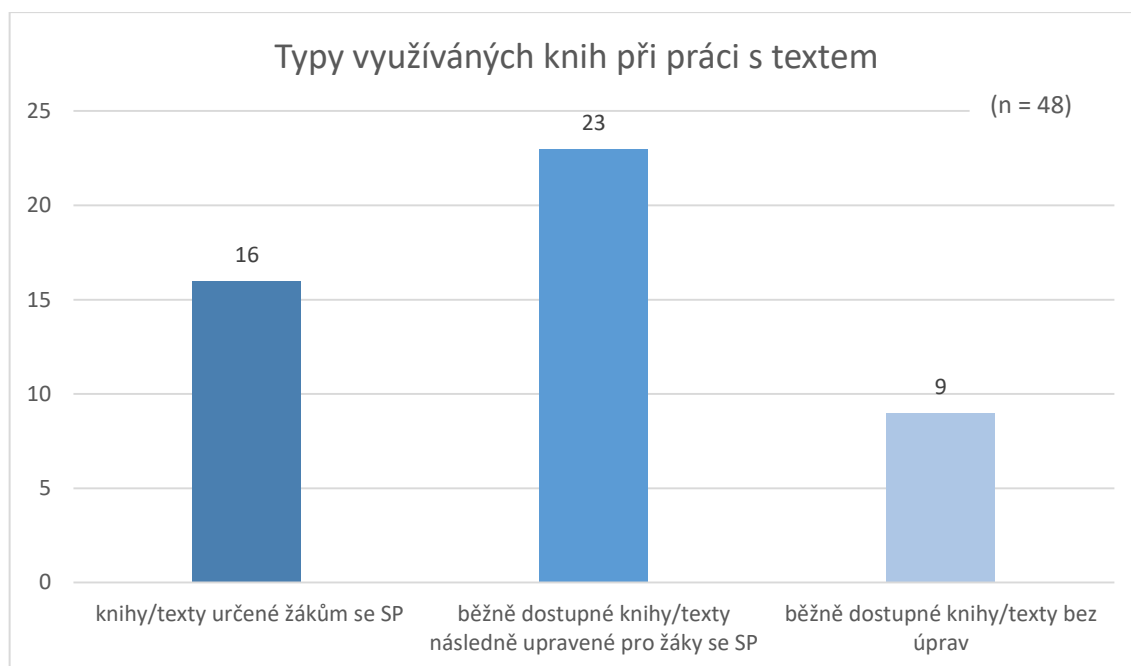


Graf č. 19: Četnost využívání čtenářských dílen

V otázce četnosti využívání čtenářských dílen je možné vidět, že čtenářské dílny nejsou na těchto školách vyučovány příliš často. Dle výsledků z dotazníkového šetření, je zařazuje pouze 23 % z oslovených pedagogů, tedy 11. Dalších 37 (77 %) pak čtenářské dílny nevyužívá. Malá četnost užití může být způsobena především nedostatkem času, kteří učitelé mají a také nízkou čtenářskou úrovní žáků. Nicméně právě druhý argument by měl učitele vést k častějšímu zavádění čtenářských dílen, aby se čtenářská gramotnost jejich žáků zvyšovala.

Otázka č. 21

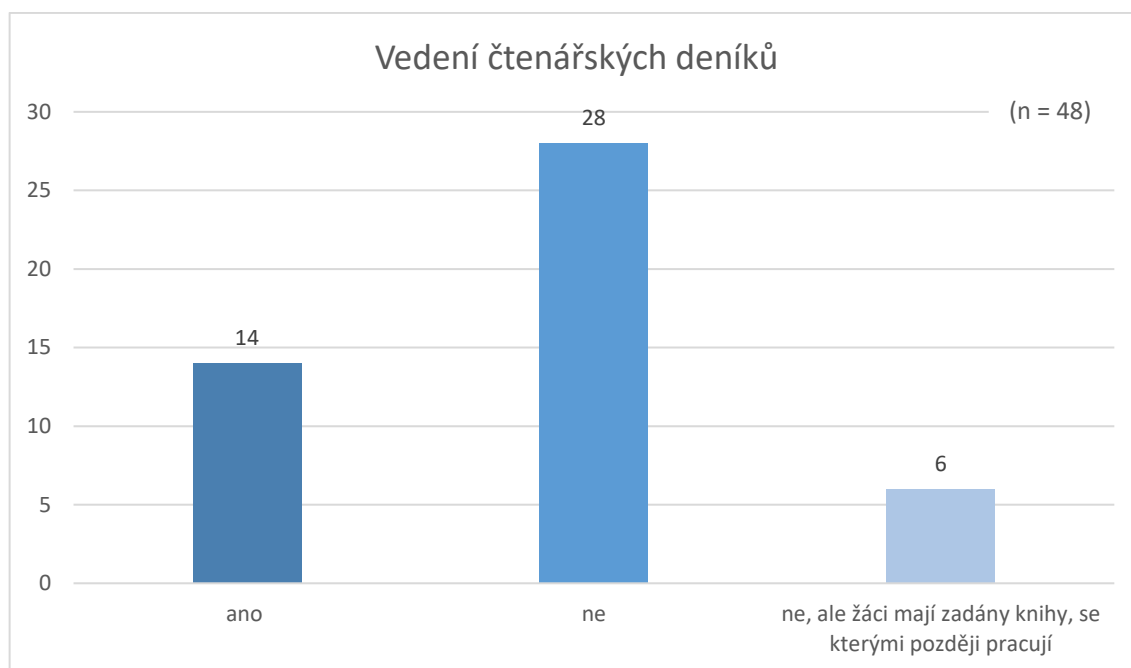
Malá četnost využívání čtenářských dílen ovšem neznamená, že učitelé s žáky nečtou. Dovednost čtení a čtenářská gramotnost je cílem základního vzdělávání, a proto je proces čtení (nejen) ve výuce ČJ nezbytný. Otázkou ovšem je, jaké knihy, či obecně texty, učitelé při výuce žáků se sluchovým postižením využívají.



Graf č. 20: Typy využívaných knih při práci s textem

Dle výsledků, jsou nejčastěji využívány běžně dostupné knihy/texty, které jsou následně upraveny pro potřeby žáků se sluchovým postižením. Tuto možnost zvolilo 48 % pedagogů, tzn. 23. Dalších 16 (33 %) uvedlo, že využívá knihy speciálně určené pro žáky sluchovým postižením. Zbývajících 9 (19 %) pak užívá běžně dostupné knihy/texty bez dalších úprav, přičemž tuto možnost zvolili pouze učitelé, jež vyučují pomocí orální metody.

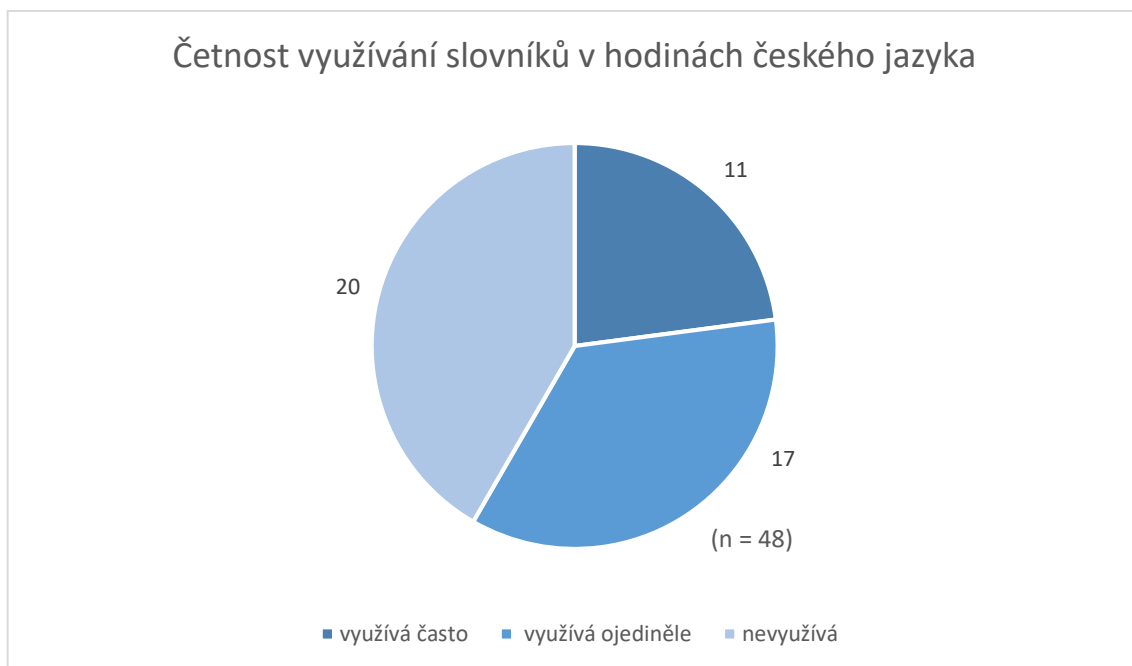
Otázka č. 22



Graf č. 21: Vedení čtenářských deníků

S otázkou čtenářství ve školách je často spojeno vedení čtenářských deníků. Ty jsou typické nejen při výuce čtenářských dílen, ovšem při nich je vedení deníků obvykle zařazováno. Jak je vidět, četnost využívání čtenářských dílen nekoreluje s četností využívání čtenářských deníků. Překvapujícím faktem je, že je četnost jejich využívání podstatně menší. Z celkových 48 pedagogů totiž 34 z nich (71 %) se svými žáky čtenářské deníky nevede. Z tohoto počtu však 6 z nich uvedlo, že čtenářské deníky jako takové nevedou, ovšem svým žákům zadají konkrétní knihy, které žáci musejí přečíst a společně ve výuce pak s knihou pracují. Zbýlých 14 učitelů (29 %) pak vedení čtenářských deníků v klasické podobě vyžaduje.

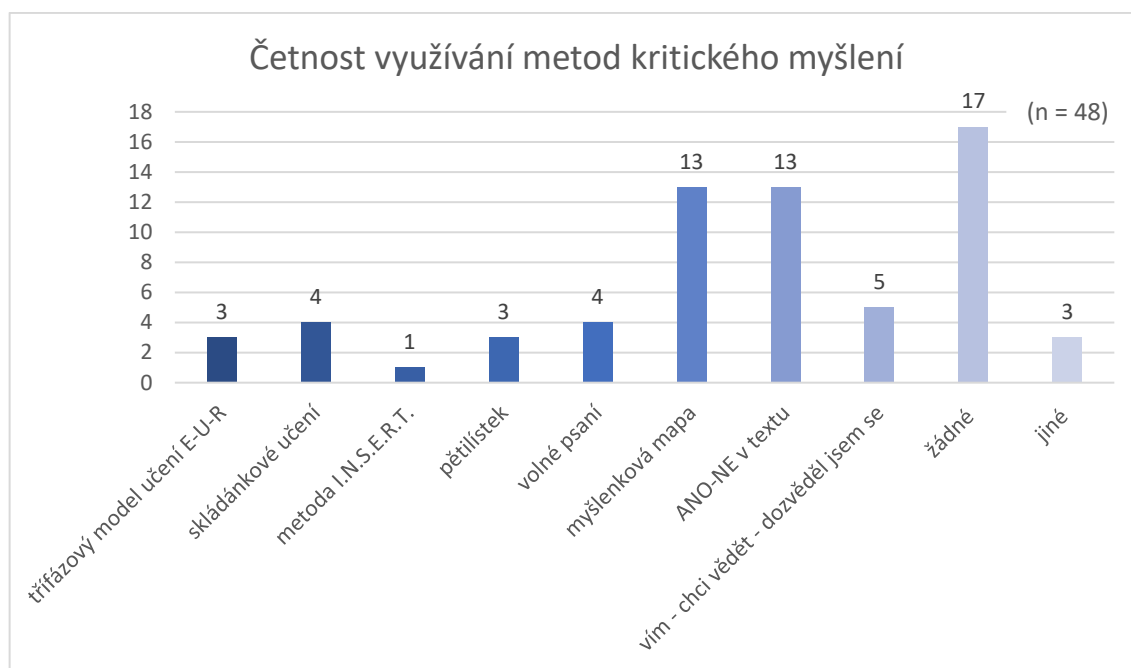
Otázka č. 23



Graf č. 22: Četnost využívání slovníků v hodinách českého jazyka

Jelikož je slovní zásoba žáků se sluchovým postižením chudší, využívání slovníků v hodinách ČJ je jedna z možností, která jim v této oblasti může pomoci. V jaké míře je této možnosti využíváno, bylo další otázkou v rámci průzkumu. Z výsledků vyplývá, že slovníků ve výuce moc využíváno není, jelikož 20 respondentů (42 %) uvedlo, že slovníky ve výuce nepoužívá nikdy a dalších 17 (35 %) jich využívá pouze ojediněle. Pouze 11 (23 %) respondentů pak slovníky ve výuce využívá pravidelně.

Otázka č. 24



Graf č. 23: Četnost využívání metod kritického myšlení

Novým trendem ve školství se stává rozvoj kritického myšlení u žáků. Hlavním důvodem nárůstu bylo zavedení programu Program RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) neboli Čtením a psaním ke kritickému myšlení do českého školství. Jak je možné se dočíst na webových stránkách toho programu, jeho hlavním cílem je, „aby se žáci stali samostatnými mysliteli a čtenáři, kteří se dokážou na věci dívat z různých úhlů pohledu, jsou zvědaví a cítí lásku k vědě a zodpovědnost za svět, ve kterém žijí.“⁷

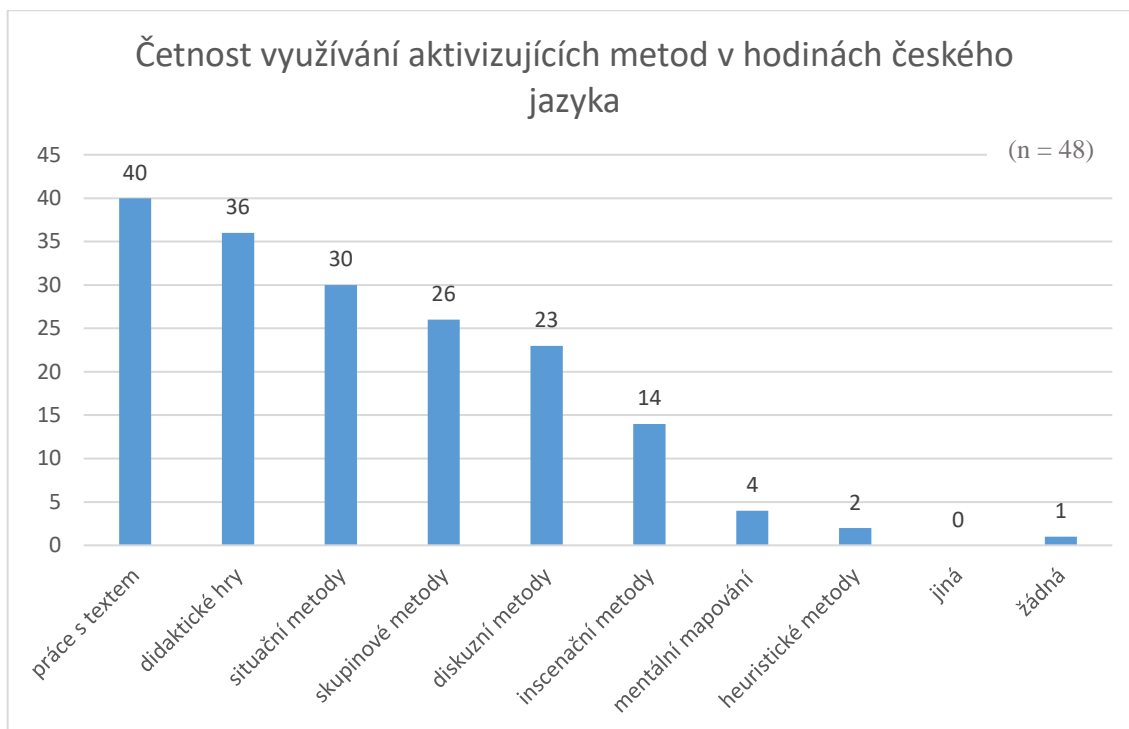
Metod k rozvoji kritického myšlení je spousta a jejich částečný výčet je možné vidět v grafu. Aby se s nimi učitelé seznámili, mohou buďto absolvovat různé kurzy či semináře na toto téma nebo čerpat inspirace z internetu, kde jsou metody i práce s nimi popsány.

Jak je možné vidět, ve školách pro sluchově postižené je metod kritického myšlení užíváno ve více než polovině případů, jelikož 31 respondentů (65 %) uvedlo, že využívá alespoň jednu z metod. Nejčastěji využívanými metodami jsou pak *myšlenková mapa* a *ANO-NE v textu*, kdy obě tyto metody uvedlo shodně 13 respondentů (27 %). Další metodu - *vím – chci vědět – dozvěděl jsem se* uvedlo pět pedagogů (10 %) a *metoda skládkankové učení* je užívána čtyřmi pedagogy (8 %). Ve shodném zastoupení třemi pedagogy (6 %) pak byly vybrány metody: *třífázový model E-U-R*; *volné psaní* a *pětílístek*. Pouze jeden pedagog (2 %) uvedl, že

⁷ Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>

využívá metodu I. N. S. E. R. T. Učitelé, kteří zvolili možnost „jiná“, pak doplnili, že mimo uvedené dále využívají metody *brainstorming* a *klíčová slova*.

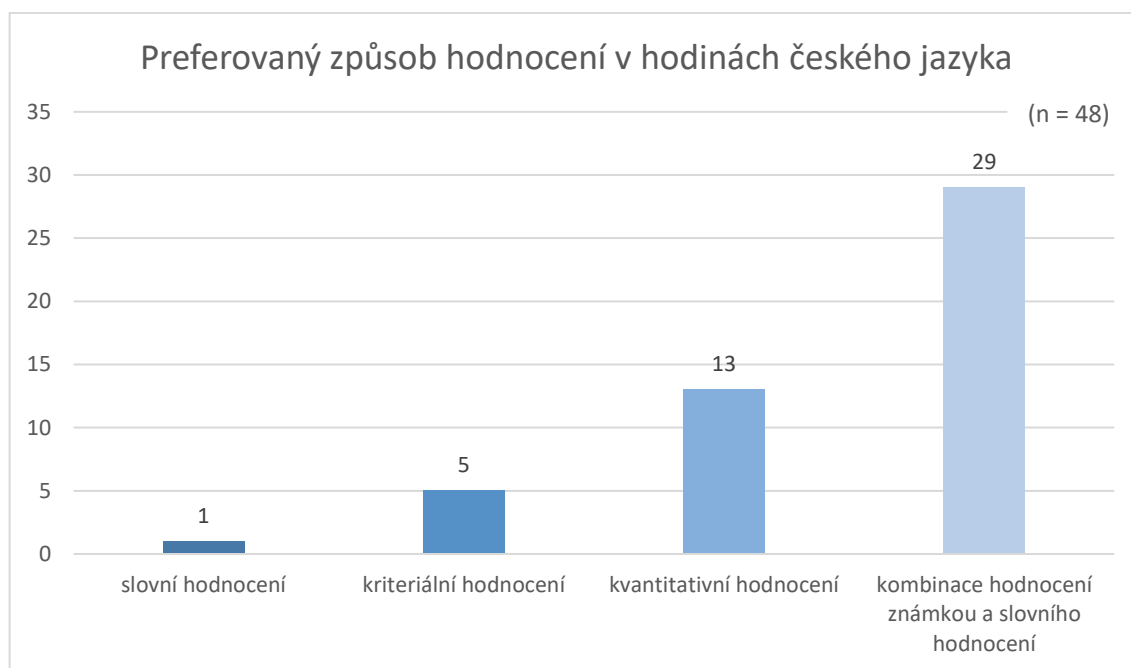
Otázka č. 25



Graf č. 24: Četnost využívání aktivizujících metod v hodinách českého jazyka

Četnost využívání aktivizačních metod byla podstatně vyšší, jelikož pouze jeden respondent uvedl, že nevyužívá žádnou z aktivizujících metod. To znamená, že 98 % pedagogů aktivizující metody do výuky zařazuje. Nejčastěji volenou metodou byla *práce s textem*, kterou uvedlo 40 respondentů z celkových 48, tzn. 83 %. Dalšími hojně využívanými metodami jsou *didaktické hry* (75 %), *situační metody* (63 %), *skupinové metody* (54 %) a *diskuzní metody* (48 %). Méně využívány jsou pak *inscenační metody*, které uvedlo 14 respondentů (29 %). Ve velmi malé míře je pak využíváno *mentálního mapování* (8 %) a *heuristických metod* (4 %).

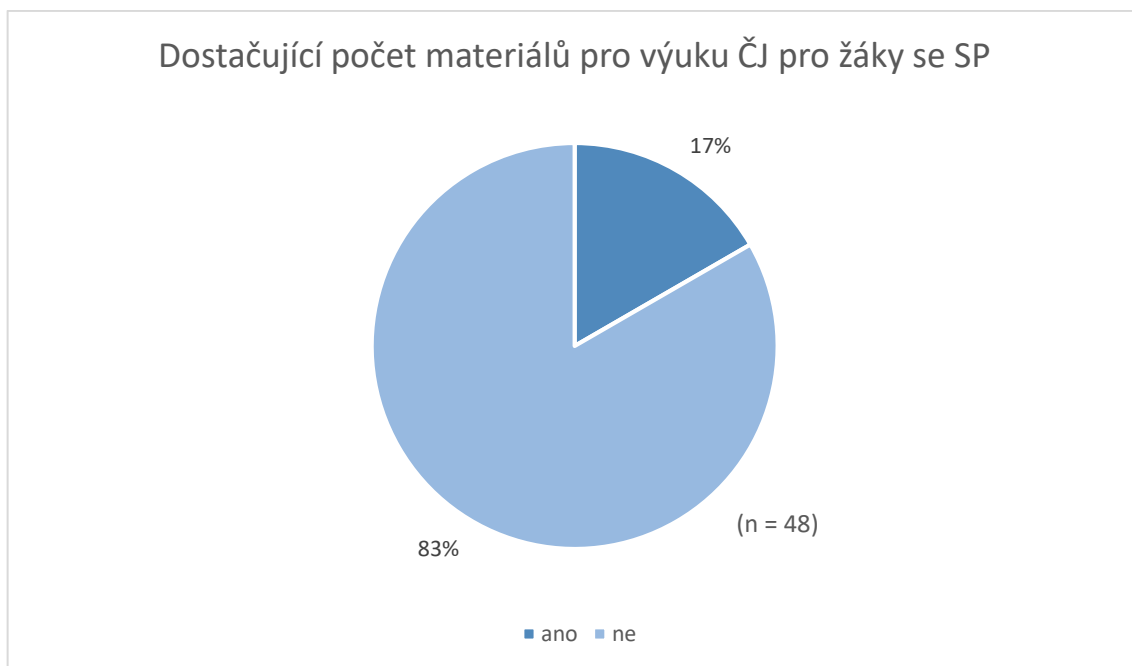
Otázka č. 26



Graf č. 25: Preferovaný způsob hodnocení v hodinách českého jazyka

Jak již víme, výuka českého jazyka je pro žáky se sluchovým postižením značně náročná, jelikož je pro velkou část z nich druhým jazykem. Právě z toho důvodu bylo předpokládáno, že v rámci hodin českého jazyka bude preferováno slovní hodnocení. Tuto možnost však uvedl pouze jeden respondent (2 %). Nejvíce preferovaným způsobem je v praxi kombinace klasické klasifikace a slovního hodnocení, jelikož ten uvedlo 29 pedagogů (60 %). Kvantitativní hodnocení pak preferuje dalších 13 (27 %). Posledních 5 (10 %) preferuje kriteriální hodnocení, které v dotazníku bylo specifikováno jako takové, kdy pedagog předem stanoví kritérium pro určitou oblast a tu pak zhodnotí (např. pokroky ve znalostech, domácí příprava apod.).

Otázka č. 27



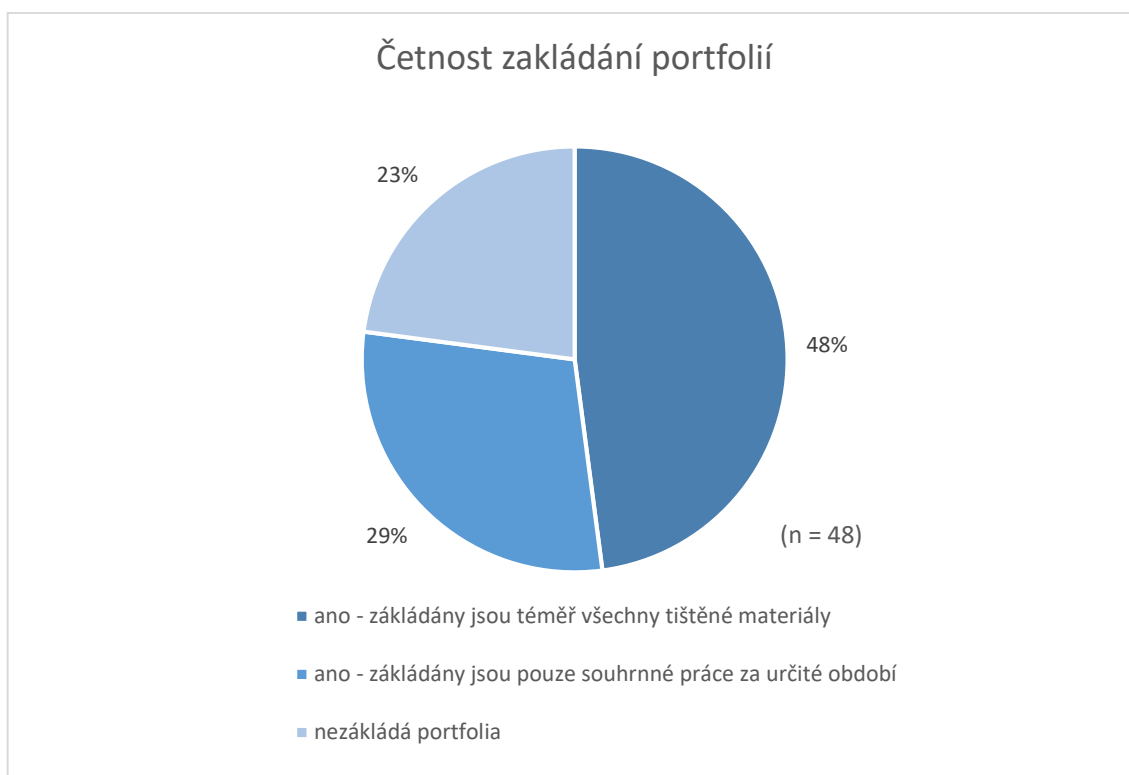
Graf č. 26: Dostačující počet materiálů pro výuku ČJ pro žáky se SP

V otázce dostatečnosti výběru materiálů pro výuku ČJ pro žáky se sluchovým postižením byly odpovědi pedagogů spíše negativní. Z celkových 48 respondentů totiž 40 z nich (83 %) uvedlo, že je výběr nedostatečný.

Zbylým 8 (17 %) pak výběr přijde dostačující. Je překvapivé, že tyto odpovědi nepocházejí od pedagogů vyučujících orální metodou. Ti, kteří touto metodou vyučují totiž častěji využívají běžné texty a výběr materiálů tak mají výrazně větší.

Odpověď na výzkumnou otázku je tedy taková, že většina učitelů shledává počet dostupných materiálů jako nedostatečný a ocenila by větší nabídku a možnost výběru materiálů pro výuku.

Otázka č. 28

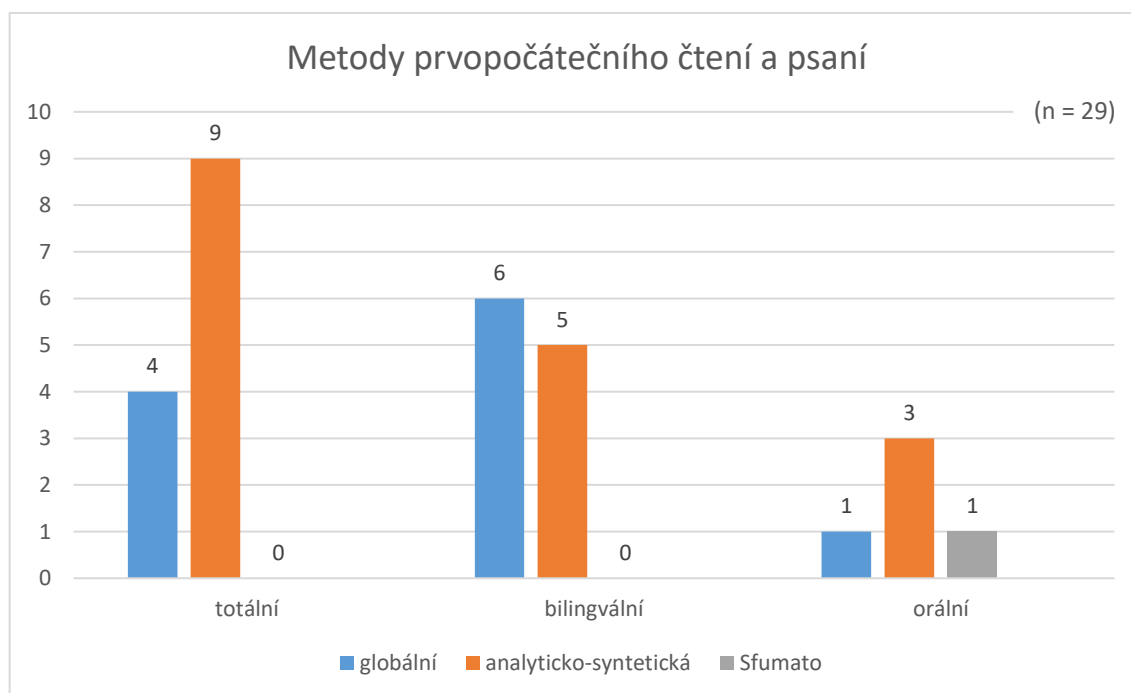


Graf č. 27: Četnost zakládání portfolií

Portfolio je skvělým hodnotícím nástrojem nejen pro učitele, ale i pro samotného žáka. Umožňují mu sledovat vlastní pokrok ve znalostech a dovednostech a vidět, kde jsou jeho nedostatky. Pro učitele je to taktéž dobrým měřítkem pro komplexní zhodnocení žáka. Vedení portfolií je skvělé také pro rodiče, kteří mohou sledovat pokroky svých dětí.

Jak je možné vidět ve výše uvedeném grafu, celkově portfolia u žáků vede 37 pedagogů (77 %). Z tohoto počtu pak 23 z nich (48 %) zakládá téměř veškeré materiály a 14 (29 %) do portfolia zahrnuje spíše větší souhrnné práce. Zbýlých 11 (23 %) pak portfolia nezakládá vůbec.

Otázka č. 29



Graf č. 28: Metody prvopočátečního čtení a psaní

Tato otázka byla určena pouze pedagogům vyučujícím 1. ročník, kterých bylo ve výzkumném vzorku pouze 10. Na otázku ale odpovědělo celkem 29 respondentů. Předpokladem pro volbu odpovědí pedagogů je zřejmě skutečnost, že tuto metodu sami používali při výuce v 1. ročníku nebo na tuto metodu navazovali. Závěry z dotazníku jsou velmi překvapivé, jelikož nelze stanovit závěr, že při určitém přístupu se uplatňuje konkrétní metoda zavádění čtení a psaní.

Jak je možné z grafu vyčíst, z celkového počtu 29 pedagogů, 17 z nich (59 %) užívá při výuce prvopočátečního čtení a psaní analyticko-syntetickou metodu, přičemž je její užití zastoupeno při všech typech přístupu. Užití globální metody je o něco menší, jelikož ji užívá 11 respondentů (38 %), a to opět při všech přístupech. Pouze jeden pedagog uvedl jako užívanou metodu Sfumato, což je logické vzhledem k relativní novosti a celkově menšímu užívání této metody na všech typech základních škol.

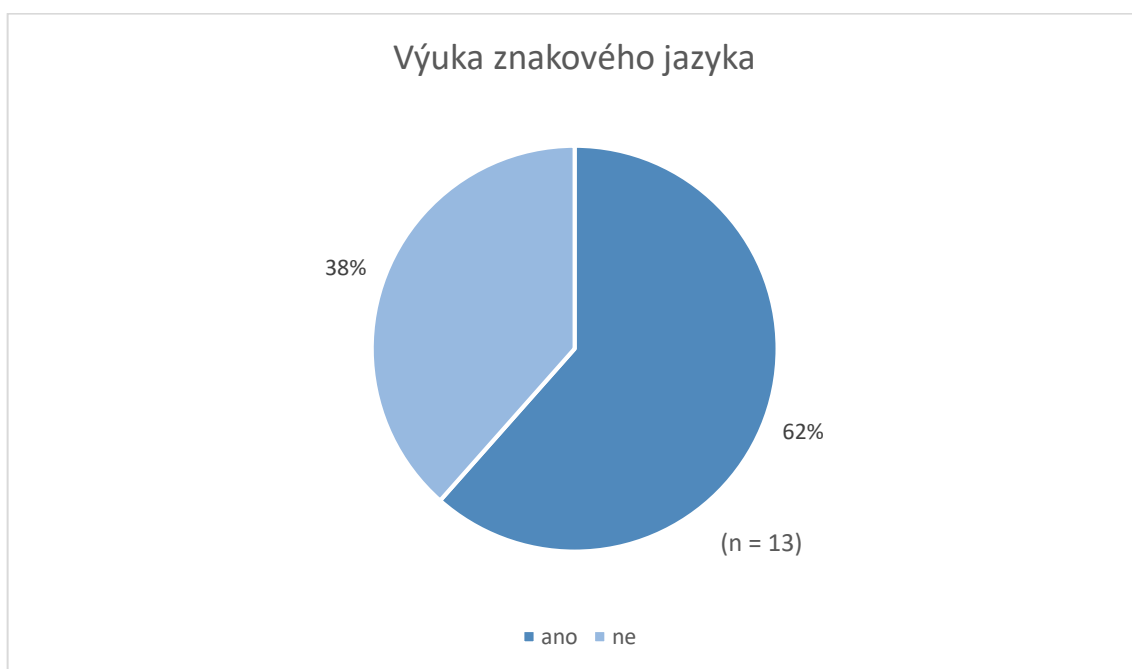
přístup	globální metoda	analyticko-syntetická metoda
totální komunikace	5	1
bilingvální přístup	2	0
orální komunikace	0	2
počet respondentů	10	

Tabulka č. 3: Metody prvopočátečního čtení a psaní

Pokud se však podíváme na nejaktuálnější využívání u pedagogů vyučujících 1. ročník, můžeme vidět, že u dotazovaných pedagogů je nejužívanější metodou *metoda globální*. Tuto možnost uvedlo celkem 7 pedagogů (70 %) z celkových 10. Další 3 (30 %) pak užívají metodu analyticko-syntetickou.

Odpověď na výzkumnou otázku tedy je, že aktuálně nejužívanější metodou je metoda globální. Podíváme-li se na výsledek v rámci obecně nejužívanější metody, pak se bude jednat o metodu analyticko-syntetickou, přičemž stále je třeba pohlížet na to, že se výzkumného šetření nezúčastnili všichni učitelé 1. ročníků a jedná se tedy o výsledky orientační. Jednoznačně lze ale stanovit závěr, že při výuce žáků se sluchovým postižením jsou v drtivé většině využívány pouze dvě základní metody (analyticko-syntetická a globální).

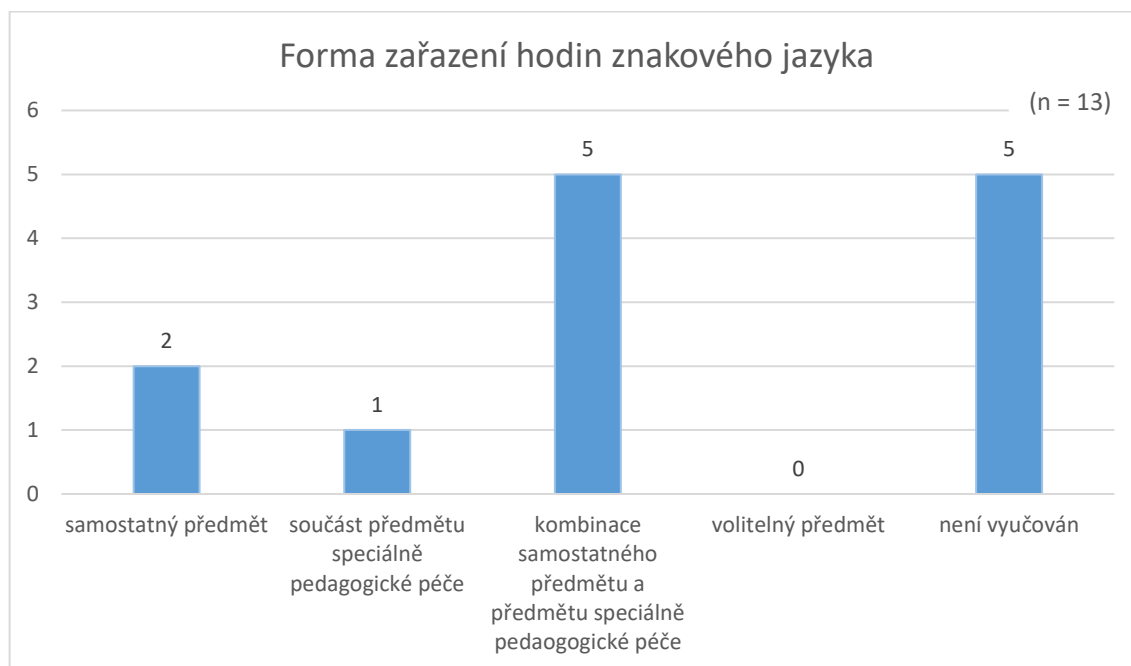
Otázka č. 30



Graf č. 29: Výuka znakového jazyka

Tato otázka byla směřována pouze na ředitele, případně zástupce daných škol. Cílem bylo zjistit, zda jsou v rámci vzdělávání žáků vymezeny hodiny na výuku ČZJ. Jak je možné vidět, pouze v 8 školách (62 %) je výuka znakového jazyka zařazena do vzdělávacího plánu.

Otázka č. 31



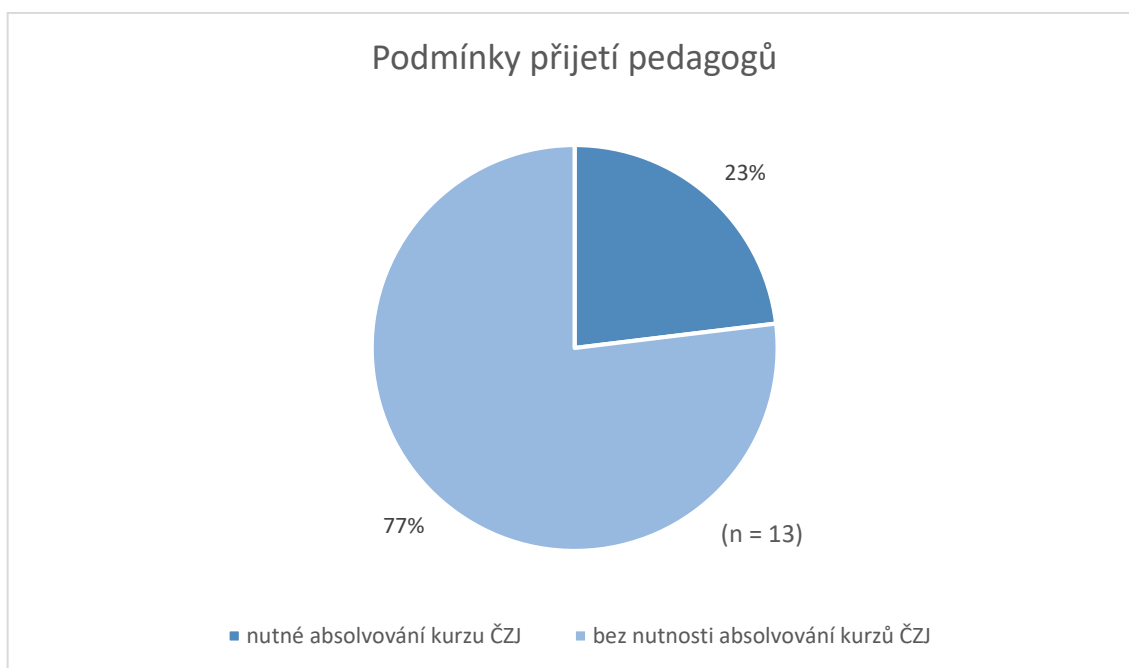
Graf č. 30: Forma zařazení znakového jazyka

Tato otázka si kladla za cíl objasnit, jakým způsobem je na daných školách výuka znakového jazyka zařazena. Jak již bylo zmíněno, ČZJ bývá zařazován jako samostatný předmět, součást speciálně pedagogické, jejich kombinací nebo jako volitelný předmět.

Z výsledků plyne, že u škol, kde je ČZJ vyučován (tj. 8 školách), je na 5 z nich (63 %) zařazován jako samostatný předmět v kombinaci s výukou v rámci speciálně pedagogické péče. Na dalších 2 školách (25 %) je vyučován pouze jako samostatný předmět a na poslední škole (12 %) je vyučován v rámci předmětu speciálně pedagogické péče.

Ředitelé škol případně jejich zástupci, kde je ČZJ vyučován jako samostatný předmět (příp. v kombinaci s předmětem SPP) doplnili, že je ČZJ vyučován v rámci hodin ČJ (Český jazyk a znakový jazyk), přičemž výuce ČZJ je pak věnována v rámci týdne speciální hodina.

Otázka č. 32

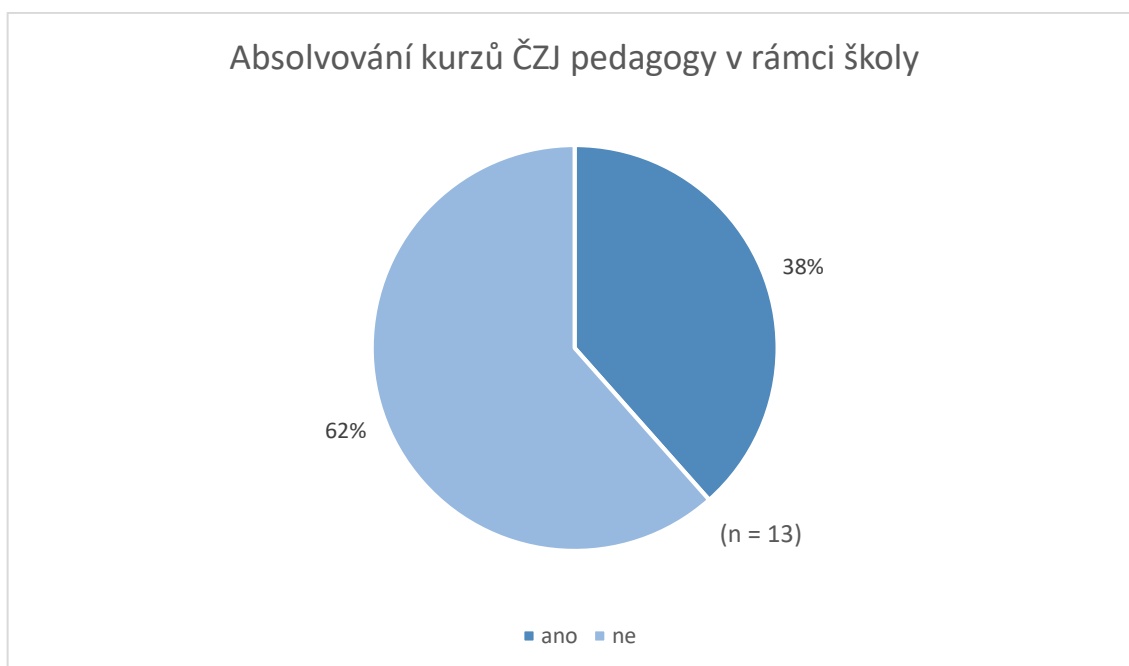


Graf č. 31: Podmínky přijetí pedagogů

V rámci literatury i v rámci odpovědí respondentů bylo možné se setkat s problematikou nedostatečně kompetentních a kvalifikovaných pedagogů v oblasti ČZJ. Cílem této otázky bylo tedy zjistit, zda je podmínkou pro přijetí pedagogů na danou školu absolvování kurzů ČZJ.

Jak můžeme vidět, z celkových 13 ředitelů škol pouze 3 z nich (23 %) vyžadují, aby na jejich školách vyučovali pouze pedagogové, kteří obdrželi osvědčení z kurzu ČZJ. Dalších 10 ředitelů (77 %) na této skutečnosti netrvá.

Otázka č. 33



Graf č. 32: Absolvování kurzů ČZJ pedagogy v rámci školy

To, že ředitelé škol ve většině případů nevyžadují, aby uchazeč o práci měl úspěšně ukončen kurz ČZJ, neznamená, že nemusejí kurzy (příp. jinou formu vzdělávání) v ČZJ absolvovat později. Tato otázka by tak měla doplnit a ujasnit informaci o kladení požadavků na vzdělávání v ČZJ, které ředitelé kladou na své zaměstnance.

Výsledky jsou již poněkud přívětivější. V rámci škol kurzy ČZJ musejí pravidelně absolvovat pedagogové z 8 škol (62 %). Na dalších 5 (38 %) pedagogové na kurzy docházet nemusejí. Opět je vhodné tuto tvrzení doplnit o odpovědi některých respondentů.

„Absolvování kurzů není povinností, ale všichni pedagogové mají povinnost se v tomto směru vzdělávat.“

„Správná odpověď je spíše ano, někdy ne. Jsou třídy a žáci, kteří se obejdou bez podpory ČZJ, protože jsou kompenzováni sluchadlem nebo CI a zároveň rozumí mluvenému jazyku, dobře si rozvíjejí čtenářské dovednosti. Občas potřebují podporu znaku, ale jedná se spíše o znakovanou češtinu. U dalších žáků je však potřebná dobrá a hlubší znalost ČZJ a absolvování více kurzů nebo vzdělaný učitel s TSP, který ovládá ČZJ a jeho kompetence v ČJ jsou na vysoké úrovni.“

Pro přehlednost je uvedena následující tabulka:

Požadavky	Počet škol
absolvování kurzu ČZJ není podmínkou pro přijetí a zároveň učitelé nemusí absolvovat žádné vzdělání v oblasti ČZJ v rámci školy	6
absolvování kurzu ČZJ není podmínkou, ale učitelé absolvují vzdělávání v oblasti ČZJ v rámci školy	4
absolvování kurzu ČZJ je podmínkou pro přijetí a zároveň učitelé absolvují kurzy i v rámci školy	1
absolvování kurzu ČZJ je podmínkou pro přijetí a jiné vzdělávání není povinné	2

Tabulka č. 4: Požadavky na vzdělání v ČZJ

Z celkového souhrnu tedy plyne, že 6 ředitelů z celkových 13 nepožaduje, aby učitelé byli v ČZJ jakkoliv vzdělávání. U 2 škol, které se hlásí k orální metodě, není tato informace nikterak znepokojující, jelikož znakový jazyk při komunikaci ve výuce není využíván. U zbývajících 4 škol je však tato skutečnost závažnější. Zbýlých 7 ředitelů uvedlo, že vzdělanost v ČZJ je pro pedagogy vyučujících na jejich škole nutností.

5.4 Vyhodnocení hypotéz

V této podkapitole budou ověřovány hypotézy stanovené na začátku praktické části. Na úvod bude vždy uvedeno znění původní hypotézy spolu s nulovou hypotézou. Poté budou představeny a srovnány odpovědi respondentů a následně budou hypotézy vyhodnoceny.

Pro vyhodnocení všech hypotéz bylo užito Testu nezávislosti chí-kvadrát (χ^2). Úkolem testu je rozhodnout, zda jsou dva pozorované znaky na sobě závislé či nezávislé. Pro tuto práci byla stanovena hladina významnosti α : 5 %. Při této hodnotě je pro jeden stupeň volnosti stanovena kritická hodnota 3,841, se kterou budou výsledky testového kritéria srovnány, přičemž výsledek srovnání povede ke konečnému vyhodnocení hypotéz. (Chráška, 2007)

Pro výpočet testového kritéria při všech hypotézách bude užito tohoto vzorce

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

kde n je náhodný výběr rozsahu rozdělený dle dvou statistických znaků, které tvoří tabulku. Každý ze znaků je rozdělen do r (řádky) a s (sloupce) skupin. Hodnoty n_i a n_j vyjadřují marginální četnosti (součty četností v řádcích a sloupcích).

Hypotéza H_1

Označení hypotézy	Znění hypotézy
H_1	Učitelé s praxí kratší než 20 let využívají metody kritického myšlení výrazně více než pedagogové s praxí delší než 20 let.
H_0	Učitelé s praxí kratší než 20 let využívají metody kritického myšlení výrazně méně než učitelé s praxí delší než 20 let.

Tabulka č. 5: Hypotéza H_1

V rámci vyhodnocení této hypotézy budou podstatné odpovědi respondentů z otázek č. 2 a č. 24 uvedených výše.

Skutečná četnost

	délka praxe < 20 let	délka praxe > 20 let	n_j
využívá metod kritického myšlení	20	11	31
nevyužívá metod kritického myšlení	5	12	17
n_i	25	23	48

Tabulka č. 6: Hypotéza H_1 - skutečná četnost

Z celkové četnosti n , kterou tvoří počet 48 respondentů ($n = 48$) užívání alespoň jedné z metod kritického myšlení 31 z nich. Z tohoto počtu 20 pedagogů vyučuje po dobu kratší než 20 let a zbylých 11 vyučuje po dobu delší 20 let.

Očekávaná četnost

	délka praxe < 20 let	délka praxe > 20 let	n _j
využívá metod kritického myšlení	16,15	14,85	31
nevyužívá metod kritického myšlení	8,85	8,15	17
n _i	25	23	48

Tabulka č. 7: Hypotéza H1 - očekávaná četnost

Výsledné testové kritérium: $G = 5,41$

Výsledná hodnota testového kritéria nepřekročila kritickou hodnotu, čímž byla vyvrácena nulová hypotéza a potvrdila se hypotéza H₁, tedy že metod kritického myšlení více využívají učitelé s kratší praxí.

Hypotéza H₂

Označení hypotézy	Znění hypotézy
H ₂	Učitelé, kteří pojmají výuku českého jazyka jako cizího jazyka využívají čtenářských dílen ve výrazně menším počtu než ti, kteří český jazyk vyučují jako jazyk mateřský.
H ₀	Učitelé, kteří pojmají výuku českého jazyka jako cizího jazyka využívají čtenářských dílen přibližně ve stejné míře jako ti, kteří český jazyk vyučují jako jazyk mateřský.

Tabulka č. 8: Hypotéza H₂

V rámci vyhodnocení této hypotézy bude vycházeno z odpovědí respondentů na otázky č. 11 a č. 20 uvedených výše.

Skutečné četnosti

	ČJ jako cizí jazyk	ČJ jako mateřský jazyk	n _j
vyučuje čtenářské dílny	5	6	11
nevyučuje čtenářské dílny	11	26	37
n_i	16	32	48

Tabulka č. 9: Hypotéza H2 skutečná četnost

Z celkového počtu 48 respondentů ($n = 48$) zařazuje hodiny čtenářských dílen do výuky ČJ 11 respondentů. Z toho 5 z nich pojímá výuku ČJ jako výuku cizího jazyka a 6 jako výuku mateřského jazyka.

Očekávané četnosti

	ČJ jako cizí jazyk	ČJ jako mateřský jazyk	n _j
vyučuje čtenářské dílny	3,67	7,33	11
nevyučuje čtenářské dílny	12,33	24,67	37
n_i	16	32	48

Tabulka č. 10: Hypotéza H2 - očekávaná četnost

Výsledné testové kritérium: $G = 0,938$

V tomto případě nebyla překročena kritická hodnota 3,841, a proto byla hypotéza H₂ vyvrácena. Platí tedy nulová hypotéza, neboli četnost využívání čtenářských dílen je u učitelů, kteří pojímají výuku ČJ jako výuku cizího jazyka přibližně stejná jako u učitelů, kteří pojímají výuku ČJ jako jazyka mateřského.

Hypotéza H₃

Označení hypotézy	Znění hypotézy
H ₃	Učitelé, kteří se v hodinách ČJ nejvíce zaměřují na rozvoj slovní zásoby, využívají slovníky ve výrazně větší míře než učitelé, kteří se zaměřují na rozvoj čtenářské gramotnosti.
H ₀	Učitelé, kteří se v hodinách ČJ nejvíce zaměřují na rozvoj slovní zásoby, využívají slovníky ve výrazně menší míře než učitelé, kteří se zaměřují na rozvoj čtenářské gramotnosti.

Tabulka č. 11: Hypotéza H₃

Pro vyhodnocení této hypotézy bude vycházeno z výsledných odpovědí na otázky č. 18 a č. 23.

Skutečné četnosti

	učitelé zaměřující se na rozvoj slovní zásoby	učitelé zaměřující se na rozvoj čtenářské gramotnosti	n _j
využívá slovníků	21	6	27
nevyužívá slovníků	8	11	19
n _i	29	17	46

Tabulka č. 12: Hypotéza H₃ - skutečná četnost

Celkový počet respondentů, kteří využívají slovníky je 27. Z toho 21 z nich se zaměřuje v hodinách ČJ především na rozvoj slovní zásoby a zbylých 6 se zaměřuje především na rozvoj čtenářské gramotnosti.

Očekávané četnosti

	učitelé zaměřující se na rozvoj slovní zásoby	učitelé zaměřující se na rozvoj čtenářské gramotnosti	n _j
využívá slovníků	17, 02	9, 98	27
nevyužívá slovníků	11, 98	7, 02	19
n _i	29	17	48

Tabulka č. 13: Hypotéza H₃ - očekávaná četnost

Výsledné testové kritérium: $G = 6,097$

Při této hypotéze byla opět překročena kritická hodnota 3,841 a je tedy možné zamítnout hypotézu H_0 a potvrdit hypotézu H_3 . Výsledky při vyhodnocování hypotézy potvrdily, že učitelé, kteří se ve svých hodinách primárně zaměřují na rozvoj slovní zásoby, užívají v hodinách slovníky čteněji než učitelé, kteří se primárně zaměřují na rozvoj čtenářské gramotnosti.

Hypotéza H_4

Označení hypotézy	Znění hypotézy
H_4	Učitelé, kteří vyučují ve třídě převážně žáky s těžkým sluchovým postižením hodnotí své znalosti v ČZJ výrazně lépe než učitelé vyučující žáky s kombinovaným postižením.
H_0	Učitelé, kteří vyučují ve třídě převážně žáky s těžkým sluchovým postižením hodnotí své znalosti v ČZJ výrazně hůře než učitelé vyučující žáky s kombinovaným postižením.

Tabulka č. 14: Hypotéza H_4

Při vyhodnocování této hypotézy bylo vycházeno z odpovědí na otázky č. 4 a č. 9.

Skutečné četnosti

	převážně žáci s těžkým SP	převážně žáci s kombinovaným postižením	n_j
výborné znalosti	10	2	12
průměrné nebo nízké	7	24	31
n_i	17	26	43

Tabulka č. 15: Hypotéza H_4 - skutečná četnost

Celková četnost n je v tomto případě 43 ($n = 43$). Z celkového počtu respondentů pouze 12 z nich ohodnotilo své znalosti v ČZJ jako výborné, z toho 10 respondentů vyučuje převážně žáky s těžkým sluchovým postižením a 2 respondenti mají ve své třídě převážně žáky

s kombinovaným postižením. Počet respondentů, kteří ohodnotili své znalosti jako průměrné či nízké je 31. Z toho 24 z nich vyučuje převážně žáky s kombinovaným postižením a zbývajících 7 vyučuje ve třídách složených převážně z žáků s těžkým sluchovým postižením.

Očekávané četnosti

	převážně žáci s těžkým SP	převážně žáci s kombinovaným postižením	n_j
výborné znalosti	4,74	7,26	12
průměrné nebo nízké	12,26	18,74	31
n_i	17	26	43

Tabulka č. 16: Hypotéza H₄ - očekávaná četnost

Výsledné testové kritérium: G = 13,381

Výsledné testové kritérium při vyhodnocování této hypotézy překročilo kritickou hodnotu a hypotézu H₄ je tedy možné potvrdit. Bylo potvrzeno, že učitelé, kteří vyučují převážně žáky s těžkým sluchovým postižením častěji hodnotí své znalosti lépe než učitelé, kteří vyučují ve třídách složených z žáků s kombinovaným postižením.

5.5 Závěry výzkumného šetření

Pro uskutečnění závěrů šetření je nutné si uvědomit, že vzorek respondentů nebyl tak velký, aby bylo možné dojít k jednoznačným závěrům. Nicméně je počet stále dostatečně velký vzhledem k celkovému počtu škol, a tudíž i počtu pedagogů vyučujících na 1. stupni těchto škol. Navíc je třeba podotknout, že výzkumného šetření ze zúčastnili pedagogové ze všech škol, ze všech ročníků a byli zastoupeni jak pedagogové slyšící, tak neslyšící. Vzhledem k těmto aspektům pak lze považovat výsledky za dostatečně objektivní. Zároveň, vzhledem k vyššímu počtu otázek, bylo možné nahlédnout do současné situace výuky ČJ více komplexněji. Cíl šetření, kterým bylo prozkoumat aktuální pojetí výuky ČJ na 1. stupni škol pro sluchově postižené, byl tedy naplněn.

Odpovědi na výzkumné otázky se podařilo získat a jejich výsledek je možné nalézt u vyhodnocení jednotlivých dotazníkových položek. Výsledky z průzkumu pak také vedly k potvrzení 3 ze 4 stanovených hypotéz a k potvrzení jedné nulové hypotézy. V rámci první

hypotézy H_1 bylo cílem zjistit, zda učitelé, kteří mají délku praxe kratší než 20 let, využívají metod kritického myšlení více než jejich zkušenější kolegové. Myšlenkou pro tvorbu této hypotézy byl fakt, že pedagogové s delší praxí užívají metody, které mají prakticky vyzkoušené, kdežto mladší učitelé, především čerství absolventi, budou více spoléhat na neaktuálnější zjištění v oblasti vzdělávání a znalosti z vysokých škol. Výsledkem bylo, že metody kritického myšlení skutečně častěji využívají pedagogové s kratší praxí.

Hypotéza H_2 byla zaměřena na četnost využívání hodin čtenářských dílen, konkrétně na to, zda jsou častěji využívány pedagogy, kteří pojmají výuku ČJ jako výuku mateřského jazyka. V otázce využívání čtenářských dílen sice pocházelo více odpovědí od pedagogů pojmajících výuku ČJ jako mateřského jazyka než těch, kteří výuku pojmají jako výuku cizího jazyka, ovšem je nutné pohlížet i na procentuální zastoupení jednotlivých pojetí. Po tomto vyhodnocení byla hypotéza H_2 vyvrácena a potvrdila se nulová hypotéza H_0 .

Při třetí hypotéze H_3 bylo středem zájmu zjistit, kdy se v hodinách ČJ více využívají slovníky. Zda je tomu častěji v případě pedagogů, kteří se v hodinách nejvíce soustředí na rozvoj slovní zásoby nebo těch, u kterých je hlavní prioritou rozvoj čtenářské gramotnosti. Z výsledků šetření vyplynulo, že slovníky skutečně více využívají pedagogové, jejichž hlavním cílem ve výuce je rozvoj slovní zásoby.

V rámci poslední hypotézy H_4 bylo cílem potvrdit/vyvrátit, že učitelé, kteří ve své třídě vyučují převážně žáky s těžkým sluchovým postižením, hodnotí své znalosti v ČZJ lépe, než ti, kteří vyučují ve třídách spíše žáky s kombinovaným postižením. Jak je uvedeno v podkapitole 3. 1. 2., znakový jazyk patří mezi nejčastější komunikační prostředek jedinců s těžším typem sluchového postižení. To vedlo k vytvoření domněnky, že učitelé těchto žáků budou své znalosti v ČZJ nejčastěji hodnotit jako *výborné*. Po vyhodnocení poslední hypotézy byla tato domněnka skutečně potvrzena.

5.6 Diskuze a doporučení pro praxi

Dle mého názoru v rámci výzkumného šetření vyšly najevo tři velké zásadní problémy, které je třeba nějakým způsobem ošetřit. Jsou to nedostatečně kompetentní pedagogové v ČZJ, nedostatek času na výuku a nedostatek kvalitních materiálů pro výuku. Samozřejmě je třeba si uvědomit, že nejde pouze o tyto tři problémy, jde pouze o ty nejvíce závažné.

Ohledně dostatečných kompetencí pedagogů v ČZJ je třeba, aby ředitelé škol více apelovali na své zaměstnance, aby se v této oblasti dostatečně vzdělávali. Z výzkumného šetření vyplynulo, že na 6 z celkových 13 škol není požadováno, aby pedagogové prokázali své znalosti či měli povinnost se v ČZJ vzdělávat. Dále pak z výsledků vyplynulo, že 19 % z dotazovaných pedagogů vidí své znalosti jako *nízké* a dalších 56 % jako *průměrné (dostačující vzhledem k věku žáků)*. Několik pedagogů pak v otázce týkající se největších problémů při výuce uvedlo právě málo kvalitních pedagogů. Nejideálnějším případem výuky by byla spolupráce dvou pedagogů, neslyšícího a bez sluchového postižení. Neslyšící pedagog by dokázal žákům lépe vysvětlit gramatická pravidla a slyšící pedagog by více napomáhal s tvorbou slovní zásoby, při přepisu a výuce čtení.

Samozřejmě se tato otázka netýká jen znalostí ČZJ, ale jde i o jakýsi pedagogický takt a cit, který je nutný při veškerém vzdělávání. U žáků se sluchovým postižením je pak nutné, aby byl pedagog schopen adekvátně reagovat na individualitu svých žáků.

Dalším velkým problémem je určitě nedostatek času na výuku. Jak již bylo v této práci několikrát zmíněno, výuka ČJ je u těchto žáků velice náročná a pro mnoho z nich je v podstatě cizím jazykem. Proto je na výklad dané látky a její pochopení potřeba více času, než je tomu v hodinách ČJ na běžných ZŠ. I sami pedagogové vnímají nedostatek času jako jeden z největších problémů. Řešením by jednoduše bylo navýšení časové dotace těchto hodin, ovšem to je v rukou MŠMT, nikoli samotných ředitelů či učitelů. Co by ovšem bylo možné zařadit, jsou hodiny ČJ jako volitelného předmětu, případně nabídnout žákům, kteří potřebují více času např. hodiny doučování v odpoledních hodinách.

Dále je třeba se hlouběji zamyslet nad velkým nedostatkem materiálů pro výuku ČJ u žáků se sluchovým postižením. Drtivá většina učitelů, kteří se zúčastnili šetření, zmínila, že pro výuku nemají téměř žádné materiály a jsou nuceni tvořit téměř veškeré podklady sami. Pokud již učebnici mají, pak je zastaralá a nelze na ni v dalším ročníku navázat dalším dílem. Proto je třeba apelovat na odbornou veřejnost pohybující se v problematice sluchového postižení, aby se nad větší tvorbou těchto materiálů zamyslela. Kvalitní učebnice, pracovní sešity a metodické příručky jsou důležité nejen pro samotné učitele, ale především pro žáky.

Velkým přínosem pro vzdělávání by bylo, mimo vytvoření učebnic ČJ, také vytvoření kvalitní metodiky pro výuku ČZJ a příruček ohledně gramatických jevů v ČJ. Jejich pochopení je totiž pro žáky velice náročné, jelikož se jedná o velký kontrast mezi gramatikou v ČZJ a gramatikou v ČJ.

V souvislosti s malou dostupností materiálů je určitě třeba vyzdvihnout tvorbu knih pro žáky se sluchovým postižením, které jsou tvořeny v rámci diplomových prací., čímž se postupně rozšiřuje nabídka četby speciálně upravená pro potřeby žáků se sluchovým postižením. Jistou pomocí pro pedagogy by mohlo být také vytvoření internetových stránek, případně facebookové skupiny, kde by mohli své materiály sdílet, vzájemně si pomáhat a čerpat inspiraci od svých kolegů.

6 Závěr

Hlavním cílem diplomové práce bylo získat informace a poznatky o současné situaci v oblasti výuky ČJ na 1. stupni základních škol pro sluchově postižené. Dílčími cíli bylo zjistit, jaké jsou největší bariéry při vzdělávání v této oblasti, jak je výuka učiteli nejčastěji pojímána a jaké jsou jejich hlavní priority ve výuce ČJ.

Práce byla rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část práce byla rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola se věnuje vymezení sluchového postižení a pomůckám pro osoby se sluchovým postižením. Druhá kapitola obsahuje informace o systému vzdělávání osob se sluchovým postižením. Třetí kapitola je věnována komunikaci osob se sluchovým postižením včetně specifik v oblasti čtení a psaní, a taktéž metodám pro jejich zavádění. Poslední teoretická kapitola se zabývá samotnou výukou ČJ na školách pro sluchově postižené.

Nejdůležitější část práce pak tvoří část empirická. Průzkum byl proveden pomocí dotazníkového šetření. Výzkumný vzorek tvořili pedagogové vyučující na 1. stupni základních škol pro sluchově postižené. Před vyhodnocením samotného výzkumu byly stanoveny výzkumné otázky a hypotézy, které byly spolu s jednotlivými odpověďmi respondentů vyhodnoceny a pro přehlednost graficky znázorněny.

Výsledkem šetření pak bylo především odhalení tří stěžejních problémů, a to nedostatek kvalifikovaných pedagogů, kteří by ovládali ČZJ i ČJ na dostatečné úrovni, dále nedostatek času pro výuku a nedostatek materiálů pro výuku ČJ u žáků se sluchovým postižením.

Dalším cílem bylo také zjistit, jak je nejčastěji pojímána výuka těchto žáků, přičemž výsledkem bylo, že většina škol pojímá výuku ČJ jako jazyka mateřského. V otázce priorit ve výuce bylo nejčastější volbou odpovědí rozvoj slovní zásoby. V rámci jedné z hypotéz zároveň vyšlo najevo, že právě učitelé, kteří se nejvíce zaměřují na rozvoj slovní zásoby, využívají v hodinách slovníky výrazně častěji, než učitelé, kteří se zaměřují na čtenářskou gramotnost.

Dále se ukázalo, že většina učitelů se snaží do výuky zařazovat aktivizační metody a poměrně vysoký počet respondentů také využívá některé z metod kritického myšlení. V souvislosti s těmito výsledky také vyšlo najevo, že učitelé s kratší praxí v hodinách více využívají metod kritického myšlení, než jejich zkušenější kolegové.

Část otázek se také týkala komunikačních systémů využívaných při výuce. Dle výsledků je nejčastěji využíváno kombinace ČZJ a znakované češtiny. Znakovaná čeština je pak

využívána především pro vysvětlení gramatických jevů českého jazyka. V otázce sebehodnocení znalostí v ČZJ bylo dokázáno, že ti pedagogové, kteří mají ve svých třídách žáky s těžkým sluchovým postižením, hodnotí své znalosti v ČZJ výrazně lépe, než ti, kteří vyučují především žáky s kombinovanými vadami nebo lehčím typem sluchového postižení.

Zjištěna byla také poměrně nízká míra využívání čtenářských dílen a čtenářských deníků. Také se ukázalo, že nejčastěji učitelé pro četbu volí běžně dostupné texty, které si následně upraví pro potřeby svých žáků. Knihy bez úprav využívá pouze minimum pedagogů. S otázkou čtení a psaní byly taktéž zjišťovány nejčastější metody při jejich prvopočáteční výuce. Dle výsledků je aktuálně nejvyužívanější metodou analyticko-syntetická.

Věřím, že analýza současného pojetí povede k zamyšlení laické i odborné veřejnosti ohledně nedostatečnosti materiálů pro výuku ČJ u žáků se sluchovým postižením. Bez kvalitních materiálů nebude ani kvalitní vzdělávání, které by škola měla všem žákům zajistit.

7 Seznam použitých zdrojů

ALTMANOVÁ, Jitka, FALTÝN, Jaroslav, Katarína NEMČÍKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ, ed. *Gramotnosti ve vzdělávání: [příručka pro učitele]*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0.

ANDREJSEK, Jan, Anna Cíhová HRONOVÁ, Andrea HUDÁKOVÁ, Pavlína MAREŠOVÁ, et al. *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením: čeština jako druhý jazyk*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2018-. ISBN 978-80-7481-241-5.

BAREŠOVÁ, Jana a Jaroslav HRUBÝ. *Didaktické a technické pomůcky pro sluchově postižené v MŠ a ZŠ*. Praha: Septima, 1999, 24 s. ISBN 8072161059.

CORNOLDI, Cesare a Jane OAKHILL. *Reading comprehension difficulties: processes and intervention*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates, 1996. ISBN 0-8058-1845-6.

ČERMÁK, František. *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. Vydání 4., v Karolinu 2., doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1946-0.

ČERNÝ, Jiří. *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubico, 1998. ISBN 80-85839-24-5.

Čeština ve výuce neslyšících: elektronický sborník: soubor článků sebraných k příležitosti ukončení lektorského kurzu pro pedagogy. Praha: Střední škola, Základní škola a Mateřská škola pro sluchově postižené - Jazykové centrum Ulita, 2011. ISBN 978-80-87526-05-7.

DRŠATA, Jakub a Radan HAVLÍK, CHROBOK, Viktor, ed. *Foniatric - sluch*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2015. Medicína hlavy a krku. ISBN 978-80-7311-159-5.

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

HLOŽEK, Zdeněk. *Základy audiologie pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN isbn978-80-244-3437-7.

HOLMANOVÁ, Jitka. *Raná péče o dítě se sluchovým postižením*. Praha: Septima, 2002. ISBN 80-7216-162-8.

HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0.

HOŠKOVÁ, Lenka a Jana LAKATOŠOVÁ. *Komunikace: [Určeno pro stud. bakalář. distanč. studia managementu]*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1994. ISBN isbn80-7067-407-5.

HRUBÝ, Jaroslav. *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1999. ISBN 80-7216-096-6.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

JANOUŠEK, J. *Sociální komunikace*. Praha: Svoboda, 1968

KAŠPAR, Zdeněk. *Technické kompenzační pomůcky pro osoby se sluchovým postižením*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, c2008. ISBN 978-80-87218-15-0.

KOMORNÁ, Marie. *Systém vzdělávání osob se sluchovým postižením v ČR a specifika vzdělávacích metod při výuce*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, c2008. ISBN 978-80-87218-18-1.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-239-7.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikace sluchově postižených*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2002. ISBN isbn80-246-0329-2.

KRAHULCOVÁ, Beáta. *Komunikační systémy sluchově postižených*. Praha: Beakra, 2014. ISBN isbn978-80-903863-2-7.

KUCHAŘOVÁ, L. 2005. ed. *Jazyk neslyšících. Co víme, co nevíme a co bychom měli vědět o českém znakovém jazyce*. Praha: FF Univerzity Karlovy v Praze, Ústav českého jazyka a teorie komunikace.

LANGER, Jiří a Eva SOURALOVÁ. *Výchova a vzdělávání osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013b. ISBN 978-80-244-3701-9.

LANGER, Jiří. *Komunikace osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013c. ISBN 978-80-244-3674-6.

LANGER, Jiří. *Úvod do pedagogiky osob se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013a. ISBN 978-80-244-3745-3.

LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN isbn978-80-7367-433-5

LEJSKA, Mojmir a Radan HAVLÍK. *Základy praktické audiologie a audiometrie*. Vydání: druhé rozšířené. Brno: Národní centrum ošetrovatelství a nelékařských zdravotnických oborů, 2019. ISBN isbn978-80-7013-599-0.

LEJSKA, Mojmir. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

LEJSKA, Mojmir. *Základy praktické audiologie a audiometrie*. Brno: Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví, 1994. Učební text (Institut pro další vzdělávání pracovníků ve zdravotnictví). ISBN isbn80-7013-178-0.

MACUROVÁ, Alena a Radka ZBOŘILOVÁ. *Jazyky v komunikaci neslyšících: český znakový jazyk a čeština*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2018. ISBN 978-80-246-3412-8.

MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele*. Druhé vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3357-2.

MARSCHARK, Marc. *Raising and Educating a Deaf Child: A Comprehensive Guide to the Choices, Controversies, and Decisions Faced by Parents and Educators*. Third edition. New York: Oxford University Press, 2017. ISBN 9780190643522.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Vývojové poruchy čtení*. 3. vyd. Praha: SPN, 1975.

MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina. *Péče o dítě s postižením sluchu*. Praha: Grada, 2014. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-5034-7.

NEBESKÁ, Iva. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H & H, 1992. ISBN 80-85467-75-5.

POTMĚŠIL, Miloň. *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených*. Vyd. 1. Praha: Fortuna, 1999, 72 s. ISBN 80-7168-744-8. POTMĚŠIL, Miloň. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0766-3.

POUL, Jan. *Nástin vývoje vyučování neslyšících*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1479-2.

- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
- RYSOVÁ, Květa a Marie ČECHOVÁ. *Čtení a kultura vyjadřování*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2011. ISBN 978-80-7414-403-5.
- RYSOVÁ, Květa a Marie ČECHOVÁ. *Čtení a kultura vyjadřování*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2011. ISBN 978-80-7414-403-5.
- SEEMAN, Miloslav. *Poruchy dětské řeči*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1955.
- SERVUSOVÁ, Jana. *Kontrastivní lingvistika - český jazyk x český znakový jazyk*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, c2008. ISBN 978-80-87218-30-3.
- SOURALOVÁ, Eva a Jiří LANGER. *Surdopedie: studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN isbn80-244-1084-2.
- SOURALOVÁ, Eva. *Surdopedie: studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005b. ISBN isbn80-244-1008-7.
- SOURALOVÁ, Eva. *Surdopedie: studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005a. ISBN 80-244-1007-9.
- SPENCER, Patricia Elizabeth a Marc MARSCHARK. *Advances in the Spoken-Language Development of Deaf and Hard-of-Hearing Children: Perspectives on Deafness*. New York: Oxford University Press, 2005. ISBN 978-0195179873.
- STRNADOVÁ, Věra. *Odezírání jako schopnost*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, c2008b. ISBN 978-80-87218-05-1.
- STRNADOVÁ, Věra. *Specifické neverbální projevy neslyšících lidí*. 2., opr. vyd. Praha: Česká komora tlumočnicků znakového jazyka, c2008a. ISBN 978-80-87218-28-0.
- ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN isbn80-7178-546-6.
- VANĚČKOVÁ, Vlasta. *Příprava na čtení sluchově postižených dětí v předškolním věku: [metodická příručka pro učitele]*. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-82-5.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění pozdějších předpisů*, ve znění novely č. 606/2020 Sb.

Vyhláška č. 72/2005 Sb. *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, ve znění novely č. 607/2020 Sb.

Zákon č. 108/2006 Sb., *o sociálních službách*, ve znění novely č. 47/2019 Sb.

Zákon č. 155/1998 Sb., *o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob*, ve znění novely č. 384/2008 Sb. (v úplném znění vyhlášen pod č. 423/2008 Sb.).

Zákon č. 561/2004 Sb., *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*, ve znění novely č. 94/ 2021 Sb.

Internetové zdroje:

HÁJKOVÁ, Zuzana, Anna CÍCHOVÁ HRONOVÁ, Andrea HUDÁKOVÁ, Pavlína MAREŠOVÁ, Jitka MOTEJZÍKOVÁ, Radka NOVÁKOVÁ, Lenka OKROUHLÍKOVÁ a Lucie ŠTÁDLEROVÁ. *Výuka českého znakového jazyka pro žáky se sluchovým postižením I. část* [online]. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2019 [cit. 2021-03-14]. ISBN ISBN 978-80-7481-248-4.

Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=87808&view=16167>

HUDÁKOVÁ, Andrea, Anna CÍCHOVÁ HRONOVÁ, Veronika ZEMÁNKOVÁ, Jan ANDREJSEK, Marie KOMORNÁ, Lucie ŠTEFKOVÁ, Radka ZBOŘILOVÁ a Žofie NEDBALOVÁ. *Výuka českého jazyka pro žáky se sluchovým postižením čeština jako druhý jazyk* [online]. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2018 [cit. 2021-03-21]. ISBN ISBN 978-80-7481-207-1.

Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?t=63OPTgySoukxAKQCvMpt>

POTUŽNÍKOVÁ, Eva, Zuzana JANOTOVÁ a Radek BLAŽEK. *Mezinárodní šetření PISA 2018: Konceptní rámec hodnocení čtenářské gramotnosti* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2019 [cit. 2021-4-10]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%

[AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD_ID_99_Koncepcni-ramec-PISA-2018_pro_web.pdf](#)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. 3. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2021-03-11]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4986/>

<https://kritickemysleni.cz/o-programu/>

<https://www.ssplbc.cz/historie-skoly>

8 Seznam zkratek

ČJ – český jazyk

ČZJ – český znakový jazyk

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PO – podpůrná opatření

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SVP – speciální vzdělávací potřeby

9 Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Stanovené hypotézy

Tabulka č. 2: Vzdělávací přístupy

Tabulka č. 3: Metody prvopočátečního čtení a psaní

Tabulka č. 4: Požadavky na vzdělání v ČZJ

Tabulka č. 5: Hypotéza H1

Tabulka č. 6: Hypotéza H1 - skutečná četnost

Tabulka č. 7: Hypotéza H1 - očekávaná četnost

Tabulka č. 8: Hypotéza H2

Tabulka č. 9: Hypotéza H2 skutečná četnost

Tabulka č. 10: Hypotéza H2 - očekávaná četnost

Tabulka č. 11: Hypotéza H3

Tabulka č. 12: Hypotéza H3 - skutečná četnost

Tabulka č. 13: Hypotéza H3 - očekávaná četnost

Tabulka č. 14: Hypotéza H4

Tabulka č. 15: Hypotéza H4 - skutečná četnost

Tabulka č. 16: Hypotéza H4 - očekávaná četnost

10 Seznam grafů

Graf č. 1: Pregraduální vzdělání respondentů

Graf č. 2: Délka praxe respondentů na 1. stupni základních škol pro sluchově postižené

Graf č. 3: Zastoupení respondentů z hlediska vyučovaného ročníku

Graf č. 4: Složení tříd

Graf č. 5: Zastoupení pedagogů z hlediska přítomnosti sluchového postižení

Graf č. 6: Využívání spolupráce dalších pedagogických pracovníků

Graf č. 7: Využívání znakových systémů v hodinách českého jazyka

Graf č. 8: Četnost využívání znakových systémů

Graf č. 9: Sebehodnocení úrovně znalosti znakového jazyka

Graf č. 10: Výuka českého jazyka jako cizího jazyka

Graf č. 11: Zařazení výuky českého jazyka mimo rozvrh

Graf č. 12: Výběr učebnic pro výuku českého jazyka

Graf č. 13: Výběr pracovních sešitů pro výuku českého jazyka

Graf č. 14: Četnost využívání interaktivních tabulí v hodinách českého jazyka

Graf č. 15: Četnost využívání počítačů nebo tabletů žáky v hodinách českého jazyka

Graf č. 16: Četnost tvorby vlastních materiálů

Graf č. 17: Priority pedagogů při výuce českého jazyka

Graf č. 18: Zařazení hodin slohu v rámci výuky českého jazyka

Graf č. 19: Četnost využívání čtenářských dílen

Graf č. 20: Typy využívaných knih při práci s textem

Graf č. 21: Vedení čtenářských deníků

Graf č. 22: Četnost využívání slovníků v hodinách českého jazyka

Graf č. 23: Četnost využívání metod kritického myšlení

Graf č. 24: Četnost využívání aktivizujících metod v hodinách českého jazyka

Graf č. 25: Preferovaný způsob hodnocení v hodinách českého jazyka

Graf č. 26: Dostačující počet materiálů pro výuku ČJ pro žáky se SP

Graf č. 27: Četnost zakládání portfolií

Graf č. 28: Metody prvopočátečního čtení a psaní

Graf č. 29: Výuka znakového jazyka

Graf č. 30: Forma zařazení znakového jazyka

Graf č. 31: Podmínky přijetí pedagogů

Graf č. 32: Absolvování kurzů ČZJ pedagogů v rámci školy

11 Seznam příloh

1. Dotazník pro učitele českého jazyka na 1. stupni základních školách pro žáky se sluchovým postižením
2. Dotazník pro ředitele/zástupce ředitele základních školách pro žáky se sluchovým postižením

Příloha č. 1: Dotazník pro učitele českého jazyka na 1. stupni základních školách pro žáky se sluchovým postižením

1) Na jaké škole vyučujete?

- Brno
- České Budějovice
- Hradec Králové
- Ivančice
- Kyjov
- Liberec
- Olomouc
- Ostrava
- Plzeň
- Praha – Holečkova
- Praha – Ječná
- Praha – Výmolova
- Valašské Meziříčí

2) Jaký obor jste absolvoval/a v rámci pregraduálního vzdělávání?

- Učitelství pro 1. stupeň
- Učitelství pro 1. stupeň a speciální pedagogika - zaměření na surdopedii a logopedii
- Učitelství pro 1. stupeň a speciální pedagogika - zaměření na surdopedii a jinou "pedii"
- Speciální pedagogika
- Učitelství českého jazyka pro základní školy
- Tlumočnictví českého znakového jazyka
- Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání
- Český jazyk k komunikaci neslyšících
- Jazyky a komunikace neslyšících

3) Jaká je délka vaší praxe na 1. stupni škol pro sluchově postižené?

- méně než 5 let
- 5-10 let
- 10-20 let
- 20-30 let
- více než 30 let

4) Jste pedagog:

- slyšící
- neslyšící

5) Jaký ročník vyučujete?

- 1. ročník
- 2. ročník
- 3. ročník
- 4. ročník
- 5. ročník
- 6. ročník

6) Pracujete ve třídě s jiným pedagogickým pracovníkem?

- pracuji ve spolupráci s druhým slyšícím pedagogem
- pracuji ve spolupráci s druhým neslyšícím pedagogem
- pracuji ve spolupráci s asistentem pedagoga – slyšícím
- pracuji ve spolupráci s asistentem pedagoga – neslyšícím
- pracuji s druhým pedagogem i asistentem pedagoga

7) Ve vaší třídě jsou žáci:

- pouze se sluchovým postižením – převážně žáci nedoslýchaví
- pouze se sluchovým postižením – převážně žáci s těžkým sluchovým postižením a žáci neslyšící
- s kombinovaným postižením

8) Používáte v hodinách českého jazyka znakový jazyk?

- ano, používám český znakový jazyk
- ano, používám znakovanou češtinu
- ano, používám kombinaci výše zmíněných
- ne, nepoužívám

9) Jak často užíváte danou formu znakování?

- denně
- ano, pokud je třeba něco dovysvětlit/ujasnit
- jen ojedinele
- nepoužívám žádnou

10) Jak byste ohodnotil/a vaši úroveň znalosti znakového jazyka?

- výborná (úroveň dospělého neslyšícího jedince)
- průměrná (dostačující vzhledem k věku žáků)
- nízká (základní znalosti)

11) Jaký komunikační přístup je na vaší škole upřednostňován

- orální metoda
- totální komunikace
- bilingvální přístup

12) Je na vaší škole vyučována čeština jako cizí jazyk?

- ano
- ne

13) Vyučujete český jazyk dle konkrétního rozvrhu?

- ano, vždy podle rozvrhu
- ne, často zařazují výuku českého jazyka do hodin jiných předmětů
- mimo rozvrh zařazují ojedinele

14) Jaké využíváte učebnice při výuce českého jazyka?

(do poslední kolonky nezapomeňte uvést i NÁZEV/NÁZVY)

- učebnice pro sluchově postižené
- učebnice pro běžné základní školy
- učebnice speciálně vytvořené školou
- jejich kombinace
- *zde napište název učebnice

15) Jaké využíváte pracovní sešity při výuce českého jazyka?

- pracovní sešity pro sluchově postižené
- pracovní sešity pro běžné základní školy
- pracovní sešity speciálně vytvořené školou
- jejich kombinace
- nepoužívám pracovní sešity
- *zde napište název pracovního sešitu

16) Využíváte interaktivní tabuli v rámci hodin českého jazyka?

- ano, téměř každý den
- ano, využívám ji alespoň 2x týdně
- ano, příležitostně
- ne, nikdy

17) Využívají žáci při hodinách českého jazyka počítače nebo tablety?

- ano, poměrně často (pravidelně)
- ano, ojediněle
- ne, nikdy

18) Tvoříte si převážně vlastní materiály?

- ano
- ne
- *uved'te prosím, odkud čerpáte

19) Na co se ve výuce nejvíce zaměřujete?

- na rozvoj slovní zásoby
- na rozvoj čtenářské gramotnosti
- na gramatickou správnost

20) Máte speciální hodiny slohu?

- ano – 1x týdně
- ano – 2x a vícekrát týdně
- ne, sloh je vyučován v rámci běžných hodin českého jazyka

21) Vyučujete čtenářské dílny?

- ano
- ne

22) Jaké knihy čtete s žáky v hodinách ČJ?

- používám knihy/texty určené pro děti se sluchovým postižením
- běžné dostupné knihy/texty si sám/sama upravuji
- používám běžné dostupné knihy/texty bez úprav

23) Vedou si žáci čtenářské deníky?

- ano
- ne, ale mají zadány knihy ke čtení, se kterými později pracují
- ne

24) Využívají žáci při výuce ČJ slovníky?

- ano, často
- ano, ojediněle
- ne, nevyužívají

25) Využíváte v hodinách českého jazyka některou z aktivizujících metod?

- diskuzní metody
- heuristické metody
- situační metody
- inscenační metody
- didaktické hry
- práce s textem
- mentální mapování
- skupinové metody
- nepoužívám žádnou
- využívám jinou – uveďte

26) Využíváte v hodinách některou z metod kritického myšlení?

- třífázový model učení E-U-R
- skládkové učení
- metoda I.N.S.E.R.T
- pětilístek
- volné psaní
- myšlenková mapa
- ANO – NE v textu
- vím – chci vědět – dozvěděl jsem se
- nevyžívám žádnou
- užívám jinou – uveďte

27) Jak žáky hodnotíte při výuce českého jazyka?

- slovní hodnocení
- kriteriální hodnocení
- (hodnocení dle předem daných hledisek; tzn. kritéria, která např. shrnují celkové hodnocení z určitého předmětu, si pedagog stanoví sám - domácí příprava, aktivita v hodině, pokroky ve znalostech apod.)
- kvantitativní hodnocení – známkou
- kombinace hodnocení známkou a slovního hodnocení
- jiné – uveďte

28) Zakládáte žákům portfolio, kde ukládáte jejich práce z českého jazyka?

- ano - ukládám do něj téměř veškeré vyplněné tištěné materiály
- ano - ukládám do něj jen souhrnné práce za určité období
- ne, portfolio nezakládám

29) Je dle vás dostatek materiálů pro výuku českého jazyka u sluchově postižených?

- ano
- ne

30) ! PRO UČITELE 1. ROČNÍKU ! – Jakou metodu používáte při zavádění čtení?

- analyticko-syntetickou
- globální
- genetickou
- Sfumato

31) Napište dle vás největší problém, který je spojen s výukou českého jazyka u žáků se sluchovým postižením.

Příloha č. 2 - Dotazník pro ředitele/zástupce ředitele základních školách pro žáky se sluchovým postižením

1) Na jaké škole vyučujete?

- Brno
- České Budějovice
- Hradec Králové
- Ivančice
- Kyjov
- Liberec
- Olomouc
- Ostrava
- Plzeň
- Praha – Holečkova
- Praha – Ječná
- Praha – Výmolova
- Valašské Meziříčí

2) Je na vaší škole vyučován předmět Český znakový jazyk?

- ano
- ne

3) Znakový jazyk je u vás vyučován jako...?

- samostatný předmět
- volitelný předmět
- povinně volitelný předmět
- součást předmětu speciálně pedagogické péče
- kombinace samostatného předmětu a předmětu speciálně pedagogické péče
- kombinace volitelného předmětu a předmětu speciálně pedagogické péče
- kombinace povinně volitelného předmětu a předmětu speciálně pedagogické péče
- předmět u nás není vyučován

4) Absolvují všichni učitelé, kteří vyučují český jazyk na 1. stupni vaší školy, pravidelně na kurzy znakového jazyka?

- ano
- ne

5) Je podmínkou pro vyučování českého jazyka na vaší škole absolvování kurzu znakového jazyka?

- ano
- ne

Anotace

Jméno a příjmení:	Petra Pavlicová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. BcA. Pavel Kučera, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Současné pojetí výuky českého jazyka na 1. stupni základních škol pro sluchově postižené
Název práce v angličtině:	The current concept of teaching the Czech language in primary schools for the hearing impaired
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá výukou českého jazyka na 1. stupni u žáků se sluchovým postižením. Je členěna na teoretickou a empirickou část. V teoretické části je nejdříve nastíněna problematika samotného sluchového postižení, dále je popsán systém vzdělávání žáků s tímto postižením, možnosti jejich vzdělávání a vzdělávací přístupy využívané na školách pro žáky se sluchovým postižením. Další část je zaměřena na komunikaci jedinců se sluchovým postižením, osvojování jazykových dovedností a specifickým v oblasti čtení a psaní. Poslední z kapitol teoretické části je věnována přímo výuce českého jazyka u žáků se sluchovým postižením. Praktická část se zabývá analýzou současného pojetí výuky českého jazyka na 1. stupni základních škol pro sluchově postižené. Průzkum byl realizován pomocí dotazníkového šetření. Respondenty byli učitelé českého jazyka na 1. stupni základních školách pro sluchově postižené a ředitelé těchto škol, případně jejich zástupci. Na základě výsledků výzkumu byly zformulovány závěry a následně navržena doporučení pro pedagogickou praxi.</p>
Klíčová slova:	sluchové postižení, žák se sluchovým postižením, český jazyk, český znakový jazyk,
Anotace v angličtině:	The thesis deals with the teaching the Czech language in primary school for pupils with hearing impairment. It is divided into theoretical and empirical part. The theoretical

	<p>firstly outlines the issue of hearing impairment itself, then describes the system of education of pupils with this impairment, the possibilities of their education and educational approaches used in schools for pupils with hearing impairment. The next part is focused on the communication of individuals with hearing impairment, the acquisition of language skills and specifics in the area of reading and writing. The last chapter of the theoretical part is devoted directly to teaching the Czech language to pupils with hearing impaired. The practical part deals with analysis of the current concept of teaching the Czech language in primary schools for hearing impaired. The survey was realized by using a questionnaire. The respondents were Czech language teachers in primary schools for hearing impaired. Based on the results of the survey were formulated conclusions and subsequently recommendations for educational practice.</p>
Klíčová práce v angličtině:	hearing impairment, pupil with hearing impairment, Czech language, Czech sign language
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 - Dotazník pro učitele českého jazyka na 1. stupni základních školách pro žáky se sluchovým postižením</p> <p>Příloha č. 2 - Dotazník pro ředitele/zástupce ředitele základních školách pro žáky se sluchovým postižením</p>
Rozsah práce:	95
Jazyk práce:	český jazyk